



Pasanen Iida-Maria ja Uusimäki Lotta

Luokanopettajien kokemuksia omista valmiuksistaan opettaa tunnetaitoja 3.–6.-luokkalaisille

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajien kokemuksia omista valmiuksistaan opettaa tunnetaitoja 3.–6.-luokkalaisille
(Iida-Maria Pasanen & Lotta Uusimäki)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 106 sivua, 2 liitesivua

Maaliskuu 2021

Tunteet ovat läsnä kaikilla elämän osa-alueilla. Elämässä pärjääminen vaatii perinteisen älykkyuden lisäksi myös tunneälyä eli tunnetaitoja. Tunnetaidoista tehdyt tutkimukset ovat painotuneet enemmän pienempiin lapsiin, mutta tunnetaitojen opettelu on tärkeää myös myöhemmin. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tutkia luokanopettajien kokemuksia omista valmiuksistaan opettaa tunnetaitoja luokka-asteilla 3–6. Tätä selvitetään kolmen tutkimuskysymyksen kautta, jotka tarkastelevat, kuinka opettajat ymmärtävät tunnetaito-käsitteen, miten tunnetaidot ilmenevät kouluarjessa ja minkälaisena opettajat kokevat valmiutensa tunnetaitojen opettamiseen.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on jaettu kahteen näkökulmaan: tunnetaitojen oppiminen ja opettaminen. Tunnetaitojen oppimisen yhteydessä määritellään tutkimuksen avainsanat ja esitellään tunteiden yhteyksiä oppimiseen. Tunnetaitojen opettamisen osuus sisältää tarkastelua perusopetuksen opetussuunnitelmasta, jonka jälkeen käydään läpi tunnetaitojen opettamisen liittyviä tutkimustuloksia. Lopuksi esitellään Yhdysvalloissa kehitetty *Ruler*-menetelmä sosiaalisten ja tunnetaitojen opettamiseen ja oppimiseen.

Tutkimus on toteutettu fenomenografisena tutkimuksena, jossa aineisto koostuu kuuden luokanopettajan teemahaastatteluista. Luokanopettajat työskentelevät luokka-asteilla 3–6 ja ovat toimineet luokanopettajina jo edellisen opetussuunnitelman (2004) aikaan. Fenomenografinen tutkimus ei tavoittele yleistettävää tietoa jostakin ilmiöstä, vaan keskittyy siihen, kuinka haastateltavat ymmärtävät tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, eli tunnetaitoja.

Tulokset osoittavat, että tunnetaidot nähdään monitahoisena ilmiönä, joka määritellään tunteiden havaitsemisena ja nimeämisenä, empatiakykynä sekä tunteiden ymmärtämisenä ja säätelynä. Eniten 3.–6. luokkien opetuksessa painottuvat tunteiden havaitsemisen ja säätelyn opetteluun tärkeys. Tunnetaidot ilmenevät kouluarjessa oppilaan, opettajan ja koulun toiminnan kautta. Oppilaiden toiminnassa näkyvät haasteet, kuten riitatilanteet kavereiden kanssa, heijastuvat opettajien toimintaan riitatilanteiden selvittämisenä erityisesti sanoittamisen kautta. Luokanopettajien kokemukset omista valmiuksistaan vaihtelivat suuresti. Luokan-opettajista muutama koki omat valmiudet tunnetaitojen opettamiseen heikkona, osa taas vahvana. Tähän kokemukseen oli yhteydessä opettajan saama lisäkoulutuksen määrä. Jokainen luokanopetta osasi kertoa erilaisia pedagogisia menetelmiä tunnetaitojen opettamiseen. Tutkimus auttaa hahmottamaan tunnetaitojen opettamisen tärkeyttä, jota johtopäätöksissä esitelty kuva tunnetaitojen opettamiseen liittyvistä rakenteista painottaa.

Avainsanat: *tunnetaidot, tunneäly, tunteiden nimeäminen, tunteiden ymmärtäminen, tunteiden säätely, tunnekasvatus*

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	7
3	Tunnetaitojen oppiminen	8
3.1	Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	9
3.2	Tunteet ja niiden säätelyn merkitys oppimiseen	10
3.3	Tunneäly ja tunnetaidot	16
4	Tunnetaitojen opettaminen	25
4.1	Tunnetaidot opetussuunnitelmassa	25
4.2	Opettajan tunneälyn merkitys tunnetaitojen opettamiseen	28
4.3	Ruler-lähestymistapa tunnetaitojen opettamiseen	30
4.3.1	<i>Ensimmäinen Ruler-työväline: perustamisasiakirja (Charter)</i>	31
4.3.2	<i>Toinen Ruler-työväline: tunnemittari (Mood Meter)</i>	32
4.3.3	<i>Kolmas Ruler-työväline: Metahetki (Meta-Moment)</i>	33
4.3.4	<i>Neljäs Ruler-työväline: toimintasuunnitelma (Blueprint)</i>	34
5	Tutkimusmenetelmät	37
5.1	Fenomenografinen tutkimusote	38
5.2	Tutkimuksen osallistujat	40
5.3	Aineiston keruu	42
5.4	Tutkimusaineiston analyysi	46
5.4.1	<i>Vaihe 1: merkityksellisten ilmaisujen etsiminen</i>	47
5.4.2	<i>Vaihe 2: teemojen muodostaminen</i>	48
5.4.3	<i>Vaihe 3: aineistopohjaiset alakategoriat</i>	51
5.4.4	<i>Vaihe 4: teoriapohjaiset kuvauskategoriat</i>	57
6	Tutkimuksen tulokset	59
6.1	Tunnetaidot luokanopettajien määrittelemänä	59
6.2	Tunnetaitojen ilmeneminen kouluarjessa	68
6.2.1	<i>Tunnetaitojen ilmeneminen oppilaan toiminnassa</i>	70
6.2.2	<i>Tunnetaitojen ilmeneminen opettajan toiminnassa</i>	75
6.2.3	<i>Tunnetaitojen ilmeneminen koulun toiminnassa</i>	78
6.3	Valmiudet tunnetaitojen opettamiseen	80
6.3.1	<i>Luokanopettajien kokemuksia omista valmiuksista opettaa tunnetaitoja</i>	80
6.3.2	<i>Luokanopettajien pedagogisia toimintamalleja</i>	85
7	Yhteenveto ja johtopäätökset	89
8	Pohdinta	95
	Lähteet	100

1 Johdanto

Suomalaiset menestyvät kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa heikommin kuin edellisinä vuosina ja tuloksista on selkeästi nähtävissä laskusuhdannetta (OECD, 2018). Syitä ja ratkaisuja voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta käsin, kuten tunnetaitojen vahvistamisesta. Koulukontekstissa tehty tunnetutkimus on nostanut päätään 2010-luvulla osoittaen, kuinka tunteet vaikuttavat muun muassa huomion ohjautumiseen, kykyyn keskittyä, muistiin, päättelykykyyn ja vireystilaan (Lahtinen & Rantanen, 2019). Ne voivat niin ehkäistä kuin edistää oppimista (Lahtinen & Rantanen, 2019; Fredrickson, 2001; Zeidner, 2014). Tutkimustuloksista on käynyt ilmi, kuinka tunteiden säätelyn taito vaikuttaa kriittisesti lapsen kouluvalmiuksiin ja myöhemmin akateemiseen menestymiseen (Ivcevis & Brackett, 2014). On siis ajankohtaista selvittää, minkälaisia valmiuksia luokanopettajilla on opettaa näitä taitoja, jotka ovat yhteydessä myös akateemiseen menestykseen.

Tunteidensäätelytaidoilla on iso vaikutus opettajien työhyvinvointiin ja hyvinvointiin arkielämässä (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010). On myös huomattu, kuinka opettajan tunnetilat vaikuttavat oppilaiden tunteisiin (Becker, Goetz, Morger & Ranellucci, 2014) ja oppilaiden kokiessa opettajan turvallisen ja kannustavana, heidän tunteiden säätelykykynsä kasvaa (Fried, 2011). Oppilaat raportoivat myös korkeampaa kiinnostusta ja innostusta luokkahuoneessa ja suoriutuvat akateemisesti paremmin, kun heidän kanssaan työskentelevä kasvattaja ilmaisee myönteisiä tunteita eli toistaa myönteisiä kasvonilmeitä, ääntä ja kehonkieltä (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012).

Vaikka tutkimukset ovat osoittaneet tunnetaitojen hallitsemisen tärkeyden, tunnetaitojen opettamisen toteutusta ja samalla opettajien valmiuksia opettaa tunnetaitoja on tutkittu hyvin vähän. Nämä ovat kaksi erittäin oleellista näkökulmaa, sillä tunnetaitojen opettamisen tärkeys ja yhteys oppimistuloksiin on nostettu tarkemman tutkimuksen kohteeksi vasta viimeisen vuosikymmenen aikana. Tästä kertoo myös vuonna 2014 uudistunut perusopetuksen opetussuunnitelma, jossa tunnetaidot kulkevat mukana läpi jokaisen oppiaineen laaja-alaisen tavoitteen, *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)*, avulla (Opetushallitus, 2014). Tunnetaitojen ilmenemistä opetussuunnitelmassa tarkastellaan lisää kappaleessa 4.1.

Juuti ja Puusa (2020) kehottavat tutkijaa valitsemaan tutkimuksen aihepiiriksi sellaisen, joka kuuluu omiin mielenkiinnon kohteisiin. Kiinnostus aihetta kohtaan on herännyt aikaisempien opintojen ja lyhyen työkokemuksen kautta, jotka ovat jättäneet aukon tapoihin lähestyä

tunnetaitojen opettamista. Mielenkiintoisesta aiheesta on mielekkäämpää hankkia tietoa (Metsämuuronen, 2011; Juuti & Puusa, 2020), joten tutkimuksen aiheeksi valittiin sellainen aihepiiri, josta haluttiin oppia lisää niin teorian kuin haastateltavien kokemusten kautta.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena alakoulun ylemmillä luokilla (3–6) toimivat luokanopettajat kokevat valmiutensa opettaa tunnetaitoja. Vaikka tunnetaitojen oppimisen herkkyyksikausi alkaa esi- ja alkuopetuksessa, kehittyvät tunnetaidot silti läpi peruskoulun aina aikuisuuteen saakka (Hoffmann, Brackett, Bailey & Willner, 2020). Keskilapsuutta (7–11-vuotiaat) on luonnehdittu ajaksi, jolloin lapsen itseluottamus tunteiden hallintaa kohtaan nousee ja heidän kykynsä käyttää tunteidensäätelystrategioita tarkoituksenmukaisesti kehittyy. Kasvattajalla on tällöin tärkeä rooli tukea ja edesauttaa lasta valikoimaan tilanteelle olennaisia strategioita, jotka ovat kestäviä pitkällä aikavälillä. (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011; Riediger & Klipker, 2014.) Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että opettajan asenne tunnekasvatusta kohtaan on yhteydessä tunnekasvatuksen toteuttamiseen (Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron & Peugh, 2012).

Tutkimus lähtee liikkeelle selvittämällä opettajien käsityksiä tunnetaito-käsitteestä. Tämän jälkeen kartoitetaan tunnetaitojen näkymistä koulussa sekä opettajien kokemuksia omista valmiuksistaan tunnetaitojen opettamiseen. Tutkimusaiheen perustuessa käsityksiin ja kokemuksiin, on päädytty laadulliseen fenomenografiseen tutkimukseen, ja tutkimusaineisto on hankittu teemahaastatteluilla. Tutkimuksen tulokset mahdollistavat pohdinnan siitä, mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajien kokemuksiin valmiuksistaan opettaa tunnetaitoja, ja herättävät mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia.

Tutkimuksen viitekehys koostuu kahdesta eri lähestymistavasta: tunnetaitojen oppiminen ja opettaminen. Tunnetaitojen oppimisen osuudessa määritellään tutkimukseen liittyviä keskeisiä käsitteitä ja esitellään aiheeseen liittyviä aikaisempia tutkimuksia. Lisäksi avataan, millaisena ilmiönä oppiminen nähdään. Tunnetaitojen opettamista lähestytään Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöjen kautta, jonka jälkeen esitellään tunteiden ja opettamisen yhteyteen liittyvää aikaisempaa tutkimusta. Lopuksi esitellään yhdysvaltalaisen tutkimuskeskus *Yale Center for Emotional Intelligenen* kehittälemä ratkaisu sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opettamiseen. Viitekehysten jälkeen käydään läpi tutkimuksen toteutusta ohjannutta kirjallisuutta, jotta lukija näkee minkä perusteella tietyt metodologiset päätökset on toteutettu. Kappaleessa kuusi esitellään tutkimustulokset. Fenomenografia menetelmänä yhdistää teoreettisen tarkastelun ja tulokset, jonka seurauksena jo kappale 6, *Tutkimuksen tulokset*, yhdistää teorian

tulosten tarkasteluun. Tulososion jälkeen kappaleessa seitsemän esitetään yhteenveto tutkimuksen tuloksista ja tehdään vielä johtopäätöksiä tulosten ja teorian välille. Pohdinta osuudessa käydään läpi luotettavuuteen liittyviä tekijöitä, tutkijoiden positiota, tutkimuksen tavoitteiden onnistumista sekä jatkotutkimusehdotuksia.

2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisena luokanopettajat kokevat omat valmiutensa opettaa tunnetaitoja 3.–6.-luokkalaisille. Koska tunnetaitojen opettamista ei olla tutkittu Suomessa opettajien valmiuksien näkökulmasta, rajautui tämän pro gradu -tutkielman näkökulmaksi lähestyä aihetta opettajien kokemusten kautta. Useat tunnetaitoja käsittelevät tutkimukset ovat liittyneet alkuopetukseen, joten tässä tutkimuksessa alkuopetus rajattiin pois. Lisäksi alkuopetuksen ja alakoulun ylempien luokkien välillä on eroa siinä, mihin tunnetaitojen osa-alueisiin taitojen opettelu painottuu. Tunnetaitojen tärkeyden vuoksi koettiin aiheellisena saada tietoa tunnetaitojen ilmenemisestä myös alakoulun ylempien luokkien osalta.

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena on perehtyä siihen, kuinka opettajat ymmärtävät käsitteen *tunnetaidot*. Seuraavaksi selvitetään sitä, miten tunnetaidot ilmenevät haastateltujen opettajien työssä. Viimeisenä selvitetään, millaisena haastateltavat opettajat kokevat omat valmiutensa opettaa tunnetaitoja. Tutkimuksen tavoitteisiin vastataan kolmen tutkimuskysymyksen avulla:

1. Miten opettajat määrittelevät käsitteen tunnetaidot?
2. Miten tunnetaidot ilmenevät kouluarjessa?
3. Millaiset ovat opettajien valmiudet tunnetaitojen opettamiseen?

Tutkimuksen tavoitteena on saada ensin käsitys siitä, miten opettajat ymmärtävät tunnetaidot, ja pitävätkö he niitä tärkeinä. Tämän jälkeen halutaan selvittää konkreettisia asioita siitä, millaisin eri tavoin tunnetaidot ilmenevät kouluarjessa. Lopuksi tavoitteena on selvittää, millaisena opettajat kokevat omat tunnetaitonsa sekä valmiutensa niiden opettamiseen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää nimenomaan opettajien kokemuksia tunnetaitoihin liittyvistä asioista. Tunnetaidoista löytyy monenlaisia ja laajoja määritelmiä, joten nyt halutaan tietoa siitä, kuinka laajasti opettajat ymmärtävät tunnetaidot. Omien tunnetaitojen arvioiminen on hyvin yksilökohtaista, sillä ei voida sanoa, missä kulkee hyvän ja huonon raja. Samoin valmiudet tunnetaitojen opettamiseen ovat vain opettajien omia kokemuksia, koska valmiuksille ei tämän asian suhteen ole olemassa määritelmää. Tutkimuksessa korostetaan *kokemusta valmiuksista*, sillä kokemukset ovat yksilöllisiä. Henkilö voi kokea omat valmiudet tunnetaitojen opettamiseen heikkona, vaikka osaisi kuvailla monipuolisesti eri tunnetaitojenopettamisen keinoja, ja sama toisinpäin.

3 Tunnetaitojen oppiminen

Tässä kappaleessa käydään läpi 1) tutkimuksen näkökulma oppimiskäsitykseen, 2) määritellään, mitä tunteet ovat ja mikä merkitys niillä on oppimiseen sekä 3) käydään läpi tunneälyn ja tunnetaitojen määritelmiä ja niiden yhteys oppimiseen. Tieteelliselle tiedolle luonteenomaista on kumuloituvuus eli tiedon kasaantuminen. Siksi on tärkeää tutustua tutkittavan aiheen kirjallisuuteen. Kirjallisuus muodostaa tutkimukselle teoreettisen pohjan, jonka hyödyntäminen auttaa keskittymään olennaisiin ongelmiin, sekä luo yleiskuvan tutkittavasta aiheesta. (Metsämuuronen, 2011.)

Tunteet vaikuttavat ihmisten ajattelutoimintoihin. Meidän on helppoa oppia muistamaan asioita, joihin linkittyy jokin tunne. Mitä paremmin muistettava asia vastaa tunnetilaa, sitä paremmin sen muistaa. (Kokkonen, 2017.) Parhaimmillaan oppimista vahvistetaan hyödyntämällä ja huomioimalla oppilaan tunteita. Uuden oppiminen yhdessä merkityksellisyyden kokemuksen kanssa antaa aidon onnistumisen kokemuksen. Merkityksellisimpiä oppimiseen vaikuttavia tunteita ovatkin onnistuminen, itsensä ylittäminen sekä merkityksellisyyden tunne. Kun myönteisiä tunteita ja palautteita vahvistetaan, niillä on positiivista vaikutusta oman osaamisen kehittämiseen sekä ihmisenä kasvamiseen. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 15–16.)

2010-luvulla Seligman (2002) esitteli maailmalle ajatuksensa positiivisesta psykologiasta, joka keskittyy ihmisten vahvuuksiin, taitoihin, voimavaroihin ja osaamisen tutkimiseen. Yksi tutkimuksen kohde tällä kentällä on myönteiset tunteet. Fredricksonin (2001) mukaan myönteiset tunnekokemukset laajentavat ajattelun sekä toiminnan mahdollisuuksia, mitkä pitkällä aikavälillä rakentuvat yksilöiden voimavaroiksi. Tutkimukset ovat osoittaneet, miten myönteiset tunteet tukevat ongelmanratkaisua ja lisäävät päätöksenteon joustavuutta. Tunteet edistävät myös keskittymään, muistamaan ja oppimaan paremmin. (Kokkonen, 2017.) Myönteiset tunteet auttavat palautumaan tunnekokemusten rasituksesta (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade, 2000), kuten riitatilanteesta. Myönteiset tunteet kytkeytyvät myös resilienssiin eli mielen joustavuuteen ja kykyyn ponnistella yksilön kohdatessa vastoinkäymisiä (Gloria & Steinhart, 2016).

Koulumaailmassa pelkkä älyllisten taitojen huomiointi ei riitä, vaan lisäksi täytyy muistaa piirteet, jotka ovat merkittävässä roolissa jokaisen tulevaisuuden kannalta, kuten tunneäly. Tunne-elämä vaatii omia valmiuksiaan, ja siinä voi joko onnistua tai epäonnistua aivan kuten koulussa muissakin asioissa. Tunnevalmiudet selittävät, miten yhtä älykkäinä pidetyt ihmiset voivat

menestyä elämässä aivan eri tasoilla. Tunnekyvykyys on metakyky eli kyky kyvyistä, joka vaikuttaa muiden kykyjen, myös perinteisesti ajatellun älyn, käyttöön tehokkaasti. (Goleman, 1997, 56–57.) Ennen kuin tunnetaitoja ja tunneälyä määritellään tarkemmin, esitellään ensin tämän tutkimuksen näkemys oppimiskäsityksestä ja tunteiden luonteesta. Koulussa opettaminen ja oppiminen kulkevat rinnakkain, joten on tärkeää selventää, mistä arvoista käsin oppimista ja tunnetaitojen oppimista lähestytään.

3.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Perusopetussuunnitelman (2014) luku 2.3 kertoo oppimiskäsityksestä, jonka pohjalle opetussuunnitelma rakentuu. Oppimiskäsityksen mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii asettamaan itselleen tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti niin yksin kuin yhdessä muiden kanssa. Kieli, kehollisuus ja aistien käyttö ovat olennaisia ajattelun ja oppimisen kannalta. Oman oppimisen, kokemusten ja tunteiden reflektointi on tärkeä osa kouluarkea. Myönteiset tunnekokemukset ja oppimisen ilo edistävät oppimista. Oppimisprosessia ja motivaatiota ohjaavat oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat, tunteet ja käsitteet itsestä oppijana. Oppilaan pystyvyyden tunne sekä itsetunto vaikuttavat oppilaan asettamiin tavoitteisiin toiminnalleen. (Opetushallitus, 2014, 16.) Tässä tutkimuksessa tunnetaitojen oppimisen taustalla vallitsee ajatus oppimisesta sosiokonstruktivistisena ilmiönä, kuten myös Suomen perusopetuksen opetussuunnitelma oppimisen näkee.

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto rakennetaan sosiaalisesti ja tietoon kuuluu sosiaalisia sopimuksia ja yhteisesti jaettuja merkityksiä (Tynjälä, 1999). Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on konstruktivistisen oppimiskäsityksen muoto, joten on perusteltua tarkastella hieman tarkemmin konstruktivistisen oppimiskäsityksen rakenteita. Konstruktivistiselle filosofialle todellisuus on suhteellista. Muissa filosofioissa todellisuuden ajatellaan olevan realistista. (Metsämuuronen, 2011.) Konstruktivismiin mukaan ihmisen todellisuus rakentuu yksilön tavasta käsitteellistää ja rakentaa todellisuutta (Kauppila, 2007, 36). Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppija pyrkii aktiivisesti rakentamaan ja laajentamaan tietouttaan (Pruuki 2008, 17; Lonka 2015, 12). Oppiminen ei ole vain lopputulos, vaan se nähdään jatkuvana prosessina, jossa yksilö asettaa tavoitteita oppimiselleen ja rakentaa sekä muokkaa ajattelunsa malleja (Pruuki, 2008, 16). Tynjälä (1999) jakaa konstruktivismiin kahteen suuntaukseen: yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismi korostaa yksilön tiedon muodostamista ja tiedollisia rakenteita, kun taas sosiaalinen konstruktivismi

oppimisen vuorovaikutuksellisuutta ja yhteistoiminnallista ulottuvuutta (Tynjälä, 1999; Pruuki, 2008, 17; Kauppila, 2007).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen juuret ovat kognitiivisessa tutkimustraditiossa (Kauppila, 2007, 34), joten nämä kaksi suuntausta jakavat luonnollisesti yhteisiä näkökulmia (Kauppila, 2007, 34; Lefrançois, 2000, 204–205). Ydinajatus kognitiivisessa oppimiskäsityksessä on ajatus yksilöstä aktiivisena tiedon käsitteijänä (Pruuki, 2008, 16), kuten konstruktivistinen oppimiskäsityksen mukaan. Kognitiivisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalla on ajatus siitä, että uutta tietoa rakennetaan vanhan tiedon päälle, oppiminen edellyttää tiedon käsitelyä, konteksti vaikuttaa oppimiseen ja opetuksen lähtökohtana on opettaja-oppilassuhteet (Lefrançois, 2000, 204–205).

Sosiokonstruktionismin taustalla vaikuttaa psykologi Vygotskyn (1896–1935) ajatukset ihmisen oppimisesta sosiaalisen vuorovaikutuksen, kulttuurin ja kielen näkökulmasta. Hänen mukaansa oppimisen ydin on sisäistäminen, ja tätä sisäistämistä tapahtuu kaikista tehokkaimmin, kun se tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä. (Vygotsky, 1978; Pruuki, 2008, 19–20.) Vygotsky korostaa tiedon yhteisöllistä luonnetta ja oppimisessa yhteistoiminnallisuutta, jotka opetuksessa toteutuvat dialogisuuden, vuorovaikutuksen ja kielen kautta (Vygotsky, 1978).

Sosiokonstruktivismi on siis muotoutunut kognitiivisesta konstruktivismista. Se korostaa vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita oppimisessa. Longan (2015, 47–48) mukaan sosiokonstruktivismissa oppiminen nähdään laaja-alaisena prosessina, johon kuuluvat muun muassa itseohjautuvuus, reflektio, symboliset interaktiot, yhteistyö, sosialisatioprosessi, identiteetin kehitys ja arvopäämäärien hahmottaminen. Oppimisen sosiaalista ulottuvuutta, ymmärrystä ja oppimista rakennetaan ja jaetaan sosiaalisesti yhdessä ympäröivien ihmisten kanssa (Pruuki, 2008, 19; Kauppila, 2007, 13), tarkoittaen sitä, että oppimisprosessi tai yksilö ei ole irrotettavissa kulttuurista ja aikakaudesta, jossa eletään (Lonka, 2015, 13).

3.2 Tunteet ja niiden säätelyn merkitys oppimiseen

Monet tieteenalat kuten psykologia, filosofia, antropologia, sosiologia ja kulttuuriset tutkimukset väittelevät *tunteiden metodologisista lähtökohdista*. Nämä väittelyt ovat tärkeitä kasvatustieteen tutkijoille, sillä näillä metodologisilla lähtökohdilla on vaikutusta tutkijan tekemiin teoreettisiin oletuksiin. Viimevuosina tunteita on tukittu erityisesti opetuksen ja oppimisen,

opetussuunnitelman kehittämisen ja opettajan koulutuksen konteksteissa, mutta vähemmälle huomiolle on jäänyt metodologiset tutkimukset tunteista koulukontekstissa. (Zembylas, 2007, 57–59.)

Zembylas (2007, 57) lähestyy tunteiden tutkimista psykodynaamisen, sosiokulttuurisen tai vuorovaikutuksellisen (*interactional approach*) tutkimisen kautta. Psykodynaaminen tutkimus pitää tunteita yksilöllisenä kokemuksena, kun taas sosiokulttuurinen lähestymistapa näkee tunteet jatkuvasti muuttavana, mikä rakentuu oppilaiden, opettajan ja ympäröivän kulttuurin vaikutuksessa. Vuorovaikutuksellinen tunteidentutkimus huomioi niin psykodynaamisen tutkimuksen kuin sosiokulttuurisen tutkimuksen näkökulmat korostaen yksilön kehollisuutta ja sosialisointi vaikutusta siihen, millaisia tunteita yksilö tuntee, ja miten hän ne kokee. (Zembylas, 2007, 60.) Tässä tutkimuksessa tunteita lähestytään tunteiden vuorovaikutuksellisuuden kautta, jossa opettaja ja oppilas, luokan muut jäsenet ja heitä ympäröivä kulttuuri vaikuttavat toisiinsa. Oppilaan ja opettajan tunteilla on kaikilla ratkaisevasti vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin. Luokkahuoneen tunneilmasto vaikuttaa oppimiseen lähes yhtä merkittävästi kuin oppilaan kyvyt ja lahjakkuustekijät. (Lahtinen & Rantanen, 2019.)

Tunne-käsitteen täsmällisestä merkityksestä ei ole päästy psykologien ja filosofien kanssa yhteisymmärrykseen, vaan asiasta on kiistelty jo yli sadan vuoden ajan. Golemanin (1997) mukaan tunteet voidaan nähdä erilaisina elämyksellisinä mielenliikkeinä sekä niihin yhdistyvinä ajatuksina, biologisina ja psykologisina tiloina ja ylläkkeinä toimintaan. Tunteita on olemassa niin paljon, ettei kaikille ole edes nimeä. Tunteiden valtava määrä johtuu niiden sekoituksesta, muunnelmista ja alalajeista. (Goleman, 1997, 341.)

Välillä tunteista puhutaan sivistyssanalla *emootio* ja välillä sanalla *tunne*. Näiden kahden termin määritelmässä ei olla tieteellisessä kirjallisuudessakaan löydetty vielä täyttä yksimielisyyttä. Suomen kielessä *emootio*-sanalle ei ole suoranaista vastinetta, joten se usein linkitetään tunnesanan synonyymiksi. (Kokkonen, 2017.) Joskus *emootio* voidaan suomentaa sanaksi mielenliikutus. *Emootio* on tunnetila, jolla on vaikutus esimerkiksi muistiin ja tarkkaavaisuuteen. (Jalovaara, 2005.) Kokkonen (2017) lähestyy sanojen määritelmää nykyaikaisten tunneteorioiden kautta, jotka erottavat *emootion* ja *tunteen* käsitteet toisistaan. Näiden teorioiden mukaan molemmat käsitteistä ovat käsitteen affekti eli tunnetila yläkäsitteitä. *Emootiot* nähdään automaattisina, biologisesti määräytyneenä osittain tiedostamattomina tai esitietoisina tunnereaktioina. Nämä ilmenevät nopeasti jonkin tapahtuman jälkeen, eli sijoittuvat tunnereaktioketjun alkupäähän. Yksilölliset tunnekokemukset eli tunteet nähdään tunneprosessin myöhempänä ja

tietoisena vaiheena, johon vaikuttavat yksilön mielikuvat, muistikuvat, kulttuuri ja kasvatus. (Kokkonen, 2017.) Tässä tutkimuksessa käytämme selkeyden vuoksi aina termiä tunteet.

Tunteet tekevät elämästämme mielenkiintoista ja merkityksellistä (Kokkonen, 2017, 11). Jalo-vaaran (2005, 54) sanoin emootio eli tunnetila voidaan nähdä sielunelämän sisäisenä, liikkeellepanevana voimana, jolla on merkittävä vaikutus kaikkeen käyttäytymiseen ja toimintaan, mutta joka voi pahimmillaan olla myös tuhoava tekijä. Tunteet ovat myös tärkeitä elossa pysymisen kannalta, sillä ne suojelevat meitä. Pelko ohjaa meitä nopeasti ja osittain tiedostomatta huomaamaan ympäristön vaaroja, jotka ovat uhka hyvinvoinnille. Tunteet ohjaavat meitä hyvinvointia edistävien asioiden äärelle ja välttämään vaaroja. Niiden avulla voimme myös tehdä tärkeitä moraalisia päätöksiä ja kehittää itseä. (Kokkonen, 2017, 11–13.)

Tunteet ilmenevät monella eri tavalla. Ihminen voi tuntea itsensä ärtyneeksi tai innostuneeksi, sillä tunteeseen liittyy aina subjektiivinen tunnereaktio eli affekti. Tunteita voidaan *ilmaista eikielellisesti* esimerkiksi ilmeinä tai itkemisenä sekä *kielellisesti* esimerkiksi herjaamisena. Kolmanneksi tunteet näkyvät myös *fysiologisina reaktioina* kuten punastumisena, ja näitä reaktioita on vaikeampi hallita kuin tunteiden ilmaisu. Neljänneksi tunteet ilmenevät *älyllisenä tulkintana* eli selityksenä tunnetilan kokemiseen tai siihen liittyvään fysiologiseen reaktioon. Nimenomaan älyllisellä tulkinnalla on iso merkitys, sillä ihminen kykenee kaikista tehokkaimmin hallitsemaan omia tunteitaan tulkintojen avulla. Kun ihminen oppii tulkitsemaan niin omia kuin toisen tunteita, oppii hän samalla säätelemään tunteitaan. (Lonka, 2015, 133.)

Tunteet voidaan siis määritellä monitahoisena ilmiönä, jota voidaan lähestyä eri näkökulmien kautta. Tunteita voidaan lähestyä affektiivisuuden, kognition, fysiologian, psykologian, motivaation tai emootioiden ilmenemisen eli tunteiden ilmenemisen kautta. (Boekaerts & Pekrun, 2015, 76.) Boekaerts & Pekrun (2015) havainnollistavat tätä esimerkillä, jossa oppilas kokee ahdistuneisuutta ennen koetta. Tämä oppilaan ahdistuneisuus voi ilmetä muun muassa hermostuneisuutena (affekti), huolena epäonnistumisesta (kognitio), sydämen tiheänä hakkaamisena (fysiologia), haluna karata tilanteesta (motivaatio) ja ahdistuneisuutena (tunteen ilmaisu). (Boekaerts & Pekrun, 2015, 76.)

Tunnereaktio (*affect*) voidaan jakaa alakategorioihin tunteet, mielialat (*moods*) ja metakognitiivinen tunne (Boekaerts & Pekrun, 2015, 76). Mielialat nähdään pitempikestoisina tunnetiloina, kun taas tunteet ovat lyhyempikestoisia, voimakkaampia ja saavat alkunsa jostain laukaisevasta tekijästä. Mielialat ovat miedompia ja niiden tarkkaa syntyhetkeä ja syytä on vaikea täsmällisesti tunnistaa. (Kokkonen, 2017, 11–14; Boekaerts & Pekrun, 2015, 76.) Tunteet

ilmenevät usein kasvonilmeiden kautta, kun taas ihmisen mielialan voi tunnistaa hänen asenostansa ja ryhdistänsä enemmän kuin kasvojen ilmeistä (Kokkonen, 2017, 14). Metakognitiiviset tunteet ovat taas tiedollinen osa tunnereaktiota, eli tunne tiedosta ja tunne itseluottamuksesta vaikuttavat oppimiseen (Boekaerts & Pekrun, 2015, 76). Selkeämmin ilmaistuna metakognitiiviset tunteet ovat yksilön tunne omista tiedoista ja taidoista sekä luottamuksesta omaan osaamiseen.

Oppimiseen liittyvät tunteet (*academic emotions*) ovat tunteita, jotka kumpuavat erityisestä aiheuttajasta akateemisessa kontekstissa. Oppimistilanteessa koetun tunteen alkuperä voi juontaa juurensa yksilön omista kiinnostuksenkohteista, oppimistilanteesta, saavutuksesta tai kontekstista. Vaihtoehtoisesti koetun tunteen alkuperä voi olla toisarvoinen akateemiselle kontekstille. Koetut tunteet akateemisessa ympäristössä voivat myös olla luonteeltaan sosiaalisia liittyessään vuorovaikutukseen ja ne voi myös ilmetä ryhmissä ”yhteisinä tunteina”. (Järvenoja, 2010, 20.)

Oppimiseen liittyvät tunteet ovat jaettavissa suoriutumistunteisiin, eläytymistunteisiin, sosiaalisiin tunteisiin ja episteemisiin tunteisiin, jotka siis ilmenevät oppimistilanteissa. Suoriutumistunteet (*achievement emotions*) liittyvät erilaisissa testi- ja tenttitilanteissa nouseviin tunteisiin (Lonka, 2015, 146; Boekaerts & Pekrun, 2015, 77). Näitä tunteita syntyy, kun ihmiset kilpailevat keskenään, jolloin toivo ja ylpeys linkitetään onnistumiseen ja epäonnistumiseen liittyy ahdistus ja häpeä. Suoriutumistunteet jaetaan usein aktiivisiin tunteisiin ja tunteiden ”tulokseen” (*outcome*). Aktiiviset tunteet ilmenevät jatkuvina tunteina suorituksen aikana ja tunteet tuloksesta sisältävät näkökulman menestymisestä tai epäonnistumisesta (Boekaerts & Pekrun, 2015.)

Eläytymistunteet (*topic emotions*) liittyvät opittavan asian sisältöön. Opiskeltava aihe voi herättää inhon tai innostuksen tunteita, riippuen oppilaan omista kiinnostuksenkohteista. Niin positiiviset kuin negatiiviset tunteet voivat herättää kiinnostuksen aiheeseen. (Lonka, 2015, 147; Boekaerts & Pekrun, 2015, 77.) Sosiaaliset tunteet (*social emotions*) syntyvät vuorovaikutustilanteissa muiden kanssa. Toiset ihmiset voivat ärsyttää tai luokkahuoneessa voidaan tuntea ihailua. (Lonka, 2015, 146.) Sosiaaliset tunteet ovat erityisen tärkeitä oppilas-opettaja- ja oppilas-oppilassuhteessa (Boekaerts & Pekrun, 2015, 77). Vuorovaikutuksen tuloksena ihmiset voivat tuntea rakkautta, sympatiaa, empatiaa, kiitollisuutta, myötätuntoa, vihaa tai sosiaalisuuteen liittyvää ahdistusta. Episteemiset tunteet (*epistemic emotions*) sen sijaan liittyvät tietoon ja oppimiseen. Näitä tunteita syntyy, kun opiskelija ratkaisee jonkin älyllisen ongelman, esimerkiksi ongelmaratkaisutehtävän tuotoksena löytää jotain uutta, odottamatonta tietoa aiheesta. (Lonka, 2015, 147; Boekaerts & Pekrun, 2015, 77.) Tällaiset tunteet voivat aiheuttaa yllättyneisyyden

tunteita, uteliaisuutta, hämmennystä, turhautumista ratkaisematonta tehtävää kohtaan tai iloa onnistumisesta (Boekaerts & Pekrun, 2015).

Tunteet ovat ilmiönä paljon tutkittu, mutta lähinnä psykologian kentällä. Psykologinen tunnetutkimus korostaa tunteiden olevan hyödyllisiä yksilön toiminnan kannalta, jotka suojelevat ihmistä haitallisilta tapahtumilta, sekä ohjaavat ihmistä hyvinvointia edistävien tapahtumien luokse (Nummenmaa, 2010, 146). 2000-luvun alussa emootioita on alettu tutkia enemmän myös kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta. Nämä tutkimukset ovat osoittaneet emootioiden tärkeää roolia akateemisessa suoriutumisessa. (Boekaerts & Pekrun, 2015, 76.) Tiedon käsitteilyyn yhdistyy aina tunteita. Jokainen tietoisuutemme saavuttava asia on latautunut tunnepitoisesti, vaikka se olisi vain puhdas faktatieto. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 20–21.)

Oppimisen tutkimuksissa on käynyt ilmi, miten positiiviset tunteet voivat auttaa oppilasta saavuttamaan tavoitteitaan, edistää luovaa ongelmanratkaisua ja tukea *itsesäätelyä* (Fredrickson, 2001). Toisaalta negatiiviset tuntemukset opiskelussa voivat estää akateemista suoriutumista, johdatella koulun keskeyttämiseen ja vaikuttaa negatiivisesti terveyteen (Zeidner, 2014). Negatiiviset tunteet eivät kuitenkaan aina johda negatiivisiin reaktioihin, vaan ne voivat niin sanotusti pakottaa oppilaan oivaltamaan jotain uutta ja näin ollen johtaa onnistumisiin (Lonka, 2015, 18).

Tunteilla on vaikutusta ongelmanratkaisukykyyn. Kokonaisuuksien havaitseminen onnistuu useiden tutkimusten mukaan paremmin, kun aitoon hymyyn yhdistyvät lihakset aktivoituvat. Erääksi tunnetaidoksi voi hyväksyä tiedon hyvän mielialan positiivisesta vaikutuksesta haastavassa tilanteessa suoriutumiseen. Tunteilla on myös vaikutusta niin huomion ohjautumiseen, keskittymiseen ja päättelykykyyn kuin myös energisyyteen ja muistiin. Ne voivat monin tavoin joko edistää tai ehkäistä oppimista. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 19.) Tutkimukset ovat myös osoittaneet tunteiden vaikuttavan muun muassa tarkkaavaisuuteen, oppimismotivaatioon ja akateemiseen suoriutumiseen. Tutkimus yliopisto-opiskelijoiden tarkkaavaisuudesta osoitti, kuinka negatiiviset tunteet kuten viha, ahdistuneisuus, häpeä, tylsyys ja toivottomuus liittyivät tehtävästä irralliseen ajatteluun ja estivät sujuvaa oppimista, kun taas innostus liittyi tehtäväsidonnaiseen ajatteluun ja positiivisesti sujuvaan oppimiseen. (Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry, 2011.) Myönteiset tunteet kuten ilo ja kiinnostus herättävät motivaatiota ja vaikuttavat käyttäytymiseen, joka edistää oppimista (Fredrickson, 2001). Oppimiseen vaikuttaa pelkästään jo se, mihin huomio ohjautuu. Mielekkäinä koetetut, tunnetasolla koskettavat asiat, saavat oppilaat pohtimaan asiaa syvällisemmin. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 19.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että tunteet tuovat sekä iloa että hyötyä aina yksilöistä yhteisöihin. Yhteisötasolla tunteiden positiivinen vaikutus näkyy esimerkiksi ryhmien rajojen hahmottamisena, vahvempana ryhmään kuulumisena ja ryhmän sisäisten roolien selkiytymisenä. (Saarinen & Kokkonen, 2003, 13, 15.) Tunteiden merkitys korostuu vuorovaikutustilanteissa, sillä ilman tunteita ei voi tulla toisten kanssa toimeen. Kyky samaistua toisen asemaan sekä tunnistaa toisen tunteet mahdollistavat sosiaalisen vuorovaikutuksen. (Jalovaara, 2005, 38.)

Tunteet ja käyttäytyminen eivät kuitenkaan kulje käsikädessä, sillä voimme tietoisesti vaikuttaa omiin tunnereaktioihin ja näin ollen käyttäytymiseen. Tätä säätelyä kutsutaan *tunteiden säätelyksi*. Tunteet aiheuttavat ihmisissä käyttäytymismuutoksia, jos tunteita ei ole opeteltu säätelemään. Esimerkiksi autoa ajaessa eteen kiilaava auto voi herättää meissä raivon tunteen ja halun reuhata autoilijalle. Huutamisen ja riehumisen sijaan tilanteeseen usein reagoidaan huudahtamalla tai päässä tilannetta sadatteleamalla. Yksilökehityksen yksi tärkein tehtävä on oppia säätelemään tunteita niin, että yksilö voi tietoisesti muokata omia tunnereaktioita ja näin ollen käyttäytymistään. (Nummenmaa, 2010, 148.) Tunteiden säätely on siis tavoitteellista toimintaa, joka tähtää vaikuttamaan tunteen intensiivisyyteen, kestoon ja tunnekokemukseen (Jacobs & Gross, 2014).

Tutkimusten mukaan tunteiden säätely voidaan nähdä vaiheittaisena prosessina (Gross, 1998). Grossin (1998) kehittämä tunteiden säätelyn prosessimalli jaottelee erilaiset säätelytavat tilannesidonnaisiin ja reaktiosidonnaisiin strategioihin. Tilannesidonnaiset strategiat ovat ennakoivia ja niitä käytetään jo ennen tunteen heräämistä. Prosessimallin mukaan näitä strategioita on neljä. Ennakoivat strategiat ovat tehokkaampia kuin reaktiosidonnaiset, sillä niillä voidaan ehkäistä tunnereaktion syntymistä. Tämä vaatii huomattavasti vähemmän ponnisteluja kuin heränneiden tunteiden säätely. (Gross, 1998.)

Grossin (2014) mukaan voimme säädellä tunteita tietoisesti jo kauan ennen kuin mikään häiritsevä tunne on häirinnyt mielenrauhaamme *valitsemalla tilanteet*, joihin menemme mahdollisimman suotuisasti. Voimme esimerkiksi hakeutua tilanteisiin ja paikkoihin, jotka ovat mielestämme miellyttäviä (Kokkonen, 2017). Jos emme pysty valitsemaan tilanteita, joihin menemme, voimme kuitenkin *muokata tilanteet* mahdollisimman suotuisaksi (Gross, 2014). Voimme pakata aamuksi koulureput valmiiksi ja valita puettavat vaatteet niin, ettei aamun kiireessä pinnan tarvitse kiristyä (Kokkonen, 2017). Ikävän tunteen heräämiseen voidaan vaikuttaa myös *säätelämällä tietoa*, jota suostuu vastaanottamaan (Gross, 2014), kuten siirtämään tarkkaavaisuuden pois epämiellyttävän tunteen aiheuttavasta kohteesta kohteeseen, joka

mahdollisesti tuottaa mielihyvää (Kokkonen, 2017). Voimme vielä aivan tunteen heräämisen hetkelläkin vaikuttaa siihen, miltä meistä tuntuu, kun tilanne tietoisesti uudelleen arvioidaan ja tilanteelle annetaan tulkinta. Pystymme *vaikuttamaan tapaamme ajatella ja toimia*, vaikka itse tilannetta ei voisikaan muuttaa. (Gross, 2014.) Tunteiden säätelyn toisessa vaiheessa tunteita on mahdollista säädellä reaktiosidonnaisten keinojen avulla. Reaktiosidonnaisten keinojen avulla tunnekokemusta, sen aiheuttamaa käyttäytymistä ja jopa jonkin verran tunteeseen liittyvää fysiologiaa voidaan pyrkiä muuttamaan. (Gross, 1998.)

Mitä tunteiden säätely oppimisen kontekstissa tarkoittaa? Koetilanteessa kaksi oppilasta tuntee ahdistuneisuutta koetta kohtaan. Molemmat oppilaat vilkaisevat kokeen kysymykset läpi ja huomaavat osaavansa vastata puoliin kysymyksistä. Tässä tilanteessa kuitenkin toisen oppilaan tunteet muuttuvat myönteisemmäksi kuin toisella. Toinen oppilasta aloittaa tehtävistä, jotka hän osaa tehdä ja vaikeisiin tehtäviin siirtyessä on jo saanut rauhoitettua ahdistuneisuuden tunnetta, sillä onhan hän saanut vastattua jo puoliin. Ahdistus hälvenee ja vaikeat tehtävät voi kohdata rauhassa miettien. Samaan aikaan toinen oppilaista panikoi sitä, että osaa tehdä vain helpot tehtävät ja läpi kokeen tuntee pelkoa siitä, ettei osaa ratkaista vaikeita tehtäviä ja näin ollen tuottaa vanhemmilleen pettymyksen. Molempien lähtötunne on sama, mutta oppilaiden kyky säädellä omia tunteitaan oppimistilanteessa on eri. Samalla tilanteessa on nähtävissä erilaiset oppimismotivaatiot. (Boekaerts, 2011, 408–409.)

Oppiminen on monenlaisia tunteita herättävä asia. Esimerkiksi hämmennys on vahvasti oppimiseen liittyvä tunne, joka nousee pintaan uusia asioita oppiessa. Hämmennys koetaan usein negatiivisena tunteena, mutta toisaalta se myös kutsuu ajattelemaan. Liiallisena hämmennys voi laskea oppimismotivaatiota, mutta sopivissa määrin se synnyttää oppimista. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 20.) Luokkahuoneessa tunteiden säätely on oppilaan kykyä käyttää tunteita energian lähteenä ja kykyä muuntaa tunnekokemusta kohdatessaan haasteen päämäärää tavoiteltaessa. Kyvyttömyys säädellä tunteiden intensiivisyyttä ja kestoa hidastaa oppimista ja vaikeuttaa sosiaalisessa tilanteessa käyttäytymistä. (Boekaerts & Pekrun, 2015, 83.)

3.3 Tunneäly ja tunnetaidot

Tunneälyä on tutkittu useilla eri tieteenaloilla 1900-luvun alusta aina tähän päivään asti. Psykologiassa, luonnontieteissä ja käytöstutkimuksessa kaikissa lähestymistapa tunneälyä kohtaan on hieman eri. (Mayer & Salovey, 1997.) Kasvatustieteen näkökulmasta voidaan ajatella, että tunneäly on joukko taitoja, jotka auttavat yksilöä järjeistämään tunteita (Nathanson, Rivers,

Flynn & Brackett, 2016). Tunneäly-käsite on muotoutunut kahden eri tutkimusnäkökulman tuloksena. Siihen ovat vaikuttaneet lahjakkuuden eri ilmenemismuotojen tutkiminen sekä tutkimukset elämäänsä tyytyväisiin ja hyvinvoiviin ihmisiin liittyen. Molemmat näkökulmat ovat tulostensa pohjalta yhteneväisiä. Tunneälykyys näyttäytyy kykynä tulla toimeen itsensä ja muiden kanssa niin toiminnan kuin ajattelun tasolla. (Saarinen & Kokkonen, 2003, 16–17.) Taito ilmaista omia tunteitaan on yksi merkittävimmistä sosiaalisista kyvyistä (Goleman, 1997, 146).

Korkea älykkyysosamäärä ei takaa sitä, että ihminen ei tekisi järjettömiä tai tyhmiä tekoja. Esimerkiksi koulussa tarvittava perinteinen älykkyys on hyvin kaukana tunne-elämästä. ÄO-testitkään eivät kykene luotettavasti ennustamaan ihmisen menestymistä elämässä, sillä älykkyysosamäärällä on lopulta vain pieni osa menestymisen kannalta. Elämässä menestymiseen vaikuttavat monet muutkin tekijät, joista yksi tärkein on tunneäly. (Goleman, 1997, 54.) Tiedollisen älykkyuden lisäksi elämässä pärjäämiseen tarvitaan myös tunne-elämän taitoja. Tunneäly on älykkyuden muoto, jota jokaisella on mahdollisuus kehittää (Saarinen & Kokkonen, 2003, 17).

Maailman käytetyin ja tutkituin, myös Suomessa käytetty EQ-i 2.0-tunneälytesti (Lahtinen & Rantanen, 2019), jakaa tunneälyn viiteen pääkategoriaan ja viiteentoista alakategoriaan (Stein & Howard, 2011). Pääkategoriat testissä ovat

- itsensä havainnointi – kyky tunteiden tunnistamiseen ja erittelyyn
- itseilmaisu – kyky tunteiden ilmaisemiseen rakentavalla tavalla
- vuorovaikutus – kyky hyödyntää ja tunnistaa tunneperäistä tietoa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa
- päätöksenteko – kyky hyödyntää ja tunnistaa tunneperäistä tietoa päätöksenteossa
- stressinhallinta – kykyä säädellä voimavaroja ja tavoitteellista toimintaa.

(Stein & Howard, 2011.)

Tunneälyn viisitoista alakategoriaa jakautuvat pääkategorioiden alle. *Itsensä havainnointi*, joka on ensimmäinen pääkategoria, sisältää viidestätoista alakategoriasta kolme: emotionaalinen itsetietoisuus (*emotional self awareness*), joka on kykyä tiedostaa ja ymmärtää toisten tunteita ja tunteiden vaikutusta, itsekunnian (*self regard*), joka on kykyä arvostaa ja hyväksyä toisten vahvuudet ja heikkoudet, sekä viimeisenä alakategoriana itsensä toteutumisen (*self actualization*), joka on kykyä kehittää itseä ja pyrkiä merkityksellisiin tavoitteisiin. *Itseilmaisu*, joka on toinen pääkategoria, sisältää alakategorioista myös kolme: tunteiden ilmaisu (*emotional expression*),

itsenäisyys (*independence*) ja itsevarmuus (*assertiveness*). Tunteiden ilmaisua on ilmaista tunteet kielellisesti ja ei kielellisesti. Itsenäisyys on kykyä olla itseohjautuva ja vapaa muista emotionaalisesti. Itsevarmuus on kykyä ilmaista tunteita, uskomuksia ja ajatuksia rakentavalla tavalla. (Stein & Howard, 2011.)

Kolmas pääkategoria *vuorovaikutus* sisältää kolme alakategoriaa: ihmisten väliset suhteet (*interpersonal relationships*), empatiakyvyn (*empathy*) ja sosiaalisen vastuun (*social responsibility*). Ihmisten väliset suhteet ovat testin mukaan kykyä kehittää ja ylläpitää vastavuoroisia suhteita. Empatia on kykyä tunnistaa, ymmärtää ja arvostaa toisten tunteita. Sosiaalinen vastuu tarkoittaa kykyä edistää yhteistyötä ja muiden hyvinvointia. *Päätöksentekoon* kuuluu kolme alakategoriaa: impulssien kontrollointi (*impulse control*), todellisuuden testaus (*reality testing*) ja ongelmanratkaisu (*problem solving*). Impulssien kontrollointi on kykyä vastustaa tai viivyttaa syntyneitä impulssia tai kiusausta toimia syntyneen impulssin mukaan. Todellisuuden testaus tarkoittaa kykyä pysyä objektiivisena ja nähdä asiat sellaisena kuin ne ovat. Ongelmanratkaisukyky on kykyä ratkaista ongelmia tunteiden avulla. Viimeiseen pääkategoriaan eli *stressinhallintaan* sisältyy alakategorioista kyky joustavuuteen (*flexibility*), stressin sieto (*stress management*) ja optimistisuus (*optimistic*). *Joustavuus* on kykyä mukautua toisen tunteeseen, ajatteluun ja muuttaa käyttäytymistä. *Stressin sieto* tarkoittaa kykyä käsitellä tehokkaasti stressaavissa tilanteissa ja vaikeissa tilanteissa. *Optimistisuus* on kykyä pysyä toiveikkaana ja joustavana vastoinkäymisistä huolimatta. (Stein & Howard, 2011.)

Tunneäly on samanaikaisesti niin tunnetta kuin älyä (Saarinen & Kokkonen, 2003, 18). Tunneäly on merkittävä taito, jolla on joko edistävä tai haittaava merkitys kaikkiin muihin taitoihin. Tunteet voivat vaikuttaa esimerkiksi ajattelu- ja suunnittelukykyihin, sinnikkyyteen pitkään- teisyyttä vaativassa työssä, kykyyn ratkaista ongelmien määrää sekä tehokkuuteen hyödyntää omia synnynnäisiä henkisiä valmiuksia. Tunteiden voimalla on laaja vaikutus, joka heijastuu elämässä menestymiseen. (Goleman, 1997, 109–110.)

Golemanin (1997) mukaan tunneäly on yksi tärkeimmistä inhimillisistä kyvyistä. Se on kykyä hallita mielijohteita, hoitaa sujuvasti suhteita kanssaihmiin sekä havaita muiden syvimpiä tunteita. (Goleman, 1997, 14.) Tunneälyä voidaan määritellä tunnetietoina ja -taitoina, jotka yhdistyvät itseen, muihin sekä erilaisiin tilanteisiin, sekä näiden perusteella muodostuvina toimintatapoina (Saarinen & Kokkonen, 2003, 17). Tunneäly merkitsee Saarisen ja Kokkonen (2003) mukaan erityisesti parempaa omien ja muiden tunteiden tiedostamista ja tämän kokemuksen ja tiedon hyödyntämistä ajattelussa ja toiminnassa. Tunneällyn taito ilmenee erityisesti

ihmissuhteiden parissa. Keskeisimpiä tunneälykkäitä toimintatapoja ovat joustavuus ja kyky ratkaista tilanteita tasapainoisesti, sosiaalinen sujuvuus sekä empatia. Nämä mahdollistuvat älyn ja tunteen sujuvalla yhteistyöllä. Ihminen voi olla toisten seurassa oma itsensä, ja myös toisten tunteet ja tarpeet tulevat huomioituksi sosiaalisen vaisto avulla. (Saarinen & Kokkonen, 2003, 17–18.)

Mayerin ja Saloveyn (1997) mukaan tunneäly on kykyä tunnistaa tunteiden merkityksiä ja niiden välistä suhdetta. Tunneäly on kietoutunut kykyyn ymmärtää tunteita, omaksua tunteeseen liittyviä tuntemuksia, ymmärtää, mitä tietoa tunteet antavat sekä hallita tunteita. (Mayer & Salovey, 1997.) Heidän nykykäsityksensä mukaan (Mayer, Carusto & Salovey, 2016) tunneäly muodostuu neljästä kyvystä ja niihin sisältyvistä taidoista. Nämä neljä taitoa ovat *tunteiden havaitseminen*, *tunteiden käyttäminen ajattelun apuna*, *tunteiden ymmärtäminen ja tunteiden säätely*. *Tunteiden havaitsemisen* taitoon sisältyy muun muassa taito ymmärtää kuinka tunteita osoitetaan eri tilanteissa ja kulttuureissa sekä kyky havaita toisten ihmisten tunteita heidän äänessään, kasvonilmeissä ja käyttäytymisessä. Havaitseminen on myös kykyä tunnistaa tunteita omassa fyysisessä tilassa, ajatuksissa ja tunteissa. *Tunteiden käyttäminen ajattelun apuna* sisältää taidon kehittää itsessään tunteita, jotta voi samaistua toisen ihmisen kokemukseen ja kyvyn hyödyntää mielialan vaihteluita löytääkseen uusia näkökulmia asioihin. *Tunteiden ymmärtämiseen* sisältyy taito tunnistaa kulttuurieroja, ymmärtää monimutkaisia tunteita ja eri tunteiden yhdistelmiä, sekä ymmärtää kuinka jokin ihminen saattaa tuntea. Siihen kuuluu kyky arvioida todennäköisiä tunteita herättäviä tilanteita ja tunnistaa todennäköisiä tunteiden välisiä siirtymiä sekä affektiivisen ennustamisen kyky eli ymmärrys, kuinka joku saattaa tuntea tulevaisuudessa tai tietyissä olosuhteissa. Ymmärtämistä on myös tunteiden ja mielialojen erottaminen, kyky määrittää tunteiden edeltäjät, merkitykset ja seuraukset, sekä tunteiden nimeäminen niiden välisten yhteyksien tunnistamiseksi. *Tunteiden säätely* on neljäs ja viimeinen taito Mayerin ja kollegoiden (2016) tunneälyn hierarkiassa, sillä sen hallitseminen edellyttää kolmen edeltävän taidon riittävää hallintaa. (Mayer ym., 2016.) Tunteiden säätelyä on esimerkiksi omien tai muiden tunteiden tehokas hallinta halutun lopputuloksen saavuttamiseksi, tunnereaktioiden seuraaminen niiden kohtuullisuuden/järkevyyden määrittelemiseksi sekä strategioiden arvioiminen tunnereaktion ylläpitämiseksi, tehostamiseksi tai vähentämiseksi. Tunteiden säätelyyn kuuluu myös hyödyllisiin tunteisiin sitoutuminen tai hyödyttömistä irrottautuminen, ja tarpeen mukaan avoimena pysyminen erilaisille tunteille ja niiden välittämälle informaatiolle. (Mayer ym., 2016.)

Salovey ja Mayer ovat aiemmin määritelleet tunneälyn vuoden 1990 artikkelissaan *Emotional Intelligence* jakamalla sen viiteen osa-alueeseen: 1) *Omien tunteiden tiedostaminen*, 2) *Tunteiden hallitseminen*, 3) *Motivaation löytäminen*, 4) *Muiden tunteiden havaitseminen* ja 5) *Ihmisuhteiden hoito*. Ensimmäisenä osa-alueena nähdään tunneälyn kulmakiviin kuuluva tietoisuus omista tunteista eli niiden havaitseminen jo niitä koettaessa. Psykologinen näkemys sekä itsetunto vaativat kykyä jatkuvaan tunteiden tarkkailuun. Jos ihminen ei kykene ymmärtämään todellisia tunteitaan, hän jää tunteiden armoille. Toisen osa-alueen mukaan hyvä itsetuntemus mahdollistaa tunteiden käsittelyn vallitsevien olosuhteiden mukaan. Tunteiden hallinnan vaikeus johtaa helposti jatkuvaan taisteluun kielteisiä tunteita vastaan, kun taas tunteensa hallitsevat toipuvat nopeammin erilaisista vastoinkäymisistä. Kolmas osa-alue, motivaation löytäminen, merkitsee tunteiden käyttöönottoa. Tarkkaavaisuuden, motivaation, oppimisen sekä luovuuden kannalta merkittävässä roolissa on kyky osata tarkoituksenmukaisesti valikoida tunteita käyttöön tietyn päämäärän saavuttamiseksi. Tunneimpulssien hallinta sekä mielihyvän siirtäminen ovat tunne-elämän itsekuria, ja kaikkien saavutuksien kannalta välttämättömiä. Kyky löytää motivaatio edesauttaa tuotteliaisuudessa ja tehokkuudessa. Neljäs osa-alue korostaa muiden tunteiden havaitsemista. Empatiaa, joka on tärkeä osa tunteiden tiedostamista, voidaan pitää tärkeimpänä ihmistaitona. Hyvä empatiakyky auttaa havaitsemaan muiden sosiaalisia viestejä, jotka kertovat tarpeista ja haluista. Viimeisen osa-alueen mukaan ihmissuhteiden hoito on pääasiallisesti toisten tunteiden hallintaa. Sosiaalinen kyvykkyys sekä ihmissuhteisiin yhdistyvät taidot voivat tehdä ihmisestä pidetyn, sosiaalisissa suhteissa tehokkaan sekä johtohahmon. Näihin taitoihin yhdistyy menestys sujuvaa yhteistoimintaa vaativilla alueilla ja sosiaalisessa elämässä. (viitattu lähteessä Goleman, 1997, 65–66.)

Nämä kyvyt ovat sellaisia, jotka voidaan nähdä elämässä menestymisen todellisina vaatimuksina, uutena älykkyyden näkökulmana. Tunneälyä voidaankin kutsua myös *persoonalliseksi älykkyydeksi*. Kukaan ei ole jokaisella tunneälyn osa-alueilla yhtä taitava. Vaikka tunnekykyjen perusta on neuropsykologinen, niiden puutteita on mahdollista parantaa, sillä aivot ovat muuttuvaiset ja jatkuvasti uutta oppivat. Tunnekykyjen puutteita on mahdollista parantaa työllä ja tahdolla, sillä kyvyt ovat pitkälti vain tapoja ja reaktioita. (Goleman, 1997, 65–66.)

Tunneälytaitoja ovat muun muassa mielihalujen hillintä, itsensä motivointi, omien mielentilojen hallinta, sinnikkyys vaikeuksien edessä, kyky siirtää tarpeiden tyydytystä, empatia ja toivo sekä taito ajatella selvästi eri tilanteissa sekä itsehillintä, sisu, innostus ja taito motivoitua (Goleman, 1997, 13, 54–55). Tunneälykkyys johtaa parhaimmillaan kokemukseen oman persoonan jatkuvuudesta, onnellisuudesta ja elämänhallinnasta (Saarinen & Kokkonen, 2003, 19).

Tunneällyn merkityksestä on paljon todisteita. Tunnetaitoiset, eli he, jotka ymmärtävät sekä omia että muiden tunteita sekä pystyvät omien tunteiden hallintaan ja oikeanlaiseen suhtautumiseen toisten tunteita kohtaan, ovat yleisesti paremmassa asemassa eri elämän osa-alueilla. Hyvin kehittyneet tunnetaidot lisäävät ajatustottumusten kautta paremmin tehokkuutta, jolloin ihminen on todennäköisesti aikaansaavempi sekä tyytyväisempi elämäänsä. Tunne-elämän kanssa kamppailevat taas kärsivät vaikeuksista keskittyä työntekoon ja ajatella selkeästi, koska heidän mielessään on sisäisiä taisteluita. (Goleman, 1997, 57.)

Tunneäly käsitteen avulla on pitkään määritelty käsitettä *tunnetaidot*, joka on kykyä tunnistaa, käsitellä ja ilmaista tunteita rakentavalla tavalla. Usein tunneälystä puhutaan käsitteellä tunnetaidot, sillä se viittaa selkeämmin taitoon, joka on harjoiteltavissa oleva asia, eikä älykkyydellä selitettävä. (Lahtinen & Rantanen, 2019.) Tunnetaitoja on tutkittu useiden eri painotusten mukaan. Tutkimuksissa tunnetaitoja on lähestytty tunteiden lukutaidon (Steiner, 2003), tunneällyn (Mayer & Salovey, 1997), tunnetiedon (Garner, 2010; Izard, 2001) ja empatian (Hoffman, 2000) mukaan. Tunnetaidot koostuvat tiedoista ja taidoista. Tiedoilla viitataan siihen, että tiedetään, miltä itsestä ja toisista tuntuu, sekä tiedetään, miten nämä tunteet vaikuttavat toimintaan ja miten omassa toiminnassa voidaan huomioida heränneet tunteet. Taidot puolestaan ovat kykyä viedä tieto käytäntöön. Tunteet siis tiedostetaan, jonka mukaan tämä viedään käytäntöön. (Lahtinen & Rantanen, 2019.) Jalovaaran (2005, 95–96) mukaan kehittynyt tunnetaito tarkoittaa kykyä tunnistaa tunteita itsessä ja muissa, nimetä tunteita, ymmärtää tunteiden alkuperä sekä vaikuttaa tunnekäyttäytymiseen eli tunteiden ilmenemiseen.

Tunnetaidoilla tarkoitetaan niitä taitoja, joita käytetään, kun yritetään vaikuttaa omiin tai toisten ihmisten tunteisiin. Tunnetaidot ovat siis taitoa säädellä tunteita. Ihminen, jolla on hyvät tunnetaidot, tiedostaa ja ymmärtää tunteita, joita eri tilanteisiin liittyy ja osaa toimia niin, että nämä tunteet tulevat huomioiduiksi. Tunnetaitoisuus on siis sitä, että tilanteessa olevat tunteet tunnistetaan ja toiminta sovitetaan niiden tunteiden mukaisesti. (Lahtinen & Rantanen, 2019.) Tunteiden hallinta on jatkuvaa ponnistelua tunteiden ymmärtämiseksi ja voimakkaiden impulssien hallitsemiseksi. Tunnetaidot ovat esimerkiksi kykyä käsitellä ongelmia ja aggressiota, hallita impulseja eli hetken mielijohteita ja sietää turhautumista sekä kykyä erilaisten ihmisten aitoon kohtaamiseen ja suvaitsemiseen. (Jalovaara, 2005, 47, 96.)

Jokainen saa luonteen määrääviä tunne-elämän kiintopisteitä perimästä. Vaikka luonteenpiirteet ovat pysyviä, luonne ei silti ole täysin muuttumaton, sillä aivojen tunne-elämään yhteydessä oleva hermoverkosto on helposti muovautuva. Lapsena opittava tunteiden muodostami-

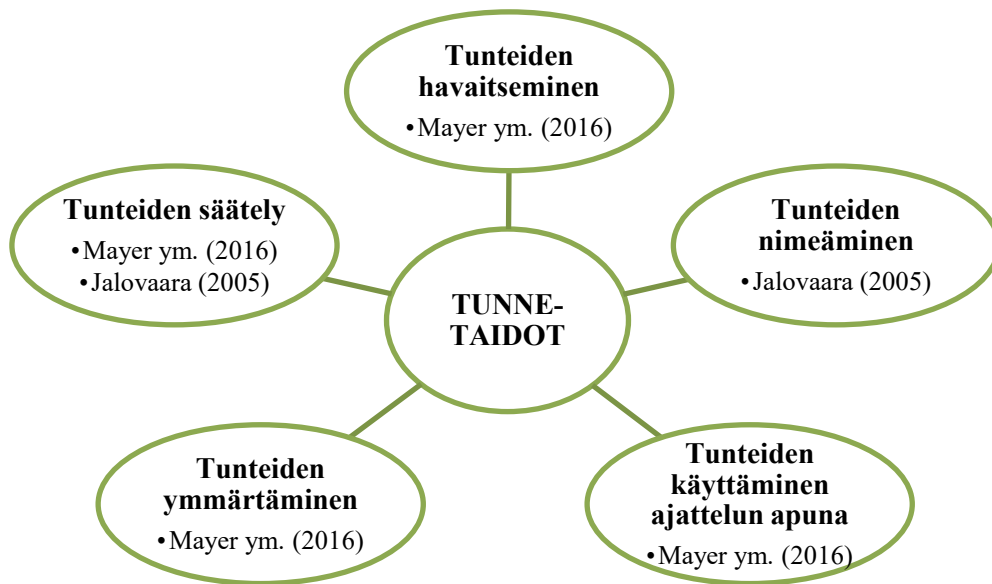
nen muovaa tunne-elämän verkostoja ja vaikuttaa siten yksilön tunne-elämän perusteiden kyvykkyyden määrään. (Goleman, 1997, 14–15.) Lapsen tunnetaitoisuus on eri tasoista kuin aikuisilla. Hyvät tunnetaidot voivat merkitä esimerkiksi kykyä toisen kanssa leikkimiseen tai mielihalujen hillintää tavoitteellisen päämäärän saavuttamiseksi. Kouluikäisen tunnetaitoisuus ilmenee paisti kykynä omien tunnetilojen käsittelyyn, niin myös kykynä ymmärtää muiden tunteita ja tarpeita (Jalovaara, 2005, 96–97). Lapset, joiden vanhemmat ovat taitavia ohjaamaan tunnetaitojen kehittymistä, omaavat paremmat kyvyt tunnistaa ja nimetä tunteita, säädellä niitä ja rauhoittua hermostuessaan sekä asettua toisen asemaan. Tällaiset lapset tutkimuksen mukaan myös sairastavat vähemmän ja he menestyvät koulussa todennäköisesti paremmin kuin lapset, joiden vanhempien tunnetaitojen hallitseminen on heikompaa. (Kanninen & Sigfrids, 2012, 75)

Elämää hallitsevien tunne-elämän tapojen muodostumisen keskeiset ikäkaudet ovat lapsuus ja nuoruus (Goleman, 1997, 15). Lapset oppivat tunnetaitoja aluksi vanhempien, sisarusten ja ikätoverien kanssa (Scherer, 2009), mutta kaikki lapset eivät saa riittävästi tukea tunnetaitojen kehittymiseen kotoa. Tunnetaitojen opettaminen on tärkeää ja hyödyllistä kaikissa lapsen ja nuoren ympäristöissä. Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että teini-ikäisen jälkeen älykkyydosamäärä ei juurikaan muutu, mutta tunneälyssä sen sijaan tapahtuu muutoksia oppimisen asioissa. (Jalovaara, 2006, 39.) Jos ei aikuisikään mennessäkään pysty omien tunteiden hallintaan, tunneälyn vajavaisuuksiin liittyy monenlaisia uhkatekijöitä, jotka vaikeuttavat elämää (Goleman, 1997, 15).

Tunneäly merkitsee siis tunnetaitoja (Lahtinen & Rantanen, 2019), ja jokaisella on mahdollisuus kehittyä näissä taidoissa (Saarinen & Kokkonen, 2003). Tässä tutkimuksessa tunnetaitojen määritelmä on tiivistetty viiteen osa-alueeseen, jotka näkyvät *Kuvassa 1*. Määritelmä perustuu pääosin Mayerin ja kollegoiden (2016) tunneälyn neljään osa-alueeseen, mutta mukaan on otettu myös Jalovaaran (2005) määritelmää. Tällä määritelmällä on yksinkertaistettu ja selkeytetty tunnetaitojen määritelmää erityisesti tutkimuksen haastatteluja ajatellen, sillä tunneälyn ja tunnetaitojen määritelmä on melko moninainen.

Kuva 1

Tunnetaidot tutkimuksen näkemänä



Huomautus. Tässä tutkimuksessa tunnetaidot nähdään Mayerin ja kollegoiden (2016) sekä Jalovaaran (2005) määritelmien pohjalta sisältäen tunteiden havaitsemisen, tunteiden nimeämisen, tunteiden käyttämisen ajattelun apuna, tunteiden ymmärtämisen sekä tunteiden säätelyn.

Mayerin ja kollegoiden (2016) mukaan tunnetaidot lähtevät liikkeelle tunteiden havaitsemisesta. Ihminen esimerkiksi pystyy tunnistamaan tunteitaan ajatuksissa, tunteissa ja fyysisessä tilassa, ymmärtämään kontekstin merkityksen tunteiden osoittamisen tavassa ja havaitsemaan toisten tunteita eri tavoin. (Mayer ym., 2016.) Myös Jalovaara (2005) määrittelee yhdeksi tunnetaidoksi kyvyn sekä omien että muiden tunteiden tunnistamiseen, ja lisäksi hänen mukaansa tunnetaitoisuuteen kuuluu kyky tunteiden nimeämiseen. Mayerin ja kollegoiden (2016) mukaan tunnetaitojen seuraava taito on tunteiden käyttäminen ajattelun apuna, joka merkitsee muun muassa tunteiden kehittämisen itsessä, jotta voi samaistua toisten kokemuksiin. Seuraavana tasona määritelmässä on tunteiden ymmärtäminen, johon kuuluvat monimutkaiset tunteet ja eri tunteiden yhdistelmät. Ymmärtämisen keskeisiin taitoihin kuuluu kyky tunteiden edeltäjien, merkityksien sekä seurausten määrittelemiseen. Viimeinen tunnetaitojen osa-alue, tunteiden säätely, on moninainen joukko taitoja, jotka vaativat aiempien tunnetaitojen osa-alueiden riittävää hallintaa. Tunteiden säätely on muun muassa tehokasta tunteiden hallintaa, niin itsen kuin muiden, halutun päämäärän saavuttamiseksi. Lisäksi se on esimerkiksi tunnereaktion ylläpitämiseksi, tehostamiseksi tai vähentämiseksi käytettävien strategioiden arvioimista. (Mayer ym., 2016.) Jalovaara (2005) viittaa myös määritelmässään tunteiden säätelyyn. Hän käyttää termiä

tunnekäyttäytyminen, jolla hän tarkoittaa kykyä vaikuttaa tunteiden ilmenemiseen. Tunnetaitoihin hän liittää esimerkiksi aggression ja ongelmien käsittelyn sekä impulssien hallinnan. (Jalovaara, 2005.) Tämä yllä esitelty määritelmä (*Kuva 1*) toimii tässä tutkimuksessa tunnetaitojen yksinkertaistettuna määritelmänä.

4 Tunnetaitojen opettaminen

Koulun tehtäviin kuuluu oppiaineiden opetuksen lisäksi myös elämisen taitojen kehittäminen (Jalovaara, 2005, 98). Hyvinvointi ja menestyminen elämässä vaatii toimeen tulemistä niin itsensä kuin muiden kanssa (Lahtinen & Rantanen, 2019, 14). Elämän eri tilanteista selviytymisessä auttavat tunnetaidot. Lisäksi tunne- ja sosiaaliset taidot ovat yhteydessä parempaan kouluviihtyvyyteen. Ne myös kohentavat motivaatiota, parantavat työrauhaa ja ehkäisevät kiusaamista. (Jalovaara, 2005, 98.) Tunnetaitoja kannattaa kehittää, sillä koulun tärkein tehtävä on oppiminen, ja tunteet ovat yhteydessä tähän usein eri tavoin (Lahtinen & Rantanen, 2019, 23).

Lapsen kehittymiseen kuuluu paljon asioita oppiaineopiskelun ulkopuolelta. Esimerkiksi lapsen ymmärtäminen hänen lähtökohdistaan on lapsen persoonallisuuden huomioimista. Lapsia ei tule asettaa samalle viivalle, vaan jokaisen tulee antaa kasvaa mahdollisimman hyvin omien lähtökohtiensa pohjalta. Yrittämisestä saatavat onnistumisen kokemukset edesauttavat minäkuuvan ja itsetunnon myönteistä kehittymistä. (Jalovaara, 2005, 92.) Tunteet ovat uuden oppimiskäsityksen mukaan osa oppimista. Perusopetuksen tavoitteisiin kuuluu ihmisyyteen kasvun tukeminen, mitä tunteiden tunnistamisen ja käsittelyn taito vahvistaa. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 15.)

Tässä kappaleessa esitellään ensin tunnetaidot perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja verrataan, minkälainen muutos tunnekasvatuksen roolilla on vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmassa tapahtunut. Tämän kappaleen jälkeen käsitellään sitä, minkälainen rooli opettajan tunnetaidoilla on koulukontekstissa ja käydään läpi aiheeseen liittyviä tutkimustuloksia. Kappaleessa 4.3. esitellään toimintamalli tunnetaitojen opettamiseen ja oppimiseen.

4.1 Tunnetaidot opetussuunnitelmassa

Vuonna 2014 voimaan astunut perusopetuksen opetussuunnitelma teki näkyvämmäksi termin *tunnetaidot*. Edellisen opetussuunnitelman (2004) aikaan tunteet on mainittu muutamaan kertaan, mutta tunnetaito-käsitettä ei vielä silloin ole käytetty. (Opetushallitus, 2004; 2014.) Seuraavaksi käsitellään näiden kahden opetussuunnitelman eroja tunnetaitojen ilmenemiseen liittyen vuosiluokkien 3–6 osalta. Aiemmassa opetussuunnitelmassa (2004) oppiaineiden sisällöt ja tavoitteet oli useimmiten jaettu luokille 1–4 ja 5–6. Vanhassa opetussuunnitelmassa ei siis ole eritelty alkuopetusta, joten tunteisiin liittyvät asiat voivat myös tämän takia erota tässä opetussuunnitelmien luokkien 3–6 erojen tarkastelussa.

Halisen ja Jääskeläisen (2015) mukaan koulutusta koskeva keskustelu on kansainvälisestäkin sitä mieltä, että perinteiset oppiainekohtaiset tavoitteet eivät riitä kokonaisvaltaisen kasvun ja tulevaisuuden osaamistaitojen tukemiseen. Vuonna 2014 uudistunut perusopetuksen opetussuunnitelma kuljettaa tunnetaitoja läpi jokaisen oppiaineen laaja-alaisen tavoitteen L3 (Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot) kautta, johon kuuluu oppilaille annettava mahdollisuus tunnetaitojen sekä sosiaalisten taitojen kehittämiseen yhteisessä työskentelyssä. Lisäksi L3 painottaa hyvän käytöksen ja hyvinvointiin sekä turvallisuuteen vaikuttavien toimintatapojen harjoittelua. Oppilaita kannustetaan vastuunottoon ympäristön ilmapiiristä ja osallistumiseen koulu yhteisön sääntöjen laadintaan ja toimintaan. Sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitystä opitaan ymmärtämään yhteisten tehtävien sekä pelien ja leikkien yhteydessä. Lisäksi laaja-alaisessa tavoitteessa L2 (Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu) tulee esille oppilaiden ohjaaminen ja kannustaminen kehon arvostamiseen ja hallitsemiseen tunteiden ilmaisemiseksi. Arkeen kuuluu vuorovaikutuksen, yhteistyön ja hyvän käytöksen monipuolinen harjoittelu ja lisäksi harjoitellaan asioiden tarkastelua eri näkökulmista ja toisen asemaan asettumista. Koulutyön tulisi tarjota myös innostavia tilaisuuksia sosiaalisten taitojen kehittämiseen. (Opetushallitus, 2014.)

Aiemmassa opetussuunnitelmassa (2004) oli laaja-alaisia tavoitteita vastaava Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet -osio. Siellä mainitaan tunteiden tunnistaminen *Ihmisenä kasvaminen* -kokonaisuuden sisällöissä sekä tunteiden ilmaisu *Viestintä ja mediataito* -kokonaisuuden sisällöissä. (Opetushallitus, 2004.) Halisen ja Jääskeläisen (2015) mukaan eheyttäminen on ollut jo pitkään osa perusopetuksen tavoitteita, mutta kokemus on tuonut esille, että sen toteutumisen tukeminen ei ole onnistunut väljien kansallisten linjausten avulla. Eheyttämiseen pyrittiin edellisen opetussuunnitelman (2004) aikana sen perusteissa määriteltyjen aihekokonaisuuksien avulla. Nämä koettiin sisällöltään tärkeiksi, mutta siitä huolimatta toteutus jäi useissa kouluissa puoliteiehen. (Niemi, 2012.) Opetussuunnitelmien uudistustyössä on siksi otettu huomioon aiempi kokemus sekä arviointi- ja tutkimustieto aiheesta. Selkeiden rakenteiden ja velvoitteiden luomisella on pyritty turvaamaan kokonaisuuksien rakentuminen sekä oppiaineiden välinen yhteistyö käytännössä. Nämä peruslinjaukset ovat olleet pohjana myös laaja-alaisen osaamisalueen luomisessa. (Halinen & Jääskeläinen, 2015.) Nykyinen opetussuunnitelma (2014) tuo tunteet esille jo alussa oppimiskäsitystä määriteltäessä. Tietojen ja taitojen lisäksi oppilas oppii tunteidensa reflektointia. Tunteet ovat myös yksi osa, joka ohjaa oppimisprosessia ja motivoitua. (Opetushallitus, 2014.)

Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014) tunteet tulevat esille 3.–6. luokkien osalta viidessä oppiaineessa: suomi toisena kielenä ja kirjallisuus, ympäristöoppi, uskonto, musiikki ja liikunta. Edellisessä opetussuunnitelmassa (2004) maininnat löytyivät kolmesta oppiaineesta: ympäristö- ja luonnontieto (1.–4.) sekä biologia ja maantieto (5.–6.) (eli nykyisin yhdessä 1.–6. luokilla ympäristöoppi), uskonto ja kuvataide.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014) ympäristöopin sisältöihin ja tavoitteisiin kuuluu valmiuksien tukeminen niin tunnistaa, ilmaista kuin säädellä tunteita. Lisäksi nämä taidot kuuluvat osana kuudennen luokan päättöarviontiin. Uskonossa tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu kuuluu oppiaineen tehtävään. Tunteiden ilmaisu rakentavasti sisältyy yleiseen tavoiteosioon sekä jälleen kuudennen luokan päättöarviointiosioon. Liikunnassa tunteiden tunnistaminen sekä tunteiden säätely tulevat esille oppiaineen tehtävässä osiossa liikunnan avulla kasvaminen. Tunneilmaisun säätely toiset huomioiden on osa sosiaalisen toimintakyvyn tavoitetta, joka kuuluu myös osaksi päättöarviointia. Sisällöissä mainitaan lisäksi psyykkisen toimintakyvyn kohdalla iloa ja virkistystä tuottavat liikuntatehtävät apuna myönteisten tunteiden kokemiin. Tunteet tulevat esille vielä musiikissa, jossa on tavoitteena kannustaminen tunnetilojen ilmaisuun kehollisesti. (Opetushallitus, 2014.)

Aiemmassa opetussuunnitelmassa (2004) ympäristö- ja luonnontiedon sisältöihin kuului tunteiden tunnistamisen ja vuorovaikutuksen merkitys hyvinvoinnille ja mielenterveydelle. Lisäksi tuolloin määriteltiin myös hyvän osaamisen kuvaus osaamisesta neljännen luokan päättyessä, johon kuului erilaisten tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen sekä tieto mahdollisuudesta säädellä tunteita. Biologian ja maantiedon sisällöissä esille tulivat tunteiden säätelyyn liittyvät sosiaaliset tekijät. Kuvauksessa hyvästä osaamisesta kuudennen luokan päättyessä oli laajat maininnat tunteiden säätelyyn liittyen. Siihen kuului esimerkkien antaminen tunteiden ilmaisun säätelystä, asioiden tarkastelusta toisten näkökulmasta sekä tunneilmaisuun liittyvästä ihmisten erilaisuudesta. Uskonnon osalta vuosiluokilla 1–5 evankelisluterilaisen uskonnon tavoitteisiin kuului omien tunteiden sekä kokemusten jakaminen. Kuvataiteessa luokilla neljännen luokan päättyessä hyvään osaamisen kuului kuvallisen muodon antaminen tunteille. 5.–9. luokan tavoitteisiin taas kuului nauttiminen tunteiden ilmaisusta kuvallisesti. (Opetushallitus, 2004.)

Tunnetaito-käsite on uusi lisäys uusimmassa opetussuunnitelmassa. Lisäksi uusimmassa opetussuunnitelmassa tunnetaitoihin liittyviä asioita tulee esille useammin ja laajemmin verrattuna aiempaan opetussuunnitelmaan. Esimerkiksi liikunnan osalta ei ole aiemmin ollut mitään mainintaa tunteisiin liittyen, mutta nykyään tunnetaidot ovat selkeä osa tavoitteita.

4.2 Opettajan tunneilyn merkitys tunnetaitojen opettamiseen

Tunteet ovat merkittäviä, sillä ne motivoivat ja luovat merkityksiä elämälle. Myönteisiä tunteita saadaan aikaan myönteisellä ja kannustavalla suhtautumisella. Jokainen opettaja on kasvattajana merkittävässä roolissa sen suhteen, valitsee hän olla innostava ja kannustava vaiko välipitämätön. Positiivinen suhtautuminen on aina mahdollista, sillä jokaisesta löytyy vähintään yksi hyvä ominaisuus. (Jalovaara, 2005, 107.)

Opettajan emotionaalinen osaaminen on tärkeää, sillä ilman omaa tunneilytaitoa näiden taitojen opettaminen eteenpäin oppilaille on haastavaa (Virtanen, 2015, 15). Opettajan kiinnittäessä tietoisesti enemmän huomiota sekä omiin että muiden tunteisiin ja tiedostaessaan paremmin omia reaktioita ja valintoja, toiminnasta tulee harkitumpaa ja tunteita huomioivaa. Huomion kiinnittäminen tunteisiin on tärkeää, sillä ainoastaan tiedostamiinsa asioihin voi vaikuttaa. Jotta opettaja voisi ohjata oppimaan niin itsestä kuin elämästä ja luoda aitoja kohtaamisia ympärilleen, hänen on osattava sekä havainnoida että tiedostaa tunteita. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 16.) Opettajan emotionaalinen osaaminen on vahvasti yhteydessä oppilaiden tunneilytaitojen oppimiseen ja vahvistumiseen (Virtanen, 2015, 15). Lahtinen ja Rantanen (2019) väittävät opettajan yhdeksi tärkeimmäksi tehtäväksi tunnetaitojen opiskelun. Opettajan tietoinen läsnäolo ja tunteiden tunnistaminen ja huomioiminen sekä niiden hyödyntäminen opetus- ja oppimistilanteissa auttavat oppilaita tunnetaitojen oppimisessa. Samalla oppilaat saavat luonnollisen mallin tunteiden kohtaamiseen. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 15.)

Opettajan ammatin luonteeseen kuuluu omien tunteiden sekä niiden ilmaisun säätteleminen. Uusi muttakin voimistuva näkökulma ihmisten parissa työskentelyssä on vuorovaikutustaitojen näkeminen osana opettajan ammattitaitoa. Opettajan on osattava tiedostaa emotionaaliset valmiutensa selviytyäkseen emotionaalisesti haastavasta työstä. Tämän vuoksi emotionaalinen kompetenssi liitetään osaksi opettajan ammattitaitoa. Tämä tarkoittaa yleisesti opettajan kykyjä ja taitoja hoitaa työtään sekä vastata ammatin tuomiin emotionaalisesti kompleksisiin vaatimuksiin. (Virtanen, 2015, 19.) Omien tunteiden kanssa selviytyminen on opettajan työssä tärkeää, kuin myös tunteiden kanssa toimimisen mallintaminen oman esimerkin kautta. Joskus nämä vaatimukset voivat tuntua suurilta ja omat tunnetaidot riittämättömiltä. Tunnetaitoihin kuuluu kuitenkin myös selviytyminen, kun taidot eivät ole riittäneet: kuinka pyydetään anteeksi, selviydytään ja opitaan vaikeuksista tai keskustellaan tapahtumien jälkeen rakentavasti. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 24.) Opettajalta vaaditaan pedagogista rakkautta, jolloin oppilas-suhteisiin ei saa antaa tulla kielteisiä vaikutuksia ulkopuolisten seikkojen tai paineiden takia.

Opettaja kasvattajana pyrkii aina lapsen parhaaseen ymmärtäen erilaisia ongelmia. (Jalovaara, 2005, 93.)

Tunnekasvatus on osa koulun arkea (Jalovaara, 2005, 97). Elämän tärkeät taidot, tunnetaidot, ovat opittavissa ja kehitettävissä lapsuudessa, kunhan lapsia vain vaivaudutaan opettamaan (Goleman, 1997, 55). Tunnetaitojen kehittäminen on oleellisesti yhteydessä tunteisiin, sillä tunnetaitojen oppiminen perustuu kokemukseen ja harjoitteluun. Tunnetaitoiseksi oppiminen ei tapahdu pelkän tietotaidon avulla, vaan oppiminen vaatii käytännön harjoittelua. (Lahtinen & Rantanen, 2019, 15.) Tunneälyn ja tunnetaitojen kehittämisessä painottuvat kognitiivisten kykyjen sijaan tunteet, kuten rohkeus, halu ja innostus. Tunneälyn kehittämiseen tarvitaan rohkeutta, aikaa sekä vaivaa. (Saarinen & Kokkonen, 2003, 17, 22.) Tunnekyvyt ovat pitkälti tapoja ja reaktioita, joten niiden puutteita on mahdollista parantaa halun ja työn avulla. (Goleman, 1997, 66).

Tunnekasvatuksen merkittävänä tehtävänä on valmiuksien antaminen kaikenlaisten tunteiden käsittelyyn. Tärkeää on myös kielteisten tunteiden hallinta, kuinka niitä voi kanavoida ja purkaa oikein. Opettajan rooli kasvattajaan korostuu ristiriitatilanteissa, jolloin hän on puheidensa ja toimintansa kautta mallina. (Jalovaara, 2005, 110.) Opettajan tunnetilat vaikuttavat myös oppilaiden tunteisiin (Becker ym. 2014). Opettajana on tärkeää hallita omia tunteita ja näyttää omalla esimerkillä kuinka erilaisten tunteiden kanssa toimitaan. Oppilaan ja opettajan tunteilla on kaikilla ratkaisevasti vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin. Luokkahuoneen tunneilmasto vaikuttaa oppimiseen lähes yhtä merkittävästi kuin oppilaan kyvyt ja lahjakkuustekijät. (Lahtinen & Rantanen, 2019.)

Johdonmukaiset toimintatavat sekä opettajan vakaa käytös edesauttavat oppilaiden tunteiden hallintaa (Virtanen, 2015, 15). Jotta kasvattajasta voisi muotoutua lapselle mahdollinen tunne-malli, on ensin luotava turvallinen ilmapiiri. Myönteinen ja kannustava ilmapiiri on tunnekasvatuksen perusta koulussa. Kasvattajan käyttäytymis- ja toimintamallit heijastuvat kommunikointi- ja ongelmanratkaisutavoista, joiden perusteella lapsi hahmottelee ihmiskuvaa aikuisesta. (Jalovaara, 2005, 96.) Ennalta sovitut rutiinit, selkeät rajat ja turvalliset säännöt auttavat oppilaita ymmärtämään, mitä heiltä odotetaan, mutta myös tuntemaan olonsa turvalliseksi ja pysymään rauhallisina. Turvallinen ja vakaa luokkailmapiiri lisää oppilaiden emotionaalisia voimavaroja, jotka auttavat pärjäämään elämässä. Opettajan läsnäolo sekä taito rakentaa emotionaalisesti toimiva vuorovaikutus oppilaiden kanssa ovat kuitenkin merkittävimpiä asioita.

Luottamussuhteen rakentuminen tuo emotionaalista mielihyvää, joka sujuvoittaa työtä. (Virtanen, 2015, 15.)

Tunnekasvatus vaatii asiantuntemusta. Tunnetaitoja opettaessa tulisi käyttää hyväksi arjen tarjoamia tilanteita. Tunteiden ilmaisemiseen ja työstämiseen tarjoutuu hyviä tilaisuuksia muun muassa taito- ja taideaineiden oppitunneilla. Esimerkiksi liikuntatunnit ovat oiva tilaisuus oppia kuuntelu- ja yhteistyötaitoja. Tunteiden ilmenemistä ilmein, elein ja sanoin voi harjoitella myös monenlaisilla ilmaisu- ja tunnistamisharjoituksilla. Ryhmätöitä tehdessä taas voidaan pohtia vuorovaikutustaitojen merkitystä ja toisen asemaan asettumista. Myös draaman käyttö on toimivaa tunnetaitojen opetuksessa, esimerkiksi harjoiteltaessa kielteisten tunteiden ilmaisua toista kunnioittaen. (Jalovaara, 2005, 95, 97–98.)

4.3 Ruler-lähestymistapa tunnetaitojen opettamiseen

Useat opettajat kokevat, etteivät he saa riittävästi koulutusta tehokkaista menetelmistä, joilla parannetaan oppilaiden sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia (Reinke, Stormont, Herman, Puri & Goel, 2011). Yhdysvaltalainen *Yale Center for Emotional Intelligence*¹ on Yale yliopiston sisäinen tutkimuskeskus, joka on kehitellyt näyttöön perustuvan RULER-lähestymistavan sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen kehittämiseksi (Brackett & Rivers, 2014), jonka avulla koulujen henkilökunta voidaan kouluttaa tunnetaitojen taitajiksi, jotta he osaavat opettaa, tukea ja ohjata oppilaita tunnetaitojen oppimisessa. RULER-lähestymistapa on kehitetty niin, että sen keskiössä ovat opiskelijoiden sosiaaliset, emotionaaliset ja kognitiiviset kehitystarpeet. RULER tulee sanoista tunteiden tunnistaminen (*Recognizing emotions*), tunteiden aiheuttajien ja seurausten ymmärtäminen (*Understanding the causes and consequences of emotions*), tunteiden nimeäminen (*Labeling emotions with a nuanced vocabulary*), joustava tunteiden ilmaiseminen (*Expressing emotions adaptively*) ja tehokas tunteidensäätely (*Regulating emotions affectively*). (Hoffmann ym., 2020.)

Jotta oppilailta voidaan olettaa sosiaalisten ja emotionaalisten tunteiden kehittymistä, sekä vaatia positiivisia käyttäytymisen malleja, täytyy aikuisten sisäistää, kuinka sosiaalista ja emotionaalista oppimista integroidaan koulun käytäntöihin. RULER lähestyykin tunnetaitojen opettamista siitä näkökulmasta, että ensin aikuisille, opettajille, opetetaan keinoja tunnetaitojen hallintaan, ja vasta sitten oman osaamisensa kautta he voivat vaikuttaa oppilaisiin ja kehittää

¹ Yale Center for Emotional Intelligence, osoitteessa: <https://www.ycei.org/>

heidän tunnetaitojaan. Eli ensin opettajat opettelevat RULERin avulla tunnistamaan, nimeämään ja säätelemään tunteita, jonka jälkeen he samoja metodeja käyttäen opettavat oppilaille tunnetaitoja. (Brackett, Bailey, Hoffmann & Simmons, 2019.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajilla täytyy olla hallussa tieto ja taidot, jotka liittyvät omien tunteiden säätelyyn, samalla, kun he tukevat oppilaita säätelemään heidän tunteitaan (Denham, Basset & Zinsser, 2012; Hoffmann ym., 2020). Lisäksi koulussa tapahtuvan tunteiden säätely on tehokkainta silloin, kun opettajat on johdonmukaisesti koulutettu ja he itse käyttävät strategioita, joita opettavat oppilailleen (Hoffman ym., 2020).

RULER-lähestymistapa hyödyntää neljää työvälinettä (*anchor tools*). Ne on kehitetty parantamaan ihmisten ajattelutapaa tunteista, opettamaan spesifejä tunteisiin liittyviä taitoja, rakentamaan myönteistä kouluilmapiiriä ja edistämään yhteistä kieltä oppilaiden, opettajien ja perheiden keskuudessa. RULER on kehittänyt varhaiskasvatukseen, alakouluun ja yläkouluun näistä työkaluista lapsen kehityksen ikätasolle sopivat harjoitteet ja mallit. Näitä neljää työvälinettä voidaan hyödyntää eri asteilla tarpeen mukaan, niiden käyttö ei siis etene lineaarisesti vaan tilannekohtaisesti. (Brackett ym., 2019.)

4.3.1 Ensimmäinen Ruler-työväline: perustamisasiakirja (*Charter*)

Ensimmäinen RULER-lähestymistavan neljästä työvälineestä on *Charter* (perustamisasiakirja). *Charterin* tavoitteena on dokumentoida yhteiset tavoitteet, jotka mahdollistavat emotionaalisesti turvallisen ilmapiirin eri ympäristöissä: koulussa, luokassa ja kotona. Tavoitteen saavuttamiseksi on kehitetty kaksi ohjaavaa kysymystä: 1. Kuinka haluamme tuntea? ja 2. Kuinka takaamme, että jokainen pääsee sovittuihin tunteisiin? Tutkimalla kysymyksiä yksilöt käyvät keskustelua luokkahuoneessa tai muissa hänelle tutuissa yhteisöissä heidän tarpeistaan, arvoistaan ja toiveistaan, jotka kasvattavat vastuuntuntoa kaikille sovittujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Päivittäisessä käytössä yksilöitä ohjataan huomioimaan toisten tunteet ja tekemään yhteistyötä yhdessä sovitun saavuttamiseksi. *Charterin* tavoitteena on sisällyttää sosiaaliset prosessit niiden aitoihin rakenteisiin, esimerkiksi luokkahuoneeseen. Yhdessä sopiminen, tilanteen eläminen ja eletyn uudelleenarviointi tarjoavat yksilöille mahdollisuuden käyttää ja kehittää tunnetaitojaan, mukaan lukien itsetuntemusta, yhteiskunnallista tietoisuutta, itsensä johtamista (*self-management*), ihmissuhdetaitoja sekä vastuullista päätöksentekoa. (Brackett ym., 2019.)

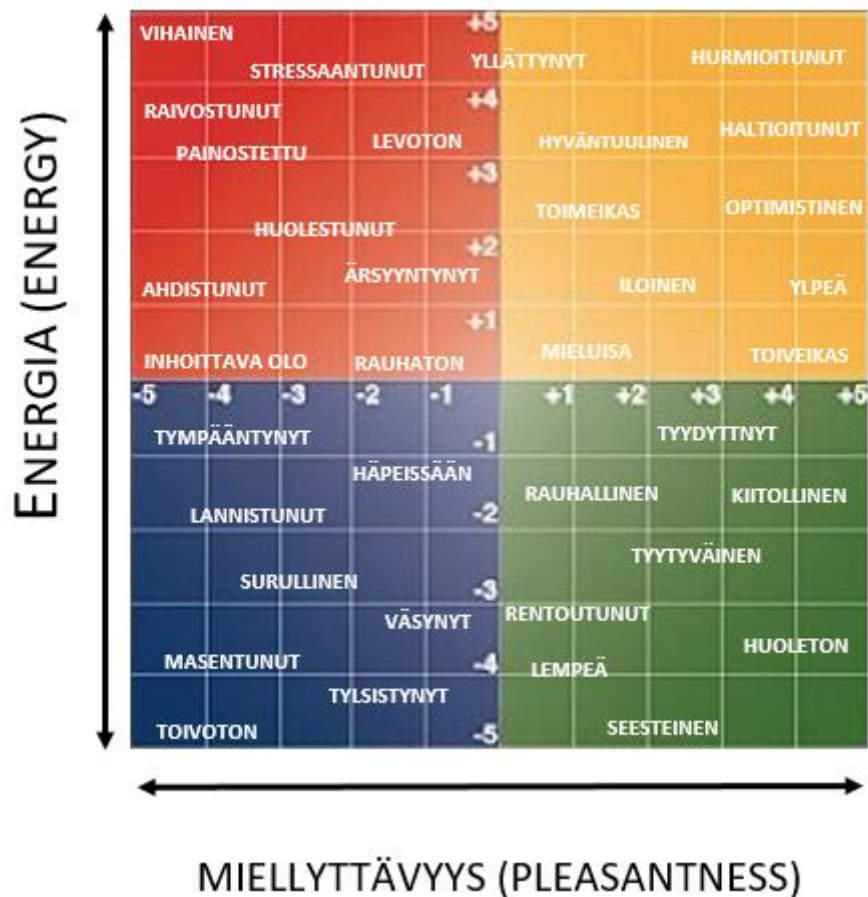
4.3.2 Toinen Ruler-työväline: tunnemittari (*Mood Meter*)

Mood Meter (tunnemittari) on RULER-lähestymistavan toinen työväline, joka perustuu Russe-
lin (1980) vaikutusperiaatteen kehämalliin (= *circumplex model of affect*). Tunnemittarissa
(*Kuva 2*) on kaksi vaikutusmittaa: *valenssi*, jota kuvaa x-akseli asteikolla epämiellyttävästä
miellyttävään ja *tunteen energiataso*, jota kuvastaa y-akseli asteikolla matalasta korkeaan ener-
giaan (Brackett ym., 2019). Tunnemittarin avulla yksilöt voivat tutkia ja kehittää tunnetaitojaan
konkreettisesti, sillä se tarjoaa fyysisen välineen ja värit, jotka havainnollistavat konkreettisesti
tunnekokemukset ja mahdollistavat skaalalla liikuttamisen ja muokkaamisen. Usein sosiaalis-
ten ja emotionaalisten tunteiden opettaminen on haastavaa, sillä kokemukset ovat luonteeltaan
hyvin abstrakteja. (Brenner & Salovey, 1997.) Kasvattajan ja oppilaan hyödyntäessä tunnemit-
taria he kehittävät kaikkea RULERin viittä taitoa. Tutkiessaan ja reflektoidessaan sektoria,
jossa he ovat, he tunnistavat tunteita. Tunteiden aiheuttajaa reflektoidessaan he oppivat ymmär-
tämään tunteiden aiheuttajia ja seuraamuksia. Samalla he nimeävät tunteita ja reflektoivat,
kuinka tunteita voisi tai on ilmaissut, sekä mitä tunteidensäätelystrategiaa he käyttävät hallitak-
seen tunteensa. (Brackett ym., 2019.)

Mood Meter (tunnemittari) (*Kuva 2*) on erityisen hyödyllinen oppilaille, jotka a) kokevat uusia
tai hämmentäviä tunteita, ja jotka eivät osaa vielä nimetä, tunnistaa tai ymmärtää niitä, b) ovat
ujoja, allapäin tai heiltä puuttuu sanastoa ja he viestivät nonverbaalisti, c) eivät täysin ymmärrä,
mitä toinen aikuinen tai lapsi tuntee tai miksi toinen tuntee niin, d) heillä on vain vähän tietoa
tunteista tai e) he kohtaavat haastavia tilanteita, jotka ovat emotionaalisesti raskaita, kuten ver-
taisriidat. Jopa 3-vuotiaat osaavat käyttää tunnemittaria, mutta sitä voidaan hyödyntää aina ai-
kuisuuteen saakka. (Brackett ym., 2019.)

Kuva 2

Mood Meter eli tunnemittari työvälineenä tunteiden tunnistamiseen ja oman toiminnan reflektointiin



Huomautus. Tunteen voimakkuutta kuvastaa y-akseli ja tunteen miellyttävyyttä x-akseli. Taulukon keskellä sijaitsee "0-piste" jossa sijaitsee niin sanotusti neutraalit tuntemukset. Brackett ym., 2020

4.3.3 Kolmas Ruler-työväline: Metahetki (*Meta-Moment*)

Kolmas RULERin työväline on *Meta-Moment* (Metahetki), jonka pääpaino on tunteiden säätelyssä. Tässä työkalussa on neljä konkreettista vaihetta, jotka auttavat vaikeiden tunteiden ja tilanteiden kohtaamista. *Meta-Moment* tarjoaa puitteet tunnetaitojen rakentumisen tueksi systematisoimalla tunteiden säätelyprosessia ja antamalla apukäden tunteiden säätelyn opettamiseen. Ensimmäinen vaihe kasvattaa itsetietoisuutta, mukaan lukien tunteiden tunnistamisen, ymmärtämisen ja nimeämisen taitoa, sillä tässä vaiheessa pysähdytään ja kiinnitetään huomiota omaan kognitioon, fysiologiaan ja käyttäytymiseen. Kun yksilö on tietoinen omista

tuntemuksistaan, pyritään ei-dominoivia vasteita käyttämällä estämään hallitsevan vasteen syntyminen hengitysharjoitusten avulla. Kolmannessa vaiheessa yritetään aktivoida mielikuva henkilön ihanneminästä, eli ihmisestä, joka he haluavat olla itselle ja muille. Viimeisessä vaiheessa ohjataan valitsemaan ja käyttämään relevanttia ja hyödyllistä strategiaa tunteiden ja käyttäytymisen säätelemiseksi. (Brackett, ym., 2019.)

4.3.4 Neljäs Ruler-työväline: toimintasuunnitelma (*Blueprint*)

RULER-lähestymistavan neljäs työväline on *Blueprint* (toimintasuunnitelma), jonka tavoite on kehittää empatiaa ja sekä perspektiivinotto- että konfliktinratkaisutaitoja jo menneitä, nykyhetken ja tulevia konflikteja varten. *Blueprint* on työkalu, jota ohjaa joukko kysymyksiä, jotka perustuvat RULERin taitoihin. Kysymykset edellyttävät, että opiskelijat ja opettajat pohtivat ja analysoivat omien ja toisten tunteiden ja käyttäytymisen syitä ja seurauksia aina tietyn konfliktin suhteen. *Blueprint* kehittää itsetuntemusta, sosiaalista tietoisuutta ja vastuullista päätöksentekoa. Yksilöitä haastetaan pohtimaan ja harkitsemaan emotionaalista reagointia ja käyttäytymistä konfliktin aikana ja arvioimaan erilaisten toimien seurauksia sekä omaa ja muiden hyvinvointia. Myös *Blueprint* hyödyntää ihanneminän muistelua, kun pohditaan vastuullista päätöksentekoa. Harjoittelemisen myötä *Blueprint* kehittää oppilaan perspektiivinottokykyä ja empatiaa sekä kasvattaa emotionaalisesti kannustavampaa ja turvallisempaa kouluilmastoa. (Brackett ym., 2019.) Työvälineiden käyttäminen ei etene lineaarisesti, vaan niitä voidaan käyttää joustavasti tilanteen vaatimalla tavalla. Tutkimukset osoittavat kiistatta sen, kuinka RULER-lähestymistapa parantaa oppilaiden suoriutumistuloksia. (Brackett, Rivers, Reyes & Salovey 2012.)

Yale Center for Emotional Intelligence toteutti kokeen, jossa koulun oppilaille opetettiin rikkaampaa tunnesanojen käyttöä 20–30 minuuttia viikossa. Oppilaiden oppiessa sanoittamaan tunteita tarkemmin, heidän vuorovaikutustaitonsa ja koulumenestyksensä paranivat. Kun ulkopuoliset tarkkailijat arvioivat luokkien toimintaa, he totesivat luokkien olevan paremmin järjestäytyneitä ja tarjoavan oppilailleen parempaa opetuksellista tukea verrattuna luokkiin, joissa tunnesanojen opetteluinterventiota ei ollut tehty. (Barrett, 2017, 185.)

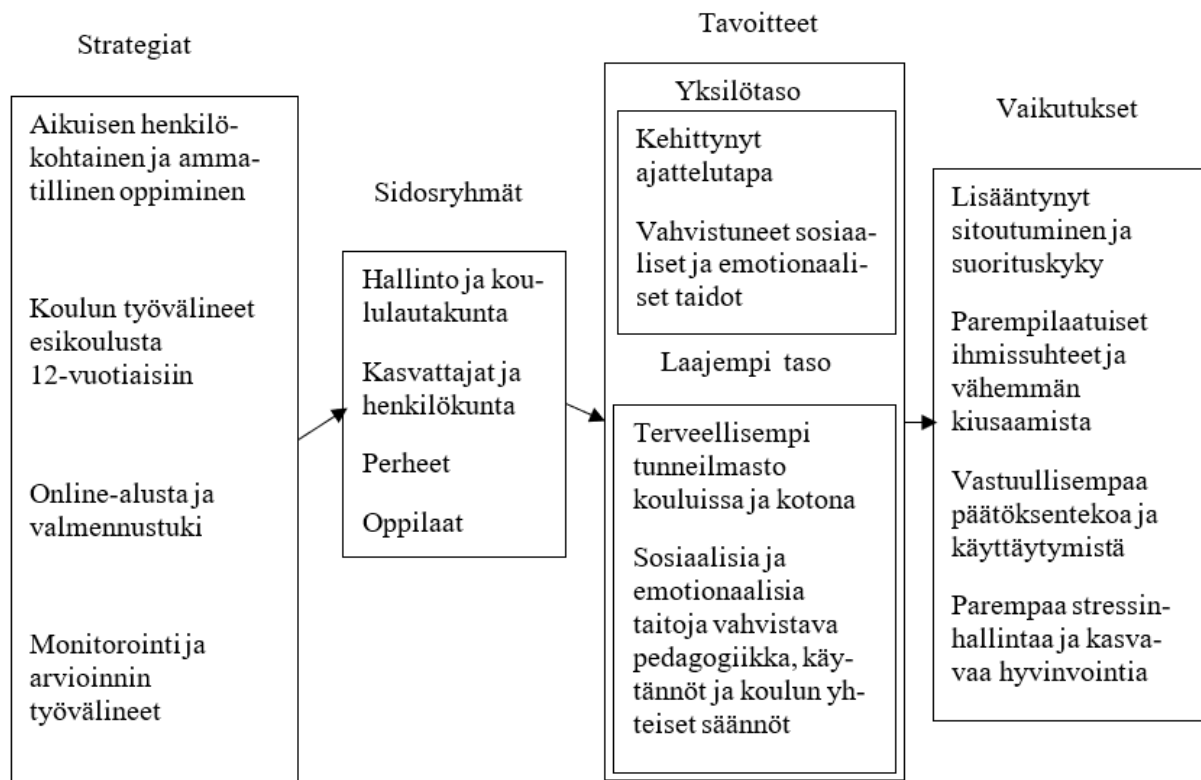
Vuonna 2013 Espanjassa toteutetussa pilottitutkimuksessa testattiin RULERin toimivuutta espanjalaisilla opettajilla. Tutkimukseen osallistui yhteensä 49 opettajaa, joista 24 opettajaa ilmoittautui RULER-kurssille ja 23 opettajaa eLearning-kurssille. Jälkimmäisellä kurssilla opettajia koulutettiin hyödyntämään teknologiaa opetuksessa. RULER-kurssilla harjoiteltiin sen

neljän työväliseen (*anchor tools*) käyttöä. Molemmissa ryhmissä koulutus kesti yhteensä 30 tuntia puolen vuoden ajan. Tutkimukseen osallistui niin varhaiskasvatuksen- kuin luokanopettajia. Koulutusten päättyessä molemmat ryhmät vastasivat viiteen eri kysymykseen, joilla mitattiin työhön sitoutumista, opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, loppuun palamista, luonteenpiirteen vaikutusta ja luonnetta. Tulokset osoittivat, että RULER-koulutukseen osallistuneet vastasivat systemaattisesti myönteisemmin jokaiseen edellä mainittuun mittariin. Nämä löydökset olivat tilastollisesti merkittäviä. Tämä pilotointi tutkimus osoitti, että RULER on toimiva lähestymistapa sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen opettamiseen. (Castillo, Fernández-Berrocal & Brackett, 2013.)

RULERin taustalla vaikuttaa Bronfenbrennerin teoria prosessista, jossa ihminen, konteksti ja aika vaikuttavat toinen toisiinsa (Brackett ym. 2019). Bronfenbrennerin ekologinen (myöhemmin muutettu bioekologinen) systeemiteoria on kehityspsykologian teoria, jossa yksilön kehitys nähdään tapahtuvan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ympäristö, joka vaikuttaa ihmisen kehitykseen on jaettu viiteen systeemiin: mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosysteemiin. Mikrosysteemi on lapselle lähin ympäristö, jossa hän on suorassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Mesosysteemi on ”mikrojärjestelmien järjestelmä”. Lapselle mikrojärjestelmä on esimerkiksi koti tai koulu. Mesojärjestelmä luo yhteyden ja niihin liittyvät prosessit näiden kahden mikrotason järjestelmän välille. Eksosysteemi on hieman kahta edeltävää monimutkaisempi, sillä se sisältää vähintään kaksi tai useamman ympäristön väliset yhteydet. Vähintäänkin yksi näistä ympäristöistä on sellainen, johon ei sisälly kehittyvää henkilöä. (Bronfenbrenner, 2002.) Lapsen näkökulmasta tämä tarkoittaa esimerkiksi kodin ja toisen huoltajan työpaikan välistä suhdetta. Makrosysteemi voidaan nähdä tietyn kulttuurin yhteiskunnallisena jäljennöksenä, sillä se sisältää tietyille kulttuurille ja sen alakulttuureille tai muulle sosiaaliselle kontekstille tunnusomaiset mikro-, meso- ja eksosysteemit. Viimeinen, kronosysteemi, kuvaa ympäristöjen ajassa tapahtuvaa evoluutiota, joka voi kohdistua lyhyeen tai pitkään ajanjaksoon. (Bronfenbrenner, 2002.) RULER siis mallintaa Bronfenbrennerin teoriaa kehityksen eri tasoista huomioiden sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimisessa mikro-, meso-, ekso- ja makrotasot (Brackett ym., 2019).

Kuva 3

RULER-lähestymistapa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimiseen



Huomautus. Kuvaa luetaan vasemmalta oikealle niin, että ensin näkyy RULERin strategia sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimiseen. Seuraavana on esitelty sidosryhmät, eli ryhmät joihin lähestymistapa vaikuttaa, jonka jälkeen käydään läpi RULERin tavoitteet Yksilötasoon ja Laajempaan tasoon jaettuna. Viimeisenä esitellään RULERin vaikutukset laajemmassa mittakaavassa. (Brackett ym., 2019.)

RULER-lähestymistapa vaikuttaa siis laajasti oppilaan ympäristöön, ei vaan oppilaaseen itseän. Jotta oppilas kehittyisi sosiaalisissa ja emotionaalisisissa taidoissa, vaatii se kehittymistä ja kasvua myös oppilaan ympäristöltä. RULERin strategia siis perustuu siihen, että opettajat ja koko koulu organisaationa sisäistää RULERin menetelmät tarjoten tähän tietenkin monipuolisesti tukea. RULER vaikuttaa siis usealla oppilaan mikro-, meso-, ekso- ja makrovyöhykkeellä. Parhaimmillaan RULER vaikuttaa niin oppilailla kuin opettajilla ja mahdollisesti jopa kotona siihen, että henkilöiden sitoutuminen ja suorituskkyky lisääntyy, ihmissuhteista tulee parempilaatuisia ja ilmenee vähemmän kiusaamista, henkilöt tekevät vastuullisempia päätöksiä ja käyttäytyvät vastuullisemmin sekä hallitsevat stressiä paremmin, joka lisää henkilöiden hyvinvointia. (Brackett ym., 2019.)

5 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmät koostuvat käytännöistä ja säännöistä, joiden avulla tuotetaan havaintoja sekä muokataan ja tulkitaan niitä, eli toisin sanoen tutkimusmenetelmä esittelee aineiston hankinta- ja analyysikeinot (Alasuutari, 2011, 82; Juuti & Puusa, 2020). Ilman tarkkaa määriteltyä metodologiaa ja selkeitä sääntöjä tutkimus muuttuu helposti omien ennakkoluulojen todisteluksi (Alasuutari, 2011, 82). Tutkimusmenetelmät sisältävät kuvauksen järjestelyistä, joilla tutkimus toteutetaan, ja joilla kontrolloidaan vaihtelevuutta. Kuvauksesta pitää selvittää tieto siitä, toteutetaanko tutkimus laboratorio- vai kenttäkokeena sekä minkälaisella aikaulottuvuudella tutkimus tehdään. (Metsämuuronen, 2011, 59.)

Tieteellinen tiedonhankintamenetelmä voidaan nähdä joukkona erilaisia menetelmiä, joiden on todettu tuovan erilaista tietoa, ja joissa erehdysten mahdollisuus on minimoitu. Tutkimusmetodi on toimiva silloin, kun se pystyy yhdistämään teorian, hypoteesit ja metodologian. (Metsämuuronen, 2011.) Tämä tutkimus on toteutettu laadullisesti, sillä se oli luonteva valinta, kun tutkimuskohteena ovat käsitykset ja kokemukset. Laadulliselle tutkimukselle yleistä on ilmiön tarkastelu tutkimuksen kohteena olevien näkökulmasta. Se on kiinnostunut tutkittavien kokemuksista, ajattelutavoista, tunteista ja siitä, minkälaisia merkityksiä he tutkimuksen kohteena olevalle asialle antavat. (Juuti & Puusa, 2020.) Valmiuksia tunnetaitojen opettamiseen koulussa on myös selkeää lähteä tutkimaan juuri luokanopettajia haastatteleamalla, sillä he ovat niitä, jotka toimivat arjessa lapsia ja nuoria opettaen ja kasvattaen. Ajatus pohjaa myös Juutin ja Puusan (2020) näkemykseen siitä, että on luonnollista hankkia tietoa heiltä, jotka toimivat aiheen luonnollisissa ympäristöissä, koska laadullinen tutkimus pyrkii siis ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä tutkittavan näkökulmasta tuottaen mahdollisimman rikasta ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Yleistettävän tiedon sijaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä pyrkiä löytämään erilaisia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen (Juuti & Puusa, 2020), eli laadullinen tutkimus perustuu induktiiviseen prosessiin edeten yksityisestä yleiseen (Creswell, 1994). Tässä kappaleessa 1) käydään läpi tutkimusotteen valinta, 2) esitellään tutkimuksen kohdejoukko, 3) avataan aineiston keruuta sekä 4) kerrotaan analyysiprosessin toteutus.

5.1 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien käsityksiä tunnetaidoista sekä heidän kokemuksiaan omista valmiuksistaan niiden opettamiseen, minkä vuoksi tutkimukseen päädyttiin valitsemaan fenomenografinen tutkimusote. Fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista (Metsämuuronen, 2011). Se on laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote (Järvinen & Järvinen, 2004), joka tutkii maailmaa koskevia ajattelussa ilmeneviä käsityksiä (Ahonen, 1994). Käsityksien luominen ja ajattelun rakentaminen taas perustuvat kokemuksiin. Fenomenografian pyrkimyksenä on kuvata maailmaa tietyn yksilöiden joukon kokemusten perusteella. (Niikko, 2003, 18, 20.)

Fenomenografiassa tutkitaan sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Siinä tutkitaan ihmisten käsityksiä asioista, ei jonkun ilmiön ”oikeaa olemusta”. Eri ihmisillä voi olla samasta asiasta hyvin erilaiset käsitykset riippuen ihmisen iästä, koulutustaustasta, kokemuksista ja sukupuolesta. Fenomenografiassa käsitys jostain nähdään dynaamisena ilmiönä, eli käsitykset saattavat muuttua. Eri ihmiset muodostavat eri käsityksiä asioista, mutta maailmoja on vain yksi. (Metsämuuronen, 2011; Järvinen & Järvinen, 2004.) Fenomenografinen tutkimus pyrkii tuomaan jostakin ilmiöstä esille mahdollisimman erilaisia ajattelutapoja (Niikko, 2003, 29). Kuten aiemmin on tullut ilmi, tunnetaidot ovat hyvin moninainen kokonaisuus, joten ihmisillä voi olla siitä hyvinkin erilaisia käsityksiä. Ajatukset voivat myös esimerkiksi ajan ja oppimisen myötä vaihtua. Kokemukset omista valmiuksista tunnetaitojen opettamisen suhteen taas ovat väistämättä henkilökohtaisia ja voivat ajan kuluessa muuttua. Fenomenografian ilmiöiden näkeminen dynaamisena sopii siis hyvin tämän tutkimuksen aiheeseen.

Fenomenografinen tutkimus on saanut alkunsa kasvatustieteessä tehdyistä tutkimuksista ja sen kehittäjänä pidetään Ference Martonia, joka on soveltanut fenomenografista menetelmää jo 1970-luvulla tutkiessaan opiskelijoiden oppimista (Koskinen, 2011). Fenomenografiseen tutkimukseen liittyy Järvisen ja Järvisen (2004) mukaan kaksi keskeistä piirrettä. Ensimmäinen tyyppillinen piirre on näkökulman, perspektiivin valinta. Tutkiessamme ympäröivää maailmaa teemme siitä päätelmiä, jota kutsutaan ensimmäisen asteen perspektiiviksi. (Järvinen & Järvinen, 2004.) Fenomenografiassa tutkitaan toisten ihmisten kokemuksia. Tällöin on kyse toisen asteen perspektiivistä, joka painottaa muiden tapaa kokea jotakin. Toisen asteen perspektiivi orientoituu ihmisten ajatuksiin tai kokemuksiin ympäröivästä maailmasta, joista tehdään päätelmiä. (Niikko, 2003; Järvinen & Järvinen, 2004.) Tutkija keskittyy muiden tapoihin kokea asioita, mutta myös sulkeistamaan omia käsityksiään ja kokemuksiaan (Niikko, 2003). Toisen

keskeisen piirteen mukaan: ”aineiston pohjalta tehtävät luokitukset kattavat koko vastausten variaation ja syntyvät niistä ilmaisuista, joilla ihmiset kuvaavat havaintojaan ja käsitteitään”. Tällä tavalla syntyvät luokitukset voidaan ajatella sinänsä jo tutkimuksen tuloksina. (Järvinen & Järvinen, 2004.)

Ahosen (1994) mukaan fenomenografinen tutkimus etenee neljän vaiheen kautta. Ensin tutkija kiinnittää huomion käsitteeseen, josta esiintyy erilaisia käsityksiä (Ahonen, 1994). Tämän tutkimuksen käsite on tunnetaidot opettamisen kontekstissa. Aiheen tai käsitteen valinnan jälkeen tutkija perehtyy siihen teoreettisesti ja jäsentää siihen liittyviä näkökohtia. Seuraavaksi tutkija haastattelee henkilöitä, jotka jakavat omia käsityksiään aiheesta. Tutkijan tehtävänä on seuraavaksi luokitella käsitykset niiden merkityksien perusteella, ja niitä pyritään selittämään kokoomalla abstrakteja merkitysluokkia. (Ahonen, 1994.)

Uljens (1989, 11) sen sijaan kuvaa fenomenografisen tutkimusotteen vaiheita kuuden vaiheen kautta. Ensin tutkija rajaa jonkun ilmiön tarkastelun kohteeksi ympäröivästä maailmasta. Toisessa vaiheessa ilmiö rajataan yhdeksi tai usemmaksi ilmiöön liittyväksi tarkastelukulmaksi. Kolmannessa vaiheessa kerätään aineisto haastatteluiden avulla, ja selvitetään ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Neljännessä vaiheessa nämä kerätyt haastattelut litteroidaan ja viidennessä vaiheessa kirjoitettuun muotoon muokatut haastattelut analysoidaan. Viimeisessä vaiheessa tulokset kirjoitetaan kuvauskategorioiksi. Näitä kuvauskategorioita voidaan pitää tutkimuksen tuloksina sinänsä, sillä ne kuvastavat parhaiten eri ryhmien antamia käsitysten merkitysisältöjä. Luotettavuutta näille kuvauskategorioille saadaan sillä, jos kaksi tutkijaa suorittavat toisistaan riippumatta aineistosta luokitukset. Kaikki fenomenografista tutkimusta tekevät eivät tätä vaihetta kuitenkaan suosittelle. (Uljens, 1989.)

Tässä tutkimuksessa yhdistyvät niin Ahosen (1994) kuin Uljensin (1989) kuvailut fenomenografisen tutkimuksen etenemisestä. Tutkimusaiheeksi valikoitui tunnetaidot ja sitten tarkemmin tunnetaito-käsitteen ymmärtäminen sekä kokemukset valmiuksista tunnetaitojen opettamiseen. Tämän jälkeen aiheeseen tutustuttiin teoreettisesti, jonka jälkeen tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Haastattelut litteroitiin ja merkitykselliset ilmaukset luokiteltiin ja analysoitiin. Lopuksi muodostettiin kuvauskategorioita tai yhdistettiin muuten aineistosta saatuja merkityksiä tutkimuksen teoriaan.

5.2 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksessa aineisto kerättiin kuudelta (6) luokanopettajalta. Eskolan (2007) mukaan opinäytetyöhön hyvä haastateltavien määrä on 6–8, sillä silloin työmäärä säilyy kohtuullisena. On kuitenkin muistettava, että haastateltavien määrän sanelee tutkimuksen tarkoitus (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Usein tutkimukseen haastateltavien määrän ratkaisee käytettävissä olevat resurssit, kuten aika ja raha. Viiden haastattelun analysoiminen on huomattavasti nopeampaa kuin 30 haastattelun. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Toisaalta tutkimukselle ei välttämättä ole edes tarpeellista haastatella kolmeakymmentä, jos aineisto alkaa toistaa itseään (Eskola & Suoranta, 2014). On kuitenkin tutkimuskohtaista, voiko saturaatiota pitää merkittävässä asemassa vai ei (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tähän tutkimukseen haastateltavat valikoitiin seuraavanlaisilla kriteereillä: hän toimii opettajana luokka-asteilla 3–6 ja on toiminut luokanopettajana jo edellisen opetussuunnitelman (2004) aikana. Esi- ja alkuopetuksenopettajien näkemyksiä tutkimuksen aiheesta on tutkittu enemmän, joten heidät rajattiin kokonaan pois. Metsämuurosen (2011) mukaan haastateltavat voidaan valita tutkimukseen kahdella tavalla: satunnaisesti tai ei satunnaisesti. Yleisesti ajatellen satunnaisotanta on parempi, koska se lisää tutkimuksen luotettavuutta (Metsämuuronen, 2011), mutta haastateltavien valinnan ei tarvitse olla satunnaista, vaan tutkijalla on vapaus haastatella tarkoitukseen sopivia henkilöitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Hirsjärvi & Hurme, 2008).

Yleensä haastateltavat siis valikoidaan, koska he edustavat haluttua ryhmää. Kohderyhmän rajaamisen ja valitsemisen jälkeen herää Hirsjärven & Hurmeen (2008) mukaan kysymys siitä, mitä kautta haastateltavat saadaan osallistumaan tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa haastateltavia lähestyttiin joko heidän työpaikallaan kasvotusten, sähköpostin kautta tai puhelimitse. Heille tarjottiin mahdollisuutta pohtia tutkimukseen osallistumista yön yli ja ilmaista sähköpostin välityksellä lopullinen halukkuus tutkimukseen osallistumisesta. Jokaiselle haastateltavalle lähetettiin haastattelukutsun jälkeen (tai sen yhteydessä) sähköpostilla tiivistelmä tutkimuksen tavoitteesta, henkilötietojen käsittelystä ja linkki esitietokyselyyn (katso *Taulukko 1*). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2019) kertoo, että eettisten periaatteiden mukaan tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti ilman pelkoa kieltäytymisestä, keskeyttää osallistumisen milloin tahansa ja peruuttaa suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Näiden periaatteiden mukaan haastateltaville tarjottiin mahdollisuus perua suostumus sähköpostilla, vaikka olisikin alustavasti lupautunut osallistua tutkimukseen. Kukaan ei kuitenkaan suostumustaan perunut.

Jokaiselle haastateltavalle kerrottiin kutsun yhteydessä tarkasti tutkimuksen aihe ja tavoitteet, sekä painotettiin sitä, ettei vääriä vastauksia ole, sillä tutkimuksen kohteena on haastateltavan käsitykset tutkittavasta aiheesta. Haastateltavia myös huomautettiin siitä, että tutkimukseen osallistuminen ei vaadi heiltä ennakovalmisteluja, sillä haluamme tutkia heidän sen hetkisiä käsityksiä tutkittavasta aiheesta. TENK (2019) on laatinut ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisten periaatteiden oppaan, johon jokainen suomalainen tutkija sitoutuu. Haastateltavalla on oikeus tutkimukseen osallistumisen peruuttamisen lisäksi myös oikeus saada tietoa tutkimuksen sisällöistä, henkilötietojen käsittelystä, tutkimuksen toteutuksesta ja kerättävän aineiston elinkaaresta. (TENK, 2019, 7–14.) Myös Hirsjärvi ja Hurme (2008) painottaa sitä, että haastateltavalle on annettava asianmukainen määrä tietoa tutkimuksesta, jonka perusteella haastateltava antaa suostumuksensa. Näiden periaatteiden pohjalta suunniteltiin, mitä tietoja haastateltaville kerrotaan tutkimuskutsun yhteydessä. Tutkimuskutsun yhteydessä tutkijat sitoutuivat myös siihen, ettei aineistoa luovuteta kolmansille osapuolille, ja että aineisto tuhoetaan hyväksytyn pro gradu -tutkielman jälkeen.

Tämänhetkinen, maailman laajuinen koronapandemia heijastuu vahvasti tutkimuksessa tehtyihin aineiston keruutapoihin. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla, joista kaksi haastattelua toteutettiin kasvokkain luokanopettajien työpaikalla, mutta loput haastatteluista toteutettiin Zoom-etyhteyden avulla (*Taulukko 1*), joka mahdollisti näköyhteyden haastateltavan kanssa. Koronapandemia on lisännyt opettajien työkuormaa, eikä tutkimuksella haluttu kuormittaa tätä työkuormaa enempää, joten haastateltaville tarjottiin mahdollisuutta pitää haastattelut heidän työpäivänsä aikana, esimerkiksi välitunnilla. Tämä ratkaisu vaikutti väistämättä haastattelupaikan rauhallisuuteen, sillä oppilaat keskeyttivät haastattelut.

Taulukko 1

Haastateltavien luokanopettajien taustatiedot

	H1	H2	H3	H4	H5	H6
Luokka-aste	5	6	4	4	4	4–6
Työkokemus vuosina	noin 15	30	noin 15	noin 30	noin 32	noin 13
Sukupuoli	Mies	Mies	Nainen	Mies	Nainen	Nainen
Haastattelun toteutus	Kasvotusten	Kasvotusten	Etänä	Etänä	Etänä	Etänä

Huomautus. Ylhäällä vaakarivissä on haastateltavat koodein merkittynä, vasemmassa pystysarakkeessa muuttujat.

Tutkimukseen osallistuvista luokanopettajista puolet oli miehiä ja puolet naisia. H1 opetti haastatteluhetkellä 5. luokkaa, H2 opetti 6. luokkaa, H3, H4 ja H5 opettivat 4. luokkaa ja H6 opetti 4.–6. yhdysluokkaa. Luokanopettajista H6:lla oli vähiten työvuosia takana (noin 13 vuotta) ja H5:lla eniten (noin 32 vuotta). H1 ja H3 olivat toimineet luokanopettajina noin 15 vuotta ja H2 ja H4 noin 30 vuotta. Vaikka haastateltavista kukaan ei juuri tällä hetkellä opettanut kolmannella luokalla, jokainen haastateltava opettaa yleisesti jotain luokka-astetta 3–6. Seuraavana lukuvuotena H2:lle tulee uusi kolmasluokka ja H5 aloittaa kolmannen luokan opettajana jälleen kahden vuoden kuluttua.

5.3 Aineiston keruu

Fenomenografisen tutkimuksen aineisto hankitaan tyypillisimmin haastatteluilla (Ahonen, 1994), mikä tehtiin myös tässä tutkimuksessa. Fenomenografian tiedonkäsitykseen liittyy intersubjektiiivisuus, joka toteutuu haastattelulla. Tämä tarkoittaa sitä, että toisen käsityksiä tutkiessa myös tutkijan oma tietoisuus on mukana prosessissa vaikuttaen tutkittavan ilmaisujen tulkintaan. (Ahonen, 1994.) Haastattelut ovat tarpeellisia, sillä ilman niitä useita eri elämänalueita ei voisi tutkia ollenkaan (Hyvärinen, 2017).

Tarkemmin ottaen aineiston keruu toteutettiin teemahaastatteluilla. Teemahaastattelu on Hirsjärven ja Hurmeen (1980) kehittämä termi haastattelusta, jossa tutkija ei lyö lukkoon tarkkoja haastattelukysymyksiä. Sen sijaan tutkija määrittää keskeiset teemat, jotka muodostavat viitekehyksen, ja näitä teemoja käsitellään haastattelussa tutkimuskysymyksiensä kautta. (Hyvärinen, 2017; Metsämuuronen, 2011.) Etuna tällaisessa haastattelumuodossa pidetään sitä, että haastattelussa voidaan tarkentaa kysymyksiä perustuen siihen, mitä haastateltava on vastannut (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemahaastattelu on hyvä tilanteissa, joissa tutkimuksen kohteena halutaan selvittää heikosti tiedostettuja teemoja, kuten arvostuksia, ihanteita ja perusteluja (Metsämuuronen, 2011).

Teemahaastattelu sopi hyvin aineistonkeruumenetelmäksi, sillä Ahosen mukaan (1994) fenomenografista tutkimusta tehdessä haastattelua ei strukturoida tarkasti yhteisiksi kysymyksiksi, jotta voidaan keskittyä aktiiviseen kuunteluun, ja siten päästä syvälle aiheeseen. Teemahaastattelu sisältää hahmotelman kysyttävistä teemoista, mutta suunnitelma ei rajaa tarkasti, mitä kysytään ja milloin (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Teemahaastattelu toimii hyvin fenomenografisessa tutkimuksessa, sillä siinä käytetään valittuja teemoja, muttei valmista kysymyslistaa.

Kysymysten muoto ja haastattelun kulku voidaan sovittaa kulloisenkin haastateltavan ja haastattelun kulun mukaan. (Ahonen, 1994.)

Metodologisesti teemahaastattelu korostaa ihmisten tulkintoja asioista, haastateltavien antamia merkityksiä asioille ja sitä, kuinka käsitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Teemahaastattelu ei anna tutkijalle vapauksia kysellä haastateltavalta mitä tahansa, vaan kysymyksillä täytyy pyrkiä löytämään vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Hyvärinen, 2017.) Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelurunkoon on hyvä sisällyttää ainoastaan perusteemat ja pari jäsentelevää kysymystä tutkimusongelmiin liittyen (Ahonen, 1994). Vaikka teemahaastattelulle ominaista on sen joustavuus ja kysymysmuotojen väljyys, on silti tärkeää, että tukija pyrkii suunnitteluvaiheessa selvittämään mahdollisimman yksityiskohtaisesti omat aikomuksensa, eli pyrkiikö hän selvittämään tosiasioita vai arvostustyypisiä seikkoja (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää opettajien käsityksiä ja kokemuksia, juuri heidän omia näkemyksiään teemojen aiheista.

Tässä tutkimuksessa teemahaastattelun teemat muotoituivat kolmen tutkimuskysymyksen pohjalta. Teemahaastattelurunko (katso *Liite 1*) rakentui kolmesta teemasta, joiden alle kirjattiin yhdestä kolmeen peruskysymystä, joiden avulla teemojen tärkeimmät asiat voitiin selvittää. Ensimmäinen teema oli *tunnetaidot*, jolla selvitettiin opettajien käsityksiä tunnetaidoista, mitä ne heidän mielestään ovat ja ovatko ne merkityksellisiä. Toinen haastattelun teema oli *tunnetaitojen ilmeneminen kouluarjessa*, jolla selvitettiin, kuinka tunnetaidot tulevat konkreettisesti koulumaailmassa esille. Haastattelun viimeinen teema oli *valmiudet tunnetaitojen opettamiseen*. Tällä selvitettiin, millaisena opettaja kokee omat tunnetaidot, sillä opettajan omilla tunnetaitoilla on vaikutusta tunnetaitojen opettamiseen. Lisäksi selvitettiin, millaisena opettaja kokee valmiudet tunnetaitojen opettamiseen, ja millaisia erilaisia keinoja on oppilaiden tunnetaitojen tukemiseen.

Haastattelun aikana teemahaastattelun runko ohjasi teemojen mukaan haastattelun etenemistä, mutta riippuen haastateltavasta, kahden jälkimmäisen teeman käsittelyjärjestys saattoi vaihtaa paikkaa. Haastattelu mahdollistaa myös haastatteluaiheiden, teemojen järjestysten muuttamisen (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Lisäksi tutkimuksen aikana esitetyt kysymykset saattoivat hieman muokkautua haastateltavien mukaan. Haastateltaville esitettiin vastausten perusteella erilaisia lisäkysymyksiä. Ensimmäisen teeman läpikäyminen poikkesi hieman perinteisestä teemahaastattelun tyylistä. Yleensä teemahaastattelussa oletetaan, että haastateltavat ymmärtävät

tutkittavan ilmiön juuri esitetyllä tavalla (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Nyt tutkittaville ei selitetty, mitä tunnetaidot ovat, vaan sen sijaan kysyttiin opettajien omia käsityksiä tunnetaidoista. Ensimmäisen teeman läpikäynnin jälkeen, ennen seuraaviin teemoihin siirtymistä, haastateltaville kuitenkin esiteltiin tähän tutkimukseen yhdistyvä yksinkertaistettu määritelmä tunnetaidoista (katso *Liite 2*). Tämän avulla haastateltavat saivat samanlaisen käsityksen siitä, mitä tunnetaidoilla tämän tutkimuksen yhteydessä tarkoitetaan. Käsitekartan muodossa oleva tunnetaitojen määritelmä jätettiin näkyville koko loppuhaastattelun ajaksi. Tämä auttoi tutkittavia miettimään vastuksiaan useammalta näkökannalta, sillä omien tunnetaitojen määrittelyjen varassa näkemykset olisivat jääneet kapea-alaisiksi. Myös haastateltaville esitettävissä kysymyksissä saatettiin viitata esillä olevaan käsitekarttaan mahdollisimman monipuolisten vastausten saamiseksi.

Haastattelurunkoa laatiessa Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan on hyvä laatia teema-alueuuttelo, joka muodostaa teoreettisen pohjan pääkäsitteiden alakäsitteistä ja -luokista. Ennen haastattelua teema-alueuuttelon tekeminen varmistaa, että keskustelu kohdistuu oikeisiin ja olennaisiin asioihin. Tämä luettelo toimii haastattelijan muistilistana ja keskustelua ohjaavana kiintopisteenä, mutta jättää tilaa haastateltavalle ohjata keskustelua omien käsitysten mukaan. Teema-alueiden olisi hyvä olla tarpeeksi väljiä, jotta tutkittavan ilmiön moninaisen rikkauden paljastuminen mahdollistuu. (Hirsjärvi & Hurme, 2008.) Tässä tutkimuksessa teoreettisena pääkäsitteenä oli tunnetaidot, josta muodostettiin käsitekartan muodossa teoriaan pohjautuva määritelmä (katso *Liite 2*), kuten edellisessä kappaleessa jo kerrottiin. Tämä toimi haastattelussa apuna niin haastattelijalle kuin haastateltavalla.

Ennen varsinaisia haastatteluja, toteutettiin yksi pilottihaastattelu, jota Hirsjärvi ja Hurme (2008) kutsuvat esihaastatteluksi. Tämä on teemahaastatteluja pitäessä välttämätön ja tärkeä osa. Esihaastattelun tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, teemojen aihepiirien järjestystä, sekä mahdollisten hypoteettisten kysymysten muotoiluja. Pilottihaastattelun jälkeen näitä voidaan vielä muuttaa tarkoituksenmukaisemmiksi. (Hirsjärvi & Hurme, 2008.) Pilottihaastattelun tekeminen auttaa ymmärtämään, miten kysymyksiä voi kehittää haastattelutilanteessa, kuinka omat kysymykset saa ymmärrettävään muotoon, ja miten voi keskittyä haastateltavan ajattelun seuraamiseen (Ahonen, 1994). Esihaastattelujen avulla tutkija saa myös tietoa siitä, kuinka kauan haastattelu keskimäärin kestää. Näitä haastatteluja voidaan pitää niin monta, kuin on tarpeellista, mutta mieluiten esihaastatteluja toteutetaan liikaa kuin liian vähän. Harva tutkija nimittäin osaa ensimmäisellä kerralla kysyä haastateltavilta oikeita asioita. (Hirsjärvi & Hurme, 2008.) Tässä tutkimuksessa toteutettiin yksi pilottihaastattelu, jonka seurauksena

tutkimuskysymyksistä muutamaa muokattiin ja osa kysymyksistä poistettiin kokonaan. Aika arvioksi saatiin noin 20 minuuttia. Pilottihaastattelun seurauksena tehdyt muokkaukset olivat riittävät siihen, ettei toista pilottihaastattelua nähty tarpeellisena.

Teemahaastatteluun oleellisena osana kuuluu sen tallentaminen. Tallentaminen mahdollistaa haastattelun sujumisen ilman katkoja. Luontevan keskustelun mahdollistamiseksi tulee haastattelijan irtaantua kynästä ja paperista. Tämä vaatii hyvää tuntemusta teema-alueista, jotta voidaan välttää turha paperien selailu. Haastattelun nauhoittaminen tallentaa haastattelutilanteesta olennaisia seikkoja, kuten taukoja. Haastattelutilanteen nauhoittaminen vaatii kuitenkin haastateltavan luvan. (Hirsjärvi & Hurme, 2008.) Ennen haastatteluja haastateltavat vastasivat Google Formsilla luotuun kyselyyn, jossa pyydettiin tutkittavalta tutkimuslupa ja lupa tallentaa haastattelut. Lisäksi haastateltavilta kerätiin esitietoja, jotka näkyvät *Taulukossa 1*. Haastattelut ja niiden analysointi sisältävät lähestulkoon poikkeuksetta henkilötietojen käsittelyä (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Keskeisin laki, joka haastattelututkimukseen sovelletaan, on henkilötietolaki (1999/523), jonka mukaan haastateltava voi antaa suostumuksensa tietojen käsittelyyn tutkimuksessa vain, jos se on vapaaehtoista, yksilöityä sekä perustuu riittävään tietoon (Ranta ja Kuula-Luumi, 2017; TENK, 2019).

Teemahaastattelun etuna voidaan pitää sitä, että haastattelijalla on mahdollisuus havaita välittömästi ”väärät reaktiot” ja lisäkysymyksiin oikaista tutkittavaa aihepiiriin suuntaan. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sisältää kuitenkin myös useita ongelmakohtia. Haastattelijalta vaaditaan taitoa ja kokemusta, jotta hän voi säädellä aineiston keruuta joustavasti eri tilanteissa vastaajia myötäillen. Haastattelut vievät myös aikaa, niin niiden pitäminen kuin haastateltavien etsiminen ja aikataulujen löytyminen. Litterointi on myös hidasta ja näin ollen aikaa vievää. Litterointiin liittyy myös eettisiä pohdintoja siitä, kuinka uskollisesti noudattaa haastateltavien lausumaa. (Hirsjärvi & Hurme, 2008.) Haastattelujen litterointi toteutettiin tarkasti, juuri niin kuin haastateltavan sanat äänitteeltä kuuluivat. Myös tietyt tavun painotukset ja tauot merkattiin ylös. *Aineiston analyysi* -osiossa annetaan tästä aiheesta esimerkkejä, jotta lukija näkee millaisia päätöksiä tutkijat ovat litteroinnin suhteen tehneet, ja kuinka haastattelun pätkiä esitellään tässä raportissa.

Kahden tutkijan voimin tutkimuksen tekeminen mahdollisti joustavan työjaottelun. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen viitekehys ja tutkimuksen menetelmällinen osuus on tuotettu yhdessä, kun taas haastatteluvaihe on jaoteltu niin, että toinen tutkijoista on vastuussa haastattelujen toteutuksesta ja toinen tutkija haastattelujen litteroinnista. Teemahaastattelurunko on laadittu

yhdessä. Näin molempien tutkijoiden vahvuudet saatiin valjastettua tutkimuksen hyväksi parhaalla mahdollisella tavalla. Kun sama tutkija toteutti kaikki haastattelut, se toi myös mahdollisuuden kehittyä haastattelujen pidossa.

5.4 Tutkimusaineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen analyysi voidaan jakaa karkeasti kahteen ryhmään: aineiston analyysia ohjaa joko tietty teoreettinen tai epistemologinen asemointi tai analyysia ei lähtökohtaisesti ohjaa teoria tai epistemologia, vaan niihin voidaan soveltaa vapaasti monenlaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laadullisen aineiston analyysitapaan vaikuttaa tutkittava aihe (Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysia lähestytään fenomenografisen epistemologian avulla, sillä tutkimuksessa tutkitaan nimenomaan haastateltavien omia näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta.

Tutkimusaineiston analyysi on fenomenografisessa tutkimuksessa kuvaileva ja tulkinnallinen (Koskinen, 2011). Fenomenografinen tutkimuksen analyysi ei ole kovin strukturoitu eikä sille ole olemassa tiettyä menettelytapaa, joka olisi yksittäinen ja selkeästi määritelty (Niikko, 2003, 32). Analysoinnin tarkoituksena on tuottaa aineistosta eheä kokonaisuus, joka mahdollistaa rikkasta ja perusteltua tulkintaa sekä johtopäätösten teon tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisen aineiston analyysivaiheessa aineistoa eritellään, tiivistetään ja luokitellaan. Hyvä ja onnistunut tutkimus edellyttää, että tuloksien esittelyssä noustaan korkeammalle tasolle tarkoittaen sitä, että tutkijan tulee viedä analyysiprosessi niin pitkälle, että hän voi irrottautua yksittäistapauksista ja nähdä niissä korkeamman, yleisemmän tason. (Puusa, 2020.)

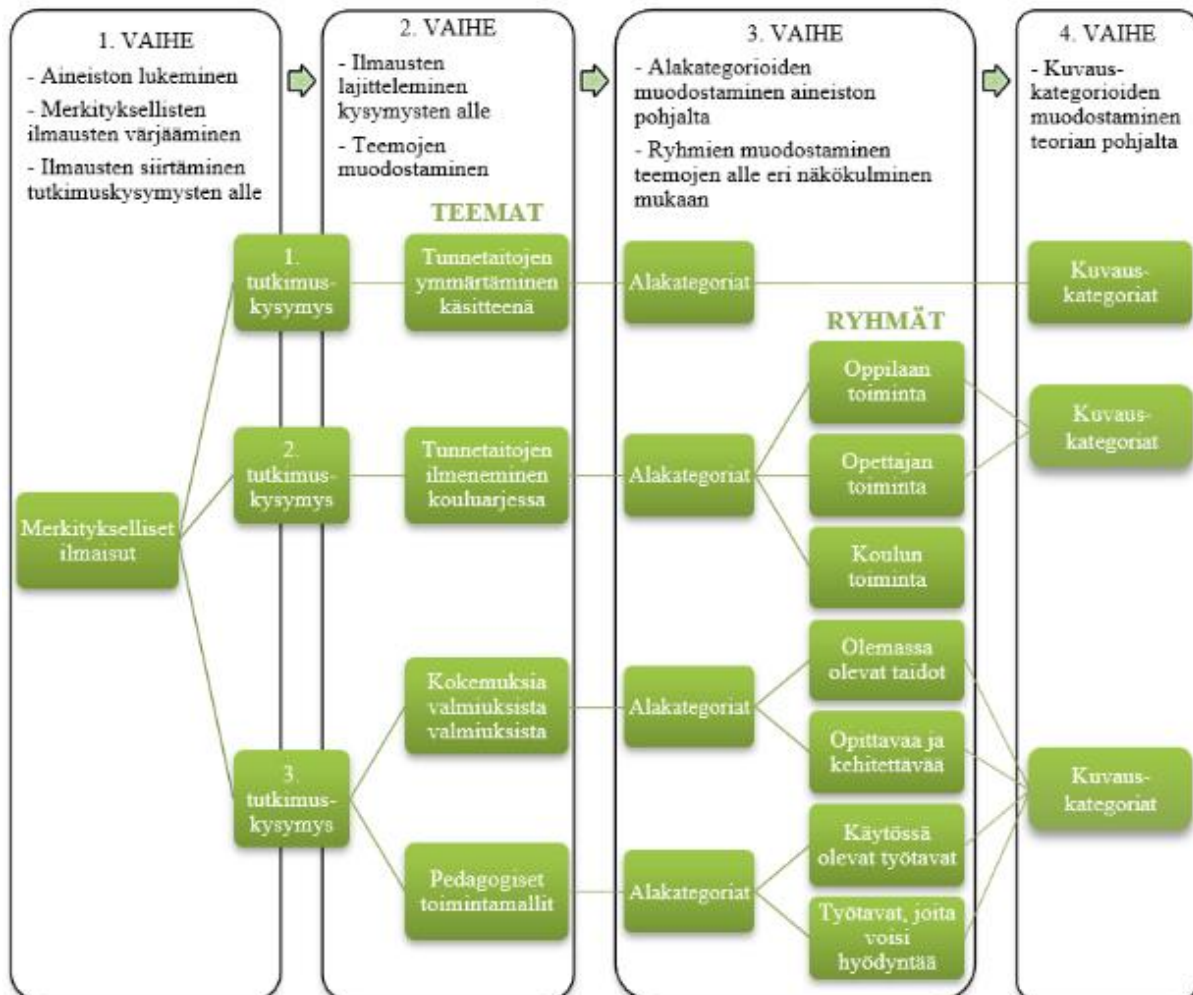
Fenomenografialle tyypillisin aineistonkeruu muoto on haastattelu (Koskinen, 2011; Ahonen, 1994), joten litteroitu aineisto tulee Alasuutarin (2011) ilmaisua käyttäen pelkistää ja ratkaista aineiston arvoitus. Haastattelujen litterointi mahdollistaa jatkuvan palaamisen aineiston pariin tutkimuksen tulkintaa ja johtopäätöksiä tehdessä (Ahonen, 1994), mitä tehtiinkin usein, jotta ilmauksien konteksti ja siten ajatuksen merkityksen oikeansuuntainen tulkinta voitiin varmistaa. Litterointi toteutetaan puhekielen mukaan sana sanalta, jotta puheen vivahteet siirtyisivät tekstimuotoon (Ahonen, 1994).

Tässä tutkimuksessa litteroidun aineiston analyysi on jaettu neljään vaiheeseen Niikon (2003) esittämiä analyysiprosessin vaiheita mukaillen. Osa vaiheista on kuitenkin hieman limittyntä keskenään. Tämän tutkimuksen analyysiprosessin vaiheita havainnollistetaan *Kuvassa 4*.

Tulevassa tekstissä esitellään analyysin eteneminen teoreettisesti vaihe kerrallaan, joiden perässä selvennetään vaiheiden soveltaminen tähän tutkimukseen.

Kuva 4

Fenomenografisen aineiston analyysin eteneminen tässä tutkimuksessa



Huomautus. Fenomenografisen aineiston analyysin vaiheet tässä tutkimuksessa (Niikkoa (2003) mukailten). Ensimmäinen ja toinen vaihe ovat tapahtuneet limittäin. Kolmannessa vaiheessa alakategorioita on jaettu vielä lisäksi ryhmiksi näkökulmaerojen perusteella.

5.4.1 Vaihe 1: merkityksellisten ilmaisujen etsiminen

Niikko (2003) jaottelee analyysiprosessin neljään analyysivaiheeseen. *Analyysin ensimmäiseen vaiheeseen* kuuluu aineiston huolellista läpilukemista, jolla pyritään tutkittavien kokonaiskäsitteksen hahmottamiseen tutkimuskysymyksiin verrattuna (Niikko, 2003). Ahosen (1994) mukaan laadullisessa fenomenografisessa tutkimuksessa kokonaisuus määrittelee tulkintaa

ulkoisesti ja mekaanisesti määriteltyjen yksikköjen sijaan. Merkityksiä on mahdollista tulkita vain ajatuksellisen kokonaisuuden sisältävistä ilmauksista. (Ahonen, 1994.) Tutkija muodostaa tulkintayksikköjä ilmaisuja lukemalla ja havainnoimalla näiden ajatusyhteyksien laajuutta tekstissä. Tulkintayksikköjen rajat muotoutuvat vähitellen haastatteluja lukien ja peilaten niitä teoriaan ja tutkimuksen ongelmanasetteluun. Tutkimusaineisto vaikuttaa usein laajasti tulkintoihin. Tulkinta ja sen määräämät ehdot vaikuttavat tutkimusyksikköjen muodostamiseen, eikä niitä voi muodostaa etukäteen ulkoisin perustein kuten puheenvuoroina tai lauseina. (Ahonen, 1994.) Kun aineistosta on löydetty merkityksellisiä ilmauksia, voidaan valita sopiva analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi sana, lause, tekstin kappale, puheenvuoro tai koko haastattelu. Analyysin seuraava vaihe perustuu ensimmäisessä vaiheessa valittuihin ilmauksiin. (Niikko, 2003.) Yleensä ilmaisujen sisältöjä ei tulkita merkityksiksi, jos ne jäävät tutkijan ongelmanasettelun sekä teoreettisen viitekehyksen ulkopuolelle. Yleensä tällaisia ilmauksia otetaan tulkittavaksi vain, jos aiheuttavat radikaalia teorian kehittämistä ja ongelmanasettelun muuttamista. (Ahonen, 1994.)

Tutkimuksessa aineistoa luettiin huolellisesti litteroinnin jälkeen, jotta kokonaiskuva aineistosta aukeaisi selkeästi. Teemahaastattelurunko jaettiin ennen haastatteluja kolmeen teemaan tutkimuskysymyksiä mukailleen, joten aineistosta nousi paikoittain selkeästi nämä teemahaastattelussa määritellyt teemat. Huolellisen aineiston läpikäymisen jälkeen aineistosta värjättiin eri värein teemahaastattelun teemoja mukailleen tekstin pätkiä, jotka olivat tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Nämä ilmaukset, jotka saattoivat olla muutaman lauseen tai kokonaisen puheenvuoron mittaisia ilmauksia, siirrettiin erilliseen aineiston analyysi -tiedostoon tarkempaa analyysia varten. Värjätyt ilmaukset siirrettiin analyysitiedostossa suoraan tutkimuskysymysten alle. Tutkimuksessa analyysin ensimmäinen vaihe limittyi jo osittain analyysin toisen vaiheen kanssa (*Kuva 4*). Samalla kun ilmaisut siirrettiin analyysitiedostoon, haastateltaville annettiin nimikoodit H1, H2, H3 ja niin edelleen.

5.4.2 Vaihe 2: teemojen muodostaminen

Niikon (2003) mukaan *analyysin toisessa vaiheessa* löydettyjä merkityksellisiä ilmauksia lajitellaan ja ryhmitellään teemoiksi tai ryhmiksi. Tätä tehdään ilmauksia keskenään vertailemalla. Merkityksistä etsitään samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Ryhmittelyssä etsitään ilmausten olennaisuuksia. Tutkijan tehtävänä on tutkimusongelmat huomioon ottaen ymmärrettävä jokaista merkityksellistä ilmausta. Lisäksi analyysissä

määritetään jokaista käsitysryhmää määrittelevä kriteeri. Tässä on huomioitava ilmausten käsitäminen ajatuksellisina kokonaisuuksina, jotteivat ajatukselliset yhteydet katkea. (Niikko, 2003.) Yksittäiset lausahdukset saavat merkityksen vain, jos niiden edellä tai jäljessä on selkeästi avattu ja selitetty lausahduksen lähtöperää (Ahonen, 1994).

Ahosen (1994, 143) mukaan teemahaastatteluissa teema näyttää usein ensin muodostavan luonnollisen yhtenäisen kokonaisuuden. Nämä teemakokonaisuudet muodostavatkin usein tulkintayksikköjä, mutta lisäksi keskustelun sisälle voi muodostua monia ajatuskokonaisuuksia. Ajatuskokonaisuudet jäsenyivät tutkijan lukiessa ja tulkitessa litteroituja tekstejä. (Ahonen, 1994.) Ensimmäisessä analyysivaiheessa löydetty merkitykselliset ilmaukset värjättiin suoraan haastattelun kolmen teeman mukaan ja siirrettiin erilliseen tiedostoon tarkempaa analyysia varten. Esimerkiksi tutkimuskysymykseen ”Miten tunnetaidot ilmenevät kouluarjessa?” saatiin vastauksia teemahaastattelun ensimmäisellä osiolla, jossa haastateltavalta kysyttiin tunnetaitojen määritelmää ja sitä, kokeeko haastateltava ne tärkeiksi. Nämä ilmaukset oli värjätty haastatteluista vihreäksi. Ensimmäiseen teemaan hyväksyttiin vain haastattelun alussa annetut vastaukset tunnetaitojen ymmärtämisestä, sillä siirryttäessä haastattelun toiseen teemaan, haastateltaville esiteltiin tunnetaitojen määritelmä tämän tutkimuksen teorian pohjalta.

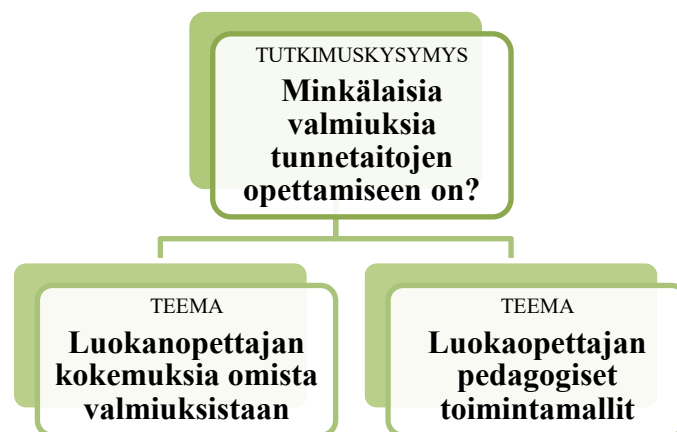
Toiseen tutkimuskysymykseen vastaavat ilmaukset oli värjätty sinisellä ja kolmanteen kysymykseen vastaavat ilmaukset keltaisella. Usein haastateltavat saattoivat puhua eri teemojen aiheista sekaisin useassa kohdassa haastattelua. Jokainen haastattelu luettiin huolellisesti läpi ja kaikki kohdat, jotka vastasivat toiseen tai kolmanteen tutkimuskysymykseen, värjättiin aineistosta haastattelun teema-alueista riippumatta. Tämä vaihe osoitti myös sen, kuinka jotkut ilmaukset saattoivat vastata niin toiseen kuin kolmanteen tutkimuskysymykseen. Näissä tapauksissa sama ilmaus saattoi päätyä kahden eri teeman alle. Myös Ahosen (1994) mukaan muodostuvat tulkintayksiköt ovat usein limittäisiä, jolloin sama ajatusyhteys tukee montaa merkitystä. On kuitenkin tärkeää, että ilmaisu tulkitaan aina kokonaisuutena, etteivät ajatukselliset yhteydet katkea tulkittavasta merkityksestä (Ahonen, 1994). Sitaatit pidettiin tässä vaiheessa vielä suhteellisen pitkinä, jotta haastateltavan ajatuksellinen kokonaisuus ja ilmauksen konteksti säilyvät, eikä ilmauksia ryhmitelty tai ymmärretty väärin. Välillä ilmauksien kontekstia tarkasteltiin myös lukemalla pidempi pätkä koko haastattelusta uudelleen, ja tarkistamalla, mitä haastateltavalta oli viimeksi kysytty.

Kun suorat lainaukset haastatteluista olivat haastattelun teemojen alla, niin värikoodit poistettiin ja sitaatit käytiin uudelleen läpi. Samalla niistä koodattiin uudestaan väreillä tiiviitä

ilmauksia, jotka toivat merkityksellisen asian tiiviisti esille. Tässä vaiheessa huomattiin, että kolmannesta tutkimuskysymyksestä muodostettu haastatteluteema *valmiudet tunnetaitojen opettamiseen* sisälsi vastauksissa selkeästi kaksi eri näkökulmaan, joten aineiston pohjalta päätettiin jakaa tämä haastattelun kolmas teema analyysivaiheessa kahdeksi omaksi teemaksi. Ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys muodostivat siis teemat *tunnetaidot* ja *tunnetaitojen ilmeneminen kouluarjessa*, kuten kappaleessa 5.3 esiteltiin, mutta kolmannen kysymyksen alle muodostui analyysiprosessissa kaksi teemaa, *valmiudet tunnetaitojen opettamiseen* ja *pedagogiset toimintamallit* (katso Kuva 5). Tästä eteenpäin teemat siis tarkoittavat tässä aineiston analyysin toisen vaiheen ryhmittelyssä muodostuneita teemoja, ei teemahaastattelun teemoja, ellei erikseen puhuta haastattelusta.

Kuva 5

Luokanopettajien valmiudet tunnetaitojen opettamiseen (analyysiprosessin teemoittelu)



Huomautus. 3. tutkimuskysymys, *Minkälaisia valmiuksia tunnetaitojen opettamiseen on?*, jakautui analyysiprosessissa kahteen teemaan: *Luokanopettajan kokemuksia omista valmiuksistaan* ja *Luokanopettajan pedagogiset toimintamallit*.

Analyysin tuloksena tutkimuksessa on siis neljä teemaa: Tunnetaidot luokanopettajien määrittelemänä, Tunnetaitojen ilmeneminen kouluarjessa, Luokanopettajien kokemuksia omista valmiuksistaan (opettaa tunnetaitoja) ja Luokanopettajien pedagogiset toimintamallit (tunnetaitojen opettamisessa). Lisäksi analyysin tässä vaiheessa haastatteluissa ilmenneitä yllättäviä näkökulmia ja vastauksia kerättiin talteen omalle sivulle.

Esimerkki 1 havainnollistaa, kuinka ilmausten koodaaminen väreiksi on tapahtunut. Haastateltavalta on kysytty ennen tätä vastausta, että onko hän käyttänyt opetuksessa valmiita materiaaleja tunnetaitojen opettamiseen. Haastateltava itse aikaisemmin oli nostanut esille sen, kuinka materiaalia näiden taitojen opetteluun olisi paljon saatavilla.

Esimerkki 1a: ”*En oo käyttänyt, taisin joskus käyttää kun oltiin jossakin koulutuksessa ja tuota, mutta Sitten toinen on tietysti se, että että tuota kun jos on Tilanne ja tuota silloinhan tietysti voi ottaa niinkun, pukea sanoiksi, jo eilen viimeksi poikien kanssa, meillä oli, oli tullut leikissä vähän kinaa, nini puhuttiin siitä, että mistä se ikään kuin se, vähän hölmöillen Tunne johtui että täytyi toimia niinku tommossa*” H4

Esimerkki 1b: ”*En oo käyttänyt, taisin joskus käyttää kun oltiin jossakin koulutuksessa ja tuota, mutta Sitten toinen on tietysti se, että että tuota kun jos on Tilanne ja tuota silloinhan tietysti voi ottaa niinkun, pukea sanoiksi, jo eilen viimeksi poikien kanssa, meillä oli, oli tullut leikissä vähän kinaa, nini puhuttiin siitä, että mistä se ikään kuin se, vähän hölmöillen Tunne johtui että täytyi toimia niinku tommossa*” H4

Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys kartoitti sitä, kuinka tunnetaidot ilmenevät kouluarjessa. Sinisellä värillä koodatut ilmaukset vastaavat siis toiseen tutkimuskysymykseen. Keltaisella värikoodilla vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen siitä, minkälaisia valmiuksia tunnetaitojen opettamiseen luokanopettajalla on. Tässä analyysin toisessa vaiheessa värikoodit poistettiin hetkeksi ja maalattiin ne uudelleen niin, että ydinasia saa värin tutkimuskysymyksen mukaan. Tämä mahdollistaa sen, että aineiston analyysissä tarkastellaan jatkuvasti kokonaisuuksia, eikä vain irrallisia lausahduksia.

5.4.3 Vaihe 3: aineistopohjaiset alakategoriat

Analyysin kolmannessa vaiheessa merkitysryhmistä tai teemoista rakennetaan kategorioita (Niikko, 2003). Näitä kategorioita ei määritellä etukäteen, vaan ne syntyvät analyysiprosessin kuluessa (Marton, 1986). Niikon (2003) mukaan kategoriat muodostuvat ”*tutkijan omissa konstruktioissa tai ne abstrahoidaan tutkittavien ilmauksista ja kuvataan ydinmerkitysten termin*”. Kategorioita muodostaessa vertaillaan ”mikrokontekstista” irrotettuja merkityksiä koko aineiston antamiin merkityksiin. Tämän analysoinnin tuloksena eri merkitysryhmät tai teemat muunnetaan kategorioiksi. Kategorioiden rajojen määrittelyssä on huomioitava, etteivät sisällöt limity keskenään. Jokaisen kategorian tulisi tuoda esille oma näkökulmansa tarkasteltavan

ilmiön kokemiseen. Kategorioita on tarpeen mukaan muokattava analyysin edetessä, jotta kaikille ilmauksille löytyy sopiva kategoria. (Niikko, 2003.)

Analyysin toisessa vaiheessa haastatteluista väri-koodattiin merkityksellisiä ilmauksia. Analyysin kolmannessa vaiheessa näistä merkityksellisistä ilmauksista muodostettiin kategorioita, joita kutsutaan alakategorioiksi analyysin neljättä vaihetta selkeyttääkseen. Niikon (2003) mukaan yleensä analyysin kolmannessa vaiheessa saaduista kategorioista tulee alakategorioiden joukko. Ahosen mukaan kategoria voi usein muodostua tulkitusta merkityksestä sellaisenaan. Parafraasina ilmaistu merkitys voi joskus sopia kategorian nimeksi. Usein merkityksiä kuitenkin yhdistellään ja pelkistetään, ja johtopäätöksen ilmaisuun muodostetaan teoreettinen käsite. Merkitysten yhdistäminen rakentuu yhteisten ajatuslementtien havaitsemisen kautta. Pelkistetyt teoreettiset käsitteet auttavat sekä selkiyttämään tutkimusta että lukijaa ymmärtämään tuloksia. (Ahonen, 1994.)

Jokaisen teeman kohdalla tämä tutkimusaineiston kategorisointi eteni hieman eri tavalla. Ensimmäisestä teemasta kategoriat muodostettiin suoraan ilmauksista, ja siirrettiin ne taulukkoon. Samalla taulukkoon kerättiin tietoa siitä, kuka haastateltava on maininnut kyseisen alakategorian puheessaan. Taulukko ei kuitenkaan kerro sellaisenaan lukijalle sitä, toistuuko jokin teema haastateltavan puheessa. Niinpä koko haastattelut luettiin uudelleen läpi samalla taulukkoon merkaten ”X” merkillä aina kun joku haastateltavista mainitsi kyseisen teeman. Alla oleva taulukko (Taulukko 2) havainnollistaa tätä työvaihetta. Samalla työstettiin toista taulukkoa (Taulukko 3), johon merkattiin kaikki muodostuneet alakategoriat ja lisättiin niihin liittyviä sitaatteja haastatteluista. Näin lukija voi seurata, millaisin perustein kyseisiin alakategorioihin on päädytty.

Taulukko 2

Haastatteluista syntyneitä alakategorioita tunnetaitojen määritelmälle (osa lopullista taulukkoa)

Alakategoriat	H1	H2	H3	H4	H5	H6
Tunnistaa omia tunteita	X X		X X		X	
Tunnistaa toisen tunteita				X		
Tunteiden nimeäminen			X	X	X	

Huomautus. H1, H2, H3 ym. alapuolella olevat ”X” merkit kuvastavat kuinka monta kertaa haastateltava on maininnut vasemmalla sijaitsevan kategorian. Esimerkiksi H3 on maininnut kaksi kertaa ”tunnistaa omia tunteita”. Taulukko on osa lopullista taulukkoa, joka esitellään luvussa 6.1.

Taulukko 3

Haastatteluista nousseita alakategorioita ja niihin liittyvät esimerkkisitaatit liittyen tunnetaitojen määrittelyyn (osa lopullista taulukkoa)

Aineistosta nousseet alakategoriat	Sitaatti haastatteluista
Omien tunteiden tunnistaminen	<i>"--kykynä niinkun jotenkin ensinnäkin tunnistaa jotakin omia tunteitaan sillä tavalla, että, että mulla on joku olo--" H1</i>
Toisten tunteiden tunnistaminen	<i>" --kun osaat tulkita toisen tunnetilan --" H4</i>
Tunteiden nimeäminen	<i>"-- ja Nimetä ehkä mi-mikä mitä tunnetiloja ylipäätänsä on --" H4 "-- et henkilö tiedostaa, tietää sen, --, ja tämä tunne on _ vaikkapa jännitystä --" " H3</i>
Empatia-kyky	<i>"--tunnetaidot on varmaan --, siihen liittyy liittyy varmaan empatiakyky --" H4 "-- tunnetaitoja, ku -- oot tukena kaverille --" H2</i>

Huomaus. Aineistosta nousseita alakategorioita oli muun muassa omien ja toisten tunteiden tunnistaminen, tunteiden nimeäminen ja empatiakyky. Haastatteluista poimittu sitaatti havainnollistaa, mistä ilmauksista nämä alakategoriat ovat syntyneet. Taulukko on osa lopullista taulukkoa, joka on esitelty luvussa 6.1. Kaikki analyysin tuloksena syntyneet alakategoriat ja sitaatit eivät ole siis tässä nähtävillä.

Tutkimuksessa tulosten esittelyssä ja analyysiprosessin avaamisessa on hyödynnetty paljon erilaisia taulukoita, jotka havainnollistavat löydösten kokonaiskuvaa lukijalle tekstiä tehokkaammin. Taulukoista muutamat sisältävät suoria sitaatteja haastatteluista. Litterointi on tehty sanatarkasti niin, että usean sanan toistot tai henkäykset ovat nähtävissä. Taulukoissa olevista sitaateista on poistettu tällaisia ilmauksia, jos ne eivät siinä yhteydessä anna ilmauksella lisäarvoa. Alla on nähtävissä esimerkki tällaisesta sitaatin pelkistämisestä (*Esimerkki 2*). Ensimmäisenä on pelkistämätön sitaatti, jonka jälkeen näkyy tutkijan hieman pelkistämä sitaatti. Pelkistämisestä huolimatta asian ydinsanoma säilyy näkyvissä, ja se tulee selkeämmin esille.

Esimerkki 2a: *"sitten myöskin ihan näyttelemine. Me ollaan joskus käyty oppilaiden kanssa semmosia ihan tavallaan niinku huumorinkauttakin semmosia tilanteita, että-että, mitä tässä tilanteessa niinku, että nyt lait-että ensin lähtee joku tilanne niinku kehittyyn ja-ja tota hermostuneisuus lisääntyy ja mitäs sitten kun nyt tässä on tällainen piste ja mitä nyt tästä eteenpäin sitten ja siinä on ihan hyviäkin tavallaan niinku havaintoja sitten huomaamiseen, että oho, näin se voi mennä ihan kahteen suuntaan vaikka joku tilanne sen jälkeen sitten" H1*

Esimerkki 2b: ”sitten myöskin ihan näyttelyminen. – ja siinä on ihan hyviäkin tavallaan niinku havaintoja sitten huomaamiseen, että oho, näin se voi mennä ihan kahteen suuntaan vaikka joku tilanne sen jälkeen sitten” H1

Ahosen (1994) mukaan kategorioiden muodostamisessa on varottava ylitulkintaa. Jos ilmaisussa ei ole riittävästi aineksia sen sisällyttämiseksi merkityskategoriaan, niin sitä ei voi laittaa sinne vain kategorioiden määrän pitämiseksi kohtuullisena. On tärkeää, niin tutkijan kuin lukijan kannalta, että ilmaisut pidetään esillä ja luokittelun tarkistaminen on mahdollista. (Ahonen, 1994.) Tämän tutkimuksen aineistoa analysoidessa törmättiin tähän ylitulkinnan ongelmaan muutamaa otteeseen. *Esimerkissä 3* haastateltavalta (H2) kysyttiin, mitä tunnetaidot hänen mielestään ovat.

Esimerkki 3: ”Nehän on sitä tunnetaitoja, ku oot hyvä, oot hyvä kaveri, oot hyvä ryhmätyökaveri, oot hyvä, öö, **oot tukena kaverille** –” H2

Ollakseen hyvä kaveri tai hyvä ryhmätyökaveri yksilöllä täytyy olla hyvät tunnetaidot. Esimerkissä näkyvässä sitaatissa luetellaan asioita, joihin tunnetaitoinen ihminen pystyy. Haastateltava ei kuitenkaan viittaa yksittäisiin tunnetaitoihin, vaikka vastauksesta voitaisiinkin tulkita, että tämän ajatuksen takana on ollut juuri näitä taitoja. Myöskään ennen tätä sitaattia tai sitaatin jälkeen hän ei käytä ilmaisuja, joista voitaisiin päätellä hänen tarkoittavan, vaikka taitoa kuunnella kaveria, antaa toisille puheenvuoro ja niin edelleen. Yhden kerran hän mainitsee ”oot tukena kaverille”, joka oli merkityksellinen ilmaisu. Vaikka tässä sitaatissa ollaan tunnetaitojen ytimessä, ei tästä voi silti alkaa itse tulkita enempää merkityksiä ja kategorioita.

Tutkimuksen toisen teeman kohdalla merkityksellisistä ilmauksista muodostettiin alakategorioita. Haastateltavat lähestyivät tunnetaitojen ilmenemistä kolmen eri näkökulman kautta. Nämä näkökulmat eli tunnetaitojen ilmeneminen oppilaan toiminnassa (*Taulukko 4*), tunnetaitojen ilmeneminen opettajan toiminnassa (*Taulukko 5*) ja tunnetaitojen ilmeneminen koulun toiminnassa (*Taulukko 13*), eriteltiin omiksi ryhmiksi ja tulokset havainnollisestaan kolmen eri taulukon avulla. Analyysiä tehdessä näihin taulukkoihin kirjattiin havaitut alakategoriat ja lisättiin lähes kaikki niihin liittyvät sitaatit. Tulosten tiivistämiseksi myöhemmin näkyvissä taulukoissa on esitelty vain yksi tai kaksi kategoriaa kuvaavinta esimerkkisitaattia. Tämän jälkeen alkupe räiset haastattelut käytiin läpi ja alakategorioita tarkistaessa taulukkoon merkattiin myös tieto siitä, kuinka monta kertaa kukin haastateltava oli tietyn alakategorian ilmaissut. Näistä ilmauksien määristä oppilaan ja opettajan toiminnan suhteen tehtiin vielä havainnollistava diagrammi, joka on nähtävissä luvussa 6.2.

Taulukko 4

Tunnetaitojen ilmeneminen oppilaan toiminnassa (osa lopullista taulukkoa)

Tunnetaitojen ilmeneminen oppilaan toiminnassa	
Kategoriat	Sitaatit haastatteluista
Kavereiden väliset ristiriitatilanteet H1, H2, H3, H4	<i>“—eilen viimeksi poikien kanssa, meillä oli, oli tullut leikissä vähän kinaa, niin puhuttiin siitä--.”</i> H4 <i>”Tässä luokassa oli niinkun aika paljon kolmannella luokalla ja nelosella semmosta varsinkin tyttöjen välisiä niinku. Ja ne nimenomaan liityt tämmöseen niinkun kaveripiirien sisäisiin ristiriitoihin.”</i> H1
Empatiakyky vuoro-vaikutustilanteissa H2	<i>“--nämä on, osaavat ajatella empaattisesti ja fiksusti.”</i> H2

Huomautus. Aineiston analyysin tuloksena tunnetaidot ilmenivät oppilaan toiminnassa muun muassa kavereiden välisissä ristiriitatilanteissa ja empatiakyvyssä. ”H” merkit ilmaisevat sitä, kuka haastateltavista on kyseisen kategorian maininnut. Haastatteluista poimitut sitaatit havainnollistavat miksi kyseiseen kategoriaan on päädytty. Taulukko on osa lopullista taulukkoa, joka on esitelty luvussa 6.2.1.

Taulukko 5

Tunnetaitojen ilmeneminen opettajan toiminnassa (osa lopullista taulukkoa)

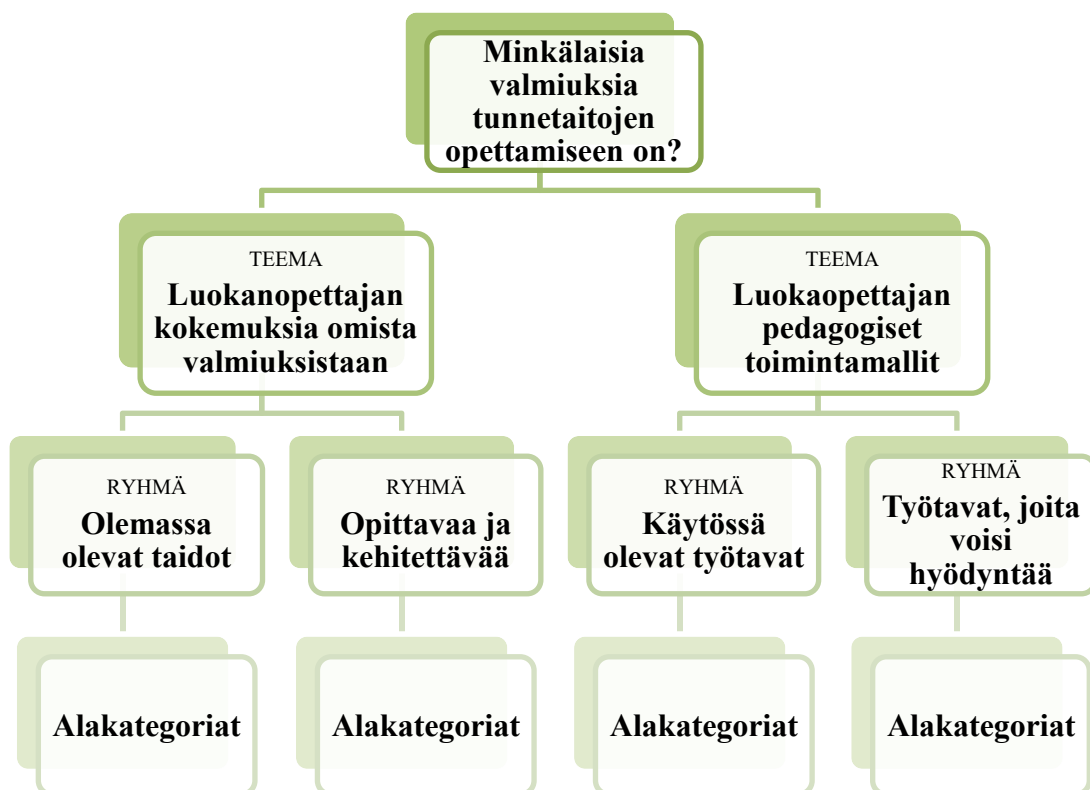
Tunnetaitojen ilmeneminen opettajan toiminnassa	
Kategoriat	Sitaatti haastatteluista
Opettaja juttelee oppilaiden kanssa tunteista H1, H2, H3, H4, H5, H6	<i>“Sää juttelet lasten kans tilanteista et mitens tämä meni miten tämä meni.”</i> H2 <i>”-- ajattelisin että semmonen keskustelu ja niitten niinku tavallaan sanottaminen niitten asioitten, mitä niissä tilanteissa tapahtuu--”</i> H1
Tunnetaitojen opettaminen kouluarjessa H2, H3, H5 (6), H6	<i>”-- elikkä musta se on niinku semmosta jokapäivästä, sähän teet sitä jatkuvasti“</i> H2 <i>”Mut et semmonen niinku yleinen opettaminen tai sillain että koko porukalle niitä opettais niin_, materiaalia on saatavilla aika vähän.”</i> H3

Huomautus. Aineiston analyysin tuloksena tunnetaidot ilmenivät opettajan toiminnassa muun muassa opettajan juttellessa oppilaiden kanssa tunteista ja tunnetaitojen opettamisena kouluarjessa. ”H” merkit ilmaisevat sitä, kuka haastateltavista on kyseisen kategorian maininnut. Haastatteluista poimitut sitaatit havainnollistavat miksi kyseiseen kategoriaan on päädytty. Taulukko on osa lopullista taulukkoa, joka on esitelty luvussa 6.2.2.

Kolmannen tutkimuskysymyksen alle muodostuneiden kolmannen ja neljännen teeman kohdalla analyysin kolmas vaihe tapahtui samaan tyyliin kuin toisen teeman kohdalla. Teemojen alle lajitelluista ilmauksista muodostettiin alakategorioita, joita kirjattiin taulukoihin yhdessä sitaattien kanssa. Edellisistä työvaiheista oppineena taulukkoon merkattiin heti haastateltavan koodi ja määrät, kuinka monesti maininta löytyy haastattelusta. Kun suurin osa alakategorioista oli muodostettu ja laitettu oikean teeman alle taulukkoon, huomattiin alakategorioiden muodostavan molempien teemojen taulukoissa kaksi selkää eri näkökulmaa. Teemaan ”Luokanopettajan kokemuksia omista valmiuksistaan” oli vastattu sekä olemassa olevien taitojen että opettajan kohteena olevien asioiden kautta ja teemaan ”Luokanopettajan pedagogiset toimintamallit” oli vastattu käytössä olevien työtapojen sekä työtapaiden kautta. Niinpä molemmat teemat jaettiin kahteen alaryhmään, joiden alle jo muodostuneet alakategoriat sijoittautuivat. Kolmannen teeman ryhmittelystä muodostettiin havainnollistava kaavio (Kuva 6).

Kuva 6

Aineiston analyysin lopputulos ryhmittelystä tutkimuskysymykseen 3, ”Minkälaisia valmiuksia tunnetaitojen opettamiseen on?”



Huomautus. Aineiston analyysin tuloksena tutkimuskysymykseen 3 tunnetaitojen opettamisen valmiuksista syntyi kaksi erillistä teemaa: *Luokanopettajan kokemukset omista valmiuksista* ja *Luokanopettajan pedagogiset toimintamallit*. Molempiin teemoihin syntyi vielä kaksi eri näkökulmaista ryhmää, joiden alle sijoitettiin alakategoriat.

Kolmannen analyysivaiheen lopuksi luettiin vielä alkuperäinen haastattelu ja tarkistettiin jokaisen teeman kohdalta, että muodostuneista alakategorioista ollaan vielä samaa mieltä. Samalla tarkistettiin, että useat saman asian ilmaisut on laskettu oikein. Erillinen aineiston analyysitiedosto nopeutti erityisesti kolmatta aineiston analyysin vaihetta, mutta tutkimustulosten luotettavuuden kannalta on tärkeää säännöllisesti palata tarkistamaan alkuperäisestä haastattelutiedostosta kohtia, joista ilmauksia on siirretty analyysia varten. Näin aineiston analyysin tulokset ovat luotettavimpia, kun aineistoa on tarkasteltu kokonaisuutena.

5.4.4 Vaihe 4: teoriapohjaiset kuvauskategoriat

Analyysin neljännessä vaiheessa muodostetaan kuvauskategorioita. Tämä tarkoittaa muodostettujen kategorioiden yhdistämistä laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi teoreettisista lähtökohdista käsin. Näistä kuvauskategorioista muodostuu ylätason kategorijoukko. (Niikko, 2003.) Tutkijan täytyy laadullista fenomenografista analyysia tehdessä, ilmaisuihin merkityksiä tulkitessa, huomioida yhtäaikaaisesti sekä teoreettiset lähtökohdat mielessä että aineistoa lukiessa ilmaisujen oma konteksti. Jos kategorioita voi yhdistää vielä ylemmän tason kategorioiksi ja näin selittää käsityksiä yleisemmin, se yleensä nostaa tutkimuksen tasoa. (Aho-nen, 1994.)

Kuvauskategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen päätulos (Marton, 1986), ja ne rakentuvat vasta lopullisen analyysin tuloksena. Kuvauskategoria voi olla kolmen erilainen: horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen. (Niikko, 2003.) Uljensin (1989) mukaan horisontaalisessa kuvaustavassa eri kategoriat ovat keskenään tasavertaisia, sillä erot kategorioiden välillä ovat lähinnä sisällöllisiä. Vertikaalisessa kuvaustavassa eri kategoriat nimensä mukaan asettuvat jonkin kriteerin mukaan tiettyyn järjestykseen. Hierarkkisessa kuvaustavassa käsitykset nähdään eri tasoisina perustuen esitettyyn teoriaan. (Uljens, 1989, 47–49.)

Ensimmäisessä teemassa alakategorioita saatiin yhdisteltyä isommiksi joukoiksi eli yläkategorioiksi, joista Niikko (2003) käyttää käsitettä kuvauskategoria. Teoriaan pohjautuvien kuvauskategorioiden muodostaminen ensimmäisessä teemassa sujui luontevasti, sillä teeman alla pohdittiin juuri tunnetaitojen käsitteellistä ymmärtämistä. Ensimmäisen teeman kuvauskategoriat ovat hierarkkisia, sillä Mayerin ja kollegoiden (2016) mukaan tunneälyn osa-alueet etenevät hierarkkisesti eli ihmisen täytyy hallita ensin alin taso ennen kuin voi hallita seuraavaa tasoa ja niin edelleen. Kuvauskategoriat sekä niiden hierarkkinen järjestys esitellään tarkemmin tulososiossa kappaleessa 6.1.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla kuvauskategoriat nousivat osittain Boekaertsin ja Pekrunin (2015) määritelmän mukaan akateemisessa kontekstissa nousevien oppimiseen liittyvien tunteiden kautta. Tunteet voivat ilmentyä suoriutumistunteita, eläytymistunteina, sosiaalisina tunteina ja episteemisinä tunteina. Oppilaan toiminnassa ilmenevät tunteet jaoteltiin Boekaertsin ja Pekrunin (2015) näkökulman mukaan. Luokanopettajan ja koulun toiminnassa ilmenevät tunnetaidot sen sijaan määriteltiin sen kautta, kuinka luokanopettajan ja koulun toiminta voi tukea oppilaan tunnetaitojen ilmenemistä Boekaertsin ja Pekrunin (2015) jaon mukaan. Haastateltavat kuvailivat tunnetaitojen ilmenevän myös muissa kuin oppimiseen liittyvissä tilanteissa, jolloin osa alakategorioista jäi Boekaertsin ja Pekrunin (2015) jaon ulkopuolelle. Toisen teeman kuvauskategoriat ovat horisontaalisia, sillä ne ovat tasavertaisia, eivätkä järjestykseen perustuvia.

Kolmannen ja neljännen teeman kohdalla analyysin neljäs vaihe oli hieman haastavampi, sillä varsinaista teoriaa ja määritelmää tunnetaitojen opettamisen valmiuksille ei ole. Aihetta ei nimittäin vielä tästä näkökulmasta ole tutkittu tarpeeksi. *Yale Center for Emotional Intelligencen* kehittämä RULER-lähestymistapa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opettamiseen (Brackett ym. 2014) sen sijaan voisi tarjota yhden hyvän keinon kehittää luokanopettajien valmiuksia tunnetaitojen opettamiseen. Kahden viimeisen teeman kohdalla ei siis muodostettu varsinaisia kuvauskategorioita, vaan peilattiin luokanopettajien kokemuksia valmiuksistaan RULERin tarjoamaan teoriaan.

6 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimustulokset niin, että jokainen tutkimuskysymys muodostaa oman alaotsikkonsa tulosten lukemisen helpottamiseksi. Alaluvuissa esitellään aineiston analyysin tuloksena muodostuneet tutkimustulokset. Tulosten esittelyn tukena on hyödynnetty aineistosta nousseita sitaatteja, jotta lukija voi seurata tutkijoiden tekemää päättelytyötä. Metsämuurosen (2011) mukaan laadulliselle tutkimukselle on olennaista viitata säännöllisesti aineistoon, jotta lukija pystyy näkemään tutkijan tekemät johtopäätökset. Lisäksi kuvaajien ja taulukoiden avulla on tiivistetty tulosten ydinasiat. Nämä tutkimustulokset yhdistetään samalla teoriaan, kuten Metsämuuronen (2011) ohjaa tulososion tutkimustulosten esittämisen yhteydessä tekemään.

Fenomenografisen aineiston analyysi yhdistää teoreettisen tarkastelun ja tulokset, minkä seurauksena tämän tutkimuksen tulosten esittely etenee kuvauskategorioista ja viitekehyksessä esitetystä teoriasta kohti yksittäisten haastateltavien vastauksia ja tuloksia tiivistäviä sitaattitaulukoita. Ensin esitellään tutkimustulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, *Miten opettajat määrittelevät käsitteen tunnetaidot*, toisessa kappaleessa esitellään tutkimustulokset toiseen tutkimuskysymykseen, *Miten tunnetaidot ilmenevät kouluarjessa*, ja kolmannessa kappaleessa esitellään tutkimustulokset viimeiseen tutkimuskysymykseen, *Millaiset ovat opettajien valmiudet tunnetaitojen opettamiseen?*

6.1 Tunnetaidot luokanopettajien määrittelemänä

Tunnetaidot luokanopettajien määrittelemänä -muodostaa tutkimuksen ensimmäisen teeman, jolla vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: ”*Miten opettajat määrittelevät käsitteen tunnetaidot?*”. Tähän kysymykseen saatiin vastauksia kysymällä, miten opettajat ymmärtävät käsitteen tunnetaidot ja onko niitä heidän mielestään tärkeä opettaa koulussa. Pääsääntöisesti haastateltavat lähestyivät tätä kysymystä nimenomaan koulukontekstin kautta ja määrittelivät tunnetaidot lyhyesti ja ytimekkäästi. Poikkeuksen teki haastateltava H1, joka lähestyi aihetta laajemmasta konseptista käsin pohtien tunnetaitoja ihmisyyden näkökulmasta.

Kaikki luokanopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että tunnetaidot ovat iso osa kouluarkea ja niiden opettaminen on tärkeää. Haastateltavat määrittelivät tunnetaitoja useista eri näkökulmista. Lähes jokainen mainitsi, että tunnetaidot ovat tärkeitä, sillä koulussa toimitaan osana isoa ihmisjoukkoa, jossa täytyy osata huomioida myös toiset ihmiset. H5 tiivisti tämän selkeästi:

H5: **vetää syvään henkeä* Mmmm, koska, koulussahan me ollaan kaikki niinkun toisten kanssa tekemisissä, ja persoonan kanssa tehään töitä, niin se on tärkeää että me tullaan siis ihan tärkeintä on se että tullaan toisten kanssa toimeen, et me pystytään olemaan niinku, miten tullaan toisten kanssa toimeen ja, myös itsen kanssa niinku toimeen. Mitä sä kysytkään?*

Haastattelija: *Miksi ne on tärkeitä, taitoja?*

H5: *Niin. Joo no sen takia että tullaan toimeen ja osataan niinkun, Toimia ryhmässä ja, ja tota, Joo, sen takia koska tää on, koulussa ollaan isossa porukassa niin sen takia ne on tärkeitä ja tietenkkin se että ihmisenä voidaan paremmin kun on, on niinku, Tiedostaa ne omat tunteensa, osaa osaa itekin käyttäytyä toisten kanssa niinku sitte, se on hirveen tärkeitä taitoja.*

Yksi haastateltavista (H6) mainitsi myös, kuinka tunnetaitoja olisi hyvä opettaa koulussa systemaattisesti. Tätä näkemystään hän perusteli muun muassa hektisyyden ja lapsen kuulemisen tärkeyden kautta: ”*Et nykyään niin elämä on niin hektistä, ettei välttämättä vanhemmilla oo aikaa kohdata siellä kotona lapsia. Ja sitte se, se minusta on huono suunta, että jos, jos niinku kellään ei ole aikaa, et ei oo vaik vanhemmilla kotona aikaa, eikä oo päiväkodissa aikaa, eikä koulussa aikaa.*”

Tunnetaitojen määrittelyn perusteella aineistosta nousi ilmi seuraavat kuvauskategoriat: **tunteiden havaitseminen** (*omien tunteiden tunnistaminen, toisten tunteiden tunnistaminen*), **tunteiden nimeäminen**, **tunteiden käyttäminen ajattelun apuna** (*empatiakyky*), **tunteiden ymmärtäminen** (*mistä tunne johtuu, tunteiden ilmaisutapojen ymmärtäminen*) ja **tunteiden säätely** (*tunteiden käsittely, toisen tunteiden huomioiminen, omien tunteiden hallinta, oman toiminnan vaikutus tunteeseen, tunteen ohimenevyys ja oman toiminnan vaikutus muihin*) (Taulukko 6). Omien sekä toisten tunteiden tunnistamisen on osa tunteiden havaitsemista, sillä se on Mayerin ja kollegoiden (2016) mukaan muun muassa kykyä muiden tunteiden huomaamiseen niin äänen, ilmeiden kuin käyttäytymisen kautta. Empatiakyky taas on selkeästi tunteiden käyttämistä ajattelun apuna, joka tarkoittaa muun muassa kykyä tunteiden kehittämiseen samaistukseen toisen kokemukseen. Tunteen syyn ymmärtäminen on Mayerin ja kollegoiden mukaan selkeästi tunteiden ymmärtämistä, johon sisältyy kyky tunnistaa tunteisiin liittyvät edeltäjät, merkitykset sekä seuraukset. (Mayer ym., 2016.)

Tunteiden säätely pitää sisällään monenlaisia asioita, joten kuvauskategoria koostuu useista alakategorioista. Jacobs ja Gross (2014) määrittelevät tunteiden säätelyä tunteen keston, intensiivisyyden ja tunnekokemukseen vaikuttavaksi tavoitteelliseksi toiminnaksi. Nämä

perustelevat jo tunteiden käsittelyn sekä ohimenevyyden sisällyttämisen tunteiden säätelyyn. Lisäksi Mayer ja kollegat (2016) esittivät tunteiden säätelyyn kuuluvaksi myös muun muassa tehokkaan tunteiden hallinnan halutun päämäärän saavuttamiseksi ja strategiat tunnereaktioiden tehostamiseksi, vähentämiseksi tai ylläpitämiseksi, joihin voidaan ymmärtää sisältyväksi omien tunteiden hallinnan sekä oman toiminnan vaikutuksen tunteeseen. Myös oman toiminnan vaikutuksesta muihin ja toisten tunteiden huomioinnissa haastateltavat viittasivat omien tunteiden kontrollointiin, joka on selkeästi osa tunteiden säätelyä. Tunteiden säätely oli kuvauskategoriana ainoa, joka tuli esille jokaisen opettajan määrittelyissä jonkin näkökulman kautta. Samalla se sisälsi eniten alakategorioita eli eri tapoja määrittellä tunteiden säätelyä (katso *Taulukko 6*).

Taulukko 6

Luokanopettajien määritelmä tunnetaidoista

Teoriasta määritetyt kuvauskategoriat	Aineistosta nousseet alakategoriat
Tunteiden havaitseminen H1, H3, H4, H5, H6	Omien tunteiden tunnistaminen Toisten tunteiden tunnistaminen
Tunteiden nimeäminen H3, H4, H5	Tunteiden nimeäminen
Tunteiden käyttäminen ajattelun apuna H2, H4	Empatia-kyky
Tunteiden ymmärtäminen H1, H3, H4, H6	Ymmärtää mistä tunne johtuu (syy) Ymmärtää tunteiden ilmaisutapoja
Tunteiden säätely H1, H2, H3, H4, H5, H6 (kaikki)	Tunteiden käsittely Huomio toisen tunteet Tunteiden ohimenevyys Oman toiminnan vaikutus omaan tunteeseen Omien tunteiden hallinta Oman toiminnan vaikutus muihin

Huomautus. Teoriasta nousi viisi kuvauskategoriaa, jotka näkyvät vasemman puoleisessa sarakkeessa. Näiden alla näkyy, ketkä haastateltavat ovat maininneet kategorian. Aineistosta nousseet alakategoriat näkyvät oikeanpuolimmaisessa sarakkeessa. Taulukkoa vasemmalta oikealle lukiessa *Tunteiden havaitseminen* sisältää alakategoriat *Omien tunteiden tunnistaminen* ja *Toisten tunteiden tunnistaminen*.

Kuten kappaleessa 5.4.4 tuotiin esille, niin ensimmäisen teeman kuvauskategoriat ovat hierarkisia perustuen Mayerin ja kollegoiden (2016) tunneälyn määrittelyyn. Heidän mukaansa tuntei-

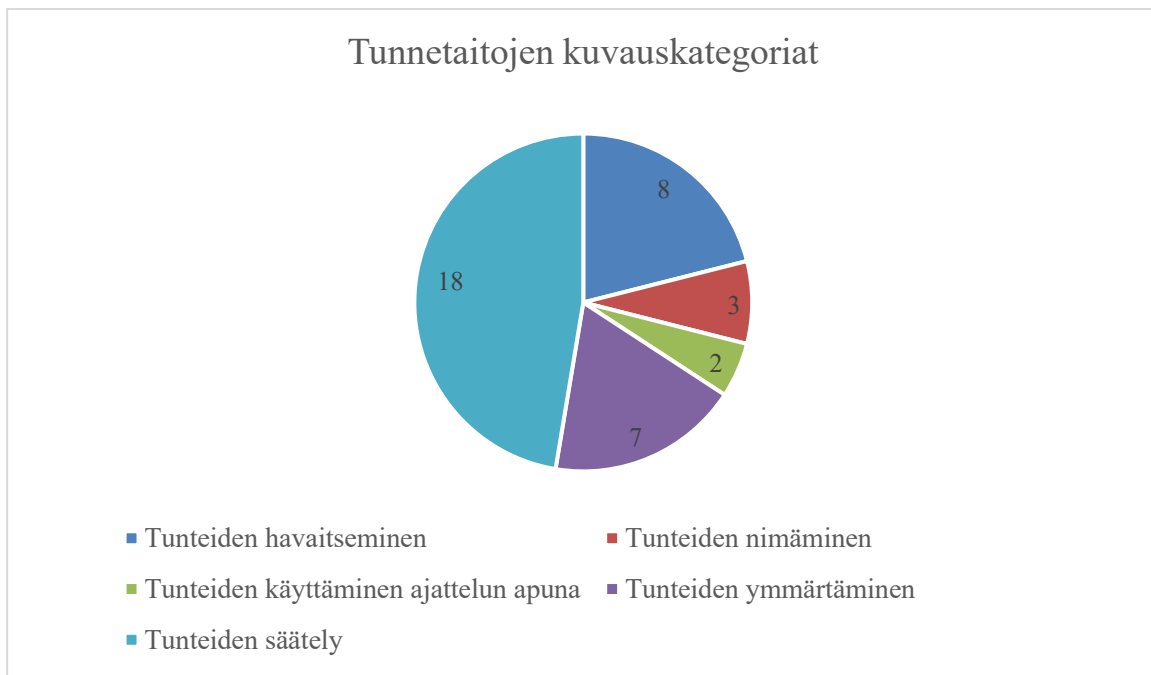
den säätely on tässä hierarkiassa kaikista ylin tason, jota ei voi hallita, jos ei ensin hallitse tunteiden havaitsemista, tunteiden käyttämistä ajattelun apuna ja tunteiden ymmärtämistä. Jalovaaran (2005) mainitsema tunteiden nimeäminen päätettiin asettaa tässä hierarkkisessa mallissa toiseksi tunnetaitojen tasoksi. Kuvauskategorioiden hierarkisuus sekä alakategoriat näkyvät *Taulukossa 6*.

Luokanopettajien väliltä löytyi eroja, miten he määrittivät tunnetaidot (*Taulukko 7*). H4 oli haastateltavista ainoa, joka määritteli tunnetaidot jokaisen teoriasta nousevan kuvauskategorian mukaan. Hän määrittelee siis tunnetaidot taitona havaita tunteita ja kykynä nimetä niitä sekä taitona ymmärtää tunteita, käyttää niitä ajattelun apuna ja taitona säädellä tunteita. Tunteiden säätelyä hän painotti muita osa-alueita enemmän. H3 määritteli tunteita muuten samankaltaisesti, mutta hänen määritelmässään ei ilmennyt tunteiden käyttämistä ajattelun apuna. Hän painotti määritelmässä tunteiden tunnistamista, tunteiden ymmärtämistä ja tunteiden säätelyä enemmän kuin tunteiden nimeämistä. H2 sen sijaan määritteli tunnetaidot vain tunteiden säätelyn ja empatian kautta. Hänen määritelmänsä tunnetaidoista painotti myös enemmän tunteiden säätelyyn liittyviä näkökulmia. H1 määritteli tunnetaidot tunteiden havaitsemisen, tunteiden ymmärtämisen ja tunteiden säätelyn kautta. Hän painotti ennen kaikkea tunteiden säätelyä, mainiten muita enemmän näkökulmia tunteiden säätelyyn. H5 määritteli tunnetaitoja tunteiden havaitsemisen, tunteiden nimeämisen ja tunteiden säätelyn kautta. H6 toi tunnetaidoista esille tunteiden havaitsemisen, ymmärtämisen ja säätelyn.

Tunteiden säätely oli siis ainoa kategoria, jonka jokainen haastateltava mainitsi. Yhteensä tunteiden säätely mainittiin haastatteluissa 18 kertaa (*Kuva 7*). Seuraavaksi eniten luokanopettajat painottivat tunteiden havaitsemista, josta he erottelivat omien ja toisten tunteiden tunnistamisen. Tämän kategorian mainitsi viisi haastateltavaa (H1, H3, H4, H5, H6), yhteensä kahdeksan kertaa. Tunteiden ymmärtämisen mainitsi neljä haastateltavaa (H1, H3, H4, H6) yhteensä seitsemän kertaa ja tunteiden nimeämisen mainitsi kolme haastateltavaa (H3, H4, H5) yhteensä kolme kertaa. Tunteiden käyttämisen ajattelun apuna empatiakyvyn muodossa mainitsi vain kaksi luokanopettajaa (H2, H4), molemmat yhden kerran.

Kuva 7

Tunnetaito-käsitteen kuvauskategorioiden painottuminen opettajien vastauksien perusteella



Huomautus. Tunnetaidot määriteltiin viiden eri kuvauskategorian mukaan, joiden jakautuminen mainintakertojen mukaan näkyy kaaviossa. Yhteensä mainintoja oli 38.

Kaiken kaikkiaan luokanopettajat pitivät tunnetaitoja monitahoisena ilmiönä, sillä heistä jokainen määritteli termiä usean eri tunnetaitojen osa-alueen kautta (*Taulukko 7*). Tunneiden havaitseminen, ymmärtäminen ja tunneiden säätely sisälsi useamman näkökulman, jotka on esitelty alakategorioina *Taulukossa 6 "Aineistosta nousseet alakategoriat"* -sarakeessa. Luokanopettajat lähestyivät erityisesti tunneiden säätelyn määrittelyä eri näkökulmista. Esimerkiksi H2, joka määritteli tunnetaitoja kaikista niukimmin mainiten vain tunneiden käyttämisen ajattelun apuna ja tunneiden säätelyn, määritteli tunneiden säätelyä kuitenkin kahden eri näkökulman kautta. Nämä näkökulmat olivat tunneiden hallinta ja tunneiden käsittely (*Taulukko 7*). H4, joka määritteli tunnetaitoja jokaisen tunnetaitojen osa-alueen kautta, mainitsi tunneiden säätelyyn liittyen myös vain kaksi eri näkökulmaa: omien tunneiden hallinnan ja toisten tunneiden huomiointimisen (*Taulukko 7*). H1 sen sijaan painotti tunnetaidoissa tunneiden säätelyä selkeästi muita tunnetaitojen osa-alueita enemmän, sillä hän mainitsi viisi eri tapaa säädellä tunteita, ja mainitsi niistä muutamat jopa kahteen kertaan. *Taulukosta 7* näkyy, kuinka luokanopettajien vastaukset ovat yksityiskohtaisempien määritelmien mukaan jakautuneet.

Taulukko 7

Haastatteluista nousseet alakategoriat ja niiden mainintamäärät

Alakategoria	H1	H2	H3	H4	H5	H6	Yht.
Tunnistaa omia tunteita	X X		X X		X	X	6
Tunnistaa toisen tunteita				X		X	2
Tunteiden nimeäminen			X	X	X		3
Empatia-kyky		X		X			2
Tunteiden käsittely		X			X		2
Huomio toisen tunteet	X			X X			3
Omien tunteiden hallinta	X X	X	X	X	X	X X	8
Ymmärtää mistä tunne johtuu (Syy)	X X X		X X	X		X	7
Ymmärtää tunteiden ilmaisutapoja						X	1
Oman toiminnan vaikutus tunteeseen	X						1
Tunteiden ohimenevyys	X		X				2
Oman toiminnan vaikutus muihin	X X						2
Yhteensä:	12	3	7	7	4	6	

Huomautus. Haastateltavien mainitsemat määrittelyt ja niiden määrät ovat nähtävissä ”X” merkeinä. Alarivi näyttää, kuinka monta kertaa kukin haastateltava on maininnut tunteiden määrittelyyn liittyviä ilmaisuja. Oikeanpuoleinen sarake näyttää kuinka monesti tiettyä tunnetaitojen määrittelmän näkökulmaa on mainittu yhteensä.

Taulukosta 7 käy ilmi, että vaikka H1 ei maininnutkaan kaikkia tunnetaitojen osa-alueita, hän silti mainitsi tunnetaitoihin liittyviä määritelmiä kaikista eniten, yhteensä 12 kertaa. Hän painotti tunnetaitojen määrittelmässään tunteiden säätelyn eri keinoja huomattavasti enemmän kuin muut. H1 oli muun muassa ainoa, joka mainitsi oman toiminnan vaikutuksen muihin ja oman toiminnan vaikutuksen tunteeseen. Kaikista tiiviimmin tunnetaitoja määritteli H2, joka mainitsi kolme kertaa jonkin tunnetaitojen määrittelmän osa-alueen. H5 määritteli tunnetaitoja neljän eri osa-alueen kautta ja H6 kuuden eri osa-alueen kautta. H3 ja H4 mainitsivat molemmat yhteensä seitsemän kertaa jonkin osa-alueen tunnetaitoihin liittyen (*Taulukko 7*).

Alakategorioista eniten esille nousi tunteiden säätelyyn sisältyvä omien tunteiden hallinta, jonka jokainen mainitsi vähintään kerran, ja joka mainittiin yhteensä kahdeksan kertaa. H2 puhui esimerkiksi siitä, miten oppilaille on tehtävä selväksi, että toista ei koskaan saa lyödä, vaikka kuinka kiukuttaa tai surettaa. Vastaavat teemat toistuivat H5:n puheissa, joka pohti aggressiivisesti käyttäytyviä oppilaita. Seuraavaksi yleisimpänä alakategoriana esille nousi

tunteiden havaitsemiseen sisältyvä omien tunteiden tunnistaminen, joka mainittiin kuusi kertaa (H1, H3, H5, H6), ja jossa puhuttiin tunnetaitojen olevan kykyä tunnistaa omat tunteet. Tunteiden havaitseminen toisten tunteiden tunnistamisen näkökulman kautta sai kaksi (H4, H6) mainintaa.

Yleisimpiin alakategorioihin kuului myös kuusi kertaa mainittu tunteiden syiden ymmärtäminen, joka ilmeni kolmen haastateltavan määritelmässä (*Taulukko 8*). H1 ja H3 puhuivat tunteen ”syyn” ymmärtämisestä. H4 puhui tunteen alkuperän tunnistamisessa seuraavasti: ”--ja ymmärtää, ehkäpä sitten jalostuneessa muodossa niin ymmärtää mistä mikäkin tunne johtuu ikään kun se tunteen alkuperä.” Tunteiden ymmärtämiseen liittyen H6 toi esille vielä oman näkökulmansa tunteiden ilmaisutapojen ymmärtämisestä, kun hän puhui, että ihmisellä on eri tapoja viestiä tunteitaan ja on tärkeää ymmärtää, ettei oma tapa ole ainoa oikea.

Tunteiden nimeämisen kautta tunnetaitoja määritteli kolme opettajaa (H3, H4, H5) puhumalla suoraan tunteiden nimeämisestä ja siitä, että oppilas tiedostaa ja nimeää tunteen, joka hänellä on päällä (*Taulukko 7 ja 8*). Tunteiden säätelyyn kuuluva toisten tunteiden huomioiminen mainittiin yhteensä myös kolme kertaa (*Taulukko 7*), mutta tämän kautta tunnetaitoja määritteli vain kaksi opettajaa, H4 ja H1. He molemmat puhuivat toisten tunteiden huomioimisesta siitä näkökulmasta, että osaa tarvittaessa kontrolloida eli hallita omia tunteitaan (*Taulukko 8*).

Tunteiden käsittelystä osana tunteiden säätelyä puhui kaksi haastateltavaa (*Taulukko 7*). H2 määritteli tunteiden käsittelyn olevan sitä, että sietää pettymyksiä ja tavallista arkea, joka ei aina ole yhtä ilotulitusta. H5 puhui siitä, että aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan pitää tietää, miten tunteita voi hillitä ja minkälaisia eri keinoja tunteiden käsittelyyn on. Säätelyyn liittyen tunteiden ohimenevyyden toivat esille H1 ja H3, jotka puhuivat siitä, etteivät ikävätkään tunteet ole pysyviä, vaan kaikki menee ajallaan ohi. Tunnetaitojen määrittelyä oman toiminnan vaikutuksesta tunteeseen lähestyi vain H1 (*Taulukko 8*).

Tunnetaitojen määritelmä ”tunteiden käyttäminen ajattelun apuna” oli kuvauskategorioista harvinaisin. Vain kaksi haastateltavaa (H2, H4) mainitsivat tähän sisällöllisesti liittyviä näkökulmia. H4 puhui suoraan empatiakyvystä (*Taulukko 8*), joka on Saarisen ja Kokkosen (2003) mukaan yksi keskeisimmistä tunneälykkäistä toimintatavoista tunteiden käyttämisestä ajattelun apuna. H2 sen sijaan mainitsi tunnetaitojen olevan sitä, kun toinen osaa olla tukena kaverille, joka vaatii ihmiseltä sitä, että osaa olla toista kohtaan empaattinen.

Kuten jo todettu, tunteiden säätelyn määritelmää lähestyttiin usean eri näkökulman kautta. H1 pohti tunteiden säätelyä koulu kontekstin sijaan ihmisyyden kautta. Hän määritteli tunteiden säätelyä sen kautta, että ihminen pystyisi huomioimaan toisen tunteet ja kontrolloimaan sen mukaan omia tunteita. Lisäksi hän puhui tunteiden tunnistamisen yhteydessä siitä, että oppilas pystyisi refleктоimaan syntyneitä tilanteita ja päällä olevaa tunnetta. Hänen mielestään olisi tärkeää, että oppilas oppisi ymmärtämään, että omalla toiminnalla voi vaikuttaa omaan tunteeeseen, joko tekemällä sellaisia päätöksiä, jotka johtavat myönteistä tunnetta kohti tai päätöksiä, jonka seurauksena kokee kurjaa oloa vielä usean tunnin päästä. Tästä samasta valinnan tekemisestä puhuu Gross (2014) määritellesään eri tapoja säädellä tunteita. Epämiellyttäviin tunteisiin voidaan usein vaikuttaa jo ennen tunteen heräämistä valitsemalla tilanteet, joihin menemme. Samalla H1 mainitsi myös, että ihmisen olisi tärkeää oppia huomaamaan, mikä vaikutus omilla toiminnoilla on toisen tunteeeseen. *Taulukosta 8* näkyy tiivistetysti haastatteluista nousseet määritelmät (alakategoriat) tunnetaidoille ja niitä perustelevat esimerkkisitaatit.

Taulukko 8

Miten opettajat määrittelevät käsitteen tunnetaidot?

Teoriasta muodostetut kuvauskategoriat	Aineistosta nousseet alakategoriat	Sitaatti haastatteluista
Tunteiden havaitseminen H1, H3, H4, H5, H6	Omien tunteiden tunnistaminen H1, H3, H5, H6 Toisten tunteiden tunnistaminen H4, H6	“--kykynä niinkun jotenkin ensinnäkin tunnistaa jotakin omia tunteitaan sillä tavalla, että, että mulla on joku olo--” H1 ” --kun osaat tulkita toisen tunnetilan --” H4
Tunteiden nimeäminen H3, H4, H5	Tunteiden nimeäminen H3, H4, H5	”-- Nimetä ehkä mi-mikä mitä tunnetiloja ylipäättänsä on --” H4 ”-- et henkilö tiedostaa, tietää sen, --, ja tämä tunne on vaikkapa jännitystä --” H3
Tunteiden käyttäminen ajattelun apuna H2, H4	Empatia-kyky H2, H4	”--tunnetaidot on varmaan --, siihen liittyy liittyy varmaan empatiakyky --” H4 ”-- tunnetaitoja, ku -- oot tukena kaverille --” H2
Tunteiden ymmärtäminen H1, H3, H4, H6	Ymmärtää mistä tunne johtuu (syy) H1, H3, H4	”-- Tiedostaa ja ymmärtää, ja pystyy näkemään syyn, et ny-nyt musta tuntuu tältä, että Miksi musta tuntuu tältä. Että tämä johtuu siitä että, ja että tämä ehkä menee kohta ohi, että kun mä teen näin ja näin, niin sitte tämä tilanne helpottaa --” H3

	Ymmärtää tunteiden ilmaisutapoja H6	<i>”Ja se että ku, kun ihmisillä on niin eri tapoja taval- laan niinku viestiä niitä tunteita. Tai tai ymmärtääks sit tunteita, että oppis luovimaan siinä sitten että, ym- märtää niinku myös muita, et ei se oo se oma, oma tapa ainoa” H6</i>
Tunteiden säätely H1, H2, H3, H4, H5, H6	Tunteiden käsittely H2, H5	<i>“elikkä tunteitten käsittelyä elikkä jos aina ei voi mennä hyvin, miten mää selviän siitä. -- miten surua käsitellään, iloa, kaikenlaisia.” H2</i>
	Huomio toisen tunteet H1, H4	<i>”-- sitten tuota niinku kyky huomioida toisen tunne- tila ja sitten kontrolloida omia tunteita--” H4</i>
	Tunteiden ohimenevyys H1, H3	<i>”--Että tämä johtuu siitä että, ja että tämä ehkä me- nee kohta ohi, että kun mää teen näin ja näin, niin sitte tämä tilanne helpottaa --” H3</i>
	Oman toiminnan vaikutus omaan tunteeseen H1	<i>” --nyt mulla on mahdollista kuitenkin vaikuttaa siihen että mitä tästä seuraa eteenpäin että mihin suuntaan tämä kehittyy tämä tilanne ja- ja myöskin siihe, että minkälainen tunne mulla on vaikka tunnin päästä, että mulla voi olla joko ihan hyvä mieli et onneksi hillitsin itseni jossakin asiassa tai, vai tai, onko sitten vielä pahempi olo että nyt, että kumpu oisin silloin niinkun malttanut mieleni.” H1</i>
	Omien tunteiden hallinta H1, H2, H4, H5	<i>”-- ja sitten kontrolloida omia tunteita.” H4 ”-- sää et ikinä hermostu niin paljo että pitäis lyödä tai -- tai käydä kiinni tai neki on myös tunnetaitoa, tottakai.” H2</i>
	Oman toiminnan vaikutus muihin H1	<i>”-- että miten oma toiminta vaikuttaa toisiin ihmisiin --” H1</i>

Huomautus. Teoriasta muodostetut kuvauskategoriat näkyvät vasemmalla tummennettuna tekstinä ja aineistosta nousseet alakategoriat kuvauskategorioiden vieressä keskimmäisessä sarakkeessa. Teorian ja aineiston perusteella muodostettujen kategorioiden alla näkyvät koodit ”H1, H2” jne. hahmottavat sitä kenen haastattelussa on käsitelty kyseistä kategoriaa. Jokaiseen alakategoriaan on poimittu vähintään yksi esimerkkisitaatti haastatteluista.

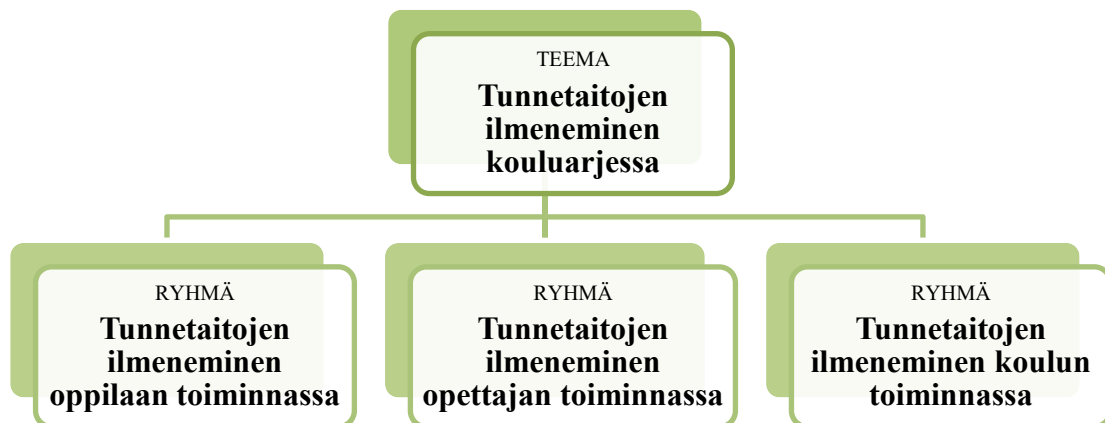
Jokainen luokanopettaja osasi määritellä tunnetaitoja usean eri näkökulman kautta. Luokanopettajat määrittivät tunnetaidot tiiviisti lukuun ottamatta yhtä haastateltavaa, joka pohti tunnetaitoja hieman perusteellisemmin. Tunnetaitojen määritelmässä painottui tunteiden säätely ja kaikista vähiten haastateltavat mainitsivat tunteiden käyttämistä ajattelun apuna, joka sisältää muun muassa empatiakyvyn. Luokanopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että tunnetaitojen harjoittelu on iso osa kouluarkea, sillä koulu on paikka, jossa oppilaat opetetaan toimimaan osana isoa ihmismassaa.

6.2 Tunnetaitojen ilmeneminen kouluarjessa

Toiseen tutkimuskysymykseen, ”Miten tunnetaidot ilmenevät kouluarjessa”, saatiin vastauksia teemahaastattelun toisella teemalla. Teemahaastattelun ensimmäisen osan jälkeen, kun ensin selvitettiin opettajien omia käsityksiä tunnetaidoista, haastateltaville näytettiin tämän tutkimuksen teorian pohjalta käsittekartan muotoon tehty tunnetaitojen määritelmä. Tämä käsittekartta löytyy *liitteestä 1*. Näin tutkittavat saivat käsityksen tämän tutkimuksen teoriasta, tunnetaitojen määritelmä tuli heille laajemmin selväksi, ja tämän avulla he pystyivät pohtimaan vastauksiaan seuraaviin kysymyksiin laajemmin. Toiseen tutkimuskysymykseen luokanopettajat vastasivat kolmen eri näkökulman kautta (*Kuva 8*): *Tunnetaitojen ilmeneminen oppilaan toiminnassa*, *Tunnetaitojen ilmeneminen opettajan toiminnassa* ja *Tunnetaitojen ilmeneminen koulun toiminnassa*.

Kuva 8

Tunnetaitojen ilmeneminen kouluarjessa -teemasta ilmenneet ryhmät



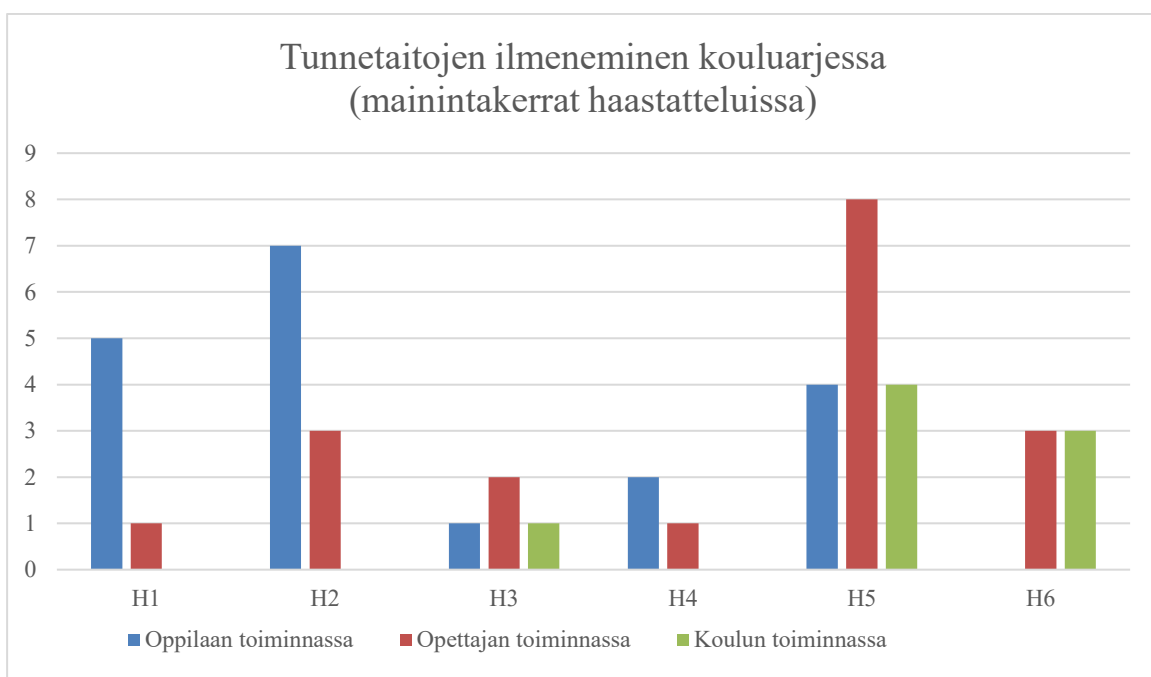
Huomautus. Teema tunnetaitojen ilmeneminen kouluarjessa jakaantui kolmeen ryhmään: tunnetaitojen ilmeneminen oppilaan, opettajan ja koulun toiminnassa. Näiden ryhmien alle sijoituivat aineistosta nousseet alakategoriat.

Jokainen haastateltava osasi nimetä jotain asioita, miten tunnetaidot näyttäytyvät kouluarjessa. Osa opettajista osasi kuvailla tunnetaitojen näkymistä laajemmin, osa taas suppeammin. Vastauksissa oli vaihtelua myös sen suhteen, painottiko haastateltava tunnetaitojen näkymistä enemmän oppilaan, opettajan vai koulun toiminnan kautta (*Kuva 9*). Kaksi haastateltavaa (H1, H2) painotti selkeästi enemmän tunnetaitojen ilmenemistä oppilaan toiminnan kautta, yksi haastateltavaa (H5) selkeästi enemmän opettajana toiminnan kautta ja kaksi (H3, H4) tasapuolisesti molemmista näkökulmista. Kolmannen näkökulman tunnetaitojen ilmenemiseen

mainitsi kolme haastateltavaa. Haastateltavat mainitsivat tunnetaitojen ilmenemistä oppilaan toiminnassa (19 mainintaa) ja opettajan toiminnassa (18 mainintaa) lähestulkoon saman verran. Koulun merkitys tunnetaitojen ilmenemiseen mainittiin yhteensä kahdeksan (8) kertaa. *Kuva 9* havainnollistaa opettajien antamien vastauksien näkökulmien jakautumista tunnetaitojen ilmenemiseen kouluarjessa.

Kuva 9

Luokanopettajien vastausten jakautuminen oppilaan toiminnan, opettajan toiminnan ja koulun toiminnan välillä



Huomautus. Tunnetaidot ilmenivät oppilaan toiminnassa (sininen palkki), opettajan toiminnassa (punainen palkki) ja koulun toiminnassa (vihreä palkki). Kuvan y-akseli alhaalta ylöspäin on ilmaistu numeroina 0-9, jotka merkkäavat aineistosta nousseita maininnan määriä. X-akseli eli vasemmasta oikeaan havainnollistaa sitä, kuinka monta kertaa kukin haastateltava on mitään toimintaa (oppilaan, opettajan, koulun) ilmaissut.

H1, H2 ja H4 lähestyivät tutkimuskysymystä tunnetaitojen ilmenemisestä koulukontekstissa oppilaan ja opettajan toiminnan kautta. H3, H5 ja H6 ilmaisivat tunnetaitojen ilmenevän niin oppilaan, opettajan kuin koulun toiminnassa. Oppilaan toimintaan liittyviä esimerkkejä H1 kertoi viidesti ja opettajan toiminnan kautta kerran. H2 pohti oppilaan toiminnassa esiintyviä tapauksia hieman laajemmin mainiten seitsemän kertaa jonkin aiheeseen liittyvän esimerkin. Luokanopettajan toiminnasta H2 kertoi kolme esimerkkiä tunnetaitojen ilmenemisestä. H4 lähestyi tätä teemaa huomattavasti edeltäjiään suppeammin mainiten vain kaksi esimerkkiä oppi-

laan toimintaan ja yhden esimerkin opettajan toimintaan. H6:n vastauksissa ilmeni kolme esimerkkiä niin opettajan toimintaan ja kuin koulun toimintaan (*Kuva 9*).

H3, H5 ja H6 mainitsivat oppilaan toiminnan ja opettajan toiminnan lisäksi tunnetaitojen ilmenemisen koulun toiminnassa (*Kuva 9*). H3 mainitsi esimerkin oppilaan toimintaan liittyen ja koko koulun toimintamalliin liittyen. Lisäksi hän kertoi kaksi tilannetta luokanopettajaan liittyen. H5 poikkesi muista haastateltavista, sillä hän painotti selkeästi muita enemmän opettajan tunnetaitojen ilmenemistä kouluarjessa, mainiten tähän liittyviä asioita yhteensä kahdeksan kertaa (*Kuva 9*). H5 jakoi esimerkkejä koulutason ”*tunnetaitoihin*” huomattavasti muita haastateltavia enemmän, mainiten tähän liittyviä asioita neljä kertaa. H6 mainitsi niin opettajan kuin koulun toiminnassa ilmenevät tunnetaidot kolme kertaa. Seuraavaksi esitellään miten tunnetaidot näkyvät oppilaan toiminnassa.

6.2.1 Tunnetaitojen ilmeneminen oppilaan toiminnassa

Haastateltavien kuvaillessa tunnetaitojen ilmenemistä **oppilaan toiminnan** kautta, esiin tuli esimerkkejä suoriutumistunteista, eläytymistunteista sekä sosiaalisista tunteista (*Taulukko 9*), jotka ovat Boekaertsin ja Pekrunin (2015) mukaan oppimiseen liittyviä tunteita. Näiden lisäksi luokanopettajat kuvailivat tunnetaitojen ilmenemistä oppilaiden toiminnassa oppimistilanteiden ulkopuolelta. Kaikista eniten luokanopettajat kuvailivat erilaisia esimerkkejä sosiaaliin tunteisiin liittyvistä tilanteista ja taidoista, yhteensä viiden alakategorian kautta. Toiseksi eniten mainittiin akateemisen kontekstin ulkopuolella olevia taitoja, joita ilmeni kolmen alakategorian kautta. Yhteensä luokanopettajien antamista esimerkeistä tunnetaitojen ilmenemiseen oppilaan toiminnassa muodostui kahdeksan alakategoriaa. Nämä olivat *kavereiden väliset ristiriitatilanteet, empatiakyky vuorovaikutustilanteissa, lisääntyneet mielenterveyden ongelmat, oppilaan menettäessä maltin, oppilaan kohdatessa negatiivisia tunteita, kiusaamistilanteet, oppilaan tunteiden säätely taitona ja harjoittelemisen paikkana* (*Taulukko 9*). Pari alakategoriaa sisältyi kahteen eri kuvauskategoriaan.

Taulukko 9

Tunnetaitojen ilmeneminen oppilaan toiminnassa teorian ja aineiston pohjalta

Kuvauskategoriat	Alakategoriat
Suoriutumistunteet	Maltin menetys A
Eläytymistunteet	Oppilaan negatiiviset tunteet A
Sosiaaliset tunteet	Ristiriitatilanteet Maltin menetys B Oppilaan negatiiviset tunteet B Kiusaaminen Empatiakyky
Episteemiset tunteet	
Akateemisen kontekstin ulkopuolella olevat	Mielenterveyden ongelmat Oppilas osaa säädellä tunteitaan Oppilas harjoittelee tunteiden säätelyä

Huomaus. Kuvauskategoriat on merkitty tummennetulla tekstillä. Vasemmanpuolimmaisessa sarakkeessa olevat kuvauskategoriat ”Suoriutumistunteet, Eläytymistunteet” ym. ovat Boekaertsin ja Pekrunin (2015) määritelmän pohjalta nousseita. Alakategoriat näkyvät oikeanpuoleisessa sarakkeessa. Taulukkoa luetaan vasemmalta oikealle niin, että kuvauskategorian ”Suoriutumistunteet” sisälle kuuluu alakategoria ”Maltinmenetys A”. Osa alakategorioista löytyy useammasta kuvauskategoriasta, jolloin kyseisen alakategorian perässä on merkki A tai B.

Suoriutumistunteista esimerkin antoi yksi opettaja (H5) puhuen oppilaan menettävän maltin kokeen saadessaan, jonka seurauksena oppilas repii kokeen tai heittelee tavaroita (*Taulukko 10*). Suoriutumistunteet liittyvät usein kilpailu- ja koeasetelmaan, jossa pettymys tai onnistuminen voi nostattaa oppilaissa monenlaisia tunteita (Boekaerts & Pekrun, 2015). *Eläytymistunteita* ovat aineiston pohjalta oppilaan negatiiviset tunteet. Esimerkissään H4 puhui siitä, kuinka hän luokanopettajana tietää, että oppilaiden tunteet vaikuttavat oppimiseen niin, että negatiivinen tunne usein ehkäisee oppimista ja myönteinen edistää, kuten myös Fredrickson (2001) on todennut tutkiessaan positiivisten tunteiden vaikutuksia oppimiseen. *Sosiaaliset tunteet* sisältävät eniten alakategorioita (ristiriitatilanteet, maltinmenetys kaverin takia, oppilaan negatiiviset tunteet, kiusaaminen ja empatiakyky). Kukaan luokanopettajista ei lähestynyt oppilaan tunnetaitojen ilmenemistä *episteemisten tunteiden* kautta. Episteemiset tunteet liittyvätkin lähinnä opittavan asian sisältöihin ja oppimiseen (Boekaerts & Pekrun, 2015).

Luokanopettajien vastauksissa painottui selkeästi eniten erilaiset *Kavereiden väliset ristiriitatilanteet*, joista puhui neljä eri haastateltavaa (H1, H2, H3, H4). Kavereiden väliset

ristiriitatilanteet ovat yksi esimerkki Boekaertsin ja Pekrunin (2015) sosiaalisista tunteista. Heidän mukaansa sosiaaliset tunteet ovat erityisen suuressa asemassa opettaja-oppilas ja oppilas-oppilassuhteissa (Boekaerts & Pekrun, 2015). H1 muisteli, kuinka hänen luokallaan (5-luokan opettaja) oli ”*aika paljon*” kolmannella ja neljännellä luokalla tyttöjen välisiä ristiriitatilanteita (Taulukko 10). Samoin H2 kertoi nyt kuudesluokkalaisten viimeksi kinastelleet kolmannella luokalla: ”*--kolmosella oli joku tappelu, semmonen joku hermostu, niin viimeks.*” H3 mainitsee tunnetaitojen tärkeyden nousevan näkyväksi oppilaiden välisissä tilanteissa. H4, neljännen luokan opettaja, sen sijaan kuvaili ”*kinaa*” joka oli tapahtunut edellisellä viikolla.

Ristiriitatilanteiden jälkeen seuraavaksi eniten mainintoja tuli useammasta kategoriasta: *Oppilas menettää maltin* (H2, H5), *Oppilaan negatiiviset tunteet* (H1, H4), *Kiusaaminen* (H2, H5) ja *Oppilas harjoittelee säätelemään tunteitaan* (H1, H5). Oppilaan maltin menetys ilmeni eri asioista johtuvana, mutta yhteistä esimerkeille oli tilanteet, joissa oppilaalla oli vaikeuksia säädellä negatiivisia tunteitaan. Esimerkiksi H5 kertoo oppilaasta, joka vielä harjoittelee tunteiden säätelyä: ”*—ärsyyntyy jostakin kaverin, kaverin tota lausumasta tai jostain ja sitten, tai sit jos kokeest, kokeesta tulee huono, niin hän repii kokeen tai joitain muuta.*” Tämä sitaatti sisältää esimerkin niin sosiaalisesta tunteesta kuin suoriutumistunteesta. Sosiaaliset tunteet ilmenevät vuorovaikutustilanteissa (Boekaerts & Pekrun, 2015) ja maltin menettäminen tällaisesta konseptista käsin usein johtaa ristiriitatilanteisiin, joita luokanopettajat mainitsivat eniten. Maltin menetys kokeen takia liittyy kuitenkin myös suoriutumistunteisiin.

Kategoria oppilaan negatiiviset tunteet taas keskittyi enemmän negatiivisten tunteiden vaikutuksesta oppimiseen, ”*—tunnetilahan vaikuttaa oppimiseen tietysti eli jos on negatiivinen tunne, tunne tuota mistä tahansa ilmapiiristä oppiaineeseen, toiseen oppilaaseen, niin, ö, negatiivinen tunne, niin niin sehän ehkäisee oppimista.*” H4, jolloin oppilaan negatiiviset tunteet voidaan nähdä eläytymistunteena. Negatiivinen tunne voi myös aiheuttaa sitä, että haastaa oman pahan olon takia riitaa, jolloin kyseessä on negatiivisen tunteen sosiaalinen ulottuvuus. Kiusaamiskategoria ilmensi asian kahta puolta. Toisaalta esiin tuli oppilaiden hyvät tunnetaidot, jotka ovat ehkäisseet kiusaamisen H2: ”*tää luokka on ollu semmonen jossa yksikään lapsi ei oo esim. kiusaamisesta ilmoittanut ikinä. Et seki on ollu semmosta niinku ryhmän, ryhmän niinku kyp-syyttä osoittaa.*” (Taulukko 10). Toisaalta H5 ilmaisi, edellisviikon kiusaamistilanteen.

Kaksi haastateltavaa (H1 ja H5) kuvailivat oppilaan tunteidensäätelyä tarkempana ilmiönä. H1 lähestyi tätä näkökulmaa yleisellä tasolla pohtien lapsen ikätasoa ja kuinka ”*aika monin kuitenkin lapsi on sillain semmonen, että hyvin vaihtelevaa se oleminen saattaa olla ja tunteet äkkiä*

ryöpsähtää johonkin suuntaan.” Sen sijaan H5 kuvaili luokaltaan oppilasta joka nystyräpallon ja voimakortin avulla harjoittelee tunteidensäätelyä: ”-- ja sit hänellä on se sellain nystyräpallo siinä, ja kuraattorilt hän on saanut kaks sellasta tunnekorttia, sellasta Voimakorttia, että hän kattoo sit ku sitä rupee suututtaa niin se kattoo sitä sitä voimakorttia ja se saa siitä ilmeisesti sen muistutuksen että mää oon hyvä tyyppi tai että nyt mä lasken kymmeneen tai --” (Taulukko 10). Tämä oli ensimmäinen esimerkki luokanopettajien ilmaisuista oppilaiden tunnetaitojen ilmenemisestä koulussa, joka ei mennyt Boekaertsin ja Pekrunin määritelmään.

Kategorioiksi nousi vielä yksittäisten haastateltavien mainintoina *Empatiakyky vuorovaikutustilanteissa* (H2), *Oppilas osaa säädellä tunteitaan* (H1) ja *Lisääntyneet mielenterveyden-ongelmat* (H2) (Taulukko 10). H2 oli ainoa, joka eritteli oppilaiden kyvyn empatiaan ja lisääntyneet mielenterveyden ongelmat: ”-- on tullu yllätyksiä että miten tuolla lapsella voi tuota masenmasennusta olla kun se on ihan tämmönen reipas koulussa ja tämmönen.”. Mielenterveysongelmista hän mainitsi syömishäiriöt ja masentuneen oppilaan. H1 eritteli oppilaiden tunnetaitojen ilmenemisestä tunteiden säätelyn. Hän lähestyi tunteiden säätelyä kahden näkökulman kautta: osa oppilaista pystyy olemaan koulussa tasaisesti tunteensäätelyn taitojen ansiosta, mutta osa oppilaista vielä harjoittelee tätä taitoa (Taulukko 10).

Taulukko 10

Tunnetaitojen ilmeneminen oppilaan toiminnassa.

Tunnetaitojen ilmeneminen oppilaan toiminnassa	
Alakategoriat	Sitaatit haastatteluista
Kavereiden väliset ristiriitatilanteet H1, H2, H3, H4,	”Tässä luokassa oli niinkun aika paljon kolmannella luokalla ja nelosella semmosta varsinkin tyttöjen välisiä niinku. Ja ne nimenomaan liittyt tämmöseen niinkun kaveripiirien sisäisiin ristiriitoihin.” H1
Empatiakyky vuorovaikutustilanteissa H2	”--nämä on, osaavat ajatella empaattisesti ja fiksusti.” H2
Lisääntyneet mielenterveyden-ongelmat H2 (2)	”-- Syömishäiriöt on varmaan tyttöillä.” H2
Oppilas menettää maltin H2 (2), H5 (2)	”-- ärsyyntyy jostakin kaverin, kaverin tota lausumasta tai jostain ja sitten, tai sit jos kokeest, kokeesta tulee huono, niin hän repii kokeen tai jotain muuta --” H5
Oppilaan negatiiviset tunteet H1, H4	” --jos on jotenkin itsellä paha olo ja sitä saattaa sitten jotenkin kylvää jotain riidan siementä tai jotain muuta--.” H1

Kiusaaminen H2, H5	<i>”Et meillä oli yks toinen, toinen sellain kiusaamistilanne esimerkiksi viime viikolla oli tässä niin tota. Tää oli pitkästä aikaa sitten hermostunut tää poika, ja tota noin niin, niin sit mä vetosin Luokkaa vaan että, että nyt tää kaveri on niin hienosti Pärjännyt tässä koko vuoden tän neljännen vuoden että, eipä ruveta nyt luokkana ärsyttämään –”</i> H5 <i>“ tää luokka on ollu semmonen jossa yksikään lapsi ei oo esim. kiusaamisesta ilmoittanut ikinä. Et seki on ollu semmosta niinku ryhmän, ryhmän niinku kypsyyttä osoittaa.”</i> H2
Oppilas osaa säädellä tunteitaan H1 (2)	<i>“Tunteiden säätely on tosi semmonen mikä tulee koulussakin hyvin kuitenkin, ei kaikilla, jotkuhan voi olla, on siinä jo tosi taitavia tai osa sillain hirveen tasaisesti niinku pystyy koulussa olemaan—”</i> H1
Oppilas harjoittelee säätlemään tunteitaan H1, H5	<i>”--mutta aika moni kuitenkin vielä lapsi on sillain semmonen että hyvin vaihtelevaa se oleminen saattaa olla ja tunteet äkkiä ryöpsähtää johonkin suuntaan.”</i> H1

Huomautus. Tunnetaidot ilmenevät oppilaan toiminnassa aineiston pohjalta seitsemällä eri tavalla. Nämä alakategoriat näkyvät vasemmassa sarakkeessa tummennettuna tekstinä. Kategorioiden alla ”H1, H2” jne. kuvaa sitä, että kuka haastateltavista minkäkin kategorian on maininnut. ”H2 (2)” kuvastaa sitä, että H2 on maininnut kyseisen kategorian kaksi kertaa. Oikeanpuoleisen sarakkeen sitaatit on otettu aineistosta havainnollistamaan lukijalle minkä perusteella kyseinen kategoria on muodostunut.

Kaksi haastateltavaa kuvailee tunnetaitojen ilmenemistä kouluarjessa oppilaan toiminnan kautta laajasti, H2 viiden eri kategorian kautta ja H1 neljän eri kategorian kautta. Yhteisenä asiana he kuitenkin mainitsevat vain kavereiden väliset ristiriitatilanteet. H1 mainitsi vastauksissaan myös negatiiviset tunteet sekä tunteiden säätelyn niin sen osaamisen kuin harjoittelun kannalta. H2 taas puhui maltin menetyksestä ja kiusaamisesta, mutta hän mainitsi yksin myös empatiakyvyn vuorovaikutustilanteissa sekä erikoisempana näkökulmana mielenterveysongelmien lisääntymisen. H2 mainitsi siis vastauksissaan asioita, jotka ilmenivät paljon myös muiden haastateltavien puheissa, mutta hän toi mukaan myös pari uutta näkökulmaa tähän tutkimukseen. H5 mainitsi tunnetaitojen näkymisen kouluarjessa oppilaan toiminnassa oppilaan maltinmenetyksenä, kiusaamistilanteina sekä tunteiden säätelyn harjoitteluna. Haastateltavat H3 ja H4 puhuivat erittäin heikosti tunnetaitojen näkymisestä oppilaiden toiminnassa. H3 mainitsi ainoastaan kavereiden väliset ristiriitatilanteet, ja H4 tämän lisäksi oppilaan negatiiviset tunteet.

Haastateltavien vastauksissa on nähtävä ero eri luokka-asteella olevien oppilaiden tunteiden säätelytaidoista. H1, H3, H4, H5 mainitsevat tilanteen, jossa on ilmennyt kiusaamista 3–4 luokilla. H1 muistelee nykyisellä luokalla riitojen sijoittuvan oppilaiden kolmannelle luokalle, jonka jälkeen sellaisia riitoja, joihin opettajan olisi pitänyt puuttua ei ole ilmennyt. H3 kertoi

esimerkin kiusaamistilanteesta luokassaan tämän vuoden aikana (oppilaat neljännellä luokkasteella). H4 kertoi, kuinka kolmannella ja neljännellä luokalla ilmeni erityisesti tyttöjen välisiä ristiriitoja. H5 avasi tilannetta nykyisestä oppilaasta, joka neljännellä luokalla menettää helposti maltin ja näin joutuu riitoihin osalliseksi. Myös H2 avaa tilannetta, jossa vierekkäisen, kolmannen luokan oppilas menettää maltin, mutta sen sijaan hänen opettamallaan kuudennella luokalla ei kiusaamista ilmene. Samoin H1, joka opettaa viidettä luokkaa, ei muista tältä lukuvuodelta riitatilanteita tai hetkiä, jossa oppilas olisi jostain syystä menettänyt suuresti maltin. Haastateltavat ilmaisevat siis 3–4-luokilta riitatilanteita ja oppilaan maltinmenetyksiä, mutta 5–6-luokkien osalta vastaavia ilmaisuja ei löydy vaan päinvastoin, luokanopettajat kertovat kiusaamattomuudesta.

6.2.2 Tunnetaitojen ilmeneminen opettajan toiminnassa

Tunnetaitojen ilmeneminen kouluarjessa **opettajan toiminnan** kautta painottui haastateltavien vastauksissa hieman oppilaan toimintaa vähemmän. Luokanopettajien antamat vastaukset jakaantuivat neljään eri alakategoriaan. Haastateltavien vastauksista eniten mainintoja tuli kategoriaan *Opettaja juttelee oppilaiden kanssa tunteista*, jonka mainitsivat kaikki haastateltavat. *Tunnetaitojen opettaminen kouluarjessa* (H2, H3, H5, H6) ja *Opettajan tunteiden säätely* (H2, H4, H5, H6) ilmenivät neljässä haastattelussa ja *Työyhteisötaidot* (H6) mainitsi vain yksi opettaja.

Lahtisen ja Rantasen mukaan (2019) luokkahuoneen tunneilmasto vaikuttaa oppilaiden oppimiseen melkein yhtä suuresti kuin oppilaan omat kyvyt ja lahjakkuustekijät. Selkeät rutiinit, rajat ja turvalliset säännöt auttavat oppilasta ymmärtämään häneen kohdistuvia odotuksia (Virtanen, 2015). H2 puhui tähän liittyen haastattelussa, kuinka on tärkeää tehdä selväksi oppilaille säännöt ja rajat, joiden rajoissa koulussa toimitaan. Opettajan läsnäolo ja taito rakentaa emotionaalisesti toimiva vuorovaikutussuhde oppilaiden kanssa on yksi merkittävin tekijä luokkahuoneen tunneilmastoon. Luottamussuhteen rakentuminen tuo emotionaalista mielihyvää. (Virtanen, 2015.) Kaikki haastateltavat viittasivat tunnetaitojen ilmenevän opettajan toiminnassa, kun *opettaja juttelee oppilaiden kanssa tunteista*, mikä on tie emotionaalisesti turvalliseen luokkahuoneen tunneilmastoon. H6 mainitsi myös, kuinka lähtökohtainen juttu lasten kohtaaminen on.

Tunnetaitojen opettaminen kouluarjessa mahdollistaa oppilaalle tilaisuuden oppia suoriutumistunteiden hallintaa ja mahdollisuuden saavuttaa episteemisiä tunteita. Suoriutumistunteiden

hallinta on tärkeää, sillä negatiivinen tunne koetta tai kilpailua kohtaan voi aiheuttaa niin vahvan tunnereaktion, että oppilas pakenee kyseisestä tilanteesta. Tunnetaitojen opettaminen kouluarjessa, jokaisessa hetkessä, auttaa oppilaita hallitsemaan negatiivisiakin tunteita ja kääntämään ne jopa vahvuudeksi. (Boekaerts & Pekrun, 2015.) Jalovaaran (2005) mukaan tunnetaitoja opettaessa olisi hyvä käyttää hyväksi arjen tarjoamia tilanteita. Tunnetaitojen opettamisen mainitsi neljä haastateltavaa, joista H2 mainitsi tunnetaitojen opettamisen olevan jokapäiväistä, ja kaksi haastateltavaa (H5, H6) mainitsivat opettavansa tunnetaitoja säännöllisesti, mutta H3 sen sijaan sanoi, ettei opeta koko luokalle tunnetaitoja.

Kolmas kategoria, *opettajan tunteiden säätely*, nousee aineiston lisäksi myös teoriasta. Virtasen (2015) mukaan opettajan ammattiin kuuluu omien tunteiden säateleminen. Lahtinen ja Rantanen (2019) puhuvat omien tunteiden kanssa toimimisen mallintamisen tärkeydestä. Opettajana on tärkeää mallintaa oman esimerkin kautta keinoja säädellä tunteita sekä näyttää mallia, kuinka ratkaistaan ja selvitetään tilanne, jossa omat tunnetaidot ovat olleet riittämättömät (Lahtinen & Rantanen, 2019). Virtanen (2015) toteaa, että opettajan emotionaalinen osaaminen on hyvin vahvasti yhteydessä oppilaiden tunnetaitojen oppimiseen sekä vahvistumiseen.

H4 ja H5 lähestyivät opettajan tunteiden säätelyä siitä näkökulmasta, että omat tunteet täytyy rauhoittaa ja hallita niin, ettei anna niiden vaikuttaa opetukseen (*Taulukko 11*). H2 mainitsi nähneensä vuosien aikana niin monenlaisia tilanteita, ettei tunteiden säätely ole enää niin haastavaa kuin nuorena opettajana. H6 sen sijaan lähestyy opettajan tunteidensäätelyä siitä näkökulmasta, että luokanopettajana pitää työskennellä monenlaisten ihmisten kanssa. Neljäs kategoria *Työyhteisötaidot* nousi tämän haastattelun myötä vielä omaksi kategoriakseen. H6 mainitsi tunnetaitojen ilmenevän opettajanhuoneessa, jossa monenlaiset opettajat tapaavat (*Taulukko 11*). Opettajalta vaaditaan tunnetaitoja, että pystyy työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa, joilla on erilainen motivaatio työtä kohtaan ja erilainen tapa tehdä töitä kuin itsellä. Hän myös mainitsee, kuinka tänä lukuvuonna oppilaiden kanssa toimiminen on ollut helpompaa, kuin opettajien.

Taulukko 11

Tunnetaitojen ilmeneminen opettajan toiminnassa

Tunnetaitojen ilmeneminen opettajan toiminnassa	
Alakategoriat	Sitaatti haastatteluista
Opettaja juttelee oppilaiden kanssa tunteista H1, H2, H3, H4, H5, H6	<p>”Sää juttelet lasten kans tilanteista et mitens tämä meni miten tämä meni.” H2</p> <p>”-- hyvin useinhan niihin sitte, paneutuu jossain ristiriitatilanteissa tai jos-sain kahnauksessa mikä on tullu, ja mitä sitte selvittelee oppilaitten kans... jutellaan sitä että, mitä on tapahtunu ja miltä toisesta tuntuu ja miltä itsestä tuntuu ja miksi tuntuu siltä kun tuntuu.” H3</p>
Tunnetaitojen opettaminen kouluarjessa H2, H3, H5 (6), H6	<p>”Mut et semmonen niinku yleinen opettaminen tai sillain että koko porukalle niitä opettais niin_, materiaalia on saatavilla aika vähän.” H3</p> <p>”-- mullakin on nyt kolme oppilasta joille siis Ihan oikeesti pitää tunnetaitoja Opettaa, elikkä siis sitä aggressiivista käyttäytymistä ja sitä ohjaa, ohjata sitä käyttäytymistä.” H5</p>
Opettajan tunteiden säätely H2, H4, H5, H6	<p>”-- jos on huonoja aamuja ja niin edespäin niin ikään kuin tietää, että tuota pyrkiä, siihen ettei anna se vaikuttaa --” H4</p> <p>”-- että, on nähny, on nähny positiivisia ja negatiivisia, reaktioita -- niinku monenlaista lapsilta --, mää aika rauhallisesti osaan nykyään suhtautua niihin, et ei oo tarvetta riehua tai huutaa tai menettää malttiaan oikeastaan, en hirveesti muista millon oisin viimeksi oisin oikeesti niinku hermostunut.” H2</p> <p>”Pitää Ittensä rauhoittaa siinä, että tota. Munkin pitää rauhoittaa etten mä sit viuhdo mitenkään, että pit, se on myös opetusta, tai sellasta, Itselle niinkun, sit sellasta. Et täytyy muistaa rauhoittaa myös oma, Oma mieli sit siin tilanteessa.” H5</p>
Työyhteisötai-dot H6	<p>”Ja sitten toinen missä se näkyy, niin kyllähän se näkyy myös tuolla opettajanhuoneessa. Että, missä mun kokemus on se että sää oot niinku että tänä vuonna esimerkiksi mulla on itellä sellain että, että lasten kanssa menee ihan tosi kivasti ja on niinkun heidän kans on helppo, mut sitten opettajanhuoneen se, se oleminen niin on kyllä tosi vaikeeta.” H6</p>

Huomautus. Tunnetaidot ilmenivät opettajan toiminnassa neljällä eri tavalla (alakategoriat, jotka näkyvät vasemmassa sarakkeessa tummennettuna tekstinä). Kategorioiden alla ”H1, H2” jne. kuvaa sitä, että kuka haastateltavista minkäkin kategorian on maininnut. ”H5 (6)” kuvastaa sitä, että H5 on maininnut kyseisen kategorian kuusi kertaa. Oikeanpuoleisen sarakkeen sitaatit on otettu aineistosta havainnollistamaan lukijalle minkä perusteella kyseinen kategoria on muodostunut.

H6 oli ainoa, jonka vastaukset jakaantuivat kaikkiin neljään alakategoriaan (katso *Taulukko 11*). Toisaalta hän lähestyi teemaa hyvin tiiviisti mainiten jokaiseen kategoriaan yhden

esimerkin. Laajimmin tunnetaitojen näkymistä kouluarjessa opettajan toiminnassa kuvaili H5, jonka antamat esimerkit jakaantuivat kolmeen kategoriaan (*Taulukko 11*). H5 ilmaisi asiaa kaikesta laajimmin mainitsemalla tunnetaitojen opettamisen kouluarjessa yhteensä kuusi eri kertaa. Hän kertoi opettavansa tunnetaitoja säännöllisesti: ”-- mullakin on nyt kolme oppilasta joille siis Ihan oikeesti pitää tunnetaitoja Opettaa, elikkä siis sitä aggressiivista käyttäytymistä ja sitä ohjaa, ohjata sitä käyttäytymistä.” Lisäksi hän mainitsi useita eri esimerkkejä, millä keinoilla hän toteuttaa opetusta. Hän myös kertoi juttelevansa oppilaiden kanssa heidän tunteistaan ja samalla tilanteen rauhoittamisesta sekä omien tunteiden säätelystä, jotta osaa itse toimia rauhallisesti.

Myös H2 jäsensi opettajan toiminnassa ilmeneviä tunnetaitoja kolmen kategorian kautta (*Taulukko 11*), mainiten jokaiseen esimerkin kerran. Hän painotti vastauksissaan tunnetaitojen opettamisen jatkuvuutta ja jokapäiväisyyttä. Lisäksi hän puhui tilanteiden sanoittamisesta sekä kokemuksen tuomasta avusta omien tunteiden säätelyyn. Loput haastateltavat lähestyivät opettajan toiminnassa ilmeneviä tunnetaitoja suppeammin. H1 oli ainoa, joka mainitsi vain yhden kerran tunnetaitojen ilmenemisen luokanopettajan toiminnassa. H3 ja H4 sen sijaan mainitsivat kaksi esimerkkiä tunnetaitojen ilmenemiseen opettajan toiminnassa (*Taulukko 11*). H4 mainitsi opettajan tunteidensäätelyn, ja puhui negatiivisten tunteiden hallinnasta: “-- jos on huonoja aamuja ja niin edespäin niin ikään kuin tietää, että tuota pyrkiä, siihen ettei anna se vaikuttaa --”, sekä juttelevansa oppilaiden kanssa tunteista. Myös H1 ja H3 puhuivat kumpikin tilanteiden sanoittamisesta eli oppilaan kanssa keskustelusta seuraavasti ” -- ajattelisin että semmonen keskustelu ja niitten niinku tavallaan sanottaminen niitten asioitten, mitä niissä tilanteissa tapahtuu--” H1. Lisäksi H3 toi esille myös näkökulman tietynlaisesta tunnetaitojen opetuksen puuttumisesta, sillä hän sanoi, ettei opeta tunnetaitoja yhteisesti kaikille: ”Mut et semmonen niinku yleinen opettaminen tai sillain että koko porukalle niitä opettais niin, materiaalia on saatavilla aika vähän.”.

6.2.3 Tunnetaitojen ilmeneminen koulun toiminnassa

Tunnetaidot koko **koulun toiminnassa** ilmeni vahvasti H5 haastattelussa, jossa hän painotti koulun yhteisiä toimia oppilaiden tunnetaitojen vahvistamiseen. Tällaisia oli *KiVa-koulu, Koulun yhteiset teemaviikot ja Koulun pitämät koulutukset aiheesta* (katso *Taulukko 12*). Neljäs kategoria *Opintarjonta* (*Taulukko 12*) nousi H6:sen haastattelun pohjalta, jossa hän kertoi koulunsa tarjoavan valinnaisena kurssina ”Hyvän mielen -tunteja”. KiVa-koulun mainitsi myös H3:

”-- esimerkiksi KiVa-koulu -ohjelmassa on jotaki sellasia että niitä pystyy sitte siellä soveltaan—”, ja H6 siitä näkökulmasta, että ei sitä systemaattisesti käytä, sillä se on niin kiusaamisen ehkäisyyn keskittyvä menetelmä. H5 mainitsi säännöllisesti pitävänsä KiVa-koulun tunteja, joista hänellä oli meneillään kuudes oppitunti. Koulun yhteiset teemaviikot mainitsi vain H5. Hän kertoi koulunsa järjestävän yhteisiä teemaviikkoja, joista hyvinvointiviikko oli juuri meneillään haastattelun aikaan. Hyvinvointiviikkoon kuului monipuolisesti eri asioita, jotka liittyvät oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin, muun muassa kaveri- ja tunnetaidot. Koulutusta H5 painotti haastattelussaan muita näkökulmia enemmän. Hänen työpaikallaan koulu on järjestänyt jopa koulutuksia tunnetaitojen opettamiseen liittyen.

Taulukko 12

Tunnetaitojen ilmeneminen koulun toiminnassa

Tunnetaitojen ilmeneminen koulun toiminnassa	
Alakategoriat	Sitaatti haastatteluista
KiVa-koulu H3, H5, H6	<i>”sithän meillä on tää Kiva koulu -systeemi että, nyt mulla on kuudes Kiva-tunti menossa ja sehän on tällaista tunne, tunnetaitojen harjoittelua myöskin ne Kiva koulu -tunnit, jotka on niinku enempi sitä kiusaamiseen ja sen välttämistä mutta, mutta siin nimenomaan tulee näitä, näitä tunnetaitoja siinä Kiva koulussaki”</i> H5
Koulun yhteiset teemaviikot H5	<i>”tää viikko on mennyt sillain, hyvinvointiviikko, missä puhutaan just näistä, pelataan kaikkea hyvän, hyvän kaveruuden Kahoottia ja muuta”</i> H5
Koulutus H5, H6	Kunnat/Kaupungit järjestää henkilökunnalle lisäkoulutusta.
Opintarjonta H6	<i>“--oon tosi iloinen siitä että meillä on tänä vuonna ku on niitä, valinnaisia tunteja, niin meillä on vitosluokkalaisille ihan erikseen sovittu semmoinen, me käytetään sanaa Hyvän mielen tunti, jossa näitä sit käydään, ei pelkästään tunnetaitoja mutta niinku, näitä niinku mielenterveyttä muutenkin ja, omia voimavaroja ja, sitä itsesäätelyä ja, niinku vahvuuksia ja tän tyyppistä.”</i> H6

Huomautus. Tunnetaidot ilmenivät koulun toiminnassa neljänä tapana (alakategoriat, jotka näkyvät vasemmassa sarakkeessa tummennettuna tekstinä). Alakategorioiden alla olevat koodit ”H3, H5” jne. kuvaa sitä, että kuka haastateltavista minkäkin kategorian on maininnut. Oikeanpuoleisen sarakkeen sitaattit on otettu aineistosta havainnollistamaan lukijalle minkä perusteella kyseinen kategoria on muodostunut.

6.3 Valmiudet tunnetaitojen opettamiseen

Kolmanteen tutkimuskysymykseen, ”Minkälaisia valmiuksia tunnetaitojen opettamiseen on” saatiin vastauksia aineiston analyysissä muodostuneiden kahden eri teeman, *Luokanopettajien kokemuksia omista valmiuksistaan* sekä *Luokanopettajan pedagogiset toimintamallit*, pohjalta. Molemmat teemat jakautuivat vielä kahteen eri alaryhmään vastauksista havaittujen kahden eri näkökulman perusteella. Tämä teemojen jakaminen ryhmiin havainnollistettiin kappaleessa 5.4.3 Kuvassa 6.

Lähes kaikki luokanopettajat kokivat omat tunnetaitonsa hyvinä, mutta siitä huolimatta kaikki luokanopettajat eivät kokeneet valmiuksiaan tunnetaitojen opettamiseen hyvänä. Luokanopettajat, jotka vastasivat, että omat valmiudet tunnetaitojen opettamiseen ovat heikot, osasivat kuitenkin mainita useita eri pedagogisia toimintamalleja tunnetaitojen opettamiseen. Kukaan haastateltavista ei siis kokenut tunnetaitojen opettamista täysin uutena ja vieraana asiana. Seuraavissa kappaleissa on teemojen mukaan esitelty tarkempia tuloksia tunnetaitojen opettamiseen. Ensin avataan tutkimustulokset luokanopettajien kokemuksista omista valmiuksistaan opettaa tunnetaitoja, jonka jälkeen seuraavassa alaluvussa kerrotaan heidän pedagogisista toimintamalleistansa.

6.3.1 Luokanopettajien kokemuksia omista valmiuksista opettaa tunnetaitoja

Luokanopettajien vastauksista ilmeni kaksi eri näkökulmaa siihen, kuinka he kokivat omat valmiutensa tunnetaitojen opettamiseen. He puhuivat ”olemassa olevista taidoista” ja asioista, joissa heidän pitäisi vielä kehittyä tai oppia opettajana lisää. Lähes kaikki luokanopettajat pitivät omia tunnetaitojaan hyvinä, poikkeuksena H6, joka mainitsi tunnetaitojen hallinnan olevan vaikeaa, vaikka hän on perehtynyt aiheeseen. Kaksi luokanopettajaa koki, että heidän valmiutensa tunnetaitojen opettamiseen olisi heikot, vaikka kokivatkin oman tunnetaidot hyvinä. Kolme luokanopettajaa koki omat valmiudet tunnetaitojen opettamiseen hyvänä ja yksi haastateltava ei suoraan kommentoinut asiaa. Lähes kaikki (H1, H2, H3, H4, H6) mainitsivat jonkun asian tunnetaitojen opettamisen näkökulmasta, jossa he voisivat vielä luokanopettajana kehittyä.

Luokanopettajat määrittelivät omien tunnetaitojen kokemista hyvänä erilaisten näkökulmien mukaan: kokemuksen, tunteiden säätelyn, tunteiden ymmärtämisen ja aikaisemman koulutuksen kautta (*Taulukko 13*). Brackettin ja kollegoiden (2019) mukaan tunnetaitojen opettaminen

lähteekin opettajan tunnetaidoista käsin. Lahtinen ja Rantanen (2019) väittävät, että yksi opettajan tärkein tehtävä on opiskella tunnetaitoja, jotta osaa hyödyntää niitä opetus- ja oppimistilanteissa.

Kolme (H2, H3 ja H5) opettajaa perusteli kokemuksen tuovan varmuutta opettamiseen (Taulukko 13). H2, H3 ja H4 perustelivat omia hyviä tunnetaitoja tunteiden säätelyn kautta. H4 mainitsi, että osaa omassa toiminnassaan peittää esimerkiksi sen, jos on huonoja aamuja ja pyrkii siihen, ettei se vaikuttaisi opetukseen: ”—näät tunteet jotka ohjaa meidän käyttäytymistä niin niin myöskin niinkö omassa toiminnassa omassa toiminnassa niin niin ko jos on huonoja aamuja ja niin edespäin niin ikään kuin tietää, että tuota pyrkii, siihen ettei anna sen vaikuttaa.”. H3 lähestyi omaa tunteiden säätelyä tilanteiden kautta, joissa saattaa itsekkin opettajana provosoitua ”—Toki on tilanteita, jotka välillä pyrkii sitte menemää ihon alle ja saa tehdä töitä ettei provosoidu tai muuta.” H2, joka perusteli hyviä tunnetaitoja myös kokemuksen kautta, puhui siitä, kuinka nykyään osaa suhtautua eri tilanteisiin rauhallisesti, eikä koe, että olisi syytä menettää malttia: ”aa mää aika... rauhallisesti osaan nykyään suhtautua niihin, et ei oo tarvetta riehua, riehua tai huutaa tai menettää malttiaan oikeastaan, en hirveesti muista millon oisin viimeksi oisin oikeesti niinku hermostunut.”

H1 ja H4 määrittelevät omia hyviä tunnetaitoja tunteiden ymmärtämisen kautta (Taulukko 13). H1 kokee olevansa tunneihminen, mikä auttaa häntä tunnistamaan ja ymmärtämään tunteita: ”—itse jotenkin ollut semmoinen myöskin jossain määrin tunneihminen niin sitten sen pohjalta niinku tavallaan ymmärtää että niitä tunteita on tosi paljon ja erilaisia – niin tavallaan siinä mielessä ehkä mun on niitä niinkun sillain helppo kohdata ja ymmärtää.”. H1 selkeästi painotti tunnetaidoissaan tätä näkökulmaa, sillä hän mainitsi kolme kertaa olevansa tunneihminen ja osaavansa kohdata tilanteet sensitiivisesti. Vaikka H4 koki omat valmiudet tunnetaitojen opettamiseen heikkona, hän silti koki omat tunnetaidot hyvinä perustellen tätä tunteiden säätelyn lisäksi sillä, että osaa tulkita hyvin oppilaiden tunteita ja luokan tunneilmapiiriä: ” – kyllä mä niinku mielestäni aika hyvin osaan tulkita, tarvitt, niinku oppilaiden tunteita, luokan tunneilmapiiriä ja sitten omia tuota –”. Taulukosta 13 näkee tiivistettynä, minkälaisia taitoja luokanopettajat vastauksissaan ilmaisivat.

Taulukko 13

Luokanopettajien kokemukset omista valmiuksistaan opettaa tunnetaitoja: taidot

Luokanopettajien kokemukset omista valmiuksistaan opettaa tunnetaitoja	
Olemassa olevat taidot	
Alakategoriat	Sitaatti aineistosta
Kokee omat tunnetaidot hyvinä H1 (3), H2 (H2), H3 (2), H4 (2), H5	<p><i>”--että ehkä omaan joitakin tunnetaitoja, mutta hirveesti mulla on vielä on myöskin vielä niinku opittavaa semmosta niinku ja semmosta niinku että niinku ymmärrettävää lisäksi.” H1</i></p> <p><i>”Aika hyvinä” H2</i></p> <p><i>”Et ku se kokemus tuo varmuutta.fi, et se vaan toimii silleen. Ja sit nuorempana, nuorempana, nuorena opena, ihan niinku alussa, niin kyllähän sitä niinku aika heikoilla oli. Et tota, kyllähän sitä, tota noin, niin, ei osannu niitä tilanteita hoitaa silleen, fiksusti. Mut tota kyllä sitä, nykyään osaa.” H2</i></p> <p><i>”No tuota , kyl mä koen että ne on ihan vahvat. Tietysti siinä auttaa kun on pitkä työkokemus ja tullu jo semmonen tietynlainen rutiini työhön.” H3</i></p> <p><i>” Mulla on niin pitkä ura ja mulla on kaks ammattia niin mä koen että, ne on hyvät. Et mä, oon kouluttautunutki --” H5</i></p>
Kokee omat valmiudet opettaa tunnetaitoja hyvinä H1, H5, H6	<p><i>” Mää luulisin, että että että mulla vois siis sen pohjalta olla jotakin niinku ihan kohtuullisia valmiuksia sillain tai varsinki jos ottaa enemmän vielä niinku jotenkin selvää ja suunnittelee” H1</i></p> <p><i>” no tän pitkän uran ja koulutuksen kautta niin, mä koen että mulla on, on hyvät valmiudet.” H5</i></p> <p><i>“--No mä aattelen et mun valmiudet on ihan, ihan hyvät--” H6</i></p>
Aikaisemman koulutuksen tuoma tieto/ymmärrys	<p><i>”varsinkin sieltä tota seurakuntaopistolla kun nuoriso-ohjaajaksi valmistuin niin, siellä harjoiteltiin ihan hirveesti tunnetaitoja kun meillä oli draamaaopetusta.Ja tota, mä esimerkiksi oisin ihan erilainen opettaja ilman sitä koulutusta koska siel käytiin läpi että miten kohtaat niinku asiakkaan, miten kohtaat aggressiivisen nuoren, miten oot, jonkun surullisen ihmisen kanssa tekemisissä tai jotain, niin ei meillä OKL:ssä opettajan-koulutuksessa ollu” H5</i></p>

Huomautus. Luokanopettajan kokemukset omista valmiuksista opettaa tunnetaitoja jakautui kolmeen alakategoriaan Kokee omat tunnetaidot hyvinä, kokee omat valmiudet opettaa tunnetaitoja hyvinä ja aikaisemman koulutuksen tuoma ymmärrys. Näiden alakategorioiden alla olevat ”H1 (3), H2 (2), H3 (2)” jne. viittaavat haastateltavaan ja kuinka monta kertaa he ovat haastattelussa tuoneet ilmi kyisestä kategoriasta. Esimerkiksi H1 on maininnut omat hyvät tunnetaidot haastattelussa kolme kertaa.

Kolme haastateltavaa koki valmiudet tunnetaitojen opettamiseen hyvänä. Taitojen lisäksi lähes kaikki luokanopettajat mainitsivat jonkun asian, jossa voisivat vielä kehittyä. Kehitettäviä asioita olivat *oman herkkyyden säätely, sopivien reaktiotaitojen opettaminen, mielenterveysongelmien tunnistaminen ja sukupuoli-identiteettien käsittely* (Taulukko 14). Lisäksi H6 ei kokenut omia tunnetaitojaan vahvoina (Taulukko 14), mutta koki valmiudet opettaa tunnetaitoja hyvänä (Taulukko 13). Hän kuitenkin mainitsi miten työyhteisön tuki on tärkeää: ”--tottakai mä toivoisin niinku mikä se työpaikka ikinä on, niin niin sellaista myös että se TyöYhteisö ois semmoinen et se tukis sitä”. Kaksi haastateltavaa (H3, H4) kokivat omat valmiudet tunnetaitojen opettamiseen heikkona mainiten perusteluksi puutteellisen koulutuksen (H3) ja sen, ettei systemaattisesti tunnetaitoja tule vain opetettua koko porukalle (H4) (Taulukko 14). Reinke ja kollegat (2011) totesivat tutkimuslöydöksissään, kuinka useat kasvattajat kokevat, etteivät saa riittävästi koulutusta tehokkaista menetelmistä opettaa tunnetaitoja. Lisäksi H4:selta kysyttäessä sitä, mitä hän tekisi, jos hän saisi luokan, jonka kanssa pitäisi systemaattisesti tukea heidän tunnetaitojen kehittymistään, H4 vastasi: ”-- mä luulen et mä kääntyisin, tuota, vinkkiä ottaan niin erityisopettajalta. tai kollegoilta --”.

Oman herkkyyden säätely ja sopivien reaktiotaitojen opettaminen muodostui H1:sen haastattelun pohjalta (Taulukko 14). Hän lähestyi ensimmäisen teeman lisäksi myös tätä, kolmatta teemaa, hyvin vahvasti ihmisyyden ja oman toiminnan reflektoinnin kautta. Oman herkkyyden säätelyllä hän tarkoittaa sitä, ettei liian herkästi jää murehtimaan oppilaiden vaikeuksia. Lisäksi hän reaktiotaidoista puhuessaan toivoi, että osaisi opettaa niitä oppilaille myös oman esimerkin kautta. Tästä samasta ilmiöstä Lahtinen ja Rantanen (2019) puhuvat teoksessaan. Heidän mukaansa oppilaat saavat opettajan/kasvattajan kautta mallin tunteiden kohtaamiseen, joten opettajan tietoinen läsnäolo ja tunteiden tunnistaminen sekä huomioiminen auttaa oppilaita tunnetaitojen oppimisessa. Lisäksi H1 koki näiden kehitettävien taitojen lisäksi kohtuullisen hyvinä omat taidot opettaa tunnetaitoja, erityisesti jos ennen oppituntia suunnittelee ja perehtyy aiheeseen.

H2 pohti sen sijaan omia kehitettäviä näkökulmia *mielenterveysongelmien tunnistamisen ja sukupuoli-identiteettien käsittelyn* kautta (Taulukko 14). Hän mainitsi, kuinka masentuneen lapsen tunnistaminen on vaikeaa ja toivoisi oppivansa tällaisten oppilaiden tunnistamista paremmin. H2 puhui myös ”uudesta ilmiöstä” eli sukupuolirooleista lapsilla. Kaikilla sukupuoli-identiteetti ei ole selkeä ja tällaisten oppilaiden kohtaamisessa tarvitsisi opettajana apua. Tunnetaitojen opettamisen valmiuksia kehitettävien asioiden näkökulmasta näkyy *Taulukossa 14* sitaattien kera.

Taulukko 14

Luokanopettajien kokemukset omista valmiuksistaan opettaa tunnetaitoja: kehitettävää

Luokanopettajien kokemukset omista valmiuksistaan opettaa tunnetaitoja	
Opittavaa ja kehitettävää	
Alakategoriat	Sitaatti aineistosta
Ei koe omia tunnetaitoja vahvana H6	<i>”kyllähän totta kai sitä helpottaa, kun mää oon tähän aiheeseen perehtynyt ja näin mutta, mut kyllä se vaikeata on, siis täytyy sanoa niinku. Ei kaikki siinä ole vaikeeta, mut että koska, ite tai niinku mikä on omassa perheessä ollut se tunnekulttuuri silloin aikoinaan, että ei nyt oo siihen aikaan niin, niin niillä tunteilla niinku pelattu--” H6</i>
Kokee omat valmiudet opettaa tunnetaitoja heikkoina H3, H4	<i>”No emmä kyllä mitenkään hirmu vahvana koe niitä valmiuksia. Et niihin ei, siihen aikaan ko mää opiskelin, niin niihin ei annettu minkäänlaista ohjausta” H3</i> <i>”Noo ee, si-siis *huokaisten* sillain nyt ainakaan systemaattisesti en oo tuotaa hirveesti tehnyt sitä juuri ollenkaan -- mää en oikeesti niinku systemaattisesti koskaan siihen kiinnittää sillai huomata muuta kun tilanteen mukaan ja sen että mää Ymmärrän että ne vaikuttaa oppimiseen, ja millä, tai se tunnetila vaikuttaa, nii-in, en mää osaa sillain, en en systemaattisesti osaa sanoa että miten mää opettaisin sitä niitä.” H4</i>
Oman herkkyyden säätely H1	<i>”-- tekemistä ja tavallaan kasvamista koko ajan ja onneksi sitä on varmaan tapahtunutkin -- ettei siinä sitten oo vaikka liian herkkä joillekin semmosille oppilaille ja vaikeuksille vaan että ne jää sitten niinku vaivaamaan itteä mieleen tai jotenkin niitä jää murehtiin --” H1</i>
Sopivien reaktiotaitojen opettaminen H1	<i>”-- että osais opettaa niitäkin oikein siis semmosia reaktiotaitoja ja tunnetaitoja, että mikä on hyvä reaktio ja mikä ei, koska ainahan sitä peilaa vähän sitä omaa itseään niinku miten itse reagoi.” H1</i>
Mielenterveys-ongelmien tunnistaminen H2	<i>”et et oppi-oppisit tunnistamaan _ koska masentunut laps ei aina välttämättä oo masentunut lapsi. Elikkä se on kylä kans semmonen haaste, että *huokaus* on tullu yllätyksiä että miten tuolla lapsella voi tuota masen-masennusta olla kun se on ihan tämmönen reipas koulussa ja tämmönen” H2</i>
Sukupuoli-identiteettien käsittely H2	<i>”No ainaki semmonen uus ilmiö, öööö, missä tuntuu -- , esimerkiks tämä sukupuoli, öö, roolit niinku lapsilla, -- joittenka sukupuoli-iden.. identiteetti ei ole selkeä. -- niin Se on varmaan semmonen minkä ja sen asian käsittely on semmonen jossa jossa varmasti tarttis niinku.. apua.” H2</i>

Huomautus. Luokanopettajan kokemukset omista valmiuksistaan opettaa tunnetaitoja jakautui kuuteen alakategoriaan, jotka näkyvät vasemmassa sarakkeessa tummennettuna. Alakategorian alla oleva ”H1, H2” ym. viittaa haastateltavaan, joka on maininnut haastattelussaan kyseiseen kategoriaan liittyvää ilmaisua. Vasemmanpuoleisella rivillä on esiteltynä aineistosta nousseita sitaatteja. Taulukkoa voidaan lukea vasemmalta oikealle rivi kerrallaan tai ylhäältä alas sarake kerrallaan.

H6 siis poikkesi muista haastateltavista siinä, ettei hän kokenut omia tunnetaitoja niin vahvana (Taulukko 14). Hän perusteli tätä perheensä tunnekuulttuurin kautta, josta ei ole niin vahvaa mallia tunnetaitoihin saanut. H6 sanoi, että edelleen vaatii itseltä paljon opettelua: ” --*Nii kyllä se Tosi paljon vaatii iteltäkin opettelua. Ja tämä, mä aattelen että mä oon vähän niinku yksi oppilas niinku siinä, siinä joukossa. Ja et vaatii sitä että, et tosi paljon iteltäkin niinku sitä et että muistaa kehua ja muistaa kannustaa ja, ja ihan tietosesti sitä työtä täytyy kyllä niinku itsensä kanssa tehdä*”. Vaikka H3 ja H4 kokivatkin omat valmiudet tunnetaitojen opettamiseen heikkona, he eivät silti eritelleet asioita, joissa tarvitsisivat opettajina tukea. Sen sijaan H1 ja H2 mainitsivat molemmat kaksi eri asiaa, jossa he haluaisivat kehittyä, vaikka he kokivatkin omat valmiudet opettaa tunnetaitoja hyvänä.

6.3.2 Luokanopettajien pedagogisia toimintamalleja

Jokainen haastateltava kertoi erilaisia pedagogisia toimintamalleja, joiden kautta he opettavat tai voisivat opettaa tunnetaitoja. Tämäkin teema jakautui siis kahteen eri näkökulmaan: *Käytössä olevat työtavat ja Työtavat, joita voisi hyödyntää*. Lähes jokainen opettaja mainitsi vähintään kaksi eri käytössä olevaa toimintamallia tunnetaitojen opettamiseksi (Taulukko 15). Näistä yleisimmin käytetty työtapa, jonka lähes kaikki (H1, H2, H3, H4) mainitsivat, oli *sanoittaminen*: ”*ainakin ite ajattelisin että semmonen keskustelu ja niitten niinku tavallaan sanottaminen niitten asioiden, mitä niissä tilanteissa tapahtuu*” (H1). Useampi opettaja toi esille myös *moniammatillisen yhteistyön, draaman* sekä erilaiset *projektit* (Taulukko 15). Lisäksi kaksi haastateltavaa (H3, H4) mainitsi ideoita, joita he voisivat käyttää tunnetaitojen opettamiseen. Nämä ideat painoutuivat erilaisten valmiiden ohjelmien tai materiaalien käyttöön, mutta esille nousi myös moniammatillinen yhteistyö.

Kaikista laajimmin erilaisista pedagogisista menetelmistä kertoivat H5 ja H6 (Taulukko 15). H5 nimesi kuusi eri keinoa tunnetaitojen opettamiseen. Eniten H5 painotti puheissaan erilaisia koulutuksia, joista hän on saanut käyttöön erilaisia ideoita ja materiaaleja. Hän mainitsi koulutuksia, jotka oli käynyt vasta ja koulutuksia, joista oli kauemman aikaa. Hänen käymiä koulutuksia oli Jaana Kiviluoteen, NLP (Neuro Linguistic Programming), Musa tuntuu! ja Lions Quest -koulutukset sekä kaupungin/kunnan järjestämät koulutukset. Hän myös perusteli niillä omia hyviä valmiuksiaan tunnetaitojen opettamiseen: ” -- *että kun sitä Koulutusta on niin paljon, niin mä koen että ne on hyvät --*”. Lisäksi hän toi ainoana esille KiVa-koulutuntien pitämisen säännöllisenä työvälineenä. H5 tuo esille myös erilaisia *moniammatillisen yhteistyön* tapoja

tunnekasvatuksen tukena (*Taulukko 15*). Hän mainitsee esimerkiksi yksittäisen oppilaan tapauksessa yhteistyön kuraattorin kanssa, josta yhteistyötä jatkui vielä koulun ulkopuolelle terapiaan. Toisena esimerkkinä hän kertoo yhteistyöstä nuoriso-ohjaajien kanssa, jotka olivat mukana projektissa pitämässä harjoituksia koko luokalle. H5 tuo esille pariin otteeseen myös *musiikin* käyttämisen tunteiden ilmaisemissa ja käsittelyssä esimerkiksi soittamalla oppilaiden kanssa erilaisia tunteita. Lisäksi hän mainitsee tunnetaitojen opetuksen tavoikseen myös *draamaharjoitukset* sekä erilaiset *projektit*.

Myös H6 antoi kuusi esimerkkiä tunnetaitojen pedagogisiin toimintamalleihin (*Taulukko 15*) mainiten draaman, kirjallisuuden, koulutukset, opintarjonnan, tunne-pullonpyörytyksen ja tunnetaitojen läpikäymisen lehtileikkeiden avulla. Eniten hän painotti haastattelussa käymiään koulutuksia, jotka olivat osittain samoja H5:n käymien koulutusten kanssa. H6 oli käynyt myös Lions Quest ja KiVa-kouluun liittyneet koulutukset. Lisäksi hän oli käynyt Askeleittain, Friends ja Nepsy (Neuropsykologinen mielenterveysyhdistys) koulutukset sekä Mieli Ry:n järjestämän koulutuksen. Yhteensä H6 mainitsi esimerkkejä pedagogisista toimintamalleista viisitoista kertaa (*Taulukko 15*).

H3 ja H4 mainitsivat molemmat kolme asiaa pedagogisina keinoina tunnetaitojen opettamiseksi (*Taulukko 15*). He molemmat tuovat esille keskustelun eri tilanteissa eli he *sanoittavat* oppilaille, mitä tilanteissa tapahtuu. H3 mainitsee ainoana myös *kirjallisuuden* apuna eri tunteiden käsittelyssä. Sen avulla tunteet voidaan ulkoistaa fiktiiviselle hahmolle, ja pohtia yhdessä niiden vaikutuksia. Lisäksi hän tuo esille *projektit*, mutta toisin kuin H5:n mainitsemat projektit, nämä eivät ole varta vasten tunnetaitojen kehittämistä varten tehtyjä, vaan tunnetaidot ovat olleet mukana muiden asioiden rinnalla. H4 taas mainitsee *moniammatillisen yhteistyön* yhdessä kuraattorin kanssa, kun luokalla oli selkeästi tunnetaidoissa tukea kaipaavia oppilaita. Yhteistyössä he hyödynsivät systemaattisesti materiaalia akuutin ongelmatilanteen parantamiseksi. H4 mainitsi yhteistyön muiden kanssa myös mahdollisten tulevien vaikeampien tilanteiden avuksi. Lisäksi hän puhui oman *hiljaisen tiedon* hyödyntämisestä silloin, kun ei varsinaisesti osaa heti keksiä parasta toimintatapaa.

Kapeimmat kuvailut pedagogisista menetelmistä antoivat H1 ja H2 kummankin mainitessa ainoastaan kaksi asiaa. Heistä kumpikaan ei myöskään maininnut lisäksi mitään ideoita tunnetaitojen opettamiseksi, toisin kuin H3 ja H4. Myös molemmat H1 ja H2 mainitsivat *sanoittamisen*, mitä tilanteissa tapahtuu tai on tapahtunut. H2 korostaa myös ”tilanteen ottamista haltuun” aluksi ennen keskustelua, mikä ajatus tulee esille myös hänen mainitsemassaan *kiihtyneen*

oppilaan kohtaamisessa. Hän painottaa, että oppilas on saatava rauhoittumaan tunnekuohusta ennen kuin tilanteen kanssa voidaan edetä mihinkään. H1 sen sijaan tuo toisena asiana esille *draaman* käytön. Erilaisia tilanteita näyttelemällä voidaan havaita, miten jokin tilanne voi kehittyä eri tunteiden vallassa, esimerkiksi hermostuneisuuden lisääntyessä, aivan eri suuntaan.

Taulukko 15

Luokanopettajien pedagogiset toimintamallit tunnetaitojen opettamiseen

Haastateltava	Aineistosta nousseet alakategoriat	Kategorioiden määrät	Mainintojen yhteismäärät
H1	Draama, Sanoittaminen	2	2
H2	Sanoittaminen	1	1
H3	Sanoittaminen (2), Kirjallisuus, Projektit	3	4
H4	Sanoittaminen (2), Hiljainen tieto, Moniammatillinen yhteistyö,	3	4
H5	Draama, Musiikki (3), Projektit, Moniammatillinen yhteistyö (2), KiVa-koulu, Koulutukset (4)	6	12
H6	Draama (2), Kirjallisuus (3), Koulutukset (6), Opintarjonta (2), Tunne-pullonpyörittys, Tunnetaidot lehtileikkeiden avulla	6	15

Huomautus. Luokanopettajat ilmaisivat yhteensä 12 pedagogista toimintamallia tunnetaitojen opettamiseen. Nämä muodostivat alakategoriat, jotka on jaoteltu haastateltavan koodin (esim. H1) viereen havainnollistaen sitä, kuka haastateltava mainitsi minkäkin alakategorian. Taulukon oikeassa reunassa näkyy yhteenveto siitä, kuinka monta kategoriaa haastateltava ilmaisi ja kuinka monta mainintaa näihin hän teki yhteensä.

Jokaisella luokanopettajalla oli käytössään ainakin joitakin keinoja tunnetaitojen opettamiseen, mutta haastattelujen perusteella taso vaihteli (*Taulukko 15*). Kaksi haastateltavaa (H5, H6) mainitsi monia toimintamalleja, joita on käyttänyt. Myös H3 ja H4 mainitsivat useampia tapoja, joita heillä on käytössä, mutta lisäksi he toivat esille myös ajatuksia, mitä he voisivat mahdollisesti hyödyntää tunnetaitoja opettaakseen. Sen sijaan H1 mainitsi vain kaksi eri tapaa, ja H2 vain yhden tavan, eikä heiltä tullut esille ideoita, miten he voisivat mahdollisesti tunnetaitoja opettaa.

Tilanteiden sanoittaminen nousi selkeästi esille yleisenä ja yksinkertaisena keinona. Tunteiden ulkoistaminen ja siten niiden käsittely nousivat esille draaman ja kirjallisuuden hyödyntämisen

kautta. Lisäksi musiikki oli keino ilmaista ja tarkastella erilaisia tunteita epäsuorasti. Koulutusten hyöty tuli vahvasti esille kahden opettajan kokemusten kautta. Esille nousi myös moniammatillinen yhteistyö ja sen hyöty ja tärkeys tuen tarjoamiseen oppilaille.

Lisäksi H3 ja H4 toivat esille ajatuksia, miten he voisivat mahdollisesti toteuttaa tunnetaitojen opettamista. Heistä molemmat painottivat *valmiita materiaaleja*, jonka lisäksi H4 mainitsi myös *moniammatillisen yhteistyön*. H4 puhui enemmän erilaisista peleistä ja tehtävistä, jotka ovat tunnetaitojen kehittämiseen suunniteltuja. H3 taas kertoi käymästään koulutuksesta sekä KiVa-koulusta, jotka eivät suoraan ole tunnekasvatukseen liittyviä, mutta joista hän voisi mahdollisesti soveltaa materiaaleja tunnetaitojen opetukseen. H4 kertoi lisäksi, että jos tulisi selkeä tarve tunnetaitojen opettamiseen jollekin oppilaalle, hän pyytäisi apua erityisopettajalta tai muilta kollegoilta: ”-- mää luulen et mää kääntyisin, tuota, vinkkiä ottaan niin erityisopettajalta. tai kollegoita --”.

Haastatteluista nousi selkeät mielipide-erot siinä, onko materiaalia tunnetaitojen opettamiseen helposti saatavilla vai ei. H3 oli sitä mieltä, että materiaalia koko porukan opettamiseen on ”*aika vähän*”. Sen sijaan H4, H5 ja H6 olivat päinvastaista mieltä. Heidän mukaansa valmista opetusmateriaalia on paljon. H1 ja H2 eivät haastatteluissa opetusmateriaalien määriin kommentoinut mitään. Lisäksi haastatteluista nousi eri näkemyksiä lisäkoulutuksen saamiseen. H3 mainitsi kuinka teoriassa lisäkoulutusmahdollisuudet ovat hyvät, mutta käytännössä se tarkoittaisi lisätöitä kollegoille. H5 mainitsi useita koulutuksia, joita on käynyt, mutta kertoi kuinka viime vuosina lisäkoulutuksen saaminen on ollut vaikeaa, kun koulu on tiukentanut budjettia luokanopettajien lisäkoulutukseen, eikä tämä raha riitä useaankaan saatavilla olevaan koulutukseen. H6 kertoi, miten koulun lisäksi Opetushallitus ja hän itse, on rahoittanut käymiään koulutuksia.

Yleisesti tunnetaitojen opetukseen liittyen esille nousi vielä toiminnan jatkuvuus ja jokapäiväisyys, mikä korostui puolissa haastatteluista. Esimerkiksi H5 puhui erilaisten erimielisyyksien ja riitatilanteiden ynnä muiden selvittelystä, jotka ovat arkipäiväisiä asioita, joissa tarvitaan tunnetaitoja. Tällaisissa tilanteissa tunnetaitojen harjoittelu tulee hänen sanojensa mukaan ”läpäisyaineena”. Tunnetaidot ovat arjen toiminnoissa siis jatkuvasti läsnä. Lisäksi muutamien vastauksissa kävi ilmi, että heidän mielestään on mukavaa ja tärkeää opettaa myös varta vasten tunnetaitoja ja pitää niihin liittyviä oppitunteja.

7 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajat kokevat tunnetaidot tärkeänä osana kouluarkea. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksista näkyy, että luokanopettajat pitivät tunnetaitoja monitahoisena ilmiönä, sillä he määrittelivät tunnetaitoja usean eri näkökulman kautta. Toisella tutkimuskysymyksellä kartoitettiin sitä, kuinka tunnetaidot ilmenevät kouluarjessa. Luokanopettajien mukaan tunnetaidot ilmenevät niin oppilaiden, opettajien kuin koulun toiminnassa. Viimeinen tutkimuskysymys selvitti luokanopettajien valmiuksia opettaa tunnetaitoja. Tämä kysymys muodostuikin ajateltua monitahoisemmaksi, sillä haastateltavat lähestyivät tätä kysymystä omien kokemusten ja pedagogisten työvälineiden kautta. Kaiken kaikkiaan luokanopettajat kokivat omat tunnetaitonsa hyvänä, mutta silti osa koki, etteivät omat valmiudet tunnetaitojen opettamiseen ole hyvät. Puolet haastateltavista koki tunnetaitojen lisäksi myös taitonsa tunnetaitojen opettamiseen vahvoina. Riippumatta siitä, kokiko luokanopettaja valmiudet tunnetaitojen opettamiseen hyvänä vai heikkona, jokainen haastateltava osasi nimetä useita erilaisia pedagogisia keinoja tunnetaitojen opettamiseen. Jokaisella haastateltavalla oli siis välineitä opettaa tunnetaitoja, mutta kokemus omista valmiuksista vaihteli.

Fenomenografisella tutkimuksella tavoitellaan tulosten yleisyyttä, eli käsityksien käsittelyä *teoreettisella, universaalien käsitteiden tasolla*, tilastollisen yleistettävyyden sijaan. Johtopäätösten teoreettinen yleisyys antaa tutkimustuloksille merkityksen. (Ahonen, 1994.) Tulokset siis selittävät käsityksiä ja ovat yhteydessä yleisiin teoreettisiin ongelmiin pelkän käsityksien kuvailun sijaan, kuten tässä tutkimuksessa jokainen tutkimuskysymys ja niiden vastaukset on liitetty kasvatustieteiden teorioihin ja menetelmiin.

Tutkimuksen ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä haastateltavilta kysyttiin, *miten he luokanopettajina käsittävät tunnetaidot*. Jokainen haastateltava osasi vastata tähän kysymykseen määrittellen tunnetaitoja usean eri näkökulman kautta. Haastateltavien vastaukset jakaantuivat Mayerin ja kollegoiden (2016) sekä Jalovaaran (2005) teorian pohjalta määritettyihin kuvauskategorioiden: *tunteiden havaitseminen, tunteiden nimeäminen, tunteiden käyttäminen ajattelun apuna, tunteiden ymmärtäminen ja tunteiden säätely*. Tämän jaottelun taustalla olevaa teoriaa on avattu tarkemmin tutkimustulosten osiossa kappaleessa 6.1.

Suppeimmillaan haastateltavat mainitsivat kolme tunnetaitojen osa-aluetta, mutta laajimmillaan tunnetaitoja määriteltiin seitsemän eri näkökulman kautta. Haastateltavilta kysyttäessä tunnetaitojen määritelmää, jokainen haastateltava määritteli käsitettä tunteiden säätelyn kautta, joka

on Nummenmaan (2010) mukaan yksilökehityksen yksi tärkeimmistä tehtävistä. Muut tunnetaitojen osa-alueet ilmenivät vain osan haastateltavien vastauksissa. Tästä voisi ajatella, että ala-asteen ylemmillä luokka-asteilla painottuu enemmän tunteiden säätelyn harjoittelu, mikä taas tarkoittaa sitä, että oppilaat hallitsevat jo muun muassa tunteiden havaitsemisen ja nimeämisen. Tätä ajatusta pohjaa tulososiossa esitelty Mayerin ja kollegoiden (2016) näkemys tunneällyn hierarkkisesta etenemisestä, jonka mukaan tunteiden säätely on tunnetaitojen hierarkian ylimmällä tasolla vaatiessa alempien tasojen taitojen riittävää hallintaa. Tunteiden tunnistaminen, empatiakyky ja tunteiden syiden ymmärtäminen kuuluvat (järjestyksessä) hierarkian kolmelle ensimmäiselle tasolle. Sen sijaan vastuksista muodostuneista kategorioista kuusi sisältyi tunteiden säätelyn alle, ja näihin taitoihin siirtyminen vaatii siis jo aiempien tasojen taitojen osaaamista. Voitaisiin siis ajatella, että aiempien tasojen taitojen harjoittelu on painottunut enemmän alkuopetuksen puolella, ja tunteiden säätely on näkyvämpi asia luokilla 3–6. Toki oppilaat oppivat näitä taitoja omaan tahtiin ja luokkahuoneen sisällä voi olla suuriakin eroja siinä, mitä tunnetaitojen osa-aluetta kukin oppilas juuri sillä hetkellä harjoittelee.

Tunteiden säätelyn painottuminen vastauksissa voi myös saada perusteluja opetussuunnitelman (2014) kautta. Tutkimukseen haastatellut olivat 3.–6.-luokan opettajia, ja käsite *tunteiden säätely* tulee opetussuunnitelmassa mukaan luokilla 3–6 (Opetushallitus, 2014). Näiden luokka-asteiden kohdalla puhutaan tunnetaitojen kehittämisestä sekä valmiuksien tukemisesta tunteiden tunnistamiseen, ilmaisemiseen ja säätelyyn. Sen sijaan luokkien 1–2 osalta opetussuunnitelma ei vielä mainitse tunteiden säätelyä, vaan silloin oppilaita ohjataan harjoittelemaan tunnetaitoja esimerkiksi leikin keinoin. Alkuopetuksen puolella tunnetaidot painottuvat tunteiden tunnistamiseen, ja tunteiden ilmaisuun. Luokilla 1–2 ainut varsinainen viittaus tunteiden säätelyyn on liikunnan kohdalla, jossa mainitaan tunneilmaisujen säätely vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Alkuopetuksen puolella korostetaan tunnetaitojen harjoittelua ikäkauden mukaisesti. (Opetushallitus, 2014).

Tunneälyhierarkian sekä opetussuunnitelman perusteiden perusteella tutkimustulosten voitaisiin todennäköisesti olettaa olevan hyvin erilaiset, jos tutkittavana joukkona olisi ollut alkuopetuksen luokanopettajat. Ennen tunteiden säätelyn oppimista on harjoiteltava tunnetaitojen perusteita, joiden opetteluun pitäisi painottua alkuopetuksen puolella. Näiden taitojen harjoittelu jatkuu toki myöhemminkin, mutta luokilla 3–6 siirrytään jo lisäksi tunteiden säätelyn harjoitteluun. Tämän vuoksi tunteiden säätely on ajankohtainen asia juuri tämän tutkimuksen kohdejoukkona olleille luokanopettajille, mikä voi selittää tämän tunteiden säätelyn osa-alueen painottumista vastauksissa.

Toisella tutkimuskysymyksellä selvitettiin sitä, *miten tunnetaidot ilmenevät kouluarjessa*. Jokainen haastateltava osasi vastata myös tähän kysymykseen monipuolisesti. Tunnetaidot ilmenevät kouluarjessa niin oppilaan kuin opettajan, mutta myös koulun toiminnassa. Oppilaan toimintaan liittyviä asioita tunnetaitoihin liittyen mainittiin kaikista eniten (19 kertaa), seuraavaksi eniten tunnetaidot nähtiin luokanopettajan toiminnassa (18 kertaa) ja tämän lisäksi kolme haastateltavaa mainitsi tunnetaitojen lähtevän koulutoiminnassa jo yleisesti koulun tasolta. Tunnetaidot ilmenevät oppilaan toiminnassa niin osaamisen kuin harjoiteltavan taidon kautta. Opettajan toiminnassa tunnetaidot näkyvät omien tunteiden säätelynä sekä oppilaiden kanssa tunteista keskustelun ja tunnetaitojen opettamisen kautta. Koulun toiminnassa tunnetaidot näkyvät esimerkiksi yhteisinä teemaviikkoina.

Luokanopettajat mainitsivat tunnetaitojen ilmenevän oppilaan toiminnassa enemmän harjoitteluna kuin osaamisena. Voidaan siis ajatella, että tunnetaidot ovat taitoja, joiden harjoittelu vaatii aikaa ja toistoa. Kukaan haastateltava ei maininnut, että alakouluikäisen pitäisi osata tunnetaitoja tietyn tasoisesti, sen sijaan H5 mainitsi, miten ”--*tavallaan niinkun kaikki tunteet on oikeita, mutta sitten että se miten sen kanssa käyttäytyy niin sitä tavallaan koen, että on tunnetaitoja --*”, ja H2 mainitsi kuinka ”-- *saa hermostua, mutta se et toiseen ei käydä kiinni*”. Tunteet ovat siis osa kouluarkea, ja haastateltavat kokivat myös negatiiviset tunteet sallittuina. Jalovaaran (2005, 110) mukaan tunnekasvatuksen merkittävä tekijä on hyvien valmiuksien opettaminen kaikenlaisten tunteiden käsittelyyn, sisältäen myös kielteiset, negatiiviset tunteet. Erityisesti ristiriitatilanteissa kasvattajan, tässä tapauksessa luokanopettajan, rooli korostuu, sillä hän voi omien puheidensa ja toimiensa kautta toimia oppilaalle mallina (Jalovaara, 2005). Toisaalta on myös hyvin luonnollista, että aihetta lähestyy ensisijaisesti niiden ”haasteiden” tai negatiivisen käyttäytymisen kautta. Positiivisen pedagogiikan tutkimukset ovat osoittaneet, kuinka negatiivinen on positiivista vahvempaa. Tarvitaan viisi myönteistä kokemusta, jotta yksi negatiivinen kokemus voidaan neutralisoida. (Seligman, 2002.) On siis tärkeää tietoisesti ohjata ajattelua painamaan mieleen myönteisiä asioita.

Siinä missä tunteet ilmenevät oppilaan toiminnassa, ilmenevät ne myös opettajan toiminnassa. Kuten Virtanen (2015) toteaa, opettajan on osattava tiedostaa omat emotionaaliset valmiutensa, jotta hän selviää työstään. Tunnekasvatukseen kuuluu valmiuksien tarjoaminen tunteiden käsittelyyn, kuinka esimerkiksi hankalia tunteita voi purkaa sopivalla tavalla (Jalovaara, 2005). Haastateltavat kuvailivat tilanteita, joissa oppilas menettää maltin kaverin kanssa tapahtuneen riidan takia tai ”huonon” koenumeron saadessaan. Tällaisissa tilanteissa oppilaan tunteiden tukeminen ja sopivan reagoitettavan opettaminen on tärkeää. Boekaerts (2011) antaa

artikkelissaan vastaavanlaisen esimerkin, jossa koetilanteessa toinen oppilas ahdistuu ja lamaantuu nähdessään vaikean tehtävän, kun taas toinen oppilas osaa ohjata keskittymisensä niihin tehtäviin, jotka jo osaa, jonka seurauksena kokee innostusta. Grossin (2014) mukaan tunteisiin voidaan vaikuttaa tällaisessa tilanteessa muokkaamalla tilannetta suotuisaksi esimerkiksi siirtämällä tarkkaavaisuuden pois epämiellyttävää tunnetta herättävästä kohteesta, kuten haastavasta tehtävästä. Ratkaisu ongelmaan on yksinkertainen, mutta toinen oppilas hallitsee sen ja toinen ei. Opettamalla oppimisstrategioita ja vuorovaikutustaitoja, oppilas oppii myös säätelemään tunteitaan.

Kaikki haastateltavien antamat esimerkit tukevat näkemystä siitä, että luokanopettajalta vaaditaan hyviä vuorovaikutustaitoja ja emotionaalista kompetenssia, jotta hän pystyy tukemaan oppilaan tunneilmaisua. Haastateltavien vastauksissa oppilaan ja opettajan toiminta kulkivatkin käsi kädessä. Jokainen haastateltava mainitsi esimerkin oppilaan toimintaan liittyen joko ristiriitatilanteesta, oppilaan maltin menettämisestä, kiusaamistilanteista tai tunteiden säätelyn harjoittelusta. Lisäksi jokainen haastateltava mainitsi juttelevansa oppilaiden kanssa tilanteista sanoittamalla tunteita ja syyseuraus-suhteita, sekä pohtimalla yhdessä, miten voisi toimia toisin. Tutkimuksessa käy siis ilmi, kuinka oppilaan toiminta heijastuu suoraan opettajan toimintaan tilanteiden reflektoinnin ja läpikäymisen kautta opettajana.

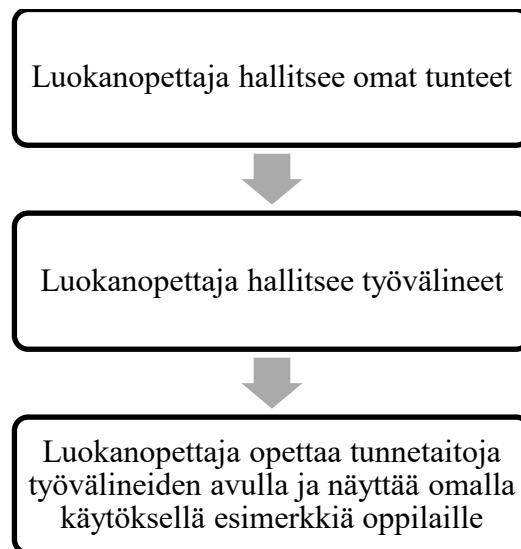
Kolmannella tutkimuskysymyksellä selvitettiin *luokanopettajien valmiuksia tunnetaitojen opettamiseen*. Luokanopettajat vastasivat tähän kysymykseen pohtien omaa kokemustaan omista valmiuksistaan tunnetaitojen opettamiseen, mutta sen lisäksi he kertoivat erilaisia pedagogisia toimintamalleja. Kaikki luokanopettajat kokivat omat tunnetaitonsa hyvänä, mutta siitä huolimatta kaikki eivät kokeneet omia valmiuksiaan tunnetaitojen opettamiseen hyvänä. Luokanopettajat, jotka kokivat omat valmiudet tunnetaitojen opettamiseen hyvänä, kertoivat silti myös asioita, joissa heidän pitäisi opettajana kehittyä, jotta olisivat vielä parempia. Luokanopettajat, jotka eivät valmiuksiaan kokeneet hyvänä, eivät sen sijaan kertoneet, mitä haluaisivat oppia lisää, jotta voisivat kokea taitonsa hyvänä. Samalla jokainen luokanopettaja osasi kuitenkin kertoa erilaisia pedagogisia toimintamalleja tunnetaitojen opettamiseen. Osa toimintamalleista oli käytössä olevia ja osa ideoita, joita voisi tarpeen mukaan hyödyntää.

Suomessa tunnetaitojen opettamista ei olla tutkittu suoranaisesti luokanopettajien valmiuksien kautta, mutta sen sijaan Yhdysvalloissa toteutettu RULER-lähestymistapa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opettamiseen tarjoaa tietyn viitekehyksen siihen, mitä luokanopettajalta vaaditaan tunnetaitojen opettamiseen. RULER-lähestymistapa hyödyntää vahvasti neljää

RULER-lähestymistavan omaa työkalua (*anchor tools*), mutta idean taustalla oleva teoria on yhteydessä suomalaisesta kirjallisuudesta löytyviin teemoihin. RULER-lähestymistavan mukaan kasvattajan tulee ensin itse hallita omat tunteensa, mikä tarkoittaa sitä, että kasvattajan täytyy osata tunnistaa, nimetä ja säädellä tunteitaan. Tunteiden hallitsemisen jälkeen opettajan tulee hallita työvälineet, joiden kautta hän voi opettaa tunnetaitoja oppilaille ja omalla käytöksellään näyttää esimerkkiä oppilaille (Brackett ym., 2019.) *Kuva 10* havainnollistaa hierarkista mallia tunnetaitojen onnistuneeseen opettamiseen, joka on muodostettu tutkimuksen tulosten perusteella.

Kuva 10

Hierarkkinen malli tunnetaitojen onnistuneeseen opettamiseen



Huomautus. Vaiheet etenevät hierarkkisesti ylhäältä alaspäin tarkoittaen sitä, että luokanopettajan tulee hallita omat tunteensa, eli olla tunneälykäs, jotta hän voi hallita seuraavaa vaihetta eli työvälineitä tunnetaitojen opettamiseen. Kun opettaja hallitsee työvälineet, pystyy hän niitä hyödyntämällä opettaa tunnetaitoja systemaattisesti ja mallintaa omalla toiminnallaan esimerkkiä oppilaille.

Niin Jalovaara (2005) kuin myös Lahtinen ja Rantanen (2019) sekä Virtanen (2015) painottavat tunnekasvatuksessa, eli tunnetaitojen opettamisessa sitä, kuinka luokanopettaja vahvistaa oppilaiden oppimista huomioimalla oppilaiden tunteita kohdaten heidät sensitiivisesti, näyttäen mallia omalla käyttäytymisellä ja tarjoten oppilaalle tuen kielteisten tunteiden ja vaikeiden tilanteiden kohtaamiseen. Kaikki tämä on mahdollista vain, jos luokanopettajalla itsellään on keinot hallita omat tunteensa. Kaikki luokanopettajat eivät tässä tutkimuksessa kokeneet kuitenkaan valmiuksia tunnetaitojen opettamiseen hyvänä, vaikka omat tunnetaidot koettiinkin

hyvänä. Eli luokanopettajan hyvät tunnetaidot eivät riitä siihen, että saavutettaisiin *Kuvan 10* viimeinen taso, eli se, että luokanopettaja kykenee oikeasti opettamaan tunnetaitoja oppilaille. Tulokset osoittavat, että kaikilla luokanopettajilla ei ole tarpeeksi työvälineitä tai he eivät hallitse tiedossa olevia työvälineitä tarpeeksi hyvin, että osaisivat niitä työssään hyödyntää. H3:n mukaan lisäkoulutusta on vaikea saada ja käytännössä se tarkoittaa sitä, että koulutus täytyy kustantaa itse ja silti on vaikea saada sijaisia. H5 sen sijaan oli käynyt paljon tunnetaitoihin liittyvä jatkokoulutuksia. Hän mainitsi, että koulun edellinen rehtori oli kannustanut kouluttamiseen ja nämä kustannettiin koulutuksiin osallistuneille. Tilanne on kuitenkin muuttunut, ja koulutusrahat ovat pienentyneet ja rajattu tiettyyn summaan per opettaja, jolloin lisäkouluttaminen jää enemmän omakustanteiseksi ja on omilla harteilla etsiä tarjolla olevia koulutuksia.

8 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia omista valmiuksistaan opettaa tunnetaitoja 3.–6.-luokkalaisille. Tulokset antoivat mielenkiintoista tietoa, sillä opettajien vastausten välillä on havaittavissa eroja. Ennakkokäsitys tutkimuksen aiheesta oli se, että tunnekasvatus painottuu enemmän alkuopetuksen puolelle, joten oli positiivista huomata, että kaikki haastateltavat osasivat määritellä tunnetaitoja ainakin parin eri osa-alueen kautta. Myös lähes jokainen piti omia tunnetaitojaan hyvinä, mikä on hyvä lähtökohta tunnetaitojen opettamiselle. Kokemukset opetusvalmiuksista sen sijaan vaihtelivat. Kokemuksiin hyvistä valmiuksista yhdistyi maininnat tunnetaitojen opetuksen joka päiväisyydestä ja jatkuvuudesta. Heikompana valmiuksiaan pitävät sitä vastoin kertoivat, etteivät toteuta systemaattista ja koko luokalle tapahtuvaa tunnetaitojen opettamista. Tutkimuksen tavoite toteutui, sillä opettajilta saatiin tietoa heidän kokemuksistaan omia tunnetaitojen opettamisen valmiuksia kohtaan. Tulokset kertoivat nimenomaan kokemuksista, sillä valmiuksiaan heikkoina pitävätkin toivat kuitenkin esille pedagogisia toimintatapoja tunnetaitoihin liittyen. Näin ollen kokemukset heikoista valmiuksista eivät kuitenkaan merkitse täyttä osaamista, ja toisen heikko taso voi todellisuudessa vastata esimerkiksi toisen ”ihan hyvää” -tasoa. Kokemukset omista valmiuksista näyttävät myös olevan yhteydessä siihen, kuinka paljon tunnekasvatusta tehdään. Opettajien valmiuksiin tunnekasvatukseen liittyen olisi siis tärkeää kiinnittää huomiota.

Tutkimuksesta nousi mielenkiintoinen havainto liittyen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelma ohjaa opettajan työtä ja antaa raamit, joiden sisällä opettajan täytyy opettaa toteuttaa. Ennalta voisi ajatella, että näin ollen tämä heijastuisi myös haastateltavien vastauksiin, mutta vain yksi haastateltava viittasi säännöllisesti perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöihin. Toisaalta mielenkiintoista on myös se, mistä lähtökohdista haastateltavat tutkimukseen osallistumista lähestyivät. Kaikki muut paitsi yksi haastateltava lähestyivät tutkimuksen aihetta vahvasti opettajuudesta käsin. Sen sijaan yksi haastateltava pohti tunnetaitojen ilmenemistä hieman filosofisien pohdintojen kautta miettien ihmisyyttä. Lähes kaikki haastattelut toteutettiin luokanopettajien työpaikalla, joten oletuksena oli, että työympäristö ohjaisi opettajia vastaamaan koulukontekstista käsin. Näin ei kuitenkaan ollut.

Tutkimus on kirjoitettu passiivimuodossa, jotta tutkijoiden persoonat eivät heijastuisi tutkimukseen. Tässä kappaleessa avataan kuitenkin hieman tutkijoiden suhdetta tutkittavaan aiheeseen. Puusa (2020) muistuttaa, että tutkijalla on tutkimusta tehdessään aina tietyt ”silmälasit” päässään, joten on tärkeää selvittää lukijalle tutkijan tai tutkijoiden asema tutkittavaa aihetta

kohtaan. Kiinnostus tutkimuksen aihetta kohtaan heräsi opiskeluvuosien tuomien tilanteiden kautta. Luokanopettajaksi opiskelevat ovat usein hieman kritisoineet, kuinka koulutus ei valmista heitä abstraktien taitojen, kuten tunnetaitojen opettamiseen. Samalla mediassa on noussut puhe pahoinvoivista oppilaista, pahoinvoivista opettajista, lisääntyneistä työrauhaongelmista ja niin edelleen.

Luokanopettajakoulutuksessa on myös käyty keskustelua siitä, kuinka Suomessa peruskoulu on ”murrosvaiheessa” työntekijöiden keski-ään takia. Tällä hetkellä peruskouluissa on paljon töistä pian eläköityviä opettajia, jotka tekevät tilaa uusille, nuorille luokanopettajille. Halusimme tutkia aihetta heidän kauttaan, jotka ovat olleet useita vuosia työelämässä. Tutkimukseen saatiin joukko luokanopettajia, jotka ovat toimineet opettajina vuosikymmeniä. Kokemuksemme mukaan nuoret luokanopettajat eivät usein koe valmiuksiaan tunnetaitojen opettamiseen kovin vahvoina, joten miten asian kokevat jo kauemman aikaa sitten opettajaksi kouluttautuneet. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan tutkimusaihetta miettiessä täytyy miettiä tutkimuksen tarkoitusta eettisestä näkökulmasta. Tutkimuksen tieteellisen tiedon ohella on syytä miettiä sitä, kuinka tutkimus parantaa tutkittavan ilmiön inhimillistä tilannetta (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Tutkimuksesta rajattiin vielä alkuopetus pois, sillä kokemuksemme mukaan tunnetaitojen opettaminen on näyttäytynyt vahvemmin alakoulun ensimmäisillä luokilla, jossa oppilaat vielä harjoittelevat tunteiden tunnistamista ja nimeämistä. Tästä heräsi kysymys siitä, kuinka tunnetaitoja osataan opettaa muilla luokka-asteilla. Tämä näkökulma tuo kasvatustieteellisen tutkimuksen kentälle uutta tietoa.

Tutkijan position avaamisen lisäksi Metsämuurosen (2011) mukaan on hyvä toteuttaa tutkimuksen luotettavuustarkasteluja. Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuuskysymykset liittyvät aineiston hankintaan, analyysiin ja tutkimuksen teoreettiseen validiteettiin (Koskinen, 2011). Aineiston sekä johtopäätösten validiteetti määrittelevät fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta (Ahonen, 1994), ja luotettavuuden kriteerit liittyvät tutkimuksen tuloksien esittelyyn ja raportointiin (Koskinen, 2011). Tutkimuksen kulun seikkaperäinen selvitys poistaa lukijan tarpeen aineiston aitouden epäilyyn. Tutkijan on myös estettävä johtopäätöksiin liittyvät epäilyt ylitulkinnasta. (Ahonen, 1994.) Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty vahvistamaan sillä, että kaikki tutkimuksen vaiheet on kerrottu mahdollisimman seikkaperäisesti. Tutkimuksen aitoutta on tuotu esille sitaattien tai haastateltavien ajatusten kertomisella kautta analyysiä ja tuloksia perusteltaessa. Jos haastateltavan sanomisesta ei voinut suoraan varmistua asian merkityksestä, siitä ei tehty omia tulkintoja, vaan ilmaus jätettiin analyysin ulkopuolelle. Tutkimuksessa on siis varottu vääristämästä tutkittavien ajatuksia tutkijoiden omien näkemysten

perusteella. Tutkimuksen teoreettisen yleisyyden tasoa ilmentävät kuvauskategoriat, joissa saatu tieto yhdistyy esiteltyihin teorioihin. Eri vaiheissa on esitelty teoreettisia näkemyksiä aiheeseen ja metodologiaan liittyen, jonka jälkeen on esitelty niiden soveltaminen tähän tutkimukseen. Lisäksi tehtyihin tulkintoihin ja johtopäätöksiin on aina esitelty perustelut.

Sisäinen validiteetti tarkoittaa Metsämuurosen (2011) mukaan tutkimuksen omaa luotettavuutta. Sisäistä validiteettia arvioidessa hyviä kysymyksiä on: ”*Ovatko käsitteet oikeita? Onko teoria valittu oikein? Onko mittari oikein muodostettu? Mitataanko mittarilla sitä, mitä on tarkoitus? Mitkä tekijät mittaustilanteessa vaikuttavat luotettavuutta alentavasti?*”. (Metsämuuronen, 2011.) Tutkimuksen viitekehityksessä määriteltiin käsitteitä, jotka nousivat ilmi myös haastatteluissa. Voidaankin ajatella, että teoria tutkimusta varten on ollut onnistunut, kun tutkimustulokset ovat liitettävissä aikaisemmin kerrottuun teoriaan. Tutkimuksen mittarit olivat yksinkertaiset, mutta ne tuottivat haastateltavilta tietoa tutkittavasta aiheesta. Teemahaastattelut toteutettiin nopealla aikataululla, mistä seurasi se, ettei haastateltaville näytettävä määritelmä tunnetaitojen osa-alueesta ollut niin kattava kuin siitä olisi voitu saada vielä pienellä työstämisellä. Teemahaastattelurunko toteutettiin myös nopealla aikataululla, josta on nähtävissä pientä kieliopillista heikkoutta. Tutkimuksen mittarit ovat myös yksinkertaiset, mutta siitä huolimatta haastattelut onnistuivat, sillä ne antoivat kirjavasti tietoa tutkittavasta aiheesta.

Sisäistä validiteettia mittaavat myös eri tekijät haastattelutilanteessa (Metsämuuronen, 2011). Kuten luvussa 5.2 mainittiin, luokanopettajille tarjottiin mahdollisuutta toteuttaa haastattelut heidän työpäivänsä aikana esimerkiksi välitunnilla. Lähes jokaisessa haastattelussa tämä ratkaisu aiheutti häiriöitä ja keskeytyksiä haastatteluun. Lisäksi voidaan pohtia myös sitä, minkälainen vaikutus tällaisella haastattelun toteuttamisen ajankohdalla oli luokanopettajan tapaan vastata. Mahdollisesti tuleva oppitunti, kahvitauko tai muut hoidettavat asiat saattoivat vaikuttaa siihen, että haastateltava ei uppoutunut rauhassa tutkimuksen aihepiiriin, vaan vastasi kysymyksiin nopeasti ja pinnallisesti. Tämä näkyi esimerkiksi haastattelujen pituuksissa. Osa haastatteluista kesti noin 30 minuuttia, mutta noin puolet haastatteluista vain 15 minuuttia. Eri vuodenaikaan pidetyt haastattelut tai eri ympäristö olisivat saattaneet vaikuttaa siihen, kuinka perusteellisesti luokanopettajat aihetta lähestyvät. Kuudesta haastattelusta neljä pidettiin Zoomin välityksellä, joka ei ole ihanteellisin tilanne teemahaastattelun toteutukseen, jossa edellytyksenä on mahdollisuus kontaktiin haastateltavan kanssa (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Zoom mahdollisti näköyhteyden haastateltavaan, mutta ei ole täysin verrattavissa tilanteisiin, joissa ollaan samassa tilassa.

On myös hyvä tiedostaa se, että tutkimukseen kerättiin aineisto haastattelemalla niin, ettei haastattelijalla ole aikaisempaa kokemusta haastatteluiden pidosta. Siinä missä Hirsjärvi ja Hurme (2008) puhuvat teemahaastattelun vahvuuden piilevän siinä, että haastatteliija voi tarkentaa haastateltavan ilmaisuja, on toinen asia se, osaako kokematon tutkija tällaisia tilanteita nähdä haastattelutilanteessa. Toisaalta myös se, että tutkimukseen olisi osallistunut jokaiselta luokka-asteelta useampi edustaja, olisi lisännyt mahdollisuuden tutkia tuloksia laajemmasta näkökulmasta käsin ja tutkimus olisi saanut ulottuvuuden. Tämä olisi voitu huomioida teemahaastattelurunkoa laatiessa niin, että haastateltavia olisi ohjattu vastaamaan vain nykyistä lukuvuotta ajatellen. Tämä olisi hyvä jatkotutkimusehdotus tutkimukselle.

Lähdekritiikki on Alasuutarin (2000) mukaan myös olennainen osa tutkimusta. Se, kuinka lähteiden luotettavuutta arvioidaan, riippuu lähteistä ja näkökulmista lähteiden informaatioon. Tietoa on hyvä lähteä etsimään ensisijaisesti eri tieteellisistä artikkeleista, sillä niiden tieteellistä tasoa ylläpitää referee-järjestelmä. (Metsämuuronen, 2011.) Tässä tutkimuksessa vertaisarvioituja artikkeleja on hyödynnetty kattavasti. Tieteellisten artikkeleiden lisäksi väitöskirjojen tietoa voidaan pitää lähtökohtaisesti luotettavana, sillä niiden julkaisu käy läpi vastaavan laadunvarmistuksen kuin artikkelit. Myös käsikirjat ovat tieteellisiä, mutta niitä hyödyntäessä on oltava tarkkana, ettei käsikirja sisällä vanhentunutta tietoa. (Metsämuuronen, 2011.)

Tutkimuksessa on hyödynnetty muutamaa väitöskirjaa viitekehyksen määrittelyssä, sekä käsikirjoja erityisesti tutkimusmenetelmä osiossa. Käytetyistä käsikirjoista on etsitty mahdollisuuksien mukaan aina uusin versio. On kuitenkin myös hyvä muistaa, että vanha lähde ei tarkoita sitä, että tieto olisi käyttökeltvotonta ja vanhentunutta. Vanhempaa lähdettä voidaan pitää niin sanotusti alkuperäisenä lähteenä, joka on tutkimuskentän klassikko, ja joka on aikaansaanut uusien tutkimuksien teon. (Metsämuuronen, 2011.) Tällaisia lähteitä tässä tutkimuksessa on esimerkiksi fenomenografiasta kirjoittanut Uljens (1989) ja Marton (1986), joiden teoksiin useat artikkelit ja alkeisoppikirjat aina palaavat. TENKin (2012) mukaan tutkimuksen tulee kunnioittaa muiden tutkijoiden tekemää työtä asianmukaisin viittaustekniikoin. Tämä ohjeistus on huomioitu asianmukaisilla viittaustekniikoilla.

Yleensä tutkimukseen kerätty laadullinen aineisto on informaatiomäärältään varsin rikas, josta löytyy useita kiinnostavia piirteitä, jopa sellaisia, joita tutkija ei ole osannut etukäteen ennakoida (Puusa, 2020). Tällaiset näkökulmat herättävät ideoita jatkotutkimusehdotuksiin. Tästä tutkimuksesta rajattiin alkuopetus pois ja tutkimuksen kohteeksi otettiin luokkien 3–6 luokanopettajat. Mielenkiintoista olisi jakaa tämä joukko kahteen ja tutkia erikseen 3.–4.

luokkien ja 5.–6. luokkien luokanopettajien näkemyksiä tunnetaidoista. Näin voitaisiin tehdä vertailua hieman tarkemmin eri luokka-asteiden välillä. Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia RULERin toimivuutta suomalaisessa koulujärjestelmässä, mutta tämä vaatisi jo rahoituksen ja isomman hankkeen panoksen.

Tutkimus on toteutettu erikoisena ajanjaksona, jossa maailmalla vallitseva pandemia heijastuu myös luokanopettajan työhön ja sitä kautta myös tähän tutkimukseen. Jokaisen täytyy välttää turhia kohtaamisia, joka tarkoittaa myös haastattelujen pitämistä etäyhteyksin. Tämän tutkimuksen kannalta oli onnekasta, että osa haasteluista pystyttiin toteuttamaan siitä huolimatta kasvotusten. Pandemia on hyvä tiedostaa tutkimustulostenkin kannalta. Vuoden sisällä mediassa on lisääntynyt uutisointi nuorten pahoinvoinnista ja lisääntyneenä kuormituksena useilla aloilla. Koulujen ja työpaikkojen tunneilmasto on ollut paljon esillä tämän pandemian takia.

Tutkimuksessa havaittiin, että opettajilla on vaihtelevia kokemuksia valmiuksista tunnetaitojen opettamiseen. Pari opettajaa, jotka kokivat valmiutensa hyväksi, toivat kuitenkin esille tarvetta kehittyä ja oppia lisää. Valmiutensa heikkoina kokevat taas kertoivat perusteluiksi kokemukseensa sitä, ettei koulutus ole antanut asiaan valmiuksia, ja että jatkokoulutuksiin on vaikea päästä. Kuten asiaa on jo tuotu esille, tunnetaidot ovat merkittäviä monen asian kannalta, ja myös kaikki tutkittavat pitivät niitä tärkeinä. Tunnetaitojen opettaminen muille vaatii kuitenkin itseltä tunnetaitoisuutta. Vaikkei näin pienen tutkimusjoukon tuloksia voi yleistää, niin silti tunnetaitoihin olisi hyvä kiinnittää opettajankoulutuksessa enemmän huomiota. Lisäksi olisi myös mielenkiintoista tutkia, mikä on yksittäisten opettajien sijaan yleisesti ottaen koulujen suhtautuminen tunnekasvatukseen. Ja kuinka tämä suhtautuminen ja arvostus tunnetaitoja kohtaan näyttäytyy opettajille tarjottavissa mahdollisuuksissa kouluttautua lisää.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Barrett, L. F. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *12*(1), 1–23. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions. An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, *43*, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, Emotion Regulation, and Self-Regulation of Learning. Teoksessa B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (toim.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (s. 408–425). New York: Routledge.
- Boekaerts, M. & Pekrun, R. (2015). Emotions and Emotion Regulation in Academic Settings. Teoksessa L. Corno & E. M. Anderman (toim.), *Handbook of Educational Psychology* (3. p.) (s. 77–90). New York: Routledge.
- Brackett, M.A., Bailey, C. S., Hoffmann, J.D. & Simmons, D.N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, *54*(3), 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*. *47*(4), 406–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming Students' Lives With Social and Emotional Learning. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International Handbook of Emotions in Education* (s. 368–388). Educational Psychology Handbook Series. London: Routledge.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Brenner, E. M., & Salovey, P. (1997). Emotion Regulation During Childhood: Developmental, Interpersonal, and Individual Considerations. Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.),

- Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (s. 168–195). New York: BasicBooks.
- Bronfenbrenner, U. (2002). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (2. p.) (s. 221–288) (A. Toppi, suom.). [Helsinki]: Unipress 2002.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M.A. (2013). Enhancing Teacher Effectiveness in Spain: A Pilot Study of The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263–272. <https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.203>
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsler, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children’s Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Eskola, J. (2007). (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.), *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen* (s. 32–46). Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.218>
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C. & Tugade, M. M. (2000). The Undoing Effect of Positive Emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237–258. <https://doi.org/10.1023/a:1010796329158>
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *The Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 1–11. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Garner, P. W. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–321. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4>
- Gloria, C. T. & Steinhardt, M. A. (2016). Relationships Among Positive Emotions, Coping, Resilience and Mental Health. *Stress & Health*, 32(2), 145–156. <https://doi.org/10.1002/smi.2589>
- Goleman, D. (1997). *Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva* (5. p.) (J. Kankaanpää, suom.). Helsinki: Otava.

- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Halinen, I. & Jääskeläinen L. (2015). Opetussuunnitelmauudistus 2016: Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (19–36). Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1980). Teemahaastattelu. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S. & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 11–45). Tampere: Vastapaino.
- Ivcevic, Z. & Brackett, M. (2014). Predicting School Success: Comparing Conscientiousness, Grit, and Emotion Regulation Ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.06.005>
- Izard, C. (2001). Emotional Intelligence or Adaptive Emotions? *Emotion*, 1(3), 249–257. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.249>
- Jacobs, S. E. & Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation in Education: Conceptual Foundations, Current Applications, and Future Directions. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International Handbook of Emotions in Education* (s. 183–201). Educational Psychology Handbook Series. London: Routledge.
- Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus.
- Jalovaara, E. (2006). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 56–60). Helsinki: Gaudeamus.
- Järvenoja, H. (2010). *Socially shared regulation of motivation and emotions collaborative learning* (Väitöskirja, Oulun yliopisto). Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium, 110. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:9789514263309>
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2004). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinajan kirja.

- Kanninen, K. & Sigfrids, A. (2012). *Tunne minut!: Turva ja tunteet lapsen silmin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito* (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskinen, M. (2011). Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 267–280). [Helsinki]: JTO.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lefrançois, G. R. (2000). *Psychology for teaching* (10. ed.) Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49. Haettu 3.2.2021 osoitteesta <http://www.jstor.org/stable/42589189>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review* 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (s. 3–31). New York: BasicBooks.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. & Peugh, J. L. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos*. (4. korjattu laitos.). Helsinki: International Methelp.
- Nathanson, L., Rivers, S.E., Flynn, L. M. & Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305–310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>

- Niemi, E. K. (2012). Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010. *Koulutuksen seurantaraportit 2012:1*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 2.3.2021 osoitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0112.pdf
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- OECD. (2018). *Programme for International Student Assessment (PISA): Results from PISA 2018*. Haettu 5.3.2021 osoitteesta https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Haettu 24.2.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4.p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu 24.2.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pekrun, R., Goetz T., Frenzel A. C., Barchfeld, P. & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pruuki, L. (2008). *Ilo opettaa: Tietoa, taitoa ja työkaluja*. Helsinki: Edita.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Helsinki: Gaudeamus.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 413–426). Tampere: Vastapaino.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R. & Goel, N. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles, and Barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

- Riediger, M., & Klipker, K. (2014). *Emotion Regulation in Adolescence*. Teoksessa J. J. Gross (toim.), *Handbook of Emotion Regulation* (2. p.) (s. 187–202). New York: The Guilford Press.
- Russell, J. A. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Saarinen, M., & Kokkonen, M. (2003). *Tunneäly: kohti kokonaista elämää*. Helsinki: WSOY.
- Scherer, K. R. (2009). Emotions are emergent processes: they require a dynamic computational architecture. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1535), 3459–3474. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0141>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Stein, J. S. & Howard, E. B. (2011). *The EQ edge: Emotional Intelligence and Your Success*. (3. p.). Mississauga, Ont: Jossey-Bass.
- Steiner, C. (2003). *Emotional Literacy: Intelligence with a Heart*. Fawnskin, CA: Personhood Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa* [verkkójulkaisu]. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019* [verkkójulkaisu]. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi: Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Zeidner, M. (2014). Anxiety in Education. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International Handbook of Emotions in Education* (s. 265–288). Educational Psychology Handbook Series. London: Routledge.
- Zembylas, M. (2007). Theory and Methodology in Researching Emotions in Education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57–72. <https://doi.org/10.1080/17437270701207785>
- Zimmer-Gembeck, M. J. & Skinner, E. A. (2011). Review: The Development of Coping Across Childhood and Adolescence: An Integrative Review and Critique of Research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/0165025410384923>

Liite 1

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO:

TUNNETAIDOT

Miten ymmärrät tunnetaidot?

Ovatko tunnetaidot ovat tärkeitä? Miksi (ei)?

Käydään yhdessä läpi tutkimuksen näkemys tunnetaitojen eri osa-alueista (*Liite 2*), jonka jälkeen jatketaan seuraavaan teemaan.

TUNNETAITOJEN ILMENEMINEN KOULUARJESSA

Miten tunnetaidot ilmenevät kouluarjessa?

VALMIUDET TUNNETAITOJEN OPETTAMISEEN

Millaisena koet omat tunnetaitosi?

Millaisena koet omat valmiutesi opettaa tunnetaitoja?

Millä tavoin sinä voit työssäsi tukea oppilaan tunnetaitojen (kuvassa näkyvien eri osa-alueiden) kehittymistä?

Liite 2

