

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitys omasta tunnekasvatusosaamisesta sekä oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeydestä

Nordvall Janne & Pham Binh

Pro gradu -tutkielma

Turun Yliopisto

OKL, Rauman yksikkö

Huhtikuu 2019

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö/Kasvatustieteiden tiedekunta

NORDVALL JANNE & PHAM BINH: Luokanopettajaopiskelijoiden käsitys omasta tunnekasvatusosaamisesta sekä oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeydestä
Pro gradu -tutkielma, 52 s., 7 liites.

Kasvatustiede

Huhtikuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsitystä oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeydestä sekä luokanopiskelijoiden kokemusta omasta tunnekasvatusosaamisesta. Tunnekasvatusosaamisella tarkoitetaan tässä yhteydessä luokanopettajaopiskelijan käsitystä omasta osaamisesta tukea oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin rakentumista. Näiden lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, kuinka paljon luokanopettajaopiskelijat kokevat saaneensa opinnoissaan informaatiota tunnekasvatuksesta ja edelleen, mistä opinnoista opiskelijat kertovat informaatiota saaneensa.

Tutkimus on tyypiltään kvantitatiivinen, joka toteutettiin strukturoituna verkkokyselynä. Kyselyyn osallistui yhteensä 102 luokanopettajaopiskelijaa Turun ja Rauman yksiköstä. Kyselylomakkeen sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyvät väittämät perustuivat CASEL:n (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) tunnekasvatuksen sisältömalliin, johon vastaajat vastasivat mukautetun kuusiportaisen Likert-asteikon mukaan. Opinnoista saatua tunnekasvatukseen liittyvää informaation määrää mitattiin neliportaisella asteikolla. Informaatiolähteenä olleita opintoja selvitettiin avoimella kysymyksellä, johon vastaajat saivat vapaasti kertoa, mistä opinnoista ovat saaneet informaatiota tunnekasvatuksesta. Strukturoitujen kysymyksiä tuottama aineisto käsiteltiin tilastollisin menetelmin ja avoimen kysymyksen kautta saatua aineistoa tarkasteltiin sisällönerrittelyn avulla.

Tutkimustulokseksi saatiin, että luokanopettajaopiskelijat pitivät oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia kokonaisuudessaan tärkeänä. Luokanopettajaopiskelijat arvioivat osaavansa tukea oppilaan sosioemotionaalista kompetenssin rakentumista kokonaisuudessaan kohtalaisen hyvin. Vuosikurssin ja luokanopettajaopiskelijan tunnekasvatusosaamisen välillä löytyi tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys oppilaan henkilökohtaisten tunnetaitojen osalta. Valtaosa vastanneista kertoi saaneensa opinnoissaan vähän tai ei lainkaan tietoa tunnekasvatuksesta (85 %) tai opetusta (89 %) aiheesta. Informaatiota tunnekasvatuksesta opiskelijat kertoivat saaneensa kasvatustieteen opinnoissa, sivuaineopinnoissa, opetusharjoittelussa sekä perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opinnoissa saatu tunnekasvatukseen liittyvän informaation määrä korreloi positiivisesti luokanopettajaopiskelijoiden omaan arvioon omasta tunnekasvatusosaamisesta. Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksen pohjalta voidaan pohtia, voitaisiinko luokanopettajankoulutuksessa nostaa tunnekasvatuksen teemaan liittyviä kysymyksiä selkeämmin esille esimerkiksi selkeän teemaan liittyvän opintojakson muodossa.

Avainsanat: tunne, emotio, tunnetaidot, sosioemotionaaliset taidot, tunneäly, sosioemotionaalinen kompetenssi, tunnekasvatus, sosioemotionaalinen oppiminen.

Sisällys

1	Johdanto	4
1.1	Tunne.....	6
1.1.1	Tunne ja tunteen toiminta.....	6
1.1.2	Tunteiden biologinen pohja.....	8
1.2	Sosioemotionaalinen kompetenssi	9
1.2.1	Tunnetaidot ja tunteiden säätely	10
1.2.2	Sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot	13
1.2.3	Sosioemotionaalinen kompetenssi kehittyä vuorovaikutuksessa	14
1.3	Tunnekasvatus ja sosioemotionaalinen oppiminen	15
1.3.1	Normit velvoittavat kasvatustoimintaa	18
1.3.2	Aikaisempi tutkimus tunnekasvatuksesta	20
1.4	Tutkimuskysymykset.....	22
2	Tutkimuksen suorittaminen	24
2.1	Aineiston kerääminen ja tutkimusjoukon kuvailu.....	27
2.2	Aineiston käsittely	28
2.2.1	Faktorianalyysi ja summamuuttujien muodostaminen.....	28
2.2.2	Aineiston tilastollinen analysointi.....	31
2.2.3	Opinnoissa saadun tunnekasvatusinformaation analysointi.....	32
3	Tutkimuksen tulokset ja tulkinta	36
3.1	Luokanopettaja opiskelijoiden kokemus oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeydestä.....	36
3.2	Luokanopettajaopiskelijoiden käsitys omasta tunnekasvatusosaamisestaan....	39
3.3	Opinnoissa saatu informaatio tunnekasvatuksesta	41
4	Pohdinta	43
5	Johtopäätökset.....	47
	Lähteet.....	49
	Liitteet:	53

1 Johdanto

Tunteet vaikuttavat ihmisen elämään monin tavoin. Ne synnyttävät asioissa merkityksiä ja toimivat kehyksenä, jonka läpi jokainen meistä tulkitsee ympäröivää maailmaa, jossa tunteet auttavat meitä toimimaan. Yksinkertainen esimerkki on tilanne, jossa ajatuksissaan oleva huolimaton jalankulkija lähtee yllättäen ylittämään ruuhkaista tietä. Autoilija antaa äänimerkin, koska jalankulkija tuntuu kävelevän auton eteen eikä autoilija ehdi pysäyttää autoa ennen jalankulkijaa. Jalankulkija pysähtyy säikähdyksestä, joka on sekoitus yllätystä ja pelkoa. Samalla hetkellä auto ajaa hänen ohitseensa ja jalankulkija pelastuu.

Tunteet eivät kuitenkaan aina toimi tarkoituksenmukaisesti. Esimerkin tilanteessa nousseet tunteet voivat jäädä vaivaamaan jompaakumpaa osapuolta siinä määrin, että autoilija ei uskalla lähteä enää ajamaan autoaan, sillä pelkää jatkuvasti ajavansa jonkun päälle tai kävelijä alkaa välttää vanhaa kulkureittiään, koska tietä ylittäessä tuntee itsensä jatkuvasti uhatuksi. Näin ollen, vaikka tunteet toimivat ihmisen hyödyksi, voivat ne hankaloittaa merkittävästi yksilön elämää. Kun ihmisen tunteiden säätely ei toimi tarkoituksenmukaisella tavalla, yksilön kyky kehittää itseään ja elää omaa elämäänsä eivät ole toivottavalla tasolla.

Perusopetuksen tehtävänä on edistää lapsen kykyä kehittää itseään oman elämänsä aikana. Peruskoulussa tapahtuvan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tämän elämässä tarvitsemia tietoja ja taitoja, tukea hänen kasvuaan ihmisyyteen sekä eettiseksi yhteiskunnan jäseneksi. (Perusopetuslaki 1998.) Tunne- ja vuorovaikutusosaamiseen liittyvät ongelmat ovat Suomessa yleisiä. Esimerkiksi masennus on kansanterveydellinen ongelma ja yksi suurimpia syitä työkyvyttömyyseläkkeelle siirtymiseen (Suomen Mielenterveysseura 2019). Masennuksen tiedetään lisäävän muun muassa nuorten itsemurhariskiä, minkä taustalla voi olla monien pettymysten kautta muodostunut ajatus siitä, että elämässä tulee yrittää selviytyä yksin (Uusitalo 2007, 16).

Tuula Uusitalon (2007) selvityksessä esitetään, että formaalien kasvatusympäristöjen tulisi sisällyttää opetussuunnitelmiin elämäntaitojen opetusta. Elämäntaitokasvatuksen kautta oppilaat ja opiskelijat

oppisivat ongelmanratkaisutaitoja, empatiaa, keskustelemaan asioista avoimesti, suvaitsemaan ja sietämään erilaisuutta sekä tunnistamaan kanssa eläjiensä pahoinvointia. Hänen mukaansa tässä voisi olla apu siihen, että ihminen ei yrittäisi selviytyä aina vain yksin omien ongelmiensa kanssa. (Uusitalo 2007, 27.) Vaikka elämäntaitojen opetusta ei ole kirjattu vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, on teemaan liittyviä sisältöjä ja tavoitteita nostettu opetussuunnitelmassa esiin. Samalla perusopetuksen arvopohja perustuu asiakirjan mukaan näkemykseen, jossa jokaisella oppilaalla on lähtökohtainen oikeus kasvaa ainutlaatuiseksi itseksensä ja kokea olevansa arvokas jäsen oppimisympäristössään. Oppilas tarvitsee kannustusta, tukea ja kokemusta, että hänestä välitetään ja että häntä arvostetaan, jotta hän voisi kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15.)

Elämäntaitojen opettamisen sijaan tässä tutkimuksessa puhutaan tunnekasvatuksesta. Sillä tarkoitetaan muodollista ja epämuodollista toimintaa, jolla tähdätään oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistumiseen (CASEL 2013). Tunnekasvatus ja siihen liittyvien teemojen käsitteleminen koulumaailmassa on erittäin tärkeää, jotta perusopetusta säätelevistä normeista nousevat arvot realisoituisivat todellisuudessa.

Vaikka perusopetusta säädellään erilaisilla normeilla, ovat opetuskäytännöt ja opetuksessa esiin nousevat sisällöt pitkälti opettajan valintojen seurausta. Koska opettajan valinnoilla on merkitystä opetuksen ja opetusta säätelevien normien näkökulmasta, on mielestämme mielekäästä kysyä ja pohtia sitä, miten tärkeänä luokanopettajaopiskelijat pitävät oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia sekä sitä, kuinka hyvin he kokevat pystyvänsä toteuttamaan tunnekasvatusta eli tukemaan oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin rakentumista. Tärkeänä pidämme myös kysymystä siitä, kokevatko luokanopettajaopiskelijat saaneensa opinnoissaan riittävästi informaatiota tunnekasvatuksesta ja siihen liittyvistä teemoista. Luokanopettajankoulutuksessa kasvatetaan ja opetetaan tulevaisuuden opettajia, jotka koulumaailmassa työskennellessään tulevat toteuttamaan tunnekasvatusta muun opetuksen rinnalla niillä taidoilla ja tiedoilla, joita ovat koulutuksessaan saaneet.

1.1 Tunne

Ihminen kohtaa jokapäiväisessä elämässä erilaisia tunteita. Saatamme tuntea iloa kohdatessamme hyvän ystävän, tai vihaa, kun joku käyttäytyy meitä kohtaan epäoikeudenmukaisesti. Tunteet eivät siis ole meille vieraita, ja olemme oppineet sopeuttamaan käyttäytymistämme tietyllä tavalla kohdatessamme erilaisia tunteita (Nummenmaa 2010, 37). Olemme oppineet, että vihaisina meidän tulisi hillitä itseämme, ja sosiaalisissa tilanteissa välttää käytöstä, mikä saattaisi aiheuttaa häpeää. Vaikka tunne käsitteenä on meille kaikille yleisesti tuttu, tunteen selittäminen voi olla monelle haastavaa, sillä tunteet ovat moniulotteisia, jotka vaikuttavat monella tapaa ihmisen toimintaan. (Reeve 2009, 299).

1.1.1 Tunne ja tunteen toiminta

Tunteen englanninkielinen vastine *emotion* tulee latinan kielen sanasta *emovere*, jossa e tarkoittaa ulospäin ja *movere* liikkumista (Rantanen 2011, 39). Tämä kuvaa hyvin tunteita, sillä lähtökohtaisesti tunteiden ensisijainen merkitys on toimia käyttäytymisen motiivina (Keltikangas-Järvinen 2012, 153). Tunteet antavat energiaa ihmisen toimintaan ja vastaavasti tunteiden puute tai negatiiviset tunteet voivat lamauttaa normaalia toimintaa (Nummenmaa 2010, 13; Reeve 2009, 301–302). Iloisena raskas työpäivä saattaa olla siedettävämpi, kun taas surullisena tai masentuneena raskas työpäivä voi tuntua lähes ylivoimaiselta. Tunteet ovat luonteiltaan lyhytkestoisia. Ne saattavat kestää muutamasta sekunnista useisiin tunteihin, mutta eivät pysy vallitsevina. Mielialalla tarkoitetaan pitkäkestoisempaa olotilaa ja persoonallisuuteen liittyvät luonteenpiirteet kuten iloisuus tai positiivisuus ovat jatkuvia. (Rantanen 2011, 39.)

Tunteet voidaan jakaa kahteen hierarkiaryhmään: yksinkertaisiin ja monimutkaisiin tunteisiin. Perustunteet ovat yksinkertaisia tunteita ja sosiaaliset tunteet monimutkaisempia tunteita. (Nummenmaa 2010, 35). Universaalisesti esiintyviä perustunteita ovat mielihyvä, pelko, viha, inho ja suru (Nummenmaa 2010, 36; Reeve 2009, 313). Sosiaalisia tunteita ovat muun muassa noloistuminen, häpeä, ujosteleminen, ylpeys, kateus ja halveksunta (Nummenmaa 2010, 36). Perustunteet ovat synnynnäisiä, eikä kokemuksen tai sosialisoinnin kautta opittuja. Ne ovat universaaleja, ja aiheuttavat jokaisella ennustettavan käyttäytymismallin samoissa tilanteissa. Esimerkiksi läheisen kuolema saa jokaisen

surulliseksi iästä, kulttuurista tai sukupuolesta riippumatta. Perustunteet ovat myös ainutlaatuisesti ilmaistuja ja tunnistettavia. (Reeve 2009, 312–313). Nummenmaa (2010) täsmentää, että perustunteiden ilmaisussa ja tulkinnassa voi kuitenkin olla eri kulttuurien välillä opittuja murre-eroja, jotka vaikuttavat ilmeiden esittämiseen ja tulkintaan, mutta ovat kuitenkin universaalisesti tunnistettavissa (Nummenmaa 2010, 89). Toisessa kulttuurissa voidaan pettymystä ilmaista vapaammin, kun taas toisessa pettymyksen esittäminen saattaa olla hillitympää. Sosiaaliset tunteet ovat kokemuksen ja kulttuurisen oppimisen myötä syntyneitä tai perustunteiden monimutkaisia yhdistelmiä. Ihminen ei voi tuntea esimerkiksi häpeää ilman, että hän olisi oppinut sen tarkkailemalla vanhempiaan ja yhteisössä olevien muiden ihmisten reaktioita erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Nummenmaa 2010, 37.)

Tunteiden päätoiminen tehtävä on edistää ihmisen hyvinvointia ja selviytymistä. Pelon tarkoitus on tunnistaa ympäristössä vallitseva uhka, mikä käynnistää taistele tai pakene -reaktion. Mielihyvä kertoo tyydyttyneistä perustarpeista, kun taas inho kertoo mahdollisesta terveydellisestä vaarasta, joka motivoi välttämään inhoa aiheuttavaa tilannetta. (Salmela 2014, 13.) Elämässä selviytymisen näkökulmasta ihmisen voidaan ajatella pärjäävän pelkästään perustunteiden varassa. Kuitenkin ihmisen sosiaalinen kehitys ja erilaisten tarpeiden tyydyttyminen on mahdollistanut monimutkaisempien tunteiden muodostumisen (Keltikangas-Järvinen 2012, 162–163).

Tunteiden toimintaa Reeve (2009) tarkastelee neljän ulottuvuuden kautta, jotka muodostavat yhdessä kokonaisuuden tunteesta. Nämä ulottuvuudet ovat tunteiden fysiologinen, sosiaalinen, tavoitteellinen ja subjektiivinen ulottuvuus. Tunteiden fysiologinen ulottuvuus ilmenee siinä, kuinka tunteen laukaisemat fysiologiset tekijät valmistavat yksilön kehoa tulevan tilanteen kohtaamiseen. Parhaiten tunteiden fysiologiset vaikutukset näkyvät ihmisen kohdatessa jännityksen ja pelon tunteita. Keho vastaa pelkotilaan taistele tai pakene -reaktiolla, joka säätelee kehomme hormonaalista toimintaa muun muassa säätelemällä epinefriinin (ts. adrenaliini) määrää, joka säätelee sydämen sykettä, ruumiin lämpötilaa sekä motorista valmiutta. Tämän fysiologisen ulottuvuuden voi nähdä tunteen objektiivisena ulottuvuutena. (Reeve 2009, 299.) Tunteiden subjektiivinen ulottuvuus ilmenee yksilön kognitiivisella tasolla. Kognitiivisella tasolla tunne antaa ihmiselle subjektiivisen kokemuksen, joka on usein luonteeltaan tietoinen ja henkilökohtaisesti merkitsevä (Reeve 2009, 299). Toisin sanoen se on yksilön kokema tunnekokemus, jonka hän on muodostanut ympäristöärsykkeiden tulkinnan kautta.

Tunteiden tavoitteellinen ulottuvuus vastaa ihmisen tarkoituksenmukaisesta toiminnasta. Se auttaa ihmistä asettamaan päämääriä itselleen ja motivoi yksilöä saavuttamaan niitä. Esimerkiksi nälkää tuntiessamme saatamme tuntea levottomuutta, joka motivoi meitä toimimaan. Tunteiden sosiaalinen ulottuvuus näkyy ihmisen kyvyssä ilmaista ja tunnistaa nonverbaalisia tunneilmauksia muun muassa eleiden, äänien ja ilmeiden perusteella sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Reeve 2009, 299-300.)

1.1.2 Tunteiden biologinen pohja

Aivojen osat, jotka yleisesti vastaavat tunteiden käsittelemisestä ovat otsalohko, talamus, tyvitumakkeet, insula ja limbinen järjestelmä, johon kuuluvat muun muassa hippokampus ja mantelitumake eli amygdala. (Nummenmaa 2017, 35). Otsalohko ja osittain aivokuori osallistuvat talamuksen kanssa tiedon käsittelemiseen ja ne vastaavat tunteiden tietoisesta tulkinnasta ja säätelystä. Talamus toimii aistitun tiedon, kuten kuulo- tai näköinformaation välittäjänä. Sen tehtävänä on esiarvioida aistiaivo-kuorten tuomaa käsittelemätöntä tietoa ja välittää se eteenpäin aivojen muihin osiin prosessoitavaksi. Tyvitumakkeet toimivat insulan kanssa somaattisen tilan seuraajana. Ne ovat yhteydessä mielialaan kuten masennukseen ja suruun, mutta myös mielihyvään ja innostukseen. Hippokampus varastoi muistia ja sen toiminta on keskeistä muistamisen ja oppimisen kannalta. Koska hippokampus ja amygdala ovat läheisessä yhteydessä toistensa kanssa, tunteilla on vaikutus tehostettuun oppimiseen. Limbisessä järjestelmässä amygdala on enemmän tunteiden kanssa tekemisessä kuin muut aivojen osa-alueet. Se toimii ympäristön tarkkailijana ja tarvittaessa käynnistää nopeasti pelon tai vihan tunteen. Hippokampuksen tavalla amygdala varastoi muistia, mutta toisin kuin hippokampuksen varastoima muisti, amygdalan varastoima muisti on usein tiedostamatonta. Tällainen muisti on tärkeää varsinkin vaaran tunnistamisessa. (Frank 2014, 45–49.) Tunteiden toimintaa aivojen eri osa-alueilla on kuitenkin vaikea paikantaa täsmällisesti, sillä aivojen osat toimivat interaktiivisesti toistensa kanssa. (Nummenmaa 2017, 37; Frank 2014, 50–51).

Tunnekokemus muodostuu tunteeseen johtaneen tapahtuman arvioinnin yhdistyessä tunnekeskuksen ja sisäisten fysiologisten reaktioiden, sekä käyttäytymisreaktioiden antamaan palautteeseen (Jalovaara 2006, 26). Käyttäessään aistejaan ihminen muodostaa yhteyden ympäristönsä kanssa, josta hän saa aistiensa avulla informaatiota. (Rolls 2005, 64). Ympäristöstä saatu informaatio kulkeutuu aistiaivokuorta pitkin talamukseen, jossa tapahtuu informaation esiarviointi. Talamuksesta esiarvioitu

informaatio kulkeutuu seuraavaksi otsalohkoon ja aivokuoreen, joissa tiedon tulkinta ja kategorisointi tapahtuu. Tässä vaiheessa ihmiselle muodostuu tiedostettu kokemus tunteesta. (Franks 2014, 51.) Haastavan tai vaarallisen tilanteen sattuessa talamuksella on kyky ohittaa otsalohko ihmisen tahdosta riippumatta, ja lähettää tieto vaarasta suoraan amygdalaan, joka on paljon nopeampi reagoimaan valitsemaan hätätilaan. Jos hätä osoittautuu vääräksi, otsalohko rauhoittaa amygdalan käynnistämän taistele tai pakene -reaktion. (Franks 2014, 51; Kunnanatt 2012, 58.)

1.2 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Sosioemotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan tunnetaitoja sekä vuorovaikutukseen liittyviä sosiaalisia taitoja (Hintikka 2016, 19). Kun puhutaan ihmisen osaamisesta, joka liittyy sosioemotionaalisten taitojen hallintaan, käytetään käsitettä sosioemotionaalinen kompetenssi (CASEL 2017; Hintikka 2016; Virtanen 2013). Toisinaan tutkimuksessa erotetaan sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi toisistaan (Hintikka 2016, 19–23).

Mirjami Virtanen (2013, 65–76) lähestyy aihepiiriä väitöskirjassaan emotionaalisen kompetenssin ja tunneilyn käsitteiden kautta. Emotionaalisen kompetenssin määritelmässä yksilön henkilökohtaisten tunnetaitojen merkitys korostuu (Hintikka 2016, 20). Tällaisia taitoja ovat muun muassa kyky tunnistaa omia ja toisten tunteita, sekä kyky tulla toimeen omien ja muiden ihmisten tunteiden kanssa (Mayer & Salovey 1997, 10–16). Emotionaalinen kompetenssi voidaan käsittää yksilön vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitojen perusedellytykseksi (Hintikka 2016, 20).

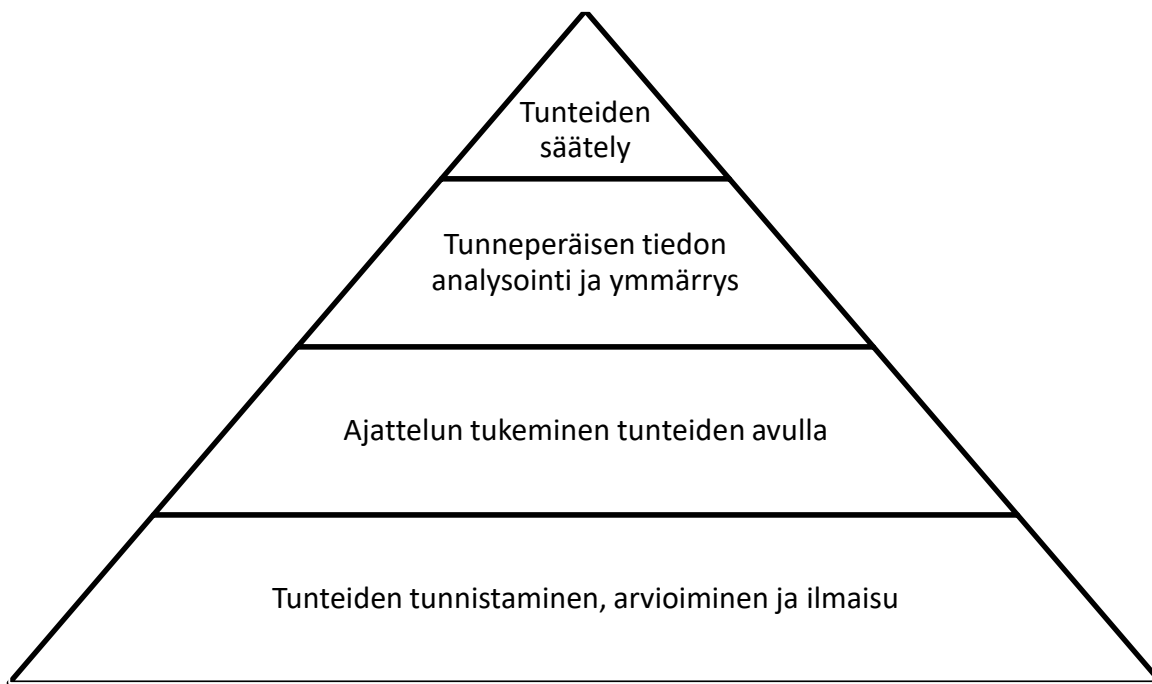
Sosiaalista kompetenssia on tarkasteltu muun muassa sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen informaation käsittelyn näkökulmista. Tunteilla on suora vaikutus sosiaaliseen kompetenssiin, jonka lisäksi ne liittyvät olennaisesti ihmisen sosiokognitiivisiin taitoihin. (Hintikka 2016, 19.) Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan sosiaalisten tilanteiden hallintaan liittyviä tiedollisia taitoja (Kauppila 2000, 19). Koska sosiaalisen kompetenssin ja emotionaalisen kompetenssin ajatellaan liittyvän olennaisesti toisiinsa, on mielekästä käyttää käsitettä sosioemotionaalinen kompetenssi. Tällä tarkoitetaan yksilön kykyä saavuttaa omat päämääränsä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa säilyttäen positiiviset ihmissuhteet toisiin ihmisiin. (Hintikka 2016, 19–21.)

Tässä tutkimuksessa lähestytään sosioemotionaalista kompetenssia CASEL:n (2017) tunnekasvatuksen sisältömallin kautta. Mallissa sosioemotionaalinen kompetenssi rakentuu viidestä osatekijästä, jotka ovat ihmisen tietoisuus itsestään, itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko (CASEL 2017). Tarkemmin kyseistä mallia käsitellään luvussa neljä. Yleisesti ottaen sosioemotionaalisen kompetenssin voi ajatella koostuvan kolmenlaisista taidoista: sosiokognitiivisista, sosiaalisista ja tunnetaidoista (Hintikka 2016, 23–32).

1.2.1 Tunnetaidot ja tunteiden säätely

Tunnetaidot ovat päivittäin käytettäviä taitoja, joita ihminen arjessa hyödyntää tietoisesti ja vaistomaisesti. Osana ihmisen sosiaalista käyttäytymistä ne ohjaavat yksilön ajatuksia, päätöksiä, tekoja ja unelmia (Peltonen 2005, 12). Yksilön tunnetaidot liittyvät hänen tasapainossa olevaan tunne-elämäänsä ja sen tarkoituksenmukaiseen toimintaan (Hintikka 2016, 19–20). Tunnetaidot ovat yhtä lailla tärkeä osa yksilön ihmissuhdetaitoja; niiden avulla ihminen voi huomata milloin toinen ihminen tarvitsee lohdutusta ja milloin taas riidanhaluinen (Peltonen 2005, 16). Tunnetaitoja voi lähestyä tunneällyn käsitteen avulla (Goleman 1997, 53–55). Mayerin ja Saloveyn tunneällyn käsitteeseen on sisällytetty keskeisimmät yksilön tunnetaidot (Kokkonen 2010, 38; Puolimatka 2011, 313).

Mayerin ja Saloveyn (1997, 10) tunneällyn käsite koostuu neljästä hierarkkisesta tunnetaidosta, jotka esitetään kuviossa 1. Ylemmän tason taidot ovat psykologisina prosesseina alempien tasojen taitoja vaativampia. Taidot ovat keskenään hierarkkisia niin, että edellisten tasojen jonkin asteinen hallinta on edellytys ylempien tasojen taitojen hallinnalle. Kaikkien tasojen taidot monimutkaistuvat ja kehittyvät ihmisen kehityksen rinnalla. (Mayer & Salovey 1997, 10.)



Kuvio 1 Tunneälyyn sisältyvät hierarkkiset tunnetaidot (mukailtu, Mayer & Salovey 1997.)

Tunteiden tunnistamisen, arvioimisen ja ilmaisun taitoon sisältyy yksinkertaisimmillaan kyky havaita ja tunnistaa omia tunteita psykologisina tiloina ja ajatuksina. Taitoon sisältyy lisäksi yksilön kyky tunnistaa ja havaita tunteita toisessa ihmisessä kielen, äänensävyn, ulkoisen olemuksen ja käyttäytymisen perusteella. Taidon kehittyessä ihminen oppii ilmaisemaan omia tunteitaan tarkasti, sekä kykenee tuomaan julki näihin tunteisiin liittyviä tarpeita. Lopulta yksilö kykenee erottamaan muiden tunteita sekä arvioimaan tunteen ilmaisun rehellisyyttä ja tarkoituksenmukaisuutta itsessään ja toisissa. (Mayer & Salovey 1997, 10–12.)

Tunteet priorisoivat ihmisen ajatuksia ohjaamalla yksilön keskittymistä tärkeään informaatioon. Niiden on oltava tarpeeksi selviä ja tarkoituksenmukaisia, että ihminen voi hyödyntää niitä mielialojen käsittelyn apuvälineinä. Ajattelun tukeminen tunteiden avulla on hahmotettavissa helpoiten siinä, kuinka tunnetilojen vaihtelu muuttaa yksilön näkökulmaa käsiteltävään asiaan muun muassa optimistisesta pessimistiseen tai toisinpäin. Kun ihminen tarkastelee käsillä olevaa ongelmaa erilaisten tunteiden avulla, pystyy hän huomioimaan paremmin erilaisia mahdollisia seurauksia. Esimerkiksi

onnellisuuden tunne edesauttaa induktiivista eli yksittäisestä havainnosta yleistyksen johtavaa päätelyä ja tukee ihmistä luovuutta vaativissa tehtävissä. (Mayer ja Salovey 1997, 10–14.)

Tunneperäisen tiedon analysointi ja ymmärrys sisältää kyvyn erottaa tunteiden sävyjä ja huomata sanojen ja tunteiden välisiä suhteita esimerkiksi sanojen “pitää” ja “rakastaa” välillä. Taitoon sisältyy myös kyky tulkita ihmissuhteisiin liittyviä merkityksiä ja seuraussuhteita, esimerkiksi suru seuraa usein menetystä. Taidon kehittyessä ihminen kykenee analysoimaan ja ymmärtämään monimutkaisia tunteita, joita ovat esimerkiksi samanaikainen vihan ja rakastamisen tunne ja tunteiden sekoittuminen. Tunteiden sekoittumisella tarkoitetaan esimerkiksi säikähtämistä, johon sekoittuu yllätystä ja pelkoa. Taitoon kuuluu myös kyky tunnistaa mahdollisia siirtymiä tunteiden välillä esimerkiksi vihasta tyydytykseen tai vihasta häpeään. (Mayer ja Salovey 1997, 10–15.)

Tunteiden säätely yksinkertaisimmillaan ilmenee yksilön kykynä pysyä avoimena tunteilleen riippumatta siitä, tuntuvatko ne miellyttävälle tai epämiellyttävälle. Kehittyessään tunteiden säätely ilmenee reflektiivisenä kykynä yhtyä tai irtautua tunteesta riippuen sen arvioidusta informaatio- tai hyödyllisyysarvosta. (Mayer ja Salovey 1997, 10–16.) Tunteiden säätely on siis taito, joka liittyy vahvasti ihmisen itsesäätelytaitoihin eli kykyyn säädellä laajasti omia tunteitaan, ajatuksiaan ja käyttäytymistään erilaisissa tilanteissa niin, että hän kykenee saavuttamaan tavoitteitaan. Tämä taito ilmenee muun muassa yksilön stressinsietokyvyn tasossa ja kyvyssä säädellä impulsiivista käyttäytymistä. (Aro 2013, 11; CASEL 2017). Tunteiden säätelyn kehittyminen iän myötä mahdollistaa yksilölle moniulotteisemmat vuorovaikutussuhteet. (Aro 2013, 11; Peltonen 2005; 14–22.)

Sosiaalisissa suhteissa tunteiden säätelyn taito ilmenee yksilön kykynä säädellä tunteita itsensä ja muiden välisissä suhteissa. Ihminen esimerkiksi huomaa kuinka selkeitä, tarkoituksenmukaisia ja tyyppillisiä tietyt tunteet ovat näissä suhteissa. Tunteiden säätely sosiaalisissa suhteissa ilmenee ihmisen kyvykkyytensä säädellä tunteita itsensä lisäksi toisissa ihmisissä. Näissä tilanteissa yksilö voi esimerkiksi hillitä negatiivisia tunteita tai korostaa suotuisia tunteita ilman, että hän tukahduttaa tai liioittelee informaatiota, jota tunteet välittävät itsessä ja muissa ihmisissä. (Mayer & Salovey 1997, 14–16.) Toimiva tunteiden ja käyttäytymisen säätely mahdollistaakin yksilölle joustavan vuorovaikutuksen hänen ympäristönsä kanssa ja on edellytys toimivalle prososiaaliselle käyttäytymiselle (Aro 2013,

11–13). Prososiaalisella käyttäytymisellä tarkoitetaan positiivista sosiaalista käyttäytymistä eli muun muassa antamista, jakamista, yhteistyötä toisten kanssa ja ylipäättään altruistista käyttäytymistä (Durkin 1997, 433).

1.2.2 Sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot

Sosiaaliset taidot voidaan määritellä yleisesti hyväksytyksi käyttäytymiseksi, joka luo edellytyksiä ihmisten väliseen rakentavaan kanssakäymiseen (Kauppila 200, 125). Rakentava sosiaalinen vuorovaikutus edellyttää monia ominaisuuksia ja taitoja yksilöltä. Tällaisia ominaisuuksia ja taitoja ovat esimerkiksi terve itseluottamus, tasapainoinen tunne-elämä sekä kehittynyt tunneäly. (Keltinkangas-Järvinen 2010, 24.) Kuten aikaisemman luvun lopussa kävi ilmi, tunneälyyn sisältyy myös toisiin ihmisiin kohdistuvaa tunneälyä, jota voidaan kutsua sosiaalisesti tunneälyksi. Sosiaalisesta tunneälystä esimerkkinä voidaan mainita ihmisen kyky tunnistaa tunnetiloja toisissa ihmisissä. (Puolimatka 2011, 316–317.)

Sosiaalisissa taidoissa vuorovaikutus korostuu, sillä näiden taitojen tavoitteena on kehittää ihmisten välistä vuorovaikutusta tai saavuttaa positiivisia sosiaalisia tavoitteita ja auttaa välttämään negatiivisia seurauksia (Hintikka 2016, 19). Sosiaalisiksi taidoiksi voidaan lukea keskustelutaidot, kuunteleminen, toisiin reagointi, jakaminen, auttaminen, yhteistyö ja assertiivisuus eli sosiaalinen jämähkyys. Esimerkiksi ihmisen kyky aloittaa ja ylläpitää keskustelua on keskustelutaitoihin liittyvä taito. (Kauppila 2000, 125–128; Hintikka 2016, 23.)

Sosiokognitiiviset taidot, kuten aikaisemmin mainittiin, ovat ihmisen tiedollisia taitoja, jotka liittyvät sosiaalisten tilanteiden tiedolliseen hallintaan (Kauppila 2000, 19). Tällaisia taitoja ovat kyky tehdä tarkoituksenmukaisia havaintoja ja tulkintoja ihmisten tunteista heidän tuottamansa informaation pohjalta, sekä kyky valita toimintavaihtoehtoista sellainen, joka edistää sosiaalisten tavoitteiden saavuttamista. Oleellista tällöin on, että yksilö kykenee ennakoimaan oman ja toisten toiminnan seurauksia, sekä arvioimaan ja korjaamaan käyttäytymistään toisilta saadun palautteen pohjalta. Empatiakyky ja vallitsevien sääntöjen ja normien ymmärtäminen ovat myös osa sosiokognitiivisia taitoja. (Hintikka 2016, 23.)

Sosiaaliset taidot ovat tunnetaitojen lailla taitoja, joita ihminen käyttää päivittäin arkisissa tilanteissa tiedostaen ja tiedostamattaan. Näitä taitoja ei kuitenkaan opi itsestään, vaan ne opitaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Kauppila 2000, 126).

1.2.3 Sosioemotionaalinen kompetenssi kehittyy vuorovaikutuksessa

Yleisesti voidaan sanoa, että ihmisen kyky säädellä tunteita liittyy olennaisesti aivorakenteisiin, niiden välisiin yhteyksiin ja toimintaan. Kysymys ei kuitenkaan ole varsinaisesti synnynnäisestä ominaisuudesta. Vuorovaikutus lapsen ja vanhemman välillä alkaa jo kohdussa, jossa vauva saa kokemuksia kohdun ulkopuolisista äänistä ja toisaalta altistuu keskushermoston kehitystä uhkaaville riskeille. Ihmisen varhaislapsuudessa tapahtunut vuorovaikutus vaikuttaa ihmisen sosioemotionaaliseen kompetenssiin välillisesti aivojen ja niiden toiminnan kautta, sillä ilman vuorovaikutusta aivot eivät kehity optimaalisesti. (Kokkonen 2010, 79.) Lapsi oppii sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyviä taitoja ensisijaisesti vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, joka lapsuudessa tarkoittaa lähinnä lähipiirissä tapahtuvaa vuorovaikutusta (Hintikka 2016, 21). Turvallisen kiintymyssuhteen vanhemman ja lapsen välillä ajatellaan olevan yksi keskeinen sosioemotionaalista kompetenssia rakentava tekijä. (Kokkonen 2010, 81.)

Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson (2007, 362) esittävät, että tunteiden säätely välittyy sosialisoinnin kautta perheessä kolmella keskeisellä tavalla. Ensinnäkin lapset oppivat tunteiden säätelyä havainnoimalla vanhempiaan. Toiseksi vanhempien tietyillä kasvatuskäytännöillä on merkitystä lapsen tunteiden säätelyn kehitykseen, kuten esimerkiksi rankaistaanko lasta negatiivisten tunteiden esiintuomisesta. Kolmanneksi lapsen tunteiden säätelyn kehityksen näkökulmasta on merkitystä, minkälainen tunneilmasto kodissa vallitsee. Tunneilmasto pitää sisällään perheessä vallitsevat kiintymyssuhteet, vanhempien välisen suhteen laadun, kasvatustyyliä ja ylipäätään kodissa tapahtuvan tunteiden ilmaisun. (Morris ym. 2007, 362.)

Kokkonen (2010) mukaan lapsen tunteiden säätelyn näkökulmasta vanhempien johdonmukainen kasvatustyyli, jossa lasta kohtaan osoitetaan hyväksyntää ja rakkautta, lupaa hyvää lapsen tulevaisuuden näkökulmasta. Tähän sisältyy lapsen toiminnan perusteltu ohjaaminen. Sensitiivisesti lapsensa tunteita havainnoivat vanhemmat osaavat odottaa lapseltaan tämän ikätason mukaista käyttäytymistä.

Lasta kannustetaan itsenäisyyteen, mutta tuetaan tarvittaessa. Kasvatustyylistä käytetään käsi tettä autoritatiivinen kasvatustyyli. (Kokkonen 2010, 84–86.)

Koulumaailmassa tapahtuvaan tunnetaitojen opettamiseen eli tunnekasvatukseen vaikuttavat opettajan henkilökohtaiset asenteet. Luokkahuoneen tunneilmaston voi ajatella koostuvan oppilaiden ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta ja sen kautta heränneissä tunteissa osapuolten välillä. Opettaja voi säädellä tunteitaan, jotta luokan ilmapiiri olisi oppimisen näkökulmasta mahdollisimman hyvä. Hän voi myös näyttää esimerkillään, kuinka tunteista voi keskustella luonnollisena osana tavallista keskustelua. (Kokkonen 2010, 107–109.)

Vaikka varhaislapsuudella ja tietyillä synnynnäisillä ominaisuuksilla on paljon merkitystä sosioemotionaalista kompetenssia rakentavina tekijöinä (esim. Morris ym. 2007; Kokkonen 2010; Hintikka 2016), on koulussa tapahtuvalla kasvatustoiminnalla oma merkityksensä sosioemotionaalisen kompetenssin rakentajana.

1.3 Tunnekasvatus ja sosioemotionaalinen oppiminen

Tunteiden säätelyn ja muiden tunnetaitojen mieltäminen taidoksi tarkoittaa, että näitä taitoja pystytään opettamaan. Kotona vanhemmat pystyvät opettamaan näitä taitoja lapsilleen, kun taas koulussa ja varhaiskasvatuksessa näiden taitojen opetus on osa ammatillista kasvatustyötä. (Kokkonen 2010, 44–45.) Tunnekasvatuksen voi ajatella olevan toimintaa, jolla pyritään edistämään lapsen sosioemotionaalisia taitoja.

Käsite sosioemotionaalinen oppiminen on syntynyt vuonna 1994, kun tunneälystä kirjoittanut Daniel Goleman ja Eileen Rockefeller Growfald perustivat voittoa tavoittelemattoman kansainvälisen järjestön Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (Kokkonen 2010, 42–43). Järjestön tavoitteena on tukea sellaista kasvatustoimintaa varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa, joka tukee lasten ja nuorten sosioemotionaalista kehitystä (CASEL 2018). Käsitteellisesti sosioemotionaalisen oppimisen käsitteellä viitataan ihmisen kykyihin tunnistaa ja säädellä tunteitaan, tehokkaaseen ongelmanratkaisukykyyn sekä kykyyn solmia positiivisia sosiaalisia suhteita (Zins & Elias 2006, 2–

6). Toisin sanoen sen voi nähdä sisältyvän prosessiin, jossa tähdätään oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehittämiseen (CASEL 2013, 9; CASEL 2017.)

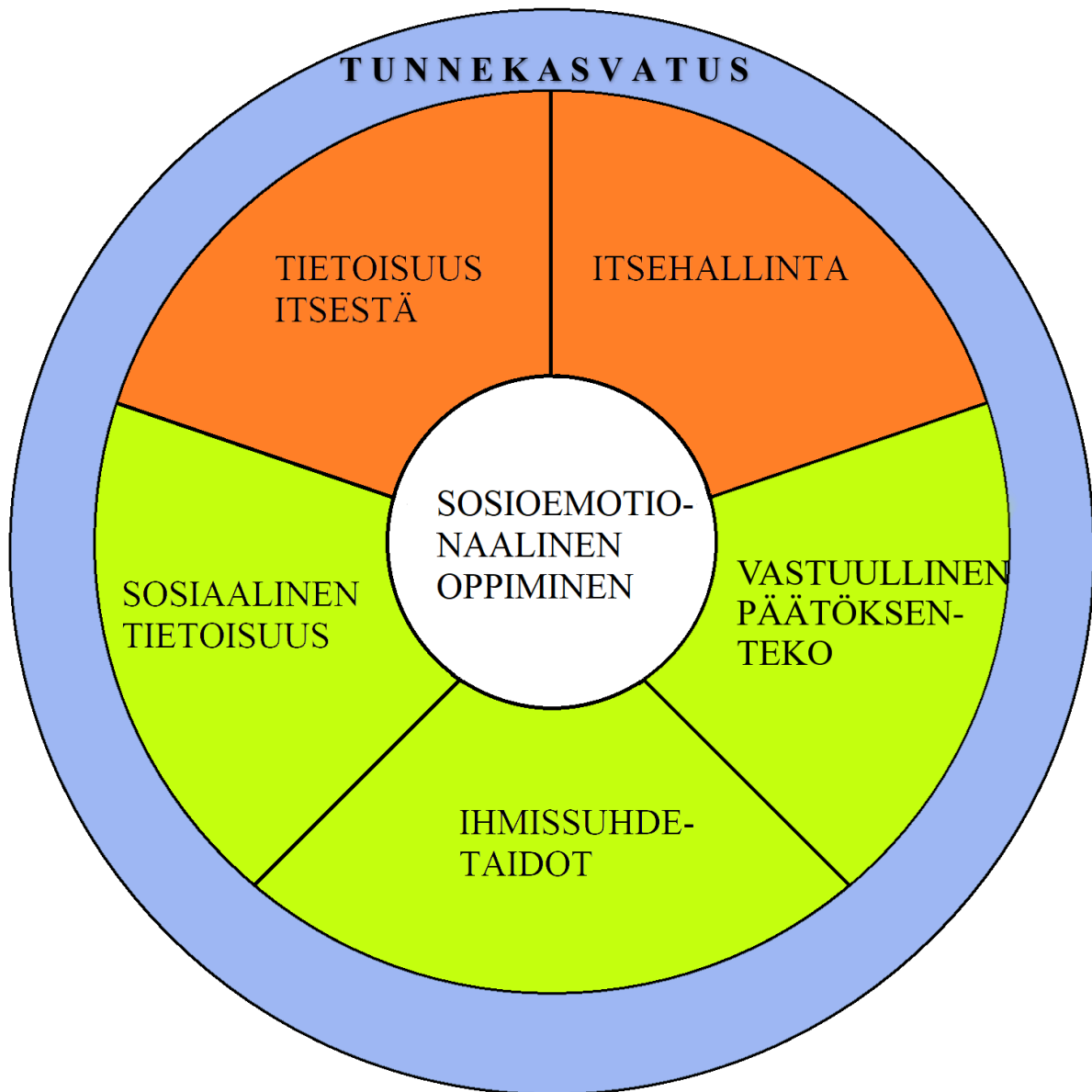
CASEL:n (2013; 2017) mukaan sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita on viisi, joita ovat tietoisuus itsestä, itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko. Osa-alueet voidaan sijoittaa kahteen ryhmään: oppilaan henkilökohtaisiin tunnetaitoihin ja sosiaaliin vuorovaikutustaitoihin. (CASEL 2013, 9–12).

Henkilökohtaisiin tunnetaitoihin liittyvät kompetenssiosa-alueet ovat tietoisuus itsestä ja itsehallinta. Tietoisuuteen itsestä kuuluu hyvä itsetunto ja optimistinen asenne, kyky tunnistaa tarkasti omia tunteita ja ajatuksia sekä näiden vaikutus omaan käyttäytymiseen sekä kyky tunnistaa omia vahvuuksia ja heikkouksia. Itsehallintaan kuuluvat tunteiden säätelyyn liittyvät taidot. Kompetenssiosa-alue näkyy ihmisen stressinsietokyvyssä, impulsiivisen käyttäytymisen säätelynä ja realististen tavoitteiden asettamisena. (CASEL 2013, 9; CASEL 2017.)

Sosiaaliin vuorovaikutustaitoihin liittyvät kompetenssiosa-alueet eli sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko liittyvät yksilön sosiaaliin vuorovaikutustaitoihin. Sosiaaliseen tietoisuuteen kuuluu kyky asettua toisen ihmisen asemaan ja nähdä asioita toisen näkökulmasta. Siihen liittyy myös toisten ihmisten kunnioittaminen ja erilaisuuden arvostus. Ihmissuhdetaitoihin kuuluvat hyvät ja tarkoituksenmukaiset vuorovaikutustaidot; kyky aloittaa ja ylläpitää keskusteluita ja terveitä ihmissuhteita sekä kyky kommunikoida selkeästi ja vastavuoroisesti erilaisten ihmisten kanssa. Vastuulliseen päätöksentekoon kuuluu yksilön kyky tunnistaa ja tiedostaa sosiaalisia ja eettisiä normeja sekä kyky tehdä näiden pohjalta harkittuja päätöksiä liittyen omaan käyttäytymiseensä yksilönä sekä vuorovaikutustilanteen osapuolena. Tähän sisältyy myös kyky arvioida oman toimintansa seurauksia. (CASEL 2013, 9; CASEL 2017.)

Tässä tutkimuksessa tunnekasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, jolla pyritään edistämään oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia (kts. kuvio 2). Tunnekasvatusta tapahtuu informaalisti kotona jokapäiväisissä arkisissa tilanteissa sekä nonformaalisti erilaisissa yhteisöissä esimerkiksi harrasteseuroissa. Formaalia tunnekasvatusta tehdään muun muassa perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa,

jossa ammattikasvattajat toteuttavat muodollista kasvatustyötä, jota ohjataan lainsäädännöllä ja opetussuunnitelmilla. Alakoulussa luokanopettaja toteuttaa tunnekasvatusta luokkahuoneessa. (CASEL 2017).



Kuvio 2 Tunnekasvatuksen sisältömalli CASEL (2017) mukaillen

1.3.1 Normit velvoittavat kasvatustoimintaa

Kouluilla on opetustehtävänsä lisäksi myös kasvatusvastuu, josta säädetään perusopetuslaissa (1998). Lain mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen, eettiseksi yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, jonka lisäksi perusopetuksen tehtävä on edistää oppilaiden kykyä kehittää itseään elämänsä aikana. (Perusopetuslaki 1998.) Kokkonen (2010) esittää, että kouluilla on erinomainen mahdollisuus muodollisen opetuksen yhteydessä sekä opettajan ja oppilaan välisellä rakentavalla suhteella tukea ja tarvittaessa korjata oppilaan kotioloissa kehittyntä sosioemotionaalista kompetenssia (Kokkonen 2010, 99–100).

Opetuksen sisältöä normitetaan lakien lisäksi myös opetussuunnitelmilla. Perusopetuksen opetussuunnitelmat perustuvat opetushallituksen hyväksymään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, joissa linjataan perusopetuksen arvopohjasta, tavoitteista ja sisällöistä valtakunnallisella tasolla.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen arvoperustaksi luetellaan oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen; ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo, ja demokratia; kulttuurinen moninaisuus rikkautena sekä kestävän elämäntavan välttämättömyys (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15–16). Listaa lukiessa on melko selvää, että näitä arvoja ei voida realisoida käytännössä pelkästään oppiaineiden tiedollisia sisältöjä välittämällä. Esimerkiksi voi perustellusti väittää, että koulussa ihmisyyden, tasa-arvon ja demokratian opettamisen tai toteutumisen näkökulmasta oppilaan kokemus on varsin olennainen. Yksinkertaisesti ajatus voidaan esittää niin, että oppilas tuskin kokee tasa-arvon ja demokratian toteutuvan luokassa, vaikka opetuksessa näistä teemoista kerrottaisiinkin, mikäli luokassa demokratian ja tasa-arvon sijaan opettaja hallitsee kaikkea toimintaa ylhäältä käsin. Opetussuunnitelmassa eksplisiittisesti todetaan oppilaan tarvitsevan kannustuksen ja tuen lisäksi kokemusta siitä, että häntä arvostetaan ja että hänestä välitetään (Perusopetuksen suunnitelman perusteet 2014, 15). Opetussuunnitelman perusteissa ei tosin oteta kantaa siihen, kuinka tällainen kokemus saadaan synnytettyä oppilaassa. Tunnekasvatuksen huomioiminen koulussa voisi

edesauttaa kokemuksen syntymistä ja tarjota oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen kautta mahdollisuuden tasa-arvoisemman ja demokraattisemman opetuksen järjestämiseksi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa linjataan perusopetuksen keskeisistä tavoitteista. Oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen näkökulmasta tärkeänä voidaan pitää tavoitetta oppilaan laaja-alaisesta osaamisesta. Laaja-alainen osaaminen koostuu seitsemästä osaamiskokonaisuudesta, joiden yhteisenä tavoitteena on tukea oppilaiden ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja lisätä kestävästä elämäntavan osaamisen edellytyksiä. Opetussuunnitelmassa linjataan näiden osa-alueiden erityiseksi tavoitteeksi rohkaista oppilaita tunnistamaan omat kehitysalueensa ja vahvuutensa, kannustaa oppilasta arvostamaan itseään ja näkemään itsensä ainutlaatuisena ihmisenä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20.)

Laaja-alaisen osaamisen osa-alueiden kuvauksessa ja perusteluissa on löydettävissä useita oppilaan sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyviä kohtia. Muun muassa oppilasta tulee rohkaista luottamaan omaan näkemyksiinsä, mutta opettaa häntä olemaan tästä huolimatta avoin uusille ajatuksille. Oppilasta ohjataan etsimään ja käyttämään tietoa itsenäisesti sekä vuorovaikutuksessa toisten kanssa muun muassa ongelmien ratkaisuun ja argumentointiin. Tämän lisäksi opetuksessa oppilaita ohjataan näkemään monikulttuurisuus positiivisena ja yhteiskuntaa rikastuttavana lähtökohtana, ja lähtökohteisesti kasvatuksessa keskeistä on kannustaa oppilaita arvostamaan erilaisia ihmisiä sekä opettaa heitä kohtaamaan toiset ihmiset kunnioittavasti ja kohteliaasti. Oppilaat kehittävät sosiaalisia taitojaan ja oppivat ilmaisemaan itseään rakentavasti ja monipuolisesti sekä esiintymään monenlaisissa tilanteissa. Lisäksi koulussa ohjataan oppilaita ymmärtämään, että yksilön omalla toiminnalla on merkitystä oman ja toisten psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin näkökulmasta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20–22.)

Oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä on syytä tukea koulussa, koska pelkästään opetuksen arvoperustassa painotetaan selvästi yksilönä ja ihmisenä kasvamista – ei pelkästään oppilaan tiedollisen ymmärryksen lisääntymistä. Arvoperustan lisäksi sosioemotionaalisiin taitoihin ja laajemmin oppilaan sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyvät taidot näyttäytyvät myös opetuksen sisällöllisissä tavoitteissa, joista esimerkkinä voidaan mainita oppilaan laaja-alaisen osaamisen

tavoite. Koska tavoitteita esiintyy opetusta velvoittavissa normeissa, tulisi ne jollain tavalla opetuksessa huomioida.

1.3.2 Aikaisempi tutkimus tunnekasvatuksesta

Tunneälytutkimukset liittyvät usein tutkimuksiin, jossa tunneäly yhdistetään oppilaan akateemiseen menestykseen, opetusmenetelmien tehokkuuteen tai oppilaan hyvinvointiin ja kouluun sopeutumiseen (Hymprehy, Curran, Morris & Farrell 2010, 235–249). Viime aikoina tunneälytutkimukset ovat suuntautuneet oppilaiden tunneällyn yksilöllisiin eroihin ja niiden vaikutuksen selvittämiseen oppilaan sosiaalisissa suhteissa (Garner 2010, 297). Tutkimusta on tehty myös kasvatustyötä tekevien opettajien omien sosioemotionaalisten taitojen näkökulmasta sekä siitä, kuinka tärkeänä opettajat pitävät oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia sekä millaisia vaikutuksia tunnekasvatusohjelmilla on ollut. Tässä luvussa esitetään joitakin tutkimuksia tunneällystä ja sosioemotionaalisesta kompetenssista, jotka liittyvät tai ovat lähellä tämän tutkimuksen kysymyksiä. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset on esitetty tarkemmin seuraavassa luvussa.

Virtanen (2013) tarkasteli väitöskirjassaan luokanopettajien (N=275) ja luokanopettajaopiskelijoiden (N=276) arviota omasta emotionaalisesta kompetenssista ja kuinka tärkeäksi he arvioivat tunneälytaitojen olevan suhteessa työhön. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella internetin välityksellä, ja tutkimuksessa käytetty kyselylomake perustui kompetenssipohjaiseen tunneälymalliin. Virtasen (2013) tutkimuksen tulokset osoittivat, että luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat arvioivat omat tunneälytaitonsa keskitasoa korkeammaksi. Ikä, sukupuoli ja työkokemus vaikuttivat opettajien arvioon omasta osaamisesta. Naiset arvioivat omat taitonsa korkeammiksi kuin miehet arvioivat omansa, ja vanhempien opettajien arviot olivat nuorempien opettajien arvioita paremmat. Opettajat arvioivat tutkimuksessa tunneälytaitojen olevan keskeisiä opettajan työssä, erityisesti esimiestyössä. Esimiestyössä tärkeimmäksi taidoksi vastaajat kokivat taidon hallita konflikteja. (Virtanen 2013.)

Vastaavaan tulokseen emotionaalisen kompetenssin tärkeydestä johtosemmassa päädyttiin Groblerin (2014) laajassa tutkimuksessa, johon osallistui yhteensä 2386 opettajaa. Tutkimuksessa havaittiin, että koulujen johtajien emotionaalisella kompetenssilla on suuri merkitys positiiviseen

vaikuttamiseen ja suuntautumiseen muihin ihmisiin. Goblerinkin tutkimuksessa naiset arvottivat emotionaalisen kompetenssin tärkeyden johtoasemassa korkeammaksi kuin miehet. (Grobler 2014.)

Opettajat pitivät myös oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia tärkeänä Piispasen (2011) Pro gradu -tutkimuksessa. Tutkimuksessa käytetty kyselylomake perustui CASEL:n määritelmään sosioemotionaalista kompetenssista. Tutkimukseen vastanneet viidennen ja kuudennen luokan opettajat (N=73) pitivät sosioemotionaalisten taitojen hallintaa erittäin tärkeänä, mutta kokivat, että niitä harjoiteltiin vähän. Tutkimuksessa opettajat käsitelivät sosioemotionaalisten taitojen osa-alueita oppilaiden kanssa useimmin riita- tai konfliktitilanteissa ja oppiaineiden yhteydessä. (Piispanen 2011.)

Dolev & Leshemin (2017) pitkittäistutkimuksessa seurattiin kahden vuoden ajan tunneälyohjelman vaikutusta opettajien (N=21) haastatteluiden perusteella tunneälyn hyödyistä. Tutkimuksessa opettajat saivat ensimmäisen vuoden aikana kuukausittain ryhmäopetusta tunneälystä. Ryhmäopetusta järjestettiin ensimmäisen vuoden aikana yhteensä 12 kertaa. Toisen vuoden aikana opettajille tarjottiin yksilöllistä valmennusta 2-3 viikon intervalleissa. Koulutusohjelman johdosta opettajat kokivat omien tunneälytaitojen kehittyneen erityisesti itsetietoisuuden osalta sekä muodostaneen kokonais käsityksen tunneälystä. Opettajien tunneälyn kehittyminen johti parempaan oppilaan huomioimiseen, sekä kiinnostukseen tukea oppilaan tunneälyn kehittymistä. (Dolve & Leshem 2017.) Myös Perez-Escoda, Filella, Alegre & Bisquerran (2012) kvasikokeellisessa interventiotutkimuksessa opettajien (N=92) ja oppilaiden (N=423) emotionaaliset kompetenssit parantuivat tunneälykoulutuksen intervention jälkeen, joka myös edisti koulun yleistä ilmapiiriä.

Tutkimuksessa on osoitettu, että tunnetaitoja voidaan opettaa ja kehittää, ja sosioemotionaalisen kompetenssin on nähty vaikuttavan positiivisesti ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa. Opettajan sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistuminen voi vaikuttaa suotuisasti luokassa tapahtuvan tunnekasvatuksen toteutumiseen. Koulussa sosioemotionaalinen kompetenssi on tärkeää oppilaille sekä opettajille, jotka omien tunnetaitojen vahvistumisen kautta tiedostavat ja osaavat tukea paremmin oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistumista.

1.4 Tutkimuskysymykset

Koulussa tapahtuva tunnekasvatus on pitkälti opettajien itsensä vastuulla, sillä on heistä kiinni, kuinka he asennoituvat oppilaidensa tunteiden säätelyn tukemiseen, harjoitteiden ohjaamiseen luokkassaan sekä kehittämään itseään tunnekasvattajana (Kokkonen 2010, 106). Näitä asenteita on tutkittu aikaisemmin esimerkiksi Piispasen (2011) Pro gradu -tutkielmassa, jonka tuloksena havaittiin, että opettajat pitävät oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia ja sosioemotionaalisten taitojen hallintaa tärkeänä, mutta kokevat niiden harjoitteluun jäävän liian vähän aikaa. Useimmiten opettajat kertoivat käsittelevänsä sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyviä kysymyksiä oppilaiden riitilanteita selvittäessään. (Piispanen 2011.) Koska koulussa tapahtuva tunnekasvatus on opettajan vastuulla, on johdonmukaista ajatella, että myös opettajaksi opiskelevien asenteet ja käsitykset omasta osaamisestaan ovat merkityksellisiä, sillä niiden voi ajatella heijastuvan ainakin osittain tulevaisuuden koulumaailmaan opiskelijoiden siirtyessä työelämään. Luokanopettajaopiskelijoiden asenteita oppilaan sosioemotionaalista kompetenssista tai omasta kyvykkyydestä edistää oppilaan sosioemotionaalista osaamista ei kuitenkaan ole juuri aikaisemmin tutkittu, joten tutkimuksemme on rajattu koskemaan juuri luokanopettajaopiskelijoita.

Aikaisemmassa tutkimuksessa (Virtanen 2013) on havaittu, että luokanopettajaksi opiskelevat arvioivat omat tunneälytaitonsa keskitasoa korkeammaksi sekä ajattelevat tunneälytaitojen roolin olennaiseksi opettajantyössä. Iän, sukupuolen ja työkokemuksen on havaittu vaikuttavan positiivisesti omaan arvioon luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien arvioon omasta tunneälytaitojen osaamisesta. (Virtanen 2013.) Tämän lisäksi aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että opettajien omia tunneälytaitoja kehittämällä on pystytty vaikuttamaan positiivisesti luokkahuoneessa tapahtuvaan tunnekasvatukseen, joka on näkynyt myös oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymisenä (Dolve & Leshem 2017; Perez-Escoda ym. 2012).

Kaksi kolmesta tämän tutkielman tutkimuskysymyksestä koskee luokanopettajaopiskelijan käsitystä tunnekasvatuksesta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on pyrkiä selvittämään kuinka tärkeänä luokanopettajaopiskelijat pitävät oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia. Toisen tutkimuskysymyksen taustalla on pyrkimys selvittää kuinka hyvin luokanopettajaopiskelijat kokevat

osaavansa tukea oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin rakentumista eli toteuttaa tunnekasvatusta. Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on pyrkiä selvittämään ovatko luokanopettajaopiskelijat saaneet koulutuksessaan omasta mielestään tarpeeksi tietoa tunnekasvatuksesta, sekä mitä kautta he ovat tietonsa saaneet. Tarkennetut tutkimuskysymykset apukysymyksineen ovat:

1. Kuinka tärkeänä luokanopettajaopiskelijat pitävät oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia?

Onko tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden sukupuolella, iällä tai vuosikurssilla yhteys saatuihin tuloksiin?

2. Kuinka hyväksi luokanopettajaopiskelijat kokevat tunnekasvatusosaamisensa?

Onko tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden sukupuolella, iällä tai vuosikurssilla yhteys saatuihin tuloksiin?

3. Miten paljon luokanopettajaopiskelijat kokevat saaneensa informaatiota tunnekasvatuksesta opinnoissaan?

Mistä opinnoista opiskelijat ovat saaneet informaatiota?

Onko opinnoissa saatu informaation määrällä yhteys opiskelijan käsitykseen omasta tunnekasvatusosaamisesta?

2 Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimusmenetelmällisesti tutkimus edustaa kvantitatiivista tutkimusta, sillä aineistoa käsiteltiin tilastollisin menetelmin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 139–158). Tutkimus toteutettiin standardeituna kyselytutkimuksena. Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin sähköistä kyselylomaketta, joka oli päämuodoltaan strukturoitu kyselylomake, jossa yksi avoin kysymys (kts. liite 1). (Hirsjärvi ym. 2016, 193–204.)

Kyselylomakkeessa asteikkona käytettiin pääsääntöisesti mukautettua kuusiportaista Likert-asteikkoa. Yksi kyselylomakkeen kysymys oli neliportainen kysymys, jota täydennettiin avoimella kysymyksellä. Avointa kysymystä käsiteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta. Aineistolähtöisyys näyttäytyi tutkimuksessa siten, että analyysiyksiköille ei ennalta määrätty kategorioita tai luokkia, vaan ne määräytyivät aineistoon perehtymisen aikana tutkimuksen tarkoituksen konteksteissa. Tarkoituksena oli pyrkiä kuvaamaan, mistä opinnoista luokanopettajaopiskelijat ovat saaneet tunnekasvatukseen liittyvää informaatiota. Tämän pohjalta aineisto pyrittiin pelkistämään ja kategorisoimaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–105.) Sisällönanalyysin sijaan tutkimustekniikasta voidaan käyttää käsitettä sisällönerittely, sillä pyrkimys oli kuvailla tilastollisesti ja määrällisesti aineistoa (Pietilä 1976, 53; Tuomi & Sarajärvi 2002, 106).

Mittareiden laadinta tapahtui operationaalistamalla CASEL:n (2017) tunnekasvatuksen sisältömallin sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueet. Operationaalistamisessa hyödynnettiin soveltuvin osin Piispasen (2011) Pro gradu -tutkielman kyselylomakkeessa käytettyjä suomenkielisiä väitelauseita, jotka liittyivät selvästi CASEL:n (2017) tunnekasvatuksen sisältömallin sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueisiin. Esimerkiksi operationaalistamisessa hyödynnettiin väitelauseita ”oppilas kykenee nimeämään ja tunnistamaan tunteita” ja ”oppilas kykenee hallitsemaan vihaa ja jännityksentunteita”. Sen sijaan oppilaan terveyteen, itsensä huoltamiseen tai päihteiden käyttöön liittyviä väitelauseita ei hyödynnetty, koska ne eivät korostuneet CASEL:n (2017) tunnekasvatuksen sisältömallin sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueissa. Tässä tutkimuksessa mittarit mukailtiin ja täydennettiin vastaamaan täsmällisemmin CASEL:n ajankohtaisinta tunnekasvatuksen sisältömallia.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemusta oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeydestä pyrittiin mittaamaan kyselylomakkeen kysymyksellä ”Kuinka tärkeänä pidät alla esitettyjä asioita?”, jossa vastaajat vastasivat väittämään mukautetulla kuusiportaisella Likert-asteikolla (1 = ei tärkeää ja 6 = hyvin tärkeää). Kysymystä varten operationaalistetut väittämät esitetään taulukossa 1.

Taulukko 1 Kompetenssiosa-alueet ja operationaalistetut väittämät

kompetenssiosa-alue	operationaalistettu väittämä
itsehallinta	Oppilas kykenee hillitsemään vihaa ja jännityksen tunteitaan Oppilas kykenee kohentamaan omaa mielialaansa Oppilas osaa asettaa itselleen tavoitteita Oppilas osaa ja uskaltaa ilmaista omia tunteitaan
tietoisuus itsestä	Oppilas tunnistaa tunteiden vaikutuksen käyttäytymiseensä Oppilas tiedostaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa Oppilas omaa vahvan itsetunnon ja optimistisen asenteen
vastuullinen päätöksenteko	Oppilas kykenee toimimaan luokan yhteisen hyvän puolesta Oppilas kunnioittaa erilaisuutta Oppilas tunnistaa ongelmia ja pyrkii löytämään niihin ratkaisun
ihmissuhdetaidot	Oppilas kykenee vastustamaan ryhmäpainetta Oppilas kohtelee muita rehellisesti ja oikeudenmukaisesti Oppilas kykenee aloittamaan ja ylläpitämään keskustelua Oppilas kykenee kuuntelemaan muita keskustelun aikana
sosiaalinen tietoisuus	Oppilas tiedostaa ja hyväksyy, että erilaiset tunteet ovat osa ihmisyyttä Oppilas kykenee näkemään asian toisen ihmisen näkökulmasta Oppilas kunnioittaa toisten ihmisten mielipiteitä

Kysymykseen siitä, kuinka hyvin luokanopettajaopiskelijat kokevat osaavansa toteuttaa tunnekasvatusta, pyrittiin saamaan vastaus kyselyn kysymyksellä ”Kuinka hyvin koet osaavasi toimia seuraavien väitteiden mukaisesti?”. Vastaajia pyydettiin vastaamaan mukautetun kuusiportaisen Likert-asteikon avulla (1 = en osaa ja 6 = osaan hyvin). Kysymystä varten CASEL:n sosioemotionaalisen

kompetenssin osa-alueita yhdistettiin koskemaan oppilaan henkilökohtaisia tunnetaitoja sekä oppilaan sosiaalisia ja vuorovaikutukseen liittyviä taitoja.

Taulukko 2 Tunnekasvatuksen osa-alueet ja operationaalistetut väittämät

osa-alue	operationaalistettu väittämä
Oppilaan henkilökohtaiset tunnetaidot	Ohjaamaan oppilasta hillitsemään ja ilmaisemaan tunteitaan Ohjaamaan oppilasta asettamaan tavoitteita Opettamaan oppilasta tunnistamaan ja nimeämään erilaisia tunteita Opettamaan oppilasta tiedostamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan
Oppilaan sosiaaliset ja vuorovaikutukseen liittyvät taidot	Ohjaamaan oppilasta toimimaan luokan yhteiseksi hyväksi Opettamaan luokalleni erilaisuuden kunnioitusta Ohjaamaan oppilasta vastustamaan ryhmäpainetta Opettamaan oppilaalle hyviä keskustelutaitoja Opettamaan oppilasta tarkastelemaan asioita toisten ihmisten näkökulmasta

Vastausta kysymykseen, kuinka paljon opiskelijat kokevat saaneensa informaatiota tunnekasvatuksesta omissa opinnoissaan, selvitettiin kysymällä, ovatko vastaajat saaneet opinnoissaan tunnekasvatukseen liittyviä materiaaleja, tietoa ja opetusta. Vastaajat antoivat vastauksensa neliportaisella asteikolla (1 = en lainkaan, 2 = vähän, 3 = riittävästi, 4 = paljon). Tämän lisäksi haluttiin selvittää, mistä opinnoista edellä mainittua informaatiota on saatu, ja mitä informaatiota opiskelijat kertoivat saaneensa. Tätä varten kyselylomakkeeseen muodostettiin avoin kysymys, johon vastasivat ne vastaajat, jotka aikaisemmassa vastauksessa kertoivat saaneensa informaatiota (asteikolla 2–4).

2.1 Aineiston kerääminen ja tutkimusjoukon kuvailu

Aineisto kerättiin keväällä 2018. Tutkimus toteutettiin Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaksi opiskeleville opiskelijoille Webropol-kyselynä (liite 1). Kaikille Turun yliopistossa opiskeleville luokanopettajaopiskelijoille lähetettiin sähköpostitse kutsu Webropol-kyselyyn.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 102 luokanopettajaopiskelijaa (kts. taulukko 3). Eniten vastauksia tutkimukseen saatiin viimeisen vuosikurssin opiskelijoilta, joiden osuus koko otoksesta on 30 prosenttia ($n = 31$; $N = 102$). Toiseksi eniten vastauksia saatiin kolmannen vuosikurssin opiskelijoilta, joiden osuus otoksesta on 27 prosenttia ($n = 28$; $N = 102$). Vastanneista opiskelijoista ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita oli 16 prosenttia ($n = 16$; $N = 102$), toisen vuosikurssin opiskelijoita 13 prosenttia ($n = 13$; $N = 102$) ja neljännen vuosikurssin opiskelijoita 14 prosenttia ($n = 14$; $N = 102$).

Vastanneista opiskelijoista 87 prosenttia ($n = 89$; $N = 102$) oli naisia. Vastanneista 12 prosenttia ($n = 12$; $N = 102$) oli miehiä ja muuksi sukupuolensa ilmoitti yksi prosentti vastanneista ($n = 1$; $N = 102$). Suurin osa vastaajista oli iältään alle 30-vuotiaita; 18–23 -vuotiaiden osuus oli 42 prosenttia ($n = 43$; $N = 102$) ja 24–29 -vuotiaiden osuus 51 prosenttia ($n = 52$; $N = 102$). Yli 30-vuotiaat yhdistettiin yhdeksi ryhmäksi, koska alkuperäisessä ikäryhmittelyssä otoskoko jäi yksittäisten ikäryhmien osalta pieneksi. Vastaajista yli 30-vuotiaita oli seitsemän prosenttia ($n = 7$; $N = 102$).

Taulukko 3 Kuvailevaa tilastotietoa (N=102)

Muuttujat	n	Prosenttiosuus (%)
Vuosikurssi		
Ensimmäinen vuosikurssi	16	16
Toinen vuosikurssi	13	13
Kolmas vuosikurssi	28	27
Neljäs vuosikurssi	14	14
Viides vuosikurssi tai vanhempi	31	30
Sukupuoli		
mies	12	12
nainen	89	87
muu	1	1
Ikä		
18–23	43	42
24–29	52	51
30 <	7	7

2.2 Aineiston käsittely

Tutkimuksen ensimmäistä ja toista tutkimuskysymystä varten aineistoa käsiteltiin SPSS-ohjelmistolla (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp). Aineiston käsittely aloitettiin muodostamalla yksittäisistä muuttujista summamuuttujia. Tarkoituksena oli saattaa yksittäiset operationaalistetut muuttujat sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita vastaaviksi summamuuttujiksi. Summamuuttujien muodostamiseksi ja reliabiliteetin varmistamiseksi käytettiin eksploratiivista faktorianalyysimenetelmää. Tutkimuksen kolmatta tutkimuskysymystä varten käytettiin SPSS-ohjelmiston lisäksi Excel-ohjelmistoa avoimen kysymyksen sisällyttämiseen.

2.2.1 Faktorianalyysi ja summamuuttujien muodostaminen

Mittarin reliabiliteettia tarkistettiin mittarin sisäisen konsistenssin eli yhtenäisyyden kautta Cronbachin alfan avulla. Cronbachin alfa perustuu kaikkien mahdollisten mittarista muodostettavien puolitusten keskiarvoon, ja mikäli puoliskot korreloivat, ovat ne konsistenttejä keskenään. Yleisesti

ottaen muuttujien Cronbachin alfan keskiarvon ollessa suurempi kuin 0.60, voidaan pitää mittaria luotettavana. (Metsämuuronen 2006, 66–68.)

Tarkasteltaessa oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeyttä koskevia muuttujia huomattiin, että alkuperäisellä ryhmittelyllä (Taulukko 1) ei saatu täytettyä reliabiliteettiehtoa (Cronbachin alfa $>0,60$), joten summamuuttujien muodostamiseksi ja reliabiliteetin varmistamiseksi käytettiin faktorianalyysia. Faktorianalyysin tarkoituksena on löytää matemaattisesti muuttujajoukon sisältä muuttujien välistä korrelaatiota ja muodostaa muuttujajoukosta ryhmäkokonaisuus (Metsämuuronen 2006, 581). Faktorianalyysimenetelmänä käytettiin eksploratiivista faktorianalyysia. Eksploratiivisessa faktorianalyysissä etsitään muuttujien kombinaatioista selitettäviä malleja eli eksploroidaan ja tutkitaan korrelaatiomatriisin rakennetta (Metsämuuronen 2006, 581). Eksploratiivisessa faktorianalyysissä taustalla ei usein ole teoriaa pohjana ja aineisto käsitellään aineistolähtöisesti (Metsämuuronen 2006, 581; Menetelmäopetuksen tietovaranto 2004). Vaikka alkuperäisellä ryhmittelyllä on teoria-pohja, muuttujien reliabiliteetti haluttiin varmistaa tilastolliselle analyysille faktorianalyysin avulla.”

Muuttujat, jotka koskivat oppilaiden kompetenssiosa-alueita (taulukko 1), ajettiin SPSS-ohjelman faktorianalyysin läpi. Faktorianalyysi tuotti neljä faktoria odotetun viiden sijasta (kts. liite 2), joka viittaa operationaalistamisen osittaiseen epäonnistumiseen. Näitä neljää faktoria sovellettiin uuden ryhmittelyn muodostamisessa. Faktorianalyysin lataamissa faktoreissa esiintyi teoreettisen viitekehysten pohjalta katsottuna keskenään epäloogisia muuttujia. Faktorianalyysi latasi esimerkiksi muuttujan ”oppilas kykenee aloittamaan ja ylläpitämään keskustelua” muiden muuttujien kanssa, jotka teoreettisen mallin mukaan kuuluvat osa-alueeseen ”tietoisuus itsestä” ja ”itsehallinta”. Edellä mainittu väittämä kuuluu kuitenkin teoreettisen mallin mukaan selvästi ryhmään ”ihmissuhdetaidot”, joten se sijoitettiin faktorianalyysin antamasta tuloksesta huolimatta teoreettisen mallin mukaiseen ryhmään. Esimerkin kaltaisia muuttujia oli aineistossa yhteensä neljä: ”oppilas kykenee vastustamaan ryhmäpainetta”, ”oppilas kykenee aloittamaan ja ylläpitämään keskustelua”, ”oppilas osaa ja uskaltaa ilmaista omia tunteitaan” ja ”oppilas tunnistaa tunteiden vaikutukset käyttäytymiseensä”. Nämä sijoitettiin manuaalisesti teoreettisen mallin mukaiseen ryhmään. Osa-alueeseen ”tietoisuus itsestä ja itsehallinta” faktorianalyysissä latautuneet väittämät ”oppilas kykenee vastustamaan ryhmäpainetta” ja ”oppilas kykenee aloittamaan ja ylläpitämään keskustelua” sijoitettiin teoreettisen mallin

mukaisesti ryhmään ihmissuhdetaidot. ”Sosiaalinen tietoisuus” osa-alueeseen latautuneet väittämät ”oppilas osaa ja uskaltaa ilmaista omia tunteitaan” (itsehallinta) ja ”oppilas tunnistaa tunteiden vaikutuksen käyttäytymiseensä” (itsehallinta) sijoitettiin teoreettisen mallin mukaisesti osa-alueeseen ”sosiaalinen tietoisuus”. Väittämät ”oppilas kykenee hillitsemään vihaa ja jännityksen tunteitaan” (itsehallinta), ”oppilas kykenee toimimaan luokan yhteisen hyvän puolesta” (vastuullinen päätöksenteko) ja ”oppilas tunnistaa ongelmia ja pyrkii löytämään niihin ratkaisun” (vastuullinen päätöksenteko) poistettiin kokonaan, koska niitä ei voinut sijoittaa sopivasti faktorianalyysin kautta syntyneisiin ryhmiin teoreettisen mallin mukaisesti niin, että reliabiliteettiehto pitäisi.

Faktorianalyysin myötä muodostettiin kolme reliabiliteettiehdon täyttävää summamuuttujaa. Tietoisuus itsestä ja itsehallinta -summamuuttuja (Cronbachin $\alpha = 0,711$) muodostui kahdesta teoreettisen mallin kompetenssiosa-alueesta: ”tietoisuus itsestä” ja ”itsehallinta”. Sosiaalinen tietoisuus -summamuuttuja (Cronbachin $\alpha = 0,798$) ja ihmissuhdetaidot -summamuuttuja (Cronbachin $\alpha = 0,735$) muodostuivat teoreettisen mallin mukaisesti. Teoreettisen mallin vastuullinen päätöksenteko -osa-alueetta ei saatu muodostettua sellaisenaan lainkaan, vaan se pelkistyi faktorianalyysin myötä uudeksi osa-alueeksi yhden muuttujan ”oppilas kunnioittaa erilaisuutta” perusteella, joka nimettiin ”erilaisuuden kunnioittamiseksi”.

Taulukko 4 Muodostetut summamuuttujat

Uusi ryhmittely	kompetenssiosa-alueet	Muuttujien lukumäärä	Cronbachin alfa	Ka.	Kh.
Tietoisuus itsestä ja itsehallinta	Tietoisuus itsestä, itsehallinta	6	0,711	5,24	0,497
Sosiaalinen tietoisuus	Sosiaalinen tietoisuus	3	0,798	5,53	0,548
Ihmissuhdetaidot	Ihmissuhdetaidot	4	0,735	5,02	0,598
Erilaisuuden kunnioitus	Vastuullinen päätöksenteko	1		5,62	0,614

Kysymykseen siitä, miten hyvin luokanopettajaopiskelijat kokevat pystyvänsä tukemaan oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin rakentumista, pyrittiin vastaamaan muodostamalla kaksi summamuuttujaa (kts. taulukko 2). Toisella summamuuttujalla tarkoitettiin pyrkiä mittamaan luokanopettajaopiskelijan omaa kokemusta kyvykkyydestään tukea ja opettaa oppilaalle henkilökohtaisia tunteita, kun taas toisella summamuuttujalla pyrittiin mittamaan luokanopettajan kokemusta omasta osaamisesta tukea ja opettaa oppilaalle sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Faktorianalyysi (kts. liite 3) tuotti teoreettisen mallin perusteella ennustetut kaksi ryhmää, joten operationaalistetut muuttujat pystyttiin yhdistämään alkuperäisen suunnitelman mukaisesti. Reliabiliteettiehto (Cronbachin alfa >0.6) täyttyi, joten summamuuttujat voitiin muodostaa (kts. taulukko 5).

Taulukko 5 Muodostetut summamuuttujat

Summamuuttuja	Muuttujien lukumäärä	Cronbachin alfa	Ka.	Kh.
Oppilaan henkilökohtaisten tunteiden taidot	4	0,800	4,24	0,724
Oppilaan sosiaaliset ja vuorovaikutukseen liittyvät taidot	5	0,850	4,32	0,794

2.2.2 Aineiston tilastollinen analysointi

Muuttujien välisiä yhteyksiä voidaan analysoida SPSS-ohjelmiston avulla. Ryhmien vertaamiseen käytetyt testit jaetaan parametrisiin ja ei-parametrisiin testeihin (Heikkilä 2014, 209–220). Otoksen ollessa yli 60 voidaan keskiarvotestinä käyttää parametristä T-testiä. T-testin edellytyksenä on, että muuttujat noudattavat normaalijakauman ehtoja. (Merenluoto 2004, 7–9.) Jakaumaa tarkastellaan jakauman huipukkuudella ja jakauman vinoudella. Mikäli huipukkuuden ja vinouden arvot ovat -2 ja +2 välillä, voidaan jakaumaa pitää lähes normaalina. Normaalina jakaumaa pidetään, mikäli arvot ovat -1 ja +1 välillä. (Heikkilä 2014, 99–104.) Normaalijakaumaoletusta voidaan testata Shapiro-Wilkin testillä (Merenluoto 2004, 15).

Tässä tutkimuksessa otoksen koko ($N = 102$) ylittää T-testin vähimmäisotoskoon ehdon, mutta normaalijakaumaoletus ei testattaessa täytynyt. Tästä syystä T-testiä ei voitu käyttää, joten tutkimuksessa tehtävään ryhmien vertailuun on käytetty ei-parametrisiä testejä kuten Mann-Whitney U -testiä ja Kruskal-Wallisin H -testiä. Korrelaatiota tarkasteltaessa on käytetty Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, jossa r-arvo kertoo korrelaation suunnasta ja kulmasta, kun p-arvo kertoo tilastollisesta merkitsevyydestä. Ryhmien välisten erojen ja riippuvuuksien mittaamiseksi käytettiin Friedmanin testiä muuttujien ollessa luokitteluasteikollisia.

2.2.3 Opinnoissa saadun tunnekasvatusinformaation analysointi

Tutkimukseen osallistuneista 102 vastaajasta 65 vastaajaa vastasi avoimeen kysymykseen, jossa pyydettiin kertomaan, mistä vastaajat ovat saaneet informaatiota ja mitä informaatiota he ovat opinnoissaan saaneet tunnekasvatukseen liittyen. Aineiston analysoiminen toteutettiin tämän kysymyksen osalta aineistolähtöisesti, sillä analyysiyksiköillä eli luokanopettajaopiskelijoiden vastauksilla ei ollut ennalta määrättyjä kategorioita tai luokkia, vaan kategoriat määräytyivät tutkimuksen tarkoituksen ja opiskelijoiden vastausten perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–105). Aineiston pohjalta pystyttiin analysoimaan ja erittelemään, mistä opinnoista opiskelijat ovat saaneet informaatiota tunnekasvatuksesta. Analyysin ulkopuolelle jätettiin vastaukset siitä, millaista informaatiota opiskelijat ovat opinnoissaan saaneet. Rajaus tehtiin, koska avoimen kysymyksen analysointi ei olisi tuottanut lisää tietoa suhteessa strukturoidusta kysymyksestä saatuun tietoon nähden. Analysointi toteutettiin Excel-
taulukkolaskentaohjelmistolla.

Aineiston analysointi aloitettiin lukemalla luokanopettajaopiskelijoiden antamat vastaukset (analyysiyksiköt) kertaalleen läpi. Ensimmäisen lukukerran jälkeen pystyttiin luokittelemaan analyysiyksiköt kolmeen pääkategoriaan opinnoista annetun maininnan laadun perusteella. Luokittelu toteutettiin koodaamalla analyysiyksiköt numeraaliseen muotoon (1-3).

Täsmällinen maininta -kategoriaan (1) sijoitettiin analyysiyksiköt, joissa opintojakso tai opintokokonaisuus mainitaan täsmällisesti. Esimerkiksi:

”Kasvatuspsykologian eli PO3 kurssilla sivuutettiin aihetta hieman mutta ei minusta riittävästi siihen nähdä kuinka tärkeä aihe on.”

ja

”Perusopinnoissa on hiukan käyty läpi, ehkä tulevaisuudessa päästään aiheeseen tarkemmin.”

Tähän kategoriaan kirjattiin myös sellaiset analyysiyksiköt, joissa maininnan perusteella voidaan selvästi tunnistaa kurssi. Esimerkiksi yksi analyysiyksikkö sijoitettiin tähän kategoriaan, vaikka siinä kerrottiin vain opintojakson vastuuhenkilö nimeltä.

Yleinen maininta -kategoriaan (2) sijoitettiin sellaiset analyysiyksiköt, joissa mainittiin opinnot vain yleisellä tasolla. Esimerkiksi:

”Tunnekasvatukseen liittyviä asioita on sivuttu usealla kurssilla, mutta asiaan ei ole pureuduttu sen syvällisemmin.”

ja

”Luennoilta.”

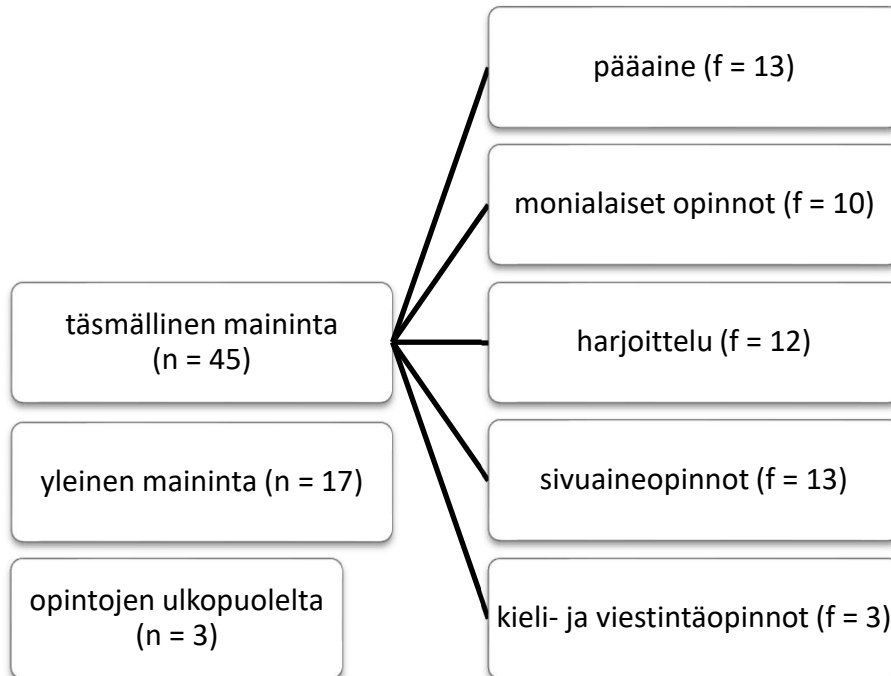
Opintojen ulkopuolelta -kategoriaan (3) sijoitettiin analyysiyksiköt, joissa maininta ei koske opintoja. Esimerkiksi:

”Educa-messuilta sain jotain materiaalia vähän liittyen tunnekasvatukseen”

Luokittelua jatkettiin edelleen täsmällinen maininta -kategorian osalta, jonka sisältö kategorisoitiin alakategorioihin. Alakategorisoinnissa ei pyritty luokittelemaan koko analyysiyksikköä uuteen kategoriaan, koska yksi analyysiyksikkö saattoi sisältää maininnan useammasta opintokokonaisuudesta tai -jaksosta. Tästä syystä alakategorisoinnissa laskettiin frekvenssejä näistä maininnoista, kuitenkin niin, että sama analyysiyksikkö laskettiin vain kertaalleen yhteen alakategoriaan. Esimerkiksi, jos analyysiyksikössä mainittiin perus- ja aineopinnoissa olleen joitakin kursseja, jotka ovat sivunneet aiheetta, on maininta perus- ja aineopinnoista sijoitettu vain kertaalleen alakategoriaan pääaine. Alakategorisointi toteutettiin kirjoittamalla sanallisesti analyysiyksikön viereiseen soluun opintojakso tai -kokonaisuus, joka analyysiyksikössä mainittiin. Tämän jälkeen mainitut opinnot yhdistettiin alakategorioiksi tarkastelemalla niiden välisiä suhteita. Alakategorioita syntyi viisi: pääaine (f = 13),

monialaiset opinnot ($f = 10$), harjoittelu ($f = 12$), sivuaineopinnot ($f = 13$) ja kieli- ja viestintäopinnot ($f = 3$).

Pääaine -kategoriaan laskettiin kuuluvaksi kaikki maininnat, joissa mainitaan perus-, aine- tai syventävä opintokokonaisuus tai näiden jokin opintojakso. Pääaine -kategoriasta erotettiin harjoittelu -kategoria, joka opinnoissa kuuluu aineopintoihin ja syventäviin opintoihin, mutta poikkeaa käytännölläheisyytensä vuoksi sisällöllisesti muista kasvatustieteen opinnoista. Monialaiset opinnot -kategoriaan laskettiin kuuluvaksi kaikki perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisiin opintoihin liittyvät maininnat. Sivuaineopinnot-kategoriaan laskettiin kuuluvaksi sellaiset opinnot, jotka eivät sisälly perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisiin opintoihin, mutta joita luokanopettajaopiskelijat suorittavat sivuaineenaan. Kieli- ja viestintäopinnot -kategoriaan laskettiin sellaiset maininnat, joissa mainitaan näihin opintoihin kuuluva opintojakso. Selkeyden vuoksi aineiston erittelyn kautta syntyneet pääkategoriat ja alakategoriat esitetään kuviossa 3.



Kuvio 3 Aineiston erittelyn tuloksena löytyneet pääkategoriat ja alakategoriat. (N = 65) *Selite.* n = analyysiyksiköiden määrä pääkategoriassa, f = maininta alakategoriasta pääkategoriaan kuuluvassa analyysiyksikössä

Vastauksia ei pyritty edellä mainittua enempää analysoimaan. Luokanopettajien vastauksista haluttiin kvantitatiivisesti eritellä, mistä opintokokonaisuuksista opiskelijat kertovat saneensa informaatiota tunnekasvatuksesta.

3 Tutkimuksen tulokset ja tulkinta

3.1 Luokanopettaja opiskelijoiden kokemus oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeydestä

Tutkimuksessa kävi ilmi, että luokanopettajaopiskelijat pitivät oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia kokonaisuudessaan tärkeänä (md = 5.46; n = 102). Kompetenssiosa-alueista tärkeimpänä pidettiin erilaisuuden kunnioitusta (md = 6; n = 102) sekä sosiaalista tietoisuutta (md = 5.67; n = 102). Vähemmän tärkeänä luokanopettajaopiskelijat pitivät osa-alueita tietoisuus itsestään (md = 5.33; n = 102) sekä ihmissuhdetaidot (md = 5.25; n = 102). Sukupuolella, iällä ja vuosikurssilla ei ollut tilastollisesti merkitsevyyttä osa-alueissa tietoisuus itsestä ja itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus, ja ihmissuhdetaidot. Friedmanin testin perusteella erot kompetenssiosa-alueiden välillä ovat tilastollisesti merkitseviä ($X^2(3, N = 102) = 93.537; p = <0.005$).

Erilaisuuden kunnioitus osa-alueen kohdalla sukupuolella havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys ($U(99) = 751.000; z = 2.791; p = 0.005; r = .278$). Naiset (md = 6.00; n = 89) pitivät osa-aluetta miehiä (md = 5.00; n = 12) tärkeämpänä. Sukupuolta lukuun ottamatta taustamuuttujissa havaitut erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä.

Taulukko 6 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitys oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeydestä (N=102, *N=101)

	n	ka	md	kh	p	
Tietoisuus itsestä ja itsehallinta		5.24	5.33	0.50		
sukupuoli*					0.148	U(99) = 671.000
mies	12	5.04	5.00	0.46		
nainen	89	5.26	5.33	0.50		
ikä					0.612	H(2) = 0.982
18–23	43	5.21	5.12	0.47		
24–29	52	5.24	5.33	0.53		
30<	7	5.40	5.50	0.42		
vuosikurssi					0.201	H(4) = 5.970
1.	16	5.13	5.08	0.43		
2.	13	5.50	5.67	0.54		
3.	28	5.17	5.17	0.49		
4.	14	5.33	5.33	0.32		
5.<	31	5.22	5.17	0.56		
Sosiaalinen tietoisuus		5.53	5.67	0.55		
sukupuoli*					0.106	U = 681.500
mies	12	5.25	5.33	0.71		
nainen	89	5.57	5.67	0.52		
ikä					0.966	H(2) = 0.069
18–23	43	5.54	5.67	0.53		
24–29	52	5.53	5.67	0.55		
30<	7	5.52	6.00	0.66		
vuosikurssi					0.406	H(4) = 4.000
1.	16	5.50	5.67	0.53		
2.	13	5.64	6.00	0.62		
3.	28	5.57	5.67	0.48		
4.	14	5.40	5.33	0.40		
5.<	31	5.53	5.67	0.65		

Selite. ** p < 0.05 havaittu ero tilastollisesti merkitsevä

H = Kruskal-Wallis H -testi, U = MannWhitney U -testi

	n	ka	md	kh	p	
Ihmissuhdetaidot		5.14	5.25	0.60		
sukupuoli*					0.069	U(99) = 705.500
mies	12	4.83	4.75	0.69		
nainen	89	5.18	5.25	0.58		
ikä					0.778	H(2) = 0.502
18–23	43	5.19	5.25	0.51		
24–29	52	5.08	5.25	0.67		
30<	7	5.29	5.25	0.53		
vuosikurssi					0.585	H(4) = 2.840
1.	16	5.20	5.25	0.46		
2.	13	5.27	5.50	0.66		
3.	28	5.19	5.25	0.60		
4.	14	5.00	5.00	0.57		
5.<	31	5.07	5.25	0.66		
Erilaisuuden kunnioitus		5.62	6.00	0.614		
sukupuoli*					0.005**	U(99) = 751.000
mies	12	5.00	5.00	0.95		
nainen	89	5.70	6.00	0.51		
ikä					0.518	H(2) = 1.316
18–23	43	5.70	6.00	0.56		
24–29	52	5.56	6.00	0.64		
30<	7	5.57	6.00	0.79		
vuosikurssi					0.568	H(4) = 2.942
1.	16	5.81	6.00	0.40		
2.	13	5.77	6.00	0.44		
3.	28	5.57	6.00	0.69		
4.	14	5.57	6.00	0.65		
5.<	31	5.52	6.00	0.68		
yhteensä:	102	5.38		0.458		

Selite. ** $p < 0.05$ havaittu ero tilastollisesti merkitsevä
H = Kruskal-Wallis H -testi, U = MannWhitney U -testi

3.2 Luokanopettajaopiskelijoiden käsitys omasta tunnekasvatusosaamisestaan

Luokanopettajaopiskelijat arvioivat osaavansa tukea oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä kohtalaisen hyvin (md = 4.38; n = 102). Friedmanin testin perusteella erot tunnekasvatusosaamisen osa-alueiden välillä ovat tilastollisesti merkitseviä ($X^2(1, 102) = 82.980$; $p < 0.005$). Spearmanin korrelaatiota tarkasteltaessa havaittiin, että tunnekasvatusosaaminen ja luokanopettajaopiskelijan kokemus oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeydestä korreloivat positiivisesti keskenään ($r = 0.269$; $p = 0.006$) (kts. taulukko 7).

Taulukko 7: Korrelaatiotaulukko (Spearmanin korrelaatio)

	Opiskelijan tunnekasvatusosaaminen	Oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeys	Opinnoissa saatu informaatio tunnekasvatuksesta
Opiskelijan tunnekasvatusosaaminen	-	* $r = 0.269$; $p = 0.006$	* $r = 0.225$; $p = 0.023$
Oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeys	* $r = 0.269$; $p = 0.006$	-	$r = 0.085$; $p = 0.393$
Opinnoissa saatu informaatio tunnekasvatuksesta	* $r = 0.225$; $p = 0.023$	$r = 0.085$; $p = 0.393$	-

Selite. * $p < 0.05$ havaittu ero tilastollisesti merkitsevä

Iällä, sukupuolella ja vuosikurssilla ei ollut tilastollisesti merkitsevyyttä vuorovaikutustaitojen tukemisessa. Kruskal-Wallis -testin perusteellaan oppilaan henkilökohtaisten tunnetaitojen tukemisen osalta vuosikurssien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($H(4, 102) = 12.860$; $p = 0.012$; $mr = 50.928$). Parhaimmaksi osaamisensa arvioivat viimeisen vuosikurssin opiskelijat (md = 4.50; n = 31) ja toisen vuoden opiskelijat (md = 4.50; n = 13). Toiseksi parhaaksi osaamisensa arvioivat neljännen vuosikurssin opiskelijat (md = 4.38; n = 14). Kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden arviot osaamisensa tasosta jäivät toiseksi alhaisimmaksi (md = 4.25; n = 28). Alhaisimmaksi osaamisensa tason arvioivat ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat (md = 3.50; n = 16). Sukupuolten ja ikien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa.

Taulukko 8 Luokanopettajaopiskelijoiden arvio omasta tunnekasvatusosaamisesta (N=102, *N=101)

	n	ka	md	kh	p	
Oppilaan henkilökohtaisten tunnetaitojen tukeminen		4.24	4.25	0.72		
sukupuoli*					0.381	U(99) = 617,000
mies	12	4.04	4.13	0.86		
nainen	89	4.26	4.25	0.71		
ikä					0.358	H(2) = 2,052
18–23	43	4.10	4.25	0.76		
24–29	52	4.34	4.50	0.72		
30<	7	4.36	4.25	0.24		
vuosikurssi					0.012**	H(4) = 12,860
1.	16	3.78	3.50	0.78		
2.	13	4.50	4.50	0.90		
3.	28	3.47	4.25	0.67		
4.	14	4.25	4.38	0.63		
5.<	31	4.52	4.50	0.57		
Oppilaan sosiaalisten vuoro-vaikutustaitojen tukeminen		4.32	4.40	0.79		
sukupuoli*					0.697	U(99) = 571,000
mies	12	4.25	4.30	0.67		
nainen	89	4.31	4.40	0.81		
ikä					0.220	H(2) = 3,024
18–23	43	4.20	4.40	0.85		
24–29	52	4.46	4.40	0.77		
30<	7	4.06	4.20	0.36		
vuosikurssi					0.276	H(4) = 5,115
1.	16	4.05	4.30	0.95		
2.	13	4.42	4.00	0.81		
3.	28	4.24	4.40	0.85		
4.	14	4.16	4.10	0.50		
5.<	31	4.57	4.60	0.72		
yhteensä:	102	4.28		0.69		

Selite. ** $p < 0.05$ havaittu ero tilastollisesti merkitsevä
H = Kruskal-Wallis H -testi, U = MannWhitney U -testi

3.3 Opinnoissa saatu informaatio tunnekasvatuksesta

75 prosenttia luokanopettajaopiskelijoista vastasi saaneensa opinnoissaan vähän tunnekasvatukseen liittyviä materiaaleja ($f = 76$; $N = 102$). 21 prosenttia luokanopettajaopiskelijoista kertoi, ettei ole saanut lainkaan tunnekasvatukseen liittyviä materiaaleja ($f = 22$; $N = 102$). 4 prosenttia vastasi saaneensa riittävästi tai paljon tunnekasvatukseen liittyviä materiaaleja ($f = 4$; $N = 102$).

14 prosenttia luokanopettajaopiskelijoista vastasi, että ei ole saanut lainkaan tunnekasvatukseen liittyvää tietoa ($f = 14$; $N = 102$). 71 prosenttia vastasi saaneensa vähän tunnekasvatukseen liittyvää tietoa ($f = 72$; $N = 102$) ja 15 prosenttia opiskelijoista vastasi saaneensa riittävästi tietoa aiheesta ($f = 16$; $N = 102$).

Riittävästi tunnekasvatukseen liittyvää opetusta vastasi saaneensa 11 prosenttia opiskelijoista ($f = 11$; $N = 102$). Vähän opetusta aiheesta kertoi saaneensa 65 prosenttia opiskelijoista ($f = 66$; $N = 102$) ja 24 prosenttia opiskelijoista ($f = 25$; $N = 102$). Opinnoissa saadun informaation osalta tulokset ovat kokonaisuudessaan tilastollisesti merkitseviä (kts. taulukko 9). Spearmanin korrelaatiota tarkasteltaessa havaittiin, että opinnoissa saatu informaatio korreloi positiivisesti luokanopettajaopiskelijan tunnekasvatusosaamisen kanssa ($r = 0.225$; $p = 0.023$) (kts. taulukko 7 s. 40).

Opiskelijoita, jotka kertoivat saaneensa opinnoissaan informaatiota tunnekasvatuksesta (vähän – paljon), pyydettiin kuvailemaan, mistä opinnoista informaatiota on saanut. Analyysin pohjalta opintoja koskevista täsmällisistä maininnoista pystyttiin erottelamaan viisi alakategoriaa (kts. taulukko 9).

25 prosenttia vastaajien maininnoista koski kasvatustieteen pääaineopintoja ($f = 13$; $N = 45$). Niin ikään 25 prosenttia maininnoista koski opiskelijoiden sivuaineopintoja ($f = 13$; $N = 45$). 24 prosenttia maininnoista liittyi pääaineopintoihin sisältyviin harjoitteluihin ($f = 12$; $N = 45$). Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisiin opintoihin ($f = 10$; $N = 45$) sisältyviin kursseihin liittyviä mainintoja 20 prosenttia kaikista maininnoista. Kuusi prosenttia maininnoista koski kieli- ja viestintäopintoja ($f = 3$; $N = 45$).

Taulukko 9 Luokanopettajaopiskelijoiden kokemus opinnoista saadun informaation määrästä (N=102)

	f	prosenttiosuus (%)	p	X ²
Tunnekasvatukseen liittyviä materiaaleja			* < 0.001	(3) = 143.882
en lainkaan	22	21		
vähän	76	75		
riittävästi	3	3		
paljon	1	1		
Tunnekasvatukseen liittyvää tietoa			* < 0.001	(2) = 63.765
en lainkaan	14	14		
vähän	72	71		
riittävästi	16	15		
paljon	-	-		
Tunnekasvatukseen liittyvää opetusta			* < 0.001	(2) = 48.059
en lainkaan	25	24		
vähän	66	65		
riittävästi	11	11		
paljon	-	-		

Selite. * p < 0.05 havaittu ero tilastollisesti merkitsevä

Taulukko 10 Mistä luokanopettajaopiskelijat mainitsevat saaneensa tunnekasvatukseen liittyvää informaatiota opinnoissaan (N=45)

Täsmällinen maininta -kategorian alakategoriat	f	prosenttiosuus (%)
pääaine	13	25
monialaiset opinnot	10	20
harjoittelu	12	24
sivuaineopinnot	13	25
kieli- ja viestintäopinnot	3	6
yhteensä	51	100

4 Pohdinta

Tutkimuksella pystyttiin tuottamaan annettuihin tutkimuskysymyksiin vastaukset. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijat pitivät oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia kokonaisuudessaan tärkeänä (md = 5.46; n = 102). Tutkimuksessa kompetenssiosa-alueista tärkeimpänä pidettiin erilaisuuden kunnioitusta (md = 6.00; n = 102) sekä sosiaalista tietoisuutta (md = 5.67; n = 102). Vähemmän tärkeänä luokanopettajaopiskelijat pitivät osa-alueita tietoisuus itsestä ja itsehallinta (md = 5.33; n = 102) sekä ihmissuhdetaidot (md = 5.25; n = 102).

Sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueista taustamuuttujien osalta vain erilaisuuden kunnioitus-osa-alueella löytyi sukupuolten välillä tilastollisesti merkitsevä ero ($U(99) = 751.000$; $z = 2.791$; $p = 0.005$; $r = .278$), jossa naispuoliset opiskelijat pitivät erilaisuuden kunnioitusta tärkeämpänä (md = 6.00; n = 89) kuin miespuoliset opiskelijat (md = 5.00; n = 12). Huomion arvoista on, että osa-alueita on mitattu tutkimuslomakkeen vain yhdellä kysymyksellä, joten tätä tutkimustulosta ei ole syytä pitää luotettavana. Voi olla, että naisten (n = 89) ja miesten (n = 12) epätasainen edustavuus tutkimuksessa vaikutti saatuihin tuloksiin, jonka seurauksena erot miesten ja naisten välillä eivät löytyneet muiden kompetenssi osa-alueiden osalta. Kuitenkin aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu naisten arvioivan sosioemotionaalista kompetenssiaan vahvemmaksi kuin miehet arvioivat omaansa (esim. Virtanen 2013; Grobler 2014), joten tässä tutkimuksessa havaittu jonkinlainen ero sukupuolten välillä on johdonmukainen tulos aikaisemman tutkimuksen perusteella, vaikka tämän tutkimuksen tulosta ei ole syytä pitää luotettavana.

Toisen tutkimuskysymyksen osalta voidaan sanoa, että luokanopettajaopiskelijat arvioivat osaavansa tukea kokonaisuudessaan oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin rakentumista kohtalaisen hyvin (md = 4.25; n = 102). Vuosikursseja tarkasteltaessa havaittiin, että vuosikurssien väliset erot kyvyssä tukea oppilaan henkilökohtaisten tunnetaitojen rakentumista ovat tilastollisesti merkitseviä ($H(4, 102) = 12.860$; $p = 0.012$; $mr 50.928$), joten opintojen vaihe näyttää olevan positiivisesti yhteydessä opiskelijan kokemukseen omasta tunnekasvatusosaamisesta.

Tutkimuksen tulos, jossa havaittiin opintojen asteen yhteys opiskelijan tunnekasvatusosaamiseen, on yhdenmukainen Virtasen (2013) tutkimuksen kanssa, jossa työkokemuksen havaittiin positiivinen yhteys luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien arvioon omasta tunneälyosaamisesta. Viimeisiä opintojaan suorittavat opiskelijat ($md = 4.50$; $n = 31$) ovat lukeneet enemmän kasvatustiedettä ja harjoitelleet kasvatusosaamistaan useammassa opetusharjoittelussa, kun taas ensimmäistä opintovuottaan opiskelevat opiskelijat ($md = 3.50$; $n = 16$) ovat vasta opintopolkunsa alussa. Toisaalta, vaikka vuosikurssien väliset erot opiskelijoiden kyvyssä tukea oppilaan henkilökohtaisten tunnetaitojen rakentumista ovat tilastollisesti merkitseviä, ei vuosikurssi selitä yksin havaittuja eroja, sillä toisen vuosikurssin opiskelijat arvioivat osaamisensa ($md = 4.50$; $n = 13$) yhtä suureksi kuin viimeisen vuoden opiskelijat. Tämän tutkimuksen perusteella toisen vuosikurssin ja viimeisen vuosikurssin yhtä hyvää osaamista ei voida selittää.

Kolmas tutkimuskysymys koski sitä, kokevatko luokanopettajaopiskelijat saaneensa riittävästi informaatiota tunnekasvatuksesta omista opinnoissaan. Opiskelijoista melko pieni osa (11–15 %) vastasi saaneensa opinnoissaan riittävästi tai paljon informaatiota tunnekasvatuksesta. Tämä tarkoittaa, että valtaosa luokanopettajaopiskelijoista koki saaneensa vähän (65–75 %) tai ei lainkaan informaatiota tunnekasvatuksesta (14–24 %). Informaatiota tunnekasvatuksesta opiskelijat kertoivat saaneensa kasvatustieteen opinnoissa (25 %), sivuaineopinnoissa (25 %), opintoihin sisältyvissä opetusharjoittelussa (24 %) sekä perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa (20 %). Merkittävää on, että sivuaineopinnot muodostavat neljäsosan kaikista maininnoista, joista opiskelijat kertoivat saaneensa tunnekasvatukseen liittyvää informaatiota. Nämä opinnot riippuvat pitkälti opiskelijan omista valinnoista, joten voidaan ajatella, että opiskelijan omat valinnat opintojen aikana vaikuttavat kohtalaisen paljon siihen, paljonko hän saa tunnekasvatukseen liittyvää informaatiota opinnoissaan.

Spearmanin korrelaatiota tarkasteltaessa havaittiin, että tunnekasvatusosaaminen ja luokanopettajaopiskelijan kokemus oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tärkeydestä korreloivat positiivisesti keskenään ($r = 0.269$; $p = 0.006$). Positiivinen korrelaatio havaittiin myös opinnoissa saadun informaation ja tunnekasvatusosaamisen välillä ($r = 0.225$; $p = 0.023$). Pelkästään korrelaation perusteella ei voida kuitenkaan olettaa yhdensuuntaista kausaliteettia. Intuitiivista olisi ajatella, että

opinnoissa saatu informaatio kehittää opiskelijan tunnekasvatusosaamista. Toisaalta voi olla niinkin, että opiskelijat, jotka kokevat tunnekasvatusosaamisensa vahvaksi, tunnistavat yksinkertaisesti paremmin opinnoissa saadun tunnekasvatukseen liittyvän informaation kuin opiskelijat, jotka kokevat epävarmuutta tunnekasvatuksen saralla, koska ymmärtävät paremmin mitä tunnekasvatus käsitteenä voi sisältää. Kuitenkin aikaisemmassa tutkimuksessa on pystytty osoittamaan, että opettajille suunnatut tunneälyohjelmat ovat kehittäneet opettajien tunneälyä ja johtaneet sen kautta paremmin toteutuneeseen tunnekasvatukseen luokkahuoneessa (Dolve & Leshem 2017; Perez ym. 2012). Löydettyjä korrelaatioita voi kohtalaisen perustellusti tulkita yksinkertaisimman selityksen kautta: opinnoissa saatu informaatio tunnekasvatuksesta edistää opiskelijan tunnekasvatusosaamista ja opiskelija, joka kokee tunnekasvatusosaamisensa vahvaksi, pitää myös oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia tärkeänä. Tulkintaa tukee aikaisempi tutkimus, mutta myös tässä tutkimuksessa tehty havainto siitä, että opintojen vaiheella on positiivinen yhteys opiskelijan arvioon omasta kyvystään tukea oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin rakentumista.

Ääripäitä lukuun ottamatta kyselylomakkeeseen ei liitetty sanallisia vastausvaihtoehtoja, joten on vaikea jälkikäteen arvioida, kuinka vastaajat ovat tulkinneet numeraalisen asteikon. Tutkimuksessa käytetty kyselylomake oli muutenkin jälkikäteen ajateltuna puutteellinen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta faktorianalyysi ei pystynyt lataamaan muuttujia ennustetuiksi summamuuttujiksi, joten summamuuttujia ei voitu enää muodostaa pelkästään teoreettisen mallin perusteella. Tutkimuslomakkeessa olisi pitänyt olla enemmän operationaalistettuja muuttujia, jotta tämänkaltaiset ongelmat olisi ollut mahdollista korjata jälkikäteen yksinkertaisesti epäsopivia muuttujia poistam

alla. Toisen tutkimuskysymyksen osalta faktorianalyysi latasi muuttujat ennustetuiksi summamuuttujiksi, joten tämän osalta operationaalistaminen onnistui ensimmäistä paremmin. Sisäistä reliabilitteettia olisi lisäksi voitu parantaa muodostamalla myös negatiivimuodossa olevia väitelauseita. Otoksen koko ($N = 102$) on sinällään kohtalainen, mutta tutkimusjoukko valikoitiin yhden yliopiston sisältä. Tästä syystä tuloksia ei voi suoraan yleistää koskemaan kaikkia Suomen luokanopettajaopiskelijoita. Toisaalta tutkimustulokset eivät näytä olevan ristiriidassa aikaisemman tutkimuksen kanssa.

Tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa on noudatettu hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Pro gradu -työtä koskevia tutkimusetiikan näkökulmasta hyvän tieteellisen käytännön keskeisiä lähtökohtia ovat tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen, tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisten ja eettisesti kestävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien soveltaminen sekä muiden tutkijoiden työn asianmukainen huomioiminen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Tutkimuksen teossa on pyritty noudattamaan yleistä huolellisuutta, tarkkuutta sekä rehellisyyttä tulosten esittämisessä sekä niiden arvioinnissa. Tutkimuksen teon vaiheet on esitetty tutkielmassa avoimesti. Muiden tutkijoiden työtä on pyritty kunnioittamaan noudattamalla täsmällistä ja asiaankuuluvaa viite- ja lähdekäytäntöä.

5 Johtopäätökset

Luokanopettajaopiskelijat pitävät oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia tärkeänä sekä kokevat osaavansa tukea sen rakentumista. Suoritetuilla opinnoilla näyttäisi olevan yhteys siihen, kuinka hyvin opiskelija pystyvänsä tukemaan oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin rakentumista. Viitteitä tästä antaa tutkimuksen tulos, jossa vuosikurssien väliset keskiarvoerot olivat merkitseviä sekä löydetty positiivinen korrelaatio opinnoissa saadun informaation ja opiskelijan tunnekasvatusosaamisen välillä. Tulokset sopivat aikaisemman tutkimuksen jatkoksi, jossa on todettu luokanopettajien pitävän oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia tärkeänä (Piispanen 2011) ja arvioivan oman emotionaalisen kompetenssinsa keskitasoa hieman korkeammaksi (Virtanen 2013) sekä tunneälykoulutusten positiivisesta yhteydestä opettajien ja heidän oppilaidensa emotionaalisen kompetenssin rakentumisessa (Dolve & Leshem 2017; Perez ym. 2012). Tutkielmassamme tunnekasvatus määriteltiin toiminnaksi, jolla pyritään edistämään sosioemotionaalisen kompetenssin rakentumista. Kun opiskelijat pitävät oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia tärkeänä, ja kokevat pystyvänsä tukemaan sen rakentumista, voidaan tutkimuksemme tulosten ajatella lupaavan hyvää tulevaisuutta luokahuoneissa toteutuvalle tunnekasvatukselle.

Yllättävin havainto tutkimuksessa oli, että luokanopettajaopiskelijoiden selvä enemmistö ajattelee, että luokanopettajankoulutus ei ole tarjonnut riittävästi informaatiota (opetusta, tietoa tai materiaaleja) tunnekasvatukseen liittyen. Ongelmana voi olla, että tunnekasvatus ei ole välttämättä käsitteellisesti tuttu opiskelijoille, joten käsitettä olisi voitu määritellä lyhyesti kyselylomakkeessa. Sinällään ei ole ihme, mikäli käsitteeseen liittyy sekaannusta, sillä esimerkiksi Tuula Uusitalo (2007) käyttää elämäntaitokasvatuksen käsitettä kuvaamaan sellaisia opetuksellisia sisältöjä, jotka voi nähdä sisältyvän tunnekasvatukseen (mm. hyvät keskustelutaidot, erilaisuuden hyväksyntä, tunteiden tunnistaminen itsessä ja toisessa sekä empatia). Näyttäisi siltä, ettei ole täysin selvää käsitteellistä yhteisymmärrystä siitä, miksi tällaista käytännön toimintaa tulisi kutsua Suomessa. Englanninkielisessä kirjallisuudessa (esim. CASEL 2018) puhutaan sosioemotionaalisesta oppimisesta (social emotional learning), ja tunnekasvatus-hakusanalla kirjastojen tietokannoista löytää jonkin verran kasvatusoppaita, joissa tarjotaan materiaaleja kasvattajille esimerkiksi oppilaan tunteiden tunnistamisen

kehittymiseksi. Pro gradu -tutkielmassamme ei ole otettu kantaa siihen, millä tavalla tunnekasvatukseen tulisi ilmentyä luokkahuoneessa. Se voi pitää sisällään muodollisia oppitunteja aiheeseen liittyen, mutta samalla kysymys on yhtä lailla kokonaisvaltaisesti luokan ilmapiiristä, opettajan ja oppilaiden välisistä suhteista sekä opettajan kasvatustyylistä.

Opiskelijoiden maininnoista neljännes koski sivuaineopintoja, joten opiskelijan omat valinnat koulutuksen aikana vaikuttavat melko paljon siihen, kuinka paljon tunnekasvatukseen liittyviä asioita koulutuksessa tulee kokonaisuudessa käsiteltyä. Vaikka avoimen kysymyksen käsittelyssä huomiota kiinnitettiin vain sisällön määrälliseen erittelyyn, on mielekästä mainita, että sellaisissa vastauksissa, joissa sivuaineopintoihin lasketut erityisopettajan erilliset opinnot mainittiin tunnekasvatukseen liittyvän informaation lähteeksi, mainittiin ainakin muutama otteeseen, että kyseisissä opinnoissa oli käsitelty teemaa, ja niiden ajateltiin olevan hyödyllisiä kaikille opettajaopiskelijoille.

Luokanopettajaopiskelijoiden opinnoissa saadun tunnekasvatukseen liittyvän informaation vähäisyyden kokemuksen perusteella voisi olla hyvä, että luokanopettajankoulutuksessa tarjottaisiin kaikille opettajaopiskelijoille yhteinen opintojakso, jossa keskityttäisiin vain sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyviin kysymyksiin, sekä pyrittäisiin pohtimaan yhteisesti sitä, miten tätä voitaisiin kouluarjessa käytännössä tukea. Tällainen opintojakso voisi kehittää opiskelijoiden tunnekasvatusosaamista vieläkin paremmaksi. Toisaalta voi olla myös niin, että opettajankoulutuksessa on onnistuttu välittämään tätä osaamista, vaikka opiskelija ei tiedosta osaamisensa rakentuneen saatujen opintojen seurauksena. Joka tapauksessa opinnoissa voitaisiin kiinnittää teemaan lisää huomiota, jotta luokanopettajaopiskelijoiden käsitys ilmiöstä ja omasta tunnekasvatusosaamisestaan vahvistuisi, sillä ei ole kenenkään etujen mukaista, jos opettaja jo uransa alkuvaiheilla väsyä tai kyynistyy mahdollisten puutteellisten tietojen ja taitojen seurauksena. Yhteiskunnan ja yksilön kokonaisyhyvinvoinnin näkökulmasta olisi kuitenkin tärkeää, että sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja sen suotuisaan rakentamiseen kiinnitettäisiin huomiota.

Lähteet

- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn. Teoksessa T. Aro & ML. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 10-19.
- Collabrative for Academics, Social, and Emotional Learning. 2018. History. CASEL:n www-sivu. Luettu 10.7.2018 <https://casel.org/history/>
- Collobrative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2017. Social and emotional learning (SEL) competencies. [verkkojulkaisu]. Viitattu 11.12.2017 <https://casel.org/wp-content/uploads/2017/01/Competencies.pdf>
- Collobrative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2013. Effective Social and Emotional Learning programs - Preschool and elementary school edition. [verkkojulkaisu]. Viitattu 11.12.2017 <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Dolev, N., & Leshem, S. 201). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39.
- Franks, D. D. 2006. The neuroscience of emotions. Teoksessa J. E. Stets & J. H. Turner (toim.) *Handbook of the Sociology of Emotions* (pp. 38-62). Springer, Boston: MA.
- Garner, P. W. 2010. Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava
- Grobler, B. 2014. Teachers' perceptions of the utilization of emotional competence by their school leaders in Gauteng South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(6), 868-888.

- Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat-interventiosta. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. 2007. Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.
- Jalovaara, E. 2006. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus OY.
- Kauppila, R. A. 2000. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kunnanatt, J. T. 2012. Emotional intelligence-neurobiological insights for HRD/training professionals. *Economics, Management & Financial Markets*, 7(3).
- Nummenmaa, L. 2017. Mistä puhumme, kun puhumme tunteista? *Tieteessä tapahtuu*, 35(2).
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, 3–31.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Opiskelijalaitos. Jyväskylä: International Methelp Ky.

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. 2007. The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. 2012. Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Peltonen, A. 2005. Tunnetaidot ovat kaikkien ulottuvilla. Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piiola Tunnemuksuu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lasten keskus, 12-18.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus
- Perusopetuslaki 1998. 2 § (13.6.2003/477) Opetuksen tavoitteet. Viitattu 14.11.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a628-1998>.
- Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.
- Piispanen, M. 2011. Viidennen ja kuudennen luokan opettajien käsityksiä sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta. Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Rantanen, J. 2011. Tunteella. Voimaa tekemiseen. Helsinki: Talentum.
- Reeve, J. 2009. Understanding motivation and emotion. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Rolls, E. T. 2005. Emotion explained. New York: Oxford University Press
- Salmela, M. 2014. True Emotions. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Suomen Mielenterveysseura. 2019. Masennus on yleinen mielenterveyden häiriö. Viitattu 27.1.2019. <https://www.mielenterveysseura.fi/fi/mielenterveys/mielenterveyden-h%C3%A4iri%C3%B6t/masennus/masennus-yleinen-mielenterveyden-h%C3%A4iri%C3%B6>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Viitattu 17.12.2018. <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>

Uusitalo, T. 2007. Nuorten itsemurhat Suomessa. Helsinki: Lapsiasiavaltuutetun toimisto

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi, tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Zins, J., E. & Elias, M. 2006. Social emotional learning. Teoksessa G. Bear & K. Minke (toim.), Children's needs 3. Development, prevention, and intervention, 1–13. Bethesda, MD: National Association of school psychologists.

Liitteet:

Liite 1: Kyselylomake

Liite 2: Faktorianalyysi kompetenssialueen kysymyksistä

Liite 3: Faktorianalyysi tunnekasvatusosaamisen kysymyksistä

Liite 1: Kyselylomake

Kyselylomake

Tämän pro gradu -tutkielman kyselyn avulla pyritään selvittämään luokanopettajaopiskelijoiden näkemystä tunnekasvatuksen tärkeydestä sekä heidän kokemustaan omasta osaamisestaan toimia tunnekasvattajana peruskoulussa.

Kyselyyn vastaaminen on anonyymiä eikä vastauksia voida yhdistää vastaajaan.

Kyselyyn vastaaminen vie noin 5 - 10 minuuttia.

Kyselyyn liittyvissä kysymyksissä voit ottaa yhteyttä:

mibiph@utu.fi / Binh Pham

jmenor@utu.fi / Janne Nordvall

1. Sukupuoli *

- mies
- nainen
- muu

2. Vuosikurssi *

- 1. vuosikurssi
- 2. vuosikurssi
- 3. vuosikurssi
- 4. vuosikurssi
- 5. vuosikurssi tai vanhempi

(jatkuu)

3. Ikä *

- 18 - 23
- 24 - 29
- 30 - 35
- 36 - 41
- yli 41

4. Missä yksikössä opiskelet?

- Turku
- Rauma

Liite 2: Faktorianalyysi kompetenssialueiden kysymyksistä

Rotated Factor Matrix^a

	Factor			
	1	2	3	4
Oppilas kykenee hillitsemään vihaa ja jännityksen tunteitaan			.458	
Oppilas kykenee kohentamaan omaa mielialaansa	.469	.302		
Oppilas osaa asettaa itselleen tavoitteita	.607			
Oppilas osaa ja uskaltaa ilmaista omia tunteitaan		.464	.343	
Oppilas tunnistaa tunteiden vaikutuksen käyttäytymiseensä	.314	.689		
Oppilas tiedostaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa	.583			-.316
Oppilas omaa vahvan itsetunnon ja optimistisen asenteen	.575			
Oppilas kykenee toimimaan luokan yhteisen hyvän puolesta	.579			
Oppilas kunnioittaa erilaisuutta				.904
Oppilas tunnistaa ongelmia ja pyrkii löytämään niihin ratkaisun	.594		.349	
Oppilas kykenee vastustamaan ryhmäpainetta	.517			
Oppilas kohtelee muita rehellisesti ja oikeudenmukaisesti			.401	
Oppilas kykenee aloittamaan ja ylläpitämään keskustelua	.461		.429	
Oppilas kykenee kuuntelemaan muita keskustelun aikana	.331		.813	
Oppilas kykenee kuuntelemaan muita keskustelun aikana	.331		.813	
Oppilas tiedostaa ja hyväksyy, että erilaiset tunteet ovat osa ihmisyyttä		.704		
Oppilas kykenee näkemään asian toisen ihmisen näkökulmasta		.547	.447	
Oppilas kunnioittaa toisten ihmisten mielipiteitä		.574	.491	

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 11 iterations.

Liite 3: Faktorianalyysi tunnekasvatusosaamisen kysymyksistä

Rotated Factor Matrix^a

	Factor	
	1	2
Kuinka hyvin koOhjaamaanOhjaamaan oppilasta hillitsemään ja ilmaisemaan tunteitaan	.433	.606
Ohjaamaan oppilasta asettamaan tavoitteita		.585
Opettamaan oppilasta tunnistamaan ja nimeämään erilaisia tunteita	.493	.497
Opettamaan oppilasta tiedostamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan		.845
Ohjaamaan oppilasta toimimaan luokan yhteiseksi hyväksi	.640	
Opettamaan luokalleni erilaisuuden kunnioitusta	.675	
Ohjaamaan oppilasta vastustamaan ryhmäpainetta	.650	.339
Opettamaan oppilaalle hyviä keskustelutaitoja	.706	
Opettamaan oppilasta tarkastelemaan asioita toisten ihmisten näkökulmasta	.698	.386