



**TURUN
YLIOPISTO**

Alakouluikäisten oppilaiden tunnetaitojen kehittäminen Friends-ohjelman avulla

Ryhmänohjaajan oppaan tehtävien luokittelu ja analyysi

Kandidaatintutkielma
LUOT0094

Laatijat:
Kiia Mäkinen
Elsa Voutilainen

8.4.2025
Turku

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

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Kiia Mäkinen ja Elsa Voutilainen

Otsikko: Alakouluikäisten oppilaiden tunnetaitojen kehittäminen Friends-ohjelman avulla:
Ryhmänohjaajan oppaan tehtävien luokittelu ja analyysi

Sivumäärä: 35 sivua

Päivämäärä: 8.4.2025

Lasten ja nuorten mielenterveysongelmat, väkivaltaisuus ja päihteiden käyttö ovat lisääntyneet merkittävästi viime vuosina. Tunnetaitojen vahvistaminen on tunnustettu tärkeäksi keinoksi mielenterveyden tukemisessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin 9–12- vuotiaille lapsille suunnattua Lasten Friends-ohjelmaa, joka on kehitetty harjoittamaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tavoitteena oli analysoida ryhmänohjaajan oppaassa kuvattujen tehtävien monipuolisuutta sekä painotuksia tunnetaitojen kehityksen näkökulmasta. Laadullinen tutkimus toteutettiin teorialähtöisenä sisällönanalyysinä, jonka teoreettisina pohjina käytettiin Mayerin (2004) tunteiden nelijaottelumallia sekä Decin & Ryanin (2000b) itsemääräämisteoriaa.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tunnetaitojen nelijaottelumallin sekä itsemääräämisteorian osa-alueet painottuvat tehtävissä määrällisesti eri tavoin. Vähiten painottuvat tunteiden hallitsemisen osa-alue tunnetaitojen nelijaottelun osalta, sekä pätevyyden osa-alue itsemääräämisteorian osalta. Tehtävissä käytetyt tehtävätyypit määräytyvät ennemmin tunnetaitojen osa-alueen kuin käytetyn motivaatiokeinoon mukaan.

Tutkimuksen perusteella Lasten Friends-ohjelman materiaali näyttyy monipuolisena sekä sovellettavana työkaluna tunnetaitojen kehittämiseen alakouluikäisille lapsille. Tulokset viittaavat siihen, että eri tunnetaitojen osa-alueiden harjoittamiseen soveltuvat erilaiset harjoitteet ja motivaatiokeinot. Lisäksi tunnetaitojen opettamisen näkökulmasta on perusteltua kiinnittää huomiota siihen, että kaikkia tunnetaitojen osa-alueita kehitetään riittävästi.

Avainsanat: tunnetaidot, motivaatio, tunnetaitojen nelijaottelumalli, itsemääräämisteoria, teoriapohjainen sisällönanalyysi

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Teoreettinen tausta	5
2.1	Tunnetaidot	5
2.2	Tunnetaitojen nelijaottelumalli	6
2.3	Motivaatio tunnetaitojen kehittämisessä	7
2.4	Itsemääräämisteoria	8
3	Tutkimuskysymykset	9
4	Menetelmät	10
4.1	Tutkimusaineiston valintakriteerit ja rajaus	10
4.2	Analyysirunko ja kriteerien luominen	11
4.3	Aineiston käsittely ja analyysi	12
4.4	Tutkimuksen eettisyys	14
5	Tulokset	15
5.1	Tehtävien jakautuminen tunnetaitojen nelijaottelumallin osa-alueisiin ja sisällön tarkastelu	15
5.2	Tehtävien jakautuminen itsemääräämisteorian osa-alueisiin ja sisällön tarkastelu	18
5.3	Itsemääräämisteorian osa-alueiden ilmeneminen suhteessa tunnetaitojen nelijaottelumallin osa-alueisiin	22
6	Pohdinta	25
6.1	Johtopäätökset	25
6.2	Luotettavuus	29
6.3	Jatkotutkimusehdotukset	30
	Lähteet	32

1 Johdanto

Lasten ja nuorten väkivaltaisuus, päihteiden käyttö sekä mielenterveyden ongelmat ovat vallanneet uutisotsikoita viime vuosien aikana (Hevonoja, 2024; Opetushallitus, 2024). Kouluterveyskyselyn vuoden 2023 tuloksista (THL) selviää, että 4.–5.-luokkalaisista noin neljännes oli kokenut lähimenneisyydessä mielialaan liittyviä ongelmia tai ahdistusoireita. Vertauksena vuoden 2019 kyselyssä sen sijaan mielialaan liittyvistä ongelmista kärsi vain 15 % ja vuonna 2017 12 % vastaajista (THL, 2017, 2019). Mielenterveyden haasteet ovat lähteneet siis nousuun, ja viime vuosikymmenien laajojen väestötutkimusten perusteella arvioidaan, että lasten mielenterveyden häiriöitä ilmenee noin 15 %:lla väestöstä (THL, 2024). Maailman terveysjärjestö WHO:n (2024) mukaan lapsuus- ja nuoruusiässä painottuvat emotionaalisten taitojen, kuten tunteiden hallinnan ja ihmissuhdetaitojen opettelu, joilla on merkittävä rooli nuoren mielenterveyden perustassa.

Vuonna 2021 Helsingin Sanomat uutisoi Laakavuoren alakoulussa järjestetystä kahden vuoden pilottikokeilusta, jossa kaikille vuosiluokille 1.–6. lisättiin lukujärjestykseen yksi viikkotunti tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta (Virtanen, 2021). Hankkeen perimmäistarkoituksena on syrjäytymisen ehkäiseminen ja sen tulokset näyttäisivät olevan selviä: Lasten viihtyminen koulussa kasvoi, tuntityöskentelyyn keskittyminen parani ja kiusaaminen väheni (Virtanen, 2021; Helsingin kaupunki, 2021). Lisäksi tunnit koettiin tarpeellisina ja merkityksellisinä niin lasten, vanhempien kuin opettajienkin näkökulmasta (Virtanen, 2021). Pilotin toteuttajana toimineen Me-koulu-hankkeen kehittäjäasiantuntija Sami Seppilän mukaan olisikin parasta, jos tunnetaitoja voitaisiin opettaa erillisenä oppiaineenaan (Virtanen, 2021).

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltiin Friends-ohjelman (Barret, 2011) 9–12-vuotiaille lapsille suunnattua tehtävämateriaalia. Friends-ohjelma perustuu ahdistuneisuuden ehkäisystä ja hoidosta tehtyihin tutkimuksiin (Barret, 2011, 11). Sen tarkoituksena on kehittää lasten ja nuorten tunne- ja vuorovaikutustaitoja, joiden avulla erityisesti ahdistuneisuutta voidaan ehkäistä ja käsitellä (s. 7, 11). Tutkimus toteutettiin teorialähtöisenä sisällönanalyysinä tunnetaitojen kehityksen näkökulmasta. Tavoitteena on syventää ymmärrystä Friends-ohjelman tehtävien monipuolisuudesta ja painotuksista tunnetaitojen kehittämisen välineenä. Tehtävien analyysi on olennaista, sillä se voi antaa tärkeää tietoa tunnetaito-opetuksen materiaalien suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen tueksi erityisesti koulukontekstissa.

2 Teoreettinen tausta

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen keskeisiä käsitteitä, tunnetaitoja ja motivaatiota. Lisäksi tarkastellaan teoreettisia malleja, joiden avulla näitä käsitteitä on jäsennelly ja selitetty. Kyseiset käsitteet ja mallit muodostavat teoreettisen perustan tutkimuksen analyysille ja tulkinnoille.

2.1 Tunnetaidot

Tunnetaidot on laajasti tutkittu käsitteistö, jonka ympärille on kansainvälisessä tutkimuksessa muodostunut useampia teoriamalleja ja -moduuleja, joiden avulla on pyritty selittämään tätä moniulotteista aihepiiriä. Tunnetuimpina tunnetaitoteorioina pidetään Mayerin ja Saloveyn (Mayer, 2004), Golemanin (2012) sekä Bar-Onin (2006) malleja, joissa tunnetaitojen sijaan käytetään usein tunneälyn käsitettä (Seal & Andrews-Brown, 2012, 144). Tunnetaitojen ja tunneälyn käsitteellinen ero on hieman epäselvä ja välillä niitä käytetäänkin synonyymeinä. Voidaan kuitenkin ajatella, että tunnetaidot ovat aktiivista käyttäytymistä, jotka ilmentävät tunneälyä ja ovat tämän myötä käsitteet ovat vahvasti liitoksissa toisiinsa (Goleman 2012, 40–42; Seals & Andrews-Brown, 2012, 146). Teoriamallit vaihtelevat hieman sisällöltään, mutta yleisesti tunnetaidot nähdään kehittyvinä taitoina, joiden avulla pyritään ymmärtämään ja säätelemään sekä omia että toisten tunteita (Goleman, 2012). Teoksessa *Tunnetaidot opetustyössä* (Lahtinen & Rantanen, 2019) täsmennetään, että tunnetaidot ovat päivittäin käytettäviä tunteiden säätelyn keinoja. Muun muassa tunteiden tiedostaminen, ymmärtäminen ja niiden tarkoituksenmukainen hyödyntäminen ovat merkkejä hyvistä tunnetaidoista (Lahtinen & Rantanen, 2019).

OECD (Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö) on tehnyt laajempaa tutkimusta siitä, kuinka jäsenmaiden koulutusjärjestelmät tukevat tunnetaitojen kehitystä (Mahoney ym., 2018). Tulokset osoittavat, että monissa maissa tunnetaitojen opetus sisällytetään osaksi muita oppiaineita ja kouluarkea, mutta ilman selkeitä tavoitteita on vaarana, että näiden taitojen oppiminen jää liian vähälle huomiolle (Mahoney ym., 2018). Aiemmista tutkimuksista selviää, että erilaiset tunne- ja vuorovaikutustaito-ohjelmat ovat laajasti käytössä kansainvälisesti, ja niillä on ollut positiivisia vaikutuksia oppilaiden sosioemotionaalisiin taitoihin, käyttäytymiseen, kouluasenteeseen sekä akateemiseen suorituskyykyyn (Durlak ym., 2011; Mahoney ym., 2018). Tunnetaitoja kehittävien ja tätä kautta mielenterveydenongelmia ehkäisevien ohjelmien tutkimus onkin viime vuosina selkeästi lisääntynyt (Shortt ym., 2001, 525).

2.2 Tunnetaitojen nelijaottelumalli

Mayerin ja Saloveyn kehittämä tunnetaitojen nelijaottelumalli (*Four branch model of emotional intelligence*) kuvaa yksityiskohtaisesti kykyjä ja taitoja, joista tunnetaidot teorian mukaan koostuvat (Mayer, 2004). Teoria on laajasti tunnettu ja yksi tunnetaitotutkimuksen keskeisimpiä viitekehyksiä. Tunnetaitomallia on käytetty muun muassa lukuisissa koulutukseen ja työelämään liittyvissä käytännön sovelluksissa ja tutkimuksissa (Zeidner ym., 2004; Parker ym., 2004), minkä lisäksi se on luonut pohjan useisiin myöhemmin valmistuneisiin tunnetaitomalleihin, kuten tunnettuun Golemanin tunneälyteoriaan (2012). Seuraavaksi tarkemmin nelijaottelumallin sisällöstä.

Jaottelun neljä haaraa ovat seuraavat: 1. tunteiden havaitseminen, 2. tunteiden hyödyntäminen ajattelun tukena, 3. tunteiden ymmärtäminen ja 4. tunteiden hallinta (Mayer, 2004). Tunteiden havaitseminen liittyy tunteiden sanattomaan viestinnän vastaanottamiseen sekä ilmaisemiseen, kuten ilon tai surun havaitsemiseen ilmeistä ja äänensävyistä (Mayer, 2004). Tunteiden havaitseminen auttaa sosiaalisessa viestinnässä, sillä kasvojen ilmeet ovat tärkeä osa viestintää ja usein myös universaalistii tunnistettavia (Mayer, 2004). Taidon hallitseminen auttaa tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteita tarkasti, ymmärtämään ihmisiä puheen, kasvonilmeiden ja käyttäytymisen kautta sekä tunnistaa myös aidot ja epäaidot tunneilmaisut toisistaan (Mayer ym., 2016).

Tunteiden hyödyntäminen ajattelun tukena pohjautuu ajatukseen siitä, että toimivan emotionaalisen järjestelmän tulisi tukea ajattelua ja ohjata kiinnittämään huomiota tärkeisiin asioihin (Mayer, 2004). Esimerkiksi positiiviset tunteet voivat edistää luovaa ajattelua, ja ongelmatilanteissa syntyvät negatiiviset ajatukset voivat tukea ongelmanratkaisutaitoa (Mayer, 2004; Mayer ym., 2016). Taidon hallitseminen auttaa myös tuottamaan tunteita tilanteessa, kun pyritään samaistumaan toisen kokemuksiin (Mayer ym., 2016).

Tunteiden ymmärtämisen osa-alue käsittää tunneviestien ja niihin liittyvien toimien ymmärtämisen (Mayer, 2004). Esimerkiksi pelko voi viestiä siitä, että kohtaa todellisen tai kuvitteellisen vaaran, ja siihen liittyvä toiminta voi näyttäytyä muun muassa pakoreaktiona tai jähmettymisenä. Tunteiden ymmärtäminen auttaa erottelemaan mielialat ja tunteet toisistaan ja ymmärtämään monimutkaisia tunteita (Mayer ym., 2016). Lisäksi se auttaa tunnistamaan sekä ymmärtämään tunteita, joita ihmisten kokevat erilaisissa olosuhteissa (Mayer ym., 2016).

Neljäs osa-alue eli tunteiden hallinta tarkoittaa taitoa säädellä ja hallita omia sekä muiden tunteita yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Mayer, 2004). Tunteiden hallinta auttaa pysymään avoimena tunnesignaaleille, jotka eivät ole liian voimakkaita käsiteltäväksi ja antaa keinoja ylivoimaisilta tunteilta suojautumiseen (Mayer, 2004). Tehokas tunteiden hallinta auttaa seuraamaan tunteita ja niiden järkevyyttä sekä pitää mielen avoimena miellyttävillä ja epämiellyttävillä tunteilla, sekä niiden välittämille viesteille (Mayer, 2016).

2.3 Motivaatio tunnetaitojen kehittämisessä

Motivaation käsitteellä tarkoitetaan yksilötasolle sijoittuvaa sisäistä pyrkimystä, joka ohjaa yksilön käyttäytymistä ja toimintatapoja, sekä vaikuttaa niihin (Pincus 2023, 1). Motivaatioon liittyy tavoitteellisuus, ja sen voidaan katsoa syntyväksi silloin, kun yksilö tunnistaa jonkin tarpeen, jonka tyydyttämiseksi hän etsii keinoja (Pincus 2023, 1). Motivaatio siis käytännössä ohjaa sitä, minkä tietyn toiminta- tai käyttäytymistavan yksilö valitsee ja vaikuttaa myös siihen, miten pysyviä nämä tehdyt valinnat ovat (McInerney, 2019, 2; Urhahne & Wijnia 2023,2).

Motivaatiolla on merkittävä rooli oppimisprosessissa, sillä oppiminen edellyttää tietoista ja harkittua toimintaa (Wang, Dai & Short, 2024, 2). Vahva oppimismotivaatio onkin positiivisesti yhteydessä parempiin oppimistuloksiin (Wang ym., 2024, 2). Koska motivaation vaikutus ulottuu laajasti kaikkiin oppimisprosesseihin, sen huomioimisen voidaan perustella olevan erittäin olennaista myös tunnetaitojen kehittämisen näkökulmasta. Tunnetaitoja voidaan kehittää ja opettaa systemaattisesti, ja ne muovautuvat muun muassa sosiaalisten suhteiden, kokemusten ja harjoittelun kautta (Durlak ym., 2011; Kokkonen, 2017, 43).

Motivaatiosta on luotu tieteellisiä teorioita, joiden avulla pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan esimerkiksi sitä, miten motivaatio muodostuu ja miten sen muodostumista voidaan parhaiten tukea (Urhahne & Wijnia 2023,2). Tunnetaidoilla on merkittävä vaikutus yksilön hyvinvointiin ja oppimiseen, minkä vuoksi olisi hyvä kiinnittää huomiota menetelmiin, joita tunnetaitokasvatuksessa käytetään (Kokkonen, 2017, 44). Motivaation liittyvää tutkimusta on syytä tehdä jatkossakin, sillä sen pohjalta voidaan kehittää entistä enemmän motivaatiota huomioon ottavia opetusmetodeja ja -materiaaleja (McInerney, 2019, 2).

2.4 Itsemääräämisteoria

Decin ja Ryanin (2000b) laajasti tunnettu itsemääräämisteoria (*self-determination theory*) käsittelee ihmisen motivaation muodostumista. Heidän teoriansa perustuu oletukseen, jossa ihminen nähdään luonnostaan aktiivisena toimijana, joka pyrkii yhdistämään psyykkiset kokemuksensa yhtenäiseksi minuuden kokonaisuudeksi sekä laajemmin liittymään osaksi sosiaalisia rakenteita. Itsemääräämisteoriassa määritellään kolme keskeistä osa-aluetta: 1. autonomia, 2. pätevyys ja 3. yhteenkuuluvuus (Deci & Ryan, 2000b, 227). Nämä osa-alueet luokitellaan ihmisen psykologiseksi perustarpeiksi, jotka toimivat merkittävänä tekijänä erityisesti sisäisen motivaation muodostumiselle (Deci & Ryan, 2000, 227). Sisäisellä motivaatiolla puolestaan tarkoitetaan ihmisen luonnollista pyrkimystä asioiden omaksumiseen sekä tutkimiseen, ja sillä katsotaan olevan merkittävä rooli kognitiiviselle ja sosiaaliselle kehitykselle. (Deci & Ryan, 2000a, 70).

Autonomia näkyy yksilön psykologisena perustarpeena tehdä itsenäisiä valintoja ilman liiallista ulkopuolista kontrollia tai johdattelua. (Deci & Ryan, 2000b, 234). Käytännössä tämä voi tarkoittaa oppimiskontekstissa esimerkiksi sitä, että harjoitustehtävissä annetaan tekijälle mahdollisuus vaikuttaa siihen, millä tavoin tehtäviä käytännössä suoritetaan. Lisäksi vaikuttamisen mahdollisuus myös tavoitteisiin liittyen lisää yksilön sisäistä motivaatiota sekä tehtävään sitoutumista (Deci & Ryan, 2000b, 234).

Pätevyys ilmenee yksilön psykologisena perustarpeena kokea pätevyyden, eli toisin sanoen pystyvyyden tunnetta (Deci & Ryan, 2000b, 235). Yksilön saama positiivinen palaute sekä onnistumisen kokemukset tukevat pätevyyden tarpeen täyttymistä, ja tätä kautta lisäävät sisäistä motivaatiota. Vastaavasti ilman palautetta jääminen, tai negatiivinen palaute heikentävät sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan, 2000b, 235). Decin ja Ryanin mukaan myös positiivisen palautteen laadulla on merkitystä, sillä palautteen tulisi olla kohdennettua esimerkiksi epätarkan kehumisen sijaan (s. 235).

Yhteenkuuluvuus on havaittavissa yksilön psykologisena perustarpeena kokea yhteyttä muihin sekä tuntea, että hänen työpanoksensa on merkityksellinen ryhmässä tai vastaavasti laajemmin yhteisössä. (Deci & Ryan, 2000b, s. 235). Yhteisön muodostamalla sosiaalisella ympäristöllä on merkittävä rooli, sillä sisäinen motivaatio lisääntyy todennäköisemmin ympäristöissä, joissa yksilö kokee hyväksynnän ja turvallisuuden tunnetta (Deci & Ryan, 2000, s. 235).

3 Tutkimuskysymykset

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten Friends-ohjelman ohjaajan oppaassa kuvatut tunnetaitoja kehittävät tehtävät jaottuvat Mayerin & Saloveyn (Mayer, 2004) tunnetaitojen nelijaottelumallin sekä Deci & Ryan (2000b) itsemääräämisteorian psykologisten perustarpeiden osa-alueisiin ja millaisina eri kategorioiden tehtävätyypit näyttäytyivät.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten Mayer ja Saloveyn (2004) tunnetaitojen nelijaottelumalli ilmentää ryhmänohjaajan oppaan tehtävien piirteitä?
2. Miten Deci ja Ryanin (2000b) Itsemääräämisteorian osa-alueet ilmentävät ryhmänohjaajan oppaan tehtävien piirteitä?
3. Miten ryhmänohjaajan oppaan tehtävien analyysi heijastaa tunnetaitojen nelijaottelumallin ja itsemääräämisteorian osa-alueiden välistä suhdetta?

Ensimmäisessä ja toisessa tutkimuskysymyksessä kuvattiin tehtävien määrällistä jakautumista teorianmallien osa-alueiden mukaisesti. Lisäksi analysoitiin tarkemmin tehtävätyypeissä kategoriakohtaisesti esiintyviä sekä mahdollisesti toistuvia piirteitä. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin tehtävien analyysia tunnetaitojen nelijaottelun sekä itsemääräämisteorian näkökulmista, tavoitteena hahmottaa näiden kahden teorianmallin välistä suhdetta. Tarkasteltiin siis, kuinka suuressa osassa tietyn tunnetaitokategorian tehtävissä valittu itsemääräämisteorian osa-alue on tunnistettu käytetyksi. Lisäksi havainnollistettiin tutkimuksen kannalta oleellisten ryhmien tyypillisiä tehtävätyyppejä ja aiheita.

Itsemääräämisteorian psykologisiin perustarpeisiin perustuvalla opetuksella nähdään olevan myönteisiä vaikutuksia oppilaiden oppimistuloksiin, sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen parantumiseen (Knopik & Oszwa, 2020, 2; Wang ym., 2024, 2). Tunnetaitojen opettamisen näkökulmasta on tavoiteltavaa käyttää mahdollisimman motivoivia menetelmiä, ja aiempien tutkimustuloksiin pohjaten on perusteltua olettaa itsemääräämisteorian psykologisten perustarpeita tukevan merkittävästi tunnetaitojen osa-alueiden kehitystä. Tämän vuoksi on perusteltua tutkia valikoituneiden teorianmallien yhteyttä kolmannessa tutkimuskysymyksessä.

4 Menetelmät

Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja sen menetelmänä käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysia, johon sisältyi myös aineiston kvantifiointi, eli määrällinen analyysi. Tutkimuksen tavoitteena oli tunnistaa ja ymmärtää aineistossa ilmeneviä rakenteita ja merkityksiä, jolloin laadullisen tutkimuksen luonne vastaa sitä parhaiten. Laadullisen tutkimuksen aineistot ovat usein tekstejä, ja sen tavoitteena on pyrkiä kuvailemaan ja ymmärtämään ilmiöitä pintatasoa syvemmillä sekä tekemään tulkintoja, jotka eivät välttämättä ole heti näkyvissä (Juuti & Puusa, 2020, 25)

4.1 Tutkimusaineiston valintakriteerit ja rajaus

Tämän tutkimuksen tutkimusaineistoksi valikoitui lasten Friends-ohjelman ryhmänohjaajan opas huolellisen taustatyön kautta. Ohjelman taustalla on laaja tutkimuksellinen pohja, sillä sen vaikutuksia on tutkittu myös kansainvälisesti. Shorttin ja kollegoiden (2001) tutkimuksen tulokset osoittivat, että Friends-ohjelmaan osallistuminen vähensi ahdistusoireita merkittävästi kuudesluokkalaisilla, ja nämä vaikutukset säilyivät myös pitkän aikavälin seurannassa. Tieteellisen pohjan lisäksi ohjelma vastasi myös muilta osin kaikkiin asetettuihin kriteereihin, jotka olivat: tunnetaitojen kehittymistä tukeva materiaali, suomenkielisyys sekä soveltuvuus 3.–6.-luokkalaisille oppilaille kouluympäristössä.

Suomessa Friends-toimintaa ylläpitävä järjestö Aseman lapset ry esittelee nettisivuillaan ohjelman kolme eri versiota: Fun Friends 4–8-vuotiaille, Lasten Friends 9–12-vuotiaille, Nuorten Friends 13–16-vuotiaille ja Aikuisten Friends yli 16-vuotiaille (Friend-toiminta, ei pvm.). Samalla sivustolla kuvataan, kuinka kaikki ohjelman eri versiot koostuvat kahdestatoista tapaamisesta, joihin sisältyy erilaisia tehtäviä perustuen kokemus- sekä vertaisoppimiseen. Ohjelma soveltuu käytettäväksi erilaisissa ryhmissä esimerkiksi päiväkodeissa, kouluissa, seurakunnissa sekä nuoriso- ja sosiaalityössä (Aseman lapset ry, Friend-toiminta, ei pvm.). Ohjelman käyttö vaatii osallistumisen ohjaajakoulutukseen, joita järjestetään erikseen ohjelman eri versioille. Osallistumisoikeus koulutukseen edellyttää lähtökohtaisesti kasvatus-, terveys-, sosiaali- tai nuorisoalan pätevyyttä (Aseman lapset ry, Friends-ohjelma, ei pvm.).

Tutkimuksen aineistona toimiva lasten Friends-ohjelman ryhmänohjaajan oppaasta (Barret, 2011) löytyy ohjeet ohjelman toteuttamiseen käytännössä. Jokaiseen tapaamiseen on eritelty toimintasuunnitelma, johon sisältyy 9–17 tehtävää. Osa tehtävistä on sisällytetty pelkästään

ryhmänohjaajan oppaaseen, kun taas toiset tehtävät on suunnattu tehtäväksi työkirjaan. Kaikki tehtävät ja niiden tavoitteet on kuitenkin kirjattu auki ryhmänohjaajan oppaaseen, jolloin analyysin sisältyy myös osallistujan työkirjan tehtävät.

Tämän tutkimuksen analyysi on rajattu käsittelemään ainoastaan ryhmänohjaajan oppaan tehtävänantoja tapaamiskerroilta 1–10. Tutkimuksen tehtäväaineistosta on poissuljettu kaikki kertaustehtävät, vanhempien tapaamiset sekä kaikki kotitehtävät ja niiden käsittely. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita vain tunnetaitoja käsittelevistä tehtävistä, joten tunnetaitojen nelijaottelunmallin ulkopuolelle jääneet 55 tehtävää olivat tämän tutkimuksen kannalta epärelevantteja. Tämän vuoksi näitä tehtäviä ei huomioitu ollenkaan analyysiin. Lopullinen tutkimusaineisto koostui 49 tehtävästä. Aineiston rajaaminen tehtiin, jotta tehtävien jaottelu olisi selkeämpää, ja analyysi vastaisi mahdollisimman tarkasti asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tehtäväkohtaisessa analyysissä huomioitiin pelkästään tehtävän osat, jotka ilmenevät osallistujalle. Eli ainoastaan ohjaajalle suunnattuja huomautuksia tai ohjeita, jotka eivät suoraan näy tehtävän toteutuksessa, ei huomioitu analyysiin.

4.2 Analyysirunko ja kriteerien luominen

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä luokittelu perustuu ennalta määriteltyyn käsitejärjestelmään, kuten teoriaan tai malliin (Sarajärvi & Tuomi, 2018, 127). Tässä tutkimuksessa käsitejärjestelminä toimivat tunnetaitojen nelijaottelumalli (Mayer, 2004) sekä itsemääräämisteorian osa-alueet (Deci & Ryan, 2000b), jotka samalla muodostavat tutkimuksen analyysirungon. Teoriamallit on alun perin kehitetty 1970–1990-luvuilla, mutta niiden vaikean saavutettavuuden vuoksi tässä tutkimuksessa on käytetty Mayerin (2004) *What is Emotional Intelligence* -artikkelia sekä Decin ja Ryanin (2000b) *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being* -artikkelia. Kyseiset mallit valikoituivat teoreettiseksi pohjaksi niiden vankan tutkimuspohjan sekä selkeän ja helposti sovellettavan rakenteensa vuoksi. Aineiston tehtävien luokittelua sekä analysointia varten muodostettiin taulukon 1 mukaiset teoriapohjaiset kriteerit, joiden tehtävänä oli helpottaa tehtävien luokittelua analyysirungon mukaisesti, ja tämän myötä lisätä tutkimuksen luotettavuutta.

Taulukko 1. Kategorioiden kriteerit (Mayer, 2004; Deci & Ryan, 2000b).

Ylärivillä tunnetaitojen nelijaottelumalli ja alarivillä itsemääräämisteorian osa-alueet.

1. Tunteiden havaitseminen	2. Tunteiden hyödyntäminen ajattelussa	3. Tunteiden ymmärtäminen	4. Tunteiden hallinta
Tehtävien tunnuspiirteitä: 1. Tunnistetaan tai ilmaistaan tunteita ilman sanoja (esim. ilmeet, eleet, äänensävyt).	Tehtävien tunnuspiirteitä: 1. Tunnistetaan ja painotetaan tarkoituksenmukaisia tunteita tilanteen vaatimusten mukaan. 2. Käytetään tunteita päätöksentekoon tai toiminnan ohjaamiseen.	Tehtävien tunnuspiirteitä: 1. Tunnistetaan tunteiden viestejä ja ymmärretään, mistä ne johtuvat. 2. Tunnistetaan millaisia toimintatapoja tunteet herättävät (esim. rauhanomaisuus, hyökkäys, vetäytyminen).	Tehtävien tunnuspiirteitä: 1. Säädelään ja hallitaan tunteitaan tilanteen vaatimusten mukaisesti. 2. Hallitaan tunteita niin, että ne tukevat omia ja muiden tavoitteita.
1. Pätevyys	2. Autonomia	3. Yhteenkuuluvuus	
Tehtävien tunnuspiirteitä: 1. Ilmenee selkeitä kriteereitä ja tavoitteita. 2. Tehtävän aikana tai sen jälkeen saadaan palautetta ohjaajalta tai muilta osallistujilta.	Tehtävien tunnuspiirteitä: 1. Ilmenee itsenäisiä valintoja, jotka heijastavat osallistujan omia kiinnostuksen kohteita tai arvoja. 2. Harjoitellaan vastuunottoa valinnoista, esimerkiksi reflektomalla valinnan vaikutuksia tai merkitystä tehtävän lopputuloksen kannalta.	Tehtävien tunnuspiirteitä: 1. Aktiivinen osallistuminen ryhmäprojekteihin, vastuun jakaminen ja yhteistyön tekeminen. 2. Yhteisten tavoitteiden asettaminen osana ryhmää. 3. Osallistuminen yhteisiin keskusteluihin, leikkeihin ja peleihin.	

Kriteereistä muodostettiin havainnollistava taulukot, jotta teoriapohjiin perustuvat osa-alueiden piirteet olisivat käytännössä tunnistettavissa, ja tätä kautta tehtävien koodaaminen analyysirunkoon helpompaa sekä luotettavampaa. Taulukosta 1 löytyy listattuna jokaisen kategorian tehtävien tunnuspiirteet. Jotta tehtävä voitiin koodata kuuluvaksi johonkin kategoriaan, tuli siinä toteutua ainakin yksi mainituista kriteereistä. Alkuperäisten teorioiden sisällöistä on tehty tulkintoja ja yksinkertaistuksia, jotta kriteerit olisivat ymmärrettäviä ja sovellettavissa tutkimusaineistoon. Juuti & Puusa painottavat, että laadullinen tutkimus on alusta asti sidoksissa tulkintaan, jotta aineistosta pystytään tekemään käsitteellisiä oivalluksia (2020, 78).

4.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Tutkimuksen analyysiyksiköksi määriteltiin yksittäinen tehtävä, joka merkittiin koodilla TxTy, eli esimerkiksi ensimmäisen tapaamiskerran toinen tehtävä merkattiin koodilla T1T2. Excel-tiedostoon kirjattiin tutkimukseen valikoituneet 104 analyysiyksikköä sekä vastaavat tehtävien otsikot ohjaajan oppaasta. Analyysirunko toimii tutkimuksen jäsentyneenä pohjana, jonka tarkoituksena on auttaa löytämään aineistosta ne asiat ja ilmiöt, joita tutkimuksessa tarkastellaan (Sarajärvi & Tuomi, 2018, 128). Tässä tutkimuksessa analyysirunkona toimivat

tunnetaitojen nelijaottelumallin (Mayer, 2004) sekä itsemääräämisteorian osa-alueet (Deci & Ryan, 2000b), ja tehtävien luokittelu analyysirungon mukaisesti suoritettiin muodostettujen kriteerien (taulukko 1) avulla. Ennen tehtävien luokittelua suoritettiin esitestaus, jossa tarkistettiin kriteerien toimivuutta tehtävien luokittelussa. Esitestaukseen valikoitui satunnaisesti 10 tehtävää eri tapaamiskerroilta, jotka tutkijat koodasivat itsenäisesti kriteerien perusteella kategorioihin. Tämän jälkeen arviointeja verrattiin ja todettiin, ettei koodauksissa ilmennyt tulosten kannalta merkittäviä eroavaisuuksia.

Seuraavaksi tehtävät luokiteltiin analyysirunkoon tunnetaitojen nelijaottelun (Mayer, 2004) kriteerien mukaisesti. Luokittelun avulla pyrittiin jäsentämään aineistoa, mikä tarjoaa pohjan aineiston teoreettiselle tarkastelulle (Juuti & Puusa, 2020, 145). Tehtävä voitiin koodata kuuluvaksi useampaan kuin yhteen luokkaan, jos kriteerit kaikista valituista luokista täyttyivät. Luokittelun lisäksi Exceliin kirjattiin lyhyt perustelu valitulle kategorialle, jotta tehtävien ja kategorisoinnin perusteisiin olisi mahdollista palata. Analyysirungon ulkopuolelle jääneet tehtävät poistettiin tutkimuksesta, koska ne eivät käsitelleet tunnetaitojen nelijaottelumallin (Mayer, 2004) osa-alueita eivätkä siten olleet tutkimuksen kannalta relevantteja. Mikäli tehtävien koodauksessa kategorioihin ilmeni epäselvyyttä, tutkijat tekivät päätöksen keskustellen yhdessä. Kyseisen jaottelun jälkeen analyysirunkoon sisältyi 49 tunnetaitoja käsittelevää tehtävää, jotka vastaavasti luokiteltiin itsemääräämisteorian osa-alueiden (Deci & Ryan, 2000b) mukaisesti analyysirunkoon Excel-taulukkoon. Itsemääräämisteorian osa-alueet eli psykologiset perustarpeet ilmentävät tässä tutkimuksessa motivaatiokeinoja, joita tehtävissä on käytetty.

Kun kaikki tehtävät oli jaoteltu analyysirungon mukaisesti, muodostettiin kaaviot tunnetaitojen sekä motivaatiotekijöiden jakautumisesta eri osa-alueisiin. Aineiston kvantifiointi eli määrällinen jaottelu auttoi eri kategorioiden esiintyvyyksien tutkimisessa, jolloin sen käyttö laadullisessa tutkimuksessa on perusteltua (Juuti & Puusa, 2020, 80). Kaaviot tehtiin Excel-ohjelmalla ja ne kuvasivat tehtävien jakautumista määrällisesti eri kategorioihin. Kolmatta tutkimuskysymystä varten Excelissä muodostettiin ryhmitelty pylväskaavio, jonka avulla tarkastellaan tunnetaitojen nelijaottelumallin (Mayer, 2004) ja itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2000b) välistä suhdetta.

Aineiston erittelyn jälkeen siirryttiin tehtävien analyysiin. Jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkasteltiin yksityiskohtaisesti kunkin kategorian tehtävätyyppejä ja hyödynnettiin temaattista analyysia, jossa kuhunkin kategoriaan palattiin erikseen ja tehtävätyypeistä

pyrittiin tunnistamaan kategoriakohtaisia säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia (Nowell ym., 2017, 2). Painottuneista teemoista muodostettiin luokkia, joiden avulla voitiin jäsentää kunkin kategorian keskeisiä tehtävätyyppejä. Aineiston luokittelulla pyrittiin aineiston yhtenäistämiseen ja mielekkään kokonaisuuden muodostumiseen (Juuti & Puusa, 2020, 158). Mahdollisia tehtävätyyppejä tai piirteitä ei määritelty etukäteen, vaan ne muodostuivat luokissa painottuneiden tekijöiden mukaan. Tällainen menettely pohjautuu aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, jossa ryhmät tai teemat muodostuvat analyysin edetessä (Sarajärvi & Tuomi, 2018, 128). Erilaisia tehtävätyyppejä olivat esimerkiksi yksilö- tai ryhmätehtävät ja toiminnalliset tai kirjalliset tehtävät. Ensimmäisessä ja toisessa tutkimuskysymyksessä luokittelun pohjalta muodostettiin temaattinen analyysi jokaisen kategorian tehtävistä erikseen. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla temaattinen analyysi muodostettiin sellaisista ryhmistä, joissa näyttäytyi selkeitä yhteneviä teemoja.

4.4 Tutkimuksen eettisyys

Usein jopa itsestään selviksi miellettyjen eettisten kysymysten pohdinta on väistämättömän tärkeä osa tutkimuksen toteuttamista (Clarkeburn ja Mustajoki 2007, 52). Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan (2023,12) ohjeistuksessa tuodaan esille, kuinka tutkimusta toteuttaessa tulee ottaa huomioon tieteelliseen toimintaan mahdollisesti tarvittavat suostumukset. Tämän tutkimuksen tutkijoilla oli lupa käyttää lasten Friends- ohjelmasta saatua tehtäväaineistoa vapaasti tieteelliseen tutkimukseen. Aseman lapset- järjestö tarjosi tutkijoille maksutta tutkimuksessa käytetyn lasten Friends- tehtävämateriaalin sekä kestoltaan kuuden tunnin mittaisen etäyhteyden kautta järjestetyn koulutuksen, joka sisälsi lisätietoa myös ohjelman materiaalista ja sen sisältämistä harjoitustehtävistä. Materiaalin liittyen oltiin yhteydessä myös ohjelman paikallisiin kouluttajiin Suomessa, joka on mahdollistanut keskustelun ohjelman asiantuntijoiden kanssa.

Tieteellisen tutkimuksen tekijöillä on vastuu toteuttaa tieteellistä rehellisyyttä sekä huolellisuutta (Clarkeburn & Mustajoki, 2007, 81). Lisäksi tutkimus tulee toteuttaa oman tieteenalan sääntöjen ja ohjeistusten mukaisesti sekä varmistaa, ettei tieteellinen toiminta vaaranna tutkijoiden ja tutkittavien terveyttä ja turvallisuutta. (Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta 2023, 12). Tämä tutkimus toteutettiin tutkimuseettisiä arvoja kunnioittaen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Käytännössä tämä näkyi esimerkiksi niin, että tutkijat pyrkivät lähestymään tutkimusaiheita neutraalista näkökulmasta, jolloin tutkijoiden omien mielipiteiden ja näkemysten vaikutus analyysiin pysyi mahdollisimman vähäisenä.

5 Tulokset

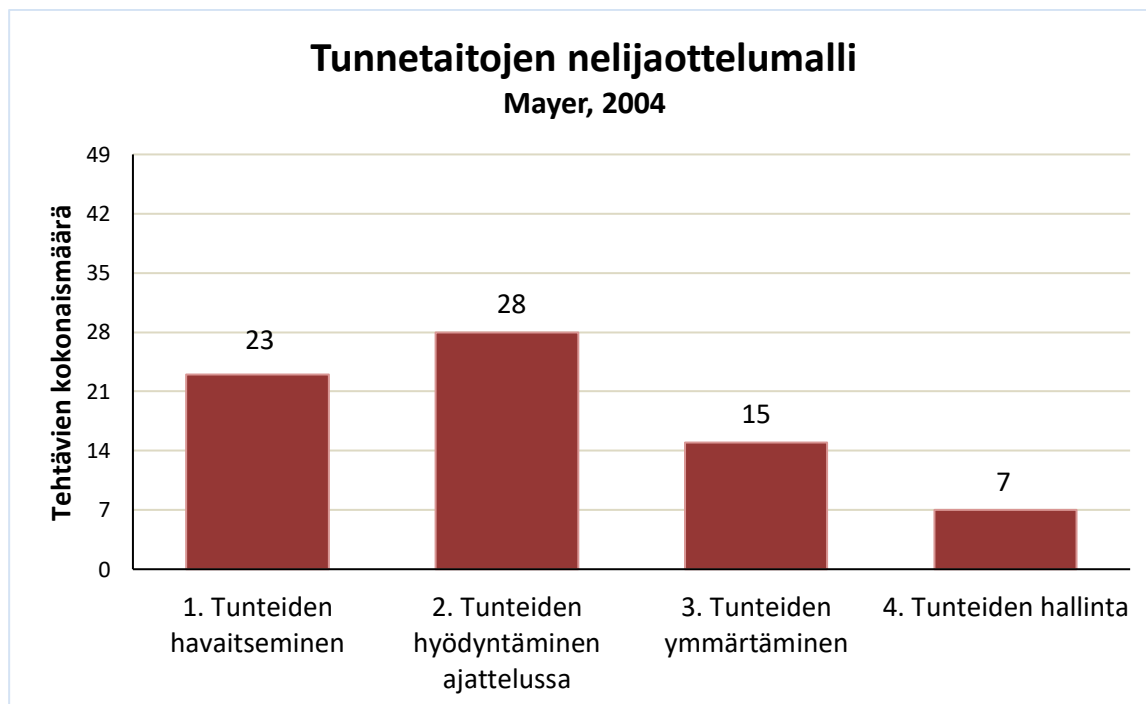
Tunnetaitojen nelijaottelumallin (Mayer, 2004) sekä itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2000b) pohjalta muodostettujen kriteerien perusteella jaoteltiin ja analysoitiin yhteensä 49 tehtävää. Osa tehtävistä koodattiin kriteerien perusteella kuuluvaksi useampaan eri kategoriaan, eli yksi tehtävä voi esiintyä tilastossa useassa eri kategoriassa.

Kategoriakohtainen prosenttiosuus on laskettu jaoteltujen tehtävien määrästä. Jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastellaan ensin tehtävien määrällistä jakautumista ja tämän jälkeen tarkempaa sisällöllistä analyysia. Tuloksissa ilmenevät suorat lainaukset havainnollistavat tyypillisiä tehtävätyyppejä käsiteltävässä kategoriassa.

5.1 Tehtävien jakautuminen tunnetaitojen nelijaottelumallin osa-alueisiin ja sisällön tarkastelu

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, kuinka tunnetaitojen nelijaottelu ilmentää ryhmänohjaajan oppaan tehtävien piirteitä ja toistuvuutta. Kuviossa 1 on esitelty tehtävien jakautuminen määrällisesti eri kategorioihin. Kategorian *tunteiden hyödyntäminen ajattelussa* (28) osuus nousee hieman muita kategorioita suuremmaksi. Seuraavaksi suurimmat kategoriat ovat *tunteiden havaitseminen* (23) sekä *tunteiden ymmärtäminen* (15). Sen sijaan ”*tunteiden hallitseminen* (7) on selkeästi kategorioista pienin.

Kuvio 1. Tehtävien määrällinen jakautuminen tunnetaitojen nelijaottelumallin osa-alueisiin (Mayer, 2004).



Kuvio 2. Tunnetaitojaottelun osa-alueisiin koodattujen tehtävien tyypilliset tunnuspiirteet.



Kuviossa 2 on esitetty aineistosta tunnistettujen kategoriakohtaisten tehtävänantojen keskeisiä piirteitä. Ensimmäiseen kategoriaan tunteiden havaitseminen kuuluu yhteensä 23 tehtävää, mikä vastaa 47 %:a kaikista luokitelluista tehtävistä. Kategoriassa toistuu yhdeksän analyysiyksikön verran sama tehtävä, sillä tapaamiskerroilla 2–10 samanlaisena toistuva ”lämmittelytehtävä” on koodattu kuuluvaksi tähän kategoriaan. Tehtävien tarkempi analyysi osoittaa, että lähes kaikki tämän luokan tehtävät toteutetaan tehtävänannon mukaan yhteisöllisesti pari- tai ryhmätöinä. Ryhmä- ja parityöt ovat usein toiminnallisia kirjallisten tehtävien sijaan, ja niissä painottuu draamallisuus, kuten tunteiden pantomiimi, näytteleminen ja Alias.

Pyydä osallistujia jakautumaan pareihin tunteisiin liittyvää roolileikkiä varten. Henkilö A aloittaa roolileikin näyttelemällä jotakin tunnetta käyttäen ainoastaan sanatonta viestintää. Henkilö B:n tehtävä on arvata, mitä tunnetta henkilö A näyttelee. (T2T7)

Tehtävänannoissa pyydetään usein sanattomasti esittämään tiettyä tunnetta tai näyttelemään, miltä ihminen näyttäisi ilman tunteita (T2T7). Lisäksi tehtävissä ilmenee muita luovan oppimisen keinoja, kuten maalaamista.

Toiseen kategoriaan *tunteiden hyödyntäminen ajattelussa* kuuluu 28 tehtävää, mikä vastaa 57 %:a kaikista luokitelluista tehtävistä. Tämän luokan tehtävissä hyödynnetään edelleen pari- ja ryhmätyöskentelyä, mutta yli puolet tehtävistä on itsenäisesti suoritettavia. Tehtäviin kuuluu keskustelu- ja pohdintatehtäviä yhteisesti ryhmän kanssa.

Katsotaan kuvia työkirjan sivulta 20. Väritetään auttavat tavat toimia vihreällä ja haitalliset punaisella. Pyydä osallistujia jakamaan vastauksensa muun ryhmän kanssa. Auttavat tavat ovat: ulkona kävely, koiran hellittely ja ongelman ajattelu. Haitalliset tavat ovat: huutaminen, esineiden potkiminen ja murjottaminen. (T3T4)

Näissä tehtävässä pohditaan pääsääntöisesti sitä, millaiset tilanteet herättävät tunteita, ja millaiset ajatukset näissä eri tilanteissa ovat ”auttavia ajatuksia” tai vastaavasti ”haitallisia ajatuksia”. Kuten yllä olevasta esimerkistä huomataan (T5T7), selkeä enemmistö tehtävistä on kirjallisia, väritettäviä tai piirrettäviä tehtäviä, jotka osallistujia tekee pääsääntöisesti itsenäisesti.

Kolmanteen kategoriaan *tunteiden ymmärtäminen* kuuluu 15 tehtävää, mikä vastaa 31 %:a kaikista luokitelluista tehtävistä. Tämän luokan tehtävissä painottuu toiminnalliset tehtävät, kuten tunnekortit, roolileikit ja ryhmässä piirtäminen.

Pyydä osallistujia muodostamaan 4 hengen ryhmiä. Laita pussiin tunnekortteja, joissa jokaisessa on eri tunne. Jokainen ryhmä ottaa pussista yhden tunnekortin. Pyydä heitä piirtämään paperille yksi suuri keho, johon he merkitsevät piirroksin tai kirjoittaen kaikkien ryhmän jäsenten kehon vihjeet nostamassaan tunnetilassa (esim. nopeammin hakkaava sydän, perhoset vatsassa). (T3T7)

Kehollisuuden teema näyttäytyy suurimmassa osassa kategorian tehtävistä. Kyseisissä tehtävissä pohditaan, miltä tunteet tai ajatukset, kuten ahdistus tai ilo tuntuvat omassa kehossa (T3T7). Erilaisiin tunteisiin pyritään pääsemään käsiksi tarinan tai musiikin avulla, ja tehtäviä tehdään ryhmässä sekä itsenäisesti.

Neljänteen kategoriaan *tunteiden hallinta* kuuluu seitsemän tehtävää, mikä vastaa 16 %:a kaikista luokitelluista tehtävistä. Kaikissa kyseisen luokan tehtävissä on keskenään samankaltainen rakenne, jossa ensin keskustellaan tehtävän aiheesta yhteisesti koko ryhmän kanssa, ja sen jälkeen siirrytään itsenäisesti kirjallisiin työkirjan tehtäviin.

Pyydä heitä (osallistujia) ajattelemaan jotain hauskaa tapahtumaa ja miettimään sitten, millaisia ajatuksia ja tunteita heillä tuossa tilanteessa oli, ja myös mitä he tekivät tilanteessa. Pyydä osallistujia jakamaan ajatuksiaan. Pyydä heitä täyttämään kahdelle tapahtumalle tyhjiksi jätetyt kohdat sivulla 35: (1) hauska tai

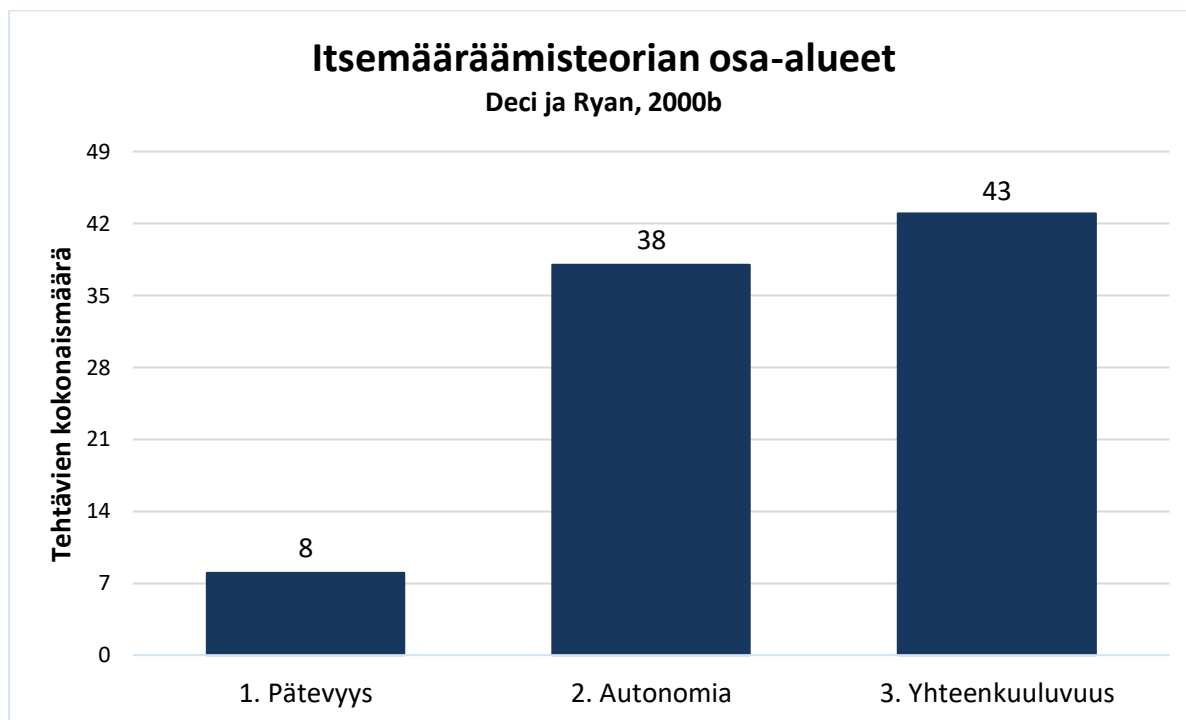
iloinen tapahtuma ja (2) pelottaja tai huolestuttava tapahtuma. Muista korostaa, että osallistujat voivat päättää, miten he haluavat ajatella ja tuntea. (T4T6)

Ryhmäkeskustelut lisäävät kategorian tehtäviin yhteenkuuluvuutta, mutta pääasiassa tehtävät suoritetaan itsenäisesti. Ryhmän tehtävät käsittelevät tunteiden hallinnan osa-aluetta osallistujan omakohtaisesta näkökulmasta, kuten esimerkissä (T4T6) pohditaan itselle hauskaa tai pelottavaa tapahtumaa ja siihen liittyviä ajatuksia ja toimintatapoja.

5.2 Tehtävien jakautuminen itsemääräämisteorian osa-alueisiin ja sisällön tarkastelu

Toinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, kuinka itsemääräämisteorian osa-alueet ilmentävät ryhmänohjaajan oppaan tehtävien piirteitä ja toistuvuutta. Kuviossa 3 on esitelty tehtävien jakautuminen määrällisesti eri kategorioihin. Kategoriat *autonomia* (38) ja *yhteenkuuluvuus* (43) jakautuvat tasaisesti. Sen sijaan kategorian *pätevyys* (8) on selkeästi kategorioista pienin. Edellä kuvatun perusteella voidaan tulkita, että aineiston tehtävissä ilmenee selkeästi Decin ja Ryanin (2000b) itsemääräämisteorian psykologisten perustarpeiden osa-alueiden piirteitä, sillä kaikki 49 tehtävää koodattiin kuuluvaksi johonkin osa-alueeseen.

Kuvio 3. Tehtävien määrällinen jakautuminen itsemääräämisteorian osa-alueisiin (Deci & Ryan, 2000b).



Kuvio 4. Itsemääräämisteorian osa-alueisiin koodattujen tehtävien tyypilliset tunnuspiirteet.



Kuviossa 4 on esitetty aineistosta tunnistettujen tunnetaitojen nelijaottelun osa-alueiden tehtävänantojen keskeisiä piirteitä. Ensimmäiseen kategoriaan *pätevyys* kuuluu yhteensä 8 tehtävää, mikä vastaa 16 %:a kaikista luokitelluista tehtävistä. Pätevyyden osa-alueella tukeviksi koodatuissa tehtävissä esiintyviä piirteitä ovat tehtävien tavoitteellisuus sekä ratkaisukeskeisyys, joissa tehtävän keskeisenä päämääränä voidaan pitää oikean vastauksen selkeää saavuttamista tai löytämistä. Tehtävät vaihtelevat toteutukseltaan monipuolisesti kynä- ja paperitehtävistä ryhmätyöskentelyyn. Tehtävissä korostuu ohjaajan rooli, erityisesti palautteen antamisessa tai tavoitteiden esiin tuomisessa. Pätevyyden tunteen tukemista esiintyy lisäksi ongelmanratkaisutehtävien yhteydessä, jolloin tehtävän ratkaisua varten osallistujille annetaan selkeä tavoite sekä vaiheet, joita seuraamalla ratkaisuun päästään.

Pyydä osallistujia alleviivaamaan tarinasta kaikki auttavat, vihreät ajatukset (vihreällä kynällä). Halutessasi voit pyytää heitä alleviivaamaan myös haitalliset, punaiset ajatukset (punaisella kynällä) Varmista, että osallistujat löysivät ja tunnistivat kaikki tarinan auttavat ajatukset. (T5T7)

Pyydä osallistujia muodostamaan neljän hengen pienryhmiä, joissa he ratkaisevat ongelman käyttämällä kuuden vaiheen suunnitelmaa. Työkirjassa on esitetty kaksi ongelmaa ja niiden ratkaisemiseen kuuden vaiheen suunnitelman avulla on oma tila. Osallistujat voivat valita toisen ongelmista tai, jos aikaa on riittävästi, ratkaista molemmat ongelmat. (T8T5)

Tehtäviin on löydettävissä oikeat vastaukset, joihin osallistujaa tuetaan pääsemään. (T5T7 ja T8T5) Lisäksi tehtävissä korostuu tavoitteellisuus sekä oikeiden vastauksen tarkastaminen, jonka seurauksena osallistujien on mahdollista saada palautetta myös ohjaajalta.

Toiseen kategoriaan *autonomia* kuuluu yhteensä 38 tehtävää, mikä vastaa 78 %:a kaikista luokitelluista tehtävistä. Autonomian osa-aluetta tukeviksi koodatuissa tehtävissä toistuvia piirteitä ovat niiden joustavuus ja muokkautuvuus tekijän mukaan. Tehtävänannot mahdollistavat osallistujalle henkilökohtaisten valintojen tekemisen annettujen rajausten puitteissa, ja nämä valinnat vaikuttavat tehtävän kulkuun tai sisällölliseen pohdintaan. Käytännössä tämä konkretisoituu esimerkiksi siinä, miten osallistuja saa valita tehtäviin hänelle henkilökohtaisesti tärkeitä henkilöitä tai asioita. Autonomiaa tukevissa toiminnallisissa tehtävissä korostuu puolestaan osallistujan mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten ja millä menetelmillä tehtävä toteutetaan, mikä jättää tilaa luovuudelle ja yksilöllisyydelle.

Pyydä osallistujia keksimään neljä asiaa, joiden tekeminen voisi parantaa heidän oloaan, kun he tuntevat itsensä surullisiksi, hermostuneiksi tai huolestuneiksi. Pyydä heitä kirjoittamaan ajatuksiaan työkirjan sivulle 30. (T3T12)

Tehtävissä osallistujalle annetaan mahdollisuus pohtia tehtävää omasta henkilökohtaisesta näkökulmastaan, ja tämän kautta vastaukset voivat heijastaa osallistujien omia kiinnostuksen kohteita tai arvoja. (T3T12)

Kolmanteen kategoriaan *yhteenkuuluvuus* kuuluu yhteensä 43 tehtävää, mikä vastaa 88 %:a kaikista luokitelluista tehtävistä. Kategoriassa toistuu yhdeksän analyysiyksikön verran sama tehtävä, sillä tapaamiskerroilla 2–10 samanlaisena toistuva ”lämmittelytehtävä” on koodattu kuuluvaksi tähän kategoriaan. Yhteenkuuluvuuden kokemusta tukevissa tehtävissä toistuvia piirteitä ovat vuorovaikutuksessa tapahtuvat toiminnalliset toteutustavat, jotka esiintyvät käytännössä erilaisina ryhmässä toteutettavina peleinä, leikkeinä sekä keskusteluina.

Pyydä vapaaehtoisia näyttelemään tarina koko ryhmälle. Osallistujat voivat esittää Kaisaa, äitiä ja kahta kissaa. Kun luet tarinaa ääneen koko ryhmälle, rohkaise vapaaehtoisia käyttämään kehonkieltään näyttääkseen, mitä heidän hahmonsaa tuntee. Esimerkiksi Kaisa voi hymyillä, hypellä ja katsoa äitiään silmiin saadessaan tietää, että hän saa valita kissan. Pyydä muuta ryhmää selittämään, miltä hahmoista tuntuu tarinan edetessä ja kuvailemaan näitä tunteita ilmaisevaa kehonkieltä ja kasvojen ilmeitä. (T2T8)

Aloita keskustelu koko ryhmän kesken kysymällä osallistujilta, mitä he oppivat tehtävästä. Korosta, että jos osallistujat oppivat kuuntelemaan sisäistä puhettaan

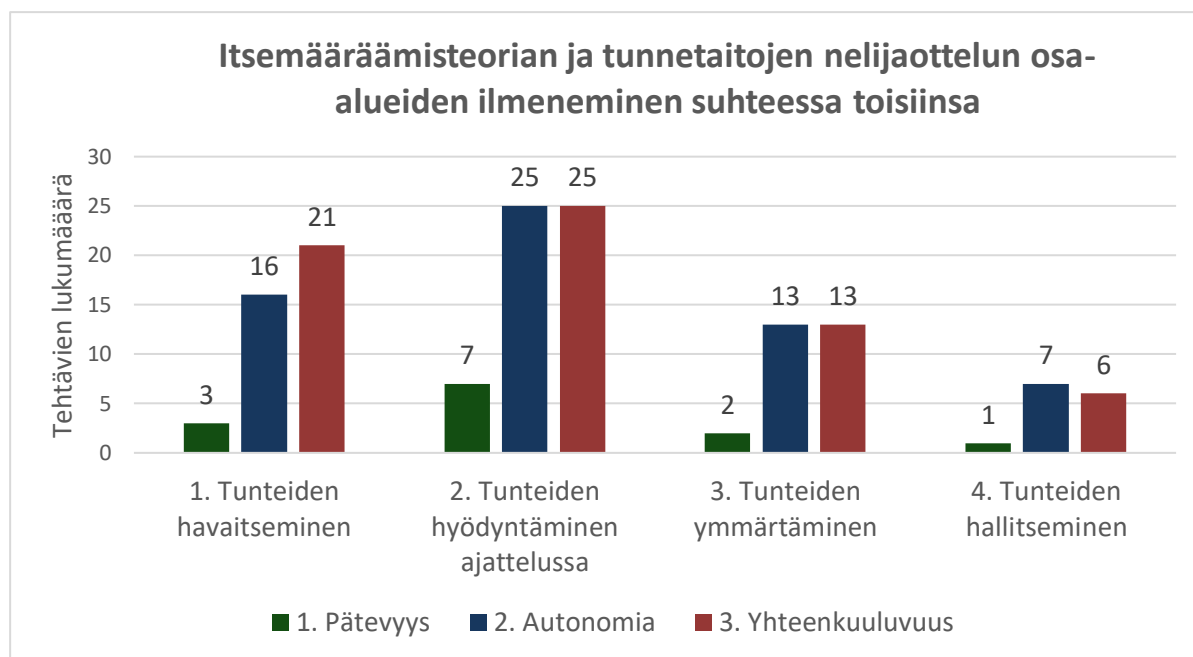
ollessaan huolestuneita tai vihaisia, he voivat muuttaa haitalliset ajatuksensa auttavaksi ajatuksiksi... (T4T10)

Yllä oleva esimerkki tehtävästä (T2T8) kuvaa yhteenkuuluvuuden tukemisesta aineiston tehtävissä, joissa pyritään osallistamaan kaikkia ryhmän jäseniä yhteiseen toimintaan. Tehtävissä esiintyy draamallisuutta tarinan näyttelemisen muodossa, ja myös näytelmää seuraavat osallistajat osallistuvat tehtävään keskustelun muodossa. Useille aineistossa kuvatuille tehtäville annetaan myös vaihtoehtoinen mahdollisuus tehtävän käsittelyyn yhteisöllisesti, jota tehtävänato (T4T10) ilmentää. Tällöin yhteenkuuluvuuden kokemuksen tukeminen ilmenee vasta tehtävän tekemisen jälkeen toteutettavana ohjaajajohtaisen keskustelun kautta.

5.3 Itsemääräämisteorian osa-alueiden ilmeneminen suhteessa tunnetaitojen nelijaottelumallin osa-alueisiin

Kolmas tutkimuskysymys tarkastelee itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2000) osa-alueiden ilmenemistä suhteessa tunnetaitojen nelijaottelumallin osa-alueisiin (Mayer, 2000). Kuviossa 5 on esitelty tehtävien jakautuminen määrällisesti, eli kuinka suuressa osassa kyseisen tunnetaitokategorian tehtävissä tietty itsemääräämisteorian osa-alue on tunnistettu käytetyksi.

Kuvio 5. Tehtävien määrällinen jakautuminen osa-alueyhdistelmissä.



Kuviossa 5 itsemääräämisteorian kategoriat *autonomia* ja *yhteenkuuluvuus* ovat suurimmat jokaisessa tunnetaitojaottelumallin kategoriassa, ja niiden väliset erot ovat hyvin pieniä. Suurimmillaan ero näiden kahden kategorian välillä on tunnetaitojen ensimmäisessä kategoriassa, jossa *yhteenkuuluvuus* on viisi tehtävää suurempi kuin *autonomia*. Kategoriaan *pätevyys* koodattiin selkeästi vähiten tehtäviä jokaisessa tunnetaitokategoriassa, mutta vaihteluvälit eri tunnetaitokategorioiden välillä ovat kuitenkin pieniä, niiden vaihdellessa yhdestä tehtävästä seitsemään tehtävään. Eniten tehtäviä on koodattu seuraavilla osa-alueyhdistelmillä: *tunteiden hyödyntäminen ajattelussa* ja *yhteenkuuluvuus* (25 kappaletta), *tunteiden hyödyntäminen ajattelussa* ja *autonomia* (25 kappaletta) sekä *tunteiden havaitseminen* ja *autonomia* (21 kappaletta).

Tehtävyyppien temaattisen analyysin kautta tuloksissa nousee esiin kolme osa-alueyhdistelmää, joiden tehtävistä löytyi selkeitä samankaltaisuuksia. Nämä ryhmät ovat *tunteiden havaitseminen* ja *yhteenkuuluvuus*, *tunteiden hyödyntäminen ajattelussa* ja *pätevyys* sekä *tunteiden ymmärtäminen* ja *autonomia*. Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin kyseisiä ryhmiä.

Ryhmään tunteiden havaitseminen ja yhteenkuuluvuus kuuluu yhteensä 21 tehtävää, eli lähes kaikki kategoriaan tunteiden havaitseminen koodatut tehtävät ovat olleet yhteenkuuluvuuden osa-alueita tukevia tehtäviä. Ryhmässä kuvatut tehtävät ovat pääsääntöisesti kuvion 2 mukaisesti leikkejä, pelejä tai muita ryhmässä ja pareittain toteutettavia toiminnallisia tehtäviä, joissa painottuu draamallisuus.

Pyydä osallistujia muodostamaan neljän hengen ryhmiä ja istumaan rinkiin. Jokainen ryhmäläinen pyöräyttää tunnerulettia vuorollaan ja katsoo, mihin tunteeseen se pysähtyy. Hänen tulee kuvailla ja/tai esittää muille ryhmäläisille mitä hän tai muut ihmiset tekevät kehollaan tuntiessaan tällä tavoin. (T2T4)

Yhteenkuuluvuus näkyy kyseisen ryhmän tehtävissä osallistujan aktiivisena osallistumisena ja yhteistyön tekemisenä muiden kanssa. Pelit ja leikit on tehtävänannoissa muodostettu niin, että jokaisella on oma roolinsa ja tehtävänsä, kuten esimerkissä T2T4, jossa jokainen osallistuja pääsee pyöräyttämään tunnerulettia vuorollaan.

Ryhmään tunteiden hyödyntäminen ajattelussa ja pätevyys kuuluu yhteensä 7 tehtävää, eli lähes kaikki tehtävät, jotka ovat tukeneet pätevyyden osa-alueita on koodattu kategoriaan tunteiden havaitseminen. Ryhmän kaikki tehtävät liittyvät punaisten ja vihreiden, eli haitallisten ja auttavien, ajatusten pohtimiseen ja tunnistamiseen. Tehtävissä pyritään siis pohtimaan tarkoituksenmukaisia tunteita tilanteen vaatimusten mukaisesti sekä ryhmätöinä että itsenäisesti.

Osallistajat tekevät kukin oman sorminukan, jonka toinen puoli väritetään vihreäksi ja toinen puoli punaiseksi. Vihreälle puolelle piirretään iloiset kasvat ja punaiselle puolelle surulliset. Seuraavaksi käydään läpi työkirjan sivulla 45 olevia ajatuksia, jotka voivat aiheuttaa erilaisia tunteita. Ryhmänohjaaja lukee ääneen jokaisen auttavan ja haitallisen ajatuksen, ja lapset näyttävät sitä puolta sorminukestaan sen mukaa, ajattelevatko he ajatuksen olevan auttava vai haitallinen. Käydään yhdessä läpi jokainen ajatus. (T5T4)

Haitallisten ja auttavien tunteiden tehtävänannot on aseteltu niin, että niissä nähdään olevan oikeat ja väärät vastaukset. Esimerkissä T5T4 huomataan, että lapset näyttävät sorminukeilla valitsemansa vastauksen ja tämän jälkeen tapaukset käydään yhdessä läpi. Tehtävissä ilmenee

siis selkeitä kriteereitä ja osallistuja saa heti palautteen vastauksestaan, mikä tukee pätevyyden kokemusta.

Ryhmään *tunteiden ymmärtäminen ja autonomia* kuuluu yhteensä 13 tehtävää, eli lähes kaikki kategoriaan *tunteiden ymmärtäminen* koodatut tehtävät ovat olleet autonomian osa-alueita tukevia tehtäviä. Ryhmässä kuvatut tehtävät ovat pääsääntöisesti kuvion 2 mukaisesti toiminnallisia tehtäviä, joissa painottuu kehollisuuden osa-alue.

Pyydä osallistujia katsomaan Tommin kehon antamia vihjeitä sivulla 22. Pyydä osallistujia miettimään tilannetta, kun he ovat tunteneet olonsa huolestuneeksi tai hermostuneeksi ja pyydä heitä värittämään Tommin kehon vihjeet, jos heistä tuntuu silloin samalta. Osallistujat voivat myös kirjoittaa tai piirtää kuvaan muita kehon vihjeitä, joita he ovat tunteneet. (T3T5)

Tehtävänannoissa ilmenevä kehollisuuden osa-alue tuo tehtäviin omakohtaisen näkökulman, jolloin osallistuja miettii erilaisten tunteiden ilmenemistä omassa kehossaan, kuten esimerkiksi T3T5 pohditaan huolestuneisuudesta ja hermostuneisuudesta viriäviä vihjeitä. Tällöin tehtävissä ei ole oikeita vastauksia, vaan osallistuja työstää valintoja ja vastauksia omiin kokemuksiinsa liittyen. Itsenäiset valinnat ja omakohtaisten kokemusten välittäminen tukevat autonomian osa-alueita.

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä Friends-ohjelman materiaalin sisällön monipuolisuudesta ja painotuksista tunnetaitojen kehittämisen välineenä. Tutkimuksessa selvitettiin Friends-ohjelman ryhmänohjaajan oppaan tehtävien jakautumista tunnetaitojen nelijaottelun sekä itsemääräämisteorian osa-alueiden välillä sekä havainnollistettiin kategoriakohtaisia tehtävätyyppejä. Tehtävien analyysi tarjosi lisätietoa aineiston monipuolisuudesta tunnetaitojen ja motivaatiokeinojen näkökulmasta.

Tutkimuksessa saadut tulokset osoittavat, että tunnetaitojen nelijaottelun kategoriat eroavat toisistaan määrällisesti ja kategorioittain painottuneissa tehtävätyypeissä nähdään selkeitä eroja. Tästä voidaan päätellä, että eri tunnetaitojen osa-alueita voidaan kehittää eri tavoin ja monipuoliset tehtävätyypit myös lisäävät mahdollisuutta huomioida eri osa-alueita.

Itsemääräämisteorian osa-alueista eli motivaatiokeinoista selkeästi eniten on käytetty autonomian sekä yhteenkuuluvuuden tukemista, mutta kategorioiden välisiä tehtävätyyppieroja ei ilmennyt yhtä selkeästi verrattuna tunnetaitoihin. Motivaatiokeinot näyttäytyvät siis monipuolisina, sillä niiden piirteitä ilmenee erilaisissa tehtävätyypeissä.

Motivaatiokeinojen ja tunnetaitojen yhteyksiä tarkasteltaessa havaittiin, että motivaatiokeinot jakautuvat tasaisesti eri tunnetaitojen osa-alueiden tehtäviin. Tehtävien teemoittelun perusteella nousi kuitenkin esiin selkeitä painotuksia tehtävätyypeissä. Voidaan todeta, että motivaatiokeinoja on mahdollista hyödyntää tunnetaitotehtävissä laajasti, sillä ne ovat helposti sovellettavissa eri sisältöihin. Toisaalta tunnetaitojen eri osa-alueet ovat vaikuttava tekijä tehtävätyyppien valikoitumiseen, ohjaten siten käytettävien motivaatiokeinojen valintaa. Seuraavassa osioissa syvennyttään tutkimuksen merkittävimpiin tuloksiin ja havaintoihin koulukontekstin näkökulmasta.

6.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat tunnetaitojen jakautuvan määrällisesti erisuuruisiin kategorioihin. Tunnetaitojaottelun kehittäjien nykykäsityksen mukaan osa-alueet rakentuvat usein toistensa päälle, eli 1. kategoria ”tunteiden havaitseminen” on osa-alueista yksinkertaisin ja toimii myös pohjana muiden tunnetaitojen osa-alueiden kehittymiseen (Mayer ym., 2016, 296). Puolestaan kategoriat 2–4 ovat portaittain kognitiivisesti monimutkaisempia, ja esimerkiksi tunteiden säätelyn katsotaan olevan mahdotonta ilman kykyä tunnistaa ja nimetä vallitsevaa tunnetta (Mayer ym., 2016, 295). Tämä voi osaltaan

selittää tuloksissa ilmenevää tunnetaitojen määrällistä jakautumista, jossa eniten tehtävistä on löytynyt ensimmäisen ja toisen kategorian piirteitä, seuraavaksi eniten kolmannen kategorian piirteitä ja vähiten neljännen kategorian piirteitä.

Tunteiden säätelyn katsotaan olevan osa tunteiden hallintaa, sillä se voidaan määritellä kykynä vaikuttaa tunteiden keston ja voimakkuuteen (Kokkonen, 2017, 19). Myös tunteiden hallintaa on määritelty kyvyksi säädellä ja hallita tunteita tilanteen mukaisesti, joten käsitteitä voidaan käyttää myös rinnakkaisina ilmauksina. Opetushallitus (Tunnetaidot koulussa) on nostanut tunteiden säätelyn yhdeksi tärkeimmäksi tunnetaitojen osataidoksi, jotta jokapäiväinen arki luokassa olisi sujuvaa, turvallista ja erilaiset oppijat huomioon ottavaa. Tunteiden hallinnan osa-alue jää tämän tutkimuksen tuloksissa kuitenkin hyvin vähäiseksi, vaikka sen nähdään vaikuttavan vahvasti ihmisen tunne-elämän tasapainoon sekä elämänlaatuun yleisesti (Kokkonen, 2017, Ciarrochi ym., 2001, 1112). Lasten Friends-ohjelma on suunnattu 9–12-vuotiaille lapsille, eli noin 3–6-vuosiluokille, jolloin tunteiden säätelyn harjoittaminen pitäisi olla jo vahvasti läsnä kouluarjessa (OPS, 2014, 100).

Tunteiden säätelyn taito sijoittuu tunnetaitojen hierarkiassa ylimmäksi, jolloin kaikkien muiden taitojen hallitseminen vaikuttaa sen omaksumiseen (Mayer ym. 2016). Tunnetaitojen nelijaottelun (Mayer, 2004) sekä tämä tutkimuksen tuloksista voidaan havaita, että toisin kuin muut osataidot, tunteiden hallinta perustuu ensisijaisesti omien tunteiden, tunnereaktioiden sekä niiden ohjaaman toiminnan ymmärtämiseen ja säätelyyn. Tämä tekee tehtävistä osallistujille subjektiivisia erityisesti silloin, kun niissä pohditaan omakohtaisia kokemuksiaan tai ajatuksiaan erilaisista tilanteista. Henkilökohtaisten kokemusten jakaminen puolestaan edellyttää usein turvallista ja tuttua ympäristöä. Voidaan siis arvioida, että tunteiden säätelyn harjoittamiseen ja siinä kehittymiseen vaikuttavat merkittävästi sekä kasvuympäristö sekä ilmapiiri, jossa näitä taitoja harjoitellaan (Ciarrochi ym., 2001, 1115; Kokkonen, 2017, 97).

Kouluarjessa tunteiden säätelyyn törmätään hyvin konkreettisina tilanteina (Kokkonen, 2017, 111). Oli se sitten riitatilanteiden ratkaisua tai oman vuoron odottamisen harjoittelu, niin tällaiset yleisluontoiset tunnereaktioita nostattavat tilanteet ovat lapsille tuttuja. Vaikka todelliset tilanteet tarjoavat arvokkaan mahdollisuuden lapsen tunnesäätelyn kehittymiselle, on tärkeää, että tunteita nostattaviin tilanteisiin voidaan valmistautua ennakoivasti (Kokkonen, 2017, 112). Sitä varten tunnetaitotehtävät voisivat tarjota konkreettisempia esimerkkejä liittyen tilanteisiin, joita lapset arjessaan kohtaavat, jolloin tilanteisiin liittyviä tunnereaktioita ja toimintatapoja voitaisiin yhdessä kohdata ja pohtia.

Aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että itsemääräämisteoriaan sisältyvien psykologisia perustarpeita tukevan opetuksen on todettu lisäävän oppilaiden sisäistä motivaatiota, ja tätä kautta vaikuttavan positiivisesti sosiaaliemotionaalisten taitojen kehitykseen (Wang ym., 2024, 2; Knopikan & Oszwan 2020, 2). Tämän tutkimuksen tuloksista havaitaan, kuinka itsemääräämisteorian psykologisten osa-alueista tutkimusaineiston tehtävissä on määrällisesti eniten havaittavissa motivaatiokeinona yhteenkuuluvuuden tukemista. Huomioitavaa tulosten kannalta on se, että itsemääräämisteorian alkuperäisten kehittäjien Decin & Ryanin (2000b, 235) mukaan yhteenkuuluvuuden osa-alueella ei ole itsenään täysin yhtä merkittävää roolia sisäisen motivaation tukemiseen verrattuna kahteen muuhun itsemääräämisteoriassa kuvattuun psykologiseen perustarpeeseen Yhteenkuuluvuuden osa-alueeseen sisältyvä sosiaalinen ympäristö voi kuitenkin toimia tärkeänä taustatukena sisäiselle motivaatiolle, vaikuttaen positiivisesti myös sen ylläpitämiseen (Deci & Ryanin 2000b, 235).

Lasten Friends-ohjelma on kehitetty tunnetaitojen kehittämisen lisäksi kehittämään myös vuorovaikutustaitoja, joiden kehittymisen näkökulmasta juuri yhteisössä sosiaalisesti toimisella on merkittävä rooli (Aseman lapset ry, Friends-toiminta, ei pvm.). Tämä tutkimus ei anna tietoa siitä, kuinka iso osa kategorioiduista tehtävistä keskittyy määrällisesti kehittämään tunnetaitojen lisäksi myös vuorovaikutustaitoja. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittaminen yhdistettynä on perusteltua, sillä niiden on todettu tukevan toisiaan ja ainoastaan toisen osa-alueen harjoittaminen ilman toista voi tuottaa jopa heikompia oppimistuloksia (Durlak ym., 2011, 417). Tämä esille tuotu vuorovaikutuksellisuuteen liittyvä näkökulma voi osaltaan selittää yhteenkuuluvuuden osa-alueen painottumista motivaatiokeinona tämän tutkimuksen tutkimustuloksissa.

Yhteenkuuluvuuden tukemisen laadulla voi olla vaikutusta sisäisen motivaation tukemisen laatuun (Deci & Ryan, 2000b). Tämän tutkimuksen aineistossa kuvatut yhteenkuuluvuuden kokemusta tukevat tehtävät ovat monipuolisia, ja niitä toteutetaan pareittain, pienryhmissä sekä yhteisesti koko ryhmän kesken. Tutkimusaineiston ohjaajalle suunnatuissa tehtävänannoissa ilmenee kuitenkin toistuvasti tilanne, jossa tehtävälle annetaan vaihtoehtoiseksi toteutustavaksi ryhmäkeskustelu, tai vastaavasti ohjataan käymään tehtävää jälkikäteen ryhmäkeskustelun kautta läpi. Tällöin toteuttaminen ei siis itsessään edellytä aktiivista yhteisöllistä osallisuutta jokaiselta osallistujalta, vaan nojaa ohjaajajohtoiseen keskusteluun, jonka tavoitteena voidaan katsoa olevan pyrkimys dialogisuuteen.

Opetushallitus kuvaa dialogisuuden olevan tavoiteltavaa erityislaatuista vuorovaikutusta, johon liittyy toisten kohtaamista sekä kommunikaation vastavuoroisuutta (OPH, dialogi ja dialogisuus). Laadukkaan dialogisen ryhmäkeskustelun toteutumista voi kuitenkin haastaa osallistujien välillä esiintyvät sosiaaliset paineet sekä ennakkoluulot (OPH, dialogi ja dialogisuus). Esimerkiksi edellä kuvattujen haasteiden vuoksi ryhmäkeskusteluiden laatu voi vaihdella, ja yhteenkuuluvuuden kokemuksen syntyminen voi tämän vuoksi jäädä osalla osallistujista verrattain vähäiseksi. Tutkimusaineistossa onkin mahdollisesti pyritty vastaamaan tähän haasteeseen tarjoamalla ohjaajalle tehtävänannoissa keskustelun ohessa esitettäviä apukysymyksiä, jotka voivat helpottaa vastavuoroisuuden syntymistä ja edistää jokaisen osallistujan aktiivista osallisuutta keskusteluun.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, kuinka lähes kaikissa tunteiden havaitsemista harjoittavissa tehtävissä käytettiin motivaatiokeinona yhteenkuuluvuuden tukemista. Tämän yhdistelmän tehtävissä hyödynnettiin erityisesti pelejä, leikkejä sekä muita toiminnallisia tehtäviä, joissa painottuu erityisesti draamallisuus. Aikaisemmat tutkimustulokset osoittavat, että tehokkaiksi toteuttamistavoiksi tunnetaitojen kehittämiseksi voidaan katsoa olevan tavoitteelliset vuorovaikutteiset tehtävät, joissa esiintyy esimerkiksi rooleihin eläytymistä. (Durlak ym. 2011, s. 417–418, Frydman & Mayor, 2024, 5). Lisäksi draamalliset harjoitteet voivat tarjota sopivan ja turvallisen tavan käsitellä aiheita, jotka saattaisivat muuten tuntua lapselle liian haastavilta (Frydman & Mayor, 2024, 5). Draamallisuuden hyödyntäminen silloin, kun halutaan keksittyä kehittämään erityisesti tunteiden havaitsemista on perusteltua, sillä tunteita voidaan oppia tunnistamaan esimerkiksi ilmeiden ja eleiden kautta. Vuorovaikutteisten tehtävien kautta tätä taitoa voidaan harjoitella hyvin havainnollistavasti. Luovaa ilmaisua sisältäviin draamaharjoitteisiin, esimerkiksi roolileikkeihin piirteisiin liittyykin vahvasti niiden sosiaalinen luonne (Frydman & Mayor, 2024, 5). Tämä voi osaltaan selittää tämän tutkimuksen tuloksia, joissa yhteenkuuluvuuden sekä tunteiden havaitsemisen suhde näyttäytyy merkittävänä piirteenä.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että pätevyyden tukemista motivaatiokeinona hyödynnettiin aineistossa selkeästi määrällisesti vähiten. Tulos on merkittävä, sillä pätevyyden kokemukset ovat keskeinen osa sisäisen motivaation syntymistä (Deci & Ryan, 2000b, 235). Tuloksia tulkitessa voi olla kuitenkin olennaista kiinnittää huomiota tunnetaitojen lähtökohtaan eli tunteisiin, joihin liitettäviä piirteitä ovat muun muassa omakohtaisuus ja mielensisäisyys (Kokkonen, 2017, 16). Tähän nojaten voidaan katsoa, että tunnetaitoja harjoittavissa tehtävissä nämä tunteiden ominaisuudet heijastuvat myös niihin

liittyviä taitoja harjoittavien tehtävien luonteeseen. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tunnetaitoja kehittävässä tehtävässä painotettiin osallistujien subjektiivisia kokemuksia ja pohdintaa, sillä tehtävissä oli ainoastaan harvoin löydettävissä yksiselitteisesti oikeita vastauksia. Tämä voi osaltaan selittää pätevyyden tukemisen vähäisyyttä, sillä selkeän oikean vastauksen tai ratkaisun löytäminen voi osaltaan lisätä pätevyyden kokemusta.

Yhtenä keinona pätevyyden tukemiseen on selkeiden saavutettavissa olevien tavoitteiden asettaminen (Deci & Ryan, 2000b). Oppimisympäristön tulisi tukea oppijoiden tavoitteiden asettamista, ja opettajan rooli on keskeinen tämän prosessin tukemisessa kouluympäristössä (Ponomarioviené & Jakavonytè-Staškuviené, 2024,14). Mielenkiintoisena havaintona tämän tutkimuksen aineistosta ilmenee se, että lähes kaikissa ohjaajille suunnatuissa tehtävänannoissa on selkeästi määritelty tehtävien tavoitteet. Näissä ohjeissa kuvattiin selkeästi ja käytännönläheisesti sitä, mihin osallistujia tulisi erityisesti ohjata keskittymään. Nämä tavoitteet eivät kuitenkaan ole suoraan osallistujien nähtävillä. Asetettujen oppimiseen liitettyjen tavoitteiden tulisi olla alakouluikäisille lapsille selkeitä ja mitattavissa olevia, jotta he sisäistävät mihin heidän on pyrittävä (Ponomarioviené & Jakavonytè-Staškuviené, 2024,14). Tämä herättää kysymyksen siitä, voisiko pätevyyden tukemista vahvistaa tekemällä tavoitteet näkyvämmäksi osallistujille esimerkiksi suullisesti. Lapsen voi olla haastavaa tunnistaa tavoitteita tunnetaitotehtävissä itsenäisesti, jolloin myös pätevyyden kokemus saavutettujen tavoitteiden avulla voi tällöin jäädä vähäiseksi.

Tämän tutkimuksen perusteella Friends-ohjelman tunnetaitomateriaali näyttäytyy monipuolisena sekä joustavasti sovellettavana työvälineenä tunnetaitojen kehittämiseksi. Tulosten soveltamisen kannalta keskeisiksi havainnoiksi nousivat yhteenkuuluvuuden kokemuksen tukeminen sekä tunteiden säätelyn taidot. Yhteenkuuluvuuden tukeminen edellyttää huomiota sen laatuun, sillä merkityksellinen yhteenkuuluvuus rakentuu ympäristössä, joka koetaan turvalliseksi. Tällaisen ilmapiirin luominen vaatii ohjaajalta, joka koulukontekstissa on useimmiten opettaja, sensitiivistä ja osallistavaa lähestymistapaa. Tunteiden säätelyyn liittyvien taitojen harjoittamiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota, sillä tämän tutkimuksen tehtävämateriaalin perusteella niiden harjoittelu voi jäädä vähäiselle huomiolle, vaikka näille taidoille ilmenee kouluarjessa jatkuvaa tarvetta.

6.2 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan sen mukaisesti, millaisia menetelmiä tutkimuksessa on käytetty ja millaisen kehyksen kyseinen tutkimus antaa menetelmien

käyttöön (Juuti & Puusa, 2020, 180). Tämän tutkimuksen toteutuksessa seurattiin tarkasti sisällönanalyysin luotettavuuden mittareita, kuten johdonmukaisuutta ja loogisuutta tutkimuksen toteutuksessa, sekä valintojen tarkkaa perustelua (Juuti & Puusa, 2020, 180; Nowell ym., 2017, 3). Vaikka tutkimuksen havainnot ja tulkinnat eivät ole koskaan vapaita tutkijoiden ennakkotiedosta, kuten omakohtaisesta tiedosta tai ennakkokäsityksistä, pyrittiin tässä tutkimuksessa objektiivisuuden ja avoimuuden avulla luomaan vakuuttavia tuloksia (Juuti & Puusa, 2020, 181). Tämän tutkimuksen tulokset voidaan nähdä vakuuttavina, sillä ne on esitetty rehellisesti ja tuloksista tehdyt johtopäätökset perustuvat vuoropuheluun lähdeaineiston kanssa (Nowell ym., 2017, 3). Tämän lisäksi tutkijoiden ennakkokäsitykset tutkimusaineistosta olivat hyvin vähäiset, jolloin voidaan katsoa, että ne eivät ole merkittävästi ohjanneet analyysiä.

Temaattiseen analyysiin liittyy joitakin luotettavuuteen liittyviä haasteita. Tällaisia ovat muun muassa aineiston merkityksellisten osien mahdollinen häviäminen sekä teemoittelun tulkinnallisuus (Nowell ym., 2017, 2). Aineiston rajaamisessa ja luokittelussa pyrittiin tekemään harkittuja ja perusteltuja valintoja, jotta ne palvelisivat tämän tutkimuksen tavoitteita ja asetetun menetelmän perusteita. Esimerkiksi aineistosta tehtävien poistaminen tai pelkästään tunnetaitotehtäviin keskittyminen saattoi rajata tutkimuksen ulkopuolelle yksittäisiä merkityksellisiä havaintoja, vaikka niiden rajaaminen on ollut lähtökohtaisesti perusteltua. Tämän lisäksi aineistossa oli tehtäviä, jotka toistuivat samanlaisena jokaisella tapaamiskerralla. Nämä tehtävät ovat teemoittelun perusteella menneet samaan kategoriaan ja näin kasvattaneet määrällistä arviota, mutta eivät välttämättä lisänneet sisällöllistä arvoa. Tämän tutkimuksen tulokset perustuvat tutkijoiden tulkintaan, mutta tulkinnan tukena on pyritty käyttämään vahvaa teoreettista taustaa, ja tuloksien tulkintaa ohjaavat aineistossa ilmenevät havaintojen määrät ja painotukset. Tämän lisäksi tutkimuksen ja temaattisen analyysin luotettavuutta lisäävät tutkijatriangulaatio, luokittelun esitestaus, useat aineistolainaukset sekä vertaispalautteen hyödyntäminen (Nowell ym., 2017, 3).

6.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa tuodaan ilmi, kuinka tunnetaitojen tavoitteellisella ja systemaattisella kehittämisellä osana alakoulun perusopetusta voi parhaimmillaan olla merkittäviä positiivisia vaikutuksia niin lasten hyvinvointiin, kuin oppimistuloksiinkin. Toimivat pedagogiset menetelmät sekä laadukkaat materiaalit voivat tarjota konkreettisia työkaluja tunnetaitokasvatukseen toteuttamiseen kouluarjessa. Näiden havaintojen valossa jatkotutkimus

aiheesta on paitsi perusteltua, myös tarpeellista. Seuraavaksi esitetään muutamia jatkotutkimusehdotuksia.

Ensimmäisenä jatkotutkimusehdotuksena tuodaan esiin tutkimusaiheen erilaiset rajausmahdollisuudet. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tutkimusaineistoa ainoastaan tunnetaitojen näkökulmasta, kahden tutkimukseen valitun tieteellisen teorian pohjalta. Aineistoa ei käsitelty tämän vuoksi kokonaisuutena, ja analyysin ulkopuolelle jäivät kokonaan tehtävät, jotka eivät tutkimukseen valikoituneen teorian mukaan käsitelleet tunnetaitoja ollenkaan. Jatkotutkimus voisi keskittyä tutkimaan näitä, tästä tutkimuksesta jo alussa pois rajattuja tehtäviä, sillä tämä tarkastelu voi tarkentaa analyysia keskittymällä esimerkiksi vuorovaikutustaitojen kehittämisen näkökulmaan.

Toisena jatkotutkimusehdotuksena nostetaan esiin tehtävien käytännön toteutuksen näkökulma. Tässä tutkimuksessa aihetta lähestyttiin kirjallisella teoriatasolla.

Tutkimusaineistossa kuvattuja tehtäviä ei ole siis tutkijoiden toimesta toteutettu käytännössä, joten tehtävien analyysi jää suppeaksi tämän osan puolesta. Jatkotutkimus voisi lähestyä aihetta esimerkiksi havainnoimalla aineiston tehtävien piirteiden ilmenemistä käytännön toteutuksen yhteydessä. Tämä voisi tarjota kiinnostavaa tietoa siitä, miten aineiston tehtävät ovat käytännössä sovellettavissa alakoulukontekstissa. Huomion voisi kiinnittää esimerkiksi siihen, miten toimiviksi tehtävissä teoriatasolla havaitut motivaatiokeinot koetaan ja millaisena niiden ilmeneminen näyttäytyy.

Lähteet

Aseman lapset ry. (ei pvm.) Friends-toiminta.

<https://asemanlapset.fi/toimintamuotomme/friends/>

Barret, P. (2011). Ryhmänohjaajan opas lasten kanssa työskentelyyn (Tuominiemi, A-M., Immonen, I., Intke Hernandez, M.) [käännös]. Aseman Lapset ry. (FRIENDS for life: Group leaders' manual for children pathways health and research centre, 2010)

Bar-On, R. (2006). "The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)." *Psicothema*, 13-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415/8279>

Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105–1119. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5)

Clarkeburn, H., & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. [Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. - EBSCO](#)

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Frydman, J. S., & Mayor, C. (2024). A Scoping Review on the Use and Potential of School-Based Drama Therapy to Enhance Socio-emotional Skills in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 52(4), 669–680. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01471-1>

Goleman, D. (2012). *Tunneäly työelämässä*. Otava.

Helsingin kaupunki. (2021). Me-koulukehittäminen vaikuttanut positiivisesti oppilaisiin ja kouluviihtyvyyteen.

<https://www.hel.fi/fi/uutiset/me-koulukehittaminen-vaikuttanut-positiivisesti-oppilaisiin-ja-kouluviihtyvyyteen>

Hevonoja, J. (15.1.2024). Nuorten mielenterveysoireilu ja itsetuhoisuus ovat lisääntyneet – nyt etsitään syitä ja ratkaisumalleja. Yle Uutiset.

[Nuorten mielenterveysoireilu ja itsetuhoisuus ovat lisääntyneet – nyt etsitään syitä ja ratkaisumalleja | Kotimaa | Yle](#)

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Knopik, T., & Oszwa, U. (2020). Self-determination and development of emotional-social competences and the level of school achievements in 10-11-year-old Polish students. *Education 3–13*, 48(8), 972–987.

<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1686048>

Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihostuttavat tunteet*. PS-kustannus.

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä*. Santalahti-kustannus.

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research: An examination of four meta-analyses of SEL programs found multiple positive outcomes in the short and long term for participating students. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–18.

<https://doi.org/10.1177/0031721718815668>

Mayer, J. (2004). What is Emotional Intelligence.

https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=personality_lab

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.

<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

McInerney, D. M. (2019). Motivation. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 39(4), 427-.

<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1600774>

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.

<https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

Opetushallitus. (26.9.2024). Nuorten mielenterveysoireilu lisääntyy – mitä nuorisotyö voi tehdä? Opetushallitus.

[Nuorten mielenterveysoireilu lisääntyy – mitä nuorisotyö voi tehdä? | Opetushallitus](#)

Opetushallitus. (Ei pvm.) Tunnetaidot koulussa. Opetushallitus.

<https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/tunnetaidot-koulussa>

Opetushallitus. (Ei pvm.) Dialogi ja dialogisuus. Opetushallitus.

[Dialogi ja dialogisuus | Opetushallitus](#)

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172.

[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014).

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pincus, J. D. (2023). The structure of human motivation. *BMC Psychology*, 11(1), Article 308. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01346-5>

Ponomariovienė, J., & Jakavonytė-Staškuvienė, D. (2024). Solutions for Independent Goal Setting and Implementation of Primary School Students Fostering the Competence of Learning to Learn. *Education Sciences*, 14(4), 368-.

<https://doi.org/10.3390/educsci14040368>

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Seal, C. R., & Andrews-Brown, A. (2012). An integrative model of emotional intelligence: emotional ability as a moderator of the mediated relationship of emotional quotient and emotional competence. *Organization Management Journal*, 7(2), 143–152.

<https://doi.org/10.1057/omj.2010.22>

Shortt, A. L., Barrett, P. M., & Fox, T. L. (2001). Evaluating the FRIENDS program: A cognitive-behavioral group treatment for anxious children and their parents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 30(4), 525-535.

[Long-Term Outcomes of an Australian Universal Prevention Trial of Anxiety and Depression Symptoms in Children and Youth: An Evaluation of the Friends Program: Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology: Vol 35, No 3 \(tandfonline.com\)](#)

THL. (2017, 2019, 2023). Kouluterveyskysely. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2/lapset/fact_ktk2_lapset?row=measure-878980&row=952647L&column=alue-886778.&column=vuosi-952479&column=taustatekija-888288&column=sp-888243&fo=1#

THL. (2024). Lasten mielenterveys ja mielenterveyden häiriöt. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

<https://thl.fi/aiheet/mielenterveys/mielenterveyshairiot/lasten-mielenterveys-ja-mielenterveyden-hairiot>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.

https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: An Integrative Framework. *Educational Psychology Review*, 35(2), 45.

<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>

Virtanen, A. (21.3.2021). Helsingiläiskoulussa opetettiin lapsille tunne- ja vuorovaikutustaitoja: tulokset ällistyttäviä – ”Tämä voisi olla kokonaan oma oppiaineensa”. Helsingin Sanomat.

<https://www.helsinginuutiset.fi/paikalliset/3994589>

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology*, 53(3), 371–399.

<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x>

Wang, X., Dai, M., & Short, K. M. (2024). One size doesn't fit all: how different types of learning motivations influence engineering undergraduate students' success outcomes. *International Journal of STEM Education*, 11(1), 41–20.

<https://doi.org/10.1186/s40594-024-00502-6>

WHO. (10.10.2024). Mental health of adolescents.

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>