

Sara Majamaa ja Maisa Monto

”ERILAISET HAASTEET JA ERILAISET HYVÄT PUOLET”

Luokanopettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta
etäopetuksessa COVID-19-pandemian aikana

TIIVISTELMÄ

Sara Majamaa ja Maisa Monto: "ERILAISET HAASTEET JA ERILAISET HYVÄT PUOLET":
Luokanopettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta etäopetuksessa COVID-19-pandemian aikana
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Huhtikuu 2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella luokanopettajien kokemuksia tunnekasvatuksen toteuttamisesta etäopetuksessa keväällä 2020. Tavoitteena oli selvittää, mitä tekijöitä opettajat nostivat esiin merkittävästi erilaisena tai tärkeänä etäopetuksena toteutetussa tunnekasvatuksessa. Tunnekasvatus on tunnetaitojen harjoittelua, ja sitä voidaan toteuttaa koulussa monin eri tavoin. Tunnekasvatus sisältää omien tunteiden tunnistamista ja hallintaa sekä sitä kautta henkilökohtaisen hyvinvoinnin ja ihmissuhdetaitojen kehittämistä. Tunnetaitoja tarvitaan jokapäiväisessä elämässä, ja nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa veloitetaan niiden opettamiseen. Teoreettisessa viitekehyksessä esitellään tunnekasvatuksen ja etäopetuksen määrittelyä ja toteuttamista sekä aikaisempaa tutkimustietoa.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, ja siinä käytettiin fenomenologis-hermeneuttista otetta. Aineistonkeruu toteutettiin teemahaastattelulla, jotka tehtiin maaliskuussa 2021 videopuheluna. Haastateltavana oli kolme pirkanmaalaista luokanopettajaa. Aineistolähtöisen analyysin pohjalta muodostettiin kahdeksan merkityskokonaisuutta, joiden kautta tutkimuksen tuloksia tarkasteltiin.

Kahdeksan merkityskokonaisuutta jaettiin vielä kahteen ylempään merkityskokonaisuuteen, jotka olivat koetut erot lähiopetukseen sekä keskeiseksi koetut tekijät. Keskeisiä tekijöitä olivat ne, joita haastateltavat korostivat tunnekasvatuksen tavoitteiksi tai tunnekasvatusympäristön luomiselle olennaisiksi. Tulosten mukaan etäopetuksen eroiksi koettiin poikkeusolojen tunneilmapiiri, toisen tulkitsemisen vaikeus, lasten keskinäinen vuorovaikutus ja opettaja-oppilassuhteen erilaisuus. Etäopetuksen tärkeiksi koetut tekijät olivat avoin ilmapiiri, tuttuus ja turvallisuuden tunne, yksilöiden huomioiminen sekä voimavarojen löytäminen haastavassa tilanteessa.

Tutkimuksen tulosten mukaan vuorovaikutuksen erilaisuus vaikutti voimakkaasti tunnekasvatuksen toteutukseen. Ongelmia oli toisten tunteiden tulkitsemisessa ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen järjestämisessä. Opettaja-oppilassuhteen ja oppilaiden yksilöllisen huomioinnin merkitys korostui, kun luokka ei kokoontunut koululle joka arkipäivä. Toisaalta etäopetuksen ansiosta osa oppilaista uskalsi osallistua vuorovaikutukseen aktiivisemmin.

Tulosten mukaan tunnekasvatuksella tähdättiin lasten hyvinvointiin. Poikkeustilanteesta johtuen opettajat kokivat huolta sekä ahdistusta ja huomasivat myös oppilaiden kokevan haasteellisia tunteita. Lasten hyvinvoinnin takaamiseksi pyrittiin etsimään voimavaroja sekä luomaan tarttumapintaa lähiopetukseen ja avointa ilmapiiriä keskustelulle sekä tunteiden ilmaisemiselle. Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan paremmin ymmärtää, mitä asioita etänä toteutetussa tunnekasvatuksessa tulee ottaa huomioon ja toisaalta, mitä erilainen vuorovaikutusympäristö mahdollistaa.

Avainsanat: tunnekasvatus, tunnetaidot, vuorovaikutustaidot, etäopetus, COVID-19-pandemia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUNNEKASVATUS	6
2.1	Tunnekasvatuksen määrittelyä.....	6
2.2	Tunnekasvatus suomalaisella koulutus kentällä.....	8
2.3	Tunnekasvatuksen toteuttaminen koulussa	9
3	ETÄOPETUS	10
3.1	Etäopetuksen määrittelystä ja toteuttamisesta	10
3.2	Tutkimukset tunnekasvatuksesta etäopetuksessa	11
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	13
4.1	Tutkimustehtävä.....	13
4.2	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	13
4.3	Aineistonkeruu ja aineisto	15
4.4	Aineiston analyysi	17
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	19
5.1	Tunnekasvatuksessa koetut erot lähiopetukseen.....	19
5.1.1	<i>Poikkeusolojen tunneilmapiiri</i>	20
5.1.2	<i>Toisen tulkitsemisen vaikeus</i>	21
5.1.3	<i>Lasten keskinäinen vuorovaikutus</i>	22
5.1.4	<i>Opettaja-oppilassuhde</i>	24
5.2	Tunnekasvatuksessa keskeisiksi koetut tekijät	25
5.2.1	<i>Avoim ilmapiiri</i>	25
5.2.2	<i>Turvallisuuden tunne</i>	26
5.2.3	<i>Yksilöiden huomioiminen</i>	27
5.2.4	<i>Voimavarojen löytäminen</i>	28
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	30
6.1	Tulosten tiivistystä ja johtopäätöksiä	30
6.2	Yleistä pohdintaa tutkimusaiheesta.....	32
6.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	34
6.3.1	<i>Eettisyys</i>	34
6.3.2	<i>Luotettavuus</i>	36
6.4	Jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	37
	LÄHTEET	39

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	TIETOA HAASTATELTAVISTA	16
--------------------	--------------------------------------	-----------

KUVIOT

KUVIO 1.	MERKITYSKOKONAISUUKSIEN VÄLISET SUHTEET	18
-----------------	--	-----------

1 JOHDANTO

Keväällä 2020 koko maailmaa ravistanut koronapandemia asetti suomalaiset koulut ensimmäistä kertaa täysin uusien haasteiden eteen. Koulut jouduttiin sulkemaan viruksen leviämisen estämiseksi, ja näin ollen lähiopetuksesta siirryttiin etäopetukseen. Peruskouluihin etäopetus tuli täysin uutena ja jopa yllättäen. ”Tieto koulujen sulkemisesta tuli maanantaina, suurin osa oppilaista jäi kotiin tiistaina, ja jo keskiviikosta työstimme ensimmäisiä tehtäväpaketteja oppilaille” (Tuomi, 2020). Yhteiskunnallisessa keskustelussa esiin nousi niin opettajien kuin kotienkin koetuksella oleva jaksaminen. Samaan aikaan lasten ja nuorten mielenterveysongelmat, syrjäytyminen, koulukiusaaminen ja muut radikaalisti sekä nuorten ja lasten hyvinvointiin että yhteiskuntaan vaikuttavat tekijät ovat jatkuvasti puheenaiheena.

Kaiken tämän myötä tarve omien tunteiden tunnistamiselle sekä hallitsemiselle, niin kuin myös empatialle ja muille sosiaalisille taidoille on ehkä suurempi kuin koskaan. Poikkeustilanne herätti monissa pelkoa sekä ahdistusta, ja kaiken sen lisäksi oppilaat joutuivat olemaan erossa omista luokkalaisistaan. Alakuloisen ilmapiirin huomasimme myös kevään 2020 lopussa olleessa opetusharjoittelussamme: koulussa niin innokkaasti ja puheliaasti käyttäytyneisiin oppilaisiin olikin etäopetuksessa vaikea löytää yhteys. Samalla tuntui, että luokassa keskityttiin vain oppiaineiden parissa ahertamiseen, joka sekun kulki tietokoneiden välityksellä hieman ontuen eteenpäin. Koulun arkeen kuuluvat juttutuokiot ja riitojen selvittelyt näyttivät meidän harjoittelijoiden silmissä kadonneen

Harjoittelun myötä meille heräsi huoli tunnekasvatuksen toteutumisesta etäopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa tunnetaitojen opettamiseen. Kun jo oppiaineiden tavoitteiden täytyminen osoittautui hankalaksi, miten koulun muiden tavoitteiden täytyminen onnistuu etäopetuksessa? Tunnekasvatus ei ole pelkästään lasten tulevaisuuden taitojen kannalta merkittävää, vaan tällaisessa poikkeustilanteessa se näytti

merkityksensä myös arjessa. Pandemiatilanteessa oppiaineiden osalta rimaa laskettiin, ja tilalle tuli ajatus siitä, että lasten jaksamista ja henkistä hyvinvointia piti vahvistaa: lapsia piti tunnekasvattaa. Tämän toteutumisessa opettajalla oli suuri vastuu. Millaisia asioita he huomioivat, jotta tunnekasvatuksen toteuttaminen onnistui etänä sekä edesauttoi lasten jaksamista?

2 TUNNEKASVATUS

2.1 Tunnekasvatuksen määrittelyä

Tiivistetysti määriteltynä tunnekasvatus on erilaisten tunnetaitojen harjoittelua. Määrittelemällä tunnetaitojen sisältöä voidaan parhaiten ymmärtää, mitä tunnekasvatus tarkoittaa. Keskitymme siis seuraavaksi kertomaan, mitä tunnetaidot ovat.

Tunnetaidot koostuvat erilaisista kyvyistä, joita yksilö tarvitsee jokapäiväisessä elämässään. Niiden harjoittelu edistää tutkimusten mukaan esimerkiksi itseluottamusta, ihmissuhdetaitoja kuin myös akateemista menestystäkin (Weissberg ym., 2015). Tunnetaidoille ei ole yhtä vakiintunutta määrittelyä, ja myös käsitteiden käyttö on vaihtelevaa niin suomalaisella kuin kansainväliselläkin tutkimuskentällä (Muhonen & Parviainen, 2018, s. 8). Esimerkiksi Lahtinen ja Rantanen (2019) määrittelevät tunnetaidot tunteiden säätelyn keinoksi: taidoiksi, joita yksilö käyttää yrittäessään vaikuttaa siihen, miltä itsestä tai toisesta ihmisestä tuntuu. Salovey ja Mayer (1990, s. 189) taas määrittelevät tunnetaitojen lähikäsitteen, ”tunneälyn”, yksilön kyvyksi säädellä tunteitaan, erottaa niitä toisistaan sekä käyttää tätä tietoa ohjaamaan omaa ajattelua ja tekoja. Tunneälyn käsitettä käyttää myös Goleman (1995), joka on teoksellaan nostanut käsitteen suuren yleisön tietoisuuteen (Lahtinen & Rantanen 2019).

Tunnekasvatukseen liittyvät termit ovat kuitenkin hyvin lähellä toisiaan ja sisältävät paljon yhtäläisyyksiä (Muhonen & Parviainen, 2018). Eritellessämme tunnetaitoihin sisältyviä ominaisuuksia käytämme pohjanamme Golemanin (1995) tunnettuja tunneälyn osa-alueita, jotka pohjautuvat Saloveyn ja Mayerin edellä mainittuun tunneälyn määrittelyyn.

Goleman (1995, s. 65–66) jakaa tunnetaidot viiteen osa-alueeseen, jotka ovat 1. omien tunteiden tiedostaminen, 2. tunteiden säätely, 3. sisäinen motivaatio, 4. empatia ja 5. sosiaaliset taidot. Tunnekasvatuksessa tärkeä pohja

on opettaa lapsia tunnistamaan sekä säätelemään omia tunteitaan. Ihmissuhteissa toimimisen ja tärkeiden päätösten tekemisen kannalta on tärkeää, että yksilö tunnistaa oikein kokemansa tunteet. Tunteiden säätelyä harjoittelemalla yksilö taas oppii suhteuttamaan omat tunteensa olosuhteisiin. Harjoittelemalla omien tunteidensa säätelemistä toiminnasta tulee harkinnanvaraisempaa ja yksilö oppii hallitsemaan impulssejaan. Sisäisen motivaation löytäminen taas on menestymisen kannalta olennaista. Tunteiden kohdennettu hyödyntäminen päämäärän saavuttamiseksi on ratkaisevaa tarkkaavaisuudelle, motivaatiolle, oppimiselle sekä luovuudelle.

Empatia on taito havaita muiden tunteita ja kohdella heitä näiden tunteiden mukaisesti. Siksi se onkin keskeinen taito ihmissuhteiden kannalta. Sosiaaliset taidot on laaja käsite, mutta Golemanin (1995, s. 66) mukaan se tarkoittaa suurelta osin muiden ihmisten tunteiden hallintaa. Se tarkoittaa myös kykyä ylläpitää ja solmia uusia ihmissuhteita.

Golemanin jaottelu on kuitenkin kohdannut myös kritiikkiä. Esimerkiksi Muhonen ja Parviainen (2018, s. 9–10) esittävät, että sosiaalisten taitojen on katsottu monimutkaistavan tunneälyn käsitettä ottamalla huomioon erilaisia luonteenpiirteitä ja vuorovaikutustaitoja. Katsomme kuitenkin sosiaalisten taitojen olevan tärkeä osa tunnetaitoja. Kansainvälisessä kontekstissa sosiaaliset taidot liitetään tunnetaitoihin. Termi social-emotional learning (SEL) on laajalti käytetty tunnekasvatusta kokevissa tutkimuksissa sekä esimerkiksi amerikkalaisissa kouluissa. SEL:ssä sosiaalisten taitojen näkökulma on voimakas. Tämän lisäksi Opetushallitus, joka ohjaa suomalaisen opetuksen sisältöä ja toimintaa, mainitsee samassa yhteydessä tunne- ja sosiaaliset taidot useasti vuonna 2014 julkaistussa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS) sekä tarjoamassaan tunnekasvatusmateriaalissa (Kerola ym., 2007). Näemmekin siis, että tunne- ja sosiaaliset taidot yhdistetään sekä suomalaisella että kansainvälisellä koulutuskentällä, ja siten sosiaalisten taitojen lukeminen osaksi tunnetaitoja on tarpeellista.

Kuten mainittu, tunnetaitoja jaotellaan erilaisiin kykyihin, eikä yhtä yleisesti käytettyä jaottelua ole. Eri määrittelyissä on kuitenkin paljon samoja piirteitä. Keskeistä kaikille jaotteluille on omien tunteiden tunnistaminen ja analysointi sekä sitä kautta yksilön henkilökohtaisen hyvinvoinnin ja eri ihmissuhdetaitojen kehittäminen. Myös koulun tunnekasvatuksen on siis tarkoitus kehittää näitä

kaikkia ulottuvuuksia. Yksimielisen määrittelyn puuttuessa tunnekasvatuksen painotukset ja sisällöt sisältävät eroja koulujen sekä opettajien välillä.

2.2 Tunnekasvatus suomalaisella koulutuskentällä

Tunnekasvatus on tullut yhä voimakkaammin osaksi suomalaista koulutuskenttää, ja koulun vaikutusmahdollisuudet tunnetaitojen kehittäjänä on ymmärretty. Tämä näkyy siinä, että tunnekasvatus on nykyään osa opetussuunnitelmia, ja siksi koulujen on kiinnitettävä huomiota tunnetaitojen kehittämiseen. Koulu on Golemanin (1995, s. 331) mukaan ainutlaatuinen oppilaiden perustaitoja kehittävä paikka: se voi olla oppilaalle ainoa paikka, jossa tunnetaitojen kehittämistä tuetaan, joten yhteiskunta odottaa koulun korjaavan tunnetaitoihin liittyviä ongelmia tunnekasvatuksella. Peruskoulun merkitys tunnekasvatuksen toteuttajana on siis suuri. POPS (2014) antaa kehukset Suomessa järjestettävälle perusopetukselle, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa on tärkeää tarkastella sitä, miten tunnekasvatus on osana opetussuunnitelmaa.

Tunnetaidot mainitaan POPS:ssa (2014, s. 22, 132, 135 & 250) useaan otteeseen. Tunnetaitojen opettaminen ei kuitenkaan ole oma oppiaineensa, vaan sitä pitää yhdistää eri oppiaineisiin. Vuosiluokilla 1–2 tunnetaidot on nimetty alkuopetuksessa osaksi ympäristöoppia ja uskontoa. Vuosiluokilla 3–6 ne on mainittu myös uskonnon oppiaineen yhteydessä. Lisäksi tunnetaidot on osa kaikkiin oppiaineisiin liittyvää laaja-alaista osaamisen kokonaisuutta niin alkuopetuksessa kuin myöhemmillä vuosikursseilla. Laaja-alaisen osaamisen itsestä huolehtiminen ja arjen taidot -osa-alueen yhtenä tavoitteena on ohjata oppilasta kehittämään omia valmiuksiaan vuorovaikutus- ja tunnetaidoissa.

Vaikka tunnetaitojen kehittämistä ei ole varsinaisesti nimetty muissa oppiaineissa, se voidaan lukea mukaan useaan oppiaineeseen. Esimerkiksi musiikissa harjoitellaan tunnetilojen ilmaisemista sekä äidinkielellä itsensä ilmaisemista ja vuorovaikutustaitoja (POPS, 2014, s. 106, 162 & 263), mitkä voidaan myös lukea tunnetaitojen kehittämiseksi.

2.3 Tunnekasvatuksen toteuttaminen koulussa

Tunnekasvatusta voidaan toteuttaa monin keinoin alakoulussa. Koska tarkkoja kriteerejä tunnekasvatuksen toteuttamiselle ei ole, sen menetelmiin ja siihen käytettävään aikaan koulut ja opettajat voivat itse vaikuttaa. Erikseen suunnitellut tunnekasvatusharjoitukset, kuten myös joistakin tilanteista syntyneet spontaanit tunnetaitoihin liittyvät tunnekasvatushetket, ovat alakoulussa järjestettävälle tunnekasvatukselle tyypillisiä (Kirvesoja 2013).

Tunnekasvatuksen opettaminen ei läheskään aina ole suunniteltua. Spontaanit oppilaan käyttäytymistä ohjaavat tilanteet antavat mahdollisuuden neuvoa oppilasta tunnetaitojen hallitsemisessa (Goleman, 1995, s. 324). Esimerkiksi välitunnilla tapahtunut riita voi toimia erinomaisena keinona vaikuttaa oppilaiden tunnetaitojen kehittymiseen tunnistamalla tilanteeseen liittyviä omia tai toisen tunteita. Spontaaneissa tilanteissa etuna on se, että opetettava tunnetaito sopii luonnollisesti lasten arkeen ja on siten ajankohtainen sekä ikätasoon sopiva. Opettaja voi myös itse huomaamattaan toteuttaa tunnekasvatusta. Kuten Golemankin (1995, s. 331) toteaa, on jo pelkkä ryhmänhallinta jonkinlaista tunnetaitojen viestimistä oppilaille. Lahtinen ja Rantanen (2019) taas ottavat esiin opettajan aseman roolimallina tunnekasvatuksessa. Opettaja antaa esimerkkiä oppilailleen omalla tunneosaamisellaan.

Tunnekasvatusta voidaan myös integroida opetettavaksi osana muita oppiaineita, kuten Goleman (1995, s. 323) esittää. Opettajat voivat ottaa tunnekasvatuksen mukaan erilaisten harjoitusten avulla, joihin on tarjolla apumateriaalia erilaisissa oppaissa ja verkkosivuilla.

Tunnekasvatus voi siis olla koulussa suunniteltua tai suunnittelematonta sekä opettajalta tiedostettua tai tiedostamatonta. Luonnollisesti tunnetaitojen kehittyminen soveltuu paremmin toisten oppiaineiden opettamiseen kuin toisten. Tärkeää kuitenkin on, että jokainen oppilas saa laadukasta ohjausta tunnetaitojensa kehittämiseen. Koska opetussuunnitelma on täynnä eri oppiaineisiin kuuluvia tavoitteita, voi erillisten tunnekasvatustuntien tai -harjoitusten pitäminen asettaa haasteita. Tärkeintä on, että opettaja muistaa tunnekasvatuksen merkityksen kouluarjessa. Tiedostamalla tunnekasvatuksen aseman osana opetusta opettajan on mahdollista liittää se luonnolliseksi osaksi koulun toimintaa.

3 ETÄOPETUS

Vuoden 2020 keväällä Suomessa elettiin historiallisesti poikkeuksellisia aikoja COVID-19-viruksen vuoksi. Lähikontaktien määrän vähentäminen oli viruksen leviämisen ja etenkin riskiryhmien suojelemisen kannalta tärkeää, jolloin myös koulutuksen toteuttamisessa oli tehtävä muutoksia. Koulut siirtyivät pakkotilanteessa etäopetukseen, mikä ajoi opetushenkilöstön suunnittelemaan opetusta uusin järjestelyin nopealla aikataululla. Vaikka opetus tapahtuikin normaalista poikkeavasti, opetussuunnitelman tavoitteet oli huomioitava.

3.1 Etäopetuksen määrittelystä ja toteuttamisesta

Etäopetus on etenkin peruskoulussa varsin uusi ilmiö. Lehtisen ja Nummenmaan (2012, s. 2) kansainvälisessä kirjallisuuskatsauksessa esitetään, ettei etäopetukselle ole yhtä määritelmää, joka olisi yleisesti hyväksytty. Etäopetus on määritelty aiemmin opetuksiksi, jossa opetuksen antaja ja saaja eivät ole välittömässä läheisyydessä toisiinsa. Kommunikaatiovälineen tuleminen osaksi oppimistapahtumaa on tullut myöhemmin täydentämään etäopetuksen käsitettä uusimmissa määritelmissä. Näin ollen koronakevään aikana tapahtunut opetus täyttää etäopetuksen määritelmät. Opetus tapahtui lähikontaktia välttämällä sekä jotakin kommunikointilaitetta käyttäen.

Teknologian kehittyminen on mahdollistanut monipuoliset tavat toteuttaa etäopetusta. Koronakevään aikana tehty tutkimushanke liittyen etäopetukseen kertoo, että sähköisistä alustoista käytössä olivat esimerkiksi Zoom, Teams, Skype ja Google Classroom (Ahtiainen ym., 2020, s. 27). Edellä mainittujen sähköisten alustojen avulla opetus pystyttiin järjestämään koko luokalle reaaliaikaisesti videopuhelun avulla ja opettaja pystyi seuraamaan oppilaiden edistymistä koulutehtävissä. Lisäksi oppilaiden kanssa oltiin henkilökohtaisessa yhteydessä puhelimitse tai muiden sähköisten viestintäkeinojen välityksellä (Ahtiainen ym., 2020, s. 12).

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n (2020) poikkeusoloja käsittelevän kyselyn mukaan etäopetusjärjestelyt toimivat pääosin hyvin, mutta opettajat kuitenkin ilmensivät poikkeusolojen tuoman oppimisen vajeen. Joillakin oppilailla kielteiset vaikutukset oppimiseen näkyi selvemmin kuin toisilla, mikä sama huomattiin myös myönteisissä vaikutuksissa. Haastetta esiintyi myös joidenkin oppilaiden tavoittamisessa. Kyselyn tuloksissa oli myös huomattavaa, että noin kolme neljäsosaa vastaajista arvioi poikkeusolojen opetusjärjestelyiden olevan positiivisia yksittäisille oppijoille ja joka kuudes arvioi järjestelyillä olevan myönteisiä vaikutuksia suurelle osalle oppijoistaan.

Hakalan ja Kujalan (2021) mukaan koulun kasvatus- ja opetustehtävän lisäksi oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen ja koulun rooli osana sosiaalipalveluiden järjestämisestä ovat korostuneet COVID-19-pandemian etäopetusaikana. Heidän mukaansa tilanne on vaikuttanut osan oppimiseen sekä hyvinvointiin negatiivisesti, ja toteavat vaikutusten voivan olla kauaskantoisia.

3.2 Tutkimukset tunnekasvatuksesta etäopetuksessa

Etäopetuksessa toteutettua tunnekasvatusta on tutkittu melko vähän, ja esimerkiksi suomenkielistä tutkimusta aiheesta löytyy niukasti. Anna Nolan (2016, s. 103–104 & 121–122) tutki amerikkalaisten opettajien kokemuksia tunnekasvatuksen toteuttamisesta verkko-opetuksessa. Tutkimuksen mukaan opettajat pitivät tunnekasvatusta tärkeänä ja kokivat tunnekasvatuksella olevan paikka etäopetuksessa. Lisäksi kehittynyt teknologia on uudistanut tunnekasvatuksen toteuttamista. Tutkimus nostaa kuitenkin esiin sen, ettei tunnekasvatus ole vakiinnuttanut paikkaansa etäopetuksessa. Esimerkiksi ajan löytäminen tunnekasvatuksen toteuttamiselle sekä se, että nonverbaalinen viestintä jää verkossa kommunikoinnin ulkopuolelle, nähtiin ongelmina. Lisäksi opettajat kokivat, ettei tunnekasvatusta etäopetuksessa ollut otettu laajamittaisesti käyttöön kouluissa.

Etäopetuksesta on tehty melko paljon tutkimuksia niin Suomessa kuin myös kansainvälisellä tutkimuskentällä. Erityisesti COVID-19-pandemian myötä tutkijoiden kiinnostus aiheesta kohtaan on herännyt (ks. esim. Ahtiainen ym., 2020; Tomasik ym., 2020; UNICEF, 2020). Vaikka etäopetuksesta tehdyt tutkimukset eivät suoranaisesti käsittele tunnekasvatusta, niissä sivutaan usein myös

etäopetuksen vaikutuksia tunnekasvatukselle. Esimerkiksi Nummenmaan (2012, s. 23) tutkimuksen mukaan etäopetus ei sovi alakouluun kaikkien opettajien mielestä, sillä alakoulussa vuorovaikutustaitojen kasvokkain harjoittelu on tärkeää. Saman tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta pidettiin kaikkein tärkeimpänä tekijänä etäopetuksen onnistumisen kannalta (2012, s. 27–29).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien kokemuksia tunnekasvatuksen toteuttamisesta etäopetuksessa. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia erityispiirteitä etäopetuksessa toteutetulla tunnekasvatuksella oli?
2. Mitkä tekijät koettiin tärkeäksi tunnekasvatuksen kannalta etäopetuksessa?

Tarkoituksena on nostaa esiin ne tekijät, jotka opettajat ovat kokeneet etäopetuksessa erilaisiksi tunnekasvatuksen näkökulmasta. Tämä näyttäytyy suhteessa lähiopetuksessa toteutettuun tunnekasvatukseen. Lisäksi opettajien kokemuksista pyritään löytämään niitä tekijöitä, jotka ovat olleet opettajien mielestä tunnekasvatuksessa kaikista olennaisimpia etäopetusaikana.

4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tämä tutkimus on tutkimusotteeltaan kvalitatiivinen. Koska tunnekasvatuksen toteuttaminen etäopetuksessa on vielä melko uutta suomalaisessa koulujärjestelmässä, on merkityksellistä tutkia opettajien kokemuksia aiheesta. Tutkimuksen lähtökohtana onkin tuoda ilmi haastateltavien subjektiivisia kokemuksia tutkimusaiheesta heidän omassa elämismaailmassaan, jolloin tutkimus sijoittuu luonnollisesti kvalitatiiviseen tutkimuskenttään (Puusa & Juuti, 2020).

Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimuksen kohteena on ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa, ja tavoitteena on ”tehdä jo tunnettu tiedetyksi” eli käsitteellistää tutkittavan ilmiön eli haastateltavien kokemusten merkitys (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tavoitteena on tuoda haastateltavan kokemus esiin sellaisena kuin se on haastateltavan elämistodellisuudessa, ilman tutkijoiden ennako-oletuksia. Hermeneuttinen ulottuvuus näkyy tarpeena ymmärtää ja tehdä tulkintoja:

tutkijoiden uusi ymmärrys tutkittavasta aiheesta syntyy oman esiymmärryksen sekä tutkittavien ilmaisujen tulkinnan kautta (Laine, 2018).

Ei ole mahdollista esittää tarkkaa kuvausta fenomenologis-hermeneuttisesta metodista, sillä sitä sovelletaan kuhunkin tutkimukseen monen eri tekijän tuloksena. Tutkijan on käytettävä harkintaansa saadakseen tutkittavien kokemukset mahdollisimman autenttisina (Laine, 2018). Tärkeänä fenomenologis-hermeneuttisena lähtökohtana tässä tutkimuksessa on hermeneuttisen kehän kulkeminen, eräänlainen jatkuva dialogi tutkimusaineiston kanssa. Laineen (2018) mukaan tutkijan on palattava yhä uudestaan aineiston pariin ja suhtauduttava omiin tulkintoihinsa kriittisesti, jotta oma esiymmärrys ja alun spontaanit tulkinnat muovautuvat reflektion läpi kaikista uskottavimpaan ja todennäköisempään tulkintaan siitä, mitä tutkittava on ilmaisullaan tarkoittanut.

Tutkimuksen lähtökohtana on fenomenologialle keskeinen ihmiskäsitys ja siihen kuuluva ymmärrys kokemusten muodostumisesta. Näin ollen lähestymistapa tutkimukseen on, että opettajien aiempi kokemus ja ymmärrys esimerkiksi tunnekasvatuksesta vaikuttavat heidän sen hetkisiin kokemuksiinsa tutkimusaiheesta. Käsitys pohjautuu fenomenologiseen ajatukseen esiymmärryksestä eli siitä, että ymmärrys on tulkintaa, joka pohjaa aina johonkin aiemmin opittuun eikä siten synny tyhjästä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käsityksen mukaan tieto sekä ymmärrys syntyvät vastavuoroisessa suhteessa maailmaan, ja koostuvat kokemukseksi (Huhtinen & Tuominen, 2020). Kokemusta ei voida niin sanotusti irrottaa ajasta ja paikasta, vaan ne ovat jatkuvassa liikkeessä ja vuorovaikutuksessa, jolloin niiden merkitys yksilölle muodostuu suhteessa maailmaan (Puusa & Juuti, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Kokemusten tutkimuksessa on tärkeää ymmärtää jokaisen yksilön kokemuksen ainutlaatuisuus. Toisaalta tutkimalla yksilön subjektiivisia kokemuksia saadaan esiin myös saman yhteisön yhteneväisiä kokemuksia. (Laine, 2018) Näin ollen fenomenologista lähestymistapaa käyttäen opettajat ovat ammattiyhteisö, jolloin yksittäisten opettajien kokemukset kertovat jotain yleistä tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimus on aineistolähtöinen. Tutkimusprosessissa keskipisteenä on aineisto; tutkimusta ohjaamaan ei ole asetettu teoreettista mallia eikä tutkimuksella ole esimerkiksi tutkimushypoteesia (Laine, 2018). Toisaalta kuitenkin teorian merkitys osana tutkimusta on kiistämätön: viitekehyyksessä

kuvataan tutkimukselle keskeisiä käsitteitä sekä niiden merkityssuhteita, ja teoriaa tarvitaan esimerkiksi tutkimuksen etiikan ja metodien hahmottamiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

4.3 Aineistonkeruu ja aineisto

Aineisto kerättiin haastattelemalla. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada mahdollisimman paljon kokemustietoa haastateltavilta itseltään, jolloin menetelmävaihtoehdoista haastattelu sopi tutkimustarkoitukseen parhaiten. Haastattelun joustavuus mahdollisti sen, että tutkimukseen osallistuvat saivat vapaasti kertoa aiheesta haluamallaan laajuudella. Lisäksi pystyttiin paremmin ehkäisemään väärinymmärrysten syntymistä kysymyksiin ja vastauksiin liittyen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Haastattelutyypiksi valittiin teemahaastattelu, joka sijoittuu täysin strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon (Eskola ym., 2018). Teemahaastattelulle tyypillisesti haastatteluissa käsiteltiin tutkimusaiheeseen liittyviä teemoja. Kysymysten muoto ja järjestys vaihtelivat kuitenkin haastatteluittain teemahaastattelun salliessa kysymysten tarkentamisen ja muokkaamisen haastateltavien annettujen vastausten perusteella (Eskola & Suoranta, 2014, s. 87; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska tavoitteena oli tutkia kokemuksia, kysymykset haluttiin pitää avoimina, ohjailla haastattelun kulkua mahdollisimman vähän ja saada haastateltavan äänen mahdollisimman paljon kuuluville (Laine, 2018). Siten myös haastatteluissa painottuivat eri teemat haastateltavien vastausten mukaan.

Tutkimukseen haastateltiin kolmea Pirkanmaalla työskentelevää luokanopettajaa, jotka työskentelivät kevään 2020 aikana noin kahdeksan viikkoa etäopetuksessa. Kuten Taulukko 1 osoittaa, haastateltavilla oli etäopetuksessa 2.–4. luokkalaisia. Jokainen haastateltava toi esiin tunnekasvatuksen olevan heillä erottamaton osa koulun arkea. Lisäksi kaikki toteuttivat tunnekasvatusta sekä spontaanisti että suunnitellusti, mutta painotukset suunnitelmallisen tunnekasvatuksen osalta vaihtelivat.

TAULUKKO 1. Tietoa haastateltavista

Haastateltavan tunnistekoodi	H1	H2	H3
Opetuskokemus	40 vuotta	Työskenteli keväällä 2020 ensimmäistä lukuvuotta luokanopettajana	15 vuotta
Opetettava luokka-aste etäopeuksessa	4. luokka	3. luokka	2. luokka
Näkemyks tunnekasvatuksen suunnitelmallisuudesta omassa opetuksessa	Pedagogisena suuntautumisena positiivinen pedagogiikka ja tunnekasvatus suunnitelmallisesti osana jokaista koulupäivää.	Pitää luokalle tunnekasvatusharjoituksia. Nojaa paljon oppilaiden spontaanien tunteiden käsittelyyn.	Ei pidä erikseen tunnekasvatustunteja, mutta hyödyntää joskus suunnitelmallisesti tunnekasvatuseleikkejä. Opettaa paljon arkisten vuorovaiikutustilanteiden pohjalta.
Etukäteen suunniteltu tunnekasvatus etäopetuksessa	Suunnitelmallisia tunnekasvatusharjoituksia päivittäin.	Joitakin suunnitelmallisia tunnekasvatusharjoituksia etäjakson aikana.	Ei suunniteltua tunnekasvatusta.

Tarkoituksena oli löytää haastateltaviksi tutkimuksen ilmiön kokeneita henkilöitä. Haastateltaviksi haluttiin kuitenkin opettajia, joilla on opetuksessaan erilainen painotus tunnekasvatuksen suhteen, jotta saataisiin erilaisia kokemuksia etäopetustilanteen vaikutuksesta tunnekasvatukseen. Tällöin oli mielekästä käyttää osittaista lumipallo-otantaa, jossa toisten henkilöiden avulla löydettiin henkilöitä, joilla tiedettiin olevan kiinnostus tunnekasvatusta kohtaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Haastateltavia lähestyttiin henkilökohtaisesti sähköpostitse. Viidelle luokanopettajalle lähetettiin osallistumispyyntö, jonka yhteydessä esiteltiin tutkimuksen tarkoitus. Osa haastatteluohjelmista oli valikoitunut sillä perusteella, että heidän tiedettiin olevan kiinnostuneita tunnekasvatuksesta. Opettajista kolme ilmoitti halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Ennen haastattelua tutkittaville lähetettiin vielä viesti, jossa heitä pyydettiin palauttamaan etukäteen mieleensä etäopetuksen tunnekasvatushetkiä. Haastattelut toteutettiin Zoom-verkkopalvelussa maaliskuun 2021 aikana ja ne kestivät kukin noin 30 minuuttia.

Haastatteluaineisto muutettiin haastattelujen jälkeen tekstiksi litteroimalla. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella haastattelujen sisältöä, eikä haastateltavan tuottamisen tapaa (Ruusuvuori & Nikander, 2017), litteroinnissa ei tuotu esiin muuta kuin puheen sisältö. Litteroinnista siis jätettiin tietoisesti pois esimerkiksi mietintätauoit ja huokaukset, mutta muuten litterointi pyrittiin tekemään sanatarkasti. Tutkimusaineisto on haastatteluista litteroitu teksti, jota on yhteensä 21 Word-sivua (fontti Arial, fonttikoko 12 ja riviväli 1,15).

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti. Tämä on tyypillistä fenomenologiselle tutkimustraditiolle, jossa teoriapohjainen analyysi nähtäisiin pikemminkin haittana tutkittavien autenttisen kokemusmaailman tavoittamiselle (Laine, 2018). Analyysimallina käytettiin Laineen (2018) esittelemää fenomenologis-hermeneutiikkaan tukeutuvaa mallia, jossa tarkoituksena on aineiston kuvauksen ja analyysin kautta jaotella aineistosta esiin nousseita merkityskokonaisuuksia sekä muodostaa niistä tutkittavaa ilmiötä selittävä kokonaiskuva.

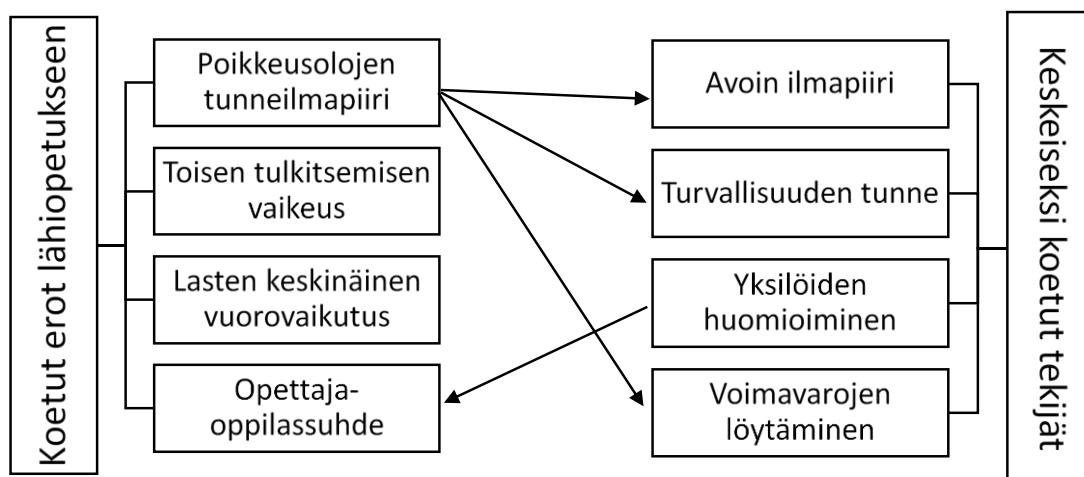
Kuvauksen eli tekstiin tutustumisen vaiheessa oli tavoitteena luoda aineistosta kokonaiskuva: mikä on tutkimuksen kannalta merkittävää ja olennaista (Laine, 2018). Tutkimusaineisto luettiin läpi useaan kertaan, jonka yhteydessä tehtiin muistiinpanoja ja merkittiin korostusvärillä tutkimuskysymyksen kannalta keskeisiä kohtia. Molemmat tutkijat tarkastelivat aineistoa aluksi itsenäisesti ja vasta sen jälkeen aineistoa käsiteltiin yhteisesti. Tällöin aineistosta oli mahdollista saada vielä laajempi näkemys, kun kokonaiskuva ei nojautunut vain yhden tutkijan tai yhdessä tehtyihin päätelmiin.

Kuvauksen jälkeen jokaisesta haastatteluaineistosta muodostettiin merkityskokonaisuuksia muistiinpanojen ja korostusten avulla. Laineen (2018) mukaan tässä analyysivaiheessa intuitiivisen ymmärryksen merkitys korostuu: merkityskokonaisuudet "nähdään" tutustumalla perinpohjaisesti aineistoon. Samalla pyrittiin löytämään mahdollisimman paljon tutkimuskysymyksen kannalta keskeisiä merkityksiä, jotta saataisiin muodostettua mahdollisimman laaja ja todenmukainen kokonaiskuva ilmiöstä (Laine, 2018). Analyysiprosessissa käytiin jatkuvaa kehämäistä dialogia (Tuomi & Sarajärvi)

aineiston kanssa, minkä myötä merkityskokonaisuudet muovautuivat ja tarkentuivat.

Seuraavana analyysivaiheena vertasimme haastateltavien merkityskokonaisuuksia sekä etsimme niistä samanlaisuuksia. Yhteisen etsiminen ei merkinnyt yleistämistä (Laine, 2018): tarkoituksena oli etsiä, millaiset kokemukselliset merkitysrakenteet juuri näitä haastateltavia yhdistivät. Laineen (2018) mukaan ihmisryhmillä on aina ”sisäistä samankaltaisuutta” ja siksi tällainen tutkimus on mielekäästä. Myös dialogia aineiston kanssa jatkettiin, ja siitä pyrittiin etsimään lisää ilmiötä selittäviä kokemuksia sekä varmistamaan ja tarkentamaan aiempien johtopäätösten tarkkuutta. Tämän myötä muodostettiin kahdeksan haastateltaville yhteistä merkityskokonaisuutta (KUVIO 1). Muodostamisen jälkeen kokonaisuudet nimettiin, ja aiemmin aineistosta korostetut kohdat värikoodattiin uudelleen vastaamaan lopullisia merkityskokonaisuuksia.

Vaikka kokonaisuuksia käsiteltiin jossain määrin toisistaan erillään, niiden väliset yhteydet tiedostettiin. Analyysin seuraavassa vaiheessa toteutettiin merkityskokonaisuuksien yhteenvienti, jonka tarkoituksena on selventää merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita. Näin tutkittavaa ilmiötä ja haastateltavien suhdetta siihen voidaan ymmärtää uudella tasolla (Laine 2018). Yhteenviennissä aiemmin muodostuneet merkityskokonaisuudet jakoutuivat vielä kahteen suurempaan merkityskokonaisuuteen. Merkityskokonaisuuksien jakaantumisesta ja kokonaisuuksien välisistä suhteista muodostettiin kuvio havainnollistamaan opettajien kokemuksia ilmiöstä (KUVIO 1).



KUVIO 1. Merkityskokonaisuuksien väliset suhteet

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä kappaleessa esitellään opettajien kokemuksia tunnekasvatuksen toteuttamisesta etäopetuksessa. Tulokset on jaettu kahteen pääteemaan. Ensimmäisessä osiossa kerrotaan, miten tunnekasvatus oli erilaista etäopetuksessa. Toinen pääteema on opettajien kokemukset tunnekasvatuksen tärkeistä elementeistä etäopetuksessa.

Muodostetut teemat eivät ole toisistaan erillisiä selvärajaisia kokonaisuuksia. Eri kokemukset liittyvät erottamattomasti toisiinsa, ja voidaan esimerkiksi huomata, että erilaisuuden kokemukset synnyttivät kokemuksia jonkin elementin tärkeydestä. Kokemuksissa on nähtävissä päällekkäisyyttä, mutta ilmiön käsittelemisen helpottamisen kannalta jaottelu on mielekästä.

5.1 Tunnekasvatuksessa koetut erot lähiopetukseen

Tutkimusaineistossa korostui kokemus siitä, että tunnekasvatuksen toteuttaminen kevään 2020 etäopetuksessa oli erilaista verrattuna normaalitilanteeseen ja lähiopetukseen. Kuten yksi haastateltava kuvasi tilannetta: ”erilaiset haasteet ja erilaiset hyvät puolet” (H2). Vaikka opettaminen nähtiin erilaisena, korostettiin sitä, että tunnekasvatus oli tärkeä osa koulun jokapäiväistä elämää lähi- tai etäopetuksesta riippumatta.

Erilaisuuden lisäksi aineistosta nousi esiin kokemuksia siitä, että etäopeuksessa tunnekasvatus vaati enemmän työtä ja huomiota opettajalta. Rutiineja piti etsiä uudelleen, jotta tunnekasvatus vakiintui osaksi etäarkea. Toisaalta koettiin myös, että etäopetukseen siirryttäessä oli niin paljon uutta opittavaa, että tunnekasvatus ”luonnostaan jäi sen takia jalkoihin” (H3).

5.1.1 Poikkeusolojen tunneilmapiiri

Etäopetukseen siirtyminen ja siihen liittyvät järjestelyt olivat opettajille ja oppilaille kokemuksina uusia. Uudenlainen tilanne aiheutti aineiston mukaan monenlaisia tunnereaktioita. Uusi tilanne tuntui haastavalta, minkä seurauksena opettajat kokivat ahdistusta ja muita epämiellyttäviä tunteita. Omien tunteiden avulla ymmärrettiin myös oppilaiden mahdollisesti tuntevan samankaltaisia tuntemuksia. Uuteen tilanteeseen koettiin tarvetta varautua tunnekasvatuksessa: jos lapset haluavat käsitellä etäopetuksen tai pandemian tuomia tunteita, siihen annetaan mahdollisuus.

– – kun tunnisti sen oman ahdistuksen, niin täytyy se olla oppilaallakin. (H1)

Vaikka pandemiatilanne ja etäopetukseen siirtyminen synnytti opettajissa stressiä ja haastavia tunteita, nähtiin etäopetukseen siirtyminen myös uudenaikaisena mahdollisuutena. Siirtyminen uudenaikaiseen oppimisympäristöön herätti innostusta, vaikka haasteellisuuden kokemukset kuitenkin näkyivät enemmän.

Olin ihan todella stressaantunut, mut se liitty siihen koko pandemiajuttuun. Ja sitten toki mä olin aika lailla innostunut siitä, että mitä tää [etäopetus] nyt niin kun mahdollistaa ja mitä tässä kaikkee voikaan tehdä. (H2)

Etäopetuksen aikana oppilaat toivat itse spontaanisti esiin erityisesti kielteisiksi koettuja tunteita. Aineiston mukaan oppilaat toivat muun muassa turhautumisen, tylsistymisen, ikävän, jännityksen ja jaksamattomuuden tunteita. Oppilaat jakoivat tuntemuksiaan luokan yhteisissä Zoom-tapaamisissa, sekä kahden kesken opettajan kanssa käydyissä keskusteluissa. Aina oppilas ei kuitenkaan osannut sanoittaa omaa tunnettaan tai sen aiheuttajaa, vaan se saattoi purkautua johonkin tehtävään, vaikka todellisuudessa taustalla saattoi olla jokin pandemiatilanteen aiheuttamista tunteista.

Sellasia spontaaneja tilanteita tuli aika paljonkin varsinkin sitä etäjakson loppua kohden, että näki että lapset ei välttämättä oikein jaksaneet enää siellä – – negatiiviset tunteet tuli helposti pinnalle. (H3)

Oppilaita houkuteltiin tunneviestintään myös suunnitellusti harjoitusten tai keskustelun avulla. Tunteiden ilmaisemiseen rohkaistiin esimerkiksi päiväkirjan kirjoittamisessa tai aamutunnelmien kertomisessa. Lisäksi etenkin etäopetuksen alussa käytiin yhteisesti luokan kesken keskustelua etäopetuksen tuomista tunteista. Tunteista kertomiseen ohjattiin myös oppilaan ja opettajan välisissä kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa.

Oppilaat ilmaisivat haastaviksi koettujen tunteiden lisäksi myös myönteisiä tunteita, esimerkiksi innostusta tehtäviin, keskusteluihin tai työtapoihin liittyen. Nämä jaetut kokemukset jäivät kuitenkin vähäisiksi, ja aineistossa painottui selvästi enemmän kokemus sitä, että oppilaat toivat esiin negatiivisia tunteita. Nähtiin luonnollisena, että poikkeusoloissa haastavia tunteita nousi spontaanisti esiin enemmän.

5.1.2 Toisen tulkitsemisen vaikeus

Etäopiskelujakson aikana kaikki vuorovaikutus tapahtui tekniikan välityksellä ilman konkreettista yhdessäoloa. Aineiston mukaan vuorovaikutuksessa luetaan puheen lisäksi paljon toisen kehonkielestä, ilmeistä ja eleistä, mikä etäyhteydessä nähtiin haasteelliseksi. Tekniikan välityksellä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa toisen ilmaisusta voi jäädä puuttumaan jotakin oleellista, mikä vaikuttaa toisen tulkitsemiseen merkittävästi. Haastateltavat toivatkin esiin, että lähiopetukseen verrattuna tunnekasvatus jäi etäopetuksessa vajavaiseksi toisen tulkitsemisen tasolla.

Opettajat kokivat oppilaiden tulkitsemisen etäopetuksessa haasteelliseksi. Yhteyden pätkiminen, katsekontaktin saamisen mahdottomuus ja ylipäätään oppilaan havainnoiminen videokameran välityksellä vaikuttivat siihen, ettei oppilaan tunnetilaa tai reaktioita pystynyt täysin tulkitsemaan.

– – ei pysty toisten ilmeitä ja äänenpainoja tulkitseen ihan samalla tavalla et tekniikka saattaa estää niitä tai sit se lapsi saattaa olla niin huonossa yhteydessä tai asennossa, et ei oikeen nää hänen kasvojaan, kun hän puhuu (H3)

Etäopetusaikana viestintää tapahtui myös puhelimitse. Oppilaan tulkitseminen koettiin haasteelliseksi etenkin viestien välityksellä käydyssä

vuorovaikutuksessa. Oppilaan tulkitsemisen kannalta oli tärkeää, että oppilaisiin saatiin edes puheyhteys, jolloin edes oppilaan ääntä pystyi tulkitsemaan.

– – ei voi tietää, että onks se chattailu totta vai onks se semmosta ”joo joo”. Et oli tärkeetä et kuulee oppilaankin äänen. (H1)

Myös oppilaille opettajan tulkitseminen etäopetuksessa nähtiin haastavampana, jolloin opettajien huomion kiinnittäminen omiin ilmaisuihin korostui. Haastatteluissa koettiin, että vaikka konkreettisen läsnäolon puute vaikeuttaa toisen tulkitsemistä, videoyhteydellä pystyy melko hyvin välittämään opettajana omaa tunnekokemusta. Kun kiinnittää huomiota omiin ilmeisiin, eleisiin ja siihen, miten puhuu oppilaille, oppilaan on helpompi tulkita opettajaa.

– – oppilaat näkee mun kasvot ja ilmeet, et ei onneks tarvinnu sillon maskia pitää. Et se on lähikoulussa huono, kun oppilaat ei näe opettajan hymyä, et silmistä voi vaan lukea niitä ilmeitä, mutta siinä videolla pystyy aika hyvin äänensävyillä ja äänen väreillä ja ilmeillä, hymyillä, eleillä, kuvilla, ajatuksilla sitä tunnetta nostattamaan. (H1)

Ylipäätään toisen ihmisen tulkitsemisen koettiin etäopetuksessa haastavammaksi sekä opettajille itselleen että myös oppilaille. Lähiopetuksessa, jossa ollaan konkreettisesti läsnä, toisen tulkitseminen on helpompaa, jolloin myös tunnekasvatus toteutuu toisen tulkitsemisen osalta paremmin.

– – mä voin lukee paremmin sitä oppilasta ja oppilas lukee mua ihan eri tavalla, kun ollaan ihan tommosessa livekontaktissa. (H1)

5.1.3 Lasten keskinäinen vuorovaikutus

Vuorovaikutustaitojen harjoittelu on iso osa tunnekasvatusta, joten tilanne vaikutti myös siitä näkökulmasta olennaisesti tunnekasvatukseen. Kun lapset eivät olleet keskenään samassa tilassa, heidän välisestään vuorovaikutuksesta ei päässyt syntymään tunnetaitojen harjoittamista tai yhteistä spontaania tunnekasvatusta.

– –niitä tilanteita, joissa lapsi joutuu toisen kanssa niit tunteita neuvottelee ja tulkitsee ja säätelee itseä, et niit ei tuu niin paljon, kun ei olla yhdessä samassa tilassa ja olla yhdessä, niin silloin se [tunnekasvatus] on pienemmässä roolissa. (H3)

Luokan yhteinen vuorovaikutus tapahtui etäopetusaikana uudenaikaisessa ympäristössä, mikä edellytti myös uudenlaisten vuorovaikutustaitojen harjoittamista. Kokemusten mukaan Zoom-käyttämisen opetteluun meni paljon aikaa. Oppilaiden huomiota oli kiinnitettävä omaan toimintaan tapaamisissa: miten muut oppilaat otetaan huomioon, ja millaisia kommentteja toisille voi antaa.

Lasten ollessa kodeissaan koettiin, että tunnekasvatuksesta puuttuu yhdessäoloa ja vuorovaikutteisuutta. Luokkaan muodostuu yhdessä ollessa henki ja yhteisöllisyys, jota etäopetus rajoittaa.

– – siitä puuttuu se ryhmän tuki ja ryhmän luoma ympäristö sille tunnekasvatukselle ja se ilmasto sille tunnekasvatukselle, että sitä tehdään vähän niin kuin tyhjiössä ei ole sitä sosiaalista ryhmää siinä fyysisesti. (H3)

Siitä, kuinka hyvin lapset pystyivät tekemään ryhmätöitä etäopetuksessa, oli erilaisia kokemuksia. Aineistossa nousi esiin kokemus siitä, että ryhmän kanssa Zoomissa puhuttiin alusta alkaen paljon, ja etäopetuksessa löydettiin ajan myötä lisää toimivia keinoja toteuttaa vuorovaikutteista tunnekasvatusta. Esimerkiksi kuulumisia vaihdettiin niin koko ryhmän kesken kuin pienryhmissäkin, ja ryhmätöitä pystyttiin tekemään. Toisaalta kuitenkin oli myös kokemus siitä, että yhteisten oppituntien pitäminen oli raskasta. Myös koko ryhmän kanssa keskusteleminen ja ryhmätöiden toteuttaminen koettiin hankalana.

Etätilanteella koettiin myös olevan vaikutusta ryhmädynamiikkaan. Etäyhteyksissä ryhmässä oleminen ja ryhmäkäyttäytyminen olivat erilaista. Oppilaat kokivat vuorovaikuttamisen etänä eri tavoin, jolloin oppilailla oli erilainen rooli luokassa. Koulussa hiljaisemmat ”saatto sitte sanoo jotain enemmän siinä etäkouluaikana” (H2) ja toisaalta koulussa puheliaille oppilaille vuorovaikutus etänä saattoi olla hankalaa.

– –näkee sen oman pärstänsä tässä, niin sitte menee hirveesti energiaa siihen, et miltä mä näytän. Ni eihän kukaan oo tietonen ittestään silloin kun ne on niin kun livenä. (H2)

Kokemuksissa pohdittiin sitä, että lasten ollessa fyysisesti eri paikoissa, he saivat enemmän itselleen tilaa miettiä omia tunteitaan ja mielipiteitään. Koulussa oma mielipide saattaa pohjautua kaverin mielipiteeseen, joten opettajat näkivät, että

etäopetuksessa oppilaat saattoivat päästä pohtimaan asioita rehellisemmin ilman ryhmäpainetta kuin koulussa.

5.1.4 Opettaja-oppilassuhde

Kun koko luokka ei ollut fyysisesti samassa paikassa, opettajan vuorovaikutus lasten kanssa oli erilaista. Luokan yleistä tunneilmapiiriä tai yksittäisten lasten vointia oli vaikea aistia. Uusi opetusjärjestely toi tunnekasvatukseen enemmän kahdenkeskisyyttä. Opettajat soittivat lasten kanssa ääni- ja videopuheluita keskustellen niin tehtävistä kuin lasten kuulumisistakin. Vuorovaikutus oli yksilökeskeisempää, ja tunnekasvatusta toteutettiin näissä puheluissa spontaanisti lasten tunteiden ja kuulumisten kautta.

He myös laitteli mulle sitte yllättävän paljon viestejä ja soittelivatkin välillä. Kun oli vaikka avuntarve, niin sit päädyttiinkin ehkä puhuun siitä, et miten menee ja mitä kuuluu, enemmänki ku sit et miten se tehtävä tehtiin. (H3)

Vaikka lähiopetuksessakin jokaisella oppilaalla on opettajan kanssa kahdenkeskistä vuorovaikutusta, etäopetuksessa se koettiin intiimimpänä. Puheluissa opettaja ja oppilas saivat olla kaksin ilman, että esimerkiksi luokkakaverit seuraisivat keskustelua vierestä. Opettajilta haettiin näissä tilanteissa tunnetukea sekä apua ja ymmärrystä omiin tunteisiin sekä huoliin, kuten jännitykseen ja sattuneisiin riitoihin. Intiimimmän vuorovaikutuksen kautta syntyi kokemus siitä, että opettajat pääsivät tutustumaan oppilaisiin eri tavalla.

Etäyhteyden koettiin myös antavan enemmän aikaa reagoida, mikä auttoi tunnekasvatuksessa. Kokemuksen mukaan koulussa esimerkiksi lapsen aggressio tarttuu opettajaan helpommin, ja opettajan vastareaktion suunnitteleminen on hankalampaa. Etävuorovaikutuksessa koettiin helpommaksi rauhoittua ja olla provosoitumatta, jolloin myös lapsen provosointi oli helpompi väittää.

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa oli kuitenkin suuria eroja eri oppilaiden välillä. Toisille oppilaille etänä tapahtuva viestintä antoi enemmän tilaa, kun taas toiset oppilaat jännittivät sitä. Koettiin, että kaikille oppilaille puhelimesta puhuminen ei esimerkiksi ollut luontevaa.

– – joittenki sellasten oppilaiden kaa jotka ei ehkä uskalla tulla hakeen sitä tukee tääl muiden edessä, ni niitten kaa se oli sit helpompi, ku on puhelimen kautta. (H2)

– – he jännitti selkeästi paljon enemmän sitä et hän on nyt yhtäkkiä open kans puhelimessa tai open kans kasvotusten tossa. Vain me kaksi, et se saatto olla sit toisinpäin sitte niin kun vaikeampaa. (H3)

5.2 *Tunnekasvatuksessa keskeisiksi koetut tekijät*

Tämän osion tekijät ovat opettajien kokemusten mukaan olleet keskeisiä tunnekasvatusympäristön ja -ilmaston luomisessa etäopetuksessa ja olleet siten eräänlaisia edellytyksiä tunnekasvatuksen toteuttamiselle poikkeuksellisessa ympäristössä. Osiossa tuodaan myös esiin sellaisia tavoitteita, joita opettajat kokivat tärkeiksi tunnekasvatukselle etänä.

5.2.1 Avoin ilmapiiri

Opettajat tunnistivat itsessään sekä oppilaissa monenlaisia pandemiaan ja etäopetukseen siirtymiseen liittyviä tuntemuksia. Uudenlaisessa ja haastavassa tilanteessa pidettiin erityisen tärkeänä, että oppilaat saivat kertoa kaikista omista tuntemuksistaan vapaasti. Näin ollen ilmapiiristä oli tehtävä sellainen, että myös vaikeista tunteista puhuminen oli sallittua ja suotavaa.

Et mä ite koen, et näissä ahdistavissa tai epäselvissä tilanteissa on tosi tärkeää myöskin, et ei peitellä niitä tunteita, otetaan ne rohkeesti käsittelyyn. (H1)

Avointa keskusteluilmapiiriä luotiin yhteisissä Zoom-tapaamisissa, joissa oppilaat saivat jakaa etäopetukseen liittyviä tuntemuksiaan toistensa kanssa. Etuna tässä nähtiin se, että osallistumalla keskusteluun oppilaat pystyivät ymmärtämään myös muiden kokevan samankaltaisia tuntemuksia. Tällöin vahvistui kokemus yhdessäolosta vaikeassakin tilanteessa: “me ollaan ihan samassa veneessä kaikki.” (H1)

Oppilaat toivat spontaanisti esiin erilaisia tunteita myös keskustellessaan opettajan kanssa kahden kesken. Näissä tilanteissa opettajat kokivat tärkeäksi painottaa niiden avointa käsittelemistä: tunteet tunnistettiin, nimettiin ja niistä pyrittiin päästämään irti. Erityisesti negatiivisiksi koettujen tunteiden nähtiin

haittaavan koulunkäyntiä, joten niiden käsittelemisen merkitys korostui entisestään.

– – on monesti sellasii tilanteita, et jollakin tulee tunne jossakin tilanteessa ja sitte me sitä oppilaan kanssa pohditaan, et miten tän kans toimitaan tai mä autan niit tunnistamaan niit tunteita. (H2)

Aineiston mukaan avoimen ilmapiirin luomisessa olennaista oli opettajan näyttämä malli siitä, että kaikenlaiset tunteet ovat sallittuja ja inhimillisiä. Haastateltavat kokivat tärkeäksi, että he myös itse saivat tuoda esiin omia tuntemuksiaan ja näin toimia tunneviestinnän mallina. Tuotiin kuitenkin ilmi, ettei omia tuntemuksia saanut tuoda esiin käsittelemättöminä, etteivät ne tarttuneet sellaisinaan oppilaisiin. Ennen kaikkea koettiin, että opettajan pitää välittää myötätuntoa, ymmärtäväsyyttä ja yhdessä selviämisen ajatusta oppilaille.

Mä koin et se oli tosi tärkeätä, et he sai kertoa, ja että mä sain myös kertoa, että mä tunnen samalla lailla. (H3)

5.2.2 Turvallisuuden tunne

Jotta oppilaat haluavat jakaa ajatuksiaan ja tunteitaan, luokkaan pitää aikaansaada turvallinen ja ”uhaton ilmapiiri” (H1). Tämä tunne haluttiin varmistaa myös etäopetuksessa. Vaikka esimerkiksi opettajaa ei näe enää joka arkipäivä, hän on yhä turvallinen aikuinen läsnä lapsen elämässä, ja luokkayhteisö on paikka, jossa kaikki tunteet ovat sallittuja.

Sen lisäksi, että turvallisuuden tunne nähtiin tunnekasvatuksen mahdollistajana, se nousi myös esiin opettajien kokemuksissa etätunnekasvatuksen yhtenä päätavoitteena. Uuden tilanteen koettiin stressaavan ja pelottavan lapsia, jolloin haluttiin varmistaa lasten hyvä ja turvallinen olo. Koettiin, että tunnekasvatuksella ja erityisesti turvallisuuden tunnetta voimistamalla voitaisiin helpottaa lasten tunnetuskaa tilanteesta.

Niin ihan kaikkein tärkeintä mulla on luoda turvallisuuden tunnetta oppilaille, et mietin et mistä se tulee. No se tulee tuttuudesta ja siitä et ne näkee oman opettajan ihan kasvot ja kuulee turvallisen äänen ja kuulee sanottavan, et ei tässä oo mitään hätää, et yhdessä me selvitään. (H1)

Turvallisuutta luotiin tuttuuden kautta. Tunnekasvatuksessa haluttiin löytää tarttumapinta lähiopetukseen ja jatkaa koulun arkea mahdollisuuksien mukaan

”etäopetusmetodeilla ja kontekstin huomioiden” (H2). Haastattelussa korostuivat rutiinit. Esimerkiksi eräs haastateltava (H1) kertoi käyttäneensä lähikoulussa päivittäin aamupiiritoimintaa, jossa käsiteltiin kasvatuksellisia teemoja, vuorovaikutus-, vahvuus- tai tunnetaitoja. Etäkoulussa hän siirtyi tekemään aamupiirivideoita samoilla periaatteilla kuin aamupiirejä.

Myös erilaisia digitaalisia oppimisvälineitä haluttiin ottaa varovasti käyttöön, etteivät oppilaat kuormittuisi liikaa. Etäopetukseen pyrittiin luomaan omaa rutiininomaisuuttaan, jotta lapsilla olisi turvallinen olo. Toisaalta esiin nousi myös kokemus siitä, että koulussa turvallinen rutiininomaisuus kävi etäolosuhteissa liian yksipuoliseksi ja vähensi oppimisen iloa.

5.2.3 Yksilöiden huomioiminen

Etäopetuksen aikana tunnekasvatushetkien koettiin suuntautuvan enemmän yksilöihin kuin koko opetusryhmään yhteisesti. Ennen kaikkea koettiin tärkeänä, että opettaja sai yhteyden jokaiseen oppilaaseen voidakseen kysellä kuulumisia ja vointia, mutta myös pystyäkseen seuraamaan jokaisen oppilaan koulunkäyntiä. Myös koulunkäynninohjaajat, erityisopettajat tai muita aineita oppilaille opettavat luokanopettajat olivat oppilaiden kanssa yhteydessä, jolloin yhteydenpito ei ollut ainoastaan luokanopettajan vastuulla.

– –myös otin yhteyttä koteihin ja juttelin lapsen kanssa suoraan puhelimesta ja juttelin vanhempien kanssa, ja ne lapset sai kertoa omia ajatuksia ja tunteita, ja miten on mennyt ja mitä he ajattelee.
(H3)

Koska opettajat eivät itse päässeet päivittäin näkemään oppilaita ja tunneilmapiirin tunnistaminen oli hankalaa, etäopetusaikana oli tärkeää jatkaa tiivistä kodin ja koulun yhteistyötä. Huoltajien kanssa keskustellessaan opettajat saivat laajemman kuvan oppilaan voinnista. Opettajat selvittivät myös vanhempien yhteydenoton saattelemana esimerkiksi oppilaiden alakuloisuuden syitä ja muutamissa yksittäistapauksissa riitoja. Toisaalta vanhemmat olivat myös stressaantuneita tilanteesta ja ilmaisivat huolta lasten ”akateemisten taitojen kehitymisestä” (H2). Tällöin koettiin, että huoltajia piti rauhoitella ja jopa tunnekasvattaa.

Opettajat eivät olleet täysin tietoisia pandemiatilanteen vaikutuksista oppilaan kotona. Esiin nostettiin mahdollinen vanhempien lomautus tai muuten kireä ilmapiiri. Tällöin nähtiin tärkeänä, ettei opettaja omalla toiminnallaan tee oppilaan elämästä raskaampaa, vaan että koulusta voitiin tehdä kanava tunteiden ilmaisemiselle.

Mä ajattelin et mä en lisää yhtään olkee siihen taakkaan, kun ei voi tietää. Ei voi lähikoulussakaan tietää, mut etenään näin, kun koko perheelle saatto tulla joku työttömyysyllätys tai joku mitä tahansa.
(H1)

5.2.4 Voimavarojen löytäminen

Jotta uudessa haastavassa tilanteessa selvittiin, piti keskittyä myönteisyyteen. Avointa ilmapiiriä ja haastavista tunteista puhumista korostettiin, mutta myös sitä, että lasten kanssa katse haluttiin kääntää hyviin asioihin. Arjesta ja ympäristöstä etsittiin mukavia asioita, joihin keskittyä.

– – pyritään löytää ne hyvät asiat ja huomaan ne hyvät, et sit etsittiin niitä kivoja asioita esim. kevään merkkejä, et kuka on nähny esim. sellasen ja sellasen, ja et sai kertoo niistä iloisista asioista, niin se on tietenkin aina tärkeitä myös. (H3)

Opettajat hyödynsivät monia keinoja lasten voimavarojen löytämiseen. Etäopetuksen aikana esimerkiksi tehtiin tehtäviä, joissa mietittiin omia vahvuuksia. Elämän hyviä puolia tutkittiin käsittelemällä erilaisia teemoja, kuten armollisuutta ja kiitollisuutta. Oppilaiden kanssa meditoitiin, ja heitä kannustettiin menemään luontoon.

Aineistossa puhuttiin myönteisten tunteiden tarttumisesta, minkä vuoksi opettajan rooli nähtiin myös esimerkkinä myönteiselle asenteelle. Hyväntuulisuuden esiintuominen sekä omista mielenkiintoisista havainnoista tai hauskoista vitseistä kertominen nähtiin myönteisen ilmapiirin vahvistajina. Kuten yksi haastateltavista (H1) toteaa: “Mä olin malli siitä, et oon syöny aamupalan ja alotan tätä päivää ja hymyilen ja aurinko paistaa”.

Lisäksi puhuttiin lasten yhteenkuuluvuuden tunteesta. Jotta kouluun olisi mukavaa palata, haluttiin tunnekasvatuksella ylläpitää ryhmän yhteishenkeä. Etäopetuksen koettiin hieman heikentävän yhteenkuuluvuutta, sillä samanlaista yhdessä tekemisen tunnetta ei pystytty saavuttamaan. Toisaalta etäopetuksessa

nähtiin myös yhteishenkeä vahvistavia elementtejä, sillä kun sosiaalisia kontakteja rajoitettiin, yhteisten Zoom-hetkien merkitys korostui lapsen elämässä. Lisäksi aineistossa koettiin, että kun hyvinvointitunne saatiin säilytettyä Zoomeissa, se auttoi oppilasta jaksamaan.

Mul itellä nää zoom-tapaamiset oli enemmänkin nimenomaan sitä tsemppaamista ja sitä tunneviestintää et miten menee, nähdään toisiamme. Ne ei ollu semmosia opetustilanteita. (H1)

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

6.1 Tulosten tiivistystä ja johtopäätöksiä

Tutkimustulosten perusteella luokanopettajat pitivät tunnekasvatuksen toteuttamista tärkeänä myös etäopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) edellyttää oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä, joten tulos ei ole yllättävä. Tärkeyden ohella haastateltavat kuitenkin painottivat erilaisuuden kokemusta: niin tunneilmapiirin kuin vuorovaikuttamisen nähtiin muuttuneen etäyhteyksien seurauksena.

Erityisesti vuorovaikutuksen koettiin poikkeavan aiemmasta normaalista. Vuorovaikutuksen erilaisuuden vuoksi tunnekasvatuksen toteuttaminen nähtiin näiltä osin paikoin haasteellisena ja puutteellisena. Kokemus vuorovaikutuksen haasteellisuudesta mukaili aiempia tutkimuksia (ks. esim. Nolan, 2016; Nummenmaa, 2012). Tunnekasvatuksessa sekä harjoitellaan vuorovaikutustaitoja että käytetään vuorovaikutusta tunnekasvatuksen välineenä: esimerkiksi tunteiden tunnistamista ja tulkitsemista harjoitellaan ryhmässä, ja keskusteluita käytetään oppimisen tukena. Opetussuunnitelman (2014) mukaisesti oppilasta kuuluu ohjata toisen asemaan asettumisessa, vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä. Etäopetuksessa vuorovaikutusympäristö oli puutteellinen: toisten tulkitseminen oli hankalaa, ja varsinkin aluksi esimerkiksi ryhmä- ja paritöiden järjestäminen vaati opettajilta erityishuomiota. Tunnekasvatus keskittyi usein opettajan ja oppilaan kahdenkeskiseen kommunikointiin, eivätkä lapset esimerkiksi päässeet toistensa kanssa vuorovaikutteisiin tilanteisiin, joissa harjoitella tunteiden säätelyä.

Opettaja-oppilassuhde muotoutui etäopetuksessa erilaiseksi. Koska tilanteessa nähtiin tarve kiinnittää jokaiseen oppilaaseen enemmän yksilöllistä huomiota, opettajat viettivät eri tavalla kahdenkeskistä aikaa oppilaidensa kanssa esimerkiksi puhelimen välityksellä. Joissain tapauksissa opettajat kokivat tutustuneensa oppilaisiin paremmin etänä, kun taas toisiin oppilaisiin saattoi olla

vaikeampaa löytää yhteys. Vastaavia tuloksia opettajien ja opiskelijoiden suhteen merkityksestä ja lähenemisestä etäopetusaikana on löydetty myös aikuisopiskelijoita koskevassa tutkimuksessa, jossa opettajat näkivät tärkeäksi panostaa opiskelijoiden yksilölliseen huomioimiseen (Hadar ym., 2020).

Yksilöllinen huomioiminen oli etäopetuksen aikana siksikin merkittävää, että lasten ollessa kodeissaan he saattavat joutua koulutyöskentelyssä eriarvoiseen asemaan. Kuten haastateltavat toivat ilmi, heillä ei ollut varmaa tietoa pandemian vaikutuksista oppilaiden kotioloihin. Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) mukaan koronapandemian seurauksena esimerkiksi työttömyys lisääntyi ja alkoholin riskikäyttäjät lisäsivät kulutusta entisestään (2021). Yhdysvalloissa tehty tutkimus (Lawson ym., 2020) taas osoittaa, että vanhemman työttömäksi joutuminen COVID-19-pandemian aikana on lasten pahoinpitelemisen mahdollisuutta lisäävä riskitekijä. Vaikka nämä ovat ääritapauksia, on ensiarvoisen tärkeää, että lasten ollessa kotona kokopäiväisesti opettajalla ja lapsella on turvallinen suhde, jossa lapsi uskaltaa ilmaista vapaasti tunteitaan.

Voidaan kokoavasti sanoa, että etäopetuksessa tunnekasvatuksen tavoitteena oli lasten hyvinvointi. Tämä sopii myös opetussuunnitelman (2014, s. 22) laaja-alaisiin tavoitteisiin, jonka ”Itsensä huolehtiminen ja arjen taidot” -osiossa painotetaan tunnetaitojen sekä sosiaalisten taitojen kehittämistä. Samassa osiossa sanotaan, että koulu yhteisön tavoitteena on ohjata ymmärtämään jokaisen voivan vaikuttaa omalla toiminnallaan hyvinvointiinsa. Uudesta tilanteesta selviämiseksi haluttiin luoda turvallisuutta ja tuttuutta sekä keskittyä myönteisiin asioihin, mutta myös avoimesti käsitellä kaikkia tunteita.

Poikkeusolojen tunneilmapiirin koettiin vaikuttavan tunnekasvatuksen toteuttamiseen paljon. Opettajat kokivat huolta sekä ahdistusta pandemiatilanteesta, ja samalla oltiin huolissaan lasten jaksamisesta tilanteessa. Huoli ei ollut aiheeton. Helsingin ja Tampereen yliopistojen yhteistyössä tekemän tutkimuksen (Ahtiainen ym., 2021, s. 57–61) mukaan lasten kokemukset esimerkiksi yksinäisyydestä ja heikenneestä elämänlaadusta olivat yleisempiä etäopetuksen aikaan. Saman tutkimuksen mukaan 16 % alakouluikäisistä on syksyllä 2021 pelännyt vähintään muutaman kerran viikossa sairastuvansa koronaan, ja 29 % on pelännyt läheistensä puolesta viikoittain (Ahtiainen ym., 2021, s. 67–68). Yläkouluikäisillä pelon yleisyys pysyi kevään ja syksyn 2020

aikana melko samalla tasolla, joten voidaan olettaa, että myös alakouluikäiset ovat kokeneet pelkoa kevään aikana.

Olikin siis erittäin perusteltua, että lasten hyvinvoinnin tukeminen nähtiin tärkeänä, ja lasten huolten sekä pelkojen käsittelyä korostettiin etäopetusaikana. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajat painottivat avointa ilmapiiriä opetuksessaan. Koronapandemian aiheuttamista tunteista puhuttiin luokissa yhdessä, mutta oppilaille haluttiin voimistaa sitä tunnetta, että he saavat jakaa omia ajatuksiaan koko luokan tai opettajan kanssa kaksin koska tahansa. Avoimuuden lisäksi haastateltavat korostivat turvallisuudentunteen luomista. Durlakin ym. (2015, s. 140) mukaan turvallisuus on yleinen periaate kaikelle tunnekasvatukselle, joten sen korostuminen etäopetuksessa ei ollut poikkeavaa. Opettajat näkivät turvallisuudentunteen sekä tunnekasvatuksen perustaksi että sen päämääräksi.

Myönteiseen keskittyminen ja voimavarojen löytäminen oli merkittävä osa aineistoa. Opettajat halusivat oppilaiden keskittyvän myönteisiin asioihin elämässään, löytävän omat vahvuutensa ja keinot, joilla parantaa omaa hyvinvointia haastavissakin olosuhteissa. Myönteisten tunteiden ja kokemusten voimistaminen on tutkimusten mukaan perusteltua, sillä ne auttavat selviytymään haastavista tilanteista. Esimerkiksi Leskisenojan (2016, s. 38) mukaan myönteiset tunteet esimerkiksi "hälventävät negatiivisten tunteiden aiheuttamia fyysisiä ja kognitiivisia vaikutuksia" sekä auttavat palautumaan stressaavista tilanteista tehokkaammin.

6.2 Yleistä pohdintaa tutkimusaiheesta

Tässä tutkimuksessa on huomioitava pandemian vaikutus etäopetukseen. Pandemia ja etäopetus muuttivat alakoulun opetusta voimakkaasti samanaikaisesti, ja tässä tutkimuksessa niitä ei ole pystytty erottamaan toisistaan. Vaikka siis opettajat kokevat etäopetuksen olleen vaikuttavana tekijänä tunnekasvatukseen, taustalla saattoi oikeastaan olla COVID-19-pandemian vaikutus. Kun esimerkiksi tarkastellaan tunneilmapiiriä, on ilmeistä, ettei se johdu pelkästään etäopetukseen siirtymisestä, vaan pandemiatilanteella on ollut merkittävä rooli. Toisenlaisessa tilanteessa esimerkiksi sosiaaliset

kontaktit eivät olisi rajoittuneet, ja lapsilla sekä opettajilla ei välttämättä olisi niin paljon kielteisiä tunteita ja huolen aiheita.

Aineistoa analysoidessa huomattiin, että jotkut kokemukset eivät niinkään vaikuttaneet etäopetuksessa tehdyn tunnekasvatuksen erityspiirteiltä, vaan ne tuntuivat ensisilmäyksellä liittyvän lähinnä yleisesti etäopetukseen. Kun eri tekijöiden syvempää analyysia jatkettiin, jokaisesta osasta löydettiin voimakas yhteys tunnekasvatukseen. Tämä myös selittyi sillä, mitä haastateltavat itsekin painottivat: tunnekasvatus on osa jokaista hetkeä, eikä sitä toteuteta erillisenä kokonaisuutena, vaan spontaanisti osana arkea. Siten esimerkiksi oppilas-opettajasuhteella on kiistämätön merkitys tunnekasvatukselle. Jos opettaja toivoo saavansa oppilailta aitoja tunteita käsittelyyn, suhteen on perustuttava luottamukselle ja kunnioitukselle. Muuten lapsi voi sulkea itsensä opettajalta, ja paljon arvokasta spontaania tunnekasvatusta jää tekemättä. Luottavaisen opettaja-oppilassuhteen kautta opettaja pääsee myös ymmärtämään paremmin lapsen persoonaa ja tunne-elämää. Siten hänellä on mahdollisuus nähdä oppilaan vahvuudet ja kehityksen kohteet sekä oppia auttamaan tätä tunne- ja vuorovaikutustaitojensa kehittämisessä kaikista optimimaalisimmalla tavalla.

Haastateltavat opettajat kokivat itse paljon haastavaksi koettuja tunteita sekä havaitsivat niitä myös oppilaissa. Erilaiset tilanteiden tuomat tuntemukset opettajissa tai oppilaissa tarjoavat erinomaisen tilaisuuden tunnekasvatuksen spontaanille toteuttamiselle niin lähi- kuin etäopetuksessakin. Riippuu kuitenkin pitkälti opettajasta, tartutaanko tilanteen tarjoamaan mahdollisuuteen vai ei. Opettajalla onkin todella merkityksellinen rooli tunnekasvatuksen toteuttamisessa, mikä näkyi myös tutkimustuloksissa. Se, millä keinoin ja kuinka paljon tunnekasvatusta luokassa toteutetaan, on käytännössä täysin luokanopettajan vastuulla, sillä opetussuunnitelma ei aseta sille tarkkoja ohjeita.

Kun tarkastellaan tämän tutkimuksen viitekehyksessä esitettyä määrittelyä tunnekasvatuksesta, voidaan todeta haastateltavien onnistuneen tunnekasvatuksen toteuttamisessa etäopetuksessa. Omia tunteita tarkasteltiin tietoisesti, ja voimavaroihin keskittyttäessä pyrittiin löytämään sisäistä motivaatiota ja säätelämään tunteita. Vaikka sosiaaliset taidot jäivät pienempään rooliin kuin lähiopetuksessa, opettajat tekivät vuorovaikutteisia harjoituksia tilanteen ja resurssien salliessa.

Tämän tutkimuksen tulokset, opettajien erilaiset kokemukset, auttavat paremmin ymmärtämään, minkälaisia asioita etätunnekasvatuksessa tulee ottaa huomioon ja toisaalta myös sitä, mitä erilainen vuorovaikutusympäristö mahdollistaa. On mahdotonta ennustaa, koska seuraava pandemiatilanne mahdollisesti ajaa koulut etäopetukseen. Nyt opettajat joutuivat sopeutumaan tilanteeseen todella nopealla aikataululla ja kaikkea ei ehditty suunnitella. Kuten tämän tutkimuksen tulokset esittävät, tunnekasvatuksen saatettiin kokea jäävän taka-alalle, kun samanaikaisesti oli monia muitakin uusia asioita. Jos siis alakoulut joutuvat vielä tulevaisuudessa uudestaan etäopetukseen, olisi tunnekasvatuksen etätoteuttaminen nostettava esiin jo nyt. Koettuihin haasteisiin voitaisiin varautua tulevaisuuden varalta ja pohtia käytännön ratkaisuja vuorovaikutuksen haasteellisuuteen. Samalla voitaisiin pohtia, miten esimerkiksi avointa ilmapiiriä voidaan parhaiten edistää etänä, ja valmistella etukäteen etäopetukseen sopivia tunnekasvatusharjoituksia.

Merkittävä tutkimustulos oli opettaja-oppilassuhteen erilaisuus ja erityisesti se, että etävuorovaikutuksessa osa oppilaista näkyi enemmän ja heihin tutustui paremmin. Tämä kokemus olisi merkittävää huomioida myös lähiopetuksessa. Jos osa oppilaista pystyy olemaan avoimempi puhuessaan puhelimesta opettajan kanssa, pitäisikö tätä esimerkiksi hyödyntää myös lähiopetuksessa? Opettajat voivat saada tällä tavoin merkittävää tietoa oppilaistaan, mikä auttaa ymmärtämään oppilaita yksilöinä vielä paremmin. Toki tulee ottaa huomioon opettajien työajan ja resurssien rajallisuus. Jos kuitenkin yksittäisten oppilaiden kanssa puhelimesta keskustelemisellä on koettu suuri merkitys, satunnaisia puhelinkeskusteluja tai muita perinteisen luokkakommunikaation ulkopuolisia keinoja näiden oppilaiden kanssa olisi mielekästä hyödyntää.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

6.3.1 Eettisyys

Tutkimusetiikka on mukana kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa (Kuula, 2011). Näin ollen laadukkaassa tutkimuksessa eettisyyden jatkuva pohtiminen on välttämätöntä. Etenkin, kun tutkitaan ihmisiä ja heidän kokemuksiaan, on tutkimusetiikan tiedostaminen erityisen tärkeää.

Tutkimuksen teossa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvontakunnan (2012, s. 6) edellyttämää hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvän tutkimuseetiikan mukaisesti tutkimus toteutettiin kaikissa tutkimusvaiheissa eettisesti kestävin menetelmin, asianmukaisesti ja kunnioittavasti viitaten, sekä rehellisyyttä ja huolellisuutta noudattaen. Lisäksi tutkimusluvan hankkiminen sekä sen yhteydessä kaikkien osapuolten oikeuksien ja velvollisuuksien käsitteleminen suoritettiin asiaankuuluvalla tavalla. Tutkimusluvan hankkimisen yhteydessä täytettiin tietosuojalomake, jossa ilmoitettiin henkilötietojen keräämisestä sekä tutkimusaineiston käsittelystä ja kestosta. Haastatteluaineisto ilmoitettiin tuhottavan tutkimuksen valmistumisen jälkeen, viimeistään kuuden kuukauden kuluttua tutkimuksen aloittamisesta.

Tutkittavien suojan noudattaminen ja haastateltavien kaikenlaisen vahingoittamisen välttäminen on paitsi tutkimuseetiikan, myös tutkittavien kannalta erittäin tärkeää (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kun haastateltavia lähestyttiin sähköpostilla, tiedotettiin tutkimuksen lähtökohdista ja siihen osallistumisen vapaaehtoisuudesta hyvän tutkimuseetiikan mukaisesti. Tutkittaville tarjottiin mahdollisuus lisätietojen saamiseen ottamalla yhteyttä tutkimuksen tekijöihin. Halukkuus tutkimukseen osallistumisesta varmistettiin vielä ennen haastattelua, jolloin jokaisella osallistuvalla oli mahdollisuus peruuttaa osallistumisensa. Lisäksi haastattelun alussa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta sekä haastatteluaineistojen käsittelyn kulusta ja niiden huolellisesta säilyttämisestä.

Haastateltavilta kerättiin tutkimuksen aikana suoria tunnistetietoja, joita olivat haastateltavan nimi ja sähköpostiosoite sekä haastattelun äänitalenne ja videokuva (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Suorien tunnistetietojen kerääminen oli tutkimushaastattelun toteuttamisen kannalta välttämätöntä. Tutkimuksen teossa kuitenkin varmistettiin, ettei henkilötietoihin ollut pääsyä muilla kuin tutkimuksen tekijöillä. Epäsuorista henkilötiedoista tutkimuksessa mainittiin ammattinimike, työpaikan maakunta, työkokemus sekä haastateltavan kokemukset omasta työstään. Tunnistettavuuden estämiseksi haastateltavien tarkkaa työpaikkakuntaa ei tutkimuksessa mainittu. Anonymiteetistä huolehdittiin tarkasti esittämällä haastateltavista vain tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Tutkittavien henkilötietojen minimoimisen ansiosta tutkimukseen osallistuvien tunnistaminen on melko epätodennäköistä.

6.3.2 Luotettavuus

Luotettavuus on laadullisen tutkimuksen keskeinen arvioinnin kohde (Aaltio & Puusa 2020). Tutkimuksen luotettavuus on nähty ehdottoman tärkeäksi, ja luotettavuustekijät on pyritty huomioimaan tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on keskeinen luotettavuuteen vaikuttava tekijä (Eskola & Suoranta, 2014 s. 211), joten myös tässä tutkimuksessa arvioidaan erityisesti tutkijoiden toimintaa.

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan tutkittavaan ilmiöön huolellisesti perehtyminen ja siihen liittyvien eri näkökulmien huomioiminen tutkimuksen alussa sekä sen edetessä nähdään parantavan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijat näkivätkin tärkeäksi perehtyä aiheeseen liittyvään aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen kaikissa tutkimusvaiheissa huolellisesti.

Tutkijoiden omat käsitykset ja aiemmat tiedot ovat luonnollisesti vaikuttaneet aiheen valintaan ja tutkimusasetelmaan. Tällöin on siis tiedostettava, ettei tutkijoiden suhtautuminen aiheeseen ole lähtökohtaisesti täysin objektiivinen. Tämän vuoksi tutkijat ovat tietoisesti tarkastelleet ja pyrkineet eroon omista esiyymmärryksistään. Tämä oman suhtautumisen merkitys tutkimukselle on pyritty tiedostamaan koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden todentamiseksi on pyritty tuomaan läpinäkyvästi esiin tutkijoiden tekemät valinnat ja niihin liittyvät perustelut (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimusmetodien valinnat on perusteltu, sekä tutkimusjoukko ja haastattelutilanne kuvailtu asianmukaisella tavalla. Lisäksi tutkimukseen olennaisesti vaikuttava fenomenologis-hermeneuttinen ihmiskäsitys on tuotu esiin.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla, johon myös liittyy joitakin luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Luotettavassa fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan on tärkeää luoda haastattelutilanteesta mahdollisimman otollinen omista kokemuksista kertomiseen (Laine, 2018). Haastattelusta pyrittiin tekemään mahdollisimman rento, ja haastateltavia ohjattiin kysymyksillä kertomaan ilmiöstä juuri oman kokemuksen kautta. Ei kuitenkaan voida olla varmoja, kokivatko haastateltavat tilanteen mukavaksi, ja kokivatko he siten voivansa jakaa kokemuksensa rehellisesti. Lisäksi pitää ottaa huomioon tutkijoiden vähäinen kokemus haastattelujen toteuttamisessa: kysymykset

olisivat voineet olla vielä avoimempia ja haastattelutilanne keskustelunomaisempi. Aaltio ja Puusakin (2020) tuovat kuitenkin esiin, ettei haastattelu koskaan vastaa täysin arkista vuorovaikutusta.

Kun toisen ihmisten kokemuksia tarkastellaan, on tulkitseminen väistämätöntä. Tutkimusaineiston tarkastelemisessa pyrkimyksenä on ollut omien käsitysten poissulkeminen ja aineistolähtöinen suhtautuminen haastateltavien kokemuksiin. On kuitenkin tiedostettava, että aineiston analyysivaiheessa tutkijat ovat tehneet tulkintoja aineistosta, jolloin on väärinkäsitysten riski. Jo haastattelujen aikana omien tulkintojen mahdollinen virheellisyys pyrittiin tiedostamaan ja tutkijat varmensivat omien tulkintojensa paikkansapitävyyttä tarkentavilla kysymyksillä.

Tutkimusaineisto kerättiin kolmelta haastateltavalta. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei ollutkaan kerätä yleistettävissä olevaa tietoa ilmiöstä, on kuitenkin huomioitava, että tutkimusjoukko oli pieni. Näin ollen on mahdollista, että tutkimuksessa joitakin ilmiön kannalta olennaisia näkökulmia ei noussut esiin näiden haastateltavien kokemuksissa.

Etäopetusajasta oli haastatteluhetkellä kulunut kahdeksan kuukautta. Koska aika on melko pitkä, on mahdollista, etteivät etäopetusajan kokemukset olleet enää selkeinä mielessä, ja mahdollisesti joitakin yksityiskohtia oli jo unohdettu. Tämä olikin asetettava kyseenalaiseksi tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Kuitenkaan tutkimuksen tarkoituksena ei ole missään vaiheessa ollut minkäänlainen yleistäminen tai yleiskuvan saaminen, jolloin ajan kulumista ei nähty tutkimuksen teon esteenä tai liiallisena luottamusongelmana.

6.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tunnekasvatuksen toteuttaminen etäopetuksessa on suhteellisen uusi ilmiö. Tunnekasvatuksen vaikutuksia ja etäopetusta on erillään tutkittu paljon, mutta esimerkiksi sitä, miten tunnekasvatusta voidaan toteuttaa etäopetuksessa tai millaisia kokemuksia siitä on niin opettajilla kuin oppilaillakin, on tutkittu vähän ja suomalaisella tutkimuskentällä ei lähes ollenkaan. Kuten tämä tutkimus osoittaa, opettajat kokevat tunnekasvatuksen opettamisen olevan erilaista ja toteuttamisen vaativan toisenlaista suunnittelua kuin lähiopetuksessa. Sopivista opetustavoista

ja etäopetuksen vaikutuksista tunnekasvatukselle ei ole kattavaa tietoa, joten tarve aiheen lisätutkimukselle on ilmeinen.

Tässä tutkimuksessa havaittiin joitakin eroja opettajien suhtautumisessa ja opetuskokemuksissa eri haastateltavien välillä. Voisikin olla mielenkiintoista tarkastella, miten esimerkiksi opetuskokemus tai opettajan oma pedagoginen painotus tunnekasvatuksen osalta vaikuttavat opettajien kokemuksiin etätunnekasvatuksesta.

Opettajien kokemuksia olisi mielekästä tarkastella myös muilla opetusasteilla. Yläkoululaiset ovat olleet alakoululaisia enemmän etäopetuksessa lukuvuoden 2020–2021 aikana. Tällöin olisikin aiheellista tutkia vastaavalla tavalla yläkoulun opettajien kokemuksia tunnekasvatuksen toteuttamisesta.

Koska tutkimusjoukko oli tässä tutkimuksessa pieni ($n=3$), yleistettävää tietoa tästä ei voida saada. Jatkotutkimuksena voisikin olla mielenkiintoista tutkia laajemmasta joukosta opettajien kokemuksia ja tehdä kvantitatiivista tutkimusta. Lisäksi voitaisiin perehtyä erilaisiin harjoituksiin ja keinoihin, joita opettajat ovat kokeneet toimiviksi etäopetuksessa. Näin voitaisiin kerätä jatkossa hyödyttävää opetusmateriaalia.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 177–188). Gaudeamus.
- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen, M-P. (2020). *Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset*. Tampereen yliopisto, Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/324905>
- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Kinnunen, J., Koivuhovi, S., Oinas, S., Rimpelä, A., & Vainikainen, M-P. (2021). *Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi kouluyhteisössä koronaepidemian aikana: Tuloksia syksyn 2020 aineistonkeruusta*. Tampereen yliopisto, Helsingin yliopisto. <https://www2.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/koulujen-etaopetuskaytanteissa-eroja-vuorovaikutus-opettajan-kanssa-vahensi-oppilaiden-stressia>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. painos). (s. 27–51). PS-kustannus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. painos). Vastapaino.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Albert, B. & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social- emotional competences during the Covid-19 crisis. *European journal of teacher education*, 43(4), 573–586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>

- Hakala, L. & Kujala, T. (2021). A touchstone of Finnish curriculum thought and core curriculum for basic education: Reviewing the current situation and imagining the future. *Prospects*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09533-7>
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia- Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 286–298). Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 9–19). Gaudeamus.
- Kirvesoja, U-M. (2013). *Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksesta koulussa ja osana opetussuunnitelmaa*. [pro gradu - työ, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201304251504>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä – Opas haastaviin tilanteisiin*. PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. painos). (s. 29–51). PS-kustannus.
- Lawson, M., Piel, M. H. & Simon, M. (2020). Child Maltreatment during the COVID-19 Pandemic: Consequences of Parental Job Loss on Psychological and Physical Abuse Towards Children. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 110(2). <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104709>
- Lehtinen, E. & Nummenmaa, M. (2012). *Etäopetuksen lumo: Kansainvälinen kirjallisuuskatsaus*. Turun yliopisto. Haettu 24.11.2020 osoitteesta https://etaopetus.files.wordpress.com/2012/03/etaopetuksen_lumo.pdf
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä* [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda Lapin yliopiston sähköinen julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 166–168). Gaudeamus.
- Muhonen, P. & Parviainen, R. (2018). *Tunnekasvatus alakoulun luokkatilanteissa* [pro gradu- työ, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201805291810>
- Nolan, A. (2016). The social and emotional learning and character education of K-12 online students: Teacher perspectives. ProQuest LLC.
- Nummenmaa, M. (2012). Etäopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyyppä (toim.). *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä : tieto- ja viestintäteknikan käyttö opetuksessa*. (s. 20–33). Opetushallitus.
- Opetusalan Ammattijärjestö. (2020). OAJ:n kysely: Yksittäisillä oppilailla vaikeuksia, opetus sujuu etänä pääosin hyvin. Haettu 12.4.2021 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/koronavirus-kysely/>
- Kerola, K., Kujanpää, S., & Kallio, A. (2007). *Tunteesta tunteeseen*. Opetushallitus. Haettu 2.12.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/tunteesta-tunteeseen>
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 413–426). Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 427–444). Vastapaino.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). *Koronaepidemian vaikutukset hyvinvointiin, palveluihin ja talouteen*. Haettu 7.4.2021 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/ajankohtaista/koronan-vaikutukset-yhteiskuntaan-ja-palveluihin>
- Tomasik, M., Helbling, L. A., & Moser, U. (2020). Educational Gains of in-Person vs. Distance Learning in Primary and Secondary Schools: A

Natural Experiment During the COVID-19 Pandemic School Closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*.

<https://doi.org/10.1002/ijop.12728>

Tuomi, E. (2020). Etäopettajan kevät. Teoksessa M. Koskela & E. Tuomi. (toim.). *Toisin tehty: Keskusteluja koulusta*. (126–131). Kustantamo S&S.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 2.4.2021 osoitteesta: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

UNICEF (2020). COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? [tutkimusdata]. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning – Past, Present and Future. Teoksessa J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg & T. Gullotta (toim.), *Handbook of Social and Emotional Learning – research and practice* (s. 3-19). Guilford Publications.