



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

KOSKIMIES-TIKKANEN, JOHANNA

TUNNETAIDOT OSANA LAPSEN KOULUVALMIUKSIA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2016



Luokanopettajankoulutus		Tekijä Koskimies-Tikkanen, Johanna	
Työn nimi Tunnetaidot osana lapsen kouluvalmiuksia			
Pääaine kasvatustiede	Työn laji pro gradu -tutkielma	Aika toukokuu 2016	Sivumäärä 64 + 1 liite
Tiivistelmä			
<p>Tässä pro gradu –tutkielmassa keskityn lapsen tunnetaitoihin osana tämän yksilöllisiä kouluvalmiuksia. Ensin määrittelen, mitä on kouluvalmius, josta erotan kaksi erilaista tulkintaa: yhteisöllisen ja yksilöllisen kouluvalmiuden tulkinnan. Näistä kohdennan huomioni kouluvalmiuden yksilölliseen tulkintaan. Seuraavaksi erotan yksilöllisestä kouluvalmiuden tulkinnasta kolme eri osa-aluetta: fyysisen, kognitiivisen ja sosioemotionaalisen kompetenssin. Näistä tarkennan huomioni sosioemotionaaliseen kompetenssiin, josta vielä erotan omalle jalustalleen tutkimukseni päämielenkiinnon kohteen, tunnetaidot. Määrittelen, mitä on tunnetaidot ja kerron, miten tunnetaidot vaikuttavat oppilaan kouluun sopeutumiseen. Tästä asetelmasta etenen kohti omaa tutkimustani, jossa päätutkimuskysymykseni on, mitä tunnetaitoja lapsi tarvitsee peruskoulun ensimmäisellä luokalla.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa aineistona on kymmenen peruskoulun I. luokkaa opettavan opettajan haastattelut, jotka toteutin teemahaastattelun metodologisia periaatteita noudattaen. Aineiston analyysin olen tehnyt aineistolähtöisen sisällön analyysin keinoin.</p> <p>Tutkimustuloksena esitän lapsen tarvitsevan peruskoulun I. luokalla sekä omiin tunteisiin että toisten tunteisiin liittyviä tunnetaitoja. Omiin tunteisiin liittyviä tunnetaitoja eli yksilön intrapersoonallisia tunnetaitoja erotan kolmea eri tyyppiä: tunteiden ilmaisutaitoja, itsesäätelytaitoja ja omien tunteiden käsittelytaitoja. Toisten tunteisiin liittyviä tunnetaitoja erotan kahta eri lajia: toisten tunteiden lukutaidon ja toisten tunteiden tilannetaju. Tutkimukseni tulokset esitän puun muotoon piirtämässäni kuviossa, jossa puu kuvastaa haastattelemieni opettajien käsitystä tunnetaidoista kasvavana ja kehittyvänä taitojen joukkona. Tutkimuksessani tunnetaidot näyttäytyvät toinen toistensa päälle rakentuvina taitoina, joita yksilö kehittää läpi elämänsä. Tunnetaidoista perimmäisenä pidän kykyä ilmaista omia tunteita ja tavoitteena yksilön kyvyn toimia toisten tunteita kunnioittaen. Kyky toimia toisten tunteita kunnioittaen viittaa myös siihen, mitä tunnetaidot pohjustavat; sosiaalisia taitoja. Tunnetaidot ovatkin osa lapsen sosioemotionaalista kompetenssia, jonka taasen näen yhtenä lapsen yksilöllisten kouluvalmiuksien osa-alueena. Tunnetaidot kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa mallioppimisen ja sosialisoinnin kautta.</p> <p>Tutkimukseni tarkoitus ei ole luoda aiheesta yleistettäviä johtopäätöksiä, koska kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa tarkoituksena on ymmärtää syvällisemmin tutkittavaa ilmiötä. Jotta tutkimukseni olisi läpinäkyvää ja lukija pystyisi itse arvioimaan tutkimukseni luotettavuutta, kerron seikkaperäisesti, mitä missäkin tutkimusprosessin vaiheissa on tehty. Haastateltujen opettajien ja heidän oppilaidensa yksityisyyttä on kunnioitettu ja kunnioitetaan kaikissa tutkimuksen tekemisen vaiheissa.</p> <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa erittelemäni tunnetaidot auttavat peruskoulun I. luokan opettajaa tunnistamaan oppilaidensa tarvitsemia tunnetaitoja sekä havaitsemaan puutteita niissä. Puun muotoon piirtämäni kuvion avulla voi opettaja arvioida koulutietään aloittavien lasten tunnetaitoja. Puutteita havaitessaan voi opettaja kohdentaa tunnetaitojen harjoittelua suoraan ongelma-alueisiin.</p>			
Asiasanat	tunnetaidot, kouluvalmius, sosioemotionaalinen kompetenssi		

*Väinölle, joka opetti minulle, miltä tuntuu äidin raivo, turhautuminen ja epätoivo.*

*Veikolle, joka antoi minulle uuden mahdollisuuden.*

*Voitolle, joka pisti minuun vauhtia saattaa aiheesta oppimani graduksi.*

*Mirjalle, tunneviisauden esikuvalle, joka on omalla esimerkillään ohjannut minua omissa tunnetaidoissani ja jota ilman tämä työ ei olisi koskaan valmistunut.*



## SISÄLLYSLUETTELO

<b>1. JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2. KOULUVALMIUDESTA TUNNETAITOIHIN</b> .....	<b>3</b>
2.1. Kouluvalmius: yksilö vai yhteisö?.....	3
2.2. Tunnetaidot osana yksilöllistä kouluvalmiuden tulkintaa .....	6
2.3. Tunnetaidot – mitä ne sitten ovat? .....	12
<b>3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSESTA</b> .....	<b>20</b>
3.1. Tutkimusaineisto ja sen keruumenetelmä .....	20
3.2. Aineiston analyysimenetelmä .....	23
3.2.1. Litteroinnista kaikki alkaa.....	24
3.2.2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eri vaiheita .....	24
3.2.3. Analyysin arviointia.....	28
3.2.4. Analyysistä tuloksiksi .....	29
<b>4. MITÄ TUNNETAITOJA PERUSKOULUN 1. LUOKALLA LAPSI TARVIKSEE?</b> .....	<b>30</b>
4.1. Yksilön intrapersoonalliset tunnetaidot .....	32
4.1.1. Tunteiden ilmaisutaidot .....	32
4.1.2. Itsesäätelytaidot.....	33
4.1.3. Omien tunteiden käsittelytaidot .....	38
4.2. Yksilön interpersoonalliset tunnetaidot .....	41
4.2.1. Toisten tunteiden lukutaidot .....	41
4.2.2. Toisten tunteiden tilannetaju.....	44
<b>5. TUTKIMUKSEN TARKASTELUA</b> .....	<b>46</b>
5.1. Luotettavuusarviointia.....	46
5.2. Tulokset kriittisessä valossa .....	48
<b>6. PÄÄTÄNTÖ</b> .....	<b>50</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>52</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>65</b>
Liite 1 Teemahaastattelurunko .....	65



## 1. JOHDANTO

*”Olen elämäni aikana nähnyt koulun muuttuvan monin eri tavoin. Yksi asia ei kuitenkaan ole muuttunut miksikään: ekaluokkalainen oppilas ensimmäisenä koulupäivänä. Hänellä on uudet vaatteet päällään, uudet kengät jalassaan ja uusi reppu selässään – ja hänen vanhempansa ovat aivan paniikissa.”* Näin poikani kerhonohjaaja ja yli kaksikymmentä vuotta koululaisten iltapäiväkerhoja vetänyt lastentarhanopettaja kuvaili hiljattain minulle ensimmäistä luokkaansa aloittavaa lasta. Tämä naseva kuvaus kirvoitti meidät vielä alle kouluikäisten lasten vanhemmat keskustelemaan koulunaloituksesta ja siihen liittyvistä tunteista. Keskustelumme voisi kiteyttää kahteen eri havaintoon. Ensinnäkin koulunaloitus on paitsi vanhemmalle myös lapselle suuria tunteita herättävä virstanpylväs. Toiseksi kouluun aloittavaan lapseen kohdistuu valtava määrä odotuksia ja paineita. Odotuksia luovat vanhemmat, isovanhemmat, yhteiskunta, tuleva opettaja ja myös lapsi itsekin. Opinko lukemaan? Saanko kavereita? Olenko yhtä hyvä koululainen kuin muut? Pienen lapsen mielessä myllertävien kysymysten lista on varmasti loputon. Onkin perusteltua kysyä, miten vain seitsemän kesää nähnyt lapsi voi selvitä tällaisesta tunteiden ja paineiden ristitulesta? Tässä näytelmässä pääroolia näyttelee lapsen tunnetaidot, joihin tämä pro gradu -tutkielmani keskittyy.

Viime vuosina tunnetaitojen merkitys koulunkäynnin sujumiselle on jo niin tieteen piirissä kuin valtamediassakin tunnustettu (esim. Blair & Raver, 2015; Hintikka, 2016; YLE, 30.3.2016). Tutkimustieto on toistuvasti osoittanut, kuinka tunnetaidoiltaan etevä lapsi sopeutuu kouluun helpommin ja nopeammin kuin heikosti tunne-elämäänsä ymmärtävä lapsi (esim. Birch & Ladd, 1997; Blair & Raver, 2015; Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001; Raver & Knizer, 2002). Tunnetaidot on tuotu myös osaksi uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja osaksi ympäristöopin sekä terveystiedon oppisisältöjä. Jo 1. ja 2. vuosiluokilla ympäristöopin yhdeksi sisältöaiheeksi mainitaan tunnetaitojen harjoittelu (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 132.) Mutta mitä nämä tunnetaidot sitten ovat ja miten ne liittyvät kouluvalmiuteen? Entä mitä on kouluvalmius ja mitä eri osa-alueita kouluvalmiudessa voidaan erottaa? Nämä

kysymykset johdattelevat tutkimustani ja rajaavat tutkimustehtävääni kohti päätutkimuskysymystäni, *mitä tunnetaitoja lapsi tarvitsee peruskoulun 1. luokalla.*

Aloitan pro gradu –tutkielmani käsittelyosan teoreettisella viitekehyksellä (luku 2), jossa avaatan ensin kouluvalmiuden käsitettä yksilöllisestä ja yhteisöllisestä näkökulmasta. Vähitellen tarkennan näkökulmaani yksilölliseen kouluvalmiuden tulkintaan, josta erotan kolme eri pääosa-aluetta: fyysisen, kognitiivisen ja sosioemotionaalisen kompetenssin. Näistä keskitän huomioni sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteeseen, josta vielä kohdistan fokustani tutkimukseni päämielenkiinnonkohteeseen, tunnetaitoihin. Tämän jälkeen avaatan tunnetaitojen monimerkityksellistä käsitettä ja kerron, mitä tunnetaidot ovat. Määrittelyssäni nojaan vahvasti tunneälyn käsitteen ympärille rakentuneeseen tutkimukseen.

Etenen teoreettisesta viitekehyksestä oman tutkimukseni metodologiseen kuvaukseen (luku 3), jossa valotan tutkimuksen aikana tekemiäni metodologisia valintoja ja kerron päätutkimuskysymykseni synnystä. Aloitan kuvailemalla teemahaastatteluaineistoni keruun eri vaiheita ja kuvailen, millaisen aineiston haastattelut tuottivat. Sittemmin paneudun aineiston analyysimenetelmääni litteroinnista tuloksiin asti.

Neljännessä luvussa kerron oman tutkimukseni tulokset, teen niistä tulkintoja ja peilaan omia tutkimustuloksiani aiheesta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin. Tutkimukseni tulokset esitän kuviona (kuvio 3, s. 31 - 32), johon olen tiivistänyt koko tutkimusaineistoni pohjalta muodostuneen käsitykseni siitä, mitä tunnetaitoja lapsi peruskoulun 1. luokalla tarvitsee.

Käsittelyosan viimeisessä luvussa (luku 5) arvioin, kuinka pätevästi pystyin aineistoni pohjalta vastaamaan päätutkimuskysymykseeni. Tarkastelen tutkimukseni tuloksia ja kysymyksen asettelua ja arvioin tutkimukseni luotettavuutta sekä nostan esille muutamia tutkimukseeni liittyviä validiteettiongelmia pyrkien kuitenkin ratkaisemaan ne.

Pro gradu –tutkielmani viimeisessä osassa, päätännössä (luku 6) kokoan yhteen tutkimukseni tulokset ja perustelen, miksi tällainen tutkimus minun oli tehtävä. Lopuksi esitän ehdotuksia jatkotutkimuksille aiheestani.



## 2. KOULUVALMIUDESTA TUNNETAITOIHIN

Mitä on kouluvalmius? Miten eri tavoin kouluvalmiutta voidaan tulkita? Mihin osa-alueisiin kouluvalmiutta voidaan jakaa ja miten tunnetaidot liittyvät kouluvalmiuteen? Näiden kysymysten kautta avaan tässä luvussa tutkimukseni taustalla vaikuttavaa teoreettista viitekehystä.

### 2.1. Kouluvalmius: yksilö vai yhteisö?

Kouluvalmiuden käsitettä voidaan lähteä karkeasti purkamaan kahdesta eri näkökulmasta; kouluvalmiutta voidaan tulkita joko yksilöllisestä tai yhteisöllisestä näkökulmasta (Linnilä, 2006, s. 30 – 31, 36, 62; Graue & DiPerna, 2000, s. 514 – 515.) Kerron nyt lyhyesti, mitä nämä tarkoittavat ja millaiseen kouluvalmiuden tulkintaan itse tässä pro gradu – tutkielmassani nojaan.

Perinteisempi tapa määritellä kouluvalmiutta on nähdä **kouluvalmius individualistisena, maturationistisena eli yksilöä koskevana ilmiönä** (Linnilä, 2006, s. 36). Tässä tulkinnassa korostuu maturaation eli kypsymisen näkökulma, jolla tarkoitetaan sitä, että lapsi iän myötä kasvaa ja kehittyy – siis kypsyy – ja lopulta saavuttaa tietyt kognitiiviset, fyysiset ja sosiaaliset taidot (Gay, 2002, s. 72; Graue & DiPerna, 2000, s. 514; Linnilä, 2006, s. 30). Kouluvalmiudesta puhutaankin usein koulukypsyutenä (ks. esim. Scheinin 2004, s. 30). Kouluvalmiuden yksilöllisestä tulkinnasta voidaan erottaa myös kaksi erilaista käsitettä: oppilaan valmius oppia ja oppilaan valmius kouluun. Kun kouluvalmiutta tarkastellaan oppilaan valmiutena oppia, tarkoitetaan sitä, että oppilas on saavuttanut tietyn biologisen kehityksellisen tason ja kykenee esimerkiksi tietyistä materiaaleista omaksumaan tietoa. Kun kouluvalmiutta tarkastellaan oppilaan valmiutena kouluun, viitataan siihen, että oppilas on kykenee työskentelyyn ja oppimiseen ”tyypillisessä” koulukontekstissa. (Carlton & Winsler, 1999, s. 338.)

Esimerkkinä yksilölliseen kouluvalmiuden tulkintaan nojaavasta käytännöstä mainittakoot koululykkäys. Lykkäämällä lapsen koulunaloitusta esimerkiksi vuodella, on ajateltu lapsen vuodessa saavuttavan puuttuvat taidot (ks. lisää koululykkäyksestä Carlton & Winsler, 1999; Gay, 2002, s. 72; Graue & DiPerna, 2000; Linnilä, 2006). Toisena esimerkkinä yksilöllisestä lähetysmistapaa korostavasta kouluvalmiuden tulkinnasta voisi pitää Heinosen ja Karin kouluvalmiuden määritelmää vuodelta 1978: *“Valmius merkitsee oppilaan mahdollisuuksia oppia tehokkaasti. Kypsyystaso on oikeastaan vain yksi valmiuden dimensio. Valmiuteen olennaisesti vaikuttavat tekijät voidaan jäsentää esimerkiksi seuraaviin kolmeen ryhmään: rakenteelliset ja fysiologiset muuttujat (sukupuoli, kypsyystaso, sairaudet...), yksilön psykologiset muuttujat (älykyys, asenteet, kokemukset, sairaudet...), sosiaalipsykologiset muuttujat (yksilön asema ryhmässä, arvostukset, normit...)*. (Heinonen & Kari, 1978, s. 79.) Kuten tässäkin määritelmässä yksilöä korostavissa kouluvalmiuden tulkinnoissa perinteisesti luetellaan lapsen heikkouksia ja vahvuuksia (Linnilä, 2006, s. 36).

Usein individualistista kouluvalmiuden tulkintaa on perusteltu sillä, onko lapsi kypsynyt ajattelussaan Piagetin konkreettisten operaatioiden tasolle (Graue & DiPerna, 2000, s. 514; Scheinin, 2004, s. 30; Smith, Nolen-Hoeksema, Nolen-Hoeksema & Nolen-Hoeksema, 2003 s. 74 – 78). Piagetin mukaan lapsi seitsemän tai kahdeksan vuoden iässä siirtyy esioperationaaliselta tasolta konkreettisten operaatioiden tasolle. Operaatioilla Piaget tarkoitti senlaatuista ajattelun toimintoja, joilla lapsi osaa muodostaa havainnoistaan yleistettäviä sääntöjä ja hierarkioita. Piaget havaitsi tutkimuksissaan, että 7 – 8 –vuotiaat lapset oppivat toiminnan ja konkreettisten esimerkiksi esineillä tehtyjen kokeiden perusteella muodostamaan johdonmukaisia kokonaisuuksia ja loogisia päätelmiä ympäröivästä maailmasta. Tämän ikäinen lapsi oppii Piagetin mukaan mm. sarjoittamaan, ryhmittelemään ja luokittelemaan asioita. Myös lukukäsitteen ymmärtäminen ja tilan käsitteiden kuten pituus, paino ja tilavuus sekä ajan ja nopeuden käsitteiden konkreettinen hahmottaminen on Piagetin mukaan osoitus konkreettisten operaatioiden tasolle siirtymisestä. (Piaget, 1977, s. 91 – 106.) Marshall kuitenkin kritisoi Piagetin teorian käyttämistä maturaatioteorian tukena. Marshallin mukaan Piaget ei nähnyt lapsen kehitystä irrallisena kontekstistaan, vaan korosti lapsen ja tämän ympäristön välistä sosiaalista vuorovaikutusta (Marshall, 2003, s. 85). Yksilöllisestä näkökulmasta tarkasteltuna kouluvalmiutta on ollut myös helppo mitata. Tosin tyypilliset kouluvalmiustestit mittaavat lähinnä lapsen kognitiivisia kykyjä, joista esimerkkinä mainittakoot ’Ensiaskleet-seula’

(Hautamäki, Arinen, Hautamäki, Lehto, Lidblom; Kupiainen, Outinen, Pekuri, Reuhkala & Scheinin, 2001).

Toinen tapa tulkita kouluvalmiutta on nähdä **kouluvalmius sosiokulttuurisena tai kontekstuaalisena eli yhteisöllisenä ilmiönä**, jossa ympäristötekijöiden vaikutukset lapsen kouluvalmiuksiin tunnustetaan. Tämä lähestymistapa korostaa vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kouluvalmiuksien kehittymiselle. (Linnilä, 2006, s. 30 – 31.) Tämän koulukunnan jäsenistä nimekkäin lienee Lev Vygotsky ja hänen kuuluisa teoriansa lapsen lähikehityksen vyöhykkeestä. Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotsky tarkoitti aluetta tai tasoa, jolla oppilas pystyy tuetusti esimerkiksi opettajan ohjauksessa suoritamaan sellaisista tehtävistä, joista hän ei vielä itsenäisesti selviytyisi (ks. tarkemmin Vygotsky, 1978, s. 84 – 91). Kun kouluvalmiutta tarkastellaan sosiokulttuurisena tai kontekstuaalisena ilmiönä, koululykkäyksen käytännön korvaa varhaisen puuttumisen periaatteet, oikea-aikaiset interventiot ja käsitykset opettajien kyvystä kuroa umpeen lapsen vajavaisia kouluvalmiustaitoja (Graue & DiPerna, 2000, s. 515; Linnilä, 2006, s. 30 – 31). Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke viittaa vahvasti tähän argumenttiin.

Kumpaan koulukuntaan siis tässä tutkimuksessani nojaan? Koska tässä pro gradu – tutkielmassa olen kiinnostunut juuri lapsen tunnetaidoista osana tämän kouluvalmiuksia, jotka ovat eittämättä joukko lapsen omia yksilöllisiä kognitiivisia taitoja (ks. esim. Saarni, 1997, s. 46 – 60; 1999a, s. 5 – 7, 1999b; Salovey & Mayer, 1997); nojaa tutkimukseni vahvasti yksilölliseen kouluvalmiuden tulkintaan. Kuitenkin tunnetaidot ovat toisaalta taitoja, jotka opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, siis sosialisoinnin ja mallioppimisen kautta (ks. esim. Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann, 2003, s. 80 – 84). Siksi tarkastellessani tunnetaitoja osana lapsen kouluvalmiutta, ulottuvat tutkimukseni juuret myös yhteisölliseen kouluvalmiuden tulkintaan. En halua väheksyä ympäristön merkitystä tunnetaitojen kehittymiselle, vaikka pääpaino tarkastelussani onkin yksilössä. Linnilä ehdottaakin väitöskirjassaan (2006, ks. myös Linnilä, 2011) uudenlaista kouluvalmiuden tulkintaa, joka yhdistää sekä yksilöllisen ja yhteisöllisen kouluvalmiustulkinnan. Linnilän mukaan kouluvalmius on *“dynaaminen muutosprosessi kehittyvästä valmiudesta kehittyneeseen valmiuteen, jota lapsen yksilölliset ja yhteisölliset (kontekstuaaliset) tekijät säätelevät”* (Linnilä, 2006, s. 62). Tämä määritelmä toimii mielekkäänä teoreettisena lähtökohdana omalle tutkimukselleni lapsen tunnetaidoista osana tämän kouluvalmiuksia.

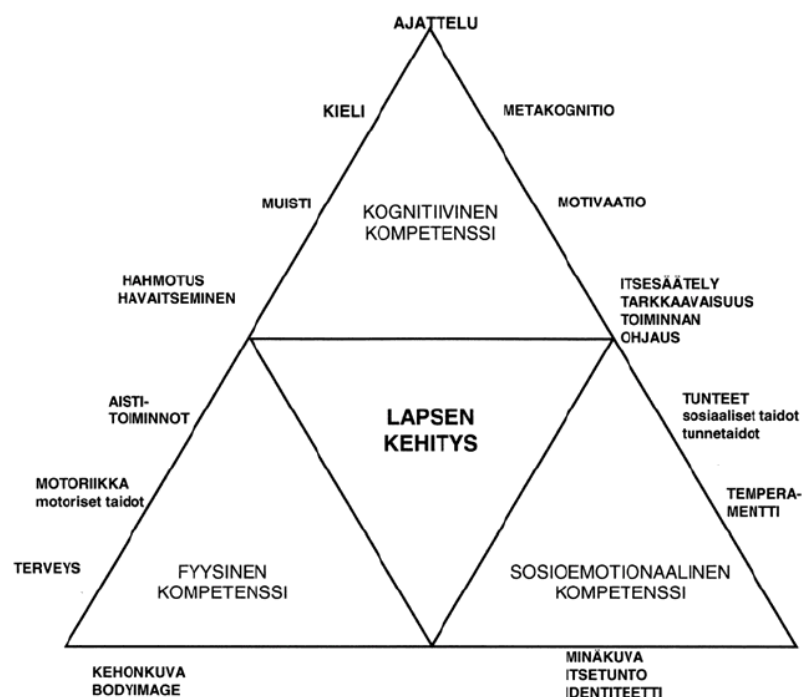
Katson tunnetaitojen olevan osa lapsen yksilöllisiä kouluvalmiuksia, mutta ympäristön vaikutus niiden kehittymiselle on suuri.

Samantyyppinen kouluvalmiuden tulkintatapa on nähtävissä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014). Asiakirjassa lapsi nähdään yksilönä, jolla on omat koulunkäynnin tuen tarpeensa, oma yksilöllinen elämäntilanteensa ja omat yksilölliset oppimisvalmiutensa, jotka ikään kuin muodostavat sen lähtöruudun, josta lapsi aloittaa pelin nimeltä Suomen peruskoulu (vrt. yksilöllinen kouluvalmiuden tulkinta). Toisaalta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan koulun tehtävää ottaa vastaan kaikki erilaiset oppilaansa yksilöinä, ottaa jokaisen lapsen tarpeet huomioon ja tarjota jokaiselle lapselle hänen omien tarpeidensa mukaista koulunkäynnin tukea (vrt. yhteisöllinen kouluvalmiuden tulkinta). Myös valmiuden käsite vilisee tässä asiakirjassa tuon tuostakin. Valmiuden käsitteellä viitataan lapsen omiin yksilöllisiin kouluvalmiuksiin, joita oppilas on esimerkiksi kehittänyt esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen piirissä. Toisaalta – mikä mielenkiintoisinta – asiakirjassa 1. – 2. vuosiluokkien erityiseksi tehtäväksi mainitaan 'koululaiseksi kasvamisen tehtävä'; toisin sanoen asiakirjassa hyvin vahvasti tuodaan esille argumentti, ettei lapsen odotetakaan olevan 1. luokalla 'koulukypsä' tai 'valmis koululainen', vaan 1. – 2. vuosiluokilla koulu onkin paikka, jossa lapsi saa tilaisuuden kehittää valmiuksiaan myöhempää työskentelyä ja oppimista varten. (POPS, 2014, s. 98.)

## **2.2. Tunnetaidot osana yksilöllistä kouluvalmiuden tulkintaa**

Tarkastelen seuraavaksi kouluvalmiuden yksilöllistä tulkintaa, sen eri osa-alueita ja tunnetaitojen paikkaa tässä hierarkiassa sekä lopuksi perustelen, miksi tunnetaidot ovat osa lapsen kouluvalmiuksia. Kun kouluvalmiutta tarkastellaan yksilön näkökulmasta, Linnilä katsoo kouluvalmiuden olevan erilaisten toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevien kompetenssien summa, joka kuvaa kokonaisvaltaisesti lapsen kehitystä. Hän erottaa kouluvalmiuden yksilöllisestä tulkinnasta kolme eri pääosa-alueita, kolme erilaista kompetenssia (ks. kuvio 1): kognitiivinen kompetenssi, fyysinen kompetenssi ja

sosioemotionaalinen kompetenssi (Linnilä, 2006, s. 36 – 53). Hän perustaa jaottelunsa ihmistieteiden traditioon, jossa ihmisen persoonallisuutta on usein kuvattu näiden kolmen eri osa-alueen kautta. Kompetenssit kuvaavat Linnilän mukaan lapsen vahvuuksia: kelpoisuutta, pätevyyttä, osaamista ja kykyjä. (Linnilä, 2006, s. 36 – 53.) Suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään joskus kompetenssista (engl. competence) myös vastinetta pystyvyys (esim. Saarinen, 2007, s. 39) ja toisinaan käsite suomennetaan myös tietotaidoksi, osaamiseksi tai pätevyudeksi (Hyrkäs, 2009, s. 24).



Kuvio 1. Kouluvalmius yksilöä koskevana ilmiönä (Linnilä, 2006, s. 37).

Tästä kuvioista nostan nyt erityisesti esille sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteen, jonka alle tutkimukseni pääkiinnostuksen kohde, tunnetaidot sijoittuvat. Sosioemotionaalista kompetenssia on myös käsitellyt uunituoreessa väitöskirjassaan Jaana Hintikka (2016). Hän on kehitellyt eteenpäin ja täydentänyt muiden tutkijoiden näkemyksillä Linda Rose-Krasnorin sosiaalisen kompetenssin prisma -mallia (Rose-Krasnor, 1997) ja näin luonut oman mallinsa sosioemotionaalisen kompetenssista (ks. kuvio 2). Tässäkin kuviossa tunnetaidot ovat yksi osa lapsen sosioemotionaalista kompetenssia ja yhtenä esimerkkinä tunnetaidoista Hintikka mainitsee taidon tunnistaa ja säädellä tunteita (Hintikka, 2016, s. 23).



Kuvio 2. Socioemotionaalinen kompetenssi alakäsitteineen (Hintikka, 2016, s. 23).

Socioemotionaalinen kompetenssi on yksin kuitenkin edelleen liian laaja teoreettinen viitekehys lapsen tunnetaidoille osana tämän kouluvalmiuksia, joten tarkennetaan näkökulmaa hieman: jätetään sana sosio pois ja tarkastellaan yksin käsitettä emotionaalinen kompetenssi. Erityisesti lasten emotionaalista kompetenssia ja tunnetaitoja on runsaasti tutkinut vastikään edesmennyt yhdysvaltalainen kehityspsykologi Carolyn Saarni. Hän on määritellyt kahdeksan erilaista tunnetaitoa, joista emotionaalinen kompetenssi muodostuu. Saarni korostaa, että emotionaalinen kompetenssi kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja taidot, jotka hän liittää emotionaaliseen kompetenssiin edustavat länsimaista kulttuuria ja sen arvoja (vrt. yhteisöllinen kouluvalmiuden tulkinta). Lisäksi hän pitää emotionaalista kompetenssia kehittyvänä taitona; vasta myöhään nuoruudessa, aikuisiän kynnyksellä hän pitää mahdollisena sitä, että ihminen olisi kypsä tunne-elämältään. (Saarni, 1999a, s. 6.) Itse suhtaudun tähän väitteeseen kuitenkin kriittisesti ja näkisin, että ihminen kehittää emotionaalista kompetenssiaan läpi elämän. Saarnin mukaan emotionaalinen kompetenssi muodostuu kahdeksasta seuraavasta eri taidosta (1.) tietoisuudesta omista tunteista ja omasta mielentilasta, (2.) kyvystä havaita ja tulkita toisen tunteita, (3.) kyvystä keskustella tunteista, tunneilmaisuista ja ilmeistä, (4.) empatiataidoista ja kyvystä myötäelää toisten kokemia tunteita, (5.) ymmärryksestä, että ihmisten mielentilan ja tunteiden on vastattava sitä tunneilmaisuutta, jonka ulospäin elein ja ilmein toisille ihmisille näyttää ja siitä ymmärryksestä, että oma tunneperäinen käyttäytyminen saattaa vaikuttaa toisiin ja kyvystä ottaa tämä asia huomioon omassa toiminnassaan, (6.) stressin sietokyvystä eli niistä itsesäätelytaidoista ja –strategioista,

joilla ihminen selviytyy ahdistavista ja luotaan työntävistä tunteista, (7.) tietoisuudesta siitä, että ihmissuhteen kokoomus mitataan sillä, kuinka välittömästi ja aidosti suhteen osapuolet näyttävät toisilleen tunteitaan ja (8.) siitä käsityksestä, millainen on itselle sopiva yksilöllinen tunteiden tasapaino ja kyvystä säilyttää omat tunteensa tässä tasapainotilassa. (Saarni, 1997, s. 46 – 60, 1999a, s. 5 – 7, 1999b.)

Pidän tätä Saarnin tunnetaitojen listausta melko tyhjentävänä tapana määritellä emotionaalista kompetenssia, mutta kuinka sitten voidaan väittää, että tunnetaidot olisivat osa kouluvalmiutta? Miten tunnetaidot näkyvät kouluun sopeutumisessa? Tämä kysymys ovat pohdittanut tutkijoita runsaasti viimeisen parinkymmenen vuoden ajan ja aiheesta on tehty lukuisia tutkimuksia (esim. Arnold, Ortiz, Curry, Stowe, Goldstein, Fisher, Zeljo, Yershova, 1999; Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996; McClelland, Morrison, Holmes, 2000; O’Neil, Welsh, Parke, Wang & Strand, 1997; Wentzel & Asher, 1995). Seuraavaksi avaan lyhyesti tätä keskustelua nostoen esiin tärkeimpiä argumentteja tunnetaitojen yhteydestä kouluvalmiuksiin.

Ensimmäisiä viitteitä emotionaalisen kompetenssin yhteydestä kouluvalmiuteen on luettavissa jo vuonna 1993 Yhdysvalloissa julkaistusta tutkimusraportista, jossa esikoulun opettajat pitivät tärkeimpinä kouluvalmiuteen vaikuttavina tekijöinä sitä, että lapsi on terve, hyvin levännyt ja syönyt (vrt. fyysinen kompetenssi) ja että lapsi osaa ilmaista tarpeitaan, halujaan ja ajatuksiaan kielellisesti ja olla innostunut ja utelias uusia aktiviteetteja kohtaan (vrt. sosioemotionaalinen kompetenssi). Mielenkiintoista on, että vähiten kouluvalmiudesta kertovina kykyinä opettajat pitivät taitoa tunnistaa päävärejä tai muotoja, käyttää kynää ja sivellintä, tunnistaa kirjaimet ja osata lasketa yhdestä kahteenkymmeneen (vrt. kognitiivinen kompetenssi). (Heaviside & Farris, 1993.)

Clancy Blair on yhdysvaltalainen kehityspsykologi New Yorkin yliopistosta, joka on erityisesti tutkinut itsesäätelytaitojen ja toiminnanohjauksen merkitystä lapsen kouluvalmiudelle. Hän argumentoi, että emotionaalisesti herkkä ja reaktiivinen lapsi, joka heikosti osaa säädellä omia tunteitaan, mutta on muuten normaalisti kehittynyt, tarvitsee tuekseen kasvattajan, joka osaa taitavasti auttaa lapsen itsesäätelytaitojen kehitystä, jotta tämän toiminnanohjaus- ja kouluvalmiustaidot kehittyisivät normaalisti. Blairin mukaan emootioiltaan negatiivisesti virittäytyneellä lapsella on todennäköisemmin heikot kouluvalmiudet kuin tunne-elämältään positiivisesti virittäytyneellä lapsella. Blair korostaa

positiivisen ja kannustavan ympäristön vaikutusta lapsen omien itsesäätely- ja toiminnanohjaustaitojen kehittymiselle. Blair pitää yleisälykkyyden rinnalla lapsen toiminnanohjaustaitoja yhtä tärkeinä – ellei jopa tärkeämpinä – kouluvalmiuden mittarina. Itsesäätelytaidoilla Blair viittaa kykyyn säädellä tunteita sosiaalisen tilanteen vaatimalla tavalla, kykyyn säädellä tarkkavaisuutta ja kykyyn käyttää erilaisia strategioita kognitiivisten tehtävien ratkaisemisessa, jotka hänen mukaansa ovat avaintaitoja kouluun sopeutumiseksi (Blair, 2002; Blair & Raver, 2015; Ursache, Blair & Raver, 2012)

Toinen nimekäs tunteisiin ja niiden yhteyteen kouluvalmiuksiin perehtynyt tutkija on yhdysvaltainen psykologi Carroll E. Izard, joka viimeiseksi on vaikuttanut mm. Delawaren yliopistossa. Vuonna 2001 julkaistussa tutkimuksessa Izard kollegoineen osoitti, kuinka 5-vuotiaan lapsen tunnetiedot olivat yhteydessä tämän sosiaaliseen käyttäytymiseen ja akateemisiin taitoihin yhdeksän vuoden iässä. Tunnetiedoilla Izard ym. tarkoittivat lapsen kykyä tunnistaa ja nimetä tunneilmaisuja. Tutkijat argumentoivat, että kyky havaita ja nimetä tunneilmaisuja edesauttaa muodostamaan positiivisia ihmissuhteita ja puutteet näissä taidoissa johtavat käyttäytymishäiriöihin ja oppimisvaikeuksiin. (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001.)

Positiivisten ihmissuhteiden vaikutusta kouluun sopeutumiseen on selittänyt myös Birch ja Ladd. Vuonna 1997 julkaistussa tutkimuksessa Birch ja Ladd tutkivat esikoulun opettajien ja oppilaiden välisten ihmissuhteiden merkitystä esikouluun sopeutumisessa. Tutkimuksessa aloitekyvyttömyys opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa korreloi vahvasti heikkoihin akateemisiin suorituksiin ja negatiiviseen asenteeseen koulua kohtaan, kun taasen läheinen suhde opettajan ja oppilaan välillä oli yhteydessä oppilaan hyviin akateemisiin taitoihin ja opettajan positiivisiin arvioihin oppilaan itseohjautuvuudesta. (Birch & Ladd, 1997.)

Susanne A. Denham – soveltavan kehityspsykologian professori Goerge Masonin yliopistosta – on myös runsaasti kirjottanut lasten sosioemotionaalisen kompetenssin ja sen yhteydestä kouluvalmiuteen (esim. Denham, 1998, 2015; Denham, Bassett, Zinsler & Wyatt, 2014; Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990). Hän on peräänkuuluttanut asianmukaista mittaumenetelmää, jolla lapsen sosioemotionaalisia heikkouksia ja vahvuuksia olisi helpompi tunnistaa ja siten niihin puuttuminen olisi luontevampaa. Hän ehdottaa Rose Krasnorin sosioemotionaalisen kompetenssin prisma –malliin viitaten



(Rose-Krasnor, 1997), että lapsen sosioemotionaalisten taitojen mittausta tulisi kohdentaa seuraaviin tekijöihin: tunteiden ilmaisuun, tunteiden ymmärtämiseen, tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn, sosiaalisten ongelmien ratkaisukykyyn ja ihmissuhdetaitoihin. (Denham, 2006.)

Raver ja Knitzer (2002) ovat summanneet yhteen tätä keskustelua ja maallanneet aiheesta ohjeita poliitikoille päätöksenteon tueksi. He argumentoivat, että epäsosiaalisesti ja tunnetaidoiltaan puutteellisesti käyttäytyvät lapset osallistuvat luokan toimintaan vähemmän, saavat opettajalta ohjeita vähemmän, luovat harvemmin hyviä kaverisuhteita luokkatovereidensa kanssa, luovat harvemmin hyviä oppilas-opettajasuhteita opettajansa kanssa ja saavat vähemmän positiivista palautetta kuin emotionaalisesti kehittyneemmät lapset. Tämä heijastuu siihen, että nämä lapset pitävät vähemmän koulunkäynnistä, oppivat vähemmän ja osallistuvat luokan toimintaan vähemmän. Raverin ja Knitzerin mukaan aggressiivisesti käyttäytyvät lapset pärjäävät heikommin akateemisia taitoja vaativissa tehtävissä ja ovat suuremmissa riskissä jäädä opinnoissa jälkeen ja jäädä kertaamaan luokka-asteita. Raver ja Knitzer painottavat, että lapsen emotionaalinen kompetenssi heijastuu tämän akateemisiin taitoihin (vrt. kognitiivinen kompetenssi) ensimmäisellä luokalla. (Raver & Knitzer, 2002.)

Yhteenvetona väitän, että puutteellisesti kehittyneet tunnetaidot voivat muodostua joko sosiaalisten taitojen kehittymisen tai suoraan akateemisten taitojen oppimisen esteeksi ja siten vaikeuttaa lapsen koulunaloitusta, joka taas voi pahimmillaan laukaista negatiivisen kierteen koko koulunkäyntiä kohtaan. Tämän kierteen katkaisemiseksi vaaditaan opettajalta ja lapsen vanhemmilta ponnistuksia, jossa opettaja ja vanhemmat kehittävät omaa emotionaalista kompetenssiaan, jota voisi tässä yhteydessä kutsua jo tunneälyksi (seuraavassa kappaleessa keskityn määrittelemään tunnetaitoja tunneälyn näkökulmasta). Vaikuttamalla opettajan ja vanhempien omiin tunnetaitoihin, voidaan kohentaa lapsen tunnetaitoja ja siten kääntää kurssi positiiviseksi. Esimerkiksi Washingtonin yliopiston emeritusprofessori Carolyn Webster-Strattonin luomasta Ihmeelliset vuodet –ohjelmasta on saatu jo vuosikymmenten aikana lupaavia näytteitä siitä, kuinka vanhempiin ja opettajaan vaikuttamalla voidaan parantaa lapsen tunnetaitoja (esim. Webster-Stratton, 2016; Webster-Stratton & Reid, 2004; Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008).

### 2.3. Tunnetaidot – mitä ne sitten ovat?

Tunnetaidoista on kirjoitettu erityisesti tunneäly-käsitteen kautta, mutta tunneälyn käsitettä ei kuitenkaan voi suoraan käyttää synonyyminä tunnetaidoille. Tunneäly-käsitettä on sen ilmestymisen jälkeen (ks. Salovey & Mayer, 1990; Salovey, DiPaolo & Mayer, 1990) käytetty hyvin lavasti; tunneälyä on esitetty tunnetaitojen lisäksi olevan esimerkiksi temperamentti, sosiaaliset taidot, persoonallisuuden piirteet, itsensä tiedostamiseen liittyvät taidot ja jopa minäkuva (vrt. Bar-On, 1997, 2006; Goleman, 1995, 1998a; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002, s. 4; Matthews, Roberts & Zeidner, 2004, s. 181; Matthews, Zeidner & Roberts, 2012, s. 119; Mayer, Roberts, Barsade, 2008; Mayer & Salovey, 1997). Käsitteet siitä, mitä tunneäly on, miten se tulisi määritellä ja miten sitä tulisi tutkia ja mitata, vaihtelee merkittävästi tutkijoittain (Mayer, Roberts, Barsade, 2008, s. 509).

Tunneälystä on sen lyhyen historian aikana tehty lukusia eri malleja ja mittareita, joista huomionarvoisimpina on pidetty (esim. Cherniss, 2004; Geher, 2004) Mayerin ja Saloveyn tunneälyn kykymallia (Mayer & Salovey, 1997) sekä sen pohjalta luotua MSCEIT-mittaria (Brackett & Salovey, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 1997, 2002; Mayer Salovey, Caruso & Sitarenous, 2003), Bar-Onin tunneälyosamäärämittaria (engl. emotional quotient inventory, EQ-i; Bar-On, 1997; 2004; Dawda & Hart, 2000) sekä sen pohjalta luotua emotionaalisen sosiaalisen älykkyyden mallia (ks. taulukko 2, Bar-On, 2006) sekä Golemanin tunneälymalleja (Goleman 1995, 1998a 1998b; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002, s. 4), sekä niiden lopputuloksena tuotettua ECI-mittaria (engl. the emotional competence inventory; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Boyatzis & Sala, 2004). Vaikka näistä kaikista malleista on löydettävissä yhteneviäkin piirteitä – esimerkiksi Sovelletun psykologian tietosanakirjassa todetaan, että kaikista tunneälyä kuvaavista malleista on löydettävissä kyky tarkkailla ja ymmärtää tunteita, taito hallita tunteita ja kyky valjastaa tunteet ajattelun ohjaamiseen (Cherniss, 2004, s. 317) – Golemanin ja Bar-Onin tavat käsitteellistää ja mitata tunneälyä eroavat hyvin paljon siitä, miten Salovey ja Mayer sen aluperin konstruivat (Mayer, Salovey & Caruso, 2000a). Kun Salovey ja Mayer pitäytyvät tiukasti vain tunteissa ja taidoissa, Goleman ja Bar-On sotkevat mukaan sosiaalisia taitoja, persoonallisuuden piirteitä tai ominaisuuksia (vrt. Hedlund & Sternberg, 2000, s. 146).

Koska tässä pro gradu –tutkielmassa olen kiinnostunut nimenomaan tunnetaidoista, keskityn tässä kappaleessa tunneälyyn tunteisiin ja taitoihin liittyvänä konstruktiona ja siksi suhtudun kriittisesti tunneälyä laiveammin tarkasteleviin tutkimuksiin, malleihin ja mittareihin (esim. Bar-On, 1997, 2000, 2004, 2006, 2007; Bar-On & Handley, 1999; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Boyatzis & Sala, 2004; Dawda & Hart, 2000, Goleman, 1995, 1998a, 1998b; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002, s. 4). Nämä tutkijat ovat induktiivista lähestymistapaa käyttäen sekoittaneet tunneälyn käsitteeseen tunnetaitojen lisäksi oikeastaan kaikkea muuta kuin perinteiseen älykkyysosamäärään kuuluvaksi luettuja tekijöitä (ks. lisää tästä jaottelusta ja kritiikistä Cherniss, 2004; Geher, 2004; Hedlund & Sternberg, 2000, s. 146, Hoffman, 2009, s. 533 – 534, Livingstone & Day, 2005; Locke, 2005; Mayer, Roberts, Barsade, 2008, s. C-1; Mayer, Salovey & Caruso, 2000a; Matthews, Roberts & Zeidner, 2004; Saarinen, 2007, s. 44 – 49; Virtanen, 2013, s. 49, Waterhouse, 2006, s. 216 – 218).

Tunneälyn historiaa voidaan lähteä lukemaan pitkältä jo Antiikin Kreikasta ja stoalaisista, jotka ajattelivat, että ihmiset löysivät paremmin yhteisymmärryksen järkeilyyn kuin tunteisiin perustuvien argumenttien. (Mayer, Roberts, Barsade, 2008, s. 508.) Tunneälytutkimuksen juuria on ajoitettu myös Darwinin varhaisiin tutkimuksiin tunneilmaisujen tärkeydestä luonnossa selviytymisen ja luontoon sopeutumisen kannalta (ks. Darwin 1865 / 1948) ja jopa Jane Austenin teosta vuodelta 1813 *Ylpeys ja ennakkoluulo* on tulkittu yhdeksi kuvaukseksi tunneälystä (Van Ghent, 1953, s. 106–107). Tunneäly-käsitteen tieteellisen muodostumiseen on kuitenkin katsottu vaikuttaneen erityisesti Thorndiken ajatukset sosiaalisesta älykkyudesta (1920; ks. myös Thorndike & Stern, 1937), Gardnerin moniälykkyysteoria (1983) ja Sternbergin (1985) käsitykset käytännöllisestä älykkyudesta (ks. tunneäly-käsitteen taustoista Kokkonen, 2003; Matthews, Zeidner & Roberts, 2004; Mayer, 2006; Oatley, 2004; Salovey, Mayer, & Caruso, 2002). Esimerkiksi Gardner katsoi ihmisellä olevan useita erilaisia älykkyyyksiä, joista tunneälyn kannalta huomionarvoinen on ajatus yksilön personallisesta älykkyudesta, jonka Gardner jakoi vielä intra- ja interpersoonalliseen älykkyyteen. Intrapersonallisella älykkyydellä Gardner viittasi yksilön oman tunne-elämän ymmärtämiseen liittyvään älykkyyteen ja interpersoonallisella älykkyydellä taasen toisten ihmisten tunne-elämän ymmärtämiseen liittyvään älykkyyteen (Gardner, 1983, s. 237 – 276). Tämän tyyppinen jako on löydettävissä useista myöhemmin laadituista tunneälymalleista (vrt. esim. Bar-On, 2006, s. 23; Goleman, 1998a, s. 32 - 34; Salovey & Mayer, 1990, s. 190) ja luo mielestäni

selkeän lähtökohdan myös tunnetaitojen määrittelylle: eittämättä yksilö käyttää karkeasti jaettuna tunnetaitojaan kahta eri tarkoitusta varten: omien ja toisten tunne-elämän ymmärtämiseen.

Usein John Mayerin ja Peter Saloveyn ansioksi mainitaan ensimmäinen kunnianhimoisempi yritys määrittellä, mitä on tunneäly (ks. Mayer, DiPaolo, and Salovey, 1990; Salovey and Mayer, 1990). He määrittelivät tunneälyn ”*kyvyksi havaita niin omia kuin muiden tunteita ja emootiota, erotella niitä toisistaan ja käyttää tätä tietoa oman ajattelunsa ja toimintansa ohjaamiseen*” (Salovey and Mayer, 1990, s. 189). Tunneälyn tutkijat jakoivat (1) tunteiden arviointi- ja ilmaisutaitoihin, (2) tunteiden säätelyyn sekä (3) tunteiden hyödyntämiseen (Salovey & Mayer, 1990, s. 190). Näistä artikkeleista alkoi oikea tunneälyn tieteellinen (ja epätieteellinenkin, vrt. Goleman, 1995, 1998a) tutkimushuuma, jonka aikana tunneälyn saama huomio on kasvanut muutamasta kirjan kappaleesta ja artikkelista aktiiviseksi tutkimusaiheeksi (Mayer, Roberts, Barsade, 2008, s. 509). Tunnetaitojen määrittelyn kannalta huomionarvoisena pidän juuri Saloveyn ja Mayerin kollegoineen tekemää työtä. He ovat näistä ensimmäisistä artikkeleistaan alkaen painottaneet tunneälyn olevan juuri kykyjä, mikä mahdollisti sen, että tunneälyä voitiin mitata ja siten tutkia. Vuonna 1990 tutkijat mittasivatkin tunneälyä tehtävillä, joissa tutkittavan tuli tunnistaa tunteita ihmisten kasvoista, esineistä, kuten taideteoksista ja jopa abstrakteistakin asioita, kuten väreistä. (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990, s. 772, 778 – 779; Mayer, Roberts, Barsade, 2008, s. 511.)

Mikä mielenkiintoista Saloveyn ja Mayerin ensimmäinen tunneälyn määritelmä on varsin samankaltainen kuin uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainittu ympäristöopin tavoite 6. luokan päättyessä (T10), jossa opetuksen tavoitteena on ”*tukea oppilaan valmiuksia tunnistaa, ilmaista ja säädellä tunteitaan*” (Opetushallitus, 2014, s. 244). Asiakirjan mukaan oppilas, joka 6. luokan päättyessä ”*osaa kuvata esimerkkien avulla tunteiden ilmaisuun ja niiden säätelyyn liittyviä toimintamalleja ja harjoittelee niiden soveltamista eri rooleissa*” saa arvosanan kahdeksan, joka vastaa hyvää osaamista (Opetushallitus, 2014, s. 244).

Vuonna 1997 Mayer ja Salovey julkistivat nelijakoa noudattavan tunneälymallinsa ”The Four-branch Model of Emotional Intelligence” (ks. taulukko 1, Mayer & Salovey, 1997), jota on myöhemmin tituleerattu tunneälyn kykymalliksi (esim. Cherniss, 2004, s. 316 –

317; Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Tässä mallissa tutkijat tarkastelevat tunneälyä kehityopsykologisesta näkökulmasta. Tunneäly nähdään kasvavana taitojen joukkona, jossa yksilö kehittää tunneälyään edeten alimmalta tasolta kohti ylintä. Mallia luetaan siis alhaalta ylöspäin (ks. taulukko 1). (Mayer & Salovey, 1997.) Mayerin ja Saloveyn malli ilmentää hyvin, kuinka monitasoinen ja eri tyyppisiä taitoja sisältävä konstruktio tunnetaidot on. Mayerin ja Saloveyn tunneälyn kykymallia on kiitelty runsaasti ja sitä usein pidetään valideimpana vaihtoehtona olemassa olevista tunneälyn malleista (ks. Conte, 2005; Matthews, Zeidner & Roberts, 2012, s. 110 – 111, Mayer, Roberts, & Barsade, s. 509; Mayer, Salovey & Caruso, 2008, s. 503; Pool, 1997; Saarinen, 2007, s. 53; Spencer, 2001; Waterhouse, 2006, s. 217).

Taulukko 1. Mayerin ja Saloveyn nelihaarainen tunneälyn kykymalli (1997).

<b>Reflektiivinen emootioiden säätely emotionaalisen ja intellektuaalisen kasvun edistämiseksi</b>			
Kyky olla avoin tunteille, sekä miellyttäville että epämiellyttäville.	Kyky reflektoiden heittäytyä mukaan tai irrottautua tunteesta sen informatiivisuuden tai käytettävyyden arvioinnin perusteella.	Kyky reflektoiden tarkkailla tunteita suhteessa itseen ja toisiin, esimerkiksi tunnistamalla, miten selviä, tyyppillisiä, vaikuttavia tai järkeviä ne kulloinkin ovat.	Kyky hallita tunteita itsessä ja toisissa säätelemällä kielteisiä ja voimistamalla miellyttäviä tukahduttamatta tai liioittelematta niiden mahdollisesti sisältämää tietoa.
<b>Emootioiden ymmärtäminen ja analysointi; emotionaalisen tiedon käyttäminen</b>			
Kyky nimetä tunteita ja tunnistaa sanojen ja emootioiden välisiä yhteyksiä, kuten pitämisen ja rakastamisen välinen yhteys.	Kyky tulkita tunteiden välittämiä merkityksiä vuorovaikutussuhteissa, esimerkiksi että suru usein liittyy menetykseen.	Kyky ymmärtää monimutkaisia tunteita: samanaikaisia rakkauden ja vihan tunteita tai sekoituksia, kuten kunnioitus pelon ja hämmästyksen yhdistelmänä.	Kyky tunnistaa tunteiden todennäköisiä vaihteluita, esimerkiksi muutosta vihasta tyytyväisyyteen tai vihasta häpeään.
<b>Ajattelun emotionaalinen fasilitointi</b>			
Tunteet priorisoivat ajattelua kohdentamalla tarkkaavaisuuden olennaiseen informaatioon.	Tunteet ovat riittävän eläviä ja käytettävissä olevia, jotta niitä voidaan tuottaa tunteita koskevan päätöksenteon ja muistamisen tueksi.	Mielialanvaihtelut muuttavat yksilön näkökantaa optimistisesta pessimistiseen kannustaen moninaisten vaihtoehtojen pohdiskelamista.	Emotionaaliset tilat kannustavat erityiseen ongelmanratkaisuun, esim. onnellisuus edesauttaa induktiivista päättelyä ja luovuutta.
<b>Havainnointi, arviointi ja ilmaisu</b>			
Kyky tunnistaa emootioita omassa kehossa, tunteissa ja ajatuksissa.	Kyky tunnistaa emootioita toisissa ihmisissä, ympäristössä, taiteessa äänen, muodon ja käyttäytymisen kautta.	Kyky ilmaista tunteita oikein ja ilmaista tunteisiin liittyviä tarpeita.	Kyky erottaa epäaito ja aito, tai rehellinen ja epärehellinen tunneilmaisu toisistaan.

Tutkimukseni kannalta vielä tarkemman tavan määrittellä, mitä tunnetaidot ovat, tarjoavat Mayer, Roberts ja Barsade artikkelissaan vuonna 2008, jossa tutkijat jakoivat tunneällyn tutkimuskenttää kolmeen eri lokeroon: tunneälyä erityisinä yksittäisinä taitoina lähestyvään tutkimukseen, tunneälykykyjä eheyttäen lähestyvään tutkimukseen sekä tunneälykykyjä muihin persoonallisuuspiirteisiin sekoittavaan tutkimukseen (Mayer, Roberts & Barsade, 2008). Tässä jaottelussa tutkijat halusivat tarkentaa kykyihin perustuvaa jaottelua ja korostivat, että erilaisia tunneällyn teoreettisia lähestymistapoja erottaa juuri se, keskittyykö tunneällyn malli johonkin yhteen tiettyyn erityiseen taitoon vai tarkasteleeko malli tunneälyä holistisemmin muodostaen kaikenkattavan käsityksen tunneälystä erilaisten taitojen joukkona (Mayer, Roberts, Barsade, 2008, s. 511, 513, 516, 520). Esimerkkinä tunneälyä eheyttäen lähestyvää tutkimuksesta Mayer, Roberts ja Barsade mainitsevat Mayerin ja Saloveyn kykymallin (1997, ks. taulukko 1) ja Izardin tunteisiin liittyvää tietoa mittaavan testin (Emotional Knowledge Test, EKT, Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001). Koska tässä pro gradu –tutkielmassa tarkastelen tunnetaitoja, enkä vain yhtä tunnetaitoa sijoitan tutkimukseni tähän eheyttäen tunneälyä lähestyvään tutkimussuuntaan.

Vielä hieman kriittisemmän ja analyttisemmän tavan hahmottaa tunneälytutkimusta ja määrittellä tunnetaitoja tarjoavat Matthews, Zeidner ja Roberts kollegoineen (ks. Matthews, Roberts & Zeidner, 2004; Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann, 2003; Matthews, Zeidner & Roberts, 2012). Kriittisesti tunneälytutkimukseen suhtautuneet tutkijat ovat myös pitäneet ongelmana sitä, että samaa tunneäly-käsitettä käytetään niin lavasti (Matthews, Roberts & MacCann, 2003, s. 70). Tutkijat ehdottivat jo vuonna 2004, että tunneälytutkimuksessa tulisi erottaa toisistaan erilaiset tunneäly-konstruktioit ja tutkia jokaista näistä yksitellen kehittämällä niihin omat määritelmänsä ja mittausmenetelmänsä. Taulukossa 2 on esitetty kahdeksan erilaista tapaa lähestyä tunneälyä, jotka tutkijat ovat katsausartikkelissaan löytäneet (ks. taulukko 2, Matthews, Roberts & Zeidner, 2004, s. 181.) Tästä taulukosta haluaisin erityisesti nostaa esille huomion, että tunnetaitoja on epäsuoria ja suoria; siis tiedostamattomia ja tiedostettuja. Eittämättä ihminen toimii usein tunteikkaissa tilanteissa intuition varassa, siis käyttäen epäsuoria tunnetaitojaan, joita hän ei välttämättä edes tiedosta itsellään olevan ja jotka on kenties opittu jo varhaislapsuudessa mallioppimisen kautta. Toisaalta pitkän harjoittelun kautta, yksilön kypsyessä ja samankaltaisten voimakkaita tunteita sisältävien tilanteiden toistuessa, ihminen kiistämättä omaksuu tietoa omista ja toisten tunteista ja oppii soveltamaan tätä tietoa ja käyttämään

näitä suoria tunnetaitojaan ja kenties siten hallitsemaan tunteensa saman voimakkaita tunteita sisällään pitävän tilanteen toistussa.

Taulukko 2. Erilaisia tapoja käsitteellistää tunneälyä (Matthews, Roberts & Zeidner, 2004, s. 181).

<b>Käsitteellistämistapa</b>	<b>Esimerkkejä korkeasta tunneälystä</b>	<b>Mahdollisia arviointikeinoja</b>
Temperamentti	Perustaipumus pysyä optimistisena, positiivisena ja hyväksyvänä	Persoonallisuutta mittaavat kyselyt
Luonteenpiirre	Itsekontrolli, motivaatio, rehellisyys ja siveys	Persoonallisuutta mittaavat kyselyt? Moraalisten arvojen testaaminen voi olla vaikeaa.
Tavanomaiset taidot käsitellä tunteita	Nopea ja tarkka havaintokyky, hyvä päättelykyky ja muisti	Objektiivisesti suoriutumista mittaavat tiedonkäsittelytehtävät, kuten ”Emotion Stroop” –testi <sup>1</sup>
Joustavuus	Kyky selviytyä elämän haasteista ja vaatimuksista, jotka liittyvät tunteisiin	Kyselyllä tai tarkkailulla toteutettavat testit, jotka mittaavat yksilön selviytymisstrategioita
Opitut epäsuorat tunnetaidot	Kyky käsitellä tarkasti ja nopeasti sosiaalisessa kanssakäymisessä vastaan tulevia kulttuurisidonnaisia nonverbaaleja viestejä ja toisten ihmisten käyttäytymistä	Epäselvä, kaksi erilaista mahdollisuutta on: A) tarkkailla / mitata käyttäytymistä B) käyttää tiedostamattomia pohjaitaitoja
Opitut suorat tunnetaidot	Tiedot toisten ihmisten tunteisiin liittyvistä uskomuksista ja tiedostetut itsesäätelystrategiat	Standardoituja testejä, jotka mittaavat erityisiä uskomuksia
Itsensä tiedostaminen	Tiedostetut uskomukset itsestä ja metakognitiiviset tiedot ja taidot, jotka tukevat yksilön itsesäätelytaitoja	Epäselvä: Eräät uskomukset on mitattavissa kyselyillä ja toiset taasen haastattelemalla
Yksilön tunteiden yhteensopivuus ympäröivän yhteisön kanssa	Yksilön tunteisiin liittyvät tiedot ovat yhdenmukaisia ympäröivän kulttuurin normien kanssa	Epäselvä: kulttuuriympäristön tunteisiin liittyvät normit tulee testat erillään yksilön yksilön omista tunteisiin liittyvistä normeista

<sup>1</sup> Emotion Stroop –testi (ks. Williams, McLeod & Matthews, 1996).

Vuonna 2012 Matthews, Zeidner ja Roberts esittivät uudelleen ajatuksen, että tunneälytutkimusta tulisi kohdentaa tarkemmin tunneälyn eri konstruktioihin. Tässä artikkelissa, tutkijat erottelivat enää neljä erilaista tapaa käsitteellisää tunneälyä (ks. taulukko 3, Matthews, Zeidner & Roberts 2012, s. 119). Tässä taulukossa on kaksi erityisen huomionarvoista ajatusta. Ensinnäkin näkemys siitä, että tunnetaidot ovat vahvasti harjoitettavissa, on tärkeä. Tämä antaisi viitteitä siihen, että tunnetaitoja voidaan systemaattisesti harjoitella koulussa ja siten vaikuttaa lapsen kokonaisvaltaisten kouluvalmiuksien kehittymiseen. Hintikan väitöskirja antaa jopa lupaavia viitteitä siitä, kuinka lapsen tunnetaitoihin ja itsesäätelytaitoihin voidaan systemaattisella interventiolla vaikuttaa positiivisesti (Hintikka, 2016). Taulukossa (ks. taulukko 3) mainitaan myös

yhtenä kontekstisidonnaisten tunnetaitojen ja tunteisiin liittyvän tiedon arviointitapana Mayerin ja Saloveyn kollegoineen kehittämä MSCEIT-mittari (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, ks. Brackett & Salovey, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 1997b, 2002; Mayer Salovey, Caruso & Sitarenous, 2003). MSCEIT koostuu 141 monivalintakysymyksestä, jotka eivät ole itsearviointikysymyksiä (kuten EQ-i ja ECI – testit, ks. Bar-On, 1997b ja Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000) vaan objektiivisemmin yksilön tunnetaitoja mittaavia tehtäviä. Mittari mittaa Mayerin ja Saloveyn tunneälyn kykymallin (1997) jokaista eri haaraa erikseen. Tehtävissä koehenkilöiden tulee esimerkiksi tunnistaa tunteita kasvoista (taulukosta 1 alin haara ”Havainnointi, arviointi ja ilmaisu”), kuvata tuntemuksia käyttäen tunteisiin liittymättömiä sanoja (vrt. taulukon 1 toinen haara ”Ajattelun emotionaalinen fasilointi”), jatkaa tunteiden muuttumista kuvaavia lauseita loppuun, joissa koehenkilön tulee osoittaa tuntevansa, miten yksi tunne johtaa toiseen (vrt. taulukon 1 kolmas haara ”Emootioiden ymmärtäminen ja analysointi; emotionaalisen tiedon käyttäminen”) sekä valita sopiva selviytymisstrategia kuviteltuihin tunteikkaisiin tilanteisiin (vrt. taulukon 1 ylin haara ”Reflektiivinen emootioiden säätely emotionaalisen ja intellektuaalisen kasvun edistämiseksi”). (Brackett & Salovey, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 1997, 2002; Mayer Salovey, Caruso & Sitarenous, 2003.) Tällainen tunnetaitoja mittaava mittari on erittäin olennainen työkalu silloin, kun tunnetaitoja halutaan harjoittaa. Hyvin rakennettu mittari pystyy osoittamaan aukkoja tunnetaidoissa ja siten kohdentamaan harjoittelua. Tunnetaitoja mittaava mittari voisi helpottaa opettajan työtä ja ohjata systemaattiseen tunnetaitojen harjoitteluun koulussa. MSCEIT on kuitenkin suunnattu aikuisille (ks. Mayer, Salovey & Caruso, 1997, 2002), eikä sen pohjalta kehitellystä nuorten versiostakaan (MSCEIT-YV, Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test youth version, ks. Mayer, Salovey & Caruso, 2009; Peters, Kranzler & Rossen, 2009) ole kouluaan aloittavan lapsen tunnetaitojen mittaamiseen, sillä testi on suunnattu 10 – 18 -vuotiaille henkilöille. Suomalaisen peruskoulun ensimmäiselle luokalle suunnatulle lapsen tunnetaitoja mittaavalle mittarille olisi siis tilaa.

Toinen huomionarvoinen – ja teoreettisen viitekehyleneen päättävä – näkemys tässä taulukossa on havainto siitä, että tunnetaidot ovat kontekstisidonnaisia (ks. taulukko 3). Tämä on myös koulumaailman kannalta mielenkiintoinen tieto. Kaikki me vanhemmat tiedämme, että lapset käyttäytyvät usein eri tavalla vieraan ihmisen läsnäollessa kuin tuttujen ihmisten kanssa. Hoitajien kanssa pieni lapsi saattaa olla kuin enkeli ja vanhempi saa illalla sietää tuntitolulla kestäviä raivokohtauksia. Jokaiseen kontekstiin, jokaiseen



tilanteeseen eittämättä liittyy siis hieman omanlaisensa tunnetaitonsa, joita kussakin tilanteessa tarvitaan. Näin ollen on perusteltua kysyä, mitä tunnetaitoja peruskoulun ensimmäisellä luokalla koulutietään aloittava lapsi tarvitsee. Tämä on kysymys, johon lopulta päädyin etsimään vastausta omasta tutkimusaineistostani.

Taulukko 3. Neljä erilaista tunneäly-konstruktiota (Matthews, Zeidner & Roberts 2012, s. 119).

Konstruktio	Mahdolliset mittausmenetelmät	Avainprosessit	Yleistettävyyys	Harjoitettavuus
Temperamentti	- tavanomaiset persoonallisuutta mittaavat testit, kuten FFM <sup>1</sup> - useat luonteenpiirteitä mittaavat tunneälymittarit	Neuraaliset ja kognitiiviset prosessit, jotka määrittävät yksilön temperamenttia	Kahtalainen: useimmilla temperamentti-tyyppillä on hyvät ja huonot puolensa	Heikko: yksilön temperamentti genettisesti ja muokkaantuu enimmäkseen varhaisten kokemusten myötä
Tiedonkäsittely	- kelloitettuja tunteiden tunnistamistehtäviä esim. kasvoista - tehtävät, jotka vaativat epäsuoraa tunneärsykkeiden prosessointia	Tunneärsykkeiden prosessointi	Epäselvä: onko tiedonkäsittelyn nopeus välttämättä tärkeää?	Heikko: poikkeuksena tietyt ärsyke-reaktio –yhteydet, jotka voi automatisoitua harjoittelun kautta
Tunteiden säätely	eräät luonteenpiirteitä mittaavat tunneälymittarit, kuten: - TEIQue <sup>2</sup> - TMMS <sup>3</sup>	- minä-käsite - itse-säätely	Hallitseva, muttei ainoastaan positiivinen	Maltillinen: yksilön temperamentilla on vaikutus tämän itsesäätelyyn, mutta erityisiä startegioita itsesäätelyyn voi oppia esim. mallioppimisen ja ohjatun harjoittelun kautta
Kontekstisidonaiset tunnetaidot ja tunteisiin liittyvä tieto	- MSCEIT <sup>4</sup> (selittävät taidot), - tilanearviotestit (SJT <sup>5</sup> )	Erilaiset tarvittavat proseduraaliset ja selittävät taidot	Kontekstisidonnainen: eri konteksteissa taidot voivat olla epäolennaisia ja toisissa oleellisia	Vahva: erityisten taitojen ja tietojen oppiminen

<sup>1</sup> Five Factor Model (Viiden faktorin malli) ks. Digman, 1990

<sup>2</sup> Trait Emotional Intelligence Questionnaire ks. Petrides & Furnham, 2003

<sup>3</sup> Trait Meta Mood Scale ks. Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995

<sup>4</sup> Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test ks. Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2003

<sup>5</sup> Situation Judgement Test, kuten STEU ja STEM ks. MacCann & Roberts, 2008

### 3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUKSESTA

Tämän pro gradu –tutkielmani päätutkimuskysymykseksi muodostui, millaisia tunnetaitoja lapsi peruskoulun 1. luokalla tarvitsee. Nyt pro gradu –tutkielmani kolmannessa luvussa kuvailen, miten etsin tähän päätutkimuskysymykseeni vastausta. Kuvailen seikkaperäisesti vaihe vaiheelta aineistoni keruu- ja analyysiprosessia, perustelen tutkijana tekemiäni metodologisia valintoja ja esitän konkreettisia näytteitä aineistoni analyysin etenemisestä litteroinnista kohti valmiita merkityskokonaisuuksia. Ja lisäksi, koska olenhan perehtynyt tämän tutkimuksen aikana syvällisesti tunteisiin ja tunnetaitoihin, valotanpa hiukan myös niitä tunteita, joita tämän tutkimuksen tekemisen aikana sain itse kokea.

#### 3.1. Tutkimusaineisto ja sen keruumenetelmä

Tämän luokanopettajan pro gradu –tutkielman olen tehnyt itse keräämääni laadullista aineistoa käyttäen. Laadullisena aineistona voidaan yksinkertaistettuna pitää tekstin muotoon kerättyä aineistoa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15). Laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti aineistonkeruu tapahtuu luonnollisessa tai todellisessa tilanteessa ja aineistonkeruussa käytetään ihmistä tiedonantajana (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, s. 160 - 166). Tutkimukseni aineistona olikin kymmenen helsinkiläisen 1. luokkaa haastatteluhetkellä opettavan opettajan haastattelut. Eskolan ja Suorannan mukaan laadullisen aineiston ongelmana on usein se, ettei se lopu koskaan (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19). Tästä syystä valitsin aineistonkeruumenetelmäksi **teemahaastattelun**. Teemahaastattelun vahvuutena voidaan pitää sitä, että teemahaastattelussa tutkija voi kysyä juuri tutkimustehtävän kannalta olennaisia asioita (Eskola & Vastamäki, 2001, s. 24; Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 47 – 48; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.75).

Teemahaastattelusta puhutaan välillä myös nimellä puolistrukturoitu haastattelu (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 47). Toiset tutkimusmenetelmäoppaiden kirjoittajat taas pitävät näitä kahta eri haastattelumenetelminä ja löytävät niistä selkeitäkin eroja (vrt. esim.

Hirsjärvi & Hurme, 2000; s. 47; Eskola & Suoranta, 1998, s. 87; Eskola & Vastamäki, 2001, s. 24 – 27; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 75). Itse käytän tässä yhteydessä nimeä teemahaastattelu, jolla viitataan sovellukseeni, joka sisälsi sekä puolistrukturoidun, että teemahaastattelun piirteitä. Teemahaastattelussa tutkija on laatinut valmiit **aihepiirit eli teemat** ja niitä tarkentavat kysymykset, jotka tutkija on johtanut tutkimustehtävästään. Teemat ovat kaikille haastateltaville samat, mutta järjestys voi vaihdella haastattelusta toiseen. Haastattelijan tehtäväksi jää varmistaa, että kaikki teemat käydään läpi. Haastateltavat saavat vastata omin sanoin haastattelijan kysymyksiin, eikä valmiita vastausvaihtoehtoja ole. Myös vastausten laajuus vaihtelee haastattelusta toiseen. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 47-48; Eskola & Vastamäki, 2001, s. 24 – 27, s. 33 - 37; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 75.) Näitä periaatteita noudattaen laadin teemahaastattelurungon (ks. liite 1) ja lähdin jännittynein mielin etsimään haastateltavia opettajia.

**Haastateltavat** valitsin kohdennetusti, enkä satunnaisotannalla. Eskola ja Suoranta ohjeistavat tässä etsimään kohdejoukon tunnuspiirteiden kautta ja tunnuspiirteet on hyvä määrittellä tarkkaan (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18). Tähän pro gradu –tutkielmaan valikoitujen opettajien tunnuspiirteiksi määrittelin työskentelyn haastatteluhetkellä 1. luokan opettajana erään suomalaisen kunnan peruskoulussa. Opettajien iällä, koulutuksella, opetuskokemusvuosilla tai sukupuolella ei ollut merkitystä. Joukossa oli sekä naisia että miehiä, luokanopettajia ja erityisluokanopettajia ja opetuskokemusvuodet vaihtelivat yhdestä vuodesta useisiin kymmeneen vuosiin. Koska tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut juuri kouluaan aloittavan lapsen tunnetaidoista, oli tutkimukseeni mielekästä valikoida vain 1. luokkaa opettavia opettajia. Käytettäessä edellä kuvaamaani eliittiotantaa, harkinnanvaraista otosta tai harkinnanvaraista näytettä – miksi sitä ikinä haluaakaan kutsua – tutkimukseen valikoidaan vain sellaisia henkilöitä, joilta voidaan olettaa saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta, 1998, s.18; Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 58 – 59; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 86).

Haastateltavat löysin sähköpostitse. Keräsin yksitellen erään kunnan opetusviranomaisen internet-sivuilta kaikkien tämän kunnan 1. luokkien opettajien yhteystiedot ja lähetin sähköpostitse tutkimushaastattelupyynnöt. Pyyntöjä lähetin n. 300 opettajalle. Haastattelupyyntöihin sain yhteensä 21 vastausta. Tutkimukseen valikoituvat näistä 21:stä opettajasta ne, joiden kanssa sain nopeimmalla aikataululla sovittua haastattelun.

Haastattelut äänitin puhelimeni nauhuri-sovelluksella, enkä välttynyt vaikeuksilta tekniikan kanssa. Haastattelin alunperin kymmenen opettajaa, mutta yksi haastatteluista ei tuntemattomasta syystä tallentunut puhelimelleni, minkä huomasin vasta aloitettuani aineistoni purkamisen. Tämä opettaja kuitenkin ystävällisesti vastasi uudelleen kysymyksiini kirjallisesti teemahaastattelurungon (ks. liite 1) pohjalta. Myös toinen haastattelu jäi tallentumatta puhelimelleni, mutta tämän huomasimme heti haastattelun päätteeksi ja tämäkin opettaja ystävällisesti pitkästä työpäivästään huolimatta jaksoi vastata vielä uudelleen kysymyksiini. Näiden kommellusten kautta **aineistoni kooksi** muodostui lopulta kymmenen opettajan haastattelut. Haastattelujen kestot vaihtelivat 26 minuutista 52 minuuttiin.

Lopetin haastattelut 10. opettajan kohdalla, sillä koin, että haastateltuani kymmenen opettajaa olin saanut jo riittävästi näkökulmia, eikä uusia merkittäviä näkökulmia enää haastatteluissa noussut. Toisin sanoen koin saavuttaneeni **saturaatiopisteen**. Saturaatiopisteellä tarkoitetaan yksinkertaistettuna sitä, että tutkija kerää aineistoa niin kauan, kunnes tutkittavien vastauksissa alkaa toistua samoja piirteitä. Saturaatiopisteen saavuttamista helpottaa se, että tutkittavien kokemustausta on melko yhtenäinen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 87 – 90; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, s. 182.) Toisinaan tästä puhutaan myös aineiston kylläntymisenä (esim. Eskola & Suoranta, 1998, s. 62 – 64).

Vaikka kymmenestä haastattelusta koostuva laadullinen aineisto on kooltaan melko suuri, tutkimukseni tarkoitus ei ole luoda aiheesta yleistettäviä johtopäätöksiä. Harkinnanvaraisella näytteellä on tarkoitus ymmärtää tutkittavaa ilmiötä syvällisemmin ja siihen riittäisi muutamankin hyvin valikoidun ihmisen havainnot. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan muutamaltakin henkilöltä voi saada **runsaan ja rikkaan havaintoaineiston**, jolloin aineisto on havainnoiltaan kvantitatiivisesti suuri. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 58 – 59.) Keräämäni aineiston vahvuus onkin juuri sen rikkaus havainnoissaan, joka on osin tulosta sen laajuudesta.

**Haastattelun onnistumiseen** vaikuttavat mitä moninaisimmat seikat. Joihinkin niistä haastattelijä voi vaikuttaa itse etukäteen ja joihinkin taas ei; onhan kyseessä kahden ihmisen välinen vuorovaikutustilanne. Eskolan ja Vastamäen mukaan (2001, s. 30) haastattelijä joutuu jopa pohtimaan omaa pukeutumistaan ja puhetapaansa. Pysin aina lähtiessäni haastattelemaan vaihtamaan ylleni jotakin epäformaalia, mutta siistiä

päälle pantavaa, jotta viesti, jonka pukeutumisellani välitän, olisi mahdollisimman neutraali ja luottamusta herättävä. Puhetavassani päädyin sinutteluun teitittelyn sijaan, sillä se tuntui luontevimmalta haastattelutilanteeseen – suuristakin ikäeroista huolimatta. Useat haastattelemistani opettajista halusikin jakaa omia kokemuksiaan gradun tekemisen vaiheista. Eskola ja Vastamäki (2001) myös kehottavat, ettei heti ensimmäisenä haastattelussa mennä suoraan asiaan. Niinpä pyrin aina tavatessani opettajan pelkän kädenpuristuksen lisäksi myös kommentoimaan jotakin positiivista hänen luokastaan ja kertomaan lyhyesti, mistä pro gradu –tutkielmassani on kyse. Ennen haastattelun alkua myös kehotin opettajia puhumaan arkikielellään eli siten, kuin he itse olivat tottuneet työstään puhumaan.

**Haastattelu-aika ja -paikka** määräytyi haastateltavan omien toiveiden mukaan ja ilokseni monet Eskolan ja Vastamäen ohjeet haastattelupaikan valinnasta osuivat kohdalleen (ks. Eskola & Vastamäki, 2001, s. 27 – 29). Haastattelun onnistumisen kannalta oli olennaista, että opettajat saivat itse ehdottaa heille sopivia haastatteluajankohtia. Kaikki haastattelut ajoittuivat iltopäivään, jolloin usein miten opettajan opetustyötä sisältävä työpäivä oli ohi. Usein opettajan oppilaat olivat jo lähteneet pois koulusta tai muiden opettajien pitämille tunneille. Tämä oli hyvä, jos haastattelu tehtiin opettajan omassa luokassa, sillä luokkatila oli täten rauhallinen. Toisaalta usein havaitsin, että opettajat olivat hektisen työpäivän päätteeksi melko väsyneen oloisia ja se luonnollisesti saattoi vaikuttaa haastatteluiden kulkuun.

### **3.2. Aineiston analyysimenetelmä**

Haastattelujen jälkeen saatoin huokaista. Vihdoin olin kerännyt aineistoni. Päässäni pyörivät haastattelemieni opettajien kertomukset ja mielessäni jo näin, mitkä teemat toistuivat haastatteluista toiseen. Tässä vaiheessa en kuitenkaan vielä ymmärtänyt, mikä valtava työ minua vielä odotti. Edessäni oli nyt haastatteluaineiston litterointi ja analyysi. Tässä alaluvussa kuvailen nyt seikkaperäisesti näitä työvaiheita ja kerron litterointiin ja analyysiin liittyvistä seikoista, joiden kanssa aloittelevana tutkijana sain painia.

### 3.2.1. Litteroinnista kaikki alkaa

Aineistoni työstäminen alkoi sen **litteroinnista**. Litteroinnilla tarkoitetaan sanasta sanaan puhtaaksikirjoittamista. Haastatteluaineiston voi joko litteroida kokonaan tai vain valikoiden. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 138.) Toisaalta Eskolan ja Vastamäen mukaan yksinkertaisin tapa litteroida on litteroida vain se, mikä on olennaista (Eskola & Vastamäki, 2001, s. 41). Tässä tutkimuksessa litteroin aineistoni valikoiden. Pois jäivät vain minun tai haastateltavan yskäisyt ja naurahdukset, omat täydentävät kommenttini, kuten ”ahaa”, ”niinkö” ja ”toivottavasti kaikki järjestyy” sekä haastateltavan aiheen vierestä kertomat asiat. Valitsin tämä litterointitavan, koska en näin analyysin alkuvaiheessa halunnut jättää pois mitään sellaista, joka ehkä saattaisi olla olennaista tutkimustehtävni kannalta, jota en ymmärtäisi vielä näin tutkimuksen alkuvaiheessa. Yhteensä litteroitua aineistoa tutkimukseeni kertyi 75 liuskaa fontilla 12 kirjoitettuna. Litteroinnissa apunani oli käytössä tietokoneen tekstinkäsittelyohjelma ja audio-tiedoston kuunteluohjelma.

### 3.2.2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eri vaiheita

Litteroinnista aineistoni purkaminen eteni sen analysointiin. Tutkimukseni analyysin olen tehnyt **aineistolähtöisen sisällönanalyysin** keinoin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 186 – 189; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 91 – 124; Kyngäs & Vanhanen, 1999), sillä parantumattomana rönnylijänä olin viehättynyt siitä, että menetelmässä keskitytään vain tutkimustehtävän kannalta olennaiseen informaatioon. Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä Tuomi ja Sarajärvi viittaavat analyysitapaan, jossa analyysiyksiköitä ei ole päätetty etukäteen eikä niitä johdeta valmiista teoriasta, vaan tarkoituksena on luoda uusi teoria siten, että analyysiyksiköiden annetaan nousta aineistosta, mutta mukaan valitaan vain sellaiset, jotka ovat tutkimustehtävän kannalta olennaiset. Aivan kaikkea, mitä aineisto kertoo, ei aineistolähtöisessä analyysissä nosteta esille. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95)

Laadullisen tekstiaineiston analyysi alkaa useimmiten yksinkertaisesti **aineiston lukemisella**. Hirsjärvi ja Hurme korostavat, että aluksi aineistoa tulisi lukea kokonaisuutena aktiivisesti läpi useaan kertaan ja tällöin aineistosta alkaa syntyä kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme, 2000, s. 143.) Tuomi ja Sarajärvi kritisoivat tällaisia ilmauksia kuin ”aineistosta nousee teemoja”, sillä he haluavat korostaa, että näiden aineistosta nousevien kysymystenkin takana on tutkijan oma ymmärrys ja ajattelu. (Tuomi ja Sarajärvi, 2009, s. 100). Itse kuvailisin, että tässä vaiheessa tutkimustani aineistostani alkoi selkeästi erottua vastauksia tiettyihin kysymyksiin. Itse käytänkin tästä vaiheesta nimitystä **aineistosta nousevien kysymysten muodostaminen** (vrt. Kyngäs & Vanhanen, 1999 s. 5). Vaikka haastattelukysymykset painoutuivat sosioemotionaalisen kompetenssin teemoihin; opettajilta kysyin haastattelussa sekä tunne- että sosiaalisiin taitoihin liittyviä kysymyksiä (ks. teemahaastattelurunko, liite 1), vähitellen aineistoani läpi lukiessani ymmärsin, kuinka aineistoni kuitenkin painottui tunteisiin: teemat tunne-elämän hallitsemisesta, tunteiden vaikutuksesta sosiaaliseen kanssakäymiseen, tunteista osana kouluvalmiuksia ja tunteiden merkityksestä oppimiselle ja koulutyölle korostuivat aineistossani. Niinpä päätin kohdentaa huomiotani nimenomaan tunne-elämän teemoihin liittyviin vastauksiin ja lopulta oivalsin, että kaikissa näissä vastauksissa opettaja kuvasi vuorollaan yhtä tunnetaitoa. Niinpä ryhdyin tarkemmin käymään aineistoani läpi kysymyksen, ”millaisia tunnetaitoja opettajat kuvaavat” näkökulmasta. Kutsun itse tätä vaihetta **silmälasivaiheeksi**, sillä tällaisina aineiston läpilukukertoina tutkija lukee tekstiä kuin tietyn kysymyksen sumentamien silmälasien läpi.

Aineistolähtöisestä analyysistä käytetään usein myös nimitystä **induktiivinen analyysitapa**. Tuomi ja Sarajärvi pitävät termin induktiivinen analyysi käyttöä ongelmallisena (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95), mutta mielestäni induktiivinen analyysitapa sanana kuitenkin kuvaa hyvin sitä etenemisjärjestystä, jolla silmälasivaiheen aikana tein analyysityötäni. Laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti käytetäänkin induktiivista analyysimenetelmää (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 1997, s. 164). Induktiivisella analyysimenetelmällä tarkoitetaan lyhyesti kuvattuna yksittäisestä yleiseen etenevää analyysimenetelmää (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95) tai alhaalta ylös etenevää menetelmää (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19). Tässä aineiston analyysiä ei ohjaa jokin ennalta määrätty teoria tai hypoteesi, vaan tarkoitus on tarkastella aineistoa laaja-alaisesti (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 1997, s. 164). Tässä kanta-ajatuksena lienee se, että

sellaisetkin asiat, jotka jäisivät valmiin teorian tai ennalta asetetun hypoteesin ulkopuolelle, saavat tilaisuuden tulla kuulluiksi. Itsekään en testannut tässä vaiheessa minkään valmiin emotionaalisen kompetenssin tai tunneälyn teoriaa, vaan etenemistapani noudatti yksityisestä yleiseen -periaatetta, jossa tarkoitukseni oli tuottaa aineistoni näköinen vastaus tutkimuskysymykseeni. Etenin aineistoni purkamisessa yksityisestä yleiseen eli käytännössä etsin aineiston joukosta yksittäisiä ilmauksia, jotka vastasivat kysymykseen, mitä tunnetaitoja opettajat kuvaavat. Löydettyäni tällaisen sopivan alkuperäisilmauksen, kopioin ilmauksen erilliseen tiedostoon ja nimesin alkuperäisilmauksen uudelleen mahdollisimman pelkistetyksi. Näin syntyivät **analyysiyksiköt**. Tuomi & Sarajärvi puhuvat tästä työvaiheesta myös redusointina (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109). Nopeuttaakseni analysointityötäni sijoitin aina samankaltaiset alkuperäisilmaukset suoraan saman analyysiyksikön alle. Alla on esimerkiksi alkuperäisilmauksia analyysiyksiköstä ”Tunteiden nimeämisen taito”.

#### ANALYYSIYKSIKÖ: OMIEN TUNTEIDEN NIMEÄMISEN TAITO

*”Osaa puhua niistä, osaa sanallistaa ajatuksia.”*

*”[...] tietysti on myös hyötyä siitä et tunnistaa ne, et milt itsest tuntuu mut ei sekää oo mun mielestä välttämätönt,ä koska mehän opettajat ollaan täällä sitä varten, et me voidaan niinku sanottaa niitä hommia, et okei sua varmaan harmittaa, koska näin ja näin ja näin ja sust varmaan tuntuu nyt tältä, koska tapahtu tolleen ja näin, et ei sekään mun mielest tarvi olla silleen et ne osais viel ite sitä tehdä, tää on tämmöstä harjottelua.”*

*”Hyvin osaavat sanoa miltä tuntuu.”*

*”Ja sit kun sitä tilannetta siitä keskustellaan, niin hän kyllä osaa sanoa, että menetin hermoni, että mua rupes suuttuttamaan tai koin vääryyttä. Hän tunnistaa, tai en tiedä tunnistaako hän oikeesti sen vai onks hän vaan oppinu sanomaa siinä tilanteessa oikein. Mä en oo ihan varma kumpaa se on. Et hän niinku osaa sen sanoa, yleensä, et mistä se on lähtenyt ja miks hän on suuttunut ja miten näin on päässyt käymään, mut hän ei kykene niinku, kun se tilanne on päällä, niin ilman aikuista ei kykene väkivallatta siitä selviämään.”*

*”Tunnetaidoilla tarkoitetaan mielestäni kykyä selittää, nimetä ja sanoittaa omia ja mahdollisesti toisten kokemia tunteita.”*

*”Lapsen tulee kyetä hallitsemaan, sanoittamaan ja selittämään omia tunteitaan edes jonkin verran.”*

Kun lopulta olin käynyt koko aineiston läpi, **listasin** kaikki analyysiyksiköt. Nopeuttaakseni analysointityötäni ja helpottaakseni suuren tekstimassan käsittelyä, käytin listaamisessa hyväkseni tekstinkäsittelyohjelman automaattista sisällysluettelo-työkalua, jonka avulla analyysini tulos pikkuhiljaa automaattisesti rakentui yli 108-sivuisen



analyysitiedostoni kärkeen. Muotoilin kaikki analyysiyksiköt vastaamaan otsikko 3 – tyyliä. Kun lopulta edessäni oli automaattisesti listattuna kaikki löytämäni analyysiyksiköt kulloinkin käsiteltävänä olevaan kysymykseen, aloitin analyysiyksiköiden ryhmittelyn. Tuomi ja Sarajärvi ohjeistavat tässä vaiheessa etsimään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia pelkistetyistä ilmauksista ja **yhdistelemään niitä alaluokiksi** (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109). Tarkastelin, oliko joillakin nimeämilläni analyysiyksiköillä jotain yhdistäviä tekijöitä ja yhdistelin niistä alaluokkia. Seuraavassa on näyte kahdeksan eri analyysiyksikköä sisältävästä alaluokasta ”Itsesäätelytaidot”.

ALALUOKKA: ITSESÄÄTELYTAIDOT

ANALYYSIYKSIKKÖ: TUNTEIDEN HALLINTATAIDOT

ANALYYSIYKSIKKÖ: VOIMAKKAIDEN TUNNEREAKTIOIDEN HILLINTÄTAIDOT

ANALYYSIYKSIKKÖ: PETTYMYSTEN SIETOKYKY

ANALYYSIYKSIKKÖ: OMIEN TUNTEIDEN TILANNETAJU

ANALYYSIYKSIKKÖ: KATEUDENSIETOKYKY

ANALYYSIYKSIKKÖ: PAINEENSIETOKYKY

ANALYYSIYKSIKKÖ: ROHKEUS OSALLISTUA SOSIAALISIIN TILANTEISIIN

ANALYYSIYKSIKKÖ: KYKY MUKAUTUA UUSIIN TILANTEISIIN

Muodostettuani analyysiyksiköistä alaluokkia, ryhdyin tarkastelemaan alaluokkia yhdistäviä tekijöitä. Tässä vaiheessa Tuomi & Sarajärvi antavat ohjeeksi **yhdistää alaluokista yläluokkia** (Sarajärvi & Tuomi, 2009, s. 109). Alaluokat lopulta jaoin kahteen eri yläluokkaan, joita erotti toisistaan tunnetaitojen objekti eli kenen tunteisiin liittyvistä tunnetaidoista alaluokassa oli kyse. Toiseen alaluokkaan sijoitin omiin tunteisiin liittyvät tunnetaidot ja toiseen toisten tunteisiin liittyvät tunnetaidot. Alla on esimerkiksi kolme alaluokkaa sisältävästä yläluokasta ”Intrapersonalliset tunnetaidot eli omiin tunteisiin liittyvät tunnetaidot”.

YLÄLUOKKA: INTRAPERSONALLISET TUNNETAIDOT ELI OMIIN TUNTEISIIN LIITTYVÄT TUNNETAIDOT

ALALUOKKA: OMIEN TUNTEIDEN ILMAISUTAIDOT

ALALUOKKA: ITSESÄÄTELYTAIDOT

ALALUOKKA: OMIEN TUNTEIDEN KÄSITTELYTAIDOT

Yläluokkien muodostamisen jälkeen on Tuomen ja Sarajärven ohjeiden mukaan enää jäljellä yläluokkien yhdistäminen yhdeksi kokoavaksi käsitteeksi (Tuomi & Sarajärvi,

2009, s. 109). Itse kutsun tätä vaihetta **lopullisen päätutkimuskysymyksen muodostamiseksi**. Kuten tämä luvun alussa mainitsin, tämän pro gradu –tutkielman päätutkimuskysymykseksi lopulta *muodostui*, mitä tunnetaitoja lapsi ensimmäisellä luokalla tarvitsee. Aivan aineistoni analyysin alkuvaiheessa en kuitenkaan vielä tiennyt, että päätutkimuskysymykseni tulisi olemaan tämä, vaan päätutkimuskysymykseni muodostui analyysin aikana. Kerron nyt hieman tarkemmin lopullisen päätutkimuskysymykseni muodostumisesta. Analyysini tein etsien aineistostani vastauksia kysymykseen, millaisia tunnetaitoja opettajat kuvaavat. Analyysin edetessä kuitenkin ymmärsin, että opettajien kuvailemat tunnetaidot ovat eittämättä juuri niitä tunnetaitoja, joita lapsi ensimmäisellä luokalla tarvitsee, jotta koulunkäynti ”*sujuisi kuin Strömsössä*”, kuten eräs haastatteleman opettaja asian ilmaisi. Haastattelun teemoista yksi olikin juuri tunteiden merkitys oppilaan kouluvalmiudelle, jossa kysyin opettajilta, millaiset tunnetaidot lapsella tulisi olla, jotta lapsi olisi valmis kouluun ja pyysin opettajia kuvailemaan lasta, jolla olisi hänen mielestäsi riittävän hyvät tunnetaidot pärjätäkseen koulussa. Näin lopulliseksi päätutkimuskysymykseksi muodostui, millaisia tunnetaitoja lapsi ensimmäisellä luokalla tarvitsee.

### 3.2.3. Analyysin arviointia

Analyysiä tehdessäni poimin aineistoni joukosta sekä **suorat** opettajien vastaukset, että ne **latentit** ilmaukset, jotka olivat ikään kuin piilossa tekstissä. Tästä esimerkkinä mainittakoon erään opettajan toteama ”*et kyl se on se tunnetaito, että huomaat, mitä sinun toiminta saa aikaan toisessa*”, jossa opettaja selkeästi määrittelee, että kyky tunnistaa oman toiminnan vaikutukset toisten tunne-elämään on tunnetaito. Tämä alkuperäisilmaus päätyikin analyysiyksikön ’kyky tunnistaa oman toiminnan vaikutukset toisten tunne-elämään’ alle. Vastaavasti esimerkkinä piilotetusta merkityksestä on saman analyysiyksikön alle päätynyt ilmaus, jossa opettaja kuvailee oppilasta, vaikka tässä alkuperäisilmauksessa haastateltu opettaja ei suoraan määrittelekään kuvaustaan tunnetaidoksi: ”*joka ei ikinä huomaa ite, et hän puhuu toisen päälle tai huomaa sitä, et hän etuilee tai tönii rapuissa*”. Olennaista onkin ymmärtää, että laadullista tutkimusta ja

erityisesti sisällönanalyysiä tehtäessä tutkijan rooli on merkittävä. Laadullista tutkimusta tai sisällönanalyysiä ei voi tehdä ilman ihmistä, tutkijaa ja tällöin on selviö, että tutkijan oma ajattelu on läsnä koko analyysiprosessin ajan ja analyysin tulokset sisältävät jonkinasteista tulkintaa. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211; Moilanen & Räihä, 2010, s. 57 – 61.) Näin ollen tätä pro gradu –tutkielmaa varten tekemäni aineiston analyysi eittämättä sisältää omaa ajatteluani ja minun tekemiäni tulkintoja.

#### 3.2.4. Analyysistä tuloksiksi

Kun analyysini oli vihdoin valmis, minun oli vielä kuitenkin päätettävä, **millaisessa muodossa esittäisin analyysini tuloksen**. Vastaus tähänkin kysymykseen löytyi aineistostani. Kun olin käynyt aineistoni läpi jokaisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta ja olin lukenut aineistoani läpi jo lukusia kertoja, oivalsin, että aineistossani on runsaasti ilmauksia, joissa opettajat puhuivat lapsen tunnetaidoista kehittyvänä taitona, kasvuna tai prosessinomaisena ilmiönä. Myöhemmin sain tälle ajatukselle taustatukea myös kirjallisuudesta (ks. esim. Saarni, 1999b). Näissä alkuperäisilmauksissa opettajat usein kuvasivat sitä, kuinka tunnetaidot konstruoituvat toistensa päälle. Esimerkiksi alkuperäisilmauksissa ”*myöskin sosiaalisissa kanssakäymisissä ei pysty, koska ei pysty omiaan käsittelemään, niin ei pysty myöskään niinku toisten kanssa olemaan*”, opettaja kuvaa, kuinka oppilaan toisten tunteiden käsittelytaidot rakentuvat oppilaan omien tunteiden käsittelytaitojen varaan. Tämä oivallus oli erityisen tärkeä, sillä se antoi perusteet järjestellä analyysini tulokset lopulliseen muotoonsa. Analyysini tuloksen piirsinkin lopulta kuvioksi, joka esittää puuta. Puu symboloi kasvua, kehitystä ja prosessinomaisuutta ja siten sopii lapsen emotionaalisen kompetenssin –malliani esittävän kuvion pohjaksi. Puun muotoon piirretyn analyysini tuloksen esittelen pro gradu-tutkielmani seuraavassa luvussa.

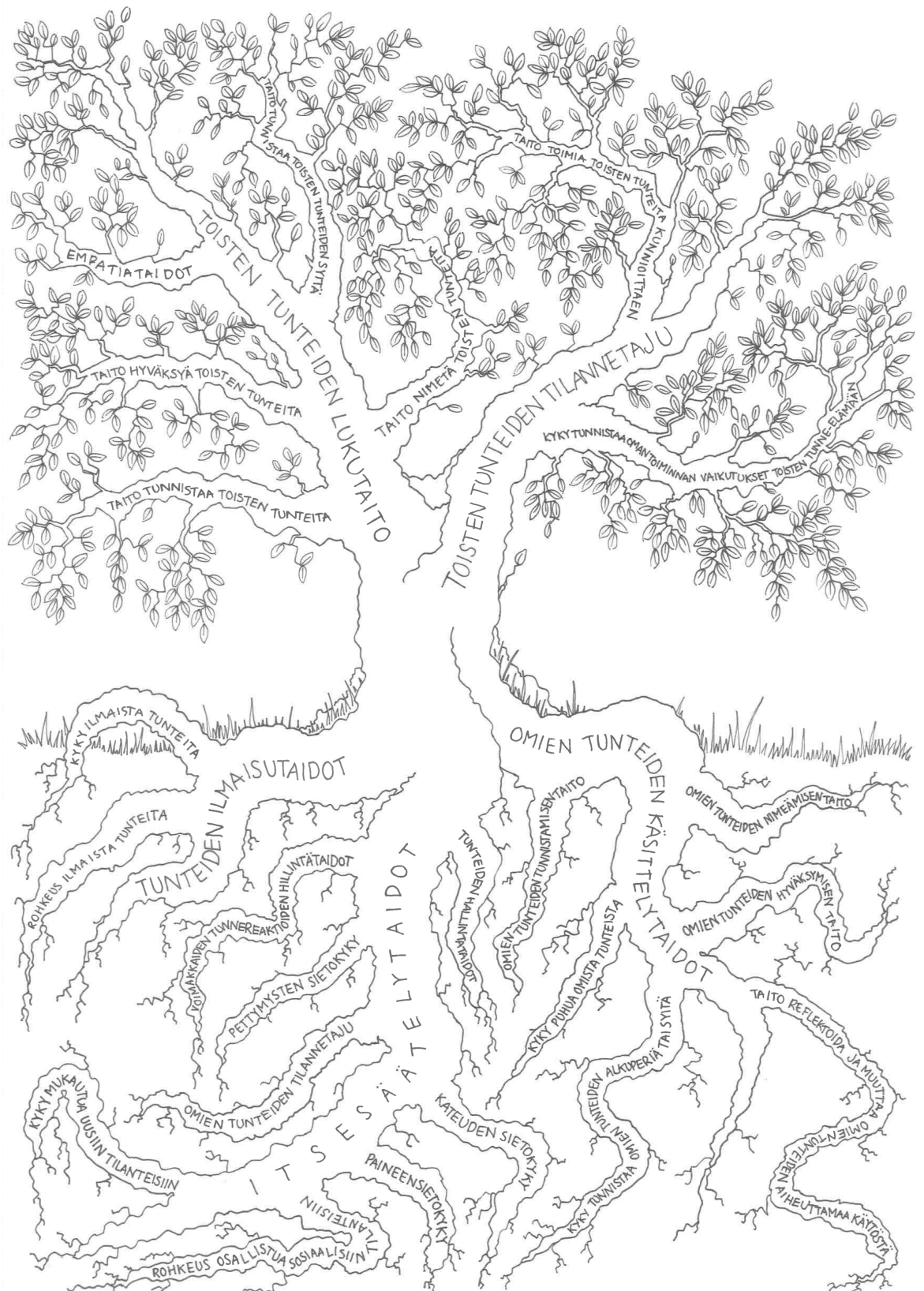
#### **4. MITÄ TUNNETAITOJA PERUSKOULUN 1. LUOKALLA LAPSI TARVITSEE?**

Tämän pro gradu –tutkielmani päätutkimuskysymys on, millaisia tunnetaitoja lapsi peruskoulun 1. luokalla tarvitsee. Edellisessä luvussa olen kuvaillut, kuinka tutkimukseni tulokset sain aikaan. Tässä luvussa nyt kuvailen, millaisen tuloksen tutkimukseni analyysi tuotti, teen niistä tulkintoja ja peilaan saamiani tutkimustuloksia aiheesta aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin sekä esitettyihin teorioihin ja malleihin.

Seuraavalla aukeamalla on puun muotoon piirtämäni kuvio (ks. kuvio 3, s. 31 - 32), joka kokoaa yhteen koko tutkimusaineistoni pohjalta muodostetun käsitykseni siitä, mitä tunnetaitoja lapsi peruskoulun 1. luokalla tarvitsee.

Olen piirtänyt ensimmäisellä luokalla tarvittavien tunnetaitoja kuvaavan mallini puun muotoon, koska puu symboloi aineistossanikin esiin nousutta tunnetaitojen luonnetta kehittyvänä taitojen joukkona. Tätä havaintoa myös teoreettinen viitekehyseni tukee (vrt. Saarni, 1997, 1999a, 1999b; Mayer & Salovey, 1997).

Kuviossani erottuu kaksi eri osaa: puun juuristo ja itse puu oksineen, joista kumpaankin on sijoitettu yksi aineiston analyysissä syntynyt yläluokka. Toinen yläluokka keskittyy omiin tunteisiin liittyviin taitoihin ja toinen toisten tunteisiin liittyviin taitoihin. Jako noudattelee Gardnerin käsityksiä yksilön persoonallisesta älykkyydestä, jonka Gardner jakoi interpersoonalliseen ja intrapersoonalliseen älykkyyteen (ks. Gardner, 1983, s. 237 – 276). Kuviossani yksilön omiin tunteisiin liittyviä ja toisten tunteisiin liittyviä tunnetaitoja erottaa symbolisesti se, mitä ihminen voi maan kamaralla seistessään nähdä. Piilossa maan pinnan alla, puun juuristossa, lymyilee lapsen omiin tunteisiin liittyvät tunnetaidot, jotka olen Gardneria mukaillen nimennyt intrapersoonallisiksi tunnetaidoiksi. Maan pinnan yläpuolella taasen, puun oksistossa huojuvat yksilön kyvyt käsitellä toisten tunteita, jotka myös Gardneria mukaillen olen nimennyt interpersoonallisiksi tunnetaidoiksi (vrt. Gardner, 1983, s. 237 – 276). Seuraavaksi avaan tarkemmin yksilön intra- ja interpersoonallisia tunnetaitoja ja perustelen aineistoni pohjalta, miksi oppilas tarvitsee sekä inter- että intrapersoonallisia tunnetaitoja peruskoulun 1. luokalla.



Kuvio 3. Mitä tunnetaitoja lapsi tarvitsee peruskoulun 1. luokalla?

#### 4.1. Yksilön intrapersoonalliset tunnetaidot

Yksilön intrapersoonalliset eli omiin tunteisiin liittyvät tunnetaidot (ks. kuvio 3, s. 32) olen jakanut kolmeen nippuun. Kuviossani puulla on kolme paksua juurta, joista jokaiseen on sijoitettu yksi aineistoni analyysin tuloksena muodostunut alaluokka: (1.) tunteiden ilmaisutaidot, (2.) itsesäätelytaidot ja (3.) omien tunteiden käsittelytaidot. Jokaiseen juureen olen lisäksi piirtänyt pienempiä juuren haaroja, jotka pitävät sisällään kunkin alaluokan sisältämät analyysiyksiköt (ks. kuvio 3). Seuraavassa kerron, miten opettajat puhuivat näistä intrapersoonallisista tunnetaidoista ja perustelen, miksi lapsi tarvitsee jo peruskoulun 1. luokalla intrapersoonallisia tunnetaitoja.

##### 4.1.1. Tunteiden ilmaisutaidot

Vasemman puoleinen juuri (ks. kuvio 3) pitää sisällään alaluokan tunteiden ilmaisutaidot, joka nousi vahvasti esiin kuuden eri opettajan kertomuksista. Opettajien puheessa omien tunteiden ilmaisutaidot nousi esiin kahdella eri tavalla: opettajat näkivät sen toisaalta **kykynä** ja toisaalta **rohkeutena ilmaista omia tunteita**. Opettajat kertoivat oppilaistaan, joiden heikkoutena tai vahvuutena oli kyky ilmaista omia tunteita ja toisaalta he kuvailivat tilanteita, joissa he olivat kokeneet, ettei tunteiden ilmaisemisen esteenä ollut niinkään kykenemättömyys ilmaista tunteita vaan jännittyneisyys, pelko tai puuttuva rohkeus näyttää omia tunteita muille. Erityisesti itkeminen näyttäytyi sellaisena vedenjakajana, jota opettajat pitivät osoituksena lapsen kyvystä tai rohkeudesta näyttää omia tunteitaan. Esimerkiksi eräs opettaja kuvaili oppilaitaan, jotka uskalsivat itkeä, kun *”jostakin asiasta tulee harmitus tai kun joku vastoinkäyminen tai erimielisyys kavereiden kanssa tulee tai kohtaa jonkun vaikeuden”* Itku auttoi opettajaa tulkitsemaan oppilaidensa tunteita, sillä itku teki harmituksen tunnetilan näkyvämmäksi. Kyky ilmaista omia tunteita löytyy myös useista tunneälyä kuvaavista malleista (ks. esim. Mayer & Salovey 1997).

Mihin koulussa sitten tarvitaan kykyä ilmaista tunteita? Ensinnäkin opettajat kuvailivat tapahtumia, joissa oppilas oli tullut väärinymmärretyksi ja ajautunut konfliktiin luokkatoverin kanssa, koska ei kyennyt ilmaisemaan omiaan tunteitaan. Näistä kertomuksista tulkitseen lapsen tarvitsevan jo peruskoulun 1. luokalla kykyä ilmaista omia tunteita, koska tätä tunnetaitoa tarvitaan positiivisten kaverisuhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen. Toiseksi opettajat puhuivat myös tilanteista, joissa he olivat kokeneet, ettei oppilas kyennyt ilmaisemaan perimmäistä tunnetilaansa ja sen vuoksi vetäytyi pois ryhmän toiminnasta tai kieltäytyi tekemästä pyydettyä harjoitusta, oli hiljainen, vaisu, poissaoleva tai lukossa. Tällaisia kuvauksia tulkitseen niin, että lapsen kykenemättömyys ilmaista omia tunnetilojaan saattaa asettua jo normaalin koulutyön esteeksi ja siten on perusteltua väittää lapsen tarvitsevan jo peruskoulun 1. luokalla tunnetaitoa, jonka olen nyt nimennyt kyvyksi ilmaista omia tunteita.

#### 4.1.2. Itsesäätelytaidot

Keskimmäinen juuri kätkee sisälleen alaluokan itsesäätelytaidot (ks. kuvio 3, s. 32). Opettajien puheesta itsesäätelytaitoja erotin kahdeksan: (1.) tunteiden hallintataidot, (2.) voimakkaiden tunnereaktioiden hillintätaidot, (3.) pettymysten sietokyky, (4.) omien tunteiden tilannetaju, (5.) kateudensietokyky, (6.) paineensietokyky, (7.) rohkeus osallistua sosiaalisiin tilanteisiin ja (8.) kyky mukautua uusiin tilanteisiin. Löydykset ovat samansuuntaisia kuin Blairin tapa käsitteellistää itsesäätelytaitoja, mutta erojakin on. Blair lähestyy itsesäätelytaitojen käsitettä tarkemmin kouluun sopeutumisen ja koulumenestyksen näkökulmasta. Itsesäätelytaidoilla Blair viittaa toisaalta kykyyn säädellä tunteita sosiaalisen tilanteen vaatimalla tavalla, mutta lisäksi hän tarkoittaa itsesäätelytaidoilla kykyä sekä säädellä tarkkavaisuutta että käyttää erilaisia strategioita kognitiivisten tehtävien ratkaisemisessa, jotka Blairin mukaan ovat avaintaitoja kouluun sopeutumisessa (Blair, 2002; Blair & Raver, 2015; Ursache, Blair & Raver, 2012.) Omassa aineistossani itsesäätelytaidot näyttäytyivätkin enemmän käyttäytymisen säätelynä kuin blairilaisina kouluun adaptoitumisen taitoina. Kerron nyt aineistoni tavasta kuvata itsesäätelytaitoja hieman tarkemmin.

Ensinnäkin opettajat puhuivat yleisesti **tunteiden hallintataidoista** yhtenä tunnetaitona ja itsesäätelytaitona. Tunteiden hallitseminen ja säätely on näkökulma, joka löytyy myös Saloveyn ja Mayerin nelihaaraisen tunneälyn kykymallista ylimmältä haaralta (Salovey & Mayer, 1997). Tämä analyysiyksikkö sisälsi kahdeksan eri opettajan yleiskuvaukset siitä, mitä on tunteiden hallintataito. Tunteiden hallintataidoilla opettajat tarkoittivat yleisesti lapsen kykyä hillitä, hallita ja säädellä omia tunteitaan. Opettajat kuvailivat tunteiden hallintataittoa esimerkiksi lapsen kyvyksi päästä yli vallitsevasta tunteesta, kuten vihasta, pettymyksestä tai raivosta ja kyvyksi hallita aggressiota ja olla menettämättä itsekontrollia. Kykyä hallita omia tunteita opettajat pitivät kuitenkin 1. luokalla kehittyvänä taitona, kuten seuraavasta aineistositaatista ilmenee: *”Sehän on tietenkin niin, että ekaluokalle tulee monenlaisilla tunnetaidoilla tai tavallaan vois aatella, että lapset on monessa kehitysvaiheessa, että on niitä jo ketkä hillitsevät itsensä ja ovat jo tosi taitaviakin, taitavia niissä, että on ja sit on niitä semmosia kellä vielä, kellä on niinku oikeesti isosti hakemista. Mut se pitää kyllä heti sanoa, et vaikka niinku ekalle luokalle on tullut syksyllä semmosia pieniä, jotka tuntuu että ne on ollu aivan alussa, et on tuntunut siltä, että voi kauheeta, mitä tästä tulee, että vaikka tunteiden ilmaiseminen ja pettymysten ja ikävien tunteiden ilmaiseminen on vielä niinku semmosta vielä niinku semmosta vähän hallitsematonta.. niin sitä kehitystä.. se ero on aika huikaa, mikä tulee vaikka joululoman jälkeen, minkälainen porukka täällä on kuin sillon elokuussa, että tavallaan se, että jos kehitystä alkaa näkyä heti sen jälkeen, ei tarvi niinku liikaa, musta ei tarvi niinku liikaa stressata.”*

Toiseksi aineistossani nousi esille lapsen **kyky hillitä voimakkaita tunnereaktioitaan**. Tästä itsesäätelytaidosta puhui jokainen haastateltu opettaja ja määrällisesti tästä näkökulmasta aineistoa kertyi kaikkein eniten. Tulkitsin voimakkaiksi tunnereaktioiksi kaikki sellaiset tilannekuvaukset, joissa lapsi oli tunnekuohuissaan esimerkiksi karannut luokasta, lähtenyt pois koulusta, poistunut luokasta kesken konfliktitilanteen selvityksen, heitellyt tai paiskonut tavararoita, *”huutanut pää punaisena”*, raivonnut, kiukustunut, itkien kieltäytynyt osallistumasta luokan toimintaan, käyttänyt joko fyysistä tai sanallista väkivaltaa toisia kohtaan, hyppinyt tasajalkaa tai polkenut jalkaa vihaisena tai ei ollut kyennyt olemaan paikoillaan ja *”menettänyt täysin itsekontrollin”*. Tällaisten voimakkaiden tunnereaktioiden hillitsemisellä opettajat viittasivat lapsen kykyyn joko itse tai aikuisen tuella rauhoittua ja lopettaa tunnekuohu. Huomionarvoista on myös sen, että valtaosa kuvauksista voimakkaiden tunnereaktioiden hillintätaidosta olivat kuvauksia siitä, kuinka haastateltavan opettajan luokan joltakin pojalta puuttui tämä taito. Yksi selitys



tähän suureen määrään lienee se, että voimakkaat tunnereaktiot ovat nimenomaan voimakkaita ja siten avoimia opettajan tulkinnoille. Seuraavassa aineistositaatissa opettaja kertoo luokkansa poikien voimakkaista tunnereaktioista ja siitä, kuinka helppo opettajan on ne havaita: *”Se niinku ryöpsähtelee sieltä paljon enemmän, se niinkun se oman toiminnan säätely. Et jos on paha mieli niin se näkyy sitten ja jos epäonnistuu, niin se näkyy ja jos pelkää epäonnistumista, se niin kuin näkyy, et kaikki niin kuin näkyy heti”*.

Kolmanneksi opettajat puhuivat lapsen **kyvystä sietää pettymyksiä**. Pettymysten sietokyvystä puhui yhteensä yhdeksän opettajaa. Opettajat viittasivat pettymysten sietokyvyllä lapsen taitoihin hillitä itsensä esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa asiat eivät menneetkään niin, kuin hän oli toivonut tai kun hän ei saanut haluamaansa tai kun lapsi epäonnistui pyrkimyksissään. Kuten voimakkaiden tunnereaktioiden hillintätaidoista, opettajat puhuivat pettymysten sietokyvystä valtaosin negaation kautta. Esimerkiksi tulkitsin heikoksi pettymyksen sietokyvyksi erään opettajan kuvauksen oppilaasta, joka *”kiihtyy nollasta sataan, kun ei saa heti haluamaansa oli se sitten ihan mitä tahansa jonon ensimmäisestä paikasta lempikirjaan”*. Tämäkin lienee selitettävissä sillä, että pettymysten sietokykykin on näkyvämpi ja avoin toisen ihmisen tulkinnalle vasta, kun sitä ei ole.

Neljäs näkökulma itsesäätelytaitoihin oli lapsen **omien tunteiden tilannetaju**, joka nousi esiin kolmen eri opettajan haastatteluissa. Tulkitsin omien tunteiden tilannetajuksi esimerkiksi sellaiset kuvaukset kuin *”millon voidaan naureskella ja milloin on vakavuuden hetki”* tai *”missä vaiheessa voi räjähdellä”*. Omien tunteiden tilannetaju on kykyä lukea vallitsevia tilanteita ja kykyä sopeuttaa omia tunneilmaisujaan vallitsevien tilanteiden mukaisiksi

Viides itsesäätelytaito, jonka opettajat ottivat haastatteluissa puheeksi oli lapsen **kyky sietää kateutta**. Kateudesta ja sen sietämisestä puhui yhteensä kolme opettajaa. Tilanteet, joissa opettaja oli havainnut oppilaiden välillä kateutta liittyivät ystävyys-suhteisiin, koulumenestykseen ja lukemaan oppimiseen. Seuraavassa aineistoesimerkissä opettaja kertoo luokkansa tyttöjen välisestä ystävyystyöstä: *”ja se on jotenkin karu huomata, että on selkeesti niinku taitavilla tytöillä saattaa välillä niinku kateus nostaa päätä. Niinku toinen joka pärjää siinä pikkusen paremmin vaikka molemmat on hyviä ja siitä on vähän sipisty jollekin toiselle kaverille ja riitoja selvitetty.”*

Kuudes itsesäätelytaito, jonka opettajat nostivat puheeksi, oli lapsen **paineensietokyky** eli taito toimia paineen alla. Tämän näkökulman otti puheeksi yhteensä kolme opettajaa. Kaikki heidän kuvauksensa liittyivät oppilaan omaan suoriutumiseen koulutyössään eli ”*että miten niinku pärjää koulussa*”. Opettajien kuvauksissa lapsen kokemien suorituspainoiden taustalla vaikutti oppilaan oma epävarmuus tai häpeä omista koululaisen taidoistaan ja heikko paineensietokyky ilmeni jännitys- ja pelkotiloina, ahdistuksena, paniikkina tai itkuisuutena. Eräs opettaja kuvaili oppilastaan, joka ahdistui ja meni lukkoon tai paniikkiin, kun oppilas koki, ettei hän osannut tehdä vaadittua koulutehtävää. Eräs toinen opettaja kertoi oppilaistaan, jotka pelkäsivät ”paljastaa” omia heikompia taitojaan muun luokan edessä, eivätkä tästä syystä halunneet esimerkiksi lukea ääneen tai vastata opettajan kysymyksiin, kun muut kuuntelivat. Paineensietokyky oli myös ainoa tunnetaito, joka aineistossani näyttäytyi valtaosin tyttöjen tunnetaitojen ongelmana. Se, että juuri tytöt kokivat suorituspainetta koulutyöstään on mielenkiintoinen havainto etenkin, kun ottaa huomioon ne sen, että tyttöjen koulumenestys on viime vuosikymmenien mittauksissa ollut verrokkejaan, poikia parempaa (ks. esim. Jakku-Sihvonen, 2013; Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka & vettenranta, 2013). Seuraavassa aineistositaatissa opettaja kuvailee oppilaitaan, joiden ongelman tulkitsin olevan niemomaan heikko paineensietokyky. ”*Se sattaa näkyä vaikka tuntityöskentelyssä niin et, jos tulee joku kohta tai ei uskallakaan sanoa tai vastata tai muuta, niin se tulee siinä ihan et mä nään oppilaasta itsestään, et nyt tuli niinku vaikee paikka. Tai sit jos joku juttu jännittää kovin tai pelottaa. Ei uskalla sanoa siinä tilanteessa. On ryhmäpaine siinä siis että ei halua olla äänessä, jos me tehdään vaikka joku kierros.*”

Seitsemäs näkökulma itsesäätelytaitoihin, joka opettajahaastatteluissa nousi vahvasti esiin, oli lapsen **rohkeus osallistua sosiaaliin tilanteisiin**. Tästä aiheesta puhui yhteensä neljä opettajaa. Eräs opettaja kertoi oppilaistaan, joiden oli vaikea mennä mukaan luokkatovereiden leikkeihin välitunnilla ja he jäivät mielummin yksin. Toinen opettaja kuvaili oppilaastaan, joka ”*meni pitkin lattioita*”, kun luokkaan tuli vieras henkilö ja joka ei kyennyt työskentelemään avustajien tai sijaisten kanssa. Kolmas opettaja kuvali lapsen ryhmäytymiskykyä uskallukseksi, taidoksi ja aloitteellisuudeksi, joka voi olla luonteeltaan esimerkiksi ”*suoraan kontaktia ottavaa tai ei niin suoraan kontaktia ottavaa, mutta kuitenkin sellaista, että heidän nonverbaali olemuksensa vuoksi heidät koetaan vahvaksi ryhmässä*”. Neljäs opettaja käytti tästä aiheesta sanaa ihmisten kohtaaminen ja viittasi sillä lapsen kykyyn olla vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa koulussa. Kaikki tämänkaltaiset

kuvaukset tulkitsin kertovan lapsen itsesäätelytaidoista ja tarkemmin tämän rohkeudesta osallistua sosiaalisiin tilanteisiin. Erästä haastattelemaani opettajaa siteeraten rohkeuden osallistua sosiaalisiin tilanteisiin voisikin määritellä siten, että lapsi *”kykenee ottamaan kontaktia muihin oppilaisiin aluksi tuetusti ja lopulta itsenäisesti”* ja *”uskaltaa ottaa osaa leikkeihin yhdessä eikä karta kontaktia muihin lapsiin”*.

Kahdeksas näkökulma itsesäätelytaitoihin syntyi yksin yhden opettajan kuvauksesta, jossa hän kertoi oppilaansa vaikeuksista sietää muutoksia ja **mukautua uusiin tilanteisiin**. Opettaja kertoi oppilaansa jännittävän äärettömästi uusia tilanteita, kuten retkiä ja kuvaili oppilastaan todella emotionaaliseksi ja herkäksi muutoksille. Helpottaakseen oppilaan jännitystä, opettaja oli keksinyt tähän ongelmaan neuvokkaan intervention. Opettaja kertoi oppilaan tulevan maanantaisin kouluun tuntia ennen muuta luokkaa, jotta jännitys ennen vertaisryhmän saapumista ehtisi tasaantua. Tunnetaidon, josta tulkitsin opettajan puhuvan, nimesin kyvyksi mukautua uusiin tilanteisiin.

Sen perusteleminen, miksi itsesäätelytaitoja oppilas tarvitsee jo peruskoulun 1. luokalla, ei tämän aineiston valossa ole vaikea tehtävä. Esimerkiksi seuraavassa aineistositaatissa opettaja kertoo itsesäätelytaitojen ja koulutyön suhteesta: *”Tämä jännittäminen tai omien tunnemyrskyjen hillitseminen vaikeuttaa pojan koulutyötä. Jotkut päivät ovat niin pahoja, että hän ei kykene siihen, mitä pitäisi tehdä. Hän ei aiheuta useimmiten häiriötä, mutta ei myöskään kykene etenemään tavoitteeseen.”* Itsesäätelytaitojen voisikin tämän aineiston pohjalta väittää olevan jopa tärkein tunnetaitojen kimppu, joita lapsi tarvitsee peruskoulun 1. luokalla. Tätä havaintoani tukee myös Blairin tutkimukset itseäsäätelytaitojen merkityksestä kouluvalmiudelle (ks. esim. Blair, 2002). Aineistoni on täynnä kuvauksia, joissa oppilaan puuttelliset itsesäätelytaidot estävät normaalin koulutyöskentelyn ja siten uusien asioiden oppimisen. Olipa kyse sitten kateudesta luokkatoverin taidokasta piirustusta kohtaan tai siitä, ettei oppilas osannut hillitä vihan tunnettaan (ja sen seurauksena karkasi koulusta) tai uuden asian jännittämisestä niin paljon, että oppilas laskee alleen, kaikissa näissä kuvauksissa on viime kädessä kyse siitä, että oppilas ei osaa säädellä omia tunteitaan, tai *”pitää pakettia kasassa”*, kuten eräs opettaja asian ilmaisi ja sillä hetkellä tunnekuohun vallassa on oppilas yksinkertaisesti kykenemätön tekemään koulutehtäviään tai osallistumaan opetukseen. Näin ollen on erittäin perusteltua väittää, että oppilas tarvitsee peruskoulun 1. luokalla itsesäätelytaitoja.

#### 4.1.3. Omien tunteiden käsittelytaidot

Oikeanpuoleiseen juureen olen sijoittanut alaluokan omien tunteiden käsittelytaidot (ks. kuvio 3, s. 32). Tässä alaluokassa on kaikki sellaiset kertomukset, joissa opettaja puhuu lapsen omien tunteiden käsittelytaidoista eli sellaisista tunnetaidoista, jotka liittyvät lapsen omien tunteiden ajatteluun ja työstämiseen. Tapoja kuvata lapsen omien tunteiden käsittelytaitoja aineistostani nousi yhteensä kuusi; opettajat puhuivat (1.) omien tunteiden tunnistamisen taidosta, (2.) omien tunteiden nimeämisen taidosta, (3.) kyvystä puhua omista tunteista, (4.) omien tunteiden hyväksymisen taidosta, (5.) taidosta tunnistaa omien tunteiden alkuperiä tai syitä ja (6.) taidosta reflektoida ja muuttaa omien tunteiden aiheuttamaa omaa käytöstä.

Kun opettajilta kysyttiin, mitä heidän käsityksensä mukaan tunnetaidoilla tarkoitetaan, useimmin opettaja mainitsi vastauksessaan lapsen **taidon tunnistaa omia tunteitaan**. Tällä opettajat tarkoittivat sitä, että lapsen kanssa on harjoiteltu tunteiden tunnistamista; hän ymmärtää, että on olemassa erilaisia tunteita ja huomaa niitä itsessään. Eräs opettaja esimerkiksi kertoi oppilaastaan, joka voimakkaan tunnepuuskan jälkeen osasi kertoa, että *”menetin hermoni, että mua rupes suuttuttamaan tai koin vääryyttä.”* Tällaista omien tunteiden tunnistamisen taitoa voisi pitää myös jonkilaisena perustunnetaitona; esimerkiksi Mayerin ja Saloveyn tunneälyn nelihaarisessa mallissa kyky tunnistaa tunteita on alimmalla haaralla (ks. Mayer & Salovey 1997). Myös Saarnin kahdeksasta tunnetaidoista, joista emotionaalisen kompetenssi Saarnin mukaan muodostuu, ensimmäinen – kyky tiedostaa oma tunnetila – muistuttaa opettajien kuvauksia lapsen taidosta tunnistaa omia tunteita (vrt. Saarni, 1997, s. 46 – 60; 1999a, s. 5 – 7; 1999b).

Läheisesti edelliseen näkökulmaan liittyy myös **taito nimetä omia tunteita**, jonka olen erottanut omaksi tunteiden käsittelytaidokseen. Opettajat vittasivat tällä lapsen kykyyn sanoittaa tai antaa nimi itse tuntemalleen tunteelle. Erästä opettajaa siteeraten omien tunteiden nimeämisen taidon voisi kiteyttää lapsen kykyyn *”sanallistaa ajatuksiaan”*. Tästä näkökulmasta puhui yhteensä kolme opettajaa. Kyky nimetä tunteita löytyy myös Saloveyn ja Mayerin nelihaarisesta tunneälymallista, tosin toiseksi ylimmältä tasolta (Mayer & Salovey 1997). Myös Carolyn Saarni on ottanut kyvyn käyttää emotioihin

liittyvää sanastoa omaan tunnetaitojen listaukseensa (Saarni, 1997, s. 46 – 60; 1999a, s. 5 – 7; 1999b).

Kolmas opettajien tapa kuvata lapsen omien tunteiden käsittelytaitoja oli lapsen **kyky puhua** – siis keskustella – **omista tunteistaan**. Tämä liittyy myös läheisesti edellä mainitsemaani tunnetaitoon, lapsen kykyyn nimetä omia tunteitaan. Erotin tämän kuitenkin omaksi tunnetaidokseen, sillä näissä kuvauksissa tulkitsin opettajien puhuvan nimenomaan lapsen keskustelutaidoista, eikä niinkään enää pelkästä tunteen nimeämisen taidosta. Opettajat tarkoittivat tällä lapsen taitoja selittää ja kuvailla omia tunteitaan ja käydä niistä keskustelua joko vertaistensa tai aikuisen kanssa. Opettajat esimerkiksi puhuivat oppilaistaan, jotka osasivat kertoa, miltä itsestä tuntuu ja tulla sanomaan opettajalle, jos heidän mielestään jokin tilanne oli ollut epäreilu. Tämä näkökulma nousi esiin yhteensä kuuden eri opettajan haastatteluissa. Erikoista on, ettei tunteista keskustelemisen taitoa ole mainittu Saloveyn ja Mayerin (1997) tunneälymallissa, vaikka tunteista keskustelemisen taitoa voisi pitää melko itsestään selvänä tunteiden käsittelytaitona. Saarni sen hijaan on huomionnut tunteista keskustelemisen taidon tunnetaitolistauksessaan (Saarni, 1997, s. 46 – 60).

Neljäs näkökulma aineistossani nousseihin omien tunteiden käsittelytaitoihin oli lapsen **kyky hyväksyä omia tunteitaan**, jolla erästä opettajaa siteeraten he tarkoittivat sitä, ”*että lapsi on tavallaan oppinut sen, että ne tunteet on niinku luvallisia*”. Tämän näkökulman yhtenä tunnetaitona mainitsi kaksi opettajaa. Myös Saloveyn ja Mayerin nelihaarisesta tunneälymallista tämä löytyy, tosin hieman eri tavoin ilmaistuna; ylimmälle haaralle tutkijat ovat sijoittaneet kyvyn olla avoin erilaisille tunteille, niin miellyttäville kuin epämiellyttäville (Mayer & Salovey 1997).

Viides lapsen omien tunteiden käsittelytaito, joka erottui aineistostani, oli lapsen **kyky tunnistaa omien tunteiden alkuperiä tai syitä**. Opettajat tarkoittivat tällä sitä, että lapsi tiedostaa, mikä häntä joko harmittaa, mikä sai hänet hyvälle tuulelle tai erästä opettajaa siteeraten ”*mistä mikäkin tunne johtuu tai mikä sen on aiheuttanut*”. Eräs opettaja puhui oppilaastaan, joka osasi kesken riitatilanteen kertoa, mistä ongelmat saivat alkunsa ja miksi hän oli suuttunut. Tämän näkökulman nosti esiin yhteensä neljä haastateltua opettajaa. Vastaava taito löytyy myös hieman eri muodossa Saloveyn ja Mayerin tunneälyn kykymallista: he liittävät osaksi yksilön tunteiden ymmärtämisen ja analysoinnin taitoja

kyvyn ymmärtää tunteiden muuttumista ja niiden välittämiä merkityksiä (Mayer & Salovey 1997).

Kuudes tapa kuvata lapsen omien tunteiden käsittelytaitoja, joka nousi esiin opettajahaastatteluissa, oli lapsen **taito reflektoida ja muuttaa omien tunteiden aiheuttamaa omaa käytöstä**. Tässä opettajat viittasivat lapsen kykyyn aktiivisesti työstää ja ajatella omia tunteita ja niiden aiheuttamaa toimintaa ja juuri tämän reflektoinnin kautta muuttaa omaa toimintaa siten, ”*et nyt mä en ehkä niinku kiukustukaan tästä asiasta ens kerralla*” ja ”*et toimin eri lailla*”. Tämä näkökulma erottui kahden eri opettajan haastatteluissa ja se muistuttaa myös Saloveyn ja Mayerin mallin ylintä haaraa ”reflektiivinen emootioiden säätely emotionaalisen ja intellektuaalisen kasvun edistämiseksi” (vrt. Mayer & Salovey 1997).

Miksi lapsi sitten tarvitsee omien tunteiden käsittelytaitoja jo peruskoulun 1. luokalla? Haastatellut opettajat pitivät tunteiden käsittelytaitoja avaintaitoina itsesäätelytaidoille. Aineistossa kyky keskustella tunteista, tunnistaa ja nimetä tunteita, tunnistaa tunteiden alkuperiä, hyväksyä omia tunteita sekä reflektoida omaa tunne-elämää ja käyttäytymistä näyttäytyivät lapsen tunne-elämän kasvun avaintaitoina, joilla lapsen kyvyt hallita ja säädellä omia tunteitaan ja toisaalta myös käsitellä toisten tunteita saavat mahdollisuuden kehittyä. Näin ollen on perusteltua väittää, että lapsi tarvitsee jo peruskoulun 1. luokalla omien tunteiden käsittelytaitoja. Seuraavassa aineistositaatissa opettaja kuvailee, kuinka oman tunne-elämän reflektoinnin kautta lapsen interpersoonalliset tunnetaidot saavat mahdollisuuden kehittyä. ”*Kun tullaan tänne koulumaailmaan, niin tähän mennessähän on tietenkin toivottavaa, että lapsi on paljon oppinut toimimaan toisten kanssa. Reflektointi on tässä nyt varmaan se sana, mitä tässäkin voisi käyttää, niin kuin kasvatustiede kaikessa, tuttu juttu, että tavallaan sitä kauttahan lapsi oppii itestänsä ja oppii myös huomioimaan toisten tunteita.*” Seuraavassa alaluvussa paneudun lapsen interpersoonallisiin tunnetaitoihin tarkemmin. Toisaalta kun opettajat puhuivat omien tunteiden käsittelytaidoista ja sen merkityksestä kouluvalmiudelle, opettajat halusivat korostaa, ettei lapsen tarvitse kouluun tullessaan osata vielä yksin käsitellä tunteitaan, vaan he näkivät opettajan ja koulun isossa roolissa tukemassa lapsen omien tunteiden käsittelytaitoja. Opettajat siis odottivat lapsilta hyvin alkeellisia omien tunteiden käsittelytaitoja ja pitivät koulun roolia niiden kehittämisessä merkittävänä.

## 4.2. Yksilön interpersoonalliset tunnetaidot

Yksilön interpersoonalliset eli toisten tunteisiin liittyvät tunnetaidot olen jakanut kahteen nippuun. Kuvioni (ks. kuvio 3, s. 31) puun runko jakautuu kahteen paksuun puunhaaraan, joista toiseen olen sijoittanut aineistoni analyysin tuloksena muodostuneen alaluokan (1.) toisten tunteiden lukutaito ja toiseen alaluokan (2.) toisten tunteiden tilannetaju. Tämän lisäksi kuviossani erottuvat oksat kuvaavat analyysin tuloksena syntyneitä analyysiyksiköitä.

Näitä alaluokkia erottaa toisistaan lapsen oman toiminnan osuus. Alaluokassa toisten tunteiden lukutaito on koottuna aineistostani löytyneet sellaiset taidot, jotka auttavat lasta ymmärtämään muiden tunne-elämää. Alaluokassa toisten tunteiden tilannetaju taas on aineistostani löytyneet sellaiset taidot, jotka kertovat lapsen kyvystä suhteuttaa omaa toimintaansa toisen tunne-elämään. Seuraavaksi kerron tarkemmin, miten opettajat interpersoonallisista tunnetaidoista puhuivat ja lopuksi perustelen, miksi lapsi tarvitsee interpersoonallisia tunnetaitoja peruskoulun 1. luokalla.

### 4.2.1. Toisten tunteiden lukutaidot

Haastatteluissa opettajat puhuivat lapsen taidoista (1.) tunnistaa, (2.) nimetä ja (3.) hyväksyä toisten tunteita, (4.) tunnistaa toisten tunteiden alkuperiä ja (5.) kyvystä asettua toisen asemaan eli empatiataidoista. Nämä taidot nimesin toisten tunteiden lukutaidoiksi, jonka olen kuviooni sijoittanut vasemmanpuoleiseen puunhaaraan (ks. kuvio 3, s. 31).

Aineistossani yhdeksän eri opettajan puheessa erottui lapsen **taito tunnistaa myös toisten tunteita**. Tällä opettajat tarkoittivat, että lapsi osaa havaita toisessa tunneilmallisun, tietää, mitä tunteita on olemassa ja osaa yhdistää erilaiset eleet ja ilmeet tiettyyn tunteeseen. Sekä Saloveyn ja Mayerin tunneälymallista (Salovey & Mayer, 1997) että Saarnin emotionaalisen kompetenssin tunnetaitolistauksesta (Saarni, 1997, s. 46 – 60; 1999a, s. 5 –

7; 1999b) löytyy yksilön kyky tunnistaa tunteita toisissa ihmisissä. Saarni korostaa myös, että tunteiden tunnistaminen on osin kulttuurisidonnainen taito, sillä tunteiden ilmaisutavat vaihtelevat kulttuurista toiseen (Saarni 1999a, s. 5).

Toinen opettajien tapa kuvata lapsen taitoa lukea toisten tunteita oli **taito nimetä toisten tunteita**. Tämän näkökulman nostivat esille kaksi opettajaa. Toisten tunteiden nimeämisen taito näkyi aineistossani lapsen kykynä antaa nimi, pukea sanoiksi ja selittää toisten tunteita. Myös Saarnin mukaan emotionaalista kompetenssia on se, että osaa käyttää tunteisiin liittyviä sanoja ja ilmauksia (Saarni, 1997, s. 46 – 60; 1999a, s. 5 – 7; 1999b).

Kolmas tapa, jolla opettajat kertoivat lapsen taidoista lukea toisten tunteita oli **taito hyväksyä toisten tunteita**. Tämä näkökulma nousi esiin kolmen eri opettajan haastatteluissa. Taito hyväksyä toisten tunteita näyttäytyi toisaalta sellaisena, että lapset eivät pelänneet toisten tunteita ja toisaalta, että lapset tiesivät, että toisillakin on lupa voimakkaasiinkin tunteisiin. Seuraavassa aineistositaatissa opettaja kertoo välituntipihalla leikkivistä pojista, jotka reilusti ottivat aina mukaan leikkeihinsä luokan yksinäisen tytön, vaikka tytöllä oli tapana reagoida voimakkaasti kesken leikkien: *”kenties siinä on sit sitä toisten tunteitten ajattelua – kuka tietää – mut et he tietävät, et toiset käyttäytyvät tällä lailla ja toisilla on hankaluuksia. Et he hyväksyy vaikka sen, että se tyttö heittäyty maahan ja aina välillä niinku huusi, mut sit se niinku rauhoittui ja tulee heidän kanssa leikkimään. Et he vaan niiku tiesi, et se on aina sellanen, et ei täs mitään.”*

Neljäs aineistostani noussut näkökulma toisten tunteiden lukutaitoihin oli **taito tunnistaa toisten tunteiden syitä**. Tämän näkökulman nosti esiin viisi opettajaa. Kyvyllä tunnistaa toisten tunteiden alkuperiä, opettajat tarkoittivat lapsen kykyä tunnistaa tunteiden alkuperiä tai kuvata tapahtumia, joka tunnereaktion on aiheuttanut. Seuraavassa aineistositaatissa opettaja kertoo luokkansa pojista, joiden kanssa opettajan mukaan oli vielä harjoiteltava toisten tunteiden lukutaitoja. *”Lähinnä saattavat olla sokeita esimerkiksi tilanteessa, jossa astuu vahingossa naulakoilla toisen kädelle. Vasta kun toisen itkevän pojan kanssa tullaan ja kysytään, että huomaisitko mitä tapahtui, niin ei kyllä huomannut. Nopeasti se menee kyllä ohi. Poikien kanssa harjoitellaankin useimmiten sellaista herkkyyttä lukea toisia.”* Eräs toinen opettaja kertoi oppilaastaan, joka saattoi avoimesti koulun uskonnon tunnilla kertoa potkivansa äitiään, jos äiti esimerkiksi laittoi television kiinni. Oppilaan mielestä hän ei toiminut väärin, koska äiti oli toiminut häntä kohtaa väärin. Opettajan



kertomuksesta tulkitsin, ettei oppilas ei osannut tunnistaa, mikä äidin tunteet aiheutti. Tämän kuvauksen perusteella on myös itsestäänselvää väittää, että kyky tunnistaa toisten tunteiden syitä on lapsen sosiaalisten taitojen pohjataito ja siten tärkeä taito myös kouluun sopeutumisessa.

Viides tapa, jolla opettajat kuvasivat lapsen taitoa lukea toisten tunteita oli lapsen **kyky asettua toisen asemaan eli empatiataidot**. Tämä näkökulma erottui kuuden eri opettajan puheessa. Opettajien puheessa empatiataitoihin viitattiin lapsen kykynä asettua toisen asemaan, näkemään asioita toisen kannalta, kykynä samaistua toiseen ihmiseen ja taitona ajatella, miltä toisesta tuntuu. Empatiakyvystä opettajat puhuivat myös negaation kautta: kun empatiakyvyssä on vajaavaisuuksia, se on helpompi havaita. Erityisen paljon aineistoa kertyi kuvauksista, joissa opettaja kuvaili luokkansa tyttöjen välisiä kahnauksia, joissa kaksi tyttöä jätti yhden tytön ulkopuolelle leikeistä. Eräs opettaja kiteyttikin tämän ongelman seuraavasti: *”kaks tyttöähän voi aina kaveerata, mut se kolmas pyörä on aina liikaa.”* Mikä erikoista, empatiakykyä tai kykyä asettua toisen asemaan eivät Salovey ja Mayer ole sisällyttäneet tunneälymalliinsa (vrt. Salovey & Mayer, 1997), mutta Saarnin tunnetaitolistauksesta se löytyy: Saarnin mukaan yksi emotionaalisen kompetenssin muodostavasta kahdeksasta taidosta on kyky empaattisesti myötälää toisten tunne-elämää (Saarni, 1999a, s. 5).

Miksi sitten lapsi tarvitsee toisten tunteiden lukutaitoja jo peruskoulun 1. luokalla? Tämänkään perusteleminen aineistoni valossa ei ole vaikeaa. Kouluun tullessaan on lapsi yksilö, mutta silti hän on osa ryhmää, joka on täynnä vertaisia. Koulussa oppilas tarvitsee toisten tunteiden lukutaitoa, *”että täällä arjessa pärjää, ettei tuu väärinymmärryksiä sitte muiden oppilaiden kanssa”*, kuten eräs haastatteleman opettaja asian ilmaisi. Aineistossani toisten tunteiden lukutaito näyttäytyikin tärkeänä pohjataitona lapsen sosiaalisille taidoille. Seuraavassa aineistositaatissa opettaja kertoo oppilaastaan, jonka kykenemättömyys lukea toisten tunteita vaikutti jopa oppilaan sosiaaliseen statukseen vertaisryhmässä. *”Sit on sellanen poika, kenellä on sit ihan selkeesti hankaluuksia toisten tunteiden huomioimisessa. Hän tekee just sellasia, vaikka kaivaa nenäänsä, syö sormeensa ja sit sen jälkeen silittää sen toisen päähän tarkotuksella. Mut hän käyttää sitä sillä lailla, et hän ei itekään ehkä kenties tajua, et toisethan.. hän saa siitä huomiota, mut se ei oo enää sellasta, mikä sit auttais häntä sellasissa sosiaalisissa tilanteissa, vaan alkaa olla*

*niin päin, et vois alkaa tällöinen kiusaamis.. kiusaamiskierrekin, mutta.. et hän nimenomaan tekee sellasia asioita, mitkä saa toiset tosi vahvasti reagoimaan.”*

#### 4.2.2. Toisten tunteiden tilannetaju

Haastattelemi opettajat puhuivat intersoonallisista tunnetaidoista myös toisten tunteiden tilannetajun näkökulmasta. Toisten tunteiden tilannetajun olen sijoittanut kuviossani oikeanpoleiseen puunhaaraan (ks. kuvio 3). Toisten tunteiden tilannetaju muodostui lapsen kyvystä tunnistaa oman toiminnan vaikutukset toisen tunne-elämään ja kyvystä toimia toisten tunteita kunnioittaen.

Aineistossani kuusi eri opettajaa puhui lapsen **taidosta tunnistaa oman toiminnan vaikutukset toisten tunteisiin**. Esimerkiksi eräs opettaja kertoi oppilaastaan, *”joka ei ikinä huomaa ite, et hän puhuu toisen päälle tai huomaa sitä, et hän etuilee tai tönii rapuissa tai tällai, et hän ei niinku, kun mä kysyn, vaik et ’huomasiksä äsken, et sä menit tost tollai, et toi toinen niinku jäi jalkoihin’ ja muuta, niin ’E!’”*. Taito tunnistaa oman toiminnan vaikutukset toisten tunteisiin näyttäytyikin aineistossani kykynä ajatella, miltä toisesta tuntuu, jos esimerkiksi satuttaa toista tai sanoo toiselle rumasti, oli toiminta sitten tahallista tai vahingossa aiheutettua.

Toisaalta toisten tunteiden tilannetajuksi tulkitsin myös sellaiset kuvaukset, joissa opettaja puhui oppilaan **kyvystä toimia toisten tunteita kunnioittavalla tavalla**. Tämä näkökulma nousi vahvasti esiin jokaisessa haastattelussa. Opettajat kertoivat esimerkiksi siitä, että lapsi osaa leikkiä ja ottaa toisten tunteet ja mielipiteet huomioon omassa toiminnassaan. Opettajien puheessa lapsi, joka osaa toimia toisten tunteita kunnioittavalla tavalla, ei käyttäydy väkivaltaisesti toisia kohtaan ja osaa lukea toisten tunteita siten, ettei lapsi esimerkiksi jätä toisia lapsia tarkoituksellisesti ulkopuolelle leikeistä. Opettajat myös arvottivat puheessaan taidon toimia toisten tunteita kunnioittaen muita edellä kuvailemiani tunnetaitoja ylemmäs. Tämä käy ilmi esimerkiksi seuraavasta aineistositaatista: *”ja sitten myöskin se vähän edistyksellisempii taitoja, et pystyy havaitsemaan toisen tunnetilan ja*

*sitten sopeuttamaan omaa käytöstään myöskin siihen. Niinku sillä tavalla huomioimaan toisten tunnetiloja myös".* Tulkitsenkin taidon toimia toisten tunteita kunnioittaen eräänlaisena ylevänä lopullisena tavoitteena, jossa kaikki edellä kuvaillut tunnetaidot yhdistyvät. Vastaavasti Saloveyn ja Mayerin tunneälymallin ylimmällä haaralla on *"kyky hallita tunteita itsessä ja toisissa säätelemällä kielteisiä ja voimistamalla miellyttäviä tukahduttamatta tai liioittelematta niiden mahdollisesti sisältämää tietoa."* (Salovey & Mayer, 1997), jossa on kyse liki samasta asiasta.

Miksi sitten lapsi tarvitsee toisten tunteiden tilannetajua peruskoulun 1. luokalla? Kuten toisten tunteiden lukutaitokin, toisten tunteiden tilannetajukin näyttäytyi tässä aineistossa ennen kaikkea sosiaalisten taitojen pohjaitona. Toisaalta opettajat korostivat, etteivät he odottaneet lapsilta peruskoulun 1. luokalla täydellistä toisten tunteiden tilannetajua, mutta kokivat, että alkeellisetkin kyvyt huomioida muita ryhmän jäseniä auttaa lasta kouluun ja luokkaan sopeutumisessa. Opettajien puheessa toisten tunteiden tilannetaju yksinkertaisesti auttaa lasta sosiaalisissa tilanteissa ja hyvin sosiaalisesti toimeen tuleva lapsi pärjää myös koulutyössä. Tätä havaintoa tukee myös Birch ja Laddin tutkimukset positiivisten ihmissuhteiden vaikutuksesta kouluun sopeutumiseen (Birch ja Ladd, 1997).

## 5. TUTKIMUKSEN TARKASTELUA

Tässä pro gradu –tutkielmassa halusin selvittää, mitä tunnetaitoja lapsi tarvitsee peruskoulun 1. luokalla. Edellisessä luvussa olen kertonut, millaisen tuloksen aineistoni analyysini tuotti. Tässä luvussa asetan nyt tutkimukseni tulokset suurennuslasin alle ja tarkastelen tekemääni tutkimusta kriitikon silmin. Kuinka luotettavia tutkimustulokseni ovat? Kuinka pätevästi onnistuin vastaamaan päätutkimuskysymykseeni? Voiko aineistoni pohjalta väittää lapsen tarvitsevan kuviossa 3 esittämiäni tunnetaitoja peruskoulun 1. luokalla?

### 5.1. Luotettavuusarviointia

Miten luotettava tutkimukseni sitten on? Tutkimukseeni liittyy joitain luotettavuuteen liittyviä ongelmia, joiden lähtökohdat ovat oikeastaan metodologisissa valinnoissani. Ensinnäkin se, että haastateltavaksi päätyi valikoitu, kohdennettu joukko haastateltavia, eikä satunnaisotoksella valittu joukko, vähentää tutkimukseni luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Tämä on kuitenkin yksi laadullisen tutkimuksen ja määrällisen tutkimuksen erottava piirre. Eskolan ja Suorannan mukaan laadullisessa tutkimuksessa tehdään usein tutkimusta varsin pienillä aineistoilla, eikä näin ole mielekästä ryhtyä kyselemään vain satunnaisesti vastaan tulleilta ihmisiltä heidän käsityksiään lapsen emotionaalisen kompetenssista (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18). Tehtäessä tutkimusta pienellä aineistolla, käydään koottu aineisto hyvin tarkasti ja perusteellisesti läpi ja näin ollen on järkevää valikoida haastateltavat tarkasti harkiten (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18). Eskola ja Suoranta ohjeistavat tässä etsimään kohdejoukon tunnuspiirteiden kautta ja tunnuspiirteet on hyvä määrittellä tarkkaan (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18). Tässä tutkimuksessa valikoitujen opettajien tunnuspiirteiksi määrittelin työskentelyn helsinkiläisellä koulussa ja työskentelyn haastatteluhetkellä 1. luokan opettajana. Opettajan iällä, koulutuksella, opetuskokemusvuosilla tai sukupuolella ei ollut merkitystä. Jälkiviisaasti sanoen olisin voinut olla kohdejoukon tunnuspiirteiden valinnassa tarkempi. Mielenkiintoista olisikin ollut, jos olisin valinnut haastateltavaksi vain opettajia, jotka ovat

naisia, lähikoulun 1. luokan opettajia ja joilla luokanopettajaksi valmistumisesta olisi ollut enintään viisi vuotta aikaa. Tässä aineistossa puolet opettajista edustivat tätä ryhmää ja mikä mielenkiintoisinta, heidän ajatuksensa olivat erittäin yhteneviä.

Toiseksi se, että tutkimuksessani käytetty aineisto on kooltaan melkoisen pieni, vain kymmenen opettajaa, heikentää tutkimukseni yleistettävyyttä. Tämäkin on kuitenkin yksi laadullisen tutkimuksen tyyppiä. Moilasan ja Räihän mukaan yleisen tavoittaminen on kuitenkin mahdollista yksityiskohtienkin perusteella, mutta tilastollisten menetelmien mukainen yleistäminen ei laadullisessa tutkimuksessa onnistu. (Moilanen & Räihä, 2010, s. 67). Olennaista on siis ymmärtää, että yleistämiseen pyrkivä tapa on erilaista määrällisillä ja laadullisilla menetelmillä, mutta molemillakin voidaan päästä yleiseen. Yksi tapa vaikuttaa pienen aineiston aiheuttamaan luotettavuusongelmaan, on kerätä aineistoa sen saturaatiopisteeseen asti. Sain alun perin haastattelupyyntöihini vastauksia 21, mutta lopetin haastattelujen tekemisen 10. haastattelun jälkeen, sillä koin, ettei merkittäviä uusia näkökulmia enää tullut ja haastattelut alkoivat toistaa itseään.

Kolmas luotettavuusongelma tutkimuksessani liittyy myös laadullisen tutkimuksen luonteeseen. Laadullinen tutkimus perustuu usein tutkijan omaan subjektiviteettiin; tutkija itse omalla ajattelullaan tuottaa aineistosta ulos sen tutkimustuloksen (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211). Tuomen ja Sarajärven mukaan vielä suurempi ongelma tämä on aineistolähtöisessä analyysissä (Tuomi & Sarajärvi, 1998, s. 96), jota olen käyttänyt tässä pro gradu tutkielmassa. Tuomi ja Sarajärvi kysyvätkin onko puhdasta aineistolähtöistä analyysiä oikeasti edes mahdollista toteuttaa käytännössä. Onko mahdollista, etteivät aikaisemmat tutkijat käsitykset, tuntemat teoriat ja arkikäsitteet ohjaa tutkijan tulkintoja (Tuomi & Sarajärvi, 1998, s. 96)? Jotta tältä luotettavuusongelmalta vältyttäisiin, Tuomi ja Sarajärvi (1998, s. 196 – 97) ohjeistavat käyttämään aineistolähtöisen analyysin sijasta teoriaohjaavaa analyysiä. Teoriaohjaavassa analyysissä myös analyysiyksiköt johdetaan aineistosta, mutta teorian tai aikaisemman tiedon vaikutus myönnetään vaikuttavan analyysin lopputulokseen. Tarkoitus ei kuitenkaan ole testata mitään olemassa olevaa teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi, 1998, s. 96.) En kuitenkaan halua tässä pro gradu – tutkielmassa väittää tehneeni teoriaohjaavaa analyysiä, sillä tein tämän pro gradu – tutkielman oman tutkimusosuuden ennen kirjallisuuskatsausosiota ja siis oikeastaan perehtymättä lainkaan etukäteen emotionaalista kompetenssia koskeviin teorioihin.

Yksi tapa vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen on antaa lukijalle mahdollisuus arvioida itse tutkimuksen luotettavuutta. Hirsjärvi Remes ja Sajavaara (1997) korostavat tässä, että tutkimusprosessi tulisi tehdä mahdollisimman näkyväksi. Kertomalla seikkaperäisesti, mitä missäkin tutkimusprosessin vaiheessa on tehty, tulee tutkimuksesta läpinäkyvämpää ja näin lukija voi itse arvioida tutkimusta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, s. 232 – 233.) Myös aineistositaattien käyttö, kun niillä perustellaan tutkijan tekemiä tulkintoja ja havainnollistetaan aineiston analysointiprosessia, (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, s. 233; Moilanen & Räihä, 2010, s. 64) luo lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkijan omaa ajattelua. Näitä periaatteita olen tutkimukseni kuluessa pyrkinyt noudattamaan.

## **5.2. Tulokset kriittisessä valossa**

Kuten edellisessä luvussa kerroin, haastatteluissa kysyin opettajilta myös suoraan, millaiset tunnetaidot lapsella tulisi olla, jotta lapsi olisi valmis kouluun ja pyysin opettajia kuvailemaan lasta, jolla olisi hänen mielestäsi riittävän hyvät tunnetaidot pärjätäkseen koulussa. Seuraavalla sivulla olevasta taulukosta olen maalannut vaaleanharmaalla nyt ne tunnetaidot, jotka opettajat nostivat näiden kysymysten kohdalla esille (ks. taulukko 4).

Mielenkiintoista on, että puolet opettajista ei halunnut vastata tähän kysymykseen. He kokivat, että lapsille ei tulisi asettaa raja-arvoja, joilla määriteltäisiin olisiko lapsi valmis kouluun vai ei ja he peräänkuuluttivat nimeomaan koulun vastaanuloa ja sitä, että koulu on paikka, jossa tunnetaitoja harjoitellaan ja että lasten tulisi saada aloittaa koulu juuri sellaisena kuin hän itse on. Näistä vastauksista huokui opettajien inklusiivinen kasvatuseräily ja sosiokonstruktivistinen käsitys kouluvalmiudesta. Näiden opettajien käsitystä kouluvalmiudesta voisikin pitää hyvin yhteneväisenä perusopetuksen opetussuunitelman perusteista tulkittavan kouluvalmiuskäsityksen kanssa (vrt. POPS, 2014, s. 98). Tästä huolimatta, opettajat – myös ne opettajat, jotka eivät em. kysymykseen halunneet vastata – kuvailivat aitoja tilanteita koulusta, jossa oppilas eittämättä olisi hyötynyt paremmista tunnetaidoista. Opettajat kuvailivat esimerkiksi konfliktitilanteita, joiden ratkaisemiseen oppilaan omat tunnetaidot ovat auttamattoman olemattomat.

Opettajat kertoivat tapahtumista, joissa oppilaan vajavaiset tunnetaidot asettuivat oman oppimisen ja normaalin koulutyön esteeksi. Opettajat kertoivat tilanteista, joilta olisi mahdollisesti kokonaan vältytty, jos oppilaan tunne-elämän hallitsemisen taidot olisivat olleet hieman kehittyneemmät. En siis tämän pro gradu –tutkielman tuloksena väitä, että oppilas tarvitsi vain taloukossa 4 maalattuja tunnetaitoja, vaan väitän, että oppilas tarvitsee jokaista kuviossa 3 mainittua tunnetaitoa peruskoulun 1. luokalla. Tämän väitteeni ja päätutkimustulokseni perustan siihen, että jokaista kuviossa 3 mainittua tunnetaitoa on yksi tai useampi haastattelemani opettaja suoraan määritellyt ja / tai välillisesti kertomuksissaan kuvannut lapsen tarvitsevan peruskoulun 1. luokalla.

Taulukko 4. Mitä tunnetaitoja opettajat odottivat 1. luokkaansa aloittavalta lapselta?

Yläluokka	Alaluokka	Analyysiyksikkö
Intrapersonalliset tunnetaidot eli omiin tunteisiin liittyvät tunnetaidot	Tunteiden ilmaisutaidot	Kyky ilmaista tunteita
		Rohkeus ilmaista tunteita
	Itsensäätelytaidot	Tunteiden hallintataidot
		Voimakkaiden tunnereaktioiden hillintätaidot
		Pettymysten sietokyky
		Omien tunteiden tilannetaju
		Kateuden sietokyky
		Paineensietokyky
		Rohkeus osallistua sosiaalisiin tilanteisiin
		Kyky mukautua uusiin tilanteisiin
	Omien tunteiden käsittelytaidot	Omien tunteiden tunnistamisen taito
		Omien tunteiden nimeämisen taito
		Kyky puhua omista tunteista
		Omien tunteiden hyväksymisen taito
		Kyky tunnistaa omien tunteiden alkuperiä tai syitä
Taito reflektoida ja muuttaa omien tunteiden aiheuttamaa toimintaa		
Interpersoonalliset tunnetaidot eli toisten tunteisiin liittyvät tunnetaidot	Toisten tunteiden lukutaito	Taito tunnistaa toisten tunteita
		Taito nimetä toisten tunteita
		Taito hyväksyä toisten tunteita
		Taito tunnistaa toisten tunteiden syitä
		Empatiataidot
	Toisten tunteiden tilannetaju	Kyky tunnistaa oman toiminnan vaikutukset toisten tunne-elämään
		Taito toimia toisten tunteita kunnioittaen

## 6. PÄÄTÄNTÖ

Tässä pro gradu –tutkielmassa selvitin, mitä tunnetaitoja lapsi tarvitsee peruskoulun 1. luokalla. Yhteenvedona väitän lapsen tarvitsen peruskoulun 1. luokalla sekä omien että toisten tunteisiin liittyviä tunnetaitoja, siis intra- ja interpersoonallisia tunnetaitoja. Intrapersonallisia tunnetaidoilla viitataan kykyyn ilmaista, säädellä ja käsitellä omia tunteita ja interpersoonallisilla tunnetaidoilla taas tarkoitan toisten tunteiden lukutaitoa sekä toisten tunteiden tilannetajua. Tunnetaidot ovat luonteeltaan toinen toistensa päälle rakentuvia taitoja, joita yksilö kehittää läpi elämänsä. Tunnetaidoista perimmäisenä pidän kykyä ilmaista omia tunteita, josta osoituksena mainittakoon pienen vauvan kyky ilmaista tarpeitaan itkemällä. Tunnetaitojen toisessa laidassa ja tunne-elämän tasapainoisen kehityksen ylevänä tavoitteena näen yksilön kyvyn toimia toisten tunteita kunnioittaen. Kyky toimia toisten tunteita kunnioittaen viittaa myös siihen, mitä tunnetaidot pohjimmiltaan alleviivaavat; sosiaalisia taitoja. Tunnetaidot ovatkin tärkeä osa lapsen sosioemotionaalista kompetenssia, jonka taasen näen yhtenä lapsen yksilöllisten kouluvalmiuksien osa-alueena. Tunnetaidot kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja tässä kehityksessä korostuvat mallioppiminen ja sosialisatio.

Miksi sitten tällainen tutkimus minun piti tehdä ja mitä hyötyä tällaisesta tutkimuksesta on luokanopettajalle? Minun motiivini tehdä tällainen tutkimus ovat olleet puhtaasti henkilökohtaisia ja kummunneet arjestani kolmen pojan äitinä ja huolistani vanhempana. Toisaalta tutkimustani on vienyt eteenpäin sen vahva yhteiskunnallinen tilaus. Tunnetaitojen vaikutus koulumenestykseen on jo hyvän aikaa niin valtamediassa kuin tieteessä ja valtion viranomaistasollakin tiedostettu ja tunnustettu. Nyt puutteellisiin tunnetaitoihin tulisi enää vain perusopetuksen käytännön tasolla puuttua. Puutteellisten tunnetaitojen havaitseminen edellyttää kuitenkin opettajalta itseltään vähintäänkin hyviä tunnetaitoja ja tietoa tunnetaidoista. Tässä pro gradu -tutkielmassa erittelemäni tunnetaidot auttavat peruskoulun 1. luokan opettajaa tunnistamaan oppilaidensa tarvitsemia tunnetaitoja sekä havaitsemaan puutteita niissä. Tekemäni kuvion (ks. s. 31 – 32) avulla voi opettaja arvioida koulutietään aloittavien lasten tunnetaitoja. Puutteita havaitessaan voi opettaja kohdentaa tunnetaitojen harjoittelua suoraan ongelma-alueisiin. Tunnetaitojen



harjoittelu ja systemaattinen harjoituttaminen peruskoulussa on aihealue, joka tulisi huomioida myös jo luokanopettajankoulutuksessa sekä opettajien täydennyskoulutuksessa.

Alun perin kiinnostuin tunnetaidoista ja niiden merkityksestä oppilaan kouluvalmiuksiin oikeastaan poikien heikentyvän koulumenestyksen kautta. Yhteys kuulostaa aasin sillalta, mutta näiden välissä saattaa piillä totuuden siemen. Aineistossani erottui muutamia selkeitä tunnetaitojen eroja sukupuolittain. Erityisesti itsesääätelytaidot näyttäytyivät poikien tunnetaitojen ongelmina. Kun itsesäätelytaidoista heikko paineensietokyky näyttäytyi lähinnä tyttöjen ongelmina, poikien ongelmat ulottuivat laajemmin itsesäätelytaitojen kirjoon. Kolmen pojan äitinä toivoisinkin näkeväni – joko omasta tai jonkun toisen kynästä – kirjoitetun tutkimuksen tyttöjen ja poikien tunnetaitoeroista ja niiden merkityksestä kouluvalmiudelle. Poikien heikentyvästä koulumenestyksestä ja kouluviihtyvyydestä on viime vuosina kirjoitettu runsaasti niin valtamediassa kuin tieteellisissä piireissäkin (esim. Brozo ym., 2014; Carrington & McPhee, 2008; Cobbett & Younger, 2012; Jóhannesson & Lingard & Mills, 2009; Majzub & Rais, 2010; Martino & Gehler, 2007; Riddell, 1998; Titus, 2004). Olisiko poikien tunnetaidoista selittäjäksi tälle kehitykselle?

Loppukaneettina – ja rauhoittaakseni elokuisen koulun pihalla panikoivaa vanhempaa – haluaisin jakaa aineistostani vielä yhden opettajan viisaat sanat.

*”Mä oon törmännyt siihen, että on paljon vanhempia, jotka stressaa sillä, että mun lapsi on nyt tämmönen ja tommonen ja tommosessa vähän päsmäröi ja vieläkin saa jotain hallitsemattomia kiukkukohtauksia, että mitenhän se siellä koulussa pärjää. Mä oon vähän sitä mieltä, että kouluun oppimaan ja siitä omasta lähtökohdasta eteenpäin. Jos jossain määrin on eskarivuodesta selvinnyt, ja kun on sieltä eskarin ja neuvolan kautta todettu, että kutakuinkin on peruskouluvalmis, niin tänne vaan! Että ei liikaa vaatimuksia siihen vaiheeseen, koska se on kuitenkin niin iso muutos elämässä, että alkaa se koulu. Et siihen ei niinku sellasta painetta ja stressiä, et ennemminkin sitä tunnetta lapselle, et se voi lähteä sinne just semmosena ku se on. Niin kouluun oppimaan koululaisena olemista, koska sitä tää ekaluokka on.”*

## LÄHTEET

Arnold, D. H., Ortiz, C., Curry, J. C., Stowe, R. M., Goldstein, N. E., Fisher, P. H., Zeljo, A., & Yershova, K. (1999). Promoting academic success and preventing disruptive behavior disorders through community partnership. *Journal of Community Psychology* vol. 27 (s. 589 – 598).

Austen, J. (1813 / 2005). *Pride and Prejudice*. Oxford: Macmillan Press.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

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

Bar-On, R. (2004). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, Description and Summary of Psychometric properties*. Teoksessa: Geher, G. (Toim.) *Measuring Emotional Intelligence. Common Ground and Controversy* (s. 115 – 146). New York: Nova Science Publishers.

Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. *Psicothema* Vol. 18 (s. 13 – 25).

Bar-On, R. (2007). *The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model*. *Organizations & People* vol. 14 (s. 27 – 34).

Bar-On, R. & Handley, R. (1999). *Optimizing people. A practical guide for applying EQ (emotional intelligence) to improve personal and organizational effectiveness*. Pro-Philes Press, Texas.

- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* vol. 35 (s. 61–79).
- Blair, C. (2002). School Readiness. Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist* vol. 57 (s. 111 – 127).
- Blair, C. & Raver, C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology* vol. 66 (s. 711 – 731).
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. (2000) Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). Teoksessa: Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (Toim.) *Handbook of emotional intelligence* (s. 343 – 362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R. E. & Sala, F. (2004). The Emotional Competence Inventory (ECI). Teoksessa: Geher, G. (Toim.) *Measuring Emotional Intelligence. Common Ground and Controversy* (s. 147 – 180). New York: Nova Science Publishers.
- Brozo, W. G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A. & Valtin, R. (2014). Reading, Gender, and Engagement. Lessons from Pisa Countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* vol. 57 (s. 584 – 593).
- Brackett, M. A. & Salovey, P. (2004). Measuring Emotional Intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Teoksessa: Geher, G. (Toim.) *Measuring Emotional Intelligence. Common Ground and Controversy* (s. 181 – 196). New York: Nova Science Publishers.
- Carlton, M. P. & Winsler, A. (1999). School Readiness: The Need for Paradigm Shift. *School Psychology Review* vol. 28 (s. 338 – 352).
- Carrington, B. & McPhee, A. (2008). Boys' 'underachievement' and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching* vol. 34 (s. 109 – 120).

Cherniss, C. (2004) Intelligence, Emotional. Teoksessa Spielberg, C. (Toim.) Encyclopedia of Applied Psychology. Elsevier Academic Press (s. 315 – 320).

Cobbett, M. & Younger, M. (2012). Boys' Educational 'Underachievement' in the Caribbean: Interpreting the 'Problem'. *Gender and Education* vol. 24 (s. 611 – 625).

Conte, J. M. (2005). A Review and Critique of Emotional Intelligence Measures. *Journal of Organizational Behavior* vol. 26 (s. 433 – 440).

Darwin, C. (1872/1948). *The expression of the emotions in man and animals*. Lontoo: Watts

Dawda, D. & Hart, S. D. (2000). Assessing Emotional Intelligence: Reliability and Validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in University Students. *Personality and Individual Differences* vol. 28 (s. 797 – 812).

Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. The Guildford Series on Social and Emotional Development. New York: Guildford Press.

Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, vol. 17 (s. 57 – 89)

Denham, S. A. (2015). Assessment of Social-Emotional Learning in Educational Contexts. Teoksessa: Durlak, J., Weissberg, R. W. & Gullotta, T. P. (Toim.) *The handbook of social and emotional learning*. New York: Guilford Press.

Denham S.A., Bassett H. H., Zinsser K., & Wyatt T. M. (2014). How Preschoolers' Social-emotional Learning (SEL) Predicts Their Early School Success: Developing Theory-promoting, Competency-based Assessments. *Infant and Child Development* vol. 23 (s. 426 – 454).

Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E.A., & Holt, R. (1990). Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development* vol. 61 (s. 1145 – 1152).

Digman, J. M. (1990). Personality Structure: Emerge of the Five-factor Model. *Annual Review of Psychology* vol. 41 (s. 417 – 440).

Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle* (s. 179 – 203). Jyväskylä: Ps-Kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 24 – 42). Jyväskylä: Ps-kustannus.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York. Basic Books.

Gay, J. E. (2002). The Gift of a Year to Grow: Blessing or a Curse. *Education* vol. 123 (s. 63 – 73).

Geher, G. (2004). *Measuring Emotional Intelligence. Common Ground and Controversy*. New York: Nova Science Publishers.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam books.

Goleman, D. (1998a) *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998b). What makes a leader? *Harvard Business Review* vol. 76 (s. 93–102).

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

Graue, M. E. & DiPerna, J. (2000). Redshirting and Early Retention. Who Gets the Gift of Time and What Are Its Outcomes? *American Educational Research Journal* vol. 37 (s. 509 – 534).

Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Lehto, J., Lindblom, B., Kupiainen, S., Outinen, K., Pekuri, M., Reuhkala, M. & Scheinin, P. (2001). *Ensiaskleet – oppimisen edellytykset. Luokanopettajille tarkoitetun seulan toimivuus Helsinki-aineiston perusteella*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.

Heaviside S, Farris, E. (1993). *Public School Kindergarten Teachers' Views on Children's Readiness for School*. Contractor Report. Statistical Analysis Report. Fast Response Survey System. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Hedlund, J. & Sternberg, R. J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligence. Teoksessa: Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (Toim.) *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (s. 136 – 167). San Francisco: Jossey-Bass.

Heinonen, V & Kari, J. (1978.) *Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten*. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutkija ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat – interventiosta*. Turku: Turun yliopisto.

Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research* vol. 79 (s. 533 – 556).

Hyrkäs, E. (2009). Osaamisen johtaminen suomen kunnissa. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis* 338.

Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science* vol. 12 (s. 18 – 23).

Jakku-Sihvonen, R. (2013). Sukupuolen mukaista vaihtelua koululaisten oppimistuloksissa ja asenteissa. Koulutuksen seurantaraportti. Opetushallitus.

Jóhannesson, I. Á., Lingard, B. & Mills, M. (2009). Possibilities in the Boy Turn? Comparative Lessons from Australia and Iceland. *Scandinavian Journal of Educational Research* vol. 53 (s. 309 – 325).

Kokkonen, M. (2003). Tunneäly tutummaksi. *Psykologia* vol. 38 (s. 114 – 122).

Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. (2013). PISA 12 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede* vol. 11 nro. 1 (s. 3 – 12).

Ladd, G.W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* vol. 70 (s. 1373 – 1400).

Ladd, G.W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development* vol. 67 (s. 1103 – 1118).

Linnilä, M-L. (2006). Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Linnilä, M-L. (2011). *Kumpi on valmis – lapsi vai koulu?* Jyväskylä: Mediapinta.

Livingstone, H. A. & Day, A. L. (2005). Comparing the construct and criterion-related validity of ability-based and mixed-model measures of emotional intelligence. *Educational and Psychological Measurement* vol. 65 (s. 757 – 779).

Locke, E. A. (2005). Why Emotional Intelligence Is an Invalid Concept. *Journal of Organizational Behavior* vol. 26 (s. 425 – 431).

MacCann, C. & Roberts, R. D. (2008). New Paradigms for Assessing Emotional Intelligence: Theory and Data. *Emotion* vol. 8 (s. 540 – 551).

Majzub, R. M. & Rais, M. M. (2010). Boys' underachievement: Causes and strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* vol. 2 (s. 3160–3164).

Marshall, H. H. (2003). An Updated Look at Delaying Kindergarten Entry. *Young Children*, September (s. 84 – 93).

Martino, W. & Kehler, M. (2007). Gender□based Literacy Reform: a Question of Challenging or Recuperating Gender Binaries. *Canadian Journal of Education* vol. 30 (s. 406 – 431).

Matthews, G., Roberts, R. D. & Zeidner, M. (2004). Seven Myths About Emotional Intelligence. *Psychological Inquiry* vol. 15 (s. 179 – 196).

Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2004). *Emotional intelligence. Science & Myth.* Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2012). Emotional intelligence: A Promise Unfulfilled? *Japanese Psychological Research* vol. 54 (s. 105 – 127).



Mayer, J. (2006). *A New Field Guide to Emotional Intelligence*. Teoksessa Ciarrochi, J., Forgas, J. P. & Mayer, J. D. (toim.) *Emotional Intelligence in Everyday Life* (s. 3 – 26). New York: Psychology Press.

Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., and Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment* vol. 54 (s. 772 – 781).

Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology* vol. 59 (s. 507 – 536).

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Teoksessa: Salovey, P. & Sluyter, D. J. (Toim.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications* (s. 3 – 34). New York, NY: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (1997). *Emotional intelligence test*. CD-rom. Virtual Knowledge, Massachusetts.

Mayer, J. D., Salovey, P., and Caruso, D. R. (2000a). Competing Models of Emotional Intelligence. In Sternberg, R. J. (Ed.). *Handbook of Human Intelligence* (s. 396 – 420). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT. User's manual*. Toronto: Multi Health System.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist* vol. 63 (s. 503 – 517).

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2009). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Youth Version – Research edition. (MSCEIT-YV)* Toronto: Multi Health System.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenous, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence With the MSCEIT V2.0. *Emotion* vol. 3 (s. 97 – 105).

McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at Risk for Early Academic Problems: The Role of Learning-related Social Skills. *Early Childhood Research Quarterly* vol. 15 (s. 307 – 329).

Moilanen, P. & Rähkä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle* (s. 46 – 69). Jyväskylä: Ps-Kustannus.

Oatley, K. 2004. *Emotions: A Brief History*. Malden, Massachusetts: Blackwell Science.

O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S. & Strand, C. (1997). A Longitudinal Assessment of the Academic Correlates of Early Peer Acceptance and Rejection. *Journal of Clinical Child Psychology* vol. 26 (s. 290 – 303).

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Peters, C. Kranzler, J. H. & Rossen, E. (2009). Validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version: Research Edition. *Canadian Journal of School Psychology* vol. 24 (s. 76 – 81).

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality* vol. 17 (s. 39–57).

Piaget, J. (1977). *Lapsen psykologia*. suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.

Pool, C. R. (1997). Up with emotional health. *Educational Leadership* vol. 54, (s. 12 – 14).

Raver, C. & Knitzer, J. (2002). *Promoting the Emotional Well-being of Children and Families*. Policy Paper no. 3. *Ready to Enter: What Research Tells Policymakers About Strategies To Promote Social and Emotional School Readiness Among Three- And Four-Year-Old Children*. National Center for Children in Poverty. Columbia University: Mailman School of Public Health.

Riddell, S. (1998). Boys and Underachievement: the Scottish Dimension. *International Journal of Inclusive Education* vol. 2 (s. 169 – 186).

Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development* vol. 6 (s. 111 – 135).

Saarinen, M. (2007). Tunneälykäs esimiestyö. Esimiesten kykypohjaisen tunneälyosaamisen laadullinen kuvaaminen ja määrällinen mittaaminen. Helsinki: Teknillinen korkeakoulu.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and emotional self-regulation in childhood. Teoksessa: Salovey, P. & Sluyter, D. J. (Toim.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications* (s. 35 – 66). New York: Basic Books.

Saarni, C. (1999a). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. Paper Presented as Part of the Symposium, Emotion Management in Interpersonal Relationships: Converging Evidence and Theoretical Models, at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, New Mexico, April 1999.

Saarni, C. (1999b). *The Development of Emotional Competence. The Guilford Series on Social and Emotional Development*. New York: Guilford Press.

Salovey, P., and Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* vol. 9 (s. 185 – 211).

Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. Teoksessa: C. R. Snyder, S. J. Lopez (Toim.) *Handbook of positive psychology* (s.159 – 171). New York: Oxford University Press.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L. Turvey C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional Attention, Clarity and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta

Mood Scale. Teoksessa: Pennebaker, J. W. (Toim.) *Emotion Disclosure and Health*. Washington D. C.: Psychological Association (s. 125 – 154).

Scheinin, P. (2004). Sukupuolten mahdollisuudet koulutukseen. Teoksessa: Opetushallitus. *Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset*. (s. 30 – 41). Helsinki: Opetushallitus.

Smith, E. E, Nolen-Hoeksema, S., Nolen-Hoeksema, B.L. & Nolen-Hoeksema, G.R. (2003). *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

Spencer, L. M. (2001). The economic value of emotional intelligence competencies and EIC-based HR programs. Teoksessa: Cherniss, C. & Goleman D. (toim.) *The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations* (s. 45 – 82). San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.

Sternberg, R. J. (1985). Human Intelligence: the Model is the Message. *Science* vol. 230 (s. 1111 – 1118).

Sternberg, R. J. (2004). Foreword. Teoksessa: Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (Toim.) *Emotional Intelligence. Science & Myth*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine* vol. 140, (s. 227–235).

Thorndike, R. L. & Stern, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin* vol. 34, (s. 275–284).

Titus, J. J. (2004). Boy Trouble: Rhetorical framing of boys' underachievement. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* vol. 25 (s. 145 – 169).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Ursache, A., Blair, C. & Raver, C. (2012). The Promotion of Self-Regulation as a Means of Enhancing School Readiness and Early Achievement in Children at Risk for School Failure. *Child Development Perspectives* vol. 6 (s. 122 – 128).

Van Ghent, D. (1953). *The English Novel: Form and Function*. New York: Harper & Row.

Virtanen, M. (2013). Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist* vol. 41 (s. 207 – 225).

Webster-Stratton, C. (2016). *The Incredible Years Series: A Developmental Approach*. Teoksessa: Van Ryzin, M. J., Kumpfer, K. L., Fosco, G. M. & Greenberg, M. T. (Toim.) *Family-based Prevention Programs for Children and Adolescents. Theory, Research and Large-Scale Dissemination* (s. 42 – 67). New York: Psychology Press.

Webster-Stratton, C & Reid, J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children. *The Foundation for Early School Readiness and Success Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. Infants and Young Children* vol. 17 (s. 96–113).

Webster-Stratton, C., Reid, J. & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* vol. 49 (s. 471 – 488).

Wentzel, K. R. & Asher, S. R. (1995). The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular and Controversial Children. *Child Development* vol. 66 (s. 756 – 763).

Williams, J. M. G., Mathews, A. & MacLeod, C. (1995) The Emotional Stroop Task and Psychopathology. *Psychological Bulletin* Vol. 120 (s. 3 – 24).

YLE (2016). Miksei meille koulu opettanut tätä? Nykylapset oppivat tunnistamaan, miltä toisesta tuntuu. Yle Uutiset 30.3.2016. URL: [http://yle.fi/uutiset/miksei\\_meille\\_koulu\\_opettanut\\_tata\\_nykylapset\\_oppivat\\_tunnistamaan\\_milta\\_toisesta\\_tuntuu/8751001](http://yle.fi/uutiset/miksei_meille_koulu_opettanut_tata_nykylapset_oppivat_tunnistamaan_milta_toisesta_tuntuu/8751001).

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. & MacCann, C. (2003). Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. *Human Development* nro. 46 (s. 69–96).

## LIITTEET

### Liite 1 Teemahaastattelurunko

#### 1. Tunnetaidot

- Mitä tunnetaidoilla tarkoitetaan oman näkemyksesi mukaan?

#### 2. Sosiaaliset taidot

- Mitä sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan oman näkemyksesi mukaan?

#### 3. Tunnetaitojen merkitys oppilaan kouluvalmiuteen

- Millaiset tunnetaidot lapsella tulisi olla, jotta lapsi olisi valmis kouluun?
- Kuvaile oppilasta, jolla on sinun mielestäsi riittävän hyvät tunnetaidot pärjätäkseen koulussa.

#### 4. Sosiaalisten taitojen merkitys oppilaan kouluvalmiuteen

- Millaiset sosiaaliset taidot lapsella tulisi olla, jotta hän olisi valmis kouluun?
- Kuvaile oppilasta, jolla on sinun mielestäsi riittävän hyvät sosiaaliset taidot pärjätäkseen koulussa.

#### 5. Tunnetaitojen ongelmat tytöillä

- Kuvaile, millaisia tunnetaitojen ongelmia olet havainnut ekaluokkalaisilla tytöillä, jos olet sellaisia havainnut.
- Kuvaile tilanteita, joissa olet kokenut tytön tunnetaitojen aiheuttavan ongelmia koulutyössä, jos olet sellaisia havainnut.

#### 6. Sosiaalisten taitojen ongelmat tytöillä

- Kuvaile, millaisia sosiaalisten taitojen ongelmia olet havainnut ekaluokkalaisilla tytöillä, jos olet sellaisia havainnut.
- Kuvaile tilanteita, joissa olet kokenut tytön sosiaalisten taitojen aiheuttavan ongelmia koulutyössä, jos olet sellaisia havainnut.

### 7. Tunnetaitojen ongelmat pojilla

- Kuvaile, millaisia tunnetaitojen ongelmia olet havainnut ekaluokkalaisilla pojilla, jos olet sellaisia havainnut.
- Kuvaile tilanteita, joissa olet kokenut pojan tunnetaitojen aiheuttavan ongelmia koulutyössä, jos olet sellaisia havainnut.

### 8. Sosiaalisten taitojen ongelmat pojilla

- Kuvaile, millaisia sosiaalisten taitojen ongelmia olet havainnut ekaluokkalaisilla pojilla, jos olet sellaisia havainnut.
- Kuvaile tilanteita, joissa olet kokenut pojan sosiaalisten taitojen aiheuttavan ongelmia koulutyössä, jos olet sellaisia havainnut.