

**Tunnekasvatus alkuopetuksessa
erityis- ja luokanopettajien kuvaamana**

Mari Kanerva

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kanerva, Mari. 2022. Tunnekasvatus alkuopetuksessa erityis- ja luokanopettajien kuvaamana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 87 sivua.

Kasvava tutkimusnäyttö osoittaa tunnekasvatuksen merkittävät vaikutukset oppilaiden mielenterveyteen, käyttäytymiseen ja koulusuoriutumiseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten tunnekasvatusta toteutetaan alkuopetuksessa sekä millaisia valmiuksia ja mahdollisuuksia opettajilla on tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Valtakunnallinen opetussuunnitelma velvoittaa opettajia tunnekasvatukseen, mutta aihetta on tutkittu Suomessa vain vähän.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen. Aineisto kerättiin tammi-helmikuussa 2022 sähköisellä kyselylomakkeella Facebookin kolmesta yksityisestä ryhmästä. Kyselyyn vastasi 27 alkuopetuksessa toimivaa opettajaa, joista 16 oli luokanopettajia ja 11 erityisopettajia. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, minkä lisäksi hyödynnettiin määrällisen analysoinnin keinoja.

Tulosten mukaan tunnekasvatus pohjautuu alkuopetuksessa suunnitelmalliseen toimintaan ja sitä toteutetaan sekä kaikille oppilaille että yksilöllisesti tarpeen mukaan. Tunnekasvatuksessa käytetään monipuolisesti erilaisia menetelmiä. Tulokset myös osoittivat, että opettajien valmiudet ja mahdollisuudet tunnekasvatuksen toteuttamiseen vaihtelevat laajasti riippuen opettajan omasta osaamisesta, käytettävissä olevista resursseista sekä koulun toimintakulttuurista.

Tutkimus tuotti uutta tietoa siitä, millaisena tunnekasvatus näyttäytyy alkuopetuksessa, sekä täytti kotimaisella tutkimuskentällä olevan aukon kuulemalla opettajien kokemuksia tunnekasvatuksen toteuttamisesta. Tuloksia voidaan hyödyntää tunnekasvatuksen aseman kehittämiseen alkuopetuksessa.

Asiasanat: tunnekasvatus, tunnetaidot, alkuopetus, erityisopettaja, luokanopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	TUNTEET JA TUNNETAIDOT	8
	2.1 Tunteiden määritelmä ja tehtävä	8
	2.2 Tunnetaidot.....	9
	2.3 Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen tunnetaitojen kehitys	14
3	TUNNEKASVATUS KOULUSSA	17
	3.1 Tunnekasvatus ja sen hyödyt.....	17
	3.2 Tunnekasvatus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokilla 1-2	19
	3.3 Tunnekasvatuksen toteuttaminen koulussa	21
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
	5.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa	26
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	27
	5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	29
	5.4 Aineiston analyysi	31
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	36
6	TUNNEKASVATUKSEN TOTEUTTAMINEN ALKUOPETUKSESSA	39
	6.1 Tunnekasvatuksen suunnitelmallisuus ja integrointi koulutyöhön	39
	6.2 Tunnekasvatuksen kohdentaminen	42
	6.3 Tunnekasvatuksen menetelmät	45
7	OPETTAJIEN VALMIUDET JA MAHDOLLISUUDET TUNNEKASVATUKSEN TOTEUTTAMISEEN	51

7.1 Opettajan osaaminen ja motivaatio	51
7.2 Resurssit	54
7.3 Koulun toimintakulttuuri	57
8 POHDINTA.....	60
8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	60
8.2 Tutkimuksen arviointi.....	66
8.3 Jatkotutkimusaiheet.....	70
LÄHTEET	71
LIITTEET.....	80

1 JOHDANTO

Oppilaiden akateemisten ja kognitiivisten taitojen kehittämistä on pidetty pitkään koulun tärkeimpänä tehtävänä. Nykyään vallitsee kuitenkin yhä yksimielisempi näkemys siitä, että valmistaakseen lapsia yhteiskuntaan koulun on painotettava akateemisten taitojen rinnalla yhä enemmän myös oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä. (Brackett ym., 2012, 219; Sklad ym., 2012, 892.) Tänä päivänä puhutaankin paljon tunnekasvatuksesta, jolla tarkoitetaan oppilaiden tunnetaitojen tukemista niin varsinaisen opetuksen kuin turvallisen, osallistavan ja oppilaiden tarpeisiin vastaavan kouluympäristön kautta (Ignat ym., 2011, 51). Tunnekasvatusta ei kohdisteta enää vain oppilaisiin, joilla on tunteisiin tai käyttäytymiseen liittyviä haasteita, vaan sen nähdään olevan hyödyllistä jokaiselle lapselle taidoista riippumatta (Weare, 2004, 54–56). Tässä tutkimuksessa tarkastelen tunnekasvatuksen toteutumista alkuopetusluokilla.

Suomessa tunnekasvatuksen merkityksen kasvaminen on nähtävissä niin valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa kuin yleisessä kasvatukseen ja opetukseen liittyvässä keskustelussa. Tunnetaitojen opettamiseen on velvoitettu jo vuoden 2004 opetussuunnitelmassa, mutta nykyiset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottavat tunnekasvatuksen roolia koulussa aiempaa selkeämmin. Suomessa tunnekasvatus ei ole saavuttanut oman oppiaineen asemaa, mutta asiaan on pyritty tuomaan muutosta kansalaisaloitteiden kautta, jotka vaativat tunne- ja vuorovaikutustaitojen kirjaamista erilliseksi oppiaineeksi. Tällä hetkellä Suomessa käydäänkin paljon keskustelua lasten tunteisiin ja käyttäytymiseen liittyvistä haasteista ja painotetaan tunnetaitoja niiden ehkäisemisessä (Kurki, 2017, 71). Keskustelua ovat osaltaan lisänneet Helsingin Laakavuoren koulun kokeilusta uutisoidut tulokset, joiden mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen säännöllinen opettaminen vähensi rasismia ja kiusaamista, paransi oppilaiden keskittymistä oppitunneilla sekä kehitti heidän kykyään säädellä tunteitaan ja jakaa itseään huolestuttavia asioita aikuisille (Virtanen, 2021).

Myös laajat kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että tunnekasvatukseen kannattaa koulussa panostaa. Useiden meta-analyysien mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen on tuonut myönteisiä muutoksia oppilaiden sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin, akateemiseen suoriutumiseen sekä vähentänyt oppilaiden mielenterveys- ja käytösongelmia (Durlak ym., 2011; Sklad ym., 2012; Taylor ym., 2017). Tutkimukset myös osoittavat, että kaikille oppilaille suunnatusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta hyötyvät eniten oppilaat, joilla on jo ennestään käyttäytymisongelmia tai jotka kuuluvat riskiryhmään (Weare & Nind, 2011, 63–64; Wilson & Lipsey, 2007, 142). Opettamalla tunnetaitoja kaikille oppilaille on mahdollista ehkäistä vakavampien käytösongelmien syntyminen ja saavuttaa myönteisiä muutoksia myös erityisopetuksen kentällä. Tärkeää ongelmien ehkäisemisessä on kuitenkin se, että tunnetaitoja kehitetään ja mahdollisiin haasteisiin puututaan jo varhain (Izard ym., 2001, 22; Weare 2004, 59; Weare & Nind, 2011, 65). Tunnekasvatusta on korostettu erityisesti varhaiskasvatuksessa, mutta myös alkuopetuksessä oppilaiden tunnetaitojen tukemisen on osoitettu olevan merkityksellistä niiden kehittymisen kannalta (ks. Merritt ym., 2012).

Huolimatta siitä, että opettajien velvoite opettaa oppilaille tunnetaitoja on kirjattu valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, tutkimusten pohjalta tiedetään vain vähän siitä, miten tunnekasvatus todellisuudessa toteutuu koulun arjessa (ks. Huurre ym., 2015). Tunnekasvatustutkimuksen pääpaino on ollut struktuuritujen tunnekasvatusohjelmien ja niiden vaikutusten tutkimisessa oppilasnäkökulmasta, mutta vähemmän huomiota ovat saaneet opettajien omat koulun arjessa käyttämät menetelmät. Kansainvälisissä tutkimuksissa tunnekasvatusta on alettu tutkimaan yhä enemmän opettajien näkökulmasta käsin, mikä on nostanut esille opettajien kokeman epävarmuuden ja osaamattomuuden oppilaiden tunnetaitojen kehittämiseen liittyen (Buchanan ym., 2009; Humphries ym., 2018; Ignat ym., 2011; Martínez, 2016; Raptis & Spanaki, 2017; Schiepe-Tiska ym., 2021). Yllättävää kuitenkin on, että aihetta on tutkittu Suomessa varsin vähän, vaikka opettajien rooli tunnekasvatuksen toteutumisessa on merkittävä (ks. Brackett ym., 2012, 220).

Tutkimuksessani lähestyn tunnekasvatusta opettajien näkökulmasta käsin. Tavoitteenani on selvittää, miten opettajat toteuttavat tunnekasvatusta alkuopetuksessa sekä millaisia valmiuksia ja mahdollisuuksia heillä on tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Tutkimuksesta saatu ajankohtainen tieto voi auttaa näkemään mahdolliset tunnekasvatukseen sisältyvät haasteet ja näin kehittämään sen asemaa Suomen kouluissa. Onnistuneella tunnekasvatuksella voidaan saavuttaa merkittäviä muutoksia oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta.

2 TUNTEET JA TUNNETAIDOT

2.1 Tunteiden määritelmä ja tehtävä

Tunne on moniulotteinen käsite, joka määritellään eri tavoin riippuen siitä, mistä näkökulmasta sitä lähestytään. Yleinen lähestymistapa on käsitellä tunteita kolmen vuorovaikutteisen osa-alueen kautta, jotka ovat tunteiden aiheuttamat fysiologiset reaktiot kehossa, tunteeseen liittyvät käyttäytymisen muutokset eli tunneilmaisut sekä tunteen omakohtaiset kokemukset (Kokkonen, 2017, 13–14; Nummenmaa, 2010, 21). Tunteiden syntyessä kehossamme tapahtuu useita erilaisia toimintoja, joiden tarkoituksena on lisätä valmiuttamme reagoida vallitsevaan tilanteeseen (Nummenmaa, 2010, 20). Nämä fysiologiset reaktiot ovat synnynäisiä biologisia reaktioita, joita kaikki ihmiset kokevat. Ne kohdistuvat usein autonomiseen hermostoon vaikuttamalla esimerkiksi sydämen sykkeeseen, verenkiertoon, hengitykseen, hikoiluun sekä hormonitoimintaan. Käyttäytymiseen liittyvät reaktiot ovat puolestaan tunteen ilmaisemista toiminnallisesti esimerkiksi kasvonilmeiden, kehon liikkeiden, naurun, itkun tai muun toiminnan kautta. (Laine, 2005, 60–61.) Tunnekokemukset ovat usein niitä, joita arkikielessä nimittämme tunteiksi. Ne ovat kehon sisäisiin tapahtumiin kohdistuneita mieleemme reaktiota, jotka syntyvät tullessamme tietoisiksi tunnetilasta ja sen aiheuttajasta (Nummenmaa, 2010, 16, 19).

Tunteiden tavoitteena on saada meidät kiinnittämään huomiota sellaisiin asioihin ja tilanteisiin, jotka ovat meille hengissä säilymisen ja hyvinvoinnin kannalta tärkeitä (Nummenmaa, 2010, 12). Ne syntyvät reaktiona johonkin ulkoiseen tai sisäiseen tapahtumaan, jolla on meille joko positiivinen tai negatiivinen merkitys (Salovey & Mayer, 1990, 186). Tunteet auttavat meitä esimerkiksi välttämään vaaroja, haitallisia ympäristöjä ja keholle vaarallisia ruoka-aineita, hakeutumaan turvan ja ruoan luokse, hankkimaan ja ylläpitämään sosiaalisia suhteita, huolehtimaan jälkeläisistämme, puolustautumaan ja puolustamaan toisia sekä luopumaan jostakin meille tärkeästä (Kokkonen, 2017, 9; Nummenmaa, 2010, 12). Siten myös epämiellyttäväksi kokemamme tunteet ovat lyhytkestoisina tärkeitä,

sillä ne suojelevat meitä, auttavat kehittämään itseämme sekä toimimaan sosiaalisesti myönteisellä tavalla (Kokkonen, 2017, 11; Nummenmaa, 2010, 191–192).

Tunteet viriävät nopeasti ja ovat usein kestoaltaan vain sekunteja tai minuutteja (Nummenmaa, 2010, 32). Mielialan käsitteestä tunteet eroavat juuri siinä, että ne ovat lyhytkestoisia ja voimakkuudeltaan usein intensiivisempiä. Mielialat ovat pitkäaikaisempia taipumuksia kokea tiettyntyyppistä tunnetta, kun taas tunteet syntyvät usein tiettyjen yksittäisten tapahtumien seurauksena. (Nummenmaa, 2010, 33; Salovey & Mayer, 1990, 186.) Toisinaan tunteista puhuttaessa esille nousee myös tunteen lähikäsite *emootio*. Osa nykyisistä tunneteorioista erottaa tunteen ja *emootion* käsitteet toisistaan näkemällä *emootion* tunneprosessin automaattiseksi ja biologisesti määräytyväksi osaksi, joka ilmenee aivojen, kehon toiminnan ja käyttäytymisen muutoksina. Tunne puolestaan määritellään tunneprosessiin kuuluvaksi yksilölliseksi ja tietoiseksi tunnekokemukseksi. Suomessa sana *emootio* käytetään kuitenkin usein samassa merkityksessä kuin *tunne*-sanaa. (Kokkonen, 2017, 13–15.)

Tunteiden tutkijoiden mukaan on olemassa lukematon määrä erilaisia tunteita, joita ihminen voi kokea. Tavallisesti näistä kuitenkin erotetaan perustunteet, joita ihmiset kokevat muita tunteita useammin. Näiden perustunteiden uskotaan ilmenevän jo vastasyntyneillä lapsilla sekä kaikilla ihmisillä kulttuurista riippumatta. Lisäksi perustunteita kuvaa se, että niitä ilmaistaan niille tyypillisillä tavoilla esimerkiksi kasvonilmeillä ja ne herättävät ihmisissä hyvin ennustettavissa olevia fysiologisia reaktioita. (Laine, 2005, 61.) Käsitys siitä, mitkä tunteet luokitellaan perustunteiksi, poikkeaa joiltakin osin tutkijoiden välillä. Usein niihin kuitenkin katsotaan kuuluvan mielihyvä tai ilo, suru, pelko, viha, inho sekä hämmästyminen. (Nummenmaa, 2010, 33–34.)

2.2 Tunnetaidot

Tunnetaidoista puhutaan useiden käsitteiden avulla. Suomalaisessa kirjallisuudessa käytetään usein termiä *tunnetaidot* (Isokorpi, 2004; Jalovaara, 2005) mutta

yleisimpiä kansainvälisessä kirjallisuudessa ja tutkimuksessa tavattavia käsitteitä ovat erityisesti tunneäly (engl. *emotional intelligence*) (Goleman, 1999; Mayer ym., 2016; Salovey & Mayer, 1990) sekä sosioemotionaaliset taidot (engl. *socio-emotional learning, social-emotional learning*) (CASEL, nd). Lisäksi käytetään käsitteitä tunnepätevyys (engl. *emotional competence*) (Denham, 1998; Saarni, 1999) ja emotionaalinen lukutaito (engl. *emotional literacy*) (Weare, 2004). Vaikka käsitteitä käytetään kuvaamaan samaa tai lähes samaa asiaa, joitakin eroja ilmenee osa-alueissa, joita käsitteiden alle nähdään kuuluvan. Muodostaakseni ymmärryksen tunnetaidoista tutkimukseni pohjaksi olen tehnyt tunnetaitoja kuvaavista käsitteistä ja niiden osa-alueista koonnin, joka on esitetty taulukossa 1.

Tunneäly on paljon käytetty käsite tunnetaitotutkimuksen parissa. Sen esittivät ensimmäisen kerran John Mayer ja Peter Salovey, jotka määrittelivät tunneälyn olevan yksi älykkyyden muoto. Aluksi he jakoivat tunneälyn kolmeen osa-alueeseen, tunteiden arvioimiseen ja ilmaisemiseen, tunteiden säätelyyn ja tunteiden hyödyntämiseen (Salovey & Mayer, 1990, 190), mutta myöhemmin tunneälyn sisällöt tarkentuivat ja muotoutuivat uudella tavalla. Heidän tuoreemman käsityksensä mukaan tunneäly koostuu neljästä eri taidosta, jotka ovat tunteiden havaitseminen, tunteiden käyttäminen ajattelun apuna, tunteiden ymmärtäminen sekä tunteiden hallitseminen (Mayer ym., 2016, 294).

Daniel Goleman sovelsi Saloveyn ja Mayerin teoriasta oman mallinsa ja nosti samalla tunneälyn laajemmin ihmisten tietoisuuteen. Mallissaan Goleman (1999, 40–41) jakaa tunneälyn viiteen osa-alueeseen: itsetuntemukseen, itsehallintaan, motivoitumiseen, empatiaan sekä sosiaalisiin taitoihin. Osa-alueet jakautuvat vielä edelleen 25 erinäiseen tunnetaitoon, jotka voivat jalostua tunneälyn osa-alueista. Hyvä tunneäly ei siten automaattisesti tarkoita hyviä tunnetaitoja, vaan potentiaalia oppia ne. Alkuperäisestä tunneälyn teoriasta poiketen Golemanin malli korostaa tunnetaitojen ohella vahvasti sosiaalisia taitoja. Mallia onkin kritisoitu siitä, että se monimutkaistaa tunneälyn käsitettä sisällyttämällä sen osa-alueisiin tunnetaitojen lisäksi useita muita ulottuvuuksia (Mayer ym., 2008, 504).

Tunneälyyden käsite nousi esille samoihin aikoihin tunneälyn käsitteen kanssa. Carolyn Saarnin (1999) esittämä tunneälyyden käsite painottaa tunneälyä vahvemmin kulttuurin, muiden ihmisten sekä vuorovaikutuksen merkitystä tunnetaitojen kehitykselle, minkä lisäksi käsite on luotu kuvaamaan lapsen tunnetaitoja. Saarni (1999, 5) jakaa tunneälyyden kahdeksaan eri taitoon (ks. taulukko 1), jotka sisältävät tunteiden havaitsemiseen ja ymmärtämiseen, tunnesanaston osaamiseen, empatiaan ja sympatiaan, tunneilmaisuuksiin, tunteista selviytymiseen sekä emotionaaliseen minäpystyvyyteen liittyviä tietoja ja taitoja. Myös Susanne Denham (1998; 2007) on tutkinut tunneälyyttä ja käsittelee sitä tiiviimmin kolmen keskeisen tunnetaitojen osa-alueen, tunteiden ilmaisemisen, säätämisen ja ymmärtämisen, kautta.

Emotionaalisen lukutaidon käsite on suosittu etenkin Isossa-Britanniassa. Sen on esittänyt alun perin Claude Steiner, mutta vuosien kuluessa käsite on kehittänyt. Käsitteen parissa työskennellyt Katherine Weare (2004, 23) määrittelee emotionaalisen lukutaidon kolmen osa-alueen kautta, jotka ovat itseymmärrys, tunteiden ymmärtäminen, ilmaiseminen ja hallitseminen sekä sosiaalisten suhteiden ymmärtäminen ja muodostaminen. Osa-alueista on nähtävissä, että käsite kattaa tunnetaitojen ohella myös sosiaalisiin tilanteisiin liittyviä taitoja.

Tunnetaitojen käsitteleminen yhdessä sosiaalisten taitojen kanssa onkin tunnekasvatustutkimuksen parissa yleinen lähestymistapa. Tunnetaidoista ja sosiaalisista taidoista käytetään tällöin yhteistä termiä sosioemotionaaliset taidot (SEL). Yhdysvalloissa toimiva CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) on tunnettu sosioemotionaalisiin taitoihin keskittynyt järjestö, joka määrittelee sosioemotionaalisten taitojen koostuvan viidestä keskeisestä osaamisalueesta: itsetietoisuus, itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus, ihmishuhtaidot sekä vastuullinen päätöksenteko (CASEL, nd). Näiden taitojen voidaan katsoa olevan yhdistelmä käyttäytymistä, kognitiota ja tunteita (Zins & Elias, 2007, 234).

Taulukko 1.

Koonti tunnetaitoja kuvaavista käsitteistä ja niiden osa-alueista.

Tunneäly	Mayer ym. (2016) Goleman (1999)	<ul style="list-style-type: none"> - Tunteiden havaitseminen - Tunteiden käyttäminen ajattelun apuna - Tunteiden ymmärtäminen - Tunteiden hallitseminen - Itsetuntemus - Itsehallinta - Motivoituminen - Empatia - Sosiaaliset kyvyt
Tunnepätevyys	Saarni (1999) Denham (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Tietoisuus omista tunteista - Muiden tunteiden havaitseminen ja ymmärtäminen - Kulttuurille ominaisten tunnesanojen osaaminen - Empatian ja sympatian kokeminen muiden tunteita kohtaan - Sisäisen tunnekokemuksen ja ulkoisen tunneilmaisun erottaminen toisistaan - Selviytyminen epämiellyttävistä tunteista - Ymmärrys tunteiden ilmaisemisen vaikutuksista ihmissuhteisiin - Emotionaalinen minäpystyvyyden tunne - Tunteiden ilmaiseminen - Tunteiden säateleminen - Tunteiden ymmärtäminen
Emotionaalinen lukutaito	Weare (2004)	<ul style="list-style-type: none"> - Itseymmärrys - Tunteiden ymmärtäminen, ilmaiseminen ja hallitseminen - Sosiaalisten suhteiden ymmärtäminen ja muodostaminen
Sosioemotionaaliset taidot	CASEL (nd)	<ul style="list-style-type: none"> - Itsetietoisuus - Itsehallinta - Sosiaalinen tietoisuus - Ihmissuhdetaidot - Vastuullinen päätöksenteko

Tunnetaitojen käsitteentää tarkastellessa voi huomata, että erilaista lähestymistavoista huolimatta käsitteitä yhdistäviä teemoja ovat tunteiden tunnistamiseen, ilmaisemiseen sekä säätelyyn liittyvät taidot, joskin taitoja kuvaavat termit ja niille annetut painotukset vaihtelevat. Esimerkiksi tunteiden tunnistamisesta puhutaan myös tunteiden havaitsemisen, ymmärtämisen ja tiedostamisen käsitteillä sekä itsetietoisuutena ja empatiana. Tunteiden säätelyyn puolestaan käytetään lisäksi tunteiden hallitsemisen, itsehallinnan sekä tunteista selviytymisen käsitteitä. Kaikki käsitteet eivät myöskään nosta jokaista edellä mainittua taitoa omaksi osa-alueekseen. Esimerkiksi tunteiden ilmaiseminen sisällytetään usein pienemmäksi osataidoksi tunteiden tunnistamisen tai säätelyyn alle.

Määrittelen tunnetaidot tutkimuksessani tunteiden tunnistamisen, ilmaisemisen ja säätelyyn taidoiksi, sillä nämä osa-alueet toistuvat tunnetaitojen määritelmässä käsitteestä riippumatta. Lisäksi osa-alueet vastaavat hyvin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esille nousevia tunnetaitoja (ks. luku 3.2) ja sopivat siten tutkimukseni kontekstiin. Koska sosiaaliset taidot ovat jo yksinään hyvin laaja kokonaisuus, olen rajannut käsitteisiin sisältyvät sosiaaliset ulottuvuudet tarkasteluni ulkopuolelle. On kuitenkin tiedostettava, että vaikka tutkimukseni pääpaino on tunteisiin liittyvissä taidoissa, sosiaalista ulottuvuutta on mahdoton rajata kokonaan pois, sillä taidot limittyvät vahvasti toisiinsa.

Tunteiden tunnistaminen. Tunteiden tunnistaminen on kykyä havaita, nimetä ja ymmärtää tunteita omien fyysisten ja henkisten tuntemusten pohjalta sekä muiden ihmisten äänestä, eleistä, kielestä ja käytöksestä (Mayer ym., 2016, 294). Tunteiden tunnistamiseen sisältyy siten myös kyky empatiaan eli ymmärrys siitä, miltä toisesta ihmisestä voi tuntua tietyssä tilanteessa ja miksi (CASEL, nd; Goleman, 1999, 43; Saarni, 1999, 106, 162). Omien ja muiden tunteiden lisäksi tunteita voidaan havaita ympäristöstä, taiteesta ja musiikista (Mayer ym., 2016, 294). Tunteiden tunnistamisessa oleellista on ymmärtää tunteiden syyt ja seuraukset eli mitä tuntee, miksi tuntee ja miten tunne vaikuttaa ajatuksiin ja toimintaan (Goleman, 1999, 73; Saarni, 1999, 106). On tunnettava eri kasvonilmeiden

merkitykset, yleiset tunteita herättävät tilanteet sekä kulttuurin ja kontekstin vaikutukset tunneilmaisuihin. Lisäksi on ymmärrettävä, ettei sisäinen tunnetila välttämättä vastaa ulkoista tunneilmaisua ja että on mahdollista kokea useita tunteita samaan aikaan. (Mayer ym., 2016, 294; Saarni, 1999, 79, 109, 187.)

Tunteiden ilmaiseminen. Tunteiden ilmaiseminen tarkoittaa tunteiden selkeää ja asianmukaista ilmaisemista (Weare, 2004, 34). Tunteista kertoaksemme meidän tulee hallita kulttuurimme tunnesanasto (Saarni, 1999, 131), mutta puheen lisäksi voimme ilmaista tunteitamme ilmeiden, eleiden, kehonkielen ja äänensävyyn avulla tai kirjoittamisen, tanssin, draaman, taiteen tai fyysisen toiminnan keinoin (Weare, 2004, 34). Tunteiden ilmaisemiseen sisältyy myös monimutkaisempien tunteiden, kuten syyllisyyden, häpeän ja halveksunnan ilmaiseminen sekä empatian osoittaminen muiden tunteita kohtaan (Denham, 1998, 2).

Tunteiden sääteleminen. Tunteiden sääteleminen on omien tunteiden, ajatusten ja käyttäytymisen tehokasta säätelemistä eri tilanteissa tavoitteiden saavuttamiseksi (CASEL, nd; Goleman, 1999, 362; Mayer ym., 2016, 294). Tunteen hallitseminen on oleellista silloin, kun tunteen ilmaiseminen ei ole asianmukaista vallitsevassa tilanteessa tai suhteessa muihin ihmisiin (Weare, 2004, 36). Erilaisia tunteiden säätelystrategioita käyttämällä voimme säädellä tunteen voimakkuutta, kestoa (Saarni, 1999, 218) tai tunteen aiheuttamia reaktioita ja impulsseja itsessämme (Weare, 2004, 35–36). Tunteita säätelemällä pyrimme usein selviytymään epämiellyttävistä tunteista, mutta säätelemisen taitoa tarvitaan toisinaan myös myönteisten tunteiden yhteydessä (Denham, 1998, 3).

2.3 Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen tunnetaitojen kehitys

Tunnetaidot kehittyvät vähitellen syntymästä lähtien. Niiden kehittymiseen vaikuttavat sekä yksilön sisäiset tekijät että kasvuympäristö. Esimerkiksi temperamentti eli synnynnäinen reagoimistyyli ohjaa sitä, miten helposti yksilö hermostuu, kuinka nopeasti hän kykenee rauhoittumaan sekä miten hän sopeutuu muutokseen (Kokkonen, 2017, 64). Kehittyäkseen normaalisti aivot kuitenkin tarvitsevat tietystä kehitysvaiheesta riittävästi kokemusta, mikä vaikuttaa aivosolujen

välischen yhteyksien syntymiseen, säilymiseen, karsiutumiseen, otsalohkon kehittymiseen sekä eri aivoalueiden yhteistyön tehokkuuteen (Kokkonen, 2017, 67, 79).

Muilla ihmisillä on merkittävä rooli tunnetaitojen kehittämisessä. Tunteiden socialisaatio on läsnä lapsen jokapäiväisissä kohtaamisissa ja vuorovaikutustilanteissa, joissa ilmeneviä tunteita lapsi tarkkailee jatkuvasti (Denham, 2007, 21). Tärkeitä tunteiden sosiaalistajia lapsen elämässä ovat perhe, suku, kaverit, päiväkotit, koulu, harrastusympäristö, tiedostusvälineet sekä kirjallisuus (Laine, 2005, 60). Lapsuudessa merkittävimpiä sosiaalistajia ovat erityisesti vanhemmat, jotka opettavat lapselle tärkeitä tunnetaitoja mallintamalla tunteita oman toimintansa kautta, reagoimalla lapsen tunteisiin sekä ohjaamalla häntä tunteidensa kanssa (Denham, 1998, 11). Kun lapsi aloittaa koulun ja ikätovereiden merkitys lapsen elämässä kasvaa, vanhempien rooli tunnetaitojen opettajana siirtyy vähitellen vertaisille ja ystäville (Salisch, 2008, 159). Vertaisten kanssa pelaaminen ja leikkiminen sekä niissä syntyvät ristiriitatilanteet ovat lapsille tärkeitä tilanteita tunnetaitojen kehittymisen kannalta (Denham, 2007, 8). Kavereiden kanssa lapsi pystyy keskustelemaan tunteista, testaamaan erilaisia tunteiden säätelykeinoja sekä kokemaan, sanoittamaan ja säätelämään kielteisiä tunteitaan (Kokkonen, 2017, 79). Myös opettaja voi vaikuttaa merkittävästi oppilaiden tunnetaitojen kehittymiseen sekä mallintamalla ja opettamalla tunnetaitoja että reagoimalla lämpimästi lapselle herääviin tunteisiin (Denham ym., 2012, 140-141).

Esi- ja alkuopetuksessa lasten kyvyssä tunnistaa ja ymmärtää tunteita tapahtuu tärkeitä kehitysaskelita. Vertaisten seurassa lapset herkistyvät toisten näkökulmien ymmärtämiselle (Nurmi ym., 2014, 122), mikä kehittää heidän empatian taitojaan. Kouluiässä lapset ymmärtävätkin jo melko hyvin muiden ihmisten tunteita sekä oppivat aiempaa paremmin ymmärtämään monimutkaisia häpeän, ylpeyden ja syyllisyyden tunteita (Garner, 2010, 301; Nurmi ym., 2014, 115). Lisäksi he alkavat ymmärtämään, että ihminen voi kokea useita tunteita samanaikaisesti, että sama tilanne voi herättää eri ihmisissä erilaisia tunteita ja että ulospäin näytetyt tunteet eivät välttämättä kerro totuutta todellisista tunteista (Denham, 2007, 17, 23-24; Garner, 2010, 301; Saarni, 1999, 18-19).

Myös lapsen taidossa ilmaista ja säädellä tunteita tapahtuu kouluikässä merkittäviä kehityksellisiä muutoksia. Ikävuosien 6–10 aikana lapset opettelevat ilmaisemaan tunteitaan sosiaalisten normien mukaisesti (Saarni, 1999, 18–19). He eivät enää ilmaise tunteitaan yhtä suoraan tai suuresti kuin ennen, sillä he oppivat, että omien voimakkaiden tunteiden vapaa ilmaiseminen vaikuttaa ihmissuhteisiin ja voi vaikeuttaa omien tavoitteiden saavuttamista. Ennen kouluikää lapset hakevat vielä vahvasti ulkopuolista tukea aikuisilta tunteidensa säätelämiseksi, mutta vähitellen tuen hakeminen vähenee lapsen oppiessa kognitiivisia ja ongelmanratkaisuun tähtäviä säätelykeinoja. (Denham, 2007, 8–10, 13; Saarni, 1999, 18–19.) Kymmenenteen ikävuoteen mennessä useimmat lapset ovat oppineet strategioita tunteidensa säätelämiseksi, jolloin he osaavat esimerkiksi hyödyntää voimakkaita tunteita herättävissä tilanteissa ongelmanratkaisutaitojaan, käyttää kuvitelmiaan apuna itsensä rauhoittamisessa (Nurmi ym., 2014, 118) sekä tarkastella tilanteita paremmin toisen ihmisen näkökulmasta arvioidakseen mahdollisia väärinymmärryksiä (Salisch, 2008, 155).

Vaikka tunnetaitojen kehityksestä on tunnistettavissa yleisiä eri ikävaiheisiin ajoittuvia piirteitä, lasten välillä on aina yksilöllisiä eroja. Erot voivat johtua monesta eri asiasta, kuten temperamentista ja muista synnynnäisistä eroavaisuuksista, kasvatuksesta sekä elinympäristöstä (Laine, 2005, 65–66). Kodin kasvatustyyllillä, vuorovaikutustavoilla ja vanhempien omilla tunnetaidoilla on keskeinen rooli. Kova kuri, lapsen tunteiden sivuuttaminen sekä vanhempien osamattomuus säädellä omia tunteitaan rakentavasti voivat johtaa lapselle kehittyviin heikkoihin tunteiden ilmaisu- ja säätelykeinoihin sekä käyttäytymisen ongelmiin. Toisaalta myöskään täysin salliva kasvatustyyli, jolloin lapselta ei vaadita vastuullisuutta, sääntöjen noudattamista ja itsehillintää, ei ole hyväksi tunnetaitojen kehittymiselle. (Kokkonen, 2017, 73–77.) Perhetaustojen aiheuttamat yksilölliset erot lasten tunnetaidoissa kasvattavat osaltaan tarvetta koulussa toteutettavalle tunnekasvatukselle, jonka myötä jokaisella lapsella on mahdollisuus oppia elämänsä kannalta tarpeelliset tunnetaidot.

3 TUNNEKASVATUS KOULUSSA

3.1 Tunnekasvatus ja sen hyödyt

Suomessa tunnetaitojen opettamisesta puhutaan usein tunnekasvatuksena, mutta käsite ei ole vielä vakiintunut kansainvälisessä kirjallisuudessa. Ignat ym. (2011, 51) ovat määritelleet tunnekasvatuksen (engl. *emotional education*) sellaisiksi opetusmenetelmiksi ja oppimisprosesseiksi, joiden kautta oppilaat oppivat taitoja ja arvoja, jotka tukevat heidän emotionaalista osaamistaan. Tunnekasvatus ei tarkoita ainoastaan varsinaista luokkahuoneessa tapahtuvaa opetusta, vaan siihen sisältyy myös turvallinen, osallistava ja oppilaiden tarpeisiin reagoiva ympäristö (Ignat ym., 2011, 51). Tämän määritelmän mukaisesti tunnekasvatus tarkoittaa tutkimuksessani oppilaiden tunnetaitojen kehityksen tukemista niin suoran opetuksen kuin kouluympäristöön liittyvien tekijöiden kautta.

Tunnekasvatuksesta voidaan erottaa karkeasti kaksi erilaista lähestymistapaa. Tunnekasvatusta voidaan toteuttaa koulussa kaikille oppilaille, tai se voidaan kohdentaa kapea-alaisemmin tunne- ja vuorovaikutustaidoiltaan heikommille oppilaille. Jo usean vuosikymmenen ajan koulussa on opetettu tunnetaitoja oppilaille, joilla on ilmennyt tunteisiin tai käyttäytymiseen liittyviä puutteita (Weare, 2004, 53). Tunnekasvatuksen pääpaino on ollut yksittäisissä oppilaissa ja heidän henkilökohtaisissa haasteissaan, ongelmien taustalla olevissa syissä sekä yksilölle sopivien tukikeinojen etsimisessä (Weare, 2004, 53–54). Yksittäisiin oppilaisiin tai oppilasryhmiin kohdistuvien interventioiden keinoin on pyritty löytämään ratkaisuja koulunkäyntiä hankaloittaviin ilmiöihin, kuten oppilaiden aggressiivisuuteen, häiriökäyttäytymiseen ja tunne-elämän ongelmiin. Kotimaassa on tutkittu esimerkiksi Aggression portaats -intervention vaikuttavuutta ja osoitettu sen olevan tehokas keino opettaa tunnetaitoja oppilaille, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteita. Interventio vähensi onnistuneesti oppilaiden väkivaltaisista käyttäytymistä, lisäsi myönteisiä tunnekokemuksia sekä kehitti oppilaiden tunteiden säätelytaitoja (Hintikka, 2016, 161–163).

Tunnekasvatuksen painopiste koulussa on kuitenkin muuttunut. Tunnetaitojen harjoittelu on alettu näkemään tarpeellisena kaikille oppilaille, myös heille, joilla ei ole tunne- ja vuorovaikutustaidoissa erityisiä haasteita. Ongelmien ratkaisemisessa katse on siirretty yksilöiden puutteista heillä oleviin kykyihin. (Weare, 2004, 53.) Viime vuosikymmenten aikana on kehitetty lukuisia oppilaiden sosioemotionaalaisia taitoja tukevia SEL-ohjelmia, joiden tarkoituksena on edistää kaikkien oppilaiden kasvua ja kehitystä keskittymällä ongelmien ennaltaehkäisemiseen ja sosioemotionaalisten taitojen edistämiseen (Zins & Elias, 2007, 235). Ennaltaehkäisevän tunnekasvatuksen toteuttamista ovat tukeneet tutkimusten havainnot, joiden mukaan lasten kyvyllä tunnistaa ja ymmärtää tunteita on pitkäaikaisia vaikutuksia heidän sosiaaliseen käyttäytymiseen ja akateemiseen suoriutumiseen (Izard ym., 2001, 21). Tunteiden säätelykyvyn on puolestaan osoitettu olevan yhteydessä ongelmakäyttäytymiseen, kuten häiritsevään, aggressiiviseen ja hyperaktiiviseen käyttäytymiseen (Kim ym., 2007, 222–223).

Useat kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet kaikille oppilaille toteutettavan tunnekasvatuksen olevan hyödyllistä. Laajojen meta-analyysien mukaan koulussa toteutettavat tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävät ohjelmat ovat parantaneet oppilaiden sosiaalisia ja emotionaalaisia taitoja, vahvistaneet oppilaiden myönteistä minäkuvaa, lisänneet prososiaalista käyttäytymistä, vähentäneet tai ehkäisseet ongelmakäyttäytymistä ja mielenterveysongelmia sekä edistäneet oppilaiden akateemisia saavutuksia (Durlak ym., 2011; Sklad ym., 2012). Ohjelmien tuomien positiivisten muutosten on osoitettu myös olevan pitkäkestoisia (Taylor ym., 2017). Kaikille oppilaille suunnatusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta näyttäisivät hyötyvän kaikkein eniten oppilaat, joilla on jo ennestään käyttäytymisongelmia tai jotka ovat alttiita aggressiivisille käyttäytymiselle (Weare & Nind, 2011, 63–64; Wilson & Lipsey, 2007, 142). Hyödyt ovat riskiryhmissä suuret niin aggressiivisuuden, mielenterveysongelmien, kiusaamisen kuin prososiaalisen käyttäytymisen osa-alueilla (Weare & Nind, 2011, 63–64). Tunnekasvatuksen roolin laajeneminen voidaan nähdä merkitykselliseksi myös erityisopetuksen näkökulmasta. Opettamalla tunnetaitoja kaikille oppilaille on

mahdollista vähentää vakavampia käytöksellisiä ja mielenterveydellisiä ongelmia, jotka kasvattavat osaltaan erityisopetuksen tarvetta. Paras vaihtoehto ongelmien ennaltaehkäisemiseksi vaikuttaa olevan tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen kaikille oppilaille, minkä päälle rakennetaan kohdennetumpaa tukea sitä tarvitseville oppilaille (Weare & Nind, 2011, 64).

Merkittävää ongelmien ennaltaehkäisemisessä on se, että tunnetaitojen opettaminen ja haasteisiin puuttuminen aloitetaan mahdollisimman varhain (Izard ym., 2001, 22; Weare, 2004, 59; Weare & Nind, 2011, 65). Tunnekasvatusta on tutkittu paljon varhaiskasvatuksessa, jossa sen merkitys on selkeästi tunnistettu. Oppilaiden tunnetaitojen tukemisen on kuitenkin osoitettu olevan merkityksellistä myös alkuopetusiässä (Merritt ym., 2012). Tunnekasvatukseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota myös koulun puolella, sillä lapsen tunnetaidot ovat koulun ensimmäisillä luokilla vielä vahvasti kehittymässä. Kouluun siirtyminen tuo lapsen eteen uudenlaisia tilanteita ja vaatimuksia, jotka edellyttävät aiempaa kehittyneempiä tunnetaitoja.

3.2 Tunnekasvatus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokilla 1–2

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ovat Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, joka ohjaa koulujen toimintaa edistääkseen koulutuksen tasa-arvoa Suomessa. Vaikka koulujen velvollisuus opettaa oppilaille tunnetaitoja esitettiin jo vuoden 2004 opetussuunnitelmassa, nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa tunnekasvatus on nostettu aiempaa selkeämmin esille. Tunnekasvatus ei ole saanut Suomessa erillisen oppiaineen asemaa, mutta tunnetaidot mainitaan opetussuunnitelmassa sekä laaja-alaisen osaamisen yhteydessä että osana yksittäisten oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä. Opetussuunnitelmassa ei käytetä suoraan käsitettä tunnekasvatus, vaan aiheeseen viitataan puhumalla tunnetaitojen opettamisesta. Tunnetaitojen harjoittelu aloitetaan ensimmäisellä luokalla ja sitä jatketaan peruskoulun loppuun saakka.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esitetään seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta, jotka ovat yksittäisten oppiaineiden tietoja ja

taitoja ylittäviä ja yhdistäviä kokonaisuuksia. Tunnetaidot mainitaan osana kahta laaja-alaista osaamisaluetta: kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu sekä itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. Ensimmäisen laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden mukaan oppilaita tulee ohjata hallitsemaan omaa kehoaan ja ilmaisemaan sen avulla omia tunteitaan. Oman kehon lisäksi ilmaisun välineenä opetellaan käyttämään visuaalisuutta, draamaa, musiikkia sekä liikettä. Toisen laaja-alaisen osaamisalueen yhteydessä esitetään ainoastaan yleinen maininta siitä, että oppilaille on tarjottava mahdollisuus kehittää omia tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 21–22.) Edellä mainittuja laaja-alaisen osaamisen alueita tarkennetaan vielä vuosiluokkien 1–2 yhteydessä mainitsemalla, että oppilaat kehittävät tunnetaitojaan esimerkiksi leikin ja draaman avulla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 100).

Yksittäisten oppiaineiden yhteydessä tunnetaidoista puhutaan vuosiluokilla 1–2 ympäristöopin, uskonnon, elämänskatsomustiedon, liikunnan sekä äidinkielen oppiaineissa. Ympäristöopin tavoitteiden mukaisesti oppilasta ohjataan harjoittelemaan ryhmässä toimimisen taitoja ja tunnetaitoja sekä itsensä ilmaisemista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 132). Uskonnon ja elämänskatsomustiedon oppiaineissa oppilaita rohkaistaan tunnistamaan ja ilmaisemaan omia tunteitaan eri tavoin, minkä lisäksi heitä ohjataan eettiseen pohdintaan, oikeudenmukaiseen toimintaan sekä toisen asemaan eläytymiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 135, 139). Liikunnan avulla kasvamiseen kuuluu opetussuunnitelman mukaan tunteiden tunnistaminen ja säätelyminen. Liikunnan oppiaineen tavoitteissa on myös suora maininta siitä, että oppilasta ohjataan säätelymään toimintaansa ja tunneilmaisuaan vuorovaikutuksellisissa liikuntatilanteissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 148–149.) Äidinkielen tavoitteissa viitataan tunnetaitojen opetteluun yksittäisellä maininnalla siitä, että oppilaita harjaannutetaan kertomaan omista tunteistaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 117).

Kaiken kaikkiaan tunnetaidot nousevat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esille yleisesti tunnetaitojen harjoitteluun viittaamalla,

minkä lisäksi painotetaan tunnetaitojen eri osa-alueita. Erinäisinä tunnetaitoina mainitaan tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen ja säateleminen. Myös empatian taidon kehittäminen nähdään tärkeäksi. Lapsia ohjataan harjoittelemaan oikeudenmukaista toimintaa sekä toisen ihmisen asemaan eläytymistä, mikä vaatii kykyä herkistyä toisen ihmisen näkökulman ja tunteiden ymmärtämiselle.

3.3 Tunnekasvatuksen toteuttaminen koulussa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittavat opettajia tunnetaitojen opettamiseen, mutta ne eivät tarkasti erittele, miten tunnekasvatusta tulisi käytännössä toteuttaa. Tunnekasvatuksen toteuttamiseen onkin useita erilaisia keinoja. Sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja kehittävät ohjelmat ovat tällä hetkellä niin tutkimusten kuin kirjallisuuden antaman kuvan perusteella ensisijainen ja eniten painoarvoa saava tunnekasvatuksen muoto koulussa. Uusia SEL-ohjelmia kehitetään ja arvioidaan jatkuvasti, ja etenkin Yhdysvalloissa toimiva CASEL-järjestö tekee merkittävää työtä kokoamalla yhteen tehokkaita näyttöön perustuvia ohjelmia koulussa toteutettavaksi. Suomen kouluissa yleisimpiä ja vakiintuneimpia ohjelmia vaikuttaisivat olevan erityisesti KiVa-koulu, Lions Quest sekä Askeleittain-ohjelma (Huurre ym., 2015). Näyttöön perustuvien SEL-ohjelmien etuna on se, että opettajat koulutetaan ohjelmien toteuttamiseen ja he toteuttavat niitä valmiiden ohjeiden mukaan (Oberle & Schonert-Reichl, 2017, 183), mikä luo vahvan pohjan odotettavissa olevien hyötyjen saavuttamiseksi. Ohjelmat ovat kuitenkin saaneet kritiikkiä siitä, että niitä ei integroida luokkiin mielekkäällä ja pysyvällä tavalla, vaikka tunne- ja vuorovaikutustaitoja tulisi kehittää koulun arjessa jatkuvasti vakiintuneiden toimintamallien sekä opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen kautta (Jones & Bouffard, 2012, 3).

Se, miten tunnekasvatusta voidaan toteuttaa ilman valmista, tarkasti strukturoitua ohjelmaa, on saanut tutkimuksissa vähemmän huomiota. Kouluun soveltuvia tunnekasvatuksen menetelmiä on käsitelty laajasti niin teoreettisissa kirjallisuuskatsauksissa (Ferreira ym., 2020; O'Conner ym., 2017) kuin tunnekasvatussoppaissa (Elias ym., 1997; Isokorpi, 2004; Jalovaara, 2005; Webster-Stratton,

2011), mutta tutkimusten pohjalta tiedetään vain vähän siitä, millaisia menetelmiä opettajat todella käyttävät koulun arjessa. Ainoa tunnekasvatuksen menetelmiä tarkastellut maanlaajuinen tutkimus on Huurteen ym. (2015) tekemä kartoitustutkimus, johon osallistui 74 % Suomen peruskouluista. Varhaiskasvatuksessa opettajien käyttämiä tunnekasvatuksen menetelmiä on tutkittu enemmän (Kurki, 2017; McLeod ym., 2017; Zinsser ym., 2014; Zinsser ym., 2015; Yelinek & Grady, 2019). Nämä tutkimukset voivat antaa viitteitä siitä, millaiset keinot sopivat mahdollisesti myös koulukontekstiin. Huomionarvoista kuitenkin on, että menetelmien tehokkuudesta on vain vähän tutkimuspohjaista tietoa, sillä tunnekasvatuksen vaikuttavuutta on tutkittu pääasiassa strukturoitujen ohjelmien osalta.

Niin varhaiskasvatuksessa kuin alkuopetuksessa on kuitenkin tunnistettu opettajan osoittaman emotionaalisen tuen merkitys oppilaiden tunnetaitojen kehittymiselle. Emotionaalista tukea kuvaa opettajan ja oppilaan välinen lämmin suhde, oppilaiden näkökulmien huomiointi sekä opettajan herkkyys oppilaiden akateemisille ja emotionaalisille tarpeille (Denham ym., 2019, 137; Merritt ym., 2012, 147–148; Pakarinen ym., 2020, 448). Emotionaalisella tuella on tutkimusten mukaan yhteys oppilaiden tunteiden ymmärtämisen taidon kehittymiseen (Denham ym., 2019), aggressiivisen käytöksen vähenemiseen ja parempiin itsesäätelytaitoihin (Merritt ym., 2012) sekä kykyyn ottaa muiden tunteet huomioon ja olla empaattinen ja yhteistyöhaluinen vertaisia kohtaan (Pakarinen ym., 2020). Merkitystä on erityisesti sillä, kohtaako opettaja oppilaiden tunteet lämpimyyden ja empatian vai rankaisevuuden ja vähättelyn kautta (O’Conner ym., 2017, 6). Ferreiran ym. (2020, 5) mukaan opettajien tulisikin saada tietoa paitsi siitä, miten opettaa oppilaille tunne- ja vuorovaikutustaitoja, myös tietoja ja taitoja turvallisen ja emotionaalisesti tukevan ympäristön luomiseen.

Vanhemmista tunteiden sosiaalistajina on olemassa paljon tutkittua tietoa, ja sen pohjalta teoreettisissa katsauksissa on tarkasteltu myös opettajien mahdollisuuksia välittää oppilaille tunnetaitoja tunteiden sosialisoinnin kautta (Denham 2012; Ferreira, 2020). Opettajan omilla tunnetaidoilla voi olla merkitystä oppilaiden tunnetaitojen kehittymiselle, sillä opettaja mallintaa tunteita ja tunnetaitoja

jatkuvasti oman toimintansa kautta. Varhaiskasvatuksessa tunteiden mallintamisen on havaittu olevan yleinen opettajien käyttämä tunnekasvatuksen menetelmä (McLeod ym., 2017; Zinsser ym., 2014; Zinsser ym., 2015). Opettajat pyrkivät ilmaisemaan luokassa omia tunteitaan ja säätelemään niitä oppilaiden nähdessä sellaisilla strategioilla, joita he toivoisivat oppilaiden itse käyttävän. Näin opettajat pyrkivät opettamaan oppilaille, miten tunteita tulee ilmaista asianmukaisesti sekä kuinka niitä voi säädellä tehokkaasti erilaisten strategioiden avulla. Lisäksi he toivovat normalisoivansa tunnekokemuksia osoittamalla, että myös aikuisilla on samankaltaisia tunteita kuin lapsilla. (O'Conner ym., 2017, 6; Zinsser ym., 2014, 484; Zinsser ym., 2015, 913–914.)

Tunnetaitoja voidaan opettaa myös suoraan. Tarinoiden yhteydessä voidaan keskustella henkilöiden kokemista tunteista erilaisissa tilanteissa, tai rooli-leikkien kautta voidaan kokeilla, miten tunteista selviää. Tunnekasvatus voi olla myös tunteista kertoviin lauluihin, runoihin ja sanaleikkeihin tutustumista tai lautapeliin pelaamista, mikä kehittää taitoa säädellä negatiivisia tunteita. (O'Conner ym., 2017, 7.) Tunnekasvatus voidaan myös liittää osaksi akateemista opetusta valitsemalla sellaisia toimintatapoja, joiden aikana oppilaat joutuvat säätelemään omaa toimintaansa, kuulemaan ja ymmärtämään muiden näkökulmia sekä kehittämään sinnikkyytään ja empatiataitojaan (Ferreira, 2020, 24).

Myös tunnepuhe eli tunteista, niiden syistä ja seurauksista keskusteleminen on helppo tapa opettaa oppilaille tunnetaitoja koulun arjessa. Tunteiden nousussa esiin arjen tilanteissa opettaja voi pyytää oppilaita nimeämään sekä omia että muiden tunteita ja auttaa heitä myös ymmärtämään tunteiden merkityksiä. (O'Conner ym., 2017, 7; Yelinek & Grady, 2019, 1065, 1069.) Erityisesti koulun arjessa syntyvät ristiriitatilanteet ovat antoisia tilanteita tunnetaitojen opettamiseen. Tilanteiden selvittämisessä tai oppilaiden käyttäytyessä aggressiivisesti opettajat pyrkivät ohjaamaan lapsia toiminnassaan sekä rohkaisevat heitä jakamaan avoimesti tilanteen herättämät tunteet itsessä (Yelinek & Grady, 2019, 1065, 1069; Zinsser ym., 2014, 483). He myös sosiaalistavat lapsia asianmukaiseen tunteiden ilmaisemiseen esimerkiksi kertomalla, että voimakkaasta vihan tunteesta huolimatta koskaan ei saa lyödä (Yelinek & Grady, 2019, 1065, 1069). Kurjen

(2017, 72) mukaan tunnetaitojen opetus tulisikin viedä oppilaiden koulun arjessa kohtaamiin aitoihin haasteisiin sen sijaan, että tunnetaitoja opetetaan vain erillisillä oppitunneilla tunteista keskustelemalla tai kuvitteellisia tilanteita läpikäymällä. Tärkeää on myös ottaa tunnekasvatuksessa huomioon kaikki koulun kontekstit aina luokkahuoneista välituntialueisiin ja ruokasaleihin asti (Jones & Bouffard, 2012, 8).

On havaittu, että opettajien asenteella, luottamuksella ja sitoutumisella tunnetaitojen opettamiseen on keskeinen merkitys tunnekasvatuksen toteutumisessa (Brackett ym., 2012, 220). Viime vuosien aikana tutkimuksissa onkin kuultu yhä enemmän opettajien kokemuksia tunnetaitojen opettamisesta, mikä on nostanut esille huolestuttavan ilmiön. Tutkimukset varhaiskasvatuksesta peruskoulun loppuun asti ovat tuoneet esille opettajien kokeman epävarmuuden ja osamattomuuden oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen liittyen (Buchanan ym., 2009; Humphries ym., 2018; Ignat ym., 2011; Martínez, 2016; Raptis & Spanaki, 2017; Schiepe-Tiska ym., 2021). Syiksi koetaan muun muassa tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen liittyvä tietämättömyys, koulutuksen puute, riittämättömät materiaalit ja ulkopuolelta saatava tuki sekä vähäinen aika opetuksen valmisteluun ja toteuttamiseen. Lisäksi vaikeaksi koetaan se, missä määrin opetuksessa voi keskittyä tunnetaitojen kehittämiseen niin, että myös akateemiset tavoitteet saavutetaan (Martínez, 2006, 11).

Suomessa tunnekasvatusta ei ole juurikaan tutkittu opettajien näkökulmasta käsin. Tutkimuksissa on tarkasteltu opettajien näkemyksiä tunnekasvatuksen merkityksestä (Pirskanen ym., 2019) sekä heidän omista tunnetaidoistaan ja niiden tärkeydestä opettajan työssä (Virtanen, 2013). Lisäksi aihetta on sivuttu selvittämällä opettajien kokemuksia psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamisesta ja heidän tukemisestaan (Ojala, 2017). Opettajien kokemuksia tunnekasvatuksen toteuttamisesta ei ole kuitenkaan suoraan tutkittu. Kansainvälisistä tutkimuksista nousseet havainnot herättävät tarpeen kotimaiselle tutkimukselle, joka toisi kuuluviin suomalaisten opettajien omaa ääntä tunnekasvatuksen toteuttamiseen liittyen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on kerätä tietoa siitä, miten opettajat toteuttavat tunnekasvatusta alkuopetuksessa sekä millaisia valmiuksia ja mahdollisuuksia heillä on tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Tutkimuksellani pyrin saamaan käytännönläheistä tietoa tunnekasvatuksen käytänteistä ja menetelmistä, mutta lisäksi olen kiinnostunut siitä, opetetaanko tunnetaitoja alkuopetuksessa kaikille oppilaille vai yksilöllisten tarpeiden mukaan vain osalle oppilaista. Tutkimukseni kautta haluan myös nostaa opettajien omaa ääntä kuuluviin tunnekasvatuksen toteuttamiseen liittyen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten tunnekasvatusta toteutetaan alkuopetuksessa?
2. Millaisia valmiuksia ja mahdollisuuksia opettajilla on tunnekasvatuksen toteuttamiseen?

Tutkimustietoa siitä, miten opettajat toteuttavat tunnekasvatusta koulun arjessa, on vain vähän sekä pääosin varhaiskasvatuksen puolelta. Tutkimus tuottaa ajankohtaista tietoa siitä, miten ja missä muodossa tunnekasvatus näyttäytyy alkuopetuksessa, minkä lisäksi käytännönläheinen tieto tunnekasvatuksen menetelmistä voi tukea niin uusia kuin jo kentällä toimivia opettajia tunnekasvatuksen toteuttamisessa. Tutkimus myös täyttää kotimaisella tutkimuskentällä olevan aukon kuulemalla opettajien kokemuksia tunnekasvatuksen toteuttamisesta. Jotta tunnekasvatus voi toteutua koulun arjessa toivotulla tavalla, on tärkeää ymmärtää, onko opettajilla riittävästi tietoa, taitoa ja mahdollisuuksia vastata valtakunnallisen opetussuunnitelman asettamiin vaatimuksiin tunnekasvatuksesta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tunnekasvatusta lähestyttiin tutkimuksessa laadullisen tutkimuksen keinoin. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitellaan ilmiön ymmärtämistä, tulkitsemista ja kuvaamista mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti (Eskola & Suoranta, 1998, 16; Patton, 2015, 14). Sen avulla pyritään tavoittamaan ihmisten tapoja nähdä, lähestyä ja antaa merkityksiä omille kokemuksilleen sekä ympäröivälle maailmalle (Ravitch & Carl, 2021, 4). Laadullinen ote soveltui tutkimuksen lähestymistavaksi, sillä tavoitteena oli kerätä yksityiskohtaista ja käytännönläheistä tietoa tunnekasvatuksen käytänteistä ja rakentaa näin kuvaa tunnekasvatuksen toteutumisesta alkuopetuksessa. Laadullista lähestymistapaa tuki myös pyrkimys saavuttaa syvällisempää ymmärrystä tunnekasvatuksesta opettajien näkökulmasta.

Tutkimus pohjautuu tieteenfilosofialtaan fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan, joka korostaa yksilön subjektiivisten kokemusten ymmärtämistä ja tulkitsemista. Fenomenologia pyrkii tavoittamaan sen, miten yksilö tutkittavan ilmiön kokee – kuinka hän havaitsee, muistaa ja ymmärtää ilmiön, kuvailee ja arvioi sitä, puhuu siitä sekä mitä hän tuntee sitä kohtaan (Patton, 2015, 115). Fenomenologia näkyy tutkimukseni pyrkimyksessä tutkia sitä, mitä ja miten opettajat kuvaavat kokemuksiaan tunnekasvatuksesta. Tässä tutkimuksessa tavoitteena ei ole opettajien kokemusten syvälinen fenomenologinen ymmärtäminen, eikä opettajien aitoja kokemuksia tunnekasvatuksesta ole näin mahdollista tavoittaa. Ilmiöstä kuitenkin pyritään rakentamaan kuvaa sellaisena, kuin se tutkittavien kokemusten kautta ilmenee (Huhtinen & Tuominen, 2020, 287). Fenomenologisen lähestymistavan etu onkin siinä, että se luo mahdollisuuden ymmärtää tunnekasvatusta ilmiönä syvemmin juuri niiden ihmisten näkökulmasta, jotka tunnekasvatuksen parissa päivittäin toimivat. Tutkimus ei siten tuota tietoa

tunnekasvatuksesta yleisenä ilmiönä, joka on kaikille tosi. Ymmärrys tunnekasvatuksesta rakentuu sen pohjalta, millaisena tutkimukseen valikoituneet opettajat tunnekasvatuksen omien kokemustensa pohjalta ymmärtävät ja miten he siitä kertovat. Vaikka yksilön kokemusten tutkimus ei pyri universaaleihin yleistyksiin, se kuitenkin kertoo myös aina jotakin yleistä, sillä yhteisön jäsenet jakavat yhteisiä tapoja kokea maailman (Laine, 2018, 27–28).

Toisen ihmisen kokemuksia tutkiessa ilmiöstä ei kuitenkaan ole mahdollista saavuttaa absoluuttista totuutta, vaan ymmärrys on aina osittain tutkijan omaa tulkintaa. Tämä tuo tutkimukseeni mukaan hermeneuttisen ulottuvuuden, joka korostaa tutkitun kohteen tulkitsemisesta (ks. Patton, 2015, 577). Tutkijan tehtävänä on pyrkiä avaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan niitä merkityksiä, joita tutkittavat ovat tutkimuskohteelle antaneet (Juusa & Puuti, 2020, 72). Tätä tiedon syntymisen prosessia, jossa tutkija käy aineiston parissa jatkuvaa dialogia ymmärrystään korjaten ja syventäen, kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi (Laine, 2018, 33). Hermeneuttista kehää kulkemalla olen pyrkinyt irtaantumaan sekä omista ennakkokäsityksistäni että aiemmista tutkimuksista rakentaessani käsitystä tunnekasvatuksesta opettajien kuvausten pohjalta. Tätä ajatusprosessiani tekemieni tulkintojen taustalla olen tuonut näkyväksi analyysiluvussa. Tavoitteenani tutkimuksessani oli välittää opettajien kokemukset tunnekasvatuksesta mahdollisimman aitoina sekä löytää todennäköisimmät tulkinnat sille, mitä opettajat olivat kertomallaan tarkoittaneet.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 27 alkuopetuksen opettajaa, jotka olivat vastanneet sähköiseen kyselyyn. Opettajista 16 toimi luokanopettajana, viisi laaja-alaisena erityisopettajana ja kuusi erityisluokanopettajana. Opettajat olivat itään 20–59-vuotiaita, ja heidän työkokemuksensa vaihteli alle yhdestä vuodesta yli 30 vuoteen. Ikäjakauma oli hyvin tasainen, mutta työkokemuksen suhteen esiintyi enemmän vaihtelua. Suurimman ryhmän ja samalla kolmanneksen kaikista tutkittavista

muodostivat opettajat, joilla oli työkokemusta 0–5 vuotta, mutta lähes yhtä suuria olivat myös ryhmät, joissa työkokemus vaihteli vuosien 11–20 sekä 21–30 välillä. Vähiten opettajia kuului ryhmiin, joilla oli työkokemusta 6–10 sekä yli 30 vuotta.

Opettajia lähestyttiin sosiaalisen median kautta laittamalla tutkimuspyyntö Facebookin kolmeen yksityiseen ryhmään: Alakoulun aarreaitta, Erkkamaikat sekä al-ku-o-pet-ta-jat. Ryhmät ovat suunnattu opettajille ja muille opetusalan työntekijöille ajankohtaisista asioista keskustelemiseen ja opetusideoiden jakamiseen, mutta myös tutkimuspyynnöt ovat sivustoilla sallittuja. Tutkimuspyynnön julkaisemisen hetkellä Alakoulun aarreaitta -ryhmässä oli liittyneenä 41 500, Erkkamaikat-ryhmässä 8 600 ja al-ku-o-pet-ta-jat-ryhmässä 14 700 jäsentä ympäri Suomea. Alakoulun aarreaitta -sivusto valikoitui mukaan erityisesti ryhmän aktiivisuuden sekä suuren jäsenmäärän vuoksi, kun taas al-ku-o-pet-ta-jat-ryhmän kautta voitiin tavoittaa tarkasti juuri tutkimuksen kohderyhmään kuuluvia opettajia. Oletuksena myös oli, että luokanopettajien osuus vastaajista saattaisi olla erityisopettajia suurempi, minkä vuoksi tutkimuspyyntö nähtiin aiheelliseksi julkaista myös erityisopettajille suunnatussa Erkkamaikat-ryhmässä.

Facebookiin laitettun tutkimuspyynnön etuna oli se, että sen myötä voitiin tavoittaa mahdollisimman suuri määrä opettajia. Pyyntö tutkimukseen osallistumisesta esitettiin näin 65 000 opetusalan henkilölle ympäri Suomea. Tutkimuspyynnön laittaminen Facebookin suljettuihin ryhmään vaikutti kuitenkin siihen, että kyselyyn vastasivat todennäköisesti vain henkilöt, jotka pitivät aiheita mielenkiintoisena ja joilla oli kokemusta asiasta. Sen sijaan opettajat, jotka eivät toteuttaneet tunnekasvatusta työssään, nähneet aiheita tärkeäksi tai olleet liittyneenä kyseisiin Facebookin ryhmiin, rajautuivat tutkimuksen ulkopuolelle. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin perusteltua valikoida mukaan henkilöitä, joilla on mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta tutkittavasta asiasta (Puusa & Juuti, 2020, 83; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 74). Tutkimukseen osallistumisen kriteereinä tutkimustiedotteessa mainittiinkin luokanopettajana tai erityisopettajana toimiminen vuosiluokilla 1 tai 2 sekä kokemus siitä, että tunnekasvatus on jossakin muodossa osa omaa työnkuvaa.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto koostui avoimista kyselyvastauksista, jotka kerättiin erityis- ja luokanopettajilta Webropol-ohjelmalla luodulla sähköisellä kyselylomakkeella (liite 1). Pyyntö tutkimukseen osallistumisesta julkaistiin Facebookissa tammi-kuussa 2022, mutta vastausmäärän ollessa vähäinen kyselyyn vastaamisesta muistutettiin vielä uudella julkaisulla puolentoista viikon kuluttua ensimmäisestä ilmoituksesta. Kyselylomake oli avoinna yhteensä kolmen viikon ajan. Aineistoa kertyi fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1 yhteensä 16 sivua, vastausten pituuden vaihdella yhden ja 120 sanan välillä. Vastauksissa ilmeni hajontaa sekä vastaajien että kysymysten välillä. Opettajien kokemia valmiuksia ja mahdollisuuksia sekä tunnekasvatuksen menetelmiä selvittäneisiin kysymyksiin vastattiin selkeästi muita kysymyksiä laajemmin. Lyhyimmät vastaukset puolestaan tuottivat kysymykset tunnekasvatuksen määrästä ja säännöllisyydestä, käytetyistä materiaaleista sekä toiveista omien valmiuksien ja mahdollisuuksien parantamisen suhteen.

Kyselyn vahvuutena on se, että sen avulla voidaan tehokkaasti tavoittaa suuri määrä ihmisiä eri paikoista ja kerätä lyhyessä ajassa paljon tietoa (Ravitch & Carl, 2021, 153). Sähköisiin kyselyihin vastataan nykyään yhä innokkaammin, ja sosiaalisen median alustoilla julkaistut kyselyt keräävät usein nopeasti paljon vastauksia (Valli & Perkkilä, 2018, 100–102). Lisäksi tässä tutkimuksessa sähköinen kysely nähtiin järkeväksi ratkaisuksi vallitsevan COVID-19-tilanteen vuoksi, jolloin monet pyrkivät välttämään kasvokkaisia kohtaamisia ja vastaavat todennäköisesti herkemmin etänä verkon kautta täytettävään tutkimuskyselyyn.

Kyselylomakkeen käyttämiseen aineistonkeruumenetelmänä sisältyy se riski, että vastaajat voivat lukea ja ymmärtää kysymykset eri tavalla kuin tutkija ja vastata näin kysymyksiin oman tulkintansa pohjalta (Ravitch & Carl, 2021, 153). Jotta tutkimuksen tulokset eivät vääristyisi, kysymysten ja sanamuotojen tulisi olla mahdollisimman yksiselitteisiä, eivätkä ne saisi johdatella vastauksia (Valli, 2018, 82). Tämän ehkäisemiseksi testasin kyselyni toimivuutta muutamilla koehenkilöillä, ja heiltä saamani palautteen avulla muokkasin vielä kyselylomaketta ennen sen julkaisemista Facebookissa. Lisäksi sähköisen kyselylomakkeen

tekemisessä on huomioitava, että lomake on helppo täyttää tietokoneen lisäksi esimerkiksi tableteilla ja älypuhelimilla, joita moni tutkittava voi käyttää vastaamiseen (Valli & Perkkilä, 2018, 101). Lomakkeen helppokäyttöisyyden pystyi kätevästi varmistamaan Webropol-ohjelmassa, jossa kyselylomaketta oli mahdollista esikatsella ja testata tablet- ja puhelinnäkymässä.

Kyselylomake alkoi johdantotekstillä, jossa avattiin tutkimuksen tarkoitusta, kyselyn sisältöä ja tietosuojaa asioita sekä annettiin määritelmä sille, mitä tunnekasvatuksella tässä tutkimuksessa tarkoitettiin. Tutkittaville esitettiin pyyntö pohtia tulevissa kysymyksissä tunnekasvatusta mahdollisimman monipuolisesti kolmen tunnetaitojen osa-alueen, tunteiden tunnistamisen, ilmaisemisen ja säätelämisen, näkökulmasta. Tältä osin vastaamista ohjaamalla pyrittiin siihen, että tutkittavilla olisi yhteneväinen käsitys ilmiöstä, eikä jokin tunnetaitojen osa-alue jäisi vastauksissa kokonaan käsittelemättä. Näin tunnekasvatuksesta oli myös mahdollista saada mahdollisimman laaja ja monipuolinen kuva, kun aineisto tuli kattaneeksi ilmiön keskeiset osa-alueet.

Varsinainen kysely (liite 1) alkoi taustakysymyksillä. Taustakysymyksinä selvitettiin vastaajan ikä, ammattinimike, opetettava vuosiluokka sekä työkokemus opettajana vuosina. Kyselylomake koostui taustatutkimusten jälkeen kahdesta eri osiosta, joiden teemat olivat tutkimuskysymysten mukaisesti 1) tunnekasvatuksen toteuttaminen sekä 2) valmiudet ja mahdollisuudet tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Kaikki kysymykset asetettiin pakollisiksi, jolloin kyselyssä saattoi edetä vain vastaamalla jokaiseen kysymykseen. Kyselylomakkeen loppuun tutkittaville annettiin vielä vapaa sana kertoa halutessaan jotakin aiheeseen liittyvää, jota kyselyssä ei ollut suoraan kysytty.

Kysymykset olivat taustatietokysymyksiä lukuun ottamatta avoimia kysymyksiä, mikä mahdollisti tutkittavien kokemusten selvittämisen perusteellisesti. Laadullisessa tutkimuksessa yleinen ongelma onkin se, että kysymykset ovat liiaksi rajattuja (Patton, 2015, 252–253). Tärkeää olisi välttää suljettuja kysymyksiä, joihin voi vastata ainoastaan kyllä tai ei ja muotoilla kysymykset avoimiksi (Patton, 2015, 252). Tämän vuoksi kyselylomakkeen kysymykset alkoivat esimerkiksi sanoilla ”millainen”, ”miten” tai ”kuvaile”. Tärkeää on kuitenkin tiedostaa, että

tämän kaltaisiin avoimiin kysymyksiin sisältyy se riski, että vastaukset voivat olla epätarkkoja tai ne eivät kohdistu suoraan kysyttyyn asiaan (Valli, 2018, 98–99). Kyselyn haasteena voidaankin pitää sitä, että se ei välttämättä tarjoa kovin rikasta aineistoa, mikäli vastauksista ei tule ilmi niiden taustoja tai kontekstia (Ravitch & Carl, 2021, 153). Osa vastauksista osoittautuikin pituudeltaan melko lyhyiksi, minkä vuoksi niiden anti tutkimukselle jäi vähäiseksi. Joihinkin kysymyksiin oli myös vastattu niin pelkistetysti, että ilman lisätiedon saamista vastusten sisältö oli mahdollista tulkita monella tapaa. Tämän kaltaiset tapaukset olivat kuitenkin aineistossa harvinaisia.

5.4 Aineiston analyysi

Avoimista kyselyvastauksista koostuva aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin tarkoituksena on selkeyttää hajanaista aineistoa järjestämällä se tiiviiksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi ilman, että sen sisältämää keskeistä tietoa aineistosta kadotetaan (Puusa, 2020, 145). Tutkimukseen soveltui parhaiten aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jossa aiempi malli tai teoria ei ohjaa analyysin tekemistä, vaan analyysiyksiköt nostetaan puhtaasti aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 81–83). Aineistolähtöisyys mahdollisti sen, että tutkittavien oma ääni voitiin nostaa kuuluviin. Kokemuksia tutkittaessa suositellaankin käytettävän aineistolähtöisiä metodeja, joiden myötä aiempiin tutkimustuloksiin ja teorioihin saa etäisyyttä (Laine, 2018, 36–37). Analyysi etenee tällöin induktiivisesti ja teoria rakennetaan etenemällä yksittäisistä havainnoista kohti yleisimpiä päätelmiä (Elo & Kyngäs, 2008, 110; Eskola & Suoranta, 1998, 62).

Tavoitteeni tutkimuksessani oli välittää opettajien kuvaukset tunnekasvatuksesta mahdollisimman aitoina. Tällöin on oleellista ottaa etäisyyttä aiempiin tutkimuskohteeseen liittyviin tutkimustuloksiin sekä tiedostaa omat ennakkokäsitykset, jotka voivat vaikuttaa aineistosta tehtäviin tulkintoihin (Laine, 2018, 31–32). Pyrin irtautumaan analyysiprosessin ajaksi täysin tunnekasvatusta määrittävästä tutkimuksesta ja tarkastelemaan aineistoa ilman ennakko-oletuksia. Palausin analyysin aikana useaan kertaan jo tekemiini tulkintoihin tarkastellen niitä

kriittisesti ja peilasin niitä alkuperäiseen aineistoon varmistaen, etteivät tulkinnat olisi ristiriidassa aineiston kanssa. Toisinaan huomasin omien ennako-oletusteni vaikuttaneen muodostamiini luokkiin, jolloin päädyin aloittamaan analyysiprosessin alusta. Analyysi oli tällä tapaa kehämäinen prosessi, jonka aikana tutkija jatkuvasti arvioi kriittisesti oman esiyymmärryksen vaikutusta tehtyihin tulkintoihin (Laine, 2018, 33, 42). Tehdäkseni tulkintojeni taustalla käymäni ajatusprosessin paremmin näkyväksi avaan seuraavaksi analyysin etenemisen vaihe vaiheelta. Kokonaisuudessaan analyysiprosessi on kuvattu liitteessä 2.

Aineistolähtöisen analyysin vaiheiden mukaisesti (ks. Elo & Kyngäs, 2008, 109–111) analyysiprosessi eteni tutkimuksessani aineiston pelkistämisestä kategorioiden luomiseen ja lopuksi teoreettisten käsitteiden muodostamiseen. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan läpi useaan kertaan ja siitä etsitään tutkimustehtävän kannalta oleellisia asioita, joita pelkistetään yksinkertaisimmiksi ilmaisuiksi (Puusa, 2020, 149). Luin aineiston läpi huolellisesti useaan kertaan saadakseni siitä kokonaisvaltaisen kuvan, minkä jälkeen lähdin käymään aineistoa systemaattisesti läpi etsien siitä tutkimuskysymyksiini kannalta merkityksellisiä analyysiyksiköitä. Määrittelin analyysiyksiköt sanoiksi tai ajatuskokonaisuuksiksi, jotka kuvasivat joko tunnekasvatuksen käytännön toteutumista tai opettajien kokemia valmiuksia ja mahdollisuuksia tunnekasvatukseen. Koska kysymyksiin oli vastattu pääsääntöisesti melko tiiviisti, oleellinen informaatio ilmeni aineistosta selkeästi. Värikoodasin löytämäni ilmaukset kahdella eri värillä erottaen molempiin tutkimuskysymyksiin liittyvät vastaukset toisistaan.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Miten opettajat toteuttavat tunnekasvatusta?” liittyvät merkitykselliset ilmaukset kuvasivat sitä, kuinka suunnitelmallisesti, kenelle sekä millaisilla menetelmillä opettajat toteuttivat tunnekasvatusta. Muodostin löytämistäni ilmauksista pelkistettyjä ilmauksia, jotka kirjoitin erilliseen tiedostoon karsien pois kaiken tutkimuksen kannalta epäolennaisen tiedon. Näin muodostuivat esimerkiksi tunnekasvatuksen menetelmiä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset ”*tunteiden sanoittaminen arjen tilanteissa*” sekä ”*savityöskentely*”. Pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen seuraava vaihe on tiivistää löydettyä tietoa järjestämällä samankaltaiset ilmaisut yhteen omiksi luokikseen

(Elo & Kyngäs, 2008, 111; Puusa, 2020, 150). Tunnekasvatuksen toteuttamista kuvaavista ilmauksista oli selkeästi nähtävissä monia yhteneväisyyksiä, joiden perusteella ilmauksia koottiin yhteen ja niistä muodostettiin alaluokkia. Taulukossa 2 on kuvattu esimerkki siitä, miten alaluokat rakentuivat tunnekasvatuksen menetelmiä kuvaavista pelkistetyistä ilmauksista.

Taulukko 2.

Esimerkki alaluokkien muodostumisesta.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Tunteiden sanoittaminen arjen tilanteissa Fiiliskierrokset	Tunteiden sanoittaminen
Piirtäminen Maalaaminen Askartelu Savityöskentely	Kuvallinen ilmaisu

Toisen tutkimuskysymyksen ”Millaisia valmiuksia ja mahdollisuuksia opettajilla on tunnekasvatuksen toteuttamiseen?” osalta poimin merkityksellisinä ilmauksina ylös asioita, joiden opettajat kokivat vaikuttavan myönteisesti tai kielteisesti tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Etenin pelkistettyjen ilmausten muodostamisesta alaluokkiin samalla tapaa systemaattisesti kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Alaluokat muodostuivat opettajien kuvaamien valmiuksien ja mahdollisuuksien taustalta tunnistettujen samankaltaisuuksien pohjalta.

Viimeinen vaihe analyysissa on yhdistää alaluokkia yläluokiksi ja yläluokkia pääluokiksi. Luokittelua jatketaan niin kauan, kuin se on aineiston sisällön kannalta mahdollista ja järkevää. (Elo & Kyngäs, 2008, 111; Puusa, 2020, 150–151.) Jo alaluokkia muodostaessa aineistosta oli ilmennyt joitakin korkeamman tason teemoja, mikä teki yläluokkien rakentamisen helposti. Esimerkiksi toisen tutkimuskysymyksen alle muodostuneista alaluokista ”*koulun materiaalit*” ”*opettajan materiaalit*” ja ”*julkisesti saatavilla oleva materiaali*” oli selkeästi nähtävissä yhdistävä teema ”*materiaalit*”, josta muodostui niiden yhteinen yläluokka.

Lopuksi muodostin pääluokat, joilla pyrin kuvaamaan sitä näkökulmaa, josta tutkimuskysymyksen aihetta tarkasteltiin. Tarkastellessani yläluokkien välisiä yhteneväisyyksiä ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta huomasin, että tunnekasvatuksen toteuttamista oli kuvattu sekä sen suunnitelmallisuuden ja koulutyöhön integroimisen, kohdentamisen että käytettyjen menetelmien kautta. Näin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli tunnekasvatuksen toteuttamiseen liittyvät yläluokat tiivistyivät kolmeksi pääluokaksi: tunnekasvatuksen suunnitelmallisuus ja integrointi koulutyöhön, tunnekasvatuksen kohdentaminen sekä tunnekasvatuksen menetelmät (taulukko 3).

Taulukko 3.

Pääluokkien muodostuminen ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.

Yläluokka	Pääluokka
Suunnitelmalliset tunnekasvatustunnit ja -tuokiot Spontaani tunnekasvatus arjen tilanteissa Tunnekasvatus oppiaineiden sisällä Tunnekasvatus osana koulun ilmapiiriä ja ympäristöä	Tunnekasvatuksen suunnitelmallisuus ja integrointi koulutyöhön
Tunnekasvatus kaikille oppilaille Tunnekasvatus yksilöllisten tarpeiden mukaan osalle oppilaista	Tunnekasvatuksen kohdentaminen
Keskustelu Toiminnalliset menetelmät Tarinallisuus ja visuaalisuus Opettajälähtöiset menetelmät	Tunnekasvatuksen menetelmät

Myös toisen tutkimuskysymyksen kohdalla pääluokat muotoutuivat yläluokkien välisten yhteneväisyyksien perusteella. Opettajat olivat tarkastelleet omia valmiuksiaan ja mahdollisuuksiaan tunnekasvatuksen toteuttamiseen niin henkilökohtaisten ominaisuuksiensa, käytettävissä olevien resurssien kuin työpaikan toimintakulttuurin näkökulmasta. Näiden pohjalta toisen tutkimuskysymyksen alle muodostui kolme pääluokkaa: opettajan osaaminen ja motivaatio, resurssit sekä koulun toimintakulttuuri (taulukko 4).

Taulukko 4.

Pääluokkien muodostuminen toisen tutkimuskysymyksen osalta.

Yläluokka	Pääluokka
Koulutus	Opettajan osaaminen ja motivaatio
Motivaatio	
Tunne- ja vuorovaikutustaidot	
Kokemus	
Aika	Resurssit
Materiaalit	
Tilat	
Ulkoiset resurssit	
Koulun yhteiset arvot ja toimintatavat	Koulun toimintakulttuuri
Yhteistyö koulun sisällä	

Laadullisen aineiston käsittelyä on mahdollista jatkaa aineiston kvantifioimisella, mikä yksinkertaisimmillaan tarkoittaa mekaanista mainintojen laskemista tekstistä (Eskola & Suoranta, 1998, 119–120; Patton, 2015, 541). Analyysin lopuksi kävin aineiston vielä kertaalleen läpi laskien ja merkiten ylös lukumäärät, kuinka monta kertaa mikäkin yläluokka esiintyi aineistossa. Vaikka tavoitteeni tutkimuksessa ei ollut tuottaa määrällistä tietoa, koin aiheelliseksi pystyä kuvaamaan tulosten yhteydessä jossakin määrin myös sitä, millaiset tunnekasvatuksen keinot ja käytänteet olivat opettajien keskuudessa kaikkein yleisimpiä sekä mitkä asiat koettiin suurimmiksi haasteiksi tunnekasvatuksen toteuttamiselle. Lisäksi halusin tarkastella sitä, painottuivatko tietyt teemat erityisesti vain luokanopettajien tai erityisopettajien keskuudessa. Laskemalla sanojen tai teemojen toistuvuutta aineistossa saadaankin tärkeää tietoa juuri siitä, mitkä teemat ovat aineistossa kaikkein hallitsevimpiä ja ilmeneekö niiden esiintyvyydessä eroja vastaa- jien välillä (Patton, 2015, 541). Tarkkojen lukumäärien esittämisen sijaan määrällinen analyysi tuotiin tulososioon lyhyinä sanallisina kuvauksina siitä, miten yksittäisten teemat olivat painottuneet aineistossa sekä millainen niiden esiintyvyys oli muihin teemoihin nähden.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehdessä on huomioitava tutkimusprosessiin sisältyvät eettiset periaatteet. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2021) mukaan tutkimuksessa tulee noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä sekä yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnissa. Eettisyys kulkee siten mukana läpi tutkimusprosessin. Olen tutkijana pyrkinyt kaikessa toiminnassani rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen, mikä näkyy sekä tutkimusraporttini perusteellisuutena että avoimuutenani tutkimuksen eri vaiheiden, tehtyjen ratkaisujen sekä prosessin aikana ilmenneiden haasteiden kuvaamisessa.

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella tutkimusaiheen valinnan näkökulmasta. Tunnekasvatuksen voidaan katsoa olevan aiheena henkilökohtaisempi ja arempi kuin monet muut koulussa opetettavat aiheet, sillä se vaatii myös opettajalta itseltään hyviä tunnetaitoja sekä kykeneväisyyttä käsitellä oppilaiden toisinaan hyvin raskaitakin tunteita. Onkin mahdollista, että kaikki opettajat eivät ole halukkaita osallistumaan tutkimukseen ja käsittelemään aihetta avoimesti. Tutkimuksesta ei kuitenkaan aiheudu mitään nähtävää haittaa tutkittaville, mikä on tärkeä eettinen periaate (Patton, 2015, 496). Aiheen tutkimisen voidaan myös katsoa olevan yhteiskunnallisesti merkittävää, sillä se voi auttaa kehittämään koulun käytänteitä ja parantaa siten opettajien mahdollisuutta tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä ja hyvinvointia. Lisäksi tunnekasvatuksen tutkimisen tärkeyttä tukee aiheen vielä varsin vähäinen tutkimus Suomessa. Hyvää laadullista tutkimusta kuvaakin se, että se on relevanttia, ajankohtaista ja merkittävää (Tracy, 2010, 840).

Toimiakseen eettisesti tutkijan tulee antaa tutkittaville riittävästi tietoa tutkimuksesta, jotta he voivat antaa tietoisensa osallistua tutkimukseen (Kuula, 2015, 73; Sieber & Tolich, 2015, 115). Tutkimukseen osallistuvilla on oikeus saada tietoa tutkimuksesta ja sen mahdollisista seurauksista sekä ymmärtää, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista (Tracy, 2010, 847). Ennen Webropol-kyselyyn vastaamista tutkittaville esitettiin johdantokappaleen yhteydessä tutkimustiedote, jossa kuvattiin tutkimukseen liittyviä keskeisiä asioita,

kuten tutkimuksen aihe ja tarkoitus, kyselylomakkeen sisältö sekä arvio sen täyttämiseen kuluva ajasta. Tiedotteen ohessa esitettiin linkki tietosuojailmoitukseen, jossa avattiin yksityiskohtaisesti kerättäviin henkilötietoihin ja niiden käsittelyyn, aineiston hävittämiseen sekä tutkittavien oikeuksiin liittyviä asioita. Kerätessä tutkimustietoa internetin kautta tärkeäksi eettiseksi seikaksi nousee se, miten tutkittavien tietoinen osallistuminen tutkimukseen voidaan varmistaa, kun allekirjoituksen antaminen ei usein ole mahdollista (Keller & Lee, 2003, 216). Tässä tutkimuksessa tutkittavan tuli hyväksyä tiedotteen lopussa esitettävä maininta siitä, että kyselyyn vastaamalla hän antaa suostumuksensa osallistua tutkimukseen. Suostumuksen antaminen toimi edellytyksenä vastaamisen aloittamiselle.

Aineiston keräämistä kyselylomakkeella voidaan pitää eettisesti kestäväenä valintana. Kyselyyn vastaamisen pystyi halutessaan keskeyttämään, jolloin annetut tiedot eivät tallentuneet Webropol-järjestelmään. Tutkittavan mahdollisuus perua osallistumisensa tutkimukseen missä vaiheessa tutkimusta tahansa onkin tärkeä eettinen periaate (Kuula, 2015, 63). Lisäksi internet-kyselyn etuna voidaan tutkimuseetiikan näkökulmasta katsoa olevan se, etteivät valta-asema, sukupuoli, etninen tausta tai ikä määritä aineistonkeruutilannetta yhtä vahvasti kuin mahdollisessa vuorovaikutteisessa haastattelutilanteessa (Kuula, 2015, 121). Toisaalta eettisyyteen voidaan katsoa kuuluvan myös tutkijan ja tutkittavan välinen avoin viestintä, luottamuksen ja yhteisymmärryksen rakentaminen sekä tutkittavien kuuleminen ja heidän huolenaiheisiinsa reagoiminen (Sieber & Tolich, 2015, 124), jotka eivät voineet toteutua tässä tutkimuksessa toivotusti tutkijan ja tutkittavan välisen vuorovaikutuksen puutteen vuoksi. Tutkijan yhteystiedot esitettiin kuitenkin tutkimustiedotteessa, joten tutkittavilla oli mahdollisuus esittää tarvittaessa lisäkysymyksiä sähköpostin välityksellä.

Eettisiin periaatteisiin sisältyvät olennaisesti myös henkilötietojen suojaamiseen ja aineiston anonymisointiin liittyvät asiat (Kuula, 2015, 139; Sieber & Tolich, 2015, 153–155). Tietojen luottamuksellinen käsitteleminen voi tarkoittaa sitä, että tutkittavien tunnistetietoja ei paljasteta lopullisessa raportissa tai tutkimuksen suorittamista kokonaan anonymisti, jolloin edes tutkija itse ei saa tietoonsa

tutkittavien henkilötietoja (Patton, 2015, 496; Sieber & Tolich, 2015, 153–155). Tässä tutkimuksissa tutkittavien yksityisyys pyrittiin turvaamaan sillä, että heiltä ei kerätty lainkaan suoria tunnisteita, kuten nimi- ja yhteystietoja. Myös taustatiedoista kysyttiin vain tutkimuksen kannalta välttämättömimmät, joita olivat ikä, työtehtävä, työkokemus sekä opetettava vuosiluokka. Koska tutkittavat olivat koko Suomen alueelta, työtehtävän, opetettavan vuosiluokan sekä kymmenen vuoden tarkkuudella ilmoitetun iän ja työkokemuksen perusteella tutkittavia ei ollut mahdollista tunnistaa.

Kerättäviä tunnisteellisia tietoja olivat kuitenkin kyselyvastaukset, sillä ne saattoivat sisältää esimerkiksi tutkittavan asuin- tai työpaikkaan liittyviä viittauksia ja luoda siten mahdollisuuden vastaajan henkilöllisyyden tunnistamiseksi. Kaikki tämän kaltaiset aineistossa esiintyvät tiedot, joiden kautta tutkittava olisi ollut mahdollista epäsuorasti tunnistaa, muutettiin tai poistettiin kokonaan (ks. Kuula, 2015, 79; Sieber & Tolich, 2015, 155). Tuloksia raportoidessa tutkittavien henkilöllisyyden suojaamisesta huolehdittiin viittaamalla heihin sitaatien yhteydessä ammattinimikkeellä ja numerolla, eikä yksittäisistä tutkittavista paljastettu ammatin lisäksi muita tietoja. Näin tiedosta pyrittiin tekemään tunnistamatonta, mikä Kuulan (2015, 143) mukaan toteutuu silloin, kun yksittäistä tutkittavaa ei voida helposti ja kohtuuttomitta kustannuksitta tunnistaa tekstistä kenen tahansa lukijan toimesta.

Myös aineiston säilyttäminen on keskeinen eettinen kysymys. Tutkittavien suojelemiseksi on tärkeää varmistaa, etteivät ulkopuoliset henkilöt pääse käsiksi tutkimuksessa kerättyihin luottamuksellisiin tietoihin. Tämä onnistuu säilyttämällä henkilötiedot joko lukkojen takana tai suojaamalla ne käyttäjätunnuksella ja salasanalla. (Kuula, 2015, 80–81; Tracy, 2010, 847.) Henkilötietojen luottamuksellisesta ja turvallisesta käsittelemisestä huolehdittiin säilyttämällä aineisto koko tutkimusprosessin ajan Jyväskylän yliopiston U-aseamalla käyttäjätunnuksen ja salasanan takana. Tutkimuksen valmistuttua Webropoliin ja yliopiston U-asemalle tallennettu tutkimusaineisto poistettiin ja tutkimusaineisto hävitettiin tietoturvallisesti, jotta se ei tulevaisuudessakaan joutuisi ulkopuolisille tahoille.

6 TUNNEKASVATUKSEN TOTEUTTAMINEN ALKUOPETUKSESSA

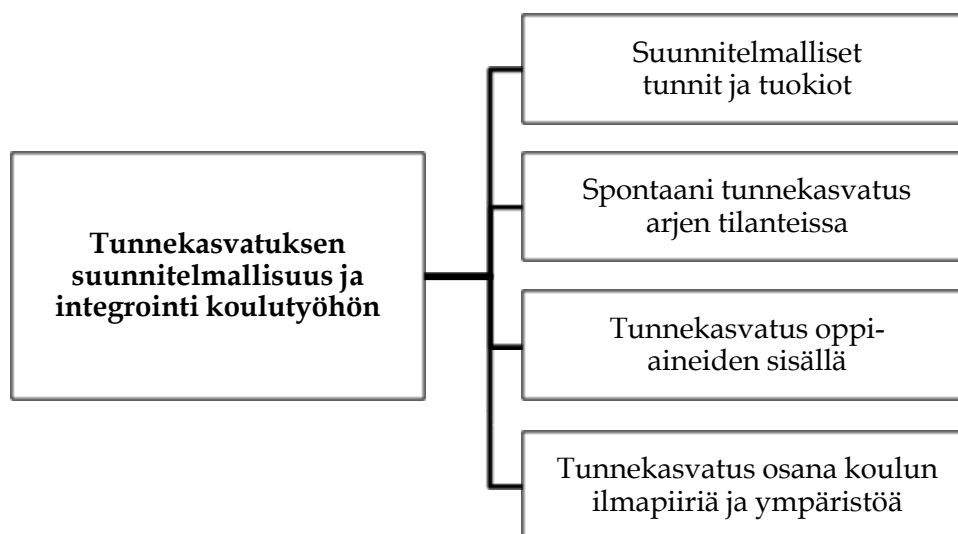
Tässä luvussa avaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset, jotka kuvaavat opettajien toteuttamaa tunnekasvatusta alkuopetuksessa. Tunnekasvatusta tarkastellaan kolmen osa-alueen kautta: tunnekasvatuksen suunnitelmallisuus ja integrointi koulutyöhön, tunnekasvatuksen kohdentaminen sekä tunnekasvatuksen menetelmät. Aineistoesimerkkien esittämisen yhteydessä tutkittaviin viitataan ammattinimikkeellä ja numerolla.

6.1 Tunnekasvatuksen suunnitelmallisuus ja integrointi koulutyöhön

Tunnekasvatus toteutui alkuopetuksessa neljässä eri muodossa: suunnitelmallisina tunteina ja tuokioina, spontaanisti arjen tilanteissa, oppiaineiden sisällä sekä osana koulun ilmapiiriä ja ympäristöä (kuvio 1).

Kuvio 1.

Tunnekasvatuksen suunnitelmallisuus ja integrointi koulutyöhön.



Suunnitelmalliset tunnit ja tuokioiden ilmenivät lähes jokaisen opettajan vastauksessa osoittautuen yleisimmäksi tunnekasvatuksen muodoksi alkuopetuksessa. Suunnitelmallista tunnekasvatusta kuvasi se, että tunnekasvatuksen toteuttamiselle oli varattu etukäteen erillinen aika, jolloin asioita käsiteltiin tavoitteellisesti. Usein tämä tarkoitti säännöllistä tuntia kerran viikossa, mutta osa opettajista piti tunteja harvemmin, kerran tai kahdesti kuukaudessa. Toisaalta tuntien pitäminen ei aina jatkunut läpi lukuvuoden, vaan osalla opettajista oli tapana toteuttaa tunnekasvatusta 4–8 viikon jaksoina, jolloin tunteja saattoi olla jopa kaksi tai kolme kertaa viikossa. Tunnit eivät kuitenkaan aina kohdistuneet suoraan tunnetaitojen harjoitteluun, vaan ne saattoivat sisältää laajemmin myös vuorovaikutustaitojen, turvataitojen ja vahvuustaitojen harjoittelua sekä kiusaamisen ehkäisemiseen painottuvaa toimintaa. Opettajat puhuivatkin tunnekasvatustunneistaan myös ”tunne- ja vuorovaikutustunteina”, ”kaveritaitotunteina”, ”KiVa Koulu-tunteina”, ”turvistunteina” ja ”supertunteina”. Kokonaisten tuntien sijaan osa opettajista toteutti tunnekasvatusta lyhyempinä tuokioina, joita pidettiin kerran viikossa tunnekasvatustuntien tapaan tai toisinaan jopa päivittäin.

Säännöllisesti toistuvien tuntien ja tuokioiden sijaan osa opettajista kuvasi tunnekasvatuksen olevan ajoittaista ja teemoihin sidottua. Tällöin tunnekasvatustunnit ja -tuokioiden painoutuivat selkeästi vain tiettyyn osaan lukuvuotta tai niitä pidettiin muutaman kerran vuodessa ajankohtaisten teemojen yhteydessä. Tunnekasvatusta kerrottiin toteutettavan esimerkiksi ystävänpäivän aikaan sekä erityisesti lukuvuoden alussa, jolloin ryhmäyttäminen ja kaveritaitojen harjoittelu oli aiheellista:

Käytän paljon tunnekasvatukseen aikaa etenkin lukuvuoden alussa, koska koen tärkeäksi turvallisen ilmapiirin luomisen luokkaan heti syksyn alussa. (Luokanopettaja 10)

Suunnitelmallisten tuntien ja tuokioiden ohella tunnekasvatus näyttäytyi alkuopetuksessa myös **spontaanina tunnekasvatuksena arjen tilanteissa**. Usein nämä kaksi tunnekasvatuksen muotoa mainittiin myös yhdessä, jolloin opettajat kuvasivat tunnekasvatuksensa olevan yhtä lailla niin etukäteen suunniteltuja opetustuokioita kuin reagoimista arjessa vastaan tuleviin tilanteisiin. Spontaania tunnekasvatusta arvioitiin tapahtuvan päivittäin, lähes päivittäin, viikoittain tai

yksinkertaisesti vain ”aina, kuin sellainen tilanne tulee”. Opettajat kokivat aitojen tilanteiden olevan tunnekasvatuksen kannalta parhaita opetustilanteita, kun ”tilanteet ja tunnetilat ovat jollain tavalla konkreettisia, eivätkä kuviteltuja tilanteita”.

Spontaani tunnekasvatus ilmeni opettajien vastauksissa koulun arjessa tapahtuvina suunnittelemattomina tunnekasvatushetkinä. Usein sen kuvattiin kohdistuvan arjen ennakoimattomiin tilanteisiin, kuten oppilaiden välisiin ristiriitatilanteisiin tai hetkiin, kun oppilaalle oli herännyt jokin vahva tunne. Esimerkiksi kiusaamistilanteet, välituntien leikeissä ja peleissä sattuneet konfliktit sekä oppilaalle kesken koulupäivän herännyt koti-ikävä näyttäytyivät opettajien vastauksissa hedelmällisinä tunnekasvatuksen tilanteina, jotka vaativat välitöntä reagointia. Toisaalta yllättävien tilanteiden ohella spontaania tunnekasvatusta kuvattiin tapahtuvan myös arjen tavanomaisissa tilanteissa, joissa opettaja näki mahdollisuuden nostaa jonkin tilanteeseen liittyvän tunneasian yhteiseen käsittelyyn. Tavallisen koulupäivän nähtiin olevan täynnä tilanteita, joita pystyi helposti sivumaan tunteiden näkökulmasta muun toiminnan ohessa.

Tunnekasvatusta toteutettiin myös **oppiaineiden sisällä**, joskin tämä tunnekasvatuksen muoto oli edellä mainittuja harvinaisempi. Tunnetaitojen harjoittelulle ei tällöin ollut varattu erillistä aikaa, vaan se ”nivoutui osaksi oppitunteja” esimerkiksi työtapojen tai käytettävien materiaalien kautta. Kaikkein vahvimmin tunnekasvatuksen kuvattiin toteutuvan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa, jossa sen integrointi koettiin helpoksi valitsemalla käsiteltäväksi kirjallisuutta, joka tarjoaa hyvän pohjan tunteista keskustelemiseen. Lisäksi tunnekasvatuksen nähtiin toteutuvan suullisten ilmaisuharjoitusten yhteydessä. Äidinkielen ohella opettajat liittivät tunnetaitojen harjoittelua usein myös uskonnon, elämänkatsomustiedon ja ympäristöopin oppiaineiden yhteyteen sekä toisinaan myös matematiikkaan, musiikkiin, kuvataiteeseen sekä liikuntaan. Liikuntatunneilla tunnekasvatus koettiin aiheelliseksi pelien aiheuttamien pettymyksen tunteiden vuoksi. Osa opettajista ei eritellyt tarkemmin sitä, mihin oppiaineeseen tunnekasvatusta integroitiin.

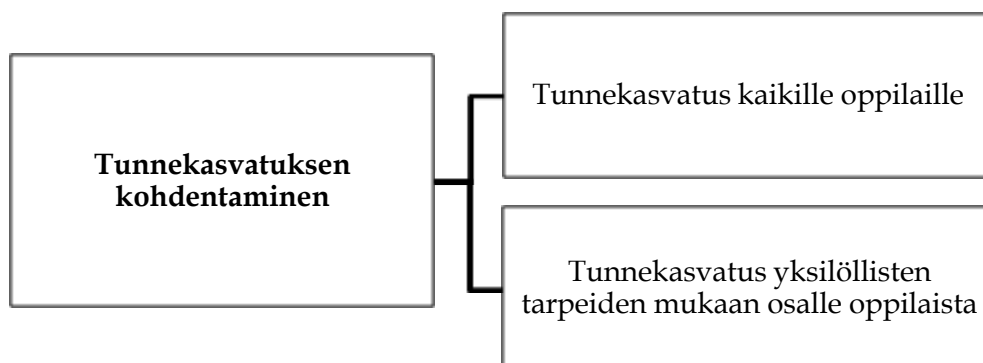
Toisaalta muutaman opettajan vastauksissa oli nähtävissä ajatus tunnekasvatuksesta kiinteänä **osana koulun ilmapiiriä ja ympäristöä**. Erillisten oppituntien tai arjen spontaanien tunnekasvatushetkien sijaan tunnekasvatus ymmärrettiin kokonaisvaltaisena turvallisen ilmapiirin ja ympäristön rakentamisena, mikä näyttäytyi opettajien yhteisinä periaatteina ja jokapäiväiseen arkeen vakiintuneina toimintamalleina. Oppilaiden tunnetaitojen tukemisessa tärkeää koettiin olevan kouluympäristön rauhallisuus, selkeys ja johdonmukaisuus sekä kokemus turvallisuudesta, luottamuksesta ja välittämisestä. Tunnekasvatuksen nähtiin olevan läsnä jokaisessa kohtaamisessa ja vuorovaikutustilanteessa oppilaan kanssa, kuten eräs opettaja kuvasi: ”koko koulupäivä on tunnekasvatusta toisen huomioimisineen”. Turvallisen ilmapiirin ja ympäristön koettiin olevan kaiken tunnekasvatuksen pohja, jonka ohessa tunnetaitojen konkreettinen harjoittelu oli hyvä lisä.

6.2 Tunnekasvatuksen kohdentaminen

Tunnekasvatusta kohdennettiin alkuopetuksessa sekä tasavertaisesti kaikille oppilaille että yksilöllisten tarpeiden mukaan vain osalle oppilaista (kuvio 2).

Kuvio 2.

Tunnekasvatuksen kohdentaminen.



Tunnekasvatuksen kohdentaminen kaikille oppilaille näyttäytyi opettajien vastauksissa selkeästi vakiintuneempänä käytäntönä. Usein se tarkoitti yleisope-

tuksen ryhmille toteutettavia tunnekasvatustunteja tai oppiaineiden sisällä pidettäviä lyhyempiä tuokioita, joihin luokan kaikki oppilaat taidoistaan riippumatta osallistuivat. Tavallisesti koko luokalle toteutettavasta tunnekasvatuksesta vastasi luokanopettaja, mutta joissakin kouluissa myös laaja-alaisen erityisopettajan tehtävänä oli kiertää yleisopetuksen luokissa pitämässä tunnekasvatustunteja. Toisinaan tästä vastasivat yhdessä sekä luokanopettaja että laaja-alainen erityisopettaja yhteisopettajuuden keinoin.

Tunnetaitojen opettamista kaikille oppilaille perusteltiin paitsi kunnan tai koulun linjauksella myös useita opettajia yhdistävällä näkemyksellä siitä, että alkuopetuksessa tunnekasvatus on tärkeää jokaiselle lapselle taidoista riippumatta. Osa opettajista ajatteli tiettyjen oppilaiden hyötyvän tunnekasvatuksesta muita enemmän, mutta koki silti sen kohdentamisen koko luokalle parhaimmaksi vaihtoehdoksi. Etuna nähtiin erityisesti sen tarjoama mahdollisuus oppia mallintamalla, kuten eräs luokanopettaja kertoi: ”Tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu voi olla joillekin ahdistavaa ja haastavaa ja siksi toteutamme sitä ryhmässä, jolloin muilta voi myös ottaa mallia.” Tarvittaessa opettajat nostivat luokan kanssa yhteisesti käsiteltävät teemat yksittäisten oppilaiden haasteiden tai elämässä sattuneiden tapahtumien pohjalta, jolloin myös oppilaiden henkilökohtaiset tarpeet tulivat tunnekasvatuksen osalta paremmin täytetyksi:

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetus kohdentuu koko luokalle, mutta siinä voidaan tarvittaessa käsitellä luokassa tiettyjen oppilaiden kohdalla esiintyviä haasteita yleisellä tasolla. (Luokanopettaja 16)

Toki tuokio osuu paremmin tiettyihin lapsiin, jotka kaipaavat enemmän harjoittelua tunneasioissa. Joskus saatan myös valita tunnetuokion aiheen sen mukaan mitä aiheita luokassa on ollut esillä. Esimerkiksi kun tiesin, että yhden oppilaan vanhemmat olivat eronneet, sivusimme kirjan kautta aiheita. Tällöin tunnetuokio kohdistui enemmän yhteen lapseen, kuin muihin. (Luokanopettaja 15)

Toisinaan **tunnekasvatus kohdennettiin yksilöllisten tarpeiden mukaan** niille oppilaille, jotka sitä taitojensa tai käsillä olevan tilanteen puolesta erityisesti tarvitsivat. Yksilökohtaista tunnekasvatusta annettiin jatkuvasti koulun arjessa oppilaille, jotka tarvitsivat henkilökohtaista tukea ja ohjausta toimintaansa. Tähän

lukeutuivat erityisesti oppilaat, jotka ajautuivat usein ristiriita- tai kiusaamistilanteisiin, tarvitsivat ulkoista tukea tunnesäätelyynsä, eivät kyenneet noudattamaan sovittuja toimintatapoja tai ottamaan toisen mielipidettä huomioon.

Tunnekasvatusta toteutettiin paitsi yksittäisille oppilaille myös erilaisille pienryhmille, joilla oli selkeää haastetta tunnetaidoissa. Pienryhmille kohdennettu tunnekasvatus ei näyttäytynyt opettajien vastauksissa yhtä vahvasti kuin yksilöille tai koko luokalle toteutettava tunnekasvatus, mutta se oli huomattavasti yleisempi käytäntö erityisopettajien kuin luokanopettajien keskuudessa. Ainoastaan yksi luokanopettaja kertoi järjestävänsä luokan yhteisten tunnekasvatustuntien ohella erillisiä tunteja pienemmälle oppilasryhmälle. Tunnekasvatustuntien pitäminen pienryhmille kuuluikin lähes poikkeuksetta laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvaan, jolloin tunnekasvatukseen osallistuva ryhmä oli valittu yhdessä luokanopettajan tai oppilashuoltoryhmän kanssa yleisopetuksessa ilmenneiden haasteiden perusteella:

Ryhmään valikoituu oppilaat, joilla on tiedossa olevaa pulmaa sos-emo-taidoissa tai tunne- ja itsesäätelyssä. -- Luokanopettajan kanssa yhdessä pohditaan ryhmään tulevat oppilaat. Oma resurssi ei riitä, kuin kaikkein akuuteimmalle porukalle, koska laaja-alaisen eo:n työssä on monta yhteistyöluokkaa. (Laaja-alainen erityisopettaja 2)

Toisaalta tunnekasvatusta toteutettiin erityisluokanopettajien toimesta myös erityisryhmille. Erityisluokanopettajat kertoivat kohdentavansa tunnekasvatuksen koko pienryhmälleen, sillä kaikilla ryhmän oppilaille ilmeni eriasteisia tunne-, vuorovaikutus- tai itsesäätelytaitojen haasteita. Tunnetaitojen harjoittelua koko erityisryhmän kesken perusteltiin oppilaiden yksilöllisten haasteiden ja tarpeiden näkökulmasta seuraavasti:

Toteutan tunnekasvatusta pienryhmässä kaikille, koska heillä on tunnesäätelyn pulmia joko alivirittyneisyyttä tai ylivirittyneisyyttä. Osa ei tunnista tai ilmaise tunteitaan juuri lainkaan tai ainoastaan itkemällä ja osa hermostuu pienistäkin asioista ja tunteet "räjähtävät. (Erityisluokanopettaja 2)

Yleensä koko ryhmälle, vaikka olisi kyse vain parin oppilaan välisestä kahnauksesta. Oppilaani ovat pienryhmän oppilaita, joilla jokaisella on vaikeuksia tunnistaa omia ja muiden tunteita, ratkaista ristiriitatilanteita ja toimia sosiaalisissa tilanteissa. Siksi nämä ovat kaikille tarpeen. (Erityisluokanopettaja 1)

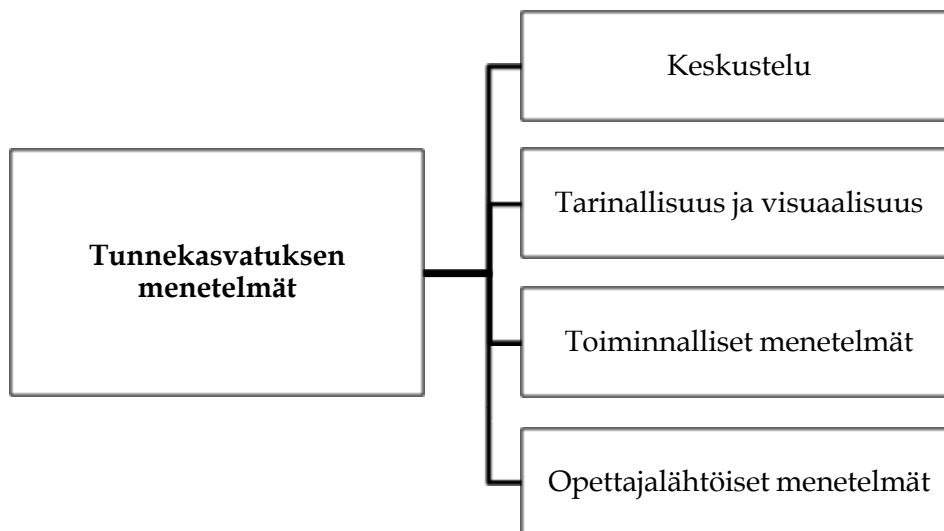
Vaikka tunnekasvatuksen kohdentamisesta erottui selkeästi kaksi erilaista käytäntöä, ne eivät olleet toisiaan poissulkevia. Usein kaikille oppilaille sekä yksilöllisten tarpeiden mukaan kohdennettu tunnekasvatus kulkivatkin koulun arjessa rinnakkain. Tavanomaista oli, että opettaja toteutti tunnekasvatustunteja tasaveroisesti kaikille luokan oppilaille, mutta arjen keskellä kohdensi tunnekasvatuksen vahvemmin yksittäisille oppilaille, jotka tarvitsivat tunnetaitojensa puolesta tehostetumpaa tukea. Toisinaan nämä tehtävät jaettiin erityisopettajan ja luokanopettajan kesken.

6.3 Tunnekasvatuksen menetelmät

Opettajat käyttivät tunnekasvatuksessaan monipuolisesti erilaisia menetelmiä, jotka jakautuivat neljään teemaan: keskustelu, tarinallisuus ja visuaalisuus, toiminnalliset menetelmät sekä opettajalähtöiset menetelmät (kuvio 3).

Kuvio 3.

Tunnekasvatuksen menetelmät.



Keskustelu näyttäytyi opettajien vastauksissa kaikkein yleisimpänä tunnekasvatuksen menetelmänä, jota hyödynnettiin niin tunteiden tunnistamisen, ilmaisen kuin säätelämisen harjoitteluun. Keskusteluja käytiin tavallisesti koko ryh-

män kanssa, mutta toisinaan oppilaat saivat keskustella myös pareittain tai pienissä ryhmissä. Usein keskustelut olivat oppitunnilla käytäviä opetuskeskusteluja, joissa tunteita käsiteltiin yleisellä tasolla. Oppilaiden kanssa voitiin pohtia esimerkiksi tunteiden syitä tai niiden aiheuttamia mielikuvia ja tuntemuksia kehossa, tunteiden tunnistamista toisen ihmisen toiminnasta sekä konkreettisia toimintatapoja tunteita herättäviin tilanteisiin. Tärkeäksi koettiin myös keskustelu siitä, kuinka toista ei saa satuttaa tai loukata, vaikka itsellä olisi paha mieli. Samankaltaisia keskusteluja johdettiin myös arjen tilanteista, jolloin käsillä olevaa tilannetta pohdittiin muiden ihmisten tunteista käsin sekä keksittiin yhdessä tilanteeseen sopivia toimintatapoja. Keskustelujen sisältöjä opettajat kuvasivat seuraavasti:

Keskustelemme, millaisia erilaisia tunteita on olemassa, miltä tunteet näyttävät, missä kehossa tunne tuntuu, mitkä asiat voivat tehdä esim. surulliseksi, mistä tietää että kaveri on vihainen, mitä voi tehdä jos alkaa ärsyttää. Pohdimme konkreettisia keinoja rauhoittumiseen --. (Luokanopettaja 2)

Viimeksi runebergintorttujen maistellessa keskusteltiin siitä, miltä leipojasta tuntuu, jos maistaja huutaa, ettei tykkää leivoksesta, ja miten voi toista loukkaamatta kysyä, voiko jättää omansa syömättä loppuun. (Luokanopettaja 14)

Keskustelua käytettiin usein myös välineenä omien tunteiden sanoittamiseen, jolloin tunteista opeteltiin puhumaan henkilökohtaisemmalla tasolla. Osalla opettajista oli tapana rohkaista oppilaita jakamaan tunteitaan ääneen erilaisissa koulun arjen tilanteissa, mutta tunteiden ilmaisemista harjoiteltiin myös systemaattisesti osana oppitunteja. Päivän ensimmäinen oppitunti tai viikoittain toistuva tunnekasvatustunti saattoi alkaa "fiiliskierroksella" eli yhteisellä keskustelulla siitä, millainen tunnetila kullakin oppilaalla oli oppitunnille tullessaan:

Tunnekasvatustunti alkaa aina fiiliskierroksella, jossa jokainen oppilas saa kertoa senhetkisen tunnetilansa asteikolla 1-5 (1 = maailman huonoin ja 5 = maailman paras). Tunnetilasta saa myös halutessaan kertoa enemmän. (Luokanopettaja 5)

Toisaalta keskustelu näyttäytyi myös ristiriitatilanteissa ohjaamisena ja niiden selvittämisenä. Opettajat pyrkivät ottamaan oppilaiden välisissä konfliktitilanteissa ohjaajan roolin, joka pyrki johdattamaan oppilaita oivaltamaan itse oman toiminnan vaikutukset toiseen osapuoleen esimerkiksi kysymällä: "Miltähän toisesta tuntuu, kun teit noin?". Opettajat kokivat myös tärkeäksi käsitellä tilanteet

perusteellisesti jälkeinpäin yhdessä asianomaisten kesken. Toisinaan tilanteita pohdittiin syvemmin kasvatustilanteissa. Ristiriitatilanteiden käsittelemisessä tärkeäksi nähtiin oman vastuun tiedostaminen sekä kyky tarkastella tilannetta toisen oppilaan tunteista käsin:

Hankalat tilanteet käydään läpi perusteellisesti niin, että osapuolet ymmärtäisivät oman osuutensa tapahtumaan ja sen, miltä toisesta tuntuu. (Luokanopettaja 11)

Tunnekasvatuksessa käytettiin myös paljon **toiminnallisia menetelmiä**, joiden parissa oppilaat pääsivät harjoittelemaan tunnetaitoja itse aktiivisesti tekemällä, osallistumalla ja kokemalla. Suosittuja menetelmiä olivat etenkin draaman keinot. Oppilaiden tehtävänä saattoi olla esimerkiksi jonkin arjesta tutun tilanteen näytteleminen, minkä jälkeen tilanteeseen pohdittiin yhdessä vaihtoehtoisia toimintatapoja. Tarinan hahmojen rooleihin eläytymällä oppilaita opetettiin tunnistamaan ja ymmärtämään muiden ihmisten tunteita, tai tarinoille voitiin näytellä uudenlainen loppu, jolloin tilanteet sai ratkaista itse parhaaksi näkemällään tavalla. Pantomiimissa tavoitteena oli puolestaan oppia ilmaisemaan omia tunteita kehollisesti ilman sanoja ja tunnistaa muiden ihmisten tunteita heidän ulospäin näkyvän toimintansa pohjalta. Eräs opettaja mainitsi myös eläytyvän lukemisen, jolloin oppilaan tuli omaksua jokin tunnetila ja lukea tekstiä tunteelle ominaiselle tyylillä ilmeitä, eleitä ja äänensävyä hyödyntäen.

Toiminnallisina menetelminä painottuivat myös erilaiset kuvallisen ilmaisun muodot, kuten piirtäminen, maalaaminen, askartelu ja savityöskentely. Oppilaille pyrittiin tarjoamaan monipuolisesti erilaisia keinoja ilmaista tunteitaan, sillä esimerkiksi piirtäminen oli opettajien kokemusten mukaan monelle lapselle sanallista ilmaisua helpompi tapa jakaa omia tunteitaan. Osa harjoitteista pyrki kehittämään tunteiden ilmaisemisen ohella myös tunteiden säätelykykyä, ja esimerkiksi saven muovailun kuvattiin olevan ”vihankesytystä”. Askartelu oli opettajien kertoman mukaan omakuvien rakentamista lehtien kuvista, ja maalaaminen puolestaan kauniin ja ruman kuvittamista.

Tunnekasvatuksen kuvattiin olevan myös toimintatapojen konkreettista harjoittelamista. Oppitunneilla kokeiltiin erilaisia rauhoittumisen ja rentoutumi-

sen keinoja, joita harjoiteltiin myöhemmin koulun arjessa. Käytännön harjoittelun kautta pyrittiin vahvistamaan oppilaiden kykyä säädellä omia tunteitaan tilanteissa, joissa tunteet yltyvät liian voimakkaiksi. Eräs opettaja kertoi toistuvasti käyttämästään fraasista, jolla hän pyrki opettamaan oppilaille selkeän toimintamallin ristiriitatilanteisiin: ”Sano ei - mene pois - kerro aikuiselle. Tässä ehkä kaikkein hoetuin mantra.”

Toiminnallisina menetelminä mainittiin lisäksi musiikki, leikit ja pelit sekä kirjalliset tehtävät, mutta näitä menetelmiä opettajat eivät usein avanneet yksityiskohtaisemmin. Kirjoittaminen koettiin tärkeäksi tunteiden ilmaisemisen väyläksi niille oppilaille, joille omien tunteiden pukeminen sanoiksi oli vaikeaa. Peleistä konkreettisena esimerkkinä mainittiin Oppi ja ilo -nettisivuston ilmainen tunnepeli. Lisäksi eräs opettaja mainitsi leikkelevänsä ihmisten ilmeitä sisältäviä kuvia pieniksi osiksi, jolloin oppilaat saivat opetella tunteiden tunnistamista motivoivalla tavalla palapelejä rakentamalla.

Tunnekasvatuksessa käytettiin vahvasti myös **tarinallisuutta ja visuaalisuutta**, jolloin tunnekasvatus sitoutui jonkin tarinan, elokuvan, lastenohjelman tai kuvamateriaalin ympärille. Tarinallisuus ja visuaalisuus eivät ilmenneet aineistossa selkeästi omana menetelmänään, vaan ne kulkivat osin limittäin muiden tunnekasvatuksen menetelmien, kuten keskustelun, kuvataiteen sekä draaman keinojen, kanssa. Koska tarinallisuus ja visuaalisuus kuitenkin näyttäytyivät opettajien vastauksissa merkittävänä teemoina, tein tutkijana ratkaisun nostaa ne omaksi menetelmäkseen.

Visuaalisuus nähtiin tärkeänä väylänä tunnetaitojen oppimiselle. Tunteiden tunnistamisen ja ymmärtämisen pohjana käytettiin usein tunnekortteja sekä kuvia, jotka ilmensivät arjesta tuttuja tilanteita ja tapahtumia. Tunnekorteista esille nostettiin erityisesti Fannin tunnetaitokortit sekä netistä ilmaiseksi saatavat MAHTI-tunnekortit. Tunteita tunnistettiin ja nimettiin kuvien hahmojen ilmeistä ja eleistä, minkä lisäksi pohdittiin, mitä kuvan tilannetta ennen oli mahdollisesti tapahtunut tai miten itse voisi tarjota apua kyseiseen tilanteeseen. Toisaalta erilaisia kuvamateriaaleja käytettiin arjessa myös tunteiden ilmaisemisen ja säätele-

misen apuvälineinä. Oppilaille voitiin esimerkiksi antaa käyttöönsä oma tunne mittari, jossa olevaa helmeä siirtämällä he pystyivät ilmaisemaan opettajalleen oman tunnetilansa, mikäli sanallinen ilmaisu oli haastavaa. Eräs opettaja kertoi myös rakentaneensa oppilaille luokkaan ”tunneseinän”, jossa oli kuvattuna asioita, mitä voi tehdä, kun kiukuttaa.

Tunnekasvatusta toteutettiin usein myös tarinoiden, elokuvien ja ohjelmien pohjalta. Osa opettajista näki elokuvien ja ohjelmien katsomisen sekä kirjojen lukemisen jo itsessään toimivaksi tunnekasvatuksen menetelmäksi. Oppilaiden kanssa saatettiin esimerkiksi seurata säännöllisesti Yle-areenasta tunteita käsitteleviä ohjelmia, kuten Pikkuli- tai Ollaan kavereita -sarjaa. Usein mukaan koettiin kuitenkin tärkeäksi liittää myös muuta toimintaa, jonka avulla esiin nousseita teemoja oli mahdollista käsitellä syvemmin ja jalostaa eteenpäin. Lastenkirjoista erityisesti Fanni, Molli, Huomaa hyvä!, Jukka Hukka sekä Ympyräiset-kirjat nostettiin useaan kertaan esille hyvänä pohjana tunteista keskustelemiseen. Tarinoiden ja ohjelmien pohjalta tunnistettiin ja nimettiin henkilöiden kokemia tunteita sekä pohdittiin, mitä itse voisi tehdä ongelmatilanteen keskellä. Toisinaan tarinoille keksittiin jatkoa tai uudenlainen loppu, joka esitettiin suullisesti, piirroksena tai draaman avulla:

Paljon kirjallisuuden tilanteiden kautta, sitten keskustelemme ja käsittelemme asiaa. Usein teemme tuotoksen, piirros, draamaa, uusi loppu näyteltynä, uusi loppu kerrottuna miten tarina jatkuu mitä olisi voinut olla toisin... (Luokanopettaja 1)

Tunnekasvatusta toteutettiin osin myös **opettajälähtöisten menetelmien** kautta, joiden parissa korostui ennen kaikkea opettajan rooli tunnekasvattajana oppilaiden aktiivisen toiminnan sijaan. Opettajälähtöisiä menetelmiä käytettiin kuitenkin selvästi harvemmin kuin muita edellä kuvattuja menetelmiä. Tunnetaitoja mallintamalla opettajat pyrkivät opettamaan oppilaille tunnetaitoja oman esimerkinsä kautta. Tunnetaitoja mallinnettiin sekä tunnekasvatustunneilla että koulun arjessa näyttämällä oppilaille esimerkkiä tunteiden ilmaisemisesta. Eräs opettaja kertoi sanoittavansa oppilaille ääneen itsessään herääviä tunteita koulupäivän aikana:

Eräänlaista tunnekasvatusta on sekin, kun kerron eli sanoitan oppilaille, miltä itsestäni tuntuu, kun esim. ruokailu sujuu rauhallisesti. (Luokanopettaja 11)

Opettajalähtöisenä menetelmänä vastauksissa ilmeni myös turvallisen ja välittävän ilmapiirin luominen. Turvallisen ilmapiirin koettiin edesauttavan tunnetaitojen tasapainoista kehittymistä ja rohkaisevan oppilaita tunteiden ilmaisemiseen. Opettajat pyrkivät esimerkiksi kertomaan oppilaille suoraan, että luokassa on sallittua tuntea kaikenlaisia tunteita. Toisaalta tärkeäksi koettiin oppilaasta välittäminen sekä hänen taitoihinsa uskomisen, kuten eräs opettaja kuvasi: ”On tärkeää välittää lapselle, että uskon hänen kykyihinsä ja haluan hänen parastaan”.

Oppilaiden tunnetaitoja tuettiin myös sääntöjen, seuraamusten ja palkintojen avulla, joiden tavoitteena oli pyrkiä vahvistamaan toivottavaa käyttäytymistä. Palkintoina kuvailtiin käytettävien tarroja tai muita merkkejä, joita pystyi keräämään yhteisten tavoitteiden mukaisesta toiminnasta, kuten ystävällisestä käytöksestä. Selkeiden sääntöjen sekä niiden rikkomisesta koituvien johdonmukaisten seuraamusten koettiin auttavan oppilaita säätelemään omia tunteitaan ja toimintaansa ristiriitatilanteissa:

Nykyään kauhistellaan rangaistuksia, mutta meillä puhutaan seuraamuksista. On loogista että asioista seuraa jotain --. Pieni impulsiivinen oppilas ei varmaan heti opi mitään, jos lyönnin jälkeen joutuu välitunnilta pois. Se kuitenkin opettaa muille sen, että kun kerron aikuiselle, aikuinen hoitaa tilanteen reilusti ja toinen saa seuraamuksen. Näin esim. yksittäiset lyönnit ja tönimiset eivät eskaloitu väkivaltaisuudeksi, koska oppilaat tietävät yhteiset säännöt ja seuraamukset ja luottavat niihin ja aikuiseen. Kun kerron aikuiselle, asia selvitetään. Jos teen itsekkin, saan myös seuraamuksen. (Erityisluokanopettaja 6)

Tässä luvussa esiteltyjen menetelmien lisäksi opettajien kuvauksista toteuttaa tunnekasvatusta oli löydettävissä myös valmiita opetusohjelmia, oppaita ja nettisivustoja, jotka eivät suoranaisesti lukeutuneet minkään yksittäisen menetelmän alle. Tunnekasvatuksessa seurattiin esimerkiksi KiVa Koulun, Lions-Quest, Askeleittain sekä Fun Friends -ohjelmien opettajanoppaita tai hyödynnettiin niitä soveltuvin osin. Ideoita ja harjoitteita poimittiin myös kirjallisuudesta, kuten Aggression portaat -materiaalista sekä Hyvää mieltä yhdessä ja Tunnehetketkirjoista. Useaan kertaan esille nousivat myös Viitottu rakkaus ja Väriautit-nettisivustot, joiden suurta materiaalipankkia hyödynnettiin laajasti oman tunnekasvatuksen tukena. Kokonaisuudessaan opettajien käyttämät opetusohjelmat, oppaat ja nettisivustot on kuvattu liitteessä 3.

7 OPETTAJIEN VALMIUDET JA MAHDOLLISUUDET TUNNEKASVATUKSEN TOTEUTTAMISEEN

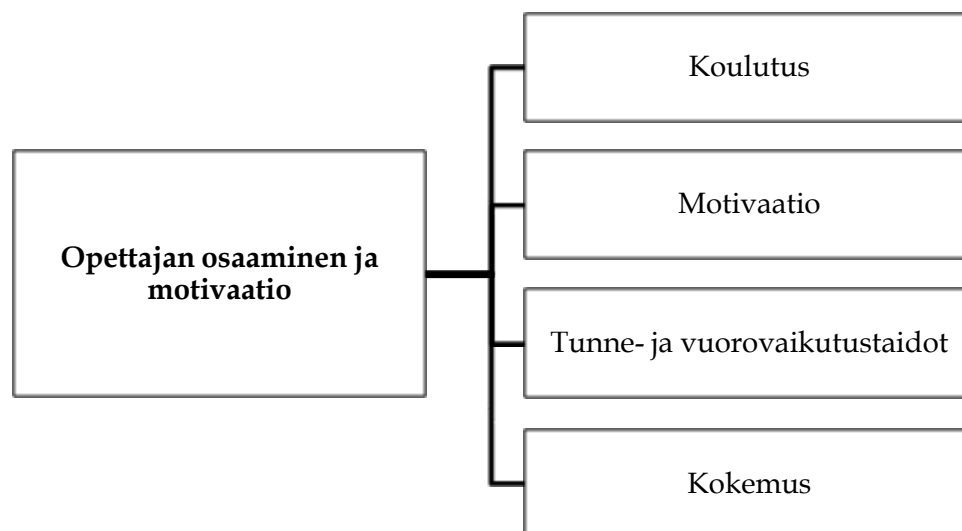
Tässä luvussa esitän tulokset toiseen tutkimuskysymykseen, jonka tavoitteena oli selvittää, millaisia valmiuksia ja mahdollisuuksia opettajilla on tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Opettajien vastauksista oli havaittavissa kolme keskeistä teemaa, joiden koettiin vaikuttavan tunnekasvatuksen toteuttamiseen: opettajan osaaminen ja motivaatio, käytettävissä olevat resurssit sekä koulun toimintakulttuuri. Käsittelen opettajien valmiuksia ja mahdollisuuksia tunnekasvatukseen seuraavaksi näiden kolmen osa-alueen kautta.

7.1 Opettajan osaaminen ja motivaatio

Koetut valmiudet ja mahdollisuudet tunnekasvatuksen toteuttamiseen kytkeytyivät vahvasti opettajan oman osaamisen ja motivaation ympärille. Koulutuksella, motivaatiolla, tunne- ja vuorovaikutustaidoilla sekä kokemuksella nähtiin olevan merkittävä rooli omien valmiuksien taustalla (kuvio 4).

Kuvio 4.

Opettajan osaaminen ja motivaatio.



Koulutuksen osalta opettajien vastauksista oli havaittavissa melko yhteneväinen käsitys siitä, etteivät luokanopettaja- ja erityisopettajakoulutukset olleet tarjonneet riittävästi valmiuksia tunnekasvatukseen toteuttamiseen. Tunnetaitojen opettamista oli käsitelty opinnoissa vain vähän ja pintapintapuolisesti tai ei lainkaan. Ainoastaan muutama opettaja koki opintojen yksittäisten kurssien antaneen edes ”vähän pohjaa” tai ”vähän eväitä” tunnekasvatukseen, minkä lisäksi eräs opettaja kertoi erityisopettajaopintojen vahvistaneen käsitystään tunnekasvatuksen tärkeydestä ja siten myös osaltaan lisänneen valmiuksia sen toteuttamiseen.

Valmiuksien taustalla korostettiin luokanopettaja- ja erityisopettajaopintoja vahvemmin täydennyskoulutuksia sekä muita ammatillisia pätevyyskursseja antaneita opintoja. Lähes puolet opettajista oli käynyt joitakin lisäopintoja, joiden kerrottiin lisänneen omia valmiuksia tunnekasvatukseen. Hyötyä koettiin olleen esimerkiksi suomen kielen ja kirjallisuuden aineenopettajaopinnoista sekä teatteriohjaajan, teatteriopettajan ja ratkaisukeskeisen terapeutin koulutuksista. Merkityksellisiksi nähtiin myös erilaisiin tunnekasvatukseen keskittyviin tai sitä sivuaviin koulutuksiin, kuten Lions Quest, Huomaa hyvä! tai tunnetaito-ohjaajan koulutuksiin osallistuminen.

Huolimatta siitä, että useat opettajat olivat hankkineet osaamista tunnekasvatukseen koulutusten kautta, yli kaksi kolmasosaa opettajista koki, että lisäkoulutukselle oli yhä tarve. Valtaosa opettajista toi esille tyytymättömyyttään erityisesti siihen, ettei koulun puolelta tarjottu riittävästi koulutusta tunnekasvatukseen liittyen. Mahdolliset täydennyskoulutukset olivat usein jouduttu käymään työajan ulkopuolella sekä kustantamaan itse. Toiveet täydennyskoulutuksesta ilmenivät opettajien vastauksissa esimerkiksi seuraavasti:

Tunnetaitojen opettamisen koulutukset olisivat myös todella tervetulleita. Erityisesti niin, että työnantaja osallistuisi koulutuskustannuksiin, eikä kaikkea tarvitsisi maksaa itse. (Laaja-alainen erityisopettaja 1)

Koulutus, jossa pääsisi seuraamaan tunnetaitotuntia tai kuulemaan konkreettisia vinkkejä. (Luokanopettaja 10)

Tunnekasvatukseen toteuttamiseen nähtiin vaikuttavan merkittävästi myös opettajan oma **motivaatio**. Aidon kiinnostuksen ja aktiivisuuden tunnekasvatukseen

parissa nähtiin toisinaan olevan jopa koulutustakin tärkeämpi tekijä omien valmiuksien taustalla. Motivaatio vaikutti esimerkiksi siihen, kuinka aktiivisesti opettajat kehittivät itseään tunnekasvattajina. Opettajat kertoivat etsivänsä oma-aloitteisesti tietoa oppilaiden tunnetaitojen tukemisesta ja ”itsekouluttautuvansa” näin aiheen tiimoilta. He myös näkivät vaivaa materiaalien etsimiseen tunnekasvatuksensa tueksi sekä toisinaan ostivat niitä itse. Toisaalta opettajat kokivat motivaation vaikuttavan paitsi itsensä kehittämiseen myös siihen, missä määrin tunnekasvatusta todella sisällytettiin koulun arkeen. Esimerkiksi halu puuttua luokassa ilmeneviin tunnesäätelyn haasteisiin nähtiin kumpuavan opettajan aidosta motivaatiosta auttaa oppilaita kasvamaan. Tunnekasvatus koettiin asiaksi, joka vaati toteutuakseen opettajan omaa aktiivisuutta aiheen parissa:

Ehdottomasti oma kiinnostukseni ja motivaatio vaikuttavat tähän eniten. -- Mielestäni tunnekasvatus on siinä määrin vaikeaa, että sen toteuttamista harvoin valvotaan sen enempää, jolloin se on omasta itsestään kiinni, kuinka paljon sitä halutaan opetukseen sisällyttää. (Luokanopettaja 5)

-- myös opettaminen vaatii toisenlaista perehtymistä kuin esimerkiksi muiden oppiaineiden kohdalla. Asioiden sanottaminen ym. käsiteltäväksi tekeminen vaatii oma-aloitteisuutta. (Luokanopettaja 13)

Opettajan omien **tunne- ja vuorovaikutustaitojen** nähtiin myös osaltaan vaikuttavan tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Eräs opettaja koki heikkojen ryhmänhallintataitojensa vuoksi myös oppilaiden tunnetaitojen tukemisen haastavaksi. Useampi opettaja kuitenkin tunnisti omat tunne- ja vuorovaikutustaitonsa hyviksi ja koki niiden olevan avuksi tunnekasvatuksessa. Tärkeänä pidettiin herkkyyttä tunnistaa oppilaiden tunnetiloja sekä tasapainoa lämpimyyden ja jämyyden välillä:

Olen itsekin hyvin sensitiivinen, joten aistin oppilaiden tunteet helposti. Siitä on hyötyä, sillä näin pystyn ottamaan ne huomioon heidän kanssaan työskentelemisessä. (Eryitysluokanopettaja 1)

Omat tunne ja vuorovaikutustaidot super tärkeitä. Koen olevani näissä taitava ja oppilaani voivat hyvin. Tiukka napakka ote yhdistettynä lämpöön ja keskusteluun on tärkeää. Aikuinen päättää mutta lapset tietävät miksi mitenkin toimitaan. On tärkeää välittää lapselle, että uskon hänen kykyihinsä ja haluan hänen parastaan. (Eryitysluokanopettaja 5)

Myös työn ja yksityiselämän kautta kertyneen **kokemuksen** koettiin tukevan tunnekasvatuksen toteuttamista. Osa opettajista kertoi saaneensa valmiuksia

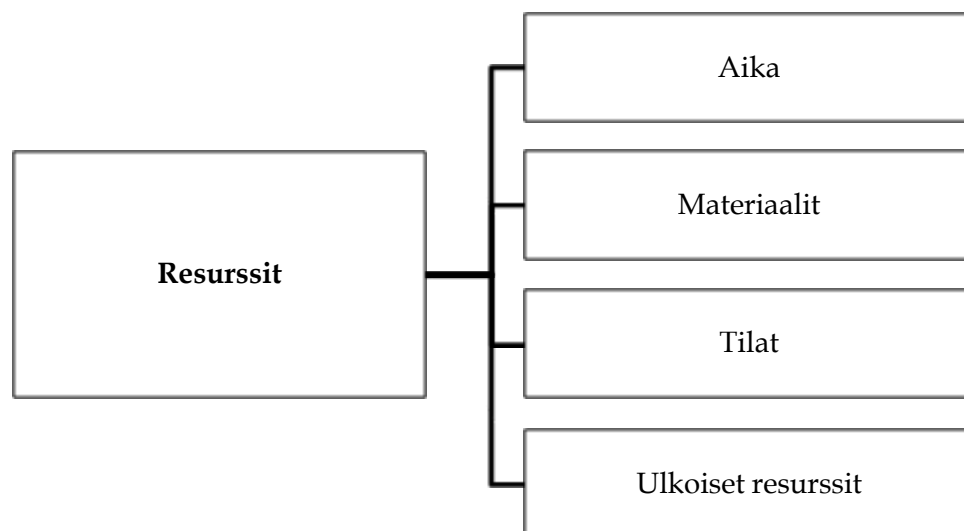
tunnekasvatukseen yksityiselämästään, kuten harrastuksistaan sekä omien lasten kasvattamisesta. Vahvemmin opettajien vastauksissa korostui kuitenkin työn kautta kertynyt kokemus. Opettajat olivat saaneet tärkeitä oppeja tunnekasvatuksesta käytännön työn kautta, mikä oli mahdollistanut erilaisten menetelmien näkemisen ja kokeilemisen. Parhaimmillaan tunnekasvatusta oli toteutettu jo vuosien ajan, minkä vuoksi se koettiin nykyisin luontevaksi ja helpoksi. Toisaalta kokemuksen nähtiin edesauttavan tunnekasvatuksen toteuttamista myös oppilastuntemuksen näkökulmasta. Tunnekasvatuksen koettiin olevan helpompaa, kun samojen oppilaiden kanssa oli työskennelty jo pitkään ja heidät tunsivat hyvin.

7.2 Resurssit

Opettajat kokivat mahdollisuutensa tunnekasvatuksen toteuttamiseen riippuvan osin myös käytössä olevista resursseista: ajasta, materiaaleista, tiloista sekä ulkoisista resursseista (kuvio 5).

Kuvio 5.

Resurssit.



Aika näyttäytyi opettajien vastauksissa keskeisenä tunnekasvatuksen toteuttamista määrittävänä resurssina. Noin neljännes opettajista koki, että tunnetaitojen opettamiselle oli resursoitu koulussa liian vähän aikaa. Erityisesti se, ettei tunnekasvatuksella ollut lukujärjestyksessä omaa kiinteää oppituntia nähtiin suurena

rajoituksena sen toteuttamiselle, sillä näin se jäi helposti ”muiden oppiaineiden jalkoihin”. Toisaalta osa opettajista kertoi joustavansa mieluummin muista oppiaineista, kuten eräs opettaja kuvasi: ”aikaa ei varsinaisesti ole, mutta sitä on näin tärkeään asiaan otettava jostain muusta”. Kuitenkin myös tämä nähtiin ongelmaksi, sillä muiden oppiaineiden opetus kärsi. Ajallisen resurssin vähäisyys nousi toisinaan ilmi myös tilanteissa, joissa tunnekasvatus oli saanut oman oppituntinsa, sillä tuntien kokonaismäärä yhtä luokkaa kohden oli usein pieni. Vähäisten tuntimäärien vuoksi opettajat kokivat, etteivät tunnekasvatuksen opit is-
 kostu oppilaiden arkeen asti. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen (TVV) opettamista omalla oppitunnillaan opettajat perustelivat seuraavilla tavoilla:

Entisessä koulussani toteutettiin kahden vuoden pilotti, jossa kaikille koulun oppilaille opetettiin TVV-taitoja yhden vuosiviikkotuntin verran omana oppiaineenaan läpi luku-
 vuoden. Tämä oli mahtava kokemus ja tämän pitäisi olla mahdollista kaikissa kouluissa. Tähän suunnatut rahat maksavat itsensä takaisin myöhemmin. Oli helpottavaa, kun asi-
 oihin pystyi keskittymään kunnolla miettimättä sitä, mistä aineesta ja aiheesta TVV-taito-
 jen opettamiseen otettu tunti on pois. Vaikka TVV-taitoja harjoitellaan koulussa jatku-
 vasti, on ihan eri asia pysähtyä miettimään ja keskustelemaan esimerkiksi juuri tunteista
 siihen varattuna aikana. (Luokanopettaja 16)

Suurin haaste on aika. Kun TVV-opetus toteutetaan muun opetuksen ohessa, se on aina
 pois jostain toisesta oppiaineesta, mikä on huono juttu. -- Suurin haaste on se, että raha-
 kirstun vartijat eivät ymmärrä, että TVV-taitojen opettaminen vaatisi ihan oman oppitun-
 tinsa, jolloin asioita käydään läpi keskittyen ja sitten niitä asioita harjoitellaan koulun ar-
 jessa. (Luokanopettaja 3)

Aikaa oli resursoitu opettajien mukaan liian vähän myös tunnekasvatuksen vaa-
 timaan suunnittelutyöhön sekä arjessa toteutettavaan tunnekasvatukseen. Työn
 hektisyyden vuoksi opettajat kokivat, ettei heillä ollut tarpeeksi aikaa pysähtyä
 arjen keskellä oppilaiden tunteiden äärelle ja tarjota apua niiden käsittelemiseen.
 Eräs opettaja kuvasikin, kuinka hän toivoisi ”aikaa päivässä olla oppilaan kanssa
 ja tukea, kun lapsi tasapainoilee omien tunteidensa kanssa.” Aikaa kaivattiin li-
 sää myös tunnekasvatuksen suunnittelemiseen. Tunnekasvatustuntien valmiste-
 lemisen koettiin vievän paljon aikaa, ja ilman siihen varattua ajallista resurssia se
 jäikin usein kokonaan tekemättä muiden työtehtävien vuoksi:

En tästä [yleisestä arvostavasta ilmapiiristä] huolimatta usko, että kaikki opettajat toteut-
 tavat tunnekasvatusta näin säännöllisesti. Tähän varmaan vaikuttaa työn hektisyys, ajan
 rajallisuus sekä pienet resurssit. Koen itsekin, että tunnetaitotunnit vaativat aika paljon
 valmistelua, joten toisaalta ymmärrän sen, jos niiden järjestämiseen ei ole aikaa tai jaksam-
 ista. (Luokanopettaja 5)

Vain muutama opettajista koki tunnekasvatukselle olevan tarpeeksi aikaa. Joissakin kouluissa ajallista resurssia tunnekasvatukselle tarjottiin riittävästi ja sitä toteutettiin omana oppituntinaan. Toisaalta osa opettajista näki tunnekasvatuksen olevan aihe, jota pystyi helposti integroimaan esimerkiksi muihin oppiaineisiin, eikä sen toteuttamisen koettu edes vaativan erillisiä tunteja:

Koen mahdollisuudet hyviksi, koska opettajana saan päättää, mitä opetan ja milloin. Uskonto ja ympäristöoppi ovat aineita, joihin on helppo integroida taitojen opetusta ellei erillistä tuntia ole mahdollista pitää. (Erityisluokanopettaja 2)

Myös **materiaalit** nähtiin tärkeäksi tunnekasvatusta tukevaksi resurssiksi, mutta näkemykset saatavilla olevan materiaalin riittävydestä vaihtelivat opettajien välillä. Pääasiassa materiaalia nähtiin olevan tarjolla liian vähän. Tyytymättömyyttä herätti erityisesti se, etteivät koulut tarjonneet opettajille valmiita ja helpokäyttöisiä materiaaleja tunnekasvatuksen tueksi. Opettajien mukaan kaikki materiaali tuli etsiä ja hankkia itse, mikä vaikeutti tunnekasvatuksen toteuttamista. Ainoastaan muutama opettaja kertoi koulun tarjonneen opettajille luettavaksi aiheeseen liittyvää kirjallisuutta tai yksittäisiä opetusmateriaaleja, joista koettiin olleen hyötyä tunnekasvatuksen toteuttamisessa. Tyytymättömyys koulun tarjoamiin vähäisiin materiaaleihin ilmeni opettajien vastauksissa seuraavasti:

Itse on kaikki tehtävä ja materiaali hankittava. Koulu ei ole tullut rahallisesti vastaan. Yhden kirjan ja siihen liittyvät kortit sain ostaa koulun rahoilla, kun olin koulutuksessa. (Erityisluokanopettaja 6)

Koululla voisi olla kattavampi valikoima tunnekasvatusmateriaaleja, jotta muutkin opettajat asiasta innostuisivat. -- Materiaaleja (kirjat, kortit, pelit) olisi hyvä kuulua koulun materiaaleihin, jotta niitä olisi jokaisen helpompi ottaa käyttöön. (Erityisluokanopettaja 1)

Vaikka koulun tarjoama materiaali koettiin vähäiseksi, usea opettaja koki omien sekä julkisesti saatavilla olevien materiaalien olevan suuri tuki tunnekasvatuksen toteuttamisessa. Esimerkiksi usean vuoden ajalta itselle kertyneet tai omatekoiset materiaalit olivat opettajien mukaan auttaneet suuresti tunnetaitojen opettamisessa. Moni opettaja kertoi myös hyödyntävänsä netin ilmaisia ja monipuolisia materiaaleja, joskin eräs opettaja koki netin laajan tunnekasvatusmateriaalin kirjon jopa vaikeuttavan runsaudellaan sopivien materiaalien valitsemista oman ryhmän tarpeisiin. Myös kirjaston laajan materiaalipankin kuvattiin olevan suuri tuki tunnekasvatuksessa:

Kirjasto on oikea aarrekammio tunnekasvatukseen liittyvien kirjojen suhteen! Kun näen netissä vinkkejä kirjoista, varaan heti kirjastosta niitä. Tutustun ensin itse ja sitten mietin mihin sopii. Esim. uskontotunnin lopussa voin lukea aina kirjaa. (Erityisluokanopettaja 6)

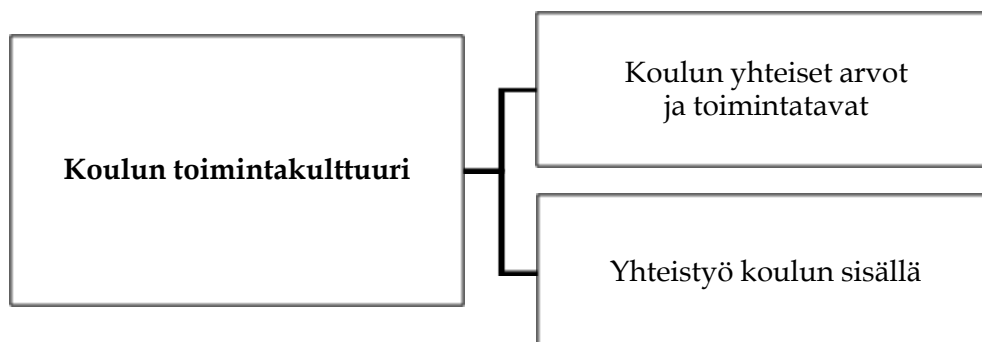
Tunnekasvatuksen toteuttamiseen vaikuttivat opettajien kokemusten mukaan myös koulun **tilat** sekä **ulkoiset resurssit**, jotka ilmenivät vastauksissa kuitenkin ajallisia ja materiaalisia resursseja harvemmin. Eräs opettaja kertoi koulujen tilojen vaikeuttavan tunnekasvatuksen järjestämistä, sillä ”oppitunnit toteutetaan omissa luokissa siirtämällä pöytiä sivuun ja tilat ovat aika ahtaat”. Tilojen ohella tyytymättömyyttä herätti vähäinen ulkoisten resurssien hyödyntäminen. Opettajat kaipasivat mahdollisuutta tehdä yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa ja kutsua koululle vierailijoita. Toisaalta joillakin kouluilla ulkoisia resursseja hyödynnettiin ja seurakunnan työntekijöitä oli kutsuttu koululle pitämään tunnekasvatustunteja, kun opettajan oma aika ei siihen kunnolla riittänyt. Eräs koulu oli saanut tunnekasvatuksen tueksi ulkopuolisen asiantuntijan, minkä opettajat kokivat antaneen ”myös itselle paljon eväitä” tunnetaitojen opettamiseen.

7.3 Koulun toimintakulttuuri

Myös koulun toimintakulttuurin nähtiin vaikuttavan tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Merkitystä nähtiin olevan sekä koulun yhteisillä arvoilla ja toimintatavoilla että yhteistyön tekemisellä koulun sisällä (kuvio 6).

Kuvio 6.

Koulun toimintakulttuuri.



Opettajien mukaan **koulun yhteiset arvot ja toimintatavat** olivat tärkeä pohja sille, että yksittäiset opettajat sitoutuivat tunnetaitojen opettamiseen. Usea opettaja toi esille tyytyväisyytensä siihen, kuinka koulun sisällä oppilaiden tunnetaitojen tukemista arvostettiin ja tunnekasvatukseen kannustettiin. Toisaalta ainoastaan myönteisen suhtautumisen aiheeseen ei nähty riittävän, mikäli koulun yhteiset toimintatavat ja suunnitelmat puuttuivat, eivätkä kaikki opettajat olleet aidosti sitoutuneet tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Eräs opettaja kuvasi tätä kertomalla, kuinka koulussa ”puhutaan kyllä, että pitäisi opettaa ja asia koetaan tärkeäksi, mutta silti ei oteta sitä arkeen opetettavaksi”. Opettajat toivoivatkin ”yhtenäistä linjaa tunnekasvatukselle” sekä ”runkoa tunnekasvatuksen toteuttamiseen koko kouluvuoden ajaksi”, mikä vahvistaisi tunnekasvatuksen asemaa koulun sisällä. Eräs opettaja piti yhteisten periaatteiden ja toimintatapojen sopimista työyhteisössä tärkeänä, jotta tunnekasvatuksesta voisi muotoutua luonteva osa koulun jokapäiväistä arkea:

Ideaalitilanne olisi kytkeä tunnekasvatusta jokapäiväiseen ja johdonmukaiseen toimintaan luokassa. Esim. positiivisen vahvistamisen ja huomioimisen lisäämiseksi olisi tärkeää käydä keskustelua ja yhteisiä linjoja työyhteisössä. (Laaja-alainen erityisopettaja 2)

Joillakin kouluilla oli laadittu yhteisiä sääntöjä ja suunnitelmia tunnekasvatuksen toteuttamiseen, minkä koettiin tukevan omaa tunnekasvatustyötä. Osa opettajista toteuttikin tunnekasvatusta koulun määrittämän valmiin mallin mukaan, josta puhuttiin usein ”tunnekasvatuksen vuosikellona”. Vuosikello tarjosi selkeän rungon tunnekasvatuksen toteuttamiseen jokaiselle vuosiluokalle, ja se velvoitti koulun jokaista opettajaa. Myönteiset kokemukset koulun laatimista yhteisistä säännöistä ja suunnitelmista ilmenivät opettajien vastauksissa esimerkiksi seuraavasti:

Tarvitaan suunnitelma --. Jos jää yksittäisen open varaan, asia voi helposti jäädä. Meidän koulussa on määrätty, että jokaisella vuosiluokalla käydään tietyt asiat, ja jokaiselle ovelle jaettu ohjeet ja materiaali. Näin työ tulee ainakin aloitetuksi. (Luokanopettaja 8)

Meillä erityiskoulussa ok tilanne kun oppilaita 10 ja koko koululla samat säännöt, kaikki oppilaat ja opettajat tuntevat ja jokainen ope puuttuu samoihin asioihin. (Erityisluokanopettaja 5)

Tunnekasvatuksen toteuttamista koettiin edesauttavaksi myös **yhteistyön tekeminen koulun sisällä** tunnekasvatuksen parissa. Tärkeäksi koettiin erityisesti työyhteisön tarjoama tuki. Usea opettaja kertoi kaipaavansa tiiviimpää materiaalien ja vinkkien jakamista kollegoiden kesken, minkä lisäksi koulun kuraattorien ja psykologien toivottiin olevan vahvemmin mukana tunnekasvatuksessa neuvomalla opettajia oman asiantuntijuutensa pohjalta. Toisaalta vastauksista ilmeni myös täysin vastakkaisia näkemyksiä, joiden mukaan työyhteisön tarjoama tuki tunnekasvatukselle oli vahvaa. Yhteistyötä tehtiin niin koulun kuraattorien ja psykologien kuin kouluvalmentajien kanssa. Lisäksi joillakin kouluilla toimi erilaisia tiimejä ja ryhmiä, joiden tehtävänä oli tukea tunnekasvatuksen toteuttamista tarjoamalla opettajille valmiita oppituntipohjia tai vinkkejä hyvistä materiaaleista. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista kuului myös itse tämän kaltaisiin ryhmiin. Tunnekasvatuksen toteuttamista tukevista tiimeistä opettajat kertoivat seuraavaa:

Kuulun tiimiin, jonka tehtävänä on helpottaa luokanopettajien työtä tunnekasvatuksen yms. parissa ja suunnitella valmiita toimivia oppitunteja, joita on helppo pitää luokissa. (Luokanopettaja 14)

Meillä on hyvinvointiryhmä, joka vinkkaa säännöllisesti hyvinvointiin ja siihen sisältyen myös tunnetaitoihin liittyvästä materiaalista. (Luokanopettaja 9)

Koulun sisäisen yhteistyön osalta korostettiin myös yhteisopettajuutta. Luokanopettajat kokivat yhteisopettajuuden erityisopettajan ja koulukuraattorin kanssa olleen tärkeä tuki tunnekasvatuksen toteuttamisessa, kun vastuun tuntien järjestämisestä sai jakaa yhdessä toisen ammattilaisen kanssa. Kaikki koulut eivät tarjonneet mahdollisuutta yhteisopettajuuteen tunnekasvatuksen saralla. Opettajat kuitenkin uskoivat, että yhteisopettajuuden lisääminen voisi parantaa yksittäisten opettajien valmiuksia tunnetaitojen opettamiseen.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tunnekasvatuksen toteutumista alkuopetuksessa. Tavoitteena oli lisätä tietoa siitä, miten tunnekasvatusta toteutetaan sekä millaisia valmiuksia ja mahdollisuuksia opettajilla on tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Tutkimusaineisto koostui erityis- ja luokanopettajilta sähköisellä kyselylomakkeella kerätyistä vastauksista.

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrittiin saamaan käytännönläheistä tietoa tunnekasvatuksen käytänteistä alkuopetuksessa. Tulosten pohjalta rakentui kattava kuva tunnekasvatuksen suunnitelmallisuudesta, kohdentamisesta, menetelmistä sekä sen integroimisesta koulun arkeen. Vaikka valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa esitetään velvoite tunnekasvatuksen toteuttamiseen, sen todellisesta tilasta Suomen kouluissa ei ole yksittäistä katsausta (ks. Huurre ym., 2015) lukuun ottamatta juurikaan tutkittua tietoa. Tutkimus toikin uutta tietoa niin Suomessa kuin kansainvälisesti vielä varsin vähän tutkitusta aiheesta.

Tässä tutkimuksessa tunnekasvatus näyttäytyi ennen kaikkea suunnitelmallisena ja systemaattisena toimintana, mutta myös spontaani tunnekasvatus kulki tiiviisti mukana alkuopetuksen arjessa. Tunnetaitojen harjoittaminen erillisellä sille varatulla ajalla oli useissa kouluissa vakiintunut käytäntö, minkä rinnalla tunnekasvatusta toteutettiin usein myös arjen ristiriitatilanteissa, päivittäisissä kohtaamisissa sekä muiden oppiaineiden yhteydessä. Tunnekasvatusta ei kuitenkaan koettu vahvasti oppiainesidonnaisena asiana, vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ohjaa tunnetaitojen opettamiseen ennen kaikkea erinäisten oppiaineiden sisällä. Opetussuunnitelman valossa vaikuttaisi kuitenkin lupaavalta, että vaatimukseen tunnekasvatuksen toteuttamisesta on lähdetty kouluissa vastaamaan tavoitteellisen ja johdonmukaisen toiminnan kautta. Tunnekasvatuksen kentällä puhutaan paljon myös siitä, kuinka tunnetaitojen opettaminen tulisi integroida koulun päivittäisiin vuorovaikutustilanteisiin ja käytänteisiin (Jones & Bouffard, 2012; Weare, 2004). Vaikka tunnekasvatus nojasi tässä

tutkimuksessa pääosin erillisellä ajalla toteutettaviin tunteihin, näyttäisi kuitenkin siltä, että sen rooli on tunnistettu jossakin määrin myös koulun tavallisessa arjessa. Parhaimmillaan tunnekasvatuksen voidaankin nähdä olevan kokonaisvaltainen toimintamalli, jossa oppilaiden tunnetaitoja tuetaan niin opetuksen kuin arjen käytänteiden kautta (Elias ym., 1997; Jones & Bouffard, 2012).

Tunnekasvatus toteutui alkuopetuksessa niin yksilö-, ryhmä- kuin luokkatasolla. Usein tunnekasvatusta toteutettiin tasavertaisesti kaikille yleisopetuksen oppilaille, mutta sitä tarjottiin myös yksilökohtaisten tarpeiden pohjalta sekä pienemmille ryhmille että yksittäisille oppilaille. Myös Huurteen ym. (2015) katsoksen mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetetaan Suomen kouluissa pääasiassa kaikille oppilaille, mutta osa kouluista tarjoaa myös kohdennetumpaa tukea pienemmille ryhmille. Tulosta voidaan pitää merkittävänä, sillä laaja tutkimusnäyttö osoittaa kaikille oppilaille suunnatun tunnekasvatuksen hyödyt oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta (Durlak ym., 2011; Sklad ym., 2012). Eniten tunnekasvatuksesta hyötyvät oppilaat, joilla on jo ennestään käytösongelmia tai jotka kuuluvat riskiryhmään (Weare & Nind, 2011, 63–64; Wilson & Lipsey, 2007, 142). Tämän tutkimuksen mukaan kaikille oppilaille suunnatun tunnekasvatuksen päälle oli usein myös rakennettu kohdennetumpaa tukea sitä tarvitseville oppilaille. Useissa kouluissa erityisopettajat ja luokanopettajat vaikuttavat ottaneen tunnekasvatuksen yhteiseksi tehtäväkseen, minkä voidaan nähdä edesauttavan varhaisen tuen toteutumista. Tämän kaltainen portaittainen tuki voikin olla ratkaisu vakavampien tunne- ja käyttäytymisongelmien ennaltaehkäisemiseen (Lane ym., 2014; Lewis ym., 2010; Weare & Nind, 2011; Zins & Elias, 2007).

Tässä tutkimuksessa yleisimpinä tunnekasvatuksen keinoina näyttäytyivät keskustelu, tarinallisuus ja visuaalisuus sekä erilaiset oppilaita aktivoivat toiminnalliset menetelmät. Tunnekasvatuksen menetelmistä ei ole juurikaan tutkimuspohjaista tietoa, mutta esimerkiksi draaman ja taiteen keinot, tunteista keskusteleminen, ristiriitatilanteiden selvittäminen sekä vaikeiden asioiden käsitteleminen tarinoiden kautta nähdään tämän tutkimuksen lisäksi tärkeinä tunnetaitojen opettamisen keinoina myös tunnekasvatuskirjallisuudessa (Elias ym., 1997, 50;

Isokorpi, 2004, 128–129, 139; O’Conner ym., 2017, 7). Näyttäisi siltä, että tunnekasvatuksessa painottuu erityisesti vuorovaikutuksellisuus sekä yhdessä oppiminen. Toisaalta tunnetaitoja pyrittiin tukemaan toisinaan myös opettajalähtöisemmin tunnetaitojen mallintamisen (ks. Denham, 2012; Ferreira 2020) sekä emotionaalisesti tukevan ilmapiirin (ks. Denham ym., 2019; Merritt ym., 2012; Pakarinen ym., 2020) kautta, jotka ovat saaneet huomiota myös aiemmissä tutkimuksissa. Yllättävää on, että vaikka useat tutkimukset ovat osoittaneet emotionaalisesti tukevan ilmapiirin hyödyt oppilaiden tunnetaitojen kehitykselle, tässä tutkimuksessa sen merkitys tunnistettiin vain harvoin. Tämä voi johtua siitä, että oppilaan emotionaalinen tukeminen nähdään luonnolliseksi osaksi opettajan työtä, eikä sitä mielletä itsessään tunnekasvatuksen menetelmäksi. Kuitenkin tunnekasvatus pitää jo käsitteenä sisällään varsinaisen opetuksen ohella turvallisen, osallistavan ja oppilaiden tarpeisiin reagoivan ympäristön (Ignat ym., 2011, 51). Emotionaalisesti tukevan ympäristön merkitystä tunnekasvatuksessa olisi syytä painottaa aiempaa vahvemmin jo opettajankoulutuksesta lähtien.

Aiemmin vain harva tutkimus on tarkastellut tunnekasvatuksen menetelmiä koulun puolella (Huurre ym., 2015), minkä valossa tämän tutkimuksen tieto voidaan katsoa arvokkaaksi. Lisäksi tutkimus voi tarjota opettajille konkreettisia työkaluja tunnekasvatuksen toteuttamiseen omassa työssään. Menetelmien soveltuvuutta käytäntöön tukee se, että monet esille nousseista keinoista ovat helposti toteutettavissa koulun tavallisessa arjessa. Tämän tutkimuksen pohjalta näyttäisi siltä, että pitkälle voidaan jo päästä luomalla kouluun turvallinen ja välittävä ilmapiiri, rohkaisemalla oppilaita jakamaan tunteitaan arjen tilanteissa, ohjaamalla heitä tunnistamaan ristiriitatilanteissa vastapuolen tunteita sekä löytämään itselle toimivia keinoja rauhoittumiseen. Huomionarvoista kuitenkin on, että tutkimusnäyttö yksittäisistä tunnekasvatuksen menetelmistä on heikkoa, sillä tunnekasvatuksen tehokkuutta on tutkittu pääasiassa strukturoitujen ohjelmien osalta. Vaikka ohjelmia painotetaan tänä päivänä ensisijaisena tapana opettaa tunnetaitoja (CASEL, nd; Zins & Elias, 2007), tässä tutkimuksessa niitä käy-

tettiin vain harvoin. Tunnekasvatuksen pääpainon ollessa ohjelmien sijaan yksittäisissä menetelmissä on selvää, että menetelmien tehokkuudesta tarvitaan tutkimuspohjaista tietoa (ks. myös Jones & Bouffard, 2012, 12).

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli tarkastella opettajien valmiuksia ja mahdollisuuksia tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Tulokset osoittivat, että kokemukset tunnekasvatuksen toteuttamisesta olivat opettajakohtaisia ja riippuivat niin opettajan omasta osaamisesta, käytettävissä olevista resursseista kuin koulun toimintakulttuurista. Tämän tutkimuksen perusteella opettajat kokevat omaavansa joitakin valmiuksia tunnekasvatuksen toteuttamiseen ja tunnistavat myös ympäristönsä tarjoavan siihen mahdollisuuksia. Toisaalta tulokset tukevat kansainvälisten tutkimusten tuloksia osoittaen, että tunnetaitojen opettamiseen sisältyy myös huomattava määrä erilaisia haasteita. Aiemmissä tutkimuksissa esille on noussut erityisesti tiedon ja koulutuksen puute, riittämättömät materiaalit ja ulkopuolelta saatava tuki sekä vähäinen aika opetuksen valmisteluun ja toteuttamiseen (Buchanan ym., 2009; Humphries ym., 2018; Ignat ym., 2011; Raptis & Spanaki, 2017; Schiepe-Tiska ym., 2021), jotka koetaan tämän tutkimuksen mukaan merkittäviksi haasteiksi myös kotimaassa. Tutkimus myös laajentaa aiempia tutkimustuloksia nostamalla tunnekasvatusta rajoittavina tekijöinä esiin koulujen tilaongelmat, ulkoisten resurssien heikon hyödyntämisen sekä tunnekasvatuksen toteuttamista ohjaavien suunnitelmien puutteen.

Merkittävää oli, että tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät kokeneet saaneensa opettajankoulutuksesta riittävästi valmiuksia tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Havainto on linjassa kansainvälisten tutkimusten kanssa, jotka ovat tuoneet ilmi opettajien puutteellisen ammattitaidon tunnetaitojen opettamiseen liittyen (Buchanan ym., 2009; Ignat ym., 2011; Raptis & Spanaki, 2017; Schiepe-Tiska ym., 2021). Samansuuntainen tulos ilmeni myös Ojalan (2017, 104–105) tutkimuksessa, jonka mukaan suomalaiset opettajat eivät koe opettajankoulutuksen tarjoavan riittävästi välineitä psyykkisesti oireilevien oppilaiden kohtaamiseen. On syytä pohtia, miksi opettajankoulutus ei ole reagoinut valtakunnallisen opetussuunnitelman asettamiin vaatimuksiin tunnekasvatuksesta.

Opettajankoulutuksella on tärkeä asema koulukulttuurin muutoksissa, ja sen tulisi pystyä tarjoamaan opettajaopiskelijoille riittävät taidot vastata uusiin ammatillisiin odotuksiin (Rasku-Puttonen & Rönkä, 2000, 175). Tutkimuksen tarjoama tieto tulisi huomioida erityis- ja luokanopettajien peruskoulutuksen kehittämisessä. Koulutuksen tulisi painottaa tunnekasvatuksen tärkeyttä sekä tarjota käytännönläheistä tietoa sen toteuttamiseen koulun arjessa. Jo työelämässä olevien opettajien asiantuntemuksen vahvistamiseksi lisäresursseja tulisi myös suunnata täydennyskoulutuksiin, joiden opettajat kokivat tässäkin tutkimuksessa lisäneen merkittävästi omia valmiuksia tunnekasvatuksen toteuttamiseen.

Tässä tutkimuksessa opettajat olivat aidosti kiinnostuneita tunnekasvatuksesta, mikä näkyi heidän aktiivisuutenaan kehittää itseään tunnekasvattajana sekä sitoutumisena tunnetaitojen opettamiseen koulun arjessa. Myös Pirskasen ym. (2019) tutkimuksen mukaan suomalaiset opettajat kokevat tunnekasvatuksen koulun alussa tärkeäksi ja tunnistavat oman vastuunsa tunnetaitojen tukemisessa. Opettajien asenteilla, uskomuksilla ja sitoutumisella on suuri merkitys tunnekasvatuksen toteutumisessa (Brackett ym., 2012, 220), minkä valossa suomalaisten opettajien motivaatiota tunnekasvatusta kohtaan voidaan pitää ennen kaikkea myönteisenä ilmiönä. Tämän tutkimuksen pohjalta näyttäisi kuitenkin siltä, että tunnetaitojen opettaminen uhkaa toisinaan jäädä jopa liiaksi opettajan oman mielenkiinnon varaan. Voidaan pohtia, onko tunnekasvatuksen asema kouluissa riittävän vakaalla pohjalla, mikäli ratkaisevaksi tekijäksi sen toteutumisessa nousee opettajan oma aktiivisuus aiheen parissa. Tämä kysymys voidaan katsoa aiheelliseksi tänä päivänä, kun opettajien työmäärän kasvaminen ja opettajien uupuminen ovat nousseet merkittäviksi huolenaiheiksi niin tutkimuksissa (Saloviita & Pakarinen, 2021) kuin julkisessa keskustelussa (Ekström, 2022).

Vaikka opettajalla olisi tietoa, taitoa ja motivaatiota tunnekasvatuksen toteuttamiseen, ympäristön tarjoamat mahdollisuudet näyttivät tämän tutkimuksen mukaan määrittävän pitkälti sitä, missä määrin tunnekasvatus todella toteutui koulun arjessa. Haasteeksi nähtiin erityisesti koulun vähäinen tuki tunnekasvatukselle, mikä näkyi niin yhteisten suunnitelmien puutteena kuin siinä, ettei

koulu tarjonnut koulutusta, aikaa tai tarvittavia välineitä tunnetaitojen opettamiseen. Lisäksi tulokset vahvistivat aiempien tutkimusten havaintoja siitä, että opettajat kaipaavat mahdollisuutta tehdä tiiviimpää yhteistyötä koulun sisällä tunnekasvatuksen parissa sekä jakaa hyviksi havaittuja ideoita kollegoiden kesken (ks. Buchanan ym., 2009, 195–196; Martínez, 2016, 19). Tunnekasvatus pitäisi-kin nähdä yhä vahvemmin koulun yhteisenä projektina. Koulujen tulisi pyrkiä löytämään konkreettisia keinoja tukea opettajien tunnekasvatustyötä koulun sisällä ja siirtää näin vastuuta tunnekasvatuksesta yksilöiltä koko työyhteisölle. Tässä tutkimuksessa erityisesti koulun tarjoamat valmiit materiaalit sekä yhteisten toimintatapojen sopiminen näyttäytyivät opettajille suurena voimavarana tunnekasvatuksen toteuttamisessa. Myös aiemmissa tutkimuksissa opettajat ovat korostaneet koulun yhtenäisten toimintatapojen tärkeyttä oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa (Martínez, 2016, 18; Ojala, 2017, 101).

Tasapainoilu oppilaiden akateemisten taitojen ja tunnetaitojen kehittämisen välillä koettiin myös haastavaksi, sillä tunnekasvatus ei usein ollut saanut koulussa omaa oppituntia. Ajan puute on noussut aiemmissa tutkimuksissa esille yhtenä suurimmista tunnetaitojen opettamisen haasteista (Buchanan ym., 2009; Martínez, 2016), ja myös tässä tutkimuksessa se nähtiin merkittävänä tunnekasvatusta rajoittavana tekijänä. Vaikka oppilaiden tunnetaitojen tukeminen on saanut kouluissa yhä enemmän jalansijaa, vaadittujen akateemisten tavoitteiden saavuttaminen näyttäisi olevan yhä valitettavan usein prioriteetti (Martínez, 2006, 11). Tärkeä kysymys lienee se, tulisiko tunnekasvatukselle harkita erillisen oppitunnin tarjoamista vai päinvastoin lisätä opettajien tietämystä koulun tavaliseen arkeen sulautuvista käytänteistä, joiden myötä tunnetaitojen opettamisesta voi muodostua saumaton osa koulun arkea. Toisaalta ajatus tunnekasvatuksesta erillisenä oppiaineena ei ole uusi, sillä asiaa on pyritty viemään eteenpäin jo pitkään kansalaisaloitteiden kautta. Samaan aikaan tunnekasvatuskirjallisuudessa ehdotetaan koetulle ajanpuutteelle ratkaisuksi tunnetaitojen opettamisen integroimista koulun päivittäisiin käytänteisiin (Jones & Bouffard, 2012, Weare, 2004). Tätä näkemystä tukevat myös tämän tutkimuksen havainnot siitä,

että mikäli opettaja osasi integroida tunnekasvatusta koulun jokapäiväiseen toimintaan, erilliselle oppitunnille ei koettu olevan tarvetta.

Yhteenvedona voidaan todeta, että opettajien kokemat valmiudet ja mahdollisuudet tunnekasvatuksen toteuttamiseen vaihtelevat suuresti opettajien ja koulujen välillä. Tämä luo tarpeen laajemmille yhteiskunnallisille muutoksille, joilla tasataan opettaja- ja koulukohtaisia eroja, yhtenäistetään koulujen toimintamalleja sekä mahdollistetaan opettajille samanlaiset lähtökohdat tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Jotta tämä voidaan saavuttaa, tunnekasvatuksen tulisi näyttäytyä merkityksellisenä myös päättäjien silmissä. Kasvava tutkimusnäyttö osoittaa, että onnistuneella tunnekasvatuksella voidaan saavuttaa merkittäviä muutoksia niin oppilaiden mielenterveyden, sosiaalisen käyttäytymisen kuin koulusuoriutumisen kannalta (Durlak ym., 2011; Sklad ym., 2012; Taylor ym., 2017). Nostamalla opettajien omaa ääntä esiin tässä tutkimuksessa rakennettiin kattava kuva siitä, mikä tunnekasvatuksessa tällä hetkellä toimii sekä mitä haasteita sen toteuttamisessa kohdataan. Tutkimuksen tarjoama tieto voikin toimia niin koulu- kuin yhteiskuntatasolla konkreettisina suuntaviivoina sille, mitä tunnekasvatuksen aseman parantaminen alkuopetuksessa käytännössä vaatii.

8.2 Tutkimuksen arviointi

Tärkein luotettavuuden kriteeri laadullisessa tutkimuksessa on tutkija itse, minkä vuoksi tutkimuksen arvioimisessa huomioon tulee ottaa koko tutkimusprosessi (Eskola & Suoranta, 1998, 153). Keskeisiä tarkasteltavia asioita luotettavuuden näkökulmasta ovat tutkimuksen uskottavuus, tulosten siirrettävyys, aineiston riittävyys sekä tutkimukseen liittyvät rajoitteet ja vahvuudet.

Laadullisessa tutkimuksessa uskottavuus viittaa siihen, että tutkimuksesta välittynyt kuva ilmiöstä on todenperäinen ja tutkijan tekemät tulkinnat vastaavat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta, 1998, 154; Lincoln & Guba, 1985, 296; Tracy, 2010, 842). Vaikka tavoitteenani tässä tutkimuksessa oli välittää opettajien kuvaukset tunnekasvatuksesta ja niille annetut merkitykset mahdollisimman ai-

toina, on ymmärrettävä, että ilmiöstä rakentunut kuva pohjautuu niihin subjektiivisiin tulkintoihin, joita olen tutkijana aineistosta tehnyt. Laadullisessa tutkimuksessa on väistämätöntä, että tutkittavien kertomukset suodattuvat ainakin osittain tutkijan oman kehyksen läpi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 120). Olen tutkimusraportissani kuvannut ymmärrykseni fenomenologis-hermeneuttisen tiedon luonteesta sekä tulkinnallisuuden välttämättömyydestä osana tutkimustani. Tiedostamalla ja sanoittamalla oman vaikutukseni tutkimustuloksiin olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta. Laineen (2018, 42) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuuden tärkein kysymys onkin se, onko tutkija ollut itsekriittinen läpi tutkimuksen ja tiedostanut tulkintaan sisältyvät haasteet.

Yksi tärkeimmistä keinoista lisätä tutkimuksen uskottavuutta on tarjota tutkimusprossista kattava ja yksityiskohtainen kuvaus (Tracy, 2010, 843). Olen tutkimusraportissani avannut jokaista tutkimukseni vaihetta selkeästi ja yksityiskohtaisesti, mikä lisää tutkimukseni luotettavuutta. Analyysiprosessia, tuloksia ja johtopäätöksiä kuvatessani olen pyrkinyt tuomaan ajatteluani avoimesti näkyviin sekä perustelemaan tekemäni tulkinnat esimerkkien ja aineistositaattien avulla. Tämän kaltainen rehellisyys ja läpinäkyvyys ovatkin tärkeitä tutkimuksen luotettavuuden kriteereitä (Tracy, 2010, 841–842). Kun tutkija tuo esille perusteet, joiden pohjalta tulkintoihin on päädytty, lukija pystyy itse pohtimaan muodostuneiden käsitysten paikkansapitävyyttä (Kiviniemi, 2018, 73). Toisaalta tässä tutkimuksessa aineiston osittainen niukkuus rajoitti mahdollisuutta käyttää sitaatteja tulosten kuvaamisen tukena. Tutkittavat eivät kertoneet sanallisesti pitkästi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli tunnekasvatuksen toteuttamiseen liittyvistä asioista, pois lukien tunnekasvatuksen menetelmät, joita kuvattiin toisinaan hyvinkin laajasti. Vaikka vastauksista välittyi selkeä kuva kerrotusta asiasta, vastausten ollessa muutaman sanan mittaisia niiden anti tuloslukuun oli vähäinen. Olen kuitenkin sisällyttänyt sitaatteja tekstiin myös ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta siinä määrin, kuin se on ollut mahdollista.

Laadullisen tutkimuksen pohjalta ei ole mahdollista tehdä tilastollisia yleistyksiä. Yleistettävyydestä puhutaankin usein siirrettävyytenä, joka tarkoittaa tut-

kimuksesta saatavan tiedon hyödyntämistä muissa konteksteissa. (Eskola & Suoranta, 1998, 52; Lincoln & Cuba, 1985, 316; Tracy, 2010, 845.) Koska tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opettajien henkilökohtaisista kokemuksista, tutkittavien vaihtuessa myös tulokset voisivat olla erilaisia. Nähdäkseni tulokset kuitenkin antavat viitteitä mahdollisista laajemmista ilmiöistä, jotka opettajat voivat kokea samalla tapaa ja joiden näkyvyyttä koko Suomen tasolla olisi syytä tutkia lisää. Tulosten siirrettävyyttä voidaan katsoa tukevan tutkimukseen osallistuneiden opettajien suhteellisen tasainen jakauma iän ja työkokemuksen suhteen sekä tutkittavien kerääminen koko Suomen alueelta. Facebookin kautta kerättävien tutkittavien ominaisuudet eivät myöskään näyttäisi eroavan merkittävästi muilla keinoilla kerätyistä tutkittavista (Rife ym., 2016). Toisaalta on huomioitava, että tutkimukseen osallistumisen kriteerinä oli kokemus tunnekasvatuksen toteuttamisesta, jolloin tietoa ei saatu opettajilta, jotka eivät toteuttaneet tunnekasvatusta tai olleet kiinnostuneet aiheesta. Viime kädessä tulosten siirrettävyyden arviointi jää kuitenkin lukijoille. Tärkeintä on tarjota tutkimuksesta ja sen taustoista tarpeeksi kattava kuva, jotta ulkopuoliset henkilöt voivat itse tehdä arvioita tulosten mahdollisesta siirrettävyydestä (Lincoln & Cuba, 1985, 316).

Aineiston riittävyttä tarkastellessa on huomioitava, että laadullisessa tutkimuksessa on usein perusteltua keskittyä vain pieneen määrään tapauksia (Puusa & Juuti, 2020, 83). Aineiston kokoa voidaankin arvioida paremmin saturaation eli aineiston kylläntymisen näkökulmasta. Aineistoa voidaan katsoa olevan riittävästi, kun uudet tapaukset eivät enää tuota tutkitusta ilmiöstä uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 1998, 47–48). Tutkimuksessani saturaatio ilmeni selkeästi, sillä aineisto pääsääntöisesti toisti itseään ja uudet havainnot mukailivat jo aiemmissa vastauksissa mainittuja teemoja. Saturaation näkökulmasta tutkimuksen aineisto, 27 kyselyvastausta, voidaan katsoa riittäväksi. Toisaalta uusissa vastauksissa ilmeni satunnaisesti vielä joitakin uusia yksityiskohtia, minkä vuoksi on mahdollista, että aineiston ollessa laajempi tunnekasvatuksesta olisi ollut mahdollista rakentaa vielä monipuolisempi kuva. Tutkimusta voidaan kuitenkin pitää onnistuneena silloin, kun se auttaa näkemään tutkitun ilmiön aiempaa sel-

keämmin ja jäsentyneemmin (Laine, 2018, 42). Aineisto onnistui tarjoamaan ilmiöstä laajan kuvan ja vastaamaan molempiin tutkimuskysymyksiin, joten nähdäkseni sen koko on ollut sopiva täyttämään tälle tutkimukselle asetetut tavoitteet.

Tutkimusta arvioidessa tulee tarkastella myös tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä ratkaisuja, kuten käytettyjen tutkimusmetodien soveltuvuutta (Patton, 2015, 679). Oleellista on tiedostaa niin tutkimuksen vahvuudet kuin olla avoin mahdollisista tutkimusprosessiin sisältyneistä haasteista (Patton, 2015, 679; Tracy, 2010; 841–842). Tässä tutkimuksessa haasteeksi osoittautui se, että kyselylomakkeella kerätyt vastaukset sisälsivät joitakin lyhyitä ja toisinaan myös sisältöltään epätarkkoja ilmauksia (ks. Ravitch & Carl, 2021, 153; Valli, 2018, 98–99). Koska kyselylomake ei tarjonnut mahdollisuutta lisäkysymysten esittämiselle, oli tyydyttyvä niihin kuvauksiin, jotka tutkittavat olivat päättäneet kyselyyn antaa. Toisaalta kyselyn vahvuudeksi tässä tutkimuksessa voidaan nähdä sen sisältämät monipuoliset ja avoimet kysymykset, jotka velvoittivat tutkittavia pohtimaan aihetta useasta näkökulmasta. Näin tunnekasvatuksesta onnistuttiin muodostamaan monimuotoinen kuva siitäkin huolimatta, että osa vastauksista oli pituudeltaan lyhyitä.

Toisen ihmisen kokemusmaailmaa tutkiessa tulisi käyttää aineistolähtöisiä metodeja, joilla aiempiin tutkimustuloksiin ja teorioihin saa etäisyyttä (Laine, 2018, 32). Tässä tutkimuksessa aiempi teoria oli häivytetty pois niin aineiston keräämisen kuin sen analysoinnin aikana. Kyselylomake sisälsi avoimia kysymyksiä, mikä antoi tutkittaville mahdollisuuden avata kokemuksiaan vapaasti. Myös aineiston analysoinnissa tilaa annettiin opettajien omille kuvauksille tunnekasvatuksesta, eikä aiempia teoria ohjannut analyysin tekoa. Toisaalta on ymmärrettävä, että täydellistä aineistolähtöisyyttä on mahdoton saavuttaa, sillä tutkijan ennakkokäsitykset vaikuttavat aina jossakin määrin tehtyihin tulkintoihin (Laine, 2018, 32–33). On myös syytä tiedostaa, että opettajille annettiin etukäteen valmis määritelmä tunnekasvatuksesta, mikä saattoi ohjata tai rajata vastaamista joiltakin osin. Määritelmän antaminen voidaan kuitenkin katsoa aiheelliseksi, sillä näin voitiin varmistaa yhteinen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä sekä mahdollistaa se, että kaikki tunnetaitoihin sisältyvät osa-alueet tulivat käsitellyiksi.

8.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimustietoa tulisi kerätä tätä tutkimusta suuremmalta ja monipuolisemmalta tutkimusjoukolta laajemman kuvan rakentamiseksi. Tutkimalla aihetta myös niiden opettajien näkökulmasta, jotka eivät toteuta tunnekasvatusta tai ole kiinnostuneet aiheesta, tunnekasvatuksen haasteista voitaisiin saada monimuotoisempi kuva. Kiinnostavaa olisi myös tarkastella sitä, millaisena tunnekasvatus näyttäytyy alakoulun ylemmillä luokilla tai yläkoulussa. Jatkossa aihetta olisi syytä tutkia erityisesti haastattelemalla yksityiskohtaisemman tiedon saamiseksi. Koska tunnekasvatus voi tapahtua osin tiedostamattomasti, uutta tietoa voitaisiin myös saada havainnoimalla opettajien toteuttamaa tunnekasvatusta ulkopuolelta.

Tämä tutkimus toi esille useita tunnekasvatuksen menetelmiä, joita opettajat työssään käyttävät. Tutkimusnäyttö menetelmien taustalla on kuitenkin heikkoa, mikä luo tarpeen lisätä tutkimuspohjaista tietoa niiden vaikuttavuudesta. Lisäksi tutkimus nosti esiin huomattavia tunnekasvatuksen toteuttamiseen liittyviä haasteita. Koska tunnekasvatuksen taustalla vaikuttavat opettajan lisäksi myös muut tahot, ilmiön ymmärtämiseksi olisi syytä kuulla esimerkiksi koulun rehtoreiden näkemyksiä tunnekasvatuksesta. Lisäksi kiinnostavaa olisi selvittää, kuinka merkittävänä tunnekasvatus näyttäytyy kunnallisten päättäjien silmissä.

Tämän tutkimuksen valossa tunnekasvatuksen merkitys alkuopetuksessa on tunnistettu ja valtakunnallisen opetussuunnitelman asettamiin velvoitteisiin pyritään kouluissa vastaamaan oman osaamisen sekä ulkoa päin tarjottujen mahdollisuuksien rajoissa. Opettajat ovat suureen haasteen edessä pyrkiessään takaamaan jokaiselle lapselle yhdenvertaisen mahdollisuuden oppia koulussa tulevaisuutensa kannalta tärkeitä tunnetaitoja. Parantamalla opettajien mahdollisuuksia tunnekasvatukseen vaikutetaan siihen, kasvaako yhteiskuntaamme aikuisia, jotka tulevat toimeen itsensä ja muiden ihmisten kanssa. Ratkaisevaksi kysymykseksi nouseekin se, millaisia konkreettisia muutoksia niin kunnallisella kuin valtakunnallisella tasolla ollaan valmiita tekemään opettajan tunnekasvatustyön tueksi.

LÄHTEET

- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment* 30(3), 219–236. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177%2F0734282911424879>
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K. & Merrell, K. W. (2009). Social and Emotional Learning in Classrooms: A Survey of Teachers' Knowledge, Perceptions, and Practices. *Journal of applied school psychology*, 25(2), 187–203. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/15377900802487078>
- CASEL. (nd). *What Is the CASEL Framework?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Haettu 19.11.2021 osoitteesta: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Denham, S. A. & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(2), 133–150. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1–48. <https://www-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/scholarly-journals/dealing-with-feelings-how-children-negotiate/docview/201572983/se-2?accountid=11774>
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early childhood education journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Ekström, R. (2022. 12. maaliskuuta). Enemmistö opettajista on harkinnut alanvaihtoa, kertoi ammattiliitto – tilastoissa ei kuitenkaan näy irtisanoutumis-aaltoa. *Helsingin sanomat*. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000008677565.html>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, T. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=3002111>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Ferreira, M., Martinsone, B. & Talić, S. (2020). Promoting Sustainable Social Emotional Learning at School through Relationship-Centered Learning Environment, Teaching Methods and Formative Assessment. *Journal of teacher education for sustainability*, 22(1), 21–36. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003>
- Garner, P. W. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational psychology review*, 22(3), 297–321. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Goleman, D. (1999). *Tunneäly työelämässä*. Otava.
- Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/119941/Annales%20C%20416%20Hintikka%20VK.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 286–298). Gaudeamus.

- Humphries, M. L., Williams, B. V. & May, T. (2018). Early Childhood Teachers' Perspectives on Social-Emotional Competence and Learning in Urban Classrooms. *Journal of applied school psychology*, 34(2), 157–179. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/15377903.2018.1425790>
- Huurre, T., Santalahti, P., Anttila, N. & Björklund, K. (2015). *Mielenterveyden ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämisen menetelmät ja käytännöt peruskouluissa*. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125821/URN_ISBN_978-952-302-038-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ignat, A-A., Clipa, O. & Rusu, P P. (2011). Teachers' Training on Emotional Education. Needs Assessment. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 1(2), 51–56. <https://www-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/scholarly-journals/teachers-training-on-emotional-education-needs/docview/1011446684/se-2>
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. PS-kustannus.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological science*, 12(1), 18–23. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111%2F1467-9280.00304>
- Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Pilot-kustannus.
- Jones, S. M. & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. *Social policy report*, 26(4), 1–33. <https://eric.ed.gov/?id=ED540203>
- Keller, H. E. & Lee, S. (2003). Ethical Issues Surrounding Human Participants Research Using the Internet. *Ethics & behavior*, 13 (3), 211–219. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1303_01
- Kim, G., Walden, T., Harris, V., Karrass, J. & Catron, T. (2007). Positive Emotion, Negative Emotion, and Emotion Control in the Externalizing Problems of School-aged Children. *Child psychiatry and human development*, 37(3), 221–239. <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0031-8>

- 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, s. 62–74). PS-Kustannus.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: opi tunteiden säätelyn taito*. PS-kustannus.
- Kurki, K. (2017). *Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526216973.pdf>
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Otava.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. uudistettu ja täydennetty painos, s. 29–50). PS-Kustannus.
- Lane, K. L., Oakes, W. P. & Menzies, H. M. (2014). Comprehensive, Integrated, Three-Tiered Models of Prevention: Why Does My School - and District - Need an Integrated Approach to Meet Students' Academic, Behavioral, and Social Needs? *Preventing school failure*, 58(3), 121–128. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/1045988X.2014.893977>
- Lewis, T. J., Jones, S. E. L., Horner, R. H. & Sugai, G. (2010). School-Wide Positive Behavior Support and Students with Emotional/Behavioral Disorders: Implications for Prevention, Identification and Intervention. *Exceptionality : the official journal of the Division for Research of the Council for Exceptional Children*, 18(2), 82–93. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/09362831003673168>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. Teoksessa Y. S. Lincoln & E. G. Guba (toim.) *Naturalistic inquiry* (s. 289–331). SAGE.

- Martínez, L. (2016). Teachers' Voices on Social Emotional Learning: Identifying the Conditions that Make Implementation Possible. *The international journal of emotional education*, 8(2), 6–24.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121275.pdf>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? *The American psychologist*, 63(6), 503–517.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Martinez, R. G., Conroy, M. A., Snyder, P. A. & Southam-Gerow, M. A. (2017). Identifying Common Practice Elements to Improve Social, Emotional, and Behavioral Outcomes of Young Children in Early Childhood Classrooms. *Prevention science*, 18(2), 204–213.
<https://doi.org/10.1007/s11121-016-0703-y>
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. & Peugh, J. L. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School psychology review*, 41(2), 141–159.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Tammi.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. PS-Kustannus.
- Oberle, E. & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. Teoksessa J. L. Matson (toim.) *Handbook of social behavior and skills in children* (s. 175–197). Springer.
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L. & Romm, H. (2017). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Teacher and classroom strategies that contribute to social and emotional learning (part 3 of 4)*. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.

<https://eric.ed.gov/?q=A+review+of+the+literature+on+social+and+emotional+learning+for+students+ages+3%e2%80%938%3a+Characteristics+of+effective+social+and+emotional+learning+programs+&id=ED572721>

- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: Opettajien kokemuksia*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6952-3>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K. & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research and Method in Education*, 43(4), 444–460. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. painos). SAGE.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pirskanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M., Meil, G., Romero-Balsas, P. & Rogero-García, J. (2019). Children's Emotions in Educational Settings: Teacher Perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early childhood education journal*, 47(4), 417–426. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s10643-019-00944-6>
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 73–83). Gaudeamus.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 141–152). Gaudeamus.
- Raptis, I. & Spanaki, E. (2017). Teachers' Attitudes Regarding the Development of Socio-Emotional Skills in Elementary Schools in Greece. *International journal of psychology and educational studies*, 4(1), 21–28.
<https://doi.org/10.17220/ijpes.2017.01.003>

- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. (2000). Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä: Kohti uutta toimintakulttuuria* (s. 175–185). PS-Kustannus.
- Ravitch, S. M. & Carl, N. M. (2021). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological* (2. painos). SAGE.
- Rife, S. C., Cate, K. L., Kosinski, M. & Stillwell, D. (2016). Participant recruitment and data collection through Facebook : The role of personality factors. *International journal of social research methodology*, 19(1), 69–83.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2014.957069>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Salisch, M. (2008). Themes in the Development of Emotion Regulation in Childhood and Adolescence and Transactional Model. Teoksessa M. Vandekerckhove (toim.) *Regulating emotions : culture, social necessity, and biological inheritance* (s. 146–168). Blackwell.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211.
- Saloviita, T. & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained : teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97. 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Schiepe-Tiska, A., Dzhaparkulova, A. & Ziernwald, L. (2021). A Mixed-Methods Approach to Investigating Social and Emotional Learning at Schools: Teachers' Familiarity, Beliefs, Training, and Perceived School Culture. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.518634>
- Sieber, J. E. & Tolich, M. (2015). *Planning ethically responsible research* (2. painos). SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781506335162>
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/pits.21641>

- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/cdev.12864>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative inquiry*, 16 (10), 837–851. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1077800410383121>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2021, 7. heinäkuuta). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytando-htk>
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. uudistettu painos, s. 100–109). PS-Kustannus.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. uudistettu painos, s. 81–99). PS-Kustannus.
- Virtanen, A. (2021, 3. maaliskuuta). Helsingiläiskoulussa opetettiin lapsille tunne- ja vuorovaikutustaitoja: tulokset ällistyttäviä – "Tämä voisi olla kokonaan oma oppiaineensa". *Helsingin uutiset*. <https://www.helsinginuutiset.fi/paikalliset/3994589>
- Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/68112>

- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health promotion international*, 26(1), 29–69 <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446215081>
- Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Profami.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American journal of preventive medicine*, 33(2), 130–143. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.amepre.2007.04.011>
- Yelinek, J. & Grady, J. S. (2019). 'Show me your mad faces!' preschool teachers' emotion talk in the classroom. *Early child development and care*, 189(7), 1063–1071. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/03004430.2017.1363740>
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning. Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 233–255. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/10474410701413152>
- Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W. & Shewark, E. A. (2015). "Practice What You Preach": Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early education and development*, 26(7), 899–919. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/10409289.2015.1009320>
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A. & Curby, T. W. (2014). A Mixed-Method Examination of Preschool Teacher Beliefs About Social-Emotional Learning and Relations to Observed Emotional Support. *Infant and child development*, 23(5), 471–493. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1002/icd.1843>

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Hei!

Olen erityisopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaa aiheesta tunnekasvatus alkuopetuksessa. Tutkimukseni tavoitteena on kerätä tietoa siitä, **miten erityisopettajat ja luokanopettajat toteuttavat tunnekasvatusta alkuopetuksessa** sekä **millaisia valmiuksia ja mahdollisuuksia opettajilla on tunnekasvatuksen toteuttamiseksi**. Tutkimukseen osallistumisen ehtona on erityisopettajana tai luokanopettajana toimiminen vuosiluokalla 1 ja/tai 2 sekä kokemus siitä, että tunnekasvatus on jossakin muodossa osa omaa työnkuvaasi.

Tunnekasvatuksella tarkoitetaan tutkimuksessani oppilaiden tunnetaitojen tukemista niin opetuksen kuin ympäristöön liittyvien tekijöiden kautta. Tunnetaitoihin voidaan katsoa kuuluvan tunteiden tunnistamiseen, ilmaisemiseen ja säätelyyn liittyviä taitoja. Toivon, että pohdit vastauksissasi toteuttamaasi tunnekasvatusta monipuolisesti näiden kolmen osa-alueen näkökulmasta.

Kysely jakautuu kolmeen eri osioon, jotka ovat taustatiedot, tunnekasvatuksen toteuttaminen, sekä valmiudet ja mahdollisuudet tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Kysymykset ovat taustatietoja lukuun ottamatta avoimia kysymyksiä ja niihin vastaaminen vie arviolta aikaa noin 15–25 minuuttia. Kyselyyn osallistuminen on vapaaehtoista. Vastauksiasi ei tulla käyttämään tutkielman ulkopuolisiin tarkoituksiin, eikä henkilöllisyyttäsi voida tunnistaa tutkimuksesta.

Tarkemmat henkilötietoja ja niiden käsittelyä sekä tutkittavan oikeuksia koskevat tiedot löydät tietosuojalomakkeesta painamalla *tästä*.

Kiitos jo etukäteen vastauksistasi!

Mari Kanerva

mari.j.kanerva@student.jyu.fi.

Olen tutustunut tietosuojalomakkeeseen ja ymmärrän, että vastaamalla kyselyyn annan suostumukseni osallistua tutkimukseen ja käyttää antamiani tietoja tutkimuksen aineistona.

Kyllä

Taustatiedot**Ikä**

- 20–29 vuotta
- 30–39 vuotta
- 40–49 vuotta
- 50–59 vuotta
- 60 vuotta tai yli

Työtehtävä

- luokanopettaja
- laaja-alainen erityisopettaja
- erityisluokanopettaja

Opettamasi vuosiluokka /-luokat

- 1
- 2
- 1 ja 2

Työkokemus luokanopettajana / erityisopettajana

- 0–5 vuotta
- 6–10 vuotta
- 11–20 vuotta
- 21–30 vuotta
- yli 30 vuotta

Tunnekasvatuksen toteuttaminen

Millaisissa tilanteissa toteutat tunnekasvatusta? (esim. joidenkin oppiaineiden yhteydessä, suunnitelmallisia tuokioita/tunteja, spontaanisti arjessa...)

Kuinka usein toteutat tunnekasvatusta? Kuinka säännöllistä tunnekasvatus on?

Kuvaa toteuttamasi tunnekasvatuksen kohderyhmää. Kohdennatko tunnekasvatuksen kaikille oppilaille vai osalle oppilaista? Millä perusteella?

Miten käytännössä toteutat tunnekasvatusta? Kuvaille käyttämiäsi tunnekasvatuksen menetelmiä ja käytänteitä konkreettisten esimerkkien kautta.

Hyödynnätkö valmiita tunnekasvatuksen materiaaleja, oppaita tai ohjelmia? Mitä? Kuinka säännöllisesti?

Tunnetaitoihin sisältyy tunteiden tunnistamisen, ilmaisemisen ja säätelemisen taitoja. Kuvaille, missä määrin toteuttamasi tunnekasvatus kattaa nämä tunnetaitojen osa-alueet.

Valmiudet ja mahdollisuudet tunnekasvatuksen toteuttamiseen

Millaisiksi koet omat valmiutesi tunnekasvatuksen toteuttamiseen? Mitkä tekijät tähän vaikuttavat? (esim. opettajankoulutus tai mahdolliset muut koulutukset, kokemus, oma kiinnostus ja motivaatio...)

Millaisiksi koet koulun tarjoamat mahdollisuudet tunnekasvatuksen toteuttamiseen? (esim. aika, resurssit, tuki, tarjotut lisäkoulutukset, yleinen kulttuuri, asenteet ja arvostus...)

Miten koet, että omia valmiuksiasi tai mahdollisuuksiasi tunnekasvatuksen toteuttamiseksi voitaisiin parantaa?

Onko lopuksi vielä jotain, mitä haluaisit kertoa aiheeseen liittyen?

Liite 2. Aineiston analyysi ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen osalta

Ensimmäinen tutkimuskysymys: Miten opettajat toteuttavat tunnekasvatusta?

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Säännölliset tunnekasvatustunnit Säännölliset tunnekasvatustuokiot	Säännölliset tunnekasvatustunnit ja -tuokiot	Suunnitelmalliset tunnekasvatustunnit ja -tuokiot	Tunnekasvatuksen suunnitelmallisuus ja integrointi koulutyöhön
Tunnekasvatus ajankohtaisten teemojen yhteydessä Tunnekasvatus ryhmäyttämisen yhteydessä	Teemoihin sidottu ajoittainen tunnekasvatus		
Tunnekasvatus ristiriitatilanteissa Tunnekasvatus oppilaan kokiessa koti-ikävää Suunnittelematon tunnekasvatus arjen tavanomaisissa tilanteissa	Suunnittelemattomat tunnekasvatushetket arjen keskellä	Spontaani tunnekasvatus arjen tilanteissa	
Tunnekasvatus äidinkielessä, uskonnossa, elämäkatsomustiedossa, ympäristöpissa, matematiikassa	Tunnekasvatus osana akateemisia aineita	Tunnekasvatus oppiaineiden sisällä	
Tunnekasvatus liikunnassa, kuvataiteessa, musiikissa	Tunnekasvatus osana taide- ja taitoaineita		
Tunnekasvatus osana rauhallista ja johdonmukaista ympäristöä Tunnekasvatus turvallisen ja välittävänä ilmapiirinä Tunnekasvatus jokapäiväisissä kohtaamisissa	Tunnekasvatus osana ilmapiiriä ja ympäristöä	Tunnekasvatus osana koulun ilmapiiriä ja ympäristöä	
Yleisopetuksen ryhmille kohdenetut tunnekasvatustunnit ja -tuokiot	Tunnekasvatus kaikille oppilaille	Tunnekasvatus kaikille oppilaille	
Tunnekasvatuksen kohdentaminen yksilökohtaisesti tukea tarvitsevalle oppilaalle	Tunnekasvatus yksittäiselle oppilaalle	Tunnekasvatus yksilöllisten tarpeiden mukaan osalle oppilaista	
Tunnekasvatus yleisopetuksesta valikoidulle pienryhmälle Tunnekasvatus erityisryhmille	Tunnekasvatus pienryhmille		
Tunteista keskustelu yleisellä tasolla Arjen tilanteista johdetut keskustelut tunteista	Opetuskeskustelut		

Tunteiden sanoittaminen arjen tilanteissa Fiiliskierrokset	Tunteiden sanoittaminen	Keskustelu	Tunnekasvatuksen menetelmät
Ristiriitatilanteissa ohjaaminen Ristiriitatilanteiden selvittäminen	Ristiriitatilanteissa ohjaaminen ja niiden selvittäminen		
Draama Pantomiimi Eläytyvä lukeminen	Draaman keinot	Toiminnalliset menetelmät	
Piirtäminen Maalaaminen Askartelu Savityöskentely	Kuvallinen ilmaisu		
Rauhoittumis- ja rentoutumis-harjoitukset Toimintatapojen konkreettinen harjoittelu	Toimintatapojen harjoittelu		
Laulaminen Soittaminen	Musiikki		
Leikit Pelit	Leikit ja pelit		
Tunteiden ilmaiseminen kirjoittamalla Kirjalliset tunnetaitotehtävät	Kirjalliset tehtävät		
Tunteiden käsitteleminen tunnekorttien ja kuvien pohjalta Visuaaliset apuvälineet tunteiden ilmaisemisessa ja säätelemisessä	Visuaalisuuden hyödyntäminen tunnekasvatuksessa		
Tarinoiden lukeminen ja käsitteleminen Elokuvien ja ohjelmien katsominen ja käsitteleminen	Tunnekasvatus tarinoiden, elokuvien ja ohjelmien kautta		
Opettajana omien tunteiden sanallistaminen	Tunnetaitojen mallintaminen	Opettajalähtöiset menetelmät	
Oppilaiden tunteiden salliminen Oppilaasta välittäminen Oppilaan taitoihin uskominen	Turvallisen ja välittävän ilmapiirin luominen		
Yhteisten sääntöjen luominen Johdonmukaiset seuraamukset sääntöjen rikkomisesta Toivottavasta käytöksestä palkitseminen	Säännöt, seuraamukset ja palkinnot		

Toinen tutkimuskysymys: Millaisia valmiuksia ja mahdollisuuksia opettajilla on tunnekasvatuksen toteuttamiseen?

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Tunnekasvatusasioiden vähäinen käsittely opettajaopinnoissa Opettajaopintojen antamat valmiudet	Luokanopettaja- ja erityisopettajaopinnot	Koulutus	Opettajan osaaminen ja motivaatio
Tarve täydennyskoulutukselle Täydennyskoulutusten tarjoamat valmiudet Toisen tutkinnon tarjoamat valmiudet	Täydennyskoulutukset ja muut ammatillisia pätevyyskäsittäjä antaneet opinnot		
Vuosien kokemus tunnekasvatuksesta ja erilaisista menetelmistä Kokemuksen tuoma oppilaantuntemus helpottaa tunnekasvatusta	Työn kautta kertynyt kokemus	Kokemus	
Omien lasten kasvattamisen tarjoamat valmiudet Harrastusten kautta opitut taidot	Yksityiselämästä saatu kokemus		
Aito kiinnostus tunnekasvatusasioita kohtaan	Kiinnostus tunnekasvatukseen	Motivaatio	
Aktiivisuus tunnekasvatuksen toteuttamiseen koulun arjessa Aktiivisuus tunnekasvatusmateriaalien etsimisessä ja hankkimisessa Aktiivisuus itsensä kehittämiseen tunnekasvattajana	Aktiivisuus tunnekasvatuksen parissa		
Opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen tärkeys Sensitiivisyys oppilaiden tunteille Lämpimyyden ja jämykkyyden välinen tasapaino Vaikeus toteuttaa tunnekasvatusta heikkojen ryhmänhallintataitojen vuoksi	Tunne- ja vuorovaikutustaidot	Tunne- ja vuorovaikutustaidot	
Tunnekasvatukselle ei ole resursoitu omaa oppituntia Tunnekasvatukselle ei ole resursoitu riittävästi oppitunteja Ajan puute arjessa toteutettavaan tunnekasvatukseen Tunnekasvatukselle on resursoitu oma oppitunti Tunnekasvatuksen integroimisen helppous koulun arkeen ilman erillistä oppituntia	Aika tunnekasvatuksen toteuttamiseen	Aika	

Ajan puute tunnekasvatustuntien valmistelemiseen	Aika tunnekasvatuksen suunnittelemiseen		Resurssit
Koulu ei tarjoa materiaaleja Koulu ei tue rahallisesti materiaalien hankintaa Koululla on joitakin materiaaleja tunnekasvatuksen tueksi	Koulun materiaalit	Materiaalit	
Vuosien aikana kertynyt materiaali Itsetehdyt materiaalit	Opettajan materiaalit		
Netin monipuoliset ja ilmaiset materiaalit Kirjastosta saatava materiaali	Julkisesti saatavilla oleva materiaali		
Koulun ahtaat tilat	Koulun tilat	Tilat	
Vierailijoiden vähäisyys Yhteistyön puute koulun ulkopuolisten tahojensa kanssa Seurakunnan työntekijät tunnekasvatuksen tukena Ulkopuolinen tunnekasvatuksen asiantuntija koululla	Ulkoiset resurssit	Ulkoiset resurssit	
Tunnekasvatuksen arvostaminen työyhteisössä Tunnekasvatuksen toteuttamiseen kannustaminen koulun sisällä	Koulun yhteiset arvot	Koulun toimintakulttuuri	
Koululla ei ole selkeää suunnitelmaa tunnekasvatukseen Kaikki opettajat eivät ole sitoutuneet tunnekasvatuksen toteuttamiseen Koululla on konkreettinen suunnitelma tunnekasvatukseen Opettajien yhteiset säännöt ja toimintatavat	Koulun yhteiset toimintatavat		
Materiaalien ja vinkkien vähäinen jakaminen työyhteisössä Tuki tunnekasvatukseen koulun kuraattorilta, psykologilta ja kouluvalmentajalta Tunnekasvatuksen toteuttamista tukeva tiimi koululla	Työyhteisön tuki		
Luokanopettajan ja erityisopettajan yhteisopettajuus Luokanopettajan ja koulukuraattorin yhteisopettajuus Yhteisopettajuuden puute	Yhteisopettajuus		

Liite 3. Tunnekasvatuksessa käytetyt opetusohjelmat, tunnekasvatuskirjallisuus ja nettisivustot

Opetusohjelmat ja toimintamallit	Lions-Quest, Askeleittain, Fun Friends, KiVa Koulu, Zones of regulation, ARVOKAS
Tunnekasvatuskirjallisuus	Maltti ja Sinni, Aggression portaat, Tunnehetket, Tunnetaidot opetustyössä, Tuliko tunne? Ei hätää, Hyvää mieltä yhdessä, Sinä selviät, Sinä uskallat
Nettisivustot	Värinautit, Viitottu rakkaus, MIELI ry
