



Ahola Linda ja Koivukangas Elina

“Se haastava tunne on niinku tosi haastava asia tai se on vaikee käsitellä” :

Oppilas tunteiden kokijana hänelle haastavissa tilanteissa

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutus  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Se haastava tunne on niinku tosi haastava asia tai se on vaikee käsitellä” : Oppilas tunteiden kokijana hänelle haastavissa tilanteissa (Linda Ahola ja Elina Koivukangas)

Pro gradu -tutkielma, 72 sivua, 6 liitesivua

Toukokuu 2022

---

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on tarkastella alakoulun oppilaiden haastavia tunnekokemuksia ja kouluympäristön merkitystä näiden kokemusten yhteydessä. Lisäksi tarkoituksena on tuoda esille oppilaiden käyttämiä tunnetaitoja näissä kokemuksissa.

Tutkimus on toteutettu fenomenologis-hermeneuttisena tutkimuksena, jossa keskitytään yksilön kokemusten tarkasteluun ja tulkitsemiseen. Tutkimusaineisto koostuu viiden oppilaan teemahaastatteluilta, jotka on toteutettu oululaisessa alakoulussa. Kielellisen ilmaisun tukena haastattelussa hyödynnettiin MAHTI-tunnekortteja ja oppilaiden ottamia valokuvia. Erityisesti tunnekortit toimivat hyvin oppilaiden tunneilmaisun ja keskustelun tukena. Aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tulokset jakoutuivat kahteen pääteemaan: oppilaita haastavat tunnekokemukset ja kouluympäristön merkitys haastavissa tunnekokemuksissa. Oppilaiden kokemuksista nousi esille monenlaisia haastavia tunteita eri tilanteissa koulupäivän aikana. Tulokset osoittavat, että oppilaat käyttivät erilaisia tunnetaitoja tunnekokemusten yhteydessä. Kouluympäristön merkitys näkyi vertaissuhteissa, opettajan toiminnassa ja koulun toimintakulttuurissa. Nämä osa-alueet sisälsivät sekä oppilasta haastavia että tukevia tekijöitä.

Tuloksissa ilmeni haastavien tunteiden tilannesidonnaisuus. Oppilaiden kertomista kokemuksista ilmeni useita erilaisia tunteita, jotka haastoivat oppilasta koulussa. Näissä kokemuksissa korostuivat tunnetaidoista tunteiden tunnistamisen, nimeämisen, ilmaisun ja säätelyn taidot. Haastavissa tunnekokemuksissa ilmeni sekä tunteiden hyväksymistä että välttämistä ja piilottelua. Tuloksissa haasteet vertaissuhteissa sekä empatian taidot nousivat merkitykselliseen rooliin. Tulosten mukaan opettajan tuki tunnetilanteissa sekä luokan ilmapiiri ovat merkityksellisiä. Toimintakulttuurista nousi esille turvallisuuden tunteen kokemusten lisäksi tilanteita, jotka haastoivat oppilasta esimerkiksi koulun käytänteisiin liittyen.

Opettajan taidot kohdata oppilaan tunteet ja tukea oppilasta erilaisissa koulupäivän tilanteissa on merkityksellistä. Tutkimuksen valossa voidaan todeta, että opettajan on tärkeää huomioida oppilaan käyttäytymisen taustalla olevien tunteiden ja tarpeiden vaikutus oppilaan toimintaan eri tilanteissa kouluympäristössä. Toisaalta sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna on tärkeää huomioida luokan ilmapiirin ja koulun toimintakulttuurin vaikutus oppilaan tunnekokemuksissa.

Avainsanat: haastavat tunteet, tunnetaidot, oppilas, vertaissuhteet, käyttäytyminen, toimintakulttuuri, alakoulu

# Sisältö

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Tunteva oppilas kouluympäristössä</b> .....	<b>6</b>
2.1 Tunne viestintuojana.....	7
2.2 Tunnetaitojen merkitys .....	10
2.3 Haastavat tunteet.....	13
2.4 Oppilas haastavien tunteiden ja tilanteiden kokijana .....	15
2.5 Käyttäytyminen ja haastavat tunteet koulun toimintakulttuurissa .....	17
2.6 Opettaja oppilaan tunteiden kohtaajana .....	22
<b>3 Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>26</b>
3.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote .....	27
3.2 Aineiston esittely .....	28
3.2.1 Teemahaastattelu .....	29
3.2.2 Valokuvaus ja tunnekortit luovina menetelminä .....	31
3.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	33
3.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus lasten kokemusmaailman tutkimisessa .....	36
<b>4 Tulokset</b> .....	<b>40</b>
4.1 Oppilaita haastavat tunnekokemukset.....	40
4.1.1 Oppilaiden kokemia haastavia tunteita .....	41
4.1.2 Oppilaiden määritelmiä haastavista tunteista.....	43
4.1.3 Oppilaiden tunnetaidot.....	45
4.2 Kouluympäristön merkitys haastavissa tunnekokemuksissa.....	48
4.2.1 Tunteiden ilmeneminen vertaissuhteissa .....	50
4.2.2 Koulun toimintakulttuurin merkitys tunteiden kokemisessa .....	53
4.2.3 Opettajan toiminnan merkitys oppilaan tunnekokemuksissa.....	54
<b>5 Johtopäätökset</b> .....	<b>56</b>
5.1 Tunnetaidot oppilaiden tukena haastavissa tunnekokemuksissa.....	57
5.2 Myönteinen tunneilmapiiri oppilaan tukena haastavissa tilanteissa.....	60
<b>6 Pohdinta</b> .....	<b>63</b>
<b>Lähteet</b> .....	<b>67</b>

# 1 Johdanto

Nykymaailmassa ihmiset kohtaavat jatkuvasti paljon erilaisia ärsykeitä, jotka kuormittavat sekä älyllisesti että tunnetasolla (Lonka, 2015, s. 37). Koulussa erilaisissa tilanteissa oppitunneilla, välitunneilla ja pienissäkin hetkissä näyttäytyy monipuolinen tunteiden kirjo, joka korostuu, kun oppilaat kokoontuvat luokkaan yksilöllisten ominaisuuksiensa ja kokemustensa kanssa. Tunteita käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa tunteet jaotellaan usein joko myönteisiksi tai kielteisiksi riippuen siitä, mikä merkitys tunteella on esimerkiksi vuorovaikutus- tai oppimistilanteessa (Avola & Pentikäinen, 2020; Lonka, 2015; Pekrun ym., 2017). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on nähdä kaikki tunteet merkityksellisinä kokemuksina, jotka voivat tilannekohtaisesti haastaa yksilön toimintaa tai lisätä hyvinvointia. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää:

1. Mitkä tunteet haastavat oppilaita koulussa ja miten he toimivat näiden tunteiden kanssa?
2. Mikä kouluympäristössä haastaa oppilaita ja miten se tukee tunteiden kanssa toimimisessa?

Tässä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tuomme esille oululaisten alakoululaisten oppilaiden kertomia kokemuksia haastaviin tunteisiin ja niihin liittyviin tilanteisiin koulukontekstissa. Koulu on yksi lasten merkityksellisimmistä kasvuympäristöistä, joten tulevana luokanopettajina koemme juuri lasten oman kokemusmaailman kuulemisen ja esiin tuomisen merkityksellisenä.

Kouluympäristössä oppilaat kokevat monenlaisia tunnekokemuksia ja tilanteita, jotka haastavat yksilön toimintaa eli käyttäytymistä. Tällöin oppilaan käyttäytyminen ikään kuin haastaa ympäristöä, jolloin toiminta nähdään usein koulun toimintakulttuurissa tai opettajan näkökulmasta haastavana tai häiritsevänä. Yksilön käyttäytymisessä vaikuttavat kuitenkin jatkuvasti erilaiset tunteet ja niiden taustalla olevat tarpeet, jotka pyrkivät tulemaan näkyviksi ja huomioituiksi (Jääskinen, 2017, s. 96). Näiden tarpeiden ja tunteiden huomiointi kaikessa yhteisöllisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa on merkityksellistä. Tarpeiden täyttymättä jääminen vaikuttaa lapsen mielen hyvinvointiin ja käyttäytymiseen kielteisesti (Pulkkinen, 2022, s. 137).

Peltonen (2005) toteaa kokemusten ja tutkimusten ilmaisevan, että yksilö voi paremmin, mikäli hän on kykeneväinen kokemaan, näyttämään ja vastaanottamaan monipuolisesti erilaisia tunteita. Hänen mukaansa ihmisen henkinen hyvinvointi voi olla vaarassa, jos esimerkiksi vihan

tai ilon tunteet eivät ole niin sanotusti sallittuja kokemuksia. Tunnetaidot eli yksilön tavat toimia tunteiden kanssa ovat tärkeässä roolissa hyvinvoinnin ja vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta (Lonka, 2015, s. 37). Tunnetaitojen on todettu edistävän terveyttä ja auttavan eri elämäntilanteissa selviytymisessä (Avola & Pentikäinen, 2020; Trogen, 2019).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritellyt laaja-alaisen oppimisen taitojen tavoitteet ohjaavat opettajaa tukemaan oppilasta tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjaantumisessa (Opetushallitus [OPH], 2016). Vaikka tunnetaidot nähdäänkin yksilön henkilökohtaisina taitoina, ne kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Myös opettajan tuki taitojen kehittämisessä sekä myönteinen ja hyväksyvä suhtautuminen oppilaan tunteita kohtaan on tärkeää. Trogenin (2021, s. 121) mukaan lapsen haastavissa tunnekokemuksissa kasvattajan on tärkeintä ensin kohdata ja käsitellä tunne lapsen kanssa yhdessä, eikä yrittää heti ratkaista tilannetta.

Yksilössä heräävien tunteiden lisäksi Ahmed (2004) esittää näkemyksen kollektiivisista tunteista, jotka jollain tavalla syntyvät tai tulevat tuotetuiksi sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa esimerkiksi koululuokassa. Tunteet tulisi hänen mukaansa nähdä eräänlaisena yksilön ja kollektiivin välisenä kietoutumana, joten sosiaalisen vuorovaikutuksen ja tilanteen merkityksen ymmärtäminen yksilön tunteiden muodostumisessa on tärkeää. Tässä tutkielmassa pyrimme huomioimaan tunteiden käsittelyssä näitä näkökulmia, koska ymmärryksemme mukaan molempien näkemysten huomioiminen auttaa ymmärtämään laajemmin haastavien tunteiden ilmenemistä koululuokassa.

## 2 Tunteva oppilas kouluympäristössä

Tässä tutkielmassa tarkastelemme tunteita, jotka haastavat oppilasta kouluympäristössä. Tunteiden tarkastelussa on tärkeää muistaa, että tunteiden merkitys on yhteydessä tilanteisiin, joissa niitä syntyy (Lonka, 2015, s. 145; Cole ym., 2004), ja näiden tilannekohtaisten tunteiden huomioiminen tilanteen käsittelyssä on tarpeellista (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 27). Käsittelemme tässä luvussa tunteen käsitteen lisäksi sellaisia tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa siihen, miten oppilas kokee ja käsittelee tunteita koulussa. Esimerkiksi oppilaan temperamentti, kasvuympäristö ja aikaisemmat kokemukset tunteiden kanssa toimimisesta vaikuttavat siihen, miten hän reagoi haastaviin tilanteisiin ja sitä kautta haastaviin tunteisiin koulussa. Myös opettajalla ja koulun toimintakulttuurilla on merkitystä esimerkiksi siihen, miten hyvin oppilaan kokemukset tunteiden kanssa toimimisesta sopivat yhteen koulussa vallitsevan näkemyksen kanssa. Oppilaalle on merkityksellistä, että opettaja ymmärtää hänen toimintansa taustalla olevat tunteet ja tarpeet oppilasta erilaisissa tilanteissa tukien.

Tunteita voidaan tutkia yksilöllisestä, sosiokulttuurisesta tai näitä yhdistelevästä interaktionistisesta näkökulmasta (Zembylas, 2007). Arkikielessä ja kohtaamissamme tunnekulttuureissa, koulukontekstissa ja vapaa-ajalla, on tunteista puhuttu lähinnä vain yksilön näkökulmasta. Tunteet nähdään usein yksilön henkilökohtaisina ominaisuuksina, joita yksilö voi oppia tunnistamaan, ilmaisemaan ja käsittelemään tietoisesti, jotta edistäisi omaa hyvinvointiaan ja toimimistaan itsensä, toisten ihmisten tunteiden ja toiminnan kanssa (Lahtinen & Rantanen, 2019; Leskisenoja & Sandberg, 2019; Jääskinen, 2017; Kumpulainen ym., 2014).

Toisaalta Ahmedin (2004) mukaan tunteita syntyy myös kollektiivissa, jolloin tunteet eivät ole ensisijaisesti yksilössä heränneitä, vaan jollain tavalla yhteisössä tuotettuja. Tästä näkökulmasta katsottuna on tärkeää esimerkiksi koululuokassa huomioida tunteiden tarkastelussa opettajan ja oppilaiden henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi koulun tai luokan yleistä ilmapiiriä ja toimintakulttuuria, jossa nuo kollektiiviset eli yhteisölliset tunteet esiintyvät. Tässä tutkielmassa pyrimme huomioimaan sekä yksilöllisen että sosiokulttuurisen näkökulman, sillä jos toisen näkökulman jättää huomioimatta, on vaikeampi ymmärtää kokonaisvaltaisesti tunteiden roolia erilaisissa tilanteissa ja yhteisöissä. Zembylaksen (2007) mukaan kasvatusalalla tunteiden tutkijoiden on tunnustettava tunteiden parissa tehtävän tutkimuksen monimutkaisuus.

Tunne sanana ja käsitteenä on helppo ymmärtää arkikielessä, mutta tutkimuskentällä tunteista käytetään useita muitakin käsitteitä, kuten emootio (emotion), affekti (affect) ja tuntemus (feeling). Näiden käsitteiden erot ovat melko hienovaraisia ja toisinaan tutkijatkin saattavat ymmärtää ne hieman eri merkityksin. Tämän tutkielman näkökulmasta emootio voidaan ymmärtää ikään kuin yläkäsitteenä, johon sosiaalipsykologisen näkemyksen mukaan kuuluvat tunteen eli tunne-elämyksen lisäksi neurofysiologis-psykologiset muutokset, ilmeet, erityinen käyttäytymisvalmius ja koko prosessia herättelevät tai siihen vaikuttavat kognitiiviset arvioinnit (Helkama ym., 2020, s. 93–94; Lonka, 2015, s. 133). Nämä viisi emootion komponenttia toimivat vuorovaikutuksessa keskenään (Helkama ym., 2020, s. 94).

Nummenmaa (2019, s. 36–37) tuo esille, miten aivotutkimuksen kautta on löydetty aivoista neljä eri järjestelmää, joihin tunteet perustuvat: 1) Tunteiden tunnistaminen, 2) motivaation säätely 3) kehollisia reaktioita tuottava ja seuraava sekä 4) tunteiden säätelyä ja tunnekokemuksia käsittelevä järjestelmä. Toisin sanoen Helkaman ja kollegoiden (2020) sekä Longan (2015) esittelemät emootion komponentit ovat linjassa myös aivotutkimuksen kautta löydettyjen järjestelmien kanssa. Yhdenmukaisuuden vuoksi puhumme tässä tutkimuksessamme näistä asioista pääosin tunteen käsitteen avulla, mutta ilmaisemme asioita myös muiden termien avulla erityisesti silloin, jos viittaamassamme lähteessä käytetään tiettyä käsitettä. Pyrimme huolellisuuteen käsitteiden määrittelyssä ja niiden käyttämisessä, jotta ilmaisemamme asiat pysyvät alkuperäisessä merkityksessään käsitteiden monimutkaisuudesta huolimatta.

## **2.1 Tunne viestintuojana**

Erilaisissa päätöksissä ja toiminnassa ihmistä ohjaavat kaksi tekijää: järki ja tunteet. Näiden kahden yhteyttä voidaan havainnollistaa vertauksella elefantista (tunteet) ja ratsastajasta (järki): tunteilla on vahvempi “elefantin” rooli päätöksenteossa, mutta tietoinen ja suunnitelmallinen järki yrittää ratsastajan tavoin vaikuttaa siihen, mihin päätökseen tunteet ihmistä ohjaavat (Nummenmaa, 2019, s. 13; Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 31–32). Toisin sanoen ihmisen aivoista vain pieni osa vastaa tietoisesta ajattelusta, kun taas tunnereaktioista vastaavat useat eri aivojen ja kehon osat (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 32). Tästä syystä tuomme tässä tutkielmassa esille myös aivojen merkityksen tunnereaktioiden syntymisessä ja tunteiden kanssa toimimisessa. Toisaalta järjen ja tunteiden asettaminen vastakkain ei kuitenkaan ole tarpeellista, koska erilaisissa päätöksentekotilanteissa järki ja tunteet toimivat yhdessä (Nummenmaa, 2019,

s. 24). Kun tutkitaan ihmistä ja ihmisen toimintaa, on kuitenkin tärkeää huomioida tunteiden merkittävä vaikutus ja jatkuva läsnäolo eri tilanteissa.

Erilaiset tarpeet vaikuttavat ihmisen kehossa ja mielessä herättäen monenlaisia tunteita. Nummenmaa (2019, s. 291) toteaa tunteiden viestivän ihmiselle kehon hyvinvoinnista. Avolan ja Pentikäisen (2020, s. 337) mukaan kehon perustarpeiden täytyminen puolestaan vaikuttaa aivotoimintaan ja sitä kautta myös hyvinvointiin ja oppimiseen. Tunteet välittävät siis tietoa myös kehon epätasapainosta ja tarpeista. Toisaalta tarpeet ovat yhteydessä myös motivaatioon ohjaten ihmistä toimimaan eri tilanteissa. Toisin sanoen eri tunteiden taustalla voi olla hyvin monenlaisia tarpeita, joiden täytyminen – tai täyttymättä jääminen – on hyvinvoinnin kannalta merkityksellistä. Talalan (2019) mukaan ydintarpeiden täyttymättä jääminen voi pahimmillaan johtaa haitallisten uskomusten muodostumiseen lapsesta itsestään, muista ihmisistä ja ympärivästä maailmasta. Lapsi voi esimerkiksi alkaa epäillä omaa rakastettavuuttaan ja pärjäämistään sekä luottamus muihin ihmisiin voi vähentyä (Talala, 2019, s. 14). Toisaalta kaikkia tarpeita ei aina voi täyttää, mutta tärkeintä on päästä tasapainoon omien tarpeiden ja tunteiden kanssa (Jääskinen, 2017, s. 27).

Abraham Maslow'n (1943) kehittänyt tarvehierarkia sisältää viisi ihmisen perustarvetta: fysiologiset tarpeet, turvallisuus, sosiaaliset tarpeet, arvostetuksi tuleminen ja itsensä toteuttaminen. Näistä kaksi ensimmäistä tarvetta on niin kutsuttuja perustarpeita ja muut psykologisia tarpeita (Maslow, 1943), ja näiden tarpeiden tulee täytyä mainitussa järjestyksessä, jotta ihmisen kehitys ja hyvinvointi mahdollistuvat (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 337). Vaikka tarvehierarkian voidaan nähdä pohjautuvan yksilön näkökulmaan, Avola ja Pentikäinen (2020, s. 76) nostavat esille, että esimerkiksi turvallisuuden tarve voi tarkoittaa yleisemmin koko koululuokan emotionaalista ja fyysistä ilmapiiriä. Toisin sanoen ihmisen perustarpeita voidaan tarkastella myös sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Ryan ja Deci (2017) puolestaan esittelevät itsemäärämisteoriassaan (self-determination theory) fysiologisten perustarpeiden lisäksi kolme psykologista perustarvetta: autonomia (autonomy), pätevyys (competence) ja yhteenkuuluvuus (relatedness). Autonomialla tarkoitetaan tarvetta vaikuttaa omiin kokemuksiin ja asioihin, pätevyydellä tarvetta tuntea olevansa tehokas ja aikaansaava itselle tärkeissä tilanteissa ja yhteenkuuluvuudella tarvetta kuulua merkitykselliseksi osaksi sosiaalista ryhmää (Ryan & Deci, 2017, s. 10–11). On huomattava, että nämä psykologiset perustarpeet koskevat lasten lisäksi myös aikuisia eli jokainen ihminen odottaa näiden tarpeiden huomiointia eri tilanteissa (Pulkkinen, 2022, s. 138).



Jokaisella lapsella on omat tarpeensa (Trogen, 2021, s. 94), ja kun koululuokassa on samanikäisesti suuri joukko oppilaita, jotka pyrkivät täyttämään tarpeitaan, on hyvin todennäköistä, että jotkut oppilaat alkavat käyttäytyä äänekkäästi, hajamielisesti tai muuten “hankalasti” opettajan ja muiden oppilaiden näkökulmasta (Gordon, 2006, s. 164). Ihmisen toiminta ei voi aina vastata käyttäytymisoletuksiin, jos tarpeet ja tunteet käyttäytymisen taustalla eivät tule kohdatuksi ja ymmärretyksi. Trogen (2021, s. 155) toteaa, että esimerkiksi keholliset syyt, kuten erilaiset tuntemukset ja vireystila, voivat vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen. Jääskisen (2017, s. 27) mukaan vain yksilö itse voi tietää, miten hänen tarpeensa täyttyvät ja millaista toimintaa hän mahdollisesti odottaa sekä itseltään että läheiseltään tarpeiden täyttymiseksi. Toisaalta jos oppilaan tarpeet ovat pienestä lapsesta lähtien jääneet vaille huomiota, hänen voi olla vaikea ymmärtää omia tarpeitaan ja tunteitaan. Pulkkinen (2022, s. 137) tuo esille, että aikuisen tehtävä on pyrkiä ymmärtämään lapsen mielen sisältöjä, jotta hän voisi ymmärtää käyttäytymisen takana olevia tarpeita.

Tunteiden ilmaisun yhteydessä lapsella on tarve aikuisen tarjoamaan tukeen tunteen tunnistamisessa, nimeämisessä ja sellaisessa ilmaisutavassa, joka johtaa tunteen taustalla olevan tarpeen täyttymiseen ilman, että tunne siirtyy muille tai vahingoittaa muita (Talala, 2019, s. 17). Lapsen elämässä olevien pysyvien aikuisten merkitys tarpeiden huomioimisessa ja täyttämisessä lapselle suotuisalla tavalla onkin hyvin merkityksellinen (Pulkkinen, 2022, s. 47). Lapsi, joka jatkuvasti jää yksin tarpeidensa kanssa, kokee ettei hänen tunteidensa ilmaisusta ole hyötyä. Tunteet voivat olla kestäättömiä sietää, jolloin lapsi opettelee tukahduttamaan tunteitaan tai purkaa niitä koulussa jonkin reaktion seurauksena toivoen, että joku huomaisi hänen tarpeensa ja helpottaisi oloa.

Trogen (2021, s. 122) toteaa, että tunteiden tukahduttaminen on haitaksi lapsen mielenterveydelle, koska tunteet eivät katoa minnekään niiden kieltämisen kautta. Kohtaamattomana juuri tarve saada ilmaista omia tunteita ja saada tunteen taustalla oleva tarve täytettyä voi olla erilaisten tunne-elämän häiriöiden, käytöshäiriöiden, ahdistuneisuuden, masennuksen ja syömis-häiriöiden taustalla (Talala, 2019, s. 17). Myös Pulkkinen (2022, s. 137) nostaa esille, että erilaisten tarpeiden täyttymättä jääminen vaikuttaa lapsen mielen hyvinvointiin ja käyttäytymiseen kielteisesti. Trogen (2021, s. 132–133) muistuttaa, että vuorovaikutustilanteissa eri ongelma ja käsitellä tilannetta niin, että jokaisen tarpeet tulevat nähdyksi ja pettymyksen tunteet käsiteltyiksi.

Aivotutkimuksen kehittyessä on ymmärretty paremmin eri aivojen osien merkitys yksilön tunteiden ja niiden taustalla olevien tarpeiden tutkimisessa. Avola ja Pentikäinen (2020) jakavat aivot kolmeen osaan tarpeiden, hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmista: liskoaiivot (hypotalamus ja aivorunko), vanhat nisäkäsaiivot (limbinen järjestelmä ja takaraivolohko) ja uudet nisäkäsaiivot (etuaivokuori/etuotsalohko). He painottavat, että näistä aivojen osista erityisesti etuotsalohkon kehittämiseen tulee käyttää aikaa, koska ainoastaan perustarpeiden täyttämiseen pyrkiviä liskoaivoja käyttämällä emme voi saavuttaa hyvinvointia (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 337–340). Lisäksi Nummenmaa (2019, s. 44) muistuttaa, että esimerkiksi liskoaivoihin kuuluvan aivorungon muokkautuvuus on hyvin vähäistä, joten sen synnyttämät tunteet ovat ihmisellä hyvin samankaltaisia tilanteesta riippumatta. Tästä syystä ihminen ei voi tietoisella ajattelulla edes vaikuttaa suoraan liskoaivojen herättämiin tunteisiin, kuten nälän tunteeseen.

Aivorungossa tapahtuvat muutokset vaikuttavat siis voimakkaasti muihinkin aivojen järjestelmiin, mutta toisaalta tietoisesta ajattelusta ihminen voi jossain määrin vaikuttaa siihen, miten hän esimerkiksi ilmaisee tunteensa (Nummenmaa, 2019, s. 44). Etuaivolohko on kuitenkin viimeisimmäksi kehittynyt aivojen osa, minkä vuoksi se hallitsee ihmisen toimintaa määrällisesti vähiten (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 337–340). Toisaalta Nummenmaa (2019, s. 44) perustelee asiaa myös niin, että aivojen muokkautuvuus on suurinta aivojen pintaosissa (etuaivo-lohko) ja pienintä syvemmällä aivoissa (liskoaiivot), jossa esimerkiksi tunteet saavat alkunsa ja jossa peruselintoiminnoista huolehditaan. Tämän vuoksi onkin tärkeää huolehtia ensin perustarpeista ja kehon hyvinvoinnista, jotta voidaan saavuttaa mielen hyvinvointia (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 340–341).

## **2.2 Tunnetaitojen merkitys**

Tunnetaidot tarkoittavat tunteiden tunnistamisen, käsittelyn ja ilmaisemisen taitoja eli taitoja, joita ihminen käyttää vaikuttaessaan omiin ja toisen ihmisen tuntemuksiin (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 24–26). Tunnetaidot liittyvät yksilön käyttäytymiseen, suhtautumiseen itseen ja muihin sekä henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin (Jääskinen, 2017, s. 35). Peltosen (2005) mukaan tunnetaidot ovat elintärkeitä päivittäin käyttämiämme sosiaaliseen toimintaan sisältyviä taitoja, jotka osaltaan ohjaavat yksilön tekoja, päätöksiä, ajatuksia ja unelmia. Tunnetaidot tukevat yksilön kasvua, itsetunnon kehittymistä, sekä kehittymistä ihmissuhteissa toimien suojana elämässä vastaan tulevilta haasteilta (Jääskinen, 2017, s. 35). Tunnetaidot ovat opittavia

taitoja, joita voi vahvistaa. Tunnetaitojen käyttö voi olla sekä tiedostettua että luontaisesti automatisoitunutta (Peltonen, 2005). Hyvät tunnetaidot ovat sitä, että yksilö pystyy toimimaan erilaisissa tilanteissa tunteiden tukemana tunteita torjumatta.

Jääskisen (2017) kuvaus tunnetaitoprosessista on kattava ja monivaiheinen. Vaikka tunnetaidot on kuvauksessa numeroitu järjestykseen, vaiheet toteutuvat arjen tunnetilanteissa usein lomittain ja hyvin vaihtelevasti toiseen taitoon palaten (Jääskinen, 2017, s. 36). Jääskinen avaa tunnetaidot prosessina kuuden eri vaiheen kautta: 1) tunteen tunnistaminen tiedostaen ja hyväksyen tunne sellaisenaan, 2) tunteen sietäminen, 3) tunteiden säätely, 4) tunteiden ilmaiseminen itselle tai toiselle ihmiselle, 5) tunteiden käsitteleminen ja purkaminen sekä 6) tunteista voimaantuminen, jolloin tunteiden kanssa toimimiseen on saanut lisää varmuutta ja luottamusta (Jääskinen, 2017, s. 35–36 & 46). Tutkijat jaottelevat tunnetaitoja hieman eri tavoin, mutta määrittelyt sisältävät hyvin samankaltaisia elementtejä, joita Jääskinenkin kuvaa.

Lahtinen ja Rantanen (2019, s. 26) toteavat, että hyvät tunnetaidot ovat tilanteisiin liittyvien tunteiden tiedostamista ja ymmärtämistä sekä tunteet huomioivaa toimintaa. Longan (2015, s. 144) mukaan hyvät tunnetaidot, esimerkiksi itsetuntemus, empatia, sosiaaliset taidot ja itsehallinta, auttavat hankalissa tilanteissa ja tunnehetkissä. Esimerkiksi jos ihmisellä on hyvä itsetuntemus ja riittävät taidot itsensä ja omien tunteidensa käsittelyyn, hänen on helpompi kohdata ja tarkastella myös haastavia tunteita, kun hän ymmärtää vaikeidenkin tunteiden kuuluvan osaksi itseään ja elämää. Vuorovaikutustaitojen näkökulmasta empatia eli toisen tunteiden ja kokemusten ymmärtäminen, on myös yksi keskeinen tunnetaito (Jääskinen, 2017, s. 130). Jantusen (2011) mukaan empaattisuus kehittyy tunnetaitojen osana ja edellyttää mielikuvituksen riittävää kehittymistä. Ihminen tarvitsee mielikuvitusta toisen tunteiden, kokemusten ja ajatusten ymmärtämisessä.

Empatiaa voidaan käsitellä myös kahtena erilaisena empatian taitona. Trogen (2021, s. 120) avaa käsitteitä aktiivinen empatia, jossa aikuinen on lapsen tukena sanoittamassa tilannetta ja tunteita sekä kuunteleva empatia, jonka tavoitteena on vuorovaikutustilanteessa vain olla läsnä ja kuulla lapsen aitoa näkemystä asiasta. Jääskinen (2017, s. 131) painottaakin, että empatian oppimisessa tärkeää on lapsen kokemus kuulluksi ja kohdatuksi tulemisesta tunteidensa, tarpeidensa ja kokemustensa kanssa. On kuitenkin yhtä tärkeää, että lapsi itsekin kuulee aikuisen tai toisten lasten tunteita, tarpeita, kokemuksia ja ajatuksia tiedostaakseen, miltä toisesta tuntuu sekä kuinka hänen toimintansa vaikuttaa toisiin ihmisiin (Jääskinen, 2017, s. 137). Toisaalta tullessaan itse kohdatuksi, oppilas saa kokemuksen siitä, että toinen oppilas tai opettaja haluaa

auttaa häntä (Trogen, 2021, s. 130). Kun voi luottaa tulevansa itse kohdatuksi, myös toisen tunteiden ja tarpeiden kuuntelu mahdollistuu (Jääskinen, 2017, s. 130). Koululuokassa tällaiset empatiataidot korostuvat, koska luokassa voi olla samanaikaisesti monenlaisia tunnetiloja useilla eri oppilailla, ja näiden tunteiden huomiointi on tärkeää luokan toiminnan ja vuorovaikutuksen sujuvuuden kannalta.

Tunnetaidot ovat tarpeellisia sekä yksilölle itselleen että erityisesti vuorovaikutustilanteissa muiden kanssa. Ihminen osaa nähdä tunteet myönteisemmässä valossa ja suhtautua tunteisiin ”helpommin” kun hänellä on keinoja sekä hyväksyä, kohdata että edistää tunteitaan ja niihin liittyviä tilanteita. Vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkasteltaessa yksilön tunteen tutkimisen sijaan keskiössä on yksilöiden välillä tapahtuva toiminta tunteisiin liittyen (Helkama ym., 2020, s. 100). Tunnetaidot ovatkin keskeinen osa kaikkea vuorovaikutusta (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 27; Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 106), sillä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ihmiset tarkkailevat toistensa tunteita ja reagoivat niihin (Nurmi ym., 2015, s. 115). Toisaalta yksilön omien tunteiden ja tunnetilojen tunnistaminen, tunteisiin vastaaminen ja tunteiden säätely auttavat luomaan ja ylläpitämään vuorovaikutussuhteita (Frey ym., 2019, s. 45), mikä on merkittävää kouluyhteisössä koko luokkahuoneen toimivan vuorovaikutuksen ja ilmapiirin kannalta. Isokorpi (2004, s. 9 & 12) toteaa tunteiden kanssa työskentelyn kuuluvan jokaisen ihmisen arkeen varsinaisten töiden ja tehtävien lisäksi.

Sorjonen ja Peräkylä (2012) toteavat sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden olevan merkityksellisin paikka tunteiden ilmaisulle, sillä niiden kautta tuotetaan laajempaa ymmärrystä sekä tunteiden ilmaisusta että niiden yksityiskohtaisesta ilmenemisestä vuorovaikutustilanteissa. Kumppalaisen ja kollegoiden (2013) toteuttaman tutkimuksen mukaan tunteiden ja ajatusten hallitsemisen kautta lapset kokivat saavuttaneensa asioita, jotka vaikuttivat myönteisesti heidän elämäänsä. Saavutukset liittyivät tunteiden, ajatusten, käyttäytymisen ja toiminnan hallitsemiseen vuorovaikutustilanteissa. Vuorovaikutus yksilöiden välillä onkin sujuvampaa, kun osapuolet hallitsevat omia tunteitaan käyttäytymisen ja toiminnan tasolla. Korinek (2020) toteaa, että oppilaan kehittyminen vuorovaikutustaitojen alueella voi lisätä hänen odotuksiaan vertaisten välisestä vuorovaikutuksesta sekä omasta vastuustaan vuorovaikutustilanteissa.

Tunteiden säätely on hyvin olennainen tunnetaito. Omien tunteiden säätelyn taidon oppimisen tarkoituksena on onnistua toimimaan tunteiden kanssa rakentavasti ja säädellä omaa toimintaa tilanteeseen sopivaksi (Jääskinen, 2017, 42). Frey ja kollegat (2019, s. 51) toteavat, että opis-

kelijat, joilla tunteiden säätelytaidot ovat hyvät, osaavat tunnistaa tunnetilansa tarkasti ja ennakoita tunteuksiaan myös tulevia tilanteita varten. Jos ympäristössä on paljon ärsykyttä, lapsi siirtyy helposti ylivilittynyyden tilaan, jolloin itsesäätely vähenee, eikä omat voimavarat välttämättä riitä käyttäytymisen ja tunteiden säätelyyn (Troger, 2021, s. 91). Toisaalta lapsi voi myös ylisäädellä tunteitaan ja käyttäytymistään, jolloin vaikeat tunteet jäävät käsittelemättä ja purkautuvat myöhemmin esimerkiksi ei-toivottuna käyttäytymisenä tai muuten voimakkaina tunteenpurkauksina (Troger, 2021, s. 123). Frey ja kollegat (2019, s. 46) painottavat, että lasten on tärkeää oppia tunteiden hallintaa, minkä perustana onkin auttaa ensin oppilaita tunteiden tunnistamisessa ja nimeämisessä sekä erityisesti tunteen tarkassa määrittelyssä. Jääskin (2017) mukaan kehon tuntoaistihin, hengitykseen keskittyminen on olennaista tunteiden säätelyssä mielikuviin ja ajatuksiin vaikuttamisen lisäksi tunteen säätelyn toteutumisessa. Tunteen nimeäminen ja kuvaaminen sanallisesti auttavat ihmistä ymmärtämään omaa tilaansa ja kehon tunteuksia (Jääskin, 2017, s. 42).

Tunnetaitojen opettelu alkaa pienenä lapsena ja jatkuu koko elämän. Tunne-elämän kehittymisen kannalta merkityksellisintä on, että lapsi saa kasvaa omassa luonnollisessa tahdissaan ja hänellä on vapaus ilmaista itseään aikuisen toimiessa turvallisena tunteiden säätelyn mallina, sanoittajana ja ohjaajana (Jääskin, 2017, s. 77). Tunnetaidoilla on suuri merkitys hyvinvoinnin edistäjänä. Talala (2019, s. 188) nostaa esille huolen siitä, että koulukontekstissa oppilaiden tunne-elämän haasteita ilmenee entistä enemmän. Heikkoudet ja merkittävät puutteet tunnetaidoissa voivat johtaa psyykkiseen pahoinvointiin (Jääskin, 2017, s. 21; Kokkonen, 2017, s. 116). Tunteiden säätelyyn ja kohtaamiseen sekä tunteiden kanssa toimimiseen oppilas tarvitsee kasvattajan lempeää ohjausta taitoja kehittääkseen (Jääskin, 2017, s. 106). Kasvattajan läsnäolo ja tuki voimakkaiden haastavien tunteiden kanssa selviämässä on oppilaalle erityisen tärkeää (Talala, 2019, s. 189).

### **2.3 Haastavat tunteet**

Tunteita tarkasteltaessa tutkijat ovat päätyneet jakamaan tunteita sekä myönteisiin ja kielteisiin että positiivisiin ja negatiivisiin, joita he usein kutsuvat myös vaikeiksi tai ikäviksi tunteiksi (Avola & Pentikäinen, 2020; Kokkonen, 2017; Leskisenoja 2017; Pekrun ym., 2017; Lonka 2015; Lanas, 2011). Jaottelu positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin on hieman harhaanjohtavaa, koska lähtökohtaisesti kaikki tunteet ovat yhtä arvokkaita ja tarpeellisia kokemuksia.

Tunteiden jaottelu tällä tavoin myönteisiin ja kielteisiin auttaa kuitenkin ymmärtämään näkökulmaa siitä, että myönteisten tunteiden vaikutuksessa on esimerkiksi helpompaa oppia (Kokkonen, 2017, s. 104; Leskisenoja 2017, s. 39; Pekrun ym., 2017; Lonka, 2015) tai olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa kuin kielteisten tunteiden vaikutuspiirissä (Avola & Pentikäinen, 2020; Uusitalo-Malmivaara, 2014a). Tästä syystä kielteiset tunteet ovat oppimisen näkökulmasta ei-toivottuja (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 19; Pekrun ym., 2017), mutta ne ovat hyvin merkityksellisiä ihmisen tunne-elämän, tarpeiden täyttämisen ja kehittymisen kannalta (Avola & Pentikäinen, 2020; Jääskinen, 2017). Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2017, 48) toteavat myönteisten tunteiden auttavan ihmistä myös negatiivisten tunteiden ja kokemusten käsitelyssä.

Tutkimuksen edetessä olemme päätyneet määrittelemään ja käsittelemään haastavaa tunteen sellaisena, joka haastaa tai vaikeuttaa yksilön kykyä toimia tilanteessa. Lanaksen (2011) mukaan toiminta tai tilanne sellaisenaan ei ole haastava, vaan tunteet, joita yksilö toiminnan johdosta kokee, haastaa häntä itseään. Haastava tunne on siis yksilön oma kokemus tilanteesta tai toiminnasta johtuen (Lanas, 2011).

Haastavaksi määritelty tunne on tunteena useimmiten epätoivottu, sillä se häiritsee yksilön omia tilannekohtaisia tiedostettuja tai tiedostamattomia tavoitteita, joita hän on itse asettanut tai jotka on asetettu hänelle ulkoapäin, kuten opettajan asettamat tavoitteet oppilaan toiminnalle ja oppimiselle. Esimerkiksi pelon tunteen voidaan kokea häiritsevän oppimista, jolloin oppilaan tunne haastaa häntä toiminnassaan (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 20–21) ja vastaanottamasta tietoa pelon viedessä tilaa kognitiosta ja toimintakyvystä. Longan (2015, s. 138) mukaan aktiivisena negatiivisena tunteena pelko kiihdyttää ihmisen hermoston toimintaa. Tämä liittyy Longan (2015, s. 137–138) avaamaan moniulotteiseen tunneteoriaan, jossa tunteita voidaan jaotella positiivinen–negatiivinen-akselin lisäksi myös akselille aktiivinen–passiivinen.

Sekä positiiviset että negatiiviset tunteet voivat siis olla aktiivisia (innostuneisuus, viha, pelko) tai passiivisia (levollisuus, tylsistyminen, masentuneisuus), ja tunteen sijoittuminen tälle akselille vaikuttaa myös omalta osaltaan esimerkiksi oppimiseen (Lonka, 2015, s. 137–138). Oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna levollisuuden tunne passiivisena tunteena ei välttämättä tue oppimista, vaan se voidaan nähdä tässä tilanteessa oppimista haastavana tunteena, vaikka se yleisesti mielletäisiin enemmän myönteiseksi tunteeksi. Haastava tunne ei siis ole synonyymi kielteisille tai negatiivisille tunteille, vaan haastava tunne on yhteydessä tilanteeseen, jossa tunne tilannekohtaisesti haastaa yksilön toimintaa määrittyen haastavaksi tunteeksi.

Korostamme siis yksilön omaa kokemusta haastavasta tunteesta vaihtuvana ja muotoutuvana kokemuksena. Vastuuta haastavan tunteen kokemisesta ei voi kuitenkaan täysin jättää yksilölle, vaan haastavat tunteet voivat aiheutua yhteiskunnallisista, sosiokulttuurisista ja poliittisista konteksteista tai toimista (Lanas, 2011).

Yksilöpsykologisesta näkökulmasta katsottuna määrittelemme haastavan tunteen jossakin tiettyssä tilanteessa vaikealta, väärältä tai jopa kielletyiltä tuntuvana kokemuksena, jonka yksilö kokee tilanteeseen sopimattomana tai ei-toivottuna. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna näemme haastavan tunteen syntyvän silloin, kun yksilön ja yhteisön tunteet ja tarpeet eivät kohtaa ympäristön ja siellä vallitsevien sääntöjen ja normien kanssa. Zembylas (2007) tuo esille, miten sosiokulttuurisesti katsottuna tunteet heijastavat yhteisössä ilmeneviä valtasuhteita ja sosiaalisia rakenteita. Esimerkiksi koulun käytävälle hiljaiseen jonoon asettuminen on jollekin oppilaalle haastavaa, eikä hän pysty nälkäänsä ja muiden tunteidensa ja tarpeidensa vuoksi olemaan paikallaan, kuten opettaja ja muut oppilaat odottaisivat hänenkin toimivan. Tässä ympäristön tuottama sosiaalinen paine ja erilaiset haastavat tunteet rajoittavat oppilaan toimintaa ja hänelle asetettua vaatimusta toimia tilanteessa hiljaisesti ja hillitysti.

Haastavat tunteet voivat oppilaalla ilmetä myös sellaisessa toiminnassa, jonka opettaja voi nähdä jollakin tavalla tilanteen kannalta ongelmallisena. Lanan (2011) toteaa, että opettajaa haastava tilanne saattaa koulussa johtaa tulkintaan siitä, että oppilas on haastava. Tämä selittyy sillä, että tilanne haastaa olemassa olevaa opettaja–oppilassuhdetta, jossa tunteet, erityisesti vaikeat tunteet, eivät ole avoimesti hyväksytyjä (Lanas, 2011). Opettaja siis voi kokea oppilaan ”haastavana”, koska hän ei kykene ottamaan oppilaan tunteita vastaan ja tukea oppilasta tilanteessa. Tätä näkökulmaa avaamme seuraavissa luvuissa tarkemmin.

## **2.4 Oppilas haastavien tunteiden ja tilanteiden kokijana**

Persoonallisuuspsykologisen tutkimuksen kautta persoonallisuus määritellään yksilön taipumukseksi ajatella, käyttäytyä ja tuntea tietyllä tavallaan, sekä prosesseiksi, jotka vaikuttavat näiden taustalla (Helkama ym., 2020, s. 76). Tämä kokonaisuus on jokaisella ihmisellä luonteenomainen ja melko pysyvä tilanteesta riippumatta (Pulkkinen, 2022, s. 53). Helkama ja kollegat (2020) lisäävät persoonallisuuden määrittelemisen olevan yksilöiden välisten erojen kuvailua, mittaamista ja selittämistä. Persoonallisuuden tutkimiseen liittyy myös käyttäytymisen motiivien, ajatusten ja tunteiden selvittäminen sekä käyttäytymisen ennustaminen (Helkama ym., 2020, s. 76).

Helkaman ja kollegoiden (2020) mukaan persoonallisuuden piirteillä ei voida selittää yksilön tietynlaista käyttäytymistä, vaikka niiden voidaankin osaltaan nähdä vaikuttavan esimerkiksi minäkäsityksen ja arvojen avulla yksilön käyttäytymiseen tilanteessa. Persoonallisuuden piirteet ovatkin vain yksi taso, jolla ihmisten välisiä eroja voidaan tarkastella, sillä esimerkiksi myös sosiaalinen ympäristö vaikuttaa yksilön ominaisuuksiin, arvoihin, minäkäsitykseen, tavoitteisiin ja itsesäätelyyn (Helkama ym., 2020, s. 90–91). Helkama ja kollegat (2020, s. 91) esittävätkin, että yhdistämällä sekä persoonallisuus- että sosiaalipsykologista tutkimusta, voidaan avata paremmin yksilöiden käyttäytymiseen liittyviä prosesseja tietyissä tilanteissa ja ympäristöissä.

Kun tarkastellaan ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä tietyissä tilanteissa, on tärkeää huomioida myös yksilön persoonallisuuden keskeinen tekijä eli temperamentti. Jääskisen (2017, s. 13) mukaan temperamentti on perimän ja hermoston rakenteen lisäksi tekijä, joka vaikuttaa siihen, millä tavoin ihminen reagoi tunteisiinsa. Temperamentti on määritelmän mukaisesti ihmisen synnynnäinen tapa reagoida tilanteisiin, ja yksilön persoona kehittyy sen pohjalle vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Trogen, 2021, s. 94 & 97; Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 36–37). Temperamentti siis muodostaa pohjan ihmisen käyttäytymistäipumuksille, jotka muovautuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen, iänmukaisen kypsymisen ja elämän tuomien kokemusten kautta (Pulkinen, 2022, s. 53; Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 197).

Trogenin (2021, s. 90) mukaan lapsen temperamentti vaikuttaa siihen, minkä verran hän kestää erilaista kuormitusta päivittäin. Toisaalta lapsen temperamentin ja ympäristön välisellä yhteensopivuudella on myös merkitystä (Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 139). Lapsi voi kokea stressiä, jos esimerkiksi erilaiset ulkoiset vaatimukset ovat lapsen voimavarojen näkökulmasta liian suuret, jolloin ei-toivottu käyttäytyminen ja monenlaiset tunnekuohut ovat hyvin luonnollisia reaktioita tilanteeseen (Trogen, 2021, s. 89). Keltikangas-Järvinen (2015) kuitenkin muistuttaa, että hetkelliset haasteet ja stressi ovat myös tarpeellisia kokemuksia lapsen kasvun näkökulmasta. Tietoisuus lasten erilaisista temperamenttipiirteistä auttaa kasvattajaa huomioimaan paremmin jokaisen lapsen yksilöllisyyden sekä ymmärtämään, että esimerkiksi keskittyminen ja tarkkaavaisuus on usein luontaisesti helpompaa rauhalliselle kuin vilkkaammalle lapselle (Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 139–141).

Pulkinen (2022, s. 53) tuo esille sosioemotionaalisen käyttäytymisen käsitteen, joka painottaa tilannesidonnaisuutta ja kokemusten tuomaa ymmärrystä enemmän kuin temperamentin käsite. Helkaman ja kollegoiden (2020) mukaan sosiaalipsykologisesta näkökulmasta usein katsotaan



ihmisten aliarvioivan tilanteen ja ympäristön vaikutuksen käyttäytymiseen, vaikka persoonallisuuden piirteet eivät myöskään johdonmukaisesti selitä käyttäytymistä tilanteesta toiseen samankaltaisena. Piirteet voivat kuitenkin ennustaa käyttäytymistä vastaavanlaisissa tilanteissa keskimääräisesti (Helkama ym., 2020, s. 84 & 91).

Lapsi oppii säätelemään tunteitaan paremmin, kun hän ensin oppii tunnistamaan erilaisia tunteita ja ymmärtää, mikä merkitys tunteilla on hänen omaan käyttäytymiseensä (Trogen, 2021; Korinek, 2020). Tällöin haastavissakin tilanteissa lapsen on helpompi säädellä ja ilmaista tunteitaan rakentavammin tilanteeseen sopivalla tavalla (Trogen, 2021, s. 125). Freyn ja kollegoiden (2019, s. 45) mukaan tunteiden säätelykykyä edistää persoonalliset ominaisuudet, kehitykseen vaikuttavat tekijät ja yksilölliset kokemukset. Vertaissuhteita edistäviä vuorovaikutus- ja tunnetaitoja voidaan opettaa ja harjoitella myös yhteistoiminnallisen oppimisen ja muun toiminnan ohessa (Korinek, 2020). On merkityksellistä olla tietoinen siitä, että erilaisia tunteita on kaikkien tilanteiden taustalla ja ne huomioidaan tilanteiden käsittelyssä (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 27).

Tunteiden ja tunnesäätelyn näkökulmasta kouluympäristön lisäksi myös kodin kasvuympäristöllä ja -ilmapiirillä on merkittävä vaikutus lapsen tunne-elämässä. Kasvattajan, sekä vanhempien että opettajien, rooli lapsen tunteiden ja kokemusten tunnistamisen, sanoittamisen ja ilmaisemisen mallina ja tukijana on merkityksellinen. Jos kasvattajalla itsellään on jäänyt lapsuudessa tarpeita täyttymättä, hänen voi olla vaikea vastata näihin tarpeisiin, ellei hän ole tietoisesti käsitellyt niitä (Trogen, 2021, s. 113). Kasvattajan oma kasvutausta ja toimintatapa on tärkeää tiedostaa, jotta lapsen toimintaa ja tunteita voi ymmärtää (Suntio, 2015, s. 50; Virtanen, 2015, s. 51 & 90). Trogen (2021, s. 78) toteaa, että vanhempien toimintatavat ja arvot vaikuttavat siihen, millainen kasvatuskulttuuri perheeseen muodostuu. Kun lapsi tulee kouluun, ei siinä ole merkityksetöntä, millaiseen kasvuympäristöön hän on tottunut tai millaisia kokemuksia lapsella on siitä, miten vanhemmat ovat kohdanneet hänen tunteitaan ja tarpeitaan. Toisaalta voidaan lapsen tunnetaitojen ja hyvinvoinnin näkökulmasta pohtia sitä, millä tavalla kodin ja koulun kasvatuskulttuurit kohtaavat ja sitä kautta tukevat lapsen kasvua ja kehitystä.

## **2.5 Käyttäytyminen ja haastavat tunteet koulun toimintakulttuurissa**

Koulu yhteiskunnallista kulttuuria heijastavana kontekstina asettaa jokaiselle toimijalle oman roolin, johon hänen odotetaan sopeutuvan. Lanas (2017) toteaa, että koulussa opettajalla on valta-asema oppilaaseen nähden niin, että opettajan odotetaan tarjoavan sellaista tietoa, jota

oppilaalla ei ole ja jota hän tarvitsee. Vaikka opettajalla ja oppilaalla on kiinteät roolit, ne voivat silti muovautua jonkin verran (Lanas, 2017). Opettaja kohtaa oppilaat vuorovaikutuksellisesti esimerkiksi osallistamalla heitä. Oppilaan toiminta nähdään jollain tavalla opettajan hallinnassa olevana tekijänä (Sullivan ym., 2014), vaikka toisaalta oppilasta pidetään itsenäisenä toimijana, jolta odotetaan itseohjautuvuutta ja oman toiminnan mahdollisimman hyvää säätelyä (OPH, 2016). Tutkimuksemme näkökulmasta katsomme, että koulun toimintakulttuurin muotoutumisella on merkittävä vaikutus siihen, millä tavalla oppilaiden tunteiden läsnäolo ja niiden vaikutus erilaisissa tilanteissa huomioidaan.

Oppilaalle haastavia tilanteita voidaan lähestyä myös sellaisesta näkökulmasta, että haastavien tilanteiden määrittäjänä toimii koulun toimintakulttuuri, jonka taustalla yhteiskunnalliset asiat vaikuttavat. Ulkopuolisilla tekijöillä, kuten kodeilla ja niiden sosioekonomisella, poliittisella, kulttuurisella ja uskonnollisella taustalla, on merkitystä koulun toimintakulttuuriin (Sullivan ym., 2014). Laajemman näkökulman käsitys taustatekijöiden vaikutuksesta oppilaan käyttäytymisessä ja oppimiseen sitoutumisessa voi edistää yhteiskunnallisen keskustelun kehittymistä oppilaan ongelmista pedagogisiin ja kaikki yksilölliset ja ympäristön taustatekijät huomioivaan keskustelukulttuuriin (Sullivan ym., 2014). Helkama ja kollegat (2020, s. 97–98) toteavatkin, että se, millaisia tunteita saa tai ei saa tuntea tai ilmaista on sekä elämänvaiheesta, roolista että tilanteesta riippuvaista, mutta myös hyvin kulttuurisidonnaista. Erilaisessa kulttuurissa ja ympäristössä tietty tunne on siis luonnollisempi ja sallitumpi kuin toisessa.

Sullivanin ja kollegoiden (2014) tutkimustulokset viittaavat siihen, että opettajan taito kohdata oppilas myönteisesti ja ohjata häntä toivottuun käyttäytymiseen lasta ymmärtävällä tavalla ovat jopa merkityksellisempiä kuin oppilaan yksilölliset ominaisuudet. Myönteinen ja yhteisöllinen toimintakulttuuri edistää myös oppimista (Kumpulainen ym., 2014). Kun opettaja puhuu myönteisesti ja tuo oppilaiden vahvuuksia esille, edistää hän samalla myös oppilaan oman myönteisen minäpuheen toteutumista oppilasta stressaavissa tilanteissa (Korinek, 2020; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2014). Toivomansa käyttäytymisen edistämiseen opettaja voi vaikuttaa myös huomioimalla ympäristötekijöihin, opetussuunnitelmaan ja koulun tarjoamiin resursseihin sekä omaan opetukseen liittyviä näkökulmia oppilaiden motivaation ylläpitämiseksi (Sullivan ym., 2014). Lisäksi positiivinen vuorovaikutus vertaissuhteissa tai oppilaan ja opettajan välillä ovat yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin ja koulunkäyntiin (Korinek, 2020). Onnistunut koulukokemus edellyttää, että oppilas saa kasvaa ja oppia turvallisen ja kannustavan ilmapiiriin yhteydessä (Korinek, 2020).

Oppilaan käyttäytyminen on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (OPH, 2016) arvioinnin kohteena oleva osa-alue, jossa paikallisesti sovittujen kriteereiden mukaisesti oppilaan sosiaalista toimintaa arvioidaan erikseen jokaisella vuosiluokalla – aivan kuten oppiaineitakin. Käytös ja sanat kertovat kuitenkin tunteista ja niiden taustalla olevista tarpeista (Jääskinen, 2017, s. 96). Siksi on erityisen tärkeää pohtia, mitä arvioidaan, kun arvioidaan käyttäytymistä.

Käyttäytymisen arvioinnin kautta oppilaita ohjataan huomioimaan muut ihmiset ja ympäristö, noudattamaan yhteisesti sovittuja sääntöjä ja toimintatapoja sekä toimimaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa asiallisesti ja hyvien tapojen mukaisesti (OPH, 2016, s. 50). Opetussuunnitelmassa (2016) käyttäytymiselle asetetut tavoitteet pohjautuvat koulun kasvatustavoitteisiin ja toimintakulttuurissa määriteltyihin linjauksiin. Oppilailta ja heidän huoltajiltaan tulee olla mahdollisuus osallistua keskusteluun kasvatukseen ja käyttäytymiseen liittyvistä tavoitteista (OPH, 2016, s. 50). Lanas ja kollegat (2020) sekä Taguchi ja Palmer (2013) ehdottavat, että oppilaat otettaisiin mukaan hyväksyttävien ja toivottujen käytäntöjen ja sääntöjen määrittelyyn koulussa, jos koulun kulttuuriset käytänteet eroavat siitä, millaisena oppilaat ne kokevat.

Toisaalta usein edellä mainitut valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan sisältyvät tavoitteet ovat hyvin voimakkaasti opettajien tai koulun toimintakulttuurin säätelemiä, jolloin oppilaiden ja huoltajien todellinen osallisuus voi jäädä hyvin vähäiseksi. Käyttäytymiselle asetettuja yksityiskohtaisia tavoitteita ei ole määritelty valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, vaan tavoitteet ja niiden arviointi on kunta- ja koulukohtainen asia (OPH, 2020). Tavoitteiden kuvaus antaa syytä pohtia sitä, kenen tavoitteita käyttäytymiselle asetetut kriteerit todellisuudessa ovat; tukevatko kriteerit opetussuunnitelman mukaisesti jokaisen oppilaan henkilökohtaista kasvua ja kehitystä ihmisyyteen vai tavoittelevatko kriteerit jotain, mikä tuntuu ainoastaan opettajasta itsestään tärkeältä.

Koskela ja Lanas (2016) kritisoivat käyttäytymisen arviointikäytäntöä, jossa ammatillisten asiantuntijoiden, eli koulussa opettajien, on mahdollista määrittää sitä, millainen oppilaan kuuluisi olla ja miten hänen pitäisi tunteitaan kokea. Monet esiin tulevat ongelmat eivät ole oppilaiden tai heidän lähipiirinsä hallittavissa, vaikka vastuuta siitä heille siirrettäisiinkin (Koskela & Lanas, 2016). Tarpeellista olisi tarkastella myös sitä, sisältääkö koulun toimintakulttuuri asioita, jotka jollain tavalla estävät oppilaan luontaista toimintaa esimerkiksi haastavien tunteiden käsittelyssä ja niiden taustalla olevien tarpeiden tyydyttämisessä.

Koulussa esiintyvät oppilaiden hyvinvointiin ja pahoinvointiin liittyvät asiat eivät koskaan ole yksilöllinen asia, vaan kollektiivinen ja hajautunut ilmiö (Taguchi & Palmer, 2013). Ongelmat oppilaan käyttäytymisessä lähes poikkeuksetta sijoitetaan yksittäiseen oppilaaseen ja hänen perheeseensä sen sijaan, että tarkasteltaisiin koulua sosiokulttuurisena kontekstina normien ja sääntöjen rakentajana (Lanas ym., 2020; Koskela & Lanas, 2016). Esimerkiksi eräässä pohjois-suomalaisessa koulussa oppilaiden perunoiden muussaaminen haarukalla näyttäytyi opettajalle sekä kylä- että kouluyhteisön normeja loukkaavana toimintana, jonka taustalla olevia haastavia tunteita normeja kohtaan opettaja ei voinut hyväksyä (Lanas, 2011). Toisaalta kaikkea vastuuta ei voida asettaa kuitenkaan ainoastaan yksittäiselle opettajalle. Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät heijastuvat koulukontekstiin ja myös siihen, millä tavalla opettaja työssään toimii. Lisäksi koulun toimintakulttuuriin sisältyvät normit ja periaatteet ohjaavat sekä tietyllä tavalla rajoittavat opettajan työn toteuttamista. Yksittäinen opettaja voi kuitenkin tuoda käyttäytymisen diskurssiin ja yleiseen keskustelukulttuuriin käyttäytymisen taustalla vaikuttavien tunteiden ja tarpeiden huomiointia, mikä voi edistää koko koulun toimintakulttuurin muovautumista.

Käyttäytymistä ei voida pitää ympäristöstä erillisenä asiana, vaan se on yhteydessä sekä fyysisen ympäristön, opettajan ominaisuuksien ja pedagogiikan, opetussuunnitelman, resurssien ja lukuisten oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksiensa kanssa, erityisesti tutkittaessa oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä ja opettajan reaktioita tilanteissa (Sullivan ym., 2014). Esimerkiksi luokkaympäristö voi häiritä oppilaiden keskittymistä kääntäen heidän ajatuksensa muualle, mikä edistää sellaista toimintaa, jota opettaja ei salli (Gordon, 2006, s. 202). Trogenin (2021, s. 93) mukaan liialliset muutokset ympäristössä, epävarmuus ja kiire vaikuttavat suoraan lapsen käyttäytymiseen aiheuttaen ei-toivottua käyttäytymistä.

Kun käyttäytyminen arvioidaan tavoiteltavaksi ja valmiiksi määritetyksi normiksi, opettajat kehystävät tunteet käyttäytymiseksi erotellen sen, millaiset tunteet ovat koulussa sallittuja ja millaiset eivät sekä määrittävät sen, miten oppilaiden tulisi niitä hallita (Koskela & Lanas, 2016). Avola ja Pentikäinen (2020, s. 159–160) harmittelevat, miten usein koulussa negatiiviset tunteet arvioidaan sosiaalisesti hyväksymättömiksi ja piilotettaviksi viemällä esimerkiksi levoton oppilas luokkahuoneesta käytävälle rauhoittumaan, kunnes niin sanotusti käyttäytyy kunnolla.

Koskelan ja Lanaksen (2016) tutkimuksessa nousikin esille opettajien tapa sijoittaa oppilaan tunteet ja tunnetaidot käyttäytymistapoihin. Tällöin hyvä käytös edellyttää onnellisena oppilaana toimimista, ja häiritsevään käyttäytymiseen kuuluu negatiivisina pidettyjä ja hyväksymättömiä tunteita, kuten vihaa ja hermostuneisuutta (Koskela & Lanas, 2016). Haastavia tunteita

kokeva oppilas saa siis helposti haastavasti käyttäytyvän oppilaan leiman, vaikka todellisuudessa kyse onkin hänen tunteistaan, jotka vaikeuttavat toimintaa ja joiden käsittelyyn oppilas todellisuudessa tarvitsee vain opettajan hyväksyntää ja tukea. Tunnekuuhu voi purkautua tarkoituksettoman voimakkaasti, jos lapsella ei ole tilanteessa mahdollisuuksia hallita reaktiotaan (Cacciatore, 2007). Toisaalta haastavien tunteiden kätkeminen voi aiheuttaa ongelmia. Jos lapsi ei pääse purkamaan hankalia tunteitaan kotona, ne voivat purkautua opettajaan tai johonkin muuhun lapsen turvalliseksi kokemaan kasvattajaan (Cacciatore, 2007, 23 & 55).

Haastavien tunteiden hyväksymistä käyttäytymisen ilmentyminä sekä tilanteen käsittelyä määrittää luontaisesti koulussa se, selviääkö tunteen kokija tunteensa kanssa ja mitä hän kokee tarvitsevansa tai osaavansa tehdä tilanteen selvittämiseksi. Gordon (2006) kuvailee käyttäytymistä ikkunana, jonka yläreuna havainnollistaa hyväksyttävää ja alareuna ei-toivottua käyttäytymistä koulussa. Kun oppilaan käyttäytyminen jollain tavalla estää opettajan tarpeiden täyttymistä tai tuottaa opettajalle esimerkiksi turhautumisen tai ärsyyntymisen tunteita, oppilaan käyttäytyminen on ikkunan alareunassa eli ei-toivotulla alueella (Gordon, 2006, s. 63). Tällöin opettaja kokee haastavia tunteita ja näkee tilanteen itsertkaistavana.

Lapsen ei-toivotun käyttäytymisen taustalla on aina jokin syy tai jopa useampien syiden monimutkainen rypäs, jolloin mahdollisten syiden pohtiminen ja lapsen kuunteleminen ovat äärimmäisen tärkeitä tilanteen todellisen syyn löytämiseksi (Trogen, 2021, s. 126–129). Lanaksen (2019) toteuttamassa tutkimuksessa oppilas, joka joutui kamppailemaan henkilökohtaisessa elämässään kovin paljon erilaisten asioiden kanssa niin, ettei energiaa koulunkäyntiin ollut ulkoisten vaatimusten tasoisesti, oppi, että koulussa asetetut edellytykset on luotu sellaisille oppilaille, joilla ei ole haasteita henkilökohtaisessa elämässä.

Oppilas tuo kouluympäristöön henkilökohtaisia asioita omista taustoistaan ja ominaisuuksistaan riippuen (Sullivan ym., 2014), kuten omia haasteitaan esimerkiksi täyttymättömien psykologisten tarpeiden tai tunne-elämän haasteiden näkökulmista (Gordon, 2006, s. 70). Oppilaan psyykkisen oireilun ja haastavan käyttäytymisen taustalla voi olla monenlaisia haasteita, joista yksi on se, että lapsen ydintarpeet ovat jääneet täyttymättä, eivätkä ne tule kohdatuksi lapselle suotuisalla tavalla (Talala, 2019, s. 189). Tällaiset haasteet häiritsevät vakavasti oppilaan oppimisprosessia tehden siitä välillä jopa mahdotonta (Gordon, 2006, s. 70). Mikäli opettaja ei huomioi oppilaan käyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä, hän saattaa omasta roolistaan katsottuna määritellä, millaisen käyttäytymisen sallii ja millaista käyttäytymistä pitää haastavana asettaen samalla lapselle vastuun sellaisista asioista, joihin hänellä ei ole vaikutusmahdollisuutta (Lanas,

2019). Tällöin ongelmat voivat kohdistua lapseen sen sijaan, että huomioitaisiin yhteiskunnallisten olosuhteiden tai kulttuurin tai muun oppilaan toiminnan taustalla olevien tekijöiden merkitystä tilanteessa (Lanas, 2019; Sullivan ym., 2014).

Kuten olemme tässä luvussa käsitelleet, usein haastavissa tilanteissa korostuu suomalaisissa kouluissa vallitseva näkökulma ja keskustelukulttuuri, jossa oppilaan käyttäytyminen nähdään jollain tavalla opettajan omaa työtä haastavana elementtinä. Kasvattaja haluaakin usein rajoittaa sellaista toimintaa, joka herättää hänessä itsessään vaikeita tunteita (Trogen, 2021, s. 80). Kun oppilaan toiminnan taustalla ovat asiat ymmärrettävänä monisyisinä, voi opettajien käsitykset ja tapa kohdata oppilaat haastavissa tilanteissa, kokea toivottua muutosta (Sullivan ym., 2014). Opetusta häiritsevä käyttäytyminen taitaakin olla sellaista, jossa hyvä vuorovaikutus ja luottamus opettajan ja oppilaan välillä auttaisi – oppilas kokee olevansa merkityksellinen opettajalle, opettaja pyrkii ymmärtämään oppilaan toiminnan taustalla olevia tunteita ja tarpeita sekä huomioimaan ne kasvatuksessa.

## **2.6 Opettaja oppilaan tunteiden kohtaajana**

Oppilasryhmässä tapahtuvan läsnäolon, vuorovaikutuksen ja kohtaamisen laatuun vaikuttaa se, kuinka opettaja on luokassa, miten ja millä äänensävyllä hän puhuu ja mitä eleitä hän käyttää (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 117). Trogen (2021) toteaa, että kasvattajan oma kehon- ja mielentila vaikuttaa vahvasti siihen, miten hän kokee lapsen käytöksen ja reagoi siihen. Myös opettaja kokee toisinaan vaikeita tunteita, jotka voivat käsittelemättöminä vaikuttaa epäloogiseen reagointiin haastavissa tilanteissa (2021, s. 104–105). Gordon (2006) korostaa, että opettajan onkin lähes mahdotonta peitellä omia todellisia tunteitaan, koska oppilaat ovat herkkiä aistimaan ristiriidan sanallisten ja sanattomien viestien välillä. Myös Trogen (2021, s. 88) tuo esille, miten lapset aistivat ympäristössään vallitsevaa ilmapiiriä ja mielialoja sekä tietoisesti että tiedostamattaan.

Suntio (2015, s. 50) ja Virtanen (2015, s. 51 & 90) korostavat, että ammattikasvattajan on tärkeää tiedostaa oman kasvutaustansa ja toimintatapansa vaikutukset eri tilanteissa, jotta hän kykenee kohtaamaan lapsen tunteet ymmärtävästi ja viisaasti. Vaikka nykyään tunteista tiedetään ja opitaan jatkuvasti lisää, Longan (2015, s. 137) mukaan monella huippuasiantuntijallakin on haasteita ymmärtää omia tunteitaan ja käyttäytymistään. Opettajan tunnetaitojen ilmaisulla ja säätelyllä on merkitystä myös lapselle, sillä opettajan kyvyt säädellä omia tunteitaan helpottavat

esimerkiksi tunteiden säätelyn sekä myös muun oppiaineksen opettamista lapsille (Kokkonen, 2017, s. 110–111; Isokorpi, 2004, s. 16).

Lahtisen ja Rantasen (2019, s. 30) mukaan kouluympäristössä tapahtuvat haastavat tilanteet ovatkin usein seurausta epäonnistuneesta tunteiden ilmaisusta ja säätelystä. Jos kasvattaja sivuuttaa tilanteeseen liittyvät tunteet, häneltä jää huomaamatta keskeinen osa todellisuutta (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 31). Jos haastavien tunteiden nähdään tarkoittavan kaiken haastavuutta tai epäonnistumista, niiden hyväksyminen ja kokeminen kouluympäristössä voi tuntua väärältä ja aiheuttaa syyllisyyden tunteita (Lanas, 2011). Korinekin (2020) mukaan oppilaan tulee saada tukea tunteiden säätelyyn kohdennetusti niin, että hän tietää, kuinka opeteltavasta taidosta on hyötyä hänelle itselleen juuri sellaisessa tilanteessa, jossa hän sitä tarvitsee.

Lanas (2011) toteaa, ettei opettajankoulutuksessa opeteta haastavien tunteiden hyväksymistä tai niiden vuorovaikutteista hallitsemista samalla tavalla kuin aineen opetuksen sisältöä. Tämä voikin vaikuttaa opettajan osaamattomuuden kokemukseen oppilaiden tunnetaitojen tukemisessa. Toisaalta opetussuunnitelma kuitenkin velvoittaa opettajaa tukemaan oppilaita tunteiden kanssa toimimisessa, sillä tunnetaidot sisältyvät useiden laaja-alaisten oppimisen tavoitteiden lisäksi ympäristöopin ja liikunnan opetustavoitteisiin (OPH, 2016). Opetussuunnitelman mukaan oppilaille annetaan mahdollisuus tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen harjoitteluun, tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen sekä vastuun kantamiseen omasta ja yhteisestä työstä (OPH, 2016). Vaikka tunnetaidot selkeästi sisältyvät opetussuunnitelmaan, niiden käytännön toteutus jää harmillisen usein opettajan oman kiinnostuksen ja osaamisen varaan.

Kasvattajien toiminta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa opettaa mallioppimisen kautta lapselle, miten hänen tulee toimia toisten lasten kanssa (Trogen, 2021, s. 11 & 41; Jääskinen, 2017). Opettajan työn olennaisena osana onkin sekä omiin että oppilaiden tunteisiin vaikuttaminen (Helkama ym., 2020, s. 101). Myös koko luokan tunneilmapiiriin opettaja voi vaikuttaa tunteita navigoimalla, jolla Ahola ja kollegat (2017) tarkoittavat keinoja ennakoita, tunnistaa ja tunnustaa yhteisössä ja tilanteessa ilmeneviä tunteita ohjaten niitä toivottuun, tilannetta edistävään suuntaan. Heidän mukaansa tunteiden navigoinnissa opettajan rooli on merkityksellinen, koska tunteisiin sisältyy aina jonkinlainen valta-asetelma, jonka puolestaan ajatellaan yleisesti ilmenevän luokkahuoneessa (Ahola ym., 2017). Aikuisen oma suhtautuminen lasten tunnekokemuksiin ratkaisee siis merkittävästi tilanteen kehittymisen suuntaa (Jääskinen, 2017, s. 109). Navigoimalla tunteita opettaja voi edistää koko luokan tunneilmapiiriä. Toisaalta navigoimatta jättämisellä voi olla tunneilmapiiriin kielteinen vaikutus, jolloin opettaja ei kestä oppilaiden

tunteita ja pyrkii estämään ne aiheuttaen kielteisiä tunteita oppilaille joko opetettavaa aihetta tai myös häntä itseään kohtaan.

Trogenin (2021, s. 121) mukaan haastavissa tilanteissa kasvattajan on tärkeintä ensin kohdata ja käsitellä yhdessä lapsen tunne, eikä yrittää ratkaista heti tilannetta. Lanaksen (2011) tutkimuksen päätelmänä oli, etteivät mitkään koulussa esiintyvät tunteet ole ratkaistavia ongelmia. Opettajan on osattava kohdata oppilaan tunteet ottamatta niitä liian vahvasti itselleen. Lanaksen (2011) tutkimuksessa opettaja hallitsi tunteet keuhkamalla ne, sillä tunteita poistamalla ja tukahduttamalla ne saattavat jäädä vaikuttamaan entistäkin vahvemmin. Kun opettaja kontrolloi omia tunnereaktioitaan ja toimintaansa, hän pyrkii hallitsemaan tilanteessa ilmeneviä tunteitaan ja arvioi toimintaansa pyrkien rauhalliseen ja harkittuun käyttäytymiseen. Samalla hän voi lieventää ja estää ristiriitatilanteiden syntymistä (Virtanen, 2015, s. 54), jolloin opettaja vaikuttaa ryhmässä tapahtuvaan vuorovaikutukseen mahdollisimman myönteisesti.

Suntio (2015, s. 49–50) käsittelee kasvattajan roolia tunteen tunnistamisessa ja siihen reagoimisessa kuvaillen sitä jännityksen tunteen kautta. Hänen mukaansa aikuiset usein unohtavat, mikä merkitys heidän omalla toiminnallaan ja reagoitavallaan on: lapsen kokemassa jännittävässä tilanteessa lapsi seuraa aikuisen toimintamallia tai jos aikuinen jännittää, lapsi oppii aikuisen reagoitavan kautta, miten tunteeseen tulisi suhtautua. Lapsi siis helposti omaksuu aikuisen tavan käsitellä tunteita, huolimatta siitä, onko se tarkoituksenmukainen ja tilannetta edistävä vai ei. Sajaniemen ja Mäkelän (2014) mukaan lapsilla on tarvetta nimenomaan tunteiden säätelyn tuelle – esimerkiksi levoton ja vetäytynyt lapsi tarvitsee lyhytaikaisen henkilökohtaisen tuen ja tunteen nähdynsi tulemisen tarpeeseen. Tämänkaltaisessa tilanteessa kasvattaja voi erilaisin keinoin vähentää lapsen stressintunnetta omalla toiminnallaan lisäten lapsen kykyä sosiaaliseen yhteyteen ja vuorovaikutukseen (Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Trogen (2021, s. 176) muistuttaa, että haastavissa tilanteissa on tärkeää myös sanoittaa lapsille nimenomaan tilanteen, ei lasten, ongelmallisuus.

Usein oppilaat viestittävät kokemiaan tunteita epäsuorasti, mikä edellyttää opettajalta kykyä toimia aktiivisena kuuntelijana, ymmärtääkseen oppilaan todelliset tarpeet tunteiden taustalla (Gordon, 2006, s. 97–98). Esimerkiksi jos oppilas kokee epävarmuutta tai osaamattomuutta oppimistilanteessa, hän voi käyttäytyä levottomasti häiriten opetusta. Korinek (2020) toteaa kasvattajan usein tulkitsevan oppilaan sisäiset mielenterveyshaasteet väärin, sillä ne eivät näyttäyty yhtä selkeinä kuin ulospäin näkyvä käyttäytyminen, joka voi konkreettisesti häiritä ope-



tusta ja oppimista. Trogen (2021, s. 64–65) korostaa ennakoivan kasvatuksen merkitystä erilaisten ongelmatilanteiden kohtaamisessa ja vähentämisessä. Hänen mukaansa ennakointi ei poista konfliktitilanteita kokonaan, mutta auttaa suhtautumaan niihin rauhallisemmin ja tietoisemmin, jolloin lapsi saa myönteisiä kokemuksia haastavista tilanteista ja tunteista selviämissä.

Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa on olennaista, että oppilas kokee opettajan tukevan häntä erilaisissa vuorovaikutus- ja itsensä kehittämisen tilanteissa sekä oppitunneilla että muissa koulupäivän aikana tapahtuvissa tilanteissa. Gordonin (2006, s. 98) mukaan opettajan ja oppilaan välinen toimiva vuorovaikutus sisältää aktiivista kuuntelua, joka varmistaa sen, että oppilas kokee tulleen kuulluksi, ymmärretyksi ja hyväksytyksi samalla, kun opettaja saa paremman ymmärryksen tilanteeseen liittyvistä haasteista. Lanan (2017) korostaakin rakkauden merkitystä opettaja–oppilassuhteessa, jolloin myös opettaja on itse kuulijan roolissa oppilasta arvostavasti kuunnellen. Ymmärrys lasta ja hänen vaikeitakin tunteitaan kohtaan on tilanteessa tärkeintä, vaikka toisaalta myös tilanteen tarkempi käsittely myöhemmin on merkityksellistä lapsen tunteiden säätelyn kehittymisen kannalta (Trogen, 2021, s. 120).

### 3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen teon aloitimme teoreettisen viitekehyksen kokoamisella, jonka aikana muodostui käsitys tutkimukseemme sopivista tutkimus- ja analyysimenetelmistä sekä tutkimuksemme tarkoituksesta. Halusimme kuulla ja tuoda esille kokemuksia haastavista tunteista ja tilanteista nimenomaan alakouluikäisten lasten näkökulmasta, koska sitä on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin yleisesti tunteita aikuisten ja kasvattajien näkökulmista. Pidämmekin lasten tuottamaa tietoa heidän elämistään ja kokemuksistaan hyvin merkittävinä – kuinka aikuinen voisi kuvitella tietävänsä lapsen omakohtaiset näkemykset ja kokemukset yhtä luotettavasti kuin lapsi itse? Kallinen ja Pirskanen (2022, s. 15) tuovat esille, että sosiologisen lapsuudentutkimuksen lähtökohtana on nähdä lapset aktiivisina toimijoina ja omasta elämästään kertovina asiantuntijoina niin, että heidän tietonsa ovat yhteiskunnallisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta katsottuna tärkeitä. Lasten asiantuntijuus heitä koskevissa asioissa on hyvä tunnustaa ja tunnistaa riittävän monipuolisesti, mitä edistää tutkimuksessamme myös erilaisten lähestymistapojen ja tutkimusmenetelmien hyödyntäminen.

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää:

1. Mitkä tunteet haastavat oppilaita koulussa ja miten oppilaat toimivat näiden tunteiden kanssa?
2. Mikä kouluympäristössä haastaa oppilaita ja miten se tukee tunteiden kanssa toimimisessa?

Kun tutkitaan yksilöiden kokemuksia eli tehdään aineistokeskeistä tutkimusta, on tärkeää käyttää sellaisia tutkimusmenetelmiä, jotka auttavat pääsemään lähelle tutkimuskohdetta (Kiviniemi, 2015). Tästä näkökulmasta katsottuna koimme visuaalisia menetelmiä eli MAHTI-tunneportteja ja oppilaiden ottamia valokuvia sisältävän teemahaastattelun parhaimmaksi väyläksi selvittää oppilaiden kokemuksia haastavista tunteista.

Tutkimukseemme osallistuneet lapset olivat yhden oululaisen alakoulun neljättä luokkaa käyviä oppilaita. Haastateltavat oppilaat olivat kahdesta rinnakkaisluokasta, jotka olivat meille tutkijoille entuudestaan hieman tuttuja opettajien sijaisuuksien kautta. Saatuamme luvat koulun rehtorilta ja luokkien opettajilta, vietimme luokissa yhden ”tutustumispäivän”. Päivän aluksi kerroimme oppilaille tutkimuksestamme, minkä jälkeen vietimme loppupäivän kyseisissä luokissa ja oppilaat saivat käydä kertomassa meille, jos olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseemme. Havaintojemme perusteella myös kysyimme yhtä oppilasta erikseen osallistumaan.

Tätä kautta saimme yhteensä viisi haastateltavaa, jotka toivat meille tutkimukseen osallistumista varten kirjallisen lupalapun.

Toteutimme haastattelut kahdenkeskinä yksilöhaastatteluina yhden päivän aikana. Haastatteluja suunniteltaessa olimme yhtä mieltä siitä, että haastatteleminen oppilaita yksin, jotta haastattelutilanteessa haastattelijan rooli ei pääse liian vahvaksi. Koimme, että haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus on luontaisempaa ja tasaveroisempaa kahdenkeskisessä keskustelussa. Äänitimme haastattelut, jotta pystyimme itse keskittymään paremmin haastattelutilanteeseen ja juuri haastateltavana olevan lapsen kertomiin asioihin. Lisäksi videoimme haastattelut visuaalisten menetelmien käytön ja elekielen tarkan havainnoinnin mahdollistamiseksi.

Haastatteluiden jälkeen litteroimme eli kirjoitimme haastattelut tekstimuotoon sanatarkasti. Äänitysten ja videoiden kautta merkitsimme ylös myös äänenpainoja, eleitä ja ilmeitä sekä koodasimme tunnekortit niihin kohtiin, joissa haastateltavat niitä käyttivät. Analyysivaiheessa kävimme aineistoa useampaan kertaan läpi jäsentäen tekstiä ja pohtien samalla tarkkaan sitä, mitä oppilaat meille todella halusivat kertoa ja millaisia eri merkityksiä heidän kertomiinsa kokemuksiin voi liittyä. Kokemusten ja niihin liittyvien ilmausten ja merkitysten tutkiminen on hyvin tyypillistä fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta (Laine, 2015). Tämän tutkimuksen aineiston analysoinnissa hyödynsimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

### **3.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote**

Ihmisten kokemusten selvittäminen on fenomenologista tutkimusta, jossa ollaan Puusan ja Juutin (2020a) mukaan kiinnostuneita siitä, miten tutkimuksen kohteena olevat henkilöt itse ajattelevat ja millaisia merkityksiä he antavat tutkittavasta ilmiöstä, jonka keskellä he elävät. Toisaalta fenomenologiselle tutkimukselle on ominaista myös se, ettei tutkittavaa ihmistä tai ilmiötä yritetä millään tavalla ”erottaa” muusta maailmasta (Huhtinen & Tuominen, 2020). Tiedostamme, että tutkimukseemme osallistuneet oppilaat ovat osa heidän ympäristöjään ja elämämpiirejään, jolloin esimerkiksi heidän kokemuksensa haastavista tunteista, niiden ilmaisun mahdollisuudesta ja kohtaamisesta koulussa ovat varmasti osaltaan vaikuttamassa siihen, millaisia asioita he haastatteluissa tuovat esille.

Laineen (2015) mukaan hermeneuttisuus tuo fenomenologiaan tulkinnallisuuden ulottuvuuden, ja sitä kautta tutkittava ilmiö saa erilaisia merkityksiä riippuen tutkijan ja tutkittavan välisestä vuorovaikutuksesta. Aineistoa tarkastellessamme pyrimme olemaan sille mahdollisimman

avoimia. Erilaisia havaintoja ja tulkintoja tehdessämme tiedostimme kuitenkin sen, että emme voi koskaan täysin sivuuttaa omia ennakkokäsityksiämme ja keräämäämme teoriapohjaa tutkittavaan teemaan liittyen. Tarkastelimme aineistoa myös tietoisemmin teoriapohjan näkökulmasta. Laadulliselle tutkimusprosessille tyypillinen hermeneuttisuus tarkoittaaakin sitä, että tutkija käsittelee aineistoaan tietynlaisena vuoropuheluna oman esiymmärryksensä ja keräämänsä aineiston kanssa (Puusa & Juuti, 2020b). Näiden ulottuvuuksien ymmärtämisen ja lukuisten yhteisten keskusteluidemme kautta koimme olevamme hyvin huolellisia ja jopa kriittisiä keräämämme aineiston tarkastelussa.

Hermeneuttiselle tutkimukselle on ominaista tutkimuksen eri vaiheiden osittainen päällekkäisyys sekä niiden jatkuva vuorottelu eli niin kutsuttu hermeneuttinen kehä (Puusa & Juuti, 2020b). Hermeneuttinen kehä toteutui tutkimusprosessimme aikana, kun löydettyämme aineistostamme uusia näkökulmia ja oivalluksia palasimme tarkastelemaan aikaisemmin esiin nousseita näkökulmia sekä alkuperäisilmauksia ja arvioimme niiden merkityksiä uudelleen.

### **3.2 Aineiston esittely**

Toteutimme haastattelut yhden oululaisen koulun kahdessa rinnakkaisluokassa, jotka tekivät tiivistä yhteistyötä keskenään. Olimme jo kerran aikaisemmin toimineet opettajien sijaisina samoissa luokissa, ja kokemuksena se jäi ainakin meille tutkijoille hyvin myönteisenä ja vuorovaikutuksellisenä mieleen. Tämän kokemuksen pohjalta ajattelimme, että luokasta voisi löytyä tutkimukseemme halukkaita osallistujia. Jotta lapsilla olisi halua ja uskallusta osallistua haastatteluun, tutustuimme heihin ja annoimme heille mahdollisuuden tutustua meihin toimimalla luokissa yhden koulupäivän samalla viikolla ennen varsinaista haastattelupäivää.

Kerroimme tutustumispäivän alussa tutkimuksestamme ja kiinnostuksestamme haastatella muutamia oppilaita tutkimukseemme liittyen. Vapaaehtoisia haastateltavia ilmoittautui viisi, joiden lisäksi kysyimme havaintojemme perusteella erikseen yhtä oppilasta. Yksi ilmoittautuneista unohti tuoda haastattelupäiväksi tutkimusluvan huoltajiltaan, joten emme voineet haastatella häntä kyseisenä päivänä. Aikataulullisten tekijöiden vuoksi emme voineet haastatella häntä myöhemminkään. Olimme kuitenkin kertoneet oppilaille jo aikaisemmin tutkimusluvan merkityksestä, joten keskustelimme kyseisen oppilaan kanssa hänen unohtettuaan tutkimusluvan kysymisen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK (2020) velvoittaa tutkijoita huolehtimaan, että huoltaja on saanut ensisijaisesti vaikuttaa osallistumiseen. Oppilas vaikutti ymmärtävän hyvin sen, ettemme voineet haastatella häntä siinä tilanteessa, vaikka olisimme halunneet.

Lopulta saimme tutkimukseemme viisi haastateltavaa, jotka olivat kaikki neljännen vuosiluokan oppilaita.

Toteutimme haastattelut kahdenkeskisinä yksilöhaastatteluina. Haastatteluista Elina toteutti kolme ja Linda kaksi haastattelua, joista toisen kesto oli lähes 70 minuuttia. Muut haastattelut kestivät ajallisesti noin 15–20 minuuttia. Nauhoitimme ja videoimme kaikki haastattelut, jotta meidän oli mahdollisuus keskittyä paremmin keskusteluhetkeen haastateltavien kanssa. Koimme, että sitä kautta saimme myös taltioitua haastattelutilanteen mahdollisimman tarkasti myöhempää litterointia ja analysointia varten. Lisäksi ääni- ja videotallenteet mahdollistivat sen, ettei meidän tarvinnut tehdä erikseen muistiinpanoja, mikä olisi voinut aiheuttaa liian voimakkaan roolijaon haastattelijaksi ja haastateltavaksi.

Tavoitteenamme oli siis luoda rento keskustelutuokio, koska ajattelimme sen olevan paras tapa luoda tilanne, jossa oppilas uskaltaa avoimemmin kertoa niin sensitiivisestä aiheesta kuin haastateltavat tilanteet ja tunteet. Koska käytimme haastatteluissa keskustelun lisäksi apuna tunnekortteja ja oppilaiden ottamia kuvia, videotallenteet antoivat meille mahdollisuuden havainnoida näihin liittyviä asioita paremmin myös jälkikäteen, kuten sitä, mitä tunnekortteja haastateltavat käyttivät oman ilmaisunsa tukena keskustelussa.

### 3.2.1 Teemahaastattelu

Ennen haastattelua oppilaat saivat enakkotehtäväksi ottaa kolme kuvaa koulualueelta sellaisista asioista tai paikoista, jotka herättivät heissä jonkin tunteen tai tunteita. Haastattelutilanteessa oppilas sai kertoa ottamistaan valokuvista sen verran kuin halusi. Valokuvien kuvaaminen antaa kuvallisen ilmaisun välineenä mahdollisuuden aloittaa kerronta ilman sanoja (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 112) konkretisoiden tutkimuksen kohdetta, tutkittavan ajatuksia ja kokemuksia (Hakoköngäs & Martikainen, 2021). Toisaalta lasten valokuvien käyttö haastattelussa lisää dialogisuutta ja voi laajentaa haastattelun teemoja (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 112).

Haastattelua varten mietimme teoriapohjan kautta valmiiksi teemoja ja joitakin kysymyksiä, joiden kautta voisimme keskustella oppilaiden kanssa haastavista tunteista. Halusimme keskustella oppilaiden kanssa ainakin seuraavista teemoista: haastavista tilanteista ja tunteista sekä niihin mahdollisesti liittyvistä tekijöistä, kuten oppilaiden opettajista ja luokan ilmapiiristä. Ta-

voitteenamme kuitenkin oli, että oppilaat saivat tuoda vapaasti esille erilaisia näkökulmia näihin teemoihin liittyen. Pyrimme muotoilemaan kysymykset niin, että ne eivät olennaisesti rajaisi oppilaiden mahdollisuuksia tuoda esille asioita, jotka he itse kokivat merkityksellisiksi tähän teemaan liittyen. Jokainen haastattelu eteni siis hyvin yksilöllisesti. Lisäksi toteutimme haastattelut kahdenkeskisinä yhden tutkijan ja yhden oppilaan välillä, joten haastatteluiden kulkuun saattoivat vaikuttaa myös erot haastattelijoiden välillä. Näistä syistä johtuen aineistonkeruumenetelmämme oli teemahaastattelu, eikä esimerkiksi puolistrukturoitu haastattelu (ks. Puusa, 2020). Haastatteluissa hyödynsimme seuraavia kysymyksiä:

1. Minkälainen koulupäivä sulla on tänään ollut (tähän asti)?
2. Valitse näistä tunnekorteista ne, joista haluat jutella.
3. Millaisena koet olosi luokassa?
4. Millaisia opettajia sulla on?
5. Haluatko kertoa ottamistasi valokuvista jotain (ennakkotehtävä)?
6. Onko jotain tunteita/tilanteita, jotka haastavat tai vaikeuttavat sun toimintaa koulussa?
7. Mitä ajattelet, miksi nämä tunteet/tilanteet haastavat sua?
8. Onko sellaisia tunteita, joita et halua näyttää muille koulussa tai joiden näkymistä pyrit välttämään?
9. Mitä sulla tulee mieleen sanasta haastava tunne?
10. Haluatko nimetä, mitkä tunteet sä koet itse haastavina?
11. Miltä sinusta tuntuu juuri nyt?

Haastattelukysymysten laatimisessa pyrimme pohtimaan tarkasti sitä, millä tavoin oppilaat voivat asettamamme kysymykset ymmärtää ja missä muodossa ne ovat oppilaille selkeitä. Kallisen ja Pirskasen (2022) mukaan haastattelukysymyksiä laatiessa on tärkeää huomioida, kuinka abstrakteja ne ovat, jotta lapsi ymmärtää kysymyksen tarkoituksenmukaisella tavalla. Toisaalta on myös tärkeää esittää avoimempia kysymyksiä, joiden kautta lapsella on mahdollisuus vastata kysymykseen omalla tavallaan (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 55). Valitsimme tunnekortteihin ja oppilaiden ottamiin valokuviin liittyen avoimemmat kysymykset, joiden kautta oppilaat saivat mahdollisuuden kertoa valitsemistaan tunnekokemuksista omalla tavallaan ja juuri sen verran kuin halusivat. Näiden kysymysten kohdalla oppilaat saivat siis tuoda esille sellaisia asioita ja kokemuksia, jotka kokivat haastattelutilanteessa jollain tavalla merkityksellisiksi kertoa.

### 3.2.2 Valokuvaus ja tunnekortit luovina menetelminä

Hyödynsimme haastattelutilanteessa konkreettisia Kehitysvammaisten Tukiliitto ry:n tuottamia MAHTI-tunnekortteja, jotka ovat vapaasti monenlaiseen käyttötarkoitukseen yksilö- ja ryhmätilanteisiin. Tunnekortit auttavat tunteiden ilmaisussa, nimeämisessä ja sanoittamisessa (Kehitysvammaisten Tukiliitto, 2022). Päädyimme näiden korttien hyödyntämiseen myös siksi, että kortit ovat helposti saatavilla ja tulostettavissa. Olemme käyttäneet kyseisiä kortteja muutamia kertoja muissakin yhteyksissä ja kokeneet kortit monipuolisiksi ja toimiviksi, sillä yleensä jokainen löytää itselleen omaa tunnettaan kuvaavan kortin näiden joukosta. Tunteiden näkyminen kokovartalokuvana eläinhahmon muodossa lisää tunteen kokonaisvaltaisuutta pelkkään kasvookuvaan verrattuna. MAHTI-tunnekortit ilmentävät tunteen kehollisuutta ja antavat katsojalle mahdollisuuden kuvailla tunnetta hyvin tarkasti niiden monipuolisuuden vuoksi.

Koska MAHTI-korttien valikoima on hyvin laaja, valitsimme 50 tunnekortin joukosta tutkimukseemme 21 korttia, jotka löytyvät Liitteestä 1 siinä järjestyksessä, jossa asetelimme kortit myös haastattelutilanteessa pöydälle kolmeen riviin. Tunnekortteja valitessa pyrimme tulkitsemaan korttien eläinhahmoa ja hänen kehon asentojaan ja ilmeitä, mutta myös sitä, mitä tunteita kumpikin näemme jokaisen kortissa ilmentävän. Tämän tulkitsemisen ja keskustelun myötä tulimme valikoineeksi kortit niin, että ne ilmentäisivät mahdollisimman monipuolisesti erilaisia tunteita, ja ne olisivat myös lapsille selkeitä käyttää. Hakoköngäs & Martikainen (2021) esittävät, että kuvien valinta on perusteltava huolellisesti, sillä ne ovat ratkaisevassa asemassa tutkimuksen kannalta ohjaten mahdollisesti liikaa haastateltavan käsitysten ankkuroinnin mahdollisuutta. Koimme tutkijoina tehtävämme valikoida tutkimuksesta pois jätettävät ja tutkimuksessa hyödynnettävät tunnekuvat niin, että kuvien hahmon tunnetta kaikessa moninaisuudessaan kuvailevat piirteet konkretisoivat erilaisia tunteita sekä mahdollisimman selkeästi että monipuolisesti, joka eri tunne-sanoina on muuten niin abstraktia ja käsitteellinen ilmiö (ks. Hakoköngäs & Martikainen, 2021).

Tutkimuksen teeman käsittely tunnekorttien avulla auttoi pääsemään paremmin käsitykseen oppilaiden ajatuksista, koska sitä kautta näimme esimerkiksi sen, millaisia tunteita oppilas sijoitti mihinkin tunnekorttiin ja millaisten tunnekorttien avulla hän kertoi tunteista, joita hän yleensä koulupäivien aikana kokee. Kuvien kautta keskustelu tuntui muutenkin olevan oppilaille luontevampaa kuin suoriin sanallisiin haastattelukysymyksiin vastaaminen. Hakoköngäs ja Martikainen (2021) toteavatkin, että kuvallinen ilmaisu on lapsille usein kielellistä ilmaisua luontevampaa.

Oppilaiden kuvaamat valokuvat toimivat keskustelun tukena haastattelutilanteessa, mutta oleellista olivat tunteet, joita oppilaat kuvailivat kokeneensa kuvissa esiintyvissä paikoissa ja niihin liittyvistä asioista. Valokuvatehtävän kuvia emme julkaise tässä tutkimuksessamme visuaalisessa muodossa, koska ne eivät tuo lisämerkitystä ja toisaalta siksi, että ne voisivat paljastaa tutkimukseen osallistuneiden lasten koulun. Visuaalisen aineiston kautta tunnistamisen riski on suurempi, minkä vuoksi on hyvä pitää tutkimuseettisenä tapana, ettei silloin yksityisyyden suojaamisen vuoksi julkaise kuvia (Rutanen & Vehkalahti, 2019).

Koimme, että visuaalisten menetelmien hyödyntämisen kautta oppilaat toivat esille tilanteita ja tunnekokemuksia, jotka tuntuivat meistä tutkijoista erityisen merkityksellisiltä. MAHTI-tunnekorttien ja ottamiensa valokuvien kautta oppilaat saivat ikään kuin avoimemman tilan kertoa tunnekokemuksistaan. Tätä kautta haastateltavat toivat esille monenlaisia tunteita ja tilanteita, mikä osoittaa, että oppilaat halusivat kertoa kyseisistä kokemuksistaan juuri sillä hetkellä. Tätä kautta koemme, että juuri nämä kokemukset olivat jollain tavalla oppilaille tärkeitä tuoda esille. Hakoköngäs ja Martikaisen (2021) mukaan valokuvat ja muut visuaaliset tutkimusmenetelmät motivoivat tutkimukseen osallistujia lisäten heidän itsemääräämisoikeuttaan. Kallinen ja Pirskanen (2022, s. 112) toteavat, että valokuvista kertominen haastattelussa murtaa haastattelutilanteen luonnollista valta-asetelmaa, kun lapsi on omien kuvien äärellä asiantuntijan roolissa ja tutkijana oleva aikuinen kuuntelijan eli oppijan roolissa.

Tiedostamme sen, että kuvia havainnoimalla ja tulkitsemalla emme kuitenkaan voi päästä oppilaiden kanssa täysin samaan kokemukseen ja ymmärrykseen. Kuvien monimerkityksellisyys on vielä laajempaa kuin kirjoitetussa tekstissä aiheuttaen ristiriitaisia tulkintoja (Hakoköngäs & Martikainen, 2021). Tunnekorttien ja lapsitutkimuksen näkökulmasta ajatellaan kuitenkin, että tunnekortit olivat pikemminkin tukena oppilaan kerronnan ja laajemman yhteisymmärryksen muodostumisessa haastattelutilanteessa kuin vääristämässä tulkintoja.

Tässä tutkimuksessa haastateltavien oppilaiden ottamat valokuvat voivat sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna olla yhteydessä luokassa oleviin tai koulussa yhteisesti jaettuun tiedostamattomaan tai tietoiseen ymmärrykseen ja toimintatapoihin. Hakoköngäs ja Martikainen (2021) toteavatkin, että yksilön luoma visuaalinen materiaali ja sitä koskeva ymmärrys heijastavat yhteisössä vallitsevia sosiaalisia representaatioita eli yhteisesti rakennettua arkikäsitystä. Haastateltavien valokuvaamat kuvat ja niiden kohteet voidaan nähdä ensisijaisesti henkilökohtaisina valintoina, mutta ne voivat olla jollain tapaa myös luokan tai koulun yhteisen kulttuurisen merkityksen heijastumia.



Tiedostamme, että tunnekuvatkin voivat ohjata vastaamista, sillä nekään eivät pysty yksiselitteisesti kuvaamaan tunteen yksilöllistä kokemusta. Koimme, että oppilaiden ottamat valokuvat ja tunnekortit toivat aineistoomme arvokasta tietoa oppilaiden ajatuksista ja kokemuksista liittyen koulussa ilmeneviin tunteisiin ja tilanteisiin. Ilman visuaalisia menetelmiä emme olisi saaneet näitä asioita samalla tavalla esille.

### **3.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi**

Haastatteluiden jälkeen litteroimme eli kirjoitimme haastattelut tekstimuotoon sanatarkasti. Nimesimme haastateltavat peitenimien avulla litterointia ja analysointia varten heidän anonymiteettinsa säilyttämiseksi. Lopulliset peitenimet (Akseli, Aapo, Annika, Alma ja Anni) eivät kuitenkaan näy tutkimuksen tuloksissa, koska halusimme huolehtia haastateltaviemme anonymiteetista aiheen sensitiivisyyden ja lapsiin kohdistuvan tutkimuksen vuoksi. Tuloksissa hyödynetyissä lainauksissa emme kokeneet muutenkaan tarpeelliseksi eritellä, kenen haastateltavan kertomia lainaukset olivat.

Litteroituun tekstiin lisäsimme myös merkityksellisiä äänenpainoja, eleitä ja ilmeitä. Lisäksi koodasimme tunnekortit värien mukaan eli esimerkiksi siniset kortit merkitsimme S1, S2 ja S3 (Liite 1). Lisäsimme tunnekorttien koodit litteroinnin aikana kohtiin, joissa tunnekortteja käytettiin. Näitä samoja tunnekorttien koodeja käytämme myös tulosten esittämisen yhteydessä. Haastattelujen videomateriaalit mahdollistivat tarkan tunnekorttien käytön dokumentoinnin.

Litteroinnin jälkeen aloitimme aineiston redusoinnin eli pelkistämisen, jossa merkitsimme aineistoomme värikoodein tutkimuskysymysten näkökulmasta oleelliset kohdat värikoodein. Värikoodeista keltainen kuvaa vertaissuhteisiin liittyviä tilanteita, violetti opettajaan ja koulun toimintakulttuuriin sekä vihreä tunteisiin ja tunnetaitoihin liittyviä asioita. Samalla tiivistimme tekstiä poistamalla haastatteluiden alkuperäisistä ilmauksista ylimääräisiä täytesanoja niin, että asiasisältö ja ilmauksen sanoma pysyivät kuitenkin samana. Tämä vaiheen kirjoitimme taulukon muotoon, jotta pystyimme vertailemaan alkuperäistä ja tiivistettyä versiota rinnakkain ja näin ollen tarkistamaan alkuperäisen ilmauksen sanoman säilymisen. Taulukossa 1 on havainnollistettu esimerkkejä pelkistämisestä. Erityisesti lasten kertomuksia tarkasteltaessa on merkittävää, ettemme tulkinneet ja tehneet johtopäätöksiä heidän ilmaisuistaan liian nopeasti, vaan pidimme ne mahdollisimman alkuperäisinä.

## Taulukko 1

### Esimerkkejä pelkistämisestä

Alkuperäinen teksti	Pelkistys
A: No tää [näyttää tunnekorttia V2] jos on kavereitten kaa ni sillon on todella hauskaa.	A: Jos on kavereitten kaa ni sillon on todella hauskaa. [V2]
A: No, se [opettaja] aina jutteli ja niitten muittenki kaa ja mun kaa että mitä tunteita mulla o ollu siinä. Ja [1s tauko] no ne oli melkeempä tällasia [kortit edessä, vasemman käden pikkurillillä pienen napautusliikkeen O2 kuvan alapuolella, epäselvä, tarkoittaako sitä vai kaikkia kortteja]	A: Se [opettaja] aina jutteli mun ja niitten muittenkin kaa että mitä tunteita on ollu siinä [tilanteessa]. Ne oli melkeempä tällasia [edessään olivat kortit? Tai O2?].
A: Mm. Ja sitte on välillä kyllä tämäki [O5, hymyillen] H: Niinkö? [naurahdus] Missä tilanteissa se on? A: No jos vaikka myöhässä koulua [myöhään koulua]) ja väsyttää aivan hirveenä.	A: Sitte on välillä kyllä tämäki [O5, hymyillen] H: Missä tilanteissa se on? A: No jos on vaikka myöhään koulua ja väsyttää aivan hirveenä.
A: No sillon ku mä on vihanen. H: Okei? A: Ku sillon voi tulla suusta jotaki mitä ei tarkoita ni mä en halua satuttaa ketään niin ku sanoilla ni yleensä sillon mä vetäydyn vaan pois.	A: No sillon ku mä on vihanen. Ku sillon voitulla suusta jotaki mitä ei tarkoita ni mä en halua satuttaa ketään. Yleensä sillon vetäydyn vaan pois.

Pelkistämisen jälkeen toteutimme aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn, ja teimme ensimmäiset alustavat alaluokat, jotka totesimme myöhemmin aineiston kannalta epätarpeiksi. Koimme alaluokkien uudelleen ryhmittelyn myöhemmin vielä tarpeelliseksi samalla, kun teimme abstrahoinnin eli yhdistimme alaluokat yläluokkien ja edelleen pääluokkien alle selkeämmäksi kokonaisuudeksi (ks. taulukko 2). Nykyiset pääluokat kertovat paremmin aineiston todellisesta sisällöstä, ja ylä- ja alaluokat kuvaavat aineistoa täsmällisemmin sekä ovat selkeämmässä yhteydessä toisiinsa. Luimme koko aineiston läpi useaan kertaan eri vaiheissa ja lisäsimme muistiinpanomerkintöjä tekstiin tekemistämme havainnoista. Lisäksi keskustelimme jatkuvasti tekemistämme havainnoista ja peilasimme niitä myös teorian tietoomme.

## Taulukko 2

Otteita aineiston abstrahoinnista

Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Tuntuu inhottavalta, jos joku tulee keskeyttämään kaverin kanssa käytävän keskustelun	Vertaissuhdetilanteet oppitunneilla ja välitunneilla	Haastavat tunteet vertaissuhteissa	Kouluympäristön merkitys haastavissa tunnekokemuksissa
Epäreilouden ja ärsytyksen tunteita säännöstä, joka rajoittaa oppilaan toimintaa välitunnilla	Koulun sääntöjen merkitys tunnekokemukseen	Koulun toimintakulttuurin merkitys tunteiden kokemisessa	Kouluympäristön merkitys haastavissa tunnekokemuksissa
Haastava tunne ei tunnu mukavalta, sitä ei haluaisi kokea ja se saattaa purkautua muihin. Esimerkiksi viha on haastava tunne.	Haastava tunne ei ole mukava tai toivottu. Haastava tunne vuorovaikutuksessa (purkautuminen) Viha on haastava tunne	Oppilaiden määritelmiä haastavista tunteista	Oppilaita haastavat tunnekokemukset
Opettajat ovat kivoja. Opettaja on hauska ja kohtaa lempeästi. Opettaja kuuntelee, jos oppilaalla on jotakin kerrottavaa. Opettaja on myös kiltti ja auttaa helposti.	Oppilaan myönteiset kokemukset opettajistaan	Opettajan toiminnan merkitys oppilaalle	Kouluympäristön merkitys haastavissa tunnekokemuksissa

Kaikki oppilaiden kertomat tutkimuksen kannalta olennaiset kokemukset sijoittuvat näiden luokkien alle. Yksittäisistä oppilaiden kokemuksista on löydettävissä useita eri merkityksiä, joten joitakin kokemuksia sisällytimme useamman alaluokan yhteyteen. Koimme toimivaksi, ettemme luokittele yksittäistä kokemusta vain yhteen luokkaan, vaan jaottelimme kokemukset oppilaiden kertomuksista havaitsemiemme eri merkitysten perusteella luokkiin, joiden sisälle ne kuuluivat. Koimme tämän vaiheen tutkimuksen luotettavuuden kannalta tarpeelliseksi, jotta emme rajaisi pois mitään merkityksellistä.

Haastattelujen pohjalta saamaamme tietoa ei voi yleistää, vaan tässä analyysissä etsimme aineistosta yhteisiä merkitysrakenteita nimenomaan näiden viiden haastateltavan kokemuksille (ks. Laine, 2015). Moilanen ja Räihä (2015, s. 60) nostavatkin esille, että kokemuksia tutkittaessa on huomioitava, että ne ovat hetkellisiä ja vain osittain kielellisesti ilmaistavissa. Toisin

sanoen haastatteluaineistomme koostui asioista, jotka oppilaille tulivat mieleen juuri haastatteluhetkellä ja jotka tuntuivat haastateltavista jollain tavalla merkityksellisiltä. Laine (2015) kuitenkin korostaa tällaisen tutkimuksen merkityksellisyyttä tutkittavien ihmisryhmien “sisäisen samankaltaisuuden” näkökulmasta, jolla hän tarkoittaa esimerkiksi tutkittaville yhteistä sosiaalista, kulttuurista ja yhteiskunnallista kontekstia. Tutkimuksemme haastatellut jakoivat yhteisen fyysisen ja sosiaalisen luokkayhteisön sekä koulun toimintakulttuurin, joka toisaalta heijastaa myös yhteiskunnallista kulttuuria.

Haastatteluissa oppilaat kertoivat omia ajatuksiaan liittyen haastavan tunteen käsitteeseen, mikä auttoi pohtimaan muita oppilaan kertomia ajatuksia ja kokemuksia kysyttäessä haastavista tunteista ja tilanteista. Haastavien tilanteiden ja tunnekokemusten lisäksi haastateltavat nostivat haastatteluissa esille myös paljon myönteisiä asioita. Vaikka tutkimuksemme keskittyy haastavien tunteiden tarkasteluun, koemme koulun toimintakulttuuriin, opettajan toimintaan, vertaissuhteisiin ja oppilaan tunnekokemuksiin liittyvien myönteisten asioiden esittelyn myös tarpeellisenä. Tällöin haastateltavien oppilaiden kokemuksia on mahdollista ymmärtää kokonaisvaltaisemmin. Lapsiin liittyvässä tutkimuksessa onkin tärkeää huomioida hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin tasapaino. Usein lasten kokemusten kokonaisvaltaisuus saatetaan unohtaa, jolloin lasten vaikeiden kokemusten yhteydessä usein unohdetaan tuoda esille hyvinvoinnin ja myönteisten asioiden osuus näissä kokemuksissa (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 19).

### **3.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus lasten kokemusmaailman tutkimisessa**

Tutkimuksen toteutuksessa olemme pohtineet ja arvioineet tutkimuksen eettisyyden toteutumista ja tutkijoina toimimisen etiikkaa. Alanko ja Juutinen (2019) toteavat, että tutkimuseettinen pohdinta sisältyy koko tutkimusprosessiin. Ennen haastattelujen toteuttamista varmistimme, että toimimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimien ohjeiden mukaan eettisesti sekä haastatteluun kutumisessa, haastateltavien henkilötietojen käsittelyssä että haastattelutilanteessa. Pyrimme huolehtimaan, että tutkittaville ei koituisi haittaa ja että olemme toimineet ohjeiden ja säännösten mukaisesti (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2019).

Kysyimme tutkimukseen tarvittavat kirjalliset suostumukset tutkimukseen osallistuneilta oppilailta, heidän huoltajiltaan ja koulun rehtorilta. Tutkimusluvan saaminen huoltajilta on yhteydessä lasten juridiseen alaikäisyyteen, joka on yksi lapsitutkimuksen erityispiirteistä (ks. Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 8). Rutanen ja Vehkalahti (2019) painottavat, että tutkimukseen osal-

listumisen oikeutus tulee kuitenkin ensisijaisesti saada tutkittavilta lapsilta. Toimme haastattelutilanteessa esille, että oppilas voi halutessaan keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen missä vaiheessa tahansa tai kertoa, jos ei halua jotain haastattelun osaa käytettävän tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus on huomioitava useassa vaiheessa tutkimuksen edetessä (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 39).

Alaikäisten lasten haastattelu on erityisen sensitiivistä tutkimusaiheesta riippumatta (Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 138). Haastavat tunteet henkilökohtaisena kokemuksena lisää haastattelutilanteen sensitiivisyyttä. Pyrimme huolehtimaan, että lapsella olisi tilaa kertoa tai kysyä myös muista kuin haastattelukysymyksiin liittyvistä asioista ja hänelle jäisi haastattelutilanteesta mahdollisimman turvallinen olo. Helavirran (2011, s. 90) mukaan lapsille tehtävässä tutkimuksessa on tärkeää, että tutkijalla on empatian kyky ja ymmärrys vastaanottaa lapsilta saamaansa tietoa myös henkilökohtaisiin kokemuksiin ja teoreettiseen tietoon nojaten.

Rutanen ja Vehkalahti (2019) esittävät, että lapsuuden tutkimukseen sisältyvät samat tutkimuseettiset normit kuin muuhunkin tutkimukseen, mutta tutkimuksen eettiset toteutustavat on luotava tapauskohtaisesti. Kasvatuksen, vallan ja hallinnan tematiikka nousee ihan erityiseen merkitykseen lapsuuden tutkimuksessa, mikä lisää eettisyyden tarkastelun tarvetta (Rutanen & Vehkalahti, 2019). Ensimmäisissä haastatteluissamme havaittavissa oleva jännitys mieles-tämme ylläpiti tutkijan valta-asetelmaa suhteessa tutkijaan. Wrede-Jäntin (2019) toteaa, että tutkijan ja tutkittavan roolit ovat läheisessä yhteydessä valtaan, sillä pyrkimyksistä huolimatta suhde ei ole tasavertainen. Valta-asema eli haastattelutilanteen virallisuuden tuntu ensimmäisissä haastatteluissamme saattoi olla yhteydessä, että täydellinen läsnäolo ja herkkyys oppilaan ajatusten aidolle kuuntelemiselle oli haastavampaa haastattelijan jännityksen vuoksi. Haastateltavan ja haastattelijan välisellä suhteella on olennainen merkitys tutkimusprosessissa haastatteluaineiston tuottamisen onnistumisen ja tutkimuksen lopputulosten kannalta (Wrede-Jäntti, 2019).

Yli tunnin kestäneessä haastattelussa asetelma muuttui haastattelun pääteemojen käsittelyn jälkeen, kun haastateltava halusi kysyä haastattelijan tunnekokemuksista. Wrede-Jäntti (2019) avaakin, että tutkijan ja tutkittavan roolit voivat elää ja muuttua yhdenkin haastattelukerran aikana vapauttaen tutkijan ja tutkittavan suhdetta. Haastateltava päätyikin kysymään aiheeseen liittyviä kysymyksiä haastattelijalta usean kysymyksen avulla selvittääkseen, millaisia kokemuksia ja tunteita haastattelijalla on opettajan sijaisena toimiessaan. Tällaisesta haastattelutilanteesta voi tulkita, että lapsi koki olonsa turvalliseksi, jolloin hän näki ja hyödynsi myös oman

aktiivisen toimijuutensa mahdollisuuden (ks. Alanko & Juutinen, 2019). Turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri varmistaa hyvän keskustelun ja tarjoaa lapselle tilaisuuden pohtia omaa elämäntilannettaan rauhassa ja rehellisesti ulkopuolisen aikuisen kanssa (Wrede-Jäntti, 2019). Koska muutkin haastateltavat kertoivat haastattelijalle omia henkilökohtaisia asioitaan, koemme haastatteluilmapiirin olleen turvallinen ja luottamuksellinen useassa haastattelussa.

Koemme, että visuaalisia menetelmiä sisältävät teemahaastattelut ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi tukivat tutkimuksemme tavoitteita. Luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää tarkastella käytettyjen menetelmien soveltumista juuri kyseisen ilmiön tutkimiseen ja asetettuihin tavoitteisiin (Aaltio & Puusa, 2020). Analysoimme aineistoamme aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin yhdessä keskustellen, mutta välillä myös itseksemme ja etäyhteyden välityksellä.

Tiedostimme, ettemme voi tavoittaa oppilaiden tunnekokemuksia täysin, sillä olemme ulkopuolisia heidän henkilökohtaisista kokemuksistaan. Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan käsityksemme todellisuudesta perustuvat aina ihmisten omiin tulkintoihin, jotka puolestaan vaikuttavat vain tietyissä raameissa. Aikuisen ihmisen roolissa emme voi saavuttaa lapsen kokemuksia samalla tavalla kuin lapsi itse.

Olemme pohtineet ja arvioineet oman esiyymmärryksemme vaikutusta ja pyrkineet ottamaan ne huomioon tutkimuksen eri vaiheissa prosessin alusta lähtien. Moilanen ja Rähä (2015, s. 58) tuovatkin esille, että ennen varsinaisen tutkimuksen toteuttamista on tärkeää tiedostaa oman esiyymmärryksen merkitys, jonka hahmottamisessa auttaa tutkimusaiheesta keskustelu toisen ihmisen kanssa. Tutkijan itsekriittisyys sekä omien ajattelumallien ja tutkimuksellisten lähtökohtien reflektointi kuuluvat myös osaksi tutkimuksen tekemistä (Laine, 2015). Koemme, että tutkimuksen tekeminen yhdessä on auttanut jäsentämään tietoa ja tarkastelemaan asioita monipuolisemmin ja kriittisemmin lukuisten keskusteluiden myötä.

Yhteistyömme on ollut hyvin sujuvaa, ja molempien kriittiset, pienetkin ajatukset ja näkemykset ovat tulleet sekä sanotuksi että kohdatuksi sellaisinaan. Olemme työskennelleet yhdessä luokanopettajan opintojemme ajan sekä jo kandidaatin tutkielmaa tehdessä, joten koemme, että olemme kehittyneet keskustelemaan tutkimukseen liittyvistä asioista syvällisesti ja kriittisesti pelkäämättä sitä, miten toinen vastaanottaa erikoiseltakin tuntuvat ajatukset. Tämä on mahdollistanut tekstin tuottamisen lopulliseen muotoonsa niin, että molemmat ovat osallistuneet aktiivisesti, jolloin käsitteiden ja teemojen samankaltainen ymmärrys on mahdollistunut.

Yhdessä tutkimisen eli tutkijatriangulaation ajatellaan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 166–167; Eskola & Suoranta, 2001, s. 69). Eskolan ja Suorannan (2001, s. 69) mukaan kahden tutkijan tekemä tutkimus tuo tutkimukseen monipuolisuutta, kattavuutta ja usein myös merkittävyyttä. Koemme, että avoimuus vuorovaikutuksessa ja keskusteluissa koko tutkimuksen toteuttamisen ajan on lisännyt tutkimuksen laatua ja luotettavuutta – yksin emme saavuttaisi tutkimuksella samaa kuin yhdessä tutkimisen kautta.

## 4 Tulokset

Tutkimuksemme mukaan haastateltujen alakouluikäisten oppilaiden alakoulussa kokemat haastavat tunteet sisältyvät kahteen pääteemaan: *oppilaita haastavat tunnekokemukset* ja *koulu-ympäristön merkitys haastavissa tunnekokemuksissa*. Tulokset osoittavat, että oppilaat kokevat koulupäivän aikana erilaisia haastavia tunteita ja oppilaiden tunnetaidoilla sekä opettajien toiminnalla on merkitystä oppilaiden haastavien tunnekokemusten käsittelyssä. Tutkimuksemme osallistuneiden oppilaiden kertomissa kokemuksissa vertaissuhteet näyttäytyivät tärkeänä osana heidän arkeaan. Tuloksissa nousi esille myös joitakin tunnekokemuksia, joihin koulun toimintakulttuuri oli yhteydessä.

Käsitlemme oppilaiden kertomia kokemuksia edellä mainittujen pääteemojen alla, mutta osa näistä jakautuu molempiin teemoihin tai niiden alla oleviin eri alalukuihin. Koimme, että tällä tavalla oppilaiden kertomista tilanteista havaitsemamme useat eri merkitykset säilyttävät olennaisen sisältönsä tutkimuksen teeman näkökulmasta. Hyödynnämme tulosten kuvailussa runsaasti haastateltujen oppilaiden suoria lainauksia, mikä omalta osaltaan tukee merkityksellisen sisällön esittämistä juuri sellaisena, kuin lapset ovat sen itse ilmaisseet.

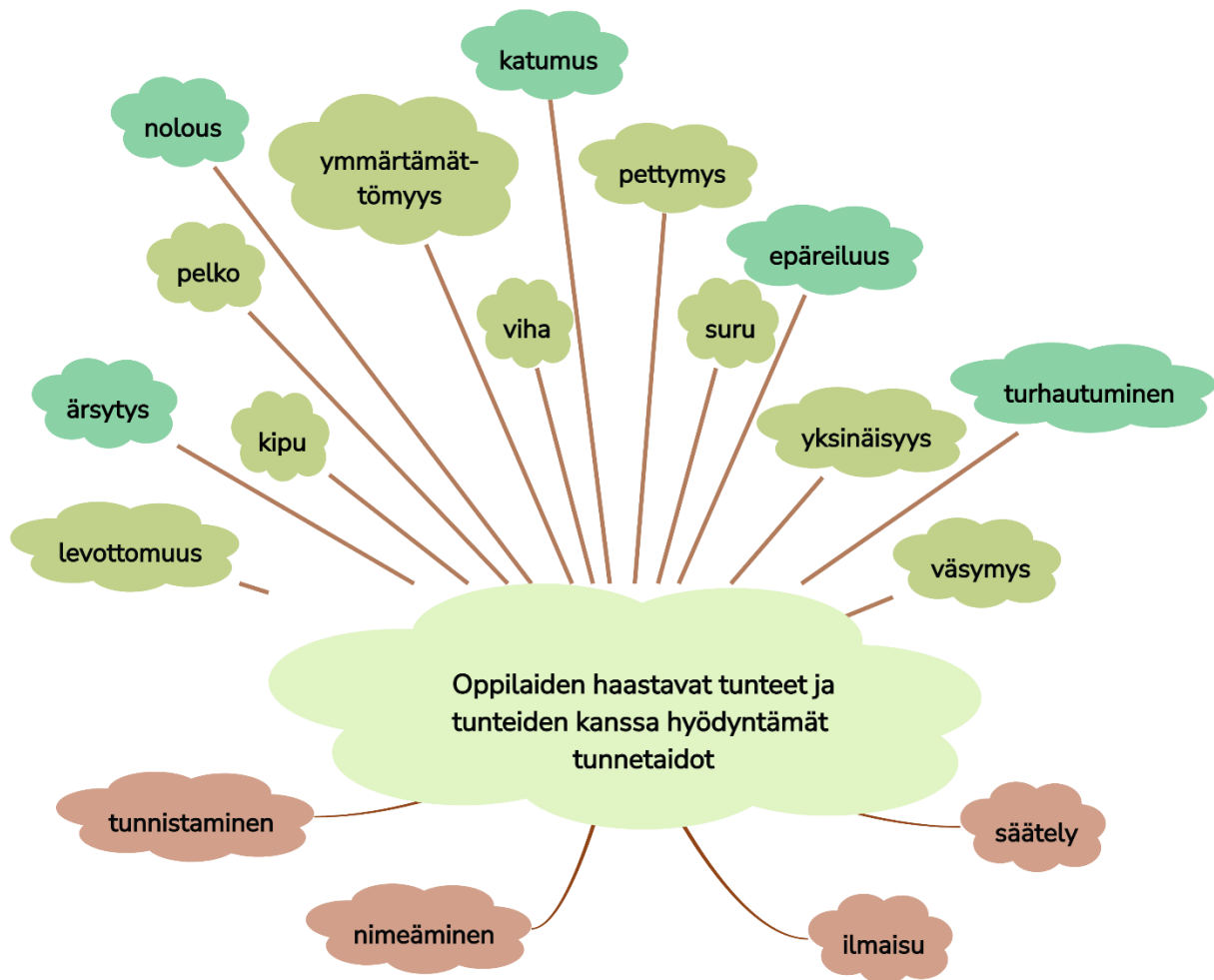
### 4.1 Oppilaita haastavat tunnekokemukset

Oppilaat nimesivät ja kuvailivat kertomissaan kokemuksissa monenlaisia tunteita, jotka haastavat erilaisissa tilanteissa toimimista. Oppilaiden tavoissa toimia tunteidensa kanssa on havaittavissa selkeästi neljä tunnetaitoa. Oppilaiden kertomissa kokemuksissa esille nousseet haastavat tunteet sekä niiden kanssa toimimisessa hyödynnetyt tunnetaidot eli tunteiden nimeäminen, tunnistaminen, ilmaisu ja säätely on havainnollistettu kuviossa 1. Lisäksi kuviossa 1 on esitettyä myös ne haastavat tunteet, jotka tulivat esille oppilaiden kertomissa kokemuksissa vertaissuhteisiin, opettajan toimintaan ja koulun toimintakulttuuriin liittyen. Näihin liittyvät tulokset avataan seuraavassa luvussa.



## Kuvio 1

*Oppilaiden haastavat tunteet ja haastavien tunteiden kanssa hyödyntämät tunnetaidot*



### 4.1.1 Oppilaiden kokemia haastavia tunteita

**Väsymyksen** tunne nousi selkeästi esille yhden haastateltavan kohdalla, mutta suurin osa haastateltavista mainitsi koulupäivän aikaisesta väsymyksestään jossain vaiheessa haastattelua. Oppilaat kertoivat väsymyksen tunteen liittyvän joko aikaiseen aamuun, iltapäivään tai yleisemmin huonosti nukutun yön jälkeiseen päivään. Väsymyksen tunne haastoi hetkissä, jolloin olisi pitänyt keskittyä meneillä olevaan asiaan.

*” No silloin ku mä oon väsyny ni mulla mennee ohi kaikki koulussa  
ja sitte määhkeremmin alan mieltii kaikkea muuta.”*

Yksinäisyyden tunne nousi esille kahdessa eri haastattelussa haastavista tunteista keskusteltaessa. Tapa, jolla haastateltavat kertoivat yksinäisyyden tunteistaan sekä kyseisen tunteen nostaminen uudelleen keskustelun aiheeksi haastattelun myöhemmässä vaiheessa antoi vaikutelman siitä, että yksinäisyyden tunne todella haastoi näitä oppilaita. Eräs oppilas kertoikin suoraan yksinäisyyden tunteen haastavan hänen oloaan ja toimintaansa koulussa, kun taas toinen oppilas kuvaili yksin jäämisen tunnetta tunnekorttien kautta:

*”Tuli ehkä tämä ainakin [S3] ja tämä [O2] ja tämä [V3]. Tää [S3] ja tää [V4] näyttää ainakin masentuneelta. Tää [O2] näyttää jopa jo vähä surulliselta. Ja tää [S3] vähän yksinäiseltä.”*

Eräs oppilas kuvaili **surun** tunteen ja anteeksipyyttämisen tarpeen haastavan häntä koulussa esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa hän on tehnyt jotain väärää. Surun ja **pettymyksen** tunne nousivat esille myös yhden oppilaan kertomuksessa, jossa hän oli kokenut epäonnistuneensa hänelle tärkeässä urheilulajissa. Kyseinen oppilas kuvaili tuntemuksiaan K3-tunnekortin kautta, jossa eläinhahmon kehollinen olemus viestittää näitä tunteita. Oppilas kuvaili tunteen kestäneen koko päivän. Yksi oppilas puolestaan kertoi kokevansa surua silloin, kun Suomen lippu on puolitagossa koulun pihalla olevassa salossa. Hän kertoi tuntevansa surua miettiessään kuolleen ihmisen läheisiä miettiessään. Surua koettiin myös silloin, jos jokin sovittu yhteinen meno oli peruuntunut.

**Vihan** tunteen kokemukset tulivat esille, kun oppilaat saivat pohtia tunteita, joiden näkymistä muille he halusivat välttää. Haastateltavat perustelivat asiaa niin, etteivät haluaisi muiden näkevän heidän kokemaa vihaa, jotta he eivät tarkoittamattaan satuttaisi muita tai pahoittaisi toisten mieltä. Oppilas pyrkii peittämään tai jollain tavalla käsittelemään vihan tunteen niin sanotusti pois häiritsemästä. Vihan tunteen voidaan ymmärtää haastavan oppilaan toimintaa tilanteessa, sillä hän haluaa päästä vihan tunteen kokemisesta eroon. Esille nousi myös ajatus siitä, että vihaisena oppilas vaikuttaa ympäristöönsä jollain tavalla kielteisesti tai toisaalta vihan tunteen alaisena yksilö, hänen tunteensa tai käytöksensä nähdään sosiaalisen ympäristön näkökulmasta ei-toivottuna.

*”En halua, että muille sitte tulee huono tunne siitä, että mää oon vihanen... Että muille ei tuu semmonen pettyvä (olo), että miksköhän tuo on niin... (vihanen)”*

Haastatellut oppilaat kertoivat ottamiensa valokuvien kautta erilaisia tilanteita sanoittaen niihin liittyviä tunnekokemuksia, jotka näkemyksemme mukaan mahdollisesti haastoivat oppilasta kyseisissä tilanteissa. Haastaviin koulutehtäviin liittyen esille nousi **ymmärtämättömyyteen**

liittyviä tunteita, jonka eräs oppilas hyvin tiivisti: ”Välillä mä en vaan tajua”. Toisaalta ymmärtämättömyyttä aiheuttavissa tilanteissa eräs oppilas kertoi kysyvänsä apua, jolloin tunne ei välttämättä sen enempää haasta. **Pelon** tunteen kokemukset nousivat esille tapaturmiin liittyvään fyysiseen kipuun tai sen mahdollisuuteen. Oppilaiden kuvailemat tilanteet pelon kokemuksesta liittyivät välitunneilla tai siirtymätilanteissa tapahtuneisiin tapaturmiin, kuten kaatumisiin, jolloin joku oppilaista oli kokenut fyysistä **kipua**. Kaatumistilanteessa eräs oppilas koki kivun lisäksi muita tunteita, joita hän ei erikseen nimennyt. Hän kuitenkin kertoi, että kyseisiä tunteita kokiessaan hänellä oli tarve piiloutua, jotta muut eivät näkisi tilanteesta aiheutunutta itkua. Yksi haastateltavista nosti esille toisten oppilaiden puolesta kokemansa pelon tunteen kipua aiheuttaviin tilanteisiin liittyen:

*”Se on mun mielestä pelottava paikka. Ku sattuu aika monesti, jos mää oon menny sinne niin siinä on sattunu.”*

**Levottomuuden** tunteet nousivat esille useamman haastateltavan kohdalla P3-tunnekortin kautta. Suurin osa haastateltavista kertoi tunnekortissa näkyvän tunteen olevan läsnä välitunneilla tai toisaalta taito- ja taideaineiden tunneilla, kuten liikunnassa ja kuvataiteessa. Levottomuutta kuvataiteen tunnilla kokiessaan yksi oppilas kertoi kokevansa tarvetta ”rauhoitua niissä tilanteissa”. Toinen oppilas puolestaan vertaili levottomuuden eri asteita todeten olevansa ”vähän energinen, mutta ei liian levoton”, kun taas kolmas totesi levottomuuden tunteen liittyvän siihen, kun välitunnilla ”höpötetään” kavereiden kanssa eli levottomuuden tunne vaikutti olevan myönteinen kokemus. Haastateltavat kertoivat näistä tilanteista hymyillen tai naureskellen, eivätkä kertoneet kokeneensa niitä haastaviksi, joten ilmeisesti he kokivat levottomuuden tai energisen olotilan olevan hyväksytympiä näissä konteksteissa.

#### 4.1.2 Oppilaiden määritelmiä haastavista tunteista

Oppilaiden määritelmät ovat oleellisia, koska ne omalta osaltaan täydentävät oppilaiden kertomia kokemuksia haastavista tunteista. Oppilaiden kertomat määritelmät haastavista tunteista ovat yhteydessä myös tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Haastava tunne oli useamman oppilaan mukaan tunne, jota on vaikea käsitellä tai joka haastaa muita asioita. Oppilaiden mukaan haastava tunne vaikeuttaa omaa toimintaa. Hankala tai vaikea asia tai ”juttu” herätti eräissä oppilaissa haastavia tunteita. Haastava tunne haastaa hänen osaamistaan ja toimintaansa oppitunnilla silloin, kun ei ymmärrä tarpeeksi.

*”Sä et ehkä osaa sitä juttua. Silleen et se on hankala, vaikea. Vaikka joku matikan juttu. Ku sä oot poissa ja sitte sulla on jääny niitä juttuja tekemättä ja sä et vaan tajua niitä.”*

*“Mulle tulee mieleen, että se haastava tunne on niinku tosi haastava asia tai se on vaikee käsi-tellä. Se haastaa esim asioita, joita mää tunnen.”*

Osa oppilaista kertoi haastavan tunteen olevan esimerkiksi vihan tunne. Haastavaa tunnetta kuvailtiin myös yhdistelmänä erilaisia tunteita, kuten ärsytystä ja surua tai vihaa, surua sekä iloa. Haastava tunne surun ja ärsytyksen yhdistelmänä kuvailtiin esimerkiksi tilanteeseen, jossa turnaus epäonnistuu; menee tosi huonosti ja ärsyttää tosi paljon. Eräs oppilas kuvaili yksityiskohtaisesti kahden tunnekortin avulla, minkälaisena hän ymmärtää haastavan tunteen. Hän erotelti, mitä tunnekorttien V1 ja O2 eleitä ja ilmeitä hän yhdistäisi keskenään niin, että muodostuisi haastava tunne noiden kahden tunnekortin yhdistelmänä.

*“Jos on ilonen, mutta samalla ei oo ilonen ja on niin ku vihasen ja surullisen yhistelmää.”*

*“Tää [V1] on ärsytys ainaki ja tää [O2] ois ehkä se surullinen ja näitte yhistelmä ois se haastava tunne. ... Se on semmonen surun ja ärsytyksen yhistelmä.”*

Yksi oppilas kertoi haastavan tunteen olevan sellainen, että ei ole täysin tietoinen tunteesta ja on epävarma siitä, mitä yksittäistä tai yksittäisiä tunteita kokee silloin, kun kokee haastavaa tunnetta. Tulosten mukaan haastava tunne ei tunnu mukavalta ja voi aiheuttaa toimintaa, jota ihminen ei itse hallitse.

*”Sitä ei haluais ja se saattaa purkautua muihin ihmisiin ja että sä alat tekee jotain. Sitte se ei oo hirveen kiva tunne... Ehkä joku viha ja semmonen... Tätä [V1] ehkä vähän suututtaa, ei oo vielä niin vihanen ja tää [O4] on tosi vihainen.”*

Haastava tunne konkretisoitui erään oppilaan kertomassa esimerkissä, jossa hän havainnollisti haastavan tunteen kokemiseen liittyvää tilannetta. Oppilas toi esille juuri meneillään olevan tuoreen yhteiskunnallisen tilanteen, jonka käsittelyssä ja ymmärtämisessä ihminen voi kokea haastavia tunteita haastavaa asiaa kohtaan. Hän kertoi Venäjän hyökkäyssodan Ukrainassa olevan haastava ja vaikeasti käsiteltävä asia. Sitä on hänen mukaansa hankala käsitellä yksin, joten toisen kanssa keskusteleminen auttaa tunnekokemuksen ja asian käsittelyssä, mitä hän kertoi pitävänsä muutenkin tärkeänä.

*“Että on haastavaa semmone, että tuntee haastavia asioita. Esim se Ukrainan juttu on joillekki ihmisille todella, todella haastava asia, että sitä on vaikee käsitellä. Se pitää jonku kaa jutella, että tulee hyvä fiilis siitä.”*

#### 4.1.3 Oppilaiden tunnetaidot

Tulokset osoittavat, että oppilaiden tunteiden kanssa toimimisen tavoissa on nähtävissä useita tunnetaitoja. Näistä nostamme tässä luvussa esille tunteen tunnistamisen, säätelyn, ilmaisemisen ja käsittelyn taitoihin liittyvän toiminnan (ks. kuvio 1). Muita havaitsemiamme oppilaiden tunnetaitoja, kuten empatiaa ja toisen huomioimisen taitoja tulemme esittelemään myöhemmin.

##### *Tunteen tunnistaminen*

Oppilaat kertoivat tunteistaan sekä tunnesanojen, tunteisiin liittyvien tilanteiden tai asioiden kautta, mikä osoittaa sen, että he tunnistavat itsessään heräviä tunteita. Osa haastatelluista käytti tunteiden sanoittamisessa useita tunnesanoja ja ilmaisun keinoja, mistä voidaan päätellä, että he tunnistavat mielessään ja kehossaan monenlaisia tunteita. Tunteen kehollinen tunnistaminen ilmeni myös erään oppilaan kuvailussa väsymyksen tunteen ilmenemisessä niin, että “haukotuttaa tai silleen väsyttää” sekä toisen oppilaan kertomassa kokemuksessa kaverin kehollisten reaktioiden havainnoimisesta. Esille nousi myös kokemus siitä, että oppilas tunnisti opettajan toiminnan vaikutuksen omaan tunnetilaansa. Opettajan kannustava kohtaaminen oppilaan oman kertomuksen mukaan rauhoitti häntä.

Yksi haastatelluista kertoi oman “surullisen fiiliksen” näyttäytyvän ulospäin jonkun tietyn ilmeen kautta. Hän kertoo vanhempansa huomaavan tunteen helposti. Haastateltu kertoo, että saa keskustella vanhempiensa kanssa tunteesta ja siihen liittyneestä tilanteesta, joka liittyy esimerkiksi johonkin koulupäivän tapahtumaan.

*“Ja jos me siitä jutellaan ni tulee hyvä fiilis. Ja sit se on seuraavana päivänä jo unohettu.”*

Kyseisen esimerkin oppilas kertoi useamman tilanteen, jossa hän tunnistaa tunteen, ilmaisee sen ja pääsee käsittelemään tunnetta. Hän myös tunnisti monissa tilanteissa sen, miten ja millaiseksi tunne muuttui, kun tunnetta oli saanut käsitellä.

## *Tunteen ilmaiseminen*

Moni oppilas koki tunteiden näyttämisen hyvänä ja omaa oloa helpottavana keinona. Oppilaan kerronnasta voidaan tulkita, että hän kokee kavereidensa hyväksyvän hänen tunteensa.

*“Yleensä jos mulla on jotain tunteita nii mä näytän ne, ja koitan kertoa kavereille siitä ja kyllä ne sen ymmärtää.”*

Yksi haastatelluista kertoi huomaavansa toisen oppilaan piilottavan omia tunteitaan. Hän tunnisti kaverillaan tunteen, jonka ilmaisu- ja näyttäytymismuodosta hän havaitsi, että välitunnilla oli tapahtunut jotakin ei-toivottua ja kaverista pahalta tuntunutta. Oppilas kertoi, kuinka hän huomaa kaverinsa välttelevän todellisen tunnetilan ilmaisemista. Oppilaan mukaan tunteista olisi hyvä kertoa jollekin toiselle oppilaalle tai tilanteesta riippuen tarvittaessa opettajalle.

*“Ja sit se sanoo että eei mulla oo mitään. Se välillä piilottaa niitä tunteita.”*

Haastatteluissa ilmeni, että on myös tilanteita, joissa oppilaat kokevat sillä hetkellä parhaaksi olla tunteensa kanssa yksin. Eräs oppilas kertoi jättävänsä joskus ilmaisematta omaa tunnettaan. Ymmärsimme oppilaan kerronnasta ja välitunnin tapahtumista, että oppilaalla on kyseisessä tilanteessa todennäköisesti ollut ristiriitatilanne omien kavereidensa kanssa. Vaikka hän kertoo haluavansa yleensä keskustella asiat läpi, hän tunnistaa, ettei aina kykene keskusteluun, vaan sivuuttaa toisten keskusteluyritykset. Toinen oppilas kertoi pyrkivänsä peittämään itkuaan.

*“Ku en halunnu että kukkaan näkkee ku mä itken. Se on niin ku tää [K3]. Emmää halua, että mut nähhään semmosena. Kaikki mun läheiset kaverit vaa saa nähä mut silloin ku mä itken.”*

Oppilaat ilmaisivat ja sanoittivat tunteitaan sekä tunnekorttien avulla että sanallisesti käyttäen tunnesanastoa sekä omia puhekielen kuvauksia tunteistaan. Eräs oppilas sanoitti välitunnin sääntöihin ja pelialueeseen liittyvää tunnettaan. Hän ilmaisi, että nuorempien oppilaiden paremmat mahdollisuudet pelaamiseen välitunnilla tuntuu sekä epäreilulta että ärsyttävältä, vaikka hän ymmärsi ja oli iloinen heidän puolestaan. Hän selkeästi sekä tunnisti, hyväksyi ja sieti oman tunteensa ja kykeni myös hyvin asettumaan nuorempien oppilaiden asemaan tilanteessa.

*“Se on kiva ku ne tykkää pelata, mutta ehkä vähän tämmönen ärsyyntynyt. Että se vähän ärsyttää, mutta se on kyllä ymmärrettävää, että pienemmät pääsee pelaamaan”*

## *Tunteen säätely ja käsittely*

Tunteiden kanssa toimimisessa ja niiden säätelyssä ilmeni yksilöllistä sekä tunne- ja tilannekohtaista vaihtelua. Useat haastatellut kertoivat tavoistaan käsitellä ja säädellä tunteitaan. Tunteiden käsittelyn tapoina oppilaat käyttivät rauhoittumista, tilanteesta poistumista ja toisten kanssa keskustelemista.

Rauhoittumisen keinona mainittiin kahdesti; vihan ja levottomuuden tunteen säätelyssä oppitunnin aikana. Useampi oppilas kertoi käsittelevänsä vihan tunnetta poistumalla tai “vetäytymällä” tilanteesta, josta vihaa aiheutuu. Myös pelon tunteen kohtaamiseen liittyen yksi oppilas mainitsi menevänsä hetkeksi paikkaan, jossa hänen on mahdollista olla yksin. Hän ei kokenut turvalliseksi näyttää pelon tunnetta muille.

*”Mää oon vihanen ni mä koitan aina vähän rauhottua sitte ite.”*

*”Sitte pittää vaan rentoutua. Mää koitan vaan rauhottua sitte niissä [levottomuutta aiheuttavissa] tilanteissa.”*

*”No ainakin mä vaan menisin tekemään jotain itsekseen. Ja sitte meen tekemään jottain muuta.”*

Vertaissuhteet nousivat esille osana tunteiden käsittelyn keinoja. Yksi oppilas mainitsi menevänsä etsimään muita kavereita, jos kokee yksinäisyyttä, eivätkä omat kaverit ole enää koulussa. Hän saattoi kuitenkin myös olla vain yksin. Surun tunteen kanssa eräs oppilas kertoi toimivansa niin, että keksii muuta ajateltavaa tai vaihtoehtoista tekemistä, jolloin se unohtuu ja tunne helpottuu.

*”Alan aattelee muita asioita ja tekemään jotain muuta kivaa. Vaikka meen pihalle joittenkin kans.”*

Haastattelujen kautta tuli esille, että oppilaat kokivat kaverin tai opettajan kanssa keskustelun auttavan tunteen käsittelyssä. Oppilaiden kertomista kokemuksista nousi esille, että opettajan tuki tunteiden käsittelyssä on auttanut oppilaita tunteiden kanssa ja toiminnan jatkamisessa erilaisissa tunnehetkissä. Tunteen käsittelyn moni mainitsi myös tärkeäksi. Eräs oppilas kertoi, että kaverit ymmärtävät ja haluavat saada hänelle paremman tunnetilan. Hän koki tärkeänä myös itse sen, että huomioi toisen tunteet ja pyrkii auttamaan luokkakaveriaan tunteiden kertomisessa ja niiden käsittelyssä. Toisaalta hän huomasi myös, että kykenee säätelämään omia ajatuksiaan toisen tunteisiin liittyen, ja keskittymään sitten oppitunnin aiheeseen, jos kaverin

tilanne on opettajan tiedossa ja käsittelyssä. Hän ymmärtää oman toiminnan merkityksen toisen auttamisessa, mutta myös sen, että hän ei ole vastuussa muiden oppilaiden tilanteista.

*“Mää ylleensä keskityn siihe oppituntiin enemmän. En aina vaan kato sillee perään, vaan jos ope ottaa sen jutun haltuun, niin annan sen olla ja open keskustella ja neuvotella sen kaa.”*

Tunteen kehollisen käsittelyn ja säätelyn keinoja tunnistettiin sekä itsessä että toisessa oppilaassa. Tunteen peittelyn eräs oppilas ajatteli olevan haitallinen ja toimimaton tunteen säätelykeino. Hän toi esille, että luokkakaverin keino pyrkiä peittämään tunne ei ole toimiva, mutta hänellä on taito myös käsitellä asia rauhallisesti loppuun saakka. Eräs oppilas ilmaisi omaa nolouden tunteen käsittelykeinoaan kehollisesti keikauttaen päätään taaksepäin huokaisten samalla: ”Otan silleen huh!”. Yksi oppilas tunnisti kehollisen tunteen säätelykeinon kaverissaan voimakkaan tunnereaktion jälkeen ja kertoi sen toimivan hänellä kyseisessä tilanteessa.

*”Huomaan kun se silleen alkaa rauhottamaan sitä hengitystä siinä.*

*Ku sillä mennee tosi nopeesti hengitys nii se alkaa itteä rauhottaa silleen.”*

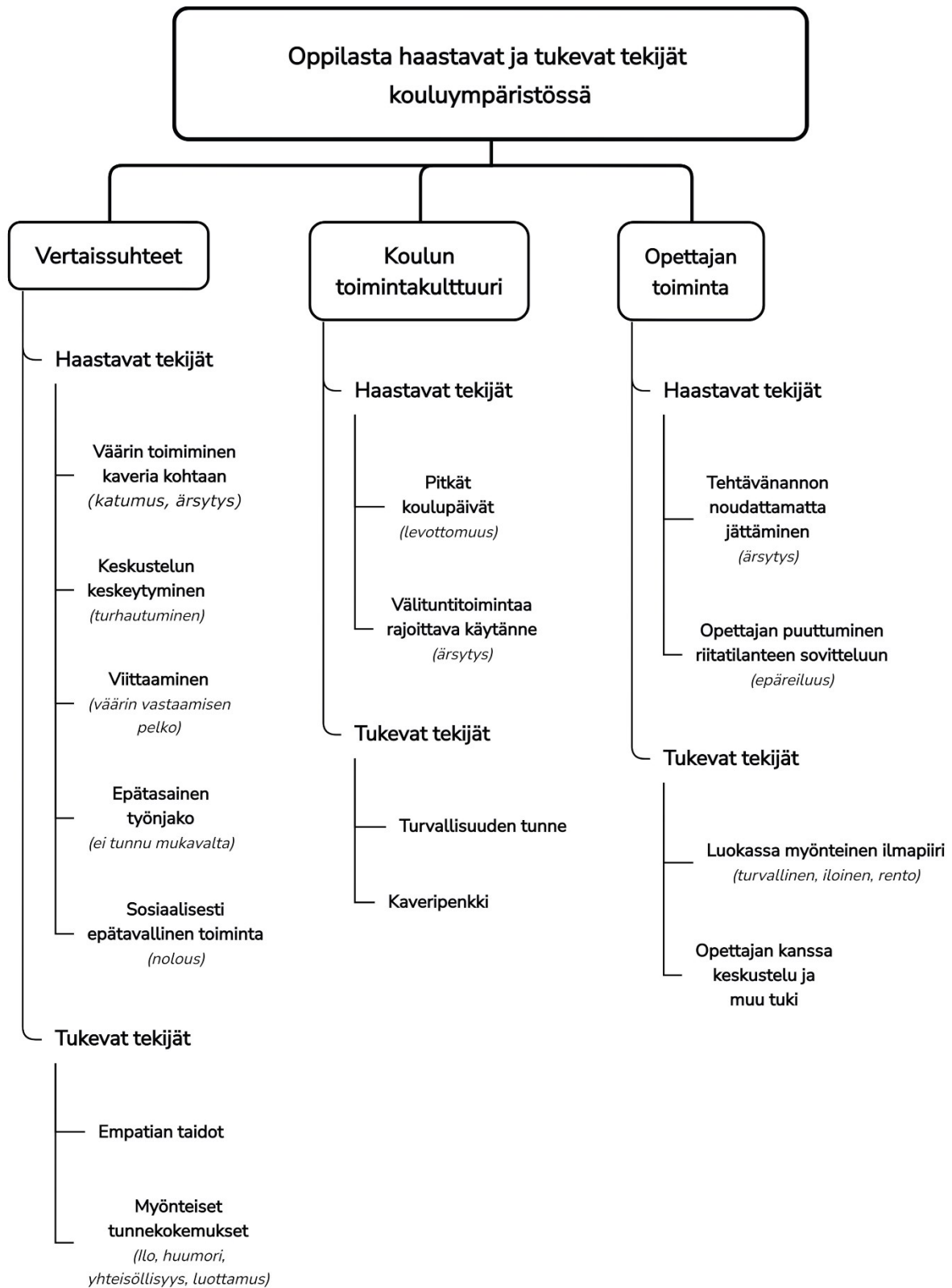
## **4.2 Kouluympäristön merkitys haastavissa tunnekokemuksissa**

Oppilaiden kertomat kokemukset sisälsivät lukuisia tilanteita ja tunnekokemuksia, jotka kouluympäristön näkökulmasta voidaan jakaa teemoittain kolmeen eri osa-alueeseen: vertaissuhteet, koulun toimintakulttuuri ja opettajan toiminta. Näistä jokaisesta osa-alueesta nousi esille sekä oppilasta haastavia että tukevia tekijöitä ja näihin liittyvät tunteet on esitetty kuviossa 1. Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kokemuksista nousseet oppilasta haastavat ja tukevat tekijät kouluympäristössä on esitelty kuviossa 2.



## Kuvio 2

### Oppilasta haastavat ja tukevat tekijät kouluympäristössä



#### 4.2.1 Tunteiden ilmeneminen vertaissuhteissa

Oppilaat kertoivat vertaissuhteissa ilmenevistä haastavista tunteista usein erilaisten ristiriitatilanteiden kautta. Näistä kokemuksistaan kertoessaan oppilaat käyttivät tukena tunnekortteja. Esimerkiksi yksi oppilas kuvaili isoa riitaa kaverinsa kanssa ja siihen liittyviä haastavia tunteitaan tunnekortin O4 avulla. Toinen oppilas osoitti kyseistä tunnekorttia kuvaillessaan **vihan** tunnettaan.

*”Tämä [O4] on tullu ku meillä oli kaverin kaa aika semmonen iso riita.”*

*”Mulla välillä ehkä menee kavereitten kaa vähä hermot... Musta tulee ylleensä tosi vihanen.”*

Yksi oppilas kuvaili V4-tunnekortin kautta **katumusta** ja **ärsytystä** tilanteessa, jossa hän on itse toiminut väärin kavereita kohtaan. Eräs oppilas nosti esille tilanteen, jossa hän jätti vastuumatta ja huomioimatta toisen oppilaan, joka oli kertomassa hänelle jotain. Tällainen tilanne on haastateltavan mukaan ”todella huono juttu”, joka voi herättää toisessa ärsytyksen tunnetta tai josta toinen voi loukkaantua. Tilanteita, joissa oppilas ei uskalla sanoa kaverilleen jotakin, kuvailtiin V3-tunnekortin avulla.

Oppitunteihin liittyviä haastavia tunteita mainittiin vähän vertaissuhteiden näkökulmasta. Oppilaat kertoivat kuitenkin esimerkiksi siitä, miten ryhmätöiden tekemisessä jokaisen ryhmän jäsenen osallistuminen tehtävän työstämiseen tuntui tärkeältä. Oppilaista eivät olleet tyytyväisiä, jos ryhmätyöskentelyyn osallistuminen oli epätasaista. Koulussa ryhmätöiden oletetaan kuitenkin etenevän ja valmistuvan, joten tällaisissa hetkissä oppilas mahdollisesti kokee tilanteen haastavana, jos hän itse haluaisi saada ryhmätyötä eteenpäin yhdessä muiden kanssa, mutta kaikki ryhmän jäsenet eivät jostain syystä sitoudu tehtävään samalla tavalla.

*”Jos joskus siinä ryhmässä ei oikeen tapahu mitää niin se ei oo hirveen kivaa... Jotku vaan istuu siinä ja höpöttää jotain, eikä tee sitä mitä pittää tehdä.”*

Vertaissuhteisiin liittyen yksi oppilas nosti **surun** tunteen kokemisen oppitunnilla esille tilanteessa, jossa oppilaiden välille oli tullut välitunnin aikana jokin ristiriita. Ristiriitatilanteen jälkeen tunne vaikutti oppilaaseen vielä oppitunnillakin haastaen hänen keskittymistään. Toinen oppilas puolestaan mainitsi oppitunneilla viittaamiseen liittyvän haastavia tunteita. Hän kertoi **pelkäävänsä** väärin vastaamista, koska koki, että siitä voisi seurata muiden oppilaiden osalta ”ärsyttämistä”, mikä puolestaan aiheuttaisi hänessä surua.

**Yksinäisyyden** tunne ja siihen liittyvä vertaissuhteiden kaipuu ja merkitys nousivat haastattelussa vahvasti esille. **Nolouden** tunne nousi esille välituntitoiminnassa, kuten totuus ja tehtävä-leikissä, jossa leikkijöiden täytyy leikin sääntöjen vuoksi toimia sosiaalisesti tavallisesta poikkeavalla tavalla. Lisäksi eräs oppilas kertoi **turhautumisen** tunteestaan välituntitilanteessa, jossa joku tulee keskeyttämään, kun hän on keskustelemassa kaverinsa kanssa.

*”Sitte välillä on vähän tommone [V1]. Jos me vaikka jutellaan jostain kaverin kaa ni sit joku toinen änkiää siihen ni se vähän tuntuu inhottavalta.”*

*”Jos ollaan esim totuutta ja tehtävää ja joku [sanoo] silleen ”mee sanoo tolle tyypille jotain” ni se on vähän noloa.”*

#### *Empatia tunnetaitona vertaissuhteissa*

Empatian taidot nousivat esille usean oppilaan kertomissa kokemuksissa. Oppilaat pyrkivät autamaan toisiaan, ja kerronnan tavasta voidaan havaita hyvin myötätuntoista suhtautumista toisiin oppilaisiin ja heidän tunnekokemuksiinsa. Haastateltaville oli tärkeää tulla itse huomioituiksi, kohdatuiksi ja autetuiksi. Myös kaverin auttaminen erilaisissa tilanteissa oli merkittävää oppilaalle itselleen.

*”Tuolla [osoittaa ottamaansa kuvaa] mä tipahin kerran. Ja sitten mun kaveri autto mua. ... Me ollaan oltu siinä [rimpuilutelineessä] sellasta hippaa mun kavereitten kaa. Sit yks niistä tipahti ja mää autoin.”*

Oppilaat kertoivat haluavansa vaikuttaa toisten ihmisten tunnetiloihin. Yksi oppilas koki pyrkivänsä siihen, että kaikilla olisi hyvä olla. Toinen oppilas koki, ettei halua näyttää muille vihan tunnettaan, jotta ei pahoittaisi heidän mieltään.

*“Välillä katon, että muilla ei oo huono filis, se ei oo kivaa että muilla ihmisillä on huono mieli. Mää koitan saada sille sen hyvän. Ois tosi kiva ku kaikilla on hyvä filis.”*

Yksinäisyyttä aiemmin kokenut oppilas tunsii empatiaa halutessaan vaikuttaa toisten oppilaiden tunteisiin niin, etteivät he kokisi yksinäisyyttä, vaan tulisivat mukaan leikkeihin. Hän kertoi havainnoivansa sitä, onko joku yksin, ja nähdessään sellaisen tilanteen hän käy kysymässä ”onko sulla kaikki hyvin” ja tarvitseeko toinen oppilas apua. Oma aikaisempi tunnekokemus yksinäisyydestä vaikutti hänen kertomustensa perusteella siihen, että hän koki yksinäisiltä näyttävien oppilaiden huomioimisen ja mukaan ottamisen tärkeänä. Hän myös koki kykenevänsä

auttamaan muita. Yksi oppilas toi myös esille välitunnin jälkeisen tilanteen, jossa hän oli huomionnut toisen oppilaan tunnetilan ja pyrkinyt auttamaan keskustelemalla hänen kanssaan.

*”Kysyn, että mikä on, onko sattunu jotakin ja pitääkö siitä keskustella?”*

#### *Vertaissuhteita edistävät tunnekokemukset*

Vertaissuhteille myönteisiä tunteita ja tilanteita nousi aineistossa selkeästi esille jokaisen oppilaan kertomissa kokemuksissa. Vertaissuhteita edistäviä tunteita oli esimerkiksi ilo, hauskuus, yhteisöllisyys, luottamus ja tunnekortin K1 kautta esille nostetut tunteet, kuten yhden oppilaan kuvailema “hip hip jee, hip hip huraa” -tunne.

Useampi oppilas toi esille luokan yhteisen jalkapalloturnauksen. Heidän kertomuksistaan välittyi kokemus yhteisöllisyydestä, yhteisen onnistumisen kokemuksesta sekä valtavasta ilosta. Turnauksen voittaminen yhdessä luokan kanssa nousi merkitykselliseksi puheenaiheeksi useissa haastatteluissa ja sitä kautta vaikutti olevan luokassa yhteenkuuluvuuden tunnetta lisäävä tekijä. Yhteisen vapaaehtoisen harjoittelun avulla saavutettu voitto ja usean ottelun onnistumiset olivat oppilaiden mieleen jääneitä kokemuksia. Oppilaiden halu nostaa kokemukset esille haastattelutilanteessa viittaa myös siihen, että tilanteet olivat heille merkityksellisiä. Pelaamisen lisäksi kannustaminen koettiin tärkeänä sekä pelaajina ollessa että itse kannustajina toimiessa. Eräs oppilas kertoi välituntipelin kannustamisen olleen ”hauskinta”, kun hän sai kavereiden kanssa olla pelikentän laidalla kannustamassa muiden joukkueiden peliä.

*”Tämä [K1] tuli sitte siitä, ku me pelattiin jalkapalloturnaus ja voitettiin se.*

*Kuule oli tämmönen [K1] tunne silloin!”*

*“Siellä oli tosi hyviä, niinku ne kannusti tosi hyvin katsomossa. Siinä oli niinku meininkiä!”*

*“Sitä ei voi sanoin kuvailla, että kui hyvältä tuntu, että siellä oli ihmisiä jotka oli kannustamassa meitä. Silloin (kun voitettiin) oli semmonen hip hip jee, hip hip huraa -fiilis [K1]!”*

Urheilun merkeissä koettua yhteisöllisyyttä tuotiin esille myös yhteisen joukkueharrastuksen kautta. Oppilas kertoi saaneensa kavereita kouluun joukkueestaan, jossa oli myös hänen luokkalaisiaan. Joukkueharrastukseen liittyvä kulttuurinen toimintatapa, kättely, heijastui myös koulumaailmaan ja näytti lisäävän yhteisöllisyyttä ja iloa joukkuelaisten välillä myös koulussa. Samassa joukkueessa pelaamiseen liittyvät asiat, kuten tulevasta turnauksesta keskusteleminen

ja pelikulttuuriin liittyvä yhteinen huumori heijastuivat yhteisöllistä tunnetta lisäävinä tekijöinä. Nauru ja vitsailu koettiin myös tärkeänä oppilaiden välisissä suhteissa.

*”Me vaan vitsaillaan kaikkee ja sitte meillä on semmonen kättely, että lyyään kädet yhteen ja muka taklattas toisia. Se on mejän tosi hauska tervehtiminen.”*

Oppilaat kertoivat kokemuksiaan vertaissuhteiden selvittämiseen ja ylläpitämiseen liittyvistä tilanteista. Yksi oppilas totesi, että riitatilanteita tulee välillä. Riita saattaa syntyä esimerkiksi sellaisessa tilanteessa, jossa vertaissuhteen toinen osapuoli toimii sovittujen tapojen vastaisesti tai useammin itselleen edullisemmalla tavalla. Kyseinen oppilas kertoi selviävänsä tilanteesta puhumalla ja lupaamalla toimia toisin ensi kerralla. Ristiriitatilanteiden selvittämisessä useampi oppilas kertoi mahdollisimman pian, kuten seuraavana päivänä, tapahtuvan sopimisen ja keskustelun merkittävänä. Eräs oppilas painotti kaverisuhteen jatkumisen tärkeyttä anteeksisaamisen jälkeen. Myös luottamuksellinen suhde kavereihin nousi esille oppilaille tärkeänä asiana. Aikaisempi kokemus luottamuksen puutteesta vaikutti korostavan luottamuksen merkitystä.

*”Mää ymmärrän että oon tehny väärin ja haluisin pyytää mahollisimman hyvin anteeksi ja saaha vielä kaveriksi sen ihmisen.”*

*”Sillon ymmärrän että mulla on kavereita joitten kaa voi keskustella ja niihin voi luottaa. Mulla on ollu myös semmosia joihin ei oo voinu luottaa.”*

Yhdessä haastattelussa ilmeni, että oppilas olisi joskus halunnut jatkaa haastavan tunteen kokemista sopimisen tai muun tunnetta aiheuttaneen tilanteen selvittelytävän jälkeen. Tällöin oppilas kertoi kuitenkin kokeneensa, että kaverit saivat hänet silti nauramaan, eikä ole ollut sellaista tilannetta, jonka jälkeen hän ei olisi puhunut kavereilleen. Eräessä toisessa haastattelussa yhteinen kiva tekeminen nousi tärkeäksi esille retkien, taito- ja taideaineiden oppituntien sekä välituntien kautta tarjoutuneissa tilanteissa.

#### 4.2.2 Koulun toimintakulttuurin merkitys tunteiden kokemisessa

Osassa oppilaiden kertomista tilanteista ja tunnekokemuksista on nähtävissä toimintakulttuuriin ja sen käytänteisiin liittyviä asioita, kuten välituntitoimintaa rajoittava käytänne ja vertaissuhteiden luomista edistävä Kaveripenkki. Lisäksi aikaisemmin tuloksissa esitelty **levottomuuden** tunne nostettiin esille koulun toimintakulttuurin näkökulmasta koulupäivien pituuteen ja opettajan toimintaan liittyen:

*”Tosta [P3], jos sä oot käyny ylikerroksilla. Esim. että koulu alkaa yheksältä ja loppuu kolmelta ja sitte sää et vaan jaksa sitä.”*

*“No meillä on aika levotonta. Siis tätä [P3] punasta levotonta. Sitä on ollu tosi paljo, että opella välillä kiehuu yli, ku se on tämmöstä.”*

Aineiston perusteella oppilas ehkä ajattelee levottomuuden tunteen yhdeksi syyksi pitkiä koulupäiviä. Toisaalta toinen oppilas pohtii levottomuuden tunnetta opettajan toiminnan näkökulmasta ja jollain tavalla arvioi tunteen hyväksyttävyyttä opettajan reagoinnin kautta.

Lisäksi arvioitiin koulussa sovittujen käytänteiden toimivuutta. Eräs haastateltava toi esille, miten hän kokee **epäreilua** ja **ärsyntymisen** tunteita, kun koulun sääntöjen mukaan pienimmillä oppilaille on etuoikeus pelata tietyllä piha-alueella, jonne hänkin haluaisi mennä. Oppilas kertoo kuitenkin hyväksyneensä tilanteen, vaikka toisaalta ilmaisee halunneensa ehkä jossain vaiheessa vaikuttaa tähän kokemaansa epäkohtaan.

*”Me ei olla voitu sille asialle tehdä nytte mitään, että se on niinku tehty niin.”*

Toimintakulttuuriin liittyviin myönteisiin asioihin liittyen esille nousivat turvallisuuden tunne ja Kaveripenkki. Turvallisuuden tunteesta oppilaat kertoivat keskusteltaessa luokan ilmapiiristä ja oppilaiden tunnekokemuksista omassa luokassa. Haastatellut oppilaat mainitsivat turvallisuuden tunteestaan muidenkin kuin omien opettajien tunneilla, joten toisin sanoen oppilaat ehkä kokivat koulun yleisemmin turvallisena paikkana. Kaveripenkki puolestaan voidaan nähdä koulun toimintakulttuuriin liittyvänä käytänteenä. Eräs oppilas kertoi Kaveripenkin olevan ulkona oleva penkki, johon voi mennä välitunnilla istumaan yksin tai pyytää siinä istuvia mukaan leikkimään. Oppilas toi yksinäisyyden tunteesta puhuttaessa esille sen, miten hän on saanut Kaveripenkin avulla kavereita koulussa.

*”Se [Kaveripenkki] oli mun pelastaja. Se autto mua.”*

#### 4.2.3 Opettajan toiminnan merkitys oppilaan tunnekokemuksissa

Oppilaiden omien luokkien ilmapiiriin sekä opettajiin ja heidän toimintaansa liittyen esille nousi pääasiassa myönteisiä asioita ja tunteita. Luokkien ilmapiiriä oppilaat kuvailivat sanoilla turvallinen, iloinen ja rento. Lisäksi eräs oppilas kuvaili oloaan luokassa niin, että hän ”kuuluu

sinne, eikä mihinkään muualle”. Toisaalta oppilaat kertoivat ”kivoista opettajista”, jotka kuuntelevat ja auttavat heitä kouluun liittyvissä asioissa, mutta myös erilaisten tilanteiden ja tunteiden käsittelyssä.

*”Se [opettaja] aina jutteli mun ja niitten muittenkin kaa, että mitä tunteita on ollu siinä [tilanteessa].”*

*”Se on semmonen ope, että jos [oppilaalla] mennee hermot, se ossaa auttaa eikä huuda.”*

Opettajan toimintaa kuvailtiin kielteisemmässä valossa kahdessa eri tilanteessa. Ensimmäisessä tilanteessa oppilaalla oli ollut kaverin kanssa riita, jonka selvittelyyn oli tarvittu opettajien apua. Riita oli saatu selvitettyä, mutta oppilas koki **epäreiluutta** tilanteen jälkeisistä seuraamuksista. Oppilas ei maininnut suoraan, oliko kyse koulun käytänteistä tai opettajista lähtöisin olevia seuraamuksia. Haastateltava kuitenkin mainitsi opettajien puuttumisen tilanteeseen, joten mahdollisesti myös seuraamukset olivat koulun toimintakulttuurin ja toimintatapojen mukaisia.

*”[Sovittelu tuntui] vähän inhottavalta ja osa niistä asioista oli semmosiaki, mitä ei mun mielestä ois pitäny ees tulla.”*

Toisessa tapauksessa **ärsytyksen** tunne nousi esille haastatellun oppilaan kertomuksessa tunti-tehtävänsä tekemiseen liittyen. Hän oli valinnut toimia tehtävässä hieman eri tavalla, kuin tehtävänanto oli ja joutuikin sen vuoksi tekemään tehtävän vielä uudestaan toisella tavalla. Kyseinen oppilas määritteli aiemmin ärsytyksen tunteen haastavana tunteena. Voimme siis ymmärtää oppilaan mahdollisesti itsekin kokevan, että tilanteessa esille nousseet tunteet haastoivat häntä toiminnassa. Oppilas kertoi nauraneensa ja iloinneensa jälkimmäisen tehtävän onnistumisessa ja oli tyytyväinen oppimiskokemuksensa. Oppilas toi esille myös kokemuksensa opettajan myönteisestä ja oppimistilannetta tukevasta suhtautumisesta kyseisessä tilanteessa.

*“Mää käytin siihen aika paljon työtä. ... Ku se ei kelvannu nii sitte ärsytti ja ärsytti. Mutta siitä selvittiin ja tehtiin se toinen. ... Se [opettaja] ei alkanu valittamaan siitä, vaan sano, että tee semmonen toisenlainen. ... Ja se oli kyllä tosi kiva ku ope autto siinä ja se osas hyvin auttaa!”*

## 5 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden haastavia tunnekokemuksia ja niissä hyödynnettyjä tunnetaitoja sekä kouluympäristössä olevia oppilasta haastavia ja tukevia tekijöitä. Tulokset osoittavat, että oppilaiden kertomat tunnekokemukset ilmenivät pääsääntöisesti vuorovaiikutustilanteissa välitunneilla, siirtymätilanteissa ja oppituntien aikana. Oppilaat kokevat koulussa useita haastavia tunteita (ks. kuvio 1). Tunnekortit osoittautuivat toimivaksi tavaksi kertoa tunteista vahvistaen tunnesanan tai ilmaisun yhteyttä oppilaan kertomassa kokemuksessa. Tunnekortit toimivat hyvin myös konkreettisena ilmaisun välineenä sellaisen oppilaan kohdalla, jonka kielellinen tunnesanaston käyttö oli selkeästi vähäisempää. Oppilaat eivät aina nimenneet kokemiaan tunteitaan suoraan, mikä voi olla yhteydessä siihen, että tunteet ilmenevät myös päällekkäin (ks. Jääskinen, 2017, 14 & 38) tai siitä, että oppilaan tunnesanasto ei ole tarpeeksi laaja. Toisaalta oppilaat kertoivat tunnekokemuksistaan usein myös tunnekorttien kautta, jolloin he eivät välttämättä kokeneet tunteiden nimeämistä tarpeelliseksi. Oppilaat tunnistivat ja sanoittivat omia tunteiden kanssa toimimisen tapojaan erilaisissa tilanteissa, mikä heijastui taitona ymmärtää omaa toimintaa joissakin tapauksissa myös kriittisesti.

Tuloksissa esille nousseet tunnetaidot on jaoteltu eri vaiheisiin sen mukaan, mikä taito mielestämme vahvimmin esiintyi oppilaan kertoman kokemuksen kautta. Sijoitimme oppilaiden käyttämät tunnetaidot selvyuden vuoksi tiettyjen tunnetaitojen vaiheisiin tiedostaen kuitenkin tunnetaitojen eri vaiheiden päällekkäisyydet. Vaikka havaitsimme tunnetaitoja oppilaiden kertomissa kokemuksissa, emme kuitenkaan kokemuksesta ulkopuolisina ihmisinä voi havaita kaikkia oppilaiden yksittäisissä tilanteissa käyttämiä tunnetaitojen vaiheita.

Tulokset osoittavat, että oppilaat sanoittavat haastavan tunteen käsitettä sekä omaa toimintaa haastavana tunteen tai asian kautta että yleisellä tasolla. Haastava tunne voi oppilaiden määritelmien mukaan sisältää yksittäisen hieman haastavan asian tai se voi johtua jostakin hyvin voimakkaasta tunnekokemuksesta. Haastavan tunteen määritelmät, joita oppilaat kuvailivat, ovat selkeässä yhteydessä tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen kanssa (ks. Lanas, 2011). Koimme tiedon oppilaiden haastavan tunteen määritelmistä kiinnostavina, jotta voimme paremmin sanallistaa ja ymmärtää heidän kertomiaan kokemuksia haastavista tunteista ja niiden merkityksistä eri tilanteissa. Näkemyksemme on, että tutkijoiden ja tutkittavien samankaltainen ymmärrys haastavan tunteen määritelmästä lisää tutkimuksen toteutuksessa ja tulosten tulkin-



nassa tekemiemme johtopäätösten luotettavuutta. Tutkijoina tavoitteenamme on puhua mahdollisimman tarkasti samasta ilmiöstä kuin haastatellut oppilaatkin, kun puhumme haastavista tunteista.

## **5.1 Tunnetaidot oppilaiden tukena haastavissa tunnekokemuksissa**

Oppilaiden tunteiden näyttämisessä korostui tilannesidonaisuus erityisesti levottomuuden tunteen kokemisessa, kun tunteen sosiaalinen hyväksyttävyyden vaihteli eri tilanteissa. Liikunnallisissa ja fyysistä aktiivisuutta vaativissa tai siihen kannustavissa tilanteissa levottomuus koettiin myönteisenä ja hyväksyttynä. Kuvataiteessa tai muilla keskittymistä ja tarkkaavaisuutta edellyttävillä oppitunneilla levottomuuden tunteesta aiheutunutta aktiivisuutta koettiin tarpeellisenä säädellä tilanteeseen sopivaksi rauhoittamalla itseään. Levottomuuden tunne itsessään nähtiin siis tilannesidonaisesti, eikä sitä arvotettu kielteiseksi tai myönteiseksi, mikä on ollut yleinen jaottelutapa tunteille (ks. Kokkonen, 2017; Leskisenoja 2017).

Jotta oppilas voi saada ymmärrystä tunteiden kanssa toimimisessa tai ymmärtää itse omia tunteitaan, hänen on hyväksyttävä tunteen läsnäolo (Jääskinen, 2017, s. 80). Tutkimustuloksissa nousi esille useita tilanteita, joista tunteen hyväksyminen sellaisenaan on havaittavissa. Tunteen hyväksyminen korostui väsymyksen tunteen kerronnassa sekä yksinäisyyden, surun ja pettymyksen tunteiden kohtaamisessa. Oppilaiden tavat puhua näistä tunteista kyseisissä tilanteissa olivat neutraaleja toteamuksia, joiden viestiä vahvistivat myös oppilaiden olemusten rauhallisuus. Tunteen hyväksyntää heijastavissa tilanteissa oppilaat eivät osoittaneet millään tavalla tarvetta siitä, että näitä tunteita tarvitsisi peitellä tai että niistä olisi tarvetta päästä eroon.

Ymmärtämättömyyden tunteen kokemisessa tunteen hyväksyminen sellaisenaan heijastui myös oppilaan toteamuksessa ”mä en vaan tajua”. Yksi olennaisimmista asioista tunnetaitojen oppimisessa on oppia kohtaamaan ja hyväksymään tunne sellaisenaan ymmärtäen, että jokaisella tunteella on tärkeä merkitys (Jääskinen, 2017, s. 177). Tunteen hyväksyminen sisältyy tunteen tunnistamisen taitoon (Jääskinen, 2017, s. 35).

Tuloksissa nousi esille, että oppilas, joka koki ymmärtämättömyyttä, totesi pyytäneensä apua oppitunnilla opeteltavan asian omaksumiseen, jolloin tunne helpottui. Nimenomaan oppimiseen liittyvä ymmärtämättömyys koulukontekstissa on varmasti hyvin yleinen tunne, mikä voi olla yhteydessä siihen, miten helppoa tunne oli mahdollisesti hyväksyä. Toisaalta myös

oppilaan persoona vaikuttaa ymmärtämättömyyden tunteen hyväksymiseen. Tunteen hyväksymistä heijastui myös tilanteessa, jossa oppilas koki tarvetta rauhoittua levottomuuden tunteensa kanssa.

Tunteiden ilmaisu ja tunteista sekä niihin liittyvistä tilanteista keskusteleminen koettiin tulosten mukaan auttavan omaa tunnekokemusta ja helpottavan tilanteessa toimimista. Gordon (2006, s. 154) toteaa aktiivisen kuuntelun yleensä lieventävän tunteita ja tukevan oppilaiden henkistä kasvua. Oppilaan taito lukea toisen ihmisen tunteita ja nimetä niitä näyttäytyi myös taitona huomata tunteisiin liittyviä kehollisia reaktioita ja niissä tapahtuvia muutoksia tunteen käsittelyn edetessä. Tilanteessa hallitsevan haastavan tunteen tiedostettiin haittaavan yksilön oman toimimisen mahdollisuuksia. Tunteen voimakkuuden säätely rauhoittumalla nousi keskeiseksi keinoksi tunnekokemusten helpottumiseksi. Freyn ja kollegoiden (2019, s. 46) mukaan tunteiden hallitsemisen lähtökohtana on oppia ensin tunnistamaan ja nimeämään tunteitaan. Toisaalta oppilaat toteuttivat kertomissaan tunnekokemuksissa tunteiden säätelyä todennäköisesti useassakin eri vaiheessa ja jokaisen tunteen kanssa ainakin jossain määrin.

Tunteen näyttämisen välttäminen ilmeni selkeästi tahtona ja toimintatapana poistua tai piiloutua tilanteessa. Tunne siis pyrittiin joko peittämään kokonaan sekä itseltä että muilta tai oli tarve hyväksyä ja käsitellä tunnetta ensin yksin, jotta tilanteen voi kohdata. Toimintatapa voi heijastaa oppilaan pelkoa siitä, että tarpeet empatiaan, hyväksyntään ja kunnioitetuksi tulemiseen omana itsenään eivät tule kohdatuksi ja täytetyksi, mikäli hän ilmaisee tunnettaan (ks. Jääskinen, 2017, s. 242). Tuloksissa tunteiden peittämistä esiintyi nimenomaan vihan, pelon ja kivun tunteiden näyttämisen yhteydessä. Voidaankin pohtia, millä tavoin näitä oppilaiden kokemia tunteita on aikaisemmin huomioitu sosiaalisissa konteksteissa. Mikäli tunteiden kokemista on vähätelty, eikä oppilas ole saanut kaipaamaansa hyväksyntää tunteen olemassaololle ja sen kokemiselle, oppilas on voinut omaksua tunteen haitallisen säätelytavan, ylisäätelyn, jonka avulla hän pyrkii kieltämään tunteen kokemisen ja sen näkymisen muille ihmisille.

Tutkimustulosten mukaan oppilaat eivät halunneet kokea tai näyttää kaikkia tunteitaan muille, vaikka oppilaiden kertomista ajatuksista ja kokemuksista välittyikin, että yleisesti ottaen kaikkien tunteiden näyttäminen on sosiaalisesti hyväksyttyä erityisesti läheisissä ihmissuhteissa. Esimerkiksi vihan tunnetta moni pyrkii kieltämään ja torjumaan (Jääskinen, 2017, s. 64), mikä nousi esille myös tutkimuksemme tuloksissa. Tunteen ilmaisemisen ja käsittelyn tapaan liittyy vahvasti se, millaista kulttuurista mallia oppilas on saanut omien ja toisten tunteiden kanssa toimimiseen kotona, koulussa ja vapaa-ajan eri ympäristöissä. Jääskinen (2017, s. 64) kuvaa,

että vihan tunteen torjuminen voi johtua siitä, että viha on ollut niin tuhoisa tai kielletty, ettei ihminen ole saanut siihen itse kosketusta omana tunteenaan, tai lapsi on kasvanut ympäristössä, jossa vihan ilmaisu on ollut ennakoimatonta, arvaamatonta ja pelkoa aiheuttavaa. Lapsi oppii tunteiden kanssa toimimista ympäristöstä saatujen esimerkkien avulla, missä aikuisella on merkittävä rooli lapsen taitojen kehittymisen tukemisessa (Jääskinen, 2017, s. 47).

Vihan tunteen kokemisen kerronnassa osoittautui, etteivät oppilaat halua omalla tunnekokemuksellaan aiheuttaa toisissa pahaa mieltä tai satuttaa heitä. Oppilaat ajattelivat vihan tunteen kokemisen niin voimakkaana, että tunnetta on vaikea hallita ilman, että se purkautuisi vuorovaikutustilanteessa tarkoituksettomalla tavalla. Jääskinen (2017, s. 64) ohjeistaa, että vihan tunne tekee tehtävänsä silloin, jos vihasta aiheutuvan voiman saa purettua rakentavalla tavalla ja itseä tai jotain asiaa puolustaakseen. Talala (2019, s. 17) muistuttaa, että lapsella on tarve aikuisen tukeen tunteen kanssa toimimisessa, jotta tunne tulee käsiteltyä niin, ettei tunteesta johtuva toiminta vahingoita muita ihmisiä.

Tunteiden kanssa toimimisessa näyttäytyi tutkimustulostemme mukaan myös halu auttaa toista oppilasta säätelemään tunnetta ja selvittämään tunteesta aiheutunutta tilannetta muiden oppilaiden tai opettajan kanssa. Oppilaiden kerronnasta välittyi kokemus siitä, että opettaja pyrkii ymmärtämään oppilaita ja toimii oppilaiden tunnekokemuksia tukien. Samoin oppilaille on kokemus siitä, että opettajalta saa apua myös tunteiden kanssa toimimisessa ja erilaisissa tilanteissa sekä oppitunnilla että vertaissuhteissa toimiessa. Korinekin (2020) mukaan oppilas kokee saavansa opettajalta ymmärrystä silloin, kun opettaja tuntee oppilasta ja hänen taustojaan hyvin. Tällöin opettajan on helpompi asettaa oppilaan asemaan ja tiedostaa paremmin jokaisen yksilölliset tuen tarpeet ja vahvuudet tunnetilanteissa koulun arjessa.

Tunteiden peittämisen toimintatapa herättää kysymyksiä siitä, onko sellaista opittu sosiaalisen ympäristön kautta vai liittyykö se ennemminkin tunteen sietämisen taidon harjoitteluun niin, että voimakasta tunnetta kokiessa oppilas ei kestä olla muiden nähtävillä, vaan kaipaa omaa aikaa tunteen käsittelyssä. Tuleeko tarve tilanteesta poistumiseen siksi, että oppilas kokee olevansa tunteensa kanssa jonkinlaisen uhan tai pelon alla kokien lisää haastavia tunteita? Tällainen toimintatapa voi heijastua myös yksilön tarpeena piilottaa tunteitaan. Jääskinen (2017, s. 67) toteaaakin, että ihminen helposti välttelee pelkoa aiheuttavia tilanteita ja pelon tunteen seurauksena pyrkii helposti hakeutumaan turvaan.

Myös persoonallisuudella on vaikutusta tunteiden ilmaisussa ja käsittelyssä, joten tilanteesta poistuminen voi toisaalta toimia myös henkilökohtaisena keinona hyväksyä tunne ja tuntea se

läpi (ks. Trogen, 2021, s. 89; Keltikangas-Järvinen, 2015, s. 139–141). Tavoitteena voi kuitenkin olla myös tunteen syrjäyttäminen mahdollisimman pikaisesti, mikä on tunnesäätelykeinona yksilölle pidemmällä aikavälillä haitallista (ks. Trogen 2021; Jääskinen, 2017). Yksilö voi myös kokea tunteen kiellettyinä tunteena tai sellaisena tunteena, jota hänen on itsessään vaikea hyväksyä. Koska tunnetta on vaikea hyväksyä itsessään, on tarve suojautua ja saada itselle turvallisuuden tunnetta. Tuloksista nousi esille myös oppilaan taito tiedostaa oma haitallinen tunteen käsittelyn keino ja se, että toimii välillä tunteita peittäen, vaikka ei itse niin haluaisikaan toimia.

## **5.2 Myönteinen tunneilmapiiri oppilaan tukena haastavissa tilanteissa**

Tuloksista nousi esille, että kouluympäristössä oppilaita haastavat ja tukevat tekijät liittyivät vertaissuhteisiin, koulun toimintakulttuuriin sekä opettajien toimintaan. Vertaissuhteissa heränneet haastavat tunteet liittyivät usein erilaisiin ristiriitatilanteisiin oppilaiden välillä. Esille nousi haastavia tunteita, kuten katumusta, ärsytystä ja turhautumista, jotka olivat aiheutuneet vuorovaikutustilanteissa, joissa joko oma tai vertaisen toiminta oli koettu haitallisena. Oppitunneilla haastavia tunteita herättivät epätasainen työnjako ryhmätyöskentelytilanteissa sekä viittaaminen ja väärin vastaamiseen liittyvä pelko muiden kielteisestä reagoinnista. Välitunneilta esiin nousi nolouden tunteen kokemus.

Oppilaita tukevat vertaissuhdetilanteet liittyivät tunnetaitojen hyödyntämiseen ja myönteisiin tunnekokemuksiin. Tunnetaidot nähdäänkin keskeisenä osana kaikkea vuorovaikutusta (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 27; Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 106). Vertaissuhteissa ilmenneistä tunnetaidoista erityisesti empatian taidot korostuivat tuloksissa. Jääskisen (2017, s. 130) mukaan empatia onkin keskeinen tunnetaito vuorovaikutuksessa. Oppilaat kertoivat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten he olivat auttaneet muita oppilaita tai tulleet itse autetuiksi. Empatian taitoa osoitti myös oppilaiden kertomukset kipua ja pelkoa aiheuttaneista tilanteista, joissa oppilaiden toiminta toisiaan kohtaan oli suojelevaa ja heitä tilanteessa auttavaa. Empatian taidot auttavat usein hankalissa tilanteissa ja tunnehetkissä vuorovaikutustilanteissa (Lonka, 2015, s. 144).

Oppilaat kertoivat kokemuksissaan myös toisten tunteisiin vaikuttamisen ja keskustelun olevan merkityksellistä vuorovaikutussuhteissa. Vaikka tunnetaidot nähdään usein yksilön omina taitoina, ne ovat kuitenkin vuorovaikutuksessa tarpeellisia ja jopa välttämättömiä. Toisin sanoen tuloksista nousee esille, miten oppilaiden näkökulmasta tunteet ovat hyvin luonnollisella, jopa

itsestään selvällä tavalla läsnä kaikessa vuorovaikutuksessa yksilöiden välillä. Tämä tutkimustulos on näkemyksemme mukaan merkittävä, sillä se nousi oppilaiden kertomista kokemuksista ja on yhteydessä tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen (ks. Helkama ym., 2020, s. 100).

Vertaissuhteissa esiintyneet myönteiset tunnekokemukset, kuten ilo, yhteinen huumori, yhteisöllisyys ja luottamus, nousivat esille oppilaille merkityksellisinä asioina. Oppilaat kertoivat myönteisistä tunteistaan usein myös tunnekorttien kautta, mikä vaikutti heille luontaiselta tunteiden ilmaisun tavalta. Esimerkiksi tunnekortti K1 nousi esille kaikissa haastatteluissa, kun oppilaat kertoivat myönteisiä kokemuksiaan tärkeiden kavereiden tai koko luokan kanssa kokemistaan tunteista ja tilanteista. Sosiaaliset tunteet, kuten ryhmän kannustus, voivat tukea oppimista ja lisätä oppilaiden motivaatiota yhteisölliseen toimintaan oppitunneilla (Lonka, 2015, s. 163). Toisaalta positiivinen vuorovaikutus vertaissuhteissa tai opettajan ja oppilaan välillä on yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin (Korinek, 2020). Toisin sanoen tuloksissa nostetut lukuisat myönteiset kokemukset vertaissuhteissa ja luokkayhteisössä tukevat oppilaita kouluympäristössä myös haastavien tilanteiden ja tunnekokemusten näkökulmasta.

Oppilaat kokivat olonsa turvalliseksi luokkaympäristössään riippumatta siitä, kenen opettajan pitämä tunti oli kyseessä. Oppilaat myös kuvailivat luokkansa ilmapiiriä turvalliseksi, iloiseksi ja rennoksi. Oppilaiden kokema turvallisuuden tunne omassa luokkaryhmässään sekä omien luokanopettajien että muidenkin opettajien tunneilla viittaa siihen, että oppilaat kokivat koulun käytänteet ja yleisemmin toimintakulttuurin turvallisenä sekä oppilaiden tunnekokemusten näkökulmasta tukevana tekijänä. Virtasen (2015, s. 15) mukaan luokan tasapainoinen ja turvallinen ilmapiiri lisäävät oppilaiden emotionaalisia voimavaroja, jotka auttavat heitä pärjäämään ympärillä olevassa maailmassa.

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna koulun toimintakulttuuri ja luokan ilmapiiri heijastavat koulu yhteisössä heränneitä tunteita (ks. Ahmed, 2004), joten haastateltavien yhtenäisen näkemys luokan, ja toisaalta koko koulu ympäristön, turvallisuudesta voidaan nähdä sosiokulttuurisesti ymmärrettävänä ja johdonmukaisena. Toisaalta tämä näkökulma nostaa esille myös luokan ja koulun yleisen tunneilmapiirin sekä opettajan toiminnan merkityksen oppilaiden tunnekokemuksissa. Tulokset osoittavat, että oppilaat kokivat opettajan toiminnan ja luokan ilmapiirin myönteisenä. Esille nousi myös kokemuksia, joissa opettaja toimi oppilaiden tukena tunteiden kanssa toimimisessa. Aholan ja kollegoiden (2017) mukaan opettaja voi vaikuttaa koko luokan tunneilmapiiriin navigoimalla luokkahuoneessa ilmeneviä tunteita tilanetta edistävään suuntaan.

Tuloksissa nousi esille myös yksittäisiä koulun toimintakulttuurista tai opettajan toiminnasta johtuvia tekijöitä, jotka haastoivat oppilaita. Pitkät koulupäivät ja välituntitoimintaa rajoittava käytänte aiheuttivat oppilaissa haastavia tunteita, kuten levottomuutta sekä epäreiluuden ja ärsyyntymisen tunteita. Epäreiluuden kokemus nousi esille oppilaiden eriarvoisen aseman vuoksi välitunnin toimintamahdollisuuksiin liittyen. Oppilas tiedosti kokevansa epäreiluutta, vaikka samalla myös hyväksyi asian. Opettajan toimintaan liittyen joitakin oppilaita haastoivat tilanteet, joissa oppilas oli jättänyt noudattamatta tehtävänantoa sekä tilanne, jossa opettaja puuttui riitatilanteen sovitteluun. Sovittelusta seurasi oppilaasta epäreilulta tuntuja seuraamuksia, ja tehtävänannon noudattamatta jättäminen aiheutti ärsyyntymistä. Molempien tilanteiden jälkeen oppilaat kertoivat myös kokeneensa myönteisiä tunteita, kuten iloa, kun riita oli saatu sovittua ja tehtävä suoritettua tehtävänannon mukaisesti.

Koulussa vallitsevat säännöt ja normit ovat toimintaan olennaisesti vaikuttavia tekijöitä, jotka voivat olla ainakin osittain tiedostamattomia (Moilanen & Räihä, 2015, s. 60). Tutkimustulosten mukaan oppilaiden kertomissa kokemuksissa oli nähtävissä hyväksyntää opettajan toimintaa, koulun toimintakulttuuria ja sen käytänteitä kohtaan. Yksittäiset oppilaiden kokemukset kuitenkin osoittavat, että koulun toimintakulttuuriin ja opettajan toimintaan liittyvät tekijät haastavat oppilaita, vaikka ne eivät välttämättä haasta yhtä selvästi tai näkyvästi, kuin esimerkiksi vertaissuhteissa esiintyneet tilanteet ja tunnekokemukset. Toisaalta välituntitoimintaa rajoittavasta käytänteestä seuranneet haastavat tunteet voivat haastaa myös välitunnin jälkeiseen oppituntiin keskittymistä. Tuloksissa tulikin esille tilanteita, joissa välitunnilla aiheutuneet haastavat tunteet vaikuttivat oppilaissa vielä oppitunnillakin.

## 6 Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoituksena oli toteuttaa tutkimus lapsia varten tuoden tutkimuksen tulokset hyödynnettäviksi lasten kanssa toimiville aikuisille ja kasvattajille. Parhaimmillaan tutkimus voi edistää myös lasten elämään ja arkeen liittyvässä yhteiskunnallisessa päätöksenteossa (ks. Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 16 & 20). Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, vaan ne kertovat nimenomaan viiden oululaisen alakoululaisen kokemuksia ja ajatuksia haastavista tunteista ja niiden kanssa toimimisesta. Oppilaiden kokemukset kouluyhteisössä heijastavat kuitenkin samankaltaista suhdetta sekä kouluyhteisöön että laajemmin yhteiskunnalliseen kulttuuriin. Vaikka tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistää, tällainen samankaltainen suhde toimintaympäristöön paljastaa yksilöiden kokemusten tutkimisen kautta kuitenkin myös jotain yleistä (ks. Laine, 2015).

Tutkimuksen teon aloittaminen teoreettisen viitekehyksen kokoamisella tuki tutkimusvaiheemme suunnittelua, menetelmien valintaa ja arviointia sekä toteutusta. Koemme, että vahva teorian tieto edisti tutkimuksen teon eri vaiheissa, erityisesti haastattelukysymysten laatimisessa ja visuaalisten menetelmien valinnassa. Toisaalta jouduimme arvioimaan kriittisesti tutkimuksen eri vaiheissa sitä, ettei teorian tieto kuitenkaan ohjaisi liikaa tutkimuksen kulkua, eikä myöskään rajaisi aineistoa tai siellä olevia merkityksiä.

Teemahaastatteluiden kautta oppilaat vaikuttivat kertovan meille avoimesti omista kokemuksistaan tutkimuksen aiheeseen liittyen. Olimme toimineet heidän opettajiensa sijaisina aikaisemmin, joten oppilaat olivat oppineet tuntemaan meidät myös opettajan roolissa. Tällöin luonnollinen valtasuhde opettajan ja oppilaan välillä voi vaikuttaa siihen, millaisia asioita he ehkä tiedostamattaankin jättivät kertomatta meille. Tästä syystä emme voi olla täysin varmoja siitä, kertoivatko oppilaat meille kaikista niistä asioista ja kokemuksista, joita heillä todellisuudessa on tutkimuksemme teemaan liittyen tai joista he olisivat muuten halunneet kertoa.

Mikäli tutkimus toteutettaisiin samankaltaisena uudelleen joko meidän tai toisten tutkijoiden toimesta, haastatteluista nousisi mahdollisesti erilaisia tilanteita ja tunnekokemuksia kuin tässä tutkimuksessa. Tutkimuksessamme nousi esille niitä asioita ja kokemuksia, joita oppilaat kokiivat jollain tavalla merkityksellisiksi kertoa tutkijoille juuri haastatteluhetkessä. Kallinen ja Pirskanen (2022, s. 42–43) toteavat, että haastattelun sisältöön vaikuttavat haastattelututkimuksessa tutkijan oma persoona, vuorovaikutus- ja kohtaamistaidot sekä taito lukea tilanteita tarkoituksenmukaisesti.

Tutkimustulostemme mukaan oppilaat kokevat koulussa monenlaisia tunteita, joista osa haastaa oppilaan toimintaa. Haastavat tunteet liittyivät yksilöön itseensä, vertaissuhteisiin, opettajaan tai koulun toimintakulttuuriin. Osa tunteista näkyi paremmin myös muille oppilaille tai opettajille, kun taas osaa tunteista oppilaat eivät näyttäneet. Vaikka tunteiden ilmaisemista oppilaat pitivät merkityksellisenä ja tarpeellisenä, tunteita herättävien tilanteiden yhteydessä nousi esille myös tunteiden peittämistä ja välttämistä. Tunteen hyväksyminen ja tunteminen läpi sellaisenaan on kuitenkin ensimmäinen askel sen luonnolliseen kohtaamiseen.

Tässä tutkimuksessa nousi esille paljon myös myönteisiä asioita liittyen vertaissuhteisiin, opettajiin ja koulun toimintakulttuuriin. Vaikka toteuttamamme teemahaastattelut rakentuivat haastavien tunteiden ja tilanteiden käsittelyyn, nostimme tuloksissa esille myös oppilaiden kertomusten kautta myös myönteisiä kouluympäristössä tapahtuneita tunnekokemuksia. Lapsuudentutkimuksen kannalta onkin olennaisen tärkeää, ettei lapsen kokemuksista tai arjesta esitetä vain haasteita, vaan huomioidaan lapsen kokemukset kokonaisuutena (ks. Kallinen & Pirskanen, 2022, s. 19).

Haastamme tutkimuksellamme tunteita käsittelevässä kirjallisuudessa korostuvaa tunteiden luokittelua myönteisiksi ja kielteisiksi. Tässä tutkimuksessa emme määrittele tunteita myönteisiksi tai kielteisiksi, vaan huomioimme tunteet tilannekohtaisesti oppilaille haastaviksi tai myönteisiksi. Kaikilla tunteilla on lähtökohtaisesti jokin merkitys, ja siksi niiden tunteminen sellaisenaan on tarpeellista. Jääskinen (2017, s. 177) esittää huolensa siitä, että tunnetaitojen on usein ajateltu olevan taitoa päästä tunteesta mahdollisimman nopeasti eroon; yhteiskuntamme tehokkuuskeskeisyydessä tuntuu olevan vaikea sietää ja hyväksyä, että jokainen tunne kestää aikansa ja voi hetkellisesti haastaa ympäristön odottamaa toimintaa.

Erilaiset tunteet ja tarpeet ovat aina vaikuttamassa ihmisen toiminnan eli käyttäytymisen taustalla. Kouluympäristössä käyttäytymisestä ja siihen liittyvistä ongelmista puhuttaessa usein unohtuu huomioida oppilas yksilöllisesti tunteidensa ja tarpeidensa kanssa. Koskela ja Lanas (2016) nostavat esille, että oppilaiden tunteet ja tunnekokemukset, sosiaalisen epäoikeudenmukaisuuden kokemus sekä niistä johtuva vastuu ja taakka vesittyvät yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna käyttäytymisongelmien käsitteen alle. Tunteiden ja niiden taustalla olevien tarpeiden huomioimatta jättäminen käyttäytymisen taustalla erityisesti koulun arviointipainotteisesta näkökulmasta herättää kysymyksiä siitä, millaiset oppilaan tarpeet ja tunteet ovat sal-



littuja koulussa. Sullivan ja kollegat (2014) toteavat, ettei vastuuta käyttäytymisestä pitäisi kohdistaa täysin oppilaisiin, vaan on monia yksilöön ja ympäristöön liittyviä, toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevia tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan toimintaan.

Ympäristö helposti tulee arvottaneeksi sen, onko tunteelle tilanteessa tilaa ja tuleeko yksilön tunne hyväksytyksi ja kohdatuksi sellaisenaan. Jos yksilön tunne haastaa ympäristöä tai muiden ihmisten toimintaa, tunteen ilmenemistä pyritään minimoimaan. Tämä voi johtaa siihen, että oppilaan haastavia tunteita pyritään torjumaan ohjaamalla käyttäytymistä ympäristölle suotuisaan suuntaan sen sijaan, että oppilaan tunne kohdattaisiin ja hyväksyttäisiin osana oppilaan kokemusta.

Esimerkiksi oppilas, jolla on haastava tilanne matematiikan tehtävän ymmärtämisessä, tarvitsee opettajan ja ympäristön tukea yhtä lailla kuin tilanteessa, jossa oppilas on vihainen kaverilleen. Opettajan tehtävänä on tukea oppilasta sekä oppiaineisiin liittyvien tietojen että tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisessa (OPH, 2016). Oppilas kaipaa vihan tunteen kokemuksessa muiden ihmisten tukea tunteen hyväksymiselle ja kohtaamiselle. Vihan ja muiden tunteiden tunteminen, niistä puhuminen ja niiden käsitteleminen turvallisessa ja tunnetta sallivassa ympäristössä auttaa huomaamaan, ettei niiden kokemisessa ole mitään pahaa (Jääskinen, 2017, 64–65). Tällöin tunteen luonnollinen kokeminen ja niin sanotusti tunteesta irti päästäminen ja yksilön toiminta helpottuvat, kun tunne ei leimaudu kielteiseksi.

Opetussuunnitelmassa painotetaan sitä, ettei arviointi kohdistuisi oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (OPH, 2016, s. 48 & 50). Oppilas, joka kokee koulussa vahvoja haastavia tunteita ja tarvitsee tunteiden kanssa toimimiseen ja niiden säätelyyn tavallista enemmän aikuisen tukea, tulee kuitenkin helpommin arvioituksi epäoikeudenmukaisesti käyttäytymisen arvioinnin kriteerien kautta. Lanaksen ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa korostuu, että tällaisissa tilanteissa ne ihmiset, jotka eivät huomaa käyttäytymisen taustalla olevia tunteita ja tarpeita, näkevät käyttäytymisen häiritsevänä ja korjattavana asiana sen sijaan, että kuulisivat lapsen omia ajatuksia ja kokemuksia.

Koska tunteet ja tunnereaktiot ovat vahvasti osa käyttäytymistä, olemme huolissamme siitä, etteivät tunteet tulisi koulussakaan sivuutetuiksi. On merkittävää, että lapsi saa kokea tunteet kaikissa kasvuympäristöissään ilman, että hänen kokemiaan tunteita tai tunnetaitoja arvotetaan käyttäytymisen näkökulmasta. Opetussuunnitelma ohjaa opettajaa ja koulua toteuttamaan kasvatustehtävänsä niin, että myös käyttäytymiseen liittyviä tietoja ja taitoja opetetaan oppilaille käyttäytymiseen liittyvän ohjauksen tukena (OPH, 2016, s. 50). Tutkimuksessamme esille

nousseet tilanteet opettajasta tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukijana heijastavat tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kertomien kokemusten mukaan sitä, että he ovat kertomissaan tilanteissa saaneet opettajiltaan tukea oman toiminnan ohjaamisessa.

Kukaan meistä ei ole koskaan valmis tunteiden kanssa toimija, vaan opimme tunnetaitoja koko elämämme ajan. Tämän tutkimuksen tekeminen on lisännyt ymmärrystämme tunteista ja tunnetaidoista ja niiden roolista kouluympäristössä ja erilaisissa tilanteissa koulupäivän aikana. Koemme että tämän tutkimuksen toteuttaminen on vahvistanut myös omien tunteiden hyväksymisen, tunnistamisen ja niiden kanssa toimimisen taitoja, minkä koemme tarpeellisena myös siinä, että osaamme toimia kasvattajana toisten tunteiden tukijana.

Teoreettisella ymmärryksellä on myös merkittävä rooli siinä, että meillä on tahtoa ja todennäköisesti myös osaamista ottaa huomioon tunteisiin ja tunnetaitoihin liittyviä pedagogisia näkökulmia myös luokanopettajan arjessa koulupäivän hektisissä tilanteissa. Toisaalta jokainen oppilas on erilainen ja oppii toimimaan omien tunteidensa kanssa tietyllä tavalla, mikä vaatii opettajalta tietoa, taitoa ja sensitiivisyyttä kohdata jokainen oppilas tunteineen ja tarpeineen yksilöllisesti. Myös luokan yleisen tunneilmapiirin aistiminen ja siihen vaikuttaminen ovat merkityksellisiä asioita tunteiden näkökulmasta.

Tutkimuksemme haastavista tunteista oppilaan näkökulmasta täydentää aikaisempia tutkimuksia tunteisiin liittyen. Tutkimuksen toteuttaminen uudestaan etnografisena tutkimuksena voisi syventää ymmärrystä haastavista tunteista sekä niiden yhteyttä eri tunnetaitojen hyödyntämiseen. Oppilaiden toiminnan pidempijaksoinen havainnointi haastattelun tukena voisi tuottaa vielä monipuolisempaa ja syvällisempää tietoa oppilaiden kokemuksista. Etnografiassa tutkija elää ilmiön keskellä, jolloin hän pääsee paremmin käsitykseen oppilaiden kouluarjesta ja voi päästä mukaan haastavia tunteita herättäviin tilanteisiin (ks. Gordon ym., 2007). Ilmiön keskellä eläminen voisi tuoda monipuolisemmin esille erilaisia merkityksiä liittyen vertaissuhteisiin, opettajan toimintaan ja koulun toimintakulttuuriin.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, (s. 177–188). Gaudeamus.
- Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. (2017). Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilma piiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus* 48(4), 288-300.
- Ahmed, S. (2004). Collective Feelings: Or, the Impressions Left by Others. *Theory, culture & society*, 21(2), 25–42. <https://doi.org/10.1177/0263276404042133>
- Alanko, A. & Juutinen, J. (2019). Eettisten jälkien jäljillä – tutkimusvälineiden ja -tilojen toimijaverkostoteoreettinen luenta. Teoksessa Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.), *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen : Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka II*, (s. 173–185). Nuorisotutkimusseura ry.
- Avola, P. & Pentikäinen V. (2020). *Kukoistava kasvatus: Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing.
- Cacciatore, R. (2007). *Aggression portaat*. Opetushallitus.
- Cole, P., Martin, S. & Dennis, T. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15056186/>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (5. painos). Vastapaino.
- Frey, N., Fisher, D. & Smith, D. (2019). *All learning is social and emotional: Helping students develop essential skills for the classroom and beyond*. ASCD.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. LK-kirjat.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. (2007). Koulun arkea tutkimassa: Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana*, (s. 41–64). Vastapaino.
- Haidt, J. (2006). *The happiness hypothesis: Finding modern truth in ancient wisdom*. Basic Books.

- Hakoköngäs, E. & Martikainen, J. (2021). Visuaaliset menetelmät arkiajattelun tutkimuksessa. Teoksessa Ryytänen, S. ja Rannikko A. (toim.), *Tutkiva mielikuvitus : Luovat, osallistuvat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä*, (s. 82–99). Gaudeamus.
- Helavirta, S. (2011). *Lapset hyvinvointitiedon tuottajina* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8604-3>
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J., Hankonen, N., . . . Lipponen, J. (2020). *Johdatus sosiaalipsykologiaan* (11. uud. p.) [e-kirja]. Edita.
- Huhtinen, A-M & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia : Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 296–307). Gaudeamus.
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. PS-Kustannus.
- Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Pilot-Kustannus Oy.
- Jantunen, T. (2011). Kasvatammeko elämäntaitoisia ihmisiä? Teoksessa T. Jantunen & T. Ojanen (toim.), *Sydämen sivistys: Kasvatuksen ytimessä* (s. 124–128). Helsinki: Aurinko.
- Jääskinen, A-M. (2017). *Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen*. Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Kallinen, K. & Pirskanen, H. (2022). *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. Gaudeamus.
- Kallio, K. (2012). Desubjugating Childhoods by Listening to the Child’s Voice and Childhoods at Play. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 11(1), 81-109. <https://www.acme-journal.org/index.php/acme/article/view/919>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015). *Temperamentti: Ihmisen yksilöllisyys* (5. painos). WSOY.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. painos, s. 74–88). PS-Kustannus.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito* (3. uud. painos). PS-Kustannus.

- Korinek, L. (2020). *Supporting students with mental health challenges in the classroom. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(2), 97–107. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1045988X.2020.1837058>
- Koskela, A., & Lanas, M. (2016). Fabricating expert knowledge of the behaviour of problematic students. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(3), 459–471. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1196232>
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–242). PS-Kustannus.
- Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. (2013). Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care* 184(2), 211–229. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2013.778253>
- Lahtinen, A-L. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. PS-Kustannus.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. painos, s. 29–51). PS-Kustannus.
- Lanas, M. (2011). Smashing potatoes: Challenging student agency as utterances [väitöskirja, Oulun yliopisto]. University of Oulu. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514295874>
- Lanas, M. (2017). An Argument for Love in Intercultural Education for Teacher Education. *Intercultural Education* 28(6), 557–570. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1389541>
- Lanas, M. (2019). Can performing happy childhood be an occupational skill required of students? *Childhood*, 26(2), 250–262. <https://doi.org/10.1177/0907568218823882>
- Lanas, M., Petersen, E., & Brunila, K. (2020) The discursive production of misbehaviour in professional literature. *Critical Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1771604>
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. PS-kustannus.

- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. PS-kustannus.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. painos, s. 52–73). PS-Kustannus.
- Nummenmaa, L. (2019). *Tunnekartasto: Kuinka tunteet tekevät meistä ihmisiä*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2015). *Ihmisen psykologinen kehitys* (6. painos). PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. painos). Opetushallitus. [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2020). Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa – Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointiluku-6-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K. & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653–1670. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Peltonen, A. (2005). Tunnetaidot ovat kaikkien ulottuvilla. Teoksessa Kullberg-Piilola, T. & Peltonen, A. (toim.), *Tunnemuksu : Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille* (uud. painos, 13–18). Kirjapaja Oy.
- Pulkkinen, L. (2022). *Lapsen hyvinvointi alkaa kodista*. PS-Kustannus.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.

- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Johdanto : Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 61–74). Gaudeamus.
- Ryan, R. M. & Deci. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Sajaniemi, N., ja Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 136–159). PS-kustannus.
- Sorjonen, M. & Peräkylä, A. (2012). *Emotion in interaction*. Oxford University Press.
- Sullivan, A., Johnson, B., Owens, L. & Conway, R. (2014). Punish Them or Engage Them? Teachers' Views of Unproductive Student Behaviours in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6>
- Suntio, R. (2015). *Kesyttä jännitys: Opas kasvattajalle*. PS-kustannus
- Taguchi, H.L. & Palmer, A. (2013). A more 'livable' school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill-/well-being with(in) school environments. *Gender and Education*, 25(6), 671–687. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.829909>
- Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva oppilas*. PS-Kustannus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. TENK.
- Trogen, T. (2021). *Ilo olla yhdessä*. Helsinki: Kirjapaja.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uud. painos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014a). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 18–27). PS-kustannus.

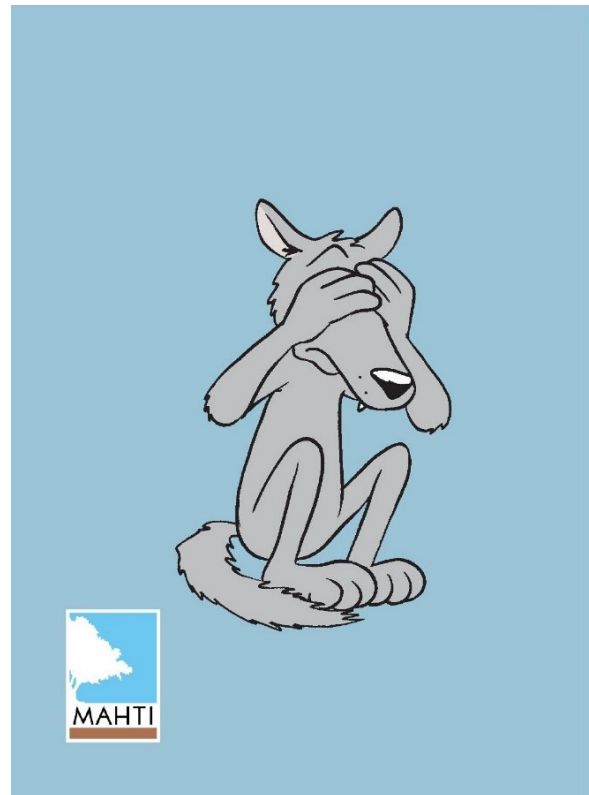
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017). *Huomaa hyvä! : Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa* (2. painos). PS-kustannus.
- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi : Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. PS-kustannus.
- Wrede-Jäntti, M. (2019). Tutkijan suhde nuoreen tutkittavaan kasvokkain toteutetussa laadullisessa pitkittäistutkimuksessa. Teoksessa Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen : Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka I*, (s. 155–172). Nuorisotutkimusseura ry.
- 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.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/17437270701207785>



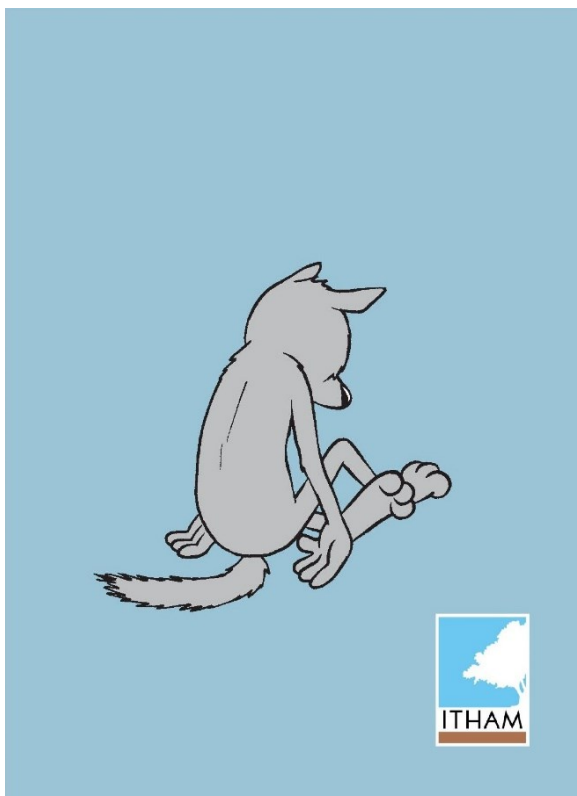
## Liite 1: MAHTI-tunnekortit



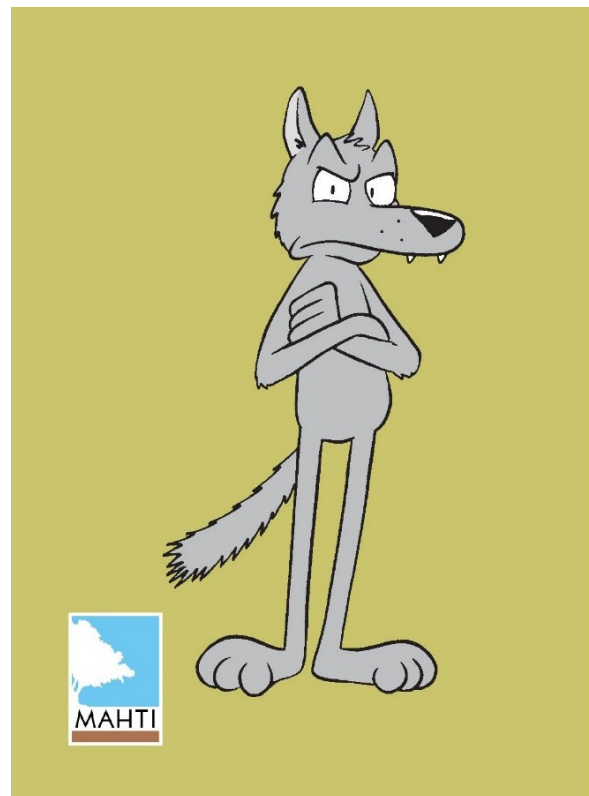
Tunnekortti S1



Tunnekortti S2



Tunnekortti S3



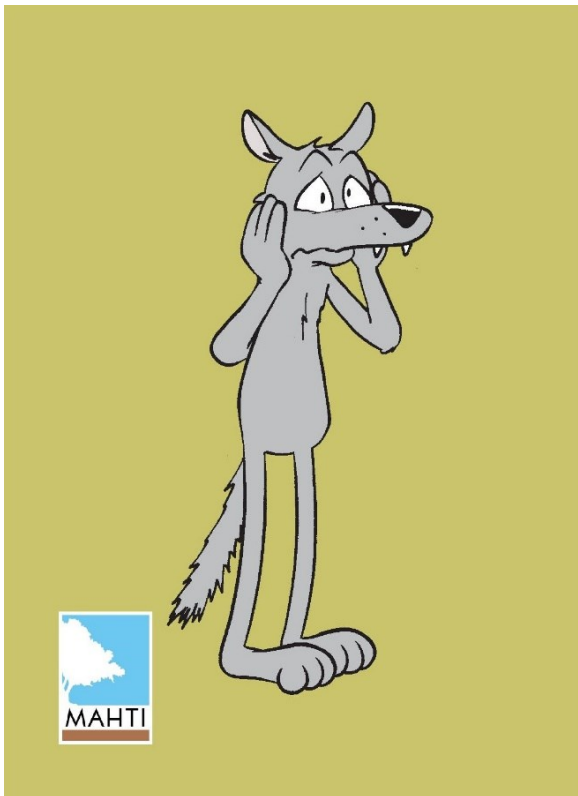
Tunnekortti V1



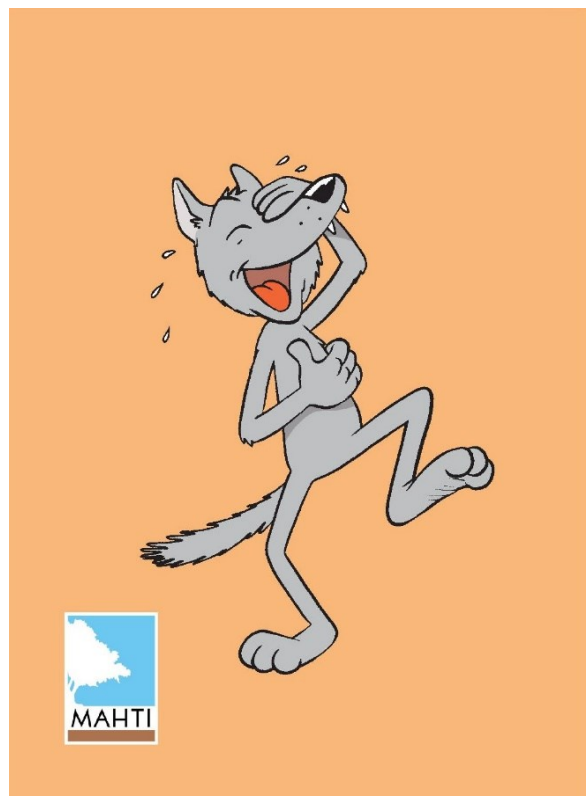
Tunnekortti V2



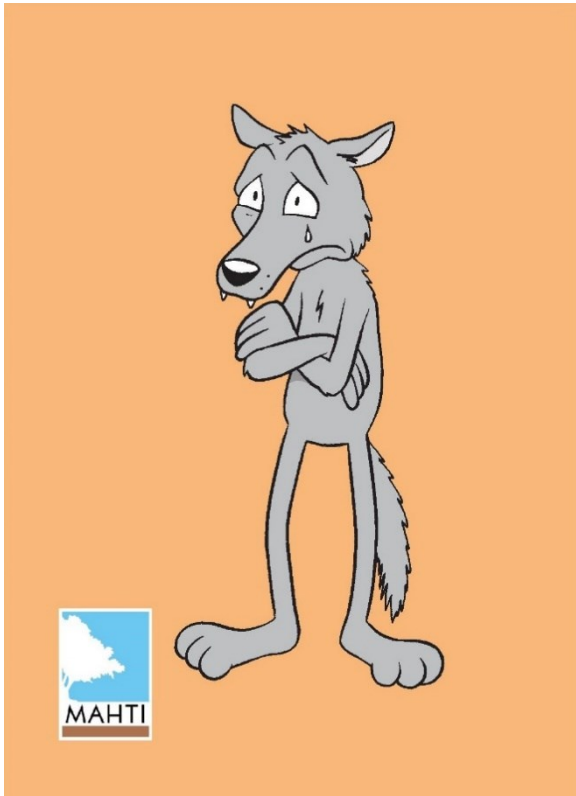
Tunnekortti V3



Tunnekortti V4



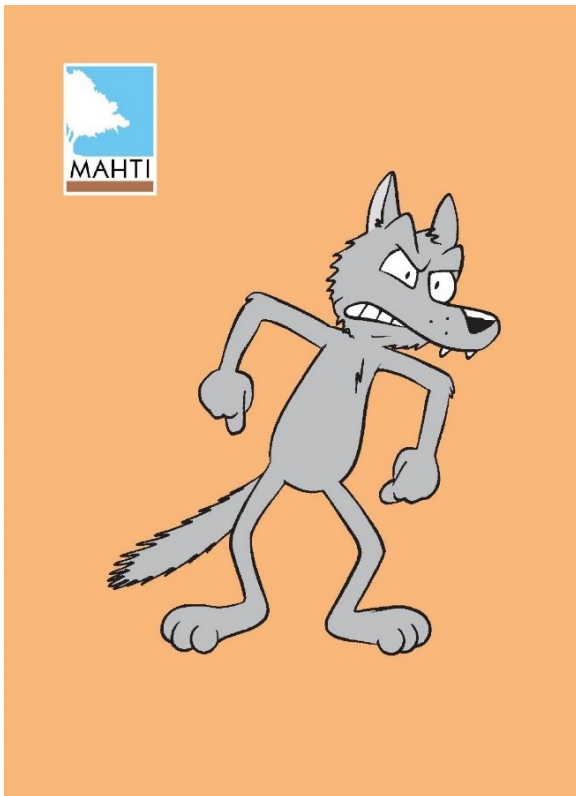
Tunnekortti O1



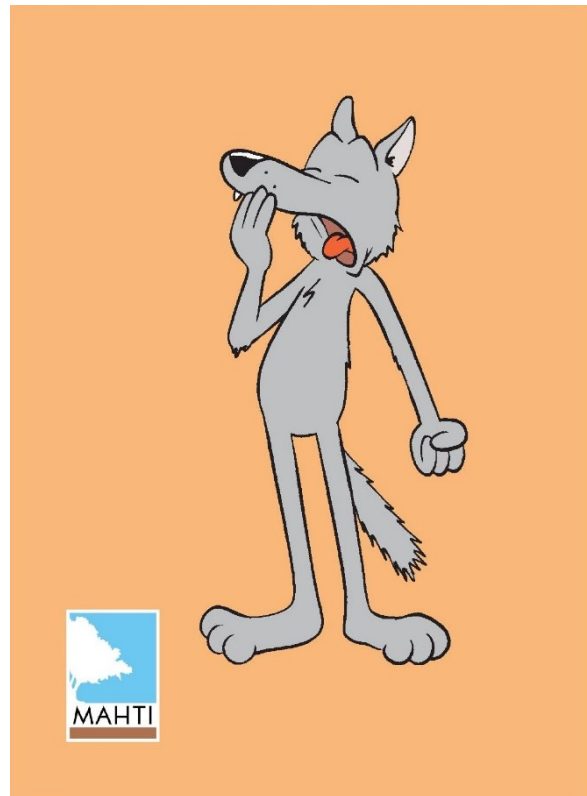
Tunnekortti O2



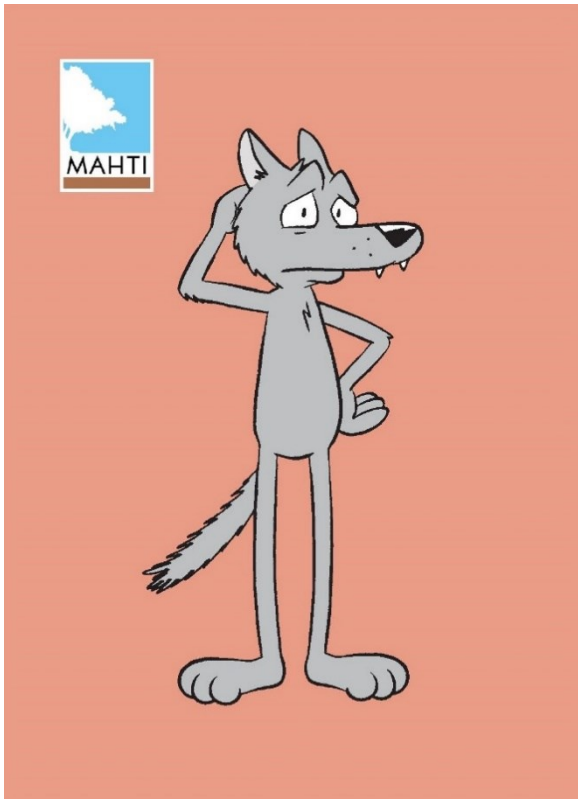
Tunnekortti O3



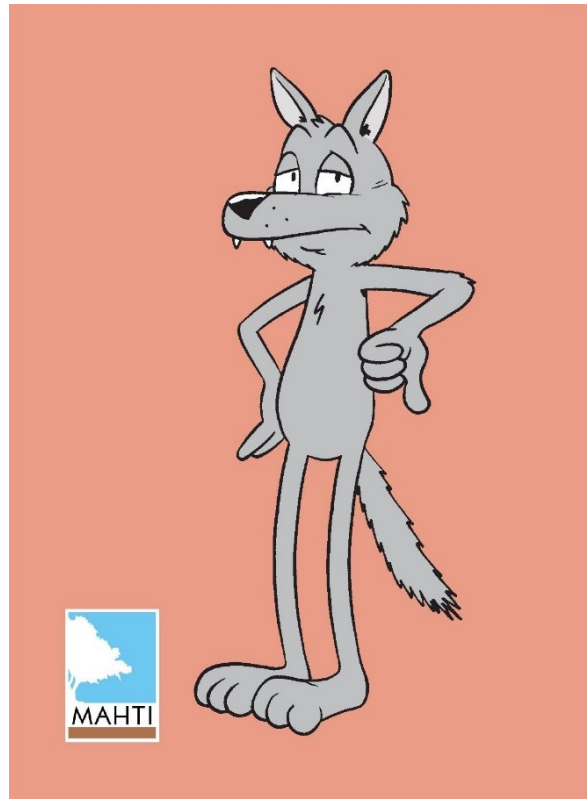
Tunnekortti O4



Tunnekortti O5



Tunnekortti P1



Tunnekortti P2



Tunnekortti K1



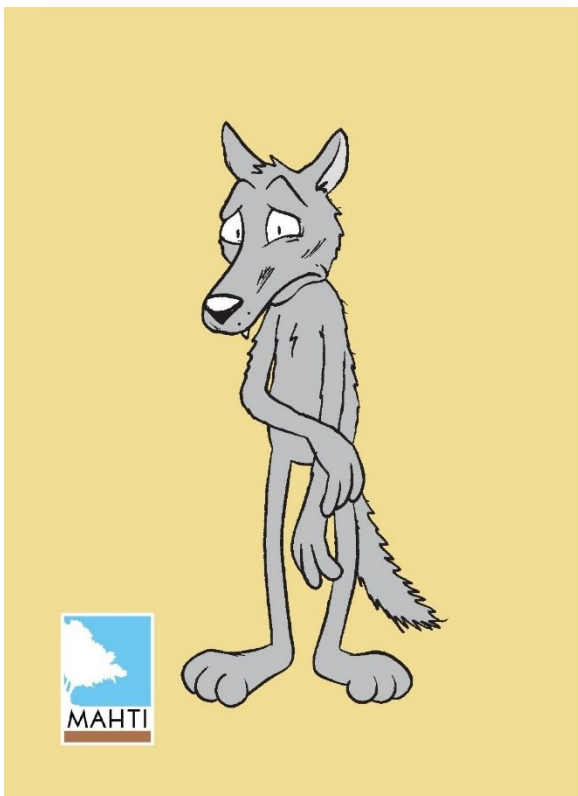
Tunnekortti K2



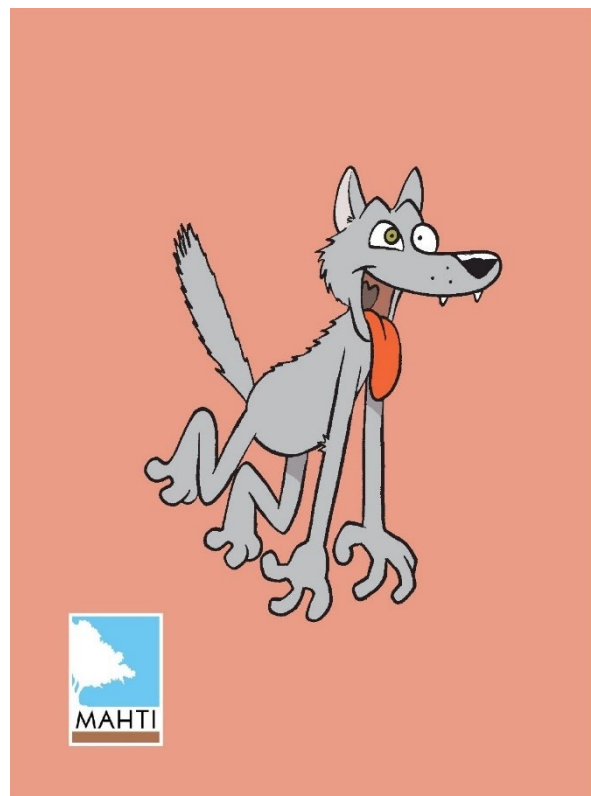
Tunnekortti K3



Tunnekortti K4



Tunnekortti K5



Tunnekortti P3



Tunnekortti P4