

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Tunnekasvatus alakoulun luokkatilanteissa**

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

PIIA MUHONEN

RIINA PARVIAINEN

Toukokuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

PIIA MUHONEN & RIINA PARVIAINEN: Tunnekasvatus alakoulun luokkatilanteissa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 72 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2018

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista tunnekasvatus on alakoulun luokkatilanteissa. Tutkimuksessa haluttiin tarkastella luokanopettajien tapoja toteuttaa tunnekasvatusta sekä tilanteita, joissa tunnekasvatusta toteutetaan. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin tunnekasvatuksen sisältöjä. Tutkimuskysymykset ovat 1. Kuinka luokanopettajat toteuttavat tunnekasvatusta? 2. Mitkä tunnekasvatuksen osa-alueet ilmenevät alakoulun opetuksessa? Aihe on ajankohtainen, sillä uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 tunnekasvatuksen rooli ja oppilaiden kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys korostuvat verrattuna edelliseen opetussuunnitelman perusteisiin. Yhteiskunnan muutoksen myötä on myös herätty siihen, että tunnetaidot ovat tärkeitä työssä ja elämässä menestymiseen. Tutkimuksen teoriataustana toimii Mayerin ja Saloveyn (1997) sekä Golemanin (1995) *emotional intelligence* -käsite, jonka avulla kuvailemme tunnekasvatuksen osa-alueita. Lisäksi tarkastelemme tunnekasvatuksen toteutusta ja vaikutuksia alakoulussa sekä opettajan roolia tunnekasvattajana.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja tutkimus toteutettiin etnografisen osallistuvan havainnointimenetelmän keinoin. Etnografinen tutkimusote ja havainnointimenetelmä valikoituivat tutkimukseen siksi, että tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa tunnekasvatuksen toteutumisesta koulun arjessa sekä kuvata ilmiötä kokonaisvaltaisesti ja hankkia tietoa aidoissa olosuhteissa. Tutkimuksen aineistoa kerättiin kolmen viikon ajan kahdesta eri koulusta luokka-asteilta 2, 5 ja 6. Havainnoinnin kohteena oli kolme eri koululuokkaa ja yhteensä seitsemän opettajaa. Aineiston analyysi muodostui sekä teoria- että aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä.

Tutkimuksessa tunnekasvatusta toteutettiin kuudella eri tavalla. Mindfulness-harjoituksissa, arkipäiväisissä keskusteluissa sekä eri oppiaineiden sisältöihin liitetyissä tunnekasvatushetkissä harjoiteltiin useimmiten tunteiden tiedostamisen ja ilmaisun osa-aluetta. Mindfulness-harjoituksissa oppilaat tunnistivat tunteita eri aistien avulla ja keskustelutuokioissa oppilaat jakoivat tuntemuksiaan kuulumisten kautta. Oppiaineisiin tunnekasvatusta yhdistettiin muun muassa ilmaisemalla tunnetiloja soittimilla tai näyttelemisen keinoin. Itsesäätelyn taidoista positiivisten tunteiden lisääminen ja motivaatio ilmenivät toistuvina opettajien kehuina ja kannustuksina, joiden avulla oppilaita autettiin pääsemään yli negatiivisista tunteista sekä vahvistettiin toimivaa työskentelyä. Lisäksi itsesäätelyn osa-alue pääsi esiin opettajien oppilaille tarkoittamissa kehotuksissa keskittyä työskentelyyn sekä erilaisissa kehollisissa keskittymisharjoituksissa. Tunteiden säätelyn ja empatiakyvyn sisältöjä esiintyi välienselvittelyihin ja sääntörikkomuksiin liittyvissä tilanteissa, joissa opettaja auttoi oppilaita rauhoittumaan ja löytämään ratkaisun ymmärtämällä tilanne muiden näkökulmasta.

Tutkimuksen perusteella tietoisuutta tunteista ja tunteiden ilmaisua harjoiteltiin monipuolisimmin, mutta tilanteet olivat useimmiten yksittäisiä. Positiivisten tunteiden vahvistaminen ja kehotukset keskittymiseen toistuivat taas luokkatilanteissa useimmiten. Tuloksista oli myös havaittavissa, että tunnekasvatuksen toteuttaminen riippuu opettajan kasvatuksellisista näkemyksistä sekä luokan oppilasaineksesta, sillä eri luokissa tunnekasvatusta toteutettiin eri tavoin. Tutkimus tuo näkemystä siitä, että tunnekasvatus ei vaadi erillisiä interventioita, vaan tunnekasvatus koulun arjessa voi olla pieniä tekoja, jotka kulkevat mukana opettajan toimintatavoissa.

Avainsanat: tunnekasvatus, tunteet, tunneäly, alakoulu, havainnointi, etnografia

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TUNTEET JA TUNNEKASVATUS .....</b>	<b>6</b>
2.1	MITÄ TUNTEET OVAT? .....	6
2.2	TUNNEKASVATUS KÄSITTEENÄ .....	8
<b>3</b>	<b>TUNNEKASVATUS ALAKOULUN KONTEKSTISSA .....</b>	<b>11</b>
3.1	TUNNEKASVATUKSEN OSA-ALUEET .....	11
3.1.1	<i>Tietoisuus tunteista ja tunteiden ilmaisu</i> .....	11
3.1.2	<i>Tunteiden säätely</i> .....	14
3.1.3	<i>Itsesäätely</i> .....	16
3.1.4	<i>Empatia</i> .....	17
3.1.5	<i>Yhteenveto</i> .....	17
3.2	TUNNEKASVATUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA .....	20
3.3	TUNNEKASVATUKSEN TOTEUTUS ALAKOULUSSA.....	22
3.4	KOULUN JA OPETTAJAN MERKITYS TUNNEKASVATAJANA .....	24
3.5	TUNNEKASVATUKSEN VAIKUTUKSET .....	25
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>28</b>
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	28
4.2	TUTKIMUSMENETELMÄ .....	28
4.2.1	<i>Etnografinen tutkimusote</i> .....	30
4.2.2	<i>Havainnointimenetelmä</i> .....	32
4.2.3	<i>Etnografisen havainnoinnin etiikka</i> .....	34
4.3	AINEISTON HANKINTA .....	35
4.4	AINEISTON ANALYYSI .....	36
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>40</b>
5.1	TUNTEITA AISTIEN KAUTTA.....	40
5.2	TUNTEISTA KESKUSTELUA.....	42
5.3	TUNTEITA ERI OPPIAINEIDEN YHTEYDESSÄ.....	46
5.4	KEHUT JA KANNUSTUS POSITIIVISTEN TUNTEIDEN JA MOTIVAATION VAHVISTAJANA.....	50
5.5	KESKITTÄMISKYKYÄ KEHOTUKSILLA JA HARJOITUKSILLA.....	52
5.6	ERIMIELISYYKSIEN SELVITTÄMISTÄ.....	54
<b>6</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>58</b>
6.1	LUOTETTAVUUS .....	58
6.2	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	61
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>67</b>
	<b>LIITTEET</b>	

# 1 JOHDANTO

Tunnekasvatus on saavuttanut viime vuosien aikana jalansijaa suomalaisessa peruskoulussa. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 myötä oppilaan kokonaisvaltainen kasvu ihmisyyteen ja tunnekasvatuksen huomioiminen korostuvat koulumaailmassa. Tietojen ja taitojen omaksumisen rinnalle on noussut kuva oppilaasta, joka kykenee tarkastelemaan omia tunteita ja kokemuksia sekä toimii vuorovaikutuksessa ja rakentaa tietoa kouluyhteisön kanssa. Tämän lisäksi koulun tulisi tarjota oppilaille myönteisiä tunnekokemuksia sekä tukea oppilasta itsetunnon kehittämisessä. Jo pelkästään opetussuunnitelman oppimiskäsityksessä nousee esille oppilaan omien tunnekokemusten merkitys sekä sosiaaliset taidot, joihin tunnetaidot liittyvät läheisesti. Oppimiskäsityksen lisäksi tunnekasvatus sisältyy laaja-alaisen oppimisen tavoitteisiin ja eri oppiaineiden, kuten äidinkielen, ympäristöopin, liikunnan ja uskonnon tavoitteisiin ja sisältöihin. Koulun arvoperustassa korostuvat siis entistä enemmän ihmisenä kasvaminen, yksilöllisyys ja yhteisöllisyys pelkkien oppiainesisältöjen ja tietojen sijasta. (Opetushallitus 2016.)

Tunnekasvatus on aiheena ajankohtainen myös yhteiskunnan muutoksen myötä. Yhteiskunnan muutoksen myötä on herätty siihen, että tunnetaidot ovat tärkeitä työssä ja elämässä menestymiseen. Sosiaalinen pääoma ja emotionaalinen osaaminen ovat nousseet taloudellisen ja tiedollisen pääoman rinnalle tärkeiksi elementeiksi yhteiskunnan ja ihmisten menestymisessä ja hyvinvoinnissa. (Isokorpi 2004, 13.) Työelämän muuttuessa entistä vaativammaksi ja hektisemmäksi, ihmisiltä vaaditaan itsensä tuntemista. Haasteena onkin, miten nykypäivän aikuiset pystyisivät kasvatuksen keinoin tukemaan lasten, eli tulevaisuuden aikuisten, tunne-elämän taitoja. Tunne-elämän taitoja tarvitaan hyvän elämän lisäksi jo koulupolulla ja akateemisessa menestymisessä. (Kokkonen & Siponen 2006, 189–190.) Matthews, Roberts ja Zeidner (2011, 4) huomauttavat, että ymmärrys tunteista ja niiden kontrollointi sekä empatiakyky ovat yhtä tärkeitä opeteltavia taitoja koulussa akateemisten taitojen rinnalla.

Tunnekasvatuksen merkitystä korostavat myös sen avulla saavutetut monipuoliset, positiiviset vaikutukset niin taitojen edistämisessä kuin kasvua haittaavilta tekijöiltä suojaamisessa. Tunnekasvatuksella on saavutettu pitkäkestoisia vaikutuksia oppilaiden parantuneissa sosioemotionaalisissa taidoissa, positiivisessa elämänasenteessa sekä akateemisissa taidoissa. Tunnekasvatuksella on pystytty myös tuomaan suojaavaa vaikutusta muun muassa huumeiden käyttöä ja stressiä vastaan. (Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg 2017, 1166.) Tunnekasvatus on lisäksi parantamassa oppilaiden kouluviihtyvyyttä, sillä tunnekasvatuksen on lisäksi todettu vähentävän kiusaamista koulussa (Knowler & Frederickson 2013, 875–876) sekä edistävän luokan yhteistä ilmapiiriä (Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson & Salovey 2012, 84).

Tässä tutkimuksessa näkökulmamme tunnekasvatukseen on tunnekasvatuksen toteutuminen koulun arkipäiväisessä toiminnassa ja luokkatilanteissa. Tunnekasvatusta lähestytään usein tunnekasvatusinterventioiden näkökulmasta (ks. esim. Rivers ym. 2012; Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait, Hertzman 2011), eikä tunnekasvatuksen toteutumista koulun normaalissa arjessa ole kovinkaan huomioitu. Tutkimuksemme tuo uutta näkökulmaa tunnekasvatukseen liittyvän tutkimuksen kentälle, sillä haluamme tuoda esille, millaista tunnekasvatus on alakoulussa ilman erillisiä tunnekasvatusinterventioita. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää havainnoinnin avulla, miten luokanopettajat toteuttavat tunnekasvatusta ja mitä tunnekasvatuksen sisällöllisiä osa-alueita opetuksessa ilmenee.

Tutkimuksemme teoriaosuus alkaa luvusta kaksi, jossa tarkastelemme tunteita sekä tunnekasvatuksen eri määritelmiä. Kolmannessa luvussa perustamme tunnekasvatuksen emotional intelligence -käsitteeseen (Mayer & Salovey 1997; Goleman 1995), jonka avulla tarkastelemme tunnekasvatuksen osa-alueita ja pohdimme, kuinka tunnekasvatusta voidaan toteuttaa alakoulussa. Lisäksi otamme tarkasteluun mukaan opetussuunnitelman näkökulman, jonka avulla tuomme esille, kuinka opetussuunnitelma velvoittaa luokanopettajia tunnekasvatukseen. Päätämme teoriaosuuden tarkastelemalla opettajan roolia tunnekasvattajana sekä tunnekasvatuksen vaikutuksia. Neljännessä luvussa siirrymme tarkastelemaan tutkimuksen toteutusta ja esittelemme tutkimusmenetelmänä toiminutta etnografian ja havainnoinnin yhdistelmää. Kuvailimme lisäksi aineistonhankintaprosessia sekä analyysin toteuttamista sisällönanalyysin keinoin. Viidennessä luvussa syvennymme tutkimuksen tuloksiin ja kuvailimme tunnekasvatuksen toteutusta tutkimukseen osallistuneissa luokissa. Tutkimusraporttimme päättyy kuudenteen lukuun, jonka tarkoituksena on tarkastella tutkimuksen luotettavuutta sekä pohtia, mitä tutkimuksemme kertoo tunnekasvatuksesta

## 2. TUNTEET JA TUNNEKASVATUS

Tässä luvussa tarkastelemme tunteita sekä tunnekasvatuksen käsitteitä. Tuomme esille, mitä tunteet ovat sekä kuinka tunteet vaikuttavat ja ilmenevät ihmisessä. Tunteiden tarkastelun jälkeen siirrymme esittelemään tunnekasvatuksen määritelmiä. Esittelemme tunnekasvatusta *emotion coaching*, *emotional literacy*, *emotional intelligence* sekä *social and emotional learning* -käsitteiden avulla ja pohdimme käsitteiden soveltuvuutta tutkimukseemme nähden.

### 2.1 Mitä tunteet ovat?

Tunteet ovat läsnä ihmisten arjessa koko ajan. Tunne-sana on käänös englanninkielisestä sanasta *emotion*, joka on johdettu latinankielisestä sanasta *emovere*. Sanalla *emovere* tarkoitetaan ulospäin liikkumista tai liikuttamista. Tunteissa on siis kyse siitä, että ne saavat ihmiset liikkumaan ja toimimaan. Tunteet vaikuttavat myös ympäristön havainnointiin ja tulkintaan, säätelevät ihmisen viireystilaa ja ohjaavat sosiaalista toimintaa. (Nummenmaa 2010, 11.) Tunteiden avulla laitamme asioita hyvinvointimme kannalta tärkeysjärjestykseen ja välttelemme sellaisia asioita, jotka ovat huonoksi hyvinvoinnille (Kokkonen 2010, 11).

Tunteisiin liittyy automaattisia tunnereaktioita sekä tiedostettuja tunnekokemuksia. Tunteet syntyvät siten, että ihminen havaitsee jotain, jonka seurauksena syntyy automaattinen tunnereaktio. Tunnereaktiot ovat kehon ja mielen kokonaisvaltaisia prosesseja, jotka saavat ihmisen toimimaan automaattisesti. Tunnereaktiot muuttavat aivojen, kehon ja käyttäytymisen toimintaa. Automaattiset tunnereaktiot syntyvät usein tiedostamatta ja ne valmistavat kohtaamaan havaitun haasteen. Tunnekokemus, eli arkikielen tunteet, on tietoinen osa tunneprosessia, jolloin ihminen tulee tietoiseksi omista tunne mekanismeistaan. Tunnekokemus on siis mielen reaktio kehon toimintaan. (Nummenmaa 2010, 16–19.) Useat nykyaikaiset tunneteoriat erottavat emotionin ja tunteen käsitteet toisistaan. Emootiot ovat tunneprosessin alkupäässä syntyviä automaattisia tunnereaktioita ja tunteet tiedostettuja tunnekokemuksia. Affekti eli tunnetila on yläkäsitteenä emootiolle ja tunteelle. (Kokkonen 2010, 14.) Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä tunne, sillä tutkimme erityisesti tiedostettuihin tunnekokemuksiin liittyviä tunnetaitoja.

Tunteilla on sekä biologinen että kulttuurinen pohja. Biologinen pohja näkyy siten, että on olemassa tiettyjä perustunteita, jotka ilmenevät kaikissa kulttuureissa. (Keltikangas-Järvinen 2000, 165.) Perustunteista on olemassa neljä tunnettua teoriaa, joiden mukaan perustunteiden määrä vaihtelee. Yhtäläistä näissä teorioissa on se, että perustunteiksi nähdään ainakin ilo, suru, viha ja pelko. Perustunteiden määritelmä vaihtelee eri teorioiden mukaisesti, mutta jokaisen teorian mukaan perustunteet ovat toisistaan erillisiä tunteita, jotka ilmenevät tietyllä tavalla neurologisesti ja kehollisesti. (Tracy & Randles 2011, 389–399.)

Tunteet ilmenevät kolmella eri tasolla. Nämä tasot ovat fysiologinen, ilmaisullinen ja elämyksellinen. Tunteiden fysiologinen taso käsittää tunteisiin kuuluvat fysiologiset reaktiot. Tunteiden ilmaisemisen tasoon kuuluvat ne tavat, miten ihminen osoittaa tunteitaan joko motorisesti tai kielellisesti. Motorisen tunneilmaisun avulla tunteita ilmaistaan kehon kautta kuten ilmeillä ja eleillä, ja kielellinen ilmaisu sisältää tunteista puhumisen. Elämyksellinen taso sisältää tunteiden havaitsemisen ja kokemisen. (Keltikangas-Järvinen 2000, 174–177.)

Perinteisesti arkikielessä tunteet on nähty järjen ja rationaalisen ajattelun vastakohtana. Tunteiden on katsottu haittaavan järkipäätä ajattelua ja tunnepohjaisen ajattelun on koettu johtavan harhaan. Tämän vuoksi esimerkiksi työelämässä on kannustettu jättämään tunteet syrjään. Tunteilla on nähty olevan vain joitain positiivisia vaikutuksia, kuten ilon tuottaminen. Nykyään tunteiden merkitys on otettu paremmin huomioon, mutta ne luokitellaan yhä erilleen järjestä ja rationaalisesta ajattelusta. Tunteet eivät kuitenkaan ole erillään ihmisen järjestä ja järkevästä ajattelusta, vaan tunteet saavat ihmisen toimimaan ja määrittävät miten ihminen toimii. Tunteet ovat siis käyttäytymisen motiivi. (Keltikangas-Järvinen 2000, 151–152.)

Tunneilmaisua pidetään usein yksilöllisenä, ja ihmistä sekä hänen persoonaansa kuvaillaan tunneilmaisun perusteella. Temperamentti vaikuttaa ihmisen tunneilmaisuun. (Keltikangas-Järvinen 2000, 152–153.) Temperamentilla tarkoitetaan ihmisen synnynnäisiä ja perinnöllisiä persoonallisuuspiirteitä, jotka ilmenevät jo lapsena. Temperamentti vaikuttaa siihen, miten lapsi kokee erilaisia tilanteita ja miten hän reagoi niihin. Sillä on myös vaikutusta sekä omien että toisten tunteiden tunnistamiseen ja tunteiden ilmaisuun. Koulumaailmassa opettajan on tärkeää huomioida ja tiedostaa erilaiset temperamentit ja niiden vaikutus lasten tunneilmaisuun. (Goldsmith ym. 1987.)

Tunneilmaisu on enemmän kulttuurin ja kasvatuksen tulosta kuin yleisesti ajatellaan. Ihminen oppii ilmaisemaan tunteitaan oman kulttuurinsa rajoissa. Kulttuuri määrittelee sen, millä tavoin tunteita ilmaistaan, mitkä tunteet ovat sallittuja ja mitä tunteita on hyväksyttävää tuntea. Tunneilmaisujen yksilöllisyydessä on siis kyse siitä, miten kukin yksilö on kyennyt mukauttamaan tunteet kulttuuriin sopiviksi ja millainen kasvatus yksilöllä on ollut. Kaikilla ihmisillä on samanlaiset valmiudet tunteisiin, mutta kulttuuri muokkaa tunneilmaisuja. (Keltikangas-Järvinen 2000, 152–153.) Koululla onkin tärkeä rooli lasten tunneilmaisukulttuurin luomisessa.

Tutkimuksemme kohdentuu alakoulun kontekstiin, jossa koulun sosiaalinen ympäristö tarjoaa mahdollisuuksia tunnetaitojen kehittymiselle. Alakoulussa oppilaat ovat iässä, jossa toisen tunteiden tunnistaminen ja nonverbaalisten viestien tunnistaminen on jo mahdollista. Oppilaiden kielelliset taidot kehittyvät, joiden avulla oppilaat kykenevät sanoittamaan tunteitaan ja ymmärrys tapahtumien välisistä yhteyksistä lisääntyy. Oppilaiden kyky tuntea empatiaa kasvaa, mutta toisaalta häiritsevä ja aggressiivinen käytös saattaa lisääntyä koulumaailmassa. Koulunkäynti vaatii oppilailta tunteiden osalta myös kykyä pitkäjänteiseen keskittymiseen sekä yhteistyötaitoja. (Elias ym. 1997, 38.)

## 2.2 Tunnekasvatus käsitteenä

Tunnekasvatus on termi, joka ei ole vielä vahvasti vakiintunut tutkimuksen parissa. Varsinkin englanninkielisessä kirjallisuudessa tunnekasvatus on usein ilmaistu käsitteellä *emotion coaching*, *emotional literacy*, *emotional intelligence* tai *social and emotional learning*. Suomalaisessa tutkimuksessa tunnekasvatus on terminä käytössä ja sen lisäksi käytetään sosioemotionaalisen kasvatuksen käsitettä. Tunneälyn käsite on myös käytössä ja sillä viitataan *emotional intelligence* -käsitteeseen. Käsitteiden käyttö tunnekasvatukseen liittyvässä kirjallisuudessa on siis hyvin kirjavaa. Seuraavaksi esittelemme nämä eri käsitteet ja perustelemme, mitä käsitettä päädyimme tässä tutkimuksessa käyttämään ja miksi.

Gottman, Katz ja Hooven (1996) ovat käsitelleet tunnekasvatusta termillä *emotion coaching*. Heidän mukaansa tunnekasvatuksella voidaan kehittää lapsen kykyä käsitellä vaikeita tunteita sekä ohjata tilanteessa sopimattomalla tavalla käyttäytyvää lasta. Toisaalta sen avulla myös tuetaan lasten emotionaalista hyvinvointia. Gottmanin ym. (1996) näkökulmasta tunnekasvatus on aidoissa tilanteissa tapahtuvaa kasvatusta, sillä sitä toteutetaan tilanteissa, joissa lapset kokevat voimakkaita tunteita. Näissä tilanteissa opettaja toimii rauhallisena esimerkkinä lapselle ja auttaa lasta löytämään



tapoja käsitellä tunteita sekä ymmärtämään syitä tunteiden takana. Myöhemmin Gottman, Katz ja Hooven (1997) määrittivät viisi askelta, joilla tunnekasvatusta toteuttava aikuinen voi tukea lasten emotionaalista älykkyyttä. Ensimmäisellä askeleella aikuisen on tunnistettava omat tunteensa, jotta kykenee huomaamaan muissa ihmisissä ilmenevät tunteet. Toiseksi tunnekasvatus vaatii aikuisen kykyä tarttua tilanteisiin, jotka tarjoavat mahdollisuuden tunnekasvatukselle. Kolmannen askeleen mukaan tällaisissa tilanteissa aikuisen on oltava empaattinen, arvostettava lapsen tunteita sekä kyettävä näkemään tunteet lapsen näkökulmasta. Neljäntenä askeleena on lapsen auttaminen tunteiden sanoittamisessa, joka auttaa lasta käsittelemään vaikeitakin tunteita ja normalisoimaan ne. Viimeisellä askeleella aikuinen auttaa lasta arvioimaan ja löytämään ratkaisut tunteiden käsittelemiseen. Tunnekasvatuksen taustalla vaikuttaa siis aikuisen empaattinen ja ohjaava ote.

*Emotional literacy* -käsite yhdistetään usein Steineriin (Steiner & Perry, 1997). Steiner (2003, 17–19, 34) määrittelee tunnelukutaidoltaan taitavan ihmisen siten, että tällainen henkilö kykenee valjastamaan tunteet positiivisiksi voimavaroiksi elämässä. Tunnelukutaidon pohjalla vaikuttaa rakkaus itseä ja muita kohtaan. Rakastamisen taitoa voidaan lisätä harjoittelemalla kykyä tunnistaa omia ja muiden tunteita, tuntea empatiaa ja myöntää omat virheensä sekä ottaa vastuuta niistä. Nämä taidot lisäävät kykyä rikastaa elämää tunteilla sekä rakentaa vahvoja ja rakastavia ihmissuhteita, joissa luottamus, empatia ja ymmärrys tunteista on molemminpuoleista.

*Emotional intelligence* -käsite yhdistetään usein Golemaniin hänen kirjansa “Emotional Intelligence” (1995) myötä. Tunneäly-käsite onkin tullut suuren yleisön tietoon Golemanin teoksen avulla. Ensimmäisen määritelmän tunneälylle ovat kuitenkin muodostaneet Salovey ja Mayer artikkelissaan “Emotional intelligence” (1990). Heidän mukaansa tunneäly merkitsee ihmisen kykyä tarkkailla ja erottaa omia ja toisten tunteita sekä hyödyntää tätä informaatiota toiminnan ja ajattelun tukena. Myöhemmin Mayer ja Salovey (1997) jakoivat käsitteen neljään osaan. Tunneälyn pohjana toimii ihmisen kyky havaita tunteita sekä itsessä että muissa ihmisissä. Toiseen osaan kuuluu ihmisen kyky hyödyntää tunteita ajattelun tukena. Kolmas osa sisältää ymmärryksen tunteista, tunteiden erilaisista signaaleista sekä kielestä. Neljännessä osassa ihminen kykenee hallitsemaan tunteita ja saavuttamaan tavoitteita tunteiden avulla. Goleman (1995, 42–43) laajentaa kirjassaan Saloveyn ja Mayerin käsitettä viisiosaiseksi. Golemanin määritelmä sisältää tietoisuuden tunteista, tunteiden säätelyn, itsesäätelyn, empatian ja sosiaaliset taidot. Mayer, Salovey ja Caruso (2008, 504) kritisoivat myöhemmin Golemanin jaottelua kuitenkin siitä, että se monimutkaistaa käsitettä ottamalla huomioon erilaisia luonteenpiirteitä ja sosiaalisia taitoja.

*Social and emotional learning (SEL)* -käsitettä käytetään tunnekasvatuksen kentällä puhuttaessa varsinkin erilaisista sosioemotionaalista kasvatusohjelmista. Käsitteeseen liitetään viisi osa-aluetta, jotka kuvastavat sosioemotionaalista kyvykkyyttä. Näihin kykyihin kuuluvat tietoisuus tunteista, itsensä hallinta, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot sekä vastuullinen päätöksenteko. Tietoisuus itsestä merkitsee ymmärrystä muun muassa henkilökohtaisista tunteista, arvoista ja vahvuuksista. Itsensä hallinta sisältää taidot säädellä omia tunteita ja käyttäytymistä. Sosiaalinen tietoisuus käsittää kyvyt eläytyä toisen näkökulmaan sekä tuntea empatiaa, ja ihmissuhdetaidoilla ylläpidetään terveyttä tukevia ihmissuhteita ja toimitaan sosiaalisten normien mukaisesti. Viimeinen osa-alue ottaa mukaan vastuullisuuden näkökulman. Vastuullinen päätöksenteko sisältää tiedot ja taidot, joiden avulla on mahdollista arvioida esimerkiksi tekojen seurauksia ja ottaa muut huomioon omassa toiminnassa. (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta 2015, 6–7.) SEL-ohjelmissa käytetyt osa-alueet pohjautuvat edellä mainittujen Mayerin ja Saloveyn (1997) sekä Golemanin (1995) määrittelemiin tunneälyn osa-alueista, mutta sisältävät enemmän sosiaalisten taitojen näkökulmaa.

Tutkimuksiin ja teoriaan perehtymisen perusteella kaikki tunnekasvatukseen liittyvät termit ovat hyvin lähellä toisiaan ja sisältävät paljon yhtäläisyyksiä. *Emotion coaching* -käsite kuvastaa enemmänkin sitä, miten aikuinen voi tukea lapsen tunne maailman kehitystä, ja muut käsitteet määrittelevät tunnekasvatuksen sisältöjä ja tunneälykästä ihmistä. Tässä tutkimuksessa valitsimme tunnekasvatusteoriamme pohjaksi *emotional intelligence* -käsitteen, sillä se määrittelee, minkälaisia taitoja tunneälykkääksi ihmiseksi tuleminen vaatii ja nämä taidot ovat siten myös perusteltuja sisältöjä tunnekasvatuksessa. Käytämme Mayerin ja Saloveyn (1997) käsitettä, mutta otamme mukaan myös Golemanin (1995) esittämiä ajatuksia tunneälyn sisällöistä. Golemanin määrittelemistä osa-alueista jätämme kuitenkin sosiaaliset taidot pois, sillä ne eivät kuulu alkuperäiseen tunneälyn määrittelyyn. Sosiaaliset taidot ovat myös sen verran laaja ja oma käsitteensä, että sen mukaan ottaminen olisi luultavasti vienyt liikaa huomiota muilta osa-alueilta. Yhdistämme *emotional intelligence* -käsitteeseen myös muiden termien sisältöjä, jotta saamme mahdollisimman laajan kuvan tunnekasvatuksen eri osa-alueista.

## 3. TUNNEKASVATUS ALAKOULUN KONTEKSTISSA

Tutkimuksemme käsittelee tunnekasvatusta alakoulussa, joten seuraavaksi perehdymme erityisesti siihen, mitä tunnekasvatus voi tarkoittaa alakoulussa ja miten sitä voidaan toteuttaa. Tarkastelemalla tunnekasvatuksen osa-alueita esittelemme tunnekasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita. Tämän jälkeen yhdistämme tunnekasvatusteoriaan perusopetuksen opetussuunnitelman näkökulmaa, eli tuomme esille, kuinka opetussuunnitelma velvoittaa kouluja tunnekasvatukseen. Luvun lopuksi tarkastelemme vielä opettajan merkitystä tunnekasvattajana, sekä perustelemme tunnekasvatuksen merkitystä esittelemällä tutkimustuloksia tunnekasvatuksen vaikutuksista.

### 3.1 *Tunnekasvatuksen osa-alueet*

Määrittelemme tunnekasvatuksen osa-alueet Mayerin ja Saloveyn (1997) tunneäly-käsitteen mukaan. Heidän mukaansa tunneälykyky vaatii aluksi kykyä tiedostaa ja ilmaista tunteita. Tämän jälkeen pystytään ymmärtämään ja säätelemään tunteita sekä käyttämään niitä ajattelun tukena. Tunnekasvatuksen osa-alueet muodostuvat taidoista, joita tunneälykyky sisältää. Näitä taitoja ovat tunteiden tiedostaminen ja ilmaiseminen, tunteiden säätely, itsesäätelykyky sekä empatiakyky. Osa-alueiden nimeämisessä ja jaottelussa on hyödynnetty myös Golemanin (1995) määrittelyä tunneälystä. Samankaltaista jaottelua on hyödynnetty myös social and emotional learning -ohjelmien luomisessa (Elias ym. 1997, 30; Zeidner, Roberts & Matthews 2002, 221).

#### 3.1.1 Tietoisuus tunteista ja tunteiden ilmaisu

Tunneälyn ensimmäisenä osana on tietoisuus tunteista sekä kyky ilmaista tunteita. Mayer ja Salovey (1997) määrittelivät tunneälyn pohjaksi sen, että ihminen kykenee havaitsemaan ja tunnistamaan tunteita niin itsessä kuin muissakin. Tunteiden tiedostamisen avulla ihminen kykenee tutkimaan omia tunteitaan jo tunnekokemuksen aikana eli tiedostamaan sen hetkisen tunnetilansa sekä tarkastelemaan tunnetilan herättämiä ajatuksia. Taitava tunteiden tarkkailija pystyy tutkimaan

olotilaansa suurenkin tunnekuohon keskellä sekä tiedostamaan kokemansa tunteet sen sijaan, että antautuisi täysin tunnetilan vietäväksi. Tunteiden tiedostaminen ja säätely ovatkin usein erottamattomat osat, sillä havaittuaan kokemansa tunteet ihminen pyrkii usein aktiivisesti muuttamaan olotilaansa varsinkin negatiivisten tunteiden kohdalla. Toisaalta tunteiden tiedostaminen voi ilmetä myös passiivisena tunnetilan tarkasteluna, jolloin ei pyritä muuttamaan olotilaa. (Goleman 1995, 69–70.) Tunteiden tiedostaminen sisältää omien tunteiden lisäksi toisten tunteiden havaitsemisen. Mayer, Caruso ja Salovey (2016, 294) kuvailevat tällaisia taitoja siten, että tunteita kyetään havaitsemaan toisissa ihmisissä esimerkiksi heidän kehonkielen, puheen ja ilmeiden perusteella. Taitava tunteiden tiedostaja pystyy myös havaitsemaan aidot ja epäaidot tunteet toisissa ihmisissä. Tunteita voidaan havaita ja tulkita myös ympäristöstä muun muassa musiikista ja taiteesta.

Ihmiset eroavat sen mukaan, kuinka he pystyvät tiedostamaan omat tunteensa. *Tiedostavaan* ryhmään kuuluvat pärjäävät tunne-elämässään, sillä he tarkkailevat jatkuvasti omia tunteitaan. Hyvän itsetuntemuksen avulla on mahdollista säädellä tunteita, jonka vuoksi esimerkiksi negatiivisista tunteista toipuminen tapahtuu *tiedostavilla* nopeammin. *Voimattomaksi* kuvailut ihmiset ovat muita alttiimpia joutumaan tunteiden vietäväksi. He eivät tiedosta omia tunteitaan eivätkä usko omiin kykyihinsä hallita omaa tunne-elämäänsä. Tämä aiheuttaa muun muassa sen, että negatiivisista tunteista ei pyritä aktiivisesti eroon, vaan annetaan tunnetilojen vallata mieli. Kolmas ryhmä on *hyväksyjät*, jotka tiedostavat omat tunteensa, mutta antavat tunteiden olla yrittämättä muuttaa niitä. Positiivisten ihmisten kohdalla tämä johtuu siitä, ettei koeta tarpeelliseksi muuttaa omia tunteitaan, mutta negatiivisia tunteita kohtaavat ihmiset hyväksyvät oman tunnetilansa tiedostamisesta huolimatta. (Goleman 1995, 71–72.) Tunteiden tiedostamisen opettamisen tärkeyttä voikin perustella sillä, että ihmisillä on erilaiset valmiudet tiedostaa ja hallita omia tunteitaan.

Koulumaailmassa tunteiden tiedostamista voidaan lähestyä eri tavoin. Elias ym. (1997, 30) määrittelevät tämän osa-alueen tavoitteiksi sen, että oppilaat kykenevät tunnistamaan ja nimeämään omia ja muiden tunteita sekä ymmärtämään, mikä aiheuttaa kyseisen tunnetilan. Tunteiden tiedostaminen ei rajoitu pelkästään tunteiden havaitsemiseen ja nimeämiseen, vaan se tarjoaa myös tilaisuuden tarkastella tunteiden ja toiminnan välisiä yhteyksiä ja seurauksia sekä järjen ja tunteiden välisiä yhteyksiä päätöksenteossa. Näiden lisäksi omien vahvuuksien ja heikkouksien tarkastelu on osa itsetuntemusta. Käytännössä tunteiden tiedostamista voidaan opettaa koulumaailmassa esimerkiksi pienillä, mutta usein toistuvilla hetkillä. Yksi esimerkki tällaisesta tilanteesta on

aamuhetki, jossa oppilaat osoittava numerolla oman tunnetilansa ja halutessaan tarkentavat sanallisesti, minkälainen tunnetila on ja mistä se johtuu. Hetki tarjoaa lapsille toistuvan tilaisuuden pohtia omaa tunnetilaa sekä antaa tilaa keskustella tunnetilasta niin halutessaan. (Goleman 1995, 311–313, 318–319.)

Koulussa tunteiden tunnistamista voidaan käytännössä harjoitella myös esimerkiksi nimeämällä kasvokuvista tunteita, nimeämällä ja tunnistamalla omia tunteita sekä ääneen että kirjallisesti tai pelaamalla erilaisia tunteisiin liittyviä pelejä ja leikkejä. Tunteista voidaan myös puhua yleisellä tasolla erilaisten tilannekuvausten kautta. (Matthews 2006, 52–53.) Opettaja voi myös omalla esimerkillään tukea oppilaiden kehitystä tunteiden tiedostamisessa ja tunnistamisessa. Ääneen ajattelemisen ja omista tunteista puhuminen sekä ratkaisun pohtiminen tuovat oppilaille näkyväksi tunteiden takana olevia ajatusprosesseja. (Elias ym. 1997, 52–53.)

Tietoisuutta tunteista voidaan harjoitella myös erilaisten mindfulness- ja keskittymisharjoitusten avulla. Mindfulness ohjaa keskittymään hetkeen mahdollisimman avoimin mielin ja tulemaan tietoiseksi ajatuksista sekä tunteista. Tunteiden näkökulmasta mindfulnessin avulla voidaan oppia tunnistamaan ja ymmärtämään erilaisia tunnetiloja sekä hyväksymään tunnetilat sellaisena kuin ne ilmenevät. Mindfulnessin avulla tunteita opitaan tarkastelemaan objektiivisesti eikä tunteita lähestytä luokittelemalla niitä positiivisista tai negatiivisista lähtökohdista käsin. (Khong 2010, 27–28.)

Tunnekasvatuksen ensimmäiseen osa-alueeseen sisällytämme myös tunteiden ilmaisun. Mayer ym. (2016, 294) antavat käsitteen määrittelyssään vain pienen osan tunteiden ilmaisulle ja luokittelevat sen yhdeksi tunteiden tiedostamisen taidoista. Tunneälykäs ihminen kykenee ilmaisemaan muille omat tunteensa ja ymmärtää, millaisia tunteita missäkin tilanteessa on hyväksyttyä ilmaista (Goleman 1995, 145–146). Koulussa tunteiden ilmaisemisen harjoittelu voi olla esimerkiksi erilaisiin tunnesanoihin tutustumista ja niiden käyttämistä sekä itse tunteista keskustelemista. Koulussa yksi tunteiden ilmaisun tavoite voi esimerkiksi olla se, että oppilaat oppivat reagoimaan painostaviin tilanteisiin, kuten ikäryhmän painostukseen alkoholin ja tupakan edessä, rehellisesti omia tunteita kuunnellen (Matthews ym. 2011, 150, 169). Lasten kyky puhua tunteista, eli tunnistaa ja ilmaista tunteita, auttaa heitä säätelemään kielteisiä tunteita sekä tarjoaa edellytyksiä pyytää hellyyttä, ilmaista kiintymystä ja huolia sekä luoda läheisiä suhteita ikätovereihin ja opettajiin (Webster-Stratton 2011, 251).

### 3.1.2 Tunteiden säätely

Tunteiden tunnistamiseen kykenevä ihminen pystyy myös säätämään tunteitaan (Goleman 1995, 65). Tunteiden säätelyn avulla pyritään pääsemään tunne-elämän tasapainoon joko tietoisesti tai tiedostamattomasti, sillä ihmisillä on luontaisesti tarve kokea tasapainoa ja mielihyvää (Kokkonen 2010, 19–20). Tunteiden säätely ei tarkoita tunteiden tukahduttamista, vaan tunteet pyritään säätämään olosuhteisiin sopiviksi. Varsinkin kyvykyys hallita negatiivisia tunteita mahdollistaa tasapainossa pysymisen, sillä taitava tunteiden hallitsija pystyy kokemaan negatiivisiakin tunteita ilman, että negatiivisuus syrjäyttää kaikki positiivisen tunteen kokemukset. (Goleman 1995, 65, 81–82.) Kuormittavien negatiivisten tunteiden hallitsemisen lisäksi tunteiden säätely on tarpeen silloin, kun tunne on tilanteeseen nähden sopimatonta eikä auta pääsemään tavoitteeseen. Tällöin voi olla tarpeellista korvata vallitseva tunne jollain toisella tunteella, joka auttaa tavoitteen ja tasapainotilan saavuttamisessa. Joskus taas vallitsevaa tunnetta täytyy vahvistaa entisestään, jotta siitä olisi hyötyä. (Kokkonen 2010, 21.) Omien tunteiden säätelyn lisäksi on mahdollista säädellä ja hallita muiden tunteita. Toisten tunteiden hallinta voi tapahtua positiivisista lähtökohdista käsin esimerkiksi silloin, kun yritetään auttaa toista pääsemään surusta tai vihasta yli. Toisaalta tunteiden hallinta voi olla myös yksilöä hyödyntävää, mikäli toisten tunteita pyritään hallitsemaan päästäkseen haluttuihin lopputuloksiin. (Mayer ym. 2016, 294.)

Golemanin (1995) mukaan tunteita voi säädellä erilaisin keinoin riippuen koetusta tunnetilasta. Vihan on todettu olevan tunteista vaikeimmin hallittavissa, jonka vuoksi vihan purkaminen on aiemmin ollut hyväksyttyä toimintaa. Nykykäsityksen mukaan raivon ulospäästäminen on todettu olevan kuitenkin tehottomin tapa päästä vihan tunteesta eroon. Sen sijaan, että antaisi vihan tunteen purkautua ja aiheuttaa mahdollisesti haittaa ulkopuolisille henkilöille, vihan tunteen tarkastelu ja arviointi riittävän ajoissa voi auttaa tunnetilan laantumisessa. Vihan laannuttaminen vaatii tilanteen kyseenalaistamista sekä näkemistä myönteisemmästä näkökulmasta. Rauhoittuminen auttaa myös lamaannuttamaan vihan tunnetta, ja poistuminen esimerkiksi riitakumppanin luota vähentää mielen kiihtynyttä olotilaa, sillä mieli ei saa uusia vihan ärsykeitä. (Goleman 1995, 85–86, 88–91.) Ihminen voi tietoisesti myös pyrkiä ajattelemaan muuta kuin vihan kohdetta tai rentoutumaan esimerkiksi syvään hengittämisellä, jolloin kehon vireystasoa laskee (Matthews 2006, 53).

Huolestuneisuuden tunteen säätelyssä samojen keinojen, tunteen kyseenalaistamisen ja rentoutumisen, on todettu olevan myös tehokkaita. Normaali huolestuneisuus auttaa löytämään ratkaisuja mieltä painaviin asioihin, kun asiaa käsitellään erilaisista näkökulmista. Mikäli huolista ei

kuitenkaan pääse eroon, saattaa huolestuneisuuden kierre ottaa vallan mielessä. Tunteiden havaitseminen ajoissa sekä rentoutuminen huolen ilmetessä ovat keinoja huolen hallitsemiseen. Huolen tunteen kyseenalaistaminen auttaa myös pohtimaan muun muassa sitä, kuinka todennäköinen jokin huolestuttava asia on ja auttaa siten irtautumaan huolen kierteestä. (Goleman 1995, 92, 96.)

Tunteiden säätelyssä surun on havaittu olevan tunne, josta ihmiset pyrkivät aktiivisimmin pääsemään eroon. Lyhytaikainen suru voidaan nähdä positiivisena asiana, sillä sureminen auttaa pääsemään eteenpäin. Surumielisyyttä saattaa kuitenkin pitkittyä, jolloin ihminen voi aktiivisesti pyrkiä pääsemään melankolian tunteesta eroon esimerkiksi viettämällä aikaa muiden ihmisten kanssa ja suuntaamalla ajatukset surusta pois. Melankolian on todettu pitkittyvän sen mukaan, kuinka paljon omaa surumielisyyttä pohtii. Erilaiset rentoutumistekniikat, liikunta ja hemmottelu voivatkin toimia myös tehokkaina tapoina melankolian tunteen katkaisemisessa, jos ne ohjaavat surumielisistä ajatuksista pois. (Goleman 1995, 97–100.)

Yllämainittujen haastavien ja negatiivisten tunteiden hallinta on Eliaksen ym. (1997, 30) mukaan yksi keskeisistä tavoitteista opittaessa tunteiden säätelyn taitoja. Tunteiden säätelyyn liittyy läheisesti se, että oppilaat oppivat koulussa hillitsemään impulsseja sekä aggressioita. Taito viivyttää impulssia näyttäyty merkittävänä opeteltavana itsesäätelytaitona jo lapsuudessa, sillä kyky hallita tunteiden aiheuttamia impulsseja on positiivisessa yhteydessä myöhemmän elämän sosiaalisiin sekä akateemisiin taitoihin (Goleman 1995, 110–112). Negatiivisten tunteiden hallinnan lisäksi tavoitteena on opettaa oppilaille kykyä kanavoida positiivisia tunteita sekä itseä että ympäröiviä ihmisiä ja asioita kohtaan (Elias ym. 1997, 30). Positiivisten tunteiden lisääminen liittyy läheisesti myös itsesäätelykykyyn, jota esittelemme tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Otollisia tilanteita harjoitella koulussa tunteiden säätelyä ovat erilaiset ristiriitatilanteet. Näissä tilanteissa ihminen on usein kiihtyneessä tilanteessa ja uuden opin vastaanottaminen on hankalaa. Ulkopuolinen henkilö voi kuitenkin auttaa osapuolia kuuntelemaan ja ymmärtämään toisiaan esimerkiksi erilaisilla tilannetta tarkentavilla kysymyksillä. (Goleman 1995, 317, 319.) Opettaja voi ohjata oppilaita tilanteessa oman sisäisen puheen kuuntelemiseen sekä näkemään asioita muiden näkökulmasta (Webster-Stratton 2011, 246).

Tunteiden säätely auttaa koulussa myös käyttäytymisen säätelyssä. Koulumaailmassa opettajan on tärkeää muistaa, että oppilaan oppiessa hillitsemään negatiivisia tunteitaan myös häiritsevä

käyttäytyminen vähenee. Opettaja voi tietoisesti pyrkiä muuttamaan oppilaan häiritsevää käyttäytymistä vahvistamalla myönteisiä tunteita kehumalla ja kiittämällä oppilasta. (Kokkonen 2010, 21–22.)

### 3.1.3 Itsesäätely

Itsesäätelykyky nähdään osana tunneälyä, sillä tunteet vaikuttavat esimerkiksi siihen, kuinka asetamme tavoitteita ja toimimme niiden saavuttamiseksi. Tunteista innokkuus ja sisu jotakin toimintaa kohtaan vaikuttavat ihmisen kykyyn motivoitua ja harjoitella sinnikkäästi tiettyä asiaa. Motivoitumiskyky ja positiiviset tunteet toimintaa kohtaan voivat auttaa suoriutumaan toista paremmin, vaikka älykkyydessä ei olisi eroa. Positiivisten tunteiden on todettu lisäävän myös joustavaa ajattelukykyä, joka lisää henkilön ongelmanratkaisukykyä. (Goleman 1995, 109, 115.) Itsesäätelykyvyn avulla ihminen kykenee tietoisesti tarttumaan tunteeseen ja suuntaamaan tunnetilan sekä keskittymisen saavuttaakseen haluamiaan tavoitteita (Mayer ym. 2016, 294).

Positiivisista tunteista varsinkin toiveikkuuden tunne auttaa tavoitteiden asettamisessa sekä niiden päämäärätietoisessa toteuttamisessa. Toiveikkuus elämässä lisää luottamusta itseän ja auttaa saavuttamaan tavoitteita. Vastoinkäymiset ja haastavat tilanteet tuntuvat helpommin ylitettäviltä toiveikkaalla asenteella, sillä toiveikas ja optimistinen asenne auttaa näkemään esimerkiksi epäonnistumiset asioina, joihin on mahdollista vaikuttaa ja joita voi parantaa seuraavalla kerralla. (Goleman 1995, 117, 119.) Koulumaailmassa opettajalla on merkittävä rooli oppilaan optimistisen asenteen kehittämisessä. Opettaja voi tukea koulussa oppilaiden toiveikkuuden ja pystyvyyden tunnetta osoittamalla oppilaille uskonsa heidän kykyihinsä sekä huomioimalla oppilaiden vahvuuksia. Aidon positiivisen palautteen avulla opettaja luo oppilaiden uskoa omaan kykyihinsä sekä lisää oppilaiden positiivisia tunteita itseä kohtaan. (Leskisenoja 2016, 106–107.)

Koulussa tavoitteiden asettamista ja saavuttamista voidaan harjoitella asettamalla oppilaille erilaisia tavoitteita ja antaa oppilaiden itse miettiä, ovatko he saavuttaneet tavoitteet (Matthews 2006, 53). Leskisenoja (2016, 126) korostaa myös sitä, että oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia asettaa itse realistisia ja merkityksellisiä tavoitteita, jotka innostavat oppimiseen. Tavoitteiden asettamisen ja motivaation lisäämisen lisäksi koulussa opetettavia itsesäätelytaitoja voivat olla keskittymiskyvyn kehittäminen sekä kyky säädellä omaa toimintaa palautteen mukaisesti. Keskittymiskyvyn avulla on mahdollista kohdistaa tunteet kohti tavoitteiden saavuttamista. (Elias ym. 1997, 30.)



### 3.1.4 Empatia

Empatiakyky on elämässä kokonaisvaltaisesti tarvittava taito, joka saa toimimaan moraalisia periaatteita noudattaen. Kyky asettua toisen asemaan ja ymmärtää toisen tunteita vaatii pohjalleen ensin kykyä tarkastella ja tunnistaa omia tunteita. Itsetuntemuksen kehittyessä lisääntyy ymmärrys siitä, millaisia tunteita myös muut kokevat. Empatiakyky kertoo välittämisestä muita kohtaan ja osoittaa, että muiden ihmisten tunteet ovat tärkeitä. (Goleman 1995, 127, 137.) Kyvyttömyydestä eläytyä toisen ihmisen tunteisiin saattaa aiheutua väärinymmärryksiä eikä toisen ihmisen tunteisiin osata silloin reagoida rakentavalla tavalla (Webster-Stratton 2011, 236).

Tunnekasvatuksen tavoitteena empatiakyvyn osalta on lisätä oppilaiden tuntemaa empatiaa, herkkyyttä toisten tunteita kohtaan sekä kuuntelukykyä (Elias ym. 1997, 30). Empatiakyvyn avulla pyritään ymmärtämään toisten tunteiden lisäksi myös erilaisia näkökulmia sekä hyväksymään nämä erilaisuudet. Harjoittelun avulla opitaan tunnistamaan tunteita muillakin tavoilla kuin verbaalisesti. Se auttaa huomaamaan toisten tunnetiloja esimerkiksi kehon kautta ilmenevistä ilmeistä, eleistä sekä äänensävyistä. (Goleman 1995, 129–130, 319.) Empatiakyvyn harjoittelemista koulussa voi olla myös palautteenannon harjoittelu, jonka avulla oppilaat oppivat antamaan palautetta toisen tunteet huomioon ottaen (Elias ym. 1997, 30). Koulussa empatiaa ja erilaisten näkökulmien ymmärtämistä voidaan harjoitella esimerkiksi erilaisten tarinoiden avulla, jolloin oppilaat kuulevat ja ymmärtävät, että ihmiset näkevät ja kokevat maailmaa eri tavoin. Parityöskentely on myös hyvä keino toisten ymmärtämisen lisäämiseksi. (Matthews 2006, 53.)

### 3.1.5 Yhteenveto

Yllä olemme lähestyneet tunnekasvatuksen sisältöjä tunneälyn käsitteen (Mayer & Salovey 1997; Goleman 1995) näkökulmasta. Tunneälyn avulla määritellyt tunnekasvatuksen osa-alueet sisältävät perinteiset tunnetaidot kuten tunteiden tunnistamisen, ilmaisun ja säätelyn. Empatiataidot eli kyky ymmärtää toisen tunteita sekä erilaisia näkökulmia sisällytetään myös osaksi tunnekasvatusta. Näiden lisäksi olemme ottaneet mukaan tarkasteluun itsesäätelytaidot, joissa tunteet ovat myös mukana.

Lopuksi olemme koonneet tunnekasvatuksen osa-alueet taulukoksi. Taulukko 1 on jaettu osa-alueiden mukaan neljään alueeseen, jotka ovat osa tunneälyn käsitettä. Neljän isomman kokonaisuuden alle olemme jaotelleet tarkempia tunnekasvatukseen sisältyviä taitoja. Mayerin ja

Saloveyn (1997) sekä Golemanin (1995) lisäksi tunnekasvatuksen tarkempia sisältöjä on määritelty Eliaksen ym. (1997) mukaan, jotka ovat käsitelleet tunneälyä koulumaailman näkökulmasta. Määrittelemällä osa-alueiden alle tarkempia sisältöjä olemme pyrkineet avaamaan näkemystä siitä, mitä kaikkea tunnekasvatus voi olla. Sisällön kuvaus auttaa tutkijoita yhdenmukaistamaan näkemystä siitä, mitä sisältö tarkoittaa, mutta ei määrittele, kuinka sisältö voi ilmetä koulumaailmassa.

**TAULUKKO 1.** Tunnekasvatuksen osa-alueiden määrittely

TIETOISUUS TUNTEISTA JA TUNTEIDEN ILMAISU	KUVAUS
Tunteiden tunnistaminen	Tarkastellaan omia tunteita ja olotilaa sekä havaitaan muiden tunteita.
Tunteiden nimeäminen	Annetaan erilaisille tunnetiloille nimityksiä.
Tunteiden vaikutus käyttäytymiseen ja tunteiden takana olevat syyt	Tarkastellaan tekijöitä, jotka aiheuttavat tunnetiloja.
Vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen	Tunnistetaan omia vahvuuksia ja heikkouksia.
Tunteiden ilmaiseminen	Ilmaistaan tunteita eri tavoin, kuten keskustelemalla ja keholla. Puhutaan tunteista ääneen.
<b>TUNTEIDEN SÄÄTELY</b>	
Negatiivisten tunteiden hallinta	Opitaan ja käytetään erilaisia keinoja negatiivisen tunnetilan säätelyssä.
Positiivisten tunteiden lisääminen	Tuetaan positiivisten tunteiden avulla esim. negatiivisten tunteiden säätelyä ja myönteistä tunnetilaa.
Impulssien hallinta	Opitaan hallitsemaan tunneimpulsseja.
<b>ITSESÄÄTELY</b>	
Tavoitteiden asettaminen	Oppilaita ohjataan asettamaan toiminnalle lyhyt- ja pitkäkestoisia tavoitteita.
Työskentelyyn keskittyminen	Opitaan ja käytetään erilaisia keinoja keskittymiskyvyn parantamiseksi. Suunnataan tunteet tehtävään.
Positiivisten tunteiden lisääminen, motivaatio	Ohjataan oppilaita näkemään itsensä ja ympäristö positiivisesta näkökulmasta. Lisätään positiivisia tunteita oppimista kohtaan. Kiinnitetään huomio positiiviseen käyttäytymisessä.
<b>EMPATIA</b>	
Toisten tunteiden ymmärtäminen	Opitaan asettumaan toisen asemaan tunnistamalla ja ymmärtämällä muiden tunteita.
Toisten kuunteleminen	Opitaan antamaan tilaa toisen puheelle.
Erilaisten näkökulmien ymmärtäminen	Opitaan näkemään asioita muiden näkökulmasta.

### *3.2 Tunnekasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on asiakirja, jossa määritellään perusopetuksen keskeiset arvot ja toimintakulttuuri sekä tavoitteet ja sisällöt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen laatima valtakunnallinen määräys, jonka mukaan koulujen toimintaa ohjataan. Opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on edistää perusopetuksen yhtenäisyyttä ja yhdenvertaisuutta sekä ohjata ja tukea opetuksen järjestämistä. (Opetushallitus 2014, 9.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja sen pohjalta tehty paikallinen opetussuunnitelma velvoittavat siis opettajia ja asettavat raamit opettajan toiminnalle.

Opetussuunnitelman lisäksi opettajan toimintaan vaikuttaa myös koulun oma piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan niitä raameja, joita esimerkiksi koulun kulttuuri, opettajien ja oppilaiden taustat sekä oppiainejaot asettavat koulutyölle. Piilo-opetussuunnitelman sisällöiksi luokitellaan esimerkiksi luokkahuonetilanteessa ilmenevät oppilaille asetetut vaatimukset, kuten taito odottaa omaa vuoroa, kontrolloida itseään, työskennellä itsenäisesti ja olla tarkkaavainen. Piilo-opetussuunnitelmalla ei siis tarkoiteta opettajan omia tietoisia tavoitteita. Piilo-opetussuunnitelman muuttaminen vaatii koko koulu yhteisön yhteistä tietoisuutta työskentelyä. (Broady 1987, 15, 96–98.) Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa siihen, miten tärkeänä tunnekasvatusta pidetään koulussa ja tämä taas vaikuttaa siihen, kuinka paljon siihen panostetaan. Koulun arkea havainnoidessa havainnoidaan pakostakin opetussuunnitelman lisäksi piilo-opetussuunnitelmaa.

Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteina tiedon ja taitojen rinnalla on kasvu ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen, jonka myötä tunnetaidot tulevat myös osaksi opetusta. Tunnetaidot kulkevat opetuksessa mukana perusopetuksen oppimiskäsityksestä lähtien. Opetussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaan oppilaiden tunteet ovat mukana ohjaamassa koulumotivaatiota sekä oppimisprosesseja, ja oppilaita ohjataan myös reflektomaan omia tunteita sekä kokemuksia. (Opetushallitus 2016, 17–18.) Oppimiskäsityksessä tunteet ovat sekä erottamattomana osana oppilaan sisäisiä oppimisprosesseja että yksi koulussa opeteltavista oppisisällöistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa on huomioitu tunnetaidot eri näkökulmista. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa kokonaisuutta, jonka muodostavat tiedot, taidot, asenteet ja arvot. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on tukea ihmisenä kasvamista, rohkaista oppilaita ymmärtämään omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa

sekä arvostamaan itseään ja tunnistamaan oma yksilöllisyytensä. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteista "Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)" ohjaa tunteiden ilmaisuun sekä empatiakykyyn. Oppilaita ohjataan ilmaisemaan itseään sekä käyttämään kehoa osana tunteiden ilmaisua. Oppilaiden empatiakykyä tuetaan tarjoamalla tilaisuuksia harjoitella toisen asemaan asettumista ja oppimalla eri näkökulmien ymmärtämistä sekä oppilaita ohjataan arvostamaan kulttuurista moninaisuutta. "Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)" -tavoitteessa oppilaille tarjotaan monipuolisia tilaisuuksia harjoitella tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja. (Opetushallitus 2016, 20–22.)

Alkuopetuksessa tunnetaidot liittyvät laaja-alaisen osaamisen tavoitteeseen "Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)". 1.–2.-luokilla tunnetaitoihin liittyvät tavoitteet on määritelty tarkemmin kuin yleisessä osiossa, ja tavoitteena on tarkastella tunteita oppilaiden omasta näkökulmasta. Alkuopetuksessa tunnekasvatuksessa lähdetään liikkeelle tunteiden tunnistamisesta sekä ilmaisemisesta, joita harjoitellaan muun muassa leikin ja draaman kautta. Alkuopetuksen kohdalla tunnetaidot on mainittu myös ympäristöopin, uskonnon ja liikunnan tavoitteissa. Ympäristöopin tavoitteissa puhutaan yleisesti tunnetaitojen tukemisesta kasvun ja kehityksen mukaan. Uskonnessa oppilaita ohjataan omien tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisuun. Omien tunteiden lisäksi myös tarkastellaan muiden tunteita, pyritään ymmärtämään toisten mielipiteitä ja asettumaan toisen asemaan. Uskonnessa empatiakyvyn harjaannuttaminen on vahvasti läsnä. Alkuopetuksessa liikunta tarjoaa mahdollisuuden harjoitella tunteiden tunnistamista ja säätelyä. Tämän lisäksi oppilaiden itsetuntoa vahvistetaan ja luodaan myönteistä minäkuvaa. Alkuopetuksessa liikunnan avulla tuetaan oppilaita kohtaamaan erilaisia emotionaalisia tilanteita, joita ilmenee esimerkiksi erilaisissa peleissä ja leikeissä. (Opetushallitus 2014, 100, 132–135, 148–149.)

Vuosiluokilla 3-6 tunnetaidoista korostuu laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden mukaan toisen asemaan asettuminen, tunteiden ilmaisu kehollisesti sekä tunnetaitojen kehittyminen yhteisen työskentelyn kautta. Äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla tavoitteena on toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa oppilaat pääsevät harjoittelemaan ajatusten sekä mielipiteiden ilmaisua ja oppivat toisen huomioon ottamista. Ympäristöopissa tuetaan oppilaita tunteiden ilmaisussa, tunnistamisessa sekä säätelyssä. Uusina sisältöinä tunnekasvatuksen näkökulmasta tulevat myös mielenterveystaidot ja oman kehon sekä mielen viestien tunnistaminen. Uskonnon kohdalla tavoitteissa mainitaan myös tunnetaitojen harjoittelu, ja oppilaille pyritään luomaan tilaisuuksia pohtia tunteita ja eettisiä kysymyksiä. Liikunnassa oppilaita ohjataan säätämään omaa

tunneilmaisua sekä ottamaan muut huomioon liikunnallisessa toiminnassa. (Opetushallitus 2016, 156, 163, 240–241, 246–247, 274.)

### *3.3 Tunnekasvatuksen toteuttaminen alakoulussa*

Edellä olemme tarkastelleet tunnekasvatuksen eri osa-alueita ja tuoneet esille, mitä eri osa-alueista voidaan ottaa oppisisällöiksi ja tavoitteiksi alakoulussa. Tässä alaluvussa esittelemme, kuinka tunnekasvatusta voidaan toteuttaa alakoulussa erilaisten menetelmien ja tilanteiden avulla.

Yksi tapa opettaa tunnetaitoja on ottaa tunnekasvatuksen sisällöt osaksi eri oppiaineita. Tunnekasvatuksen yhdistäminen oppiaineisiin ei vaadi erillisiä tunnekasvatustunteja, vaan tunnekasvatuksen sisältöjä liitetään luontevasti eri oppiaineiden omiin sisältöihin. Esimerkiksi äidinkieli tarjoaa monipuoliset mahdollisuudet harjoitella tunnetaitoja kirjallisuuden avulla. Erilaiset kertomukset tarjoavat pohjan keskustelulle eikä oppilaiden tarvitse välttämättä jakaa omia tunnekokemuksia, vaan aiheita voidaan käsitellä kuvitteellisten henkilöiden avulla. (Goleman 1995, 323.) Kirjallisuuden ja erilaisten esimerkkitarinoiden avulla pystytään käsittelemään arkoja ja vaikeita aiheita, sillä oppilaat pystyvät ottamaan niiden avulla osaa aiheen käsittelyyn ilman pelkoa siitä, että joutuisi kertomaan omista kokemuksista. Kuvataiteessa mahdollisuudet yhdistää tunnekasvatusta ovat myös monipuoliset. Erilaisia materiaaleja voidaan käyttää tunteiden ilmaisun apuna, esimerkiksi väreillä voidaan tuottaa erilaisia tunteita tai muovailun avulla ilmaista omaa tunnetilaa. (Elias ym. 1997, 50, 54.)

Toinen tapa toteuttaa tunnekasvatusta alakoulun arjessa on jo edellä mainitut ihmissuhteiden ristiriita- ja käyttäytymistilanteet. Näissä tilanteissa avautuu mahdollisuudet harjoitella kaikkia tunnekasvatuksen osa-alueita. Esimerkiksi kiistatilanteessa tunnistetaan omia sisäisiä tunteita ja säädellään niitä, hallitaan impulsseja sekä pyritään ratkaisemaan ongelmat toisen tunteet huomioon ottaen. (Goleman 1995, 324.) Opettaja voi tarjota oppilaille tukea tällaisissa tilanteissa ja auttaa oppilaita tekemään tilanteisiin sopivia ratkaisuja sekä löytämään keinoja tunteiden hallitsemiseen dialogin avulla. Erilaiset sosiaaliset tilanteet tuovat mahdollisuuden käsitellä tunteita myös koko ryhmän parissa ryhmäkeskustelujen avulla. Sosiaaliset tilanteet nostetaan yksityiseltä tasolta yleiselle, ja kaikki oppilaat voivat esimerkiksi esittää ratkaisua tilanteen selvittämiseksi. (Elias ym. 1997, 50, 56, 59.) Tällaiset tilanteet ovat koulun arjessa tapahtuvia oppimistilanteita, jotka tarjoavat aidon lähtökohdan tunnetaitojen oppimiselle.

Tunnetaitojen oppimista voidaan tuoda kouluun myös pienillä luokan arjessa jatkuvasti mukana kulkevilla käytännöillä. Opettaja voi esittää oppilaille muun opiskelun ohessa kysymyksiä heidän olotilaansa liittyen tai esimerkiksi pyytää oppilaita asettamaan ja tarkastelemaan tavoitteita. Oppilaille voi olla myös konkreettinen väline osoittaa oma tunnetilansa esimerkiksi tunnemittarin avulla. (Elias ym. 1997, 52–54.) Ensimmäisen tunnekasvatuksen osa-alueen kohdalla esittelimme joka aamu toteutettavan numeroleikin omaan tunnetilaan liittyen. Luokkaan voidaan asettaa myös esimerkiksi postilaatikko, johon oppilaat voivat nimettöminä kirjoittaa huolistaan ja esittää kysymyksiä, joita käsitellään yhdessä luokan kanssa. (Goleman 1995, 324.) Mahdollisuudet tällaisten pienten käytäntöjen toteuttamiseen ovat monipuoliset, ja niitä voidaan muokata esimerkiksi luokan sen hetkisten tavoitteiden mukaisesti.

Tunnekasvatusta voidaan toteuttaa myös erillisillä tunnekasvatusohjelmilla. Yhdysvalloista muihin valtioihin levinneet SEL-ohjelmat (‘‘Social and emotional learning programs’’) ovat olleet maailmalla suosittuja tapoja toteuttaa tunnekasvatusta. SEL-ohjelmien tarkoituksena on tuoda kouluihin käytäntöjä, joiden avulla opitaan elämässä tarvittavia sosioemotionaalisia perustaitoja. Sosioemotionaaliset perustaidot sisältävät muun muassa tunteiden säätelyä ja ymmärtämistä, kykyä empaattisuuteen ja positiivisten ihmissuhteiden perustamiseen, tavoitteiden asettamista sekä vastuullisten päätösten tekoa. (Weissberg ym. 2015, 3, 6.) SEL-ohjelmien sisällöt kattavat siis kaikki tunnekasvatuksen osa-alueet.

Ohjelman toteutus tapahtuu koko koulun tasolla, ja sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liitetään koulun tavoitteisiin sekä strategioihin asti. Koulussa tapahtuvassa sosioemotionaalisessa kasvatuksessa ovat mukana opettajien lisäksi myös muu koulun tukihenkilöstö, kuten sosiaalityöntekijät ja koulupsykologi. Oppilaskeskeisissä opetusmenetelmissä arvostetaan oppilaiden ajatuksia ja mielipiteitä sekä pyritään kehittämään syvempiä ajatusprosesseja. Taitojen yhdistäminen oppilaiden koulun ulkopuoliseen maailmaan tuo ohjelmiin käytännönläheisen otteen, sekä toiveena ohjelmassa on koulun ja kodin yhteistyö, jotta oppilaille tarjoutuu mahdollisuuksia harjoitella koulussa opeteltuja taitoja koulun ulkopuolella aikuisen avulla. (Weissberg ym. 2015, 9, 11.)

SEL-ohjelmien toteutus aloitetaan kouluttamalla opettajia toteuttamaan sosioemotionaaliseen oppimiseen keskittyviä oppitunteja. Opettajat voivat pitää oppilaille SEL-oppitunteja, joissa opetetaan sekä mallinnetaan sosioemotionaalisia taitoja. Tämän jälkeen opitut taidot siirretään käytäntöön. Pyrkimyksenä on luoda oppilaille tilaisuuksia harjoitella sosioemotionaalisia taitoja

läpi koulupäivän erilaisissa tilanteissa. Varsinaisten SEL-oppituntien lisäksi sosioemotionaalaisia taitojen oppimista voidaan liittää eri oppiaine yhteyksiin. Opettaja voi tukea näiden taitojen oppimista myös erilaisissa oppilaskeskeisissä tilanteissa oppituntien ulkopuolella. (Weissberg ym. 2015, 8.) Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen voidaan liittää myös erilaisiin opetuskäytäntöihin, kuten ryhmätyöskentelyyn tai opettajan puhetapaan. Esimerkiksi ryhmätyöskentelyn hyödyntäminen opetuksessa luo oppilaille aitoja tilanteita harjoitella sosioemotionaalaisia taitoja ikätovereiden parissa. Opettajan vuorovaikutus oppilaiden kanssa johdattaa taitojen opettelemiseen, ja opettaja voi esimerkiksi puhetavallaan motivoida sekä tukea oppilaiden autonomiaa. (Rimm-Kaufman & Hulleman 2015, 153.)

### *3.4 Koulun ja opettajan merkitys tunnekasvattajana*

Tunnekasvatus on osa koulun kulttuuria, jonka tavoitteena on tukea oppilaan sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia (Siponen & Kokkonen 2006, 214). Koko koulua velvoittava kasvatuskulttuurinen vastuu tunnekasvatuksen toteuttamiselle tulee opetussuunnitelman oppimiskäsityksestä ja laaja-alaisista tavoitteista (Opetushallitus 2014, 17, 21–22). Turvallinen koulu antaa tilaa kaikenlaisille tunteille ja tiedostaa sen, että tunteet ovat aina läsnä oppilaiden arjessa ja oppimisessa (Rantala 2006, 9).

Koulu on paikka, jossa erilaisista lähtökohdista tulevat lapset voivat oppia elämän perustaitoja. Tunnekasvatuksen näkökulmasta koulun on nähtävä tehtävänsä nimenomaan elämäntaitojen opettajana eikä niinkään oppiaineisiin keskittyneenä oppilaitoksena. Oppilailla voi olla hyvin erilaiset lähtökohdat tunnetaidoiltaan riippuen siitä, kuinka niihin kotikasvatuksessa on kiinnitetty huomiota. Mikäli tunnetaitojen tärkeys tunnustetaan koulussa, on koululla mahdollisuus auttaa tunnetaidoiltaan heikompia oppilaita ja tuoda heitä samalle viivalle taitavimpien oppilaiden kanssa. (Goleman 1995, 331–332.)

Opettajan asenne tunnekasvatusta kohtaan on yhteydessä siihen, kuinka tunnekasvatusta toteutetaan, ja kuinka se omaksutaan osaksi luokan käytäntöjä. Opettajan näkemys sosioemotionaalisten taitojen yhteydestä oppilaiden menestykseen ennustaa tunnekasvatuksen onnistuvaa toteutusta (Buchanan, Gueldner, Tran & Merrell 2009, 198, 201). Tunnekasvatuksen tehokkuutta ennustaa myös opettajan sitoutuminen omien sosioemotionaalisten taitojen ammatilliseen kehittämiseen. Sitoutumalla omien sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen opettajalla on paremmat lähtökohdat toteuttaa tunnekasvatusta luokassa sekä toimia



sosioemotionaalisten taitojen osaavana esimerkkinä oppilaille. (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey 2012, 220.) Opettajan oma esimerkki tunnetaitojen hallitsemisesta sitouttaa myös oppilaita tunnetaitojen kehittämiseen. Opettajan välittävä ote oppilaita kohtaan sekä henkilökohtaisten asioiden jakaminen tuottaa luokkaan luottamuksellisen ilmapiirin, ja oppilaat voivat olla avoimempia jakamaan omia kokemuksiaan. Persoonallinen ja henkilökohtainen ote herättää oppilaiden mielenkiinnon. Opettajan avoimuus tuottaa oppilaille myös oppimistilanteita sellaisenaan, kun oppilaat kuuntelevat opettajan kokemuksia oppilaita koskettavista aihepiireistä. (Elias ym. 1997, 45, 70.)

Opettajan omien tunnetaitojen lisäksi oppilaiden tunnetaitojen kehitystä ennustaa opettajan ja oppilaiden välinen suhde. Tutkimukset osoittavat laadukkaan opettaja-oppilas suhteen olevan yhteydessä oppilaiden parempiin sosioemotionaalisiin taitoihin sekä harvempiin käytösongelmiin (Webster-Stratton, Reid & Hammond 2001; Raver ym. 2008). Williford ja Sanger Wolcott (2015, 241) osoittavat kuitenkin, että tämän suhteen merkitys oppilaan sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa on saanut vähän tilaa tutkimuksen kentällä eikä esimerkiksi mekanismeja, joilla suhde vaikuttaa sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen, ole pystytty osoittamaan. Jenningsin ja Greenbergin (2009) tutkimus tukee myös tuloksia lämpimän opettaja-oppilassuhteen positiivisista vaikutuksista oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kannalta. He ovat kehittäneet mallin opettajan sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tärkeydestä suhteessa oppilaisiin ja luokkahuoneilmapiiriin. Sosiaalisesti ja emotionaalisesti lahjakas opettaja luo vahvoja opettaja-oppilassuhteita, sillä hän kykenee tunnistamaan oppilaan tunteita ja niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä, ja pystyy siten antamaan parempaa tukea oppilaalle. Tällainen opettaja kykenee myös hallitsemaan luokkaa ongelmia ehkäisevillä ja positiivista näkökulmaa painottavilla keinoilla sekä toteuttamaan tehokasta sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opetusta. Jennings ja Greenberg tuovat esille myös sen, että erilaisten tunnekasvatusohjelmien toteuttaminen vaatii opettajalta luontaista kykyä toimia roolimallina ja tehokkaana tunnekasvattajana. (Jennings & Greenberg 2009, 493, 504.)

### *3.5 Tunnekasvatuksen vaikutukset*

Tunnetaitojen opettaminen auttaa oppilaita nimeämään tunteita, käsittelemään niitä rakentavasti sekä ymmärtämään itseään ja toisiaan. Tunteita pitää osata nimetä, jotta niitä pystyy käsittelemään. Tunteet tiedostava oppilas pystyy refleктоimaan omia tunteitaan ja tilannetta, löytämään riitatilanteissa erilaisia vaihtoehtoja toiminnalle ja ongelmanratkaisulle sekä kykenee pysähtyä

miettimään toimintaansa, eikä vaan toimi tunteiden vallassa ja ensimmäisen mieleen tulleen vaihtoehdon avulla. Tunteet tiedostava oppilas pystyy myös ilmaisemaan omia tunteitaan syyttelemättä muita. (Siponen & Kokkonen 2006, 217.)

Tunnekasvatuksella on pystytty vaikuttamaan merkittävästi oppilaiden sosioemotionaaliseen osaamiseen. Durlakin, Weissbergin, Dymnickin, Taylorin ja Schellingnerin (2011, 417) toteuttamassa tunnekasvatusinterventiokatsauksessa merkittävin kasvu interventioiden aikana tapahtui sosioemotionaalisten taitojen lisääntymisessä, kuten tunteiden tunnistamisessa ja stressin hallitsemisessa. Sosioemotionaalisten taitojen lisääntyessä myös oppilaiden ihmissuhdetaidot, kuten asenteet ja positiivinen käyttäytyminen muita kohtaan paranivat. Ponsin, Harrisin ja Doudinin (2002, 297, 300) lukemiseen ja keskusteluun keskittyneessä tunnekasvatusinterventiossa oppilaiden ymmärrys tunteista saavutti merkittävän kasvun vertaisryhmään katsottuna. Tunnekasvatuksen avulla voidaan myös luoda tunnekypsyyttä oppilaille. Tunnekypsyys auttaa oppilaita löytämään oman paikkansa yhteiskunnassa, sillä hyvien tunnetaitojen ja itsetunnon avulla oppilaat pystyvät käsittelemään vaikeuksia ja sietämään epävarmuutta. (Matthews 2006, 20–21.)

Tunnekasvatuksella on myös pystytty vaikuttamaan oppilaiden häiritsevään käytökseen ja opettajien positiiviseen otteeseen erilaisissa konfliktitilanteissa. Rosen, Gilbertin ja McGuire-Sniekusin (2015, 1769, 1783) kaksi vuotta kestäneessä tunnekasvatusinterventiossa saavutettiin tuloksia sekä oppilaiden että tunnekasvatusta toteuttavien aikuisten parissa. Säännöllisillä tunnekasvatuskoulutuksilla sekä koulun arjessa toteutetulla tunnekasvatuksella lisättiin aikuisten itsesäätelykykyä konfliktitilanteiden ilmetessä. Tunnekasvatuksella kyettiin tukemaan oppilaiden kykyä kontrolloida omaa käyttäytymistä, jonka myötä oppilaiden joukossa ilmennyt häiritsevä käytös väheni tutkimuksen aikana, ja aikuisten käyttämä palkkioiden ja rangaistusten tarve käyttäytymisen ohjaamisessa väheni. Rosen ym. (2015) tutkimusta tunnekasvatuksen vaikutuksista tukee myös Durlakin ym. (2011, 407, 417) toteuttama laaja kirjallisuuskatsaus koulussa toteutetuista tunnekasvatusohjelmista, joissa oli saavutettu positiivisia muutoksia käyttäytymisen säätelyssä.

Tavoitteellisella tunnekasvatuksella on pystytty vähentämään myös kiusaamista oppilaiden keskuudessa. Knowler ja Frederickson (2013, 875–876) havaitsivat tutkimuksessaan heikon tunnelukutaidon omaavien kiusaajien joukossa kiusaamisen vähenemistä, kun kiusaajat osallistuivat tunnelukutaitoa kehittäväan tunnekasvatusinterventioon. Suomessa tunnettu KiVa-ohjelma on myös yksi esimerkki sosioemotionaalisten taitojen hyödyntämisestä kiusaamisen vastaisessa toiminnassa.

KiVa-ohjelma sisältää muun muassa empatiataitojen oppimista sekä tunteiden käsittelemistä, ja se on todettu tehokkaaksi tavaksi vähentää kiusaamista alakoulussa, mutta on tuottanut vaihtelevia tuloksia yläkoulun kontekstissa. Ohjelmaan osallistuneissa kouluissa kiusattiin vähemmän sekä kiusaajia avustettiin harvemmin verrokkikouluihin verrattuna. (Kärnä ym. 2012, 536, 545–547.) Toinen suomalaisissa kouluissa käytössä oleva ohjelma on VERSO eli vertaissovitteluohjelma. Vertaissovittelussa sovittelijoiksi koulutetut oppilaat auttavat erimielisyyksiin ajautuneita oppilaita löytämään itse ratkaisun tilanteeseen ja selvittämään ristiriidat. Sovittelun aikana oppilaat saavat kertoa, mitä tilanteessa heidän mielestään tapahtui, mitä tunteita se herätti ja mitä ratkaisuvaihtoehtoja tilanteessa olisi. Sovittelussa ei jaeta rangaistuksia, vaan pyritään siihen, että ristiriidat saadaan ratkaistua ja opiskelua voidaan jatkaa hyvillä mielin. Verso-sivuston mukaan jopa yli 95 prosentissa tapauksista vertaissovittelu onnistuu ja kiusaaminen sekä muu häiritsevä käyttäytyminen päättyvät. Vertaissovittelumenetelmän tavoitteena on antaa oppilaille vastuuta ja lisätä osallisuutta, luoda yhteisöllisyyttä sekä opettaa useita taitoja, kuten vuorovaikutusta ja toisen näkökulman ymmärtämistä. (Verso 2018.)

Oppilaiden käyttäytymisen muutoksen lisäksi tunnekasvatuksella on nähty olevan vaikutuksia myös luokan ilmapiirissä. Midfordin ym. (2016, 365, 368–369) toteuttamassa tunnekasvatusinterventiossa saavutettiin positiivisia muutoksia luokan kokemassa yhteishengessä sekä kommunikaatio- ja yhteistyötaitoissa. Rivers ym. (2012, 84) havaitsivat myös kahdeksan kuukauden tunnekasvatusinterventio kasvattaneen interventioon osallistuneiden luokkien myönteistä ilmapiiriä. Interventiolla lisättiin positiivisia ja tunteisiin keskittyneitä vuorovaikutuskokemuksia, yhteistyötä oppilaiden välillä sekä annettiin tilaa oppilaiden näkökulmille luokkatilanteissa.

Tunnekasvatuksen on myös todettu kehittävän akateemisia taitoja, sillä oppilaiden taidot matematiikassa ja äidinkielessä suoritetuissa standardoiduissa testeissä nousivat tunnekasvatusinterventioiden aikana. Akateemisten taitojen kehittymistä tunnekasvatuksen avulla on perusteltu esimerkiksi sillä, että oppilaille opetetaan interventioissa itsesäätelytaitoja ja stressin hallintaa, joiden avulla oppilaat hallitsevat oppimistaan. (Durlak ym. 2011, 411, 417–418.) Toisaalta akateemista osaamista selittää myös interventiossa edistettävä luokan positiivinen ilmapiiri, lämmin opettaja-oppilassuhde ja oppilaita lähellä olevat oppimisen lähtökohdat, joiden on todettu parantavat akateemista suoritusta (Jennings & Greenberg 2009, 515).

## 4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimusmenetelmiä ja tutkimuksen toteutusta. Aloitamme esittelemällä tutkimuskysymykset, jonka jälkeen siirrymme tutkimusmenetelmän tarkastelemiseen. Tuomme esille, kuinka etnografian ja havainnoinnin yhdistelmä on ohjannut tutkimusprosessiamme sekä aineistonkeruuta. Pohdimme myös tutkimuksen etiikkaa ja sitä, kuinka eettiset kysymykset ovat vaikuttaneet tutkimukseemme. Lisäksi kuvaamme aineistonkeruuprosessia ja sisällönanalyysin avulla toteutettua havainnointiaineiston analyysia. Tutkimuksemme on toteutettu parityönä, jossa molemmat tutkijat ovat osallistuneet tasavertaisesti koko tutkimusprosessiin.

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa perehdytään tunnekasvatukseen alakoulun kontekstissa. Olemme erityisesti kiinnostuneita siitä, millaista tunnekasvatus on alakoulun arjessa eri oppiaineiden ja tilanteiden yhteydessä. Tutkimuksessamme tarkastelemme, millaisia menetelmiä ja tapoja opettajilla on tunnekasvatuksen toteuttamiseen sekä mitä tunnekasvatuksen osa-alueita koulussa käsitellään. Näiden lähtökohtien ja teoriakatsauksen pohjalta muodostimme seuraavat tutkimuskysymykset, joilla pyrimme saamaan tietoa siitä, miten tunnekasvatus kouluissa ilmenee.

1. Kuinka luokanopettajat toteuttavat tunnekasvatusta?
2. Mitkä tunnekasvatuksen osa-alueet ilmenevät alakoulun opetuksessa?

### 4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksemme tausta-ajatuksina ovat empirismi ja konstruktivismi. Empirismin mukaan tieto perustuu havaintoihin. Tässä tutkimuksessa empirismi nähdään relativistisena eli suhteellisena tulkintana. Relativistisen empirismin mukaisesti todellisuus on moniulotteinen ja tutkijan on jatkuvasti huomioitava oma roolinsa tutkijana sekä ilmiöön vaikuttavien tekijöiden vuorovaikutus. Tutkija ei siis ole tutkittavan ilmiön ja todellisuuden ulkopuolella, vaan hän vaikuttaa aina

tutkittavaan kohteeseen. Konstruktivismi luo näkemystä siitä, että tieto muodostuu tutkijan oman ajattelutyön, eli konstruoinnin kautta. Tieto ei siis ole valmiiksi olemassa olevaa. Ilmiöstä saatava tieto ja sen tulkinta eivät muodostu suoraan havainnoista, vaan tutkijan aikaisemmat tiedot, kokemukset ja tutkimuksen tarkoitus muokkaavat ilmiöstä saatavaa tietoa. (Anttila 1996, 19, 202.)

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus. Laadulliseen tutkimukseen sisältyy erilaisia lähestymistapoja, perinteitä sekä menetelmiä, mutta sen keskiössä on merkitysten tutkiminen (Eskola & Suoranta 1998; Varto 1992, 24). Laadullisella tutkimuksella pyritään tarkastelemaan todellista elämää sekä tutkimaan kohdetta kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto hankitaan yleensä suoraan ihmisiltä, ja tutkija luottaa aineiston hankinnassa omiin havaintoihin ja keskusteluihin enemmän kuin mittausvälineisiin. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä testaamaan hypoteeseja tai teoriaa, vaan aineistoa tarkastellaan monipuolisesti ja syvällisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 164.) Päädyimme toteuttamaan tutkimuksemme laadullisesti, sillä tutkimuksemme kohteena on tunnekasvatusilmiö ja ihmiset tunnekasvatusta toteuttamassa. Ihmisiä ja ilmiöitä tutkittaessa pyritään siihen, että tutkimuskohdetta ei esineellistetä tai ohenneta, jotta merkitysten kokonaisuus säilyy ehjänä. Tämän vuoksi laadullinen tutkimus sopii ihmisten ja ilmiöiden tutkimiseen, sillä merkitysten laatu ja ainutkertaisuus muuttuvat, jos ne pyritään saattamaan määrälliseen muotoon. (Varto 2005, 14.)

Tutkimusmenetelmämme asettuu etnografian ja havainnoinnin kentälle. Tutkimuksessa yhdistämme havainnointimenetelmään etnografian piirteitä. Etnografia vaatii pitkäjänteistä työskentelyä, ajallisesti pitkää ulottuvuutta ja syvällistä paneutumista tutkittavaan yhteisöön ja ilmiöön (Gordon ym. 2007, 43; Saikkonen & Miettinen 2005, 311). Ajallisten resurssien vuoksi emme kykene toteuttamaan pitkäjänteistä etnografista tutkimusta emmekä pureutumaan syvälle yhteisön kulttuuriin. Tutkimuskysymyksemme ei myöskään vaadi syvällistä paneutumista kulttuuriin, sillä tutkimme tunnekasvatusta ennalta määrättyjen osa-alueiden perusteella, emmekä ole kiinnostuneita esimerkiksi ryhmädynamiikasta, joka vaatisi luokan ja sen kulttuurin syvällisempää tuntemusta. Pystymme siis saamaan tarvittavan aineiston osallistuvan havainnoinnin menetelmällä. Etnografinen tutkimusote toimii kuitenkin pohjana tutkimuksellemme, sillä olemme kiinnostuneita tunnekasvatuksen ilmenemisestä arkipäiväisessä elämässä, ilmiön kuvaamisesta kokonaisvaltaisesti sekä tiedon hankkimisesta aidoissa olosuhteissa. Etnografia sopii sellaisten tutkimusten tutkimusotteeksi, joissa halutaan yhdistää tietty ilmiö tiettyyn kontekstiin ja saada yksityiskohtaista ja monipuolista tietoa ilmiöstä (Paloniemi & Collin 2010, 204). Etnografinen tutkimusote sopii parhaiten omaan tutkimustehtäväämme, sillä tahdomme nimenomaan tutkia tunnekasvatusta

koulukonteksissa ja koulun arkipäivässä. Etnografisen otteen avulla pyrimme huomioimaan ilmiön laajasti ja kokonaisvaltaisesti sekä ottamaan tarpeen mukaan koulun ja luokan oman kulttuurin huomioon. Tutkimuksen havainnointi perustuu emotional intelligence -käsitteen pohjalta rakennettuihin tunnekasvatuksen osa-alueisiin. Etnografinen tutkimusote sopii tutkimukseemme myös sen takia, että se hyväksyy empirian ja teorian vuorovaikutuksen, eli tehdyt havainnot saavat sitoutua tiettyyn teoreettiseen näkökulmaan (Anttila 1996, 305).

Pelkistettynä havainnointi voi olla hyvin suoraa tarkkailua, jolloin tutkijalla ei ole mitään vuorovaikutusta tutkittavien kanssa, eikä tutkittavat välttämättä tiedä tutkijan läsnäolosta (Anttila 1996, 218). Tämän havainnointimenetelmän ääripään ja etnografian kokonaisvaltaisuuden väliin sijoitamme oman tutkimusmenetelmämme. Tässä tutkimuksessa havainnointi sijoitetaan etnografian piirteisiin sopivaksi. Päädyimme havainnointiin pelkän haastattelun sijasta, sillä haluamme tarkkailla koulun arjen todellisuutta siten kuin se ilmenee ja saada tietoa siitä, mitä kouluissa todella tapahtuu. Opettajien haastattelut eivät tuottaisi yhtä kattavaa tietoa, sillä tunnekasvatukseen liittyvät elementit voivat ilmetä koulun arjessa siten, että opettajat eivät luokittele tilanteita tunnekasvatukseksi.

Seuraavissa alaluvuissa esittelemme tarkemmin etnografista tutkimusotetta ja havainnointimenetelmää sekä näihin menetelmiin liittyviä eettisiä kysymyksiä.

#### 4.2.1 Etnografinen tutkimusote

Etnografia on tutkimusmenetelmä, jossa tutkija osallistuu ihmisten arkipäiväiseen elämään tietyn ajan kuunnellen, seuraten ihmisten tekemisiä sekä keskustellen tutkittavien kanssa. Etnografia nähdään sosiaalisen tutkimuksen perusmuotona pitkän historiansa takia. (Hammersley & Atkinson 1995, 1–2.) Etnografisella tutkimusotteella tavoitellaan kulttuuristen ja sosiaalisten prosessien ja niiden takana olevien merkitysten syvällistä ymmärrystä (Gordon ym. 2007, 43). Etnografia sisältää kulttuurin kuvaamisen lisäksi reflektiivistä tulkintaprosessia ja sen myötä tapahtuvaa käsitelyä (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 8). Etnografia on kiinnostunut tutkittavien jokapäiväisestä elämästä ja tapahtumista (Beach 2005, 6). Etnografisen aineiston keruu on pitkä prosessi, jossa vietetään paljon aikaa tutkittavien kanssa (Saikkonen & Miettinen 2005, 311).

Etnografisella tutkimuksella pyritään tuottamaan kokonaisvaltainen kuvaus tutkittavasta sosiaalisesta ilmiöstä. Kuvauksella pyritään tuomaan esille tutkittavien merkityksiä kyseisestä

sosiaalisesta ilmiöstä, mutta on huomioitava myös tutkijan vaikutus merkityksenantoon. Kerätyn aineiston avulla pyritään kehittämään käsitteellistä viitekehystä tutkittavasta ilmiöstä, jonka avulla kyseistä ilmiötä on jatkossa helpompi ymmärtää. Etnografian tuottamia kuvauksia tutkimustuloksina on kuitenkin myös kritisoitu epätieteellisyydestä sekä subjektiivisuudesta. Kuvaukset tietystä sosiaalisesta ilmiöstä katsotaan olevan aikaan ja paikkaan sidonnaisia sekä haasteellisia yleistää. (Pole & Morrison 2003, 4, 15.)

Etnografian perusteet löytyvät empiriasta. Tutkimusprosessin kulku määräytyy kentältä kerättävien aineistojen ja tutkittavien kanssa syntyvän vuorovaikutuksen mukaisesti. Nämä tekijät määrittävät vahvasti myös tutkimuksen lopputulosta. Vuorovaikutuksen voidaan nähdä olevan koko tutkimusprosessin ydin. Etnografia on hyvin osallistava menetelmä, jolloin se luonnostaankin rohkaisee vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa sekä aineistonkeruun aikana että myös tutkimuksen raportointivaiheessa. Vuorovaikutus ja läheinen suhde kenttätööhön voi koitua myös haasteeksi tutkijalle, sillä vuorovaikutus muuttaa usein tutkimuskysymyksiä ja tulkintoja. Tämä edellyttää tutkijalta kykyä oman toiminnan sopeuttamiseksi kentällä tapahtuviin muutoksiin ja rohkeutta tarttua uusiin tilanteisiin ja mahdollisuuksiin, jotta uusien näkökulmien saavuttaminen on mahdollista. Ennakoimattomuus ja yllätyksellisyys kuuluvat aina osaksi etnografiaa. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 8.)

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan merkitys on suuri, sillä tutkija esittää kysymykset, määrittelee kentän sekä tekee tulkintoja. Tutkimusprosessi on hyvin subjektiivista, jonka vuoksi reflektiivisyys ja eettisyys kulkevat vahvasti mukana tutkimuksen teossa. Tutkimuksen tekoon on olemassa yleiset eettiset ohjeet, mutta etnografiset tutkimukset ovat niin ainutlaatuisia, että eettisiä kysymyksiä ja tutkimuksen toteuttamistapoja on harkittava jatkuvasti tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Tutkijan onkin tärkeää tehdä tehdyt valinnat näkyviksi, jolloin niitä voidaan arvioida tieteellisesti. Subjektiivisuus on yksi keskeinen ulottuvuus etnografisessa tutkimuksessa ja myös sen vahvuus. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 9, 21.)

Kouluetnografia on saanut alkunsa perinteisestä antropologiasta. Sen kiinnostuksen kohteina ovat olleet merkitysten muodostuminen opetuksessa, sekä roolien, ihmissuhteiden ja käytäntöjen kehittyminen koulussa. (Beach 2005, 1.) Euroopassa kouluetnografian juuret ovat uudessa kasvatussociologiassa, jossa kiinnostus on kohdistunut koulutuksen prosesseihin, kun taas Yhdysvalloissa kouluetnografia on perustunut antropologiselle pohjalle. Suomalainen etnografia on saanut vaikutteita etnometodologiasta, joka kuuluu interaktionismin suuntauksiin päähuomionaan

ihmisten väliset suhteet. (Lahelma & Gordon 2007, 18–20.) Etnografia koetaan toimivana lähestymistapana lapsuus- ja koulututkimuksessa, sillä se mahdollistaa lasten näkemisen tutkimukseen pätevinä osallistujina, tiedon tuottajina ja oman elämänsä tulkitsijoina. Etnografia on siis mahdollistanut lasten näkemisen subjekteina objektien sijasta. (James 2001, 246.)

Koulukontekstissa etnografian avulla pyritään avaamaan uusia näkökulmia tuttuihin ilmiöihin. Koulun tuttuus jokaiselle tuo haasteen tutkijalle, ja etnografinen tutkimus koulussa vaatii tutkittavalta omien ennakkokäsitysten ja oletusten tiedostamista. Gordon ym. (2007) pohtivat artikkelissaan tutkijan roolia koulukontekstissa oman tutkimuksensa valossa. He nostavat esille, kuinka tutkija sijoittuu koulukontekstissa usein oppilaan ja opettajan väliin täysi-ikäisenä toimijana, mutta ilman opettajan valtuuksia. Tutkijat elävät koulun arkea noudattaen sen sääntöjä ja luoden suhteita opettajiin sekä oppilaisiin, mutta aktiivinen havainnointi säilyttää tutkijan roolissaan. Etnografisen tutkimusotteen haasteeksi Gordon ym. nostavat esille myös opettajien ja oppilaiden suhtautumisen heihin. Oppilaat suhtautuivat tutkijoihin melko neutraalisti, kun taas opettajat kokivat tutkijat joko positiivisina tai negatiivisina tekijöinä luokkahuoneessa, mikä on saattanut vaikuttaa heidän käytökseensä tutkimusprosessin aikana. (Gordon ym. 2007, 43–48)

Havainnointi on yksi etnografian yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä (Gobo 2008, 5). Etnografiassa aineisto voi kuitenkin koostua useista erilaisista kokonaisuuksista. Kenttämuistiinpanot muodostavat merkittävän osan teksteistä etnografisessa aineistonkeruussa. Se kerää yhteen tutkijan kokemukset kentältä ja muodostaa kuvailevaa tekstiä, joka toimii pohjana myöhemmälle analyysille. Muistiinpanot voivat olla kuvausta kentällä koetuista tapahtumista, jotka usein sisältävät jo tutkijan tulkintaa tapahtumista. Muistiinpanot voivat myös sisältää tekstiä siitä, mitä tutkittavat ovat sanoneet ja siten kuvastavat merkityksiä, joita tutkittavilla on. Tutkija voi tarkastella tapahtumia myös omista sisäisistä tuntemuksistaan lähtien, jolloin tutkijan omat kokemukset tapahtumista pääsevät esille. (Beach 2005, 2–4.)

#### 4.2.2 Havainnointimenetelmä

Havainnointi eli observointi on olennainen osa jokaisen ihmisen arkielämää, sillä havainnoimalla hahmotamme ympäristöämme ja pyrimme ymmärtämään sitä. Tieteessä ja tutkimuksen teossa havainnointi on arkielämän havainnointia järjestelmällisempää, huolellisempaa ja tiettyjen metodien mukaisesti toteutettua toimintaa, jonka avulla pyritään ymmärtämään tutkimuskohdetta ja ilmiön eri tekijöitä. Observointi tarkoittaa *jotakin kohti katsomista*, mutta havainnoinnissa voi hyödyntää myös kuulohavaintoja. (Grönfors 2001, 124; Silverman 2001, 57, 193.) Havainnoinnilla saadaan



tietoa siitä, mitä ihmiset tekevät ja miltä asiat näyttävät. Havainnointitutkimuksella ei siis saada tietoa siitä, miksi ihmiset toimivat tietyllä tavalla. Toiminnan takana olevien syiden selvittämiseen tarvitaan lisäksi esimerkiksi haastatteluiden yhdistämistä aineistoon. (Anttila 1996, 218.) Havainnointiin käytettävä aika voi vaihdella tilanteen mukaan lyhyistä havainnointihetkestä pidempään, jopa vuosia kestävään havainnointiin (Eskola & Suoranta 1998, 104).

Havainnointia voidaan jaotella sen mukaan, miten paljon tutkija osallistuu tutkittavien elämään. Karkeasti havainnointi voidaan jakaa osallistuvaan ja ei-osallistuvaan systemaattiseen havainnointiin (Hirsjärvi ym. 2009, 214). Grönfors (1982, 87–88) jaottelee havainnoinnin neljään eri osallistumisen asteeseen: *havainnointi ilman varsinaista osallistumista, osallistuva havainnointi, osallistava havainnointi eli toimintatutkimus ja piilohavainnointi*. Osallistumisen eri asteiden rajat eivät ole tarkat ja havainnoijan rooli voi muuttua tilanteen vaatimusten mukaisesti. Havainnoijan roolia ovat myös hahmotelleet Gold ja Junker (Gold 1958; Junker 1960, 34–40) neljän eri roolin avulla: *täydellinen havainnoija, havainnoija joka osallistuu, osallistuja joka havainnoi ja täydellinen osallistuja*.

Havainnointia voidaan myös jaotella sen mukaan, millaisia tietoa ja muistiinpanoja tutkittavasta ilmiöstä pyritään luomaan. Crollin (1986) mukaan havainnointitutkimus voidaan jakaa kahteen eri osa-alueeseen: systemaattinen havainnointi ja etnografinen laadullinen havainnointi. Systemaattisessa havainnoinnissa noudatetaan tarkkaan suunniteltuja ohjeita ja sääntöjä ja tulokset raportoidaan usein numeraalisesti ja kvantitatiivisesti. Laadullisessa havainnoinnissa pyritään ymmärtämään sosiaalisia suhteita ja tutkittavaa ilmiötä ja niiden merkityksiä syvemmin. (Croll 1986, 1.) Havainnoijan toimintaa kentällä voidaan tarkastella sen mukaan, millaisia muistiinpanoja havainnoitsija tekee. Tutkija voi joko mennä tilanteen mukaan ja tehdä muistiinpanoja harkintansa mukaisesti tai tutkija voi noudattaa ennalta laadittua havainnointisuunnitelmaa. Usein nämä kaksi eri tyyliä kuitenkin sekoittuvat ja yhdistyvät tutkimuksen aikana. (Eskola & Suoranta 1998, 103.)

Toteutamme havainnoinnin osallistuvan havainnoinnin periaatteiden mukaisesti. Osallistuva havainnointi voidaan jakaa passiivisen ja aktiiviseen havainnointiin. Aktiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu ja vaikuttaa tutkittavien ihmisten elämään. Tällöin kyseessä voi olla esimerkiksi kehittämistyö. Passiivisessa osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkittavien ihmisten elämään jollain tapaa, mutta pyrkii kuitenkin vaikuttamaan mahdollisimman vähän tapahtumien kulkuun ja ihmisten elämään. (Anttila 1996, 218–224.) Tämän tutkimuksen havainnointi on passiivista osallistuvaa havainnointia eli roolimme havainnoijana on olla

havainnoija, joka osallistuu. Koemme tämän roolin sopivan parhaiten tutkimukseemme, sillä emme halua vaikuttaa tutkittavien koululuokkien vuorovaikutukseen ja tunnekasvatukseen, vaan haluamme päästä havainnoimaan sitä sellaisena, kuin se ilmenee. Olemme kuitenkin läsnä luokan arjessa, jolloin kontakti tutkittaviin on jatkuvasti mukana.

Etnografian tapaan havainnoinnissa tutkijan subjektiivisuus korostuu ja havainnointi on aina subjektiivista toimintaa. Tutkijan läsnäolo vaikuttaa väistämättä havainnoitavaan tilanteeseen ja havainnoitavien toimintaan ja siten vaikuttaa tehtyihin havaintoihin. Jokainen havainnoitsija havaitsee ja kiinnittää huomiota erilaisiin asioihin omien ennako-oletusten, aiempien kokemusten ja tietojen perusteella. Subjektiivisuus voidaan kuitenkin nähdä etuna, sillä erilaisten havainnoitsijoiden keräämät havainnot tuovat rikkautta ja monipuolisuutta tutkimuksen tekemiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 102–103.)

#### 4.2.3 Etnografisen havainnoinnin etiikka

Havainnointiin ja etnografiaan perustuvassa tutkimuksessa on otettava huomioon eettiset ongelmat ja erityisesti se, missä määrin tutkijalla on oikeus havainnoida ihmisten yksityiselämää. Havainnointia suunniteltaessa on tärkeää pohtia, onko havainnointi paras mahdollinen keino kerätä aineistoa, vai voisiko esimerkiksi haastattelu olla parempi keino, jolloin tutkittaville jää enemmän mahdollisuuksia päättää, mitä asioita haluavat tutkijalle kertoa. (Grönfors 2011, 118.) Tutkimuksen alkuvaiheessa pohdimme aineistonkeruumenetelmää ja päädyimme havainnointiin, sillä muilla menetelmillä emme olisi saaneet yhtä kattavaa ja todenmukaista aineistoa.

Havainnointi on työläs menetelmä, jonka takia esimerkiksi kyselyt ja haastattelut ovat usein suositumpia aineistonkeruumenetelmiä. Havainnoinnissa on kuitenkin etuja verrattuna muihin menetelmiin. Havainnoinnilla saadaan välitöntä ja suoraa tietoa tutkittavan kohteen toiminnasta ja käyttäytymisestä. Havainnoinnin avulla päästään tarkastelemaan luonnollista ympäristöä, jonka vuoksi se sopii erityisesti kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi. Havainnointi on sopiva menetelmä esimerkiksi vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen muuttuvissa ympäristöissä. Havainnoinnin riskinä on kuitenkin se, että havainnoijan läsnäolo vaikuttaa tutkittavien käytökseen, jolloin tutkimuksen tulokset vääristyvät. Tutkittavien käytöksen muutosta voidaan pyrkiä välttämään sillä, että tutkija vierailee tarpeeksi usein esimerkiksi tutkittavassa koululuokassa, jolloin oppilaat ja opettaja tottuvat häneen. (Hirsjärvi ym. 2009, 213.)

Osallistuvassa havainnoinnissa korostuvat eettiset kysymykset ja tutkijan vastuu. Havainnointia ei pidä tehdä ilman tutkittavien suostumusta ja informointia. Usein pelätään, että avoin havainnointi muuttaa tutkittavien käyttäytymistä ja vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 102.) Tutkimuksessamme pohdimme, kuinka tarkkaan kerromme havainnoinnin kohteena olevasta ilmiöstä tutkimukseen osallistuville opettajille, jotta havainnointi ei vaikuttaisi heidän toimintaansa. Mahdollisuutena olisi ollut kertoa, että tutkimme opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, mutta päädyimme kertomaan avoimesti tunnekasvatuksen tutkimisesta. Riskinä kertomisessa on se, että opettajat lisäävät tunnekasvatusta toimintaansa tietäessään havainnoinnin tarkoituksen. Päädyimme kuitenkin siihen lopputulokseen, että tutkimuksen etiikan kannalta on tärkeää olla avoin ja rehellinen, emmekä usko siihen, että opettajat muuttaisivat käytöstään ja opetustyyliään koko havainnoinnin ajaksi.

### *4.3 Aineiston hankinta*

Aineisto kerättiin havainnoimalla kolmea eri alakoulun luokkaa kahdessa eri koulussa yhteensä kolmen viikon ajan. Havainnoitavat luokat olivat 2. luokka, 5. luokka ja 6. luokka. Luokanopettajien lisäksi havainnoimme liikunnan, käsityön ja musiikin opettajia, luokanopettajan sijaista sekä koulukuraattoria. Havainnoimme useampaa luokkaa eri luokka-asteilta ja eri oppiaineiden sekä eri opettajien tunteja, jotta saisimme mahdollisimman laajan kuvan siitä, miten tunnekasvatus kouluissa ilmenee.

Toisessa tutkimukseen valikoituneista kouluista on meille ennestään tuttuja opettajia ja oppilaita. Valitsimme havainnoitavat luokat harkinnanvaraisesti siten, että tutkimuksessa on sekä sellaisia luokkia, joissa tiedämme tunnekasvatuksen olevan vahvasti läsnä opettajan oman kiinnostuksen takia sekä sellaisia luokkia, joiden opettajaa emme tunne. Entuudestaan tuttujen opettajien ja oppilaiden havainnointi helpottaa havainnointiprosessin alkua, sillä oletamme, että oppilaat ja opettaja eivät häiriinny niin paljoa tutusta henkilöstä kuin tuntemattomasta havainnoijasta. Vieraisiin luokkiin mennessä käytämme aluksi aikaa siihen, että tulemme tutuiksi luokalle, jotta läsnäolomme vaikuttaisi mahdollisimman vähän koulupäivien sisältöön sekä opettajan ja oppilaiden käytökseen ja sitä kautta tutkimuksemme tuloksiin. Ennen havainnoinnin toteuttamista keskustelimme luokanopettajien kanssa ja korostimme sitä, että haluamme seurata mahdollisimman normaalia arkea, eikä meidän takia pidä toteuttaa tunteja eri tavoin kuin normaalisti.

Havainnointi toteutettiin kahdessa eri Normaalikoulussa, joten emme tarvinneet erillistä tutkimuslupaa kaupungilta, vaan rehtorin lupa tutkimukseen riitti. Ennen havainnointien aloittamista hankimme tutkimusluvan molempien koulujen rehtorilta ja laitoimme oppilaiden vanhemmille tiedotteen tutkimuksesta, jolloin vanhemmat pystyivät kieltämään lapsensa osallistumisen tutkimukseen. Tiedotteessa kerroimme, että tutkimukseen osallistuva koulu ja luokat pysyvät täysin anonyymeina, ja yksittäistä oppilasta ei voida tunnistaa esimerkiksi tilannekuvauksista, sillä muutamme niitä tarpeen mukaan anonymiteettisuojaan säilyttämiseksi. Lisäksi kerroimme, että havainnointilomakkeet säilytetään huolellisesti tutkijoiden hallussa sekä kaikki havainnoissa ilmenevät tutkimuksen aiheen ulkopuoliset asiat pysyvät vain tutkijoiden tiedossa.

Havainnointi suoritettiin havainnointilomakkeen avulla, jossa on listattuna tunnekasvatuksen eri osa-alueet. Osa-alueet on jaettu pienempiin konkreettisiin osiin, joihin kiinnitimme havainnoissa huomiota. Luvun kolme lopussa olevassa taulukossa 1 on määritelty osa-alueisiin kuuluvat tekijät. Tutkimuksessamme aineistomme perustuu havainnointilomakkeen avulla tehtyyn havainnointiin. Aluksi kirjasimme havainnot teoriaan perustuvaan havainnointilomakkeeseen, mutta ensimmäisen havainnointipäivän jälkeen totesimme, että havainnot on helpompi kirjoittaa erilliselle paperille ja siirtää myöhemmin oikeiden luokitusten alle. Havainnointilomakkeen käyttö oli liian työlästä ja aikaa vievää, sillä jokaisen havainnon kohdalla piti miettiä, mihin luokitukseen havainto kuuluu. Erilliselle paperille kirjattaessa ehtii tehdä enemmän havaintoja ja kirjoittaa havainnot tarkemmin, mikä auttaa laajemman aineiston tuottamisessa.

#### *4.4 Aineiston analyysi*

Etnografisessa tutkimuksessa aineistoa rajataan ja analysoidaan koko aineistonkeruun ajan. Aineiston rajaaminen alkaa jo tutkimuskysymysten asettamisesta ja aineistonkeruumenetelmän valitsemisesta. Aineiston hankintatapa vaikuttaa siihen, millaisiin kysymyksiin aineistolla voidaan vastata. Aineiston rajausta tapahtuu tutkimuksen suunnitteluvaiheen lisäksi aineiston hankintavaiheessa. Havainnointia tehdessä tutkijan täytyy päättää, mitä hän havainnoi, mihin kiinnittää huomiotaan ja mitä kirjaa ylös muistiinpanoihin. Nämä valinnat määrittävät ja rajaavat olennaisesti aineistoa. Tutkimusaineiston varsinaisessa analyysivaiheessa aineistoa rajataan tutkijan oman sisäisen pohdinnan kautta. Tutkijan täytyy päättää, mitä aineistosta analysoidaan ja otetaan mukaan tutkimukseen ja mitä rajataan tutkimuksen ulkopuolelle. Kaikki nämä valinnat tulee perustella ja tuoda esiin. (Palmu 2007, 164–165.)

Atkinson (1992) on jakanut etnografisen kentän kolmivaiheiseksi prosessiksi. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija liikkuu fyysisellä kentällä, eli tekee havainnoiteja siinä tilassa ja paikassa, jossa tutkimusta tehdään. Toinen vaihe, kirjoitettu kenttä, rakentuu niistä muistiinpanoista ja materiaaleista, joita fyysiseltä kentältä on kerätty. Viimeisessä vaiheessa muistiinpanoista ja materiaaleista muodostetaan aineiston analyysin ja uudelleen konstruoinnin kautta lopullinen tutkimusteksti. (Atkinson 1992, 10; Palmu 2007, 162.)

Näiden ajatusten pohjalta lähdimme rajaamaan ja analysoimaan omaa tutkimusaineistoamme. Aineiston rajausta alkoi jo havainnointilomaketta suunnitellessa, sillä sen avulla fokuoimme havainnoinnin tiettyihin tunnekasvatuksen osa-alueisiin. Osa-alueiden selkeällä määrittelyllä pyrimme siihen, että olisimme mahdollisimman samaa mieltä siitä, mitä kuhunkin osa-alueeseen kuuluu, jotta havainnoinnit olisivat mahdollisimman yhdensuuntaisia. Tiedostamme, että kun havainnoiteja toteuttaa kaksi eri tutkijaa, havainnot saattavat keskittyä hieman eri asioihin. Koemme tämän kuitenkin etuna, sillä näin saamme laajempaa ja eri näkökulmista kerättyä aineistoa. Etnografisen aineiston kanssa tutkijan on myös reflektoitava omaa toimintaa ja havainnointia, joten työparista voi olla suuri apu reflektoinnissa. Yhteisen reflektoinnin avulla aineistoon saadaan erilaisia näkökulmia ja mahdollisesti sitä kautta täsmällisempiä tuloksia. Aineiston rajausta tapahtui myös havainnoinnin aikana, kun teimme päätöksiä, mitä havaintoja kirjataan ylös ja mitä ei.

Analysoimme havainnointiaineiston sisällönanalyysilla. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysilla pyritään saamaan aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon ilman, että sen sisältämä informaatio katoaa. Sisällönanalyysi on käsitteenä vakiintunut käsittelemään tekstimuotoisten sisältöjen analyysia, jossa tutkitaan jo valmiita tekstiaineistoja tai tekstiksi muutettuja aineistoja. Sisällönanalyysilla aineisto saadaan järjesteltyä johtopäätöksiä varten, mutta analyysista ei saada tuotettua johtopäätöksiä suoraan, vaan pohdinta ja johtopäätökset tapahtuvat tutkijan oman ajattelun kautta. Sisällönanalyysia on tästä paljon kritisoitu, mutta toisaalta se jättää paljon tilaa tutkijan omalle pohdinnalle ja tulkinnoille. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108.) Sisällönanalyysilla pyrimme järjestämään ja selkeyttämään aineistoamme, jotta siitä voidaan tuottaa luotettavaa informaatiota ja johtopäätöksiä.

Sisällönanalyysin onnistuminen edellyttää objektiivisuutta ja sitä, että jokainen vaihe tapahtuu sen vuoksi, että saadaan vastauksia ennalta asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Teksti siis koodataan asetettujen kysymysten mukaan, eikä tutkija voi kesken kaiken muuttaa tavoitteita subjektiivisesti omien halujensa mukaan. Sisällönanalyysi on myös systemaattista, eli sellaista aineistoa, joka ei tue tutkijan hypoteeseja, ei saa jättää tutkimuksen ulkopuolelle. Tässä nähdään vastakkainasettelu kvantitatiiviseen tutkimukseen, jossa tiettyjä asioita voidaan jättää tutkimuksesta pois ja keskittyä siihen mikä kiinnostaa. (Anttila 1996, 256.)

Toteutamme sisällönanalyysin aluksi teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä luokat pohjautuvat johonkin aiempaan teoriaan tai viitekehykseen, joka esitellään tutkimuksessa ja jonka mukaan tutkimuksessa käytetyt käsitteet määritellään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 82). Tässä tutkimuksessa viitekehyksenä toimii Mayerin ja Saloveyn (1997) määritelmä tunneällystä, jonka avulla tunnekasvatuksen osa-alueet on määritelty. Teorialähtöinen sisällönanalyysi aloitetaan muodostamalla analyysirunko. Analyysirungon sisään muodostetaan aiemman teorian pohjalta luokitukset. Aineistosta poimitaan sekä ne asiat, jotka sopivat analyysirunkoon että ne, jotka jäävät ulkopuolelle. Ulkopuolelle jäävistä asioista voidaan muodostaa uusia luokkia aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113.) Toteutimme teorialähtöistä sisällönanalyysia jo havainnoinnin aikana. Teorian pohjalta muodostetut tunnekasvatuksen osa-alueet ohjasivat havainnoinnin aikana huomaamaan tilanteet, joissa tunnekasvatusta toteutettiin. Täten havainnointi ja analyysi lähtivät liikkeelle teorialähtöisesti. Tavat ja tilanteet, joissa opettajat toteuttivat näitä tunnekasvatuksen osa-alueita, muodostettiin kuitenkin aineistolähtöisesti, sillä havaittuamme tunnekasvatusta luokassa, kirjoitimme toteutustavan ja tilanteen ylös sellaisenaan kuin se ilmeni.

Jatkoimme havainnoinnin jälkeen analyysia kirjoittamalla tiedot puhtaaksi tietokoneelle. Jokaisen luokan muistiinpanoille oli oma tiedosto, johon kirjoitimme muistiinpanot. Tämän jälkeen keräsimme eri koululuokista kerätyt tiedot samaan tiedostoon ja jaottelimme tiedot havainnointilomakkeen osa-alueiden alle. Tässä vaiheessa osa muistiinpanoista jäi ulkopuolelle, jos havainto ei sopinut minkään osa-alueen alle, eikä siinä toteutettu selkeästi tunnekasvatusta. Eri luokilta tehdyt havainnot koodattiin merkitsemällä tekstit tavallisella tekstillä, kursivoimalla tai alleviivaamalla, jotta pystyimme seuraamaan, miltä luokalta mikäkin havainto oli. Lisäksi koodasimme tiedot eri väreillä sen mukaan, miltä oppitunnilta havainto oli tehty, jotta voimme tarkastella sitä, eroaako tunnekasvatuksen toteutustavat sen mukaan, minkä oppiaineen tunnista on kyse.

Tämän jälkeen aloimme lukea muistiinpanoja läpi etsien tekstistä samankaltaisuuksia. Yhdistimme samankaltaisuuksia sen mukaan, mitä tunnekasvatuksen osa-alueita havainnoista oli löydettävissä sekä miten ja millaisessa tilanteessa tunnekasvatus oli esiintynyt. Aineiston luokittelu alkoi jo havainnointilomakkeen muodostuksesta, sillä käytimme analyysissa samoja luokitteluja kuin lomakkeella. Havainnointilomake toimi siis samalla analyysirunkona, mutta aineistosta oli nopeasti huomattavissa, että osa-alueet menevät tilanteissa päällekkäin. Tämän vuoksi muodostimme lopulliset luokittelut tilanteiden ja opetusmenetelmien mukaan, sillä aineistosta oli löydettävissä samankaltaisuuksia menetelmien ja tilanteiden mukaan, mutta tunnekasvatuksen osa-alueiden sisältö saattoi vaihdella saman menetelmään sisällä. Lopulta aineistosta muodostui kuusi eri luokkaa, jotka kuvastavat tapoja ja tilanteita, joissa tunnekasvatusta toteutettiin.

## 5. TULOKSET

Tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajat toteuttavat tunnekasvatusta ja mitä tunnekasvatuksen osa-alueita koulun arjessa esiintyy. Tuloksiksi muodostuneet luokittelut kuvastavat opettajien tapoja toteuttaa tunnekasvatusta sekä tilanteita, joissa tunnekasvatusta toteutettiin. Näistä tilanteista olemme lisäksi kuvailleet, mitä tunnekasvatuksen osa-alueita kyseisessä tilanteessa opetetaan. Tutkimuksemme tuloksena on kuusi erilaista tapaa ja tilannetta toteuttaa tunnekasvatusta. Tutkimuksemme perusteella tunnekasvatusta voidaan toteuttaa alakouluissa tarkastelemalla tunteita eri aistien kautta, keskustelemalla tunteista, käsittelemällä tunteita eri oppiaineiden yhteydessä, selvittämällä erimielisyyksiä ja tekemällä keskittymisharjoituksia. Näiden lisäksi opettajat keuhuvat ja kannustavat oppilaita positiivisilla kommentteilla. Havainnollistamme tuloksia havainnointimuistiinpanojemme avulla. Tuloksissa esiintyvät kuvaukset tilanteista ovat aitoja muistiinpanoja, joita olemme muokanneet kokonaisuuksiksi tilanteista. Kuvauksissa esiintyvät opettajan ja oppilaiden puheen lainaukset ovat aitoja ja mahdollisimman tarkkaan muistiin kirjoitettua puhetta. Oppilaiden nimet on muutettu ja yhden tilanteen kontekstia on häivytetty opettajan, oppilaiden ja luokan anonymiteetin säilyttämiseksi.

### *5.1 Tunteita aistien kautta*

Tunnekasvatusta toteutettiin 6. luokalla keskittymisharjoituksilla, joissa tunteita tarkasteltiin eri aistien avulla sekä keskusteltiin harjoituksen kautta heränneistä tunteista. Tällaisia aistiharjoituksia esiintyi vain 6. luokalla, jolla harjoituksia ilmeni useamman kerran havainnointijakson aikana. Harjoituksissa keskityttiin rauhoittumiseen ja tunteiden herättämiseen eri aistien avulla opettajan esittämien ohjeiden ja kysymysten kautta. Harjoitusten toteuttaminen oli sekä päiväohjelmaan suunniteltua että tilanteen luonteesta syntynyttä toimintaa, sillä harjoituksia tehtiin aamulla luokan yhteisessä aamupiirissä ja keskellä päivää, jos luokassa oli levoton tunnelma. Seuraavassa katkelmassa kuvaamme luokan yhteisessä aamupiirissä tapahtunutta keskittymisharjoitusta.



*Koulupäivä alkaa ja oppilaat saapuvat luokkaan. Opettaja tervehtii oppilaita ja pyytää heidät aamupiiriin. Aamu aloitetaan keskittymisharjoituksella. Opettajalla on kädessään äänirauta, ja hän ohjeistaa oppilaat kuuntelemaan hiljaa silmät kiinni, kuinka kauan oppilaat kuulevat ääniraudan äänen. Kun ääntä ei enää kuule, oppilaiden tulee nostaa käsi ylös ja avata silmät. Oppilaat valmistautuvat ja laittavat silmät kiinni. Opettaja kilauttaa äänirautaa. Oppilaat kuuntelevat hiljaa ja pikkuhiljaa äänen vaimentuessa oppilaat nostavat käsiä pystyyn ja avaavat silmät. Viimeinenkin oppilas avaa silmät, ja luokassa on edelleen hiljaisuus. Opettaja avaa keskustelun: "Millaisia tunteuksia harjoitus herätti teissä?" "Musta tuntui kuin olisin sulanut lattialle", oppilas vastaa. "Mua taas seinäkellon ääni häiritsi", lisää toinen oppilas. Opettaja tarttuu kommenttiin seinäkellosta: "Niin, pienikin ääni saattaa häiritä ja herpaannuttaa keskittymisen. Mutta toisaalta, jos sulla on esimerkiksi kotona levoton olo, niin voisit kuunnella kellon tikitystä esimerkiksi minuutin ajan ja keskittyä vain siihen. Se saattaa rauhoittaa." Oppilaat vastaavat mumisten. Opettaja kysyy vielä, ilmenikö muita tunteuksia. "Tuli rauha ja hiljaisuus", oppilas vastaa. (6.lk)*

Kuvauksessa tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu lähtevät liikkeelle ääniraudan kilauksesta, jota oppilaiden tulee kuunnella tarkasti. Opettaja ei ohjeista oppilaita aluksi tarkastelemaan, millaisia tunteuksia ääniraudan ääni herättää, vaan hän ohjeistaa keskittymään pelkkään ääneen. Harjoituksen jälkeen opettaja pyytää oppilaita kuitenkin ilmaisemaan harjoituksen herättämiä tunteita, ja oppilaat kertovat äänen tuottamista tunteuksista. Opettaja ohjaa oppilaita tunnistamaan kuuloaistin kautta syntyneitä tunteita itsessä harjoituksen jälkeen ja pyytää ilmaisemaan tunteet ääneen. Oppilaat sanoittavat tunteitaan erilaisilla tavoilla. Yksi oppilas kertoo konkreettisesti, kuinka seinäkello häiritsi hänen keskittymistä ja toinen puhuu vertauskuvallisesti rentoutumisesta kertomalla lattialle sulamisen tunteesta. Tämä ääniraudalla luotu keskittymisharjoitus on myös Leskisenojan (2016, 111) positiiviseen pedagogiikkaan keskittyneen tutkimuksen harjoitus, jolla hän pyrki tuomaan luokkaan rauhaa ja hyvinvointia.

Seuraavaksi kuvattava keskittymisharjoitus tapahtui vauhdikkaan päivän keskellä. Tässä harjoituksessa tunteita tarkasteltiin ja tunnistettiin tuntoaistin avulla.

*Seuraavana päivänä luokassa on ollut vauhdikas meno päivän aktiviteeteista johtuen. Opettaja rauhoittaa tunnelmaa ja ohjeistaa oppilaat viimeisen tunnin aluksi: "Päivän aikana on tapahtunut paljon jänniä asioita. Ollaan oltu pulkkamäessä ja vaikka mitä, joten ankkuroidaan ajatukset tunnille tuntoaistin avulla." Oppilaat valmistautuvat harjoitukseen omilla paikoillaan, ja opettaja jatkaa ohjeistusta: "Hengittäkää ensin syvään muutaman kerran. Laittakaa silmät kiinni ja keskity vain omaan juttuun. Kun sulla on hyvä olo, ota kiinni hellästi*

*kasvoista.” Oppilaat laittavat omaa tahtia kätensä kasvoille, ja hetken päästä opettaja jatkaa: “Laita kaikki ajatukset siihen, mistä pidät kiinni. Mieti, miltä tuntuu. Tunnetko lämpöä...karheutta...vai jotain muuta?” Luokassa on hetken täysin hiljaista, ja oppilaat pitävät edelleen kiinni kasvoistaan. “Irrota nyt kätesi yksi sormi kerrallaan ja laita käsi rintakehälle, toiselle puolelle kuin eilen”, opettaja ohjeistaa. Oppilaat laittavat käden rintakehälle. “Nyt tunnet jonkun kankaan kätesi alla. Laita kaikki ajatukset siihen kohtaan, jota kosket. Mieti, miltä tuntuu”, opettaja jatkaa. Hetken hiljaisuuden jälkeen opettaja pyytää oppilaita avaamaan silmät ja kertomaan, miltä harjoitus tuntui. (6.lk)*

Tässä tilanteessa opettaja pyrki rauhoittamaan luokan tunnelmaa keskittymisharjoituksen avulla. Harjoituksen tarkoituksena oli auttaa oppilaita keskittymään vielä viimeisen tunnin ajan koulutehtäviin, mutta samalla siihen liitettiin tunteiden tarkastelua. Oppilaiden on aluksi tunnistettava hyvän olon tunne itsessä ennen kuin he ottavat tuntoaistin mukaan harjoitukseen. Opettaja ohjaa oppilaiden toimintaa koko harjoituksen ajan erilaisilla tunteiden tunnistamiseen liittyvillä kysymyksillä. Kuten edellisessä tilanteessa opettaja pyytää harjoituksen lopuksi oppilaita kertomaan heränneistä tunteista ääneen. Samanlainen keskittymisharjoitus oli toteutettu oppilaiden kanssa jo edellisenä päivänä, joten oppilaat tiesivät, mitä harjoituksessa tapahtuu. Tästä voimme myös päätellä, että keskittymisharjoitukset ovat säännöllisesti läsnä luokan arjessa.

6. luokan keskittymisharjoituksia voidaan kuvailla myös tunnekasvatuksen toteuttamiseksi mindfulnessharjoitusten avulla. Kuten mindfulnessissa on tapana (Khong 2010, 27), opettaja ohjasi oppilaita keskittymään hetkeen ja tarkastelemaan harjoituksen aikana syntyneitä tunnetiloja. Opettaja pyysi oppilaita avoimesti kertomaan tuntemuksistaan hyväksyen kaikki vastaukset. Tällä tavoin opitaan tunnistamaan erilaisia tunnetiloja sekä ottamaan tunnetilat vastaan sellaisena kuin ne ilmenevät. Harjoituksissa on siten läsnä tunteiden tietoisuuden ja ilmaisun osa-alue. Toisaalta harjoitukset edistävät myös oppilaiden itsesäätelytaidoista keskittymiskykyä silloin, kun oppilaat oppivat sulkemaan mielestä risteävät ajatukset ja keskittymään harjoituksen herättämiin tunteisiin (Leskisenoja 2016, 111).

## **5.2 Tunteista keskustelua**

Tunnekasvatusta toteutettiin kaikissa tutkimukseen osallistuneissa luokissa keskustelun kautta. Useimmiten keskustelussa oli mukana tunnekasvatuksen osa-alueista tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista, mutta esimerkiksi keskusteltaessa luokan ilmapiiristä oli mukana myös empatiakyvyn

harjoittelemisen piirteitä. Tunteista keskusteltiin usein oppilaiden kuulumisten kautta, mutta keskustelun aiheena saattoi olla myös syvällisempi teema, jonka opettaja oli päättänyt etukäteen.

Luokkien koulupäivä aloitettiin useamman kerran havainnointijakson aikana keskustelemalla oppilaiden kuulumisista. Opettaja toimi yleensä keskustelun aloittajana, ja hän oli kiinnostunut kuulemaan, mitä oppilaille kuuluu. Kysymällä kuulumisista opettaja ohjasi oppilaita pohtimaan ja tunnistamaan omia tunteita sekä ilmaisemaan niitä koko luokan kesken. Keskusteluissa opettaja puhui myös omasta olotilastaan sekä esitti oppilaille lisäkysymyksiä, joilla selvitettiin myös syitä oppilaiden tuntemuksien takana.

*Aamulla opettaja tervehtii oppilaita käytävällä. Luokalla on ollut edellisenä päivänä hiihtoretki, josta opettaja kyselee: "Huomenta! Miten menee, olitko väsyny illalla?" Oppilas vastaa: "No en mä sillee." Opettaja jatkaa: "Kyllä mua ainakin väsytti kamalasti. Kävin vielä illalla lenkilläkin, niin kyllä uni maistui!" (2.lk)*

*On luokan päivän ensimmäinen yhteinen tunti. Oppilaat toivottavat hyvät huomenet ja istuvat piiriin. Opettaja aloittaa päivän kyselemällä oppilaiden kuulumisia. Useat oppilaat vastaavat olevansa väsyneitä juuri sillä hetkellä. Opettaja haluaa tietää lisää ja kysyy, miksi oppilaat ovat niin väsyneitä. "Sain nukuttua huonosti", vastaa yksi oppilaista. Opettaja vastaa oppilaan kommenttiin ja ohjaa oppilaita pohtimaan, miten omaan vireystilaan ja unen laatuun voisi vaikuttaa. Opettaja ja oppilaat keskustelevat siitä, kuinka tärkeää olisi laittaa älylaitteet illalla hyvissä ajoin pois ja viettää esimerkiksi aikaa perheen kanssa, jotta unen laatu olisi parempi. Oppilaat myötäilevät. Opettaja jatkaa keskustelua ja kysyy erikseen kuulumisia oppilailta, jotka eivät ole vielä vastanneet. Usean oppilaan suusta kuuluu vastaus "hyvää". (5.lk)*

Tällaiset keskustelutilanteet olivat pieniä, arkisia rupattelutuokioita, joissa oli mahdollisuus tuoda ilmi omaa tunnetilaa. Keskusteluissa oppilaiden vastaukset omista tuntemuksista ovat kuitenkin lyhyitä ja kuulumisista kerrotaan pintapuolisesti. Tämä havainto viittaa siihen, että omien tunteiden tunnistaminen, sanoittaminen ja niistä ääneen kertominen on oppilaille usein haastavaa. Opettaja tukee tilanteessa omalla kuulumisten ja tunnetilansa sanoittamisella oppilaiden tunnetaitojen kehittymistä ja avointa ilmapiiriä (Elias ym. 1997, 45, 70). Väsymyksestä keskusteltaessa opettaja myös muuttaa keskustelun opetustilanteeksi ja ohjaa oppilaita pohtimaan, mitkä tekijät vaikuttavat väsyneeseen olotilaan ja kuinka omaa olotilaa voisi muuttaa positiivisempaan suuntaan.

6. luokassa syntyi hiihtoloman jälkeen keskustelua loman "huippufiiliksestä". Tässä keskustelussa opettaja pyrki ohjaamaan oppilaita tunnistamaan tekijöitä, jotka ovat aiheuttaneet heissä hyvän olon

tunteita loman aikana. Opettaja myös auttoi löytämään tunnetiloille tarkempia nimityksiä, mikäli oppilas vastasi pelkällä “hyvän fiiliksen” tunteella. Keskustelussa opettaja lisäksi ohjaa oppilaita kunnioittamaan toisia ja kuuntelemaan toisen puheenvuoroa eli ottaa mukaan empatiakyvyn ja toisen huomioimisen näkökulman.

*Hiihtoloman jälkeen oppilaat kokoontuvat aamupiiriin jakamaan kuulumisiaan. Opettaja pyytää oppilaita kertomaan loman huippufiiliksestä: “Miltä se huippufiilis tuntui ja mistähän se johtui?” Oppilaat jakavat kuulumisiaan ja kertovat tunteneen loman aikana muun muassa onnea, hyvää fiilistä, jännitystä ja rauhoittunutta oloa. Tunnetilan mainitsemisen lisäksi oppilaat kertovat, mikä tapahtuma tai asia oli aiheuttanut kyseisen tunteen. Opettaja kuuntelee oppilaiden vastauksia ja auttaa oppilaita tarkentamaan tunnetilaa tarvittaessa. Keskustelussa opettaja antaa oppilaille vuorollaan puheenvuoron, mutta piiristä kuuluu kuitenkin kuiskintaa, sillä muut oppilaat puhuvat keskenään. Opettaja keskeyttää tarvittaessa oppilaan puheen: “Oota, että kaikki kuuntelee sua. Muut suunnatkaa katse ja korvat siihen, kuka puhuu.” Oppilas jatkaa puheenvuoroaan, mutta muut oppilaat juttelevat edelleen keskenään. Opettaja huomauttaa oppilaille: “Hei, ei puhuta päälle. Pitää arvostaa toista ja kuunnella, mitä toisella on sanottavana. Se on toisen kunnioittamista. Mietippä, miltä susta itsestä tuntuis, kun sulla olis jotain tärkeitä sanottavaa ja kukaan ei kuuntelis.” (6.lk)*

Kuulumisista juttellessa oppilaat kertoivat tuntemuksistaan omista kokemuksista lähtien, ja tällaiset keskustelut olivat usein läsnä oppilaiden kouluarjessa. Toinen tapa keskustella tunteista oli opettajan etukäteen suunnittelema keskustelu valitsemastaan syvällisemmästä aiheesta. 6. luokka keskusteli kiitollisuudesta ja siitä, kuinka se tuottaa elämään onnen ja ilon tunnetta. Keskustelun aikana oppilaat saivat pohtia, mitkä asiat tuottavat heille kiitollisuutta ja onnen tunnetta. Tällaisessa keskustelussa oppilaat oppivat pohtimaan syitä onnellisuuden takana sekä tapoja, kuinka onnellisuutta voisi lisätä.

*Oppilaat kokoontuvat aamupiiriin. Opettaja pohjustaa keskustelua: “Ois tosi tärkeitä muistaa olla kiitollinen, koska se tuo meidän elämään onnea ja iloa. Mietippä, mistä asioista sä oot kiitollinen.” Oppilaat kertovat, että ovat muun muassa kiitollisia maailman parhaasta luokasta, ihmisistä, jotka välittävät, maailman parhaista ystäväistä, perheestä ja sisaruksista, vuodenaajoista, sillä olisi tylsää, jos olisi aina yksi vuodenaika sekä siitä, että saa asua Suomessa. “Eli mihin kannattais satsata, jos haluaa olla onnellinen?” opettaja kysyy. Oppilaat keskustelevat äsken mainitsemistaan kiitollisuuden aiheista ja päätyvät yhteistuumiin siihen, että ihmissuhteet tuottavat elämään eniten onnea, eikä onneen siis tarvita materiaa ja rahaa. (6.lk)*

5. luokan keskustelussa harjoiteltiin empatiakykyä keskustelemalla luokan hyvästä ilmapiiristä. Keskustelussa on mukana empaattinen, toista huomioiva näkökulma, sillä opettaja ohjaa oppilaita pohtimaan, miten oppilaat voisivat itse toimia, jotta kaikilla olisi hyvä olla luokassa. Opettaja puhuu keskustelussa myös oman esimerkin kautta, kuinka omaa ajattelumallia voisi muuttaa positiivisten tunteiden lisäämiseksi.

*Luokka istuu piirissä keskustelemassa tulevan koulupäivän sisällöstä. Puheet kääntyvät kohti luokan yleistä ilmapiiriä, jotta luokan toiminta sujuisi kaikissa tilanteissa. Opettaja kysyy oppilailta: "Minkälainen olis luokan hyvä ilmapiiri, et kaikilla ois hyvä olla täällä?" Oppilas: "Pitäis yrittää olla mahdollisimman positiivinen eikä negatiivinen." "Autettais muita ja kannustettais", lisää toinen oppilas. "Niin, kannustaa sellaista, joka ei osaa jotain", täsmentää kolmas oppilas. Opettaja vastaa: "Niinpä. Aamullaki oli superkiva matikan tunti, kun kaikki auttoivat toisiaan." Opettaja nostaa lisäksi puheenaiheeksi edelliseltä päivältä tilanteen, jossa yksi oppilas oli ymmärtänyt toisen oppilaan sanomisen väärin ja luullut, että toinen oppilas puhui hänestä ja pilkkasi häntä. Opettaja ja oppilaat keskustelevat siitä, miten helposti sattuu väärinymmärryksiä toisten puheista ja sitten pahoitetaan mieli. Opettaja päättää keskustelun: "Meidän rehtoriki kerran sanoi, että sen sijaan, että ajateltaisiin aina ekana, että toinen tarkoittaa pahaa, niin mitä, jos ajateltaisiinkin, että lähtökohtaisesti muut haluavat meille hyvää. Jos aina ajatellaan, että toiset haluavat meille pahaa, niin elämä on todella raskasta" (5.lk)*

6. luokan käsityön opettaja hyödynsi ajankohtaista artikkelia luodessaan keskustelua tunnin aluksi. Artikkelissa 100-vuotias rouva kertoo pitkän ikänsä salaisuuksia ja antaa elämänohjeita. Elämänohjeet liittyivät pitkälti erilaisiin tunteisiin, kuten innostuneeseen elämänsenteeeseen ja pettymysten sietämiseen sekä muiden arvostamiseen. Opettaja luki artikkelia oppilaille ja avasi samalla elämänohjeita omin sanoin. Oppilaat keskittyivät kuuntelemaan opettajan puhetta ja kommentoivat vain lyhyesti. Tilanteessa opettaja kuitenkin oli tehnyt oman valinnan käyttää aikaa käsityötunnin alusta käsitelläkseen artikkelia ja ilmaisi artikkelin lukemisella kiinnostusta tunnetaitoja kohtaan.

Aineistossamme esiintyneet keskustelut olivat pieniä koulun arjessa toteutettuja tunnekasvatushetkiä, joissa tunteita tunnistettiin ja ilmaistiin oppilaiden omista kokemuksista lähtien. Myös Elias ym. (1997, 52–54) tuovat esille, että tunnekasvatusta voi tapahtua koulussa pienillä, arkisilla asioilla, jotka ohjaavat tunteiden tarkasteluun säännöllisesti koulutyöskentelyn ohessa. Elias ym. (1997) esittelivät esimerkiksi tavan tarkastella ja ilmaista tunteita tunnemittarin avulla, mutta aineistossamme opettajat toteuttivat samaa asiaa suullisesti keskustellen. Jokaisella

oppilaalla oli mahdollisuus osallistua keskusteluun tahtonsa mukaan, ja opettaja osoitti myös omalla esimerkillä taitoa ilmaista tunteita. Opettajan esimerkki tunteista keskusteltaessa rohkaisee myös oppilaita ilmaisemaan tunteita (Elias ym. 1997, 52–54).

### *5.3 Tunteita eri oppiaineiden yhteydessä*

Havainnointijaksomme aikana tunnekasvatusta toteutettiin myös eri oppiaineisiin kytkettynä. Osalla oppitunneista tunnekasvatus oli pieni osa tunnin rakennetta tai tunti saattoi rakentua myös kokonaan tunteiden ympärille. Suurimmaksi osaksi tunnekasvatus oppiaineiden yhteydessä oli tunteiden ilmaisun harjoittelua oppiainesisältöjen yhteydessä, mutta esimerkiksi ystävyystunnilla oli mukana myös empatiakyvyn harjoittelemista. Oppiainesisältöjen lisäksi tunnekasvatus voi ilmetä oppiaineesta lähtöisin olevien erityispiirteiden kautta, sillä esimerkiksi liikunnan ja käsityön tunneilla oppilaat kokivat usein turhautumisen ja osaamattomuuden tunteita. Erityisesti liikunnassa vuorovaikutustilanteet korostuvat ja erimielisyyksiä tulee helposti. Tällaisissa tilanteissa tarve tunnekasvatukselle korostuu.

Kuvataiteen tunnilla tunnekasvatus otettiin osaksi opetusta oppilaiden tekemien töiden arvioinnin yhteydessä. 5. luokalla opettaja pyysi oppilaita arvioimaan ja pohtimaan valmiita kuvataiteen töitä siitä näkökulmasta, minkälaisia tunteita työ herätti ja miltä työ tuntui oppilaasta. Opettaja ja oppilaat keskustelivat töiden herättämistä tunnetiloista, mutta oppilaiden vastaukset olivat melko lyhyitä eivätkä kuvastaneet tarkkoja tunnetiloja. Tehtävällä opettaja kuitenkin ohjasi oppilaita tunnistamaan taiteen herättämiä tunteita ja ilmaisemaan niitä muille.

Liikunnan tunteja seurasimme vain kahden tunnin verran, mutta niinkin lyhyessä ajassa tunnekasvatuksen tarve liikunnan tuntien yhteydessä nousi selkeästi esille. Liikunnassa oppilaat ovat tiiviisti tekemisissä toistensa kanssa fyysisen toiminnan yhteydessä, joten vuorovaikutustilanteet korostuvat. Liikuntatunnilla oli paljon kiistatilanteita ja erimielisyyksiä johtuen erilaisista näkemyksistä sääntöjen noudattamisesta, pelien vakavuudesta tai harjoitteen suorittamistavasta. Opettaja puuttui tilanteisiin parhaansa mukaan ja ohjasi oppilaita miettimään puheitaan ja käyttäytymistään sekä rauhoittumaan tarvittaessa.

Käsityön tunneilla tarve tunnekasvatukselle ja tunteiden käsittelylle ilmeni oppilaiden turhautumisen myötä. Käsityö on oppiaineena sellainen, että oppilaat tarvitsevat usein opettajan apua ja neuvoja kohdatessaan ongelmia työn etenemisessä. Haasteena on kuitenkin se, että oppilaita

on yli kymmenen ja opettajia vain yksi. Tämän seurauksena oppilaiden on opittava käsittelemään turhautumisen tunnetta ja harjoittelemaan kärsivällisyyttä, kun apua ei ole heti saatavilla. Käsitteilyä opettaja huomioi useaan kertaan tunnin aikana tilanteet, joissa oppilas koki negatiivisia tunteita ja kannusti oppilasta eteenpäin sekä antoi tukea turhautumisen käsittelyyn.

*Opettaja: “Ei kannata hermostua ja heittää työtä lattiaan et tää on ihan tyhmää tää neulominen”*

*Oppilas: “Ope, ope!” Opettaja: “Saara, odotatko pienen hetken?” Oppilas: “Odotan.”*

*Opettaja tunnin lopussa: “Tuplapeukut teille, ei kuulunut yhtään kitinää ja en tee” (tätä ennen pyysi oppilaita näyttämään itse peukulla, miltä tunti oli tuntunut, melkein kaikilla peukku ylös)*

Oman toiminnan arviointi peukku näytämällä oli yleinen tapa, joka toistui muillakin tunneilla. Peukkuarviointi kannustaa oppilaita pohtimaan omaa toimintaansa ja tunnistamaan omia vahvuuksia ja heikkouksia. Peukkuarvioinnin avulla myös opettaja saa tietoa siitä, miten oppilaat ovat kokeneet oppitunnin tai jonkin tietyn tehtävän.

2. luokalla harjoiteltiin musiikin tunnilla tunteiden ilmaisemista soittimilla. Tunnin aluksi opettaja kertoi oppilaille tunnetilan, jonka kuuloisesti oppilaiden piti soittaa omaa soitinta. Opettaja nimesi tunteen, ja oppilaiden tehtäväksi jäi pohtia, minkälaisia sävyjä tunnetila voisi musiikissa saada. Oppilaat osasivat ilmentää tunnetiloja omatoimisesti, mutta surun tunteen kohdalla opettaja auttoi oppilaita pohtimaan, millaista suru on tempoltaan ja voimakkuudeltaan. Oppilaat harjoittelivat siis ilmaisemaan tunnetiloja musiikin avulla.

*Oppilaat istuvat piirissä, ja opettaja on jakanut jokaiselle oppilaalle oman rytmisoittimen. Opettaja puhuu hiljaisella äänellä ja pyytää oppilaita keksimään erilaisia rytmejä, joita soittimilla voidaan soittaa. Oppilaat keksivät neljä erilaista rytmiä, jonka jälkeen opettaja kertoo, että rytmejä tullaan soittamaan erilaisilla tunteilla. “Tee ääni, joka kuulostaa surulliselta”, opettaja ohjeistaa. Oppilaiden soitto kuulostaa hiljaiselta ja hitaalta. Opettaja keskeyttää soiton triangelin kilautuksella ja jatkaa: “Seuraavaksi vain guiroit soittavat surullista ääntä. Mieti, onko suru hiljaista vai kovaa, hidasta vai nopeeta.” Oppilaat soittavat guiroilla. “No niin, seuraava tunnetila on ilo”, ohjeistaa opettaja. Oppilaat soittavat kovaa ja vauhdikkaasti, kunnes opettaja kilauttaa taas triangelia. “Nyt soita tunteella ikävä”, opettaja jatkaa. Oppilaiden soitto hidastuu, ja opettaja pyytää hetken päästä*

*oppilaita soittamaan väsyneellä tunteella. Väsynyt soitto kuulostaa kuitenkin melko vauhdikkaalta. (2.lk)*

Opettajan keksimien tunnetilojen jälkeen opettaja antaa oppilaiden nimetä itse tunnetiloja. Ilmaisun lisäksi harjoitukseen tulee siis mukaan tunteiden nimeämisen harjoittelua. Oppilaat ilmentävät tunnetilaa oman näkemyksensä mukaan, ja opettaja auttaa tarvittaessa tarkentamaan soittamista lähtevää tunnelmaa. Harjoituksesta on huomattavissa, kuinka oppilaiden nimeämät tunnetilat ovat hyvin konkreettisia ja liittyvät usein toimintaan, kuten hyvän ruoan nauttimiseen.

*“Kukahen keksisi meille seuraavan tunnetilan?” opettaja kysyy. Oppilaat viittaavat nopeasti ja ilmoittavat tunnetilaksi tylsyyden. Väsyneen ja tylsän soiton eroa ei kuule. Opettaja hiljentää luokan taas triangelilla, ja seuraavaksi tunnetilaksi päätetään yhdessä luokan kanssa viha. Opettaja pyytää oppilaita, joilla on djembe, soittamaan vihan tunteella. Djembe-rummuista lähtevä ääni on kova, ja oppilaat huomaavat, kuinka ääni värähtelee luokassa olevaan rumpusettiin asti. Soiton hiljennettyä opettaja jatkaa: “Seuraava tunnetila?” “Nyt mä keksin! Vähän niinkun hämmästynyt, mut sellanen kysyvä, ihmettelevä”, kuvailee oppilas. Oppilaat soittavat ihmettelevällä tunnetilalla hidasta, mutta voimakasta soittoa. Viimeiseksi tunnetilaksi oppilaat kuvailevat olon, kuin olisi syönyt jotain hyvää. Oppilaat soittavat kovaa, ja opettaja muistuttaa: “Huomaa, ettet huuda, vaan oot niinkun mm.” (2.lk)*

6. luokalla oli käynnissä näytelmäprojekti. Näytelmän teemoihin kietoutui tunnekasvatukseen liittyviä teemoja, sillä näytelmä käsitteli erilaisuuden ymmärtämistä, sinnikkyyttä ja yksinäisyyttä. Näytelmään liittyi myös paljon tunteiden ilmaisua ja ymmärrystä, sillä oppilaiden tuli ilmentää näytelmän henkilöhahmojen tunnetiloja keholla ilmein ja elein. Opettaja oli mukana ohjaamassa toimintaa, ja hän auttoi oppilaita tunnetilojen näyttelemisessä omilla ilmeiden ja eleiden esimerkeillä. Hän myös muistutti sanallisesti oppilaita, minkälaista tunnetilaa oppilaan tulisi ilmaista.

*Opettaja sanoo suu auki: “Vielä olette ihmeissänne, näyttäkää hämmästyneeltä!”*

*Opettaja ohjaa: “Nyt vähän nyhkytätte, on niin surullista.”*

*Opettaja sanoo jämäkästi: “Ottakaa päättäväinen voima-asento. Näyttäkää koko ajan päättäväsiltä.” (6.lk)*

Tunnekasvatusta toteutettiin 2. luokalla koulukuraattorin pitämällä erillisellä ystävyystunnilla. Koulukuraattori kertoi pitävänsä varsinkin alkuopetukselle erilaisia ystävyys- ja



tunnekasvatustunteja, mutta tunteja voidaan pitää myös ylemmille luokille, mikäli siihen nähdään tarvetta. Koulukuraattorin ystävyystunti rakentui hyvän ystävyuden pohtimiselle. Tunnilla oppilaiden tuli miettiä, millainen on hyvä kaveri ja millainen kurja.

*“Teidän tehtävä tällä tunnilla ois miettiä, mikä on kivaa kaveruutta ja mikä on sit sellasta kurjempaa kaveruutta”, kuraattori ohjeistaa ja jakaa kaverimonisteet oppilaille. “Hei kumpaan mä kirjotan ne ei-kiva-jutut? Tähän vihaiseen koiraan?” oppilas kysyy. “Joo just siihen, mustaki se näyttää aika vihaiselta”, kuraattori vastaa. Oppilaat työskentelevät itsenäisesti ja kirjoittavat monisteisiin vastauksia. Kuraattori: “Teitte tosi hienosti hommia! Käydään nää hei nyt yhdessä läpi. Elikäs minkälainen kiva kaveri on teistä?” Kuraattori antaa oppilaille puheenvuoroja, eikä kommentoi välissä oppilaiden vastauksiin. Oppilaat kertovat vastauksiaan: “Kiva kaveri on sellainen, et se auttaa, jos on hätä ja sen kans on kivaa.” “Mukava ja ystävällinen, se ei kiusaa, vaan kannustaa.” “Ei tönä eikä hauku, ei naura, jos sua sattuu.” “Sen kans voi leikkiä, ja se sanoo sua kivaks.” Kuraattori vastaa: “Elikkä antaa mukavaa palautetta toiselle? On luotettava ja ei kiusaa. No mites sit se keljumpy kaveri?” Oppilaat vastaavat: “Ei-kiva lyö ja kiusaa esimerkiks ihonväristä tai muusta erilaisuudesta.” “Haukkuu toista tyhmäks ja puree eikä pidä lupauksia.” “Satuttaa ja on sillein, et mä en oo sun kanssa.” Yksi oppilaista alkaa huutelemaan taustalla, että kurja kaveri on sellainen, joka lyö kirveellä päähän. Kuraattori keskeyttää oppilaan huutelut: “Kuunnellaan nyt, mitä muilla on kerrottavaa ja jätetään noi jutut nyt pois, ne ei kuulu tälle tunnille.” Oppilaat kertovat vielä hetken vastauksiaan. Kuraattori lopettaa tunnin: “Näitä kaveriasioita on hyvä miettiä aina välillä, et millainen mä oon, et oisin hyvä kaveri muille.” Opettaja liittyy keskusteluun vielä tunnin loppuksi: “Tiiättekö, toinen näistä koirista näyttää ihan meiän Banskulta (opettajan koira). Se on tosi kiltin näköinen, ja aamulenkillä meitä vastaan tuli tällainen vihaisen näköinen koira niinkun tässä. Mut arvatkaa miten kävi! Meiän Bansku olikin se, joka murisi sille vihaisen näköiselle koiralle. Niin siitä huomaa, että ulkonäköön ei voi luottaa.” (2.lk)*

Tunnin jälkeen koulukuraattori kertoi tunnista ja selitti, että tunnin tarkoituksena oli auttaa oppilaita ymmärtämään, miten itse voisi olla hyvä kaveri ja auttaa ehkäisemään kiusaamista pohtimalla kurjan kaverin ominaisuuksia. Yhdellä kysymyksellä erilaisista kaveruuksista koulukuraattori kuitenkin tuki myös oppilaiden tunnekasvatusta, sillä tehtävässä oppilaat joutuivat pohtimaan, mitkä luonteenpiirteet ja teot tuottavat kivaa oloa ja mitkä taas kurjaa oloa.

Yllä kuvatut tunnekasvatustilanteet osana eri oppiaineita kuvaavat Golemanin (1995) ja Eliaksen ym. (1997, 50, 54) tavoin sitä, kuinka tunnekasvatus ei tarvitse omaa erillistä aikaansa toteutuakseen koulussa, vaan se voi sisältyä muihin oppiainesisältöihin. Musiikki ja draamakasvatus

tarjosivat aineistossamme mahdollisuuden ilmaista tunteita äänen ja kehon kautta, kun taas taide toimi tunteiden herättämisen lähtökohtana. Käsityö- ja liikuntatunneilla tunnekasvatus on luonnollisena osana oppituntia erilaisten turhautumisen ja osaamattomuuden tunteiden myötä. Koulukuraattorin pitämä ystävyystunti erosi muista oppitunneista, sillä koulukuraattori oli erikseen tullut pitämään tunnin oppilaille. Ystävyystunti luokittuikin enemmän SEL-ohjelmille tyypilliseksi erilliseksi tunnekasvatustunniksi, jossa tunne- ja kaveritaitoja pohdittiin oppilaiden omista lähtökohdista käsin.

#### *5.4 Kehut ja kannustus positiivisten tunteiden ja motivaation vahvistajina*

Havainnointijakson aikana eniten havaintoja ja muistiinpanoja saivat opettajien pyrkimykset vahvistaa oppilaiden positiivisia tunteita sekä itseä että koulumotivaatiota kohtaan. Opettajat eivät käyttäneet erillisiä hetkiä tai menetelmiä, joiden avulla oppilaat olisivat voineet oppia positiivisten tunteiden kanavoitinta, vaan positiivisten tunteiden vahvistaminen tuli ilmi aineistossamme opettajan kehuina ja kannustavina kommentteina oppilaiden toimintaan liittyen. Kehuja ja kannustusta esiintyi kaikissa tutkimukseen osallistuneissa luokissa lähes joka tunti. Tilanteet olivat yleensä opettajan ja yhden oppilaan välisiä, eivätkä kaikki oppilaat saaneet samalla tavalla opettajan kannustusta.

Kehuja ja kannustamista esiintyi muun muassa silloin, kun oppilas koki epävarmuutta tai turhautumista omasta toiminnastaan. Opettaja pyrki positiivisilla kommentteillaan tukemaan oppilaan itsetuntoa ja auttoi oppilasta pääsemään eteenpäin mahdollisesta negatiivisesta tunteesta. Tällaisissa tilanteissa opettaja auttaa oppilasta säätelemään tunnetilaa positiivisempaan suuntaan sekä suuntaamaan tunteet tavoitteiden saavuttamiseksi. Ensimmäisessä kuvauksessa opettaja ilmaisee kehun yhteydessä myös oppilaasta välittämistä kutsumalla oppilasta rakkaaksi.

*Opettaja kiertelee matikan tunnilla luokassa ja tarkastelee oppilaiden tehtäviä. Hän menee oppilaan luokse, jonka tehtävien tekeminen on pysähtynyt. Oppilas itkee ja vaikuttaa turhautuneelta. Opettaja koskettaa oppilaan olkapäätä ja hymyilee: "Matti-rakas, osaat kyllä!" (5.lk)*

*Oppilaat harjoittelevat tulevaa esitystä varten salsatanssia. Oppilaan askeleet menevät sekaisin, ja oppilas turhautuu. Opettaja: "Pitää vain harjoitella niin oppii. Rohkeasti vain, ei pidä luovuttaa." (5.lk)*

Negatiiviset tunteet eivät olleet läheskään aina läsnä oppilailla, kun opettaja kannusti tai kehui oppilaita. Opettaja vahvasti kommentoilla oppilaiden positiivisia tunteita työskentelyä kohtaan myös silloin, kun työskentely sujui ilman ongelmia tai kun oppilaat olivat suoriutuneet hyvin tehtävistä. Täten opettaja tuki oppilaiden positiivisia tunteita työskentelyä kohtaan antamalla myönteistä ja kannustavaa palautetta.

*Opettaja on antanut tehtäväksi suunnitella tulevaa kevätjuhlaa. Oppilaat työskentelevät ryhmissä jakaen ideoitaan. Opettaja: "Ihana tuo teidän into, mahtavaa!" (6.lk)*

*Opettaja on pitänyt oppilaille leikkimielisiä työhaastattelutilanteita. Haastattelu on nyt ohi ja opettaja antaa palautetta oppilaille: "Ihailen, miten jokainen teistä tuli siihen tilanteeseen vakavasti ja tosissaan ja vastaili hyvin sekä yksilöinä että koko luokkana." (6.lk)*

*Ympäristöopin tunnilla on aiheena lihakset, ja oppilaille on annettu tehtäväksi harjoitella erilaisia kuntopiiriliikkeitä. Oppilaat katsovat liikkeen lapusta ja rupeavat toimintaan. Opettaja vahvistaa oppilaiden suorituksia: "Vau, ei oo totta millasia punnerruksia. Erinomaista!" (2.lk)*

Opettajat vahvistivat oppilaiden positiivisia tunteita ja ohjasivat käyttäytymistä myös nostamalla hyvää esille luokassa. Tällaisia tilanteita syntyi silloin kun opettaja oli antanut luokalle ohjeet toimia, jonka myötä osa oppilaista ryhtyi hommiin ja osa toimi ohjeiden vastaisesti. Tällöin opettaja ei osoittanut huomautusta muuta tekeville oppilaille, vaan nosti positiivisen kautta ohjetta noudattaneet oppilaat esille. Kuvauksessa opettaja vahvistaa luokan positiivisuutta pyrkimällä hiljentämään muut ryhmät yhden ryhmän esimerkillisen toiminnan kautta.

*Opettaja pyytää oppilaita hiljentymään ja kuuntelemaan ohjeet. Yksi ryhmistä on jo hiljentynyt, kun muut ryhmät vielä juttelevat keskenään. Opettaja kehuu ohjeiden mukaan toiminutta ryhmää: "Täällä on jo yksi ryhmä valmiina, vaude!" (6.lk)*

Positiiviset kannustukset ja hyvän huomioiminen ovat Leskisenojan (2016, 106–107) mukaista oppilaiden toiveikkuuden ja pystyvyyden tunteen lisäämistä koulun arjessa pienillä, mutta toistuvilla teoilla. Aidoista kannustuksista on myös huomattavissa, kuinka opettaja lämpimällä puheellaan osoittaa välittämistä oppilaita kohtaan ja antaa tukea tarvittaessa. Tällaisen opettajan lämpimän ja kannustavan olemuksen on todettu olevan yhteyksissä oppilaiden parempiin sosioemotionaalisiin taitoihin (Jennings & Greenberg 2009, 493, 504). Webster-Stratton (2011) nostaa myös esille lapsen tarpeen myönteiselle huomiolle, kehumiselle ja kannustukselle.

Tutkimusten mukaan opettajat huomioivat luokassa huonoa käytöstä huomattavasti enemmän kuin hyvää käytöstä. Huonon käyttäytymisen huomioiminen vahvistaa kuitenkin huonoa käytöstä ja hyvän käytöksen huomioiminen vahvistaa hyvää käytöstä. Käytösongelmaisten oppilaiden kehuminen ja hyvän käytöksen vahvistaminen on erityisen tärkeää. Myönteisen käytöksen huomioiminen kannustaa oppilaita tarkkailemaan omaa käytöstä ja arvioimaan omia tekojaan, jonka myötä itsehillintä kehittyy. Kehumisessa on tärkeää se, että opettaja toimii johdonmukaisesti ja kehuu jokaista oppilasta jossain vaiheessa. (Webster-Stratton 2011, 63–64.)

Positiivisuuden korostaminen liittyy vahvasti positiiviseen psykologiaan ja pedagogiikkaan. Positiivisen psykologian perusajatuksena on löytää jokaisesta ihmisestä jotain hyvää ja auttaa ihmistä tunnistamaan omat vahvuutensa, joiden avulla saadaan parannettua hyvinvointia (Uusitalo-Malmivaara 2014, 14–15). Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiivisen psykologian ajatuksiin. Positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, jonka tavoitteena on tukea lapsen hyvinvointia katsomalla asioita positiivisesta näkökulmasta. Positiivinen pedagogiikka korostaa ympäristön ja lapsen välistä vuorovaikutusta ja oppiminen sekä hyvinvointi nähdään vuorovaikutuksen tuloksena. Positiivisen psykologian perusajatuksina on korostaa myönteistä toimintakulttuuria, huomioida lapsen osallisuus ja toimijuus, keskittyä myönteisiin tunteisiin sekä auttaa lapsia tunnistamaan omia vahvuuksiaan. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 199–204.)

### *5.5 Keskittymiskykyä kehotuksilla ja harjoituksilla*

Tunnekasvatukseen liittyvistä itsesäätelyn taidoista ohjausta työskentelyyn keskittymiseen esiintyi runsaasti aineistossamme. Opettajat ohjasivat oppilaiden keskittymistä erilaisilla äänillä, kuten kellon kilistämällä tai ääniraudan kilauttamisella. Merkistä oppilaat tiesivät, että on aika hiljentyä ja keskittyä koulutehtäviin. Äänen lisäksi opettajat antoivat oppilaille vielä sanallisen kehotuksen keskittyä toimintaan. Kuudennen luokan opettaja ohjasi oppilaita keskittymään myös näyttämällä peukkuja. Peukun näyttäminen oli merkki siitä, että oppilaiden tuli hiljentyä. Jokaisella luokalla esiintyi myös opettajan oppilaille antamia kehotuksia keskittyä tehtävään. Alla olevissa kuvauksissa opettaja aistii oppilaiden innokkuutta, joka kanavoituu epätoivotulla tavalla levottomuudeksi, eikä tehtävään keskittymiseksi. Opettaja antaa oppilaille sanallisia kehotuksia keskittyä, jotta oppilaat suuntaisivat kiinnostuksensa tehtäviä kohtaan.

*Opettaja on jakanut oppilaille tehtävämönisteet, jotka on tarkoitus tehdä yksin. Useampi oppilas kuitenkin juttelee tehtävästä keskenään. Opettaja kehottaa*

*oppilaita: "Ihan hiljaa voit tehdä omaa tehtävääsi. Keskity siihen omaan sivuun."*  
(2.lk)

*Oppilaat valitsevat eläimiä, joista tekevät esitelmän. Oppilaat juttelevat keskenään siitä, minkä eläimen aikovat valita. Opettaja toivoo kuitenkin yhteistä keskustelua: "Tiedän, että tämä on jännää, mutta koittakaa nyt keskittyä."* (2.lk)

5. ja 6. luokalla harjoiteltiin keskittymiskykyä myös erilaisilla keskittymisharjoituksilla. Tarkastelimme jo luvussa 5.1 esimerkkejä keskittymisharjoituksista, joihin oli liitetty erilaisten tunnetilojen aistimista. Alla kuvatut keskittymisharjoitukset eivät sisällä tunteiden aistimista, vaan ne ohjaavat erilaisten kehollisten harjoitusten avulla oppilaita keskittymään hetkeen ja tulevaan oppimistilanteeseen. Keskittymisharjoituksia toteutettiin esimerkiksi silloin, kun tunnilla aiottiin käsitellä uutta asiaa. Opettajat olivat suunnitelleet keskittymisharjoitukset osaksi oppilaiden koulupäivää, ja harjoitukset osallistivat mukaan koko luokan.

*Opettaja sanoo: "Nyt tehdään oppimista edistävä harjoitus." Opettaja pyytää oppilaita laittamaan ensin jalat ristiin ja kädet eteen kämmenselät yhdessä. Tämän jälkeen kädet laitetaan ristiin ja kiepautetaan rinnalle. Tässä asennossa opettaja pyytää oppilaita hengittämään syvään ja rauhallisesti. Hetken päästä oppilaat avaavat silmät, ja opettaja kehottaa oppilaita laittamaan lopuksi jalat rinnakkain ja sormenpäät yhteen.* (6.lk)

*Keskittymis- ja rauhoittumisharjoituksena luokka tekee pientä aamujumppaa. Oppilaat pyörittelevät hartioita ja niskoja sekä kurottelevat sormenpäillä kohti taivasta. Lopuksi laitetaan kädet yhteen rinnalle ja keskitytään tunnin uuteen aiheeseen: murtoluvun jakaminen kokonaisluvulla. Opettaja johdattelee oppilaita: "Asia on vaikea ja kaikkien tulisi keskittyä erityisen tarkasti, eikä hermostua, jos ei heti ymmärrä."* (5.lk)

Itsesäätelytaitojen harjoittelemista keskittymiskykyä lukuun ottamatta esiintyi hyvin vähän aineistossamme, vain käsityön tunneilla harjoiteltiin kärsivällisyyttä ja odottamista. Erilaisten keskittymisharjoitusten toteuttaminen tukee Eliaksen ym. (1997, 30) ajatusta siitä, että oppilaiden keskittymiskykyä tulisi kehittää osana tunnekasvatusta. Keskittymiskyky auttaa oppilasta suuntaamaan tunteet kohti haluttuja tavoitteita (Mayer ym. 2016, 294). Opettajien toteuttamat keskittymisharjoitukset ja kehotukset ohjasivat oppilaita suuntaamaan ajatukset sekä tunteet tavoitteeseen ja siten edistämään oppimista. Esimerkiksi 5. luokalla toteutetussa keskittymisharjoituksessa opettaja ohjasi oppilaita keskittymään ennen oppilaille esiteltävää uutta ja

mahdollisesti hankalaa asiaa, jotta oppilaiden mieli ja olo olisi valmiina vastaanottamaan uutta informaatiota.

## 5.6 Erimielisyyksien selvittämistä

Tunnekasvatusta toteutettiin myös erilaisten erimielisyyksien selvittämistä vaativissa tilanteissa. Tunnekasvatusta ristiriitatilanteissa ei ilmennyt kaikissa tutkimukseen osallistuneissa luokissa, vaan kaikki tilanteet tapahtuivat 5. luokalla. Tällainen tunnekasvatus oli suunnittelematonta ja aidoista oppilaita koskevista tilanteista lähtevää, sekä se osallisti vain tilanteissa mukana olleet oppilaat, eikä välttämättä koko luokkaa. Ensimmäisenä kuvattavassa riitatilanteessa opettaja ohjaa oppilaita selvittämään tilannetta empatiakyvyn avulla. Hän tukee oppilaiden empatiakykyä ohjaamalla oppilaita ymmärtämään muiden tunteita sekä näkökulmia. Empaattisuuden ja toisten tunteiden ymmärtämisen korostaminen lisää oppilaiden halua ratkaista ongelma, tehdä kompromisseja ja olla yhteistyöhaluisia (Webster-Stratton 2011, 212). Tämän takia on tärkeää huomioida oppilaiden tunteet riitatilanteiden selvittämisessä.

*Oppilaat palaavat välitunnilta luokkaan ja kertovat opettajalle, että välitunnilla on tullut taas riitaa jalkapallon pelaamisesta. Riidan on aiheuttanut se, että osa oppilaista tulee peliin mukaan, kun peli on jo käynnissä. Opettaja ottaa riidan puheeksi koko luokan kanssa ja kysyy: "Mistä johtuu, että välitunnin jälkeen ei ole enää iloisia kasvoja niin kuin ennen?" Oppilas: "Ärsyttää, kun jotkut tulee myöhässä välitunnille." Opettaja ohjaa oppilaita pohtimaan, miten oppilaat voisivat itse vaikuttaa siihen, että olisivat ajoissa välitunneilla. Oppilailta tulee ehdotuksia esimerkiksi siitä, ettei jäädä naulakoille lorvimaan, vaan puetaan reippaasti päälle. Oppilaat toteavat myös, että osa oppilaista on välillä eri opettajan tunneilla ja pääsevät siksi eri aikaan välitunnille. Opettaja esittää oppilaille kysymyksen: "Muutenkin, voiko välkkätouhut tosiaan mennä pilalle sen takia, että osa tulee välkälle myöhemmin?" Usean oppilaan suusta kuuluu vastaus "ei" tai "ei ainakaan pitäisi". Yksi oppilas huomauttaa: "Pitäisi muuttaa huonoa asennetta ja ottaa paremmin toiset huomioon." "Niin. Tuntuu pahalta, kun toiset huomauttavat, jos tulee myöhässä", lisää toinen oppilas. Opettaja kehottaa oppilaiden kommenttien jälkeen jokaista miettimään, miltä itsestä tuntuisi, jos tulisi itse myöhemmin välitunnille ja toiset huomauttavat siitä.*

Yllä olevassa tilanteessa oppilaat olivat tuohtuneita välitunnilla syntyneestä riidasta. Opettajan rauhallinen ja pohtimiseen kannustava esimerkki tynnyttää oppilaita, minkä avulla oppilaat pystyvät pohtimaan riitatilannetta omasta sekä muiden oppilaiden näkökulmasta. Opettajan tyyneys auttaa oppilaita rauhoittamaan riidasta syntyneitä negatiivisia tunteita, eli opettaja tukee tilanteessa

oppilaiden tunteiden säätelytaitoja. Opettaja herättelee aluksi oppilaita pohtimaan, miten itse voisi vaikuttaa siihen, ettei riidan syntymiseen johtuneita tilanteita tulisi uudestaan, ja oppilaat ymmärtävät pian, että omaa asennetta pitäisi muuttaa välituntipelien onnistumisen vuoksi. Yksi oppilaista ilmaisee, miltä hänestä tuntuu muiden oppilaiden huomauttelut, ja opettaja tukee oppilaiden ymmärrystä toisen näkökulmasta ohjaamalla oppilaat pohtimaan tilannetta, jos asia sattuisi omalle kohdalle.

*Pienen pohdinnan jälkeen opettaja jatkaa omalla esimerkillään musiikinharrastajaporukasta, jolla oli hauskaa soittaa yhdessä. Harrastajaporukka päätti kuitenkin hankkia ulkopuolisen johtajan, jonka myötä harjoittelusta tuli totisempaa, ja harjoitukset muuttuivat pakollisiksi. "Soittaminen ei ollutkaan enää hauskaa, vaan aiheutti stressiä", opettaja kertoo. Opettajan esimerkin jälkeen luokkaa pohtii, miksi soittaminen ei ollut enää hauskaa ja mitä tällaisessa tilanteessa voi tehdä. Opettaja kokoaa oppilaiden keskustelua ja yhdistää harrastelijaporukan oppilaiden välituntipeleihin. "Osa oppilaista on sitä mieltä, että pelaaminen on liian vakavaa ja totista, ja osalle tulee paha mieli siitä, kun heti arvostellaan ja huomautellaan, jos ei osaa", opettaja toteaa. "Niin, varsinkin maalivahdille huomautellaan usein, jos ei onnistu torjumisessa", oppilas vastaa. Opettaja ja oppilaat etsivät yhdessä ratkaisua tilanteen selvittämiseksi, ja he sopivat yhteisesti siitä, että välituntipelit ovat välituntipelejä eivätkä jalkapalloharjoituksia. "Välkkäpelejä ei kannata ottaa liian vakavasti ja tosissaan. Tärkeintä olisi pitää hauskaa luokan kesken, ja välkän pitäis tehdä hyvää mieltä", opettaja kertoo. Keskustelun päätteeksi luokka sopii vielä siitä, että kaikki otetaan peliin mukaan ja autetaan niitä, jotka eivät vielä kaikkea osaa. "Muistakaa miettiä ennen kuin arvostelette toisia tai sanotte tyhmää, esim miks teit noin. Nää pitäis jättää kokonaan pois", opettaja toteaa. "Siiri onki alkanu tulee peleihin tosi reippaasti mukaan!" oppilas lisää ja koko luokka taputtaa Siirille. (5.lk)*

Tilanteen selvittelyn jatkuessa opettaja käyttää omaa esimerkkitarinaa saadakseen oppilaat ymmärtämään, mistä riidassa on pohjimmiltaan kyse. Opettaja auttaa esimerkkitarinalla oppilaita ymmärtämään riitaa eri näkökulmasta, jotta luokka pystyy pääsemään yhteisymmärrykseen riidan ratkaisemisessa. Opettaja huomauttaa myös oppilaita siitä, kuinka kaikkia pitäisi huomioida pelissä ja miettiä ennen kuin arvostelee muiden tekemisiä, eli opettaja tukee oppilaiden ymmärrystä muiden tunteista sekä näkökulmasta. Tässä riidanselvitystilanteessa opettaja hyödyntää aitoa oppilaiden välille syntynyttä konfliktitilannetta, jossa muodostuu mahdollisuus kehittää oppilaiden empatiataitoja sekä kykyä ratkaista ristiriitatilanteita. Tilanteen alussa opettaja auttaa oppilaita myös säätämään tuhtunutta olotilaa pyrkimällä keskustelemaan oppilaiden kanssa rauhallisesti.

Seuraavassa oppilaiden riitatilanteessa tunnekasvatusta toteutetaan lähinnä tunteiden säätelyn näkökulmasta. Tilanteessa 5. luokan oppilaiden välille on syntynyt riita parityöskentelyssä, jota opettaja selvittää. Oppilaalla on päällä negatiivinen tunnetila, jonka takia opettaja ohjaa oppilaan rauhoittumaan toiseen tilaan. Opettaja ohjaa oppilasta säätämään tunnetilaa rauhoittumisella sekä auttaa pohtimaan syytä negatiiviseen tunnetilaan oppilaan rauhoituttua.

*Opettaja on määrännyt oppilaat työskentelemään parin kanssa. Yhden parin työskentely ei lähde sujumaan, ja opettaja menee oppilaiden luokse selvittämään tilannetta. "Se on niin tyhmä", aloittaa toinen oppilaista. "Laitappa puhelin pois ja rauhoitu", opettaja tynnyttelee oppilasta. "En varmasti istu sen viereen", oppilas jatkaa. Opettaja ohjaa oppilaan työskentelemään toiseen tilaan: "Mene tonne työtilaan ja rauhoitu. Tuu pois vasta sitten, kun osaat puhua fiksusti." Tämän jälkeen opettaja työskentelee toisen oppilaan kanssa ja keskustelee riidasta. Tunnin lopussa toinen oppilas tulee takaisin luokkaan, ja opettaja kysyy oppilaalta, onko hän jo paremmalla tuulella. Oppilas vastaa myönteisesti, ja opettaja kysyy: "Mistä toi sun äksyily johtuu?" "Ei aina jaksa tehdä yhdessä", vastaa oppilas. "Onkos teillä jotain kärhämää sit?" kysyy opettaja. Eräs oppilas huutaa taustalta: "No ainahan niillä on." "Sit pitää pysyä hetki erossa, niin jos se auttas", opettaja vastaa. (5.lk)*

5. luokalla ilmeni myös tilanne, jossa oppilaat olivat rikkoneet koulun sääntöjä. Tunnekasvatuksen näkökulmasta opettaja näyttää tilanteessa oppilaille esimerkkiä tunteiden ilmaisusta sekä auttaa oppilaita pääsemään yli sääntörikkomuksen aiheuttamista negatiivisista tunteista.

*Opettaja ja oppilaat ovat keskustelleet edellisenä päivänä koulun säännöistä ja siitä, että sääntöjen rikkomisesta saa jälki-istuntoa. Oppilaat ovat kuitenkin tulleet sisälle säännöistä piittaamatta ennen kellojen soittoa. Opettaja aloittaa: "Nyt tää alkaa vähän ärsyttävästi ku jouduin jo käytävällä ragee teille. Miks te luulette, että te voitte rikkoa sääntöjä? Mä oon ihan tosi pettynyt, että mun oppilaita oli siellä niin paljon." Oppilaat ja opettaja keskustelevat siitä, miksi sisälle ei saa tulla ja miksi oppilaat olivat tulleet sisälle. Opettaja myös herättää oppilaat pohtimaan sitä, toimisiko opettaja oikeudenmukaisesti ja reilusti, jos hän jättäisi sääntörikkomuksen huomiotta, vaikka asiasta on puhuttu edellisenä päivänä. Oppilaat ovat itsekin sitä mieltä, että jälki-istunto on reilua ja opettajan tulee noudattaa sääntöjä, eli määrätä jälki-istuntoa. Opettaja sanoo keskustelun päätteeksi: "Ei nyt sit tarvii olla koko päivää pahoillaan ja harmissaan siitä (jälki-istunnosta), vaan voitte olla ihan hyvillä mielillä. Tuutte sit kärsimään rangaistuksen ja se on siinä. Mitäs me nyt tehtäis, et saada vähän mukavampi aloitus tälle päivälle?" Keskustelun jälkeen oppilaat menevät istumaan rinkiin ja alkavat hieroa toisiaan selästä opettajan lähettämän kosketusviestin tavoin. Viestin jälkeen opettaja sanoo oppilaille: "Muistakaa, että vaikka mä olen teille vihainen, niin se asia, että mä tykkään teistä, niin te voitte kaikki luottaa siihen aina."*



Opettaja aloittaa tilanteen ilmaisemalla oppilaille, miltä sääntörikkomus on hänestä tuntunut, eli opettaja ilmaisee oppilaille tunteensa ja samalla tekee näkyväksi, miten oppilaiden toiminta vaikuttaa ulkopuolisiin. Opettajan esimerkki tunteiden ilmaisemisesta ja sanoittamisesta on tärkeää, jotta oppilaat tottuvat siihen, että tunteista saa puhua ja negatiivisetkin tunteet ovat hyväksytyjä, kunhan ne ilmaistaan sallitulla tavalla. Opettaja myös kertoo syyn omille tunteilleen, eli mallintaa oppilaille tunteiden syy-seuraussuhteita. Webster-Stratton (2011, 250) kannustaa opettajia ilmaisemaan tunteitaan ja puhumaan tunteista. Opettajan runsas tunnekielen käyttö auttaa oppilaita omaksumaan hyväksytyjä tapoja säädellä tunteita. Oppilaat oppivat myös paremmin tunnistamaan tunteita ja tottuvat puhumaan niistä. Opettaja ja oppilaat keskustelevat tilanteesta, jossa selviää, että oppilaat saavat jälki-istuntoa sääntöjen rikkomisesta. Jälki-istunto harmittaa oppilaita, mutta he suhtautuvat siihen ymmärtäväisesti sen jälkeen, kun opettaja vielä perustelee asiaa omasta näkökulmastaan. Opettaja pyrkii omasta pettymyksestä huolimatta muuttamaan oppilaiden negatiiviset tunteet kohti positiivisempaa olotilaa leikin avulla. Leikin jälkeen opettaja vahvistaa edelleen oppilaiden positiivisia tunteita ja kertoo oppilaille välittävänsä heistä, vaikka oppilaat olivatkin toimineet väärin.

Tunnekasvatuksen osa-alueiden näkökulmasta aidoissa ristiriitatilanteissa opittiin sekä empatiakykyä että tunteiden säätelyä. Goleman (1995, 324) puhuu myös siitä, kuinka kiistatilanteissa avautuu monipuoliset mahdollisuudet kehittää tunnetaitoja, sillä tilanteissa joudutaan usein säätelemään omia tunteita ja samalla ratkaisemaan tilanne toisen tunteet huomioiden. Opettajien keinot esimerkiksi ohjata oppilas toiseen tilaan rauhoittumaan tai leikkiä oppilaiden kanssa sääntörikkomuskeskustelun jälkeen tukevat Eliaksen ym. (1997, 50, 56, 59) ajatusta siitä, että opettaja toimii kiistatilanteissa oppilaiden tukena niin ratkaisujen löytämisessä kuin tunteiden säätelyssä.

## 6. POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme, kuinka tunnekasvatusta toteutetaan alakoulujen luokkatilanteissa arjen keskellä. Tarkastelimme tunnekasvatuksen toteuttamista sekä sisältöjen, eli tunnekasvatuksen osa-alueiden näkökulmasta että menetelmien ja tilanteiden osalta. Aineistostamme oli löydettävissä kuusi eri tapaa toteuttaa tunnekasvatusta. Sekä menetelmien osalta että tunnekasvatuksen osa-alueiden osalta oli havaittavissa selkeästi ne, jotka ilmenivät ja toistuivat useimmin. Tunnekasvatuksen osa-alueista korostuivat tunteiden tiedostaminen ja ilmaiseminen, positiivisten tunteiden lisääminen ja itsesäätelyn osa-alueesta keskittymisen harjoittelu. Tunnekasvatuksen toteuttamisen tavoista korostuivat keskittymisharjoitukset, tunnekeskustelut sekä keuhut ja positiivinen palaute. Tunnekasvatuksen toteuttamisen tapoihin vaikuttivat myös opettajan omat kiinnostuksen kohteet ja oppilasaines.

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta eri näkökulmista sekä pohdimme tarkemmin tutkimuksen tuloksia ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 Luotettavuus

Laadullista tutkimusta arvioidaan sen luotettavuuden kannalta. Tutkimusta tulee tarkastella kokonaisuutena johdonmukaisuuden näkökulmasta, sillä tutkimuksen osien tulee tukea toisiaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Tutkimusprosessia tulee kuvata mahdollisimman avoimesti ja tutkimuskohdetta pyritään kuvailemaan totuudenmukaisesti. Aineistosta tehtyjen päätelmien luotettavuutta tulee myös tarkastella. (Eskola & Suoranta 1998.) Cho ja Trent (2006) tarkastelevat artikkelissaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Tutkimuksemme mukailee Chon ja Trentin näkemystä tiheään kuvaukseen pyrkivästä tutkimuksesta. Tiheällä kuvauksella ei pyritä tuottamaan suuria, yleistettäviä linjauksia tutkittavasta kohteesta, vaan tutkimuksella pyritään kuvailemaan ainutlaatuisia merkityksiä ja näkökulmia. Tiheän kuvauksen luotettavuutta tarkastellaan kokonaisvaltaisuuden ja pitkäaikaisen osallistumisen

näkökulmasta. Lisäksi luotettavuutta lisää triangulaation hyödyntäminen sekä aineiston tuottaminen yhteisymmärryksessä tutkittavien kanssa. Tiheän kuvauksen luotettavuutta tarkastellessa tunnustetaan todellisuuden ja tutkijan havaintojen vastaavuuden ongelmallisuus. Tutkijan havainnot ovat tulkintoja todellisuudesta. (Cho & Trent 2006, 326, 328–329.) Tiheän kuvauksen mukainen näkemys siitä, että havainnot ovat tulkintoja todellisuudesta on yhtäläinen konstruktivistisen suuntauksen näkemyksen kanssa (ks. luku 4.2).

Mielestämme onnistuimme luomaan tutkimuksesta yhtenäisen kokonaisuuden, jonka osat liittyvät toisiinsa ja tukevat toisiaan. Teoriaosuudessa käsitelimme tunnekasvatuksen osa-alueita ja näiden osa-alueiden avulla toteutimme tutkimushavainnoinnin. Tunnekasvatuksen osa-alueet olivat myös apuna havainnointiaineiston analyysissä ja tuloksissa nostimme esille, mitkä osa-alueet ilmenevät alakoulun arjessa. Yhdistimme teoriaosuutta myös tulosten käsittelyyn ja pohdintaan. Tällä pyrimme siihen, että teoriaosuus läpäisisi koko tutkimusta ja kulkisi mukana koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen raportoinnissa olemme johdonmukaisesti pyrkineet siihen, että kaikki tutkimuksessa tehdyt ratkaisut on kirjattu ylös, avattu selkeästi ja perusteltu, jotta lukija pystyy arvioimaan itse tutkimuksemme luotettavuutta. Raportin avoimuus mahdollistaa myös sen, että tutkimus pystytään tarvittaessa toistamaan mahdollisimman samankaltaisena.

Aineistonkeruun näkökulmasta tutkimukseemme luotettavuutta tuottaa vankka perehtyminen tunneälyn käsitteeseen ja tunnekasvatuksen toteuttamisen tapoihin ennen kenttätyöskentelyvaihetta. Olimme valinneet näkökulmaksemme tunnekasvatuksen osa-alueet tunneälyn käsitteen mukaan ja muodostaneet havainnointia ohjaavan taulukon teorian perusteella. Teoria ohjasi meitä löytämään havainnoinnin aikana tilanteet, joissa esiintyi tunnekasvatukseen liittyviä sisältöjä. Opettajien käyttämiä menetelmiä ja tunnekasvatuksen tilanteita olimme myös tarkastelleet etukäteen teoriassa, mutta nämä eivät vaikuttaneet havainnointiin, vaan tuloksissa esiintyneet tavat olivat muodostettu täysin sen mukaan, miten ne ilmenivät luokissa. Havainnointimuistiinpanot kirjoitimme ylös mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti. Tarkkojen muistiinpanojen avulla pystyimme tekemään tilannekuvauksia tulosten havainnollistamiseksi. Tilannekuvaukset tuovat myös omalta osaltaan läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta tutkimukseemme, sillä lukija pääsee paremmin käsiksi tilanteisiin, joiden perusteella olemme muodostaneet tutkimustulokset.

Aineiston riittävyys on tärkeää tutkimuksen onnistumisen kannalta. Havainnoimme kolmea eri luokkaa kolmen viikon ajanjakson aikana. Viimeisellä havainnointiviikolla havainnot alkoivat toistaa itseään ja uusia tunnekasvatustilanteita tai tapoja toteuttaa tunnekasvatusta ei ilmennyt.

Koimme, että havainnointijakso oli tarpeeksi pitkä tuottaakseen tähän tutkimukseen riittävän paljon materiaalia. Aineiston rajallisuuden vuoksi aineistostamme on kuitenkin haastavaa tehdä yleistyksiä tunnekasvatuksen toteuttamisesta, sillä tutkimuksen resurssit eivät riittäneet pitkäaikaisen havainnoinnin toteuttamiseen tai aineiston triangulaatioon. Kolmessa viikossa ehdimme saada pienen välähdyksen siitä, mitä tunnekasvatus voi olla alakoulussa, mutta suurempaa kuvaa emme tässä ajassa ehdi nähdä. Lyhyen ajan perusteella emme myöskään pysty päättämään tunnekasvatuksen toteutumisen yleisyydestä. Tutkimuksen tarkoituksena olikin kartoittaa tunnekasvatuksen toteuttamisen tapoja eikä sitä, miten paljon tunnekasvatusta toteutetaan tai miten usein tunnekasvatustilanteita ilmenee. Esimerkiksi viidennen luokan riitatilanteet voivat olla hyvin yleisiä tai sitten riitatilanteita vain sattui tapahtumaan havainnoinnin aikana juuri sillä luokalla.

Aineiston analyysissä pyrimme siihen, että aineisto säilytetään sellaisena, että se vastaa luokissa tapahtuneita tilanteita. Tutkimuksella halusimme tuottaa kokonaisvaltaista tietoa tunnekasvatuksen toteutumisesta havainnoiduissa alakouluissa ja luokissa. Tulokset olemme pyrkineet kirjoittamaan tilanteita aidosti kuvaavasti ja kuvauksista olemme tuoneet esille, miten tunnekasvatuksen sisällöt esiintyvät tilanteissa. Tutkimuksen luotettavuutta lisää suoraan havainnointimuistiinpanoista muodostetut aidot kuvaukset tunnekasvatustilanteista, joiden avulla pystymme tuomaan esille ja perustelemaan tutkimuksen tulokset. Tilannekuvauksia muokattiin vain silloin, kun se oli anonymiteettisuojaan säilyttämisen kannalta tarpeellista.

Ennen havainnointien tekemistä pohdimme sitä, kuinka paljon läsnäolomme vaikuttaa koulupäivien kulkuun ja oppituntien sisältöön sekä opettajien ja oppilaiden käytökseen. Havainnointien aikana kuitenkin tuntui, että läsnäololla ei ollut suurempaa merkitystä, eivätkä opettajat ja oppilaat kiinnittäneet meihin huomiota. Havaittavissa ei myöskään ollut tarkoituksellista tunnekasvatustuntien pitämistä tai tunnekasvatuksen korostamista normaalia enempää. Eräs opettajista oli ennen tutkimusta huolissaan siitä, että vaikuttaako tutkijan läsnäolo hänen työskentelynsä ja hän myös kertoi ottavansa helposti paineita havainnoinnista ja siitä, pitäisikö hänen suunnitella jotain erityistä niille tunneille, joita havainnoimme. Keskustelimme asiasta moneen otteeseen ja vakuutimme, että tahdomme havainnoida normaalia toimintaa, eikä hänen tarvitse muuttaa omaa toimintaansa. Tutkimuksen lopuksi opettaja totesi, ettei edes muistanut läsnäoloamme. Chon ja Trentin (2006, 329) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää aineiston tuottaminen yhteisymmärryksessä tutkittavien kanssa. Tutkimuksen aikana pyrimme siihen, että tutkittavan tiesivät jatkuvasti mitä olimme tekemässä ja heillä oli mahdollisuus tuoda mielipiteensä esille. Tutkimuksen aikana emme näyttäneet opettajille havainnointimuistiinpanojamme, sillä

halusimme kirjata tilanteet ylös sellaisina kuin ne näyttäytyivät ulkopuolisille tutkijoille. Muistiinpanojen näyttäminen olisi myös saattanut saada opettajat miettimään liikaa tunnekasvatuksen toteutumisen tapoja. Havainnointijakson aikana ja sen päätteeksi keskustelimme opettajien kanssa kuitenkin vapaasti tunnekasvatuksesta, jotta heidän näkemys pääsisi myös esille. Tuomme näitä näkemyksiä esille pohdinta-osiossa.

Tutkimuksen teossa noudatimme tutkimuseettisen neuvottelukunnan asettamia ohjeita hyvälle tieteelliselle käytännölle (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6–7). Tutkimukselle hankittiin lupa sekä molempien koulujen rehtoreilta että oppilaiden vanhemmilta. Toteutimme havainnoinnin hyvien käytäntöjen mukaisesti ja keskityimme vain tutkimuksen kannalta olennaisiin tapahtumiin, emmekä esimerkiksi havainnoinneet oppilaiden henkilökohtaisia keskusteluja. Oppilailla ja opettajilla oli myös mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta halutessaan. Luokan omien opettajien lisäksi havainnoimme eri aineiden opettajia. Ennen havainnointia kerroimme tutkimuksen tarkoituksesta ja havainnoinnin kohteista sekä pyysimme luvan havainnoinnille.

## *6.2 Johtopäätökset*

Tunnekasvatusta toteutettiin koululuokkien arjessa monin eri keinoin. Opettajat toteuttivat tunnekasvatusta sekä pienten, arkipäiväisten ja jatkuvasti toistuvien tapojen avulla että suunniteltujen keskustelujen, tilanteista nousseiden tarpeiden ja erillisten tunnekasvatushetkien kautta. Tutkimuksemme perusteella voitaisiin todeta, että tunnekasvatukseen on olemassa useita erilaisia keinoja, ja jokainen opettaja voi löytää itselleen sopivimmat keinot, joita on helppo integroida oppituntien ohessa luokan arkeen. Tällöin tunnekasvatukseen toteuttaminen tulee luonnolliseksi osaksi arkea, eikä siihen tarvitse käyttää liikaa aikaa muulta koulutyöltä.

Tunteiden tunnistamista ja ilmaisua harjoiteltiin luokissa usealla eri tavalla. 6. luokka harjoitteli tunteiden tiedostamista ja ilmaisua erilaisten mindfulness-harjoitusten avulla. Näillä harjoituksilla tunteita herätettiin erilaisten aistien avulla ja harjoituksen jälkeen tunteita ilmaistiin sanallisesti. Mindfulness-harjoituksiin liittyi myös itsesäätelytaitojen näkökulma, sillä harjoituksilla pyrittiin rauhoittumaan sekä ohjaamaan keskittymiskykyä. Tunteiden tiedostamisen ja ilmaisun sisällöt olivat läsnä myös erilaisissa luokassa ilmenneissä keskusteluissa. Opettaja ja oppilaat keskustelivat tunteista ja olotilasta useimmiten kuulumisten kautta, mutta kiitollisuus ja luokan hyvä ilmapiiri olivat myös aiheita, joissa nousivat esille tunteista keskusteleminen. Tunnekasvatusta liitettiin myös eri oppiaineisiin, kuten 5. luokalla kuvataiteeseen arvioinnin yhteydessä. 2. luokalla tunteita

ilmaistiin musiikissa kokonaisen oppitunnin verran erilaisilla soittimilla sekä keskusteltiin ystävydestä erillisellä ystävyystunnilla. Tietoisuus tunteista ja tunteiden ilmaiseminen esiintyivät aineistossamme monipuolisimmin, mutta yksittäisinä tapauksina 6. luokan mindfulness-harjoituksia ja kuulumisten vaihtamista lukuun ottamatta. Monipuolisuuden takana saattaa olla se, että tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen harjoitteluun on olemassa runsaasti erilaisia alakoulun kontekstiin tarkoitettuja oppaita ja kirjoja, joita opettajat voivat käyttää opetuksen tukena (ks. Lajunen, Andell & Ylenius-Lehtonen 2015; Jääskinen 2017; Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2014; Haapsalo 2013). Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (ks. luku 3.2) tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu esiintyvät useasti tavoitteena.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttivät opetuksessaan erilaisia kehuja ja kannustamista tukeakseen oppilaiden koulumotivaatiota ja positiivisia tunteita. Opettajat tukivat sekä epävarmuuden tunteita kokevia oppilaita että sujuvaa työskentelyä kannustamisella. Kehut ja kannustus olivat aineistossamme kuitenkin ainoana näkyvänä esiintynyt tapa edistää oppilaiden positiivisia tunteita ja motivoitumiskykyä. Tällainen toiminta oli opettajalähtöistä, eivätkä oppilaat esimerkiksi harjoitelleet itse positiivisten tunteiden kanavoimintaa tai tavoitteen asettamista. Opettajan kehu ja kannustus ovat tukemassa oppilaiden pystyvyyden ja toiveikkuuden tunnetta (Leskisenoja 2016, 106–107), mutta nykyisen oppilasta aktivoivan oppimiskäsityksen (Opetushallitus 2016, 17) mukaisesti olisi voinut odottaa, että oppilaat harjoittelevat myös itse tavoitteiden asettamista sekä oppivat tarkastelemaan omia vahvuuksia ja löytämään keinoja motivaation kohottamiseksi.

Oppilaiden keskittymiskykyyn kiinnitettiin paljon huomiota alakouluissa. Opettajat suuntasivat oppilaiden keskittymistä erilaisilla äänillä sekä sanallisilla kehoituksilla, joiden avulla oppilaat tiesivät kohdistaa ajatuksensa ja tunteensa kohti tunnin tehtävää. Keskittymiskykyä edistettiin myös erilaisilla keholla tehtävillä harjoituksilla, jotka vaativat oppilaita suuntaamaan ajatuksen meneillä olevaan hetkeen. Keskittymiskykyyn kiinnitettiin huomiota lähes jokaisella oppitunnilla, joka tuo esille tämän taidon merkityksen. Tunnekasvatuksen osa-alueiden näkökulmasta keskittymiskyvyllä ei ole suurta roolia tunneälykkyydessä, mutta huomioiden koulun toimintakulttuurin ja tavoitteet on luonnollista, että oppilaiden keskittymiskykyä ohjataan toistuvasti. Huomion kiinnittäminen keskittymiskykyyn ja sen kehittäminen liittyvätkin vahvasti koulun piilo-opetussuunnitelmaan (ks. luku 3.2).

5. luokka oli ainut tutkimukseen osallistuneista luokista, jossa tunnekasvatusta toteutui erilaisissa erimielisyyksiin tai sääntörikkomuksiin liittyvissä tilanteissa. Erimielisyyksien selvittämiset

vaativat oppilailta empatiakykyä, eli taitoa tunnistaa toisen tunteita sekä ymmärtää toista. Opettaja toimi tilanteissa rauhallisena ja oppilaita tyynnyttävänä esimerkkinä, minkä avulla oppilaat pystyivät myös säätelemään omaa negatiivista tunnetilaa ja löytämään ratkaisun tilanteen selvittämiseksi. Toki oppilaiden rauhoittuminen voi olla seurausta myös oppilaiden omista sisäisistä kyvyistä säädellä tunteita, mutta tärkeä havainto oli kuitenkin se, ettei opettaja provosoitunut näissä tilanteissa vaan näytti olemuksellaan esimerkkiä rauhoittumisesta. Opettaja ohjasi oppilaan tarvittaessa myös rauhoittumaan toiseen tilaan negatiivisen tunteen lamaannuttamiseksi. Goleman (1995, 324) korostaa, että erilaisissa riitatilanteissa avautuu mahdollisuus tukea tunnetaitojen kehitystä, ja myös aineistossamme 5. luokan opettaja hyödynsi näitä tilanteita ja ohjasi oppilaita huomioimaan ja ymmärtämään tilannetta luokkatovereiden näkökulmasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 tunteet ovat osa oppimiskäsitystä ja laaja-alaisia oppimistavoitteita (Opetushallitus 2016), joiden kautta tunnekasvatus kulkee mukana läpi lukuvuoden. Toisaalta tunnekasvatus on myös osa oppiaineiden, kuten ympäristöopin, uskonnon ja liikunnan (ks. luku 3.2), sisältöalueita, joten tunnekasvatus voi vaihdella paljon kouluittain sen mukaan, miten sisältöjä on päätetty jakaa lukuvuoden aikana. Aineistossamme tunnekasvatusta ei toteutettu näissä opetussuunnitelman mukaisissa oppiaineissa, vaan yllättäen sitä yhdistettiin musiikkiin ja kuvataiteeseen. Musiikin ja kuvataiteen lisäksi tunnekasvatusta ilmeni erityisesti käsityön tunneilla, sillä siellä turhautumisen ja osaamattomuuden tunteet olivat usein läsnä. Tunnekasvatus oli enemmänkin oppimiskäsityksen mukaisia pieniä hetkiä ja tekoja, joilla huomioidaan oppilaiden tunteiden vaikutus koulumotivaatioon sekä ohjataan oppilaita reflektoimaan omia tunteita ja kokemuksia (Opetushallitus 2016, 17–18).

Toteutuneet tavat ja tilanteet olivat myös luokkakohtaisia. Esimerkiksi 6. luokka oli ainoa, jossa toteutettiin mindfulness-harjoituksia, ja viidennellä luokalla ilmeni ainoana luokkana erilaisia riitatilanteita. 2. luokka oli taas ainoa luokka, jossa tunnekasvatusta esiintyi kahtena kokonaisuena oppituntina. Nämä havainnot viittaavat siihen, että tunnekasvatuksen toteutus riippuu opettajan mielenkiinnosta aiheesta kohtaan sekä luokan oppilasaineksesta. Buchanan ym. (2009, 198, 201) tuovat esille sen, että opettajan asenne tunnekasvatusta kohtaan on yhteydessä tunnekasvatuksen toteutumiseen luokassa. Opettajan asenne, arvovalinnat ja kasvatustilafilosofiset näkemykset voivat tukea tunnekasvatuksen toteuttamista ja tehdä siitä osan jokapäiväistä arkea. Havainnointien perusteella tunnekasvatus, erityisesti kehuminen, positiivinen palaute ja tunteista keskusteleminen, olivat automatisoituneet osaksi opettajan toimintaa ja opettajuutta niillä opettajilla, jotka korostavat tunnekasvatuksen tärkeyttä. Eri luokilla voi olla myös erilainen tarve tunnekasvatukselle johtuen

esimerkiksi luokan ryhmähengestä tai käytösongelmista, mikä näkyi aineistossamme tunnekasvatuksen toteutumisenä 5. luokan välienselvittelyinä. Tunnekasvatusta kohdistetaankin usein negatiivisen käytöksen vähentämiseen (Knowler & Frederickson 2013).

Tutkimukseen osallistuneissa luokissa vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen sekä tavoitteiden asettaminen jäivät selkeästi vähemmälle huomiolle kuin muut tunnekasvatuksen osa-alueet. Oppilaita ei ohjattu tunnistamaan omia vahvuuksia tai heikkouksia, vaan ainoastaan opettaja silloin tällöin omilla kehuillaan ja huomioilla pyrki vahvistamaan oppilaan vahvuuksia. Myös tavoitteiden asettaminen oli hyvin opettajalähtöistä, eivätkä oppilaat päässeet vaikuttamaan tunnin tavoitteisiin ja sitä kautta harjoittelemaan tavoitteiden asettamista.

Tutkimushavainnoinnin aikana keskustelimme 5. ja 6. luokan opettajien kanssa yleisesti tunnekasvatuksen toteuttamisesta ja huomioimisesta koulun arjessa. Molemmat opettajat kokivat tunnekasvatuksen tärkeäksi osaksi koulun arkea ja oppitunteja. Tunnekasvatuksen tärkeyttä perusteltiin sillä, että koulun tehtävänä on kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen eikä pelkästään tietojen ja taitojen kartuttaminen. Tunnekasvatuksen avulla luokkaan haluttiin luoda hyvää ilmapiiriä, jossa kaikilla oppilaille olisi hyvä ja turvallinen olla. Tunnekasvatus nähtiin erityisen tärkeäksi sosiaalisten suhteiden kannalta, sillä toisten tunteiden huomioiminen ja erilaisuuden hyväksyminen auttavat vähentämään riitatilanteita ja erimielisyyksiä.

Kuten luvussa 3.4 tarkastelimme, opettajan merkitys tunnekasvatuksen toteutumisessa ja onnistumisessa on olennainen. Opettajien ajatuksissa tuli esille se, että opettajan on ensin itse huolehdittava oman tunne-elämän kehittämisestä, jotta tunnekasvatus onnistuu. Opettajan oman ajattelun on pysyttävä positiivisena, jotta hän voi vahvistaa oppilaiden positiivisia tunteita ja toimia itse hyvänä esimerkkinä. Luvussa 2.2 esitelty emotion coaching -käsite korostaa myös opettajan roolia lasten emotionaalisen älykkyyden tukemisessa. Emotion coaching -käsitteessä on viisi askelta, joista kaikki korostavat aikuisen merkitystä ja aikuisen aktiivisuuden tärkeyttä tunnekasvatuksen onnistumisessa. (ks. luku 2.2.) Webster-Stratton (2011, 1–5) korostaa opettajan oman tunteiden hallinnan ja säätelyn merkitystä sekä kehottaa opettajia pyrkimään positiiviseen ja ratkaisukeskeiseen ajatteluun. Tällaista ajattelua oli nähtävissä aineistossamme esimerkiksi siten, että ohjeistus annettiin positiivisen kautta (kävele rauhallisesti vs. älä juokse) ja oppilaiden toiminnassa kiinnitettiin huomiota positiiviseen, esimerkiksi keuhuttiin niitä, jotka kuuntelivat ohjeita, eikä moitittu niitä, jotka olivat rauhattomia. Kuudennen luokan opettaja pystyi näkemään



luokan rauhattomuuden positiivisessa valossa ja totesi: *“Ilmassa on jälleennäkemisen kuplivaa riemua.”*

Opettajat toivat esille myös sen, että tunnekasvatukseen sitoutuminen ja jatkuva kehuminen, positiivisuuden kautta ohjeistaminen, riitatilanteisiin ja epäkohteliaaseen käyttäytymiseen puuttuminen sekä keskittymään ohjaaminen on ajoittain erittäin raskasta ja uuvuttavaa, mutta lopulta erittäin palkitsevaa. Varsinkin haastavampien oppilaiden kohdalla tunnekasvatustyö on erittäin haastavaa ja vaatii pitkäjänteisyyttä. Oppilaisiin tutustuminen, myönteisten suhteiden luominen ja välittämisen sekä luottamuksen osoittaminen edesauttavat oppilaiden tunne-elämän ja itsetunnon kehittymistä. (Webster-Stratton 2011, 28–43; ks. luku 3.4.)

Luvussa 3.5 käsitelimme tunnekasvatuksen vaikutuksia koulumaailmassa. Tutkimusten perusteella tunnekasvatuksella on positiivinen vaikutus luokan ilmapiiriin, kiusaamisen vähenemiseen ja oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen (ks. luku 3.5). Tämän tutkimuksen perusteella emme pysty analysoimaan tunnekasvatuksen vaikutuksia, sillä tutkimuksen aikaväli oli hyvin lyhyt ja tutkimus ei keskittynyt vaikutusten tarkasteluun. Tutkimukseen osallistuneissa luokissa oli kuitenkin havaittavissa tekijöitä, jotka voivat olla tunnekasvatuksen seurausta. Yhdessä luokassa luokkahenki oli äärimmäisen hyvä ja oppilaat tuntuivat aidosti viihtyvän toistensa kanssa ja ottavan toisensa huomioon. Toisessa luokassa ilmapiiri oli hyvin rauhallinen ja seesteinen ja oppilaat auttoivat sekä kannustivat toisiaan. Oppilaat osasivat nimetä tunteitaan ja ottaa toisten tunteet huomioon sekä kykenivät ymmärtämään erilaisia näkökulmia.

Tutkimuksemme perusteella Mayerin ja Saloveyn (1997) sekä Golemanin (1995) määritelmä tunneälykkyydestä on hyvin kattava ja kuvastaa monipuolisesti tunnekasvatukseen liittyviä sisältöjä. Tutkimuksessamme ei tullut ilmi sellaisia tunnekasvatukseen liittyviä tekijöitä, joita ei olisi tunneäly-käsitteen määritelmässä huomioitu. Teoriassa tunnekasvatuksen luokittelu eri osa-alueisiin onnistuu, mutta tunnekasvatuksen opetuksen näkökulmasta tunnekasvatusta tulisi tarkastella laajemmasta näkökulmasta, sillä aineistomme perusteella tunnekasvatuksen osa-alueet menevät päällekkäin todellisissa tunnekasvatustilanteissa. Tunnekasvatuksen osa-alueisiin perehtyminen auttaa hahmottamaan tunnekasvatuskentän laajuuden, mutta käytännön työssä on tärkeää ymmärtää, että osa-alueet liittyvät kiinteästi toisiinsa ja eri tilanteissa ilmenee useita osa-alueita samanaikaisesti. Tämän vuoksi tunnekasvatuksen tarkasteleminen tilanteiden mukaan voi auttaa opettajaa ymmärtämään, mitkä kaikki tunnekasvatuksen elementit ovat missäkin tilanteessa mukana.

Tutkimuksemme avulla saimme pienen katsauksen siihen, miten tunnekasvatusta voidaan toteuttaa alakoulussa. Tutkimuksen rajallisuuden vuoksi tuloksia on kuitenkin hankala yleistää ja tulokset kuvastavat tutkimukseen osallistuneissa luokissa tapahtuneita tapoja toteuttaa tunnekasvatusta. Tutkimus antaa kuitenkin näkemystä siihen, millaisissa tilanteissa tunnekasvatus korostuu ja millaisia tapoja opettajilla on tunnekasvatuksen toteuttamiseen. Tämä tutkimus voi toimia konkreettisenä apuvälineenä opettajille, jotka haluavat perehtyä tunnekasvatukseen ja sisällyttää tunnekasvatusta omaan toimintaansa. Tutkimus on myös siitä näkökulmasta arvokas, että tunnekasvatusta on yleensä tutkittu interventiodien näkökulmasta tai opettajien haastatteluiden avulla. Alakoulun arjessa tapahtuvan tunnekasvatuksen havainnointitutkimus tuo uutta näkökulmaa aiheeseen.

Tämä katsaus herätti kuitenkin entistä enemmän mielenkiintoa tunnekasvatusaihetta kohtaan ja mieleemme heräsikin useita eri jatkotutkimusaiheita. Jatkotutkimusaiheina olisi mielenkiintoista toteuttaa havainnointia koko lukuvuoden ajan ja tutkia, miten tunnekasvatus toteutuu pidemmällä aikavälillä ja millaisia vaikutuksia tunnekasvatuksella on. Korostuuko tunnetaidot esimerkiksi syksyn alussa, kun luokat kokoontuvat yhteen ja on ryhmäytymisen tarvetta, tai käsitelläänkö oppiaineissa tunnetaitoja esimerkiksi jaksoittain? Olisi myös mielenkiintoista havainnoida sellaista luokkaa, jossa on ongelmia esimerkiksi työrauhan tai kaverisuhteiden osalta ja tarkastella, miten tunnekasvatuksen toteuttaminen auttaa näissä pulmissa. Toisaalta havainnoinnin voisi siirtää tavallisen alakoulun arjesta kouluun, jossa toteutetaan tunnekasvatusinterventiota ja tutkia, miten tunnekasvatus ilmenee tällaisissa kouluissa. Havainnoinnin lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka luokanopettajat suhtautuvat tunnekasvatukseen. Näyttäytyykö tunnekasvatus heille tärkeänä ja luonnollisena osana koulun toimintaa vai onko tunnekasvatus yksi lisäpaine ja kiireen tuottaja opettajille? Luokanopettajien kokemusten tutkimisen yhteydessä voisi myös kartoittaa oppilaiden kokemuksia tunnekasvatuksesta ja sen tärkeydestä.

# LÄHTEET

- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta: taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi.
- Atkinson, P. 1992. Understanding ethnographic texts. Newbury Park: Sage.
- Beach, D. 2005. From fieldwork to theory and representation in ethnography. Teoksessa G. Troman, B. Jeffrey & G. Walford (toim.) Methodological issues and practices in ethnography. Amsterdam: JAI Press Inc. 1–17.
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N. & Salovey, P. 2012. Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment* 30:3, 219–236.
- Broady, D. 1987. Piilo-opetusuunnitelma. Suomentanut P. Kämäräinen, M. Neste & I. Rostila. Tampere: Vastapaino. Ruotsinkielinen alkuteos Den dolda läroplanen.
- Buchanan, R., Gueldner, B., Tran, O. & Merrell, K. 2009. Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology* 25:2, 187–203.
- Cho, J. & Trent, A. 2006. Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research* 6:3, 319–340.
- Croll, P. 1986. Systematic classroom observation. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82:1, 405–432.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M. & Haynes, N. 1997. Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gobo, G. 2008. Doing ethnography. Los Angeles: Sage.
- Gold, R. 1958. Roles in sociological field observation. *Social Forces* 36:3, 217–223.
- Goldsmith, H., Buss, A., Plomin, R., Rothbart, M., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. & Mc-Call, R. 1987. Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development* 58:2, 505–529.

- Goleman, D. 1995. Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa - kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana - Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 41–64.
- Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. 1996. Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology* 10:3, 243–268.
- Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. 1997. Meta-emotion: How families communicate emotionally. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus. 124–141.
- Haapsalo, T. 2013. Molli: hyvällä mielellä vai pahalla mielellä. Tunteet taidoiksi. Helsinki: Lasten Keskus.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. Ethnography: principles in practice. London and New York: Routledge.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos. 7–31.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- James, A. 2001. Ethnography in the study of children and childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: Sage. 246–257.
- Jennings, P. & Greenberg, M. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79:1, 491–525.
- Junker, B. 1960. Field work: An introduction to the social sciences. Chicago: University of Chicago Press.
- Jääskinen, A-M. 2017. Mitä sä rageet?: lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Helsinki: Lasten Keskus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Juva: WS Bookwell Oy.

- Khong, B. 2010. Mindfulness: A way of cultivating deep respect for emotions. *Mindfulness* 2:1, 27–32.
- Knowler, C. & Frederickson, N. 2013. Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behaviour. *Educational Psychology* 33:7, 862–883.
- Kokkonen, M. & Siponen, U. 2006. Sosioemotionaaliset taidot terveystiedon tavoitteena. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) *Terveystieto tutuksi - ensiapua terveystiedon opetukseen*. Helsinki: Hakapaino Oy. 189–211.
- Kokkonen, M. 2010. *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. 199–215.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. 2012. Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology* 105:2, 535–551.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana - Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 17–38.
- Lajunen, K., Andell, M. & Ylenius-Lehtonen, M. 2015. *Tunne- ja turvataitoja lapsille: tunne- ja turvataitokasvatuksen oppimateriaali*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Matthews, B. 2006. *Engaging education. Developing emotional literacy, equity and co-education*. Berkshire: Open University Press.
- Matthews, G., Roberts, R & Zeidner, M. 2011. *Emotional intelligence 101*. New York: Springer Publishing Company.
- Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. 2016. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review* 8:4, 290–300.
- Mayer, J. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books. 3–31.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. 2008. Emotional intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist* 63:6, 503–517.

Midford, R., Cahill, H., Geng, G., Leckning, B., Robinson, G. & Te Ava, A. 2016. Social and emotional education with Australian year 7 and 8 middle school students: A pilot study. *Health Education Journal* 76:3, 362–372.

Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.

Nurmi, R., Sillanpää, A. & Hannukkala M. 2014. *Hyvää mieltä yhdessä: käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen*. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.

Opetushallitus. 2016. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print oy.

Palmu, T. 2007. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print. 159–174.

Paloniemi, S. & Collin, K. 2010. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus. 204–221.

Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for Education*. Berkshire: Open university press.

Pons F., Harris P. & Doudin P. 2002. Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education* 17:3, 293–304.

Rantala, T. 2006. *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Raver, C., Jones, S., Li-Grining, C., Metzger, M., Smallwood, K. & Sardin, L. 2008. Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in head start settings. *Early Childhood Research Quarterly* 63:3, 253–255.

Rimm-Kaufman, S. & Hulleman, C. 2015. SEL in elementary school settings. Identifying mechanisms that matter. Teoksessa J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg & T. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: The Guilford Press. 151–166.

Rivers, S., Brackett, M., Reyes, M., Elbertson N. & Salovey, P. 2012. Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science* 14:1, 77–87.

Rose, J., Gilbert, L. & McGuire-Sniekus, R. 2015. Emotion coaching – a strategy for promoting behavioural self-regulation in children and young people in schools: A pilot study. *European Journal of Social and Behavioural Sciences* 13, 1766–1790.

Saikkonen, T-L. & Miettinen, S. 2005. Kouluetnografi - missä olet?: tutkijaposition paikantamista koulukontekstissa. *Kasvatus* 36:4, 307–319.

- Salovey, P. & Mayer, J. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality* 9:3, 185–211.
- Schonert-Reichl, K., Smith, V., Zaidman-Zait, A & Hertzman C. 2011. Promoting children’s prosocial behaviors in school: Impact of the “Roots of empathy” program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health* 4:1. 1–21.
- Silverman, D. 2001. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction.* London: Sage Publications.
- Siponen, U. & Kokkonen, M. 2006. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) *Terveystieto tutuksi - ensiapua terveystiedon opetukseen.* Helsinki: Hakapaino Oy. 212–235.
- Steiner, C. & Perry, P. 1997. *Achieving emotional literacy.* London: Bloomsbury.
- Steiner, C. 2003. *Emotional literacy. Intelligence with a heart.* California: Personhood Press.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. & Weissberg, R. 2017. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development* 88:4, 1156–1171.
- Tracy, J. & Randles, D. 2011. Four models of basic emotions: A review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review* 3:4, 397–405.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen psykologian voima.* Jyväskylä: PS-kustannus. 14–22.
- Verso. 2018. Verso - vertaissovittelu. Verso-tietoa. <http://www.ssf-ffm.com/vertaissovittelu/index.php?id=VERSO-TIETOA>. Viitattu 8.4.2018.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia.* Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Helsinki: Profami Oy.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Hammond, M. 2001. Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in head start. *Journal of Clinical Child Psychology* 30:3, 283–302.

Weissberg, R., Durlak, J., Domitrovich, C. & Gullotta, T. 2015. Social and emotional learning. Past, present, and future. Teoksessa J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg & T. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: The Guilford Press. 3–19.

Williford, A. & Sanger Wolcott, C. 2015. SEL and student-teacher relationships. Teoksessa J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg & T. Gullotta (toim.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: The Guilford Press. 229–243.

Zeidner, M., Roberts, R. & Matthews, G. 2002. Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist* 37:4, 215–231.



## TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Hei!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Tampereen yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaa tunnekasvatuksen toteutumisesta alakoulun arjessa. Keräämme aineiston havainnoimalla tunnekasvatuksen osa-alueiden (esimerkiksi tunteiden nimeäminen, tunnistaminen ja säätelemine) ilmenemistä sekä luokkatilanteissa että välitunneilla. Havainnointi keskittyy pääosin opettajiin ja heidän toimintaansa, mutta kun kyseessä on vuorovaikutukseen liittyvä ilmiö, ovat oppilaat myös osana havainnointia. Havainnoimme luokan arkea, joten tutkimus ei aiheuta poikkeuksia oppilaiden koulunkäyntiin.

Havainnointiin osallistuvat luokat, opettajat ja oppilaat pysyvät tutkimuksessa täysin anonyymeina, ja tutkimusraporttiin kirjattavia esimerkkitalanteita muutetaan tarpeen vaatiessa niin, että yksittäinen oppilas ei ole tunnistettavissa tilannekuvauksesta. Tutkimusraportissa ei myöskään mainita koulun nimeä. Käsittelemme havainnointilomakkeita luottamuksellisesti ja kaikki havainnoissa ilmenevät tutkimuksen aiheen ulkopuoliset asiat pysyvät vain meidän tietonamme.

Jos lastanne ei saa havainnoida, ilmoitatteko siitä luokanopettajalle mahdollisimman pian. Havainnoinnit suoritetaan viikoilla 10-12.

Lisätietoja tutkimuksesta saa sähköpostilla,  
parviainen.riina.k@student.uta.fi

Ystävällisin terveisin

Riina Parviainen ja Piia Muhonen