TURUN YLIOPISTO

Opettajan toteuttama tunnekasvatus alakoulussa

Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Linda Luodemäki
Olivia Puumalainen

26.4.2023
Turku

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede
Tekijät: Linda Luodemäki & Olivia Puumalainen
Otsikko: Opettajan toteuttama tunnekasvatus alakoulussa
Ohjaaja: Yliopistotutkija Anu Kajamies
Sivumäärä: 76 sivua, 5 liitesivua
Päivämäärä: 26.4.2023

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat toteuttavat tunnekasvatusta alakoulussa. Lisäksi tavoitteena oli löytää yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia opettajien käytännöissä toteuttaa tunnekasvatusta. Tunneälytaitojen kehittäminen on tärkeä osa lapsen kasvua ja kehitystä, sillä tunneälytaitoja tarvitaan läpi elämän. Tunnekasvatus alkaa lapsen kotoa, mutta jatkuu päiväkodissa ja koulussa, jolloin myös opettajalla on siinä tärkeä rooli.

Tutkimukseen osallistui kolme opettajaa kahdesta varsinaissuomalaisesta alakoulusta ja heistä jokaisen toimintaa havainnoitiin kolmen päivän ajan. Lisäksi jokaista opettajaa haastateltiin. Havainnointiaineisto analysoitiin teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla, kun taas haastatteluaineiston analyysissa hyödynnettiin myös aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineisto jaettiin teemoihin Reyesin ja kollegoiden (2020) tunneälytaitojen määritelmän pohjalta.

Havainnoista ilmeni, että tunnekasvatusta toteutettiin monipuolisesti eri keinoin. Yhtäläistä opettajille oli, että he tukivat oppilaiden tunteiden tunnistamisen taitoa nimeämällä tunteita yhdessä oppilaiden kanssa. Lisäksi he antoivat oppilaiden tunteille tilaa ja korostivat haastatteluissa, että kaikki tunteet ovat heidän luokissaan sallittuja. Kaikki tutkimukseen osallistuneista opettajista ajattelivat, että tunnekasvatuksella on tärkeä merkitys luokan ilmapiirin kannalta. Haastatteluaineistoista nousi esille eroavaisuuksia muun muassa siinä, miten opettajat käsittivät tunnekasvatuksen ja miten he toteuttivat sitä suunnitelmallisesti.

Kaikki tutkimukseen osallistuneista opettajista korostivat tunnekasvatuksen tärkeyttä, mutta totesivat myös, ettei sille ole varattu lukujärjestyksessä tiettyä ajankohtaa, jolloin sen toteuttaminen on osin riippuvaista siitä, miten ja kuinka paljon opettaja haluaa sitä opetukseensa sisällyttää. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan tunnekasvatusta käsiteltiin heidän opintojensa aikana vain pintapuolisesti, mikä saattaa olla myös yhtenä syynä tunnekasvatuksen eriäviin käytänteisiin. Mikäli tunneälytaitojen kehittämistä käsiteltäisiin enemmän opettajankoulutuksessa, olisi valmistuvilla opettajilla paremmat lähtökohdat tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Tällöin opettajat olisivat mahdollisesti tietoisempia myös omista tunneälytaidoistaan, joilla on tutkitusti merkitystä myös oppilaiden tunneälytaitojen kehittymisessä.

Avainsanat: Tunteet, tunneälytaidot, tunnekasvatus, opettaja, alakoulu

Sisältö

1 Johdanto 5

2 Tunteet ja tunneäly 7

2.1 Opettajan tunneälytaidot 8

2.2 Myönteiset tunteet osana oppimista 9

2.3 Kielteiset tunteet oppimisen esteenä 10

3 Tunnekasvatus 12

3.1 Tunnekasvatus alakoulun luokkahuoneessa 13

3.1.1 Suunniteltu tunnekasvatus 13

3.1.2 Suunnittelematon tunnekasvatus 15

3.2 Tunnekasvatuksen osa-alueet 16

3.2.1 Tunteiden tunnistaminen 17

3.2.2 Tunteiden säätely 18

3.2.3 Tunteiden ilmaisu 20

3.3 Tunnekasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 21

3.4 Huoltajat osana tunnekasvatusta 22

3.5 Tunnekasvatuksen hyödyt 24

4 Tutkimusongelmat 26

5 Menetelmä 27

5.1 Tutkittavat 27

5.2 Tutkimusmenetelmät 28

5.3 Tutkimuksen eteneminen 29

5.4 Aineiston analyysi 31

6 Tulokset 35

6.1 Tunnekasvatukselle kaivataan arjessa enemmän tilaa 35

6.1.1 Tunteiden tunnistamisen taitoa tuetaan tunteita nimeämällä 37

6.1.2 Tunteiden säätelyn tukemisessa on olennaista antaa tunteelle tilaa 42

6.1.3 Opettajalla on tärkeä rooli tunteiden ilmaisun mallintamisessa 47

6.2 Tunnekasvatuksella on tärkeä merkitys luokan ilmapiirille 50

6.3 Opettajien kokemuksia tunnekasvatuksen tuloksellisuudesta 51
7 Pohdinta 53
7.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset 53
7.2 Tutkimusetiikka ja luotettavuus 59
7.3 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset 63
Lähteet 66
Liitteet 72
Liite 1. Kartoitus osallistua tutkimukseen 72
Liite 2. Tiedote tutkimuksesta 73
Liite 3. Tietosuojaseloste 74
Liite 4. Teemahaastattelun runko 76

1 Johdanto

Tunnekasvatus on viime vuosina noussut keskiöön kasvatusalan keskusteluissa. Esimerkiksi Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n julkaiseman Opettaja-lehden tuoreessa artikkelissa kerrotaan, miten opetusalan ammattilaiset ovat huolissaan, mistä tunnetaito-opetukselle saadaan järjestettyä aikaa, sillä se ehkäisee oppilaiden koulupudokkuutta (Hotokka 2022). Tästä syystä tunnekasvatuksella on tärkeä ennaltaehkäisevä tehtävä, eikä sitä voi koulussa sivuuttaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat toteuttavat tunnekasvatusta alakoulussa. Tavoitteena oli löytää konkreettisia keinoja, miten tunnekasvatusta voi ottaa osaksi opetusta ja luokan arkea. Tunnekasvatuksen perusajatuksena on lasten tunneälytaitojen ja sosiaalisten kykyjen kehittäminen osana tavallista kouluopetusta (Goleman 1995). Reyes, Factor ja Scarpa (2020) määrittävät tunneälytaidot ihmisen kyvyksi havaita ja ymmärtää omia sekä muiden tunteita, säädellä niitä sekä ilmaista tunteita asianmukaisella tavalla.

Kouluympäristö on erinomainen paikka harjoitella ja kehittää tunneälytaitoja, sillä lapsi viettää koulussa paljon aikaa ja tunneälykkyyden harjoittelu integroituu muuhun koulutyöhön (Celume, Cognard & Chamot 2022). Tunneälytaitojen systemaattisella opettamisella on monia positiivisia hyötyjä, ja kansainväliset tutkimukset ovatkin osoittaneet, että tunne- ja vuorovaikutustaitoihin kannattaa koulussa käyttää aikaa ja resursseja. Systemaattinen eli suunnitelmallisesti ja säännöllisesti toteutettava tunnekasvatus on muun muassa vähentänyt oppilaiden poissaolojen lukumäärää, koulunkäynnin keskeyttämistä ja koulusta erottamista sekä aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemistä. (Kokkonen 2017.) Näyttöä on saatu myös, että tunnekasvatuksen lisääntyessä oppilaan oppimismotivaatio kasvaa, ongelmakäyttäytyminen vähenee ja koetulokset paranevat (Celume ym. 2022; Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta 2015). Lisäksi on esitetty, että tunne- ja sosiaalisten taitojen parantuessa lasten kouluviihtyvyys ja työskentelymotivaatio lisääntyvät, mikä taas parantaa työrauhaa ja ehkäisee kiusaamista (Jalovaara 2006). Oppilaille syntyvien hyötyjen ohella tunneälytaidoilla on merkitystä myös opettajan hyvinvoinnille, sillä tunneälytaidot voivat toimia opettajan voimavaratekijöinä ja parhaassa tapauksessa ennaltaehkäistä myös työuupumuksen oireita (Virtanen 2015). Edellä mainitun tiedon pohjalta voidaan todeta, että tunnekasvatus on merkityksellistä ja sille on annettava aikaa koulussa.

Tunnekasvatukseen sisältyy ennaltaehkäisevä ote, sillä sitä tulisi toteuttaa jo ennen mahdollisten haasteiden tai konfliktien ilmenemistä, eikä vasta silloin, kun tarve siihen ilmenee. Tunneälytaidot ovat olennainen osa prosessia, jossa lapsi kehittyy yhteiskunnan jäseneksi, ja ne

auttavat häntä kehittämään valmiuksiaan hallita nykyaikaiseen elämään liittyviä epävarmuustekijöitä. (Park, Haddon & Goodman 2012.) Tunnekasvatuksen tärkeys näkyy myös siinä, että opetussuunnitelma velvoittaa opettajaa toteuttamaan tunneälytaitoja kehittävää opetusta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan tunneälytaitojen harjoittelu ja kehittäminen esimerkiksi ympäristöopin, uskonnon ja liikunnan sisällöissä sekä osaamistavoitteissa (Opetushallitus 2014, 132, 249, 246). Tunnekasvatus on siis toimintaa, johon opettaja on ammatillisesti velvoitettu riippumatta oppilasaineksesta tai luokka-asteesta.

Tutkimusaiheen ajankohtaisuudesta kertoo myös se, että koulutuksessa arvostuksen kohteeksi nousee edelleen akateeminen osaaminen, vaikka lasten ja nuorten pahoinvointi ja mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet ja vaativat huomiota. Koulutusta tulisi siis muokata vastaamaan enemmän nykyajan lasten ja nuorten tarpeisiin, mikä tarkoittaisi tunneälytaitojen opetuksen integroimista järjestelmällisesti ja suunnitelmallisesti osaksi muuta koulutyötä. (Cefai & Cavioni 2014.) Oppilaiden tunneälytaitojen kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että opettaja toteuttaisi tunnekasvatusta säännöllisesti ja systemaattisesti, sillä osa oppilaista tarvitsee tunneälytaitojensa kanssa tukea läpi peruskoulun (Sandberg 2021). Tässä tutkimuksessa keskityttiin opettajan keinoihin kehittää oppilaiden tunneälytaitoja, jolloin aineistonkeruun kohteena oli vain opettajan toiminta. Tämä on perusteltua, sillä aiempien tutkimusten puutteena on ollut, että huomio on kohdistunut oppilaiden tunneälytaitoihin, jolloin opettajan rooli tunneälytaitojen kehittäjänä on jäänyt huomiotta (Loinaz 2019; Kuusela 2005). Koulun ja opettajan rooli tunneälytaitojen kehittäjänä on kuitenkin tutkitusti merkittävä, joten oli mielenkiintoista tutkia, miten opettaja toteuttaa tunnekasvatusta koulussa (ks. esim. Van Huynh, Tran-Chi & Nguyen 2018; Joronen & Koski 2010). Lisäksi tutkimuskohteen rajaamista opettajaan voidaan perustella jo aiemmin mainitulla opettajan velvollisuudella toteuttaa tunnekasvatusta, jolloin oppilaiden tutkiminen ei ollut tämän tutkimuksen kannalta olennaista. Tämä tutkimus kohdistui alakouluun ja opettajan toimintaan, sillä tulevien luokanopettajien on hyödyllistä saada tietoa erilaisista keinoista toteuttaa tunnekasvatusta. Tutkimus toteutettiin laadullisena ja menetelminä käytettiin haastattelua sekä havainnointia. Tutkimuksen kannalta oli tarkoituksenmukaista havainnoida jokaista luokkaa useamman päivän, jotta opettajan luomat mahdolliset rutiinit ja käytänteet pääsivät näkyviin. Haastattelun tarkoituksena oli syventää havaintoja käytänteistä sekä saada tietoa opettajien käsityksistä tunnekasvatukseen liittyen.

2 Tunteet ja tunneäly

Tunteet ja tunneälytaidot ovat tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä. Tunteet ovat mukana jokapäiväisessä elämässä. Tunteen kokemiseen sisältyy neljä prosessia, jotka yleensä koetaan samanaikaisesti, ja ne ovat tunteen havaitseminen, ärsykkeen arviointi, kehon muutokset ja tunteen ilmaisu (Smrtnik Vitulić & Prosen 2022). Tunnereaktiot voidaan käsittää kehon ja mielen tiloina, jotka saavat ihmisen toimimaan välttämättömissä tilanteissa. Toisaalta tunteilla voidaan määritellä olevan eritasoisia tehtäviä normaaleissa arkipäivän tilanteissa, sillä ne esimerkiksi ohjaavat toimintaa sosiaalisissa tilanteissa, muokkaavat vireystilaa ja vaikuttavat siihen, miten ihminen tulkitsee ja havaitsee ympäristöään. (Nummenmaa 2010.) Edellä mainitun pohjalta voidaan todeta, että tunteilla voidaan ajatella olevan monia tehtäviä. Pääasiassa tunteet ymmärretään monitasoisina ja käsitetään osaksi ihmiskehon eri järjestelmiä, kuten autonomista hermostoa, motorista järjestelmää ja subjektiivisia kokemuksia (Pulkkinen 2002).

Tunteiden ohella myös tunneäly (engl. *emotional intelligence*) on yksi kasvatustieteen kirjallisuudessa käytetyistä termeistä. Tunneäly-käsitteen lisäksi kirjallisuudessa käytetään käsitteitä emotionaalinen lukutaito (engl. *emotional literacy*) sekä emotionaalinen pätevyys (engl. *emotional competence*). On kuitenkin tarkoituksenmukaista käyttää vain yhtä käsitettä, sillä ei ole tarpeeksi tutkimuksellista näyttöä siitä, että käsitteet kuvaisivat laadullisesti erilaisia ajatuksia. Lisäksi on tärkeää, että niin tutkijat kuin kentällä toimivat opettajat voivat käyttää yhtä yhteistä käsitettä, joka tarkoittaa kaikille samaa. (Humphrey, Curran, Morris, Farrell & Woods 2007.) Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä tunneälytaito.

Tunteita ja tunneälyä on tutkittu jo useita vuosikymmeniä, ja tunneälylle on vuosien aikana muodostettu erilaisia määritelmiä. Esimerkiksi Mayer, Salovey ja Caruso (2000, 401) ovat teoksessaan koonneet taulukkoon eri määritelmiä. Näistä yksi on Mayerin ja Saloveyn (1997) määritelmä, jossa tunneäly käsitetään ihmisen kyvyksi havaita ja ilmaista tunteita, omaksua sekä ymmärtää niitä ja säädellä tunteita itsessä ja muissa. Vaihtoehtoinen tapa määritellä tunneäly on Bar-Onin (1997) ajatus, että tunneäly on joukko taitoja, jotka vaikuttavat ihmisen kykyyn selviytyä ympäristön asettamista vaatimuksista. Lisäksi hän käsittää tunneälyn osataitona emotionaalisen itsetuntemuksen, jossa tunteiden tunnistaminen on välttämätöntä. Toisaalta tunneäly voidaan Golemanin (1995) mukaan määritellä taitoina, jotka sisältävät esimerkiksi itsekontrollin, sinnikkyyden ja motivoituneisuuden taitoja. Kaikille edellä mainituille määritelmille yhteistä on, että tunneälytaitoihin sisällytetään tunteiden tunnistamisen taito. Lisäksi Mayer ja

Salovey (1997) sekä Goleman (1995) liittävät tähän tunteiden säätelyn osa-alueen. Vaikka määritelmät ovat yli 20 vuotta vanhoja, ovat ne edelleen päteviä ja useissa uusissakin tutkimuksissa käytettyjä. Tässä tutkimuksessa tunneälytaitojen osa-alueet ovat tunteiden tunnistaminen, tunteiden säätely ja tunteiden ilmaisu, mikä perustuu Reyesin ja kollegoiden (2020) määritelmään. Kyseinen määritelmä valikoitui tutkimuksen teoreettiseksi viitekehykseksi sen vuoksi, että se on määritelmistä uusin.

2.1 Opettajan tunneälytaidot

Opettajan tunneosaamisen lähtökohtana on, että hän tiedostaa omat tunneälytaitonsa ja siten ymmärtää tunteiden vaikutuksen omaan työhönsä. Opettajan työhön sisältyy haastavia ja epäselviä ongelmatilanteita, jotka vaativat opettajalta emotionaalista suhtautumista. Täten opettajan on tärkeä tiedostaa omat emotionaaliset valmiutensa. (Virtanen 2015.) Opettajien yleisimmin raportoituja työssä koettavia tunteita ovat ilo, tyytyväisyys, ylpeys, viha, turhautuminen, toivottomuus, pelko ja pettymys (Smrtnik Vitulić & Prosen 2022). Näistä kahdeksasta tunteesta vain kolme on positiivissävytteisiä. Opettajan työhön sisältyy siis paljon erilaisia tunteita, ja hänen täytyy olla valmis niitä käsittelemään.

Tunneälytaitoja on mahdollista kehittää harjoittelun avulla koko elämän ajan (Purushothaman 2021). Tunneälytaidot ovat ihmiselle tärkeitä ja mahdollistavat sen, että ihminen on tietoinen itsestään, luottaa itseensä ja pystyy ajattelemaan asioita muiden näkökulmasta. Opettajan työssä tämä näkyy esimerkiksi niin, että opettaja tunnistaa ja käsittelee oppilaiden itsessään herättämiä tunteita. (Isokorpi 2004.) Opettajan tunneälytaidot ovat tutkimuksissa nousseet yhdeksi keskeiseksi teemaksi opettajan ammattitaidon kannalta, sillä opettajan ammatti on muuttumassa vaativammaksi johtuen esimerkiksi nykykoulun moninaisista haasteista ja nopeasti muuttuvasta työympäristöstä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole selvittää opettajan tunneälytaitojen tasoa, mutta on tärkeä tiedostaa niiden merkitys osana tunnekasvatusta, sillä opettajan tunneälytaidoilla on kiinteä yhteys oppilaiden tunneälytaitojen oppimiseen ja vahvistumiseen. (ks. Virtanen 2015.) Aiemmin tehtyjen tutkimusten pohjalta voidaan myös todeta, että tunnekasvatus kehittää oppilaiden tunneälytaitojen lisäksi myös opettajan tunneälytaitoja ja ammatillista osaamista (Celume ym. 2022).

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että tunneälyllisesti taitava ihminen voi fyysisesti ja psyykkisesti paremmin sekä kykenee muodostamaan parempia ihmissuhteita (Campos ym. 2020). Hyvät tunneälytaidot ennustavat myös parempaa sosiaalista sopeutumista sekä ehkäisevät mielenterveysongelmia (Gershon & Pelliteri 2018). Tunneälytaidoiltaan taitavat opettajat

nimittäin kokevat tutkimusten mukaan kykenevänsä henkilökohtaisiin saavutuksiin ja viihtyvän työssään, sillä he kokevat työssään runsaasti myönteisiä tunteita ja saavat tarpeen tullen tukea työyhteisöltään (Kokkonen 2017). On tärkeä tiedostaa, että tunneälytaidot voivat toimia opettajan voimavaroina ja mahdollisesti ehkäistä työuupumuksen oireita (Virtanen 2015). Siksi opettajan tunneälytaitoja ei voi tunnekasvatuksen ohella sivuuttaa.

2.2 Myönteiset tunteet osana oppimista

Tunteilla on merkittävä tehtävä oppimisen näkökulmasta, sillä tunteita tarvitaan jokaisella oppimisen osa-alueella. Ne muun muassa ohjaavat huomiota, vaikuttavat keskittymiskykyyn ja muistiin sekä yleiseen energisyyteen. (Lahtinen & Rantanen 2019.) Mitä nuoremmasta oppijasta on kyse, sitä tiiviimpi on tiedon ja tunteen yhteys (Jalovaara 2006). Tunteet ohjaavat esimerkiksi tarkkaavaisuutta, mikä taas vaikuttaa oppimiseen ja muistin toimintaan (Elias ym. 1997). Opettajan on tärkeä tiedostaa, että oppiminen on tiiviisti yhteydessä lapsen tunteisiin, jolloin hän voi kiinnittää huomiota luokan tunneilmapiiriin. Luokan tunneilmapiirin tulisi olla positiivinen, kannustava ja oppilaan kykyihin luottava, jolloin se myös edistäisi oppimista. (Lahtinen & Rantanen 2019.) Kehuminen ja lapsen myönteisten tunteiden vahvistaminen lisäävät myös lapsen myönteistä sosiaalista käyttäytymistä (Kokkonen 2017).

Positiiviset tunteet, kuten ylpeys, tarkkaavaisuus, onnellisuus, uteliaisuus ja motivaatio liittyvät olennaisesti oppimiseen. Niillä on myönteinen vaikutus myös kognitiivisiin toimintoihin, kuten omien tapojen, tottumusten, ajatusten ja ihmissuhteiden hallintaan. (Li, Gow & Zhou 2020.) Erityisesti myönteiset tunteet edistävät oppimista, sillä ne ohjaavat tarkkaavaisuutta ja liittyvät oppilaiden käsityksiin, mikä oppimisessa on olennaista. Tämän myötä tunteet vaikuttavat myös oppilaan motivaatioon. Tehokkainta oppiminen on silloin, kun opettaja yrittää toiminnallaan vähentää oppilaiden pelon ja stressin tunteita opettamalla heille tunteiden säätelyn keinoja. (Kokkonen 2017.) Lapselle myönteiset ja helpoksi koettavat tunteet liittyvät usein turvallisuuden kokemukseen ja läheisyyteen (Sandberg 2021). Sitä kautta myönteiset tunteet myös saavat lapsen hakeutumaan sellaisten asioiden pariin, jotka tuottavat hänelle mielihyvää ja sen myötä lisäävät hyvinvointia (Kokkonen 2017). Lisäksi positiiviset tunteet laajentavat ajattelua ja huomiota hetkellisesti, jonka myötä ne voivat johtaa uusien ideoiden, toiminnan ja sosiaalisten suhteiden luomiseen. Myönteiset tunteet myös tekevät ihmisestä joustavamman ja lisäävät henkilökohtaisia voimavaroja. (Fredrickson 2003.) Opettajan huomio usein kiinnittyy oppilaan negatiivisten tunteiden säätelyyn, mutta opettajan on myös tärkeää kyetä voimistamaan oppilaissa myönteisiä tunteita. Opettaja ei voi myöskään jättää omaa mielialaansa huomiotta, sillä hänen

myönteiset tunteensa edistävät oppilaissa myönteisyyttä ja sen myötä oppimista. (Päivänsalo 2020.)

2.3 Kielteiset tunteet oppimisen esteenä

Myönteisten tunteiden ohella myös kielteiset tunteet kuuluvat elämään, jolloin niitä syntyy myös koulussa. Negatiivisia tunteita voidaan kuvata eräänlaisina viesteinä, joiden ensisijainen tehtävä on ilmoittaa niin itselle kuin muillekin, että tilanteeseen on tehtävä muutos (Averill 1998). Kielteisiä tunteita voi olla hankalaa käsitellä, ja siksi niistä pyritään pääsemään nopeasti eroon. Hankalat tilanteet liittyvät lapsella usein kielteisten tunteiden kokemiseen ja tunnekuohuihin, jolloin lapsen voi tilanteessa olla vaikea säädellä itseään, ja tilanne johtaa nopeasti konfliktiin ilman aikuisen tukea (Sandberg 2021). Siksi opettajan on tärkeä havainnoida oppilaiden toimintaa ja puuttua siihen tarvittaessa. Aina opettaja ei kuitenkaan ole saatavilla, ja siksi tunneälytaitojen opettaminen oppilaille on olennaista.

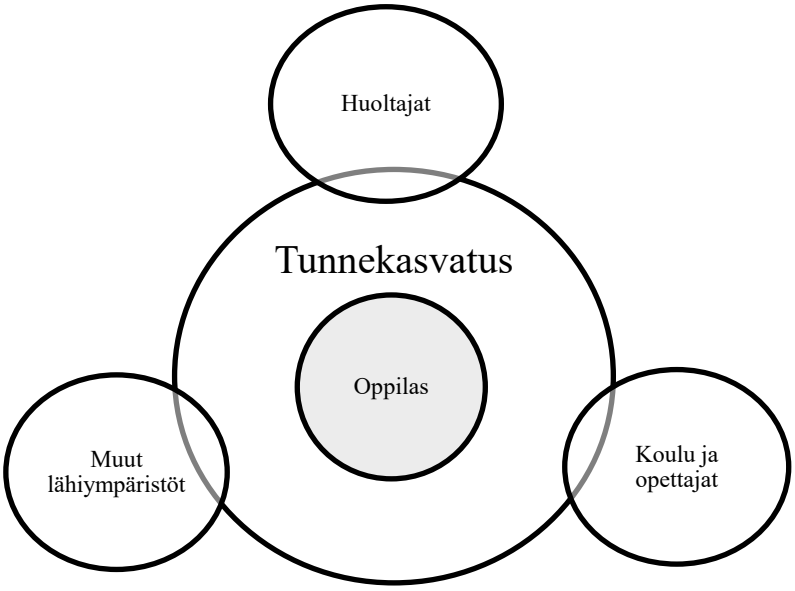
Kielteisen tunteen, kuten ahdistuksen tai pettymyksen, ollessa vallassa voi oppilaan olla vaikeaa keskittyä oppimiseen (Elias ym. 1997). Täten kielteiset tunteet vievät tilaa oppimiselta. Myös koe- ja arviointitilanteet voivat aiheuttaa oppilaassa niinkin paljon stressiä, että voidaan puhua termistä koepelko. Se voi pahaksi edetessään vaikuttaa negatiivisesti oppimiseen ja koulussa suoriutumiseen muun muassa heikentämällä kognitiivista suorituskykyä, koulumenestystä sekä omien tavoitteiden saavuttamista. (Schutz & Pekrun 2007.) Toisaalta koulunkäyntiin kuuluu sisältyä myös pettymyksiä. Pettymyksensietokyky on myös yksi olennainen osa lapsen tunneälytaitojen kehitystä, sillä pettymyksiä tulee osata käsitellä ja niistä täytyy päästä yli. Mikäli oppilas ei kykene kohtaamaan pettymyksiä, hänellä ei ole keinoja kohdata tilannetta ja hän voi reagoida siihen esimerkiksi aggressiolla. Aggressiivinen toiminta voi saada alkunsa esimerkiksi lapsen kotoa, kavereilta tai videopeleistä opitun toimintamallin avulla. (Sandberg 2021.) Aggressiivisen käyttäytymisen vähentämiseksi oppilas tarvitsee sallittuja keinoja käsitellä kielteisiä tunteita, ja tähän hän tarvitsee opettajan tukea.

Oppilaiden kokemien kielteisten tunteiden ohella myös opettaja voi kokea niitä. Aiemmassa tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemia vihan ja pelon tunteita työssään. Tutkimuksessa selvisi, että opettajissa eniten vihan tunteita herättivät oppilaat, kun taas pelon tunteita aiheuttivat huoltajat. (Smrtnik Vitulić & Prosen 2022.) Opettajan ja oppilaiden väliset kielteiset tunteet vaikuttavat negatiivisesti luokan tunneilmapiiriin, jolloin ne eivät myöskään edesauta oppilaiden kouluviihtyvyyttä tai oppimista. Sen ohella opettajan ja huoltajien väliset kielteiset tunteet eivät tue luotettavaa ja toimivaa yhteistyötä. Tämän tiedon pohjalta opettajan on tärkeä

tunnistaa oppilaiden ja huoltajien itsessään herättämiä tunteita ja käsitellä niitä sopivien keinojen avulla.

3 Tunnekasvatus

Tunnekasvatuksella tarkoitetaan prosessia, jossa puhutaan lapsen kanssa tunteista, autetaan häntä sanallistamaan tunteitaan, hyväksytään lapsen tunteet, keskustellaan tunteita herättäneistä tilanteista sekä asetetaan tavoitteita ja strategioita näistä tilanteista selviytymiseen (Gottman, Katz & Hooven 1997). Tunneälytaitojen oppimisen perustana on, että ihminen tulee nähdyksi, kuulluksi ja arvostetuksi sellaisena kuin on (Jääskinen & Pelliccioni 2017). Kyseessä on moniulotteinen ilmiö, sillä lapsi oppii mallioppimisen kautta vanhemmiltaan, opettajiltaan, valmentajiltaan ja kavereiltaan tapoja toimia, myös ei-toivotulla tavalla (Sandberg 2021). Tunnekasvatuksen toteutus jakautuu siis huoltajien, koulun aikuisten sekä oppilaan muiden lähiympäristöjen aikuisten kesken (Kuvio 1). Myös oppilaalla itsellään on rooli tunneälytaitojen oppimisessa, sillä hänen persoonallisuutensa ja opitut käyttäytymismallinsa voivat toimia hidasteena (Isokorpi 2004).



KUVIO 1: Tunnekasvatuksen toteuttajat

Tunneälytaitojen kehitykselle on kirjallisuudessa määritelty myös englanninkielinen termi *social and emotional learning* (SEL). Tässä termissä korostuu oppijan oma rooli hänen sosiaalisten ja tunneälytaitojen kehittäjänä, jolloin aikuisen rooli jää vähäisemmäksi (Reeves & Le Mare

2017). Tunnekasvatus-termillä kuitenkin viitataan toimintaan, jossa aikuisella on aktiivinen rooli. Goleman (1995) määrittelee tunnekasvatukselle olennaisina sisältöinä tunteiden tunnistamisen, lapsen tunnesanaston kartuttamisen, tunteiden ja niistä syntyneiden reaktioiden yhteyden näkemisen sekä tunteiden hallinnan. Näiden opetussisältöjen ajatellaan toimivan ennaltaehkäisevinä tekijöinä mahdollisten ongelmien syntymiselle. Tässä tutkimuksessa keskitytään opettajan rooliin tunnekasvatuksen toteuttajana, sillä opettajan tehtävänä on havaita ja käyttää hyödyksi ne tilanteet, joissa tunneälytaitojen kehittäminen ja niissä kehittyminen ovat mahdollisia, sillä tunneälytaitojen oppiminen ei ole oppiaineesta kiinni (ks. Isokorpi 2004). Tunnekasvatuksen ajatellaan koostuvan kolmesta tunneälytaidon osa-alueesta, jotka ovat tunteiden tunnistaminen, tunteiden säätely ja tunteiden ilmaisu. Tämä kolmijako perustuu Reyesin ym. (2020) määritelmään.

3.1 Tunnekasvatus alakoulun luokkahuoneessa

Koulun arjessa tunteet tulevat näkyviin esimerkiksi kiusaamis- ja ristiriitatilanteiden käsittelyssä sekä oppitunneilla tunteista puhuttaessa. On esitetty, että tunteiden tulisi olla opetuksessa läsnä joka päivä ja niistä keskustelemiseen tulisi käyttää säännöllisesti aikaa, sillä ne luovat edellytyksiä työskentelylle ja oppimiselle (Peltonen & Kannas 2006). Tulee myös muistaa, että koululla on opetusvastuun lisäksi kasvatusvastuu. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehityksen kannalta on olennaista ottaa tunteet osaksi arkipäivää, sillä ilman systemaattista opetusta tunneälytaidot eivät kehity. (Kokkonen 2017.) Lisäksi tunne- ja vuorovaikutustaidot vaativat kehittyäkseen paljon toistoa ja harjoittelua monenlaisissa tilanteissa (Sandberg 2021). Lapsen kasvaessa kyvyt havainnoida ja ymmärtää tunteita alkavat kehittyä varsinkin aikuisen avustuksella. Vaikka tunteita opitaan jo vauvaiästä lähtien, isommatkin lapset tarvitsevat omien ja muiden tunteiden aktiivista sanoittamista eri tilanteissa koko lapsuuden ja nuoruuden ajan. Tunteiden oppiminen onkin yksilöllinen ja hidas prosessi, mikä vaatii aikuiselta pitkäjänteistä työtä. (Riihonen & Koskinen 2020.)

3.1.1 Suunniteltu tunnekasvatus

Opettajan toteuttama tunnekasvatus voi olla suunniteltua tai suunnittelematonta toimintaa. Suunnitellulla tunnekasvatuksella tarkoitetaan tässä yhteydessä esimerkiksi opettajan pitämää oppituntia tai opetustuokiota, joka kohdistuu tunteisiin ja tunneälytaitojen harjoitteluun. Opettaja on siis etukäteen suunnitellut opetukselle ajankohdan ja tunteisiin liittyvän teeman, jota haluaa oppilaiden kanssa käsitellä. Vaihtoehtoisesti suunniteltu tunnekasvatus voi näkyä myös

luokan jokapäiväisissä rutiineissa ja käytänteissä, jotka opettaja on suunnitellut ryhmälleen sopiviksi. Esimerkiksi Luodemäen ja Puumalaisen (2022) tutkimuksessa eräs opettaja käytti tarkoituksenmukaisesti erilaisia tunnekasvatusmateriaaleja, jotka hän oli sitonut luokan päivittäisiin käytäntöihin osana suunnitelmallista tunnekasvatusta. Suunniteltu tunnekasvatus voi myös olla erilaisten tunnekasvatukseen liittyvien kasvatusohjelmien käyttämistä, josta yhtenä esimerkkinä on Lions Quest -ohjelma. Se on suunnattu 5–25-vuotiaille lapsille ja nuorille aikuisille, ja siihen sisältyy kaksipäiväinen koulutus opettajalle. Lisäksi opettaja saa käyttöönsä valmiiksi suunnitellut viikoittaiset oppituntiehdotukset, joiden avulla tunneälytaitoja voi opettaa. (Kokkonen 2017.) Lions Quest -ohjelman hyötynä on, että sen avulla tunnekasvatusta on mahdollista toteuttaa systemaattisesti ja valmiiden oppituntiehdotusten avulla sen toteutus ei myöskään ole opettajan osaamisesta riippuvaista.

On tärkeä huomioida, että osa lapsista ja nuorista tarvitsee systemaattista ja suunnitelmallista pedagogista tukea tunne- ja vuorovaikutustaitoihin läpi perusopetuksen (Sandberg 2021). Tunnekasvatukselle on luotu erilaisia malleja ja ohjelmia, jotka tähtäävät laajoihin muutoksiin ja painottavat monipuolisia työskentelytapoja ja oppimistekniikoita, taitojen yleistämistä eri ympäristöissä sekä sosiaalisen päätöksenteon kehittämistä. Esimerkkejä ohjelmissa käytetyistä menetelmistä ovat muun muassa tarinankerronta, ryhmäkeskustelut, taiteellinen ilmaisu tai itsetuntemuksen kehittäminen. (Elias ym. 1997.) Lisäksi esimerkiksi tunnepelit ja -kortit tai koko ryhmälle suunnitellut toiminnalliset hetket tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun ovat keinoja suunnitelmalliseen tunnekasvatukseen (ks. Sandberg 2021). Ryhmän yhteisenä toimintana voidaan luokkaan tehdä myös tunneseinä, johon kootaan lista tunnesanoista, leikataan lehdistä kuvia ja sanoja sekä maalataan kasvonilmeitä (Peltonen & Kannas 2006). Näiden ohella tunteita voidaan tuoda näkyväksi esimerkiksi satujen ja tarinoiden avulla, sillä niiden kautta lapsi oppii ymmärtämään syy-seuraussuhteita ja asettumaan toisen asemaan (Jalovaara 2006).

Toisaalta tunnekasvatusta voidaan toteuttaa myös koko koulun tasolla. Esimerkiksi yhteiset viikoittaiset tai kuukausittaiset aamunavaukset, oppilasjohtoiset aktiviteetit, näyttelyt, uutiskirjeet, julisteet tai oppilaiden töiden esittelyt koulun seinillä ovat keinoja, jotka lisäävät yhteisöllisyyttä ja mahdollistavat tunteiden käsittelyn koko koulun tasolla. (Cefai & Cavioni 2014.) Tunnekasvatustuokiot voivat olla lyhyitä, mutta samalla kuitenkin merkittäviä ja niiden tulisi toistua usein kouluvuosien aikana. Näin tunneälytaidot painuvat lapsen mieleen ja kokemusten toistuessa lapsi osaa ottaa oikeat ajatusmallit käyttöön. (Goleman 1995.) Oppilaiden tunteet voivat olla osa erilaisia harjoituksia kaikkien oppiaineiden oppitunneilla (Kuusela 2005). Tunneälytaitojen opettaminen sopii oppiaineesta riippumatta erilaisiin toiminnallisiin menetelmiin,

kuten ryhmätöihin ja draamaan. Myös esimerkiksi taideaineiden avulla oppilas saa tilaisuuden työstää ja ilmaista omia tunteitaan. (Jalovaara 2006.) Toiminnalliset työskentelytavat sopivat tunnekasvatukseen, sillä tunneälytaitoja ei opita puhumalla ja kuuntelemalla, vaan kokemalla, tutkimalla ja harjoittelemalla niitä todellisissa tilanteissa (Jääskinen & Pelliccioni 2017). Tunneälytaitojen opettaminen auttaa oppilaita ymmärtämään itseään ja toisia, nimeämään tunteita ja käsittelemään niitä rakentavasti. Siksi on tärkeää, että opettaja toteuttaa suunnitelmallista ja systemaattista tunnekasvatusta.

3.1.2 Suunnittelematon tunnekasvatus

Erona suunniteltuun tunnekasvatukseen viitataan suunnittelemattomalla tunnekasvatuksella tässä yhteydessä esimerkiksi tilanteisiin, joissa opettaja tilanteen tullen sanallistaa omia tunteitaan tai säätelee omia tunnereaktioitaan oppilaiden nähden. Toki tämä saattaa olla tietyltä osin ennalta suunniteltu toimintatapa, mutta suunnittelemattoman siitä tekee tilanteen ennakoimattomuus. Opettaja voi ennalta suunnitella, miten hän käsittelee esimerkiksi ennakoimattomia konfliktitilanteita tai oppilaiden suuria tunnepurkauksia. Nämä tilanteet eivät ole etukäteen suunniteltuja, mutta opettajan käytänteet sen sijaan voivat olla. Tämänkaltaisella tunnekasvatuksella on iso merkitys oppilaan tunneälytaitojen kehitykselle, sillä lapsi omaksuu mallioppimisen kautta tunteiden nimeämistä ja käsittelyä (Peltonen & Kannas 2006). On huomioitava, että tunneälytaitojen opettaminen ei tarkoita vain tiettyjen menetelmien tai harjoitusten käyttämistä osana opetusta. Opettaja ei voi myöskään antaa valmiita ratkaisuja, miten tunteiden kanssa tulisi toimia, sillä tunneälytaitojen opettamisessa korostuu opettajan persoona ja hänen kokemuksensa. (Jääskinen & Pelliccioni 2017.)

Vaikka suunniteltu tunnekasvatus koulussa on tärkeää oppilaiden tunneälytaitojen kehittymiseksi, on aiemmassa tutkimuksessa kuitenkin selvinnyt, että tunnekasvatusohjelmien sijaan oppilaiden tunneälytaitojen kehityksen kannalta tärkein rooli on luokkahuoneessa tapahtuvalla tunnepuheella (Walls 2021). Siksi suunnitelmallisesti toteutettavien malliesimerkkien lisäksi tunnekasvatuksen on tärkeää näkyä koulun jokapäiväisessä toiminnassa. Tunneälytaitoja opitaan koulussa esimerkiksi myös aikuisen kanssa tapahtuvan tunteiden jakamisen avulla, kun lapsi havainnoi, miten opettaja ilmaisee ja käsittelee erilaisia tunteita sekä nimeää niitä eri tilanteissa. Näiden myötä on mahdollista keskustella lapsen kanssa, mistä tunteesta on kysymys ja miten aikuinen tai lapsi tunteen kokee. Näin lapsi alkaa ymmärtää tunteiden syitä ja aiheuttajia, ja siten harjoittelee tunteiden hallintaa. (Isokorpi 2004.) Opettajan rooli lapsen tunteiden mallintajana on siis tärkeä. Aiemman tutkimuksen mukaan oppilaan kyky ilmaista ja hallita

tunteita riippuu suurilta osin opettajan kyvyistä opettaa näitä taitoja (Espoz-Lazo S., Espoz-Lazo P., Rodriguez Huete, Farias-Valenzuela & Valdivia-Moral 2020). Edellä mainitun perusteella voidaan todeta, että oppilaan tunneälytaitojen kehittymiseksi on opettajan tärkeää toteuttaa suunniteltua sekä suunnittelematonta tunnekasvatusta.

3.2 Tunnekasvatuksen osa-alueet

Tunneälytaidot jaetaan tässä tutkimuksessa tunteiden tunnistamiseen, säätelyyn ja ilmaisuun. Nämä tunneälytaitojen osa-alueet voidaan nähdä myös tunnekasvatuksen osa-alueina, sillä tunnekasvatuksella tarkoitetaan tunneälytaitojen kehittämistä (ks. Goleman 1995). Jaottelun pohjana käytetään Reyesin ja kollegoiden (2020) määritelmää tunneälytaidoista ihmisen kykynä havaita ja ymmärtää omia sekä muiden tunteita, säädellä niitä sekä ilmaista tunteita tilanteeseen sopivalla tavalla. Jokaisen tunnekasvatuksen osa-alueen alle sisällytetään taitoja, jotka vaihtelevat eri määritelmien kesken (esim. Virtanen 2015, 31; Mayer ym. 2000, 401; Elias ym. 1997, 4). Taulukossa 1 esitetään tunnekasvatuksen osa-alueet ja niiden alle määritelmistä poimitut tämän tutkimuksen kannalta olennaiset osataidot. Alakappaleissa perehdytään ensin tunteiden tunnistamisen tärkeyteen osana tunnekasvatusta, jonka jälkeen käsitellään tunteiden säätelyn merkitystä. Viimeisenä kuvataan tunteiden ilmaisua osana tunnekasvatusta. Kaikissa alakappaleissa korostetaan opettajan roolia sekä sitä, miten kyseinen tunnekasvatuksen osa-alue on opettajan toiminnasta havaittavissa.

TAULUKKO 1: Tunnekasvatuksen osa-alueet

Tunnekasvatuksen osa-alueet	**Kuvaus**
TUNTEIDEN TUNNISTAMINEN	
Tietoisuus omista tunteista	Tarkastellaan omia tunteita ja olotilaa.
Tietoisuus muiden tunteista	Tarkastellaan muiden ihmisten tunteita ja heissä syntynyttä olotilaa.
TUNTEIDEN SÄÄTELY	
Oman tunnekokemuksen hyväksyminen ja ymmärtäminen	Tarkastellaan tilanteita ja tekijöitä, jotka aiheuttavat tunteita.
Tunteiden säätelykeinojen harjoittelu	Opitaan käyttämään erilaisia keinoja, joilla voidaan hallita tunneimpulsseja.
TUNTEIDEN ILMAISU	
Tunteiden näyttäminen sanallisesti	Nimetään erilaisia tunnetiloja ääneen ja puhutaan tunteista.
Tunteiden näyttäminen ilmeiden ja eleiden avulla.	Ilmaistaan tunteita esimerkiksi kasvojen ilmeiden tai kehollisten eleiden avulla.

3.2.1 Tunteiden tunnistaminen

Ensimmäinen taito, jonka päälle muut tunneälytaidot rakentuvat, on tunteen tunnistamisen taito (Jääskinen & Pelliccioni 2017). Omien tunteiden tunnistaminen lisää emotionaalista tietoisuutta itsestä ja parantaa itsetuntemusta (Virtanen 2015). Opettajan näkökulmasta tunteiden tunnistamisella tarkoitetaan, että opettaja havaitsee, millaisia tunteita opetus- ja ohjaustilanteet hänessä herättävät (Isokorpi 2004). Opettajan tunteiden tunnistamisen taidot ovat tärkeässä roolissa myös tunneälytaitojen opettamisessa, sillä tarkastellessaan omia tunteitaan, lisääntyy myös opettajan kyky hallita omia ja toisten tunteita (Virtanen 2015). Tämän tiedon pohjalta voidaan todeta, että tunneälytaitojen osa-alueet ovat tiiviisti sidoksissa keskenään, jolloin niiden erottaminen voi toisinaan olla jopa mahdotonta. Kehittyminen yhdellä osa-alueella kehittää samalla myös muita osa-alueita.

Opettaja voi tukea eri tavoin oppilaan taitoa tunnistaa tunteita. Esimerkiksi erilaisten tunnesanojen käyttö puheessa tai tunne-kehoyhteyden vahvistaminen ovat keinoja, joilla opettaja tukee tunteiden tunnistamista (Jääskinen & Pelliccioni 2017). Tunne-kehoyhteyttä voi vahvistaa esimerkiksi tunnetiloja maalaamalla, pohtimalla ja piirtämällä, missä lapsi kokee tunteen kehossaan. Lapsen tunneälytaitojen kehittymiseen sisältyy kehollisen virittymisen tunnistaminen, ja häntä tulisi auttaa havaitsemaan itsessään ne keholliset reaktiot, jotka edeltävät esimerkiksi vihastumista tai raivostumista. (Riihonen & Koskinen 2020.) Myös tunnekielen opettaminen on yksi lapsen tunneälytaitoja kehittävä tekijä. Se sisältää omien ja muiden tunteiden nimeämistä sekä tunteisiin tutustumista erilaisten kokemusten kautta. (Jalovaara 2006.) Tämä on myös aiemman tutkimuksen mukaan tärkeää, sillä opettajan johdonmukainen tunnepuhe auttaa oppilaita ymmärtämään omia tunteitaan (Walls 2021). Tunnepuheen ohella tunteiden tunnistaminen voi näkyä alakoulussa paljon myös toisen asemaan asettumisena sekä omien tunteiden hyväksymisenä, kuten eräässä tutkimuksessa selvisi (Luodemäki & Puumalainen 2022). Opettajan rooli oppilaan tunteiden tunnistamisen harjoittelussa on merkittävä, sillä opettaja toimii oppilaille mallina esimerkiksi tunteiden sanoittamisessa ja toisen tunteiden näkyväksi tuomisessa.

On kehitetty erilaisia valmiita malleja, joiden avulla opettaja voi tukea oppilaiden tunteiden tunnistamista. Esimerkiksi Lewkowicz (2007, 21–23) esittelee oppituntiesimerkkejä, joiden

avulla opettaja voi kehittää oppilaiden tietoisuutta omista tunteistaan. Eräässä harjoituksessa opettaja kertoo oppilaille erilaisia lausumia ja oppilaiden on tarkoitus pohtia, mitä ajatuksia lausumat heissä herättävät ja miltä heistä tuntuisi, jos lausuma olisi heille henkilökohtaisesti osoitettu. Lausumia ovat esimerkiksi: ”Olen niin ylpeä sinusta”, ”Kukaan ei pidä sinusta”, ”Et voi koskaan onnistua” ja ”Työnne edistyy hienosti”. Harjoituksen tarkoituksena on, että oppilas harjoittelee toisen asemaan asettumista ja tunnistaa, miten sanoilla voidaan merkittävästi vaikuttaa toisen tunteisiin. Tunteiden tunnistamisen taito perustuu siihen, että tiedostaa omat tunteensa, ja tässä opettaja voi toimia lapsen tukena. Omien tunteiden tunnistamisen jälkeen on mahdollista harjoitella tunnistamaan myös muiden tunteita, mihin liittyy osana myös empatiakyky. Sillä tarkoitetaan ihmisen kykyä jakaa ja ymmärtää toisen mielentiloja ja tunteita. (Ioannidou & Konstantikaki 2008.) Esimerkiksi koulussa tapahtuva häiriötilanne voidaan purkaa yhdessä miettimällä ja arvioimalla oppilaan käyttäytymistä ja sen seurauksia. Toisin sanoen kehitetään oppilaan empatiakykyä. (Isokorpi 2004.) Tutkimustieto on osoittanut, että tunteiden tunnistamisen ja tunneperäisen tiedon ymmärrys ennustaa tunteiden säätelyn taitoja (Kokkonen 2017). Tunteiden tunnistaminen on perusta tunteiden säätelytaidon rakentumiselle, johon perehdytään seuraavassa luvussa lisää (ks. Virtanen 2015).

3.2.2 Tunteiden säätely

Tunteet on aikoinaan ajateltu fysiologisina ja kokemuksellisina tiloina, jolloin niiden säätely on jätetty osin huomiotta (Pulkkinen 2002). Nykyään tunteiden säätelyn perustana nähdään tunteen tunnistaminen, jonka jälkeen sitä pyritään sietämään ja säätelemään mielen avulla (Jääskinen & Pelliccioni 2017). Tunteiden säätely on yksilön toimintakyvylle kriittinen osa-alue, koska se vaikuttaa lähes kaikkiin ihmisen toiminnan ja käyttäytymisen osa-alueisiin (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2002). Tunteiden säätely on ihmisen kykyä hillitä ja kontrolloida itseään ja se taito vaikuttaa siihen, miten ihminen käyttäytyy ja toimii (Sandberg 2021). Tunteita säädellään usein tilanteissa, joissa tietty tunnetila herää. On kuitenkin myös esitetty, että tunteiden säätelyksi voidaan katsoa jo tiettyä tilannetta ennakoivan arvioinnin seurauksena tehty päätös mennä kyseiseen tilanteeseen tai välttää sitä (Gross 1999). Tunteiden säätelyn tarkoituksena on auttaa yksilöä toimimaan tilanteessa erilaisten tunteiden säätelystrategioiden avulla. Tällaisia strategioita voivat esimerkiksi olla tunteiden ilmaisematta jättäminen tai haluttujen tunteiden teeskenteleminen. (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017.)

Tunteiden sisäisellä säätelyllä viitataan toisinaan myös ulkoisen ilmaisun säätelyyn, eli millaisia käyttäytymisen tasolla havaittavia reaktioita tunteista seuraa. Toisaalta tunteiden säätely ja

tunteisiin liittyvän käyttäytymisen säätely voidaan kuitenkin erottaa myös toisistaan täysin erillisinä prosesseina. (Salmivalli 2000.) Tässä tutkimuksessa tunteiden säätelyn prosessit ajatellaan erillisinä tunteiden ilmaisun prosesseista. Tunnesäätelytaitojen perusta rakentuu tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen sekä niiden vaikutusten arvioinnin taitoihin. Lapsen varhaisessa kehitysvaiheessa aikuinen tunnistaa lapsen tarpeita ja vastaa niihin. Vähitellen vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa lapselle kehittyy taito tunnistaa, nimetä ja ymmärtää omia ja muiden tunteita. (Riihonen & Koskinen 2020.)

Tunneälytaitojen kehittyminen vaatii opettajalta, että hän säännöllisesti arjessa ohjaa tunteiden kohtaamista, säätelyä ja tunteiden kanssa toimimista sekä on läsnä oppilaille (Jääskinen & Pelliccioni 2017; Isokorpi 2004). Tunteiden säätelyn tukemiseksi lapselle kannattaa opettaa keinoja, jotka ovat aikaan ja paikkaan sitoutumattomia. Esimerkiksi kehon rentouttaminen, hengitysharjoitukset, mielikuvat, laskeminen ja mindfulness ovat matalan kynnyksen keinoja. (Riihonen & Koskinen 2020.) Näiden lisäksi esimerkiksi lempeä kosketus ja tilanteiden visualisointi ovat konkreettisia keinoja, joita opettaja voi käyttää oppilaiden tunteiden säätelyn tukena (Jääskinen & Pelliccioni 2017). Myös esimerkiksi nukketeatterin tai draaman avulla voidaan jälkeenpäin palata oppilaan kanssa hankalan suuttumuksen tunteeseen, jolloin sen käsittely on mahdollisesti helpompaa (Sandberg 2021). Aiemmat pitkittäistutkimukset ovat yhdenmukaisia siitä, että tunteiden säätelyn taito on merkityksellinen taito myöhemmässä lapsuudessa, nuoruudessa ja aikuisuudessa. Lisäksi on todettu, että tunteiden säätelyn taito ennustaa sosiaalista pätevyyttä ja ongelmakäyttäytymisen vähenemistä. (Eisenberg ym. 2002.) Voimakkaita tunteita kokeva lapsi, jolla on taipumusta suuttumuksen tai muiden negatiivisten tunteiden kokemiseen, hyötyy erityisesti tunteiden säätelyn taidosta (Salmivalli 2000).

Opettaja voi opettaa oppilaille tunteiden säätelyn taitoa oman toimintansa avulla. Opettaja toimii oppilailleen mallina siinä, miten tunteista keskustellaan ja millaisia syy-seuraussuhteita tunteen ja siitä syntyneen reaktion välillä on (Kokkonen 2017). Kaikissa tilanteissa opettajan ei välttämättä ole helppo hillitä itseään. On kuitenkin tärkeä muistaa, että opettaja toimii oppilailleen mallina kaikissa tilanteissa, eli hänen täytyy kyetä säätelemään itseään ja rauhoittumaan milloin vain. Mikäli opettaja ei poikkeuksellisesti pysty säätelemään itseään tietyssä tilanteessa, tulee tilanne käsitellä oppilaan kanssa jälkikäteen, ja opettajan tehtävänä on sanoittaa, miksi hän hermostui tilanteessa ja pyytää tarvittaessa anteeksi toimintaansa. (Sandberg 2021.) Tämä on myös oppilaille hyvä opetus siitä, että jokainen tekee virheitä ja niistä on tärkeä ottaa vastuu.

3.2.3 Tunteiden ilmaisu

Kuten aiemmin todettiin, voidaan tunteiden säätelyllä viitata myös ulkoisen tunneilmaisun säätelyyn, eli siihen, miten ihminen tunteen herättyä käyttäytyy (Salmivalli 2000). Tämän pohjalta voidaan todeta, että toisinaan tunneälytaitojen osa-alueiden erottaminen toisistaan on haastavaa. Kuitenkin tässä tutkimuksessa tarkoitetaan tunteiden ilmaisulla tilanteita, joissa opettaja ilmaisee tunteitaan erilaisten ulkoisten reaktioiden kautta. Näitä ovat esimerkiksi ilmeet (hymy), eleet (otsan rypistäminen), asennot (käsien laitto puuskaan) sekä tietysti sanat ja suullinen ilmaisu. Yhteisnimitys näille on emotionaalinen käyttäytyminen (Jalovaara 2006).

Lähtökohta tunnekasvatukselle on, että opettaja on ensin tietoinen omista tunteistaan ja pystyy käsittelemään niitä (Lahtinen & Rantanen 2019). Tämän jälkeen opettaja voi huomioida opetuksessaan erilaisia keinoja oppilaiden tunteiden ilmaisun kehittymiseksi. Opettaja voi rohkaista oppilaiden tunneilmaisua toimimalla itse mallina kertoen ja näyttäen omia tunteitaan (Peltonen & Kannas 2006). Lapsi tarvitsee aikuisen mallia oppiakseen tunteiden säätelyä, jotta hän saa soveliaan mallin esimerkiksi siitä, miten kanavoida vihan ja kiukun tunteita (Isokorpi 2004). Samalla opettaja voi kertoa myös, minkälainen käytös ei ole soveliasta. Tunteista keskustelu yhdessä oppilaiden kanssa rohkaisee myös oppilaita kertomaan omista tunteistaan. (Lewkowicz 2007.) Opettajan ei tulisi kuitenkaan ohjata lapsen tunteita liikaa, eikä jaotella niitä oikeisiin tai vääriin. Lapsen tulisi saada kokea kaikenlaisia tunteita ja oppia tunnistamaan sekä hallitsemaan niitä. Tärkeää on antaa lapselle tilaa löytää hänen yksilöllinen tapansa ilmaista tunteita ja osoittaa myötätuntoa muita kohtaan. (Isokorpi 2004.) Eräässä interventiotutkimuksessa selvitettiin tunnekasvatuksen vaikutusta oppilaiden aggressiiviseen käyttäytymiseen ja emotionaaliseen epävakauteen. Tutkimuksessa selvisi, että säännöllinen tunnekasvatus vähentää aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemistä, kun lapselle tarjotaan systemaattisesti muita keinoja ratkoa konfliktitilanteita. (Tur-Porcar, Llorca-Mestre & Mestre-Escrivá 2021.) Tämän perusteella voidaan todeta, että opettajalla on suuri merkitys tunteiden ilmaisun mallina.

Myös tunteiden ilmaisun harjoittelemiseen on kehitetty erilaisia valmiita malleja. Lewkowicz (2007, 40) esittelee harjoituksen, jonka avulla opettaja voi tukea oppilaiden tunteiden ilmaisua. Harjoituksen tarkoituksena on mallintaa, miten ihminen toisinaan peittää tunteensa sen sijaan, että näyttäisi tunteensa muille. Harjoituksen tavoitteena on myös havainnollistaa, että tunneilmaisu ei aina kerro siitä, mitä ihminen oikeasti tuntee. Yksi olennainen huomio on myös, että tunteiden sanoittaminen ei aina ole helppoa, sillä lapsella ei välttämättä ole sanoja kertoa hankalasta tilanteesta. Tällöin lapsen turhautuminen saattaa näkyä ei-toivottuna käyttäytymisenä,

mikä taas näkyy aikuiselle lapsen hankaluutena. Huomionarvoista on, että aikuisen tulisi nähdä lapsen toiminnan taakse. (Sandberg 2021.) Tämän ymmärtäminen on tärkeää, jotta opettaja näkee jokaisessa oppilaassa hyvää ja ei-toivotun toiminnan taustaa sanoittamalla oppilas voi oppia tunnistamaan myös muiden tunteita. Tässä tutkimuksessa tunteiden ilmaisu nähdään toimintana, jota on tärkeä tukea.

3.3 Tunnekasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Tunneälytaidot ja niiden kehittäminen ovat osa opetussuunnitelmaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan tunneälytaitojen harjoittelu ja kehittäminen ympäristöopin, uskonnon ja liikunnan sisällöissä sekä osaamistavoitteissa. Lisäksi opetussuunnitelman yhtenä laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. (Opetushallitus 2014.) Tähän osaamistavoitteeseen sisältyy muun muassa myös tunne- ja sosiaalisten taitojen harjoittelu ja kehittäminen.

Tunnekasvatus ei ole opetussuunnitelmassa oppiaineena, jolloin sille ei myöskään ole asetettu yhteisiä tavoitteita tai käytänteitä. Koska tunnekasvatuksella ei ole omaa paikkaansa lukujärjestyksessä, on sen aikatauluttaminen ja sisällyttäminen opetukseen opettajasta riippuvaista. Tunnekasvatuksen toteutus saattaa jäädä toissijaiseksi, varsinkin jos opettajaa painostetaan oppilaiden akateemisen osaamisen kehittämiseen. Lisäksi opettajan käsitykset tunneälytaitojen tärkeydestä saattavat vaikuttaa tunnekasvatuksen toteuttamiseen. (Van Huynh ym. 2018.) Tunteita ja niiden ilmaisemista tulisi kuitenkin harjoitella ja sisällyttää opetukseen systemaattisesti. Muun oppisisällön ohella myös tunneälytaitoja on tärkeä opetella, jotta niiden opiskelu olisi mahdollista sisällyttää opetussuunnitelmiin ja arjen käytäntöihin. (Isokorpi 2004.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) on määritelty erilliset osaamistavoitteet vuosiluokille 1–2 ja 3–6. Osittaisena syynä tähän on, että kouluun tullessaan lapsi tarvitsee tukea eri taitoihin kuin vanhempana. Koulun juuri aloittaneiden oppilaiden kanssa käsitellään paljon omien tunteiden tunnistamista ja toisen asemaan asettumista, kun taas vanhempien oppilaiden kanssa korostuu yhteistyötaidot, ongelmanratkaisu ja oman käyttäytymisen seurausten ennakointi. Kouluikäinen lapsi kykenee harjoittelemaan tunneälytaitoja aikuisen ohjauksessa ja opastuksessa, mutta tarvitsee tukea erityisesti isompien tunnepurkausten kanssa. (Riihonen & Koskinen 2020.) Vaikka jokaisessa ikävaiheessa korostuu tietyt taidot, on tärkeää huomioida opetuksessa kaikkia tunneälytaitoja, jotta ne vahvistuvat tasapuolisesti (Peltonen & Kannas 2006).

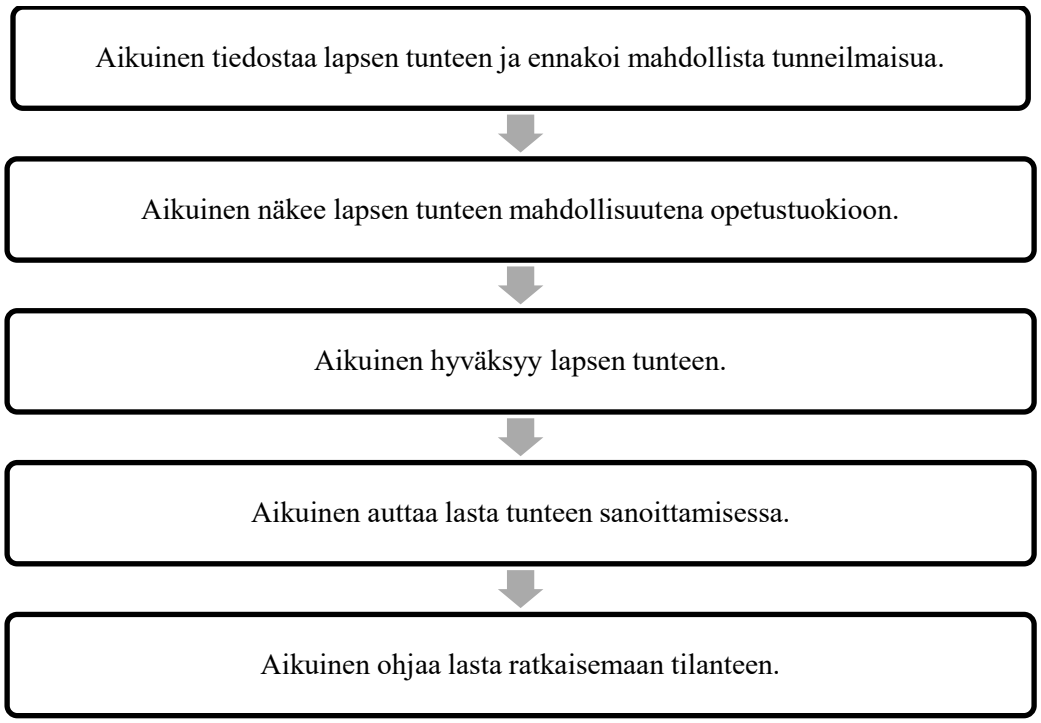
Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 1. ja 2. vuosiluokalla nousee esille tunneälytaitojen harjoittelu tunteiden tunnistamisen ja ilmaisuun rohkaisemisen näkökulmasta. Esimerkiksi uskonnossa yhden sisältöalueen (S3) tarkoituksena on tukea tunneälytaitojen kehittymistä. (Opetushallitus 2014.) Näiden ohella 3.–6. vuosiluokkien opetussuunnitelmassa korostuu myös tunteiden säätelyn taito. Esimerkiksi ympäristöopin osaamistavoitteissa mainitaan, miten oppilaan tulee osata kuvata tunteiden ilmaisuun ja säätelyyn liittyviä toimintamalleja ja harjoitella niiden soveltamista erilaisissa tilanteissa. Lisäksi uskonnon osaamistavoitteissa mainitaan taito ilmaista rakentavasti omia tunteita ja ajatuksia. (Opetushallitus 2014.) 3.–6. luokkalaisilta oppilailta vaaditaan siis kehittyneempiä tunneälytaitoja esimerkiksi tunteiden säätelyn tasolla, kun taas 1. ja 2. vuosiluokilla harjoitellaan vasta tunteiden tunnistamista ja soveliaiden tunneilmaisujen löytämistä.

3.4 Huoltajat osana tunnekasvatusta

Huoltajien rooli on tutkitusti tärkeä lapsen tunneälytaitojen kehityksessä, sillä he tuntevat lapsensa parhaiten ja pystyvät tukemaan lapsen sosiaalisten suhteiden kehitystä (Maamari & Majdalani 2019). Aina huoltajat eivät siihen kuitenkaan kykene, sillä lapset ja nuoret, joilla on tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehityksessä haasteita, eivät välttämättä saa kotona tarvitsemaansa tukea, sillä heidän huoltajansa voivat kokea samoja haasteita. Aikuisen välinpitämättömyys, epäjohdonmukainen toimintatapa tai muu kyseenalainen rankaisukeino voi aiheuttaa lapsessa aggressiivisuutta, ja perheille tulisi tarjota kyseisessä tilanteessa koulun ulkopuolista tukea. (Sandberg 2021.) On todettu, että myönteiset tunneilmaisut sekä vanhempien vastaanottavainen ja hyväksyvä suhtautuminen lapseen tukevat lasten tunneälytaitojen kehitystä (Kokkonen 2017). Lapsen tunneälytaitojen kehityksen kannalta paras vaihtoehto olisi, että huoltajat tekisivät tiivistä yhteistyötä koulun kanssa ja yhdessä olisi sovittu toimintatavoista. On todettu, että edellä mainitulla yhteistyöllä on suuri vaikutus oppilaan tunneälytaitojen kehityksessä. Yhteistyöllä voidaan tavallisen keskustelun ohella tarkoittaa myös esimerkiksi oppilaiden yhdessä huoltajien kanssa tehtäviä kotitehtäviä tai huoltajien aktiivista osallistumista tunnekasvatukseen muun muassa yhteissuunnittelulla. (Cefai & Cavioni 2014.)

Goleman (1995) määrittelee tunnekasvatukselle olennaisina sisältöinä tunteiden tunnistamisen, lapsen tunnesanaston kartuttamisen, tunteiden ja niistä syntyneiden reaktioiden yhteyden näkemisen sekä tunteiden hallinnan. Näiden opetussisältöjen ajatellaan toimivan ennaltaehkäisevinä tekijöinä mahdollisten ongelmien syntymiselle. Samansuuntaisia sisältöjä on havaittavissa

myös Gottmanin ja kollegoiden (1997, 84–85) teoksessa, jossa luettelevat keinoja, joilla huoltaja pystyy tukemaan lapsen tunneälytaitojen kehitystä. Tunneälytaitojen kehityksen lähtökohtana on, että aikuinen tiedostaa lapsen tunteen ja ennakoi mahdollisesti tulevaa tunneilmaisua. Seuraava askel on, että hän näkee lapsen tunteen mahdollisuutena opetustuokioon, eikä ajattele lapsen negatiivista tunnetta asiana, josta pitäisi heti päästä eroon, vaan haluaa käsitellä ja kohdata tunteen lapsen kanssa. Tämän jälkeen hyväksytään lapsen tunne. Tunteesta keskustellaan lapsen kanssa ja sitä yritetään ymmärtää. Lasta voidaan esimerkiksi lohduttaa tai hänet voidaan ottaa syliin rauhoittumisen tukemiseksi. Seuraavaksi aikuinen auttaa lasta tunteen sanoittamisessa. Tunnesanan selittäminen ja perustelu tapahtuneen kautta tukee lapsen ymmärrystä tunteesta. Viimeisenä ohjataan lasta ratkaisemaan tilanne. Tärkeää on kertoa lapselle, että tunne on oikeutettu, mutta siihen liittyvä toiminta välttämättä ei. Aikuinen antaa lapselle vaihtoehtoja soveliaasta toiminnasta. Gottmanin ja kollegoiden edellä kuvatut tunneälytaitojen kehityksen keinot on koottu kuvioon 2, josta prosessi on nähtävissä. Kyseiset keinot on suunnattu käyttöön lapsen huoltajille, mutta on myös sovellettavissa opettajan tueksi tunnekasvatukseen.



KUVIO 2: Gottmanin ym. (1997) teoksen pohjalta tehty viisikohtainen kuvio, jota apuna käyttäen voi tukea lapsen tunneälytaitojen kehitystä

Tunnekasvatuksen olennainen lähtökohta on, että lasta kannustetaan kohtamaan ja hyväksymään tunteet sellaisinaan. Kasvatuksessa on tärkeää korostaa, että mikään tunne ei herää sattumalta, vaan tunteilla on aina olemassa merkitys. (Jääskinen & Pelliccioni 2017.) Vaikkakin tunteet ovat olemassa vaistonvaraisesti, täytyy niitä oppia kuuntelemaan. Siinä lapsi tarvitsee aikuisen tukea. (Isokorpi 2004.) Edellä kuvattu Gottmanin ja kollegoiden (1997, 84–85) luettelo onkin tarkoitettu ohjeeksi huoltajille, miten lasta voi tarkoituksenmukaisesti tukea tunneälytaitojen kehityksessä. Vaikkakin huoltajien näkökulmaa ei voi tunnekasvatuksessa jättää huomiotta, keskityttiin tässä tutkimuksessa selvittämään, miten opettaja toteuttaa tunnekasvatusta alakoulussa.

3.5 Tunnekasvatuksen hyödyt

Lähtökohtana koulussa toteutetulle tunnekasvatukselle on opettajan tunneälytaidot. Tutkimuksen mukaan tunneälytaitoinen opettaja kannustaa oppilaita aktiiviseen osallistumiseen, on motivoiva ja empaattinen, luo positiivisen luokkailmapiirin ja kannustaa oppilaita ryhmätoimintaan (Maamari & Majdalani 2019). Opettajan tunneosaaminen on siis vahvasti yhteydessä luokan tunneilmapiiriin. On todettu, että emotionaalisesti kannustava luokkahuoneympäristö on merkityksellinen lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehityksen kannalta (Broekhuizen, Slot, van Aken & Dubas 2017; Poulou 2017). Lisäksi opettajan tunneälytaidoilla on vaikutusta oppilaan akateemiseen suorituskykyyn sekä luokan yleiseen ilmapiiriin (Babalis, Tsoli, Artikis, Mylonakou-Keke & Xanthakou 2013). Tunnekasvatuksella voidaan siis sanoa olevan monia hyötyjä.

Tutkimusten mukaan tunnekasvatus vaikuttaa positiivisesti oppimiseen. On tutkittu, että tunnekasvatuksen lisääntyessä oppilaan oppimis- ja työskentelymotivaatio kasvavat, koetulokset paranevat ja työrauha parantuu (Celume ym. 2022; Durlak ym. 2015; Jalovaara 2006). Systemaattinen tunnekasvatus on myös vähentänyt oppilaiden poissaolojen lukumäärää sekä koulun keskeyttämistä tai koulusta erottamista (Kokkonen 2017). Oppimisen ohella tunnekasvatus lisää myös oppilaan kouluviihtyvyyttä, kun hänen tunneosaamisensa kehittyy ja hän on valmiimpi kohtaamaan haastavia tilanteita. On todettu, että tunnekasvatuksen lisääntyessä lapsen tietoisuus omista ja muiden tunteista lisääntyy, jolloin hänen on helpompi reagoida konfliktitilanteissa ja nähdä toiminnan taakse (Joronen & Koski 2010; Gottman ym. 1997). Tämänkaltaisen toiminnan lisääntyessä lapsi tulee muiden kanssa paremmin toimeen, ja hän on vertaisten keskuudessa pidetympi henkilö (Goleman 1995).

Tunnekasvatuksella nähdään olevan myös ennaltaehkäisevä merkitys lapsen elämässä. Mikäli lapsi ei pysty käsittelemään tunteitaan ja tukahduttaa ne säännöllisesti, voi toimintatapa ennustaa myöhemmän iän masennusta (Jalovaara 2006). Tunnekasvatuksen myötä lapsi saa keinoja harjoitella tuetusti omien tunteidensa käsittelyä, ja tutkimusten mukaan lapsi tunnistaa ja nimeää tunteitaan paremmin, kun opettaja on systemaattisesti toteuttanut tunnekasvatusta (Goleman 1995). Lisäksi aggressiivinen käytös ja kiusaaminen vähentyvät, kun lapsi saa keinoja käsitellä tunteitaan soveliaalla tavalla (Kokkonen 2017; Jalovaara 2006). Tieto tunteiden säätelyn keinoista on tärkeää paitsi sosiaalista ja emotionaalista kehitystä koskevan tieteellisen perusymmärryksen kannalta, niin myös työssä, jossa pyritään ehkäisemään ja korjaamaan ongelmakäyttäytymistä sekä edistämään sosiaalisesti pätevää käyttäytymistä koko elämänkaaren ajan (Eisenberg ym. 2002). Edellä mainittujen hyötyjen pohjalta voidaan todeta, että tunnekasvatus ei ole merkityksetöntä, vaan sillä voidaan vaikuttaa oppilaiden koulussa viihtymiseen ja oppimiseen.

4 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajat toteuttavat tunnekasvatusta alakoulussa. Tähän tutkimusongelmaan etsittiin vastauksia selvittämällä, miten opettajat tukevat oppilaiden tunteiden tunnistamisen, säätelyn ja ilmaisun taitoja. Tämän kolmijaon taustalla on Reyesin ja kollegoiden (2020) määritelmä tunnekasvatuksen osa-alueista. Lisäksi tutkimuksen kohteena oli, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia opettajien toteuttamassa tunnekasvatuksessa ilmenee. Tutkimusongelma jaettiin seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten opettaja toteuttaa tunnekasvatusta alakoulussa?
    a. Miten opettaja tukee oppilaiden tunteiden tunnistamisen taitoja?
    b. Miten opettaja tukee oppilaiden tunteiden säätelyn taitoja?
    c. Miten opettaja tukee oppilaiden tunteiden ilmaisun taitoja?
2. Millaisia yhtäläisyyksiä opettajien toteuttamassa tunnekasvatuksessa ilmenee?
3. Millaisia eroavaisuuksia opettajien toteuttamassa tunnekasvatuksessa ilmenee?

Tunnekasvatus ilmenee koulussa esimerkiksi niin, että tunteista puhutaan ja niitä sanallistetaan, harjoitellaan hyväksymään ja tunteita herättäneistä tilanteista keskustellaan (Gottman ym. 1997). Tunteista puhuminen ja tunnekielen käyttö kehittävät lapsen tunneälytaitoja, sillä tunteisiin tutustutaan erilaisten kokemusten kautta (Jääskinen & Pelliccioni 2017). Tunteiden säätelyä opettaja voi opettaa toimimalla mallina, miten tunteista keskustellaan ja millaisia syy-seuraussuhteita tunteen ja siitä syntyneen reaktion välillä on (Kokkonen 2017). Muita konkreettisia keinoja tukea oppilaiden tunteiden säätelyä ovat esimerkiksi hengitysharjoitukset, lempeä kosketus ja mielikuvaharjoitukset (Jääskinen & Pelliccioni 2017). Oppilaiden tunteiden ilmaisun taitojen kehityksessä olennaista on, että opettaja voi toimia itse mallina kertoen ja näyttäen omia tunteitaan (Peltonen & Kannas 2006). Edellä mainitun pohjalta voidaan olettaa, että tässä tutkimuksessa opettajien tunnekasvatus sisältää tunteista puhumista ja oppilaiden tunteiden tunnistamisen taitoja harjoitellaan tunteita sanallistamalla. Lisäksi voidaan olettaa, että opettajat tukevat oppilaiden tunteiden säätelyn ja ilmaisun taitoja toimimalla itse oppilaille malleina, käyttämällä erilaisia harjoituksia opetuksessa tai hyödyntämällä esimerkiksi lempeää kosketusta osana tunnekasvatusta. On odotettavissa, että opettajien käytänteissä tulee olemaan niin yhtäläisyyksiä kuin eroavaisuuksiakin, sillä opettajalla on pedagoginen vapaus toteuttaa opetusta omalla tavallaan.

5 Menetelmä

Kyseessä oli laadullinen etnografinen tutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat toteuttavat tunnekasvatusta alakoulussa. Laadullinen tutkimusote oli tämän tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukainen, sillä tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman tarkasti. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli kuvailla opettajien toteuttamaa tunnekasvatusta, ei mitata sitä. Siksi määrällinen tutkimusote ei olisi ollut tämän tutkimuksen kannalta oleellinen. Tutkimusote oli etnografinen, sillä opettajan toimintaa tutkittiin jokapäiväisissä tilanteissa ja tulokset esitettiin pääasiassa kirjallisina kuvauksina ja selityksinä tilanteista (ks. Eskola & Suoranta 1998). Etnografian vahvuutena on, että kentällä tutkija pääsee monipuolisesti tutustumaan tutkittavaan ilmiöön (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014).

5.1 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui kolme (3) opettajaa kahdesta varsinaissuomalaisesta alakoulusta. Osallistujien etsintä aloitettiin marraskuussa 2022 lähestymällä 21 koulua sähköpostin välityksellä. Koulut valikoitiin niin, että ne sijaitsivat tutkijoille saavutettavan välimatkan päässä. Sähköposti lähetettiin koulujen rehtoreille ja siinä kartoitettiin luokanopettajien kiinnostusta osallistua tutkimukseen (Liite 1). Viesti rajattiin koskemaan luokanopettajia, sillä tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien toistuvia käytänteitä ja rutiineja, jolloin oma pysyvä opetusryhmä on olennainen. Sähköpostiviestissä oli liitteenä myös tutkimussuunnitelma, johon kiinnostuneiden oli mahdollista tutustua etukäteen. Kolmesta koulusta saatiin vastaus, että viesti on välitetty luokanopettajille, mutta kiinnostuneita ei löytynyt. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ottivat itse yhteyttä sähköpostitse ja ilmaisivat kiinnostuneisuutensa. Opettajat valikoituivat tutkimukseen siis oman kiinnostuksensa perusteella.

Tulosten selkeyden takaamiseksi ja opettajien anonymiteetin säilyttämiseksi heistä käytetään tutkimusraportissa keksittyjä nimiä Anne, Kirsi ja Veera. Anne on koulutukseltaan erityisluokanopettaja, ja hän on työskennellyt luokanopettajana reilun vuoden. Aineistonkeruuhetkellä Anne toimi opettajana pienryhmässä, joka koostui 5–6-luokkalaisista oppilaista. Myös Kirsi on koulutukseltaan erityisluokanopettaja, ja hän on työskennellyt opettajana yli 20 vuotta, joista kymmenen luokanopettajana. Kirsi on suorittanut myös muita alan koulutuksia. Aineistonkeruuhetkellä Kirsi opetti valmistavan opetuksen luokassa, jossa oppilaat koostuivat 7–11-vuotiaista lapsista. Veera on koulutukseltaan luokanopettaja, ja hän on ollut työelämässä viisi vuotta. Aineistonkeruuhetkellä Veera oli opettajana 1. luokalla. Tutkittavien nykyisistä työnkuvista on

nähtävissä, että luokanopettajan koulutuksella on mahdollista tehdä töitä moninaisissa ympäristöissä ja moninaisten ryhmien kanssa. Vaikka tutkittavilla on pääosin sama koulutustausta, heidän opetusryhmänsä ovat erilaisia. Jokaisella opettajalla on kuitenkin oma luokka, jota opettaa.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Kyseessä on laadullinen tutkimus, joka pyrkii kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekkään tulkinnan ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimusta ohjaa etnografinen tutkimusote, jonka aineistonkeruurungon muodostavat yleensä havainnointi- ja haastatteluaineistot (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014). Aineistot koostuvat pääosin kenttäpäiväkirjoista, nauhoitetuista haastatteluista sekä video- ja kuvatallenteista (Kallinen & Kinnunen 2023). Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin havaintopäiväkirjan ja puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tutkimusaiheena tunteet ja tunnekasvatus on moniulotteinen ja subjektiivisesti koettava teema, jolloin havainnointi on tämän tutkimuksen kannalta perusteltu aineistonkeruumenetelmä, sillä aihetta on muutoin haastava tutkia (ks. Pulkkinen 2002). Etnografisen kenttätyön periaatteiden mukaisesti tutkijat toimivat tutkittavien parissa ja kirjasivat ylös huomioita sellaisenaan. Havainnoinnin tarkoituksena oli siis kirjata yleisesti arkisia toimia, sosiaalista vuorovaikutusta sekä käytänteitä. (Kallinen & Kinnunen 2023.) Tässä tutkimuksessa havainnoinnin tavoitteena oli seurata opettajan toimintaa koulun arjessa; miten opettaja käsittelee tunteita ja toimii oppilailleen mallina sekä millä tavoilla tunnekasvatus ilmenee luokassa. Havainnoinnin lisäksi tutkimusaineistoa kerättiin haastattelulla, sillä havainnointi ainoana tutkimusmenetelmänä on sisällönanalyysin kannalta haasteellinen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa monimenetelmällisyyden ansiosta oli mahdollista saada laajempi käsitys opettajien toteuttamasta tunnekasvatuksesta. Havainnoinnin tarkoituksena oli löytää konkreettisia keinoja tunnekasvatukseen, kun taas haastatteluilla syvennettiin havaintoja ja selvitettiin opettajien käsityksiä aiheesta, sillä haastattelulla on mahdollista saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta tai ilmiöstä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018).

Havaintopäiväkirjan lisäksi aineisto koostuu puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, ja haastateltavat vastaavat kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998). Etnografisessa tutki-

muksessa haastattelun kysymyksenasettelu kohdistuu ensisijaisesti aina tutkittavan ajatusmaailmaan ja käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014). Tässä tutkimuksessa haastattelukysymysten muodostus aloitettiin määrittämällä kolme pääteemaa, jotka olivat taustakysymykset, käsitykset tunnekasvatuksesta sekä tunnekasvatus käytännössä. Näiden pääteemojen alle luotiin alateemoja, joita avataan taulukossa 2 lisää. Alateemojen avulla muodostettiin lopulliset haastattelukysymykset (Liite 4). Haastattelun yksi etu on sen joustavuus, sillä haastattelijalla on mahdollisuus esittää kysymykset toistamiseen, korjata väärinkäsityksiä tai muuttaa ilmauksia tarvittaessa. Toisaalta haastattelun etuna on, että haastattelutilanne on samalla myös havainnointitilanne. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

TAULUKKO 2: Haastattelurungon pää- ja alateemat

Pääteemat	Alateemat
Taustakysymykset	Työkokemus Mahdolliset muut pätevyydet
Käsitykset tunnekasvatuksesta	Käsitys tunnekasvatuksesta Tunnekasvatuksen merkitys Tunnekasvatus työelämässä Tunnekasvatuksen oppiainesidonnaisuus
Tunnekasvatus käytännössä	Tunnekasvatus arjen tilanteissa Suunniteltu tunnekasvatus Tunneälytaitojen osa-alueiden tukeminen Tunnekasvatusmateriaalit Tunnekasvatuksen vaikutukset

5.3 Tutkimuksen eteneminen

Osallistujien tavoittamisen jälkeen kouluilta pyydettiin asianmukaiset tutkimusluvat. Lisäksi myös oppilaiden huoltajia tiedotettiin tutkimuksesta etukäteen (Liite 2), ja heillä oli oikeus kieltää lapsensa minkäänlainen huomiointi havainnoinnissa. Veeran luokalta yhden oppilaan huoltajat kielsivät lapsensa huomioinnin osana havainnointia. Tämä tarkoitti sitä, että havainnointitilanteessa tutkijat jättivät huomiotta sellaiset tilanteet, joissa opettaja keskusteli kyseisen oppilaan kanssa tai tilanteet, joissa oppilas oli osallisena. Ennen aineistonkeruuta opettajat allekir-

joittivat lomakkeen, jolla he suostuivat osallistumaan tutkimukseen ja antoivat lupansa haastattelun nauhoittamiseen. Heille jaettiin ennen aineistonkeruuta myös tietosuojaseloste, jossa kerrotaan henkilötietojen käsittelystä ja säilytyksestä (Liite 3).

Tutkijat havainnoivat jokaisen opettajan luokassa kolmen päivän ajan ja aineistonkeruu sijoittui vuoden 2022 loppusyksyyn. Annen luokassa aineistonkeruu aloitettiin viikolla 47, mutta sairastapauksesta johtuen havainnointi siirrettiin jatkuvaksi viikolla 50. Kirsin luokassa tutkijat olivat viikolla 49 ja Veeran luokassa viikolla 50. Aineisto kerättiin oppitunneilla opetuksen aikana, ja aineistonkeruuta ohjasi Reyesin ja kollegoiden (2020) määritelmä tunnekasvatuksen osa-alueista. Tilanteet kirjattiin niin, että oppilaille ei muodostunut henkilörekistereitä ja huomion kohteena tilanteissa oli ainoastaan opettaja.

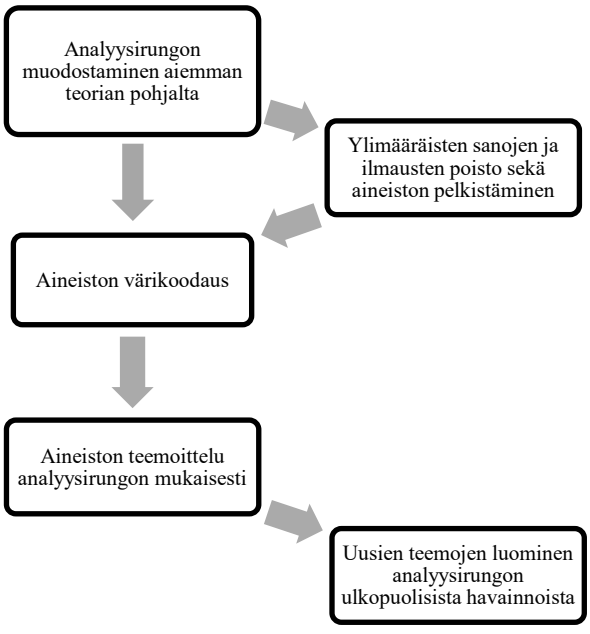
Tässä tutkimuksessa tutkijoita on kaksi, joista molemmat osallistuivat aineistonkeruuseen. Tutkijat havainnoivat ainoastaan oppitunteja, jolloin käytävä-, välitunti- ja ruokailutilanteet jäivät havaintojen ulkopuolelle. Tutkijat kirjasivat havaintopäiväkirjaan reaaliajassa tilanteita, joissa opettaja esimerkiksi ilmaisi omia tunteitaan sanallisesti tai eleiden avulla. Lisäksi kirjattiin suoria lainauksia opettajan puheesta tilanteissa, joissa hän toteutti tunnekasvatusta. Havainnot kirjattiin havaintopäiväkirjaan ranskalaisin viivoin. Annen luokkaa havainnoidessa tutkijat sijoittuivat eri puolille luokkaa, jolloin huomioista oli mahdollista saada monipuolisempia. Annen toimintaa havainnoitiin yhteensä 12 tuntia. Kirsin luokassa tutkijat toimivat vuorotellen Kirsin apuna, jolloin jokaista oppituntia havainnoi vain toinen tutkija. Kirsin toimintaa havainnoitiin yhteensä 16 tuntia. Veeran luokassa tutkijat sijoittuivat toistensa läheisyyteen, mutta eivät havainnointitilanteissa kommunikoineet keskenään, jolloin huomiot kirjattiin itsenäisesti. Veeran luokassa havainnoitiin 11 tuntia. Havainnot kirjattiin tilanteissa lyhyesti, mutta mahdollisimman tarkasti. Kirjattuihin havaintoihin oli mahdollista palata ja huomioita saatettiin tarpeen tullen syventää välitunneilla tai koulupäivän jälkeen.

Haastattelut toteutettiin luokkahuoneessa opettajan toivomana ajankohtana. Haastattelurunko esitestattiin toisella opettajalla ennen aineistonkeruuta, jotta väärinymmärrykset tai mahdolliset epäselvyydet saataisiin minimoitua. Esitestauksen myötä yhtä haastattelukysymystä muokattiin. Kuitenkin haastattelutilanteissa ilmeni, että kysymyksiä oli tarpeen tarkentaa tai muotoilla toisin ymmärrettävyyden lisäämiseksi. Lisäksi opettajat esittivät haastattelun aikana tutkijoille tarkentavia kysymyksiä haastattelukysymyksistä. Puolistrukturoidun haastattelun omaisesti haastattelutilanteissa syntyi myös vapaata keskustelua aiheesta, mikä edelleen auttoi ymmärtä-

mään opettajien käsityksiä aiheesta. Haastattelut äänitettiin tutkijoiden matkapuhelimilla. Annen haastattelu kesti 30 minuuttia ja se toteutettiin toisen havainnointipäivän päätteeksi. Kirsin haastattelun kesto oli 25 minuuttia ja se toteutettiin viimeisen havainnointipäivän jälkeen. Veeran haastattelu kesti 17 minuuttia ja se toteutettiin kahdessa osassa, aloitettiin toisena havainnointipäivänä välitunnilla ja jatkettiin päivän päätteeksi loppuun.

5.4 Aineiston analyysi

Aineistonkeruun jälkeen aloitettiin sisällönanalyysi. Sisällönanalyysissä hyödynnettiin havainnointiaineiston osalta teorialähtöisen analyysin perusteita. Aineiston analyysin pyrkimyksenä on tulkita, kuvailla ja ymmärtää ilmiötä, jota tutkitaan (Puusa & Juuti 2020). Teorialähtöinen analyysi aloitetaan analyysirungon valitsemisella ja muodostamisella (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa analyysirungon muodosti Reyesin ja kollegoiden (2020) määritelmä tunnekasvatuksen osa-alueista, joka on aiempana kuvattu tarkemmin. Analyysirunko toimi tässä tutkimuksessa aineiston teemoittelun pohjana. Analyysirungon muodostamisen jälkeen aineistot värikoodattiin ja teemoiteltiin. Haastatteluaineistoja pelkistettiin ennen värikoodausta. Teemoitteluvaiheessa haastatteluaineistoista muodostui myös uusia, analyysirungon ulkopuolisia teemoja. Tämän tutkimuksen sisällönanalyysin etenemisessä tukeuduttiin Tuomen ja Sarajärven (2018, 91–92) ohjeistukseen, ja prosessi ilmenee myös kuviosta 3.



KUVIO 3: Sisällönanalyysin eteneminen

Sisällönanalyysi alkoi haastatteluaineistojen kuuntelemisella ja sanasta sanaan auki kirjoittamisella. Kumpikin tutkija litteroi kokonaan yhden haastattelun ja kolmas (Veeran) haastattelu, joka toteutettiin kahdessa osassa, tehtiin puoliksi. Tämän jälkeen siirryttiin havainnointiaineistojen analyysien pariin. Tutkijat koodasivat havainnointiaineistot värien avulla, jotta aineistoja saatiin pilkottua pienempiin osiin. Tutkijat tukeutuivat värikoodauksessa lukemaansa taustateoriaan sekä analyysirunkoon (ks. Taulukko 1), jonka pohjalta värikoodaus tehtiin. Kumpikin tutkija värikoodasi itsenäisesti omat havaintopäiväkirjansa siten, että kaikki tilanteet, joissa ilmeni tunteiden tunnistamista maalattiin punaisella. Tilanteet, joissa näkyi tunteiden säätelyä maalattiin oranssilla ja tunteiden ilmaisua käsittelevät tilanteet vihreällä. Tilanteet, joista tutkija oli epävarma tai halusi keskustella yhteisesti, lihavoitiin. Edellä kuvatun värikoodauksen tehtävänä oli jäsentää aineistoa ja etsiä siitä tutkimuksen kannalta oleelliset asiat. Haastattelujen litterointi sekä aineistojen värikoodaus tehtiin Turun yliopiston tietoturvallisella Seafile-pilvipalvelimella, jossa myös kaikki aineisto säilötään. Aineistoa säilytetään yliopiston yleisen suosituksen mukaisesti viisi (5) vuotta, jonka jälkeen kaikki aineisto hävitetään tietoturvallisella tavalla.

Värikoodauksen jälkeen havainnointiaineisto teemoiteltiin. Teemoittelussa on kyse aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä eri aihepiirien mukaan, mikä mahdollistaa aineiston teemojen esiintyvyyden vertailun. Teemoittelu on luokittelun kaltaista, mutta teemoittelussa painottuu enemmän se, mitä kyseisestä teemasta on sanottu. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Teemoittelua ohjasi Reyesin ja kollegoiden (2020) määritelmä tunneälytaitojen osa-alueista. Värikoodatut havainnointitilanteet siirrettiin uuteen tiedostoon, jossa oli analyysirungon (ks. Taulukko 1) mukaiset luokat tunteiden tunnistaminen, tunteiden säätely ja tunteiden ilmaisu. Taulukossa 3 esitellään luokkien kuvaukset ja annetaan myös jokaiseen luokkaan sopiva tyyppiesimerkki. Luokat on ymmärrettävyyden lisäämiseksi numeroitu 1–6, sillä havainnointi- ja haastatteluaineistoista löydettiin eri määrä luokkia. Kaikki punaisella maalatut tekstit siirrettiin tunteiden tunnistaminen -otsikon alle (luokka 1), oranssilla maalatut tekstit tunteiden säätely -otsikon alle (luokka 2) ja vihreällä maalatut tekstit tunteiden ilmaisu -otsikon alle (luokka 3). Havainnointiaineistoista löydettiin siis analyysirungon mukaisesti kolme luokkaa.

TAULUKKO 3: Aineistojen teemoittelu

Luokka	Kuvaus	Tyyppiesimerkki
1) Tunteiden tunnistaminen	Opettaja tukee oppilaan tunteiden tunnistamisen taitoa.	Opettaja nimeää tunteita yhdessä oppilaiden kanssa.
2) Tunteiden säätely	Opettaja tukee oppilaan tunteiden säätelyn taitoa.	Opettaja koskettaa oppilasta lempeästi harteille rauhoittavana eleenä.
3) Tunteiden ilmaisu	Opettaja tukee oppilaan tunteiden ilmaisun taitoa.	Opettaja sanallistaa omaa tai oppilaan tunnetta tunnereaktion aikana.
4) Käsitykset tunnekasvatuksesta	Opettajan käsitykset tunnekasvatuksesta	Opettaja ajattelee tunnekasvatuksen olevan kokonaisvaltainen osa lasten hyvinvointia.
5) Merkitykset ja vaikutukset	Millainen merkitys tunnekasvatuksella on opettajan mielestä ja millaisia vaikutuksia hän on toteuttamallaan tunnekasvatuksella huomannut	Opettaja ajattelee, että tunnekasvatuksella on tärkeä merkitys luokan ilmapiirille ja hän on kirjannut oppilaiden kehitystä huomatakseen tämän.
6) Käytäntö	Opettajan konkreettiset keinot ja käytännöt toteuttaa tunnekasvatusta	Opettajan tunnekasvatus näkyy esimerkiksi riitatilanteiden selvittelyssä. Lisäksi opettaja kokee, että tunnekasvatusta on helppo yhdistää tiettyihin oppiaineisiin.

Haastatteluaineistojen värikoodaus tehtiin yhteistyönä, yksi aineisto kerrallaan. Haastatteluaineistojen värikoodaus toteutettiin samalla tavalla kuin havainnointiaineistojen värikoodaus, eli Reyesin ja kollegoiden (2020) pohjalta muodostetun analyysirungon mukaisesti. Värikoodauksen jälkeen haastatteluaineisto siirrettiin uuteen tiedostoon teemoittelua varten. Taulukon 3 mukaisesti myös haastatteluaineistoista siirrettiin punaisella maalatut tekstit tunteiden tunnistaminen -otsikon alle (luokka 1), oranssilla maalatut tekstit tunteiden säätely -otsikon alle (luokka 2) ja vihreällä maalatut tekstit tunteiden ilmaisu -otsikon alle (luokka 3). Tässä vaiheessa huomattiin, että haastatteluaineistoista nousi esiin määritellyn analyysirungon teemojen lisäksi kolme uutta teemaa, jotka olivat käsitykset (luokka 4), merkitykset ja vaikutukset (luokka 5) sekä käytäntö (luokka 6). Tässä tapauksessa analyysia ohjasi lisäksi aineisto, jolloin voidaan

puhua aineistolähtöisestä analyysista. Aineistolähtöisessä analyysissa teemat valitaan tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti, jolloin ne eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistosta nousseista teemoista lisättiin tiedostoon otsikot, eli haastatteluaineistot teemoiteltiin lopulta kuuden luokan alle. Taulukkoon 3 merkityistä luokista siis 1–3 esiintyivät molempien aineistojen teemoittelussa ja haastatteluaineistoista nousi lisäksi luokat 4–6.

Havainnointiaineistoihin merkittyjen lihavoitujen tekstipätkien kohdalla tutkijat keskustelivat keskenään ja yhtä mieltä ollessaan siirsivät tilanteen siihen sopivan otsikon alle. Niin havainnointi- kuin haastatteluaineistojen teemoittelua tehdessä tutkijoiden välille ei noussut mielipideeroja, vaan värikoodatuista tilanteista oltiin yhtä mieltä. Haastatteluaineistojen kohdalla tutkijoiden kesken oli keskustelua siitä, minkä luokan alle tilanne kuuluu, kun sen sisältö vastasi useampaa teemaa. Kun haastatteluaineistoja siirrettiin teemoittelua varten toiseen tiedostoon, suorien lainauksien sanavalintoja saatettiin muokata tai sanoja lisätä ymmärrettävyyden takaamiseksi. Lisäksi muutamia täytesanoja ”niinku”, ”siis” ja ”just” jätettiin kirjaamatta, jotta opettajan sanoma tulisi helpommin ymmärretyksi. Tätä kutsutaan aineiston redusoinniksi eli pelkistämiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä vaiheessa opettajille annettiin myös keksityt nimet, jotta heidät oli mahdollista erottaa toisistaan, ja heidän anonymiteettinsä säilyy.

6 Tulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat toteuttavat tunnekasvatusta alakoulussa. Lisäksi tavoitteena oli löytää yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia opettajien käytännöissä toteuttaa tunnekasvatusta. Seuraavissa alaotsikoissa avataan saatuja tutkimustuloksia.

6.1 Tunnekasvatukselle kaivataan arjessa enemmän tilaa

Opettajan käsitykset näkyivät hänen toteuttamassaan tunnekasvatuksessa. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitykset tunnekasvatuksesta olivat eriäviä. Myös heidän käytänteissään toteuttaa tunnekasvatusta oli eroavaisuuksia. He kuvasivat käsittävänsä tunnekasvatuksen seuraavanlaisesti:

> *Kyl mä ajattelen semmost omien tunteiden tunnistamista ja hallintaa ja empatiakykyä ja semmosia taitoja.* (Anne)

> *– – kokonaisvaltanen juttu ja tavallaan liittyy lasten hyvinvointiin. – – tää on ihan perusta, mistä lähdetään liikkeelle, et yleensäkään voidaan opiskella.* (Kirsi)

> *Mulle tunnekasvatus on siinä niissä hetkissä semmosta vuorovaikutusta.* (Veera)

Kirsi kuvasi tunnekasvatuksen olevan hyvin kokonaisvaltaista ja näki sen perustana koko opetukselle. Hän kertoi haastattelussa käsittävänsä tunnekasvatukseen sisältyvän myös itsesäätelyn, turvallisuuden tunteen sekä itsetuntemuksen. Veera taas ajatteli tunnekasvatuksen näkyvän hetkissä vuorovaikutuksena. Kirsin ja Veeran käsitykset eroavat siis toisistaan, sillä Kirsin käsitys on laajempi ja kokonaisvaltaisempi, kun taas Veeran huomio kohdistuu vuorovaikutukseen ja tilannesidonnaisuuteen. Annen käsityksessä nousi esille tunteiden tunnistaminen ja hallinta sekä empatiakyky. Hän siis eritteli tunneälytaitojen osa-alueita tarkemmin, samoin kuin Kirsi.

Käytännön tasolla opettajat nostivat esille, miten tunnekasvatuksen suunnitelmallinen toteutus voi jäädä vähemmälle muun oppisisällön takia. Anne kuvasi, miten ennalta suunniteltava tunnekasvatustunti tai -tuokio vaatisi oman paikkansa lukujärjestyksestä, sillä muutoin se usein unohtuu ja jää pois muun sisällön takia. Kirsi ja Veera kokivat suunnitellun tunnekasvatuksen samansuuntaisesti:

> *Se ei oo oppiaine, ni must tuntuu, et aika vähän sitä opettajat toteuttaa. Et se vähän jää. Et tuntuu, et kaikki muu on tärkeempää.* (Kirsi)

> *Tunnekasvatukseen kun ei varsinaisesti oo laitettu paikkaa ja aikaa ja tavallaan se, että tarvittas niin paljon enemmän sitä. Ja sit tavallaan se tunne, että just mistä sen ottaa pois, koska ei pystytä koko ajan lisäämään lisää opetussuunnitelmaankaan.* (Veera)

Yhtenäistä tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksissä oli, että he kaikki kokivat sen jäävän muun sisällön taakse ja kaipasivat sille omaa aikaa ja paikkaa. Kuitenkin opettajat kertoivat toteuttavansa tunnekasvatusta säännöllisesti ja suunnitelmallisesti. Kirsi mainitsi pitävänsä 4–6 tunteita käsittelevää oppituntia kuukaudessa. Veera taas kertoi toteuttavansa suunnitelmallista tunnekasvatusta aina lukuvuoden alussa ja joululoman jälkeen, jolloin hän käsittelee enemmän sisältöjä kerralla. Lisäksi hän kertoi pitäneensä aiemmin tukiopetusta tunneälytaitojen haasteista, mutta hänen vaihtaessaan työpaikkaa se jäi pois. Anne toi haastattelussa esille, että hän toteuttaa suunniteltua tunnekasvatusta vähemmän kuin haluaisi, mutta kuitenkin mahdollisuuksien mukaan yhdistää sitä muihin oppiaineisiin.

Opettajat toivat haastattelussa esille, miten he eivät koe tunnekasvatuksen olevan oppiainesidonnaista, vaan se on luontevasti yhdistettävissä eri oppiaineisiin. Veeran ja Annen mielestä ympäristöopin sisältöjä on helppo liittää tunnekasvatukseen. Anne nosti Kirsin tavoin myös suomen kielen oppiaineeksi, johon tunnekasvatuksen sisällöt sopivat. Anne mainitsi ainoana vielä uskonnon ja historian oppiaineet, joissa tunnekasvatukseen liittyviä teemoja on mahdollista pohtia esimerkiksi uutisten ja eettisten pohdintojen kautta. Opettajien välisenä erona tähän liittyy myös opetussuunnitelmien asettamat velvoitteet. Esimerkiksi valmistavassa opetuksessa on oma opetussuunnitelmansa, ja myös 1. vuosiluokalle on asetettu eri osaamistavoitteet kuin vanhemmille oppilaille.

Yhteistä opettajien toteuttamalle tunnekasvatukselle oli, että he kertoivat käyttävänsä erilaisia materiaaleja tunnekasvatuksen tukena. Annen luokassa tunteita käsiteltiin uutisten kautta. Hän kertoi aiemmin käyttäneensä nuorempien oppilaiden kanssa tunnekortteja, joissa oli erilaisia ilmeitä. Veerakin oli opetuksensa tukena käyttänyt kortteja, joissa esiintyi piirroskasvoja. Samaten Kirsi mainitsi käyttävänsä tunne- ja vahvuuskortteja, kuten Lotta Uusitalon ja Kaisa Vuorisen Huomaa hyvä! -kortteja. Hänellä oli lisäksi luokan seinillä paljon monisteita, joissa käsiteltiin tunteita (ks. Kuvat 3, 4 ja 5).

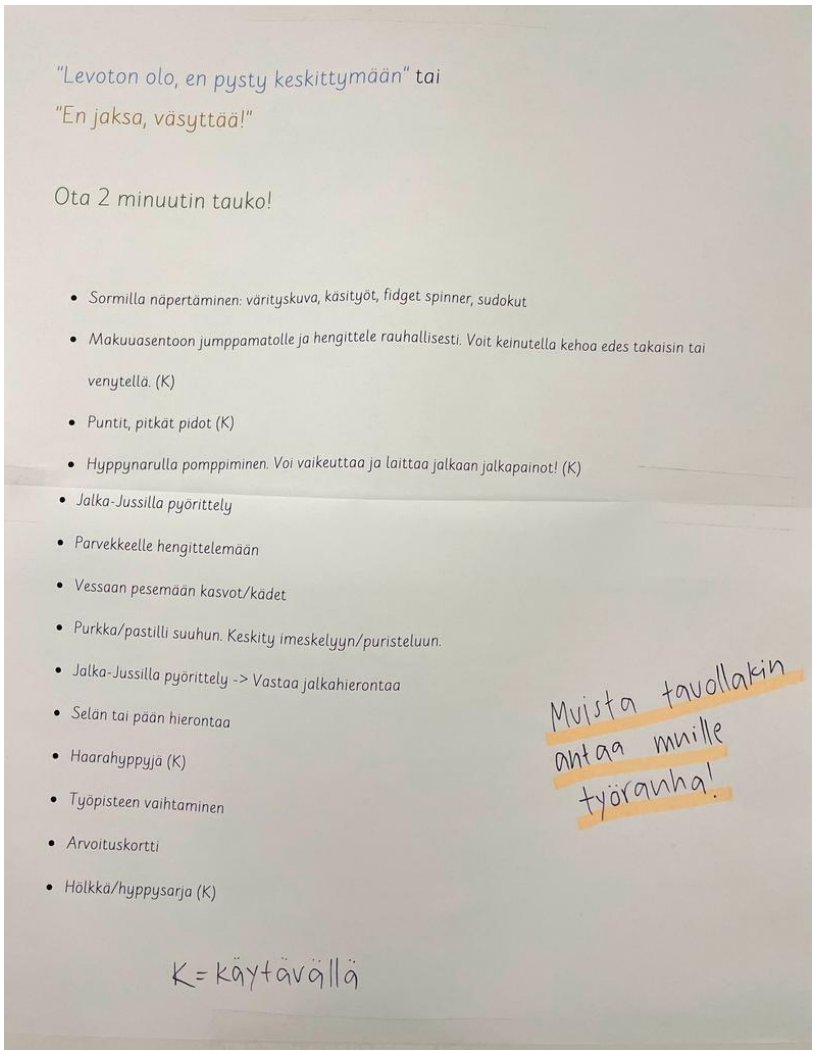
6.1.1 Tunteiden tunnistamisen taitoa tuetaan tunteita nimeämällä

Opettajat tukivat oppilaiden tunteiden tunnistamisen taitoa erilaisin tavoin. Havainnointipäivien aikana tyypillistä oli esimerkiksi, että opettajat johdattelivat oppilaita itse tunnistamaan omia tunteitaan kysymällä ”Mitä kuuluu?” tai ”Miltä tehtävien teko tuntuu?” Kirsi käytti päivittäin kysymysten tukena myös tulostamaansa Viitottu Rakkaus -sivuston monistetta, jossa näkyi erilaisia tunnetiloja (Kuva 1). Viitottu Rakkaus on Mari Mattssonin tekemä nettisivu, josta löytyy paljon erilaisia materiaaleja lapsen kasvun ja oppimisen tueksi. Kyseinen piirrosihmisistä tehty tunnemittari ei ole enää löydettävissä nettisivustolta, mutta siellä on muita vastaavanlaisia tunnemittareita. Kirsi kiersi luokassa näyttäen monistetta oppilaille, ja he saivat osoittaa siitä omaa tunnetilaansa.

KUVA 1: Tunnetilamoniste

Monisteen käyttö kuulumisten kyselyssä on perusteltua erityisesti luokassa, jossa oppilaiden ja opettajan välillä on kielimuuri. Monisteessa olevien kuvien kautta oppilaan on helpompi viestiä omaa tunnetilaansa, mikäli hän ei sitä pysty sanallistamaan. Kyseisessä monisteessa on kuvattuna seitsemän eri tunnetilaa, joista viisi on negatiivissävytteisiä (raivostunut, suuttunut, pelokas, surullinen ja turhautunut) ja kaksi muuta neutraaleja tai positiivisia (ihan ok ja rauhallinen). Kuitenkin iso osa positiivisista tunteista, kuten ilo, innostus ja nauru, jäävät tästä monisteesta puuttumaan. Tällöin oppilaan voi olla vaikea ilmaista positiivisia tunteita kyseisen monisteen avulla. Toisaalta tämän monisteen käyttö voisi sopia hyvin tilanteeseen, jossa oppilasta harmittaa tai hänellä on paha mieli, jolloin hän voisi sen avulla kertoa, miltä hänestä tuntuu.

Annen luokassa oli käytössä toimintatapa, jonka tavoitteena oli tukea oppilaan aktiivisuutta itsenäisenä toimijana ja tunteen tunnistajana. Ideana Annella oli, että oppilas saisi itse tauottaa omaa työskentelyään, kun hän kokee siihen tarvetta. Anne oli rajannut erilaisia vaihtoehtoja tekemällä luokan seinälle luettelon (Kuva 2), josta oppilas voi valita ja tekemisen avulla säädellä itseään, kunhan ei häiritse muiden työskentelyä. Moniste oli kiinnitetty luokan seinälle ja sen vieressä oli laatikko, josta sai ottaa tarvittaessa välineen tauolle.

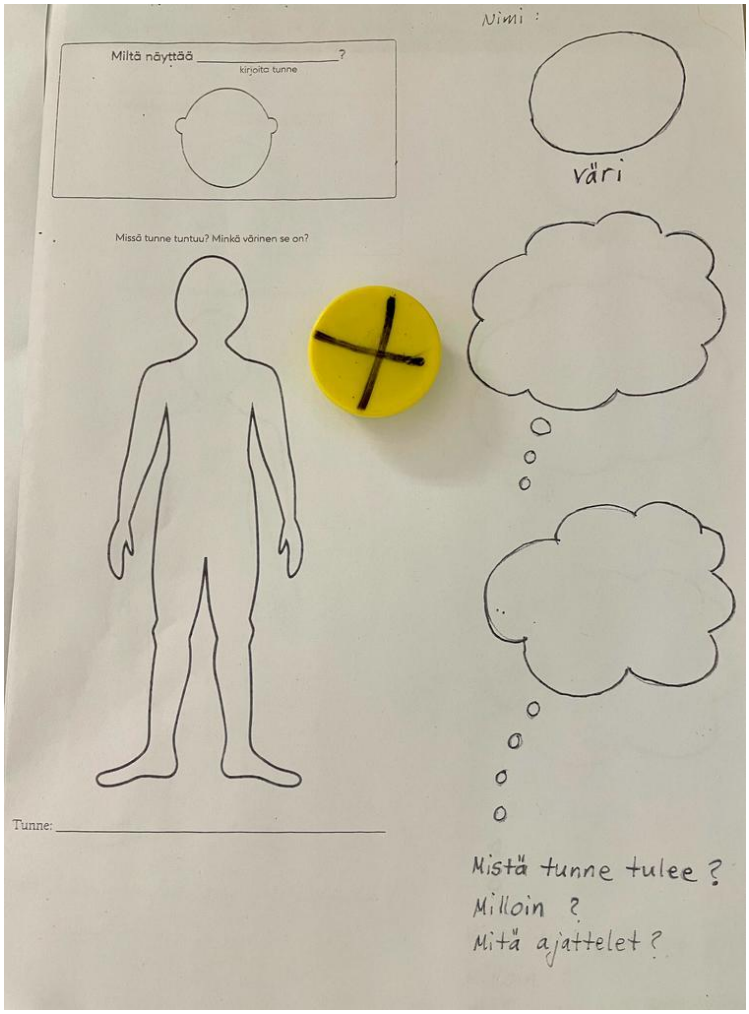


KUVA 2: Taukotekemistä

Havainnointipäivien aikana ei ilmennyt tilanteita, joissa oppilas olisi itsenäisesti tunnistanut tarvitsevansa taukoa ja pitänyt sen. Anne myös itse kertoi, että toimintatapa ei ole vielä oppilaille niin tuttu, että he sitä aktiivisesti osaisivat käyttää. Tässä myös opettajan mallina toiminen voisi olla keino tutustuttaa oppilaita omien tunteiden tunnistamiseen ja säätelykeinon hyödyntämiseen. Toisaalta Anne itse muutaman kerran havainnointipäivien aikana totesi oppilaille, että nyt heillä olisi tarve tauolle ja tällä tuki oppilaan taitoa tunnistaa tunteita itsessään. Annen toimintatapa toimii varmasti vanhemmilla oppilailla, joilla on jo mahdollisuus tunnistaa itsessä heränneitä tunteita, mutta nuorempien oppilaiden kohdalla opettajan rooli tunteen tunnistamisen tukemisessa on suurempi.

Haastatteluissa opettajat kuvasivat tukevansa oppilaiden tunteiden tunnistamisen taitoa niin, että he yhdessä oppilaiden kanssa nimeävät tunteita. Veera kertoi, että hän usein nimeää tunteita

oppilaiden kanssa tilanteissa, joissa tunteet ovat heränneet. Lisäksi hän mainitsi käyttävänsä opetuksen tukena piirroskasvoja, joiden avulla oppilaat harjoittelevat tunteiden tunnistamista. Myös muut opettajat mainitsivat, että käyttävät kuvakortteja apuna tunteiden nimeämisessä. Anne kertoi käyttäneensä aiemmin myös peiliä, jolloin ilmeiden kautta on helpompi harjoitella tunteiden tunnistamista. Kirsi oli tehnyt monisteen, jossa oppilaan tehtävänä oli pohtia, missä tunne tuntuu omassa kehossa ja minkä värisenä tunteen mielessään ajattelee (Kuva 3). He olivat jo ennen havainnointipäiviä täyttäneet monisteen ilon, vihan ja hämmästyksen tunteista.



KUVA 3: Tunnemoniste

Monisteessa tunnetta pohditaan monesta näkökulmasta. Oppilaan tehtävänä on pohtia, mikä tunteen syntymiseen vaikuttaa ja missä tilanteessa tunne herää. Monisteen kysymykset ovat saattavat olla melko haastavia, sillä ensimmäisenä oppilaan tulee tunnistaa tunne ja sen jälkeen

osata pohtia mistä tunne syntyy, mikä vaatii jo kehittyneempiä tunneälytaitoja. Monisteessa on kuitenkin mahdollisuus myös värittää ja piirtää tunneilmaisu kasvoille, mikä eriyttää tehtävää alaspäin ja auttaa lasta ilmaisemaan kyseistä tunnetta. Monisteessa kysyttyjen asioiden kirjaaminen voi suomen kieltä vasta harjoittelevalle oppilaalle olla haastavaa, joten tunteen värittäminen tai kasvonilmeiden piirtäminen ovat toimiva vaihtoehto. Lisäksi on hyödyllistä toimia Kirsin tavoin ja tehdä moniste eri tunteista. Näin tunteet on helpompi ymmärtää joukkona, jolloin niitä voi erottaa myös toisistaan.

Erona muihin opettajiin, Anne mainitsi haastattelussa tukevansa oppilaiden tunteiden tunnistamisen prosessia myös empatian kautta. Hän kertoi, että he keskustelevat oppilaiden kanssa toisen asemaan asettumisesta ja käytti esimerkkinä apukysymyksiä ”Miltä susta tuntuisi, jos noin kävisi? Tai mitä sä aattelet, et kaverista tuntuu, jos sä teet noin?” Näiden kysymysten kautta Anne yritti hahmottaa oppilaille, mitä tunteita tietty tilanne tai tapahtuma oppilaissa herättäisi ja myös, miltä se toisesta mahtaisi tuntua. Samansuuntaisesti Kirsi kertoi pitäneensä erikseen oppitunteja, joissa tutustuttiin eri tunteisiin ja pohdittiin yhdessä, miltä tietty tunne tuntuu. Lisäksi hän mainitsi, että he ovat oppilaiden kanssa harjoitelleet tunteiden tunnistamista pantomiimin avulla. Pantomiimi on lähes kaikille tuttu leikki, jonka toteutukseen ei tarvita välineitä, jolloin leikin avulla voidaan helposti tutustua erilaisiin tunteisiin ja tunneilmaisuihin. Lopuksi taulukkoon 4 on koottu opettajien keinot tukea oppilaiden tunteiden tunnistamisen taitoja.

TAULUKKO 4: Opettajien keinot tukea oppilaiden tunteiden tunnistamisen taitoja

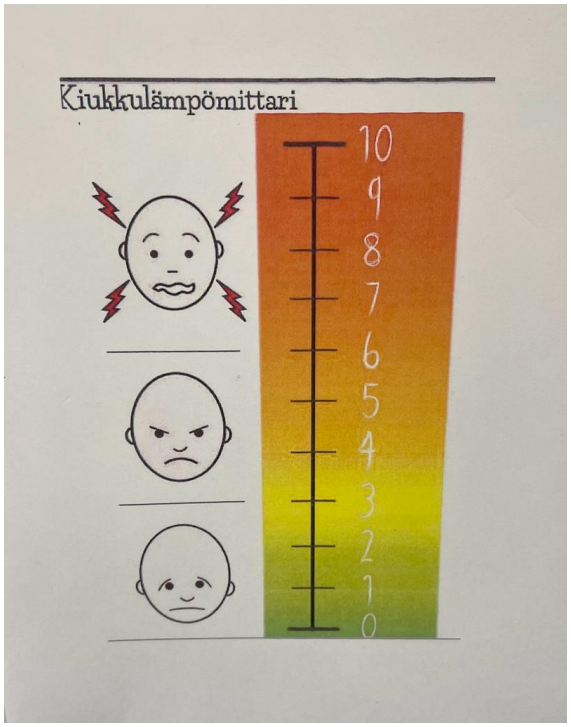
Tunnekasvatuksen osa-alue	**Anne** työelämässä alle 2 vuotta	**Kirsi** työelämässä yli 20 vuotta	**Veera** työelämässä 5 vuotta
Tunteiden tunnistaminen	Kuvakortit tunteiden nimeämisen tukena Empatiataidot; toisen asemaan asettumisen harjoittelua Oman vireystilan tunnistaminen ja työskentelyn tauottaminen tarvittaessa	Tunteiden nimeäminen yhdessä oppilaiden kanssa Tunnetilamonisteen käyttö kuulumisten kysymisen yhteydessä Pantomiimiharjoitus, jossa harjoitellaan tunteiden tunnistamista Moniste (miltä tunne tuntuu kehossa)	Tunteiden nimeäminen tilanteissa, joissa tunne herää Piirroskasvojen käyttö tunteiden tunnistamisen tukena

6.1.2 Tunteiden säätelyn tukemisessa on olennaista antaa tunteelle tilaa

Yhteinen piirre haastatteluaineistoissa oli, että opettajat kokivat oppilaiden tunteiden säätelyn tukemisen haastavaksi. He kuvasivat, etteivät tee sitä tarpeeksi tai tarvitsevat siinä tukea. Anne kertoi keskustelevansa paljon kollegoiden kanssa haastavien tilanteiden tullen ja siten saavansa tukea niihin. Veera taas mainitsi haastattelussa naurahtaen, että hän kokee oppilaiden tunteiden säätelyn tukemisen mahdottomaksi, eikä tee sitä mitenkään. Perään hän kuitenkin lisäsi, että pyrkii parhaansa mukaan kuuntelemaan oppilasta ja olemaan läsnä tilanteessa. Tällä toiminnalla hän antaa oppilaalle hetken aikaa tunteen käsittelyyn, jonka jälkeen heidän on mahdollista keskustella asiasta. Sama toimintatapa toistui myös muiden opettajien käytännöissä, eli he tukivat oppilaiden tunteiden säätelyä antamalla oppilaalle tilaa rauhoittua ja vasta sen jälkeen käsittelivät tunteita herättäneen tilanteen oppilaan kanssa. Kirsin luokkaa havainnoidessa ilmeni tilanne, jossa oppilas hermostui, kun toiminta ei ollut hänen mieleensä. Kirsi antoi ensin oppilaalle tilaa rauhoittua ja sitten saapui tilanteeseen sanoen oppilaalle ”Minä ymmärrän, että sinua harmittaa”. Tällä hän viestitti kuulevansa oppilasta ja hyväksyvänsä hänen tunteensa. Oppilaan tunteen hyväksyminen sekä oman tilan antaminen tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden rauhoittaa itseään, jolloin hän säilyttää hallinnan tunteen. Kuitenkin koulussa ilmenee myös tilanteita, joissa oppilas tarvitsee rauhoittumiseen aikuisen tukea, jolloin opettajan tehtävänä on puuttua tilanteeseen joko rauhallisen puheen keinoin tai tarvittaessa fyysisesti. Tällaisia tilanteita voivat esimerkiksi olla pitkään jatkunut levottomuus tai aggressiivisuus itseä tai muita kohtaan.

Toinen opettajia yhdistävä tekijä oli, että he kaikki käyttivät lempeää kosketusta osana oppilaan tunteen säätelyn tukemista. Havainnointipäivien aikana oli useita tilanteita, joissa opettajat koskettivat oppilaita harteille ja näin kehottivat heitä rauhoittumaan ja keskittymään työskentelyyn. Kosketusta tuki mahdollisesti lausahdus, jossa opettaja kannusti oppilasta keskittymään tai ohjaamaan toimintansa työskentelyyn. Kosketus voi osalle oppilaista toimia herättäjänä tilanteessa, jossa huomio on kiinnittynyt toisaalle. Kaikille oppilaille tämä ei välttämättä kuitenkaan ole toimiva tapa. Muita keinoja herättää tai säilyttää oppilaan huomio voivat olla esimerkiksi taktiilinen tyyny, joka stimuloi kosketusaistia, tai sermi, joka estää ylimääräisiä ärsykkeitä. Annen luokassa oli muutama sermi, joita oppilaat itsenäisesti tai opettajan tukemana hyödynsivät tarpeen tullen.

Kirsi kertoi haastattelussa ottavansa käyttöön kevään aikana Maria Matilaisen tekemän kiukkulämpömittarin (Kuva 4), jonka Kirsi oli tulostanut Ellipsin nettisivuilta löytyvästä materiaalipankista. Kiukkulämpömittarin avulla oppilaat voivat harjoitella tunnistamaan tunteen voimakkuutta ja säätelemään sitä. Monisteeseen ei oltu vielä oppilaiden kanssa perehdytty, mutta se oli havainnointipäivinä jo kiinnitettynä luokan seinälle. Haastattelussa Kirsi kertoi myös suunnitelleensa ”lämpömittareita” eri tunteille, sillä eri tunteita ei hänen mukaansa voi yhdistää samaan mittariin.



KUVA 4: Kiukkulämpömittari

Kiukkulämpömittarin tarkoituksena on kuvailla, kuinka vihainen on. Siihen on kuvattu skaala nollasta kymmeneen, joista vihreällä olevat kohdat 0–3 viittaavat kasvokuvan perusteella harmituksen tunteeseen tai pahaan mieleen, mutta eivät suoranaisesti vielä kiukkuun. Kohdissa 4–6 on jo noustu vihreästä kohti keltaista ja oranssia, eli tunne on voimakkaampi, mutta ei vielä ylitsepääsemätön. Kohdat 6–10 siirtyvät oranssista punaiseen, jolloin kiukun taso on jo hyvin voimakas. Kiukkulämpömittarin käyttö voi joillekin oppilaille toimia keinona tunnistaa ja säädellä omaa kiukkua, mutta se edellyttää, että oppilas tunnistaa kiukun tunteen ja siihen johtaneen tapahtuman sekä osaa asettaa kiukun tunteelle skaalan. Tutkijoilla ei ole tiedossa, miten Kirsi aikoo ottaa kiukkulämpömittarin osaksi omaa opetustaan, mutta hyödyllistä olisi käyttää

sitä ensin tuetusti opettajan omien tunteiden säätelyn tukena, jolloin oppilas ymmärtäisi lämpömittarin idean. Kiukkulämpömittarin käyttöön voisi myös yhdistää erilaisia keinoja, mitä oppilas voisi tehdä, kun kiukku saavuttaa punaisen tason. Tällöin oppilas harjoittelee tunteen tunnistamista ja säätelyä, jolloin hän voi mahdollisesti itse rauhoittaa itsensä ja kiukku tasaantuu.

Kirsi mainitsi haastattelussa käyttävänsä oppilaiden tunteiden säätelyn tukemisessa myös erilaisia kehon jännitys- ja rentoutusharjoituksia, hengityksen seuraamista sekä kymmeneen laskemista. Luokan seinällä oli myös moniste, jonka Kirsi oli tulostanut Värinauttien nettisivuilta. Värinautit on Anni Pöyhösen ja Mona Paalasen vuonna 2010 perustama nettisivu, josta löytyy paljon erilaisia opetuskäyttöön sopivia materiaaleja. Luokan seinällä olleeseen monisteeseen on kirjattu vinkkejä rauhoittumiseen (Kuva 5). Kirsi oli siis ottanut käytäntöön muutamia keinoja monisteesta, kuten kymmeneen laskemisen ja syvään hengittämisen. Lisäksi hänellä oli luokan takaosassa rauhoittumisnurkka, jossa oli pelejä ja helmilautoja, joita oppilas voi käyttää rauhoittumisen tukena. Näitä kyseisiä keinoja voisi liittää myös kiukkulämpömittarin yhteyteen, jolloin oppilaalla olisi keinoja tilanteisiin, joissa kiukku alkaa nousta vihreältä ylöspäin.

KUVA 5: Rauhoittumiskeinoja

Rauhoittumiskeinojen moniste vaatisi toimiakseen, että siihen on oppilaiden kanssa usein palattu ja keinoja on kokeiltu myös ennakoiden, jotta toiminta tulee luontaisesti tunteen herättyä. Kaikille eivät tietenkään sovi samat tekniikat, joten oppilaan on hyvä harjoitella tunnistamaan hänelle sopivat keinot, missä opettajan tuki on tärkeää. Monisteeseen kirjatut rauhoittumiskeinot ovat helposti toteutettavia, eikä niihin tarvita välineitä. Kuitenkin muutamat keinoista, kuten ”anna itsellesi aikaa rentoutua”, voi lapsesta tuntua epämääräiseltä ja vaikealta ymmärtää. Erityisesti lasten kanssa konkreettiset ja yksinkertaiset keinot, kuten ”laske mielessäsi kymmeneen”, ovat parempia. Kirsin käytössä olevat rauhoittumiskeinot ovat juuri tällaisia helposti toteutettavia ja yksinkertaisen ohjeistuksen vaativia harjoituksia.

Samantapaisesti Annen luokan seinällä oli Honkalampi-säätiö Oy:n kehittämän Perheperustaisen kuntoutuksen kehittämiskeskuksen, eli Perpe-keskuksen, nettisivuilla olevasta materiaalipankista löytyvä aistien ja vireystilan säätelyä kuvaava moniste, jonka Anne oli tulostanut

(Kuva 6). Monisteeseen oli kirjattu keinoja, joiden avulla voi joko tasata tai nostaa vireyttä. Annen tarkoituksena oli, että oppilas löytäisi keinoja, joilla voi rauhoittaa tai piristää itseään, ja sen myötä oppii säätelemään omia tunteitaan paremmin. Taulu oli kiinnitettynä luokan seinälle, jossa se oli oppilaiden nähtävillä koko ajan. Siitä ei kuitenkaan havainnointipäivien aikana keskusteltu oppilaiden kanssa, joten ei ole tiedossa, onko Anne käsitellyt taulua oppilaiden kanssa yhteisesti.

KUVA 6: Vireystilan säätely -taulu

Taulussa oli näkyvillä keinoja, joita voi käyttää vireystilan säätelyyn. Keinot on määritelty seitsemän aistin pohjalta, joita ovat haju- ja makuaisti, näköaisti, kuuloaisti, tuntoaisti, tasapaino- ja liikeaisti, nivel- ja lihasaisti sekä sisäaisti. Jokaiselle aistille on kirjattu harjoituksia tai toimintaa, jolla on joko vireyttä tasaava tai nostava vaikutus. Anne oli itse kirjannut tauluun näkyviin, mitkä keinot piristävät ja mitkä taas toimivat rauhoittavina tekijöinä. Annen käytössä olevat tunteiden säätelyn tukemisen keinot liittyivät suurelta osin oppilaan vireystilan, aktiivisuuden ja itsenäisyyden lisäämiseen, mikä johtuu varmasti osaltaan oppilaiden iästä. Vanhempien oppilaiden kanssa tavoitteena on kasvattaa heitä toimimaan yhä itsenäisemmin, kun taas pienemmät oppilaat kaipaavat enemmän opettajan tukea. Alla koostettuna taulukkoon 5 opettajien keinot tukea oppilaiden tunteiden säätelyn taitoja.

TAULUKKO 5: Opettajien keinot tukea oppilaiden tunteiden säätelyn taitoja

Tunnekasvatuksen osa-alue	**Anne** työelämässä alle 2 vuotta	**Kirsi** työelämässä yli 20 vuotta	**Veera** työelämässä 5 vuotta
Tunteiden säätely	Oppilaalle annetaan tilaa rauhoittua, jonka jälkeen käsitellään tilanne oppilaan kanssa Lempeä kosketus Vireystilan säätelyn keinoja esillä luokan seinällä	Lempeä kosketus Erilaiset kehon jännitys- ja rentoutusharjoitukset Rauhoittumiskeinot -moniste luokan seinällä Rauhoittumisnurkka luokkahuoneessa Kiukkulämpömittarin käyttö vihan tunteen säätelyn tukena	Oppilaalle annetaan tilaa rauhoittua, jonka jälkeen käsitellään tilanne oppilaan kanssa Lempeä kosketus Läsnäolo ja oppilaan kuunteleminen

6.1.3 Opettajalla on tärkeä rooli tunteiden ilmaisun mallintamisessa

Oppilaiden tunteiden ilmaisun kehittymistä opettajat tukivat sanoittamalla omia tunteitaan. Havainnointitilanteissa opettajat kertoivat omista tunteistaan usein tilanteissa, joissa he eivät olleet tyytyväisiä oppilaiden toimintaan. Tunteen sanallista ilmaisua usein tukivat ilmeet ja eleet, joilla opettaja viestitti olevansa tyytymätön. Tällaisia olivat esimerkiksi kulmien kurtistus, suu mutrussa ja pään pudistaminen.

Nyt minä olen vähän vihainen. Tämä ei ole kivaa. On kurjaa, kun muut joutuvat odottamaan, siksi minä en tykkää. (Kirsi)

Olen todella ärsyyntynyt käytökseesi. (Veera)

Havainnointipäivinä ilmeni myös tilanteita, joissa opettajat ilmaisivat olevansa iloisia. Anne esimerkiksi iloisesti kehui oppilasta ”Jes! Sä oot ihan liekeis, hyvä!” ja Kirsi sanoi onnistuneen riitojen selvittämisen jälkeen ”Nyt minä olen iloinen”. Positiivisten tunteiden sanoittamista tukivat myös ilmeet ja eleet, kuten hymy ja huudahdukset. Erona edellä mainituissa ilmauksissa on, että Anne sanallisti oppilaan tunnetta, kun taas Kirsi omaansa. Oppilaan tunteen sanallistaminen on oppilaan tunteiden ilmaisun taidon tukemisessa oleellista, sillä se on oppilaalle merkityksellistä. Oppilaan tunteiden sanallistamisen ohella myös opettajan omalla tunneilmaisulla on merkitystä. Veera esimerkiksi kuvasi haastattelussa tukevansa oppilaiden tunteiden ilmaisua näyttämällä ja sanoittamalla omia tunteitaan:

Jos mua väsyttää tai oon vihanen, niin pyrin näyttämään ja kertomaan sen. Että, se on ihan okei, mutta se ei tarkota, että voi tehdä jotain kiellettyä. Että, se on just se ero siinä, että tunteet on okei, mut se toiminta pitää olla sallittua. (Veera)

Lisäksi hän kertoi käyttävänsä luokan kanssa eräänlaista murahdusta, jolla ilmaisee oman ärtymyksensä:

Hauskin mitä on tässä ryhmässä syntyny, niin on, että jos tavallaan on huomautettu ja sitten käytös jatkuu, niin sit tulee vähän napakampi palaute ja perässä ’mur’, niin silloin lapsi saa tietää, et nyt opelle oikeesti riitti ja se aika usein toimii. (Veera)

Havainnointipäivien aikana tapahtui tilanne, jossa Veera murahti oppilaalle olevansa tyytymätön tämän toimintaan. Murahduksen seurauksena oppilas lopetti ei-toivotun toiminnan ja keskittyi taas tehtävään. Toisaalta havainnointipäivinä tapahtui myös tilanteita, joissa oppilas käyttäytyi tilanteeseen nähden sopimattomalla tavalla, eikä esimerkiksi osallistunut opetukseen. Tällöin Veera kehui ja kannusti muuta luokkaa heidän aktiivisuudestaan, mutta jätti muita häiritsevän oppilaan huomiotta. Hän siis positiivisen palautteen kautta yritti vaikuttaa oppilaan toimintaan ja katkaista sen. Oppilaan ei-toivotun käytöksen jatkuessa Veera lopulta talutti oppilaan takaisin omalle paikalleen. Veera siis antoi oppilaan tunteelle ja toiminnalle tilaa, mutta huomatessaan, että oppilas kykene rauhoittumaan ilman aikuisen tukea, puuttui hän tilanteeseen. Päivän jälkeen Veera jäi muiden oppilaiden lähdettyä keskustelemaan kyseisen oppilaan

kanssa siitä, miksi hän käyttäytyi ei-toivotulla tavalla. Tämä tilanteeseen palaaminen on perusteltua, jotta oppilas ymmärtäisi, miksi hänen toimintansa on ollut kiellettyä ja miten seuraavalla kerralla tulee toimia.

Veeran tavoin myös Anne kertoi haastattelussa, miten he ovat oppilaiden kanssa keskustelleet, että kaikki tunteet ovat sallittuja, mutta ne eivät saa vaikuttaa luokan työrauhaan ja toimintaan. Anne kertoi tukevansa oppilaiden tunteiden ilmaisua antamalla tunteille tilaa ja sallimalla ne luokkahuoneessa kuitenkin niin, että oppilaan tunneilmaisu ei häiritse työrauhaa:

> *Kylhän sä oot oikeutettu sun tunteisiin, tai siis et kaikki tunteet on OK. – – Et ei tarvi esittää mitään tai mielistellä ketään. Tai et sä saat ilmasta tunteita ja olla olemassa, eikä tarvitse pyydellä anteeks. On normaalia, et joku harmittaa, jos menee penkin alle tai tulee riitaa. Me ollaan kaikki ihmisii ja tunteet saa näkyä arjessa.*
> (Anne)

Annen luokkaa havainnoidessa ilmeni muutamia tilanteita, joissa oppilas yritti provosoida opettajaa sanomalla esimerkiksi, että oppilaat vihaavat häntä. Anne reagoi tilanteeseen pudistamalla päätään ja hymyilemällä oppilaalle. Samana päivänä myöhemmin oppilas uudelleen haastoi riitaa opettajan kanssa, johon Anne totesi ”Mä en nyt jaksa taistella sun kanssa” ja poistui tilanteesta menemällä ulos, pysyen kuitenkin oppilaiden läheisyydessä. Anne poistui tilanteesta sanoittamatta omia tunteitaan, eikä tilanteeseen enää palattu oppilaan kanssa. Haastattelussa Anne toi esille, miten hän käsittelee oppilaiden hänessä herättäneitä tunteita. Hän kuvasi ajatteluaan esimerkin kautta, että ärsyyntyessään oppilaisiin hän ei saa ilmaista ärtymystään heille samoin, miten oppilaat suoraan kertovat oman ärtymyksensä Annelle. Oppilaiden tunneälytaitojen kehityksen kannalta olisi hyödyllistä, mikäli opettaja toimisi mallina omien tunteidensa sanoittamisessa. Näin myös oppilaat ymmärtäisivät, mikäli he ovat loukanneet opettajan tunteita, ja opettaja voisi kertoa heille, millä tavalla muita ihmisiä kohdellaan ystävällisesti.

Myös Kirsin luokassa käytiin yhtenä havainnointipäivänä keskustelua siitä, miten kaikki tunteet ovat sallittuja ja hyväksyttäviä. Päivän teemana oli kotoutuminen Suomeen, ja Kirsi piirsi taululle skaalan, jonka toisessa päässä kuvattiin surun ja toisessa ilon tunteita. Skaalaa apuna käyttäen Kirsi selitti oppilaille, miten on normaalia tuntea erilaisia tunteita. Hän kertoi, miten jokainen ihminen tuntee itsensä välillä surulliseksi, kun esimerkiksi kaipaa omaa kotimaataan ja sitten taas iloiseksi, kun löytää kivoja asioita uudesta arjesta Suomessa. Taulukkoon 6 on kirjattu kootusti opettajien keinot tukea oppilaiden tunteiden ilmaisun taitoja.

TAULUKKO 6: Opettajien keinot tukea oppilaiden tunteiden ilmaisun taitoja

Tunnekasvatuksen osa-alue	**Anne** työelämässä alle 2 vuotta	**Kirsi** työelämässä yli 20 vuotta	**Veera** työelämässä 5 vuotta
Tunteiden ilmaisu	Omien positiivisten tunteiden sanoittaminen oppilaille Kaikki tunteet ovat sallittuja luokassa	Omien tunteiden sanoittaminen oppilaille Kaikki tunteet ovat sallittuja luokassa	Omien tunteiden sanoittaminen oppilaille Murahdusääni keinona ilmaista omaa ärtymystään

6.2 Tunnekasvatuksella on tärkeä merkitys luokan ilmapiirille

Yksi tutkimukseen osallistuneita opettajia yhdistävä piirre oli, että heistä jokainen toi haastattelussa esille tunnekasvatuksen vaikuttavan luokan ilmapiiriin ja sitä kautta myös heidän työhyvinvointiinsa. Yksi yhdistävä tekijä tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli, että heistä jokainen toi haastattelussa esille, miten tunnekasvatuksella on merkittävä vaikutus luokan ilmapiiriin ja sitä kautta myös heidän työhyvinvointiinsa:

> *Mun mielestä, mitä enemmän on semmosii kenel on tunnetaidot hallinnassa, niin onhan niitten sitten usein se ilmapiiri helpompi.* (Anne)

> *Mun on paljon kivempi tehdä töitä, kun luokassa on hyvä ilmapiiri ja lasten on hyvä olla.* (Kirsi)

> *Onhan sil valtava merkitys, miten ryhmä toimii yhdessä ja huomioi tavallaan ne muittenkin erilaisuudet ja sen herättämät tunteet.* (Veera)

Annen mukaan paremmat tunneälytaidot omaavien oppilaiden kanssa luokan ilmapiiri on helpompi. Ajatuksen taustalla on todennäköisesti, että parempien tunneälytaitojen myötä ryhmän kommunikointi olisi sujuvampaa ja oppilaiden keskinäisiä konfliktitilanteita voitaisiin välttää. Kirsi taas toi esille, että hän viihtyy töissä paremmin, kun luokassa on hyvä ilmapiiri ja lapsilla on hyvä olla. Veeran mukaan valtava merkitys on sillä, miten ryhmä toimii yhdessä ja huomioi jokaisen erilaisuuden ja siitä heränneet tunteet. Erona opettajien ajatuksissa oli, että Anne kes-

kittyi yksittäisiin oppilaisiin ja heidän tunneälytaitoihinsa, kun taas Veera nosti esiin ryhmädynamiikan merkityksen. Myös Kirsi kertoi haastattelussa ajattelevansa tunneälytaitojen limittyvän sosiaalisiin taitoihin, mitkä taas ovat ryhmässä työskentelyn edellytys:

> *Mun mielestä tää on niin tärkeetä, että tavallaan, miten kohtaa muita ihmisiä ja tavallaan miten omien tunteiden ilmaiseminen ja itse ilmaisee itseään. Niinku kaikki tämmöset minäkäsitykset ja oma identiteetti ja muu. Et tavallaan se on tosi tärkee osa tätä valmistavaa opetusta. Ja se on niin erilaista eri maissa.* (Kirsi)

Kirsi mainitsi myös, miten tärkeitä yhteiset pelisäännöt ovat kaikkien luokassa toimivien aikuisten kesken. Hän korosti, että johdonmukaisuus ja yhtenäiset tavat toimia edistävät oppilaiden tunneälytaitojen kehitystä. Muut tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät nostaneet esille muiden luokassa toimivien aikuisten roolia, mutta Veera kuvasi haastattelussa, miten hän toivoisi huoltajien ottavan enemmän vastuuta oppilaiden tunnekasvatuksesta. Hän kertoi huomanneensa uransa aikana, että esimerkiksi oppilaiden kyky sietää pettymyksiä on pienentynyt, kun taas heille asetetut odotukset ja vaatimukset ovat kasvaneet. Tunnekasvatus on kodin ja koulun yhteistyössä tapahtuvaa kasvatusta, jolloin on haastavaa, mikäli oppilas ei saa kotona tukea tunneälytaitojensa kehittämiseen. Haasteena voi myös olla, että kodin ja koulun käytännöt tunnekasvatuksen suhteen ovat hyvin erilaiset. Esimerkiksi jos kodin tunneilmapiiri on rajoittunut ja lapsi on kasvatettu siihen, ettei tunteita kuulu näyttää, on se hänen näkökulmastaan ristiriitaista, että koulussa kaikki tunteet sallitaan. Toisinpäin ajatellen, jos oppilaan kiukku jätetään kotona huomiotta ja koulussa taas asetetaan rajat, saa oppilas kaksi erilaista mallia kiukun ilmaisuun.

6.3 Opettajien kokemuksia tunnekasvatuksen tuloksellisuudesta

Haastatteluissa Kirsi ja Veera nostivat esille, miten oppilaiden edistymisen systemaattinen seuranta olisi perusteltua tunnekasvatuksen tuloksellisuuden kannalta. Veera kuvasi prosessia hitaaksi ja sanoi, että tunneälytaitojen kehitys jää helposti huomaamatta, jos ei pysähdy pohtimaan oppilaan lähtötilannetta. Kirsi taas kertoi kirjanneensa ylös muutaman oppilaan kehitystä ja koulussa suoriutumista ja huomasi seuraavan:

> *Kun käsiteltiin tunteita, oli se tunneviikko, niin toinen seurattavista oppilaista jaksoi koko viikon sillon. Mä tajusin siit, kun mä tein näin, et sil on ihan mieletön merkitys. Se kolahti mullekin, sillä en ois tajunnu, jos en ois laittanu sitä ylös.* (Kirsi)

Kirsi siis toistuvan kirjaamisen myötä huomasi, että oppilaan koulussa jaksaminen ja suoriutuminen paranivat. Tämänkaltainen tuloksellisuuden kirjaaminen ja seuranta ovat täysin opettajasta itsestään kiinni, sillä häntä ei siihen velvoiteta, eikä tunnekasvatukselle ole myöskään asetettu selkeitä tavoitteita. Lisäksi kirjaaminen vie opettajalta aikaa, mutta kuten tässäkin ilmeni, oli se hyödyllistä oppilaan kehityksen tunnistamiseksi.

Opettajat kertoivat kokevansa toisinaan turhautumista, kun he joutuvat selvittämään konflikti- ja ristiriitatilanteita. Veera esimerkiksi kertoi haastattelussa olevansa välillä turhautunut, kun on suunnitellut erilaista toimintaa oppitunnille, mutta oppitunnista kuluukin aikaa konfliktien selvittelyyn. Samaten Anne kertoi ärtyneensä ajoittain siihen, ettei pysty vaikuttamaan oppilaiden käytökseen niin paljon kuin haluaisi:

> *Se on ihan sama, vaiks kuin paljon yrittää. Täs syksyn aikana ollaan puhuttu siitä, miten sä kohtelet muita ja sit aina kun silmä välttää, niin ne kiusaa toisiaan. Se on ollu tosi vaikeeta ymmärtää, et siihen ei ite pysty vaikuttaa niin paljon kuin tahtois.* (Anne)

Vaikutusten seuraaminen saattaa olla haastavaa, jos sitä ei tee suunnitelmallisesti ja tietyin väliajoin. Kuten Veera aiemmin jo totesi, saattaa kehitys jäädä huomaamatta, jos ei pysähdy pohtimaan oppilaan lähtötilannetta. Tämä taas saattaa aiheuttaa turhautuneisuutta opettajassa. Toisaalta oppilaan kehityksen seuraaminen on tarkoituksenmukaista, jotta kehitys ei jää huomaamatta, jolloin se myös motivoi opettajaa jatkamaan toimintaa ja oppilasta kehittymään lisää.

Opettajat toivat haastatteluissa esille, että he toteuttavat tunnekasvatusta eniten ennalta odottamattomissa konflikti- ja ristiriitatilanteissa tai siirtymätilanteissa, jolloin se on suurilta osin suunnittelematonta. Tällöin tarve tunnekasvatukseen syntyy pääosin negatiivisista asioista, kuten riitojen selvittelystä. Mikäli lähtökohta tunnekasvatukseen löytyisi positiivisen kautta, kuten suunnitellut tunnetuokiot, olisi siitä oppilaiden kannalta hyötyä myös konfliktitilanteiden ratkomiseen. Yksi oppilaita helpottava tekijä oli, että Annen ja Kirsin luokissa oli näkyvillä päivän aikataulu ja päiviin sisältyi toistuvia rutiineja, joiden avulla oppilaiden oli mahdollista ennakoida tulevaa.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettaja toteuttaa tunnekasvatusta alakoulussa. Tutkimuksen taustalla oleva teoreettinen viitekehys pohjautuu Reyesin ym. (2020) määritelmään tunneälytaitojen osa-alueista. Tunnekasvatuksesta tehty aiempi tutkimus on keskittynyt oppilaiden käytökseen, jolloin opettajan rooli on jäänyt vähemmälle huomiolle (Kuusela 2005). Oli siis tarkoituksenmukaista tutkia opettajan keinoja ja tapoja toteuttaa tunnekasvatusta, jolloin työssä olevat opettajat saavat konkreettisia vinkkejä, miten he voivat tukea oppilaiden tunneälytaitojen kehitystä. Ei riitä, että tutkimusta tehdään tunnekasvatuksen tuloksellisuudesta tai hyödyistä, jos opettajilla ei ole keinoja toteuttaa tunnekasvatusta saavuttaakseen toivottuja tuloksia. Tämä tutkimus pyrkii täydentämään keskustelua siitä, miten tunnekasvatusta voi alakoulussa toteuttaa, ja millainen rooli opettajalla on oppilaiden tunneälytaitojen kehittäjänä.

7.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Haastatteluissa ilmeni opettajille yhteisenä piirteenä tunteiden nimeäminen. Opettajista kaksi kuvasi tukevansa oppilaiden tunteiden tunnistamisen taitoa niin, että he yhdessä oppilaiden kanssa nimeävät tunteita, eli he käyttävät opetuksessaan niin sanottua tunnekieltä. Jalovaara (2006) on määritellyt tunnekielen niin, että se sisältää omien ja muiden tunteiden nimeämistä sekä tunteisiin tutustumista erilaisten kokemusten kautta, minkä myötä myös lapsen tunneälytaidot kehittyvät. Yhtenä hypoteesina oli, että opettajat puhuvat tunteista ja sanoittavat tunteita, eli tämä hypoteesi toteutui osittain. Anne kertoi haastattelussa käsittelevänsä tunteita oppilaiden kanssa uutisten sekä erilaisten eettisten pohdintojen kautta. Tässä tulee esiin juuri kokemuksen kautta tunteisiin tutustuminen ja käsittely. Veera kertoi haastattelussa, että he usein nimeävät tunteita oppilaiden kanssa niissä tilanteissa, joissa tunteet ovat heränneet. Lisäksi hän mainitsi käyttävänsä opetuksen tukena piirroskasvoja, joiden avulla oppilaat harjoittelevat tunteiden tunnistamista. Myös Kirsin opetuksesta oli havaittavissa tunteiden nimeämistä sekä kuvakortteja, joiden avulla oppilas tunnistaa tunteita. Anne ei havainnointipäivien aikana sanoittanut omia tunteitaan oppilaille, mikä on ristiriidassa suositusten kanssa. Tunteiden sanoittaminen on perusteltua, koska opettajan rooli oppilaan tunteiden tunnistamisen harjoittelussa on merkittävä, sillä opettaja toimii oppilaille mallina juuri tunteiden sanoittamisessa ja toisen tunteiden näkyväksi tuomisessa (Riihonen & Koskinen 2020). On kuitenkin huomioitava, että toisinaan tiedon siirtäminen osaksi käytäntöä voi olla haastavaa, kuten aiemmassa tutkimuksessa, jossa opettajat

kertoivat sitoutuvansa tunnekasvatukseen, mutta toiminta ei toteutunutkaan suunnitellulla tavalla (Reeves & Le Mare 2017). Anne todennäköisesti tiesi tunteiden sanoittamisen merkityksen, mutta tilanteessa joko tietoisesti tai tiedostamattomasti toimi toisella tavalla.

Tunteiden nimeämisen ohella myös kehollisia tunneilmaisuja ei voi jättää huomiotta, sillä aiemman tiedon perusteella tunnesanojen käyttö puheessa tai tunne-kehoyhteyden vahvistaminen ovat keinoja, joiden avulla tunteen tunnistamisen taitoa voi kehittää (Jääskinen & Pelliccioni 2017). Tunne-kehoyhteyden vahvistaminen voi olla esimerkiksi tunnetilojen piirtämistä tai pohtimista, missä kohtaa kehoa tunne tuntuu. Havainnointipäivien aikana tämä ei opettajien toiminnassa esiintynyt, mutta Kirsi oli kertomansa mukaan jo ennen havainnointipäiviä harjoittanut tunne-kehoyhteyttä monisteen (Kuva 3) avulla, jossa oppilaan tehtävänä oli pohtia, missä kohtaa kehoa tunne tuntuu ja minkä väriseksi hän tunteen ajattelee. Lisäksi oppilaan tehtävänä oli pohtia, minkä värisenä hän tunteen käsittää ja sitten värittää kehonosia kyseisellä värillä. Kirsi kertoi myös tehneensä oppilaiden kanssa aiemmin pantomiimiharjoituksen, jossa harjoiteltiin tunne-kehoyhteyttä kehollisten ilmaisujen, eleiden ja kasvonilmeiden kautta. Yhtenä oletuksena tutkimuksessa oli, että opettajat käyttävät oppilaiden tunteiden säätelyn ja ilmaisun taitojen tukemisessa erilaisia harjoituksia. Kirsin käyttämät harjoitukset olivat odotustenmukaisia.

Anne kuvasi haastattelussa tukevansa oppilaiden tunteiden tunnistamisen prosessia empatian kautta keskustelemalla oppilaiden kanssa toisen asemaan asettumisesta: ”Miltä susta tuntuisi, jos noin kävisi? Tai mitä sä aattelet, et kaverista tuntuu, jos sä teet noin?” Samansuuntaista toimintaa Lewkowicz (2007, 21–23) esittelee teoksessaan, jossa on oppituntiesimerkkejä, joiden avulla opettaja voi kehittää oppilaiden tietoisuutta omista tunteistaan. Harjoitusten tarkoituksena on, että oppilas harjoittelee asettumaan toisen asemaan ja tunnistamaan, miten sanoilla voidaan merkittävästi vaikuttaa toisen tunteisiin. Tässä olennaisessa osassa ovat empatiataidot, joiden avulla voi asettua toisen asemaan ja ymmärtää erilaisia tilanteita ja niiden muissa aiheuttamia reaktioita (Sandberg 2021). Myös Mayerin ja kollegoiden (2000) teokseen kootussa taulukossa Goleman (1995) sekä myöhemmin Ioannidou ja Konstantikaki (2008) määrittelevät osana ihmisen tunneälytaitoja toisen tunteiden tunnistamisen. Tämän yläkäsitteen alle he sijoittavat muun muassa empaattisen tietoisuuden, mitä tässä Annekin on toiminnallaan yrittänyt oppilaissa tavoittaa. Empatian kautta voidaan myös esimerkiksi yhteisesti purkaa koulussa tapahtunut häiriötilanne ja miettiä sekä arvioida tapahtunutta ja sen seurauksia. Samalla myös oppilaan empatiakyky kehittyy. (Isokorpi 2004.)

Opettajat käyttivät oppilaiden tunteiden säätelyn tukemisessa erilaisia keinoja, jotka ovat linjassa Gottmanin ja kollegoiden (1997, 84–85) huoltajille suunnattujen tukikeinojen kanssa (ks. Kuvio 2). Opettajien toiminnasta oli selkeästi havaittavissa kolme viidestä eri keinosta. Tunteiden säätelyä opettajat tukivat antamalla oppilaalle tilaa rauhoittua ja vasta sen jälkeen käsittelivät tunteita herättäneen tilanteen oppilaan kanssa. Tämä toiminta kuvataan yhtenä tunneälytaitojen kehityksen keinona. Samainen keino jaetaan myös Sandbergin (2021) teoksessa, jossa kuvataan, että oppilaan ollessa suuttumuksen vallassa, on opettajan tärkeää olla läsnä ja näyttää oppilaalle, että välittää. Tällä tavoin voi tukea oppilasta tunnekuohun aikana. Yhtä tärkeää on kuitenkin tilanteesta keskustelu, mutta sen aika on vasta silloin, kun oppilaan tunnekuohu on mennyt ohitse. Yhtenä havainnointipäivänä Kirsi sanoi oppilaalle ”Minä ymmärrän, että sinua harmittaa”, kun oppilas oli harmistunut. Tällä toiminnalla Kirsi viestitti oppilaalle, että hän on läsnä tilanteessa ja hyväksyy oppilaan tunteen, ja näin toimi Gottmanin ja kollegoiden asettaman keinon mukaisesti. Opettajan on tärkeä kuunnella ja ymmärtää oppilaiden näkemyksiä, sillä samalla hän luo oppilaille hyväksynnän tunteita ja toimii mallina, miten aktiivisen kuuntelun taitoa voi kehittää (Ioannidou & Konstantikaki 2008). Kolmas Gottmanin ja kollegoiden kehittämä keino toteutui opettajien toiminnassa tunteiden sanoittamisen kautta, jota jo aiemmin kuvattiin tarkemmin.

Jääskinen ja Pelliccioni (2017) tuovat teoksessaan esille, miten opettaja voi konkreettisin keinoin tukea oppilaan tunteiden säätelyä esimerkiksi hengitysharjoituksien avulla, lempeällä kosketuksella, mielikuvaharjoituksilla tai tilanteiden visualisoinnilla. Yhtenä oletuksena tutkimuksessa myös oli, että opettajat käyttävät jotain keinoa tukeakseen oppilaiden tunteiden säätelyn taitoja. Näistä keinoista kaikille opettajille yhteinen oli lempeä kosketus, sillä he havainnointipäivien aikana toistuvasti koskettivat oppilaita hartioille rauhoittumisen merkiksi. Tutkimukselle asetettu oletus siis toteutui. Kirsi mainitsi myös haastattelussa käyttävänsä oppilaiden tunteiden säätelyn tukena erilaisia kehon jännitys- ja rentoutusharjoituksia, hengityksen seuraamista sekä kymmeneen laskemista. Kirsin toiminta on aiemman teorian mukaan hyödyllistä, sillä tunteiden säätelyn tukemiseksi lapselle kannattaa opettaa keinoja, jotka ovat aikaan ja paikkaan sitomattomia. Kehon rentouttaminen, hengitysharjoitukset, mielikuvat, laskeminen ja mindfulness ovat tällaisia matalan kynnyksen keinoja. (Riihonen & Koskinen 2020.) Lisäksi Kirsin luokan takana oli niin kutsuttu rauhoittumisnurkka, jossa oli pelejä ja helmilautoja, joita oppilas voi itsenäisesti käyttää rauhoittumiseen. Samantapaisesti Annen luokassa oli seinällä taulu (Kuva 6), jossa oli keinoja, joiden avulla oppilas voi rauhoittaa tai piristää itseään ja sitä kautta oppia itse säätelemään omia tunteitaan paremmin. Tällainen rauhoittumistila luokassa

antaa oppilaalle omaa tilaa käsitellä tunteita rauhassa häiritsemättä muita, minkä vuoksi jokaisessa luokassa tulisi olla sellainen.

Opettajat kuvasivat haastatteluissa tukevansa oppilaiden tunteiden ilmaisua antamalla tunteille tilaa ja sallimalla kaikenlaiset tunteet luokkahuoneessa. Tässä opettajat todennäköisesti viittasivat antamalla tilaa nimenomaan negatiivisille tunteille, mistä lähtökohtaisesti halutaan päästä eroon, ja mihin lapsi tarvitsee aikuisen tukea. Opettajien toiminta on myös teorian mukaan perusteltua, sillä on tärkeää antaa lapselle tilaa löytää hänen yksilöllinen tapansa ilmaista tunteita ja osoittaa myötätuntoa muita kohtaan (Isokorpi 2004). Lisäksi Isokorven teoksessa mainitaan, että opettaja voi toimia esimerkkinä, miten tunteita ilmaistaan tilanteeseen sopivalla tavalla sekä kertoa oppilaille, minkälainen toiminta ei ole soveliasta. Anne lisäsi haastattelussa, että oppilaan tunneilmaisu ei saa häiritä muiden työrauhaa. Annen luokassa oli aiemmin jo määritelty, millainen toiminta on sallittua ja hänen luokkansa seinällä oli näkyvissä esimerkkejä sallitusta toiminnasta (Kuva 2). Lewkowicz (2007) tuo esille, että yhteinen keskustelu tunteista oppilaiden kanssa rohkaisee myös oppilaita kertomaan omista tunteistaan, mutta tällaista toimintaa ei Annen luokassa havainnointipäivien aikana näkynyt.

Anne ei havainnointipäivien aikana sanoittanut omia tunteitaan tilanteissa, joissa oli tulkittavissa tunnelatautuneisuutta. Tunnelatautuneisuus oli havaittavissa hänen eleistään sekä toiminnastaan tilanteissa, joissa oppilas provosoi häntä. Yhtenä havainnointipäivänä oppilas sanoi kesken oppitunnin vihaavansa Annea, johon Anne reagoi hymyilemällä sekä päätään pudistamalla. Toisessa samankaltaisessa tilanteessa Anne sanoi oppilaalle, ettei jaksa taistella hänen kanssaan ja siirtyi luokan parvekkeelle hengittelemään. Edellä kuvattu toiminta on ristiriidassa sen kanssa, miten opettajan tulisi toimia oppilailleen mallina ja keskustella avoimesti tunteista sekä siitä, millaisia syy-seuraussuhteita tunteen ja siitä syntyneen reaktion välillä on (ks. Kokkonen 2017). Samoin Peltonen ja Kannas (2006) kuvaavat, miten opettajan tulisi rohkaista oppilaiden tunneilmaisua toimimalla itse mallina kertoen ja näyttäen omia tunteitaan. Haastattelussa Anne kertoi, miten ärsyyntyessään oppilaisiin hän ei saa ilmaista ärtymystään heille samoin, miten oppilaat suoraan kertovat ärtymyksensä Annelle. Kuten Isokorpi (2004) tuo esille, yksi opettajan tunneälytaitojen osa-alueista on, että opettaja tunnistaa ja käsittelee oppilaiden itsessään herättämiä tunteita. Tässä Anne siis tunnisti, millaisia tunteita hänessä oli herännyt ja käsitteli tunteet itsenäisesti sanoittamatta niitä oppilaille.

On todettu, että emotionaalisesti kannustava luokkahuoneympäristö on merkityksellinen lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta (Broekhuizen ym. 2017; Poulou

2017), ja sillä on vaikutusta oppilaan akateemiseen suorituskykyyn sekä luokan yleiseen ilmapiiriin (Durlak ym. 2015; Babalis ym. 2013). Tästä näkökulmasta tunnekasvatuksen ennaltaehkäisevä tehtävä on olennainen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat yhdenmukaisia siitä, että tunnekasvatus vaikuttavaa luokan ilmapiiriin merkittävästi, ja sen myötä myös heidän työhyvinvointiinsa. Kuitenkaan kukaan opettajista ei suoraan maininnut myönteisten tunteiden merkitystä, vaan keskittyivät siihen, miten oppilaiden kielteisistä tunteista aiheutuneita konflikteja voitaisiin välttää. Lisäksi Kirsi nosti haastattelussa esille, miten kokee tunnekasvatuksen olevan perusta kaikelle oppimiselle, mutta hän ei kuitenkaan maininnut tällä olevan suoraa vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin. Samanlaisia viitteitä on saatu myös aiemmin, että tunneälytaidot luovat perustan akateemiselle menestykselle, terveyden ylläpitämiselle ja kyvylle toimia aktiivisesti osana yhteiskuntaa (Cefai & Cavioni 2014). Työhyvinvoinnin näkökulma tuli esille Kirsin haastattelussa, mutta toistui myös Annella. Anne mainitsi keskustelevansa kollegoiden kanssa haastavista tilanteista, jolloin hän ei jää tilanteissa yksin. Tämä on yksi työhyvinvointia lisäävä tekijä, sillä on todettu, että yhteistyötä tekevät opettajat ovat työssään innovatiivisempia, energisempiä ja innokkaampia. Lisäksi kannustava työympäristö ehkäisee myös stressiä ja työuupumusta. (Cefai & Cavioni 2014.) Myös Kirsi mainitsi yhteistyön merkityksen siitä näkökulmasta, että oppilaiden tunneälytaitojen kehityksen kannalta on tärkeää, jos kaikilla luokassa toimivilla aikuisilla on yhteiset pelisäännöt.

Veera toi haastattelussa esille, miten hän toivoo huoltajien ottavan enemmän vastuuta tunnekasvatuksen suhteen, sillä hän on huomannut, että esimerkiksi oppilaiden pettymysten sietokyky on vähentynyt, kun taas heille asetetut paineet ja odotukset ovat kasvaneet. Tutkimusten mukaan voidaan todeta, että huoltajilla on tärkeä rooli lapsen tunneälytaitojen kehityksessä, sillä he tuntevat lapsensa parhaiten ja pystyvät tukemaan lapsen sosiaalisten suhteiden kehitystä (Maamari & Majdalani 2019). Elämään kuuluu sisältyä myös pettymyksiä, jolloin lapsen on niitä tärkeä oppia sietämään. Pettymyksensietokyky on myös yksi olennainen osa lapsen tunneälytaitojen kehitystä, sillä pettymyksiä tulee osata käsitellä ja niistä täytyy päästä yli (Sandberg 2021). Tästä olisi hyvä esimerkiksi keskustella vanhempainillassa, jolloin opettaja voisi selittää tämän huoltajille ja korostaa sen merkitystä, että lapselle täytyy asettaa rajoja. Toisaalta on kuitenkin huomioitava, että opettaja voi kokea olonsa paineistetuksi kaiken oppisisällön mahduttamiseen, jolloin tunnekasvatuksen toteutus koulussa saattaa jäädä toissijaiseksi (Van Huynh ym. 2018). Siksi myös huoltajien olisi tärkeä ymmärtää tunnekasvatuksen merkitys osana koulutyötä. Muut tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät suoranaisesti maininneet

huoltajien merkitystä tai kodin ja koulun välistä yhteistyötä tunnekasvatuksessa, mutta esimerkiksi Anne pohti haastattelussa oppilaiden erilaisia lähtökohtia ja tunneosaamisen vaihtelevuutta oppilasryhmän sisällä. Huoltajien ottaminen osaksi yhteistyötä on yksi oppilaan tunneälytaitoja edistävä tekijä. Esimerkiksi kotitehtävät, jotka oppilas tekee yhdessä huoltajien kanssa tai huoltajien ottaminen mukaan tunnekasvatuksen suunnitteluun ovat keinoja tunnekasvatuksen yhteistyöhön. (Cefai & Cavioni 2014.)

Kirsi ja Veera kertoivat haastattelussa huomanneensa toteuttamallaan tunnekasvatuksella olleen vaikutuksia oppilaisiin. Kumpikin opettajista huomautti, että oppilaiden aktiivinen seuranta ja muutosten kirjaaminen edistävät tuloksellisuuden näkemistä. Kirsi esimerkiksi kertoi, että ei olisi huomannut oppilaan kehitystä, jos hän ei olisi kirjannut huomioita ylös päivittäin. Veera taas pohti, millainen osuus oppilaan kehityksestä on tunnekasvatuksen ansiota. Oppilaiden tunneälytaitojen kehitystä voi olla vaikea tunnistaa arjen keskellä. Siksi on kehitetty erilaisia listoja, joihin voi kirjata huomioita ja edistymistä. Esimerkiksi Cefai ja Cavioni (2014) ovat esitelleet erilaisia listoja, joihin opettaja merkitsee oppilaan osaamisen. Listat on alun perin suunniteltu erilaisten tunneälytaito-ohjelmien arviointiin, mutta ne voivat toimia myös opettajan arvioinnin keinona. Oppilaan tunneälytaitojen kehitystä mittaavassa listassa on määritelty neljä päätaitoa, jotka ovat itsetuntemus, itsehillintä, sosiaalinen ymmärrys ja sosiaalinen kanssakäyminen muiden kanssa. Näiden päätaitojen alle sisältyy muita yksityiskohtaisempia taitoja, jotka määritellään listassa tarkemmin. Konkreettisesti toimiakseen tämänkaltainen listojen pitäminen vaatisi opettajalta jatkuvaa havainnointia, mikä koko luokan tasolla on hyvin työlästä. Lisäksi opettajan tulisi jatkaa kirjaamista systemaattisesti pidemmän aikaa, jotta kehityskaari olisi huomattavissa. Kehityksen kirjaamiseen vaadittaisiin myös tavoitteet, jotta tiedetään, mihin pyritään. Tällöin tunneälytaitojen arviointi voisi olla osa oppilaan vuosittaista kirjallista arviointia.

Opettajien käytännöistä toteuttaa tunnekasvatusta oli tunnistettavissa yhteneviä piirteitä, mutta myös eroavaisuuksia. Yhteenvetona voidaan todeta, että tunteiden nimeäminen nousi esiin keinona, jota kaikki tutkimukseen osallistuneista opettajista käyttivät, jokainen omalla tavallaan. Jokainen heistä myös pyrki hyväksymään oppilaan tunteen ja antamaan tunteelle tilaa, ja vasta tilanteen jälkeen keskustelivat tilanteesta oppilaan kanssa. Kaikki heistä nimesivät myös erilaisia keinoja, joita käyttivät oppilaiden tunteiden säätelyn tukemisessa, vaikkakin kokivat sen haastavaksi. Eroavaisuuksia taas ilmeni esimerkiksi käytännöissä, johon vaikuttanee varmasti se, että opettajat opettivat eri ikäisiä oppilaita. On huomioitava, että koulun juuri aloittaneiden

oppilaiden kanssa käsitellään paljon omien tunteiden tunnistamista ja toisen asemaan asettumista, kun taas vanhempien oppilaiden kanssa korostuu yhteistyötaidot, ongelmanratkaisu ja oman käyttäytymisen seurausten ennakointi. Kouluikäinen lapsi on usein tunneälytaidoiltaan tasaisessa vaiheessa, eli hän kykenee harjoittamaan tunnesäätelytaitojaan aikuisen ohjauksessa ja opastuksessa. (Riihonen & Koskinen 2020.) Esimerkiksi Kirsi mainitsi haastattelussa, miten hänen tarvitsee erikseen huomioida tunteet osana opetusta oppilaiden suurien ikäerojen (7–11-vuotiaat) vuoksi.

7.2 Tutkimusetiikka ja luotettavuus

Tutkimus toteutettiin hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla noudattaen tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistusta. Tutkijat kunnioittivat tutkimukseen osallistuneiden opettajien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta sekä pyrkivät siihen, että tutkimukseen osallistuminen ei aiheuttaisi tutkittaville haittoja tai riskejä (ks. TENK 2019). Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimusprosessi alkoi yksityiskohtaisen tutkimussuunnitelman muodostamisella. Prosessin alusta alkaen tutkimuksen eettisyydessä on huomioitu asianmukainen lähteiden käyttö, jotta voitiin huomioida muiden tutkijoiden työt ja saavutukset sekä antaa niille arvoa. Toinen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä lisäävä tekijä on tutkimusprosessin julkisuus. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa julkisuus ilmeni niin, että tutkijat säännöllisesti esittelivät tutkimuksen ja raportoivat sen kulkua tutkimuksen ohjaajalle ja tutkijakollegoille, joilta saatiin kommentteja työn etenemisestä. Huomioitavaa on, että tutkimuksen esittelyssä ei paljastettu tutkittavien henkilötietoja heidän anonymiteettinsä säilyttämiseksi.

Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa tärkeimpänä eettisenä periaatteena pidetään informointiin perustuvaa suostumusta, yksityisyyttä sekä luottamuksellisuutta (Hirsjärvi & Hurme 2008). Edellä mainitut periaatteet huomioitiin niin, että tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja tutkittavilla oli oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa. Tutkittavat valikoituivat tutkimukseen oman kiinnostuksensa perusteella. Kouluille lähetetyssä sähköpostiviestissä kartoitettiin luokanopettajien kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Tällä rajauksella esimerkiksi erityisopettajat jäivät tutkimusjoukon ulkopuolelle. Päätös tehtiin sillä perusteella, että laaja-alaisen erityisopettajan päivittäisiä käytäntöjä olisi haastava havainnoida, sillä hänen oppilasryhmänsä vaihtuu päivittäin. Lisäksi luokanopettajan työnkuva tai oppilasryhmä voi olla hyvin monipuolinen, kuten tämänkin tutkimuksen osallistujista huomattiin. Siksi on pohdittava, saadaanko kaikkia opettajan työn osa-alueita edes nähtyä. Tutkittavien rajausta

voidaan perustella myös sillä, että tutkijoiden mielenkiinto kohdistui nimenomaan niiden opettajien toimintaan, joilla on pysyvä oma opetusryhmä, sillä laaja-alaisen erityisopettajan pääasiallinen tehtävä on kuitenkin tarjota tukea oppimiseen. Mikäli aineistonkeruu olisi toteutettu esimerkiksi ainoastaan haastatteluilla, erityisopettajien osaaminen olisi ehdottomasti huomioitu, ja heidän kiinnostustaan osallistua tutkimukseen olisi kartoitettu.

Yhtenä tutkimuksen rajoituksena voidaan nähdä, että tutkimusjoukko jäi pieneksi, kun tutkimuksen kohteena oli vain kolme opettajaa. Laajemmalla tutkimusjoukolla olisi mahdollisesti saatu koottua enemmän konkreettisia keinoja toteuttaa tunnekasvatusta sekä selvittää myös yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Mikäli aineistonkeruumenetelmänä olisi ollut vain haastattelu, olisi tutkittavia voitu lähestyä ympäri Suomea ja toteuttaa haastatteluita myös etänä. Lisäksi tutkimusjoukkoa ei olisi tarvinnut rajata ainoastaan luokanopettajiin. Kuitenkin tämän tutkimuksen yhtenä ansiona ajatellaan, että tutkijat ovat olleet fyysisesti kentällä havainnoimassa työssä olevien opettajien toimintaa. Toisaalta laajentamalla tutkimusjoukkoa olisivat tuloksetkin laajemmat.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan myös ajatella, että kaksi tutkimukseen osallistuneista opettajista opetti pienryhmissä, millä mahdollisesti oli vaikutusta saatuihin tutkimustuloksiin. Kun oppilaita on ryhmässä vähemmän, on opettajan luultavasti mahdollista antaa jokaiselle enemmän henkilökohtaista huomiota ja tunnetukea. Myös havainnointi on helpompaa, sillä havainnoitavia vuorovaikutustilanteita on vähemmän. Voidaan myös pohtia, onko pienryhmissä suurempi tarve tunnekasvatukselle, vaikka sitä tulee toteuttaa ryhmästä riippumatta. Mikäli tutkimuksen kohteena olisi ollut useampi yleisopetusryhmän luokanopettaja, olisi mahdollisesti saatu enemmän esimerkkejä, miten tunnekasvatus toteutuu suuremman oppilasryhmän kanssa toimiessa. Lisäksi suuremmassa oppilasryhmässä on enemmän tarvetta eriyttämiselle, jolloin myös tunnetaitojen eriyttämisen keinoja olisi voitu havainnoida. On kuitenkin huomioitava, että vaikka kaksi opettajista toimi pienryhmissä, on heistä kaikilla työkokemusta luokanopettajana toimimisesta, joten heillä on myös ymmärrystä tunnekasvatuksen toteuttamisesta suuremmassa ryhmässä.

Tutkimusetiikkaan sisältyy metodologinen seikka, että kaikki tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat ovat moraalisia valintoja (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän tutkimusprosessin aikana tehtyjä valintoja ohjasivat aiemmat määritelmät ja teoriat, joihin voitiin tukeutua. Tutkimuksessa noudatettiin rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta niin aineistonkeruussa, tulosten säilömisessä kuin raportoimisessakin, eli havainnot kirjattiin totuudenmukaisesti mahdollisimman

reaaliajassa havainnoinnin ohella (ks. TENK 2012). Tutkimukseen osallistuneille opettajille korostettiin, että havainnoinnin tarkoituksena ei ollut arvioida heidän opetuksensa laatua, vaan löytää konkreettisia keinoja toteuttaa tunnekasvatusta. Tutkimukseen osallistuneita opettajia informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta sekä etenemisestä, jotta prosessi olisi heille mahdollisimman ymmärrettävä. Ennen aineistonkeruuta heille jaettiin tietosuojaseloste, jossa kerrottiin henkilötietojen käsittelystä ja säilyttämisestä. Samoin haastattelujen ja havainnointien aikataulut sovittiin tutkittavien aikatauluihin sopiviksi, jotta heille ei koituisi ylimääräistä haittaa. Lopullisesta tutkimusraportista on poistettu yksityiskohtia, joista tutkittavat olisivat mahdollisesti tunnistettavissa. He saavat myös valmiin tutkimusraportin luettavakseen.

Yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä on tutkijatriangulaatio, eli tämän tutkimuksen tekemiseen osallistui kaksi tutkijaa. Kahden tutkijan osallistuminen on perusteltua siksi, että havainnointiin perustuvassa tutkimuksessa tulisi tutkijoita olla aina useampi kuin yksi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkijoita oli havainnointitilanteissa kaksi, mikä mahdollisti monipuolisemmat havainnot, mikä taas johti siihen, että tilanteista voitiin muodostaa monipuolisempia tulkintoja. Tämä on myös yksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tekijä, sillä yhdellä tutkijalla ei välttämättä ole kykyä havainnoida kaikkea luokassa tapahtuvaa toimintaa (Eskola & Suoranta 1998). Havainnointia on tutkimusmenetelmänä kritisoitu siitä, että tutkija saattaa havainnointitilanteessa häiritä tai jopa muuttaa tilanteen kulkua. Luokkahuonetutkimuksissa on aiemmin todettu, että opettajan ja oppilaiden käyttäytyminen muuttuivat tutkijan saapuessa luokkaan. Mahdollisia haittoja ja käyttäytymisen muutoksia voi ehkäistä sillä, että tutkija vierailee luokassa useampia kertoja, jolloin häneen totutaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016.) Tästä syystä oli perusteltua havainnoida opettajien toimintaa useampina päivinä, jotta heidän toimintaansa päästiin tutkimaan aidossa ympäristössä. Lisäksi tutkijat osallistuivat toisinaan luokan toimintaan esimerkiksi auttamalla oppilaita tehtävissä, mikä varmasti edesauttoi oppilaiden tottumista tutkijoiden läsnäoloon luokkatilassa, ja sen myötä vähensi mahdollisia haittoja tai käyttäytymisen muutoksia. Toisaalta havainnoinnin kesto oli kolme päivää, mikä voi asettaa tutkimukselle tiettyjä rajoitteita. Kolmen päivän aikana opettajan käytänteet pääsevät näkyviin, mutta paljon jää myös ulkopuolelle. Haastatteluissa opettajat kertoivat ja kuvasivat monipuolisesti toteuttamaansa tunnekasvatusta, mutta näitä keinoja ja käytänteitä ei kovin paljoa havainnointien aikana havaittu. On siis mahdollista, että pidempijaksoinen havainnointi tai pitkittäistutkimus olisi laajentanut saatuja tuloksia.

Havainnoinnin ohella tutkimuksen toisena aineistonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua. Hyvän haastattelurungon tekeminen etukäteen on yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä. Lisäksi luotettavuutta parantavia tekijöitä ovat toimivat välineet haastattelun nauhoittamista varten sekä aineiston litterointi mahdollisimman nopeasti aineistonkeruun jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme 2008.) Tässä tutkimuksessa haastattelurunko esitestattiin yhdellä opettajalla ennen varsinaista aineistonkeruuta, jolloin haastattelukysymysten ymmärrettävyys saatiin taattua. Tutkijat äänittivät haastattelutilanteet omilla matkapuhelimillaan ja litteroivat haastattelut viikon sisällä niiden ajankohdista. Huomioitavaa aineiston analysoinnissa on, että tutkijat tekivät sisällönanalyysin erillään, mikä taas lisää tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi tässä tutkimuksessa käytettiin kahta eri aineistonkeruumenetelmää, eli metodologisen triangulaation avulla lisättiin luotettavuutta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineiston analysointi toteutettiin ensin teorialähtöisen sisällönanalyysin perusteilla, mutta myöhemmin sitä laajennettiin myös aineistolähtöisen analyysin keinoilla. Teorialähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena on aikaisemman tiedon testaaminen uudessa kontekstissa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa aikaisemmalla tiedolla viitataan Reyesin ja kollegoiden (2020) määritelmään tunneälytaitojen osa-alueista, joiden ilmenemistä lähdettiin etsimään alakoulukontekstista. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut yleistää ilmiötä, vaan ymmärtää, miten teoria ja käytäntö näyttäytyvät yhdessä.

Tutkimuksen tuloksia arvioitaessa nousee esille laadullisen tutkimuksen puolueettomuus, eli onko tarkoituksena ymmärtää ja kuulla tutkittavien sanoma itsenään vai suodattuuko tutkittavien kertomus tietyn kehyksen läpi. Kehyksellä voidaan tarkoittaa esimerkiksi tutkijan sukupuolta, ikää, uskontoa tai virka-asemaa ja niiden suhdetta siihen, mitä hän kuulee ja havainnoi. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tässä tutkimuksessa tutkijoiden mahdollisena kehyksenä voidaan nähdä tutkijoiden oma koulutustausta. Toisaalta on huomioitava, että tutkimuksen teossa pyrkimyksenä on kuvata tutkittavien käsityksiä mahdollisimman autenttisesti, jolloin tutkijan on oltava tietoinen, että kyseessä ovat hänen tulkintansa aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kirjata opettajien ajatuksia ja käytänteitä mahdollisimman puolueettomasti, sillä tavoitteena oli ainoastaan tuoda esiin keinoja toteuttaa tunnekasvatusta sekä arvioida niiden toimivuutta tilannekohtaisesti teorian pohjalta. Laadullisen tutkimuksen tuloksia raportoidessa voi niitä validoida viittaamalla kirjallisuuteen sopivissa kohdissa, kuten tämän tutkimusraportin luvussa 7.1 tehdäänkin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008).

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa käytetään myös termiä siirrettävyys. Sillä tarkoitetaan, onko ilmiötä mahdollista tutkia eri ympäristössä uudelleen ja voisivatko tutkimustulokset olla

mahdollisia toisessa ympäristössä. (Puusa & Juuti 2020.) Tämä tutkimus on mahdollista toteuttaa uudelleen toisessa ympäristössä, sillä tutkimusprosessin eteneminen on kuvattu tarkasti luvussa 5.3. Eri ympäristöllä voidaan tässä tilanteessa tarkoittaa esimerkiksi toisen opettajan luokkaa. Ihmisten käyttäytymistä tutkittaessa on kuitenkin huomioitava, että ihmisen käytös on aina sidottu kontekstiin, jolloin on mahdotonta olettaa, että eri tutkijat päätyisivät samaan tulokseen kahdella eri tutkimuskerralla. (Puusa & Juuti 2020.) Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä ja käytänteitä, joten on hyvin todennäköistä, että tutkimustulokset olisivat ainakin osittain toisenlaiset.

7.3 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset

Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoa ja ymmärrystä ilmiöstä, jota tutkitaan (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole esittää yleistyksiä, vaan tulosten pohjalta pyrkiä ymmärtämään ja kuvaamaan tutkittua ilmiötä tarkemmin. Tämän tutkimuksen päämääränä oli selvittää, miten opettaja toteuttaa tunnekasvatusta alakoulussa. Tavoitteena oli siis ymmärtää ja tuoda esiin erilaisia keinoja toteuttaa tunnekasvatusta. Vaihtoehtoisesti aineistoa olisi voitu kerätä määrällisenä sähköisen kyselylomakkeen avulla, jolloin aineistoa olisi saatu kerättyä laajemmalta tutkimusjoukolta. Kyselylomakkeen avulla olisi voitu selvittää opettajien keinoja ja käytänteitä toteuttaa tunnekasvatusta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tällöin on helpompaa kerätä suuri määrä aineistoa, jolloin yhtäläisyyksiä ja erovaisuuksia olisi kenties noussut enemmän esille. Kyselylomakkeen heikkoutena voidaan kuitenkin ajatella, että opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus sekä luokassa tapahtuva toiminta olisi jäänyt huomiotta. Lisäksi opettajien käyttämiä tunnekasvatuksen materiaaleja ei olisi voitu nähdä käytännössä. On myös huomioitava, että kyselylomakkeen vastaukset ovat opettajien subjektiivisia kokemuksia heidän toteuttamastaan tunnekasvatuksesta, ja siksi havainnointi luokassa lisää tutkimuksen ja saatujen tulosten luotettavuutta.

Tulevien luokanopettajien on tärkeää saada tietoa, miten tunnekasvatusta voi toteuttaa alakoulussa, sillä he ovat siihen opetussuunnitelmassa velvoitettuja. Tutkimustuloksena selvisi, että tunnekasvatuksen suunnitelmallinen toteutus on paljolti opettajasta riippuvaista. Olisi mielenkiintoista selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat opettajan kiinnostukseen aihetta kohtaan. Onko kyseessä kenties opettajan koulutustausta vai omakohtaiset kokemukset, jotka herättävät mielenkiinnon tunnekasvatusta kohtaan? On kuitenkin huomioitava, että velvoitteen myötä tunnekasvatusta täytyy toteuttaa. Siksi opettajankoulutusohjelman tulisi mahdollistaa tuleville opettajille keinoja luoda rauhallista luokkaympäristöä ja keskustella yhteisesti konfliktitilanteiden

ratkaisemisesta. Lisäksi valmistuville opettajille tulisi tarjota keinoja tukea oppilaiden sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. (Tur-Porcar ym. 2021.)

Vaikkakin opettajien käytänteisiin vaikuttavat heidän käsitystensä ohella myös heidän tunneälytaitonsa, ei niitä tässä tutkimuksessa selvitetty. Jatkotutkimusta voisi tehdä esimerkiksi opettajien tunneälytaidoista, sillä tiedetään jo, että opettajan tunneälytaidoilla on merkittävä rooli hänen toteuttamassaan tunnekasvatuksessa (ks. Virtanen 2015). Lisäksi tutkimusta olisi mielenkiintoista tehdä opettajien tietoisuudesta omista tunneälytaidoistaan ja siitä, mitä merkityksiä he antavat sille työnsä kannalta. Toisaalta jatkotutkimusta voitaisiin tehdä myös suomalaisen kulttuurin merkityksestä tunnekasvatukseen, sillä tunteisiin vaikuttavat ympäröivän yhteiskunnan arvot, uskomukset ja normit (ks. Averill 1998). Esimerkiksi suomalaisessa kulttuurissa opettajan tunteiden säätelyn taito mielletään tärkeäksi osaksi opettajan ammatillista osaamista (Kokkonen 2017). On myös huomioitava, että tunnekasvatuksen toteutusvastuu jakautuu lapsen huoltajien, koulun ja muiden lähiympäristöjen aikuisten vastuulle, jolloin heidänkin arvonsa ja uskomuksensa vaikuttavat siihen ympäröivän yhteiskunnan lisäksi. Tämän pohjalta voidaan todeta, että tunnekasvatus on moniulotteinen ilmiö, jolloin tutkimuksen tekeminen olisi mielenkiintoista monista näkökulmista. Esimerkiksi oppilaiden ja huoltajien ottaminen osaksi tutkimusjoukkoa opettajan käytänteiden tutkimisen ohella antaisi varmasti laajemman käsityksen ilmiöstä ja mahdollistaisi yhteistyön merkityksen tutkimisen.

Jatkotutkimusta voisi tehdä tunnekasvatuksen laajuudesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Tässä tutkimuksessa opettajien opetusta ei videoitu, jolloin opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen kirjaaminen oli tutkijoista riippuvaista. Vuorovaikutuksen kirjaaminen reaaliajassa on kuitenkin haastavaa, jolloin opetuksen videointi voisi olla tarkoituksenmukaista. Vuorovaikutuksesta tehtyjen havaintojen kirjaaminen jättää mahdollisesti joitain vuorovaikutuksen ulottuvuuksia – kuten ilmeet, eleet, äänensävyt ja kosketus – kirjausten ulkopuolelle. Videoinnin avulla saataisiin kokonaisvaltaisempi kuva ilmiöstä ja materiaaliin voitaisiin myös palata uudelleen raportoinnin eri vaiheissa. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohde rajattiin vain opettajan toimintaan, jolloin oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus ei ollut tämän tutkimuksen kannalta olennainen näkökulma.

Tämä tutkimus kokoaa, miten tunnekasvatusta voi esimerkiksi koulussa toteuttaa, ja miksi kyseiset toimintatavat ovat perusteltuja tietyissä tilanteissa. Opiskelijoiden ohella myös työssä olevat opettajat hyötyvät tutkimuksesta, sillä he saavat tämän tutkimuksen kautta konkreettista tietoa, miten opettaja voi tarkoituksenmukaisesti toteuttaa tunnekasvatusta alakoulussa. Lisäksi

tutkimukseen osallistuneet opettajat saavat tietoa omasta työstään, jonka myötä he voivat halutessaan reflektoida omaa opetustaan. Tämän tutkimuksen ansiona voidaan pitää tietojen keräämistä suoraan kentällä toimivilta opettajilta heidän arjessaan koulussa. Tutkimuksessa selvisi, että tutkimukseen osallistuneet opettajat kaipasivat tunnekasvatukselle enemmän aikaa ja tilaa, mutta kokivat sen haastavaksi kaiken muun pakollisen oppisisällön takia. Tästä voidaan johtopäätöksenä pohtia, pitäisikö opetussuunnitelmaa muokata enemmän akateemisesta painotuksesta kohti suuntaa, jossa nousee esiin muut elämässä tarvittavat tärkeät taidot, kuten tunneäly- ja sosiaaliset taidot.

Lähteet

Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. 2017. Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus, 48(4)*, 288–300.

Aro, T. & Laakso, M.-L. 2013. *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen.* Porvoo: Bookwell Oy.

Averill, J. 1998. What Are Emotions, Really? *Cognition & Emotion, 12(6)*, 849–855. https://doi.org/10.1080/026999398379466

Babalis, T., Tsoli, K., Artikis, C. T., Mylonakou-Keke, I. & Xanthakou, Y. 2013. The Impact of Social and Emotional Learning Programs on the Emotional Competence and Academic Achievement of Children in Greek Primary School. *World Journal of Education, 3(6),* 54–63. https://doi.org/10.5430/wje.v3n6p54

Broekhuizen, M., Slot, P., van Aken, M. & Dubas, J. 2017. Teachers' Emotional and Behavioral Support and Preschoolers' Self-Regulation: Relations With Social and Emotional Skills During Play. *Early Education and Development, 28(2)*, 135–153. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1206458

Campos, S., Costa, M., Ferreira, M., Ribeiro, O., Costa, S. & Duarte, J. 2020. Assessment of a Program to Identify Expression of Emotions by Primary School Students. *International Quality of life, 33(1)*, 1–7. https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020AO0049

Cefai, C. & Cavioni, V. 2014. *Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Research into Practice*. New York: Springer New York.

Celume, M.-P., Cognard, L. & Chamot, Z. 2022. Thinking About Emotions in Education: Integrating the Transformation of Learning at School. *Integrated Education and Learning, Vol 13*, 201–220. https://doi.org/10.1007/978-3-031-15963-3_12

Durlak, J., Domitrovich, C., Weissberg, R. & Gullotta, T. 2015. *Handbook of Social and Emotional Learning*. Lontoo: the Guildford Press.

Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I. & Reiser, M. 2002. The Role of Emotionality and Regulation in Children's Social Competence and Adjustment. Teoksessa L. Pulkkinen & A. Caspi (toim.) *Paths to Successful Development: Personality in the Life Course*. Cambridge University Press, 46–70.

Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M. & Haynes, N. 1997. *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Espoz-Lazo, S., Rodriguez Huete, R., Espoz-Lazo, P., Farias-Valenzuela, C. & Valdivia-Moral, P. 2020. Emotional Education for the Development of Primary and Secondary School Students Through Physical Education: Literature Review. *Education Sciences, 10(8)*, 1–12. https://doi.org/10.3390/edusci10080192

Fredrickson, B. 2003. The value of positive emotions. *American Scientist, 91(4),* 330–335.

Gershon, P. & Pelliteri, J. 2018. Promoting Emotional Intelligence in Preschool Education: A review of programs. *International Journal of Emotional Education, 10(2),* 26–41. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197563.pdf

Goleman, D. 1995. Beyond IQ. *Education Week, 15(4),* 48.

Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. 1997. *Meta-Emotion. How Families Communicate Emotionally.* New York: Routledge.

Gross, J. 1999. Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition and Emotion, 13(5),* 551–573. https://doi.org/10-1080/026999399379186

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. *Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Oy Yliopistokustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hotokka, M. 2022. *Sitouttava kouluyhteisötyö tuo tunnetaitojen opetukselle aikaa.* Opettaja-lehti 8.9.2022. Viitattu 15.3.2023. https://www.opettaja.fi/tyossa/sitouttava-kouluyh-teistotyo-nivoo-tunnetaidot-lukujarjestykseen/

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P. & Woods, K. 2007. Emotional Intelligence and Education: A Critical Review. *Educational Psychologist, 27(2),* 235–254. https://doi.org/10.1080/01443410601066735

Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 7–31.

Ioannidou, F. & Konstantikaki, V. 2008. Empathy and Emotional Intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences, 1(3),* 118–123. http://www.internationaljournalofcaringsciences.org/docs/Vol1_Issue3_03_Ioannidou.pdf

Isokorpi, T. 2004. *Tunneoppia. Parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jalovaara, E. 2006. *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus Oy.

Joronen, K. & Koski, A. 2010. *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä.* Tampere: Tampere University Press.

Jääskinen, A.-M. & Pelliccioni, S. 2017. *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen.* Helsinki: Lasten keskus.

Kallinen, T. & Kinnunen, T. Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 16.1.2023. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/etnografinen-havainnointiaineisto/

Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S.-K. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Helsinki. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf

Kokkonen, M. 2017. *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuusela, M. 2005. *Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla.* Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Väitöskirja. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja, 165.

Lahtinen, A.-L. & Rantanen, J. 2019. *Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Lewkowicz, A. 2007. *Teaching Emotional Intelligence: Strategies and Activities for Helping Students Make Effective Choices.* California: Corwin Press.

Li, L., Gow, A. D. I. & Zhou, J. 2020. The role of positive emotions in education: A neuroscience perspective. *Mind, Brain and Education, 14(3),* 220–234. https://doi.org/10.1111/mbe.12244

Loinaz, E. S. 2019. Teachers' Perceptions and Practice of Social and Emotional Education in In Greece, Spain, Sweden and the United Kingdom. *International Journal of Emotional Education, 11(1)*, 31–48. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213640.pdf

Luodemäki, L. & Puumalainen, O. 2022. Miten luokanopettaja toteuttaa tunnekasvatusta alkuopetusluokassa? Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kandidaatintutkielma.

Maamari, B. & Majdalani, J. 2019. The Effect of Highly Emotionally Intelligent Teachers on Their Students' Satisfaction. *International Journal of Educational Management, 33(1)*, 179–193. https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0338

Matilainen, M. *Kiukkulämpömittari.* Materiaalipankki. Viitattu 28.3.2023. https://ellipsi.me/kiukkulampomittari-3/

Mattsson, M. *Tunnemittari*. Materiaalipankki. Viitattu 28.3.2023. https://viitottu-rakkaus.fi/?s=tunnemittari

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. 2000. Models of Emotional Intelligence. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press, 396–420.

Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki.

Park, J., Haddon, A. & Goodman, H. 2012. *The Emotional Literacy Handbook: A Guide for Schools.* Lontoo: David Fulton Publisher.

Peltonen, H. & Kannas, L. 2005. *Terveystieto tutuksi. Tervettä tietoa opetuksen tueksi*. Helsinki: Opetushallitus.

Perpe-keskus. *Aistit ja vireyden tasaaminen sekä nostaminen*. Materiaalipankki. Viitattu 28.3.2023. https://www.honkalampi.fi/kehittamistoiminta/perpe-keskus/materiaalipankki/

Poulou, M. 2017. Students' Emotional and Behavioral Difficulties: The Role of Teachers' Social and Emotional Learning and Teacher-Student Relationships. *International Journal of Emotional Education, 10(2),* 146–153. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197559.pdf

Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

Purushothaman, R. 2021. *Emotional intelligence*. Mathura Road: SAGE Publications Pvt. Ltd.

Päivänsalo, T. 2020. *Oppimiskoodi: Kuinka oppiminen onnistuu*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pöyhönen, A. & Paalanen, M. *Tunne- ja vuorovaikutustaidot*. Materiaalipankki. Viitattu 28.3.2023. https://www.varinautit.fi/tunnetaidot/

Reeves, J. & Le Mare, L. 2017. Supporting Teachers' in Relational Pedagogy and Social Emotional Education: A Qualitative Exploration. *The International Journal of Emotional Education, 9(1)*, 85–98. https://eric.ed.gov/?id=EJ1137978

Reyes, N., Factor, R. & Scarpa, A. 2020. Emotion Regulation, Emotionality and Expression of Emotions: A Link Between Social Skills, Behavior and Emotion Problems in Children with ASD and Their Peers. *Research in Developmental Disabilities, Vol. 106*. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103770

Riihonen, R. & Koskinen, M. 2020. *Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sandberg, E. 2021. *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Schutz, P. A. & Pekrun, R. 2007. *Emotion in Education.* Amsterdam: Academic Press.

Smrtnik Vitulić, H. & Prosen, S. 2022. Teachers' Experience and Regulation of Anger and Fear in the School Context. *Educational Psychology, 42(6),* 714–729. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2024514

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannus-osakeyhtiö Tammi.

Tur-Porcar, A.-M., Llorca-Mestre, A. & Mestre-Escrivá, V. 2021. Aggressiveness, instability and social-emotional education in an inclusive environment. *Media Education Research Journal*, 43–52. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1281825.pdf

Van Huynh, S., Tran-Chi, V. & Nguyen, T. 2018. Vietnamese Teachers' Perceptions of Social-Emotional Learning Education in Primary Schools. *European Journal of Contemporary Education, 7(4),* 874–881. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200956.pdf

Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S.-K. & Jäppinen, S. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.* Helsinki. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Virtanen, M. 2015. *Kuusi askelta tunnetaitajaksi: Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Walls, J. 2021. Tensions in Care and Control in the Middle School Classroom: Lessons for Equitable Social-Emotional Learning. *Middle School Journal, 52(3),* 25–34. https://doi.org/10.1080/00940771.2021.1893591

Liitteet

Liitteinä kouluille lähetetty sähköposti tutkimukseen osallistumisesta (Liite 1), tutkimukseen osallistuvien luokkien huoltajille lähetettävä viesti (Liite 2), opettajille toimitettava tietosuojaseloste heidän henkilötietojensa keräämisestä (Liite 3) sekä tutkimushaastattelun runko (Liite 4).

Liite 1. Kartoitus osallistua tutkimukseen

Hei!

Olemme neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijoita Turun yliopistosta ja teemme pro gradu –tutkielmaa siitä, miten luokanopettaja toteuttaa tunnekasvatusta alakoulussa. Keräämme aineiston havainnoimalla luokan arkea sekä haastattelemalla luokanopettajaa. Löytyisikö koulustanne innokkaita luokanopettajia osallistumaan tutkimukseen?

Toiveenamme on havainnoida kolmen koulupäivän ajan. Havainnointi ei tule vaikuttamaan päivien kulkuun tai opetukseen. Havainnoinnin tarkoituksena on selvittää konkreettisia keinoja, miten tunnekasvatusta voi esimerkiksi toteuttaa. Tarkoituksena ei siis ole arvioida luokanopettajan opetusta, vaan haluamme oppia, miten voisimme itse tulevina luokanopettajina ottaa tunnekasvatusta osaksi opetusta.

Tutkimukseen osallistuminen ei siis vaikuta oppilaiden arkeen millään tavalla. Luokanopettajalta osallistuminen vaatii noin 30 minuuttia kestävään haastatteluun osallistumisen, joka on mahdollista toteuttaa luokanopettajan itse toivomana ajankohtana.

Aineistonkeruu on mahdollista suorittaa viikoilla 47–50 ja vuodenvaihteen jälkeen viikoilla 2–4. Mikäli tutkimuksen toteutus koulussanne onnistuu, ehdottaisitteko teille sopivaa ajankohtaa? Korostamme vielä, että meistä ei tule olemaan luokanopettajalle minkäänlaista vaivaa, vaan tarvittaessa voimme toimia hänelle myös apukäsinä.

Liitteenä tutkimussuunnitelma sekä tietosuojalomake tutustuttaviksi.

Ystävällisin terveisin,

Linda Luodemäki & Olivia Puumalainen

Liite 2. Tiedote tutkimuksesta

Hei!

Olemme neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijoita Turun yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaa siitä, miten luokanopettaja toteuttaa tunnekasvatusta alakoulussa. Keräämme aineiston havainnoimalla luokan arkea kolmen päivän ajan kiinnittäen huomiota eri tunnekasvatuksen osa-alueisiin (tunteiden tunnistaminen, säätely ja ilmaisu) sekä niiden ilmenemiseen luokkatilanteissa. Tutkimusraporttiin kirjattavissa esimerkkitilanteissa käsitellään tilanteita yleisellä tasolla, jolloin oppilaita ei voi tunnistaa, eikä heille muodostu henkilörekistereitä.

Havainnointi keskittyy pääosin opettajaan ja hänen toimintaansa, mutta oppilaita ei voida täysin sivuuttaa. Havainnoimme luokan tavallista arkea, joten tutkimus ei vaikuta oppilaiden koulunkäyntiin. Havainnointiin osallistuva koulu, luokka sekä opettaja pysyvät tutkimuksessa täysin anonyymeina. Havainnointipäiväkirjaan kirjatut havainnot ja huomiot käsitellään luottamuksellisesti ja säilytetään tietoturvallisesti. Tutkijoina meillä on myös vaitiolovelvollisuus, joten kaikki havainnointitilanteissa ilmenevät tutkimusaiheen ulkopuoliset asiat pysyvät vain meidän tietonamme.

Jos lapsenne toimintaa havainnointitilanteissa ei saa huomioida, ilmoitattehan siitä opettajalle Wilman välityksellä mahdollisimman pian. Havainnoinnit suoritetaan viikolla –.

Mikäli aiheesta herää kysymyksiä, laittakaa rohkeasti sähköpostia,

lmluod@utu.fi ja iopuum@utu.fi!

Ystävällisin terveisin,

Linda Luodemäki ja Olivia Puumalainen

Liite 3. Tietosuojaseloste

1. Rekisterin nimi	Miten luokanopettaja toteuttaa tunnekasvatusta alakoulussa?
2. Rekisterinpitäjä	Linda Luodemäki, lmluod@utu.fi Olivia Puumalainen, iopuum@utu.fi Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Linda Luodemäki, lmluod@utu.fi Olivia Puumalainen, iopuum@utu.fi
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Tutkimuksessa kerätään haastatteluja, joissa selvitetään luokanopettajien käsityksiä tunnekasvatuksen toteuttamisesta alakoulussa. Haastattelut nauhoitetaan äänitteelle, jotta aineistoa on mahdollista analysoida. Lisäksi tutkimuksessa kerätään havainnointipäiväkirjaa, johon kirjataan tilanteita, joissa luokanopettaja toteuttaa tunnekasvatusta. Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on ☒ käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 e -kohta) ☐ rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 a -kohta) ☐ muu mikä _____
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: Tutkinto-ohjelma, työkokemus ja käsitykset tunnekasvatuksesta.

7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhotaan. Tietoja säilytetään Turun yliopiston yleisen suosituksen mukaisesti viisi (5) vuotta, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.
10. Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Tiedot kerätään suoraan tutkimukseen osallistuvilta.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Tietosuojaseloste sisältää EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 13 ja 14 artiklan edellyttämät tiedot.

Liite 4. Teemahaastattelun runko

1. Taustakysymykset

a. Kuinka kauan olet toiminut luokanopettajana?

b. Onko sinulla luokanopettajan pätevyyden lisäksi muita pätevyyksiä? Oletko käynyt vapaaehtoisia kursseja ja/tai täydennyskoulutuksia?

2. Tunnekasvatus

2.1 Käsitykset tunnekasvatuksesta

a. Miten käsität tunnekasvatuksen? Mitä se sinulle tarkoittaa?

b. Mikä mielestäsi on tunnekasvatuksen merkitys

- oppilaalle

- luokan ilmapiirille

- opettajalle?

c. Onko tunnekasvatusta käsitelty työelämän aikana (koulutuksissa tai muualla)?

d. Onko tunnekasvatus mielestäsi oppiainesidonnaista? Jos kyllä, mihin oppiaineisiin se on mielestäsi mielekkäintä yhdistää? Jos ei, mihin yhdistät tunnekasvatuksen koulun arjessa?

2.2 Tunnekasvatus käytännössä

a. Kuvaile mahdollisia tilanteita, joissa toteutat tunnekasvatusta.

b. Kuinka paljon toteutat suunniteltua tunnekasvatusta?

c. Miten tuet oppilaiden

- tunteiden tunnistamista

- tunteiden säätelyä ja hallintaa

- tunteiden ilmaisemista?

d. Käytätkö opetuksen tukena tunnekasvatusmateriaaleja (esim. kirjat, pelit, kortit, esineet, videot)? Jos kyllä, niin mitä?

e. Oletko havainnut toteuttamallasi tunnekasvatuksella olleen jotain vaikutuksia luokassa? Millaisia?