

”NIIN METSÄ VASTAA KUIN SINNE HUUDETAAN”

Luokanopettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä, niiden tukemisesta ja
luokanopettajan tunneälystä

Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma

Laatija:
Laura Yli-Alho

Ohjaaja:
Yliopistotutkija Tuike Iiskala

25.05.2022
Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Laura Yli-Alho

Otsikko: ”Niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan” Luokanopettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä, niiden tukemisesta ja luokanopettajan tunneälystä

Ohjaaja: yliopistotutkija Tuike Iiskala

Sivumäärä: 110 sivua

Päivämäärä: 25.5.2022

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella luokanopettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä sekä tavoista, joiden avulla lasten tunnetaitoja koulussa pyritään tukemaan. Tarkastelun kohteena oli myös luokanopettajien käsitykset luokanopettajan oman tunneällyn merkityksestä osana heidän kykyään tukea lasten tunnetaitoja. Tutkimus toteutettiin puolistrukturoituna haastattelututkimuksena, johon osallistui kymmenen työssä käyvää luokanopettajaa.

Haastatteluaineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tunnetaitojen merkitystä haastatellut luokanopettajat kuvasivat psyykkisen kasvun ja hyvinvoinnin, vuorovaikutuksen sekä oppimisen, työelämän ja menestymisen teemojen kautta. Luokanopettajien esille tuomat tunnetaitojen tukemisen tavat jaettiin puolestaan sensitiivisyyden ja responsiivisuuden, tietoisien harjoittelun, yhteistyön sekä koulun johdon tuen teemoihin. Tunneällyn merkitystä haastateltavat kuvailivat vuorovaikutuksen laadun, luokanopettajan mallin, tarpeiden havaitsemisen ja tunnetaitojen opetuksen tason teemojen kautta.

Jokainen haastatelluista kertoi pitävänsä tunnetaitoja merkittävinä taitoina. Luokanopettajista jokainen liitti tunnetaidot yksilön psyykkiseen kasvuun ja hyvinvointiin sekä vuorovaikutukseen. Yhdeksän heistä katsoi tunnetaitojen linkittyvän myös oppimiseen, työelämään ja yleiseen menestymiseen. Haastatelluista luokanopettajista jokainen kuvasi lasten tunnetaitoja koulussa tuettavan niin sensitiivisyyden ja responsiivisuuden, tietoisien harjoittelun kuin yhteistyönkin kautta. Lisäksi koulun johdon tuki nähtiin tärkeänä raamien asettajana, vaikka valtaosan mukaan tämän hetkinen todellisuus koulun johdon antamasta tuesta ja sen asettamista raameista olikin vailla käytännön toimia. Jokainen luokanopettajista näki myös luokanopettajan tunneällyn merkittävänä osana lasten tunnetaitojen tukemista. Haastatellut luokanopettajat linkittivät luokanopettajan tunneällyn vuorovaikutuksen laatuun ja luokan ilmapiiriin sekä opettajan malliin. Lisäksi luokanopettajan tunneällyn nähtiin olevan yhteydessä luokanopettajan kykyyn havaita lasten tarpeita sekä hänen kykyynsä opettaa lapsille tunnetaitoja.

Tutkimuksen tuloksiin pohjaten johtopäätöksenä voidaan esittää, että luokanopettajat kokevat tunnetaitojen olevan merkityksellisiä taitoja yksilön kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja elämässä pärjäämisen kannalta. Tulosten mukaan lasten tunnetaitoja tuetaan koulussa monin eri tavoin ja luokanopettajan tunneällyllä nähdään olevan lasten tunnetaitojen tukemisessa merkityksellinen asema.

Avainsanat: Tunne, tunnetaidot, tunnetaitojen kehittyminen, tunnetaitojen tukeminen, tunneäly, luokanopettaja

Sisällys

1	JOHDANTO	7
2	TUNTEET	10
2.1	Tunteiden moniulotteinen käsite	10
2.2	Tunteiden merkitys	12
3	TUNNEÄLY JA TUNNETAIDOT	15
3.1	Tunneäly tunnetaitojen pohjana	15
3.2	Tunnetaitojen merkitys	18
3.2.1	Terveys	19
3.2.2	Ihmisten välinen vuorovaikutus	20
3.2.3	Kiusaaminen ja ongelmakäyttäytyminen	21
3.2.4	Koulutus ja työelämä	22
4	KOHTI TUNNETAITOJEN KEHITYSTÄ	24
4.1	Tunnetaitojen kehittyminen	24
4.2	Luokanopettajat tunnetaitojen tukijoina – tunneälyn merkitys	25
4.2.1	Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	25
4.2.2	Emotionaalinen ilmapiiri	27
4.2.3	Esimerkin kautta oppiminen	28
4.2.4	Kehittämisen tueksi laaditut mallit	29
5	TUTKIMUSONGELMAT	31
6	TUTKIMUSMENETELMÄ	34
6.1	Osallistujat	34
6.2	Puolistrukturoitu teemahaastattelu	36
6.3	Aineistonkäsittely	37
7	TULOKSET	42
7.1	Luokanopettajien näkemyksiä tunnetaitojen merkityksestä	42
7.1.1	Psykykinen kasvu ja hyvinvointi	43
7.1.2	Vuorovaikutus	48
7.1.3	Oppiminen, työelämä ja menestyminen	55
7.2	Luokanopettajan näkemyksiä oppilaiden tunnetaitojen tukemisesta	58
7.2.1	Luokanopettajan sensitiivisyys ja responsiivisuus	60
7.2.2	Tietoinen harjoittelu	70

7.2.3	Yhteistyö	75
7.2.4	Koulun johdon tuki	77
7.3	Luokanopettajan tunneäly osana oppilaiden tunnetaitojen kehittymistä.....	80
7.3.1	Vuorovaikutuksen laatu ja luokan ilmapiiri.....	80
7.3.2	Opettajan malli.....	82
7.3.3	Tarpeiden havaitseminen	86
7.3.4	Tunnetaitojen opetuksen taso.....	87
7.4	Yhteenvedo tuloksista	90
8	POHDINTA	92
8.1	Tutkimuksen tulosten pohdintaa	92
8.1.1	Luokanopettajat näkevät tunnetaidot merkityksellisinä koko elämän kannalta.....	92
8.1.2	Tunnetaitoja tuetaan monin tavoin, mutta yhteisiä suuntaviivoja kaivataan	94
8.1.3	Luokanopettajan tunneälyn merkitys koetaan huomattavana	97
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	99
8.3	Jatkotutkimusehdotuksia	102
	LÄHTEET	103

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	Tunneäly-käsitteen lähestymistavat	15
TAULUKKO 2.	Tutkimuksen osallistujat	34
TAULUKKO 3.	Esimerkki teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä	39
TAULUKKO 4.	Sisällönanalyysin myötä muodostuneet teemat	40
TAULUKKO 5.	Yhteenvedo tuloksista	90

KUVIOT

KUVIO 1.	Tutkimusaineiston analysoinnin eteneminen	36
KUVIO 2.	Tunnetaitojen merkityksen teemat	41
KUVIO 3.	Tunnetaitojen tukemisen teemat	59
KUVIO 4.	Luokanopettajan tunneälyn merkityksen teemat	79

1 JOHDANTO

Nykytutkijoiden keskuudessa vallitsee yksimielisyys tunteiden hyödyllisyydestä, sillä tunnereaktiot ovat biologisen pohjan omaavia reaktioita, jotka säätelevät ihmisen käyttäytymistä tavoitteenaan tehostaa toimintaa tilanteissa, joihin kytkeytyy erilaisia uhkia ja mahdollisuuksia (Nummenmaa 2016, 725). Tunteet mahdollistavat esimerkiksi ihmisen kiinnostumisen erilaisista asioista, mikä puolestaan on edellytys tavoitteiden saavuttamiselle (Ojanen 2014). Tunteet myös suojelevat ihmistä, sillä erityisesti pelon, hermostuneisuuden ja epävarmuuden tunteet auttavat ihmistä havaitsemaan olemassaoloa ja hyvinvointia vaarantavia tekijöitä (Kokkonen 2010, 11–12). Näin ollen elämä ilman tunteita olisi todellisuudessa mahdotonta.

Myönteisten tunteiden toistuvan kokemisen on havaittu johtavan parempaan terveyteen, laajempiin sosiaalisiin verkostoihin sekä parempaan sosiaaliseen asemaan (Lyubomirsky, King, Diener 2005). Myönteisillä tunteilla on havaittu olevan myötävaikuttava vaikutus myös esimerkiksi kielteisten tunteiden aiheuttamasta rasituksesta palautumiseen (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade 2000) sekä oppimiseen ja ongelmanratkaisuun (Kokkonen 2010, 12). Kielteisten tunteiden toistuvan kokemisen on sen sijaan havaittu olevan huomattava riskitekijä somaattiselle ja psyykkiselle terveydelle (Suinn 2001). Tunteita ja niiden merkitystä ymmärtääkseen ja niitä suotuisalla tavalla säädelläkseen ihminen tarvitseekin tunnetaitoja. Tunnetaitojen käsite on varsin moninainen, mutta käsitteen ydinajatus voidaan kiteyttää yksilön kykyihin tunnistaa ja ymmärtää sekä omia että toisten tunteita, ilmaista ja säädellä omia tunteita, hyödyntää tunteiden antamaa tietoa omassa toiminnassaan sekä saavuttaa päämääriä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa säilyttäen myönteiset suhteet toisiin (Salovey & Mayer 1990, 189; Goleman 1998, 24; Lerner 2007, 51; Schumaker & Hazel 1984; Rubin & Rose-Krasnor 1992, 285; Arnold, Lindner-Müller & Rieman 2012).

Tunnetaitojen käsitteen vaikeaselkoisuudesta ja moniulotteisuudesta huolimatta tunnetaitojen merkitys on aiemmissa tutkimuksissa tunnistettu usealla elämän osa-alueella. Tunnetaitojen on esimerkiksi katsottu olevan tärkeä osa yksilön kokeman stressin ja hänen psyykkisen terveytensä välisen yhteyden ymmärtämistä (Ciarrochi, Deane & Anderson 2002). Toisaalta tunnetaitojen on havaittu tukevan yksilön kykyä hillitä kielteisiin ja stressaaviin tilanteisiin kohdistuvaa reagointia ja suhtautua niihin uhan sijaan haasteena (Kotsou ym. 2011, 828; Mikolajczak & Luminet 2007). Tunnetaitojen on myös havaittu ennakoivan vuorovaikutuksen laatua (Lopes,

Salovey, Côté & Beers 2005) ja tunnetaitojen vajavaisuus onkin liitetty korkeampaan konfliktien määrään (Brackett, Warner & Bosco 2005). Lisäksi tunnetaitojen on havaittu olevan yksi tärkeä nuoruuden väkivaltaisuukselta suojaava tekijä (Polan, Sieving ja McMorris 2013; Smokowski & Kopasz 2005). Tunnetaitojen merkitys on tunnistettu myös koulutuksen ja työelämän saralla: tunnetaitojen on esimerkiksi havaittu tukevan oppilaiden pärjäämistä koulussa (Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg 2017), mutta myös aikuisten suoriutumista ja pärjäämistä työssä (Van Rooy & Viswesvaran 2004). Lisäksi tunnetaitojen on havaittu linkittyvän yksilön kokemukseen työtyytyväisyydestä (Sy, Tram & O'Hara 2006). Aikaisempaan tutkimustietoon pohjaten voidaan siis todeta, että tunnetaidot ovat jokaiselle yksilölle merkityksellisiä taitoja. Pohja tunnetaidoille alkaa rakentua heti syntymän jälkeen, perustuen siinä vaiheessa vielä pitkälti fysiologisesta tyytymättömyydestä aiheutuneisiin reflekseihin. Hiljalleen tunteiden ilmaiseminen muuttuu kuitenkin reflektiiviseksi. (Webster-Stratton 2003, 286–287.) Lapsen tullessa kouluikänsä tunnetaitojen tukeminen tulee kodin ohella mahdolliseksi myös koulussa.

Tunnetaitojen tukeminen kodin ohella koulussa on tärkeää, sillä koulun aloittaessaan lapsi siirtyy varhaislapsuudesta keskilapsuuteen, jolloin lapsen elinpiiri saa kotipiirin rinnalle laajempia sosiaalisia konteksteja, kuten koulun, joka omalta osaltaan myötävaikuttaa kognitiivisen kehityksen lisäksi lapsen emotionaalista ja sosiaalista kehitystä. Keskilapsuudessa, eli lapsen ollessa alakouluikäinen, emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen saralla keskeistä on myönteisen käsityksen muodostuminen omasta osaamisesta ja selviytymisestä sekä koulussa, kotona että kaveripiireissä, sillä se tukee niin lapsen kehitystä kuin psyykkistä hyvinvointiakin. (Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Nurmi, Pulkkinen & Ruoppila 2015, 119–120.) Aiemmissä tutkimuksissa (Yan, Evans & Harvey 2011, 82; Evans, Harvey, Buckley & Yan, 2009; Hamre & Pianta 2001) onkin laajalti tunnistettu, että opettajalla voi olla varsin keskeinen asema lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämisessä. Siihen, millaisen merkityksen opettaja oppilaidensa tunnetaitojen tukemiselle antaa, riippuu esimerkiksi opettajan ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta (Pianta ym. 2009; Raver, Jones, Li-Grining, Zhai, Metzger & Solomon 2009), jossa tunneälyllä on havaittu olevan huomionarvoinen asema (Poulou 2017, 428; Joshith 2012, 55).

Tunneälyn käsite liittyy toisiinsa tunteen ja älyn käsitteet. Yhtä yksiselitteistä määritelmää tunneälyn käsitteelle ei ole, mutta yhtäältä sen voidaan katsoa viittaavan ihmisen taitoon havaita niin omia kuin toisten tunteita ja toisaalta myös hänen kykynsä erotella tunteita toisistaan ja hyödyntää tunteiden antamaa tietoa oman ajattelun ja toiminnan ohjaamisessa (Virtanen 2015). Opettajan tunneälyn on muun muassa havaittu mahdollistavan hyvän ja myönteisen opettaja-

oppilasvuorovaikutuksen ja myönteisen emotionaalisen ilmapiirin (Poulou 2017, 84), mikä on lapsen terveen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen kannalta varsin keskeistä (Pianta ym. 2009; Raver ym. 2009). Lisäksi opettajan tunneälyn on todettu olevan yhteydessä opettajan kykyyn selviytyä haastavista tilanteista ja tulla toimeen esimerkiksi oppilaiden käyttäytymisvaikeuksien kanssa (Poulou 2017, 428; Kajamies, Mattinen, Kaurila & Lehtonen 2016, 165; Broekhuizen, Mokrovab, Burchinalb, Garrett-Petersb & The Family Life Project Key Investigators 2016; Brock & Curby 2014; Ramana 2013; Jeloudar 2011; Perry & Ball 2007; Hamre & Pianta 2007). Tunneälykäs opettaja osaa siis tunnistaa lapsen tarpeita, reagoida niihin suotuisalla tavalla ja luoda mahdollisimman turvallisen ja lämminsävyisen ympäristön (Poulou 2017, 72–73; Kajamies ym. 2016, 163–165; Joshith 2012, 55) ja näin edesauttaa lasten tunnetaitojen kehittymistä. Tunneäly edesauttaa siis luokanopettajan taitoa luoda hyvää ja myönteistä vuorovaikutusta oppilaiden kanssa, taitoa ymmärtää toisten tarpeita ja reagoida tilanteeseen sopivalla tavalla ja taitoa pärjätä erilaisissa haastavissakin tilanteissa, mitkä kaikki edelleen myötävaikuttavat vuorovaikutuksen piirissä olleiden lasten tervettä sosiaalista ja emotionaalista kehitystä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin tarkastella, millaisia ovat luokanopettajien käsitykset tunnetaitojen merkityksestä ja miten lasten tunnetaitoja koulumaailmassa tuetaan. Tarkastelun kohteena on myös luokanopettajien käsitykset luokanopettajan tunneälyn merkityksestä osana hänen pystyvyyttään tukea lasten tunnetaitoja.

2 TUNTEET

2.1 Tunteiden moniulotteinen käsite

Tunne on käsitteenä vaikeaselkoinen, sillä sen olemukseen ja toimintaan liittyy paljon epäselvyyttä. Määrittelyn haastavuus pohjautuu käsitteen monitahoisuuteen sekä tutkijoiden eriäviin tarkastelutasoihin ja -näkökulmiin; tarkastelunäkökulmaksi kun voidaan ottaa niin biologinen, kognitiivinen kuin sosiokulttuurinenkin näkökulma. (Reeve 2005, 322–357; Frijda 1986.) Biologisessa näkökulmassa painottuu tunteiden neurofysiologisuus ja biokemiallisuus, siis pohjautuminen hermoverkkoihin (Nummenmaa 2016, 726), kognitiivisessa puolestaan tunteiden ilmeneminen ajattelussa ja kielessä, sekä puhutussa että kirjoitetussa muodossa. Sosiaalisessa näkökulmassa keskitytään puolestaan tunteiden näkyvyyteen käyttäytymisessä. (Webster-Stratton 2003, 285.)

Tunteen käsitteeseen liittyy läheisesti myös affektin ja emotionin käsitteet. Tunteen ja emotionin käsitteitä käytetään monesti rinnakkain, paikoin synonyymisesti, mutta monissa tunneteorioissa käsitteet erotellaan ja niiden katsotaan sisältyvän affektin eli tunnetilan käsitteeseen (Kokkonen 2010, 14). Emootiot puolestaan ymmärretään automaattisina ja biologisesti määräytyneinä tunnereaktioina, jotka ovat joko kokonaan tiedostamattomia tai esitietoisia. Emootiot kuuluvat tunneprosessin alkuvaiheeseen, sillä ne ilmenevät pian jonkin tapahtuman jälkeen. (Nummenmaa 2010.) Toisin sanoen emootiot tarkoittavat mielen valmiustiloja, jotka johtavat käyttäytymiseen (Lazarus 1991).

Tunteet sen sijaan nähdään tietoisina ja ne tulevat ilmi tunneprosessin myöhemmässä vaiheessa. Tunteisiin eli yksilöllisiin ja tietoisin tunnekokemuksiin liittyvät kiinteästi muistot ja omat mieli- ja muistikuvat, kasvatus ja opitut tulkinnat sekä kulttuuri, sillä tunne herättää sisäiseksi malleiksi varastoituneita muistoja. Sisäiset mallit viestivät yksilölle, miten tulisi tuntea, ajatella ja toimia. (Virtanen 2015, 25; Kokkonen 2010; Nummenmaa 2010.) Tuntemisen kautta emootiot työntyvät ajattelun prosesseihin ja lisääntyvän tietoisuuden myötä kasvaa ihmisen kyky reagoida tilanteeseen sopivalla ja tarvittavalla tavalla. Tunteiden (emootioiden) tullessa tietoisiksi (tunteiksi) avuksi asettuu myös kognitio, joka auttaa ihmistä etsimään syitä ja apua olotilaansa. Toisinaan tunteiden (emootioiden) tarjoamat tiedostamattomat vihjeet saattavat ohjata

päätöksentekoa ennen ajattelun ja päättelyn ollessa tietoista. Ilman näitä emotionaalisia signaaleja ihminen ei kykenisikään tekemään päätöksiä. (Nummenmaa 2016, 729–730; Damasio 2001; Hunt & Ellis 1999.) Ensisijaisesti tunteet toimivatkin käyttäytymisen motiivina (Keltikangas-Järvinen 2000, 151–152). Tunteet ovat siis emootioiden kautta varsin keskeisessä asemassa siinä, miten ihminen asioihin suhtautuu, millaisia päätöksiä hän tekee ja miten hän erilaisissa tilanteissa toimii.

Ihmisen tahdosta riippumatta tunteet näkyvät usein ulospäin. Lähes joka puolella maailmaa kuhunkin tunteeseen kytkeytyykin tyypillinen yhdistelmä äänenpainoja, kasvonilmeitä ja kehon asentoja. Tunteiden voimakkaan edustuksen ”kehollisilla” alueilla on arveltu todennäköisesti selittävän, miksi eri tunteet tuntuvat kehossa erilaisilta, kirjaimellisesti. (Nummenmaa 2016, 726.) Vihan, pelon, inhon, ilon (tai mielihyvän), surun ja hämmästyksen nähdään olevan ihmisen perustunteita ja näin yleismaailmallisia, vaikka niihin liittyvät ilmaukset eroavatkin oppimisesta johtuvien, kulttuurikohtaisten erojen vuoksi. (Nummenmaa 2016, 726; Reeve 2005, 301–310). Tunteiden toiminnallinen ilmaisu voi tulla ilmi niin katsein ja kasvonilmein, nauraen, itkien, kehonliikkein, vuorovaikutuksesta vetäytyen, viivytetyin reaktioin kuin myös poikkeavan toiminnan kautta. (Webster-Stratton 2003, 285). Vaikka emotionaaliset reaktiot ovatkin biologisesta näkökulmasta ajateltuna samanlaisia kaikilla ihmisillä, ovat kognitiiviset, sosiaaliset ja kulttuuriset reagoititavat vaihtelevia kasvatuksesta, kokemuksesta ja kulttuurista riippuen. Toisaalta ihminen ei aina ole tietoinen niistä ärsykkeistä, jotka laukaisevat hänessä emotionaalisia reaktioita. (Schaffer 2004, 126–131; Fridja 1986.)

Tunteita voidaan pyrkiä ymmärtämään myös myönteiset ja kielteiset tunteet -näkökulmasta. Myönteisiä, helpoiksikin kutsuttuja tunteita pidetään hauskoina, hellinä ja mukavina ja ne liitetään usein turvallisuuteen ja läheisyyteen. Myönteisten tunteiden kanssa on usein helppoa ja miellyttävää olla. Kielteisten tunteiden kanssa oleminen sen sijaan voi olla haastavampaa, sillä kielteiset tunteet koetaan monesti kipeinä, rankkoina ja repivinä. (Cacciatore 2007, 16.) Tunteita voidaan siis tarkastella useammasta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tunteet ymmärretään biologisen pohjan omaavina, yksilöllisinä ja tietoisina kokemuksina ja reaktioina, jotka tuntuvat ihmisen kehossa, tulevat näkyviksi kasvonilmeiden, kehon asentojen ja äänenpainojen kautta, joista ihminen tulee tietoiseksi yksilön henkilökohtaisten sisäisten mallien avustuksella ja jotka ohjaavat ihmisen käyttäytymistä. Näin ollen tunteiden käsittelyn näkökulma painottuu kognitiiviseen ja sosiaaliseen näkökulmaan. Siitä huolimatta, että tässä työssä keskitytään tun-

teisiin yksilöllisinä ja tietoisina tunnekokemuksina, tiedostetaan samalla kuitenkin niiden pohjautuminen automaattisiin ja biologisesti määräytyneisiin, tiedostamattomiin tai esitietoisiin tunnereaktioihin, siis emootioihin, minkä vuoksi emotionin käsitteen katsotaan tässä työssä sisältyvän tunteen käsitteeseen.

2.2 Tunteiden merkitys

Tunteita on aiemmin pidetty enimmäkseen kielteisinä. Tämä johtuu siitä, että tunteet sisältyivät primitiivisenä pidettyyn autonomiseen hermostoon, minkä puolestaan ajateltiin olevan häiriöksi kognitiiviselle toiminnalle. Nykytutkijoiden keskuudessa vallitsee kuitenkin yksimielisyys tunteiden hyödyllisyydestä. Tunteet esimerkiksi ohjaavat ihmisen käyttäytymistä jo pienestä lapsesta asti säätelemällä yksilön toimintaa, minkä tavoitteena on tehostaa automaattisesti ihmisen toimintaa tilanteissa, joissa erilaiset uhat ja mahdollisuudet ovat läsnä. Tunteet ovatkin tärkeitä esimerkiksi ihmisen hyvinvoinnin, sopeutumisen ja kehityksen kannalta sen sijaan, että ne nähtäisiin ainoastaan häiriötekijöinä. (Nummenmaa 2016, 725; Kokkonen 2010; Reeve 2005; Schaffer 2004, 125).

Koska tunteet näkyvät usein ulospäin erilaisten, mutta melko tyypillisten kasvonilmeiden, kehon asentojen ja äänenpainojen kautta, on toisten ihmisten mahdollista osata tulkita toisen ihmisen kokemia tunteita. Tunteiden yleismaailmallinen kieli auttaakin ihmistä ennakoimaan toisten käyttäytymistä ja helpottaa ryhmässä toimimista. Näin ihminen osaa esimerkiksi minimoida kohtaamisia vihaisten ihmisten kanssa tai vastaavasti ymmärtää, että hymyilevien ystävien lähestyminen on tavanomaisesti turvallista ja palkitsevaa. (Nummenmaa 2016, 726.) Tunteiden merkitys toisten kanssa käytävässä vuorovaikutuksessa on tunnistettu myös lasten saralla (Viana, Zambrana, Karevold & Pons 2020). Lisäksi tunteet auttavat ihmistä esimerkiksi hakeutumaan rentouttaviin paikkoihin, innostaviin tilanteisiin ja mieluisiin työtehtäviin. Tunteet ovatkin siis kiinteästi yhteydessä ihmisen sosiaalisen elämän sujuvuuteen, moraalisiin ratkaisuihin ja toimintaan ja ne ovat tarpeellisia juuri ihmissuhteiden luomisen ja niiden ylläpitämisen sekä toisten ihmisten auttamisen kannalta (Kokkonen 2010, 11; 13). Yhteisöjen kannalta ajateltuna tunteiden merkitys kulttuurin mukaisten asemien, normien ja arvojen siirtäjinä on arvokas (Saarinen & Kokkonen 2003).

Tunteiden merkitys myös yksilölle itselleen on valtava; ilman tunteita ihminen ei kiinnostuisi tai innostuisi mistään. Näin myös tavoitteiden saavuttaminen olisi haastavaa, jos edes mahdollista. (Ojanen 2014.) Tunteilla on lisäksi suojeleva tehtävä; erityisesti pelon, hermostuneisuuden ja epävarmuuden tunteet auttavat ihmistä havaitsemaan olemassaoloa ja hyvinvointia vaarantavia tekijöitä. Tunteet muuttavatkin tarvittaessa ihmisen toimintavalmiutta. Tunteet valmis-televat ihmisen kehoa pelon tunteen seurauksena pakenemaan, vihan seurauksena puolustautu-maan ja surun myötä antamaan periksi ja luopumaan. (Kokkonen 2010, 11–12.) Tunteiden asema ihmisten elämässä on siis tärkeä.

Jos tunteita ajatellaan myönteiset ja kielteiset tunteet -jaottelun näkökulmasta, on myönteisillä tunteilla havaittu olevan yhteyttä useisiin tekijöihin elämän eri osa-alueilla sekä yleisesti että tarkemmin lasten keskuudessa. Myönteisten tunteiden toistuvan kokemisen havaittu johtavan kohentuneeseen terveyteen, parempaan sosiaaliseen asemaan ja laajempiin sosiaalisiin verkos-toihin (Nummenmaa 2016, 725). Tunnetutkimusten mukaan myönteisten tunteiden onkin ha-vaittu edistävän sekä ihmisen palautumista kielteisten tunnekokemusten aiheuttamasta rasi-tuksesta (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade 2000) että hänen tunnettaan elämän tarkoi-tuksellisuudesta (ks. Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek & Finkel 2008). Toisaalta myönteisten tunteiden kokeminen on nähty niin neuvottelutilanteita ja niiden lopputuloksia (Kopelman, Ro-sette & Thompson 2006) kuin oppimista, keskittymistä, muistia, luovaa ongelmanratkaisua sekä päätöksenteon nopeutta ja joustavuuttakin myötävaikuttavana tekijänä (Kokkonen 2010, 12).

Kouluikäisten lasten keskuudessa myönteisten tunteiden on puolestaan havaittu olevan yhtey-dessä myönteisen tarkoituksen löytämiseen, vahvuuksien käyttämiseen, parempaan opiskeluun sitoutumiseen ja osallistumiseen sekä parempaan fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin (Kwok & Fang 2020, Fredrickson 2003). Lasten kontekstissa myönteisillä tunteilla on havaittu olevan yhteyttä myös joustavaan mielentilaan, joka edelleen mahdollistaa pitkän aikavälin ta-voitteiden luomista ja tavoittelua (Kwok & Fang 2020). Lisäksi myönteisten tunteiden on lasten kohdalla todettu helpottavan kestävien henkilökohtaisten voimavarojen rakentamista, mikä edelleen tukee sekä lasten aloitekykyä että heidän kokemustaan omasta pystyvyydestä (Kwok & Fang 2020; Fredrickson 2005). Positiivisen psykologian edustajat (esim. Fredrickson 2001; Seligman 2002) tähdentävätkin ihmisen vahvuuksiin, taitoihin, voimavaroihin ja osaamiseen kohdistuvaa tutkimusta ja kehittämistä. Kielteisten tunteiden toistuvan kokemisen onkin sen

sijaan havaittu olevan merkittävä riskitekijä somaattiselle ja psyykkiselle terveydelle (Nummenmaa 2016, 725).

Tunteiden merkitystä pohdittaessa on perusteltua tarkastella tunteita myös niiden leviämisen näkökulmasta; tunteet tarttuvat herkästi ihmisestä toiseen. Jos ihminen esimerkiksi näkee ystävänsä nyrypistävän nenäänsä haistaessaan pilaantunutta ruoka-annosta, aktivoituu ihmisen omissa aivoissa vastaava järjestelmä kuin jos ihminen kokisi itse inhon tunnetta. Näin tunteiden automaattinen simuloiminen tai peilaaminen auttaa ihmistä asettumaan toisten kanssa ”samalle aallonpituudelle” ja näin myös todella tapahtuu aivojen tasolla, vähintäänkin hitailla taajuuksilla. Ihmisen kasvoniilmeiden ja muiden tunneilmaisujen myötä avautuukin suora väylä toisten sisäisen maailman ymmärtämiseen. (Nummenmaa 2016, 726.) Tunteiden leviämistä tapahtuu myös koulumaailmassa eri osapuolten välillä. Yhtäältä esimerkiksi opettajan kokemien tunteiden on hänen asenteidensa ja käytöksensä kautta katsottu mahdollisesti olevan yhteydessä lasten kokemiin tunteisiin vaikuttaen lasten kokemaan olotilaan sekä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen (Joshith 2012, 55; Perry & Ball 2007). Tunteet voivat siis esimerkiksi ilmeiden, eleiden ja sanojen kautta paitsi levitä toisiin, myös vaikuttaa ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin kautta käsillä olevaan tilanteeseen. Jotta ihminen kuitenkin osaa erottaa toisten tunteet omista ja osaa toimia tilanteeseen sopivalla tavalla, tarvitsee ihminen tunnetaitoja. Tunteet eivät siis ole pysyviä olotiloja, vaan tunne-elämän kehittyessä yksilön on mahdollista omaksua taitoja säädellä tunteita joustavasti, asteittaisesti ja tilanteeseen sopivalla tavalla (Ahonen 2015, 186).

3 TUNNEÄLY JA TUNNETAIDOT

3.1 Tunneäly tunnetaitojen pohjana

Vaikka tunteet ovatkin automaattisia ja niitä syntyy jatkuvasti, eivät ne kuitenkaan ole refleksien tapaisia muuttumattomia toimintaohjelmia; ihmisellä on merkittävä kyky säädellä omia tunteitaan tahdonalaisesti, tultuaan ensin tietoiseksi omista tunteistaan. Tämä taito säädellä omia tunteita opitaan kuitenkin vasta yksilökehityksen myötä. (Nummenmaa 2016, 725; 730.) Se, millaiseksi ihmisen tunnetaidot, kuten esimerkiksi juuri taidot tunnistaa ja säädellä tunteita, muodostuvat, on kiinteästi yhteydessä ihmisen tunneälyyn.

Tunneälyn käsite on vielä hyvin nuori ja siinä yhdistyvät kaksi erillisinä pidettyä, mutta toisiinsa hyvin kiinteästi liittyvää käsitettä, tunne ja äly (Gross 1999). Älyn käsite on monimutkainen ja sen luonteesta ja monijakoisuudesta on kiistelty pitkään (Köngäs 2019, 28). Käsitteet älykkyydestä olivat vuosikymmenien ajan jokseenkin rajoittuneita ja mustavalkoisia; älykkyys nähtiin synnynnäisenä ominaisuutena, jota ihmisellä joko oli tai ei ollut ja monien psykologien älykkyyskeskusteluissa painottuivat kognitiiviset näkökannat. Osa tutkijoista havaitsi kuitenkin jo varhain, että on olemassa erilaisia älykkyksiä, samoin kuin älykkyyden kannalta merkittäviä elementtejä. (Köngäs 2019, 28; Goleman 1995, 59.) Älykkyyssajattelussa alettiinkin hiljalleen ottamaan huomioon myös ihmisten sosiaaliset, persoonalliset sekä tunnetiloihin liittyvät piirteet, jotka myös Gardner toi 80-luvun alkupuolella esiin inter- ja intrapersoonallisten älykkyyksien kautta kuvatessaan älykkyyden eri lajeja (Köngäs 2019, 28; Goleman 1995, 61). Tutkijoiden pohtiessa taitoja, joita kokonaisvaltainen menestyminen edellyttää, päätyvät he juuri tunneälyn käsitteen äärelle (Goleman 1995, 65).

Tunneälyn käsite alkoi hiljalleen hahmottua tutkijoiden Mayerin ja Saloveyn määritelmän myötä, johon sisältyy ikään kuin kaksi ulottuvuutta: yhtäältä tunneälyllä tarkoitetaan kykyä havaita sekä omia että toisten tunteita, toisaalta se voidaan nähdä taitona erotella tunteita toisistaan ja hyödyntää tätä tietoa oman ajattelun ja toiminnan ohjaamisessa. (Virtanen 2015, 28.) Tarkemmin sanottuna Salovey ja Mayer (1997, 10) määrittelevät tunneälyn taitona havainnoida, tunnistaa ja ilmaista tunteita täsmällisesti, taitona antaa tunteiden tulla, kun ne edistävät ajattelua, taitona ymmärtää tunteita ja niihin liittyvää tietoa sekä taitona säädellä tunteita edistääkseen

emotionaalista ja älyllistä kasvua. Tunneälyä paljon tutkinut Goleman itse näkee oman lähestymistapansa muotoutuneen varsinaisesti vähän myöhemmin suoritusteoriaksi kutsutun lähestymistavan pohjalta. Tähän lähestymistapaan pohjaten hän määrittelee tunneälyn sekä taitona havaita tunteita itsessä ja toisissa että taitona hallita ja motivoida tehokkaasti niin omia tunnetiloja kuin ihmissuhteisiin liittyviä tunteita. (Virtanen 2015, 29.)

Tunneälyä onkin tarkasteltu ja määritelty erilaisia, toisistaan selvästi erottuvia lähestymistapoja hyödyntäen. Karkeasti jaoteltuna lähestymistavat voidaan jakaa Salovey-Mayerin, Golemanin ja Bar-Onin lähestymistapoihin. Lähestymistapojen keskeisimmät erot johtuvat niiden erilaisista kehittely- ja käyttötarkoituksista. Saloveyn ja Mayerin lähestymistavan keskiössä on emotionaalisen älykkyyden yleinen käsite, johon he myös pohjaavat lähestymistavan sisältämän mallin komponentit. Golemanin lähestymistapa sen sijaan pohjautuu niihin kiinnostuksen kohteisiin, jotka ovat yhteydessä työelämässä menestymisen kompetensseihin. Bar-Onin lähestymistavassa on otettu huomioon kiinnostus persoonallisuuteen, henkilökohtaiseen hyvinvointiin sekä elämässä menestymiseen. (Cherniss 2004.) Näiden lähestymistapojen väliset erot tavassa lähestyä tunneälyn käsitettä on koottu alla olevaan taulukkoon (taulukko 1).

Taulukko 1. Tunneäly-käsitteen lähestymistavat. Virtanen (2015, 30), Carusoa (2004) ja Saarista (2007) mukaillen.

	<i>Mayer-Salovey - malli</i>	<i>Goleman-malli</i>	<i>Bar-On-malli</i>
<i>Tunneälyn näkökulma</i>	älykkyyden laji	kompetenssi	piirre, ominaisuus
<i>Kiinnostuksen kohde</i>	emotionaalisen informaation älykäs hyödyntäminen	opitut taidot ja kompetenssit tehokkaan toimintatavan taustalla	sopeutumiseen ja selviytymiseen liittyvät piirteet ja ominaisuudet
<i>Yhtymäkohdat</i>	yleis- tai standardiälykkyysmallit	työelämän kompetenssi -mallit	persoonallisuus ja piirreteoriat

Tässä työssä tunneälyä ei ymmärretä suoraan taulukossa 1 esitettyjen yksittäisten lähestymistapojen kautta, sillä vaikka tunneälyä kuvaavissa lähestymistavoissa onkin selviä painotuseroja (taulukko 1), yhdistää jokaista niistä kuitenkin taito tunnistaa ja säädellä tunteita niin itsessä kuin toisissa. Kaikkein yleisimmällä tasolla tunneäly voidaan siis määritellä kykyä tunnistaa

ja säädellä tunteita sekä itsessä että toisissa. Tähän määritelmään sisältyy myös neljä osa-aluetta – itsetietoisuus, tunteiden hallinta, sosiaalinen tietoisuus sekä sosiaalinen kyvykkyys – jotka kaikki ovat löydettävissä kustakin edellä mainitusta lähestymistavasta. (Lopes, Côté & Salovey 2006, 54–57.) Tähän yleiseen määritelmään sekä aihetta käsitelleeseen kirjallisuuteen pohjaten tunneäly ymmärretään ja määritellään tässä tutkimuksessa taitona, johon sisältyy taito tunnistaa tunteita sekä itsessä että toisissa, taito säädellä tunteita ja taito hyödyntää tunteiden antamia viestejä tarkoituksenmukaisella tavalla.

Jokainen tunneälyn neljästä osa-alueesta – itsetietoisuus, tunteiden hallinta, sosiaalinen tietoisuus ja sosiaalinen kyvykkyys – sisältävät erilaisia tunneälyn ominaispiirteitä eli tunneälytaitoja (*emotional intelligence competence*). Tunneälytaidot ovat tunneälyyn perustuvia kykyjä, joiden avulla ihminen voi tunnistaa, ymmärtää ja hyödyntää niin itseä kuin toisia koskevaa, tunteista lähtöisin olevaa informaatiota niin, että se myötävaikuttaa korkeatasoisten ja tehokkaiden suoritus-ten saavuttamista. (Boyatzis & Sala 2004; Goleman 1998.) Tunneälytaitoihin viitataan myös tunnetaitojen käsitteellä (Goleman 1998), joten tässä tutkimuksessa käytetään jatkossa käsitettä tunnetaidot.

Tunneälyn osa-alueista kaksi ensimmäistä – omien tunteiden tiedostaminen ja omien tunteiden hallinta – kuvaavat yksilön henkilökohtaisia tunneälytaitoja (*personal competence*), jotka kuvaavat, miten henkilö tiedostaa ja hallitsee itseään (Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39; Goleman 2001). Toisaalta kuvailtaessa yksilön taitoa tiedostaa ja hallita itsensä, voidaan nähdä kuitenkin käytettävän myös toisia käsitteitä, kuten emotionaaliset taidot ja emotionaalinen kompetenssi. Eri nimityksistä huolimatta näille käsitteille yhteistä on niiden pyrkimys viitata yksilön tunteita koskevaan tietoisuuteen, ymmärrykseen, säätelyyn ja ilmaisuun (Lerner 2007, 51; Goleman 1998, 24; Salovey & Mayer 1990, 189;). Henkilökohtaisten tunneälytaitojen voidaan kiteytetysti sanoa kuvaavan, kuinka hyvin ihminen tulee itsensä kanssa toimeen (Goleman ym. 2002, 39; Goleman 2001). Henkilökohtaisista tunneälytaidoista käytetään vastedes muotoa emotionaaliset taidot.

Kaksi jälkimmäistä osa-aluetta – sosiaalinen itsetietoisuus ja sosiaalinen kyvykkyys – kuuluvat puolestaan sosiaalisiin tunneälytaitoihin (*social competence*) ja kuvaavat sitä, miten ihmissuhteita havaitaan ja hallitaan. (Goleman ym. 2002, 39; Goleman 2001). Vastaavasti näidenkin taitojen kohdalla voidaan nähdä rinnasteisia käsitteitä, kuten sosiaaliset taidot ja sosiaalinen kompetenssi. Eriävistä käsitteistä huolimatta yhteistä käsitteille on kuitenkin kyseisten taitojen

välttämätön läsnäolo vuorovaikutuksessa yhtäältä mahdollistaen tilanteeseen sopivan käyttäytymisen ja toisaalta tuottaen toivotun lopputuloksen (Arnold ym. 2012; Rubin & Rose-Krasnor 1992, 285; Schumaker & Hazel 1984). Sosiaaliset tunneälytaidot heijastelevat siis sitä, kuinka hyvin yksilö tulee toisten kanssa toimeen (Goleman ym. 2002, 39; Goleman 2001). Sosiaalisista tunneälytaidoista käytetään jatkossa muotoa sosiaaliset taidot.

Tunnetaitojen käsitteellä vallitsee siis jonkin verran epäselvyyttä, jota pääasiassa aiheuttavat ajoittainen käsitteiden synonyyminen käyttö, toisinaan niiden käyttö toistensa osatekijöinä ja joskus puolestaan niiden käyttö täysin erillisinä ominaisuuksina (Monnier 2015, 60). Käsitteiden moninaisuudesta huolimatta lähdekirjallisuuteen ja aiempaan tutkimukseen pohjaten emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen muodostamat tunnetaidot ymmärretään tässä tutkimuksessa sekä taitona tunnistaa ja ymmärtää tunteita niin itsessä kuin toisissa että taitona säädellä tunteita ja hyödyntää niiden antamaa tietoa omassa käyttäytymisessään tilanteeseen sopivin sanallisin ja sanattomin tavoin. Tunnetaitojen tarkoituksena on siis auttaa yksilöä käsittelemään tunteita samalla säilyttäen mielen tasapainon ja toimintakyvyn mahdollisimman hyvinä (Aho-nen ym. 2015, 186–187).

3.2 Tunnetaitojen merkitys

Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, joita tässä tutkimuksessa kuvataan tunnetaitojen käsitteellä, ovat yhteydessä lapsen kykyyn kommunikoida toisten kanssa. Toisin sanoen lapsen tunnetaidot vaikuttavat siihen, miten lapsi on vuorovaikutuksessa toisten kanssa, miten lapsi käsittelee tunteitaan ja miten lapsi reagoi hänen ympärillään tapahtuviin tapahtumiin. (Alzahrani ym. 2019, 141–142.) Tunnetaitojen merkityksellisyys ei kuitenkaan koske ainoastaan lapsia; kyse on vuorovaikutuksesta sekä itsen että toisten kanssa, joka on läsnä läpi elämän jokaisen ihmisen elämässä. Sekä omien että toisten tunteiden ja niiden aiheuttajien tunnistaminen sekä tunteiden ennakointi ja joustava säätely ovatkin muun muassa tärkeitä arkipäivän mielenterveyden taustatekijöitä (Nummenmaa 2016, 731). Näin ollen tunnetaidoilla on merkitystä jokaiselle ihmiselle, iästä riippumatta, ja merkitys ulottuu kommunikaatiotaitoja kauemmas.

3.2.1 Terveys

Yksi tunnetaitojen merkitystä kuvaava ulottuvuus on terveys. Tunnetaidot nähdään lasten tervettä kehitystä suojaavana tekijänä, millä on merkitystä heidän hyvinvointinsa kannalta myös myöhemmin elämässä (Turner, Fichera & Sutton 2022; Bermejo-Martins, Mujika, Iriarte, Pumar-Méndez, Belintxon, Ruiz-Zaldibar & Lopez-Dicastillo 2019, 1764; Malinauskas, Dumciene, Sipaviciene & Malinauskiene 2018). Tunnetaitojen merkitystä terveydelle onkin tutkittu sekä psyykkisen että fyysisen terveyden näkökulmasta.

Tunnetaitojen on esimerkiksi havaittu olevan yksi keskeinen tekijä pyrittäessä ymmärtämään yksilön psyykkisen terveyden ja hänen kokeman stressin välistä yhteyttä (Ciarrochi, Deane & Anderson 2002). Tunnetaitojen on myös katsottu korreloivan kielteisesti loppuun palamisen kanssa (Mikolajczak, Menil & Luminet 2007). Toisaalta tunnetaitojen on havaittu olevan myönteisesti yhteydessä yksilön omakohtaisen hyvinvoinnin (Kotsou ym. 2011, 828; Schutte, Malouff, Simunek, McKenley & Hollander 2002) ja elämää kohtaan koetun tyytyväisyyden kanssa (Kotsou ym. 2011, 828; Gallagher & Vella-Brodrick 2008; Gannon & Ranzijn 2005). Tunnetaitojen on myös lasten keskuudessa katsottu osaltaan korreloivan myönteisesti psyykkisen terveyden kanssa (Jones, Rice, Dias 2011; Pollard & Lee 2003; Masten & Coatsworth 1998). Tunnetaitojen merkitystä psyykkisen terveyden saralla selittää osaltaan se, että tunnetaidot mahdollistavat kielteisiin ja stressaaviin tilanteisiin kohdistuvan reagoinnin hillitsemisen (Kotsou ym. 2011, 828). Tämän vuoksi hyvät tunnetaidot omaavat yksilöt kokevat haasteelliset tilanteet uhkien sijaan haasteina (Mikolajczak & Luminet 2008) ja käyttävät tehokkaampia hallinta- ja säätelykeinoja (Mikolajczak, Nelis, Hansenne & Quoidbach 2008). Tunnetaidot siis tukevat osaltaan yksilön itseluottamusta selvitä haastavistakin tilanteista (Mikolajczak & Luminet 2007). Toisin sanoen kyse on ihmisen resilienssistä, siis yksilön kyvyistä sietää stressiä ja muita vastoinkäymisiä sekä selviytyä ja palautua niistä haasteista, jotka uhkaavat vakautta, elinkelpoisuutta ja kehitystä (Sapientza & Masten 2011). Resilienssi voidaan määritellä myös suojaavana tai myönteisenä prosessina, joka vähentää huonosti tilanteeseen sopivia seurauksia riskiolosuhteissa (Greenberg 2006). Tunnetaitojen ja resilienssin yhteys on tunnistettu myös lasten kontekstissa (Pollard & Lee 2003; Masten & Coatsworth 1998).

Psyykkisen terveyden tapaan on tunnetaidoilla merkitystä myös yksilön fyysisen terveyden kannalta. Puutteellisten tunnetaitojen on katsottu sisältyvän osaksi monien somaattisten sairauksien, kuten diabeteksen (Kotsou ym. 2011, 828; Bastin, Luminet, Buyschaert & Luts

2004), mahalaukkuun ja ohutsuoleen liittyvien häiriöiden (Kotsou ym. 2011, 828; Porcelli, Bagby, Taylor, De Carne, Leandro & Todarello 2003) ja sepelvaltimoiden tukkeutumisen aiheuttaman sydäntaudin (Kotsou ym. 2011, 828; Suls, Wan & Costa 1995) syntymistä tai enustetta. Yhteyttä selittävät sekä suorat että välilliset reitit. Yhtäältä tunnetaidot vaikuttavat merkittävästi yksilön terveystyöskäytymiseen vähentämällä vahingollista käyttäytymistä, kuten alkoholin ja päihteiden käyttöä (Kotsou ym. 2011, 828; Riley & Schutte 2003). Toisaalta tunnetaitojen on havaittu tukevan yksilön terveystyöskäytymistä kasvattamalla ehkäisevää käytöstä, kuten liikuntaa (Kotsou ym. 2011, 828; Saklofske, Austin, Rohr & Andrews 2007). Lisäksi tunnetaitojen avulla on mahdollista hillitä hermoston ja tiettyjen rauhasen reaktiivisuutta tunnepitoisissa tilanteissa (Kotsou ym. 2011, 828; Salovey, Stroud, Woolery & Epel 2002) ja siten osaltaan ehkäistä kroonisten tai liiallisten reaktioiden terveydellisiä seurauksia (Kotsou ym. 2011, 828). Yhteenvedona tästä näkökulmasta voidaan todeta, että tunnetaitojen merkitys ulottuu yhtäältä terveellisten elintapojen omaksumiseen ja ylläpitämiseen (Bermejo-Martins ym. 2019, 1764; Malinauskas, Dumciene, Sipaviciene & Malinauskiene 2018; Weare 2010).

3.2.2 Ihmisten välinen vuorovaikutus

Vuorovaikutuksen kontekstissa tunnetaitojen on todettu olevan myönteisesti yhteydessä päivittäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen laatuun (Lopes ym. 2005; Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin & Salovey 2004), sosiaalisen tuen määrään sekä siitä koettuun tyytyväisyyden määrään (Ciarrochi, Chan & Bajgar 2001). Tunnetaitojen merkityksellisyyttä vuorovaikutuksessa selittää tunteiden viestivät ja sosiaaliset tehtävät: tunteet kuljettavat ihmisille tietoa toisten ajatuksista ja aikeista ja koordinoivat näin ihmisten välisiä kohtaamisia (Lopes ym. 2004, 1018; Keltner & Haidt 2001). Lisäksi tunnetaidot on aiemmissa tutkimuksissa (Mihic, Novak, Basic & Nix 2016, 46; Raver, Blackburn, Bancroft & Torp 1999; Rudolph & Heller 1997) liitetty jo päiväkotikäisten lasten kykyyn ratkaista ongelmia vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja ottaa myös toisten näkökulmat huomioon. Toisaalta Reis, Brackett, Shamosh, Kiehl, Salovey & Gray (2007) ovat havainneet tunnetaitojen olevan yhteydessä ylipäätään yksilön ajatuksenjuoksuun sosiaalisissa tilanteissa.

Itse vuorovaikutuksen lisäksi tunnetaitojen on vuorovaikutuksen kautta havaittu myötävaikuttavan juuri yksilön psyykkistä kasvua, sillä sosiaalisen tuen laadun on katsottu suojaavan epäsuotuisten elämäntapahtumien vaikutuksilta sekä psyykkisen että fyysisen terveyden suhteen

(Kotsou ym. 2011, 828). Vuorovaikutuksen kautta tunnetaitojen on todettu omaavan myönteisen yhteyden myös myönteisiin oppimistuloksiin, mikä näkyy esimerkiksi itseluottamuksessa, ongelmanratkaisukyvyissä, myönteisessä luokkailmapiiirissä, stressin hallinnassa, konfliktien ratkaisemisessa sekä ongelmakäytöksen vähäisyytenä (Feidakis 2016; Linares, Rosbruch, Stern, Edwards, Walker, Abikoff & Alvir 2005; Salovey & Sluyter 1997).

3.2.3 Kiusaaminen ja ongelmakäyttäytyminen

Tunnetaitojen merkitys on tunnistettu myös kiusaamisen ja väkivaltaisen käytöksen saralla. Kiusaamisen uhrien on havaittu monesti kokevan yksinäisyyttä, masennusta ja vaikeuksia emotionaalisessa ja sosiaalisessa sopeutumisessa (Polan, Sieving, McMorris 2013, 600; Crick & Grotpeter 1995). Kiusaajien on puolestaan havaittu olevan alttiita päihteiden käytölle, käytösongelmille sekä fyysiselle väkivallalle (Polan ym. 2013, 600, Murray-Close, Ostov & Crick 2007; Smokowski & Kopasz 2005). Pitkittäistutkimuksista saadut tulokset kuvaavat tunnetaitojen puutteellisuuden ennakoivan juuri ongelmakäyttäytymistä, kuten aggressiivisuutta, rikollisuutta ja päihteiden käyttöä (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg 2017, 410; Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek 2010; Trentacosta & Fine 2010). Riskitekijöinä sille, että nuori osallistuu nuoruutensa aikana väkivaltaisuuteen, pidetään historiaa lapsuusaikaisesta aggressiivisesta käytöksestä, toivottomuutta, kovaa emotionaalista ahdistusta, vaikeutta selviytyä vihan tunteen kanssa sekä päihteiden käyttöä (Polan ym. 2013; Botvin, Griffin & Nichols 2006; Resnick, Ireland & Borowsky 2004). Sen sijaan nuoruuden väkivaltaisuudelta suojaaviin tekijöihin kuuluvat empatia, myönteinen sosiaalinen taipumus sekä osallistuminen prososiaaliseen toimintaan (Polan ym. 2013; 600; Resnick ym. 2004; McMahon & Washburn 2003).

Polan ym. (2013) tutkivat juuri sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen, väkivaltaisuuksiin osallistumisen ja kiusaajaksi ryhtymisen välisiä suhteita. Tutkimusaineisto pohjautui Lead Peace -tutkimukseen ja varsinaisena aineistona käytettiin opiskelijoiden itsearviointeja. Tutkimuksen otanta muodostui etnisesti monimuotoisista ja taloudellisesti vähäosaisista kaupunkilaisnuorista. Tutkimuksen mukaan sekä paremmat sosiaaliset ja emotionaaliset taidot että stressinhallintataidot olivat yhteydessä alhaisempaan väkivaltaisuuksiin osallistumiseen sekä alhaisempaan todennäköisyyteen aloittaa fyysinen kiusaaminen sekä suhteisiin sisältyvä aggressiivisuus. Tutkimuksen tulokset tukivat myös aiempaa aihepiiriä käsittelevää tutkimusta (mm. Sieving & Widome 2008; Jagers ym. 2007; Smokowski & Kopasz 2005) vahvistaen käsityksen

sosiaalisista ja emotionaalisisista taidoista yhtenä tärkeänä nuoruuden väkivaltaisuudelta suojaavana tekijänä. Keskittymällä edistämään sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja voidaankin onnistua ehkäisemään ja vähentämään sekä väkivaltaisuutta että rikollisuutta (Polan ym. 2013, 604; Fletcher & Wolfe 2009; Botvin ym. 2006, McMahon & Washburn 2003).

3.2.4 Koulutus ja työelämä

Kehityksellisen, terveydellisen ja vuorovaikutuksellisen näkökulman lisäksi tunnetaidoilla on merkitystä myös koulutuksen ja työelämän saralla. Tunnetaidoilla on havaittu olevan myönteinen yhteys oppimiseen ja paremmat tunnetaidot omaavien oppilaiden onkin havaittu pärjäävän paremmin (Taylor ym. 2017). Tunnetaidot ovat siis myönteisessä yhteydessä koulutuksellisiin lopputuloksiin, kuten arvosanoihin, osallistumiseen ja korkeamman koulutuksen saavuttamiseen (Carneiro ym. 2007; Duckworth & Seligman 2005). Tunnetaitojen merkityksellisyys tulee osaltaan ilmi sen kautta, että ne palvelevat kognitiivisia kykyjä, kuten tarkkaavaisuutta, ehkäisevää kontrollia ja ongelmanratkaisua (Blair 2002).

Koulutuksellisen ulottuvuuden lisäksi tunnetaidoilla on myönteinen yhteys myös työmarkkinnallisiin tuloksiin, kuten työllistymiseen, statukseen ja palkkaan (Turner ym. 2022, 2; Goodman, Joyce & Smith 2011; Currie, Stabile, Manivong & Roos 2010). Tunnetaidoista itsetunnon (Goldsmith, Veum & Darity 1997), itsehillinnän (Dunifon & Duncan 1998), johtajuuden (Kuhn & Weinberger 2005) ja työhön kohdistuvan motivaation (Segal 2012) on havaittu omaavan myönteisen yhteyden palkkauksen kanssa (Turner ym. 2022, 2). Toisaalta taas lapsuusaikaisella aggressiivisuudella (Groves 2005) ja huonolla käyttäytymisellä koulussa (Segal 2013) on kielteinen suhde palkkaukseen (Noray 2020). On kuitenkin olennaista huomioida, että tunnetaidot ja kognitiiviset taidot selittävät palkkojen vaihtelusta samansuuruisen osuuden ja täydentävät toisiaan tuottaessaan myönteisiä tuloksia työmarkkinasektorilla (Heckman, Stixrud & Urzua 2006). Näin voidaan ajatella, että se, millaisiksi lapsuudessa pohjan saaneet tunnetaidot ovat muovautuneet, ilmenevät myöhemmin myös työelämän saralla juuri työllistymisen ja motivaation, kenties myös palkkauksen, muodossa.

Tunnetaitojen merkitys ei kuitenkaan koske ainoastaan yksilötasoa, vaan myös organisaatioita ja laajemmassa mittakaavassa myös yhteiskuntia. Yhtäältä tunnetaitojen on havaittu olevan yh-

teydessä alhaisempaan ammatilliseen stressiin ja kiusaamiseen, jotka toteutuessaan ovat tuntuviin sosiaalisiin ja järjestöllisiin kustannuksiin johtavia haasteita (Kotsou ym. 2011, 828; Hoel, Cooper & Zapf 2002; Hoel, Sparks & Cooper 2001). Toisaalta tunnetaitojen on tunnistettu olevan keskeisessä asemassa myös ammatillisessa sopeutumisessa ja työssä pärjäämisessä (Kotsou ym. 2011, 828; Newman, Joseph & MacCann 2010; Sy, Tram & O'Hara 2006; Van Rooy & Viswesvaran 2004). Koulumaailmasta ajateltuna myös luokka ja koulu voidaan käsittää organisaatioina ja kehittyneiden tunnetaitojen onkin myös kouluikäisten lasten keskuudessa katsottu korreloivan hyvän sopeutumisen kanssa (Lam & Wong 2017, 2). Tunteilla ja tunnetaidoilla onkin vaikutusta myös ryhmäprosesseihin, myös lasten keskuudessa, (Sy, Côté & Saavedra 2005; Lam & Wong 2017, 7). Tunnetaitojen merkitys on tunnistettu myös johtamisen saralla (Kotsou ym. 2011, 828; Cherniss, Grimm Liautaud 2010; Rosete & Ciarrochi 2005). Lisäksi tunnetaidot ovat yhteydessä alhaisempaan toistuvien poissaolojen määrään, parempaan työhön osallistumiseen ja sitoutumiseen (Mignonac, Herrebach & Gond 2003) sekä kasvaneeseen järjestölliseen kansalaisuuteen (Day & Carroll 2004).

4 KOHTI TUNNETAITOJEN KEHITYSTÄ

4.1 Tunnetaitojen kehittyminen

Ihmisen tunnetaitojen kehittymisen voidaan katsoa alkavan syntymästä, jolloin vauvan ilmaiset ovat alkuun suurimmaksi osaksi refleksejä, jotka aiheutuvat fysiologisesta tyytymättömyydestä. Hiljalleen tunteiden ilmaiseminen muuttuu reflektiiviseksi sekä lapsen itsensä että ympäristön vaikutuksesta. (Webster-Stratton 2003, 286–287.) Luontaiset, tarkoituksenmukaiset ja eri tilanteisiin soveltuvat tunteiden ilmaisu- ja käyttötavat kehittyvätkin pienelle lapselle nopeasti. (Dowling 2010, 52). Jotta lapselle muodostuu kokemus turvallisesta kiintymyssuhteesta, on vanhempien tärkeää vastata myönteisesti pienen lapsen emotionaalisiin ilmaisiin, sekä myönteisiin että kielteisiin. Turvallinen kiintymyssuhde on puolestaan yksi keskeinen tekijä, joka edelleen määrittää lapsen taitoa vastaanottaa ihmisten erilaisia tunteita. Näin lapsen emotionaalisesti kielteinen suhtautuminen toisiin ihmisiin voi osaltaan johtua lapsen ja vanhempien välisten tunnesiteiden epävarmuudesta ja turvattomuudesta. (Hintikka 2016, 21; Schaffer 2004, 144–146; Bolger, Patterson & Kupersmidt 1998.) Lapsen ensimmäisten elinvuosien tärkeys perustuu pitkälti aivojen rakenteiden kehitykseen. Juuri hoivaavat ihmissuhteet ovat välttämättömiä niiden hermoratojen kehityksen kannalta, jotka ovat edellytyksiä oppimiselle, tehokkaalle aivojen kehittymiselle, sosioemotionaalille toiminnalle sekä kokonaisvaltaiselle terveydelle. (Housman, Denham, Cabral 2018.)

Oma perhe on siis ympäristö, jossa tutustuminen tunteisiin ja niiden hallintaan alkaa. Mitä tunnetta itseämme kohtaan, kuinka toiset tunteisiimme vastaavat ja kuinka tunteisiin tulee suhtautua ovat esimerkkejä niistä keskeisistä opeista, joita perheessä opitaan. Myös käsitykset siitä, miten erilaisia tunteita ja toiveita voi tuoda kuuluville ja näkyville, miten niitä voi oppia toisista lukemaan ja millaisin eri tavoin tunteiden tarjoama informaatiota voi omassa toiminnassaan hyödyntää, ovat keskeisiä perheessä omaksuttavia oppeja. Lisäksi on tärkeää tiedostaa, että lapset oppivat paljon esimerkin kautta, perheen kontekstissa siis siitä, miten vanhemmat itse omia tunteitaan hallitsevat, miten he itse ja toisia kohtelevat ja miten he eri tilanteissa reagoivat ja toimivat. Myös vanhempien tavan suhtautua lapsiinsa on todettu lukuisissa tutkimuksissa vaikuttavan heidän tunne-elämäänsä syvästi ja pitkään. (Goleman 1995, 232.)

Tunnetaidot eivät kuitenkaan ole lapsen sisäsyntyistä kyvykkyyttä, vaan oppimisen ja muun kehityksen myötä kehittyviä taitoja (Ahonen 2015, 181; Ladd 2005). Kouluikäiset lapset ymmärtävätkin toisten tunteita jo varsin hyvin ja monet lapsista oppivatkin tunteiden säätelyn strategioita kymmenenteen ikävuoteen mennessä (Ahonen ym. 2015, 181, 187). Tunnetaitojen muotoutuminen jatkuu kuitenkin lapsuuden jälkeen läpi elämän ja muotoutumisessa keskeisessä asemassa on lapsen ja hänen ympäristönsä välinen vuorovaikutus (Salmivalli 2005; Sameroff & Fiese 2005). Ympäristöjä tullessa lisää pohjautuu tunnetaitojen oppiminen kuitenkin samoihin asioihin, kuin perheympäristössä eli siihen, miten ja millaisissa tilanteissa tunteita ilmaistaan ja miten tunteiden herätessä toimitaan (Schaffer 2004, 144). Lasten tunnetaidot kehittyvät siis luonnollisissa ihmisten välisissä ihmissuhteissa (Harvey, Evans, Hill, Henricksen & Bimler 2016, 71; Shipman & Zeman 2001; Campos, Campos & Barrett 1989). Ympäristön vaikutuksen huomioiminen on keskeistä, sillä tiedot, taidot, asenteet ja koetut asiat, jotka opitaan ja omaksutaan vertaissuhteissa, ovat yhteydessä siihen, miten lapset ja nuoret tulevaisuudessa sopeutuvat (Salmivalli 2005). Myös lapsen sosiaalisen kontekstin, kuten perheen, yhteisön arvojen ja asenteiden sekä yhteiskunnan perheille antaman poliittisen ja taloudellisen tuen merkitys ovat yhtä merkityksellisiä tekijöitä. (Laine 2005, 125). Lasten tunnetaitojen kehityksen kannalta on kuitenkin suotuisaa, jos lapsella on mahdollisuus keskustella tunnekokemuksistaan aikuisen kanssa ja toisaalta myös saada kuunnella aikuisen kertovan omista tunnekokemuksistaan (Ahonen ym. 2015, 187). Yksi tunnetaitojen tukemisen kannalta keskeinen ympäristö onkin koulu, jossa luokanopettaja voi pyrkiä tukemaan lasten tunnetaitoja monin eri tavoin, muun muassa läsnäolevasti keskustelemalla.

4.2 Luokanopettajat tunnetaitojen tukijoina – tunneälyn merkitys

4.2.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Vanhempien lisäksi myös siis opettajilla on merkittävä asema lasten tunnetaitojen kehittämisessä. Opettajilla on varsin tärkeä asema varsinkin osana heidän huolenpitonsa piirissä olevien lasten tunnetaitojen kehittymistä (Durlak ym. 2011). Aihepiiriä käsittelevät tutkimukset osoittavat toinen toisensa jälkeen myönteisen emotionaalisen ilmapiirin sekä opettajan ja oppilaan välisen korkealaatuisen vuorovaikutuksen tärkeyttä lapsen terveelle sosiaaliselle ja emotionaalille kehitykselle (Pianta ym. 2009; Raver ym. 2009). Korkealaatuinen opettajan ja oppilaan

väläinen vuorovaikutus on toisin sanoen myönteisesti yhteydessä lapsen tunnetaitoihin. Opettajien omat, lasten reaktioihin kohdistuvat reaktiot myötävaikuttavatkin lapsen tunnetaitojen kehittymistä (Bassett ym. 2017; Ahn 2005). Aiemmissa tutkimuksissa (Jeon, Hur, Buettner 2015, 84; Morris, Denham, Bassett & Curby 2013; Davidov & Grusec 2006) onkin havaittu, että lapset voivat saavuttaa paremman ymmärryksen sekä omista että toisten tunteista, kun opettaja vastaa oppilaiden kielteisiin tunteisiin myönteisellä suhtautumisella ja tukea-antavalla tavalla. Coppelen ja Bredekampin (2009) mukaan tärkein tapa tukea lapsen tunnetaitojen kehittymistä on juuri luoda jokaisen lapsen kanssa henkilökohtainen ja tukea-antava yhteys.

Korkealaatuisten opettajan ja oppilaan välisten vuorovaikutussuhteiden muodostuminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Opettajan ollessa kuitenkin aktiivinen toimija tunnetaitojen kehittämisen saralla, on elintärkeää, että opettajalla itsellään on riittävät tunnetaidot (Lam & Wong 2017, 4), jotka puolestaan pohjautuvat yksilön tunneälyyn (Boyatzis & Sala 2004; Goleman 1998). Opettajan omien tunnetaitojen tärkeyttä kuvaa esimerkiksi se, että opettajan sivuuttavien reaktioiden on havaittu olevan kielteisesti yhteydessä lasten myönteiseen ilmaisuun ja tunnetietoisuuteen (Morris ym. 2013). Ristiriitaisella ja kielteisävytteisellä opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella saattaa olla lapsen käyttäytymisvaikeuksia voimistava vaikutus. Näin ollen myös kielteinen emotionaalinen tuki on haitallista lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille ja saattaa osaltaan lisätä myös käyttäytymisongelmia. (Poulou 2017, 72–73; Kajamies ym. 2016, 165.)

Puhuttaessa koulumaailmasta voidaan juuri tunneälyn ajatella kuvaavan sekä opettajan emotionaalisia reaktioita että hänen toimintaansa vuorovaikutuksessa, esimerkiksi juuri lasten kanssa. Korkean tunneälyn omaavien opettajien on havaittu selviytyvän vaativista tilanteista rakentavammalla tavalla matalamman tunneälyn omaaviin kollegoihin verrattuna. Opettajilla, joilla on korkea tunneäly, on myös taitoa muodostaa myönteistä vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välille, ja he selviytyvät tehokkaasti myös oppilaiden käyttäytymisvaikeuksien kanssa. (Poulou 2017, 428; Joshith 2012, 55.) Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on merkityksellistä lapselle muun muassa kouluun sopeutumiseen kautta: myönteisen opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen on katsottu olevan suotuisa tekijä pyrittäessä ehkäisemään lapsen sopeutumattomuuden riskiä. Lisäksi myönteisessä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tärkeä asema on opettajan emotionaalisella tuella, jonka ytimen muodostavat herkkyys havaita lapsen tarpeita eli sensitiivisyys sekä taito vastata niihin suotuisalla tavalla eli responsiivisuus. Kyse on taidoista, jotka ovat juuri keskeisiä tunneälyn elementtejä. Emotionaalisella tuella on

merkitystä niin lapsen oppimisessa kuin hyvinvoinninkin tukemisessa. Lisäksi se on keskeinen osa turvallisen ympäristön sekä lämminsävyisen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin luomista. (Poulou 2017, 72–73; Kajamies ym. 2016, 163–165; Joshith 2012, 55.)

4.2.2 Emotionaalinen ilmapiiri

Henkilökohtaisten vuorovaikutussuhteiden lisäksi tunnetaitoja opitaan ja omaksutaan myös luokan emotionaalisten normien kautta sekä havainnoimalla tunnetaitoja toisissa, niin vertaisissa kuin opettajissakin. Luokan sisäiset ihmissuhteet, luokan rakenne ja emotionaalinen ilmapiiri ovatkin vuorovaikutuksen lisäksi kriittisiä elementtejä lasten tunnetaitojen kehittymisen kannalta. (Denham & Bassett 2019, 135.) Tutkimuksista saadut tulokset viittaavat siihen, että mitä korkeampi on opettajan tunneäly, sitä myönteisempi on luokassa vallitseva ilmapiiri (Poulou 2017, 84). Ylipäänsä synkronia, tässä yhteydessä taito omaksua toisten tunteita tai siirtää omia tunteitaan toisiin, joka vallitsee opettajan ja oppilaiden välillä on keskeistä, sillä se heijastelee luokan ilmapiiriä. Tällaiset taidot helpottavat vuorovaikutusta tunnetasolla, mikä ilmenee edelleen vallitsevassa ilmapiirissä. (Goleman 1995, 150–151.)

Mitä tulee luokkaympäristöön, voi opettaja tukea tunnetaitojen kehittymistä myös kehityksellisesti sopivilla luokkaympäristöillä, joissa opettajat kiinnostavat lapsen huomion mielekkäaseen toimintaan, järjestävät aikaa lapsikeskeiselle oppimiselle ja luovat rakenteen, joka pohjautuu odotustenmukaisiin aikatauluihin, rutiineihin ja sääntöihin (Conners-Burrow, Patrick, Kyzer & McKelvey 2016, 188). Opettajan omat tunnetaidot mitä todennäköisimmin vaikuttavat juuri luokan rakenteeseen ja luokanhallintaan. On yleisesti tiedossa, että rauhallisen, organisoidun ja hyvin järjestetyn ympäristön ylläpitäminen on keskeistä (Jones ym. 2013). Tällainen ympäristö sisältää tehokaita käyttäytymisen hallintaa koskevia lähestymistapoja sekä käytäntöjä, jotka rohkaisevat luovuuteen, oppilaiden omiin valintoihin ja autonomiaan sekä oppilaiden reflektioon (Mashburn, Hamre, Downey, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early & Howes 2008; Bodrova & Leong 2006). Tämän saavuttaakseen opettajan tulee ylläpitää rauhallisuuden tunnetta, olla järjestelmällinen, tuntea sopivissa määrin, että luokka on hallinnassa ja kehittää sosiaalista luottamusta sekä oppilaiden että heidän vanhempiensa kanssa (Carlock 2011).

Lapsiryhmälle sopiva toiminta on perusteltua myös luokanhallinnan näkökulmasta; luokassa, jossa luokanhallinta on heikkoa, lapset huomaavat, että häiritsevällä käytöksellä saa aikuisten

huomiota, kun taas hyvällä käytöksellä harvoin saa tunnustusta. Tämä puolestaan saattaa myötävaikuttaa myöhempää häiriökäyttäytymistä ja tai tyytymättömyyttä sekä sitoutumattomuutta yläkoulun kanssa, mikä on riski terveydellisille ja koulutuksellisille saavutuksille. (Ford, Edwards, Sharkey, Ukoumunne, Byford, Norwich & Logan 2012, 2.) Opettajan emotionaaliin reaktioihin ja hänen tapansa toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa on siis perusteltua kiinnittää huomiota, sillä ne vaikuttavat ilmapiiriin sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kautta oppilaisiin. Tämän vuoksi opettajan oma vakaa ja johdonmukainen toimintatapa onkin keskeistä, sillä se tukee myös oppilaiden kykyä hallita omia tunteitaan. Juuri ennalta sovitut rutiinit, johdonmukainen rajojen määrittely ja selvät säännöt auttavat lapsia sekä ymmärtämään, mitä heiltä odotetaan että pysymään rauhallisina ja tuntemaan olonsa turvalliseksi. Vakaa ja turvallinen ilmapiiri luokassa kartuttaa oppilaiden emotionaalisia voimavaroja, jotka auttavat heitä pärjäämään arvaamattomassa ulkomaailmassa. (Webster-Stratton 2011.)

Korkealaatuinen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus sekä luokan avoin ja turvallinen ilmapiiri tukevat osaltaan myös lasten taitoa tunnistaa heidän tunteitaan. Tukemalla lasta tunnistamaan erilaisia hänessä heräviä tunteita lapsi oppii uudelleen arvioimaan heidän sisäistä ajatteluansa, saavuttaa luottamusta ja korkeinta menestystä koulussa ja tulee vastuulliseksi kansalaiseksi (Lam & Wong 2017, 3; Elias 2006; Kong 2011). Tällaiset tilanteet ovat myös yksi tapa tukea lasta omaksumaan tunteiden säätelyn taitoa sekä taitoa olla ohjattavana oppiakseen ilmaisemaan tunteita tarkoituksenmukaisella tavalla (Lam & Wong 2017, 3; Denham, Bassett & Zinsser 2012; Jennings & Greenberg 2009). Sen lisäksi, että opettaja voi auttaa lasta löytämään sanat hänen tunteilleen, voi opettaja opettaa tunnetaitoja myös rakentamalla lapsille tilanteita, esimerkiksi leikkejä, opettamalla suoraan erilaisia ongelmanratkaisutaitoja, keskustelemalla arvoista, säännöistä ja seurauksista sekä opettamalla lapsille erilaisia selviytymistaitoja, kuten rauhoittumista (Copple & Bredekamp 2009). Opettajan ohjauksen ja oppilaiden sitoutumisen lisäksi myös vanhempien osallistumisella ja yhteisön yhteisellä suunnittelulla on havaittu yhteyttä lasten tunnetaitojen tukemiseen (Lam & Wong 2017, 3; Durlak ym. 2011; Greenberg ym. 2003).

4.2.3 Esimerkin kautta oppiminen

On hyvä myös muistaa, että lapset ottavat aikuisista paljon mallia, niin myös opettajista. Oppilaat esimerkiksi tarkkailevat, miten opettaja käsittelee turhautumista, huolehtii sekä itsen että

luokan hallinnasta, pysyy keskittyneenä häiriöstä huolimatta ja vaihtaa taktiikkaa tarpeen tullen. Toisaalta oppilaat ottavat mallia myös siitä, miten opettaja kohtelee toisia oppilaita, myös esimerkiksi silloin, kun joku on ollut toista kohtaan ilkeä tai käyttää esimerkiksi sopimatonta kieltä. (Jones, Bouffard & Weissbourd 2013, 63.) Tässä tullaan jälleen siihen, että mitä paremmin opettaja pystyy omia tunteitaan ja toimintatapojaan eri tilanteissa säätelemään, sitä parempaa esimerkkiä opettaja omalla toiminnallaan antaa tunnetaidoista. Opettajien, jotka ovat tunteiden säätelyssä taitavia, on havaittu todennäköisemmin ilmaisevan myönteisiä tunteita (Brackett ym. 2010).

Lisäksi luokanopettajan oma suhtautuminen tunnetaitoihin ja sitä ilmentävä käyttäytyminen välittyvät hänen toimintansa kautta eteenpäin esimerkiksi hänen ollessa lasten kanssa vuorovaikutuksessa (Joshith 2012, 55; Perry & Ball 2007) ja vuorovaikutus puolestaan on keskeinen osa lapsen emotionaalista ja sosiaalista kehitystä (Pianta ym. 2009; Raver ym. 2009). Näihin aiempiin tutkimuksiin pohjaten voidaan todeta, että myös luokanopettajan esimerkillä, joka muodostuu hänen toimintansa kautta, on oma osansa lasten tunnetaitojen kehityksessä. Opettajan tietoisuudella omasta toiminnastaan voi hän kuitenkin vaikuttaa siihen, millaista esimerkkiä hän lapsille antaa ja miten hän tältä osin lasten tunnetaitoja tukee.

4.2.4 Kehittämisen tueksi laaditut mallit

Tunnetaitojen opettamisen tärkeys koulussa tunnetaan myös maailmalla ja tunnetaitojen kehittämiseksi onkin laadittu lukuisia erilaisia ohjelmia. Esimerkiksi Wisconsinin Pyramid Model for Supporting Social Emotional Competence in Infants and Young Children on ohjelma, jonka tavoitteena on turvata tehokas työvoima, huolehtia lasten saamasta tuesta tukea-antavien ja vastaanottavaisten ihmissuhteiden sekä korkealaatuisten oppimisympäristöjen kautta ja ehkäistä lasten riskikäyttäytymistä varhaisella puuttumisella (Hemmeter, Snyder, Fox & Algina 2016). Mayer-Salovey -malli puolestaan keskittyy edistämään lasten kykyä kehittyä tunteiden havaitsemisesta sopeutumiseen, ymmärtämiseen ja lopulta tunteiden hallintaan (Salovey ym. 2000). Kolmantena esimerkkinä mainittakoon vielä sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen malli (The social emotional learning, SEL), joka keskittyy myönteisen käytöksen vahvistamiseen ja kielteisen käytöksen vähentämiseen. Myönteiseen käytökseen sisältyy tunnetaitojen kehitys, suhtautuminen ihmissuhteisiin sekä luokkahuoneessa tapahtuva käytös. Kielteiseen käytökseen sen sijaan lukeutuu käyttäytymisen ongelmat ja emotionaalinen ahdistus. (Durlak ym. 2011;

Greenberg ym. 2003.) Yhteisenä piirteenä näille edellä kuvatuille kolmelle ohjelmalle voidaan pitää niiden perimmäistä tavoitetta antaa lapsille valmiuksia, tukea ja ohjausta kohti hyviä valintoja.

Yleisemmällä tasolla tarkasteltuna voidaan todeta, että valtaosa lasten tunnetaitojen edistämiseksi laadituista strategioista edistää nimenomaan lasten sosiaalista ja käytöksellistä sopeutumista joko opettamalla tunnetaitoihin sisältyviä taitoja suoraan tai välillisesti luomalla myönteisen oppimisympäristön, joka edistää tunnetaitojen kehittymistä (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning 2013, 2015). Tunnetaitoja edistävällä toiminnalla voidaan kohottaa kouluun sopeutumisen tasoa kaikkien koululaisten osalta ja järjestää vahvemman avun ohjausta niille, jotka sitä tarvitsevat. Yleiset, kaikkia koskettavat toimet ovatkin todennäköisesti tärkeämpiä yleisten terveydellisten etujen kannalta kuin toimet, jotka kohdistuvat ainoastaan niihin, joilla tällä hetkellä on haasteita. (Greenberg, Domitrovich, Weissberg & Durlak 2017.) Kouluun pohjautuvat toimet tunnetaitojen kehittämiseksi ovat siis tehokkaita kaikille oppilaille (Durlak ym. 2011) ja niiden on havaittu tuottavan myönteistä kehitystä niin emotionaalisessa vakaudessa, sosiaalisessa käytöksessä kuin akateemisessa suoriutumisessakin (Taylor ym. 2017; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011). Näin ollen lasten tunnetaitojen tukemisessa myös sitä varten kehitetyt ja koulussa toteutettavat toimet ovat yksi jokaisen lapsen emotionaalista ja sosiaalista kehitystä tukeva tapa.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millaisia ovat luokanopettajien käsitykset tunnetaitojen merkityksestä sekä tavoista, joilla lasten tunnetaitoja koulussa tuetaan. Lisäksi tarkastelun kohteena oli luokanopettajien käsitykset luokanopettajan tunneälyn merkityksestä osana lasten tunnetaitojen tukemista. Tunnetaitojen merkityksen tarkasteleminen luokanopettajan näkökulmasta on perusteltua, sillä tunnetaitojen on havaittu olevan ihmisen elämässä hyvin merkittävässä asemassa, sillä niillä on havaittu yhteyttä muun muassa omakohtaiseen hyvinvointiin (Schutte ym. 2002), vuorovaikutuksen laatuun (Lopes ym. 2005; Lopes ym. 2004) ja työssä pärjäämiseen (Kotsou ym. 2011, 828; Newman ym. 2010; Sy ym. 2006). Laajalle ulottuvan merkityksensä takia tunnetaitojen tukeminen jo pienestä lapsesta asti on perusteltua. Tunnetaitojen muotoutuminen jatkuu kuitenkin läpi elämän, minkä takia niiden tukemiseen tulee kiinnittää huomiota myös koulussa. Luokanopettaja onkin toiminnassa ja vuorovaikutuksessa (Joshith 2012, 55; Perry & Ball 2007) heijastuvan merkityksen antamisen kautta yksi lasten tunnetaitoja myötävaikuttava tekijä (Pianta ym. 2009; Raver ym. 2009), minkä vuoksi heidän käsityksensä tunnetaitojen merkityksestä ovat tärkeitä. Koulussa lasten tunnetaitoja voidaan tukea niin vuorovaikutuksen, ilmapiirin kuin opettajan esimerkin kautta (Bassett ym. 2017; Bouffard & Weissbourd 2013, 63; Pianta ym. 2009; Raver ym. 2009). Toisaalta siihen, miten lasten tunnetaidot tulee todellisuudessa tuetuiksi vuorovaikutuksen, ilmapiirin ja esimerkin kautta, vaikuttaa merkittävästi luokanopettajan omaama tunneäly (Lam & Wong 2017; Poulou 2017, 428; Poulou 2017, 84; Boyatzis & Sala 2004; Goleman 1998). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin.

1. Millaisena luokanopettajat näkevät tunnetaitojen merkityksen?

Lapsen keskilapsuudessa eli lapsen ollessa alakouluikäinen hänen elinpiirinsä saa kotipiirin rinnalle uusia, laajempia sosiaalisia konteksteja, kuten koulun, joka osaltaan vaikuttaa lapsen tunnetaitojen kehitykseen (Ahonen ym. 2015, 119). Luokanopettaja on kouluyhteisössä toimija, jonka oma suhtautuminen ja käytös, tässä tapauksessa tunnetaitoihin liittyen, välittyy hänen toimintansa kautta eteenpäin vaikuttaen edelleen oppilaisiin oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen kautta (Joshith 2012, 55; Perry & Ball 2007), joka edelleen on keskeinen tekijä osana lapsen tervettä sosiaalista ja emotionaalista kehitystä (Pianta ym. 2009; Raver ym. 2009).

Emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen myötä muodostuvien tunnetaitojen on havaittu olevan yhteydessä moniin elämän osa-alueisiin. Esimerkiksi psyykkisen terveyden saralla tunnetaitojen on havaittu olevan yksi yksilön kokeman stressin ja hänen psyykkisen terveytensä välistä yhteyttä selittävä tekijä (Ciarrochi ym. 2002). Tunnetaitojen on myös katsottu olevan kielteisesti yhteydessä loppuun palamiseen (Mikolajczak ym. 2007), myönteisesti puolestaan omakohtaiseen hyvinvointiin (Kotsou ym. 2011, 828; Schutte ym. 2002) ja elämää kohtaan koettuun tyytyväisyyteen (Kotsou ym. 2011, 828; Gallagher & Vella-Brodrick 2008; Gannon & Ranzijn 2005.) Lisäksi tunnetaidoilla on havaittu olevan merkitystä sosiaalisen vuorovaikutuksen laadussa (Lopes ym. 2005; Lopes ym. 2004), taidossa asettua toisen asemaan sekä taidossa tehdä perusteellista harkintaa ongelmatilanteissa (Mihic 2016, 46; Raver ym. 1999; Rudolph & Heller 1997). Tunnetaitojen merkitys on näiden lisäksi tunnistettu myös koulutuksellisten lopputulosten, kuten arvosanojen, osallistumisen ja korkeamman koulutuksen saavuttamisessa (Carneiro ym. 2007; Duckworth & Seligman 2005) sekä ammatillisessa sopeutumisessa ja työssä pärjäämisessä (Kotsou ym. 2011, 828; Newman ym. 2010; Sy m. 2006; Van Rooy & Viswesvaran 2004). Siihen, millaisiksi lasten tunnetaidot, jotka linkittyvät monelle elämän osa-alueelle, kehittyvät, vaikuttaa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kautta myös luokanopettajan toiminta, oma suhtautuminen ja merkityksenanto suhteessa tunnetaitoihin. Siksi luokanopettajien onkin perusteltua olla reflektoida ja näin tulla tietoisiksi omasta tunnetaidoille antamastaan merkityksestä.

2. Miten lasten tunnetaitojen kehittymistä tuetaan koulussa?

Tunnetaitojen muotoutuminen jatkuu varhaislapsuuden jälkeenkin dynaamisena prosessina läpi elämän vaikuttuen lapsen ja hänen ympäristönsä välisestä vuorovaikutuksesta (Laine 2005; Salmivalli 2005; Sameroff & Fiese 2005). Lapsen keskilapsuuden aikana koulusta tulee osa lapsen arkista elinympäristöä, minkä vuoksi lasten tunnetaitoja on perusteltua tukea myös koulussa. Aiemmissa tutkimuksissa (Pianta ym. 2009; Raver ym. 2009) onkin havaittu sekä emotionaalisen ilmapiirin että opettajan ja oppilaan välisen korkealaatuisen vuorovaikutuksen tärkeys osana lapsen tervettä sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Myös opettajan omilla lasten reaktioihin kohdistuvilla reaktioilla on havaittu olevan lapsen tunnetaitojen kehitystä myötävaikuttava yhteys (Bassett ym. 2017). Näiden lisäksi myös opettajan mallilla on havaittu olevan merkitystä lapsen tunnetaitojen kehittymisessä (Bouffard & Weissbourd

2013, 63). Koska aikaisemmat tutkimukset ovat antaneet osviittaa tunnetaitojen merkityksestä usealla elämän osa-alueella, on maailmalla kehitetty myös erilaisia ohjelmia tavoitteenaan tukea lasten tunnetaitoja ja näin antaa tulevaan mahdollisimman hyvät eväät (Hemmeter ym. 2016; Durlak ym. 2011; Greenberg 2003; Salovey ym. 2000). Näin ollen lasten tunnetaitojen tukemisen yleisellä tasolla määrittää luokanopettajan oman pystyvyyden sekä käytössä olevien materiaalien yhdistelmä.

3. Millaisena luokanopettajat näkevät luokanopettajan tunneällyn merkityksen lasten tunnetaitojen kehittymisessä?

Luokanopettajilla on siis osaltaan tärkeä asema lasten tunnetaitojen tukemisessa varsinkin suhteessa heidän huolenpitonsa piiriin kuuluviin lapsiin (Durlak ym. 2011). Se, miten luokanopettaja osaa lasten tunnetaitoja tukea, kytkeytyy luokanopettajan omaamaan tunneällyyn. Korkean tunneällyn omaavien opettajien on havaittu olevan taitavampia muodostamaan myönteistä opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta (Poulou 2017, 428; Poulou 2017, 84; Joshith 2012, 55), jonka on todettu olevan yksi keskeinen osa lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä ja näin tunnetaitojen muotoutumista (Pianta ym. 2009; Raver ym. 2009). Tunneällyn on myös katsottu tukevan sekä luokanopettajan kykyä tulla hyvin toimeen käyttäytymisvaikeuksien kanssa elävien oppilaiden kanssa että hänen kykyään selviytyä rakentavammalla tavalla erilaisista haastavista tilanteista (Poulou 2017, 428; Joshith 2012, 55). Lisäksi luokanopettajan tunneällyn on katsottu myötävaikuttavan luokassa vallitsevaa ilmapiiriä (Poulou 2017, 84). Lam ja Wong (2017, 4) ovat myös todenneet, että pystyäkseen tukemaan lasten tunnetaitoja luokanopettajalla itsellään pitää olla riittävät tunnetaidot, jotka puolestaan pohjautuvat tunneällyyn (Boyatzis & Sala 2004; Goleman 1998). Luokanopettajan omaamalla tunneällyllä on siis merkitystä lasten tunnetaitojen tukemiseen niin vuorovaikutuksen, ilmapiirin kuin mallinkin myötä.

6 TUTKIMUSMENETELMÄ

6.1 Osallistujat

Tutkimuksen otanta (N = 10) muodostui kymmenestä suomalaisesta työssäkäyvästä luokanopettajasta. Tutkimusjoukko muodostui niistä ihmisistä, jotka olivat saatavilla eli tässä yhteydessä heistä, jotka olivat vapaaehtoisia ja halukkaita osallistumaan (Bhattacharjee 2012, 69). Halukkaat osallistujat saavutettiin lähettämällä osallistumishalukkuutta tiedusteleva sähköposti (liite 2) 72 suomalaisen koulun rehtorille, joille esitettiin toive viestin välittämisestä eteenpäin luokanopettajille. Koulut, joille sähköposti lähetettiin, valikoituivat Excelissä suoritetun arvonnän myötä, jossa ensin arvottiin kaupunki tai kunta, sitten koulu. Kiinnostuneita luokanopettajia pyydettiin olemaan yhteydessä sopivan haastatteluajankohdan sopimiseksi.

Haastateltavien taustatietoja on koottu taulukkoon 2, josta ilmenevät luokanopettajan sukupuoli, ikä, tähän mennessä kertynyt työkokemus vuosina, tämänhetkinen luokan luokka-aste ja luokanopettajan lyhyt kuvaus koulusta, jossa hän tällä hetkellä työskentelee. Kymmenestä haastateltavasta kolme oli miehiä, loput seitsemän naisia. Iältään haastateltavat olivat 34 ja 53 välillä ja työkokemusta heille oli kertynyt neljästä vuodesta 27 vuoteen. Haastateltavia oli viidettä luokkaa lukuun ottamatta jokaiselta luokka-asteelta. Haastatellut luokanopettajat työskentelivät erilaisissa kouluissa: osa kouluista oli yksisarjaisia, osa kolmisarjaisia ja osa yhtenäiskouluja. Oppilasmäärä vaihteli 140 reiluun 500. Osallistujien keskenään erilaisten taustojen myötä tutkimuksen otoksesta muodostui tutkimukseen nähden kattava.

Taulukko 2. Tutkimuksen osallistujat.

Opettaja	Sukupuoli	Ikä	Työkokemus vuosina	Tämän hetkinen luokka-aste	Kuvaus koulusta
LO1	nainen	53	27	1.	yhtenäiskoulu oppilaita noin 200
LO2	nainen	38	12	4.	yksisarjainen koulu oppilaita noin 160
LO3	mies	52	27	6.	yksisarjainen kirkonkylän koulu
LO4	nainen	51	23	2.	yhtenäiskoulu oppilaita reilu 500
LO5	nainen	38	5	6.	yksisarjainen koulu oppilaita noin 140
LO6	nainen	52	27	1.	uutukainen yhtenäiskoulu
LO7	mies	35	7	6.	kolmiportainen koulu
LO8	mies	37	6	4.	lähiön koulu oppilaita noin 170
LO9	nainen	43	18	3.	yleisopetuksen ja erityisen tuen ryhmiä, oppilaita noin 400
LO10	nainen	34	4	4.	erityiskoulu oppilaita noin 400

Haastattelun tarkoituksesta ja tutkimuksen tavoitteista kerrottiin jo vapaaehtoisia osallistujia etsittäessä, jolloin jokainen tavoitettu luokanopettaja päätti itse, haluaako hän haastatteluun osallistua vai ei. Tässä yhteydessä luokanopettajia informoitiin selkeästi myös siitä, että haastattelut nauhoitetaan litterointia ja analysointia varten, minkä jälkeen ne hävitetään asianmukaisesti. Näillä toimilla on osaltaan haluttu vaalia hyvän tutkimuksen teon periaatteita. ((Hirsjärvi & Hurme 2001, 20; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7–8.) Haastateltujen luokanopettajien anonymiteetti säilytettiin läpi tutkimuksen viittaamalla heihin LO-kirjainyhdistelmällä (luokanopettaja) ja siihen liitettyllä yksilöivällä numerolla (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 153–156), jolloin tutkimukseen osallistuneita luokanopettajia kuvasivat siis nimikkeet LO1–LO10. Tässä tutkimuksessa opettajat numeroitiin haastattelujärjestyksessä. Anonymiteetistä huolehdittiin myös kuvaamalla heidän esiin tuomat asiat ja näkökulmat rehellisesti, mutta kuitenkin niin, ettei niitä ole mahdollista identifioida keneenkään.

6.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä hyödynnettiin puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Puolistrukturoidulla teemahaastattelulla tarkoitetaan haastattelua, jonka tuoksi on rakennettu avoimia kysymyksiä. Tällöin haastattelun aihepiirit eli teemat ovat ennalta määräytyt, mutta niitä kuvaavien kysymysten järjestystä ja sanamuotoja on mahdollista vaihdella. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 208.) Tämän tyyppisissä haastatteluissa annetaan siis tilaa haastateltavan omille ajatuksille ja pohdinnoille teemaan liittyen. Puolistrukturoidut yksilöhaastattelut soveltuivat tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi hyvin, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella tiettyyn ryhmään kuuluvien henkilöiden näkemyksiä lasten tunnetaitojen merkityksestä, niiden tukemisesta koulumaailmassa sekä opettajan tunneälyn merkityksestä osana lasten tunnetaitojen tukemista (ks. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2007, 133). Teemahaastattelun vahvuus tutkimusmenetelmänä onkin siinä, että se mahdollistaa laajemman ja syvällisemmän informaation keräämisen aiheita koskien kuin esimerkiksi pelkkä kyselylomake (Spector 1997, 5).

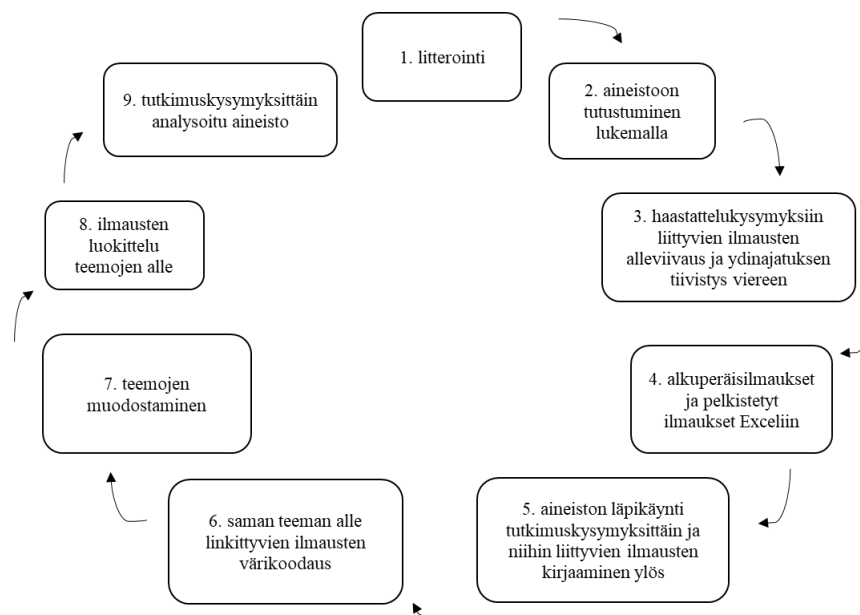
Ennen varsinaisia haastatteluja haastattelukysymysten toimivuutta esitestattiin. Haastattelukysymykset käytiin esihaastatteluun osallistuneen luokanopettajan kanssa haastattelunomaisesti läpi, minkä jälkeen hän sai kommentoida kysymyksiä ja haastattelutilannetta vapaasti. Lisäksi haastattelu litteroitiin, jotta oli mahdollista nähdä, tuottavatko kysymykset tutkimuskysymyksiin nähden relevanttia sisältöä. Kysymysten selkeyden ja ymmärrettävyyden vuoksi niille tehtiin muutamia muutoksia sanavalintoja ja kysymysten muotoilua koskien. Muutosten jälkeen kysymykset esitestattiin uudelleen uuden esitestattavan kanssa ja vastaukset analysoitiin jälleen toimivuuden näkökulmasta. Toisen esitestauksen myötä kysymykset todettiin toimiviksi suhteessa tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen varsinaiset haastattelut toteutettiin keväällä 2021, vallitsevista poikkeusoloista johtuen etäyhteyksin Zoom-sovelluksen avulla. Haastattelujen kestot minuutteina olivat 51, 47, 74, 61, 20, 99, 34, 52, 39 ja 43. Etätoteutusmuodosta huolimatta haastattelut pystyttiin toteuttamaan keskustelevasti, jolloin sekä tutkijalla että haastateltavalla oli tarvittaessa mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä. Haastattelujen toteuttaminen etäyhteyden avulla mahdollisti myös pitkän välimatkan päässä olevien luokanopettajien osallistumisen tutkimukseen.

Haastattelut etenivät haastattelurungon (liite 1) mukaisesti. Haastattelun aluksi haastateltavalta kysyttiin muutamia taustatietoja (taulukko 2). Varsinainen haastattelurunko oli jaoteltu kolmeen teeman: tunnetaitojen merkitykseen, tunnetaitojen tukemiseen sekä tunneällyn ja tunnetaitojen väliseen vuorovaikutukseen. Teemoihin sisältyviä haastattelukysymyksiä laadittaessa pyrittiin huomioimaan tutkimuksen teemat kokonaisvaltaisesti sekä muodostamaan kysymykset mahdollisimman neutraalisti. Näin tarkoituksena oli luoda haastattelutilanne, jossa haastateltavat saivat kuvata omia näkemyksiään käsiteltävistä teemoista vapaasti mahdollisimman neutraaliksi muotoillun kysymyksen pohjustamana. Näiden toimien myötä pyrittiin siihen, että haastateltavan oli mahdollista tuoda esille myös sellaisia näkökulmia, joita tutkija ei ennalta ollut suunnitellut. (Hirsjärvi ym. 2016, 208; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.)

6.3 Aineistonkäsittely

Tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston laadullinen analysointi toteutettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tässä analysointitavassa teoria toimii apuna, mutta aineistosta tehtävä analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan. Toisin sanoen teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta analyysia tehdessä aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa. Analyysista voidaan siis tunnistaa aiemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei kuitenkaan ole teoriaa testaava, vaan ennemmin uusia ajatustapoja avaava. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94.) Aineistonkäsittelyn tarkat vaiheet on kuvattu kuviossa 1.



Kuvio 1. Tutkimusaineiston analysoinnin eteneminen.

Analysointivaihe (kuvio 1) aloitettiin litteroimalla eli kirjoittamalla tekstiksi jokainen haastattelu. Litteroitua tekstiä haastatteluaineistosta tuli 130 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12, rivivälillä 1,5 ja marginaalien ollessa ylhäällä ja alhaalla 2,5 cm, reunoilla 2 cm. Litteroinnin jälkeen aineistoon tutustuttiin lukemalla haastattelut läpi useaan kertaan. Muutaman lukukerran jälkeen aineistoon perehtymistä syvennettiin alleviivaamalla kaikki haastattelukysymyksiin vastaavat ilmaukset, siis ilmaukset, jotka koskivat tunnetaitojen merkitystä, niiden tukemista ja opettajan tunneälyä käsitteleviä kysymyksiä. Tämän jälkeen kaikkien haastattelukysymysten vastaukset koottiin yhteen Excel-taulukkoon jokaisen haastateltavan osalta. Jokaisen vastauksen yhteyteen tiivistettiin vielä pelkistetty vastaus haastateltavan vastauksen pohjalta. Näin saatiin rinnakkain sekä alkuperäisilmaus että pelkistetty ilmaus. Näiden neljän ensimmäisen vaiheen (kuvio 1) myötä aineistosta saatiin vahva kokonaiskuva.

Koko aineiston läpikäynnin jälkeen aineistoon pureuduttiin vielä tarkemmin yksi osa-alue kerrallaan, siis tutkimuskysymyksittäin. Tässä analysointiprosessin viidennessä vaiheessa (kuvio 1) aineistoa käytiin läpi yksi tutkimuskysymys kerrallaan ja aineistosta kirjattiin ylös tutkimuskysymykseen vastaavat alkuperäisilmaukset sekä niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset. Kun aineisto oli käyty näin läpi jokaisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta, merkittiin ilmauksista samalla värillä ne, joiden katsottiin teoriaan pohjaten linkittyvän saman teeman alle.

Värikoodauksen jälkeen muodostettiin teemat hyödyntäen sekä aineistosta esiin nousseita ja toistuvia ilmauksia sekä aiempaa tutkimusta aihepiirin ympärillä. Analyysiyksiköt siis valittiin aineistosta, mutta varsinaisten teemojen muodostamisessa nojattiin aiempaan tutkimukseen, jolloin aiemman tiedon asema on analyysia ohjaava (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–117). Tässä tutkimuksessa teoriapohjan ja näin ollen myös teemoittelun perustan muodostivat aiemmat tutkimukset, jotka ovat tutkineet tunnetaitojen yhteyksiä, tunnetaitojen tukemisen tapoja ja toimintamalleja sekä tunneälyn yhteyttä tunnetaitoihin. Tunnetaitojen merkitystä käsittelevän tutkimuskysymyksen teemoittelussa hyödynnettiin aiempaa tutkimusta tunnetaidoista stressiä ja psyykkistä terveyttä osaltaan selittävänä tekijänä (Ciarrochi ym. 2002) sekä tutkimusta tunnetaitojen kielteisestä korrelaatiosta loppuun palamiseen (Mikolajczak ym. 2007) ja myönteisestä korrelaatiosta omakohtaiseen hyvinvointiin (Schutte ym. 2002), elämää kohtaan koettuun tyytyväisyyteen (Kotsou ym. 2011, 828; Gallagher & Vella-Brodrick 2008; Gannon & Ranzijn 2005), resilienssiin (Pollard & Lee 2003; Masten & Coatsworth 1998), vuorovaikutuksen laatuun (Lopes ym. 2005) sekä oppimiseen (Taylor ym. 2017) ja yleiseen menestymiseen (Kotsou

ym. 2011; 828; Masten & Tellegen 2012; Pollard & Lee 2003; Masten & Coatsworth 1998). Tunnetaitojen tukemisen tapojen teemoittelussa hyödynnettiin puolestaan aiempaa tutkimustietoa myönteisen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin myönteisestä yhteydestä tunnetaitoihin (Bassett ym. 2017; Morris ym. 2013; Pianta ym. 2009; Raver ym. 2009; Davidov & Grusec 2006), opettajan oman toiminnan esimerkinkaltaisesta yhteydestä lasten tunnetaitoihin (Jones ym. 2013, 63), opettajan omien tunnetaitojen tärkeydestä osana lasten tunnetaitojen tukemista (Lam & Wong 2017, 4) sekä yhteistyöstä lasten tunnetaitojen kehitystä myötävaikuttavana tekijänä (Durlak ym. 2011; Greenberg ym. 2003). Tunneällyn merkitystä koskevien ilmausten teemoitteluun tukea antoivat tutkimustulokset luokanopettajan tunneällyn myönteisestä yhteydestä korkealaatuiseen oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen (Poulou 2017, 428; Joshith 2012, 55), myönteiseen ilmapiiriin (Poulou 2017, 84) ja taitoon toimia rakentavasti haastavissakin tilanteissa (Poulou 2017, 428; Joshith 2012, 55).

Koska tutkimuksessa hyödynnettiin teoriaohjaavaa teemoittelua, aineistoa lähestyttiin tarkastelemalla, millaisia teemoja haastatteluaineisto sisältää. Aiempaa tutkimusta hyödynnettiin puolestaan siinä, miten erilaisia esille nousevia teemoja voitiin luokitella ja nimetä. Lisäksi on keskeistä todeta, että kaikkia aineistosta nousevia ilmaisuja ei ollut tarkoituksenmukaista liittää osaksi aiemman tutkimuksen avulla muodostettuja teemoja. Tällöin ilmaisuille luotiin täysin oma teema, aineistolähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123.)

Kahdeksannessa vaiheessa (kuvio 1) muodostettiin vastaukset kokoava taulukko, jossa edellisten vaiheiden myötä muodostuneet teemat sijoitettiin yläkategorioiksi. Yläkategorioiden alle kirjattiin sekä haastateltavien alkuperäisilmaukset että tiiviimmät pelkistetyt ilmaukset. Osalle teemoista muodostui myös alateemoja. Näin muodostunut analyysirunko kuvasti tiivistetyksi sitä, millaisia haastateltavien näkemykset kustakin tutkimuskysymyksestä olivat. Taulukko 3 kuvaa edellä kuvattua, tässä tutkimuksessa toteutettua teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Aineistoa jäsenneltiin siis kirjoittamalla alkuperäisilmauksille pelkistetyt ilmaukset ja liittämällä yhteisen teeman jakavat ilmaukset yhteen. Varsinaisten teemojen muodostamisessa hyödynnettiin teoriaa, minkä jälkeen ilmaukset lajiteltiin syntyneiden teemojen alle, jakautuen vielä muutamissa tapauksissa alateemoiksi.

Taulukko 3. Esimerkki teoriaohjaavasta analyysistä.

Teema	Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Pelkistetyt ilmaukset yhteen liittävä alateema
Psyykkinen kasvu ja hyvinvointi	"-- että ihmisyyys on kasvanut niihin mittasuhteisiin, että sä pärjää ja nautit elämästä ja selviät myös vaikeuksista tai notkahduskohdista --" -lo4	pystyvyys, ymmärrys syy-seuraussuhteista, kyky säädellä tunteita haastavissa tilanteissa	resilienssi
	"-- on niitä keinoja, kuinka selviytyä hankalista tunteista, että varmaan se näkyy siinä, et pystyy hillitsemään itsensä." -lo8	kyky säädellä tunteita haastavissa tilanteissa	
	"-- kyllä mä näen sen todella isossa osassa kyllä ihmisen elämää. Ja just tavallaan sellasena ohjaavana, että mitä haluan, mitä olen ja mitä elämälläni on merkitystä --" -lo2	uskallus elää oman näköistä elämää, elämän merkityksellisyys	itsetunto
	"-- että osaa pistää ne omat kantapää maahan ja ajatella, että mä oon hyvä tällasena ja mä voin toimia miten mä ite haluan, mutta kuitenkin toistot huomioiden." -lo6	arvostus itseä ja toisia kohtaan	
Tarpeiden havaitseminen	"-- että sitten pystyy tavallaan havainnoimaan niissä oppilaissa tunteet ja ehkä tuota niin myös miettimään niitä syy-seuraussuhteita -- et mitä siellä takana on --" -lo1	kyky havaita toisissa tunteita ja ymmärtää niiden yhteyksiä	ei tarvetta alateemalle
	"-- Varmaa sitä kautta, et opettaja osaa myös silloin valita oikeenlaiset materiaalit ja keinot kyseiselle ryhmälle -- et tiedostaa, mihin minkäkin ikäinen ja tasoinen porukka pystyy." -lo7	kyky ymmärtää toisten valmiuksia ja tarpeita ja reagoida niihin otollisella tavalla	ei tarvetta alateemalle

Taulukkoon 4 on koottu sisällönanalyysin myötä syntyneet teemat ja alateemat. Ensimmäistä tutkimuskysymystä, tunnetaitojen merkitystä, kuvaaviksi teemoiksi muotoutuivat psyykkinen kasvu ja hyvinvointi, vuorovaikutus sekä oppiminen ja menestyminen. Psyykkisen kasvun ja hyvinvoinnin teemasta voitiin edelleen havaita ja muodostaa kaksi alateemaa, resilienssi ja itsetunto, vuorovaikutuksen teemasta puolestaan vuorovaikutustaitojen sekä tykättävyyden ja vertaisryhmässä saavutettavan aseman alateemat. Tunnetaitojen tukemista kuvaamaan syntyi neljä teemaa: luokanopettajan sensitiivisyys ja responsiivisuus, tietoinen harjoittelu, yhteistyö

sekä koulun tuki. Ensimmäinen teema, luokanopettajan sensitiivisyys ja responsiivisuus jaettiin vielä kolmeen alateemaan, lasten kohtaamiseen, ilmapiiriin ja opettajan malliin. Myös tietoinen harjoittelu -teemasta muodostettiin kolme alateemaa: oppiaineet, muu materiaali sekä pari- ja ryhmätyöskentely. Yhteistyön ja koulun tuen teemoja ei ollut tarve jakaa alateemoihin. Luokanopettajan tunneälyä osana lasten tunnetaitojen tukemista lähestyttiin neljän teeman kautta. Teemoiksi muodostuivat vuorovaikutuksen laatu ja luokan ilmapiiri, luokanopettajan malli, tarpeiden havaitseminen sekä tunnetaitojen opetuksen taso. Alateemoille ei ollut yhdenkään teeman kohdalla tarvetta.

Taulukko 4. Sisällönanalyysin myötä muodostuneet teemat.

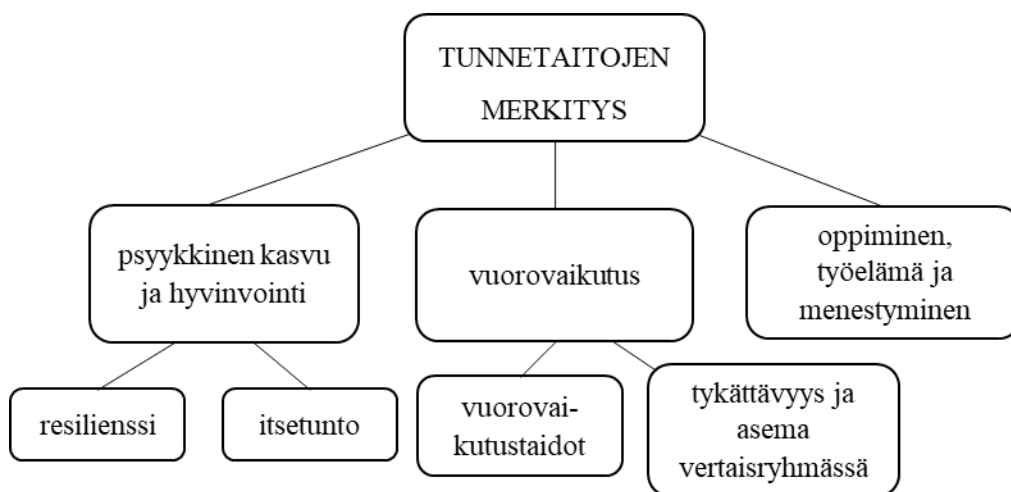
Tutkimusongelma	Teemat	Alateemat
Tunnetaitojen merkitys	psykkinen kasvu ja hyvinvointi	resilienssi itsetunto
	vuorovaikutus	vuorovaikutustaidot tykättävyys ja asema
	oppiminen, työelämä ja menestyminen	
Tunnetaitojen tukemisen tavat	sensitiivisyys ja responsiivisuus	lasten kohtaaminen ilmapiiri opettajan malli oppiaineet
	tietoinen harjoittelu	muu materiaali pari- ja ryhmätyöskentely
	yhteistyö	
	koulun johdon tuki	
	vuorovaikutuksen laatu ja luokan ilmapiiri	
Luokanopettajan tunneälyn merkitys	opettajan malli	
	tarpeiden havaitseminen	
	tunnetaitojen opetuksen taso	

7 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteina oli selvittää, millaisena luokanopettajat kokevat tunnetaitojen merkityksen ja miten lasten tunnetaitoja heidän mukaansa koulussa tuetaan. Lisäksi tarkastelun kohteena oli haastateltavien luokanopettajien käsitykset siitä, millainen on luokanopettajan oman tunneälyn merkitys osana lasten tunnetaitojen tukemista. Tulososio on jaoteltu tutkimusongelmittain, joten tulosten tarkastelu aloitetaan tunnetaitojen merkityksestä.

7.1 Luokanopettajien näkemyksiä tunnetaitojen merkityksestä

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tarkastella luokanopettajien näkemyksiä koskien tunnetaitojen merkitystä. Haastateltujen luokanopettajien keskuudessa vallitsi yksimielisyys tunnetaitojen merkityksellisyydestä ja jokainen kymmenestä haastateltavasta mainitsi tunnetaitojen olevan tärkeitä. Tunnetaitojen merkitystä kuvattiin eri elämän osa-alueita hyödyntäen. Kolmeksi päätemaksi muodostuivat psyykkinen kasvu ja hyvinvointi, vuorovaikutus sekä oppiminen, työelämä ja menestyminen. Psyykkisen kasvun ja hyvinvoinnin alle muodostui vielä resilienssin ja itsetunnon alateemat, vuorovaikutuksen alle vuorovaikutustaitojen sekä tykättävyyden ja vertaisryhmässä saavutettavan aseman alateemat. (kuvio 2).



Kuvio 2. Tunnetaitojen merkityksen teemat.

7.1.1 Psyykkinen kasvu ja hyvinvointi

Haastatelluista luokanopettajista jokainen kuvasi tunnetaitojen merkitystä psyykkisen kasvun ja hyvinvoinnin kautta. Esimerkiksi luokanopettaja 3 katsoi tunnetaitojen merkityksen keskeisenä osana yksilön henkistä terveyttä. Psyykkiseen terveyteen sisältyvistä tekijöistä luokanopettaja 4 toi esille paitsi yksilön psyykkisen vakauden, myös yksilön kyvyt huolehtia omasta elämästään sekä kyvyn kokea merkityksellisyyden tunnetta. Myös luokanopettaja 10 mainitsi psyykkisen vakauden ja taidon pärjätä elämässä. Lisäksi hän kuvasi tunnetaitojen merkitystä itsen ilmaisemisen sekä itsen ja toiseen kohdistuvan arvostuksen kautta.

”-- että ne on henkisesti terveitä tai henkisesti ehjiä --.” (LO3)

”-- niistä kasvaa jokaisesta lapsesta täyspäinen ihminen yksinkertaisesti niin, että se pystyy huolehtimaan omista asioistaan ja elämä on kasassa ja elämällä on merkitys ja tavote ja tarkoitus --.” (LO4)

”-- kasvaa ehyiksi ja pystyy ilmaisemaan itseään ja ymmärtää toisten arvon ja myöskin oman arvon. -- ja et heistä kasvaa terveitä aikuisia -- et he pärjää maailmassa.” (LO10)

Luokanopettaja 10 tarkensi vielä toteamalla, että haasteet tunnetaidoissa, kuten taidossa ymmärtää ja kohdata tunteita ilmenevät monesti turhautumisena, suuttumuksena ja sulkeutuneisuutena, pahimmillaan myös ahdistuksena ja masennuksena. Luokanopettaja 4 oli samaa mieltä ja totesi tunnetaitojen kehittymättömyyden ja epätasapainon näyttäytyvän ääripäitä kuvastavina valintoina esimerkiksi käyttäytymisen saralla. Toisin sanoen he katsoivat tunnetaitojen olevan yksi psyykkistä terveyttä heijasteleva tekijä.

”-- turhautumista, suuttumista ja tietenkin ahdistusta on. -- et ilmenee just tämmösenä sulkeutuneisuudella – ja että koko ajan kasvavassa määrin on masennusta ja ahdistusta. -- vaikuttaa niin paljon yleiseen hyvinvointiin, ku ei ymmärretä niitä tunteita ja pelkää omia tunteita ja häpeää niitä, niin se, kuinka paha olla silloin itsellä on.” (LO10)

”-- tekee itsensä näkyväksi jollakin, jopa hurjallakin tai sitten hyvin flegmaattisella, masennuksella tai jollakin, et äärilaidat on aivan hirveen isot siinä jotenki.” (LO4)

Myös luokanopettaja 6 katsoi tunnetaidoilla olevan merkitystä suhteessa kykyihin ja valmiuksiin pärjätä elämässä kokonaisvaltaisesti. Hän koki tunnetaitojen tason merkityksellisenä tekijänä osana mielenterveysongelmia, itsemurhia ja yksilön eheyttä niin, että mitä paremmat tunnetaidot yksilö omaa, sitä paremmin ne osaltaan ehkäisevät mielenterveysongelmia ja tukevat

yksilön eheyttä. Laajemmassa mittakaavassa hän koki tunnetaitojen merkityksen olevan keskeinen osa yksilön kokemuksesta sekä hyvästä elämästä että yleisestä tyytyväisyydestä.

” -- että pärjätään elämässä --. ois vähemmän päihteiden käyttöä ja vähemmän itsemurhia ja vähemmän mielenterveysongelmia ja rikkinäisiä ihmisiä ja ihmissuhteita. Hyvä elämä on tavoitteena. Ehkä jonkinlainen sellainen tyytyväisyyskin voisi olla.” (LO6)

Yleisen psyykkisen hyvinvoinnin lisäksi esille tuotiin runsaasti ilmauksia liittyen vastoinikäymisistä selviytymiseen, hankalien tunteiden ja tilanteiden käsittelyyn, käsitykseen itsestä, itsestä ja toisiin kohdistuvaan arvostuksen tunteeseen, toiveikkuuteen ja merkityksellisyyteen. Niinpä psyykkiselle kasvulle ja hyvinvoinnille muodostettiin kaksi alateemaa: resilienssi ja itsetunto.

7.1.1.1 Resilienssi

Psyykkiseen hyvinvointiin liittyen kuusi haastateltavista toi esille tunnetaitojen yhteyden vastoinikäymisistä selviytymiseen. Luokanopettaja 4 kuvasi yleisellä tasolla tunnetaitojen tukevan resilienssin kautta sekä yksilön kykyä selvittää erilaisista elämään kuuluvista notkahduskohdista että kykyä ylipäättään pärjätä ja nauttia elämästään, mikä kuvaa yksilön kokemaa ja resilienssiin sisältyvää itsestä kohdistuvaa pystyvyyden ja luottamuksen kokemusta.

”-- ja selviät myös vaikeuksista tai notkahduskohdista, koska jokaselle tulee niitä elämässä ja sä tiedät, et mistä saa apua tai että ei tarvii jäädä yksin. -- ja että ihmisyyden on kasvanut niihin mittasuhteisiin, et sä pärjät ja nautit elämästä --.” (LO4)

Luokanopettajat 1, 8, 6 ja 3 kuvasivat tunnetaitojen ja resilienssin välistä yhteyttä yksityiskohdaisemmin ja katsoivat tunnetaitojen olevan yhteydessä yksilön kykyyn käsitellä ja säädellä erilaisissa tilanteissa herääviä impulsseja ja paikoin hankaliakin tunteita. Luokanopettaja 3 totesi tunnetaitojen kytkeytyvän resilienssin kautta myös yksilön kykyyn sietää epävarmuutta. Tunnetaidot nähtiin siis resilienssiä tukevana ja vahvistavana tekijänä.

”-- pystyt myöskin säädellä omia tunteita, ettei sitten kilaha tai että pystyy hillitsemään, että tässä tekis mieli sanoa näin, mutta pidänpä nyt suuni kiinni, olen viisaampi.” (LO1)

”-- pysyy rauhallisena, pystyy hillitsemään itsensä, on niitä keinoja, kuinka selviytyä hankalista tunteista -- tai tulee kuitenkin huonojakin tilanteita, niin että niistä selviää ja tavallaan se toiminta näyttäätyy semmosena kaikin puolin järkevänä.” (LO8)

"-- kuinka sä pystyt käsittelemään pettymyksiä, harmituksia, kilpailemista, voittamista ja häviämistä --." (LO6)

"-- he myöskin tämmöstä epävarmuutta kestävätkä usein paljon paremmin – että kuinka hyvin siedetään niitä omia erilaisia tunnetiloja." (LO3)

Muutama haastatelluista luokanopettajista näki yhteyden myös tunnetaitojen ja resilienssiin sisältyvän syy-seuraussuhteiden ymmärtämisen välillä. Yhtäältä tunnetaitojen yhteys syy-seuraussuhteiden ymmärtämiseen nähtiin tunnetaitojen kautta mahdollistuvana kykynä valita tilanteeseen sopivat käyttäytymisen tavat, kuten luokanopettaja 8 kuvasi. Toisaalta tunnetaitojen nähtiin mahdollistavan itsereflektio – kyky tarkastella ja pohtia omaa toimintaa, sen seurauksia ja siihen mahdollisesti johtaneita syitä, kuten luokanopettaja 9:n toteamus kuvaa.

" -- et se henkilö kykenee aikuisena toimimaan töissä ja elämäntilanteissa järkevästi, se mun mielestä tärkein siin on." (LO8)

"Sä voit reflektoida ja miettiä sitä omaa toimintaa siinä, että miksi tulin kiukkuisena kotiin ja puran sen lapsiin / aviomieheen, että onhan siitä hyötyä, että tunnistaa ja osais ja viitsisi palata niihin tunteitten tai reagoinnin takana oleviin tunteisiin." (LO9)

Luokanopettaja 3 toi esille myös huomion siitä, että tunnetaidoista erityisesti tunteiden tunnistamisen ja säätelyn avulla ihminen voi saada aikaan myös käyttäytymisen muutosta, ymmärtää syy-seuraussuhteita ja tehdä niihin pohjautuvia valintoja.

" -- ymmärtää, miten ne tunnetilat vaikuttaa ihmisiin. – että huomioi sen, että tunnetiloilla voi aikaansaada oman käyttäytymisen muutosta eli ohjataan omia tunnetiloja, vaikkapa jollakin musiikin kuuntelulla." (LO3)

7.1.1.2 Itsetunto

Luokanopettajista seitsemän toi esille ajatuksia tunnetaitojen ja itsetunnon välisestä yhteydestä. Luokanopettajat 2, 3, 6, 4 ja 10 näkivät tunnetaidot keskeisenä tekijänä yksilön tavassa käsittää, tuntea, ymmärtää ja hyväksyä itsensä, siis siinä, miten yksilö tulee itsensä kanssa toimeen:

"-- kyllähän se määrittää ihan valtavan paljon sitä elämää, ittensä hyväksymistä ja sellasta omaa käsitystä itsestään. -- tunnistaa omia tunteita ja pystyy jollain tavalla säätelämään niitä ja ymmärtämään --." (LO2)

"-- kun tunnistaa omat tunnetilansa, ni se auttaa ymmärtämään itseä --." (LO3)

"-- pystyy ymmärtää itseensä paremmin --." (LO6)

"-- et tuutsä sosiaalisesti itsesi kanssa toimeen tietyllä tavalla --." (LO4)

"-- et ymmärretään niitten tunteitten merkitys, et miks se tunne on, mitä se tarkoittaa, et mitä se kertoo, et se auttaa tosi paljon ymmärtämään niitä tunteita ja kuuntelemaan itseä." (LO10)

Luokanopettaja 2 tarkensi näkemystään vielä toteamalla, että hän kokee tunnetaitojen olevan merkityksellinen tekijä osana yksilön kokemusta omasta tärkeydestä ja riittävydestä, mikä edelleen osaltaan määrittää hänen kykyään löytää tasapaino itsensä kanssa.

"Että sä oot arvostettu ja hyväksyty ja rakastettu ja niin hyvä sellasena kuin oot, että tavallaan ei tartte pykiä mihinkään suurempaan, mitä on. -- sellanen tasapainon hakeminen itsensä ja omien tunteidensa kanssa --." (LO2)

Myös luokanopettaja 9 näki tunteiden tunnistamisen keskeisenä tekijänä siinä, miten yksilö tulee itsensä kanssa toimeen. Hän toi keskustelussa esille myös sen, miten juuri tunteiden tunnistaminen yhtenä keskeisenä osana tunnetaitoja on väylä oppia elämään ja tulemaan toimeen erilaisten tunteiden kanssa.

"-- ja oppis tuntemaan omia, omia tunteitaan tunnistamaan ja toimimaan niitten kanssa, että oppii esimerkiksi tunnistamaan, että nyt mua raivostuttaa tämmönen näin, ni oppii tunnistamaan, että tämä tunne on raivo, sitten, että miten sen kanssa eletään se hetki, et voiks siitä päästä yli -- jos sä pystyt säätelemään tunteita tai tunnistat omat tunteet, niin onhan siitä hyötyä." (LO9)

Tunnetaitojen ja itsetunnon myönteisen yhteyden lisäksi haastateltavat kuvasivat yhteyttä myös vastakkaisesta näkökulmasta. Luokanopettaja 4 totesikin, että heikoilla tunnetaidoilla on valtavia seurauksia yksilön kokonaisvaltaisen kasvun ja esimerkiksi juuri itsestä muodostettavan käsityksen kannalta.

"-- niillä on hirveen isoja seurauksia: minäkuva, itsetunto ... siis siin on ihan kokonaisvaltainen kasvu aina vaarassa ja pahimmassa tapauksessa pelkona ihan vääristymät, että lapsi ei oikeen tiedä itsekään, kuka hän on --." (LO4)

Luokanopettaja 1 katsoi puutteellisten tunnetaitojen voivan johtua juuri vaikeudesta tunnistaa erilaisia tunteita:

"-- emotionaalisten kykyjen puute voi olla siinä, että ehkä ne omatkin tunteet voi olla vielä sillä tavalla hyvin heikot, ettei tunnista ees itsestään tunteita. Voi olla, että on kaksi tunnetta, on ilo ja viha, mutta sitten ne muut tunteet voi olla hyvin, hyvin epäselviä --." (LO1)

Haastatellut luokanopettajat toivat esille näkemyksiä tunnetaitojen merkityksellisyydestä myös osana sekä itseen että toisiin kohdistuvaa arvostusta. Esimerkiksi luokanopettajat 3 ja 6 kuvailivat toisten arvostamisen näyttäytyvän yksilön tavassa toimia eri tilanteissa ja ilmaista omia tunteitaan vertaisten ollessa tilanteessa läsnä.

"-- tunteiden ymmärtäminen, niiden ymmärtäminen ni sitte auttaa sitte huomioimaan toisia ihmisiä." (LO3)

"-- että osaa pistää ne omat kantapäät maahan ja ajatella, että mä oon hyvä tällasena ja mä voin toimia miten mä ite haluan, mutta kuitenkin toiset huomioiden. -- et iloitsee siitä omasta voitostansa, mutta se ei silti tee sitä toisten kustannuksella -- et sä pysyt käsittelemään sen oman tunnetilan, nauttimaan hyvistä fiiliksistä, mutta siinä samalla sä huomioit toiset." (LO6)

Luokanopettajat 2 ja 6 näkivät tunnetaitojen olevan yhteydessä myös yksilön uskallukseen elää omannäköistä elämää sekä hänen kokemukseensa oman elämänsä merkityksellisyydestä sekä siitä, missä itse voisi olla hyvä:

"-- löytää paremmin ne omat linjansa --. Et asioilla on väliä, on tietyt kannustimet. Ja jos on vähän hakemista, ni tuntuu, että ei oikeastaan oo väliä millään. -- että kyllä mä nään sen todella isossa osassa ihmisen elämää. Ja just tavallaan sellasena ohjaavana, mitä haluan, mitä olen ja mitä elämälläni on merkitystä. -- että tunnistaa niitä omia semmosia vahvuuksia, että missä asiassa elämässä olis tavallaan vahvoilla, että mihin, että miä olis se suunta, mihin haluais pyrkiä tai missä ehkä olis hyvä --." (LO2)

"-- kyllä se oma itteki pitäis ottaa huomioon, että tavallaan ei oo toisten vietävissä. --että ollaan omistajia siinä omassa elämässä ja ei olla eksyksissä omassa itsessään - eikä ulkopuolella. On se karta, missä mä oon, tässä mä oon." (LO6)

Luokanopettaja 3 puolestaan totesi havainneen lapsen tunnetaitojen olevan yhteydessä myös itseluottamukseen siten, että mitä kehittymättömämmät lapsen tunnetaidot ovat, sitä enemmän lapsi tarvitsee tukea ja rohkaisua:

"-- oppilaat, joilla nämä sosiaaliset ja emotionaaliset taidot on vielä kehittymättömämmät, ni he tarvitsevat paljon enemmän rokkasua ja tukea ja asioiden selittämistä ja myös heidän oman epävarmuuden selittämistä. -- ja heillä usein itseluottamus on aika matalalla ja se itseluottamus sitten laskee aika helposti. Sitte taas semmoset, joilla on hyvät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, niin myöskin se minäkuva on aika kehittynyt ja itsetunemus ja monesti itseluottamuskin on aika korkealla tasolla." (LO3)

7.1.2 Vuorovaikutus

Haastatelluista luokanopettajista jokainen toi esille myös vuorovaikutukseen liittyviä piirteitä tai ominaisuuksia kuvaillessaan tunnetaitojen merkitystä. Yleisellä tasolla luokanopettajat katsoivat tunnetaitojen määrittävän yksilön tapaa kohdata ja ymmärtää toisia ihmisiä sekä toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, kuten luokanopettajat 3, 6, 7 ja 8 kuvaavat.

”-- kuinka hyvin tulee toimeen tavallaan toisten kanssa ja kuinka hyvin osaa ottaa huomioon toisia ihmisiä.” (LO3)

”-- miten ymmärtää toisia ja toisten ... että miksi ihmiset toimii niin kuin he toimii. Ja että miten osaa toimia toisten ihmisten kanssa ja ottaa toisia huomioon.” (LO6)

”-- et miten ihminen kohtaa toisen ihmisen -- mitä niis sit tapahtuu sosiaalisissa kanssakäymisissä, ni miten niit pystyy käsittelee --.” (LO7)

”kaikkee semmoseen tavallaan kanssakäymiseen, mitä siihen tarvitaan. -- kuinka hyvin sä pärjät toisten ihmisten kanssa sosiaalisissa tilanteissa --” (LO8)

Myös luokanopettaja 9 katsoi yksilön tunnetaitojen määrittävän hänen tapansa kohdata toisia ihmisiä. Lisäksi hän totesi tunnetaitojen mahdollistavan myös sanattomia viestejä tilanteeseen sopivalla tavalla hyödyntävän viestinnän:

”No ihan arkipäivän tilanteissa, et miten kohtaa toiset ihmiset. Ihan tavallaan se semmoinen ... myöskin sanaton viestintä, kaikki eleet, etäisyyden antamiset, kaikki tämmöset ja siten myös miten huomioi sitä toista ihmistä ihan jokaisessa arkipäivän tilanteessa. -- miten ihminen tulee toimeen toisten ihmisten kanssa ja millaset sen vuorovaikutustaidot on --.” (LO9)

Mitä tulee vuorovaikutukseen, näki luokanopettaja 7 tunnetaidot keskeisessä asemassa siinä, millaisen ensivaikutelman ihminen itsestään toisille antaa:

”No kylhän se semmosessa ihmisen habitukses tulee ihan ensimmäisenä. Et ku sanotaan, et ensivaikutelman voi antaa vaan kerran, ni ei siin ... minkälaisen vaikutelman sä annat, no ensimmäisel kerral tai sitä seuraavillaki kerroilla, ni tota kylhän sit siin näkyy, et jos sä oot sosiaalisesti ja emotionaalisesti niinku taitava, lahjakas ihminen tai niin ... taitava tai lahjakas tai molempia, ni tota aa ni kylhän sä annat paljon paremman vaikutelman itestäs. --” (LO7)

Näiden yleisellä tasolla tunnetaitojen ja vuorovaikutuksen yhteyttä kuvaavien näkemysten lisäksi vuorovaikutukseen kytkeytyviä ilmauksia koskien tunnetaitojen merkitystä voitiin edelleen tarkastella kahden alateeman, vuorovaikutustaitojen sekä tykättävyyden ja vertaisryhmässä saavutettavan aseman kautta.

7.1.2.1 Vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutustaitojen kontekstissa tunnetaitojen katsottiin liittyvän yksilön kykyihin tunnistaa toisten tunteita, asettua toisen asemaan ja mukauttaa omaa toimintaansa tilanteeseen sopivalla tavalla. Tunnetaitojen ollessa hyvällä mallilla niiden katsottiin näyttäytyvän juuri taitona tehdä toisista havaintoja ja huomioida tämä osana omaa toimintaa, ylläpitäen vuorovaikutuksen myönteisenä, kuten esimerkiksi luokanopettajat 6 ja 9 kuvailevat.

”-- että sä aistit niitä toisten tunnetiloja ja huomaat ne pienet nyanssit, missä kohtaa se, se et ku sä sanot jotain, että, että onks sillä ... tuliks se toinen siitä hyvälle mielelle mm vai onks se jotenki vähän varautunut, varautunut tässä, että ... Hienovaraista suhdetoimintaa.” (LO6)

”-- osaa ottaa huomioon ne toiset. Ja mukauttaa omaa toimintaansa sen mukaan, miten huomaa muitten toimivan tai miten havainnoi sitä ympäristöö siinä, miten muut toimii ja miten muut on ja sitten osaa suhteuttaa sen oman toimintansa sen mukaiseksi, jos on hyvät tosiaan ne sosiaaliset ja emotionaaliset taidot.” (LO9)

Yksittäisistä vuorovaikutustaidoista luokanopettaja 1 liitti hyviin tunnetaitoihin kyvyn ilmaista oman mielipiteensä ja korosti, että ei ole tarkoituksenmukaista kaikissa tilanteissa myötäillä toisia. Luokanopettaja 4 puolestaan antoi esimerkin koulumaailmasta ja katsoi tunnetaitojen hyvän tason liittyvän lapsen kykyyn lähestyä toista lasta ja oivaltaa keinoja, kuinka kohdata toinen ja olla toisten kanssa vuorovaikutuksessa.

”-- osaa ja uskaltaa myös rohkeesti kertoa omat mielipiteensä ja semmoset halunsa, tavallaan, mitä tahtois. -- että ei pelkkä semmonen muitten mielipiteiden mukaan meneminenkään on niinku semmonen semmonen toivottava asia.” (LO1)

”-- lapsi uskaltaa lähestyä toista, vierastakin lasta, pystyy sekä tutussa saati sitten vieraassa ryhmässä ni pystyy lähestymään, pyytämään toista, ottamaan mukaan, menemään itse mukaan.” (LO4)

Myös luokanopettajat 6 ja 10 toivat tunnetaitojen merkitystä vuorovaikutuksen näkökulmasta pohtiessaan esille ajatuksen tunnetaitojen ja yksilön suhtautumis- ja reagointitapojen välillä. Luokanopettaja 6 näki tunnetaitojen hyvän tason lisäävän kykyä reagoida erilaisiin tilanteisiin joustavasti ja luokanopettaja 10 katsoi tunnetaitojen korreloivan sen kanssa, millä tavalla yksilö osaa toisen erilaisiin reaktioihin suhtautua ja millä tasolla hän pystyy reaktiota ja sen taustatekijöitä pyrkiä ymmärtämään.

”-- se, kenellä on hyvät taidot reagoi joustavasti” (LO6)

”-- esimerkiksi osataan niinku suhtautua toisen tunnekuohuihin ja reaktioihin paljon rauhallisemmin, ku ymmärretään niitä. Ja ymmärretään ehkä, et nyt toista harmittaa ja osataan ottaa ne vastaan, et niistä huomaa ne, joilla on hyvät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot. Et he osaa suhtautuu toisiin positiivisemmin, nii oli sitten toinen valtaisan onnellinen tai valtaisan raivoissaan ni osataan silti niinku jotenkin niinku suhtautua siihen hyvin.” (LO10)

Myös luokanopettajat 1 ja 2 nostivat esille havainnon lapsen tunnetaitojen ja reagoititapojen yhteydestä. Luokanopettaja 1 kuvaili yhteyttä kertomalla esimerkin siitä, miten vielä heikot tunnetaidot omaava lapsi saattaa toisen innostukseen vastata vähättelevällä tavalla. Luokanopettaja 2 kuvaama esimerkki oli hyvin samankaltainen: kyse oli siitä, välinpitämätön reagoititapa ei ole sopivin valinta toisen innostukseen. Luokanopettaja 2 arveli tämän johtuvan vaikeudesta osata ajatella asiaa toisen näkökulmasta, siis empatiakyvyn puutteista.

”-- jos joku kertoo jonkun ihan kivan asian, et hän on pelannu vaikka viikonloppuna jokin peliä, niin sitten tota niin ... et se on hyvin luontevaa sitten monelle oppilaalle sanoa siihen sen toisen innostuneeseen kertomukseen, et se on ihan lapsellinen peli, että minä en pelaa sitä enää.” (LO1)

”-- ihan valtavasti tarvitaan semmosta, että miten voit sanoa toiselle tai että miks ei voi laittaa WhatsApp-ryhmässä, ku toinen näyttää innoissaan, et mä ostin tällasen, ni ”jaa”. -- et se on kyllä valtavan vaikee välillä mukamas ymmärtää, että miten se muka loukkas häntä --.” (LO2)

Sen sijaan heikommalla tasolla olevien tunnetaitojen katsottiin liittyvän heikompiin vuorovaikutustaitoihin, minkä kuvailtiin ilmenevän turhautumisena ja riitoina, kuten esimerkiksi opettajat 10 ja 2 kuvaavat.

”-- et niinku ei oikee osata tulla toimeen, että voidaan turhautua helposti kaveriin, tulee helposti riitoja.” (LO10)

”Sitte taas jos on hakemista niissä taidoissa, niin sitten tulee niitä krakoja koko ajan toisten kanssa.” (LO2)

Luokanopettaja 9 puolestaan katsoi heikompien tunnetaitojen vuorovaikutustaitojen kontekstissa näyttäytyvän virheellisinä tulkintoina, jotka puolestaan voivat johtaa sopimattomaan reagointiin tai reagoimatta jättämiseen, mikä edelleen voi loukata toista osapuolta:

”Ja sitten tulkitaan tilanteita väärin sekä aikuisten puheita tulkitaan väärin ja lasten puheita tulkitaan väärin ja reagoidaan niihin sitten hyvin impulsiivisesti vaikka tai sitten jätetään reagoimatta kokonaan, että ei huomata, huomata asioita ollenkaan, että sitten loukkaa toisen tunteita, kun ei huomaa eikä tajua.” (LO9)

Heikompien tunnetaitojen nähtiin näyttäytyvän myös taitamattomuutena lähestyä toista, mikä saattaa toisinaan johtaa fyysisten tapojen käyttöön, kuten esimerkiksi luokanopettajat 4 ja 6 kuvailevat:

"-- et kun sä et osaa lähestyä hyvällä, sä lähestyt pahalla, sul ei oo avaimia eikä taitoo siihen, että miten mä voin pyytää tota toista tai miten mä voin mennä tänne leikkiin mukaan tai tähän toimintaan mukaan käyttämättä nyrkkejä." (LO4)

"-- mut sitten myöskin niitä, niitä, jotka sitten, sitten turhautuu siihen taitamattomuuteensa ja antaa sitten nyrkkien ja tönimisen ja tämmösten, tämmösten puhua." (LO6)

Yhtenä heikkojen tunnetaitojen ilmenemismuotona esille nostettiin myös vetäytyminen ja uskaltamattomuus ilmasta omia mielipiteitään:

"-- tai sitten ne voi esiintyä myös semmosena vetäytymisenä elikkä silloin tuota vetäytyy porukasta tai sitten on se semmonen seuraaja, et ei sitten tuota uskalla, uskalla sanoa omia mielipiteitään." (LO1)

Toisaalta luokanopettajat 3, 6 ja 7 nostivat esille myös pitkälle kehittyneiden tunnetaitojen kääntöpuolen. He katsoivat tunnetaitoihin sisältyvän tunteiden antamien viestien hyödyntämisen taidon antavan paljon valtaa ja totesivatkin kyseisen taidon olevan vaarallinen sen joutuessa väärin käsiin. Luokanopettaja 3 kuvasi taidon vaarallisuutta toteamalla, että se saattaa asettaa ihmiset eriarvoisiin asemiin, jolloin hyvään tarkoitettu taito voi ylittää rajan ja siirtyä manipulaation puolelle.

"-- niin siinä vaiheessa tulee myös suuri vastuu mukana, et jossain kohtaa se menee manipulaation puolelle --" (LO7)

"-- kykyjä, jotka voi olla vähän vaarallisia. Tunnetiloja säätelemällä voi saada toiset ihmiset tekemään, niin kuin haluaa. Se antaa vähän valtaa.-- että jos on oikein taitava säätelemään tunteita, ni se minusta tuo sellasen vallan mahdollisuuden ja jos on joku, joka oikeen kylmästi käyttää sitä valtaa hyväksi, omaksi hyväkseen, ni se on vähän vaarallistaki tai se on ehkä semmonen kyky, joka tuo semmosia mahdollisuuksia, mitä ei kaikilla sitten ole. Se tuo vähän semmosta henkistä voimaa, joka voi olla vähän vaarallinen väärissä käsissä." (LO3)

Luokanopettaja 6 kuvasi taidon kääntöpuolta lasten näkökulmasta, mutta ydinajatus oli yhteneväinen luokanopettaja 3 kanssa: ihmisten eivät ole näissä, kuten muissakaan taidoissa, ei ole samalla tasolla, jolloin ihmiset ovat jossain määrin eri tasoilla pystyvytydessään käyttä

näitä taitoja. Pahimmillaan altavastaajan asemassa oleva saattaa alkaa kyseenalaistamaan itseään toisen toiminnan takia, jolloin ollaan pahasti manipulaation puolella.

”Lapsilla kyllä fiksit osaa myöskin pelata joskus. Että tavallaan heillä on niitä taitoja ja sit he käyttää niitä omaksi hyväkseen. -- sosiaalisilla taidoilla voidaan pelata, et jos sä oot taitavampi ku toinen, ni sä voit vähän omaksi edukses jollakin tavalla huijata. -- saa sen kuulostamaan niin järkevälle, että sä rupeet epäilee ittees --. Et se jolla on hyvät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot pystyy myöskin manipuloimaan, et se on tämmönen kaksiteräinen juttu.” (LO6)

Tästä syystä johtuen luokanopettajat 3 ja 6 totesivatkin, että hyvät tunnetaidot omaavilla ihmisillä olisi toivottavaa olla myös moraalialia:

”Et se on aivan ihana juttu, että sulla on ne hienot taidot, mut sitte täytyy miettiä se, että sulla täytyy myös olla se moraalial siellä takana, et käytäks sä niitä taitojas hyvään vai pahaan.” (LO6)

”Pitäis olla aika jalostunut se ihmiskuva. Pitäis olla hyvä ihminen, joka tätä taitoa käyttää.” (LO3)

7.1.2.2 Tykättävyys ja asema vertaisryhmässä

Haastatelluista luokanopettajista kuusi kymmenestä katsoi tunnetaitojen olevan yhteydessä myös yksilön tykättävyyteen ja sitä kautta heidän vertaisryhmässä saavuttamaansa asemaan, varsinkin lasten keskuudessa. Esimerkiksi luokanopettaja 2 katsoi tykättävyyden muodostuvan siitä, että hyvät tunnetaidot omaavat yksilöt ovat turvallisia, eivät kohtelee toisia huonosti ja pystyvät toimimaan kaikkien kanssa. Myös luokanopettaja 8 liitti hyvät tunnetaidot kaverisuhteisiin perustellen sitä yksilön taidolla käyttäytyä tavalla, joka herättää vastapuolella halua ystävyyttä. Luokanopettaja 5 puolestaan näki hyvällä tasolla olevien tunnetaitojen linkittyvän kavereiden saamiseen sekä helppoutteen päästä mukaan erilaisiin leikkeihin.

”-- lapset, kenellä ne taidot kunnossa, niin heistä pidetään. Et he on turvallisia ja eivät sano kurjasti toiselle eikä oo tarvetta semmoselle ikään kuin pykimiselle. -- tai monesti niitä kuvataan niinä kavereina, et se tulee kaikkien kanssa toimeen. Lapsetkin osaa jo sanoa, että se on kaikkien kaveri tai että se ei oo ikinä ... sano kurjasti toiselle tai kiusaa toisia.” (LO2)

”-- jos sulla on tosi hyvät sosiaaliset taidot, ni kyl sul sit lähtökohtasesti kavereitaki sitten on. Et kyl se aika paljon sitä määrittää, et osaaks sä käsitellä kohtaamisia sillä tavalla, että sä niistä sitte se toinen tykättyy suhun ja teistä tulee kavereita. --.” (LO8)

”-- et he ovat pidettyjä, et heil on usein sit kavereita, he pääse helposti erilaisiin leikkeihin ja peleihin mukaan.” (LO5)

Luokanopettaja 5 jatkoi pohdintoja tuomalla keskusteluun myös toisen näkökulman: tunnetaitojen heikompi taso voi ilmetä esimerkiksi tyllyllä tavalla puhua toisille, mikä voi johtaa alhaisempaan tykättävyyteen ja edelleen heikompaan asemaan, vaikka halua olla osa porukkaa olisikin:

”No aika usein kouluarjessa on huomannut sen, että jos toisella oppilaalla on aika heikot sosiaaliset taidot niin heitä sitten ... he saattavat puhua tosi tylästi, et heistä ei sitte sillä tavalla ... hei ei oo niin pidettyjä, ni sitte he ehkä jäävät sinne sivummalle. Et vaikka heillä ehkä ois semmonen halu olla osa sitä porukkaa, mutta kun ne taidot on niin heikot, ni he ei niinku vaan välttämättä pääse niihin porukoihin mukaan. et sit jos ne taidot on heikot tai heikonlaiset niin sit siinä on vaarana se syrjäytyminen taikka se että siitä ettei pääse niihin ryhmiin sillä tavalla mukaan.” (LO5)

Myös luokanopettaja 9 kuvasi tunnetaitojen ja vuorovaikutuksen yhteyttä kaverisuhteiden kautta. Hän totesi, että heikot tunnetaidot omaavan lapsen voi olla haastava luoda pysyvämpiä ystävyys-suhteita ja heidän kohdallansa kaveriporukoilla on taipumusta myös vaihtua.

”-- ystävyys-suhteita on vaikee solmia tai pysyviä ystävyys-suhteita solmia, kaveriporukat vaihtuu ja niinkun jos oppilaita ajattelee.” (LO9)

Haastatelluista luokanopettajista myös luokanopettaja 8 pohti tunnetaitojen yhteyttä kaverisuhteisiin ja luokassa saavutettavaan asemaan. Myös hän näki heikkojen tunnetaitojen ilmenevän esimerkiksi ongelmakäytöksensä tai vetäytymisensä, jotka edelleen vievät kohti heikkoa asemaa. Lisäksi hän mainitsi heikkojen tunnetaitojen ilmeneminen fyysisenä ongelmakäytöksensä toisinaan aiheuttavan vertaisten silmissä myös pelkoa.

”-- jos näitä ei ole niin kyllä tota niin ... kyllä sitten aika monesti ollaan ongelmassa, aika paljon tulee häirintää ja erinäköstä kahakkaa ja muuta, jos ne ei oo yhtään kunnossa. -- saatetaan olla erinäkösis kahakois, voi tulla ihan fyysisii vammoja ja justii sit se, et se status tavallaan siinä luokassa menee niinku tosi negatiiviseks. Et joko siin voi olla niin, et ne ketkä halua ärsyttää, ärsyttää tai sit voi olla niin, et jätetään ihan tota niin, varsinki jos on isokokonen, ni voidaan ihan pelätäki sitte.” (LO8)

Hän jatkoi pohdintojaan tunnetaitojen merkityksestä vielä pidemmälle ja katsoi heikkojen tunnetaitojen olevan myös yksi kiusaamiselle altistava tekijä vertaisryhmässä saavutetun heikon aseman kautta:

Et jos ne on kovin heikot, ni kyl siin aika helposti sillai käy, et siel aletaan karttamaan ja kiusaamaan, koska tavallaan halutaan se reaktio siltä oppilaalta -- saattaa just jäädä vähän yksinäiseks ja vähä semmoseks ... jos aattelee ehkä vähän outona -- Että tota täl on tietenkin tosi negatiivinen vaikutus.” (LO8)

Luokanopettaja 6 nosti esille kytköksen juuri tunnetaitojen tason ja vertaisryhmässä saavutetun aseman välillä. Hän katsoi saavutettavan aseman olevan sitä parempi, mitä paremmat tunnetaidot yksilö omaa.

"No, sen huomaa jo noista pienistä lapsista, että mitä paremmat taidot heillä on, sitä paremman aseman he saa siellä vertaisryhmässä ja pystyy tavallaan, tavallaan etenemään siinä porukassa --" (LO6)

Luokanopettaja 6 vei ajatusta vielä eteenpäin ja totesi, että tunnetaitojen ollessa yhteydessä saavutettavaan asemaan sekä siihen, miten tulee toisten kanssa toimeen, ennakoi se verkostoitumisen näkökulmasta pärjäämistä myös tulevaisuudessa:

"-- ja sitte myöhemmin pystyy eteneen elämässä paremmin, ku ... paremmin, kun sä tuut toisten ihmisten kanssa, kanssa hyvin toimeen. Et sitä... et sitä tää juttu on, et mitä paremmin sä pystyt verkostoituun, verkostoituun, mitä enemmän sulla on kontakteja ja mitä parempaa huolta sä pystyt niistä sun kontakteista pitämään, niin sitä paremmat chanssit sulla elämässä on." (LO6)

Myös luokanopettaja 9 oli samoilla linjoilla lasten tunnetaitojen yhteydestä yksilön tykättävyyteen ja sitä kautta verkostoon. Hän kuitenkin muistutti havainnon pätevän myös aikuisten keskuudessa toteamalla, että sellaisen henkilön, jolla on hyvät tunnetaidot, puoleen on helppo kääntyä ja monesti tällainen ihminen tarjoaa apuaan pyytämättäkin. Tunnetaitojen hyvään tasoon hän liitti myös taidon tunnistaa toisten tunteita ja ottaa ne omassa toiminnassaan huomioon.

"-- yleensä nää, joilla on hyvät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, ni kyllähän heillä on niinku laaja se ... tavallaan se verkosto, kenen kanssa he tulee toimeen ja he on yleensä pidettyjä, suosittuja oppilaita. Ja onhan se työyhteisössäkin, jos sulla on hyvät sosiaaliset taidot ja emotionaaliset taidot, niin sellasen ihmisen puoleen on hirveen helppo kääntyä ja pyytää apua, saa apua ilman pyytämistäkin. Ja tunnetilojen huomioiminen, et osaa huomioida toisten fiilikset ja hyvät sekä huonot fiilikset ja mukauttaa sitä toimintaa sen mukaisesti." (LO9)

Myös luokanopettaja 5 muistutti, että tunnetaitojen ja vertaisryhmässä saavutetun aseman välinen yhteys ei koske ainoastaan lapsia:

"-- tietysti vähä sama juttu, et niillä aikuisillakin, joilla on vähän heikommat sosiaaliset taidot, niin kyllä heilläkin on vaarassa se, että he sitten vähän joutuvat sinne sivummalle taikka ajautuvat." (LO5)

7.1.3 Oppiminen, työelämä ja menestyminen

Psyykkisen kasvun ja hyvinvoinnin sekä vuorovaikutuksen sujuvuuden ja laadun lisäksi yhdeksän haastatelluista luokanopettajista toi kuvasi tunnetaitojen merkitystä hyödyntäen oppimisen, työelämän ja menestymisen näkökulmia. Tunnetaitojen ja oppimisen yhteyttä pohtivat luokanopettajat 2, 6 ja 3 – joskin eri näkökulmista. Luokanopettaja 2 kuvasi tunnetaitojen yhteyttä oppimiseen yksilön oman olotilan ja kaverisuhteiden tilan kautta ja totesi, että jos näillä osaluilla on haasteita, ei myöskään oppiminen luonnistu parhaalla mahdollisella tavalla.

”-- mun mielestä ihan oppimiseenki ja semmoseen tiedon sisäistämiseen. -- jos on esimerkiks niin, että nyt on joku huono päivä tai kaverisuhteissa ongelmia, ni ei lapsi opi mitään, oikeesti. -- kyllä se oppiminen kärsii valtavasti siitä, jos pitää koko ajan tavallaan oman päänsä sisällä käydä keskustelua ja kamppailua, että mikä mä oon.” (LO2)

Luokanopettaja 6 oli puolestaan havainnut, että tunnetaidollisella ja kognitiivisella kehityksellä on taipumusta kulkea samassa tahdissa, vaikka niiden välille ei ehkä suoraa yhteyttä voidakaan luoda:

”-- kyllä ne mun mielestä jotenkin -- mut ei ne suoraan älykkyyteen yhdisty, vaikka monella ne [tunnetaidot] mun mielestä käy käsi kädessä sellasen kognitiivisen taitavuuden kanssa -- .” (LO6)

Myös luokanopettaja 3 katsoi tunnetaitojen olevan keskeinen osa oppimista. Hän koki tunnetaitojen kautta mahdollistuvan tunteiden tunnistamisen edistävän kykyä ymmärtää ja huomioida toisia ja näin lisäävän ja parantavan vuorovaikutusta, jota hän piti yhtenä keskeisenä oppimisen mahdollistajista. Tunnetaitojen avulla kohentuvan oppimisen hän katsoi edistävän myös hyvinvointia:

”-- parantaa oppimista eli paremmat sosiaaliset taidot tuo parempaa keskustelua tai parempaa vuorovaikutusta ja parempi tunnetilojen tunnistaminen auttaa huomioimaan toisia ihmisiä paremmin. Sitte kun on paljon ymmärtämistä ja paljon hyvää vuorovaikutusta ja turvallinen oppimisympäristö, ni se lisää hyvinvointia ja hyvinvointi sitte lisää sitä oppimista. Ehkä se hyvinvointi on vielä tärkeämpi eli ehkä se oppiminen jopa lisää hyvinvointia, vois ajatella niin päin.” (LO3)

Oppimiseen liittyen luokanopettaja 3 lisäsi vielä, että oppimista hankaloittaa myös se, jos tunnetaitoihin sisältyvät yksilön luottamus ja usko omaan kykyihinkin on kovin alhaista:

”Oppiminen on tosi paljon työläämpää, kun heillä on usein ajatus siitä jo ennen, kun alkaa tekemään mitään, että ”eivät he kuitenkaan osaa, kun eivät ole enenkään osanneet”.” (LO3)

Itse oppimisen lisäksi tunnetaitojen koettiin olevan keskeinen osa perustaa, johon kaikenlainen menestyminen elämässä pohjaa. Oppimisen lisäksi luokanopettaja 2 näki tunnetaitojen rakentavan pohjaa myös niille asioille, joita kohti elämässä itse haluaa kulkea.

”-- jos kaikki on tasapainossa ja kunnossa, sosiaaliset kaveriasiat ja sitte tunneasiat, tunnistaa itsensä ja pystyy hyväksymään, säätelemään itteään, ni tavallaa on tosi hyvä pohja sitte oppia ja opiskella ja edetä iha harrastuksissa ja muissa ... ponnistaa sieltä sitten ja tehä niitä asioita, joista nauttii.” (LO2)

Myös esimerkiksi luokanopettaja 9 koki tunnetaitojen olevan yhteydessä pärjäämiseen ja totesi, että pystyäkseen hyödyntämään esimerkiksi älyllisiä ominaisuuksiaan yksilöllä tulee olla vähintään jonkinlaiset tunnetaidot:

”-- ihminen ei pärjää pelkällä älykkyydellä tai pelkillä fyysisillä ominaisuuksilla, vaan kun ihminen on kuitenkin psykofyysissosiaalinen kokonaisuus, niin sillä täytyy olla ne tietyt sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, jotta se pystyy hyödyntämään niitä sen älyllisiä taitoja tai näitä muita, muita ominaisuuksia, mitä hänellä on.” (LO9)

Mitä työelämään tulee, nähtiin tunnetaidot käytännössä edellytyksenä kaikenlaiselle työn tekemiselle tämän päivän yhteiskunnassa. Miltei kaikenlaisen tiedon ollessa tänä päivänä lähes jokaisen saavutettavissa, katsoi luokanopettaja 7 varsinaisen tiedon omaamista tärkeämpää olevan yksilön taidot hyödyntää omaa tietotaitoaan viitaten juuri sosiaaliin ja emotionaaliin taitoihin, siis tunnetaitoihin. Myös luokanopettaja 8 oli samaa mieltä ja näki tunnetaitojen mahdollistavan esimerkiksi kognitiivisen osaamisen osoittamisen.

”No tota varsinkin tota nyky maailmassa, kun kaikki tieto on ihan muutaman näppäimen painalluksen takana, niin sen varsinaisen tiedon omaaminen ei oo niin tärkeätä enää, vaan just se, et mite sä pystyt hyödyntämään sitä sun taitoas.” (LO7)

”-- ja myös työelämää tukemaan, et kylhä se tavallaan, et oleks sä vaiks huippu matikassa tai näin, mut jos sul ei oo minkään näkösii sosiaalisii taitoi, sun tunnetaidot on ihan ... ni et sä kauheen kauaa missää työpaikassa pysy.” (LO8)

Luokanopettaja 8 pohti lisäksi tunnetaitojen mahdollista yhteyttä tulotasoon ja arveli, että mitä kehittyneemmät tunnetaidot yksilö omaa, sitä korkeampi yksilön tulotaso mahdollisesti on:

”-- kyl mä näkisin, et niil on valtava merkitys kaiken kaikkiaan -- ja työhön, et vois aatella jopa, että johonki tulotasoonk. Että jos siitä tutkimus tehtäis, ni ne kenellä nämä taidot on hyvät, ni ehkä tienaa keskimäärin enemmän, en tiedä.” (LO8)

Puhtaan työelämässä menestymisen lisäksi tunnetaitojen katsottiin myötävaikuttavan kokonaisvaltaista menestystä, kuten otteet luokanopettajien 6 ja 7 haastatteluista kuvaavat:

”-- elämässä menestyy ne, keittenkä tokarin liitteen käyttäytymisen rastit on siellä hyvässä päässä. Ja just työpaikan ... opinnoissa eteenpäin menemisessä, työpaikan saamisessa, kaisissa ... se, et oot sä se hyvä tyyppi, ni se painaa sit loppupeleissä aika paljon.” (LO6)

”-- menestykseenhän ne on tosi tota kytköksis. Voi toki muillaki tavoilla menestyy, se riippuu, mil taval sitä menestystä mitataan, mut tota yks tommonen polku menestykseen se on. -- kysees olevat taidot, jos ne on hyvin kehittyneet, ni kyllähän se menestyskäyrä on ylöspäin suuntaava ja siis sä menestyt niil osa-alueilla elämässäs, mitkä sä olet valinnut osa-alueikses.” (LO7)

Luokanopettaja 2 pohti puolestaan tunnetaitojen yhteyttä yhteiskunnalliseen asemaan.

”-- pitkässä juoksussa ne vaikuttaa ihan jopa yhteiskunnalliseen asemaan tai sellaseen ... statukseenki.” (LO2)

Toisaalta luokanopettaja 7 muistutti myös esimerkiksi ympäristön vaikutuksesta, joka voi vaikuttaa kokonaisvaltaiseen menestymiseen sekä suotuisalla että epäsuotuisalla tavalla:

”Toki siihen vaikuttaa sit myös se ympäristö. Et voi olla esimerkiks huonosti kehittyneet sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, mut sit se ympäristö on niin tukeva siinä ympärillä ja pitää sut tavallaan pinnalla --.” (LO7)

Luokanopettaja 3 puolestaan muistutti yksilön mahdollisuudesta vaikuttaa omaan suoriutumiseen tunteiden tunnistamisen ja säätelyn kautta ja näki tämän hyödyttävän niin koulu- kuin työmaailmassakin:

”-- huomataan, että näitä omia tunnetilojaan voi säädellä jollakin toiminnalla tai joillaki ulkoisilla tekijöillä. Ja sitte ku niitä tunnetiloja voi säädellä ja hallita, ni siten voi jalostaa tai parantaa sitä omaa suorituskyyä. -- Ja samalla tavallaha kaikilla elämän osa-alueilla: se tietyn tunnetilan hakeminen auttaa siihen suoritukseen tai auttaa löytämään parhaan mahdollisen suorituksen. -- nämä urheilun ja oppimisen ja koulun nämä lainalaisuudet, niin ne toimivat ihan joka paikassa, yritysmaailmassa tai missä tahansa työnteossa.” (LO3)

7.2 Luokanopettajan näkemyksiä oppilaiden tunnetaitojen tukemisesta

Toisen tutkimuskysymyksen avulla oli tarkoitus tarkastella luokanopettajien näkemyksiä siitä, miten lasten tunnetaitoja tällä hetkellä koulussa tuetaan. Haastatelluista luokanopettajista jokainen katsoi tunnetaitojen tukemisen olevan koulussa tärkeää. Kuusi haastateltavista toi omaehtoisesti esiin myös näkemyksensä siitä, millaisessa asemassa lasten tunnetaitojen opettamisen koulussa pitäisi olla. Neljä heistä oli tunnetaitoihin keskittyvien erillisten kokonaisuuksien kannalla ja kertoi keskittyvän tunnetaitojen tukemiseen erityisesti tunnetaito- tai luokkatuntien aikana, kuten luokanopettajat 1, 7 ja 10 kuvailevat. Luokanopettaja 1 kertoi keskittyvänsä tunnetaitojen tukemiseen tarpeen tullen, luokanopettaja 7 taas oli sitä mieltä, että tunnetaitojen opettamiselle voisi tehdä lukujärjestykseen tietoisesti tilaa.

”-- pidetään semmosia luokkatunteja ja mietitään sitten vähän tunteita ja muuta, että ihan ite kyllä kehittelen, mikä milloinkin on päällimmäisenä ollut mielessä, ni sitten pidän niitä sitte aina tarpeen tullen. ” (LO1)

”-- koen, et se on hyvin tärkeätä opettaa näitä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Siihen on monii eri paketteja nykyään tarjolla. Kouluihin kaupataan joitain juttuja ja sit myös opettaja voi ite hankkii semmosii koulutuksia tai paketteja, mitä tahansa. -- näit taitoi opettamalla, et siihen vois mun mielest lisätä vaik tunnin tai kaks per viikko tämmösiin taitoihin.” (LO7)

”-- ja mä pidän ihan tota tunnetaitotunteja, missä me käsitellään näitä --.” (LO10)

Pohjautuen kokemukseen lasten tunnetaitojen tukemisen suuresta tarpeesta luokanopettaja 2 koki tunnetaitoihin keskittyvän oppiaineen tarpeellisena.

”-- että tuntuu, et sen pitäis olla ihan jopa oppiaineena --” (LO2)

Luokanopettaja 4 sen sijaan mainitsi kyllä teemaviikot esimerkkinä erillisestä kokonaisuudesta, mutta totesi myös kokonaisopetuksen keinot toimiviksi.

”-- ja sitte kaikki teemaviikot -- eheytytyn ja kokonaisopetuksen keinot on hirveen hyviä --” (LO4)

Luokanopettaja 6 puolestaan totesi hänen koko opetuksensa tähtäävän kokonaisvaltaisesti lasten tunnetaitojen tukemiseen:

”-- mä oon kehittäny mun koko systeemin sillä lailla, et mä en tartte mitään erikseen tunnetaitotuntejja, et mun koko opetukseni tähtää tunnetaitojen kehittymiseen. Kaikki, mitä mä teen. Elikkä mä sanoisin, että mä en erottaisi omaksi oppiaineeksi tätä, vaan mä sanon, että

se on sitä elämää, että sä suhtaudut työhösi niin, että se on kuitenkin oikeesta elämästä, kun sä olet siellä töissä. Elämän oppitunteja.” (LO6)

Luokanopettaja 1 sen sijaan näki parhaimpana tapana tukea lasten tunnetaitoja sellaiset toimet, jotka luokanopettaja itse kokee tarkoituksenmukaisiksi ja sopiviksi kullekin lapsiryhmälle sen pohjalta, mitä hän heitä havainnoimalla havaitsee.

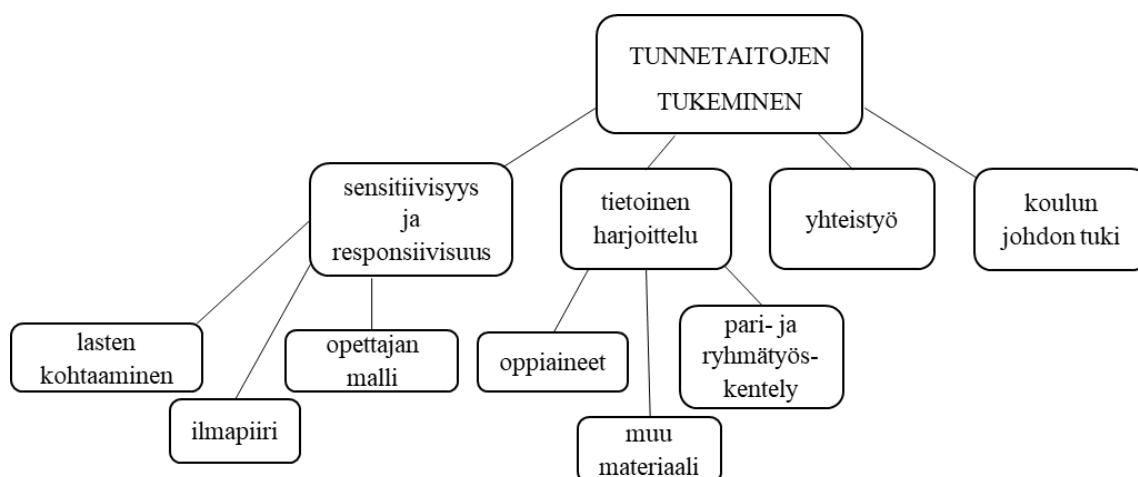
”-- itse luen aina sen ryhmän -- en katso, että se pitäisi olla semmonen, että automaattisesti ois joku ohjelma, joka käydään kaikille läpi, vaan sitten, että jokainen opettaja näkee kyllä omasta aineksesta, mitä nämä tarvii ja mitä ei. -- eli aina alussa, kun sen uuden ryhmän saa, niin sitä pitää tarkastella, että mikä näille toimii ja muokata sitten sen mukaan.” (LO1)

Luokanopettaja 7 tiivistikin nämä erilaiset lähestymistavat toteamalla, että lasten tunnetaitojen tukeminen on pohjimmiltaan jokaisesta opettajasta kiinni ja eroavaisuuksia löytyy paitsi koulujen, niin myös samassa koulussa työskentelevien opettajien väliltä. Ajatuksen jakoi myös luokanopettaja 10.

”-- et se lähtee jokasest opettajast siin koulussa ja siit tulee sitä eroavaisuut, et joku opettaja opettaa niit ja toinen ei, ni kyllähän heidän kohdal tulee sit se ... se toinen opettaja vaan näyttäytyy enemmän siltä, ketä ei siis opeta niitä, et se ei niist, niit arvosta, vaiks vois olla, et arvostaakin, mut et jos ei opeta, ni ei se näyttäydy sen kaltaasena. Et se on vähän ku digiloikas tai digitalisaatios, ni se kyse on siit, et paljoks se opettaja on ite kiinnostunu asiasta ja paljoks se haluaa pistää eforttii siihen --. Ja tota kyl mun mielest se on hirveen tärkeet ihan jokasen opettajan kohdalla ois opettaa näit --.” (LO7)

”Se on mahdollista, mut se riippuu paljon just siitä opettajan omasta halusta ja jaksamisesta. Ja sit on just se, et kuin paljon ymmärrystä ja tietämystä opettajalla itsellään on.” (LO10)

Näistä eroavaisuuksista huolimatta haastateltavat toivat kuitenkin esille runsaasti erilaisia tapoja tukea lasten tunnetaitoja. Sisällönanalyysin myötä tunnetaitojen tukemisen tapoja kuvaa-viksi teemoiksi muodostuivat luokanopettajan sensitiivisyys ja responsiivisuus, tietoinen harjoittelu, yhteistyö ja koulun tuki. Luokanopettajan sensitiivisyyden ja responsiivisuuden teema sai kaksi alateemaa: lapsen kohtaaminen sekä ilmapiiri ja luokanopettajan malli. Tietoisen harjoittelun teema puolestaan jakautui kolmeen alateemaan eli oppiaineisiin, muuhun materiaaliin sekä pari- ja ryhmätyöskentelyyn. Yhteistyölle ja koulun tuelle ei ollut tarvetta muodostaa alateemoja.



Kuvio 3. Tunnetaitojen tukemisen teemat

7.2.1 Luokanopettajan sensitiivisyys ja responsiivisuus

Luokanopettajista jokainen kuvasi lasten tunnetaitoja tuettavan koulussa jatkuvasti erilaisten arkisten asioiden yhteydessä – sen mukaan, miten luokanopettaja lasten tarpeita havaitsee ja osaa näihin tarpeisiin suotuisalla tavalla vastata. Kyse on siis luokanopettajan sensitiivisyydestä ja responsiivisuudesta. Luokanopettajat 2 ja 6 pitivät sensitiivisyyttä keskeisenä osana lasten tunnetaitojen tukemista, koska se antaa opettajalle tietoa sekä yksittäisistä lapsista että koko lapsiryhmästä ja mahdollistaa myös tarttumisen niihin arjen tilanteisiin, joita oppilaat käyvät läpi. Lisäksi luokanopettaja 6 muistutti, että tilanteet ovat erilaisia: toisinaan lasten tunnetaitoja on hyvä tukea tietyn, tilanteeseen liittyvän porukan kanssa, toisinaan käsittely koko luokan kanssa voi olla tarpeellista. Sensitiivisyyttä tarvitaan siis myös ymmärtääkseen tilanteessa taroituksenmukaisimman tavan tukea tunnetaitoja.

”-- et juuri noitten lasten pienten asioiden kuunteleminen herkällä korvalla, sen lapsiryhmän havainnoiminen ja seuraaminen, että sä tiedät, mitä siellä on meneillään --.” (LO2)

”-- havaintojen tekeminen on tosi tärkeätä, että sä seuraat sitä lapsiryhmää ja yksittäistä lasta ja tarkkaillet heidän ilmeitensä, kuuntelet, miten ne puhuu toisillensa, mitä ne sanoo. - - et joku tarttuu korvaan ja sä jäät sitä miettimään, et sä et anna asioiden vaan mennä ohitte, vaan sä pysähdyt itekin siihen, että hei, tässä tais olla nyt tärkeä asia. -- joskus mä keskustelen ihan koko luokan kanssa, ja joskus sitte on semmosia asioita, mitä ei voi mennä luokan kanssa, koska se nolaisi jonkun taikka tekis epä mukavan olon, semmoset aina kahden kesken.” (LO6)

Sensitiivisyyden parina haastateltavat nostivat esille myös responsiivisuuden merkityksen osana tunnetaitojen tukemista. Yhtenä responsiivisuuden muotona luokanopettajat nostivat

esille puuttumisen lasten toiminaan sensitiivisyyden avulla tehtyjen havaintojen avulla. Muun muassa luokanopettajat 1 ja 2 pitivätkin tärkeänä välitöntä puuttumista, sillä sen avulla asia saadaan selvitettyä ja lapsia pystytään tunnetaitojenkin osalta ohjaamaan tilanteen ollessa vielä käsillä, jolloin asia ei turhaan pääse kasvamaan. Osaltaan välitön reagointi antaa kuvaa myös asian tärkeydestä, kuten luokanopettaja 2 kuvaa.

"-- varsinkin alkuopetuksessa täähän on paljon tätä jatkuvaa ohjaamista, puuttumista semmosiin vääriin toimintapoihin ja malleihin ja sitten tuota ohjaamista niihin, mitenkö voitais sen sijaan toimia. Kai sitä yrittää elää siinä hetkessä ja tarttua heti tavallaan siihen ongelmaan, eikä niin, ett me ensi viikkolla tätä sitte pohditaan yhdessä, vaan eniten ehkä sitä, että tarttuu siihen välittömästi ja neuvoo ja ohjaa heti --" (LO1)

"arkipäivässä se puhuminen ja aina heti tilanteeseen tarttuminen. -- se ajantasaisuus ja että puuttuu ikään kuin vähän jopa liian helposti tai että ei anna sen leivahtaa. Et lapsetki tule tutuksi sen asian kanssa, et tää oli vakava asia eikä mitään läppää vaan." (LO2)

Myös luokanopettaja 6 jakoi näkemyksen puuttumisen tärkeydestä, minkä lisäksi hän muistutti, että tällaisiin arjen tilanteisiin olisi tärkeää jaksaa puuttua väsymyksestä huolimatta, sillä selvittämättömät asiat heijastuvat mitä todennäköisemmin myös muuhun oppimiseen, kun taas asioihin reagointi luo luokkaan hyvää ilmapiiriä.

"-- ja sitten asioihin puuttuminen, et sä et vaan anna mennä, että en nyt jaksaisi tästä ruveta puhumaan tai en jaksaisi pysähtyä tän asian äärellä, vaan pitää jaksaa ja pitää pysähtyä ja pitää ne välkkäriidat selvittää, ennen ku alottaa opetusta – eihän ne mitään opikaan, ku niitten päässä jauhaa se, jos on välkällä tapeltu, niin ei he pysty keskittymään pienet lapset oppimiseen sen jälkeen. Elikkä oppiminenkin on mun mielestä parempaa, kun asiat selvitetään. Koska sitten on hyvä fiilis ja hyvä ilmapiiri oppia. -- ja mun mielestä se tuottaa pitkässä juoksussa semmosta hyvää henkeä." (LO6)

Responsiivisuuden ilmenemismuotona luokanopettajat toivat esille myös keskustelun. Keskusteluiden keskeisimpinä anteina lasten tunnetaitojen tukemisen kannalta luokanopettajat näkivät tunteiden ja niiden merkityksen sanoittamisen sekä empatian herättämisen. Luokanopettaja 5 kertoi sanoittavansa lasten tunteita ja pyrkivänsä siten tehdä ne näkyviksi. Myös luokanopettaja 9 kertoi yhtäältä tukevansa lasten tunnetaitoja sanoittamalla ja näin ohjaavan lasta ymmärtämään omaa toimintaa ja siihen johtaneita tekijöitä. Luokanopettaja 3 kertoi keskusteluiden avulla tukevansa tunnetaitoja ohjaamalla lapsia pohtimaan tunteiden ja niiden tunnistamisen merkitystä.

"No alkuopetuksessa mä oon aika paljon sanoittanut tietysti pienten lasten tunteita, sillä tavalla tekee niitä näkyviks --" (LO5)

"-- sanottamalla, auttaa sitä lasta sanottamaan ja kertoo, että nyt sä toimit näin, koska --" (LO9)

"-- kaikenlaiset keskustelut -- että mikä merkitys on tunnetilojen tunnistamisella ja miten ne helpottavat sitä vuorovaikutusta, kun ymmärretään toisten tunteita, ni myös näitä tunnetiloja on käyty jonkun verran läpi." (LO3)

Keskustelut koettiin myös oivallisena tapana herätellä lasten empatiaa, kuten esimerkiksi luokanopettajat 8, 2 ja 1 kuvaavat. Luokanopettajat 8 ja 2 katsoivat käytännön tilanteiden luovan hyviä tilanteita ohjata lasta asettumaan toisen asemaan ja näin pohtimaan ja ymmärtämään tapahtunutta myös toisten näkökulmista. Luokanopettaja 1 oli samaa mieltä ja kertoi itse ohjaavansa lapsia ajattelemaan toisen kokemaa omasta kokemusmaailmasta käsin.

"-- ja sit semmonen empatian herättäminen käytännön tilanteiden kautta." (LO8)

"-- tai musta ois hyvä opetella lasten kanssa, että puhutaanpas tästä nyt ja tässä kasvotusten ja tää ei oo mikään vitsi, nyt toinen on loukkaantunut jostakin --." (LO2)

"-- aina pitäis herätellä sitä, että miltä se tuntuis omasta kohdasta. -- että jos on ihan semmonen tavan kaveri, niin sitten pystyy ajattelemaan, että tuota et juu, minustakin tuntus pahalta, jos minulle sanottas näin -- lähdetään sillä, että miten itse kokisin, jos samanlaista tulisi vastaan --." (LO1)

Yleisen havainnoinnin, reagoinnin ja keskustelujen kautta luokanopettajat kuvasivat tunnetaitojen tukemista tarkemmin lapsen kohtaamisen sekä ilmapiirin ja luokanopettajan mallin kautta.

7.2.1.1 Lapsen kohtaaminen

Luokanopettajista yhdeksän kuvasi itse lapsen kohtaamisella olevan merkitystä siinä, miten ja millaisiksi lapsen tunnetaidot kehittyvät. Luokanopettaja 2 piti lasten tunnetaitojen tukemisessa tärkeänä lapsen hyväksymistä sellaisena kuin hän on sekä pyrkimystä jaksaa nähdä jokaisessa lapsessa jotain hyvää, silloinkin kun olosuhteet ovat tällaista ajattelua vastaan. Luokanopettaja 3 puolestaan piti tärkeänä luokanopettajan taitoa olla aidosti läsnä ja sen myötä mahdollistuvaa kykyä tukea lasta tavalla, joka auttaa juuri kyseistä lasta siinä tilanteessa, missä hän on ja tukee näin hänen tunnetaitojaan.

"Hyväksyminen. Ja sitte aina pitää yrittää nähdä kaikissa jotakin hyvää, vaikka se on josakin tilanteessa vaikeeta, Varmaan se ois kans sitä ennaltaehkäisemistä." (LO2)

”-- että aikuinen on läsnä silloin, kun se lapsi tarttee niitä, tarttee sitä aikuista rohkaisemaan ja tukemaan ja sitte kasvamaan, niin se aikuisen merkitys on siinä läsnäolossa myöskin. -- ennen kaikkea olla niissä tilanteissa läsnä ja valmiina tukemaan sitä lasta siinä haasteessa, mikä hällä on.” (LO3)

Myös luokanopettaja 4 totesi, että kun lapselle osoittaa hyväksyntää ja välittämistä ja aikuinen on lapsen saatavissa, tukevat lasten kohtaamiset lasten tunnetaitoja.

”Mun mielestä sitä tukea tulee joka ainut päivä silloin, kun sä otat kaikki lapset luokkaan ja sä yrität ohjata niitä sillä periaatteella, että sinulla on oikeus olla hyväksytty ja sinun velvollisuutesi on myös silloin hyväksyä muutkin. Eli rakasta ja tule rakastetuksi, välitä ja tule välitetyksi. Se on se tärkein, et koulun aikuiset on riittävän lähellä lasta ja riittävän saatavilla.” (LO4)

Luokanopettaja 6 puolestaan muistutti, että kehittyäkseen tunnetaidoissa lapsi tarvitsee aikuisen kanssaan kokemaan erilaisia tunteita ja oppiakseen niitä ymmärtämään:

”-- tarvii aikuisen kokemaan kanssaan sitä tunnetta ja sanottamaan sitä ymmärrettävällä tavalla.” (LO6)

Lapsen kohtaamiseen liittyen luokanopettaja 10 totesi, että se, miten opettaja ottaa lapsen kohdatessaan hänen tunteensa vastaan, määrittää syntyvän luottamuksen tason kautta sitä, millainen kuva lapselle muodostuu tunteiden ilmaisemisen sallittavuudesta ja turvallisuudesta ja näin ollen mahdollisuudesta harjoitella tunnetaitoja.

”-- miten opettaja itse ottaa ne tunteita vastaan, et miten hän reagoi niitten lasten tunteisiin. Et tuntuuko oppilailta siltä, et he voi näyttää ne tunteensa, että voiko he luottaa siihen aikuiseen, että hän ottaa ne vastaan.” (LO10)

Perusteena lapsen kohtaamisen tärkeydelle luokanopettaja 2 kertoi esimerkin, kuinka oppilailta toisinaan saa kiitosta siitä, että opettaja on jaksanut kuunnella heitä. Siksi hän kokikin tärkeäksi, että oppilaista välittäminen olisi kokonaisvaltaista.

”-- yrittää tehdä sillä tavalla rakentavasti ja kauniisti, niin sitten ne kuitenkin nauttiikin jopa siitä, että tulee sanomaan, että hyvä, kun kuuntelit. Että joku kuitenkin kuulee tavallaan, että mikä siellä takana on, että joku hätähän siellä sitten on, ku pitää pykiä jotakin ittestään ulos. -- että se välittäminen ulottuu kokonaisvaltaisesti, eikä niin, että on vaan se koulu aika ja piste.” (LO2)

Esimerkkinä lapsen tunnetaitojen tukemisesta kohtaamisen kautta luokanopettaja 3 kuvasi oppimistilannetta. Hän painotti sitä, kuinka tärkeää myös aikuisen on sekä luottaa lapsen kykyyn oppia että osoittaa luottamusta suoraan lapselle. Yhteisellä luottamuksen hakemisella opettajan

on mahdollista antaa lapselle keinoja oivaltaa niin erilaisia suhtautumistapoja kuin tapoja selvittää erilaisista ja -kokoisista vastoinkäymisistä:

”-- että myös se aikuinen luottaa siihen, että tämä lapsi oppii eli yhdessä luottamuksen hakeminen. -- jos lähetään jotakin asiaa ajattelemaan, ni esimerkiksi että ”jaa jaa, no ei vielä osata, no onpa mukavaa, että tässä on jotakin opittavaa, että kyllä varmaan opitaan tämäkin” ja luoda semmonen luottamuksen ilmapiiri. Ja se luottamus taas syntyy vuorovaikutuksessa sen oppijan tai lapsen kanssa ja aikuisen kanssa.” (LO3)

Luokanopettaja 6 totesi vielä, että lasten kohtaamisen on tärkeää tapahtua aina lapsen tasolla – sekä abstraktilla että fyysisellä tasolla. Luomalla olosuhteet, joissa lapsi voi tuntea olevansa tasavertainen ja arvostettu, on kynnyks avautumiselle ja sitä kautta luottamukselle huomattavasti matalampi. Toisinaan avautumista ja luottamuksen syntymistä voi helpottaa tekeminen puhtaasti keskusteluun keskittymisen sijaan.

”No siellä lasten tasolla. Et ei puhu lapsen yli, et ei puhu liikaa aikuisten sanoilla. -- Ja et ihan fyysisestikin lapsen tasolla, että ku sä olet ylhäällä ja seisot, ni sä näytät suurelta ja pelottavalta. Sitten on hyvä, että istutaan vaikka vierekkäin ja jutellaan siinä. -- Joskus on hyvä istua vierekkäin, silleen on ehkä helpompi avautua. -- ja jonkun tekemisen yhteydessä, et voi jutella vähän niitä näitä. Et usein sanotaan vanhemmillekin lapsista, että jos sä erityisesti sanot, että no nyt keskustelemme tästä aiheesta ja tästä tunteesta, ni sit kaikki on et ”niin” ja tilanne jäykistyy. Mut sit jos on jonkun tekemisen yhteydessä, ni sit ne lapset saattaa kertoa ummet ja lammot.” (LO6)

Lasten kohtaamiseen kytkeytyy lisäksi aina suuri vastuu; mitätöivä, väheksyvä ja välinpitämättömän aikuinen voi omalla toiminnallaan hidastaa ja vahingoittaa lapsen kehitystä, kun taas kuunteleva, helposti lähestyttävä ja turvallinen, mutta napakka aikuinen on lapsen kehitystä myötävaikuttava tekijä. Toisin sanoen se, millä tavalla luokanopettaja kohtelee lapsia, vanhempiansa kalleimpia aarteita, on yksi keskeinen elementti lapsen kasvussa ja kehityksessä, myös tunnetaitojen saralla, kuten luokanopettajat 6 ja 4 kuvailevat:

”-- yks tärkeä asia on aina nähdä siellä toisen ihmisen lapsessa se ihminen. Eliikkä tajuaa sen, että nää, ketkä on mun vastuulleni uskottu, on omien vanhempiansa se kallein asia, mikä niillä maailmassa on. Et se tekee sen vastuun tosi isoksi ja sen, et kuinka mä heitä kohtelen.” (LO6)

”-- mitätöimällä, väheksymällä, välinpitämättömyydellä voit, voit tehdä tosi pahoja asioita aikuisena. Taas niitten vastakohdalla, kuuntelulla, sä kuuntelet lasta oikeasti, et mitä sil on sanottavaa tai seuraat ja katsot ja oot helposti lähestyttävä, turvallinen, napakka kuitenkin, että tietää, että toi myös ei anna tapahtua täällä mitään -- mutta että se on iso, et miten se opettaja kohtaa lapsen --.” (LO4)

7.2.1.2 Ilmapiiri

Kahdeksan haastatelluista luokanopettajista katsoi luokan ilmapiirin olevan yksi keskeinen keino lasten tunnetaitojen tukemisessa. Hyvän ilmapiirin luominen oli luokanopettaja 8:lle yksi tärkeimmistä ja eniten käytetyistä tavoista tukea lasten tunnetaitoja, koska hän katsoi sen luovan pohjaa lasten rohkeudelle olla omia itsejään ja rohkeuden myötä saavutettaville onnistumisen kokemuksille.

”-- mä oon ilmapiiriä painottanu kovasti, se on tosi tärkeä juttu. -- et sais semmosen hyvän ilmapiirin, et siel uskalletaan tavallaan olla aidosti sitä, mitä on ja myös sosiaalisesti ja emotionaalisesti heikompia rohkasta ja saada heille niitä onnistumisen kokemuksia niissä.” (LO8)

Myös luokanopettaja 3 piti turvallista ilmapiiriä tärkeänä tekijänä lasten tunnetaitojen tukemisessa. Hyvän ja turvallisen ilmapiirin hän katsoi muodostuvan vuorovaikutuksen myötä, erityisesti ilmeiden, eleiden ja niiden tulkinnan sekä lähellä olemisen kautta. Tällaisella ilmapiirillä tavoitteena on luoda lapsille tunne, että he ovat riittäviä juuri sellaisena kuin he ovat. Samalla ilmapiiri luo otolliset olosuhteet haasteiden ja niiden yhteydessä käytettyjen ajattelu- ja toimintatapojen kohtaamiselle. Samaa mieltä oli myös luokanopettaja 7, joka totesi lasten kanssa käytävän jatkuvan vuorovaikutuksen olevan paitsi tärkeä suora keino tukea lasten tunnetaitoja, myös edellytys turvallisen ja avoimen ilmapiirin muodostumiselle, mikä edelleen edesauttaa lasten tunnetaitojen tukemisessa.

”-- luottamus ja turvallinen ilmapiiri -- se ei välttämättä tarkoita sellasta ulkoista, eikä välttämättä sanojakaan, vaan se liittyy siihen vuorovaikutukseen. Eleet ja ilmeet ja lähellä oleminen ja sillä sen turvallisen ilmapiirin luominen. Että on hyvä tai riittävä juuri sellaisena kuin on ja sellaisena riittävänä on ihan riittävä siihen, että voi oppia uusia [asioita]. Ja sitten taas jos ei opi, niin ei sekään ole niin vaarallista, että sekin on hyvä, että on yrittänyt. Että tärkeämpää on yrittää kuin onnistua. Tavallaan ajatella sitä, että jos se yrittäminen on onnistuminen eli kun lähtee jotakin yrittämään, niin on silloin jo onnistunut.” (LO3)

”-- jatkuva kanssakäyminen lasten kanssa olis semmost, mikä veis eteenpäin ja kasvattais lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Et niistä puhuttais ja tehtäis ilmapiiri turvalliseksi ja avoimeksi. Ja kylhän se on ihan kaikkes, mitä tuol koulus tehdään, et jos se oppimisympäristö on lapsen mielest turvallinen ja mukava, ni se tulee sinne semmosel asenteella ja sillon tavallaan sitä muutamanki metrin syöttöön on hyvin vaikee syöttää ohi. Et jos se lapsi kokee sen paikan, et hänet hyväksytään pääasiallisesti siel ja on pääasiallisesti turvallinen, innostava ja mukava paikka, sillon hän myös kehittyi.” (LO7)

Luokanopettaja 2 kertoi tukevansa lasten tunnetaitoja luomalla ilmapiirin, jossa hän tietoisesti pyrkii kiinnittämään huomion hyviin asioihin ja tuomaan ne myös lapsille näkyviksi.

”-- itekin pyrin siihen, että kun vaan huomais ne tilantet, että sais sanottua aina, kun huomaan, että kivasti teit ton tai olitpas ystävällinen tai jotakin, että voi että sä oot ihana, seki riittää jollekin. Että ei sen nyt niin kummallista tartte olla, mut semmosta vaan, et kiinnittää tietoisesti huomion siihen, että koettaa löytää niitä pisteitä, että sais sanottua.” (LO2)

Samankaltaisen ajatuksen esitti myös luokanopettaja 6: hän koki lasten tunnetaitojen tukemisen kannalta keskeiseksi sen, että luokanopettaja osaa kiinnittää huomiota sekä kehitykseen että lasten potentiaaliin. Myös hän piti sanoittamista tärkeänä.

”Et se on sitä ihmiseksi kasvamista, että me elämme tuolla toistemme kanssa ja sit me huomaamme noi pienet tilanteet ja me huomataan niissä ne kehityksen siemenet, ne mahdollisuudet kasvaa paremmaksi ja viisaammaksi ja kärsivällisemmäksi ja tietysti sanottaminen on mun mielestä kans tärkeetä. Et puhutaan niistä tunteista ja kerrotaan, että nyt sulla on tommonen tunne, että annetaan niille tunteille nimi --” (LO6)

Toisaalta luokanopettaja 6 muistutti puolestaan arjen realiteeteista – siis siitä, että kehitys harvemmin on puhtaan lineaarista, vaan kehitys on aaltoliikettä, edistymistä ja takapakkia. Tunnetaitojen tukemisen kannalta hän piti tärkeänä sitä, että opettaja jaksaa kuitenkin pitää yllä toiveikasta ilmapiiriä ja muistaa iloita silloin, kun edistymistä tapahtuu. Lisäksi hän totesi, että lapseen on tärkeää ladata hyvää hänen ollessa kasvuvaiheessa, sillä useimmiten sillä on taipumusta näyttäytyä myönteisesti, jos ei juuri nyt, niin myöhemmin:

”-- mikä joskus aikuistenkin on vaikeeta hyväksyä, että mä juuri sanoin ja just puhuttiin ja sit taas. -- et ei me saada nyt ite lannistua siihen takapakkiin, et se on ... sitä tulee ja iloitaan sillon, kun tulee se pieni edistyminen. -- se hyvä, minkä sä lataat siihen lapseen nyt, kun se on tässä kotiloitumisvaiheessa, ni saattaa jossakin kohtaa aueta niinä perhosen siipinä siten.” (LO6)

Asiasta yhtä mieltä oli myös luokanopettaja 3, joka korosti lapsen ja aikuisen yhteistä kasvukumppanuutta osana lasten tunnetaitojen tukemista:

”-- ennen kaikkea se lapsen kanssa kasvukumppanuus, oppilas kasvaa aikuisen ja muitten ihmisten kanssa.” (LO3)

Osana ilmapiiriä luokanopettaja 9 kertoi itse pyrkivänsä antamaan lapsille kehuja ja palautetta hyvästä käytöksestä ja toiminnasta. Hän myös huomautti, että vaikka lapsella olisikin hyvät tunnetaidot, voi lapsen tunteita siltikin sanoittaa. Lopuksi hän mainitsi, että toisinaan myönteistä palautetta on hyvä antaa niin, että myös toiset kuulevat, jolloin lapset voivat oppia toisiltaan.

” No vaikka ne tunnetaidot ois hyviäkin, silti niitä voi sanottaa ja kertoa niitä asioita, havainnoida, kehua, kehua onnistumisia ja antaa palautetta siitä, kun joku asia sujuu hyvin. -- jatkuva palautteen anto hyvästä käytöksestä, toisten huomioimisesta, auttamisesta, lohduttamisesta, ni siitä semmonen palautteen anto joko ihan täysin reaaliaikainen tai sitten viiveellä päivän päätteeksi tai tunnin lopuksi pyrin siihen, että käyn sanomassa, että hei, tosi hienosti toimit äsken tossa. -- että joku toinenkin kuulee sen ehkä ja pystyy ottamaan mallia ja tulee sitä mallioppimistakin siinä.” (LO9)

7.2.1.3 Luokanopettajan malli

Yhtenä keskeisenä osana tunnetaitojen tukemista haastateltavat kokivat myös luokanopettajan oman toiminnan. Se miten luokanopettaja itse toimii, antaa suoraa esimerkkiä lapsille ja määrittää toisaalta osaltaan myös ilmapiiriä. Luokanopettaja 7 esimerkiksi totesi, että tunnetaitojen tukemisen kannalta tärkeintä on, että opettaja itse uskaltaa näyttää tunteensa, sillä siten hän voi antaa lapsille esimerkkiä paitsi siitä, että erilaisten tunteiden ilmaiseminen on sallittua ja toivottavaa, niin myös tunteiden tunnistamisesta ja tavoista käsitellä erilaisia tunteita. Myös luokanopettaja 10 kertoi sanallistavansa ja ilmaisemansa kaikenlaiset tunteet, joita hän kokee ja sitä kautta koettavan antaa lapsille mallia sekä tunteiden tärkeydestä että tavoista tunnistaa ja kohdata erilaisia tunteita. Samaa mieltä oli myös luokanopettaja 3, joka totesi vielä, että luokanopettajan ollessa oma itsensä myös oppiminen on hedelmällisintä.

”-- tärkeint on olla aito niitten lasten kans ja näyttää tunteita, koska jos opettaja on monotoninen, tunteeton persoona heidän silmissä ja vaan menee, ku vanha juna eteenpäin, ni se ei myöskään kannusta heit näyttämään heidän tunteita hyväks eikä huonos. Et miten mä voin opettaa, et näytä, kun sä olet väsynyt ja näytä, kun sä olet vaiks vihanen tai ärtynyt, jos mä en ite koskaan näytä sitä, vaik selvästi olis sille paikka.” (LO7)

” -- et mä aina sanallistan oppilaille kaiken, miltä musta tuntuu, et hei nyt minua harmittaa ja mä kerron, et mikä minua harmittaa ja miten se tuntuu. Että jos mä oon surullinen, ni mä kerron sen ja jos mä oon todella iloinen, mä kerron. Mä aina sanallistan kaikki ja mä myöskin aina pyydän heitä sanallistamaan, et okei, että minä nään, että sinua harmittaa, haluatko kertoa, että miksi, että miltä se tuntuu ja mitä sä toivot, että sille nyt tehdään sille tunteelle. Että mä aina painotan sitä, että kun jokaisella tunteella on joku tarkoitus, merkitys ja sille on syy, miks se on --.” (LO10)

”-- opettajahan on aika hyvä esimerkki monesti tunteitten ilmaisemisessa ja selittämisessä. Opettajan pitää vain uskaltaa olla oma itsensä. Hedelmällisintä se oppiminen ja opettaminen on minun mielestä siellä, missä opettajana uskaltaa olla oma itsensä ja on sillä lailla turvallinen se luokkaympäristö, että uskaltaa ilmaista omiakin tunteita.” (LO3)

Haastatellut luokanopettajat antoivat myös esimerkkejä omaa käyttäytymistä koskevista käytännön toimista, joilla he osaltaan pyrkivät lasten tunnetaitoja tukemaan. Esimerkiksi luokanopettaja 8 pyrki lähtökohtaisesti hillitsemään itsensä hyvin ja näin antamaan oppilaille hyvää esimerkkiä tunnetaidoista tunteiden säätelyn kautta. Myös luokanopettaja 2 kertoi pyrkivänsä aina rauhoittumaan ennen kuin alkaa puhua lapselle jostakin asiasta, joka ei ole mennyt suotuisalla tavalla ja näin tunteiden säätelyn kautta tukevansa lasten tunnetaitoja esimerkin kautta. Toisaalta hän muistutti juuri siitä, että toisinaan lasten on hyvä myös huomata, että nyt on menty liian pitkälle.

”-- ja sit tietenkkin se, et pyrinhän mä siihen, et mä pystyn itseni hillitsemään lähtökohtasesti tosi hyvin, et ei tuu sellasta ... et se malli, jonka he saa, on mahdollisimman toivottava.” (LO8)

”-- että malttas ihan aina rauhoittua ennen kuin rupeaa puhuttelemaan ja juttelemaan opilaan kanssa ja löytää sieltä sen tavallaan, että nyt sinä et ole paha lapsi, vaan tässä tää nyt toiminta on ongelma. Vaikka sitten toisaalta taas lasten on hyvä huomata sekin, että ahaa, nyt mentiin liian pitkälle.” (LO2)

Luokanopettaja 10 kertoi pyrkivänsä sanallistamaan omia tunteitaan mahdollisimman paljon ja samalla näyttävän esimerkkiä tunteiden käsittelemisestä ja säätelemisestä.

”-- mä tosiaan ihan tietoisesti teen sitä paljon ja tosiaan just se sanallistaminen, mä sanallistan aivan kaiken, miltä minusta tuntuu ja miksi ja mä yritän näyttää sitä mallia, et miten sitä käsitellään. -- et tulee ihan eri tavalla se yhteys ja heki uskaltaa sit näyttää, ni mä koen sen hyvin positiivisena” (LO10)

Luokanopettaja 1 puolestaan kertoi pyrkivänsä puhumaan aina ystävällisellä sävyllä. Samalla hän kuitenkin muistutti, ettei se pyrkimyksistä huolimatta aina onnistu.

”-- yrittää tietysti itse puhua aina ystävällisellä äänensävyllä, ei varmaan aina onnistu kyllä, mutta sillä tavalla että ehkä yrittää olla esimerkkillinen siinä.” (LO1)

Yksi esimerkki opettajan omasta käytännön toiminnasta osana lasten tunnetaitojen tukemista on myös aikuisten välinen vuorovaikutus. Luokanopettaja 9 työskenteli yhteisopettajuusluokassa ja totesi sen myötä lasten saavan jatkuvasti yhdenlaista esimerkkiä aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta.

”Opettajalla on tärkeä merkitys. Se toimii kuitenkin jokapäiväsenä esikuvana ja näyttää mallia -- meil on se yhteisopettajuus, ni oppilaat näkee kyllä aika hyvin semmosen vuorovaikutuksen, kahden aikuisen välistä vuorovaikutusta koko ajan siinä.” (LO9)

Luokanopettaja 6 kertoi sen sijaan omassa toiminnassaan hyödyntävän asiaan palaamista. Toisin sanoen hän palaa oppilaan kanssa johonkin tapahtuneeseen tilanteeseen, minkä hän on kokenut menevän tavalla, johon hän ei ole tyytyväinen. Oppilaan kanssa keskustellessaan hän sitten kertoo, miksi halusi palata asiaan ja miten hän asian haluaisi korjata ja osoittaa näin esimerkillään sekä tunteiden sanoittamista että virheiden inhimillisyyttä ja antaa toiminnallaan mallia, miten tällaisissa tilanteissa esimerkiksi voi toimia. Samaisen ajatus- ja toimintamallin jakoi myös luokanopettaja 9.

"-- mä usein sitten palaan -- että hei, että muistatko, ku juteltiin tästä ja mä sanoin sulle tollain ja sulle tuli varmaan vähän tyhmä olo -- että mua vähän harmittaa, että mä hosuini siinä asiassa, että mun olis pitänyt näyttää sulle paremmin -- et mä usein palaan sit jälkeensä semmoseen, et mua jää mietityttää, et nyt mä olin vähän epäsensitiivinen, jutellaas uusiks asia. -- et aina voi palata siihen, mikä ei ehkä edellisenä päivänä mennyt niin hyvin, että aina voidaan korjata mun mielestä, kun ei oo keltään henki menny. Sillon voidaan aina paikata ja hoitaa jälkikäteen." (LO6)

"-- ja myöskin kun ei aina itsekään ole täydellinen, ni sitten myönnän, jos tulee sanottua tai reagoitua turhan napakasti, ni sit tulee hei palataas taaksepäin, nyt mä sanoin turhan kovasti, että hei, palataas uudestaan tilanteeseen ja että voi myöntää sitä, että nyt opettajakin toimi tässä tilanteessa väärin." (LO9)

Lisäksi luokanopettajat 6 ja 2 toivat esille näkemyksen luokanopettajan suhtautumisen ja tunnetaitojen tukemisen välillä. Luokanopettaja 6 totesi ytimekkäästi, että jos opettaja itse antaa tunnetaidoille arvoa, näkyy se myös hänen tavassaan tukea lasten vastaavia taitoja. Luokanopettaja 2 oli samaa mieltä ja totesi luokanopettajan oman suhtautumisen olevan yhteydessä paitsi omaan toimintaan, myös siihen, miten hän ohjaa lapsia kiinnittämään asiaan huomiota. Toisin sanoen kyse on merkityksen antamisesta.

"-- jos opettaja pitää niitä tärkeinä, ni silloin hän niihin myöskin panostaa ja silloin nää asiat tulee itsestään." (LO6)

"-- ehkä semmonen asenne näkyy -- että ne on minunkin mielestä tärkeitä, et mä en niitä ohita millään lailla. Et jos joku on jostain pahalla mielellä, ni se pitää ottaa käsittelyyn, että mikä on hätänä. Tavallaan ikään kuin, että huomataanpa nyt kaikki, että opetella ikään kuin niitä toisten ja omien tunteiden tunnistamista tavallaan, että miltä jokin asia tuntuu tai miten vois auttaa jossakin tilanteessa toista tai miten säädellä itseänsä tietyissä tilanteissa. Että se varmaan se tärkeäksi tekeminen on se opettajan tehtävä ainakin mun mielestä." (LO2)

7.2.2 Tietoinen harjoittelu

Jokainen haastatelluista luokanopettajista otti esille myös erilaiset tietoiset harjoitukset lasten tunnetaitojen tukemiseksi. Tietoisien harjoittelun muodoista haastateltavat toivat esille niin oppiaineiden, muun materiaalin kuin pari- ja ryhmätyöskentelynkin luomat mahdollisuudet. Luokanopettajat 3, 4 ja 8 totesivat myös ihan yleisellä tasolla, että systemaattisella opettamisella on lasten tunnetaitojen tukemisessa paikkansa, jotta on mahdollista ymmärtää, mistä on kyse ja miksi asiaan keskitytään.

”-- systemaattisesti opettaa niitä taitoja ja käydä niitä läpi ja opettaa emootioihin ja tuota sosiaalsiin tilanteisiin liittyviä asioita --” (LO3)

”Ja se, et ketään ei heitetä syvään päähän altaasta, että ui, kun et kerran osaa uida. Eli ne taidot pitää opettaa. Sun pitää opettaa ne tunnesanat ja ilmeet ja eleet ja kaikki nää.” (LO4)

”-- kyllä se lähtis just siitä, että niitä oikeesti harjotellaan --.” (LO8)

Luokanopettaja 7 muistutti lisäksi lasten kehitystason huomioinnista siinä, millaisin tavoin lasten tunnetaitoja pyrkii tukemaan:

”Lapsia on monen eri ikäsiä, ni pitää aina ottaa tietyst huomioon se heiän kehitystaso, et esimerkiksi leikkien ja tämmösten ryhmätehtävien kautta. Ja sit mitä vanhemmaks se lapsi tulee, ni tavallaan se suhde, et leikit on ensiks tääl ja keskustelu on tääl, sit mitä vanhemmaks se tulee, ni sitä enemmän se kasvaa ja sit jossain vaihees ollaan siin pisteet, et se on enemmän keskustelua, kun leikkiä, kun myös se lapsen kehitystaso, voidaan olettaa, et se on kasvanu.” (LO7)

7.2.2.1 Oppiaineet

Luokanopettajat 3 ja 4 näkivät oppiaineiden luovan mahdollisuuksia tunnetaitojen tukemiselle. Kumpikin heistä toi esille äidinkielen, jonka luokanopettaja 4 katsoi luovan mahdollisuuksia tukea lasten tunnetaitoja esimerkiksi sormi- tai käsinukkejen kautta. Lisäksi hän totesi, että toisinaan käsiteltävistä teksteistä voi pompata esiin sanoja, joista viriää aihetta käsittelevää keskustelua.

”Sä voit äidinkielestä saada aivan huimia juttuja, että sormi- tai käsinuket tai että luetaan jotakin tekstiä ja sieltä pomppaa joku yks sana, ni se voi lähtee sieltä, että se on jokapäiväistä.” (LO4)

”Varmaan äidinkieli on yks semmonen, joka on tärkeä.” (LO3)

Luokanopettaja 3 näki kuitenkin monien muidenkin oppiaineiden mahdollistavan tunnetaitojen tukemisen ja totesi, että on vaikeaa kuvitella oppiainetta, jossa tunnetaitojen merkitys olisi vähäinen tai olematon:

”No minusta läpäsya aiheena voi olla kyllä aivan kaikissa oppiaineissa – vaikea miettiä oppiainetta, jossa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen merkitys olisi vähäinen tai sitä ei olisi. Että minusta noita saa ja pitää ja voi ja on mahdollista tuoda kaikissa oppiaineissa. Oppiainesisältöjen kautta tai oppiainesisällöissä.” (LO2)

Esimerkkeinä muista oppiaineista hän nosti esille ympäristöopin, uskonnon, liikunnan, kuvaamataidon ja musiikin. Uskonnon hän näki oppiaineista hedelmällisimpänä lasten tunnetaitojen tukemisen suhteen, koska se tarjoaa erilaisten kertomusten ja aiheiden kautta hyvää pohjaa keskusteluille:

”-- uskonto, ehkä se on kaikista hedelmällisin sillä tavalla, et tulee tosi hyviä keskusteluja jo pienestä lapsesta alkaen, kun on kertomuksia, joita käydään läpi. Ja sitte vaikka nyt kuunnella luokalla, ku käsitellään ihmisenä olemista, niin tosi mielenkiintosa aiheita tulee siellä, samalla tavalla, ku elämäkatsomustiedosta tai muista uskomusaineista. Sieltä tulee hyvin sellasia aiheita, joissa niitä voi ottaa esiin.” (LO3)

Uskonnon hän näki tuovan myös hyvän pohjan harjoitella toisen asemaan asettumista ja ohjata ajattelemaan, miten eri asiat voivat eri ihmisten näkökulmista katsottua tuntua ja näyttäytyä erilaisina:

”-- pienemmille lapsille tosiaan nämä uskonnon kertomukset on ollu mielenkiintosa, joissa tietoisesti on opetettu tai olen opettanut lapsia tunnistamaan tai miettimään sitä, miten eri ihmiset eri tilanteissa miettivät, miltä heistä tuntuu.” (LO3)

Liikunnan hän liitti tunnetaitoihin itseluottamuksen ja toisten huomioimisen kautta, kuvaamataidon itseilmaisun ja vuorovaikutuksen kautta ja musiikin tunnetilojen säätelyn kautta:

”Ja sitte liikunta, itseluottamusta ja toisen huomioon ottamista. -- Kuvaamataito ... vuorovaikutusta tai itsensä ilmaisua ja kun katsotaan toisten töitä, ni kuinka kannustetaan toisia ja kuinka ollaan vuorovaikutuksessa toisten töistä ja kuinka parannetaan toisten tunnetilaa ja toisten itseluottamusta, minkälaisia asioita on hyvä sanoa toiselle toisen työstä. -- Musiikkihan on tosi -- tunnetilojen säätelijänä tai tunnetilojen aikaan saajana, ni se on tosi merkityksellinen.” (LO3)

7.2.2.2 Muu materiaali

Jokainen haastatelluista luokanopettajista toi lasten tunnetaitoja pohdittaessa esille myös erillisten materiaalien tuomat mahdollisuudet. Luokanopettaja 1 oli käyttänyt KiVa-koulun tarjoamaa materiaalia ja totesi sen tuoneen hyviä keinoja kiusaamisen ehkäisemiseen.

”Ja sitte varmaan materiaalia löytyy loppujen lopuksi. Meillä ei oo enää sitä KiVa-koulua, kun se meni maksulliseksi, mutta materiaalithan on vielä olemassa. Että siellä oli aika hyviä juttuja siinä, miten niitä asioita käytiin läpi, se ei ollu kyllä huono. Ehkä se kiusaamisen selvittely ei ollut minusta oikein hyvä systeemi, mutta se, että miten sitä ennaltaehkäistiin, niin se oli minusta oikein hyvää.” (LO1)

Luokanopettajat 2 ja 4 mainitsivat puolestaan Huomaa hyvä -materiaalin. Luokanopettaja 2 kuvasi Huomaa hyvä -materiaalin tuovan tukea erilaisten lasten tukemiseen heidän yksilöllisiä piirteitensä kunnioittaen ja niihin myönteisellä tavalla suhtautuen. Tämän hän näki tukevan lasten taitoa suhtautua toisiinsa avoimesti ja kunnioittavasti. Lisäksi hän kertoi materiaalin tuovan erilaisten harjoitusten myötä tukea ohjata lapsia tarkastelemaan asioita toisista näkökulmista ja toisaalta myös refleктоimaan tapahtunutta:

”-- mä ite käytän sitä Huomaa hyvä -materiaalia -- se on hyvin yksinkertainen, mutta hieno idea, että kiinnitetään lasten huomio niihin hyviin luonteenpiirteisiin tai ylipäättään luonteenpiirteisiin. Et jos joku on nopee tavoiltaan ja olemukseltaan, niin hän on vaan nopea. Joitakin se voi ärsyttää kauheesti, että mitä se oikee hötköttää koko ajan. Tavallaa se, että tuodaa seki positiivisena, et hän nyt on nopee tekemään, että pitää sitten keksiä hänelle sellasta, missä hän pääsee loistamaan. -- ja kehuuoleja ja kaikkee -- tarinoita, mist sitte voidaan keskustella, että millä tavalla sä olisit toiminut ja mitä siin oli semmosta, et vois ajatella, että pitäskö toimia eri tavalla.” (LO2)

”Ja sittenhän me voidaan ottaa näitä Huomaa hyvä -kortteja.” (LO4)

Erilaisista valmiista materiaaleista nousi esille myös Lions Questin tarjoama materiaali, jota luokanopettaja 7 kertoi omaehtoisesti käyttävänsä tukeakseen lasten tunnetaitoja. Hän kuvaili materiaalin tukevan lasten tunnetaitoja erilaisten leikkien, ryhmätehtävien ja erikokoisissa ryhmissä käytävien keskustelujen kautta.

”-- mä käytän semmost Lions Quest -pakettia, me tehdään niitä. Oppilaat tykkää hirveesti niistä. Siin on kaikennäkösiä erilaisia harjotteita, erilaisii leikkei, ryhmätehtävii ja sit ihan välil semmosii keskustelunaiheit. Et vaik pienryhmäs ensiks puhuu, kirjottaa esille ja näis pienryhmis on sit aina omat roolit ja sitä kautta sit puhutaan isommas porukas. Mut et leikit, ryhmäkeskustelut ja isot keskustelut.” (LO7)

Luokanopettaja 2 totesi myös esimerkiksi mielenterveysivustojen tarjoavan materiaalia lasten tunnetaitojen tukemiseen:

”Kyllähän siis tosi paljon on kaikkea, mielenterveysivustojen tehtäviä ja tällasia ihan paketteja. Että ainaki semmoset tehtäväkokonaisuudet mun mielestä tukee hyvin.” (LO2)

Ulkopuolisten tahojen valmistamien materiaalien lisäksi luokanopettajat toivat esille muutamia erilaisia käytännön harjoitteita, joilla lasten tunnetaitoja voidaan tukea. Luokanopettaja 6 totesi pitävän erityisesti saduista ja lastenkirjallisuudesta ylipäänsä, koska ne käsittelevät asioita samanaikaisesti sekä suoraan että piilotajuntaisesti. Hän näki sadut ja lastenkirjallisuuden tärkeänä tunnetaitojen tukemisen tapana myös sen vuoksi, että ne tarjoavat lapselle mahdollisuuden harjoitella toisen asemaan asettumista, siis empatiaa.

”-- sadut on mun mielestä hyviä ja lasten kirjallisuus ylipäänsä. Ne on semmosta, mikä silleen piilotajusesti kertoo niistä tunteista. Et sä tavallaan puhut niistä asioista suoraan ja sitten sä puhuttelet myös sitä piilotajuntaa. Et ku sanotaan, että kirjojen lukeminen, se kehittää empatiaa, mutta noin pienet ei vielä jaksa lukea niin paljon ja jaksa lukea niin pitkiä juttuja, niin heille on tärkeitä lukea. Voi asettua toisen asemaan, kun sä kuuntelet sitä tarinaa.” (LO6)

Myös erilaiset pelit ja leikit koettiin mahdollisina tapoina tukea lasten tunnetaitoja vuorovaikutustaitojen kehittymisen kautta. Luokanopettaja 8 mainitsi lisäksi väittelyt, joilla voidaan harjoittaa esimerkiksi oman mielipiteen ilmaisemista sopivin, toiset huomioivin keinoin.

”-- on ollu erilaisia pelejä, niitä ollaan pelattu ja sitten on ollut niitä semmosia tunnetaitokortteja ja sen tyyppisiä --” (LO5)

”-- tietenkin siis tutustumisleikeillä ja tämmösillä, semmost matalan kynnyksen sosiaalisten tilanteiden harjottamista tietyllä tapaa. Ja tota väittelyt esimerkiks vähän isommilla oppilailta, ni on hyvii tommosii, kuinka opetella perustelevaan omaa mielipidettään.” (LO8)

Luokanopettaja 4 totesikin, että tunnetaitojen tukeminen on tietyllä tavalla kaiken läpäisevää, ja juuri kaikki leikkiminen, liikkuminen ja kuunteleminen tarjoaa materiaalia tunnetaitojen tukemiseen:

”Kaikki leikit, kaikki liikunta, kaikki mitä kuunnellaan, ni kaikkihan on sitä materiaalia, et oikeestaan se on semmonen kaikenläpäisevä juttu.” (LO4)

7.2.2.3 Pari- ja ryhmätyöskentely

Tietoisien harjoittelun tavoista haastatelluista luokanopettajista kuusi nosti esille myös pari- ja ryhmätyöskentelyn. Pari- ja ryhmätyöskentelyn luokanopettajat katsoivat edistävän lasten taitoa tulla toimeen kaikkien kanssa, kuten luokanopettajat 5 ja 9 kuvaavat. Luokanopettaja 8 puolestaan totesi, että pari- ja ryhmätyöskentelyn avulla voi syntyä vuorovaikutusta rohkeampien ja hiljaisempien oppilaiden välille.

”-- ja sitten tietysti mä harrastan hyvin mielellään semmosta sekaryhmittelyä eli mä toi noi laitton erilaisia oppilaita työskenteleeseen keskenään ja yritän saada sitä toimivaks, et kaikki pystys tekee toita kaikkien kanssa.” (LO5)

”-- ihan mahollisimman paljon tehään kaikkia ryhmätöitä erilaisissa ryhmissä, ryhmäytymistä. Meillä esimerkiks arvotaan pääsääntöisesti aina ryhmät, et joutuvat työskentelemään erilaisten oppilaitten kanssa.” (LO9)

”-- opettaja voi pyrkii järjesteele ryhmiä, sille voi yrittää vähä semmosii rohkeit kavereit et ottaa mukaan tämmöst vähän hiljaseempaa --” (LO8)

Luokanopettaja 9 totesikin, että myös juuri vertaisoppiminen on yksi tapa tukea lasten tunnetaitojen kehittymistä:

”No ihan pienestä pitäen varmaan se semmonen vertaisoppiminen tietenkkin, että oppia niiltä, ketkä osaa.” (LO9)

Luokanopettaja 3 puolestaan kertoi laittavansa oppilaat opettamaan toisiaan ja pyrkivänsä tällä siihen, että oppilaat paitsi kehittyvät vuorovaikutustaitojen saralla, niin huomaavat myös vuorovaikutustaitojen merkityksen siinä, miten oman asiansa onnistuu viestimään eteenpäin:

”-- mie oon laittanu ne tekemään tunteja, ne opettaa toisiaan tosi paljon, ku minun mielestä se tuota opettaminen on parasta oppimista. Ne valmistelevat opetuspätkiä ryhmissä ja yksin, niin sitte se vuorovaikutuksen opettaminen sillä tavalla. Oman asiansa saa viestittyä parhaiten, kun on hyvät vuorovaikutustaidot.” (LO3)

Myös luokanopettaja 6 oli samoilla linjoilla pari- ja ryhmätyöskentelystä yhtenä tapana tukea lasten tunnetaitojen kehittymistä ja totesi, että luokanopettajan on hyvä pyrkiä luomaan erilaisia tilanteita, joissa tarvitaan erilaisia kokoonpanoja.

”Nii ja hei, parien ja ryhmien muodostaminen. Monenlaisia tilanteita luomalla, missä tarvitaan erilaisia tiimejä. Paitsi niitä paritilanteita, ni sit myöskin näitä sosiaalisia tilanteita --.” (LO6)

7.2.3 Yhteistyö

Haastatelluista luokanopettajista jokainen koki myös erilaiset yhteistyöt keskeisenä keinona tukea lasten tunnetaitoja. Yksi haastateltavien esille tuomista yhteistyömuodoista oli oppilaiden kotien kanssa tehtävä yhteistyö. Luokanopettaja 9 kuvasi kotien kanssa tehtävän yhteistyön sisältäneen esimerkiksi keskustelua lapsen tunnetaitojen tämän hetkisestä tilanteesta sekä niistä tavoista, joilla niitä voitaisiin pykiä yhdessä johdonmukaisesti tukemaan, sekä koulussa että kotona.

”-- ollaan koteihin oltu yhteydessä näitten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen puutteesta ja sen tukemisesta ja kehittämisestä, että sitten on saatu myös kodin tuki siihen mukaan ja ollaan yhdessä pohdittu keinoja siihen.” (LO9)

Luokanopettaja 4 arveli myös, että kouluilla olisi varaa tehdä toiminnastaan läpinäkyvämpää ja pyrkiä kotien kanssa samankaltaiseen yhteistyöhön, mikä tavanomaisesti päiväkodin ja kotien välillä vallitsee. Hän katsoo, että tiiviimmällä ja avoimemmalla yhteistyöllä voitaisiin välttyä oletuksilta puolin ja toisin ja sen sijaan keskittyä yhdenmukaiseen, lapsen kehitystä myös tunnetaitojen saralla tukevaan toimintaan.

”-- ehdottoman tärkeätä, että koulu ja koti on dialogissa ja tietävät vähän, mitä toinen, toinen puuhaa ja mitä ajattelee ja miltä pohjalta tehdään -- et me voitais vähän avoimempia olla kuitenkin koulussa ja etenkin näissä asioissa. Että koulu voi olettaa, että vanhemmat tietää tai sitten voi olla myös toisin päin, että vanhemmat olettaa, ett no koulu hoitaa.” (LO4)

Kodin ja koulun välisen yhteistyön koki tärkeäksi myös luokanopettaja 8. Yhteistyötä hän piti tärkeänä juuri tunnetaitojen johdonmukaisen tukemisen mahdollistamiseksi. Lisäksi hän toi esille toisenlaisen yhteistyömuodon, moniammatillisen yhteistyön, jota hän toteaa tarvittavan, jos tilanne on haastava. Moniammatilliseen yhteistyöhön viittasi myös luokanopettaja 1, joka totesi opettajien olevan ikään kuin havaitsijoiden asemassa, joilla on velvollisuus välittää havaitsemaansa tietoa eteenpäin tarpeen niin vaatiessa.

”-- jotta se vois toimia, ni siihen tarvitaan myös sitä kodin yhteistyötä, et ei se pelkästään, et koulussa sit puhutaan, et sinun täytyy nyt vähän hillitä ja näin, kyl siin tarttis saada koti mukaan ja jos on tosi haastava homma, ni kylhän se moniammatillista yhteistyötä sit tarvii.” (LO8)

”-- me ollaan semmosia havaitsijoita siinä, että pystytään perheitä ohjaamaan erilaisten palveluiden piiriin, missä vois saada sitten tukea. Meillä on siinä kuitenkin vastuu, että me pystytään täällä sitä ryhmätilanteissa toimimista seuraamaan eri tavalla kuin kotona --.” (LO1)

Luokanopettaja 4 totesikin, että lasten kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen on nimenomaan yhteistyötä:

”Toki sitten jos mennään sinne, että sulla on haasteita, sulla on vaikeuksia ja ihan selkeästi jopa jo ongelmia, niin tota sittenhän siihen tarvitaan kyllä erilaisia koulua tukevia moniammatillisia ihmisiä, että nekin on tärkeä huomata, että se ei oo pelkästään nii, et koulu tän tekee.” (LO4)

Toisinaan moniammatillinen yhteistyö näyttäytyi myös yksittäisten tunne- tai kaveritaitotuntien pitämisenä, mikä käytännössä tarkoitti haastateltavien mukaan sitä, että joku muu kuin luokan oma opettaja käy säännöllisen epäsäännöllisesti pitämässä luokalle tunteja, jolloin käsitellään juuri tunnetaitoja esimerkiksi pienten tehtävien avulla:

”-- koulun oppilashuollon kanssa tehään töitä, niin on semmosia tunnetaitopelejä, joita käydään läpi -- koulukuraattori on käynyt yhdellä tai kahdella tunnilla, on tehty semmosia tehtäviä tunnetaitopelikorteilla, ne on tosi hyviä ja konkreettisia ja semmosia, millä niitä tunnetaitoja voi kehittää ja ohjata huomioimaa sen, kuinka paljon niitä erilaisia tunteita on.” (LO3)

”Eli meillähän on yhdelle opettajalle korvamerkitty yks viikkotyötunti siihen, että se käy eri luokka-asteiden kanssa näitä tämmösiä tunnetaitotunteja.” (LO5)

”Ja sitten meillä on tosi hyvä oppilashuolto ja meillä on ihan vakituinen virka, sosiaalityöntekijä, ja hän tota tulee pitään pyydettäessä tämmösiä kaveritaitotunteja ryhmiin, et meillä on kyllä tätä ajateltu silleen koulun tasollakin.” (LO6)

Toisaalta luokanopettaja 6 muistutti, että vaikka vierailevien aikuisten pitämät tunnit mukavia ovatkin, tapahtuu perustan luova pohjatyö kuitenkin arjessa oman opettajan kanssa:

”Että jos tulee joku vieraileva aikuinen, vieraileva tähti hetkeksi pitää sen kaveritaitotunnin, ni se on kiva, mutta sit kuitenkin se on sitä arjen ruisleipää se niitten omien aikuisten tekemä työ siinä --” (LO6)

Yhteistyöhön liittyen luokanopettaja 6 totesi myös opettajan ja ohjaajan välisen yhteistyön olevan arvokasta, sillä saman lapsiporukan kanssa työskentelevät voivat tehdä lapsista ja heidän tarpeistaan erilaisia havaintoja ja niistä keskustelemalla voi syntyä uusia oivalluksia.

”Ja sit se open ja ohjaajan yhteistyö siinä, että tota jaetaan sitte havaintoja niistä lapsista ja keskustellaan niistä, niin se on mun mielestä tosi tärkeätä ja hedelmällistä.” (LO6)

7.2.4 Koulun johdon tuki

Kaikki haastateltavat toivat haastatteluissa esille myös näkemyksiään koulun johdon merkityksestä siinä, miten lasten tunnetaitoja todellisuudessa tuetaan. Haastatelluista luokanopettajista seitsemän kertoi, että koulussa, jossa he työskentelevät, ei ole yhteisiä ohjeita tai linjauksia sen suhteen, miten lasten tunnetaitoja pyritään tukemaan tai ainakaan niistä ei oltu tietoisia. Esimerkiksi luokanopettajat 5 ja 10 totesivat, että heidän kouluissaan on kyllä mainittu, että lasten tunnetaitoja tulisi tukea, mutta asialle ei ole käytännön toimien kautta luotu sen tarkempaa merkitystä. Näin ollen osa luokanopettajista toimii niiden edistämiseksi, toiset eivät.

”Emmää tiiä, onk mulle annettu mitään ohjeita. Tämäkin on vähän semmonen, että on varmaan sanottu, että pitäisi tukea, mutta en mä tiedä, onks kukaan sanonu, että miten. Jokainen opettaja on varmaan sen sitten ratkaissut omalla tavallaan, et toiset sitten tukee ja toiset jättää sit vaan huomiotta ehkä.” (LO5)

”No meillä painotetaan sitä, et meidän pitää kohdata jokainen lapsi yksilöllisesti, yrittää kuunnella ja auttaa häntä, mutta mitään semmosia varsinaisia käytännön ohjeita ei ole. Et se on jokaisesta aikuisesta ittestään kiinni.” (LO10)

Luokanopettaja 7:llä oli samankaltaisia kokemuksia: tunnetaitoja on kannustettu tukemaan tunnetaitotuntien kautta – silloin tällöin. Hän huomautti, että rehtorilla olisi mahdollisuuksia vaikuttaa asiaan luomalla tunnetaitojen harjoittelulle sekä aikaa että suuntaa antavaa sisältöä:

”Tota meiän koulus ei oo. Siis on kannustettu pitämään jotain tämmösiä esimerkiks tunnetaitotunteja sillon tällön. Mun henkilökohtanen mielipide on se, et se on liian vähän. Et koulu voi kuitenkin vaikuttaa lukujärjestykseen, vaik rehtoriki sil taval, et se ihan vaan tekee yhden semmosen tunnin esimerkiks, et tota täs täl tunnil tehdään sitä.” (LO7)

Myös luokanopettaja 8 totesi, että koulun tasolla tunnetaitoja pidetään kyllä tärkeänä, mutta asia on jäänyt sille tasolle. Hän esitti toiveen paitsi yhteisestä mallista koulun tasolla, myös toiveen yhteisestä linjasta ihan kaupungin tasolla. Hän arvelee, että näin ohjeistus koskettaisi kaikkia ja systemaattisesti jatkuessaan edistäisi tunnehallinnaltaan taitavampia oppilaita:

”Ei varmaan silleen, kyl se on enempi sillä tasolla, et on tärkeätä ja näin. Johdolta vaatis sen, et se johto on painottanut, et ne on tärkeitä. Totta kai ois hyvä, että ois joku yhteinen malli. Toivoisin semmost yhtenäistä linjaa iha sit vaiks kaupungin tasolla, et tulis selkee ohjeistus kaikille opettajille. Et ei oo semmosta irrallista. Ja sit ku se lähtee ekaluokast alkaen, ni sit se toivottavasti johtais siihen, et meil ois oppilaita, kenel ois tunnehallinta parempi.” (LO8)

Myös luokanopettaja 1 kuului niihin seitsemään haastateltuun luokanopettajaan, joiden koulussa ei ollut yhteisiä linjauksia lasten tunnetaitojen tukemiseksi. Hän kuitenkin totesi opettajakunnan olevan toisiinsa yhteydessä, jos esimerkiksi välitunnilla sattuu jotakin, mikä vaatii puuttumista. Yhteisten linjausten hän arveli olevan hyödyksi.

”Ei varmaan sillä tavalla semmosia ohjeita oo, että tietysti säännöt on. Toki jokainen välitunneilla tarkkailee sitä, että kaikilla ois kavereita, et jos joku huomaa jotakin toisen oppilaassa jotakin semmosta, joka vaatis sitten tukea tai puuttumista, niin sitten tietysti otetaan yhteyttä toisiimme. Varmaan oiski ihan hyvä olla semmosia yhteisiä linjauksia.” (LO1)

Yhteisiä ohjeita tai linjauksia ei ollut myöskään koulussa, jossa luokanopettaja 9 työskentelee, mutta hän totesi koulun kuitenkin olevan jatkuvasti mukana jossakin projektissa, joiden joukossa on ollut myös tunnetaitojen tukemiseen keskittyvä projekti:

”No varsinaisia ehkä ohjeita ei, mut meidän koulu on ollut jatkuvasti mukana jossakin projektissa, ja tätä nykystä projektia edeltävä projekti oli semmonen syvien vahvuuksien koulu, jossa sitten tuettiin lasten näitä syviä vahvuuksia, ni se oli pitkälti näitä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja kuitenkin, kun lähettiin itsensä tutkiskelusta ja omien vahvuuksien kautta sitä.” (LO9)

Vaikka valtaosa haastatelluista luokanopettajista työskenteli koulussa, jossa ei ollut selkeitä, yhteisiä linjauksia lasten tunnetaitojen tukemisen suhteen, muistuttivat luokanopettajat 3, 4 ja 6 kuitenkin opetussuunnitelmasta luokanopettajia ohjaavana ja sitovana ohjenuorana.

”No meitä koulussahan ohjaa tuo opetussuunnitelma, opetussuunnitelmasta kaikki löytyy.” (LO3)

”Ja kyllähän OPS sitte taas tietysti sitoo, et meidän pitää aina muistaa myös, et meillä on perusopetuslaki, asetukset, opetussuunnitelmat, meil on myös semmoset.” (LO4)

”No opetussuunnitelma tietysti, se sisältää näitä --.” (LO6)

Luokanopettajat 2 ja 4 työskentelivät puolestaan kouluissa, joissa koulussa oli hiljattain ollut tai oli parhaillaan käynnissä jonkinlainen murrosvaihe, minkä myötä koulun yhteisten linjojen pohtiminen oli tullut ajankohtaiseksi. Luokanopettaja 2 katsoi, että tunnetaitojen tukemisen olisi perusteltua kuulua näihin yhdessä luotaviin linjauksiin, sillä tällä hetkellä hänen kuvauksensa mukaan koulussa vallitsee tilanne, jossa lapset eivät tiedä, mitä heiltä odotetaan, koska yhteisistä linjauksista ei ole yhdessä puhuttu.

”-- ois kyllä tosi tärkeä olla kaikilla tiedossa, että mitä me odotetaan. Nyt musta tuntuu, että lapset ei edes ymmärrä, mitä heiltä odotetaan. Että sit ois helppo sanoo, että ”täällä meillä

tehdään näin”, että ollaan yhtä mieltä kaikesta, eikä sitte, että toinen käy kieltämässä ja sitte toinen, että ”ei, antakaa mennä vaan”, mite se joskus iha oikeesti menee, koska ei oo puhuttu siitä yhdessä.” (LO2)

Luokanopettaja 4 oli samoilla linjoilla luokanopettaja 2 kanssa siitä, että koululla olisi syytä olla yhteinen arvopohja, jonka varaan koulun toiminta nojaa. Hän korosti tarvetta johdon puolelta tulevalle tuelle ja selkärangalle. Yhteisiin ohjeisiin sitoutumisen kannalta hän näki tärkeäksi niiden luomisen yhdessä – sen sijaan, että ne annettaisiin valmiina ylhäältä päin:

”-- ku me siirrytti yhtee kouluu, ni me mietitti, et pitää olla jotkut prinssiipit, et koululla täytyy kuitenkin olla joku arvopohja. Mut et mun mielest siihen pitää koulun johdon antaa myös tuki ja ehdoton selkäranka kaikelle sille toiminnalle, et seistään yhdessä rintamassa. Ja se ei auta, jos rehtori on miettiny sen selkärangan, että meidän on nyt nää. -- meilläki oli semmonen ydinryhmä, joka mietti, että mitä vois olla ja sitten tehtiin semmosia juttuja, mihin ihmiset rupes sitten porisemaan ja miettimään niitä. Koska muuten me ei sitouduta, eikä me oikeasti siinä arjessa käytetä niitä asioita, jos joku vaan antaa. Ehkä käytetään, mutta ehkä ei.” (LO4)

Samamassa yhteydessä hän muistutti toisaalta myös siitä, että tilaa tulee jäädä myös luokanopettajan pedagogiselle vapaudelle:

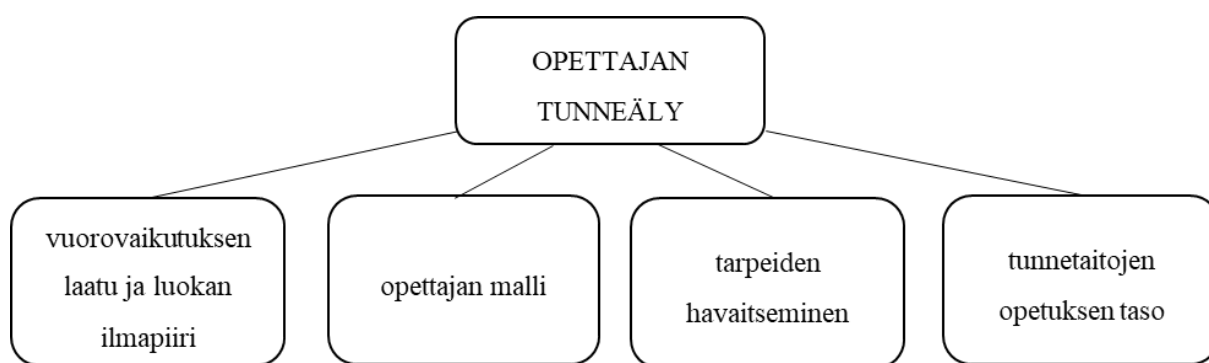
”Mut sit siellä pitää olla se pedagoginen vapaus ja oman opettajan tai ohjaajan tai jonkun muun luovuus.

Haastatelluista luokanopettajista luokanopettaja 6 oli ainut, joka kertoi, että tunnetaitojen tukemista on ajateltu koko koulun tasolla, vaikka heilläkään ei varsinaisia yhteisiä ohjeita ollut ja hän näki asiassa edelleen kehitettävää. Lisäksi hän toi luokanopettaja 4 tapaan esille luokanopettajan pedagogisen vapauden säilyttämisen tärkeyden.

”-- ei meillä... se on mun mielestä ihan jokaisen opettajan tavallaan pedagogiseen vapautteen kuuluva – tai ainakin se koetaan sellaisena. -- oon ottanu näitä puheeksi, mut oon ajatellu, että entistä tietosemmin pitäis puhua siitä, että miten meidän solussa suhtaudutaan lapsiin ja niihin lasten ongelmiin ja riitoihin ja huijaukseen ja kaikkiin tällasiin. Että mulla on ihan kyllä tää agendalla ja oikeestaan vähän koko koulunkin tasolla, että on kyllä ajateltu.” (LO6)

7.3 Luokanopettajan tunneäly osana oppilaiden tunnetaitojen kehittymistä

Kolmannen ja viimeisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tarkastella luokanopettajien näkemyksiä koskien luokanopettajan oman tunneälyn merkitystä osana lasten tunnetaitojen kehittymistä. Haastatellut luokanopettajat kuvailivat luokanopettajan oman tunneälyn merkitystä useista näkökulmista, ja sisällönanalyysin myötä syntyi neljä selkeää pääteemaa: vuorovaikutuksen laatu ja luokan ilmapiiri, opettajan malli, tarpeiden havaitseminen ja tunnetaitojen opetuksen taso (kuvio 4). Alateemoille ei ollut tarvetta.



Kuvio 4. Luokanopettajan tunneälyn merkityksen teemat.

7.3.1 Vuorovaikutuksen laatu ja luokan ilmapiiri

Haastatelluista luokanopettajista jokainen katsoi luokanopettajan oman tunneälyn olevan yhteydessä hänen kykyynsä tukea lasten tunnetaitojen kehittymistä vuorovaikutuksen laadun ja luokan ilmapiirin kautta. Esimerkiksi luokanopettaja 1 totesi luokanopettajan tunneälyn ja sitä kautta hänen tunnetaitojensa olevan keskeinen tekijä turvallisen ilmapiirin luomisessa. Turvallisuuden hän katsoi syntyvän siitä, että lapset voivat luottaa sekä luokan turvallisuuteen että siihen, että opettaja ei käyttäydy pelottavalla tai arvaamattomalla tavalla – toisin sanoen siitä, että opettajalla on riittävän hyvät taidot säädellä ja hallita omia tunteitaan. Turvallisen ilmapiirin luokanopettaja 1 katsoi myös edesauttavan lasten uskallusta ilmaista omia tunteitaan.

”-- et saadaa turvallinen tunne siinä, sehän on tärkeä. Että ehkä siinä opettajan omilla sosiaalisilla ja emotionaalisilla taidoilla on tärkeintä saada se turvallisuus sinne luokkaan, että täällä on turvallista olla. Opettaja ei kilaha mistään, ei tarte pelätä, että nyt se alkaa

huutamaan siellä tai jotakin tekemään jotakin ihan kummallista. Ja että hekin pystyvät, uskaltavat niitä tunteitaan tietysti näyttää siellä, mutta että se turvallisuus varmaan siellä saadaan näillä taidoilla aikaiseksi.” (LO1)

Turvallisuuden näkökulman toi esille myös luokanopettaja 2. Hän katsoi luokanopettajan taidon liioitella tunteita yhdistyvän luokassa koettuun turvallisuuden tunteeseen. Tunneällyn merkityksen hän näki siinä, miten luokanopettaja osaa lukea lapsia ja havaitsemansa tiedon pohjalta ymmärtää, minkälainen toiminta on vuorovaikutuksen ja ilmapiirin edistämisen kannalta järkevää. Valintojen osuessa kohdilleen voi liioittelulla onnistua inhimillistämään tunteita, kuten esimerkiksi pelkoa.

”-- se tuo tosi paljon turvallisuutta, että opettaja uskaltaa liioitella tunteita. Tietenkään ei voi pelottava olla ... tai joskus voi pikku hiljaa ... ei ihan pienten lasten ... tai no, jos nyt lapset tuntee riittävän hyvin, ni voi vähän leikillään pelotellakin eli tavallaan tuoda myös sen pelon inhimilliseksi tunteeksi.” (LO3)

Luokanopettajat 8 ja 10 sen sijaan lähestyivät asiaa enemmän vuorovaikutuksen näkökulmasta. Luokanopettaja 8 näki tunneällyn edistävän huomattavasti luokanopettajan taitoa kohdata erilaisia ihmisiä, niin oppilaita kuin kollegoja. Toisin sanoen hän näki tunneällyn lisäävän taitoa ymmärtää erilaisia ihmisiä:

”-- jotta sä pystyt eri tavalla toimimaan erityyppisen oppilaan kanssa tai kollegan kanssa, ni kylhän se edellyttää, et sulla on näitä taitoja. Et jos niit ei ole, ni et sä pysty kohtaamaan erilaista oppilasta eri tavalla ja se voi johtaa sitten siihen, et jonkun oppilaan kanssa se ei toimi millään se homma, ku sä et ymmärrä --.” (LO8)

Luokanopettaja 10 oli samoilla linjoilla luokanopettaja 8 kanssa siitä, että luokanopettajan tunneäly lisää merkittävästi kykyä kohdata ihmisiä ymmärtävällä tavalla. Hän jatkoi tunneällyn merkityksen pohtimista edelleen ja totesi, että tunneälyllä on yhteyttä myös siihen, millä tavalla asioihin suhtautuu ja miten niihin reagoi. Sellaisen ihmisen, jonka tunneäly on alhaisemmalla tasolla, katsoi hän ottavan erinäiset vastaan tulevat asiat henkilökohtaisemmin kuin ihminen, jolla tunneäly on korkeammalla tasolla. Luokanopettaja 10 katsoi siis luokanopettajan tunneällyn olevan yhteydessä opettajan kykyyn erottaa toisistaan toisen ihmisen tunteet omista ja näin ollen myös taitoon ymmärtää toista, mitä hän mahdollisesti tarvitsee ja miksi.

”-- osaa ihan eri tavalla ottaa heidät vastaan. Sillon jos itellä on heikot sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ja ymmärrys niistä, ni ottaa paljon helpommin myöskin henkilökohtaisesti asiat. Et ku jos lapsi huutaa ja kiroaa, ni sit ottaa ne kaikki ja sit reagoi samalla tavalla. Sit taas, kun on kunnossa, ni ymmärtää, että okei, et nyt tää ei kohdistu muhun, vaan nyt on

jotain ja hän purkaa sen minuun. Se voi olla ihan sitä, että hei, mä olen turvallinen ihminen, ja sen takia hän nyt tarvitsee tän, et mä kuuntelen häntä ja näin.” (LO10)

Taitoa pohtia lasten reaktioita ja niihin johtaneita syitä pohti osaltaan myös luokanopettaja 6. Hän muistutti, että harvemmin lapsi tahallaan käyttäytyy ikävästi – tiettyyn käytökseen on useimmiten jokin syy. Luokanopettajan on kuitenkin tärkeää osata kohdata lapset silloinkin, kun he käyttäytyä ei-toivotulla tavalla. Luokanopettaja 6 totesi tässä luokanopettajan tarvitsevan hyväksyvää katsetta – katsetta, jolla viestittää rohkaisua ja kannustusta. Toisinaan katsetta voi olla tarve hyödyntää myös toisin päin. Luokanopettaja 6 mukaan pystyäkseen hyödyntämään katseen voimaa perustellulla, vuorovaikutusta edistävällä tavalla, tarvitsee luokanopettaja kehittyneitä tunneälyä ilmentääkseen sen emotionaalisenä taitavuutena:

”-- välillä joku voi olla känkkäränkkä, mut ei se koskaan oo mun kiusakseni, vaan siellä on aina joku muu juttu taustalla. Että yks tärkeä asia on semmonen hyväksyvä katse. Että sä voit tehdä sillä ihan pelkällä katseella jo paljon, se on varmaan myöskin tätä kykyä, emotionaalista taitoa, et sä osaat kattoo rohkasevasti ja kannustavasti. Toisaalta joskus myös tiukasti --.” (LO6)

Lisäksi luokanopettaja 6 muistutti opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen vastavuoroisuudesta ja totesi, että opettajan toimiessa avoimesti ja hyväksyvästi tuottaa hänen toimintansa oppilaita, jotka ovat valmiita kehittymään ja antamaan parhaansa.

”-- että mitä sä annat, ni sä myöskin saat. Kun sä annat itsestäsi, niin myöskin ne lapset antaa sulle tosi paljon, että tota ... kyl ne on avoimia ja valmiita kehittyyn ja oppiin ja sit ne haluaa antaa sulle sen parhaansa.” (LO6)

7.3.2 Opettajan malli

Vuorovaikutuksen ja luokan ilmapiirin lisäksi luokanopettajan tunneälyn merkitystä osana lasten tunnetaitojen kehittymistä kuvattiin opettajan mallin kautta. Haastatelluista luokanopettajista jokainen toi keskusteluissa esiin tämän ulottuvuuden. Esimerkiksi luokanopettajat 1, 4 ja 8 korostivat luokanopettajan esimerkinkaltaista asemaa. Tunneälyn merkityksen he tunnistivat yhtäältä siinä, miten tietoinen luokanopettaja itse on omasta toiminnastaan ja sitä kautta antamastaan esimerkistä ja toisaalta siinä, miten opettaja omia tunteitaan ja toimintaa osaa säädellä.

”No kyllä sillä varmaan esimerkinkaltainen yhteys on -- et pyritään samalla tavalla käyttäytymään, että ei voi opettaja siellä ikävästi käyttäytyä ja olla sillä tavalla mallina. Että sitä ystävällisyyttä ja muuta sitten koetetaan opettaa.” (LO1)

”-- pieni lapsi ottaa kyllä niin paljon ihan semmosia opettajan manereita, mutta myös ihan samalla tavalla, et miten se opettaja toimii sosiaalisesti vaikka opettajakollegan kanssa: ne seuraa koko ajan, et okei nyt naapuriluokan opettajan kanssa ne juttelee ja mitä ne juttelee ja miten ne juttelee. Se on sitä tiedostamatonta, et ne siirtyy silläkin tavalla. Täytyy tietoisesti miettiä tätä asiaa.” (LO4)

Sen lisäksi, että luokanopettajan tunneäly edesauttaa omien tunteiden ja toiminnan hahmottamisessa, mahdollistaa se myös oman toiminnan pitämisen systemaattisena, mikä on oppilaiden kannalta keskeistä, kuten luokanopettajat 4 ja 5 kuvailevat. He myös painottivat juuri toiminnan merkitystä mallin antamisessa: mitä lapset näkevät ja kuulevat, sitä he myöskin omaksuvat:

”Hän näyttää aina ensisijaisesti mallia ja hän näyttää mallia tekemällä, ei puhumalla. Toki hän puhuukin, mutta toiminnassa ja tekemisessä ja jokapäiväisessä arjessa, kun ne toistuu. -- ja et ne toistuu systemaattisina, ei poukkoilevana, vaan okei, et nyt joku itkee, ni toi aikuisen reagoi aina siihen ja että on opetettu, et haetaan apua. Näin myös lapset oppii tarjoamaan omaa olkapäätänsä ja kättään. -- et semmonen tietty systemaattisuus ja tietosuus ja se, että sä toimit aina samalla tavalla, etkä oo kauheen poukkoileva, ni se pitää iteki huomata -.” (LO4)

”-- auttaa siihen mallintamiseen. Et kyl usein lapsetkin huomaa, että jos opettaja lohduttaa taikka jollain tavalla myötäelää sen oppilaan tuskassa, niin he huomaa kyllä sen ja sitten saattavat itsekin tehdä vastaavassa tilanteessa samalla tavalla. -- että jos sä osaat näyttää myötätuntoa ja muuta niin ne oppilaat oppii siihen kans. Taikka mallintaa sitä sun käytöstäs. Et jos kauheen kylmäkiskosesti koko ajan suhtaudutaan kaikkiin, ni sit se voi johtaa siihen, että myös ne oppilaat rupee suhtautumaan aika kylmäkiskosesti toisiinsa.” (LO5)

Luokanopettajat pitivät tärkeänä, että opettajalla on sekä rohkeutta että taitoa myöntää erilaisia tunteita ja kertoa, miltä heistä tuntuu. Luokanopettaja 7 liitti tunneälyn juuri uskallukseen osoittaa erilaisia olotiloja ja toisaalta myös sen, että on asioita, joita ei tiedä. Tunneälykäs opettaja osaa kuitenkin etsiä asiaan jonkunlaisen ratkaisun, kuten luokanopettaja 7 kuvaa:

”-- et kyl se opettaja voi jonkun verran esittää osaavansa jotain, mut sit taas siin kohtaa mennään yli sen asian kans, et onko se edes sit enää aitoo. Et mun mielest on myös taito sanoa, että nyt mä en tiedä, nyt mä en oo varma, et tota mä otan selvää tai harjottelen tai jotain muuta. -- et opettajan pitää suoda itelleen se, et voi näyttää, et mullaki on huonoi päivii ja tota mul on hyvii päivii. -- kyl ne lapset peilaa tosi paljon omaa itseään ja sitä, mitä sä oot, ihan sama vanhempien kans kotona.” (LO7)

Myös esimerkiksi luokanopettajat 6, 8 ja 9 olivat samoilla linjoilla ja totesivat myös, että on kohtuullista ja oikeutettua sanoittaa ja kertoa lapselle tunteista, joita tämän käytös on opettajassa herättänyt. Luokanopettaja 8 korosti myös sitä, että tunneälyä omaava luokanopettaja osaa

tunteiden sanoittamisen hetkissä pysyä rauhallisena ja viestittää sen avulla osaltaan mahdollisuudesta säädellä erilaisia tunteita.

"-- kun sä tunnistat sen, sä myönnät sen, sä myönnät sen myös niille lapsille, et nyt ku te teitte tolla lailla, ni mua ottaa kyllä hiukan, hiukan pattiin tämä ja harmittaa. -- kyllä mä näytän omat tunteeni." (LO6)

"-- sillä omalla mallilla, rauhallisella mallilla ja niis tilanteis se, et pysyy rauhallisena. -- esimerkin kautta voi sanottaa niit tunteit. Se aitous, et puhuu niist tunteist oikeilla nimillä ja kertoo, et hei, nyt mua oikeesti raivostuttaa toi sun toiminta. Sillonhan he näkee, et millasis tilanteis opettajakin raivostuu ja miten hän käsittelee sitä tilannetta." (LO8)

"No ehkä jos opettaja itsekin vois sanottaa asioita, tunteitaan ääneen, niin tota kylhän se siinäkin sitte lapset ehkä vois nähdä sen, että näinkin voi toimia --." (LO9)

Myös luokanopettajat 9 ja 10 näkivät tunneällyn keskeisenä osana luokanopettajan taitoa olla oma itsensä ja totesivat, että on tärkeää näyttää lapsille mallia myös siitä, miten toimitaan, jos tunteensa tunnistaa vasta hermostumisen jälkeen ja näin antaa esimerkkiä siitä, että virheiden tekeminen on inhimillistä. Luokanopettaja 10 korosti myös sitä, että mitään tunteita ei pidä hävetä.

"-- et voi palaa pinna ja olla välillä ... tunnistaa tunteensa vasta jälkikäteen." (LO9)

"Sanallistamisessa ja omassa avoimuudessaan, tunteita ei tarvitse hävetä. Ja myöskin virheet. Et näyttää sen, et me aikuisetki tehdään virheitä, meidän ei tarvi noloistua siitä, meidän ei tarvitse peitellä sitä, vaan me myönnetään, et hei, nyt mä tein virheen ja nyt näin. -- on täysin rehellinen ja avoin ja myöskin se, et me ei olla kaikkietäviä. -- mut et me näytetään mallia: mitä me harjotellaan ihan arjessa, se ku aikuiset näyttää omalla mallilla, et näin etenee, ni he yleensä toistaa sen." (LO10)

On kuitenkin välttämätöntä, että luokanopettajalla on riittävät kyvyt hallita tunteitaan, jotta hän ei kohdistaa niitä holtittomasti lapseen. Luokanopettaja 3 totesikin, että on luonnollista, että joskus oppilaiden käytös herättää jopa vihan tunteita. Opettajan taidokkuutta kuvastaakin siis se, miten hän tällaisissa tilanteissa osaa toimia. Tunneällyn hän liittikin luokanopettajan taitoon hallita ja säädellä tunteita.

"-- on tärkeää olla reagoimatta tai tunnistaa ..., että omaa aggressiotaan pitää pystyä säätelämään tai se pitää pystyä estään. Vaikka tulis aggressiivinen hyökkäys, kun se adrenaliini luonnostaan ihmisessä lähtee liikkeelle, niin silti on tärkeää estää se oma aggressionsa. Eli se on pakollinen opettajan työssä, koska niitä aggressioita joutuu kohtaamaan pienistä lapsista alkaen ja sitten isommat lapset on ne, jotka niitä aggressioita kohdistaa aikuiseen tai opettajaan, niin sen enemmän ne nostavat adrenaliinitasoja, mutta ne vain pitää pystyä hillitsemään --." (LO3)

Luokanopettajia on kuitenkin olemassa hyvin monenlaisia, kuten luokanopettaja 2 toteaa ja lisää sitten, että tunnekylmä, tunteista puhumaton opettaja voi viestittää lapsille, että tunteista puhuminen ei ole tärkeää:

”-- opettajia on tosi monenlaisia ja sitten jos on hyvin semmonen, että haluaa pitää sen tietyn auktoriteetin ja ikään kuin tietyn tunnekyllmyyden, että en puhu omista tunteistani, ni kyllähän siinä tulee vähän malli lapsille, että ei ne sitten oo tärkeitä --.” (LO2)

Luokanopettajat 3 ja 7 totesivatkin, että oman toimintansa kautta luokanopettaja antaa mallia myös sitä kautta, miten hän asioihin suhtautuu – siis siten, minkälaisen arvon hän asialle antaa. Luokanopettajan tunneälyllä he katsoivat olevan yhteyttä siihen, miten he osaavat lapsia ja tukea tunnetaitojen saralla:

”No varmaan sieltä tulee jo sitten merkityksen antaminenkin eli kuinka hyvät omat taidot on, niin samalla tavalla antaa merkityksiä sitten omassa käyttäytymisessä ja omassa opetuksessa.” (LO3)

”-- malliahan me heille siellä paljon näytetään, et jos mua kiinnostaa nää asiat, niin ekaks mä saan asiat kuulostamaan silt, et nää on kannattavii ja fiksu ja näin päin pois ja sitä kautta mä opetan ne paremmin.” (LO7)

Luokanopettajat 5 ja 6 kiteyttivät luokanopettajan tunneälyn merkityksen osana lasten tunnetaitojen tukemista opettajan mallin kautta toteamalla, että se, miten aikuiset lapsia kohtaavat ja kohtelevat, määrittää osaltaan sitä, millaisia lapsista kasvaa. Pienet lapset, ja luultavasti vähän isommatkin, katsovat aikuisia ylöspäin ja haluavat ottaa heistä mallia. Siksi aikuisen tehtävä on olla tietoinen omasta toiminnastaan ja sen myötä siitä toiminnasta, jota lapsille jatkuvasti esimerkin kautta annamme:

”-- et kyl se mallintaminen on aika iso osa sitä oppilaan oppimista ja varsinkin mitä pienemmästä oppilaasta on kyse, niin ne ei osaa kyseenalaistaa niitä opettajan toimia, vaan ne matkii ja toimii samalla tavalla.” (LO5)

”Niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan, että kyllähän lapset ottaa mallia aikuisista, niistä ihmisistä, jotka heidän kanssaan työskentelee. Et jos siellä on kuuntelevia, kärsivällisiä ja empaattisia aikuisia, niin kyllähän se tarttuu. Että pienet lapset ainakin, ne vielä ihailee opettajiansa ja mun mielestä isommatkin, että opettaja on nyt sellanen aikuisen malli -- ja sit he katsoo, et mitenkä sä toimit toisten aikuisten kanssa.” (LO6)

7.3.3 Tarpeiden havaitseminen

Luokanopettajista kahdeksan toi haastatteluissa esiin tunneällyn edistävän taitoa havaita lasten tarpeita. Luokanopettaja 2 totesikin luokanopettajan taitojen havaita lasten tunteita olevan huomattavasti paremmat, jos opettaja on itsensä kanssa sinut, mikä puolestaan mahdollistuu tunneällyyn sisältyvien taitojen myötä. Hän totesi myös, että jos luokanopettaja ei tunnista oppilaidensa tunteita ja sitä kautta tarpeita, saattaisi opettajan toiminta näyttäytyä oppilaille välinpitämättömältä. Luokanopettaja 3 puolestaan katsoi tunneällyn mahdollistaman emotionaalisen herkkyyden keskeisenä työkaluna havaita lasten hyvin- ja pahoinvointia.

”No kyllähän ne on huomattavasti paremmat, jos ite on sinut itsensä kanssa niin sanotusti ja oma itsetunto ja kaikki, minäkuva ok, ni kyllähän se tavallaan luo niin paljon paremman pohjan sitte sen asian tunnistamiselle lapsessakin. -- Että mitä ne sitten ajattelis, että ei opettaja välitä [jos ei tunnista] --.” (LO2)

”-- se emotionaalinen herkkyys on opettajalle aika tärkeä työkalu tunnistaa sitä lasten hyvinvointia ja pahoinvointia.” (LO3)

Tunneällyn tarpeiden havaitsemista edesauttavasta yhteydestä samaa mieltä oli myös luokanopettaja 1. Hän liitti tunneällyn luokanopettajan tunneällyn paitsi kykyyn havaita lapsissa tunteita, myös taitoon pohtia pidemmälle mahdollisia syy-seuraussuhteita. Tällöin opettaja osaa valita sellaisia toimintatapoja, joilla hän voi ottaa asiasta selvää ja näin pyrkiä auttamaan lasta vastaamalla tämän tarpeisiin.

“-- sä pystyt lukemaan ja tunnistamaan muiden tunteita. -- pystyy tavallaan havainnoimaan myös oppilaissa tunteet ja ehkä myös miettimään syy-seuraussuhteita. Esimerkkinä että Pekka löi Pirkkoa, mut mikä sai sen Pekan lyömään sitten. -- että mitä siellä takana. Elikkä voidaan niitä toisesta nähtäviä tunteita sinne osata viedä ja katsoa ne kaikki kortit sieltä läpi, että mitä sieltä loppujen lopuksi löytyy ja sitten pystytään auttamaan. Elikkä että pystytään näkemään niissä lapsissa niitä avuntarpeita ja tuen tarpeita ja sitten ettimään [ratkaisuja].” (LO1)

Luokanopettaja 5 kuvasi luokanopettajan tunneällyn yhteyttä tuen tarpeiden havaitsemiseen yksittäisten tilanteiden kautta. Esimerkkinä hän kuvasi tilannetta, jossa luokanopettaja havaitsee oppilaan olevan tunteiden vallassa. Tunneälyä omaava luokanopettaja osaa havaita oppilaan tarpeita ja luokanopettaja 5 kuvaaman esimerkin mukaan esimerkiksi pyrkiä sanoittamaan oppilaan olotilaa ja auttaa tätä löytämään keinoja hallita ja säädellä tunteita vastaavan kaltaisissa tilanteissa.

”-- se itse tunteiden sanoittaminen. Jos opettaja huomaa, että toinen on nyt tunnemyrskyn vallassa, niin se voi lähteä yrittää sitä sanottaa ja sit hän ehkä itekin huomaa sitä. Ja sit muutaman oppilaan kans ollaan tehty sillain, että jos on itsesäätelyn kans ollut hankaluuksia, niin sit kun hän huomaa, ett nyt rupee ne vahvat tunteet nousee eteen, niin sitten menään ehkä rauhoittumaan toiseen tilaan taikka muuten pyritään saamaan se, et se ei pääsis vallalle, se kauheen vahva tunne.” (LO5)

Luokanopettajat 6 ja 7 kuvasivat luokanopettajan tunneälyn ilmenemistä tarpeiden havaitsemisen muodossa ryhmän tasolla. Luokanopettaja 6 totesi tunneälyn mahdollistavan opettajalle taidon tehdä ryhmästä havaintoja, jotka antavat opettajalle paljon tietoa ryhmän tilanteesta ja tarpeista, minkä myötä hän voi lähteä miettimään, miten tarpeisiin olisi hyvä vastata ja minkälaiset toimet vievät kohti tavoitteita. Näin ollen luokanopettaja 6 piti taitoa lukea lasten tarpeita ilmeistä, eleistä ja puheista hyvin tärkeänä. Lisäksi hän näki taidon havaita lasten tarpeita ja vastata niihin suotuisalla tavalla rakentavan myös luottamusta aikuisen ja lapsen välille. Myös luokanopettaja 7 näki tunneälyn mahdollistavan luokanopettajan kyvyn tehdä kullekin ryhmälle sopivia ratkaisuja esimerkiksi materiaalien valinnan kautta.

”No ensinnäkin sä saat paljon tietoa siitä ryhmästäsi, ja sitte ku sulla on tietoa, sä voit ruveta miettimään, että mitenkä sä voisit toimia ja millä tavalla sä vaikutat sinne ryhmääsi. -- että osaa lukee sitä ryhmäänsä ja huomata, koska sä voit kiristää sitä ruuvia ja koska on parasta löysyttää sitä ruuvia, et tota sitä ryhmääkin pitää ... lasta pitää lukee, sitä ryhmää pitää lukee. Ilmeitä, eleitä, puheita. -- se, että mä kuulen, mitä siellä lapsiryhmässä menee, niin se auttaa niin paljon sitä sen ryhmän viemisessä ja lisäksi se rakentaa sitä luottamusta aikuisen ja lasten välille.” (LO6)

”Varmaa sitä kautta, et opettaja osaa myös silloin valita oikeenlaiset materiaalit ja keinot kyseiselle ryhmälle -- et tiedostaa, mihin minkäkin ikänen ja tasonen porukka pystyy --.” (LO7)

7.3.4 Tunnetaitojen opetuksen taso

Luokanopettajista seitsemän kuvasi luokanopettajan tunneälyn merkitystä vielä tunnetaitojen opetuksen tason kautta. Luokanopettaja 3 katsoi luokanopettajan tunneälyn parantavan opetuksen laatua. Lisäksi hän näki tunneälyn myötä mahdollistuvan kyvyn tunnistaa omia tunteita tukevan myöskin hyvinvointia, mikä edelleen tukee luokanopettajan jaksamista käyttäen omia sosiaalisia ja emotionaalisia taitojaan opetuksessa:

”-- mitä paremmat sosiaaliset taidot ja mitä paremmat emotionaaliset taidot, niin kyllä se kasvattajan ... se työn jälki tai laatu tai tekee arvokkaampaa tai parempaa työtä, mitä paremmin tunnistaa ja sitten opettaja on niin hyvinvoiva, että jaksaa käyttää niitä omia sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja.” (LO3)

Toisaalta haastateltavista puolet sanoi suoraan, että luokanopettajalla on oltava vähintään auttavasti hyvät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, jotta hän pystyy lasten kehittymistä tällä saralla tukemaan. Luokanopettajat 8, 3 ja 4 pitivät tunneälyn kautta mahdollistuvia tunnetaitoja miltei suoranaisena edellytyksenä luokanopettajana työskentelylle. Luokanopettaja 4 totesi myös, että sen lisäksi, että luokanopettajan on ilman tunneälyä vaikea opettaa lapsille tunnetaitoja, on se myös lasten oikeus saada heidän kasvuaan tukemaan täyspäinen aikuinen.

"-- et jos opettajal ei ois itsellä tunnetaitoja tai tunnetaidot tosi heikot, ni kyl se vähän huono opettaja siin kohtaa mun mielest on." (LO8)

"-- ja minusta ne opettajan omat sosiaaliset ja emotionaaliset taidot on edellytys sille, että sitä työtä voi tehdä." (LO3)

"-- ellei me tunnisteta tunteita ympärillä tai omia tuntemuksia ja osata niitä ... toimia niitten mukaan ... järkevissä mittasuhteissa, niin eihän ... ei saa mennä edes opettajan ammattiin. Et jos et sä ite hallitse itseäs tai jos et sä ymmärrä sun tunteita tai sä et ite pysty säätelemään itsees, ni miten sä voit ohjata toista, jos oma pohja on ihan heikko. Kyllä jokasella lapsella on oikeus saada kohtuu täyspäinen aikuinen ihminen ohjaamaan ja kasvattamaan, että ... se on lasten ehdoton oikeus." (LO4)

Myös luokanopettajien 9 ja 5 oli vaikea kuvitella sellaista luokanopettajaa opettamassa lapsia, jolla itsellään ei tunnetaidot olisi kunnossa. Luokanopettaja 9 totesi myös, että luokanopettaja ilman tunnetaitoja on ennemmin luennoitsija kuin kasvattaja. Tunneälyn katsottiin siis lisäävän sekä luokanopettajan ymmärrystä tunnetaidoista että kasvattavan tämän taitoa opettaa ja tukea niitä.

"No kyllä täytyy olla ainakin auttavasti hyvät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot itsellä, jotta sä voit tukea. Et jos et sä tunnista tunteita, ni ethän sä voi opettaakaan niitä tai tukea lapsen tunteita, jos et sä tunnista niitä itselläänkään. Ylipäätään opettajan ammatissa, ni jos ei sulla ole sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, ni kyl sä oot aika pelkkä luennoitsija siellä luokan edessä, että ei sillon ehkä puhuta kasvattajasta siinä vaiheessa." (LO9)

"Ja mä en kyllä vois edes kuvitella, että pieniä lapsia, enkä kyllä oikeen isompiakaan, että siellä olis sellanen henkilö opettamassa, jolla ei näitä taitoja olis." (LO5)

Luokanopettaja 7 puolestaan katsoi, että luokanopettajan tunnetaitojen tulisi olla vähintään sillä tasolla, mitä he opettavat.

"Nii, vaikeehan se on opettaa palloa potkasemaan, jollei sitä osaa potkasta. -- kyl mun mielest selväst pitää opettajan ... omien näiden sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen olla sillä tasolla vähintään, mitä he opettaa --." (LO7)

Luokanopettaja 8 toi haastattelussa esiin myös näkökulman, että ilman tunneällyn mahdollistamia tunnetaitoja luokanopettajan voisi kuvitella olevan vaikea osata eläytyä esimerkkitalanteisiin saati toimia käytännön tilanteissa, jolloin tunnetaitojen tukemisen taso jää alhaiseksi. Myös luokanopettaja 7 totesi, että luokanopettajan oma suhtautuminen tunnetaitoihin mitä todennäköisemmin heijastuu myös opetuksen tasossa.

"-- et jos niit ei olis niit taitoi opittu, ni on se tosi vaikee, tosi vaikee sitten niitä opettaa ja tukee niitä taitoja, jos ei ole sitä osaamista itsellä. Ni tavallaa, ku et sä pysty sit niit esimerkkitilanteitakaan välttämättä peilaamaan yhtään järkevästi tai sä et pysty itse toimimaan niis tilanteis järkevästi --." (LO8)

"-- et jos sua ei kiinnosta ne asiat, ni et sä myöskään harjota niitä itessäs ja silloin se myös näkyy, et jos sä koetat opettaa niit." (LO7)

Toisesta näkökulmasta katsottuna luokanopettaja 8 taas näki luokanopettajan tunneällyn edistävän luokanopettajan kykyä käsitellä esimerkiksi esimerkkitalanteita ja sen myötä tukea oppilaiden tunnetaitojen kehittymistä:

"-- ja sitte just näiden esimerkkitilanteiden ... läpikäy niitä, ni tavallaan siinä pystyy kantamaan vinkkiä --." (LO8)

Myös luokanopettaja 2 jakoi näkemyksen luokanopettajan tunneällyn yhteydestä hänen kykynsä näyttää tunteita ja sitä kautta tukea lasten tunnetaitojen kehittymistä. Lisäksi hän totesi, että jos luokanopettaja ei lasten kanssa käy tunnetaitoja läpi, jää tunnetaitojen tukeminen koulun puolelta vaillinaiseksi.

"-- et jos onkin hyvin semmonen tunnekylmä tai tämmönen, et haluaa sen opettajan roolin tietynlaisena pitää, että ei valota paljon mitään ittestään ulos omia asioita, ni jotenki tuntuu kauheen vaikeelle ehkä lähtee sitten puhumaan tunteista lasten kans tai nii ajattelisin kyllä -- en mä tiedä sitten, että jääkö ne vaillinaisiksi ne taidot sitten koulun osalta, että varmaan sitten kotipuoleen jää siten se vastuu niistä enemmän. -- et jos se jää kokonaan ikään kuin ottamatta mukaan siihen toimintaan, ni kyllä siinä aika monta asiaa jää sitten vaille lapsi." (LO2)

Luokanopettaja 4 muistuttikin, että myös luokanopettajan on tärkeää kasvaa heikkouksien tunnistamisen kautta, myös tunnetaitojen saralla, vaikka tie kiviseltä tuntuisikin, ja siinä tunneäly auttaa.

"-- että myös omien heikkouksien tunnistamisen kautta opettajan kasvu ... sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin on tosi tärkeä, vaikka se voi joskus olla kova polku." (LO4)

7.4 Yhteenveto tuloksista

Taulukkoon 5 on koottu yhteen tämän tutkimuksen tulokset jokaisen tutkimusongelman ja jokaisen luokanopettajan näkökulmasta. Jokainen haastatelluista luokanopettajista katsoi tunnetaitojen olevan tärkeitä ja jokainen heistä kuvasi niiden merkitystä psyykkisen kasvun ja hyvinvoinnin sekä vuorovaikutuksen näkökulmista. Psyykkisen kasvun ja hyvinvoinnin teemaan liittyen kuusi perusteli tunnetaitojen merkitystä resilienssin ja seitsemän itsetunnon kautta. Vuorovaikutuksen kontekstissa jokainen haastateltavista näki tunnetaitojen merkityksen vuorovaikutustaidoissa, kuusi myös suhteessa tykättävyyteen ja vertaisryhmässä saavutettavaan asemaan. Yhdeksän luokanopettajista kuvasi tunnetaitojen merkitystä myös oppimisen, työelämän ja menestymisen kautta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen suhteen haastateltavat olivat siis melko yksimielisiä, pieniä eroja syntyi resilienssin, itsetunnon sekä tykättävyyden ja vertaisryhmässä saavutettavan aseman alateemojen suhteen.

Jokainen haastateltavista kertoi tukevansa lasten tunnetaitoja niin sensitiivisyyden ja responsiivisuuden, tietoisien harjoittelun kuin yhteistyönkin kautta. Lisäksi jokainen heistä sanoi koulun johdon toiminnan olevan yksi keskeinen osa sitä, miten lasten tunnetaitoja koulussa tuetaan, vaikka yhdeksän kymmenestä tässä tutkimuksessa haastatellusta luokanopettajasta kaipasikin koulun johdolta käytännön toimia. Sensitiivisyyden ja responsiivisuuden sekä siihen sisältyvien alateemojen suhteen haastateltavat olivat lähes yksimielisiä: niiden katsottiin olevan keskeisiä tapoja tukea lasten tunnetaitoja. Tietoisien harjoittelun toteutustapojen saralla luokanopettajien keskuudessa oli hajontaa: vain kaksi haastatelluista katsoi oppiaineiden luovan mahdollisuuksia tunnetaitojen opettamiselle ja kuusi kymmenestä haastatellusta luokanopettajasta näki pari- ja ryhmätyöskentelyn yhtenä varteenotettavana tapana tukea lasten tunnetaitoja. Toisaalta jokainen koki muun materiaalin kuitenkin olevan yksi tapa tukea lasten tunnetaitoja. Jokainen osallistujista toi siis esiin kuitenkin useita ja keskenään erilaisia tapoja, joista arkisen sensitiivisyyden ja responsiivisuuden, opettajan mallin, jonkin muotoisen tietoisien harjoittelun ja yhteistyön mainitsi haastatelluista jokainen.

Tunneällyn merkityksestä osana lasten tunnetaitojen tukemista luokanopettajat olivat täysin yksimielisiä ja jokainen heistä koki tunneällyn merkityksen olevan keskeinen vuorovaikutuksen laadun ja ilmapiirin sekä opettajan mallin suhteen. Merkitystä tarpeiden havaitsemisen kautta kuvaili haastateltavista kahdeksan ja tunnetaitojen opettamisen tason kautta seitsemän. Erot olivat siis pieniä sekä merkityksen ilmenemisyhteyden että luokanopettajien välillä.

Taulukko 5. Yhteenvedo tuloksista.

Tutkimusongelma	Teemat ja alateemat	Opettaja										Yhteensä
		lo1	lo2	lo3	lo4	lo5	lo6	lo7	lo8	lo9	lo10	
Tunnetaitojen merkitys	psykkinen kasvu ja hyvinvointi	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
	<i>resilienssi</i>	x		x	x		x		x	x		6
	<i>itsetunto</i>	x	x	x	x		x			x	x	7
	vuorovaikutus	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
	<i>vuorovaikutustaidot</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Tunnetaitojen tukeminen	<i>tykättävyys ja asema vertaisryhmässä</i>	x	x			x	x		x	x		6
	oppiminen, työelämä ja menestyminen	x	x	x	x	x	x	x	x	x		9
	yhteensä	7	6	6	6	5	7	4	6	7	4	
	sensitiivisyys ja responsiivisuus	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
	<i>lasten kohtaaminen</i>		x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Luokanopettajan tunneälyn merkitys	<i>ilmapiiri</i>		x	x	x		x	x	x	x	x	8
	<i>opettajan malli</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
	tietoinen harjoittelu	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
	<i>oppiaineet</i>			x	x							2
	<i>muu materiaali</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
	<i>pari- ja ryhmätyöskentely</i>			x		x	x	x	x	x		6
	yhteistyö	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
koulun johdon tuki	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10	
yhteensä	6	8	10	9	8	9	9	9	9	8		
Luokanopettajan tunneälyn merkitys	vuorovaikutuksen laatu ja ilmapiiri	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
	open malli	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
	tarpeiden havaitseminen	x	x	x		x	x	x		x	x	8
	tunnetaitojen opettamisen taso		x	x	x	x		x	x	x		7
yhteensä	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3		

Huomio. Vaakarivit osoittavat, kuinka paljon teemat ja alateemat saivat mainintoja. Mainintojen summa on laskettu oikeanpuolimmaiseen sarakkeeseen. Teeman (esim. psykkinen kasvu ja hyvinvointi) saamien mainintojen summan ei ole tarkoitus vastata eri alateemojen (esim. resilienssi ja itsetunto) saamien mainintojen summaa ($6 + 7 = 13$), vaan kunkin rivin päässä oleva summa kuvastaa kyseisen teeman tai alateeman saamia mainintoja haastateltujen opettajien keskuudessa. Pystyivät sen sijaan osoittavat, mitä kukin luokanopettaja toi haastattelussa esille ja luovat näin kuvaa opettajien profiileista suhteessa tutkimusongelmiin.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteina oli tarkastella, millaisia ovat luokanopettajien käsitykset tunnetaitojen merkityksestä ja miten lasten tunnetaitojen kehittymistä tuetaan koulussa. Tutkimuksen tarkastelun kohteena oli lisäksi luokanopettajien käsitykset luokanopettajan oman tunneällyn merkityksestä osana lasten tunnetaitojen tukemista. Tutkimuksen aineisto muodostui kymmenen työssä käyvän luokanopettajan haastatteluista. Haastatteluaineiston analysoinnissa keskityttiin niihin ilmaisuihin, jotka kuvastivat tunnetaitojen merkitystä, tunnetaitojen tukemisen tapoja ja luokanopettajan oman tunneällyn merkitystä. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin myötä haastatteluaineistosta esille nousseiden ilmausten pohjalta muodostettiin teemat ja joissakin tapauksissa myös alateemat.

8.1 Tutkimuksen tulosten pohdintaa

8.1.1 Luokanopettajat näkevät tunnetaidot merkityksellisinä koko elämän kannalta

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli luokanopettajien näkemyksiä tunnetaitojen merkityksestä. Haastatteluista luokanopettajista jokainen piti tunnetaitoja merkityksellisinä taitoina. Tunnetaitojen merkitystä kuvaillessaan he liittivät tunnetaidot psyykkiseen kasvuun ja hyvinvointiin, vuorovaikutukseen sekä oppimiseen, työelämään ja menestymiseen. Haastateltavien näkemykset yleisellä tasolla tunnetaitojen merkityksellisyydestä ja linkittyneisyydestä usealle elämän osa-alueelle saavat tukea aiemmasta tutkimuksesta, joissa tunnetaitojen on osaltaan katsottu luovan pohjaa kokonaisvaltaiselle ja myönteiselle kehitykselle lapsuudesta nuoruuteen ja edelleen aikuisuuteen (Pollard & Lee 2002; Masten & Coatsworth 1998; Masten & Tellegen 2012).

Psyykkisen kasvun ja hyvinvoinnin teeman alla haastatellut luokanopettajat näkivät tunnetaitojen merkityksen yksilön psyykkisessä vakaudessa ja yleisessä tyytyväisyyden kokemuksessa. Luokanopettajien näkemykset tunnetaitojen merkityksestä osana psyykkistä vakautta ovat yhteneväisiä aiempien tutkimusten kanssa, joissa tunnetaitojen on havaittu olevan yhteydessä sekä yksilön kokemaan stressiin että yleisesti yksilön psyykkiseen terveyteen (Jones ym. 2011; Mikolajczak ym. 2007; Ciarrochi ym. 2002). Myös yleinen tyytyväisyys saa tukea aiemmalta tutkimukselta, joissa tunnetaitojen on osaltaan havaittu olevan yhteydessä yksilön elämää kohtaan

koetun tyytyväisyyden kanssa (Kotsou ym. 2011; 828; Gallageher & Vella-Brodrick 2008; Gannon & Ranzijn 2005). Lisäksi he kuvailivat tunnetaitojen merkitystä resilienssin kautta linkittäen tunnetaidot yhtäältä yksilön taitoon selvitä vastoinkäymisistä ja toisaalta yksilön kykyyn ymmärtää erilaisten tapahtumien ja tilanteiden takana olevia ja niihin johtaneita syy-seuraussuhteita, kuten myös aikaisemmat tutkimukset (Mikolajczak & Luminet 2008; Pollard & Lee 2002; Masten & Coatsworth 1998) ovat esittäneet. Psyykkisen kasvun ja hyvinvoinnin teeman alla luokanopettajat näkivät tunnetaitojen merkityksen myös yksilön itsetunnon kautta siinä, miten yksilö käsittää, tuntee, ymmärtää ja hyväksyy itsensä, miten hän arvostaa itseään ja toisia sekä siinä, miten hän uskaltaa elää omannäköistä, merkityksellistä elämää. Käsitteet tunnetaitojen ja itsetunnon välisestä kytköksestä ovat inhimillisiä ja jopa odotettavia, koska itsetunnon katsotaan sisältyvän yksilön tunnetaitoihin (Heckman ym. 2006).

Vuorovaikutukseen liittyen haastatellut luokanopettajat näkivät tunnetaitojen merkityksen ennen kaikkea siinä, miten yksilö ymmärtää ja kohtelee toisia. Tunnetaitojen nähtiin mahdollistavan tunteiden tunnistamisen, empatian tuntemisen ja osoittamisen sekä tilanteeseen sopivan käyttäytymisen valinnan. Aiempi tutkimus aihepiiriin parissa antaa tukea luokanopettajien näkemyksille tunnetaitojen merkityksestä osana vuorovaikutusta, sillä tunnetaitojen on havaittu olevan yhteydessä juuri vuorovaikutuksen laatuun, mutta myös yksilön kykyyn ottaa huomioon toisten näkökulmia (Lopes ym. 2005; Raver ym. 1999). Lisäksi luokanopettajat näkivät tunnetaitojen toisten kohtelun ja huomioinnin myötä olevan merkityksellinen tekijä tykättävyydessä ja vertaisryhmässä saavutettavassa asemassa. Suoranaista tutkimustietoa tämän tutkimuksen teon hetkellä ei ollut saatavilla, mutta toisaalta tykättävyys vertaisten keskuudessa muotoutuu ainakin osittain vuorovaikutuksen laadun myötä, jonka puolestaan on havaittu olevan yhteydessä tunnetaitoihin arvoituna niin itsen kuin vertaisten toimesta (Lopes ym. 2004).

Oppimisen, työelämän ja menestymisen näkökulmasta luokanopettajat näkivät tunnetaitojen merkityksen yksilön kyvyssä oppia ja ylipäättään sisäistää tietoa. Tunnetaitojen oppimista myötävaikuttava yhteys on tunnistettu myös aiemmassa tutkimuksessa (Taylor ym. 2017). Toisaalta luokanopettajat myös kokivat tunnetaitojen olevan edellytys toisten taitojen, kuten kognitiivisten taitojen hyödyntämiselle, mikä edelleen on edellytys työelämässä toimimiselle. Myös Blair (2002) on todennut tunnetaitojen merkityksellisyyden tulevan osittain ilmi juuri kognitiivisia kykyjä palvellessaan. Työelämään luokanopettajat linkittivät tunnetaidot myös vuorovaikutuksen myötä. Kiinnostavana yksityiskohtana esiin nousi epäily tunnetaitojen mahdollisesta yhteydestä tulotasoon, sillä tunnetaitoihin sisältyvien itsetunnon (Goldsmith ym. 1997; Murnane

ym. 2001), itsehillinnän (Dunifon & Duncan 1998), johtajuuden (Kuhn & Weinberger 2005) ja työhön kohdistuvan motivaation (Segal 2012) on aiemmin havaittu olevan myönteisessä yhteydessä palkkauksen kanssa. Lapsuusaikaisen aggressiivisuuden (Groves 2005) ja huonon käyttäytymisen (Segal 2013) sen sijaan on katsottu korreloivan kielteisesti palkkauksen kanssa. (Turner ym. 2022, 2.) Yhteenvedona ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta voidaankin todeta, että haastatellut luokanopettajat näkivät tunnetaitojen olevan merkityksellisiä taitoja kokonaisvaltaisen elämässä pärjäämisen ja menestymisen kannalta, kuten aiemmat tutkimuksetkin (Pollard & Lee 2003; Masten & Coatsworth 1998; Masten & Tellegen 2012) ovat osoittaneet. Työskennellessään lasten kanssa päivittäin vuorovaikutuksessa ollen ovat luokanopettajat osaltaan suuressa asemassa siinä millaisiksi lapsen tunnetaidot kehittyvät, mikä edelleen on yhteydessä lapsen tulevaisuuteen niin terveyden, sosiaalisten suhteiden, oppimisen, työelämän kuin yleisen pärjäämisenkin kautta. Siksi opettajan onkin tärkeää reflektoida ja miettiä, millä tavalla hän tätä kehitystä omalta osaltaan myötävaikuttaa.

8.1.2 Tunnetaitoja tuetaan monin tavoin, mutta yhteisiä suuntaviivoja kaivataan

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tarkastella luokanopettajien näkemyksiä siitä, miten lasten tunnetaitoja koulussa tuetaan. Jokainen tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista kertoi tukevansa lasten tunnetaitoja ja toteuttavansa sitä useammalla kuin yhdellä tavalla. Haastateltujen luokanopettajien keskuudessa oli kuitenkin eroja siinä, millaisin tavoin ja painotuksin he lasten tunnetaitoja pyrkivät tukemaan: toiset keskittyivät siihen erillisillä tunteilla, toiset kokivat sitä tapahtuvan tavanomaisessa arjessa jatkuvasti. Erilaisia tapoja tukea lasten tunnetaitoja haastateltavat kuvailivat sensitiivisyyden ja responsiivisuuden, tietoisien harjoittelun, yhteistyön sekä koulun johdon tuen näkökulmia hyödyntäen.

Sensitiivisyys, herkkyys havaita erilaisia tarpeita, ja responsiivisuus, kyky vastata havaittuihin tarpeisiin suotuisalla tavalla, koettiin yhtenä tärkeänä lasten tunnetaitojen tukemisen tapana, sillä kouluarki on pitkälti erilaisten tarpeiden havaitsemista ja niihin sopivien reagoititapojen pohtimista ja testaamista käytännössä. Sensitiivisyys ja responsiivisuus nähtiin siis keskeisenä tapana tukea lasten tunnetaitoja, koska ne mahdollistavat erilaisten arkisten tilanteiden havaitsemisen, joihin reagoimalla, esimerkiksi keskustellen, lasten tunnetaitoja voidaan tukea. Opettajien lasten reaktioihin kohdistuvien reaktioiden on myös aiemmissa tutkimuksissa (Bassett ym. 2017; Ahn 2005) havaittu myötävaikuttavan lasten tunnetaitojen kehitystä sekä antavan

opettajalle mahdollisuuden tukea lasta tunnistamaan erilaisia hänessä heräviä tunteita, mikä edelleen tukee lapsen ymmärrystä hänen sisäisestä ajattelustansa (Kong 2011; Elias 2006). Sopiva reagointi tukee lasten tunnetaitoja myös ohjaamalla heitä omaksumaan tunteiden säätelyn taitoa sekä ilmaisemaan tunteita tarkoituksenmukaisella tavalla (Denham ym. 2012; Jennings & Greenberg 2009).

Haastateltavat näkivät myös tavan kohdata lapsen olevan yksi keskeinen tapa tukea lasten tunnetaitoja. Haastateltavat katsoivat, että lapsen kohtaamisen sisältäessä myönteisyyttä, läsnäoloa, ymmärrystä, hyväksyntää ja välittämistä, on opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella myönteinen yhteys lapsen tunnetaitoihin. Myönteisen ja tukea-antavan suhtautumisen on myös aiemmissa tutkimuksissa (Jeon ym. 2015, 84; Morris ym. 2013; Copple ja Bredekamp 2009; Davidov & Grusec 2006) todettu osaltaan tukevan lasten tunnetaitoja henkilökohtaisen yhteyden syntymisen myötä. Lisäksi luokanopettajan sensitiivisyys ja responsiivisuus on aiemmin (Kajamies ym. 2016, 163–165) liitetty opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatuun, joka edelleen on yksi oleellinen tekijä lapsen tunnetaitojen kehittämisessä (Pianta ym. 2009; Raver ym. 2009).

Sensitiivisyys ja responsiivisuus linkitettiin myös ilmapiiriin, sillä luokanopettajan havaitessa oppilaiden tarpeita pystyy hän omalla reagoinnillaan edistämään ilmapiiriä ja siten lasten tunnetaitoja. Ilmapiirin kontekstissa lasten tunnetaitojen tukemisen kannalta keskeisimmäksi koettiin tunne turvallisuudesta sekä lapsen kokemukset sekä tilasta olla oma itsensä että tilasta harjoitella tunnetaitoja ilman epäonnistumisen pelkoa. Käsitukset ilmapiiristä yhtenä tunnetaitojen tukemisen tapana kulkevat linjassa aiemman tutkimuksen (Denham & Bassett 2019) kanssa, joissa ilmapiiriin on todettu olevan yksi kriittinen tekijä lasten tunnetaitojen tukemisessä. Lisäksi sensitiivisyys ja responsiivisuus liitettiin lasten tunnetaitojen tukemiseen opettajan oman esimerkin kautta. Se, miten opettaja huomaa erilaisia tunteita ja tilanteita ja miten hän niihin reagoi, viestittää lapsille opettajan suhtautumisesta tunteisiin ja niiden ilmaisuun ja antaa samalla esimerkkiä niin tunteiden inhimillisyydestä, niiden säätelystä kuin tavoista kohdata toisia ihmisiä ja toimia heidän kanssaan. Myös opettajan mallin merkitys suhteessa lasten tunnetaitojen tukemiseen on tunnistettu aiemmassa tutkimuksessa (Jones ym. 2013, 63).

Tunnetaitoja kuvattiin lisäksi tuettavan erilaisin tietoisin harjoituksin. Oppiaineiden nähtiin toimivan sekä materiaalina että linkkeinä aiheeseen luoden pohjaa keskusteluille ja erilaisten nä-

kökulmien pohtimiselle. Myös muun materiaalin, lastenkirjallisuuden tai erillisten tahojen luomien materiaalipakettien, katsottiin antavan pohjaa niin erilaisten näkökulmien ja suhtautumistapojen pohtimiselle keskustellen, ryhmätehtäville kuin tapahtuneen reflektoinnillekin. Pari- ja ryhmätyöskentelyn koettiin puolestaan tukevan lasten tunnetaitoja vertaisoppimisen sekä tunnetaitojen oivaltamisen myötä. Copple ja Bredekamp (2009) ovatkin todenneet, että lasten tunnetaitoja voidaan tukea myös juuri keskustelujen ja esimerkiksi leikin ja ongelmanratkaisutehtävien avulla.

Kolmanneksi luokanopettajat kuvailivat yhteistyötä yhtenä lasten tunnetaitojen tukemisen tapana. Yhteistyön muotoina he toivat esille yhteistyön sekä vanhempien, kollegojen että toisten alojen ammattilaisten kanssa. Yhteistyön tärkeyttä yhtenä lasten tunnetaitojen tukemisen muotona he perustelivat sen myötä mahdollistuvien monipuolisten havaintojen, vahvan tuen ja johdonmukaisuuden kautta, jolloin lasta voitaisiin yksilöllisesti tukea juuri hänelle sopivin ja hänen kehitystään parhaiten tukevin tavoin. Näkemys saa osittaista tukea aiemmalta tutkimukselta (Durlak ym. 2011; Greenberg ym. 2003), jossa vanhempien osallistumisen ja yhteisön yhteisen suunnittelun on havaittu myötävaikuttavan lasten tunnetaitojen kehitystä. Tutkimushetkellä ei kuitenkaan ollut saatavilla tietoa, miten esimerkiksi koulun aikuisten yhdenmukainen käytännön toiminta tukee lasten tunnetaitoja tai millainen asema koulun johdolla todellisuudessa on osana lasten tunnetaitojen tukemista. Saatavilla ei myöskään ollut tarkempaa tutkimustietoa moniammatillisen yhteistyön yhteydestä lasten tunnetaitojen tukemiseen.

Viimeiseksi haastatellut luokanopettajat toivat koulun johdon tuen esiin yhtenä lasten tunnetaitojen tukemisen tapana. Koulun johdon tuki koettiin merkittävänä yhteisten, yhdessä laadittujen ja johdonmukaisten toimintatapojen takaamiseksi, jotta myös lapset tietävät, mitä heiltä odotetaan, vaikka todellisuus ei haastatelluista valtaosan mukaan tällä hetkellä tätä vastannutkaan. Kyse oli siis enemmän tulevaisuuteen suunnatusta toiveesta, kuin toteutuvasta tunnetaitojen tukemisen tavasta. Koska aiemmin on havaittu, että yhteisön yhteinen suunnittelu tukee lasten tunnetaitojen kehittymistä (Greenberg ym. 2003), voisi toiveen todeta olevan huomioon ottamisen arvoinen. Tässä tutkimuksessa haastatellut luokanopettajat kertoivat tukevansa lasten tunnetaitoja monin tavoin, mikä kulkee linjassa opettajien tunnetaidoille antaman merkityksen kanssa; sen lisäksi, että he pitävät tunnetaitoja tärkeinä, pyrkivät he niitä myös monin tavoin tukemaan. Haastatellut luokanopettajat antavat omia näkemyksiään ja toimintatapojaan jakamalla mallia siitä, kuinka tunnetaitojen tukeminen kouluarjessa luonnistuu ja osoittavat sen,

että tukemisen monista tavoista jokaisen opettajan on mahdollista löytää ne itselle ja omalle luokalleen sopivimmat tavat.

8.1.3 Luokanopettajan tunneällyn merkitys koetaan huomattavana

Kolmas tutkimuskysymys tarkasteli luokanopettajien käsityksiä luokanopettajan tunneällyn merkityksestä osana lasten tunnetaitojen tukemista. Jokainen haastatelluista luokanopettajista katsoi tunneällyn olevan luokanopettajalle hyödyllinen ja tärkeä työkalu useammasta näkökulmasta lasten tunnetaitojen tukemisessa. Luokanopettajan tunneällyn merkitystä haastateltavat kuvailivat vuorovaikutuksen laadun ja luokan ilmapiirin, opettajan mallin, tarpeiden havaitsemisen sekä tunnetaitojen opetuksen tason näkökulmista.

Vuorovaikutuksen laatuun ja luokan ilmapiiriin liittyen haastatellut luokanopettajat katsoivat tunneällyn olevan merkityksellinen tekijä luokanopettajan kyvyssä luoda turvallinen ilmapiiri, jossa tunteita on mahdollista ja turvallista ilmaista. Ilmapiiriin liittyen he näkivät tunneällyn merkityksen myös luokanopettajan tavassa kohdata lapsi ja ylipäättään olla vuorovaikutuksessa. Käsitykset luokanopettajan tunneällyn ja luokan vuorovaikutuksen ja ilmapiirin välisestä yhteydestä ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa luokanopettajan tunneällyn on havaittu myötävaikuttavan sekä korkealaatuisen vuorovaikutuksen syntyä että luokassa vallitsevaa myönteistä ilmapiiriä (Poulou 2017, 428; Poulou 2017, 84; Joshith 2012, 55). Luokanopettajan tunneällyn he näkivät myös edesauttavan kykyä käyttää tilanteeseen sopivia suhtautumis- ja reagoitintapoja, siis toisin sanoen ymmärrystä siitä, millainen toiminta tilanne ja lapsi / lapsiryhmä huomioiden on milloinkin sopivinta. Näiden havaintojen voidaan katsoa kytkeytyvän luokanopettajan taitoihin havaita tilanteessa läsnäolevia tarpeita ja vastata niihin suotuisalla tavalla, jotka mahdollistuvat juuri tunneällyn myötä (Kajamies ym. 2016, 163–165, Joshith 2012, 55).

Toiseksi luokanopettajan tunneällyn katsottiin olevan merkityksellinen osa lasten tunnetaitojen tukemista luokanopettajan antaman mallin myötä. Yhtäältä tunneäly liitettiin lasten tunnetaitoihin luokanopettajan omaa toimintaa koskevan tietoisuuden myötä, sillä luokanopettajan oma toiminta ja sen myötä syntyvä malli heijastelevat luokanopettajan suhtautumista tunnetaitoihin sekä arvoa, jonka hän tunnetaidoille antaa. Haastateltavat siis kokivat, että tunneäly edistää luokanopettajan tietoisuutta omasta toiminnasta, jolloin hän pystyy siihen itse haluamallaan tavalla vaikuttamaan. Käsitys on aiemman tutkimuksen kanssa siinä mielessä yhdenmukainen,

että luokanopettajan tunnetaidoille antaman arvon on havaittu välittyvän hänen arkisen toimintansa ja vuorovaikutuksen kautta edelleen lapsiin ja näin olevan yksi tekijä osana lasten kehitystä tunnetaitojen saralla (Joshith 2012, 55; Perry & Ball 2007; Pianta ym. 2009; Raver ym. 2009). Luokanopettajan omaan toimintaan liittyen luokanopettajan tunneäly liitettiin myös luokanopettajan taitoon säilyttää toiminta johdonmukaisena, jonka aiemmin (Webster-Stratton 2011) on havaittu osaltaan tukevan lasten taitoa hallita omia tunteitaan erilaisissa tilanteissa. Toisaalta luokanopettajan tunneäly liitettiin suoraan siihen, millaiset luokanopettajan omat tunnetaidot ovat. Käsitykset tunneällyn ja tunnetaitojen yhteydestä ovat yhdenmukaisia aiemman tutkimuksen kanssa, sillä yksilön käyttöön muovautuneet tunnetaidot pohjautuvat tunneällyyn (Goleman 1998, Boyatzis & Sala 2004).

Tunneällyn merkityksen koettiin linkittyvän vahvasti myös luokanopettajan kykyyn havaita ja tunnistaa sekä lasten tunteita että tarpeita niiden takana, mikä on yhteneväinen aiemman tutkimuksen kanssa (Kajamies ym. 2016, 163–165, Joshith 2012, 55). Laajemmassa mittakaavassa luokanopettajan tunneällyn nähtiin edistävän lasten tunnetaitojen tukemista syy-seuraussuhteiden havaitsemisen myötä. Lisäksi tunneällyn hyödyllisyys osana lasten tunnetaitojen tukemista nähtiin tarpeiden havaitsemisen myötä mahdollistuvassa oikeasuhtaisessa toiminnassa, mikä on havaittu myös aiemmassa tutkimuksessa (Poulou 2017, 428; Kajamies ym. 2016, 163–165, Joshith 2012, 55).

Viimeiseksi luokanopettajan tunneällyn ja lasten tunnetaitojen tukemisen välistä yhteyttä kuvailtiin tunnetaitojen opetuksen tason kautta. Tunneällyn nähtiin olevan yhteydessä ylipäätään luokanopettajan kykyyn opettaa lapsille tunnetaitoja, sillä tunneällyn nähtiin mahdollistavan sekä ymmärryksen tunnetaidoista että niiden tukemisesta, mikä puolestaan näkyy luokanopettajan suhtautumisessa ja arjen toiminnassa. Käsitys on yhteneväinen lähdekirjallisuuden kanssa, jonka mukaan tunnetaidot mahdollistuvat juuri tunneällyn myötä (Goleman 1998; Boyatzis & Sala 2004). Luokanopettajan tunneällyn nähtiin tuovan lasten tunnetaitojen tukemiseen myös aitoutta. Toisaalta luokanopettajan tunneällyn nähtiin tukevan luokanopettajan omaa hyvinvointia, mikä edelleen heijastuu hänen kykynsä tukea lasten tunnetaitoja.

Yhteenvedon kolmannen ja viimeisen tutkimuskysymyksen osalta voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa haastatellut luokanopettajat pitivät luokanopettajan tunneälyä merkityksellisenä tekijänä siinä, miten hän pystyy lasten tunteita ja tarpeita tunnistamaan, miten hän osaa havaitsemaansa informaatiota hyödyntää tarkoituksenmukaisella tavalla, miten hän on lasten kanssa

vuorovaikutuksessa, millaista ilmapiiriä hän luo, miten tietoinen hän on omista taidoistaan ja oman toimintansa vaikutuksista ja kuinka hyvin hän tunnetaitoja osaa opettaa. Toisin sanoen luokanopettajan tunneäly koettiin varsin keskeisenä elementtinä osana lasten tunnetaitojen tukemista. Koska luokanopettajan tunneäly nähdään keskeisenä osana lasten tunnetaitojen tukemista, olisi jokaisen opettajan tärkeää pohtia omaa tunneälyään, miten hän sen myötä muodostuneita tunnetaitojaan käyttää ja miten tunnetaitojen hyödyntämistä voisi jatkossa hyvän edistämiseksi kehittää, moraalista huolehtien.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuudesta pyrittiin huolehtimaan läpi tutkimuksen tekemällä luotettavuutta tukevia valintoja. Tutkimuksen tekeminen aloitettiin laatimalla huolellisesti tutkimussuunnitelma, johon kirjattiin tutkimuksen tavoitteet, tavoitteille tukea-antavaa lähdekirjallisuutta sekä kuvaukset tutkimuksessa käytettävästä, tarkoituksenmukaisesta menetelmästä. Aiempiin tutkimustuloksiin ja aihetta käsittelevään kirjallisuuteen tutustuttiin kuitenkin läpi tutkimusprosessin. Tällä pyrittiin varmistamaan mahdollisimman kattava, tämän tutkimuksen kannalta oleellinen teoreettinen pohja.

Luotettavuuden vahvistamiseksi on tutkimuksessa huolehdittu myös validiudesta eli dokumentoinnin tarkkuudesta. Käytännössä validius kuvaa sitä, miten ja miksi tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien maailmaa on kuvattu valituilla tavoilla. Tässä tutkimuksessa validiutta on pyritty osoittamaan suorien lainausten avulla, jotka tuovat näkyville alkuperäisen lähteen, josta tutkija on tulkintansa tehnyt. Lainauksen avulla on pyritty osoittamaan siis tulkinnan ja alkuperäislähteen yhteensopivuus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 231–233). Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta on pyritty vahvistamaan tarkalla tutkimusmenetelmän ja analysointiprosessin kuvauksella (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 231–233).

Tutkimusmenetelmänä käytettyjen teemahaastattelujen vahvuuksiin kuuluu haastateltavien mahdollisuus tuoda näkemyksiään vapaasti esille sekä toisaalta tutkijan mahdollisuus tarkentaa haastateltavan kertomaa vastausta esimerkiksi lisäkysymyksiä esittämällä, mikä auttaa väärinymmärrysten ennaltaehkäisyssä. Pyrkimys aiheen syvälliseen ymmärtämiseen kuuluu myös teemahaastattelujen vahvuuksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Näistä teemahaastattelun vahvuuksista pyrittiin huolehtimaan myös tässä tutkimuksessa. Haastateltavien mahdollisuudesta

tuoda näkemyksiään vapaasti esille huolehdittiin sekä muotoilemalla haastattelukysymyksistä mahdollisimman neutraaleja että keskustelemalla itse haastattelutilanteessa tilaa antavasti ja kuuntelevasti. Lisäksi tätä pyrittiin edesauttamaan luomalla haastattelutilanteesta mahdollisimman rento ja myönteinen vuorovaikutustilanne. Vaikka haastattelut toteutettiin etänä, oli haastateltavien kanssa kuitenkin videoyhteys, joten myös eleet ja ilmeet olivat haastattelutilanteen vuorovaikutuksessa mukana. Haastattelutilanteessa läsnäololla ja tarkalla kuuntelulla pystyttiin tarttumaan vastauksiin, joita haluttiin vielä tarkentaa. Pyrkimyksestä aiheen syvälliseen ymmärrykseen on huolehdittu huolellisella ja kattavalla aiempaan lähdekirjallisuuteen perehtymisellä, haastattelukysymysten huolellisella laadinnalla sekä läsnäolevalla, toista kunnioittavalla vuorovaikutuksella haastattelutilanteissa. Näistä pyrkimyksistä huolimatta on kuitenkin mahdollista, että haastateltavat ovat saattaneet esittää haastattelutilanteissa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia, mikä on tutkimuksen luotettavuutta heikentävä tekijä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35).

Koska kyseessä on haastattelututkimus, ei voida olettaa, että opettajan yhdessä tilanteessa kuvailemat näkemykset olisivat samanlaiset toisessa tilanteessa, vaikka käsitykset yksilön omaan kokemusmaailmaan pohjautuvatkin. Vastaukset ovat näin ollen vallitsevista olosuhteista riippuvaisia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185–189.) Tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu vahvistaa sekä useampaa tutkimusmenetelmää hyödyntämällä että useamman tutkijan osallistumisella. Mikäli useamman menetelmän myötä päädytään samankaltaisiin tuloksiin, vahvistaa se tutkimuksen luotettavuutta. Mitä tulee tutkijoiden määrään, on perusteltua todeta, että jokainen tutkija on yksilö, jonka tulkinnat ja päätelmät pohjautuvat aina hänen omiin kokemuksiinsa – objektiivisista pyrkimyksistä huolimatta. Siksi on mahdollista, että toinen tutkija tekisi samasta aineistosta erilaisia tulkintoja ja päätelmiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185–189.)

Lisäksi tässä tutkimuksessa yhtenä otannan muotona käytetty otantatyyppe, sopivuusotanta, ei ole tieteellisen yleistettävyyden kannalta paras mahdollinen, sillä tulokset kuvaavat muutamien tutkittavien, eivät laajemman väestön näkemyksiä. Sopivuusotannalla valikoituneita ihmisiä voivat myös luonnehtia tietyt piirteet tai ominaisuudet, mikä on yksi yleistettävyyttä heikentävä tekijä. (Bhattacharjee 2012, 69.) Tässä yhteydessä tällaisilla piirteillä voidaan ajatella esimerkiksi ihmisen keskimääräistä korkeampaa kiinnostusta aiheita kohtaan, mikä puolestaan saa heidät osallistumaan tutkimukseen. Tämä ulottavuus huomioitiin kuitenkin niin, että halukkaita osallistujia etsittäessä vaalittiin neutraaliutta ja muistutettiin siitä, että tutkittavalla ei tarvitse olla erityistä tietoa tai mielenkiintoa aiheeseen liittyen. Näiden toimien myötä sopivuusotanta

oli kuitenkin yksi tähän tutkimukseen soveltuva otantatapa, sillä tutkimuksen tavoitteena ei ole tulosten yleistettävyyden, vaan tutkimuksen teemojen tarkastelu ja ymmärtäminen valikoituneiden tutkittavien lähtökohdista käsin.

Luotettavuuden rinnalla myös tutkimuksen eettisyydestä on huolehdittu läpi tutkimuksen. Tarkasteltaessa tutkimuksen eettisyyttä tarkastelun kohteena ovat tutkimuksen tarkoituksenmukaisuus aiheen tärkeyteen nähden, tutkittavien tiedottaminen ja kohtelu sekä tulosten raportoinnin ja analysoinnin mahdollisimman tarkka totuudenmukaisuus läpi kaikkien tutkimusvaiheiden (Hirsjärvi & Hurme 2001, 20). Aiheen tärkeyttä perusteltiin yhtäältä sillä, että tunteet ja niihin kytkeytyvät tunnetaidot koskettavat jokaista ihmistä, minkä vuoksi ymmärrys niistä ja niiden merkityksistä on tarpeellista. Toisaalta aiheen tärkeyttä perustelee se, että lasten tunnetaitojen kehittyminen on varhaislapsuuden jälkeenkin erilaisten vuorovaikutusten myötä jatkuva jatkumo, jolloin on perusteltua selvittää, millaisia ympäristöjä luokanopettajat lasten tunnetaitojen kehittymiselle luovat. Lisäksi tutkimukseen osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen. Tutkimuksen tarkoitus tuotiin selkeästi esille jo osallistujia etsittäessä. Näin ollen jokaisella oli oikeus itse päättää, haluaako hän osallistua tutkimukseen vai ei. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7–8.) Haastatteluaineiston huolellista, anonymiteetin säilyttävää käsittelyä painotettiin sekä haastateltavia etsittäessä että haastattelutilanteen alussa. Tutkimukseen osallistuvien yksityisyydestä huolehdittiin käyttämällä tutkittavista pseudonyymejä (LO + yksilöity numero), jolloin yksittäiset osallistujat eivät ole tunnistettavissa. Tutkimus toteutettiin kauttaaltaan niin, ettei osallistujille aiheutunut minkäänlaista haittaa tai vahinkoa. Eettisyyttä tuettiin myös raportoimalla tulokset rehellisesti haastateltavien yksityisyyden säilyttäen ja kuvaamalla totuudenmukaisesti ja mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamisen vaiheet

Koko tutkimusprosessin ajan huolehdittiin myös hyvän tutkimusenteon periaatteista, siis yleisestä huolellisuudesta, rehellisyydestä ja luottamuksellisuudesta (Hirsjärvi ym. 2007, 23–24; Ruusuvoori & Tiittula 2005, 41; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7–8, 12.) Edellä kuvattujen toimien lisäksi näistä periaatteista huolehdittiin tässä tutkimuksessa keräämällä haastateltavilta ainoastaan tutkimuksen kannalta oleellista tietoa, säilyttämällä haastatteluaineistoa yliopiston suosittlemassa, tietoturvalisessä Seafile-palvelussa ja huolehtimalla siitä, että aineisto oli vain tutkijan saatavilla.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että haastatellut luokanopettajat pitivät tunnetaitoja merkityksellisinä taitoina linkittäen ne useaan elämän osa-alueeseen. Tunnetaitoja heistä jokainen kertoi tukevansa useammalla tavalla, toiset painottaen tunnetaitojen tukemiseen suunniteltuja tunteja, toiset arkista vuorovaikutusta. Luokanopettajat toivat siis esille runsaasti erilaisia tukemisen tapoja, mikä on lasten tunnetaitojen kehittymisen kannalta myönteistä. Toisaalta runsaan tukemistapojen määrän voidaan katsoa osaltaan heijastelevan asian kuulumista opettajan pedagogisen vapauden piiriin kuten muutamat haastateltavistakin kuvailivat. Yhtälailla luokanopettajien kuvailujen perusteella syntyi myös kuva, jonka mukaan lasten tunnetaitojen tukeminen on paljon yksittäisestä opettajasta kiinni. Mikäli eettisten tutkimusperiaatteiden puitteissa on mahdollista, voisi tulevaisuudessa olla perusteltua ja kiinnostavaa tarkastella, minkälainen tunnetaitojen tukeminen koulussa on lapsille suotuisinta. Jokainen lapsi on toki yksilö ja näin myös ne kaikkein suotuisimmat tunnetaitojen tukemisen tavat, mutta tutkimus aiheen parissa voisi kuitenkin antaa osviittaa siitä, millaisiin tukemisen tapoihin jatkossa olisi hyvä kiinnittää huomiota. Tämä voisi edelleen auttaa myös kouluja luomaan yhteisiä ja suuntaa antavia, mutta samalla opettajan pedagogiselle vapaudelle tilaa antavia linjauksia. Näin voitaisiin parantaa lasten tasa-arvoista asemaa suhteessa tunnetaitojen kehittymiseksi saatavaan tukeen.

Toisaalta tutkimisen arvoista voisi olla myös tarkastella, mitä opettajat ajattelevat tunnetaitojen tukemisesta koulussa ja mitä he sillä saralla kenties kaipaavat. Kuten tässäkin tutkimuksessa on tullut esille, ovat jokaisen yksilön tunnetaidot yksilöllisesti muodostuneet erilaisten vuorovaikutusten myötä. Lisäksi voisi kuvitella, että kuten monessa muussakin asiassa, niin myös tunnetaitojen saralla ihmisten, tässä tapauksessa opettajien, kiinnostus asiaa kohtaan on vaihtelevaa. Toki asiaan vaikuttanee myös yksilön oma temperamentti ja persoonallisuus. Näiden tekijöiden johdosta jokaisen opettajan valmiudet tukea tunnetaitoja ovat todennäköisesti eriasteiset. Siksi jatkossa voitaisiin tutkia, mitä tai millaista tukea opettajat mahdollisesti kaipaavat lasten tunnetaitoja tukeakseen. Lisäksi, koska tunneälyn on aiemmissa tutkimuksissa (Joshith 2012, 55; Poulou 2017, 84; Poulou 2017, 428) todettu myötävaikuttavan opettajan kykyä tukea lasten tunnetaitoja, voitaisiin tulevaisuudessa tarkastella suomalaisten luokanopettajien tunneälyä ja tarvittaessa järjestää esimerkiksi täydennyskoulutusta asian suhteen, sillä se tukisi paitsi lapsia, niin myös opettajia – tunneälyyn pohjautuvat tunnetaidot kun osaltaan tukevat myös yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia.

LÄHTEET

- Ahn, H. J. 2005. Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion. *Early Child Development and Care* 175 (1), 49–61.
- Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Nurmi, J.-E., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2015. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alzahrani, M., Alharbi, M. & Aldowani, A. 2019. The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies* 12 (12), 141–149.
- Arnold, K.-K., Linder-Müller, C. & Riemann, R. 2012. Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern und Erwachsenen: Eine Expertise für das Nationale Bildungspanel für Deutschland (NEPS), NEPS Working Paper No. 7.
- Bassett, H. H., Denham, S. A., Fettig, N. B., Curby, T. W., Mohtasham, M. & Austin, N. 2017. Temperament in the classroom: children low in surgency are more sensitive to teachers' reactions to emotions. *International Journal of Behavioral Development* 41 (1), 4–14.
- Bastin, P., Luminet, O., Buyschaert, M. & Luts, A. 2004. Contrôle du diabète et alexithymie: Le rôle de l'identification et de la verbalisation des émotions [Diabetes control and alexithymia: The role of identification and verbalization of emotions]. *LOUVAIN MEDICAL* 123, 252–259.
- Bermejo-Martins, E., Mujika, A., Iriarte, A., Pumar-Méndez, M. J., Belintxon, M., Ruiz-Zaldibar, C. & Lopez-Dicastillo, O. 2019. Social and emotional competence as key element to improve healthy lifestyles in children: A randomized controlled trial. *J. Adv Nurs.* 75, 1764–1781.
- Bhattacharjee, A. 2012. *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices*. Textbook Collection.3.Saatavilla:http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3?utm_source=scholarcommons.usf.edu%2Foa_textbooks%2F3&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. 2006. Self-regulation as a key to school readiness: How early childhood teachers can promote this critical competency. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.) *Critical Issues in Early Childhood Professional Development*, 203–224. 5th ed. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J. & Kupersmidt, J. B. 1998. Peer Relationships and Self-Esteem among Children Who Have Been Maltreated. *Child Development* 59 (4), 1171–1197.

- Botvin, G. J., Griffin, K. W. & Nichold, T. D. 2006. Preventing Youth Violence and Delinquency through a Universal School-Based Prevention Approach. *Prev Sci* 8, 403–408.
- Boyatzis, R. E. & Sala, F. 2004. The Emotional Competence Inventory (ECI). Teoksessa G. Geher (toim.) *The Measurement of Emotional Intelligence*. Hauppauge: Nova Science Publishers, 147–189.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., Salovey, P. 2010. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the schools* 47 (4), 406–417.
- Brackett, M. A., Warner, R. M. & Bosco, J. S. 2005. Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships* 12, 197–212.
- Brock, L. & Curby, T. 2014. Emotional support consistency and teacher-child relationships forecast social competence and problem behaviors in prekindergarten and kindergarten. *Early Education and Development* 25 (5), 661–680.
- Broekhuizen, M. L., Mokrovab, I. L., Burchinalb, M. R., Garrett-Petersb, P. T. & The Family Life Project Key Investigators. 2016. Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly* 36, 212–222.
- Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus.
- Campos, J. J., Campos, R. G. & Barrett, K. C. 1989. Emergent Themes in the Study of Emotional Development and Emotion Regulation. *Developmental psychology* 25 (3), 394–402.
- Carlock, R. 2011. Executive functions: A review of the literature to inform practice and policy. Cambridge, MA: The Harvard Center on the Developing Child.
- Caruso, D. R. 2004. Comment on R. J. Emmerling & D. Goleman Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings. *Issues in Emotional Intelligence, Commentary 1*. Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. Saatavilla: http://www.eiconsortium.org/pdf/defining_the_inkblot_called_emotional_intelligence.pdf.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C. & Bajgar, J. 2001. Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences* 31, 1105–1119.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P. & Anderson, S. 2002. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences* 32, 197–209.
- Cherniss, C. 2004. Intelligence, Emotional. Teoksessa C. Spielberger (toim.) *Encyclopedia of Applied Psychology*. Academic Press, 315–319.

- Cherniss, C., Grimm, L. G. & Liautaud, J. P. 2010. Process-designed training. A new approach for helping leaders develop emotional and social competence. *Journal of Management Development* 29 (5), 413–431.
- Connors-Burrow, N. A., Patrick, T., Kyzer, A. & McKelvey, L. 2016. A Preliminary Evaluation of REACH: Training Early Childhood Teachers to Support Children's Social and Emotional Development. *Early childhood education journal* 45 (2), 187–199.
- Cook, G. R., Williams, K. R. Guerra, N. G., Kim, T. E. & Sadek, S. 2010. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly* 25, 65–83.
- Copple, C. & Bredekamp, S. 2009. Developmentally appropriate practice in early childhood programs. (Eds.) Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Criek, N. R. & Grotpeter, J. K. 1995. Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development* 66 (3), 710–722.
- Currie, J., Stabile, M., Manivong, P. & Roos, L. 2010. Child health and young adult outcomes. *J. Hum. Resour.* 45, 517–548.
- Damasio, A. 2001. *Descartes in virhe*. Helsinki: Terra Cognita.
- Davidov, M. & Grusec, J. E. 2006. Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development* 77 (1), 44–58.
- Day, A. L. & Carroll, S. A. 2003. Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences* 36, 1443–1458.
- Denham, S. A. & Bassett, H. H. 2019. Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning* 12 (2), 133–150.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsser, K. 2012. Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal* 40, 137–143.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. 2017. Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development* 88 (2), 408–416.
- Dowling, M. 2010. *Young children's personal, social and emotional development*. 3. painos. London: SAGE Publications.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. 2005. Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science* 16 (12), 939–944.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82, 405–432.
- Dunifon, R. & Duncan G. J. 1998. Long-run effects of motivation on labour market success. *Social Psychological Questions*, 33–48.
- Elias, M. J. 2006. The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Evans, I. M, Harvey, S. T., Buckley, L. & Yan, E. 2009. Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *New Zealand Journal of Social Sciences Online* 4 (2), 131–146.
- Feidakis, M. 2016. A review of emotion-aware systems for e-learning in virtual environments. In: Caballé, S. & Clarisó, R. (Eds.) *Formative Assessment, Learning Data Analytics and Gamification*, 217–242. Academic Press, Boston.
- Fletcher, J. M. & Wolfe, B. L. 2009. Education and Labour Market Consequences of Teenage Childbearing. *The Journal of Human Resources* 44 (2), 303–325.
- Fredrickson, B. L. 2001. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist* 56 (3), 218–226.
- Fredrickson, B. L. 2003. The value of positive emotions. *American Scientist* 91 (4), 330–335.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K., Pek, J. & Finkel, S. M. 2008. Open hearts build lives: Positive emotions, induced through meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology* 95, 1045–1062.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C. & Tugade, M. M. 2000. The Undoing Effect of Positive Emotions. *Motivation and Emotion* 24 (4), 237–258.
- Friida, N. 1986. *The emotions*. Cambridge University Press, New York.
- Ford, T., Edwards, V., Sharkey, S., Ukoumunne, O. C., Byford, S., Norwich, B. & Logan, S. 2012. Supporting teachers and children in schools: The effectiveness and cost-effectiveness of the incredible years teacher classroom management programme in primary school children: A cluster randomised controlled trial, with parallel economic and process evaluations. *BMC public health* 12 (1), 719–719.
- Gallagher, E. N. & Vella-Brodrick, D. A. 2008. Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences* 44, 1551–1561.

- Gannon, N. & Ranzijn, R. 2005. Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences* 38, 1353–1364.
- Goldsmith, A. H., Veum, J. R., Darity, Jr., W. 1997. The impact of psychological and human capital on wages. *Economic Inquiry* 35 (4), 815–829.
- Goleman, D. 1995. *Tunneäly – lahjakkuuden koko kuva*. Suom. J. Kankaanpää. 5. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Goleman, D. 1998. *Tunneäly työelämässä*. Suom. J. Kankaanpää. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Goleman, D. 1998. *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. 2001. *Emotional Intelligence: Issues and Paradigm Building*. Teoksessa C. Cherniss & D. Goleman (toim.) *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 13–26.
- Goleman, D. 2001b. *An EI-based Theory on Performance*. Teoksessa C. Cherniss & D. Goleman (toim.) *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 27–44.
- Goleman, D. Boyatzis, R.E. & McKee, A. 2002. *Primal Leadership. Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Goodman, A., Joyce, R. & Smith, J. P. 2011. The long shadow cast by childhood physical and mental problems on adult life. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 108, 6032–6037.
- Greenberg, M. 2006. Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of New York Academy of Sciences* 1094, 139–150.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Durlak, J. A. 2017. Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of children* 27 (1), 13–32.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredricks, L., Resnick, H., Elias, M. J., Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., Anderson, N. B. 2003. Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *The American Psychologist* 58 (6–7), 466–474.

- Gross, J. J. 1999. Emotion and Emotion Regulation. Teoksessa L. A. Pervin & O. P. John. (toim.) *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guildfoerd Press, 525–552.
- Groves, M. O. 2005. How important is your personality? Labor market returns to personality for women in the US and UK. *Journal of Econ. Psychological* 26 (6), 827–841.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2001. Early-Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eight Grade. *Child Development* 72 (2), 625–638.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2007. Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox & K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten*, 49–84. Baltimore, MD: Brookes.
- Harvey, S. T., Evans, I. M., Hill, R. V. J., Henrickson, A. & Bimler, D. 2016. Warming the Emotional Climate of the Classroom: Can Teachers' Social-Emotional Skills Change? *The International Journal of Emotional Education* 8 (2), 70–87.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., Urzua, S. 2006. The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *J. Labour Econ.* 24.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P. A, Fox, L. & Algina, J. 2016. Evaluating the Implementation of the Pyramid Model for Promoting Social-Emotional Competence in Early Childhood Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education* 1–14.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi 2007.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi 2016.
- Hoel, H., Cooper, C. L. & Zapf, D. 2002. Workplace bullying and stress. In P. L. Perrewé & D. C. Ganster (Eds.), *Historical and current perspectives on stress and health*, 293–333. Oxford, England: Elsevier Science/JAI Press.
- Housman, D. K., Denham, S. A., & Cabral, H. 2018. Building Young Children's Emotional Competence and Self-Regulation from Birth: The begin to ...ECSEL approach. *International Journal of Emotional Education* 10 (2), 5–25.
- Hunt, R. R. & Ellis, H. C. 1999. *Fundamentals of Cognitive Psychology*. 6. painos. Boston: McGraw-Hill College.
- Jagers, R. J., Morgan, Lopez, A. A., Howard, T. L., Browne, D. & Flay B. R. Aban Aya Co-Investigators. 2007. Mediators of the development and prevention of violent behavior. *Prevention Science* 8, 171–179.

- Jeloudar, S. Y., Yunus, A. S. M., Roslan S. & Nor, S. M. 2011. Teachers' emotional intelligence and its relation with classroom discipline strategies based on teachers and students' perceptions. *Journal of Psychology* 2 (2), 95–102.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79, 491–525.
- Jeon, L., Hur, E. & Buettner, C. K. 2015. Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology* 59, 83–96.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M. & Weissbourd, R. 2013. Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan* 94 (8), 62–65.
- Jones, A. M., Rice, N. & Dias, P. R. 2011. Long-Term Effects of School Quality on Health and Lifestyle: Evidence from Comprehensive Schooling Reforms in England. *Journal of Human Capital* 5 (3), 342–376.
- Joshith, V.P. 2012. Emotional intelligence as a tool for innovative teaching. *Journal on Educational Psychology* 5 (4), 54–60.
- Kajamies, A., Mattinen, A., Kaurila, M.-L. & Lehtonen, E. 2016. Emotional support constructing high quality scaffolding in day care. *Journal of Early Childhood Education Research* 5 (1), 162–188.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki: WSOY.
- Keltner, D. & Haidt, J. 2010. Social functions of emotions. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions*, 192–213. Guilford Press.
- Kokkonen, M. 2010. *Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet – opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kong, B S. 2011. Mindfulness: A way of cultivating deep respect for emotions. *The Humanistic Psychologist* 2, 27–32.
- Kopelman, S., Rosette, A. S. & Thompson, L. 2006. The three faces of Eve: Strategic displays of positive, negative, and neutral emotions in negotiations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 99, 81–101.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J. & Mikolajczak, M. 2011. Emotional plasticity: Conditions of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology* 96, 827–839.
- Kuhn, P. & Weinberger, C. 2005. Leadership skills and wages. *Journal of Labour Economic* 23 (3), 395–436.

- Kwok, S. Y. C. L. & Fang, S. 2020. A Cross-Lagged Panel Study Examining the Reciprocal Relationships Between Positive Emotions, Meaning, Strengths use and Study Engagement in Primary School Students. *Journal of Happiness Studies* 22, 1033–1053.
- Köngäs, M. 2019. *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Ladd, G. W. 2005. Children's Peer Relations and Social Behaviors and Parent-Child Relationships: Correlates of Peer Victimization in Kindergarten? *Developmental Psychology* 34 (6), 1450–1458.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Lam, T. L. & Wong, E. M. Y. 2017. Enhancing social-emotional well-being in young children through improving teachers' social-emotional competence and curriculum design in Hong Kong. *International Journal of Child Care and Education Policy* 11 (5), 1–14.
- Lazarus, R. 1991. *Emotion & adaption*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Lerner, R. M. 2007. *The Good Teen: Rescuing Adolescents from the Myths of the Storm and Stress Years*. New York, NY: The Crown Publishing Group.
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. J. 2005. Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools* 42 (4), 405–417.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I. & Salovey, P. 2004. Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality & Social Psychology Bulletin* 30 (8), 1018–1034.
- Lopes, P., Salovey, P., Côté, S. & Beers, M. 2005. Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion* 5 (1), 113–118.
- Lopes, P., Côté, S. & Salovey, P. 2006. An Ability Model of Emotional Intelligence: Implications for Assessment and Training. *Teoksessa V. U. Druskat, F. Sala & G. Mount (toim.) Linking Emotional Intelligence and Performance at Work: Current Research Evidence with Individuals and Groups*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 53–80.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. 2005. The Benefits of Frequent Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin* 131 (6), 803–855.
- Malinauskas, R., Dumciene, A., Sipaviciene, S. & Malinauskiene, V. 2018. Relationship between emotional intelligence and health behaviours among university students: the predictive and moderating role of gender. *BioMed Research International*, 1–11.

- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downey, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. & Howes, C. 2008. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Dev.* 79, 732–749.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. 1998. The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. *American Psychologist* 53 (2), 205–220.
- Masten, A. S. & Tellegen, A. 2012. Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study. *Development and Psychopathology* 24, 345–361.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter. (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- McMahon, S. D. & Washburn, J. J. 2003. Violence Prevention: An Evaluation of Program Effects with Urban African American Students. *The Journal of Primary Prevention* 24 (1), 43–62.
- Mignonac, K., Herrebach, O. & Gond, J.-P. 2003. L'intelligence émotionnelle en questions [Emotional intelligence in question]. *Revue des Sciences de Gestion* 201/202, 83–98.
- Mihic, J., Novak, M., Basic, J. & Nix, R. L. 2016. Promoting Social and Emotional Competencies among Young Children in Croatia with Preschool PATHS. *The International Journal of Emotional Education* 8 (2), 45–59.
- Mikolajczak, M. & Luminet, O. 2008. Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences* 44, 1445–1453.
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M. & Quoidbach, J. 2008. If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and Individual Differences* 44, 1356–1368.
- Mikolajczak, M., Menil, C. & Luminet, O. 2007. Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality* 41, 1107–1117.
- Monnier, M. 2015. Difficulties in Defining Social-Emotional Intelligence, Competences and Skills – a Theoretical Analysis and Structural Suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2 (1), 59–84.

- Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H. & Curby, T. W. 2013. Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education and Development* 24 (7), 979–999.
- Murnane, R. J., Willet, J. B., Braatz, M. J., Duhaldeborde, Y. 2001. Do different dimensions of male high school students' skills predict labour market success a decade later? Evidence from the NLSY. *Economic Education Review* 20 (4), 311–320.
- Murray-Close, D., Ostrvo, J. M. & Crick, N. R. 2007. A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development and Psychopathology* 18, 187–203.
- Newman, D. A., Joseph, D. L. & MacCann, C. 2010. Emotional Intelligence and Job Performance: The Importance of Emotion Regulation and Emotional Labor Context. *Industrial and Organizational Psychology* 3, 159–164.
- Noray. 2020. The Labor Market Value Skills of Non-cognitive. Harvard University working paper.
- Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologiaa*. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, L. 2016. *Tunteiden neurobiologia*. *Suomen Lääkärilehti* 10 (71), 725–731.
- Ojanen, M. 2014. *Tunne vai järki – Polkuja viisaisiin valintoihin*. Helsinki: Minerva Kustannus.
- Perry, C. & Ball, I. 2007. Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: The key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education* 10, 443–454.
- Pianta, R. & Hamre, B. 2009. Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher* 38 (2), 109–119.
- Polan, J. C., Sieving, R. E. & McMorris, B. J. 2013. Are Young Adolescents' Social and Emotional Skills Protective Against Involvement in Violence and Bullying Behaviors? *Health Promotion Practise* 14 (4), 599–606.
- Pollard, E. L. & Lee, P. D. 2002. Child Well-being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research* 61, 59–78.
- Porcelli, P., Bagby, R. M., Taylor, G. J., De Carne, M., Leandro, G. & Todarello, O. 2003. Alexithymia as predictor of treatment outcome in patients with functional gastrointestinal disorders. *Psychosomatic Medicine* 65, 911–918.
- Poulou, M. 2017. Social and Emotional Learning and Teacher-Student Relationships: Preschool Teachers' and Students' Perceptions. *Early Childhood Education Journal* 45, 427–435.

- Poulou, M. S. 2017. Students' emotional and behavioural difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education* 9 (2), 72–89.
- Ramana, T. V. 2013. Emotional intelligence and teacher effectiveness: An analysis. *Voice of Research* 2 (2), 18–22.
- Raver, C. C., Blackburn, E. K., Bancroft, M. & Torp, N. 1999. Relations Between Effective Emotional Self-Regulation, Attentional Control, and Low-Income Pre-schoolers' Social Competence with Peers. *Early Education & Development* 10, 333–350.
- Raver, C.C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Zhai, F., Metzger, M. & Solomon, B. 2009. Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: A cluster-randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 77, 302–316.
- Reeve, J. 2005. *Understanding motivation and emotion*.
- Reis, D. L., Brackett, M. A., Shamosh, N. A., Kiehl, K. A., Salovey, P. & Gray, J. R. 2007. Emotional intelligence predicts individual differences in social exchange reasoning. *NeuroImage* 35, 1385–1391.
- Resnick, M. D., Ireland, M., Borowsky, I. 2004. Youth Violence Perpetration: What Protects? What Predicts? Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health* 35 (5), 424.e1–424.e10.
- Riley, H. & Schutte, N. S. 2003. Low emotional intelligence as a predictor of substance-use problems. *J. Drug. Education* 33 (4), 391–396.
- Rosete, D. & Ciarrochi, J. 2005. Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal* 26 (5), 388–399.
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. 1992. Interpersonal problem solving. Teoksessa Van Hassett, V. B. & Hersen, M. (toim.) *Handbook of social development* New York: Plenum. 283–323.
- Rudolph, K. D. & Heller, T. L. 1997. Interpersonal Problem Solving, Externalizing Behavior, and Social Competence in Preschoolers: A-Knowledge-Performance Discrepancy? *Journal of Applied Developmental Psychology* 18, 107–118.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. *Tunneäly: kohti KOKONAISTA elämää*. Helsinki: WSOY.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Rohr, B. A. & Andrews, J. J. W. 2007. Personality, Emotional Intelligence and Exercise. *Journal of Health Psychology* 12 (6), 937–948.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Salmivalli, C. Kaverien kanssa. *Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys* (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9, 185–211.
- Salovey, P. & Sluyter, D. J. 1997. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Basic Books.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. & Epel, E. S. 2002. Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health* 17 (5), 611–627.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. 2005. Models of Development and Developmental Risk. Teoksessa C. H. Zeanah, Jr. (toim.) *Handbook of Infant Mental Health*. (2. painos). New York: Guilford Press, 3–19.
- Sapienza, J. & Masten, A. 2011. Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion in Psychiatry* 24 (4), 267–273.
- Schaffer, R. 2004. *Introducing Child Psychology*. Malden: Blackwell Publishing.
- Schuemaker, J. B. & Hazel, J. S. 1984. Social Skills Assessment and Training for the Learning Disabled. Who's on First and What's on Second. Part I. *Journal of Learning Disabilities* 422–431.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J. & Hollander, S. 2002. Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion* 16 (6), 769–785.
- Segal, C. 2012. Working when no one is watching: motivation, test scores, and economic success. *Manag. Sci.* 58 (8), 1438–1457.
- Segal, C. 2013. Misbehavior, education, and labor market outcomes. *Journal of European Economic Association* 11 (4), 743–779.
- Sieving, R. E. & Widome, R. 2008. Toward preventing youth violence: Engaging urban middle-school student in community service learning. *CURA Reporter* 38, 12–17.
- Shipman, K. & Zeman, J. 2001. Socialization of children's emotion regulation in mother-child dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and psychopathology* 13 (2), 317–336.
- Smokowski, P. R. & Kopaz, K. H. 2005. Bullying in School: An Overview of Typers, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children & Schools* 27 (2), 101–110.
- Suinn, R. M. 2001. The Terrible Twos – Anger and Anxiety. *Hazardous to Your Health. American Psychologist* 56 (1), 27–36.

- Suls, J., Wan, C. K. & Costa Jr., P. T. 1995. Relationship of Trait Anger to Resting Blood Pressure: A Meta-Analysis. *Health Psychology* 14 (5), 444–456.
- Sy, T., Côté, S. & Saaverda, R. 2005. The contagious leader: Impact of the leader's mood on the mood of group members, group affective tone, and group processes. *Journal of Applied Psychology* 90, 295–305.
- Sy, T., Tram, S. & O'Hara, L. A. 2006. Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior* 68, 461–473.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. 2017. Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development* 88 (4), 1156–1171.
- Thompson, R. A. 2006. The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. 2010. Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Review. *Social Development* 19 (1), 1–29.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Latvia: Tammi.
- Turner, A. J., Fichera, E. & Sutton, M. 2022. Estimating the late-life effects of social and emotional skills in childhood using midlife mediators. *Social Science & Medicine* 292, 1–9.
- Van Rooy, D. L. & Viswesvaran, C. 2002. Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior* 65, 71–95.
- Viana, K. M., Zambrana, I. M., Karevold, E. B. & Pons, F. 2020. Emotions in motion: impact of emotion understanding on children's peer action coordination. *Cognition and Emotion* 34 (4), 831–838.
- Virtanen, M. 2015. *Kuusi askelta tunnetaitajaksi: emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Weare, K. 2010. Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in School Mental Health Promotion* 3 (1), 5–17.
- Weare, K. & Nind, M. 2011. Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International* 26 (1), i29–i69.
- Webster-Stratton, C. 2003. *How to Promote Children's Social and Emotional Competence?* London: SAGE Publications.

Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Helsinki: Profami OY.

Yan, E., Evans, I. & Harvey, S. 2011. Observing Emotional Interactions Between Teachers and Students in Elementary School Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education* 25, 82–97.

LIITE 1: Haastattelurunko**TAUSTATIEDOT**

Ikä?

Työkokemus vuosina?

Millä luokka-asteella opetat tällä hetkellä?

Millaisessa koulussa työskentelet?

TUNNETAITOJEN MERKITYS

Miten ymmärrät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot?

Millainen merkitys ihmisen sosiaalisilla ja emotionaalisilla taidoilla on elämässä ylipäätään?

Miten sosiaaliset ja emotionaaliset taidot mielestäsi ilmenevät?

Miten hyvin kehittyneet sosiaaliset ja emotionaaliset taidot mielestäsi ilmenevät? Onko niillä (hyvin kehittyneillä sosiaalisilla ja emotionaalisilla taidoilla) merkitystä / onko niistä hyötyä?

Miksi / miksi ei? → kerro lisää

Entä miten heikommin kehittyneet sosiaaliset ja emotionaaliset taidot mielestäsi ilmenevät?

Onko heikommin kehittyneillä taidoilla joitakin seurauksia / millainen merkitys niillä on? Miksi / miksi ei?

Miten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen heikkoa kehittymistä voidaan koulun / opettajan puolesta pyrkiä ennaltaehkäisemään?

TUNNETAITOJEN TUKEMINEN

Miten lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja / niiden kehittymistä voidaan mielestäsi tukea koulussa? Tuetaanko? Onko ylipäätään mahdollista? → jatkokysymys: minkälaisia haasteita

Millaiset yleiset ohjeet koulussa on annettu siitä, miten lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja pitäisi tukea ja kehittää?

Miten koet sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemisen ja kehittämisen merkityksen koulussa? Miksi?

Miten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja tulisi mielestäsi opetella lasten kanssa?

Millainen on opettajan merkitys sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemisessa ja kehittämisessä?

Mikä lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemisessa ja kehittämisessä on mielestäsi tärkeintä / mikä niiden tavoitteena on?

Miten itse toteutat lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemista ja kehittämistä (tiedostaen ja / tai tiedostamatta)?

Mitä tekisit toisin / kehittäisit?

TUNNEÄLY JA TUNNETAIDOT

Mitä ajattelet, onko ihmisen taidosta tunnistaa ja säädellä tunteita sekä itsessä että toisissa hyötyä yleisellä tasolla / elämässä ylipäätään? Miten? Miksi? Miksi ei?

Onko ihmisen taito tunnistaa ja säädellä tunteita itsessä ja toisissa mielestäsi vuorovaikutuksessa ihmisen sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kanssa? Miten? Miksi? Miksi ei? *kerro lisää*

Millainen merkitys opettajan omilla sosiaalisilla ja emotionaalisilla taidoilla on lasten vastaavien taitojen (sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen) tukemisessa ja kehittämisessä?

Mitä ajattelet, millainen yhteys luokanopettajan kyvyllä tunnistaa ja säädellä tunteita itsessä ja toisissa on lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemisessa ja kehittämisessä?

Miten taitoa tunnistaa ja säädellä tunteita itsessä ja toisissa voisi hyödyntää lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämisessä?

LIITE 2: Saatekirje

Hei!

Olen neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija Turusta ja etsin tällä hetkellä haastateltavia graduuni.

Graduni tavoitteena on tarkastella, millaisia ovat luokanopettajien näkemykset oppilaiden tunnetaitojen (emotionaaliset ja sosiaaliset taidot) merkityksestä ja miten lasten tunnetaitojen kehittymistä mahdollisesti tuetaan koulussa. Lisäksi gradussa tarkastellaan, millaisia ovat luokanopettajien näkemykset luokanopettajan tunneälyn merkityksestä osana lasten tunnetaitojen kehittymistä.

Minkäänlainen erityinen tietämys tai valmistautuminen ei aihetta ajatellen ole tarpeellista. Haastattelut toteutetaan etänä Zoom-sovellusta hyödyntäen, joten tämä ohjelma pitäisi koneelle ladata ja asentaa. Litteroimisen ja analysoinnin vuoksi haastattelut nauhoitetaan, kun haastateltavalta on saatu suostumus. Äänitallennetta säilytetään yliopiston tietoturvalisessä pilvipalvelussa (Seafile) analysoinnin ajan, minkä jälkeen se hävitetään asianmukaisesti. Haastattelun arvioitu kesto on noin 30–45 min.

Toivon, että viestin voisi lähettää eteenpäin koulun opettajille. Vapaaehtoiset haastateltavat voisivat laittaa minulle viestin halukkuudestaan osallistua, niin olen heihin takaisinpäin yhteydessä haastatteluajan sopimiseksi. Jokaisen haastateltavan näkemykset ovat arvokkaita, toivottavasti löytyy muutamia innokkaita haastateltavia.

Keväisin graduterveisin,

Laura Yli-Alho

lvylal@utu.fi

Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto