

**”SITÄHÄN TÄÄLLÄ TEHÄÄN KOKO AJAN”
Tunnekasvatusta esi- ja alkuopetuksen arjessa**

Mira Tuhkasaari
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Turun yliopisto
Rauman opettajankoulutuslaitos
Huhtikuu 2020

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

TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Rauman opettajankoulutuslaitos

TUHKASAARI MIRA: ”Sitähän täällä tehään koko ajan.” Tunnekasvatusta esi- ja alkuopetuksen arjessa

Pro gradu -tutkielma, 71 s., 4 liitettä

Kasvatustiede

Huhtikuu 2020

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä esi- ja alkuopetuksen opettajat ajattelevat tunnekasvatuksesta, miten ja milloin tunnekasvatusta toteutetaan esi- ja alkuopetuksen arjessa sekä minkälaisen merkityksen esi- ja alkuopetuksen opettajat antavat kodin kanssa tehtävälle yhteistyölle tunnekasvatukseen liittyen. Tutkimuksen teoriaosassa on avattu muun muassa tunteen, tunneälyn, tunnekasvatuksen sekä kodin kanssa tehtävän yhteistyön käsitteitä. Lisäksi esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden sisältöä liittyen tunteisiin tai tunnetaitoihin on käsitelty. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että tunteisiin liittyviin asioihin voidaan vaikuttaa ja vaikuttamisella on nähty olevan hyötyä.

Luonteeltaan tutkimus oli kvalitatiivinen tutkimus, ja siihen haastateltiin yhteensä kuutta esi- ja alkuopetuksen opettajaa läntisestä Suomesta vuoden 2019 aikana. Aineisto kerättiin käyttäen teemahaastattelua ja se analysoitiin käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten mukaan opettajat pitivät tunnekasvatusta tärkeänä. Opettajat toteuttivat tunnekasvatusta päivittäin monin tavoin sekä suunnitelmallisesti että tarvittaessa. Alkuopetuksessa tunnekasvatuksen nähtiin olevan monessa oppiaineessa mukana. Lisäksi opettajat pitivät tunnekasvatukseen liittyvää yhteistyötä kodin kanssa tärkeänä. Tunnekasvatuksen pitäminen tärkeänä voidaan nähdä nostavan tunnekasvatuksen roolin merkittäväksi esi- ja alkuopetuksen arjessa. Tunneälyn taitojen voidaan havaita liittyvän sekä tunnekasvatukseen että tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Lisäksi yhteistyön merkityksen tärkeänä pitäminen nostaa sen merkitystä tunnekasvatuksessa. Tutkimuksen hyötynä voidaan nähdä olevan se, että opettajat saavat tietoa tunnekasvatuksen toteuttamiseen ja sen kehittämiseen. Lisäksi kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä ja toteuttamisen tapoja tuotiin esille, mikä voikin edesauttaa yhteistyön toteuttamista sekä sen kehittämistä entistä toimivammaksi.

Asiasanat: tunneäly, tunnekasvatus, opettaja, esiopetus, alkuopetus, yhteistyö kodin kanssa

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	1
2	TUNTEET	4
2.1	Tunne-käsitteen määrittelyä.....	4
2.2	Tunneäly	6
2.3	Tunnetaidot	8
2.4	Tunteiden säätely.....	8
2.5	Tunteet esiopetuksessa ja koulussa	9
2.6	Tunteet opetussuunnitelmien perusteissa	10
3	TUNNEKASVATUS.....	13
3.1	Tunnekasvatuksen määrittelyä.....	13
3.2	Opettajat tunnekasvattajina.....	14
3.3	Tunnekasvatuksen toteuttaminen	16
3.4	Tunnekasvatuksen vaikutuksia	18
4	YHTEISTYÖ KODIN KANSSA	20
4.1	Koti tunnekasvattajana	20
4.2	Yhteistyö kodin kanssa tunnekasvatukseen liittyen	21
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
5.1	Tutkimuksen aihe ja tutkimuskysymykset.....	24
5.2	Tutkimusmenetelmät	25
5.2.1	Tutkittavien valinta ja kuvailu.....	27
5.2.2	Aineiston hankinnan menetelmä	30

5.2.3	Aineiston analyysin menetelmä.....	32
5.2.4	Eettisyys tutkimuksen toteuttamisessa.....	36
6	TUTKIMUSTULOKSET.....	38
6.1	Opettajien ajatuksia tunnekasvatuksesta	38
6.1.1	Opettajien ajatuksia tunteista.....	38
6.1.2	Opettajien määrittelyjä tunnekasvatukselle.....	38
6.1.3	Tunnekasvatuksesta ajatuksia.....	41
6.1.4	Tunnekasvatuksen tärkeys	42
6.1.5	Tunnekasvatuksen hyötyjä.....	43
6.1.6	Tunnekasvatuksen haasteita	45
6.2	Tunnekasvatuksen toteuttaminen	45
6.2.1	Tunnekasvatuksen toteuttamisen ajankohtia	45
6.2.2	Tunnekasvatus eri oppiaineissa	47
6.2.3	Tunnekasvatuksen toteuttamisen tapoja	48
6.2.4	Harjoitteet ja materiaalit tunnekasvatuksen toteuttamisessa	50
6.2.5	Tunnekasvatuksen toteuttamisen vaatimuksia	52
6.3	Yhteistyö kodin kanssa.....	53
6.3.1	Kodin tunnekasvatuksen merkitys.....	53
6.3.2	Tunnekasvatukseen liittyvä yhteistyö kodin kanssa	55
6.3.3	Kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys tunnekasvatukseen	56
6.3.4	Toimiva yhteistyö kodin kanssa tunnekasvatuksen näkökulmasta	57
7	POHDINTA.....	59
7.1	Yhteenvetoa ja johtopäätökset	59
7.1.1	Opettajien ajatuksia tunnekasvatuksesta	59

7.1.2 Tunnekasvatuksen toteuttaminen	62
7.1.3 Yhteistyö kodin kanssa	65
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi	68
7.3 Jatkotutkimusaiheita	71
LÄHTEET	72
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Voimme varmaankin kaikki todeta kokemustemme perusteella, että arkeemme kuuluu monia eri tunteita. Tunteet ovatkin koko ajan elämässämme läsnä (Nummenmaa 2010, 11), ja näin ollen tunteiden voidaan ajatella olevan myös esi- ja alkuopetuksen arjessa päivittäin mukana. Tunteiden nähdään ohjaavan sosiaalisissa tilanteissa omaa toimintaamme (Nummenmaa 2010, 11), minkä puolestaan voidaankin nähdä nostavan tunteiden roolia ja vaikuttavuutta esi- ja alkuopetuksen arjessa merkittäväksi. Tunnekasvatus onkin Jalovaaran (2005, 97) mukaan koulun toimintaa, jota tapahtuu päivittäin. Isokorpi (2004, 128–129) näkee, että tunnetaitoja opitaan koulussa ja päiväkodissa siten, että niitä jaetaan aikuisen kanssa, ja tunteita opitaan käsittelemään ainoastaan niin, että opettaja tai päiväkodin henkilöstö ehtii olla lapsen arjessa läsnä. Tämä nostaakin lisäksi opettajan, aikuisen, roolin tärkeäksi esi- ja alkuopetuksen arjessa toteutettavassa tunnekasvatuksessa. Mitä opettajat sitten ajattelevat tunnekasvatuksesta? Entä kuinka tunnekasvatusta käytännössä toteutetaan?

Tunteiden säätelyn kehittyminen tapahtuu pitkälti vuorovaikutuksessa vanhemman ja lapsen välillä (Kokkonen 2017, 85), ja tämän voidaankin nähdä tuovan perheen roolin tunnekasvatuksessa tärkeäksi ja merkittäväksi. Peruskoulun tunnekasvatuksessa Jalovaara (2005, 96) näkee hyvän yhteistyön koulun ja kodin välillä erittäin tärkeänä, ja Korhonen (2010, 69) puolestaan näkee varhaiskasvatuksen tärkeänä kohtaamispaikkana perheiden arjen näkökulmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 35) kodin ja koulun yhteistyön kerrotaan edistävän oppilaiden tervettä kehitystä ja kasvua sekä kasvatusyhteistyön lisäävän sekä oppilaan, luokan että myös kouluyhteistönkin turvallisuutta ja hyvinvointia. Opetuksen järjestäjä on vastuussa kehittää yhteistyön edellytyksiä (POPS 2014, 35). Koululla voidaankin ajatella näin ollen olevan keskeinen rooli pohdittaessa kodin kanssa tehtävän yhteistyön toteutumista myös tunnekasvatuksen osalta. Mikä merkitys tällä yhteistyöllä sitten on tunnekasvatukseen liittyen?

Cacciatoren (2007, 18) mukaan lapsien, jotka osaavat nimetä ja tunnistaa tunteita, sosiaaliset taidot ovat muita lapsia paremmat. Uusien asioiden oppiminen tehokkaasti tarvitsee

tunnepohjaa, joka toimii, ja näin ollen tunteiden hallinnan ja niiden tunnistamisen oppimista voidaan jopa pitää tärkeämpänä lapsen tulevaisuuden näkökulmasta kuin tiedon hankkimista ja tiedollista oppimista (Isokorpi 2004, 127). Tunteisiin liittyvien asioiden voidaankin näin ollen nähdä olevan vahvasti esillä oppilaiden elämässä, mikä myös osaltaan nostaa tunnekasvatuksen merkittävyyttä. Lisäksi Perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 1998/628 § 2) sanotaan opetuksen tavoitteena olevan elämässä tarpeellisten taitojen ja tietojen antaminen, ja itse koenkin tunteisiin liittyvien asioiden olevan juurikin näitä tarpeellisia taitoja ja tietoja, joita elämässä tarvitaan. Lisäksi Webster-Stratton (2011, 27) näkee koulun ja vanhempien välisellä yhteistyöllä olevan lapselle ensiarvoinen merkitys.

Uusissa vuoden 2014 esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (EOPS 2014, POPS 2014) tunteet tai tunnetaidot on nostettu esiin monessa kohdassa, joten aiheen voidaankin nähdä olevan ajankohtainen esi- ja alkuopetuksen arjessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (EOPS 2014, 23) sanotaan, että lapsia ohjataan ja rohkaistaan erilaisten tunteiden ilmaisemiseen, säätelyyn sekä tunnistamiseen, ja puolestaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 100) kerrotaan oppilaiden harjoittelevan tunteidensa ilmaisemista ja tunnistamista sekä kehittävän tunnetaitojaan esimerkiksi draaman ja leikkien kautta. Uusimmat opetussuunnitelmien perusteet ovat olleet muutamien vuosien ajan voimassa, joten opettajat ovat jo jonkin aikaa toteuttaneet opetustaan niiden mukaisesti.

Tämän tutkimuksen tutkimusaiheena on tunnekasvatus esi- ja alkuopetuksen arjessa. Tutkimuksessa pyritään saamaan vastauksia aiemmin esitettyihin ja heränneisiin kysymyksiin itse tunnekasvatuksen toteuttajilta eli opettajilta. Tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, mitä esi- ja alkuopetuksen opettajat ajattelevat tunnekasvatuksesta sekä miten ja milloin sitä toteutetaan esi- ja alkuopetuksen arjessa. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, minkälaisen merkityksen esi- ja alkuopetuksen opettajat antavat kodin kanssa tehtävälle yhteistyölle tunnekasvatukseen liittyen. Opettajat ovat arjen toimijoita, tunnekasvatuksen toteuttajia, joten heiltä saamaa tietoa voidaan pitää arvokkaana ja totuudenmukaisena.

Sekä tunnekasvatusta että sen tutkimista voidaan pitää tärkeänä asiana, ja kiinnostuinkin tutkimaan tunnekasvatusta juuri sen tärkeyden ja ajankohtaisuuden takia. Aiheen tutkiminen auttaa näkemään, miten tunnekasvatusta toteutetaan, ja näin ollen opettajat voivat saada myös itse ideoita ja ajatuksia toisilta opettajilta sen toteuttamiseen. Näin ollen voidaan myös tunnekasvatuksen toteuttamista mahdollisesti kehittää. Lisäksi opettajien ajatukset kodin ja koulun yhteistyön merkityksestä auttavat näkemään yhteistyön merkityksen tunnekasvatuksessa ja parhaimmillaan kehittämään sitä ja nostamaan sitä tärkeämmäksi esi- ja alkuopetuksen arjessa. Esi- ja alkuopetuksen oppilaat ovat aivan koulutiensä alussa ja opettelevatkin tiedollisten taitojen lisäksi vielä paljon muitakin taitoja, joten tunnekasvatuksen voidaankin nähdä olevan isossa roolissa esi- ja alkuopetuksen arjessa. Itse olen tehnyt alkukasvatuksen perusopinnot ja koenkin kiinnostusta toimia alkuopetuksen opettajana, joten aihe on tästäkin näkökulmasta itselleni merkittävä.

Tunnekasvatusta on viime vuosina tutkittu opinnäytetöissä jonkin verran. Tämä tutkimus kohdistuu sekä esi- että alkuopetuksen opettajiin ja lisäksi uudet vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteet ovat olleet jo muutaman vuoden voimassa, joten perusteissa mainitut tunteet ja tunnetaidot on otettu huomioon esi- ja alkuopetuksen arjessa jo muutamien vuosien ajan. Tämän tutkimuksen voidaan nähdä tuovan uutuusarvoa sillä, että kysyn opettajilta heidän ajatuksiaan kodin ja koulun yhteistyöstä liittyen tunnekasvatukseen, sillä juuri yhteistyötä oli ehdotettu parissa opinnäytetyössä (Joki-Erkkilä & Jussilainen 2019, 72; Kirvesoja 2013, 83) jatkotutkimusaiheeksi.

2 TUNTEET

2.1 Tunne-käsitteen määrittelyä

Tunteet ovat koko ajan elämässämme läsnä. Erilaiset luonteeltaan sosiaaliset tapahtumat ja tilanteet aiheuttavat meissä reaktioita, ja näitä reaktioita kutsutaan yleisesti tunteiksi tai muun muassa vihaksi, hämmennykseksi tai iloksi. (Nummenmaa 2010, 11.) Tunne tarkoittaaakin Webster-Strattonin (2011, 246) mukaan reaktiota sellaisiin tilanteisiin tai ärsykkeisiin, jotka vaikuttavat voimakkaasti ihmiseen. Tunteiden merkityksestä kertoo se, että ihminen ei esimerkiksi pysty toimimaan tehokkaasti ollessaan vihainen, poissa tolaltaan tai onneton (Laine 2005, 60).

Englanniksi tunne-sanana vastineella *emotion*-sanalla on kantasanana latinan kielessä sana *emovere*, joka on käännettynä ulospäin liikkuminen tai liikuttaminen. Tunteissa onkin juuri kyse siitä; niiden seurauksena liikumme ja toimimme (Nummenmaa 2010, 13). Tutkijat näkevät kuitenkin nykyään emootioiden olevan laajempi ilmiö kuin tunteet (Laine 2005, 60). Tunnereaktioilla tarkoitetaan kokonaisvaltaisia sekä mielen että kehon tiloja, jotka laittavat meidät toimimaan tilanteissa, joissa on välttämätöntä toimia. Tunnereaktioihin kuuluu kehomme ja mieleemme tilassa muutoksia, jotka ovat voimakkaita. Tunteet muokkaavat viireystilaa automaattisesti, ohjaavat sosiaalisissa tilanteissa toimintaa sekä vaikuttavat ympäristön tapahtumien tulkitsemiseen ja havaitsemiseen. (Nummenmaa 2010; 11, 13.) Tunteet toimivat Nummenmaan (2010, 13) mukaan tärkeänä säätelyjärjestelmänä, ja tämän säätelyjärjestelmän tehtävänä on moninaisissa tilanteissa hyvinvointimme varmistaminen. Nummenmaa (2010, 187) pitääkin tunteiden perustehtävänä hyvinvointimme edistämisenä.

Nummenmaa (2010, 33) kertoo hämmästyksen, surun, inhon, vihan, pelon sekä mielihyvän tai ilon olevan niin sanottuja perustunteita, joita kerrotaan koettavan useammin kuin muita tunteita. Puolestaan Cacciatoren (2007, 16) mukaan on olemassa sekä helppoja tai myönteisiä että haastavia tai kielteisiä tunteita. Erilaisten tunteiden nimeäminen ja tunnistaminen nähdään hyödyllisenä taitona (Cacciatore 2007, 18). Cacciatoren (2007, 18) mukaan ei ole mahdollista hallita täysin sellaista, mistä ei kyetä puhumaan tai ei ymmärretä. Tunteita tuleekin Cacciatoren

(2007, 18) mukaan opettaa, ja tällöin kehittyy myös empatian taito. Aikuisen apu on tarpeellinen lapsen opettellessa tunteita. Yleensä lapset, jotka osaavat nimetä ja tunnistaa tunteita, ovat hyväksytympiä kavereiden kesken, vähemmän aggressiivisiä ja heidän sosiaaliset taitonsa ovat muita lapsia paremmat. (Cacciatore 2007, 18.)

Kokkonen (2017, 11) näkee arjessa koettujen kokemusten perusteella tunteiden tekevän elämästämme merkityksellisen ja mielenkiintoisen sekä opettavan itsestämme meille jotain uutta ja näin ollen rikastuttavan elämäämme. Tunteet laittavat arkiset tekemisemme tärkeysjärjestykseen (Kokkonen 2017, 11). Tunteilla on iso merkitys toiminnoissa, jotka olemme tottuneet mieltämään automaattisiksi tai järkiperaisiksi. Ne ohjaavat keskittymiskykyä ja tarkkaavaisuutta niin, että kyetään tekemään oikeimmat arvioinnit sekä terävimmät havainnot ihmisistä ja asioista, joihin liittyy voimakkaita kielteisiä ja myönteisiä tunteita. Myönteiset tunteet parantavat muistia sekä lisäksi edistävät päätöksenteon joustavuutta sekä luovaa ongelmanratkaisua. (Saarinen ja Kokkonen 2003, 14–15.)

Tunteet ovat Nummenmaan (2010, 76) mukaan sosiaalisia reaktioita perusluonteeltaan, ja tunteisiin usein kuuluu käyttäytymisen sekä kuuluvia että näkyviä ulospäin havaittavissa olevia muutoksia, jotka ovat tunteiden ilmauksia. Tunteiden yhtenä erityispiirteenä voidaankin pitää sitä, että kokijan omat sisäiset tunnetilat usein välittyvät automaattisesti erilaisten tunneilmauksien kautta toisille. Tunteiden ilmaiseminen voidaan yleensä ajatella olevan hyödyllinen ainakin kahdesta eri syystä. Viestiessämme toisille omista tuntemuksistamme, toiset voivat paremmin arvioida niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat toimintaamme, ja täten ymmärtää sitä, minkä takia toimimme kuten toimimme. Toisena hyötynä tunteiden ilmaisemisella voidaan pitää sitä, että pitkäkestoinen tunteiden peittäminen voi myös aiheuttaa terveydellemme vaikutuksia, jotka ovat haitallisia. (Nummenmaa 2010; 76, 104.)

Ihmissuhderintamalla tunteet omaavat tärkeitä tehtäviä. Ne antavat tietoa meille merkittävistä sosiaalisista tapahtumista tai suhteista. Tunteet lisäksi vahvistavat kuulumista omaan ryhmään, helpottavat hahmottamaan ryhmien rajoja sekä selkiyttävät rooleja ryhmässä. (Saarinen ja Kokkonen 2003, 15.) Isokorven (2004, 65) mukaan tunteet muodostuvat vuorovaikutuksessa, ja sosiaalisuus onkin niille ominaista. Ne voidaan nähdä kannanottoina, jotka koskevat

sosiaalisia rooleja (Isokorpi 2004, 65). Lisäksi tunne-elämä, joka on terve, toimii perustana normaalille sosiaaliselle kypsymiselle (Kemppinen 2000, 3).

2.2 Tunneäly

Emotional intelligence, tunneäly, on vielä aika uusi käsite. Amerikkalaiset tutkijat John Mayer ja Peter Salovey toivat sen vuonna 1990 mukaan tieteelliseen keskusteluun. Tämän jälkeen Daniel Goleman, amerikkalainen tutkija-lehtimies-psykologi, toi käsitteen suurelle yleisölle tietoisuuteen vuonna 1995 menestyskirjallaan *Tunneäly – lahjakkuuden koko kuva*. Kanadalainen tutkija Reuven Bar-On on tutkinut paljon tunneälyä, ja vuonna 1999 hän määritteli sen joukoksi henkilökohtaisia sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja ja kykyjä, joilla on vaikutusta kykyyn selviytyä ympäristön vaatimuksista onnistuneesti. (Saarinen & Kokkonen 2003, 16–17.)

Vuonna 1990 Salovey ja Mayer (1990, 189) määrittelivät tunneälyn tarkoittavan sosiaalisen älykkyyden osajoukkoa. Tähän osajoukkoon sisältyy kyky tarkkailla sekä omia että muiden tunteita ja tuntemuksia, huomata näissä tunteissa ja tuntemuksissa eroa sekä käyttää tekojen ja ajattelun ohjaamiseen tätä tietoa. Myöhemmin kuitenkin Mayerin ja Saloveyn (1997, 10) mielestä heidän oma sekä muut aiemmin tehdyt määritelmät tunneälylle ovat köyhtyneitä sekä epämääräisiä, sillä tunteiden säateleminen ja havaitseminen ovat ainoita, mitä niissä puhutaan, ja näin ollen tunteiden ajattelu jätetään huomioimatta. Nämä ongelmat korjaavassa Mayerin ja Saloveyn (1997, 10) tekemässä uudistuksessa tunneälyyn liittyy neljä taitoa. Ensimmäinen taito on tunteiden ilmaisu, niiden täsmällinen havaitseminen sekä arvioiminen. Toinen tunneälyn taito on tunteiden johtaessa ajatuksia tunteiden herättäminen ja/tai niihin käsiksi pääsy. Kolmantena taitona on puolestaan emotionaalisen tietämyksen sekä tunteiden ymmärtäminen. Viimeisenä on tunteiden säätelyn taito älyllisen ja emotionaalisen kasvun edistämiseksi. (Mayer & Salovey 1997, 10.) Tässä tutkimuksessa käytän Mayerin ja Saloveyn tunneälyn teoriaa.

Goleman (1995, 43) on kirjassaan esitellyt Saloveyn määritelmän tunneälystä, johon Salovey on ottanut mukaan Gardnerin persoonalliset älykkyydet. Tunneäly jaetaan viiteen eri pääluokkaan, ja ne ovat tunteiden tiedostaminen, tunteiden hallinta, itsensä motivointi, toisten

tunteiden tunnistaminen sekä lisäksi ihmissuhteiden hoitaminen (Goleman 1995, 43). Golemanin (1995, 44) mukaan ihmisten taidot pääluokissa ovat erilaiset. Meidän kykymme perusta on neurologinen, mutta aivot oppivat uutta jatkuvasti, ja ne ovat huomattavan mukautuvat. Tunnetaidoissa olevia virheitä voidaankin Golemanin (1995, 44) mukaan korjata. Pääluokat ovat reaktioita ja tapoja, ja niitä onkin mahdollista parantaa oikealla vaivalla (Goleman 1995, 44).

Bar-On (2000, 385) on tutkinut kokonaisvaltaista emotionaalisen ja sosiaalisen älykkyyden mittaa ja mallia. Emotionaalinen ja sosiaalinen älykkyys on tutkimuksen löytöjen mukaan monen tekijän kokoelma henkilökohtaisia, sosiaalisia ja emotionaalisia kykyjä, jotka ovat toisiinsa yhteydessä, ja joilla on vaikutusta kokonaisvaltaiseen kykyymme tehokkaasti ja aktiivisesti selviytyä päivittäisistä paineesta ja vaatimuksista. Tämän käsitteen rakenne koostuu kymmenestä osatekijästä. Ne ovat itsensä tarkastelu, tunteeseen perustuva tietoisuus itsestä, itsevarmuus, empatia, ihmissuhde, stressinsietokyky, mielijohteiden kontrolli, todellisuuden testaaminen, joustavuus sekä ongelmanratkaisu. (Bar-On 2000, 385.)

Saarinen ja Kokkonen (2003, 17) yhdistävät Mayerin ja Saloveyn sekä Bar-Onin käsitykset, ja tunneäly on heidän mukaansa “kykyä tunnistaa ja tulkita itsestä ja toisista ihmisistä nousevia tunteita sekä tuottaa näistä tunnehavainnoista asianmukaisia päätelmiä ja säätelytoimia oman ajattelun ja toiminnan tueksi”. Tunneäly on heidän mukaansa samaan aikaan sekä älyä että tunnetta (Saarinen & Kokkonen 2003, 18). Saarisen ja Kokkosen (2003, 18) mukaan tunneälyyn voidaan ajatella kuuluvan tunteiden käyttö-, säätely- ja tunnistamiskyky, älytekijät sekä tunneälykkäät toimintatavat. Järjen ja tunteen toimivan yhteistyön tärkeimpinä seuraamuksina voidaan Saarisen ja Kokkosen (2003, 18–19) mukaan pitää taitoa ratkaista tasapainoisesti ja joustuen erilaisia tilanteita sekä aitoa empaattisuutta ja sosiaalista sujuvuutta, joka tulee esiin ihmissuhteissa.

Tunneälykystä toimintaa on se, että omat tunteet kyetään tunnistamaan tarkasti, ne pystytään erottamaan muista samanlaisista tunteista sekä niille kyetään antamaan nimi (Saarinen & Kokkonen 2003, 28). Isokorpi (2004, 65) näkee tunneälytaitojen olevan ihmisessä yksityisintä ja yksilöllisintä, ja tämän vuoksi ei voidakaan antaa valmiina olevia yleistyksiä tai ratkaisuja

niiden kehittämiseen. Niiden kehittäminen ja oppiminen onkin hidasta ja pitkäjänteistä, ja tämä luokin opiskeluryhmällä ja opettajalle haasteita (Isokorpi 2004, 65).

2.3 Tunnetaidot

Käytämme tunnetaitoja joka päivä tietoisesti ja vaistomaisesti, ja ne ovatkin jatkuvasti käytössä. Tunnetaitomme ohjaavat ajatuksiamme, tekojamme, unelmiamme ja päätöksiämme sekä kuuluvat osana sosiaaliseen käyttäytymiseen. (Peltonen 2000; 13, 17.) Tunnetaidot nähdään impulssien eli hetken mieli-johteiden hallintana, aggressioiden ja ongelmien käsittelykykynä sekä turhautumien sietona. Tunnetaito tarkoittaa myös taitoa suvaita sekä kohdata aidosti erilaisia ihmisiä. (Jalovaara 2005, 96.) Tunnetaidot kuuluvat tärkeänä osana ihmissuhdetaitoihin (Peltonen 2000, 17). Lapsen kohdalla tunnetaito saattaa Jalovaaran (2005, 96) mukaan tarkoittaa vaikkapa sitä, että kaverin kanssa osataan leikkiä. Oppilas, joka on tunnetaitoinen, pystyy ymmärtämään toisten tarpeita ja tunteita sekä hallitsee omien tunteiden käsittelyn (Jalovaara 2005, 97).

Saarisen ja Kokkosen (2003, 132) mukaan ohjaamisessa, jossa kehitetään lasten tunnetaitoja, on olennaista ymmärtää, miten paljon mahdollisuuksia aikuisilla on vaikuttaa epäsuorasti ja suorasti siihen, miten tasapainoiksi tunne-elämältään lapsi kehittyy. Lähtökohtana tunne-elämän tukemisessa on lasten omien läheisyyden, hyväksytyksi tulemisen sekä rakkauden tarpeiden tyydyttäminen. Koskaan ei tulisi tukahduttaa tai mitätöidä lasten tunteita. (Saarinen & Kokkonen 2003, 132.) Lapsen tulee saada kokea ja tuntea kaikenlaisia erilaisia tunteita. Tunteiden vastaanottamiseen, näyttämiseen sekä kokemiseen kykeneminen saa lapsen voimaan paremmin. (Isokorpi 2004, 129.)

2.4 Tunteiden säätely

Tunteiden säätely on kyky tietoisesti vaikuttaa tunnereaktioihin (Nummenmaa 2010, 148). Tunteiden säätely tarkoittaa tunteiden ilmaisemista ja kokemista niin, että voimme hyvin itse ja niin, että muillakin on hyvä olla lähellämme (Saarinen ja Kokkonen 2003, 54). Webster-Stratton (2011, 247) näkee tunteiden säätelyn viittaavan taitoon hallita tunnereaktioita

asiaankuuluvalla tavalla tilanteissa, jotka herättävät tunteita. Tunteiden säätely on Nummenmaan (2010, 149) mukaan mahdollista nähdä olevan tärkeä tapa tunteiden perustehtävän toteuttamisessa eli negatiivisten kokemusten ja tapahtumien välttämiseksi. Tunteiden säätely liittyy Pulkkisen (2002, 69) mukaan sekä ulospäin ilmaistaviin tunteisiin että niihin tunteisiin, jotka koemme sisäisesti.

Perusedellytyksenä tunteiden säätelylle Nummenmaa (2010, 149) näkee olevan sekä tunnereaktioiden, jotka viriävät meissä, että tunteita virittäneiden tapahtumien tunnistamisen. Täten näiden avulla on mahdollista vaikuttaa sekä tunnereaktioon, joka meissä syntyi varsinaisesti, ja tunnekokemukseen että myös tapahtumaan, joka aiheutti tunteen. Karkeasti tunteiden säätelyä on mahdollista tehdä kahdella eri tavalla. Ensimmäinen tapa on ennakoivat säätelykeinot, joilla pyritään muokkaamaan tunteen aiheuttaneen tapahtumaa, ja toinen puolestaan on säätelykeinot, joilla pyritään muuttamaan varsinaista tunnereaktiota, joka meissä syntyi. (Nummenmaa 2010, 149–150.)

Kokkonen (2017, 20) näkee tärkeimpänä tavoitteena tunteiden säätelyllä olevan käytännössä hillitä kuormittavia tunteita. Tunteiden säätelyllä on vaikutusta sekä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin että toimintakykyyn siten, että se pitää tunne-elämän avoimena ja joustavana. Käyttäytymisen ja tunteiden välillä olevalla tiiviillä linkillä on vaikutusta olennaisesti ihmissuhteissa siihen, miten toisia kohtaan käyttäytyään ja miten meitä kohtaan käyttäytyään. (Kokkonen 2017, 21–24.) Isokorpi (2004, 130) näkee, että päiväkodin henkilöstön sekä opettajan tehtävä on omilla tunteillaan säädellä lapsen tunteita.

2.5 Tunteet esiopetuksessa ja koulussa

Päivittäin koulu työskentelee Jalovaaran (2005, 39) mukaan tunteiden kanssa. Oppimiseen ja kouluun kuuluu suuresti tunteita eikä koulu olekaan tunteiden autiomaa (Rantala 2006, 9). Turvallinen koulukonteksti Rantalan (2006, 9) mukaan antaa kaikille erilaisille tunteille tilaa. Kouluun tullessaan lapsen tunne-elämä muuttuu; lapsen tulee siirtyä tunteiden avoimesta ilmaisusta tunteiden hallitsemiseen. Tämä tarkoittaakin sitä, että kiukku pyritään päästämään irti vasta kotona. (Kullberg-Piilola 2000a, 23.)

Kleinen, Goetzin, Pekrunin ja Hallin (2005, 224) tutkimuksen tulokset osoittavat, että suhteessa oppilaiden matematiikassa omaavaan tasoon akateemisessa suorituksessa, he kokevat sekä kielteisten että myönteisten tunteiden osalta erilaisia tasoja. Hyvin pärjäävät oppilaat kokevat kokonaisvaltaisen ikävystyneisyyden ja nauttimisen parempia tasoja, kun taas oppilaiden, joiden akateemiset tulokset ovat heikot, kohdalla näyttää lähinnä löytyneen vihan, ikävystyneisyyden sekä ahdistuneisuuden tunteita (Kleine ym. 2005, 224).

Uusien asioiden oppiminen tehokkaasti tarvitsee tunnepohjaa, joka toimii, ja täten tunteiden hallinnan sekä niiden tunnistamisen oppimista voidaan jopa pitää tärkeämpänä lapsen tulevaisuuden näkökulmasta kuin tiedon hankkimista ja tiedollista oppimista (Isokorpi 2004, 127). Grazianon, Reaviksen, Keanen ja Calkinsin (2007, 10) tutkimus toi lasten omien tunteiden säätelyn taitojensa sekä lasten varhaisen akateemisen menestymisen välisestä suhteesta päiväkodissa tärkeää tietoa. Tutkimustulokset osoittivat tunteiden säätelyn liittyvän myönteisesti opettajan tekemiin raportteihin lasten omaavasta akateemisesta tuotteliaisuudesta ja menestymisestä luokkahuoneessa sekä standardoituihin matematiikan suorituksen ja varhaisen lukutaidon pistemääriin (Graziano ym. 2007, 1).

Kokkonen (2017, 104) näkee positiivisten tunteiden edistävän oppimista merkittävästi. Tämä siitä johtuen, että myönteiset tunteet motivoivat oppimaan ja ohjaavat tarkkaavaisuutta sekä lisäksi liittyvät oppijoiden omaaviin käsityksiin, että mitä asioita on tarpeellista ja ei tarpeellista oppia (Kokkonen 2017, 104). Isokorpi (2004, 138) näkee, että käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöiden seurauksena voi olla vaikeudet oppia. Kokkonen (2017, 104–105) näkee koulunkäynnin sujuvuuden näkökulmasta olevan merkitystä sillä, että lapset, jotka säätelevät riittävästi tunteitaan ja ovat taitavia sosioemotionaalisesti, eivät ole osallisena niin helposti sellaisessa toiminnassa, jolla on vaarantavaa vaikutusta uusien asioiden oppimiseen ja positiiviseen kehitykseen.

2.6 Tunteet opetussuunnitelmien perusteissa

Esiopetus on suunnitelmallista kasvatusta ja opetusta, jota annetaan vuotena ennen oppivelvollisuuden alkamista, ja se liittyy varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen kiinteästi

(Opetus- ja kulttuuriministeriö). Alkuopetuksella puolestaan tarkoitetaan vuosiluokkia 1–2. Sekä esiopetuksen että perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa 2014 (EOPS 2014; POPS 2014) mainitaan tunteet ja tunnetaidot useaan kertaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 esiopetuksen arvoperustassa sanotaan, kuinka lapsen oikeus on muun muassa käsitellä omia tunteitaan, ja kuinka esiopetus tukee kykyä kehittää omia tunnetaitoja. Oppimiskäsityksessä puolestaan oppimisen kerrotaan olevan kokonaisvaltainen tapahtuma ja siinä yhdistyvät tunteet, toiminta, ajattelu, aistihavainnot sekä keholliset kokemukset. Lisäksi muun muassa positiiviset tunnekokemukset innostavat lasta kehittämään osaamistaan sekä edesauttavat oppimista. Laaja-alaiseen osaamiseen liittyen monilukutaidon kohdalla mainitaan yhdessä tunteisiin eläytyminen. Toimintakulttuuriin liittyen leikillä todetaan olevan tärkeä merkitys tunteiden käsittelyssä muun muassa. Lisäksi lapsia ohjataan ja rohkaistaan säätelemään, ilmaisemaan sekä tunnistamaan erilaisia tunteita. (EOPS 2014; 15–16, 18, 23.)

Oppimiskokonaisuuksissa tunteet puolestaan mainitaan siten, että “ilmaisun monet muodot” -oppimiskokonaisuudessa mainitaan huomion kiinnittäminen tunteisiin, jotka heräävät tarkasteltavista kuvista. “Minä ja meidän yhteisömme” -oppimiskokonaisuudessa tunnetaitojen kehittämisen kerrotaan tekevän lasten vuorovaikutustaitoja vahvemmiksi. Tavoitteina on muun muassa tukea opetuksessa tunnetaitojen kehittymistä sekä ohjata lapsia tunnistamaan omia tunteita. Kasvatuksen kerrotaan liitettävän käytännön tilanteisiin sekä lasten arkeen, joihin kuuluu tunteita. Lisäksi mainitaan tunnetaitoja kehittävät materiaalit ja opetusohjelmat, joita voi hyödyntää opetuksessa. “Kasvan ja kehityn” -oppimiskokonaisuudessa puolestaan tavoitteissa mainitaan arjen tilanteissa tunteiden hallinnan ja tunnistamisen harjoittelu. (EOPS 2014; 32, 34–35, 38.) Aikaisemmissa sekä vuoden 2000 että 2010 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tunteet mainitaan oppimisympäristöön liittyvissä asioissa sekä osassa keskeisissä sisältöalueissa (EOPS 2000; 9–10, 14–15; EOPS 2010; 11–12, 16–17). Vuoden 2010 perusteissa mainitaan myös kielen kehittymisen vaikuttavan tunteiden kehitykseen (EOPS 2010, 35).

Perusopetuksen puolella puolestaan uudessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimiskäsitykseen liittyen perusteissa mainitaan tunteet siten, että positiiviset tunnekokemukset ovat yksi niistä tekijöistä, jotka innostavat kehittämään oppilaan osaamista sekä edistävät oppimista. Lisäksi uusien taitojen ja tietojen oppimisen vierellä opitaan

reflektoimaan muun muassa tunteita. Oppilaan tunteet ovat muiden asioiden ohella ohjaamassa motivaatiota ja oppimisprosessia. (POPS 2014, 17.) Aikaisemmassa vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä ei mainita tunteita tai tunnetaitoja puolestaan lainkaan (POPS 2004, 18).

Osaamiskokonaisuuksista “itsestä huolehtimisessa ja arjen taidot” kerrotaan, että oppilaille annetaan mahdollisuus kehittää omia tunnetaitojaan ja “kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu” -osaamiskokonaisuudessa heitä ohjataan käyttämään tunteiden ilmaisemisessa kehoaan. Vuosiluokilla 1–2 laaja-alaisen osaamisen yleistavoitteissa itsestä huolehtimisessa ja arjen taidoissa nostetaan esiin tunteiden ilmaisemisen ja tunnistamisen harjoittelua sekä tunnetaitojen kehittämistä esimerkiksi draaman ja leikkien avulla. Lisäksi tunnetaitojen harjoittelu mainitaan toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa. (POPS 2014; 21–22, 71–72, 99–100.) Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tunteet mainitaan kahdessa aihekokonaisuudessa (POPS 2004; 38, 39–40).

Myös eri oppiaineiden kohdalla mainitaan tunteet. Oppiaineista suomi toisena kielenä, ympäristöopissa, uskonnossa, elämäkatsomustiedossa, kuvataiteessa, käsityössä sekä liikunnassa mainitaan tunteet tai tunnetaidot vuosiluokilla 1–2 opetussuunnitelman perusteissa. (POPS 2014; 118–120, 132, 134–135, 137, 139, 145, 147–149.) Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tunteet mainitaan 1–2 vuosiluokkien osalta puolestaan ruotsi äidinkielenä, viittomakieli äidinkielenä, suomi ja ruotsi toisena kielenä, ympäristö- ja luonnontiedon, evankelis-luterilaisen uskonnon sekä kuvataiteen kohdalla (POPS 2004; 61, 89, 98, 101, 170–171, 173, 204–205, 237). Erityisesti perusopetuksen puolella voidaan havaita, että tunteet ja tunnetaidot on nostettu aiempaa enemmän esiin uusimmassa vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa. Esiopetuksen puolella tunteet on puolestaan nähtävissä selkeästi jo aikaisemmissakin perusteissa. Tunnekasvatuksen voidaankin ajatella kuitenkin nykyään olevan sekä esi- että alkuopetuksen arjessa ajankohtaista.

3 TUNNEKASVATUS

3.1 Tunnekasvatuksen määrittelyä

Tunnekasvatus on Jalovaaran (2005, 97) mukaan koulun toimintaa, jota tehdään joka päivä, ja Kemppinen (2000, 3) näkee tunnekasvatuksella olevan sekä lasten että nuorten kasvussa keskeinen ja tärkeä merkitys. Puolimatkan (2011, 42) mukaan teoreetikoiden mielipiteet vaihtelevat siitä, että onko kasvatuksella mahdollisuus vaikuttaa tunteisiin. Kuitenkin voidaan suhteellisen yleisesti todeta, että kasvatuksella on vaikutusta tunteiden ilmaisemiseen sekä tiedostamiseen, vaikkakaan itse tunteisiin ei pystyttäisikään vaikuttamaan (Puolimatka 2011, 42).

Sekä lasten että nuorten tunne-elämän kehittymistä pystytään tukemaan Kemppisen (2000, 4) mukaan tukea monin eri tavoin. Tunnekasvatuksessa tärkeimmät tekijät ovat tunteiden hallinta sekä niiden havaitseminen. Tunteiden hallitsemisella tarkoitetaan sitä, että sopivan voimakkaita sekä sopivia tunteita olosuhteisiin nähden ilmaistaan. Tunteen havaitseminen tarkoittaa puolestaan tietoista tunne-elämän analysointia ja tarkkailua eli tietoa ajatuksistamme ja tunteistamme siitä tunteesta, jonka tunnemme. (Kemppinen 2000, 4.) Tärkeimpänä asiana tunteiden ilmaisemisessa ja kokemisessa Kemppinen (2000, 4) pitää eläytymiskykyä eli pyrkimystä sekä ymmärtää että tajuta nuoren oma tilanne.

Lapsuus- ja nuoruusvaiheessa voidaan toteuttaa tietoista tunnekasvatusta koko vaiheen ajan. Kyse on opituista empatia- ja tunnetaidoista, jotka auttavat selviytymään yksinäisyydestä ja oppimaan ratkaisemaan vaikkapa sosiaalisia ristiriitatilanteita. Kasvatustilanteisiin tarvitaan älyllisen oivaltamisen lisäksi myös tarpeeksi vivahteikas tunneilmasto, joka auttaa säätelemään vallalla olevaa ilmapiiriä. Lapsen tuleekin saada tarpeeksi emotionaalista eli tunneperäistä tukea. (Kemppinen 2000, 4.)

Riittävä huomion ja rakkauden osoittaminen luovat tunnekasvatukselle pohjan (Kemppinen 2000, 3). Perusedellytys kasvattajan tulemisesta jopa tunnemalliksi lapselle, on luoda turvallinen ilmapiiri. Tunnekasvatuksen lähtökohtana peruskoulussa on kannustava sekä

positiivinen ilmapiiri. (Jalovaara 2005, 96.) Tunnekasvatuksen edellytyksenä on Puolimatkan (2010, 70) mukaan asenne, joka on johdonmukaista ja eettistä ja joka kunnioittaa sitä, että lapsella on oikeus omiin tunteisiin. Jalovaara (2005, 95) näkee tunnekasvatuksen olevan toimintaa, joka vaatii asiantuntemusta. Hänen mukaansa sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen opettamiseen pitäisikin tuleville kasvattajille antaa opettajainvalmistuslaitoksissa riittävät taidot ja tiedot (Jalovaara 2005, 95). Jalovaaran (2005, 95) mukaan myös jo työtä tekevien opettajien pitäisi sekä tiedostaa omat vuorovaikutus- ja tunnetaitonsa että myöskin koittaa kehittää niitä.

Tunnekasvatus perustuu Isokorven (2004, 133) mukaan tunnerehellisyyteen. Tunnerehellisyys on Kullberg-Piilolan (2000b, 37) mukaan väline, minkä avulla luottamus kasvaa ja vuorovaikutus ihmisten kesken muuttuu paremmaksi. Lapsen itsetunto muuttuu vahvemmaksi tunnerehellisyyden myötä ja tasa-arvoisten ihmissuhteiden muodostamiskyky tulee paremmaksi. Lähtökohtana tunnerehellisyydelle nähdään olevan se, että opetellaan avoimesti kertomaan toisille miltä itsestä tuntuu ja lisäksi totutetaan lapset tällaiseen avoimuuteen. (Kullberg-Piilola 2000b, 37.)

3.2 Opettajat tunnekasvattajina

Kokkonen (2017, 105) näkee kouluilla olevan myös kasvatusvastuuta opetusvastuun lisäksi, vaikka lähtökohtaisesti lasten vuorovaikutus- ja tunnetaidot perustuvatkin johdonmukaisiin, herkkiin ja turvallisiin aikuissuhteisiin lapsuudenkodissa. Kokkonen (2017, 105) näkeekin kouluilla olevan hieno tilaisuus vahvistaa, tukea tai ehkä myös korvata tarpeen vaatiessa paremmilla taidoilla kotona aikaisemmin opittuja taitoja säädellä tunteita. Tämä voi tapahtua sekä oppilaiden ja opettajan keskinäisissä suhteissa epävirallisesti että oppiaineissa virallisesti (Kokkonen 2017, 105). Lapsi tarvitsee koulussa ja päivähoidossa aikuisen omia tunteita niin käyttäytymistään, oppimistaan kuin olemistaankin jäsentävänä ja säätelevänä välineenä kasvulle. Lapsella on oltava tilaisuus tunteiden jakamiselle erilaisten aikuisten sekä aikuisten, jotka ovat eri rooleissa, kanssa. Näin lapsi oppii sekä toimintansa että tunteidensa hallitsemista eri tilanteissa. (Isokorpi 2004, 127.)

Lasten tunneskaala on ryhmässä moninainen eri tilanteissa. Tunteita ilmaistaan ja koetaan omilla ainutlaatuisilla tavoilla. (Isokorpi 2004, 136.) Cacciatore (2007, 25) näkee aikuisen tehtävänä opastaa lasta omilla ohjeillaan ja mallillaan tulemaan toimeen kaikkien erilaisten tunteidensa kanssa. Näin ollen omalla käytöksellä aikuisen on näytettävä, että tunteita ei ole pakko huumata työllä tai juosta niitä pakoon. Aikuisten pitäisikin antaa lapsille malli tunteiden tulemisesta ja lientymisestä siten, että ne eivät riko mitään. (Cacciatore 2007, 25.) Alijoen (2006, 159) Erytystä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen -väitöskirjan tutkimuksen tulosten mukaan sosiaalis-emotionaaliseen vaikeusryhmään kuuluvat lapset tarvitsevat konkreettista apua aikuiselta tukeakseen omaa käyttäytymistään.

Opettajat ovat voimakkaita roolimalleja oppilailleen, kun he välttävät suhtautumista aggressiivisesti ja pysyvät rauhallisina silloin, kun oppilaat herättävät suuttumusta ja negatiivisia tunteita heissä (Webster-Stratton 2011, 246). Opettajilla on tärkeä tehtävä Webster-Strattonin (2011, 246) mukaan opettaa lapsille, miten hallita omaa suuttumusta. Tunnereaktioiden tunnistaminen ja niiden sääteleminen onkin edellytyksenä ongelmien tehokkaalle ratkaisemiselle (Webster-Stratton 2011, 246).

Isokorpi (2004, 69) ei näe tunneälytaitojen oppimisen olevan kiinni oppiaineesta eikä kouluun hänen mukaansa tarvita tunneälytaidot-oppiainetta. Opettajan tulisikin havaita ohjaus- ja opetustilanteissa sellaiset tilanteet, joissa on mahdollisuus kehittää tunneälytaitoja sekä niillä mahdollisuus kehittyä. Tunnetaitoja tulee koulussa opetella samoin voimin kuin toisiakin oppiaineita. Tunnetaitojen opiskelu tulisikin sisällyttää arjen käytäntöihin sekä opetussuunnitelmiin. (Isokorpi 2004; 69, 136.)

Tunnekasvatusta käsittelevissä opinnäytetöissä tunnekasvatuksen ja siihen liittyvien asioiden merkitys on noussut esiin. Opettajat näkivät Kirvesojan (2013, 77) tutkimuksessa tunnekasvatuksen olevan kouluissa hyvin tärkeä asia, ja Joki-Erkkilän ja Jussilaisen (2019, 55) tutkimuksessa opettajat kokivat sen merkitykselliseksi ja tärkeäksi asiaksi. Myös Piispanen (2011; 30, 54) tutkimuksen tulosten mukaan viidennellä ja/tai kuudennella luokalla opettavat opettajat pitivät sosioemotionaalisten taitojen sekä hallintaa että harjoittelua tärkeänä. Poikosen

ja Yrjän (2017, 58) tutkimuksen tulosten mukaan opettajat pitivät tunnetaitoja tärkeinä, ja Inkeröisen (2010, 72) tutkimuksessa alkuopetuksen opettajat pitivät tärkeänä puolestaan tukea oppilaan sosioemotionaalisen kasvua.

Virtasen (2013, 3) tutkimuksen tavoite oli ottaa selvää, minkälaiseksi suomalainen luokanopettaja omat tunneälytaitonsa arvioi sekä miten tärkeiksi tunneälytaidot koetaan esimiestyössä kuin luokanopettajankin työssä. Näiden lisäksi tutkimusaiheena oli tunneälytaitojen yhteys toisiin. Tutkimuksen mukaan tutkittavien tunneälytaidot olivat arvioidensa mukaan keskitasoa. Empaattisuus nähtiin vahvimpana tunneälytaitona. Tutkimuksessa korostui lisäksi myös taito kehittää toisia, luotettavuus sekä emotionaalinen itsetietoisuus. Tunneälytaidot arvioitiin olevan opettajan työssä keskeisiä, mutta vielä tärkeimmiksi ne koettiin esimiestyössä. (Virtanen 2013, 201–202.) Tunneälytaidot koetaan Virtasen (2013, 211) mukaan opettajien omaavaa todellista tasoa tärkeämmäksi.

3.3 Tunnekasvatuksen toteuttaminen

Isokorpi (2004, 128–129) näkee, että tunnetaitoja opitaan koulussa ja päiväkodissa niin, että niitä jaetaan aikuisen kanssa, ja tunteita opitaan puolestaan käsittelemään ainoastaan siten, että opettaja tai päiväkodin henkilöstö ehtii olla lapsen arjessa läsnä. Lapsen tapa oppia on samaistumalla, kokemalla ja katsomalla (Isokorpi 2004, 129). Keskustelu aikuisen kanssa tunteiden kokemisesta aikuisen ja lapsen näkökulmasta sekä tunteiden nimistä, on todella tärkeää. Tärkeää tunteiden nimeämisen rinnalla on lisäksi lapsen käytökseen liittyvä aikuisen oma tunnereagointi. (Isokorpi 2004, 129–130.)

Hyödyllistä harjoittelemista on puhuminen tunteista, ja erittäin hyödyllistä ovat harjoitukset, joissa nimetään tunteita sekä lisäksi tunteiden yhdistäminen joko urheiluun tai taiteeseen (Cacciatore 2007, 60). Isokorven (2004, 127) mukaan parhaita tapoja tunteiden, niiden tunnistamisen, kokemisen sekä muille tuottamisen harjoitteluun ovat sadut ja leikki. Kempainen (2000, 21) puolestaan luettelee kirjassaan tunnekasvatuksen keinoja. Niitä ovat hänen mukaansa muun muassa tunteiden uudelleen havaitseminen, mielialan käsittely, “tee jotakin toisin -näkömyksen” opiskelu, päätöksentekotaitojen ja aidon tunneilmaisun

kehittäminen, arjenhallinta sekä myönteisten mielikuvien syöttäminen ja mielen rentouttaminen (Kemppinen 2000, 21). Myös erilaisia kirjoja on tarjolla tunnekasvatukseen tai lapsen tunnetaitojen tukemiseen. Kirjoja ovat muun muassa Katri Kirkkopellon (2013; 2016) Molli-kirja ja Piki-kirja, Tiina Haapsalon ja Katri Kirkkopellon (2013) Molli: hyvällä vai pahalla päällä: tunteet taidoiksi -kirja sekä Anne-Märi Jääskisen ja Sanna Pelliccionin (2017) Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen -kirja.

Jyväskylän yliopiston psykologian ja kasvatustieteiden tiedekunnan tekemän Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta varhaiskasvatuksessa -tilannekartoituksen mukaan varhaiskasvatuksen puolella päiväkodeissa käytettiin sosioemotionaalisen kehityksen ohjelmallisista menetelmistä eniten Askeleittain-menetelmää, toiseksi eniten Tunnemuksua ja Mututoukkaa ja kolmanneksi Ihmeelliset vuodet-menetelmää. Lisäksi vastaajat nimesivät paljon erilaisia muita materiaaleja, jotka eivät olleet kyselyn listauksessa. Eniten käytettiin julkaistuja toimintaohjelmia, -malleja ja -materiaaleja. Toiseksi eniten mainittiin liikunnan, musiikin ja leikin käyttäminen ja kolmanneksi lelu- ja kuvamateriaalit. Kyselyllä selvitettiin, minkälaisia käytänteitä, joilla on tarkoitus tukea lasten omaa sosioemotionaalista kehitystä ja jotka ovat toistuvia arjessa, hyödynnetään päiväkodeissa. Eniten hyödynnettiin positiivisen vuorovaikutuksen ja ilmapiirin tukemista ja toiseksi eniten ryhmän toiminnan tukemista sekä tunnemateriaaleja ja -ohjelmia. (Määttä ym. 2017; 5, 33–37.)

Stormont, Reinke ja Herman (2011, 140) ovat tutkimuksessaan selvittäneet, mitä yleissivistyksen opettajat tietävät todistepohjaisista ohjelmista sekä minkälaiset ovat heidän koulujensa resurssit kohdata käyttäytymiseen liittyviä, emotionaalisia ja henkisiä puutteita omaavan lapsen tarpeita. Opettajista suurin osa ei tunnistanut listan tiettyjä todiste-pohjaisia interventioita, koska opettajat eivät olleet kuulleet niistä. Opettajista vain 61 % uskoi, että koulussa oli tarjolla arviointi emotionaalisiin ja käyttäytymiseen liittyviin ongelmiin. (Stormont ym. 2011, 144.) Stormontin ym. (2011, 145) mielestä heidän tutkimuksensa korosti selvästi sitä, että on tärkeää luoda kykyä, jolla voidaan kohdata tarpeet, joita käyttäytymiseen ja emotionaalisuuteen liittyviä tarpeita omaavalla lapsella on.

Esen-Aygunin ja Sahin-Taskinin (2017; 205, 211) tutkimuksen tulosten mukaan peruskoulun opettajista suurin osa ei ollut aikaisemmin kuullut sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen käsitettä. Käsitteen tietävillä opettajilla ei kuitenkaan ollut siitä asianmukaista tietoa. Opettajat silti käyttivät oppilaidensa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämiseen joitakin harjoitteita, vaikka monet eivät aikaisemmin olleet kuulleet käsitteestä. (Esen-Aygun & Sahin-Taskin 2017, 211.) Tulokset osoittavat Esen-Aygunin ja Sahin-Taskinin (2017, 211) mielestä opettajien yrittävän ratkaista sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen liittyviä ongelmia kohdatessaan niitä luokassaan. Opettajien voidaan nähdä tulosten mukaan olevan halukkaita sekä oppimaan sosiaalisesta ja emotionaalisesta oppimisesta että myös käyttämään luokissaan näitä ohjelmia (Esen-Aygun & Sahin-Taskin 2017, 211).

3.4 Tunnekasvatuksen vaikutuksia

Huttunen, Kosonen, Waaramaa ja Laakso (2017, 62) kartoittivat hankkeessaan 6–10-vuotiaiden kommunikointihäiriköisten lasten tunteiden erottelutaitoja kasvoilta ja puheesta. Tutkimuksessa koeryhmässä olleet lapset saivat harjoitella tunteiden erottelua sekä muitakin sosioemotionaalisia taitoja Tunne-etsivät-pelillä internetissä. Koeryhmäläisten tunteiden erottelutaidot paranivat tilastollisesti merkitsevästi tehtävissä, jotka tehtiin sekä peli-inventaarion jälkeen että kuukautta myöhemmin. (Huttunen ym. 2017, 62.) Ponsin, Harrisin ja Doudinin (2002, 300) tutkimuksessa oli puolestaan tavoitteena ottaa selville, voiko 9-vuotiaiden tyypillisesti kehittyvien lasten ymmärrystä tunteista parantaa luokkahuone opettamisella. Tulokset osoittivat, että testausten välissä koeryhmäläisten tunteiden ymmärrys kehittyi merkittävästi (Pons ym. 2002, 300).

D’Amicon (2018, 63) tekemien tutkimuksien tulokset viittaavat siihen, että oikein käytettynä teknologia saattaa olla sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen kehittämisessä ja tukemisessa tehokas. Molemmissa tutkimuksissa peruskoulussa ja lukiossa “Developing Emotional Intelligence” -tietokoneohjelman käyttämisen myötä oppilaiden jotkin emotionaaliset kyvyt parantuivat, vaikkakin tutkimuksissa saavutetut vaikutukset erosivat toisistaan aikalailla (D’Amico 2018, 64). D’Amicon (2018, 64–65) mukaan vaikka muun muassa multimedialan ohjelmat voidaan esittää kouluttajille ja opiskelijoille hyödyllisenä työkaluna ja ne voivat

lisäksi täydentää muilta alueilta oppimista, ne eivät silti koskaan voi korvata kasvatuksellista suhdetta ihmisten välillä. D'Amico (2018, 65) näkeekin vaatimuksena emotionaaliseen oppimiseen osallistumiselle sen, että lapset jakavat tunteita vertaisten ja aikuisen kanssa sekä tuntevat niitä.

Usakli (2018, 13) näkee tutkimuksensa valossa draaman olevan lasten sosiaaliseen ja henkilökohtaisen kasvuun erinomainen työväline. Draaman kautta voi helposti opettaa sosiaalista ja emotionaalista oppimista, joka onkin kaikille lapsille tärkeää osata. Tutkimuksessa lapset, jotka osallistuivat sosiaalisen ja emotionaalisen oppimiseen draaman keinoin, omasivat sosiaalisessa ja emotionaalisisessa oppimisessa korkeat pisteet toisin kuin tuokioihin osallistumattomat lapset. (Usakli 2018, 12–13.)

Hintikka (2016, 83) on tutkinut väitöskirjassaan Aggression portaat -interventiolla sopeutumattomien oppilaiden itsesäätely- ja tunnetaitojen kehittymistä kolmen vuoden aikana. Tutkimuksen tulosten mukaan kontrolli- ja interventioryhmäläisten kehitys oli tutkimusjakson aikana samansuuntaista suurimmaksi osaksi. Eroja löytyi selvästi kuitenkin liittyen käyttäytymisen ja tunteiden itsesäätelyyn sekä asenteisiin, mielipiteisiin ja kokemuksiin, jotka liittyivät väkivaltaan. Molempien ryhmien oppilaiden itsesäätely- ja tunnetaitojen eri osa-alueilla tapahtui myös muutosta. Muihin suuntautuneen fyysisen väkivallan pienenemisen sekä positiivisten tunnekokemusten kasvamisen osalta tapahtui interventioryhmässä suotuisaa kehitystä. Näiden lisäksi tutkimusjakson aikana interventioryhmäläisten tunteiden hallintakeinot, jotka olivat toiminnallisia, vähenivät ja oppilaiden, jotka saivat interventiota, asenne väkivaltaa vastaan lisääntyi merkittävämmiin kuin kontrolliryhmäläisten. Opettajat ja oppilaat kokivatkin, että interventio-ohjelma oli hyödyllinen oppilaiden kehityksen näkökulmasta. (Hintikka 2016, 148–149.)

4 YHTEISTYÖ KODIN KANSSA

4.1 Koti tunnekasvattajana

Alasuutarin (2003, 21) mukaan on katsottu, että perhe vaikuttaa lapsen kehittymiseen merkittävällä tavalla. Myös perheen toiminnallista rakennetta sekä sisäistä vuorovaikutusta on Alasuutarin (2003, 21) mukaan pidetty lapsen kehittymiselle tärkeinä. Perusta tunnetaitojen oppimiselle löytyy Isokorven (2004, 127) mukaan varhaislapsuudesta, ja Kokkonen (2017, 90) näkee vanhempien opettavan asennoitumista tunteisiin lapsilleen omalla esimerkillään. Neitolan (2011, 208) tutkimuksessa lähes kaikki vanhemmat olivat sitä mieltä, että välittämisen ja tunteiden osoittaminen olivat todella tärkeitä sekä kasvatuksessa että lapsen ja vanhemman välisessä suhteessa. Vanhemmat halusivat myös suuresti auttaa lastaan käsittelemään tunteita ja vaikeita asioita (Neitola 2011, 211).

Lasten päivittäin kokemalla tunneilmastolla on Morriksen, Silkin, Steinbergin, Myersin ja Robinsonin (2007, 8) mukaan merkittävä vaikutus lapsen tunteiden säätelyyn sekä tunteiden kehittymiseen, joka on kokonaisvaltaista. Kokkonen (2017, 97) näkee perheen tunneilmaston olevan riippuvainen osittain myös vanhempien keskinäisen suhteen toimivuudesta. Lisäksi ystäväysten ja sisarusten keskinäisiin suhteisiin muodostuu myös omanlainen tunneilmasto, joka vaikuttaa tunteiden säätelyn kehittymiseen (Kokkonen 2017, 98).

Tunteiden säätelyn kehittymistä tapahtuu pitkälti vanhemman ja lapsen keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Vanhempien käyttämä kasvatus- ja vuorovaikutustyyli sekä kasvatuskäytännöt ja toimintatavat vaikuttavat merkittävästi siihen, miten lasten tunteiden säätely kehittyy. Omalla toiminnallaan vanhemmat osoittavat lapselle, mitkä ovat ne tunteet, joita on tarpeellista säädellä tilanteissa sekä miten niitä on tarpeen säädellä. (Kokkonen 2017; 85, 90.) Vanhemmat voivat lasten puolesta nimetä tunteita, antaa positiivista palautetta ja näin rohkaista lasta, esitellä erilaisia tunteiden säätelykeinoja, kannustaa puhumaan kaikista tunteista ja ilmaisemaan niitä rakentavasti toisenlaisesti sekä antaa perusteluita käyttäytymisvalinnoilleen. Lisäksi vanhemmat voivat järjestää tunnetaitoja vaativia leikkejä

sekä pyytää lasta kuvittelemaan itse, miltä muista tuntuu. (Saarinen ja Kokkonen 2003, 132–133.)

Viitala (2014, 44) on tutkinut väitöskirjassaan, minkälainen kuva muodostuu päiväkotiryhmässä lapsista, jotka saavat sosioemotionaalista erityistä tukea, sekä minkälaista näiden lasten saama tuki on. Tutkimuksen tulosten mukaan päiväkodissa työskentelevät kasvattajat näkivät syyn tarpeeseen saada sosioemotionaalista erityistä tukea olevan lapsessa sekä lisäksi lapsen perheessä; perheen vanhempien kasvatustapojen tai heidän ongelmissa (Viitala 2014; 49–52, 124).

4.2 Yhteistyö kodin kanssa tunnekasvatukseen liittyen

Perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 1998/628 § 3) sanotaan, että opetuksessa on oltava kotien kanssa yhteistyössä. Jokaisella koululla, joka antaa perusopetusta, on kasvatusta- ja opetustehtävä, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaan kehitystä, hyvinvointia sekä oppimista tuetaan kodin kanssa yhteistyössä. Yhteistyö tukee opetuksen ja kasvatuksen järjestämistä niin, että kaikki oppilaat saavat omien tarpeidensa ja kehitystasonsa mukaista tukea, ohjausta sekä opetusta. Yhteistyö edesauttaa oppilaan tervettä kehitystä ja kasvua. Lisäksi koulu on tukemassa kodin kasvatustehtävää. (POPS 2014; 18, 35.)

Opetuksen järjestäjällä on vastuu kehittää koulun ja kodin välisen yhteistyön edellytyksiä (POPS 2014, 35). Lähtökohtana huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä on keskinäinen kunnioitus, tasa-arvoinen vuorovaikutus sekä luottamuksen rakentaminen. Yhteistyö on merkittävästi tärkeää niin suunniteltaessa kuin toteuttaessakin lapsen oppimisen ja kasvun tukea. (EOPS 2014, 25.) Launosen, Pohjolan ja Holman (2004, 95) mukaan yhteistyön ainoana motiivina ei tulisi olla tarttuminen ongelmiin. Koulun ja kodin välisen yhteistyön toisena tarkoituksena onkin heidän mukaansa yhteisöllisen tuen, luottamuksen sekä sosiaalisen verkoston muodostaminen (Launonen ym. 2004, 95). Alasuutari (2010, 89) pitääkin tärkeänä ammattilaisen ja vanhemman vuorovaikutuksessa ja kohtaamisessa ymmärryksen, joka on jollain lailla jaettu, rakentamista.

Okeken (2014, 1) tutkimustulokset osoittivat vanhempien välittävän sekä lapsiensa koulutuksesta että haluavan osallistua. Vanhemmista useimmat eivät aina kuitenkaan tiedä, miten siihen voi osallistua, ja koulussa olevista operatiivisista rakenteista ovat jotkut vanhemmat jopa peloissaan. Tutkimuksen johtopäätökset ovatkin, että koulun sisällä tulee tehdä tiettyjä strategioita tunnetuiksi, jotta vanhempia voidaan ottaa osalliseksi tehokkaasti lastensa koulutukseen sekä koulun toimiin. (Okeke 2014, 1.)

Webster-Stratton (2011, 7) näkee, että opettajien tulee haluta ylittää opettajan perinteinen rooli sekä tunnustaa lasten oppimisen tukena perheen luontainen arvo, jotta voivat tehdä vanhempien kanssa yhteistyötä menestyksekkäästi. Hän näkee yhteistyökumppanuuden olevan perustana ihanteelliselle vanhemman ja opettajan väliselle suhteelle. Yhteistyöllä tarkoitetaan vastavuoroista, yhteistoiminnallista suhdetta, jossa sekä vanhempien että opettajan näkemykset, vahvuudet ja tiedot nähdään yhtä tärkeinä ja niitä käytetään hyödyksi tasa-arvoisesti. Hyväksyttäessä periaate, jonka mukaan asiantuntijat toimivat siten, että täydentävät toisiaan, opettajalle ja vanhemmille muodostuu molempia osapuolia tukeva ja kunnioittava suhde. (Webster-Stratton 2011, 10.)

Varhaiskasvatuksen puolella Korhonen (2010, 69) pitää aikuisten kohtaamisia tärkeinä, vaikka ovatkin ohikiitäviä. Näissä kohtaamisissa luodaan parhaimmassa tapauksessa välittämisen kulttuuria, missä sekä työntekijät että vanhemmat voivat tuoda ilon ja huolen aiheet esiin. Vastavuoroisuuden ja molemminpuolisuuden ilmapiirissä lapsi kokee ja näkee, että itselle tärkeiksi koetut aikuiset ennen kaikkea välittävät hänestä ja lisäksi toisistaan ja tilanteesta. (Korhonen 2010, 69.) Myös Webster-Stratton (2011, 27) näkee yhteistyöllä koulun ja vanhempien kesken olevan lapselle ensiarvoinen merkitys. Epstein (2009, 9) näkee, että kodin, koulun sekä yhteisön kumppanuuksien luomisen tärkeimpänä syynä on kaikkien nuorten sekä koulussa että myöhemmin elämässä menestymään auttaminen.

Galindon ja Sheldonin (2012, 99) tutkimustulokset tukevat niitä teoreettisia oletuksia, jotka ohjaavat tutkimusta, ja tuloksien mukaan koulun ja kodin välillä tapahtuva vuorovaikutus auttaa selittämään päiväkotiaikana lasten saavutuksien hyötyjä matematiikassa ja lukemisessa. Khajehpour (2011, 1081) on puolestaan tutkinut tutkimuksessaan 15–18-vuotiaiden

yläkoululaisten ja lukiolaisten akateemisen suorituksen, vanhempien osallisuuden sekä tunneälyn välistä yhteyttä. Tulokset osoittivat näiden kesken olevan merkittävä ja myönteinen yhteys tutkittavien kohdalla, mikä viittaakin siihen, että akateemista suoritusta voisivat vanhempien osallisuus ja tunneäly ennustaa. Analyysit näyttivätkin, että akateemista suoritusta voivatkin vanhempien osallisuus ja tunneäly ennustaa merkittävästi yläkoululaisten ja lukiolaisten keskuudessa. (Khajehpour 2011, 1085.)

Jalovaara (2005, 96) näkee hyvän yhteistyön koulun ja kodin välillä olevan erittäin tärkeää peruskoulun tunnekasvatuksessa. Myös opinnäytetöissä yhteistyö on noussut esiin tunnekasvatuksen toteuttamiseen liittyen. Kirvesojan (2013, 31) tutkimuksessa yhdeksi teemaksi muodostuikin koulun ja kodin yhteistyö tunnekasvatuksessa. Kirvesojan (2013, 45) tutkimuksessa ilmeni, kuinka tunnekasvatuksessa on opettajien mukaan kyse pitkälti kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä sekä yhteistyön sujuvuudesta. Joki-Erkkilän ja Jussilaisen (2019; 47, 62) tutkimuksessa opettajat näkivät yhteistyön kotien kanssa kuuluvan toimivaan tunnekasvatukseen, ja tunnekasvatuksen pitäisi opettajien mukaan tapahtua kotien kanssa yhteistyössä (Joki-Erkkilä & Jussilainen 2019, 49).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen aihe ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimusaiheena on tunnekasvatus esi- ja alkuopetuksen arjessa. Lähestyn aihetta kysymällä opettajilta, miten he näkevät tunnekasvatuksen ja mitä he siitä ajattelevat. Haluan nimenomaan saada selville opettajien ajatuksia tunnekasvatuksesta, miten ja milloin he sitä käytännössä toteuttavat sekä minkä merkityksen he antavat kodin kanssa tehtävälle yhteistyölle tunnekasvatuksessa. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovatkin seuraavat:

1. Mitä esi- ja alkuopetuksen opettajat ajattelevat tunnekasvatuksesta esi- ja alkuopetuksen arjessa?
2. Miten ja milloin tunnekasvatusta toteutetaan esi- ja alkuopetuksen arjessa?
3. Minkälaisen merkityksen esi- ja alkuopetuksen opettajat antavat kodin kanssa tehtävälle yhteistyölle tunnekasvatukseen liittyen?

Tutkimuksen avulla voidaan saada selville opettajien ajatuksia aiheesta sekä niitä käytännön toimia, joita opettajat toteuttavat esi- ja alkuopetuksen arjessa. Esiopetus on suunnitelmallista kasvatusta ja opetusta, jota annetaan vuonna ennen oppivelvollisuuden alkamista (Opetus- ja kulttuuriministeriö), ja alkuopetuksella puolestaan tarkoitetaan vuosiluokkia 1–2. Tutkimus voi edesauttaa saamaan tietoa, miten tunnekasvatusta toteutetaan ja miten sitä voitaisiin jatkossa mahdollisesti kehittää entistä paremmaksi. Erityisesti opettajat voivat hyötyä tutkimuksesta saaden tietoa, miten tunnekasvatusta voi toteuttaa. Lisäksi kysymällä opettajilta kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkityksestä saadaan tietoa, mikä merkitys yhteistyöllä opettajien mukaan on ja miten sitä mahdollisesti voitaisiin jatkossa kehittää toimivammaksi tuoden samalla sen merkitystä esiin.

Tunnekasvatuksesta opettajien näkökulmasta on tehty viime vuosina opinnäytetöitä (esim. Inkeroinen 2010, Joki-Erkkilä & Jussilainen 2019, Kirvesoja 2013, Muhonen & Parviainen 2018, Poikonen & Yrjä 2017). Tässä tutkimuksessa rajaan tutkittavien joukon alkuopetuksen opettajiin ja otan mukaan esiopetuksen opettajat. Koen, että esi- ja alkuopetuksessa oppilaiden

arkeen kuuluu tiedollisten taitojen oppimisen lisäksi vielä paljon muidenkin taitojen oppimista, ja näin ollen koenkin tunnekasvatuksen roolin olevan esi- ja alkuopetuksen arjessa kovin merkittävä ja keskeinen. Uudet vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteet ovat olleet jo muutamien vuosien ajan voimassa, joten perusteissa mainitut tunteet ja tunnetaidot on otettu huomioon esi- ja alkuopetuksen arjessa jo jonkin aikaa. Näin ollen onkin hyvä tutkia, miten ne näkyvät tunnekasvatuksen toteuttamisen osalta esi- ja alkuopetuksessa.

Uutuusarvoa tämän tutkimuksen voidaan nähdä tuovan sillä, että valitsin yhdeksi tutkimuskysymykseksi kodin kanssa tehtävän yhteistyön liittyen tunnekasvatukseen, mikä oli muutamassa opinnäytetyössä noussut esiin ja esitetty jatkotutkimusaiheeksi. Yhteistyö nousi esiin Joki-Erkkilän ja Jussilaisen (2019, 49) sekä Kirvesojan (2013, 45) opinnäytetöissä, ja haluankin tarttua tuohon aiheeseen omassa tutkimuksessani. Kirvesoja (2013, 83) pohti, kuinka hänen mielestään kodin kanssa tehtävää yhteistyötä liittyen tunnekasvatukseen tulisi tutkia vielä enemmän; kuinka se toimii sekä miten sitä voitaisiin tehdä toimivammaksi. Joki-Erkkilä ja Jussilainen (2019, 72) kokivat, että kodin kanssa tehtävän yhteistyön tutkiminen olisi mielenkiintoista. Olenkin omassa tutkimuksessani ottanut yhdeksi tutkimuskysymykseni juuri tämän yhteistyön; mikä merkitys sillä opettajien mielestä on tunnekasvatukseen liittyen.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa nähdään olevan pyrkimyksenä kohteen tutkiminen niin kokonaisvaltaisesti kuin mahdollista ja lähtökohtana siinä on kuvata todellista elämää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 161). Pyrkimyksenä laadullisessa tutkimuksessa voidaan nähdä olevan tosiasioiden paljastaminen tai löytäminen (Hirsjärvi ym. 2013, 161). Myös Miles ja Huberman (1994, 10) näkevät merkittävänä ominaisuutena laadulliselle hyvin kerätylle aineistolle sen, että sen huomio kohdistuu tavallisiin ja luonnostaan tapahtuviin tapahtumiin niiden omissa luonnollisissa paikoissa, ja täten saadaan “todellisesta elämästä” vankka käsitys. Tarkoitukseni tässä tutkimuksessa on tutkia kokonaisvaltaisesti opettajien ajatuksia tunnekasvatuksesta; sekä itse tunnekasvatuksesta, sen toteuttamisesta että siihen liittyvästä yhteistyöstä kodin kanssa. Tarkoituksena onkin kuvata todellista elämää esi- ja alkuopetuksen

normaalissa ja luonnollisessa arjessa tunnekasvatuksen näkökulmasta. Opettajat toimivat esi- ja alkuopetuksen arjessa tunnekasvattajina, joten heidän ajatuksiaan arjesta voidaankin pitää arvokkaana tietona.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena nähdään olevan lisäksi tutkimuskohteen ymmärtäminen (Hirsjärvi ym. 2013, 181), eikä siinä tarkoituksena olekaan pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin (Eskola & Suoranta 2014, 61). Todellisen elämän kuvaamisen lisäksi haluankin myös ymmärtää tutkimuskohdettani eli tunnekasvatusta. Lisäksi haluan ymmärtää esi- ja alkuopetuksen opettajia sekä kuulla syitä ja perusteluja heidän ajatuksilleen ja toiminnalleen; miksi he ajattelevat kuten ajattelevat ja toimivat kuten toimivat. Näin ollen edellisten mainittujen seikkojen perusteella voidaan laadullista tutkimusotetta pitää tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaisena. Tarkoituksena ei ole saada yleistettäviä tuloksia, vaan kuvata ja ymmärtää sekä tunnekasvatusta esi- ja alkuopetuksen arjessa että esi- ja alkuopetuksen opettajien ajatuksia tunnekasvatuksesta sekä heidän toimintaansa.

Laadullisessa tutkimuksessa tavallisimmin noudatetaan Hämäläisen (1987, 20) mukaan avointa tutkimussuunnitelmaa eli tutkimussuunnitelma kehittyy tutkimuksen edistyessä asteittain. Lisäksi tutkimusprosessin eri vaiheet kietoutuvat tutkimusta tehdessä toisiinsa (Hämäläinen 1987, 8). Tutkijan omat teoreettiset näkökulmat sekä pikkuhiljaa käsitteellistyvät näkemykset ilmiön luonteesta suuntaavat tutkimuksen etenemistä osaltaan (Kiviniemi 2018, 77). Myös tässä tutkimuksessa tutkimuksen toteuttamisen vaiheet kietoutuivat yhteen eivätkä edenneet täysin alkuperäisen suunnitelman mukaisesti. Myös hypoteesittomuus, jolla tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa sitä, että tutkija ei omaa tutkimustuloksista tai tutkimuskohteesta ennakkoletuksia, jotka ovat lukkoonlyötyjä (Eskola & Suoranta 2014, 19), on pyritty ottamaan huomioon tässä tutkimuksessa, vaikkakin toki teoriatausta ja aikaisemmat tutkimukset olivat tuoneet itselleni tietoa aiheesta.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla esi- ja alkuopetuksen opettajia käyttäen teemahaastattelua, ja kerätty aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Seuraavaksi kerron huolellisesti ja tarkasti tutkimuksen kulusta, toteutumisesta sekä sen eri vaiheista.

5.2.1 Tutkittavien valinta ja kuvailu

Etsiessäni haastateltavia tähän tutkimukseen käytin harkinnanvaraista näytettä, josta Eskola ja Suoranta (2014; 18, 61) puhuvat, ja joka on luonnehtiva piirre laadulliselle tutkimukselle (Eskola & Suoranta 2014, 61). Harkinnanvarainen näyte sopi tähän tutkimukseen hyvin, sillä tutkimuskohteena oli esi- ja alkuopetuksen opettajat, eivätkä esimerkiksi kaikki alakoulun opettajat. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) mukaan tutkimukseen tarvittavat tutkimusluvut tulee hyvän tieteellisen käytännön mukaan olla hankittu (TENK 2012, 6). Aloitinkin haastateltavien etsimisen ottamalla yhteyttä vuoden 2019 huhti-lokakuussa kuuden läntisen Suomen kunnan sivistysjohtajaan, varhaiskasvatusjohtajaan, opetuspäällikköön tai muuhun kunnassa esiopetuksesta tai perusopetuksesta vastaavaan henkilöön lähettämällä heille sähköpostia (liite 1). Liitteenä oleva viesti toimi pohjana sähköposteille, ja eri henkilöille lähetetyt viestit erosivatkin toisistaan. Joissain kunnissa otin aluksi yhteyttä väärään henkilöön, mutta hän välitti viestini oikealle henkilölle tai kertoi keneen tulisi ottaa yhteyttä, kuten kunnan varhaiskasvatusjohtajaan. Viidestä kunnasta vastattiin viestiini, ja sainkin luvan toteuttaa tutkimusta viidessä kunnassa. Kuntien tavat antaa suostumus vaihtelivat; yhteen kuntaan vaadittiin tutkimuslupahakemus tutkimussuunnitelmineen ja yhteen riitti pelkkä sähköinen lupa sähköpostiviestillä.

Yleisiin eettisiin periaatteisiin kuuluu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan muun muassa se, että tutkijan tulee kunnioittaa tutkittaviensa itsemääräämisoikeutta sekä ihmisarvoa. Lisäksi periaatteisiin kuuluu, että tutkimus tulee toteuttaa niin, ettei siitä koidu merkittäviä haittoja, vahinkoja tai riskejä tutkimuksen kohteena oleville yhteisöille, ihmisille tai muille tutkimuksen kohteena oleville. Tutkittavan oikeuksiin ja kohteluun liittyen tutkittavalla henkilöllä osallistuessaan tutkimukseen on oikeus vapaaehtoisesti joko osallistua tai kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistuminen siihen milloin vain ilman, että siitä seuraa itselle jotain kielteistä sekä peruuttaa suostumus tutkimukseen osallistumisesta milloin vain. Lisäksi tutkittavalla on oikeus saada tutkimuksen käytännön toteuttamisesta, henkilötietojen käsittelystä sekä tutkimuksen sisällöstä tietoa. Hänellä on oikeus saada totuudenmukainen ja ymmärrettävä kuva sekä mahdollisista riskeistä ja haitoista, joita voi koitua tutkimukseen osallistumisesta, että tutkimuksen tavoitteista. Lisäksi tutkittavalla on oikeus tietää, että häntä tutkitaan. (TENK 2019, 7–9.)

Kun olin saanut mainitsemani luvan, otin yhteyttä koulujen rehtoreihin, koulunjohtajiin ja päiväkotien johtajiin sähköpostilla (liite 2). Liitteenä oleva viesti toimi pohjana, ja lähettämäni viestit saattoivatkin hieman erota tuosta pohjasta. Kerroin heille tutkimuksestani ja kysyin lupaa ottaa yhteyttä heidän koulujensa tai päiväkotiansa opettajiin. Osassa kunnissa esiopetus järjestettiin koulussa ja koulun alaisuudessa ja osassa taas päiväkodeissa. Pari rehtoria kieltäytyi, mutta useimmille rehtoreille tutkittavien halukkuuden kysyminen osallistua tutkimukseen sopi.

Eskola, Lähti ja Vastamäki (2018, 31) pitävät henkilökohtaista suoraa yhteydenottoa haastateltavaehdokkaiden löydyttyä useimmiten tehokkaimpana tapana. Saatuaani luvan rehtoreilta, koulunjohtajilta ja päiväkodin johtajilta lähestyin esi- ja alkuopetuksen opettajia sähköpostilla (liite 3) ja kysyin heidän kiinnostustaan osallistua tutkimukseen. Liitteenä oleva viesti toimi opettajille lähetetyille viesteille pohjana, ja viestit erosivatkin hieman toisistaan. Kerroin viestissä tutkimuksesta ja tavasta toteuttaa aineiston kerääminen sekä tutkimuskysymykset. Haastatteluteemojen antaminen luettavaksi etukäteen vaihtelee eri tilanteissa (Eskola ym. 2018, 35). Itse koin, että kertomalla mahdollisille haastateltaville tutkimuskysymykset eli samalla tutkimuksen teemat etukäteen, he pystyivät valmistautumaan haastatteluun eikä heidän tarvinnut lähteä täysin tietämättöminä haastateltavaksi.

Kerroin sähköpostissa opettajille, että tutkittavat pysyvät tutkimuksessa anonyymeinä ja koulun tai päiväkodin nimeä ei tulla mainitsemaan tutkimuksessa. Yleisperiaatteena onkin TENK:n mukaan se, että sekä tutkimukseen osallistuneiden että niiden henkilöiden, jotka mainitaan julkaisussa, yksityisyyttä suojellaan (TENK 2019, 12). Haastateltavien henkilöiden henkilötietojen kohdalla noudatankin tietosuojalakia. Pidän tutkittavien nimet, haastattelut, litteroinnit sekä muut henkilötiedot omassa tiedossani. Haastateltavat pysyvät tutkimuksessa anonyymeinä, heidän nimiään ei mainita tutkimuksessa eikä heitä voida yhdistää tutkimukseen. Koulun tai päiväkodin nimeä ei myöskään tulla mainitsemaan tutkimuksessa. Aineistossa ja tuloksissa tutkittavat on merkitty koodeilla E1–E3 (esiopetuksen opettajat) sekä A1–A3 (alkuopetuksen opettajat) ja lisäksi kerron haastateltavista heidän koulutuksensa. Haastateltavat ovat läntisen Suomen alueelta, joten mahdollisten tutkittavien, koulujen ja päiväkotien määrä on niin suuri, että mahdolliseen tunnistamiseen onkin vain hyvin pieni mahdollisuus.

Yhden haastateltavan kohdalla päiväkodin johtaja oli jo kertonut esikoulun opettajalle tutkimuksesta, ja johtaja laittoi sähköpostilla viestin, että kyseistä esiopetuksen opettajaa voi tulla haastattelemaan. Hänen kanssaan sovin haastattelusta puhelimesta, mutta myöhemmin opettaja antoi vielä sähköpostin välityksellä kirjallisesti suostumuksen osallistua tutkimukseen. Muiden haastateltavien kohdalla sovimme haastattelusta sähköpostin välityksellä. Kaikissa haastatteluissa kysyin alussa vielä luvan haastateltavilta käyttää haastattelua tutkimukseen, ja he kaikki antoivat luvan. Kaikki edellä mainitut sähköpostiviestit ja -keskustelut sekä tutkimusluvut tullaan poistamaan, kun tutkimus on hyväksytty.

Haastattelin tutkimukseen yhteensä kolmea esiopetuksen opettajaa ja kolmea alkuopetuksen opettajaa läntisestä Suomesta neljän kunnan alueelta. Vuoden 2019 kevään ja kesän aikana sain haastateltua kaikki kolme esiopetuksen opettajaa, ja saman vuoden syksyllä loka-marraskuussa kaikki kolme alkuopetuksen opettajaa. Mielestäni oli hyvä haastatella saman verran sekä esi- että alkuopetuksen opettajia, sillä näin ollen molempia kuullaan suunnilleen yhtä paljon. Kaiken kaikkiaan kuusi haastateltavaa toivat monipuolisen ja rikkaan aineiston. Aineistoa on Eskolan ja Suorannan (2014, 62) mukaan silloin riittävästi, kun uusilta tapauksilta ei saada enää uutta tietoa tutkimusongelman näkökulmasta, ja tällöin puhutaankin aineiston saturaatiosta eli kylläntymisestä. Heidän ohjeensa on, että vastauksia tarvitaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa juuri niin paljon kuin se on välttämätöntä aiheen näkökulmasta (Eskola & Suoranta 2014, 63). Jokainen haastateltava toi jotain uutta ja ainutlaatuista aineistoon, mutta samankaltaisuuksia oli selkeästi havaittavissa. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii antamaan ilmiöstä teoreettisesti mielekkään tulkinnan, ymmärtämään jotain tiettyä toimintaa tai antamaan kuvauksen jostain tapahtumasta, eikä se näin ollen pyrikään tilastollisiin yleistyksiin (Eskola & Suoranta 2014, 61). Näin ollen voidaan todeta, että kuusi haastateltavaa on sopiva määrä, sillä tässä tutkimuksessa ei pyritä yleistämään tuloksia kaikkiin esi- ja alkuopetuksen opettajiin.

Haastateltavista esiopetuksen opettajista kaksi oli sosionomia, joista toinen oli käynyt esi- ja alkuopetuksen opinnot ja toinen esiopettajan pätevyysopinnot sosionomikoulutuksen lisäksi, ja kolmas oli koulutukseltaan lastentarhanopettaja. Alkuopetuksen opettajista puolestaan yksi kertoi olevansa koulutukseltaan luokanopettaja ja opetti nyt 2. luokkaa. Toinen heistä oli käynyt vanhamuotoisen peruskoulun luokanopettajakoulutuksen ja siihen päälle valmistunut humanististen tieteiden kandidaatiksi ja toimi nyt myös opettajana 2. luokalle. Kolmas

alkuopetuksen opettajista oli kasvatustieteiden kandidaatti, johon oli hakenut maisterin nimen ja opetti tällä hetkellä 1. –2. luokkaa.

5.2.2 Aineiston hankinnan menetelmä

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto kerättiin käyttämällä haastattelua. Kysyminen toiselta on järkevää, kun halutaan tietää, mitä toinen ajattelee tai minkä takia hän toimii kuten toimii (Tuomi & Sarajärvi 2013, 72). Haastattelussa haastatteli kysyy kysymyksiä haastateltavalta, ja tarkoituksena siinä onkin ottaa selvää, mitä toisen mielessä on (Eskola & Suoranta 2014, 86). Haastattelussa ollaan tutkittavan kanssa kielellisessä ja suorassa vuorovaikutuksessa, ja sitä voidaankin täten pitää ainutlaatuisena tiedonkeruumenetelmänä (Hirsjärvi ym. 2013, 204). Haastattelu on Eskolan ja Suorannan (2014, 86) vuorovaikutusta, ja siinä molemmat vuorovaikutukseen osallistujat vaikuttavat toinen toisiinsa. Näenkin haastattelun olevan oiva keino saada selville vastauksia tutkimuskysymyksiin, sillä tutkimuksen tarkoituksena onkin saada selville nimenomaan opettajien ajatuksia.

Haastattelu voidaan valita siitä syystä, että halutaan korostaa ihmisen näkemistä subjektina tutkimustilanteessa. Ihminen on aktiivinen osapuoli tutkimuksessa ja luo merkityksiä. (Hirsjärvi ym. 2013, 205.) Koin että haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sopi tähän tutkimukseen hyvin, sillä tarkoituksena oli nähdä opettajat subjekteina, tunnekasvatuksen toteuttajina esi- ja alkuopetuksen arjessa. Haastatteluissa haastateltavat saivat mahdollisimman luontevasti ja avoimesti kertoa omia ajatuksiaan ja luoda merkityksiä tutkimusaiheesta heille luonnollisissa paikoissa.

Haastattelun isoimpana etuna nähdään sen joustavuus kerätessä aineistoa. Aineiston keräämistä on mahdollisuus säädellä joustavasti myötäillen vastaajia sekä tavalla, jonka tilanne edellyttää. Haastatteluaiheiden järjestyksen säätely on mahdollista sekä vastausten tulkinnassa mahdollisuuksia on enemmän. Lisäksi voidaan haluta syventää haastattelussa saatavia tietoja ja esimerkiksi perusteluja voidaan pyytää mielipiteille. (Hirsjärvi ym. 2013, 204–205.) Aineiston keruussa joustavuus olikin hyvä asia, sillä haastattelutilanteessa pystyi helposti kysymään tarvittaessa tarkentavia lisäkysymyksiä ja perusteluja, jolloin vastaukset eivät jääneet

epäselviksi. Toisaalta verrattuna kyselyyn haastattelun heikkona puolena ovat raha ja aika; se vie aikaa ja on lisäksi kallista (Tuomi & Sarajärvi 2013, 74).

Käytin tutkimuksessani teemahaastattelua, jossa oli strukturoidumpia apukysymyksiä. Teemahaastattelussa on ennakkoon määritelty haastattelun aihepiirit eli teema-alueet (Eskola ym. 2018, 29; Eskola & Suoranta 2014, 87). Teema-alueet käydään haastattelijan varmistaessa haastattelussa läpi, mutta teema-alueiden laajuus ja järjestys vaihtelevat haastatteluissa (Eskola 2007, 33; Eskola ym. 2018, 30; Eskola & Suoranta 2014, 87). Teemahaastattelussa tarkoituksena on löytää vastauksia, jotka ovat merkityksellisiä tutkimuksen tutkimustehtävän tai ongelmanasettelun ja tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75). Teemahaastattelun pitäisi Eskola ym. (2018, 28) mukaan valikoitua olemaan tutkimuksen metodi siten, että se palvelee tutkimuksen tarkoitusta.

Ennalta valitut teemat periaatteessa perustuvat siihen, mitä tutkittavana olevasta ilmiöstä tiedetään eli tutkimuksen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75). Mahdollisesti yleisin tapa muodostaa teemoja on se, että ne muokataan oman intuition perusteella. Teemat voidaan myös etsiä kirjallisuudesta tai puolestaan johtaa teoriasta. (Eskola ym. 2018, 41.) Tässä tutkimuksessa teemat nousivat sekä teoriataustasta, aikaisemmista tutkimuksista että myös omasta mielenkiinnosta. Etukäteen valitut teemat, jotka näkyvät tutkimus- ja haastattelukysymyksissä, ovat opettajien ajatukset tunnekasvatuksesta, tunnekasvatuksen toteuttaminen sekä yhteistyö kodin kanssa liittyen tunnekasvatukseen. Samoin tutkimuksen haastattelukysymykset (liite 4) nousivat osittain teoriasta, aikaisemmista tutkimuksista ja opinnäytetöistä sekä oman mielenkiinnon pohjalta. Tutkimuksessa on pyritty muodostamaan erilaisia kysymyksiä verrattuna aikaisempiin opinnäytetöihin.

Toteutin haastattelut opettajien omilla työpaikoilla joko koululla tai päiväkodilla. Pääsääntöisesti kysyin opettajilta, olisiko heidän työpaikkansa vai joku muu paikka hyvä paikka toteuttaa haastattelu. Eskolan ym. (2018, 33) mukaan haastateltavan näkökulma tulisi huomioida haastattelun tilavalinnassa, ja Eskolan ja Suorannan (2014, 92) mielestä haastateltavalle tulee tarjota mahdollisuus itse valita haastattelulle paikka, joka on itselle mieluinen. Keskimääräisesti haastattelut kestivät 13.48–42.28 minuuttia, mutta yksi kesti yhden

tunnin ja 45.06 minuuttia. Haastatteluja tehdessäni kysyin haastateltavilta teemoista käyttäen hyväksi strukturoituja apukysymyksiä. Pääsääntöisesti käytin apukysymyksiä hyödyksi, mutta kaikissa haastatteluissa en kysynyt kaikkia apukysymyksiä, sillä koin haastateltavien vastanneen jo aikaisemmin samaan kysymykseen. Joissain tilanteissa kysyin apukysymyksiä eri järjestyksessä tilanteen mukaan. Haastattelut eivät käytännössä noudatakaan useinkaan alunperin mietittyä järjestystä (Eskola ym. 2018, 43).

Eskola ym. (2018, 28) näkevät haastattelijan aktiivisen roolin jopa suositeltavana. Tilanne on heidän mukaansa miellyttävämpi sekä luontevampi, jos haastattelija reagoi vaikkapa nyökkäämällä ja näyttää kuuntelevan haastateltavaa (Eskola ym. 2018, 28). Osoitin haastateltaville paljon nyökkäämällä ja pienillä sanoilla kuuntelevani heitä, jolloin koin haastateltavalle tulevan sellainen olo, että häntä kuunnellaan ja että häntä kannustetaan jatkamaan. Haastatteluissa tai sitä ennen en kertonut haastateltaville tutkimuksen teoriataustasta, vaan he saivat itse muodostaa ajatuksiaan ja käsityksiään aiheesta.

Äänitin haastattelut puhelimella, jonka jälkeen litteroin ne Word-tiedonkäsittelyohjelmalla. Litteroinnin jälkeen analysoin aineistoa Excel- ja Word-tiedonkäsittelyohjelmilla tietokoneella. Tutkimuksen tekemisen ajan säilytän äänitetyt haastattelut puhelimessa ja osan myös tietokoneella, ja litteroinnit ja analyysit tietokoneella. Sekä puhelimeen että tietokoneeseen tarvitsee salasanan. Poistan äänitykset, kun tutkimus on valmis eli kun niitä ei enää tarvita. Litteroinnit ja analyysit säilytän siihen saakka, kunnes tutkimus on hyväksytty, minkä jälkeen poistan ne.

5.2.3 Aineiston analyysin menetelmä

Kvalitatiivinen analyysi koostuu Milesin ja Hubermanin (1994, 10) näkemyksen mukaan kolmesta eri toiminnasta, jotka tapahtuvat samanaikaisesti. Ensimmäinen toiminta on aineiston pelkistäminen, toinen aineiston esittely ja kolmas johtopäätösten toteaminen (Miles & Huberman 1994, 10). Laadullisen aineiston analyysin tehtävänä on saada selkeyttä aineistoon, jotta aineiston informaation perusteella pystyttäisiin tekemään sekä valideja että perusteluja johtopäätöksiä siitä ilmiöstä, jota tutkitaan. Analysoimalla on tarkoitus saada aineisto tiiviiseen

muotoon ilman, että siitä katoaa informaatiota, ja analysoinnin tavoitteena onkin aineiston informaatioarvon kasvattaminen. Viime kädessä laadullinen analyysi tukeutuu tutkijan tekemään tulkintaan sekä loogiseen päättelyyn. (Hämäläinen 1987, 33–34.)

Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103), ja sen pyrkimyksenä on dokumenttien sisällön kuvaaminen sanallisesti. Lisäksi sisällönanalyysillä on pyrkimyksenä saada tutkittavana olevasta ilmiöstä yleisessä sekä tiivistetyssä muodossa oleva kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2013; 103, 106). Eskola (2018, 212) puhuu teoriasidonnaisesta tutkimuksesta, mutta tässä tutkimuksessa käytän Tuomen ja Sarajärven (2018, 109) käyttämää käsitettä teoriaohjaava analyysi.

Teoriaohjaava analyysi sisältää teoreettisia kytkentöjä. Nämä kytkennät eivät suoraan kuitenkaan pohjautu teoriaan tai puolestaan teoria voi olla apuna, kun analyysi etenee. Aikaisemmalla tiedolla on vaikutusta analyysissä, mutta se ei testaa teoriaa vaan avaa pikemminkin uusia ajatusuria. Kun puhutaan “teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikasta”, tällöin kyse usein on abduktiivisesta päättelystä. Siinä sekä valmiit mallit että aineistolähtöisyys vaihtelevat tutkijan omassa ajatusprosessissa. (Tuomi & Sarajärvi 2013; 96–97.) Aineiston hankinta eli miten tutkimuksen kohteena oleva ilmiö määritellään käsitteenä, on teoriaohjaavassa analyysissä vapaata suhteessa valmiina tiedettyyn teoriaosassa olevaan tietoon, joka tiedetään tutkittavana olevasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 111).

Tutkimusta tehdessäni aloitin ensin kirjoittamaan teoriataustaa, minkä jälkeen muodostin haastattelukysymykset. Teoriaohjaavuus näkyikin tässä tutkimuksessa muun muassa sen haastattelurungossa; haastattelukysymykset ja tutkimuksen teemat ovat nousseet osittain oman mielenkiinnon pohjalta, mutta myös osittain tutkimuksen teoriataustan sekä aikaisempien tutkimusten pohjalta. Aineiston analyysia tehdessä kunnioitin aineistoa ja sieltä nousseita asioita. Tutkimuksen analyysissä ja johtopäätöksissä kuitenkin myös teorialla voidaan nähdä olleen osittain vaikutusta, ja liitinkin niissä teoriaa tuloksiin.

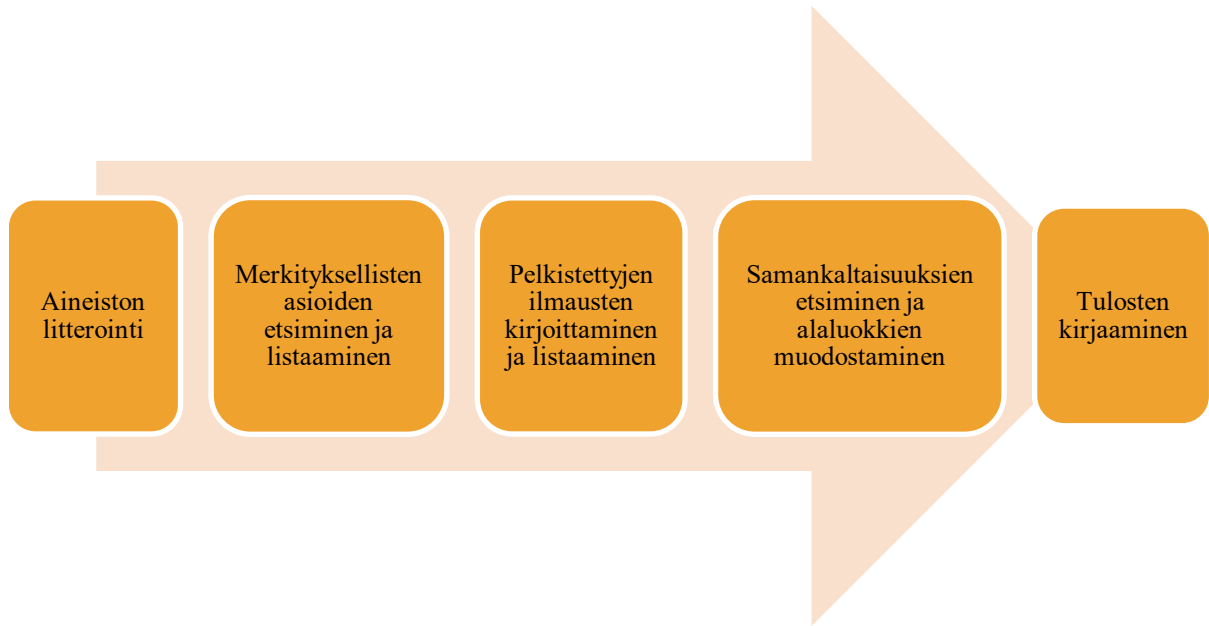
Teoriaohjaava sisällönanalyysi menee eteenpäin lähtökohdiltaan aineistolähtöisen analyysin tavoin aineiston ehdoilla. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä teoriaohjaava eroaa kuitenkin aineistolähtöisestä siten, että teoriaohjaavassa teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina; ne tiedetään jo valmiiksi ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018; 125, 133.) Tuomi ja Sarajärvi (2018, 132–133) ovat tuoneet esimerkkitapauksessaan analyysin yläluokat valmiina, mutta alaluokat on synnytetty aineistolähtöisesti.

Tässä tutkimuksessa olen toteuttanut aineiston analyysin Tuomen ja Sarajärven (2018, 133) teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä mukailen aluksi heidän aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Analyysin toteutus tässä tutkimuksessa on kuvattu kuviossa 1. Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan laadullisen aineistolähtöisen eli toisin sanoen induktiivisen aineiston analyysi on karkeasti prosessi, jossa on kolme vaihetta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Vaiheet ovat Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli toisin sanoen klusterointi sekä viimeisenä abstrahointi, mikä tarkoittaa teoreettisten käsitteiden luomista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Teoriaohjaavan sisällönanalyysin alkuvaiheessa etenin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesta aineiston ehdoilla. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä haastattelut tulee aluksi kuunnella ja kirjoittaa ne auki, jonka jälkeen ne luetaan ja perehdytään niiden sisältöön (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 123). Haastattelujen jälkeen litteroin kaikki haastattelut Word-tiedostoihin sekä kuuntelin ne samalla pariin kertaan.

Tämän jälkeen aineistosta etsitään pelkistettyjä ilmauksia, alleviivataan ja listataan ne (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 123). Litteroinnin jälkeen etsin aineistosta ennalta päätettyjen teemojen kannalta merkityksellisiä asioita ja aloitin toteuttamaan teemoittelua. Teemoittelussa painottuu Tuomen ja Sarajärven (2013, 93) mukaan se, mitä on sanottu eri teemoista. Siinä laadullista aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään aihepiirien mukaisesti. Tällöin pystytään vertailemaan tutkimuksen aineistossa, miten tietyt eri teemat esiintyvät siinä. Ensin voidaan ryhmitellä aineistoa, jonka jälkeen etsiä teemoja. Ideana teemoittelussa on etsiä näkemyksiä, jotka kuvaavat jotain tiettyä teemaa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93.) Ennalta päätetyt teemat tässä tutkimuksessa olivat; opettajan ajatukset tunnekasvatuksesta, tunnekasvatuksen toteuttaminen sekä kodin kanssa tehtävä yhteistyö. Teemat olivat näkyvissä jo teemahaastattelun rungossa sekä haastattelukysymyksissä.

Annoin jokaiselle teemalle oman värin; opettajan ajatuksille tunnekasvatuksesta punaisen, toteuttamiselle vihreän ja yhteistyölle sinisen. Lisäksi nimesin ja toin jokaiseen teemaan jo valmiina yläluokkia, samoin kuin Tuomi ja Sarajärvi (2018, 132–133) toivat esimerkkitapauksessaan, ja annoin vielä jokaiselle yläluokallekin oman värikoodin. Etsin valitsemiani yläluokkia eli koodeja aineistosta ja väritin niitä värikoodien mukaisesti. Seuraavaksi listasin nämä teemojen ja yläluokkien kannalta merkitykselliset, väritetyt alkuperäiset ilmaukset Excel-taulukoihin teemojen ja niiden alapuolella olevien yläluokkien alle. Tämän jälkeen kirjoitin alkuperäisistä ilmauksista pelkistetyt ilmaukset taulukkoon listaksi.

Seuraavaksi pelkistetyistä ilmauksista etsitään erilaisuuksia ja samankaltaisuuksia, jonka jälkeen pelkistetyt ilmaukset yhdistellään tai ryhmitellään ja muodostetaan alaluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Klusteroinnissa yhdistetään niitä asioita, jotka vaikuttavat siltä, että kuuluvat yhteen. Siinä yksittäiset tekijät sisällytetään yleisiin, jonka vaikutuksesta aineisto pienenee ja pelkistyy. (Hämäläinen 1987, 35.) Pelkistetyistä ilmauksista aloinkin etsimään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Yhdistelin niitä, ja lopulta muodostin aineistolähtöisesti alaluokkia valmiina tuotujen, jo aiemmin kirjattujen yläluokkien sisälle. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tässä vaiheessa yhdistettäisiin alaluokkia ja muodostettaisiin yläluokkia, pääluokkia sekä kokoava käsite, mutta teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä yläluokat tulevat valmiina (Tuomi & Sarajärvi 2018; 123, 132–133). Tässä tutkimuksessa kuitenkin kaksi yläluokkaa nousi vielä aineistosta aineistolähtöisesti analyysiä tehdessä. Alaluokkien muodostamisen jälkeen kirjasin tulokset teemojen ja niiden alla olevien valmiiden yläluokkien mukaisesti.



KUVIO 1. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin toteutus tässä tutkimuksessa. Toteutus pohjautuu Tuomen ja Sarajärven (2018; 123, 133) sekä aineistolähtöiseen että teoriaohjataan sisällönanalyysiin.

5.2.4 Eettisyys tutkimuksen toteuttamisessa

Eettisyydellä tarkoitetaan laajana käsitteenä periaatetta, joka läpäisee kaikkea sekä tutkimuksessa että tutkimuksen yhteiskunnallisessa tehtävässä, ja on läsnä kaikissa tutkijan valinnoissa. Eettisesti kestäväällä tutkimuksella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tutkija sekä punnitsee ratkaisujen kestävyyttä tietoisesti eri vaiheissa tutkimusprosessissa että pohtii ratkaisujen merkityksiä seurauksille ja todellisuuskuvulle, joita tutkimus on muodostamassa. (Pohjola 2007, 12.) Tässä tutkimuksessa eettisyys on otettu huomioon tutkimuksen valintoja ja ratkaisuja tehdessä sekä toteuttaessa niitä. Eettiset kysymykset tutkittavien (ks. luku 5.2.1) ja aineiston säilyttämisen (ks. luku 5.2.2) kohdalla on esitetty ja kerrottu jo aikaisemmissa luvuissa, ja seuraavassa keskitytäänkin eettisiin kysymyksiin tutkimuksen toteuttamisen muissa vaiheissa.

Tämän tutkimuksen tekemisessä noudatan hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkimus tulee suunnitella ja toteuttaa sekä tehdä siitä raporttia (TENK 2012, 6). Tässä muodostuneet tietoaineistot tulee tallentaa tavalla, jota tieteelliselle tiedolle asetetut vaatimukset edellyttävät. Tieteellisellä tutkimuksella on mahdollisuus olla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan eettisesti luotettavaa ja hyväksyttävää sekä tutkimuksen tulokset uskottavia ainoastaan siinä tapauksessa, että tutkimus on tehty sillä tavalla, jota hyvä tieteellinen käytäntö velvoittaa. Keskeisiin lähtökohtiin hyvässä tieteellisessä käytännössä kuuluu tutkimuseettisen näkökulmasta muun muassa se, että tutkimusta tehdessä noudatetaan toimintatapoja, jotka tiedeyhteisö tunnustaa. Näihin kuuluu yleinen tarkkuus ja huolellisuus sekä rehellisyys itse tutkimustyössä, tutkimustulosten tallentamisessa ja niiden esittämisessä sekä myös tutkimustulosten ja itse tutkimusten arvioinnissa. (TENK 2012, 6.) Tässä tutkimuksessa raportoinkin tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheet avoimesti, tarkasti sekä huolellisesti.

Tutkimukseen sovelletaan TENK:n mukaan tieteelliseen tutkimukseen kuuluvien kriteerien mukaisia sekä eettisesti kestäviä niin tiedonhankintamenetelmiä, tutkimusmenetelmiä kuin myös arviointimenetelmiäkin (TENK 2012, 6). Tässä tutkimuksessa olenkin käyttänyt menetelmiä, jotka ovat päteviä. Lisäksi tutkimuksessa tulee toteuttaa avoimuutta, joka on luonteenomaista tieteelliselle tiedolle, sekä vastuullista tiedeviestintää kun julkaistaan tutkimustuloksia (TENK 2012, 6). Lisäksi tulee ottaa huomioon toisten tutkijoiden saavutukset ja työt asianmukaisesti. Toisten tutkijoiden työtä tulee taten kunnioittaa ja viitata heidän tekemiin julkaisuihin asianmukaisesti. Lisäksi tulee omassa tutkimuksessa ja julkaistaessa tutkimuksen tuloksia antaa toisten tutkijoiden saavutuksille merkitys ja arvo, jolla niille kuuluu. (TENK 2012, 6.) Tämän otan huomioon siten, että mahdollisen anastamisen eli toisen henkilön esimerkiksi tutkimussuunnitelman, -idean tai -havaintojen oikeudettoman käyttämisen tai esittämisen omissa nimissä (TENK 2012, 9) välttämiseksi olen lukenut samasta aiheesta aiemmin tehtyjä opinnäytetöitä, ja pyrkinyt mahdollisuuksien mukaan ottamaan ne huomioon ja kysymään hieman eri asioita. Olen tuonut aikaisempien tutkimusten ja opinnäytetöiden tuloksia esiin omassa tutkimuksessani ja antanut niille niille kuuluvan merkityksen.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Opettajien ajatuksia tunnekasvatuksesta

6.1.1 Opettajien ajatuksia tunteista

Opettajien haastatteluissa nousi esiin erilaisia tunteisiin liittyviä asioita ja huomioita. Osa opettajista toi esiin sen, kuinka tunteet vaikuttavat asioihin, kuten tekemiseen, ja yhden opettajan mukaan tunteet ovat taustalla voimaa antamassa. Yksi opettaja vertasikin tunnetta moottoriin, joka saa meidät tekemään asioita. Toinen opettaja puolestaan oli huomannut, että jokin suuri tunne voi muuttaa ihmisen käyttäytymistä – paha olo voikin näkyä ilkeinä sanoina.

Tunteiden nähtiin olevan joka päivä mukana olemassa ja yhden opettajan mukaan läpäisevän koko oman toiminnan. Yksi opettaja kertoi tunteita liittyvän päiviin todella paljon. Toinen opettaja puolestaan kuvaili tunteiden tuovan väriä elämään, kuten värit tuovat väriä räsymattoon. Lisäksi opettaja näki meidän olevan tuntevia ihmisiä jo pienestä asti. Toinen opettaja puolestaan muistutti tunteen olevan aina totta ja totesi, että häntä ei haittaa voimakas ilmaisu, kunhan se ei ole aggressiivista eikä se loukkaa ketään.

6.1.2 Opettajien määrittelyjä tunnekasvatukselle

Opettajat näkivät tunnekasvatukseen kuuluvan monia asioita. Kuviossa 2 on esitetty kootusti opettajien ajatuksia siitä, mitkä asiat kuuluvat heidän mukaansa tunnekasvatukseen. Opettajien luettelemia asioita ei voida aineiston perusteella laittaa tärkeysjärjestykseen, vaan ne onkin kuvattu kuviossa sattumanvaraisessa järjestyksessä.



KUVIO 2. Tunnekasvatukseen kuuluvat asiat opettajien mielestä.

Tunnekasvatukseen kuuluvaksi nostettiin omien ja toisten tunteiden tunnistaminen ja niiden huomaaminen sekä lisäksi myös tunteiden ilmaiseminen ja reagoiminen. Yksi opettaja näki tunnekasvatukseen kuuluvan pohdinnan siitä, mitä tunne tarkoittaa. Tunnekasvatukseen opettajat kokivat kuuluvan myös tunteiden käsittelyyn.

– – kyllä niitten pitää myös oppia kontrolloimaan tunteitaan, että se on ehkä siinä tunnekasvatuksessa tärkeää, että oppii tunnistaa tunteensa, mutta sitte tietää myös miten niihin pitäis suhtautua ja miten niitä pystyis niinku käsittelemään. Että jos tulee kaikkia negatiivisia tunteitakin, että, että miten niitä voi niinko käsitellä.

(A2)

Yksi opettaja mainitsikin lisäksi tunteiden purkamisen ja niiden käsittelyn turvallisesti. Lisäksi toinen opettaja nosti myös tunteiden nimeämisen ja sanoittamisen kuuluvan tunnekasvatukseen.

Tunteiden säätely ja niiden hallinta miellettiin myös kuuluvan tunnekasvatukseen. Tähän liittyen yksi opettaja puhui tunteiden ohjaamisen arkeen ja tekemiseen kuuluvan osaksi tunnekasvatusta. Omien erilaisten tunteiden hyväksyminen, myös kielteisten, ajateltiin myös kuuluvan tunnekasvatukseen. Yksi haastateltava nosti esiin sen, että tunnekasvatukseen kuuluu ymmärrys siitä, että on erilaisia tunteita, ei vääriä.

Käyttäytymisen säätelyn koki yksi haastateltava kuuluvan tunnekasvatukseen.

– – käyttäytyminenhan on tietenkin osa sitä tunnetaitojen säätelyä tai tunnetaitojen, tai käyttäytymisen säätely on paremminkin osa, osa tuota tunnetaitojen hallintaa, että miten sä pystyt säätämään tunteitas niin se vaikuttaa suoraan sun käyttäytymiseen.

(A2)

Toinen opettaja lisäksi pohti riitatilanteisiin liittyen, että ne lapset, joilla on ongelmia käyttäytymisensäätelyssä, omaavat myös varmasti ongelmia omien tunteiden tunnistamisessakin.

Useampi opettaja mainitsi vuorovaikutukseen liittyvien taitojen kuuluvan tunnekasvatukseen. Tähän liittyen mainittiin muun muassa sosiaaliset taidot, ihmissuhdetaidot, kaveritaidot sekä toisten huomioon ottaminen ja toisten kuuntelu. Yksi haastateltava totesi pitävänsä tunnekasvatusta yhtä tärkeänä kuin kertotaulua, sillä koki tunnekasvatuksen olevan ihmissuhdetaitoja. Lisäksi hän näki tunnekasvatukseen lisäksi kuuluvan sen, että voitaisiin oppia toisten tunteista.

Itsetunnon vahvistaminen ja tukeminen sekä itsetuntemuksen kasvattaminen tulivat ilmi eri opettajien haastatteluissa. Lisäksi yksi opettaja näki vastaan sanomisen sekä oman työn arvostamisen kuuluvan tunnekasvatukseen. Opettaja vielä totesi, että vaikeuksien kanssa taistelemisessahan on myös kyse tunnekasvatuksesta.

Tunnekasvatus-käsitteen määrittely aiheutti pohdintaa; mitä kaikkea tunnekasvatukseen oikeastaan kuuluukaan. Tunnekasvatus saatettiin esimerkiksi nähdä hyvin laajana. Yksi haastateltava puhui paljon käyttäytymisen säätelystä, ja pohtikin, onko se tunnekasvatusta. Toinen opettaja puolestaan näki tunnekasvatuksen olevan koko ajan taustalla roikkuva yläkäsite, ja toinen puolestaan koki tunnekasvatuksen olevan laaja, koko elämää ja olemista koskettava asia.

*– – tunnekasvatus on niin ku mun mielestä kaikkee sitä, sitä niinku mejän olemista ja elämistä täällä. Siis sitä semmosta yhteis-, yhdes, yhdes elämistä ja vuorovaikutusta –
– No se on kauheen laaja kysymys, koska mun mielestä se niin kun se tunne, tunnehan on niin ku kaikki. Se on niin kun mejän kehossa se mejän moottori, mikä pistää mejät tekemään asioita, on se tunne mun mielestä. Ja sit se, että miten me saadaan ne niinku tunteet ohjattua siihen arkipäivään ja niihin, niihin tota noiniinii mejän tekemisiin, nii se on just niinku se missä lapset tarttii vähän apua – –.*
(E1)

Haastateltavan voidaan ajatella nostavan esiin myös aikuisen, opettajan, avun ja näin ollen myös roolin tärkeäksi lapsen tunnekasvatuksessa.

6.1.3 Tunnekasvatuksesta ajatuksia

Opettajilla ilmeni tunnekasvatuksesta monenlaisia ajatuksia. Yksi opettaja näki tunnekasvatuksen olevan opettamista ja toinen opettaja pitikin koulua oikein hyvänä paikkana harjoitella tunnekasvatukseen liittyviä asioita. Yksi opettaja korosti sitä, että tunnekasvatusta ei alkuopetuksen arjessa pääse pakoon.

– – että jos välitunnilla tapahtuu jotaki, mikä mielen pahoottaa, nii siitei pääse etehenpäin. – – siitei vaan niinku pääse pakohon.
(A3)

Esikouluikäinen oli yhden opettajan mukaan hyvässä iässä ottamaan asioita vastaan ja lisäksi innokas. Toisen opettajan mukaan esikoulussa pääasiana on kasvaminen vuorovaikutuksessa.

— se et sä niinku opit elämään ryhmässä ja toimimaan ryhmässä ja, ja sä pystyt niit sun tunteita säätelemään ja tunnistamaan niin niin se on mun mielestä yks niistä pääasioista mitä me tääl opetellaan —.

(E1)

Yksi opettaja koki, että tunnekasvatusta on ehkä liian vähän käyty, mutta että nyt se tuntuu olevan pinnalla enemmän. Haastateltava nosti esiin sen, että sekä suomalaisille että miehille on hänen mukaansa ehkä haaste puhua ja opettaa tunteista, ja tämän takia niiden esiin nostaminen onkin hänen mielestään hienoa. Yksi opettaja totesi lisäksi, että myös opettajalla on tunneoppimista.

Haastatteluissa nousi esiin myös nykyajan vertaaminen menneisyyteen. Yhden opettajan omana kouluaikana tunteita ei paljon kuunneltu ja opettaja koki, että nykyajan lapset tunnistavat toisten tunteita huonommin tai ovat välinpitämättömpiä. Lisäksi opettaja oli huomannut, että oppilaan, joka pelaa paljon, taidot ottaa toiset huomioon ovat hatarat. Opettaja oli myös huomannut, että osa oppilaista ei seuraa kasvopiiirteitä.

6.1.4 Tunnekasvatuksen tärkeys

Kaikki opettajat pitivät tunnekasvatusta todella tärkeänä asiana. Lisäksi tunnekasvatuksen tutkimisen mainittiin olevan muun muassa hyvä asia. Tärkeänä pidettiin muun muassa tunteiden tunnistamista ja hillitsemistä, toisten tunteiden huomaamista, tunteiden purkamista ja käsittelyä turvallisesti sekä itsesäätelyn hallintaa. Yksi opettaja nostikin tunnetaidot ja sosiaaliset taidot tärkeimmäksi asiaksi esiopetuksessa. Yksi opettaja myös sanoi tunnekasvatuksen olevan koulumaailmassa tärkeässä osassa, ja toinen opettaja totesikin, että ilman tunnekasvatusta ei tule mitään. Yksi opettaja sanoi tunnekasvatuksen olevan “kaiken perusta” ja “number one” esikoulussa, ja toinen puolestaan puhui tunteiden säätelyn olevan elämäntaito.

Yksi opettaja nosti ajattelemaan oppimisen ja päätelmien tekemisen tunteista sekä toiminnan vaikutuksista tärkeimmäksi asiaksi esiopetuksessa. Opettaja nosti myös vaikuttamisen omien tunteiden ohjaamiseen tärkeäksi asiaksi.

— — meidän mielestä eskarivuoden tärkein juttu, että niinku, et oppii ajattelemaan itse ja tekemään itse niinku päätelmiä niist omist tunteist ja omi oman toiminnan vaikutuksista ja semmosista nii pystyt itte vaikuttamaan siihen miten sun tunteet, et miten sä ohjaat niitä sun tunteita nii — —.

(E1)

6.1.5 Tunnekasvatuksen hyötyjä

Tunnekasvatuksen hyödyksi koettiin muun muassa elämässä pärjääminen ja elämänhallintataitojen oppiminen. Tunne-elämän säätelyn, tunnistamisen ja käsittelyn jäädessä vajavaiseksi, tulee yhden opettajan mukaan ihmisellä olemaan vaikea ja raskas elämä. Tästä voidaan päätellä, että opettaja näki tunteisiin liittyvien asioiden vaikuttavan pitkälti elämään ja olevan hyödyksi elämässä.

Yksi opettaja nosti esiin tunnekasvatuksen hyödyksi osallisuuden ja vaikuttamisen.

— — Se osallisuus on se niinku mun mielestä se mikä siin on se tärkein. Et sä koet, että mä pystyn itte vaikuttamaan. Nii se on niissä tunteissakin tosi tärkeä asia. — — jos sul tulee semmonen olo, että asiat vaan tapahtuu mulle nii se on kaikkest kaameinta mun mielestä mitä mitä. Et se on tosi tärkeä et lapsi ymmärtää, et mä pystyn itte vaikuttamaan siihen, että mitä mulle tapahtuu.

(E1)

Yksi opettaja koki tunnepuolella olevan vaikutusta oppimiseen. Hänen mukaansa, jos tunnepuoli ei ole kunnossa, myöskään ei voi oppia asioita. Opettaja pitääkin tärkeänä, että tunnepuoli nähtäisiin oppimisessa isona osa-alueena.

Vuorovaikutuksessa tarvittavat taidot koettiin myös tunnekasvatuksella saataviksi hyödyiksi. Näitä taitoja olivat kaveritaidot, ihmissuhde- ja sosiaaliset taidot, toisten huomioon ottaminen sekä toisten kanssa toimeen tuleminen ja toisten ymmärtäminen.

No kyllä mä niinku meillä ehkä ensimmäisenä näkyy niinku ne niinku niis kaveritaidoissa ja sellasis toisen huomioon ottamisessa. – – Ihan niinku käyttäytymiseen liittyen jutut toki muutekin. Mut tunteethan ne siellä on taustalla. Antaa voimaa.

(E2)

Sekä tunteen että käyttäytymisen säätelyn nähtiinkin myös olevan tunnekasvatuksen hyötynä. Yksi opettaja koki, että siihen kuuluu se, että innostuessa ei nousta pulpetille seisomaan. Tunnekasvatuksen myötä voikin yhden opettajan mukaan oppia ymmärtämään itseä, käyttäytymistä ja tunteita sekä hyväksymään ja hallitsemaan tunteita.

Yksi opettaja oli sitä mieltä, että jos tunne-elämän kasvatus onnistuu, se näkyy lapsen tasapainoisuutena, iloisuutena sekä siinä, että uskaltaa sanoa oman mielipiteen. Lisäksi opettaja näki hyötynä sen, että lapsi tietää, että tunne menee ohi. Kahden opettajan haastatteluissa nousi esiin itsetunnon vahvistuminen tunnekasvatuksen hyödyksi. Yksi opettaja lisäksi puhui sinuiksi itsensä ja toisten kanssa tulemisen hyödyistä.

– – paljon helpompi sit alottaa siellä ekaluokalla, kun on niinkun päässy vähän sinuks ittensä kanssa ja sen kaveriporukan kanssa, oman luokan luokkalaisten kanssa, että miten niitten kans toimitaan ja miks toi tuntee noin ja minä tunnen näin ja miten me saadaan nää tunteet, mitkä meillä herää, niin sitten kanavoitua niin, että meillä kaikilla on hyvä olla.

(E3)

Yhden opettajan mukaan voi lisäksi esimerkiksi rohkaistumista tapahtua tiedostamatta tarinoiden kautta.

6.1.6 Tunnekasvatuksen haasteita

Tunnekasvatuksen toteuttamiseen liittyviksi haasteiksi nähtiin olevan liian iso ryhmä, ajan- ja rauhan puute sekä aikuisten liian vähäinen määrä. Yksi opettaja sanoi sen olevan haaste, jos ryhmän jäsenet eivät tunne toisiaan. Lisäksi haasteena nähtiin myös se, jos tunnekasvatusta tarvittavasta tilanteesta on kulunut aikaa, siihen ei pääse heti puuttumaan tai ei itse ollut läsnä tilanteessa eikä näin ollen nähnyt mitä tapahtui. Tällöin saattaa tilanteessa olevien kertomukset erota ja näin ollen selvittäminen tulee haasteellisemmaksi. Lisäksi yhden opettajan mukaan haaste on se, että tilanteeseen osallisia ei kiinnosta tilanteen selvittäminen. Opettaja koki lisäksi vaikeaksi kiusaajan motiivien selvittämisen. Yhden opettajan mukaan asioista ei myöskään aina ole helppoa puhua ja lisäksi lapset eivät aina kerro heidän ajatuksiaan. Lisäksi yksi opettaja piti varmaankin isoimpana haasteena sitä, jos kotona ja koululla on eri käsitys ja ajatus elämisestä, olemisesta ja lapsen kehityksestä tai tunnetaidoista tai lapselle esitetyistä vaatimuksista.

Yksi opettaja toi lisäksi esiin sen, että on paljon asioita, joita pitäisi sisällyttää. Haasteena opettaja näki myös oppilaiden eri tasot tunnekasvatuksen tarpeeseen liittyen. Hänen mukaansa haasteena onkin kaikkien huomioiminen. Yhdestä haastattelusta nousi esiin myös se, että luokanopettaja ei välttämättä aina osaa taitojensa puolesta hoitaa tunnepuolen ongelmia.

6.2 Tunnekasvatuksen toteuttaminen

6.2.1 Tunnekasvatuksen toteuttamisen ajankohtia

Lähes kaikki opettajat kertoivat toteuttavansa tunnekasvatusta joka päivä ja koko ajan, ja yhden opettajan sanoin “aina ku jaksaa”. Tunnekasvatus näyttäytyykin olevan asia, jota esi- ja alkuopetuksen arjessa jatkuvasti toteutetaan. Yksi opettaja sanoi tunnekasvatuksen toteutuvan läpäisyperiaatteella, ja toinen puolestaan sen läpäisevän koko opetuksen ja tekemisen.

Sehän läpäsee koko-, koko opetuksen ja kaikki nämä oppivuodet ja kaiken tekemisen oikeastaan mitä täällä tehdään. – – Sitähän täällä tehään koko ajan.

(A2)

Osa opettajista toi esiin, että toteuttavat tunnekasvatusta silloin kun siihen tulee tarve tai kun se “putkahtaa” esiin. Yksi opettaja kertoi toteuttavansa sitä silloin kun on hyvä hetki ja ennakoimaton tilanne, ja toinen puolestaan silloin kun on tilanne päällä. Yksi opettaja kertoi sen lähtevän yleensä varmaankin esimerkiksi konfliktista.

– – yleensä se varmaan lähtee sitte, että on tullu joku konflikti tai joku. Jollakin lapsella on, näkyy selkeesti joku tunne.

(A1)

Tunnekasvatusta toteutettiin myös suunnitelmallisesti.

– – välillä sitte tietenkkin oikein joku tunti saatetaan oikein niinku kiinnitetään huomiota ja lähetään niinku vaikka se ei nyt oliskaan nyt sitte pulpahtanut esiin.

(A1)

Tunnekasvatusta kerrottiin toteutettavan aamupiirissä, päivänavauksessa, välitunneilla, leikeissä, perjantaisin, päivän päätteeksi sekä eri oppiaineissa. Yksi opettaja kertoi toteuttavansa sitä silloin, kun lapset kootaan yhteen, ja näin ollen toteutti sitä koko porukalle. Yksi opettaja sanoi, että ei koe tunnekasvatuksen olevan sidottu paikkaan. Opettajat kertoivat toteuttavansa tunnekasvatusta erilaisissa esi- ja alkuopetuksen arjen tilanteissa. Tilanteiksi mainittiin ruokailu, satuhetki, ristiriitatilanteet sekä ikävät ja kivat jutut. Lisäksi yksi opettaja mainitsi kummioppilastoiminnan.

Yksi opettaja kertoi erityisluokanopettajan aloittaneen haastateltavan luokassa tunnetuokiotuntien pitämisen, kun ensimmäistä luokkaa oli käyty puoli vuotta. Haastateltava piti tuota ajankohtaa hyvänä, sillä siihen mennessä luokka oli tullut tutuksi ja oli ryhmäytytty, ja näin ollen opettaja koki silloin ryhmän turvalliseksi toimia. Myös toisen opettajan mielestä, kun luokassa on hyvä henki, voi tunnekasvatuksen asioita helpommin ottaa nopeammin esiin.

6.2.2 Tunnekasvatus eri oppiaineissa

Alkuopetuksen opettajista kahden mukaan tunnekasvatus sopii kaikkiin oppiaineisiin hyvin, eikä se olekaan irti mistään aineesta. Myös kolmas alkuopetuksen opettaja luetteli monia oppiaineita, joissa toteuttaa tunnekasvatusta ja joihin se sopii. Yksi opettaja pohti lisäksi, että tunnekasvatusta tapahtuu ainakin kaikissa taito- ja taideaineissa. Kuvataiteen tunneilla mainittiin työn tekeminen tunteen pohjalta ja tunne-elämän rikastuttaminen, ja musiikin tunneilla tunteiden herääminen. Käsityön osalta mainittiin lahjan tekeminen, jolloin otetaan huomioon lahjan saajan mieltymykset.

Liikuntatunneilla kerrottiin tunteiden olevan pinnassa ja käyvän kuumina. Näihin tunteihin liittyen mainittiin ristiriitatilanteet, tunteiden nollaus, kilpailutilanteet, pettymykset, voitot, onnistumiset sekä epäonnistumiset. Yksi opettaja nosti kannustamisen esiin; turhautumisen sietämistä voi harjoitella kannustamisen kautta. Opettaja puhui siitä, kuinka kilpailutilanteessa on hyvä tiedostaa se, että nyt hävisin, mutta ehkä ensi kerralla olen voittajien puolella. Opettaja puhuikin tunteiden säätelystä häviämistilanteessa.

– – jos sä oot häviäjien puolella niin sulla on tosi hyvä oppia sitte äkkiä nollaamaan se tunne, mikä siitä tulee ko jos sä pallopelissä vaikka häviät.

(A2)

Äidinkielen osalta mainittiin tarinat ja isommilla oppilailla sadun kirjoittaminen. Uskonnon tunteja piti yksi opettaja koko elämää kattavana opetuksena, jossa on hyvä opettaa tunneasioita. Yksi opettaja näki uskonnossa olevan paljon elämäntutkimuksellista. Opettaja piti Tähti-kirjaa hyvänä, sillä siinä voi tarinasta tulla tunnekokemus ja siitä voidaan sen jälkeen keskustella. Tarinoita pidettiin hyvänä tapana toteuttaa tunnekasvatusta. Yhden opettajan mukaan keskustelut onnistuu niissä ryhmissä, missä uskontoa ei pidetä myrkkynä. Matematiikan tunneilla yksi opettaja koki olevan vähemmän tunnekasvatusta, mutta kertoi sen riippuvan opettajan motivoinnista ja siitä, kuinka hyvin opettaja osaa kertoa, mihin matematiikan taitoja tarvitaan. Lisäksi opettaja nosti esiin sen, että jos on kovin vastenmielinen tunne joltain oppiainetta kohtaan, niin se käy silloin raskaaksi.

6.2.3 Tunnekasvatuksen toteuttamisen tapoja

Tunnekasvatusta toteutettiin monin eri tavoin, ja yhden opettajan sanoin “kivasti ja luontevasti”. Yksi opettaja kertoi oppilaiden kyselleen, milloin on seuraava tunnetuokio. Tästä voidaan päätellä, että oppilaat pitivät kokemistaan tunnetuokioista.

Tunnekasvatuksen toteuttamisen yhdeksi tavaksi nousi haastatteluissa asioiden käsittely ja niistä keskustelu. Asioita läpikäytiin ja käsiteltiin yhdessä ryhmän kanssa. Yksi opettaja sanoi kyselevänsä oppilailta heidän tuntemuksiaan ja käsittelevänsä niitä yhdessä. Läpikäymiselle hän piti lähtökohtana usein lapsen tunnetta. Lisäksi opettaja sanoi, että tilanteen hän käsittelee tilanteeseen osallistuneiden kanssa, mutta myös saattaa myös tuoda tilanteesta syntyneen tunteen käsittelyyn koko ryhmälle, ja näin ollen sanoi tuovansa opetuksen koko ryhmälle. Hyvässä ja keskusteluun keskittyneessä ryhmässä tulee yhden opettajan mukaan hyviä oivalluksia. Opettajan mukaan tarinan pohjalta keskustelu vaatii kuitenkin tietynlaisen ryhmän.

Tunnekasvatuksen toteutuksessa nousi esiin palautteen antaminen sekä yhteiset palaute- ja ratkaisukeskustelut, joissa oppilailta kysytään, miten heidän mielestään meni ja mitä voisi tehdä heidän mielestään toisin. Yksi opettaja kertoi lasten osaavan hienosti keskustella ja miettiä ratkaisuja, ja näki lapsilta itseltään tulevan hyviä ideoita. Myös kannustaminen ja kehuminen nousi yhdeksi tunnekasvatuksen toteuttamisen tavoiksi. Kannustamisen koki yksi opettaja kehittävässä lapsessa myönteisiä tunne-elämyksiä sekä saavan pelon tunteen pienenemään vähän. Opettaja näki tehtävänä löytää kaikista heidän hyvät puolensa ja kannustaa heitä niissä. Hän näki opettajan tehtävänä ehkä olevan positiivinen tunnemoottori, joka antaa myönteisiä ärsykeitä. Lisäksi opettaja haluaisi, että luokassa kaikki kokisivat sen, että heidät hyväksytään sellaisina kuin he ovat. Yksi opettaja katsoi oppilaiden läksyt ja kehui ja kannusti heitä. Yhdessä ryhmässä tehtiin myös hyvinvointisopimus, ja lisäksi opettaja mainitsi pitävänsä perjantai-parlamenttia sekä antavansa oppilailleen myönteisiä ratkaisumalleja.

Ryhmän lisäksi tunnekasvatuksen toteuttamisessa nousi myös esiin keskustelu tilanteeseen osallistuneiden kanssa tai kahden kesken. Tällöin opettaja keskusteli osallisten kanssa ja selvitettiin tilannetta. Yhden opettajan mukaan konfliktitilanteiden selvittämiseen kuuluu myös

voittajana selviytyminen, niin ettei riitelijöistä kumpikaan tunne itseään nolaksi tai nolatuksi. Yksi opettaja ajatteli, että oppilailta on tärkeää kysyä, miksi on allapäin. Yksi opettaja pohti, että hänen metodinsa pohjautuu ehkä juuri tällaiseen keskustelemaan kohtaamiseen.

Myös tarinoiden ja kertomusten sekä niiden synnyttämien keskustelujen kautta toteutettiin tunnekasvatusta. Myös sadutus mainittiin yhtenä tapana. Pidettiin satuhetkiä ja yksi opettaja näki, että kertomuksen pohjalta voikin toteuttaa tunnetuokioita. Yksi opettaja luki myös hengellistä kirjaa oppilailleen aamuisin. Kertomus herättää opettajan mielestä tunteita ja ajatuksia, ja niiden myötä keskusteluja, joissa voi tulla esiin eri tunteita. Kertomukset lisäksi ruokkivat tunne-elämää opettajan mielestä. Yksi opettaja nosti myös Aapisen tarinat ja hahmot esiin. Aapisessa hahmoilla on erilaisia tarinoita ja ne ovat tunneilmaisuiltaan uskottavia opettajan mielestä. Lisäksi opettaja piti hahmojen merkitystä oppilaille merkittävänä. Opettaja piti nykyisestä Aapisesta sen takia, että siinä tulee esiin myös eräällä tavalla negatiivisia tunteita. Voidaankin ajatella, että opettaja piti tärkeänä, että lapset saavat esimerkkiä myös kielteisistä tunteista ja tilanteista. Myös matematiikan kirjan tarinat opettaja nosti esiin. Niiden lyhyet tarinat, joissa ei olla niin syvällisesti kiinni, ovat opettajan mukaan myös hyviä, sillä niissä näkee paremmin toisen puolen. Lisäksi opettaja kertoi lukeneensa oppilailleen tunteista kertovaa kirjaa, jossa eri tunteet olivat erivärisiä. Kirjasta luokka oli keskustellut väreistä ja kirjan loruista.

Myös draama ja esittäminen tunnekasvatuksen toteuttamisessa nousivat esiin parissa haastattelussa. Yksi opettaja totesi draamakasvatuksen olevan ehkä parasta tunnekasvatusta peruskoulussa. Hänen mukaansa se on hyvää tunnekasvatusta, varsinkin jos sitä toteuttaa systemaattisesti. Draamaan liittyen voidaan opettajien mukaan esittää kurjia tilanteita, samaistua, asettua ja eläytyä johonkin hahmoon tai rooliin, esittää näytelmä tai nukketheateria. Yksi opettaja piti esityksen pitämistä positiivisen tunteen esittämisenä. Hän totesi tunteiden olevan mukana silloin, kun tarkoituksena on päästä tiettyyn tunnetilaan ja maailmaan, jota esitys koskee. Myös taiteen keinot mainittiin yhtenä tapana toteuttaa tunnekasvatusta. Yksi opettaja kertoi toimivansa niin, että kun oppilasta hermostuttaa ja turhauttaa, hän saa värittää värikuvaa. Voidaan ajatella, että tällä tavoin opettaja suuntasi oppilaan huomion johonkin toiseen asiaan ja näin ollen auttoi oppilasta säätämään tunteitaan ja käyttäytymistään.

Myös kuvasta lukemista käytti yksi opettaja apuna tunnekasvatuksessa. He lukivat Aapisen kuvia ja ennakoivat, kertoivat mitä kuvassa näkyy, miksi kuvassa on jotain tiettyä sekä lopulta mikä tunne jollain kuvan hahmolla on. Opettaja oli kuitenkin huomannut, että tunnetila-sanana on vaikea ymmärtää oppilailla. Hän kysyikin sen sijaan oppilailta, millä tuulella hahmot ovat tai miltä ne näyttävät ja mistä ne huomaa. Lopputulos oli, että sen näkee silmistä. Tätä kautta opettaja opettikin tunne-sanana tarkoitusta.

Tunnekasvatuksen toteuttamisessa mainittiin myös konkreettisia tapoja. Yksi opettaja kertoi käyttävänsä emoja, kynttiläpiiriä sekä leikkejä. Toinen opettaja sanoi erityisluokanopettajan pitäneen hänen luokalleen tunnetuokiotunteja, ja siellä tunteita käsiteltiin hymiökuvien avulla.

Minä-viestit nousivat myös esiin tunnekasvatuksen toteuttamisessa. Yksi opettaja sanoi myös opettajan tuovan tuntemuksiaan esiin juuri minä-viestillä. Eräässä tilanteessa opettaja kertoi oppilaan rauhoittuneen lopulta avustajan rauhoittumisella. Opettajan mukaan raivokohtaukset tulee ottaa vastaan, mutta vetää myös raja. Jos kuitenkin oppilaalla on iso raivokohtaus, aina ei tunnekasvatus onnistu siinä tilanteessa hänen mukaansa. Opettaja näki lisäksi arkojen oppilaiden kannattelun koulussa olevan tunnetyötä. Toinen opettaja nosti esiin lisäksi sen, että jokainen löytää juuri sen oman keinosensa.

6.2.4 Harjoitteet ja materiaalit tunnekasvatuksen toteuttamisessa

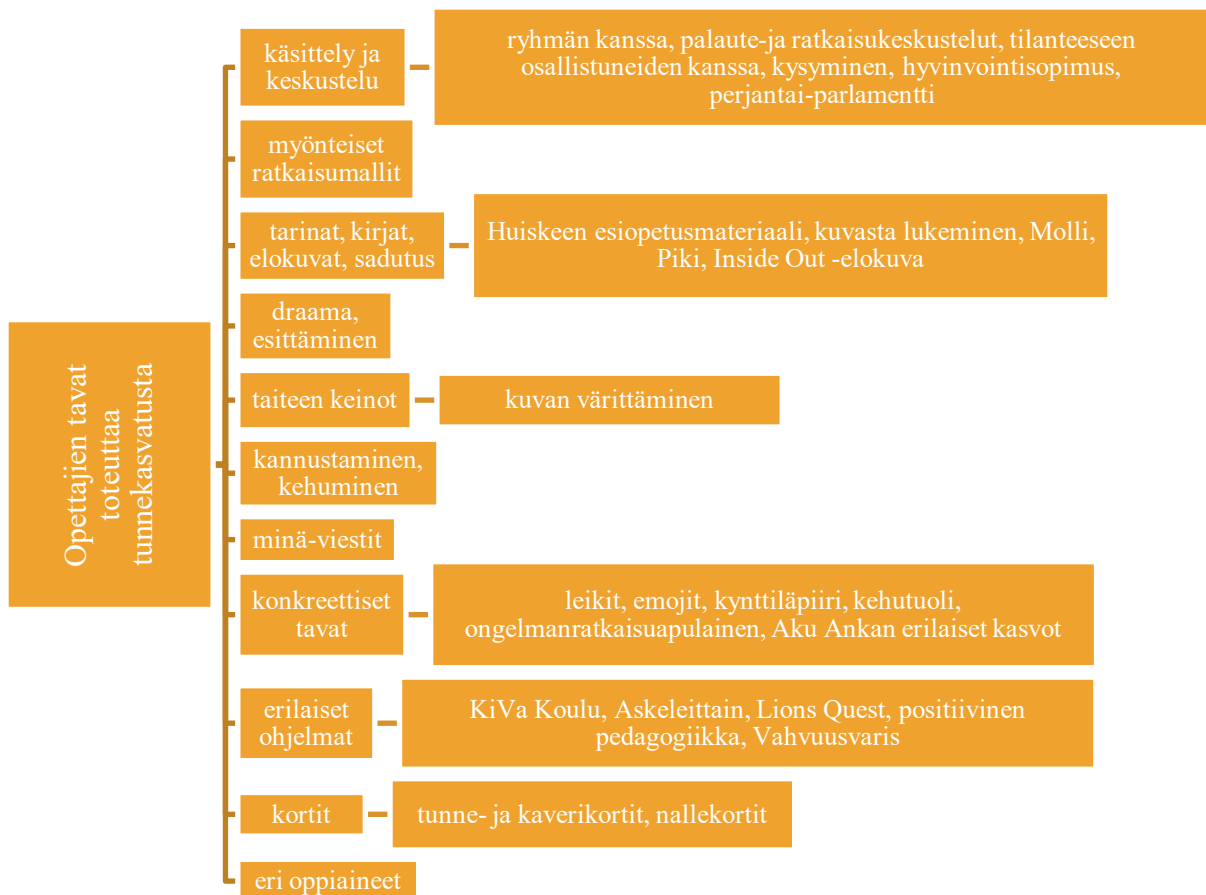
Opettajat käyttivät valmiista materiaaleista ja harjoitteista muun muassa kirjoja apuna tunnekasvatuksessa. He lukivat kirjaa ja keskustelivat siitä. Kirjoista mainittiin Molli, Piki sekä kirja, jossa eri tunteet oli kuvattu eri väreillä. Yksi opettaja mainitsi myös itse alkaneensa lukemaan tunteista kertovaa kirjaa. Lisäksi yksi luokka oli kerran käynyt katsomassa tunteista kertovan Inside Out -piirroselokuvan.

Myös erilaisia kortteja oli käytössä; tunne- ja kaverikortit sekä nallekortit. Lisäksi yksi opettaja mainitsi ongelmanratkaisupulaisen. Erilaisista ohjelmista opettajat mainitsivat Askeleittain-ohjelman, KiVa Koulun sekä Lions Questin. Lisäksi mainittiin positiiviseen pedagogiikkaan liittyvät valmiit materiaalit, Huiskeen esiopetusmateriaali, Vahvuus-varis sekä Aku Ankan

erilaiset kasvot. Positiiviseen pedagogiikkaan liittyen yksi opettaja kertoi käyttäneensä kehutuolia.

Yksi opettaja sanoi, ettei käytä mitään valmiita materiaalia tai harjoitteita, mutta tiesi kyllä mistä sellaisia saisi halutessaan. Toinen opettaja sanoi myös, ettei käytä mitään materiaalihjettä. Hän kuitenkin sanoi, että vaikka ei käytä enää KiVa Koulun materiaalia tuntimateriaalina, mutta kun sitä on järjestelmällisesti aikaisemmin vetänyt, niin se silti vaikuttaa omaan toimintaan tiedostamatta, samoin kuin jokin koulutus saattaa tehdä. Yksi opettaja puolestaan nosti esiin sen, että olisi hienoa, että tunnekasvatukseen tulisi apua materiaalien kautta.

Kuviossa 3 on esitetty kootusti edellä kuvatut opettajien tavat toteuttaa tunnekasvatusta. Lisäksi kuvioon on koottu konkreettisia toimintatapoja ja työkaluja, joita opettajat ovat käyttäneet toteuttaessaan tunnekasvatusta. Opettajien luettelemia toteuttamisen tapoja ei voida aineiston perusteella laittaa tärkeysjärjestykseen, vaan ne onkin kuvattu kuviossa sattumanvaraisessa järjestyksessä.



KUVIO 3. Opettajien tavat toteuttaa tunnekasvatusta.

6.2.5 Tunnekasvatuksen toteuttamisen vaatimuksia

Haastatteluissa nousi myös esiin asioita, joita tunnekasvatuksen toteuttaminen opettajien mielestä vaatii. Näitä olivat turvallinen ja sopiva aika, turvallinen ilmapiiri ja ympäristö sekä sopivan pieni ryhmä. Yhden opettaja mukaan luokassa tulisikin kokea turvallisuutta, jotta siellä uskalletaan ilmaista itseään. Yhden opettajan mukaan terve itsetunto, kannustus sekä rohkaisu edesauttavat sitä, että lapsi uskaltaa kertoa tunteistaan. Yksi opettaja oli tullut erään tapauksen yhteydessä siihen lopputulokseen, että joskus tärkeintä on vain kuunnella oppilaan huolia.

Lisäksi yksi opettaja koki olevan kivana asiana sen, että näkee tunnekasvatusta vaativan tilanteen itse. Yksi opettaja kertoi ohjaajan tekemien havaintojen olevan myös apuna tunnekasvatuksessa. Lisäksi yksi opettaja kaipasi suunnitelmallisuutta ja säännöllisyyttä tunnekasvatuksen toteuttamiseen.

Yksi opettaja sanoi, ettei hänellä ole mitään opaskirjaa, jonka mukaan toteuttaisi tunnekasvatusta ja toinen opettaja kertoi, ettei ole pitänyt varsinaista tunnetuntia ikinä. Opettajista osa kertoi olleensa jossain koulutuksessa, joka liittyi edes jotenkin tunnekasvatukseen, kuten positiiviseen pedagogiikkaan liittyvä, ja puolestaan osa sanoi, ettei ollut ollut missään aiheeseen liittyvässä koulutuksessa. Lisäksi yksi opettaja toi esiin sen, ettei hänen koulutusaikanaan ollut juurikaan puhuttu tunnekasvatuksesta.

6.3 Yhteistyö kodin kanssa

6.3.1 Kodin tunnekasvatuksen merkitys

Opettajat kokivat kodin tunnekasvatuksella olevan tärkeä ja iso merkitys. Yksi opettaja koki sen lähtevän sieltä ja toinen sen olevan perustana.

No, sehän on se perusta. Koti, kotona luodaan – – se pohja sille että.

(E3)

Yhden opettajan puheesta tuli ilmi, että hän piti vanhempia lapsensa asiantuntijoita; vanhemmat tuntevat oman lapsensa. Opettaja totesi kasvatuksen lisäksi kotona olevien erilaisten tyyppien vaikuttavan lapseen. Opettajan mukaan vanhemmat ovat erilaisia tunneilmaisultaan, mikä vaikuttaa myös lapseen sekä siihen, miten tunteita sanoitetaan. Toinen opettaja nosti kodin ilmapiirin esiin, ja totesi, että kodin ja sisarusten ilmapiiristä ja tunnemaismasta olisi hyvä olla opettajan tietoinen. Yksi opettaja totesi puolestaan vanhempien parisuhteen ja tunneilmaston olevan lapsen koti. Yksi opettaja totesi, että kodin tunnekasvatuksen kyllä huomaa, ja toinen puolestaan totesi, ettei näytä hyvältä, jos lapsi on saanut tiukan kurin.

Yhden haastateltavan mielestä kodin tunnekasvatus vaikuttaa siihen, miten lapsi ilmaisee omia tunteitaan sekä miten on niitä oppinut ilmaisemaan. Myös toinenkin haastateltavista nosti esiin sen, kuinka kotona tapahtunut tunteiden salliminen vaikuttaa myöhemmin lapsen omaan tunneilmaisuun ja sitä kautta myös tunteiden hallintaan. Haastateltavan mielestä koti onkin erittäin ratkaisevassa asemassa siinä, miten siellä sallitaan näyttää ja käsitellä erilaisia tunteita.

– – no jos kotona on niinku ollu semmonen ilmapiiri, että, että siellä on niinku sallittu näyttää tunteita eikä oo tarvinnu pelätä lapsen, että tulee rangaistuksi tai hyljätyksiä, jos näyttää negatiivisia tunteita. Niin sellasen lapsen on ehkä loppuviimeksi elämässä helpompi sopeutua sitte niihin tilanteisiin, missä hän itse kokee niitä negatiivisia tunteita. Että jos on oppinu niinkö purkaan sitä vihaa, mitä tuntee tai pettymystä, suuttumusta, niin aikuisenakaan se ei oo sitte niin vieras ajatus tai itelle pelottavaa, jos tuntee niitä tunteita. Mutta jos on tukahdetettu kaikki tun-, tämmöset negatiiviset tunteet, että niitä ei oo saanu kotona ilmaista, niin on aika raju kasvaa aikuiseksi ja luokassaki ehkä voi joutua vaikka jonku toisen lapsen vihan kohteeksi, että mitenkä mä reagoin tuohon.

(A2)

Haastateltavista yksi korosti, kuinka tärkeää on viestiä lapselle, että häntä rakastetaan ja että hän on hyväksytty, vaikka osoittaisikin kielteisiä tunteita. Esiin nousi myös se, että lapsi oppisi sen, että kotona on turva kaikesta huolimatta. Myös opettajan puolelta tulisi opettajan mukaan tulla ehdotonta rakkautta. Lisäksi opettaja koki vanhempien tehtävänä lapsen itsetuntemuksen lisäämisen sekä tunteista keskustelemisen. Toinen opettaja totesi kodin tunnekasvatuksen näkyvän lapsessa siten, että lapsi on rauhallinen, iloinen, kestää pettymyksiä, suuttuu, pahastuu ja osaa leppyä, eli minkä voidaan nähdä ehkä jonkinlaisena tasapainoisuutena. Opettajan mukaan lapsi tarvitsee toista ihmistä, ei pelkästään älylaitetta.

Yksi opettaja toi esiin sen, kuinka aikuisen olisi hänen mielestään hyvä käydä lapsen kanssa asioita läpi ja kohdata aikuisena lapsen tunteet eikä itse lähteä mukaan lapsen tunteeseen. Toinenkin opettaja painotti sitä, kuinka vanhempien tehtävänä on yrittää keskustella tunteista lapsen kanssa. Myös tunteiden sanoittaminen nousi esiin parissa haastattelussa.

Yksi opettaja pohti sitä, kuinka paljon opettaja voi olla eri mieltä kodin kanssa jostain kasvatukselliseen asiasta ja mennä väliin. Opettaja totesi, ettei voi vaatia samaa kuin koti, jos on itse eri mieltä. Toisen opettajan mukaan vanhemmat tarvitsevat jonkin verran apua kasvatuksessa. Yksi opettaja uskoi lisäksi kodin tunnekasvatuksen tukevan myös koulun työtä varmasti.

6.3.2 Tunnekasvatukseen liittyvä yhteistyö kodin kanssa

Kodin kanssa tehtävää yhteistyötä tunnekasvatukseen liittyen toteutettiin eri tavoin. Yksi opettaja sanoi, ettei sitä ole suoranaisesti ja totesi sitä tulevan “siinä sivussa”. Toinen opettaja puolestaan mainitsi päivittäiset kohtaamiset. Yhteistyön yhtenä muotona käytettiin suoraa viestintää. Yhteistyötä mainittiinkin toteutettavan puhelimen välityksellä, Helmissä ja Wilmassa, viesteillä ja WhatsApp-ryhmässä sekä kasvokkaisissa kohtaamisissa. Yksi opettaja totesi avoimen yhteyden vanhempiin olevan hyvää, ja toinen opettaja totesi spontaanin kohtaamisen olevan parhain ja hedelmällisin tapa. Yhden opettajan mukaan vanhemmat olivat myös kyselleet, miten lapsella on koulussa mennyt. Toinen opettaja totesi, että vanhemmat, jotka tuntevat lapsensa, kertovat, jos kotona on jotain tapahtunut ja miten lapsi tulee ehkä käyttäytymään. Yksi opettaja mainitsi myös taustatietolomakkeen, jossa on tietoa lapsesta.

Lisäksi erilaiset sovitut tapaamiset ja yhteiset keskustelut, kuten LEOPS-keskustelut, vanhempainillat ja -keskustelut sekä arviointikeskustelut, todettiin myös olevan yhteistyötapoja. Opettajan antama rakentava palaute ja kasvatuksellisen mielipiteen sanominen nähtiin myös kuuluvan yhteistyöhön. Yksi opettaja oli lisäksi pyytänyt vanhempaa tulemaan seuraamaan opetusta. Opettaja myös kertoi, kuinka kotona annetaan hänen mielestään periksi. Lisäksi opettaja nosti esiin sen, että lasten silmissä opettaja on “stara”, ja hän piti sitä hyvänä asiana.

Haastatteluista kävi ilmi, että yhteistyö liittyi myös käytännön juttuihin ja yhteiseen tekemiseen. Yksi opettaja kertoi toteuttavansa erilaisia tapahtumia, kuten koko perheen yhteinen aloitus - tapahtuma, isienpäivä sekä isovanhempienpäivä. Opettaja kertoi lisäksi antavansa kotitehtäviä,

joita lapsi ja vanhemmat tekevät yhdessä kotona. Lisäksi yksi opettaja mainitsi positiivisen pedagogiikan.

Yhteistyötä toteutettiin myös tarpeen mukaan, kun huomattiin jotain. Kaiken kaikkiaan yksi opettaja näki sen luottamuksen osoituksena, kun vanhempi uskaltaa sanoa jostain huolesta tai hankaluudesta.

– – yleensä jos joku kirjoittaa mulle niinku sillä tavalla, et on joku hankaluus tai huoli, nii mä laitan sille, että kiitos luottamuksen osoituksesta, – – mutta mä koen se sillä tavalla, että se on luottamusta, että uskaltaa sanoa sen mikä on vaikeaa.

(A3)

Kiusaamistilanteiden ja ristiriitatilanteiden selvittely toteutui myös yhteistyössä kodin kanssa. Yksi opettaja totesi kiusaamistilanteiden selvittelyn olevan vaikeampia kuin oppimisvaikeudet, sillä siinä on mukana tunnepuoli. Myös opettaja itse joutuu yhden opettajan mukaan säädellä tunteitaan, kun tehdään yhteistyötä vanhempien kanssa.

Lisäksi yksi opettaja näki, että olisi hyvä asia, jos olisi jotain hyviä materiaaleja liittyen yhteistyöhön ja tunnekasvatukseen. Opettaja pohti opettajien ehkä tarvitsevan siihen jonkinlaista valmista materiaalia.

6.3.3 Kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys tunnekasvatukseen

Kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys tunnekasvatukseen koettiin opettajien mukaan erittäin tärkeäksi. Yksi opettaja piti itse lapsen tuntemista hyvänä asiana, ettei mene lankaan. Myös tunnetaitojen tietämisen ja perheen tunnetaitojen aistimisen mainitsi yksi opettaja tärkeäksi. Sisarusten ilmapiiristä ja kodin tunnemaisemasta on hyvä olla perillä yhden opettajan mukaan. Perheiden toimintatapojen tietämisellä ja ymmärtämisellä on opettajan mukaan myös hyvä asia.

Yksi opettaja oli antanut oman puhelinnumeron vanhemmille, mutta totesi siihen tulevan vain tärkeimmän. Hänen mukaansa tieto lapsesta on eteenpäin ja auttaa sekä arjessa että ymmärtämään. Toinen opettaja piti hyvänä yhteistyönä sitä, että lapsi rauhoittuu jo siitä, kun tietää että vanhempi on ollut yhteydessä opettajaan. Yksi opettaja toivoi, että perheet kokisivat luottamusta opettajaan. Hän totesi lisäksi, että näkee tunteen tasolla puhumisen yhteistyömuotona olevan perustavaa laatua. Opettajan mielestä välittömät kontaktit ovat tunnesäätelylle parasta kasvualustaa.

Yksi opettaja pohti sillä olevan merkitystä, että sekä koulussa että kotona tulee oppia. Yhteinen linja, tavoite ja päämäärä nostettiin haastatteluissa esiin.

Että löytyis semmonen yhteinen linja, mitä sitte voijaan yhdessä täällä tukea lasta ja sit vanhemmat kotona.

(E3)

Lisäksi opettaja nosti esiin sen, kuinka vanhempien kanssa keskustellessa mietitään, miten lasta voitaisiin tukea tunteiden ilmaisussa. Yksi opettaja nosti esiin sen, että lapsen kannalta on tärkeää, etteivät vanhemmat hauku opettajaa.

6.3.4 Toimiva yhteistyö kodin kanssa tunnekasvatuksen näkökulmasta

Tunnekasvatukseen liittyvään toimivaan yhteistyöhön kodin kanssa kuuluu opettajien mukaan monia asioita. Toimivan yhteistyön mainittiin olevan tiivistä, vuorovaikutteista, toista kunnioittavaa, avointa, välitöntä sekä rehellistä. Yksi opettaja kertoi yrittävänsä olla läsnä, jotta vanhempien olisi helppo lähestyä. Toimivaan yhteistyöhön liitettiin myös luottamus ja positiivinen ajattelu toisista. Myös se, että vanhempi kertoo huolenaiheen opettajalle, on yhden opettajan mukaan toimivaa yhteistyötä.

Kun se vanhempi antaa, kertoo opettajalle jostaki asiasta, mistä, mikä sitä lasta huolettaa tai mikä sitä huoltajaa huolettaa.

(A3)

Lisäksi esiin nousi yhdessä tekeminen sekä lapsen oleminen yhteisenä työmaana. Yhden opettajan mukaan opettajat ja vanhemmat ovatkin samassa veneessä tunnekasvattamisessa. Hänen mukaansa toisen ei tulisikaan arvostella toisen kasvattamista.

Yhden opettajan mielestä vanhempien kanssa on tärkeää avoimesti ja heti keskustella asioista, koska moneen asiaan opettajat voivat vaikuttaa. Viestien ja Wilman todettiin toimivan. Lisäksi kehumista tulisi olla paljon yhden opettajan mukaan. Positiivisten tunteiden esiintuominen ja käsittely voisi toisen opettajan mukaan tasapainottaa asiaa. Vanhemmille tulisi yhden opettajan mukaan antaa tilaa ja tulkita heitä, mikä heille toimii. Toimivassa yhteistyössä opettaja koki lisäksi tärkeäksi sen, että opettaja antaa myös itsestään kodin kanssa käytävään vuorovaikutukseen.

– – Että siinä pitää vähän opettajan antaa ittestänsäkin. – – Ettei voi vaan niinku olla jossain tornissansa wilman takana.

(E2)

Yhden opettajan haastattelusta nosti esiin myös kotona yhdessä tehtävä tehtävät, joihin kuuluu keskustelua, pohdintaa tai yhdessä tekemistä. Toinen opettaja nosti esiin, että vanhemmat kuuntelisivat lasta ja miettivät tunteita ja ratkaisukeinoja yhdessä. Kiusaamistilanteessa olisi yhden opettajan mukaan hyvä, jos vanhemmat tunnustelisivat tilannetta, sillä näin ollen kiusaamistapausten selvittäminen on helpompaa.

Yksi opettaja totesi yhteistyön olevan helpompaa, jos vanhemmilla ja opettajalla on samanlainen arvomaailma. Lisäksi yhteistyön tekee hyväksi se, kun vanhemmat joustivat ja päästiin näin ollen eteenpäin tilanteessa. Myös se, että vanhemmat hyväksyvät lapsensa, on opettajan mielestä hyvä asia. Upeiksi vanhemmiksi hän nimitti niitä, jotka näkevät oman lapsensa samalla lailla kuin opettaja näkee.

7 POHDINTA

7.1 Yhteenvetoa ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä esi- ja alkuopetuksen opettajat ajattelevat tunnekasvatuksesta sekä miten ja milloin sitä toteutetaan esi- ja alkuopetuksen arjessa. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, minkälaisen merkityksen esi- ja alkuopetuksen opettajat antavat kodin kanssa tehtävälle yhteistyölle tunnekasvatukseen liittyen.

7.1.1 Opettajien ajatuksia tunnekasvatuksesta

Tunnekasvatusta nähtiin kuuluvan joka päivä esi- ja alkuopetuksen arkeen, eikä yhden opettajan mukaan tunnekasvatusta pääsekään pakoon. Täten tunnekasvatuksen voidaankin nähdä olevan isossa roolissa esi- ja alkuopetuksen arjessa. Sen voidaan lisäksi ajatella olevan jotain sellaista, mitä on välttämätöntä tehdä. Osa opettajista totesi tunteiden vaikuttavan asioihin sekä yhden opettajan mukaan läpäisevän koko oman toiminnan. Kun tunteiden ajatellaan vaikuttavan asioihin, voidaan niiden ajatella vaikuttavan asioihin myös esi- ja alkuopetuksen arjessa. Tunteet saavatkin meidät Nummenmaan (2010, 13) mukaan liikkumaan ja toimimaan. Tätä voidaankin pitää merkittävänä asiana, ja myös sen voidaan ajatella nostavan tunteet ja täten myös tunnekasvatuksen isoon rooliin esiopetuksessa ja koulumaailmassa. Tunteet olisikin näin ollen hyvä ottaa huomioon oppilaiden toiminnan ja tekemisen taustalla.

Tunnekasvatuksen kuulumisen joka päivä esi- ja alkuopetuksen arkeen perusteella voidaan pitää merkittävänä sitä, että kaikki haastateltavat opettajat pitivät tunnekasvatusta erittäin tärkeänä asiana. Myös Kemppinen (2000, 3) pitää sekä lasten että nuorten kasvussa tunnekasvatuksen merkitystä keskeisenä ja tärkeänä, ja koulu työskenteleekin Jalovaaran (2005, 39) mukaan tunteiden kanssa päivittäin. Myös tunnekasvatusta käsittelevissä opinnäytetöissä tulokset ovat olleet samansuuntaiset. Esimerkiksi Kirvesojan (2013, 77) tutkimuksessa opettajat näkivät, että tunnekasvatus on kouluissa hyvin tärkeää, ja Joki-Erkkilän ja Jussilaisen (2019, 55) tutkimuksessa opettajat kokivat sen merkitykselliseksi ja tärkeäksi

asiaksi. Opettajien pitäessä tunnekasvatusta tärkeänä voidaan ajatella, että he myös toteuttavat sitä taitojensa ja resurssien mukaan.

Tunnekasvatukseen opettajat näkivät kuuluvan monia asioita. Erityisesti osa opettajien mielestä tunnekasvatukseen liittyvistä asioista voidaan nähdä liitettävän Mayerin ja Saloveyn (1997, 10–11) tunneälyn taitoihin. Ensimmäinen taito eli taito ilmaista, arvioida ja havaita tunteita (Mayer & Salovey 1997, 11), tuli ilmi niissä vastauksissa, kun tunnekasvatukseen mainittiin kuuluvan tunteiden tunnistaminen, huomaaminen, ilmaiseminen sekä reagoiminen. Toinen taito eli ajattelun johtaminen emotionaalisesti (Mayer & Salovey 1997, 11) voidaan puolestaan ajatella näkyvän siinä, kun tunnekasvatukseen nähtiin kuuluvan oman mielipiteen sanominen ja oman työn arvostaminen.

Kolmas tunneälyn taito eli tunteiden analysoiminen ja ymmärtäminen sekä emotionaalisen tietämyksen käyttäminen (Mayer & Salovey 1997, 11) näkyy puolestaan siinä, kun tunnekasvatukseen mainittiin kuuluvan tunteiden käsittely, nimeäminen ja sanoittaminen. Viimeinen taito eli tunteiden säätelyn taito älyllisen ja emotionaalisen kasvun edistämiseksi (Mayer & Salovey 1997, 10) näkyy opettajien vastauksissa siinä, kun he mainitsivat tunteiden säätelyn, hallinnan sekä erilaisten tunteiden hyväksymisen kuuluvan osana tunnekasvatukseen. Kaiken kaikkiaan opettajien voidaankin ajatella näkevän tunnekasvatukseen kuuluvan tunneälyyn liittyviä taitoja.

Lisäksi useampi opettaja nosti esiin vuorovaikutukseen liittyvien taitojen kuulumisen tunnekasvatukseen. Tämän voidaankin nähdä tarkoittavan sitä, että opettajat näkevät tunteilla olevan merkitystä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Isokorven (2004, 65) mukaan sosiaalisuus onkin tunteille ominaista ja tunteet muodostuvatkin vuorovaikutuksessa. Cacciatoren (2007, 18) mukaan lapsien, joilla on kyky nimetä ja tunnistaa tunteita, sosiaaliset taidot ovat yleensä muita lapsia paremmat. Tunteiden voidaan nähdä olevankin siis läheisesti yhteydessä sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ja näin ollen tunteita voidaan pitää merkittävänä asiana vuorovaikutuksessa.

Lisäksi pohdintaa herätti se, mitä tunnekasvatukseen kuuluu. Se saatettiin nähdä laajana käsitteenä eikä sitä osattu välttämättä rajata selkeästi. Voidaankin ajatella, että opettajat ehkä näkevät tunteiden olevan niin kokonaisvaltainen osa elämää ja kasvatusta, ettei niitä ole helppo eritellä. Tällöin tunnekasvatuksen voidaankin ajatella olevan arjessa pieniä ja huomaamattomia asioita, joiden kautta lapsia kasvatetaan.

Tunnekasvatuksen hyötynä nähtiin olevan muun muassa elämässä pärjääminen, vuorovaikutuksessa tarvittavien taitojen oppiminen sekä käyttäytymisen ja tunteiden säätely. Ponsin ym. (2002, 300) tutkimuksessa 9-vuotiaiden, tyypillisesti kehittyvien tunteiden ymmärrys parani merkittävästi luokkahuone opettamisella, ja puolestaan Huttusen ym. (2017, 62) tutkimuksessa kommunikointihäiriöisten 6–10-vuotiaiden tunteiden erottelutaidot paranivat tehtävissä, jotka tehtiin heti Tunne-etsivät -pelillä tehtävän peli-intervention jälkeen tai kuukausi intervention jälkeen. Voidaankin näin ollen todeta, että tunnekasvatuksella on vaikutusta.

Opettajien mainitsemat hyödyt vaikuttavat olevan erittäin tärkeitä lasten koko elämää ja tulevaisuutta ajatellen. Tämä nostaakin tunnekasvatuksen merkitystä entistä enemmän. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 22) laaja-alaisessa osaamiskokonaisuudessa “itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” sanotaan, että oppilaita kannustetaan muun muassa harjoittelemaan tärkeitä taitoja arjen ja oman elämän kannalta sekä huolehtimaan sekä itsestä että muista. Lisäksi Perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 1998/628 § 2) sanotaan opetuksen yhtenä tavoitteena olevan antaa oppilaille elämän kannalta tarpeellisia taitoja ja tietoja. Myös siis perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä perusopetuslaissa puhutaan elämässä tarvittavien taitojen oppimisesta, joita opettajien mukaan voidaan ajatella olevan juuri näitä tunnekasvatuksella saavutettavia hyötyjä.

Huomioitavaa tuloksissa mielestäni on se, että vain yksi opettaja nosti esiin tunnepuolen vaikuttavan asioiden oppimiseen. Isokorpi (2004, 127) näkee toimivan tunnepohjan olevan edellytys asioiden tehokkaalle oppimiselle, ja Grazianon ym. (2007, 1) tutkimus osoitti tunteiden säätelyn liittyvän myönteisesti opettajan tekemään raporttiin lasten omaavasta akateemisesta tuotteliaisuudesta ja menestyksestä luokassa sekä standardoituihin matematiikan

suorituksen ja varhaisen lukutaidon pistemääriin. Oppiminen on iso osa esi- ja alkuopetuksen arkea, ja opettajien olisikin hyvä tiedostaa ja ottaa huomioon tunteiden vaikutus oppimiseen.

Tunnekasvatuksen haasteina nähtiin olevan aikaan liittyvät seikat sekä ryhmän koko. Haasteiksi mainittiinkin muun muassa liian iso ryhmä, rauhan- ja ajan puute sekä aikuisten liian vähäinen määrä. Lisäksi haasteena oli se, jos aikaa kuluu tunnekasvatusta tarvittavasta tilanteesta eikä tilanteeseen pääse heti puuttumaan tai ei ollut tilanteessa itse läsnä. Aikaan liittyvistä haasteista riippumatta opettajat kertoivat toteuttavansa tunnekasvatusta päivittäin, mitä voidaankin pitää merkittävänä asiana ja viestittävän tunnekasvatuksen merkittävästä roolista esi- ja alkuopetuksen arjessa.

Myös varhaiskasvatuksen puolella Määtä ym. (2017, 42) tekemän tilannekartoituksen kyselyyn vastaajat halusivat muutosta ryhmäkokoisiin varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksessa on päiväkotien johtajien mielestä iso tarve saada ryhmien koot pienemmiksi sekä saada enemmän aikaa muun muassa keskusteluun lasten kanssa (Määttä ym. 2017, 48). Liian vähäisen aikuisten määrän sekä myös ryhmän koon mainitseminen haasteena voi kertoa siitä, että aikuisen läsnäoloa ja roolia tunnekasvatuksessa pidetään tärkeänä. Tunnetaitoja opitaankin koulussa ja päiväkodissa Isokorven (2004, 129) mukaan tunteiden jakamisen, joka tapahtuu aikuisen kanssa, avulla. Cacciatore (2007, 18) näkee, että aikuisen apu on tarpeellinen lasten opettellessa tunteita. Aikuisen tulee opastaa lasta ohjeillaan ja antamallaan mallillaan, miten kaikkien erilaisten tunteiden kanssa pärjätään (Cacciatore 2007, 25). Aikuisen rooli onkin merkittävä tunnekasvatuksessa ja nostaa opettajan roolin tunnekasvattajana tärkeäksi.

7.1.2 Tunnekasvatuksen toteuttaminen

Tunnekasvatuksen toteuttamiseen liittyen opettajat kertoivat toteuttavansa tunnekasvatusta esi- ja alkuopetuksen arjessa päivittäin ja yhden opettajan mukaan läpäisyperiaatteella. Eri tilanteiksi, joissa opettajat toteuttivat tunnekasvatusta, mainittiin muun muassa ristiriitatilanteet ja satuhetket. Esiopetuksessa ja koulussa tuleekin opettajien haastatteluiden perusteella jatkuvasti päivittäin tilanteita, joissa opettajat toteuttavat jollain tavalla tunnekasvatusta.

Kiusaamis- ja ristiriitatilanteissa sekä liikuntatunneilla häviämässä tunteet ovat pinnassa, ja tällöin opettajaa, aikuista, tarvitaan.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tunteet tai tunnetaidot mainitaan arvoperustassa, oppimiskäsityksessä, laaja-alaisessa osaamisessa, toimintakulttuurissa sekä oppimiskokonaisuuksissa (EOPS 2014; 15–16, 18, 23, 32, 34–35, 38). Myös alkuopetuksen osalta ne mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimiskäsityksessä, osaamiskokonaisuuksissa, toiminta-alueittain järjestettävässä opetuksessa, laaja-alaisen osaamisen yleistavoitteissa sekä eri oppiaineissa (POPS 2014; 17, 21–22, 71–72, 99–100, 118–120, 132, 134–135, 137, 139, 145, 147–149). Tunnekasvatus onkin Jalovaaran (2005, 97) mukaan koulun toimintaa, jota tapahtuvaa päivittäin. Voidaankin nähdä, että opetussuunnitelmien perusteiden mukaan tunnekasvatusta tulisikin toteuttaa esi- ja alkuopetuksessa monessa hetkessä, ja tämän toteutuminen oli myös havaittavissa opettajien haastatteluissa.

Oppiaineisiin liittyen alkuopetuksen opettajista osa näki, että tunnekasvatus sopii kaikkiin oppiaineisiin hyvin eikä sen nähty olevan irti mistään oppiaineesta. Opettajat mainitsivat monia oppiainetta, mihin sisältyy tunnekasvatusta. Myös samansuuntaisesti ajatteleva Isokorpi (2004, 69) näkee, ettei tunneälytaitojen oppiminen ole kiinni mistään oppiaineesta. Vuosiluokilla 1–2 tunteet tai tunnetaidot mainitaankin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa usean oppiaineen kohdalla (POPS 2014; 118–120, 132, 134–135, 137, 139, 145, 147–149). Alkuopetuksen opettajat tuntuivatkin olevan sisäistäneen uuden opetussuunnitelman perusteet ja ottaneen tunteet ja tunnetaidot huomioon useassa oppiaineessa.

Opettajat kertoivat toteuttavansa tunnekasvatusta sekä suunnitelmallisesti esimerkiksi ottaen tunnekasvatukseen liittyviä harjoitteita tai kirjasta keskustelua sekä spontaanisti tunnekasvatusta tarvitsevien tilanteiden ilmaantuessa. Tunnekasvatusta toteutettiin paljon keskustelemalla ja käsittelemällä asioita niin isolla ryhmällä kuin vain tilanteeseen osallistuneiden kanssa. Keskusteluissa muun muassa käytiin asioita läpi tai keskusteltiin erilaisten tarinoiden, kertomusten tai kuvien pohjalta. Myös palautteen antaminen ja kannustaminen nousivat esiin tunnekasvatuksen toteutuksessa. Keskustelu lapsen kanssa

tunteen nimestä ja tunteen kokemisesta lapsen ja aikuisen näkökulmasta onkin Isokorven (2004, 129) mukaan todella tärkeää. Myös Cacciatore (2007, 60) pitää hyödyllisenä puhumista tunteista sekä erittäin hyödyllisenä harjoituksia, joissa nimetään tunteita sekä lisäksi tunteiden yhdistämistä urheiluun tai taiteeseen.

Lisäksi mainittiin muun muassa draama sekä muita konkreettisia toimintatapoja ja työvälineitä tunnekasvatuksen toteuttamisessa. Usaklin (2018, 13) mukaan lapsille hyvin tärkeää sosiaalista ja emotionaalista oppimista voi draaman kautta opettaa helposti. Usakli (2018, 13) näkeekin draaman olevan lasten sosiaaliseen ja henkilökohtaisen kasvuun erinomainen työväline.

Opettajien toteuttaman tunnekasvatuksen voidaan nähdä liittyvän Mayerin ja Saloveyn (1997, 10–11) tunneälyn taidoista kaikkiin neljään. Ensimmäisen tunneälyn taidon eli taitoa ilmaista, arvioida ja havaita tunteita (Mayer & Salovey 1997, 11), voidaan nähdä olevan harjoittelun kohteena keskusteluissa, draamaan liittyvissä asioissa sekä tilanteissa, joissa kysellään tuntemuksia. Toista taitoa eli ajattelun johtamista emotionaalisesti (Mayer & Salovey 1997, 11) voidaan nähdä harjoiteltavan silloin, kun oppilaiden kanssa keskustellaan tapahtuneista asioista sekä mietitään tunteita ja sitä mitä tilanteessa tapahtui. Köngäs (2019, 46–47) näkeekin tunneälyn toiseen taitoon, tunteiden vaikuttavuuteen, kuuluvan sen, että pohtimalla jälkepäin omaa ajattelutapaa tai toimintaa tilanteessa ja huomaamalla sen, että ilman tunnetta tilanne olisi saattanut mennä ihan eri tavalla, voi ymmärtää tunteen vaikuttavuuden.

Kolmatta tunneälyn taitoa eli tunteiden analysoimista ja ymmärtämistä sekä emotionaalisen tietämyksen käyttämistä (Mayer ja Salovey 1997, 11) voidaan nähdä harjoittavan ennen kaikkea keskusteluissa ja käsittelyssä ryhmän kanssa sekä kirjaa luettaessa. Lisäksi tunnekasvatuksessa harjoiteltiin viimeistä tunneälyn taitoa eli tunteiden säätelyn taitoa älyllisen ja emotionaalisen kasvun edistämiseksi (Mayer & Salovey 1997, 10) tilanteissa, joissa aikuinen ohjasi tunteiden säätelyyn esimerkiksi pelon tunteen pienenemiseen opettajan kannustamisen kautta. Kaiken kaikkiaan voidaankin havaita, että tunneälyn taidot liittyivät myös tunnekasvatuksen toteuttamiseen.

Valmiisiin harjoitteisiin ja materiaaleihin liittyen opettajat kertoivat käyttävänsä tai käyttäneensä tunnekasvatuksen toteuttamisessa apuna muun muassa kirjoja sekä erilaisia kortteja ja ohjelmia, kuten KiVa Koulua ja Askeleittain-ohjelmaa. Muutama opettaja kuitenkin kertoi, ettei käytä mitään materiaalia tai ohjetta tällä hetkellä. Määtä ym. (2017, 33) tekemässä kartoituksessa sosioemotionaalisen kehityksen ohjelmallisista menetelmistä käytettiin eniten Askeleittain-ohjelmaa, jonka tässäkin tutkimuksessa yksi opettaja mainitsi.

Määtä ym. (2017, 33) kartoituksessa oli huomattavaa, että vastaajat nimesivät menetelmien, jotka ovat yleisesti tunnettuja, lisäksi paljon muita erilaisia materiaaleja, joita käytetään heidän päiväkodeissa. Varhaiskasvatuksessa käytettiin muista sosioemotionaalisen kehityksen materiaaleista, ohjelmista ja menetelmistä eniten julkaistuja toimintaohjelmia, -malleja ja -materiaaleja (Määtä ym. 2017; 35). Myös tässä tutkimuksessa opettajat käyttivät sekä esi- että alkuopetuksen puolella tunnekasvatuksessa paljon muitakin kuin tunnettuja menetelmiä. Esen-Aygunin ja Sahin-Taskinin (2017; 205, 211) tutkimustulokset osoittavat opettajien käyttäneen oppilaidensa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämiseen joitakin toimintoja, vaikkakin sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen käsitteestä eivät monet olleet aikaisemmin kuulleetkaan. Opettajat täten yrittävät ratkaista sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen liittyviä ongelmia silloin, kun kohtaavat niitä luokissaan (Esen-Aygun & Sahin-Taskin 2017, 211).

Lisäksi haastatteluissa nousi esiin tunnekasvatuksen toteuttamiseen vaadittavia asioita, kuten sopivan pieni ryhmä, turvallinen ympäristö ja ilmapiiri sekä turvallinen ja sopiva aika. Voidaankin ajatella, ettei tunnekasvatusta voida ihan milloin vain ja kuka vain kenelle vain toteuttaa, vaan se vaatii tiettyjä asioita. Haastatteluista voidaan vetää johtopäätös, että tunnekasvatuksen toteuttamiseen vaaditaan luottamusta, turvallisuutta sekä aikuisen läsnäoloa.

7.1.3 Yhteistyö kodin kanssa

Kodissa toteutettavan tunnekasvatuksen merkityksen todettiin olevan tärkeä ja iso, ja sen koettiin toimivan perustana. Lisäksi kodin nähtiin vaikuttavan siihen, miten tunteita ilmaistaan, hallitaan sekä miten erilaisia tunteita käsitellään. Myös tunteista keskustelu lapsen kanssa nousi

esiin. Kokkosen (2017, 85) mukaan vanhemman ja lapsen vuorovaikutus onkin pitkälti se paikka, jossa tunteiden säätelyn kehittymistä tapahtuu. Lapsen tunteiden säätelyn kehittymiseen vaikuttaakin merkittävästi erityiset toimintatavat ja kasvatuskäytännöt sekä vanhempien lastensa läsnäollessa käyttämät kasvatusta- ja vuorovaikutustyyli (Kokkonen 2017, 90). Lisäksi Morriksen ym. (2007, 8) mukaan lasten päivittäin kokemalla tunneilmastolla on tärkeä vaikutus sekä tunteiden säätelyyn että myös tunteiden kehittymiseen, joka on kokonaisvaltaista. Neitolan (2011, 208) tutkimuksessa lähes kaikki vanhemmat pitivät kasvatuksessa ja lapsen ja vanhemman keskinäisessä suhteessa erittäin tärkeänä välittämisen ja tunteiden osoittamista.

Viitalan (2014; 49–52, 124) tutkimuksessa päiväkodissa työskentelevät kasvattajat näkivät syyn tarpeeseen saada sosioemotionaalista erityistä tukea olevan lapsen lisäksi myös lapsen perheessä; perheen vanhempien kasvatusten menetelmissä tai heidän ongelmistaan. Perheen voidaan siis ajatella vaikuttavan kasvattajien näkemysten mukaan lapsen tunnepuolen asioihin. Voidaankin ajatella, ettei koulu tai esiopetus voi yksistään toimia tunnekasvattajana, vaan myös kodilla on siinä suuri rooli. Tästä johtuen voidaankin ajatella, että kodin kanssa tehtävällä yhteistyöllä ja kommunikoinnilla olisi tärkeä rooli tunnekasvatuksessa.

Tunnekasvatukseen liittyvää yhteistyötä kodin kanssa toteutettiin sekä sovitusti että tarvittaessa. Opettajat kertoivat toteuttavansa yhteistyötä muun muassa viesteillä ja kasvokkain kohtauksissa sekä spontaanisti että sovituisissa tapaamisissa. Yhteistyötä toteutettiin lisäksi erilaisissa käytännön jutuissa. Kiusaamistilanteiden ja ristiriitojen selvittämisessä toteutettiin myös yhteistyötä. Haastattelussa oli yhteistyön osalta hieman havaittavissa, että esiopetuksen puolella yhteistyötä toteutettiin enemmän. Yksi esiopetuksen opettaja sanoi sitä toteutettavan päivittäin kohtauksissa, ja toinen puolestaan sanoi opettajan näkevän esiopetuksessa enemmän vanhempia verrattuna ensimmäiseen luokkaan.

Opettajat kokivat kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksen tunnekasvatukseen erittäin tärkeäksi. Jalovaara (2005, 96) pitää peruskoulun tunnekasvatuksessa hyvää yhteistyötä koulun ja kodin välillä erittäin tärkeänä, ja myös Korhonen (2006, 69) pitää aikuisten kohtauksia varhaiskasvatuksen puolella tärkeinä, vaikka ne ovatkin ohikiitäviä. Korhosen (2006, 69) mukaan vastavuoroisuuden ja molemminpuolisuuden ilmapiirissä lapsi kokee ja näkee, että

itselle tärkeät aikuiset ennen kaikkea oikeasti välittävät hänestä itsestään sekä toisistaan ja tilanteesta. Yksi opettaja kertoikin yhden oppilaan rauhoittuneen siitä tiedosta, että hän tiesi vanhempansa olleen yhteydessä opettajaan. Webster-Stratton (2011, 27) näkeekin lapselle olevan ensiarvoinen merkitys koulun ja vanhempien välisellä yhteistyöllä. Puolestaan Khajehpourin (2011, 1081) tutkimuksen tutkimustulokset osoittivat, että akateemista suoritusta voivat vanhempien osallisuus ja tunneäly ennustaa yläkoululaisten ja lukiolaisten keskuudessa.

Yhteistyö tunnekasvatuksessa on noussut aiemmissa opinnäytetöissä esiin. Kirvesojan (2013, 48) tutkimuksessa nousi esiin se, että tunnekasvatuksessa on opettajien mukaan kyse myös kodin ja koulun yhteistyöstä, ja Joki-Erkkilän ja Jussilaisen (2019, 49) tutkimuksessa tunnekasvatuksen tulisi opettajien mielestä tapahtua kotien kanssa yhteistyössä. Opettajien mukaan lapsi hyötyy siitä, että koulun ja kodin tunnetaitoisuuden toimintatavat vastaavat toisiaan (Joki-Erkkilä & Jussilainen 2019, 49). Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat yhteistyön merkityksen tunnekasvatukseen liittyen tärkeäksi.

Lisäksi yhteistyössä kodin ja koulun välillä nousi yhteinen päämäärä ja linja esiin. Vuorovaikutuksessa ja kohtaamisessa ammattilaisen ja vanhemman välillä myös Alasuutari (2010, 89) pitää tärkeänä rakentaa sellaista ymmärrystä, joka on jollain lailla jaettu. Opettajien voidaankin nähdä pitävän tärkeänä juurikin ehkä tällaista jaettua ymmärrystä, jossa osapuolet ymmärtävät asian samalla tavalla ja etenevät yhdessä samaa tavoitetta kohti. Webster-Stratton (2011, 10) näkeekin juuri tällaisen yhteistyökumppanuuteen perustuvan vanhemman ja opettajan keskinäisen suhteen olevan ihanteellinen.

Tunnekasvatuksen näkökulmasta toimivaan yhteistyöhön kodin kanssa mainittiin kuuluvan muun muassa välittömyys, vuorovaikutteisuus, kunnioitus, rehellisyys, tiiviys sekä avoimuus. Haastatteluissa nousi esiin myös kotona lapsen ja vanhemman yhdessä tehtävät tehtävät, kuten keskustelu. Lisäksi myönteinen ajattelu toisesta ja luottamus nousivat esiin. Launonen ym. (2004, 95) pitävät muun muassa juuri luottamuksen sekä yhteisöllisen tuen muodostamista yhtenä koulun ja kodin välisen yhteistyön tarkoituksena. Webster-Strattonin (2011, 10) mukaan kun hyväksytään se periaate, että asiantuntijat toimivat täydentäen toinen toistaan, opettajan ja vanhemman välille muodostuukin toista kunnioittava ja tukeva suhde. Opettajien vastauksista

välittykin ajatus, että toimiva yhteistyö tunnekasvatuksessa on tasavertaisten henkilöiden avointa, kunnioittavaa sekä jonkun hyväksi tekemää nimenomaan yhdessä tehtävää työtä.

Yhteenvetona voidaan kaiken kaikkiaan todeta tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin vastaten, että opettajat pitivät tunnekasvatusta tärkeänä, sitä toteutettiin päivittäin monin eri tavoin ja tunnekasvatukseen liittyvällä yhteistyöllä kodin kanssa nähtiin olevan tärkeä merkitys. Tunnekasvatuksen voidaan ajatella olevan asia, jota pidetään merkittävänä ja sitä myös haasteista huolimatta toteutetaan esi- ja alkuopetuksen arjessa jatkuvasti. Loppukaneettina onkin perusteltua todeta, että tunnekasvatuksella on merkittävä rooli esi- ja alkuopetuksen arjessa, sillä – yhden opettajan toteamusta lainaten – "sitähän täällä tehään koko ajan".

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja arviointi

Laadullista tutkimusta voidaan myös kutsua Hämäläisen (1987, 3) mukaan tulkinnalliseksi tutkimukseksi, sillä siinä tutkijan tekemä tulkinta on keskeisessä asemassa. Kiviniemi (2018, 85) näkee tutkimusraportin olevan keskeinen luotettavuuden osa-alue. Arviointi pelkistyy laadullisessa tutkimuksessa kysymykseksi siitä, onko tutkimusprosessi luotettava (Eskola & Suoranta 2014, 211). Pääasiallisimpana luotettavuuden kriteerinä Eskola ja Suoranta (2014, 211) pitävätkin itse tutkijaa, ja täten luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin. Tässä tutkimuksessa olen tutkijana pyrkinyt kertomaan avoimesti, tarkasti sekä huolellisesti tutkimuksen tekemisen eri vaiheista. Kerron miten toteutin analyysin sekä lisäksi kerron ja esittelen tutkimusaineistoa tuloksissa, jonka jälkeen kerron tekemäni johtopäätökset niistä.

Sekä aineiston analysointiin että johtopäätösten tekemiseen sisältyy Hämäläisen (1987, 56) mukaan mahdollisesti virheellistä tulkintaa. Toinen tutkija voi löytää erilaisen luokitusperustan samalle aineistolle sekä lisäksi painottaa joitain muita ulottuvuuksia aineistosta enemmän (Kiviniemi 2018, 85–86). Tämän tutkimuksen luotettavuuteen voikin vaikuttaa se, että kokemattomana tutkijana analysoin aineiston itse, ja koenkin, että analyysi voisi mahdollisesti olla erilainen toisen henkilön tehdessä sen. Lisäksi muodostin tuloksista johtopäätöksiä oman

ajattelun ja pohdinnan perusteella, ja täten koenkin, että joku toinen olisikin voinut päätyä toisenlaisiin johtopäätöksiin.

Tutkimuksen tuloksiin ja johtopäätöksiin voi lisäksi olla vaikuttanut se, että tutkittaviksi on saattanut valikoitua tietynlaisia haastateltavia. Lähestyin opettajia kertomalla heille tutkimuksestani ja sen aiheesta, joten saattaa olla, että haastateltaviksi valikoitui opettajia, jotka ovat muutenkin kiinnostuneita tunnekasvatuksesta ja toteuttavat sitä enemmän kuin yleisesti toteutetaan. Otan tämän seikan huomioon siten, että tuloksia ei voidakaan yleistää, vaan ne kertovat yksittäisten ihmisten ajatuksia ja toimintatapoja.

Mäkelä (1992, 47–48) näkee, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulee kiinnittää huomiota aineiston kulttuuriseen tai yhteiskunnalliseen paikkaan, merkittävyyteen ja riittävyyteen sekä analyysin kattavuuteen, toistettavuuteen ja arvioitavuuteen. Mäkelä (2014, 48) esittää aineiston merkittävyydelle vaatimuksen, että tutkijan tulee määritellä tarkoin aineistonsa kulttuurisen ja yhteiskunnallisen paikan sekä sen tuotantoehdot. Aineiston riittävydestä puhuttaessa Eskola ja Suoranta (2014, 62) puhuvat aineiston saturaatiosta eli kylläntymisestä, eli kun uusien tapausten myötä ei enää tule uutta tietoa tutkimusongelman näkökulmasta, aineistoa on tarpeeksi. Tutkimuksessa uudet haastateltavat toivat haastatteluissaan aineistoon jotain uutta, mutta myös samankaltaisuuksia oli selkeästi havaittavissa.

Analyysin kattavuudella tarkoitetaan sitä, että tulkintoja ei perusteta satunnaisiin poimintoihin. Analyysin toistettavuus puolestaan tarkoittaa sitä, että tulkinta- ja luokittelusäännöt on esitetty tutkimuksessa sen verran yksiselitteisesti, jotta soveltamalla niitä voi toinen tutkija päätyä samoihin tutkimustuloksiin. Analyysin arvioitavuus taas näkyy siinä, että lukijan on mahdollista seurata tutkijan tekemää päättelyä ja että hän saa edellytykset joko riitauttaa tutkijan tekemät tulkinnat tai puolestaan hyväksyä ne. (Mäkelä 1992, 53.) Olenkin pyrkinyt kuvaamaan tarkasti ja selkeästi tutkimuksen tekemisen eri vaiheet sekä esittelemään tuloksia, joista olen johtanut johtopäätökset.

Haastattelu on kohtaaminen, joka on määräytynyt sosiaalisesti samalla tavoin kuin muutkin sosiaaliset tilanteet. Lähtökohtana tilanteessa ovat haastateltavan ja haastattelijat roolit.

Etukäteen ei tiedetä, millainen haastattelija sopii millaisen haastateltavan kanssa yhteen sekä miten henkilöiden välillä toimivat henkilökemiat. (Eskola ym. 2018, 36.) Tämän tutkimuksen luotettavuuteen voikin vaikuttaa itse haastattelutilanne sekä kokematon haastattelija. Sähköpostiviestissäni haastateltaville kerroin haastattelun voitavan toteuttaa heille sopivassa paikassa ja sopivana ajankohtana. Pääsääntöisesti itse kysyin haastateltavilta, olisiko heidän työpaikkansa vai jokin muu paikka hyvä toteuttaa haastattelu. Myös pääsääntöisesti ehdotin itse haastateltaville mahdollisia sopivia ajankohtia omien kulkemisien ja aikataulujeni takia. Haastattelut lopulta toteutettiin haastateltavien työpaikoilla. Haastattelupaikat olivat rauhalliset ja tunnelma oli mielestäni rauhallinen.

Tavoitteena tutkimusta tehdessäni tutkijana roolini oli olla objektiivinen. Eskola ja Suoranta (2014, 17) näkevät objektiivisuuden syntyvän siten, että tunnistetaan oma tai omat subjektiivisuudet. Kaksi haastateltavista olivat tuttujani, mutta en näe tätä eettisesti huonona ratkaisuna. Ennen haastattelua en tiennyt, mitä he ovat tunnekasvatuksesta mieltä tai miten he sitä toteuttavat, vaan lähdin heidän samoin kuin muidenkin haastateltavien kohdalla puhtaalta pöydältä ja avoimin mielin liikkeelle. Lisäksi itse koen, että toisen tunteminen voi luoda haastattelutilanteesta luontevamman, ja näin ollen haastateltavasta voi saada enemmän tietoa syvällisemmin. Toinen tutuista haastateltavista sanoikin, ettei olisi luvannut osallistua kenenkään toisen tekemään tutkimukseen. Tästä voikin ehkä mahdollisesti tulkita, että haastateltavan tuttuus madalsi kynnystä osallistua tutkimukseen, ja teki näin ollen haastattelutilanteesta ehkä luontevamman.

Koin että alkuopetuksen opettajien saaminen haastateltavaksi oli hieman haastavampaa kuin esiopetuksen opettajien. Ensimmäisen kerran otin yhteyttä alkuopetuksen opettajiin keväällä 2019, jolloin ehkä opettajilla oli paljon kiireitä kesän lähestyessä. Jatkoin kuitenkin haastateltavien etsintää syksyllä, mutta vaikka laitoin monen koulun opettajille viestiä, sain vain muutaman vastauksen kiinnostumisesta. Saattaa olla, että alkuopetuksen opettajat ovat kiireisiä työn merkeissä, ettei aikaa jää osallistua tutkimukseen, vaikka aihe kiinnostaisikin. Alkuopetuksen opettajia voidaan lisäksi enemmän kysyä erilaisiin opinnäytetöihin kuin esiopetuksen opettajia. Lähestyessäni opettajia kerroin ensin tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta tutkia tunnekasvatusta. Voi olla, että tunnekasvatus-käsite kuulostaa vieraalta ja ehkä jollain lailla liian tieteelliseltä, eivätkä opettajat välttämättä edes tiedosta toteuttavansa sitä

koulussa, vaikka sitä varmaankin päivittäin todellisuudessa toteuttavat. Parissa haastattelussa olikin havaittavissa pohdintaa, että olinko saanut haastattelusta jotain irti. Saattoikin siis olla, että opettajat epäilivät, onko heillä mitään annettavaa tutkimukselle. Itse kuitenkin koin, että kaikilla haastateltavillani oli paljon annettavaa tutkimukselle.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksessa nousi myös muita kuin tutkimusaiheeseen liittyviä asioita ja teemoja, joita voisi olla hyvä ja mielenkiintoista tutkia jatkossa enemmän. Aiemmissa tutkimuksissa oli esitetty jatkotutkimusaiheeksi yhteistyötä, joka nostettiin tässä tutkimuksessa yhdeksi tutkimusteemaksi. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan otettu huomioon vanhempien näkökulmaa yhteistyöhön. Näin ollen jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia huoltajien ajatuksia ja kokemuksia yhteistyöstä tunnekasvatukseen liittyen. Kodin merkitys tunnekasvattajana nousi tässä tutkimuksessa merkitykselliseksi, joten olisikin hyvä kuulla myös vanhempien ajatuksia yhteistyöstä.

Tutkimuksessa nousi esiin myös opettajan omat tunteiden säätelyn taidot ja tunneoppiminen. Tämäkin olisi hyvä ja mielenkiintoinen aihe tutkia vielä enemmän. Erityisesti voisi olla hyödyllistä tutkia, miten opettajat kehittävät tai voisivat kehittää omia tunnetaitojaan ja tunteiden säätelyn taitoja sekä miten opettajankoulutus voisi olla siinä tukena.

Lisäksi haastatteluissa nousi esiin, kuinka nykyajan lapset ovat erilaisia kuin mitä ennen tunteisiin liittyvissä asioissa. Yksi opettaja esimerkiksi pohti, että lapset tunnistavat tällä hetkellä huonommin toisten tunteita tai ovat puolestaan välinpitämättömämpiä. Lisäksi opettaja nosti esiin paljon pelimaailmassa viihtyvän oppilaan heikot taidot ottaa toiset huomioon. Olisikin mielenkiintoista tutkia, mitkä kaikki asiat vaikuttavat lasten mahdolliseen muuttumiseen ja mikä merkitys sillä on.

LÄHTEET

Alasuutari, M. 2003 Kuka lasta kasvattaa? Helsinki: Gaudeamus.

Alasuutari, M. 2010. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 70–90.

Alijoki, A. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 270.

Bar-On, R. 2000. Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and The Application at Home, School, and in the Workplace. San Francisco (CA): Jossey-Bass cop, 363–388.

Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat: opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus.

D’Amico, A. 2018. The Use of Technology in the Promotion of Children's Emotional Intelligence: The Multimedia Program "Developing Emotional Intelligence". International Journal of Emotional Education 10 (1), 47–67. Viitattu 31.3.2020. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1177662>

EOPS 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.

EOPS 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki: Opetushallitus.

EOPS 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Epstein, J. L. 2009. School, family, and community partnerships: Caring for the children we share. Teoksessa J. L. Epstein (toim.) School, family and community partnerships: Your handbook for action. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press, 9–30.

Esen-Aygun, H. & Sahin-Taskin, C. 2017. Teachers' Views on Social-Emotional Skills and Their Perspectives on Social-Emotional Learning Programs. Journal of Education and Practice 8 (7), 205–215. Viitattu 27.2.2019.
<http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=d14eb949-2191-446e-a32c-86705dfd837f%40sessionmgr102&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=EJ1137527&db=eric>

Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.

Eskola, J. 2007. 6-8? (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi, 32–46.

Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino.

Galindo, C. & Sheldon, S. B. 2012. School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. Early Childhood Research Quarterly 27 (1), 90–103. Viitattu 7.4.2020.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088520061100038X>

Goleman, D. 1995. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. 2007. The role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal of School Psychology* 45 (1), 3–19. Viitattu 6.4.2020. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3004175/>

Haapsalo, T. & Kirkkopelto, K. 2013. *Molli: hyvällä mielellä vai pahalla päällä: tunteet taidoiksi*. Helsinki: Lasten Keskus.

Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja - Annales Universitatis Turkuensis. Sarja - ser. C osa - tom. 416. Scripta Lingua Fennica Edita. Viitattu 22.12.2019. <http://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/119941/Annales%20C%20416%20Hintikka%20VK.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. *Tutki ja kirjoita*. 18. painos. Helsinki: Tammi.

Huttunen, K., Kosonen, J., Waaramaa, T., Laakso, M-L. 2017. Tunne-etsivät-pelin vaikuttavuus kommunikointihäiriöisten lasten tunteiden erottelukyvyn ja muun sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa. *Sosiaali- ja terveysturvan raportteja* 8. Helsinki: Kela. Viitattu 27.1.2020. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/233957>

Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen "käsityötaitoon". Kuopion yliopiston julkaisuja. *Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset* 2/1987. Kuopio.

Inkeroinen, K. 2010. Alkuopetuksen opettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaan sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta ja tunnekasvatuksesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rauman Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus.

Joki-Erkkilä, P. & Jussilainen, S. 2019. "Tunnetaidot on se kaiken a ja o, mitä lasten kanssa pitäis käydä läpi." Opettajien käsityksiä toimivasta tunnekasvatuksesta ja sen merkityksestä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu- tutkielma. Viitattu 29.1.2020. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63677>

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

Kempinen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K.

Khajehpour, M. 2011. Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1081–1086. Viitattu 7.4.2020. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811004216>

Kirkkopelto, K. 2013. Molli. Helsinki: Lasten Keskus.

Kirkkopelto, K. 2016. Piki. Helsinki: Lasten Keskus.

Kirvesoja, U-M. 2013. Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksesta koulussa ja osana opetussuunnitelmaa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 21.3.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41260/URN-NBN-fi-jyu-201304251504.pdf?sequence=4>

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.

Kleine, M., Goetz, T., Pekrun, R. & Hall, N. 2005. The structure of students' emotions experienced during the mathematical achievement test. *ZDM Mathematics Education* 37 (3), 221–225. Viitattu 26.2.2019. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-005-0012-6>

Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet: opi tunteiden säätelyn taito. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Korhonen, M. 2010. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 51–69.

Kullberg-Piilola, T. 2000a. Miksi tunnetaitoja tarvitaan? Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola (toim.) *Tunnemuksu: Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille*. Helsinki: Kirjapaja, 19–36.

Kullberg-Piilola, T. 2000b. Tunnerehellisyys voimavarana. Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola (toim.) *Tunnemuksu: Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille*. Helsinki: Kirjapaja, 37–46.

Köngäs, M. 2019. Tunneäly varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 91–111.

Mayer, J. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.) Emotional development and emotional intelligence. New York: Basic Books, 3–31. Viitattu 26.2.2019. <http://ei.yale.edu/publication/emotional-intelligence-4/>

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. 2. painos. California: Sage.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. & Robinson, L. 2007. The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development* 16 (2), 361–388. Viitattu 13.8.2019. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2743505/>

Muhonen, P. & Parviainen, R. 2018. Tunnekasvatus alakoulun luokkatilanteissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu-tutkielma. Viitattu 21.3.2019. <https://tampub.uta.fi/handle/10024/103528>

Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2017: 17.

Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen - vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turun yliopisto. SARJA - SER. C OSA - TOM. 324. Scripta Lingua Fennica Edita. Viitattu 13.8.2019. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/72512/AnnalesC324Neitola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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

Okeke, C. I. 2014. Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education* 34 (3). Viitattu 7.4.2020. <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/107406>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. Esiopetus. Viitattu 14.4.2020. <https://minedu.fi/esiopetus>

Peltonen, A. 2000. Tunnetaidot ovat kaikkien ulottuvilla. Teoksessa A. Peltonen & T. Kullberg-Piilola (toim.) *Tunnemuksu: Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille*. Helsinki: Kirjapaja, 13–18.

Perusopetuslaki 1998/628. Annettu 21.8.1998. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P2>

Piispanen, M. 2011. Viidennen ja kuudennen luokan opettajien käsityksiä sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rauman Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.

Pohjola, A. 2007. Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi, 11–31.

Poikonen, H. & Yrjä, E. 2017. Opettajat tunnekasvattajina alakoulussa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rauman Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.

Pons, F., Harris, P. L. & Doudin, P-A. 2002. Teaching emotions understanding. *European Journal of Psychology of Education* XVII (3), 293–304. Viitattu 26.2.2019. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173538>

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

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

Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. 2. uudistettu painos. Helsinki: Suunta-kirjat.

Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. Tunneäly: Kohti KOKOnaista elämää. Helsinki: WSOY.

Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9 (3), 185–211. Viitattu 24.3.2020.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.4383&rep=rep1&type=pdf>

Stormont, M., Reinke, W. & Herman, K. 2011. Teachers' knowledge of evidence-based interventions and available school resources for children with emotional and behavioral problems. *Journal of Behavioral Education* 20, 138–147. Viitattu 26.2.2019.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10864-011-9122-0>

TENK 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Viitattu 5.2.2020. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

TENK 2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmisen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2019: 3. Viitattu 5.2.2020.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Usakli, H. 2018. Drama Based Social Emotional Learning. Global Research in Higher Education 1 (1), 1–16. Viitattu 27.2.2019. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=246ed65b-689a-4584-8bd6-61ab0a0595b2%40sessionmgr120&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=ED582409&db=eric>

Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 501.

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1823.

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

LIITTEET

LIITE 1. Sähköpostiviesti sivistysjohtajalle yms.

Hei,

Olen Mira Tuhkasaari ja opiskelen *neljättä/viidettä* vuotta luokanopettajaksi Turun yliopiston Rauman Opettajankoulutuslaitoksessa. Teen parhaillaan Pro gradu -tutkielmaa tunnekasvatuksesta esi- ja alkuopetuksen arjessa. Tutkimuksessani pyrin selvittämään, mitä esi- ja alkuopetuksen opettajat ajattelevat tunnekasvatuksesta, miten ja milloin sitä toteutetaan esi- ja alkuopetuksen arjessa sekä minkälaisen merkityksen esi- ja alkuopetuksen opettajat antavat kodin kanssa tehtävälle yhteistyölle tunnekasvatukseen liittyen.

Tulisin mielelläni haastattelemaan (*kaupungin nimi*) esi- ja alkuopetuksen opettajia aiheestani. Sopiiko teille, että tulen haastattelemaan niitä opettajia, jotka haluavat osallistua tutkimukseen? Tuleeko tutkimuksesta täyttää vielä erikseen tutkimuslupalomake?

Tutkimuksessa tutkittavat henkilöt pysyvät anonyymeinä eikä heitä voida yhdistää tutkimukseen. Tutkimuksessa ei myöskään tulla mainitsemaan koulun nimeä.

Ystävällisin terveisin, Mira Tuhkasaari

mira.l.tuhkasaari@utu.fi

LIITE 2. Sähköpostiviesti rehtorille/koulunjohtajalle/päiväkodin johtajalle

Hei,

Olen Mira Tuhkasaari ja opiskelen *neljättä/viidettä* vuotta luokanopettajaksi Turun yliopiston Rauman Opettajankoulutuslaitoksessa. Teen parhaillaan Pro gradu -tutkielmaa tunnekasvatuksesta esi- ja alkuopetuksen arjessa. Tutkimuksessani pyrin selvittämään, mitä esi- ja alkuopetuksen opettajat ajattelevat tunnekasvatuksesta, miten ja milloin sitä toteutetaan esi- ja alkuopetuksen arjessa sekä minkälaisen merkityksen esi- ja alkuopetuksen opettajat antavat kodin kanssa tehtävälle yhteistyölle tunnekasvatukseen liittyen.

Tulisin mielelläni haastattelemaan (*kaupungin nimi*)/*koulunne esi- ja/tai alkuopetuksen opettajia/päiväkotinne esiopetuksen opettajia* aiheestani. Sopiiko teille, että otan yhteyttä opettajiin ja haastattelen niitä opettajia, jotka haluavat osallistua tutkimukseen?

Tutkimuksessa tutkittavat henkilöt pysyvät anonyymeinä eikä heitä voida yhdistää tutkimukseen. Tutkimuksessa ei myöskään tulla mainitsemaan *koulun/päiväkodin* nimeä.

Ystävällisin terveisin, Mira Tuhkasaari

mira.l.tuhkasaari@utu.fi

LIITE 3. Sähköpostiviesti opettajille

Hei,

Olen Mira Tuhkasaari ja opiskelen *neljättä/viidettä* vuotta luokanopettajaksi Turun yliopiston Rauman Opettajankoulutuslaitoksessa. Teen parhaillaan Pro gradu -tutkielmaa tunnekasvatuksesta esi- ja alkuopetuksen arjessa. Tutkimuksessani pyrin selvittämään, mitä esi- ja alkuopetuksen opettajat ajattelevat tunnekasvatuksesta, miten ja milloin sitä toteutetaan esi- ja alkuopetuksen arjessa sekä minkälaisen merkityksen esi- ja alkuopetuksen opettajat antavat kodin kanssa tehtävälle yhteistyölle tunnekasvatukseen liittyen.

Olisitko kiinnostunut osallistumaan tutkimukseeni?

Käytän tutkielmassani teemahaastattelua ja haastattelu kestää noin 20-60 minuuttia. Voimme toteuttaa haastattelun sinulle sopivassa paikassa ja ajankohtana. Tutkielmassa tutkittavat henkilöt pysyvät anonyymeinä eikä heitä voida yhdistää tutkimukseen. Tutkielmassa ei myöskään tulla mainitsemaan *koulun/päiväkodin* nimeä.

Jos kiinnostuit, otathan yhteyttä sähköpostilla.

Lisätietoja tutkielmasta voi kysellä sähköpostilla: mira.l.tuhkasaari@utu.fi.

Ystävällisin terveisin, Mira Tuhkasaari

LIITE 4. Haastattelukysymykset

- Saako haastattelun äänittää?
- Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
- Mikä on koulutuksesi?
- Mitä luokkaa opetat?
- Annatko luvan käyttää haastattelua tutkimukseen?

1. Opettajien ajatuksia tunnekasvatuksesta

- Mitä tunnekasvatukseen mielestäsi kuuluu?
- Mitä ajattelet tunnekasvatuksesta esi-/alkuopetuksessa?
 - Onko tunnekasvatus mielestäsi tärkeää esi-/alkuopetuksessa? Miksi/miksi ei?
 - Minkälaista hyötyä ajattelet tunnekasvatuksella olevan esi-/alkuopetuksessa?
 - Liittyykö mielestäsi tunnekasvatuksen toteuttamiseen esi-/alkuopetuksessa joitain haasteita? Mitä ne ovat?

2. Tunnekasvatuksen toteuttaminen

- Milloin toteutat esi-/alkuopetuksen arjessa tunnekasvatusta?
 - Millaisissa tilanteissa toteutat tunnekasvatusta?
 - Missä oppiaineissa toteutat tunnekasvatusta? (vain alkuopetus)
 - Miten tunnekasvatus sopii mielestäsi eri oppiaineisiin? (vain alkuopetus)
- Miten toteutat esi-/alkuopetuksen arjessa tunnekasvatusta?
 - Onko joitain harjoitteita tai valmiita materiaaleja, joita käytät? Mitä ne ovat?

3. Yhteistyö kodin kanssa

- Minkälainen merkitys kodin tunnekasvatuksella on mielestäsi?
- Minkälaista yhteistyötä kodin kanssa tehdään tunnekasvatukseen liittyen?
- Mikä merkitys kodin kanssa tehtävällä yhteistyöllä on mielestäsi esi-/alkuopetuksen tunnekasvatukseen?

- Minkälainen yhteistyö kodin kanssa olisi mielestäsi toimivaa tunnekasvatuksen näkökulmasta?

Onko vielä jotain, mitä haluaisit sanoa?