



Luokkanen Eevaleena

"Puhumalla ja esimerkin voimalla"

Esi- ja perusopetuksen opettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Erityispedagogiikan maisteriohjelma

2021

17.10.2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Puhumalla ja esimerkin voimalla” Esi- ja perusopetuksen opettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta (Eevaleena Luokkanen)

Pro gradu -tutkielma, 80 sivua, 3 liitesivua

Lokakuu 2021

Tutkielmassa tarkastellaan esi- ja perusopetuksen opettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta. Tunnetaidot ovat paljon puhuttu aihe ja niiden tärkeys lapsen elämässä tiedostetaan. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 velvoittaa opettajia toteuttamaan tunnekasvatusta opetustyössään. Opettajan koulutuksessa ei kuitenkaan tuoda riittävän selkeästi esille, mitä tunnekasvatus koulussa merkitsee ja miten sitä tulisi käytännössä toteuttaa. Tämä tulee esille myös aiemmin tehdyissä tutkimuksissa. Aihe on edelleen ajankohtainen niin koulussa tehtävän käytännön opetus- ja kasvatustyön kannalta kuin kehitettäessä opettajan koulutusta. Tutkimuskysymyksenä on, miten opettaja kokee tunnekasvatuksen ja itsensä tunnekasvattajana. Tutkimus on rajattu koskemaan esi- ja perusopetuksen opettajia.

Koulussa lapset ja nuoret kohdataan noin kymmenen vuoden ajan lähes päivittäin, jolloin koulu-aika on hyvin merkityksellinen yksilön tunne-elämän kehittymisen kannalta. Tunne-elämän herkkyykskaudet ajoittuvat lapsuuteen ja nuoruuteen ja näiden kehitysvaiheiden aikana lapsi ja nuori on erityisen herkkä tunnekasvatukselle. Tunnetaitojen kehittyminen on useita vuosia kestävä prosessi, joka etenee vaiheittain lapsen kasvun ja kehityksen mukaan. Yksilölliset erot voivat olla kuitenkin isoja, joka ammattikasvattajalla on tärkeä tiedostaa sekä osata toimia työssään pitkäjänteisesti, huomioiden lapsen taitojen prosessimainen kehittyminen. Tunnekasvatuksen lähtökohdana tulee olla tietoisuus siitä, että lapselta ja nuorelta puuttuu tietoja ja taitoja, mutta niitä halutaan kehittää ja vahvistaa jokapäiväisillä toimintatavoilla.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu tunne, tunneäly, tunnetaidot sekä tunnekasvatus käsitteiden perustalle. Lisäksi tutkimuksessa tuodaan esille aiempia niin kotimaisia kuin kansainvälisiä tutkimuksia. Tutkimus on kvalitatiivinen ja tutkimusmenetelmänä kyselytutkimus. Tutkimusaineisto on kerätty avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella ja analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Kyselyyn vastasi kymmenen esi- ja perusopetuksen opettajaa.

Tutkimustulosten mukaan tunnekasvatus on tärkeä osa koulun arkielämää. Tunnekasvatus toteutuu päivittäin osana koulun arkea, mutta myös suunniteluilla tunnekasvatustunneilla. Opettaja toteuttaa tunnekasvatusta vahvasti oman esimerkin voimalla, jolloin opettajan on tärkeä tunnistaa sekä omat että toisten tunteet, että voi ohjata ja opettaa tunnetaitoja myös oppilaille. Tunnekasvatuksessa pidetään tärkeänä niin kaikenlaisten tunteiden hyväksymistä ja tunnetaitojen opettamista kuin itsetuntemuksen sekä toisten tuntemuksen opettamista ja hyväksymistä. Arjen tilanteiden hyödyntämisen lisäksi tunnekasvatuksessa voi käyttää erilaisia konkreettisia välineitä ja tunnekasvatusmateriaaleja lapsen ikä, kehitystaso ja kulttuuritausta huomioiden.

Avainsanat: Tunne, tunneäly, tunnetaidot, tunnekasvatus

Sisältö

Johdanto	4
1 Tunteet	7
1.1 Tunteet ja niiden merkitys	7
1.2 Tunneäly	11
1.3 Tunnetaidot ja tunteiden säätely	13
1.4 Tunteet kulttuurisena ilmiönä	16
2 Tunnekasvatus	18
2.1 Tunne-elämän kehitys	18
2.2 Tunnekasvatus koulussa	21
2.3 Opettajan omat tunteet ja tunnetaidot	24
2.4 Opettaja tunnekasvattajana	26
3 Aikaisempia tutkimuksia	30
3.1 Kotimaisia tutkimuksia	30
3.2 Kansainvälisiä tutkimuksia	33
3.3 Tunnekasvatuksen kritiikki	36
4 Tutkimuksen toteutus	40
4.1 Tutkimusaineisto	42
4.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	44
4.3 Aineiston analyysi	46
4.3.1 Redusointi	48
4.3.2 Klusterointi	50
4.3.3 Abstrahointi	51
5 Tutkimustulokset	54
5.1 Tunnekasvatuksen määrittelyä	54
5.2 Tunnekasvatuksessa merkittävää	55
5.3 Tunnekasvatuksen käytännön keinoja	57
5.4 Opettaja tunnekasvattajana	60
6 Johtopäätökset	63
6.1 Opettajan oma ymmärrys ja toiminta perusta tunnekasvatukselle	63
6.2 Käytännön keinot tunnekasvatusopetuksessa	65
7 Pohdinta	68
Lähteet	71

Johdanto

Tunnetaidot ovat paljon puhuttu aihe ja niiden tärkeys ja merkityksellisyys lapsen elämässä tiedostetaan hyvin. Olen työstänyt tunne- ja tunnetaitoasioita omassa työssäni varhaiskasvatuksen opettajana, mutta mielestäni tietotaitoni eivät ole riittävää ja koenkin tarvetta saada niihin lisätietoutta ja vahvistusta. Etenkin varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa työtä tekeville on viime vuosina ilmestynyt paljon erilaisia materiaaleja muun muassa satukirjojen ja erilaisten pelien muodossa. Niiden käyttö on kuitenkin hyvin paljon kiinni siitä, miten itse ammattilaisena perehtyy materiaaleihin. Materiaaleista en koe myöskään saaneeni itselleni riittävästi teoriaan perustuvaa tietoa tunne-elämän kehittymisestä. Lisäksi kasvatus- ja opetusalan kentällä tapahtuvaa tunnekoulutusta ei oman kokemukseni mukaan ainakaan vielä ole riittävästi tarjolla. Myöskään opettajankoulutukseni aikana tunnetaitoihin liittyviin asioihin en koe saaneeni riittävästi valmiuksia. Nämä seikat ovat herättäneet mielenkiintoni syventyä tarkemmin tunnetaitoasioihin. Virtanen (2013) tuo tutkimuksessaan esille sen, että opettajan on jatkuvasti ylläpidettävä ja kehitettävä omaa ammattitaitoaan kyetäkseen tekemään työnsä hyvin. Ja opettajan ammatillisessa kehittämisessä tulisi tunnistaa enenevässä määrin tunteiden merkitys, sillä opettajan työ on pitkälle tunnetyötä.

Nykyinen koulutukseni valmistaa minut sekä varhaiskasvatukseen että laaja-alaisen erityisopettajan työhön. Tämänhetkinen työni on varhaiskasvatuksessa, mutta tulevaisuudessa mahdollisuuteni laajenevat myös perusopetuksen kentälle. Kokemuksia perusopetuksesta opettajan näkökulmasta minulle ei ole ehtinyt kertyä muutoin kuin opintojeni aikaisilla harjoittelujaksoilla. Tämä on yksi perustelu sille, että haluan pro gradussani perehtyä ja syventyä tunne-elämän ja taitojen asioihin juuri perusopetuksen näkökulmasta ja laajentaa näin omaa ymmärrystäni kyseiselle kentälle.

Perustelen tutkimukseni tarpeellisuutta ja tärkeyttä myös perusopetuksen opetussuunnitelmalla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on asiakirja, joka velvoittaa opettajat toimimaan sen mukaisten ohjeiden mukaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritetään kaikille Suomen peruskouluille yhteiset tavoitteet, sisällöt, toimintakulttuuri, arvot sekä oppimiskäsitys ja se velvoittaa opettajia tunnekasvatukseen (Opetushallitus 2016).

Harjunen (2002) vahvistaa väitöskirjassaan oman kokemukseni siitä, ettei opettajan koulutuksessa anneta riittävää pohjaa kohdata oppilaista kokonaisvaltaisesti oppijoina. Hänen mukaansa opettajankoulutuksesta puuttuu kokonaisvaltaisuus eli tunteen, ajattelun ja tahdon tasavertainen

huomioon ottaminen (Harjunen 2002). Myös Virtanen (2013) tuo omassa väitöskirjassaan esille opettajan koulutukseen liittyvän näkökulman. Hänen mukaansa opettajankoulutuksella on keskeinen tehtävä opettajien emotionaalisen ammattitaidon rakentajana ja sen tulisi antaa työuransa aloittavalle luokanopettajalle enenevissä määrin myös sellaisia emotionaalisia valmiuksia, joiden turvin opettaja kokisi olevansa valmis kohtaamaan koulumaailman alati muuttuvat olosuhteet. Virtasen mukaan opettajien ammattitaitoa kehitettäessä tunneälyn merkitys on keskeinen ja hänen tutkimuksensa mukaan opettajilla on tarve kehittää omia tunneälytaitojaan. Mielestäni kyseisiä emotionaalisia valmiuksia kaivataan luokanopettajakoulutuksen lisäksi jokaisen opettajan koulutukseen, niin varhaiskasvatukseen, aineen- kuin erityisopettajienkin koulutukseen.

Kannisen ja Sigfridsin (2012) mukaan tunteiden ymmärrys ja niiden hyödyntäminen koulun arjessa koostuu monesta tasosta, kuten ymmärryksestä tunteiden merkityksestä ihmisen toiminnalle, ymmärrys tunteiden universaalisuudesta, ymmärrys kokemusten tilannesidonnaisuudesta, tunteiden ilmaisun seurauksien havainnoinnista, sanattomien viestien havainnoinnista, empaattisesta virittäytymisestä, ymmärryksestä omien tunteiden heräämisestä erilaisissa tilanteissa, ymmärrys lapsen persoonasta sekä tyypillisistä reagointi- ja toimintatavoista ja ymmärryksestä sekä kyvystä käyttää positiivisia tunnesäätelyn keinoja.

Tutkielmani on kvalitatiivinen eli laadullinen. Tutkielmassani haen vastauksia siihen, miten opettaja kokee tunnekasvatuksen ja itsensä tunnekasvattajana. Rajaan tutkielmani kohderyhmäksi esi- ja perusopetuksen opettajat. Opettajien kokemuksia tutkittaessa, annan käytännön kenttätöitä tekevien opettajien kertoa omista kokemuksistaan. Tällä tavoin saan koulussa toteutettavia tunnekasvatuksen käytäntöjä valmistuvan erityisopettajan sekä muiden perusopetuksen kentällä työskentelevien ammattilaisten tietoisuuteen. Tutkielmani tavoitteena on saada syvällisempi ymmärrys opettajan toiminnasta tunnetyöläisenä, oppilaan tunne-elämän kohtajana ja tunne-elämän ja -taitojen vahvistajana. Lisäksi tavoitteena on saada tietoa konkreettisista keinoista toimia tunnekasvattajana. Kerään aineistoni avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella.

Tutkielmani valmistumisen myötä uskon, että ymmärrykseni tunnekasvattajan työstä on lisääntynyt ja olen saanut valmiuksia toimia yhteistyössä muiden koulussa toimivien ammattilaisten kanssa. Lisäksi uskon, että olen saanut enemmän valmiuksia kohdata erityisopettajana erilaisia oppilaita tunnekasvatuksen näkökulmasta. Toivon pro gradu -tutkielmani antavan ajateltavaa

ja näkökulmaa myös toisille opettajille perusopetuksen kentällä. Yhtä lailla toivon sen näyttävän suuntaa ja nostavan esille koulutustarpeita myös opettajan koulutuksen tulevaisuuteen opettajien näkökulmasta sekä vahvistaa jo aiemmin esiin tulleita kokemuksia siitä, että oppilaan tunne-elämän opettamisen ja tukemisen taitoihin tulisi vastata vahvemmin jo opettajan koulutuksen aikana.

Pro gradu -tutkielmani käsittelee esi- ja perusopetuksessa toimivien opettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta. Tutkielmani teoreettinen viitekehys perustuu useaan aihetta käsittelevään kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Tutkielmani keskeisiä käsitteitä ovat tunne, tunneäly, tunnetaidot ja tunnekasvatus, joita käsittelen teoreettisessa viitekehyksessä. Teoreettisen viitekehysten ensimmäisessä luvussa käyn läpi tunteita, määritellen tunne -käsitettä ja mitä merkitystä tunteilla on ihmiselle. Tämän lisäksi käsittelen luvun alla tunneälyä, tunnetaitoja ja tunteiden säätelyä. Luvun lopussa tuon esille kulttuurisen näkökulman tunteisiin. Toisessa luvussa keskityn tunnekasvatukseen. Luvun alussa tuon esille lapsen ja nuoren tunne-elämän kehitystä ja sen jälkeen tunnekasvatusta koulun näkökulmasta, mitä opettajan omat tunteet ja tunnetaidot merkitsevät sekä lopuksi opettajan toimintaa tunnekasvattajana. Kolmannen luvun alla käsittelen tunnekasvatuksen osalta tehtyä aiempaa tutkimusta niin kotimaasta kuin kansavälisestäkin. Lopuksi nostan esille tunnekasvatukseen liittyvää kritiikkiä.

1 Tunteet

Tässä luvussa tuon monipuolisesti kirjallisuuden kautta esille tunne -käsitteen määritelmää ja mikä merkitys tunteilla on ihmiselle. Avaan myös tunneäly -käsitettä. Lisäksi tuon esille tunteitaisiin sekä tunteiden säätelyyn liittyviä tekijöitä. Luvun lopussa tuon esille kulttuurin näkökulmaa tunteisiin. Näiden käsitteiden ja asioiden merkitys on tarpeellista sisäistää ensin, jotta ymmärtää myös tunnekasvatuksen merkityksen tärkeyden ja tarpeellisuuden.

1.1 Tunteet ja niiden merkitys

Tunteita ja niiden merkitystä ihmiselle on määritelty useissa sekä kotimaisessa että kansainvälisessä kirjallisuudessa. Niiden mukaan tunteet kuuluvat jokaisen ihmisen elämään jatkuvasti. Erilaiset sosiaaliset tilanteet ja tapahtumat aiheuttavat ihmisen mielen ja kehon tilassa monia eri reaktioita sekä ohjaa hänen toimintaansa näissä tilanteissa. Ne myös muokkaavat automaattisesti kehomme vireystilaa sekä vaikuttavat siihen, miten havaitsemme tai tulkitsemme ympäristömme tapahtumia. Tunnereaktiot ovat kokonaisvaltaisia kehon ja mielen tiloja, jotka saavat ihmisen toimimaan tilanteissa, joissa on pakko toimia. Yleensä tunne tunnustetaan sen kehollisesta vastineesta. Suomenkielisen *tunne*-sanan vastineena käytetään usein englanninkielistä *emotion*-sanaa. Sen kantasana, latinankielinen verbi *emovere*, merkitsee liikuttamista ja ulospäin liikkumista, kuvaten hyvin sitä, mistä tunteissa on pohjimmiltaan kyse eli tunteet saavat ihmisen toimimaan. Tunnereaktiot liittyvät elämän ja hyvinvoinnin kannalta keskeisiin tapahtumiin ja toimivat merkittävänä säätelyjärjestelmänä varmistaen yksilön hyvinvoinnin mitä erilaisimmissa tilanteissa. Tunteet ovat yksilölle välttämättömiä, jotta hän voi selviytyä jokapäiväisestä elämästä sekä kanssakäymisestä muiden ihmisten kanssa (Brenner & Salovey 1997; Mayer & Salovey 1997; Myllyviita 2016; Nummenmaa 2010; Salovey & Mayer 1990). Tunteet ovat automatisoituneita reaktioita, joiden lähtökohtana on aina ihmisen suojaaminen. Keho viestii ihmiselle tarpeista, kuten nälästä, janosta ja kylmyydestä, ne ovat hengissä säilymisen edellytys. Tunteiden viestinnällä on myös syvällisempi merkitys, sillä ne viestivät ihmiselle myös kuulluksi tulemisesta, turvan ja läheisyyden tarpeista (Goleman 1995; Jääskinen 2017).

Goleman (1997) määrittelee käsitteen tunne tarkoittavan kaikenlaisia elämyksellisiä mielenliikkeitä sekä niihin liittyviä ajatuksia, psykologisia ja biologisia tiloja sekä ylläkköitä toimintaan. Kempaisen (2000) mukaan tunteet ovat keskeisin osa ihmisen syvällistä olemusta, inhimillistä todellisuutta ja persoonaa. Tunteet ohjaavat yksilön ajatuksia, määrittävät hänen olotilaansa

sekä kertoo muille, mitä hänelle kuuluu (Kempainen 2000). Nurmen (2013) mukaan tunteiden tehtävä on siis viestittää ihmiselle jotakin.

Keltinkangas-Järvisen (2004) mukaan arkisessa kielenkäytössä tunnetta pidetään usein järjen ja rationaalisuuden vastakohtana ja tunteet saattavat monesti myös sekoittaa ajattelua, vääristää johtopäätöksiä tai haitata järkipäisiä ratkaisuja. Mutta tunteilla on myös toinen puoli, ne tuovat iloa elämään. Hänen mukaansa tunteet eivät muodosta persoonallisuuden osa-aluetta, vaan ihminen elää, kokee ja havaitsee tunteiden kautta. Keltinkangas-Järvinen kuvailee tunnetta antiikin filosofian määritelmää mukaillen eli tunne on tuskan ja nautinnon yhdistelmä, joka saa ihmisen toimimaan tietyllä tavalla. Hänen mukaansa tunteet herättävät ihmisen käyttäytymisen sekä määräävät hänen ratkaisunsa ja niiden ensisijaisena tehtävänä on toimia käyttäytymisen motiivina (Keltinkangas-Järvinen 2004). Golemanin (1995; 1997) mukaan järjen ollessa tunnetta hitaampaa, tulee ensimmäinen toimintaimpulssi uudessa tilanteessa sydäimestä eikä päästä eli toiminta on enemmän tunteen kuin järjen ohjaamaa. Tunteet ohjaavat ihmistä ja jokaisella tunteella on oma toimintamallinsa, jota ne edistävät. Golemanin mukaan kaikki tunteet ovat pohjimmiltaan yllykkeitä tietynlaiseen toimintaan, evoluution myötä kehittyneitä pikaohjeita elämän hallitsemiseksi (Goleman 1995; 1997).

Brennerin ja Saloveyn (1997) mukaan erilaiset tunteet syntyvät, kun ihminen on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Positiiviset tunteet syntyvät, kun ihminen etenee kohti tavoitteitaan ja negatiiviset tunteet puolestaan syntyvät, kun yksilöllä on vaikeuksia tavoitteiden saavuttamisessa (Brenner & Salovey 1997). Myös Kokkonen (2017), Nurmi (2013) sekä Salovey ja Mayer (1990) tuovat esille tunteiden myönteiset vaikutukset ihmisen elämään. Tunteet muun muassa rikastuttavat elämää, tekee siitä mielenkiintoisen ja merkityksellisen. Ne voivat myös opettaa yksilölle itsestään jotain uutta. Lisäksi tunteet ovat tarpeellisia vasteita ympäristön niihin tapahtumiin, jotka elossa säilymisen sekä elämän mielekkyyden kannalta ovat ihmiselle tärkeitä. Yksi tunteiden tärkeimmistä tehtävistä on laittaa ihmisen arkiset tekemiset yksilön hyvinvoinnin näkökulmasta tärkeysjärjestykseen ja näin ollen tunteet saavatkin yksilön hakeutumaan oman hyvinvointinsa kannalta tärkeiden asioiden äärelle. Tunteet myös suojaavat ihmistä ja ohjaavat häntä huomaamaan ympäristön vaaroja sekä välttelemään tai ottamaan etäisyyttä asioihin ja tilanteisiin, jotka ovat hyvinvoinnin kannalta yksilölle vahingollisia. Tunteet ohjaavat yksilöä muuttamaan toimintavalmiuttaan ja valmistaa ihmisen kehoa esimerkiksi pakenemaan, puolustautumaan tai puolustamaan toisia, antamaan periksi ja luopumaan. Lisäksi tunteet vaikuttavat yksilön havaitsemis- ja ajattelutoimintoihin (Kokkonen 2017; Nurmi 2013; Salovey & Mayer 1990).

Sekä Myllyviidan (2016) että Nummenmaan (2010) mukaan tunteet ovat järjestelmällisiä, aivoissa ja kehossa tapahtuvia mekanismeja ja heidän mielestään on tärkeä erottaa biologisesti määräytyneet, automaattisesti toimivat tunnereaktiot sekä niihin liittyvät tunnekokemukset toisistaan. Automaattiset tunnereaktiot ovat lajinkehityksessä muokkautuneita, monimutkaisia elimistön puolustusjärjestelmiä, jotka perustuvat tarkkaan määrättyihin aivojen radastoihin sekä siihen, miten näiden radastojen toiminta muokkaa yksilön kehon ja tietoisuuden tiloja. Automaattisten tunnereaktioiden ensisijainen tehtävä on reagoida ympäristössä tapahtuviin ja yksilön hyvinvointiin merkittävällä tavalla vaikuttaviin tapahtumiin ja muokata hänen kehoaan ja mieltään niin, että hän on valmis kohtaamaan haasteita. Tunteet ovat ensisijaisesti ihmisen toiminnan säätelyjärjestelmä, jonka tehtävänä on varmistaa hänen hyvinvointinsa tilanteissa, joissa se on uhattuna, mutta myös lisätä hyvinvointia entisestään silloin, kun vaarat eivät uhkaa ja fyysiset sekä psyykkiset resurssit voidaan suunnata muualle. Tunnekokemukset puolestaan ovat mielen reaktioita kehon sisäisiin tapahtumiin. Ne merkitsevät yksilölle tietoisuutta siitä, että kehon ja mielen tila suhteessa ympäristöön on muuttunut merkittävällä tavalla ja kehon ja aivojen tilassa on tapahtunut voimakkaita ja nopeita muutoksia. Kun ihminen tulee tunnekokemusten kautta tietoiseksi muun muassa vaaratilanteista, hän pystyy alkaa tahdonalaisesti etsimään erilaisia ratkaisuja vaarojen välttämiseksi. Tietoisten tunnekokemusten myötä ihminen saa tarkempaa tietoa omasta suhteesta ympäristöön ja pystyy arvioimaan paremmin omaa suhdettaan ympäröivään maailmaan (Myllyviita 2016; Nummenmaa 2010).

Sandberg (2021) tuo esille Myllyviidan ja Nummenmaan tavoin tunteiden merkityksen sosiaalisissa ja vuorovaikutustilanteissa. Hänen mukaansa tunteita tarvitaan ihmissuhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen, mutta myös toisten ihmisten huomioimiseen ja auttamiseen. Se on yksi syy siihen, miksi tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä monenlaisissa tilanteissa (Sandberg 2021). Myös Kokkonen (2017) tuo esille tunteiden merkityksen ihmisen sosiaalisen elämään. Hänen mukaansa ilman tunteita olisi haastavaa luoda uusia sekä ylläpitää vanhoja ihmissuhteita tai huolehtia jälkikasvusta. Hän näkee tunteet tärkeiksi myös moraalisen päätöksenteon kannalta, sillä tunteet auttavat ihmistä erottamaan moraaliset tapahtumat ja keskittymään moraalisten ongelmien ratkaisemiseen. Tunteiden määritelmään sisältyy monenlaisia tekijöitä, mutta Kokkonen tiivistää tunteiden käsitteenmäärittelyssä useimpien tutkijoiden yhteiseksi näkemykseksi sen, että tunteet koostuvat vuorovaikutteisesti toimivista fysiologisten reaktioiden, tunneilmaisujen ja omakohtaisten kokemusten osa-alueista (Kokkonen 2017).

Puhuttaessa tunteista, on tärkeää tiedostaa tunteen ja mielialan merkityserot. Lonkan, Hakkaraisen, Salmela-Aron, Ferchenin ja Lautson (2009) mukaan tunne kestää vain lyhyen ajan,

mutta tunteen luoma mieliala eli tunnetila on sen sijaan pidempikestoinen tila. Jääskisen (2017) mukaan tunteen on arvoitu kestävän noin kahdeksan minuutin ajan silloin, kun tuntee tunteen aidosti ja suostuu sen keholliseen kokemukseen. Hänen mukaansa tunne nousee huippuunsa alle puolessa minuutissa ja sen jälkeen voimakkuus alkaa hiljalleen laskea, jos ihminen ei ruoki sitä omilla ajatuksillaan (Jääskinen 2017). Myös Nummenmaan (2010) sekä Saloveyn ja Mayerin (1990) mukaan tunteet syntyvät yleensä nopeasti ja niiden kesto on melko lyhyt. Usein arkielämässä koetut tunteet ovat kestoaltaan muutamista sekunneista muutamiin tunteihin, mutta yleisin tunteiden kesto aika on muutamia sekunteja tai minuutteja eli ne vaikuttavat yksilön toimintaan hetkellisesti. Jos tunnereaktiot olisivat aina pitkäkestoisia, ne eivät ohjaisi niin tarkoituksenmukaisesti toimintaa. Kuitenkin osa tunteisiin liittyvistä prosesseista on ajallisesti paljon hitaampia ja vaikuttavat näin ollen yksilön toimintaan hitaammin. Tunteet puolestaan luovat ihmiselle erilaisia tunnetiloja eli mielialoja ja ne ovat taas kestoaltaan pitkäaikaisempia. Mieliala virittää ihmisen kokemaan tiettytyyppisiä tunteita herkemmin. Kun tunteen tehtävänä on vaikuttaa toiminnan muokkaamiseen, mielialat vaikuttavat enemmän ajatteluun. Ja tunteiden koettu voimakkuus on myös korkeampi kuin mielialan. Lisäksi tunteet liittyvät yleensä johonkin tiettyyn tapahtumaan tai kohteeseen, mutta mielialan syy on usein monien eri tekijöiden aiheuttama. On esitetty myös ajatus siitä, että mielialat olisivat helpommin kontrolloitavissa kuin tunteet (Nummenmaa 2010; Salovey & Mayer 1990). Golemanin (1997) mukaan perustunteet ovat tunteiden ydintä, josta lukemattomat muunnelmat säteilevät ulos päin, kun taas mielialat ovat perustunteiden äärioljoilla olevia, vaimeampia ja pitempikkeitä kuin varsinaiset tunteet ja syntyvät tunteiden vaikutuksesta.

Jokainen ihminen kokee perustunteita. Perustunteiden nimeämisen lista kuitenkin vaihtelee hieman toisistaan. Lonkan ja kollegoiden (2009) esiin tuomaan perustunteiden listaan kuuluvat ilo, suru, rakkaus ja viha. Goleman (1995; 1997) määrittelee ihmisen perustunteiksi vihan, surun, pelon, nautinnon, rakkauden ja häpeän tunteet. Hintikan (2018) esittämä perustunteiden lista on samankaltainen kuin Golemanilla eli ihmisen perustunteita ovat ilo, suru, pelko, viha, inho ja hämmästys. Hän myös perustelee luetteloa Golemanin tavoin sillä, että kyseiset tunteet tunnetaan kansainvälisesti eri kulttuureissa (Hintikka 2018). Myös Sandberg (2021) vahvistaa edellisten näkemykset siitä, että tutkijat maailmanlaajuisesti nimeävät ihmisen perustunteiksi ilon eli mielihyvän, vihan eli suuttumuksen, pelon, surun, inhon sekä hämmästyksen. Goleman (1997) tuo esille, että jokaisella tunteella on oma tärkeä ja ainutlaatuinen tehtävänsä, joka näkyy

tunteen biologisesta tunnusmerkistä eli perustunteesta. Sandbergin (2021) mukaan perustunteilla on merkitystä yksilön käyttäytymisen säätelylle. Jääskinen (2017) nostaa esille sen, että eri tunteet myös tuntuvat eri voimakkuuksilla.

Nurmen (2013) mukaan tunteet ja niiden kohtaaminen on monivaiheinen prosessi. Siihen kuuluvat tunteen herääminen, havaitseminen, hyväksyminen, ilmaiseminen, tunnistaminen, nimeäminen, säätely sekä ymmärtäminen (Nurmi 2013). Tuon näitä asioita tarkemmin esille tutkielmani myöhemmässä vaiheessa, tunnetaitoja ja tunteiden säätelyä käsittelevässä alaluvussa.

1.2 Tunneäly

Tunneäly käsite nostetaan tunteita käsittelevissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa usein esille, jonka vuoksi näen sen myös oman tutkielmani kannalta tärkeäksi. Tunneälyn käsitettä on vaikea määritellä yhdellä tai kahdella sanalla, vaan kirjallisuudessa käsitettä on lähestytty monesta eri näkökulmasta. Niissä kaikissa on nähtävissä järjen ja tunteen symbioosi, rintarinnan kulkeminen eli ihminen tarvitsee molempia sekä järkeä että tunnetta. Mayer ja Salovey (1997) sekä Virtanen (2015) tuovat esille, että äly ja tunne toimivat kiinteässä yhteydessä toisiinsa, käyden vuoropuhelua keskenään. Saarisen ja Kokkosen (2003) mukaan niiden vuorovaikutuksessa ei ole kyse joko–tai–vastakkainasettelusta, vaan sekä–että–ratkaisusta. Ilman järkeä tunteet heittelisivät ihmistä sinne tänne, mutta ilman tunteita hän ei kuitenkaan tietäisi sitä, mikä elämässä on tärkeää (Saarinen & Kokkonen 2003).

Golemanin (1997) mukaan tunneäly koostuu erilaisista taidoista, kuten itsensä motivoinnista ja sinnikkyydestä vaikeuksien edessä, mielihalujen hillitsemisestä sekä kyvystä siirtää tarpeiden tyydytystä, omien mielentilojen hallinnasta ja taidoista ajatella selkeästi erilaisissa tilanteissa, empatiasta ja toivosta. Matthews, Zeidner ja Roberts (2011) mukaan tunneäly on osa laajempaa persoonallisuuden aluetta ja sillä viitataan tyypillisesti käyttäytymiseen sekä tapoihin kokea maailmaa. Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan tunneäly on omien tunteiden tiedostamista joutumatta kuitenkaan niiden vangiksi tai kaappaamiksi. Sundqvist (2012) kiteyttää tunneälyn tarkoittavan taitavaa tunteiden hyväksi käyttämistä sekä niiden hallintaa. Tunneäly on kykyä tuntea kaikkia tunteita sekä niiden tuoman informaation hyväksi käyttämistä. Se on myös taitoa ottaa etäisyyttä omiin tunteisiinsa ja ymmärrystä siihen, ettei jokaiseen tunteeseen ole välttämätöntä reagoida (Sundqvist 2012). Mayerin ja Saloveyn (1997) mukaan tunneäly on

muun muassa kykyä havaita tarkasti tunteita ja kykyä ”päästä käsiksi” tunteisiin ja luoda tunteita, jotka helpottavat ajattelua, kykyä ymmärtää tunteita ja tunnetietoja sekä säädellä niitä niin, että se edistäisi yksilön henkistä ja älyllistä kasvua ja kehitystä.

Saarinen (2001) sekä Saarinen ja Kokkonen (2003) yhdistävät omassa tunneäly määritelmässään sekä Bar-Onin että Saloveyn ja Mayerin tulkintoja tunneälystä. Bar-On on jo vuonna 1999 määritellyt tunneälyn sisältävän joukon henkilökohtaisia emotionaalisia ja sosiaalisia kykyjä ja taitoja, jotka vaikuttavat yksilön kykyyn selviytyä onnistuneesti ympäristön vaatimuksista. Se on niin sanottu taktinen taito, jota tarvitaan ”tässä ja nyt” -tilanteissa selviytymiseen. Salovey ja Mayer pitävät tunneälyn kannalta keskeisinä tekijöinä yksilön kykyä vaikuttaa omiin ja toisten tunnetiloihin. Näiden pohjalta Saarinen ja Kokkonen määrittelevät tunneälyn kyvyksi sekä tunnistaa että tulkita itsestä ja muista nousevia tunteita ja tuottaa näistä tunnehavainnoista asianmukaisia päätelmiä ja säätelytoimia oman ajattelun ja toiminnan tueksi. Tunneälyssä on heidän mukaansa kyse yksilön itseensä sekä muihin ihmiseen ja tilanteisiin liittyvistä tunnetiedoista ja -taidoista ja näiden pohjalta rakentuvista toimintatavoista (Saarinen 2001; Saarinen & Kokkonen 2003).

Saarisen (2001) mukaan perinteistä järkeä ja älykkyyttä on tutkittu ihmisen elinaikana jo pitkään ja erilaisia älykkyyttä mittaavia testejä on käytössä moniin tarkoituksiin. Testien alkupe räisenä tarkoituksena on ollut seuloa yksilöistä älykkäimmät esimerkiksi tiettyihin koululaitoksiin tai työtehtäviin eli erotella ”jyvät akanoista”, kuten Saarinen asian ilmaisee (Saarinen 2001). Tutkijat ovat kuitenkin paljon pohtineet ja kritisoineet sitä, että riittääkö perinteinen järkeen pohjautuva älykkyys menestymiseen elämässä. Muun muassa Goleman (1997; 2014) on sitä mieltä, että älykkyys ja tunneäly eivät ole toisensa poissulkevia taitoja, vaan erillisiä kykyjä. Hän tuo useissa teoksissaan esille suuren määrän tutkimustuloksia sekä elävän elämän esimerkkejä, joilla hän pyrkii osoittamaan, että korkeilla kouluarvosanoilla tai älykkyysosamäärillä on todellisuudessa hyvin vähän merkitystä tai ne voivat vaikuttaa jopa haitallisesti yksilön menestymiseen elämässä, työssä ja toimissa, jos häneltä puuttuu tunneäly. Hänen esille nostamissaan tutkimustuloksissa ihmisiä on seurattu jopa useamman vuosikymmenen ajan eri puolilla maailmaa ja tulokset niissä ovat olleet samankaltaisia eli erilaisten kouluarvosanojen ja pisteiden yhteys esimerkiksi työssä menestymiseen on hyvin pieni tai jopa haitallinen. Hänen mukaansa kouluissa korostetaan vahvasti älyllisiä taitoja ja unohdetaan tunneälyn piirteet, joilla kuitenkin on suuri merkitys yksilön tulevaisuuden ja elämän kannalta. Tunne-elämässä voi sekä onnistua että epäonnistua aivan samalla tavoin kuin esimerkiksi matematiikassa tai kielissä. Tunnetaidot vaativat omia valmiuksiaan ja niiden avulla voidaan selittää ja

ymmärtää, miksi joku menestyy elämässään, mutta toinen yhtä älykäs puolestaan ei. Golemanin mukaan tunnekyvykyys on metakyky, jonka avulla yksilö osaa käyttää myös muita kykyjään. Tunnetaitoiset ihmiset, jotka sekä ymmärtävät omat tunteensa ja kykenevät hallitsemaan niitä, mutta myös ymmärtävät toisten tunteet ja osaavat ottaa ne huomioon, ovat muita paremmassa asemassa kaikilla elämän osa-alueilla. He ovat usein myös muita aikaansaavempia ja tyytyväisempiä elämään. Ja ihmiset, jotka eivät kykene hallitsemaan omaa tunne-elämäänsä, käyvät jatkuvia sisäisiä taistelujaan, eivätkä onnistu ajattelemaan selkeästi tai keskittymään työntekoon (Goleman 1997; Goleman 2014; Saarinen 2001).

Golemanin (2014) mukaan tunneälyn kyvyt alkavat kehittyä jo varhain, kehittyen jatkuvasti elämäkokemuksen myötä. Saarisen ja Kokkosen (2003) mukaan tunneälyä voi jokainen yksilö kehittää ja sen kehittäminen on kiinni erilaisista tunteista, kuten rohkeudesta, halusta ja innostuksesta. Tunneälyn kehittäminen vaatii edellä mainittujen tunteiden lisäksi aikaa ja vaivaa. He nostavat tunneälyn kehittämisen ohjeeksi Dalai Laman kuvaaman onnellisen elämän saavuttamisen strategian: ”Meidän täytyy tulla tietoisiksi asioista, jotka tuottavat meille onnellisuutta ja asioista, jotka estävät onnellisuuden toteutumista elämässämme. Kehittyminen on näiden esteiden poistamista yksi kerrallaan” (Saarinen & Kokkonen 2003, s. 22).

1.3 Tunnetaidot ja tunteiden säätely

Brennerin ja Saloveyn (1997) sekä Nummenmaan (2010) mukaan ihmisen tullessa tunnekokemustensa kautta tietoisiksi tunnereaktioistaan, hän kykenee tahdonalaisesti etsimään erilaisia ratkaisukeinoja toimintaansa ja kykenee tehostamaan automaattisia tunnereaktioita. Hintikan (2016; 2018) mukaan tunnetaidoissa on kyse tunteiden tunnistamisesta, nimeämisestä sekä ilmaisemisesta. Tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen oppiminen auttaa ymmärtämään tunteita, mutta mahdollistaa myös tunteiden hallinnan. Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan tunnetaidot koostuvat erilaisista taidoista eli taidosta tunnistaa, tiedostaa ja toimia tunteiden tasapainossa, taidosta huomata, vaalia sekä vahvistaa myönteisiä tunteita, taidosta kohdata, hyväksyä, ymmärtää ja ratkaista vaikeita tunteita sekä taidosta ymmärtää ja eläytyä toisten tunteisiin. Myös Jääskisen (2017) mukaan tunnetaidoissa on kyse siitä, miten ihminen tunnistaa, sietää, säätlee, ilmaisee, purkaa ja käsittelee tunteita. Hän nostaa esille myös tunnetaitoihin kuuluvana asiana sen, miten yksilö huolehtii omasta voimaantumisestaan pitkällä aikavälillä. Hän pitää tunnetaitojen kehittämisessä kuitenkin olennaisena tunteen kohtaamista ennen tunteen säätelyä

ja ilmaisua, sillä ilman tunteen kohtaamista ja kokemista, ei tunteen viestiä voi kuulla (Jääskinen 2017).

Webster-Strattonin (2011) mukaan tunnetaidot ovat keinoja tunteiden säätelyyn. Tunteiden säätely on yksilön kykyä hallita omia tunteitaan asiaankuuluvalla tavalla tunteita herättävissä tilanteissa (Webster-Stratton 2011). Brennerin ja Saloveyn (1997) sekä Sandbergin (2021) mukaan tunteiden säätelyä tarvitaan erilaisiin sisäisten ja ulkoisten ärsykkeiden sekä impulssien kontrollointiin. Yksilön tulee tunnistaa, hallita, kanavoida sekä käsitellä omia tunnereaktioitaan, mutta samalla ottaa huomioon myös ympäristön tunnereaktioita. Tunnesäätelytaidot vaikuttavat vahvasti myös psyykkiseen ja fyysiseen kehitykseen. Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan yksilön tunteiden itseilmaisua, niiden muotoa, voimakkuutta sekä ilmentymistä niin käyttäytymisessä kuin kaikessa muussakin toiminnassa. Tunteiden säätely on itsensä kontrollointia ja hillintää, mutta myös toimintaa muita kohtaan erilaisissa tilanteissa. (Brenner & Salovey 1997; Sandberg 2021).

Myllyviidan (2016) mukaan tunteita voi säädellä tunteiden tunnistamisen, kokemisen ja ilmaisun lisäksi myös valitsemalla tilanteet, johon osallistuu, muuttamalla itse tilannetta, kiinnittämällä huomion eri seikkoihin tilanteessa, muuttamalla tilanteen arviointia sekä muokkaamalla omia reaktioita tilanteessa. Hänen mukaansa tunteiden säätely voidaan jakaa tilannetta ennakoihiin strategioihin sekä tunnereaktioihin kohdennettuihin strategioihin. Ennakoivilla strategioilla pyritään estämään epämiellyttävän tunteen syntyminen jo ennen tunteen syntymistä. Myös uuden tulkinnan muodostaminen on yksi tapa säädellä tunnetta ja kun tilanne tulkitaan neutraalilla tai positiivisella tavalla, se vähentää tunteen kehollisia reaktioita ja auttaa yksilöä muistamaan tilanteen paremmin. Tunteen tukahduttaminen puolestaan ylläpitää kehon fysiologista reaktioita pidempään ja heikentää näin kykyä muistaa tilanteen yksityiskohtia. Tunteen tukahduttaminen myös lisää kehon reagoivuutta tilanteessa sekä vaikeuttaa ihmissuhteita. Tietoisuus omasta toiminnasta ja kyky säädellä omaa käyttäytymistä ovat oleellisia taitoja elämän hallinnan kannalta (Myllyviita 2016).

Puhuttaessa tunnetaidoista ja tunteiden säätelystä, ilmenee kirjallisuudessa myös käsitteet tunneälytaidot ja sosioemotionaalinen kompetenssi. Isokorven (2004) mukaan tunneälytaidoissa yhdistyvät sekä tunnekokemukset että ajattelu eli kyky tunnistaa tunteiden merkityksiä ja käyttää kyseisestä tietoa järkevästi ongelmanratkaisuisissa. Kykyihin sisältyvät ensinnäkin tunteiden tiedostaminen itsessä ja muissa sekä niiden ilmaiseminen, toiseksi tunteiden helpottaminen eli emotionaalisen ja kognitiivisen tiedon integroiminen, kolmanneksi tunteiden ymmärtäminen ja

niiden järkevä ja rehellinen selittäminen sekä neljänneksi tunteiden hallinta eli tunteiden säätely emotionaalista ja älyllistä kasvua edistävästi (Isokorpi 2004). Virtanen (2015) käyttää käsitettä tunneälytaito, tuodessaan esiin tunnetaitoihin ja tunteiden säätelyyn liittyviä tekijöitä. Hän erottaa toisistaan **henkilökohtaiset tunneälytaidot** ja **sosiaaliset tunneälytaidot**. Henkilökohtaiset tunneälytaidot määrittelevät sen, miten yksilö sekä 1) tiedostaa että 2) hallitsee itseään ja sosiaaliset taidot pitävät sisällään sen, miten ihmissuhteita 3) havaitaan ja 4) hallitaan. Kaikki neljä kompetenssialuetta pitävät sisällään tunneälyn ominaispiirteitä, tunneälytaitoja, jotka perustuvat tunneälyyn. Ne ovat kykyä tunnistaa, ymmärtää sekä käyttää itseä ja muita koskevaa tunnetietoa hyväksi toiminnassa (Virtanen 2015).

Hintikka (2016; 2018), Kiviluote (2019; 2020), Mayer ja Salovey (1997), Saarni (1997) sekä Sandberg (2021) käyttävät käsitettä sosioemotionaalinen kompetenssi. Hintikan (2016; 2018) mukaan emotionaalinen kompetenssi tarkoittaa kykyä käsitellä omia emootioita, mutta myös taitoa tunnistaa toisen emootioita ja tulla toimeen sekä omien että toisten emootioiden kanssa. Sosioemotionaalisella kompetenssilla hän tarkoittaa sekä sosiaalista että emotionaalista kompetenssia, sillä ne liittyvät läheisesti toisiinsa ja ovat osittain myös päällekkäisiä (Hintikka 2016; 2018). Hintikka, Kiviluote, Mayer ja Salovey, Saarnin sekä Sandberg määrittelevät sosioemotionaalisen kompetenssin yksilön tunne-elämän jalustaksi, kokonaisvaltaiseksi tunne-elämän vuorovaikutussuhteiden sosiaalisesti pätevyudeksi, pystyvyydeksi ja kyvyksi toimia erilaisissa tilanteissa. Tavoitteena on saavuttaa omat päämäärät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niin, että myös myönteiset suhteet muihin säilyvät. Sosioemotionaalinen kompetenssin myötä yksilöllä on taitoja tunnistaa ja huomioda vertaisten tunteita sekä hallita ja käyttää tunne- ja sosiaalisia taitoja. Sen kehittyminen alkaa lapsen syntymästä, muotoutuen koko elämän kestäväksi prosessiksi vuorovaikutuksessa lapsen ja hänen lähiympäristönsä kanssa (Hintikka 2016; 2018; Kiviluote 2019; 2020; Mayer & Salovey 1997; Saarni 1997; Sandberg 2021).

Jääskisen (2017) mukaan tunnetaitojen harjoittamisella ja opettelemisella on monenlaisia vaikutuksia yksilön elämään. Tunnetaidot vaikuttavat ihmisen käyttäytymiseen ja itseensä sekä muihin suhtautumiseen. Ne vaikuttavat myös yksilön psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin. Lisäksi tunnetaidot tukevat yksilöä ihmiseksi kasvussa, itsetunnon kehittämisessä sekä ihmissuhteissa. Ne toimivat myös suojana elämän kolhuja vastaan. Tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen suhde toisiinsa on hyvin kiinteä. Osatessaan toimia omien tunteiden kanssa, ihminen kykenee yleensä huomioimaan myös toiset ihmiset sosiaalisissa tilanteissa (Jääskinen 2017).

1.4 Tunteet kulttuurisena ilmiönä

Keltinkangas-Järvisen (2004) mukaan ihmisen tunteidenilmaisutapaa pidetään usein yksilöllisenä ja persoonallisuuteen liittyvänä, mutta syvimmillään tunneilmaisut ovat kuitenkin kulttuurin ja kasvatuksen tuottamaa tulosta. Tunteiden ilmaisussa ilmenee sekä yksilön saama kasvatusta että ympäristön vaikutus vähintäänkin yhtä paljon kuin hänen oma persoonallisuutensa (Keltinkangas-Järvinen 2004). Lonkan ja kollegoiden (2009) mukaan kulttuuri, arvot ja käyttäytymisnormit ohjaavat yksilön tunteita. Esimerkiksi uskonnolliset arvot voivat olla ihmiselle hyvin tärkeitä ja vaikuttaa yksilön tunteisiin (Lonka ym. 2009). Sekä Keltinkangas-Järvinen (2004) että Saarni (1997) tuovat esille, että kulttuureissa määritellään usein niin tunteiden ilmaisutapa kuin myös se, mitkä tunteet ovat sopivia ilmaista ja mitkä puolestaan ei. Joissakin kulttuureissa voidaan sanoa sekin, mitä tunteita ihminen ylipäättään saisi tuntea ja mitä ei. Pohjimmiltaan tunneilmaisujen yksilöllisyydessä eri kulttuureiden välillä ei ole aina kyse niinkään tunteiden erilaisuudesta, vaan siitä, miten ihminen on onnistunut sopeuttamaan yksilölliset tunteensa kulttuurin odotuksiin tai miten tiukat kasvatuksen vaatimukset ovat yksilön kohdalla olleet. Eli yksilöllä on kaikissa kulttuureissa valmius samanlaisiin tunteisiin (Keltinkangas-Järvinen 2004; Saarni 1997).

Sandberg (2021) tuo esille, että ympäri maailmaa ihmiset tuntevat samanlaisia perustunteita ja kokevat ja reagoivat niihin kehollaan samalla tavalla. Vaikka perustuntemukset jokaisella ihmisellä ovat samat, on kuitenkin kulttuurillisia eroja siinä, miten niitä voi ilmaista ja jotkin tunteet voivat olla kulttuurillisesti hyväksytympiä kuin toiset (Sandberg 2021). Virtasen (2015) mukaan yhteisöjen kannalta tunteet toimivat erilaisten kulttuurin mukaisten roolien, normien ja arvojen siirtäjinä.

Schulman ja Nurmi (2013) nostavat esille näkemyksen, että perinteisesti suomalaisessa kulttuurissa on vältetty puhumasta tunteista. Keltinkangas-Järvisen (2004) mukaan suomalaisessa kulttuurissa on vallinnut ajatus siitä, että ”suomalainen puhuu vain silloin, kun on asiaa ja silloinkin turhia jaarittelematta”. Myös useat suomalaiset sananlaskut ja myytit korostavat vähäpuheisuutta viisauden, harkinnan, älykkyyden ja miehisyyden merkkinä. Sananlaskut opettavatkin hillitsemään itsensä ja paras tapa siihen on tukahduttaa kaikki mahdolliset esiin pyrkivät tunneilmaisut. Tämä tuo selkeästi esille sen, että suomalaisessa kulttuurissa avoin tunteista puhuminen on vierasta. Suomalaisessa kulttuurissa korostuu etenkin sananlaskujen kautta naisten ja miesten välisten tunneilmaisujen ero. Ajatellaan, että naiset ovat heikompia kuin miehet ja

he eivät kykene hillitsemään itseään ja tunteitaan niin hyvin kuin miehet ja miehen tunnusmerkki on puolestaan tunteiden kontrolli ja hillintä. Suomalaisuuteen ajatellaan kuuluvan tunteiden kätkeminen ja itsensä hillitseminen ja se, että tunteet tulisi irrottaa päätöksistä ja ratkaisuista, jonka jälkeen ne muuttuvat viisaiksi ja järkeviksi (Keltinkangas-Järvinen 2004). Blombergin (2010) mukaan etenkin myönteisiä tunteita ole tapana jakaa tai analysoida.

Sukupuolisuus on mielenkiintoinen tekijä suomalaisessa tunneilmaisu kulttuurissa, joka nousee usein esille myös sananlaskuissa. Keltinkangas-Järvinen (2004) nostaa esille ajatuksen siitä, onko suomalainen elämänasenne rakentanut sananlaskut vaiko kansanperinne muovannut suomalaisen elämänasenteen. Hän mainitsee kirjassaan esimerkin tutkimuksesta, jossa pojan tunne-elämä on sanalaskujen mukainen. Tutkimuksessa oli verrattu murrosikäisiä poikia samanikäisiin tyttöihin ja tutkimuksessa oli havaittu, että poikien tunneskaala oli melko lailla pakkasen puolella. Pojat olivat kertoneet, olevansa silloin tällöin vihaisia, kiukkuisia, aggressiivisia tai surullisia ja positiivisten tunteiden huippu oli ”OK”. Mielettömiä riemun tai haltioituneisuuden tunnetta he eivät kokeneet. Tyttöillä oli puolestaan ollut koko laaja tunneasteikko käytössään. Toinen ero, joka tyttöjen ja poikien välillä tuli esille tutkimuksessa oli se, että pojat kokivat omat tunteet sekä niiden kuvaamisen vieraaksi (Keltinkangas-Järvinen 2004).

Saarisen ja Kokkosen (2003) mukaan suomalaisessa kulttuurissa on opittu vahvasti siihen, että etenkin vaikeimpia tunteita ei ole hyvä näyttää liikaa ulos päin, joka vaikuttaa siihen, että tunteiden näyttäminen koetaan heikkoutena, hallitsemattomuutena sekä epärationaalisuutena. Näin siitäkin huolimatta, että tiedämme tunteiden myönteisen voiman ihmisille: tunteet auttavat ihmistä tunnistamaan tärkeitä asioita elämässä. Kulttuurillinen pyrkimys tulisi suunnata siihen, että kaikki tunteet olisivat hyväksytyjä ihmisen elämässä (Saarinen & Kokkonen 2003).

2 Tunnekasvatus

Tässä luvussa käyn aluksi läpi, miten lapsen ja nuoren tunne-elämän kehittyä eri ikävaiheissa vauvaiästä nuoruuteen. Sen jälkeen keskityn tarkemmin tunnekasvatukseen, mitä merkitystä tunnekasvatuksella on ja mitä se tarkoittaa koulun ja opettajan näkökulmasta. Tuon kirjallisuuden kautta esille myös opettajan omia tunteita sekä tunnetaitojen merkitystä koulussa ja opetuksessa sekä luvun lopuksi opettajan toimintaa tunnekasvattajana.

2.1 Tunne-elämän kehitys

Keltinkangas-Järvisen (2004) sekä Lonkan ja kollegoiden (2009) mukaan tunteilla on kaikille ihmiselle yhteinen biologinen pohja. Tietyt tunteet ilmenevät kaikilla vauvoilla ja niitä he myös osoittavat samalla tavalla. Lisäksi vauvat osaavat tulkita tiettyjä tunteita, ilmeitä ja eleitä oikein. Sekin, missä järjestyksessä tunteet vauvalle tulevat, on biologian määräämää. Samoin on myös sellaisia tunteita, jotka jokainen aikuinen kokee ja ilmaisee samalla tavalla samassa tilanteessa (Keltinkangas-Järvinen 2004; Lonka ym. 2009).

Dunderfeltin (2011) mukaan ihminen on kulttuuriolento, joka kehittyä täyteen kasvuunsa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kehitys tapahtuu sekä biologisella että psykologisella tasolla tietyn aikataulun mukaisesti. Erilaiset herkkyykskaudet ovat ajankohtia, jolloin jokin inhimillisen kyvyn oppiminen käy parhaiten (Dunderfelt 2011). Kemppaisen (2000) mukaan tunne-elämän herkkyykskaudet ajoittuvat varhaislapsuuteen, murrosikään sekä sitä seuraavaan identiteettikriisiin ja näiden kehitysvaiheiden aikana lapsi ja nuori on erityisen herkkä tunnekasvatukselle.

Dunderfelt (2011) sekä Saarni (1997) tuovat esille, että tunteet kehittyvät sekä aistimusten että ihmissuhteiden vaikutuksessa. Jo pieni lapsi, joka ei vielä kykene puhumaan tai kommunikoidaan sanoin tai käsittein, aistii maailman ympärillään, hän näkee, kuulee ja tuntee. Näiden aistien kautta saatujen kokemusten merkitys on kehityksellisesti tärkeitä lapselle. Ihmissuhteiden kautta saadut sanalliset, eleiden, äänenpainojen ja tunneilmapiirin kokemukset välittävät lapselle erilaisia merkityksiä ja aikomuksia. Lapsen psyykinen sisäisyys rakentuu eli hän ”ottaa maailman sisäänsä” aistimuksina, kokemuksina ja ihmissuhteina, muodostaen näin tajuntansa syvän peruserrostuman (Dunderfelt 2011; Saarni 1997).

Dunderfeltin (2011) mukaan ensimmäisten ikävuosien aikana syntyy vaihteittain lapsen minuus, jossa on tärkeä saada kokea kiintymisen ja perusturvan tunne. Nurmiraanan, Leppämäen ja

Horpun (2009) mukaan erityisesti näiden ikävuosien aikana lapsi tarvitsee muita sekä fyysisesti että psyykkisesti, jotta hän säilyisi hengissä. Jääskisen (2017) mukaan varhainen kiintymyssuhde ja vuorovaikutustilanteet lähihuoltajaan muodostavat pohjan ihmisen myöhemmille ihmissuhteille, tunne- ja sosiaalisille taidoille sekä mielen ja kehon hyvinvoinnille. Vauvalla tunneilmaisu on välitöntä ja aitoa ja osana minuuden kehittymiseen kuuluukin kokemukset omista tunteista, jota vauva viestii käyttäytymisellään ja hakee niille hyväksyntää kasvattajalta (Jääskinen 2017). Mayer ja Salovey (1997) jatkavat, että vähitellen syntyy myös käsitys siitä, että lapsen tunteet ovat omia erillisiä tunteita ja voivat poiketa muiden ihmisten tunteista. Nurmirannan ja kollegoiden (2009) mukaan kiintymyssuhteen vakiintuminen mahdollistaa lapselle tunteen siitä, että on turvassa, vaikkei kasvattaja olisikaan aina näköpiirissä. Kiintymyssuhdeteoria lapsen tunne-elämän kehittymisen kannalta on merkityksellinen, koska se kuvaa vuorovaikutusprosesseja, jossa lapsi oppii säätelemään aikuisen avulla omaa sisäistä maailmaansa, tunteitaan ja tarpeitaan sekä ilmaisemaan itseään (Nurmiranta ym. 2009). Kaltiala-Heino (2013) sekä Nurmiranta ja kollegat (2009) tuovat esille, että on tärkeää, että kasvattaja tuo jo pienen lapsen tietoisuuteen erilaisia tunne-elämän taitoja eli hän tunnistaa, ymmärtää ja nimeää niitä, sillä näin lapsi tulee vähitellen tietoiseksi omista tunteistaan. Heidän mukaansa varhaisessa vuorovaikutuksessa on myös tärkeää, että kasvattajalla on herkkyyttä vastata lapsen tarpeisiin ja hän antaa lapselle mahdollisuuden ilmaista erilaisia tunteita (Kaltiala-Heino 2013; Nurmiranta ym. 2009). Mayer ja Salovey (1997) kokoavat yhteen edellä mainitun ja heidän mukaansa lapsi oppii näin luottamaan siihen, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja niitä on lupa ilmaista. Nurmen (2013) mukaan lapsi, joka saa tunneilmaisulleen sekä tilaa että rajat, kehittyy kasvattajan tuella sietämään erilaisia tunteita, myös niitä vaikeimpia tunteita.

Mayerin ja Saloveyn (1997) sekä Nurmirannan ja kollegoiden (2009) emotionaalinen kompetenssi, eli kyky tunnistaa, ymmärtää, ilmaista ja säädellä tunteita, kehittyy koko lapsuusiän. Kun vastasyntynyt ilmaisee tunteitaan kokonaisvaltaisesti, niin noin neljän kuukauden ikäinen osaa käyttää jo ilmeitä tunteidensa ilmaisussa. Parin vuoden ikäisenä lapsi osaa puheen kehityksen myötä nimetä tunteitaan sekä keskustella niistä toisten kanssa. Kolmivuotiaan tunnetaitoihin kuuluu jo taito tulkita toisten tunteita sekä ymmärtää tunteiden syitä ja seurauksia. Hän osaa myös selittää toisten käyttäytymistä (Mayer & Salovey 1997; Nurmiranta ym. 2009). Jääskisen mukaan leikki-ikäinen ilmaisee tunteitaan kehon ja sanojen kautta ja hän työstää tunnekokemuksiaan leikin, peuhaamisen sekä mielikuvituksen kautta. Nämä keinot toimivat samalla tunteiden purkukanavana lapselle. Leikki-ikäisen tunteiden säätely on vielä enemmän toiminnallista kuin mielen sisäistä säätelyä (Jääskinen 2017).

Webster-Stratton (2011) tuo esille, että kouluikässä tunne-elämän kehitys muuttuu monimutkaisemmaksi ja abstraktimmaksi prosessiksi, reflektiiviseksi, lapsen omien tunteiden sekä ympäristön ohjaamaksi. Jääskinen (2017) ja Kaltiala-Heino (2013) tarkentavat, että esikoulussa ja ensimmäisillä koululuokilla olevalla lapsella taidot ovat jo siinä vaiheessa, että hän kykenee ymmärtämään hyvin toisten tunteita ja hän pystyy säätelemään tunneilmaisujaan sosiaalisten odotusten mukaisesti sekä arvioimaan oman tunteensa sekä sen ilmaisun vaikutusta muihin ihmisiin. Brenner ja Salovey (1997) sekä Nurmiraanta ja kollegat (2009) määrittelevät, että noin kymmenenvuotiaalla taidot ovat vieläkin kehittyneemmät ja hän on oppinut säätelemään omia tunteitaan käyttämällä erilaisia ongelmanratkaisutapoja: hakemalla tukea, ajattelemalla uudella tavalla, pohtimalla tai kuvittelemalla. Jääskinen (2017) tuo esille, että tämän ikäinen osaa tutkia omia tunteitaan, sekä niiden syntymistä että niihin vaikuttavia tekijöitä, mutta myös sitä, miten omia tunteita voi säädellä. Brenner ja Salovey (1997) sekä Sandberg (2021) muistuttavat, että taitojen harjoittelu ei kuitenkaan tapahdu hetkessä, vaan kehittyminen on useita vuosia kestävä, pitkä prosessi, joka etenee vaiheittain lapsen kehityksen ja kasvun mukaan. Yksilölliset erot ovat voivat olla isoja ja ammattikasvattajan tulee tiedostaa nämä ja toimia pitkäjänteisesti sekä huomioida lapsen taitojen prosessimainen kehittyminen (Brenner & Salovey 1997; Sandberg 2021).

Dunderfeltin (2011) mukaan nuoruus on voimakasta yksilöllisyyden aikaa, jolloin hänen tulee oppia ohjaamaan omaa elämäänsä oman yksilöllisyytensä kautta yhä tietoisemmin suhteessa toisiin ihmisiin, luontoon ja koko maailmankaikkeuteen. Jääskisen (2017) ja Webster-Strattonin (2011) mukaan keho ja mieli muuttuvat, voimistuneen hormonitoiminnan myötä psyykkinen olotila vaihtelee sekä lisää säätelemättömyyttä, jolloin myös harkintakyky saattaa olla usein hukassa ja epävarmuus itsestä, muuttuvasta kehosta ja tunteista hämmentävät, jolloin nuori näkee ja kokee asiat monesti myös aika mustavalkoisina. Dunderfeltin (2011) sekä Leskisenojan & Sandbergin (2019) mukaan kapinointi ja protestointi auktoriteetteja vastaan on voimakkaimmillaan, ystävyysuhteet korostuvat, minäkokemukset selkiytyvät ja pohdinnat omasta asemasta maailmassa ovat ajankohtaisia. Nämä näkyvät myös tunne-elämän myllerryksenä nuoren elämässä. Heidän mukaansa nuoruuden yhtenä kehitystehtävänä on saavuttaa tunne-elämässä itsenäisyys vanhempiin ja muihin aikuisiin nähden. Erilaiset sosiaaliset suhteet ja tilanteet kasvattavat ja kehittävät nuorta tulevaan aikuisuuteen (Dunderfelt 2011; Leskisenoja & Sandberg 2019). Lonka ja kollegat (2009) tuovat esille, että vaikka nuoruudessa tunteet ja mielialat vaihtelevat voimakkaasti ja tuntuvat erityisen intensiiviseltä, niin kokemuksen myötä ihminen oppii

kuitenkin tunnistamaan ja säätämään tunteitaan paremmin. Kemppaisen (2000) mukaan nuoren turvallinen kasvuympäristö ja luotettavat aikuissuhteet ympärillä antavat perustan tasapainoiselle aikuisuudelle.

2.2 Tunnekasvatus koulussa

Sandbergin (2021) mukaan lapsen tunnekasvatuksen lähtökohtana tulee olla tietoisuus siitä, että häneltä puuttuu tietoja ja taitoja, mutta niitä halutaan kehittää sekä vahvistaa jokapäiväisillä toimintatavoilla. Sandbergin (2021) tavoin myös Nurmi (2013) tuo esille, että lapsen ja nuoren on tärkeä saada kokea monenlaisia tunteita erilaisissa ympäristöissä ja heitä täytyy tukea ilmaisemaan erilaiset tunteensa niin, ettei ketään satuteta tai loukata ja ettei mitään myöskään rikota. Leskisenojan ja Sandbergin (2019) mukaan nuoruuden tunnekuohujen ollessa voimakkaita, aikuisen tehtävä on ohjata nuorta oikeaan suuntaan ja hänen tulee olla nuoren saatavilla, jolloin nuorella on turvallinen tunne siitä, ettei hän ole tunteidensa kanssa yksin. Nurmi (2013) tuo esille, että tunnetaidot kehittyvät, kun kasvattaja pysähtyy lapsen ja nuoren rinnalle ohjaajan roolissa johdonmukaisesti, kunnioittavasti ja pitkäjänteisesti.

Lapsen tunnekasvatus on aikuisen tehtävä: velvollisuus ja vastuu. Jääskinen (2017) tuo esille, että lapsen saadessa ilmaista itseään vapaasti kasvattajan toimiessa tunteiden säätelyssä sekä turvallisena mallina että sanoittajana ja ohjaajana, hän saa näin hyvät eväät oman tunne-elämänsä kehittymiseen. Kemppaisen (2000) mukaan tietoista tunnekasvatusta tulee toteuttaa koko lapsuus- ja nuoruusvuosien ajan ja on huomioitava myös se, ettei tunnekasvatusta voida korvata millään muulla kasvatuksellisella tekijällä.

Sandbergin (2021) mukaan on tutkimuksin osoitettu se, että lapsilla, joilla on haasteita tunteiden tunnistamisessa, nimeämisessä ja ilmaisemisessa, käyttäytyvät usein aggressiivisemmin kuin muut lapset. Ja lapset, jotka kykenevät tunteiden säätelyyn, ovat yleensä vähemmän aggressiivisia. Tämä selittyy muun muassa sillä, että kyseisillä lapsilla on tunnetaitoja eli työkaluja omien tunteiden säätelyyn. Hän nostaa esiin myös kielteisten tunteiden vaikutukset yksilöön. Kielteisten tunteiden toistuva kokeminen on merkittävä riskitekijä lapsen somaattiselle ja psyykkiselle terveydelle, jolloin vahvuusperustaisen pedagogiikan tukeminen on tunnetaidoissa tärkeää (Sandberg 2021).

Leskisenoja ja Sandberg (2019) tuovat esille, että koulun tehtävänä on sivistää niin sydäntä kuin mieltäkin ja kun koulussa kyetään tekemään oikeita asioita lapsen tunne-elämän kehittymisen

kannalta, on sillä kauaskantoiset vaikutukset yksilön tulevaan elämään. Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan koulussa opettaja näkee ja kohtaa päivittäin työssään sen, miten tunteet ja oppiminen kulkevat käsi kädessä: oppiminen itsessään herättää useita erilaisia tunteita, mutta myös luokan ilmapiirillä sekä opettajan ja oppilaan tunteilla on todettu olevan vaikutuksia oppimistuloksiin. Tunteiden herätessä myös muistaminen tehostuu ja opettajan taitava tunneilmaisuus tehostaa oppimista. Oppilaiden kokemat tunteet vaikuttavat siihen, miten he oppivat sekä siihen, mitä heille kouluajalta jää muistiin (Lahtinen & Rantanen 2019).

Kautto-Knape (2012), Lahtinen ja Rantanen (2019) sekä Sandberg (2021) tuovat esille, että yksilöllisen tunnekokemuksen lisäksi koko luokkayhteisön tunneilmapiirillä eli suotuisalla tunneilmastolla on todettu olevan lähes yhtä merkittävä vaikutus oppimiseen kuin oppilaan kyvyillä ja lahjakkuustekijöillä. Etenkin positiivisesti kannustavalla, oppilaan kykyihin luottavalla ja välittävällä ilmapiirillä on tärkeä merkitys. Oppilaan kokiessa opettajansa turvalliseksi ja kannustavaksi, hänen kykynsä omaan tunnesäätelyyn kasvaa (Kautto-Knape 2012; Lahtinen & Rantanen 2019; Sandberg 2021). Eliaksen, Kressin ja Hunterin (2013) mukaan hyvä luokan ilmapiiri rakentuu perustalle, jossa oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi ja heitä kunnioitetaan ja arvostetaan. Oppilaat myös sitoutuvat yhteiseen toimintaan paremmin, jos heillä on mahdollisuus vaikuttaa yhteisiin asioihin. Luokassa tulisi vallita positiivinen, kannustava ja motivoiva asenne jokaista oppilasta kohtaan ja opettajalla tulisi näyttää se, että hän luottaa oppilaiden kykyihin ja osaamiseen. Näiden on todettu vahvistavan myös oppaiden tunneälytaitoja (Elias ym. 2013).

Sandbergin (2021) mukaan onnistuneen itsesäätelyn avulla yksilö kykenee tunnekokemuksien kanssa suotuisaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ryhmässä. Hyvinvointia vahvistavien eli myönteisten tunteiden on todettu olevan jokaiselle yksilölle tärkeitä tunteita. Niiden on todettu vaikuttavan myönteisesti myös yksilön muistamiseen, uuden oppimiseen, keskittymiseen sekä luovaan ongelmanratkaisuun, mutta myös edistävän yksilön elämän tarkoituksellisuuden tunnetta ja auttavan löytämään ratkaisuja erilaisiin neuvottelutilanteisiin (Sandberg 2021). Myös Saarisen ja Kokkosen (2003) mukaan erityisesti myönteisten tunteiden on havaittu parantavan muistia ja edistävän sekä ongelmanratkaisua että päätöksenteon joustavuutta. Leskisenojan ja Sandbergin (2019) tuovat esille, että myönteisten kokemusten myötä oppilaan käsitys omasta itsestä vahvistuu ja hän tietää osaavansa toimia itsensä kanssa ja selviytyvänsä elämästä sekä kestää mahdolliset epäonnistumiset ja ristiriidat.

Eliaksen ja kollegoiden (2013) mukaan koulussa on keskitytty pitkälle lasten akateemisten taitojen vahvistamiseen, eikä niinkään ole tunnistettu sitä, että lasta tulisi huomioida kokonaisuutena, kokonaisena ihmisenä. Akateemisen tiedon lisäksi koulussa tulisi kuitenkin opettaa sosiaalis-emotionaalista älykkyyttä, tunnetaitoja, keskittyä perinteisten älyllisten taitojen lisäksi tietoisesti sosiaaliin ja emotionaalisiin taitoihin, tunnetaitojen vahvistamiseen. Heidän mielestään yksi syy siihen, miksi tunnetaitojen opettaminen voi olla vähäistä kouluissa on se, että kouluilta puuttuu selkeä ohjeistus tunnetaitojen vahvistamiseen ja opettamiseen (Elias ym. 2013). Myös Sandbergin (2021) tuo esille, että yksi opetuksen tärkeä tehtävä on kehittää ja vahvistaa lapsen tunteiden säätelytaitoja ja opettaa myös tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Esimerkiksi omien ja toisten tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen ovat jokaiselle tärkeää, sillä niiden avulla lapsi oppii sekä ymmärtämään että hallitsemaan itseään paremmin. Kun lapsi tunnistaa, nimeää ja hallitsee tunteitaan, hänellä on paremmat sosiaaliset taidot ja hän on myös hyväksytympi vertaisryhmässä. Tunteiden opettamisen yhteydessä lapsi oppii myös itselleen tärkeitä empatiataitoja ja niiden myötä kykenee asettumaan toisen asemaan sekä ymmärtämään erilaisia tilanteita ja niiden aiheuttamia reaktioita. Tärkeä on myös harjoitella säätelemään tunnetilaansa niin, ettei se johda sopimattomaan toimintaan tai ei hyväksytyyn käyttäytymiseen, kuten aggressiivisuuteen. Lapset tarvitsevat tunnetaitoihin suunnitelmallista ja systemaattista pedagogista tukea (Sandberg 2021). Eliaksen ja kollegoiden (2013) mukaan kouluilla tulisi olla suunnitelmallinen ja tavoitteellinen toiminta sosiaalis-emotionaalisten taitojen opettamiseen.

Avolan ja Pentikäisen (2020) sekä Eliaksen ja kollegoiden (2013) mukaan tunnekasvatus ja tunnetaitojen opettaminen koulussa on ennaltaehkäisevää mielenterveystyötä. Golemanin (2012; 1997) mukaan koulussa tulisi valmistautua lasten kanssa nykyistä enemmän sosiaaliin ja emotionaalisiin taitoihin, jotta lapsilla olisi paremmat edellytykset pärjätä elämässään. Kohonnut itsetietoisuus, parempi kyky hallita häiritseviä tunteita, herkkyys muiden reaktioita kohtaan sekä taito ihmissuhteiden hoitamiseen ovat tärkeitä ihmisen elämässä ja perustus näille taidoille rakennetaan jo lapsuudessa. Tunneopit, jota lapsi tarvitsee ja pystyy omaksumaan, muuttuu jatkuvasti iän lisääntyessä, aikuisen tehtävä on auttaa ja tukea lasta tunnetaitojen perusasioissa eli miten tunteita tunnistetaan, hallitaan ja hyödynnetään, mutta myös se, millaista tunteiden käsittelyä ihmissuhteet vaativat. Tutkimusten mukaan tunnetaitokasvatuksen vaikutus lapseen on voimakas. Goleman tuo esille Washingtonin yliopiston tutkijaryhmän havaintoja ja niiden mukaan kasvattajan ollessa erityisen tunnetaitoinen, lapsi tulee hänen kanssaan toi-

meen tavallista paremmin ja osoittaa hellyyttä häntä kohtaan sekä on vapautunut hänen seurassaan. Lisäksi lapsi on muita paremmin käsittelemään omia tunteitaan, lohduttautumaan ja on yleisesti ottaen hyväntuulisempi (Goleman 2012; 1997).

2.3 Opettajan omat tunteet ja tunnetaidot

Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan opetustyössä yhdistyvät sekä tunne että järki. Opettajan yhtenä tavoitteena on saada oppilaiden tiedot ja taidot kehittymään ja samanaikaisesti on kuitenkin läsnä tunteiden vaikutukset oppimisen ja toiminnan taustalla. Opettaja toimii kaikessa mallina oppilaille, jolloin on erityisen tärkeää, että hän tunnistaa sekä omia että toisten tunteita, jotta voisi opettaa tunnetaitoja myös oppilaille (Lahtinen & Rantanen 2019). Blombergin (2010) mukaan opettajan ammatillisuuden perusedellytyksiä ovat niin omien tunteiden tunnistaminen kuin hallintakin, sillä ne sisältävät hänen menneet kokemukset, persoonallisuuden, intention eli tarkoituksen ja pyrkimyksen, tiedon arvostuksen sekä maailmankuvan. Omat tunteet ovat opettajan kokemusmaailmaa ja persoonallisuutta sekä sosiaalista ja emotionaalista älykkyyttä (Blomberg 2010). Virtasen (2013) ja Talibin (2002) mukaan omien tunteiden tunnistaminen sekä hallinta ja niiden tietoinen pohtiminen on tarpeellista, jotta voisi aidosti ymmärtää myös oppilaidensa tunteita. Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan opettajan omat hyvät tunnetaidot auttavat häntä parempaan suoritukseen työssään. Lisäksi Avola ja Pentikäinen (2020) sekä Veivo-Lempinen (2009a) tuovat esille, että etenkin myönteiset tunnekokemukset työssä lisäävät myös opettajan omaa oppimista sekä motivaatiota. Jos opettaja uskaltautuu olemaan aito ja tunteellinen ihminen opetustilanteessa, se synnyttää myönteisiä vaikutuksia oppimiselle. Hyvän tunneosaamisen taustalla vaikuttaa vahva itsetuntemus sekä ymmärrys omasta persoonallisuudesta, temperamentista ja tunteista. Negatiivisten tunteiden vaikutus on puolestaan päinvastainen. Opettajan ollessa negatiivisen tunnekokemuksen vallassa, hänen ajattelunsa ja huomionsa keskittyy vain yhteen asiaan ja tilanteeseen kerrallaan. (Avola & Pentikäinen 2020; Veivo-Lempinen 2009a).

Jääskisen (2017) mukaan mallina ja tukena toimivalla aikuisella tulee olla hyvä ymmärrys ja yhteys omiin tunteisiinsa sekä vahvat rajat, että lapsen tunteet eivät sekoitu aikuisen tunteisiin. Saarnin (1997) ja Veivo-Lempisen (2009a) mukaan omat tunteet ja kokemukset ohjaavat opettajan toimintaa tietoisesti tai alitajuisesti, jolloin on tärkeä opetella tiedostamaan omia tunteita. Isokorven (2004), Talibin (2002) ja Virtasen (2015) mukaan omien tunteiden tiedostaminen merkitsee, että opettaja havaitsee sen, minkälaisia tunteita hänessä herää erilaisissa opetus- ja

ohjaustilanteissa, mutta myös se minkälaisia tunteita opettajan käyttäytyminen sekä tunteiden ilmaiseminen aiheuttaa oppilaissa.

Virtanen (2015) tuo esille, että opettajan on hyvä pohtia omien tunnetaitojaan sekä niiden kehittämistä. Opettajan tunnetaitojen osaamisen ja kehittymisen lähtökohtana on haasteellinen opetus- ja kasvatustyö ja oman kehittymisen tavoitteet rakentuvat hänen omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan. Opettajan työssä tarvittavien tunnetaitojen kehitys on koko työuran mitainen prosessi, mutta omien tunteiden tiedostamista ja hallitsemista on tärkeä tietoisesti harjoitella, sillä se auttaa opettajaa jaksamaan ja keskittymään työhönsä paremmin. Lisäksi se luo kouluympäristössä luottamusta muihin. Opettajan on hyvä tiedostaa myös itselleen sopivat tavat ja keinot, joiden avulla hän kykenee hallitsemaan ja säätämään omia tunteitaan. Tavat voivat olla niin älyllisiä, toiminnallisia kuin sosiaalisiaakin (Virtanen 2015). Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) mukaan oma kehittyminen vaatii tietoisuutta omista tiedoista ja taidoista, niin vahvuuksista kuin heikkouksista sekä arjen tapojen muokkaamista niin ajattelun, puheen kuin toiminnankin tasolla ja opettajan on hyvä käydä itsensä kanssa tietoista vuoropuhelua näistä asioista. Talib (2002) tuo esille, että opettajan kriittinen itsetutkiskelu on keino muuttaa omia käsityksiään ja käyttäytymistään, mutta se edellyttää oman itsensä reflektointia ulkopuolisin silmin, jotta hän kykenee ymmärtämään itseään, tunteitaan ja toimintaansa. Lah-tisen ja Rantasen (2019) mukaan opettajien käyttämiä tunnetaitoja on tutkittu jonkin verran ja tutkimustulosten mukaan opettajat kokevat työssään pääosin positiivisia tunteita, mutta suurin osa opettajien käyttämistä tunnetaidoista keskittyy kuitenkin negatiivisten tunteiden käsitte-lyyn. Kuitenkin positiivisten tunteiden vahvistaminen on ainakin yhtä tärkeää kuin negatiivisten tunnereaktioiden käsittely, joka opettajan olisi tärkeä tiedostaa itselleen (Lahtinen & Ran-tanen 2019).

Virtanen (2015) nostaa esille, että opettajan keskeinen tunnetyötaito on kyky pysähtyä toisen luo, olla aidosti läsnä, lukea hänen sanattomia viestejään ja pyrkiä kuulemaan sekä ymmärtämään, mitä toisella on sanottavanaan. Kiviluoten (2020) mukaan hyvät tunnetaidot omaavalla opettajalla on kyky tarkkailla oppilaiden käyttäytymistä ja sitä kautta ennaltaehkäistä myös häiriökäyttäytymistä.

2.4 Opettaja tunnekasvattajana

Siljanderin (2000) mukaan kasvattajan tehtävä on vastuullinen, sillä tieteessä kasvatusta määritellään kasvatettavaan kohdistuvana tietoisena vaikuttamisena, ulkoisena pakkona, jonka tehtävänä on vaalia kasvatettavan vapautta ja itsenäisen subjektin kehittymistä. Harjusen (2002) mukaan opettaja toimii koulussa oppilaan tunnekasvattajana. Tunnekasvattajana toimiminen on jatkuvaa, eikä vain rajoitu tiettyihin oppitunteihin tai tilanteisiin. Opettaja on koulussa laillisesti vastuussa oppilaasta, hänen kasvatuksestaan ja opetuksestaan, jolloin opettajan toimintaan liittyy valtaa ja auktoriteettia. Opettajan ja oppilaan välille rakentuu koulussa pedagoginen vuorovaikutussuhde. Siinä yksi tärkeä ulottuvuus on luottamus, jossa opettaja asettuu oppilaan rinnalle luottamuksen arvoisena, on ihminen ihmiselle. Harjunen tuo esille, että koulussa kasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä on ”henkisen elämän herättäminen”, joka hänen mukaansa rakentuu luonnollisten elämänsuhteiden pohjalle. Kasvatussuhde opettajan ja oppilaan välillä on pedagogista toimintaa, johon luonnollisena osana kuuluvat tunteet, elämän ilot ja surut. Koulussa eletävä elämä on oppilaalle luonnollinen tapa kasvaa kohti aikuisuutta, oppia tärkeitä elämisen taitoja. Koulussa opettajan ja oppilaan välisessä kasvatussuhteessa oppilas eli kasvatettava on keskeisin ja opettaja eli kasvattaja keskiössä tehtävänsä tähden. Kasvatussuhde on kiinni pitkälti opettajan tahdosta ja halusta olla ihminen ja opettaja, eettinen, vastuuntuntoinen, välittävä sekä oikeudenmukainen, tehtävänsä tiedostava ja siihen sitoutuva kasvattaja (Harjunen 2002).

Sandbergin (2021) mukaan opettajan tehtävä on tarjota oppilaalle suojaa sekä auttaa, tukea, ohjata ja asettaa rajat eli palauttaa oppilaalle turvallisuutta ja rauhallisuutta etenkin silloin, kun hän ei siihen itse kykene. Opettajan tehtävänä on myös opettaa, ohjata, mallittaa sekä antaa työkaluja oppilaan toimintaan ja elämään (Sandberg 2021). Blomberg mukaan (2010) opettajan työ on enemmän tunne- ja ihmissuhdetyötä kuin tieteellisen tietoon tai rationaaliseen ajatteluun perustuvaa asiantuntijuutta. Virtasen (2015) mukaan opettajan työssä on keskeistä emotionaalinen osaaminen ja hänen tutkimuksensa mukaan opettajat pitävätkin sitä opetus- ja kasvatustyön lähtökohtana. Talibin (2002) mukaan vain tunteilla voi opettaa tunteita. Brennerin ja Saloveyn mukaan (1997) tunnetaitoja ja niiden säätelyä opitaan aikuisen antaman mallin mukaan.

Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan tunnekasvatuksessa opettajan avoimuus on tärkeää, sillä tunnetilat näkyvät oppilaille opettajan kehonkielen kautta, vaikka hän kuinka yrittäisi peittää niitä. Oppilaat lukevat opettajan tunnetiloja etenkin biologisella tasolla ja opettajan tunteet vaikuttavatkin merkittävästi oppilaisiin. Jo hyvin pienet oppilaat aistivat opettajan tunnetilat, mutta

mitä vanhemmista oppilaista on kyse, sen vahvemmin opettajan tunnetilat oppilaisiin vaikuttavat (Avola & Pentikäinen 2020). Virtanen (2015) tuo esille, että opettajan ammatillisuuteen liitetään monesti neutraaliuden vaatimus, jonka mukaan tunteita ei tulisi työssään näyttää ja työelämän ohjenuorana on usein se, että tunteet ovat haittatekijöitä työssä, jotka tulisi jättää työn ulkopuolelle, niin todellisuudessa ne kuitenkin kuuluvat jokaisen ihmisen ja työpaikan arkeen, niin myös kouluun. Tunteet liittyvät usein työtehtäviin, omaan asemaan, odotuksiin, työtovereihin, esimiehiin ja koko koulu- ja luokkayhteisöön, jolloin niiden hyväksyminen osaksi ihmissuhdetyötä hyödyttää myös opettajia. Opettajan työhön kuuluu sekä eettinen että sosiaalinen vastuunotto, joka myös edellyttää tunteiden hyväksymistä osaksi työtä (Virtanen 2015). Kiviluoten (2020) mukaan jokainen opettaja toimii kuitenkin omalla esimerkillään tunnetaitojen opettajana kertomalla avoimesti oman käyttäytymisen taustalla vaikuttavista tunteista ja tunteiden ja käyttäytymisen seuraussuhteista.

Opettajana voi usein miettiä, miten tunnetaitoja tulisi opettaa, mistä lähteä liikkeelle. Avolan ja Pentikäisen (2020) mukaan ensimmäisenä oppilaille tulisi opettaa tunteiden perusasiat eli mitä tunteet ovat, mitä ne merkitsevät ihmiselle ja mikä niiden tehtävä on. Sitten on tärkeä opetella tunnistamaan ja nimeämään tunteita sekä niiden salliminen omassa kokemukseksessa. Tehokkaimmin tunnetaitoja opetetaan itse tunteilla ja tuntemalla, jolloin rehellinen ja aito tunteiden käsittely opettajan omassa toiminnassa on lähtökohta opetukselle. Tunteiden sanoittaminen arjessa on myös perusasioita tunnetaitojen opettamisessa (Avola & Pentikäinen 2020). Mayer ja Salovey (1997) sekä Schulman ja Nurmi (2013) tuovat esille konkreettisia keinoja, joiden avulla tunteita ja tunnetaitoja oppilaiden kanssa on hyvä opetella. Esimerkiksi sadut, kertomukset, pelit ja leikit sekä piirtäminen ovat keinoja, joiden avulla tunteiden käsittely on lapsen tasolle sopivaa ja luontaista. Tärkeä on käsitellä niin myönteisiä kuin negatiivisiakin tunteita (Mayer & Salovey 1997; Schulman & Nurmi 2013). Mayerin ja Saloveyn (1997) tunnetaitoja opetetaan luontaisesti opettajan ja oppilaan välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tunnistamalla ja hyväksymällä tunteita, ohjaamalla tunteiden aiheuttamaa käyttäytymistä oikeaan suuntaan.

Kuuselan ja Lintusen (2010) mukaan yksi tunnekasvattajana toimimisen keino opettajalle on opetella tietoisesti eläytyvää kuuntelua ja rohkaista oppilasta pohtimaan hänestä itsestään lähteviä ratkaisukeinoja. Eläytyvä kuuntelu tuo oppilaalle tunteen, että hän on tullut kuulluksi ja ymmärretyksi sekä auttaa häntä selventämään omia tunteitaan, ajatuksiaan sekä ratkomaan ongelmia. Oppilas saa kuuntelijan avulla mahdollisuuden tutkia itseään syvällisemmin ja hän tuntee hyväksyntää (Kuusela ja Lintunen 2010).

Harjusen (2002) mukaan opettajan tunnekasvatuksen ja kohtaamisen kyky oppilasta kohtaan on näkemistä, kuuntelemista, aistimista sekä ymmärtämistä. Se on myös reagointikykyä, suojelua, ohjaamista, puuttumista, oikeudenmukaisuutta ja välittämistä (Harjunen 2002). Veivo-Lempinen (2009b) nostaa tunnekasvatuksen yhdeksi tärkeäksi toimintatavaksi aidon kohtaamisen, jonka lähtökohtana on rohkeus kohdata oppilas omana itsenään. Kasvatuksellisesti se merkitsee välittämistä ja huolenpitoa oppilaan hyvinvoinnista, kunnioittamista tasa-arvoisena ihmisenä, aitoa kiinnostusta ja oikeaan ohjaamista (Veivo-Lempinen 2009b).

Saarni (1997) ja Virtanen (2015; 2013) tuovat esille, että tunnekasvattajana opettajalla on tärkeä kiinnittää huomiota itsekontrolliin, sillä hyvä itsekontrollia auttaa hallitsemaan tunteita ja kohdentamaan tunteensa hyödyllisesti haastavissakin tilanteissa. Opettajan rauhallinen käytös sekä vakaa ja johdonmukainen toiminta tukevat oppilaiden tunteiden hallintaa (Saarni 1997; Virtanen 2015; 2013). Lisäksi Virtanen (2015) pitää tärkeänä tunnekasvattajan ominaisuutena pidetään myös luottamuksen rakentamista. Luotettava opettaja elää ja toimii työssään arvomaailmansa mukaisesti, joka näkyy oppilaille muun muassa tunteiden, käsityksen ja toimintojen luontevana sekä avoimena ilmaisuna. Luotettava opettaja luo ympärilleen ilmapiirin, jossa uskalletaan näyttää kaikenlaiset tunteet. Hän on myös oikeudenmukainen ja tasa-arvoinen ja uskalletaan puuttua myös vaikeisiin tilanteisiin rakentavasti (Virtanen 2015). Blomberg (2010) tuo esille, että tutkimusten mukaan luottamuksen rakentaminen opettajan ja oppilaan välille tuo tullessaan paljon emotionaalista mielihyvää ja helpottaa myös opetustyötä. Lisäksi Virtanen (2015) tuo esille, että tunnekasvattajana opettajan yksi tärkeä kyky on optimismi eli kyky myönteiseen elämänasenteeseen sekä nähdä ja ilmaista asiat positiivisesti. Opettajana on merkityksellistä kohdata oppilaat positiivisesti, ilmaista avoimesti myönteiset tunteet ja antaa oppilaille myönteistä palautetta sekä nähdä vastoinkäymisissä mahdollisuuksia. Tunteet toimivat jokaisen ihmisen voimavarana ja etenkin myönteiset tunteet parantavat muistia, edistävät luovaa ongelmanratkaisua sekä antavat päätöksentekoon joustavuutta. Positiivinen elämänasenne auttaa opettajaa kohtaamaan haastavat oppilaat paremmin ja selviytymään työstään paremmin (Virtanen 2015).

Harjunen (2002) tuo esille tärkeän näkökulman opettajan tunnekasvatustyöhön. Hän näkee tarpeelliseksi, että opettaja oppii tuntemaan oppilaan yksilönä. Hänen mukaansa opettajan on vaikea kohdata ja tukea oppilasta, jos ei oikeasti tiedä, kuka ja millainen oppilas on. Mutta hänen on vaikea kohdata oppilas myös silloin, jos ei opettajana tiedä ja tunne, kuka itse on. Tunnekasvattajana opettajan työ vaatii aiemmin esille tulleen, turvallisen ja luottamuksellisen ilma-

piirin luomisen lisäksi, oppilaan arvostamista, häneen luottamista ja hänestä välittämistä. Opettajan tunnekasvatustyö vaatii myös realismia ja myös haastavien tilanteiden näkemistä, niihin puuttumista (Harjunen 2002). Brennerin ja Saloveyn (1997) sekä Webster-Strattonin (2011) mukaan tunnekasvattajan työ on sitovaa, oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin panostavaa työtä. Tunnekasvattajana opettaja vahvistaa oppilaan taitoja, jotta hän oppii tunnistamaan, säätämään sekä hallitsemaan omia tunteitaan erilaisissa tilanteissa. Opettaja on oppilaalle voimakas roolimalli (Brenner & Salovey 1997; Webster-Stratton 2011).

Schulman ja Nurmi (2013) sekä Webster-Stratton (2011) tuovat esille, että tutkimusten mukaan opettajan myönteisesti vaikuttavia tunnekasvatuksen keinoja ovat aikuisena pysyminen eli opettajan vakaus ja johdonmukaisuus toiminnassa. Lisäksi opettajalla tulee antaa oppilaalle lupa omien tunteiden ilmaisemiseen eli hänen tulee hyväksyä oppilaan tunteet ja tunteisiin liittyvät reaktiot, mutta myös rohkaista omien tunteiden ilmaisemiseen ja niistä puhumiseen. Oppilaan on tärkeä saada ymmärrys siitä, että tunteet aiheuttavat yksilöissä erilaisia reaktioita, mitkään tunteet eivät ole vääriä, vaan normaaleja ja luonnollisia ja kaikki tunteet ovat todellisia ja tärkeitä. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta hallitsemaan tunteiden aiheuttamaa käyttäytymistä sekä puhumaan niistä (Schulman & Nurmi 2013; Webster-Stratton 2011). Brenner ja Salovey (1997) sekä Kemppainen (2000) esittävät, että lasten ja nuorten kanssa toimimisen tulisi aina pohjautua positiivisuuteen, sillä positiivinen ajattelu korostaa yksilön kasvun ja kehityksen mahdollisuuksia.

3 Aikaisempia tutkimuksia

Tutkimusta tunnekasvatuksesta on tehty niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Olen jakanut kotimaiset ja kansainväliset tutkimukset omiin alalukuihin, koska tutkimukset ovat lähtökohdaisesti niin erilaisia. Suomessa tehdyt tutkimukset liittyvät eri näkökulmista tehtyihin tutkimuksiin niin koulussa kuin opettajain koulutuksessakin, kun taas kansainvälinen tutkimus liittyy käytössä oleviin SEL-interventio- eli sosiaalisen ja emotionaalisen opettamisen ohjelmiin. Suomessa ei kyseisiä ohjelmia ole tällaisenaan käytössä, joten siihen liittyvää kotimaista tutkimusta ei näin ollen ole saatavilla. Molempien alalukujen tutkimukset ovat tehty 2000-luvulla, mutta lisäksi tuon esille kotimaisista tutkimuksista Lea Pulkkisen väitöskirjatyönä vuonna 1968 alkaneen ja nykypäivään jatkuneen LAKU-tutkimuksen. Luvun lopuksi käsittelen vielä kritiikkiä, jota tunnekasvatus on saanut osakseen.

3.1 Kotimaisia tutkimuksia

Suomessa tunteisiin liittyvää tutkimusta on tehty ainakin vuodesta 1968 lähtien, jolloin aloitettiin persoonallisuuden ja sosiaalisen käyttäytymisen kehitys lapsesta aikuiseksi -pitkittäistutkimus eli Lapsesta aikuiseksi (LAKU) -tutkimus Jyväskylän yliopiston psykologian professori Lea Pulkkisen väitöskirjatyönä. Pulkkisen väitöstutkimuksen tutkimustulokset 8–9 -vuotiaiden lasten sosiaalisessa käyttäytymisessä esiintyvissä eroista antoi lisätutkimuskipinän siihen, miten näiden lasten kehitys seuraavina vuosina etenee ja siitä syntyi vuosikymmeniä kestävä tutkimusprojekti. Tutkimuksessa on seurattu samoja henkilöitä yli neljäkymmenen vuoden ajan. Tutkimuksen teemoja ovat olleet muun muassa sosioemotionaalinen kehitys ja persoonallisuus, koulutus ja työura, perhetausta ja oma perhe, terveyskäyttäytyminen ja terveys sekä yhteiskuntaan sopeutuminen. Tutkimus tunnetaan kansainvälisesti nimellä the Jyväskylä Longitudinal Study of Personality and Social Development (JYLS) (Pulkinen 1996; Tietoarkisto 2021). Tunne-elämään liittyvistä aiheista on tehty viimevuosinakin useita väitöstutkimuksia, joita seuraavassa esittelen.

Kristiina Kurki (2017) on tutkinut päiväkotij- ja peruskouluikäisiä lapsia tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten lasten tunteiden ja käyttäytymisen säätely ilmenee oppimiseen tai sosiaaliin tilanteisiin liittyvissä sosio-emotionaalisissa haasteissa sekä ymmärtää lasten tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn vaikuttavia yksilöllisiä ja vuorovaikutuksellisia tekijöitä. Tutkimus koostuu kolmesta empiirisestä osatut-

kimuksesta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa selvitettiin, millaisia sosio-emotionaalisia haasteita lapset kokivat peruskoulun luokkahuonetilanteissa sekä miten he käyttivät tunnesäätelystrategioita näissä tilanteissa. Toisessa osatutkimuksessa tutkittiin, miten opettajat säätelivät lasten tunteita ja käyttäytymistä haasteellisissa tilanteissa avoimessa päiväkodissa sekä miten tietoisia he olivat käyttämistään strategioista. Kolmannessa osatutkimuksessa selvitettiin, millaisia säätelystrategioita lapset käyttivät samoissa sosio-emotionaalisesti haastavissa tilanteissa ja miten lasten käyttämät strategiat olivat yhteydessä vuorovaikutukseen opettajan ja ikätoverien kanssa. Tutkimustulosten mukaan lasten säätelystrategioihin vaikuttavat sekä heidän omat taitonsa että opettajien aktiivinen puuttuminen ja vuorovaikutus ikätoverien kanssa ja tutkimuksessa korostuu opettajan tuen merkitys lasten tunteiden säätelyprosesseissa lasten koulun ja varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimuksen mukaan lapset käyttävät monenlaisia tunne- ja käyttäytymisen säätelystrategioita haasteellisissa tilanteissa. Päiväkoti-ikäisten lasten säätelystrategiat pyrkivät enimmäkseen vaikuttamaan muiden toimintaan ja kouluikäiset, etenkin sosiaalisesti taitavat lapset, säätelivät haasteellisissa tilanteissa enemmän itseään kuin ympäristöä. Opettajat puolestaan kohdistavat säätelystrategiansa haasteellisissa tilanteissa enemmän lasten toimintaan kuin heidän tunteisiinsa (Kurki 2017).

Jaana Hintikan (2016) väitöstutkimuksen aiheena on ”Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta”. Tutkimuksessaan hän tarkastelee sopeutumattomien erityisoppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittymistä Aggression portaat -interventio-ohjelman avulla. Tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli tutkia, onko tunne- ja itsesäätelytaitojen opettamisesta hyötyä sopeutumattomien oppilaiden tunteiden hallinnan ja käyttäytymisen itsesäätelyn kannalta. Tutkimustulosten mukaan sopeutumattomat oppilaat hyöttyivät Aggression portaat -interventiosta ja heidän tunne- ja itsesäätelytaitonsa kehittyivät. Etenkin myönteisten tunnekokemukset lisääntyivät ja muihin kohdistuva fyysinen väkivalta väheni. Tutkimustulosten mukaan sekä oppilaat että opettajat kokivat interventio-ohjelman oppilaiden kehityksen kannalta hyödylliseksi ja opettajat kokivat interventiomateriaalin käyttökelpoiseksi omaan työhönsä (Hintikka 2016).

Mirjam Virtasen (2013) väitöstutkimus on ”Opettajan emotionaalinen kompetenssi: tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä”. Siinä hän tarkastelee opettajan työn emotionaalista kompetenssia eli osaamista tunneälyn kautta. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää millaiseksi suomalainen luokanopettaja arvioi omat tunneälytaitonsa ja kuinka tärkeiksi ne koetaan opettajan työssä ja esimiestyössä. Tutkimuk-

sessä selvitettiin myös tunneälytaitojen yhteyttä toisiinsa. Tutkimustulosten mukaan luokanopettajien tunneälytaidot ovat keskitasoa ja he kokivat olevansa vahvimmillaan empaattisuudessa, emotionaalisessa itsetietoisuudessa, luotettavuudessa sekä kyvyssään kehittää toisia. Heikompia tunneälytaitoja olivat suorituskyky, vaikutusvalta, kannustavuus, itseluottamus sekä kyky kehittää toisia. Sukupuoli, ikä ja työkokemus vaikuttivat vastaajien tunneälytaitojen arviointiin. Työssä toimivat opettajat arvioivat omat tunneälytaitonsa luokanopettajaksi opiskelevia paremmiksi, lisäksi naisten tunneälytaidot osoittautuivat miesten taitoja paremmiksi ja myös työkokemus vaikutti tunneälytaitoihin positiivisesti. Tutkimustulosten mukaan opettajat arvioivat tunneälytaitojen olevan keskeisiä opettajan työssä, mutta erityisen tärkeitä niiden koettiin olevan esimiestyössä. Opiskelijat puolestaan arvioivat tunneälytaidot tärkeämmäksi sekä opettajan että esimiehen työssä kuin opettajat. Naiset puolestaan pitivät tunneälytaitoja tärkeäimpinä kuin miehet. Opettajan työssä tärkeimmäksi tunneälytaidoksi nousi empaattisuus ja esimiestyössä tärkein tunneälytaito oli kyky hallita konflikteja. Lisäksi tutkimustulosten mukaan sekä opettajan että esimiestyön kannalta keskeisiksi tunneälytaidoiksi nousivat itsekontrolli, mutta myös ryhmä- ja yhteistyötaidot (Virtanen 2013).

Eeva-Liisa Peltokorven (2007) väitöskirjatutkimus, Yhtä kaikki yksinäisen - tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaalisesta hallinnasta - kohdistuu alkuopetusikäisten oppilaiden emotionaalisen hallinnan kehittymiseen. Hänen tutkimuksensa tavoitteena oli kehittää oppilaiden emotionaalista hallintaa emotionaaliseksi ohjautuvuudeksi. Toimintatutkimus toi vahvistusta siihen, että oppilaiden emotionaalinen hallinta kehittyy vaiheittain ja yksilöllisesti, joka opettajan tulee huomioida opetusta suunnitellessa ja toteuttaessa (Peltokorpi 2007).

Taina Rantalan (2005) tutkimuskohteena on luokkahuoneessa ilmenevät tunteet oppimisen ilon näkökulmasta. Hänen tutkimuksellinen lähestymistapansa on kokemuksen etnografia, sillä hän on tutkinut opettamaansa perusopetuksen luokkaa. Tutkimuksen päätehtävänä on selvittää, millaisena oppimisen ilo esiintyy tutkijan omassa luokassa. Tutkimuksen mukaan opettaja, joka on aina mukana vaikuttamassa luokan tapahtumiin sekä oppilaiden kokemuksiin, voi omalla toiminnallaan luoda luokkaansa oppimisen iloa ja ilon esiintymisen kannalta myös suotuisat olosuhteet (Rantala 2005).

Marjo Kuusela (2005) väitöstutkimus kohdistuu yläkouluikäisiin. Tutkimus sisältää sekä kehittämisen- että tutkimustehtävän. Hänen tutkimuksessaan suunniteltiin sosioemotionaalisia taitoja kehittävän kurssin opetussuunnitelma liikunnanopetukseen, jonka toteutumista tutkimuksessa kuvataan ja arvioidaan. Tutkimuksessa tarkastellaan sosioemotionaalisten taitojen oppimista

sekä käyttämistä sosiokonstruktivistisesti sosiaalisena käytäntönä sekä yhteisöllisenä kokemuksena. Tutkimus vahvisti sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen tärkeyttä koulussa. Enemmistö oppilaista arvioi kehittyneensä sosioemotionaalisisissa taidoissa, ja he olivat myös motivoituneita hyödylliseksi kokemiensa taitojen harjoittelemisessa. Tulosten mukaan toisten syrjimine ja moittimine loppuivat ja haastavissa tilanteissa oppilaat oppivat ottamaan vastuuta itsestään sekä ilmaisemaan omat tarpeensa. Myös oppilaiden aloitteellisuus oppituntien onnistumiseen lisääntyi. Opettajan käyttämät eläytyvä kuuntelu, minäviestit sekä ekosysteemiset menetelmät olivat tutkimustulosten mukaan toimivia tapoja kohdata oppilaat sekä ongelmatilanteet (Kuusela 2005).

3.2 Kansainvälisiä tutkimuksia

Kansainvälistä tutkimusta tunnekasvatuksesta löytyy paljonkin ja tutkimus on kohdistunut etenkin Yhdysvalloissa käytössä oleviin SEL-interventio- eli sosiaalisen ja emotionaalisen opettamisen ohjelmiin. Seuraavaksi tuon esille näitä SEL-ohjelmiin liittyviä tutkimuksia.

Corcoran, Cheung, Kim ja Xie ovat julkaisseet vuonna 2018 tutkimusraportin, jossa he tuovat esille tuloksia tekemästään meta-analyysistä koskien 40:tä eri tutkimusta kouluissa tehtävästä tunnekasvatuksesta SEL-ohjelmien avulla. Tutkimukset käsittivät etenkin SEL-ohjelmien vaikutusta lukemiseen, matematiikkaan ja luonnontieteisiin. Opettajat, päättäjät sekä monet kansalaiset ovat yksimielisiä siitä, että koulun yksi keskeinen tehtävä on edistää oppilaiden kognitiivista kehitystä, mutta koulussa tulisi harjoittaa ja vahvistaa myös sosiaalisia sekä emotionaalisia taitoja. Tutkimusten mukaan sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opettaminen vahvistaa oppilaiden vuorovaikutustaitoja sekä oppimista koulussa ja näin ollen lisää heidän onnistumismahdollisuuksiaan sekä koulussa että myöhemmässä elämässä. SEL-ohjelmien viisi ydinosaa misaluetta ovat: itsetietoisuus, itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus, vuorovaikutustaidot ja vastuullinen päätöksenteko. Tutkimuksen yksi peruslähtökohta oli se, että nämä osa-alueet tukevat laajemmin yksilön sosio-emotionaalisia taitoja vaikuttaen näin myös positiivisesti akateemiseen suoriutumiseen. Lisäksi ne vaikuttavat opetuskäytäntöihin positiivisesti niin, että luokkahuonekulttuuri on rikkaampaa ja monipuolisempaa, joka puolestaan vahvistaa oppilaiden turvallisuuden tunnetta sekä kokemusta saadusta tuesta. Tämä taas näkyy parantuneina akateemisina suorituksina ja taitoina. Tutkimustulosten mukaan SEL-ohjelmilla on positiivinen vaikutus etenkin lukemiseen ja matematiikkaan, mutta pienempi vaikutus luonnon tieteisiin verrattuna perinteisesti opetuksessa käytettäviin menetelmiin (Corcoran ym. 2018).

Taylorin, Oberlenin, Durlakin ja Weissbergin (2017) meta-analyysi koskee 82:ta SEL-ohjelmaa, jotka ovat toteutettu päiväkodeissa ja kouluissa eri puolella Yhdysvaltoja, mutta myös sen ulkopuolella. Seurantatulokset osoittavat, että SEL-ohjelmat vahvistavat lasten ja nuorten sosio-emotionaalisia taitoja, asenteita ja hyvinvointia. Vaikutukset olivat samanlaisia riippumatta lasten ja nuorten rodusta, sosioekonomisesta taustasta tai koulun sijainnista. Yhteisesti SEL-ohjelmat keskittyivät vahvistamaan positiivisesti lasten ja nuorten henkilökohtaisia osaamista ja taitoja sekä sosiaalisia taitoja ja asenteita, vahvistamalla positiivisia suhteita ja tarjoamalla sosiaalista tukea sekä mahdollisuuksia, jotka vahvistavat ja auttavat lapsia ja nuoria kukoistamaan ympäristössään. Taitoja, joihin SEL-ohjelmien avulla keskityttiin, olivat: tietoisuus itsestä eli omien tunteiden, vahvuuksien ja rajojen tunnistaminen, itsekontrolli eli tunteiden säätely, sosiaalinen tietoisuus eli muiden huomioon ottaminen ja empatia, ihmissuhdetaidot eli suhteiden luominen ja ylläpitäminen sekä vastuullinen päätöksenteko. Tutkimustulokset kertovat, että SEL-ohjelmien avulla oli onnistuttu parantamaan lasten ja nuorten itsekontrollia, ihmissuhdetaitoja, ongelmanratkaisutaitoja, vuorovaikutussuhteiden, sitoutumista koulunkäyntiin ja akateeminen saavutuksia. Lisäksi huumeiden käyttö, riskinotto ja ongelmakäyttäytymisen olivat vähentynyt. Tulosten mukaan SEL-ohjelmien käytöllä oli ollut positiivinen ja pitkäkestoinen vaikutus lasten ja nuorten kehittymiseen. Tutkimustulokset vahvistavat kentällä toimivien opettajien näkemyksiä siinä, että heidän mielestään systemaattisesta SEL-ohjelmien käytöstä olisi hyötyä kaiken ikäisille lapsille ja nuorille päiväkodeissa ja koulussa sekä kouluasteelta toiselle siirryttäessä. Opettajat kokivat myös olevansa keskeisessä roolissa, kun lapsille ja nuorille opetetaan sosio-emotionaalisia taitoja sekä niissä vahvistumista, mutta myös akateemisten taitojen edistämiseksi (Taylor ym. 2017).

Bridgelandin, Bruce ja Hariharan (2013) tutkimusraportti sisältää tutkimustuloksia, jossa selvitettiin 605:en amerikkalaisen opettajan kokemuksia sosiaalisista ja emotionaalisisista taidoista ja niiden opettamisesta eli SEL-ohjelmien käytöstä niin päiväkodissa kuin koulussakin. Sosio-emotionaalisten taitojen opettamisen ohjelmat sisälsivät seuraavat oppimisen osa-alueet: itsetuntemuksen, itsehallinnan, sosiaalisen tietoisuuden, vuorovaikutustaidot sekä vastuullisen päätöksenteon. Tutkimustulosten mukaan opettajat pitivät näiden taitojen opettamista koulussa tarpeellisina ja toivoivat, että kouluissa ja niiden opetussuunnitelmissa, mutta myös valtion opetus- ja koulukulttuurin tasolla näitä huomioitaisiin enemmän ja systemaattisemmin. Opettajat toivoivat myös, että nämä SEL-ohjelmat olisivat koulussa kaikkien oppilaiden saatavilla. Tutkimusraportin keskeinen viesti oli, että jokainen opettaja ymmärtäisi sosiaalisen ja emotionaa-

listen taitojen opettamisen merkityksellisyyden ja tärkeyden koulussa. Tutkimusraportin mukaan yli puolet tutkimukseen osallistuneita olivat sitä mieltä, ettei koulussa kiinnitetä riittävästi huomiota näiden taitojen opettamiseen. Tutkimustulosten mukaan opettajat ymmärsivät, arvostivat ja kannattivat sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opettamista kaikille oppilaille ja he uskoivat, että sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opettaminen auttaa oppilaita menestymään niin koulussa kuin myöhemminkin elämässä sekä vähentävän niin käyttäytymisen haasteita kuin kiusaamistakin. Tutkimustulosten mukaan opettajat pitivät tarpeellisena, että opettajien koulutuksessa huomioitaisiin sosioemotionaalisten taitojen opettaminen, lisäksi he näkivät tarpeelliseksi kotien kanssa tehtävän yhteistyön (Bridgeland ym. 2013).

Durlakin, Weissbergin, Dymnickin, Taylorin ja Schellinglerin (2011) tutkimusraportti liittyy opiskelijoiden sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen tehostamisen vaikutuksiin. Tutkimus on meta-analyysi 213 koulupohjaisesta universaaleista interventioista. Tutkimusraportin mukaan SEL-ohjelmiin osallistumisesta hyötyy jokainen oppilas, sillä tutkimustulosten mukaan heillä paranivat niin sosiaaliset ja emotionaaliset taidot kuin käyttäytyminenkin, mutta myös akateeminen suorituskyky ja asenteet niin koulua, muita kuin itseäänkin kohtaan. Raportin mukaan SEL-ohjelmilla saatiin paras hyöty silloin kuin ne olivat systemaattisesti suunniteltuja ja toteutettuja eli harjoitteet olivat selkeästi sosioemotionaalisiin taitoihin liittyviä, harjoittelu oli tavoitteellista eli niillä oli selkeät oppimistavoitteet, harjoitteet olivat jaksottaisia ja niihin käytettiin riittävästi aikaa ja ne olivat oppilaita osallistavia (Durlak ym. 2011).

Wilsonin ja Lipsey'n (2007) tutkimusraportti on päivitetty meta-analyysi koulupohjaisten SEL-ohjelmien vaikutuksista aggressiivisen ja häiritsevän käyttäytymisen vähentämiseksi. Alkuperäisessä, vuonna 2003 julkaistussa meta-analyysissä oli 172 SEL-interventio-ohjelmaa. Tässä päivitettyssä meta-analyysissä on lisäksi 77 SEL-ohjelmaa eli yhteensä 249. Tavoitteena oli tunnistaa tehokkaimpien interventio-ohjelmien ominaisuudet. Vaikka nämä ohjelmat eivät välttämättä edusta rutiinikäytäntöjä kouluissa, tutkimustulosten mukaan erilaisilla sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja harjoittavilla interventio-ohjelmilla havaittiin kuitenkin olevan positiivinen vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen. SEL-ohjelmilla voitiin vaikuttaa etenkin aggressiivisen ja häiritsevän käyttäytymisen vähenemiseen. Eri interventiomenetelmät olivat tutkimustulosten mukaan yhtä tehokkaita, mutta huomattavasti enemmän aggressiivisen ja häiritsevän käyttäytymisen vähenemistä tuotti ohjelmat, joita toteutettiin suunnitellusti ja systemaattisesti. Ohjelmien positiivisimmat vaikutukset olivat merkittävämpiä sellaisissa ohjelmissa, jotka toteutettiin oppilaille, joilla oli tavallista suurempi riski aggressiiviseen käyttäytymiseen. Aggressiiviseksi

käyttäytymiseksi katsottiin muun muassa fyysinen väkivalta, kuten lyöminen, kiusaaminen, sanallinen nimittely ja pelottelu. Tutkimuksen yksi tärkein havainto on se, että tutkituilla koulu-pohjaisilla interventio-ohjelmilla on pääsääntöisesti positiivisia vaikutuksia oppilaisiin (Wilson & Lipsey 2007).

3.3 Tunnekasvatuksen kritiikki

Kansainvälisesti tunnekasvatukseen liittyvistä tutkimuksista on saatu paljon tuloksia, joiden mukaan tunnekasvatus koulussa on tarpeellista ja tukee lasten ja nuorten kokonaisvaltaista kehitystä positiivisesti, mutta myönteisten ja positiivisten tutkimustulosten lisäksi tunnekasvatus ja SEL-ohjelmat ovat saaneet osakseen myös kriittisiä näkökulmia, joita seuraavaksi tuon esille.

Weissberg, Durlak, Domitrovich ja Gullotta (2015) tuovat esille yleisesti kriittisiä näkökulmia koulussa käytettäviä SEL-ohjelmia kohtaan. Vaikka tutkimukset osoittavat SEL-ohjelmien käytön hyödyllisyyden ja tarpeellisuuden opetuksessa, on kritiikkiä aiheuttanut se, ettei ohjelmien käytölle ole taattu riittävää jatkumoa kouluasteelta toiselle, vaan ne ovat usein lyhyt aikaisia pilottikokeiluja. Niitä ei myöskään ole riittävästi integroitu koulujen akateemiseen tehtävään. Koulun henkilöstökään ei ole aina tarpeeksi koulutettu käyttämään SEL-ohjelmia, jolloin niiden käyttöä ei ole koettu riittävän tehokkaaksi. Jos ohjelmia ei ole tarpeeksi koordinoitu, seurattu, arvioitu ja kehitetty ajan kuluessa, ne koetaan vähemmän hyödylliseksi oppilaille eikä niillä näin ollen ole jatkumoa koulun opetussuunnitelmissa. (Weissberg ym. 2015). Myös Bierman ja Motamedin (2015) mukaan opettajat eivät ole useinkaan saaneet SEL-ohjelmien käyttöön riittävästi koulutusta. Vaikka SEL-ohjelmien käytön tueksi on laadittu ohjelmakohtaiset käsikirjat, olisi kuitenkin tärkeää, että myös opettajan koulutuksessa huomioitaisiin enemmän sitä, miten tukea lasten sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä opetuksessa ja kasvatuksessa. Nykyinen ohjelmien käyttöön perehtyminen tapahtuu pääasiassa työpajakoulutuksen ja koululla toteutettavan valmennuksen yhdistelmänä (Bierman & Motamedi 2015).

Sekä Bierman ja Motamed (2015) että Garbacz, Swanger-Gagné ja Sheridan (2015) nostavat esiin kritiikkiä, että usein käytössä olevissa SEL-ohjelmissa edellytetään kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Vanhempien osallistaminen on kuitenkin haasteellista, jolloin ohjelmien hyötyjä oppilaan sosiaalisen ja tunne-elämän kehityksen tukemiseksi ei koeta riittävän tehokkaiksi. Heidän mukaansa kouluihin kaivataan enemmän sellaisia SEL-ohjelmia, jotka edellyttäisivät vähemmän vanhempien osallisuutta, mutta joista kuitenkin olisi hyötyä oppilaalle (Bierman & Motamedi 2015; Garbacz, Swanger-Gagné ja Sheridan 2015).

Rimm-Kaufmanin ja Hullemanin (2015) mukaan kritiikkiä aiheuttaa se, etteivät SEL-ohjelmat aina toimi onnistuneesti, eivätkä opettajat sitoudu käyttämään ohjelmia riittävän perusteellisesti ja että käytännössä ohjelmia mukautetaan useilla tavoilla, jolloin ne menettävät niille tarkoitettua eheyttensä. Kritiikkiä aiheuttaa myös se, että vaikka SEL-ohjelmia usein käytetään jo esi- ja perusopetuksessa, niiden käyttö ei kuitenkaan jatku riittävän kauaskantoisesti tukeakseen oppilaan kehitystä tarpeeksi pitkään. Lisäksi SEL-ohjelmien käyttöön tarvittaisiin myös riittävä tukea ja kannustusta koulun hallinnosta, jolloin opettajien sitoutuminen SEL-ohjelmien käyttöön olisi tehokkaampaa. Käytännössä nämä eivät kuitenkaan vielä toteudu riittävän tehokkaasti (Rimm-Kaufman & Hulleman 2015). Jagers, Harris ja Skoog (2015) tuovat samaiset kritiikit esille kuin Rimm-Kaufman ja Hulleman ja lisäävät, että opettajien sitoutuneisuutta vähentää myös se, ettei SEL-ohjelmien kautta saatuja positiivisia ja hyödyllisiä vaikutuksia oppilaisiin ei ole riittävästi tutkittu.

Humphrey (2013) nostaa esille ajatuksen siitä, että onko SEL-ohjelmien tuonti osaksi koulun ja opetuksen arkea ”muoti-ilmiö”, jolla pyritään vastaamaan oppilaiden sosiaalisessa ja tunne-elämässä ilmentyneisiin haasteisiin. Vaikka SEL-ohjelmista tehdyistä tutkimuksista on saatu paljon hyviä ja positiivisia tuloksia, tulee hänen mukaansa kouluissa kuitenkin harkita sitä, kenen oppilaiden kanssa ohjelmia on tarpeellista käyttää ja mikä ohjelma sopii mihinkin kontekstiin parhaiten, sillä SEL-ohjelmia on tarjolla runsaasti. Tarpeisiin perustuva lähestymistapa tulisi olla lähtökohta ohjelmien valinnalle ja käytölle. Nyt käytännössä SEL-ohjelma on koko luokkaa varten, joka ei aina ole hyvä peruste sen käytölle (Humphrey 2013).

Humphreyn (2013) mukaan SEL-ohjelmia ja niiden vaikutuksia tulisi edelleen tutkia lisää, jotta saataisiin mahdollisimman todenmukaiset tulokset, sillä nyt tutkimus on keskittynyt pääasiassa hyvin optimaalisissa olosuhteissa tapahtuneisiin SEL-ohjelmien käytön toteutukseen, jolloin saatuihin tutkimustuloksiinkin tulee suhtautua riittävän kriittisesti. Tutkimusta tulisi tehdä muun muassa siitä, miten opettajat suhtautuvat SEL-ohjelmiin sekä opettajien omiin sosiaalisin- ja tunnetaitoihin, sillä heillä on tärkeä rooli ohjelmien toimeenpanossa sekä myöhemmissä oppilaiden tuloksissa. Myöskään SEL-ohjelmien eriyttämiseen opetuksessa ei ole vielä riittävästi kiinnitetty huomioita. Lisäksi hän nostaa esille sen, että SEL-ohjelmien vaikutusta akateemisiin tuloksiin tulee tutkia lisää. Tutkimusta tulisi tehdä etenkin siitä näkökulmasta, että johtuuko oppilaiden akateeminen edistyminen SEL-logiikkamallissa olevista prosesseista vai siitä, että he saivat ylimääräistä akateemista opetusta osana interventiota, johon he osallistuivat (Humphrey 2013).

Elias ja kollegoiden (2013) mukaan tunnekasvatus on saanut osakseen kriittisiä kysymyksiä muun muassa siitä, heikentääkö tunneälytaitojen opettaminen perinteisen akateemisten taitojen opettamista. Humphreyn (2013) mukaan tunnekasvatus kouluissa on maailman laajuinen ilmiö, joka on valloittanut sekä tutkijoiden, päättäjien että ammattilaisten ajatukset viimeisten vuosien aikana ja sen suosio on kasvanut nopeampaa, mitä tutkimusta on ehditty tekemään. Se aiheuttaa myös haasteen tuottaa ajantasaista tutkimustietoa aiheesta siitäkin huolimatta, että tutkimusta tehdään jatkuvasti. Tulevat vuodet antavat kuitenkin arvokasta ja ymmärrystä lisäävää tutkimustietoa tunnekasvatukseen opetus- ja kasvatusalaille ja näin ollen kehittää myös toimintaa niin opettajainkoulutuksessa kuin käytännön opetustyössä kouluissa (Humphrey 2013).

Craig (2007) tuo esille, että koulussa on tarpeellista opettaa tunnetaitoja lapsille ja puuttua esimerkiksi ongelmakäyttäytymiseen, mutta hänen mukaansa ei ole perusteltua sisällyttää opetukseen järjestelmällisiä sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tueksi tarkoitettuja ohjelmia kaikille oppilaille. Hänen mukaansa järjestelmällinen ohjelmien käyttö toimii liian kontrolloivasti suhteessa siihen, miten yksittäinen oppilas voi ajatella, tuntea ja toimia. Myös hän on sitä mieltä, ettei ohjelmien käyttöä ja niistä saatuja tuloksia ole vielä riittävästi tutkittu, jolloin niiden tuominen osaksi koulun opetuksen arkea ei ole perusteltua (Craig 2007).

Craig tuo esille myös näkemyksen, että SEL-ohjelmat on kehitetty vastaamaan Yhdysvaltojen kouluissa kohdattuihin sosiaalisiin ongelmiin, jolloin niiden käyttöönotto sellaisenaan ei välttämättä muissa maissa ole tarkoituksenmukaista ja niihin tulee suhtautua kriittisesti. Sellaisenaan ohjelmien käytöllä voidaan pahimmillaan lisätä oppilaiden ahdistusta sekä sosiaalisia ongelmia. Ne luovat oppilaille tuntemuksen siitä, että hänen oletetaan olevan tunnetaidoton ja sen vuoksi tunnetaitoja on opetettava koulussa, jota oppilas oppisi toimimaan oikein. Craig nostaa esille myös huolen siitä, että jos koulussa käytetään systemaattisesti SEL-ohjelmia, voi se aiheuttaa vanhemmille ajatuksen siitä, että he voivat luopua kasvatusvastuusta omien lastensa käyttäytymisen suhteen ja koulut ovat vastuussa nuorten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämisestä (Craig 2007).

Pullman (2016) tuo esille kritiikkiä SEL-ohjelmien tavoitteiden subjektiivisuudesta. Hänen mukaansa ei ole hyväksyttävää, että valtio puuttuu kodin sekä eri sosiaalisten yhteisöjen vastuulla olevaan tehtävään ja on vaatimassa tietynlaista standardia niin tunteisiin, sosiaaliseen käyttäytymiseen kuin moraalinkin liittyen. Hän pitää sitä manipulatiivisena ja hänen mukaansa valtion ja koulun toteuttamana tunnekasvatus tuottaa poliittisia vääristymiä, eivätkä käytössä olevilla

SEL-ohjelmilla myöskään saavuteta riittävän tehokkaita tuloksia etenkin sosiaalisista haasteista kärsivien oppilaiden kanssa (Pullman 2016).

Gorman (2016) yhtyy Pullmanin esiin tuomaan kritiikkiin siitä, että ei ole valtion ja koulun tehtävä ottaa vanhemmilta pois vastuuta kasvatuksesta ja asettaa sosio-emotionaaliselle kasvatukselle tietynlaisia standardeja. Hän tuo esille myös kritiikkiä opettajien valmiudesta niin opettaa kuin arvioida oppilaiden sosiaalisia- ja tunnetaitoja ja pitää sosio-emotionaalisten taitojen arviointia hyvin riskialttiina. Arvioinnin tuloksena on valtavan subjektiivinen analyysi lapsen ajattelusta tai tuntemuksesta (Gorman 2016). Gorman kritisoi koulujen toteuttamaa tunnekasvatusta, Craigin, Humphreyn ja Pullmanin tavoin koulutushullutuksena ja muoti-ilmiönä, joka on tarkoitettu epäonnistumaan (Craig 2007; Gorman 2016; Humphrey 2013; Pullman 2016).

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksellani haluan selvittää esi- ja perusopetuksen opettajien ajatuksia ja kokemuksia tunnekasvatuksesta, miten he kokevat tunnekasvatuksen koulussa ja minkälaisina tunnekasvattajina he kokevat itsensä. Perustelen aiheenvalinnan merkityksellisyyttä sillä, että tunnetaitoja pidetään sekä teoreettisen kirjallisuuden että aiempien tutkimusten mukaan tärkeinä niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin. Lisäksi opetussuunnitelmat velvoittavat opettajia opettamaan tunnetaitoja oppilaille. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että eri tutkimusten mukaan opettajat kokevat, etteivät he ole omassa opettajankoulutuksessa saaneet riittävästi valmiuksia tunnetaitojen opettamiseen. Tämä ilmenee muun muassa Harjusen (2002) ja Virtasen (2013) tutkimuksissa.

Rajaan työni esi- ja perusopetukseen, sillä oma tuleva ammattini laaja-alaisena erityisopettajana koskee koko esi- ja perusopetuksen ikäluokkaa. Haluan antaa kentällä toimivien opettajien äänen kuulua ja kohdistan tutkimukseni heidän kauttaan saatuihin kokemuksiin. Tutkielmani tavoitteena on saada syvällisempi ymmärrys opettajan toiminnasta tunnetaitojen opettajana, oppilaan tunne-elämän kohtaajana ja tunne-elämän ja -taitojen vahvistajana. Lisäksi tavoitteena on saada tietoa konkreettisista keinoista toimia tunnekasvattajana sekä lisätä omaa ymmärrystä ja valmiuksia yhteistyöhön muiden koulussa toimivien ammattilaisten kanssa.

Tutkimuskysymyksenäni on:

Miten opettaja kokee tunnekasvatuksen ja itsensä tunnekasvattajana?

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen. Metsämuurosen (2006) mukaan laadullista tutkimusta on perusteltua käyttää silloin, kun tutkimuskohteena ovat tulkinnalliset, luonnollisissa olosuhteissa toteutettavat tutkimukset. Shuttleworthin (2008) mukaan laadulliset tutkimusmenetelmät ovat tieteellisistä menetelmistä vanhimpia ja niillä saadaan usein kerättyä myös sellaista tutkimustietoa, jota muuten olisi vaikea saada. Creswellin (2007) mukaan kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyy tulkitseva, luonnollinen lähestymistapa erilaisia ilmiöitä kohtaan. Kvalitatiivisia menetelmiä käyttävät tutkijat ovatkin kiinnostuneita asioista niiden luonnollisissa olosuhteissa, keräten tutkimustiedon ja -materiaalin sieltä ja he tulkitsevat ilmiöitä ihmisten antamien merkitysten perusteella. Tutkimuksen kirjallinen loppuraportti sisältää tutkittavien äänen, tutkijan reflektiivisyyden sekä tutkimusongelman monipuolisen kuvauksen ja tulkinnan sekä kirjallisuuden (Creswell 2007). Oma tutkielmani teoreettinen viitekehys rakentuu monipuoliseen niin kotimaiseen kuin kansainväliseenkin kirjalliseen ja tutkimukselliseen teoretiseen tietoon.

Sen jälkeen tutkimusaineistossa tulee esille opettajien kokemuksellinen näkökulma tutkittavaan aiheeseen.

Creswellin (2007) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa painottuu tutkimuksen suunnittelu sekä erilaisten lähestymistapojen käyttö. Sapsford (2007) tuo esille, että kaikissa tutkimusraporteissa, riippumatta millä tavoin ne on toteutettu, tulee ilmetä, mistä tutkimuksessa on kyse, miten tutkimus on toteutettu ja mitä tuloksia aineistosta on saatu. Tutkielmani tutkimusmenetelmänä on kyselytutkimus. Vallin (2018) mukaan kyselytutkimus on perinteisimpiä tutkimustapoja, vaikka ihmistieteissä ei niin suosittu kuin esimerkiksi taloustieteissä. Finkin (2003) ja Vehkalahden (2019) mukaan kyselytutkimus on yksi tapa kerätä ja tarkastella tietoa esimerkiksi erilaisista yhteiskunnan ilmiöistä, ihmisten toiminnasta, mielipiteistä, asenteista tai arvoista. Kyselytutkimuksessa tutkija esittää tutkittavalle kysymyksiä kyselylomakkeella ja sopii näin ollen tutkimusvälineeksi erilaisille aloille, kuten kasvatustieteeseen (Fink 2003; Vehkalahti 2019).

Tutkielmassani nousee esille tutkittavien kokemus, joka on tavallista kvalitatiiviselle tutkimukselle. Tökkärin (2018) mukaan kokemuksen tutkimisessa huomioidaan se, että jokaisen tutkittavan kokemukset ovat yksilöllisiä ja ainutlaatuisia, jolloin myös kokemuksia koskeva tieto on yksilöllistä ja muuttuvaa. Täysin yleistä tietoa kokemuksista ei voida saavuttaa. (Tökkäri 2018). Laineen (2010) mukaan ihmisen kokemus on suhde omaan todellisuuteen, maailmaan, jossa hän elää. Kokemus syntyy erilaisten merkitysten kautta sekä vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa (Laine 2010). Omassa tutkielmassani annan jokaisen opettajan kokemuksen nousta kuuluville tuomalla esille sekä yhtäläisiä että yksilöiden välisiä erillisiä kokemuksia tutkittavasta aiheesta.

Tökkäri (2018) tuo esille myös sen, että kokemuksen tutkimisessa tutkijan omat kokemukset muodostavat usein suhteen tutkittavaan kohteeseen joko tiedostaen tai tiedostamatta, jolloin hän on väistämättä osa tutkimaansa kohdetta. Laineen (2010) mukaan tutkijan reflektiivisyys merkitsee sitä, että hän on mahdollisimman tietoinen omasta tutkimukseen liittyvistä lähtökohdista. Tunnistan oman tutkimukseni kohdalla henkilökohtaiset kokemukseni tutkimaani aihetta kohtaan. Omien opiskelujen ja työn kautta minulle on muodostunut ennako-oletus tutkittavaan aiheeseen ja pyrin tiedostamaan sekä huomioimaan sen tutkimusta tehdessäni.

4.1 Tutkimusaineisto

Tökkärin (2018) mukaan tutkija määrittelee, mitä kokemus on, miten siitä saadaan parhaiten tietoa eli kuka aiheesta tietää parhaiten ja kuka kokemuksen omistaa. Omassa tutkimuksessani kohteena on esi- ja perusopetuksen opettajien kokemukset, jolloin myös tutkittavat ovat opettajia, jotka toimivat niin esi- kuin perusopetuksessakin. Keräsin tutkimusaineistoni avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeelle, johon jokainen vastasi omien kokemustensa pohjalta. Vehkalahten (2019) mukaan kyselytutkimus perustuu valmiiksi laadittuihin kysymyksiin ja sen on toimittava omillaan, ilman tutkijan tarkentavia kysymyksiä (Vehkalahti 2019). Valli (2018; 2015) tuo esille, että kysymysten laatimisessa tulee olla huolellinen, sillä kysymykset luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle. Jos vastaaja ei ajattele kysymystä samalla tavalla kuin tutkija on sen tarkoittanut, voivat tulokset vääristyä tai tutkija ei saa aineistosta tutkimukseensa nähden riittäviä vastauksia (Valli 2018; 2015).

Vehkalahti (2019) tuo esille, että vaikka kyselytutkimus on usein määrällistä tutkimusta, jossa sovelletaan tilastollisia menetelmiä ja jonka kyselyaineistot koostuvat mitatuista luvuista ja numeroista, käytetään sitä myös laadullisen tutkimuksen välineenä. Usein kysymykset esitetään sanallisesti, mutta vastaukset ilmaistaan kuitenkin numeerisesti. Lisäksi sanallisesti annetaan täydentäviä tietoja tai vastauksia kysymyksiin, joiden esittäminen numeroina olisi epäkäytännöllistä. Usein kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia tutkimuksia yleistetään niin, että kvantitatiivisella eli määrällisellä tutkimusotteella tavoitellaan yleiskäsityksiä ja kvalitatiivisilla eli laadullisilla menetelmillä pureudutaan yksityiskohtiin. Yleistä on, että samassa kyselytutkimuksessa hyödynnetään molempia lähestymistapoja. Kyselytutkimuksessa on kuitenkin olennaisinta, että valitsee tarkoituksenmukaiset lähestymistavat sen ilmiön tutkimiseen, josta on kiinnostunut (Vehkalahti 2019). Valli (2015) ja Vastamäki (2015) nostavat esille, että aineistonkeräämiseen on hyvä lähteä sitten, kun tutkimusongelmat ovat täsmentyneet ja tutkija tietää, mitä tietoa pyrkii aineisonkeruulla löytämään. Kyselylomaketta laadittaessa tutkijan tulee olla ensin teoriaan perehtynyt kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten kautta. Lisäksi kyselylomaketta laadittaessa tulee huomioida, etteivät kysymykset ole johdattelevia, vaan yksiselitteisiä (Valli 2015: Vastamäki 2015). Sapsford (2007) yhtyy edellisiin ja lisää vielä, että kaikille vastaajille tulee antaa samanlainen kyselylomake.

Omassa tutkimuksessani käytin pelkästään avoimia kysymyksiä, joihin tutkittavat vastasivat sanallisesti. Kyselylomake saavutti vastaajan joko henkilökohtaisesti annettuna, sähköpostitse tai toisen opettajan välityksellä. Samalla tavalla tapahtui myös kyselylomakkeen palautuminen

minulle. Tutkittavat saivat vastata kysymyksiin omassa rauhassa, käyttäen aikaa sen verran kuin kokivat sitä tarvitsevansa. Kirjallisesti vastatessaan, heillä oli mahdollisuus pohtia vastauksiaan syvällisesti tai kirjoittaa vastaukset lyhyesti, sen mukaan, mikä tuntui itselleen sopivalta. Myös vallitseva korona-aika vaikutti siihen, että päädyin keräämään tutkimusaineistoni kyselylomakkeen avulla. Rajoitukset kouluilla ovat vielä hyvin tiukkoja ja etäyhteyksien käyttäminen ei ollut tutkittavien vapaa-ajalla suoritettaville haastatteluille paras mahdollinen vaihtoehto.

Vehkalahden (2019) mukaan kyselylomakkeen alussa on tärkeä olla saatekirje, sillä se kertoo vastaajalle tutkimuksen tärkeät perustiedot eli mistä tutkimuksessa on kysymys, kuka tutkimusta tekee, miten vastaajat on valittu ja mihin tutkimustuloksia tullaan käyttämään. Saatekirjeen perusteella vastaaja voi motivoitua vastaamaan kyselyyn tai hylätä koko lomakkeen. Vaikka usein tutkittavien paras vastaamismotivaatio syntyykin aiheen kiinnostavuudesta, voidaan hyvin laaditulla saatekirjeellä myös herättää vastaajan kiinnostus ja vaikuttaa vastausten luotettavuuteen (Vehkalahti 2019). Laadin omaan tutkielmaani saatekirjeen, jossa kerroin edellä mainitut asiat ja ohjeistin vastaamaan kysymyksiin. Saatekirje ja kyselylomake löytyvät liitteenä tämän tutkielman lopusta. Kyselylomakkeeseen vastaaminen toimi samalla myös tutkimuslupana, sillä palauttamalla kyselylomakkeen, vastaaja antoi luvan käyttää vastauksiaan tutkielmassani. Vastauksia käytetään ainoastaan tähän tutkielmaani.

Kyselylomakkeet jaettiin kaiken kaikkiaan 19 opettajalle. Heistä 14 oli naisia ja 5 miehiä. Sain täytettyinä takaisin yhteensä 10 vastausta. Henkilökohtaisesti tai sähköpostitse jaetut kyselylomakkeen saajat valikoituivat sen mukaan, että tunsin tai tiesin kunkin opettajan henkilökohtaisesti. Osa kyselylomakkeista meni seuraaville opettajille näiden tuttuja opettajien välityksellä ja palautuivat myös heidän omien vastausten mukana. Kyselylomakkeen antaessa kerroin heille vielä suullisesti tutkielmastani, vaikka lomake sisälsi saatekirjeen. Samoin kerroin tutkielmastani myös sähköpostissa, jonka lähetin. Vastauksensa antoivat 9 naisopettajaa sekä yksi miesopettaja. Vastaajien ikäjakauma oli 28–58 vuotta ja työkokemusvuosia 3 vuodesta 34 vuoteen. Vastaajista alakoulun opettajia oli 7, yläkoulun opettajia 2 ja yksi vastaajista opetti sekä alaa että yläkoululaisia. Ainostaan esiopettajina toimivilta en saanut yhtään vastausta, mutta osa alakoulun opettajista on toiminut välillä myös esiopettajina. Tällä tavoin sain myös esiopettajien kokemuksia tutkielmaani.

Keräsin aineiston toukokuussa 2021. Se on peruskoulun opettajilla kiireistä työaikaa arviointien ja lukuvuoden päättämiseen liittyvien asioiden vuoksi, joka osaltaan oli vaikuttamassa palau-

tuneiden vastausten määrään. Suurin osa opettajista, joita vastauspyynnölläni lähestyin, sanoikin, että tärkeä tutkimusaihe, johon he pyrkivät vastaamaan kevätkiireestä huolimatta ja vastaamatta jättäneet opettajat perustelivat samalla kevätkiireillä sitä, mikseivät nyt palauttaneetkaan omaa kyselylomakettaan.

4.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Lichtmanin (2013) mukaan eettisyys on moraalisia periaatteita, sääntöjä ja normeja sekä hyvän huomioimista ja pahan välttämistä. Hänen mukaansa tutkimuksen eettisyyden säilymisen kannalta tutkijan tulee huolehtia, että hän kohtelee tutkittavia koko tutkimuksen ajan oikeuden- ja asianmukaisesti sekä loukkaamatta (Lichtman 2013). Fink (2003) nostaa eettisyyden periaatteina samat huomiot esille kuin Lichtman. Ronkaisen, Pehkosen, Lindblom-Ylänteen ja Paavilaisen (2011) mukaan tutkimuksen eettisyyden säilymisen kannalta, täytyy tutkijan huolehtia, että tutkimustyö etenee kaiken aikaa sekä juridisten että eettisten pelisääntöjen mukaan. Hyvään tutkimustapaan kuuluu kerätä tutkimusaineisto niin, että tutkittavat tietävät tutkimuksesta. Tutkittavilla on oikeus saada jollakin tarkkuudella tietää siitä, mitä tutkija tutkii. Myös tutkimukseen osallistuminen täytyy olla vapaaehtoista eikä aineisto keräämisellä saa aiheuttaa haittaa tai vahinkoa tutkittaville. Ennen aineiston keräämistä on hankittava tarvittavat tutkimusluvut. Lisäksi on huomioitava tutkittavien anonymiteetin säilymisestä. (Ronkainen ym. 2011). Lichtmanin (2013) mukaan anonymiteetin säilyminen tarkoittaa, että tutkittavien yksityisyys ja nimettömyys on taattu koko tutkimusprosessin sekä raportoinnin ajan sekä sen jälkeen. Myös hän nostaa Ronkaisen ja kollegoiden tavoin esille, että tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista ja tutkijalle toimitettuja tietoja ei luovuteta kenellekään muille (Lichtman 2013).

Oman tutkimukseni osalta huolehdin, että edellä mainitut eettiset pelisäännöt täyttyivät. Tutkimusaineiston keräsin niin, että jokainen tutkimukseen osallistuva oli tietoinen, mihin tutkimukseen häntä olen pyytänyt osallistumaan. Hän oli tietoinen myös tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja siitä, että palauttamalla vastauksen, hän antaa luvan käyttää vastauksiaan tutkimusaineistona. Tutkittavat olivat tietoisia myös siitä, että heidän yksityisyytensä tulee säilymään koko prosessin ajan, eikä heidän minkäänlaisia tunnistetietojaan tule esille tutkielmassani. Tutkittavien anonymiteetti on säilynyt koko tutkimusprosessin ajan, eikä tutkimusraportissa mainita miltä paikakunnilta tai minkä kokoisista kouluista aineisto on kerätty. Tutkielmani osalta tutkimusaineisto on ollut vain tutkijan saatavilla ja tuhoan sen heti tutkimuksen valmistuttua. Edellä mainitut eettisyyteen liittyvät asiat lisäävät myös tutkimukseni luotettavuutta.

Vehkalahti (2019) mukaan mielipiteiden, asenteiden, arvojen, näkemysten ja kokemusten tutkimiseen liittyy monesti myös haasteita ja osa haasteista liittyy esimerkiksi tiedonkeruuseen, mittaamiseen tai tutkimuksen sisällöllisiin tavoitteisiin. Tutkijan tuleekin pohtia muun muassa seuraavia asioita: edustivatko kyselyyn osallistuneet tutkimuksen perusjoukkoa, saatiinko vastauksia riittävästi, oliko kysymyksiin vastattu tarpeeksi kattavasti, mittasivatko kysymykset tutkittavia asioita, toimivatko mittarit luotettavasti ja oliko kyselyn ajankohta hyvä (Vehkalahti 2019). Myös Fink (2003) nostaa esille tutkimuksen luotettavuuden kannalta samoja huomioita kuin Vehkalahti. Tutkimuksessani laadin kyselylomakkeen kysymykset niin, että saisin kerättyä niillä monipuolisesti tietoa tutkittavasta aiheesta. Kyselylomake oli suunnattu esi- ja perusopetuksessa toimiville opettajille. Kysymyksiin jokainen vastasi henkilökohtaisesti omien kokemustensa pohjalta. Tutkittavien joukko valikoitui niin, että olen joko itse henkilökohtaisesti kysynyt tai joku toinen perusopetuksen opettaja kysyi jokaisen vastaajan, jolloin sain tutkijana varmistettua sen, että jokainen tutkimukseen osallistuja kuului tutkimuksen perusjoukkoon eli tutkimuksessa rajattuun osallistujajoukkoon. Vaikka tunsin osan tutkimukseen osallistuvista opettajista henkilökohtaisesti, en kuitenkaan tiennyt heidän kiinnostuksestaan tunnekasvatusta kohtaan tai tavoistaan toteuttaa sitä. Näin ollen opettajien tunteminen tai tuntemattomuus eivät vaikuttaneet tutkimukseni luotettavuuteen. Jokainen vastaus oli tutkimuksen kannalta tärkeä ja tutkittavien määrä riittävä, sillä työni tarkoitus ei ole saada yleistettävää tietoa, vaan kerätä yksittäisten tutkittavien erilaisia kokemuksia aiheesta.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, miten tutkimus on toteutettu ja miten se raportoidaan lukijalle. Lichtman (2013) muistuttaa, että tutkijan tulee raportoida tutkimustulokset totuudenmukaisesti. Kiviniemi (2010) mainitsee tutkimusraportin olevan tutkijan tulkinnallinen konstruktio ja tutkija on tutkimusaineistoa raportoidessaan tulkintojen tekijä. Tutkijalle voi olla vaikea osoittaa tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen todenperäisyyttä, mutta hän voi kuitenkin raportoinnissaan antaa lukijalle välineet arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta aiheesta uskottava (Kiviniemi 2010). Myös omassa tutkimuksessani on näin eli tutkimustulokset ovat omia tutkijan tulkintojani tutkimukseen osallistuneiden vastauksista. Luotettavuutta lisää se, että kerron raportissa lukijalle tarkasti sen, miten olen tutkimukseni toteuttanut alusta loppuun. Tutkimukseni tukena on myös monipuolinen teoria, joka perustuu niin kotimaiseen kuin kansainväliseen kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Tutkimukseni luotettavuutta lisäävät suorat tekstilainaukset tutkimusaineistosta. Olen käyttänyt tekstilainauksia tutkimustuloksia ra-

portoidessani monipuolisesti kaikista palautetuista ja analysoiduista vastauksista. Tutkimuksessa kuuluvat opettajien yksilölliset kokemukset olivatpa ne yhtäläisiä tai toisistaan poikkeavia, joka tuleekin näkyä, kun kokemuksia tutkitaan.

4.3 Aineiston analyysi

Fink (2003) tuo esille, että laadullisen tutkimuksen aineisto sisältää suuren määrän tietoja ja analyysiä tehdessä ne tulee tiivistää. Ronkaisen ja kollegoiden (2011) mukaan tutkimusaineisto koostuu kerätystä materiaalista, joka ei yleensä sovi sellaisenaan analysoitavaksi, vaan materiaali on järjestettävä hallittavaan muotoon, ellei sitä ole huomioitu jo aineistoa kerätessä. Aineiston analyttisen prosessin voi pilkkoa kolmeen erilliseen vaiheeseen. Aluksi aineistoa pilkotaan, luokitellaan ja jäsennetään. Seuraavaksi analyysin tuottamat havainnot siirretään teoreettiseen yhteyteen hakemalla yhtäläisyyksiä ja eroja. Kolmannessa vaiheessa aineistosta muodostettuja havaintoja tarkastellaan valikoivasti tietyn ajattelukehikon tai idean pohjalta (Ronkainen ym. 2011).

Vehkalahden (2019) mukaan kyselytutkimuksen aineiston analysoinnissa voidaan käyttää erilaisia menetelmiä. Myös Andresin (2012) mukaan kyselytutkimuksen avoimia kysymyksiä voidaan analysoida sekä laadullisia, määrällisiä tai molempia menetelmiä yhdessä käyttäen. Fink (2003) mainitsee, että usein kyselytutkimuksen tekstejä analysoidaan sisällön analyysillä. Koska oma tutkielmani on laadullinen, käytän aineiston analysoinnissa sisällönanalyysiä, joka on laadullinen analyysimenetelmä. Se on Schreierin (2014) mukaan menetelmä, jolla kuvataan järjestelmällisesti laadullisten tietojen merkitys. Salo (2015) esittää kritiikkiä sisällönanalyysiä kohtaan ja on sitä mieltä, että se tuottaa ainoastaan luokitteluja tutkimusaineistosta ja eikä sillä yllätä varsinaiseen analyysiin ja tutkimustuloksiin.

Vuoren (2021) mukaan sisällönanalyysia voidaan käyttää kirjoitettujen tekstien, haastattelujen ja nauhoitetun puheen sekä myös tekstiä, ääntä ja kuvaa sisältävien aineistojen analyysiin ja kyseisellä analyysimenetelmällä keskitytään siihen, mistä asioista, aiheista ja teemoista aineisto kertoo. Tuomi ja Sarajärvi (2018) yhtyvät Vuoren tulkintaan ja heidän mukaansa sisällön analyysi on tekstianalyysiä, jonka avulla pyritään systemaattiseen ja kattavaan kuvaukseen aineiston sisällöstä. Schreier (2014) yhtyy edellisiin ja hänen mukaansa tutkija keskittyy sisällönanalyysissä valittuihin merkityksen näkökohtiin, jotka liittyvät tutkimuskysymykseen.

Fink (2003) tuo esille sisällönanalyysin ensimmäisenä vaiheena tietojen koonnin ja niihin huolella tutustumisen. Vallin (2018) mukaan avoimia kysymyksiä analysoidessa käytetään usein hyödyksi teemoittelua. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ennen varsinaista sisällönanalyysiä täytyy tutkijan päättää, mikä häntä tutkimusmateriaalissa kiinnostaa. Sen jälkeen hän määrittelee analyysiyksikön, joka voi olla yksi sana, virke tai ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin toimin myös oman tutkielmani osalta eli ennen varsinaista aineiston analysointia, kävin aineiston läpi lukemalla sekä tutkimuskysymys että teoreettinen viitekehys mielessäni. Omassa tutkielmassani kiinnostaa juuri opettajien omat kokemukset. Jotta saisin vastauksista opettajien kokemuksen äänen monipuolisesti kuuluville, tein aineistolle alustavat teemat pitkälle kyselytutkimuksen kysymysten kaltaisina. Teemoja syntyi neljä: tunnekasvatuksen määritelmä, tunnekasvatuksessa merkittävää, tunnekasvatuskeinoja sekä opettaja tunnekasvatustajana. Analyysiyksikköä en rajannut, vaan näin tarpeelliseksi pitää vaihtoehtoina niin yksittäisiä sanoja, virkkeitä kuin ajatuskokonaisuuksiakin.

Analyysiprosessin aluksi koodasin jokaisen vastauksen omalla värillä ja lisäksi käytin vastauksissa kirjainkoodeja. OA1, OA2, ..., OY8, OAY9, OY10. OA koodi on alakoulun opettajan ja OY yläkoulun opettajan. Koodi OAY on opettajan, joka opettaa sekä alakoulussa että yläkoulussa. Nämä koodit olivat merkityksellisiä, kun analyysin aikana seurasin myös sitä eroavatko ala- ja yläkoulujen opettajien vastaukset toisistaan, vaikei se varsinaisesti tutkimuskysymyseeni kuulunutkaan. Koodien avulla pystyin myös näkemään, minkä verran vastauksissa tulee yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Sisällönanalyysiä voidaan kuvailla aineistolähtöiseksi, teorialähtöiseksi ja teoriaohjaavaksi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkielmani aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Käyttämäni aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan jakaa karkeasti kolmivaiheiseksi prosessiksi, jossa ensin aineisto redusoidaan eli pelkistetään, toiseksi aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään ja kolmanneksi abstrahoidaan eli luodaan teoreettiset käsitteet. Heidän mukaansa sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päätelyyn, jossa empiirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

4.3.1 Redusointi

Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille, että aineiston redusoinnissa analysoitava data voi olla auki kirjoitettu haastattelu, havainnointi tai muuten kuvattu aineisto. Pelkistämisvaiheessa aineistosta karsitaan tutkimukselle epäoleellinen pois. Tämä voi olla datan pilkkomista tai tiivistämistä osiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Miles ja Huberman (1994) puhuvat datan yksinkertaistamisesta eli tiivistämisestä. Schreier (2014) mukaan aineistosta koodataan tutkimuksen kannalta merkitykselliset asiat. Aloitin aineiston analysoinnin tekemällä taulukon alustavien teemojen mukaan. Sen jälkeen kävin jokaisen kysymyslomakkeen läpi kysymys kysymykseltä ja nosti niistä esiin yksittäisiä sanoja, virkkeitä ja ajatuskokonaisuuksia liittäen ne taulukkoon alkuperäisessä muodossaan. Pelkistin alkuperäisilmaukset yksinkertaisempaan muotoon. Redusointi vaiheessa pidin värikoodit taulukoissa näkyvillä.

Taulukko 1. Alkuperäisten ilmausten pelkistäminen teemojen mukaan.

TUNNEKASVATUKSEN MÄÄRITTELY	
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<ul style="list-style-type: none"> - opettaa lapsia tuntemaan ja hyväksymään itsensä, pitää myös osata kunnioittaa toisia ihmisiä ja heidän tunteitaan (OA1) - tunteiden nimeämisen ja tunteiden hallinnan opettelemista (OA3) - kasvatan oppilaita tulemaan toimeen omien tunteidensa kanssa (OY8) - lapsi oppii tunnistamaan omia tunteitaan, sanoittamaan, ilmaisemaan ja käsittelemään niitä. Lisäksi oppii ymmärtämään toisten ihmisten tunneilmaisua ja tulkitsemaan toisten tunteita (OAY9) - tunnetaitojen harjoittelua ja tunnetaitojen harjoitteluun ohjaamista, voi auttaa oppilaita ymmärtämään ja hyväksymään omia tunteita sekä huomioimaan paremmin myös toisia (OY10) 	<ul style="list-style-type: none"> - itsetuntemuksen opettaminen - itsensä hyväksymisen opettaminen - toisen tunteiden ymmärtäminen - tunteiden nimeäminen - tunteiden hallinta - omien tunteiden hallinnan opettamista - tunteiden tunnistamisen - tunteiden sanoittamisen - tunteiden ilmaisemisen - tunteiden hallinta - toisten tunteiden ymmärtäminen - tunnetaitojen harjoittelu - tunnetaitojen harjoitteluun ohjaaminen - omien tunteiden hyväksyminen

TUNNEKASVATUSKEINOJA:	
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<ul style="list-style-type: none"> - Riippuu tietenkin lasten iästä, kuinka tunnekasvatusta voidaan opettaa lapsille ja ohjata heitä käsittelemään omia tunteita. Pienille lapsille jopa tunteiden nimeäminen saattaa olla vaikeaa. Hankalinta on huomata tunteiden 	<ul style="list-style-type: none"> - lasten ikä vaikuttaa tunnekasvatus opetukseen - huomata tunteiden muuttuminen yksittäisessä oppilaassa

muuttumista yksittäisissä oppilaissa. Lapset osaavat peittää tosi hyvin vaikeat tunteet. Vasta pitkän ajan jälkeen, kun tunteiden paine sisällä alkaa kasvaa, ne tulevat esiin. Aina kun tunne pääsee esiin, pyrimme keskustelemaan siitä, mikä sen on aiheuttanut. Valitettavasti koulun lukujärjestys ei anna paljon aikaa ennakoivaan tunnekasvatukseen.

Rohkaisu ja hyvien asioiden tunnistaminen itsestä kuuluu päivittäiseen koulutyöhön.

(OA1)

- Itsetuntemusta harjoitteleminen erilaisten tehtävien ja leikien avulla. Opettelemme tunnistamaan omia vahvuuksia ja mietimme, miltä minusta tuntuu erilaisissa tilanteissa, myös miltä kaverista tuntuu. Pelaamme, leikimme, lue tarinoita, katsomme ohjelmia, keskustelemme

(OA2)

- Sanoittamalla tunteita, auttamalla selviämään erilaisista tunnekuohuista, antamalla malleja, jotka auttavat rauhoittumiseen ja rentoutumiseen (OA3)

- Puhumalla ja esimerkin voimalla. Nettimateriaali isompien kanssa, laulut ja leikit pienempien kanssa (OA4)

- keskustelut, tunnekorttien käyttö, tunnekuvien analysointi (OA5)

- käytän tunnekortteja, ilmeitä, eleitä, asentoja. Harjoitteleminen tunnistamaan eri tunteita silloin kun asia on akuutti. Käsittelemme yksittäisen oppilaan tilannetta myös koko luokan kanssa, jos lupa häneltä siihen on. Oppilaat ovat usein loistavia tunnekasvattajia (OA6)

- erilaisten tehtävien avulla, pyrin sanoittamaan myös esim. vahvuuksia ääneen, keskustelu on tärkeä osa (OA7)

- Luomalla ilmapiirin, että saa olla oma itsensä ja tulla milloin vain puhumaan. Olemalla itse tunteva ihminen. Jos huomaa tunnekuohuja tms., kyselen mistä on kysymys ja kuuntelen oppilailta. (OY8)

- puhumalla ja sanoittamalla tilanteita sekä havainnoimalla oppilaan toimintaa päivittäin arjessa. Lisäksi erilaisten tarinoiden, pelien ja leikkien kautta (OAY9)

- Avoin keskustelu ja siihen kannustaminen. Kun tunteista puhuu, niitä on myös helpompi ymmärtää ja muiden on helpompi reagoida, kun ymmärtää toisen tunteita (OY10)

- pyrimme keskustelemaan tunteen aiheuttajasta

- rohkaisu ja hyvien asioiden tunnistaminen

- lukujärjestyksessä liian vähän aikaa

- itsetuntemuksen harjoittelua tehtävillä ja leikeillä

- omien vahvuuksien tunnistamista

- pohdintaa, miltä minusta tuntuu eri tilanteissa

- pelit

- leikki

- tarinoiden luku

- katsottavat ohjelmat

- keskustelut

- tunteiden sanoittaminen

- erilaisten mallien antaminen tunnekuohuissa

- puhuminen

- esimerkin näyttäminen

- nettimateriaali

- laulut

- leikit

- keskustelut

- tunnekorttien käyttäminen

- tunnekuvien analysointi

- tunnekortit

- ilmeet

- eleet

- asennot

- arjen tilanteissa harjoittelu

- erilaiset tehtävät

- vahvuuksien sanoittaminen

- keskustelut

- turvallisen ilmapiirin luominen

- omien tunteiden näyttäminen

- huomioimalla oppilaiden tunteet

- oppilaiden kuunteleminen

- puhuminen

- tilanteiden sanoittaminen

- oppilaan havainnointi

- tarinat

- pelit

- leikki

- tunteista keskustelut

- tunteista keskusteluun kannustaminen

4.3.2 Klusterointi

Klusterointivaiheessa aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi ja etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi, joista muodostuvat alaluokat. Alaluokat nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä ja luokitteluyksikkönä voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. Tämän jälkeen aineisto tiivistyy. Klusterointi vaiheessa luodaan pohja tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä (Miles & Huberman 1994; Schreier 2014; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä vaiheessa laitoin pelkistetyt ilmaisut värikoodeittain taulukkoon ja loin niistä alaluokkia. Tein myös pelkistetyistä ilmauksista käsitekartat, käyttäen tässäkin apuna alussa luomiani värikoodeja. Käsitekarttojen avulla pystyin konkreettisesti näkemään aineistosta nousevat samankaltaisuudet ja eroavaisuudet.

Taulukko 2. Alaluokkien muodostaminen.

TUNNEKASVATUKSEN MÄÄRITTELY	
Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<ul style="list-style-type: none"> - tunteiden nimeäminen - tunteiden hallinta - tunteiden tunnistamisen - tunteiden sanoittamisen - tunteiden ilmaisemisen - tunteiden hallinta - tunnetaitojen harjoittamista - tunnetaitojen harjoitteluun ohjaamista 	Tunnetaidot
<ul style="list-style-type: none"> - itsetuntemuksen opettaminen - itsensä hyväksymisen opettaminen - omien tunteiden hyväksymistä 	Itsetuntemus
<ul style="list-style-type: none"> - toisen tunteiden ymmärtäminen 	Toisten tuntemus

TUNNEKASVATUSKEINOJA:	
Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<ul style="list-style-type: none"> - tunteiden muuttuminen yksittäisessä oppilaassa - huomioimalla oppilaiden tunteet - oppilaiden kuunteleminen - oppilaan havainnointi 	Oppilaiden tarpeiden tunnistaminen
<ul style="list-style-type: none"> - rohkaisu ja hyvien asioiden tunnistaminen - itsetuntemuksen harjoittelua tehtävillä ja leikeillä - omien vahvuuksien tunnistamista - pohdintaa, miltä minusta tuntuu eri tilanteissa - vahvuuksien sanoittaminen 	Oppilaiden itsetuntemuksen vahvistaminen

<ul style="list-style-type: none"> - pyrimme keskustelemaan tunteen aiheuttajasta - keskustelut - tunteiden sanoittaminen - puhuminen - keskustelut - keskustelut - puhuminen - tunteista keskustelut 	Arjen tilanteiden hyödyntäminen
<ul style="list-style-type: none"> - erilaisten mallien antaminen tunnekuohuissa - esimerkin näyttäminen - arjen tilanteissa harjoittelu - omien tunteiden näyttäminen - tilanteiden sanoittaminen 	Esimerkin voima
<ul style="list-style-type: none"> - lukujärjestyksessä liian vähän aikaa 	Ajan käyttö
<ul style="list-style-type: none"> - turvallisen ilmapiirin luominen - tunteista keskusteluun kannustaminen 	Luokkayhteisön merkitys
<ul style="list-style-type: none"> - pelit - leikki - tarinoiden luku - katsottavat ohjelmat - nettimateriaali - laulut - leikit - tunnekorttien käyttäminen - tunnekuvioiden analysointi - tunnekortit - ilmeet - eleet - asennot - erilaiset tehtävät - tarinat - pelit - leikki 	Konkreettiset keinot ja välineet

4.3.3 Abstrahointi

Aineiston klusterointivaiheen jälkeen aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Abstrahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusterointi katsotaan olevan osa abstrahointiprosessia. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisdatan käyttämisestä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Tätä jatketaan niin kauan, kunnes se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. Koko analyysin ajan huolehditaan, että aineistossa säilyy yhteys alkuperäiseen dataan. Aineistolähtöisessä sisällönanalysissä yhdistellään käsitteitä ja saadaan vastaus tutkimuskysymykseen. Tuloksissa kuvataan luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. Tutkija

pyrkii johtopäätöksiensä tekemisessä ymmärtämään, mitä asiat tutkittavalle merkitsevät ja analyysin kaikissa vaiheissa ymmärtämään tutkittavia heidän omista näkökulmistaan. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ei voida etukäteen määrittää, mitä ja minkä tasoisia luokkia aineistosta voidaan muodostaa. Analyysissä syntyy alaluokkia ja niitä yhdistäviä yläluokkia, mutta muotoutuuko niiden välille väli-, ylä- tai muita lisäluokkia, selviää vasta analyysin edetessä (Schreier 2014; Tuomi & Sarajärvi 2018). Miles ja Huberman (1994) tuovat esille, että tässä vaiheessa tutkija käy keskustelua myös aineiston ja teorian välillä.

Analyysin abstrahointivaiheessa jätin värikoodit pois. Muodostin aineiston alaluokista väliluokkia. Väliluokassa 1 olen luokitellut aineistoa vielä teemojen mukaisesti, joka on kuvattuna taulukossa 3. Tämän jälkeen aloin etsiä ja luoda yhteyksiä teemojen välille ja lisäsin ne taulukon väliluokaksi 2. Loin väliluokista 2 yläluokkia käyttäen hyödyksi teoriasta nousevia käsitteitä. Lopuksi yhdistin vielä yläluokat pääluokiksi. Näistä vaiheista on tiivistetty kuvaus taulukossa 4.

Taulukko 3. Alaluokista väliluokkia teemojen mukaisesti.

TUNNEKASVATUKSEN MÄÄRITTELY:	
Alaluokka	Väliluokka 1
Tunnetaidot	Tunnetaidot
Itsetuntemus	Itsetuntemus
Toisten tuntemus	Toisten tuntemus

TUNNEKASVATUSKEINOJA:	
Alaluokka	Väliluokka 1
Luokkayhteisön merkitys	Luokan tunneilmasto
Esimerkin voima Arjen tilanteiden hyödyntäminen	Aikuisen malli
Oppilaiden tarpeiden tunnistaminen	Opettajan oppilastuntemus
Oppilaiden itsetuntemuksen vahvistaminen	Oppilaan itsetuntemus
Ajan käyttö	Tunnekasvatusaika
Konkreettiset keinot ja välineet	Tunnekasvatusvälineet

Taulukko 4. Väliluokista yläluokkia ja pääluokkia.

VÄLILUOKKA 2	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Itsetuntemus Toisten tuntemus Tunnetaidot Opettajan esimerkki	Oppilaan itsetuntemus Oppilaan toisten tuntemus Opettajan esimerkki Tunnetaitojen opetus käytännössä	Tunnekasvatuksen opettamisessa tärkeää

<p>Tunnetaitojen opettaminen käytännössä Toisten ihmisten huomiointi Itsetuntemus ja itsensä hyväksyntä Oppilaan itsetuntemus Tunnekasvatuksen toteuttaminen käytännössä Toisten ihmisten huomiointi Itsetuntemus ja itsensä hyväksyntä</p>	<p>Oppilastuntemus</p>	
<p>Opettajan oppilastuntemus Opettajan antama malli Luokan tunneilmasto Aikuisen malli Opettajan oppilastuntemus Tunnekasvatusaika Konkreettiset keinot ja välineet</p>	<p>Luokan tunneilmasto Opettajan oma esimerkki Oppilastuntemus Tunnekasvatusaika Tunnekasvatusmateriaali</p>	<p>Opettajan omat tunnekasvatuskeinot</p>

5 Tutkimustulokset

Tarkastelen tässä luvussa tutkimuksen kyselylomakkeista analysoituja tuloksia. Tuon tuloksia esille analyysivaiheessa asetettujen alustavien teemojen mukaan. Näiden teemojen perusteella olen jakanut tulokset alalukuihin. Ensiksi tuon esille opettajien määritelmiä tunnekasvatuksesta. Sen jälkeen, mikä heidän kokemustensa mukaan tunnekasvatuksessa on merkittävää ja sitten opettajien käyttämiä tunnekasvatuskeinoja. Lopuksi käsittelen opettajien kokemuksia toimia tunnekasvattajana sekä omaa kehittymistään tai muuttumistaan siinä. Käytän tutkimustulosten tukena suoria lainauksia opettajien kyselylomakkeiden vastauksista. Käytän näissä lainauksissa opettajista merkintöjä OA 1... OY10.

Tunnekasvatus kuuluu opettajien kokemusten mukaan osaksi opetusta ja kasvatusta. Tunnekasvatus tapahtuu kokonaisvaltaisesti arjessa niin erillisesti suunnitellun opetuksen kautta kuin arjen toiminnan yhteydessä. Tulosten mukaan opettajien omalla kokemuksella ja kiinnostuksella on merkitystä tunnekasvatuksessa. Myös opettajan iän ja työkokemuksen koettiin vaikuttaneen positiivisesti tunnekasvatuksen totuttamiseen käytännössä.

5.1 Tunnekasvatuksen määrittelyä

Tunnekasvatuksen määrittäminen eli minkälaisena opettajat tunnekasvatuksen itse ymmärtävät on merkityksellistä tuoda esille, sillä tunnekasvatus käsitteen ymmärtäminen on pohja opettajan omalle toiminnalle tunnekasvattajana. Opettajien vastauksista esille tulleet määritelmät tunnekasvatukselle olivat hyvin yhteneväisiä keskenään.

Opettajat määrittivät tunnekasvatuksen olevan tunnetaitojen opettamista ja harjoittelemista. Heidän mukaansa tunnetaidot koostuvat niin tunteiden tunnistamisesta, nimeämisestä, sanoittamisesta, ilmaisemisesta, hyväksymisestä kuin hallinnastakin. Tunnekasvatus on:

”Ohjaamista tunnistamaan tunteet, tunnereaktioiden ja tilanteiden kytkökset, tunteiden säätelyn keinot - -” (OA5)

”Tunteiden tunnistamisen opettelua, tunteiden hyväksymistä, tunteiden ilmaisua sallituilla tavoilla.” (OA6)

”- - lapsi oppii tunnistamaan omia tunteita, sanoittamaan niitä ja ilmaisemaan niitä, sekä käsittelemään niitä. - -” (OAY9)

Usean opettajan mukaan tunnekasvatuksen määritelmään sisältyi myös itsetuntemuksen opettaminen ja itsensä hyväksyminen sekä toisten ihmisten ja heidän tunteidensa ymmärtäminen ja hyväksyminen.

”Tunnekasvatuksen tarkoitus on opettaa lapsia tuntemaan ja hyväksymään itsensä. Samalla myös pitää osata kunnioittaa toisia ihmisiä ja heidän tunteitaan.” (OA1)

”- - ohjata parempaan itsetuntemukseen sekä toisten huomioimiseen ja kunnioitukseen. - -” (OA7)

5.2 Tunnekasvatuksessa merkittävää

Kaikki opettajat kokivat koulussa tehtävän tunnekasvatuksen merkittäväksi osaksi opetusta ja koulun arkea. Tunnekasvatus tapahtuu pääsääntöisesti koulun arjessa ja arkitoimintojen yhteydessä. Vastauksissa nousi esille asioita, jotka opettajat kokivat enemmän itseensä vaikuttavina ja osan taas enemmän oppilaaseen kohdistuvina tekijöinä.

Suoranaisesti oppilaisiin vaikuttavista tekijöistä nousi esille tunnetaitojen opetus, jonka tärkeys ilmeni kaikkien vastauksissa. Tunnetaidoilla opettajat tarkoittivat samaa, mikä tuli jo tunnekasvatusta määriteltessä esille eli tunteiden tunnistamista, nimeämistä, sanoittamista, ilmaisemista, hyväksymistä ja hallintaa. Tunnetaitojen osalta joidenkin opettajien vastauksissa korostui se, että on tärkeää opettaa kaikenlaisten tunteiden, niin positiivisten kuin negatiivisten, kuuluvan elämään ja ihmisyyteen sekä antaa myös lupa niiden ilmaisuun. Heidän mukaansa oppilaille on tärkeä opettaa, ettei mitään tunteita tarvitse pelätä. Yksi opettajista sanoittaa, että *”kaikenlaisten tunteiden tunnistaminen ja niiden käsitteleminen on tärkeää. Työssäni olen huomannut, että pettymysten käsittelemisen taito on aika monella lapsella heikko. Sen tunnetilan käsittelyä joudutaan usein harjoittelemaan.” (OA2)* Toinen puolestaan tuo esille, että on tärkeää opettaa tunteiden hyväksymistä ja ymmärtämistä, sitä, että *”tunteista ja tuntemuksista saa ja pitääkin puhua”.* (OY10)

Toinen tunnetaitojen osalta vastauksista korostuva asia, jota opettajat pitivät tärkeänä, oli kaikenlaisten tunteiden hallinta erilaisin keinoin. Eräs vastaaja tuo esille, että oppilaille on tärkeää opettaa *”miten voimakkaidenkin tunteiden kanssa oppii elämään ja hallitsemaan tunteita erilaisin keinoin.” (OA3)* Tarpeellista opettajien mukaan on opettaa myös sitä, että tunteet tulevat ja menevät, ovat voimakkuuksiltaan eri vahvuisia, kestävät oman aikansa, eikä niihin tarvitse

jäädä vellomaan liian pitkäksi aikaa. OA6 mukaan: *”Oppilaan tulee osata tunnistaa tunne, hallita se, ilmaista se tarvittaessa ja päästää siitä irti.”*

Tunnekasvatuksessa merkityksellisenä pidettiin myös opettaa oppilaalle toisten tunteiden ymmärtämistä ja hyväksyntää. Eräs opettaja tuo esille, että *”monesti tunneasiat alkavat toisen ihmisen kunnioittamisesta.”* (OA1) Toisten ymmärtämisessä ja hyväksymisessä etenkin kaveri- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu koettiin merkitykselliseksi. Toisten ymmärtäminen ja hyväksyminen kasvattaa oppilaissa empatiakykyjä ja -taitoja, jotka taas liittyvät opettajien kokemusten mukaan tunnetaitoihin olennaisesti. OA2 mukaan: *”Kaveritaitoja harjoitellessa herätellään usein myös empatiataitoa: miltä kaverista tuntuu, kun toimin hänen kanssaan tietyllä tavalla.”*

Myös itsetuntemus, itsensä hyväksyntä ja hyvinvointitaidot nousivat opettajien kokemusten mukaan merkittäviksi asioiksi tunnekasvatuksessa. Itsetuntemus eli kuka ja millainen minä olen, sekä itsensä hyväksyntä on tarpeellista, jotta voi oppia ymmärtämään omia tunteitaan ja omaa tunnepohjaista toimintaansa. Kun oppilas oppii tuntemaan ja hyväksymään itseänsä, se auttaa usein myös ymmärtämään ja hyväksymään toisia ihmisiä. Eräs opettaja nostaa esille, että koulussa on tarpeellista harjoitella tunnetaitojen lisäksi myös omien ja toisten vahvuuksien huomaamista sekä kiitollisuutta ja positiivisuutta. Hänen mukaansa positiivisen palautteen antaminen sekä myönteinen suhtautuminen ovat tunnekasvatuksessa tärkeitä, sillä ne vahvistavat oppilaan itsetuntoa.

Vastauksissa tuli esille myös opettajan omaan toimintaan kohdistuvia tekijöitä. Opettajien kokemusten mukaan he itse ja heidän toimintansa ovat oppilaille esimerkkinä myös tunnekasvatuksessa. *”Avoimuus on tunneasioissa tärkeää, aikuinen on esimerkki”*, sanoittaa eräs vastaajista. Toisesta vastauksesta nousee esille esimerkin ja vastavuoroisuuden merkitys tunnekasvatukselle. OY8 kokemuksen mukaan *”vastavuoroisuus pätee myös oppilas–opettaja asetelmassa: jos ope kiittää ja on kohtelias, oppilas kokee itsensä arvokkaaksi ja toimii samoin.”*

Kokemusten mukaan opettajalla on tärkeää oppia tuntemaan oppilaita myös yksilötasolla, sillä tunnekasvatuksessa oppilaan persoonallisuus ja kulttuuritausta vaikuttavat. *”Tunteiden ilmaisu on kulttuurisidonnaista, mutta myös persoonatasolla vaihtelevaa”*(OA6) ja tämä on opettajalla hyvä tunnistaa tunnekasvatustyössään. Opettajien kokemusten mukaan aito kiinnostus oppilaan hyvinvoinnista tunnekasvatuksessa tärkeää. Oppilastuntemukseen vaikuttaa se, että opettaja haluaa olla läsnä oppilaiden arjessa, kuunnella heitä ja keskustella heidän kanssaan. Tämä on opettajien kokemusten mukaan merkityksellinen perusta tunnekasvatukselle.

5.3 Tunnekasvatuksen käytännön keinoja

Opettajien vastauksista ilmeni monenlaisia keinoja, joita he ovat kokeneet hyväksi käyttää toteuttaessaan tunnekasvatusta. Heidän mukaansa tunnekasvatus käytännössä riippuu paljon siitä, minkä ikäisten oppilaiden kanssa ollaan tekemisessä. *”Tämä on eri-ikäisillä hyvin erilaista. Eskarilaisten kanssa harjoitellaan nimeämään tunteita ja tunnistamaan tunteita. Yhdessä mietitään, mistä ja milloin erilaiset tunteet syntyvät. Vanhempien oppilaiden kanssa mietitään tunteita tarkemmin, mistä syntyvät, mistä johtuvat, miten tunnistat ne itsessäsi ja toisessa, miten voit toimia, kun jokin tunne valtaa mielesi.”* (OA4) Myös OA1 sanoittaa kokemustaan oppilaiden iän huomioimisen tärkeydestä tunnekasvatuksessa: *”riippuu tietenkin lasten iästä, kuinka tunnekasvatusta voidaan opettaa lapsille ja ohjata heitä käsittelemään omia tunteitaan. Pienille lapsille jopa tunteiden nimeäminen saattaa olla vaikeaa.”* Kaiken ikäisten oppilaiden kanssa tehtävässä tunnekasvatuksessa on kuitenkin opettajien kokemusten mukaan tärkeä huomioida arkielämä koulussa. Arjen tilanteet ja niiden hyödyntäminen ovat arvokkaita keinoja tunnekasvatuksessa.

Opettajien kokemusten mukaan etenkin keskustelut niin yksilö- kuin ryhmätasollakin ovat koettu kantaviksi tunnekasvatuksen muodoksi. Erilaisista arjen tilanteista nousevat keskustelut ovat kokemusten mukaan parhaimpia opetustilanteita ja ne ovat myös oppilaille konkreettisia ja helposti ymmärrettäviä. Samalla keskustelut toimivat oppilaille hyvänä esimerkkinä siinä, että vaikeistakin tilanteista selviää puhumalla. Keskusteluja on tarpeellista käydä sekä yksilö- että ryhmätasolla, mutta eräs opettaja tuo esille sen, että jos yksittäisen oppilaan kokemia tunteita käsitellään koko luokan kanssa, täytyy siihen olla oppilaan lupa ja tilanteesta on myös tarpeellista keskustella ensin kyseisen oppilaan kanssa kahden kesken. Tällaisten keskustelujen käyttö tunnekasvatuskeinona kuuluu kyseisen opettajan toimintamalliin ja hän perustelee ja sanoittaaakin tätä seuraavasti: *”Käsittelemme yksittäisen oppilaan tilannetta myös koko luokan kanssa, jos lupa siihen häneltä on. Oppilaat ovat usein loistavia tunnekasvattajia.”* (OA6)

Erään opettajan kokemuksen mukaan tunnekasvatus lähtee käytännössä usein oppilaiden tarpeista. Hänen mukaansa opettajalla on hyvä olla oikeanlaista herkkyyttä, jolla hän kykenee aistimaan kunkin oppilaan tunteet ja niistä nousevat tarpeet. Toinen opettaja tuo esille kokemuksen siitä, että jotta opettaja huomaa erilaiset arjen tunnekasvatustilanteet ja osaa tarttua niihin, vaatii se opettajalta kiinnostusta oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia kohtaan sekä läsnäoloa, havainnointia ja kuuntelemisen taitoa koulun ja luokan arjessa. Hänen mukaansa *”lapset osavat peittää tosi hyvin vaikeat tunteet. Vasta pitkän ajan jälkeen, kun tunteiden paine sisällä*

alkaa kasvaa, ne tulevat esiin. Aina kun tunne pääsee esiin, pyrimme keskustelemaan siitä, mikä sen on aiheuttanut.” (OA1)

Yhden opettajan kokemuksen mukaan opettajan oppilastuntemus auttaa tunnekasvatuksen toteuttamiseen myös ennakoinnin avulla. Hän tuo esille, että opettaja oppii ennakoimaan erilaisia tilanteita, miten tilanteet voivat vaikuttaa oppilaiden tunteisiin ja miten opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa niihin. Samalla hän tuo kuitenkin esille käänteisen puolen ennakoinnin haasteista. Hänen mukaansa arjen hektisyys ja kiire ovat toisinaan esteenä riittäväälle ennakoinnille tunnekasvatuksessa. *”Valitettavasti koulun lukujärjestys ja aikataulut eivät anna paljon aikaa ennakoivaan tunnekasvatukseen. Rohkaisu ja hyvien asioiden tunnistaminen itsestä kuuluu kuitenkin päivittäiseen koulutyöhön.*” (OA1) Myös toisen opettajan kokemuksen mukaan koulussa on tarvetta myös tunnekasvatuksen suunnitelluille oppitunneille, niin että ne toteutuisivat säännöllisesti lukujärjestyksen mukaisesti. Hänen kokee, että jos lukujärjestykseen olisi suunniteltu oma oppitunti tunnekasvatukseen, se antaisi opettajalle paremman mahdollisuuden myös tietoiseen ja enempi suunniteltuun tunnekasvatukseen.

Eräs vastaaja oli kokenut omassa työssään yhdeksi tunnekasvatuksen keinoksi luokan ilmapiirin luomisen turvalliseksi. *”Luomalla ilmapiirin, että saa olla oma itsensä ja tulla milloin vain puhumaan - -”* (OY8) Hänen mielestään on tärkeää luoda oppilaille tunne, että oppilaat ovat tärkeitä ja arvokkaita juuri omina tuntevina persoonina, eikä heidän tunteitaan tai kokemuksiin saa mitätöidä.

Monen opettajan vastauksesta tunnekasvatuskeinona nousee esille opettajan omalla toiminnallaan antama esimerkki ja sen merkityksellisyys. Erityisen tärkeäksi useassa vastauksessa nousi, OY8 kirjoittama kokemus: *”olemalla itse tunteva ihminen”*. Opettaja on oppilaille esimerkkinä monella tavalla: hän auttaa oppilaita tunnistamaan eri tunteita ja sanoittaa niitä heille ääneen. Hän auttaa myös selviämään erilaisista tunnekuuhuista antamalla erilaisia ratkaisumalleja, jotka auttavat rauhoittumiseen ja rentoutumiseen.

Opettajien vastauksista nousi esille erilaisten konkreettisten välineiden hyödyntäminen tunnekasvatuskeinona. Yksi opettaja toi kuitenkin omana kokemuksenaan esille sen, että kouluikäisille suunnattua materiaalia ei ole riittävästi saatavilla. Hänen mukaansa: *”materiaalia saa etsiä, koska saatavilla ei ole varsinaisesti kouluille suunnattua materiaalia.*” (OA5)

Monesta muusta vastauksesta esille tuli kuitenkin se, että opettajilla on omassa käytössään erilaisia materiaaleja, joita he hyödyntävät tunnekasvatusta toteuttaessaan. Tässä kohtaa opettajien

kokemuksista tuli esille se, että materiaalien käyttöön vaikuttaa oppilaiden ikä ja kehitystaso, mutta myös kulttuuritausta. Osalla vastaajista oli opetettavanaan monikulttuurinen luokka. Etenkin alakoulun alkuopetusikäisten opettajat käyttivät työssään leikkejä, lauluja ja tarinoita. Niiden kautta pienten oppilaiden kanssa päästään tunneasioiden perusasioiden äärelle eli opitaan nimeämään ja tunnistamaan tunteita niin itsessä kuin toisissakin. Alakoulun ylempien luokkien osalta korostui enempi tunnekuvien ja -korttien sekä erilaisten tehtävien käyttö tunnekasvatuksen välineenä. Alakoululaisten kohdalla nousi vastauksista esille myös katsottavat ohjelmat sekä erilaiset pelit. Yläkouluikäisten kanssa keskustelut olivat käytetyin tunnekasvatusmenetelmä, mutta keskustelun ja analysoinnin pohjaksi saatettiin ottaa nettimateriaalia tai erilaisia tilannekuvia.

Erään opettajan kokemuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa tunnekasvatuskeinot ovat moninaiset. Hänellä on käytössä niin kuvakortit kuin oman kehonkielikin. Hän on kokenut, että ilmeillä, eleillä ja asennoilla on hyvä vahvistaa ymmärrystä, jos puhutun kielen kautta ei aina löydy yhteisymmärrystä. Toisen maahanmuuttajataustaisia oppilaita opettavan opettajan kokemus on, että musiikin käyttäminen on hyvä tuki tunnekasvatuksessa. Musiikin avulla erilaisia tunteita voi ilmaista, vaikka yhteistä kieltä ei aina olisikaan.

Kaksi opettajaa mainitsee käyttävänsä erilaisia tehtäviä tunnekasvatusopetuksen tukena, mutta eivät tarkemmin erittele, millaisista tehtävistä on kyse. OA7 sanoittaa: *"käytän erilaisia tehtäviä, niin yksilötehtäviä kuin vuorovaikutuksellisia - -"* ja OA2 mainitsee, että *"itsetuntemusta harjoitteleme erilaisin tehtävin."* Molemmat opettajat tuovat esille myös vahvuusperustaisen materiaalin käytön tunnekasvatuksen tukena. He olivat kokeneet luonteenvahvuuksien tunnistamisen ja käytön positiiviseksi lisäksi ja hyväksi materiaaliksi tunnekasvatuksessa. OA2 tuo esille, että sen avulla *"opettelemme tunnistamaan omia vahvuuksia ja mietimme, miltä minusta tuntuu erilaisissa tilanteissa, myös, miltä kaverista tuntuu."* OA7 puolestaan mainitsee, että *"pohdimme tunneilla ryhmän vahvuuksia ja harjoitteleme niitä myös yksilötasolla ottamalla esimerkiksi tavoitteita."* Toinen opettajista kokee luonteenvahvuuksien käytön myös omassa henkilökohtaisessa toiminnassa tärkeäksi ja se näkyy koulussa oppilaille esimerkiksi puheentasolla. Hän käyttää oppilaille puhuessaan vahvuuskieltä eli *"maltoitpa mieleesi hienosti - -, kyläpäs osoitit sinnikkyyttä - -"* Hän lisää vielä, että *"tunnekasvatuksen, vahvuuspedagogiikan ja positiivisen pedagogiikan myötä lapset oppivat paremmin tunnistamaan omia tunteitaan ja niistä seuraavaa käyttäytymisen hallintaa, tunteiden hallintaa ja oman toiminnan ohjausta."* (OA7)

Opettajien yhteinen kokemus tunnekasvatuksen käytännön toteutuksesta on, että sen on hyvä olla luonteva osa päivittäistä koulun ja opetuksen toimintaa.

”Tunnekasvatus liittyy kuitenkin kaikkiin oppiaineisiin.” (OA7)

5.4 Opettaja tunnekasvattajana

Opettajien kokemuksissa tunnekasvattajana toimimisessa ja siinä kehittymisessä näkyy selvimmän eroavaisuuksia. Vastauksissa tuli esille niin opettajien vahvuudeksi kokemiaan tekijöitä kuin haasteitakin, joita he kokevat tunnekasvattajana toimimisessa.

Opettajat, joilla on jo pitkä työura takanaan, kokivat että ikä ja työkokemusvuodet ovat olleet vaikuttamassa positiivisesti omaan työhön ja siinä kehittymiseen. He ovat kokemuksensa mukaan oppineet havainnoimaan ja tunnistamaan etenkin oppilaiden tunnetiloja ja toimimaan niissä sensitiivisemmin. OA1 sanoittaa: *”Tilanteessa eläminen on kehittynyt vuosien myötä. On oppinut aistimaan lasten tunnemyllerrykset ja ahdistukset.”* Opettajat kokevat, että he ovat oppineet työssään kohtaamaan erilaisia oppilaita aidommin niin keskustelijoina, sanoittajina, kuuntelijoina kuin välittäjinäkin. Työkokemus on lisännyt myös läsnäolon taitoa.

”Olen oppinut sanoittamaan erilaisia tunteita, kuuntelemaan, onkimaan lapsen tunteita ja auttamaan eteenpäin. Kokemus erilaisista lapsista on opettanut.” (OA3)

”Myös keskustelutaito lasten kanssa on kehittynyt vuosien myötä.” (OA1)

Lisäksi kokemus on auttanut opettajia *”tunnistamaan ja huomaamaan tunnekasvatuksen merkityksen ja tärkeyden”*(OA2) koulussa. Ja siinä etenkin esimerkin voimalla opettamista.

Osan opettajien mukaan työkokemus on vahvistanut omaa opettajuuttaan ja tuonut varmuutta työntekoon tunnekasvattajana. Ikä ja työkokemus ovat vahvistaneet myös omaa itsetuntemusta, joka puolestaan on ollut positiivisesti vaikuttamassa omassa tunnekasvattajan työssä kehittymiseen. OA5 tuo esille, että *”Ammatillinen varmuus näkyy myös tunnekasvattajana. Oma henkinen tasapaino ja omien tunteiden hallinta vaikuttavat myös kohtaamiseen ja tunteista opettamiseen sekä niihin reagoimiseen.”* Erään opettajan kokemus on ollut se, että kun oppii tuntemaan ja ymmärtämään itseään enemmän, haluaa ja oppii ymmärtämään myös oppilaitakin paremmin. Hänen kokemuksensa mukaan *”olemalla armollisempi erilaisille tilanteille, oppitunneille, omalle olotilalle ja oppilaille, pystyy omien arvojen mukaiseen kasvatukseen paremmin”*. (OY8)

Tunnekasvatus työssä kehittymiseen on vaikuttanut iän ja kokemuksen lisäksi opettajien oma kiinnostus tunnekasvatusta kohtaan ja halu kehittyä omassa työssään. Kaikkien opettajien kokemuksen mukaan tunnekasvatuksesta puhutaan nykyisin paljonkin ja näin tuodaan sitä vahvemmin opettajien tietoisuuteen. *”Tietysti tähän on vaikuttanut myös se, että siitä puhutaan nykyään aiempaa enemmän ja on kehitetty erilaisia menetelmiä opiskella tunnetaitoja.”* (OA2) Mutta vastauksista ilmenee myös se, että tarvitaan kuitenkin omaa kiinnostusta ja perehtymistä aiheeseen, jotta tunnekasvattajan työssä pääsee kehittymään paremmin. Etenkin nuorempien opettajien mukaan heidän oma kiinnostuksensa tunnekasvatusta kohtaan on lisännyt heidän tunnekasvattajan työssään kehittymistä. OA7 kirjoittaa: *”Oman perehtymisen myötä, osaan hyödyntää tunnekasvatuksen oppeja lähes päivittäin tai ainakin pyrin siihen.”* OAY9 kokemus on samankaltainen: *”Olen kehittynyt tunnekasvattajana, koska aihe on alkanut kiinnostamaan enemmän ja olen ymmärtänyt, kuinka tärkeä on, että oppilas oppii ja kehittää tunnetaitoja jo varhain. Mielestäni muutoksen on saanut aikaan se, että olen lukenut aiheesta enemmän ja olen harjoitellut tunnekasvatusta.”* Opettajien kokemusten mukaan lisätietoa tunnekasvatuksesta ja niiden keinoista saa myös monista sosiaalisen median ryhmistä ja koulutuksista. Yksi opettajista nostaa esille perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka ohjaa tunnekasvatuksen toteuttamista koulussa.

Muutamien opettajien kokemuksen mukaan opettajankoulutuksessa ei kuitenkaan anneta riittävästi valmiuksia tunnekasvatukseen. OY10 tuo esille, että *”aika vähän tästä on ollut koulutusta”*. Eräs, jo pitkän työuran tehnyt opettaja, nostaa esille kokemuksen siitä, kuinka toisinaan kokee tunnekasvattajana haastavuutta työssään kohdata oppilas, jolla on elämässään erilaisia haasteita. Lisäksi hän nostaa esille moniammatillisuuden hyödyntämisen koulussa ja opetus-työssä. Opettaja ei ole hänen kokemuksensa mukaan yksin vastuussa oppilaiden tunnekasvatuksesta, vaan hänellä on mahdollisuus hyödyntää muita ammattiryhmiä. *”Kyvyttömyys auttaa henkisesti apua vaativia lapsia on jäänyt mieleen. Tosi huonosti voivien lasten määrä on selkeästi kasvussa ja siihen minun koulutukseni ei riitä. Toki se on myös terveydenhuollon tehtäväkin. Onneksi meillä on koululla hyvä kuraattori, joka osaa auttaa oppilaita tunne-elämän asioissa.”* (OA1)

Eräs opettaja tuo esille oman kokemuksensa siitä, että hänen kehittymisensä tunnekasvattajana on tullut esille etenkin siinä, että hän on itse ymmärtänyt sen, kuinka tärkeää on hyväksyä kaikenlaiset tunteet. *”Myös negatiiviset tunteet saa ilmaista! Tämän ymmärtäminen sujuvoittaa*

arkea.” (OA6) Myös se, että on oppinut toimimaan esimerkkinä oppilaille, sanoittamaan tunteita lapsen puolesta, osoittamalla empatiaa eri tilanteissa, on kokemuksen tuomaa kehittymistä tunnekasvattajana.

Eräs opettaja nostaa esille, että parasta kehittymistä tunnekasvattajan työssä on ollut taito tuoda tunnekasvatus arjen tilanteisiin ja hyödyntämällä siinä oman lisäkouluttautumisen oppeja. Tunnekasvatuksesta on tullut hänen mukaansa säännöllisempää ja systemaattisempaa.

6 Johtopäätökset

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta. Tavoitteena oli saada syvällisempi ymmärrys opettajan toiminnasta tunnekasvattajana: miten opettajat kokevat tunnekasvatuksen ja itsensä tunnekasvattajana sekä konkreettisia tunnekasvatuksen toteutuskeinoja. Tavoitteena oli myös lisätä omaa ymmärrystäni tunnekasvatusta kohtaan. Tarkastelen tässä luvussa keskeisimpiä tutkimustuloksia ja tuon esille myös teoriasta nousevia näkökulmia.

6.1 Opettajan oma ymmärrys ja toiminta perusta tunnekasvatukselle

Tutkimustuloksista tehtyjen johtopäätösten mukaan yksi tunnekasvatuksen tärkeä lähtökohta on opettajan oma ymmärrys tunnekasvatusta kohtaan. Opettajan on tärkeä pohtia sitä, mitä tunnekasvatus tarkoittaa, mitä se hänelle merkitsee ja miten hän itse haluaa sitä oppilaille opettaa. Tutkimustulokset osoittavat, että opettajien käsitys tunnekasvatuksen määritelmästä oli hyvin yhteneväinen sisältäen niin tunnetaitojen, itsetuntemuksen kuin toisten tuntemisen opettelua. Koulun arki ja siellä tapahtuva toiminta, niin opettajan kuin oppilaidenkin osalta, on tärkeimpiä tunnekasvatuksen opetushetkiä. Harjusen (2002) mukaan koulussa tunnekasvattajana toimiminen on jatkuva, eikä rajoitu pelkästään tiettyihin oppitunteihin tai tilanteisiin. Sandberg (2021) tuo esille, että lapsen tunnekasvatuksen lähtökohtana tulee olla tietoisuus siitä, että lapselta puuttuu vielä tietoja ja taitoja, mutta niitä halutaan kehittää sekä vahvistaa jokapäiväisillä toimintatavoilla.

Itsetuntemuksen ja toisten tuntemisen opettamisen tärkeyttä koulussa vahvistaa myös Goleman (2012; 1997) tuomalla esille, että parempi itsetietoisuus, kyky hallita häiritseviä tunteita, herkkyys toisten reaktioita kohtaan ja taito ihmissuhteiden hoitamiseen ovat tärkeitä ihmisen elämässä. Näiden taitojen perusta aletaan rakentamaan lapsuudessa. Tutkimukseni tulosten mukaan opettajat pitivät tärkeinä tunnekasvatuksen opetuksessa juuri itsetuntemuksen ja toisten tuntemuksen opettamista ja vahvistamista, joka tulee näkyä koulun tunnekasvatuksen arjessa. Sandberg (2021) tuo esille, että tunteiden opettamisen yhteydessä lapsi oppii itselleen tärkeitä empatiataitoja ja kykenee niiden myötä asettumaan myös toisen asemaan ja ymmärtämään erilaisia tilanteita ja niiden aiheuttamia reaktioita.

Tutkimukseni tulokset tuovat esille sen, että opettajan oma itsetuntemus on työssä merkityksellinen. Hänen on tärkeä tuntea itsensä, millä tavoin hän itse tuntee ja toimii erilaisissa tilanteissa,

sillä opettaja on kaikessa toiminnassaan esimerkkinä oppilaille. Tämän ymmärtäminen on tärkeä pohja käytännön tunnekasvatus työlle. Opettajan oma itsetuntemus nousi esille myös teoriassa vahvistaen tutkimukseni tuloksia. Blomberg (2010) on sitä mieltä, että opettajan ammatillisuuden perusedellytyksiä ovat omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta. Myös Lahtinen ja Rantanen (2019) tuovat esille opettajan esimerkkinä toimimisen roolin ja ovat sitä mieltä, että opettajan on erityisen tärkeää tunnistaa niin omia kuin toistenkin tunteita, jotta voisi opettaa tunnetaitoja myös oppilaille. Virtasen (2013) ja Talibin (2002) mukaan opettajalla tarpeellisia taitoja ovat myös omien tunteiden hallinnan lisäksi omien tunteiden tietoinen pohdinta. Saarni (1997) ja Veivo-Lempinen (2009a) jatkavat, että opettajan omat tunteet ja kokemukset ohjaavat opettajan toimintaa niin tietoisesti kuin alitajuisestikin. Virtanen (2015) korostaa, että opettajan työssä on keskeistä emotionaalinen osaaminen. Kiviluote (2020) kiteyttää ajatuksen opettajan toiminnan merkityksestä niin, että jokainen opettaja toimii omalla esimerkillään tunnetaitojen opettajana kertomalla avoimesti oman käyttäytymisen taustalla vaikuttavista tunteista sekä tunteiden ja käyttäytymisen seuraussuhteista.

Tunnekasvatus on koulussa aina aikuisen tehtävä ja velvollisuus. Tämä tuli esille niin tutkimustuloksissa kuin teoriassakin. Tutkimustulosten mukaan koulussa opettajan tulisi mahdollistaa kaikenlaisten tunteiden kokeminen ja käsitteleminen, tuoda oppilaan tietoisuuteen sitä, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja tärkeitä kokea. Jääskinen (2017) tuo esille, että kun lapsi saa ilmaista itseään vapaasti kasvattajan toimiessa tunteiden säätelyssä mallina sekä sanoittajana ja ohjaajana, on hänellä mahdollisuus saada tämän myötä hyvä perusta oman tunne-elämänsä kehittymiseen. Kautto-Knape (2021) sekä Lahtinen ja Rantanen (2019) lisäävät, että kun oppilas kokee opettajansa turvalliseksi sekä kannustavaksi, silloin hänen kykynsä omaan tunnesäätelyyn kasvaa. Avola ja Pentikäinen (2020) muistuttavat, että tunnetaitoja opetetaan itse tunteilla ja tuntemalla.

Tutkimustulosten mukaan tunnekasvatuksen tärkeä perusta on myös siinä, että opettaja tuntee jokaisen oppilaansa ja hänellä on aito kiinnostus oppilaan hyvinvoinnista. Tutkimustulokset tuovat esille sen, että hyvä oppilastuntemus opettajalle syntyy, kun hän on aidosti kiinnostunut ja läsnä oppilaiden arjessa, hän kuuntelee oppilaita sekä keskustelee heidän kanssaan. Myös teoria vahvistaa näitä tuloksia. Virtanen (2015) nostaa yhdeksi opettajan keskeiseksi tunnekasvattajan työtaidoksi kyvyn pysähtyä toisen luo, olla aidosti läsnä, lukea hänen sanattomia viestejään sekä pyrkiä niin kuulemaan kuin ymmärtämäänkin, mitä toisella on sanottavanaan. Harjunen (2002) tuo esille, että opettajan ja oppilaan välinen kasvatussuhde riippuu pitkälti siitä, minkälainen tahto ja halu opettajalla on olla ihminen ja opettaja, eettinen, vastuuntuntoinen,

välittävä sekä oikeudenmukainen, tehtävänsä tiedostava sekä siihen sitoutuva kasvattaja. Hänen mukaansa opettajan tunnekasvatuksen ja kohtaamisen kyky oppilasta kohtaan on näkemistä, kuulemista, aistimista sekä ymmärtämistä (Harjunen 2002). Sama viesti välittyy myös Kuuselan ja Lintusen (2010) sekä Veivo-Lempisen (2009b) kautta: tunnekasvatus merkitsee välittämistä ja huolenpitoa oppilaan hyvinvoinnista, kunnioittamista ja tasa-arvoisena ihmisenä pitämistä sekä aitoa kiinnostusta ja oikeaan ohjaamista, aitoa, eläytyvää kuulemista ja ymmärretyksi tulemistä.

Tutkimustulokset osoittivat sen, että opettajat eivät olleet saaneet oman kokemuksensa mukaan opettajan koulutuksessa riittävästi tunnekasvatukseen liittyvää koulutusta. Tutkimustulosten kautta tuli esille, että opettajat ovat kehittyneet tunnekasvattajina niin iän ja työn tuoman kokemuksen kautta kuin oman aiheeseen liittyvän kiinnostuksen myötä. Oma kiinnostus tunnekasvatusta kohtaan ja halua kehittyä työssä tunnekasvattajana on auttanut hakemaan kouluttautumista eri kanavien kautta. Käytössä on olleet niin opettajille suunnatut lisäkoulutukset kuin moninaiset somekanavat. Näiden kautta saatuja oppeja opettajat ovat hyödyntäneet käytännön opetustyössä. Virtanen (2015) tuo esille, että opettajan työssä tarvittavien tunnetaitojen kehitys on koko työuran mittainen prosessi. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) tuovat esille, että oma tunnekasvattajan työssä kehittyminen vaatii tietoisuutta omista tiedoista ja taidoista. Talib (2002) muistuttaa, että opettajan kriittinen itsetutkiskelu on yksi keino muuttaa omia käsityksiään ja käyttäytymistään. Se kuitenkin edellyttää itsensä reflektointia ulkopuolisin silmin.

6.2 Käytännön keinot tunnekasvatusopetuksessa

Elias ja kollegat (2013) ovat tutkimuksessaan tuoneet esille sitä, että koulussa oppilaille tulisi opettaa tunnetaitoja, keskittyä perinteisten älyllisten taitojen lisäksi tietoisesti sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin, tunnetaitojen vahvistamiseen. Tutkimukseni tulosten mukaan opettajien yhteinen kokemus tunnekasvatuksen käytännön toteutuksesta on, että sen on hyvä olla luonteva osa päivittäistä koulun ja opetuksen toimintaa. Sen lisäksi on tarpeellista toteuttaa tietoisia ja suunniteltuja tunnekasvatustunteja. Sandberg (2021) tuo esille, että yksi opetuksen tärkeä tehtävä on lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen ja vahvistaminen. Hänen mukaansa lapsi tarvitsee tunnetaitoihin suunnitelmallista ja systemaattista pedagogista tukea. Tämä onnistuu tutkimustulosten mukaan arjen lisäksi tietoisilla, suunnitelluilla tunnekasvatuksen tunneilla, joissa voidaan hyödyntää erilaisia tunnekasvatusmateriaaleja.

Tutkimustuloksista ilmeni, että erilaisten tunnekasvatusmateriaalien käyttö vaihtelee sen mukaan, minkä ikäisten oppilaiden kanssa ollaan tekemisissä. Tässä opettajalla on hyvä olla perillä oppilaan iästä ja kehitystasosta. Tutkimustulosten mukaan myös oppilaan kulttuuritausta vaikuttaa. Brenner ja Salovey (1997) sekä Sandberg (2021) muistuttavat, että oppilaiden yksilölliset erot voivat olla isoja, joka opettajan on tarpeellista huomioida opetuksessa. Myös Goleman (2012; 1997) tuo esille, että tunneopit, joita oppilas tarvitsee ja pystyy omaksumaan, muuttuu jatkuvasti iän lisääntyessä.

Tutkimustulosten mukaan tunnekasvatuksessa on tarpeellista harjoitella kaikenlaisia tunnetaitoja, niin tunteiden tunnistamista, nimeämistä, sanoittamista, ilmaisemista, hyväksymistä kuin hallintaakin. Niin tutkimustulokset kuin teoriakin ovat yhtä mieltä siitä, että tietoisessa tunnekasvatuksen opetuksessa on hyvä lähteä liikkeelle tunteiden perusasioista eli mitä tunteet ovat, mitä ne merkitsevät ihmiselle sekä mikä niiden tehtävä on. Sen jälkeen on hyvä opetella tunteiden tunnistamista, nimeämistä ja sallimista. Tietoinen tunteiden sanoittaminen arjessa on konkreettinen keino ja perusasia, jolla tunnetaitoja on hyvä opettaa ja opetella käytännössä (Avola ja Pentikäinen 2020). Tutkimustulosten mukaan tietoisessa tunnekasvatuksessa on tarpeellista kiinnittää huomiota siihen, että tunnetaitoja opetellaan kaikenlaisilla tunteilla, niin positiivisten kuin negatiivistenkin tunteiden avulla. Nurmen (2013) ja Sandbergin (2021) mukaan oppilaan on tärkeä saada kokea monenlaisia tunteita erilaisissa ympäristöissä, jolloin hän oppii turvallisesti ilmaisemaan tunteensa ketään satuttamatta tai loukkaamatta tai mitään särkemättä.

Tutkimustuloksissa tuli esille, ettei varsinaisesti kouluille suunnattua tunnekasvatusmateriaalia ole juurikaan saatavilla, mutta opetusvälineinä voi käyttää niin leikkejä, pelejä, satuja ja tarinoita, lauluja ja musiikkia, erilaisia ohjelmia ja nettimateriaaleja kuin vuorovaikutuksellisia keskusteluja ja tehtäviä. Samoja konkreettisia keinoja toivat esille myös Mayer ja Salovey (1997) sekä Schulman ja Nurmi (2013). Heidän mukaansa muun muassa sadut, kertomukset, pelit, leikit ja piirtäminen ovat sellaisia keinoja, joiden avulla tunteiden käsittely on lapsen tasolle sopivaa ja luontaista.

Konkreettisina tunnekasvatusvälineinä tutkimustuloksissa nousi esille myös positiivisen ja vahvuusperustaisen pedagogiikan käyttäminen opetuksessa. Tutkimustulokset toivat esille sen, että hyvien asioiden tunnistaminen on myös ennakoivaa tunnekasvatusta. Avolan ja Pentikäisen (2020) sekä Eliaksen ja kollegoiden (2013) mukaan tunnekasvatus ja taitojen opettelu on ennaltaehkäisevää mielenterveystyötä. Virtanen (2015) pitää tärkeänä, että opettaja kohtaa oppilaat positiivisesti, näyttää myönteiset tunteet ja antaa myönteistä palautetta sekä näkee myös

vastoinkäymisissä mahdollisuuksia, sillä tunteet toimivat ihmisen voimavarana ja etenkin myönteisten tunteiden hyödyllisyys on tunnistettu. Edellisten lisäksi myös Brenner ja Salovey (1997) sekä Kemppainen (2000) korostavat positiivista oppilaan kohtaamista ja näkemistä, sillä heidän mukaansa positiivinen ajattelu korostaa yksilön kasvun ja kehityksen mahdollisuuksia.

Tutkimustulosten mukaan luokan ilmapiirillä on merkitystä arjen tunnekasvatuksessa ja tulosten mukaan turvallisen tunneilmaston luominen luokkaan on tärkeä. Kun luokan tunneilmasto on positiivinen, kannustava ja turvallinen, oppilaat uskaltavat paremmin näyttämään ja kertomaan tunteitaan. Kautto-Knape (2021), Lahtinen ja Rantanen (2019) sekä Sandberg (2021) ovat sitä mieltä, että koko luokan tunneilmapiirillä eli suotuisalla tunneilmastolla on merkittävä vaikutus oppilaan oppimiseen ja etenkin positiivinen, kannustava sekä oppilaan kykyihin luotettava ilmapiiri on suotuisa oppimiselle. Heidän mukaansa opettajan ollessa turvallinen ja kannustava, myös oppilaan omat tunnesäätelykyvyt vahvistuvat. Elias ja kumppanit (2013) tuovat tutkimuksensa kautta esille, että hyvän luokan ilmapiiri rakentuu perustalle, jossa oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi ja heitä kunnioitetaan ja arvostetaan.

7 Pohdinta

Tutkielma, jonka tavoitteena minulla on ollut saada syvällisempi ymmärrys opettajan toiminnasta tunnetyöläisenä, on ollut itselleni pitkäaikainen, omakohtainen tunnematka. Sen aikana olen kokenut monenlaisia tunteita. Tunteet ovat vaihdelleet ilon ja epätoivon välillä. Ne ovat olleet myös voimakkuuksiltaan erilaisia. Välillä olen ollut intoa täynnä ja onnistumisen kokemukset ovat antaneet toivoa ja voimaa tutkielman tekemiseen, mutta on myös niitä hetkiä, jolloin väsymys on painanut ja tuntunut, ettei mikään onnistu. Tutkielmaa tehdessä olen samalla työstänyt omaa tunne-elämääni, tutustunut syvällisemmin siihen, minkälaisia tunteita eri tilanteissa koen ja miten niihin reagoin. Olen voinut peilata tutkielman aikana tekemiäni havaintoja ja kokemuksia myös työssäni opettajana varhaiskasvatusikäisten parissa. Uskon ja luotan myös siihen, että tutkielmani tekemisen ja valmistumisen myötä olen saanut itselleni valmiuksia toimia yhteistyössä muiden koulussa toimivien ammattilaisten kanssa ja osaan myös huomioida erityisopettajana erilaisia oppilaita ja heidän tunne-elämäänsä tunnekasvatuksen näkökulmasta.

Koen omakohtaisen työn ja sieltä saadut kokemukset olleen tutkielman teossa positiivisella tavalla hyödyksi ja tutkimukseeni osallistuneiden opettajien vastauksia lukiessani pystyin paremmin ymmärtämään heidän kokemuksiaan. Koen myös niin, etteivät omakohtaiset kokemukseni ole olleet haitaksi tutkimustuloksia analysoidessa, vaan olen pystynyt keskittymään kyselylomakkeiden vastauksiin ja tulkitsemaan niitä juuri sen mukaan, mitä opettajat ovat niihin kirjoittaneet. Koenkin saavuttaneeni tavoitteet sen osalta, että saisin syvällisemmän ymmärryksen opettajan toiminnasta tunnetyöläisenä, siitä miten oppilaan tunne-elämä olisi näiden kokemusten mukaan hyvä kohdata sekä tunnetaitoja vahvistaa.

Tavoitteenani oli myös saada tietoa konkreettisista keinoista toimia tunnekasvattajana. Myös tältä osin tavoitteeni saavutin ja tutkimusaineistosta nousi esille useita hyväksi koettuja käytännön keinoja, miten tunnekasvatusta voidaan toteuttaa oppilaiden kanssa. Minua puhutti vahvasti se, että opettajien kokemusten mukaan oppilaan arjessa eläminen, läsnäolo ja aito kiinnostus oppilaita kohtaan ovat niitä tärkeimpiä tunnekasvatuksen opetuskeinoja. Lisäksi oman esimerkin voima, se miten itse toimin käytännössä, on hyvin merkityksellinen ja vahva opetuskeino. Näiden lisäksi on hyvä ottaa käyttöön erilaisia tunnekasvatukseen sopivia materiaaleja. Sopivan materiaalin käytössä on tärkeä huomioida oppilaiden ikä ja kehitystaso sekä ottaa huomioon myös kulttuurilliset näkökulmat.

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmat velvoittavat opettajia antamaan tunnekasvatusta koulussa. Oman kokemukseni mukaan en ole opettajankoulutukseni aikana kuitenkaan saanut riittävästi valmiuksia tunnekasvatuksen käytännön toteutukseen. Oma kiinnostukseni aihetta kohtaan on ollut vahva ja työssäni olen käyttänyt paljon erilaisia tunnetaitomateriaaleja. Olen kuitenkin kokenut epävarmuutta siitä, miten minun tulisi käytännössä tunnekasvatusta toteuttaa. Nämä olivat syitä ja perusteluja sille, miksi päätin lähteä kyseistä aihetta tutkimaan. Tutkielmani toimiikin itselleni käsikirjan tavoin. Olen tarkoituksella ottanut teoreettisen viitekehysten alkuun tunteet ja niiden merkitykseen liittyvää teoriaa. Tunteiden ja niiden merkityksen ymmärtämisen toimii perustana tunnekasvatukselle. Toivon, että pro gradu -tutkielmani antaa ajateltavaa, näkökulmia ja työkaluja myös toisille opettajille perusopetuksen kentällä. Tutkimusmateriaalista nousi esille omien kokemusteni tavoin, että myös tutkimukseeni osallistuvat opettajat olivat kokeneet, etteivät he olleet saaneet oman opettajankoulutuksensa aikana riittävästi valmiuksia tunnekasvatukseen. Toivonkin, että tutkielmani näyttäisi suuntaa ja nostaisi esille koulutustarpeita opettajan koulutuksen tulevaisuuteen sekä vahvistaisi jo aiemmin esiin tulleita tutkimuksia siitä, että oppilaan tunne-elämän opettamisen ja tukemisen taitoihin tulisi vastata vahvemmin jo opettajan koulutuksen aikana. Oma kokemukseni on, että tunnekasvatuksen toteutus käytännössä on yksi asia, jota opettajankoulutuksessa voisi nostaa vahvemmin ja selkeämmin esille.

Kyselylomake toimi aineiston keruumenetelmänä hyvin ja sain aineistosta vastaukset tutkimuskysymykseeni. Korona-aikana kyselylomake oli hyvä valinta ja opettajien omakohtaiset kokemukset pääsivät kirjoitetuissa vastauksissa kuitenkin esille. Rajoitteena oli tietysti se, ettei tarkentavia kysymyksiä voinut esittää, kuten haastattelemalla olisi voinut tehdä. Tutkimuksen kannalta oli positiivista se, että vaikka aineistomäärä ei ollut suuri, niin se oli kuitenkin monipuolinen. Vastauksia antoivat eri sukupuolia edustavat. Lisäksi ikäjakauma vastauksissa oli suuri ja myös työkokemukset vaihtelivat muutamista vuosista useamman vuosikymmenen mittaisiin työkokemusvuosiin. Silti vastauksista löytyi paljon yhtäläisiä kokemuksia ja ne olivat myös teorian kanssa yhteneväisiä. Kokemuksen tutkimuksessa on tärkeä saada kaikenlaiset kokemukset esille ja tässäkin tutkimuksessa myös yksilölliset kokemukset tuli huomioiduksi. Tutkielman tavoitteena ei ollut hakea yleistettävää tietoa, vaan erilaiset opetuksen kentältä nousevat äänet saivat tulla kuulluksi.

Tutkimuksen tekemisen aikana nousi esille ajatus, että olisi mielenkiintoista nähdä tunnekasvatuksen toteutusta aivan konkreettisesti koulun käytännössä ja arjessa. Nyt esille tulevat ko-

kemukset perustuvat täysin opettajien kirjoittamiin kokemuksiin ja niistä tukijana tehtyihin tul-
kintoihin. Etnografina olisi mahdollisuus nähdä, kokea, havainnoida ja tutkia pitkällä ajanjak-
solla koulun arkea ja opettajien käytännön tunnekasvatustyötä. Tutkimusta olisi hyvä tehdä use-
ammassa koulussa, useilla eri paikkakunnilla, jotta tutkimuksesta tulisi laaja-alaista ja riittävän
monipuolista. Tällä tavoin saataisiin myös koulun käytännön arkea kehittävää näkökulmaa tun-
nekasvatuksen tutkimuskentälle.

Tutkielman tekeminen oli hyvin yksinäistä työtä ja usein työtä tehdessä kaipasin keskustelu-
kumppania ja ajatusten jakajaa. Parityöskentely olisi voinut avata enemmän ja erilaisia näkö-
kulmia. Näen kuitenkin myös etuja yksin työtä tehdessäni. Esimerkiksi aikataulut sai suunnit-
tella täysin itsenäisesti, kenestäkään toisesta riippumatta. Työn ohessa pro gradu -tutkielmaani
tehdessä etenkin illat ja viikonloput ovat täyttyneet tiiviisti tutkielman merkeissä. Lisäksi tut-
kielmaan liittyviä päätöksiä on täytynyt kyetä tekemään itsenäisesti. Mutta tämä on myös sitä
työn arkea eli usein arjen opetustyötä tehdessä ja siellä eteen tulevissa tilanteissa opettaja joutuu
tekemään erilaisia ratkaisuja ja päätöksiä itsenäisesti. Tietynlainen itsenäisyys ja omatoimisuus
täytyy hallita, vaikka myös tiimityötaitoja tarvitaan, kun toisten ihmisten kanssa yhteistyötä
tehdään.

Kuten pohdinnan alussa totesin, että tämä pro gradu -tutkielman tekeminen on ollut omakoh-
tainen tunnematka, niin se on ollut samalla myös opintomatka tunnekasvatuksen maailmaan.
Tutkielman tekemisen myötä olen saanut itselleni varmuutta lähteä jatkamaan ja toteuttamaan
jo aloitettua tunnekasvattajan työtä mielessäni tutkimuksen kautta saadut opit ja oivallukset.
Haluan pitää mielessäni sekä opettajien kokemuksista että teoriasta esille nousevan ajatuksen,
että minä opettajana toimin kaikessa vahvana esimerkkinä oppilaille. Sylvi Kekkonen on aikoi-
naan viisaasti kiteyttänyt ajatuksen, joka sopii hyvin myös tunnekasvatukseen ja jonka ajatuk-
sen myös minä opettajana haluan muistaa ja pitää yhtenä työni ohjenuorana: ”Lapsi uskoo eh-
dottomasti tekoihisi ja ymmärtää sekä sanasi että sanattomuutesi omalla tavallaan.” (Kekkonen
1964, s.14).

Lähteet

- Anders, L. (2012) *Designing & Doing Survey Research*. London: Sage Publications.
- Avola, P. ja Pentikäinen, V. (2020) *Kukoistava kasvatusta. Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing Oy.
- Bierman, K. L. ja Motamedi, M. (2015) SEL Programs for Preschool Children. Teoksessa Durlak, J.A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. ja Gullotta, T. P. (toim.) *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, s. 135–150. New York: The Guilford Press.
- Blomberg, S. (2010) Tunnetaitoinen opettaja–hyvinvoiva oppilas. Teoksessa Juuso, H., Kiellinen, M., Kuure, L. ja Lindh, A. (toim.) *Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukoulussa tapahtuvaan tutkimukseen*, s. 39–50. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissikön julkaisuja. Dialogeja 13. Oulu.
- Brenner, E. M. ja Salovey, P. (1997) Emotion Regulation During Childhood: Developmental, Interpersonal and Individual Considerations. Teoksessa Salovey, P. ja Sluyter, D. J. (toim.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, s. 168–192. New York: BasicBooks Group.
- 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.
- 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, s. 56–72. DOI:10.1016/j.edurev.2017.12.001.
- Craig, C. (2007). The Potential Dangers of a Systematic, Explicit Approach to Teaching Social and Emotional Skills (SEAL), s. 1–15. DOI:10.1.1.471.9078.
- Creswell, J. W. (2007) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. United States of America: Sage Publications.
- Dunderfelt, T. (2011) *Elämänkaaripsykologia*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- 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), s. 405–432. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

- Goleman, D. (2014) Aivot ja tunneäly. Uusimmat oivallukset. Parainen: Samsaraa Tasapaino-oppaat.
- Goleman, D. (1995) Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2012) Oppaan esipuhe. Teoksessa Lantieri, L. ja Goleman, D. (toim.) Tunneälyn ja sisäisen vahvuuden kehittäminen. Keinoja tukea keskittymiskykyä ja rauhoittumisen taitoa. Opas kasvattajille, s. 17–20. Parainen: Samsaraa Tasapaino-oppaat.
- Goleman, D. (1997) Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Keuruu: Otava Kirjapaino.
- Elias, M.J., Kress, J.S. ja Hunter, L. (2013) Emotional Intelligence and the Crisis in Schools. Teoksessa Beck, J.H. (toim.) Emotional Intelligence in Everyday Life. Psychology Press 2013. Toinen painos, s. 166–186. London: Taylor and Francis.
- Fink, A. (2003) The Survey Handbook. 2nd edition. London: SAGE Publications.
- Garbacz, S. A., Swanger-Gagné, M. S. ja Sheridan, S. M. (2015) The Role of School-Family Partnership Programs for Promoting Student SEL. Teoksessa Durlak, J.A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. ja Gullotta, T. P. (toim.) Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice, s. 244–259. New York: The Guilford Press.
- Gorman, N. (2016). Critics of Social Emotional Learning Standards Call It a Fad, ‘Non-Academic Common Core’. Education World.
- Harjunen, E. (2002) Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Turku: Painosalama.
- Hintikka, J. (2016) Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta. Turun yliopisto. Turku: Painosalama Oy.
- Hintikka, J. (2018) Tunteet ja käyttäytyminen hallintaan. Tunnetaitojen opettaminen Aggression portaat -opetusohjelman avulla. Opettajan käsikirja. JK-Kustannus ja koulutus Oy. Turku: Painosalama Oy.
- Humphrey, N. (2013). Social and Emotional learning: A Critical Appraisal. London: SAGE.
- Isokorpi, T. (2004) Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Juva: PS-kustannus.
- Jagers, R. J., Harris, A. ja Skoog, A. (2015) A Review of Classroom-Based SEL Programs at the Middle School Level. Teoksessa Durlak, J.A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. ja Gullotta, T. P. (toim.) Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice, s. 167–180. New York: The Guilford Press.
- Jääskinen, A-M. (2017) Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Riika: Lasten keskus ja Kirjapaja Oy.

- Kaltiala-Heino, R. (2013) Aggressio lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) Lapsen ja nuoren viha, s. 47–67. Juva: Bookwell Oy.
- Kanninen, K. ja Sigfrids, A. (2012) Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Juva: PS-kustannus.
- Kautto-Knape, E. (2012) Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 438. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Kekkonen, S. (1964) Kiteitä. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2004) Tunne itsesi, suomalainen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kemppainen, P. (2000) Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K. Oy.
- Kiviluote, J. (2019) Tunteet ja käyttäytyminen hallintaan varhaiskasvatuksessa. Tunnetaitojen opettaminen Aggression portaat -opetusohjelman avulla. Varhaiskasvattajan käsikirja. JK-Kustannus ja koulutus Oy. Piispanristi: T. Nieminen Oy/Painotalo Painola.
- Kiviluote, J. (2020) Tunteet ja käyttäytyminen hallintaan yläkoulussa. Tunnetaitojen opettaminen Aggression portaat -opetusohjelman avulla. Opettajan käsikirja. JK-Kustannus ja koulutus Oy. Turku: Winbase Oy.
- Kiviniemi, K. (2010) Laadullinen tutkimus tutkimusprosessina. Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, s. 70–85. Juva: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2017) Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Juva: PS-kustannus.
- Kurki, K. (2017) Young Children's Emotion and Behaviour Regulation in Socio-Emotionally Challenging Situation. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 174. University of Oulu. Oulu.
- Kuusela, M. (2005) Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 165. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Kuusela, M. ja Lintunen, T. (2010) Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa Joronen, K. ja Koski, A. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä, s. 119–137. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Lahtinen, A. ja Rantanen, J. (2019) Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin. Keuruu: PS-kustannus.

- Laine, T. (2010) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, s. 28–45. Juva: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. ja Sandberg, E. (2019) Positiivinen pedagogiikka ja nuoren hyvinvointi. Keuruu: PS-kustannus. Otavan Kirjapaino Oy.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide* (3. painos). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lonka, K., Hakkarainen K., Salmela-Aro, K., Ferchen, M. ja Lautso, A. (2009) *Psykologia!* Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Matthews, G., Zeidner, M ja Roberts, R. (2011) *Emotional Intelligence 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Mayer, J. D ja Salovey, P. (1997) What is Emotional Intelligence? Teoksessa Salovey, P. ja Sluyter, D. J. (toim.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications*, s. 3–31. New York: BasicBooks Group.
- Metsämuuronen, J. (2006) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Myllyviita, K. (2016) *Tunne tunteesi*. Riika: Kustannus Oy Duodecim. Livonia Print.
- Nummenmaa, L. (2010) *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nurmi, P. (2013) Lupa tunteisiin. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*, s. 15–27. Juva: Bookwell Oy.
- Nurmiranta, H., Leppämäki, P. ja Horppu, S. (2009) *Kehityopsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen*. Helsinki: Kirjapaja. Kariston Kirjapaino Oy.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print Oy.
- Peltokorpi, E-L. (2007) *Yhtä kaikki yksinäisen*. Tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaalisisesta hallinnasta. Acta Universitatis Lapponiensis 124. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Pulkkinen, L. (1996) *Lapsesta aikuiseksi*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Pullman, J. (2016). Tennessee to Create 'Safe Spaces' In K-12 Schools. The Federalist. A Division of FDRLST Media.
- Rantala, T. (2005) *Oppimisen iloa etsimässä. Kokemuksen etnografiaa alkuopetuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

- Rimm-Kaufman, S.E. & Hulleman, C. S. (2015) SEL in Elementary School Setting. Identifying Mechanisms That Matter. Teoksessa Durlak, J.A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. ja Gullotta, T. P. (toim.) Handbook of Social and Emotional Learning: Research and practice, s. 151–166. New York: The Guilford Press.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011) Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Saarinen, M. ja Kokkonen, M. (2003) Tunneäly. Kohti kokonaista elämää. Juva: WS Bookwell Oy.
- Saarinen, M. (2001) Tunne älysi, älyä tuntevasi. Opas oman ja työyhteisön tunneälyn kehittämiseen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Saarni, C. (1997) Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood. Teoksessa Salovey, P. ja Sluyter, D. J. (toim.) Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications, s. 35–66. New York: BasicBooks Group.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. ja Högbacka, R. (toim.) Umpikujasta oivallukseen, 166–190. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality. Vol. 9(3), s. 185–211. DOI:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cd.
- Sandberg, E. (2021) Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sapsford, R. (2007) Survey Research. Second Edition. London: SAGE Publications.
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. Teoksessa Flick, U. (toim.) The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis, s. 170–183. London: SAGE Publications. DOI:10.4135/9781446282243.
- Schulman, M. ja Nurmi, P. (2013) Lapsen vihaan reagoiminen. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) Lapsen ja nuoren viha, s. 133–147. Juva: Bookwell Oy.
- Shuttleworth, M. (2008) Qualitative Research Design. Experiment Resources. Luettavissa: <https://explorable.com/qualitative-research-design>
- Siljander, P. (2000) Johdanto. Teoksessa Silander, P. (toim.) Kasvatus ja sivistys, s. 7–14. Helsinki: Gaudeamus Kirja Oy. Yliopistopaino.
- Sundqvist, S. (2012) Suomennoksen esipuhe. Teoksessa Lantieri, L. ja Goleman, D. (toim.) Tunneälyn ja sisäisen vahvuuden kehittäminen. Keinoja tukea keskittymiskykyä ja rauhoittumisen taitoa. Opas kasvattajille, s. 11–15. Parainen: Samsaraa Tasapaino-oppaat.

- Talib, M-T. (2002) Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Kansanen, P. ja Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia, s. 56–69. Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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*. Vol. 88(49), s. 1156–1171. DOI:10.1111/cdev.12864.
- Tietoarkisto. (2021) Lapsesta aikuiseksi pitkäaikais tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Luettavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/aineistot/taustatietoa/laku/>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uud. laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tökkäri, V. (2018) Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. ja Virtanen, I. A. (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö, s. 64–84. Lapland University Press. Vaajakoski: Kirjaksi.net.
- Uusitalo-Malmivaara, L. ja Vuorinen, K. (2016) Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta nuorta löytämään luontevahvuutensa. Juva: PS-kustannus.
- Valli, R. (2018) Aineiston keruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle, s. 92–116. Keuruu: PS-kustannus.
- Valli, R. (2015) Paperinen kyselylomake. Teoksessa Valli, R. ja Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. s. 84–108. Juva: PS-kustannus.
- Vastamäki, J. (2015) Kyselylomaketutkimus: tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa Valli, R. ja Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. s. 121–132. Juva: PS-kustannus.
- Vehkalahti, K. (2019) Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsingin yliopisto. DOI: 10.31885/9789515149817. Helsinki.
- Veivo-Lempinen, L. (2009a) Matka koulukiusatusta erityisopettajaksi. Teoksessa Lämsä, A-L- (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin, s. 85–95. Juva: PS-kustannus.
- Veivo-Lempinen, L. (2009b) Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa Lämsä, A-L- (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin, s. 197–213. Juva: PS-kustannus.

- Virtanen, M. (2015) Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Juva: PS-kustannus.
- Virtanen, M. (2013) Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Vuori, J. (2021) Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Vuori, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Luettavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/>. [Viitattu 12.8.2021.]
- Webster-Stratton, C. (2011) Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Espoo: Oriental xPress Oy.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. ja Gullotta, T. P. (2015) Social and Emotional Learning. Past, Present and Future. Teoksessa Durlak, J.A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. ja Gullotta, T. P. (toim.) Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice, s. 3–19. New York: The Guilford Press.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive behavior. American Journal of Preventive Medicine, 33(2), s. 130–143. DOI:10.1016/j.amepre.2008.04.011.

Liite 1

KYSELYLOMAKE ESI- JA PERUSOPETUKSEN OPETTAJILLE

Hei!

Opiskelen Oulun yliopistossa kasvatustieteen maisteriksi, pääaineenani erityispedagogiikka. Teen pro gradu -tutkielmaani tunnekasvatukseen liittyen ja olen kiinnostunut opettajien kokemuksista tunnekasvattajana eli millaiseksi esi- ja perusopetuksessa toimivat opettajat kokevat omat valmiutensa toimia tunnekasvattajana.

Avoimia kysymyksiä sisältävä kyselylomake on tarkoitettu esi- ja perusopetuksessa toimiville opettajille. Kyselyyn vastataan nimettömänä. Jokainen vastaa kyselyyn yksilöllisesti. Kysymyksiin ei ole oikeita, eikä väärinä vastauksia, vaan vastausten pohjana ovat teidän omat kokemuksenne. Vastauksia voi tarvittaessa jatkaa paperin kääntöpuolelle, mutta lyhytkin vastaus on yhtä arvokas. Vastauksenne ovat ehdottoman luottamuksellisia ja käsittelem jokaisen vastauksen anonyymisti. Vastaajan nimeä, paikkakuntaa, koulua tai muitakaan tunnistetietoja ei julkaista pro gradu -tutkielmassani.

Vastaamalla kyselyyn ja palauttamalla kyselylomakkeen annat luvan käyttää vastauksiasi pro gradu- tutkielmassani. Toivon, että sinulla olisi hetki aikaa vastata kyselyyni, sillä jokainen vastaus on tärkeä työni kannalta.

Mikäli teillä on asiasta kysyttävää, voitte olla minuun yhteydessä sähköpostitse:

eevaleena.luokkanen@gmail.com

Ohjaajinani Oulun yliopistolta toimivat:

Maija Lanas (maija.lanas@oulu.fi) ja Maria Petäjaniemi (maria.petajaniemi@oulu.fi)

Yhteistyöterveisin: Eevaleena Luokkanen

Opettajan valmiudet toimia tunnekasvattajana

Tutkimuskysymys: Millaisiksi opettaja kokee omat valmiutensa toimia tunnekasvattajana?

Taustatietoja:

Ikä: _____

Sukupuoli: _____

Työkokemusvuodet: _____

Minkä ikäisiä oppilaista opetat: _____

Avoimia kysymyksiä:

1. Mitä ajatuksia sinulle herää sanasta ”tunnekasvatus”? Mitä ”tunnekasvatus” mielestäsi tarkoittaa?

2. Minkälaisia tunneasioita ja tunteiden käsittelemisen taitoja pidät tärkeinä opettaa oppilaille?

3. Minkälaisia valmiuksia sinulla on kasvattaa oppilaita tunnekasvatuksen näkökulmasta? Mitä pidät vahvuuksinasi, entä heikkouksinasi?

4. Minkälaisilla keinoilla kasvatat oppilaita kohtaamaan tunteita itsessä ja ympäristössä?

5. Millä tavalla koet muuttuneesi tunnekasvattajana työvuosiesi aikana? Ja mikä muutoksen on saanut aikaan/aiheuttanut?

SUURI KIITOS AJASTASI JA VASTAUKSISTASI!