



Matveinen Riina-Maaria

”Koin iloa, nolostuin, rohkenin ja nauroin” - Tapaustutkimus viidesluokkalaisten tunnemuistoista ja koulun tunnesäntöihin liittyvistä näkemyksistä

Pro Gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Koin iloa, nolostuin, rohkenin ja nauroin” - Tapaustutkimus viidesluokkalaisten

tunnemuistoista ja koulun tunnesääntöihin liittyvistä näkemyksistä (Riina-Maaria Matveinen)

Pro Gradu -tutkielma, 72 sivua, 2 liitesivua

Helmikuu, 2018

Tutkielman aiheena ovat oppilaiden tunteet koulussa. Tavoitteena on tutkia, millaisia tunnemuistoja oppilailla on koulusta sekä millaisia näkemyksiä oppilailla on kouluun liittyvistä tunnesäännöistä. Tutkimuskysymykset ovat: ”millaisia tunnemuistoja oppilailla on koulusta ja millaisiin tilanteisiin ne liittyvät?” sekä ”millaisia näkemyksiä oppilailla on kouluun liittyvistä tunnesäännöistä?”

Tutkielma on tapaustutkimus, jossa analyysimenetelmänä käytän aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysia. Aineistonkeruumenetelmänä käytin kyselyä, joka sisälsi avoimia kysymyksiä. Tutkielma sijoittuu suomalaiseen alakouluun ja tutkittava tapaus on eräs kahdesta ryhmästä koostuva viidesluokka (n= 42). Tutkielma on toteutettu aineistolähtöisesti ja sen teoreettinen viitekehys pohjautuu tunteisiin, tunnemuistoihin ja tunnesääntöihin. Tunnemuistot tarkoittavat tässä tutkielmassa aikaisemmin tapahtuneiden tunnekokemusten muistelu. Käytän tätä käsitettä, sillä oppilaiden vastaukset perustuivat tunnekokemusten muisteluun, jotka haluan erottaa välittömistä tunnekokemuksista. Tunnesäännöt puolestaan tarkoittavat tässä tutkielmassa koulussa vaikuttavia sosiokulttuurisia normeja, jotka ohjaavat kuinka tietyssä tilanteessa olisi sopivinta tuntea tai ilmaista omia tunteitaan.

Tämän tutkielman tulosten perusteella oppilailla on monenlaisia tunnemuistoja erilaisiin koulun tilanteisiin liittyen ja heidän näkemyksissä tunnesäännöistä on sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Oppilaiden tunnemuistot olivat sekä positiivisia että negatiivisia. Muistot liittyivät kaveritilanteisiin, oppitunteihin, tapahtumiin, konflikteihin, tapaturmiin sekä muihin koulun tilanteisiin. Tunnesääntöjä oppilaat hahmottivat kolmella tapaa. Osa näki, että koulussa saa näyttää kaikenlaisia tunteita, osa kertoi, etteivät kaikki tunteet kuulu kouluun ja osalle tunnesäännöt eivät näyttäneet helppoina, vaan niiden hahmottaminen oli vaikeaa. Oppilaat perustelivat tunnesääntöjä monin tavoin, kuten esimerkiksi tunteiden yksilöllisyydellä, tarttumisella ja voimakkuudella, sekä muiden huomioimisen tärkeydellä, yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamisella sekä sillä, että jotkin tunteet ovat poikkeuksia, joiden näyttäminen on perusteltua tietyissä tilanteissa.

Avainsanat: tunteet, tunnemuistot, tunnekokemukset, tunnesäännöt, koulu, tapaustutkimus

Sisältö

1. Johdanto.....	6
2. Teoreettinen viitekehys.....	11
2.1 Tunteet.....	11
2.2 Tunnemuistot.....	14
2.3 Tunnesäännöt	17
3. Tapaustutkimus laadullisella sisällönanalyysillä.....	22
3.1 Tapaustutkimus metodologiana.....	22
3.2 Laadullinen sisällönanalyysi menetelmänä	23
3.3 Tutkimuslomake ja aineistonkeruu.....	25
3.4 Aineiston analyysi	29
4. Tutkimuksen tulokset.....	33
4.1 Viidesluokkalaisten tunnemuistot koulusta	33
4.1.1 Positiiviset tunnemuistot.....	33
4.1.2 Tunteiden kirjo.....	37
4.1.3 Negatiiviset tunnemuistot	39
4.2 Viidesluokkalaisten näkemykset koulun tunnesäännöistä	44
4.2.1 Koulussa on vapaus näyttää kaikki tunteet.....	44
4.2.2 Kaikki tunteet eivät kuulu kouluun	46
4.2.3 Tunnesäännöt eivät ole helppoja ja yksinkertaisia	51
5. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	54
5.1 Luotettavuus	54
5.2 Eettisyys.....	57
6. Pohdinta	61
Lähteet	67

1. Johdanto

”Olimme yökoulussa. Minulle jäi mieleen minun ja minun ystäväni esittämä suklaashow. Olin kaverini kanssa hahmo nimeltään vekkulit. Meidän esitykseen tuli ongelmia, joten jouduimme esittämään ihan hölmön laulun, jotta yleisö viihtyisi. Koin iloa, nolostuin, rohkenin ja nauroin!”

Iloa, nolostumista, rohkenemista ja nauramista. Näin kuvailee eräs oppilas edellisen vuoden yökouluun liittyvää tunnemuistoaan. Tunnemuisto tuo mieleen elokuvan juonenkaaren; jännittävä esiintymistilanne, vastoinkäyminen, itsensä likoon pistäminen, improvisointi ja lopuksi onnistumisen kupliva tunne.

Kuten edellä mainittu esimerkki vihjaa, tutkielmani kohdistuu oppilaiden koulussa kokemiin tunteisiin. En etsi tiettyä yleistettävää totuutta, vaan haluan tapaustutkimuksen keinoin selvittää, kuinka tunteet ilmenevät yhden luokan oppilaiden kohdalla. Tavoitteeni on tutkia, millaisia tunnemuistoja oppilailla on koulusta ja millaisiin tilanteisiin ne liittyvät sekä millaisia näkemyksiä oppilailla on tunteiden näyttämisestä koulussa. Lähestyn näitä teemoja tunnemuistojen ja tunnesääntöjen käsitteiden kautta. Tutkimuskysymykseni ovat

1. Millaisia tunnemuistoja oppilailla on koulusta ja millaisiin tilanteisiin ne liittyvät?
2. Millaisia näkemyksiä oppilailla on kouluun liittyvistä tunnesäännöistä?

Tunteiden tutkimusta kasvatustieteissä on laiminlyöty 1990-luvulle asti huolimatta niiden selvästä merkityksestä oppimiselle. Niiden tutkiminen on kuitenkin lisääntynyt valtavasti viimeisten 15 vuoden aikana. (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014, 1-2.) Perinteisesti tunteiden osuutta on vähätelty tai ne on erotettu oppimisesta kokonaan, vaikka tunteet ovat aina läsnä oppimisessa. Tunteiden on jopa katsottu olevan järjen vastakohta. (Schutz & DeCuir, 2002, 127.) Tunteet tulevat esiin muun muassa oppimisprosessin alussa, sillä kukaan ei kiinnostu opiskelemaan hyödyttöä asiaa (Rantala & Määttä, 2012, 88). Oppilaiden tunne-elämää onkin tutkittu paljon motivaation näkökulmasta (Meyer & Turner, 2002, 2006).

Ismael (2015, 30) perustelee tunteiden tärkeyttä tarkastelemalla tunteiden yhteyttä akateemiseen suoriutumiseen. Hän kirjoittaa, kuinka akateemiset suoritukset ovat jokaisen kasvatustieteiden järjestelmän tärkein tulos, ja että tutkimus on osoittanut tunteiden merkittävän vaikutuksen akateemiselle suoriutumiselle. Hän esittääkin, että tunteille perustuva koulutus

voisi luoda rauhallisemman oppimisympäristön, vähentää ahdistusta, vihaa ja toivottomuutta sekä tuoda oppimiseen enemmän nautinnollisuutta. Tunteita tutkineet Graham ja Taylor (2014, 96-99) puolestaan näkevät lasten emotionaalisen ja akateemisen elämän yhtä tärkeinä. Heidän mielestä olisi tärkeää kysyä lapsilta, mitä nämä kokivat koulussa sen sijaan, että kysyisimme, mitä he tekivät koulussa, sillä tunteet suuntaavat ja arvottavat tekemistämme. Graham ja Taylor perustelevat oppilaiden tunne-elämän tarkastelun tärkeyttä sillä, että tunteet ovat monesti käänntekevässä roolissa elämässämme. Tunteet vaikuttavat siihen, mitä luokassa tapahtuu; ne ovat mukana, kun määrittelemme itseämme, muodostamme ihmissuhteita ja järjestämme omaa toimintaamme yhteisön säännöille hyväksyttäväksi. Myös Shutz ja DeCuir (2002, 132) ovat sitä mieltä, että koska tunteet ovat kiinteä osa koulutuksen kenttää, niiden luonteen ymmärtäminen koulukontekstissa on tärkeää.

Aikaisempien tutkimusten perusteella tiedetään, että koululuokka on hyvin tunteellinen paikka, ja että oppilaiden tunne-elämät ovat rikkaita ja kompleksisia (Graham & Taylor, 2014, 116; Pekrun, 2014, 7-8; 1; Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002, 92-93; Pekrun & Linnenbrick-Garcia, 2014; Schutz & DeCuir, 2002, 125). Oppilaat kokevat jatkuvasti moninaisia tunteita koulun arjessa ja läpsykirjojen lisäksi kouluun kantautuvat myös kotona koetut tunteet. Tunteet vaikuttavat oppimiseen säätelämällä oppilaiden tarkkaavaisuutta sekä vaikuttamalla motivaatioon, itsesäätelyyn ja oppimisstrategioiden muodostumiseen. Tunteet ovat osa oppilaiden identiteettiä ja ne vaikuttavat persoonallisuuden kehittymisen lisäksi sekä fyysiseen että psyykkiseen hyvinvointiin. Opettajan olisi tärkeä ymmärtää ja tiedostaa oppilaiden tunteiden vaikutus, jotta hän osaa kohdata ja käsitellä niitä työssään. (Pekrun, 2014, 7-8.) Pekrun (2006, 333-334) esittää kaksi syytä sille, miksi tunteet on syytä huomioida koulumaailmassa. Ensimmäiseksi syyksi hän esittää tunteiden vaikutuksen oppilaan mielenkiintoon, osallistumiseen, saavutuksiin, kehittymiseen sekä luokan sosiaaliseen ilmapiiriin ja kasvatusinstituutioihin. Toiseksi syyksi hän nimeää tunteiden keskeisen merkityksen mielenterveydelle ja hyvinvoinnille.

Tunteiden tärkeyttä voidaankin perustella niiden vaikutuksella oppilaiden hyvinvointiin. Kokkosen (2010, 13-14, 16) mukaan tunteisiin liittyvät vahvasti kokijan yksilölliset kokemukset, muistikuvat, mielikuvitus, kulttuuri ja kasvatus. Harinen ja Halme (2012, 6, 65) puolestaan liittävät oppilaiden kokemukset hyvinvointiin raportissaan, joka käsittelee kansainvälisissä vertailuissa esille nousutta suomalaisten peruskoululaisten huonoa viihtymistä koulussa. He korostavat, ettei ole yhdentekevää, miten oppilaat kokevat koulun

arjen ja mielekkyyden tai minkäläinen alku koulutaipaleella on. He kirjoittavat, kuinka lasten ja nuorten syrjäytymisestä puhuttaessa keskustelun ytimessä on yleensä koulutus; sen ulkopuolelle jääminen tai sen pariin palauttaminen. Tämän perusteella oppilaiden kokemuksilla on siis merkitystä. Myös Pekrun (2014, 7-8) on sitä mieltä, että kasvatuksellisesta näkökulmasta tunteiden vaikutuksen tiedostaminen on tärkeää, mutta myös oppilaiden tunnehyvinvoinnin edistämisen pitäisi olla tavoite itsessään.

Vaikka tunteiden merkitys oppimiselle on tunnistettu ja tunteiden tutkimus on saanut kasvatuksen kentällä viime aikoina enemmän huomiota, tunteiden tutkijat ovat tästäkin huolimatta sitä mieltä, että tunteita tulisi tutkia enemmän etenkin luokkahuonekontekstissa (Ismail, 2015, 30; Meyer & Turner, 2006, 377-379; Schutz & DeCuir, 2002, 131-132; Wondimu, van der Werf & Minnaer, 2010, 142-151). Meyer ja Turner (2006, 377-379) kirjoittavat, kuinka opetuksen ja oppimisen kehittäminen vaatii lisää tutkimusta positiivista oppimisympäristöä kehittävästä tekijöistä. Heidän mielestään oppiminen edellyttää positiivisia tunnekokemuksia ja tunnetietoisuus auttaa opettajaa luomaan positiivisen oppimisilmapiirin luokkaan. He ehdottavat, että tulevaisuudessa tutkimuksen tulisi yhdistää tunteet entistä enemmän yhteen motivaation ja oppimisen kognitiivisten tekijöiden kanssa. Schutz ja DeCuir (2002, 131-132) täydentävät tätä toteamalla, että tutkimuksessa tulisi huomioida tutkittavien historiallinen ja sosiokulttuurinen tausta. Tämä näkökulma on heidän mielestään välttämätön. Meidän tulee ymmärtää sitä kontekstia, missä tutkimus tapahtuu, jotta voimme ymmärtää tunteiden roolia koulutukselle. Koska sosiaalisella ympäristöllä on suuri vaikutus tunteiden ilmaisuun, on koulu erinomainen tutkimusympäristö tunteiden ilmaisuuden, sisällön ja voimakkuuden säätelyn tutkimiselle (Rantala, 2006, 15-16).

Lasten tunnesääntötietoutta on tutkittu kansainvälisesti paljon ja tutkimukset ovat muun muassa osoittaneet, että tietoisuus tunnesäännöistä kehittyy niin, että iän myötä lapset oppivat tarkemmin harkitsemaan ja perustelemaan omien tunteiden näyttämistään (Choy, 2009, 999-1000; Cole 1985, 285-286; Doubleday, Kovaric & Dorr, 1990, 1-37; Jones, Abbey & Cumberland, 1998; McDowell & Parke, 2000, 415-432; Saarni, 1979). Suomen kontekstissa lasten tunnetaitoja ei olla tietääkseni juurikaan tutkittu, joten tämä tutkielma tuo tietoa oppilaiden tunteista ja heidän näkemyksistään koskien koulun tunnesääntöjä. Tunnemuistoihin liittyen näyttää siltä, että tunteita on tutkittu enemmän tunnekokemusten kuin tunnemuistojen näkökulmasta. Kuten aikaisemmin mainitut tutkimukset osoittavat, tunteita on tutkittu laajasti oppimiseen ja välittömiin kokemuksiin liittyen. Käytän tässä tutkielmassa tunnemuistojen käsitettä, sillä tarkastelun kohteena eivät ole välittömät

tunnekokemukset, vaan lähestyn oppilaiden tunnekokemuksia heidän muistelunsa eli tunnemuistojen kautta. Suoraan tunnemuistoihin liittyvä aikaisempi tutkimus käsittelee yleisesti traumaattisia kokemuksia, eikä kouluun liittyvää muistelua ole tietääkseni suoraan liitetty tunnetutkimukseen. Oppilaiden koulumuistoja on aikaisemmin tutkittu lähinnä kokemusten ja muistojen kautta.

Lähden tässä tutkielmassa liikkeelle siitä, että näen oppilaiden tunteet merkityksellisinä ja tärkeinä. Tapauksena minulla on eräs suomalainen viidesluokka eli kontekstina on suomalainen luokkahuone. Luokan voidaan nähdä profiloituvan laajemmalla tasolla länsimaalaiseksi, sitten pohjoismaalaiseksi ja lopulta suomalaiseksi luokaksi. Koska luokka ei ole minulle tuttu ja eettisistä syistä haluan pitää luokan anonyyminä, kuvaan luokkaa pelkästään tapauksena aineistoni kautta. Valitsin juuri tämän aiheen, koska koen, että tulevana opettajana minun on tärkeää tiedostaa tunteiden merkitys koulun arjelle. Oma kiinnostukseni tunteiden tutkimiseen syntyi siis arjen kautta. Olen miettinyt, onko koulussa sijaa tunteille ja kuinka ne näyttäytyvät oppilaiden arjessa. Saako tunteita ilmaista vapaasti vai liittykö niiden ilmaisuun rajoituksia? Taustallani on tekemäni kandidaatin tutkielman tunnekasvatuksesta ja nyt halusin lähestyä aihetta oppilaslähtöisesti, koska teoreettisen kirjallisuuskatsauksen jälkeen minua kiinnostaa oppilaiden näkökulma aiheesta.

Aihe on ajankohtainen ja tunnetaidot linkittyvät mielenkiintoisesti tulevaisuuden työelämäntaitoihin. Ne myös löytyvät uudesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta. (Opetushallitus, 2015, 15-17, 132-139, 240-274) Tunnetaidot tulevat esiin yleisen osan arvoperustassa ja oppimiskäsityksessä, oppiaineissa ja laaja-alaisessa osaamisessa. Opetussuunnitelmassa kirjoitetaan muun muassa, kuinka opetuksessa tulisi tiedostaa myönteisten tunnekokemusten vaikutus oppimiselle ja motivaatiolla. Laaja-alaisista tavoitteista L2, L3 ja L6 sisältävät viittauksia tunnetaitoihin. Oppiainekohtaisesti tunnetaidot mainitaan ympäristöopin, uskonnon, elämäntutkimuksen ja liikunnan osioissa.

Mielestäni opettajan ammatti on siitä mielenkiintoinen, että jokainen opettaja itse on tutustunut ammattiin oppilaan roolin kautta ja kantaa mukanaan omia tunnemuistojaan. Se, että itsekin tunteita kantavana ihmisenä lähestyn tunteita tieteellisestä näkökulmasta, haastaa minut tutkijana. Minulla on pohjana omat muistoni ja näkemykseni ja sen vuoksi haluan saada myös ymmärrystä siitä, millaisia tunnemuistoja muut kantavat. Tutkielmassani suuren arvon saavat oppilaslähtöisyys, eettisyys ja luotettavuus. Rakensin tutkielmani niin, että saisin oppilaiden äänen mahdollisimman hyvin esille. Tutkielmani on tapaustutkimus, jossa

analysoin aineistoa laadullista sisällönanalyysia käyttäen. Lainaten yhdysvaltalaisista laadullisen tapaustutkimuksen uranuurtajaa Stakea (1995), yksi tärkein tapaustutkimuksen kysymys on ”*Mitä voimme oppia tapauksesta?*”. Tapaustutkimukselle on ominaista se, että siinä pyritään selvittämään jotakin, mikä ei ole ennestään tiedossa ja vaatii siis lisävalaisua. Eteenpäin tutkimusta ajaa tunne siitä, että tutkimus on tärkeä (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, 10). Tämä kuvaa erinomaisesti oman tutkielmani motiiveja. Näen oppilaiden tunteet tärkeinä ja mielenkiintoisina, mutta tiedostan ettei minulla ole kuin omien kouluaikojeni tunnemuistot.

Barret (2004, 277) toteaa, että halutessamme tietää miltä toisesta tuntuu, ainut tapa ottaa selvää on kysyä heiltä itseltään. Tämän vuoksi lähdin tutkimaan koulua tunteiden kenttänä kysymällä oppilailta millaisia tunnemuistoja ja näkemyksiä tunnesäännöistä heillä on. Aloitan tutkielman teoreettisen viitekehyksen luvulla, jossa esittelen tutkielmani tärkeimmät käsitteet; tunteet, tunnemuistot sekä tunnesäännöt, lisäksi esittelen hieman aikaisempaa tutkimusta. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esittelen metodologisen pohjani, käyttämäni menetelmät ja kuvaan tutkimuksen kulkua. Neljännessä luvussa esitän tutkielman tulokset ja viidennessä luvussa pohdin tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi kokoan prosessin yhteen pohdinnassa, jossa kertaan tutkielman tavoitteet, tiivistän tulokset ja pohdin tutkielman merkityksellisyyttä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2. Teorettinen viitekehys

2.1 Tunteet

Tunteita voidaan tutkia monesta eri näkökulmasta ja tutkijan näkökulma vaikuttaa siihen, miten hän lähtee niitä tutkimaan. Tunteiden määrittelyn tulee siis vastata tutkimustapaa. Tunteita voidaan tutkia itsessään tai voidaan tutkia esimerkiksi niiden vaikutuksia tai ihmisten käsityksiä niistä (Lutz & White, 1986, 409). Tunteiden määrittelyyn ei ole yhtä muottia eikä niiden tutkimista helpota se, että tunteet muuttuvat ja vaihtelevat ja ovat ohimeneviä ja nopeita. Silti tutkijat yrittävät luoda konsepteja, malleja ja kategorioita, jotta ymmärtäisimme tunteita paremmin niiden moninaisuudesta huolimatta. (Rantala & Määttä, 2012, 88-89.)

Tunteita voidaan lähestyä muun muassa biologisesta, kognitiivisesta, kulttuurisesta, sosiologisesta tai psykologisesta näkökulmasta (Lutz & White, 1986, 409; Rantala & Määttä, 2012, 88-89). Esimerkiksi biologisessa näkökulmassa tunteiden nähdään sisältävän fysiologisia muutoksia, jotka suuntaavat ihmisen käyttäytymistä. Kognitiivisessa näkökulmassa tunteet nähdään kognitiivisina tuntemuksina. Kulttuurinen näkökulma näkee tunteet sanoina ja merkityksinä, joita ihmiset tunnetiloille antavat. Sosiologinen näkökulma puolestaan lähestyy tunteita sosiaalisuuden kautta. (Turner, 2007, 1-2.) Sosiokulttuurinen näkökulma on näin yhdistelmä sosiologista ja kulttuurista näkökulmaa (Schuman & Scherer, 2014, 14). Tämänhetkinen kasvatustieteellinen tutkimus näkee tunteet osana kulttuuria ja sitä kontekstia, missä ne ilmenevät. (Rantala & Määttä, 2012, 88-89.) Tutkielmani pohjalla on käsitys tunteista sekä yksilöllisinä että sosiokulttuurisina ilmiöinä. Tämä antaa parhaan pohjan lähtiessäni tutkimaan oppilaiden tunnemuistoja ja näkemyksiä koulun tunnesäännöistä.

Tunnekokemusten ymmärtäminen vaatii tietoisuutta tunteiden monikomponenttisesta muodostumisesta (Wondimu ym., 2010, 142-151), joten aloitan määrittelyt ilmiön perustasta eli tunteista. Tässä tutkielmassa määrittelen tunteet useiden erilaisten ärsykkeiden aiheuttamiksi lyhyiksi ja muuttuviksi episodeiksi, jotka ovat muotoutuneet evolutiivisesti sosiaalisissa kontakteissa ja joita voidaan ilmaista monin tavoin (Schuman & Scherer, 2014, 15,19; Wondimu ym., 2010, 142-151). Tunne on abstrakti käsite, joka sisältää kulttuurin kautta oppiamme käsityksiä ja arvostuksia (Rantala & Määttä, 2012, 88) ja tunteilla tarkoitetaan elämyksellisiä mielenliikkeitä sekä niihin liittyviä ajatuksia, biologisia ja psykologisia tiloja sekä yllykkeitä, jotka ohjaavat toimintaamme (Goleman, 1997, 341).

Lähestymällä tunteita sen lähikäsitteiden kautta (Schuman & Scherer, 2014, 18-19) tunteet voidaan nähdä välittömien kokemusten eli emootioiden jälkeisinä myöhemmän vaiheen tiedostetumpina kokemuksina. Tunneprosessiin liitetään vahvasti kokijan yksilölliset kokemukset, muistikuvat, mielikuvitus, kulttuuri ja kasvatusta, kun taas emootiot mielletään biologisiksi, automaattisiksi ja tiedostamattomiksi reaktioiksi erilaisia ärsykeitä kohtaan. Tunteita voidaan myös verrata mielialoihin niin, että tunteiden katsotaan olevan voimakkaampia, lyhytkestoisempia ja saavan alkunsa jonkin tietyn syyn takia. (Kokkonen, 2010, 13-14,16.) Tunteilla on jokin kohde, kun taas mielialoilla sitä ei yleensä ole (Schuman & Scherer, 2014, 15). Tunteiden voimakkuudet ja kestot vaihtelevat, mutta ne ovat suhteellisen intensiivisiä ja lyhytaikaisia (Isokorpi & Viitanen, 2001, 30; Meyer & Turner, 2006, 379; Schuman & Scherer, 2014, 15).

Tunteita voidaan luokitella niiden luonteen mukaan, esimerkiksi luokittelemalla tietyt tunteet perustunteiksi (Goleman, 1997, 341; Nummenmaa, 2010, 26; Turner, 2007, 2-12). Luokittelu ei ole tutkijoiden joukossa yksimielistä, esimerkiksi Goleman (1997, 341) nimeää perustunteiksi vihan, surun, pelon, nautinnon, rakkauden, yllätyksen, inhon ja häpeän. Nummenmaa (2010, 34-35) puolestaan määrittelee perustunteiksi mielihyvän, pelon, inhon, surun, vihan ja hämmästyksen. Nummenmaa tuo myös esille tunneprosessien hierarkiaa luokittelemalla tunteet yksinkertaisiin ja monimutkaisiin tunteisiin. Järjestyksessä yksinkertaisesta monimutkaisiin tunteisiin nämä luokat ovat; käyttäytymistilat (lähestyminen, välttäminen), motivaatiotilat (palkkio, nälkä, kipu), mielialat (tyytyväisyys, huoli), perustunteet (pelko, viha, suru) ja sosiaaliset tunteet (häpeä, nolostuminen, ylpeys).

Schumanin ja Schererin (2014, 15-16) mukaan tutkijat ovat yleisesti sitä mieltä, että tunteiden voidaan nähdä koostuvan komponenteista. Heidän mukaansa näitä ovat subjektiivisuus (esimerkiksi surun kokeminen), toiminta (itku), fyysisuus (aivotoiminta, pulssin muutos), suuntaus (lähestyminen, pakeneminen) ja arviointi (tunteen merkityksellisyys). Tunteiden monikomponenttisuus vaikuttaa tunteiden tutkimiseen ja tekee niiden määrittelystä haastavaa. Tämä näkyy tunteiden määrittelyssä niin, että eri lähestymistavat korostavat eri komponentteja. Tunnesääntöjä tutkinut Hochschild (1990, 118) esimerkiksi tulkitsee tunteiden komponentit määrittelemällä tunteen tietoisuudeksi neljästä erilaisesta osatekijästä, jotka koemme yleensä yhtä aikaa. Näitä ovat hänen mukaansa arvio tilanteesta, fyysisistä aistimuksista, vapaudesta sekä rajoituksesta näyttää ja ilmaista tunteitaan sekä kulttuurillisesta vaikutuksesta, joka koskee kolmea ensimmäistä elementtiä.

Sosiokulttuurisesti tunne on abstrakti käsite, joka sisältää kulttuurin kautta oppimiamme käsityksiä ja arvostuksia (Rantala & Määttä, 2012, 88). Tässä tutkielmassa tunteiden komponenteista keskiössä ovat tunteiden subjektiivisuus, kulttuurinen vaikutus sekä arviointi, eli tunteiden näkeminen merkityksellisinä. Sosiokulttuurinen näkökulma sopii hyvin tapaustutkimukseen ja pyrin tässä tutkielmassa kiinnittämään huomiota ympäristön vaikutukseen kulttuurisen ja sosiaalisen kontekstin kautta. Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan tunteet näyttäytyvät ihmisille eri tavoin, sillä tapa tulkita tunteita riippuu kulttuuristamme (Puolimatka, 2004, 19; Schuman & Scherer, 2014, 15,19). Hochschild (1983, 56) jopa näkee tunteen kulttuurillisesti yhtenä voimakkaimmista toimintaamme ohjaavista tekijöistä, sillä se on toimintaamme edeltävä episodi, joka toimii ohjenuorana ja moraalisenä näkökulmana.

Tunteilla on erilaisia tehtäviä ja ne vaikuttavat käyttäytymiseemme, ajatuksiimme sekä ihmissuhteisiimme (Kokkonen, 2010, 11-12). Ennen niiden nähtiin häiritsevän käyttäytymistä ja järjellistä ajattelua (Schuman & Scherer, 2014, 15,19). Monet filosofit, kuten Platon ja Descartes, erottivat tunteet ja järjen toisistaan (Nummenmaa, 2010, 105). Nykykäsityksen mukaan tunteet vaikuttavat vahvasti kognitiivisiin taitoihin, kuten havaitsemisen ja ajattelun toimintoihin (Kokkonen, 2010, 12-14; Kokkonen & Kinnunen, 2010, 145). Ne jäsentävät tietoa ja luovat merkityksiä (Mayer & Salovey, 1997, 9) eli niiden tehtävänä on laittaa asioita tärkeysjärjestykseen ohjaamalla meitä kohti mieluisia ja hyvinvointia edistäviä tilanteita ja poispäin hyvinvointia uhkaavista, vaarallisista ja haitallisista tilanteista (Kokkonen, 2010, 11-12). Tunteilla on näin suuri rooli päätöksenteossa. Vaikka emme tätä tiedostaisi, tunteet auttavat meitä järkeilemään ja tekemään valintoja, joilla saavutamme positiivisia tuloksia. (Neville, 2013, 11.) Tunteet ovat välttämättömiä luodessamme uutta, sillä ne suuntaavat mielenkiintomme meille tärkeisiin asioihin ja motivoivat arkeamme (Kokkonen & Kinnunen, 2010, 145).

Oppimiseen liittyen on havaittu, että positiiviset tunteet tukevat luovaa ongelmanratkaisukykyä, lisäävät joustavuutta ja päätöksenteon nopeutta sekä parantavat keskittymistä, muistamista ja oppimista itsessään. Kun muistettavaan asiaan liittyy tunneyhteys, se painuu mieleen helpommin. (Kokkonen, 2010, 12-14; Kokkonen & Kinnunen, 2010, 145.) Toimiessamme normaalisti kognitio ja tunne ovat täysin integroituneena toisiinsa. Ne työskentelevät yhdessä, jotta voimme tutkia maailmaa parhaalla mahdollisella tavalla. Koska tunteet muovaavat sitä, mitä oppilaat näkevät, kuulevat ja miten he prosessoivat informaatiota, tulee niihin kiinnittää huomiota koulussa. (Neville, 2013, 21-

22.) Tunteet vaikuttavat oppimiseen kontrolloimalla oppilaiden tarkkaavaisuutta sekä vaikuttamalla motivaatioon, itsesäätelyyn ja oppimisstrategioiden muodostumiseen. (Pekrun, 2014, 7-8). Tunteet ovat näin aina mukana oppimisprosessissa (Efklides, & Volet, 2005). Tunteiden ja oppimismotivaation yhteyttä tutkineet Meyer ja Turner kuvaavat tunteiden kietoutuvan niin opettajien puheeseen kuin oppilaiden uskomuksiin, toimintaan ja sisäisiin prosesseihin, jotka yhdessä luovat luokkahuoneen kontekstin. (Meyer & Turner, 2002, 107). Tunteet mahdollistavat näin sosiaalisen elämän sujuvuuden, sillä niillä on suuri rooli ihmissuhteille ja moraalille. Tunneilmaisut mahdollistavat toisten ihmisten käyttäytymisen ennustamisen ja säätelevät vuorovaikutuksen kulkua. (Kokkonen, 2010, 12-14.) Tunne-elämän ymmärrettäväksi tekemä tietous auttaa meitä näkemään ihmisten sisäiset voimavarat. Kun ymmärrämme jonkin ilmiön hyvin, vapaudumme turhista ennakkoluuloista. Tunne on sisäinen ääni, jota kannattaa kuunnella, kun taas ”kylmä” järki ei yksinään sisällä arvovarausta. (Jalovaara, 2005, 29.)

2.2 Tunnemuistot

Tutkin tässä tutkielmassa oppilaiden tunteita tunnemuistojen käsitteen kautta. Tässä tutkielmassa määrittelen tunnemuistot teorian pohjalta aikaisemmin tapahtuneiden tunnekokemusten muisteluksi. Käytän tutkielmassa tunnemuistojen käsitettä, sillä haluan erottaa muistot välittömistä tunnekokemuksista. Seuraavaksi tarkastelen tunnemuistoihin liittyvää teoriaa ja aikaisempaa tutkimusta.

Schutz ja DeCuir (2002, 127) kirjoittavat, kuinka yksi tapa lähestyä koulumaailman tunteita on tutkia niitä kokemusten kautta. Tällöin tutkitaan, kuinka yksilöt tulkitsevat omia tunnepitoisia kokemuksiaan. Näitä yksilöiden omia tunnetilan tulkintoja ja arviointeja voidaan kutsua tunnekokemuksiksi (*emotional experiences*). Vaikka tunteet yleisesti määritellään lyhyiksi ja muuttuviksi episodeiksi (Schuman & Scherer, 2014, 15, 19), tunnekokemusten kautta ne eivät jää vain nopeasti häviäviksi tiloiksi. Mitä vahvempi kokemus on, sitä pidemmäksi ajaksi se voi jäädä mieleen. Tunnekokemukset voivat olla tiedostamattomia ja vaikeasti kuvailtavia tai hyvinkin tiedostettuja ja reflektiivisiä. Niistä puhutaan usein arkikielessä tunteina. (Rimé, 2007, 312.) Myös Kokkosen (2017, 15-16) ja Jalovaaran (2005,19) mukaan voimakkaat tunnekokemukset voivat jättää jälkiä, sillä lapsuuden tunnekokemukset vaikuttavat aivojen muotoutumiseen ja toimintaan. Myös Rantala (2006, 34) kirjoittaa, että tunnekokemukset ovat oppijalle merkityksellisiä ja oppija muistaa näin ne

varmasti. Koulu ympäristönä on konteksti, jossa oppilaat kokevat laajan skaalan erilaisia tunnekokemuksia, jotka vaikuttavat oppimiseen ja opetukseen (Schutz & DeCuir, 2002, 125). Tunnekokemukset saattavat olla oppilaille hyvinkin sensitiivisiä ja tärkeitä (Meyer & Turner, 2006, 385).

Nummenmaan (2010, 16-24) mukaan tunteita tarkasteltaessa voidaan erottaa toisistaan biologisesti määräytyneet, automatisoidusti toimivat tunnereaktiot ja niihin liittyvät tiedostetut kokemukset eli tunnekokemukset. Näistä tunnekokemuksista puhumme yleisesti tunteina. Nummenmaan mukaan ulkoiset tapahtumat aiheuttavat ihmisessä tunnereaktioita, jotka näkyvät aivotoiminnan, kehon toiminnan ja käyttäytymisen muutoksina sekä tunneilmaisuuina. Tietoisuus näistä muutoksista puolestaan saa aikaan tunnekokemuksia. Tunnekokemuksemme ovat siis mieleemme reaktioita fysiologisten muutosten havaitsemiseen sekä tilanteen kognitiivista arviointia. Tunnekokemusten avulla saamme tietoa suhteestamme ympäristöön ja pystymme arvioimaan paremmin omaa suhdettamme siihen. Myös Kokkonen (2017, 15-16) puhuu tunnekokemuksista. Hän määrittelee ne tunneprosessin jälkeisiksi, yksilöllisiksi, tietoisiksi elämyksiksi, joihin vaikuttavat kokijan omat muistikuvat, mielikuvat sekä kulttuuri ja kasvatus.

Nummenmaan ja Kokkonen lisäksi tunnekokemusten yksilöllisyydestä kirjoittavat sekä Rantala että Pekrun. Rantala (2006,15-16) kirjoittaa, kuinka tunnekokemusten elementit ovat samankaltaisia kaikkialla, mutta tunneilmaisut ja tunnekokemukset eivät. Pekrun (2014, 10-11) jatkaa tätä ajatusta perustelemalla, että tunteet ovat subjektiivisia eli yksilöllisiä, sillä samassa tilanteessa oppilaiden kokemat tunteet voivat erota suuresti toisistaan. Myös Meyer ja Turner (2006, 385) määrittelevät tunnekokemusten olevan subjektiivisia ja tilannekohtaisia. Sekä Rantala ja Pekrun, että Schutz ja DeCuir ovat sitä mieltä, että tunteiden kokemiseen ja ilmaisuun vaikuttavat kieli, sosiaaliset normit, kulttuuri, etnisyys sekä sukupuoli. Lisäksi heidän mielestään tunteiden kokemiseen vaikuttaa vallitseva koulu- ja luokkakonteksti (Pekrun, 2014, 10-11; Rantala, 2006, 15-16; Schutz & DeCuir, 2002, 131-132.) Tutkimusten perusteella suurin tunteiden kokemisen eroja selittävä tekijä on kuitenkin kokijan yksilöllisyys. Tunteet eivät myöskään ole pysyviä, vaan ne vaihtelevat ajan ja kouluaineiden mukaan. (Pekrun, 2014, 10-11.) Niitä voidaan säädellä, tuoda julki tai pitää piilossa, mikä rajoittaa opettajan mahdollisuutta tunnistaa ja havaita kaikkia ulottuvuuksia oppilaan oppimisprosessissa. (Efklides, & Volet, 2005, 378-379).

Perinteisesti aikaisempi koulumaailman tunnetutkimus on keskittynyt yhteen tai useampaan tunteeseen kerrallaan esimerkiksi rajaamalla aiheen ahdistukseen, mutta nykyään on alettu tutkimaan myös laajempaa tunteiden kirjoa (Pekrun, 2006, 315) Koulumaailmassa tunteita tutkineet Pekrun ja kollegat (2002, 92-93) rajasivat tutkimuskohteekseen akateemiset tunteet eli oppilaiden kokemat tunteet oppimiskontekstissa suhteessa tehtäviin, suorituksiin ja heihin itseensä. Heidän tutkimustensa perusteella akateemiset tunteet olivat yhteydessä motivaatioon, oppimisstrategioihin, kognitiivisiin resursseihin, itsesäätelyyn, akateemiseen suoriutumiseen ja persoonaan. Lisäksi ne vaikuttivat luokan toimintaan. Wondimu ja kollegat (2010, 142-151) puolestaan tutkivat oppilaiden tunnekokemuksia monimenetelmällisesti koulukontekstissa. He tutkivat, kuinka tunnekokemukset muodostuivat eleiden, subjektiivisen kokemuksen ja fysiologisten reaktioiden kautta luokkatilanteessa sekä sitä, kuinka tilannekohtaiset arvioinnit yhtenivät koettujen tunteiden kanssa. Rimé ja hänen tutkimusryhmänsä (2007) keskittyivät tunnekokemusten sosiaalisen jakamisen tarkasteluun. He tutkivat kokemuksia emotionaalisen ilmaston (*emotional climate*) ja tunteiden jakamisen (*social sharing*) kautta. Heidän kuudessa tutkimuksessa osallistujien tuli palauttaa mieleen tunnekokemus menneisyydestään liittyen johonkin heille annettuun perustunteeseen (ilo, viha, pelko, häpeä, suru) ja vastata olivatko he jakaneet tätä tunnetta eteenpäin kertomalla siitä muille.

Suomestakin löytyy joitakin oppilaiden tunteisiin liittyviä tutkimuksia. Taina Rantala (2006, 162) perehtyi väitöskirjassaan oppimisen iloon. Hän määritteli oppimisen ilon kokoavaksi yläkäsitteeksi kaikille koulussa esiintyville tunteille ja tunnetiloille kirjoittamalla, että oppimisen ilo ilmenee myös ilon puutteena sekä häpeän ja syyllisyyden välttelyä. Hänen tutkimuksessaan oppimisen ilo täsmentyi oppimisprosessin aikana tai jälkeen koetuksi onnistumisen ja osaamisen kokemuksiksi. Koulun tunnekokemuksiin ovat perehtyneet Järvenoja ja Järvelä (2005), jotka tutkivat, kuinka oppilaat kuvasivat emotionaalisia ja motivationaalisia kokemuksia oppimisprosessissa. Heidän tutkimuksensa keskittyi tunnekokemuksiin teknologisen oppimisympäristön kontekstissa. Järvenoja ja Järvelä ryhmittelivät aineistonsa kokemukset viiteen kategoriaan, jotka liittyivät tutkittavaan itseän, tehtävään, suoritukseen, kontekstiin tai sosiaalisuuteen. Oma Pro gradu –tutkimukseni eroaa aiemmista tutkimuksista siinä, että tutkielmassani korostuu sosiokulttuurinen näkökulma, ja että käsittelen erikseen positiivisia, negatiivisia ja tunteiden kirjon muistoja. Tunteiden kirjon muistot ovat tunnemuistoja, joissa esiintyy sekä positiivisia että negatiivisia tunteita. Käytän tässä tutkielmassa tunnemuistojen käsitettä, sillä en tutki välittömiä kokemuksia, vaan

lähestyn kokemuksia oppilaiden kertomien kokemusten muistelun eli muistojen kautta. Tässä tutkielmassa oppilaiden tunteet eli koulun eri tilanteisiin liittyvät tunnekokemukset hahmottuvat oppilaiden muistojen kautta.

2.3 Tunnesäännöt

Käytän tässä tutkielmassa koulussa vaikuttavista tunteita säätelevistä säännöistä ja normeista käsitettä tunnesäännöt (*feeling rules*). Suomalaisessa tutkimuksessa englanninkielinen käsite kääntyy tunnesäännöiksi, mutta esimerkiksi Nummenmaa (2010, 88-90) käytti samaan teoriaan pohjautuen käsitettä *esittämissäännöt*. Tunnesääntöjen käsitteen tunnetuksi toi yhdysvaltalainen sosiologian professori Arlie Russel Hochschild (1979). Hän otti tunteiden säätelyn tarkasteluun mukaan sosiaalisen ympäristön vaikutuksen tutkimalla eri ammattiryhmien tunnesääntöjä ja tunnetyötä (*emotional work*). Hochschild määrittelee tunnesäännöt sosiokulttuurisiksi normeiksi, jotka ohjaavat, kuinka tiettyssä tilanteessa on sopivinta tuntea tai ilmaista omia tunteitaan. (Hochschild, 1979, 551-564.) Ne eivät ole mustavalkoisia ”kyllä” tai ”ei” sääntöjä, vaan enemmänkin tunteiden skaalan vyöhykkeitä, jotka ohjaavat tunteidemme sopivuutta erilaisiin tilanteisiin. Ne kertovat, onko tunteemme tilanteeseen normaali, epänormaali, hullu tai sopimaton. (Hochschild, 1990,122.) Tunnesäännöt keskittyvät erityisesti tunteiden ilmaisuun (Kokkonen, 2010, 135).

Hochschild (1979, 551-564, 572) käyttää tunnesääntöjen kokemiseen liittyen termejä ”owed” ja ”owing”. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö sekä kokee velvoitteen tuntea tietyllä tavalla muita kohtaan, että odottaa myös muiden tuntevan tietyllä tavalla itseään kohtaan tilanteiden mukaan. Tunnesääntöjen oikeudet ja velvoitteet määrittelevät soveliaisuuden tunteen voimakkuudelle (liian vihainen tai ei tarpeeksi vihainen), suunnalle (voi tuntea olonsa surulliseksi, vaikka pitäisi olla iloinen) ja kestolle ottaen huomioon vallitsevan tilanteen. Tunnesääntöjä voi konkreettisesti hahmottaa seuraavien kysymysten kautta; ”mitä minulla on oikeus tuntea” ja ”mitä minun pitäisi tuntea”. Nämä käsitykset muodostuvat usein sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilöiden välillä olemalla arviointia siitä, mikä sopii ja mikä ei sovi tiettyyn tilanteeseen. Käytännössä tämä näkyy muun muassa niin, että ihminen tarkkailee, miten muut reagoivat hänen tunneilmaisuihinsa. (Hochschild, 1979, 551-564, 572.) Tunnesäännöt ovat siis ikään kuin sosiaalisia ohjenuoria, jotka ohjaavat tuntemista ja tunteidemme jakamista.

Hochschildin (1979, 553-556,565,571) käsitys tunnesääntöjen olemassaolosta perustuu siihen, että ihmiset kykenevät tuntemaan erilaisia tunteita, säätelemään niitä ja arvioimaan kunkin tunteen sopivuutta tilannekohtaisesti. Merkki tunnesääntöjen olemassaolosta on se, että yritämme jatkuvasti vähentää sisäistä tunneristiriitaa toimimalla halujemme ja erilaisten piilevien sääntöjen mukaan. Hochschildin (1990, 124) mukaan tunnesäännöt ovat usein piileviä ja ne vastustavat muodollista käsitteellistämistä. Tulemme yleensä tietoisiksi niistä, kun huomaamme, että omat tai muiden tunteet ovat mielestämme vääriä.

Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan yksilön tunteet ovat tulosta sosiokulttuurisista kontakteista, joten tunteiden näyttäminen vaihtelee ryhmien kesken (perhe, koulu, kaverit). Ryhmillä voi näin olla erilaisia näkemyksiä siitä, millaisia tunteita tulisi normaalisti kokea ja näyttää tietyissä tilanteissa. (Hochschild, 1983, 49; Schuman & Scherer, 2014, 14.) Tunnesääntöjen lisäksi myös ryhmien tavat tunnistaa tunnesääntöjä eroavat (Ekman, 1984, 319-343; Hochschild, 1983, 57; Safdar ym. 2009,1-2). Tunnesäännöt ovat osaksi universaaleja ja osaksi uniikkeja ryhmien kesken. Eroavaisuudet heijastavat sosiaalisen kuulumisen tapoja (Hochschild, 1979, 566) ja kertovat sen, mitä kulttuurissamme on suvaittavaa ilmaista (Kokkonen, 2010, 135-136). Erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että kulttuurilla on vaikutusta siihen, kuinka yksilö näyttää ja kokee tunteita (Matsumoto, Hey Yoo & Fontaine, 2008, 59; Trommsdorff & Cole, 2011, 143-144). Yksilöllisyyttä korostavissa kulttuureissa tunnesäännöt ovat suhteellisen väljiä, kun taas yhteisöllisyyttä korostavissa kulttuureissa ne ovat tiukempia. Kulttuurien väliset erot johtuvat osittain myös tutkittavien persoonallisuuden piirteiden erilaisuudesta. (Kokkonen, 2010, 135-136; Matsumoto ym., 2008, 59.) Yksilöllisissä kulttuureissa tunteet mielletään henkilökohtaisiksi kokemuksiksi ja oikeuksiksi (Safdar ym., 2009, 1-2). Kokkonen (2017, 150-151) kirjoittaa, että Suomessa tunneilmaisuihin liittyy maakuntaheimoihin liitettäviä stereotypioita. Näkyvien ominaisuuksien tai käyttäytymisen voidaan nähdä kuvastavan heimoon kuuluvaa tunne-elämää ja sen eri puolia. Kokkonen mukaan eri puolella Suomea löytyy sekä erilaisia että samanlaisia näkemyksiä tunteiden ilmaisusta. Näistä kertovat esimerkiksi sananlaskut ja Suomen kulttuuriperimä, joka viittaa puhumattomuuden kulttuuriin eli siihen, ettei tunteista puhuta.

Yhdysvaltalaiset psykologit Ekman ja Friesen (1984, 319-343) käyttivät tunnesäännöistä käsitettä tunteiden näyttämisen säännöt (*emotional display rules*). He määrittivät tunnesäännöt opituiksi tavoiksi, jotka kertovat kuka saa näyttää mitäkin tunteita kenelle ja missä tilanteessa. Esimerkkeinä tästä he kuvasivat, kuinka voittajan tulisi näyttää iloiselta, tai

ettei miesten tulisi itkeä. He olettivat näiden sääntöjen olevan varhaislapsuudessa opittuja ja kulttuuriin kietoutuneita. Cole (1985, 273, 271) kirjoittaa, kuinka Ekmanin mukaan lapset oppivat tunnesääntöjä aikuisen suorien ohjeiden ja käskyjen kautta sekä tarkkailemalla omaa toimintaansa suhteessa muihin lapsiin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Cole itse käsitteli tunnesääntöjä kasvatukseen liittyen. Hän puhui tunnesäännöistä käsitteillä ”*display rules*” ja ”*affective displays*” eli tunteiden tai tunnepitoisten ilmausten näyttämisen säännöt. Hänkin määritteli niiden olevan opittavia kulttuurisia ja henkilökohtaisia sääntöjä, jotka säätelevät tunteiden kokemista ja näyttämistä. Myös Colen mukaan kulttuurissamme on paljon sanallisia rajoitteita, jotka ohjaavat tunteiden näyttämistä. Tähän liittyy tunteiden tukahduttaminen. Lapsille saatetaan sanoa kuinka ”isot pojat eivät itke” tai ”älä puhu minulle tuolla äänensävyllä”.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on yleisesti hahmotettu muutamia tyypillisiä luokkia tunnesääntöjen perusteluille. Näitä ovat prososiaaliset (*prosocial*), itseään suojelevat (*self-protective*), normeja ylläpitävät (*norm-maintenance*) (Garner, 1996, 26; McDowell & Parke, 2000, 416-417) sekä muut perustelut (Garner, 1996, 26). Prososiaaliset perustelut tunnesäännöille ovat huolestumista muiden tunteista ja niissä mainitaan toisten tunteet selityksissä. Itseään suojelevissa perusteluissa ollaan huolissaan siitä, mitä muut ajattelevat itsestä yrittämällä pysyä poissa ongelmista sekä välttelemällä negatiivisia seurauksia kuten huomauttelua ja mahdollista silmätikuksi joutumista. Normien säilyttämisen perusteluissa pyritään toimimaan sosiaalisia normeja noudattamalla ja ylläpitämään näin hyvä sosiaalinen vuorovaikutus. Muut kategoriassa perusteet ovat sellaisia, etteivät ne sopineet muihin luokkiin. (McDowell & Parke, 2000, 416-417; Garner, 1996, 26) Tuloksiani on mahdollista tulkita myös tämän teorian kautta, mutta en hyödyntänyt sitä suoraan analyysissäni, sillä lähestymistapani on aineistolähtöinen ja oma teemoitteluni vastasi paremmin tutkimuskysymykseeni. Käytän kuitenkin tässä kuvattua luokitteluteoriaa vertailemalla sitä omiin tuloksiini.

Kansainvälisesti lapsiin liittyen tunnesääntöjä on tutkittu laajasti, etenkin varhaislapsuuden osalta. Tutkimusten mukaan lapsilla on arvokasta tietoa, eikä heidän osaamistaan tulisi aliarvioida, sillä jo pienet lapset tiedostavat tunteisiin liittyviä sääntöjä ja kontrolloivat omaa käyttäytymistään. (Cole, 1985, 282-284; McDowell & Parke, 2000, 416.) Tutkimusten perusteella tietoisuuden tunnesäännöistä voidaan nähdä kehittyvän niin, että iän myötä lapset oppivat tarkemmin harkitsemaan ja perustelemaan omaa tunteiden näyttämistään (Choy, 2009, 999-1000; Cole 1985,285-286; Doubleday ym., 1990, 1-37; Jones ym., 1998;

McDowell & Parke, 2000, 415-432; Saarni, 1979). Saarnin (1979, 424-429) verratessa 6-, 8- ja 10-vuotiaiden tietoisuutta tunnesäännöistä 10-vuotiaat osasivat käyttää vastausten perusteena sosiaalisia normeja, kun taas nuoremmat ryhmät eivät tätä vielä osanneet. Samoin Colen (1988) verratessa 6- ja 8-vuotiaiden lasten tietoutta tunnesäännöistä vanhempi ikäluokka osasi paremmin järkeillä vastauksiaan tunnesääntöjen avulla. Colen mukaan alakouluiässä tunnetaidot ja kyky järkeillä omaa tunnekäyttäytymistä ovat kehittyneet niin, että iältään vanhempien perustelukyky on monipuolisempaa. Choy (2009, 999-1000) puolestaan kirjoittaa, kuinka aikaisempien tutkimusten mukaan on ehdotettu, että lasten ymmärrys tunnesäännöistä on rajoittunut noin 10-vuotiaaksi asti, ja että osa tutkimuksista ehdottaa, että lasten tietoisuus tunnesäännöistä alkaa kehittyä kolmen ja kuuden vuoden välillä. Jones ja kollegat (1998) havaitsivat myös merkittäviä eroja alle kouluikäisten ja alakouluikäisten lasten tunnesääntötietoudessa.

Harris, Olthof ja Terwogt (1981) tutkivat 6-, 11- ja 15-vuotiaiden kykyä ja tietoutta tunteiden tunnistamisesta, kontrolloinnin strategioista ja tunneilmaisujen seurauksista. Tässäkin tutkimuksessa iän nähtiin lisäävän kykyä kehittyneempään järkeilyyn ja ajatteluun niin, että ryhmien välillä oli eroa strategioiden käytössä. (Cole, 1985, 282-286). McDowell ja Parke (2000, 415-432) tutkivat lasten tunnesääntöjen ymmärrystä positiivisten ja negatiivisten tunteiden kautta vertaillen niitä suhteessa lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Tulokset viittasivat siihen, että ne oppilaat, jotka käyttivät tunnesääntöjä sekä positiivisiin että negatiivisiin tunteisiin olivat saaneet korkeat sosiaalisen kompetenssin pisteet sekä heidän opettajiensa tekemistä arvioista, että muiden oppilaiden sosiometrisistä mittauksista. Heidän tutkimuksessaan käytettiin tunnesääntöjen tutkimiselle suhteellisen yleistä menetelmää eli koetilannetta, jossa lapselle annetaan tietty määrä hypoteettisia tilanteita, joihin hänen tulee vastata sekä sosiometrisia mittauksia. (McDowell & Parke, 2000, 415-432.) Zeman ja Garber (1996, 957-973) tutkivat tunnesääntöjen käyttöä liittyen negatiivisiin tunteisiin kuten vihaan, suruun ja kipuun. Tutkiessaan sitä, mikä vaikuttaa lapsen valintaan tunteiden ilmaisulle ja kontrolloinnille, he huomasivat lapsien kontrolloivan tunteitansa tiukemmin kavereiden keskuudessa kuin vanhempien seurassa tai yksin, ja että nuoremmat lapset näyttivät vanhempia lapsia avoimemmin surua ja vihaa.

Suomessa tunnesääntöihin liittyviä näkemyksiä on tutkittu pienimuotoisesti muun muassa tarkastelemalla yläkoulun opinto-ohjaajien näkemyksiä tunnesäännöistä ja tunnetyöstä (Ansela, 2011). Suomi ei ollut osa Matsumoton ja kollegoiden (2008) toteuttamaa laajempaa kansainvälistä tutkimusta, jossa kartoitettiin 32 maan tunnesääntöjä suhteessa

individualismiin ja kollektivismiin. Tunnesäännöistä ei näyttäisi löytyvän suomalaista tutkimusta lapsiin liittyen eikä suomalaista tai kansainvälistä tutkimusta suoraan koulun kenttään rajattuna. Kansainvälisesti aihetta on lähestytty lähinnä tutkimalla sitä, kuinka lapset tiedostavat tunnesääntöjä. Kansainvälisesti ei myöskään näytä löytyvän tutkimuksia, joissa oltaisiin kysytty, miten lapset hahmottavat tunnesääntöjä ja miksi.

3. Tapaustutkimus laadullisella sisällönanalyysillä

Tutkielmani on tapaustutkimus, jossa analyysimenetelmänä käytän aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysia. Tässä luvussa esittelen tutkimukseni metodologista pohjaa ja perustelen tekemiäni valintoja samalla osoittaen menetelmieni sopivuuden aiheeseeni. Tavoitteeni on tehdä tutkimusprosessiani näkyväksi lukijalle ja osoittaa, kuinka tapaustutkimus ja sisällönanalyysi täydentävät toinen toisiaan. Kuvaan ensin tapaustutkimukseni metodologista taustaa, jonka jälkeen avaan sisällönanalyysia menetelmänä hieman kriittisestä näkökulmasta lähestyen. Lopuksi kuvaan, kuinka toteutin valitsemaani menetelmää tutkielmani eri vaiheissa.

3.1 Tapaustutkimus metodologiana

Tapaustutkimukselle ei ole olemassa yhtä yksiselitteistä määritelmää, vaan se on käsitteenä monisyinen. Menetelmällisessä kielessä tapauksella tarkoitetaan tutkimuksen kohdetta, objektia. Yleisesti ottaen tapaustutkimuksessa tutkitaan yhtä tai useampaa tapausta. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 181,183.) Yin (1994) mukaan tapaus voi olla esimerkiksi jokin rajattu kokonaisuus, jota tutkitaan monipuolisesti eri menetelmillä. Tapaustutkimuksessa pyritään tutkimaan, kuvaamaan ja selittämään tapauksia pääasiassa miten ja miksi -kysymysten kautta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 42.) Tapaustutkimuksen perimmäinen tehtävä on tehdä tapauksesta ymmärrettävä (Laine ym., 2007, 31). Se on eräänlainen lähestymistapa ja näkökulma todellisuuden tutkimiselle (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 189). Tapaustutkimukselle ei liity sille tiettyä, ominaista filosofista pohjaa (Lichtmann, 2013, 90-91) eikä se ole vain aineistonkeruun tekniikka. Sen tekeminen ei rajoita menetelmävalintoja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 42), sillä tapaustutkimus ei ole menetelmä itsessään, vaan se on tietyn tapauksen tutkimista ja valitun ilmiön ymmärrystä vallitsevissa olosuhteissa (Thomas, 2011, 9,19-21).

Tapaustutkimus sopii käytettäväksi silloin, kun ei haluta yleistää vaan halutaan tutustua kokemusten ainutlaatuisuuteen ja tuottaa rikasta kuvausta annettujen rajojen sisällä (Thomas, 2011, 9,19-21). Kun kokonaisvaltainen ymmärrys on tärkeämpää kuin yleistäminen, pyritään yleistämisellä analyttiseen yleistämiseen eli teorioiden yleistämiseen ja laajentamiseen (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 181). Kokonaisvaltaisuuden eli holistisuuden lisäksi tapaustutkimusta luonnehtivat kiinnostus sosiaaliseen prosessiin, useanlaiset aineistot ja

menetelmät, aikaisemman tutkimuksen hyödyntäminen sekä tapauksen ja kontekstin rajan hämäryys (Laine ym., 2007, 10). Eisenhard on esitellyt tapaustutkimuksen erilaisia vaiheita, joita ovat; tutkimuskysymysten asettelu, tapausten valinta, tiedonkeruu useilla menetelmillä, analyysi, näytön kirjaus, vertailu teoriaan ja prosessin päättäminen (Järvinen & Järvinen, 2000, 80-81). Nämä vaiheet yhtenevät hyvin laadullisen sisällönanalyysin kanssa, joten tarkastelen tutkimuksen vaiheita seuraavassa luvussa.

Käytettäviä menetelmiä tapaustutkimuksessa voivat olla esimerkiksi kyselyt, haastattelut ja havainnointi. Luonteeltaan se voi olla kuvailevaa, teoriaa testaavaa tai teoriaa luovaa. (Järvinen & Järvinen, 2000, 78.) Valitun kokonaisuuden ja tutkittavan kohderyhmän koko voi vaihdella. Tutkittava tapaus voi olla esimerkiksi jokin projekti tai asetelma. Kohderyhmä voidaan valita kolmella tapaa; etsimällä tyypillinen, esimerkillinen tai epätavallinen asetelma. (Lichtmann, 2013, 90-91.) Oman tutkielmani luonne on kuvaavaa ja hankin aineistoni kyselyn avulla. Asetelmakseni valitsin tyypillisen eli tavallisen asetelman. Tyypillinen tapaus on tilanne, joka voidaan tutkittavilta seikoilta olettaa keskimääräiseksi (Laine ym., 2007, 33).

Haluan tutkia, millaisia tunnemuistoja ja näkemyksiä tunnesäännöistä 5. luokan oppilaille on. Tapaustutkimuksen valitsin siksi, että olen kiinnostunut tutkimaan oppilaiden tunteita yhden luokan kohdalla. Tavoitteenani ei ole tuottaa yleistyksiä, vaan etsiä ainutlaatuisia kokemuksia, jotka kasvattavat ymmärrystäni tutkittavaan ilmiöön liittyen. Mielenkiintoista tapaustutkimuksessa on se, etten tutkimuksen alkaessa tiennyt millaisia tuloksia tulen saamaan. Tutkielmani kautta saan yhden luokan esimerkin ilmiöstä, mutten yleistettävää totuutta. Kuten johdannossa jo siteerasin Stakea (1995), tapaustutkimukselle ominaisesti lähdän tutkielmassani etsimään vastauksia kysymykseen ”*Mitä voimme oppia tästä tapauksesta?*” (Laine ym., 2007, 10). Tutkielman lopussa pohdinkin, mitä tämä tapaus kertoo ilmiöstä ja mitä tästä tapauksesta voidaan oppia.

3.2 Laadullinen sisällönanalyysi menetelmänä

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään menetelmiä, jotka vievät tutkijan lähelle kohdetta. Siinä pyritään yleensä selvittämään tutkittavien näkökulmaa eli sitä, millaisia merkityksiä tutkittavat antavat tutkittavalle ilmiölle. (Kiviniemi, 2001, 68-74.) Laadullisessa tutkimuksessa vastaajat voivat vapaasti tuottaa näkemyksensä tutkittavasta asiasta (Eskola, 2001, 136). Siinä pyritään kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen suhteessa kontekstiin ja tutkittavien tapahtumien erityispiirteisiin. Laadullinen tutkimus on vähitellen tapahtuvaa

tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä. Siinä on vahvasti mukana tutkijaposition, sillä tutkijan teoreettiset näkökulmat suuntaavat tutkimuksen kulkua. Laadullinen tutkimus on usein prosessiluonteista; näkökulma ja tulkinta kehittyvät matkan aikana. (Kiviniemi, 2001, 68-74.)

Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) mukaan laadullista sisällönanalyysia ei pidetä metodologisenä lähestymistapana vaan se on yksittäinen metodi eli eräänlainen väljä kehys, joka voidaan liittää erillisiin analyysikonaisuuksiin. Myös Salo kritisoi artikkelissaan sisällönanalyysia kirjoittaen, ettei siitä ole analyysin perustaksi, saati teoreettiseksi kehykseksi (Salo, 2015, 170). Välttääkseni sisällönanalyysin kompastuskohtia ja tuodakseni tutkielmaani syvyyttä, liitän sisällönanalyysin tapaustutkimukseen. Tämä liittyy myös hyvin siihen, että tapaustutkimuskin tarvitsee rinnalleen sitä tukevan menetelmän.

Sisällönanalyysi on eräänlaista aineiston järjestämistä tiiviiseen ja selkeään muotoon pyrkien samalla säilyttämään aineiston sisältämän informaation. Sitä voidaan toteuttaa kolmella eri lähestymistavalla, joista valitsemani on aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Siinä analyysi on nimensä mukaisesti aineistolähtöistä ja teoria koskee analyysin toteuttamista. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91-95, 101, 108.) Aineistolähtöisessä tutkimuksessa pääpaino on aineistolla eli analyysiyksiköitä ei ole määrätty ennalta ja teoria rakennetaan aineiston kautta. Tätä kutsutaan induktiivisuudeksi, joka tarkoittaa etenemistä yksittäisistä havainnoista kohti yleisempiä väitteitä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 14.) Sisällönanalyysi lähtee liikkeelle tutkimusaiheen valinnasta ja rajauksesta, sekä tutkimuskysymysten asettelusta. Tuomen ja Sarajärven teoksessa esiteltiin kolme analyysimallia aineistolähtöiselle analyysille. Näistä Milesin ja Hubermanin (1984) mallin vaiheet ovat aineiston pelkistäminen, ryhmittely sekä kategorioiden ja teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91-95, 101, 108.) Tässä tutkielmassa mukailen näitä vaiheita työstämällä aineistoani pelkistämisen, ryhmittelyn ja teemoittelun kautta. Kuvaan analyysiani tarkemmin luvussa 3.4

Sisällönanalyysiin liittyy paljon kritiikkiä. Aineistolähtöistä analyysia voidaan kritisoida siitä, ettei analyysi voi olla koskaan puhtaasti aineistolähtöistä, sillä tutkijalla on taustallaan aina omat ennakkokäsityksensä. Luotettavuuden lisäämiseksi nämä tulisi kirjoittaa auki tuomalla esille omaa tutkijapositionia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96) eli omaa suhdetta tutkimuksen kulle. Tutkijan tulee tiedostaa, kuinka hänen teoreettiset näkökulmansa ja erilaiset valinnat suuntaavat tutkimuksen kulkua (Kiviniemi, 2001, 72). Täydellisen aineistolähtöisyyden mahdollisuutta kritisoi myös Salo kirjoittamalla, ettei tutkija voi mitenkään kadottaa omaa

taustaansa (Salo, 2015, 172). Omaa tutkijapositioniani avasin johdannossa ja palaan sen reflektointiin luotettavuuden ja eettisyyden luvuissa.

Laadullisessa sisällönanalyysissä yksi sudenkuoppa puolestaan voi liittyä aineiston koodaamiseen. Koodaamisessa tulee miettiä, mitä asioita tutkittavaksi aineistosta nostetaan ja kuinka pysytään tutkimuskysymysten rajoissa. Aineistosta voi nousta yllättäviä ja kiinnostavia asioita. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96.) Toisaalta koodaamiseen voi liittyä se vaara, että siinä vältellään niitä osia, jotka eivät jostain syystä asetu koodien alle (Salo, 2015, 179). Sisällönanalyysiä myös moititaan siitä, että se jää vain kuvailuksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 93). Tällöin tutkija ei pääse tulkinnan tasolle ja tutkielma voi jäädä pelkäksi järjestelyksi ja palasten pyörittelyksi. Aineistonanalyysiin voi myös liittyä vahva tarve kvantifiointiin. Parhaimmillaan sisällönanalyysi ei jäisi vain teemoitteluun ja itsestäänselvyyksien toistamiseksi vaan se olisi mietintää, sotkuista järjestelyä ja reflektointia. (Salo, 2015, 166,171-175,187.)

Tavoitteenani on tiedostaa sisällönanalyysiin liittyvä kritiikki ja pyrkiä siihen, että pääsen ryhmittelyn jälkeen syventymään aineistoni tulkintaan. Valitsin aineiston käsittelemistäväksi sisällönanalyysin sen takia, että käsittelen kirjallista aineistoa, josta haluan lähteä etsimään merkityksiä. Haluan lähestyä tutkimuskysymyksiäni aineistolähtöisesti niin, että etsin aineistosta yhteneväisyyksiä ja eroja.

3.3 Tutkimuslomake ja aineistonkeruu

Idean aiheeseeni sain tammikuussa 2017 ja se tarkentui kevään aikana, jolloin tein graduani varten pilottitutkimuksen. Aineistonkeruutavaksi valitsin paperisen kyselyn, koska se mahdollisti valitsemani tapauksen eli yhden kokonaisen luokan tehokkaan tutkimisen. Kyselytutkimuksen etuna pidetäänkin laajan otannan mahdollisuutta, vaikka siihen liittyy myös omia heikkouksiaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 195) Schumanin ja Schererin mukaan tunteiden tutkimiseen sopii havainnointia paremmin tutkittavilta itseltä kysyminen tunteiden subjektiivisuuden vuoksi (Schuman & Scherer, 2014, 17). Lomakkeen avulla pystyin ohjaamaan oppilaita vastaamaan minua kiinnostaviin asioihin. Valli (2015, 84-87) kirjoittaa, että kyselylomakkeen kysymysten tekeminen ja muotoileminen vaativat huolellisuutta, sillä ne luovat pohjaa tutkielman onnistumiselle. Lomakkeen sisällössä ja pituudessa tärkeää oli huomioida kohderyhmän valmiudet, kuten lukutaito, aihealue sekä aiheen merkitys vastaajalle, jotka vaikuttavat vastaamiseen. Tämän vuoksi mietin tarkkaan

lomakkeeni rakennetta ja muotoilua. Lomakkeeni koostui kokonaan avoimista kysymyksistä eli niissä esitin vain kysymyksen ja jätin tyhjää tilaa vastaukselle (Hirsjärvi ym., 2009, 231-233). Suuntaa kyselylomakkeelle antoi myös tekemäni pilottikysely.

Iso teemani ovat oppilaiden tunnemuistot koulun arjessa sekä näkemykset koulun tunnesäännöistä. Muodostin tutkimuslomakkeeni (liite1) kolmesta osasta; alun tunnekartoituksesta, tunnemuistosta sekä tunteiden näyttämisestä. Alun kartoituksen tavoitteenani oli käynnistää oppilaiden omaa ajattelua siitä, mitkä asiat saavat heitä kokemaan tiettyjä tunteita. Vallin (2015, 84-87) mukaan kyselylomakkeen alkuun sijoitetut taustakysymykset ovat yleisiä kyselylomakkeissa. Ne toimivat lämmittelykysymyksinä varsinaiselle aiheelle ja näin vastaaja pääsee vähitellen mukaan. Yleistä onkin sijoittaa helpoimmat kysymykset lomakkeen alkuun. Tunnekartoitus toimi siltana aineistonkeruussa tapahtuneen yhteisen lämmittelyn ja kyselytyöskentelyn välillä. Omien tunteiden nimeämisen ja miettimisen avulla oppilaat pystyivät tunnistamaan, millaisiin tilanteisiin he liittivät eri tunteita ja näin palauttamaan mieleen jonkin sellaisen tilanteen, josta he halusivat kertoa sekä miettimään näkemyksiään tunteiden näyttämisestä.

Valitsin lomakkeen ensimmäiseen kohtaan sekä positiivisia että negatiivisia tunteita (ilo, viha, tylsistyminen ja innostus), sillä en halunnut rajoittaa tutkielmaa koskemaan vain jompiakumpia. Tavoitteenani oli, etten ohjaisi vastauksia kumpaankaan äärisuuntaan, vaan että otan vastaan kaikki vastaukset. Tähän liittyen pohdin paljon tutkielman eettisyyteen liittyviä asioita, kuten sitä, mitä teen kohdatessani mahdollisesti niin sanottuja kipeitä tunteita. Palaan tähän asiaan luvussa 5.2. Tunnemuistojen kohdassa pyysin oppilaita kertomaan jonkin kouluun liittyvän muiston. Laitoin tähän kohtaan myös johdattelevia apukysymyksiä, jotta saisin oppilailta pidempiä ja tarkennettuja vastauksia. Halusin tietää, miksi oppilaasta tuntui siltä, miltä hänestä tuntui ja mitä asioita tilanteisiin liittyi. Kolmannessa kysymyksessä kysyin oppilaiden näkemyksiä tunteiden näyttämisestä koulussa ja pyysin mukaan perusteluita. Näissä analysoitavissa osioissa pyrin kummankin kysymyksen kohdalla siihen, että niiden muotoilu kannustaa oppilaita vastausten perusteluun ja mahdollisimman tarkkaan kertomiseen.

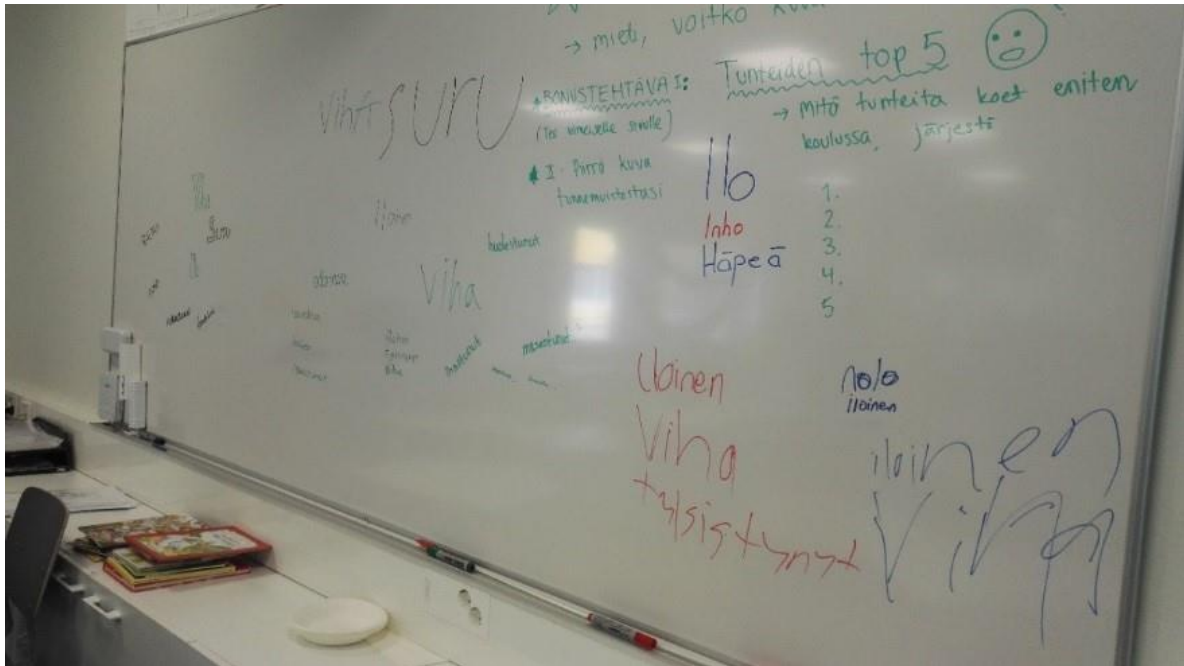
Keräsin aineiston eräältä viidenneltä luokkakokonaisuudelta (n = 42), joka muodostui kahdesta ryhmästä. Luokkakokonaisuus oli normaalia luokkaa isompi ja siinä hyödynnettiin yhteisopettajuutta, niin että luokanopettajia oli kaksi. Valitsin tutkimuspaikakseni itselleni tuntemattoman koulun, jotta en tuntisi oppilaita ja opettajia entuudestaan. Luokka-asteeksi

valitsin 5.-luokan, sillä halusin, että oppilailla on monen vuoden kokemus koulun arjesta, ja että heidän lukemisen ja kirjoittamisen taitonsa riittävät kyselyn toteuttamiseen. Halusin saada perusteltuja vastauksia, mutta halusin pysyä sen ikäluokan parissa, jonka parissa tulen itse tulevaisuudessa työskentelemään. Lisäksi kuten luvussa 2 viittasin, aiemman tutkimuksen pohjalta voidaan olettaa, että tämän ikäiset ovat tunnetaidoiltaan sopivia osallistujia tutkimukseeni (Choy, 2009, 999-1000; Cole 1985, 285-286; Doubleday ym., 1990, 1-37; Jones ym., 1998; McDowell & Parke, 2000, 415-432; Saarni, 1979).

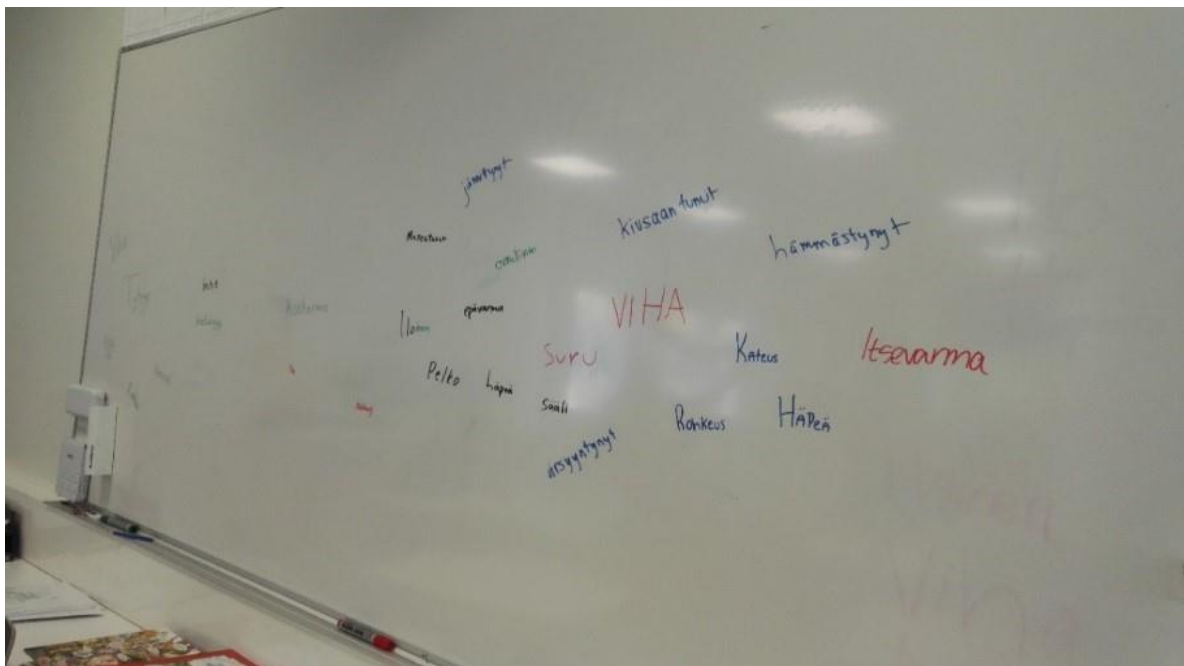
Keräsin aineiston kahdessa osassa, niin että luokka oli jaettu kahtia. Ennen varsinaista tutkimusta esittelin itseni ja aiheeni oppilaille, jotta oppilaat tiesivät miksi olin tullut luokkaan ja mitä tutkimuksellani hain. Tämän jälkeen alustin aiheeni haastamalla oppilaat miettimään pareittain, mitä tunteita he osaavat nimetä. Esille nousseet tunteet käytiin kirjoittamassa taululle (kuva 1 ja kuva 2) ja kävimme ne lyhyesti läpi. Harjoituksen tavoitteena oli tuoda aihetta lähemmäs oppilaita ilman, että se johdattelisi oppilaita vastaamaan tietyllä tavalla. Tavoitteena oli se, ettei oppilaiden tarvitsisi kylmiltään lähteä nimeämään tunteita ja samalla näin, kuinka oppilaat suhtautuivat aiheeseen. Tehtävän jälkeen kävimme kyselyn (liite 1) kohta kohdalta läpi, jotta oppilaat varmasti ymmärsivät sen. Valli (2015, 84-87) kirjoittaa, että tämä on tärkeää, sillä kysymysten muotoilu aiheuttaa eniten virheitä tutkimistuloksiin. Näin voi käydä esimerkiksi, jos vastaaja ei ymmärrä kysymyksiä tutkijan tarkoittamalla tavalla. Aineistonkeruussa painotin sitä, että lomakkeet täytetään anonyymisti. Olimme sopineet opettajien kanssa, että lomakkeet jäävät vain minun nähtäville. Lisäksi painotin sitä, että kukin oppilas saa täyttää lomakkeen omien tunteidensa mukaan, sillä kysymyksiin ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Oppilailla oli myös mahdollisuus kysyä apua tarvittaessa ja sitä kysyttiin muun muassa tunnetilan nimeämiseen liittyen.

Vallin mukaan etuna tutkijan läsnäololle aineistonkeruussa on se, että tutkija voi havainnoida vastaajien käyttäytymistä ja tarvittaessa tarkentaa kysymyksiä, esimerkiksi huomattessaan, etteivät vastaajat ymmärrä kysymystä tai he jättävät kokonaan vastaamatta (Valli, 2015, 89-90). Uskonkin, että oma osallisuuteni aineistonkeruussa vaikutti positiivisesti oppilaiden vastaamiseen. Oppilaat vastasivat kyselyyn odotettua nopeammin, mutta koska meillä oli kokonainen oppitunti käytössä, ohjeistin nopeimmat vastaajat syventämään omia vastauksiaan. Aineistonkeruusta minulle jäi erittäin positiivinen tunne ja sain oppilaista sellaisen kuvan, että heitä kiinnosti omien tunteiden miettiminen ja niistä haluttiin myös kertoa. Koska minulla oli hyvin aikaa aineistonkeruuseen, annoin nopeimmille oppilaille

myös lisätehtävän, jossa oppilaiden tehtävä oli miettiä ja listata mitä tunteita he kokevat eniten koulussa.



Kuva 1 – Tunnekartoitus



Kuva 2 – Tunnekartoitus

3.4 Aineiston analyysi

Toteutin aineiston työstämisen mukaillen yleisiä sisällönanalyysin toteuttamisen kuvauksia. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 91-92) esittelevät teoksessaan Timo Laineen kehittämän laadullisen tutkimuksen analyysin etenemisen rungon. Sen mukaan työistö alkaa kiinnostuksen kohteen valitsemisesta, jota seuraa aineiston läpikäyminen kiinnostuksen kohteen silmin katsoen. Tutkimusaineistoni jakautui selvästi teemojensa mukaan kahteen osaan ja niiden vaiheet olivat hyvin yhtenevät, joten kuvaan niitä aluksi yhdessä ja lopuksi erikseen.

Aloitin aineiston työstämisen lukemalla sen läpi useita kertoja tutkimuskysymysteni näkökulmasta, jotka kirjoitin lapulle viereeni muistutukseksi. Alleviivasin tutkimuslomakkeista tutkimuskysymykseen liittyvät asiat, kuten tunnesanaston. Lisäksi laitoin pieniä post-it huomioita sellaisten vastausten viereen, jotka poikkesivat huomattavasti muista, esimerkiksi kerrotun tunteen, kertomuksen yllättävyyden tai perustelun kannalta. Tämän lukukerran jälkeen kirjoitin aineiston herättämiä ajatuksiani ylös. Seuraavaksi pelkistin eli rajasin aineistoni keräämällä yhteen merkityt asiat ja jätin muun aineiston tutkimuksen ulkopuolelle. Aineiston pelkistämässä aineistosta karsitaan pois epäolennainen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109).

Tämän jälkeen lähdin työstämään aineistoani ryhmittelyyn ja teemoittelun kautta. Ryhmittelyssä pyörittelin aineistoa vertailemalla ja järjestelemällä sitä samankaltaisuuksien ja erojen kautta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 92-94, 95, 108, 110). Ryhmittelyn jälkeen syvennyin aineistoon teemoittelulla. Teemoittelussa etsin ryhmistä keskeisiä, yhdistäviä nimittäjiä eli teemoja aihepiirien mukaan. Teemoittelussa painotin sitä, mitä kussakin teemassa aiheesta sanottiin. Teemoittelun apuna voidaan käyttää koodausta ja kvantifiointia. Tein aineistosta listoja ja taulukoita, jolloin minulla oli mahdollista havainnoida, mitkä teemat nousevat ryhmissä esille. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 104.) Aineistoni kaksi pääteemaa olivat viidesluokkalaisten tunnemuistot koulusta ja viidesluokkalaisten näkemykset koulun tunnesäännöistä.

Jotta pääsin etäämmäs tunnemuistojen yksityiskohdista, kirjoitin ylös niistä esille nousseet tunteet. Tätä kautta hahmotin sen, millaisista tunteista oppilaat kertoivat. Yllättävää oli, että listaaminen havainnollisti tunteiden kirjon laajuuden. Jo yksittäisissä muistoissa oppilaat saattoivat kertoa useammasta, kuin yhdestä tunteesta. Oppilaiden mainitsemia tunteita olivat muun muassa *nolous*, *ärtymys*, *ylpeys*, *outous*, *epävarmuus*, *viha*, *pelko*, *ilo*, *tylsyys*, *kiusaantuminen*, *stressaus*, *jännitys*, *hämmästyneisyys*, *ihanuus*, *kiva*, *itsevarmuus*, *suru*,

innostus, turhautuminen, pelko, paniikki, mukavuus, jännittävyys, mukavuus, onnellisuus, helpotus, omituisuus, epäreiluus, huvitus, ällötys, häpeä, hölmöys, rohkeus ja hauskuus. Lisäksi tunnetiloja kuvattiin kirjoittamalla esimerkiksi ”hyvä fiilis”, ”outo tunne” ja ”magia tunne”.

Oppilaat kertoivat siis sekä hyvistä että huonoista muistoistaan eli niistä löytyi sekä positiivisia että negatiivisia tunteita. Huomasin, että oppilaiden tunnemuistojen kirjo oli suuri. Osa muistoista oli kirjoitettu avoimemmin, osa pelkistetympin ja niistä löytyi sekä yhteisiä teemoja että toisistaan poikkeavia piirteitä. Ensimmäisten lukukertojen aikana tunnemuistot näyttäytyivät minulle niin moninaisina, että pohdin, voinko täysin ryhmitellä niitä tiettyihin lokeroihin. Huomasin, ettei kaikkia kertomuksia voinut järjestää hyviin tai huonoihin muistoihin, joten loin tunteiden kirjon ryhmän. Nimesin tunnemuistot, jolloin opin tuntemaan ja muistamaan ne. Tunnemuistot teemoittelin kolmeen teemaan: positiivisiin, negatiivisiin sekä tunteiden kirjoon. (taulukko 1). Tämän jälkeen loin alateemat sen perusteella, mihin tilanteisiin tunnemuistot liittyivät. Alateemoiksi muodostin kaveritilanteet, oppitunnin, tapahtumat, konfliktin, tapaturman ja muut tilanteet.

Tunnesääntöjen osaa työstin samalla tavalla kuin edellistä. Alleviivasin koodiväreillä sallitut ja ei-sallitut tunteet ja niiden teemoitteluun liittyvät perusteet. Teemoittelin aineiston kolmeen teemaan; A. Koulussa on vapaus näyttää kaikki tunteet, B. Kaikki tunteet eivät kuulu kouluun, sekä C. Tunnesäännöt eivät ole helppoja ja yksinkertaisia. B-ryhmä sisälsi alateemat B1. voimakkuuden mukaan, B2. tunteet tarttuvat, ja B3. muiden huomioiminen. Isomman kuvan saadakseni sijoitin tunteet taulukkoon (taulukko 2) oppilaiden luokittelun mukaan. Luokittelun lisäksi oppilaat kuvasivat tunteita yläkäsitteillä. Sallittuja tunteita nimitettiin *hyvänmielen tunteiksi, hyviksi tunteiksi, positiivisiksi tunteiksi, rauhallisiksi tunteiksi, iloisiksi tunteiksi*. Ei sallittuja tunteita kuvattiin *loukkaaviksi tunteiksi, huonoiksi tunteiksi, negatiivisiksi tunteiksi* ja *vihantunteiksi*. Vastauksista oli nähtävissä, mistä näkökulmasta oppilas tunnesääntöjä lähestyi. Aihetta lähestyttiin oman ajattelun, vertaisryhmän ja koulun näkökulmasta.

Taulukko 1 - Tunnemuistot

Positiiviset ☺	Tunteiden kirjo ☺ ☹	Negatiiviset ☹
Kaveritilanteet Uusi kaveri Yökoulu Huvittava kohtaaminen	Kaveritilanteet Nolo salaisuus	Kaveritilanteet Kaverin tavaran hukkaaminen Nolo tilanne ruokalassa Kiusaaminen
Oppitunti Liikunta ja trampoliini	Oppitunti Esitelmä	Oppitunti Liikunta ja trampoliinikielto
Tapahtuma Yökoulu Todistustenjako Äitienpäiväjuhla	Tapahtuma Yökoulu Muutto uuteen kouluun	
	Konflikti Öykkäriin kohtaaminen	Konflikti Painitappelu Lumipallon heitto Riita Kiusaaminen
		Tapaturma Skeittirampilla kaatuminen Kaatuminen leikissä
Muu Hyvä arvosana		Muu Vessaan jumittuminen Suolakurkku maidossa

Taulukko 1 - Tunnesäännöt

SAA	MOLEMPIA	EI SAA
ilo	→ suru ←	raivo
ihastus		ärtymys
hauskuus	→ viha ←	kiukku
innostus		tylsistys
onnellisuus	→ stressi ←	kateus
leikkisyys		inho
rohkeus		itsekkyyys
sääli		karmeus
huolestus		katkeruus
jännitys		uhkaavuus
pelko		inhottavuus
hämmästyminen		masennus
suru		häpeä
viha		suru
stressi		viha
		stressi
kaikki		väkivaltaisuus

4. Tutkimuksen tulokset

4.1 Viidesluokkalaisten tunnemuistot koulusta

Tunnemuistoista muodostin kolme teemaa: positiiviset (n=18) ja negatiiviset (n=12) tunnemuistot sekä tunteiden kirjon (n=9), tyhjiä vastauksia n=3.

4.1.1 Positiiviset tunnemuistot

Positiivisiin tunnemuistoihin sijoitin ne muistot, joissa käsitellään positiivisia tunteita. Positiivisia tunteita olivat *ilo, ihanaisuus, ylpeys, kiva, itsevarmuus, innostus, mukavuus, onnellisuus, jännitys, hämmästyminen, helpotus, huvitus, hölmöys, rohkeus ja hauskuus*. Näistä tunteista *ilo, ylpeys ja helpotus* löytyivät myös Pekrunin ja hänen kollegoidensa (2002, 92-93) tutkimusten yleisimpien raportoitujen tunteiden listalta. Positiivisuuden teemasta löysin alateemoista kaveritilanteet, oppitunnin, tapahtuman ja muut tilanteet.

Kaveritilanteisiin sijoitin vastaukset, joissa muistot liittyvät kavereiden kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen. Muistoissa kirjoitetaan uuden kaverin kohtaamisesta, yökoulun yhteisestä tekemisestä sekä kahden kaverin kiikkumishetkestä, jossa kaverukset huvittuivat tuntemattoman oppilaan pelleillessä dämpäämällä heille. Uuden kaverin kohtaamisessa oppilaan tunteet näyttäytyivät seuraavalla tavalla.

”Tapasin kaverini. Tutustuin häneen, kun hän oli uusi luokkalainen. Hän oli mukava ja jne. Tunsin oloni mukavaksi. Nyt olemme parhaita kavereita.”

Oppilas kertoo tutustumisesta ja kuvailee oloa mukavaksi. Tämä muisto on melko lyhyt ja ytimekäs, mutta siinä tunnemuisto hahmottuu vahvasti kavereiden kentän eli sosiaalisuuden kautta. Muistossa menneisyyttä peilataan nykyhetkeen. Tunteet ovat mukana, kun muodostamme ihmissuhteita (Graham & Taylor, 2014, 96-99). Tässä muistossa positiiviset tunteet ovat jäsentäneet tietoa ja luoneet merkityksiä kaverisuhteen muodostamisen suhteen (Mayer & Salovey, 1997, 9). Tunteet ohjaavat kohti mieluisia, hyvinvointia edistäviä tilanteita (Kokkonen, 2010, 11-12), joten tästä muistosta voidaan tulkita, että kaverin mukavuus ja positiiviset tunnekokemukset ovat ohjanneet kaverisuhteen syventymiseen.

Myös yökoulun herättämiä tunteita lähestytään sosiaalisuuden kautta.

”Yökoulu oli tosi mukava, se oli viime vuonna. Saimme syödä paljon herkkuja ja oli paljon tekemistä. Sen jälkeen aamulla lähdimme kotiin. Yökoulusta vielä paremman teki se, että siellä oli ystäviä.”

Oppilas kertoo yökoulun tapahtumista ja toteaa lopuksi, että herkkujen ja tekemisen lisäksi ystävät tekivät siitä paremman. Muistosta ei käy ilmi, mitä näiden ystävien kanssa tehtiin. Näitä asioita ja yökouluun liittyviä tunnemuistoja käsittelen lisää tapahtumien alateemassa, jonne suurin osa yökoulun muistoista sijoittui. Verrattuna Järvenojan ja Järvelän (2005, 478) tutkimukseen, tässä aineistosta löytyy paljon sosiaalsiin tilanteisiin liittyviä muistoja. Heidän tutkimuksessaan tämä oli pienin teema, ja he kirjoittivat, että sosiaalista puolta oli heidän tutkimuksessaan hankalaa tutkia, tunnistaa ja löytää aineistosta.

Tässä tutkielmassa **tapahtumat** ovat arjesta poikkeavia tilanteita eli erilaisia tilaisuuksia tai juhlia. Niitä ovat yökoulu, todistustenjakojuhla ja äitienpäiväjuhla. Yökoulu näkyy aineistossa vahvasti, sillä jopa 14 tunnemuistoa liittyy siihen.

”Meillä oli yökoulu viime vuonna. Koko meidän luokka oli siellä. => Tunteita oli iloinen, innostunut, jännitys ja hauska. Nukuin kavereideni kanssa. Meillä oli esitys ja se sai minut innostumaan yökoulusta.”

Oppilas kertoo kokeneensa positiivisia tunteita, kuten *iloisuutta, innostusta, jännitystä ja hauskuutta*. Suoraan näille syyksi hän kertoo esityksen ja tulkittavissa on myös koko luokan osallistumisen merkitys ja kaverit. Yökoulusta kirjoittaneet kokevat edellisvuoden tapahtuman positiivisena ja kuvaavat illan kulkua sekä niihin liittyviä tunnetiloja.

”Minun paras muistoni koulussa oli yökoulu. Teimme siellä kaikkea kivaa. Se pidettiin koulussa. Minusta siellä oli mukavaa ja koin paljon hyviä tunteita. Yökoulun jälkeen menimme aamulla kotiin. Yökoulusta jäi siis hyvät muistot.”

Oppilas kuvaa yökoulua parhaaksi muistokseen ja perustelee tätä kivalla tekemisellä sekä monien hyvien tunteiden kokemisella. ”Parhaan muiston” lisäksi yökoulua kuvataan myös muun muassa ”*ihanaksi muistoksi*” ja ”*yhdeksi parhaimmista muistoista*”. Muistoista käy ilmi, että edellisvuoden yökoulu oli ollut erittäin mieleenpainuva kokemus. Syiksi yökoulun herättämille positiivisille tunteille mainitaan koko luokan mukanaolo, yhdessä tekeminen, mieluisaksi koettu tekeminen, esiintyminen sekä kavereiden läsnäolo. Yökoulu herätti paljon positiivisia tunteita, kuten iloa, hauskuutta, jännitystä, innostusta ja mahtavuutta. Se herätti kuitenkin myös surua, nolostusta ja jännitystä. Näin ollen yökoulu löytyy sekä positiivisesta

että tunteiden kirjon teemasta. Negatiiviseen teemaan en sitä sijoittanut sen vuoksi, että vaikka näissä tunnemuistoissa puhutaan surusta, on niissä kaikissa vahvempi positiivinen ote ja tarina kääntyy lopuksi positiiviseksi. Niihin liittyy itsensä likoon pistämistä ja ylittämistä, kuten tämän Pro gradu -tutkielmani otsikko kertoo;”... *Koin iloa, nolostuin, rohkenin ja nauroin*”. Yökoulumuistot vahvistavat Pekrunin (2014, 10-11) ajatusta tunteiden subjektiivisuudesta. Oppilaiden samassa tilanteessa kokemat tunteet eroavat toisistaan. Yökouluun liittyvissä muistoissa tunteiden komponenteista viitataan eniten subjektiivisuuteen ja arviointiin eli tunteiden merkityksellisyyteen (Schuman & Scherer, 2014, 15-16). Näissä tunnemuistoissa tunteet jäsentävät tietoa ja luovat merkityksiä (Mayer & Salovey, 1997, 9).

Juhlatilaisuuksista kirjoitetaan kahdessa muistossa, joista toinen oli todistustenjako. Muistossa oppilas kuvaa tilaisuutta ja sen herättämiä tunteita:

”Oli todistustenjako pääkoululla viime vuonna. Silloin jaettiin todistukset ja jätskit. Oli myös koko koulun päätöstilaisuus. Olin pukeutunut tilaisuuteen juhlavasti ja niin oli kaikki muutkin. Olin helpottunut ja onnellinen siitä, että olin selvinnyt kouluvuodesta ja pääsen kesälomalle.”

Oppilas kuvaa tilaisuuden ja kouluvuoden loppumisen herättämiä positiivisia tunteita; helpotusta ja onnellisuutta. Tässä tunnemuistossa oppilaan tunteet luovat merkitystä (Mayer & Salovey, 1997, 9) edellisen kouluvuoden uurastamisesta. Oppilas kirjoittaa olevansa helpottunut ja onnellinen ja kuvaa lomalle siirtymistä pääsemisellä sekä selviytymisellä.

Myös äitienpäiväjuhla oli juhlallinen tilaisuus, johon liittyi esiintymistä.

”Meillä oli äitienpäiväjuhla salissa, jossa koko koulu (kaikki oppilaat) esittivät. Me saimme pukeutua omiksi äideiksemme. Me esitimme luokan kesken omia äitejä, jotka tekivät itselleen tärkeitä asioita. Se oli aluksi vähän jännittävää, mutta kun esitys sujui hyvin, lopuksi jäi hyvä mieli. Esityksen jälkeen oli kiva kysellä äidiltä mielipidettä.”

Tämäkin tilaisuus oli herättänyt positiivisia tuntemuksia. Oppilas kuvaa esitystilaisuuden jännitystä ja onnistumiseen liittyvää hyvää mieltä. Tunnemuistossa oppilas kuvaa tunteidensa kautta tilanteen merkityksellisyyttä (Mayer & Salovey, 1997, 9). Oppilaan kuvaama jännitys viittaa siihen, että hän on kokenut tilaisuuden tärkeäksi ja merkityksellisesti. Oppilas myös kirjoittaa, että äidin mielipiteen kysyminen herätti miellyttäviä tunteita. Molemmat juhlatilaisuudet koetaan positiivisiksi muistoiksi ja niihin liitettiin helpottavuuden,

onnellisuuden, iloisuuden ja jännittävyuden tuntemuksia. Näihin tapahtumiin liittyy vahvasti esiintyminen sekä sosiaalisuus. Tunteiden komponenteista näkyvimmit ovat tunteiden subjektiivisuus ja arviointi (Schuman & Scherer, 2014, 15-16).

Positiivisissa tunnemuistoissa **oppitunnin** alateemaan liittyy vain yksi tunnemuisto, jossa oppilas kuvaa liikuntatuntiin liittyntä tunnemuistoa.

”Liikuntatunnilla saimme hyppiä eurotrampoilla. Jokasella oli kaksi min aikaa hyppiä ja vetää settiä. Tunne oli magia eli olin ilone. Sen jälkeen loppu liikuntatunti.”

Muiston perusteella kokemus on ollut hänelle niin mieluista, että oppilas kuvaa tunnettaan ”*magiana*”. Oppilaalle mieluinen tekeminen on jäänyt hänelle positiivisena muistoja mieleen. Tämä muisto kertoo sen, että jopa kahden minuutin mittainen tekeminen voi olla oppilaalle niin mieluista, että se jää oppilaalle mieleen ja että oppilas haluaa kertoa sen eteenpäin. Tässä muistossa tunteiden komponenteista esillä on subjektiivisuus (Schuman & Schererin, 2014, 15-16).

Myös **muiden tilanteiden** alateemaan sisältyi vain yksi muisto, joka ei sopinut muihin alateemoihin. Tässä tunnemuistossa oppilas muistelee arvosanan saamiseen liittyviä tuntemuksia.

”Silloin sain ensimmäisen hyvän numeron matikasta. Tämä tilanne tapahtui koulukeskustelussa. Se tuntui ihanalta, hämmästyttävältä ja kivalta. Sen jälkeen, kun pääsin äidin kanssa pois, niin äiti kehui minua hyvästä työstä”

Oppilas kuvailee suorituksen ja saadun palautteen antamaa tunnetta ihanaksi, hämmästyttäväksi ja kivaksi. Oppilaan tunnemuistossa kuvastuu onnistuminen ja hyvän palautteen saaminen. Oppilaan onnistumista korostaa se, että hän kertoo saamansa arvosanan olleen ensimmäinen hyvä arvosana tässä oppiaineessa. Oppilas kertoo, kuinka tilanne tapahtui koulukeskustelussa ja lämpimään tunnemuistoon liittyy myös oman vanhemman läsnäolo ja kehuminen. Tässä muistossa tunteet jäsentävät tietoa ja luovat merkityksiä (Mayer & Salovey, 1997, 9) ja oppilas kuvaa onnistumistaan positiivisten tunteiden kautta.

4.1.2 Tunteiden kirjo

Tunnemuistojen kokeminen ei aina ollut mustavalkoista, vaan osa niistä sisältää sekä positiivisia että negatiivisia tunteita.

”Tunnen koulussa monenlaisia tunteita, yleensä olen iloinen, mutta välillä ärsyttää kaikki. Monesti myös innostun ja välillä taas tylsistyn.”

Näin kuvaa eräs oppilas tuntemuksiaan kouluun liittyen. Tunteiden kirjon tunteita olivat muun muassa *jännitys, pelko, nolous, ärtymys, ylpeys, omituinen, ilo, tylsyys, stressi ja kiusaantuminen*. Tunteiden kirjon teemasta löysin neljä alateemaa; kaveritilanteet, tapahtuman, oppitunnin ja konfliktit.

Kaveritilanteiden alateemaan sijoitin nolon salaisuuden, jonka tapahtuessa oppilas oli käynyt läpi tunteiden vuoristoradan.

”Olin kaverini kanssa repuilla. Puhuimme nolosta salaisuudesta. Äkkiä huomasimme, että eräs meidän luokkalainen oli kuullut asiamme. Aloimme nauramaan. Vajosin lattialle ja halusin kadota maan alle, niin paljon minua nolotti. Menimme luokkaan nauraen, minä vapaisin, itkin ja nauroin samaan aikaan. Seuraavana päivänä en olisi halunnut kouluun, sillä salaisuus oli ollut niin nolo.”

Tämä muisto oli yllättävän avoin ja Rimé (2007, 308) kirjoittaakin, kuinka aikaisempien tutkimusten mukaan häpeän tunteita jaetaan vähemmän. Oppilas kokee tilanteen niin noloksi, että häntä oli mietityttänyt kouluun palaaminen seuraavana päivänä. Tätä muistoa voidaan peilata moninaisesti Schumanin ja Schererin (2014, 15-16) ajatusten kautta, sillä oppilas käyttää kuvailun tukena tunteiden komponenteista toiminnan sekä fyysisyyden kuvauksia; naurua, vapinaa ja itkemistä. Lisäksi kouluun palaamisen miettiminen viittaa tunteen suuntauksen ja arvioinnin ajatteluun; oppilas harkitsee, lähestyykö vai pakeneeko hän tilannetta. Itse tapahtumahetkellä oppilas on paennut paikalta, mutta kohdannut luokan seuraavana päivänä. Oppilaan kokemat tunteet luovat merkityksiä (Mayer & Salovey, 1997, 9) ja ohjaavat oppilaan suuntautumista tilanteeseen liittyen (Kokkonen, 2010, 11-12). Myös tämä tunnemuisto on hyvin tiedostettu ja reflektiivinen (Kokkonen, 2017, 15-16).

Tapahtumiin liittyen oppilaat kirjoittavat yökoulusta ja uuteen kouluun siirtymisestä. Eräs oppilas kuvaa yökoulun monitunteisuutta seuraavalla tavalla.

”Meidän koululla oli yökoulu. Olin innoissani, iloinen, mutta turhautunut kun en saanut unta. Sen jälkeen menin kotiin nukkumaan.”

Oppilas oli innostunut ja iloinen, mutta samaan aikaan hän kertoo kokeneensa turhautumista. Tästä tunnemuistosta ei käy ilmi, mitkä asiat tekivät yökoulusta positiivisen kokemuksen, mutta turhautumisen syynä on se, ettei oppilas saanut unta. Tässäkin muistossa tunne jäsentää tietoa (Mayer & Salovey, 1997, 9) ja ohjaa oppilaan suuntautumista tilanteeseen (Kokkonen, 2010, 11-12). Oppilaan turhautumisen tunne vaikuttaa olleen niin suuri, että hän oli poistunut tilanteesta. Kirjoituksesta ei kuitenkaan käy ilmi poistuiko oppilas tilanteesta yöllä kesken yökoulun vai vasta aamulla kuten muut oppilaat.

Eräs muisto koskee uuteen koulurakennukseen muuttamista.

”Koulut alkoivat (uudessa koulussa). Tulimme meidän omaan tilaan. Paikka näytti ihan omituiselta. Aloin vähitellen tottumaan tilaan. Nyt tämä paikka on mukava.”

Oppilas ei kirjoita suoraan omista tuntemuksistaan tunnesanojen kautta. Uutta rakennusta hän kuvailee omituiseksi ja omaa suhtautumistaan hän kuvaa tottumisella. Lopuksi hän toteaa koulun olevan mukava. Vaikka tunnesanasto on vähäinen, on muistosta mahdollista tulkita se, että kokemus on luultavasti herättänyt oppilaassa tunteita, kuten hämmennystä ja tyytyväisyyttä. Sijoitin muiston tähän alateemaan, koska siinä oppilas reflektoi nykyisiä tuntemuksiaan suhteessa muutokseen eli tulkitsen uuteen koulurakennukseen muuttamisen yksittäisenä, arjesta poikkeavana tapahtumana. Oppilas jäsentää tietoa ja luo merkitystä tilanteesta tuntemustensa kautta (Mayer & Salovey, 1997, 9).

Oppituntitilanteiden alateemassa esitystilanne on tyypillinen tunteiden kirjon muisto.

”Meillä oli kerran englannin esitelmä. Minua jännitti se tosi paljon, vaikka se piti esittää vain n.15 ihmiselle. Esitelmä jännitti minua, koska se oli englanniksi ja pelkäsin, että alan nauramaan tai en osaa sanoa jotain sanaa oikein. Esitelmä meni kuitenkin ihan hyvin, enkä mokannut. Sen jälkeen oli aika hyvä filis.”

Kuten tässä muistossa, oppilaat kuvaavat tuntemuksiaan esitelmän alussa, aikana ja sen jälkeen. Oppilas kirjoittaa jännityksestään ja kuvaa olosuhteita. Hän perustelee jännitystään ja kertoo jännityksen johtuneen pelon tunteesta. Oppilas myös pelkäsi jännityksen

purkautuvan nauruna, eli tässä tunnemuistossa esille nousi tunteiden toiminnan komponentti (Schuman & Scherer, 2014, 15-16). Lopuksi oppilas kuvailee hyvää tunnetta, jonka onnistunut esiintymistilanne sai aikaan. Toisessa esitelmään liittyvässä tunnemuistossa oppilas kirjoittaa kokeneensa *vähän iloa, tylsyyttä, kiusaantumista ja ihan vähän noloutta ja stressiä*. Esitelmätilanteissa oli tyypillistä, että oppilas kertoo ensin jännityksestään ja tilanteen jälkeen hyviä onnistumisen ja helpottumisen tuntemuksia. Esitelmistä kirjoitettiin erikseen, mutta myös yökoulusta nousi esille esiintymistilanteisiin liittyviä tunteita. Esiintymistilanteiden aiheuttamat tunteet olivat näissä muistoissa hyvin tiedostettuja ja reflektiivisiä (Kokkonen, 2017, 15-16). Niissä näkyy hyvin, kuinka tunteet luovat merkityksiä (Mayer & Salovey, 1997, 9) ja ohjaavat oppilaiden toimintaa (Kokkonen, 2010, 11-12). Muistossa näkyy, kuinka tunteet ovat mukana järjestäessämme omaa toimintaamme yhteisön säännöille hyväksyttäväksi (Graham & Taylor, 2014, 96-99)

Konfliktitilanteisiin sisältyy tunnemuisto, jossa oppilas oli kohdannut ärsyttävän tyypin.

”Muistan kun kerran 2lk ruokalassa tullessani eräs ärsyttävä poika seisoi luokan oven edessä kädet levällään, ikään kuin estääkseen sisäänpääsyn. Itseä melko topakkana tyypinä ärsytti kovasti, joten kävelin (puskin) vain ohi työntäen tyypin pois edestä ja kävelin luokkaan. Tunsin ärtymystä ja ylpeyttä, sillä minua ärsytti kyseinen henkilö, mutta ylpeyttä, koska olin juuri näyttänyt kyseiselle tyypille, että en masennu noin pienestä.”

Tässä muistossa oppilas muistelee kolme vuotta sitten tapahtunutta kohtaamista, jossa hän oli selvästi voimaantunut. Oppilas kuvailee muistossaan ärtymyksen ja ylpeyden tunteita. Samalla, kun hän ärsyyntyy sisäänpääsyn estävästä pojasta, niin hän myös kokee ylpeyttä siitä tavasta, jolla hän tilanteesta selviää. Tässä alla olevassa muistossa näkyy Rimén (2007, 308) ajatus siitä, että intensiivisempiä tunnekokemuksia jaetaan enemmän ja halu jakaa niitä kestää pitkään. Tunnemuisto on hyvinkin tiedostettu ja reflektiivinen (Kokkonen, 2017, 15-16).

4.1.3 Negatiiviset tunnemuistot

Negatiivisten tunnemuistojen tunteita olivat *nolous, ärtymys, outous, epävarmuus, viha, pelko, tylsyytys, kiusaantuminen, stressaus, jännitys, hämmästyminen, suru, turhautuminen, pelko, paniikki, jännittävyys, omituisuus, epäreilisyys, ällötys ja häpeä*. Näistä tunteista *viha, tylsyytys ja häpeä* löytyivät myös Pekrunin ja hänen kollegoiden (2002, 92-93) tutkimustulosten

yleisimmistä negatiivisista tunteista. Negatiivisista tunnemuistoista löysin viisi alateemaa, joita ovat; kaveritilanteet, oppitunti, konfliktit, tapaturma ja muut.

Kaveritilanteiden alateemasta löytyy muisto kaverin tavaran hukkaamisesta, nolosta ruokalatilanteesta ja kiusaamisesta. Kiusaamismuistossa oppilas muistelee kaksi vuotta sitten tapahtuneita tapahtumia.

”Mun tän hetkiset hyvät kaverit on kiusannut mua joskus 3.luokalla. Ne ei halunnut olla mun kanssa ja välkällä, kun halusin olla niitten kanssa, ne vaan oli kuin mua ei oliskaan. Se tuntu musta oudolta ja mietin aina, että mikä mussa on vialla, kun ne ei halua olla mun kanssa. Mä puhuin äitille siitä monesti, mutta mitään ei tapahtunut... Sen jälkeen mä oon vieläkin vähän epävarma, että onko ne oikeesti vieläkään mun parhaita kavereita.”

Tunteet ovat mukana, kun määrittelemme itseämme ja muodostamme ihmissuhteita (Graham & Taylor, 2014, 96-99). Tässä muistossa oppilas reflektoi omaa olemistaan erittäin avoimesti ja kirjoittaa, kuinka tapahtumat ovat edelleen hänen mielessään epävarmuutena. Kirjoituksessa näkyy se, kuinka tunnemuistot voivat olla oppilaille hyvinkin sensitiivisiä ja merkityksellisiä (Meyer & Turner, 2006, 385). Tämä muisto näyttäytyy herkkänä ja yllättävän avoimesti kerrottuna. Se on hyvin tiedostettu ja reflektiivinen (Kokkonen, 2017, 15-16) ja siinä esille tulee muiston ajankohta eräänlainen ajanjakson kuvaus, joka liitetään myös pohdinnan kautta nykyhetkeen.

Kaveritilanteisiin sijoitin myös ruokalassa koetun nolon tilanteen, jossa oppilas pohtii toimintaansa suhteessa muihin.

”Olin palauttamassa tarjotintani, kun se töppää linjaston reunaan ja tarjotin putoaa lattialle. Kuuluu räjähdys ja muki menee rikki. Minusta tuntui nololta ja pelkäsin mitä muut ajattelevat, mutta kuitenkin sen jälkeen kaikki unohtivat sen.”

Oppilas kuvaa tapahtumaa ja sen seurauksia. Hän kirjoittaa nolestumisesta ja muiden huomion pelosta. Hän myös kirjoittaa, kuinka muut unohtivat tapahtuman. Tunnemuistoon liittyi vahvasti sosiaalisuus sekä muiden ajattelun pohtiminen. Tässä muistossa näkyy tunnesääntöihin liittyvä itsensä suojelun periaate, jossa pyritään välttämään negatiivisia seurauksia kuten huomion herättämisestä (McDowell & Parke, 2000, 416-417; Garner, 1996, 26). Ruokala hahmottuu tässä muistossa sosiaalisena kenttänä, jossa oppilas pelkää

herättävänsä epätoivottua huomiota. Tunnemuisto on hyvin tiedostettu (Kokkonen, 2017, 15-16) ja siinä näkyy, kuinka tunteet ovat mukana säädellämme toimintaamme yhteisön säännöille hyväksyttäväksi (Graham & Taylor, 2014, 96-99).

Nolouden tunne liittyi ruokalan lisäksi eräässä muistossa kaverin tavaran hukkaamiseen eli eräänlaiseen luottamuksen rikkomiseen.

”Hukkasin kaverin tavaran. Hukkasin sen tunnilla. Se oli aika noloa. Sen jälkeen en vähään aikaan saanut lainata häneltä kynää.”

Tähän muistoon liittyy myös vahvasti sosiaalisuus ja sekä muiden ajattelun pohtiminen. Oppilas kirjoittaa toimineensa väärin, häpeävänsä toimintaansa ja kuvaa, mitä seurauksia tästä hänelle seurasi. Nummenmaa (2010, 36) luokittelee häpeän ja nolostumisen sosiaalisiin tunteisiin, jotka opitaan tietyssä kulttuurissa sosiaalisen kanssakäymisen kautta. Myös Turner (2007, 9-10) kirjoittaa häpeän ja syyllisyyden tunteiden olevan vahvasti sosiaalisia tunteita. Hän kirjoittaa, että häpeää syntyy, kun ihminen kokee käyttäytyvänsä normien vastaisesti. Turnerin mukaan häpeän tunne voi edelleen aiheuttaa pettymystä, vihaa ja pelkoa seuraamuksista. Tässä muistossa tulee ilmi, kuinka oppilas on käyttäytynyt normien vastaisesti ja miltä tämä hänestä tuntui. Tässäkin muistossa näkyy se, kuinka tunteet ovat mukana määrittellessämme itseämme ja muodostaessamme ihmissuhteita (Graham & Taylor, 2014, 96-99).

Oppitunnin alateemasta löytyy yksi muisto, jossa oppilas kuvaa välitunnin tapahtumien aiheuttamia seurauksia liikuntatunnilla.

”Pidin puhelinta välkällä taskussa, niin en saanut hyppiä trampalla liikuntatunnilla. Minua ärsytti. Lähdin kotiin.”

Muistossa oppilas kirjoittaa, kuinka hänen toimintansa välitunnilla aiheutti seurauksia liikuntatunnille. Oppilas kuvaa tunnettaan lyhyesti ärsytyksellä eikä avaa tilannetta sen enempää. Oppilas käyttää tunnemuistonsa kuvaamisessa tunteen subjektiivisuutta kirjoittaessaan ärtymyksestään (Schuman & Scherer, 2014, 15-16). Muistosta ei käy ilmi lähtikö oppilas kotiin ärsytyksensä takia tilanteesta poistumalla vai ärsyyntyneenä kotiin oppitunnin jälkeen.

Tässä tutkielmassa **konfliktit** liittyvät tilanteisiin, joissa eri osapuolten välillä oli ristiriitaa. Oppilaat kertovat tappelusta, riidasta, kiusaamisesta ja lumipallon heittämisestä. Oppilaat olivat joutuneet riitatilanteisiin, kuten tappeluun.

”Tappelin kaverin kanssa, kun hän nosti minut seinälle, suutuin ja sitten rupesimme painimaan ja opettaja tuli väliin. Minua alkoi ärsyttää, koska hän lähti karkuun ja minä jouduin jäädä selvittämään tätä asiaa.”

Tässä muistossa riitatilanne johti fyysiseen tappeluun asti. Oppilas ei kuvaa tappelua edeltäviä tunteita, vaan hän kuvaa tappelun aikaista suuttumista ja ärtymystä siitä, kun hän joutui yksin jäämään selvittämään asiaa opettajan kanssa. Toisessa riitaan liittyvässä muistossa ei edetty fyysiseen tappeluun asti ja siinä oppilas kuvaa toisen osapuolen käyttäytymistä ja kertoo, kuinka asia oli selvitetty opettajien kanssa. Oppilas kuvaa tunteiden subjektiivisuutta kirjoittaessaan suuttumisesta ja ärtymyksestä (Schuman & Scherer, 2014, 15-16).

Myös lumipallon heittäminen on konfliktitilanne, joka liittyy kaverien väliseen ristiriitaan ja siitä kerrotaan seuraavalla tavalla;

”Heitin lumipallon välitunnilla.

Kaveri ärsytti.

Viha.

Jouduin jälki-istuntoon koulun jälkeen. (vanhassa koulussa).”

Tämä välitunnilla tapahtunut tunnemuisto on kirjoitettu lyhyesti ja ytimekkäästi ja oppilaan jäsennelty vastaus viittaa siihen, että hän on vastannut suoraan apukysymysten kautta. Oppilas kirjoittaa tunteneensa vihaa kaverinsa ärsytyksestä, mikä johti lumipallon heittämiseen. Tässä tunnemuistossa vihan kokeminen kertoo tunteen subjektiivisuudesta ja lumipallon heittäminen puolestaan on toiminta, johon tunnetila on johtanut (Schuman & Scherer, 2014, 15-16).

Aineistosta löytyy myös toinen kiusaamiseen liittyvä tunnemuisto, jonka sijoitin konfliktitilanteisiin.

”Olin lähdössä koulusta niin minua tultiin kiusaamaan. Minä olin hyvin vihainen. Lähdin suoraan kotiin ja seuraavana päivänä se selvitettiin.”

Oppilas kertoo tilanteen, jossa kiusaamista oli tapahtunut, muttei kerro, mitä kiusaaminen on pitänyt sisällään. Oppilas kuvailee vihaista tunnetta, joka on johtanut kotiin lähtemiseen. Oppilas kertoo myös, että tapahtuma on selvitetty seuraavana päivänä eikä muistosta saa

selvää, vaivaako kiusaamistapaus oppilasta edellisen esimerkin tavoin. Tästä muistosta ei myöskään selviä, milloin kiusaamistilanne on tapahtunut. Tässä ja muissa konflikteihin liittyvissä tunnemuistoissa esille tulee se, kuinka tunteilla on suuri rooli sosiaalisen elämän sujuvuudelle, sillä tunneilmaisut säätelevät vuorovaikutusta ja vaikuttavat näin ihmissuhteisiin (Kokkonen, 2010, 12-14) Tässä tunnemuistossa negatiiviset tunteet ovat jäsentäneet tietoa ja luoneet merkityksiä kiusaamistilanteesta (Mayer & Salovey, 1997, 9). Tunteet ohjaavat pois päin haitallisista tilanteista (Kokkonen, 2010, 11-12) ja tässä tilanteessa kiusaaminen ja viha on johtanut siihen, että oppilas kirjoittaa lähteneensä suoraan kotiin. Tämä tilanne tapahtui siirtymätilanteessa. Konfliktitilanteiden tunnemuistot sijoittuivatkin tyypillisesti siirtymätilanteisiin, kuten välituntiin ja koulusta pääsemiseen.

Tapaturmiin liittyy huonoja tunnemuistoja ja niissä tapahtumien kulku ja seuraukset selitetään erityisen tarkkaan.

”Kaaduin liikuntatunnilla, kun olimme nurkkajussia koulumme edessä olevien kivien päälle. Kivet olivat teräviä ja löin polveni siihen. Ensin luulin, että polveeni ei tullut mitään, mutta sitten huomasi housuissani reiän ja polvessa syvän haavan. Menimme sisälle puhdistamaan sitä ja opettajat soittivat isälleni, että polvi kannattaisi näyttää lääkärille. Menimme lääkäriin ja polvi piti liimata. En saanut pyöräillä kouluun viikkoon, koska haava oli polvessa niin liima olisi peittänyt. Kuljin autolla kouluun viikon ajan.”

Kuten edellä mainitusta muistosta tulee ilmi, niin näissä muistoissa tapahtui yllättäen jotain fyysistä, joka säikäytti oppilaat. Tyypillistä tapaturmien muistoissa on tunnesanaston vähyys ja se, että oppilaat tuovat esiin tapahtumien merkityksellisyyttä muun kerronnan kautta. Toisessa tapaturmamuistossa skeittirampilla kaatunut oppilas kuvailee, kuinka hän oli tuntenut vähän outoa tunnetta.

Muihin tilanteisiin teemoittelin kaksi muistoa; vessan oven taakse jumittumisen ja maidon suolakurkussa. Vessan oven taakse jumittumisen muistossa oppilas kuvaa selviytymistään ahdistavasta tilanteesta.

”Jäin viime vuonna koulun vessaan jumiin. Oli välkkä ja olin mun kamujen kaa sisällä ja menin vessaan. Laitoin oven lukkoon ja se lukko oli tiukka. Yritin avata sitä, mutta se ei auvennut. Mun kaverit oli lähellä ja ne sano siitä sitten opelle. Mua alko vähän pelottaa ja siivooja yritti avata avaimella sitä lukkoa,

*mutta se ei auennut sit talonmies rikko sen lukon ja mä pääsin pois ja itkin
sillon kun pääsin pois. Koska panikoin aika paljon.”*

Oppilas kuvaa tarkasti tapahtumien kulkua ja niiden herättämiä tunteita. Oppilas kuvaa pelkoa ja paniikkia. Pois pääsemisen jälkeinen itku on tulkittavissa paniikin laukeamiseksi tai helpotukseksi. Tässä itku kuvastaa Schumanin ja Schererin (2014, 15-16) ajatusta tunteiden toiminnan komponentista ja oppilas myös arvioi tunteitaan.

Ruokalaan liittyy aineiston ainut ällötystä kuvaava muisto.

”Join maitoa jonka seassa oli suolakurkun pala noin 1cm.

Olimme ruokalassa.

Ällötystä.

Menin sylkemään kurkun pois.”

Tämän muiston kerrotaan tapahtuneen kolme vuotta sitten, joten se on ollut oppilaalle mieleenpainuva muisto ällötysten kautta. Ällötystä kuvataan tarkoilla faktoilla kuvituksen kera ja oppilas jäsentää vastauksensa apukysymysten kautta. Tässä tunnemuistossa ällötys suuntaa oppilaan toimintaa (Schuman & Scherer, 2014, 15-16) ohjaamalla häntä sylkemään kurkun pois eli pois päin haitallisista tilanteesta (Kokkonen, 2010, 11-12).

4.2 Viidesluokkalaisten näkemykset koulun tunnesäännöistä

Tunnesääntöihin liittyville näkemyksille muodostin kolme teemaa, jotka olivat; koulussa on vapaus näyttää kaikki tunteet, kaikki tunteet eivät kuulu kouluun sekä tunnesäännöt eivät ole helppoja ja yksinkertaisia. Kaikki tunteet eivät kuulu kouluun-teeman sisälle muodostin oppilaiden perusteluille kolme alateemaa; voimakkuus, tunteiden tarttuminen sekä muiden huomioiminen.

4.2.1 Koulussa on vapaus näyttää kaikki tunteet

Ensimmäinen teema on kaikista pienin ja siihen sijoitin ne vastaukset, joiden mukaan koulussa saa näyttää kaikenlaisia tunteita. Tässä teemassa on nähtävissä vahvasti yksilöllisen kulttuurin vaikutus, sillä oppilaat mieltävät tunteet henkilökohtaisiksi kokemuksiksi ja oikeuksiksi (Kokkonen, 2010, 135-136; Matsumoto ym., 2008, 59; Safdar ym., 2009, 1-2) esimerkiksi kirjoittamalla;

”Koulussa saa näyttää minun mielestä kaikkia tunteita, koska kaikilla on eri tunteet.”

Tässä esimerkissä oppilas toteaa, kuinka kaikkia tunteita saa näyttää, sillä jokaisella on omat tunteensa. Yksilöllisyyttä korostavissa kulttuureissa tunnesäännöt ovatkin tutkimusten mukaan suhteellisen väljiä ja sallivimpia kuin kollektiivisissa kulttuureissa (Kokkonen, 2010, 135-136; Matsumoto ym., 2008, 59; Safdar ym., 2009, 1-2). Kaikkien tunteiden näyttämistä perustellaan myös sillä, ettei tunteiden näyttämistä kielletä.

”Koulussa saa näyttää ihan millaisia tunteita haluaa. Esim. jos joku on surullinen sitä ei tarvitse olla näyttämättä. Ja jos joku on iloinen, niin on iloinen. Ei kukaan kiellä näyttämästä jotain tunteita.”

Oppilas kirjoittaa, ettei kukaan kiellä tunteiden näyttämistä, vaan että koulussa saa näyttää millaisia tunteita haluaa. Eräs toinen oppilas käyttää samaa perustelua, mutta yleisen näkökulman sijaan hän pohtii asiaa koulun kautta.

”Koulussamme ei mielestäni määritellä millaisia tunteita saa olla ja millaisia ei.”

Oppilas kirjoittaa niin, että koulu näyttäytyy tunnesääntöjen määrittäjänä. Vaikka oppilas pohtii tunnesääntöjä koulun kautta, hän käyttää termiä ”mielestäni”, mikä kuitenkin tarkoittaa, että oppilas perustaa näkemyksensä omaan näkökulmaansa. Oppilaan näkökulma on siis se, ettei heidän koulussaan määritellä millaisia tunteita saa näyttää ja millaisia ei.

Lisäksi oppilaat perustelevat tunteiden avointa näyttämistä tunteiden vaihtelevalla luonteella.

”Mielestäni koulussa saa näyttää kaikkia tunteita, sillä kaikilla on joskus hyviä ja huonoja päiviä.”

”Minun mielestä iloisuutta ja surua (saa näyttää), koska saa olla iloinen, että elämässä olisi positiivisuutta ja ajattelisi enemmän positiivisesti. Saa olla surullinen, ei aina voi olla iloinen.”

Nämä oppilaat kirjoittavat, kuinka kaikilla on erilaiset tunteet ja kuinka tunteet vaihtelevat päivien mukaan. Toinen oppilaista kirjoittaa, kuinka positiivisuus ruokkii positiivisuutta ja kuinka myös suru kuuluu kouluun, koska aina ei voi olla iloinen. Nämä perustelut vahvistavat

teorian tietoa siitä, että kouluympäristö on konteksti, jossa oppilaat kokevat laajan skaalan erilaisia tunnekokemuksia (Schutz & DeCuir, 2002, 125).

Prososiaalinen näkökulma näkyi vastauksessa, jossa esimerkkitulanteeksi annetaan välitunti.

”Mielestäni koulussa saa näyttää kaikenlaisia tunteita, kunhan ne eivät loukkaa toisia. Kaikilla on oikeus näyttää omat tunteensa. Esimerkiksi välitunnilla on tärkeää ottaa muiden tunteet ja ajatukset huomioon, jottei toiselle tule paha mieli.”

Oppilas kirjoittaa, että kaikenlaisia tunteita saa näyttää, kunhan ne eivät loukkaa toisia. Oppilas myös kehottaa siihen, että välitunnilla on tärkeä huomioida muut oppilaat, ettei kenellekään tule paha mieltä. Tässä vastauksessa näkyy Hochschild (1979, 551-564, 572) näkemys tunnesäännöistä sosiaalisina ohjenuorina.

Tässä teemassa oppilaat ovat sitä mieltä, että koulussa saa näyttää kaikkia tunteita. Näkemyksiä perustellaan sillä, että kaikilla on omat vaihtelevat tunteensa sekä sillä, ettei tunteiden näyttämistä ole kielletty. On kuitenkin myös mahdollista pohtia, näkyykö tässä luokassa Hochschildin (1990, 124) ajatus tunnesääntöjen piilevyydestä ja kyvystä vastustaa muodollista käsitteellistämistä.

4.2.2 Kaikki tunteet eivät kuulu kouluun

Tähän teemaan sijoitin ne vastaukset, joissa osa tunteista määriteltiin kouluun sopiviksi ja osa sinne sopimattomiksi. Tämä teema oli suurin ja sen sisälle muodostin neljä eri alateemaa; *voimakkuuden, tunteiden tarttumisen sekä muiden kunnioituksen.*

Oppilaiden hahmottaessa tunnesääntöjä **voimakkuuden** mukaan joitakin voimakkaita tunteita, kuten vihaa kehoitettiin välttämään.

”.. Ei kuitenkaan tarvitse ehkä niitä vihaisia ja ärsyntyneitä tunteita näyttää.”

Oppilas kirjoittaa, kuinka vihaisia ja ärsyntyneitä tunteita ei tarvitse näyttää koulussa. Tähän liittyen Underwood (1997, 610-634) ehdottaa, että lasten negatiiviset odotukset vertaisryhmän reaktioista vihalle viittaavat siihen, että viha vahvana tunteena on sosiaalisen vuorovaikutuksen yksinäinen tabu. Zemanin ja Garberin (1996, 957-973) tutkimuksissa suurimmaksi syyksi negatiivisten tunteiden säätelylle nousi itseään suojeleva syy eli oppilaat välttelivät muiden negatiivisia reaktioita. Saman tuloksen oli saanut myös Saarni (1979),

jonka mukaan lapset välttelivät muun muassa nolatuksi tulemista. Vaikka tässä Pro gradu -tutkielmassa on nähtävissä itseään suojelevia syitä, niin toisaalta oppilaat eivät näillä ajatuksilla pyri vain välttämään negatiivista huomiota, vaan tässä tapauksessa vihaa kehoitetaan välttämään myös prososiaalisista syistä.

”... todella suurta vihaa ei minusta saa näyttää, joku voi loukkaantua.”

Oppilas mainitsee muiden tunteiden ajattelun syyksi vihan välttämiseksi eli käyttää prososiaalista järkeilyä (Garner, 1996, 26; McDowell & Parke, 2000, 416-417). Oppilas kehottaa välttämään todella suurta vihaa, ettei kukaan loukkaantuisi. Eräessä toisessa vastauksessa puolestaan oppilas kirjoittaa, ettei voimakkaita tunteita, kuten vihaa, saa purkaa muihin esimerkiksi käymällä kaverin kimppuun. Eräs oppilas puolestaan vertaa tunnesäntöjä siihen, miten hän itse kokee muiden negatiivisten tunteiden purkautumisen.

”Mielestäni koulussa ei saisi näyttää syvää kateutta tai vihaa. Molempiin perusteluina minulla on se, että itseä ainakin ahdistaa, jos joku käyttäytyy koko ajan kurjasti ja vastaa kaikkeen negatiivisella äänensävyllä.”

Oppilas luokittelee syvän kateuden ja vihan voimakkuuden mukaan kouluun sopimattomiksi tunteiksi. Näitä hän perustelee ahdistuksen tunteella, joka hänelle itselle tulee muiden kateellisesta tai vihaisesta käyttäytymisestä. Tällaisten tunteiden näyttäytymistä oppilas kuvaa kurjalla käyttäytymisellä ja negatiivisella äänensävyllä. Voimakkaiden tunteiden välttelyn lisäksi joitain tunteita puolestaan kirjoitetaan sallittavan sopivissa määrin esimerkiksi kirjoittamalla, että koulussa saa näyttää; *”... vähän surua, stressiä ja sääliä... paljon surua ja stressiä...”*.

Aineistossa todella yleistä on tunnesäntöjen perustelu **tunteiden tarttumisen** kautta. Tätä lähestytään sekä positiivisen että negatiivisen kautta.

”Koulussa saa näyttää iloisia ja positiivisia tunteita, mutta koulussa ei saa näyttää huonoja tunteita, koska muillekin voi tulla sama olo. Esimerkiksi, jos minulla on vihastunut olo, se purkautuu muihin.”

Oppilas kirjoittaa, kuinka iloisia ja positiivisia tunteita saa näyttää ja huonoja tunteita ei, koska ne tarttuvat muihin. Lähestyminen tunteiden tarttumisen kautta näin yleisenä ilmiönä tässä aineistossa on mielenkiintoista ja yllättävää. Teoria osoittaakin oppilaiden havainnon tunteiden tarttumisesta oikeaksi ilmiöksi. Teorian mukaan tunteet ovat tarttuvia ja ne voivat

siirtyä toiseen (Jalovaara, 2005, 27; Nummenmaa & Sams, 2011,41-43; Pekrun, 2014, 21). Tunteet tarttuvat monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa, kun muiden ihmisten tunteita ilmaisevien kasvonilmeiden tai äänten havaitseminen saa usein havaittajassa aikaan vastaavan, joskin hieman miedomman, tunnekokemuksen. (Nummenmaa & Sams, 2011,41-43). Tunteiden tarttumista kuvaa hyvin myös seuraava muisto;

”Minun mielestä saa näyttää kaikki tunteet, mutta ei saa tartuttaa vihaa, surua ja inhoa. Niitä ei kannata näyttää, sillä kaikki tunteet tarttuvat. Esim. jos olet kiukkuinen kaveri huomaa sen ja on sitten myös kiukkuinen.”

Oppilas kirjoittaa, kuinka kaikkia tunteita saa näyttää, mutta ei suosittelen tätä kertomalla tunteiden tartumisesta. Esimerkiksi hän kertoo kiukkuisuuden tarttumisen. Nummenmaa ja Sams (2011, 41-43) antavat tunteiden nopealle tarttumiselle kahdenlaisia syitä. Ensimmäinen juontaa ihmisten laumaeläimelliseen luonteeseen, sillä tunteiden tarttuminen mahdollistaa ympäristön hajautetun havainnoimisen ja siihen reagoimisen. Toinen, mahdollisesti jopa tärkeämpi syy tunteiden tarttumiseen liittyy sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Jalovaara (2005, 27) antaa tälle esimerkiksi empatian, jossa tunteiden tarttuminen näkyy toisen henkilön mielentilaan eläytymisenä sisäisen jäljittelyn kautta. Tunnesääntöjä perustellaan myös **muiden huomioimisella**. Tähän alateemaan sisällytin ne vastaukset, joissa tunnesääntöjä perusteltiin huomaavaisuudella, kohteliaisuudella, ystävällisyydellä, yhteenkuuluvuudella ja ryhmähengellä. Nähtävillä on prososiaalisia sekä normeja ylläpitäviä perusteita tunnesäännöille (Garner, 1996, 26; McDowell & Parke, 2000, 416-417). Muiden kunnioittamiseen liittyen oppilaat miettivät muiden tunteita.

”Päättelin näin, koska kaikille tulee paha mieli, jos joku on vihainen.”

”Koulussa ei saa näyttää tunteita, josta joku voisi pahoittaa mielen tai loukkaantua, koska se voi vaikuttaa tämän elämään suurillakin tavoin.”

Näiden kirjoitusten mukaan toisten tunteita ei saa pahoittaa, ja tätä perustellaan sillä, että toisen loukkaamisella voi olla suuriakin vaikutuksia, ja että kaikille tulee paha mieli, kun joku on vihainen. Tunteiden näyttämisen ei näiden oppilaiden mukaan saa loukata tai pahoittaa kenenkään mieltä ja oppilaat pohtivat mahdollisia seurauksia ja vahinkoja. Eräs oppilas myös kirjoittaa, kuinka hyviä tunteita, kuten iloa ja innostusta saa näyttää muille, koska niistä ei ole haittaa, kun taas vihaa ei saa näyttää, koska se on muita haittaava tunne.

Eräs oppilas puolestaan miettii tunteiden näyttämistä suhteessa kavereihin.

”Mielestäni jos ärsyttää niin sitä ei saa purkaa kaveriin ja olla vihainen hänelle. Jos on saanut esim. hyvän koenumeron ja kaveri huonomman niin ei leuhki sillä. Ilon saa näyttää.”

Oppilas kirjoittaa, kuinka ärsytystä ei saa purkaa kaveriin tai olla kaverille vihainen oman ärtymyksen takia. Oppilas myös kirjoittaa, että kaverin tunteet tulee ottaa huomioon, ja että ilon saa näyttää. Tässä muistossa prososiaaliset perustelut tunnesäännöille näkyvät muiden tunteiden ajatteluna ja syissä mainittiin toisten tunteet (Garner, 1996, 26; McDowell & Parke, 2000, 416-417). McDowellin ja Parken (2000, 416-417) mukaan lapset käyttävät useammin tällaista prososiaalista järkeilyä enemmän kuin itseään suojelevaa järkeilyä positiivisen tapahtuman yhteydessä. Kuten tässä tapauksessa saavuttaessaan jotain, mitä hänen kaverinsa ei saavuttanut, oppilas välttelee kaverin tunteiden loukkaamista piilottamalla oman positiivisen tunteensa.

Vain yhdessä vastauksessa prososiaalisuus näkyy opettajan mielipiteen huomioinnissa.

”Näitä tunteita saa näyttää: ilo, pelko, suru. Näit saa näyttää, koska opet haluaa tietää mitä mieltä oppilaat on kaikesta”

Oppilas listaa sallituiksi tunteiksi ilon, pelon ja surun. Näiden sallittavuutta hän perustelee sillä, että opettajat haluavat tietää oppilaiden tuntemuksista. Yleisempää oli, että oppilaat peilaavattunnesääntöjä yksittäiseen kaveriin tai yleisesti koko ryhmään.

”Koulussa ei saisi näyttää vihaa ja ärsyyntymistä, koska muut saattavat esim. luulla, että olet vihainen heille”

Oppilas kirjoittaa, ettei vihaa ja ärsyyntymistä saisi näyttää, etteivät muut ajattele tunteen kohdistuvan heihin. Tässä kirjoituksessa näkyy Hochschildin (1979, 551-564, 572) ajatus siitä, että käytännössä tunnesäännöt näyttäytyvät juuri siinä, kun ihminen tarkkailee muiden reaktioita verraten niitä hänen omiin tunneilmaisuihinsa (1979, 551-564, 572). Samaa mieltii eräs toinen oppilas, joka puolestaan mieltii, miltä hänestä itsestä tuntuisi, jos joku muu käyttäytyisi poikkeavalla tavalla.

”.. Ei kehtaa näyttää myrtsiltä, koska mua ainakin nolottaisi, jos joku ois nyrpeä ja muut vaan normaaleja.”

Oppilas kirjoittaa nolostuvansa, jos joku ryhmästä olisi nyrpeä ja muut normaaleja. Tähän liittyen Kiilakoski (2012, 15) kirjoittaa, kuinka nuoret tarkkailevat ja pohtivat näkemäänsä.

Erilaisuus koetaan koulussa uhaksi ja jos ei halua herättää negatiivista huomiota, voi pyrkiä olemaan tavallinen. Kouluun sääntöihin eivät aina istu liian avoimesti ja riehakkaasti omia tunteitaan ilmaisevat oppilaat (Rantala, 2006, 15-16). Tässä tapauksessa oppilas peilaa nyrpeyttä normaaliin olotilaan.

Tässä alateemassa näkyy myös yhteenkuuluvuus, sillä muiden huomioimisen lisäksi oppilaat kirjoittavat tunteiden ilmaisun vaikutuksesta koko luokan ilmapiiriin ja ryhmähenkeen. Eräs oppilas kirjoittaa positiivisten tunteiden vaikutuksista.

”...Ja tietenkin saa näyttää iloa ja hyviä puolia, koska se tuo luokkaankin iloa, lämpöä, tarkkuutta ja itsevarmuutta.”

Oppilas sanoo, että iloisia ja hyviä puolia saa näyttää, koska ne tuovat lämpöä, tarkkuutta ja itsevarmuutta. Eräs oppilas puolestaan kirjoittaa hyvien tunteiden lisäksi huonoista tunteista ja niiden vaikutuksesta ryhmälle.

”Koulussa ei saisi näyttää vihaa, raivoa, tylsistyneisyyttä tai vähättelyä, koska ne huonontavat ryhmähenkeä, toisinkuin ilo ja välittäminen, jotka lujittavat ryhmähenkeä ja luovat kotoisan olon.”

Oppilas luokittelee vihan, raivon, tylsistyneisyyden ja vähättelyn ei sallittuihin tunteisiin, sillä ne huonontavat hänen mielestään ryhmähenkeä. Ilon ja välittämisen oppilas kertoo lujittavan ryhmähenkeä ja tekevän kotoisan olon. Välijärven (2017, 41) mukaan yhteenkuuluvuuden tunne kouluun on varsin voimakkaasti yhteydessä oppilaan yleiseen tyytyväisyyteen nykyiseen elämäänsä. Ne oppilaat, joiden yhteenkuuluvuuden tunne kouluunsa oli voimakas, olivat myös keskimääräistä tyytyväisempiä elämäänsä. Underwoodin (1997, 610-634) tutkiessa lasten ymmärrystä positiivisten ja negatiivisten tunteiden näyttämisestä lapset raportoivat näyttävänsä negatiivisia tunteita vähemmän avoimemmin kuin positiivisia. Rantalan (2006, 16-17) mukaan tämä havainto yhtenee aikaisemman tutkimuksen kanssa siinä, että koulu oppimisympäristönä suosii juurikin positiivisia tunneilmaisuja. Eräs oppilas kirjoittaa tähän liittyen negatiivisten tunteiden vaikutuksesta ryhmähengelle.

”Toisia loukkaavat tunteet eivät sovi, eikä myöskään luokan yhteishenkeä rikkovat tunteet.”

Negatiivisten tunteiden ilmaisu johtaa usein arvioinnin ja keskustelun kohteeksi joutumiseen, joten oppilaat oppivat välttämään negatiivisia ilmauksia. Negatiiviset tunteet myös ohitetaan

nopeasti, jolloin ne jäävät ilman huomiota. (Rantalan, 2006, 16-17.) Oppilas kirjoittaa, kuinka toisia loukkaavat eivätkä yhteishenkeä rikkovat tunteet kuulu kouluun, muttei anna esimerkkejä näistä. Normien säilyttäminen tulee tässä alateemassa esille niin, että oppilaat kannustavat ylläpitämään hyvän sosiaalisen vuorovaikutuksen ryhmän kesken. (Garner, 1996, 26; McDowell & Parke, 2000, 416-417). Tähän liittyen eräs oppilas kirjoittaa oppitunneista.

”Kouluun ei sovi tunteet, jotka häiritsevät suurella tavalla oppituntia... Toisia loukkaavat tunteet eivät sovi...”

Oppilas kirjoittaa, etteivät toisia loukkaavat tunteet ole sopivia, ja ettei tunteiden näyttäminen saisi häiritä oppituntia suurella tavalla. Tässä muistossa prososiaaliset perustelut tunnesäännöille näkyvät muiden tunteiden ajatteluna (Garner, 1996, 26; McDowell & Parke, 2000, 416-417). Oppilaiden vastauksissa oli nähtävissä Kiilakosken (2012,15) ajatus siitä, että oppilaiden on tiedostettava oma sijoittumisensa suhteessa erilaisiin ryhmän ja koulukontekstin odotuksiin toimiakseen sujuvasti osana ryhmää. Yhteenkuuluvuuden tunne on yhteydessä yhteisöllisyyteen; se viittaa sosiaaliseen ja emotionaaliseen ilmapiiriin toiminnan aikana. Yhteenkuuluvuuden tunne voidaan nähdä edellytyksenä yhteisölliselle oppimiselle, sillä se innostaa oppilaita yhteistyöhön. Se on vahvasti yhteydessä myönteisiin tunteisiin ja hyviin keskinäissuhteisiin. Yhteisöllisyyden merkitys pohjautuu subjektiivisiin kokemuksiin ja tunnemaailmaan sekä arvostuksiin. (Hännikäinen, 2006, 126-129,164).

Tässä teemassa oppilaat ovat sitä mieltä, että kaikkia tunteita ei saa näyttää koulussa. Osa tunteista määritellään kouluun sopiviksi ja osa sinne sopimattomiksi. Näkemyksiä perustellaan tunteiden voimakkuudella ja tarttumisella sekä muiden kunnioittamisella. Yleistä on positiivisten tunteiden, kuten ilon näyttämisen salliminen, ja vahvojen negatiivisten tunteiden, kuten vihan rajoittaminen.

4.2.3 Tunnesäännöt eivät ole helppoja ja yksinkertaisia

Tähän teemaan sijoitin ne vastaukset, joissa tunteiden luokittelu ei ole helppoa ja yksinkertaista. Eräs oppilas lähestyy tätä poikkeuksellisten tunteiden kautta.

”Mielestäni koulussa saa näyttää kaikkia tunteita. Jotkut tilanteet ovat kuitenkin poikkeuksia. Jos salaa kaikki tunteet muut eivät tiedä koskaan mitä haluaa. Poikkeuksena esim. jos kaveri kertoo saavansa lemmikin ja ei kiinnosta, silloin ei kannata näyttää sitä, koska kaverille voi tulla paha mieli.”

Oppilas on sitä mieltä, että kaikki tunteet ovat sallittuja, mutta että jotkin tilanteet ovat poikkeuksellisia. Poikkeukseksi hän esittää tilanteen, jossa kaverin tunteiden loukkaamisen välttämiseksi omaa kiinnostuksen puutetta ei kannata näyttää. Tässä kirjoituksessa näkyy Hochschildin (1990,122) ajatus siitä, että tunnesäännöt kertovat onko tunteemme tilanteeseen normaali vai sopimaton. Oppilas myös kirjoittaa, etteivät muut tiedä, mitä haluat, jos tunteita ei näytetä ollenkaan. Oppilaan vastauksessa näkyy näkemys siitä, että tunteet jäsentävät tietoa ja luovat merkityksiä (Mayer & Salovey, 1997, 9), ja että ne vaikuttavat ihmisten toimintaan (Kokkonen, 2010, 11-12).

Eräs oppilas puolestaan kirjoittaa, kuinka halutessaan kaikkia tunteita saa näyttää koulussa.

”... Saa niitä, jos haluaa, mutta ei kannata koska voi tulla huono itsetunto tai jotain muuta.”

Oppilas kuitenkin kirjoittaa, ettei kaikkia tunteita kannata näyttää, koska niillä voi olla ikäviä vaikutuksia esimerkiksi toisen itsetunnolle. Tässä kirjoituksessa näkyy se, kuinka tunnesäännöt ovat usein piileviä ja kuinka tulemme yleensä tietoisiksi niistä, kun huomaamme, että omat tai muiden tunteet ovat mielestämme väärä (Hochschildin, 1990, 124).

Tunteiden luokittelun hankaluus todettiin myös suoraan.

”En osaa selittää. Minun mielestä näitä tunteita saa näyttää koulussa... (ilo, suru, ihastus)”

Oppilas toteaa, ettei hän osaa perustella näkemyksiään, mutta listaa muutaman tunteen, joita hänen mielestään saa näyttää. Oppilaan kirjoituksesta näkyy hyvin se, kuinka tunnesäännöt voivat vastustaa muodollista käsitteellistämistä (Hochschildin, 1990, 124). Tämän lisäksi kolmessa muussa lomakkeessa kysymykseen oli jätetty vastaamatta.

Eräissä muistossa tunnesääntöjen määrittely poikkeaa muista.

”Minun mielestä minä en saa itkeä koulussa mutta muut saa. Koulussa saa näyttää kaikki muut tunteet paitsi surun ja vihan. Olen vain kerran itkenyt koulussa”

Poikkeava tämä määrittely on siksi, että oppilas hahmottaa surulle erilaisen säännön itselleen ja muille. Hänen mielestään surua ja vihaa ei saa näyttää koulussa, mutta hän myös toteaa,

että muut saavat itkeä koulussa, paitsi hän itse. Tässä vastauksessa tunnemuisto ja näkemykset tunnesäännöistä linkittyvät toisiinsa. Negatiivisten tunteiden ilmaisu johtaa usein arvioinnin ja keskustelun kohteeksi joutumiseen, joten oppilaat oppivat välttämään negatiivisia ilmauksia (Rantala, 2006, 16-17). Voi olla, että oppilas pelkää negatiivisia vaikutuksia, eikä halua näyttää omaa haavoittuvaisuuttaan.

Tämä luokka tukee Hochschildin (1990, 122) ajatusta siitä, ettei tunnesääntöjä voida mustavalkoisesti jakaa sallittuihin ja ei sallittuihin sääntöihin, vaan ne voivat olla hyvin tilannekohtaisia ja häilyvärajaisia. Ne voivat olla enemmänkin tunteiden skaalan vyöhykkeitä, jotka ohjaavat tunteidemme sopivuuden sijoittumista erilaisissa tilanteissa. Näissä muistossa oppilaat kirjoittavat joidenkin tunteiden olevan poikkeuksia ja viittaavat siihen, että tunteita saa näyttää halutessaan, mutta niiden näyttämistä kehoitettiin välttämään. Välttämistä perustellaan muun muassa prososiaalisilla syillä.

5. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

5.1 Luotettavuus

Luotettavuutta käsitellään usein reliabiliteetin ja validiteetin eli toistettavuuden ja pätevyyden käsitteiden kautta (Hirsjärvi ym., 2009, 231-233; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 136). Ne saavat suuremman merkityksen kvantitatiivisissa tutkimuksissa, kun taas kvalitatiivisissa tutkimuksissa ne näyttäytyvät erilaisten tulkintojen kautta (Hirsjärvi ym., 2009, 231-233). Sekä Eskola ja Suoranta (1998, 52-53) että Vilka (2015, 211) kirjoittavat, kuinka laadullisissa tutkimuksissa luotettavuuden kriteerinä on yleisesti tutkija itse, sillä hän arvioi omia tekoja, ratkaisuja ja valintoja. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 136) kuvaavat tätä kokonaisuuden johdonmukaisuuden arvioinniksi. Vilkan (2015, 126) mukaan tämä luotettavuuden arvioinnin tulisi koskea teoriaa, ryhmittelyä, luokittelua, analyysia, tulkintaa ja johtopäätöksiä. Lisäksi tulisi miettiä yleisyyttä sekä tulkintojen kestävyyttä ja syvyyttä. Reflektoin tässä luvussa tutkielmani luotettavuutta työssä tekemiä tekojen, ratkaisujen ja valintojen kautta.

Tapaustutkimuksessa pyritään lisäämään ymmärrystä tiettyyn ilmiöön liittyen välttämättä kuitenkin liikaa yleistämistä (Laine ym., 2007, 31; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 42-43, Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 181). Tulkintojen yleistettävyyden onkin yksi tapaustutkimuksen sekä laadullisen sisällönanalyysin luotettavuuden haasteista. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009, 42-43) kirjoittavat, kuinka tapaustutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa esille nousevat erityisesti edustavuus ja tulosten yleistettävyyden. Heidän mukaan tapaustutkimuksen kautta on hyvä pohtia tuloksia myös laajemmassa mittakaavassa, vaikka tutkimuksen kohteena on vain tietty yksilöllinen tapaus. Tämä tapahtuu miettimällä, mitä tapauksesta voidaan oppia, miten tuloksia voitaisiin mahdollisesti soveltaa ja kuinka tuloksia voitaisiin käyttää apuna suunniteltaessa laajempaa tutkimusta aiheeseen liittyen. Heidän mukaansa yhdenkin tapauksen huolellinen tutkiminen voi parhaimmillaan tarjota yksittäistapauksen ylittävää tietoa, vaikkei sen pohjalta voi esittää yleistyksiä. Tässä tutkielmassa yritin välttää yleistämistä. Yleistämisen sijaan liitän tuloksiani aikaisempaan tutkimukseen vertailun ja mahdollisten jatkotutkimusaiheiden pohtimisen kautta.

Toteutukseen liittyen on hyvä miettiä, kuinka valittu aineistonkeruutapa vaikuttaa oppilaan vastaamiseen. Järvenoja ja Järvelä (2005, 478) esimerkiksi miettivät, voiko haastattelu

menetelmänä vaikuttaa siihen, ettei oppilas kerro kaikkea. Pekrun (2014, 7-8) puolestaan kirjoittaa, kuinka tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien ulkopuoliset havainnot oppilaiden kokemuksista eroavat hyvin paljon oppilaiden omista kokemuksista. Hän kirjoittaa, kuinka alakoulun puolella välissä oppilaat ovat oppineet kontrolloimaan tunteitansa ja soveltavat tunnesääntöjä sen suhteen, mitä tunteita he luokassa paljastavat. Pekrun ehdottaakin anonyymejä kyselyitä sopiviksi aineistonkeruutavaksi tunteiden tutkimiselle. Tämän perusteella tässä mittakaavassa luotettavuuttani lisää se, etten perusta tulkintojani havainnointiin vaan anonyymiin kyselyyn. Havainnoimalla olisin saanut aineistosta esiin vain sen, mitä olisin osannut huomata. Kuulan (2011, 200-201) mukaan anonyymiteetin eli tunnistamattomuuden lupaamisen tutkittaville katsotaan edistävän rehellisiä vastauksia ja lisäävän osallistumista. Tämä vuoksi pyrin luomaan tutkimukselle mahdollisemman luotettavan pohjan; oppilaat vastasivat kyselyyn anonyymisti ja vastaukset jäivät vain minun nähtäväkseni. Tämä mahdollisti sen, että oppilailla oli mahdollisuus vastata avoimesti ilman tunnistettavuuden pelkoa.

Kyselytutkimukseen liittyy sille tyypillisiä heikkouksia ja esimerkiksi aineistoja voidaan pitää pinnallisina. Minulla ei ollut mahdollista varmistua siitä, kuinka vakavasti oppilaat suhtautuivat tutkimukseen. (Hirsjärvi ym., 2009, 195.) Tiedostin, etten haastatteluun verrattuna voinut esittää tarkentavia kysymyksiä tutkittaville. Oppilaiden vastausten pohjalta oli mahdollista tehdä tulkintoja heidän suhtautumisestaan vastaamista kohtaa. Vastaaminen tai vastaamatta jättäminen eivät itsessään luotettavasti kerro oppilaan suhtautumisesta, mutta pitkät, perustelut ja avoimet vastauksen loivat sellaista kuvaa, että oppilas koki vastaamistilanteen tarpeeksi luotettavaksi ja aiheen tärkeäksi. Lyhyt vastaus puolestaan saattoi olla tässä tehtävänannossa kohderyhmälle tyypillistä ja lyhyt tai kokonaan tyhjä vastaus saattoi kieliä suhtautumisen sijaan esimerkiksi sanallistamisen vaikeudesta. Tässä tutkielmassa en kokenut tarpeelliseksi oppilaiden suhtautumisen kyseenalaistamista, vaan otin kaikki vastaukset vastaan sellaisinaan. Rehellisyydestä kertoivat muutamien oppilaiden kirjoittamat huomiot lomakkeeseen, esimerkiksi eräs huolellinen vastaaja mainitsi ”tämän kyselyn” yhtenä syynä koulussa tylsistymiselle ja eräs pahoitteli kiireessä syntyneitä huonoa käsialaansa. Olen tekemääni lomakkeeseen tyytyväinen ja se palveli hyvin tutkimuskysymyksiäni. Pilottikysely myös edisti tutkimuslomakkeen kysymysten kehittymistä niiden lopulliseen muotoonsa. Voisi sanoa, että lomakkeeni tuki tutkielmani validiteettia. Tein tutkielman alussa päätöksen, että lähestyn aihetta haastattelujen sijaan tutkimuslomakkeella, jotta sain otannakseni koko luokan.

Tulkinnoissa luotettavuuteen liittyen on hyvä miettiä, mitkä asiat ovat vaikuttaneet tuloksiin. Yökoulun ajankohtaisuus vaikutti mahdollisesti oppilaiden vastauksiin ja tätä kautta tutkielman tuloksiin. Ennen aineistonkeruuta opettajat kertoivat minulle, että heillä oli tulossa yökoulu seuraavalla viikolla ja teettämäni kyselyn jälkeen luokka myös keskusteli yhteisesti aiheesta. Voi siis olla, että yökoulu näkyi aineistossa vahvasti sen vuoksi, että oppilaita oli muistutettu, että siitä keskusteltaisiin kyselyn jälkeen. Mielenkiintoista olisi toistaa tutkimus niin, ettei luokalla olisi tulossa erikoisia tapahtumia ja katsoa olisivatko tapahtumien muistelut yhtä yleisiä.

Tuloksiin liittyen on tärkeää tiedostaa, että vaikka tutkielmani oli aineistolähtöistä, niin täysin puhdas aineistolähtöinen päättely ei ole kuitenkaan mahdollista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009; Salo, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2009.) Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009, 42-43) kirjoittavat, että koska aineistolähtöinen päättely pyritään perustamaan pelkkään havaintojen kuvaamiseen ilman ennakkokäsityksiä, on sellaista tutkimista vaikea toteuttaa. Ei ole olemassa objektiivisiä havaintoja, vaan havainnot ovat yleisesti hyväksytyyn ajatuksen mukaan teoriapitoisia. Luotettavuutta ja tulosten oikeellisuutta voivat lisätä tutkijan perustellut kuvaukset aineistosta ja sen analyysistä. Käyttämäni käsitteet ja menetelmät ovat asettamiani ja vaikuttavat näin tuloksiin. Oma näkökulmani vaikutti siihen, minkä koin tärkeäksi ja mitä lähdin tutkimaan. Näkökulmani vaikutti teorian muodostamiseen, aineiston ryhmitelyyn, analyysiin, tulkintaan ja johtopäätöksiin. Tutkimiseni oli aineistolähtöistä niin, että tutkimusta ohjasivat asettamani tutkimuskysymykset ja niiden teoreettinen viitekehys. Tutkielmani luotettavuutta lisää se, että olen kirjoittanut esille prosessiani lukuun 3. Tämä prosessin esille tuominen on Kiviniemen (2001, 142), Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 232) sekä Tuomen ja Sarajärven (2009, 96) mukaan tutkimuksen uskottavuuden kannalta keskeinen valinta.

Prosessin kirjoittamisen lisäksi pyrin lisäämään luotettavuutta avaamalla omaa tutkijapositioniani (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 96). Vilkan (2015, 126) mukaan tutkijan tulkintojen tulee vastata tutkittavan näkemyksiä ja niiden tulee olla puolueettomia. Myös tutkijan arvojen on oltava näkyvillä hänen tekemien valintojen takana. Tämä asettaa tutkielmani luotettavuudelle haasteen. Tutkielman luotettavuutta lisää se, että tiedostan valitsemani teoreettisen näkökulmani vaikutuksen tutkimuksen kulkuun. Huomasin tutkielman aikana, kuinka etenkin vahvasti sosiologinen ja pedagoginen näkökulma ohjasivat tutkielmani kulkua. Sosiologia ja lapsilähtöinen näkökulma myös korostuivat siinä, kun vertasin oman tutkielmaani aikaisemman tutkimuksen kenttään.

Luotettavuutta voidaan miettiä myös tutkittavan ilmiön eli tunteiden asettamien haasteiden kautta. Kun tutkitaan kysymällä tutkittavilta, miltä heistä tuntuu, tutkijoiden haasteeksi jää päättää ovatko tutkittavien itsereflektiot käyttökelpoista ja luotettavaa aineistoa. Koska kokemus on sisäinen ja subjektiivinen tapahtuma, ei ole mitään oikeaa tapaa mitata mitä henkilö ”oikeasti” tuntee (Barret, 2004, 277.) Tässä tutkielmassa en siis lähtenyt kyseenalaistamaan oppilaiden kirjoitusten todellisuutta, vaan otin ne vastaan sellaisina kuin ne olivat. Matsumoto ja kollegat (2008, 71) kirjoittavat, kuinka tutkimalla näkemyksiä tunnesäännöistä pääsin käsiksi vain niihin sääntöihin, jotka on mahdollista sanallistaa. Tämä on tutkielmalleni rajoittava tekijä, sillä tunnesäännöt voivat jäädä sanoittamisen ulkopuolelle. Lisäksi haastetta asettaa se, että tunnesäännöt voivat olla tiedostamattomia. Luotettavuuteen vaikuttaa se, kertovatko osallistujat omista näkemyksistään vai pyrkivätkö he kirjoittamaan tietyn sosiaalisen mallin mukaisesti. On myös hyvä huomioida, että tunnekokemus voi myös muuttua, kun se kerrotaan eteenpäin (Rimé, 2007, 320). Tutkielman luotettavuutta olisin voinut lisätä käyttämällä triangulaatiota eli erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä (Hirsjärvi ym., 2009, 231-233; Tuomi ja Sarajärvi, 2009, 143-145).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusraporttia voidaan itsessään pitää keskeisenä osana luotettavuutta (Kiviniemi, 2001, 81). Voidaan ajatella, että tutkimus on luotettava, kun kohde ja aineisto ovat yhteensopivia ja kun tutkimusta ohjaavat olennaiset ja harkinnalla valitut tekijät, eivätkä epäolennaisuus ja satunnaiset tekijät. Koska jokaisella tutkijalla on takanaan erilaiset lähtökohdat, ei tulosten tule olla niin yleistettäviä, että joku toinen voisi toistaa ne. Tulosten tulee kuitenkin olla selkeästi perusteltuja ja niiden takana tulee olla tutkijan rehelliset valinnat. (Vilka, 2015, 126.) Tutkielmani luotettavuuteen liittyy vahvasti sen laajuus ja omien taitojeni ja kokemusteni pohjalta tehdyt valinnat. Luotettavuutta lisäävät hyvät tutkimuskäytäntöni, tutkimuksen prosessin kuvaus ja tutkimustulosten vertaaminen aikaisempaan teoriaan. Tämän tutkielman tulokset antavat yhden esimerkin ilmiön tulkinnasta. Tulosten luotettavuutta heikentävät tutkielman syvyys ja triangulaation puuttuminen. Luotettavuutta voisi näin lisätä syventämällä tutkielmaa ja käyttämällä triangulaatiota.

5.2 Eettisyys

Tällä hetkellä lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa leimaa ristiriita lasten aktiivisen toimijuuden ja heidän erityisen asemansa välillä. Lapset pyritään näkemään mahdollisimman

kompetentteina toimijoina, mutta samalla heidät luokitellaan marginaaliseen asemaan erityisryhmäksi, joka vaatii erityishuomiota tutkimuskäytänteissä (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö, 2010, 15-17.) Kyrönlampi-Kylmänen (2006, 161) toteaa, että lapset tutkimuskohteena asettavat eettiset kysymykset tutkimista määrääviksi ylimmiksi ohjeiksi. Lasten ja nuorten tutkimuksen tutkimuseettinen neuvottelukunta asettaa tutkimukselle kolme eettisyyden pääperiaatetta, joita ovat tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuoja (Nuoriso- ja lapsuudentutkimuksen tutkimuseettinen toimikunta) Pohdin tässä luvussa tutkielmani eettisyyttä näiden periaatteiden kautta. Eettinen näkökulmani tarkentuu lapsuudentutkimuksen etiikkaan ja eettisyys on tärkeässä osassa tutkielmani aivan tutkimusaiheen ja -kysymysten muodostamisesta aineistonkeräämiseen, analysointiin ja pohdintaan saakka.

Vilka (2015, 25-26) toteaa, että etiikan tulisi olla mukana koko prosessin ajan, aivan tutkielman ideoinnista, aineiston keruuseen, analyysiin, tulkintaan ja tulosten tiedottamiseen saakka. Tiedonhankintatapojen ja menetelmien tulee olla tiedeyhteisön hyväksymiä ja niissä pitää noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 125-126) tarkentavat edellä mainittuja eettisyyden periaatteita tuomalla esille Haaparannan ja Niiniluodon (1991) esittämät viisi teemaa tieteen eettisyyden tarkastelulle. Näitä ovat hyvän tutkimuksen piirteet, tiedon janon hyväksyttävyys, tutkimusaiheen valinta, tutkimuksessa käytettävät keinot sekä sopivien, ei vahingollisten tutkimustulosten tavoittelu. Eskola ja Suoranta (1998, 52-53) puolestaan tuovat esille Suojasen (1982) esittämiä tutkimuksen tekemisen eettisiä ongelmakohtia. Näitä ovat tutkimuslupaan, tutkimusaineiston keräämiseen, tutkimuskohteen hyväksikäyttöön, osallistumiseen ja tutkimuksen tiedottamiseen liittyvät ongelmat. Lisäksi tutkittaessa alaikäisiä pohdintaan nousee se, kuka on pätevä antamaan tutkimusluvan; lapsi vai vanhemmat (Vehkalahti ym., 2010, 15-17). Hain ensin epävirallisesti lupaa rehtorilta, jonka jälkeen sain tutkittavan luokan opettajien suostumukset. Tutkittaessa yhtä luokkaa tutkimuslupaa anotaan yksikön johtajalta, joten tätä tutkielmaa varten hain sitä virallisesti koulun rehtorilta. Luvan saatua hain tutkimusluvut kirjallisesti sekä oppilailta että heidän vanhemmiltaan (liite 2).

Aineistoa käsitellessä tärkeitä ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta, 1999, 57; Kuula, 2011, 64, 88). Luottamuksellisuus tarkoittaa niitä sopimuksia ja lupauksia, jotka tutkittavien kanssa sovitaan. Tutkittaville on tärkeää kertoa tutkimuksen motiiveista ja tavoitteista, jotta he voivat arvioida haluavatko he osallistua tutkimukseen. (Kuula, 2011, 88, 105). Tässä Pro gradu -tutkielmassa tutkittavat vastasivat kyselyyn täysin anonymienä.

Lisäksi tein sellaisen linjauksen, etten näyttänyt oppilaiden kyselylomakkeita luokan opettajille, vaan sovimme, että opettajat saavat tutustua oppilaiden vastauksiin vasta valmiin työn kautta, jottei oppilaiden henkilöllisyys paljastuisi opettajille esimerkiksi käsialan perusteella. Myös oppilaiden koulu pysyy anonyymina. Lisäksi jotta tutkielmani oli eettisesti toteutettu, kerroin tutkimustilanteessa oppilaille tutkimukseni tavoitteista. Mielestäni tutkimuslomake oli toimiva aineistonkeruuntapa, kun tutkimuksen kohderyhmänä olivat oppilaat ja aiheena heidän henkilökohtaiset tunnemuistot ja näkemykset tunnesäännöistä. Se oli mielestäni sopivan sensitiivinen lähestymistapa.

Yleinen eettinen linjaus on se, etteivät osallistuminen tai tutkimustulokset saa hankaloittaa osallistujan elämää (Vehkalahti ym., 2010, 15-17). Tutkijan tulee kunnioittaa lasta eikä lapsen kehitystä saa vaarantaa missään tutkimuksen vaiheessa (Kyrönlampi-Kylmänen, 2006, 161). Erityisesti ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen tekeminen edellyttää tutkijalta eettistä tutkimuskäytäntöä, jolloin ensisijaista on tutkittavan ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Leen (1993) mukaan sosiaalitieteellisten tutkimusaiheiden arkuudessa erityishuomiota tulisi kiinnittää tutkimuseettisiin periaatteisiin sekä tutkittavien anonyymiteettiin. Hän on määritellyt aroiksi tutkimusaiheiksi esimerkiksi sellaiset tutkimusaiheet, jotka herättävät pelot tuntemuksia. Arkaluonteista tutkimus on silloin, kun se aiheuttaa uhkaa tutkittaville. Tällaista uhkaa voi olla esimerkiksi henkilökohtaiset ja stressaavat tutkimusaiheet, jotka aiheuttavat levottomuutta ja emotionaalista kärsimystä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 9, 19) Tähän liittyen tutkimuseettisen neuvottelukunnan sivuilla kirjoitetaan henkisten haittojen välttämisestä ja siitä, kuinka samat tutkimusaiheet ja -kysymykset voivat herättää ihmisissä erilaisia reaktioita, sillä koemme asiat eri tavoin. Tutkimustilanteessa esille voi nousta samankaltaisia tunteita kuin arkipäivän elämässä käsiteltäessä ihmiselämän puolia. (TENK.) Oman tutkielmani aihe ei ole arkaluontoinen, sillä ei se käsittely suoraan esimerkiksi kipeitä tai vaikeita tunteita. Tutkielmani eettisyydessä otin kuitenkin huomioon tunteiden arkaluontoisuuden, eikä tutkielma vaarantanut oppilaiden kehitystä.

Pekrunin (2014, 7-8) mukaan tunteiden tutkimiseen liittyy ristiriita oppilaiden oikeudesta paljastaa ja vaieta omista tunteistaan suhteessa tutkijan tarpeeseen tietää lisää oppilaiden tunteista. Oppilaat voivat haluta pitää omat tunnemuistot itsellään, eivätkä välttämättä halua jakaa niitä. Yleisesti ottaen tunteita tutkiessa pitäisi löytää tasapaino tutkijan tarpeen ja oppilaiden oikeuksien väliltä. Myös Järvenoja ja Järvelä (2005, 478) pohtivat omassa tutkimuksessaan sitä, olivatko sosiaalisuuteen liittyvät tunnekokemukset niin yksityisiä,

etteivät oppilaat halunneet jakaa näitä. Itse pohdin aluksi sitä, mitä voin oppilaiden tunteisiin liittyen tutkia ja kuinka. Mitä voin oppilailta kysyä ja millaisia tunteita voin tavoitella? Näin kysymykseni tikkuina ja oppilaiden hankalat tai kipeät tunnekokemukset muurahaispesinä. Mietin sitä, onko minulla tutkijana oikeutta oikein sohaista tikulla muurahaispesää, katsoa muurahaisten kuhinaa, kirjoittaa havainnot ja poistua paikalta, samalla jättäen pesät kuhisemaan itsekseen. Pohdin sitä, kuinka toteuttaisin tutkielman mahdollisimman sensitiivisesti. Jos olisin rajannut aiheen vain positiiviseen, olisinko saanut vain yksipuolista materiaalia? Pohdin, voiko tällä mittakaavalla aineistonkeruussa nousta esille kipeitäkin tunteita ja jäävätkö kipeimmät tunteet piiloon. Jäävätkö ne oppilaiden päähän, enkä edes tiedä, tökkäsinkö kepillä muurahaispesään vai onko näitä muurahaispesiä edes olemassa? Aineiston saatuani huomasin, että mukana oli yksi muisto, joka vaikutti muita kipeämmältä. Tähän liittyen pohdin, onko minulla oikeutta tuoda esille tätä muistoa, mutta otin sen mukaan, sillä näin kunnioitin vastaajaa, joka oli halunnut tuoda tämän asian esille.

Tässä Pro gradu -tutkielmassa etiikka näyttäytyy lapsuuden tutkimuksen kentän ja yleisten hyvien tutkijakäytäntöjen kautta läpi prosessin. Eettisyys näkyy tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamisena, vahingoittamisen välttämisenä sekä yksityisyyden ja tietosuojan kunnioittamisena. Eettisyys on tutkielman pohjana aivan tutkimusaiheen ja -kysymysten muodostamisesta aineistonkeräämiseen ja analysoinnista tulosten esittämiseen ja pohtimiseen.

6. Pohdinta

Tutkielmani tavoitteena oli tutkia, millaisia tunnemuistoja oppilailla on koulusta ja millaisiin tilanteisiin ne liittyvät sekä millaisia näkemyksiä oppilailla on kouluun liittyvistä tunnesäännöistä. **Tunnemuistojen** teemaa tutkin pyytämällä oppilaita kertomaan jonkin heille mieleen jääneen kouluun liittyvän tunnemuiston. Aineistoa lähestyin tarkastelemalla, millaisiin koulun tilanteisiin viidesluokkalaisten oppilaiden kertomat tunnemuistot liittyvät. Oppilaiden tunnemuistot olivat sekä positiivisia että negatiivisia. Tämän tapauksen perusteella koulu tunteiden areenana pitää sisällään monenlaisia tunteita herättäviä tilanteita; arkea, juhlaa ja sosiaalisia tilanteita. Teemoittelin muistot tilanteiden mukaan kaveritilanteisiin, oppitunteihin, tapahtumiin, konflikteihin, tapaturmiin ja muihin tilanteisiin.

Pekrun ja kollegat (2002, 92-93) havaitsivat tutkimuksissaan, että oppilaat kokevat laajan skaalan tunteita koulussa ja tämä ilmiö näkyi myös tässä Pro gradu -tutkielmassani. Tämän tapauksen perusteella koulun arjesta voi jäädä mieleen monenlaisia tunteiden värittämiä muistoja. Viidesluokkalaisilla oli monenlaisia, yllättäviä sekä itsellenikin tuttuja tunnemuistoja. Muistot olivat hauskoja, koskettavia, voimaannuttavia, inspiroivia ja mukaansatempaavia. Ne olivat sekä samaistuttavia että hämmentäviä. Muistot olivat monivaihteisia ja sisälsivät osittain päällekkäisiä tunteita. Aineistossa näkyi Rimén (2007, 309) havainto siitä, että ihmisen jakavat tunteitaan, ja että tapa kertoa tunteista voi vaihdella laajasti. Tämä yhteni myös Pekrunin (2014, 10-11) ja Rantalan (2006, 15-16) ajatusten kanssa siitä, että oppilaiden samassa tilanteessa koetut tunteet voivat erota suuresti toisistaan. Sama tilanne saattoi löytyä useammasta tarinasta, mutta se oli koettu erilaisena. Tunnemuistoihin vaikuttivat kokijan omat muistikuvat ja mielikuvat (Kokkonen, 2010, 14). Oppilailla oli kyky palauttaa mieleen ja kertoa yksityiskohtaisesti tapahtumien kulkua tunteita kuvaillen ja yhdistellen.

Luokan tunnemuistot liittyivät muihin oppilaisiin, opettajiin, tekemiseen ja kokemiseen. Luokka oli selvästi nauttinut yökoulusta, joka oli edellisenä vuonna antanut paljon positiivisia tunnemuistoja. Monelle oppilaalle muiden huomioiminen ja luokan yhteishenki olivat tärkeitä. Vaikka koulua muisteltiin lämpimästi, muisteluista näkyivät arjessa vastaantulevat jännitteet; riidat, epävarmuus ja odottamattomat käänteet. Jännitteitä ja ristiriitoja myös ratkaistiin ja nolot tapahtumat unohtuivat. Tämä tapaus kuvaa, kuinka koulun arjessa on muisteltavissa sekä hyviä ja huonoja muistoja että tunteiden kirjon muistoja, ja että jokainen

oppilas tuo mukaan oman kokemuksensa. Aineistosta löytyi yhteneviä ja eriäviä piirteitä aikaisempien tutkimusten kanssa (Pekrun ym., 2002; Rimé, 2007).

Aineistossa yllättävää oli vastausten avoimuus, vaikken tiedäkään kuin vain kirjoitetut muistot. Tapaus vahvasti Rimén (2007) ja Jalovaaran (2005) ajatuksia siitä, kuinka voimakkaat tunnekokemukset voivat jäädä pitkäksiin aikaa mieleen, ja mitä vahvempi kokemus on, sitä pitemmäksi aikaa se jää mieleen. (Rimé, 2007, 312; Jalovaara, 2005, 19) Tästä aineistosta löytyi sekä ”vahvoja” että ”miedompia” tunnekokemuksia. Järvenoja ja Järvelän (2005) pohtivat omassa tutkimuksessaan sitä, olivatko sosiaalisuuteen liittyvät tunnekokemukset niin yksityisiä, etteivät oppilaat halunneet jakaa näitä (Järvenoja & Järvelä, 2005, 478). Zemanin ja Garberin (1996) tutkimustulosten mukaan nuoremmat lapset näyttävät vanhempia lapsia avoimemmin surua ja vihaa (Zeman & Garber, 1996, 957-973), minkä pohjalta voisi ehdottaa, että alakoululaiset kertoivat avoimemmin tunteistaan tässä tutkielmassa verrattuna Järvenojan ja Järvelän yläkoululaisten aineistoon. Toisaalta eroa oli myös tutkimusmenetelmissä ja tutkimuskysymysten suuntaamisessa. Lisäksi näkökulmani vaatisi vielä lisää tutkimusta, jotta tulokset olisivat luotettavampia vertailua varten.

Tunnemuistoissa oli tulkittavissa tunteiden monikomponenttisuus, josta Schuman ja Scherer (2014) ovat kirjoittaneet. Oppilaat selittivät muistojaan subjektiivisuudella, toiminnallaan, fyysisillä kokemuksillaan, tunteen suuntaavalla vaikutuksella ja arvioivat tunteiden merkityksiä. (Schuman & Scherer, 2014, 15-16) Subjektiivisuus näkyi tunteiden liittämällä omaan itseensä ja sillä, että muilla havaittiin eri tunnetiloja. Tunteita kuvailtiin toiminnan kautta ja ne ohjasivat välillä oppilasta kohti uusia tilanteita ja tilanteista pois. Oppilaat myös refleктоivat sitä, miksi he tunsivat mitäkin tunnetta ja antoivat tapahtumille merkityksiä. Myös yksilöllinen kulttuuri näkyi niin, että tunnemuistoista puhuttiin avoimesti ja esille tuotiin myös negatiivisia, kipeitä ja häpeää aiheuttavia tunteita.

Opettajan osaamista ajatellen tapauksesta nousi esille tunteiden tärkeys osana koulun arkea. Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa, koululuokka näyttäytyy tässä Pro gradu -tutkielmassa tunteellisena paikkana (Graham & Taylor, 2014, 116; Pekrun, 2014, 7-8; 1; Pekrun ym., 2002, 92-93; Pekrun & Linnenbrick-Garcia, 2014; Schutz & DeCuir, 2002, 125). Tämän vuoksi opettajan olisi tärkeä ymmärtää ja tiedostaa tunteiden vaikutus, jotta hän osaa toimia oppilaiden apuna tunteiden kohtaamisessa ja käsittelyssä (Pekrun, 2014, 7-8). Opettaja toimii oppilaiden tunteiden säätelyä tukevana aikuisena näyttämällä esimerkkiä omalla toiminnallaan, reagoimalla esille nousseisiin tunteisiin ja auttamalla oppilaita tunteiden

nimeämisessä. Opettaja esimerkiksi näyttää, miten pettymyksen tunne kanavoidaan hyväksyttävällä tavalla ja auttaa sanallistamaan ristiriidassa syntyneitä tunteita. (Isokorpi, 2004, 128-130.) Oppilaiden osallistumisen perusteella voidaan sanoa, että he kokivat aiheen tärkeäksi. Lisäksi tunnemuistojen kautta oppilaat kertoivat, kuinka tunteet muuttuvat ja menevät ohi, mutta tunnemuistot voivat jäädä mieleen. Tämän tapauksen perusteella tunteet kannattaa huomioida, sillä oppilaiden koulupäivät sisältävät monia tunnepitoisia hetkiä, eikä niiden olemassaoloa voida sulkea pois. Lisäksi koetuilla tunteilla voi olla merkittävä vaikutus oppilaan kokemukseen koulusta.

Tunnesääntöjen teemaa lähestyin kysymällä oppilailta, millaisia tunteita heidän mielestään koulussa saa näyttää ja millaisia ei. Aineistosta tutkin, millaisia näkemyksiä viidesluokkalaisilla on kouluun liittyvistä tunnesäännöistä ja kuinka he niitä perustelevat. Tunnesäännöistä muodostin kolme teemaa; vapaus näyttää kaikki tunteet, kaikki tunteet eivät kuulu kouluun sekä tunnesäännöt eivät ole helppoja. Kaikki tunteet eivät kuulu kouluun - teeman sisälle muodostin oppilaiden perusteluille kolme eri alateemaa; voimakkuus, tunteiden tarttuminen sekä muiden kunnioitus ja ryhmähenki.

Tämän tapauksen perusteella koulussa on havaittavissa erilaisia piiloisia tunnesääntöjä. Tunteiden luokittelu ei ollut aivan helppoa tai yksinkertaista, mikä tukee Hochschildin ajatusta siitä, ettei tunnesääntöjä voida mustavalkoisesti rajata sallittuihin ja ei sallittuihin sääntöihin. Tunnesäännöt nähtiin myös tunteiden skaalan vyöhykkeinä, jotka ohjaavat tunteidemme sopivuuden sijoittumista erilaisissa tilanteissa. (Hochschild, 1990,122) Havaittavissa oli kulttuurillista vaikutusta siihen, kuinka tunnesääntöjä käsiteltiin. Esille nousivat individualismin kautta jokaisen oppilaan oikeus omiin tunteisiin, muiden tunteiden huomiointi ja kunnioitus sekä yhteenkuuluvuus.

Tutkielma vahvisti Hochschildin havaintoja tunnesääntöjen laajuudesta ja suunnasta (Hochschild, 1979, 564; 1990,122). Yleistä oli liian vahvojen tunteiden välttämiseen pyrkiminen ja tiettyjen tunnetilojen välttäminen (Rantala, 2006; Underwood, 1997; Zeman & Garber, 1996). Erityisesti viha vahvana tunteena näyttäytyi sosiaalisen vuorovaikutuksen yksinäisenä tabuna (Underwood, 1997, 610-634). Tässä tapauksessa esille nousi tunteiden tarttuminen perusteena tunnesäännöille (Pekrun, 2014, 21; Nummenmaa & Sams, 2011,41-43; Jalovaara, 2005, 27). Lähestyminen tunteiden tarttumisen kautta näin yleisenä ilmiönä tässä aineistossa oli mielenkiintoista ja en osannut odottaa sitä. Tämä oli hyvä esimerkki tapaustutkimuksellisuudesta. Lähdin tutkimaan itselleni tuttua ilmiötä, mutta avarsin omaa

tietämystäni muiden kokemusmaailman kautta. Tämän tapauksen perusteella koulussa on havaittavissa tunnesääntöjä ja oppilaille on erilaisia näkemyksiä tunteiden näyttämisestä.

Tämän prosessin aika koin itsekkin monenlaisia tunteita. Innostumista, kun vuosi sitten joululoman jälkeisenä aamuluennolla ideani aiheesta syttyi päähäni kuin hehkulamppu, jännitystä aikataulutuksesta, turhautumista taulukoiden muotoilusta, surua tunnemuistoihin eläytyessä, iloa hassuista tunnemuistoista, helpotusta lähestyvistä maalilinjasta, paniikkia pilkkusäännöistä ja ylpeyttä tehokkaasta työskentelystä. Kiinnostava aihe teki työskentelystä mielekästä ja oppilaiden kirjoitusten kautta matkustin koulun arkeen. Aineiston analyysia helpotti se, että aineisto oli jo valmiiksi kahteen teemaan järjestelty. Teemat liittyivät yhteen, mutta erosivat selvästi toisistaan. Tunnemuistojen osuus osoittautui vaativammaksi alueeksi, sillä oppilaiden muistot olivat hyvin erilaisia ja ne tuntuivat vastustavan järjestelyä. Tunnesääntöjen osuus puolestaan oli paljon selkeämpi ja siinä oppilaat itse perustelivat näkemyksiään. Tutkimuslomakkeen muotoilu tuki hyvin tunnesääntöjen osuutta ja monet oppilaat olivat hyvin avanneet näkemyksiään perusteluilla.

Tutkimusaihe oli mielenkiintoinen ja keräämästäni aineistosta olisi saanut vielä tutkittua, mitkä asiat tekivät oppilaat koulussa iloisiksi, tylsistyneiksi ja innostuneiksi. Nyt tutustuin niihin vain itse ja jätin ne pois analyysista tutkielman laajuuden vuoksi. Niitä olisi mielenkiintoista tutkia, sillä ne voisivat tarkentaa koulua tunteiden kenttänä. Materiaalia olisi ollut myös lisätehtävästä, jonka osa oppilasta kerkesi kirjoittaa. Olisi myös ollut mahdollista tutustua syvemmin vain jompaankumpaan teemaan, tunnemuistoihin tai tunnesääntöihin. Jatkotutkimuksen näkökulmasta tunnemuistoja olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin esimerkiksi oppimiseen tai sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyen. Tunnesääntöjen tutkimista voisi tarkentaa rajaamalla tutkimuksen koskemaan tunnesääntöjä erilaisissa koulun tilanteissa. Nyt keräsin aineiston kahdesta ryhmästä koostuvasta 5.-luokasta, mutta aihetta voisi tutkia pienemmässä mittakaavassa yhden luokan kohdalla tai vertaamalla useamman luokan tuloksia. Lisäksi voitaisiin tutkia eri ikäisten oppilaita.

Tunnesääntöihin liittyen mietin jälkepäin, olisivatko tulokset olleet erilaisia, jos olisin tutkinut aihetta teorialähtöisesti. Nyt lähdin aineistolähtöisesti liikkeelle ajatuksesta ”mitä tunteita saa näyttää ja mitä ei”. Aineiston analyysin aikana löysin ilmiölle teoreettisen käsitteen. Teorialähtöinen lähestyminen olisi mahdollisesti voinut tarkentaa lähtöasetteluitani. Toisaalta jos olisin lähtenyt liikkeelle esittelemällä oppilaille tunnesääntöjen käsitteen, olisi se voinut ohjata oppilaiden vastaustapaa. Tapaustutkimus toimi hyvin tutkiessani yhtä luokkaa,

mutta aihetta olisi mielenkiintoista tutkia myös laajemmasta näkökulmasta. Aihetta olisi mahdollista tutkia myös hyödyntämällä jotain muuta metodologista näkökulmaa, esimerkiksi narratiivisuuden kautta. Laadullinen sisällönanalyysi toimi hyvin menetelmänä, vaikka tunnemuistojen osalta se oli haastavampi.

Vaikka on ehdotettu, että tunteiden subjektiivisuuden vuoksi tutkittavilta itseltä kysyminen on havainnointia parempi menetelmä (Schuman & Scherer, 2014, 17), niin aihetta voitaisiin tutkia myös muiden menetelmien kautta tai eri menetelmiä yhdistellen. Muiden menetelmien kautta voisi olla mahdollista selvittää jotain sellaista, mikä ei tässä tapauksessa noussut esille. Muita menetelmiä voisivat olla esimerkiksi havainnointi tai kuvien käyttö. Tässä tutkielmassa olisin voinut käyttää apuna oppilaiden kuvituksia, sillä ne voivat olla oppilaiden tapa ilmaista itseään tekstin lisäksi. Nyt jätin kuvien käsittelyn pois, mutta se olisi voinut olla hyvä lisäkeino tunnemuistojen tulkinnan syventämiseksi.

Kuten jo luvussa 5.1. pohdin tutkielmaani luotettavuuden näkökulmasta, tämän tutkielman tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne antavat yhden esimerkin ilmiön tulkinnasta. Tämän Pro gradu -tutkielman perusteella oppilailla on monenlaisia tunnemuistoja erilaisiin koulun tilanteisiin liittyen ja oppilaiden näkemykset koulun tunnesäännöistä ovat keskenään sekä yhteneviä että eriäviä.

Lähteet

- Barrett, L. F. (2004). Feelings or words? Understanding the content in self-report ratings of experienced emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 266-281.
- Cole, P.M. (1985). Display rules and the socialization of affective displays. Teoksessa G. Zivin (toim.), *The development of expressive behaviour*. (s.269-289). New York: Academic Press.
- Doubleday, C., Kovaric, P. & Dorr, A. (1990). *Children's knowledge of display rules for emotional expression and control*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Boston.
- Garner, P. W. (1996). The relations of emotional role taking, affective/moral attributions, and emotional display rule knowledge to low-income school-age children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17(1), 19-36.
- Goleman, D. & Kankaanpää, J. (1997). *Tunneäly: Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.
- Graham, S. & Taylor, A. (2014). An attributional approach to emotional life in the classroom. Teoksessa R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International handbook of emotions in education*. (s.96-119). New York: Routledge.
- Efklides, A. & Volet, S. (2005). Emotional experiences during learning: Multiple, situated and dynamic. *Learning and Instruction*, 15, 377-380.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. Teoksessa: K. Scherer & P. Ekman, (toim.), *Approaches to emotion*. (s.319-343). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s.133-157). Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu - Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *The American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575.

- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Lon-
too: University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for fu-
ture research. Teoksessa T.D. Kemper (toim.), *Research agendas in the sociology of emo-
tions*. (s.117-143). Albany: State University of New York Press.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen.
Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rausku-
Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*. (126-165). Tampere: Vastapaino.
- Ismail, N.M. (2015). EFL Saudi Students' Class Emotions and Their Contributions to Their
English Achievement at Taif University. *International Journal of Psychological Studies*,
Vol. 7, No. 4, 19-42.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. (2001). *Tunnevoimaa!* Helsinki: Tammi.
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus.
- Jones, D.C., Abbey, B.B. & Cumberland, A. (1998). The development of display rule
knowledge: linkages with family expressiveness and social competence. *Child Develop-
ment*, 69(4), 1209-1222.
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2005). How students describe the sources of their emotional and
motivational experiences during the learning process: A qualitative approach. *Learning
and instruction*, 15(5), 465-480.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja.
- Kiilakoski, T. (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana –tilannekatsaus marraskuu
2012* No. Muistiot 2012:6 Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. (2001) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R.Valli
(toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalla tutkimuksen
teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s.68-84). Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Kokkonen, M. & Kinnunen, M. (2010). Tunteiden säätelyssä persoona pelissä. Teoksessa: R.
Metsäpelto & T. Feldt (toim.), *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset
piirteet*. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito*.
Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito* (3.,
uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T (2006.) Lapset tunteiden tulkkina. Teoksessa K. Määttä (toim.), *Tunteiden rakkaus ja rikkaus: Avaimia tunteiden tulkintaan.* (s.150-169) Helsinki: Finn Lectura.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). *Tapaustutkimuksen taito.* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3.painos.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lutz, C. & White, G.M. (1986). The Anthropology of Emotions. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 15, 405-436.
- Matsumoto, D. Hee Yoo, S. & Johnny Fontaine, J. (2008). Mapping Expressive Differences Around the World. The Relationship Between Emotional Display Rules and Individualism Versus Collectivism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(1), 55-74.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & J. Sluyter, J. (toim.), *Emotional development and emotional intelligence, educational implications.* (s.3-31), New york: Basic Books.
- McDowell. D.J & Parke, R.D. (2000). Differential Knowledge of Display Rules for Positive and Negative Emotions: Influences from Parents, Influences on Peer. *Social Development*, Volume 9, Issue 4, 415-432.
- Meyer, D.K, & Turner, J.C (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.
- Meyer, D.K & Turner, J.C. (2006). Reconceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 377-390.
- Neville, B. (2013). The enchanted loom. Teoksessa M.Newberry (toim.), *Emotion in schools. understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning.* (s.3-24), GB: Emerald Group Publishing Ltd.
- Novin, S., Banerjee, R., Dadkhah, A., & Rieffe, C. (2009). Self-reported use of emotional display rules in the Netherlands and Iran: Evidence for sociocultural influence, *Social Development*, 18(2), 397-41.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologiaa.* Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, L & Sams, M. (2011). Tunteet mielessä ja aivoissa. Teoksessa L. Andersson, I. Hetemäki, R. Mustonen & A. Sihvola. (toim.), *Kaikki irti arjesta.* Helsinki: Gaudeamus.

- Nuoriso ja lapsuuden tutkimuksen etiikan toimikunta. Haettu 11.12.2017 osoitteesta <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/tutkimus/tutkimuseettinen-toimikunta>
- Opetushallitus. (2015). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational practices series – 24*. International academy of education.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. Teoksessa R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International handbook of emotions in education*. (s.1-10), New York: Routledge.
- Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rantala, T. & Määttä, K. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care*, Vol. 182, No. 1, 87-105.
- Rimé, C. V (1997). Exposure to the social sharing of emotion: emotional impact, listener responses and the secondary social sharing, *European journal of social psychology*, 27, 37-54.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisu.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2015). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa T.Valli & J. Aaltola. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s.180-190). Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 75, 424-429.
- Safdar, S., Friedlmeier, W., Matsumoto, D., Yoo, S. H., Kwantes, C. T., Kakai, H., & Shigemasa, E. (2009). Variations of emotional display rules within and across cultures: A comparison between Canada, USA, and Japan. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(1), 1.

- Salo, U. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Schuman, V., & Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. Teoksessa R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge. 13-35.
- Schutz, P.A. & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry in emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134.
- Tutkimuseettinen neuvokunta. Haettu 11.12.2017 osoitteesta <http://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta>
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study: A guide for students & researches*. London: Sage.
- Trommsdorff, G. & Cole, P.M. (2011). Emotion, Self-Regulation, and Social Behavior in Cultural Contexts. Teoksessa C. Xinyin (toim.), *Socioemotional development in cultural context*. New York: Guilford Pr., 131-163.
- Turner, J. H. (2007). *Human emotions: A sociological theory*. London: Routledge.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Underwood, M. K. (1997). Peer social status and children's understanding of the expression and control of positive and negative emotion, *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(4), 610-634.
- Valli, R. (2015). Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. (s.84-108). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilkkä, H. (2017). *Tutki ja kehitä* (4. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vehkalahti, Rutanen, Lagström ja Pösö. (2010) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. H. Lagström (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (s.10-23), Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Väljjarvi, E. (2017). *Pisa 2015: Oppilaiden hyvinvointi*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos
- Wondimu, A., Van Der Werf, G. & Minnaert, A. (2010). Emotional Experiences of Students in the Classroom. A Multimethod Qualitative Study. *European Psychologist* 2010, Vol.15 (2), 142-151.
- Zeman, J. & Garber, J. (1996) Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*. Jun1996, Vol. 67 Issue 3, 957-973.

Liite 1

Tutkimuslomake

1. Mitkä asiat koulussa tekevät sinut... (Listaa 1-3 asiaa)

- a) Iloiseksi:
- b) Vihaiseksi:
- c) Tylsistyneeksi:
- d) Innostuneeksi:

2. Tunnemuisto

Kerro jokin kouluun liittyvä muisto, joka on jäänyt sinulla mieleen.

- Mitä silloin tapahtui?
- Missä tilanteessa se tapahtui?
- Miltä se sinusta tuntui, mitä tunteita koit?
- Mitä sen jälkeen tapahtui?

3. Millaisia tunteita koulussa saa mielestäsi näyttää? Entä millaisia tunteita koulussa ei saa näyttää? Perustele vastaukseksi. Voit myös kertoa esimerkin.

Liite 2 - Oppilaan ja huoltajan lupa tutkimukseen

Olen Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelija ja teen Pro gradu -tutkielmaa siitä, millaisia tunnekokemuksia oppilailla on kouluun liittyen. Tutkimukseni tavoitteena on tutkia millaisia tunteita oppilaat ovat koulussa kokeneet ja millaisia näkemyksiä heillä on tunteiden näyttämisestä. Tutkin oppilaiden tunteita siksi, että tunteiden niiden merkitystä hyvinvoinnille ja oppimiselle on alettu ymmärtämään entistä paremmin. Aihetta on tutkittu paljon opettajien osalta, muttei niinkään oppilaiden näkökulmasta. Tämän takia haluan lähteä avartamaan näkemyksiäni oppilaiden tuntemuksista. Tutkimukseni tavoitteena onkin tutkia, millaisia kokemuksia nousee esille yhdeltä luokalta, joten keskityn tunteisiin ilmiönä, enkä oppilaisiin yksilöllisesti.

Tutkimukseen osallistuminen ei vaikuta mitenkään oppilaan opetukseen eikä arviointiin. Aineisto kerätään koulussa toukokuun aikana lomakkeilla ja sen täyttäminen vie noin yhden oppitunnin. Kaikille tutkimukseen osallistuville taataan anonymiteetti eikä heidän tietojaan, opettajien nimiä, rehtoria tai koulua mainita tutkimuksessa. Lomakkeet täytetään nimettömästi, joten oppilaiden henkilöllisyydet eivät välity tutkimukseen. Tutkimusaineistoa ei myöskään anneta muille luettavaksi, vaan se jää vain minun nähtäväkseni.

Myönteistä päätöstä tutkimuslupaun odottaen,

Riina Matveinen

Oppilaan suostumus

Haluan osallistua lomakkeen täyttöön

Kyllä Ei

Huoltajan lupa

Lapseni saa osallistua lomakkeen täyttöön

Kyllä Ei

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Aika ja paikka
