



Kosonen Milka ja Lehto Saramaria

*‘‘Pidän sitä yhtä tärkeänä kuin äidinkieltä tai matikkaa.’’*

Luokanopettajien näkemyksiä tunnekasvatuksesta alkuopetuksessa sekä heidän tapojaan

toteuttaa sitä

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Laaja-alainen luokanopettajakoulutus

9.4.2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

*''Pidän sitä yhtä tärkeänä kuin äidinkieltä tai matikkaa.''* Luokanopettajien näkemyksiä tunnekasvatuksesta alkuopetuksessa sekä heidän tapojaan toteuttaa sitä (Milka Kosonen ja Sara-maria Lehto)

Pro gradu -tutkielma, 96 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2020

---

Tässä tutkielmassa tarkastellaan alkuopetuksen luokanopettajien näkemyksiä tunnekasvatuksesta ja sen merkityksestä alkuopetuksessa. Lisäksi tutkielmassa paneudutaan siihen, miten luokanopettajat toteuttavat tunnekasvatusta työssään ja millaisiksi he mieltävät omat valmiutensa toteuttaa tunnekasvatusta. Tutkimuksen aihetta pidetään tärkeänä tutkia, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 velvoittaa opettajia tunnekasvatukseen. Aiheeseen liittyvää tutkimusta on kuitenkin tehty kotimaassa varsin vähän, mikä luo tarpeen sen tutkimiselle. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: Minkälaisia näkemyksiä luokanopettajilla on tunnekasvatuksesta alkuopetuksessa? Mitä keinoja luokanopettajilla on toteuttaa tunnekasvatusta alkuopetuksessa? Millaiseksi opettaja mieltää omat valmiutensa toteuttaa tunnekasvatusta?

Luokanopettajien näkemysten tutkimista tunnekasvatuksesta alkuopetuksessa pidetään tärkeänä, sillä aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan oma asenne tunnekasvatusta kohtaan on yhteydessä tunnekasvatuksen onnistumiseen. Tutkimusongelma on rajattu alkuopetukseen, sillä aiempien tutkimusten mukaan lapsen ensimmäiset kouluvuodet ovat tunnetaitojen oppimisen kannalta kriittisiä. Opettajan toteuttama tunnekasvatus on alkuopetusikäisten oppilaiden kohdalla erityisen merkittävää, mistä johtuen pidetään tärkeänä, että luokanopettajien näkemyksiä omista valmiuksistaan toteuttaa tunnekasvatusta tuodaan esiin.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu tunteiden, tunneälyn, tunnetaitojen ja tunnekasvatuksen teoriaan, minkä lisäksi tutkielmassa esitellään aikaisempia tunnekasvatukseen liittyviä tutkimuksia. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja sen lähestymistapa on hermeneuttisfenomenologinen. Aineistonkeruumenetelmänä toimii teemahaastattelu. Haastateltavia ovat viisi alkuopetuksessa työskentelevää luokanopettajaa. Aineiston analysointikeinona on teoria-ohjaava sisällönanalyysi.

Tutkimus osoittaa, että tunnekasvatusta pidetään tärkeänä osana alkuopetusta, mutta vähemmistö haastatelluista kokee sen vahvuudekseen. Luokanopettajat ilmaisevat tarpeen lisäkoulutukselle. Tunnekasvatuksen toteutustavat jakautuvat tilannesidonnaisiin ja systemaattisiin keinoihin. Tutkimuksesta saatavan tiedon avulla luodaan kuvaa tunnekasvatuksen toteutuksesta suomalaisen peruskoulun alkuopetuksessa. Sen avulla voidaan kehittää luokanopettajien koulutusta. Sitä voivat hyödyntää myös kaikki kasvatusalan ammattilaiset oman tunnekasvatustyönsä tukena.

Avainsanat: Tunteet, tunneäly, tunnetaidot, tunnekasvatus, alkuopetus

# SISÄLTÖ

<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>1 TUNTEET</b> .....	<b>8</b>
1.1 Tunteiden merkitys.....	9
1.2 Tunteiden kulttuurisidonnaisuus .....	10
1.3 Tunne-elämän kehitys .....	11
<b>2 TUNNEÄLY JA TUNNETAIDOT</b> .....	<b>14</b>
2.1 Tunneäly.....	14
2.2 Tunnetaidot .....	18
2.2.1 Tunteiden säätely.....	19
2.2.2 Tunnetaitojen puute .....	21
<b>3 TUNNEKASVATUS</b> .....	<b>24</b>
3.1 Tunnekasvatus alakoulussa .....	26
3.2 Opettaja tunnekasvattajana.....	30
3.3 Aiempia tutkimuksia tunnekasvatuksesta.....	34
3.3.1 Kansainvälisiä tutkimuksia.....	34
3.3.2 Kotimaisia tutkimuksia .....	38
3.4 Kritiikki .....	40
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>44</b>
4.1 Tunnekasvatus opetussuunnitelmassa .....	46
4.1.1 Tunnekasvatus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014.....	46
4.2 Tutkimuksen tavoitteet.....	48
4.3 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä.....	49
4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	51
4.5 Sisällönanalyysi tutkimusmateriaalin analysoinnissa.....	53
4.5.1 Redusointi.....	54
4.5.2 Klusterointi.....	55
4.5.3 Abstrahointi .....	57
<b>5 TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>58</b>
5.1 Tunteet koulussa.....	58

5.1.1 Tunnetaidot opettajien kuvaamana.....	59
5.2 Tunnekasvatus koulussa .....	60
5.2.1 Tunnekasvatuksen merkitys alkuopetuksessa.....	62
5.3 Opettajien näkemyksiä itsestään tunnekasvattajina.....	63
5.4 Tunnekasvatus opettajien toteuttamana.....	64
5.5 Oppilaiden tunnetaitojen kehittyminen opettajien kokemana .....	68
<b>6 PÄÄTELMÄT .....</b>	<b>70</b>
6.1 Alkuopetus otollista aikaa tunnekasvatukselle .....	70
6.2 Opettajilla halu kehittyä tunnekasvattajina.....	74
6.3 Tunnekasvatus käytännössä .....	75
6.3.1 Tilannesidonnaisuus ja systemaattisuus tunnekasvatuksessa .....	77
6.4 Tunnekasvatus luokan ilmapiirin tukena.....	78
<b>7 POHDINTA .....</b>	<b>81</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>85</b>

## JOHDANTO

*''No siis nehän näkyy. Tunteistahan on aika paljon kaikki kiinni. Että jos ne ei niinku sais näkyä, ja jos niitä ei otettais huomioon, niin eihän se homma suju optimaalisella tavalla. Että voihan ne skipata, niinku on ennen skipattu, mutta sitte me ei voia kyllä mitenkään taata, että onko ne lapset oppimiskykyisiä, jos me ohitetaan ne [tunteet].''*

Tunteiden ja tunnetaitojen tutkimus on vakiintunut maailmalla viime vuosikymmenien aikana ja saanut sittemmin jalansijaa myös Suomessa. Tunnetaitojen kehittäminen on keskeinen osa lapsen kasvua ja kasvattajilla on tärkeä tehtävä kehityksen tukemisessa (Kemppinen, 2000; Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009). Kouluilla on opetusvastuun lisäksi myös kasvatusvastuu, johon tunnekasvatus sisältyy (Opetushallitus, 2016). Eliaksen (1997) mukaan tunnekasvatusta tulisi toteuttaa koulussa yhtä systemaattisesti, kuin perinteisiä oppiaineita. Tunnetaitojen kehitystä tukeva kasvatustoiminta eli tunnekasvatus, on sisällytetty uusimpaan, vuoden 2014 valtakunnalliseen Perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Tunnetaidot sisältyvät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitykseen, laaja-alaisiin tavoitteisiin sekä eri oppiainesten, kuten äidinkielen, uskonnon, liikunnan ja ympäristöopin oppiainesisältöihin ja tavoitteisiin. Tutkimusten mukaan tunnekasvatus vaikuttaa positiivisesti oppilaiden tunnetaitoihin, sosiaalisiin taitoihin, koulumenestykseen sekä kykyyn ratkaista ristiriitoja (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Tutkielmamme kannalta keskeisimpiä käsitteitä ovat tunteet, tunneäly, tunnetaidot ja tunnekasvatus sekä alkuopetus. Tunteet ovat tarkoituksenmukaisia, yksilön käyttäytymisen taustalla vaikuttavia motiiveja, jotka pyrkivät muuttamaan ihmisen toimintavalmiutta tilanteeseen sopivalla tavalla (Keltikangas-Järvinen, 2010; Myllyviita, 2016; Nurmi, 2013). Tunteiden ja oppimisen on osoitettu olevan vahvasti yhteydessä toisiinsa (Lahtinen & Rantanen, 2019). Lisäksi tunteet ovat yhteydessä sosiaalisiin suhteisiin, ja toisinpäin (Goleman, 1997). Mayer ja Salovey (1997) puhuvat tunneälykkyydestä, joka määritellään kyvyksi havaita ja ymmärtää sekä ilmaista ja säädellä tunteita emotionaalisen ja älyllisen kehityksen tukena. Tunneäly ilmenee yksilön sisäisinä eli intrapersoonallisina tunnetaitoina sekä sosiaalisina eli interpersoonallisina tunnetaitoina (Bar-On, 2006).

Tunnetaidot ovat opittuja taitoja, joiden avulla yksilö kykenee tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteita tilanteeseen sopivalla tavalla tunneälytiedon pohjalta (Isokorpi, 2004; Lahtinen & Rantanen, 2019; Virtanen, 2015). Tunnetaitojen mahdollistaman tasapainoisen tunne-elämän on tutkittu vaikuttavan myönteisesti yksilön elämään kaikilla elämänalueilla (Goleman, 1997). Ne edistävät oppimista tukemalla huomion kiinnittämistä sekä keskittymistä oppimisen kannalta olennaiseen asiaan (Lahtinen & Rantanen, 2019). Tunnetaidot ovat yhteydessä sosiaalisiin taitoihin ja niitä voidaan pitää edellytyksenä empatiakyvylle ja toimiville ihmissuhteille (Jääskinen & Pelliccioni, 2017). Tunnekasvatuksen tavoitteena on opettaa lapsille tunne- ja empatiataitoja sekä sosiaalisia taitoja (Kemppinen, 2000). Omien tunteiden tiedostaminen, impulssin hallinta ja empaattisuus ovat keskeisimpiä lapsuudessa harjoiteltavia tunnetaitoja (Saarinen, 2001).

Vaikka tunnekasvatus ja sen tutkimus ovat vakiintuneet maailmalla, ja tunnekasvatuksen merkitys on tunnustettu myös viimeisimmän Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, ei siihen olla suomalaisessa tutkimuksessa keskitytty mielestämme riittävästi. Pidämme itse tunnekasvatusta tärkeänä osana koulun arkea ja opettajan työtä, mutta luokanopettajakoulutus ei kokemuksiimme perustuen tarjoa siihen opetusta. Tämän vuoksi haluamme käsitellä aihetta pro gradu -tutkielmassamme. Kiinnostuimme tunnekasvatuksen merkityksestä juuri ensimmäisten kouluvuosien aikana alkuopetuksessa suorittamamme harjoittelun myötä. Tutkimukset osoittavat, että erityisesti alkuopetusikäisten oppilaiden kohdalla on tärkeää, että opettaja ohjaa oppilaitaan tunnetaitojen harjoittelussa (Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron & Peugh, 2012). Huesmann ja Guerra (1997) pitävät lapsen ensimmäisiä kouluvuosia kriittisinä tunnetaitojen oppimisen kannalta. Perustelemme tällä aiheen rajaamista alkuopetukseen. Koska opettajan oman asenteen tunnekasvatusta kohtaan on osoitettu olevan yhteydessä tunnekasvatuksen toteutukseen (Merritt ym., 2012), on mielestämme tärkeää tutkia, mitä näkemyksiä alkuopetuksen luokanopettajilla on tunnekasvatuksesta.

Tutkielmamme tavoitteena on käytännönläheisen tiedon luominen tunnekasvatuksen merkityksestä alkuopetuksen luokanopettajien näkemyksien pohjalta. Tavoitteenamme on lisäksi koota yhteen opettajien tapoja toteuttaa tunnekasvatusta alkuopetuksessa. Pyrimme tutkielmamme kautta kuvaamaan tunnekasvatuksen asemaa suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimuskysymyksiämme ovat seuraavat:

1. Minkälaisia näkemyksiä luokanopettajilla on tunnekasvatuksesta alkuopetuksessa?

2. Mitä keinoja luokanopettajilla on toteuttaa tunnekasvatusta alkuopetuksessa?
3. Millaiseksi luokanopettaja mieltää omat valmiutensa toteuttaa tunnekasvatusta?

Tutkielmamme on laadullinen ja sen lähestymistapa on hermeneuttisfenomenologinen. Tutkielmamme teoreettinen viitekehys rakentuu tunteiden, tunneälyn ja tunnetaitojen teoriaan, jotka pohjustavat tutkielmamme kannalta keskeistä tunnekasvatuksen ilmiötä, jota tarkastelemme opettajan roolin ja alakoulun kontekstin kautta. Aiempien tutkimusten käsittelyn lisäksi tutkielmassa otetaan huomioon myös tunnekasvatuksen osakseen saama kritiikki. Tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu teemahaastatteluna ja analysoitu sisällönanalyysin keinoin. Tutkielmamme tarjoaa tietoa tunnekasvatuksen merkityksestä lapsen ensimmäisten kouluvuosien aikana teorian ja alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien näkemysten kautta. Se tarjoaa lisäksi kasvattajille erilaisia keinoja toteuttaa tunnekasvatusta.

# 1 TUNTEET

Tässä luvussa käsitellään tunteita sekä niiden merkitystä ja kehitystä. Zembylaksen (2007) mukaan tunteiden tutkimista voidaan lähestyä koulukontekstissa joko psykodynaamisena tai sosiokulttuurisena ilmiönä. Zembylas esittelee lisäksi kolmannen lähestymistavan, josta hän käyttää käsitettä *interactional approach*. Viittaamme tähän käsitteellä vuorovaikutuksellinen lähestymistapa. Psykodynaamisessa tunnetutkimuksessa tunteet nähdään yksilöllisinä kokemuksina. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa tunteet nähdään osana jatkuvasti muuttuvaa merkityksellisten kokemusten prosessia, jotka rakentuvat oppilaiden ja opettajan muodostamassa sosiaalisessa kontekstissa sekä ympäröivän kulttuurin vaikutuksessa. Siinä tunteet määritellään ihmis-suhteiden kautta ja keskitytään tunteista käytettyihin sanallisiin ilmauksiin sekä niille annettuihin merkityksiin. Vuorovaikutuksellisessa tunteiden tutkimuksessa tunteita tutkitaan ottaen huomioon molemmat lähestymistavat. Siinä korostetaan sekä yksilön kehollisuuden että sosialisointivaikutusta siihen, mitä tunteita ja miten yksilö ne kokee. (Zembylas, 2007.) Tutkiessa tunteita päivittäisessä elämässä ja koulukontekstissa sekä yksilölliset kokemukset että sosialisointivaikutus ja kulttuurin vaikutus tunteisiin ovat olennaisia. Tutkielmamme lähtökohta on vuorovaikutuksellinen.

Tunteet ovat ihmisen ja ympäristön yhteisvaikutuksessa ja erilaisissa tilanteissa syntyviä spontaaneja reaktioita, joiden tehtävänä on viestiä meille jostakin. Tunne syntyy yksilön tulkinnasta kohdatusta tilanteesta. Tilanne voi olla ulkoinen, kuten paikka, henkilö tai asia, tai sisäinen, kuten ajatus tai aistihavainto. (Myllyviita, 2016; Nurmi, 2013.) Kokkonen (2017) huomauttaa, että tunteen ja emotion käsitteitä käytetään puhekielessä usein rinnakkain. Teoriassa tunne ja emotion kuitenkin erotetaan toisistaan. Emotiona pidetään tiedostamattomia tai esitietoisia reaktioita tunneprosessin alussa, jotka ohjaavat ihmisen toimintaa. Itse tunnekokemus, eli tunne, on tunneprosessin tietoinen vaihe. Tunteet koostuvat neljästä osatekijästä: fysiologisista reaktioista, tunneilmaisista, omakohtaisista kokemuksista ja toimintavalmiudesta. Näihin tietoisiin kokemuksiin vaikuttavat kasvatus ja kulttuuri sekä yksilön muisti- ja mielikuvat. (Kokkonen, 2017.) Tunneteorioissa erotetaan toisistaan myös tunteiden ja mielialan käsitteet. Tunteet nähdään kestoilmaisina lyhyempinä ja voimakkaampina ja ne viestittävät ihmiselle ympäröivästä maailmasta. (Larsen, 2000.) Tunteiden syntymisen taustalla on aina jokin syy, joka syntyy tiettyssä hetkessä. Mielialat ovat puolestaan pidempikestoisia ja viestivät siitä, mitä ihmiselle kuuluu. (Kokkonen, 2017; Larsen, 2000.) Sekä tunteet että mielialat ovat koettavissa olevia ja ilmaistavissa ja näin ollen kulkevat käsi kädessä keskenään. Tunteet ovat kuitenkin luettavissa lähinnä

kasvojen ilmeistä, kun taas mielialan ilmaisu näkyy enemmän kehon kielessä ja puheessa. (Larsen, 2000.)

Tunteiden luokitteluun on useita eri tapoja. Yksinkertaisimmillaan tunteet jaotellaan sen mukaan, ohjaavatko ne kokijaa niiden laukaisemaa tekijää kohti vai siitä poispäin. (Myllyviita, 2016.) Russelin (1980) luokittelussa tunteet luokitellaan kaksiulotteiseen koordinaatistoon, jonka toisella ulottuvuudella arvioidaan tunteen miellyttävyyttä ja toisella sen vaikutusta kokijan toimintakykyyn. Greenberg ja Paivio (1997) esittelevät luokittelutavan, jossa tunteet jaetaan ensisijaisiin ja toissijaisiin. Ensisijaiset tunteet ovat välittömiä tunnereaktioita asiaan tai tapahtumaan, kun taas toissijainen tunne syntyy ihmisen pyrkiessä hallitsemaan ensisijaista tunnetta. (Greenberg & Paivio, 1997.) Viime vuosikymmeninä suosioon on noussut luokittelutapa, jossa tunteet luokitellaan yleismaailmallisesti tunnettuihin perustunteisiin sekä niiden yhdistelmiin tai niihin liittyviin alatyyppeihin (Myllyviita, 2016).

Tunteiden jako yleismaailmallisiin perustunteisiin pohjautuu muun muassa siihen, miten tunne ilmaistaan, missä tilanteessa tunne syntyy ja mikä tunteen laukaisee sekä mikä on kehon fysiologinen reaktio tunteeseen (Ekman, 1999). Perustunteiden ulkopuolella oleviin tunteisiin sekä niiden kokemiseen ja ilmaisuun voi liittyä kulttuurisidonnaisuutta (Keltikangas-Järvinen, 2010; Nummenmaa, 2010). Paul Ekman (1992) on tutkinut perustunteiden olemassaoloa. Hänen mukaansa tutkimustulokset tiettyjen ilmeiden yhdistämisestä tiettyihin tunteisiin vahvistavat muuttaman universaalien perustunteiden olemassaolon, joihin luetaan seuraavat tunteet: viha, suru, pelko, rakkaus, inho, häpeä, into, nautinto ja yllätys. Jokaisen perustunteeseen liittyy lisäksi joukko muita tunteita. Esimerkiksi vihaan voidaan liittää ärtymys, suuttumus, raivo ja vastenmielisyys. (Ekman, 1992.) Myöhemmin esimerkiksi Cowen ja Keltner (2017) ovat tehneet tutkimuksen, jonka mukaan perustunteita olisi löydettävissä useampia. Heidän tutkimuksessaan tutkittavat erottelivat heille esitetyn aineiston lukuisista tunteista 27 perustunnetta. (Cowen & Keltner, 2017.)

## **1.1 Tunteiden merkitys**

Tänä päivänä tutkijat ovat laajalti yhtä mieltä siitä, että tunteet ovat ihmiselle hyödyllisiä. Ne ovat olennainen osa inhimillistä ihmisyyttä ja persoonallisuutta (Kemppinen, 2001). Tunteet ovat tarkoituksenmukaisia yksilön käyttäytymisen taustalla vaikuttavia motiiveja, jotka syntyvät syystä ja pyrkivät suojaamaan ihmistä sekä muuttamaan toimintavalmiuttamme tilanteen

mukaan (Keltikangas-Järvinen, 2010; Myllyviita, 2016; Nurmi, 2013). Tunteiden keskeisenä tehtävänä on auttaa yksilöä käsittelemään hänen ympärillään tapahtuvia tapahtumia ja asioita (Carrascosa, 2018). Ne vaikuttavat ihmisen tarkkaavaisuuteen, havaintojen tekemiseen sekä niistä tehtäviin päätelmiin (Saarinen & Kokkonen, 2003). Tunteet myös ohjaavat ihmistä asettamaan asiat tärkeysjärjestykseen oman henkilökohtaisen hyvinvointinsa mukaisesti. Näin ollen ne ovat tarpeellisia niin elämän mielekkyyden kuin elossa säilymisen kannalta ja toimivat parhaimmillaan ihmisen voimavaroina. (Kokkonen, 2017.)

Goleman (1997) kiteyttää sosiaalisten suhteiden vaikuttavan tunteisiin ja tunteiden edelleen sosiaalisiin suhteisiin. Tunteet tuottavat arvokasta tietoa sosiaalisista suhteista. Tunteita voidaan pitää edellytyksenä uusien ihmissuhteiden luomiselle ja niiden ylläpitämiselle sekä sosiaalisen elämän sujuvuudelle. (Kokkonen, 2017; Nurmi, 2013.) Niin sanotut sosiaaliset tunteet, kuten syyllisyys, häpeä, empatia ja innostus edistävät ryhmän toimintaa, sillä tunteet selkiyttävät erilaisia rooleja ryhmässä. Nämä voivat parhaimmillaan vahvistaa ryhmän me-henkeä yhteisten tunnekokemusten myötä. Tunne-elämän tasapainoisuudesta viestii se, että ihminen kykenee myötäelämään erilaisia tunnekokemuksia ja ymmärtää omien tunneilmaisujensa vaikutuksia. (Kokkonen, 2017.) Lisäksi tunteet auttavat ihmistä keskittymään moraalisten ongelmien ratkaisemiseen ja toimivat moraalin taustalla muun muassa empatian kokemusten kautta (Isokorpi, 2004; Pizarro, 2000).

## **1.2 Tunteiden kulttuurisidonnaisuus**

Tunteet ovat kulttuurisidonnaisia ilmiöitä, joihin liittyy vahvasti tilannesidonnaisuus sekä yksilön aiemmat kokemukset. Kulttuureita määrittelevät niin sanotut tunnesäännöt, jotka lapsi oppii muiden sääntöjen ohella kasvaessaan omaan kulttuuriinsa. Nämä tunnesäännöt sisältävät tiedon siitä, mitä, miten, milloin ja kenelle tunteita on soveliaista ilmaista. (Kokkonen, 2017.) Kulttuurin lisäksi yksilön tunne-elämään liittyviin ilmiöihin vaikuttavat kasvatus sekä arvo- ja ihmiskäsitys (Puolimatka, 2011). Keltikangas-Järvinen (2010) korostaa kulttuurin vaikutusta ja merkitystä ihmisten tunneilmaisussa. Myös hänen mukaansa kulttuuri määrittelee pitkälti sen, mitkä tunteet ovat niin sanotusti sopivia ja kuinka niitä pitäisi ilmaista. Ihmisen yksilölliseen tunneilmaisuun vaikuttaa ennen kaikkea se, miten ihminen sopeuttaa yksilölliset tunteensa kulttuuriin ja sen odotuksiin. (Keltikangas-Järvinen, 2000.)

Suomalaiseen kulttuuriin liitetään usein tunteiden etäisyys ja pidättyvyys. Tämä selittyy osin sodan aikaisella ja sen jälkeisellä ajalla, jolloin tunnetaitojen harjoitteluun ei ollut riittävästi malleja. Epämiellyttävinä koetut, negatiiviseksi mielletyt tunteet, kuten viha tai suru, tuli ennen kaikkea peittää, ei ilmaista ja näyttää ulkopuolisille. (Nurmi, 2013.) Vielä nykyäänkin tunteiden ilmaiseminen saattaa näyttäytyä heikkoutena ja hallitsemattomuutena suomalaisessa kulttuurissa (Saarinen & Kokkonen, 2003). Keltikangas-Järvinen (2010) kuvailee suomalaisuutta leimaavaksi tekijäksi sen, että omista tunteista ei ole soveliasta puhua. Tunteisiin liittyy kulttuurissamme useita myyttejä. Tunteet jaetaan yleisessä keskustelussa positiivisiin ja negatiivisiin, joista jälkimmäisiin luetaan muun muassa viha, suru, häpeä, pelko, syyllisyys ja ahdistus. Niin sanotut negatiiviset tunteet koetaan vaarallisina, haitallisina tai tarpeettomina. Niiden kokemiseen liitetään usein heikkous sekä kokijan tai hänen elämänsä viallisuus. Epämiellyttävinä koetuilla tunteilla on kuitenkin merkittävä tehtävä ohjata ihminen pois päin niiden synnyttämistä asioista, siinä missä miellyttävänä koetut tunteet ohjaavat niitä kohti. (Myllyviita, 2016.) Tunteet toimivat parhaimmillaan ajattelun ja toiminnan tukena ja tietynlaisina voimavaroina ihmiselle, eikä hankaliakaan tunteita pitäisi tukahduttaa (Nurmi, 2013). Omien, hankaliksi miellettyjen tunteiden äärelle pysähtyminen parantaa mahdollisuuksia ratkaisujen löytämiselle. Näin ollen olisi tärkeää, että ihmisten tunnevaltaisuus ja tunteiden koko kirjo hyväksyttäisiin eri kulttuureissa. (Saarinen & Kokkonen, 2003.) Nurmen (2013) mukaan erityisesti lapselle ja nuorelle tulisi ilmaista ääneen se, että kaikki tunteet ovat sallittuja.

### **1.3 Tunne-elämän kehitys**

Tunne-elämän kehitystä voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta käsin. Meidän tutkielmassamme tunne-elämän kehityksen tarkastelu on rajattu psykodynaamiseen tunnetutkimukseen ja kehityspsykologiseen näkökulmaan. Tunne-elämän kehitys alkaa jo vauvaiässä. Lapsen tunne-elämän kehittymiseen vaikuttavat yksilölliset tekijät, kuten temperamentti, neurokognitio ja älykkyys sekä ympäristöön liittyvät tekijät, joista keskeisin on kasvatus (Kemppinen, 2000). Useat tutkimukset todistavat hoivan ja kasvatuksen merkityksen lapsen tunne-elämän kehityksen kannalta (Goleman, 1997; Webster-Stratton, 2011). Ihmisen kehityksen lähtökohtana on hänen saamaansa hoivansa vauvana (Nurmi & Schulman, 2013). Mikäli vauvan tarpeisiin reagoidaan, mahdollistuvat perusuottamuksen ja merkityksellisten kiintymyssuhteiden luominen myöhemmin. On kuitenkin huomioitava, että vauvoilla on synnynnäinen temperamentti. Näin ollen ympäristön ja kasvatuksen tulee kohdella vauvoja yksilöllisesti siten, että kaikilla olisi

mahdollisuus oppia omien tunteiden säätelyä. (Keltikangas-Järvinen, 2010.) Perusturvallisuuden syntyminen on tunne-elämän kehityksen kannalta hyvin tärkeää. Varhaislapsuuden positiiviset kokemukset ja turvallinen kiintymyssuhde ovat eduksi lapsen myöhemmälle kehitykselle, sillä niiden on osoitettu edistävän yksilön kykyä tunnistaa ja ilmaista tunteita. (Kanninen & Sigfrids, 2012; Kemppinen, 2000.)

Lapsi vaistoa tarkasti kotona vallitsevat tunneviestit. Se, millä tavalla hoivaajat käsittelevät ja suhtautuvat lapseen, vaikuttaa lapsen tunne-elämään pitkäaikaisesti. Lapselle voidaan opettaa tärkeitä tunneoppeja, kuten tunteiden tunnistamista, hallitsemista, hyödyntämistä sekä sitä, miten tunteita säädellään erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Goleman, 1997.) Kasvattajan oma asennoituminen eri tunteisiin on merkittävässä asemassa siinä, miten lapsi oppii käsittämään eri tunteet (Kanninen & Sigfrids, 2012). Lapsi oppii hoivaajiensa kanssa sosiaalisia taitoja, joiden tukeminen edistää hänen positiivista tunne-elämän kehitystään (Kaltiala-Heino, 2013). Jo 3-6 kuukauden ikäisenä vauva osaa suunnata tarkkaavaisuutensa pois kielteiseksi mieltämistään asioista. Lisäksi vanhempien kautta opitaan, ovatko tunteet hallittavissa olevia vai koetaanko ne uhkana, sekä mitä tunteita ja millä tavoin niitä säädellään. (Kokkonen, 2017.) Lapsen oppiessa puhumaan mahdollistuu hänelle myös omien tunteiden ilmaiseminen paremmin, jolloin tunteiden säätelystä tulee helpompaa (Webster-Stratton, 2011).

Lapsi oppii kasvattajiensa avulla tärkeitä tunnetaitoja, joita tarvitaan sosiaalisissa tilanteissa. Erityisesti 3–6-vuotiaan lapsen elämässä leikki on kehityksellisesti merkittävässä asemassa, sillä sen kautta opitaan sosiaalisista suhteista, kielletystä ja sallitusta sekä vuorovaikutustaidoista. Lapsi tarvitsee tässä paljon tukea ja ohjausta kasvattajiltaan. Mikäli lapsen edellytykset ja ympäristöstä saatu tuki eivät kohtaa, voi myöhemmässä vaiheessa ilmetä tunne-elämän ongelmia. (Kaltiala-Heino, 2013.) Liikaa autoritaariseen vanhemmuuteen, eli aikuisen arvovaltaan perustuva kasvatustyyli voi ennustaa käyttäytymisen ongelmia, kuten aggressiivisuutta nuoruudessa. Se voi aiheuttaa haasteita pysyvien sosiaalisten ihmissuhteiden luomiselle. Toisaalta myös liian salliva kasvatustyyli, jossa näkyvät hemmottelu ja epäjohdonmukaisuus, voi aiheuttaa impulsiivista käyttäytymistä ja haasteita tunteiden hallinnassa. Välinpitämätön kasvatustyyli taas ennakoi ongelmakäyttäytymistä ja haasteita koulunkäynnille. (Kokkonen, 2017.)

Omien tunteiden tiedostamisen ja ymmärtämisen taidot vaikuttavat siihen, kuinka tunteet ilmaistaan (Saarinen, 2001). Tunteiden säätely onnistuu parhaiten silloin, kun yksilö on oppinut

tunnistamaan omat tunteensa (Saarinen & Kokkonen, 2003). Kasvaessaan ja vanhetessaan ihmisen tunteidensäätelykyky paranee. Tämä on yhteydessä sekä biologisiin että kokemuksen kautta opittuihin tekijöihin. Tunteiden säätelyn taustalla vaikuttavat myös hormonaaliset muutokset. (Saarinen & Kokkonen, 2003.) Nuoruudessa ongelmanratkaisukyky kehittyy ja osa kognitiivisista prosesseista, kuten prosessointinopeus ja työmuisti, alkavat tavoittaa aikuisen tasoa. On kuitenkin osoitettu, että aivoalueista ne osat, jotka säätelevät harkintakykyä, kehittyvät myöhemmin tunnepitoiseen reagointiin osallistuviin aivoalueisiin nähden. Tämä vaikuttaa esimerkiksi nuoren kykyyn arvioida erilaisia pitkäaikaisia vaikutuksia päätöksenteossa sekä käyttäytymisen hallintaan. Siinä missä kognitiivinen kehitys kasvaa varhaisnuoruudessa, tapahtuu tunteiden hallinnassa hetkellistä taantumaa, joka näkyy esimerkiksi käyttäytymisen kontrollissa. Myöhäisnuoruudessa itsehallinnan kyky kehittyy. (Kaltiala-Heino, 2013.) Tunteiden säätelyn kannalta on tärkeintä, että yksilö oppii keinoja käsitellä tunteitaan siten, että ne eivät hallitse hänen käyttäytymistään (Keltikangas-Järvinen, 2010).

## 2 TUNNEÄLY JA TUNNETAIDOT

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään tutkielmamme kannalta keskeisiä käsitteitä, joita ovat tunneäly, tunnetaidot sekä siihen liittyen tunteidensäätelykyky ja tunnetaitojen puute. Niiden ymmärtäminen on tärkeää tutkimusongelmissamme esiintyvän tunnekasvatuksen ilmiön hahmottamiseksi. Esittelemme keskeisimmät tunneälyn mallit Mayerin ja Saloveyn sekä Golemanin ja Bar-Onin mukaan. Perustelemme valintaamme sillä, että niihin viitataan yhä tunneälyn tutkimuksessa laajasti. Tunneälyn ja tunnetaitojen teoreettisen kuvauksen raja on häilyvä. Tunneälyä pidetään yhtenä älykkyyden muotona, jota yksilön tunnetaidot ilmentävät. Tunneäly ilmenee intrapersoonallisina ja interpersoonallisina tunnetaitoina. Tunnetaidot ovat opittuja välineitä, jotka auttavat yksilöä ohjaamaan ja hallitsemaan tunteitaan tunneälyn tuottaman tiedon pohjalta. (Virtanen, 2015.) Tunnetaidot ovat kykyä tunnistaa ja nimetä tunteita sekä sovittaa toiminta tilanteeseen sopivalla tavalla (Jalovaara, 2006). Tunteidensäätelykyky on tunnetaidoista eniten ulos päin näkyvää ja näin ollen vaikuttaa keskeisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tämän vuoksi se on merkittävää koulukontekstissa, joka on luonteeltaan sosiaalinen. (Webster-Stratton, 2011.)

### 2.1 Tunneäly

Goleman (1997) kuvaa tunneälyä muista kykyjä ohjaavaksi metakyvyksi, joka joko edistää tai estää älykkyyden ja kaikkien muiden kykyjen hyödyntämisen. Tunneälyn tuomat valmiudet auttavat yksilöä selviämään todellisen elämän ja arkipäivän tilanteissa. (Goleman, 1997.) Suomessa tunneälyä on verrattu maalaisjärkeen (Saarinen & Kokkonen, 2003). Saarisen (2001) mukaan taloudellinen ja tiedollinen pääoma eivät enää riitä edellytyksiksi menestykselle ja hyvinvoinnille yhteiskunnassamme, vaan siihen tarvitaan myös sosiaalista ja emotionaalista pääomaa. Tunneälyn avulla yksilö kykenee toimimaan tilanteissa tasapainoisesti ja joustavasti (Saarinen & Kokkonen, 2003). Mayerin ja Saloveyn (1997) mukaan tunneäly sisältää kyvyn havaita ja ymmärtää tunteita itsessä ja muissa, toteuttaa tunteita ajatuksen tukena sekä hallita niitä emotionaalisen ja älyllisen kehityksen edistämiseksi. Tunneälykkyyttä voidaan ajatella vastavuoroisena ilmiönä, jossa tunteet edistävät älyllistä ajattelua, ja jossa yksilö kykenee edelleen tunteiden tarkasteluun älyllisesti. (Mayer & Salovey, 1997.) Omien ja muiden ihmisten tunteiden tiedostaminen ja tiedon hyödyntäminen oman toiminnan ohjaamisessa edistävät erityisesti sosiaalista kanssakäymistä ja ihmissuhteiden sujuvuutta. (Saarinen & Kokkonen, 2003.)

Tunneäly on käsitteenä ja tutkittavana ilmiönä verrattain tuore. Tunne ja järki, eli perinteinen älykkyyys, jota voidaan mitata älykkyyssosamääränä, on nähty pitkään täysin erillisinä tutkimuskohteina. (Goleman, 1997; Saarinen & Kokkonen, 2003.) Tunneällyn tutkimus sai alkunsa 1980-luvun lopulla, kun tutkijat Salovey ja Mayer ryhtyivät tutkimaan tunteiden ja älykkyyden yhteyttä (Saarinen & Kokkonen, 2003). Tällöin luotiin ensimmäinen tunneälyteoria, jonka mukaan tunneäly on osa sosiaalista älyä. Tutkijat määrittelevät tunneällyn koostuvan tunnetietoon liittyvistä mentaalisisistä prosesseista, joita ovat tunteiden tunnistaminen itsessä ja muissa, tunteiden ilmaiseminen ja säätely sekä tunteiden hyödyntäminen tarkkaavaisuudessa, ajattelussa, suunnittelussa ja motivoinnissa. (Salovey & Mayer, 1990.) Käytämme tutkielmassamme uudempiä artikkeleita Mayerin ja Saloveyn (1997) laajemmasta tunneällyn mallista, joka pohjautuu heidän alkuperäiseen tunneälymalliinsa. Tämän teorian lisäksi Golemanin (2002) ja Bar-Onin (2006) mallit ovat vakiintuneita tunneälytutkimuksen kentällä. Maailmalla vallitsevia tunneällyn malleja ja määritelmiä yhdistävät kyky tunnistaa, ymmärtää ja ilmaista tunteita, kyky ymmärtää toisten tunteita, kyky hallita ja säädellä tunteita, kyky ratkaista ongelmia sekä kyky positiiviseen vaikuttamiseen ja itsensä motivoimiseen (Bar-On, 2006; Cherniss, 2010b). Esittelemme seuraavaksi edellä mainitut tunneällyn mallit Mayerin ja Saloveyn, Golemanin sekä Bar-Onin mukaan. Esittelemme ensin ja keskitymme laajimmin Mayerin ja Saloveyn (1997) tunneällyn tasomalliin. Perustelemme tätä sillä, että se on ensimmäinen laaja tunneälyteoria, johon myös Goleman pohjaa oman tunneällyn tutkimuksensa (Cherniss, 2010b; Virtanen, 2015).

Mayer ja Salovey (1997) jakavat tunneällyn sen laajemmassa määritelmässä neljään tasoon. Tunneällyn määritelmän ensimmäinen taso muodostaa tunneällyn perustan. Se käsittää tunteiden tiedostamisen ja käsittelyn sekä tunteiden ilmaisemisen taidot. Tunteiden tiedostaminen ilmenee yksilön kykyä tunnistaa tunteita kehossaan, tuntemuksissaan ja ajatuksissaan. Perustaan sisältyy myös kyky ilmaista tunteita ja niihin liittyviä tarpeita oikein, sekä kyky erottaa virheelliset tai epärehelliset tunneilmaisut aidoista. Tunneällyn perustaan liittyy lisäksi olennaisesti kyky tunnistaa tunteita muissa ihmisissä, käyttäytymisessä, taiteessa ja muissa yhteyksissä. Seuraava taso sisältää kyvyn hyödyntää tunteita ajattelun tukena. Tunteet toimivat viestitys- ja hälytyssysteeminä jo vauvaiässä reagoiden muutoksiin yksilössä tai hänen ympäristössään. Kehityksen myötä tunteet vaikuttavat ajatteluun kohdistamalla huomion olennaisiin muutoksiin ympäristössä. Toinen tunneällyn ajattelua edistävä aspekti on tunteiden tuottaminen päätöksenteon tukemiseksi. Yksilöllä voi herätä tunteita liittyen edessä olevaan valintaan tai päätökseen,

ja näiden tunteiden tunteminen, käsittely ja tutkiskelu voivat auttaa häntä päätöksen tekemisessä. Asioiden tarkastelu eri tunnetiloissa voi auttaa tarkastelemaan asioita eri näkökulmista, ja eri tunnetilat edistävät työskentelyä eri tavoin - esimerkiksi onnellisuuden on osoitettu edistävän luovuutta. (Mayer & Salovey, 1997.)

Mayerin ja Saloveyn (1997) tunneälyn luokittelun kolmas taso käsittää kyvyn ymmärtää ja analysoida tunteita sekä hyödyntää emotionaalista tietoa. Kyky nimetä ja luokitella tunteita sekä luoda yhteyksiä tunteiden välille alkaa kehittyä jo lapsuudessa. Lapsi oppii tunnistamaan samankaltaisuuksia ja eroja tunteissa sekä päättämään syy-seuraussuhteita tilanteiden ja tunteiden välillä. Samalla lapsi oppii tunteiden merkityksestä erityisesti ihmissuhteissa. Tälle tunneälyn alueelle on keskeistä kyky tunnistaa todennäköisiä siirtymiä tunteesta toiseen. Taito ymmärtää monimutkaisia ja ristiriitaisia tunteita sekä niiden yhdistelmiä kehittyy myöhemmin. Korkein, eli neljäs tunneälyn taso sisältää tunteiden reflektiivisen hallinnan emotionaalista ja älyllistä kasvua edistävästi. Korkealle tunneälylle on olennaista avoimuus niin positiivisille kuin negatiivisille tunteille. Tällä tasolla kyetään tekemään erottelu tunteiden ja toiminnan välille ja hallitsemaan tunteita tilanteen edellyttämällä tavalla joko antautuen tai irrottautuen niistä. Tunneälyllisesti taitava ihminen kykenee tarkastelemaan tunteitaan ja tunnetilojaan niiden pelkkää tunnistamista pidemmälle tietoisesti reflektoiden niitä metatasolla. Tunteita käsitellään metatasolla joko niitä arvioiden tai säädellen. Tunneälykkyyden korkeimmalla tasolla yksilö kykenee hillitsemään negatiivisia tunteitaan ja toisaalta kohentamaan positiivisia siten, ettei väheksy minkäänlaisia tunteita tai myöskään liioittele niiden tärkeyttä. (Mayer & Salovey, 1997.)

Tunneälyn tutkimus nousi kiinnostuksen kohteeksi maailmanlaajuisesti 1990-luvun puolessa välissä Golemanin tutkimuksen myötä (Bar-On, 2006; Virtanen, 2015). Goleman (1997) kuvaa tunneälyä opittavissa oleviksi kyvyiksi, jotka parantavat yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia ja edellytyksiä menestyä elämässä. Tutkija esittää, että tunneäly tulee sisällyttää älykkyyden määritelmään muuntamattoman älykkyydosamäärän lisäksi. (Goleman, 1997.) Hänen ensimmäisessä tunneälyn mallissaan tunneäly oli jaettu viiteen osa-alueeseen, joita olivat itsetuntemus, itsehallinta, motivoituneisuus, empatia sekä sosiaaliset taidot. Nämä viisi osa-aluetta sisälsivät 25 niitä ilmentävää kompetenssia. Myöhemmin tutkija on päivittänyt mallinsa yhdessä Richard Boyatziksen kanssa. Nykyinen luokittelu koostuu 20:stä kompetenssista, jotka on jaettu viiden sijaan neljään osa-alueeseen, joita ovat itsetietoisuus, itsehallinta, sosiaalinen tietoi-

suus ja sosiaalisten suhteiden hallinta. Luokittelussa itsetietoisuus ja itsehallinta jaetaan henkilökohtaisiin tunneälyn kykyihin sekä sosiaalisiin kykyihin, joita sosiaalinen tietoisuus sekä sosiaalisten suhteiden hallinta ilmentävät. (Goleman, 2002.)

Bar-Onin määritelmässä tunneälyä kuvaillaan emotionaalissosiaalisesti älykkyydeksi, joka koostuu toisiinsa liittyvistä emotionaalisisista ja sosiaalisista kompetensseista, jotka luokitellaan intra- ja interpersoonallisiin älykkyyden osa-alueisiin. Näihin lukeutuvat kyky ymmärtää ja ilmaista itseä, kyky ymmärtää toisia sekä kyky selviytyä päivittäisistä vaateista. Emotionaalissosiaalinen älykkyys perustuu ennen kaikkea intrapersoonallisiin kykyihin olla tietoinen itsestään, ymmärtää omat vahvuutensa ja heikkoutensa sekä ilmaista tunteensa ja ajatuksensa rakentavasti. (Bar-On, 2006.) Saarinen (2001) lisää intrapersoonallisen älykkyyden auttavan yksilöminän kokemuksessa ja persoonansa hahmottamisessa. Hän liittyy intrapersoonalliseen älykkyyteen lisäksi vakuuttavuuden, itsenäisyyden ja itsensä toteuttamisen. (Saarinen, 2001.) Isokorpi (2004) jatkaa näiden tekijöiden ja niiden kehittämisen olevan edellytys hyvään suhteeseen oman itsensä kanssa. Kyky tiedostaa ja eritellä tunteitaan sekä tunnistaa niiden vaikutus omaan käyttäytymiseen ilmentävät yksilön sisäistä tunneälyä. Itsetuntemus, joka ilmenee itsensä ymmärtämisenä, hyväksymisenä ja arvostamisena, luo perustan intrapersoonallisille tunnetaidoille. (Isokorpi, 2004.) Intrapersonalliset tekijät ovat tunnetaitojen oppimisessa joko edistävää tai estävää tekijä (Saarinen, 2001).

Bar-Onin (2006) tunneälyn määritelmään liittyy lisäksi interpersoonallinen älykkyys, johon sisältyy kyky olla tietoinen toisten tunteista ja tarpeista sekä kyky luoda ja ylläpitää toimivia ihmissuhteita. Isokorpi (2004) lisää interpersoonallisen älykkyyden ilmenevän itsestä ulospäin suuntautuvina taitoina, jotka helpottavat toisten kanssa toimeen tulemistä. Sille on keskeistä taito tulkita ja ymmärtää muiden ihmisten tunteita, motivaatiota ja haluja sekä kyky vastata niihin onnistuneesti. Interpersoonalliseen älykkyyteen sisältyvät sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot, jotka nähdään erillisinä. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan niitä kykyjä ja ominaisuuksia, jotka mahdollistavat aidot ihmissuhteet. Vuorovaikutustaidoilla viitataan pinnallisempiin, konkreettisiin taitoihin, kuten hyviin käytöstapoihin, jotka mahdollistavat sujuvan arkipäiväisen kanssakäymisen. (Isokorpi, 2004.)

Tunneälyn tutkimusta luonnehtii edelleen kiistanomaisuus ja väittelyt siitä, mitä tunneälyyn sisältyy (Cherniss, 2010a; Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg, 2006). Locke (2005) kritisoi koko tunneälykkyyden käsitettä ja esittää, että todellisuudessa kyse on vain valikoiduista,

erillisistä tavoista ja kyvyistä, ei yhdestä älykkyyden tyypistä. Tutkijat ovat vielä tänä päivänä eri mieltä siitä, mikä tunneällyn malleista olisi paras, ja vallitsevia tunneällyn malleja kritisoidaan eri syistä (Cherniss, 2010b). Cherniss (2010a) huomauttaa, että tunneällyn tutkimuksen taustalla voidaan kuitenkin nähdä yksi yhteinen ajatus, jonka mukaan yksilön perinteisen, älykkyydosamääränä mitattavan älykkyyden lisäksi ihmistä luonnehtii myös toisenlainen älykkyyss – tunneäly. Olemme tietoisia siitä, että tunneällyn malleja on kolmen edellä esittelemämme mallin lisäksi lukuisia muita. Viittaamme teoreettisessa viitekehyksessä näihin malleihin, sillä vaikka esittelemämme tunneällyn mallit ovat myös saaneet osakseen kritiikkiä, on niiden esiintuominen mielestämme perusteltua, sillä ne ovat tunnetuimpia ja niihin viitataan edelleen laajasti tunneällyn tutkimuksessa.

## **2.2 Tunnetaidot**

Tunnetaidot ovat opittuja välineitä, joiden avulla yksilö voi ohjailia ja hallita tunteitaan tunneällyn tuottaman tiedon pohjalta. Näin ollen tunnetaidot ilmentävät yksilön tunneälyä. (Virtanen, 2015.) Ne muodostuvat tunnekokemusten ja ajattelun yhteisvaikutuksessa, missä tunteista saatua tietoa hyödynnetään päätöksenteossa (Isokorpi, 2004). Lahtinen ja Rantanen (2019) kiteyttävät tunnetaitoisuuden tarkoittavan kykyä tunnistaa tilanteessa esiintyvät tunteet ja sovittaa toiminta niiden mukaisesti. Heidän mukaansa tunnetaidot koostuvat tiedoista ja taidoista, jotka voivat ilmetä monella tavalla. Keskeistä on tieto siitä, että tilanteiden taustalla on erilaisia tunteita, jotka vaikuttavat tilanteeseen tietyllä tavalla sekä taito sovittaa toiminta tiedon pohjalta tilanteeseen sopivalla tavalla. (Lahtinen & Rantanen, 2019.) Goleman, Boyatzis ja McKee (2002) liittävät jokaiseen neljään tunneällyn kompetenssialueeseen niille ominaisia piirteitä eli tunnetaitoja. Omien tunteiden tiedostamisen kompetenssia ilmentävät emotionaalisen itsetietoisuuden, hyvän itsetuntemuksen ja itseluottamuksen tunnetaidot. Omien tunteiden hallinta rakentuu seuraavista taidoista: itsekontrolli, luotettavuus, sopeutumiskyky, suorituskyky, aloitteellisuus ja optimistisuus. Sosiaalinen tietoisuus ilmenee empaattisuutena. Sosiaalisen kyvykkyyden ominaispiirteitä ovat ryhmä- ja yhteistyötaidot, kannustavuus sekä kyky kehittää toisia ja hallita konflikteja. (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002.)

Jalovaaran (2006) mukaan tunnetaidot ovat yksilön kykyä tunnistaa ja nimetä tunteita itsessä ja muissa. Jääskisen ja Pelliccionin (2017) mukaan tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen välinen suhde on tiivis. Tunnetaidot tukevat tunteiden tunnistamista, sietämistä, säätelyä, ilmaisua ja niiden käsittelyä. (Jääskinen & Pelliccioni, 2017.) Tunnetaidot ovat edellytys empatiakyvylle

ja kiintymykselle sekä pysyville, syville, ihmissuhteille (Isokorpi, 2004). Kun ihminen ymmärtää ja on kykenevä hallitsemaan omia tunteitaan, voi hän huomioida myös muiden tunteet sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tunnetaidot näyttäytyvät hyvinä vuorovaikutustaitoina sekä kykyinä ymmärtää ja huomioida erilaisia tarpeita. Näin ollen tunnetaidot tukevat sekä edesauttavat ihmissuhteiden luomista että niissä toimimista. (Jääskinen & Pelliccioni, 2017.) Lahtinen ja Rantanen (2019) esittelevät tunnetaitoihin liittyviä yleisiä uskomuksia ja väärinkäsityksiä. Heidän mukaansa tunnetaitoja pidetään usein pehmeinä asioina, joiden avulla ei voida saavuttaa mitään merkittävää. Tunnetaitojen oletetaan usein tarkoittavan pelkkää tunteista puhumista. Tunnetaitoihin keskittymisen myös pelätään vievän tilan muilta tärkeiltä asioilta. Kirjailijat tuovat myös esiin oletuksen siitä, että kaikki eivät voisi oppia tunnetaitoja. He kuitenkin korostavat, että kuka tahansa voi oppia niitä. (Lahtinen & Rantanen, 2019.)

Eri tunnetaitojen tarve korostuu eri ikävaiheissa ja elämäntilanteissa. Lapsuudessa keskeisiä tunnetaitoja ovat omien tunteiden tiedostaminen, impulssinhallinta ja empaattisuus. Nuoruudessa keskeisiä tunnetaitoja ovat itsetuntemus, itsenäisyys, vuorovaikutuskyky ja optimismi. Aikuisuudessa keskeisiä alueita ovat itsevarmuus, itsensä toteuttaminen ja onnellisuus. (Saarinen, 2001.) Tunteensa tunnistava ja niitä hyödyntämään kykenevä ihminen kykenee sietämään stressiä paremmin. Vahvat tunnetaidot ja niiden mukaan toimiminen edistävät pysyvää elämäntilanteen ja onnellisuuden tunnetta. (Saarinen & Kokkonen, 2003.) Tunnetaidot ovat siis olennainen osa hyvinvointia ja suhdetta sekä itseen että toisiin, ja tätä kautta ne tukevat toimivaksi ja menestyväksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamisessa (Lahtinen & Rantanen, 2019). Tutkimamme määritelmä tunnetaidoista perustuu tässä luvussa kuvattuihin määritelmiin.

### 2.2.1 Tunteiden säätely

Myllyviidan (2016) mukaan tunteita ei voi täysin hallita, paitsi välttämällä tilanteita, joiden voi arvella laukaisevan tiettyjä tunteita. Tunteita voi kuitenkin säädellä (Jääskinen & Pelliccioni, 2017; Kokkonen, 2017). Tunteidensäätelykyky on todettu tutkimuksissa merkittäväksi yksilön hyvinvoinnin kannalta, ja se on keskeinen tunnetaito myös sosiaalisen kanssakäymisen kannalta. Tunnetaidoista tunteiden säätely on eniten ulospäin näkyvää. Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä hallita omia tunnereaktioitaan - tunteiden muodostumista sekä sitä, mitä, kuinka pitkään ja miten voimakkaasti hän eri tilanteissa tuntee sekä kykyä hallita tekojaan ja ajatuksiaan niiden pohjalta. (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000; Gross, 2002; Saarinen & Kokkonen, 2003; Saarni, 1997; Webster-Stratton, 2011.) Tunteiden säätelyn tavoitteena on

edistää yksilön hyvinvointia ja sosiaalista yhteenkuuluvuudentunnetta (Saarni, 1997). Saarisen ja Kokkosen (2003) mukaan tunteita tulee säädellä, jotta ne eivät yltyisi kuormittaviksi. Tunteiden säätelyssä pyritään säätelemään sekä tunnekokemusta että sen ilmaisua ja käyttäytymistä, sillä tunteet ja toiminta ovat yhteydessä toisiinsa. (Saarinen & Kokkonen, 2003.)

Mayerin ja Saloveyn (1997) mukaan tunteiden säätelyyn liittyy kyky havaita ja ymmärtää tunteita. Hallitakseen käyttäytymistään yksilön tulee olla tietoinen niistä tunteista, jotka ohjaavat hänen sen hetkistä käyttäytymistään (Myllyviita, 2016). Webster-Strattonin (2011) mukaan tunteiden säätely tarkoittaa tunteiden hallitsemista tilanteeseen sopivalla tavalla. Tunnereaktiot toteutuvat kolmella eri tasolla, joita ovat neurofysiologinen ja biokemiallinen, behavioristinen sekä kognitiivinen taso. Näistä ensimmäinen sisältää autonomisen hermoston säätelemät toiminnot, kuten sydämen sykkeen ja hengityksen sekä adrenaliinin. Behavioristinen taso käsittää tunteiden näyttäytymisen yksilön käyttäytymisen tasolla. Kognitiivinen taso viittaa kielelliseen tasoon, jolla ihminen kuvailee tunnettaan. Tunteiden säätely on tunteiden hallitsemista näillä kolmella tasolla. (Webster-Stratton, 2011.)

Tunteiden säätelyn strategiat ovat joko tilannetta ennakoivia tai tunnereaktioihin kohdennettuja. (Myllyviita, 2016). Tunteiden säätely ei tarkoita tunteiden tukahduttamista, vaan niiden tuntemista ja ilmaisua siten, että voimme saavuttaa tasapainoisen ja hyvän olon sekä itsellemme että muille tilanteessa oleville (Saarinen & Kokkonen, 2003). Kokkosen (2017) mukaan tunteiden säätelyn tarkoituksena on tunne-elämän joustavuuden ja avoimuuden ylläpitäminen, mikä mahdollistaa ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja toimintakyvyn. Mitä tietoisempi ihminen on tunnekokemuksestaan, sitä paremmin hän kykenee arvioimaan ja säätelemään tunteitaan. Tunne-elämä on tasapainossa silloin, kun yksilön tunteet syntyvät tarkoituksenmukaisella tavalla ja intensiteetillä suhteessa tilanteeseen. Siihen liittyy vahvasti myös myötäelämisen taito. (Kokkonen, 2017.) Tunteiden säätely on tärkeää, sillä se vaikuttaa positiivisesti käytökseen riskitilanteissa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa juuri sillä on merkitystä, miten tunne, esimerkiksi viha, ilmaistaan. (Pulkinen, 2002.)

Tunteiden säätely ei ole synnynnäinen, vaan opetettava taito. Lapsi, joka ei vielä itse osaa säädellä tunteitaan, tarvitsee paljon tukea ja turvaa ympäristöltään. (Webster-Stratton, 2011.) Tunteiden säätelykyvyn on osoitettu kehittyvän ennen kaikkea lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa (Kokkonen, 2017). Jotta lapselta tai nuorelta voidaan olettaa tunteiden säätelyä, tulee hänelle ensin opettaa se, mitä tunteet itsessään ovat ja mikä niiden tarkoitus on (Avola

& Pentikäinen, 2019). Siinä vaiheessa, kun lapsi tai nuori oppii nimeämään tunteitaan, on hänen itsensä helpompi ymmärtää ja säädellä niitä (Keltikangas-Järvinen, 2010). Lasten kyvyssä oppia tunteiden säätelyyn liittyviä taitoja ilmenee yksilöllisiä eroavaisuuksia. Siihen vaikuttavat ainakin lapsen neurologinen kehittyminen, luonne, ympäristön tuki sekä koulun tarjoama tunnekasvatus. (Webster-Stratton, 2011.) Myös Keltikangas-Järvinen (2010) korostaa yksilöllisiä eroja ja erityisesti temperamentin yhteyttä emotionaalisuuteen.

Ihminen pyrkii saavuttamaan tunteiden säätelyllä tasapainoisen tilan, jossa hän pystyy itse vaikuttamaan siihen, mitä, kuinka pitkään ja voimakkaasti tuntee (Kanninen & Sigfrids, 2012). Lapsi oppii pohjan itsesäätelylle ennen kouluikää (Myllyviita, 2016). Lasten välillä ilmenee kuitenkin yhtä lailla eroja tunteiden säätelyn kehittämisessä, kuin verrattaessa esimerkiksi kävelemisen oppimiseen (Kokkonen, 2017). Seuraavat neljä prosessia ovat keskeisiä tekijöitä lapsen tunnesäätelykyvyn kehittymisen taustalla: neurologinen kehitys, luonne ja kehitysvaihe, kasvatusympäristöstä saatu tuki sekä koulun ja opettajan sitoutuneisuus tunnekasvatukseen (Webster-Stratton, 2011). Myönteiset tunneilmaisut kotona tukevat lapsen tunnesäätelykyvyn kehittymistä. Kielteinen tunneilmasto taas osoittautuu haitalliseksi lapsen myöhemmälle tunnesäätelylle, sillä lapselle ei tarjota tarpeeksi mahdollisuuksia oppia näitä taitoja, jolloin omien tunteiden tunnistaminen ja tätä kautta niiden hallitseminen on haastavaa. (Kokkonen, 2017.)

Lapselle tulee korostaa sitä, että kaikki tunteet ovat yhtä hyviä, sallittuja ja tärkeitä. Paras tapa opettaa tunnetaitoja on tuntemalla, eli ottamalla tunteet vastaan ja käsittelemällä niitä avoimesti. (Avola & Pentikäinen, 2019.) Tunnetaitojen ja tunnesäätelykyvyn kehittymisen kannalta olisi siis tärkeää, että lapselle mahdollistettaisiin tunteiden kokeminen, näyttäminen ja ilmaisu turvallisesti (Saarinen & Kokkonen, 2003). Mikäli lapsi kasvaa ympäristössä, jossa tunteet kielletään ja niiden tukahduttaminen nähdään suotavaksi, ovat erilaiset minäkuvan ongelmat todennäköisiä (Keltikangas-Järvinen, 2010). Tunteiden säätelyssä tilanteen uudelleen arvioinnin on osoitettu olevan tehokkaampi tapa käsitellä ja ymmärtää tunnetta, kuin sen, että yksilö pyrkisi tukahduttamaan tunteensa ja niiden ilmaisemisen (Gross, 2002).

### 2.2.2 Tunnetaitojen puute

Tässä luvussa tunnetaidoilla viitataan aikaisemmin esittelemiimme tunnetaitojen teorioihin, joiden mukaan tunnetaitoihin liitetään kyky tunnistaa ja nimetä tunteita itsessä ja muissa, kyky säädellä, ilmaista ja käsitellä tunteita sekä hyödyntää tunnetietoa ajattelun tukena (Jalovaara,

2006; Jääskinen & Pelliccioni, 2017). Tunnetaidot tukevat myös ihmissuhteiden toimivuutta (Jääskinen & Pelliccioni, 2017). Kemppisen (2000) mukaan yksilön puutteelliset tunnetaidot ilmenevät usein haasteina tunteiden ilmaisussa ja säätelyssä sekä kyvyttömyytenä havaita toisten tunteita ja omaa vaikutusta niihin. Lisäksi ne heijastuvat kykyyn tarkastella asioita toisten näkökulmasta. (Kemppinen, 2000.) Golemanin (1997) tutkimuksen mukaan tunnetaitojen puute voi ilmetä eristäytymisenä, sosiaalisina ongelmina, ahdistuneisuutena ja masennuksena, huomio- ja ajattelukyvyyn ongelmina, aggressiivisuutena tai jopa rikollisena toimintana. Avola ja Pentikäinen (2019) pitävät tärkeänä sitä, että lapselle tai nuorelle opetettaisiin keinoja erityisesti hankalien tunteiden käsittelyyn.

Tunteiden tukahduttaminen niiden säätelyn kyvyn puuttuessa johtaa tunteiden kasautumiseen ja mahdolliseen hallitsemattomaan purkautumiseen myöhemmin (Kemppinen, 2000; Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009). Tunteiden tukahduttamisella on osoitettu olevan negatiivisia vaikutuksia ihmisen hyvinvoinnille ja pahimmassa tapauksessa se saattaa pahentaa ahdistuneisuutta (Saarinen & Kokkonen, 2003). Myllyviidan (2016) mukaan epämiellyttävien tunteiden tukahduttaminen on haitallisempaa kuin niiden kohtaaminen ja käsittely neutraalisti. Tunteen tukahduttaminen voimistaa ja pitkittää tunteen kehollisia reaktioita ja heikentää muistitoimintoja. Tunteiden tukahduttaminen myös hankaloittaa vuorovaikutustilanteita, sillä ilman tunteita emme osaisi tulkita toisiamme. (Myllyviita, 2016.)

Kemppisen (2000) mukaan tunteiden tunnistaminen ja säätely ovat osalle helposti opittavissa, kun taas toisille se voi olla hyvin haastavaa. Erilaiset haasteet, kuten ristiriidat ja epäjohtomukaisuudet tunne-elämän kehityksessä voivat johtaa häiriöihin tunne-elämässä. Kasautuneena ne voivat johtaa ahdistukseen, heijastuen myös ulkoiseen maailmaan. Tunne-elämän häiriöt voivat ilmetä muun muassa arkuutena, pelokkuutena, väkivaltaisuuksena, neuroottisuutena tai apaattisuutena. Sisäisen ristiriidan ja hallitsemattomien, epäselvien tunteiden vallassa henkilön huomio- ja keskittymiskyky alenevat ja hänestä voi tulla aggressiivinen, ylihuolehtiva tai vetäytyvä. (Webster-Stratton, 2011.) Lapsen puutteet kyvyssä käsitellä tunteita voivat näkyä vetäytymisenä, raivokohtauksina tai häiriökäyttäytymisenä (Nurmi & Schulman, 2013). Haasteet tunteiden säätelyssä lapsuudessa enteilevät haasteita myös aikuisuuden sosiaalisessa käyttäytymisessä, mikä voi ilmetä esimerkiksi aggressiivisuutena (Kokko, Pulkkinen, Huesmann, Dubow & Boxer, 2009). Puutteet impulssinhallintataidoissa ja tunteiden säätelyssä ennakoivat haasteita myös ongelmanratkaisutaidoissa. Tämän on osoitettu olevan haitallista tasapainoisten sosiaalisten suhteiden luomiselle. (Webster-Stratton, 2011.) Tunnetaitojen puute estää oppilasta

vastaanottamasta tietopainotteista, kognitiivisiin kykyihin nojaavaa opetusta. Myös oppimisen haasteet voivat johtaa käytöshäiriöihin, masennukseen, ahdistuneisuuteen ja sosiaalisen välttämiseen. Muut lapset saattavat myös vältellä lasta, jolla on puutteita tunnetaidoissa. Tämän seurauksena syrjäytymisen riski kasvaa. (Isokorpi, 2004; Kemppinen, 2000; Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009.)

Haasteet tunnetaidoissa voivat liittyä aleksitymiaan. Aleksitymiällä viitataan psykologisessa tutkimuksessa ulkoisiin asioihin keskittyneeseen ajattelutapaan, johon liittyy erityinen vaikeus tunnistaa omia tunteitaan, erottaa niitä kehollisista tuntemuksista sekä kuvailla niitä. Saloveyn ja Mayerin (1990) mukaan haasteet tunteiden tunnistamisessa ja niiden hyödyntämisessä voivat lisätä masentuneisuutta. Aleksitymiaa esiintyy usein ihmisillä, joilla on jokin neurologisperäinen oireyhtymä, haasteita tarkkaavuudessa tai ylivilkkautta (Kemppinen, 2000; Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009). Tutkimuksen mukaan aleksitymiaa ilmenee noin 13:lla prosentilla suomalaisista (Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009). Aleksitymia ei estä yksilöä oppimasta tunnetaitoja, vaan myös henkilö, jolla on todettu aleksitymia, voi kehittää tunnetaitojaan niitä harjoittelemalla (Goleman, 1997; Kemppinen, 2000; Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009).

### 3 TUNNEKASVATUS

Tässä luvussa tarkastellaan tunnekasvatusta, jonka jälkeen syvennyttään sen asemaan alakoulussa. Luvun lopussa paneudutaan opettajan rooliin tunnekasvattajana, esitellään aikaisempia tutkimuksia tunnekasvatukseen liittyen sekä tarkastellaan tunnekasvatuksen osakseen saamaa kritiikkiä. Tunnekasvatuksen tavoitteena on opettaa lapsille ja nuorille tunnetaitoja (Kemppinen, 2000). Näihin sisältyy tunteiden tunnistamisen, nimeämisen ja ilmaisemisen, sekä niiden vastaanottamisen taitojen kehittäminen, jotka helpottavat lasta tunnistamaan ja käsittelemään omia sekä muiden tunteita turvallisesti (Lahtinen & Rantanen, 2019; Seppänen, 2010). Nämä taidot auttavat lasta tunteiden tunnistamisessa ja hallinnassa, valintojen tekemisessä sekä motivaatiossa. Tunnetaidot tukevat lasta myös selviytymään kohtaamistaan kriiseistä. Yksi keskeisistä tunnekasvatuksen tavoitteista on lämpimien, luottamuksellisten ihmissuhteiden muodostamisen tukeminen. Tunnekasvatuksen avulla voidaan myös opettaa keinoja korvata vahingollisia tunnemalleja tervettä tunne-elämää tukevilla malleilla. (Kemppinen, 2000.) Tutkielmasamme tunnekasvatuksella viitataan tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen opettamiseen ja tukemiseen.

Eliaksen (1997) määritelmän mukaan tunteet ovat synnynnäinen osa inhimillisyyttämme ja persoonallisuuttamme. Ne ovat kokemusmaailmamme keskeisin tekijä ja ohjaavat toimintaamme ja päätöksentekoomme vahvemmin kuin järki, erityisesti lapsuudessa ja nuoruudessa. Lapsi tarvitsee kuitenkin aikuisen tukea ja esimerkkiä tunnetaitojen opettelussa tunnekasvatuksen avulla. (Elias, 1997.) Tunnekasvatus on tärkeä osa yksilön kasvuprosessia – jopa tärkeämpi kuin tiedollinen oppiminen. Tätä perustellaan sillä, että tunneäly ja tunnetaidot tukevat akateemista oppimista. (Isokorpi, 2004; Kemppinen, 2000; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004.) Tunnetaitojen oppiminen alkaa jo vauvaiässä ja on osa jokapäiväistä elämää. Näin ollen tunnekasvatuksessa tulisi ottaa huomioon tunteiden kehitysvaiheet. (Goleman, 1997.) Varhaislapsuus ja murrosikä ovat otollisia aikoja tunnekasvatukselle, sillä ne ovat tunne-elämän kehityksen kannalta tärkeitä herkkyykskausia (Kemppinen, 2000).

Ympäristö ja sosialisatio ovat merkittäviä tekijöitä lapsen tunnetaitojen kehittymisessä, minkä takia kasvattajan ja opettajan tukea voidaan pitää erityisen tärkeinä (Webster-Stratton, 2011). Kasvattaja voi tukea tervettä tunne-elämän kehitystä monin eri tavoin, joista keskeisimpiä ovat tunteiden käsittely, havaitseminen sekä niiden säätelyn keinojen opettaminen (Isokorpi, 2004). Kasvattajan eleet viestivät lapselle hänen tunteidensa hyväksyttävyydestä. Näin lapsi voi oppia

omien tunteidensa sietämistä ja hyväksymistä sekä empatiataitoja aidosti läsnä olevan kasvattajan avulla. (Jalovaara, 2006.) Pohjan tunnekasvatukselle luo riittävä rakkaus, hyväksyntä ja huolenpito. Lapsen tunteiden takana on aina jokin syy, ja kasvattajan tulee arvostaa niitä. (Kempainen, 2000; Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009.) Lapsella tulee olla mahdollisuus jakaa tunteita eri rooleissa olevien aikuisten kanssa voidakseen oppia hallitsemaan omia tunteitaan monipuolisesti erilaisissa tilanteissa. Aikuisen tulee olla lapsen tukena tunteiden nimeämisessä sekä auttaa lasta ymmärtämään tunteiden taustalla ilmeneviä syitä. (Isokorpi, 2004.)

Lapsen ja vanhempien välisen varhaisen kanssakäymisen rooli on merkittävä tunneälyn ja tunnetaitojen kehittämisessä (Isokorpi, 2004; Mayer & Salovey, 1997). Lapsi voi oppia tunteidensa käsittelyä vain silloin, kun aikuinen on läsnä ja antaa mallia toimintatavoista. Lapsi oppii tunnetaitoja samaistumalla kasvattajan malliin sekä kokemalla tunnetilanteita itse. Näissä tilanteissa on tärkeää, että aikuinen on tukena nimeämässä lapsen tunteita sekä niiden taustalla olevia syitä. (Isokorpi, 2004.) Schulman ja Nurmi (2013) korostavat aikuisen tavan reagoida lapsen tunteisiin olevan keskeistä lapsen tunnetaitojen oppimisessa. Lapsella tulee olla oikeus tunteisiin ja hänen täytyy kokea olevansa arvostettu myös ilmaistessaan negatiivisia nähtyjä tunteita. Aikuisen tehtävä on tukea lasta tunteiden rakentavassa ilmaisussa. (Schulman & Nurmi, 2013.) Vanhemmat tukevat lasta tunteiden tunnistamisessa ja nimeämisessä sekä ohjaavat heitä sosiaalisiin tilanteisiin, jossa niitä voidaan harjoitella. Hyvien, terveiden tunnetaitojen kehittymistä edistää kaikkien tunteiden sallimisen lisäksi se, että vanhemmat ovat itse avoimia ja johdonmukaisia tunneilmaisuihinsa. Aikuisen rooli on merkittävä myös kodin ulkopuolella etenkin päiväkodeissa ja kouluissa, joissa lapsi oppii ihmissuhteista, säännöistä ja ohjeista. (Isokorpi, 2004.) Tunnekasvatus jatkuu koulussa opetussuunnitelman sisältöjen ja opettajan toiminnan kautta. Vanhempien erilaisten valmiuksien vuoksi lasten tunnetaitojen kehittyminen ei ole yhtäläistä. Opettajan tunnekasvattajuustaitojen merkitys korostuu erityisesti tapauksissa, joissa lapsi on oppinut vahingollisia tunnemalleja. (Mayer & Salovey, 1997.)

Tunnekasvatuksen vakiintumista hidastaa Jonesin ja Kahnin (2017) mukaan se, että tunteiden ja tunneälyn merkitys ei ole vakiintunut yleisessä keskustelussa. Tunnetaidot voivat merkitä eri ihmisille esimerkiksi oppimisen työkaluja, tapaa tukea resilienssiä stressiä vastaan, luonteenpiirteitä ja moraalia tai neurokognitiivisia taitoja. Tutkijat korostavat, että eri näkemyksistä huolimatta tunnetaidot eivät ole merkityksettömiä, mittaamattomia, irrallisia taitoja, eikä kiinnostus niitä ja niiden kehittämistä kohtaan ole ohimenevä villitys. Heidän mukaansa tietyt tunnetaidot,

kuten omien ja muiden tunteiden tunnistaminen, niiden säätely sekä empatiataito ovat yhteydessä menestykseen niin koulussa kuin yleisesti elämässä. (Jones & Kahn, 2017.) Golemanin (1997) mukaan tasapainoinen tunne-elämä edistää yksilön hyvinvointia kaikilla elämän osa-alueilla. Lahtinen ja Rantanen (2019) mukaan tunnetaidot myös edistävät oppimista. Tutkijat esittävät, että koska tunnetaidot kehittyvät monimutkaisissa eri kontekstien, vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden systeemissä, organisaatioissa ja instituutioissa tulisi ottaa systemaattinen lähestymistapa tunnekasvatukseen (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone & Shriver, 1997; Isokorpi, 2004; Jones & Kahn, 2017). Varhaiskasvatus ja koulu ovat ensisijaisia ja erittäin tärkeitä konteksteja tarkoituksellisen ja perusteellisen tunnekasvatuksen, eli tunnetaitojen opettamisen, järjestämiseen (Jones & Kahn, 2017).

### **3.1 Tunnekasvatus alakoulussa**

Goleman (1997) väittää, että akateemiset älylliset taidot ovat yleisesti arvostettuja länsimaisissa yhteiskunnissa ja kouluissa, eikä huomiota ole kiinnitetty tarpeeksi sosiaalisemotionaalisiin taitoihin, kuten tunneälyyn, vaikka niiden merkitys yksilön menestymiseen on suuri (Goleman, 1997). Myös Suomessa koulu on pitkään mieltänyt tunnekasvatuksen ja henkisen kehittämisen kotien vastuuksi. Kodin kasvatuksella on suuri vastuu lapsen tunnetaitojen opettamisessa. (Kokkonen, 2017.) Tunnekasvatusta ei voida kuitenkaan jättää toteutuvaksi vain kodeissa, vaan vastuu siitä kuuluu kaikille lapsen kanssa toimiville aikuisille (Kemppinen, 2000; Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009). Koululla on Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan opetusvastuun lisäksi kasvatusvastuu, johon tunnetaitojen opettaminen sisältyy (Kokkonen, 2017; Opetushallitus, 2016). Akateemisten taitojen kehittämisen lisäksi koululla on suuri merkitys lapsen sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymisessä. Lapset viettävät merkittävän osan ajastaan koulussa, jossa ympäristö ja vuorovaikutus muiden oppilaiden ja opettajien kanssa vaatii ja tarjoaa heille jatkuvasti tilaisuuksia sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämiseen. (Jones & Kahn, 2017.)

Tunteet ovat vahvasti läsnä koulumaailmassa. Lapsen tunteet nousevat ja vaihtuvat nopeasti. Tunteet ilmaistaan suoraan ja keinot niiden hallitsemiseksi ovat vielä kehittymässä. (Kemppinen, 2000; Rantala, 2006.) Tunteiden hallinta käsitetään usein niiden tukahduttamisena, vaikka se, päinvastoin, on niiden avointa ilmaisemista. Lapsi on voinut oppia kontrolloimaan ja tukahduttamaan epätoivotuiksi leimattuja tunteitaan. Nämä toimintamallit ovat olleet yleisiä erityi-

sesti aiemmin niin koulu- kuin kotikasvatuskonteksteissa johtuen kasvattajan kykyjen vaillinaisuudesta ottaa tunteet vastaan. Negatiivisten tunteiden tukahduttaminen voi kuitenkin etenkin pitkään jatkuneena johtaa haitalliseen voimakkaiden tunneärsykkeiden tarpeeseen, joita haetaan esimerkiksi päihteistä tai väkivallasta. (Isokorpi, 2004.)

Sosiaalisen ja emotionaalisen älykkyyden yhteydestä elämän muihin osa-alueisiin on esitetty paljon todisteita. Näiden yhteys kasvatukseen ja koulumenestykseen on erityisen merkittävä. (Elias, 1997.) Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ovat taitoja ja kompetensseja, jotka tukevat lasta tavoitteiden asettamisessa, käyttäytymisen hallinnassa, ihmissuhteiden muodostamisessa sekä tiedon prosessoimisessa ja muistamisessa. Ne ovat sitä kautta merkittäviä lapsen menestykselle koulussa ja myöhemmin elämässä. (Jones & Kahn, 2017; Myllyviita, 2016.) Tunnetaitojen avulla voidaan suunnata huomio oppimisen kannalta olennaiseen, taata vuorovaikutuksen sujuvuus, parantaa luokan ilmapiiriä, ratkaista ongelmia sekä tukea toisia tunnetaitojen kehittämisessä (Lahtinen & Rantanen, 2019). Tunteet voivat joko edistää ja tukea tai hidastaa ja estää työskentelyä sekä oppimista ja yleistä hyvinvointia koulussa (Durlak ym., 2011; Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004).

Sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen sekä oppimisen välisen suhteen huomioiminen on koulujärjestelmän merkittävä kehityskohta. Tunnetaidot rakentuvat yhtä lailla pala palalta kuin akateemiset taidot. Näiden taitojen kehittyminen vaatii jatkuvaa harjoittelua. Vajavaiset tunnetaidot voivat näkyä esimerkiksi haasteina ongelmanratkaisutilanteissa. Puutteelliset kyvyt impulssinhallinnassa ilmenevät sosiaalisissa tilanteissa, sillä ne vaikuttavat sosiaaliseen päätöksentekoon sekä kykyyn toimia vaikeissa tilanteissa provosoimatta muita. Vain panostamalla näiden taitojen opettamiseen voidaan odottaa suvaitsemattomuuden, väkivallan, päihteiden väärinkäytön tai koulupudokkuuden vähentyvän. (Elias, 1997.) Voidakseen oppia tarvittavia sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja sekä kasvaakseen tiedostavaksi ja vastuuntuntoiseksi kansalaiseksi lapsi tarvitsee koulutettuja opettajia ja turvallista kouluilmapiiriä, sekä kodin kanssa tehtävää yhteistyötä (Rantala, 2006). Tunnekasvatuksen merkitys koulumenestykselle on keskeinen (Goleman, 1995). Tutkimukset ovat osoittaneet, että akateemisen luovuuden ja tunteiden välillä on vahva yhteys (Siu & Wong, 2016).

Systemaattisen tunnetaitojen harjoittelun on osoitettu olevan yhteydessä koulumenestykseen ja vähentyneeseen ongelmakäyttäytymiseen (Brackett & Rivers, 2012; Denham & Brown, 2010; Massari, 2011). Tunteiden on osoitettu myös ohjaavan tarkkaavuutta ja keskittymiskykyä sekä

parantavan ongelmanratkaisukykyä ja muistin toimintaa (Massari, 2011; Myllyviita, 2016; Kokkonen, 2017; Saarinen & Kokkonen, 2003). Oppimisella, keskittymiskyvyllä, impulssinhallintakyvyllä ja pettymysten sietokyvyllä on selkeä yhteys, minkä vuoksi näiden taitojen harjoittelu koulussa on tärkeää (Goleman, 1995). Tunnekasvatuksella on merkittävä rooli tiedollisen oppimisen tukena, sillä tehokas oppiminen edellyttää tunnetaitoja (Isokorpi, 2004; Massari, 2011). Näin ollen koulussa tulee opettaa tunnetaitoja systemaattisesti ja koordinoitusti yhtä lailla kuin muita, perinteisiä oppiaineita (Elias ym., 1997; Isokorpi, 2004).

Oppilaiden emotionaalisuuden tunnistaminen ja sen tunnustaminen ovat johtaneet uusiin oppimistavoitteisiin, joiden mukaan yksilön on tärkeää oppia tunnistamaan ja tätä kautta hallitsemaan tunteitaan (Gillies, 2011). Tunnetaitoja voidaan opettaa osana muita oppiaineita. Tutkijat mainitsevat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tarjoavan hyviä mahdollisuuksia käsitellä tunnekasvatuksen sisältöjä. Tunteita ja tunnetaitoja voidaan käsitellä helposti kirjallisuuden avulla kuvitteellisten hahmojen kautta. (Elias ym., 1997; Goleman, 1995.) Elias ja kumppanit (1997) lisäävät, että taito- ja taideaineista erityisesti kuvataide tarjoaa mahdollisuuksia tunteiden ja tunnetilojen käsittelyyn. Koulun arjessa ilmenevät ristiriita- ja käyttäytymistilanteet ihmissuhteissa mahdollistavat otollisia tilanteita harjoitella tunnekasvatukseen liittyviä osa-alueita (Goleman, 1995). Tunnetaitoja voidaan vahvistaa myös erilaisten konkreettisten välineiden avulla, joista Elias ja kumppanit (1997) esittävät yhtenä esimerkkinä tunnemittarin, jonka avulla voidaan osoittaa oma tunnetila. Lisäksi tarinnallisuutta pidetään yhtenä keskeisenä keinona tukea alkuopetusikäisen lapsen tunnetaitojen kehittymistä (Fleer & Hammer, 2013).

Tunnekasvatus on merkittävässä asemassa lapsen ja nuoren tasapainoisen sosiaalisen kasvamisen mahdollistumisessa (Kemppinen, 2010). Haasteet impulssinhallinnassa ennakoivat haasteita ystävyysuhteiden luomiselle lapsuudessa (Webster-Stratton, 2011). Impulssinhallintataitoja voidaan kehittää omien ja muiden tunteiden tunnistamisen harjoittelun myötä. Lapsi oppii tunnetaitoja koulussa aikuisen avulla tapahtuvan tunteiden jakamisen kautta. (Isokorpi, 2004.) Tunnetaitoihin liittyvien tarpeiden painopiste muuttuu lapsen kasvaessa ja ympäristön vaatimusten muuttuessa esimerkiksi siirryttäessä varhaiskasvatuksesta kouluun. Tunnekasvatusta tulisi suunnitella ottaen huomioon lapsen tarve oppia tunnetaidot tietyssä järjestyksessä ja tietyssä ikävaiheessa. (Jones & Kahn, 2017.) Lapsen ensimmäiset kouluvuodet ovat kriittisiä tunnetaitojen oppimisen kannalta, minkä jälkeen taidot alkavat vakiintua. Yksilön alkuopetusiässä opitut tunnetaidot ovat yhteydessä hänen käytökseensä ja mielenterveyteensä tulevaisuudessa. (Huesmann & Guerra, 1997.) Elias (1997) painottaa tunteiden tunnistamisen niin itsessä kuin

muissa, syy-seuraussuhteiden ymmärtämisen sekä kyvyn tarkastella asioita eri näkökulmista olevan keskeisimpiä tunnetaitoihin liittyviä kykyjä, joilla on yhteys lapsen koulumenestykseen. Alkuopetuksen aikana lapsi oppii aikuisen tuen avulla lukemaan sosiaalisia tilanteita sanallisen ja sanattoman viestinnän kautta. (Elias, 1997.)

Tunnetaitojen systemaattinen harjoittelu koulussa edistää tarvittavien tietojen ja taitojen oppimista, joita tarvitaan tunteiden tunnistamisessa ja niiden hallitsemisessa. Lisäksi tunnetaitojen harjoittelu edistää kykyä tehdä vastuullisia päätöksiä ja käsitellä haasteita sosiaalisissa tilanteissa. On osoitettu, että tunnetaitojen harjoittelun avulla lapsi oppii empatiataitoja. Näiden taitojen harjoittelu on tärkeää sekä akateemisten taitojen kehittymisen kannalta että koulukiusaamiseen liittyvissä kysymyksissä. Tunnetaidoiltaan taitava oppilas erottuu muiden joukosta lisäksi ongelmanratkaisukyvyyn, ystävyys-suhteiden muodostamisen ja ylläpitämisen sekä tavoitteiden asettamisen ja niiden saavuttamisen näkökulmasta. On tärkeää, että kouluissa harjoiteltaisiin erityisesti itsetuntemukseen, itsehallintaan, sosiaaliseen tietoisuuteen ja sosiaalisiin suhteisiin sekä ongelmanratkaisuun ja vastuulliseen päätöksentekoon liittyviä teemoja. (Massari, 2011.) Pellegrinin (2002) mukaan näiden taitojen harjoittamisen avulla voidaan puuttua ja ennaltaehkäistä tehokkaasti koulukiusaamista, jonka on osoitettu olevan yhteydessä kiusaajan ja kiusatun heikkoihin taitoihin tunteiden tunnistamisen ja hallitsemisen osalta.

SEL (Social and Emotional Learning) viittaa englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa sosioemotionaalisten taitojen, eli tunnetaitojen systemaattiseen harjoitteluun kouluissa. Sen viisi keskeistä osa-aluetta ovat itsetuntemus, itsesäätely, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot sekä vastuullinen päätöksenteko. (Denham & Brown, 2010.) SEL viittaa kouluissa toteutettuihin interventioihin, ohjelmiin tai projekteihin, joiden tavoitteena on sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoittelu. Durlakin ja kumppaneiden (2011) meta-analyysi SEL-ohjelmista osoittaa, että sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen systemaattinen harjoittelu kouluissa vaikuttaa positiivisesti lasten ja nuorten sosiaaliseen ja emotionaaliseen kompetenssiin, akateemisiin taitoihin, käyttäytymiseen sekä mielen hyvinvointiin. Lisäksi SEL-interventiot lisäävät oppilaiden koulumyönteisyyttä. Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun osoitetaan olevan vaikuttavaa ja merkittävää huolimatta koulutuksen asteesta, oppilaan iästä tai sosioekonomisesta taustasta. (Durlak ym., 2011.) SEL-ohjelmat ovat osoittautuneet merkittäviksi osiksi koulutusta ympäri maailman, mutta ne eivät ole sellaisenaan rantautuneet vielä Suomeen. Yhdysvaltoja pidetään SEL-ohjelmien edelläkävijänä ja uranuurtajana. SEL-ohjelmien tavoitteena oli alun

perin vähentää kasvanutta väkivaltaa ja päihteiden väärinkäyttöä sekä muuta riskikäyttäytymistä. Nykyään ohjelmat pyrkivät enemmän ennaltaehkäisevyyteen. SEL-ohjelmat on otettu eri tavoin käyttöön osaksi koulun toimintakulttuuria sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoittelun tueksi myös muun muassa Englannissa, Pohjois-Irlannissa, Australiassa ja Ruotsissa. (Humphrey, 2013.)

Suomen vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tunnetaidot lukeutuvat osaksi oppimiskäsitystä. Opetussuunnitelman mukaan tunnekokemukset ovat oppimista edeltäviä tekijöitä ja osa oppimisprosessia. Niiden vaikutus erityisesti motivaatioon nähdään merkittävänä. Suomessa tunnekasvatus liitetään opetussuunnitelmassa sekä laaja-alaisiin oppimistavoitteisiin että osaan oppiaineiden tavoitteista. Mitään kansallista tunnekasvatusohjelmaa tai -mallia, kuten erilaiset SEL-ohjelmat, ei kuitenkaan ole käytössä. Opettajilla on opetussuunnitelman raamien sisällä paljon vapauksia sen suhteen, miten he toteuttavat tunnekasvatusta. Opetussuunnitelmassa korostuvat myönteiset tunnekokemukset, joiden nähdään edistävän oppimista sekä ryhmässä toimimisen taitoja. Laaja-alaisen tavoitteiden mukaan oppilaille tulee mahdollistaa tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen harjoittelu ja kehittäminen. Näitä voidaan harjoitella esimerkiksi pelien ja leikkien kautta. Koulussa tulisi käsitellä erilaisia tunteita sekä niiden hallintaa sosiaalisten taitojen yhteydessä. (Opetushallitus, 2016.) Kouluilla on hyvät mahdollisuudet tukea lapsen sosioemotionaalisia taitoja, sillä ne tarjoavat aitoja tilanteita, joissa näitä taitoja voidaan harjoitella turvallisesti (Kuusela & Lintunen, 2010).

### **3.2 Opettaja tunnekasvattajana**

Virtanen (2015) kuvaa opettajan työtä tiiviiksi ihmissuhdetyöksi, jossa vuorovaikutuksen ja kohtaamisen merkitys ovat lisääntyneet erityisesti parin viime vuosikymmenen aikana. Sosiaalisen pahoinvoinnin kasvaminen väestössä on yksi tekijä, joka asettaa opettajalle uudenlaisia tiedollisten ja taidollisten valmiuksien tarpeita. (Virtanen, 2015.) Ammatillisuuteen liitetään usein odotus siitä, ettei työssä tule näyttää tunteita, mutta Virtasen mukaan tunteiden hyväksyminen on opettajan työssä eduksi. Tunteet ja tunnetaidot vaikuttavat opettajan työtehtävien hoitoon, omaan asemaan ja omiin odotuksiin työtä kohtaan. Opettajan työhön sisältyy paljon tasa-painottelua omien tunteiden työstämisen ja oppilaiden tunteiden ohjaamisen välillä. Tutkija kuvaa opettajan suhdetta oppilaisiin paradoksaaliseksi siinä, kuinka opettajalta odotetaan ammatillista etäisyyttä oppilaisiin samalla, kun hänen odotetaan myös osoittavan heitä kohtaan tun-

nepitoista välittämistä. Emotionaalisesta osaamisesta on tullut olennainen osa opettajan ammattitaitoa, ja Virtasen väitöstutkimuksen mukaan opettajat pitävät sitä lähtökohtana opetus- ja kasvatustyölle. (Virtanen, 2015.) Zembylas (2002) esittelee tunnetyön käsitteen, jolla hän viittaa erityisesti toimintaan, jolla opettaja pyrkii muuttamaan tunneilmaisuaan tai tunnettaan valitsevien tunnesääntöjen mukaisesti. Tunnetyön käsite perustuu Hochschildin (1983) määrittelemään tunnetyöstä yleisesti eri ammattiteissa. Zembylaksen (2002) mukaan erityisesti opettajan ja oppilaiden väliset tunnesuhteet ovat hyvin keskeinen osa välittävän opettajan ammattitaitoa. Oppilaan sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden huomioiminen on olennaista hänen kokonaisvaltaisessa ja välittävässä kohtaamisessa. Tunteet ovat läsnä niin opetuksessa kuin opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa. (Zembylas, 2002.)

Opettajalta vaaditaan hyviä intra- ja interpersoonallisia tunnetaitoja, jotta hän selviytyisi emotionaalisesti haastavasta työstä kuormittumatta. Tätä varten hänen on tunnistettava omat emotionaaliset valmiutensa. (Virtanen, 2015.) Myös Isokorpi (2004) pitää opettajan tunnetaitojen merkitystä erityisen tärkeänä ihmissläheisessä työssä. Virtasen (2015) väitöstutkimus osoittaa, että opettajat kokevat riittämättömyyden tunnetta ja uupumusta työmäärän lisääntymisen, työhön kohdistuvien odotusten kasvamisen ja samanaikaisen resurssien vähenemisen seurauksena. Opettajan työn kuormittavuus on paljon esillä myös julkisessa keskustelussa. Tutkimuksen mukaan suomalaiset opettajat pitävät tunnetaitoja omassa työssään tärkeinä ja kokevat tarvetta kehittää omia tunnetaitojaan. Tunteet ja tunnetaidot ovat keskeisessä asemassa erityisesti vuoro-vaikutuksessa oppilaiden kanssa, mutta ne ovat merkittäviä myös kodin ja koulun välisessä sekä moniammatillisessa yhteistyössä. (Virtanen, 2015.) Tutkijat tuovat esiin tarpeen valmistaa opettajia ja muita ammattikasvattajia tunnetaitojen opetukseen, jotta he voisivat tunnistaa oppilailta ilmeneviä tunne-elämän ongelmia, hallita ja opettaa oppilasryhmiä paremmin sekä säädellä omaa työssä kuormittumistaan ja stressiään (Jalovaara, 2006; Zins ym., 2004).

Opettajan tavalla käsitellä tunteita ja reagoida niihin on todettu vaikutus lasten sosiaaliseen, kognitiiviseen ja emotionaaliseen kehitykseen (Brackett & Rivers, 2012). Koulun ja opettajien sitoutuneisuus tunnekasvatukseen on yksi keskeisimmistä tekijöistä lapsen tunteidensäätelykyvyn kehittymisen taustalla (Webster-Stratton, 2010). Tutkimusten mukaan erityisesti alkuopetusikäisten oppilaiden kohdalla on tärkeää, että opettaja ohjaa oppilaitaan tunnetaitojen harjoitteluun (Merritt ym., 2012). Opettajien tapa reagoida erilaisiin ristiriitatilanteisiin koulussa on yhteydessä lasten kykyyn hallita omia tunteitaan. Luokkahuoneeseen tulisi pyrkiä luomaan tur-

vallinen ilmapiiri, jossa opettaja ymmärtää oppilaiden tunnetiloja. Opettajan tulisi myös kiinnittää erityistä huomiota tunnekielen käyttöön, joka parhaimmillaan ohjaa oppilaita käsittelemään erilaisia tunteita ja säätelemään niitä. (Webster-Stratton, 2010.) Myönteisen luokkailmapiirin on osoitettu olevan yhteydessä myös oppimiseen ja oppimismotivaatioon (Kokkonen, 2017). Opettajan emotionaalisen älykkyyden on tutkittu olevan yhteydessä tehokkaisiin opetusmenetelmiin sekä oppilaiden hyvinvointiin ja akateemiseen menestykseen (Virtanen, 2015). Eliaksen (1997) mukaan opettajan huomioidessa oppilaidensa tunnetilat voidaan puhua sillan rakentamisesta akateemisen oppimisen ja emotionaalisten tarpeiden välillä.

Niin oppilaat kuin opettaja tuovat tunteensa mukanaan kouluympäristöön, ja oppiminen, sosiaaliset kohtaamiset sekä muut tapahtumat koululla herättävät jatkuvasti uusia, usein vahvojakin tunteita (Lahtinen & Rantanen, 2019). Lapselta ei voida odottaa vastuullisuutta, sosiaalista osaamista sekä muiden huomioimista, ellei hänelle ole opetettu tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja. Tämän takia opettajien tulisi panostaa tunnetaitojen opettamiseen vähintään yhtä paljon kuin eri oppiaineiden opettamiseen. (Isokorpi, 2004.) Opettajan tulisi tarjota oppilaille tilaisuuksia purkaa tunteitaan tavalla, joka auttaa heitä rauhoittumaan. Tärkeintä on se, että opettaja sallisi kaikenlaiset tunteet, mutta tukisi oppilaitaan tunnistamaan ja käsittelemään niitä ohjailematta kuitenkaan heidän tunteidensa hallintaa ja käyttäytymistään erilaisissa tunnereaktioissa. Opettaja voi opettaa lapsille selviytymiskeinoja hankalissa tilanteissa, joissa lapsi kokee esimerkiksi suuttumusta. Oppilaille voidaan opettaa suuttumuksen hallintaa oman tunnereaktion tunnistamisen kautta. (Webster-Stratton, 2010.)

Isokorpi (2004) korostaa opettajan mallin merkitystä tunnekasvatuksessa. Hän esittää, että taitava tunnekasvattaja ilmaisee itse kaikenlaisia tunteita, on lapsen tukena nimeämässä hänen tunteitaan ja opettaa lapselle turvallisia sekä hyväksyttäviä keinoja ilmaista esimerkiksi vihan tunteita. Keskeistä on myös opettajan tunnereagointi lapsen käyttäytymiseen sekä omien tunteiden säätely ja ilmaiseminen kontekstiin sopivalla tavalla. Tunneälykkäästi taitava opettaja tiedostaa ja kykenee käsittelemään oppilaiden sekä opetustilanteiden hänessä herättämiä tunteita ja näkemään, miten ne vaikuttavat hänen ajatuksiinsa ja tekoihinsa. Keskeistä on myös kyky havaita opettajan omien tunneilmaisujen vaikutus oppilaisiin ja työilmapiiriin. (Isokorpi, 2004.) Opettajan oma esimerkki on tärkeää, sillä sen kautta oppilaat näkevät, että myös haastavissa tilanteissa voi pysyä rauhallisena (Webster-Stratton, 2010). Opettajan tunnetaidot ovat merkittäviä myös oppilaiden hyvinvoinnin ja luokassa vallitsevan ilmapiirin kannalta. Tunnetaidoiltaan taitavan opettajan kuvaillaan olevan herkkä tunnistamaan oppilaiden sosiaalisia ja

emotionaalisia tarpeita. Opettajan omien tunnetaitojen ja oppilaiden tunnetaitojen oppimisen välillä nähdään vahva yhteys. Tunnetaidoiltaan taitavan opettajan avulla oppilaat oppivat paremmin erityisesti tunteiden säätelyn taitoja sekä sosiaalisia taitoja. Erityisesti ne oppilaat, joilla on haasteita impulssinhallinnassa ja joilla ilmenee aggressioita hyötyvät tunnetaidoiltaan taitavan opettajan ohjauksesta. (Merrit ym., 2012.)

Tunteet vaikuttavat opettajan ammatilliseen kehitykseen samalla tavalla kuin oppilaan oppimiseen – ne voivat olla joko edistämässä tai estämässä sitä (Virtanen, 2015). Opettajan oman asenteen tunnekasvatusta kohtaan on osoitettu olevan yhteydessä siihen, missä määrin ja miten tunnekasvatusta toteutetaan. Lisäksi tunnekasvatus on onnistuneempaa, mikäli opettaja ymmärtää tunnekasvatuksen yhteyden oppilaan menestykseen. (Buchanan, Gueldner, Tran & Merrell, 2009.) On tutkittu, että opettajan omistautuminen omien tunnetaitojensa kehittämiseen tukee hänen tunnekasvattajuuttaan (Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson & Salovey, 2012). Lahtinen ja Rantanen (2019) väittävät tunnetaitojen opiskelun olevan yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä. Virtasen (2015) mukaan opettajan omat tunnetaidot auttavat häntä keskittymään työhönsä, luomaan luottamusta työyhteisössä sekä jaksamaan työssään. Isokorpi (2004) korostaa tunnetaitojen olevan merkittäviä myös kasvatusammattilaisten kesken työilmapiirin kannalta, sillä työympäristön tunneilmasto vaikuttaa työntekijöiden mielialoihin.

Virtasen (2015) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat henkilökohtaisista tunnetaidoistaan erityisiksi kehityskohdiksi itseluottamuksen, itsetuntemuksen ja itsekontrollin taitoalueet sekä sosiaalisista tunnetaidoista konfliktien hallitsemisen sekä ryhmä- ja yhteistyötaidot. Tutkimuksen mukaan opettajat pitävät tunnetaitoihin liittyen omien tunteiden hallinnan kompetenssiin liittyvää suorituskkyä heikoimpana. (Virtanen, 2015.) Virtasen (2013) mukaan olisi tärkeää, että opettajankoulutus ja työelämä kulkisivat käsi kädessä siten, että opettajaksi opiskelevien kompetenssin kehittämisen mahdollisuudet paranisivat suhteessa opettajan työhön ja siihen liittyviin haasteisiin. Opettajaopiskelijoille tulisi tarjota riittävästi mahdollisuuksia harjoitella omia tunnetaitojaan opintojen aikana. (Virtanen, 2013.) Opettaja tarvitsee ammattitaitonsa ja emotionaalisen osaamisensa kehittämiseen myös luottamuksellisia ihmissuhteita – erityisesti henkilöitä, jotka tuntevat työskentely-ympäristön ja työn tavoitteet sekä vaatimukset. Työyhteisön jäsenet muodostavat kontekstin opettajan tunnetaitojen kehittämiseksi. Heiltä saatu tuki on merkittävää opettajan vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisessa ja kehittämisessä kohti onnistunutta tunnekasvattajuutta. (Virtanen, 2015.)

### 3.3 Aiempia tutkimuksia tunnekasvatuksesta

Sosioemotionaalisten taitojen opettamisen suosio on noussut viime vuosikymmeninä ja sitä toteuttavista ohjelmista on tehty lukuisia kansainvälisiä tutkimuksia. Tunnekasvatukseen liittyviä tutkimuksia on ilmestynyt viime vuosina myös kotimaassa, joskin kotimaista tutkimusta tunnekasvatukseen liittyen on tehty huomattavasti vähemmän. Kotimaisesta tutkimuksesta löytyy hyvin vähän tutkimusta tunnekasvatuksen interventio-ohjelmista ja niiden vaikutuksista. Esittelemme tässä aikajärjestyksessä kansainvälisiä tutkimuksia tunnekasvatuksesta ja erityisesti tunnekasvatusinterventioista, minkä jälkeen paneudumme kotimaisiin tutkimuksiin liittyen tunnekasvatukseen niin oppilaiden kuin opettajien tunnetaitojen osalta.

#### 3.3.1 Kansainvälisiä tutkimuksia

Tutkijat Schaps ja Battistich (1991) ovat koonneet yhteen yhdysvaltalaisia alaikäisten päihteiden väärinkäytön ehkäisemiseen tähtäävien sosioemotionaalisia taitoja kehittävien ohjelmien tuloksia. Michiganissa toteutetussa *The Perry Preschool* -projektissa pantiin toimeen systemaattinen sosioemotionaalisia taitoja harjoittava ohjelma alle kouluikäisille lapsille. Tutkimus osoittaa sosioemotionaalisten taitojen harjoittamisella olleen positiivinen vaikutus ensimmäisellä luokalla olevien oppilaiden älykkyydosamäärään. Oppilaat myös osoittivat vertailuryhmää parempaa sitoutuneisuutta kouluun. Heidän poissaolonsa vähenivät ja he raportoivat tunteensa koulua kohtaan muuttuneen myönteisemmiksi. Ohjelmaan osallistuneilla oppilailta ilmeni vähemmän häiriökäyttäytymistä ja rikollista toimintaa kuin vertaisryhmällä. He valmistuivat peruskoulusta ja hakeutuivat jatkokoulutukseen useammin kuin verrokkiryhmän oppilaat. Pitkittäistutkimuksen viimeinen vertailu osoittaa, että 29-vuotiaana kontrolliryhmäläisten taloudellinen tilanne oli keskimäärin parempi ja heidän työllistymisasteensa oli korkeampi kuin verrokkiryhmällä. (Schaps & Battistich, 1991.)

Schaps ja Battistich (1991) esittelevät myös Kalifornialaisessa peruskoulussa toteutetun *The Child Development Project* -projektin tuloksia. Tutkimustulosten mukaan koeryhmän oppilaat olivat verrokkiryhmän oppilaita vastuuntuntoisempia, itsevarmempia, auttavaisempia ja seuralisempia, huomaavaisempia ja huolehtivaisempia, yhteistyökykyisempiä sekä demokraattisempia. Lisäksi heidän kykynsä ymmärtää muita ja ratkaista ristiriitoja oli parempi. *The Seattle Social Development* -projektin tulokset osoittavat sosiaalisemotionaalisen systemaattisen opiskelun vaikuttaneen koulumenestykseen sekä koulun ja perheen siteisiin positiivisesti. Lisäksi

tuloksista ilmenee, että sosioemotionaalisten taitojen systemaattinen harjoittelu vähensi oppilaiden aggressiivisuutta, itsetuhoisuutta, rikoksia ja päihdekokeiluja sekä koulun tarvetta kurinpitotoimille jälki-istunnon ja koulusta erottamisen muodossa. (Schaps & Battistich, 1991.)

Tunneälykkyyteen keskittyneessä pitkittäistutkimuksessa tutkittiin 154:n oppilaan tunneälykkyyttä tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen osalta ensimmäisellä luokalla sekä sen yhteyttä heidän sisäisesti ja ulkoisesti ilmenevään käyttäytymiseen ja emotionaaliseen hyvinvointiin viidennellä luokalla. Tutkimuksessa ilmeni, että haasteet tunteiden tunnistamisessa ja nimeämisessä ensimmäisellä luokalla ennustivat korkeampaa emotionaalista pahoinvointia, kuten ahdistuneisuutta, yksinäisyyden kokemusta, sekä erityisesti syyllisyyden, häpeän ja pelon tunteita viidennellä luokalla. Puutteelliset tunnetaidot alkuopetusiässä ovat yhteydessä myöhemmällä iällä koettuun emotionaaliseen stressiin, negatiivisina pidettyjen tunteiden kokemiseen sekä pahoinvointiin. Tämän lisäksi tutkimus osoittaa, että alkuopetusiän aikainen ongelmakäyttäytyminen korreloi myöhemmällä iällä koettuun emotionaaliseen pahoinvointiin. (Fine, Izard, Mowtow, Trentacosta & Ackerman, 2003.)

Wilsonin ja Lipseyn (2007) päivitetty meta-analyysi osoittaa, että erilaiset sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja harjoittavat ohjelmat ovat yhteydessä myönteisiin muutoksiin käyttäytymisessä, mikä näkyy ennen kaikkea aggressiivisen ja häiritsevän käyttäytymisen vähenemisenä. Tämä nähdään merkittävänä löydöksenä etenkin koulujen kannalta, sillä se tavoittaa useimmat lapset ja siellä kohdataan aggressiivista käytöstä säännöllisesti. Alkuperäisessä meta-analyysissä tarkasteltiin yhteensä 172:ta interventio-ohjelmaa. Päivitettyyn meta-analyysiin on lisätty näiden lisäksi 77 ohjelmaa. Meta-analyysin mukaan ei ole suurta merkitystä, minkä SEL-ohjelman koulut valitsevat toteutettavaksi, kunhan se on toteutettavissa systemaattisesti. Vaikutukset olivat kuitenkin merkittävämpiä ohjelmissa, jotka toteutettiin sellaisille oppilaille, jotka olivat suuremmassa riskissä osoittaa aggressiivista käytöstä. Aggressiivisella käytöksellä viitattiin fyysisen väkivallan lisäksi kiusaamiseen, nimittelyyn, pelotteluun sekä epätoivottuun, häiritsevään käyttäytymiseen. Yhteenvetona meta-analyysissä todetaan, että sosioemotionaalisia taitoja harjoittavilla ohjelmilla on positiivisia vaikutuksia tämän kaltaisen käytöksen vähenemiseen. Yleisimmin käytössä olevia ja tehokkaimpia lähestymistapoja ovat koko luokalle tai koululle tai kohdistetusti tietylle ryhmälle toteutetut interventiot. (Wilson & Lipsey, 2007.)

Koulun rooli lasten emotionaalisen terveyden ja hyvinvoinnin tukemisessa on kasvanut viime vuosina Iso-Britanniassa. Sosioemotionaalisten taitojen yhteys lasten vertaissuhteisiin ja muihin sosiaaliseen toimintaan nähdään merkittävänä. Iso-Britannialaisessa alakoulussa toteutettu *The Pyramid* -projekti nojautuu teoriaan, jonka mukaan sosioemotionaalisen osaamisen kehittäminen on edellytyksenä lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistumiseen sekä kotona että koulussa. Hankkeessa tutkittiin peruskoulussa toteutetun projektin tehokkuutta lasten sosioemotionaalisen osaamisen vahvistamisessa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 385 oppilasta seitsemästä eri koulusta. Lapset olivat kolmannella luokalla ja iältään 7–8-vuotiaita ja heidät jaettiin interventio- ja verrokkiryhmiin. Tutkimuksessa tarkkailtiin *The Pyramid* -projektin vaikuttavuutta interventioryhmässä. Projekti perustuu kaveritaitojen, sosiaalisten taitojen ja emotionaalisen resilienssin harjoitteluun. Tulokset osoittavat tunnetaitojen kehittyneen monella osa-alueella systemaattiseen tunnekasvatukseen osallistuneiden oppilaiden kohdalla verrokkiryhmään nähden. Projektin osoitettiin parantavan lasten kokonaisvaltaista sosioemotionaalista hyvinvointia. Projekti tarjoaa kouluihin interventiomallin, jonka avulla voidaan parantaa lasten sosioemotionaalisia taitoja erityisesti niiden lasten kohdalla, jotka näyttävät vetäytyvinä, eristäytyvinä tai emotionaalisesti haavoittuvina. Tutkimuksen tulokset tukevat sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun tärkeyttä. (Ohl, Fox & Mitchell, 2012.)

Durlak ja kumppanit (2011) ovat tehneet meta-analyysin 213:ta koulupohjaisesta SEL-ohjelmasta ja niiden vaikutuksesta laajasti useisiin sosioemotionaalisiin taitoihin. Meta-analyysissä osoitettiin, että SEL-interventioihin osallistuneiden sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, käyttäytyminen, akateeminen suorituskyky sekä asenteet paranivat huomattavasti ohjelman edetessä. Durlak ja kumppanit osoittavat, että SEL-ohjelmat ovat tehokkaita jokaisella koulutuksen asteella ja jokaiselle oppilaalle. SEL-ohjelmien seurauksena oppilaiden emotionaalinen stressi väheni ja heidän asenteensa itseään, toisia ja koulua kohtaan muuttuivat myönteisemmiksi. Lisäksi sosiaalinen käyttäytyminen koheni ja käytösongelmat vähenivät. Meta-analyysin tulokset myös osoittavat, että ohjelmat vaikuttivat parhaiten, kun ne rakentuivat näyttöön perustuvista jatkuvista, selvästi sosioemotionaalisiin taitoihin kohdistuvista harjoitteista, niissä varattiin aikaa tunnetaitojen oppimiselle ja ne osallistivat oppilaita aktiivisesti. Meta-analyysissä osoitettiin, että poliittiset päättäjät ja kouluttajat voivat osaltaan edistää lasten tervettä kehitystä tukeamalla SEL-ohjelmien sisällyttämistä koulun opetussuunnitelmiin ja käytäntöön. (Durlak ym., 2011.)

Bridgelandin, Brucen ja Hariharan (2016) raportti esittelee tutkimuksen tuloksia, jossa selvitettiin 605:en amerikkalaisen opettajan kokemuksia sosiaalisista ja emotionaalisista taidoista ja niiden opettamisesta varhaiskasvatuksesta yläkouluun. Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot nähtiin tutkimuksessa tietoisuutena itsestä, itsehillintänä, sosiaalisena tietoisuutena, ihmissuhdetaitoina sekä hyvänä päätöksentekokykynä. Opettajat näkivät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot tärkeinä oppilaiden hyvinvoinnin sekä koulussa ja tulevaisuudessa menestymisen kannalta. He kokivat sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen lisäävän oppilaiden kiinnostusta opiskelua kohtaan, parantavan oppilaiden koulumenestystä sekä vähentävän käyttäytymisen haasteita ja kiusaamista. Alle puolen vastanneiden opettajien mielestä kouluissa kiinnitettiin tarpeeksi huomiota sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opettamiseen, ja he näkivät tarpeen systemaattisemmalle lähestymistavalle niiden opettamiseen. Opettajat kokivat, että sosioemotionaalisen oppimisen tavoitteet tulisi sisällyttää osaksi osavaltiokohtaisia oppimisen tavoitteita. He toivoivat systemaattisempaa, koko koulua osallistavaa lähestymistapaa aiheen huomioimiseen, yhteistyötä kotien kanssa sekä enemmän tukea opettajien valmiuksien lisäämiseen opettaa sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. (Bridgeland, Bruce & Harihara, 2016.)

Taylorin, Oberlen, Durlakin ja Weissbergin päivitetty (2017) meta-analyysi tarkastelee 82:ta päiväkodeissa ja kouluissa toteutettua sosiaalisten ja emotionaalisen oppimisen interventiota. Seurantatulokset osoittavat, että SEL-interventiot kehittävät sosioemotionaalisia taitoja riippumatta lapsen tai nuoren rodusta, sosioekonomisesta taustasta tai koulun sijainnista. SEL-ohjelmat kehittävät viittä toisiinsa yhteydessä olevaa taitoa, joita pidetään tärkeinä tekijöinä koulussa ja elämässä menestymiseen. Näitä taitoja ovat tietoisuus itsestä, eli tunteiden tunnistaminen, itsekontrolli, eli tunteiden säätely, sosiaalinen tietoisuus, eli muiden huomioon ottaminen, ihmissuhdetaidot, eli suhteiden luominen ja ylläpitäminen sekä vastuullinen päätöksenteko. SEL-ohjelmat ovat tehokkaita sosiaalisten ja emotionaalisten kykyjen vahvistamisessa, mikä näkyy muun muassa parantuneina sosiaalisina ja akateemisina taitoina sekä vähentyneenä ongelmaikäyttäytymisenä ja henkisen ahdingon lieventymisenä. Taylorin ja kumppanien meta-analyysi osoittaa, että SEL-ohjelmat tuottavat pitkäaikaisia, positiivisia vaikutuksia. Merkittävää on myös se, että nämä havainnot tukevat suuren osan opettajien näkemyksiä siitä, että kaikki oppilaat hyötyisivät SEL-ohjelmista taustastaan huolimatta, ja SEL voisi tukea oppilaita koulupolun eri nivelvaiheissa. Opettajat myös kokivat opettajien olevan yleisesti avainroolissa oppilaiden positiivisen sosioemotionaalisen ja akateemisen kasvun edistämässä. (Taylor ym., 2017.)

Corcora, Cheung, Kim ja Xie (2017) ovat tehneet meta-analyysin 40:tä tutkimuksesta liittyen SEL-ohjelmiin peruskouluissa. Opettajien, päätöksentekijöiden ja suuren yleisön yleisenä ajatuksena on, että kouluilla on merkittävä rooli oppilaiden kognitiivisen toiminnan edistämässä, mutta siellä tulisi yhtä lailla harjoittaa sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, sillä näiden taitojen harjoittaminen parantaa oppilaiden mahdollisuuksia menestyä koulussa ja myöhemmässä elämässä. Meta-analyysin tavoitteena oli selvittää kouluissa tehtyjen SEL-interventioiden vaikutus lukemiseen sekä matematiikan ja luonnontieteen oppiaineiden oppimiseen. Corcora ja kumppanit osoittavat, että SEL-ohjelmilla on positiivinen vaikutus näiden oppimiseen. Tuloksissa käy ilmi, että SEL:in vaikutus on merkittävämpi lukemisen ja matematiikan osalta. Tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana on se, että jokainen SEL-ohjelman osa-alue tukee edelleen laajempia sosioemotionaalisia taitoja, ja tämä puolestaan johtaa parantuneisiin akateemisiin suorituksiin. Voidaan myös nähdä, että SEL:in viisi keskeistä osa-aluetta muuttavat opetuskäytäntöjä, jotka sallivat rikkaamman luokkahuonekulttuurin, joka parantaa oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja kokemusta saadusta tuesta, mikä näyttäytyy edelleen parantuneina akateemisina taitoina. (Corcoran ym., 2017.)

DePaolin, Atwellin, Bridgelandin ja Shriverin (2018) raportti 14–22-vuotiaiden yläkoulukokemuksista osoittaa, että oppilaat kokivat koulun sosiaalisen ja oppimisen ilmapiirin olevan parempi, oppivansa paremmin, olevansa motivoituneempia sekä kokevansa omaavat paremmat valmiudet tulevaisuuteen kouluissa, joissa sosioemotionaaliset taidot huomioitiin vahvasti, kuin sellaisten koulujen oppilaat, joissa sosioemotionaalisiiin taitoihin ei kiinnitetty erityistä huomiota. Oppilaat myös näkivät puutteet sosiaalisissa ja emotionaalisissa taidoissa esteenä oppimiselle ja itsensä toteuttamiselle. Suurin osa nuorista näki SEL-koulut kiinnostavina ja koki, että niistä olisi heille hyötyä. He nimesivät etuina oppilaiden ja opettajien välisten suhteiden paranemisen, kiusaamisen vähentymisen sekä oppilaiden kohenneet valmiudet tulevaisuuden jatko-opintoihin, työhön ja yhteiskunnan hyväksi toimimiseen. (DePaoli ym., 2018.)

### 3.3.2 Kotimaisia tutkimuksia

Klemola (2009) on tutkinut väitöskirjassaan liikunnan aineenopettajan koulutuksessa opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Tutkimus tapahtui kahdessa vaiheessa, joista ensimmäisessä syvennyttiin suunnittelemaan ja toteuttamaan vuorovaikutustaito-opintojaksoa sekä opiskelijoiden ja tutkijan arviointeihin tähän liittyen. Toisessa vaiheessa keskityttiin opiskelijoiden kokemuksiin vuorovaikutustilanteista opetusharjoittelun aikana sekä kyseisten taitojen

käytöstä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajaksi opiskelevat hyötyivät opetusharjoittelun aikana vuorovaikutuskoulutuksessa opituista taidoista. Vuorovaikutuskoulutuksen tarkoituksena oli työvälineiden saaminen kasvatuskysymysten kohtaamiseen ja niiden ratkaisemiseen. Opiskeltavia tunne- ja vuorovaikutustaitoja olivat tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen, ilmaisu ja säätely sekä itseilmaisu, kuuntelemisen taidot ja ongelmanratkaisutaidot. Opiskelijat pitivät opiskeltavia sisältöjä tärkeinä ja tarpeellisina. Suurin osa opiskelijoista käytti oppimiaan vuorovaikutustaitoja opetusharjoittelunsa aikana, jolloin kielteiseksi mielletty tilanne, kuten oppilaan tuntityöskentelyä häiritsevä käytös, muuttui useimmiten mielekkääksi. Eniten käytäntöön otettu oppi olivat kuuntelun taidot, jotka helpottivat kanssakäymistä ja lisäsivät tunneymmärrystä. Tutkimus osoittaa, että vuorovaikutustaitojen avulla voidaan luoda ilmapiiri, joka tukee sekä oppilaan että opettajan toimintaa. Parhaimmillaan opettajan työn emotionaalinen kuormitus laskee ja opiskelijan ammatillinen identiteetti vahvistuu. (Klemola, 2009.)

Klemolan (2009) tutkimus osoittaa, että vuorovaikutustaitojen oppiminen tukee myönteistä oppimisilmapiiriä ja opettajan kykyä ratkaista ristiriitatilanteita. Vuorovaikutustaidot lisäävät myös vasta valmistuneen opettajan varmuutta ja vahvistavat hänen ammatillista identiteettiään. Klemola esittää kuitenkin kysymyksen siitä, lisäävätkö vuorovaikutustaidot ja niiden oppiminen edelleen opettajiin kohdistuvia vaatimuksia ja velvoitteita. Hänen mukaansa on tärkeää, että vuorovaikutustaitoihin liitetään myös opettajien vapaus. Vuorovaikutustaitojen opetteluun voidaan rohkaista, mutta taitojen harjoittelun tulee lähteä ensisijaisesti opettajan tarpeista. Klemola esittää, että vuorovaikutuskoulutusta lisättäisiin täydennyskoulutusten lisäksi opettajien työhöntulovaiheeseen. (Klemola, 2009.)

Virtanen (2013) on tutkinut väitöskirjassaan opettajan emotionaalista kompetenssia ja selvittänyt, millaisiksi ja kuinka tärkeiksi suomalaiset luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat arvioivat tunnetaitonsa. Tutkimustulosten mukaan opettajien tunnetaidot olivat keskitasoa ja niihin vaikuttivat ikä, sukupuoli ja työkokemus. Opettajat arvioivat tunnetaidot opettajan työssä merkittäviksi, mutta luokanopettajaopiskelijat pitivät niitä tärkeämpinä. Vanhemmat opettajat arvioivat tunnetaitonsa tason korkeammaksi verrattuna nuorempiin opettajiin. Naiset arvioivat tunnetaidot merkittävämmiksi miehiin verrattuna. Lisäksi työkokemuksella osoitettiin olevan merkitystä tunnetaitoihin. Empaattisuus, itsetietoisuus, luotettavuus ja kyky kehittää toisia olivat tutkimukseen vastanneiden kokemusten mukaan heidän vahvuuksiaan. Heikompiin taitoihin lukeutuivat muun muassa suorituskky ja vaikutusvalta sekä itseluottamus ja kannustavuus. (Virtanen, 2013.)

Talvio (2014) on tutkinut opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoja tarkastelemalla *Toimiva koulu* -kurssin vaikutuksia opettajaryhmissä. Talvion tavoitteena oli selvittää, voidaanko tunne- ja vuorovaikutustaitoja opettaa opettajille. Tutkimuksessa hyödynnettiin *Haasteellisissa tilanteissa toimiminen* -nimistä mittausmenetelmää. Tutkimukseen osallistuville opettajille esitettiin seitsemän erilaista tapausta, jonka jälkeen heidän tuli esittää toimintamalleja kyseisten tilanteiden varalle. *Toimiva koulu* -kurssille osallistuneiden opettajien tietämys tunne- ja vuorovaikutustaidoista parani ja opettajien oma hyvinvointi koheni. Opettajat käyttivät oppimiaan taitoja käytännön työssä kurssin jälkeen. Erityisesti kuuntelun taidot sekä oppilaiden osallistaminen ongelmanratkaisuun olivat keskeisiä opittuja taitoja. Talvio tuo esiin väitöskirjassaan ongelman siitä, että opettajien vuorovaikutustaitoihin liittyvistä kursseista ei ole tarpeeksi näyttöön perustuvaa tutkimusta. (Talvio, 2014.)

Hintikan (2016) väitöstutkimuksessa tarkasteltiin *Aggression portaat* –intervention aikaansaamaa edistystä sopeutumattomien erityisoppilaiden tunne- ja itsesäätelytaidoissa. Cacciatoren (2007) kehittämä *Aggression portaat* –interventio on tunnetaitojen opettamiseen luotu opetusmateriaali kouluille, joka pyrkii aggression ymmärtämisen ja tunteiden hallinnan opettamiseen. Hintikka viittaa tutkimuksessaan sopeutumattomilla erityisoppilailta oppilaisiin, jotka opiskelevat erityisen tuen piirissä enintään 10 oppilaan erityisopetusryhmässä käyttäytymiseen ja tunne-elämään liittyvien haasteiden vuoksi. Tutkimus osoittaa, että interventioryhmän oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaidot kehittyivät intervention aikana, mikä näkyi erityisesti myönteisten tunnekokemusten lisääntymisenä, tunteiden hallinnan keinojen paranemisena, fyysisen väkivallan vähenemisenä ja rentoutumisen keinojen edistymisenä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat mielsivät interventio-ohjelman hyödylliseksi ja materiaalin tarkoituksenmukaiseksi sekä käytännölliseksi. (Hintikka, 2016.)

### **3.4 Kritiikki**

Tunneälyyn, tunnetaitoihin sekä tunnekasvatukseen liittyvä tutkimus on tutkimusalana verrattain tuore. Aihetta on kuitenkin viime vuosina tutkittu enenevässä määrin. Edellisessä luvussa esittelimme kansainvälisiä ja kotimaisia tutkimuksia, jotka osoittavat tunnekasvatuksella ja tunnetaitojen kehittämällä olevan lukuisia myönteisiä vaikutuksia niin yksilön kuin yhteisön tasolla. Aihetta on kuitenkin tarkasteltu myös kriittisin silmin yleisessä sekä tieteellisessä diskurssissa. Koemme, että ilmiön ja tutkimusalan tuoreuden vuoksi sen tarkastelu monipuolisesti

ja avoimesti on tärkeää luotettavuuden kannalta. Esittelemme tässä kappaleessa tunneälyn, tunnetaitojen sekä tunnekasvatuksen kohtaamaa kritiikkiä.

SEL-ohjelmien ottaminen osaksi koulujen arkea on herättänyt kannatuksen lisäksi myös kyseenalaistusta ja vastustusta. Humphrey (2013) kokoaa laajassa sosioemotionaalisten taitojen opettamista monipuolisesti tarkastelevassa teoksessaan ilmiön vastaanottamaa kritiikkiä. Hänen mukaansa SEL-ohjelmiin liittyy rajoitteita ja epäjohtonmukaisuuksia, jotka vähentävät niiden koettujen tulosten luotettavuutta. SEL-ohjelmien keskinäinen vertailu, niiden tarkastelu yleistetysti ja johtopäätösten muodostaminen yksittäisten ohjelmien tuloksista ei ole tarkoituksenmukaista, sillä tunnekasvatusohjelmien joukko on hyvin moninainen, ja niiden toteutus sekä vaikutukset riippuvat niiden toteuttamiskontekstista. Tutkija peräänkuuluttaa tunnekasvatuksen toteuttamisen ja siihen vaikuttavien tekijöiden jatkotutkimusta. Humphrey kyseenalaistaa tunnekasvatuksen tehtävän ottaen huomioon tunnetaitojen kehittyvän luonteen. Hän esittää kysymyksen siitä, käytetäänkö koulun resursseja sellaisten asioiden opettamiseen, jotka ovat lapsilla jo olemassa olevia, mutta jotka ovat vielä heidän kehitystasonsa ulkopuolella. (Humphrey, 2013.)

Humphrey jatkaa, että tunnekasvatuksen lähtökohtia ja kulttuurisensitiivisyyttä tulisi tarkastella kriittisesti SEL-ohjelmien tavoitteet heijastavat pitkälti keskiluokkaisia ja valkoisia, länsimaisia arvoja. SEL-ohjelmat nähdään yhtenä ohimenevänä, aikaa ja resursseja tuhlaavana villityksenä muiden joukossa. Tunnekasvatuksen diskurssissa ilmenee myös huolta siitä, että opetus-alalla otetaan liian terapeuttinen ja terveydenhuollollinen rooli ja unohdetaan koulun perimmäinen tehtävä, tiedon opettaminen lapsille. Humphrey tiivistää, että systemaattisella sosioemotionaalisten taitojen opettamisella on tutkimusten mukaan monia positiivisia vaikutuksia, mutta nämä tutkimukset ja niiden tulokset eivät ole täysin ongelmattomia ja niitä tulisi aina tarkastella kriittisesti. (Humphrey, 2013.)

Craig (2007) tuo esiin, että erityisesti Yhdysvalloissa suosiota saanut tunneälykeskeisyys ja tunnekasvatus ovat jatkumoa aiemmin suosituille itsetunnon merkityksen korostamiselle, jota pidetään ihmeratkaisuna, joka poistaisi kaikki sosiaaliset ongelmat. Hän muistuttaa, että SEL-ohjelmat on laadittu Yhdysvalloissa vastaamaan sosiaalisiin ongelmiin, ja niiden ottamista käytäntöön muissa maissa aiemmat käytännöt hyläten tulisi harkita. Hän väittää, että tunteisiin keskittyminen voi lisätä ahdistusta ja sosiaalisia ongelmia, joihin sillä alun perin haetaan apua.

Craig esittää myös huolen siitä, että sosioemotionaalisten taitojen opetusohjelmat asettavat lapsen tunne-elämän kriittisen tarkkailun ja arvioinnin alle sekä toimivat sosiaalisen kontrollin ja ohjailun välineinä määrittäen, mitä ja miten lapsi voi ajatella, tuntea tai toimia. Craig väittää, että SEL-ohjelmien tavoitteiden vastaisesti ne luovat puutteellista kuvaa lapsista ja nuorista, jonka mukaan he olisivat lähtökohtaisesti tunnetaidottomia ja jokaisen olisi opiskeltava tunnetaitoja voidakseen toimia oikein. (Craig, 2007.)

Pullman (2016) kritisoi SEL-ohjelmia sen tavoitteiden, kuten empaattisuuden kehittämisen, subjektiivisuudesta. Hänen mukaansa on manipulatiivista, että valtio puuttuu kodin ja sosiaalisten yhteisöjen vastuulla olevaan tehtävään ja vaatii nuorilta tietynlaista standardia tunteisiin, moraaliiin sekä sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyen. Lisäksi Pullman näkee, että valtion ja koulun toteuttamana tunnekasvatus tuottaa tavoiteltujen positiivisten tuloksien sijaan poliittisia vääristymiä. SEL-ohjelmat ovat kritiikin mukaan tehottomia erityisesti oppilaiden kanssa, joilla on sosiaalisia haasteita. (Pullman, 2016.)

Gormanin (2016) kritiikki kyseenalaistaa opettajien valmiudet opettaa ja arvioida oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä tunnetaitoja. Sen mukaan valtio yrittää viedä vanhemmilta autonomian kasvatuksesta, minkä lisäksi SEL-pohjainen opetus vie tilaa akateemiselta opetukselta. Kritiikkiä herättää erityisesti se, että sosiaalisille taidoille ja tunnetaidoille asetettaisiin jokin standardi, jonka mukaan kouluja ja sen oppilaita voitaisiin arvioida. Oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen arviointi nähdään erityisen riskialttiina, sillä tulokset ja johtopäätökset ovat vain subjektiivisia näkemyksiä siitä, mitä lapsi ajattelee tai tuntee. SEL-ohjelmat esitetään koulutuksen villityksenä. Myös sitä, kuinka opettajat koulutetaan tällaisten poliittisten standardien tehokkaaseen täytäntöönpanoon, kritisoidaan. (Gorman, 2016.) Sekä Pullman (2016) että Gorman (2016) näkevät SEL-ohjelmat muotivillityksenä ja valtion manipulaatiokeinoina. He keskittyvät kritisoimaan ennen kaikkea sitä, että sosiaalisille taidoille ja tunnetaidoille asetettaisiin jokin standardi, johon oppilaiden tulisi yltyä ja joiden perusteella kouluja sekä niiden oppilaita arvioitaisiin. Kritiikki kohdistuu myös opettajien valmiuksiin toteuttaa ja arvioida tunnekasvatusta sekä sen vaikutuksia. (Gorman, 2016; Pullman, 2016.)

Duckworth ja Yeager (2015) nostavat esiin haasteet ei-kognitiivisten taitojen ja ominaisuuksien mittaamisessa. He esittävät, että yleiset tavat, joita käytetään muun muassa tunneälykkyyden ja SEL-ohjelmien tuloksien arvioimiseen, ovat alttiita vääristymille. Tutkijat esittävät, että jo mi-

tattavien ominaisuuksien käsitteen määrittelyssä on haasteita. Tutkimuksessa samoista ominaisuuksista käytetään käsitteitä kuten ei-kognitiivinen, luonteenpiirre, sosioemotionaalinen kompetenssi, temperamentti sekä 21-century skills, eli tulevaisuuden taidot. Tutkijoiden mukaan yleisiin sosioemotionaalisten taitojen arviointitapoihin, kyselyin toteutettuun oppilaan itsearviointiin ja opettajan toteuttamaan oppilaan arviointiin, liittyy monia haasteita. Keskeisiä haasteita ovat muun muassa mahdolliset väärinymmärrykset kyselyä tulkitessa, vastausten vääristäminen sosiaalisesti toivotuiksi sekä haaste tulkita sisäisiä tunnetiloja ja -kokemuksia oppilaan itsensä ja erityisesti opettajan toimesta. (Duckworth & Yeager, 2015.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Haluamme tutkimuksellamme selvittää, minkälaisia näkemyksiä alkuopetuksen luokanopettajilla on tunnekasvatuksesta sekä miten he toteuttavat sitä. Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, millaisiksi alkuopetuksen luokanopettajat mieltävät omat valmiutensa tunnekasvatukseen. Pidämme luokanopettajien näkemyksien tutkimista tärkeänä, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että opettajan oma asenne tunnekasvatusta kohtaan korreloi tunnekasvatuksen onnistuneen toteutuksen kanssa (Merritt ym., 2012). Koska kansainvälisissä tutkimuksissa on osoitettu, että lapsen ensimmäiset kouluvuodet ovat tunnetaitojen oppimisen kannalta kriittisiä, on tutkimuksemme rajattu alkuopetuskontekstiin (Huesmann & Guerra, 1997). Olemme kiinnostuneita myös luokanopettajien näkemyksistä omista valmiuksistaan tunnekasvattajina, sillä on osoitettu, että erityisesti alkuopetusikäisten oppilaiden kohdalla opettajan toteuttama tunnekasvatus on äärimmäisen tärkeää (Merritt ym., 2012). Luvussa 4.1. tarkastellaan tunnekasvatusta osana Perusopetuksen opetussuunnitelmaa, sillä se muodostaa perustan tämän tutkimuksen kontekstille. Tutkimuskysymyksiämme ovat seuraavat: Minkälaisia näkemyksiä luokanopettajilla on tunnekasvatuksesta alkuopetuksessa? Mitä keinoja luokanopettajilla on toteuttaa tunnekasvatusta alkuopetuksessa? Millaiseksi opettaja mieltää omat valmiutensa toteuttaa tunnekasvatusta?

Toteutimme tutkimuksen kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Tutkimustapa vastaa parhaiten pyrkimykseemme tutkia henkilökohtaisia kokemuksia, ihmisten toimintaa ja ilmiöitä niiden luonnollisessa ympäristössään (Lichtman, 2013; Silverman, 2005). Denzin ja Lincoln (2005) kuvaavat kvalitatiivisen tutkimuksen olevan toimintaa, joka sijoittaa havainnoitsijan eli tutkimuksen tekijän maailmaan. Tutkija hyödyntää tutkimuksessa materiaaleja ja ihmisten tulkintoja, jotka tuottavat maailmasta esitettävää tietoa tehden eri maailman ja arkielämän ilmiöistä ja merkityksistä näkyviä. Olennaista laadullisessa tutkimuksessa on naturalistinen lähtökohta eli ilmiöiden tutkiminen niiden luonnollisessa olotilassaan ihmisten niille antamien merkityksien kautta. (Denzin & Lincoln, 2005.) Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole yleistettävyyden ilmiöstä, vaan alkuopetuksen luokanopettajien subjektiivisten kokemusten, näkemysten, ajatusten ja toteutuksen tapojen kuvaaminen ja niiden syvälinen ymmärtäminen. Tässä on laadullisen tutkimuksen vahvuus. (Miles & Huberman, 1994.)

Flickin (2007) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on usein tuottaa käytännön kannalta hyödyllistä tietoa, mikä on yksi oman tutkimuksemme lähtökohdista. Kun ihmistä tutkitaan

muuna kuin biologisena olentona, tutkimuksessa on otettava huomioon se, että tutkimuskohde on kietoutunut merkityksiin, josta maailma koostuu. Ihmistieteiden tutkimuksen laadullisuudella viitataan niihin laatuihin, joita tutkittavat ilmiöt ja merkitykset ilmentävät. Tutkimuskohdetta ei voida esineellistää, eikä tutkimuksella tule pyrkiä täyteen idealisointiin ja rätinalisointiin, sillä se hälventäisi ihmisyyteen liittyvän ainutkertaisen laadullisen sisällön. (Varto, 2005.) Laadullinen tutkimus asettuu empiirisen ja teoreettisen tutkimustyyppin välimaastoon. Tutkimuksemme on luonteeltaan empiirinen, mutta sen lähtökohta on teoreettisessa viitekehyksessä, jonka valossa laadimme tutkimuksemme sekä tarkastelemme tutkimusmateriaaliamme. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Laadullinen tutkimus voidaan toteuttaa lukuisten eri metodologioiden tai niiden yhdistelmien avulla. Yhteistä tutkimustavoille on se, että tutkija sijoittuu ja osallistuu tutkittavan ilmiön ympäristöön, ja luo ympäristöstä esitettävää tietoa muun muassa muistiinpanojen, haastattelujen ja kuvien kautta. (Denzin & Lincoln, 2005.) Tutkimustavaksemme valikoitui teemahaastattelu, josta kerromme lisää *Tutkimusmenetelmä ja aineistonkeruu* -luvussa.

Tutkielmamme lähestymistapa on hermeneuttisfenomenologinen. Sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa filosofiassa kokemuksen käsite on keskeinen (Tökkäri, 2018). Fenomenologisessa tutkimusperinteessä ollaan kiinnostuneita todellisuudesta ja sen rakenteesta sekä painotetaan todellisuuden yksilöllistä kokemuksellisuutta ja tajunnallisuutta. Hermeneuttisessa tutkimuksessa päämääränä on tutkimuskohteen, kuten ihmisen toiminnan, syvälinen ymmärtäminen. Tutkimusstrategian keskiössä on ilmiöiden subjektiivisen tulkinnan merkitys. Hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään ilmiön kuvaamiseen. Siinä tutkijan tulkinnan vaikutus tutkimustuloksiin hyväksytään ja sitä pyritään hyödyntämään. (Perttula, 2000; Tökkäri, 2018.) Tiedostamme sen, että omat ennakkotietomme, asenteemme ja kiinnostuksen kohteemme ohjaavat jossain määrin tutkimustamme ja vaikuttavat sen tuloksiin.

Sekä hermeneuttisessa että fenomenologisessa filosofiassa yksilöiden kokemusmaailma ja näin ollen myös niitä koskeva tieto nähdään ainutlaatuisena ja muuttavana. Tutkimuksessamme tutkimme, miten tunnekasvatus ilmenee haastattelemiemme opettajien kokemuksissa ja tietoisuudessa. Fenomenologinen ja hermeneuttinen tutkimus tuottavat yksittäistapauksiin perustuvaa tietoa, mistä syystä tieto ei ole täysin yleistettävää. Haastateltaviemme kontekstit ovat kuitenkin samankaltaisia kaikki tutkittavat ovat alkuopetuksessa toimivia luokanopettajia, mistä syystä tutkimuksesta voidaan muodostaa jossain määrin yleistettäviä kokoavia johtopäätöksiä. Täydellisen yleistettävyyden sijaan tavoitteenamme on luoda syvällistä ymmärrystä tunnekasvatuksesta alkuopetuksessa luokanopettajien kertoman pohjalta. (Tökkäri, 2018.)

## 4.1 Tunnekasvatus opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 toimii asetuksena, joka määrittelee Suomen peruskoulujen tavoitteet, sisällöt, toimintakulttuurin, arvot sekä oppimiskäsityksen. Sen tarkoituksena on yhdenvertaisuuden varmistaminen sekä opetuksen järjestämisen ja koulun toiminnan edistäminen ja tukeminen. (Opetushallitus, 2016.) Koska tutkimuksessa haastateltavat luokanopettajat työskentelevät alkuopetuksessa suomalaisissa alakouluissa, heitä velvoittaa valtakunnallinen Perusopetuksen opetussuunnitelma, joka asettaa raamit heidän työlleen ja toiminnalleen. Näin ollen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet muodostavat perustan tämän tutkimuksen kontekstille, mistä johtuen ne otetaan huomioon tutkimuksen suunnittelussa, tulosten tarkastelussa sekä päätelmien tekemisessä. Tässä luvussa esitellään tunnekasvatuksen ilmenemistä kahden viimeisimmän opetussuunnitelman mukaisesti sekä pyritään osoittamaan tunnekasvatuksen aseman suomalaisessa peruskoulussa tänä päivänä. Luvussa osoitetaan, miten tunnekasvatuksen asema on vuosien saatossa muuttunut ja tullut merkittäväksi osaksi koulun tavoitteita ja sisältöjä.

### 4.1.1 Tunnekasvatus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014

Tunnetaidot ovat sisältyneet vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin osana äidinkielen, uskonnon, ympäristöopin, kuvataiteen ja terveystiedon oppiaineiden tavoitteita (Opetushallitus, 2004). Tunnekasvatuksen toteuttaminen osana oppiaineita jatkuu vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa, mutta tunnetaidot on huomioitu laajemmin osana laaja-alaisen osaamisen tavoitteita (Opetushallitus, 2016). Tunnetaito-käsitettä ei mainita vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lainkaan. Opetussuunnitelma sisältää kuitenkin tunnetaitoihin sisältyvien taitojen kehittämiseen liittyviä tavoitteita. Tunteiden tunnistaminen ja käsittely mainitaan vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yleisten oppimistavoitteiden ihmisenä kasvamisen osion sisällöissä. Tunteiden ilmaisu sisältyy myös viestintä ja mediataito -alueen vuorovaikutustaitojen kehittämisen tavoitteisiin. Lisäksi eri tunnetaidot sisältyvät monien oppiaineiden opetussisältöihin, joita esittelemme seuraavassa kappaleessa. (Opetushallitus, 2004.)

Ympäristö- ja luonnontiedon tavoitteet vuosiluokilla 1–4 sisältävät tunteiden tunnistamisen ja niiden säätelymahdollisuuden tiedostamisen taidot. Tunnetaidot osana ihmissuhdetaitoja ovat osa myös vuosiluokkien 5–6 biologian ja maantiedon oppiaineen tavoitteita. Niiden mukaan

oppilaan hyvää osaamista tunnetaitojen osalta osoittavat hänen kykynsä säädellä tunteiden ilmaisu, tarkastella asioita muiden ihmisten näkökulmasta, sekä ymmärtää ihmisten erilaisuus tunneilmaisuun liittyen. Tunteet otetaan huomioon kuvataiteen opetussuunnitelmassa, jossa tavoitteena on, että oppilas hyödyntää ja ilmaisee tunteitaan taiteessaan. Tunteiden käsittely ja jakaminen mainitaan myös evankelisluterilaisen uskonnon opetuksen sisällöissä luokilla 1–5. Laajimmillaan tunnekasvatuksen kirjo näkyy vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yläkoulun terveydentiedon opetuksen tavoitteissa. Oppiaineen aihealueisiin sisältyy tunteiden tunnistamisen, nimeämisen, ja ilmaisun taidot sekä kyvyn kuvata niiden syitä ja säätelytapoja. (Opetushallitus, 2004.)

Tunnetaidot ja -kasvatus ovat esillä laajemmin ja konkreettisemmin vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa tunnetaidot nähdään osana oppimiskäsitystä. Tunnekokemukset mainitaan oppimiskäsityksen kuvauksessa oppimista edeltävinä tekijöinä ja tunteet nähdään yhtenä oppilaan oppimisprosessia ja motivaatiota ohjaavana tekijänä. Oppimiskäsitykseen sisältyy kyky ottaa huomioon erilaiset näkökulmat ja ymmärtää omien tekojensa seuraukset suhteessa muihin. Tunteiden ilmaisu sekä tunnetaitojen kehittäminen sisältyvät laaja-alaisen oppimisen tavoitealueisiin. Vuosiluokkien 1–2 laaja-alaisissa tavoitteissa *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)* -osiossa korostetaan omien tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista esimerkiksi leikin ja draaman kautta. Laaja-alaisen oppimistavoitteiden lisäksi tunnekasvatus sisältyy tiettyjen oppiaineiden tavoitteisiin. (Opetushallitus, 2016.)

Tunnetaitojen harjoittelu sisältyy alkuopetuksen ympäristöopin opetuksen tavoitteisiin ryhmässä toimimisen taitojen ja mielen hyvinvoinnin edistämisen ohella. Vuosiluokkien 3–6 ympäristöopin opetuksen tavoitteissa tunnekasvatuksen tavoitteet on eritelty oppilaan tunteiden tunnistamisen, ilmaisun sekä säätelyn valmiuksien tukemiseen. Uskonnon opetuksen *Hyvä elämä* -sisältöalueen teemat tukevat tunnekasvatusta. Opetuksen tavoitteena on rohkaista oppilasta ilmaisemaan omia tunteitaan sekä tukea häntä tunnistamaan toisten tunteita ja asettumaan heidän asemaansa. Tunteiden ilmaisuun rohkaiseminen sisältyy myös elämänkatsomustiedon opetuksen tavoitteisiin. Taito- ja taideaineiden osalta kuvataiteen mahdollisuudet otetaan vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa huomioon oppilaan tunteiden ilmaisun väylänä. Opetussuunnitelman mukaan liikunnan opetuksessa tulisi pyrkiä edistämään oppilaan kykyä tunnistaa ja säädellä tunteitaan sekä vahvistaa minäkäsitystään myönteisten tunteiden kokemisen avulla. Tunnekasvatus jatkuu yläluokilla osana laaja-alaisen oppimisen tavoitteita sekä osana terveystiedon opetuksen sisältöjä. (Opetushallitus, 2016.)

## 4.2 Tutkimuksen tavoitteet

Tavoitteenamme on tutkia alkuopetuksen, eli vuosiluokkia 1–2 opettavien luokanopettajien näkemyksiä tunnekasvatuksesta sekä heidän valmiuksiaan ja tapojaan toteuttaa sitä. Haluamme ottaa selvää opettajien näkemyksistä liittyen tunnekasvatuksen asemaan koulun arjessa erityisesti alkuopetuksessa, sillä tunnetaitojen oppiminen alkuopetusiässä on kriittistä ja opettajan rooli tunnekasvattajana on tällöin keskeinen (Huesmann & Guerra, 1997; Merritt ym., 2012). Toivomme voivamme tutkimuksen avulla koota yhteen konkreettisia esimerkkejä siitä, miten alkuopetuksen luokanopettajat toteuttavat tunnekasvatusta työssään. Tämän avulla voidaan luoda kuvaa siitä, missä määrin tunnekasvatusta toteutetaan, mikä tunnekasvatuksen asema on alkuopetuksen arjessa ja minkälaisia keinoja luokanopettajilla on sen toteuttamiseen. Vaikka tunnekasvatusmateriaalia on löydettävissä esimerkiksi internetistä, koemme, että luokanopettaja jää yksin sen etsimisen ja löytämisen sekä suunnittelun ja toteutuksen kanssa, mikäli asiaa ei tutkita käytännön tasolla. Olemme tutkimuksessamme kiinnostuneita myös siitä, minkälaisia henkilökohtaisia kokemuksia luokanopettajilla on siitä, miten tunnekasvatuksen mahdolliset vaikutukset näkyvät heidän luokissaan.

Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole yleistettävyyttä ilmiöstä, vaan alkuopetuksen luokanopettajien subjektiivisten kokemusten ja näkemysten kuvaaminen. Tavoitteenamme on myös oman opettajuutemme kehittäminen sekä sen oppiminen, kuinka voimme hyödyntää omia tunnetaitojamme käytännön työssä. Tutkimuksella haluamme luoda osaltamme kuvaa tunnekasvatuksen tilasta Suomen kouluissa tällä hetkellä ja keskittyä erityisesti sen asemaan alkuopetuksessa luokanopettajien kuvaamana. Toivomme, että voimme osoittaa tunnekasvatuksen merkityksen alkuopetuksessa sekä tuottaa merkityksellistä tietoa ja konkretiaa käytäntöön.

Pyrimme dialogisuuteen teorian, käytännön ja tulosten välillä. Tavoitteenamme on monipuolisen teoreettiseen viitekehyksen kuvaaminen, jota peilaamme käytännön opetustyöhön ja saatiin tuloksiin. Perehdymme tutkielmassamme siihen, miten tunnetaitoja opetetaan Suomessa ja syvennymme siihen, miten tunnekasvatus näkyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Lisäksi tarkastelemme tutkimuksessamme SEL-ohjelmia, jotka viittaavat ympäri maailmaa käytössä oleviin sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimiseen liittyviin ohjelmiin.

### 4.3 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, jonka sekä Hirsjärvi ja Hurme (2000) että Tuomi ja Sarajärvi (2018) rinnastavat puolistrukturoituun haastatteluun, sillä siinä teemat ovat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymyksen asettelu voi vaihdella. Teemahaastattelu perustuu tiettyihin ennalta määrättyihin teemoihin, joista keskustellaan haastattelutilanteessa. Menetelmä pohjautuu ajatukseen, jonka mukaan yksilön kokemuksia, tunteita ja ajatuksia voidaan tutkia teemahaastatteluun pohjautuen. Siinä yksilön ajatuksia asioista ja niille annettuja merkityksiä pidetään tärkeinä. (Hirsjärvi & Hurme, 2000.) Haastattelut voivat antaa keskustelevalle luonteensa ansiosta rikasta ja korvaamatonta tietoa elämän sosiaalisista merkityksistä (Brinkmann, 2013).

Teemahaastattelu toteutettiin suullisina henkilöhaastatteluina, joissa molemmat tutkimuksen tekijät olivat läsnä. Päädyimme teemahaastatteluun ennen kaikkea sen joustavuuden vuoksi. Teemahaastattelua tehdessä on mahdollisuus toistaa tai tarkentaa kysymyksiä, käydä keskustelua haastateltavan kanssa ja esittää sen pohjalta muodostuvia uusiakin kysymyksiä teeman ympärillä. Haastattelu toimii joustavuutensa ansiosta esimerkiksi kyselyä paremmin siinä, että sen avulla aiheesta voidaan saada mahdollisimman paljon tietoa. Haastattelukysymysten laatiminen perustuu teoriatietoon tutkimusaiheesta, sekä tutkijan ajatukseen siitä, mikä aiheesta olisi tutkimuksen kannalta tärkeää. Kysymykset voivat muovautua tutkimuksen edetessä ja vielä haastattelutilanteessa, mutta jonkinlainen kirjallinen tuki haastattelun teemoista on Rapleyn (2004) mukaan hyödyllinen haastattelutilanteessa. (Rapley, 2004.) Suunnittelimme haastattelun tutkielmamme viitekehysten ja tutkimusongelmien keskeisten pääteemojen ympärille, joita olivat tunnetaidot, tunnekasvatus alkuopetuksessa ja tunnekasvattajuus. Rakensimme haastattelurungon näihin teemoihin pohjautuen siten, että olimme varautuneet tekemään tarkentavia kysymyksiä tai muuttamaan haastattelun etenemisjärjestystä tilanteen mukaan. Hirsjärvi ja Hurme (2000) puhuvat esihaastattelusta, jota he pitävät tärkeänä vaiheena ennen varsinaisia haastatteluja, sillä sen avulla pystytään minimoimaan mahdolliset virheet, joita haastattelun aikana voi ilmetä. Niiden avulla saadaan myös tietää haastattelun keskimääräinen pituus ajallisesti. (Hirsjärvi & Hurme, 2000.)

Suoritimme ennen varsinaisia haastatteluja esihaastattelun, jonka avulla saimme käsityksen siitä, miten haastattelukysymyksemme toimivat haastattelutilanteessa. Haastattelurunkomme perustui seuraaviin teemoihin: opettajan näkemykset tunnekasvatuksesta, opettajan näkemykset

omista valmiuksistaan toteuttaa tunnekasvatusta sekä opettajan omat keinot toteuttaa tunnekasvatusta alkuopetuksessa. Lähetimme esihaastatteluun osallistuvalla henkilöllä haastattelukysymykset etukäteen, mikä mahdollisti tutkimuksen teemoihin tutustumisen ja omien näkemysten pohtimisen syvällisemmin. Haastateltavan mukaan kysymysten lähettäminen ennakkoon helpotti kysymyksiin vastaamista aidossa haastattelutilanteessa. Hänen mukaansa kysymysten saaminen ennakkoon oli kaikin puolin kannattavaa ja helpotti kysymyksiin vastaamista tarkemmin ja selkeämmin. Haastateltava kuvaili tämän helpottaneen myös jännitykseen, jonka haastattelutilanne ja nauhuri saattaa luoda, jotka myös Rapley (2004) mainitsee mahdollisina haastatteluun ja tutkimustuloksiin vaikuttavina tekijöinä haastattelutilanteen fyysisten tekijöiden sekä haastattelijoiden aseman ohella. Pyrimme haastattelijoina sekä esihaastattelussa että varsinaisissa haastatteluissa luomaan ilmapiiriä, jossa haastateltava kokisi pystyvänsä vastaamaan kysymyksiin avoimesti sekä ohjaamaan keskustelua mahdollisimman neutraalisti muotoillen kysymykset niin, etteivät ne olleet liian ohjaavia. (Rapley, 2004.)

Esihaastattelu osoitti haastattelukysymystemme olevan tarkoituksenmukaisia ja haastateltava ymmärsi kysymyksenasettelun. Haastateltava kuvaili itse haastattelun loputtua kysymyksiä selkeiksi ja ymmärrettäviksi. Hän kertoi niiden edenneen mielestään tarkoituksenmukaisessa ja selkeässä järjestyksessä siten, että kukin kysymys jollain tavalla tarkensi edellisiä. Haastateltava kertoi kysymysten eduksi myös sen, että ne eivät ole liian laajoja, jolloin vastauksetkaan eivät toista itseään eri kysymysten kohdalla. Lisäksi haastateltavamme kuvaili kysymysten määrää tarkoituksenmukaiseksi. Litteroimme esihaastattelun melko pian haastattelun jälkeen ja koimme, että esihaastattelu sujui hyvin ja saimme vastaukset esittämiimme kysymyksiin. Tässä vaiheessa päätimme käyttää esihaastattelussa testaamaamme haastattelurunkoa ja sen kysymyksiä myös varsinaisissa haastatteluissa.

Tavoitteenamme oli saada viisi alkuopetuksen luokanopettajaa haastateltavaksi tutkimukseemme. Haastattelua varten otimme yhteyttä Oulun kaupungin koulujen rehtoreihin ja pyysimme heitä välittämään saatekirjeemme koulun alkuopetuksen opettajille, jossa kerroimme tutkimuksestamme lisää sekä kysyimme halukkuutta osallistua haastatteluun. Ensimmäisten sähköpostiviestien avulla saimme kaksi haastateltavaa. Lähetimme tämän jälkeen kouluille toisen haastattelupyynnön, jonka kautta saimme loput kolme haastateltavaa. Saimme haastateltavaksi tavoitteenamme olleet viisi alkuopetuksen luokanopettajaa. Rapley (2004) esittää, että haastatteluun olisi hyvä pyrkiä ottaa mukaan haastateltavia, joilla voisi taustojensa perusteella olla mahdollisimman monipuolisia näkemyksiä haastatteluaiheesta. Tutkimuskontekstimme

vuoksi haastateltavamme tulevat melko samankaltaisista ammatillisista taustoista. Kaikki kutsuun osallistuneet opettajat työskentelivät eri kouluissa, mutta kaikki opettivat tällä hetkellä alkuopetuksessa joko ensimmäisellä tai toisella vuosiluokalla. Haastattelut perustuivat laatimaamme haastattelurunkoon, jonka lähetimme haastateltaville etukäteen tarkasteltavaksi. Haastateltavat kokivat kysymysten lähettämisen etukäteen positiivisena ja tarkoituksenmukaisena, sillä se helpotti kysymyksiin vastaamista omien näkemysten mukaan siten, että vastaus vastasi kysytyyn kysymykseen. Näin siis varmistimme, että haastateltava ymmärtää, mitä kysymyksellä tarkoitetaan. Haastattelujen edetessä esitimme joitain tarkentavia lisäkysymyksiä, mikäli näimme sen tarkoituksenmukaiseksi ja tarpeelliseksi.

#### **4.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella sen lähtökohdan kautta, että tutkija on tutkimuksessa keskeinen tekijä, jolloin luotettavuuden arvioinnissa tulee tarkastella tutkimusprosessia kokonaisuutena (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimuksemme tavoitteena on keskustelu teorian, käytännön ja tulosten välillä. Tutkijan on sitouduttava etsimään monipuolisesti tietoa tutkimuksensa pohjalle (Lichtman, 2013). Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys nojaa teoriapohjaan, jonka olemme koonneet niin kansainväliseen kuin kotimaiseen kirjallisuuteen nojaten. Olemme pyrkineet käyttämään vain tieteellisiä ja luotettavia lähteitä ja etsineet aina alkuperäisen lähteen teoriaan liittyen. Olemme huolehtineet siitä, että lähdeviittaukset ovat APA6-ohjeiden mukaisia. Olemme myös olleet tarkkoja siitä, millä tavalla tuomme esiin tunnekasvatukseen liittyviä kuvauksia, sillä tiedostamme, että diskurssit, eli kielellinen viestintä, luovat aina uusia diskursseja ja tätä kautta rakentavat todellisuutta (Eskola & Suoranta, 1998). Olemme siis ottaneet huomioon sen, että osallistumme mahdollisesti jossain määrin tunnekasvatuksen diskurssien ja tätä kautta ilmiön muovaamiseen.

Aineistonkeruu tapahtui teemahaastatteluna, jonka teemat pohjautuvat tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen ja sieltä nouseviin teemoihin. Teemahaastatteluita varten teimme esihaastattelun, jonka avulla testasimme kysymystemme toimivuutta sekä järjestystä. Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun siitä syystä, että se mahdollistaa vastausten taustalla piilevien motiivien esiin tuomisen, yksilön näkemysten esiin tuomisen mahdollisimman vapaasti sekä vastausten syventämisen ja lisäkysymysten esittämisen aina tarpeen mukaan (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Pyrimme lisäkysymysten avulla lisäämään omaa ymmärrystämme haastateltavan vastauksista sekä tätä kautta luotettavuutta tutkimustamme ajatellen.

Teemahaastattelun luotettavuuteen vaikuttaa sen laadukkuus, mutta sen lisäksi on otettava huomioon se, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo aineistonkeruuvaiheessa, sillä haastattelujen tulos tapahtuu haastattelijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Haastatteluun voi liittyä myös niin kutsuttuun ammatillisuusmuuriin liittyviä haasteita, jolloin haastateltava voi esimerkiksi kaunistella omaa toimintaansa (Alastalo & Åkerman, 2010). Pyrimme minimoimaan tämän mahdollisuuden lupaamalla haastateltaville täyden anonymiteetin sekä suunnittelemalla mahdollisimman selkeät kysymyksenasettelut.

Tutkimuksemme haastateltavat opettajat työskentelivät kaikki alkuopetuksessa, mutta eri kouluissa. Rapley (2004) huomauttaa, että haastateltavien löytäminen ja haastattelutilanne vaikuttavat olennaisesti tutkimuksen tuloksiin ja kannustaa tutkijoita pyrkimään etsimään haastateltavia, joiden näkemykset tutkimusaiheesta olisivat mahdollisimman monipuolisia. Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta tulee muistaa se, että haastattelukutsuun vastanneet opettajat pitivät aihetta mahdollisesti itse tärkeänä ovat siitä erityisen kiinnostuneita. Tutkimuksemme haastateltavien sisäänottokriteerinä oli se, että luokanopettaja työskentelee tällä hetkellä alkuopetuksen luokanopettajan tehtävissä. Emme huomioineet aineistonkeruussa sitä, kuinka paljon työkokemusta haastateltavalla on opettamisesta, tai kauanko hän on työskennellyt juuri alkuopetuksessa. Haastateltavien koulupolku voi olla myös hyvin erilainen, mikä voi osaltaan vaikuttaa opettajan omiin näkemyksiin ja kokemuksiin valmiuksistaan toteuttaa tunnekasvatusta, mikäli hän näkee koulutuksen tarjoamat valmiudet merkittävinä työssään.

Tutkimuksemme kannalta merkittäviä eettisiä kysymyksiä olivat tutkimuslupa ja tutkimusaineistoon liittyvät seikat (Eskola & Suoranta, 1998). Perehdyimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) eettisiin periaatteisiin ihmistieteiden tutkimukseen liittyen. Kerroimme luotamuksellisuuteen, aineiston käyttötarkoitukseen sekä sen säilyttämiseen liittyvät sopimukset haastateltaville ennen haastattelun toteutumista (Kuula & Tiitinen, 2010). Ennen haastattelupyyntöjen lähettämistä hankimme tutkimusluvan, jonka lähetimme haastateltaville saatekirjeen ohella, jossa esitimme pyynnön osallistua haastateltavaksi tutkimuksemme. Saatekirjeessä korostimme haastattelun vapaaehtoista luonnetta. Lisäksi painotimme haastateltavan anonymiteetin säilymistä ja kerroimme, että haastatteluaineisto tulee olemaan vaan tutkijoiden saatavilla ja se tuhotaan heti tutkimuksen valmistuttua.

Litteroinnin tarkkuus riippuu tutkittavasta ilmiöstä (Ruusuvuori, 2010). Tutkimuksemme kannalta ei ollut erityisen tärkeää, miten asia haastattelutilanteessa sanotaan, vaan olimme kiinnostuneita ennen kaikkea siitä, mitä haastateltava sanoo. Näin ollen emme avanneet litterointivaiheessa mahdollisia äänenpainoja, eleitä, naurahduksia, huokauksia tai taukoja, vaan keskityimme puhuttuun puheeseen. Litterointivaiheessa luotettavuuden kannalta on huomioitava, että tekstiksi muutettu puhe on jo itsessään tulkintaa analysoitavasta asiasta - tutkijan rajallinen huomiokyky ja tulkinnat siitä, mitä haastateltava tarkoittaa sekä tutkijan mielestä tutkimuksen kannalta relevantin tiedon rajaaminen vaikuttavat ensitulkintaan ja tätä kautta litterointiin (Ruusuvuori, 2010; Salo, 2015). Litterointia voidaan näin ollen kuvata tutkijan tekemien tulkintojen tuotteeksi, johon ei pystytä sisällyttämään kaikkia haastattelun sisältöjä ja vivahteita (Nikander, 2010).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuteen vaikuttavat merkittävästi aineiston analysoinnin systemaattisuus sekä tulkinnan luotettavuuteen liittyvät tekijät (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Laadullisen tutkimuksen analysointia on kritisoitu sen tulkinnallisuudesta, sillä on olemassa riski, että tutkija ei kykene tulkitsemaan saatua aineistoa objektiivisesti ja puolueettomasti (Salo, 2015). Pyrimme lisäämään tutkimuksemme luotettavuutta kuvaamalla analyttisiä kriteerejä sekä sitä, mihin päähavaintomme perustuvat. On kuitenkin huomioitava, että sisällönanalyysin jäsentely sisältää aina tutkijan itse tekemiä teoreettisia valintoja ja tulkintoja (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Tämän vuoksi jaottelemme analyttiset havainnot ja niistä tehdyt tulkinnat toisistaan. Tutkimuksemme ei pyri yleistettävän tiedon tuottamiseen, vaan tarkastelee yksittäisten luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksesta sekä heidän keinojaan toteuttaa sitä.

#### **4.5 Sisällönanalyysi tutkimusmateriaalin analysoinnissa**

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan käyttää kaikkeen laadullisen tutkimuksen analysointiin. Sisällönanalyysillä voidaan tarkoittaa joko laajempaa teoreettista kehystä tai yksittäistä analyysimenetelmää. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Analyysimenetelmänä laadullinen sisällönanalyysi on systemaattinen ja joustava metodi, jonka avulla tutkimusmateriaalista, tässä tapauksessa litteroiduista haastatteluvastauksista, eritellään tutkimusongelman ja tutkimuksen viitekehyksen kannalta merkityksellisiä sisältöjä. Sisällönanalyysillä tarkastellaan inhimillisiä merkityksiä ja etsitään merkityksiä teks-

tistä. Määrällisessä ja laadullisessa sisällönanalyysissä on samankaltaisuuksia, mutta laadullisen metodin avulla voidaan tutkia ilmeisen tiedon lisäksi myös tutkimusmateriaalin sisältämää piilevää, kontekstisidonnaista tietoa. (Schreier, 2014.) Pyrimme luomaan sen avulla tutkimastamme ilmiöstä selkeän ja tiiviin sanallisen kuvauksen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Ennen varsinaista sisällönanalyysiä tutkijan on päätettävä, mikä tutkimusmateriaalissa kiinnostaa. Tämän jälkeen määritetään analyysiyksikkö, joka voi olla yksi sana, virke tai ajatuskokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Määrittelimme kiinnostavan sisällön tutkimuskysymystemme ja haastattelukysymystemme pohjalta. Litteroitu teksti teemoiteltiin värien mukaisesti. Aineisto jakautui teemoihin suhteellisen helposti, mistä voidaan tulkita teemahaastattelun rungon olleen toimiva. Tämä mahdollisti sen käyttämisen aineiston koodaamisen tukena. (Eskola & Suoranta, 1998.) Alla olevassa esimerkissä olemme eritelleet otteen tutkimusaineistosta seuraaviin teemoihin: tunnekasvatuksen merkitys (oranssi), keinot toteuttaa tunnekasvatusta (vihreä) sekä näkemykset mahdollisista tunnekasvatuksen koetuista vaikutuksista (punainen).

*“H3 Se on tosi tärkeää, että lapset oppivat nimeämään ja tunnistamaan niitä tunteita ennen kuin on joku tilanne päällä. H3 Sitten ihan harjoitellaan ja yhdessä jutellaan, että mitä tässä vois tehdä ja näin. Tuohan on tosi hyvä tuo KiVa koulu – se on ollu meidänki koulussa varmaan kymmenen vuotta. H3 Minusta se on ollut tosi, tosi hyvä juttu. Ja uskon, että seki on kantanut siementä.”* (Haastateltava 3)

Eri haastateltavien vastauksille oli omat koodit (H1-H5) sekä litteroinnissa että siitä erotetuissa analyysiyksiköissä. Emme nähneet tarkoituksenmukaisena rajoittaa analyysiyksikköä yhteen näistä vaihtoehdoista, vaan analyysiyksiköiksemme valikoitui niin sanoja, virkkeitä, kuin ajatuskokonaisuuksia. Varsinaisessa analyysissä on kolme vaihetta: redusointi, klusterointi ja abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Miles & Huberman, 1994). Palasimme säännöllisesti tarkastelemaan kerättyä aineistoa pyrkien interaktiivisuuteen eri aineiston analyysivaiheiden välillä (Schreier, 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysivaihetta voidaan kuvata jatkuvaksi jaksottaiseksi tai sykliseksi prosessiksi (Miles & Huberman, 1994).

#### 4.5.1 Redusointi

Aloitimme aineiston analysoinnin litteroimalla nauhoitetut haastattelut. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimusmateriaali redusoidaan, eli se käydään läpi, ja sieltä merkitään ja erotetaan ma-

terialaista tutkimuksen kannalta kiinnostavat asiat (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Merkittävät asiat koodataan (Schreier, 2014). Tutkimuksen kannalta keskeisten asioiden poimimista tapahtuu koko tutkimuksen ajan tutkijoiden toimesta tiedostamattakin. Merkityt asiat erotetaan merkitsemättömästä materiaalista, joka jätetään pois tutkimuksesta. (Miles & Huberman, 1994.) Teimme alustavaa redusointia jo haastatteluja litteroidessamme jättäen tekstistä pois merkityksettömät täytesanat, kuten ”niinku”. Koodasimme litteroidusta tutkimusmateriaalistamme merkittävät asiat alustavien teemojen mukaan eri värein. Loimme taulukon, johon liitimme alkuperäiset analyysiyksiköt jaotellen ne omiin taulukoihin alustavien väriteemojen mukaisesti. Näin ollen loimme jokaiselle teemalle oman taulukon, johon liitimme kaikkien haastateltavien vastauksista poimitut analyysiyksiköt teemaan liittyen. Tämän jälkeen teimme pelkistykset poimien ajatuskokonaisuudesta sen ydinsisällön (taulukko 1.). Jätimme alkuperäiset ilmaukset eli analyysiyksiköt taulukkoon, jotta pystyimme palaamaan niihin aina tarvittaessa.

**Taulukko 1. Alkuperäisilmausten pelkistäminen**

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Sehän on niinku, et ku alottaa ykkösellä ja alkaa luomaan sitä luokan sisäistä ilmapii-riä, ihmissuhteita ja näin, niin sehän on täydellinen sauma, kun ne lapset tulee kouluun. Ne on ihan täysin auki. Sehän on ihan loistava tilanne.	Täydellinen sauma
Missä iässä vaan, mut se toimintamallin luominen, niin pienten kans se on niinku kauheen luontevaa ja helppoa.	Luontevaa ja helppoa
Et se on niinkö alkuopetuksen semmonen tosi tärkeä juttu, että tavallaan sit semmonen ennaltaehkäisevä työ sinne isommille.	Ennaltaehkäisevä työ

#### 4.5.2 Klusterointi

Seuraavassa vaiheessa aineistossa ilmeneviä teemoja vertaillaan toisiinsa ja pyritään löytämään toisiinsa liittyviä yksiköjä. Tutkimusmateriaali klusteroidaan eli luokitellaan, teemoitetaan tai

tyypitellään laajempiin merkityskokonaisuuksiin. Luokittelua uudelleenarvioidaan ja tarvittaessa tarkennetaan, rajataan tai laajennetaan. (Schreier, 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Teimme alustavaa teemoittelua heti litteroinnin jälkeen värikoodaamalla tekstin eri teemojen mukaisesti. Teoriaohjaava analyysi on laadullisen analyysin muoto, jossa analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan, mutta teoria toimii analyysin apuna. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta tutkimusaineistosta ei pyritä luomaan uutta teoreettista kokonaisuutta, kuten aineistolähtöisessä analyysissä, vaan aikaisempi tieto auttaa analyysiä. Tutkimusmateriaalia tarkastellaan teoreettisen viitekehyksen valossa. (Hsieh & Shannon, 2005.) Teoriaohjaava analyysi voidaan toteuttaa joko deduktiivisena tai induktiivisena päättelyprosessina (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toteutimme analyysimme lähtökohtaisesti induktiivisena päättelyprosessina luoden teoreettisia käsitteitä yksittäisistä analyysiyksiköistä käsin edeten yleisiin käsitteisiin. Hyödynsimme myös deduktiivista yleisestä yksittäiseen -ajattelua etenkin tarkastellessamme tekemämme luokittelun toimivuutta peilaten teoriasta nousevia teemoja itse luomiimme teemoihin. Klusterointivaiheessa etsimme pelkistetyistä ilmauksista yhteyksiä, joille loimme alaluokkia (taulukko 2.) ja näille edelleen yläluokkia (taulukko 3.).

### Taulukko 2.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Täydellinen sauma Luontevaa ja helppoa	Otollinen aika
Ennaltaehkäisevä työ	Ennaltaehkäisevyys

Taulukossa 2. alaluokat rakentuivat luokanopettajien näkemyksistä tunnekasvatuksen merkityksestä alkuopetuksessa.

### Taulukko 3.

Alaluokka	Yläluokka
Otollinen aika	Herkkyyskausi
Ennaltaehkäisevyys	Ennaltaehkäisevyys

Taulukossa 3. alaluokista on muodostettu yläluokkia teoriaohjaavasti. Alaluokka ”otollinen aika” on tässä liitetty teoriasta nousevaan käsitteeseen ”herkkyyskausi”. Joistakin alaluokista

ei enää muodostunut laajempia yläluokkia. Tässä ”ennaltaehkäisevyys” toimii sekä ala- että yläluokkana.

#### 4.5.3 Abstrahointi

Lopuksi aineisto käsitteellistetään eli abstrahoidaan, eli alkuperäisistä ilmauksista luodaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä, joista kirjoitetaan lopuksi yhteenveto (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Muodostimme luomillemme yläluokille yhdistävät pääluokat, jotka nousevat teoriasta. Aineistoanalyysi on interaktiivinen prosessi, jossa tutkija keskustelee ja liikkuu aineiston analysoinnin ja johtopäätöksien muodostamisen välillä hyödyntäen tutkimuksen teoreettista viitekehystä (Miles & Huberman, 1994). Salo (2015) kritisoi sisällönanalyysiä ja sen laajaa käyttöä todeten, että sisällönanalyysi tuottaa vain tutkimusmateriaalin luokittelun, mutta ei varsinaista analyysiä ja tuloksia. Pidimme tämän mielessä analyysiprosessissa ja etenkin tuloksia ja johtopäätöksiä tehdessämme kiinnittäen niihin erityistä huomiota sen sijaan, että olisimme kirjoittaneet luokitellun aineiston suoraan tutkimustuloksiksi.

Teemoiteltuamme ja luokiteltuamme analyysiyksiköt ala- ja yläluokiksi aloimme etsiä ja luoda yhteyksiä niiden välille. Tässä vaiheessa peilasimme yläluokiksi muodostuneita käsitteitä tutkimustehtävämme teemoihin ja teoriaan ja loimme näiden pohjalta pääluokkia (taulukko 4.).

#### Taulukko 4.

Yläluokka	Pääluokka
Nykyajan luoma tarve Suomalaisen kulttuurin luoma tarve Tunnetaitojen merkitys Luokkayhteisön ilmapiiri Opetussuunnitelma	Tunnekasvatuksen merkitys
Herkkyyskausi Ennaltaehkäisevyys Perusta tunnetaidoille	Tunnekasvatuksen merkitys alkuopetuksessa

Taulukossa 4. on nähtävillä esimerkki yläluokkien pohjalta muodostuneista pääluokista.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen teemahaastattelun vastauksista analysoituja tuloksia. Tutkimusmateriaalia tutkitaan haastattelukysymysten pohjalta laadittujen alustavien teemojen kautta, joiden mukaan tulokset on jaettu alalukuihin. Alaluvuissa syvennyttään opettajien näkemyksiin tunteista, tunnetaidoista ja tunnekasvatuksesta alkuopetuksessa. Seuraavaksi tarkastellaan opettajien näkemyksiä liittyen heidän omiin valmiuksiinsa tunnekasvattajina sekä heidän tapojaan toteuttaa tunnekasvatusta. Lopuksi käsitellään opettajien näkemyksiä mahdollisista tunnekasvatuksen vaikutuksista. Tutkimusmateriaalista nousi myös aineistoa, joka ei suoraan liity tutkimuksen teemoihin eikä vastaa tutkimuskysymyksiin, mutta nähtiin merkittävänä sisältönä. Näitä tuloksia esitellään tutkielman *Pohdinta* -luvussa. Käytämme tutkimustulosten tukena suoria lainauksia haastateltavien vastauksista. Opettajiin viitataan tutkimustuloksissa lyhenteillä Haastateltava 1, ..., Haastateltava 5.

Tunteet ovat tulosten mukaan keskeisessä roolissa koulussa ja vaikuttavat merkittävästi kouluarkeen erityisesti alkuopetuksessa. Haastateltujen opettajien mukaan tunteet saavat ja niiden kuuluu näkyä koulussa, mutta etenkin niiden ilmaisuun liittyviä tunnetaitoja tulee harjoitella tunnekasvatuksen avulla. Tapoja toteuttaa tunnekasvatusta on yhtä monta kuin on opettajaa. Tutkimustulokset osoittavat, että toteutustavat ovat jaettavissa tilannesidonnaiseen tunteiden käsittelyyn ja systemaattisiin, erillisiin oppitunteihin. Kummassakin tunnekasvatuksen toteutustavassa hyödynnetään tukena erilaisia toimintamalleja ja materiaaleja. Tunnekasvatuksen koetaan kehittäneen oppilaiden tunnetaitoja, työskentelyn taitoja, sosiaalisia taitoja sekä empatiataitoja. Oppilaiden välisten konfliktitilanteiden koetaan myös vähentyneen. Nämä kaikki ovat liitettävissä opettajien kuvaukseen luokan ilmapiirin paranemisesta. Suurin osa haastatelluista opettajista kuvaa olevansa vielä polun alussa tunnekasvattajina, mutta kaikkia opettajia yhdistää kiinnostus ja positiivinen asenne tunnekasvatusta kohtaan sekä halu kehittyä siinä. Seuraavaksi tutkimustulokset esitellään perusteellisesti, minkä jälkeen niitä peilataan teoriaan *Päätelmät* -luvussa.

### 5.1 Tunteet koulussa

Ensimmäiseksi käsittelemme opettajien näkemyksiä siitä, miten tunteet näkyvät kouluarjessa ja miten ne vaikuttavat siihen. Kaikki haastateltavat kokevat tunteet merkittäväksi osaksi alkuopetuksen kouluarkea. Jokainen haastateltava on sitä mieltä, että tunteet ovat koulussa esillä

vahvasti. Heidän mukaansa tunteet ovat läsnä kaikissa koulun tilanteissa. Haastatteluista ilmenee, että tunteet näkyvät sekä oppitunneilla että välitunneilla ja muissa tilanteissa. Kaikki haastateltavat pitävät tärkeänä, että tunteet näkyvät ja niitä saadaan ilmaista: *”Niidenhän pitää näkyä, olis hirveää, jos ne ei näkyis. Ja että koko tunneskaala on käytössä. Minusta on hirmu tärkeää, että oppilaat saa ilmaista tunteitansa. Niin positiivisia kuin negatiivisiakin.”* (Haastateltava 1) Haastateltavat korostavat opettajan omien tunnetaitojen merkitystä. Heidän mukaansa on tärkeää, että opettaja tunnistaa oppilaiden tunteet ja syyt niiden takana sekä tiedostaa tunteiden vaikutuksen oppimiseen ja muuhun toimintaan. Osa haastateltavista mainitsee tunteiden vaikuttavan erityisesti luokkayhteisöön sekä yksilön ja koko ryhmän oppimiskykyyn. Sekä negatiivisena että positiivisena koetut tunteet voivat yhden haastateltavan mukaan vaikuttaa merkittävästi oppilaan oppimiskykyyn.

*”Ne on tosi tärkeitä ja näkyvät ihan jatkuvasti. Ne oikeastaan ohjaa aika paljon sitä oppilaan oppimista se tunnetila, että jos on sellaista ikävämpää tunnetilaa päällä niin sehän on tosi paljon niinku esteenä. Ja toisaalta jos on sitten sellainen tosi hyvä tunne päällä niin seki voi estää sitä oppimista, ettei pysty niinku keskittyyyn sitten.”* (Haastateltava 3)

#### 5.1.1 Tunnetaidot opettajien kuvaamana

Opettajien vastauksissa tunnetaidot määritellään kyvyksi tunnistaa, nimetä, ilmaista, säädellä ja ymmärtää tunteita sekä hyväksyä ne. Haastateltavien mukaan tunnetaitoihin liittyy kyky tunnistaa tunteita sekä itsessä että muissa. Tunnetaitoihin liitetään myös kyky vastaanottaa toisten tunteita. Yksi haastateltavista korostaa erityisesti kuuntelun taitoa osana tunnetaitoja. Kaikkien haastateltavien vastauksista nousee esiin, että tunnetaidot sisältävät omien tunteiden ilmaisemisen ja toiminnan säätelyn tilanteeseen sopivalla tavalla muiden tunteet huomioiden. Haastateltavat korostavat, että kaikki tunteet ovat sallittuja, mutta merkittävää on se, miten lapsi oppii sovittamaan oman tunneilmaisunsa ja toimintansa kontekstiin.

*”Niin tavallaan niinku näiden lasten kanssa se, että koko tunneskaala on hyväksytyä. Jos minulla on paha mieli, niin olisi tosi hyvä, jos saisin sen pahan mielen kerrottua jollekin. Jos minä olen vihainen, minä saan olla vihainen, mutta onko se viha niin, että minä ekana lyön jotakin tai satutan itseäni, tai tukahdutan ne tunteeni.”* (Haastateltava 4)

Eräs haastateltava pitää tunnetaitoja yksilön mielenterveyden kannalta tärkeinä taitoina. Toisen haastateltavan mukaan ihminen, jolla on hyvät tunnetaidot, on kykenevä mentalisaatioon. Hän

kuvaa mentalisaatiota seuraavasti: *”Mentalisaatio on tavallaan, että jos on hyvät tunnetaidot, niin pystyy ottamaan huomioon sitä toista ihmistä, kenen kanssa on vuorovaikutuksessa. Mentalisaatio on tavallaan sitä, että pitää toisen mieli mielessä.”* (Haastateltava 2) Teoriassa mentalisaatio määritellään kyvyksi tiedostaa sekä tulkita toisen mieltä (Allen, 2003). Mentalisaatioon liitetään myös kyky ymmärtää ja tulkita omaa ja muiden käyttäytymistä (Valle, Massaro, Rinaldi, Castelli, Lombardi, Bracaglia, Sangiuliano Intra & Marchetti, 2019).

Opettajien omia tunnetaitoja pidetään tärkeinä oppilaan tunteiden tunnistamisen kannalta sekä sen huomioimisessa, miten ne vaikuttavat oppimiseen. Aikuisen mallia avoimessa tunteiden ilmaisemisessa, säätelyssä ja niistä puhumisessa pidetään erityisen merkittävänä. Haastateltavat pitävät tärkeänä, että opettaja myös sanoittaa tunneilmaisuaan lapsille. Lisäksi vastauksista nousee esiin itsereflektion merkitys opettajan ammatillisessa kasvussa ja kehityksessä tunnekasvatuksen osalta. Itsereflektiota kuvataan omien tunnereaktioiden kriittisenä tarkasteluna. Erään haastateltavan mukaan myös opettajan tulee pyrkiä jatkuvasti kehittämään omia tunnetaitojaan sekä itseään tunnekasvattajana. Haastateltava 2 kiteyttää opettajan tunnetaitojen merkityksen seuraavasti: *”Jos et sää tunnista, etkä osaa itse olla sinut omien tunteiden kanssa, niin miten sää voit ohjata lapsia? Eihän se oo mitenkään mahdollista.”*

## **5.2 Tunnekasvatus koulussa**

Opettajat kokevat tunnekasvatuksen olevan olennainen osa kouluarkea. Haastateltavien mukaan tunnekasvatuksella opetetaan tunnetaitoja, eli ohjataan oppilasta muun muassa tunnistamaan ja nimeämään sekä omia että muiden tunteita. Suurin osa haastateltavista korostaa tunnekasvatuksen keskeisenä sisältönä omien tunteiden hallintaa sekä toiminnan säätelyä tilanteeseen sopivalla tavalla. Haastateltavan 3 mukaan *”Tunnekasvatus on sitä, että ensinnäkin oppilaille täytyy selvittää, että mitä ne tunnetaidot on minkälaisia erilaisia tunteita on, miten ne ilmenee, miten niitä tunteita voi ohjailta tai kontrolloida sillä tavalla että ei tee toiselle pahaa.”* Eräs opettaja korostaa tunnekasvatuksessa tunteiden ilmaisun harjoittelun olevan tärkeää etenkin sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla ilmenee haasteita tunteiden ilmaisussa tilanteeseen sopivalla tavalla.

Haastateltavien mukaan tunnekasvatus sisältää tunnetaitojen opettamista sekä tilannelähtöisesti että systemaattisesti, eli erillisinä tunnekasvatustunteina. Haastateltavan 1 näkemyksen mukaan *”Sehän [tunnekasvatus] ei ole pelkästään tunnetaitojen opettamista vaan elämää luokassa”.*

Haastateltavan 3 mielestä *”Niitä täytyy käydä ihan oppiaineena sillä tavalla, että ei pelkästään niissä tilanteissa”*. Yksi opettajista taas kertoo toteuttavansa tunnekasvatusta vain tilannelähtöisesti, eikä näe erillisille tunnekasvatustunneille tarvetta. Opettajat näkevät tunnekasvatuksen tarjoavan keinoja kohdata eri elämäntilanteita ja selviytyä niistä. Osa haastateltavista korostaa tunnekielen harjoittelun merkitystä osana tunnekasvatusta. Tunnekielellä tarkoitetaan vastauksissa tunteiden nimeämistä, tunteiden sanallistamista sekä niistä puhumista. Tässä haastateltavat pitävät tärkeänä avointa ilmapiiriä, jossa lapsi uskaltaisi ilmaista ja sanallistaa tunteitaan turvallisesti.

Yksi haastateltavista nostaa esiin kodin ja koulun yhteistyön merkityksen tunnekasvatuksessa. Haastateltavan mukaan olisi tärkeää, että opettaja perehtyy kodin toimintatapoihin tunnekasvatukseen liittyen ja pyrkii mahdollistamaan lapselle samanlaiset toimintatavat koulussa. Hänen mukaansa erityisesti tunteiden säätelyyn liittyvät tilanteet tulisi pyrkiä tekemään mahdollisimman johdonmukaisiksi. Kaikki haastateltavat pitävät opettajat omia tunnetaitoja tärkeinä oppilaan tunteiden huomioimisessa ja tunnetaitojen opettamisessa. Neljä haastateltavaa korostaa opettajan roolin tunnemallina olevan keskeistä tunnekasvatuksessa. Yhden haastateltavan mukaan lapsi oppii aikuisen mallista hyväksymään omia tunteitaan: *”Mutta kun lapsi oppii näkemään aikuisessa niitä eri tunteita, niin sittenhän se oppii sitä kautta myös hyväksymään itsessään niitä tunteita.”* (Haastateltava 3) Eräs haastateltava tuo esiin, että tunnekasvatuksen toteuttaminen on hyvin opettajakohtaista, ja kokee, että opetussuunnitelman tulisi asettaa selkeämmät ohjeistukset sille, miten ja missä määrin tunnekasvatusta tulee toteuttaa.

Haastateltavat kokevat nykyajan luovan erityisen tarpeen tunnekasvatukselle. Tätä he perustelevat erityisesti teknologian käytön lisääntymisellä, mikä on vähentänyt kasvotusten tapahtuvaa kohtaamista ja luonnollisia tilanteita tunnetaitojen harjoittamiseen. Yksi haastateltava nostaa esiin suomalaisen kulttuurin luomat tarpeet tunnekasvatukselle. Haastateltavan mukaan tunteista puhuminen suomalaisessa kulttuurissa on yhä haastavaa. Hän toivoo tunnekasvatuksen lisäävän avoimuutta kulttuurissamme. Toisen haastateltavan mukaan tunnekasvatus on tärkeää, sillä se tarjoaa keinoja tunteiden sanoittamiseen. Opettaja kuvailee asiaa seuraavasti: *”Sen takia tää tunnekasvatuksen opettaminen on hirveän tärkeää, että opittais sanottamaan omia tunteita, että jos sulla vaan on paha olo etkä osaa sanoa että mistä se johtuu, niin tuota siihen semmosia työvälineitä tunnekasvatus minusta tarjoaa.”* (Haastateltava 1) Yleisesti ottaen opettajat pitävät tunnetaitoja tärkeinä elämän taitoina. He korostavat, että lähtökohta tunnekasvatukselle nousee aina oppilasaineksesta ja heidän tarpeistaan.

Haastatteluvastauksissa ilmenee, että kaksi opettajaa pitää tunnekasvatusta merkittävänä luokkayhteisölle ja yksilön sosiaalisille taidoille. Kyseisten opettajien mukaan tunteet ovat vahvasti läsnä kaikissa ihmissuhteissa ja tunnekasvatus on merkittävää, sillä se opettaa erilaisuuden hyväksymistä sekä luo positiivista ja avointa ilmapiiriä. Erään opettajan mukaan tunnekasvatus on yhtä tärkeää kuin perinteiset oppiaineet: *”Pidän sitä yhtä tärkeänä kuin äidinkieltä tai matikkaa tai muita oppiaineita.”* (Haastateltava 3) Hänen mukaansa tunnekasvatus tulisi huomioida aina kaikkien oppiaineiden opetuksen suunnitteluvaiheessa. Toinen haastateltava tuo esiin tunnekasvatuksen olevan mukana kaikissa koulun tilanteissa. Hänen mielestään tunnekasvatukseen tulisi velvoittaa ja opettajaksi opiskeleville tulisi tarjota opetusta siihen liittyen.

*”No siksi justiin, ku me ihmisinä tehhään työtä ja ihmisinä ollaan täällä maailmassa ja opiskellaan, ja sitte lisäksi se, että maailma muuttuu nyt niin kauheen nopealla vauhilla, niin meillä on velvollisuus ohjata tällä alueella lapsia, että ne pysyy elämässä kiinni ja pystyvät ottaan kaiken sen vastaan, mitä elämä tarjoaa. Se on itestään selvää.”* (Haastateltava 2)

### 5.2.1 Tunnekasvatuksen merkitys alkuopetuksessa

Syvennyimme tutkimuksessamme luokanopettajien näkemyksiin tunnekasvatuksen merkityksestä alkuopetuksessa. Haastateltavat kertovat ensin tunnekasvatuksen olevan yleisesti merkittävää koulussa, mutta korostavat alkuopetusajan olevan erityisen tärkeää tunnetaitojen perustan luomisessa. Opettajat pitävät alkuopetusikää erityisenä herkkyyss kautena lapsen tunnetaitojen kehittymiselle ja harjoittamiselle. Kaikkien haastateltavien mukaan alkuopetusikäiset ovat tunneilmaisussaan aitoja ja avoimia. Tämä luo alkuopetukseen lukuisia tilanteita, jotka ovat otollisia tunnekasvatukselle. Haastateltava 1 kuvaa, että *”No täältäähän se kaikki lähtee liikkeelle. – – Nämä pienimmät – – ne on aika aitoja siinä tunneilmaisussansa. – – Niistä on sitten hyvä lähteä niitä erilaisia malleja hakemaan semmosiin tilanteisiin.”* Yksi haastateltava luokanopettaja kuvaa alkuopetusikäisten lasten avoimuutta tunnevahvuutena. Vastauksista nousee esiin, että alkuopetusikäisten lasten avoimuus luo kouluarkeen tilanteita, joiden kautta tunnekasvatusta pidetään helppona ja luonnollisena toteuttaa alkuopetuksessa.

Erään haastateltavan mukaan alkuopetus on otollista aikaa tunnekasvatukselle, sillä silloin aletaan luomaan luokan sisäistä ilmapiiriä, ihmissuhteita ja toimintamalleja. Yhden haastateltavan

mukaan tunnekasvatus tukee alkuopetusikäisen oppilaan minäkuvan kehittymistä. Eräs haastateltava kuvaa alkuopetuksessa tehtävää tunnekasvatusta ennaltaehkäisevänä työnä tulevaisuutta varten seuraavasti:

*”Ku alkuopetuksessa luodaan sitä pohjaa sille, että mikä on se minäkuva oppijana ja mil-laseks sun rooli tulee siinä ryhmässä, et siinä tehään sitä niin isoa työtä tavallaan sen kouluminän kanssa. Et se on niinkö alkuopetuksen semmonen tosi tärke juttu, että tavallaan sit semmonen ennaltaehkäisevä työ sinne isommille. Että sitten ku vitosella raivostut, niin sulla on paljon enemmän voimaa jo, että sitte seurauksetki voi olla vähän isompia siinä vaiheessa sitten jos siellä tunteiden kanssa on haastetta.”* (Haastateltava 5)

### **5.3 Opettajien näkemyksiä itsestään tunnekasvattajina**

Tunnekasvatus on kaikille haastateltaville keskeinen osa heidän työtään ja siihen liitetään positiivisia kokemuksia. Kaksi haastateltavista opettajista mieltää tunnekasvatuksen omaksi vahvuudekseen. Toinen heistä kokee tunnetaidot ja erityisesti tunteiden tunnistamisen omaksi vahvuudekseen ja kokee sen ohjanneen omaa opettajuuttaan merkittävästi. Näiden kahden opettajan näkemykset tunnekasvatuksen toteutuksesta kuitenkin poikkeavat toisistaan merkittävästi. Siinä missä toinen opettajista painottaa tilannelähtöisyyden olevan riittävää tunnetaitojen opettamisessa, toinen pitää tärkeänä, että tunnekasvatusta toteutetaan tilannelähtöisyyden lisäksi systemaattisina tunnekasvatustunteina. Suurin osa haastateltavista kuvaa olevansa vielä polun alussa tunnekasvattajina, mutta heidän vastauksistaan nousee esiin halu kehittyä sekä kiinnostus aihetta kohtaan. Kaikki haastateltavat ovat perehtyneet aiheeseen itsenäisesti ja kokevat jo kehittyneensä tunnekasvattajina jonkin verran, mutta tarve lisäkoulutukselle tuodaan esiin usein.

Opettajien kuvauksista itsestään tunnekasvattajina nousee esiin oma avoimuus tärkeänä osana tunnekasvatusta. He kokevat tärkeäksi sen, että opettaja ilmaisee ja sanoittaa omia tunteitaan oppilaille.

*”No, mä aattelen, että se on ehkä mun vahvuus. Mää iteki sanotan omaa oloani lapsille. – Jos mä olen surullinen, niin kyllä mä voin itkeä luokassa ja mä kerron lapsille, että tää on aikuisten juttuja ja mä oon nyt tästä ja tästä asiasta surullinen, mutta minä selviän. Se on työkalu, että itse on avoin näitten asioitten kans.”* (Haastateltava 2)

Lisäksi aineistosta nousee esiin itsereflektion merkitys kasvatustyössä ja tunnekasvattajana kehittymisessä. Haastatteluista nousee yksittäisenä, mutta mielestämme merkittävänä seikkana

yhden opettajan tulevaisuuden haave oppia lisää tunnekasvatuksen eriyttämisestä. Aineistosta ilmenee, että opettajat pitävät tunnekasvatuksen ottamista osaksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja sitä kautta alkuopetusta äärimmäisen positiivisena asiana. Eräs opettaja kuvailee asiaa seuraavasti: *”Se on valtavan hieno asia, että ne [tunnetaidot] on nyt ymmärretty, että ne on niin valtavan tärkeitä.”* (Haastateltava 3) Suurin osa haastateltavista opettajista on sitä mieltä, että ei ole saanut riittävää koulutusta tunnekasvatukseen. Opettajat kokevat merkittäväksi sen, että tunnekasvatus on otettu osaksi perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita, mutta enemmistö haastateltavista kritisoi opettajankoulutusta siitä, että se ei ole tarjonnut opetusta tunnekasvatuksesta, eikä tunnekasvatusta ole otettu osaksi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa.

#### **5.4 Tunnekasvatus opettajien toteuttamana**

Kaikki haastateltavat kertovat tunnekasvatuksen tavoitteiden nousevan oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. Vastauksista käy ilmi, että yhtä opettajaa lukuun ottamatta opettajat toteuttavat tunnekasvatusta myös ryhmän yhteisten tavoitteiden pohjalta. Yksi opettajista toteuttaa tunnekasvatusta vain yksilöllisten tavoitteiden pohjalta. Hänen mukaansa tämä mahdollistaa tunnekasvatuksen tavoitteiden saavuttamisen jokaisen oppilaan kohdalla. Hän lisää, että mikäli tavoitteet ovat ryhmäkohtaisia, on tavoitteiden saavuttaminen haastavaa niille oppilaille, joilla ilmenee haasteita tunnetaidoissa. Kaikkien opettajien kuvauksissa tunnekasvatuksen tavoitteet nousevat pitkälti koulun arjesta tilannelähtöisesti. Kaksi opettajaa korostaa, että tunnekasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita pohtiessa tulee ottaa huomioon oppilaita kiinnostava näkökulma. Yksi opettajista kuvaa koulun ja luokan tavoitteita seuraavasti: *”Tavoitteena on tietenkin se, että he jokin tulevat oman elämänsä parhaiksi itseksensä, ja he saivat kouluaikana valmiuksia toimia ja tarttua asioihin, kertoa tunteistaan, pystyisivät ilmaisemaan itseään eri tavoin – saisivat sen kanavan, jonka kautta ilmaista itseään.”* (Haastateltava 4)

Tunnetaitoja, joita opettajat nimeävät sekä yksilöllisiksi että ryhmäkohtaisiksi tavoitteiksi ovat tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, säätely, ilmaisu sekä tunteista kertominen ja niiden käsitteleminen. Eräs opettaja kertoo, että heidän luokassaan pohditaan paljon syitä tunteiden taustalla. Luokassa pohditaan esimerkiksi sitä, mikä tekee oppilaan iloiseksi tai surulliseksi ja miltä eri tunteet tuntuvat. Lisäksi tärkeänä tavoitteena nousee omien sekä muiden tunteiden hyväksyminen. Yhden opettajan mukaan tunnekasvatuksen tavoitteena on myös *”– – että kaikki löytäisivät ne omat vahvuutensa.”* (Haastateltava 1)

Yksi opettajista pitää tärkeänä Perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisten tavoitteiden huomioimista opetuksen suunnittelun tukena. Toinen opettaja mainitsee tavoitteiden nousevan *Rovaniemen kaupungin Hyvinvoinnin vuosikellosta* mukailuista tavoitteista. Opettajat mainitsevat myös tunnetaitojen ulkopuolelle luokiteltavia tavoitteita tunnekasvatukselle. Näitä ovat omien vahvuuksien löytäminen, omaksi itseksi kasvamiseen rohkaiseminen ja elämännhallintataidot. Eräs opettaja kuvaa tunnekasvatuksen tavoitteeksi hyvän pohjan rakentamista tunnetaidoille tulevaisuutta varten. Hänen mukaansa tunnekasvatuksen avulla harjoitellaan tunnetaitoja, jotka tukevat ihmissuhteissa toimimista. ”...*Ne sais semmosen pohjan tai perustan tai juuret sille, miten toimii sitten aikuisena eri ihmissuhteissa ja oman elämän asioissa.*” (Haastateltava 2)

Opettajien kuvauksista toteuttaa tunnekasvatusta on löydettävissä sekä erilaisia toimintamalleja ja -tapoja että konkreettisia materiaaleja. Lisäksi vastauksista nousee moniammatillisen yhteistyön sekä kodin ja koulun yhteistyön merkitys toteutuksen tukena. Osa opettajista kertoo toteuttavansa tunnekasvatusta moniammatillisessa yhteistyössä muiden luokanopettajien sekä erityisopettajan tai koulukuraattorin kanssa. Eräs opettaja korostaa kodin ja koulun yhteistyön olevan merkittävää, jotta tunnekasvatus olisi lapselle johdonmukaista kodin ja koulun välillä. Kolme opettajaa kertoo toteuttavansa tunnekasvatusta lukujärjestykseen sidotuilla tunnekasvatustunneilla, ja suurin osa kertoo myös sisällyttävänsä tunnekasvatuksen sisältöjä muihin oppiaineisiin. Kaikkien opettajien vastauksista käy ilmi, että tunnekasvatusta toteutetaan säännöllisesti arjen tilanteiden pohjalta. Arjen tilanteita käsitellään yhdessä oppilaiden kanssa harjoitellen tunteista puhumista ja muiden kuuntelemista. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta haastattelutilanteissa tuodaan esiin opettajan oman mallin olevan tärkeä tunnekasvatuksen keino. ”*Eli semmonen elämän esimerkki, et miten mä reagoin. Mullaki on 22 silmäparia, jotka tapittaa mua koko ajan. Ne tavallaan kattoo, et ahaa, noin toimitaan.*” (Haastateltava 4)

Yksi opettajista mainitsee *Rovaniemen kaupungin Hyvinvoinnin vuosikellon* olevan merkittävä osa koulun toimintakulttuuria. Opettaja kertoo, että koulussa on luotu koulun omia tarpeita ja arvoja vastaavat tavoitteet ja toimintamallit Rovaniemen mallia mukaillen. Kolme haastateltavaa kertoo koulun olevan mukana *KiVa Koulu* -ohjelmassa, johon sisältyy tunnekasvatukseen liittyviä toimintatapoja ja materiaaleja. Yhden opettajan haastattelussa korostuu erityisesti tarinallisuus sekä vuodenaikakertomukset osana hänen pedagogiikkaansa, jonka kautta tunnekasvatusta toteutetaan. Eräs opettaja mainitsee monialaiset oppimiskokonaisuudet hyvänä keinona lähestyä tunnekasvatuksen teemoja. Opettaja lisää, että heidän koulussaan vallitsee ilmapiiri,

jossa ”*kaikki kasvattaa kaikkia*” (Haastateltava 5), myös tunnekasvatukseen liittyen. Hänen mukaansa oppilaat ovat tietoisia siitä, että he voivat lähestyä ketä tahansa koulun henkilökunnasta. Hän kuvailee, että oppilaat kertovat asioistaan avoimesti kaikille koulussa työskenteleville.

Opettajien vastauksien perusteella tunnekasvatusta toteutetaan monipuolisesti eri oppiaineisiin sisällytettynä. ”*Sitähän voi ujuttaa ihan kaikkialle.*” (Haastateltava 4) He kertovat käsittelevänsä tunteisiin ja tunnetaitoihin liittyviä sisältöjä ympäristöopin tunneilla, sekä toteuttavansa tunnekasvatusta taito- ja taideaineissa tehtävien harjoitteiden kautta. Kaksi opettajista mainitsee uskonnon oppisisällöt ja tunnit hyvinä tunnekasvatuksen toteuttamisen hetkinä. Toinen opettajista toteuttaa tunnekasvatusta säännöllisesti ”*Sydäntunneilla*” puhepiirissä, jossa harjoitellaan tunteista puhumista ja kuuntelemista. Lisäksi kyseinen opettaja mainitsee tarinoiden olevan keskeinen osa pedagogiikkaansa ja tunnekasvatusta.

*”Ne tarinat koskettaa lasta. Joku viisas opettajani sanoi, että jos saan tarinan avulla lapsen nauramaan, itkemään, hämmästyään, vihastumaan, kiukustumaan, pettymään, raikumaan rakkaudesta niin olen onnistunut. Tavallaan se, että tarinoiden kautta voi hyvinkin koskettaa lasta, ja sitä tilannetta, mitä hän on juuri elämässä. Jokainen ottaa tarinasta juuri sen kohdan, minkä kokee itselleen tärkeäksi.”* (Haastateltava 4)

Yksi opettajista toteuttaa tunnekasvatusta päivittäin jokaisen oppilaan kanssa yksilöllisesti ”*Tähti-keskustelujen*” avulla. ”*Tähti-keskusteluissa*” oppilas ja opettaja keskustelevat kahden keskeisesti oppilaan päivästä sekä siihen liittyvistä tunteista ja toiminnasta hänen omiin tavoitteisiinsa nähden. Oppilas saa itse kertoa omasta päivästä ja pohtia, onko hän saavuttanut omat päivän tavoitteensa. Oppilaille on omat ”*Tähti-vihkot*”, joihin jokainen kerää henkilökohtaisia merkkejä. Kymmenen merkkiä kerättyään oppilas saa valita itselleen palkinnon, joiden keksimiseen oppilaat ovat itse saaneet osallistua. Useimmat opettajat mainitsivat oppilaiden harjoittelevan tunnetaitoja alkuopetuksessa myös leikin kautta.

Konkreettisia materiaaleja, joita opettajat kertovat hyödyntävänsä tunnekasvatuksen tukena, ovat tunnetaitokortit, oppilaiden omat tunnetaitovihkot tai -kirjat, videot, tunnekartta, oppiaineiden oppimateriaalit, päiväkirjat ja tunnehymiöt. Yksi opettaja mainitsee ”*Oppimisen talon*”, ”*tunnehymiöt*” sekä ”*tunnekartan*” tunnekasvatuksen tukena käytettäviin materiaaleihin. *Oppimisen talo* on luokan yhteinen alusta, jossa näkyvät oppiainekohtaiset ja laaja-alaiset tavoitteet. *Tunnekartta* on luokan seinällä esillä olevia tunteiden kuvia janamuodossa. *Tunnekartan*

avulla voidaan kuvata esimerkiksi väsymyksen tunteen muuttuminen ärtymykseksi. Lisäksi oppilaille on omat tunnehymiöt, joiden avulla he voivat ilmaista päivän tunnetilan.

Haastateltavien keinoista toteuttaa tunnekasvatusta nousee lisäksi erilaisia materiaaleja ja ohjelmia, joita opettajat hyödyntävät tunnekasvatuksen tukena. *KiVa Koulu* -ohjelma on kehitetty kiusaamisen vastaiseksi työvälineeksi kasvattajien käyttöön (KiVa Koulu, 2012) Lotta Uusitalo-Malmivaaran ja Kaisa Vuorisen *Huomaa hyvä* -materiaali auttaa kasvattajaa ja lasta lapsen vahvuuksien löytämisessä (Kaisa Vuorinen, 2020). Muita malleja ja materiaaleja ovat *PIKI-toimintamalli*, johon sisältyy monipuolista materiaalia tunnetaitojen ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Toimintamallin avulla pyritään tunnistamaan ja ennaltaehkäisemään kiusaamista. (PIKI-toimintamalli, 2020.) *KESY – Keskustelu symbolein* -kommunikaatioväline [KESY] on kehitetty oppilaan osallisuuden varmistamiseksi erilaisissa kommunikaatio-tilanteissa (*KESY – Keskustelu symbolein*, 2020). Opettaja, joka kertoo käyttävänsä KESY-materiaalia, kertoo hyödyntävänsä sitä arviointikeskustelujen tukena. Oppilas voi tällöin ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan keskustelun sisältöön liittyen pelin kuvakorttien avulla. Yksi opettajista hyödyntää tunnekasvatuksessa Juusolan ja Nykäsen (2018) *Kuinka minusta tuli rohkea* -kirjaa. Kirjassa pohditaan ystävyyttä ja erilaisuutta tarinan ja siihen liittyvien tehtävien avulla. (Juusola & Nykänen, 2018.) Eräs opettaja kertoo käyttävänsä tunnekasvatuksen tukena *Tunteesta tunteeseen – ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin* -oppimateriaalia, jossa annetaan kuvauksia tunteille, tietoa erilaisten tunteiden ilmenemisestä ja vaikutuksista sekä annetaan keinoja niiden säätelyyn (Kerola, Kujanpää & Kallio, 2007).

Haastateltava 1 huomauttaa, että tunnekasvatusta suunniteltaessa tulisi välttää tunnekasvatuksen muuttuminen ”*pelkäksi jargoniksi*” ja oppilaille merkityksettömäksi asiaksi. Tällöin tunnekasvatukseen liittyviä harjoituksia saatetaan toteuttaa vain ulkoisen motivaation, kuten oppilaiden valitseman palkinnon vuoksi. Hän pitää tärkeänä, että tunnekasvatuksessa korostettaisiin oppilaille sen aitoa merkityksellisyttä, jotta tunnekasvatus ja sen perimmäinen arvo ja tärkeys eivät vesittyisi.

*”Välillä tuntuu että se on vähän semmosta jargonia, että jos tulee riita, niin joo, pitää pyytää anteeksi, ‘anteeksi’, ja välillä pitää pysäyttää hetkeksi että mitä sillä anteeksi pyytämällä tarkotetaan, että ei se ole pelkästään sana. Että ku tätä on tullu niin paljon, on kerätty omenoita ja sydämiä ja puunlehtiä, että sitte pitää miettiä myös, että se ei ala niinkö vesittymään, että säilyy myös se mielenkiinto. Asioilla on aina monta puolta.”*  
(Haastateltava 1)

## 5.5 Oppilaiden tunnetaitojen kehittyminen opettajien kokemana

Opettajien kertomukset osoittavat, että he ovat havainneet oppilaiden tunnetaitojen kehittyneen. Kaikki opettajat kertovat havainneensa joitakin muutoksia oppilaissa ja luokan ilmapiirissä, jotka he liittävät omien näkemystensä ja kokemustensa pohjalta tunnekasvatuksen vaikutukseksi. Opettajat korostavat, että nämä ovat heidän subjektiivisia kokemuksiaan, eikä niitä ole esimerkiksi mitattu. Vastauksista nousevat esiin erityisesti sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen sekä työskentelyn taitojen ja tunnetaitojen edistyminen. Sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen osalta opettajat mainitsevat luokan yhteishengen parantuneen, oppilaiden välisten kinastelun ja riitatilanteiden vähentyneen sekä sen, että oppilaat puhuttelevat toisiaan ystävällisemmin ja osaavat kuunnella toisiaan paremmin. Yksi opettaja kuvaa kokemuksiaan tunnekasvatuksen vaikutuksista seuraavasti:

*“ – Nyt tuntuu että tänne on löytynyt semmonen luokkahenki ja lapset puhuttelee toisiaan kauniimmin ja ystävällisemmin. Hirmu paljon niitä asioita ollaan harjoiteltu, niin semmonen yhteishenki luokassa on löytynyt ja jotenki semmonen tekemisen meininki. Että täällä on niinkö semmonen turha kinastelu jäänyt vähemmälle. ” (Haastateltava 1)*

Yksi opettaja korostaa oppilaiden olevan tunnekasvatuksen myötä avoimempia tunneilmaisuisaan. Lisäksi aineistosta nousee esiin oppilaiden empatiataitojen kehittyminen, toisista huolehtiminen ja välittäminen. Oppilaiden kerrotaan kohtelevan toisiaan ystävällisemmin ja kauniimmin. Tunnetaitojen osalta haastateltavat kertovat oppilaiden oppineen hyväksymään kaikenlaiset tunteet, minkä lisäksi he näkevät oppilaiden kehittyneen tunteiden nimeämisessä, ilmaisussa sekä tunteiden ja oman toiminnan säätelyssä. Lisäksi osa opettajista näkee oppilaiden oppineen rauhoittumisen ja tunteiden sekä oman toiminnan säätelyn keinoja. Haastateltava 3 kuvaa tunteiden ja toiminnan säätelyn kehittymistä seuraavasti: *“Nyt sitten näiden tunnetaitotuntien kautta lapset on oppineet sen, että jos on vihainen niin saa olla vihainen, mutta toiselle ei saa tehdä pahaa.”* Myös toinen haastateltava kuvaa kokemuksiaan oppilaan tunteiden ja toiminnan säätelyn kannalta:

*”Erityisesti just ne keillä on ollu haasteita siinä niin on kehittynyt ihan hirveesti siinä tunteiden säätelyssä ja tunteiden tunnistamisessa. Ja pystyvät itekin ennakkoon tunnistaamaan sitä, että nyt oli tämmönen tilanne, mää reagoin yleensä näin ja mulla tulee tämmönen olo. Että on löytynyt niinkö hyviä semmosia rauhottumisen keinoja.” (Haastateltava 5)*

Kahden opettajan mukaan oppilaiden työskentelyn taidot ovat edistyneet. Haastateltava 3 kuvaa tunnekasvatuksen vaikutusta työskentelyrauhaan seuraavasti: *“Semmonen työskentelyrauha on aivan toisenlainen.”* Haastateltava 1 lisää, että tunnekasvatuksen myötä luokkaan on tullut *“jouhevuuutta ja joustavuutta työskentelyyn ja ehitään paljon enemmän.”* Yksi opettajista kuvailee omien luokkiensa olleen aina hyvin rauhallisia, ja kokee, että tunnekasvatus on syy tähän, sillä hän on toteuttanut tunnekasvatusta systemaattisesti kaikille luokilleen. Opettajat kertovat havainneensa, että oppilaat ovat käyttäneet harjoiteltuja toimintatapoja ja keinoja kohdata ja selviytyä arjen tilanteista. Eräs haastateltava kuitenkin muistuttaa, että pelkkä tunnekasvatus ei ole yksinään kaikille oppilaille riittävää tunnetaitojen kehittämisessä, vaan siihen tarvitaan muita tuen keinoja.” – – *On tullu vastaan oppilaitaki, joitten kanssa ei oo ollu ihan semmoisia toivottuja ne tulokset, että sitte on tarvinnu jotain muutakin lisätukea siihen. Että ei oo riittäny se luokassa tehtävä työ.”* (Haastateltava 5) Haastateltava esittää myös tarpeen tunnekasvatuksen eriyttämisestä niille oppilaille, jotka ovat tunnetaidoiltaan jo hyvin taitavia.

## 6 PÄÄTELMÄT

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää alkuopetuksen luokanopettajien näkemyksiä tunnekasvatuksesta sekä minkälaisia keinoja heillä on toteuttaa sitä. Lisäksi tutkielmassa oltiin kiinnostuneita siitä, millaisiksi luokanopettajat mieltävät omat valmiutensa toteuttaa tunnekasvatusta. Tavoitteena oli saada tietoa tunnekasvatuksesta ja sen merkityksestä sekä tilasta alkuopetuksessa. Tässä kappaleessa tarkastellaan keskeisimpiä tutkimustuloksia tutkimuskysymysten valossa teoriaan peilaten sekä opettajien kokemuksia tunnekasvatuksen mahdollisista vaikutuksista, joita tuotiin haastattelujen aikana esiin. Lisäksi kappaleessa tuodaan esiin pohdintaa tutkimustuloksiin liittyen. Päätelmissä pyritään tuomaan esiin tutkielman tuomia uusia näkökulmia tunnekasvatuksen tutkimukseen.

### 6.1 Alkuopetus otollista aikaa tunnekasvatukselle

Tutkimustulostemme perusteella voidaan sanoa, että kaikki haastattelemamme opettajat pitävät tunteita ja tunnekasvatusta merkittävänä osana koulun arkea, toimintaa ja sosiaalisia suhteita. Opettajien näkemys siitä, että kaikki tunteet ovat hyväksyttäviä ja tärkeitä on yhtenevässä linjassa Avolan ja Pentikäisen (2019) sekä Nurmen (2013) ja Isokorven (2004) kanssa, joiden mukaan lapselle tulee korostaa tunteiden sallittavuutta ja tärkeyttä. Kempainen (2000) sekä Kerola, Kujanpää ja Timonen (2009) lisäävät, että lapsen tunteiden takana on aina jokin syy, mikä kasvattajan tulisi huomioida. Tutkimustuloksissa ilmenee, että oppilaiden tunteiden taustalla olevien syiden merkittävyys tiedostetaan.

Teoriassa tunnekasvatuksen perimmäinen tavoite on auttaa lasta kehittämään hänen kykyään tunnistaa, nimetä, ilmaista sekä vastaanottaa ja tätä kautta käsitellä omia sekä muiden tunteita turvallisesti (Lahtinen & Rantanen, 2019). Opettajat määrittivät tunnekasvatuksen tunnetaitojen opettamiseksi. Näkemykset tunnetaidoista olivat melko yhteneviä keskenään, mutta opettajien vastauksissa ilmeni eroavaisuuksia siinä, mitä tunnetaidon osa-alueita he painottavat tai pitävät merkittävimpinä. Eri asioiden painotukset voivat selittyä oppilaiden erilaisilla tarpeilla, koulun arvoilla tai toisaalta sillä, mitä taitoa opettaja pitää henkilökohtaisesti merkittävimpänä. Osa luokanopettajista painotti tunteiden ja oman toiminnan säätelyä, eli oppilaan käyttäytymistä ohjaavia tunnetaitoja, kun osa korosti kuuntelemisen, dialogisuuden tai empatiakyvyn tärkeyttä. Näiden kaikkien taitojen voidaan kuitenkin nähdä tukevan lasta sosiaalisessa kanssakäymisessä. Kaikkien opettajien mukaan yksilön sosiaaliset taidot sekä vuorovaikutustaidot

ovat oleellinen osa tunnetaitoja. Tämän voidaan ajatella johtuvan koulun sosiaalisesta luonteesta ja siitä, että alkuopetusikäisten oppilaiden kanssa vasta harjoitellaan sosiaalisissa tilanteissa toimimista. Koottuna opettajien kuvauksista tunnetaitoihin liittyen nousi kyky tunnistaa, nimetä, hyväksyä, ilmaista ja säädellä tunteita. Tutkimuskirjallisuuden määritelmä on yhdenmukainen (Goleman, 1997; Jalovaara, 2006; Jääskinen & Pelliccioni, 2017; Lahtinen & Rantanen, 2019; Virtanen, 2015). Sekä teoriassa että tutkimustuloksissa ilmenee, että tunnetaitoinen ihminen osaa tunnistaa tunteita sekä itsessä että muissa (Goleman, 1997). Saarisen (2001) mukaan lapsuudessa keskeisiä tunnetaitoja ovat tunteiden tiedostaminen, impulssinhallinta ja empaattisuus. Nämä nousivat myös haastateltavien vastauksissa keskeisinä koulussa harjoiteltavina tunnetaitoina.

Opettajat tuovat esiin tunnetaitojen yhteyden sosiaalisen elämän toimivuudelle erityisesti luokan ilmapiiriin näkökulmasta. Lahtinen ja Rantanen (2019) ovat yhtä mieltä opettajien kanssa siitä, että tunnetaitojen avulla voidaan edistää luokan ilmapiiriä. Tunnetaidoista erityisesti tunteiden säätelykyvyn on osoitettu olevan merkittävää niin yksilön hyvinvoinnin kuin sosiaalisen kanssakäymisen kannalta (Eisenberg ym., 2000; Gross, 2002; Saarinen & Kokkonen, 2003; Saarni, 1997; Webster-Stratton, 2011). Tunteiden säätelykyky näkyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa siinä, miten tunteet ilmaistaan (Pulkkinen, 2002). Tunnekasvatus mahdollistaa tunteiden säätelyn oppimisen (Mayer & Salovey, 1997). Opettajat mainitsivat oppilaiden tunteiden ja toiminnan säätelykyvyn parantuneen tunnekasvatuksen myötä, mikä on myös liitettävissä luokan ilmapiiriin kohenemiseen. Koska opettajat kertoivat oppilaiden kuuntelun taitojen ja empatiakyvyn kehittyneen, on mielestämme luonnollista, että myös riitatilanteet ovat vähentyneet. Myös aiemmat tutkimukset osoittavat korrelaatiota tunnekasvatuksen ja ristiriitojen ratkaisukyvyllä (Brackett & Rivers, 2012; Denham & Brown, 2010; Durlak ym., 2011; Massari, 2011). Opettajien mukaan myös oppilaiden työskentelyn taidot ovat kehittyneet, jonka voidaan ajatella olevan osasy sille, että työrauha luokissa on parantunut. Lisäksi opettajat kertoivat oppilaiden oppineen myös konkreettisia rauhoittumisen keinoja tunnekasvatuksen myötä.

Tunnetaidot ovat sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden että teorian mukaan yksilön oppimisprosessia sekä motivaatiota tukevia tekijöitä (Durlak ym., 2011, Isokorpi, 2004; Kempainen, 2000, Lahtinen & Rantanen, 2019; Massari ym., 2011; Opetushallitus, 2016). Teoriassa erityisesti systemaattisen tunnetaitojen harjoittelun on osoitettu olevan yhteydessä akateemiseen menestykseen (Brackett & Rivers, 2012; Denham & Brown, 2010; Durlak ym., 2011;

Massari, 2011). Haastattelemamme opettajat eivät mainitse tunnekasvatuksen vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin lainkaan. Tutkimuksemme tuloksista kuitenkin ilmenee, että oppilaan tunnetilan koetaan vaikuttavan sekä hänen omaan että koko ryhmän oppimiskykyyn. Opettajien mukaan sillä ei ole merkitystä, nähdäänkö tunne positiivisena vai negatiivisena, vaan ne kaikki voivat vaikuttaa oppimiseen. Isokorpi (2004) ja Kemppinen (2000) pitävät tunnekasvatusta jopa tärkeämpänä kuin tiedollista oppimista. Myös osa tutkittavista opettajista ilmaisee tunnekasvatuksen olevan vähintään yhtä tärkeää kuin perinteiset oppiaineet. Koska tunnetaitojen puute voi haitata oppilaan kognitiivista oppimista (Isokorpi, 2004; Kemppinen, 2000; Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009), voidaan ajatella, että tunnekasvatuksen olisi hyvä olla lukujärjestykseen sidottua tai ainakin systemaattista, jotta sen toteutus ei jäisi epäjohdonmukaiseksi.

Tutkimustuloksemme osoittavat, että opettajat mieltävät tunnekasvatuksen merkittäväksi koulussa ja siihen tulisi heidän mielestään velvoittaa kaikkia opettajia. Eliaksen (1997) mukaan lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja esimerkkiä oppiakseen tunnetaitoja. Isokorpi (2004) huomauttaa, että lapselta ei voida odottaa osaamista näissä taidoissa, ellei hänelle olla niitä opetettu. Jotta lapsi voisi oppia näitä tärkeitä tunnetaitoja, hän tarvitsee koulutettuja opettajia, turvallista kouluilmapiiriä sekä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä (Rantala, 2006). Vastuu tunnekasvatuksesta kuuluu kaikille lapsen kanssa toimiville aikuisille, eikä tunnekasvatusta voida näin ollen jättää toteutuvaksi vain kodeissa (Kemppinen, 2000; Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009). Opetushallitus (2016) on määrittänyt opetusvastuun ohella kasvatusvastuun, johon tunnekasvatus sisältyy. Koulua pidetään ensisijaisena ja erittäin tärkeänä kontekstina systemaattisen tunnekasvatuksen järjestämiseen (Jones & Kahn, 2017). Tutkimustulostemme mukaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä pidetään tärkeänä tunnekasvatuksen toteutuksessa. Erään haastateltavan mukaan kodin ja koulun yhteistyöllä mahdollistetaan tunnekasvatuksen johdonmukaisuus. Koemme, että yhteistyön myötä opettaja voi myös oppia ymmärtämään oppilasta sekä hänen tunteitaan ja niiden taustalla ilmeneviä syitä.

Tutkimustulostemme perusteella kaikki haastatellut opettajat toteuttavat tunnekasvatusta tilanelähtöisesti, mutta vain osa pitää sitä itsessään riittävänä. Suurin osa opettajista on tulosten mukaan sitä mieltä, että tunnekasvatusta tulee toteuttaa tilannesidonnoisen tunteiden ja tunnetaitojen käsittelyn lisäksi systemaattisesti erillisinä oppitunteina. Tässä on nähtävillä se, että tunnekasvatus ja sen toteuttaminen on hyvin opettajakohtaista, kuten eräs haastateltavista toi esiin. Jonesin ja Kahnin (2017) mukaan koulussa ympäristö ja vuorovaikutus luovat jatkuvasti otollisia tilaisuuksia tunnekasvatukselle. Koemme, että myös systemaattisten oppituntien aiheet

voivat nousta arjen tilanteista tai valmiista materiaaleista. Tilannesidonnaisen tunnekasvatuksen etuna voidaan pitää sitä, että tilanteet koskettavat oppilaiden omaa kokemusmaailmaa. Toisaalta vaikeiden tunteiden käsittely voi olla haastavaa aidoissa tilanteissa, jolloin erilaisten valmiit tunnekasvatusmateriaalit, esimerkiksi tarinat, voivat olla hyödyllisiä.

Tuloksemme osoittavat, että luokanopettajat pitävät alkuopetusikää erityisenä herkkyysskautena lapsen tunnetaitojen kehittymiselle, mitä he perustelivat alkuopetusikäisten lasten avoimuudella tunteisiin liittyen. Myös aikaisempien tutkimusten mukaan lapsen ensimmäiset kouluvuodet ovat kriittisiä tunnetaitojen oppimisen kannalta (Huesmann & Guerra, 1997). Kempainen (2000) ja Rantala (2006) esittävät, että tunteet ovat koulumaailmassa vahvasti läsnä ja ne ilmaistaan siellä avoimesti, sillä keinot niiden hallitsemiseksi ovat vasta kehittymässä. Nurmen (2013) mukaan tunteet ovat edellytys sosiaalisille suhteille ja niiden toimivuudelle. Tästä johdetaan erityisesti alkuopetusikäisten oppilaiden kohdalla on tärkeää, että opettaja ohjaa oppilaitaan tunnetaitojen harjoitteluun (Merritt ym., 2012). Teoriassa todetaan, että tunnekasvatuksen merkitys on erityisen tärkeää juuri alkuopetuksessa, mutta emme löytäneet varsinaista kentällä tehtyä tutkimusta siitä, miten ja miksi tunnekasvatus on alkuopetuksessa erityisen merkittävää. Tutkimustulostemme perusteella ja sitä olemassa olevaan teoriaan peilaten voidaan kuitenkin päätellä, että alkuopetusikä on haastateltaviamme mukailten ”täydellinen sauma ja loistava tilanne” tunnekasvatukselle, sillä se on tällöin ”luontevaa ja helppoa” alkuopetusikäisen lapsen avoimuuden vuoksi.

Tuloksissa ilmenee myös opettajien näkemys kulttuurin luomasta tarpeesta toteuttaa tunnekasvatusta koulussa. Aineistossa nousee esiin suomalaiseen kulttuuriin liittyvä pidättyväisyys sekä tunteiden vähättely. Myös teoriassa suomalaiseen kulttuuriin liitetään usein tunteiden pidättyvyys (Nurmi, 2013). Aineiston perusteella yhtenä tunnekasvatuksen keskeisenä tehtävänä on rohkaisu avoimuuteen tunteisiin liittyen. Tutkimustuloksissa alkuopetusikäisiä lapsia kuvailaan kuitenkin avoimiksi, mistä syystä tunnekasvatuksen toteutusta pidetään helppona ja luontevana toteuttaa juuri tässä vaiheessa. Myös tällä voidaan perustella sitä, että alkuopetus on kriittistä ja tärkeää aikaa tunnekasvatukselle erityisesti suomalaisessa kulttuurissa. Alkuopetus osoittautuu tutkimuksemme tulosten perusteella otolliseksi ajaksi tunnekasvatuksen toteutukselle, mitä selitetään tunnetaitojen keskeneräisyydellä ja erityisellä herkkyysskautella.

## 6.2 Opettajilla halu kehittyä tunnekasvattajina

Virtanen (2015) esittää emotionaalisen osaamisen olevan olennainen osa opettajan ammattitaitoa. Myös Zemboylas (2002) korostaa tunnetyön merkitystä opettajan työssä. Erityisesti alkuopetusikäisten oppilaiden kanssa on tärkeää, että opettaja ohjaa tunnetaitojen harjoitteluun (Merritt ym., 2012). Tutkimustuloksista käy ilmi, että opettajat pitävät tunnekasvatusta keskeisenä osana työnkuvaansa ja heillä on positiivisia kokemuksia siihen liittyen, mutta vähemmistö kokee sen erityisenä vahvuutenaan. Eräs haastateltava ilmaisi tunnetaitojen olevan erityinen vahvuutensa, mikä näkyy hänen mukaansa kykynä tunnistaa oppilaiden tunteita. Teoriassa tunnetaitojen nähdään edesauttavan opettajan herkkyyttä tunnistaa oppilaiden tunteita sekä sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeita (Merritt ym., 2012). Opettajan omat tunnetaidot ovat tutkimuksen mukaan yhteydessä tehokkaiisiin opetusmenetelmiin sekä oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja oppimiseen (Virtanen, 2015).

Tuloksista ilmenee, että opettajat pitävät yhtenä tunnekasvatuksen keskeisimpänä seikkana opettajan roolia tunnemallina. Heidän mukaansa opettajan oma avoimuus on tärkeä osa tunnekasvatusta. Siihen liittyen omien tunteiden ilmaiseminen ja sanoittaminen oppilaille on erityisen merkittävää. Useat tutkijat ovat yhtä mieltä tutkimustulostemme kanssa. Opettajan tapana tuoda omia tunteitaan esiin, käsitellä oppilaiden tunteita sekä reagoida erilaisiin tilanteisiin luokassa viestii lapselle hänen tunteidensa hyväksyttävyydestä ja opettaa lasta sanoittamaan sekä ilmaisemaan omia tunteitaan (Avola & Pentikäinen, 2019; Brackett & Rivers, 2012; Isokorpi, 2004; Jalovaara, 2006; Schulman & Nurmi, 2013; Webster-Stratton, 2010). Tutkimustuloksissa ei tuoda esiin opettajan omien tunnetaitojen merkitystä luokan hyvinvoinnin ja ilmapiirin kannalta, mutta teorian mukaan opettajan omat tunnetaidot ovat yhteydessä oppilaiden tunnetaitojen oppimiseen (Merritt ym., 2012; Virtanen, 2015). Tulostemme perusteella kuitenkin myös ne opettajat, jotka eivät pidä tunnekasvatusta omana vahvuutenaan, ovat kokemuksiansa perusteella havainneet tunnekasvatuksen vaikuttaneen positiivisesti oppilaiden tunnetaitoihin ja työskentelyn taitoihin. Opettajan omien tunnetaitojen voidaan ajatella vaikuttavan luokan ilmapiiriin ja oppimiseen, vaikka opettaja ei tietoisesti toteuttaisi tunnekasvatusta.

Tulosten mukaan opettajat ovat kiinnostuneita aiheesta ja perehtyneet siihen itsenäisesti. Osa tutkimukseemme osallistuneista opettajista on käynyt joitain täydennyskoulutuksia tunnekasvatukseen liittyen omalla ajallaan, mutta suurin osa kertoo, että on perehtynyt aiheeseen ja etsinyt tunnekasvatusmateriaalia itsenäisesti. Enemmistö opettajista kuvailee olevansa tunnekasvattajana vasta polun alussa ja tarve sekä halu lisäkoulutukselle ilmaistaan vahvasti. Lahtisen

ja Rantasen (2019) mukaan tunnetaitojen opiskelu lukeutuu opettajan tärkeimpiin tehtäviin. Opettajan sitoutuneisuus omien tunnetaitojen kehittämiseen edistää hänen toimintaansa tunnekasvattajana oppilaille (Rivers ym., 2012). Virtanen (2013) esittää, että opettajaksi opiskelevien mahdollisuuksia harjoitella tunnetaitojaan tulisi lisätä. Myös muut tutkijat tuovat esiin opettajien kouluttamisen tarpeen (Jalovaara, 2006; Zins ym., 2004). Tunteiden on osoitettu vaikuttavan opettajan ammatilliseen kehittymiseen samalla tavalla kuin oppilaan oppimiseen, toimien joko ammatillista kehitystä tukevana tai estävänä tekijänä (Virtanen, 2015). Aineistostamme ilmenee, että opettajankoulutus saa osakseen kritiikkiä siitä, että se ei tarjoa opetusta tunnekasvatuksesta tai sen toteuttamisesta käytännön työssä. Tutkijoiden mukaan opettajia ja muita ammattikasvattajia tulisi kouluttaa tunnekasvatuksen opettamisesta, jotta he voisivat tunnistaa oppilaiden tunne-elämän ongelmia, hallita oppilasryhmiä sekä säädellä omaa työssä kuormittumistaan (Jalovaara, 2006; Zins ym., 2004).

Sekä teoria että tutkimustuloksemme tuovat esiin tarpeen, jonka mukaan kaikkia luokanopettajia tulisi velvoittaa ja kouluttaa tunnekasvatukseen. Aineiston perusteella pidetään tärkeänä, että tunnekasvatus on sisällytetty osaksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, mutta tarve selkeämmille ohjeille tunnekasvatuksen toteuttamisen tueksi tuodaan ilmi. Koska väitetään, että tunnetaitojen opiskelu on yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä (Lahtinen & Rantanen, 2019), voitaisiin ajatella, että työnantajalla tulisi olla velvollisuus tarjota opettajille koulutusta aiheeseen liittyen. Tunnetaidot ja tunnekasvatus tulisi ottaa myös osaksi luokanopettajien koulutusohjelman opetussuunnitelmaa. Eräs opettaja tuo esiin haasteen tunnekasvatuksen eriyttämisestä. Tunnekasvatuksen eriyttäminen jo tunnetaidoiltaan taitavalle oppilaalle on asia, jota ei mainittu aikaisemmissa tutkimuksissa tai teoriassa. Mikäli tunnekasvatusta tulisi toteuttaa yhtä systemaattisesti kuin perinteisiä oppiaineita, tulisi myös sen eriyttäminen huomioida samalla tavalla. Tästä johtuen pidämme tunnekasvatuksen eriyttämistä tärkeänä jatkotutkimusideana.

### **6.3 Tunnekasvatus käytännössä**

Tässä luvussa tarkastellaan ensin opettajien asettamia tavoitteita tunnekasvatukselle, jonka jälkeen esitellään tapoja sen toteuttamiseen. Opettajien keinot toteuttaa tunnekasvatusta perustuvat heidän tavoitteisiinsa. Opetussuunnitelman laaja-alaiset tavoitteet nähdään tunnekasvatuksen tavoitteiden keskiössä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan oppilaan tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen ovat keskeinen osa laaja-alaisen osaa-

misen tavoitteita. Yhtenä tavoitteena on oppilaan rohkaiseminen omien vahvuuksiensa ja ainutlaatuisuutensa tunnistamiseen. (Opetushallitus, 2016.) Myös tutkimustuloksista oppilaan omien vahvuuksien löytyminen nousee tärkeänä tavoitteena tunnekasvatukselle. Tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen tukeminen ovat kuitenkin haastattelemiemme opettajien ensisijaisia tavoitteita. Tulostemme mukaan myös *Rovaniemen kaupungin Hyvinvoinnin vuosikelloa (2018)* mukaillaan tunnekasvatuksen tavoitteiden asettamisessa. Siinä alkuopetuksen tavoitteita ja sisältöjä ovat yhteisöllisyys, itsetuntemus, tunnetaidot, empatia, kaveritaidot ja ristiriitojen ratkaisu, media ja hyvinvointi, katse tulevaisuuteen, rentoutuminen ja rauhoittuminen sekä arjen selviytymistaidot. (Rovaniemen kaupunki, 2018.) Tutkimustuloksistamme nousee yhteneviä tunnekasvatuksen tavoitteita. Erityisesti yhteisöllisyyttä, itsetuntemusta, tunnetaitoja, empatiaa, kaveritaitoja, yksilön hyvinvointia, rauhoittumista sekä arjen selviytymistaitoja harjoitellaan tunnekasvatuksen avulla.

Tutkimustuloksistamme ilmenee, että tarpeet ja tavoitteet nousevat pääsääntöisesti koulun arjesta ja ne vaihtelevat oppilasaineksen mukaan. Tulostemme mukaan opettajat toteuttavat tunnekasvatusta sekä yksilöllisten että ryhmäkohtaisten tavoitteiden pohjalta. Tunnekasvatuksen tavoitteena on opettaa tunnetaitoja, joista opettajat pitävät keskeisimpinä tunteiden tunnistamista, nimeämistä, säätelyä, ilmaisua, tunteista kertomista ja niiden käsittelemistä. Teorian mukaan tunnekasvatus tukee juuri näiden tunnetaitojen oppimista, minkä lisäksi ne edesauttavat sosiaalisissa suhteissa toimimista (Jääskinen & Pelliccioni, 2017). Webster-Stratton (2010) on haastattelemiemme opettajien kanssa samaa mieltä siitä, että oppilaille on tärkeää opettaa selviytymistaitoja hankalien ristiriitatilanteiden varalle, joissa lapsi kokee esimerkiksi suuttumusta. Elämänhallintataitoja sekä omaksi itseksi kasvamiseen rohkaisemista pidetään tunnetaitojen lisäksi keskeisinä tavoitteina aineistomme perusteella. Opettajat hyödyntävät tavoitteiden saavuttamisessa tunnekasvatuksen keinoina erilaisia toimintamalleja ja -tapoja sekä konkreettisia materiaaleja. Moniammatillinen yhteistyö sekä kodin ja koulun yhteistyö ovat aineistosta nousevia tunnekasvatusta tukevia tekijöitä. Kodin ja koulun välistä yhteistyötä pidetään erityisen tärkeänä siinä, että lapselle mahdollistettaisiin johdonmukaiset tavat tunnekasvatukseen liittyen kodin ja koulun välillä. Tämän seikan tuo esiin vain yksi haastateltavista, minkä vuoksi ajatteleme, että asiaa olisi hyvä tuoda esiin tunnekasvatuksen tutkimuskentän keskusteluissa enemmän.

### 6.3.1 Tilannesidonnaisuus ja systemaattisuus tunnekasvatuksessa

Tuloksista ilmenee, että osa kouluista on mukana erilaisissa ohjelmissa, jotka tarjoavat myös tunnekasvatukseen liittyvää tukimateriaalia. Mikäli koulu ei ole osana jotain tunnekasvatusta tarjoavaa ohjelmaa, tai opettajalle ei ole tarjoutunut tilaisuuksia osallistua täydennyskoulutukseen, jää tunnekasvatuksen suunnittelu ja toteutus sekä siihen liittyvän materiaalin hankkiminen opettajan omalle vastuulle. Siitä huolimatta, että kansallisia SEL-projektien kaltaisia ohjelmia ei Suomessa ole, tulostemme perusteella kotimaista materiaalia tunnekasvatukseen liittyen on saatavissa. Vaikka Suomen opetusalaan liittyy opettajien vapaus suunnitella ja toteuttaa opetusta parhaaksi näkemällään tavalla opetussuunnitelman raamien sisällä, aineistostamme ilmenee, että tunnekasvatukseen liittyen kaivataan lisää opetusta, ohjeita ja linjoja. Virtasen (2015) mukaan olisi tärkeää, että opettajaksi opiskelevien kompetensseja kehitettäisiin työn vaatimuksen mukaisesti myös tunnekasvatuksen osalta. Tuloksiimme sekä teoriaan peilaten voidaan päätellä, että tunnekasvatus ja sen toteuttaminen tulisi sisällyttää luokanopettajien koulutusohjelman opetussuunnitelmaan, jotta tulevilla luokanopettajilla olisi paremmat valmiudet tunnekasvatuksen toteuttamiseen.

Koulua pidetään ensisijaisena kontekstina tunnekasvatuksen järjestämiseen (Jones & Kahn, 2017). Opettajan oma malli, tilannelähtöinen tunteiden käsittely sekä tunnekasvatustunnit ovat tuloksiemme perusteella yleisiä tapoja toteuttaa tunnekasvatusta. Sekä tutkimustulostemme että teorian mukaan paras tapa opettaa tunnetaitoja on se, että opettaja käsittelee tunteita avoimesti ja rohkaisee oppilaitaan samaan (Avola & Pentikäinen, 2019). Isokorven (2004) mukaan taitava tunnekasvattaja ilmaisee avoimesti omia tunteitaan sekä tukee lasta kaikenlaisten tunteiden kanssa. Hän lisää, että lapsen omien tunteiden käsittely mahdollistuu aikuisen läsnäolon ja mallin avulla. (Isokorpi, 2004.) Goleman (1995) pitää koulun arjessa tapahtuvia ristiriita- ja käyttäytymistilanteita merkittävinä tilanteina tunnekasvatukselle. Opettajat kertovat, että erilaiset vuorovaikutustilanteet tuovat jatkuvasti otollisia tilanteita tunnekasvatuksen toteuttamiseen alkuopetuksessa. Tällä myös perustellaan tunnekasvatuksen toteuttamisen tärkeyttä alkuopetuksessa. Tämän lisäksi osa opettajista kertoo toteuttavansa tunnekasvatusta lukujärjestykseen sidotuilla tunnekasvatustunneilla.

Tuloksemme osoittavat, että tunnekasvatusta integroidaan useisiin eri alkuopetuksen oppiaineisiin, kuten uskontoon, ympäristöoppiin ja kuvataiteeseen. Goleman (1995) esittää, että tunne-

kasvatuksen sisällyttäminen osaksi muita oppiaineita on luonteva tapa toteuttaa tunnekasvatusta. Opettajat hyödyntävät tarinoita keskeisenä tunnekasvatustapana etenkin haastavien tunteiden käsittelyssä. Myös Goleman (1995) sekä Elias ja kumppanit (1997) mainitsevat äidinkieli ja kirjallisuus -oppinaineen osalta kirjallisuuden ja tarinoiden hyvänä mahdollisuutena käsitellä tunnekasvatuksen aiheita. Lisäksi Elias ja kumppanit (1997) pitävät kuvataidetta hyvänä keinona tunnetaitojen harjoittelun integroimiseen, mikä ilmenee myös tutkimustuloksissamme. Tutkimustuloksemme osoittavat, että opettajat pitävät myös muita ilmaisun keinoja, kuten draamaa ja tanssia, hyvänä keinona tunnetaitojen harjoitteluun.

Tunnetaitoja voidaan harjoitella myös erilaisten materiaalien ja välineiden avulla (Elias, 1997). Tulostulokseen on poimittu aineistostamme lukuisia konkreettisia materiaaleja, joita opettajat hyödyntävät tunnekasvatuksen toteuttamisessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa tai teoriassa ei juuri esitellä tutkittuja käytännön keinoja ja toimintatapoja toteuttaa tunnekasvatusta. Tällä voidaan perustella tutkimusongelmamme ajankohtaisuutta sekä tarvetta. Kuten teoriassa ja haastattelussa ilmaistaan, olisi luokanopettajia tärkeää kouluttaa aiheeseen liittyen enemmän. Tämän lisäksi tunnekasvatuksen keinojen ja materiaalien kokoaminen yhteen olisi hyödyllistä. Tutkimuksemme avulla pyrimme luomaan kuvaa siitä, miten ja missä määrin alkuopetuksessa toteutetaan tunnekasvatusta. Tunnekasvatusmateriaalia on olemassa runsaasti, mutta mikäli asiaa ei tutkita käytännön tasolla, jää luokanopettaja yksin sen etsimisen kanssa.

#### **6.4 Tunnekasvatus luokan ilmapiirin tukena**

Tunnetaidot ovat yhteydessä sosiaaliseen kyvykkyyteen, sillä tunnetaidot mahdollistavat muiden tunteiden huomioimisen sosiaalisessa kanssakäymisessä (Jääskinen & Pelliccioni, 2017). Sosiaalinen kyvykkyys ilmenee muun muassa ryhmä- ja yhteistyötaitoina sekä kykynä hallita ristiriitatilanteita (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Tulostemme perusteella opettajat ovat havainneet oppilaiden tunnetaitojen kehittyneen ja heidän ottaneen käyttöön tunnekasvatuksessa opeteltuja tapoja esimerkiksi käsitellä ristiriitatilanteita. Tulosten mukaan myös luokan ilmapiirin koetaan parantuneen. Voidaan päätellä, että tunnekasvatuksen avulla oppilaat ovat oppineet tunnetaitoja, joiden avulla heidän sosiaaliset taitonsa ovat kehittyneet. Tämä ilmenee aineiston kuvauksessa luokan yhteisen hengen vahvistumisena ja riitatilanteiden vähentymisenä. Lisäksi opettajien kokemus työrauhan kohenemisesta sekä työskentelyn taitojen kehitymisestä ovat yhteneväisiä teorian kanssa, jossa tunnetaitojen osoitetaan olevan yhteydessä akateemisen oppimisen taitoihin ja sitä myötä oppimistuloksiin (Siu & Wong, 2016). Aineistosta

nousee ilmi oppilaiden itsesäätelyn parantuminen sekä rauhoittumisen keinojen oppiminen yhtenä tunnekasvatuksen koetuista vaikutuksista. Teoria tukee tunnetaitojen yhteyttä oman toiminnan sovittamiseen tilanteeseen sopivalla tavalla (Lahtinen & Rantanen, 2019).

Tutkimustuloksissamme käsitellään opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä, eikä tunnekasvatuksen vaikutuksia heidän luokissaan ole näin ollen mitattu. Suomalaisessa tutkimuksessa Hintikan (2016) tutkimus *Aggression portaat* -intervention vaikutuksista osoittaa kuitenkin samankaltaisia tuloksia, joita aineistostamme nousee opettajien kokemuksina ja näkemyksinä tunnekasvatuksen vaikutuksiin liittyen. Aikaisempi tutkimus osoittaa, että *Aggression portaat* -intervention myötä oppilaiden keinot hallita tunteita paranivat, ei-toivottu käytös väheni, minkä lisäksi oppilaat oppivat rentoutumisen keinoja. Myös tutkimuksemme tuloksissa nousee esiin samankaltaisia opettajien kokemuksia tunnekasvatukseen liittyen. On huomioitava, että tutkimukseemme osallistuneet opettajat eivät toteuttaneet luokissaan valmiita tunnekasvatusohjelmia tai -interventioita. Tulostemme perusteella voidaan kuitenkin päätellä, että myös opettajan itsensä suunnittelema ja toteuttama tunnekasvatus on tehokasta.

Kansainväliset tutkimukset osoittavat tunnekasvatuksen vaikuttaneen positiivisesti oppilaiden koulumenestykseen, itsevarmuuteen, huolehtivaisuuteen, vastuuntuntoisuuteen, yhteistyökykyyn, demokraattisuuteen sekä kykyyn ymmärtää muita ja ratkaista ristiriitoja (Schaps & Battistich, 1991). Elias ja kumppanit (1991) esittelevät yhteneväisiä tuloksia, joiden mukaan erityisesti oppilaiden interpersoonalliset taidot sekä opiskelutaidot kehittyivät tunnekasvatuksen myötä. Systemaattinen tunnetaitojen harjoittelu koulussa on tutkimusten mukaan yhteydessä akateemiseen menestykseen sekä ei-toivotun käytöksen vähenemiseen (Brackett & Rivers, 2012; Denham & Brown, 2010; Massari, 2011). Lisäksi useat meta-analyysit osoittavat, että tunnekasvatuksella on positiivisia vaikutuksia sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin, emotionaalisen stressin ja ei-toivotun käytöksen vähenemiseen sekä työskentelyn taitoihin ja akateemiseen suoriutumiskykyyn (Bridgeland ym., 2016; Corcora ym., 2017; DePaoli ym., 2018; Durlak ym., 2011; Taylor ym., 2017). Edellä mainitut tunnekasvatuksen vaikutukset näyttäytyivät myös meidän tutkimustuloksissamme, lukuun ottamatta oppilaan emotionaalisen stressin vähene mistä. Tämä voi selittyä sillä, että haastattelemiemme opettajien kokemuksia tunnekasvatuksen vaikutuksista ei ole varsinaisesti mitattu. Aineistomme sekä aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan päätellä, että tunnekasvatuksen avulla voidaan opettaa taitoja, jotka ovat tunnetaitojen lisäksi yhteydessä sosiaalisiin taitoihin, itsesäätelykykyyn sekä työskentelyn taitoihin.

Tutkielmamme tutkimustulokset perustuvat opettajien henkilökohtaisiin näkemyksiin tutkittavasta asiasta. Tässä luvussa esittelemiämme opettajien kokemuksiin perustuvia havaintoja tunnekasvatuksesta heidän luokissaan ei ole mitattu. Tiedostamme, että ne eivät tämän vuoksi ole yleistettävissä. Mielestämme on kuitenkin huomionarvoista, että meidän pro gradu -tutkielmamme tulokset tukevat osaltaan kansainvälisiä tutkimuksia. Suomessa varsinaisia tunnekasvatuksen interventioita on tutkittu varsin vähän. Mikäli haluttaisiin yleistettävissä olevia tuloksia tunnekasvatuksen vaikutuksista, olisi tunnekasvatusohjelmia ja -interventioita hyvä tutkia Suomessa laajemmin.

## 7 POHDINTA

Tutkielmamme tavoitteena oli tutkia alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien näkemyksiä tunnekasvatuksesta sekä heidän tapojaan toteuttaa sitä. Lisäksi tavoitteena oli perehtyä siihen, millaisiksi luokanopettajat mieltävät omat valmiutensa toteuttaa tunnekasvatusta. Näiden lisäksi selvitimme heidän kokemuksiaan tunnekasvatuksen mahdollisista vaikutuksista. Saimme tutkimuksemme avulla tutkimuskysymyksiimme kattavat vastaukset, jotka olivat pitkälti yhtenevässä linjassa aikaisempien tutkimusten sekä teorian kanssa. Meidän tutkielmamme tuo esiin myös uusia näkökulmia ja jatkotutkimustarpeita. Koemme, että tuloksemme eivät ole täysin ennalta-arvaamattomia, mutta pidämme silti tärkeänä osoittaa niiden kautta tunnekasvatuksen asemaa suomalaisessa peruskoulussa, erityisesti alkuopetuksessa. Mielestämme on kuitenkin tärkeää ottaa huomioon, että vaikka tutkielmamme tulokset eivät ole varsinaisesti yllätyksellisiä, nähdään tutkimuksemme mukaan luokanopettajien koulutusohjelma tunnekasvatukseen liittyen edelleen puutteellisena.

Tutkielmamme perusteella voidaan sanoa, että tunteet, tunnetaidot ja tunnekasvatus ovat merkittävässä roolissa alkuopetuksessa. Tapoja toteuttaa tunnekasvatusta on yhtä monta kuin on tunnekasvattajaakin. Tulostemme perusteella toteutustavat jakautuvat tilannesidonnaiseen ja järjestelmällisempään, oppitunneilla toteutettavaan tunnekasvatukseen. Kummassakin näistä toimintamalleista käytetään tukena erilaisia tunnekasvatusmateriaaleja. Tutkielmamme yhtenä tavoitteena oli konkreettisten, käytännönläheisten tapojen ja materiaalien kokoaminen, jotta voitaisiin osoittaa, miten alkuopetuksen luokanopettajat toteuttavat tunnekasvatusta ja minkälaisia keinoja heillä on käytettävissä. Meidän mielestämme oli myös perusteltua koota yhteen luokanopettajien ideoimia tapoja tunnekasvatuksen toteutukseen, joita voisimme oman tutkielmamme kautta tuoda muiden kasvattajien tietoisuuteen. Koemme saavuttaneemme tämän tavoitteen, ja saimme tutkielman tutkimuksen avulla koottua käytännönläheisiä tapoja tunnekasvatuksen toteutukseen, joista sekä me itse että muut kasvattajat voivat hyötyä. Tulosten osalta koimme yllättäväksi sen, että opettajat mielsivät tunnekasvatuksen toteutuksen alkuopetuksessa helpoksi ja luontevaksi, sillä oma oletuksemme oli, että tunnekasvatus olisi alkuopetuksessa haastavampaa kuin ylemmillä luokilla. Haastateltavamme perustelivat tätä sillä, että oppilaat tulevat alkuopetukseen ”tunnevahvoina”, jolloin tunnekasvatuksen toteuttaminen tapahtuu luonnollisissa tilanteissa osana koulun arkea.

Tutkielmamme osoittaa, että kotimainen tutkimus tunnekasvatuksen saralla on vielä alkuteki-  
jööissään. Jotta tunnekasvatuksen ja tunnekasvattajien kehittäminen olisi mahdollista, tulisi ko-  
timaista tutkimusta ja tieteellistä keskustelua aiheesta lisätä. Lisäksi tutkielmamme osoittaa,  
että tunnekasvatus on alkuopetuksessa merkittävää, mutta tutkimusperustaista tietoa tunnekas-  
vatuksesta juuri tässä kontekstissa tarvitaan lisää sekä kotimaassa että kansainvälisesti. Vaikka  
tunnekasvatukseen veloitetaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, tutkimustu-  
loksistamme käy ilmi, että koulutusta tunnekasvatukseen ei tarjota riittävästi, ja siihen perehty-  
minen sekä sen toteuttaminen jää pitkälti luokanopettajan omalle vastuulle. Osa tutkimuk-  
seemme osallistuneista opettajista ilmaisee tarpeen selkeämmille ohjeistuksille siitä, miten ja  
missä määrin tunnekasvatusta tulee toteuttaa. Olemme samaa mieltä haastateltavien kanssa  
siitä, että tunnekasvatus tulisi sisällyttää osaksi luokanopettajien koulutusohjelman opetussuun-  
nitelmaa. Tämä on yksi keskeinen perustelu tutkimukseemme merkityksellisyydelle osana tun-  
nekasvatuksen tutkimuskenttää.

Koemme, että valitsemamme tutkimusmenetelmä, eli teemahaastattelu, vastasi hyvin tutkimuk-  
semme tarpeisiin. Tämä mahdollisti haastattelutilanteissa luonnollisen keskustelun ja haastat-  
teluvastausten syventämisen sekä vastausten taustalla piilevien motiivien ja yksilön näkemys-  
ten esiin tuomisen mahdollisimman vapaasti. Aihetta olisi mielenkiintoista tutkia vielä lisää  
etnografian keinoin havainnoimalla tunnekasvatuksen toteuttamista luokissa haastattelujen tu-  
kena. Tutkimuksestamme nousee esiin uusia tutkimusideoita aiheista, joista emme löytäneet  
aikaisempaa tutkimusta. Tuloksistamme käy ilmi, että luokassa toteutettava tunnekasvatus ei  
kuitenkaan välttämättä riitä sellaisenaan kaikille oppilaille. Eräs opettaja toi haastattelussa esiin  
tarpeen tunnekasvatuksen eriyttämiseksi, mitä pidämme yhtenä keskeisenä jatkotutki-  
musideana. Lisäksi pidämme tärkeänä tutkia kodin ja koulun yhteistyötä sekä moniammatillista  
yhteistyötä tunnekasvatuksen toteuttamisessa. Emme löytäneet eriyttämiseen ja yhteistyöhön  
liittyen aikaisempaa tutkimusta. Koemme, että näiden aiheiden tutkiminen hyödyttäisi niin  
opettajaa, lapsen huoltajia kuin lasta itseään. Tällä voitaisiin mahdollistaa oppilaan yksilöllisen  
tuen toteutuminen kaikilla oppimista tukevilla osa-alueilla.

Arvioimme haastattelurunkomme sekä haastattelun käytäntöjen toimivuutta ennen varsinaisia  
haastatteluja suoritettulla esihaastattelulla. Pienestä otoskoosta huolimatta haastateltavien ope-  
ttajien henkilökohtaiset näkemykset ovat luotettavia ja valideja, mutta niitä ei voida täysin yleis-  
tää. Olemme kuitenkin voineet luoda tutkimustuloksista jossain määrin yleistettäviä johtopää-

töksiä tutkimuskontekstiimme nähden, sillä kaikki haastateltavat toimivat Suomessa alkuopetuksen luokanopettajina. Emme myöskään rajanneet tutkimukseen kutsuttaessa haastatteluun osallistuvien ikää, sukupuolta, työkokemusta tai koulua, jossa haastateltava työskentelee. Kvalitatiivisen tutkimuksen tapaan tavoitteenamme ei ollut määrällinen, yleistettävä tieto, vaan yksittäisten henkilökohtaisten näkemysten syvälinen tutkiminen ja esiin tuominen, jossa onnistuimme. Tutkimukseemme osallistuneiden luokanopettajien näkemysten voidaan ajatella heijastavan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoja, toimintakulttuuria, tavoitteita ja sisältöjä, sillä kyseinen asiakirja ohjaa haastattelemiemme opettajien toimintaa heidän työskennellessä suomalaisessa peruskoulussa.

Tutkielmamme teoreettinen viitekehys rakentuu sekä kotimaisen että kansainvälisen tutkimuksen ja kirjallisuuden pohjalta. Olemme etsineet alkuperäiset lähteet ja olleet tarkkoja APA6-mukaisesta viittaustyylistä, jolla kunnioitamme aikaisempaa tutkimusta aiheesta. Osa lähteistämme on vanhempia, mutta perustelemme niiden merkityksellisyyttä ja käyttämistä sillä, että niihin viitataan vielä tänä päivänä laajalti tunteisiin, tunneälyyn ja tunnetaitoihin sekä tunnekasvatukseen liittyen. Olemme pyrkineet löytämään keskeisimmät ja perusteltavissa olevat teoriat ja esitelleet myös teoriaan liittyvää kritiikkiä, minkä koemme lisäävän tutkielmamme luotettavuutta. Esittelimme tunnekasvatuksen osakseen saamaa kritiikkiä tutkielmamme teoriaosuudessa. Kritiikissä kyseenalaistetaan tunnekasvatuksen tarpeellisuus ja tunnekasvatus esitetään ohimenevänä trendinä. Lisäksi kritiikissä ollaan sitä mieltä, että tunnekasvatuksella tuhlaataan resursseja siihen, että opetetaan lapselle taitoja, jotka kritisoijien mukaan kehittyvät omalla painollaan. Kritisoijien mukaan tunnekasvatuksen pakollisuus luo puutteellista kuvaa lapsista ja heidän tunnetaidoistaan. Meidän tutkielmamme osoittaa, että tunnekasvatus on tarpeellista, eikä sen tulisi olla ohimenevä trendi. Lapsi tarvitsee tunnetaitojen oppimiseen kasvattajan tukea, missä koululla ja opettajalla on keskeinen rooli. Yksi kritiikin aihe kohdistuu opettajien kykyyn opettaa ja arvioida oppilaiden tunnetaitoja. Myös tutkielmamme osoittaa, että opettajia tulisi kouluttaa tunnekasvatukseen liittyen enemmän. Kritiikki osoittaa, että tunnekasvatus voi olla opettajalle lisätaakka jo valmiiksi kuormittavassa työssä, mikäli opettajan omat tunnetaidot ja tieto tunnekasvatuksesta ei ole riittävää. Tutkielmamme perusteella opettajan omat tunnetaidot tekevät tunnekasvatuksen helpommaksi ja voivat toimia yleisesti voimavarana hänen työssään.

Ryhdyimme yhteistyöhön tuntematta toisiamme etukäteen, sillä meitä yhdisti sama kiinnostuksen kohde tunnekasvatukseen liittyen. Tutkielmamme on toteutettu alusta lähtien parityönä,

jossa kumpikin osapuoli on osallistunut kaikkiin työskentelyn vaiheisiin tasavertaisesti. Parityöskentely mahdollisti monipuolisemman ja laajemman lähteiden sekä teoreettisen viitekehyyksen tarkastelun. Lisäksi etuna oli tutkielmamme kielenhuollollisten seikkojen kriittinen tarkastelu yhdessä. Kirjoitimme työn tiiviissä yhteistyössä niin, että molemmat osallistuivat jokaisen luvun ja osan työstämiseen. Lisäksi suunnittelimme ja toteutimme haastattelut yhdessä. Koemme parityön rikastuttaneen kaikkia työskentelyn vaiheita, erityisesti tutkimusmateriaalin analysointia sekä tulosten ja johtopäätösten laatimista. Uskomme parityöskentelyn lisänneen tutkimuksemme tulosten objektiivisuutta ja luotettavuutta. Etenimme työskentelyssä suunnittelemaamme aikataulun mukaan ja emme kohdanneet työskentelyyn liittyen haasteita.

Pääsimme pro gradu -tutkielmalle asettamiimme tavoitteisiin ja koemme sen täydentävän tutkimuskentän puutteellisuutta tunnekasvatuksen asemasta alkuopetuksessa. Jäimme kuitenkin pohtimaan sitä, miksi luokanopettajille ei tarjota koulutusta tunnekasvatukseen, vaikka valtakunnallinen Perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa sen toteuttamiseen. Tämän vuoksi pidämme tunnekasvatuksesta keskustelua tutkimuskentällä äärimmäisen tärkeänä ja perusteltavana, jotta sen asema tunnistettaisiin myös opettajien koulutuksessa. Kuten eräs haastateltavamme kuvasi, olisi yhtenäisille, selkeämmille linjauksille ja ohjeille tarve tunnekasvatuksen osalta. Tutkielman työstäminen on opettanut meille paljon aiheesta yleisesti ja antanut käytännön tietoa tulevaan työhömmme opettajina. Pidämme pro gradun työstämistä tärkeänä vaiheena ammatillisen kehittymisen ja kasvumme kannalta, jonka aikana olemme päässeet tarkastelemaan ja hyödyntämään luokanopettajakoulutuksen aikana oppimaamme. Tutkielman työstäminen on herättänyt mielenkiintomme tutkimuksen tekemistä kohtaan ja yhtenä tulevaisuuden haaveenamme on väitöstutkimuksen tekeminen.

## LÄHTEET

- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Allen, J. G. (2003). Mentalizing. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 67(2), 91–112. DOI:10.1521/bumc.67.2.91.23440
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2019). *Kukoistava kasvatus. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Piscothema*, 18, 12–25.
- Brackett, M. & Rivers, S. E. (2012). Transforming Students' Lives with Social and Emotional Learning. Teoksessa: P. Reinhard & L. Linnenbrink-Garcia (toim.) *International Handbook of Emotions in Education*, 368–386. New York: Routledge.
- Bridgeland, J., Bruce, M. & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece. A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*. A Report for CASEL. Washington: Civic Enterprises.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford: Oxford University Press.
- Buchanan, R., Gueldner, B., Tran, O. & Merrell, K. (2009). Social and Emotional Learning in Classrooms: A Survey of Teachers Knowledge Perception and Practises. *Journal of Applied School Psychology*, 25(2), 187–203.
- Cacciatore, R. (2007). *Aggression portaat – Opetusmateriaali kouluille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Carrascosa, R. (2018). Esipuhe. Teoksessa: C. Pereira & R. Valcárel (toim.) *Tunnehetket - ilman tunteitasi et olisi sinä*, 9. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239–245. DOI:10.1207/s15326985ep2104\_4

- Cherniss, C. (2010a). Emotional Intelligence: New Insights and Further Clarifications. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 183–191. DOI:10.1111/1754-9434.2010.01222.x
- Cherniss, C. (2010b). Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 3(2), 110–126. DOI:10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x
- Corcoran, R. P., Cheung, A., Kim, E. & Xie, C. (2018). Effective Universal School-Based Social and Emotional Learning Programs for Improving Academic Achievement: A Systematic Review and Meta-Analysis of 50 Years of Research. *Educational Research Review*, 25, 56-72. DOI:10.1016/j.edurev.2017.12.001
- Cowen, A. S. & Keltner, D. (2017). Self-Reported Captures 27 Distinct Categories of Emotion Bridged by Continuous Gradients. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(38), 900–909. DOI:10.1073/pnas.1702247114
- Craig, C. (2007). *The Potential Dangers of a Systematic, Explicit Approach to Teaching Social and Emotional Skills (SEAL)*. DOI:10.1.1.471.9078
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). ‘Plays Nice with Others’: Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education & Development*, 21(5), 652–680. DOI:10.1080/10409289.2010.497450
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (3. painos). Los Angeles: SAGE.
- DePaoli, J., Atwell, M., Bridgeland, J. & Shriver, T. (2018). *Respected. Perspectives of Youth on High School & Social and Emotional Learning*. A Report for CASEL.
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251. DOI:10.3102/0013189X15584327
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role in Predicting Quality of Social Functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136–157. DOI:9443/10.1037/0022-3514.78.1.136
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion* 6(¾), 169–200.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. Teoksessa: T. Dalgleish & M. Power. (toim.) *Handbook of Cognition and Emotion*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Elias, M. J. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria: ASCD.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA., USA: ASCD.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., & Ackerman, B. B. (2003). First Grade Emotion Knowledge as a Predictor of Fifth Grade Self-Reported Internalizing Behaviors in Children from Economically Disadvantaged Families. *Development and Psychopathology*, 15, 331–342. DOI:10.1017.S095457940300018X
- Fleer, M. & Hammer, M. (2013). Emotions in Imaginative Situations: The Valued Place of Fairytales for Supporting Emotion Regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 240–259. DOI:10.1080/10749039.2013.781652
- Flick, U. (2007). *The Sage qualitative research kit. Designing qualitative research*. Sage Publications Ltd. DOI:10.4135/9781849208826
- Gillies, V. (2011). Social and Emotional Pedagogies: Critiquing the New Orthodoxy of Emotion in Classroom Behaviour Management. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 185–202. DOI:10.1080/01425692.2011.547305
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1997). *Tunneäly: Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.

- Goleman, D. (2002). An EI-Based Theory of Performance. Teoksessa: D. Goleman (toim.) *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*, 27-44. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gorman, N. (2016). *Critics of Social Emotional Learning Standards Call It a Fad, 'Non-Academic Common Core'*. Education World.
- Greenberg, L. S. & Paivio, S. C. (1997). *Working with Emotions is Psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2002). Emotion Regulation: Affective, Cognitive and Social Consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. DOI:10.1017.S0048577201393198
- Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat –interventiosta*. Turku: Turun Yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hochschild, A. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. DOI:10.1177/1049732305276687
- Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's Normative Beliefs About Aggression and Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 408–419. DOI:10.1037/0022-3514.72.2.408
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. London: SAGE.
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia: parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jalovaara, E. (2006). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Helsinki: Pilot-Kustannus.

- Jones, S. M. & Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How We Learn. Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists*. The Aspen Institute. Haettu (1.1.2020) osoitteesta: [https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12\\_updated-web.pdf](https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12_updated-web.pdf)
- Juusola, M. & Nykänen, A. (2018.) *Kuinka minusta tuli rohkea*. Helsinki: Otava.
- Jääskinen, A. & Pelliccioni, S. (2017). *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Kaisa Vuorinen (2020). Haettu (23.3.2020) osoitteesta <https://kaisavuorinen.com/huomaa-hyva/>
- Kaltiala-Heino, R. (2013). Aggressio lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa: P. Nurmi. (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*, 15–27. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin*. Juva: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2000). *Tunne itsesi, suomalainen* (4. painos). Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Tunne itsesi, suomalainen* (9. painos). Helsinki: WSOY.
- Kemppinen, P. (2000). *Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt*. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. (2007). *Tunteesta tunteeseen – ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus* (Uud. laitos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- KESY – Keskustelu symbolein. (2020). Haettu (17.3.2020) osoitteesta <https://vanhempainliitto.fi/tyokalut/kesy/>
- KiVa Koulu. (2012). Haettu (17.2.2020) osoitteesta <http://www.kivakoulu.fi/>
- Klemola, U. (2009). *Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- Kokko, K., Pulkkinen, L., Huesmann, L. R., Dubow, E. F. & Boxer, P. (2009). Intensity of aggression as a predictor of different forms of aggression: A Two-Country (Finland and United States) Analysis. *Journal of Research on Adolescence*, 19(1), 9–34. DOI:10.1111/j.1532-7795.2009.00579.x.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito* (3. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. (2010). Sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa: K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*, 119–137. Tampere: Juvenes Print.
- Lahtinen, A., & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Larsen, R. J. (2000). Toward a Science of Mood Regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 129–141. DOI:10.1207/S15327965PLI1103\_01
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide* (3. painos). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Locke, E. A. (2005). Why Emotional Intelligence Is an Invalid Concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 425–431.
- Massari, L. (2011). Teaching Emotional Intelligence. *Leadership*, 40(5), 8–12.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? Teoksessa: P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications*, 3–34. New York: Basic Books.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. & Peugh, J. L. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159.

- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Myllyviita, K. (2016). *Tunne tunteesi* (1. painos). Helsinki: Duodecim.
- Nikander, J. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, P. (2013). Lupa tunteisiin. Teoksessa: P. Nurmi (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*, 15–27. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, P. & Schulman, M. (2013). Aikuinen lapsen vihan peilinä. Teoksessa: P. Nurmi (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*, 15–27. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ohl, M., Fox, P. & Mitchell, K. (2012). Strengthening Socio-Emotional Competencies in a School Setting: Data from the Pyramid project. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 452–466. DOI:10.1111/j.2044-8279.2012.02074.x
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print Oy.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, Victimization and Sexual Harrassment During the Transition to Middle School. *Educational Psychologist*, 37(3), 151–163. DOI:10.1207/S15326985E93703\_2
- Perttula, J. (2000). Kokemuksesta tiedoksi: Fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 31(5), 428-442.
- Petrides, K., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. DOI:10.1016/s0191-8869(03)00084-9
- PIKI-toimintamalli. (2020). Haettu (17.3.2020) osoitteesta <http://www.pikitoimintamalli.fi/>

- Pizarro, D. (2000). Nothing More than Feelings? *The Role of Emotions in Moral Judgment*. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 30(4), 355. DOI:10.1111/1468-5914.00135
- Pullman, J. (2016). Tennessee to Create ‘Safe Spaces’ In K-12 Schools. *The Federalist*. A Division of FDRLST Media.
- Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Puolimatka, T. (2011). *Kasvatus, arvot ja tunteet* (2. painos). Helsinki: Suunta-kirjat.
- Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus. / Juva: WS Bookwell Oy.
- Rapley, T. (2004). Interviews. Teoksessa: C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*, 16–34. London: SAGE Publications Ltd. DOI:10.4135/9781848608191
- Rivers, S., Brackett, M., Reyes, M., Elbertson, N. & Salovey, P. (2012). Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. *Prev Sci*, 14, 77-87. DOI:10.1007/s111121-012-0305-2
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. DOI:/10.1037/h0077714
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, M., & Kokkonen, M. (2003). *Tunneäly: Kohti KOKONAista elämää*. Helsinki: WSOY.
- Saarinen, M. (2001). *Tunne älysi älyä tuntevasi. Opas oman ja työyhteisön tunneälyn kehittämiseen*. Helsinki: WS Bookwell Oy.

- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. Teoksessa: P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications*, 35–66. New York: Basic Books.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa: S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen*, 166–190. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9(3), 185–211. DOI:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg
- Schaps, E. & Battistich, V. (1991). Promoting Health Development Through School-Based Prevention: New Approaches. Teoksessa: E. Gopelrud (toim.) *Preventing Adolescent Drug Use: From Theory to Practice. OSAP Prevention Monograph*, 8, 127–181. Rockville: Office of Substance Abuse Prevention, U.S. Department of Health and Human Services.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa: U. Flick (toim.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, 170–183. London: SAGE Publications. DOI:10.4135/9781446282243
- Schulman, M. & Nurmi, P. (2013). Lapsen vihaan reagoiminen. Teoksessa: P. Nurmi (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*, 133–147. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seppänen, A. (2010). *Värikäs tunnekartta: Väline tunteiden tunnistamiseen*. Kustannuspaikka tunteiden: Kirkon perheasiat.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: SAGE Publications.
- Siu, K. & Wong, Y. (2016). Fostering Creativity from an Emotional Perspective: Do Teachers Recognize and Handle Students' Emotions? *International Journal of Technology & Design Education*, 26(1), 105–121. DOI:10.1007/s10798-014-9298-4
- Talvio, M. (2014). *How do Teachers Benefit from Training on Social Interaction Skills?* Helsinki: Kopio Niini Oy.

- Taylor, R. D., Oberle, E., J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(49), 1156–1171. DOI:10.1111/cdev.12864
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uud. laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja*, 3(19). Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim). *Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Valle, A., Massaro, D., Rinaldi, T., Castelli, I., Lombardi, E., Bracaglia, E. A., Sangiuliano Intra, F. & Marchetti, A. (2019). Attachment representation, mentalization, and cognitive emotion regulation strategies at school. *Riserche Di Psicologia*, 42(1), 82–102. DOI:10.3280/RIP2019-001006
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. ELAN VITAL. Haettu (4.2.2020) osoitteesta [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)
- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Tampere: Juvenes Print.
- Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Helsinki: Profami.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive behavior. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 130–143. DOI:10.1016/j.amepre.2008.04.011

Zembylas, M. (2007). Theory and Methodology in Researching Emotions in Education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57–72. DOI:10.1080/17437270701207785

Zembylas, M. (2002). “Structures of Feeling” in Curriculum and Teaching: Theorizing the Emotional Rules. *Educational Theory*, 52(2), 187–208. DOI:10.1111/j.1741-5446.2002.00187.x

Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. Teoksessa: J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg. (toim.) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*, 3–22. New York: Teachers College Press.

## Liite 1

Teemahaastattelu:

Taustatiedot

- Mitä kertoisit itsestäsi?

Tunnetaidot

- Miten tunteet näkyvät kouluarjessa?
- Mitä tunnetaidot mielestäsi ovat?

Tunnekasvatus alkuopetuksessa

- Mitä tunnekasvatus mielestäsi on?
- Miksi tunnekasvatusta on mielestäsi tarpeen toteuttaa?
- Millaiseksi koet tunnekasvatuksen merkityksen juuri alkuopetuksessa?
- Onko sinulla jotain tavoitteita tunnekasvatukselle?
- Miten toteutat tunnekasvatusta?

Tunnekasvattajuus

- Millaiseksi koet valmiutesi toteuttaa tunnekasvatusta?
- Oletko käynyt täydennyskoulutuksia tunnekasvatukseen liittyen?
- Millaisia kokemuksia sinulla on tunnekasvatuksen mahdollisista vaikutuksista?

Onko mielessäsi vielä jotain, mitä haluaisit kertoa aiheeseen liittyen?