



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

HARJU KIRSI

MITEN TUNNEKASVATUSTA TOTEUTETAAN SUOMALAISESSA PERUS-
OPETUKSESSA?

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan koulutus
2016



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Erityispedagogiikan koulutus		Tekijä/Author Kirsi Harju	
Työn nimi/Title of thesis Miten tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisessa perusopetuksessa?			
Pääaine/Major subject Erityispedagogiikka	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintyö	Aika/Year elokuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 33
Tiivistelmä/Abstract <p>Tunnetaidot ovat emotionaalisia ja sosiaalisia taitoja, jotka mahdollistavat ihmisen itsetuntemuksen, tehokkaan oppimisen, empaattisen, ymmärtävän vuorovaikutuksen sekä kyvyn toimia tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa. Keskeisiä tunnetaitoja ovat tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen, ymmärtäminen ja säätely. Tunnekasvatus tarkoittaa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen edistämistä ja tunnetaitojen opettamista. Tunnekasvatus lähtee kotoa varhaisesta vuorovaikutuksesta, mutta koulun tunnekasvatuksella on suuri merkitys tunnetaitojen harjoittelun tukemisessa. Tunnetaidot ja tunnekasvatus on otettu laajasti huomioon perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa.</p> <p>Tässä tutkielmassa tavoitteeni on kuvailla, miten tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisessa perusopetuksessa. Tarkoituksena on oppia ymmärtämään jotain niistä asenteista, tavoista ja mekanismeista, joiden kautta tunnekasvatus koulussa toteutuu.</p> <p>Tunnekasvatuksessa oleellisinta on opettajan persoonallisuus ja asenteet. Tunnekasvatusta toteutetaan sekä suunnitelmallisesti tietyillä tunneilla tai jonkin strukturoidun tunnekasvatusohjelman mukaan että jatkuvasti spontaaneissa arjen tilanteissa. Tunnekasvatuksen viralliset tavoitteet on määritelty opetussuunnitelmassa, lisäksi tavoitteita nousee koulun toimintatavoista ja arjesta. Tunnekasvatuksen menetelmiä voidaan jakaa yksilöön kohdistuviin, ryhmään kohdistuviin sekä ohjelmiin. Eri menetelmillä pyritään vaikuttamaan joko suoraan yksilön käyttäytymiseen tai käyttäytymisen takana vaikuttaviin kognitioihin tai ryhmän struktuuriin. Näiden eri vaikutusmekanismien kautta pyritään varsinaisiin tavoitteisiin. Tunnekasvatusta toteuttavat koulun piirissä opettajien lisäksi toiset oppilaat, kasvatusyhteistyö vanhempien kanssa ja moniammatillinen työryhmä. Tutkijat ja opinnäytteen tekijät saattavat lisäksi toteuttaa luokissa pitkäkestoisia tunnekasvatusohjelmia. Eniten sosioemotionaalista tukea tarvitaan oppilaiden persoonallisuuspiirteiden ääripäissä, kuten impulsiivisuuden ja aggressiivisuuden vuoksi, sekä syrjäytyvyyden ja vetäytyvyyden vuoksi.</p> <p>Yhteenvetona voidaan todeta, että tunnekasvatuksen muotoja on rajaton määrä ja jokaisen opettajan on löydettävä omalle persoonalleen sopiva tapa sen toteuttamiseen.</p>			
Asiasanat/Keywords sosioemotionaaliset taidot, tunnekasvatus, tunnetaidot, tunneäly, tunteet,			

SISÄLLYS:

1	JOHDANTO.....	1
2	TUNTEET JA TUNNETAIDOT.....	3
2.1	Tunteet ja niiden tarkoitus.....	3
2.2	Tunteiden käsittely.....	4
2.3	Tunnetaitojen käsitteistö.....	5
2.4	Tunnetaitojen merkitys oppimisessa.....	8
3	TUNNEKASVATUS.....	10
3.1	Yleistä.....	10
3.2	Tunnekasvatukseen liittyvät tavoitteet opetussuunnitelmassa.....	11
3.3	Tunnekasvatusohjelmista.....	12
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	14
4.1	Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset.....	14
4.2	Tutkielman aineisto.....	15
4.3	Luotettavuuden arviointi.....	16
4.4	Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku.....	17
5	TULOKSET.....	18
5.1	Tunnekasvatuksen toteuttaminen opettajan persoonan, asenteiden ja luokan ilmapiirin kautta....	19
5.2	Tunnekasvatuksen toteuttaminen tilanteen mukaan.....	20
5.3	Tunnekasvatuksen toteuttaminen tavoitteen mukaan.....	21
5.4	Tunnekasvatuksen toteuttaminen toimintatapojen ja opetusmenetelmien mukaan.....	22
5.5	Tunnekasvatuksen toteuttaminen toteuttajan mukaan.....	24
5.6	Tunnekasvatuksen toteuttaminen oppilaiden persoonallisuuksien mukaan.....	25
6	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	26
	LÄHTEET.....	30

1 JOHDANTO

”Tiedollisten asioiden puutteen voi korvata myöhemmin elämässä, mutta itsen eheyttäminen ja kokoon parsiminen onkin jo vaikeampi asia” (Kuusela & Lintunen, 2010, 126).

Kiinnostukseni tunnetaitoihin ja tunnekasvatukseen alkoi nuorimman lapseni päiväkotiryhmästä, jossa lapset harjoittelivat tunnetaitoja pöytäteatterin keinoilla koko lukukauden ajan. Sain itsekin olla tuohon aikaan iltaisin ”tunnekollektiivissa”, kun silloin 5-vuotias tyttärenti esitti minulle leluhahmoilla samoja näytelmiä, joita he päivällä olivat näytelleet, ja kyseli lopuksi: ”Mitä tässä oikein tapahtui? Mikä tunne tässä esiintyi? Miten tämä tilanne olisi voinut mennä paremmin?” Jo aikaisemmin, tyttärenti ollessa 4-vuotias, ryhmässä oli sovellettu Askeleittain -tunneopetusohjelmaa (ks. Askeleittain-internetsivut).

Tunnetaidot ja niiden puute ovat viime aikoina puhuttaneet kasvatusalan ja psykologian ammattilaisia (esim. Nevasalmi, 2016). Tunnetaidoilla on suuri merkitys ihmisen itsetuntemuksessa, oppimisessa, empaattisessa, ymmärtävässä vuorovaikutuksessa sekä kyvyssä toimia tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa. Keskeisiä tunnetaitoja ovat tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen, ymmärtäminen ja säätely. Tunnetaitojen harjoittelu lähtee kotoa varhaisesta vuorovaikutuksesta, mutta koulun tunnekasvatuksella on suuri merkitys tunnetaitojen harjoittelun tukemisessa. Tunnetaidot ja -kasvatus on otettu laajasti huomioon perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa.

Tässä tutkielmassa tavoitteeni on selvittää, miten tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisessa perusopetuksessa. Tarkoituksena on oppia ymmärtämään jotain niistä tavoista, asenteista ja mekanismeista, joiden kautta tunnekasvatusta koulussa toteutetaan. Tutkielmani pääkysymys on:

- Miten tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisessa perusopetuksessa?

Apukysymyksinäni ovat mm. seuraavat:

- Mistä näkökulmista käsin tunnekasvatuksen toteuttamista voi lähestyä?
- Mikä tunnekasvatuksessa on oleellista?
- Onko alakoulun ja yläkoulun välillä eroja?
- Eroaako vaihtoehtopedagogiikkaa noudattavan koulun opettajien tunnekasvatuksen tapa tai asenteet valtavirrasta?

Aloitan tutkielmani määrittelemällä luvussa kaksi tunteiden ja tunnetaitojen käsitteitä. Luvussa kolme käyn läpi tunnekasvatusta esittelemällä tunnekasvatukseen liittyvät tavoitteet perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa sekä systemaattisten tunnekasvatusohjelmien kehittämistyötä. Luvussa neljä kuvaan tutkielmani aineiston, esittelen käyttämäni menetelmän ja tutkimuksen kulun ja pohdin tutkielman luotettavuutta ja pätevyyttä. Luvussa viisi vastaan tutkielmani pääkysymykseen esittelemällä tulokseni aineistosta nousseiden teemojen avulla. Luvussa kuusi pohdin tulosten merkitystä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 TUNTEET JA TUNNETAIDOT

Tässä luvussa pohjustan tunnekasvatusta esittelemällä tunteiden ja tunnetaitojen käsitteitä. Määrittelen ensin tunteet ja niiden tarkoituksen sekä tunteiden käsittelyn ydintaitoja. Tunnetaitojen käsite on keskellä kirjavaa käsitekenttää, jota käyn läpi seuraavaksi. Lopuksi pohdin tunteiden merkitystä oppimisessa.

2.1 Tunteet ja niiden tarkoitus

Tunne on reaktio, joka syntyy kuvittelemalla tai kohtaamalla jokin tilanne, asia, ihminen tai paikka (Nurmi, 2013, 16). Perustunteita ovat ilo, suru, viha ja pelko. Muita tunteita ovat mm. inho, hämmästys, rakkaus, ylpeys, häpeä ja nolous. Tunteet vaikuttavat ihmisessä sekä mielialaan että fyysiseen vireyteen ja sitä kautta kaikkeen toimintaan. Ne voivat saada aikaan fysiologisia muutoksia, kuten sydämen lyöntitiheyden kasvua ja punastumista. Ne näkyvät ilmeissä ja käytöksessä. Lisäksi tunteilla on jokaiselle ominainen, kokemuksellinen osa-alueensa, eli yksilön sisäinen tuntemus. (Webster-Stratton, 2011, 247.) Kaikki tunteet ovat sinänsä hyviä, tarkoituksenmukaisia ja tarpeellisia, eikä niitä tulisi kieltää. Perinteisesti esimerkiksi vihaa on pidetty suomalaisten keskuudessa negatiivisena, vahingollisena tunteena, joka pitäisi tukahduttaa ja jota ei saisi tuntea, eikä ainakaan näyttää. Kuitenkin kaikenlaisia tunteita on tärkeä saada tuntea ilman häpeää, jotta tunteet voidaan oppia hyväksymään (Jalovaara, 2006, 21). Negatiivisten ja kielteisten tunteiden sijaan olisi sikin hedelmällisempää puhua vaikeista tunteista.

Tunteen tarkoitus on kertoa ihmiselle jotain. Tunteiden avulla ihminen pystyy toimimaan tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa, esimerkiksi välttämään vaaroja, ylläpitämään ihmissuhteita ja löytämään elämän mielekkyyden päivittäisistä toimista. (Nurmi, 2013, 16-20.) Myönteiset tunteet edistävät terveyttä, motivaatiota oppimista kohtaan ja yksilön resilienssiä eli toipumiskykyä. Ns. sosiaaliset tunteet, kuten häpeä ja syyllisyys, auttavat käyttäytymään sosiaalisesti hyväksyttävästi. Suru auttaa luopumaan. (Kokkonen, 2010, 12-13.)

2.2 Tunteiden käsittely

Tunteet eivät ole järjen tai tietämisen vastakohta, vaikka niin usein ajatellaan. Sen sijaan tunne ja järki käyvät käsi kädessä. Tunteiden käsittely tapahtuu tiedon ja järjen avulla ja toisaalta järkiperaisissäkin ratkaisuihin on taustalla aina tunne tai tuntemus mukana. Tunteita on voitava käsitellä järjellä niin, etteivät ne johda itsetuhoiseen, epäsosiaaliseen tai loukkaavaan käytökseen, vaan kykenisimme tarkoituksenmukaiseen toimintaan eri tilanteissa (Keltikangas-Järvinen, 2000, 214). Tunteiden käsittelyn ydin on tunteiden tunnistamisessa, ilmaisussa, tulkitsemisessa eli ymmärtämisessä ja säätelyssä.

Tunteiden säätely ei merkitse niiden tukahduttamista. Se merkitsee kognitiivista prosessia, jossa henkilö kykenee tarkoituksenmukaisesti hallitsemaan tunnereaktion biologiset, käyttäytymisessä näkyvät sekä kokemukselliset seuraukset (Webster-Stratton, 2011, 247). Tunteiden säätelyn prosessissa pysähdytään ensin viriävän tunteen äärelle. Tunne tunnistetaan ja sen olemassaolo hyväksytään. Vaikeaa tunnetta päätetään sietää. Sen jälkeen tunnetta voi alkaa tulkita, miettiä, mistä se kertoo ja kumpuaa. Tunteen ja sen aiheuttaman käytöksen ymmärtäminen tulee mahdolliseksi ja ymmärrys puolestaan mahdollistaa vaikeankin tunteen sietämisen. Varsinainen tunteen säätely tarkoittaa tunteen voimakkuuden, keston ja sen aiheuttaman mahdollisen toiminnan vajavuuden säätelyä. Järkiperaistamalla voidaan vaikuttaa jopa siihen, mitä tunteita ihminen tuntee.

Lapsi oppii jo varhaisessa vuorovaikutuksessa säatelemään tunneilmaisuaan (Nurmi, 2013, 18). Tällöin kasvattajan tulisi löytää oikeat keinot ohjata tunteiden säätelyä terveeseen suuntaan. Lapselle on annettava lupa ja mahdollisuus ilmaista tunteitaan, mutta samalla tehtävä selväksi raja vahingoittavaan käyttäytymiseen. Lupa tuntea ei ole lupa käyttäytyä vahingoittavasti, vaan vaikeankin tunne on voitava kanavoida hyväksyttävästi. Varsinkin lapsella tunteen säätely oikeastaan usein tarkoittaa tunteen aiheuttaman toiminnan säätelyä. Aikuisen on tärkeää sanoittaa tunne ja tilanne lapselle, sillä tunteista puhumisen kieli on myöhempien hyvien tunnetaitojen edellytys. Aikuinen voi kertoa lapselle, mikä tunteen tarkoitus on, mistä se kussakin tilanteessa johtuu ja mitä sen kanssa voi tehdä. Lapsen on tärkeä tietää, että vaikeatkin tunteet helpottavat aikanaan. (Cacciatore, 2011.)

Tunteiden säätelyn ongelmat tarkoittavat yleensä näiden ydintunnetaitojen puutteita. Tunteita ei tunnisteta, eikä niitä osata ilmaista tarkoituksenmukaisesti, niiden syitä ei kyetä ymmärtämään, eikä vaikeita tunteita voida sietää. Lapset, joiden tunteiden säätely on puut-

teellista, ovat helposti aggressiivisia ja he ovat taipuvaisia ratkaisemaan sosiaaliset ongelmat vihamielisillä keinoilla (Webster-Stratton, 2011, 246). Tämä johtaa luonnollisesti vaikeuksiin hyvien ihmissuhteiden luomisessa. Puutteellinen itsetuntemus ja huono turhautumisen sieto vaikeuttavat oppimista. Tunteiden alisäätelyn ongelmat saattavat ilmetä lapsella ADHD-tyyppisinä oireina, ylisääteily puolestaan voi aiheuttaa lapsuusiän ahdistuneisuushäiriötä. Mielen teoria tarkoittaa ymmärrystä siitä, että toisilla ihmisillä on oma tietoisuus, omat tunteet ja oma ajattelu ja sen puutteellisuus on tyypillistä mm. autismikirjon lapsille (Kerola, Kujanpää & Timonen, 2009).

2.3 Tunnetaitojen käsitteistöä

Tunnetaidoista puhutaan monien käsitteiden avulla, joiden keskinäinen suhde on epäselvä. Tunnetaitojen, tunneälyn, sosioemotionaalisten taitojen ja emotionaalisen kompetenssin käsitteitä käytetään usein päällekkäin, koska kaikista löytyy pitkälti samoja osa-alueita. Keskeisiksi tunnetaidoiksi mainitaan usein tunteiden tunnistaminen, ilmaisu ja sääteily. Samat alueet löytyvät myös tunnetuimmista tunneälyn teoreettisista malleista sekä emotionaalisen kompetenssin mallista. Lisäksi kaikki mallit sisältävät sosiaalisen ulottuvuuden, koska sosiaalisia taitoja ei voi olla ilman tunnetaitoja, mihin sana sosioemotionaalinenkin viittaa. Tässä tutkimuksessa määrittelen käsitteet sisäkkäisiksi: tunneäly ja emotionaalinen pystyvyys viittaavat joukkoon ominaisuuksia, joita yksilö voi käyttää hyvien tunnetaitojen tai sosioemotionaalisten taitojen edellytyksenä ja käyttövoimana. Tunneälykkyyden lisäksi hyvien tunnetaitojen edellytyksinä voidaan nähdä ainakin moraalinen aspekti; halu ja motivaatio käyttää tunneälyään yleisesti hyväksyttävänä pidettyjen tavoitteiden saavuttamiseen.

Esimerkiksi J.W. Payton on luokitellut tunnetaidot seuraavasti (Kampman, 2010, 201):

1. Ymmärrys itsestä ja muista: tunteiden tunnistaminen, tunteiden sääteily, taito hahmottaa omat vahvuudet ja heikkoudet sekä taito ymmärtää toisten ihmisten näkökulmia

2. Vastuullinen ja toisia kunnioittava toiminta: taito toimia itselle hyvällä tavalla ja samalla reilusti muita kohtaan, taito toimia yhteisöllisesti ja kestävästi sekä erilaisuuden ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen
3. Päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutaidot: taito tunnistaa ja arvioida ongelmia, taito tunnistaa sosiaalisia normeja, taito realistiseen tavoitteenasetteluun sekä taito ratkaista ongelmia ja arvioida ratkaisun toimivuutta
4. Vuorovaikuttamisen taidot: kuunteleminen ja kuuleminen, taito ilmaista omat ajatuksensa ja tunteensa, taito toimia ryhmässä, taito neuvotella ja tehdä kompromisseja, taito kieltäytyä sekä taito tunnistaa oma avun tarve ja hankkia sopivaa apua

Tunneälystä on määritelty kolme yleisesti hyväksyttyä mallia, joiden avulla tunneälyä voidaan kuvata ja testata. Ensimmäinen malli on ns. Salovey-Mayer-malli. Tunneälytutkijat John Mayer ja Peter Salovey pitävät tunneälyä osana ihmisen yleistä älykkyyttä ja se sisältää heidän mukaansa kaikki älykkyydelle asetetut vaatimukset, kuten metaprosessoinnin ja abstraktin ajattelun. He ovat tutkineet tunnetaitoja ja päätyneet jakamaan tunneälyn neljään osa-alueeseen: 1. tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu, 2. tunteiden ymmärtäminen ja 3. tunteiden säätely sekä 4. kyky käyttää tunteita ajattelussa ja ongelmanratkaisussa. (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001.) Salovey-Mayerin mallia pidetään tieteelliseltä kannalta katsottuna luotettavimpana (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002).

Toinen malli on ns. Golemanin malli, joka lähestyy tunneälyä erilaisten suoriutumiseen, vaikuttamiseen ja johtamiseen liittyvien kompetenssien näkökulmasta. Daniel Goleman jakaa tunneälyn viiteen osa-alueeseen, jotka kaikki mahdollistavat useita tunnetaitoja:

Henkilökohtaiset taidot:

1. Itsetuntemus. Tunnetaidot: tietoisuus omista tunteista, itsearviointi ja itseluottamus.
2. Itsehallinta. Tunnetaidot: itsekuri, luotettavuus, tunnollisuus, joustavuus ja innovatiivisuus.
3. Motivoituminen. Tunnetaidot: kunnianhimo, sitoutuminen, aloitekyky ja optimismi.

Sosiaaliset taidot:

4. Empatia. Tunnetaidot: muiden ymmärtäminen, muiden kehittäminen, palveluallttius, moninaisuuden hyväksikäyttö ja yhteisötuntuma.

5. Ihmissuhteiden hoito. Tunnetaidot: vaikuttaminen, viestintä, ristiriitojen hallinta, johtajuus, muutosvalmius, suhteiden solmiminen, yhteistyö ja tiimityötaidot. (Goleman, 1999.)

Kolmas malli, Reuven Bar-Onin tunneälyn malli, tarkastelee tunneälyä kokoelmana emotionaalisia ja sosiaalisia taitoja, jotka vaikuttavat ihmisen mahdollisuuksiin tunnistaa, ymmärtää ja käsitellä tunteita, olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ratkaista ongelmia, sopeutua muutoksiin ja selviytyä päivittäisistä vaatimuksista, haasteista ja paineista. Bar-On jakaa tunneälyn seuraaviin osa-alueisiin, jotka myös mahdollistavat useita tunnetaitoja:

1. Intrapersonallinen tunneäly (tietoisuus itsestä ja itseilmaisu). Tunnetaidot: kyky kunnioittaa ja ilmaista itseään, kyky havainnoida, ymmärtää ja hyväksyä itsensä, kyky olla tietoinen omista tunteistaan ja ymmärtää ja hyväksyttävästi ilmaista niitä, kyky emotionaaliseen riippumattomuuteen sekä kyky luottaa itsen, asettaa tavoitteita ja saavuttaa potentiaalinsa.
2. Interpersonallinen tunneäly (sosiaalinen tietoisuus ja ihmissuhteet). Tunnetaidot: empatiakyky, yhteistyökyky ja sosiaalisen vastuun tiedostaminen, kyky luoda tyydyttäviä ihmissuhteita.
3. Stressinkäsittely. Tunnetaidot: kyky säädellä ja sietää stressiä sekä impulssien kontrolli.
4. Sopeutuvuus (selviytyminen muutoksista). Tunnetaidot: todellisuudentaju, joustavuus ja mukautumiskyky sekä ongelmanratkaisutaidot.
5. Yleinen mieliala. Tunnetaidot: kyky optimismiin ja onnellisuuteen. (Bar-On, 2000.)

Golemanin ja Bar-Onin tunneälyn määritelmiin on suhtauduttu myös kriittisesti, koska ne sisältävät muita persoonallisuuden osa-alueita kuin vain tunteiden kognitiivista käsittelyä (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Onkin totta, että hyvät sosiaaliset taidot, sopeutumiskyky ja ongelmanratkaisutaidot ovat usein seurausta tunnetaitojen suppeimmista merkityksistä, tunteiden tunnistamisesta, tulkitsemisesta, ilmaisusta ja säätelystä. Tunneälyn käsitettä ja sen vaikutuksia ihmisen hyvinvointiin ja oppimiseen on tarkastellut kriittisesti myös Humphrey ym. (2007).

Carolyn Saarni on määritellyt emotionaalisen kompetenssin tai pystyvyyden käsitteen miinäpystyvyyden tai selviytymisen tunteeksi tunnepitoisessa sosiaalisessa tilanteessa. Emotionaalisen pystyvyyden malliin kuuluvat seuraavat taidot: 1. tietoisuus omista tunteista, 2.

toisten tunteiden havaitseminen ja ymmärtäminen, 3. kulttuuriin sopivien tunnesanojen ja ilmaisujen käyttö, 4. empaattisuus ja sympatiantunne, 5. sisäisen tunteen ja ulkoisen toiminnan erillisyyden ymmärtäminen, 6. kyky tunteiden säätelyyn, 7. tietoisuus ihmisten välisen suhteen laadun vaikutuksista tunneviestintään sekä 8. emotionaalisen minäpystyvyyden tunne. (Saarni, 1997.)

Taulukossa I olen koonnut kaikkien edellä mainitsemiäni mallien osa-alueet yhteen. Kuten taulukosta näkyy, kaikki mallit (paitsi Salovey-Mayerin malli, joka tämän tulkintani mukaan ei suoraan sisällä sosiaalisiin suhteisiin liittyvää osa-aluetta) sisältävät itseen liittyvän osa-alueen, vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvän osa-alueen sekä yksilön toimintakyvyn ja hyvinvoinnin edistämiseen liittyvän osa-alueen.

Edellisten lisäksi tunnetaitoja on teoretisoinut mm. Katherine Weare tunnelukutaitokäsitteensä avulla (Weare, 2004, 23). Weare jakaa tunnelukutaidon kolmeen osa-alueeseen, joita ovat 1. itseymmärrys, 2. tunteiden ymmärtäminen ja säätely, johon kuuluu myös tunnetiedon hyödyntäminen suunnittelussa ja ongelmanratkaisussa, sekä 3. sosiaalisten tilanteiden ymmärtäminen ja ihmissuhteiden muodostaminen. Näin ollen myös Wearen tunnelukutaidon malli pitää sisällään taulukon I kaikki osa-alueet.

Käytän tässä tutkielmassa yhteistä tunnetaitojen käsitettä viittaamaan kaikkiin tässä luvussa mainitsemiini tunnetaitojen käsitekentän käsitteisiin.

2.4 Tunnetaitojen merkitys oppimisessa

Tunteet ja tunnetaidot ovat jatkuvasti läsnä koulun, luokan ja oppilaan arjessa. Taulukon I mukaiset itseen liittyvät ominaisuudet ovat tärkeitä mm. omien vahvuuksien tunnistamisessa ja niiden käyttämisessä, turhautumisen siedossa, minäpystyvyyden tunteessa, toiminnanohjauksessa ja itseohjautuvassa opiskelutavassa sekä syy-seuraussuhteiden ymmärtämisessä. Sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvät ominaisuudet taas ovat hyvien sosiaalisten suhteiden, rakentavan vuorovaikutuksen, ristiriitojen ratkomisen, hyvän luokkahengen, työrauhan, yhteistyön ja osallisuuden edellytys. Yksilön toimintakyvyn ja hyvinvoinnin edistämiseen liittyvät ominaisuudet ovat tarpeellisia, kun sitoudutaan, herätel-

lään motivaatiota, käsitellään stressiä, kontrolloidaan impulsseja ja sopeudutaan muutokseen, sekä ylipäätään kohdataan vaikeita hetkiä.

Taulukko I. Yhteenvedo tunneälyn, emotionaalisen pystyvyyden ja tunnetaitojen teoreettisista malleista.

	Paytonin tunnetaitomalli	Salovey-Mayerin tunneälymalli	Golemanin tunneälymalli	Bar-Onin tunneälymalli	Saarnin emotionaalisen pystyvyyden malli
Itseen liittyvä osa-alue	1. Ymmärrys itsestä ja muista	1. Tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu 2. Tunteiden ymmärtäminen 3. Tunteiden säätely	1. Itsetuntemus 2. Itsehallinta	1. Intrapersonallinen	1. Tietoisuus omista tunteista 6. Kyky tunteiden säätelyyn 8. Emotionaalisen minäpystyvyyden tunne
Sosiaalisiin suhteisiin liittyvä osa-alue	2. Vastuullinen ja toisia kunnioittava toiminta 4. Vuorovaikuttamisen taidot		4. Empatia 5. Ihmissuhteiden hoito	2. Interpersoonallinen	2. Toisten tunteiden havaitseminen ja ymmärtäminen 4. Empatia ja sympatia 7. Tietoisuus siitä, että tunneviestinnän laatu määrittää ihmissuhteen rakennetta
Toimintakyvyn edistämiseen liittyvä osa-alue	3. Päätöksentekojen ja ongelmien ratkaisutaidot	4. Tunteiden käyttö ajattelussa ja ongelmien ratkaisussa	3. Motivoituminen	3. Stressinkäsittely 4. Sopeutuvuus 5. Yleinen mieliala	3. Kulttuuriin sopivien tunnesanojen ja ilmaisu- jen käyttö 5. Sisäisen tunteen ja ulkoisen toiminnan erillisyyden ymmärtäminen

3 TUNNEKASVATUS

Tunnekasvatus on lapsen sosioemotionaalisen kehityksen edistämistä ja tunnetaitojen opettamista, sen prosessin tukemista, jossa opetellaan lukemaan itseä ja muita (Cohen, 2001, 3-24). Tässä luvussa käsittelen ensin lyhyesti tunnekasvatukseen liittyviä yleisiä asioita, kuten varhaisen vuorovaikutuksen merkitystä sosioemotionaalille kehitykselle ja sosioemotionaalista erityistä tukea. Sitten käyn läpi perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden tunnekasvatukseen liittyvät tavoitteet. Lopuksi esittelen vielä systemaattisiin tunnekasvatusohjelmiin liittyvää kehittämistyötä sekä vaikuttavuustutkimusta.

3.1 Yleistä

Tunnekasvatus alkaa jo pienellä lapsella varhaisen vuorovaikutuksen seurauksena. Varhaisen kiintymyssuhteen merkitys lapsen tunnetaitojen kehitykselle on tärkeä. Vanhemmat auttavat lasta tunnetilojen säätelyssä: rauhoittavat itkevää vauvaa syöttämällä tai vaihtamalla kuivan vaipan, ottavat syliin ja lohduttavat. Kielen kehittyminen mahdollistaa sekä ulkoisen että sisäisen puheen, jonka avulla lapsi alkaa pikkuhiljaa ottaa itse vastuuta tunteidensa säätelystä. (Salo & Flykt, 2013.)

Tunnekasvatus on tärkeä osa myös institutionaalista kasvatusta eli varhais- ja koulukasvatusta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden viitoittamat kasvatuspäämäärät ovat henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen, mitkä kaikki edellyttävät tunnetaitoja ja tunnekasvatusta (Stakes, 2005, 13). Seuraavassa alaluvussa kuvaan tunnekasvatuksen tavoitteita perusopetuksen opetussuunnitelmassa.

Aiemmin tunnekasvatuksessa keskityttiin ongelmaoppilaisiin ja tunnekasvatus nähtiin erityisenä tukimuotona, mutta nykyään näkökulma on siirtynyt siihen, että tunnekasvatus on tarpeellista jokaiselle ja kaikkia tuetaan tunneosaamisessa (Weare, 2004, 54-56). Edelleen kuitenkin nimetään ja määritellään myös erityisen sosioemotionaalisen tuen tarvitsijoita.

Erityinen sosioemotionaalisen tuen tarve ilmenee ei-toivottuna, aggressiivisena, yliaktiivisena, tottelemattomana tai vetäytyvänä käyttäytymisenä ja vuorovaikutuksen ongelmina paitsi vertaissuhteissa, myös aikuisten kanssa. Varhain aloitettu tuki on yleensä osoittautunut tehokkaaksi. (Viitala, 2014.) Tunnekasvatuksen on todettu auttavan myös esimerkiksi autismikirjon lasten hyvinvoinnin edistämässä (Salter, Beamish & Davies, 2016).

3.2 Tunnekasvatukseen liittyvät tavoitteet opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on vuosiluokilla 1-6 useita tunneosaamiseen liittyviä yleisiä tavoitteita. Opetuksen tulee ohjata oppilasta löytämään omat vahvuutensa, auttaa myönteisen identiteetin, tasapainoisen, terveen itsetunnon rakentamisessa sekä lisätä sosiaalista pääomaa eli ihmisten välisiä yhteyksiä, vuorovaikutusta ja luottamusta. Opetuksen tulee ohjata ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen, sukupuolten moninaisuuden ymmärtämiseen sekä muutostarpeiden kohtaamiseen (Opetushallitus, 2014, 15-16.)

Laaja-alaisissa osaamistavoitteissa tunnekasvatukseen viitataan kohdissa L2, L3 ja L6. Vuorovaikutus, itsensä ilmaiseminen ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen mainitaan kohdassa L2, ryhmätoiminta ja epäonnistumisten ja pettymysten kohtaaminen kohdassa L6 ja tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen kohdassa L3. (Opetushallitus, 2014, 19-22.)

Oppiainekohtaisissa osioissa perusopetuksen 1-2 luokilla tunnekasvatukseen viitataan ympäristöopissa (tunnetaidot, itsen ja muiden arvostaminen), uskonnossa (itsetuntemus, itsen arvostaminen, omien tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu) sekä liikunnassa (tunteiden tunnistaminen ja tunneilmaisun säätely). (Opetushallitus, 2014, 139, 141-142, 157.) Vuosiluokilla 3-6 tunnekasvatukseen viitataan niin ikään ympäristöopissa (tunteiden tunnistamisen, ilmaisun ja säätelyn valmiuksien tukeminen), uskonnossa, liikunnassa (toiminnan ja tunneilmaisun säätely), historiassa (ihmisten toiminnan motiivien ymmärtäminen) sekä musiikki (tunnetilojen ilmaisu). (Opetushallitus, 2014, 267, 274, 286, 293, 306.) Näiden tavoitteiden hyvän saavuttamisen kriteereinä ovat mm., että oppilas osaa kuvata esimerkki-

en avulla ryhmässä toimimiseen, kohteliaaseen käytökseen sekä tunteiden ilmaisuun ja niiden säätelyyn liittyviä toimintamalleja, osallistuu yhteiseen keskusteluun, osaa kuunnella toisia ja ilmaista itseään, pystyy eläytymään toisen ihmisen asemaan ja nimeämään tämän toiminnan motiiveja sekä osaa toimia yhteisesti sovitulla tavalla.

Vuosiluokilla 7-9 yleiset tavoitteet käsittävät itsen ja toisten kuuntelun oppimisen, asioiden näkemisen toisten silmin, tunnetaitojen kehityksen, ristiriitaisten tunteiden hallinnan ja kohtaamisen sekä epäonnistumisten ja pettymysten kohtaamisen (Opetushallitus, 2014, 315-318). Oppiainekohtaisissa osioissa äidinkielessä on tavoite vahvistaa sosiaalisia taitoja, terveystiedossa tunteiden tunnistaminen ja säätely, kyky toimia kriisi- ja ristiriitatilanteissa, stressinkäsittely ja itsetuntemus sekä kotitaloudessa oman käytöksen merkityksen pohtiminen. (Opetushallitus, 2014, 315-318, 325, 459, 508.) Näiden tavoitteiden hyvän saavuttamisen kriteereinä ovat mm., että oppilas osaa ilmaista itseään ja käyttää tavoitteen ja tilanteen mukaisesti kokonaisilmaisun keinoja, osaa arvioida omia vuorovaikutustaitojaan saamansa palautteen pohjalta ja nimetä kehittämiskohteita, osaa nimetä useita tunteita sekä antaa esimerkkejä tunteiden ja käyttäytymisen välisestä vuorovaikutuksesta ja käyttäytymisen säätelystä, pystyy tuottamaan ratkaisuja ristiriitatilanteiden selvittämiseen sekä esitellä keinoja stressin ja kriisien käsittelyyn sekä pohtii reflektiivisesti ja kriittisesti kokemuksiaan.

Tunnetaitojen opettelu kulkee omien tunteiden tunnistamisesta kohti toisten ymmärtämistä ja tunteiden säätelyä. Ryhmässä toimimista ja vuorovaikutustaitoja opetellaan koko ajan. Itseilmaisuus kulkee läpi koko opetussuunnitelman monissa eri aineissa, kuten taito- ja taideaineissa. Kaiken aikaa pyritään löytämään positiivisia tunteita oivaltamisen, onnistumisen ja oppimisen kautta.

3.3 Tunnekasvatusohjelmista

Casel (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) on järjestö, joka pyrkii edistämään lasten ja nuorten tunnekasvatusta. Järjestö tekee tutkimusta tunnekasvatuksesta ja tunnekasvatusohjelmista tavoitteenaan tehdä tutkimusperustaisesta sosiaalisesta

ja emotionaalista oppimisesta keskeinen osa koulukasvatusta. Järjestön mukaan tunnekasvatus parantaa sosiaalisia taitoja ja oppimista sekä ehkäisee käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmia. Casel jakaa sosioemotionaaliset taidot viiteen osa-alueeseen: tietoisuus itsestä ja tunteista, itsesäätely, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot sekä vastuullinen päätöksenteko. (Casel, 2012.)

Casel suosittelee sekä kaikille soveltuvia että riskioppilaille suunnattuja tunnekasvatusohjelmia eri ikäisille lapsille. Tehokkaan kasvatusohjelman kriteereinä Casel pitää mm. seuraavia: 1) ohjelman tehokkuus on todettu empiirisellä tutkimuksella, 2) ohjelma perustuu lapsen kehitystä koskevaan teoriaan, 3) ohjelma tarjoaa toistuvia mahdollisuuksia harjoitella uusia taitoja ja käyttäytymistä sekä ohjelman puitteissa että todellisessa elämässä, 4) ohjelma on monivuotinen, 5) ohjelma harjoittaa kaikkia viittä sosioemotionaalisten taitojen osa-aluetta, 6) ohjelma tarjoaa monipuoliset ja motivoivat opetusmenetelmät ja 7) ohjelmaa kehitetään ja arvioidaan jatkuvasti. Lisäksi 8) ohjelman on huomioitava toverit, vanhemmat, koulun henkilöstö ja ympäröivä yhteisö, jotta saavutetaan oppimiselle suotuisia ja ennaltaehkäisevä ilmapiiri. (Casel, 2012.)

Casel-järjestön suosittamia, Suomessakin käytössä olevia tunnekasvatusohjelmia ovat mm. Askeleittain (Second Step) sekä Lions Quest.

Durlak ym. tutkivat laajassa meta-analyysissään vuodelta 2011 koulussa käytettäviä, pitkäkestoisia, kaikille kohdennettuja tunnekasvatusohjelmia. Tutkimuksessa mitattiin ohjelmien vaikutusta oppilaiden sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin, asenteeseen itseä ja muita kohtaan, käyttäytymiseen, ahdistuneisuuteen ja akateemiseen suoriutumiseen. Tunnekasvatusohjelmilla oli merkittäviä positiivisia vaikutuksia kaikkiin näihin. (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa määrittelen tutkielmani tavoitteen ja tutkimuskysymykset. Esittelen tutkielmani valikoimani aineiston ja pohdin sen ja koko tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi esittelen tutkimusmenetelmäni ja tutkimukseni kulun pääpiirteittäin.

4.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tavoitteena on kuvailla, miten tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisessa perusopetuksessa. Tarkoitus ei ole keskittyä siihen, miten tunnekasvatusta voisi, kannattaisi tai pitäisi toteuttaa, vaan siihen, miten sitä todellisuudessa toteutetaan, miten joku koulussa toimiva ihminen joskus jossain päin Suomea sitä toteuttaa. Aihetta on tutkittu tähän mennessä pääasiassa yhden oppiaineen, yhden luokan, yhden koulun tai yhden tunnekasvatusintervention osalta ja tarkoitukseni on tehdä yhteenveto useammasta tutkimuksesta, etsiä niitä yhdistäviä ja erottavia piirteitä. Pienen aineiston tulkinta ei kerro kulttuurisista yleisyyksistä, mutta se kertoo siitä, mikä on kulttuurisesti mahdollista (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 155). Tutkielman tarkoituksena on oppia ymmärtämään jotain niistä tavoista, asenteista ja mekanismeista, joiden kautta tunnekasvatusta koulussa opetetaan.

Tutkielmani pääkysymys on:

- Miten tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisessa perusopetuksessa?

Apukysymyksiä ovat mm. seuraavat:

- Mistä näkökulmista käsin tunnekasvatuksen toteuttamista voi lähestyä?
- Mikä tunnekasvatuksessa on oleellista?
- Onko luokanopettajien ja aineenopettajien välillä eroja?
- Eroaako vaihtoehtopedagogiikkaa noudattavan koulun opettajien tunnekasvatuksen tapa tai asenteet valtavirrasta?

4.2 Tutkielman aineisto

Tämän tutkielman aineisto koostuu yhdestätoista tutkimuksesta, joiden numeroon viittaa tulososuudessa.

1. Hyyppä, H. & Seppälä, K. (2015) Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia Ajattelun apukäsi-mallin käytöstä tunnekasvatustyössä. Oulun yliopisto, pro gradu.
2. Koukkari, H. (2016) Oppilaan tunnekehityksen tukeminen musiikkikasvatuksessa. Oulun yliopisto, kandidaatintutkielma.
3. Sistonen, A. (2008) Tunteita ja toimintaa. Draamamenetelmin toteutettu tunnekasvatusinterventio viidesluokkalaisilla. Tampereen yliopisto, pro gradu.
4. Kauko, K. (2005) Liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaan sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto, pro gradu.
5. Kirvesoja, U-M. (2013) Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksesta koulussa ja osana opetussuunnitelmaa. Jyväskylän yliopisto, pro gradu.
6. Nykänen, M. & Koota, S-M. (2011) Lions Quest opettajien kokemana – monimenetelmätutkimus yhdessä kasvamisen ohjelmasta. Tampereen yliopisto, pro gradu.
7. Utela, P. (2013) Perusopetuksen oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeet ja tukimenetelmät opettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto, pro gradu.
8. Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2014) Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care* 184 (2): 211-229.
9. Hirvonen, H. (2013) Opettajien käsityksiä tunnetaitojen ohjaamisesta. Oulun yliopisto, pro gradu.
10. Kuukka, P. & Maasilta, L. (2009) Freinetpedagogiikkaa toteuttavan koulun luokanopettajien käyttämät työtavat ja niiden suhde oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemiseen. Tampereen yliopisto, pro gradu.
11. Kuusela, M. & Lintunen, T. (2010) Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä, 119-137. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

4.3 Luotettavuuden arviointi

Tunnekasvatuksen toteuttamista kouluissa on tutkittu lähinnä opinnäytetöissä, minkä takia pro gradut ovat tutkimukseni aineistossa yliedustettuna. Vertaisarvioidut tieteelliset artikkelit ovat yleensä keskittyneet tutkimaan tunnekasvatusta hieman eri näkökulmista, kuten tutkimaan tunnekasvatuksen vaikuttavuutta ja kuvailemaan ja testaamaan kehityksen alla olevia tunnekasvatusohjelmia. Opinnäytteet eivät ole vertaisarvioituja, mikä saattaa vähentää tutkimuksen luotettavuutta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi perustuu kuitenkin ensisijaisesti tutkijan kykyyn kuvata ja perustella valintansa ja arvioida niiden tarkoituksenmukaisuus ja toimivuus (Vilkka, 2014). Kokosin aineiston siten, että edustus olisi mahdollisimman monipuolinen. Joukossa on aineenopettajia, luokanopettajia, systemaattista kasvatusohjelmaa toteuttaneita luokkia, erilaisia toimintatapoja toteuttaa tunnekasvatusta sekä vaihtoehtoista pedagogiikkaa noudattavan koulun opettajia. Tämän kaltaiseen kuvailevaan laadulliseen tutkimukseen, jonka keskiössä ovat opettajien ja tutkijoiden omat kokemukset ja näkemykset, opinnäytteet ovat yhtä pätevää aineistoa kuin vertaisarvioidut artikkelit.

Kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta heikentää se, ettei aineiston tutkimuksilla ole keskinäistä yhteyttä, enkä ole käyttänyt niiden valintaan mitään systemaattisia kriteerejä. Tällöin minulla on ollut mahdollisuus valita aineisto täysin mieleni mukaan ja periaatteessa tuottaa haluamani tulokset. Lisäksi tutkimuksen toistettavuus kärsii siitä, että aineisto on valittu ilman mitään tiettyä menetelmää. Toisaalta tutkimuksen ei ole tarkoituskaan olla kattava, vaan kertoa siitä, mikä on kulttuurisesti mahdollista.

Laadullinen tutkimus on pätevää, kun tutkija osaa tehdä tulkinnan siitä, miten joku asia näytetään jollekin jossain kontekstissa ja pystyy asettamaan tulokset siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kokonaisuuteen, josta tutkimus rajattiin, toisin sanoen eksplikoimaan, missä suhteessa tutkimus valottaa muutakin kuin ensisijaisesti analysoitua yksittäistapausta (Alasuutari, 2011, 250). Tutkielmani pätevyyden osoitan kuvaamalla niitä mekanismeja, joiden kautta tunnekasvatus suomalaisessa perusopetuksessa on kulttuurisesti mahdollista toteuttaa.

4.4 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuksen kulku

Tutkimuksen tuottama tieto riippuu siitä näkökulmasta, jolla aineistoa lähestytään. Tutkijat ovat nimenneet näitä näkökulmia eri tavoin. Clive Seale jakaa lähestymistavat realistiseen näkemykseen, jonka mukaan aineisto kertoo sen ulkopuolella olevasta todellisuudesta, ja idealistiseen näkemykseen, jonka mukaan aineisto kertoo esimerkiksi haastattelussa konstruoidusta todellisuudesta. Paul ten Haven mukaan aineisto voi toimia joko tutkimuksen resurssina tai tutkimuksen aiheena. (Ruusuvuori & Tiittula, 2009, 10.) Pertti Alasuutari puolestaan jakaa lähestymistavat realistista lähestymistapaa vastaavaan faktanäkökulmaan, sekä näytenäkökulmaan, jossa aineisto on näyte tutkittavasta todellisuudesta, sen osa (Alasuutari, 2011, 90, 114).

Tässä tutkielmassa aineisto toimii tutkimuksen resurssina ja käytän realistista tai faktanäkökulmaa, eli aineiston tutkimukset kertovat ulkopuolisesta tutkittavasta todellisuudesta. Tunnusmerkkinä faktanäkökulmalle on mm. se, että oman tutkielmani kannalta on merkitystä, puhuvatko aineiston tutkimukset totta vai valhetta (Alasuutari, 2011, 91).

Toteutin tutkielmani teoreettisena tutkimuksena, jonka luonne on pääasiassa narratiivinen ja kuvaileva, mutta pyrin löytämään siihen myös metasyntheettistä näkökulmaa. Metasyntheettisessä sisällönanalyysissä käytetään analyyttisiä tekniikoita, kuten yhtäläisyyksien ja erojen etsimistä sekä ns. vastavuoroista käännöstä, jossa tutkimus tutkimukselta etsitään yhtenäisiä piirteitä ja samankaltaisuuksia, jotka kootaan yhden laajan käsitteen alle (Salmi-nen, 2011, 7-13). Tutkimus eteni siten, että etsin aineistostani sanoja tai lauseita, jotka suoraan tai epäsuorasti oman tulkintani perusteella vastasivat tunnekasvatusta koskevaan kysymykseen: Miten? Jäsentelin tulokset teemojen tai koodien mukaan, jotka pian nousivat esille itse aineistosta. Itse aineiston lisäksi muita teemojen tai luokkien muodostamisen kriteerejä ja lähtökohtia ovat mm. aiempien samaa aihetta koskevien tutkimusten teemoittelu, tutkijan omat ajatukset tai tutkimuskysymykset (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 148). Teemoiksi valikoituivat tunnekasvatuksen toteuttaminen opettajan persoonan kautta, tilanteen mukaan, tavoitteen mukaan, menetelmän mukaan, toteuttajan mukaan sekä oppilaiden persoonallisuuksien mukaan.

5 TULOKSET

Tutkielmani pääkysymys oli:

- Miten tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisessa perusopetuksessa?

Apukysymyksiä olivat mm. seuraavat:

- Mistä näkökulmista käsin tunnekasvatuksen toteuttamista voi lähestyä?
- Mikä tunnekasvatuksessa on oleellisinta?
- Onko luokanopettajien ja aineenopettajien välillä eroja?
- Eroaako vaihtohtopedagogiikkaa noudattavan koulun opettajien tunnekasvatuksen tapa tai asenteet valtavirrasta?

Tässä luvussa kokoan tulokset teemoittain. Teemat koskevat tunnekasvatuksen toteuttamisen asenteita, tapoja ja mekanismeja ja ne nousivat aineiston pohjalta. Teemoiksi muodostuivat tunnekasvatuksen toteuttaminen opettajan persoonan kautta, tilanteen mukaan, tavoitteen mukaan, menetelmän mukaan, toteuttajan mukaan sekä oppilaiden persoonallisuuden mukaan. Luku vastaa suoraan tutkielmani pääkysymykseen, eli miten tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisessa perusopetuksessa, sekä ensimmäisiin apukysymyksiin, eli mistä eri näkökulmista tunnekasvatuksen toteuttamista voidaan lähestyä ja mikä tunnekasvatuksessa on oleellisinta. Muita apukysymyksiä käsittelen vielä tarkemmin pohdintaluvussa.

Viittaan aineistoni teksteihin luettelonumerolla ja sivunumerolla, esimerkiksi viittauksen aineiston tekstiin numero 7 sivulle 60 merkitsen (7:60). Sivunumeroinnin puuttuminen tarkoittaa sitä, että viittaan yleisesti koko kyseiseen tekstiin. Sivunumerointi on paikoin viitteellistä: samaa asiaa saatetaan sivuta useammassa kohdin aineistoa, lisäksi kaikki tulokset eivät ole sanatarkkoja lainauksia, vaan olen, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, tulkinnut aineistoa oman ymmärrykseni mukaan.

5.1 Tunnekasvatuksen toteuttaminen opettajan persoonan, asenteiden ja luokan ilmapiirin kautta

Tärkein tunnekasvatuksen toteuttamisen tapa, joka tuli esille kaikissa aineiston tutkimuksissa, oli opettajan oman persoonan kautta. Hyvällä tunnekasvattajalla on itsellään hyvät tunnetaidot ja kyky itsereflektioon (4:74, 5:55). Opettaja kertoo oppilaille omista tunteistaan ja toimii samalla peilinä oppilaiden tunteille (5:40). Opettaja kuuntelee ja aistii herkästi oppilaan tunnetiloja ja kohtaa aidosti ja empaattisesti oppilaan lähtökohdat ja tarpeet (3:90-91, 5:56, 11:122). Opettajan toimii esikuvana rakentavassa vuorovaikutuksessa (4:44, 9:47-49). Opettaja on hyvänä tunnekasvattajana johdonmukainen, kiinnostunut oppilaasta, oikeudenmukainen, tarkkasilmäinen, herkkä ja kekseliäs. Hän antaa aikaa kasvulle ja korostaa asenteita, tasa-arvoa, reiluuutta, suvaitsevaisuutta, kunnioitusta (1:30, 4:45, 9:47-49). Tunnekasvattajana opettajalla on oltava ymmärrys opetustilanteiden vuorovaikutuksellisuudesta ja kokonaisvaltaisuudesta (2:32, 9:42). Myös opettajan oma persoona ja tunnetaidot kehittyvät samalla kun hän tukee oppilaiden emotionaalista kasvua (11:128).

Opettajan asenteisiin vaikuttavat kollegiaalisuus, koulutus ja aikaresurssit, sekä kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista (9:49). Opettajan asenteet tunnekasvatusta kohtaan ovat tärkeä tekijä, sillä tunnekasvatus toteutuu opettajan halulla, panostuksella ja arvostuksella (3:119, 5:57). Opettajan on pidettävä tunnekasvatusta tärkeänä ja merkityksellisenä. Hänen on ymmärrettävä, että tunnetaitojen oppiminen ei tapahdu itsestään vain kun oppilaat laiteetaan ryhmiin tai pelaamaan joukkuepelejä (10:58). Tämä korostuu erityisesti tilanteissa, joissa opettaja kokee, ettei tunnekasvatukselle ole tarpeeksi aikaa. Opettajan on oltava valmis kehittämään ja kouluttamaan itseään tunnekasvatukseen liittyen (4:43).

Onnistuneen tunnekasvatuksen edellytys on turvallinen ilmapiiri, yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri sekä luokkayhteisön kiinteys ja luottamuksellisuus (4:44, 6:56, 9:41). Joskus tunnekasvatukseen liittyvät tehtävät ja toiminnot aiheuttavat vastustusta oppilaissa ja tämä saattaa johtua turvattomuudesta (3:95). Ilmapiiri ei saa olla kilpailua korostava (4:54, 10:64).

5.2 Tunnekasvatuksen toteuttaminen tilanteen mukaan

Tunnekasvatusta toteutetaan koulussa sekä suunnitelmallisesti että ennakoimattomien, spontaanien arjen tilanteiden kautta. Suunnitelmallinen tunnekasvatus tapahtuu opetussuunnitelman mukaisilla oppitunneilla sekä erilaisten tutkittujen tunnekasvatusohjelmien, kuten Lions Quest ja Ajattelun apukäsi mukaan (1, 5:48, 10:62, 11:126-134). Suunnitelmallinen tunnekasvatus tulkitaan myös ennaltaehkäisyksi ja se tulisikin aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (3:118, 9:44). Tilannesidonnainen tunnekasvatus kulkee jatkuvana punaisena lankana koulun arjessa ja koostuu enimmäkseen ristiriitatilanteiden ratkomisesta ja erilaisten tunnemyrskyjen selvittelystä (5:37-39, 9:42). Tällaisia tunnepitoisia tilanteita tulee eteen jatkuvasti ja ne vaativat opettajalta viitseliäisyyttä tarttua asiaan (3:119, 5:56, 6:75) sekä ymmärrystä roolistaan surussa ja huolella: pienetkin murheet voivat olla isoja ja ne pitää huomioida (5:43).

Eri tilanteissa tapahtuvassa tunnekasvatuksessa on eroja. Suunnitelmallisessa tunnekasvatuksessa on ennakostrukturointi, jota noudatetaan ja jossa käytetyn toimintatavan tai opetusmenetelmän ja tavoitteen suhde on tietoisesti määritelty. Arjen ristiriitatilanteissa opettaja toimii pitkälti oman intuitionsa varassa ja keinot ovat strukturoimattomia. Näitä tilanteita ratkotaan yksilöllisillä ja psyykkisillä keinoilla, kuten keskustelulla, rauhoittamisella ja ajan antamisella, sosiaalisilla keinoilla, kuten luokan yhteisillä keskusteluilla sekä harvoin fyysisillä keinoilla, kuten kiinnipitämisellä tai sylillä (1:32-34, 6:75).

Tunnekasvatus vaatii myös joustamista. Tunteet ovat herkkä aihe ja joskus käy niin, että hyvin suunnitellut ja tavoitteelliset tunnekasvatustunnit tai työtavat eivät sovi oppilaiden senhetkiseen mielentilaan (5:39, 10:63). Opettajalta vaaditaan herkkyyttä havaita näitä tilanteita. Opettajan on myös ymmärrettävä käsitellä äkilliset tunnepitoiset tilanteet ensin, ennen kuin oppilaita voi vaatia keskittymään akateemiseen opiskeluun (3:118, 5:52-53).

Ajanpuute mainittiin aineiston tutkimuksissa syyksi siihen, että tietoista tai suunniteltua tunnekasvatusta, tai säännöllisten interventioiden noudattamista ei toteutettu niin paljon kuin olisi haluttu tai koettu tarpeelliseksi (5:58, 6:51). Ajanpuute näkyi varsinkin aineenopettajien käsityksissä (7:64). Toisaalta opettajat kokivat, että aikaa löytyy, jos motivaatio on tarpeeksi ja tunnekasvatus koetaan tarpeeksi tarpeelliseksi ja mielekkääksi (5:59). Pitkäkestoisia, systemaattisia tunnekasvatusohjelmia toteuttivat tässä aineistossa yleensä opinnäytteen tekijät ja tutkijat, opettajien innokkuus niihin vaihteli. Opettajat ottivat oh-

jelmista usein itselle soveltuvia osia, joita he voivat käyttää ja soveltaa tilanteen mukaan. Esimerkiksi Lions Quest-ohjelmaa käytettiin useimmiten vain muutaman kerran vuodessa, vaikka suositus olisi viikoittain (6:50).

5.3 Tunnekasvatuksen toteuttaminen tavoitteen mukaan

Tunnekasvatuksen ohjaavina tekijöinä ovat opetussuunnitelma, koulun toiminta-ajatus, oppiaineet ja opettajan kasvatusvastuu (9:51-52). Tunnekasvatuksen tavoitteet on jäsennelty pieniin, käytännöllisiin ja helposti ymmärrettäviin osiin. Tunnekasvatuksen viralliset tavoitteet on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja ne ovat tunnistettavissa esimerkiksi Paytonin tunnetaitomallissa (Kampman, 2010). Ne ovat myös jaoteltavissa oman tunnetaitojen yhteenvetotaulukkoni mukaan (taulukko I) omaan itseen, vuorovaikutukseen ja oman toimintakyvyn edistämiseen liittyviin osa-alueisiin. Virallisten muotoilujen ohella opettajat toteuttavat tunnekasvatusta mielessään koulun arjesta ja toimintakulttuurista lähteviä tavoitteita: joukon ryhmyttäminen, vuorovaikutuksen paraneminen, työrauha, häiriökäyttäytymisen ja ristiriitojen väheneminen sekä syrjäytymisen ja kiusaamisen ehkäisy.

Tavoitteen ja menetelmän erottelu on keinotekoinen, sillä ne kuuluvat yhteen. Menetelmä valitaan tavoitteen mukaan. Menetelmällä ajatellaan kuitenkin olevan vaikutusmekanismi, jonka avulla tavoitetta pyritään saavuttamaan. Tavoitteita pyritään saavuttamaan karkeasti jakaen kolmenlaisilla vaikutusmekanismeilla, jotka on sovellettu Christina Salmivallin sosiaalisen pätevyyden edistämisen interventio-ohjelmien perusstrategiasta (Salmivalli, 2002): vaikuttaminen suoraan yksilön käyttäytymiseen, vaikuttaminen yksilön kognitioihin sekä vaikuttaminen ryhmän sosiaaliseen struktuuriin.

Pääosin tunnekasvatuksen tavoitteet ovat sellaisia, joita tavoiteltaessa pyritään vaikuttamaan yksilön kognitioihin, eli siihen, että hän ajatusten ja tiedon avulla pystyy tunnistamaan ja käsittelemään tunteitaan ja toimimaan tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa. Monet koulussa käytettävät toimenpiteet ja työmenetelmät tähtäävät kuitenkin myös vaikuttamaan suoraan yksilön käyttäytymiseen tai ryhmän sosiaaliseen struktuuriin. Esimerkiksi

suorien käskyjen ja kehotusten sekä palautteen ja palkintojen tavoite on yleensä vaikuttaa suoraan yksilön käyttäytymiseen, kun tavoitteena on vaikkapa hyvät käytöstavat. Keskusteluilla, pohdinnoilla ja reflektioilla pyritään vaikuttamaan käyttäytymisen taustalla oleviin kognitioihin, kuten kykyyn säädellä tunteita. Erilaisten ryhmätoimintojen avulla vaikutetaan ryhmän sosiaaliseen struktuuriin, kun tavoitteena on esimerkiksi erilaisuuden hyväksyminen.

Tietyllä opetusmenetelmällä tai toimintatavalla pyritään joko yhteen, kahteen tai kaikkiin kolmeen vaikutusmekanismiin. Esimerkiksi positiivisen pedagogiikan menetelmällä (8) pyritään vaikuttamaan kaikkiin kolmeen tavoitteeseen: rohkaisu dokumentoimaan oman elämänsä tärkeitä asioita, eli aktiivinen toimijuus, vaikuttaa suoraan käyttäytymiseen. Omien elämäkokemusten havainnointi ja pohdinta sekä tunteiden ja vahvuuksien tunnistaminen vaikuttavat kognitioihin. Elämäkokemusten jakaminen ja yhteisten merkitysten luominen niille vaikuttavat koko ryhmän sosiaaliseen struktuuriin.

Tavoitteiden asettelu koskee sekä yksittäistä oppilasta että koko ryhmää. Se vaatii opettajalta käsitystä oppilaan ja ryhmän tunnetaidoista, mikä muodostuu esimerkiksi ristiriitaitilanteita selvittelemällä tai opetuskeskusteluissa (3:100, 10:50-51). Tavoitteita suunniteltaessa opettajan on otettava huomioon sekä oppilaan yksilöllisten taitojen kehittyminen että koko oppilasryhmän sosiaalinen toiminta (4:41).

5.4 Tunnekasvatuksen toteuttaminen toimintatapojen ja opetusmenetelmien mu- kaan

Opetussuunnitelmassa kehoitetaan käyttämään monipuolisia, oppilasta aktivoivia opetusmenetelmiä ja toimintatapoja. Monissa oppiaineissa voi suotuisilla järjestelyillä saada paljon tunnetaitojen kehitystä tukevia elementtejä (4:39). Esimerkkinä tästä on musiikin henkilökohtaisuus ja kokemuksellisuus (2:33). Liikuntatunnilla on runsaasti tilanteita kohdata omia heikkouksia ja vahvuuksia ja oppilailla on mahdollisuus huomioida ja kannustaa muita, kunhan huomiota kiinnitetään yksilön vastuuta korostavaan omatoimisuuteen ja vuorovaikutukseen (4:39-41, 10:61). Historian opetuksessa toisen ihmisen näkökulman ymmär-

tämistä voi harjoitella asettumalla aikalaisen rooliin (9:45, 10:52). Lisäksi yhteiset projektit ja juhlat tarjoavat erinomaisia elementtejä tunnetaitojen harjoittelemiselle (5:41). Opetuksessa toteutettavan sosioemotionaalisen kasvatustyön ymmärtäminen ja näkyväksi tekeminen on tärkeää (4:46).

Tehokkaaseen tunnekasvatukseen kuuluu monenlaisia toimintatapoja, jotka kulkevat mukana läpi kaikkien tilanteiden, menetelmien ja tavoitteiden. Tärkeimpiä asioita ovat positiivinen palaute ja positiivisiin asioihin keskittyminen (3:122, 6:68) sekä jatkuva keskustelu ja asioiden sanoittaminen. Kaikki keskustelut ovat arvokkaita, niin uskonnon opetuskeskustelut kuin viikonloppukuulumisten kertominenkin (5:40, 10:61). Luokka ja opettaja voivat toimia negatiivisten tunteiden purkautumiskeinona jos opettaja luo siihen mahdollisuuden (5:41). Parhaan kokemuksen kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta ja omien ajatustensa ja tunteidensa selventämisestä oppilas saa ns. eläytyvän kuuntelun avulla, jolloin opettaja heijastaa oppilaan sanat ja tunteen takaisin vahvistettavaksi tai korjattavaksi (11:121-125).

Tehokkaita toimintatapoja ovat oppilaan osallistaminen ja vastuuttaminen koulunkäyntiin liittyvien asioiden pohtimisessa ja päätöksenteossa (4:66, 11:122), sitouttaminen esimerkiksi yhteisesti laadituilla säännöillä (4:63) ja Freinet-pedagogiikan korostamat yhteisöllisyys, toiminnallisuus ja tekemällä oppiminen, tutkivat työpajat sekä mahdollisuus kokeilla ja löytää asioita (10:51-52). Ongelmanratkaisutaitoja kehitetään välttämällä valmiina annettuja vastauksia (4:68). Oppilaan on tärkeä oppia tutkimaan itseään ja pulmaansa ja opettaja ei saa ottaa tilanteissa ratkaisijan ja vastuunkantajan roolia (11:121). Lisäksi eriyttäminen ja vertailu vain omaan itseen antaa jokaiselle mahdollisuuden kokea pätevyyden ja onnistumisen tunnetta (4:55-58, 10:63).

Tunnekasvatukseen liittyvät opetus- ja tukimenetelmät voidaan jakaa yksilömenetelmiin, ryhmämenetelmiin ja tunnekasvatusohjelmiin. Opettajien käyttämiä yksilömenetelmiä ovat palautteet ja palkinnot, suorat käskyt ja kehotukset käyttäytymisen ohjaamiseksi, tukioppilaan tuki, sosiaalisten tilanteiden harjoittelu oppilaan kanssa kahden kesken tai pienessä ryhmässä, vaihtoehtoisten toimintastrategioiden kognitiivinen pohdinta, vaihtoehtoisten toimintamallien suora opettaminen, tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen suora harjoittelu, tunteiden säätelyn opettaminen, kehyskertomusten tai kuvien käyttö sekä ajan antaminen (1:32, 4:51, 7:59). Ryhmämenetelmiä ovat keskustelut luokan kanssa (1:33, 5:40), säännöllinen, ohjattu, myönteinen vertaispalaute, ympäristöön liittyvät järjestelyt, draama, pysyvät opettajan järjestämät pienryhmät, joissa on huomioitu vertaistuen mahdollisuus,

standardoitu sosiaalisen taitojen arviointi (7:59), ryhmätyöt, pelit, leikit (10:63-64). Osittain, soveltaen tai jatkuvasti käytettyjä tunnekasvatusohjelmia ovat Lions Quest, Kiva Koulu, Askeleittain, Tunnemuksu, Friends ja Ajattelun apukäsi (1, 5:44, 6, 7:59, 9:45).

Kokonaisvaltaisia menetelmiä ovat positiivisen pedagogiikan oman elämän dokumentaatiomenetelmä sekä draama. Positiivisessa pedagogiikassa korostetaan tunnetilojen ja kokemusten tunnistamista, dokumentointia ja jakamista, jolloin lapsen kokemusmaailma tulee näkyville ja yhteinen merkityksenanto mahdollistuu (8). Draaman vaikuttavia asioita ovat kokemus, eläytyminen, tunteminen ja aistiminen. Draamatutkimuksessa (3) käytettiin pääosin improvisaatiota ja ilmaisuharjoituksia, mutta myös satuja ja tarinoita, omien ajatusten, kokemusten ja tunteiden kertomista sekä päiväkirjan pitoa.

5.5 Tunnekasvatuksen toteuttaminen toteuttajan mukaan

Opetussuunnitelma velvoittaa opettajat toteuttamaan tunnekasvatusta koulussa. Opettajien mielestä tunnekasvatus kuuluu koululle kodin lisäksi, mutta yksi opettaja tutkimukseni aineistossa oli sitä mieltä, että tunnekasvatus kuuluisi vain kodille, ei koululle (5:46). Kotien kanssa tehdään yhteistyötä mm. toimintaan liittyvien asioiden tiedottamisen, lapsen ja vanhempien yhteisten kotitehtävien ja vanhempainiltojen muodossa (3:101, 5:45-47). Vaikeammissa tapauksissa oppilashuoltoryhmä tekee moniammatillista yhteistyötä (5:47). Oppilaat myös kasvattavat toinen toisiaan: usein luokkahuoneen ulkopuolella, kuten välitunneilla, ruokalassa ja kotimatkoilla, oppilaat joutuvat itse selvittämään tilanteet (5:35). Vertaistukea sosioemotionaalisisissa taidoissa tulee myös menetelmissä, joissa annetaan ohjattua, myönteistä vertaispalautetta tai joissa käytetään vertaistukea antavia pienryhmäjärjestelyjä (4:40, 7:59).

Tutkijat ja opinnäytteen tekijät saattavat toteuttaa luokissa erilaisia pitkäkestoisia, systemaattisia tunnekasvatusinterventioita.

Opettajissa on tutkimuksen perusteella koulutuksen mukaisia eroja. Erityisopettajat ja luokanopettajat käyttävät eniten strukturoituja sosioemotionaalisen tuen muotoja eli toteuttavat säännöllisesti jotain ohjelmaa (7:60). Aineenopettajat saattavat helpommin poimia oh-

jelmista itselle soveltuvia osia, joita he käyttävät ja soveltavat tilanteen mukaan. Kaiken kaikkiaan erilaisia tukimuotoja erityisopettajat käyttävät eniten (7:60). Aineenopettajat kokevat tunnekasvattamisen mahdollisuutensa huonommiksi kuin luokanopettajilla. Heillä ei ole omaa luokkaa, jonka kanssa ollaan jatkuvassa yhteydessä, vaan oppilasryhmät vaihtuvat koko ajan. He eivät myöskään koe saavansa tarpeeksi tunnekasvatukseen vaadittavaa ammattitaitoa opettajankoulutuksessaan (6:75, 7:64). Varsinkin aineistoni matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opettajat kokivat, ettei heillä ole selkeää, jatkuvaa kontekstia, johon tunnekasvatus sopii (6:62). Toisaalta ainakin liikunnan ja terveystiedon opettajat pitivät tunnekasvatusta itsestään selvänä osana opetustaan (4:40).

5.6 Tunnekasvatuksen toteuttaminen oppilaiden persoonallisuuden mukaan

Lähtökohtana tunnekasvatukselle on lapsen toimijuus ja osallisuus sekä lapsen vahvuuksien, erilaisuuden ja ainutkertaisuuden korostaminen (8). Oppilaat ovat erilaisia ja heidän sosioemotionaalisisissa taidoissaan on suuria eroja (5:36, 10:59). Opettajan on oltava herkkä ja tunnettava oppilaansa voidakseen toteuttaa tunnekasvatusta tehokkaasti. Esimerkiksi draaman avulla toteutetussa tunnekasvatuksessa jouduttiin luopumaan esiintymispakosta, eikä omia asioita tarvinnut kertoa yleisesti, sillä ne aiheuttivat ahdistusta ja vastustusta (3:90). Toisaalta on hyvä oppia sekin, että elämässä on asioita, joita vain on pakko tehdä.

Eniten sosioemotionaalista tukea tarvitaan persoonallisuuspiirteiden ääripäissä. Toisessa päässä ovat impulsiivisuuden, häiritsevyyden ja aggressiivisuuden vuoksi tukea tarvitsevat, toisessa päässä syrjäytyvät, arat ja vetäytyvät oppilaat (7:56-57). Syrjäytyville järjestettiin tukituokioita, jotka antoivat tunnetaitoja ja mielenhelvetusta (3:124). Positiivisen pedagogiikan elämän tärkeiden asioiden dokumentointimenetelmää vahvuuksien, itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehittämiseksi käytettiin kerhotyyppisenä tukimuotona syrjäänvetäytyville, ”kilteille tytöille” ja se oli osoittautunut toimivaksi tukimuodoksi (8). Aggressiiviseen käytökseen menttiin väliin tarvittaessa fyysisestikin, mutta tilanteen lauettua puhutaan asiasta ja puretaan tilannetta ja tunteita auki (4:49).

6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, millä tavoin tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisessa perusopetuksessa. Tarkoitus oli lisätä ymmärrystä niistä asenteista, tavoista ja mekanismeista, jotka tunnekasvatukseen liittyvät. Pääkysymys oli: miten tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisessa perusopetuksessa? Lisäksi halusin vastata seuraaviin kysymyksiin: Mistä näkökulmista tunnekasvatusta voi lähestyä? Mikä tunnekasvatuksessa on oleellisinta? Onko luokanopettajien ja aineenopettajien välillä eroja? Eroaako vaihtoehtopedagogiikkaa noudattavan koulun opettajien tunnekasvatuksen tapa tai asenteet valtavirrasta?

Aineistoa tutkiessani esiin nousi kuusi teemaa, joiden kautta tunnekasvatusta voi lähestyä. Nämä teemat olivat tunnekasvatus opettajan persoonan kautta, tunnekasvatuksen tilanteet, tunnekasvatuksen tavoitteet, tunnekasvatuksen menetelmät ja toimintatavat, tunnekasvatuksen toteuttajat sekä tunnekasvatuksen ”vastaanottajat” eli oppilaat. Yksi kokonainen tapahtuma tunnekasvatusta vaatii ainakin yhden osan kustakin teemasta: toteuttajan ja hänen persoonallisuutensa, tilanteen, tavoitteen, menetelmän ja oppilaan. Vältin oppilasteeman nimeämistä vastaanottajaksi, sillä sellaisen nimen perusteella tunnekasvatuksen voi ajatella olevan jotain, jota aikuinen antaa ja kohdistaa passiiviselle oppilaalle. Nykyisten oppimiskäsitysten mukaan oppilaat ovat aktiivisia toimijoita, jotka ottavat vastuun omasta oppimisestaan.

Tunnekasvatuksessa tärkeintä ja oleellisinta oli sen toteuttaminen opettajan persoonan kautta turvallisessa ilmapiirissä. Jos ryhmän ilmapiiri on turvaton, eikä opettaja kykene empaattiseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa, tunnekasvatuksen tulos jää laihaksi.

Luokanopettajien ja aineenopettajien välillä oli sekä asenteellista että käytännöllistä eroa. Monet aineenopettajat kokivat mahdollisuutensa tunnekasvatukseen huonoiksi oppilasryhmien vaihtumisen ja ajanpuutteen takia. Yläkouluun kaivattiin vastuunjaon selkiyttämistä tunnekasvatuksen osalta. Varsinkin matemaattisten aineiden opettajat kokivat, ettei heidän oppiaineessaan ollut luontevasti sijaa tunnekasvatukselle. Toisaalta ainakin liikunnan ja terveystiedon opettajat kokivat tunnekasvatuksen luontevana osana opetustaan. Vaikuttaakin siltä, että opetussuunnitelman määräämän terveystiedon oppiaineen sisältämän tunnekasvatuksen lisäksi taito- ja taideaineet ovat yläkoulussa luontevia tunnekasvatuksen tilanteita. Luokanopettajien kokemukset tunnekasvatamisen mahdollisuuksistaan olivat

paremmat. Kuitenkin sekä aineen- että luokanopettajat toivoivat opettajankoulutuksesta lisää ammatillisia valmiuksia tunnekasvatukseen (5:62). Molemmat toivoivat niin ikään lisää aikaa erityisesti suunnitelmalliseen, ennaltaehkäisevään tunnekasvatukseen, jonka nähtiin olevan hedelmällisempää kuin korjata jo syntyneitä ongelmia. Jotkut opettajat kaipasivat tunnekasvatuksen erillistä oppiainetta (5:72) tai ainakin lukujärjestykseen merkittyä säännöllistä tunnetaitotuntia (5:71, 10:59). Toisaalta tunnekasvatusta pidettiin niin tilanneherkkänä, jatkuvana ja kokonaisvaltaisena, ettei erillisillä lisätunneilla välttämättä kuitenkaan saavutettaisi täyttä hyötyä.

Tunnekasvatuksen toteuttamisen tavat ja asenteet vaihtoehtopedagogiikkaa noudattavassa koulussa eivät poikenneet valtavirrasta. Näkemykseni mukaan tämä johtuu ainakin osittain siitä, että tunnekasvatuksen asema on jo niin kiistaton, ettei kokonainen pedagogiikka voi enää profiloitua edukseen tunnekasvatukseen liittyen. Mikään pedagogiikka tai koulu ei voi enää suhtautua tunnekasvatukseen muuten kuin että se on yksi tärkeimmistä, ellei tärkein koulun tehtävistä. Yksittäisten opettajien asenteissa voi tietenkin olla huomattavia eroja.

Tunnekasvatuksen laaja-alaisuus ja kokonaisvaltaisuus näkyivät vertailtaessa tämän tutkielman aineistossa esiintyvää tunnekasvatusta tunnetaitojen teoreettisiin malleihin (taulukko I). Aineiston tutkimuksissa näkyivät taulukon kaikki osa-alueet, eli itseen, sosiaalisiin suhteisiin ja toimintakyvyn lisäämiseen liittyvät tunnetaidot. Tulkitsin kuitenkin, että itseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät tunnetaidot olivat enemmän esillä ja painotettuina kuin toimintakykyä edistävien tunnetaitojen suora harjoittelu. Myös opetussuunnitelman perusteissa mainittiin itseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät tunnetaidot useammin kuin toimintakyvyn edistämiseen liittyvät tunnetaidot. Tämä voi johtua siitä, että toimintakykyä edistävät tunnetaidot eivät kehity ilman itseen liittyviä tunnetaitoja ja niiden kehitys seuraa suoraan omaan itseen liittyvien tunnetaitojen kehittymisestä. Taulukon I omaan itseen liittyvät tunnetaidot ovat siis ikään kuin primaarisia ja ensin harjoiteltavia ja sosiaalisiin suhteisiin sekä toimintakyvyn edistämiseen liittyvät tunnetaidot sekundaarisia ja voivat kehittyä vasta primaaristen taitojen myötä.

Kolme aiemmin mainittua tunneälyteoreetikkoa ovat kehittäneet mittareita, joilla tunneälyä voidaan testata (mm. Bar-On, 1997). Mittarit perustuvat itsearviointiin ja toisten tekemään havainnointiin ja ne mittaavat erilaisia tunneälyyn liittyviä kykyjä ja taitoja. Mutta miten opettaja arvioi tunnetaitojen osaamista tai niissä kehittymistä? Opetussuunnitelmassa on mainittu tavoitteet ja osaaminen, jolla hyvä tavoitteen saavuttaminen todetaan. Välttämättä

jokin osaaminen koulukontekstissa ei kuitenkaan kerro sitä, onko taito sisäistetty ja osataanko sitä siirtää elämän todellisiin tilanteisiin. Tässä tutkielmassa tutkimustavoitteisiini ei kuulunut tunnekasvatuksen hyödyn tai tuloksellisuuden kuvailu, vaikka muutamissa aineiston tutkimuksissa tuloksellisuutta olikin arvioitu. Systemaattisten tunnekasvatusohjelmien on todettu olevan tuloksellisia ja myös tässä aineistossa sekä suunnitelmallinen että spontaani tunnekasvatus nähtiin erittäin tarpeelliseksi ja hyödylliseksi. Tunnetaidot eivät siis kehity itsestään, vaan kasvatuksen on oltava suunniteltua ja tavoitteellista. Aineiston viimeisessä artikkelissa tunnekasvatuksen tärkeys kiteytettiin seuraavasti: ”Tiedollisten asioiden puutteen voi korvata myöhemmin elämässä, mutta itsen eheyttäminen ja kokoon parsiminen onkin jo vaikeampi asia.” Tunnetaitojen kehityksen arviointi on pääosin subjektiivista ja voi olla vaikeaa, mutta hyödyt näkyvät ihmisen hyvinvoinnissa, resilienssissä ja toimintakyvyssä sekä ihmissuhteissa ja vuorovaikutuksessa.

Kaiken kaikkiaan tulokset osoittavat, että tunnekasvatusta toteutetaan suomalaisessa perusopetuksessa monin tavoin. Sitä toteutetaan opettajien erilaisilla persoonilla, taidoilla ja asenteilla, suunnitelmallisesti ja tilanteen mukaan, erilaisilla toimintatavoilla ja opetusmenetelmillä, eri toimijoiden toimesta ja eri tavoitteiden saavuttamiseksi. Tulokset eivät kuitenkaan kerro mitään näiden näkökulmien tai teemojen välisistä mahdollisista yhteyksistä: toteuttavatko tietyn tyyppiset opettajat tunnekasvatusta vain tietyissä tilanteissa, tietyt menetelmät ja tavoitteet mielessään. Tunnekasvatuksen painotettiin olevan niin kokonaisvaltaista, ettei sellainen luokittelu ehkä olisi mahdollistakaan. Opetussuunnitelma pakottaa opettajat toteuttamaan tunnekasvatusta suunnitelmallisesti, toisaalta koulun arki pakottaa myös ottamaan kantaa spontaaneihin tilanteisiin. Jokainen opettaja voi kuitenkin miettiä omaa tunnekasvatusopettajuuttaan näiden teemojen avulla: millainen persoona on ja millaiset ovat asenteet tunnetaitoja, tunnekasvatusta ja oppilaita kohtaan, millaisilla periaatteilla toimii erilaisissa tunnekasvatusta edellyttävissä tilanteissa sekä millaisia opetusmenetelmiä ja toimintatapoja käyttää ja millaisia tavoitteita varten.

Tutkielmani aineistossa heijastui opettajien vahva ymmärrys siitä, että tunnekasvatus on yksi koulun tärkeimmistä tehtävistä ja että se on vakavasti otettava, laaja-alainen ja kaikille elämän alueille ulottuva asia. Vaikka tutkimukset oli tehty jostain tietystä näkökulmasta, kaikista saattoi lukea opettajien halun ja pyrkimyksen kokonaisvaltaiseen tunnekasvatukseen. Tutkimuksissa näkyi opetusmenetelmien ja toimintatapojen monipuolisuus, tavoitteiden selkeys ja opettajien halukkuus kouluttaa itseään paremmiksi tunnekasvattajiksi.

Vaikka painotin keränneeni aineiston siten, että siinä olisi edustettuna mahdollisimman monipuolisesti tutkittavia, tutkielman ei ole tarkoitus olla kattava. Tarkoitukseni oli osoittaa, millaisia tunnekasvatuksen muotoja ja tapoja ainakin suomalaisessa perusopetuksessa esiintyy ja toteutetaan, mikä on ylipäätään kulttuurisesti mahdollista. Koska tunnekasvatuksen tärkein osatekijä, opettavan opettajan persoona, vaihtelee rajattomasti, on oletettavaa, että myös tunnekasvatuksen muotoja on lopulta rajaton määrä.

Tunnekasvatusta koskevissa asioissa lapsia itseään on kuunneltu hyvin vähän. Koska nykyään painotetaan lapsen osallisuutta ja aktiivista toimijuutta hänen omaa elämäänsä koskevissa asioissa, lapsen äänen kuuleminen olisi perusteltu jatkotutkimuksen aihe.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011) Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: InPrint.
- Askeleittain-internetsivut (2002)
<http://www.hogrefe.fi/testit/askeleittain/AskeleittainEtusivu.html>. Viitattu 10.7.2016
- 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, 363–388. Jossey-Bass, San Francisco.
- Cacciatore, R. (2011) Aggressiokasvatus. <http://www.raisacacciatore.fi/6>. Viitattu 17.6.2016.
- CASEL-tunnekasvatusjärjestö (2012) Effective social and emotional learning programs. Preschool and Elementary school edition.
<http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>. Viitattu 6.7.2016.
- Cohen, J. (2001) Social and emotional education: Core concepts and practices. Teoksessa J. Cohen (toim.) Caring classrooms / Intelligent schools. The social emotional education of young children. New York: Teachers College Press, 3–29.
- Durlak, JA, Weissberg, RP, Dymnicki, AB, Taylor, RD & Schellinger, KB (2011) The Impact of Enhancing Student’s Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development 82(1): 405-432.
- Goleman, D. (1999) Tunneäly työelämässä. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008) Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirvonen, H. (2013) Opettajien käsityksiä tunnetaitojen ohjaamisesta. Oulun yliopisto, pro gradu.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrel, P. & Woods, K. (2007) Emotional Intelligence and Education: A Critical Review. Educational Psychology 27(2): 235-254.
- Hyyppä, H. & Seppälä, K. (2015) Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia Ajattelun apukäsimallin käytöstä tunnekasvatustyössä. Oulun yliopisto, pro gradu.

- Jalovaara, E. (2006) Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus.
- Kampman, M. (2010) Yhteispeli-hankkeen kautta tukea sosioemotionaaliseen kehitykseen koulussa. Teoksessa Joronen, K. & Koski A. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä, 197-218. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kauko, K. (2005) Liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaan sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto, pro gradu.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2000) Tunne itsesi, suomalainen! Helsinki: WSOY.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2009) Autismin kirjo ja kuntoutus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kirvesoja, U-M. (2013) Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksesta koulussa ja osana opetussuunnitelmaa. Jyväskylän yliopisto, pro gradu.
- Kokkonen, M. (2010) Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koukkari, H. (2016) Oppilaan tunnekehityksen tukeminen musiikkikasvatuksessa. Oulun yliopisto, kandidaatintutkielma.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2014) Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care* 184 (2): 211-229.
- Kuukka, P. & Maasilta, L. (2009) Freinetpedagogiikkaa toteuttavan koulun luokanopettajien käyttämät työtavat ja niiden suhde oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemiseen. Tampereen yliopisto, pro gradu.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. (2010) Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä, 119-137. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge: MIT Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. Teoksessa: R. J. Sternberg (toim.) *The handbook of intelligence*, 396-420. Cambridge University Press, Cambridge.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. & Sitarenios, G. (2001) Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion* 1(3): 232-242.
- Nevasalmi, K. (2016) Suomalaiset ovat mestareita patoamaan vihaa – taustalta löytyy häpeää, pelkoa ja kateutta. *Yle Uutiset* 26.6. 2016.

http://yle.fi/uutiset/suomalaiset_ovat_mestareita_patoamaan_vihaa_taalstalta_loytyy_hapeaa_pelkoa_ja_kateutta/8981390. Viitattu 5.7. 2016.

Nurmi, P. (toim.) (2013) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nykänen, M. & Koota, S-M. (2011) Lions Quest opettajien kokemana – monimenetelmä-tutkimus yhdessä kasvamisen ohjelmasta. Tampereen yliopisto, pro gradu.

Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. Viitattu 30.6. 2016.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) (2009) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Saarni, C. (1997). Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood. Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.), Emotional development and emotional intelligence. Educational implications (s. 35–66). Basic Books.

Salminen, A. (2011) Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston opetusjulkaisuja 62:4.

Salmivalli, C. (2002) Näkökulmia sosiaaliseen kompetenssiin. Teoksessa Niemi, P. & Keskinen, E. Taitavan toiminnan psykologia. Turun yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 116-164.

Salo, S. & Flykt, M. (2013) Lapsen ja vanhemman välisen emotionaalisen saatavillaolon merkitys lapsen kehityksessä ja hyvinvoinnissa. Psykologia 48(05-06): 402-416.

Salter, K., Beamish, W. & Davies, M. (2016) The effects of child-centered play therapy (CCPT) on the social and emotional growth of young Australian children with autism. International Journal of Play Therapy. 25(2): 78-90

Sistonen, A. (2008) Tunteita ja toimintaa. Draamamenetelmin toteutettu tunnekasvatusinterventio viidesluokkalaisilla. Tampereen yliopisto, pro gradu.

Stakes (2005) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.

<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>. Viitattu 7.7. 2016.

Utela, P. (2013) Perusopetuksen oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeet ja tukimenetelmät opettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto, pro gradu.

Viitala, R. (2014) Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Erika 3:17-22.

Vilka, H. (2014) Tutkimusmetodeja ammatilliselle kentälle. <http://hanna.vilka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-kehita.pdf>. Viitattu 3.6.2016.

Weare, K. 2004. Developing emotionally literate school. London: Paul Chapman.

Webster-Stratton, C. (2011) Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja.

Espoo: Oriental xPress Oy.

