

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Oppilaiden ja opettajien näkökulmia tunnekasvatukseen  
Interventiotutkimus alakoulun kolmannella ja kuudennella luokalla**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MINNA HIETAMÄKI

JENNA TOIVANEN

Toukokuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

MINNA HIETAMÄKI, JENNA TOIVANEN: Oppilaiden ja opettajien näkökulmia tunnekasvatukseen. Interventiotutkimus alakoulun kolmannella ja kuudennella luokalla.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 83 sivua, 5 liitesivua

Toukokuu 2018

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakoululuokissa toteutetusta tunnekasvatuksellisesta interventioista esiin tulevia merkityksiä ja kokemuksia. Tutkimus sisältää kolme tutkimuskysymystä: ”Minkälaisia merkityksiä alakoulun oppilaat antavat tunnekasvatukselle intervention aikana?”, ”Minkälaisia merkityksiä alakoulun opettajat antavat tunnekasvatukselle intervention aikana?” ja ”Miten alakoululuokissa toteutettu tunnekasvatuksellinen interventio koetaan?”. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä tietoutta tunnekasvatuksen vaikutuksesta ja tarpeesta alakoulussa.

Tunnekasvatus nousi tutkimuskohteeksi sen ajankohtaisuuden vuoksi. Uusimmassa, vuoden 2014 opetussuunnitelmassa painotetaan tunnetaitoja useissa osaamiskokonaisuuksissa ja tavoitteissa. Tunnekasvatus nähdään myös mahdollisena ehkäisykeinona lasten ja nuorten lisääntyneeseen pahoinvointiin.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa aineistonkeruussa käytettiin toiminnallisia menetelmiä. Aineisto analysoitiin kahden ensimmäisen tutkimusongelman kohdalla fenomenografisella analyysillä ja kolmannen ongelman kohdalla fenomenologisella teemoittelulla. Aineisto hankittiin loppupalvesta 2017 eräässä pirkanmaalaisessa alakoulussa. Aineisto koostui kahden luokanopettajan, 27 kolmasluokkalaisten sekä 23 kuudesluokkalaisten oppilaan haastatteluista, joissa käsiteltiin tunnekasvatusta ja luokissa toteutettua tunnekasvatuksellista interventiota. Interventiossa käytettiin tutkimusta varten kehitettyä tunnetaulukkoa. Opettajien haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ja oppilaiden haastattelut ryhmähaastatteluina.

Kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksissa esiintyi pääosin ajatuksia tunnekasvatuksen hyödyllisyydestä. Oppilaiden antamat merkitykset tunnekasvatusta kohtaan koskivat opettajan merkityksen tärkeyttä, tunnekasvatuksen tuomaa apua tunteiden käsittelyyn, tunteiden käsittelyn tarpeettomuutta, tunteiden käsittelyn henkilökohtaisuutta sekä keskustelukumppanin valinnan merkittävyyttä tunnekeskusteluissa. Opettajien antamista merkityksistä nousi esiin tunnetaitojen harjoiteltavuus, harjoitteluun tarkoitettujen apuvälineiden hyödyllisyys, toisten huomioimisen kuuluminen tunnetaitoihin, tunnekasvatuksen henkilökohtaiset rajat sekä tunnekasvatukseen käytettävän ajan rajallisuus.

Kolmannen tutkimuskysymyksen keskeisimmät kokemuksellisuuteen liittyvät tulokset olivat enimmäkseen positiivisia. Tunnetaulukko nähtiin käyttökelpoisena ja hyödyllisenä. Tunnetaulukon käytöstä esiin nousseita kokemuksia tarkasteltaessa tuloksiksi muodostui kolme pääteemaa: tunnetaulukon positiiviset kokemukset, tunnetaulukon negatiiviset kokemukset ja tunnetaulukon jatkokäyttö. Tunnetaulukon positiivisiksi kokemuksiksi luokiteltiin muun muassa apu luokan ryhmäytymiseen ja apu tunteista keskusteluun, niin maahanmuuttajille kuin suomalaisillekin. Näissäkin tuloksissa tunteiden henkilökohtaisuus nostettiin esille tunnetaulukon negatiivisissa kokemuksissa. Jotkut kokivat tarvetta tunnetaulukon jatkokäytölle esimerkiksi eri-ikäisiä oppilaita ajatellen. Lisäksi tunnetaulukolle nähtiin tarvetta myös pidemmällä aikavälillä.

Avainsanat: tunnekasvatus, tunnetaidot, tunteet, emotionaalisuus, interventio, fenomenografia, fenomenologia, tapaustutkimus

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TUNTEET JA TUNNEKEHITYS.....</b>	<b>8</b>
2.1	TUNTEET.....	8
2.2	TUNNEÄLY.....	12
2.3	TUNNETAIDOT.....	14
2.4	LAPSEN EMOTIONAALINEN KEHITYS .....	17
<b>3</b>	<b>TUNNEKASVATUS .....</b>	<b>21</b>
3.1	TUNNEKASVATUKSEN LÄHTÖKOHTIA .....	21
3.2	TUNNEKASVATUS PERUSOPETUKSESSA .....	23
3.2.1	<i>Opettaja oppilasta varten .....</i>	<i>25</i>
3.3	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET.....	27
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT.....</b>	<b>29</b>
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	29
4.2	KVALITATIIVINEN TAPAUSTUTKIMUS.....	30
4.3	FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUS .....	33
4.4	FENOMENOLOGINEN TUTKIMUS .....	34
4.5	LAPSET TUTKIMUKSEN KOHTEENA.....	35
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>38</b>
5.1	AINEISTON KERUU JA AINEISTO .....	38
5.1.1	<i>Toimintatutkimuksellinen interventio .....</i>	<i>38</i>
5.1.2	<i>Haastattelut.....</i>	<i>40</i>
5.2	FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI .....	45
5.2.1	<i>Analyysin ensimmäinen vaihe.....</i>	<i>46</i>
5.2.2	<i>Analyysin toinen vaihe.....</i>	<i>47</i>
5.3	TEEMOITTELU .....	49
<b>6</b>	<b>OPPILAIDEN TUNNEKASVATUKSELLE ANTAMAT MERKITYKSET.....</b>	<b>50</b>
6.1	OPETTAJAN MERKITYS TUNNEKASVATUKSESSA TÄRKEÄ.....	51
6.2	TUNNEKASVATUS NÄHDÄÄN APUVÄLINEENÄ.....	53
6.3	TUNTEIDEN KÄSITTELY TARPEETONTA.....	54
6.4	TUNTEIDEN KÄSITTELYN ERILAISET HENKILÖKOHTAISET RAJAT.....	54
6.5	KESKUSTELUKUMPPANIN VALINTA TUNTEIDEN KÄSITTELYSSÄ MERKITTÄVÄÄ .....	55
<b>7</b>	<b>OPETTAJIEN TUNNEKASVATUKSELLE ANTAMAT MERKITYKSET .....</b>	<b>57</b>
7.1	TUNNETAIDOT HARJOITELTAVA ASIA.....	58
7.2	TUNNETAITOJEN HARJOITTELUN TARKOITETUT APUVÄLINEET HYÖDYLLISIÄ .....	58
7.3	TUNNETAITOIHIN KUULUU TOISEN HUOMIOIMINEN .....	59
7.4	TUNTEIDEN HENKILÖKOHTAISET RAJAT .....	60
7.5	TUNNEKASVATUKSELLE EI NÄHDÄ OLEVAN TARPEEKSI AIKAA .....	60
<b>8</b>	<b>KOKEMUKSET TUNNETAULUKOSTA.....</b>	<b>61</b>
8.1	TUNNETAULUKON POSITIIVISET KOKEMUKSET .....	61
8.2	TUNNETAULUKON NEGATIIVISET KOKEMUKSET .....	65
8.3	TUNNETAULUKON JATKOKÄYTTÖ.....	66
<b>9</b>	<b>YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....</b>	<b>68</b>

9.1	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....	68
9.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA PÄTEVYYS .....	72
9.3	TUTKIMUKSEN EETTISYYS .....	75
9.4	JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA .....	76
<b>10</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>78</b>

# 1 JOHDANTO

Tunnekasvatusta tulisi harjoittaa tänä päivänä entistäkin enemmän. Nykymaailmassa tehokkuus on avainsana, sillä ihmisen tulisi pystyä jatkuvaan kilpailuun, hyvyytensä todisteluun ja olla ajan tasalla kaikista itselleen sopivista mahdollisuuksista. Perheterapeutti Carita Viklund kertookin Helsingin Sanomien artikkelissa (Kellokoski 2015) ihmisen elämän kiihtymisestä ja siitä, miten se heijastuu lasten hyvinvointiin. Ajatellaan, että tällaisessa maailmassa ei ole sijaa esimerkiksi masennukselle tai muille pahanolon tunteille, sillä ne eivät sovi nykyajan menestyvään ihmiskuvaan. Tällaiset olot tukevat erilaisten persoonallisuuden häiriöiden muodostumista ja tunne-elämän vaurioitumista. Tämän kaltaisille häiriöille on tyypillistä omaan itseensä keskittyminen, muiden huomioimattomuus (itsekeskeisyys) sekä kykenemättömyys empatiaan. Tällaiset ongelmat saattavat näkyä esimerkiksi elämisen mielekkyyden katoamisena, häiritsevänä käytöksenä sekä kiusaamisena kouluissa ja työpaikoilla, masennuksena ja erilaisina mielenterveysongelmina. Vallitsevat olosuhteet eivät täten erityisemmin tue tervettä tunne-elämää. (Hilpelä 2009, 203–204.)

Nuorten lisääntynyt pahoinvointi ja mielenterveyden ongelmat olivatkin osasy sille, miksi aihe kiinnostaa meitä, ja miksi halusimme lähteä tutkimaan aihetta. Tällaiset tunne-elämän häiriöt nostavat tunnekasvatuksen oleelliseksi aiheeksi kasvatustieteilijöiden keskusteluissa. (Hilpelä 2009, 204–205.) Goleman (1998, 277) antaa järkyttävän esimerkin tunnetaitojen oppimisen ja opettamisen tärkeydestä nostaessaan esille Yhdysvalloissa tapahtuneen kouluammuskelun. Tapauksen taustalla oli kiusaamisesta ja uhkailusta aiheutuneen pelon vallassa tehty järkyttävä veriteko. Kouluammuskelut eivät valitettavasti ole Suomessakaan vieraita. Toki nämä ovat tunnetaidottomuuden kannalta äärimmäisyyksiä, mutta eivät enää harvinaisia poikkeustapauksia, joten tunnetaitojen kehittämiseen on syytä kiinnittää entistä enemmän huomiota. Varsinkin tunteiden säätelyn hallitsemattomuus voi myöhemmässä iässä aiheuttaa ongelmia terveydessä, työelämässä tai sosiaalisessa käyttäytymisessä (Nurmiranta, Leppämäki & Horppu 2009, 57).

Edellä mainittujen mielenterveysongelmien ohella tunnetaitoja on tärkeää harjoitella jo pelkästään tunteiden monimuotoisuuden takia. Laajan tunnekirjon vuoksi tunteiden hallitseminen saattaa olla hankalaa. (Nummenmaa 2010, 35; Kanninen & Sigfrids 2012, 76.) Tunnetaitoja tulee harjoitella pienestä pitäen, ja usein lapset tarvitsevat tähän aikuisen, esimerkiksi opettajan apua

(Nurmi ym. 2007, 106). Tunnetaitojen opettamisesta säädetään niin valtakunnallisessa, kuin kunnallisissakin opetussuunnitelmissa. Suomalaisessa peruskoulussa tunnekasvatuksen historia omana kenttäänään on suhteellisen lyhyt, vaikka oppiminen ja opetus perustuvat pitkälti opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen (Siira & Saarinen 2011, 8; Virtanen 2015, 19). Tällaisissa ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa tunteet ovat merkittävästi läsnä (Turunen 1990, 12). Tunnetaidoista mainitaan uusimmassa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa ensimmäistä kertaa omana terminään. Tunnetaitojen kehittäminen nähdään muun muassa osana sosiaalisia sekä arjen ja itsestä huolehtimisen taitoja. Tunnetaidot esiintyvät useampaan kertaan tarkastellessa opetussuunnitelman sisältökokonaisuuksia. Kokkosen (2010, 12; 98) mukaan myönteiset tunnetaidot vaikuttavat positiivisesti esimerkiksi ongelmanratkaisuun, tarkkaavaisuuteen ja joustavuuteen. Lisäksi tunteet ovat läsnä luokkien ryhmähengen kehittymisessä.

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus, joka toteutettiin osaksi fenomenografisin ja osin fenomenologisin menetelmin. Aineisto kerättiin toimintatutkimukselle tyypilliseen tapaan intervention avulla. Muodostimme tutkimuksen interventioksi tunnekasvatuksellisen apuvälineen. Kehitimme seitsemän ”hymiön” taulukon, jonka laminoimme. Tätä taulukkoa kutsumme tutkimuksessamme tunnetaulukoksi. Taulukon yläreunaan kiinnitimme narun, jossa oli liikutettava helmi. Tämän avulla oppilas pystyi näyttämään sen hetkisen tunteensa. Tunnetaulukon tarkoituksena oli ensisijaisesti auttaa oppilaita hahmottamaan ja tulemaan tietoisiksi omasta tunnetilastaan. Tunteiden tunnistaminen ja niiden nimeäminen ovat tunnetaitojen perustaitoja. Kun tunnetaitojen pohja on rakennettu, voidaan edetä kohti haastavampia taitoja, kuten tunteiden hallintaa tai niiden suotuisaa ilmaisutapaa. Hyvistä tunnetaidoista on hyötyä elämän eri osa-alueilla ja niiden ajatellaan ehkäisevän esimerkiksi masentuneisuutta. Tunnekasvatukseen on olemassa muunkinlaisia apuvälineitä, esimerkiksi päiväkirjojen pitoa tai erilaisia aiheeseen liittyviä satuja. Halusimme kuitenkin luoda helposti lähestyttävän apuvälineen, joka olisi jatkuvasti oppilaan näkyvillä pulpetin päällä. Uskoimme tämän näkyvyyden lisäävän tunteiden tarkastelua, vaikka tehtävänannossa pyysimmekin käyttämään taulukkoa vain kaksi kertaa päivässä. Tämän tunnetaulukon avulla tarkoituksenamme oli selvittää myös tunnekasvatuksellisen apuvälineen tarpeellisuutta ja hyödyllisyyttä alakoululuokissa. Kerätty aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysillä ja teemoittelulla tutkimuskysymyksestä riippuen.

Tutkimuksen aihe liittyy vahvasti tulevaisuutemme, ja uskomme tutkimuksemme antavan välineitä tulevaan työhömme opettajina. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää tunnekasvatuksellisen intervention avulla alakoulun opettajien ja oppilaiden tunnekasvatukselle antamia merkityksiä sekä tunnekasvatuksellisen apuvälineen käytöstä esiin nousevia kokemuksia.

Johdannon jälkeen keskitymme teoreettiseen viitekehukseen, jossa avaamme tarkemmin auki tunnekasvatukseen liittyviä käsitteitä. Nämä käsitteet ovat tunteet, tunneäly ja tunnetaidot. Tutkimukseemme liittyy vahvasti uusin opetussuunnitelma, joten esittelemme sen näkökulmia tunnekasvatukseen osana teoreettista viitekehystä. Annamme tässä osiossa esimerkkejä tunnekasvatuksellisista apuvälineistä sekä jäsenämme opettajan roolia tunteiden käsittelyssä. Neljännessä pääluvussa perustelemme tutkimukseemme muodostuneet tutkimuskysymykset sekä metodologiset ratkaisut. Viides luku käsittää sisälleen tutkimuksen toteutuksen muun muassa aineiston keruun ja analyysin kannalta. Näiden lukujen jälkeen seuraa kolme tuloslukua, jotka käsittävät oppilaiden ja opettajien tunnekasvatukselle antamia merkityksiä sekä tunnetaulukosta esiin tulleita kokemuksia. Tutkimuksen lopuksi pohdimme tuloksista syntyneitä johtopäätöksiä, tutkimuksen luotettavuutta sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

# 2 TUNTEET JA TUNNEKEHITYS

## 2.1 Tunteet

Tunteiden alkuperäinen tarkoitus on ollut auttaa ihmislajin selviytymisessä ja sopeutumisessa. Tunteet ohjaavat aivojemme aistihavaintoja ja auttavat tekemään automaattisia sekä nopeita päätöksiä tiukoissa tilanteissa. Saatamme usein säikähtää luullessamme esimerkiksi keppiä käärmeeksi tai puuta hahmoksi. Tämä johtuu siitä, että aivomme kiinnittävät ensisijaisesti huomionsa terveyttä uhkaaviin tekijöihin. Tunteet suuntaavat vahvasti huomiotamme ja sitä myötä muokkaavat myös käytöstämme. Esimerkiksi vaikeasti masentunut ihminen havaitsee ympärillään vain ikäviä asioita, kun taas rakastunut kiinnittää huomionsa yleensä positiivisiin seikkoihin. Tunteilla on siis myös hyvinvointiamme edistävä tai sitä vahingoittava vaikutus, sillä tunteet laukaisevat erilaisten hormonien tuottamisen. (Siira & Saarinen 2011, 25–27.) Ihminen on myös riippuvainen toisista ihmisistä, joiden kanssa hän on vuorovaikutuksessa tunteiden avulla (Turunen 1990, 12). Ilman tunteita ihminen ei kykene tulemaan toimeen toisen ihmisen kanssa (Jalovaara 2005, 38).

Nykyään tunteille on kirjattu myös muita tehtäviä ihmislajin selviytymisen ohella. Tunteet laajentavat elämän tarkoitusta tekemällä siitä mielekästä ja merkittävää. Tunteet ovat merkittävässä roolissa myös ihmisen tavallisessa arjessa, jossa hän tunteiden avulla tekee arkisia tehtäviä oikeanlaisessa järjestyksessä. (Kokkonen 2010, 11; Kanninen & Sigfrids 2012, 76.) Tunteet vaikuttavat siis monin tavoin ihmisen elämään; sosiaalisissa tilanteissa ne ohjaavat käyttäytymistä, aiheuttavat kehossa tahdosta riippumatta erilaisia reaktioita sekä ohjaavat havainnointia ja sitä, millä tavoin tilanteita ja toisia ihmisiä tulkitaan (Nummenmaa 2010, 11.) Jokainen ihmisen tekemä teko sisältää jonkin tunteen sen taustalla. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen käyttää tunteitaan jatkuvasti. Ihmiset ovat luoneet jopa viihdeteollisuuden vain ja ainoastaan tunteiden ruokkimiseen. (Rantanen 2011, 37–39.)

Tunteiden määrittely ei ole yksinkertaista ja siksi sitä on vaikeaa tiivistää muutamaan lauseeseen. Niiden monitasoisuus tekee niistä vaikeasti määriteltäviä. (Isokorpi & Viitanen 2001, 25.) Monitasoisuus voidaan nähdä esimerkiksi masentuneen ihmisen tunneskaalassa. Vaikka päällimmäisenä olisikin masentuneisuuden tunne, voi taustalla olla esimerkiksi pelko tai



yksinäisyys. Tunteita voidaan tuntea tietoisella ja tiedostamattomalla tavalla. Tunteiden tunteminen näillä molemmilla tavoilla on merkittävää ihmisen käyttäytymiselle ja elämisen kokemiselle. (Turunen 1990, 13–14.)

Tunteet, etenkin niiden kokemisen prosessi, on kuitenkin lyhytaikainen tila, jota voidaan verrata esimerkiksi aistimukseen tai vaistoon. Tunteet voivat olla yleismaailmallisia, kun taas tunnetila on yksilön itse kokema hetki. Tunnetilassa ihminen voi tuntea montaa eri tunnetta samanaikaisesti ja reagoida niihin itselleen tyypillisellä tavalla. Tunnetila voi olla kestoitua pidempi kuin yksittäinen tunne. Tunnetilaa pidempi aikajakso mielletään taas mielialaksi, joka voi näyttäytyä esimerkiksi pitkäaikaisena suruna. (Isokorpi & Viitanen 2001, 30–32; Kokkonen 2010, 16; Turunen 1990, 11–12; Rantanen 2011, 39; Nurmiraanta, Leppämäki & Horppu, 2009, 52–53.)

Ihmisen tunnekirjo on valtava ja niiden hallitseminen voi välillä tuottaa vaikeuksia. Pelkästään perustunteita on kahdeksan erilaista tunnetta, joten tunteidenhallintaa on tärkeää harjoittaa. Nämä perustunteet ovat rakkaus, nautinto, viha, suru, inho, pelko, häpeä ja hämmästyminen. Nämä eivät kuitenkaan ole yleispäteviä, vaan enemmän ehdotelmia. (Goleman 1998, Liite A; Nummenmaa 2010, 35; Kanninen & Sigfrids 2012, 76.) Perustunteet ovat universaaleja ilmiöitä, jotka näkyvät ihmisissä kulttuureista riippumatta (Isokorpi & Viitanen 2001, 38). Nämä perustunteet jaetaan kolmeen eri alueeseen: narsistiset tunteet, defensiiviset tunteet ja eksistentiaaliset tunteet. Jokainen tunne on tärkeä, sillä mikäli ihminen kykenisi tuntemaan esimerkiksi vain yhdellä tavalla, voisi sitä verrata mustavalkotelevision katsomiseen. (Isokorpi & Viitanen 2001, 24–26.) Laajan tunnekirjon käyttäminen oikealla tavalla takaa monipuolisen tunnekokemuksen. Yksinkertaisemmin tunteet voidaan jakaa myös niin sanottuihin negatiivisiin ja positiivisiin tunteisiin (Lyytinen, Korhokangas & Lyytinen 1998, 360). Käytämme tutkimuksessamme myös sanoja “epämiellyttävä” ja “miellyttävä”, kun on kyse tunteen yksinkertaisesta laadusta.

Tunteita voidaan tuntea monella eri tasolla. Kanninen ja Sigfrids ovat teoksessaan (2012, 77–79.) eritelleet tunteiden tasot viiteen eri kategoriaan: subjektiiviset ja fysiologiset tunnekokemukset, toimintavalmiudet, mielikuvat ja neurokemialliset prosessit. Subjektiivisessa tunnekokemuksessa yksilö tuntee jonkin perustunteistaan, kun taas fysiologisessa tunnekokemuksessa yksilö tuntee kehollansa erilaisia muutoksia, kuten kylmän tai kuumaa. Toimintavalmiudet viittaavat yksilön alkukantaisiin tunteisiin, jotka valmistavat meitä joko pakenemaan tai lähestymään tilannetta. Mielikuvien avulla yksilö voi herätellä tiettyjä tunteita, ja neurokemialliset tunnevastaavuudet voivat kertoa tietyn tunteen miellyttävyydestä tai kuormittavuudesta. Tunteita ja niiden kokemista voidaan jakaa myös toisella tavalla. Ne voidaan jakaa primaarisiin, sekundäriisiin ja instrumentaalisiin tunteisiin. Primaaritunteet ovat nimensä

mukaisesti ihmisen ydintunteita. Näitä tunteita yksilö tuntee hyvin nopeasti, eivätkä ne jää yksilön mieleen kovinkaan pitkäksi aikaa. Primaaritunne voi olla esimerkiksi uhkaavassa tilanteessa koettu pelko. Sekundaariset tunteet ovat primaaritunteiden ”jatkotunteita”. Yksilö tuntee usein primaaritunteen jälkeen sekundaarisen tunteen ja nämä tunteet vaihtelevat jokaisen yksilön välillä. Esimerkiksi joku saattaa reagoida kiukkuun itkemällä tai olla vihainen häpeän tunteessaan. Instrumentaaliset tunteet tunnetaan usein vuorovaikutuksessa toisen yksilön kanssa. On tilanteita, joissa yksilö tietää miten toinen ihminen reagoi tuntemaansa tunteeseen, tämä saattaa joskus vaikeuttaa tunteen tunnistamista. Esimerkiksi lapsi, joka on tottunut saamaan huomiota itkemällä, ei välttämättä ole itkiessään surullinen.

Tunteilla on merkitystä myös siinä, kuinka asetamme toimiamme tärkeysjärjestykseen. Usein vietämme enemmän aikaa positiivisia tunteita herättävien ihmisten parissa, kuin niiden, joiden seurassa tuntemme olomme ärsyyntyneeksi. Vastaavasti tämä näkyy myös erilaisten askareiden, kuten kotitehtävien suorittamisessa. Panostamme itsellemme hyvää oloa ja osaamisen tunnetta tuoviin tehtäviin, ja suoritamme puolestaan hankalat ja ärsytystä tuottavat tehtävät pienemmällä vaivalla. (Saarinen & Kokkonen 2003, 13–15.) Tunteiden käyttö näkyy arjessa myös yksilön sosiaalisissa suhteissa. Parhaimmillaan tunteet sujuvoittavat sosiaalisen elämän toimintaa ja auttavat muun muassa moraalisten tehtävien ja tilanteiden ratkaisemisessa. (Kokkonen 2010, 13.)

On olemassa tiettyjä tilanteita, joissa tunteet niin sanotusti nousevat pintaan. Rantanen on teoksessaan (2011, 41–43) eritellyt Paul Ekmanin muovaamia tilanteita, joissa tunteet tulevat esille. Tunteet nousevat pintaan, kun ihminen kokee muutoksen elämässään, tietoisesti pohtii muiden ihmisten tekemisiä ja sanomisia, muistelee vanhoja, käyttää mielikuvitustaan, keskustele toisen kanssa, tuntee empatiaa toista ihmistä kohtaan, rikkoo sosiaalisia normeja, kuuntelee toisten neuvoja tai muodostaa kasvoilleen jonkin tietyn ilmeen tai käyttää tiettyä ääntä.

Usein ajatellaan, että tunteet ja järki eroavat toisistaan valtavasti, eikä niillä ole mitään yhteistä. Tunteiden ajatellaan sekoittavan ihmisen rationaalista ajattelua ja näin ollen, tunteet pyritään jättämään ulos esimerkiksi työelämässä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 151.) Järki ja tunteet toimivat kuitenkin jatkuvassa vuorovaikutuksessa päätösten teossa. Ilman järkeä tekisimme ratkaisut mielivaltaisesti ja ilman tunteita emme puolestaan kykenisi hahmottamaan elämän tärkeitä seikkoja. Tarvitsemme siis niitä molempia. (Saarinen & Kokkonen 2003, 11; Isokorpi & Viitanen 2001, 61; Virtanen 2015, 26; Jalovaara 2005, 26–27.) Tunteet ovat usein järkeä enemmän läsnä, kun ihmistä kohtaa valinnan tekeminen. Varsinkin nuorena ihmisillä on taipumus käyttää tunteita järkeä enemmän. (Kemppinen 2000, 4.)

Tunteiden ilmaiseminen on tarpeellista ihmisen elämän miellyttävyyden kannalta, sillä tunteiden kokematta tai näyttämättä jättäminen kuormittaa ihmistä merkittävästi (Kanninen &

Sigfrids 2012, 82). Tunteiden salaaminen voikin pahimmassa tapauksessa johtaa masennukseen ja muista ihmisistä eristäytymiseen (Jalovaara 2005, 21). Usein ihminen on valmis ilmaisemaan julkisesti vain myönteiset tunteet, jolloin negatiivisista tunteista tulee erityisen yksityisiä. Kuitenkaan ihmisellä ei katsota olevan oikeutta aivan kaikenlaiseen, suodattamattomaan tunteiden ilmaisuun. Ihmisen tulee toki näyttää myös negatiivisia tunteitaan julkisesti, mutta vain sallittavissa määrin. Miellyttäviä ja negatiivisia tunteita voidaan ilmaista kahdella eri tavalla: motorisesti ja kielellisesti. Motorisella tunneilmaisulla tärkein kehon osa on kasvot. Jo vauvasta lähtien lapsi tarkkailee vanhempiensa kasvon ilmeitä ja tulkitsee näin vanhemman tunteen (joka taas vaikuttaa lapsen tunteeseen). Joskus lapsi saattaa hämmentyä vanhemman ristiriitaisesta viestistä. Aikuinen voi esimerkiksi puhua iloisesti, mutta näyttää surulliselta. Näin ollen, motorinen tunteiden ilmaisu saattaa usein olla vahvempaa, kuin kielellinen. (Keltikangas-Järvinen 2000, 174–178; 214.)

Tunteiden käyttöä on siis hallittava, eikä niille voi antaa liiallista valtaa. Tunteiden hallinta edellyttää kuitenkin ensin tunteiden tiedostamista. (Goleman 1998, 71.) Hyvään kielelliseen tunneilmaisuun vaikuttaa paljon tunteen kuohumisvaihe. Jos ihminen avaa suunsa juuri sillä hetkellä, kun tunne on voimakkainta, voi tulla sanotuksi sellaista, mitä ei sanoisi toisessa tilanteessa. Onkin tärkeää antaa tunteen kiertää ajatuksissa ja kehossa, ennen kuin ilmaisee sen tuomat ajatukset. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei vihaisia tai pettyneitä tunteita saisi tuoda esille. On kuitenkin eri asia kertoa vihaisia asioita vihaisena ja tuohtuneena kuin rauhoittuneena. (Jääskinen 2017, 44.) Ja vaikka tunteiden hallinta ja tiedostaminen saattavat kuulostaa erillisiltä asioilta, ovat ne kytköksissä toisiinsa: pahan tuulensa havaitseva henkilö pyrkii yleensä pääsemään tunteesta eroon. Ymmärtäessämme esimerkiksi negatiivisen tunteen, voimme joko antautua sille tai pyrkiä saamaan tunne hallintaan ja päästä siitä pois. (Goleman 1998, 71.) Liisa Keltikangas-Järvinen haluaa kuitenkin teoksessaan mainita, että tunteiden hallinta ei tarkoita tunteiden ”hallitsemista”, koska tunteiden täysvaltainen hallitseminen ei ole yksilön määrättävissä (2000, 214).

Kuten edellä mainitsimme, tunteiden hallinta vaatii ensin tunteiden tiedostamista. Tällä tiedostamisella tarkoitetaan sitä, että ihminen tiedostaa ne tunnereaktiot, jotka jokin tapahtuma on aiheuttanut. Nämä reaktiot tapahtuvat ihmisessä tiedostamatta ja ovat esimerkiksi muutoksia aivotoiminnoissa, käyttäytymisessä tai kehon toiminnoissa. Näiden muutosten tiedostaminen saa aikaan erilaisia tunnekokemuksia, joilla tarkoitetaan tietoisuutta vallalla olevasta tunnetilasta sekä tunteen aiheuttajasta. Toisin sanoen ihminen tiedostaa, mikä tapahtuma sai tunnereaktiot aikaan ja millainen tunnetila reaktioista seurasi. (Nummenmaa 2010, 16–18.) Tästä päästään kohti tietoista ja tahdonalaista toimintaa, josta käytetään nimitystä ”tunteiden säätely”. Tämä tarkoittaa yksilön

kykyä hallita tiettyjä tunteita niiden voimakkuuden ja pituuden mukaan. Liian pitkään kestänyt tunne alkaa tuntua kuormittavalta, joka johtaa muiden tunteiden käytön estämiseen. Esimerkiksi liian pitkään jatkunut suru estää jatkuvasti ilon sekä onnen tunteiden käyttämistä ja vaarantavat näin tasapainon. (Kokkonen 2010, 19–20.) Tunteiden säätelyä voidaan käyttää myös tunteiden ennakoimisessa. Jos yksilö tietää jonkun tietyn tilanteen aiheuttavan tiettyjä tunteita, voi hän näin ollen valmistautua tilanteeseen hänelle oikeanlaisella tavalla. (Salmivalli 2005, 110–111.)

Tunteiden säätely auttaa ihmistä löytämään tietynlaisen tasapainon niin epämiellyttävien, kuin miellyttävien tunteiden joukosta. Tätä voidaan kutsua myös tunteiden hillitsemiseksi. Tunteiden säätely ei ole yksinkertainen tehtävä, eikä sitä kukaan osaa heti lapsuudesta lähtien. Tähän tarvitaan usein muiden aikuisten (opettajien, vanhempien yms.) tukea ja apua, jotta oikeanlainen tunteiden tasapaino kyetään säätämään. Varsinkin murrosikäisenä nuori saattaa käyttää tunteitaan sekalaisesti, jolloin aikuisen antama tuki olisi paikallaan. (Kokkonen 2010, 19–20.) Aikuisen läsnäolon lisäksi tunteiden säätelyyn voi auttaa myös fyysiset keinot: hengityksen tasaaminen, toisen kosketus tai toisen ihmisen läsnäolo (Jääskinen 2017, 42). Jokaisella ikävaiheella on eri tavoitteet tunteiden säätelyssä. Lapsen tunteiden säätely voi olla hyvinkin yksinkertaista, kun taas aikuisen tulee hallita tunteitaan niin, että se antaa elämälle mielekkyyttä. (Pulkkinen 1997, 194.)

## 2.2 Tunneäly

Saarisen (2001, 24) mukaan tunneälyllä on vahvat juuret, vaikkakin tunteista ja tunnekasvatuksesta on oltu enemmän kiinnostuneita vasta viimeisten vuosikymmenten ajan. Tunneälyä ei ole arvostettu yhtä paljon, kuin tavallista älyä, mikä tekee siitä vähemmän tunnetun (Isokorpi & Viitanen 2001, 60). Esimerkiksi jo Platon ja viikingit ovat todenneet tunteilla olevan suuri merkitys sosiaalisen elämän kannalta (Saarinen 2001, 24). Myös Goleman (1998, 19–20) kirjoittaa tunteiden suuresta merkityksestä ihmisen elämässä. Hänen mukaansa ihminen tekee järjettömiltäkin tuntuvia asioita suurten tunteiden vallassa, antaen esimerkiksi vanhempien itsesuojeluvaiston katoamisen oman lapsen hengen pelastamisen edessä.

Psykologi Daniel Goleman julkaisi vuonna 1995 teoksensa *Tunneäly – Lahjakkuuden koko kuva*. Tämä johti tunneällyn julkisempaan huomioimiseen ja muiden tutkijoiden kiinnostuksen heräämiseen kyseisestä aiheesta. Jokaisella tutkijalla on oma näkemyksensä tunneällyn määritelmästä, mutta suosituin niistä on ammatillisen menestymisen paradoksisista kiinnostunut amerikkalaisen psykologin Reuven Bar-Onin määritelmä. Hänen mukaansa tunneäly on ”joukko henkilökohtaisia, emotionaalisia ja sosiaalisia kykyjä ja taitoja, jotka vaikuttavat yksilön kykyyn

selviytyä onnistuneesti ympäristön vaatimuksista ja paineista”. Vaikkakin Bar-On on kiinnostunut siitä, miksi älyllisesti lahjakkaat (korkean ÄO:n omaavat) eivät välttämättä pärjääkään työ- tai arkielämässä yhtä hyvin, kuin niin sanotusti vähemmän älykkäät ihmiset, koemme käsitteen määrittelyn validiksi tutkimuksen kannalta. Tunneälyä tarvitaankin vahvasti järjen rinnalle, sillä on mahdotonta ymmärtää kaikki käsiteltävät asiat pelkän järjen avulla. (Kemppinen 2000, 4.) Tunneälyllä on näin ajatellen valtava merkitys arkielämässä pärjäämisen ja sosiaalisten kanssakäymisten kannalta, sillä sen perusteella korkea älykkyysosamäärä ei pelkästään takaa elämän ja työelämän sujuvuutta, vaan tarvitaan tunneälykkyyttä ja näin ollen myös tunnekasvatusta. (Saarinen 2001, 24–25.)

Kuten edellä mainitsimme, tunneälyllä on käytännössä vanhat juuret, mutta itse käsite on vielä varsin nuori. Se nousi esiin tieteelliseen keskusteluun vuonna 1990 amerikkalaisten tutkijoiden Peter Saloveyn ja John Mayerin toimesta. Kuitenkin laajempaan tietoisuuteen sen toi amerikkalainen tutkija ja psykologi Daniel Goleman vuonna 1995 teoksellaan ”Tunneäly – lahjakkuuden koko kuva.” Vaikka tunneäly on ollut Suomessakin käsitteenä tiedossa jo muutaman vuosikymmenen ajan, ei sitä ole vielä juurikaan hyödynnetty. (Saarinen & Kokkonen 2003, 16.) Tämä on muuttumassa nykyisen opetussuunnitelman myötä, sillä siinä tunnetaitoja ja tunnekasvatusta nostetaan muiden perinteisten oppiaineiden rinnalle (OPH 2014).

Tunneäly on vahvasti mukana jokaisen ihmisen arjessa. Tunneälyyn itsessään liitetään muun muassa mielihalujen hallintaa, itsensä rohkaisemista ja kannustamista, itsekuria ja motivointia. (Kemppinen 2000, 4.) Oikealla tavalla hallittuna tunneäly näkyy esimerkiksi oman persoonan hallintana ja sen kääntämisenä voimavaraksi itselleen. (Saarinen 2001, 32–33.) Tunneälyn hallinta tulee kuitenkin olla tietoista, jotta tunteisiin vaikuttaminen on mahdollista (Kokkonen 2010, 51). Saarisen teoksessa esitelty Bar-On kuvailee kokonaistunneälyä sellaiseksi ominaisuudeksi, joka auttaa yksilöä selviytymään ympäristön haasteista. Tämä kokonaistunneäly jakaantuu viiteen tunneälyn päätekijään (intrapersonalliset ja interpersoonalliset tekijät, sopeutumistekijät, paineensietotekijät ja yleisen hyvinvoinnin tekijät), jotka taas jakaantuvat uudelleen 15 osatekijään. Näissä osatekijöissä on eräänlaisia ydintekijöitä, jotka ovat tunneälykkyyden osaamiselle välttämättömiä taitoja. Niihin kuuluu Bar-Onin mukaan muun muassa tietoisuus omista tunteista, empaattisuus, impulssien hallinta, todellisuudentaju ja vakuuttavuus. (Saarinen 2001, 25–28.) Goleman (1999, 40) listaa tunneälyn viiteen eri osa-alueeseen, jotka ovat motivoituminen, itsetuntemus, itsehallinta, empatia ja sosiaaliset kyvyt. Palaamme näihin osa-alueisiin tarkemmin tunnetaito-otsikon alla.

Omien tunteiden tietäminen ja hallitseminen eivät välttämättä ole helppoja tavoitteita, sillä ne vaativat jatkuvaa tietoisuutta ja harjoittelua. Lasten tunneälyn harjoittaminen aloitetaan

yksinkertaisten taitojen osaamisella. Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä monimutkaisempia tunneällyn osa-alueita tulee harjoittaa. (Saarinen 2001, 49–51.) Tunneällyn täydellistä osaamista ei ole kuitenkaan helppo saavuttaa, eikä siihen kukaan kykene kovinkaan nuorena, saati koskaan. Tärkeimpiä tunneällyn osaamistavoitteita ovat muun muassa omien ja muiden ihmisten tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaisu, aitojen ja epäaitojen tunneilmaisujen tunnistaminen, ongelmanratkaisu, omien tunteiden reflektiivinen tarkkailu ja omien sekä muiden yksilöiden tunteiden säätely. (Kokkonen 2010, 41.) Goleman (1998, 69) nostaa erityisesti tietoisuuden omista tunteista niiden aikana yhdeksi tunneällyn peruspilareista ja jatkaa jatkuvan tietoisuuden tarkoittavan itsetuntemusta. Omien tunnetilojen tarkkailun lisäksi se tarkoittaa myös muiden kokemusten jatkuvaa tarkastelua. Kun ihminen tiedostaa ja ymmärtää omia tunteitaan, hän voi oppia tiedostamaan myös toisten tunteita ja näin empatiakyky pääsee kehittymään (Goleman 1998, 126). Myös Puolimatka (2011, 24) kirjoittaa siitä, kuinka ihmisen on ensin tunnettava itsensä ja omat tunteensa, ennen kuin hän pystyy ymmärtämään muita, vaikka hän muuten olisi miten älykäs tahansa ja tietäisi määritelmiä ihmisten toiminnoista. Tunneälykkyydellä on sijansa siis myös ihmissuhteissa.

Koska meidän tutkimuksemme liittyy vahvasti koulumaailmaan, näemme tarpeelliseksi perustella tunneällyn kehityksen ja tunnekasvatuksen tärkeyttä myös koulumenestyksen ja -valmiuden näkökulmasta. Goleman (1998, 236–237) listaa seitsemän osa-alueita, jotka sisältyvät oppimisen taitoon ja tätä myötä myös kouluvalmiuteen. Näistä osa-alueista jokainen liittyy omalta osaltaan tunneällyyn. Osa-alueet ovat itseluottamus, uteliaisuus, tarkoituksellisuus, itsehillintä, yhteenkuuluvuus, viestintä ja yhteistyöhalukkuus. Vaikka nämä liittyvät pitkälti kouluvalmiuteen, eli käytännössä kehittyvät ennen kouluiän saavuttamista, voidaan niitä kehittää edelleen opettajan ja lapsen elämässä olevien muiden aikuisten avulla koko lapsuuden ja nuoruuden ajan. Tällöin myös koulumenestykselle saadaan luotua parempi pohja.

### *2.3 Tunnetaidot*

Jääskinen esittelee kirjassaan (2017, 37) mielestämme tähän sopivan kuvion, jossa tiivistetään tunnetaitojen hallitsemisen hyvät puolet, vaikka emme kaikkiin kuvion osiin sen tarkemmin perehdykään. Avaamme tässä kuviossa (Kuvio 1.) esiintyvät ”sosiaaliset taidot” sekä ”oppiminen ja kehitys” -aiheet tutkimuksessamme. Nämä kaksi aihetta liittyvät eniten tutkimukseemme, sillä se keskittyy alakouluikäisten oppilaiden tunnekasvatukseen. Kuviossa esitellään myös muita tunnetaitojen hallinta-alueita. Hyvä itsetuntemus takaa yksilölle yhteyden itseensä ja hän kykenee hyväksymään itsensä sellaisena kuin on. Hyvät tunnetaidot takaavat myös terveydellisiä hyötyjä.

Näitä ovat mm. vähentyneet riskit tiettyihin sairauksiin sekä kehon immuunipuolustus paranee. Yksilö voi tuntea itsensä myös luottavaisemmaksi, myönteisemmäksi sekä elämä saa suuremman merkityksen.



Kuvio 1. Jääskeläisen (2017) esittelemä taulukko tunnetaidoista.

Daniel Golemanin (1999, 40–41) mukaan tunnetaidot ovat opittuja kykyjä, jotka hallitessaan ihminen kykenee elämänsä eri osa-alueilla parempiin tuloksiin. Nämä osa-alueet voivat käsitellä muun muassa tekojamme, ajatuksiamme, päätöksiämme ja unelmiamme (Peltonen & Kullberg-Piilola 2000, 13). Vaikka tunteisiin liittyvät taidot perustuvat tunneälylle, ei tunneälyn omaava ihminen välttämättä hallitse tunnetaitoja vielä täydellisesti. Tunneälykkäällä ihmisellä on vain paremmat lähtökohdat tunnetaitojen oppimiselle. Tunnetaidot käytännössä tarkoittavat sitä, kuinka

suurta osaa tunneälyn osa-alueista ihminen kykenee muuttamaan elämän kannalta hyödylliseen muotoon. (Goleman 1999, 40–41.)

Avaamme seuraavaksi tunnetaitojen eri osa-alueita auki tarkemmin. Goleman (1999, 40–41; taulukko 1) ryhmittelee näitä taitoja tunneälyn viiden eri osa-alueen avulla jakaen ne vielä tarkemmin henkilökohtaisiin taitoihin ja sosiaalisiin taitoihin. Vaikka Golemanin jaottelussa avataan nämä taidot työelämän kannalta, voidaan niitä mielestämme soveltaa muihinkin elämän osa-alueisiin, kuten koulunkäyntiin.

Aloitamme avaamalla ensin henkilökohtaisiin taitoihin lukeutuvat tunnetaidot, jotka perustuvat tunneälyn osiin itsetuntemus, itsehallinta ja motivoituminen. Itsetuntemuksella tarkoitetaan sitä, että ihminen on tietoinen omista tunteista, vaistoista, voimavaroista sekä mieltymyksistä. Itsetuntemukseen liittyviin tunnetaitoihin kuuluu se, että ihminen tunnistaa ja tiedostaa omat tunteensa sekä sen, miten ne vaikuttavat hänen toimintoihinsa ja ajatuksiinsa. Itsearviointi on myös yksi itsetuntemukseen liittyvistä tunnetaidoista. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihminen ymmärtää omat rajansa. Hän tietää mihin pystyy ja missä puolestaan on vielä kehitettävää. Itseluottamuksen myötä ihminen puolestaan luottaa ja on varma omasta arvostaan ja osaamisestaan. (Goleman 1999, Taulukko 1.)

Itsehallinnalla tarkoitetaan sitä, että ihminen kykenee hallitsemaan ja säätelemään omia tunnetilojaan, mielihalujaan sekä voimavarojaan. Itsehallintaan perustuvat tunnetaidot ovat Golemanin (1999, Taulukko 1) mukaan itsekuri, luotettavuus, tunnollisuus, joustavuus ja innovatiivisuus. Nämä osa-alueet ovat perustellusti tärkeitä niin työelämässä, koulussa ja ylipäänsä elämässä sujuvan arjen kannalta. Viimeiseksi henkilökohtaisiin taitoihin lukeutuvaksi tunneälyn osaksi Goleman listaa motivoitumisen. Motivoitumiseen liittyvät sellaiset tunneominaisuudet, joiden avulla päämäärien saavuttaminen helpottuu. Motivoitunut ihminen haluaa kehittää itseään sekä pyrkii kohti parempia tuloksia, hän omaksuu ryhmän päämäärät, on valmiina tarttumaan uusiin haasteisiin ja erilaisiin tilaisuuksiin, on innokas eikä lannistu vastoinkäymisistä. Näitä ominaisuuksia voidaan tiivistäen nimittää myös kunnianhimoksi, sitoutumiseksi, aloitekyvyksi ja optimismiksi.

Sosiaalisiin taitoihin liittyvät tunneälyn osa-alueet empatia sekä sosiaaliset kyvyt. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan niitä taitoja, jotka määrittävät sitä, kuinka hyvin toimimme toisten ihmisten kanssa. (Goleman 1999, Taulukko 1.) Empatia tarkoittaa sitä, kuinka hyvin tunnistamme ja huomaamme toisten ihmisten tunteita, ilman että heidän tarvitsee niistä kertoa. Empaattinen ihminen kykenee aistimaan toisen ihmisen tunnetilaa äänensävyistä, ilmeistä ja muista nonverbaalisista eleistä. Tämä taito pohjautuu edellä mainittuihin tunnetaitoihin, erityisesti itsetuntemukseen ja itsekuriin. Kuten olemme jo maininneet, on mahdotonta kyetä tunnistamaan



toisten tunteita, jos ei ole selvillä omista tunteistaan. (Goleman 1999, 161.) Empatiaan liittyvät tunnetaidot omaava ihminen ymmärtää ja välittää toisen ihmisen tunteista ja tavasta katsoa maailmaa, hän pyrkii edistämään ja kehittämään toisten kykyjä, on palvelualtis ja kykenee toimimaan ja pyrkimään kohti yhteisiä päämääriä erilaisten ihmisten kanssa. Lisäksi hänellä on niin sanottu yhteisötuntuma, eli hän kykenee aistimaan ryhmässä vallitsevat tunteet ja valtasuhteet. (Goleman 1999, Taulukko 1.)

Sosiaaliset kyvyt tarkoittavat niitä taitoja, joiden avulla saadaan toisissa aikaan haluttuja reaktioita. Toisin sanoen kyky vaikuttaa muihin ihmisiin halutun päämäärän saavuttamiseksi. Sosiaaliisiin taitoihin perustuvat tunnetaidot omaava ihminen kykenee vaikuttamaan toisiin, hän omaa siis tehokkaita tapoja suostutella ja osaa käyttää niitä. Hän kuuntelee toisia ja kykenee vakuuttamaan viestintään. Hän kykenee johtamaan toisia sekä työskentelemään muiden kanssa yhteisten päämäärien saavuttamiseksi ja ristiriitatilanteissa hän pyrkii ratkaisemaan ne. Lisäksi hän kykenee luomaan ja ylläpitämään ihmissuhteita, hallitsee tiimityötaitot sekä on tarvittaessa avoin muutoksille. (Goleman 1999, Taulukko 1.)

Tunnetaidot ovat lapsen arjessa jatkuvasti läsnä. Tunnetaitoja tarvitaan niin television katselemisesta normaaleihin kanssakäymisiin muiden ihmisten kanssa. Lasten tunnetaitojen kehittäminen on usein välttämätöntä. Kun lapsi kokee jonkin uuden tunteen, jota ei osaa itselleen selittää, on aikuisen hyvä olla läsnä auttamassa. Lapsi ei välttämättä muista tunnettaan myöhemmin useiden tuntien jälkeen, jolloin tästä ko. tunteesta puhuminen voi olla haastavaa. Lapsi saa aikuiselta paljon apua esimerkiksi tunteiden nimeämiseen. Kun pieni lapsi tuntee surua, voi aikuinen lohduttaa kysymällä ”Tuliko sinulle paha mieli?” Näin ollen lapsi ymmärtää olevansa surullinen ja osaa myöhemmin nimetä tunteensa. Tunteiden nimeäminen toimii myös positiivisiin tunteisiin. Usein lapsen suusta saattaa kuulla kuinka jokin asia on ”kivaa” ja aikuinen voi vahvistaa tätä tunnetietoisuutta puhumalla tunteesta ja antamalla sille oikean nimityksen. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2000, 16–21.).

## *2.4 Lapsen emotionaalinen kehitys*

Vastasyntynyt vauva ei koe eriytyneitä tunteita ensimmäisten elinkuukausien aikana. Vauvan alkukuukaudet ovat vain perustarpeiden tyydyttämistä (Kemppinen 2000, 2–3; Kokkonen 2010, 80). 3–4-kuukauden ikäisenä vauva ilmaisee positiiviset tunteet hymyilemällä takaisin omalle vanhemmalleen ja myöhemmin muutaman kuukauden päästä osaa jo kääntää päätä pois epämiellyttävien asioiden luota (Kokkonen 2010, 83; Cowie 2012, 8; Nurmiranta ym. 2009, 55; Jääskinen 2017, 75). Tässä iässä vauva oppii tuntemaan mielipahan, mielihyvän, ilon ja

kiintymyksen tunteita varsinkin omaa perhettään kohtaan (Kemppinen 2000, 2–3). Tunteet ja niiden ilmentäminen ovat vauvan ensimmäinen kieli, jonka avulla hän pyrkii ilmentämään sisäisiä olotilojaan vanhemmille (Nummenmaa 2010, 165). Vauvaiässä lapsi tyypillisesti pyrkii peilaamaan toisten toimintoja ja oppii tätä kautta esimerkiksi matkimaan ilmeitä. Tämä peilaaminen näyttäisikin olevan yhteydessä tunnevuorovaikutuksen oppimiseen. Tässä vaiheessa vauva seuraa tarkasti vanhemman ilmeitä ja eleitä ja liittää niitä omiin tunteisiinsa. Kokemus voi olla joko omaa tunnetta tukeva tai sitä hämmentävä, mikäli vanhemman viestintä on ristiriitainen vauvan tunteen kanssa. (Wahlman-Neuvonen & Hannonen 2015, 32.) Selkeää on se, että vastasyntyneet vauvat eivät pysty kokemaan tai ilmentämään tunteita aikuisten lailla, mutta silti heillä on jonkinasteiset tunteisiin liittyvät synnynnäiset valmiudet. Suurta kehitystä tapahtuu kuitenkin suhteellisen nopealla tahdilla niin tunteiden kokemuksellisuudessa, ilmaisutaidoissa, säätelyssä kuin tiedostamisessakin. (Nummenmaa 2010, 166.)

Taaperoikäisenä lapsi alkaa tuntea ujustelun, suuttumuksen, ylpeyden ja kateellisuuden tunteita. Lapsi osaa myös nimetä yksinkertaisia tunteita, joita hän tuntee (esimerkiksi ilo ja suru). Päiväkoti-ikäisenä lapsi alkaa kiinnostua muiden tunteista ja pyrkii yleensä ottamaan selvää miksi toinen tuntee niin kuin tuntee. (Kokkonen 2010, 83–84; Kanninen & Sigfrids 2012, 81; Lyytinen, Korkiakangas & Lyytinen 1998, 192.) Lapsi saattaa kuitenkin välillä antautua pelkän tunteen valtaan ja käydä esimerkiksi maahan huutamaan ja potkimaan (Jääskinen 2017, 75). Tämän ikäinen lapsi reflektoi toisen lapsen tunteita omiin tunteisiinsa. 3–7-vuotiaat lapset tarkastelevat omia ja muiden tunteita egosentrisesti, jolloin toisen lapsen tunteet kulkevat omien tunteiden läpi. (Kalliopuska 1990, 111–112.) Tiedetyt tunteet näyttäytyvät tietynlaisina toimintoina, kuten ilo nauruna. Esimerkiksi 3–6-vuotias alkaa ymmärtää yksinkertaisia vitsejä ja vastaa vitsinkertojalle omalla tunteellaan (naurulla). (Cowie 2012, 61.) Tämän ikäisille lapsille olisi parasta muovata sellaiset olosuhteet, joissa lapsi saa tutustua erilaisiin tunteisiin elämysten ja kokemusten kautta (Jalovaara 2005, 96). Lasten tunnemaailman ymmärtämiseen on eritelty kolme tärkeää tekijää: lasten omat huomiot ja havainnot omista tunteista, lasten reaktiot ja havainnot toisten lasten tunteista (esimerkiksi reaktiot) ja tietoinen tunteiden eli emotioiden opettaminen (aikuiset). (Lyytinen ym. 1998, 192.)

Pikkulapsilla tulisi olla oikeus lapsuutensa aikana vapaaseen tunteiden ilmaisuun, vaikka jotkut tunteet saattaisivatkin loukata lapsen vanhempia. Tämä on osa lapsen tunteiden tunnistamisen prosessia, jota ei voida suorittaa muulla tavalla, kuin tunteiden suoralla ilmaisulla. Lapsen tulisi tietää, että vanhemmat kykenevät kestämään lapsen jokaisen tunnepurkauksen, eikä niistä tulisi pysyviä haittoja vanhemman ja lapsen suhteeseen. (Keltikangas-Järvinen 2000, 219–220).

Esikouluikäinen lapsi oppii pikkuhiljaa ymmärtämään yhteisiä sosiaalisia ”tunnesääntöjä” (miten luokassa tulee käyttäytyä ja miten tunteita tulee näyttää). Usein lapsi osaa tässä ikävaiheessa reflektoida omia tunteita samalla, kun huomaa toisen lapsen tuntevan jotain. (Kokkonen 2010, 83–84; Cowie 2012, 16–17.) Kuusivuotiaana lapsi kykenee jonkinasteiseen tunneilmaisun muutokseen. Sen ikäinen lapsi saattaa esimerkiksi pettymyksen kohdatessa kyetä silti hymyilemään (Nummenmaa 2010, 174). Seitsemänvuotiaana lapsi alkaa ymmärtää myös muiden monimuotoisia tunteita ja kymmenvuotiaana lapsi on yleensä oppinut erilaisia tunteiden säätelyn strategioita (Kemppinen 2000, 2–3; Nurmi ym. 2007, 106; Lyytinen ym. 1998, 192). Tämä ikävaihe on lapselle herkkää ja tärkeää aikaa tunnekasvatuksen osalta. Seuraava herkkyysvaihe nähdään lapsen murrosikävaiheessa. (Kemppinen 2000, 2–3.)

Lasten tunteiden käsittelyyn ja säätelyyn vaikuttaa vahvasti lapsen ympärillä olevat aikuiset. Vanhemmat ovat ensisijaisesti lapsen ”tunteiden opettajia”, sillä he omalla käyttäytymisellään näyttävät lapselle oikeanlaiset käyttäytymistavat. Vanhempien esimerkit käyttäytymisestä voidaankin usein liittää lapsen myöhempään kasvamiseen ja kehittymiseen esimerkiksi hyvin aggressiiviseksi. (Kokkonen 2010, 84–86; Rogers 2004, 30; Kinnunen 1992, 92–93.) Avoimella tunteiden näyttämällä lapsi tietää, mitä vanhemman mielessä liikkuu ja miten niihin tunteisiin tulee vastata. Nämä ”tunteiden näyttämiset” auttavat lasta myös kehittämään omien tunteiden oikeanlaista purkamista. (Kinnunen 1992, 94.) Vanhemmilla ja muilla aikuisilla on myös siinä mielessä tärkeä rooli lapsen tunne-elämän kehittymisen kannalta, että he voivat tukea tätä kehitystä keskustelemalla sekä omista että lapsen tunnekokemuksista lapsen kanssa. Keskustelun tueksi on kehitelty erilaisia ohjelmia, jollainen myös tekemämme tunnetaulukko (Liite 1.) omalta osaltaan on. (Nurmi ym. 2007, 106.)

Ensimmäisestä luokasta kolmanteen luokkaan lapsi on kehityksessään keskilapsuuden vaiheilla. Lapsi alkaa oppia uudenlaisia sosiaalisia taitoja ja kokea erilaisia tunteita, kun on aika lähteä kotoa tai päiväkodista koulupolulle (Jääskinen 2017, 75). Tässä ikävaiheessa lapsi alkaa ensimmäistä kertaa huomata, kuinka tunteita voi myös teeskennellä, missä tilanteissa on hyvä näyttää tunteet aidosti tai milloin on hyvä vetäytyä. Lapsi ymmärtää myös tunteiden monimuotoisuuden sillä, että yhtä tiettyä ihmistä kohtaan voidaan tuntea montaa eri tunnetta. (Kokkonen 2010, 84.) Esikouluikäisen tunteiden kirjoja voidaan verrata myös esiteinin tunnekirjoon, jossa tunteet tuntuvat niin voimakkaasti, ettei niitä välttämättä osata kontrolloida (Jääskinen 2017, 75).

Aikuisen suhde lapseen voi tässä iässä olla muutenkin helpompaa, sillä lasta ei tarvitse enää jatkuvasti hoivata tai vahtia. Vuorovaikutus lapseen alkaa olla enemmän keskustelunomaista ja pohtivampaa, kuin ennen. Lapsella saattaa olla voimakas kontaktin tarve, mikä näkyy esimerkiksi

kaverisuhteiden merkityksen kasvamisena. (Jarasto & Sinervo 1998, 39–46.) Aikuisella on kuitenkin vielä suuri rooli lapsen tunteiden kehittämisessä, sillä lapsen tunteet vaikuttavat suuresti eri koulutilanteissa. Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi työskentely ryhmässä muiden oppilaiden kanssa. (Jalovaara 2005, 97.) Aikuisen tulee ohjata ja tukea lasta kärsivällisesti, jopa suurimmissa tunnekuohuissa (Jääskinen 2017, 36).

Tunteiden näyttäminen ei ole vanhemmalla lapsella yhtä avointa, kuin ennen koulupolun alkamista. Koulun järjestelmällisyys ja aikataulut voivat syödä lapsen avoimuutta tunteiden näyttämässä, ja näin ollen lapsi saattaa pyrkiä hillitsemään tätä tunteiden julkista näyttämistä. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2000, 21–23.) Useimmiten tunnetaitojen kehittymättömyys huomataan lasten leikkiessä tai kokiessa ristiriitatilanteita toisten lasten kanssa (Jääskinen 2017, 36). Kolmannelle luokalle mennessään lapsi on yleensä 9-vuotias. Tässä vaiheessa puhutaan 9-vuotistaitteesta, jossa oppilas alkaa ajatella itsenäisemmin ja näkee maailman uusin silmin. Omien mielipiteiden kehittyminen on vahvaa ja tämä saattaa näkyä kritiikkinä opettajaansa tai muita aikuisia kohtaan. 9-vuotias lapsi ei ole enää täydellisen riippuvainen aikuisista. (Dunderfelt 2011, 82–83.)

Neljännestä luokasta kuudenteen luokkaan lapsi kohtaa uuden kehitysvaiheen: varhaisnuoruus. Tämä ikävaihe alkaa jo joillain tavoin muistuttaa nuoruutta ja murrosikää esimerkiksi sosiaalisen herkkyyden puolesta. Tämän ikäinen lapsi huomaa, kuinka ystävien kesken voi käyttäytyä ja näyttää tunteita aidosti, eikä niitä tarvitse piilottaa. (Kokkonen 2010, 84.) Muita tähän kehitysvaiheeseen kuuluvia taitoja ovat ongelmanratkaisutaidot, sosiaalisen tuen etsiminen tarvittaessa, ajattelun uudelleen suuntaaminen, asioiden monipuolinen pohdinta ja omiin kuvitelmiin vetäytyminen. Nämä ovat tunnetaitojen hallinnan kannalta olennaisia taitoja. (Nurmi ym. 2007, 106.) Myös tietoisuus erilaisista sosiaalisista rooleista kasvaa ja näin ollen muokkaa varhaisnuoren tunteiden säätelyä (Kokkonen 2010, 84). Usein tämän ikäisillä lapsilla voi olla keskenään suuria eroja. Toiset lapset voivat olla kovasti kokeilemassa rajojaan, kun taas toiset lapset leikkivät vielä tutusti vanhoilla leluillaan. (Jarasto & Sinervo 1998, 47.) Aikaisemmassa kappaleessa mainittu egosentrisyys vähenee kuudennen vuosiluokan jälkeen. Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä enemmän egosentrisyys ja sen avulla tulkittavat tunteet vähenevät. (Kalliopuska 1990, 115.) Tässä iässä lapsi osaa jo pyytää apua ja tukea tarvitsemiinsa asioihin, käyttäen samalla tunteiden säätelyä (Nurmiranta ym. 2009, 55).

# 3 TUNNEKASVATUS

## 3.1 *Tunnekasvatuksen lähtökohtia*

Tunnekasvatuksessa tärkeintä on tunteiden havaitseminen ja hallinta. Havaitsemisella tarkoitetaan tietoista havainnointia ja analysointia tuntemastamme tunteesta. Tämä ei pelkästään riitä kokonaisvaltaiseen tunteiden taitamiseen, vaan tuntemiaan tunteita täytyy myös osata hallita. Tämä tarkoittaa omien tunteiden säätämistä sopiviksi tiettyihin olosuhteisiin ja tilanteisiin. (Kempainen 2000, 4.) Säätelyllä ja hallinnalla ei kuitenkaan tarkoiteta tunteiden tukahduttamista. Jokaisella tunteella on oma merkityksensä ihmisen elämässä ja toimissa. Tavoitteena on ennemminkin tunteiden saralla tasapainoon pääseminen. (Goleman 1998, 81.)

Eri teoreetikot eivät ole yhtä mieltä siitä, voiko kasvattamisella vaikuttaa suoranaisesti itse tunteisiin. Kuitenkin he ovat suhteellisen yksimielisiä siitä, että kasvatuksella voidaan vaikuttaa tunteiden ilmaisuun sekä tiedostamiseen. (Puolimatka 2011, 42.) Tunnekasvatusta tulisi harjoittaa varhaiskasvatuksessa ja koko nuoruuden ajan tietoisesti. Opetut tunnetaidot ovat apuna ihmiselle muun muassa sosiaalisissa kanssakäymisissä ja toisen ymmärtämisessä. (Kempainen 2000, 4–5; Jääskinen 2017, 35.) Tunteet ja niiden näyttäminen voidaankin nähdä yhtenä sosiaalisena käyttäytymisenä ilmeiden, eleiden ja puheen kautta (Virtanen 2015, 25). Rubin (1980, 57) nostaa esille kaksi esimerkkitapausta, joissa molemmissa lapselle on hyödyllistä tunnetaitojen oppiminen. Ensimmäisessä esimerkissä hän puhuu aggressiivisesta lapsesta, jolle olisi hyödyllistä oppia kuuntelemaan toisia keskeyttämättä heitä tai loukkaamatta heitä. Sosiaalisia tilanteita helpottaisi myös se, jos lapsi oppisi kohtaamaan erimielisyydet arvokkaasti, ilman vihaa tai hyökkäyksiä. Toisessa esimerkissä hän puhuu alistuvasta lapsesta, jonka puolestaan olisi hyvä oppia puolustamaan itseään varmoin ottein ja rauhallisella äänellä, joka kielii vakuuttuneisuudesta. Vaikka Rubin puhuukin tässä erityislapsista, pätevät samat tunteiden hallinnan harjoituksen hyödyt kaikkien lasten kohdalla.

Tunnekasvatuksen avulla harjoitetaan myös itsekurin hallitsemista, joka vaikuttaa yleiseen motivaatioon ja opiskelumenestykseen. Kasvattajan tehtävänä on auttaa lasta tai nuorta löytämään sanoja kokemalleen tunteelle tämän jouduttua tilanteeseen, jossa hän ei itse siihen kykene. (Kempainen 2000, 4–5.) Puolimatka (2011, 313) painottaa, että kasvattaja, joka on itse

kosketuksissa omiin tunteisiinsa, pystyy parhaiten auttamaan lasta aidon tunne-elämän kehittymisessä. Opettajan työtä onkin kuvailtu “tunnetyöksi”, josta kerromme lisää myöhemmissä luvuissa.

Erityisesti opettajat tiedostavat negatiivisten tunteiden vaikutuksen ajattelukykyyn. Vahvojen kielteisten tunteiden vallassa olevat oppilaat eivät kykene käsittelemään tietoa kovin tehokkaasti, saati omaksumaan opittuja asioita. Voimakkaat kielteiset tunteet vievät huomion ja vaikuttavat negatiivisesti myös työmuistiin, eli kykyyn keskittyä tietoihin, jotka liittyvät parhaillaan suoritettavaan tehtävään. (Goleman 1998, 107–108.) Opettajan tulee auttaa lasta tulemaan tietoiseksi tunteistaan ja annettava apua ja tukea niiden hallintaan, jotta saadaan luotua paras mahdollinen oppimistila.

Tunnekasvatuksella pyritään auttamaan lasta selvittämään tunteiden välittämiä merkityksiä sanoin sekä selvittämään tunteiden välisiä suhteita (Puolimatka 2011, 121). Jotta tunteet kyettäisiin tunnistamaan oikein, on lapsen ensin tärkeää ymmärtää tunnesanoja ja niiden yhdistämistä tunnettuun tunteeseen (Jääskinen 2017, 36). Erilaiset ärsykkeet saavat aikaan sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita. Tunteilla on keskinäisiä suhteita ja ne vaikuttavat ihmisen käyttäytymiseen ja toimintaan joko elämänlaatua heikentäen tai parantaen. Tämä kaikki tapahtuu usein tiedostamatta, mutta tunnekasvatuksen avulla pyritään tuomaan näitä kytköksiä ja tulkintoja tietoisuuteen. (Siira & Saarinen 2011, 12–13.) Tunteiden oikeanlainen tulkitseminen auttaa lasta ymmärtämään, miksi erilaiset asiat koskettavat tai vaikuttavat häneen, niin kuin ne vaikuttavat. Ymmärrys omiin tunteisiin sisältyviin merkityksiin on aluksi vaistonvaraista, mutta tunnetaitojen kehittyessä se syvenee. Etenkin kun tunteita opitaan ilmaisemaan sanallisesti. Lapsi oppii tunteita sanoittamalla ja niiden välisiä suhteita selvittämällä vähitellen myös kyseenalaistamaan omien päätelmien oikeellisuuden. Onko hänen tuntemansa tunne aito vai tunteeko hän jollakin tapaa esimerkiksi seuraamuksia peläten? (Puolimatka 2011, 120–121.) Esimerkkitalanteessa lapsi on kiusannut toista ja tuntee katumusta siitä syystä, että pelkää kiusaamisen hänelle tuomaa seuraamusta, eikä varsinaisesti siitä, että on aiheuttanut toiselle pahaa mieltä. Taustalla saattaa olla monia muita tunteita, jotka jäävät päällimmäisen tunteen varjoon. Siira ja Saarinen (2011, 23) painottavat, että muutos kohti oikeaa tunnetasapainoa edellyttää juuri näiden syvien tunteiden tiedostamista. Puolimatkan (2011, 121) mukaan tunteiden arvioinnilla saattaa olla tunteiden muuttamiseen liittyviä vaikutuksia. Kun ihminen havaitsee negatiivisten tunteiden vähentävän elämän mielekkyyttä, saattaa hän pyrkiä antamaan niille vähemmän arvoa, jolloin niiden vaikutus ja asema elämässä pienenevät. Tämä mahdollistaa uusien tunnemahdollisuuksien avautumisen.

Mikäli ihminen ei ole oppinut tiedostamaan ja tunnistamaan omia tunteitaan ja niiden alkuperiä, saattaa sillä olla vakavia, kierteenomaisia seuraamuksia. Jos emme esimerkiksi ymmärrä

olevamme ahdistuneita, lähdemme oireiden (esimerkiksi sydämen tykytysten, jännittyneisyyden, laukkaavien ajatusten) perusteella olettamaan kyseessä olevan jokin fysiologinen ongelma. Toisin sanoen pelkäämme jotakin sairautta. Tämä johtaa siihen, että alkuperäisen ongelman sijaan, joka saattaa olla esimerkiksi riidat ja tulehtuneet välit ystävän kanssa, pyrimmekin muuttamaan fyysistä ja psyykkistä tilaa muilla keinoin, esimerkiksi lisäämällä alkoholin käyttöä tai kokeilemalla muita päihteitä. Alkuperäiset oirehdinnat aiheuttava ongelma ei tällä keinoin kuitenkaan ratkea, joten kehomme tunnemekanismit yrittävät entistä kovemmin saada meidät muuttamaan toimintaamme. Tästä syntyy kielteinen tapahtumien kehä, joka voi pahimmillaan johtaa romahtamiseen. Tällaisten tilanteiden välttämiseksi tunteiden aktiivinen tarkkailu ja tunteiden aiheuttajien selvittäminen ovat välttämättömiä. Kun tunnetaidot ovat kunnossa, pääsemme käsittelemään esimerkiksi ahdistuksen aiheuttajaa ja kun tilanne on ratkaistu, häviävät yleensä myös siitä aiheutuvat oireet. Näin ollen tunnetaidoilla on suuri sija mielenterveyden perustana. (Nummenmaa 2010, 54–55.)

Puutteellinen tai virheellinen tunnekasvatus voi johtaa lapsen ja nuoren tunne-elämän epätasapainoiseen hallintaan ja näin ollen, myöhemmän elämän hallitsemattomuuteen. Tunne-elämän vauriot voivat aiheuttaa lapselle muun muassa narsistisia piirteitä tai aggressiivista käyttäytymistä. Nämä ovat vahvasti yhteydessä lapsen oppimaan käyttäytymismalliin, jotka ovat kuitenkin muutettavissa säännöllisten ja monipuolisten tunneharjoittelujen avulla. (Kemppinen 2000, 14.) Kasvattajalla on tärkeä tehtävä huomata, milloin lapsella on riittämättömät tunnetaidot ja auttaa häntä kehittämään niitä vahvemmaksi.

### *3.2 Tunnekasvatus perusopetuksessa*

Vaikka oppiminen ja opetus perustuvat hyvin pitkälti opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ja tunteiden näyttämiseen, suomalaisessa peruskoulussa tunnekasvatuksen historia omana kenttäänään on varsin lyhyt. Virallisesti tunnetaitojen opetus otettiin peruskouluissa osaksi terveystietoa vuonna 2005. (Siira & Saarinen 2011, 8; Virtanen 2015, 19.) Samana vuonna Jalovaara on teoksessaan (2005, 27) maininnut, että tunnekasvatus on aivan liian vähäistä suomalaisissa kasvatustilanteissa. Tunnetaitoja harjoitetaan yläkoulussa erillisillä terveystiedon tunneilla, kun taas alakoulussa tunnetaitoja opetellaan muiden aineiden lomassa (Kokkonen 2010, 100–102). Tunnetaitojen opettamisesta säädetään myös valtakunnallisessa peruskoulun opetussuunnitelmassa sekä kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa.

Uusimmassa vuoden 2014 opetussuunnitelmassa tunnetaitojen kehittäminen ja opettaminen nostetaan useassa kohdassa esille. Tunnetaitojen kehittäminen nähdään osana arjen ja itsestä huolehtimisen taitoja, joihin lukeutuu myös sosiaalisten taitojen kehittäminen ja vastuun

kantaminen sekä omasta että yhteisistä töistä (OPH 2014, 22). Sosiaalisten taitojen kehittämisen tarkoituksena on parantaa osallisuutta ja oppilaiden taitoja ryhmässä toimimisessa. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu nähdään osana sosiaalisia taitoja ja niiden harjoittaminen tulisikin sisällyttää sosiaalisten taitojen opetukseen. Lisäksi nähdään tärkeäksi, että harjoittelua tapahtuu erilaisissa ympäristöissä monipuolisen oppimisen vuoksi. (OPH 2014, 72). Ensimmäisellä luokalla, lapsen aloittaessa koulunkäynnin, häneltä odotetaan uudenlaista kykyä huolehtia erilaisista vastuutehtävistä ja itsestään kouluyhteisössä. Lapselta odotetaan hyvätapaisuutta sekä yhteisten sääntöjen noudattamista. Tunnetaitoja lähdetään harjoittamaan erilaisten leikkien ja draaman keinoin, aloittaen aina omien tunteiden tunnistamisesta ja ilmaisemisesta, siirtyen lapsen ja tunnetaitojen kehittyessä vaativimpiin harjoitteisiin. Tunnetaidot nähdään itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen lisäksi myös osana laaja-alaista oppimista. Erikseen tunnetaitojen harjoittelu nostetaan esille myös uskontoa ja liikuntaa käsittelevissä kappaleissa kaikilla vuosiluokilla. (OPH 2014, 100; 132; 135; 149; 156; 246; 274.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman lisäksi kouluissa voidaan pitää yllä erilaisia kasvatusohjelmia, joissa aiheina voi olla tunteiden säätelyä. Ohjelmien avulla voidaan harjoittaa muun muassa vuorovaikutustaitoja ja ihmissuhdetaitoja sekä käyttää elämyksellisiä ja toiminnallisia menetelmiä niiden harjoittamiseen. Näistä kasvatusohjelmista on tehty tutkimuksia, joista on huomattu, että tunne- ja vuorovaikutustaitoihin on hyvä panostaa lapsen koulupolun aikana. (Kokkonen 2010, 102–103.) Esittelemme aiheeseen liittyvän pro gradu- tutkielman myöhemmin käsiteltäessämmme tunnekasvatuksen aikaisempia tutkimuksia.

Tunteiden käsittely ja niiden käyttämisen harjoittelu ovat perusopetuksessa tärkeitä. Kokkonen (2010, 12; 98) kertoo teoksessaan, kuinka myönteisillä tunteilla voi olla vaikutusta luovaan ongelmanratkaisuun, tarkkaavaisuuteen, päätöksenteon nopeuteen ja joustavuuteen. Näiden lisäksi myönteiset tunteet ovat mukana yksityiskohtien muistamisessa. Tunteet ovat läsnä myös ryhmän muodostumisessa ja sen sisällä vallitsevissa rooleissa. (Kokkonen 2010, 12–14.) Tämä voi näkyä esimerkiksi koululuokkien ryhmähengen kehittämisessä. Ihminen kykenee vaikuttamaan myös toisen ihmisen tunteisiin ja näin ollen tämän käyttäytymiseen. Käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa joko kielteisesti tai myönteisesti (haukkuminen tai kehuminen). Tähän valintaan vaikuttavat lapsen kehittyminen moraalisisessa päättelyssä ja se, mikä on lapsen maailmassa oikeaa ja väärää. (Kokkonen 2010, 26–27.)

Tunteet ja niiden säätelyn hallitsemisen tarpeellisuus ovat nähtävissä siis myös kouluissa. Tunteiden säätely näkyy muun muassa oppilaiden käyttäytymisessä, joten sitä tulisi harjoittaa jo pienestä pitäen. Aikuisten olisi hyvä kiinnittää huomiota lapsen tunnesäätelyyn muun muassa etsimällä keinoja, joilla kielteisiä tunteita voidaan purkaa tai keinoja, joilla lisätään myönteisten



tunteiden tuntemista. Jo pelkästään kehuminen tai kiittäminen lisää lapsen myönteisiä tunteita ja näin ollen, kasvattaa lapsen käsitystä omista tunteistaan. Jos lapsi ei saa oikeanlaista apua tunteiden säätelyyn, voi niistä kehittyä tietynlaisia vaikeuksia. Nämä vaikeudet voivat näyttäytyä joko tunteiden puuttumisena tai liiallisena tunteiden säätelynä. Vaikeudet voivat johtaa esimerkiksi yksilön ylikuormittumiseen tai muita yksilöitä vahingoittavaan käyttäytymiseen. (Kokkonen 2010, 21–25.)

Tunnekasvatus kuuluu jokaisen lapsen ja aikuisen arkeen. Sitä tulisi harjoittaa erityisesti kouluissa ja päiväkodeissa, joissa ohjaajilla ja opettajilla on mahdollisuuksia kehittää lapsen tunnetaitoja. Opetushallitus on julkaissut sivuilleen ohjaajan oppaan tunteista (2013), jossa on erilaisia esimerkkejä tunnekasvatuksellisista harjoitteista ja apuvälineistä. Nämä tunnekasvatukselliset apuvälineet antavat lukijalle osviittaa siitä, minkälaisia apuvälineitä luokassa voidaan käyttää, ja siitä miten meidänkin interventiomme muotoutui. Käytämme tutkimuksessamme usein termiä ”apuväline”, jolla tarkoitamme joko meidän kehittelemää tunnetaulukkoa tai muita yleisiä välineitä, joilla voidaan harjoittaa tunnekasvatusta. Harjoitteissa ei välttämättä tarvita minkäänlaisia fyysisiä välineitä, vaan tunnekasvatusta voidaan harjoittaa pelkästään puhumallakin. Esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä kehitteli maaliskuussa 2018 uuden tutkimushankkeen esityksen, jossa tehtäisiin päiväkotikäisille lapsille tunnetaitoja vahvistava ohjelma (Nuotio 2018). Välineisiin taas voi kuulua esimerkiksi satuja tai kuvakirjoja, joita käytetään avuksi esimerkiksi tunteiden tunnistamisessa. Päiväkirja auttaa oppilasta reflektoimaan oman tunnetilan muuttumista esimerkiksi päivän aikana tai viikon sisällä. Päiväkirjaa voidaan täyttää sanoin, kuvin tai vaikkapa värein. Luokassa tai ryhmässä, jossa toteutetaan tunnekasvatusta aktiivisesti, kannattaa ottaa käyttöön myös ryhmän omat sosiaaliset säännöt. Nämä säännöt (tai sopimukset) auttavat lasta kontrolloimaan ja tunnistamaan omaa tunnettaan. (Opetushallitus 2013) Ajattelimme tunnetaulukkomme (Liite 1.) olevan päiväkirjan kaltainen väline, jossa ei kuitenkaan kirjoitettaisi asioita ylös. Päiväkirjan tavoin, tunnetaulukko auttaisi oppilasta havaitsemaan tunteensa ja yhdistämään tunnetun tunteen johonkin tiettyyn tunteeseen.

### 3.2.1 Opettaja oppilasta varten

Opettajien rooli lasten tunteiden säätelyssä ja kehityksessä on suuri. Opettajat kohtaavat joka päivä tilanteita, joissa heidän täytyy käyttää omia tunteitaan avuksi. Opettajan ammattia onkin englannin kielessä kuvailtu termillä ”emotional labor”, joka kääntyy suomeksi tunnetyöksi (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 289; Virtanen 2015, 19). Varsinkin nuori oppilas kaipaa jatkuvaa huomiota

opettajaltaan, ja oppilaan käsitys omasta itsestään ja kyvyistään heijastuu usein luokan opettajan käyttäytymisestä (Kinnunen 1992, 132–133).

Opettajan ja oppilaan suhteen ollessa ristiriidaton ja läheinen, kykenee oppilas oppimaan parhaimmalla mahdollisella tavalla (Kokkonen 2010, 98–99; Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016, 112). On huomattu, että oppilaan oppiminen on tehokkainta silloin, kun opettajat opettavat tunteiden säätelyn taitoja sekä pyrkivät luomaan oppimisympäristöstä motivoivan ja myönteisen. Tunteiden säätelyn osaamisella on suora yhteys parempiin oppimistuloksiin. Säätely auttaa myös lievittämään ahdistusta ja epämiellyttäviä tunteita, mikä edistää oppimista. Sosioemotionaalisesti taitavat lapset pystyvät suoriutumaan akateemisesti hyvin, sillä he eivät välttämättä osallistu heidän myönteistä kehitystä vaarantavaan toimintaan, kuten päihteiden käyttöön. (Kokkonen 2010, 98–99.)

Opettajan käyttäytyminen voi vaikuttaa oppilaisiin varsin suuresti. Opettaja näyttää oppilaille mallia aikuisena olemisesta ja siitä, miten tulisi käyttäytyä. Lapset seuraavat tarkkaan opettajan tekemisiä ja ottavat tästä mallia omaan elämäänsä. Aikuisen elämä ei kuitenkaan ole täysin virheetöntä, eikä sitä tarvitsekaan piilotella lapsilta. Lapset oppivat myös ihmisen (ja aikuisen) erehtyvyyden ja virheiden tekemisen inhimillisyyden. (Jääskinen 2017, 47.) Opettajan aito käyttäytyminen ja myönteiset otteet opettamiseen voivat tehdä oppilaista avuliaita, yhteistyökykyisiä ja motivoituneita (Kokkonen 2010, 107–110). Lisäksi opettajan sitoutuneisuus oppilaan opettamiseen edistää oppilaan koulumenestystä (Talib 2002, 66). Vastaavasti opettajan negatiiviset otteet opettamiseen vaikuttavat oppilaaseen kielteisellä tavalla (Muhonen ym. 2016, 113; 120). Tunteiden säätelyn taitoja opitaan jatkuvasti, eikä pelkästään tiettyinä hetkinä. Oppilaat oppivat käyttäytymistä jatkuvasti yhtä paljon opettajaltaan, kuin vanhemmiltaankin, vaikka viikon suunnitelmaan saattaakin kuulua erillinen tunteiden säätely -tunti. Opettajat ja koulun henkilökunta näyttävät lapsille mallia siitä, millaisia aikuiset ovat ja miten aikuisena tulee käyttäytyä. Esimerkiksi opettajan otteet tasavertaisuuteen, asioihin puuttumiseen ja erilaisten asioiden arvostukseen heijastuvat suoraan lapsen käsitykseen aikuisuudesta ja oikeanlaisesta käytöksestä. (Kokkonen 2010, 107–110.) Myös John Gottman on todennut aikuisten tunnetaitojen periytyvän omille lapsilleen. Kun tunnetaitojen käsittely on mahdollisimman rehellistä ja aitoa, lapset kykenevät parempaan tunnesäätelyyn, rauhoittumaan nopeammin ja pystyvät jopa parempiin koulusuorituksiin. (Kanninen & Sigfrids 2012, 75.)

### 3.3 Aikaisemmat tutkimukset

Tunnekasvatukseen vahvasti liittyvä termi ”tunneäly” nostettiin tieteellisen keskustelun pariin 1990-luvun alkupuolella Saloveyn ja Mayerin johdosta. Muutama vuosi tämän jälkeen, vuonna 1995, Daniel Goleman toi termin laajemman yleisön tietoisuuteen. Goleman on uransa aikana kirjoittanut useita teoksia tunneälyyn liittyen (esimerkiksi ”Tunneäly – Lahjakkuuden koko kuva” ja ”Tunneäly työelämässä”), joita käytetään usein tunnekasvatuksellisten tutkimusten pohjana. Nämä teokset liittyvät vahvasti myös meidän tutkimusaiheeseemme ja toimivatkin osaltaan tutkimuksemme teoreettisena viitekehysenä.

Olemme huomanneet viime vuosina esimerkiksi tunnekasvatuksellisten pro gradujen lisääntymisen ja toinen meistä tekikin kandidaatintutkielmansa kyseisestä aiheesta. Tunnekasvatusta tutkitaan tällä hetkellä pro gradu -tasolla esimerkiksi liikunnan ja satujen näkökulmasta. Uskomme tämän, suomalaisten tutkijoiden viime vuosien kiinnostuksen kasvun, johtuvan juurikin uusimmasta opetussuunnitelmallisesta muutoksesta (OPH 2014), jossa tunnekasvatuksesta puhuttiin ensimmäistä kertaa omalla termillään.

Vaikka valitsemamme Maria Gerkmanin ja Pauliina Sykön pro gradu (”Friends-ohjelma interventiona kuudenteen luokkaan – kokemuksia tunneprojektista”) on ajalta (2010), jolloin on käytetty vanhempaa opetussuunnitelmaa, koimme sen esittelyn tärkeäksi, sillä tässä tutkimuksessa esitellään tunnekasvatuksellisen intervention tuottamia kokemuksia koulun arjessa. Tämä pro gradu liittyy läheisesti meidän tutkimukseemme, jossa toteutettiin myös tunnekasvatuksellinen interventio alakoulussa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokan toimijoiden (oppilaat, ohjaajat ja opettajat) kokemuksia Friends-ohjelmasta. Ohjelman oli tarkoitus parantaa oppilaiden tunnetaitoja sekä tähdätä heidän hyvinvointiinsa 12 harjoituskerran aikana. Tässä tutkimuksessa haluttiin myös selvittää oppilaiden ajatuksia tunteiden näyttämisestä ja niiden keskustelemisesta. Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena, johon osallistui 24 kuudesluokkalaista oppilasta, heidän opettaja sekä kaksi ohjaajaa. Aineisto koostui näiden henkilöiden havaintopäiväkirjoista sekä kyselylomakkeista. Gerkman ja Sykkö esittelivät tutkimustuloksensa ohjelmaa kohtaan olevan hyvin positiivisia. He avasivat myös tyttöjen ja poikien eroa siten, että tyttöjen kohdalla positiivisuus nähtiin vahvemmin. Lisäksi poikien oli vaikeampaa keskustella tunteista tyttöihin verrattuna. Osa oppilaista koki harjoituskertojen määrän jopa ärsyttäväksi, ja tutkijat perustelivat tätä sillä, että Friends-ohjelma on suunniteltu alun perin sopivaksi 4.–5.-luokkalaisille, joten kuudesluokkalaiset oppilaat saattoivat olla tähän hieman liian vanhoja. Opettaja kuitenkin ajatteli ohjelman sopivan hyvin tämän ikäisille oppilaille.

Halusimme esitellä myös Eeva-Liisa Peltokorven väitöskirjan (2009), jossa on tutkittu alkuopetusikäisten oppilaiden emotionaalisen hallinnan kehitystä ensimmäisen kouluvuoden ajan. Perustelemme alempana *Tutkimuksen toteutus* -kappaleessa meidän tutkimukseemme osallistuneiden oppilaiden ikävalinnan. Valitsimme tähän esittelyyn väitöskirjan, jossa on tutkittu eri-ikäisiä lapsia, kuin meidän tutkimuksessamme. Tämä antaa hieman perspektiiviä siihen, millä tavoin tunteiden hallinta näkyy koulun nuorimmilla oppilailla. Peltokorven toimintatutkimuksen tarkoituksena oli ottaa selvää, miten emotionaalinen hallinta näkyy luokassa sekä kehittää näiden oppilaiden tunteiden hallintaa kohti emotionaalista ohjautuvuutta. Tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän oppilasta, joita havainnoitiin vuorovaikutteisissa oppimistilanteissa (yhteensä 18). Lisäksi heiltä kerättiin itsearviointilomakkeita. Tämän aineiston perusteella Peltokorpi huomasi, että emotionaalinen hallinta näkyi luokassa muun muassa ”näennäisenä yhdessä työskentelynä ja yksin puurtamisena”, ”mököttämisenä”, ”tyytyväisyytenä itseen ja muihin” ja ”yhdessä ponnistelemisena”. Kehityksen todettiin kuitenkin olevan vain vaiheittaista ja yksilöllistä. Kahdeksan oppilaan tunteiden hallinnan huomattiin kehittyneen ohjautuvuudeksi. Tutkimuksen tuotoksena syntyi emotionaalisen hallinnan kehittämisen malli. Peltokorpi kertoo tämän mallin toimivan myös varhaiskasvatuksen piirissä.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on käsitelty muun muassa tunteiden näkymistä opettajissa, tunteiden käyttöä ryhmissä ja vanhempien tunteiden hallintaa. Jokainen tutkimusaihe on tunnekasvatuksen alueelle tärkeää, sillä tunnekasvatus koostuu hyvin monesta eri osa-alueesta. Esittelemämme yhdysvalloissa toteutettu tutkimus (Kim, Walden, Harris, Karrass & Carton, 2006) liittyy vahvasti tunnekasvatukseen. Tutkimuksessa tutkittiin lasten tunteiden ilmaisun vaikeutta. Tutkimus kohdistui 3.-6.-luokkalaisiin lapsiin (N=624), jossa aineisto kerättiin kyselylomakkeilla. Tutkimuksessa käsiteltiin negatiivisten ja positiivisten tunteiden ilmaisun vaikeutta. Näiden lisäksi on tutkittu tunteiden hallintaa. Keskeisimmät tulokset tutkimuksessa keskittyivät negatiivisten tunteiden (suru, viha ja pelko) ilmaisuun. Varsinkin viha nähtiin sellaisena tunteena, joka oli keskiössä tunteiden ilmaisun ongelmissa. Myös positiivisten tunteiden ilmaisussa koettiin olevan ongelmia, mutta nämä ongelmat eivät olleet yhtä vahvoja, kuin negatiivisten tunteiden.

# 4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa aineisto on kerätty ottamalla mallia toimintatutkimuksesta. Tutkimuksessamme on käytetty triangulaatiota eri tutkimusmenetelmien kohdalla. Triangulaatio tarkoittaa erilaisten metodien tai metodologioiden yhdistämistä niin, että se palvelee parhaansa mukaan tutkittavaa aihetta. Tällä tavoin aineistosta voidaan saada monipuolisempi kuva. Aineiston analysoimme osin fenomenografisin ja osin fenomenologisin ottein. Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tunnekasvatukselle antamia merkityksiä. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla selvitämme näiden henkilöiden kokemuksia teettämästämme tunnekasvatuksellisesta interventioista. Olemme käyttäneet myös tutkijatriangulaatiota, jossa tutkimusta tekee useampi kuin yksi tutkija. Tällöin tuloksia voidaan tulkita monesta eri näkökulmasta, tullen kuitenkin yhdessä pohdittuun päätökseen. (Eskola & Suoranta 2005, 68.)

## 4.1 *Tutkimuskysymykset*

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman myötä tunnekasvatuksen käsite on tullut enemmän esille koulujen arjessa. Tutkimuksemme sisältää oppilaiden ja opettajien näkökulmia tunnekasvatukseen. Tarkemmin sanottuna haluamme tutkimuksellamme selvittää, millaisia merkityksiä alakoulun oppilaat ja opettajat antavat tunnekasvatukselle. Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, miten he kokevat tunnekasvatuksen ja toteuttamamme tunnekasvatuksellisen intervention. Kahta ensimmäistä tutkimuskysymystä käsittelemme fenomenografisin ottein, kun taas kolmas kysymys käsittelee oppilaiden ja opettajien kokemuksia, ja on näin ollen fenomenologinen kysymys.

On hyvin normaalia, että laadullisen tutkimuksen tutkimuskysymykset muuttuvat tutkimuksen aikana (Eskola & Suoranta 1996, 19–20). Meidän tutkimuksessamme tutkimuskysymykset käsittelevät alun perin tunnekasvatuksellisen intervention tarpeellisuutta ja

sitä, miten tunnekasvatus nähdään sopivan alakouluun. Tutkimuksen edetessä, huomasimme kuitenkin, että aineistomme vastaa erityisesti juurikin näihin uudelleen muodostettuihin kysymyksiin, joten päätimme jatkaa niiden parissa.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Minkälaisia merkityksiä alakoulun oppilaat antavat tunnekasvatukselle intervention aikana?
2. Minkälaisia merkityksiä alakoulun opettajat antavat tunnekasvatukselle intervention aikana?
3. Miten alakoulun opettajat ja oppilaat kokivat toteutetun tunnekasvatuksellisen intervention?

## *4.2 Kvalitatiivinen tapaustutkimus*

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen, sillä kvalitatiivisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen kokema maailma (Varto 1992, 23; Hirsjärvi 1997, 152), jota mekin tutkimme. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus poikkeaa määrällisestä tutkimuksesta enimmäkseen numeraalisen analyysin puolesta. Laadullisen tutkimuksen mukaisesti emme keskity niinkään mekaaniseen analysointiin, vaan enemmänkin ymmärtävään käsitykseen tutkimuskohteesta. (Eskola & Suoranta 1996, 13–14; Kananen 2017, 35.) Kvalitatiivista tutkimusta onkin kuvailtu muun muassa ihmistutkimukseksi tai edellä mainituksi laadulliseksi tutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 23). Tärkeintä kvalitatiivisessa tutkimuksessa on merkitysten ja käsitysten oivaltaminen, sekä niiden avaaminen analyysissa. Kvalitatiivinen tutkimusote sai alkunsa 1960-luvulla, jolloin tyytymättömyys kvantitatiivisia tutkimuksia kohtaan kasvoi ja vastaavasti kysyntä subjektiivisille tutkimuksille kasvoi. (Soininen 1995, 34.)

Laadullisen tutkimuksen tavoin aloitimme prosessin tutkimuksen hahmottelusta, jonka jälkeen keräsimme aineiston (Eskola 2001, 133). Tutkimuksen aiheen valinnassa kannattaa pohtia muun muassa seuraavia seikkoja: Onko aihe kiinnostava? Onko tutkimuksella jotain yhteiskunnallista merkitystä? Saako aiheesta riittävästi tietoa? Näimme tutkimuksemme olevan ajankohtainen sekä tarpeellinen tämän päivän koulumaailmassa. Kun tutkimusongelma on muotoiltu, on hyvä alkaa miettiä, kuinka ongelmaan voidaan saada vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 150–152.) Aineistonkeruukohteeksi kannattaa valita sellaiset henkilöt, jotka ovat tutkittavan aiheen asiantuntijoita tai sellaisia, joista tutkija uskoo saavansa eniten tietoa tekemälleen tutkimukselleen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86–87). Valitsimme tutkimuskohteeksemme alakoulun

oppilaita sekä opettajia, joiden ajattelimme olevan tutkimamme aiheen asiantuntijoita. Aineistonkeruutavasta kerromme myöhemmin luvussa *Aineiston keruu ja aineisto*. Aineistonkeruun jälkeen haastattelut litteroidaan ja analysoidaan (Eskola 2001, 133). Esittelemme aineiston analyysitavat myöhemmissä luvuissa *Fenomenografinen analyysi ja Teemoittelu*.

Analyysin jälkeen tutkija tulkitsee kerätyn aineiston tuloksia. Aikaisemmin muodostetut havaintokategoriat tuottavat tutkijalle tiettyjä johtopäätöksiä, joiden pohjalta ratkaistaan tutkimuksessa esiintyvä ongelma. Tuloksien yhteydessä tutkija viittaa muihin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen, jotta saisi mahdollisimman perustellut päättelyt. Tuloksia tarkastellessa tutkija saattaa huomata uusien tutkimusaiheiden tarpeen, joka saattaa johtaa uuden tutkimuksen kehittämiseen. (Alasuutari 1999, 44–48.) Laadullista tutkimusta tehdessä on hyvä muistaa, että usein tarkoituksena ei ole tehdä yleistettävää tietoa, vaan enemmänkin tutkimuskohdetta ymmärtävää ja pohtivaa tulosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tämä pätee etenkin meidän tutkimuksen kohdalla, koska tutkimuksemme on tapaustutkimus.

Lähtökohtana tapaustutkimuksissa on tutkittavien kyvyt tulkita tämän hetkisiä inhimillisiä tapahtumia ja muodostaa toiminnoistaan merkityksiä. Juuri näistä merkityksistä, joita tutkittava toiminnoilleen antaa, tapaustutkijat ovat erityisen kiinnostuneita. (Syrjälä ym. 1994, 13.) Tapaustutkimus on ennen kaikkea tutkimuksen lähestymistapa, ei niinkään aineiston analyysi- tai keruumenetelmä. Lähestymistavan lisäksi sitä voidaan kutsua myös tutkimusstrategiaksi. Tapaustutkimuksia toteutetaan usealla tieteenalalla, erilaisista lähtökohdista käsin ja monin eri tavoittein. (Eriksson & Koistinen 2005, 4.) Kasvatustieteissä tapaustutkimusta voidaan käyttää esimerkiksi opetuksen kehittämiseen tutkimalla tiettyjä tapauksia, jotka ilmenevät koulun arjessa (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 187). Erikssonin ja Koistisen (2005, 4) mukaan useissa menetelmäoppaissa kehoitetaan valitsemaan tutkimusstrategiaksi tapaustutkimuksen, mikäli yksi tai useampi seuraavista kohdista pitää paikkaansa. Nämä kohdat ovat seuraavat: keskeisessä osassa ovat mitä-, miten- ja miksi-kysymykset, tutkijalla ei ole suurta merkitystä tapahtumien kulussa, aiheesta ei ole tehty paljoa empiiristä tutkimusta ja tutkimuskohde on joku tähän aikaan liittyvä elävässä elämässä oleva ilmiö. Näiden seikkojen perusteella voimme todeta tutkimuksemme tapaustutkimukseksi. Emme ole läsnäolollamme vaikuttamassa tapahtumien kulkuun, sillä interventio tapahtuu luokkien omien opettajien johdolla. Toki interventio itsessään vaikuttaa omalla tavallaan luokan toimintaan, mutta olemme minimoineet oman läsnäolomme vaikutuksen vähäiseksi. Lisäksi tunnekasvatus on ajankohtainen ja suhteellisen tuore aihe koulumaailmassa, eikä sitä tästä syystä ole tutkittu vielä paljoa. Tapaustutkimukselle ominaista on myös se, että tutkimus tulisi toteuttaa luonnollisissa olosuhteissa. (Soininen 1995, 82). Toteutimme aineistonkeruun oppilaiden omassa koulussa, joten ympäristö oli heille hyvinkin tuttu.

Tapaustutkimuksessa pyritään avaamaan yksi tai muutama tapaus perusteellisesti auki. Tutkimuskysymys tai kysymykset, tutkimusasetelmat ja aineiston analyysit perustuvat näiden tapauksien määrittelylle. (Eriksson & Koistinen 2005, 1.) Määrällisten tutkimuksien aineistonkeruun perusehtona on laaja aineisto ja sen yleistettävyyden. Laadullisten tutkimuksien yleistettyä on alettu joutaa aineiston yleistettävyydessä, sillä ihmistieteissä yleistettävää tietoa on haasteellista kerätä. Tämän seikan vuoksi kehitettiin tapaustutkimus, jossa pääideana on tutkia yhtä tiettyä tapausta (esimerkiksi organisaatiota, luokkaa tai henkilöä) perusteellisesti. Tutkimuksessamme tapauksina toimii kaksi luokkaa (3.lk. ja 6.lk.), joiden oppilaiden ja opettajien antamiin merkityksiin ja kokemuksiin perehdymme tarkemmin, pyrkimättä kuitenkaan yleistämään tuloksia. Tapaustutkimuksessa tutkija on kiinnostunut tutkimaan yhden tietyn ryhmän tai henkilön näkökulmia, jolloin tästä syntyvä aineisto ei ole yleistettävää. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 180–184.) Tärkeintä onkin ymmärtää tapaus itsessään (Eriksson & Koistinen 2005, 34). Aineisto muodostaa tietynlaisen kokonaisuuden eli tapauksen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 180–184). Tapaus-sanaa voidaan käyttää esimerkiksi yhteisöstä, ihmisestä, ihmisjoukosta, tapahtumasta tai ilmiöstä. Se on yleensä jollakin tapaa muista erottautuva, myönteisesti tai kielteisesti, mutta toisaalta se voi olla myös täysin tavallinen ja arkipäiväinen asia. Jollakin tapaa tapaus on kuitenkin ”tietty rajallinen kokonaisuus” ja sen tulee sijoittua nykyisyyteen, tähän hetkeen. (Syrjälä ym. 1994, 10–11.)

Tapausta voidaan tutkia eri analyysitavoin, jotta kohteesta saadaan intensiivistä tietoa tutkimusta varten. Tutkimuskohteena oleva tapaus on yleensä jollain tavalla saanut tutkijan mielenkiinnon itselleen, joten tutkimuksissa on yleensä perusteltu tapaustutkimuksen kohteen valinta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 180–184.) Tärkeintä on tiedostaa perustelun tärkeys ja tarpeellisuus. Perustelusta on apua siinä vaiheessa, kun mietitään, mikä on tarpeeksi edustava asia tutkittavaa ilmiötä ajatellen. (Aarnos 2015, 172–173.) Perustelemme kolmannen ja kuudennen luokan valintaa sillä, että ajattelimme saavamme näiltä ikäluokilta kattavan aineiston alakoulusta. Emme valinneet tutkimukseemme esimerkiksi ensimmäisen luokan oppilaita, koska meitä kiinnostivat myös ajatukset koulussa aiemmin toteutetusta tunnekasvatuksesta. Yhteen tapaukseen voi kuitenkin liittyä useampi tapaustutkimus, joiden tarkoituksena on avata ja kuvailla sitä mahdollisimman yksityiskohtaisesti (Eriksson & Koistinen 2005, 34). Tutkimuksessamme yhteen tapaukseen, esimerkiksi oppilaisiin, liittyy sekä annettujen merkitysten että heidän kokemustensa tutkiminen.



### 4.3 Fenomenografinen tutkimus

Fenomenografinen tutkimus on saanut alkunsa 1970-luvulla ruotsalaisen Ference Martonin tutkimuksesta, jossa hän tutki opiskelijoidensa käsityksiä oppimisesta (Metsämuuronen 2006, 108.). Fenomenografia itsessään tarkoittaa ilmiön kuvaamista, ja sen ideana on tutkia maailman ilmenemistä ja sitä, miten ihminen sen käsittää. Esimerkiksi käsitysten välillä voi olla eroavaisuuksia, ja yksi fenomenografian näkökulma onkin näiden eroavaisuuksien vertailu toisiinsa. Ihmisten käsitykset tietyistä aiheista voivat vaihdella hyvinkin paljon, riippuen esimerkiksi sukupuolesta, kulttuurista, iästä, poliittisesta tai uskonnollisesta taustasta. (Metsämuuronen 2006, 108; Huusko & Paloniemi 2006, 162–163.) Käsitysten lisäksi fenomenografinen tutkimus soveltuu tunteiden ja ajatuksien tutkimiseen (Aarnos 2015, 174). Tällaisten seikkojen tutkiminen tekeekin fenomenografisesta tutkimuksesta tarpeellista. Tutkimuksessamme lapsen emotionaalinen kehitys toimii ikään kuin taustatekijänä. Tutkijan tulee kuitenkin olla varovainen, ettei ylianalysoi tiettyjen taustatekijöiden vaikutuksia tutkittavan vastauksiin. Joskus tutkija saattaa innostua liikaa ja kuvitella tiettyjen käsitysten liittyvän tiettyihin taustatekijöihin. Tässä tilanteessa on tärkeää kerätä teoriaa aiheesta ja tehdä mahdollisimman paljon yhteyksiä tietyn taustatekijän ja käsityksen välille, jotta yhteys voidaan todeta todeksi. (Syrjälä ym. 1994, 126.) Vaikka tutkimuksemme tarkoituksena ei ole keskittyä tarkkoihin iällisiin seikkoihin, niin emotionaalinen kehitys toimii tuen antajana *Tutkimustulos*-osiossa ja pohdinnoissa.

Fenomenografia kehiteltiin aikoinaan koulutuksen kentälle ja se on vielä tänäkin päivänä paljon käytetty tutkimusmenetelmä tutkittaessa kasvatusta ja koulutusta. Fenomenografiseen tutkimukseen sopii parhaiten kirjallinen aineisto (esimerkiksi litteroidut haastattelut tai lomakemuodossa tehdyt kyselyt). Meidän tutkimuksessa aineistona toimii oppilaiden ja opettajien litteroidut haastattelut. Aineistosta esiin tulevat mielipiteet ovat tämän metodin tärkeimmät työvälineet. Yksilöiden mielipiteet muuttuvat fenomenografisessa tutkimuksessa syvemmiksi merkityksiksi, joiden suhdetta tarkkaillaan yksilön ja ympäristön välillä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–165.) Tarkastelemme aineistosta nousevia merkityksiä kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulos-osiossa.

Fenomenografia esittelee toisen asteen näkökulman, joka tarkoittaa ihmisen suhdetta maailmaan kokemusten ja tulkintojen kautta. Ihminen ei käsitä maailmaa sellaisena kuin se on, vaan oman suhteensa kautta maailmaan. Fenomenografia ei siis tutki totuuksia todellisuudesta, vaan enemmänkin ihmisten käsityksiä todellisuudesta. On tärkeää tiedostaa yhden yhteisen todellisuuden olemassaolo, mutta huomata, että sen merkitys vaihtelee yksilöiden välillä. (Huusko

& Paloniemi 2006, 165; Syrjälä ym. 1994, 116.) Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita kahden eri luokka-asteen oppilaiden ja opettajien tunnekasvatukselle antamista merkityksistä. Toisen asteen näkökulman tutkiminen onkin tärkeää siksi, että ihmisten väliset käsitystavat voivat olla toisistaan erilaisia (Gröhn & Jussila 1993, 7–8). Tutkimuksessamme käytetään useampaa näkökulmaa (eri luokkien oppilaat ja opettajat), jotta saisimme monipuolisia näkökulmia tutkimuksemme aiheeseen.

Teorian merkitys fenomenografisessa tutkimuksessa on mukana heti tutkimuksen alkuvaiheista lähtien. Ennen aineiston hankintaa perehdyimme tunnekasvatuksellisiin teoksiin, tämä auttoi tutkimuskysymysten muotoilussa. Fenomenografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan teoriamme muotoutui osittain myös tutkimuksen aikana. Teoria antaa tutkijalle ideaa ja viitteitä esimerkiksi aineistonkeruumenetelmälle ja ideoita haastattelukysymyksiin. Teoriaa ei kuitenkaan käytetä enää analyysivaiheessa, esimerkiksi kategorioita tehdessä. Fenomenografista tutkimusta ei kuitenkaan voida toteuttaa ilman teoriaa, sillä ilman sitä olisi mahdotonta pysyä aiheessa. (Syrjälä ym. 1994, 123.)

#### *4.4 Fenomenologinen tutkimus*

Otamme tutkimuksessamme vaikutteita myös fenomenologiasta, erityisesti kolmannen tutkimuskysymyksemme kohdalla, sillä siinä pyrimme selvittämään tutkittavien kokemuksia toteuttamastamme tunnekasvatuksellisesta interventioista ja sitä edeltävästä tunnetaitoja harjoittavasta toiminnasta. Tämän tyyppinen tutkimus pyrkiikin selvittämään tutkittavien subjektiivisia kokemuksia ympäröivästä maailmasta (Perttula 2000, 440). Fenomenologian isäksikin kutsuttu Husserl ajatteli fenomenologian olevan metodi, jolla tutkittaisiin ihmisten uskomuksia olemassa olevista asioista. Fenomenografian ja fenomenologian onkin ajateltu liittyvän vahvasti toisiinsa, sillä molemmissa tutkitaan ihmisen antamaa merkitystä tai kokemusta tutkittavasta asiasta. (Richardson 1999, 59.) Kokemukset ovat kuitenkin rajautuneet enemmänkin fenomenologiseen tutkimukseen, kun taas fenomenografinen tutkimus keskittyy merkityksien ja käsityksien etsimiseen. (Metsämuuronen 2006, 108; Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Tutkimuksessamme olemmekin erityisen kiinnostuneita oppilaiden henkilökohtaisista kokemuksista intervention aikana toteutuneesta tunnekasvatuksesta ja heidän kokemuksiaan interventioista itsestään.

Judén-Tupakkan (2007, 84) mukaan eräs fenomenologisen metodin suurimmista haasteista kokemuseräisissä tutkimuksissa on toteuttaminen ilman valmiita hypoteeseja eli olettamuksia. Omassa tutkimuksessamme tämä oli sinällään haastavaa, sillä interventiomme oli

tunnekasvatukseen hahmoteltu apuväline, joten jo se aiheuttaa pientä ajatuksen suuntausta. Pyrimme kuitenkin pitämään omat oletukset poissa, esimerkiksi haastattelurunkoa muodostaessamme, jotta saisimme haastattelujen avulla mahdollisimman aitoja kokemuksia esiin.

#### *4.5 Lapset tutkimuksen kohteena*

Lapset elävät nykyhetkessä ja heidän mielipiteensä ovat arvokkaita juuri sillä tavalla, kuin ne ovat. Lapset ymmärtävät, taitavat ja tietävät paljon aiemmin luultua enemmän ja tämä on yksi syy siihen, miksi opetus ja kasvatustavat ovat aikojen saatossa muuttuneet ja muuttuvat yhä jatkuvasti. Lasten ottaminen mukaan tutkimuksiin voi olla erityisen mielenkiintoista. He eivät ole pelkkiä toimijoita, vaan heillä on erilaisia näkemyksiä, joita he pystyvät tutkimuksessa tuomaan esille. (Karlsson 2011, 73–74.) Tästä syystä myös me, tulevina opettajina, kiinnostuimme lasten mielipiteistä ja kokemuksista liittyen tunnekasvatuksellisiin aiheisiin. Lapsilta voidaan saada sellaisia ajatuksia, joita ei ole itse tullut ajatelleeksi. Useimmiten lapset osaavat antaa rehellisiä ja aitoja vastauksia tutkijan kysymyksiin, jolloin tutkimuksen tekoprosessi voi olla yllättävän antoisaa. (Aarnos 2015, 177.)

Karlssonin (2011, 75–78) mukaan lapsitutkimus on löyhimmillään lasta koskeva tutkimus, käytännössä siis varsin väljä yleiskäsite. Lapsuus käsitteenä on liukuva aika, joka voidaan erottaa aikuisuudesta niin oikeudellisesti, biologisesti kuin sosiaalisesti. Suomen lainsäädännössä (Lastensuojelulaki 2007/417 § 6) sekä YK:n lapsenoikeuksien sopimuksessa alle 18-vuotias määritellään lapseksi (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 1 artikla). Usein tutkimuksissa tutkitaan kuitenkin alakoululaisia ja heitä nuorempia lapsia, kuten myös me tutkimuksessamme teemme. Alaikäisten lasten kohdalla kysymykset suostumuksesta ovat erityisen tärkeitä. (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 16.) Me lähestyimme suostumusasioita siten, että lähetimme luokkien opettajien kautta vanhemmille viestin tutkimuksesta ja sen pääpiirteistä. Tässä vaiheessa heillä oli niin halutessaan mahdollisuus kieltää lastaan osallistumasta tutkimukseen. Lisäksi haastatteluihin osallistuminen oli oppilaille vapaaehtoista, mutta tätä avaamme tarkemmin hieman myöhemmin.

Lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan sitä, kun pyritään ottamaan huomioon lasten tarpeet, aktiivisuus ja kiinnostuksen kohteet. Sekä aikuiset että lapset voivat tarkastella asioita lapsilähtöisesti. Lasten kohdalla se tarkoittaa sitä, että he voivat itse avata näkemyksiään ja sitä, mitä he ajattelevat asioista. Kokonaiskuva karttuu, jos otetaan eri-ikäisten toimijoiden näkemykset huomioon, siitäkin huolimatta, että ne voivat olla keskenään ristiriidassa. Käytämme tutkimuksessamme aineistossa kolmas- sekä kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä

tutkittavasta aiheesta. Aikuiset puolestaan voivat pyrkiä miettimään lasten kannalta kasvattavia, olennaisia ja heitä suojelevia seikkoja. (Karlsson 2011, 75–78.) Näitä seikkoja käsittelemme näiden eri luokkien oppilaiden opettajien kanssa.

Näemme tutkimukseemme osallistuvien lasten olevan oman elämänsä ja kokemusmaailmansa asiantuntijoita omassa ympäristössään. Karlsson (2011, 78–79) avaakin, että lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa lapsi nähdään tiedon tuottajana, jonka näkemykset ja toimintatavat halutaan tuoda esille. Siinä tuodaan esiin muun muassa lasten näkökulmia, kokemuksia ja painotuksia erilaisissa konteksteissa kuten koulussa. Vehkalahti ym. (2010, 16) tuovat esille dilemman, jossa toisaalta lapset nähdään Karlssonin esittelyn mukaisesti toimijoina ja tiedon tuottajina, mutta toisaalta taas heidät nähdään yhteiskunnassa usein haavoittuvina. Tästä syystä lapset vaativat erityistä huomiota tutkimusta tehdessä.

Lapset eivät ole itsestään selviä tutkimuksen kohteita. Tutkijan tulee ottaa huomioon monta seikkaa lähtiessään suunnittelemaan tutkimustaan, jonka tekemisessä käytetään lasten apua. Useimmiten peruskoulut, jotka sijaitsevat korkeakoulujen kanssa samalla paikkakunnalla, ovat tottuneet tutkijoihin ja heidän aineistonkeruuprosesseihinsa. Toista on taas sellaisilla paikkakunnilla, joilla käydään harvoin toteuttamassa tutkimuksia. (Aarnos 2015, 164.)

Pyrimme rakentamaan tutkimustilanteen mahdollisimman helposti lähestyttäväksi ja niin, että siitä ei aiheutuisi vaivaa oppilaille koulun arjessa. Aarnos (2015, 165) esittääkin, että tärkeintä lapsitutkimuksessa on tehdä tutkimuksesta lapsiystävällinen ja tutkimuskohteelle miellyttävä kokemus. Mikään tutkimuksen vaihe ei saisi haitata lapsen elämää kotona tai koulussa. Lasta ei voida pakottaa osallistumaan tutkimukseen ja lapsen vanhemmilla tulee olla mahdollisuus kieltäytyä lapsensa puolesta. Kuten aiemmin mainitsimme, lähetimme opettajan kautta oppilaiden vanhemmille tutkimusta koskevan saatekirjeen, johon vastaamalla he saivat halutessaan kieltää lapsensa osallistumisen. Lisäksi haastattelutilanteen suoritimme siten, että jokainen lapsi sai päättää omasta osallistumisestaan. Emme missään vaiheessa pyytäneet ketään nimeltä haastatteluihin, vaan haastatteluryhmät muodostuivat siten, että opettaja lähetti oppilasryhmiä meidän luoksemme, sillä perusteella ketkä eivät siellä olleet vielä käyneet. Kaikki luokan oppilaat eivät osallistuneet haastatteluihin siksi, että vanhemmat kielsivät osallistumisen, he olivat poissa koulusta tai eivät syystä tai toisesta halunneet osallistua haastatteluun.

Lapselle on tärkeää päästä tutustumaan tutkijaan ja siksi usein suositellaankin esittäytymistä lapsille ennen tutkimuksen tekoa. Tutkija saa kaikista parhaimman suhteen lapseen, kun hän viettää luokassa aikaa, esimerkiksi apuopettajana. Jos koko luokan ei tarvitse osallistua tutkimukseen, voidaan joissakin tapauksissa keskustella luokan opettajan kanssa ja valita tutkimukseen sellaiset oppilaat, jotka uskaltavat olla tutkijan kanssa erillisessä tilassa. Tämä voi

vaikuttaa merkittävästi tutkimustuloksiin, sillä esimerkiksi hieman ujompi oppilas ei välttämättä saa tuotua mielipidettensä esiin tutkijalle. (Aarnos 2015, 165.) Tutkimusta tehdessämme kävimme ennen haastattelutilanteita tutustumassa ja esittäytymässä pikaisesti luokille. Samalla annoimme itse ohjeet niin oppilaille kuin opettajille, jotta interventio toteutettaisiin siten, kuten olimme sen suunnitelleet. Toisekseen koimme henkilökohtaisen ohjeistuksenannon tärkeäksi siitä syystä, että olisimme haastattelutilanteissa edes jokseenkin tuttuja oppilaille, eikä heidän tarvitsisi jännittää vieraille ihmisille puhumista niin paljoa. Lapsen haastattelemisesta kerromme tarkemmin *Haastattelut* -osiossa.

Lapsinäkökulmaista tutkimusta tehdessä ei ole olemassa yhtä oikeaa menetelmää, jonka avulla saataisiin lapset kuuntelemaan ja osallistumaan parhaimmalla tavalla. Tärkeintä on se, millä tavalla valittua menetelmää käytetään ja sovelletaan. Tutkijan tulee tarkasti pohtia, kuinka paljon ja millä tavoin, hän voi lasten luomaa aineistoa tulkita. Tähän tuo omat haasteensa se, että lapset tuovat ovat mielipiteensä ja ajatuksensa esille usein eri tavalla kuin aikuiset. Kysymyksessä ei tällöin ole se, etteivätkö lapset kykenisi tuomaan omia ajatuksiaan esille, vaan se osaammeko me aikuisina ja tutkijoina oikeasti kuunnella heitä ja heidän kertomaansa, ja osaammeko todella käsitellä lapsilta keräämäämme tietoa. (Karlsson 2011, 93–94.) Pyrimme analyysia tehdessämme pitää mielessämme ylitulkittamisen vaaran.

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 5.1 Aineiston keruu ja aineisto

Tutkimuskohteiden miljöönä toimi eräs pirkanmaalainen koulu, jonka kahden eri luokan oppilaiden ja heidän opettajiensa tunnekasvatukseen liittyvistä haastatteluista esiin tulevia merkityksiä ja kokemuksia halusimme tutkia perusteellisesti. Keräsimme tutkimuksen aineiston myöhään syksyllä ja alkutalvesta vuonna 2017. Interventioon kuulunutta tunnetaulukkoa (Liite 1.) käytti yhteensä 57 oppilasta ja 2 opettajaa kahdelta eri luokalta, joten tutkimuksemme osallistujamäärä oli 59 osallistujaa. Tutkimuksemme on siis lapsipainotteinen. Kolmannella luokalla oppilaita oli 30 ja kuudennella luokalla 27. Näistä osallistujista haastatteluihin (varsinaiseen aineistoon) osallistui kolmannelta luokalta 27 oppilasta ja kuudennelta luokalta 23 oppilasta (yhteensä 50). Kuten aiemmin mainitsimme, emme ole lähteneet erittelemään yksittäisten oppilaiden poisjäämisen syitä, vaan katsoimme niiden olevan jonkin seuraavista: oppilaan vanhempi kielsi tämän osallistumisen, oppilas ei ollut haastattelupäivinä koulussa tai oppilas ei halunnut osallistua haastatteluun. Molempien luokkien opettajat osallistuivat haastatteluihin.

### 5.1.1 Toimintatutkimuksellinen interventio

Tavoitteenamme oli toteuttaa alakoululuokissa viikon mittainen interventio, jonka avulla tutkisimme oppilaiden ja opettajien tunnekasvatukselle antamia merkityksiä. Muodostimme interventiomme ottamalla mallia toimintatutkimuksesta, jossa päämääränä on kehittää tutkimuksen kohteena olevaa ryhmää tai toimintaa. Tutkimuksemme ei ole puhtaasti toimintatutkimusta, vaan otimme aineistonkeruuseemme muutamia toimintatutkimuksen piirteitä. Toimintatutkimuksessa tutkija on usein mukana tutkimuksen kohteen arjessa vaikuttamalla ja tekemällä aloitteita. Nämä aloitteet synnyttävät usein väliintulon eli intervention. (Heikkinen 2010, 214–215; Heikkinen & Jyrämä 1999, 55.) Me emme itse olleet intervention aikana paikalla vaikuttamassa koulun arkeen, mutta käytännössä tekemämme tunnetaulukko muutti koulun arkea tietyllä tapaa. Tarkemmin

edellä mainitulla interventiolla tarkoitetaan väliintuloa, jonka avulla pyritään jonkinlaiseen muutokseen. Interventiossa totuttua arkea muutetaan, jonka seurauksena sieltä saattaa nousta esiin sellaisia seikkoja, joita ei ole aiemmin pantu merkille. Toimintatutkimuksessa perimmäinen tarkoitus on tähdätä toimintaa parantavaan, kehittävään muutokseen ja tämän lisäksi myös tutkia tätä muutosta. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44–45.) Tutkimuksemme päätavoitteena ei suoranaisesti ollut vaikuttaa koulun tai luokan arkeen pysyvästi tai pidemmällä tähtäimellä, vaan kerätä aineistoa toiminnallisella tavalla havainnoiden tunnekasvatuksellisen intervention avulla aiempaa toimintaa, sen aikana toteutettua toimintaa sekä niiden mahdollisia eroja.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa kiinnostuimme tunnekasvatukseen liittyvän apuvälineen kehittämisestä. Halusimme helpottaa oppilaiden ja opettajan välistä tunteista keskustelua, joka saattaa joskus kiireen keskellä jäädä vähäiseksi. Pohdimme apuvälineen yksinkertaisuutta ja sitä, miten se sopisi kaiken ikäisille käytettäväksi. Hymiöiden käyttäminen tunteiden tunnistamisessa osoittautui mielestämme yksinkertaisimmaksi tavaksi ilmaista omia tunteita. Halusimme hymiöiden kuvastavan mahdollisimman laajasti eri tunteita, joita oppilas voisi tuntea koulupäivän aikana. Päädyimme käyttämään seitsemää eri hymiötä, jotka edustaisivat seuraavia tunteita: vihainen, surullinen, tylsistynyt, neutraali, tyytyväinen, iloinen ja onnellinen. Meidän mielestämme nämä valitut hymiöt ovat tarpeeksi monipuolisia kattamaan tunteen vaihteluja olematta liian suppeita. Alustavassa ideassamme oppilailla olisi ollut pulpeteissaan kasa hymiökortteja, joita näytettäisiin opettajalle aina tunteen muuttuessa. Jouduimme kuitenkin hylkäämään tämän ajatuksen, sillä ajattelimme korttien joko hukkuvan tai häiritsevän tuntia liikaa.

Näiden hymiöiden ja ajatuksien pohjalta kehitimme taulukon, joka kiinnitettäisiin oppilaan pulpettiin (ks. Liite 1.). Tämä estäisi hymiöiden hukkumisen ja toisaalta sallisi sen sujuvan käytön. Taulukkoon kiinnitettiin helmellinen naru, jonka avulla oppilas siirtäisi helmeä tunnettaan vastaavaan hymiöön. Emme selittäneet taulukkoon hymiöiden tunnevastaavuutta, vaan annoimme luokalle ja opettajalle vapaat kädet niiden tulkitsemisessa. Emme nähneet sillä olevan merkitystä, että nimeäisivätkö oppilaat hymiöt samalla tavalla kuin me. Tärkeintä oli, että oppilaat pystyisivät hahmottelemaan oman tunnetilansa helpommin hymiöiden avulla.

Alun perin suunnittelimme tunnetaulukon jatkuvaan käyttöön. Katsoimme tämän kuitenkin vaikuttavan opettajan työhön kuormittavasti. Näin ollen, muutimme ohjeistukseen käyttöajaksi kaksi kertaa päivässä (aamulla kouluun tullessa ja iltapäivällä kotiin lähtiessä). Tämä käyttöaika varmistaisi sen, että opettajalla olisi varmasti aikaa huomioida jokainen oppilas, eivätkä tunnetaulukot häiritse oppilaan keskittymistä tai oppimista koulupäivän aikana.

Tutkimuksessamme interventio toteutui niin, että veimme kahteen koululuokkaan suunnittelemamme tunnetaulukon. Kävimme molemmissa luokissa antamassa interventiota

edeltävällä viikolla ohjeet tunnetaulukon käyttöön (kts. Liite 4). Ohjeissa pyysimme luokkaa käyttämään tunnetaulukkoa aamulla ja iltapäivällä. Opettajan tehtävänä oli huomioida oppilaiden tunnetaulukkoon asettamat tunteet itselleen luontaisella tavalla. Ohjeiden antamista seuraavalla viikolla luokka toteutti interventiota luokan opettajan johdolla. Tämä edellytti sitä, että luokan opettajan tulee olla samaa mieltä intervention opettamista taidoista ja periaatteista, sillä usein intervention taustalla on jokin tarpeellinen teoria opetettavasta aiheesta, eli tässä tapauksessa tunnekasvatuksesta. (Salmivalli 2005, 190–197.) Ajattelimme tämän olevan paras mahdollinen keino toteuttaa interventio, sillä uskoimme läsnäolomme vaikuttavan tunteista keskustelemiseen siten, että oppilaat eivät välttämättä tuntisi tilannetta luonnolliseksi.

Oppilaille koko luokassa tehty interventio vähentää syrjintää esimerkiksi tilanteissa, joissa vain tiettyjä oppilaita kutsutaan intervention toteuttamiseen. (Salmivalli 2005, 190–197.) Tämä oli yhtenä syynä sille, että tunnetaulukkoa käytti koko luokka. Lähetimme ennen intervention toteuttamista oppilaiden vanhemmille saatekirjeen tutkimuksen toteuttamisesta ja samalla annoimme heille mahdollisuuden kieltää lapsensa osallistumisen myöhemmin toteutettaviin haastatteluihin (kts. Liite 2.).

### 5.1.2 Haastattelut

Haastattelu on yksi suosituimmista tiedonkeruumenetelmistä, sillä se antaa aineistoa kerätessä tutkijalle ja tutkittavalle tietynlaista joustavuutta (Hirsjärvi 1997, 193). Judén-Tupakkan (2007, 75) mukaan kasvatustieteissä aineistoa hankitaankin usein haastattelemalla. Haastatteluja voidaan tehdä kasvokkain, postin välityksellä, lomakehaastattelulla tai puhelimitse. Sen yleisimpiä muotoja ovat avoin, puolistrukturoitu ja strukturoitu haastattelu. (Metsämuuronen 2006, 111–112.) Valitsimme tutkimukseemme kasvokkain tehtävät puolistrukturoidut haastattelut eli teemahaastattelut. Koimme tämän olevan selkein vaihtoehto, sillä tutkimuksessamme haastattelimme eri-ikäisiä oppilaita sekä heidän opettajiaan.

Käytimme tutkimuksemme haastattelutapana teemahaastattelua, joka on yksi yleisimmistä haastattelumuodoista Suomessa. Haastattelu toimii tutkijajohtoisesti keskustelemalla tutkittavasta aiheesta. Tämä haastattelutapa poikkeaa paljon, esimerkiksi strukturoidusta haastattelusta, jossa tutkija kysyy kysymyksen yksi kerrallaan. Keskustelunomaisella tyyllillä teemahaastattelu pyrkii olemaan mahdollisimman rehellinen ja luonteva tilanne kaikille keskusteluun osallistujille. Tällä tavoin minimoidaan jäykät vastaukset pois. Vaikka teemahaastattelu pyrkii olemaan vapaan keskustelun kaltainen, on tutkijalla kuitenkin lista teema-alueista, jotka käydään keskustellen läpi. (Eskola & Vastamäki 2015, 27–29.) Halusimme ottaa haastattelumuodoksi teemahaastattelun, sillä



ajattelimme sen olevan hedelmällisin keino saada tietoa tutkittavasta aiheesta. Teemahaastattelussa tutkija saattaa käyttää joitakin apusanoja tai –kysymyksiä haastattelun tukena, mutta esimerkiksi kysymysten järjestys saattaa vaihdella haastatteluiden välillä (Hirsjärvi 1997, 197). Olimme jakaneet haastattelukysymykset (Liite 3.) tiettyihin teemoihin, joiden sisällä keskustelimme kaikesta siitä, mitä teemaan liittyen tuli mieleemme. Tutkijan tulee tietää ennen haastattelua aiheesta sen verran, että valmiiksi kerätyt teemat sopivat aiheeseen. Teemojen muodostaminen auttaa tutkijaa keräämään tutkittavaan aiheeseen mahdollisimman laajasti tietoa, vaikkakin haastattelussa saattaa tulla esiin tietoa muistakin teemoista. Muodostimme omat teemamme haastatteluun siten, että keskustelu pysyisi mahdollisimman monipuolisena.

Teemahaastattelussa tulee ottaa huomioon haastatteluun osallistujat ja heidän oletukset haastattelusta. On tärkeää, että haastateltavalla on keskustellessa miellyttävä olo, eikä keskustelun tulisi tuntua väkinäiseltä. Haastatteluun kannattaa varautua selvittämällä, miten haastateltavan kanssa otetaan keskustelunaihe esille ja kuinka siitä olisi helpointa puhua haastateltavan kanssa. Esimerkiksi lasten kanssa tulee ottaa huomioon puhettavat ja asiaan johdattaminen. Tiettyyn teemaan ei kannata syöksyä suin päin, vaan pikkuhiljaa johdattelemalla. (Eskola & Vastamäki 2015, 30–31.) Aloitimme haastattelumme kevyesti juttelemalla oppilaiden kanssa kuulumisista ja muistelemalla edellisviikon tunnetaulukon läsnäoloa. Oppilaat tuntuivat olevan valmiita keskustelemaan aiheesta, vaikkakaan jotkut oppilaista eivät ehkä ymmärtäneet kysymyksiä. Tämä saattoi johtua heidän maahanmuuttajataustasta, ja ettei suomen kieli ole heidän ensimmäinen kielensä. Tätä luotettavuuden seikkaa pohdimme myöhemmin tutkimuksen tuloksien jälkeen.

Haastatteluja tehdään useimmiten joko ryhmä- tai yksilöhaastatteluina. Haastatteluja voidaan tehdä myös parihaastatteluina (Hirsjärvi 1997, 199), mutta päätimme käyttää tutkimuksessamme vain ryhmä- ja yksilöhaastatteluja. Ajattelimme lasten keskustelevan parhaiten pienissä ryhmissä, jossa on tuttuja luokkakavereita. Opettajia haastattelimme yksittäin. Tähän mennessä ei ole tuotettu tutkimustulosta siitä, kumpi haastattelumuoto olisi parempi, joten valinta näiden kahden välillä ei ole siltä kannalta tärkeää. Tutkimustuloksiin vaikuttavat ainoastaan tutkijan tekemät kysymykset ja niiden esittämisen tyyli ja järjestys. (Alasuutari 2011, 153.) Haastattelun kestosta ei ole määrättyä ohjetta, vaan haastattelu voi kestää muutamasta minuutista jopa päiviin, tarpeen mukaan (Metsämuuronen 2006, 112). Pyrimme pitämään haastattelut sen pituisina, että niistä ei olisi haittaa oppilaan eikä opettajan koulupäivän kulkuun. Oppilaita haastattelimme oppituntien aikana tai niiden välissä. Huolehdimme siitä, että oppilas ei jäisi opiskeluistaan tai muusta tärkeästä koulupäivän aktiviteetista paitsi haastattelujen takia. Opettajat haastattelimme heidän työpäivien jälkeen, jotta heidän ei tarvitsisi olla pois pitämiltään tunneilta tai välitunneilta. Haastattelu nähdään usein avoimena keskustelutilanteena, jossa tutkija ja haastateltava pääsevät molemmat

tarkastelemaan toisiaan. Tutkija voi myös mahdollisesti pyytää tarkennusta tai syvennystä haastateltavan vastauksiin (Hirsjärvi 1997, 194). Ajattelimme tämän olevan tärkeää tutkimusta tehdessämme, jotta saisimme keskusteltua osallistujien kanssa kaikesta tarvittavasta.

Usein haastattelua tehdessä tutkijan tulee ottaa huomioon haastattelun kohteena oleva henkilö. Haastateltava pyrkii useasti ymmärtämään tutkimuksen ideaa ja vastaamaan niin kuin ajattelee tutkijan haluavan. Haastateltava saattaa miettiä tutkijan pyrkimyksiä jokaisen kysymyksen kohdalla. On myös mahdollista, että haastateltava kaunistelee vastauksiaan, varsinkin jos kyse on jostakin herkästä aiheesta. Useimmiten ihminen pyrkii myös antamaan itsestään hyvän kuvan ulkopuoliselle. Nämä seikat onkin otettava huomioon pohdittaessa tutkimuksen luotettavuutta. (Alasuutari 2011, 149–151; Hirsjärvi 1997, 195.)

Usein selvitellessä lasten näkökulmia jostakin ilmiöstä, käytetään keinona haastattelua (Karlsson 2011, 85). Tällöin on tärkeää ottaa selvää, millainen lapsen maailma on ja millä tavoin päästään lapsen ”pään sisälle” parhaiten. Jos tutkija ei ole koskaan kohdistanut tutkimustaan lapsiin, saattaa tällainen etukäteistyö olla tarpeellista. Meillä molemmilla on aiempaa kokemusta lasten parissa työskentelystä ja heidän haastattelemisestaan, joten tällainen lasten kohtaaminen oli meille jo tuttua. Haastattelutilanteessa tulee ottaa huomioon lapsen luonne ja hänen käyttäytyminen tutkijan kanssa. Jos lapsi osoittaa hermostuneisuutensa, on tärkeää luoda haastattelutilanteesta rento ja luonnollinen. Haastattelun tallentaminen saattaa jännittää joitakin lapsia, joten haastattelun tarkoitus kannattaa selittää lapselle tarkasti. Haastattelu on hyvä aloittaa kuulumisien kysymisellä sekä muistuttamalla lasta tutkimuksen aiheesta. Lapsi rentoutuu, kun ymmärtää mistä asiasta haastattelussa keskustellaan, eikä tunne oloansa uhatuksi. Suorat ja töksähtelevät kysymykset eivät välttämättä aiheuta lapsessa positiivisia tunteita, ei vätkä myöskään tuota kovin hedelmällisiä vastauksia. Tutkija saattaa joutua rohkaisemaan lapsia puhumaan enemmän ja jakamaan mielipiteensä. Tämä hoituu usein lapsiystävällisellä tutkijalla, joka osaa ohjata lapsiryhmää. Ryhmähaastattelun keskustelua edesauttaa yhteinen aihe, josta kaikilla osallistujilla on kokemusta. (Aarnos 2015, 167–169.) Pyrimme luomaan haastattelutilanteista mahdollisimman läpinäkyviä. Kerroimme oppilaille tutkittavan aiheen ja tutkimuksen syyt. Lisäksi jokaisen haastattelun alussa painotimme, ettei niin sanotusti oikeita vastauksia ole, eikä esimerkiksi heidän opettajansa tule kuulemaan haastatteluja. Tallennuslaitteista kerroimme avoimesti ja selitimme, miksi ne ovat tarpeellisia.

Ryhmähaastattelut saattavat tuntua tutkimuksen kohteena olevalle henkilölle luonnollisemmalta kuin yksilöhaastattelut. Varsinkin, jos haastatteluryhmä on tutkittavalle jo entuudestaan tuttu, voi haastattelutilanne tuntua yllättävän arkipäiväiseltä. Tämä seikka tuo ryhmähaastatteluun enemmän keskustelunomaista aspektia, kuin yksilöhaastattelun kysymys-

vastaus-tyyppiseen keskusteluun. Ideaali tilanne tutkijalle olisi mahdollisimman luonnollisen keskustelun seuraaminen, melkein kuin sivusta. Tällöin haastateltavat pääsevät itse keskustelemaan kyseessä olevasta aiheesta, eikä tutkijan kysymykset tai kommentit tuo tilanteeseen liikaa laboratoriomaista tunnetta. Tällainen keskustelutilanne saattaa kuitenkin olla haitaksi tutkijalle, jos keskustelijat päätyvät keskustelemaan sellaisesta aiheesta tai sellaisilla termeillä, joita tutkija ei itse täysin ymmärrä. Tällöin tutkijan on välttämätöntä osallistua keskusteluun kysymällä tarkennuksia. (Alasuutari 2011, 151–153.) Me olimme ryhmähaastatteluissa mukana keskustelemassa aiheestamme. Koimme, että varsinkin pienemmillä oppilailla oma-aloitteinen keskustelu ei sujunut itsestään, joten ohjasimme keskustelua eteenpäin tarpeen tullen tarkentavilla kysymyksillä. Ryhmähaastattelu nähdään sopivana myös sellaiseen tutkimukseen, joka tehdään tiukalla aikataululla. Ryhmähaastattelu toimii tehokkaana aineistonkeruuna, joten yhdestäkin haastattelusta voidaan saada laaja aineisto. (Hirsjärvi 1997, 199.) Ryhmähaastattelu on saanut osakseen myös kritiikkiä haastatteluun osallistujien puolesta. On pohdittu sitä, että kykeneekö jokainen haastatteluun osallistuja puhumaan asioistaan tietyn kokoisessa ryhmässä vai vaikenevatko osallistujat omien vastauksiensa kanssa. (Alasuutari 2011, 153.)

Haastattelutilanteissa tai niiden analysoinnissa tulee huomioida, että lasten käyttäytymiseen ja vastaamiseen vaikuttaa se, onko heillä ollut aiemmin vastaavanlaisia tilanteita, ja mikäli on, niin minkälaisia nämä tilanteet ovat olleet. Lisäksi tilanteeseen ja vastauksiin saattaa vaikuttaa se, että lapset ovat tottuneet vastaamaan sellaisiin vastauksiin, mitä olettavat aikuisten heiltä odottavan. Tämä johtuu siitä, että usein esimerkiksi koulussa opettaja, eli aikuinen ihminen on se, joka on suurimman osan ajasta äänessä ja kysyy kysymyksiä, joihin odottaa niin sanottuja oikeita vastauksia. Toisin sanoen usein näissä tilanteissa ei pyritä kuulemaan lapsen oikeita aatteita, vaan vastaamaan muistamisten perusteella, niin kuin heitä on opetettu. (Karlsson 2011, 85–86.) Me pyrimme tutkimuksessamme välttämään tätä siten, että painotimme haluavamme kuulla heidän aidot mielipiteet. Lisäksi painotimme, että meidän kysymyksiimme ei ole olemassa oikeita vastauksia.

Toinen seikka, joka tulee ottaa huomioon lasta haastatellessa, on että he vastaavat usein hyvin eri tavalla kuin aikuinen vastaisi. Aikuiset pystyvät usein vastaamaan kysymyksiin laajemmin ja ikään kuin teeman kautta, mutta lapset keskittyvät usein vastaamaan tarkalleen siihen, mitä heiltä on kysytty, kykenemättä pohtimaan laajempia merkityksiä. He ovat usein tarkkaavaisia tutkijan kasvojen ilmeiden, äänenpainotuksen ja muiden eleiden kanssa ja aistivat tutkijan odotukset kysymysten takana. Lisäksi he saavat vihiä odotuksista siitä, mihin tutkija heidän vastauksissaan takertuu ja mitkä asiat hän puolestaan jättää huomioimatta. Tutkijan puolelta

nämä voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia seikkoja, mutta pitkälti lasten vastauksia ohjaavia, joten näitä on syytä pohtia tutkimuksen luotettavuutta miettiessä. (Karlsson 2011, 86.) Kokemuksemme opettajina on vahvempi kuin tutkijoina oleminen, joten koimme hieman haastavaksi tämän roolin ottamisen. Pyrimme parhaamme mukaan pitämään odotukset ja niitä vihjaavat eleet mahdollisimman vähäisinä.

Haastatteluja tehdessä tutkijan vaikutuksen tulisi olla mahdollisimman pieni. Kuten aikaisemmista kappaleista huomataan, lasten parissa tehtävän haastattelun tekeminen on erityisen haastavaa. Karlssonin (2011, 86–88) mukaan tutkimustulosten relevanttius kärsii myös siinä, että usein lasten osuus haastattelussa käydyssä keskustelussa on tutkijan käyttämää osuutta huomattavasti pienempi. Tämä johtuu siitä, että lapset vastaavat usein hyvin niukkasanaisesti ja tarkasti, joka edelleen johtaa siihen, että tutkija kokee jatkokysymysten ja selittelyn tarpeelliseksi. Tämä puolestaan johtaa edelleen siihen, että tutkija on tietyllä tapaa vaikuttanut vastauksiin ja keskustelun etenemiseen. Tähän tilanteeseen joudutaan usein siitä syystä, että niin lapset kuin aikuisetkin ovat tottuneet tietynlaiseen toimintakulttuuriin, jossa aikuiset kyselevät ja johdattelevat kohti haluamiaan uomia sen sijaan, että keskittyisivät aidosti kuuntelemaan lapsen mielipiteitä. Haastatteluissa huomasimme kolmasluokkalaisten olevan vähäsanaisempia kuin kuudesluokkalaiset. Pyrimme auttamaan kolmosluokkalaisia vastauksissaan tekemällä tilanteesta kiireettömän ja miellyttävän. Myös Vehkalahti ym. (2010, 15) nostavat esille kysymyksen siitä, kenen ääni tutkimuksessa kuuluu. Lisäksi he nostavat esille haasteen pitää nuoria lapsia ”täysivaltaisina subjekteina”, minkä tulkitsemme viittaamaan jo Karlssonin nostamiin huomioihin siitä, kuinka aikuiset ovat tottuneet johdattelemaan ja odottamaan tietyn tyyllisiä vastauksia. Pyrimme haastatteluiden teemoja käsitellessämme pitämään johdattelevat jatkokysymykset mahdollisimman vähäisinä.

Olimme suunnitelleet haastattelutilanteet siten, että toinen meistä oli päävastuussa haastattelemisesta, ja toinen esitti tarpeen tullen tarkentavia kysymyksiä pitäen samalla erillisille papereille kirjaa vastaajista. Kirjanpito itse haastattelun aikana hoitui siten, että olimme tehneet valmiiksi pieniä ”nimikylttejä”, joissa ensin oli joko T tai P, ja kirjaimen perässä numero. T:n ajateltiin alun perin edustavan tyttöä ja P:n poikaa, mutta koska sukupuolella ei tutkimuskysymystemme kannalta ole väliä, emme olleet sen kanssa liian tarkkoja. Lähinnä näiden ”nimikylttien” avulla oli tarkoitus erotella vastaaja helpon koodin avulla toisesta vastaajasta. Haastattelujen aikana toinen haastattelihoista piti näiden kylttien avulla kirjaa siitä, kuka vastasi milloinkin ja mihin kysymykseen. Meillä oli käytössä nauhurin sekuntikello helpottamassa vastaajan tunnistamista. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että laitoimme välillä tarkan ajan

koodatun vastaajan kohdalle. Emme missään vaiheessa käyttäneet haastattelijoiden nimiä, vaan käytimme suoraan esillä olevia ”koodeja” vastaajista (Esimerkiksi T2).

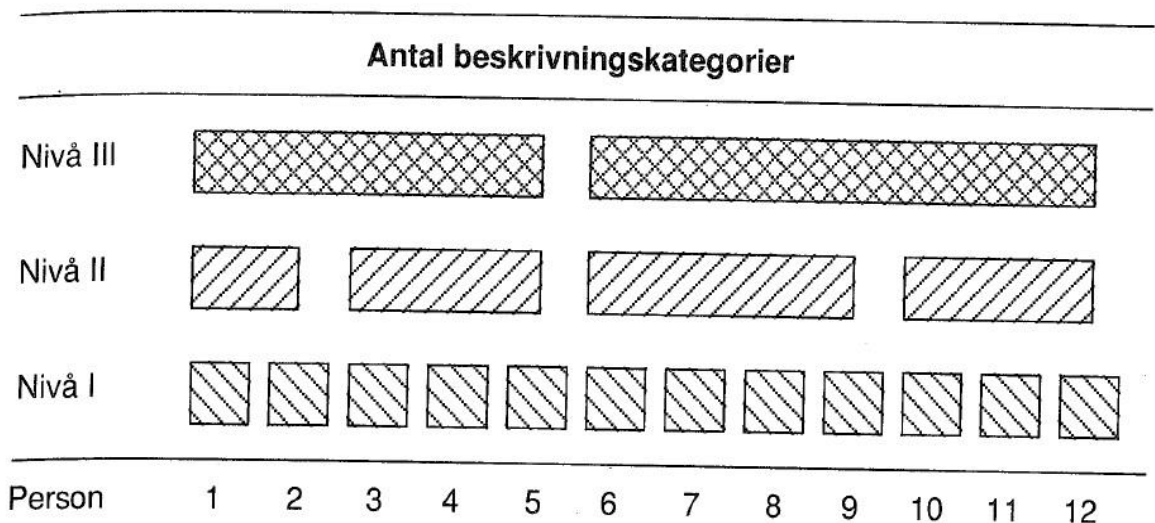
Haastattelujen jälkeen litteroimme jokaisen äänitetyn haastattelun kirjoitetuksi tekstiksi, jotta analysoiminen olisi helpompaa (Judén-Tupakka 2007, 75). Litterointi tapahtui meidän osalta käytännössä niin, että sovimme etukäteen säännöistä ja siitä, kuinka vastaajat erotellaan toisistaan koodein. Jaoin litteroitavat haastattelut luokittain, siten että toinen litteroi kolmannen luokan haastattelut ja toinen puolestaan kuudennen luokan haastattelut. Tässä vaiheessa lisäsimme aikaisemmin annettujen koodien eteen myös haastateltavan luokan sekä haastattelun järjestysnumeron. Esimerkiksi kolmannen luokan (3) viidennen haastattelun (5H) vastaajan T1 koko koodi olisi seuraavanlainen: 3H5T1. Mielestämme tämä oli selkeä tyyli koodata vastaajat siten, että kykenimme tunnistamaan vastaajan vastaukset omikseen, pitäen kuitenkin hänen henkilöllisyytensä salassa. Opettajien koodi oli O eli esimerkiksi kuudennen luokan opettajan vastausta edelsi koodi 6H8O. Numero 8 edustaa sitä, että kyseessä oli kuudennen luokan kahdeksas haastattelu. Meidän haastattelijoiden koodit olivat HM (haastattelija Minna) ja HJ (haastattelija Jenna), ja ne lisättiin edellä mainittujen tavoin koodin loppuun. Näillä haastattelijoiden erotteluilla ei analyysissä tai tutkimustuloksissa ollut väliä.

## *5.2 Fenomenografinen analyysi*

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ominaista on aineistolähtöinen analyysi (Eskola & Suoranta 1996, 19–20). Analysoidessa on hyvä tarkastella aineistoa kokonaisuutena, sillä se on laadulliselle tutkimukselle olennaista. Laadullisen tutkimuksen analysoinnin kaksi vaihetta ovat havaintojen pelkistäminen ja tutkimuskysymyksen ratkaiseminen. Havaintojen pelkistäminen koostuu muun muassa litteroinnista, jonka jälkeen ”raakahavainnot” järjestellään tiettyihin lokeroihin. Tutkijan on pidettävä mielessä tutkimuksen kannalta tärkeät kysymykset, sillä niiden vastausten pitäisi löytyä kerätystä aineistosta. Tämä vaatii tutkijalta tietynlaista yhdistelyä ja kategorisointia. (Alasuutari 1999, 38–41.) Aineistosta esiin nousseet merkitykset ja asiat tulisi kääntää sellaiseen muotoon, jotta ne olisivat ymmärrettävissä myös niille, jotka eivät kyseistä tutkimusta tee (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 126).

Tutkimuksemme koostuu kolmesta tutkimuskysymyksestä, joista kaksi ensimmäistä analysoidaan fenomenografisella analyysillä. Tämä johtuu siitä, että tutkimuksemme kaksi ensimmäistä ongelmaa käsittelevät tutkimuskohteiden tunnekasvatukselle antamia merkityksiä, kun taas kolmas kysymys käsittelee enemmänkin heidän kokemuksiaan. Kolmannen kysymyksen syihin ja analyysimetodiin palaamme seuraavassa teemahaastattelun luvussa.

Fenomenografista analyysia toteuttaessa edetään vaiheittain huolellisesta raakaluvusta kuvauskategorioiden luomiseen. Käytämme mukaillen analyysimme pohjana Uljensin (1989, 41) kuvauskategoriajärjestelmää (ks. Kuva 1.). Analyysin tehtävänä on saada selvyys kaikista niistä haastateltavien antamista merkityksistä, jotka sisältyvät tutkittavaan ilmiöön pyrkien jättämään omat oletukset ja odotukset sivuun (Limberg 2000, 58). Lisäksi aineiston analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta saatujen käsitysten rakenteellisia eroja. Näiden erojen mukaan kehitetään kuvauskategoriat, joiden avulla kuvataan erilaisia tapoja käsittää tutkittavaa ilmiötä. Teoriaa ei käytetä runkona aineistoa analysoidessa, vaan tulkinta kehittyy tutkijan ja aineiston vuorovaikutuksessa. Kyseessä on siis aineistolähtöinen analyysi. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169.) Puhumme analyysiä tehdessä kolmesta eri vaiheesta, jotka tarkoittavat kuvauskategoriassa eri tasoja (Nivå 1–3). Ensimmäinen vaihe tarkoittaa ensimmäistä tasoa ja niin edelleen.



Figur 8. Olika abstraktionsnivåer för beskrivningskategorier där basen utgörs av enskilda individers utsagor

Kuva 1. Uljensin (1989) esittämä kuvauskategoriajärjestelmä.

### 5.2.1 Analyysin ensimmäinen vaihe

Analyysi aloitetaan tarkastelemalla yksittäisiä vastauksia ja muodostamalla niistä merkitysyksiköiden kautta suurempia kategorioita. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija etsii aineistostaan merkitysyksiköitä. Tulkintaa pyritään muodostamaan tutkimukseen osallistuneen henkilön ajatuksellisesta kokonaisuudesta, eikä pelkästään yksittäisistä sanoista. Auttavien kysymysten asettaminen saattaa tässä vaiheessa helpottaa merkitysyksiköiden muodostamista. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169.) Aloitimme analyysimme tutustumalla huolellisesti

aineistoomme lukemalla sen läpi useampaan kertaan ensin erikseen ja sen jälkeen yhdessä keskustellen tekemistämme huomioista.

Tämän jälkeen erottelimme litteroiduista haastatteluista konkreettisesti leikaten tutkimuksellemme informatiiviset vastaukset. Samalla poistimme aineistostamme ylimääräiset tutkimukseen kuulumattomat osiot. Tällaisia osioita olivat esimerkiksi haastattelun alun tervehdykset, kuulumiset ja haastattelutilanteesta poistumiset. Emme nähneet näiden tuovan tutkimukselle lisäarvoa. Tiivistimme tutkimuksemme kannalta oleellisten vastausten sanomat yksinkertaisempaan muotoon analyysin seuraavia vaiheita helpottaaksemme. Epäselvien vastauksien kohdalla keskustelimme ja pohdimme yhdessä, mitä haastateltava on tarkoittanut. Näitä haasteita tarkastelemme vielä myöhemmin tutkimuksen luotettavuus -kappaleessa.

Seuraavaksi lähdimme jaottelemaan vastauksia teemoittain. Tässä vaiheessa jaottelimme vastaukset karkeasti neljään eri pinoon. Näistä kolme pinoa käsitteli meidän tutkimuskysymyksiämme ja neljänteen pinoon keräsimme vastaukset, joiden emme nähneet vastaavan tutkimuskysymyksiimme. Nämä kolme merkityksellistä pinoa vastasivat teemoja, joiden mukaan jaottelimme merkitysyksiköt. Ensimmäinen teema oli merkitykset, joita oppilaat antavat tunnekasvatukselle intervention aikana. Toinen teema käsitteli samaa aihetta, mutta opettajien näkökulmasta. Kolmas koski opettajien ja oppilaiden kokemuksia toteutetusta tunnekasvatuksellisesta interventioista. Kävimme jokaisen merkitysyksikön yhdessä läpi, ja pohdimme vastauksien ominaisuuksia ja sitä mihin teemoihin tietyt vastaukset kuuluvat. Kahta ensimmäistä käsitellään tässä luvussa (5.2) fenomenografisen analyysin keinoin. Kolmatta kysymystä ja sen analysointia avaamme fenomenologisesti teemoittelua käyttäen luvussa 5.3 *Teemoittelu*.

Tämän jälkeen lähdimme jaottelemaan vastauksia niiden yhtäläisyyksien ja erojen kautta merkitysyksiköihin, joiden nimet muodostuivat vastauksien sisällön perusteella. Keskityimme yhteen teemaan ja sen vastauksiin kerrallaan, jotta analyysivaihe pysyisi selkeänä. Ensimmäisestä teemasta ja sen vastauksista saimme muodostettua 14 merkitysyksikköä ja toisesta teemasta 11 merkitysyksikköä. Nämä merkitysyksiköt avaamme tuloksissa tarkemmin.

## 5.2.2 Analyysin toinen vaihe

Toisessa vaiheessa tutkija muodostaa ensimmäisen tason merkitysyksiköistä toisen tason väljempää kategorioita. Päätimme käyttää analyysissämme kuitenkin vain ensimmäistä ja toista vaihetta, sillä saimme jo näiden vaiheiden avulla muodostettua loogiset kategoriat, jotka erosivat toisistaan vahvasti. Tässä vaiheessa tärkeintä onkin tunnistaa eri variaatioita ja erotella mitkä vastaukset ovat

keskenään erilaisia tai samanlaisia. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169.) Näitä yksiköitä etsittäessä kyse ei ole mahdollisimman monen yksikön löytämisestä, vaan nimenomaan niiden sisältämien erojen ja samankaltaisuuksien löytämisessä. Huomasimme, että joihinkin kategorioihin liittyi vain yksi merkitysyksikkö eli vastaus. Yhtä merkityskategoriaa voi kuitenkin edustaa vain yksikin yksikkö, kun taas toista voi edustaa useampi yksikkö, sillä analyysin tarkoituksena on tuoda esille kaikki tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tuomat ilmaiset ja merkitykset. (Syrjälä ym. 1994, 126–128.)

Aloitimme toisen vaiheen jaottelemalla teemojen alla olevia merkitysyksiköitä etsimällä niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Keskityimme jälleen yhteen teemaan (Minkälaisia merkityksiä alakoulun oppilaat antavat tunnekasvatukselle intervention aikana?) kerrallaan. Ensimmäisen teeman alle saimme muodostettua viisi toisen tason kategoriaa. Esittelemme nämä alla olevassa taulukossa.

Opettajan merkitys tunnekasvatuksessa tärkeä  
Tunnekasvatus nähdään apuvälineenä  
Tunteiden käsittely tarpeetonta  
Tunteiden käsittelyn erilaiset henkilökohtaiset rajat  
Keskustelukumppanin valinta tunteiden käsittelyssä merkittävää

Toisen teeman (Minkälaisia merkityksiä alakoulun opettajat antavat tunnekasvatukselle intervention aikana?) alle muodostui myös viisi toisen tason kategoriaa, jotka esittelemme myös alla olevassa taulukossa. Pyrimme nimeämään jokaisen kategorian molempien teemojen alla siten, että nimi kattaisi sen sisältämien vastauksien sisällöt.

Tunnetaidot harjoiteltava asia  
Tunnetaitojen harjoitteluun tarkoitetut apuvälineet hyödyllisiä  
Tunnetaitoihin kuuluu toisen huomioiminen  
Tunteiden käsittelyn henkilökohtaiset rajat  
Tunnekasvatukselle ei nähdä olevan tarpeeksi aikaa

Yleensä tämän jälkeen siirrytään analyysin viimeiseen vaiheeseen, jossa kategorioita kuvataan abstraktimmalla tasolla. Tämän vaiheen tärkein elementti on kategorioiden kriteerit, jotta ne pystytään erottelemaan toisistaan selkeästi. Tämän tyyppisessä kategorioinnissa ei ole määriteltä



mitään tiettyä lukumäärää, vaan analyysin tärkein tehtävä on tuoda näkyviin kaikki aineiston käsitysten laadulliset vaihtelut. Analyysin tuloksena syntyy kuvauskategorioita, joista voidaan myöhemmin rakentaa kuvausjärjestelmä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169.) Emme nähneet tarpeelliseksi muodostaa analyysissämme kolmannen tason kuvauskategorioita, sillä toisen tason kategoriat olivat tutkimuksellemme sopivan informatiivisia.

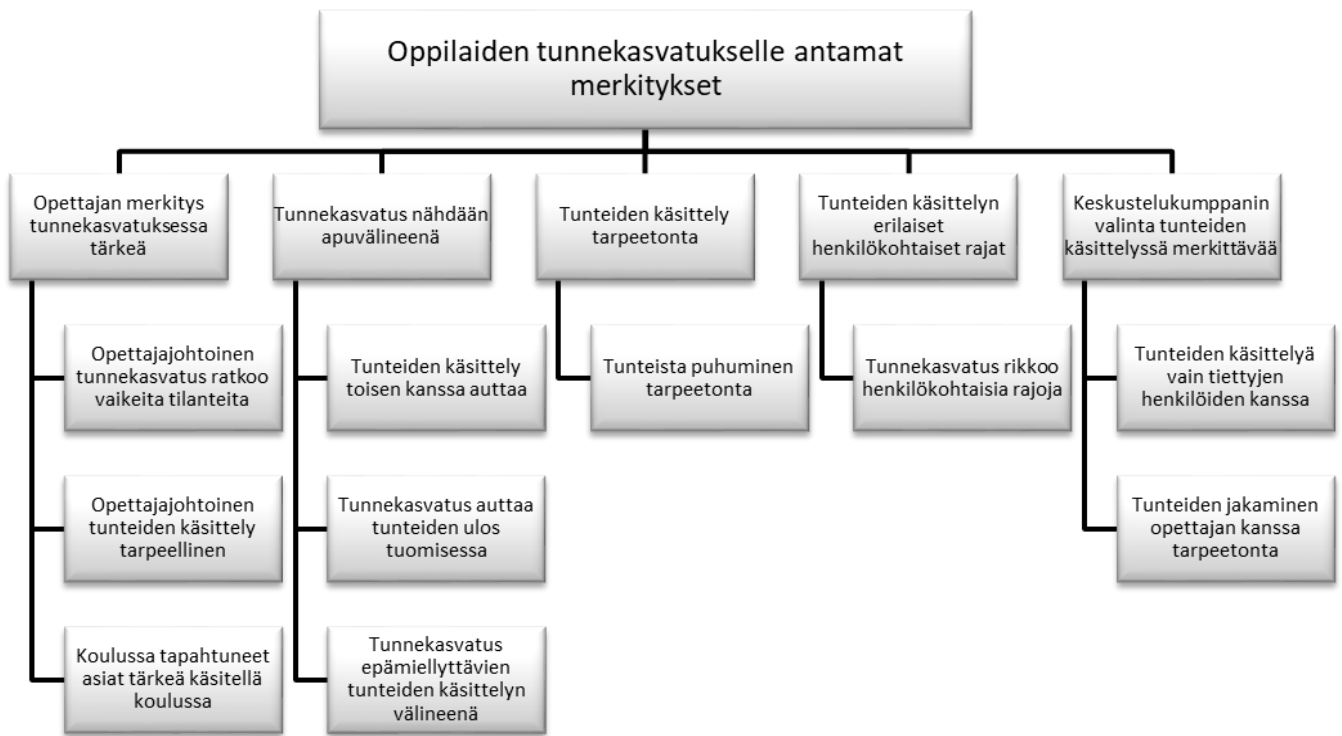
### *5.3 Teemoittelu*

Kolmas tutkimuskysymyksemme koskee sitä, millaisia kokemuksia opettajilla ja oppilailla on teettämästämme tunnekasvatuksellisesta interventioista. Tämä kysymys eroaa kahdesta ensimmäisestä kysymyksestä sekä metodologialtaan että analyysitavaltaan. Kolmannen kysymyksen olemme muodostaneet ottamalla mallia fenomenologisista piirteistä ja analysoimme sen teemoittelun avulla. Tässä analyysissa otimme tarkasteluun molempien tutkittavaryhmien (opettajat ja oppilaat) haastattelut, joiden vastauksia pohdimme myöhemmin johtopäätöksien ja pohdinnan luvuissa.

Niin fenomenografiseen analyysiin kuin teemoitteluunkin kuuluu tutkimuskysymysten kannalta olennaisten aiheiden erottelu (Huusko & Paloniemi 2006, 166–169; Eskola & Suoranta 2005, 174). Tämän erottelun teimme kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysin ensimmäisessä vaiheessa jättäen kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyvät vastaukset omaan pinoonsa odottamaan teemoitteluun. Teemoitteluun tehdessään tutkija usein löytää tekstistään esiin nousevia teemoja, jotka ovat tutkimuskysymykselle keskeisiä aiheita (Eskola & Suoranta 2005, 174). Ennen kuin jaottelimme vastaukset omiin teemaryhmiin, luimme ne huolella läpi ja etsimme niistä vastauksen tärkeimmän sisällön. Tämä helpotti meitä myöhemmin teemojen etsimisessä. Vastauksia lukiessamme, tekstistä nousi esiin kolme isompaa teemaa, jotka olivat ”Tunnetaulukon jatkokäyttö”, ”Tunnetaulukon positiiviset kokemukset” ja ”Tunnetaulukon negatiiviset kokemukset”. Teemojen alle jaottelimme niihin liittyviä haastatteluista leikattuja vastauksia, jonka jälkeen lajittelimme niitä vielä edelleen pienempiin ryhmiin. Näille ryhmille annoimme myös niitä kuvaavat nimet tulosten selkeyttämiseksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

## 6 OPPILAIKEN TUNNEKASVATUKSELLE ANTAMAT MERKITYKSET

Tässä luvussa avaamme ensimmäisen tutkimuskysymyksemme, ”Minkälaisia merkityksiä alakoulun oppilaat antavat tunnekasvatukselle intervention aikana?”, tuloksia. Vastauksia saimme tähän kysymykseen kahdelta alakoulun luokalta, yhteensä 50 oppilaalta (N=50). Esittelemme tulokset fenomenografisen analyysin tyyliin muodostetulla kuvauskategoriolla, joka avaa oppilaiden tunnekasvatukselle antamia erilaisia merkityksiä. Avaamme jokaisen toisen tason kategorian järjestyksessä oman otsikkonsa alla tarkemmin auki. Joissakin kategorioissa olevat merkitysyksiköt ovat määrällisesti pieniä. Fenomenografisessa analyysissä kategorioiden sisällöllinen määrällisyys ei kuitenkaan ole tärkeää, joten näimme näiden merkitysyksiköllisesti pienten kategorioiden muodostamisen tärkeäksi (Syrjälä ym. 1994, 126–128). Tämä pätee kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulos-osioissa. Sitaateiksi olemme jokaisessa tutkimuskysymyksen tulos-osiossa valinneet sellaiset vastaukset, jotka ovat mielestämme tuoneet mielenkiintoista sisältöä tuloksiin. Jotkut merkitysyksiköt ovat jääneet ilman sitaattia juurikin sen takia, että niissä tapauksissa sitaatti ei tuo kyseiselle kategorialle lisäinformaatiota.



Kuvio 2. Oppilaiden tunnekasvatukselle antamat merkitykset.

## 6.1 Opettajan merkitys tunnekasvatuksessa tärkeä

Tämän kategorian merkitysyksiköt liittyvät opettajan merkitykseen tunnekasvatuksessa. Tunnekasvatuksella on nähty olevan positiivista vaikutusta myös oppimistuloksiin. Opettajan harjoittaman tunnekasvatuksen ja opittujen tunnetaitojen myötä oppilailla on pienempi riski ajautua myöhemmin heidän kehitystään haittaaviin toimintoihin. (Kokkonen 2010, 98–99.) Keskustelimme oppilaiden kanssa opettajan tärkeydestä ja roolista tunteista keskustelun kohdalla. Opettajan rooli lapsen elämän eri osa-alueilla, myös tunteiden kehityksessä, on merkittävä (Ahola, Lana & Hämäläinen 2017, 289.) Tämä heijastuu selkeästi myös vastauksissa, joita avoamme alla.

### **Opettajajohtoinen tunnekasvatus ratkoo vaikeita tilanteita**

Opettajan rooli koettiin merkitykselliseksi tunnekeskusteluissa, sillä hänen nähtiin ratkovan hankalia tilanteita. Aikuisella onkin huomattava merkitys lapsen tunteiden käsittelyn ja säätelyn vahvistamisessa (Kokkonen 2010, 84–86; Rogers 2004, 30; Kinnunen 1992, 92–93). Oppilaat korostivat opettajan olevan sellainen henkilö, jolle voi kertoa esimerkiksi kiusaamisesta.

Esimerkiksi seuraavassa sitaatissa oppilaan (6H7T1) mukaan opettaja olisi sopivin henkilö ratkaisemaan kiusaamistilannetta, koska hän tuntee tilanteen kaikki osapuolet.

*6H7T1: --- Jos sullon vaikka paha mieli siit et sua kiusataan, Nii kyl sä sit voit mennä sanoo opelle, mut ja sit se sä voit niinku sitä selvittää vähä enemmän ku sitte, ku jos ku sä sanoisit vaikka vanhemmille sit taas kotona, että mua kiusataan koulussa esim. sillee, et kuka ja sit sä oot sillee, et emmä tiää.*

Opettajan nähtiin kykenevän auttamaan myös tilanteissa, joissa oppilaan tunne vaikuttaa koulupäivän kulkuun. Tällaisiksi tunteiksi mainittiin erityisesti joko surulliset tai vihaiset tunteet.

*6H4P3: No jos on vaikka jotenki kauheen masentunu, nii sitte tietäis siihen syyn ja vois koittaa parantaa sitä jotenki.*

*3H5T1: Jos sulla on surullinen mieli nii se [opettaja] voi kysyä et mikä on. Se selvittää nii ja selvittää sen jutun.*

Kokkosen (2010, 21–25) mukaan aikuisen tehtävänä on auttaa lapsen tunnesäätelyä etsimällä keinoja esimerkiksi kielteisten tunteiden purkamiseen ja pyrkiä lisäämään lapsen myönteisiä tunteita. Mikäli lapsi ei saa tarvitsemaansa apua omien tunteiden säätelyyn, saattaa se johtaa esimerkiksi ylikuormittumiseen. Aikuisen suurta roolia lapsen tunteiden kehittämisessä korostetaan usein. Lapsen tunteet ovat jatkuvasti läsnä koulun arjessa, ja vaikuttavat suuresti erilaisissa tilanteissa. (Jääskinen 2017, 36.) Opettaja on koulussa oppilaille läheisin aikuinen, ja siitä syystä myös koulupäivän aikana merkittävin tunnekasvattaja. Kuten joidenkin oppilaiden vastauksista nousi esille, opettaja on koulussa se henkilö, joka on tietää ja tuntee oppilaansa. Opettajan on helppoa huomata luokkansa dynamiikassa tapahtuneet muutokset ja ratkoa niitä yhdessä oppilaiden kanssa.

### **Opettajajohtoinen tunteiden käsittely tarpeellinen**

Jotkut oppilaista kuvailivat tunteiden käsittelyä miellyttäväksi. Erään oppilaan mukaan omista tunteista kertominen on helpompaa siinä tilanteessa, jossa aloite lähtee opettajalta. Oppilas ei ole valmis kertomaan omista tunteistaan opettajalle oma-aloitteisesti. Nämä tunteet olivat usein hyvin negatiivissävyytteisiä, esimerkiksi kärtyisyys. Positiivisista tunteista keskustelu opettajan kanssa nostettiin kuitenkin tärkeäksi. Onkin tutkittu, että ihminen on usein valmis näyttämään julkisesti vain positiivissävyytteisiä tunteita. Ihmisen henkisen hyvinvoinnin kannalta on kuitenkin tärkeää näyttää kaikki tunteet, myös negatiiviset, joten opettajan on tässä tilanteessa hyvä olla oppilaan tukena ja apuna hänen tunneilmaisussaan. (Keltikangas-Järvinen 2000, 174–178; 214.) Kuitenkin jotkut oppilaat korostivat sen merkittävyyttä, että opettaja on tietoinen oppilaan niin negatiivisista

kuin positiivisista tunteista. Opettajien on tärkeää tietää oppilaan tunnetilasta, sillä oppiminen voi olla haastavaa erityisesti voimakkaiden negatiivisten tunteiden vallassa. Tällä on vaikutusta myös muistiin ja keskittymiskykyyn. (Goleman 1998, 107–108.)

### **Koulussa tapahtuneet asiat tärkeä käsitellä koulussa**

Vastauksista nousi selkeästi esille se, että tunteita herättäneiden tapahtumien tapahtumapaikalla oli merkitystä sille, kenelle tai kenen kanssa tapahtumia puretaan. Oppilaat olivat sitä mieltä, että koulussa tapahtuneet asiat oli hyvä käydä läpi koulussa opettajan kanssa, mutta se ei ollut välttämättömyys kotona tapahtuneiden asioiden kohdalla. Eräs oppilas (3H5T2) oli sitä mieltä, että kotijutut kuuluivat vain vanhemmille.

*3H5T1: --- Koulussa tapahtuneista joo. Ei välttämättä kotona tapahtuneista.*

*3H5T2: Koska mun mielestä kotijutuista voi kertoa vaan vanhemmille.*

Kuitenkin kotona tapahtuneista iloisista asioista oppilaat olivat valmiita keskustelemaan myös opettajan kanssa. Tämä tukee edellä mainitsemaamme Keltikangas-Järvisen (2000, 174–178; 214) ajatusta erityisesti negatiivissävytteisten tunteiden itsellä pitämistä. Näistä vastauksista ei selviä ovatko oppilaat valmiita avaamaan negatiivisia tunteita omille vanhemmilleen.

## **6.2 Tunnekasvatus nähdään apuvälineenä**

### **Tunteiden käsittely toisen kanssa auttaa**

Oppilaiden mukaan tunteiden jakaminen toiselle ihmiselle auttaa. Tunteista puhuminen tuo helpottavaa oloa ja tuntuu ”kivalta”. Jalovaaran (2005, 21) mukaan pahimmassa tapauksessa tunteiden salaaminen voikin johtaa masennukseen ja jopa muista ihmisistä eristäytymiseen. Vaikka tunteiden jakamisesta toiselle ihmiselle on jo itsessään hyötyä, on sillä vaikutusta myös ihmisten väliseen sosiaaliseen suhteeseen. Tunteiden käsittely kaverin kanssa saattaa parhaimmillaan sujuvoittaa sosiaalista elämää. (Kokkonen 2010, 13.) Tunteiden jakaminen edesauttaa myös toisen ihmisen syvempää ymmärtämistä, mikä edelleen parantaa sosiaalisia suhteita (Kemppinen 2000, 4–5; Jääskinen 2017, 35).

### **Tunnekasvatus auttaa tunteiden ulos tuomisessa**

Oppilas (3H3T1) on havainnut tunteiden jakamisen helpottavan olotilaansa. Hän näki tunteen jakamisen muille tärkeänä osana tunteiden käsittelyä. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikenlaisten tunteiden näyttäminen tuo lisää miellyttävyyttä elämään.

*3H3T1: No saadaan puhua enemmän meidän tunteista toisille ihmisille, että siitä saa vähän sitä tunnetta ulos, että siitä voi tulla parempi mieli, jos sitä saa tunnetta saa kertoa toisille ihmisille.*

Tunteiden pitäminen itsellään voi kuormittaa ihmistä ja näin ollen, vaikuttaa negatiivisesti elämäntapaan. (Kanninen & Sigfrids 2012, 82). Tunnekasvatus kehittää lapsen taitoa ilmaista tunteitaan hyväksyttävällä tavalla. Jo vauvasta asti lapsella on kuitenkin jonkinasteiset synnynnäiset valmiudet ilmaista tunteitaan, esimerkiksi nälän kohdatessa itkemällä. Nämä valmiudet kehittyvät taidoiksi suhteellisen nopeasti. (Nummenmaa 2010, 166.) Niin kotona kuin koulussakin tehtävällä tunnekasvatuksella on näiden taitojen oppimisessa suuri merkitys.

### **Tunnekasvatus epämiellyttävien tunteiden käsittelyn välineenä**

Kuten aiemmin avasimme, osa oppilaista ei ollut valmiita jakamaan negatiivisia tunteita, mutta toiset oppilaista taas korostivat epämiellyttävien tunteiden jakamisen opettajan kanssa olevan tärkeää. Esimerkiksi silloin keskustelu nähtiin tärkeänä, kun oppilas saapui kouluun pahalla tuulella. Useimmiten ihminen viihtyy enemmän positiivisten tunteiden vallassa, eikä negatiivisille asioille anneta paljoa painoarvoa. Tästä syystä ihmiselle on luontaista pyrkiä negatiivisista tunteista eroon. (Saarinen & Kokkonen 2003, 13–15). Oppilaat ovat halukkaita jakamaan negatiivisia tunteita opettajan kanssa saadakseen apua niiden käsittelyyn.

## **6.3 Tunteiden käsittely tarpeetonta**

### **Tunteista puhuminen tarpeetonta**

Osa oppilaista oli selkeästi sitä mieltä, että tunteista ei ole tarpeellista keskustella koulussa. He korostivat tunteista keskustelun merkityksettömyyttä. Tätä perusteltiin sillä, että tunteisiin liittyvissä asioissa ei nähty olevan mitään keskusteltavaa. Kolmasluokkalaiset ajattelivat tunteista puhumisen olevan joko hyvä asia tai he eivät olleet siitä mitään erityistä mieltä. Osa kuudesluokkalaisista oli selkeästi sitä mieltä, ettei tunteista puhuminen ole tarpeellista ja osasivat sen myös perustella, kuten ylempänä avasimme.

*6H4P3: Noo, mun mielestä siinä ei oo mitään juteltavaa tunteista.*

*6H4P1: Ei oo mitään juteltavaa.*

## **6.4 Tunteiden käsittelyn erilaiset henkilökohtaiset rajat**

### **Tunnekasvatus rikkoo henkilökohtaisia rajoja**

Tämä merkityksikkö muotoutui keskusteluista, joissa käsitelimme oppilaiden halukkuutta tai käsityksiä siitä, mitkä asiat kuuluvat heille itselleen ja mitkä asiat halutaan jakaa muille ihmisille. Jotkut oppilaat pitivät henkilökohtaisia asioita tai tunteita tunnekasvatuksellisen keskustelun rajoitteena. He eivät nähneet tarpeelliseksi jakaa heidän mielestään muille kuulumattomia asioita toisten kanssa. Keltikangas-Järvinen (2000, 174–178; 214) puhuikin tunteiden yksityisyydestä, eli siitä kuinka tietyt tunteet pidetään helposti itsellään. Aineistosta nousikin esiin erityisesti yhden oppilaan (6H5T3) mielipide siitä, kuinka hän ei halua jutella opettajan kanssa kahdestaan, vaan suosii mieluummin osallistumista yleiseen tunteista keskusteluun. Tämän tulkitsemme tarkoittavan sitä, että tunteista keskusteleminen yleisellä tasolla on oppilaalle miellyttävää, mutta yksityiset asiat hän haluaa pitää itsellään.

*6H5T3: Mä oon samaa mieltä sen takii, et ku ei tarvi [opettajan tietää tunteista] ku opettajalle ei kuulu ne yksityiset asiat. --- Mä haluaisin vaa jutella ehkä lähinnä niinku luokan asioista, mutten mistään omista asioista ehkä.*

## **6.5 Keskustelukumppanin valinta tunteiden käsittelyssä merkittävää**

Keskustelukumppanin valinta tunteiden käsittelyssä koettiin tärkeäksi. Jotkut oppilaat korostivat vastauksissaan erityisesti opettajien, kavereiden ja vanhempien roolia tunnekeskustelussa. Tätä samaa keskustelukumppanin valinnan merkittävyys nousi esille myös muissa kategorioissa, joiden syytä pohdimme myöhemmin *Johtopäätökset ja pohdinta* -osiossa.

### **Tunteiden käsittelyä vain tiettyjen henkilöiden kanssa**

Osa oppilaista (6H5T1) korostivat kavereiden ja vanhempien merkitystä tunteiden käsittelyssä. Parhaan kaverin tuki nousi esille erityisesti niissä vastauksissa, joissa keskusteltiin surullisten asioiden läpi käymisestä. Vastauksissa korostui myös Keltikangas-Järvisen (2000, 174–178; 214) mainitsema asioiden yksityisyys.

*6H5T1: No mun mielestä niinku kuitenkin mun tunteet on mulle aika yksityinen asia, niin mä en hirveen mielellään puhu niistä, muutaku just semmosten tosi läheisten kavereiden tai esimerkiks äitin kanssa.*

Jotkut oppilaat kertoivat vanhempien roolin olevan tunteiden käsittelyssä tärkeämpi kuin opettajan. Tätä perusteltiin sillä, että vanhemmilla olisi enemmän vaikutusta ratkaisua vaativaan tilanteeseen. Vanhemmat ovatkin usein lasten ensisijaisia ”tunnekasvattajia” (Kokkonen 2010, 84–86; Rogers 2004, 30; Kinnunen 1992, 92–93). Tästä syystä vanhempi voidaan katsoa olevan lapsen luonnollinen valinta ongelmien ratkaisijaksi. Aikaisemmin käsittelemisämme vastauksissa osa

oppilaista oli sitä mieltä, että opettaja pystyisi vaikuttamaan erityisesti koulussa tapahtuneisiin asioihin. Eräs oppilas (6H7T1) ajatteli kuitenkin vanhemmillaan olevan enemmän vaikutusvaltaa tämän kaltaisiin asioihin.

*6H7T1: Nii ja ne [vanhemmat] ehkä sit pystyy vähä enemmä vaikuttaa siihe, ku sitte ku opelle kertoo.*

### **Tunteiden jakaminen opettajan kanssa tarpeetonta**

Kuten olemme aikaisemmin todenneet, useissa lähteissä puhutaan siitä, kuinka negatiiviset tunteet ovat miellyttävämpää pitää itsellään, kuin jakaa julki. Tässä merkitysyksikössä painottuu opettajan rooli tunteista keskustelussa. Eräs oppilas ei nähnyt minkäänlaista tarvetta jakaa tunteitaan tai ylipäättään keskustella tunteista opettajan kanssa. Toinen oppilas (6H5T3) perusteli, sitä miksi valitsee keskustelukumppaniksi ystävän opettajan sijaan. Oppilas kertoi vahvasti, kuinka opettajan kanssa keskustelu vaikuttaa hänen tunnetilaansa negatiivisesti. Häntä pelotti, ettei opettaja usko tai luota hänen kertomiinsa asioihin. Lisäksi häntä pelotti, että opettaja kertoisi hänen jakamiaan asioita oppilaan vanhemmille.

*6H5T3: No tavallaan se pelko, et se opettaja ei usko tai luota. --- Ja mä pelkään myös, et se kertoo mun äitille jotain mitä mä sanon, niin sen takia mä en mee koskaan opettajan kanssa juttelemaan. --- Sellaisia juttuja [en kerro opettajalle], joita mä en kerro ku parhaalle kaverille.*

Kaikki oppilaat eivät ole valmiita keskustelemaan opettajansa kanssa kaikista tunteista. Jotkut tunteet ovat siis oppilaiden mielestä opettajalle kuulumattomia (3H9T1). Tällaisia tunteita ovat niin sanotut epämiellyttävät tunteet, kuten ärsytys, vihaisuus ja suru. Esimerkiksi vihaisuus nähtiin olevan sellainen tunne, jota ei haluta käsitellä heti, vaan siihen kykenee vasta tunteen laannuttua. Tämä kytkeytyy Jääskisen (2017, 44) esittämään teoriaan siitä, kuinka tunteen kuohumisvaihe vaikuttaa tunteen ilmaisuun. Tunteen olisi hyvä antaa kiertää ajatuksissa ja kehossa ennen julki tuomista, ettei tulisi sanotuksi asioita joita ei tarkoita. Eräs oppilas (3H5T2) kertoi tuntevansa jopa pahaa mieltä, jos jakaisi opettajan kanssa negatiivisia tunteita.

*3H9T1: Mä en kauheesti haluais jutella niistä surullisista.*

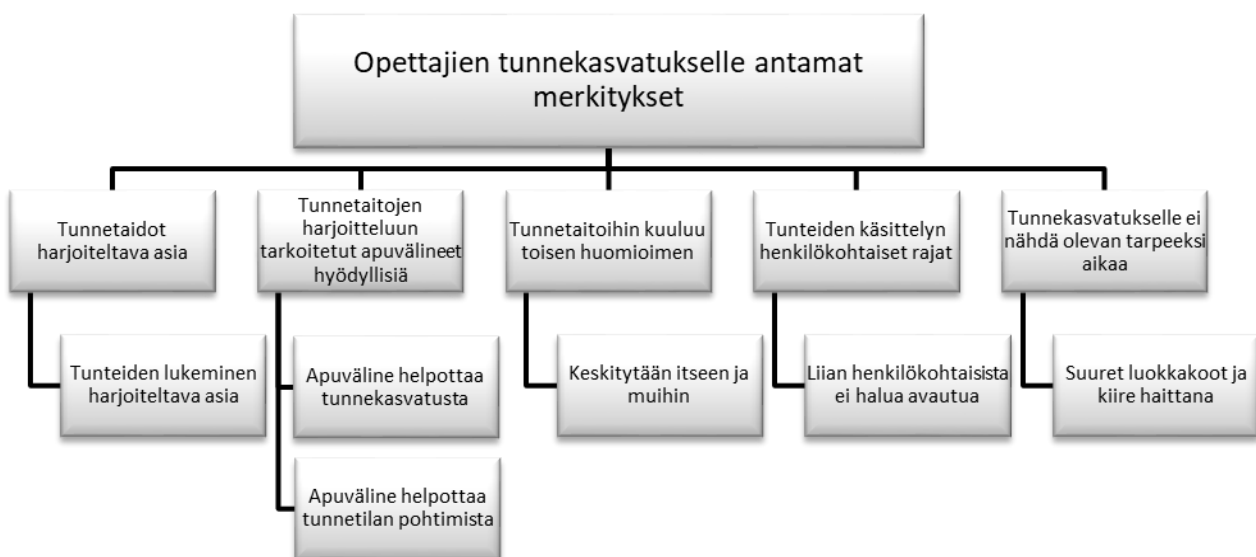
*3H5T2: Mä en oikeen osaa selittää sitä, mut se tuntuu vähän pahalta, jos se kertoo sille sen [surullisen tai vihaisen] tunteen.*

Näissä vastauksissa ei ollut määrällistä tai laadullista eroa eri-ikäisten oppilaiden välillä. Emme myöskään huomanneet sukupuolten välisiä eroja näiden vastauksien kohdalla.



# 7 OPETTAJIEN TUNNEKASVATUKSELLE ANTAMAT MERKITYKSET

Tässä luvussa avaamme toisen tutkimuskysymyksen ”Minkälaisia merkityksiä alakoulun opettajat antavat tunnekasvatukselle intervention aikana?” tuloksia. Esittelemme tulokset ensimmäisen kysymyksen tavoin fenomenografisen analyysin kuvauskategoriolla, josta ilmenee opettajien antamia merkityksiä tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Tähän kysymykseen olemme käyttäneet aineistona kahden luokanopettajan haastattelumateriaaleja (N=2). Avaamme tässä luvussa erilliset otsikoiden alla toisen tason kategoriat auki, samaan tapaan kuin edellisessä tulos-osiossa.



Kuvio 3. Opettajien tunnekasvatukselle antamat merkitykset.

## 7.1 Tunnetaidot harjoiteltava asia

Tässä luvussa avaamme sitä, kuinka kaikkia elämisen taitoja, myös tunteisiin liittyviä, on harjoiteltava. Näitä taitoja tulisi harjoittaa tietoisesti varhaiskasvatuksesta lähtien koko nuoruuden ajan. Näistä taidoista on hyötyä muun muassa sosiaalisissa suhteissa ja toisten ymmärtämisessä. (Kemppinen 2000, 4–5; Jääskinen 2017, 35.) Tämä kategoria syntyi vain yhdestä merkitysyksiköstä. Tunteiden lukemisen harjoittamisen tärkeyteen paneudumme tarkemmin alla olevissa kappaleissa.

### **Tunteiden lukeminen harjoiteltava asia**

Teoreetikot ovat yhtä mieltä siitä, että kasvatuksella kyetään vaikuttamaan tunteiden tiedostamiseen. Tutkimuksessamme kolmannen luokan opettaja (3H7O) painottikin vastauksissaan sitä, että tunnetaidot eivät kehity itsestään, vaan niitä on harjoiteltava. Omien tunteiden tiedostaminen vaatii jatkuvaa tietoista harjoittelua, joka tulisi aloittaa pienestä lähtien yksinkertaisin harjoittein edeten kohti monimutkaisempia harjoitteita. (Saarinen 2001, 49–51.) Omien tunteiden tunnistamisen harjoittaminen ei itsessään riitä, on kiinnitettävä huomiota myös toisten tunteiden lukemisen harjoitteluun. Toisten tunteiden huomioiminen ja tunnistaminen liittyvät empatiaan, joka on yksi tunneälyn osa-alueista. (Goleman 1999, 161.) Tunnetaidot perustuvat osaltaan tunneälyyn, ja ovat harjoiteltavissa.

*3H7O: Kaikkea pitää myös harjoitella, että myös toisten ja omien tunteiden lukemista.*

## 7.2 Tunnetaitojen harjoittelun tarkoitetut apuvälineet hyödyllisiä

Tässä luvussa avaamme opettajien antamia merkityksiä koskien apuvälineiden hyödyllisyyttä tunnetaitojen harjoittelussa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) esitetään tarve tunnetaitojen harjoittamiselle. Tätä varten on kehitelty erilaisia ohjelmia ja apuvälineitä, joiden avulla voidaan harjoittaa muun muassa ihmissuhdetaitoja (Kokkonen 2010, 102–103; Opetushallitus 2013).

### **Apuväline helpottaa tunnekasvatusta**

Tunnekasvatusta helpottamaan on kehitetty apuvälineitä, esimerkiksi erilaisia satuja, leikkejä tai päiväkirjan pitämistä (Opetushallitus 2013). Apuvälineistä keskusteltaessa opettajat painottivat hieman eri asioita. Kolmannen luokan opettaja kertoi apuvälineiden tukevan ja edistävän

oppilastuntemusta. Apuväline auttaa esimerkiksi vahvistamaan opettajan aavistuksia oppilaan tunnetilasta helpottaen siten hänen työtään tunnekasvattajana. Kuudennen luokan opettaja puolestaan nostaa apuvälineiden hyödyllisyyden esiin suurien luokkakokojen näkökulmasta. Ne auttavat opettajaa kohtamaan oppilaansa kiireenkin keskellä.

### **Apuväline auttaa tunnetilan pohtimista**

Molemmat opettajat painottavat tunnekasvatuksellisten apuvälineiden merkitystä oman tunnetilan pohtimisen kannalta. Heidän mukaansa tunnetilan tunnistaminen ja sen syiden ymmärtäminen helpottuu apuvälineen käytön myötä. Näiden apuvälineiden myötä oppilas pääsee reflektoimaan omaa tunne-elämäänsä (Opetushallitus 2013). Apuvälineen tyylistä riippuen oppilas saa keskittyä omiin tunteisiin itsenäisemmin. Kuudennen luokan opettaja (6H8O) koki tunnekasvatuksellisen apuvälineen auttavan oppilasta pysähtymään arjessa ja pohtimaan omaa tunnetilaansa.

*6H8O: --- Se, että ne ylipäättään, että ne pysähtyy miettimään sitä, et mikä on tunne ja mistä se johtuu.*

### **7.3 Tunnetaitoihin kuuluu toisen huomioiminen**

Tämä luku käsittelee tunnetaitoja ja sitä, miten siihen kuuluu toisten henkilöiden huomioiminen. Toisten huomioimiseen kuuluu mm. empatian avulla toimiminen. Empatiakykyä päästään harjoittelemaan, kunhan ensin ymmärretään ja tullaan tietoisiksi omista tunteista, sitä myötä sitten tiedostetaan myös toisten tunteita (Goleman 1998, 126).

#### **Keskitytään itseen ja muihin**

Alakouluikäinen lapsi tunnekasvatuksen kannalta varsin herkässä vaiheessa (Kempainen 2000, 2–3). Kouluikään tullessa lapsi alkaa hahmottaa niin sanottuja tunnesääntöjä. Näihin tunnesääntöihin kuuluu oman ja muiden tunteiden huomioiminen. (Kokkonen 2010, 83–84; Cowie 2012, 16–17.) Erityisesti kolmannen luokan opettaja painotti näiden seikkojen tärkeyttä vastauksissaan.

Omien tunteiden tiedostaminen kuuluu niihin tunnetaitoihin, jotka liittyvät itsetuntemukseen. Tämän lisäksi itsetuntemukseen kuuluu tietoisuus omista vaistoista, voimavaroista ja mieltymyksistä. (Goleman 1999, Taulukko 1.) Tunnekasvatukseen katsottiin kuuluvan myös toisen tunteiden huomioiminen. Esimerkissä kolmannen luokan opettaja (3H7O) kertoo tähän liittyvän ensinnäkin toisen tunteen havaitseminen ja siihen empaattisesti suhtautuminen.

*3H7O: --- Oppilaat pyrkii kattomaan vähän miltä siitä toiselta tuntuu. Ettei pelkästään ittestään, vaan miltä siltä toisesta tuntuu, ku näki että jollakin on paha*

*mieli, nii selvästikin empaattisesti katsottiin ja suhtauduttiin. Ainakin minun kuvitelmissa siihen, että oli se huoli kaverista sitte.*

Empaattinen ihminen välittää toisten tunteista, ja pyrkii kohti yhteisiä päämääriä erilaistenkin ihmisten kanssa (Goleman 1999, Taulukko 1). Empatialla tarkoitetaan sitä, kuinka toisen mielialan voi huomata, ilman että toisen tarvitsee sitä ääneen kertoa. Empatiakyky kuuluu tunnetaitoihin, ja nojaa erityisesti itsetuntemukseen. Onkin huomionarvoista, että toisen tunteita on mahdotonta kyetä tunnistamaan, ellei ensin tiedosta omia tunteitaan. (Goleman 1999, 161.)

## **7.4 Tunteiden henkilökohtaiset rajat**

### **Liian henkilökohtaisista ei halua avautua**

Kuten edellisen tulosluvun (*Oppilaiden tunnekasvatukselle antamat merkitykset*) kohdalla, tunteiden rajoitteista puhuttaessa, myös opettajien haastatteluissa nousi tunteiden käsittelyn henkilökohtaisuus esille. Kuudennen luokan opettajan mukaan tunteista ei yleisesti haluta avautua, mikäli oppilas kokee sen liian henkilökohtaiseksi. Hänen mielestään tunteen laadulla ei niinkään ole väliä tässä asiassa. Kolmannen luokan opettaja nosti esille murrosikäen tulevien oppilaiden tunteiden käsittelyn ja jakamisen haastavuuden lisääntymisen.

*6H80: --- Nii aina kun se menee, on se sitte harmitus vai mukava fiilis, nii tota noin niin se, että kun se menee liian henkilökohtasen puolelle, nii sitte ei välttämättä halua avautua.*

## **7.5 Tunnekasvatukselle ei nähdä olevan tarpeeksi aikaa**

### **Suuret luokkakoot ja kiire haittana**

Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että suuret luokkakoot ovat haitaksi hyvälle tunnekasvatukselle. Kuudennen luokan opettaja painottaa vastauksessaan yleistä kiirettä. Hänen mukaansa aikaa esimerkiksi kuulumisten kyselemiseen ei juurikaan ole, muuta kuin poikkeustilanteissa. Kolmannen luokan opettaja puolestaan kertoi tunnekasvatuksen olevan pinnallisempaa kiireen takia. Hän toivoisi enemmän aikaa kahdenkeskeisille tai pienryhmissä toteutetulle tunnekasvatukselle.

*6H80: --- Kun nää luokkakoot on niin suuria nykyään, niin tota aika harvoin kerkiää. Tietysti jos jotain erityistä on, niin sitten pysähdytään. Mutta tota ihan liian vähän kerkiää kyseleen, että mitä kuuluu.*

Molempien opettajien vastauksista nousi esille tunnekasvatuksen tärkeys, mutta suuret luokkakoot ja niistä aiheutuva kiire nähtiin esteenä toivotun tasoiselle tunnekasvatukselle.

## 7.6 Tunnetaulukon positiiviset kokemukset

Suuri osa oppilaista koki tunnetaulukon käytön hyväksi asiaksi. Osa oppilaista koki tunteista keskustelun miellyttäväksi ja taulukon itsessään tunteista puhumista helpottavaksi tekijäksi. Eräs kolmasluokkalainen oppilas kertoi tunnetaulukon myös konkreettisesti auttaneen häntä puhumaan tunteistaan, sillä hän ei yleisesti tykkää puhua niistä. Suuri osa intervention hyödyllisyyttä puoltavista vastauksista oli perustelemattomia. Avaamme seuraavaksi tarkemmin perusteltuja vastauksia tunnetaulukon hyödyllisyydestä.

### Tunnetaulukon helppous

Kolmannen luokan opettaja koki tunnetaulukon helpoksi myös vanhemmilla oppilailla. Murrosiän kynnyksellä olevat oppilaat saattavat olla vastahakoisia kertomaan tunteista, jolloin tunnetaulukon yksinkertaisuus tulee tarpeeseen.

*3H70: Kyllä, kyllä on ja voisin kuvitella, että murrosikä kun tulee, nii se on entistä vaikeempi kertoo niitä tunteita ja ajatuksia, mutta helpompi tästä vaan siirtää ja mököttää.*

Eräät oppilaat mainitsivat tunnetaulukon helppouden siltä kannalta, ettei sitä käyttäessä ole pakko puhua, vaan tunteen voi pelkästään siirtää tunnetaulukossa oleviin hymiöihin. Oppilaat perustelivat sen miellyttävyyttä siten, että opettaja tulee tietoiseksi oppilaan tunnetilasta ilman, että sitä tarvitsee jakaa ääneen koko luokan kuullen.

*3H3P2: Nii esim. siks, ettei tarvi sitten käyttää puhetta siihen, nii voi vaan verrata itse ja laittaa sen helmen siihen kohtaan, missä se itse tunnetila on, eikä avata suuta.*

Kolmannen luokan opettaja kertoi tunnetaulukon toimivan myös niiden oppilaiden kanssa, joille suomen kieli on haastavaa, esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaat. Hän perusteli tunteista puhumisen vaikeuden siten, että se ei ole välttämättä helppoa myöskään suomea äidinkielenään puhuville.

*3H70: Tässä se oppilas saa henkilökohtaisesti enemmän mieltii ja ei oo todellakaan pakko sanoa, et miksi siellä niinku. Sitte niitä korttien kanssa ku pelataan, nii se on vaikee sanottaa, ku mulla on paljon maahanmuuttajia, nii vaikee sanottaa, et minkä takia se on nyt tässä. Se ei oo yksinkertasta sanoa*

*suomenkielisellekään saatika sitten semmosella, jolla suomen kieli ei oo äidinkieli.*

### **Interventiosta apua oman tunteen tunnistamiseen**

Interventio auttoi oppilaita tunnistamaan oman tunteensa. Taulukossa olevat hymiöt edesauttoivat tunteen tunnistamista. Nämä oppilaat olivat kaikki kuudesluokkalaisia.

*6H5T1: No kyl se oli ihan hyvä aatella siin välillä. Nii sitte tajus välillä itekki, että miltä tuntuu, ku siihe laitto.*

Molemmat opettajat olivat sitä mieltä, että tunnetaulukko auttoi oppilaita huomaamaan omien tunteiden muutokset. Tunnekasvatuksellisista apuvälineistä on todettu olevan hyötyä oppilaan omaa tunnetilaa koskevien muutoksien havainnointiin ja niiden reflektointiin (Opetushallitus 2013). Taulukko mahdollisti myös oppilaiden tunteiden tunnistamisen. Kuitenkin kolmannen luokan opettaja mainitsi sen, että hänen oppilaidensa kohdalla tunteiden huomaaminen jäi viikon kestäneen intervention aikana yksinkertaisemmalle tasolle, eikä niitä päästy vielä käsittelemään keskustelun tasolla. Sama opettaja pohtikin aikaisemmin, että tällaista apuvälinettä olisi hyvä käyttää pidemmällä aikajaksolla. Kuudennen luokan opettajan (6H8O) oppilaat taas kykenivät taulukon avulla pohtimaan myös tunnetilan syitä, vaikka interventio olikin käytössä vain viikon verran.

*6H8O: --- Selkeesti huomaa heti aluksi tota noin niin sen, että oppilas ite pysähty miettimään sitä, että mikä mun fiilis nyt oikeesti on. Ja sitte se, että miksiköhän mulla on tämmönen fiilis.*

### **Apu luokan toimintaan**

Molemmat opettajat olivat sitä mieltä, että tunnetaulukosta oli apua luokan toimintaan. Kolmannen luokan opettaja näki taulukon auttavan luokan ryhmäytymisessä, sillä hänen luokkansa oli yhdistynyt muista luokista yhdeksi luokaksi vain muutamaa kuukautta ennen haastatteluja. Taulukko nähtiin olevan tukena oppilaalle, joka haki vielä omaa paikkaansa ryhmässä. Myös Kokkonen (2010, 12–14) painottaa tunteiden merkitystä ryhmän muodostumisessa ja nimenomaan roolien muodostamisessa sen sisällä. Katsomme tällaisen roolinhaun olevan juurikin tällaista ”oman paikan hakua” luokan sisällä.

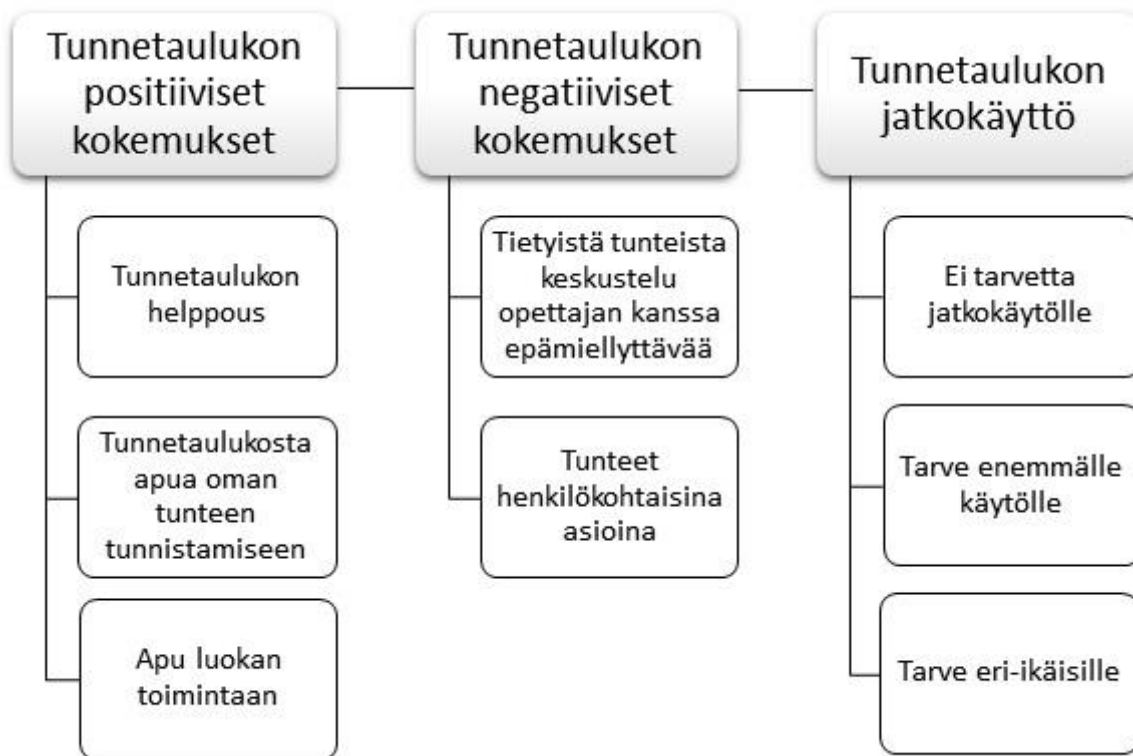
*3H7O: --- Varsinkin tämmösessä, jossa on ryhmäytyminen kesken, nii sitten se erinomaisesti siihen tuki.*

Kuudennen luokan opettaja kertoi koululuokkien suuruudesta ja niiden tuomasta kiireestä. Tämä näkyi siinä, että opettajalla ei ole juurikaan aikaa keskustella oppilaiden kanssa. Tällainen tunnekasvatuksellinen apuväline kuitenkin auttoi häntä lisäämään oppilaiden kanssa keskustelua.

*6H80: --- Kun nää porukat on niin suuria, että tota noin niin ei sillä tavalla ehdi niin kun ihan noin vaan keskustelemaan niin kauheesti.*

# 8 KOKEMUKSET TUNNETAULUKOSTA

Tässä luvussa kerromme tuloksia kolmesta tutkimuskysymyksestä ”Miten alakoulun opettajat ja oppilaat kokivat toteutetun tunnekasvatuksellisen intervention?”. Tunnekasvatuksellisella interventiolla tarkoitamme tutkimustamme varten luotua tunnetaulukkoa, jota oppilaat ja opettajat käyttivät viikon verran normaalin opetuksen lomassa. Tämä tutkimuskysymys analysoitiin teemoittelulla, sillä se käsitteli oppilaiden ja opettajien kokemuksia toteutetusta tunnekasvatusinterventiosta. Teemoittelun avulla muodostui kolme yläteemaa: ”Tunnetaulukon positiiviset kokemukset”, ”Tunnetaulukon negatiiviset kokemukset” ja ”Tunnetaulukon jatkokäyttö”. Näihin kysymyksiin käytimme kaikkien haastatteluihin osallistuneiden henkilöiden vastauksia (N=52).



Kuvio 4. Teemoittelusta muodostuneet kolme teemaa.



## 8.1 Tunnetaulukon negatiiviset kokemukset

Seuraavaksi avaamme tunnekasvatuksellisen intervention käyttämisen rajoituksiksi luokiteltuja kokemuksia. Vaikka käsitelimme samoja aiheita jo edellisten tulosotsikoiden alla, koimme tärkeäksi nostaa niitä esille myös tässä luvussa. Aikaisemmat maininnat käsitelivät oppilaiden ja oppilaiden yleiselle tunnekasvatukselle antamia merkityksiä. Tässä osiossa vastaukset liittyvät nimenomaan tutkimuksessamme käytettyyn tunnetaulukkoon ja siihen, kuinka se koettiin.

### **Tietyistä tunteista keskustelu opettajan kanssa epämiellyttävää**

Jotkut oppilaista olivat sitä mieltä, että epämiellyttävistä tunteista keskustelu opettajan kanssa ei ollut mukavaa. Keltikangas-Järvinen (2000, 174–178; 214) painottaakin, että positiivisia tunteita halutaan tuoda yleisemmin julki. Näitä epämiellyttäviä tunteita olivat muun muassa riidan aiheuttamat tunteet ja surullisuus. Jotkut perustelivat tätä sillä, että esimerkiksi omat vanhemmat tai kaverit koetaan sellaisiksi henkilöiksi, joille on miellyttävämpää puhua näiden tunteiden vallassa.

*3H4T1: Koska mä en halua kertoa opelle kaikkee, ku meillä on joskus riidat.*

Eräs oppilas (6H5T3) koki opettajan avun ahdistavaksi. Hän kuvaili tilannetta, jossa opettaja tulisi auttamaan, pelottavaksi. Oppilas kuvaili pelkotilansa liittyvän myös yleisesti tunnekasvatukseen, jota avasimme tarkemmin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Tämä oppilaan mainitsema pelkotila kuitenkin toistui useaan otteeseen keskustellessamme tunnetaulukon käytöstä ja sen tuomista ajatuksista.

*6H5T3: --- Koska mua pelottaa, että ope näkee, mitä siinä on ja sit se tulee vaikkysymään sulta. Sen takia se ei ois kauheen kiva.*

### **Tunteet henkilökohtaisina asioina**

Eräät oppilaat kertoivat tunteiden kuuluvan vain heille itselleen, eikä kenellekään muulle. Aiemmin pelkotiloistaan kertonut oppilas (6H5T3) olisi mieluummin pitänyt taulukon pulpetin sisällä, josta sitä ei kukaan näkisi. Oppilas ei halua jakaa tunnetilaansa opettajan, eikä luokkakavereidensa kanssa.

*6H5T3: --- Se on tosi pelottavaa, kun se on siinä pulpetin päällä, eikä siellä alla, niinku sen kuuluu olla.*

Näiden oppilaiden opettajakin oli sitä mieltä, että joskus tietyt tunteet menevät liian henkilökohtaisen puolelle, jolloin niistä ei halua kertoa toisille. Kolmannen luokan oppilaiden vastauksista ei noussut esiin samanlaista puhumisen haluttomuutta intervention käytön aikana, kuin joidenkin kuudennen luokan oppilaiden vastauksista. Nuorempien oppilaiden kohdalla he usein valitsivat epämiellyttävistä tunteista keskustellessa kumppaniksi joko oman vanhemman tai kaverin.

## 8.2 Tunnetaulukon jatkokäyttö

Tässä osiossa avaamme opettajien ja oppilaiden kokemuksia tunnetaulukon jatkokäyttöä ajatellen. Kokemukset käsittelivät esimerkiksi tunnetaulukon käyttöä useampaan kertaan yhden päivän aikana tai jopa pidemmällä aikavälillä lukuvuoden ajan. Kokemuksista nousi esiin myös perusteluita sille, miksi tunnetaulukon jatkokäytölle ei nähty tarvetta.

### **Ei tarvetta jatkokäytölle**

Osa oppilaista ei kokenut taulukolle minkäänlaista tarvetta. Eräs oppilas (3H2P2) perusteli taulukon tarpeettomuutta sillä, että se ei auttanut häntä puhumaan tunteista ollenkaan. Jotkut olivat myös sitä mieltä, että heillä ei olisi tarvetta minkäänlaisen tunnekasvatuksellisen apuvälineen käyttöön, koska he eivät koe tunteista keskustelua tarpeelliseksi.

*3H2P2: Ei auttanut yhtään [puhumaan tunteista].*

Näissä vastauksissa ei ollut eroja eri-ikäisten oppilaiden välillä. Saimme vastaavanlaisia vastauksia sekä kolmannen että kuudennen luokan oppilailta. Näillä oppilailla oli selkeä mielipide taulukon tarpeettomuudesta.

### **Tarve enemmän käytölle**

Kummallakin luokalla oli oppilaita, jotka olisivat toivoneet tunnetaulukon käytön lisääntymistä. Oppilaat kertoivat tunteen vaihtuvan päivän aikana niin usein, että taulukkoa tulisi käyttää enemmän kuin kaksi kertaa päivässä. Etenkin kolmasluokkalaisten kohdalla nähtiin tarvetta enemmän käytölle, mutta sitä ei juurikaan perusteltu. Tällainen päivän sisällä jatkuva apuvälineen käyttäminen lisäisi tunteiden tunnistamisen tietoista harjoittelua (Saarinen 2001, 49–51).

*6H5T2: Aa nii ja sit siinä olis voinu olla sillee, et kun sitä säädellään aamulla ja iltapäivällä, niin joskus päivällä, nii sillonki. Koska välillä se oli sillee, et jos sä olit aamulla niinku sillei huonolla tuulella ja sit jos sulla tuli päivällä, niinku*

*sillee, et sä olit hyvällä tuulella päivällä, nii sit sitä ei kumminkaan niinku säädetty siinä kohtaa.*

*3H5P1: Noo mun mielestä ne koko ajan vaihtelee, et mun mielestä sitä pitäis käyttää sit päivässä enemmän.*

Kolmannen luokan opettaja ja jotkut oppilaista toivoivat tämän tyyppiselle tunnekasvatukselliselle apuvälineelle pidempää aikajaksoa, esimerkiksi koko lukuvuoden ajaksi. Opettaja perusteli tätä sillä, että hänen mielestään tunnetaulukkoa oli helppo käyttää keskustelun avauksena. Kuudennen luokan opettaja oli asiasta samaa mieltä, mutta hänen mukaan päivän aikana ei taulukkoa tarvitsisi käyttää kahta kertaa enempää, sillä sekin tuntui liialliselta.

*6H80: Tuntu siltä, et se kaksikin kertaa päivässä oli vähän kun, että sai muistuttaa aina, ja että niin kun ei ne niin kauheesti sit innostunu tekemään tätä että.*

### **Tarve eri-ikäisille**

Eräät kuudennen luokan oppilaat näkivät tunnetaulukon sopivan paremmin nuoremmille oppilaille. Tätä perusteltiin sillä, että vanhemmat oppilaat olisivat jo kykeneviä kontrolloimaan omia tunteita, eikä tunnetilat vaihtele niin paljoa. Jotkut oppilaista kokivat taulukon kuitenkin sopivan kaiken ikäisille.

*6H7T1: No se on ehkä vähän sama, et se on liian vanhoille ja ehkä yläasteella on vielä enemmän se ku kutosella se, että osaa kuitenkin ite sillee kontrolloida sit.*

Tällaista variaatiota vastauksissa voidaan selittää sillä, että varhaisnuoruutta elävät lapset saattavat olla erilaisia keskenään, sillä murrosikä voi alkaa hyvinkin eri aikoihin. (Jarasto & Sinervo 1998, 47.) Kuudennen luokan opettaja kertoi taulukon sopivan kaiken ikäisille. Taulukkoa ei kuitenkaan käytettäisi samalla tavalla jokaisella luokalla, vaan ikätason mukaisesti.

*6H80: Kyllä se varmaan sopii. Että ne tekee sitä sitte vaa eri tavalla. Että sitte nää kutoset on taas semmosia, että ne niinku oikeesti ehkä vaan pohtii enemmän. Sitte meet ekaluokalle laittaa, niin tota eihän se niinku. Ne vaan osaa sanoo, et nyt tuntuu tältä, mut ei ne osaa miettiä, et miks. --- Mut kyllä sopii varmasti kaikille.*

Saarinen (2001, 49–51) mainitseekin teoksessaan, että tunneällyn harjoittaminen aloitetaan lapsena yksinkertaisista askeleista edeten myöhemmin monimutkaisempiin asioihin. Tunteet ja niiden hallitseminen voikin olla haastavaa, joten harjoitusta asiaan tarvitaan (Goleman 1998, Liite A).

# 9 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erään alakoulun kolmannen ja kuudennen luokan oppilaiden ja opettajien antamia merkityksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksellisesta interventiosta. Tutkimuksessa oli kolme tutkimuskysymystä: Minkälaisia merkityksiä alakoulun oppilaat antavat tunnekasvatukselle intervention aikana? Minkälaisia merkityksiä alakoulun opettajat antavat tunnekasvatukselle intervention aikana? Miten alakoululuokissa toteutettu tunnekasvatuksellinen interventio koetaan? Tutkimuksessa toteutettiin viikon mittainen interventio, jossa käytettiin sitä varten kehitettyä tunnetaulukkoa (Liite 1.). Aineisto kerättiin teemahaastatteluina yhden alakoulun kahden luokan oppilailta ja heidän opettajiltaan. Aineisto koostui yhteensä 50 oppilaan ja kahden luokanopettajan haastatteluista. Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä analysoitiin fenomenografisin ottein, jonka avulla muodostui kaksi eri merkitysverkostoa (oppilaiden merkitysverkosto ja opettajien merkitysverkosto). Kolmas tutkimuskysymys otti vaikutteita fenomenologiasta, ja se analysoitiin käyttäen teemoittelua. Teemoittelun tuloksena syntyi kolme eri yläteemaa oppilaiden ja opettajien kokemuksista interventiosta.

## *9.1 Johtopäätökset ja pohdinta*

Oppilaiden tunnekasvatukselle antamia merkityksiä analysoidessamme muodostui viisi toisen tason kategoriaa, jotka käsittelivät opettajan merkityksen tärkeyttä, tunnekasvatuksen tuomaa apua tunteiden käsittelyyn, tunteiden käsittelyn tarpeettomuutta, tunteiden käsittelyn henkilökohtaisuutta sekä keskustelukumppanin valinnan merkittävyyttä tunnekeskustelussa. Oppilaat pitivät opettajajohtoista tunteiden käsittelyä tarpeellisena ja vaikeita tilanteita ratkovana. Lisäksi oppilaat pitivät opettajan tietoisuutta oppilaan tunnetilasta merkittävänä, ja olivat sitä mieltä, että koulussa tapahtuneet asiat tuli käsitellä opettajan kanssa. He näkivät tunnekasvatuksen niin sanotusti apuvälineenä, sillä sen käsitettiin auttavan tunteiden ulos tuomisessa. Tämän lisäksi oppilaat kertoivat tunteiden käsittelyn toisen tai toisten henkilöiden kanssa auttavan esimerkiksi omaan oloon ja painottivat tunnekasvatuksen merkitystä erityisesti epämiellyttävien tunteiden käsittelyssä. Osa oppilaista piti tunnekasvatusta ja ylipäättään tunteista puhumista tarpeettomana ja osaltaan henkilökohtaisia rajoja rikkovana. Oppilaat kertoivat myös keskustelukumppanin valinnan

merkittävyydestä; he näkivät tunteiden käsittelyn miellyttäväksi vain tiettyjen henkilöiden kanssa, eikä tunteiden jakamista esimerkiksi opettajan kanssa pidetty merkittävänä.

Analysoidessamme opettajien tunnekasvatukselle antamia merkityksiä, toisen tason kategorioita muodostui myös viisi. Nämä kategoriat käsittelivät tunnetaitojen harjoiteltavuutta, harjoitteluun tarkoitettujen apuvälineiden hyödyllisyyttä, toisten huomioimisen kuulumisesta tunnetaitoihin, tunteiden käsittelyn henkilökohtaisia rajoja ja tunnekasvatukseen käytettävän ajan rajallisuutta. Toinen opettajista korosti tunteiden lukemisen ja tunnistamisen olevan harjoittelua vaativia taitoja. Opettajat näkivät tunnekasvatukselliset apuvälineet tunnetaitojen opettamista yleisesti helpottaviksi sekä tunnetilojen pohtimista helpottaviksi tekijöiksi. Opettajat pitivät sekä itseän että muihin ihmisiin keskittymisen olevan osana tunnetaitoja. Toinen opettajista korosti henkilökohtaisten seikkojen rajaavan tunteiden käsittelemistä. Muita opettajien esiin nostamia tunnekasvatukseen negatiivisesti vaikuttavia seikkoja olivat suuret luokkakoot ja kiire.

Opettajien ja oppilaiden tunnekasvatuksellisesta interventiosta esiin tulleet kokemukset jakaantuivat kolmeen eri teemaan, jotka olivat ”Tunnetaulukon positiiviset kokemukset”, ”Tunnetaulukon negatiiviset kokemukset” sekä ”Tunnetaulukon jatkokäyttö”. Pääosin tunnetaulukko koettiin tarpeelliseksi niin eri-ikäisille, kuin jatkokäyttöäkin ajatellen. Osa koki tunnetaulukon jatkokäytön olevan tarpeetonta. Henkilökohtaiset tunteet tai epämiellyttävistä tunteista keskustelu opettajan kanssa koettiin tunnetaulukkoa käyttöä rajoittavina tekijöinä. Tunnetaulukon käytön hyödyiksi katsottiin sen helppous, apu oman tunteen tunnistamiseen ja apu yleisesti luokan toimintaan.

Tuloksia tarkastellessa oleellinen johtopäätös on, että yleisesti katsottuna opettajat sekä oppilaat näkevät tunnekasvatuksen hyödylliseksi. Molempien vastauksissa oli osittain huomioitu samoja seikkoja (esimerkiksi apuvälineiden hyödyllisyys ja tunteiden käsittelyn henkilökohtaiset rajat). Vaikka tunnekasvatus nähtiin positiivisena ja luokkaa (esimerkiksi sen ryhmäytymistä) auttavana tekijänä nähtiin sen käytössä kuitenkin rajoitteita (esimerkiksi suuret luokkakoot). Oppilaiden vastauksissa korostui opettajan merkittävyys, mutta opettaja nähtiin myös keskustelua rajoittavana tekijänä. Kokemusten oleellisin johtopäätös on, että tunnetaulukko nähtiin pääosin käyttökelpoisena ja hyödyllisenä, mutta siinä havaittiin myös käyttöä rajaavia tekijöitä.

Olemme työskennelleet tiiviisti yhdessä koko tutkimusprosessin ajan. Yhdessä tekeminen on mahdollistanut ajatusten monipuolisen pohtimisen, ideoiden jakamisen ja jatkuvan tuen saamisen (tutkijatriangulaatio). Toisaalta kahden ihmisen ajatusten yhteensaattaminen on ollut myös haastavaa, mutta sitä on helpottanut samanlainen koulutustausta ja yhteiset päämäärät. Seuraavaksi alla olevissa kappaleissa esittelemme yhteisiä pohdintoja mielenkiintoamme eniten herättäneistä tuloksista sekä niistä nousseista ajatuksista.

Jotkut oppilaat olivat sitä mieltä, että kotona tapahtuneet asiat tulisi käsitellä kotona, ja vain koulun tapahtumia käsiteltäisiin opettajan kanssa. Tämä oli mielestämme kiinnostava tulos, sillä ajattelimme, etteivät esimerkiksi kolmasluokkalaiset kokisi vielä minkäänlaisia rajoitteita opettajan kanssa keskustellessa. Opettaja on suuressa osassa sen ikäisen lapsen elämää, joten ajattelimme tämän tyylisten rajoitteiden tulevan vasta myöhemmässä iässä ajankohtaisiksi. Kahdella ensimmäisellä luokalla opettaja saatetaan nähdä osaltaan ikään kuin vanhemman kaltaisena ohjaajana ja tukena koulunkäyntiä harjoiteltaessa. Toisen luokan jälkeen on eräänlainen siirtymävaihe edessä. Oppiaineita tulee lisää ja päivät saattavat pidentyä. Tämä siirtymävaihe voi vaikuttaa oppilaan itsenäisyyteen ja siihen, millaisia asioita hän haluaa opettajan kanssa käsitellä. Dunderfelt (2011, 82–83) katsookin tämän vaiheen olevan 9-vuotistaite, jossa oppilas alkaa katsoa maailmaa uusin silmin. Oppilas kehittyy niin, että hän alkaa esittää omia mielipiteitä ja jopa kritiikkinä opettajaansa kohtaan. Tämä voi näkyä esimerkiksi tällaisena juttelun haluttomuutena. Näin ollen oppilaiden motivoituminen tunnekasvatukseen osallistumiseen edellyttää tietynlaista luottamusta opettajaan.

Mielenkiintoista oli, että osa oppilaista näki tunteista puhumisen merkityksettömänä. Pohdimme, voisiko sukupuolella tai iällä olla vaikutusta tähän asiaan, vaikka emme tutkimustuloksissa keskittyneetkään sukupuolisiin eroihin. Sukupuolen vaikutus nousi mieleemme siitä syystä, että tämän kategorian (Tunteiden käsittely tarpeetonta) vastaukset tulivat pääosin pojilta. Vaikka nykyään pyrimmekin tasa-arvoisuuteen, esimerkiksi sukupuolineutraalilla kasvatuksella (Kouluasiaa.fi), on suomalaisilla, kuten muillakin, pitkät perinteet muun muassa miesten hyväksyttävää käytöstä ajatellen. Vielä omat vanhempamme ovat kasvaneet ajassa, jossa ”miehet eivät itke” -tyylinen puhe on ollut vallalla. Eikä se ole nykyäänkään tavatonta, vaikka siihen pyritään kiinnittämään enemmän huomiota, esimerkiksi edellä mainitsemallamme sukupuolineutraalilla kasvatuksella. Edelleen poikia kuitenkin kasvatetaan pienestä lähtien siihen, ettei herkkyys tai tunteiden julkinen näyttäminen ole miehelle sopivaa käytöstä. Tämä tapahtuu usein pienin vihjauksin, joita jatketaan läpi nuoruuden. Mikäli pojalle ei missään vaiheessa anneta merkkejä siitä, että tunteiden näyttäminen on hyväksyttävää, jää tällainen tunteiden piilottelu ja itsellä pitäminen opituksi tavaksi. (Sullström 2018.) Pohdimme voisiko tällaisilla seikoilla olla vaikutusta siihen, että erityisesti pojat näkevät tunnekasvatuksen tarpeettomana. Toisekseen pohdimme voisiko iällä olla tekemistä tämän asian kanssa. Kuudennella luokalla olevat oppilaat lähestyvät murrosikää omaan tahtiinsa. Voi olla, ettei usein teini-iän mukanaan tuomia suuria tunnekuohuja ole vielä ollut haastattelemillamme oppilailta. Ajattelimme, että myös tällainen ”tunnekuohujen kokemattomuus” saattaisi vaikuttaa siihen tunteeseen, ettei ainakaan vielä ole nähty tarvetta keskustella omista tunteista.

Opettajien kanssa keskustellessamme suuret luokkakoot ja kiire nousivat esille tunnekasvatuksen toteuttamisen näkökulmasta. Kolmannen luokan opettaja mainitsi tunnekasvatuksen jäävän pinnalliseksi, juuri suurten ryhmäkokojen takia. Hänen mukaansa olisi ihanteellista keskustella kuulumisista ja tunteista oppilaan kanssa, joko kahden kesken tai pienryhmissä, mutta tämä tuntuu aikataulullisesti haastavalta. Kuudennen luokan opettaja mainitsee puolestaan suurten luokkakokojen aiheuttaman kiireen syyksi sille, että tunnekasvatus on ylipäättään jäänyt vähemmälle huomiolle hänen luokassaan. Lisäksi hän näki tämän kiireen ongelmalliseksi myös intervention käytössä. Vaikka Suomessa on pienemmät luokkakoot muihin OECD-maihin verrattuna, on kuitenkin ollut keskustelua siitä, mitä haittoja suuret luokkakoot voivat tuoda kouluihin. Suurissa ryhmissä yksilöllinen huomioiminen on haastavaa, eikä kovin monipuoliselle opetukselle ole tilaa. OAJ:n erityisasiantuntija Jaakko Salo pelkääkin suurien luokkakokojen kasvamisen johtavan luentomaiseen opetukseen, jossa vain yksi henkilö on äänessä ja muut kuuntelevat. (Korkeakivi 2016.) Katsoisimme tämän kiireen vaikuttavan mahdollisesti osaltaan myös siihen, että osa oppilaista ei pidä tunteista puhumista erityisen merkityksellisenä, sillä heillä ei ole siitä ja sen hyödyistä tarpeeksi kokemusta.

Tunteiden säätelyä tulisi harjoittaa lapsuudesta lähtien, sillä se ei ole yksinkertainen tehtävä (Kokkonen 2010, 19–20). Taulukkoa suunnitellessamme pohdimme, millainen sen tulisi olla, jotta se olisi sopiva kaikille alakoulun oppilaille. Päädyimme siihen, ettei taulukko tarvinnut erityisiä ohjeistuksia tulkitsemaan ”hymiöiden” ilmeitä, vaan se olisi jokaisen oman tulkinnan varaista. Kuudennen luokan opettajalta nousi ydinajatuksena esiin se, että hänen mielestään taulukko sopii toteutettavaksi kaiken ikäisille, mutta eri tavoin, omien taitojen puitteissa. Pulkkinen (1997, 194) mukaan jokaiseen ikävaiheeseen kuuluu tunteiden säätelyn kannalta erilaiset tavoitteet. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaankin tunnetaitojen harjoittelun olevan alemmilla luokilla yksinkertaisella tasolla draaman ja leikin keinoin. Myöhempien luokkien tarkoituksena tunnekasvatuksessa on vahvistaa näitä tunnetaidoista opittuja perustaitoja (OPH 2014, 100; 154). Nämä perustaidot auttavat monimutkaisempien tunnetaitojen harjoittelua, joka mahdollistuu lapsen vanhetessa (Saarinen 2001, 49-51). Etenkin murrosikäinen nuori saattaa tarvita aikuisen tukea tunnetaitojen harjoittelussa, jotta tunteiden kohdalla oikeanlainen tasapaino kyettäisiin säätämään (Kokkonen 2010, 19–20). Myös kolmannen luokan opettajan kokemuksista nousi samansuuntaisia ajatuksia, sillä hän sanoi, että he pääsivät oppilaiden kanssa tunteiden havaitsemisen ja tunnistamisen tasolle, että niistä puhuminen olisi sitten seuraava vaihe. Tulkitsemme tämän tukevan taulukon käytön sovellettavuutta eri-ikäisille. Nuoremmat oppilaat voivat keskittyä nimenomaan siihen, että he päivän aikana pysähtyvät miettimään sitä, miltä heistä tuntuu, mikä tunteen nimi on ja mihin taulukon kohtaan se sijoittuu. Tällainen tunteiden tiedostaminen ja

tunnistaminen kuuluvat itsetuntemukseen liittyviin tunnetaitoihin. Vanhemmat oppilaat voivat puolestaan ryhtyä avaamaan tunnetta, miltä se tuntuu mielessä ja kehossa sekä sitä, mistä nämä tunteet johtuvat ja miten ne vaikuttavat hänen toimintoihinsa. (Goleman 1999, Taulukko 1). Edellä mainitut seikat liittyvät kaikki teoreettisessa viitekehyksessä esittelemiimme tunnetaitoihin ja ovat harjoiteltavia asioita, kuten myös kolmannen luokan opettaja nosti haastattelussa esille.

Osa oppilaiden vastauksista sai meidät miettimään, ymmärsivätkö kaikki oppilaat taulukon käytön tarkoituksia. Olimmeko kenties selittäneet sitä auki liian suppeasti? Heidän vastauksissaan nousi kommentteja siitä, kuinka heidän mielestään päivän aikana olisi voinut käyttää taulukkoa enemmänkin, koska tunteet vaihtelivat niin usein. Toiset puolestaan olivat sitä mieltä, että taulukkoa ei olisi ollut tarpeellista käyttää kahtakaan kertaa päivässä, sillä tunne säilyi usein samana. Pohdimme, jäikö oppilaille sellainen mielikuva, että tarkoituksena oli nimenomaan tunteiden muuttuminen, tai että se muutos olisi itsessään jollakin tapaa tärkeää, eikä niinkään se hetkeen pysähtyminen ja oman tunteen kuulostelu. Taulukon jatkokäyttöä omassa työssä ajatellen tähän ohjeistukseen tulee kiinnittää tarkempaa huomiota.

Yllättävin positiivinen seikka, mikä vastauksista nousi esille, oli maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvä kommentti. Kolmannen luokan opettaja painotti taulukon käytettävyyttä siinä mielessä, että siinä ei tarvinnut välttämättä käyttää sanoja. Tästä syystä hän koki taulukon sopivan esimerkiksi maahanmuuttajien kanssa toimiessa, sillä yhteistä kieltä ei välttämättä vielä ole, mutta kuvat ovat riittävän universaaleja toimiakseen. Isokorven ja Viitasen (2001, 38) mukaan tietyt tunteet ja niiden ilmaisut ovatkin samanlaisia kulttuuritaustasta riippumatta. Emme olleet osanneet ottaa tätä huomioon, esimerkiksi taulukon suunnitteluvaiheessa. Jälkikäteen ajateltuna olemme tyytyväisiä päätökseen jättää kuvien sanalliset selitykset pois, sillä näin taulukko oli kaikille samanlainen ja jokainen, kielestä riippumatta, sai tehdä siitä omat johtopäätöksensä ja tulkintansa.

## *9.2 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys*

Tutkimuksen ajatellaan olevan pätevä, kun se vastaa itse asetettuihin tutkimuskysymyksiin tarkasti. Jos tutkimus ei vastaa annettuihin kysymyksiin, on tarpeellista pohtia kysymysten uudelleen asettelua tai aineiston pätevyyttä. Epäpätevä tutkimus tuottaa näin väärää tietoa, jota on haastavaa käyttää jatkossa mihinkään tehtävään tai oppimistilanteeseen. (Varto 1992, 103.) Saimme haastatteluista vastauksia tutkimuskysymyksiimme, mutta aineistossamme on myös sellaista materiaalia, jota voisi myöhemmin käyttää esimerkiksi jatkotutkimuksen puitteissa.

Tutkimuksen luotettavuusmittareihin kuuluu kaksi käsitettä: reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten pysyvyyttä, eli sitä, jos tutkimus tehtäisiin uudestaan, olisi



lopputuloksena samat tutkimustulokset, kuin aikaisemmassakin. Validiteetti taas tarkoittaa oikeiden asioiden tutkimista, eli puhutaan ja tutkitaan sitä aihetta, joka tutkimuksessa esitellään. (Kananen 2017, 47) Tutkimuksessamme halusimme saada vastauksia näihin kolmeen tutkimuskysymykseen: ”Minkälaisia merkityksiä alakoulun oppilaat antavat tunnekasvatukselle intervention aikana?”, ”Minkälaisia merkityksiä alakoulun opettajat antavat tunnekasvatukselle intervention aikana?” ja ”Miten alakoulun opettajat ja oppilaat kokivat toteutetun tunnekasvatuksellisen intervention?”. Saimme tutkimuksellamme näihin kysymyksiin vastaukset. Laadulliselle tapaustutkimukselle tyypilliseen tapaan nämä vastaukset eivät ole yleistettävissä, sillä tämän kaltaisissa ihmistieteellisissä tutkimuksissa se olisi haastavaa (Saarela-kinnunen & Eskola 2015, 180–184).

Yksi suurimmista tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä seikoista on hyvä tutkimuksen tekeminen ja sen käytäntöjen seuraaminen. Jotta tutkija kykenisi tekemään tutkimuksestaan luotettavan ja hyvän, tulisi tutkijan olla rehellinen, huolellinen ja tarkka. Tutkija on käyttänyt tutkimukselleen sopivia tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä samalla kunnioittaen muiden tutkijoiden tekemää työtä. Tutkija pitää huolen, että tutkimus on suunniteltu tarkasti, toteutettu hyvin ja raportoitu yksityiskohtaisesti. Tutkimuksen tulee olla myös totuudenmukainen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–137.) Nämä liittyvät osaltaan myös tutkimusprosessin eettisyyteen, jota avaamme *Tutkimuksen eettisyys* -osiossa.

Tutkimusta tehdessään, tutkijan tulee suodattaa omat ennakkoluulot ja asenteet tutkimuskohdetta tai tutkimuksen tekoa kohtaan, sillä ne voivat vaikuttaa tuloksiin. Tutkija saattaa tutkimuksessaan tutkia esimerkiksi sukupuolta, ikää, kulttuuria tai uskontoja, eikä tutkijalla tällöin saisi olla tutkimusta ohjaavia tai haittaavia ennakkoluuloja. On kuitenkin keskusteltu siitä, onko edes mahdollista tuottaa laadullista tutkimusta täysin ilman ennako-oletuksia? Olemme molemmat luokanopettajaopiskelijoita, joten koulumailmaan liittyvä tutkimus on meille hyvin luontainen. Tiedostamme, että taustamme opettajina ja kasvattajina, saattoivat jossain määrin vaikuttaa tutkimuksen tekemisessä tai sen suunnittelussa, mutta tutkimuksen analyysiä tehdessä pyrimme pitämään omat taustamme tarkasti sivussa. Useimmiten tutkija edustaakin itse tiettyä alaa ja saattaa näin ollen olla tutkimansa aiheen asiantuntija, jolloin tietynlainen puolueellisuus voi olla haastavaa kitkeä pois. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–137.) Fenomenografisen tutkimuksen (sekä usein myös pelkän laadullisen tutkimuksen) pohjalla on usein tutkijan oma kiinnostus aiheeseen ja siksi tulee olla tarkka siitä, ettei anna omien taustojen vaikuttaa tutkimustuloksiin (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160).

Aineiston tulee olla aito ja relevantti tutkimusta kohtaan. Aineisto tulisi kerätä niin, että esimerkiksi haastateltavilla on mahdollisuus kertoa vapaasti oma mielipiteensä. Tutkittavien tulee

tuottaa tutkimukselle tarpeellista tietoa, jotta aineisto voidaan katsoa validiksi. Tutkija ei saa johdatella, eikä muokata tutkittavan vastauksia missään tutkimuksen vaiheessa. Haastattelutilanteissa huomasimme välillä kysyvämme hieman johdattelevia kysymyksiä. Korjasimme tämän kuitenkin heti sen huomattessamme, ja pidimme johdattelevien kysymysten määrän minimissä muissa haastatteluissa. Teorian sekä aineiston tulee myös toimia yhteen niin, että molemmat ovat relevantteja toisilleen. (Syrjälä ym. 1994, 129.)

Haastattelun aikana haastateltava saattaa aavistaa tutkimuksen tarkoituksen ja pyrkiä vastaamaan sellaisella tavalla, minkä ajattelee miellyttävän tutkijaa mahdollisimman paljon (Alasuutari 2011, 149–151). Havaitimme toisen luokan kohdalla eroavaisuuksia opettajan ja oppilaiden vastauksien välillä tunnetaulukon käyttöä koskevissa keskusteluissa. Pohdimme sitä, saattoiko tässä olla kyse siitä, että haastateltava pyrkii vastaamaan haastattelijaa miellyttävällä tavalla. Analysoimme kuitenkin kaikkien vastaukset niin kuin ne meille ilmenivät. Aineistonkeruutilanteen tulisi tapahtua niin, että esimerkiksi haastattelua tehdessä ei saisi olla ylimääräisiä häiriötekijöitä, jotka vaikuttavat tutkittavan vastauksiin (Hirsjärvi 1997, 217). Pyrimme pitämään haastattelutilanteet häiriöttöminä, mutta muutaman kerran haastattelutilannetta katkaistiin koulun muun henkilökunnan puolesta. Tämä saattoi aiheuttaa haastatteluun osallistuneiden ajatusten katkeamisen, mutta emme usko häiriöiden vaikuttaneen vastausten laatuun. Pyrimme katkosten jälkeen palauttamaan luonnollisesti keskustelun takaisin siihen, mihin olimme jääneet. Halusimme toteuttaa tutkimuksemme koulurakennuksen tiloissa, jotka olivat oppilaille jo ennestään tutut. Näin oppilaiden ei tarvinnut keskittyä uuden tilan tarkkailuun, eikä heidän koulupäivänsä häiriintyisi. Yksi oppilas kysyi meiltä haastattelun aikana haastattelun kestoa ja kertoi sen häiritsevän hänen päiväänsä. Haastattelu loppui pian tämän kommentin jälkeen ja oppilas pääsi takaisin opintojensa pariin.

Fenomenografisen aineiston analyysia voidaan pitää varsin luotettavana tapana analysoida aineistoa, sillä tulosten jälkeen tulisi olla helppoa sijoittaa yksittäisiä vastauksia tiettyjen tulokategorioiden sisälle. Nämä kategoriat kertovat tutkimuksessa esiin tulleista käsityksistä tai merkityksistä ja niiden sisällöistä. On kuitenkin otettava huomioon, että nämä käsitykset eivät välttämättä ole ajattomia käsityksiä. Mielenpitoet ja käsitykset tietyistä asioista voivat muuttua ajan myötä ja tutkijan tulee ottaa tämä seikka huomioon esimerkiksi jatkotutkimusta ajatellen. (Huusko & Paloniemi 2006, 169–170.) Aineiston ylianalysointia tulee myös välttää (Syrjälä ym. 1994, 129–130). Pyrimme olla ylitulkitsematta aineistoamme. Aineistoomme kuului kuitenkin lasten tuottamat mielipiteet ja ajatukset aiheesta, joten näiden vastauksien tulkitseminen ei ollut aina helppoa. Karlsson (2011, 93–94) mainitseekin teoksessaan, että aikuiset ja lapset vastaavat kysytyihin kysymyksiin eri tavoin ja käsittelevät aihetta omilla tavoillaan. Näitä lasten tuottamia

vastauksia tulee käsitellä niin, että pitää mielessä vastaajan ikätason. Aineistomme sisältää myös muutaman sellaisen vastauksen, joita emme kyenneet tulkitsemaan. Haastatteluihin osallistui monta maahanmuuttajaopiskelijaa, joista muutamien kohdalla pohdimme, että he eivät välttämättä ymmärtäneet haastattelun kysymyksiä. Pyrimme heidän kohdallaan tarkentamaan ja selittämään kysymyksiä paremmin. Tästäkin huolimatta aineistossamme oli muutamia vastauksia, jotka eivät selkeästi vastanneet kysytyyn kysymykseen. Tällaisissa tilanteissa jätimme vastauksen pois analyysistä, sillä emme täysin ymmärtäneet, mihin kysymykseen oppilas koki vastaavansa tai mitä hän vastauksellaan tarkoitti.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa usein myös tutkimuksen laboratoriomainen toteutus. Tutkimukseen osallistuvien vastaukset eivät useimmiten kelpaa suoraan vastauksiksi, vaan niitä tulee pohtia ja kehittää arkipäiväisiin tilanteisiin. (Alasuutari 2011, 155.) Haastattelutilanne tulisi kuitenkin tehdä mahdollisimman luonnolliseksi, ja tähän pyrimmekin antamalla lasten keskustella heille ominaisessa ympäristössä – koulussa (Aarnos 2015, 167–169). Tutkimukseen osallistuva henkilö ei välttämättä käytäyty haastattelutilanteessa samalla tavalla kuin omassa arjessaan. Tämä voi näkyä tutkittavan vastauksissa ja näin ollen myös tutkijan tuloksissa. (Alasuutari 2011, 155.)

Loppujen lopuksi tutkijan tärkein tehtävä on tehdä tutkimuksestaan sellainen, että sen pystyy minkä tasoinen lukija tahansa lukemaan. Tutkimus tulee tehdä niin yksityiskohtaisesti, kuin mahdollista, jotta kaikki tutkimuksen vaiheet ovat nähtävissä ja ymmärrettävissä. Tutkimuksessa tulee olla myös riittävästi tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.) Olemme pyrkineet pitämään tutkimuksemme raportoinnin ja teon mahdollisimman läpinäkyvänä ja selkeänä. Tuloksissa olevat sitaattit pyrkivät esittelemään tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Esittelemme yhdessä pohdittuja ajatuksiamme rehellisesti.

### **9.3 Tutkimuksen eettisyys**

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Näitä näkökulmia ovat muun muassa seuraavat: rehellisyys, tieteellisten menetelmien käyttö, tulosten avoimuus, muiden tutkijoiden kunnioittaminen, tutkimusluvut, vastuut, sidonnaisuudet ja tietosuojat. Tutkimuksen rehellisyys kuuluu osaltaan myös luotettavuuteen, jossa tarkastellaan tutkimuksen teon oikeanlaisuutta ja sitä, että tutkimus on suoritettu rehellisin perustein. Tulosten tulee olla avoimia, eikä mitään tule piilottaa taikka hävittää, ennen kuin tutkimus on hyväksytty. (Kananen 2017, 190–191.) Aineistossa olevat litteroidut haastattelut säilytetään niin kauan, että tutkimus hyväksytään. Tutkijan tulee antaa kunnia tutkimukseen osallistuneelle, eikä hänen saa väärentää tämän vastauksia ja ajatuksia. Tutkittavalla tulee olla myös mahdollisuus lähteä tutkimuksesta missä

vaiheessa tahansa ilman selityksiä. Tutkijan tulee tutkimusta kirjoittaessa ottaa huomioon muiden tutkijoiden teokset ja esittää heidän ajankohtaisia ajatuksia aiheesta. Olemme teoreettisessa viitekehyksessä pyrkineet esittelemään aiheeseen sopivaa teoriaa, omin sanoin muita tutkijoita kunnioittaen. Tutkija ei saa plagioida, eikä kirjoittaa väärin toisen tutkijan teoksesta. (Soininen 1995, 130–131.) Tutkimuksessa tulee olla vaadittavat tutkimusluvut ja tutkimus tulee suorittaa vastuullisesti alusta loppuun saakka (Kananen 2017, 190–191). Ennen aineistomme keruuta pyysimme yliopistomme ohjeiden mukaisesti tarvittavat tutkimusluvut. Lähetimme myös oppilaiden vanhemmille saatekirjeen tekemästämme tutkimuksesta ja pyysimme heidän lupaa oppilaiden osallistumisesta haastatteluihin. Tämä saatekirje on nähtävissä liitteessä 2.

Tutkimuksen eettiset kysymykset koskevat usein tutkimukseen osallistunutta henkilöä. Tärkeintä on suojata tämän henkilön tulevaisuus ja se, että tutkimuksen teosta ei ole hänelle minkäänlaista haittaa jatkossa. Usein tutkimukset kyetään tekemään niin, että haastateltavan ei tarvitse antaa omaa henkilöllisyyttään yleiseen tietoon, eli tutkimukseen voidaan osallistua anonymisti. Tutkijalla saattaa kuitenkin olla tutkittavasta ylimääräistä tietoa (esimerkiksi nimi, asuinpaikkakunta tai sähköposti), näitä ei kuitenkaan tulisi esittää missään tutkimuksen vaiheissa yleiseen tietoon. (Soininen 1995, 129–130.) Haastatteluiden alussa esittelimme itsemme ja kysyimme myös oppilaiden nimet, sillä ajattelimme tällaisen molemminpuolisen tutustumisen olevan luonnollinen ja helposti lähestyttävä tapa aloittaa haastattelut. Kerroimme aikaisemmissa luvuissa siitä, kuinka kuitenkin koodasimme jokaisen oppilaan ja opettajan nimet sekä haastattelut sellaiseen muotoon, että heitä ei voida niistä myöhemmin tunnistaa. Tutkimuksen aikana käytimme ainoastaan näitä koodeja, emmekä tarkentaneet tutkimuksessa käytetyn koulun sijaintia. Soininen (1995, 129–130) kirjoittakin, että tutkittavalle voidaan tutkimuksessa antaa valenimi tai koodi, jolla hänen vastaukset tunnistetaan tutkimusta lukiessa. Koodi takaa vastaajan anonymiteetin. On kuitenkin tärkeää huomioida myös se, että esimerkiksi kouluissa tehdyt tutkimukset jättävät koulun tarkan nimen kertomatta ja viittaavat kouluun esimerkiksi kertomalla läänin tai paikkakunnan, jolla koulu sijaitsee.

#### *9.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia*

Tunnekasvatuksesta tarvitaan entistä enemmän tutkimustuloksia erilaisista näkökulmista. Tällä hetkellä tutkimustuloksia löytyy esimerkiksi eläinten tai taiteen käytöstä tunnekasvatuksessa. Nämä tutkimukset ovat usein pro gradu -tasoisia. Meidän tutkimuksemme keskittyi alakouluun, emmekä ottaneet tarkasteltavaksi kohteeksi esimerkiksi sukupuolten välisten erojen selvittämistä. Keräämällämme aineistolla ei välttämättä saa hedelmällisiä tuloksia sukupuolten välisiin eroihin,

mutta hieman laajemmalla aineistolla se olisi mahdollista. Sukupuolten välisten erojen tarkastelussa voisi pohtia muun muassa lapsen käsityksiä tunnekasvatuksesta, sen tarpeellisuutta ja sitä miten he itse käsittävät tunteiden vaikuttavan elämään. Mielenkiintoista olisi paneutua myös siihen löytyykö sukupuolten välisiä eroja opettajien keskuudesta.

Haastatteluja tehdessämme huomasimme, että oppilaat sekä opettajat olivat kiinnostuneita keskustelemaan myös muista aiheista, kuin vain meidän tekemästämme interventioista. Aineistossa voisi keskittyä esimerkiksi nuorempien ja vanhempien oppilaiden välisiin eroihin tunteiden käsittelyssä. Keräsimme tutkimukseemme aineistoa kolmasluokkalaisilta sekä kuudesluokkalaisilta oppilailta. Aineistoa analysoidessamme huomasimme, että eri-ikäisten oppilaiden vastauksien välillä oli eroja. Tämä aihe ei kuitenkaan koskenut täysin tutkimuskysymyksiämme, joten emme pureutuneet niihin sen perusteellisemmin tutkimuksemme kanssa.

Tutkimuksemme rajoittui alakoulussa tehtyihin haastatteluihin. Toisenlainen jatkotutkimus voisi käsitellä esimerkiksi tunnekasvatuksen näkymistä kotona vanhempien johdolla, muissa instituutioissa tai vaikka lasten harrastusryhmissä harjoitettavaan tunnekasvatukseen. Useaan harrastetoimintaan, esimerkiksi jalkapalloon, kuuluu vahvasti toisten pelaajien huomiointi, ja olisi mielenkiintoista tutkia millä tavoin tunnekasvatusta esiintyy näissä piireissä.

Nummenmaa (2010, 188) on sitä mieltä, että toimiva tunne-elämä on psyykkisen ja fyysisen terveyden perusta. Hänen mukaansa yleisimmät mielenterveyden häiriöt liittyvät jollain tapaa tunnejärjestelmiin, ja sen toiminnassa ilmenneisiin muutoksiin. Lisääntyneen pahoinvoinnin ja mielenterveysongelmien näkökulmasta olisikin erittäin mielenkiintoista selvittää pitkittäistutkimuksen keinoin, tuleeko tunnekasvatuksen myötä esimerkiksi nuorten pahoinvoinnin määrään muutosta kohti parempaa suuntaa.

Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi aineenopettajien käsitysten tai käytäntöjen eroja suhteessa luokanopettajiin. Tai ylipäätään aineenopettajien käsityksiä ja mahdollisia toteutustyyplejä, sillä heillä oppilaat vaihtuvat tiuhaan tahtiin, eikä niin sanottua omaa luokkaa ole. Kuitenkin heidän oppilaansa, esimerkiksi yläkouluissa, saattavat olla keskellä murrosikää, ja voisivat tarvita taitoja helpottamaan tunteiden läpikäymistä tai niiden ulostuomiseen. Tutkimuksessammekin nousi esiin tunnekasvatuksen tarve myös vanhemmilla oppilailla. Mielenkiintoista olisi selvittää laajemman tutkimuksen puitteissa tunnekasvatuksen tarvetta eri-ikäisillä oppilailla.

# 10 LÄHTEET

Aarnos, E. 2015: Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), 164–179. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. PS-kustannus, Jyväskylä.

Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. 2017. Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus* 4/17. 48. vuosikerta, 288–300.

Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uud. p. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. 3. uud. p. Tampere: Vastapaino.

Cowie, H. 2012: *From Birth to Sixteen: Children's Health, Social, Emotional and Linguistic Development*.

Emma ja Elias -avustusohjelma. Kohti tasa-arvoa sukupuolisensitiivisellä varhaiskasvatuksella. [verkkopublication] <http://kouluasiaa.fi/artikkelit/kohti-tasa-arvoa-sukupuolisensitiivisella-varhaiskasvatuksella/> (Viitattu 19.4.2018).

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Eskola, J. 2001: Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (7. p.) Jyväskylä: Gummerus.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015: Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), 27–43. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. PS-kustannus, Jyväskylä.

Dunderfelt, T. 2011. Elämänkaatipsykologia: Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Helsinki: WSOYpro Oy.

Gerkman, M. & Sykkö, P. 2010. Friends-ohjelma interventiona kuudenteen luokkaan – kokemuksia tunneprojektista. Tampereen yliopisto: kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Goleman, D. 1998: Tunneäly - älykkyyden koko kuva. Otavan kirjapaino, Keuruu.

Goleman, D. 1999. Tunneäly työelämässä. Helsinki: Otava.

Gröhn, T. & Jussila, J. 1993. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Yliopistopaino, Helsinki.

Heikkinen, H.L.T & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö, 26–63.

Heikkinen, H. L. T. 2010. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. painos. Jyväskylä: PSkustannus, 214–229.

Kellokoski, M. 2015. Mindfulness-kursseja järjestetään jo lapsillekin: ”Opitaan havaitsemaan, että nyt vois olla vähän ärripurri tai mörrimöykky tulossa”. Helsingin Sanomat. [verkkójulkaisu] <https://www.hs.fi/nyt/art-2000002858259.html> (Viitattu 19.4.2018).

Hilpelä, J. 2009: Tunnekasvatus. Kasvatus 3/09, 203–205.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 1.- 2. p. Helsinki: Kirjayhtymä.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.

Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. Tunnevoimaa! Helsinki: Tammi.

Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus.

Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: Gummerus.

Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin: fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värrin (toim.) Avauksia

laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 62–91.

Jääskinen, A. & Pelliccioni, S. 2017. Mitä sä rageet?: Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Helsinki: Lasten Keskus.

Nuotio, T. 2018. Koulukiusaamista tulee ehkäistä jo päiväkodeissa – henkilöstö tarvitsee uusia eväitä lasten tunnetaitojen vahvistamiseen. <http://www.kaleva.fi/uutiset/kotimaa/koulukiusaamista-tulee-ehkaista-jo-paivakodeissa-henkilosto-tarvitsee-uusia-evaita-lasten-tunnetaitojen-vahvistamiseen/787917/>. Kaleva. [verkkajulkaisu] (Viitattu 17.04.2018).

Kalliopuska, M. 1990. Empatia - tie ihmisyyteen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. JAMK.

Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut!: Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karlsson, L 2011: Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa Räihä, P. & Steiner, T. (toim.) Samalta viivalta 5. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2011. Juva: Bookwell Oy.

Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.

Kemppinen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K.

Kinnunen, S. 1992. Kohti murrosikää: Tärkeät keskilapsuuden vuodet. Helsinki: Karas-Sana.

Kim, G., Walden, T., Harris, V., Karrass, J. & Carton T. 2006. Positive Emotion, Negative Emotion, and Emotion Control in the Externalizing Problems of School-aged Children. Springer Science & Business Media. New York, Yhdysvallat. Child Psychiatry and Human Development 37/3. 221–239.

Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-Kustannus.



Korkeakivi, R. 2016. OAJ:n Jaakko Salo: Ryhmäkoolla on edelleen merkitystä. OAJ Uutiset. [https://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408918122407&page\\_name=OAJn+Jaakko+Salo+Ryhmakoolla+on+edelleen+merkitysta](https://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408918122407&page_name=OAJn+Jaakko+Salo+Ryhmakoolla+on+edelleen+merkitysta). (Viitattu 25.4.2018).

Kullberg-Piilola, T. & Peltonen, A. 2000. Tunnemuksu: Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Kirjapaja.

Lastensuojelulaki 2007/417. Annettu Helsingissä 13.4.2007. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> (Viitattu 28.4.2018)

Limberg, L. 2000. Phenomenography: A relational approach to research on information needs, seeking and use. The New Review of Information Behaviour Research.

Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1998. Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. WSOY, Porvoo.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.

Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen M-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. Kasvatus 2/16. 47. vuosikerta, 112–125.

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

Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2007. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Nurmiranta, H., Leppämäki, P. & Horppu, S. 2009. Kehityspsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen. Helsinki: Kirjapaja.

Opetushallitus. 2013. Tunteesta tunteeseen – ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin. Ohjaajan opas. [http://www.edu.fi/tunteesta\\_tunteeseen](http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen). (Viitattu 16.04.2018).

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteet 2016. <http://www.oph.fi/ops2016/tavoitteet> (Viitattu: 13.12.2017.).

Peltokorpi, E-L. 2009. Yhtä kaikki yksinäisen – Tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaalisesta hallinnasta. Lapin yliopisto: kasvatustieteellinen väitöskirja.

- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428–442.
- Pulkkinen, L. (toim.), Kinnunen U., Kokkonen, M. & Rönkä, A. 1997. Lapsesta aikuiseksi. Atena Kustannus Oy, Jyväskylä.
- Puolimatka, T. 2011: *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Suunta-kirjat. Helsinki.
- Rantanen, J. 2011. *Tunteella!: Voimaa tekemiseen*. Helsinki: Talentum.
- Richardson, J. T. E. 1999. *The Concepts and Methods of Phenomenographic Research*. Brunel University.
- Rogers, B. 2004. *How to manage children's challenging behaviour*. London: Paul Chapman.
- Rubin, Z. 1980: *Children's friendships*. Harvard University.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html). (Viitattu 14.04.2018).
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015: Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), 180–190. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saarinen, M. 2001. *Tunne älysi, älyä tuntevasi: Opas oman ja työyhteisön tunneälyn kehittämiseen*. 2. p. Helsinki: WSOY.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. *Tunneäly: Kohti KOKOnaista elämää*. Helsinki: WSOY.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa*. PS-kustannus, Opetus 2000.
- Siira, J. & Saarinen, M. 2011: *Tunnekartalle: tietoisempaan tunne-elämään*. Kirjapaja, Helsinki.
- Soininen, M. 1995. *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turku: Turun yliopisto.
- Sullström, H. 2018. ”Ei noin ison pojan tarvitse itkeä” – Ahtaat sukupuoliroolit kasvattavat poikia väkivallan kulttuuriin. Yle Uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-10125919> (Viitattu 27.4.2018).

Syrjälä, L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Talib, M-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.). PS-kustannus, Jyväskylä.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uud. laitos. Helsinki: Tammi.

Turunen, K. E. 1990. Ihmisen ymmärtäminen. Jyväskylä: Atena.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

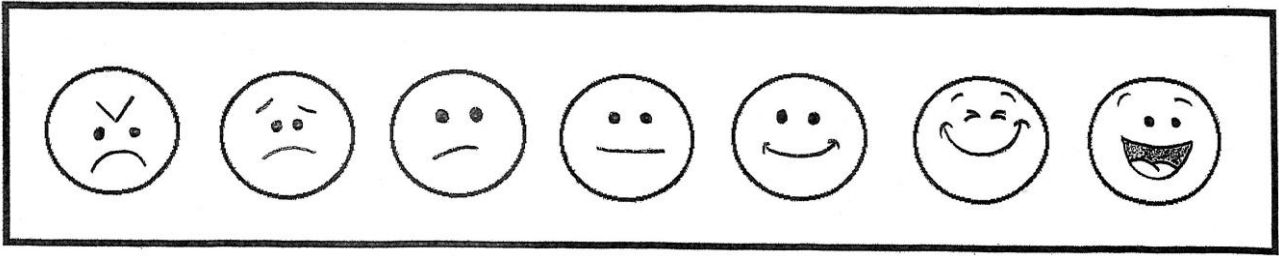
Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010: Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 10–23.

Virtanen, M. 2015. Kuusi askelta tunnetaitajaksi: Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Wahlman-Neuvonen, K. & Hannonen, R. 2015: Vuorovaikutuksella on väliä – lapsen kognitiivisen kehityksen näkökulmia. Teoksessa Mankinen, K., Jokinen, I., Lintu, R. & Schulman, M. (toim.) Pikkulapsesta koululaiseksi. Psykodynaaminen näkökulma tunne-elämän ja ihmissuhteiden kehitykseen. Tampere: Tammerprint Oy, 25–47.

Yhdistyneet Kansakunnat 1959. Yleissopimus lasten oikeuksista.



Kuva 2. Interventiossa käytetty tunnetaulukko.

Saatekirje luokan vanhemmille

Moikka XX:n vanhemmat! Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Tampereen yliopistosta ja teemme pro graduamme tunnekasvatuksesta. Graduumme kuuluu erään tunnekasvatukseen liittyvän harjoituksen toteuttaminen XX-luokalla ja tämän harjoitteen jälkeen haastattelisimme opettajaa sekä oppilaita. Oppilaat haastattelemme pienissä ryhmissä. Ilmoitathan meille tai luokan opettajalle, jos et halua lapsesi osallistuvan haastatteluihin. Haastattelemme yhtä ryhmää n. 15–30 minuutin ajan yhden kerran, joten tästä ei koidu oppilaalle haittaa koulupäivän opintoihin. Tulemme haastattelemaan oppilaita XX.XX. ja XX.XX.

Terveisin Minna Hietämäki ([xx@student.uta.fi](mailto:xx@student.uta.fi)) ja Jenna Toivanen ([xx@student.uta.fi](mailto:xx@student.uta.fi))

Teemahaastattelun teemat ja haastattelukysymykset

### **Oppilaiden teemahaastattelun teemat**

#### *Taustatiedot*

- Edellisviikon kuulumiset
- Aikaisemmat tunnekasvatukselliset välineet

#### *Intervention tekemät muutokset arkeen*

- Muuttuiko tunteista keskustelun määrä?
- Millä tavoin? Kuinka paljon?
- Mitä mieltä intervention tuomista muutoksista?

#### *Tunnetaulukko*

- Tunnetaulukon ulkomuoto
- Hymiöiden määrä
- Tunteen ja hymiön vastaavuus
- Edistikö tunnetaulukko tunteista puhumista? Millä tavoin?
- Tunnetaulukon tarpeellisuus
- Esimerkkejä edellisviikosta
- Taulukon sopivuus eri-ikäisille
- Taulukon sopivuus eri aikoina

#### *Opettajan rooli*

- Millaisista tunteista jutellaan opettajan kanssa?
- Millaista on jutella opettajan kanssa tunteista?

### **Opettajien teemahaastattelun teemat**

#### *Taustatiedot*

- Historia luokan kanssa
  - o Uusi opettaja, uusi luokka?

- Millä tavalla tunnekasvatus näkyy luokassanne?
  - o Aikaisempia välineitä, harjoitteita?

#### *Interventioviikko*

- Millä tavoin interventioviikko poikkesi muista arkiviikoista?
- Jokaisen oppilaan huomioiminen
  - o Millaisissa tilanteissa?

#### *Tunnetaulukon käyttö*

- Toimivuus omassa luokassa
  - o Oppilaiden kommentit tunnetaulukosta
    - Eroja oppilaiden välillä tunnetaulukon käytössä?
  - o Omat näkemykset tunnetaulukon käytöstä
- Poikkesiko tunnetaulukko muista käytetyistä apuvälineistä?
- Toimivuus eri-ikäisillä
- Jatkokäyttö
  - o Olisiko käyttö viikoittaista, kuukausittaista? Silloin tällöin?
- Tunnetaulukon mahdolliset muutokset?

Hei!

Tässä ohjeet intervention toteuttamiseen.

Ohjeista oppilaat maanantaiaamuna Musta tuntuu -taulukon käyttöön. Jokaisen oppilaan pulpettiin kiinnitetään yksi taulukko, josta oppilaan tulee valita kahdesti päivässä (aamulla ja iltapäivällä) omaa tunnettaan parhaiten kuvaava hymiö ja siirtää taulukossa oleva helmi tunteen kohdalle. Aamulla helmeä liikutetaan mahdollisimman pian kouluun saapumisen jälkeen ja iltapäivällä luokan viimeisen yhteisen tunnin aikana. Toivomme, että tunnetaulukosta (esimerkiksi tunteen valinnasta ja sen vaikutuksesta koulupäivään) keskusteltaisiin jokaisen oppilaan kanssa vähintään yhden kerran viikon aikana, jotta jokainen oppilas kokisi tulleeensa kuulluksi.

Paljon kiitoksia osallistumisesta ja avusta.

Tässä vielä yhteystietomme, jos tulee kysyttävää!

Minna Hietämäki xxx-xxxxxxx

Jenna Toivanen xxx-xxxxxxx