

**Tunnetaidoista siivet elämään -
Viittomakieltä omaksuvien lasten opettajien kokemuksia
tunnetaitojen opettamisesta**

Saara-Lotta Laukkanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laukkanen, Saara-Lotta. 2023. Tunnetaidoista siivet elämään – Viittomakieltä omaksuvien lasten opettajien kokemuksia tunnetaitojen opettamisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 61 sivua.

Tutkielma käsittelee viittomakieltä omaksuvien lasten opettajien käsityksiä tunnetaidoista ja kokemuksia niiden opetuksesta. Tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät opettajien näkemysten mukaan vaikuttavat lasten tunnetaitojen omaksumiseen ja kuinka opettajat ovat toteuttaneet tunnetaitojen opetustaan. Tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajilla on oppilaidensa tunnetaidoista?
2. Miten opettajat ovat toteuttaneet opetuksessaan tunnetaitojen opettamista ja mitä merkitystä opetuksella on opettajien mielestä ollut näille oppilaille?

Tutkimuksen aineisto on kerätty laadullisella webropol -kyselylomakkeella, johon vastasi 14 viittomakieltä omaksuvan oppilaan opettajaa. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä.

Tulosten mukaan viittomakieltä omaksuvien oppilaiden opettajat olivat tietoisia tunnetaitojen merkityksestä lapsen kehitykselle sekä kokivat lapsen varhaisen vuorovaikutuksen ja kielenomaksumisen vaikuttavan siihen, kuinka oppilas omaksuu ja oppii tunnetaitoja koulussa sekä pärjää erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Jos lapsen kielenkehitys on viivästynyt, niin tunnetaitojen opettaminen on haastavaa. Tunnetaitoja tarvitaan kouluympäristössä ja niiden kehittämisen tukeminen on tärkeää oppilaan koulumenestyksen ja myöhemmän elämän kannalta.

Asiasanat: kielenomaksuminen, kieli, opetus, suomalainen viittomakieli, tunnetaidot, vuorovaikutus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	1
2	TUNNEÄLY JA TUNNETAIDOT	3
	2.1 Intuutiosta tunneälyyn	3
	2.2 Tunnetaitojen nelioksamalli	7
3	VIITTOMAKIELTÄ OMAKSUVA LAPSI	14
	3.1 Viittomakieltä omaksuvan lapsen varhainen vuorovaikutus	14
	3.2 Viittomakieltä omaksuvan lapsen kieliympäristö ja kielen kehitys	18
	3.3 Viittomakieltä omaksuva lapsi opetusympäristössä	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
	4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset.....	28
	4.2 Tutkimuskonteksti	28
	4.3 Tutkittavat ja aineiston keruu	31
	4.4 Aineiston analyysi	32
	4.5 Eettiset ratkaisut.....	33
5	TULOKSET	36
	5.1 Opettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaiden tunnetaidoista	36
	5.2 Tunnetaitojen opetus	39
6	POHDINTA	47
	6.1 Tulosten tarkastelua	47
	6.2 Tulosten luotettavuuden arviointia.....	53
	6.3 Jatkotutkimusehdotuksia.....	54
	LÄHTEET	56

1 JOHDANTO

Kiinnostuin tunnetaidoista jo yli kymmenen vuotta sitten, kun olin vuonna 2011 mukana Kokkolassa järjestetyssä Satakieli -seminaarissa. Aihe on minulle erittäin läheinen, sillä olin seminaariin osallistuessani myös juuri synnyttänyt esikoiseni ja olen viittomakielinen kuuro. Muut perheeni jäsenet ovat kuulevia, joten juuri nämä erilaiset vuorovaikutustilanteet ja perheen sisäiset kielivalinnat sekä niiden merkitys lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta herättivät kiinnostukseni tunnetaidot-aihetta kohtaan. Lisäksi pohdin paljon sitä, kuinka voin luokanopettajatyössäni tukea oppilaideni tunnetaitojen kehittymistä. Seminaarissa kerrottiin Satakieli -ohjelman tunnekoulusta, joka auttoi tunnetaitoihin apua tarvitsevia vanhempia lapsensa sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa. Tutkimusta motivoi se, että he olivat käyttäneet jo omat kasvatukseen loppuun ja heidän lapsensa joutuivat silti yhä uudelleen erilaisiin ristiriitatilanteisiin ympäristönsä kanssa. Heillä oli ongelmia vuorovaikutustilanteissa päiväkodeissa ja kouluissa. (Parkas, 2011, 46–47.) Havahduin luokanopettajatyössäni ja vanhempia tukiessani uudelleen edellä mainittuihin lasten ongelmatilanteisiin kotona ja koulussa, sekä huomasin puutteellisen kielitaidon vaikeuttavan erilaisia vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa, joten tutkimusaihe on edelleen ajankohtainen.

Pohdin tutkimuksessani tunnetaitojen lisäksi myös laajasti viittomakieltä omaksuvan lapsen kielitaidon merkitystä tunnetaitojen kehittymiselle, sillä Korpihden (2002) mukaan vuorovaikutuskeinojen puutteellinen kehitys saattaa osaltaan aiheuttaa ongelmia lapsen sosioemotionaaliselle kehitykselle (Korpi-lahti, 2002, 11). Sosioemotionaaliseen kehitykseen usein liitetty tunnetaidot tai suurelle yleisölle tutummin tunneäly-käsite on itsessään mielestäni erittäin mielenkiintoinen, mutta samalla haastava. Opetustyössäni olen kohdannut luokkahuoneessa tilanteita, joissa oppilaat ovat tarvinneet tukea ja ohjausta siihen, kuinka he voivat käsitellä erilaisia tunteitaan ristiriitatilanteissa. Eri julkaisuissa,

kirjoissa tai lehdissä eri käsitteet ovat saaneet erilaisia määritelmiä, minkä perusteella lukijan on ollut vaikeaa saada tyhjentävästi selkoa siitä, mitä esimerkiksi tunneälyllä oikein tarkoitetaan (Mayer & Salovey, 1997, 4). Käsitteen moninaisuus herätti vielä syvemmän kiinnostukseni aihetta kohtaan.

Tutkimukseni tavoitteena on avata tunnetaidot-käsitettä muiden aiheeseen läheisesti liittyvien aihepiirin käsitteiden ja kirjallisuuden avulla sekä selvittää webropol -kyselyn myötä viittomakieltä omaksuvien oppilaiden opettajien käsityksiä tunnetaidoista ja heidän kokemuksiansa tunnetaitojen opettamisesta näille oppilaille. Opettajien käsitysten ja kokemusten kautta tutkimukseni tuo konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka opettajat voivat työssään tukea lasten tunnetaitojen kehittymistä, sekä tutkimus lisää tietoisuutta tunnetaitojen opettamisesta viittomakieltä omaksuville lapsille.

Opettajat tarvitsevat tunnetaitoja työssään päivittäin ja opettajien tulee myös opettaa tunnetaitoja oppilaille kouluissa, sillä tunnetaitojen opettaminen on kuulunut vuodesta 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaan (OPH, 2014). Tutkielmassani etsin vastausta seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1. Millaisia kokemuksia opettajilla on oppilaidensa tunnetaidoista? 2. Miten opettajat ovat toteuttaneet opetuksessaan tunnetaitojen opettamista ja mitä merkitystä opetuksella on opettajien mielestä ollut näille oppilaille?

2 TUNNEÄLY JA TUNNETAIDOT

2.1 Intuutiosta tunneälyyn

Tunnetaitoihin liittyvä käsiteviidakko saattaa tuntua lukijasta sekavalta. Ihmisten käsitykset myös vaihtelevat paljon riippuen siitä, miten lukija tulkitsee luke- maansa suhteessa henkilökohtaiseen kokemukseensa erilaisista tunteista. Tunnetaidot ovat merkittävä osa meidän ihmisten jokapäiväistä elämää kohdatessamme muita ihmisiä erilaisissa arkipäivän tilanteissa. Tässä luvussa pyrin selkiyttämään ja avaamaan tunnetaitoihin tämän tutkimuksen näkökulmasta keskeisesti liittyviä käsitteitä.

Ihmisten kohdatessa, heillä on omat odotuksensa siitä, kuinka kenenkin kanssa tullaan toimeen. Edellä mainittuihin odotuksiin ja niihin liittyviä tunteita psykoterapeutti ja uskontotieteilijä Dunderfelt kutsuu ammattikirjallisuutta edustavassa teoksessaan näkymättömäksi yhteydeksi (Dunderfelt, 2001, 13.) Hänen mukaansa (2001) joidenkin kanssa viihdytään erittäin hyvin ja joidenkin kanssa taas tulee vaivaantunut olo, ja näitä erilaisia tuntemuksia löytyy jokaiselta. Jotkut ihmiset eivät niistä välitä ja toiset taas ovat hyvin herkkiä. Kohdatessaan ihmiset muodostavat ”sosiaalisen kentän”. Tämä aistitaan todellisena, mutta näkymättömänä tilana ihmisten välillä, mikä pitää sisällään tunteet ja intuition. (Dunderfelt, 2001, 13-14.) Intuitio perustuu ihmismielemme kykyyn aistia ilman rationaalista ajattelua muistissa olevien kokemusten perusteella, että mitä nyt on sosiaalisesti sopivaa tehdä tai mitä mahdollisesti tulee seuraavaksi tapahtumaan. Tätä intuitiota Dunderfelt kutsuu tunneälyksi. (Dunderfelt, 2001, 156.)

Goleman (1997) puolestaan näkee tunteiden olevan yllykkeitä mitkä saavat ihmisen toimimaan tietyllä tavalla, sillä tunnetta tarkoittava sana *emotio* tulee latinan verbistä *motere*, liikuttaa; e-liitteen kera se tarkoittaa pois päin liikuttamista. Se omalla tavallaan kertoo, että taipumus toimintaan on oleellinen osa kaikkia tunteita. Tunteen ja toiminnan yhteyden havaitsee kaikkein selvimmin lapsia ja eläimiä tarkkailemalla. (Goleman, 1997, 23.) Lapsia kun katsoo, niin näkee tunteiden koko kirjon. Heistä näkee ilman mitään suodattimia, miltä heistä

milloinkin tuntuu. Lapset opettelevat hallitsemaan tunteita ja siten myös ohjaamaan toimintaansa. Aikuiset pystyvät hallitsemaan tunteitaan ja toimintaansa enemmän kuin lapset. Aikuisilla useimmiten on usein eräänlainen kuori, minkä avulla he peittävät sen, miltä heistä todella tuntuu.

Turusen (2004) mukaan yleinen tunnesanasto viittaa siihen, että meillä jokaisella on synnynnäinen perustunteisto. Tunteet kuuluvat ihmisolemukseemme, niin kuin sormet, nenä ja vatsalaukku fyysiseen olemukseemme. Tunteet ovat erittäin tärkeä osa yksilöllistä olemassaoloamme ja kullakin tunteella on oma toimintatarkoituksensa ja tunteet kehittyvät tyypillisesti ikävaiheesta toiseen. Eri ihmisten tunne-elämä vaihtelevat myös erilaisten kokemusten vuoksi. Kaikilla meillä kuitenkin on perustunteet tai niiden aihiot. (Turunen, 2004, 160.) Tunteet ovat Tuovilan mukaan ihmiselämässä niin olennaisia, että ihmisten tarve sanallistaa niitä ovat esimerkki yleisinhimillisestä ominaisuudesta. Pärjätäkseen sosiaalisissa tilanteissa lapsen tulee oppia omaksumaansa kieleen liittyvät sanat oman intuition ja erilaisten sosiaalisten tilanteiden konventioiden lisäksi. (Tuovila, 2006a, 14.) Tunteiden merkityksellisyydestä ihmisten keskinäisissä vuorovaikutustilanteissa kertoo se, kuinka monta sanaa meillä on tunteille, jotta voimme kuvailla niitä mahdollisimman tarkkaan toiselle.

Goleman (1997, 341–342) luokittelee tunnesanaston seuraavanlaisina pääryhminä, jotka ovat: viha, suru, pelko, nautinto, rakkaus, yllätys, häpeä ja inho. Näiden tunteiden pääryhmät pitävät sisällään useita eri tunteita. Goleman korostaa kuitenkin, että seuraava lista on vain niin kutsuttuja maamerkkejä tunteiden loputtomalla saralla:

- Viha: raivo, suuttumus, inho, vastenmielisyys, kiukku, ärtymys, harmistuneisuus, tuohtumus. (Vihamielisyys ja väkivalta.)
- Suru: murhe, alakulo, apeus, haikeus, ilottomuus, huoli, melankolia, itseinho, yksinäisyys, epätoivo. (Syvä masennus.)
- Pelko: kauhu, kammo, ahdistus, hermostuneisuus, huolestuneisuus, epäluuloisuus. (Fobia, paniikki.)
- Nautinto: onni, ilo, helpotus, tyytyväisyys, ihastus, huvittuneisuus, ylpeys, mielihyvä, innostus, haltioituminen, tyydytys.

- Rakkaus: hyväksyminen, ystävällisyys, läheisyys, luottamus, kiltteys, omistautuminen, arvostaminen, ihailu, jumalointi, uppoutuminen, antautuminen.
- Yllätys: hämmästyminen, järkytys, ihmettely, kummastelu.
- Inho: halveksunta, vähättely, vastenmielisyys, torjunta.
- Häpeä: syyllisyys, nolous, harmistus, katumus, nöyryytys, synnintunto.
(Goleman, 1997, 341–342.)

Tunteita ja niiden yhteyttä ihmisen persoonallisuuteen on pohdittu jo kauan, sillä psykologit ovat jo 1700-luvulta lähtien tunnistaneeet ihmismieleessä kolme eri ihmisen persoonallisuuteen vaikuttavaa osa-alueita. Ne ovat ajattelu(kognitio), tunteet ja motivaatio. Kognitiiviseen alueeseen kuuluvat muisti, päättely, harkintakyky ja abstrakti ajattelu. Älykkyys tarkoittaa psykologien mukaan kykyä tehdä johtopäätös, perustella se ja liittää abstraktiin ajatteluun. Tunteet kuuluvat toiseen vaikuttavaan alueeseen, johon kuuluvat mieliala ja muut tunnetilat mukaan lukien väsymys ja energisyys. Kolmas alue on motivaatio, mikä viittaa biologiseen tai opittuun tavoitehakuiseen käytökseen. Tämä kolmas ulottuvuus sisältyy tunneälyyn, joten sitä pitäisi ajatella kuten toista osa-alueita. (Mayer & Salovey, 2002, 30–31.) Tunneäly käsitettä ei vielä silloin 1700-luvulla tunnettu. Tunneäly on ihmisen persoonallisuuteen voimakkaasti vaikuttava osa-alue, ja tunnetaidot puolestaan kuvaavat konkreettisia asioita, miten ihmisen tunneäly arjessa ilmenee.

Tunneäly -käsitettä lähemmin tarkastellessa Mayer ja Salovey korostavat, että on ensin myös hyvä ymmärtää, mitä tarkemmin tarkoitetaan seuraavilla sanoilla: älykkyys ja tunne (Mayer & Salovey, 30). Perinteisesti älykkyys on merkinnyt sitä, kuinka hyvin kognitiiviset toiminta-alueet toimivat. Esimerkiksi kuinka nopeasti joku voi oppia, kuinka hyvin hän osaa päätellä ja ajatella. Tunteet ovat erilaisia tuntoaistimuksia ja pitävät sisällään myös erilaiset tunnetilat kuten onnellisuuden, vihan tai pelon. Erilaisten tunteiden määrä ja sekoitus voivat vaihdella laidasta laitaan esimerkiksi valppaudesta levollisuuteen. (Mayer & Salovey, 2002, 47.) Tunteiden voidaan ajatella sijoittuvan toisilleen vastakkaisten tunteiden kanssa kuvitteellisille jatkumoilleen. Edellä mainitun esimerkin

mukaiset vastakkaiset tunteet kuten valppaus ja levollisuus ovat jatkumon eri ääripäissä. Ihmisen kokema tunne kuvataan jatkumolla pallona ja se liukuu edestakaisin hänen sillä hetkellä kokeman tunteen mukaisesti. Tunteet eivät siis hypi päästä päähän, sillä myös tunteiden voimakkuus vaihtelee. Ihminen voi myös kokea erilaisia tunteita samaan aikaan, jolloin jatkumon päihin voidaan lisätä useampiakin tunteita.

Mayer ja Salovey P. kehittivät ensimmäisen laajan teorian tunneälystä vuonna 1990. Käsitteenä tunneäly on siis vielä melko nuori (Fatt & Poon, 2002, 57.) Tunneäly tuli laajemmin suuren yleisön tietoisuuteen vuonna 1995, kun Daniel Goleman julkaisi kirjansa "Emotional Intelligence". Kirjassaan hän osoitti, ettei pelkkä älykkyys riitä ennustamaan menestystä koulussa, työssä ja muutenkin elämässä. Näin yleinen kiinnostus tunneäly-käsitettä kohtaan kasvoi, vaikkei Golemanilla ollut paljoakaan tutkimustietoa väitteidensä tukena. (Mayer & Salovey, 2002, 63.) Tunneäly-käsitteen kehittymisen takana on myös rationaalista ajattelukykyä mittaavien testien (äo-testien, tasokokeiden, kouluarvosanojen jne.) kykenemättömyys ennustaa kuka menestyy elämässä (Dulewicz & Higgs, 2000, 342).

Tunneälyn osa-alueiksi Goleman (1997) määrittelee seuraavat viisi tekijää: 1) omien tunteiden tiedostaminen 2) tunteiden hallitseminen 3) motivaation löytäminen 4) muiden tunteiden havaitseminen 5) ihmissuhteiden hoito. Omien tunteiden tiedostaminen tarkoittaa omien tunteiden tarkkailua. Jos emme ymmärrä todellisia tunteitamme, olemme niiden armoilla. Omien tunteiden ymmärtäminen auttaa tekemään omaa elämää koskevia valintoja – esimerkiksi kenen kanssa mennä naimisiin tai mistä hakea töitä. Tunteiden hallinnassa ihminen käsittelee tunteitaan niin, että ne sopivat tiettyyn tilanteeseen. Hyvä itsetuntemus mahdollistaa tämän. Ihmiset, joilta tämä taito puuttuu, käyvät jatkuvaa taistelua kielteisiä tunteita vastaan, kun taas sen mestarit toipuvat nopeasti elämän kolhuista ja pettymyksistä. Motivaatio löytyy itsekurista. Tunne-elämän itsekuri tarkoittaa mielihyvän siirtämistä tuonnemmaksi ja tunneimpulssien hallinta – ovat välttämättömiä saavutuksille, ja niin sanottu virtaavaan tilaan pääseminen mahdollistaa erinomaiset suoritukset joka alalla. Ihmiset, joilla on tämä kyky, ovat

yleensä muita tuotteliaampia ja tehokkaampia hankkeissaan. (Goleman, 1997, 65–66.)

Goleman (1997) liittää myös empatian tunneälyyn, joka tarkoittaa muiden tunteiden havaitsemista. Tämä yksi muiden tunteiden tiedostamisen rakennuspuista, on ihmistaidoista tärkein. Empaattiset ihmiset havaitsevat tavallista paremmin pieniä sosiaalisia viestejä, jotka kertovat, mitä muut tarvitsevat tai haluavat. Ihmissuhteiden hoito tarkoittaa suurelta osin muiden ihmisten tunteiden hallintaa. Ne voivat tehdä ihmisestä pidetyn, johtohahmon ja tehokkaan sosiaalisissa suhteissaan. (Goleman, 1997, 65–66.) Ihmisten on läpi elämän mahdollista oppia säätelemään omia tunteita ja käytöstä. Tämä on tärkeää, jotta ihminen voi sopeutua laajaan järjestelmään minkä osana elää, mutta tämä ei ole mahdollista ilman muita ihmisiä. (Gerhardt, 2007, 40.) Yhteinen kieli on hyvä väline ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa ja kielen avulla pystytään myös ymmärtämään ihmisten toisistaan poikkeavia maailmankuvia sen lisäksi, että merkitykselliset asiat saavat kielessä omat nimityksensä (Tuovila, 2006a, 14).

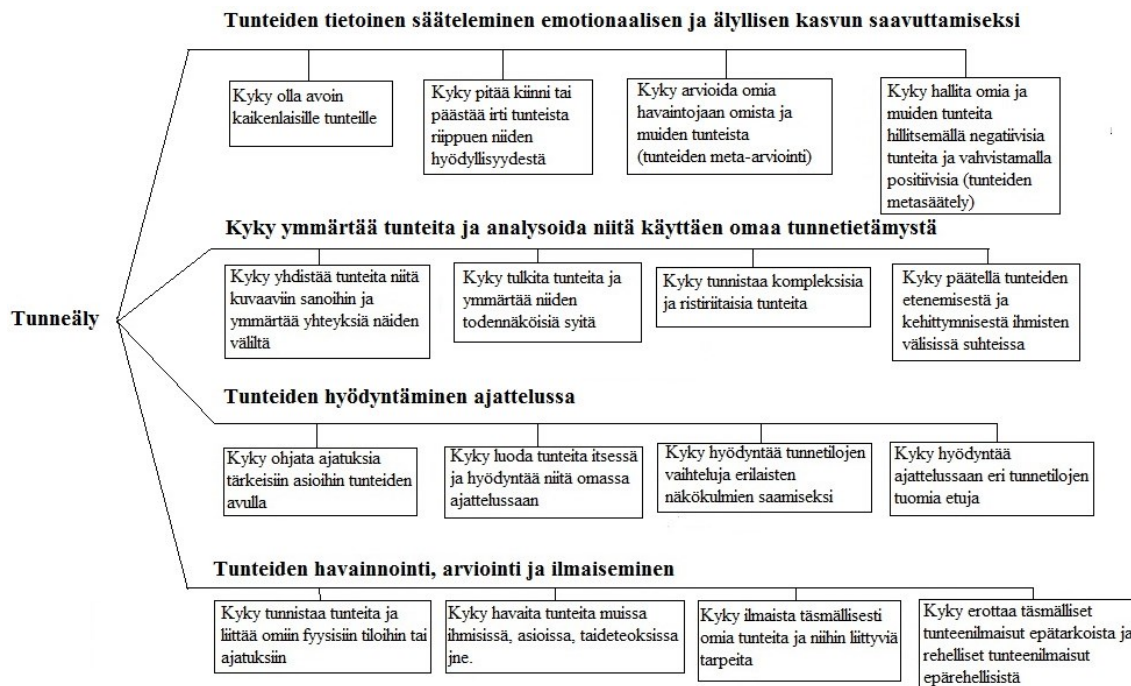
Mayerin ja Saloveyn tunneälyn määritelmä eroaa hieman Golemanin (1997) määritelmästä. Mayer ja Saloveyn mukaan tunneäly on kykyä 1) havaita, arvioida ja ilmaista tarkasti erilaisia tunteita 2) hyödyntää tunteita ajattelussa 3) ymmärtää tunteita ja analysoida niitä käyttäen omaa tunnetietämystä 4) tietoisesti säädellä tunteita emotionaalisen ja älyllisen kasvun saavuttamiseksi. (Mayer & Salovey, 2002, 35.) Näistä edellä mainituista taidoista muodostuu Mayerin ja Saloveyn luoma tunnetaitojen nelioksamalli, jossa on eritelty tarkemmin tunnetaidot (Mayer & Salovey, 1997, 11). Seuraavassa luvussa tämä tunnetaitojen nelioksamalli esitellään tarkemmin.

2.2 Tunnetaitojen nelioksamalli

Tutkimuksessani viitataan tunneälyllä siihen, kuinka hyvin ihminen hallitsee Mayerin ja Saloveyn (1997, 11) nelioksamallin (kuvio 1) lapsuudesta lähtien opittavissa olevia kykyjä, toisin sanoen taitoja. Eli mitä tunneälykkäämpi ihminen on, niin sitä enemmän näitä tarkasti määriteltyjä tunnetaitoja hän hallitsee.

Lähempään tarkasteluun valitsemani tunnetaitojen nelioksamalli soveltuu koulumaailmassa käytettäväksi, sillä siinä on eritelty tarkasti tunnetaitojen omaksu-
misen eteneminen oksatasoittain ja lokeroittain. Opettajat voivat hyödyntää sel-
keää oksamallia arvioidessaan mitä tunnetaitoja oppilas hallitsee. Muut kirjalli-
suudessa esiintyvät tunnetaitoihin tai tunneälyyn liittyvät määritelmät ovat
suurpiirteisempiä. Olennaista tutkimuksessa ei ole se, kuinka nopeasti näitä tai-
toja opitaan, vaan kuinka hyvin oppilas hallitsee nelioksamallin lokeroissa olevat
kyvyt. Seuraavassa esitellään jokainen oksa ja niiden sisällään pitämät kyvyt
erikseen. Erilaiset fiktiiviset koulumaailmaan liittyvät esimerkit selkeyttävät ne-
lioksamallin ideaa.

Mayerin ja Saloveyn (1997, 11) nelioksamallissa osakokonaisuudet on jär-
jestetty alhaalta ylöspäin siinä järjestyksessä, kuinka ihminen omaksuu ne. Jokai-
sella oksalla on lokeroissa neljä tarkemmin määriteltyä kykyä, toisin sanoen
omaksuttavissa olevaa taitoa, jotka on myös järjestetty oppimisjärjestyksessä va-
semmalta oikealle. Yksinkertaisin ja helpoimmin hallittava taito on siis alimmai-
sen oksan vasemmassa laidassa, kun taas ylimmän oksan oikeassa laidassa ole-
vaan taitoon liittyy monimutkaisia ja integroituja psykologisia prosesseja, joita
on haastavampaa hallita. Kaikilla ihmisillä alkaa eri tunneälyyn liittyvät taidot
kehittyä varhaislapsuudesta, ja taidot kehittyvät aina aikuisikään saakka. Mitä
tunneälykkäämpi ihminen on, sitä paremmin hänen voidaan odottaa hallitsevan
näitä taitoja. (Mayer & Salovey, 1997, 10-11.)



Kuvio 1. Tunneälyn nelioksamalli (Mayer & Salovey, 1997, 11)

Kuvion alin oksa sisältää erilaisia taitoja liittyen tunteiden havaitsemiseen, arvioimiseen ja ilmaisemiseen. Lokeroittain vasemmalta oikealle edeten oppimisjärjestyksessä ensimmäisenä on taito tunnistaa tunteita ja liittää niitä omiin fyysisiin tiloihin tai ajatuksiin (oksa 1, lokero 1). Tämä opitaan jo varhaislapsuudessa, kun lapsi oppii vastaamaan vanhempiansa kasvonilmeisiin.

Kasvaessaan lapsi oppii tunnistamaan omia tunteitaan. Aikuisen odotetaan jo pystyvän tarkkailemaan itse omia sisäisiä tuntemuksiaan esimerkiksi ollessaan väsynyt tai stressaantunut, niin aikuinen tietää käyttäytyvänsä tietyllä tavalla. Toisena tulee taito havaita tunteita myös muissa ihmisissä, asioissa, taideteoksissa jne. (oksa 1, lokero 2). Esimerkiksi lapsi oppii ensin tunnistamaan omien tunteiden vaikutuksen omaan fyysiseen olemukseen ja siten lapsi oppii tunnistamaan saman tunteen muissa ihmisissä, lemmikeissä tai asioissa. Muita keinoja tähän on kieli, ääni ja käyttäytyminen. Kolmantena kehittyy taito ilmaista täsmällisesti omia tunteita ja niihin liittyviä tarpeita (oksa 1, lokero 3). Neljäntenä eli alimman oksan vaativin taito on erottaa täsmälliset tunteenilmaisut epätarkeista ja rehelliset tunteenilmaisut epärehellisistä (oksa 1, lokero 4). Tämä on tärkeä taito, sillä ihmiset usein pyrkivät peittelemään tuntemuksiaan ja esittämään

jotain toista, mitä oikeasti tuntevat. Mitä paremmin pystyy tätä ”epärehelli-
syyttä” havaitsemaan, niin sitä paremmin pystyy siis myös lukemaan todelli-
suutta ja tekemään viisaita päätöksiä. (Mayer & Salovey, 1997, 10.)

Toinen oksa alhaalta ylöspäin laskettuna käsittelee taitoa hyödyntää tun-
teita ajattelussa. Ympärillä ja ihmisen sisällä tapahtuvat muutokset välittyvät
tunteiden kautta ihmisen ajatuksiin. Yksinkertaisimmillaan tämä tarkoittaa sitä,
että tunteet auttavat asioiden tärkeysjärjestykseen laittamisessa ja ohjaavat hu-
mion tärkeisiin asioihin (oksa 2, lokero 1). (Mayer & Salovey, 1997, 12.) Esimer-
kiksi jos opettaja tuntee luokkahuoneen ilmapiirin huonontuvan tai oppilaankes-
kittymiskyvyn heikentyvän, niin hän voisi omalla toiminnallaan ja oppilasta tu-
kemalla vaikuttaa tilanteeseen korjaavasti. Seuraavassa lokerossa on taito luoda
tunteita (itsessä) ja hyödyntää niitä omassa ajattelussaan (oksa 2, lokero 2)
(Mayer & Salovey, 1997, 12). Tätä taitoa hyödyntämällä opettaja pystyisi esimer-
kiksi paremmin asettumaan oppilaidensa tilanteeseen ja ottamaan tämän huomi-
oon opetuksessaan, vaikka päivän viimeisellä tunnilla, kun oppilaat ovat väsy-
neen oloisia. Opettaja itse saattaa olla pirteä juuri sillä hetkellä, mutta kyseisen
taidon hallitseminen auttaisi häntä samaistumaan tuohon väsymykseen, minkä
hän on itse monesti kokenut. Mitä elävämmin ja aidommin opettaja pystyy luo-
maan tunteet itsessään, sitä paremmin hän todennäköisesti pystyisi myös mu-
kauttamaan opetustaan siten, että oppilaat pysyisivät hereillä ja heidän mielen-
kiintonsa säilyisivät. Kahta jälkimmäistä toiseen oksaan liittyvää taitoa ovat esi-
merkkejä laajemman tunnejoukon hyödyntämisestä ajattelun tehostamisessa.
Tunteellisuus auttaa ihmistä harkitsemaan asiaa useista eri näkökulmista (oksa
2, lokero 3). Mieliala voi vaikuttaa erilaisten päätösten tekoon; huono mieliala
johtaa usein pessimistisiin ajatuksiin ja hyvä mieli sen sijaan optimistisiin ajatuk-
siin. Mayer ja Salovey näkevät tämän positiivisena asiana, että koetaan mielialan
vaihteluita, sillä asioita tulee heidän mielestään näin harkittua useammasta nä-
kökulmasta (Mayer & Salovey, 1997, 12).

Tunteet vaikuttavat paljon valintoihin mitä ihmiset elämässään tekevät.
Mayer ja Salovey perustelevat väitettään esimerkillä, jossa he kertovat opiskeli-
jasta, kuka yhtenä päivänä omien epävarmojen tunteiden ja negatiivisten

ajatustensa takia hakee kouluihin, joihin on väljemmät sisäänpääsyvaatimukset ja toisena päivänä optimististen ajatusten takia kouluihin, joihin on vaikeampi päästä. Mielialan vaihteluiden seurauksena hän siis harkitsisi laajasti eri vaihtoehtoja. (Mayer & Salovey, 1997, 12.) Opettajan olisi hyvä tiedostaa tämä tarkkaillessaan oppilaita, kuinka he valitsevat vapaavalintaisia tehtäviä tai suhtautuvat eri tehtävien tekoon. Viimeinen taito toisessa oksassa liittyy mielialan vaikutuksen tunnistamiseen liittyen esimerkiksi erilaisiin työtehtäviin (oksa 2, lokero 4). Mieliala vaikuttaa osaltaan ihmisen tehokkuuteen suoriutua erilaisista työtehtävistä. Mayerin ja Saloveyn (1997, 12) mukaan hyväntuulisena ihminen suoriutuu paremmin luovaa ajattelua vaativista työtehtävistä. Luomalla luokkahuoneeseen positiivisen ilmapiirin, antamalla positiivista henkilökohtaista palautetta kullekin oppilaalle ja huolehtimalla oppilaiden yleisestä mielialasta opettaja voisi saada oppilaat työskentelemään luovemmin ja tehokkaammin. Myös opettajan hyväntuulisuus heijastuisi oppilaisiin ja heidän mielialaansa.

Nelioksamallin alhaalta ylöspäin laskettuna kolmas oksa liittyy ihmisen taitoon ymmärtää tunteita ja analysoida niitä käyttäen omaa tunnetietämystä. Ihminen oppii ensimmäiseksi yhdistämään tunteita niitä kuvaaviin sanoihin ja ymmärtämään yhteyksiä näiden väliltä (oksa 3, lokero 1). Useat tunteet sijoittuvat samaan jatkumoon ja eroavat vain intensiteetiltään. Esimerkiksi Mayer & Salovey mainitsevat ärsyyntymisen ja suuttumisen, sekä tykkäämisen ja rakastamisen. Kolmannen oksan toisena taitona on kyky tulkita tunteita ja tunnistaa eri syyt vallitseviin tunteisiin (oksa 3, lokero 2). Kukin ihminen tulkitsee tunteitaan henkilökohtaisesti, mutta tiettyjen asioiden suhteen löytyy myös yhteisymmärrystä. Esimerkiksi suuttumuksen voidaan nähdä syntyvän usein epäoikeudenmukaisuuden kokemuksesta, surullisuus menetyksen kokemuksesta. Näiden yhteyksien oppiminen alkaa jo lapsuudessa ja jatkuu koko iän kasvattaen ihmisen kykyä ymmärtää tunteiden tarkoituksia ja syitä.

Kolmantena on kyky tunnistaa kompleksiset ja ristiriitaiset tunteet (oksa 3, lokero 3). Kasvava ihminen alkaa myös tunnistaa monimutkaisten ja ristiriitaisien tunteiden olemassaolon tietyissä tilanteissa. Samaa aikaa voi tuntea rakautta ja vihaa. Jotkin tunteet voidaan myös nähdä useamman tunteen

kombinaatioina. Esimerkkinä tästä Mayer ja Salovey mainitsevat toivon, joka nähdään usein uskon ja optimismin kombinaationa. Kolmannen oksan viimeisenä taitona on taito päätellä tunteiden etenemistä ja kehittymistä ihmisten välisissä suhteissa (oksa 3, lokero 4). Suuttumuksen intensiteetin kasvaminen johtaa usein raivon tunteisiin, sen ilmaisuun ja lopulta joko helpotuksen tai syyllisyyden tunteeseen riippuen tilanteesta. Mayer ja Salovey (1997, 12–13) toteavat, että tunteiden etenemisen järkeily ihmissuhteissa on keskeinen taito. Erilaiset tunteet ja niiden voimakkuudet voisivat näkyvät luokkahuoneessa oppilaiden välillä ja myös oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa. Erityisesti neljännellä luokalla murrosiän kynnyksellä opettaja saattaa joutua haastaviin tilanteisiin, kun luokan oppilaat kehittyvät kukin eri tahtiin, mikä saattaa puolestaan aiheuttaa uusia erilaisia ristiriitatilanteita oppilaiden välillä heidän murrosikänsä kuuluvien uusien tunteiden käsittelyn opetteluvaiheessa.

Korkein oksa Mayerin ja Saloveyn nelioksamallissa käsittelee tietoista tunteiden säätelemistä emotionaalisen ja älyllisen kasvun saavuttamiseksi. Tämän tavoitteen saavuttaminen alkaa tunteellisten reaktioiden hyväksymisestä niiden tapahtuessa siitä huolimatta, ovatko tunteet miellyttäviä vai epämiellyttäviä. Ellei tunteille omistaudu, ei niistä voi mitään oppia. Tämän vuoksi ensimmäinen taito tällä oksalla onkin siis taito olla avoin kaikenlaisille tunteille (oksa 4, lokero 1). Tätä seuraa taito pitää kiinni tai päästää irti tunteista riippumatta niiden hyödyllisyydestä (oksa 4, lokero 2). Tämä tarkoittaa sitä, että henkilö kykenee tietoisesti arvioimaan tunteen hyödyllisyyttä juuri kyseisessä tilanteessa ja sen mukaan käyttää sitä hyväksi tai päästää irti siitä. Mayer ja Salovey antavat seuraavan esimerkin: vedotessa ihmisiin jonkin epäoikeudenmukaisuuden vastustamiseksi saattaa olla hyvin hyödyllistä antautua tunteelleen ja välittää se eteenpäin ihmisten motivoimiseksi. Toisaalta jossain tilanteissa tunteen, vaikkapa raivon näyttäminen saattaa viedä uskottavuuden väitteiltä, jotka on tarkoitus esittää objektiivisesti. (Mayer & Salovey, 1997, 13–14.) Jos opettaja työssään raivos-tuisi oppilaille, niin harvoin se lisäisi opettajan uskottavuutta tai arvostusta. Opettaja voisi käyttää työssään omaa tunteidensäätelytaitoaan hyödykseen.

Ylimmän oksan kaksi viimeistä taitoa liittyvät tunteiden meta-arviointiin ja metasäätelyyn. Meta-arvioinnissa henkilö pelkän havaitsemisen sijaan tiedostaa reaktioitaan tunteisiin, toisin sanoen henkilöllä on taito arvioida havaintojaan (oksa 4, lokero 3). Metasäätely on kyky, johon tunneäly yleisimmin yhdistetään (oksa 4, lokero 4). Tavoitteena tässä on pystyä hallitsemaan omia ja muiden tunteita hillitsemällä negatiivisia tunteita ja vahvistamalla positiivisia, kuitenkin tukahduttamatta tai liioittelematta niiden välittämää informaatiota. Tähän liittyy vahvasti taito selviytyä traumaattisistakin tapahtumista jäämättä niiden vangiksi pitkäksi aikaa. (Mayer & Salovey, 1997, 13–17.) Tämä olisi esimerkiksi koulun rehtorille erittäin tärkeä taito, koska johtajan työhön sisältyy hyvin todennäköisesti vaikeita päätöksiä, kuten ristiriitatilanteita, lomautuksia ja irtisanomisia, jotka saattaisivat olla hyvin traumaattisia kokemuksia. Mayerin ja Saloveyn nelioksamallin (kuvio 1) avulla opettajat voisivat tarkastella, mitä tunnetaitoja oppilaat jo hallitsevat ja samalla tukisivat heitä paremmin heidän tunnetaitojen omaksumisprosessissa.

3 VIITTOMAKIELTÄ OMAKSUVA LAPSI

3.1 Viittomakieltä omaksuvan lapsen varhainen vuorovaikutus

Viittomakieltä omaksuvien lasten joukko on hyvin heterogeeninen, kuten viittomakieltä omaksuvien lasten kielitaitoihin ja sen arviointiin keskittyvässä VIKKE-hankkeen toteuttamassa tutkimuksessa ja valtakunnallisessa kartoituksessa on todettu. Viittomakieltä omaksuvaa lasta kutsutaan myös viittomakieltä käyttäväksi lapseksi. Viittomakieltä omaksuva lapsi -käsite on laaja eikä viittomakielen omaksuminen rajoitu lapsen mahdolliseen henkilökohtaiseen kuulovammaan. Tässä työssä käsitteellä kuulovammainen viitataan lapseen, jolla on kuulovamma ja kyseinen käsite viittaa kaiken tasoihin kuulovammoihin, eikä eroa mahdollisiin kuulovamman eri tasoihin tehdä. Lapsen vanhemmat voivat olla kuuroja tai kuulevia. Kuuron vanhemman kuulevista lapsista käytetään sanaa KODA (Kids of Deaf Adults) tai CODA (Children of Deaf Adults). Myös voi olla niin, että toinen perheen vanhemmista on kuuro ja toinen kuuleva. Heidän lapsensa ovat myös KODA/CODA lapsia. Viittomakieltä omaksuvan lapsen sisarus voi olla kuuro, jolloin kuulevasta sisaruksesta käytetään sanaa SODA (Siblings of Deaf Adults). Viittomakieltä omaksuvan lapsen isovanhemmat voivat olla kuuroja ja näin ollen lapsi, joka on heidän kanssaan tekemissä, on myös viittomakieltä omaksuva lapsi. Lapsen kuulolla ei näin ollen ole mitään merkitystä, vaan hänen kieliympäristöllään. Oleellisinta on se, että lapsi omaksuu ja käyttää suomalaista viittomakieltä. (VIKKE-hanke, 2023a.)

Viittomakieltä omaksuvalla lapsella voi olla myös kuulovamma. Kuulovammaisista lapsista 95 % syntyy kuuleville vanhemmille, joilla ei aikaisemmin useinkaan ole tietoa tai kokemusta viittomakielestä tai kuuroudesta. Kuulon apuvälineen avulla kuulovammainen lapsi voi hyödyntää kuuloaan vuorovaikutustilanteessa. On kuitenkin paljon yksilöllistä vaihtelua siinä, miten paljon lapsi apuvälineen avulla erilaisissa tilanteissa kuulee. Kuulemiseen vaikuttaa lisäksi ympäristön ja tilanteiden kuunteluolosuhteen, kuten taustahäly. Lapsen

kuunteleminen ja keskusteluun voi olla haastavaa, jos ympäristö on kovin me-luinen, mikä tulee huomioida esimerkiksi vähentämällä taustameteliä ja selkeillä puheenvuoroilla. Tässä tutkielmassa tarkastellaan viittomakieltä omaksuvien lasten tunnetaitoja opettajien kokemusten kautta. Viittomakieltä omaksuvan lap-sen kehitystä ja yhteyttä tunnetaitoihin tarkastellaan varhaisen vuorovaikutuk-sen ja viittomakielen kehityksen kautta sekä tuomalla esiin asioita, jotka koros-tuvat myös tunnetaitojen näkökulmasta, kun opetusryhmässä on viittomakieltä omaksuva lapsi.

Morgan ym. (2020) osoittavat tunnetaitojen omaksumisessa vuorovaiku-tuksella ja kielellä olevan merkittävä rooli. Varhaisella vuorovaikutuksella, jossa aikuinen tietoisesti hoivakielen avulla houkuttelee lapsen kanssaan vuorovaiku-tukseen, on puolestaan suuri merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle, mikä pitää sisällään kielellisen, kognitiivisen ja sosio-emotionaalisen kehityksen. (Morgan ym., 2020.) Varhainen vuorovaikutus lähtee erilaisten yksinkertaisten arkisten tilanteiden myötä käyntiin, kun asioita tehdään yhdessä ollen katsekon-taktissa. Kun lapsi pääsee mukaan osalliseksi erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin hänen ympärillään olevien ihmisten kanssa jo vauvasta lähtien, hänelle herää luontainen kiinnostus tutkia ympäristöään lisää ja samalla hänen vuorovaikutus-taitonsa kehittyvät. Näin nämä kaikki yhdessä saavat aikaan lapsen kielenkehi-tyksen käynnistymisen. Lasta hoivaava aikuinen ja lapsi luovat näin myös lapsen kehitykselle erittäin merkittävän keskinäisen tunnesiteen. (VIKKE-hanke, 2023c.) Lapsen ja aikuisen tunnesiteen syntymistä edesauttaa arjen vuorovaikutustilan-teet, joissa aikuinen ja lapsi ovat keskenään luonnollisesti kasvokkain vuorovai-kutuksessa ja katsekontaktissa. Mitä enemmän vanhemmat keskittyvät olemaan vuorovaikutuksessa lapsen kanssa ja käyttävät hyödykseen erilaisia vuorovaiku-tuskeinoja, sitä paremmat mahdollisuudet lapsella on omaksua kieli (Southern, 2019). Yhteisten vuorovaikutushetkien ja ympäristön lapselle kielellistämisen myötä lapsen kielen kehitys ja tunnetaidot alkavat kehittymään jo varhain. Ym-päristön kielellistämiseen viittomakieltä omaksuvalle lapselle kuuluu myös eri ihmisten tunnereaktioista kertominen viittoen, että mitä kenellekin on tapahtu-nut tai miltä kenestäkin tuntuu.

Viittomakielisessä varhaisessa vuorovaikutuksessa on kuitenkin tiettyjä erityispiirteitä, joista kuuleva vanhempi ei välttämättä ilman ohjausta ja opastusta ole tietoinen. Viittomakieltä omaksuvan lapsen ensimmäisten kuukausien aikana aikuinen on tietoisesti aktiivinen houkutellessaan lapsen kanssa vuorovaikutukseen olemalla lähellä kasvokkain, katsekontaktilla, koskettamalla lasta, hymyilemällä ja liioittelemalla kasvojen ilmeitä. Kosketuksen avulla aikuinen ohjaa lapsen katseenkohdistumista. Viittoessaan lapselle aikuinen ajoittaa ja sijoittaa viittomia lapsen katseen suunnan mukaan sekä asettuu niin että lapsi näkee aikuisen kasvot ja viittomisen. Aikuinen voi viittoa myös lapsen keholla. Kuulovammaiselle lapselle katsekontakti on erittäin tärkeää, sillä heti katsoessaan pois kohti jotakin kohdetta lapsi ei enää näe aikuisen kasvoja, eikä tiedä mitä tai milloin hänelle viitotaan. Aikuinen voi vuorovaikutustilanteissa myös hyödyntää eri asioiden osoittelua, minkä jälkeen kiinnittää lapsen huomion uudelleen takaisin itseensä. Näin varhainen vuorovaikutus viittomakieltä omaksuvan lapsen kanssa lähtee käyntiin nopeasti heti lapsen syntymästä lähtien nopeasti käyntiin ja lapsi alkaa aktiivisesti pyrkimään vuorovaikutukseen lähi-ihmistensä kanssa. (VIKKE-hanke, 2023c.)

Vähitellen lapsi alkaa itse käyttämään yhä aktiivisemmin erilaisia kommunikatiivisia keinoja tavoitteellisesti halutessaan jotain. Lapsi voi käyttää hyödykseen esimerkiksi pään liikettä, katsetta, manuaalista jokeltelua tai eleitä sekä ymmärtää näissä onnistuessaan vuorovaikutushetkien vastavuoroisuuden. Tämän vuoksi aikuisen tulee tarkkailla lasta ja reagoida näihin lapsen käyttämiin kommunikatiivisiin keinoihin. Jaetun tarkkaavaisuuden hetket, jossa aikuinen ja lapsi tarkastelevat yhdessä jotakin kohdetta, tukevat tavoitteellisen kommunikaation lisäksi lapsen vuorovaikutustaitoja ja kielenkehitystä. Aikuisen on erittäin tärkeää pyrkiä luomaan ja ylläpitämään näitä hetkiä lapsen kanssa. Samaan aikaan aikuinen voi viittoen kielellistää lapselle heidän ympäristöänsä ja lapsen kulloisenkin kiinnostuksen kohteena olevia esineitä tai ihmisiä, minkä jälkeen lapsi alkaa ymmärtämään toistojen myötä yksittäisten viittomien merkityksen. Noin 1 - vuoden iässä lapsi tuottaa ensimmäisen viittoman ja hänen viittomavarastonsa kasvaa koko ajan. (VIKKE-hanke, 2023c.)

Vanhemman ja lapsen välisellä sujuvalla vuorovaikutuksella on suuri merkitys, kun tarkastellaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, mutta sen merkitys on myös erittäin suuri lapsen kielen omaksumisprosessissa (Hall, Hall & Caselli, 2019). Takkisen (2000) mukaan puhuttujen kielten ja viitottujen kielten kielellisen kehityksenprosessit ovat keskenään samanlaisia. Kuulovammaisten lasten kuulevien vanhempien on kuitenkin opittava usein uudenlainen tapa olla vuorovaikutuksessa kuulovammaisen lapsen kanssa; esimerkiksi miten lapsen huomio kiinnitetään ja ylläpidetään vuorovaikutuksessa visuaalisten keinojen avulla, silloin kun lapsi ei kuule. Tähän erityisesti kuulevat vanhemmat tarvitsisivat tukea ja ohjausta. Uusien taitojen omaksuminen kuitenkin kannattaa, sillä kuulovammaisen lapsen sosiaaliselle, fyysiselle ja kognitiiviselle kehitykselle on merkitystä, että kuinka vuorovaikutus ylipäätään sujuu ja kuinka paljon vanhemmat käyttävät vuorovaikutuksessaan erilaisia keinoja ohjatessaan sekä ylläpitäessään lapsensa visuaalista huomiota. (Horton & Singleton, 2022.) Sujuvan vuorovaikutuksen takaaminen lapsen ja ympäristön välillä on tärkeää. Jos lapsi ei kuule kunnolla, voivat siitä johtuvat ongelmat vuorovaikutustilanteissa vaikeuttaa lapsen kehitystä ja kasvua (Huttunen, 2010, 125). Vaikka vanhemmat eivät itse osaisi vielä viittoa hyvin, niin heidän kielimallinsa lapselle varhaisista vaiheista lähtien on kokonaisvaltaisen kielenkehityksen kannalta kuitenkin tärkeä. Mikäli lapsen kielenkehitys viivästyy, voi sillä olla haittaa monelle lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen eri osa-alueille (Berger ym., 2023).

Jotkut kuulevat vanhemmat saattavat kokea surua kuulovammaisen lapsen erilaisuudesta, mikä voi vaikuttaa vanhemman ja lapsen vuorovaikutussuhteen syntymiseen (Ahti, 2000, 132). Huttusen (2010) mukaan myös monissa kuulovammaisen lapsen perheissä normaalia vuorovaikutusta ja lapsenkehityksestä iloitsemista varjostavat suuri huoli lapsen tulevaisuudesta ja neuvottomuus sen suhteen, paljonko lapsi kuulee ja miten hänen kanssaan pitäisi kommunikoida. Nämä ajatukset aiheuttavat vanhemmille usein epätietoisuutta ja ahdistusta. Heikommat vuorovaikutustaidot voivat vaikeuttaa tai estää ikätovereiden ja sisarusten kanssa vietettyjä leikkituokioita, jotka perustuvat kielelliseen vuorovaikutukseen. Vastaavia kielenkäyttöongelmia ei ole perheissä, joissa

kuulovammaisen lapsen vanhemmat itse ovat myös kuuroja, joten vuorovaikutustaitojen kehitykseen ja varhaisen vuorovaikutuksen onnistumisen takaamiseksi kuulevat vanhemmat tarvitsevat tukea. (Huttunen, 2010, 223–225.)

Kuulovammaiselle lapselle on tärkeää, että hän saa kielellistä syötöstä siinä muodossa, jota pystyy esteettömästi vastaanottamaan. Kuulovamman vuoksi lapsi ei pysty vastaanottamaan puhuttua kieltä syntymästään lähtien, mutta viittomakieli visuaalisuuteen pohjautuvana kielenä tarjoaa lapselle esteettömän pääsyn kieleen. Varhaisimmat merkit kielenkehityksen viivästyästä ovat puutteelliset vuorovaikutus- ja kommunikointitaidot, esimerkiksi lapsen haluttomuus katsekontaktiin, sosiaalisen hymyn puuttuminen tai lapsi on haluton toimimaan yhdessä aikuisen kanssa, jossa tarvitaan jaettava tarkkaavaisuutta. (Loukusa ym., 2011, 16).

Kuten mitä tahansa kieltä omaksuakseen, lapsen olisi päästävä näkemään viittomakieltä ympärillään omaksuakseen viittomakielen (Dye & Thompson, 2020). Vuorovaikutustilanteissa eri kielissä ja kulttuureissa tarvitaan tietoa ja ymmärrystä erilaisista yhteisistä näkymättömistä säännöistä. Viittomakielen kielipiirien lisäksi viittomakielinen vuorovaikutustilanne sisältää paljon erilaisia tapoja tai lyhyitä visuaalisia ja kehollisia vinkkejä, kuinka puheen- vuorot vaihtuvat. (Horton & Singleton, 2022.) Viittomakieltä omaksuvan lapsen varhaisen vuorovaikutuksen onnistuminen ja kielenomaksumisen erityispiirteiden huomioonottaminen edesauttaa lapsen tunnetaitojen omaksumista.

3.2 Viittomakieltä omaksuvan lapsen kieliympäristö ja kielen kehitys

Kieli on tärkeä asia meidän jokaisen omaksua, sillä Tuovilan mukaan ainoastaan näin voimme rakentaa käsitystämme maailmastamme ja ennen kaikkea ymmärtää toisiamme. Me emme vain synny johonkin tiettyyn kieli- ja kulttuuriympäristöön omaksuen automaattisesti kielen valmiina pakettina, vaan omaksumme juuri sen kielen ja yhteisesti sovitut sanat merkitysluokkineen, mitä ympäristössämme käytetään. (Tuovila, 2006b.) Myös Morgan korostaa kielen merkitystä itsemme ilmaisussa. Kielen yhteys tietoisuuteemme auttaa meitä myös

ratkaisemaan erilaisia ongelmia, muistamaan ja tekemään suunnitelmia, sekä rakentamaan ystävyysuhteita. Kieli mahdollistaa meille erilaisten tarinoiden kertomisen, ympäristöstämme kyselyn ja oppimisen. Kielen omaksuminen vuorovaikutuksessa yhdessä samaan aikaan sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kanssa, rakentaa pohjan myöhemmälle kognitiivisten taitojen kehittymiselle ja muiden tunnetilojen ymmärtämiselle. (Morgan ym., 2020.)

Takkisen (2000) tekemän tutkimuksen mukaan kuka tahansa lapsi voi omaksua viittomakieltä, kuten mitä tahansa muuta puhuttua kieltä riippuen täysin hänen kasvuympäristöstään saamastaan kielisyötöksestä (Takkinen, 2000, 113). Kielisyötöksen lisäksi kielten modaaliteetti eli aistikanavan mukaiset vastaanotto- ja tuottokanavat voivat vaihdella (VIKKE-hanke, 2023b). Lapsen kieli- maisemaan vaikuttaa kuitenkin se, että kuuleeko lapsi vai ei (Kanto, 2022). Eli pääpiirteissään lapsen viittomakielen omaksuminen etenee samanlaisten kehitysvaiheiden mukaan kuin puhuttujen kielten omaksuminen ja kehitys. Lapsen viittomakielen omaksuminen on kuitenkin tiiviisti yhteydessä siihen ympäristöön, jossa lapsi kasvaa. Esimerkiksi, lapsen saamasta kielellisestä syötöksestä ja vanhempien tekemistä kielivalinnoista riippuu, mitä kieliä lapsi loppujen lopuksi omaksuu. Nämä osoittavat, että lapsilla on samanlainen valmius omaksua mitä kieltä tahansa, mutta kehitys suuntautuu sen mukaan, mitä kieltä ympäristössä käytetään, tai jos lapsi ei kuule hän ohjautuu visuaalisenkielen suuntaan. (Takkinen, 2000, 113.)

VIKKE-hankkeen Suomessa toteuttaman kartoituksen myötä on lisäksi havaittu, että viittomakieltä omaksuvien lasten kasvavan vähintään kaksikielisessä ympäristössä, mutta omaksuvat kieliä varsin usein monikielisessä ympäristössä (VIKKE-hanke, 2023b). Kanto (2022) toteaa, että viittomakieltä omaksuvan lapsen kieliympäristö on usein monikielinen, sillä lapsi saattaa omaksua ympäristöstään samanaikaisesti useampia viitottuja kieliä; hän omaksuu esimerkiksi suomalaisen viittomakielen lisäksi suomenruotsalaista viittomakieltä tai mitä tahansa muuta viittomakieltä ja puhuttua suomen kieltä. Viitottujen kielten lisäksi lapsi saattaa kuulosta riippumatta omaksua yhtä tai useampia puhuttuja kieliä. Lapsen kieliympäristöön vaikuttaa myös vanhempien

kielenkäyttöratkaisuvalintojen lisäksi myös mitä kieliä lapsi pääsee käyttämään kodin ulkopuolella. Viittomakieltä käyttävät perheet ovat siis vähintään kaksi-kielisiä tai monikielisiä. (VIKKE-hanke, 2023a.)

Viittomakieltä omaksuvalla lapsella saattaa olla kuulovamma ja useimpien vanhemmat aloittavat viittomakielen opiskelun yhdessä lapsensa kanssa (VIKKE-hanke, 2023a). Lapsella voi olla käytössään jokin kuulon apuväline esimerkiksi sisäkorvaistute tai FM-laite. Lapsen kuulovamma voi ohjata lapsen ja hänen ympäristönsä kielenkäyttöratkaisuja joko viitottuihin kieliin tai puhuttuihin kieliin. Lapsi voi myös käyttää viitottua ja puhuttua kieltä samanaikaisesti. Näin vanhempien tekemien kuulovammaisen lapsen kuulonapuvälineeseen liittyvien valintojen lisäksi vanhemmat tekevät myös lapsen kieliympäristöön vaikuttavia erilaisia valintoja.

Jos vanhemmat ovat tottuneet olemaan vuorovaikutuksessa pelkästään puhutuilla kielillä, heille tulee väkisinkin eteen pohdinta, kuinka tai millä kielellä he ovat vuorovaikutuksessa kuulovammaisen lapsensa kanssa. Kuulovammaisen lapsen kielenkehityksen kannalta on kuitenkin havaittu, että pelkän puhutun kielen tarjoaminen voi johtaa suureen riskiin lapsen kielen kehityksen viivästy- mälle (Hall, Hall & Caselli, 2019). Viittomakieli puolestaan tarjoaa kuulovammai- selle lapselle esteettömän vaihtoehdon saada oppia ja omaksua täysin kielen, minkä jälkeen lapsen on kasvaessaan mahdollista omaksua useampia kieliä. Viit- tomakieli on visuaalinen kieli ja täysin riippumaton siitä, kuinka lapsi kuulee.

Berger ym. (2023) mukaan kuitenkin joskus käy niin, että kuulovammaiset lapset eivät pääse kosketukseen kielen kanssa omaksuakseen sen. Voi olla, että lapsi ei kuule tarpeeksi hyvin omaksuakseen puhuttua kieltä tai hän ei saa tar- peeksi viittomakielistä syötöstä, kun vanhemmat eivät osaa viittoa. Tämän vuoksi lapsella saattaa tämän myötä olla heikommin kotona omaksuttu kieli. (Berger, ym., 2023.) Yhteinen kieli mahdollistaa varhaisen vuorovaikutuksen, eri- laisista tunteista kertomisen sekä näiden myötä tunnetaitojen omaksumisen. Jos yhteistä kieltä ei ole, niin lapselle saattaa syntyä kielenkehityksen viivästy- mikä Nurmen ym. (2014) mukaan voi johtaa sosiaalisiin ristiriitatilanteisiin ja ag- gressiivisen käytöksen ongelmiin (Nurmi, 2014, 116). Lisäksi jos lapselle on

myöhään kielen pariin pääsyn myötä syntynyt kielenkehityksen viivästymä, jota lapsi ei saa kurottua kiinni, niin tämä voi vaikuttaa sosiaalisiin taitoihin ja vuorovaikutussuhteisiin (Dye & Thompson, 2020).

Morgan (2020) toteaa, että kieleen liittyvät mahdolliset kieliviivästymät eivät kuitenkaan johdu lapsen kuulovammasta tai viittomakielestä, vaan todennäköisimmin lapsen kasvuympäristön puutteellisesta kielisyötöksestä, millä voi olla vaikutusta lapsen kognitiivisten, sosiaalisten ja kommunikatiivisten taitojen kehittymiseen. Jos lapsi pääsee osalliseksi varhaiseen vuorovaikutukseen heti syntymästä lähtien ja saa omaksua yhden luonnollisen kielen mahdollisimman varhain huomioiden kielenkehityksen herkkyysvaiheet, niin hänelle avautuu rajaton mahdollisuus kasvattaa tietämystään eri asioista. Pelkästään puhumaan oppiminen ei takaa kognitiivisten taitojen kehittymistä ja koulumenestystä. (Morgan, 2020.)

Nikulan (2015) mukaan lapsen kuulovammaan liittyvät vanhempien tekemät kielivalinnat voivat olla tietoisia päätöksiä käyttää jotakin tiettyä kieltä tai puolestaan jättää jonkin kielen pois perheen kielenkäyttötilanteista. Vanhempien kieleen liittyvät valinnat saattavat toisaalta olla tiedostamattomia tai jonkin ulkopuolisen tahon ohjaamia, yhteiskunnan asenteiden tai odotuksien vaikutusta unohtamatta. (Nikula, 2015, 52.) Vanhemmilla tulisi olla kieleen liittyviä valintoja tehdessään tieto ja ymmärrys heidän keskeisestä roolistaan lapsenkielen kehityksen tukijoina. Lisäksi heillä tulee olla tietoa lapsen normaalin kommunikoinnin, kielen, puheen, kuulon sekä kognitiivisten ja sosioemotionaalisten taitojen kehityksestä. (Ahti, 2010, 134.) Kun lapsella on erityistarpeita tai on olemassa riski kielenkehityksen viivästymään, niin vuorovaikutuksen ja kielen kehittymisestä huolehtiminen on lapsen vanhempien ja asiantuntijoiden eettinen velvollisuus. Asiantuntijoiden osalta tehdyt suositukset tulevat perustua huolelliseen arviointiin. (Launonen, 2011, 245–246.) Tärkeää on päätösten myötä pyrkiä välttämään mahdollinen ympäristön eri tekijöistä johtuva lapsenkielenkehityksen viivästymä, mitkä saattavat puolestaan johtaa heikommin omaksuttuihin tunnetaitoihin ja sosiaalisiin ongelmatilanteisiin, sekä heikompiin oppimistuloksiin.

Viittomakielen omaksumisella ei ole mitään haittaa lapsen kehitykselle tai muiden kielten omaksumiselle. Toisaalta pelkästään kuulemaan ja puhumaan oppiminen ei ole edellytys kuulovammaisen lapsen kokonaisvaltaiselle. On erittäin tärkeää, että vanhemmat panostavat siihen, että tarjoavat lapselle kielellistä syötöstä, mikä voi olla pelkästään viittomakieltä tai viittomakieltä ja jotakin puhuttua kieltä perheen tarpeen mukaan. Erityisen tärkeää kuitenkin on huomioida, että esimerkiksi tukiviittomat tai viitottu puhe eivät ole luonnollisia kieliä. Ne ovat kommunikointimenetelmiä, eivätkä siis tarjoa lapselle täyttä kielen omaksumisen kokemusta. Nämä kommunikointimenetelmät tarjoavat lapselle visuaalisesti selkeästi vähemmän informaatiota kuin luonnollinen kieli viittomakieli tarjoaa. (Hall, Hall & Caselli, 2019.)

Jos kuulovammaiselle lapselle tarjotaan pelkästään tukiviittomat ainoaksi kommunikointimenetelmäksi ilman että lapsi kuulee hyvin ymmärtäen samalla kuulemansa, se ei takaa kielenomaksumista ja eri asioiden oppimista. Eri maiden viittomakielet pitävät sisällään eri viittomakielille ominaiset kieliopilliset seikat, kuten esimerkiksi spatiaaliset suhteet, mitkä kuvaavat viittojan viittomistilassa reaali maailman kopiota ja kuvailua eli eri asioiden pintoja tai henkilön tapaa tehdä jotain. (Marshall ym., 2020.) Näitä viittomakieleen kuuluvia elementtejä ei tukiviittomia käytettäessä näy, sillä ne ovat pelkkiä kiinteitä yksittäisiä viittomia ja lapsi jää paitsi paljosta informaatiosta. Lillo-Martin ym. (2020) mukaan kielenkehitykseen liittyvää viivästymää on havaittu myös hyvin onnistuneiden sisäkorvaistuteleikkauksissa olleilla lapsilla. Sisäkorvaistute ei automaattisesti johda suoraan luonnolliseen kielenomaksumiseen puhutussa kielessä. Koko lapsen kuulemaan oppimisprosessi vaatii hyvin paljon pitkäaikaista harjoittelua, mikä vie paljon aikaa ja on riskinä, että kielenomaksumisen kriittiset vaiheet, mitkä ovat samanlaiset niin viitotuissa kielissä kuin puhutuissa kielissä jäävät väliin, jollei kuulovammaiselle lapselle tarjota viittomakieltä heti varhaisista vaiheista lähtien. (Lillo-Martin ym., 2020.)

Perheet, joille viittomakieli on vieras kieli, tarvitsevat yhteiskunnan mahdollistamana aikaa kielenopiskeluun ja tukea eri tahoilta esimerkiksi päiväkodilta ja koululta. Lisäksi heillä olisi myös hyvä olla runsaasti erilaisia vaihtoehtoja

saatavilla esimerkiksi viittomakielen kursseja tai kuuroja viittovia aikuisia ympärillä, jotta he voivat valita ja saavat mahdollisuuden omaksua viittomakielen. (Hall, Hall & Caselli, 2019.)

Lopuksi Eichengreen ja Zaidman-Zait (2019) nostavat esiin myös sisaruussuhteiden merkityksen ja hyödyllisyyden lapsen sosiaaliselle ja emotionaaliselle hyvinvoinnille. Sisaruksen kanssa leikitään, riidellään, keskustellaan ja käydään läpi paljon erilaisia tilanteita. On tutkittu, että jos perheen kahdella lapsella on kuulovamma, niin heillä voi olla toisilleen itsetunnolle suojaava ja eheyttävä vaikutus, kun heillä on yhteinen tarve esimerkiksi käyttää viittomakieltä tai lukea huulilta. Vanhemmat voivat omalla positiivisella suhtautumisellaan viittomakieltä kohtaan tukea sisaruussuhteiden kehittymistä. Tärkeää on, ettei perheessä jonkun lapsen erityisyydelle tai paremmin kuulemiselle ja puhumiselle anneta suurempaa arvoa kuin toiselle, millä voi olla negatiivinen vaikutus, sekä on oltava tietoisia sisarusten välisistä mahdollisista vertailuista ja sen vaikutuksista itsetuntoon, että itseluottamukseen. Jos lapsi on ainoa kuulovammainen perheessään, niin hän saattaa kokea yksinäisyyden ja erilaisuuden tunteita. Saadessaan tavata muita kuuroja lapsia ja aikuisia, niin kuulovammainen lapsi näkee kieli-mallin lisäksi, että on muitakin viittomakieltä omaksuvia kuulovammaisia lapsia, joihin samaistua ja lapsen itsetunto vahvistuu. (Eichengreen & Zaidman-Zait, 2019).

Koko perhe hyötyy viittomakielen opiskelusta, sillä viittomakielen ottaminen yhdeksi perheen kieleksi mahdollistaa yhden kaikelle saavutettavan kielen ja kommunikoinnin sujuvuuden koko perheelle. Päästessään mukaan perheen sisäisiin keskusteluihin, niin kuulovammaisen lapsen sosio-emotionaalinen kehitys saa tukea. (Berger ym., 2023.) Kuulovamma itsessään kielen kehityksen erityispiirteiden lisäksi voi vaikuttaa puheesta havaittavien ja pelkästään puhutun kielen kautta omaksuttavien tunnetaitojen kehitykseen, sillä Most ja Avinerin (2009) mukaan, jos lapsella on jokin kuulon apuväline käytössään, niin heidän on havaittu tunnistavan puhujan äänestä perustunteita (ilo, suru, viha, pelko, inho ja hämmästyminen) normaalikuuloisia lapsia paljon heikommin (Most & Aviner, 2009).

3.3 Viittomakieltä omaksuva lapsi opetusympäristössä

Eri kielten omaksuminen ei rajoitu vain kotiympäristöön. Viittomakielen tekeminen näkyväksi eri ympäristöissä tukee viittomakieltä omaksuvan lapsen itsetunnon vahvistumista. Vanhemmille tarjottujen kielenoppimisen mahdollisuuksien ja vanhempien tekemien valintojen myötä viittomakielen näkyminen lapsen kasvu- ja oppimisympäristöissä kehittää viittomakieltä omaksuvan lapsen kielitaidon kehittymisen lisäksi lapsen tunnetaitoja. Opettajat voivat osaltaan tukea vanhempia huomioimalla luokkahuoneissaan viittomakieltä omaksuvan lapsen kielenkehityksen erityispiirteet. Tunnetaitojen kehittymistä voidaan tukea miettimällä erilaisia opetusratkaisuja ja järjestämällä lapselle ja hänen sisaruksilleen mahdollisuuden saada viittomakielen opetusta koulussa riippumatta lapsen kuulosta. Koulun opetussuunnitelmaa voi työstää niin että siihen saadaan sisällytettyä paras mahdollinen tuki lapsen viittomakielen oppimiselle. (Hall, Hall & Caselli, 2019.) Lapsen kokonaisvaltaisen kielenkehityksen tukeminen tukee myös tunnetaitojen omaksumista.

Viittomakieltä omaksuva lapsi, jolla on kuulovamma, havainnoi luokkahuoneympäristöstään asioita omasta näkökulmastaan ja saattaa reagoida asioihin, joita kuuleva aikuinen ei aina huomaa. Opettajalta edellytetäänkin herkkyyttä tunnistaa lapsen näkökulma ja sovittaa vuorovaikutuksensa ja kielivalintansa lapsen tarpeiden mukaisesti. (Launonen, 2011, 273.) Horton ja Singleton (2022) toteavat, että opettajat voivat luokkahuoneessaan huomioida viittomakieltä omaksuvat kuulovammaiset oppilaat ja heidän erilaiset valmiutensa osallistua keskusteluun käyttämällä hyödykseen esimerkiksi katsetta tai eleitä siihen suuntaan kenelle on annettu puheenvuoro. Jotkut oppilaat saattavat tarvita enemmän tukea ryhmäkeskusteluissa, sillä jos viittomakieltä omaksuva kuulovammainen oppilas ei ole ollut useamman henkilön viittomakielisessä ympäristössä ennen kouluun tuloaan, niin hänelle voi olla haastavaa seurata keskustelua tai osallistua. Opettaja voi myös panostaa omaan kielenkäyttöönsä kertoessaan eri asioista saadakseen oppilaan kiinnostumaan ja seuraamaan viittomistaan. Tavoitteena on kehittää oppilaan kielitaitoa passiivisesta tarkkailijasta aktiiviseksi osallistujaksi. (Horton & Singleton, 2022.) Jos opettajan viittomakielentaito ei ole

riittävän hyvä, opettaja voi tarjota oppilaalle vaihtoehtoisia ratkaisuja opetuslensa lisäksi esimerkiksi videot, ystäväluokka tai kutsua viittomakielisiä vierailijoita luokkaan. Lisäksi kasvavan tiedon myötä opettajat voivat myös tarkastella omia pedagogisia toimintatapojaan ja tarvittaessa muuttaa niitä viittomakieltä omaksuvan lapsen tarpeiden mukaisiksi (Kanto, Syrjälä & Kronqvist, 2023).

Opettajien on hyvä myös tiedostaa, että sisäkorvaistutteen saanut oppilas vielä kouluun tullessaan harjoittelee kuulemaan ja voi osaltaan tukea kuulovammaisia oppilaitaan eri keinoin, jotta he pysyvät luokkahuonekeskusteluissa mukana. Lisäksi on tiedostettava, että mahdolliset kielenkehitykseen liittyvät viivästyvät voivat olla koulussa syntyvien erilaisten ongelmatoritiriitatilanteiden taustalla vuorovaikutustaitojen ollessa puutteellisia. (Hall, Hall & Caselli, 2019.)

Opettajien tulisi seurata lapsen kielenkehitystä ja oppimista viitotuissa ja puhutuissa kielissä, sekä mukauttamalla opetustaan viittomakieltä omaksuvien oppilaiden tarpeiden mukaan. Opettajien on hyvä toteuttaa arvioinnit kokonaisvaltaisesti sekä puhutulla että viitotulla kielellä, sillä lapsi saattaa saavuttaa jonkin taidon jommallakummalla kielellä ensin. Viittomakieltä omaksuvan lapsen opettajan olisi hyvä myös itse osata viittomakieltä tai vaihtoehtoisesti lapsen opettaja voisi pyytää näkökulmia ja ohjausta viittomakieliseltä aikuiselta, kuinka luokkahuoneessa voisi ottaa viittomakieltä omaksuvan lapsen paremmin huomioon. Viittomakielisillä aikuisilla on runsaasti henkilökohtaista kokemusta erilaisista vuorovaikutustilanteista ja arvokasta viittomakielen kielioppiin liittyvää osaamista. (Hall, Hall & Caselli, 2019.)

Jos lapsen kielenkehitys on viivästynyt ja sana- tai viittomavarasto on suppea, eri asioista kertominen ei aina ole helppoa. Lisäksi lapsen saattaa olla vaikeaa ilmaista syy- ja seuraussuhteita, sekä toimijoiden motiiveja ja tunnetiloja. Lapsen kerrontataitoja tulee tukea, kuten niihin liittyviä omien ja toisten tunteiden ja loogisten tapahtumaketjujen hahmottamista. Ne auttavat lasta suunnittelemaan omaa toimintaa ja muutenkin monenlaisissa sosiaalisissa tilanteissa, kuten esimerkiksi lasten keskinäisten ristiriitatilanteiden selvittelyssä. (Huttunen, 2010, 223–225.) On muistettava ottaa huomioon, että samantasoiset kielelliset vaikeudet vaikuttavat lapseen eri tavoin. Jos lapsella on hyvät sosiaaliset taidot, niin

hänellä saattaa olla valmiudet pystyä päättelemään lause- ja tilanneyhteyden perusteella puutteellisesti kuulemiaan sanoja. (Levänen, 2011, 74.) Koulussa opettaja harjoittelee juuri samoja taitoja luokkahuoneessaan oppilaiden kanssa. Mahdollisten kielenkäyttöongelmatilanteiden taustasyiden ymmärtäminen auttaa opettajaa tukemaan oppilasta ja sen myötä koko perhettä.

Kouluissa on tärkeää tarjota viittomakielen opetusta, jotta lapsen kielitietoisuus ja kielelliset taidot kehittyvät. Kieleen liittyvän opetuksen tarjoaminen mahdollistaa kieleen liittyvien taitojen ja syvemmän kielitietoisuuden lisääntymisen lisäksi lapselle sujuvamman vuorovaikutuksen muiden kanssa, mikä tukee osaltaan myös tunnetaitojen omaksumista. (Huttunen, 2010, 125.) Lapsilla esiintyy runsaasti yksilöllistä vaihtelua siinä, saako viittomakieltä omaksuva lapsi viittomakielen opetusta koulussa. Pienten kieliryhmien, kuten suomalaista viittomakieltä tai erityisesti suomenruotsalaista viittomakieltä käyttävien lasten on haastavaa saada riittävää kielenopetusta ja päästä mukaan erilaisiin kielenkäyttötilanteisiin, mitkä kehittäisivät lapsen kielitaitoa ja rikastuttaisivat lapsen kieliympäristöä. (Kanto, Syrjälä & Kronqvist, 2023.) Kun viittomakieltä omaksuva lapsi saa koulussa käyttämäänsä viittomakieleen liittyvää opetusta, niin tämä osoittaa lapselle sen, että hänen käyttämäänsä kieltä arvostetaan. Samaan aikaan lapsen kieltään kohtaan saama arvostuksen tunne vahvistaa positiivisella tavalla hänen identiteettiään monikielisenä suomalaisena yhteiskunnan jäsenenä. Kuulovamman lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta viittomakielen opetuksen tarjoaminen vähentää lapsen haavoittuvuutta, varsinkin jos lapsen käyttämästä kuulonapuvälineestä ei saada riittävästi hyötyä puhutun kielen ja sosiaalisten taitojen omaksumisessa (Takkinen, Nikula & Salonen, 2023, 62–64).

Hasanin (2005) mukaan, jos lapsi ei kuule hyvin johtuen joko kuulon apuvälineen riittämättömyydestä tai luokkahuoneen meluisuudesta, niin häntä voi olla vaikea saada houkuteltua vuorovaikutukseen pelkän kuuloaistin avulla. tällöin vuorovaikutus rakentuu sellaisen havaintomaailman ympärille, jossa näköhavainnot saavat suuremman merkityksen kuin heikot kuulohavainnot. (Hasan, 2005, 54–55.) Nämä ovat asioita joihin koulua käyvä lapsi tarvitsee aikuisen tukea, sillä Huttusen mukaan ymmärtääkseen kuulemansa, lapsi joutuu

käyttämään päättelykykyään ja ponnistelemaan enemmän kuin muut oppilaat. Ilman tukitoimia tilanne voi väsyttää ja turhauttaa lasta, sekä heikentää keskittymistä ja oppimismotivaatiota. (Huttunen, 2010, 224.) Tarkasteltaessa viittoma kieltä omaksuvan lapsen tunnetaitojen kehittymistä, niin tulee ottaa huomioon lapsen kieliympäristön moninaisuus kotona ja koulussa, sekä kuulovammaisen lapsen mahdolliset kuulemiseen liittyvät haasteet erilaisissa tilanteissa. Opettajien on myös tiedostettava, millä eri tavoin lasta voidaan tukea luokkahuoneympäristössä hänen tunnetaitojen kehittymisen polulla.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tässä pro-gradututkimuksessa tutkitaan viittomakieltä omaksuvien lasten opettajien käsityksiä tunnetaidoista ja heidän kokemuksiaan tunnetaitojen opettamisesta. Tutkimuskysymyksiksi muodostui:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on oppilaidensa tunnetaidoista?
2. Miten opettajat ovat toteuttaneet opetuksessaan tunnetaitojen opettamista ja mitä merkitystä opetuksella on opettajien mielestä ollut näille oppilaille?

4.2 Tutkimuskonteksti

Tunnetaitojen opettaminen kuuluu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan jokaiselle luokanopettajalle ensimmäiseltä luokalta kuudennen luokan loppuun asti (OPH, 2014). Tutkimusaihe liittyy näin erittäin läheisesti OKL:n luokanopettajaopintoihin ja kasvatustieteeseen. Isokorpi korostaa tunnetaitojen opettamisen merkityksellisyyttä, sillä myös koulumaailmassa tunteet ovat aina läsnä. Luokanopettajalla on erittäin tärkeä rooli siinä, kuinka oppilas oppii opettajan esimerkin ja erilaisten vuorovaikutuksellisten ihmissuhteiden kautta tunnetaitoja, sillä toimiva tunnepohja on edellytyksenä kaiken uuden tiedollisen tiedon oppimiselle ja oppilaan keino selviytyä erilaisista luokkahuoneen sosiaalisista tilanteista. (Isokorpi, 2004, 127.) Oppilaat myös kokevat tunteella sen, millainen oma luokkahuone on ja kouluikäiset ymmärtävät jo paljon toisten ihmisten tunteista, sekä sen, että sama tilanne luokkahuoneessa voi aiheuttaa erilaisia tunteita eri oppilaille tai opettajalle (Nurmi ym., 2014, 115).

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää viittomakieltä omaksuvien oppilaiden opettajien käsityksiä liittyen tunnetaitoihin ja tunnetaitojen opettamiseen. Tutkimus aloitettiin tutustumalla ensin tutkimusmetodologiaan, tunnetaitoihin ja viittomakielen omaksumiseen liittyvään alan kirjallisuuteen peilaten luettua

samanaikaisesti tutkijan omaan henkilökohtaiseen kokemukseen. Tutkimuksenteon alkuvaiheessa käytiin myös syvällistä keskustelua eri tutkimukseen liittyvistä käsitteiden käytöstä kasvatustieteen ja viittomakielialan ammattilaisten kanssa. Käydyt keskustelut ja käsitteiden pohdinta auttoi hahmottamaan tutkimuskokonaisuuden paremmin. Pohdinta ennen varsinaisen tutkimuksenteon aloittamista on tärkeää, sillä tutkijan tulee Ronkaisen ym. (2008b) mukaan hahmottaa kokonaisuuden lisäksi myös tutkimusaiheeseen liittyvät erilaiset asiayhteydet. Kokonaisuuden hahmottaminen auttaa tutkimusaiheen pilkkomisen osakysymyksiksi ja sen myötä teemoiksi eli aihealueiksi. Tutkijan on myös pohdittava tarkkaan, että mitä kysymyksiä on tutkimuksen kannalta oleellista ja perusteltua kysyä. (Ronkainen ym., 2008b, 34–35.) Laajan pohdinnan ja käytyjen keskusteluiden myötä laadittiin valittuihin käsitteisiin perustuva laadullinen verkopohjainen verkkokysely. Tämän pro gradututkielma pyrkii lisäämään opettajien tietoisuutta viittomakieltä omaksuvien lasten tunnetaitojen opettamisesta.

Silva ym. (2022) toteavat, että erilaisten tunteiden jatkuva läsnäolo luokkahuoneen sosiaalisissa tilanteissa johtaa vääjäämättä erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa tarvitaan tunnetaitoja. Opettaja opettaa oman esimerkkinsä myötä niitä oppilailleen jo heti ensimmäisestä koulupäivästä lähtien. Kuulovammaisille lapsille on syntynyt haasteita erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa muiden normaalikuuloisten lasten kanssa. Syinä syntyneisiin haasteisiin arvellaan olleen yhteisen kielen puute tai se ettei kuulon apuvälineen omaava lapsi kuule tarpeeksi hyvin. Kuulon apuvälineen omaaville lapsille on vuorovaikutusongelmana ollut myös eri tilojen heikko akustiikka yhdistettynä leikkimisestä syntyneeseen meluun. Nämä kaikki yhdessä ovat johtaneet joidenkin kuulovammaisten lasten heikompiin sosiaalisiin taitoihin jo ennen heidän koulunkäyntinsä aloittamistaan. Opettajat tarvitsevat enemmän tietoa ja konkreettisia neuvoja siitä, kuinka he voivat tukea kuulovammaisia oppilaitaan ja heidän luokkakavereitaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja luokkahuonetyöskentelyssä. (Silva ym., 2022.) Nurmi ym. (2014) korostavat koulun olevan lapsuusajan tärkein oppimisympäristö, jossa oppilaiden henkilökohtaiset ominaisuudet kuten esimerkiksi motivaatio, kognitiiviset kyvyt ja sosiaaliset taidot korostuvat. Oppilaiden

omat tunteet ja käsitykset liittyen omiin taitoihin ohjaavat oppilaiden toimintaa oppimistilanteissa. Jos oppilaat uskovat omiin kykyihinsä ja taitoihinsa selviytyä vaikeista tilanteista ja myös vuorovaikutus luokkahuoneessa on sujuva, niin oppimistulokset eri oppiaineissa ovat olleet parempia. (Nurmi ym., 2014, 98–99.)

Tutkittavien henkilöiden käsitys tutkittavasta asiasta eivät ole aina keskenään juuri samanlaisia. Tapa nähdä tietty asia perustuu henkilön omaan koke-mustaustaan ja ikään, sillä jokaisen oma henkilökohtainen tausta vaihtelee. (Syr-jälä ym., 1994, 114.) Subjektiiviset käsitykset ja kokemukset siitä, mitä tunnetai-dot ja niiden opettaminen tarkoittaa voivat siis vaihdella hyvinkin paljon eri opettajien kesken. Sähköinen lomaketutkimus on perinteisesti liitetty määrälli-seen tutkimukseen, mutta sähköisen kyselylomakkeen avointen kysymysten myötä, joihin vastaaja kirjaa subjektiivisia käsityksiään ja kokemuksiaan, muut-taa tutkimuksen luonteen laadulliseksi ja merkityskeskeiseksi. Lisäksi tutkijan rooli on laadullista verkkopohjaisen kyselylomaketta laadittaessa korostu-neempi, sillä tutkija on tutkimuksen toimija ja tietoisten valintojen tekijä. Avoin-ten kysymysten monimerkityksellisten vastauksia analysoidessa tarvitaan tutki-jalta tulkintaa mikä kuuluu laadulliseen tutkimukseen. (Ronkainen ym., 2008a, 17–18).

Laadullisen verkkopohjaisen kyselyn etuna oli maantieteellinen riippumat-tomuus, mikä mahdollisti opettajien käsitysten selvittämisen myös riippumatta siitä, missä he asuvat (Valli & Perkkilä, 2015, 110). Viittomakieltä omaksuvat lap-set asuvat hajallaan eri puolilla Suomea (VIKKE-hanke, 2023a). Näin verkkopoh-jainen tutkimuskysely mahdollisti heidän opettajiensa osallistumisen tutkimus-kyselyn vastaamiseen ympäri Suomen, mikä oli tärkeää tutkimuksen kannalta riittävän vastaajajoukon saamiseksi. Tutkimuksen kohderyhmä oli pieni, sillä viittomakieltä omaksuvat lapset kuuluvat kielivähemmistöryhmään (VIKKE-hanke, 2023b). Pienen tutkimuskohderyhmän takia tutkimuksesta tiedottami-nessa hyödynnettiin myös erilaisia kuuloalan ammattilaistahoja ja heidän sosiaa-lisen median kanaviaan, jotta tieto tutkimukseen osallistumismahdollisuudesta leviäisi mahdollisimman laajalle ympäri Suomen.

4.3 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää viittomakieltä omaksuvien oppilaiden opettajien tunnetaitoihin liittyviä käsityksiä ja kokemuksia. Tutkimuksen aineisto kerättiin laadullisella verkkokyselyllä, jotta saadaan tavoiteltua pieni tutkimuskohderyhmä mahdollisimman kattavasti ja kaikilla halukkailla on valtakunnallisesti mahdollisuus osallistua tutkimukseen vastaamiseen. Braunin ym. (2021) mukaan verkkokysely mahdollistaa pienen tutkimuskohderyhmän vastaajien tavoittamisen, sillä verkkokyselyyn pystyy vastaamaan täysin paikasta ja ajasta riippumatta. Vastauksiin saadaan lisää syvyyttä, kun kyselyssä hyödynnetään myös avoimia kysymyksiä, joihin kaikki vastaajat vastaavat kirjoittamalla omista subjektiivisista ajatuksista, käsityksistä ja kokemuksista. (Braun ym., 2021).

Tutkimuksen tavoitteena oli saatujen verkkokyselyvastausten myötä selvittää viittomakieltä omaksuvien lasten opettajien käsityksiä ja kokemuksia tunnetaitojen opettamisesta viittomakieltä omaksuville lapsille. Kohderyhmä on todella pieni ja valtakunnallisesti levällään, niin siksi verkkokysely soveltui tähän erittäin hyvin. Tutkijan aikaa myös säästyy, jos hyödynnetään verkkokyselyä, sillä haastateltavien luokse ei tarvitse matkustaa tai sopia haastatteluaikoja. Verkkokysely on nopea tapa kerätä tietoa lyhyessä ajassa (Braun ym., 2021.) Lisäksi verkkokyselyn etuna on se, että tutkijan työvaiheet vähenevät, kun ei tarvitse erikseen syöttää aineistoa tai litteroida vastauksia, kun ne ovat valmiiksi sähköisessä muodossa. Mitä tärkeintä, juuri siinä muodossa miten vastaaja on itse vastannut. (Valli & Perkkilä, 2015, 110.) Kun vastaajat kirjoittavat vastauksensa itse verkkokyselyyn, niin he pääsevät muotoilemaan omassa rauhassa henkilökohtaiset ajatuksensa ja kokemuksensa itse ja näin vältetään mahdolliset tutkijan tekemät virheelliset tulkinnat.

Verkkokyselyitä hyödynnetään tänä päivänä paljon, joten niihin vastaaminen on useimmille tuttua ja helppoa. Lisäksi vastausten anonyymiys laskee vastaajien kynnystä kertoa omista yksityisistä ajatuksista ja käsityksistään. Verkkokysely mahdollistaa myös niiden haastateltavien osallistumisen, jotka saattaisivat muuten jäädä pois, jos haastattelu sovitaan johonkin tiettyyn aikaan ja

toteutetaan kasvokkain, sekä vastaukset kuvataan videolle. Verkkokyselyn etuna on sosiaalinen paineettomuus, kun vastapäätä ei istu ketään odottamassa vastausta esitettyyn kysymykseen. Vastaajat saavat käyttää kysymysten vastaamiseen niin paljon aikaa kuin kokevat sen olevan tarpeen. (Braun ym., 2021). Tutkittaessa pienen kieliyhteisön sisällä viittomakieltä omaksuvien oppilaiden opettajien omia henkilökohtaisia käsityksiä tunnetaidoista ja kokemuksia niiden opettamisesta, niin verkkokyselyn anonyymiyys ja sosiaalinen paineettomuus mahdollisesti helpotti heidän osallistumistaan tutkimukseen.

Kyselytutkimuksen kysymykset pitää miettiä tarkkaan, sillä saadakseen tutkittavalta juuri ne tiedot, mitä tutkija haluaa, on myös verkkokyselyyn valittujen kysymysten muotoilu mietittävä tarkkaan. Verkkokyselyssä tutkijan ei ole mahdollista esittää tutkittavalle jälkeinpäin lisäkysymyksiä, ellei tutkittava ole siihen erikseen antanut lupaa tai lisännyt yhteystietojaan, niin siksi kysymysten muoto tulee myös miettiä sellaisiksi, että kaikki kohderyhmän vastaajat kokevat voivansa vastata kysymyksiin. Kysymysten laadinnassa tulee välttää ennako-oletuksia ja itse vastaajien vastaamiseen ei saa mennä paljon aikaa. Hyvät laadulliset kyselyt ovat avoimia ja selkeitä sekä lyhyitä. Lisäämällä avoimen vastausten laatikon, johon vastaaja saa kirjoittaa vielä jotain lisää, voi saada arvokasta lisätietoa. (Braun ym., 2021.)

4.4 Aineiston analyysi

Laadulliseen verkkokyselyyn vastasi 14 opettajaa. Kaikki vastaajat olivat alakoulun opettajia, joiden oppilasmäärä vaihteli kahden oppilaan kokoonpanosta 24 oppilaan luokkaan. 11 vastaajista opetti oppilaita, joilla oli jonkinasteinen kuulovamma. Kolmella vastaajalla oli vain normaalikuuloisia oppilaita, joiden joukossa oli yksi tai useampi viittomakieltä omaksuva oppilas. Osalla kuulovammaisilla oppilailla oli käytössään jokin kuulonapuväline esimerkiksi sisäkorvaisute, kuulolaite tai FM-laite. 13 vastaajista raportoi, että hänen luokassaan on viittomakieltä omaksuva oppilas, ja yhden vastaajan mukaan hänen luokassaan ei ole lainkaan viittomakieltä omaksuvaa oppilasta.

Laadullisen verkkokyselyn vastaukset on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysissä tutkija lähestyy vastauksia analysoiden niitä loogisesti ja tulkiten, minkä jälkeen vastaukset hajotetaan osiin. Eri osat saavat tämän jälkeen omat käsitteet ja tutkija rakentaa näistä järkevän kokonaisuuden. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108.) Miles ja Hubermannin [1994] mukaan aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysiprosessia voidaan hyvin yksinkertaistettuna kuvata seuraavien vaiheiden kautta 1.) aineiston pelkistäminen, 2.) aineiston ryhmittely, 3.) teoreettisten käsitteiden luominen. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi eteni Tuomea ja Sarajärveä (2009) mukailleen seuraavien vaiheiden kautta:

1. Verkkokyselyyn tulleiden vastausten lukeminen ja huolellinen perehtyminen sisältöön
2. Tutkimukseen liittyvien ilmausten merkitseminen pelkistettyyn muotoon ja niiden listaaminen
3. Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen
4. Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen
5. Yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen

(Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108–109)

Tarkastellessaan vastauksia tutkija voi löytää asioita, jotka mahdollisesti toistuvat eri vastaajien kesken ja näistä tutkija muodostaa uusia kategorioita. Uudet kategoriat osoittavat teoreettisen yhteyden näiden eri asioiden välillä. Tutkijan tekemä prosessi kuitenkin pelkistää ja yhdistää näitä merkityksiä toisiinsa, minkä jälkeen hän ilmaisee johtopäätöksensä teoreettisen käsitteen avulla, sillä näin hän selkeyttää tutkimustaan ja lukijan on helpompi ymmärtää tuloksen. (Syrjälä ym., 1994, 143–146.)

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusentekoprosessi noudattaa aina hyviä tieteellisiä käytäntöjä eli tutkimusetiikkaa, mikä itsessään ohjaa koko tutkimuksen tekoprosessia tutkijan noudattaen samanaikaisesti tieteen eettisiä periaatteita ja normeja (Karjalainen, 2008,

121). Tässä tutkielmassa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyviä tieteellisiä käytäntöjä sekä Jyväskylän yliopiston verkkosivuillaan antamien ohjeistuksen mukaisia hyviä käytäntöjä läpi koko tutkimusentekoprosessin. Näihin käytäntöihin kuuluu aineiston keruussa, tutkimustyössä ja tulosten raportoinnissa noudatettava huolellisuus, tarkkuus ja rehellisyys (TENK, 2012).

Tutkimuksesta on tiedotettu laajasti eri sosiaalisen median kanavia hyödyntäen ja näin kaikki halukkaat opettajat ovat voineet osallistua anonyymisti tutkimukseen. Tutkimukseen osallistujat ovat saaneet lukea heti webropol -kyselyn ensimmäiseltä sivulta tutkimuksen tavoitteesta. He ovat myös päässeet samalta sivulta lukemaan tutkimukseen liittyvän Jyväskylän yliopiston laatiman tiedotteen, tietosuojailmoituksen ja suostumuslomakkeen sisällön. Vastaajat ovat saaneet käyttää näihin tutustumiseen niin paljon aikaa, kuin he ovat kokeneet olevan tarpeen. Jatkaessaan kyselyyn vastaamista he ovat olleet tietoisia mihin ja kenen laatimaan tutkimukseen ovat osallistumassa, ja samalla he ovat näin antaneet tutkimukseen osallistumissuostumuksensa.

Tutkimukseen osallistuminen on ollut täysin vapaaehtoista ja tutkittavat ovat voineet keskeyttää kyselyyn vastaamisen milloin tahansa. Tämän tutkimuksen webropol -kysely on toteutettu riskien minimoimiseksi siten, ettei tutkittavilta ole kerätty tai kysytty missään vaiheessa mitään henkilötietoja eli kyselyyn vastaaminen on tapahtunut anonyymisti. Kyselyn kysymykset on laadittu myös siten, ettei vastaajaa voida tunnistaa vastauksista minimointi periaatetta noudattaen, ettei tutkimusta tehdessä kysytä mitään ylimääräistä tai turhaa.

Vastauksien luku ja analysointivaiheessa on noudatettu erityistä huolellisuutta ja tuloksiin on kirjattu tutkimuskysymyksiin liittyviä vastauksia laajasti tuoden eri näkökulmat esiin. Aineistoa on käsitelty ja säilytetty tietoturvallisesti, ja se hävitetään tutkimuksen valmistuttua, sillä käyttötarkoitussidonnaisuutta noudattaen vastaajien tähän tutkimukseen antamia vastauksia ei käytetä mihinkään muuhun tarkoitukseen.

Juuti ja Puusa (2020) korostavat, että objektiivisuus on tärkeää, sillä pohdittaessa laadullisen verkkokyselyn tulosten luotettavuutta, tarkastellaan kolmea

laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioivaa käsitettä suhteessa toteutuneeseen tutkimukseen; uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Nämä edellä mainitut toisiinsa tiiviisti liittyvät käsitteet luovat pohjan koko tutkimuksen luotettavuudelle. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka tutkimuksen lukijat hyväksyvät ja luottavat siihen, että aineisto on kerätty asianmukaisesti ja analysoitu huolellisesti, sekä kuvaus tehty asianmukaisesti. Luotettavuudella viitataan siihen, kuinka tutkija perustelee ammattitaitonsa ja valitut tutkimusmenetelmät ratkaisutakseen tutkimusongelman läpi tutkimuksen. Osoittaakseen eettisyyden toteutumisen tutkimuksessa, tutkijan tulee noudattaa koko ajan eettisiä periaatteita ja käytetyt menetelmät tulee olla sovellettavissa mihin tahansa muuhun hyvin tehtyyn tutkimukseen. Tutkimuksen tavoitteena tulee olla hyvä, mikä tarkoittaa, että pyritään saamaan aikaan hyviä asioita, eikä siitä missään vaiheessa saa aiheutua haittaa kenellekään. Erityisesti jos käsitellään arkoja aiheita. (Juuti & Puusa, 2020, 175.) Henkilökohtaiset käsitykset tunnetaidoista ja opettajien mahdolliset kokemat ristiriitatilanteet heidän luokassaan ovat arkoja ja henkilökohtaisia aiheita. Tämän tutkimuksen tarkoitus on hyvä, sillä tavoitteena on lisätä tietoa tunnetaitojen opetuksesta ja tuoda esille viittomakieltä omaksuvien lasten kieliympäristön ja kielenomaksumisen erityispiirteiden vaikutus omaksuttuihin vuorovaikutustaitoihin.

Tässä tutkielmassa on lisäksi noudatettu erittäin suurta tarkkuutta lähdeviittauksissa, jotta muiden kirjoittamat tekstit erottuvat selkeästi tutkijan omista kirjoituksista. Tutkija myös tiedostaa ja ymmärtää oman läheisen suhteensa tutkimusaiheeseen ja on siten tietoisesti pyrkinyt säilyttämään lähestymistapansa tutkimukseen mahdollisimman objektiivisena läpi tutkimusentekoprosessin.

5 TULOKSET

5.1 Opettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaiden tunnetaidoista

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää opettajien käsityksiä tunnetaidoista. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrittiin tarkastelemaan millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajilla on oppilaidensa tunnetaidoista. Kyselyyn tulleet vastaukset (n=14) ryhmiteltiin Mayerin ja Saloveyn tunnetaitojen nelioksamallia (Kuvio 1) apuna käyttäen teemoihin, joiden avulla pyrittiin kuvastamaan opettajien käsitys oppilaiden tunnetaidoista. Vastauksissa nousi esiin kuusi erilaista teemaa, jotka kuvastivat opettajien käsityksiä tunnetaitojen piirteistä: 1. omien tunteiden tunnistaminen (n=7), 2. muiden tunteiden tunnistaminen (n=9), 3. omien tunteiden nimeäminen (n=10), 4. omien tunteiden säätelytaito (n=10), 5. omien tunteiden ymmärtäminen (n=3), 6. tunteiden metasäätely (n=3). Lisäksi opettajat nostivat esiin varhaisen vuorovaikutuksen ja kielitaidon merkityksen (n=4). Ensimmäisissä vastauksissa kysyttäessä opettajien käsityksiä tunnetaidoista painottuivat neliosamallin ensimmäisen oksan taidot. Kokemuksia tarkasteltaessa opettajien vastauksista nousi esiin syvempi ymmärrys tunnetaitojen merkityksestä.

Opettajien kokemuksiin pohjautuen lähes kaikki opettajat (n=12) korostivat kotiympäristön merkitystä tunnetaitojen omaksumisessa. Opettajien vastauksista koostetun kotiympäristö-teemakokonaisuuteen sisältyvät seuraavat asiat: oppilaan perhe, varhaislapsuuskokemukset pitäen sisällään kiintymyssuhteen ja varhaisen vuorovaikutuksen luominen ja oppilaan lapsuusaikana omaksuttu kielitaito. Tämä näkyy esimerkiksi seuraavissa vastausesimerkeissä:

”Tunteiden oppimiseen vaikuttaa kaikkein eniten koti ja perheen tapa suhtautua ja sanoittaa tunteita”.

”Tunnetaitojen oppimista pitäisi aloittaa jo pienestä pitäen kielenkehityksen ohella.

”Ilman kieltä voi oppia tunnetaidoissa perusasiat, mutta tunnetaitojen syventämisessä ja laajentamisessa tarvitaan kieltä ja vuorovaikutusta muiden kanssa, jossa toinen ymmärtää toisen kielellisesti ilmaistuja asioita”.

Oppilaan lapsuusaikana koetut vuorovaikutuskokemukset perheenjäsen-
ten kanssa luovat vastanneiden opettajien (n=11) mielestä erittäin tärkeän pohjan
tunnetaitojen omaksumiselle. Asioita, tapahtumia ja tunteita on tärkeää oppia sa-
noittamaan ja käsittelemään vuorovaikutuksessa muiden kanssa, jotta syy- ja
seuraussuhteiden ymmärtämisen lisäksi opitaan samalla myös tunteidensäätely
ja -käsittelytaitoja. Vastauksista nousi esiin vanhemman ja lapsen yhteisen kielen
puutteesta johtuvat haasteet vuorovaikutuksessa ja tunnetaidoissa.

*”Se ei riitä, että ainoastaan koulussa näitä opiskellaan, sillä kyllä näitä asioita pitäisi myös
kotona käydä läpi. Kouluumme tulevilla oppilailla tunnetaidot ovat usein vajaata ikä-
tasoonsa nähden, jotka selittyvät osittain sillä, että näitä asioita ei ole onnistuneesti käyty
läpi edellisessä koulussa tai kotona. Osittain tässä on haasteena ollut myös yhteisen kie-
len puute tai sen heikko taso”.*

*”Jos kielenkehitys on jäljessä, vaikuttaa se tunne- ja empatiataitoihin. Usein kuulovam-
maisten lasten perheissä varhainen vuorovaikutus on ollut heikkoa”.*

*”Tunnetaitojen puute vaikuttaa itsetuntemuksen kehittymiseen. Huono itsetunto taas ai-
heuttaa epävarmuutta ja hidastaa oppimista”.*

*”Varhainen vuorovaikutus puutteellista, vanhemmat (päiväkoti, koulut) eivät osaa riittä-
västi kommunikoida lapsen kanssa. Esim. Satuja tms. Joista lapset voisivat oppia tunne-,
ja empatiataitoja ei kerrota / viitota lapsille riittävästi.”*

Muut tunnetaitojen omaksumiseen liittyvät opettajien vastaukset listattiin
seuraavien teemojen alle: koulu ja tunnetaitojen harjoittelu sekä kaverisuhteet ja
aikuiset roolimallit. Tunnetaitojen tietoista harjoittelua pidettiin tärkeänä, jotta
oppilas omaksuu hyvät tunnetaidot. Lisäksi eräs vastaaja mainitsi oppilaan taustalla olevien oppimisvaikeuksien voivan olla eräs tunnetaitojen omaksumiseen
vaikuttava tekijä.

Opettajien vastauksien perusteella oppilaiden tunnetaidot vaihtelevat hy-
vinkin paljon ja ilmenevät kouluympäristössä parhaiten oppilaan luokkahuone-
työskentelyn, kaverisuhteiden ja oppimistulosten myötä. Luokkahuonetyösken-
telystä vahvat tunnetaidot näkyvät vastaajien mukaan kaikessa toiminnassa, esi-
merkiksi siinä, kuinka oppilas osaa työskennellä ryhmässä tehden yhteistyötä
kaikkien kanssa ja ratkaista erilaisia ristiriitatilanteita, jotka vaativat hyvää sosi-
aalisten tilanteiden hahmottamiskykyä sekä työrauhan sallimista muille. Jos tun-
netaidot ovat heikot, vastanneiden opettajien mukaan oppilailla on suuria vai-
keuksia ymmärtää oman käytöksensä syy- ja seuraussuhteita, mistä seuraa usein

riitoja oppilaiden välillä, sovittujen sääntöjen rikkomista, levottomuuksia, kiukuttelua tai jopa passivoitumista. Edellä mainitut ongelmat keskeyttävät toistuvasti luokkahuoneen opetustilanteita kuten seuraavista vastauksista ilmenee.

”Oppilaan ristiriitaiset ja sanoittamattomat tunteet ns. estävät opiskelun täyspainotteisesti, joka näkyy esim. levottomana käytöksenä, yhteisesti sovittujen sääntöjen rikkomista, kiukuttelua tai passivoitumista”.

”Ajoittain oppilaat suuttuvat toisilleen, eivätkä ymmärrä edes miksi. Kiusaamisen nämä oppilaat ymmärtävät enemmänkin fyysisenä. Jos toinen on jossain tilanteessa tönäissyt toista. Sen jälkeen yhteisesti yritetään purkaa tilannetta, että miksi näin on käynyt. Onko tämä väärin vai oikein - -”.

”Luokkatilanteessa puutteelliset tunnetaidot aiheuttavat sen, että välillä joudutaan yhdessä keskustelemaan ja selvittämään mitä tässä tilanteessa tapahtuu, miltä se tuntuu jokaisella oppilaalla/aikuisella (ja mahdollisesti kuvitteellisella kohteella, esim. kirjan hahmo). Tällöin opetus pysähtyy ja asian käsittely lähtee konkreettisesta tasosta kohti käsitteellistä tasoa, ennen kuin voidaan jatkaa opetusta”.

Kaverisuhteissa oppilaan hyvät tunnetaidot näkyvät siinä, että hänen kanssaan halutaan olla pari ja hän kykenee empatiaan muita kohtaan. Moni opettaja (n=12) vastasi, että oppilaiden kaverisuhteet kärsivät, jos oppilaan omat tunteidensäätelytaidot ovat heikot, mistä on usein seurannut myös kiusaamisongelmia. Oppilaat eivät kuitenkaan aina itse ymmärrä, miksi heille syntyy haastavia-kin ristiriitatilanteita erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Suurimman osan opettajien (n=9) mukaan oppilaan heikolla kielitaidolla on myös yhteys oppilaan tunnetaitoihin. Heikko kielitaito aiheuttaa vastaajien mukaan ongelmia muiden oppilaiden kanssa, sillä oppilas saattaa hakea reaktiota muilta häiritsevällä käytöksellä tai vetäytyä luokkahuonetoiminnasta, kuten seuraavassa vastauksessa käy ilmi.

”Heikko kielitaito aiheuttaa vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa. Kun kommunikointi on haasteellista, oppilaat ilmaisevat itseään tai hakevat reaktioita muilta esim. Epäsosiaalisella käyttäytymisellä tai omaan maailmaan uppoamisella”.

”Oppilaat kiusaavat toisiaan. Jos kielenkehitys on jäljessä, vaikuttaa se tunne- ja empatiataitoihin”.

Lähes kaikki opettajat (n=13) näkevät heikon tunnetaidon selkeän yhteyden oppimistuloksiin, sillä heikot tunnetaidot vaikuttavat myös oppilaiden pystyvyyden kokemukseen ja itsetuntoon. Jos oppilas kokee itsensä epävarmaksi tai huonoksi, niin tällä on opettajien mielestä selkeä vaikutus hänen

oppimistuloksiinsa ja oppilas saattaa myös helposti alisuoriutua. Jos oppilaan tunteiden itsesäätelytaidot ovat heikot, niin tämä vaikuttaa oppilaan yleiseen keskittymiseen luokkahuoneessa, mikä puolestaan vaikuttaa opiskelukykyyn heikentävästi.

”Jos tunnetaidot eivät ole kunnossa, niin on mahdotonta oppia mitään uutta”.

”Tunteiden vaikutuksia olotilaan tai keskittymiseen ei aina tunnisteta ja tunteiden vieväksi joutuessaan oppilaan opiskelukyky voi heikentyä joksikin aikaa hyvinkin paljon”.

5.2 Tunnetaitojen opetus

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää miten opettajat ovat toteuttaneet opetuksessaan tunnetaitojen opettamista sekä mikä merkitys tällä opetuksella on opettajien mielestä ollut. Vastausten perusteella havaittiin, että puolet vastaajista koki tunnetaitojen opetuksen olevan haastavaa. Lähes kaikki vastaajat kuitenkin kokivat, että heillä on riittävästi osaamista oppilaiden tunnetaitojen opetukseen. Osan vastaajien mukaan heillä on riittävästi resursseja opettaa tunnetaitoja viittomakieltä omaksuville oppilaille, ja osan mukaan taas omat resurssit ovat jokseenkin riittämättömät. Samalla tavalla opettajien henkilökohtaiset kokemukset vaihtelevat liittyen tunnetaitojen valmiisiin opetusmateriaaleihin.

”Oppilailla saattaa olla muitakin haasteita kuulovamman lisäksi, mm. sosioemotionaalisia, kognitiivisia tai kielellisiä haasteita. Ne heijastuvat siihen, miten lähestyn tunnetaitojen opetusta ja käsittelyä oppilaiden kanssa. Välillä on ollut pään raapimista, että mitä tästä tulee ja miten minun kannattaisi edetä. - -”.

”Tunnetaidoista keskusteltaessa oppilaan kanssa on oltava myös sensitiivinen, että miten voisi ohjata oppilasta (jolla mm. sosioemotionaalisia haasteita) sieltä ”kuopasta” ulos jonkun tapahtuneen konfliktitilanteen jälkeen. Tällaiseen kaivataan usein koulutusta, sillä tarvitaan jonkun verran psykologisia taitoja ja ymmärrystä ihmisen psyykestä ja sen vaikutuksesta ihmisen tunteisiin.”

Tunnetaitojen opettamiseen nousi opettajien vastauksista erilaisia keinoja, joita he ovat käyttäneet oppilaittensa kanssa. Ensisijaisesti opettajat kokivat tunnetaitojen olevan tarpeen koko ajan erilaisissa koulun vuorovaikutustilanteissa ja ryhmätyöskentelyissä. Normaalin kanssakäymisen lisäksi oppilaiden kesken saattaa syntyä myös erilaisia ristiriitatilanteita, minkä ratkaisemiseksi tarvitaan

tunnetaitoja. Edellä mainitut tilanteet ovat opettajien mukaan myös hyviä hetkiä opettaa tunnetaitoja oppilaille. Ristiriitatilanteen syntyessä suurin osa opettajista (n= 11) pyrkii ensin rauhoittamaan tilanteen ja kuuntelemaan oppilasta.

”Oppilaan rauhoittamien on usein tarpeen. Sen jälkeen pystyy auttamaan oppilasta tunnistamaan tunteita ja nimeämään ne. Tunnetaitoja on harjoiteltu myös oppitunneilla kaaveritaitoja ja tunteita käsittelemällä”.

”Pyytänyt oppilasta kertomaan mitä tapahtui. Kuuntelemalla kaikkia osapuolia ja rauhoittanut tilannetta, että jokainen saa puhua”.

”Keskustelu rauhoittumisen jälkeen: mitä tapahtui, miksi, mikä oli ok toimintaa/mikä ei, miksi, miten olisi hyvä toimia jatkossa, miksi”.

Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat (n=14) pitivät keskustelua ja erilaisten tunnetilojen sanoittamista tärkeänä. Oppilaiden kanssa käytävissä keskusteluissa käsitellään eri tapahtumien herättämiä tunteita sekä huomioidaan eri näkökulmat tasapuolisesti. Tarvittaessa keskustelut käydään sivummalla kahden kesken. Vastaajien mukaan on tärkeää, että oppilas oppii keskusteluiden myötä nimeämään omia tunteitaan. Jos oppilas on suuren tunnekuohun vallassa, niin opettajat kuvasivat tarjoavansa oppilaalle erilaisia vaihtoehtoja säädellä omia tunteita. Esimerkiksi varmistamalla oppilaalle sen, että jokainen saa kertoa asiansa omalla tunnekielellään. Joku oppilas saattaa tarvita oman rauhoittumistilan, minne hän saa tarvittaessa mennä.

”Pienten oppilaiden kanssa keskustelen tapahtumista ja niiden herättämiä tunteista. Annan tilaa, jos oppilas sitä tarvitsee. Tarjoan kuitenkin turvaa ja oppilaalla on aina mahdollisuus tulla juttelemaan, kun pahin tunnekuuhu on hieman laantunut - -”.

”Sanallistamalla tunteet, pohtimalla miksi tulee jokin tunne ja voiko sitä säädellä. Keskustelemalla miten eri tilanteissa voisi toimia. Yritän saada ymmärtämään myös toisen henkilön tunteita. - -”.

Huomioimalla jokaisen oppilaan omat henkilökohtaiset tarpeet, ristiriitatilanne muuttuu reiluksi ja oppilas rauhoittuu. Opettajien tapa toimia oppilaidensa kanssa ja opettaa heille samalla tunnetaitoja vastaa Golemanin (1997) määrittelemiä tunneälyn osa-alueita: 1) omien tunteiden tiedostaminen 2) tunteiden hallitseminen 3) motivaation löytäminen 4) muiden tunteiden havaitseminen 5) ihmissuhteiden hoito (Goleman 1997, 65–66).

Joskus jos ristiriitatilanteen ratkaiseminen ei heti onnistu, niin tällöin asiaan palataan vastaajien mukaan myöhemmin, kun oppilaan kokema pahin tunnekuohu on laantunut. Myöhemmin tilanteeseen palatessa oppilailla on vielä mahdollisuus harjoitella tunteiden sanoittamista. Tarvittaessa oppilaiden mieliin palautetaan edellinen yhteinen keskustelu ja mitä niissä on keskusteltu. Myöhemmin asiaan palaamisesta voidaan sopia ristiriitatilanteen pysäyttämiseksi ja tällöin oppilaat saavat myös itselleen aikaa miettiä ja käsitellä tapahtunutta vuorokauden ajan.

”Sovin esimerkiksi, että asiaan palataan seuraavana päivänä ja oppilaat miettivät tapahtunutta vuorokauden ajan. Tilanteeseen palatessa oppilaat voivat harjoitella tunteiden sanoittamista tapahtuneesta siasta edellisenä päivänä käydyn keskustelun ja tunteiden sanoittamisen esimerkkien perusteella ja miettiä miten jatkaisi tästä tilanteesta eteenpäin”.

Tunnetaitojen omaksumisen suhteen puolet vastaajista (n=7) mainitsi roolimallin merkittävän vaikutuksen siihen, kuinka tunnetaidot omaksutaan. Roolimalleina voivat olla kaverit tai koulun aikuinen. Oppilaat seuraavat heidän mukaansa hyvin tarkkaan esimerkiksi sitä, kuinka luokkahuoneen aikuiset ovat keskenään vuorovaikutuksessa, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä kuvataan. Kaksi opettajaa nosti vastauksissaan esille viittovan vertaistukiryhmän merkityksen tunnetaitojen omaksumiselle.

”Kouluiässä myös kaveripiiri ja opettajat vaikuttavat siihen, miten tunteita opitaan ilmaistamaan ja havaitsemaan”.

”Myötätuntoinen vuorovaikutus ja ohjaaminen. Aikuiset tärkeänä roolimallina”.

”Roolimallit aikuisesta ja jos olisi viittova ryhmä vertaistukena”.

Aikuisilla tulee myös olla aikaa olla aidosti läsnä ja kohdata oppilaat, jotta oppilaat tuntevat tulleensa huomatuiksi ja hyväksytyiksi. Keskusteluille tarvitaan aikaa ja oppilaiden tulee kokea luokkahuoneympäristön turvalliseksi, jossa on helppo kasvaa ja kehittyä. Turvallisuudentunteen lisäksi ilmapiirin tulisi olla kaikin puolin rento ja hyväksyvä. Oppilaita rauhoittaa, kun he tietävät saavansa tulla kuulluiksi. Tärkeää on, että opettaja mukauttaa omaa kommunikointimenetelmäänsä ja käyttää juuri sitä kieltä, mitä oppilas osaa. Kieleen liittyvät ratkaisut vaihtelevat yksilöittäin. Opettajien vastausten perusteella viittomakieltä

omaksuvilla oppilailla on usein heikot tunnetaidot ja heillä on vaikeuksia nimetä tunteita kuten seuraavissa aineistoesimerkeissä kuvataan:

”Usein oppilaiden tunnetaidot, empatiataidot ovat heikot. Eivät pysty nimeämään, eivätkä tunnista tunteita”.

”Jos puhuttu kieli on ollut vaikeaa, olen käyttänyt kuvia, pantomiimia, käsinukkeja ja näyttölemistä”.

”Tunnetaitoja on harjoiteltu luokassa tavoitteellisesti sekä keskustelun kautta, jossa siis on käytetty jokaisen oppilaan kohdalla sopivaa kieltä ja kommunikaatiota”.

Opettajien mukaan tunnetaitoja tulee harjoitella luokahuoneessa yhdessä muiden oppilaiden kanssa samalla oppilaan ilmaisuvälineistöä laajentaen. Näin tavoitteena on, että oppilas osaisi kertoa itse tunteestaan. Erilaisissa tilanteissa kyselyn vastausten perusteella kaikkia kieleen liittyviä keinoja; ilmeitä, eleitä, peukutuksia ym. kannattaa hyödyntää erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Vastauksissa esiin nostettu esimerkki eräässä koulussa oli myös tarjonnut viittomakielen kerhoon osallistumismahdollisuuden myös muille oppilaille edistääkseen luokan sosiaalista hyvinvointia ja oppilaiden vuorovaikutussuhteiden syntymistä.

Ristiriitatilanteessa tilanteen havainnollistamiseksi voidaan myös piirtää kuva tapahtuneesta ja sosiaalisen piirtämisen myötä on tilanteeseen näin helpompi palata myöhemmin kuten seuraava vastaus osoittaa.

”Otan tunteen vastaan sellaisenaan, en estä tunnekokemusta tai vähättele sitä, kuuntelen lasta. Nimeän lapsen tunnetilaa, odotan tunnepurkauksen ohimenoamista ennen kuin voimme keskustella tilanteesta, kuvitan tilanteen esim. piirtämällä, tilanteeseen voi palata myöhemminkin esim. ko. piirretyn kuvan avulla”.

Lähes puolet opettajista (n=6) mainitsivat hyödyntävänsä tunnetaitojen opetuksessaan erilaisia draaman keinoja, mitkä pitävät sisällään pantomiimin, esittämisen ja käsinuket. Edellä mainittujen keinojen avulla he kuvaavat harjoittelevalle tai käyvänsä läpi yhdessä koettuja erilaisia tilanteita. Oppilaat oppivat näiden harjoitusten myötä asettumaan toisen ihmisen asemaan ja ymmärtämään paremmin toisen tunteita. Opettajat raportoivat hyödyntävänsä joskus myös peilaamista, jossa jäljitellään toisen tunteita ja ratkaisuja vaikeissa tilanteissa. Draamaa hyödyntävät opettajat kokevat draaman keinojen soveltuvan viittomakieltä omaksuville oppilaille erittäin hyvin.

"Näytelmän kautta voimme myös havainnollistaa tapahtumia ja niiden aiheuttamia tunnetiloja".

"Draama sopii viittoville hyvin".

"Draamataitojen harjoittelua mm. eri pikkunäytelmissä".

Tunnetaitojen opetuksessa hyödynnetään vastausten perusteella paljon valmismateriaalia kuten kuvia, kuvatauluja, videoita, musiikkia, satuja ja pelejä. Lähes kaikki vastanneet opettajat (n=10) mainitsivat hyödyntävänsä kuvia tai videoita käsitellessään ristiriitatilanteita tai muita tunnetaitoihin liittyviä asioita oppilaidensa kanssa. Syinä tähän on useimmiten se, että oppilaille itsellään on heikot kielelliset taidot nimetä erilaisia tunteita ja kuvien avulla he voivat esimerkiksi osoittaa kuvaa ja tulla näin ymmärretyksi. Kuvista keskustellaan paljon muulloinkin ja sidostetaan luokka-arjen tapahtumiin. Oppilaille tarjotaan myös mahdollisuus kuvataiteen avulla ilmaista tunteitaan.

"Käytän paljon kuvataukea (aina tarpeen vaatiessa). Minulla on myös tunnekortteja. Oppilas voi näyttää tunteen, mikäli ei osaa sanoittaa."

"Olemme käyttäneet erilaisia videoita ja keskustelleet yhdessä, miltä eri ihmisistä tuntuu näiden tilanteiden jälkeen. Lisäksi käytämme kuvataulua, jossa on erilaisia tunteita. Näiden kautta keskustelemme ja sidostamme arjessa tapahtuvia asioita näihin yhteisiin keskusteluihin".

"Tunnekasvatuksen ja itseilmaisun yhdistäminen kaikkeen toimintaan (musiikki, liikunta, kuvataide - -)".

Osa koki heillä olevan hyvin sopivia materiaaleja saatavilla ja osa taas koki, ettei konkreettisia materiaaleja ole riittävästi. Lähes kaikki vastaajat kokivat tunnetaitojen ohjaamisen ja opettamisen olevan tärkeää kaikille lapsille. Nimeltä opettajat mainitsevat seuraavat valmismateriaalit: Älyä tunteet, Piki, Fanni, Tunnekuksu, Vahvuus Varis, Tunne-etsivät, Magis, Huomaa hyvä -kortit, Hyvinvoinnin vuosikello, sekä Kielinupun tunnelaulut.

Opettajat kuitenkin nostavat esille, että viittomakieltä omaksuvat oppilaat tai kielellisiä vaikeuksia omaavat oppilaat tarvitsisivat enemmän tunnetaitojen opetusmateriaaleja, sillä opettajat joutuvat itse paljon muokkaamaan valmismateriaaleja tai luomaan itse uutta työnsä ohella. Joskus oppilaiden kanssa voidaan toteuttaa jonkinlainen palkkiojärjestelmä tunnetaitojen omaksumisen

ohjaamisentukena tai heidän kanssaan laaditaan sopimus, jonka noudattamiseen koko luokka sitoutuu. Tunnekasvatuksen ja itseilmaisun taitojen opettaminen voidaan yhdistää kaikkeen muuhun toimintaan esimerkiksi, musiikkiin, liikuntaan, kuvataiteeseen, käsitöihin ja erilaisiin siirtymätilanteisiin. Jos oppilaan tilanne on haastava, niin tarvittaessa eräs keino on ohjata hänet eteenpäin esimerkiksi musiikki-, puhe tai toimintaterapiaan. Joskus koulu tarjoaa kaikille luokille erilaisia koulutuksia, kuten Friends- tai Tunne- ja turvataitokoulutus.

Lähes puolet opettajista kaipaa oman työnsä, opetustiimin koulun yhteisten linjauksien kehittämistä, niin että kaikilla koulun työntekijöillä olisi yhteinen käsitys tunnetaitojen opettamisen tärkeydestä ja sisällöistä. Tiedonvaihto muiden opettajien kanssa tai ohjaajien välillä ei aina ole ollut sujuvaa, joten tätäkin tulisi vastaajien mukaan kehittää. Opettajat kaipaavat myös enemmän viittomakieltä omaksuvalle oppilaalle soveltuvaa valmismateriaalia käyttöönsä, esimerkiksi kuvasarjoja liittyen lapsen arkipäivän syy-seuraussuhteisiin.

” - - enemmän valmiita kuvaketjuja tai valmista materiaalia lapsen arkipäivän syy ja seuraussuhteisiin.”

”Tunnetaitoihin liittyvää materiaalia, kuvia, pelejä lisää”.

Opettajat kokevat kohtuuttomaksi työmääräksi oman opetuksensa lisäksi keksiä ja kehittää tunnetaitojen opetukseen liittyvää materiaalia. Lisäksi eri aineopettajien viittomakielen taitotason tulisi olla aika lailla samantasoiset, jotta oppilas saisi erilaisia onnistuneita vuorovaikutuskokemuksia eri opettajien kanssa ja uusia näkökulmia eri asioihin.

Yli puolet opettajista kaipaa lisää koulutusta liittyen juuri lapsen tunnetaitojen kehittymiseen ja -opettamiseen sekä erilaisten väkivaltatilanteiden hoitamiseen. Lisäksi opettajat kaipaavat kielikoulutusta oman viittomakielen taitonsa kehittämiseksi, esimerkiksi siihen, kuinka vaikeistakin tunteisiin liittyvistä asioista voisi oppilaan kanssa keskustella viittoen. Opettajat kaipaavat myös koulutusta ja ammatillista tukea siihen, kuinka oppilasta voidaan ohjata ristiriitatilanteen syntyessä, mutta myös konfliktitilanteen jälkeen. Oppilaiden kanssa syntyvät haastavat tilanteet edellyttävät opettajalta tietynlaista tilannetajua, herkkyyttä ja psykologisia taitoja.

”Lisää tietoa, millaista tukea lapsille on tarjolla, yhteiset säännöt ja käytänteet”.

”Kaikille olisi hyvä antaa koulutusta siihen, miten oppilaan tunnetaitoja voisi edistää eri tavoin”.

”Kaikista tärkeintä olisi saada aikaa ja mahdollisuutta keskustella, purkaa ja suunnitella miten kaikki voivat toimia yhdessä samansuuntaisesti oppilaiden tunnetaitojen harjoittelussa sekä tarvittaessa opiskellaan yhdessä, miten kielentää tunteita viittomakielelle/suomen kielelle/tarvittaessa muillekin kielille”.

Oppilaiden tunnetaidot vaihtelevat opettajien kokemuksen mukaan todella paljon sen lisäksi, että heikot tunnetaidot omaavilla oppilailla on usein myös kognitiivisia ja kielellisiä haasteita, jotka vaikeuttavat näin ollen opettajien työtä myös emotionaalisesti. Haastavien tilanteiden jälkipurkuun muiden opettajien kanssa opettajat kokevat tarvitsevansa enemmän aikaa, jota ei kuitenkaan yleensä ole. Vaihtoehtoina keskusteluille mainitaan toive, että koulu tarjoaisi opettajille mahdollisuuden päästä työnohjaukseen tai keskusteluun kuraattorin kanssa, jotta opettajat saisivat keskustella tunnetaitoihin ja tunnetaitojen opettamiseen liittyvistä asioista.

”Koulutusta en niinkään kaipaa, mutta mahdollisuutta jakaa luokassa koettuja, joskus raskaitakin tunteita ja tilanteita jonkun toisen kanssa esim. työnohjauksessa”.

”Sitä, että olisi aikaa keskustella ys-ajalla opettajien kanssa näistä. Yleensä aika menee muuhun suunnitteluun, eikä tahdo riittää siihenkään.”

Kaikki (n= 14) Opettajat kokevat tunnetaitojen olevan erittäin tärkeää lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta. Jos tunnetaitojen omaksuminen jää puutteelliseksi, ne voivat opettajien vastausten mukaan vaikuttaa oppilaan elämään vielä aikuisenakin mielenterveyden ongelmina tai syrjäytymisenä. Haasteita syntyy opettajien mukaan esimerkiksi jatko-opinnoissa ja työelämässä. Aikuisena ongelmat ovat suurempia myös tunnetaitojen kanssa.

”Jos kielitaito ja tunnetaidot ovat heikot, vaikuttaa ne lapsen emot. ja sos. taitojen kehittymiseen, itsetuntoon ja henkiseen tasapainoon”.

”Puutteelliset tunnetaidot saattavat vaikuttaa vielä aikuisenkin elämään – mielenterveyden ongelmat, syrjäytyminen”.

”Jos tunnetaidot eivät ole riittävän hyviä, niin siinä tapauksessa jatkossa on odotettavissa useita erilaisia haasteita esimerkiksi jatko-opintojen tai työelämän suhteen”.

Omaksutut hyvät tunnetaidot vaikuttavat suuresti oppilaan elämään pitäen sisällään kaiken toiminnan, vuorovaikutuksen muiden kanssa ja osallisuuden yhteiskuntaan. Hyvät tunnetaidot luovat pohjan myös kaikkien uusien asioiden oppimiselle. Oppiminen sujuu, kun oppilas esimerkiksi osaa kertoa mikä hänellä on sillä hetkellä mielessään ja asioista voidaan keskustella, jolloin häiritsevä tunne laantuu, eikä enää estä oppimista. Hyvät tunnetaidot näkyvät luokkahuoneessa oppimistulosten lisäksi esimerkiksi onnistuneiden kaverisuhteiden muodostumisessa, pettymystensieto- ja ristiriitatilanteiden ratkaisukyvyssä. Tunnetaitojen omaksuminen mahdollistaa oppilaalle ihmisyyteen kuuluvan empatiakyvyn kehittymisen, sekä itseluottamuksen kasvamisen.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää laadullisella kyselyllä opettajien käsityksiä viittomakieltä omaksuvien oppilaiden tunnetaidoista ja siitä, miten opettajat ovat opettaneet tunnetaitoja sekä mitä merkitystä tunnetaitojen opettamisella heidän mielestään on näille oppilaille. Kyselyssä opettajien vastauksista nousi tunnetaitojen omaksumisen yhteydessä vahvasti esiin yhteensä 14 vastanneen opettajan yhtenevä näkemys varhaisen vuorovaikutuksen ja omaksutun kielitaidon merkittävä vaikutus siihen, miten viittomakieltä omaksuva oppilas kykenee omaksumaan tunnetaitoja. Vastausten perusteella opettajat myös kokivat työssään tunnetaitojen opetuksen erittäin tärkeäksi asiaksi. Oppilaiden tunnetaitojen omaksumista tarkastellaan tässä pohdintaosuudessa opettajien vastausten pohjalta neljästä eri ulottuvuudesta käsin 1. tunnetaidot -käsitteenä ja tunnetaitojen omaksuminen, 2. kouluympäristö ja oppimistulokset, 3. tunnetaitojen opettamisen keinot ja opetuksen merkityksellisyys, 4. opettajien toiveet heidän työnsä kehittämisen suhteen.

Pyydettäessä opettajia määrittelemään tunnetaidot, niin ensimmäisissä vastauksissa heidän näkemyksensä oppilaiden tunnetaitojen ilmenemisestä sijoittuivat pääasiassa Mayerin ja Saloveyn (1997, 11) tunnetaitojen nelioksamallin alimman oksan lokeroihin. Tunnetaitoihin liittyvistä käsityksistään kertoessa opettajien vastauksissa korostuivat oksamallin ylempien oksien taidot (ks. kuvio 1) ja opettajien kokonaisvaltainen ymmärrys tunnetaidot -käsitteestä. Tuloksia analysoidessa oksamallin heikkous näkyy siinä, että se keskittyy pääasiassa kuvaamaan oppilaan omia henkilökohtaisia taitoja, toisin sanoen kykyjä. Oksamalli ei huomioi kyselyssä opettajien vahvasti esille tuomaa varhain omaksutun kielitaidon merkitystä tunnetaitojen omaksumisessa ja hallinnassa. Myös Morgan ym. (2020) korostaa kielitaidon merkitystä sosioemotionaalisten taitojen omaksumisessa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, mikä luo pohjan tunnetaitojen lisäksi myös muiden asioiden ja taitojen omaksumiselle.

Opettajien vastauksista nousi esille heidän huolensa vanhemman ja lapsen välisen yhteisen kielen puutteesta, minkä seurauksena oppilaan heikko tai myöhään omaksuttu kielitaito aiheuttaa haasteita tunnetaitojen omaksumiselle ja erilaisten uusien asioiden oppimiselle. Nikula (2015, 66) mainitsee kuulovammaisten lasten vanhempien tekemiin kielivalintoihin saattavan vaikuttaa heidän ajatusten taustalla oleva pelko siitä, ettei lapsi oppisi kuuntelemaan ja puhumaan. Launonen (2011, 245–246) korostaa vanhempien ja ammattilaisten eettistä vastuuta, kuinka heidän tulee läpi kaiken toimintansa pyrkiä turvaamaan se, ettei lapselle synny kielenkehityksen viivästymää.

Oppilaan omaksuttuihin tunnetaitoihin vaikuttivat opettajien näkemyksen mukaan eniten oppilaan varhaislapsuuskokemukset ja ennen kouluuntuloa omaksuttu kielitaito, sekä perheen vuorovaikutuskulttuuri. Tämä vahvistaa Mayer & Saloveyn (1997, 10–11) näkemystä, jotka korostavat tunnetaitojen kehittymisen alkavan jo varhaislapsuudessa, vaikka uusien taitojen omaksuminen jatkuu vielä pitkälle aikuisikään asti. Kielitaidolla on opettajien vastausten perusteella suuri merkitys esimerkiksi siinä, osaako oppilas nimetä erilaisia tunteita. Tuovila (2006a, 14) sanookin tunteiden nimeämistarpeen olevan tärkeä osa ihmisyyttä. Opettajien vastausten mukaan juuri kielitaidon kehittymisen myötä oppilas oppii tunnistamaan erilaisia tunteita ja nimeämään niitä, minkä jälkeen hänellä on mahdollisuus oppia erilaisia tunteiden säätelytaitoja, joita tarvitaan jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa, sen sijaan että hän joutuisi omien tunteidensa vietäväksi ja reagoisi fyysisesti ennen ajattelua. Nurmi ym. (2014, 116) mainitsevat, että kielenkehityksen viivästymät ovat usein yhteydessä lasten ei-toivottuun käytökseen ja ristiriitatilanteiden syntymiseen. Tunteen vaikutus lapsen fyysiseen toimintaan näkee lapsia ja heidän käytöstään tarkkailemalla (Goleman, 1997, 23).

Vanhempien huoli lapsen kuulovammasta ja tulevaisuudesta saattaa Huttusen (2010, 223–225) mukaan vaikuttaa kodin sisäiseen perhedynamiikkaan ja kielivalintoihin, mitkä vaikuttavat laajasti lapsen saamaan kielelliseen syötökseen. Lasten on tärkeää saada omaksua kieli vuorovaikutuksessa vanhempiensa kanssa, sillä Morgan ym. (2020) osoittavat kielen omaksumisprosessin olevan

merkittävässä roolissa sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kanssa. Tämä kaikki luo pohjan myöhemmälle kognitiivisten taitojen kehittymiselle ja muiden tunnetilojen ymmärtämiselle. Myös Kaikkonen (2004, 119) mainitsee kodin ja kasvuympäristön olevan voimakkaimpia vaikuttajia lapsen kielen omaksumiselle.

Kuulemaan ja puhumaan oppiminen ei ole edellytys lapsen kielenomaksumiselle, ja kuulovammaisen lapsen tulee omaksua vähintään yksi kieli saavuttaakseen kasvunsa myötä täyden potentiaalinsa. Kaikkien tulee ymmärtää, etteivät tukiviittomat tai viitottu puhe ole luonnollisia kieliä, vaan keinotekoisia kommunikointimenetelmiä. (Hall, Hall & Caselli, 2019.) Vanhemmille on tarjottava riittävää tukea ja kattavaa tietoa.

On tiedostettava, että mahdolliset kielenkehitykseen liittyvät viivästymät voivat olla koulussa syntyvien erilaisten ongelma- ja ristiriitatilanteiden taustalla vuorovaikutustaitojen ollessa puutteellisia. Vanhempien tukeminen heidän viittomakielen opiskelussaan tukee myös koko perheen sisäisen vuorovaikutuksen kehittymistä ja lapsen kielen omaksumista. Eri kielten suhteen joko – tai -asetelmista tulisi luopua ja ammattilaisten tulisi panostaa enemmän perheiden kokonaisvaltaiseen tukemiseen ja viittomakielen opetuksen tarjoamiseen, sillä liian moni kuulovammainen lapsi ei saavuta hyvää kielitaitoa yhdessä kielessä päiväkotikään mennessä tai aloittaessaan koulun (Hall, Hall & Caselli, 2019).

Oppilaan tunnetaidoilla on opettajien vastausten mukaan yhteys kognitii-visiin taitoihin, koulumenestykseen ja kaverisuhteisiin. Tunnetaidoilla on opettajien mukaan suuri rooli myös luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa pärjäämisessä. Opettajien vastausten mukaan viittomakieltä omaksuvien oppilaiden tunnetaidot vaihtelevat paljon ja sen vuoksi luokkahuoneessa syntyy herkästi riitoja, erityisesti jos oppilas ei ymmärrä syy- ja seuraussuhteita. Syy- ja seuraussuhteista on vaikeaa kertoa, jos kielenkehityksen viivästymän vuoksi oppilaan sanavarasto on suppea ja näin ollen lapsen on myös vaikeaa ymmärtää muiden motiiveja tai tunnetiloja (Huttunen, 2010, 223–225). Opettajat toivat vastauksissaan esiin myös, että oppilaan oma heikko kielitaito saattaa johtaa ei-toivottuun huomionhakuiseen käytökseen, mikä johtaa ristiriitatilanteisiin keskeyttäen

toistuvasti opetustilanteita. Nämä mahdolliset sosiaaliset ristiriitatilanteet eivät Morganin (2020) mukaan johdu lapsen kuulovammasta tai viittomakielestä, vaan lapsen aikaisemman kasvuympäristön puutteellisesta kielisyötöksestä, mikä on johtanut heikompiin kognitiivisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Ristiriitoja syntyy opettajien vastausten mukaan herkästi myös silloin, kun oppilaalla on heikot itesääätelytaidot. Lisäksi opettajien mukaan oppilas saattaa alisuoriutua, jos hänen itsetuntonsa on heikko. Viittomakielen opetuksen tarjoaminen voi vähentää lapsen haavoittuvuutta hänen sosioemotionaalisen kehityksensä kannalta katsottuna. Viittomakielen opetus voi vahvistaa häntä, mikä on erityisen tärkeää, jos hänen käyttämästään kuulonapuvälineestä ei ole apua puhutun kielen ja sosiaalisten taitojen omaksumisessa. (Takkinen, Nikula & Salonen, 2023, 62–64.)

Opettajat korostivat vastauksissaan, että aidosti läsnä olevan opettajan, verstaistuen ja kavereiden roolimallin merkitys on suuri siinä, kuinka oppilas omaksuu tunnetaitoja erilaisissa tilanteissa. Kuten aikaisemmin tässä työssä on todettu, tunnetaidot ja kielelliset taidot liittyvät vahvasti toisiinsa. Tämän vuoksi viittomakieltä omaksuvan lapsen kohdalla viittomakielen kehityksen tukeminen ja viittomakielen opetuksen toteuttaminen ovat tärkeitä kaikissa lapsen toimintaympäristöissä. Tämän tuovat esiin myös Horton & Singleton (2022) artikkelissaan, jossa he selittävät roolimallin merkittävän merkityksen viittomakielen kielipiillisten seikkojen omaksumisen kautta. Tutkijoiden mukaan viittomakieli on erilainen kieli puhuttuun kieleen verrattuna visuaalisuutensa vuoksi. Tämän vuoksi lapsi tarvitsee ympärilleen muita viittovia ihmisiä omaksuakseen viittomakieleen kuuluvat erilaiset keholliset ja visuaaliset vinkit tai oivaltaakseen, kuinka puheenvuorot vaihtuvat. Opettajat pitivät tunnetaitojen tietoista harjoittelua koulussa tärkeänä, sillä näin voidaan heidän mukaansa tunnetaitojen harjoittelun ja omaksumisen lisäksi ennaltaehkäistä mahdollisesti kiusaamisesta aiheutuvia ongelmia.

Tuloksien pohjalta voidaan havaita, että opettajien henkilökohtaiset kokemukset tunnetaitojen opettamisesta vaihtelevat paljon. Osa kokee, että heillä on riittävästi tietoa, resursseja ja materiaaleja käytössään ja osa puolestaan kokee riittämättömyyttä ja tunnetaitojen opettamisen olevan haastavaa. Opettajilla on

erilaisia keinoja toimia ristiriitatilanteissa oppilaiden kanssa, jotta he samalla onnistuvat opettamaan tunnetaitoja ja tukemaan oppilasta. He myös muuttavat kielenkäyttöraatkaisujaan oppilaan mukaan. Hasan (2005, 54–55) sanookin, että aikuisen tulee mukauttaa vuorovaikutusratkaisujaan lapsen tarpeiden mukaan, erityisesti silloin, jos lapsi ei kuule, sillä silloin havaintomaailma rakentuu visuaalisen maailman ympärille. Ristiriitatilanteen syntyessä ensisijaisesti opettajat pyrkivät rauhoittamaan tilanteen ja kuuntelemaan oppilasta. Vasta sitten he alkavat keskustella tapahtuneesta ja tarvittaessa tällöin myös nimeävät oppilaan tunteet, jos oppilas ei itse osaa. Tulosten mukaan oppilaan ollessa suuren tunnekuohun vallassa opettajat tarjoavat erilaisia tunteiden säätelykeinomahdollisuuksia, mutta jos nämä edellä mainitut eivät auta eikä ristiriitatilanne ratkea, niin he sopivat oppilaiden kanssa asiaan myöhemmin palaamisesta tiettyyn aikaan. Oppilaat saavat tällöin enemmän aikaa pohtia ja käsitellä tapahtunutta. Opettajien mukaan ilmapiirin luokassa tulee olla turvallinen ja reilu jokaiselle, siten että jokainen saa ilmaista itseään tunnekielellään.

Yhteinen kieli mahdollistaa Tuovilan (2006a, 14) mukaan eri näkökulmien aidon ymmärtämisen. Vastauksista nousi vahvasti esille opettajien oman viittomakielentaidon merkitys opettamisessa ja siinä, miten viittomakieltä omaksuva oppilas omaksuu tunnetaitoja koulussa. Moni opettaja mainitsi käyttävänsä keskustelun yhteydessä erilaisia kuvia ja tarvittaessa tilanteen piirtämistä paperille, sekä draaman keinoja viittomakieltä omaksuvien oppilaiden tunnetaitojen opettamisessa. Heidän mielestään on tärkeää, että koko luokka sitoutuu yhdessä sovituihin asioihin ja tunnekasvatuksesta tehdään koko koulun yhteinen asia, mikä voidaan yhdistää kaikkeen muuhun toimintaan.

Tunnetaitoja tarvitaan opettajien mielestä kaikissa eri tilanteissa koulussa, ei vain luokkahuoneessa tai yksittäisen ristiriitatilanteen ratkaisemisessa. Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat pitivät tunnetaitojen opettamista, oppilaiden kanssa keskustelua ja tunteiden sanoittamista tärkeänä. Opettajat kaipaavat lisää viittomakieltä omaksuvalle oppilaalle soveltuvaa tunnetaitojen opetusmateriaalia, sillä opettajat kokevat kuormittavaksi sen, että he joutuvat tuottamaan aiheeseen liittyvää materiaalia itse. Osa opettajista kaipaa tukea myös oman

viittomakielentaitonsa kehittämiseksi. Erilaisten haastavien tilanteiden ratkaisumalleihin ja koulun yhteisiin linjauksiin opettajat kaipaavat enemmän tukea ja yhteistä keskustelua, jotta he kokisivat kaikilla olevan yhteinen tapa toimia. Opettajille on tärkeää tietää, mistä he saavat tukea esimerkiksi haastavien tilanteiden jälkipurkuun. Vaihtoehtoisesti opettajat toivovat keskustelumahdollisuutta esimerkiksi työnohjauksessa tai kuraattorin kanssa, jotta he voivat keskustella haastavistakin tunnetaitojen opettamiseen liittyvistä asioista.

Kaikki vastanneet opettajat kokevat tunnetaitojen opettamisen olevan erittäin tärkeää oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta katsottuna. Omaksutut hyvät tunnetaidot vaikuttavat monin eri tavoin oppilaan oppimistuloksiin, tulevaisuuteen ja ystävyyssuhteiden luomiseen, sekä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Tunnetaitojen hallinta ja toisen ihmisen asemaan asettumisen oppiminen mahdollistaa empatiakyvyn kehittymisen ja itseluottamuksen kasvamisen. Goleman (1997, 65–66) määrittelee empatian muiden tunteiden havaitsemiseksi, mikä mahdollistaa pärjäämisen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa läpi elämän. Ihmisten on mahdollista oppia hallitsemaan tunteitaan ja käytöstään aikuisenakin, mutta hän tarvitsee muita ihmisiä tähän (Gerhardt, 2007, 40).

Oppilaiden tunnetaitojen omaksumista tarkasteltiin tässä pohdintaosuudessa opettajien vastausten pohjalta neljästä eri näkökulmasta käsin. Kieli nousi näissä kaikissa näkökulmissa yhdeksi keskeiseksi teemaksi. Kielellä on suuri merkitys tunnetaitojen omaksumisessa. Kieli vaikuttaa oppilaiden tunnetaitoihin heidän toimiessaan kouluympäristössä ja monin tavoin myös heidän oppimistuloksiinsa. Kieli on selkeästi avain siihen, miten opettajat pystyvät opettamaan ja käsittelemään tunnetaitoja opetuksessaan viittomakieltä omaksuvien oppilaiden kanssa. Tämän vuoksi opettajan on hyvä olla tietoinen erilaisista lapsen kielenkehitykseen liittyvistä pulmakohdista, mutta ennen kaikkea keinoista tukea viittomakieltä omaksuvaa oppilasta. Opettaja voi myös keskustella oppilaan kanssa erilaisista puhuttuihin ja viitottuihin kieliin liittyvistä erityispiirteistä lisäten näin viittomakieltä omaksuvan lapsen kielitietoisuutta eri kielistä. Lisääntynyt ymmärrys kielistä lisää arvostusta omaa kieltään kohtaan ja samalla se kehittää

vuorovaikutus- ja tunnetaitojen kehittymistä. Viittomakielestä voi tehdä myös koko koulun yhteisen asian, sillä näin koululla olisi yhteinen rooli viittomakieltä omaksuvan oppilaan tunnetaitojen opettelusta. Vastuuta viittomakieltä omaksuvan oppilaan tunnetaitojen kehittymisen tukemisesta ei näin kannattelisi vain yksittäinen opettaja.

6.2 Tulosten luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen tulokset tuovat vahvasti esille viittomakieltä omaksuvan oppilaan kielitaidon merkityksen hänen tunnetaitojensa omaksumisessa ja sen että moni viittomakieltä omaksuva oppilas tarvitsee enemmän tukea vielä kouluaikana erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tämä tutkimus tulee lisäämään tietoa ja ymmärrystä viittomakieltä omaksuvan oppilaan kielitaidon merkityksestä tunnetaitojen omaksumisprosessissa. Tulososiossa esiteltyt erilaiset keinot antavat lukijalle uusia ajatuksia, kuinka hän voi sisällyttää erilaisia keinoja opetuksensa tukeakseen viittomakieltä omaksuvan oppilaan tunnetaitojen kehittymistä. Vastausten yhteneväisyys teorian kanssa vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Tämä tutkimus on myös tehty noudattaen hyviä tutkimuseettisiä periaatteita peilaten tuloksia kirjallisuuteen.

Tutkijana olen ollut läpi tutkimusentekoprosessin tietoinen läheisestä suhteestani tutkimusaiheeseen. Olen itse kuuro ja viittomakielinen sekä olen opettanut viittomakieltä omaksuvia oppilaita yli kymmenen vuoden ajan. Läheinen suhde tutkimusaiheeseen on itsessään vahvuus, mutta toisaalta tiedostin sen saattavan vaikuttaa tutkimuksen kaikissa eri vaiheissa aineiston keruussa, sen analysoinnissa ja tulosten raportoinnissa. Reflektoin taustani takia tietoisesti toimintaani jatkuvasti ja pyrin tietoisesti pysymään kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa mahdollisimman objektiivisena. Objektiivisuuttani tutkimusaiheeseen lisäsi se, että keskityin tutkimusta tehdessäni kirjoittamaan ensisijaisesti lähdekirjallisuudesta ja vastanneiden opettajien kokemuksista.

Tutkimuksen luotettavuutta on myös mahdollista arvioida uskottavuuden, vahvistettavuuden, reflektiivisyyden ja siirrettävyyden kautta (Tuomi &

Sarajärvi, 2018). Näiden edellä mainittujen osa-alueiden myötä arvioin toteuttamani laadullista tutkimuksen luotettavuutta. Uskottavuutta lisää kyselyyn tulleista vastauksista lukuisat sitaatein nostetut suorat lainaukset tulososiossa. Tarkkaan kuvattu tutkimusentekoprosessi lisää vahvistettavuutta. Oma analysoiva pohdinta liittyen arvoihini ja asenteisiin tutkimusaihetta kohtaan lisää refleksiivisyyttä, kun olen tietoisesti pyrkinyt siihen, etteivät omat arvot ja asenteet vaikuttaisi tutkimusentekoprosessin eri vaiheissa ja aineiston käsittelyssä. Siirrettävyys toteutuu siten, että tutkimuksen tulokset ovat sovellettavissa myös muihin toimintaympäristöihin ja näin ollen muut viittomakieltä omaksuvien oppilaiden opettajat voivat hyödyntää niitä. Lisäksi viittomakieltä omaksuvien lasten vanhemmat ja perheen kanssa toimivat muut eri tahot voivat hyödyntää tutkimukseni tuloksia.

Aihetta on Suomessa tutkittu viittomakieltä omaksuvien oppilaiden näkökulmasta katsottuna tähän mennessä vain vähän ja vertailua muiden tutkimustulosten kanssa oli näin ollen vaikea tehdä. Suurin osa vastanneista opettajista ilmaisi tietävänsä tunnetaidoista riittävästi, joten mahdollisesti tunnetaitojen opettamisen suhteen epävarmojen opettajien vastaukset jäivät tutkimuksesta pois. Toisaalta saatujen vastausten sisältämä vastanneiden opettajien syvälinen pohdinta laajensi ja vahvisti yhdessä teorian kanssa tutkimuksen luotettavuutta. Opettajat, joilla on kuulovammainen oppilas, mutta jonka kanssa ei käytetä viittomakieltä lainkaan, jäivät tästä tutkimuksesta pois, mikä saattaa vaikuttaa tuloksista tehtäviin tulkintoihin suhteessa muihin opettajiin.

6.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Jatkossa tutkimusaihetta voisi lähestyä erilaisia tutkimusmenetelmiä hyödyntäen, esimerkiksi haastattelun muodossa. Haastattelu antaa tutkijalle mahdollisuuden esittää lisäkysymyksiä ja näin syvällisempää tietoa aiheesta. Tässä tutkimuksessa opettajien vastauksista ei esimerkiksi noussut esille, kuinka opettajat tekevät yhteistyötä kodin kanssa tukeakseen niiden oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja tunnetaitojen omaksumista, joilla on

kielenomaksumiseen liittyviä haasteita. Myös kodin kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää, sillä Huttusen mukaan oppilaalla ollessa ongelmia vuorovaikutustaidoissa ja kommunikoinnissa, niin se voi vaikeuttaa kokonaisvaltaista kehitystä (Huttunen, 2010, 125).

Tulosten ja aikaisemman kirjallisuuden perusteella oppilaan ollessa alakoulun ensimmäisillä luokilla ongelmat tunnetaitojen omaksumisessa tai itsesäätelyssä ja kielitaidossa voivat ilmetä aluksi pieninä. Jollei oppilas saa ohjausta tai tukea koulupolkunsa alkuvaiheista alusta lähtien, niin oppilaan kasvaessa ongelmat tunnetaitojen omaksumisessa voivat suurentua ja näkyä myös suurempina tunnereaktioina ja sosiaalisina ongelmina. Juuri siksi opettajien vastausten ja tutkimuskirjallisuuden perusteella varhainen puuttuminen ja oppilaan hyvän kielitaidon omaksumisen varmistaminen on erittäin tärkeää lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta katsottuna. Opettajilta vaaditaan muuntautumiskykyä ja ongelmanratkaisutaitoja, sillä ristiriitatilanteet voivat synnyttää voimakkaitakin tunteita riippuen ihmisen persoonallisuudesta. Kaikki eivät reagoi samalla tavalla.

Yhteiskunnan tarjoama tuki, mitä perhe tällä hetkellä saa liittyen lapsen kielenkehitykseen ja kommunikaation turvaamiseksi on puutteellista ja sitä tulisi sekä kehittää että tehostaa. Sujuvan kielitaidon ja tunnetaitojen omaksumisen myötä oppilas saa mahdollisuuden kasvattaa itselleen voimakkaat siivet ja sisäisen vahvuuden, joiden avulla hänellä on kyky lentää läpi elämän myrskyjen.

LÄHTEET

- Ahti, H. (2000) Perheen ohjaus lapsen kuulovammadiagnoosin varmistuessa. Teoksessa E. Lonka & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kuulon ja kielen kuntoutus: Vuorovaikutuksesta kommunikointiin*. Palmenia. (127–142).
- Berger, L., Pyers, J., Lieberman, A. & Caselli, N. (2023). Parent American Sign Language skills correlate with child—but not toddler—ASL vocabulary size, *Language Acquisition*, DOI: 10.1080/10489223.2023.2178312
<https://doi.org/10.1080/10489223.2023.2178312>
- Braun, V., Clarke, V., Davey, E. & McEvoy, C. (2021). The Online Survey as a “Qualitative” Research Tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24, 6, 641–654 .
- Dulewicz, V. & Higgs, M. (2000). Emotional Intelligence. A review an evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, Vol 15 No. 4, pp. 341–372.
- Dunderfelt, T. (2001). *Intuitio ja tunneviestintä*. Helsinki:Dialogia Oy.
- Eichengreen A. & Zaidman-Zait A. (2019). *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 25, Issue 1, January 2020, Pages 43–54, <https://doi.org/10.1093/deafed/enz038>
- Fatt, T. & Poon, J. (2002). Emotional Intelligence: For Human Resource Managers. *Management Research News*, Vol. 25 No. 11, pp. 57–74.
- Goleman G. & Kankaanpää J. (1997). *Tunneäly: Lahjakkuuden koko kuva*. Otava.

- Hasan, M. (2005). Kuulosta ja kuulemisesta. Teoksessa P. Määttä, E. Lehto, M. Hasan & R. Parkas (toim.) *Lapsi kuulolla. Opas kuulovammaisen lapsen opettajille ja kasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 31–52.
- Horton, L. & Singleton J. (2002). Acquisition of turn-taking in sign language conversations: An overview of language modality and turn structure. *Frontiers in Psychology* 13: 935342. doi: 10.3389/fpsyg.2022.935342
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935342>
- Huttunen, K. (2010). Kuulovian vaikutukset kommunikaatiotaitojen kehittymiseen. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) *Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus*. Turun yliopisto, Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia: Parempaan vuorovaikutukseen*. PS-kustannus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020.) Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa, , P. Juuti & I. Aaltio (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Kaikkonen, P. 2004/2008. *Vierauden keskellä – Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Opettajankolituslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Kanto, L. (2022). Development of Childhood Multilingualism in Languages of Different Modalities. In A. Stavans & U. Jessner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism* (pp. 38–57). Cambridge: Cambridge University Press.

- Kanto, L., Kronqvist, A. & Syrjälä H. (2023). Lasten suomalaisen viittomakielen kehityksen arviointi kielen asemaa tukemassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2023/lasten-suomalaisen-viittomakielen-kehityksen-arviointi-kielen-asemaa-tukemassa?fbclid=IwAR0z5TDOrkXF0Vu6Tud9RQJxrIscSmRBdccS8YLK9tIBIBljISw67MoDiw>
- Karjalainen, A. (2008). Tutkimusetiikasta. Teoksessa Ronkainen, S., & Karjalainen, A. (2008.) *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa*. Lapin yliopisto.
- Korpilahti, P. (2002). Puhuen tai viittoen – kaksi väylää kohti kieltä. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. Helsinki: Finn lectura, 10–24.
- Launonen, K. 2011. Varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen kuntoutuksen keinoin. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-kustannus, 261–277.
- Levänen, S. 2011. Neuropsykologinen näkökulma lapsen kielen ja kognition kehityksen ongelmiin. Teoksessa E. Lehto, R. Parkas, H. Hyvärinen & A. Alexandersson (toim.) *Satakieliseminaarin julkaisu 2011*. Helsinki: Satakieliprojekti, 70–75.
- Loukusa, S., Paavola, L. & Leiwo, M. 2011. Johdatus pragmatiikan peruskäsitteisiin ja lasten pragmatiikan vaikeuksiin. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–21.

- Marshall, C., Rowley, K., Atkinson, J., Denmark, T., Hoskins, J. & Sieratzki, J. 2020. Atypical signlanguage development. Teoksessa Morgan, G., & Woll, B. (toim.). *Understanding deafness, language and cognitive development: Essays in honour of Bencie Woll*. John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/tilar.25>
- Matthew L. Hall, Wyatte C. Hall & Naomi K. Caselli. 2019. *First Language*. Deaf children need language, not (just) speech.
<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0142723719834102>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. 1997. What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York, Perseus Books Groups, s.3–31.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. & Caruso, D. 2002. The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 159–171). New York: Oxford University Press.
- Morgan, G. (2020). Deafness, Cognition and language – Developmental perspectives. Teoksessa Morgan, G., & Woll, B. (toim.). *Understanding deafness, language and cognitive development: Essays in honour of Bencie Woll*. John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/tilar.25>
- Morgan, G., Jones, A. & Botting N. (2020). Links between languages and cognitive development of deaf children. Teoksessa Morgan, G., & Woll, B. (toim.). *Understanding deafness, language and cognitive development: Essays in honour of Bencie Woll*. John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/tilar.25>

Most, T. & Aviner C. 2009. Auditory, Visual, and Auditory – Visual Perception of Emotions by Individuals With Cochlear Implants, Hearing Aids, and Normal Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol

Nikula, K. 2015. Lapsen hyvää edistämässä. Syntymäkuurojen lasten sisäkorvaistutheitoikäntännön sosiaalieettistä tarkastelua. Väitöskirja, teologia. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1596-6>

Nurmi, J. Ahonen, T., Lyytinen, H., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys* (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Parkas, R. 2011. Kun tunteet kuljettavat – Satakieliohjelman tunnekoulu. Teoksessa E. Lehto, R. Parkas, H. Hyvärinen & A. Alexandersson (toim.) *Satakieliseminaarin julkaisu 2011*. Helsinki: Satakieliprojekti, 44–48.

Ronkainen, S., Karjalainen A., & Mertala S., (2008b). Graafisen kyselylomakkeen suunnittelu. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (2008.) *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa*. Lapin yliopisto.

Ronkainen, S., Mertala, M., & Karjalainen A. (2008a). Kvalitatiivisuus, kvantitatiivisuus ja sähköinen kyselytutkimus. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (2008). *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa*. Lapin yliopisto.

Southern, L. (2019). Parent Interaction Between an Infant with a Cochlear Implant and Additional Disabilities" (2019). Undergraduate Honors Thesis Collection. 488. <https://digitalcommons.butler.edu/ugtheses/488>

- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen. & S. Saari. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (3. painos) Helsinki: Kirjayhtymä, 9–24.
- Takkinen, R., Nikula, K & Salonen, J. Suomen viittomakielten käyttäjien osallisuus ja haavoittuvuus 1850-luvulta nykypäivään. Teoksessa J. Paananen, M. Lindeman, C. Lindholm & M. Luodonpää-Manni (toim.) *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus – Kohti kielellistä osallisuutta*. Tallinna: Gaudeamus, 56–72.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta – TENK (2012). (8.11.2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.
<https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuovila, S. (2006a). Suomalaisille tärkeät tunnesanat. Teoksessa K. Määttä (toim.) *Tunteiden rakkaus ja rikkaus*. Avaimia tunteiden tulkintaan. FinnLectura, 14–26.
- Tuovila, S. (2006b). (8.11.2023). Kun on tunteet. Suomen kielen tunnesanaston semantiikkaa. *Virittäjä*, 110(1).
<https://journal.fi/virittaja/article/view/40458>
- Turunen, K. E. (2004). *Tunne-elämä*. Atena Kustannus.
- Valli, R & Perkkilä, P. (2015). Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola, (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (4. uud. ja täyd. p.). PS-kustannus.

Vikke-hanke 2023a. (27.4.2023). Viittomakieltä käyttävien perheiden moninaisuus. Kuka on viittomakieltä käyttävä perhe ja lapsi?
<https://vikke.nmi.fi/tietopankki/viittomakielta-kayttavien-perheiden-moninaisuus/kuka-on-viittomakielta-kayttava-perhe-ja-lapsi/>

VIKKE-hanke 2023b. (28.5.2023). Viittomakieltä käyttävien perheiden moninaisuus. Kieliympäristön piirteet ja merkitys.
<https://vikke.nmi.fi/tietopankki/viittomakielta-kayttavien-perheiden-moninaisuus/kieliympariston-piirteet-ja-merkitys/>

VIKKE-hanke 2023c. (10.8.2023). Viittomakielisen varhaisen vuorovaikutuksen piirteet. <https://vikke.nmi.fi/tietopankki/viittomakielinen-vuorovaikutus-ja-kielella-leikittely/varhaisen-viittomakielisen-vuorovaikutuksen-piirteet/>