



Laitinen Suvi

Tunnetaidot ja tunnekasvatus sekä niiden tukeminen peruskoulussa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
2017

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tunnetaidot ja tunnekasvatus sekä niiden tukeminen peruskoulussa (Suvi Laitinen)

Kandidaatintutkielma, 48 sivua

Lokakuu 2017

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on selvittää, mitä tunnetaidot ovat ja miten ne kehittyvät sekä miten tunnetaitojen kehitystä voidaan tukea peruskoulussa. Työn teoreettinen tausta on kasvatopsykologinen. Tutkielma on menetelmältään kuvailevaa synteesiä tekevä narratiivinen kirjallisuuskatsaus, jossa aineistona on aiempi tutkimuskirjallisuus. Tutkielmassa käsitellään tunteiden merkitystä, tunnetaitoja ja tunnekasvatusta työlle taustan antavina peruskäsitteinä. Peruskoulun tunnekasvatus perustuu Opetushallituksen opetussuunnitelmien perusteisiin, joten sen tulisi olla keskeinen osa koulukasvatusta. Tutkielmassa kuvataan tunnekasvatukseen vaikuttavina tekijöinä erillisiä tunnekasvatusohjelmia, opettajan roolia sekä ryhmän ja vertaissuhteiden vaikutusta tunnetaitoihin sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tunnekasvatusta. Tunnetaidot ovat olleet kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja keskustelussa vuosien ajan. Näin ollen aihe on ajankohtainen ja nähty tarpeelliseksi pitää esillä.

Tutkielmassa ilmenee, että pohja tunnetaitojen kehitykselle muodostuu jo varhain lapsuudessa, ja pysyvä kiintymyssuhde on lapsen tunne-elämän perusta. Varhaislapsuuden vaikutusta ei voida jättää huomiotta tunnekasvatusta käsiteltäessä, joten tutkielmassa kuvataan myös lapsuuden tunnekasvatusta. Kodin ja varhaiskasvatuksen merkittävää lapsen kehityksen kannalta. Tunnetaitojen harjoittelu jatkuu edelleen lapsen siirtyessä peruskouluun. Tunnekasvatus on koulukasvatuksen osa-alue, joka on usein vaarassa jäädä syrjään tiedollisen opetuksen korostuessa. Tunnekasvatusta toteutetaan kouluissa eri tavoin, joten koulut ovat tunnekasvatuksen suhteen eriarvoisessa asemassa. Tunnekasvatuksen toteutustapa riippuu paljolti opettajasta. Erityiset tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjaannuttavat ohjelmat toimivat tunnekasvatuksen tukena, mutta eivät pelkästään riitä koulun tunnekasvatukseksi. Tunnetaitoihin ja tunnekäyttäytymiseen koulussa vaikuttaa vahvasti myös vertaisten välinen vuorovaikutus ja ryhmän ilmapiiri. Yksittäisen oppilaan sosioemotionaalisiin taitoihin sekä laajemmin koulun tunne- ja vuorovaikutuskulttuuriin on kuitenkin mahdollista vaikuttaa panostamalla tunnetaitojen opettamiseen. Olennaista on tuen ja opetuksen jatkuvuus ja systemaattisuus sekä yhteistyö koulun eri toimijoiden välillä.

Avainsanat: Tunnetaidot, tunnekasvatus, tunteet, kasvatopsykologia, peruskoulu

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	5
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	7
2.1 Tutkimustehtävä perusteluineen.....	7
2.2 Kirjallisuuskatsaus menetelmällisenä lähtökohtana.....	8
3. TUNNETAIDOT JA TUNNEKASVATUS KASVATUSPSYKOLOGISESTA NÄKÖKULMASTA.....	10
3.1 Tunteet ja niiden merkitys.....	10
3.2 Tunnetaidot.....	11
3.2.1 Tunnetaitojen kehitys varhaislapsuudesta nuoruuteen	16
3.2.2 Tunteet oppimisen perustana	19
3.3 Tunnekasvatus.....	20
4. TUNNEKASVATUS PERUSKOULUSSA	24
4.1 Tunnetaidot perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	26
4.1.1 Tunnetaidot terveystiedon opetussisältönä	27
4.2 Tunnetaitoja harjaannuttavat opetusohjelmat.....	29
4.3 Opettaja tunnekasvattajana.....	31
4.4 Ryhmän ja vertaissuhteiden vaikutus tunnetaitojen kehittymiseen.....	35
4.5 Erityinen tuki koulun tunnekasvatuksessa	38
5. POHDINTA	42
LÄHTEET.....	45

1. JOHDANTO

Kandidaatintutkielmassani selvitän tunnetaitojen kehityksen tukemista tunnekasvatuksen keinoin pääaineeni kasvatopsykologian näkökulmasta. Kasvatopsykologian ala yhdistää psykologista ja kasvatustieteellistä tutkimusta, joten työssäni keskeiset asiat tunteet, tunnetaidot, koulu ja kasvatusta ovat kasvatopsykologinen tutkimusaihe. Tunnetaidoista ja –kasvatuksesta puhutaan paljon varhaislapsuuteen liittyen, mutta haluan painottaa tunnetaitojen kehitystä ja sen tukemista kouluiässä. Olen kiinnostunut opettajuudesta ja niistä pedagogisista keinoista, joilla opettaja voi vaikuttaa positiivisesti luokan tunneilmapiiriin kuin myös yksittäisen oppilaan tunnemaailmaan edistäen oppimista ja koulussa viihtymistä. Tutkielmassani pohdin, miten lapsuudessa ja nuoruudessa yksilölle yhä tärkeämmäksi tuleva vertaisryhmä vaikuttaa tunnetaitojen kehitykseen. Sivuaineessani terveystiedossa sosioemotionaaliset taidot kuuluvat opetussisältöihin. Tutkielmassani käsittelen myös tunnetaitojen haasteita ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tunnekasvatusta. Näin ollen kandidaatintutkielmassani yhdistyvät pääaineeni lisäksi sivuaineideni kasvatustieteen, terveystiedon sekä erityispedagogiikan näkökulmat.

Näen tunnetaidot hyvin tärkeäksi ja ajankohtaiseksi aiheeksi, ja ne ovat olleet pitkään esillä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja keskustelussa. Ne ovat taitoja, jotka vaativat harjoittelua läpi eliniän, mutta aivan erityisesti lapsuudessa ja nuoruudessa. Koulussa tunteet ovat aina läsnä, sillä oppiminen ja opetus perustuvat vuorovaikutukseen ja sitä kautta myös tunteisiin (Virtanen, 2015, 19). Tunnetaitojen kehittyminen kuuluu perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin (Opetushallitus, 2014) ja uudessa, vuoden 2016 opetussuunnitelmassa mielenterveys- ja tunnetaitojen oppiminen korostuvat yhä enemmän (Savolainen, 2016). Tunnekasvatus on koettu erittäin tarpeelliseksi ja sen vaikutukset on havaittu useissa eri tutkimuksissa. Sen toteuttamiseksi erilaiset sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmat sekä interventiot on koettu vaikuttaviksi (esim. Niemi, Junttila, Asanti, Clarke & Seppinen, 2013; Kuusela & Lintunen, 2010; Talib, 2005).

Tunnetaitojen oppimista tarvitsevat paitsi oppilaat, myös opettajat, sillä ihmissuhdetyö vaatii tunnetaitoa (Isokorpi, 2004, 9). Opettajan tunnetaitoja tutkinut Virtanen (2015, 12) toteaa, että opettajien emotionaalinen osaaminen on keskeinen osa ammattitaitoa nykykoulun moninaisten haasteiden, kompleksisen kasvatustodellisuuden ja nopeasti muuttuvan työympäristön keskellä. Tunnetaidot ovat tutkimusaiheena erittäin ajankohtainen myös Oulun yliopistossa, sillä vuoden 2017 helmikuussa on käynnistynyt Tunteiden säätely osana perusasteen oppilaiden oppimisprosessia –tutkimushanke

Hanna Järvenojan johtamana. Hankkeessa tutkitaan emootioiden säätelyn prosessia ja sen vaikutusta oppilaan toimintaan aidoissa oppimistilanteissa. (Oulun yliopisto.)

Useat kasvatustieteilijät korostavat, etteivät inhimilliset arvot saisi jäädä tiedon ja järjen korostamisen, menestyksen tavoittelun ja kilpailun alle. Esko Jalovaaran (2006, 7-8) mukaan kouluopetus on usein painottunut tiedon jakamiseen lasten emotionaalisen ja sosiaalisen kasvun kustannuksella. Hän puhuu tunnenälästä, joka vaivaa tiedollis-teknologisen kehityksen keskellä eläviä ihmisiä. Myös Mirja-Tytti Talib (2005, 57) kirjoittaa, että kouluperinteen käytännöt arvostavat enemmän älykkyyttä, jolloin tunteet marginalisoidaan. Näin hänen mukaansa ihminen ja yhteiskunta muokkautuvat väärään suuntaan pelkkää älykkyyttä korostaessa. Virtanen (2015, 12) taas näkee ristiriitaisena sen, että koulutuksen tavoitteiden - sosiaalisen taitojen, tasapainoisen persoonallisuuden ja fyysisen hyvinvoinnin - oletetaan kehittyvän intellektuaalisen opetuksen ja kasvatuksen sivutuotteina.

Lapsen tulevaa elämää ajatellen ihmissuhdetaitojen juurruttaminen lasten elämäntapoihin on korvaamatonta, toteaa Peltokorpi (2007, 15). Hänen mukaansa jatkuva suorittaminen luo oppilaalle paineita, mikä voi heijastua oppilaan hyvinvointiin, ja siksi koulun tulisi opettaa tunnehallinnan taitoja eli kykyä tulla toimeen erilaisten vaatimusten kanssa. Peltokorpi myös painottaa, että hyvinvoinnista tulisi huolehtia niin pedagogisista lähtökohdista kuin myös oppilaiden osallisuudesta käsin. Näiden näkemysten pohjalta voidaan todeta, että tunnetaitojen kehityksen tukeminen on myös koulun tehtävä, ja sitä tulee pitää esillä. Hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot edistävät kokonaisvaltaisesti hyvinvointia, mikä taas vaikuttaa myös parempaan opiskelukykyyn ja koulumenestykseen. Tunnetaidot ovat niin kutsuttua sydämen sivistystä, jota tarvitaan elämässä niin työssä kuin vapaa-ajallakin.

Tutkielmassani kuvaan tunnetaitoja, niiden kehitystä ja tunnekasvatusta aiemman tutkimuksen pohjalta. Peruskäsitteiden määrittelyn jälkeen käsittelen tunnekasvatusta peruskoulussa pyrkien löytämään tunnekasvatusta tukevia keinoja. Käyn läpi opettajan roolia tunnekasvatuksen tukijana, ryhmän ja vertaissuhteiden vaikutusta oppilaan tunnetaitojen kehitykseen sekä erilaisia koulun tunnekasvatusta tukevia, sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttamiseen tarkoitettuja ohjelmia. Ennen teoriaosuutta aloitan perustelemalla tutkimustehtäväni ja esittelemällä kirjallisuuskatsausta tutkimusmenetelmänä.

2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa perustelen tutkimustehtävääni ja työn aihepiirin rajausta. Selvitän tutkimuskysymykset, jotka ohjaavat kandidaatintyöni rajausta ja työn teoreettista sisältöä. Esittelen myös kirjallisuuskatsausta menetelmänä, jotta lukijalle selviää, minkä tyyppisestä kandidaatintyöstä on kysymys. Eri-laisia kirjallisuuskatsauksen tyyppisiä kuvatessani päädyn siihen, että narratiivinen kuvaileva kirjallisuuskatsaus sopii parhaiten tämän kandidaatintutkielman metodiseksi lähtökohdaksi.

2.1 Tutkimustehtävä perusteluineen

Alkuperäisenä suunnitelmanani oli selvittää yläkoulun opetuksessa toteutettavaa tunnekasvatusta, mutta nimenomaan yläkouluun keskittyvän tunnekasvatusta koskevan lähdekirjallisuuden vähäisyyden vuoksi päädyin tarkastelemaan tunnekasvatusta laajemmin peruskoulussa. Materiaalia löytyykin runsaasti varhaiskasvatuksen tunnetaitojen opetuksesta lähtien myös peruskoulussa toteutettavaan tunnekasvatukseen. Kirjallisuuskatsauksessani pääkäsitteitä ovat tunnetaidot ja tunnekasvatus.

Tavoitteenani on antaa laaja kuva aiheestani aiemman tutkimuksen ja kirjallisuuden pohjalta ja löytää vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

Mitä tunnetaidot ovat ja miten ne kehittyvät?

Millä tekijöillä voidaan tukea tunnetaitojen kehittymistä peruskoulussa?

Aihe on hyvin laaja ja monisäikeinen, sillä tunteista, tunnetaidoista ja tunnekasvatuksesta löytyy nykyisin runsaasti kirjallisuutta ja tunteet liittyvät kaikkeen vuorovaikutukseen myös koulukontekstissa. Kandidaatintutkielman ohjepituudesta johtuen aiheen rajausta on tehtävä jatkuvasti, eikä jokaisen tutkielman sisältöihin valitun aihealueen systemaattinen esittely tämän tutkielman puitteissa ole mahdollista. Pyrinkin kirjallisuuskatsauksessani kuvaamaan aihetta laajasti mutta kuitenkin keskittyen tutkielman peruskäsitteiden ympärille.

Tutkielman luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään kiinnittämällä huomiota lähteiden laatuun ja tukeutumalla alkuperäisiin lähteisiin. Osa käyttämästäni lähteistä on alan oppikirjoja ja internetsivustoja, joiden pohjalla on teoreettinen tutkimustieto. Sitä ei voida välttämättä todentaa tiettyihin tutkimuksiin, mikä saattaa heikentää tutkielman luotettavuutta. On myös huomioitava, että tutkielman te-

kijän subjektiivinen näkökulma ja omat tulkinnat teoratiedosta voivat vaikuttaa luotettavuutta heikentävästi, mutta tätä olen pyrkinyt parantamaan erottamalla omat näkemykseni selkeästi teoreetikoiden näkemyksistä ja pyrkimällä tutkimustiedon huolelliseen tulkintaan ja vääristelemättömyyteen.

2.2 Kirjallisuuskatsaus menetelmällisenä lähtökohtana

Kirjallisuuskatsauksessa selvitetään, miten ja mistä näkökulmista aihetta on aiemmin tutkittu. Siinä määritellään keskeiset teoreettiset käsitteet, joita lukija tarvitsee tekstin seuraamiseksi. Moniselitteisten termien määrittely on tärkeää, jotta lukija ymmärtäisi, missä merkityksessä käsitettä on käytetty ja miten se on rajattu. Kirjallisuuskatsaukselle taustan antavia tutkimuksia analysoidaan tutkimuskysymyksen kannalta ja niistä tehdään tärkeimmät asiat kiteyttävä synteesi. Tällöin tulee pitää mielessä katsauksen tekijän oma tavoite ja tutkimuskysymykset. Katsauksen tekijän tulee valita ja arvioida käyttämänsä lähteet kriittisesti, huolellisesti ja puolueettomasti suhteuttaen niitä toisiinsa sekä omiin tavoitteisiinsa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009; 121, 259-260.)

Salminen (2011, 6-14) esittelee erilaisia kirjallisuuskatsauksen tyyppejä. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tiivistää tietyn aihepiirin aiempien tutkimusten sisällöt, jolloin tutkija käy läpi runsaasti tutkimusmateriaalia pyrkien asettamaan tutkimuksen historialliseen sekä tieteenalansa kontekstiin. Se on tehokas tapa hypoteesien testaamiseen, tutkimusten tulosten tiivistelmien esittämiseen ja niiden johdonmukaisuuden arviointiin sekä uusien tutkimustarpeiden esiin tuomiseen. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus etenee tutkimuskysymyksen asettamisen, kirjallisuuden valinnan ja kriittisen seulonnan jälkeen katsauksen tekemiseen ja tulosten syntetisointiin.

Toinen kirjallisuuskatsauksen tyyppi on meta-analyysi, joka voi olla kvantitatiivinen tai kvalitatiivinen. Jälkimmäinen sisältää kaksi orientaatiota: metasynteessin ja metayhteenvedon. Kvantitatiivisessa meta-analyysissä tehdään kvantitatiivista synteesiä eli yhdistetään ja yleistetään kvantitatiivisia tutkimuksia tilastollisia menetelmiä käyttäen. Näin suurestakin aineistosta pystytään antamaan numeerisia tuloksia. Kvalitatiivinen metasynteessissä, joka on tyypiltään lähellä systemaattista kirjallisuuskatsausta, yhdistetään samaa aihetta koskevat tutkimukset vertaillen niiden eroja ja yhtäläisyyksiä vakuuttavan kokonaiskuvan rakentamiseksi. Kvalitatiivinen metayhteenvedo puolestaan on lähempänä kvantitatiivista menetelmää, ja siinä laadullinen tutkimus tiivistetään kvantitatiivilla menetelmillä. (Salminen, 2011, 6-8.)

Kandidaatintutkielmaani varten systemaattinen kirjallisuuskatsaus olisi ollut liian laaja ja perusteellinen, sillä siinä käydään läpi kaikki aihepiirin aiemmat tutkimukset systemaattisesti. Tunnetaitojen

eri osa-alueista koulukontekstissa löytyy runsaasti kotimaista ja ulkomaista tutkimusta, joiden kaikkien läpikäyminen olisi miltei mahdotonta. Kirjallisuuskatsaukseni tarkoituksena ei ole vertailujen tekeminen ja tutkimukseni on laadullinen, joten meta-analyysi eri muotoineen ei olisi sopinut tutkielmani menetelmäksi. Niinpä parhaiten kandidaatintyöni menetelmäksi sopi kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jota Salminen (2011, 6-8) kuvaa kolmantena kirjallisuuskatsauksen tyyppinä. Kuvailevalla kirjallisuuskatsauksella tutkittava ilmiö pystytään kuvaamaan laaja-alaisesti, ja se onkin yleiskatsaus ilman tiukkoja ja tarkkoja sääntöjä. Näin ollen myös tutkimuskysymykset eivät ole yhtä tarkkoja kuin systemaattisessa katsauksessa tai meta-analyysissä. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa on Salmisen mukaan kaksi orientaatiota: narratiivinen ja integroiva.

Oma kandidaatintutkielmani on lähinnä narratiivista kirjallisuuskatsausta, jolla pyrin antamaan laajan ja helppolukuisen kuvan tutkimusaiheestani tunnetaidoista ja tunnekasvatuksesta. Narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa analyysin muoto on kuvaileva synteesi, jossa yhteenveto tehdään johdonmukaisesti. Integroiva kirjallisuuskatsaus on taas lähempänä systemaattista katsausta. Tällöin tutkittavaa ilmiötä halutaan niin ikään kuvata monipuolisesti, mutta narratiiviseen katsaukseen verraten siinä korostetaan enemmän kriittistä tarkastelua, tosin kriittinen tarkastelu on mahdollista myös narratiivisen kirjallisuuskatsauksen menetelmässä. (Salminen, 2011, 6-8.)

3. TUNNETAIDOT JA TUNNEKASVATUS KASVATUSPSYKOLOGISESTA NÄKÖKULMASTA

Tässä luvussa kuvaan tutkielmani pääkäsitteitä tunnetaitoja ja tunnekasvatusta. Selostan myös lyhyesti tunteiden perustehtäviä avatakseni lukijalle, millaisiksi tunteet tässä tutkimuksessa käsitetään. Näin käsitys tunteiden ja tunnetaitojen yhteydestä selkiytyy. Tunnekasvatuksella pyritään tukemaan tunnetaitojen kehitystä kasvatuksellisin keinoin, joten on tärkeä ymmärtää, mitä tunnetaidot ovat. Pohja tunnetaidoille opitaan jo varhaislapsuudessa (Puolimatka, 2004, 46), ja siksi kuvaan myös tunnetaitojen kehitystä. Tunteet liittyvät myös kiinteästi oppimiseen (Lonka, 2015), joten kirjoitan tunteista oppimisen perustana.

3.1 Tunteet ja niiden merkitys

Tunteet ovat jatkuvasti läsnä elämässä ja niillä on useita myönteisiä vaikutuksia ihmisen elämään. Paitsi että ne rikastuttavat elämää, tunteet myös suuntaavat yksilön huomiota ja sopeuttavat häntä ympäristönsä muutoksiin. Tunteet nähdään tarpeellisina vasteina ympäristön tapahtumiin, jotka ovat elossa säilymisen ja elämän mielekkyyden kannalta olennaisia. Tunteet auttavat asettamaan asioita tärkeysjärjestykseen eli hakeutumaan mielenkiintoisten ja hyvinvoinnin kannalta tärkeiden asioiden äärelle. Tunteet, kuten pelko ja epävarmuus varoittavat yksilön hyvinvointia uhkaavista ympäristön vaaroista ja muuttavat hänen toimintavalmiuttaan. (Kokkonen, 2010, 11-12; Nurmi, Ahonen et al., 2014, 115.) Tunteet ovatkin tärkeä säätelyjärjestelmä, joka varmistaa yksilön hyvinvoinnin erilaisissa tilanteissa (Nummenmaa, 2010, 13).

Havaitsemis- ja ajattelutoimintoihin vaikuttavina tunteet ovat myös ajattelun apuvälineitä, sillä niiden avulla voidaan suunnata ajattelua, helpottaa ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa, tukea luovuutta sekä nähdä asioita toisten ihmisten silmin. Useat positiivisen psykologian tutkimukset ovat osoittaneet, että myönteiset tunteet muun muassa auttavat palautumaan kielteisistä tunnekokemuksista, edistävät elämän tarkoituksellisuuden tunnetta ja terveyttä sekä edistävät keskittymistä, muistamista ja oppimista. Mieleen painettavat asiat, joihin yhdistyy jokin tunne, on helpompi oppia ja muistaa. (Kokkonen, 2010, 12; Saarinen & Kokkonen, 2012, 51). Esimerkiksi Lonka (2015) ja Isokorpi (2004) korostavat myönteisten tunteiden yhteyttä tehokkaaseen oppimiseen, ja niin ollen koulutyöskentelyssä ei voida jättää tunteita huomiotta.

Tunteet ovat osa sosiaalista vuorovaikutusta, sillä ihmiset jatkuvasti tarkkailevat toistensa tunteita ja reagoivat niihin. Sosiaalisen elämän sujuvuuden kannalta tunteet ovatkin olennaisia. Ne auttavat yksilöitä luomaan ja ylläpitämään ihmissuhteita ja huolehtimaan jälkikasvusta. Tunteet auttavat myös ihmisyhteisöjä pysymään koossa, ja esimerkiksi kokemus omasta luokasta koulussa on tunneperäinen asia. Ryhmän koossa pysyminen edellyttää kiintymyksen, empatian ja innostuksen tunteita, ja tunteet auttavat selkiyttämään ryhmässä vallitsevia rooleja sekä lukemaan sosiaalisia tilanteita. Tunteet välittyvät toisille ihmisille tunneilmaisujen, kuten erilaisten kasvonilmeiden, puheäänien sekä kehon asentojen ja liikkeiden kautta. Tunneilmaisulla on yhteiseloja helpottavia tehtäviä, sillä ne auttavat tulkitsemaan toisten ihmisten tunteita, lisäävät käyttäytymisen ennustettavuutta ja edesauttavat vuorovaikutusta. (Nurmi, Ahonen et al., 2014, 115; Kokkonen, 2010, 13-14.)

Niinpä tunteet voidaankin nähdä tarkoituksenmukaisina ja luonnollisina reaktioina, jotka edistävät yksilön sopeutumista eri tilanteisiin. Tunteiden tehtävä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tulee hyvin ilmi koulukontekstissa. Koulu on suuri sosiaalinen yhteisö, jossa yksilöiden moninaiset tunteet vaikuttavat toisiinsa. Tunteet toimivat vuorovaikutuksen taustalla, vaikka niitä ei ohi menevinä tunnereaktioina aina tiedostettaisi tai sanallistettaisi. Koululuokan ja -yhteisön ilmapiiri sekä yksittäisten oppilaiden koulukokemukset ovat vahvasti tunneperäisiä asioita, jotka jäävät pitkäkestoiseen muistiin.

3.2 Tunnetaidot

Tunteisiin liittyy kirjava joukko erilaisia käsitteitä, jotka painottavat saman asian eri puolia. Tutkimuskirjallisuudessa tunnetaitojen ja tunneälyn käsitteitä käytetään rinnakkain samankaltaisessa merkityksessä. Toisinaan käytetään myös käsitettä tunneälytaidot. On huomioitava, että samat käsitteet voivat tarkoittaa eri tutkijoille eri asioita, varsinkin kun on kyse laajoista ja yleismaailmallisista ilmiöistä kuten tunteista ja tunnetaidoista. Siksi on määriteltävä käsitteet tarkkaan pohtien, miten niitä käytetään tässä tutkielmassa johdonmukaisesti.

Älykkyys ja tunneäly eivät kuitenkaan ole toisistaan riippuvaisia, ja tunneälyn alueella älyn käytöllä tarkoitetaan omien tunteiden tutkimista ja ihmisenä olemisen pohtimista (Saarinen & Kokkonen, 2003, 76.) Samoin Goleman (1998, 54) esittää, ettei koulussa tarvittavalla älykkyydellä ole tekemistä tunne-elämään liittyvien taitojen kanssa. Laine (2005, 64) puolestaan kuvaa tunnetaitoja käsitteellä emotionaalinen kompetenssi. Myös useissa englanninkielisissä tietolähteissä käytetään käsitteitä sosiaalinen ja emotionaalinen tai sosioemotionaalinen kompetenssi (esim. Ignat, Clipa & Rusu, 2011).

Tunteet ja vuorovaikutus kytkeytyvät tiiviisti yhteen, ja usein puhutaankin tunne- ja vuorovaikutustaidoista eli sosioemotionaalisisista taidoista. Tutkielmassani käytän käsitettä tunnetaidot, sillä käsite sisältää kehittämispotentiaalin: Se painottaa tunnetaitojen olevan opittavissa kuten muutkin taidot. Myös opetussuunnitelmien perusteissa puhutaan nimenomaan tunnetaidoista (Opetushallitus, 2014).

Tunnetaidoilla tarkoitetaan kykyä havainnoida, arvioida, ilmaista, ymmärtää ja säädellä omia sisäisiä ja vuorovaikutuksessa syntyviä tunteita (Saarinen & Kokkonen, 2012, 12.) Virtasen (2015, 40) tunneälyn eli emotionaalisen älykkyyden määritelmä on melko samankaltainen kuin tunnetaitojen määritelmät yleisesti: Tunneäly käsittää omien tunteiden tiedostamisen, toisten tunteiden havaitsemisen, omien tunteiden hallinnan sekä kyvyn hoitaa ihmissuhteita. Golemanin (1998, 54-55) mukaan tunneäly taas merkitsee muun muassa sinnikkyyttä vaikeuksia kohdatessa, kykyä siirtää tarpeiden tyydytystä ja hillitä omia mielihaluja, kykyä hallita omia mielentiloja, empatiaa ja taitoa ajatella selkeästi kaikenlaisissa tilanteissa. Virtanen (2015, 40) toteaa, että tunneälystä seuraava elämänhallinnan ja tyytyväisyyden kokemus ja kyky ratkaista erilaisia tilanteita tasapainoisesti.

Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen ovat edellytys niiden tietoiselle säätelylle (Saarinen & Kokkonen, 2003, 55). Tunteiden säätely voidaan määritellä kyvyksi synnyttää, ylläpitää ja muokata tiettyjä tunteita sekä niiden voimakkuutta ja kestoja (Eisenberg, Fabes et al., 2000, 137). Säätelämällä tunteita ei pyritä tukahduttamaan niitä, vaan vaikuttamaan tunteiden kokemiseen ja ilmaisemiseen niin omaa kuin lähellä olevien ihmisten hyvinvointia edistäen. Tunteiden säätely on usein tiedostamatonta, mutta sitä on mahdollista kehittää tietoisesti. (Saarinen & Kokkonen, 2003, 54-55.) Tunteiden ongelmien säätelystä kertoo ali- tai ylisäätely, mikä voi johtaa impulsiiviseen tunteiden ilmaisuun tai jäykkyyteen ja tunteiden tukahduttamiseen (Nurmi, Ahonen et al., 2015, 202). Näin ollen harjoittelu tunteiden tunnistamisessa ja selittämässä harjaannuttaa tasapainoista tunteiden säätelyä.

Ihminen pyrkii aina toiminnassaan, myös tunteissaan, kohti tasapainotilaa ja mielihyvän kokemista. Tunteiden säätelyllä pyritään lievittämään tunteiden kuormittavuutta, säätelämään käyttäytymistä ja pitämään tunne-elämä joustavana ja avoimena. (Kokkonen, 2010, 19-22.) Kyky säädellä erityisesti negatiivisia tunteita, kuten aggressiota tai pelkoa, vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen, ihmissuhteisiin sekä pätevyyden tunteisiin (Laine, 2005, 65). Tunteiden säätelyn kehitystä edistävät myös ulkoiset normit ja niiden toteuttamisen valvonta, ja säätely on edellytys yhteiskuntaan sosiaalistumiselle (Nurmi, Ahonen et al., 2014, 119). Voidaan katsoa, että koulussa opettaja ja muu henkilökunta sekä vertaiset ovat normien asettajia, jotka suoraan tai epäsuoraan ilmaisevat, millaisia tunteita koulussa on suotava ilmaista ja miten tunteitaan tulee säädellä.

Säätelykeinot voivat olla tiedollisia tai toiminnallisia. Tiedollisella tunteiden säätelyllä tarkoitetaan tunteisiin vaikuttamista ajatusten ja mielikuvien avulla. Keinoja ovat esimerkiksi tarkkaavaisuuden kiinnittäminen ikävien asioiden myönteisiin puoliin, tilanteen laukaisemien ajatusten erottaminen itse tilanteesta ja siinä virinneistä tunteista tai mielikuvaharjoittelu. Toiminnallisina keinoina esimerkiksi liikunta, ravinto- ja nautintoaineiden käyttö, kulttuurin harrastaminen tai keskustelu voivat auttaa tunteiden säätelyssä. (Kokkonen, 2010, 51-66.) Tunteiden säätelyä on myös impulssien hallinta, jolla puolestaan tarkoitetaan kykyä malttaa mielensä, käsitellä ja säilöä paineitaan sekä säädellä käyttäytymistään ennen automaattista reagoitua tunteita herättävässä tilanteessa (Saarinen, 2002, 87). Impulssien hallinta onkin koulutoiminnan sujuvuuden kannalta olennaista. Lisäksi kyky tuottaa tietynlaisia tunteita kertoo tunteiden säätelyn taidosta. Esimerkiksi oppimistilanteessa on mahdollista tuottaa tunnereaktioita, joilla on positiivisia vaikutuksia koko ryhmän tai luokan suhteisiin (Lonka, 2015, 145).

Kuten edellä on tullut ilmi, tunteet eivät ainoastaan liity yksilön sisäiseen maailmaan ja sen ilmaiseamiseen. Kyvyt havaita toisten ihmisten tunteita ja toimia niihin vaikuttavalla tavalla ovat tärkeitä tunnetaitoja, ja toisten ihmisten tunteiden käsittely voidaan nähdä kaikkien ihmissuhdetaitojen perustaksi. (Goleman, 1998, 145.) Tunnetaidot ovat osa sosiaalista käyttäytymistä, ja niitä käytetään päivittäin vaistomaisesti ja tietoisesti. Tunnetaidot ovat tärkeä osa ihmissuhdetaitoja ja persoonallisuutta, ja jokainen löytää itselleen luontevan tapansa käyttää niitä. Yksi keskeisimmistä sosiaalisista tunnetaidoista on kyky empatiaan eli toisen tunteiden huomioimiseen. (Peltonen, 2005, 12,16.) Kirsti Lonka (2015, 145) esittää, että keskeistä tunnetaidoissa on kehittää rakentavia tunnereaktioita. Empatiakyky ja ystävällisyys toisia ihmisiä kohtaan lisäävät itseluottamusta ja tunnetta siitä, että pääsee hankalien tunteiden yli.

Tunnetaidot eivät ole pelkästään taitoa puhua tunteista, eivätkä kokeminen ja viestin välittäminen toiselle ole riippuvaisia puhetaidoista. Myös kosketus, äänenpaino, ilme, ele, asento, teko tai tekemättä jättäminen ovat välineitä tunteiden jakamisessa, sillä tunteita ei aina nimetä sanallisesti. (Peltonen, 2005, 15-17.) On kuitenkin todettu, että tunnesanaston hallitsemisella on merkittävä rooli tunteiden hahmottamisessa (Bosacki, 2008, 18). Kopp (1989, 349) toteaa, että emotionaalinen kieli antaa lapselle varsin tehokkaan työvälineen tunteiden ymmärtämiseen, niiden käsittelyyn ja säätelyyn. Kielen avulla on myös mahdollista saada verbaalista palautetta tunteidensa soveliaisuudesta ja oppia ymmärtämään tunteiden ja tekojen, positiivisten ja negatiivisten tunteiden sekä sanktioiden ja kieltojen syy-seuraussuhteita tunteiden ilmaisuun liittyen. Tunteiden ymmärtäminen ja ilmaisu siis helpottuvat,

kun niitä osaa nimetä paitsi itselleen, myös toisille. Lisäksi voidaan päätellä, että sanallistamisen lisäksi monipuoliset ilmaisun taidot esimerkiksi eleitä käyttäen rikastuttavat tunteiden ilmaisua. Tunnekielen kehitystä kuvaan lyhyesti seuraavassa, tunnetaitojen kehittymistä käsittelevässä luvussa.

Yksilölliset erot emootioissa ja niiden säätelyssä kuvaavat temperamenttia ja persoonallisuutta (Eisenberg, Fabes et al., 2000, 136). Tunteiden havainnoinnin, arvioinnin ja säätelyn kykyjen on osoitettu olevan läheisessä yhteydessä persoonallisuustekijöihin, kuten tunnollisuuteen, emotionaaliseen tasapainoisuuteen sekä yleiseen kognitiiviseen suoriutumiseen (Saarinen & Kokkonen, 2012, 12.) Lonka (2015, 141-142) kuvaa, että ihmisen luontainen temperamentti vaikuttaa tunteiden säätelyyn, vaikka tunne-elämän säätely on opittu paljolti kulttuurin ja siellä ilmenevien vuorovaikutustyylien pohjalta. Temperamentti vaikuttaa muun muassa tapoihin reagoida asioihin, aktiivisuuteen, tunneilmaisuuksiin sekä kykyyn sopeutua. Lapsen ja kasvattajan temperamenttien yhteensopivuus säätelee heidän vuorovaikutustaan, ja yhteistyö on sitä helpompaa, mitä paremmin temperamentit sopivat yhteen. Näiden näkemysten perusteella voisi sanoa, että temperamenttien yhteensopivuus vaikuttaa siihen, kuinka hyvin toisen ihmisen tunteita ja käyttäytymistä ymmärretään. Tunnetaitoisuus myös lisää yhteistyökykyä toimiessa temperamenttiltaan erilaisten ihmisten kanssa.

Tunteiden ilmaisu on hyvin kulttuurisidonnaista, ja tämä korostuu yhä kansainvälistyvässä koulu- maailmassa (Kokkonen & Siponen, 2006, 196). Uudenlaisia emootioiden ilmaisemisen tapoja opitaan, kun ollaan kosketuksissa toisenlaisissa kulttuureissa elävien ihmisten ja yhteisöjen kanssa (Laine, 2005, 69). Kulttuurinen tausta vaikuttaa myös siihen, millaisina tapahtumina ja prosesseina tunteet nähdään sekä siihen, miten ne vaikuttavat sosiaalisten skriptien eli toimintamallien ja identiteetin muodostumiseen (Bosacki, 2008, 23). Kokkosen (2010, 135) mukaan tunnesäännöt opitaan lapsuusvuosien aikana omaan kulttuuriin soveltuessa. Ne kertovat, mitä tunteita on soveliaista ilmaista ja milloin, millä tavalla ja kenelle niiden ilmaiseminen on hyväksyttävää. Kulttuurin tavat vaikuttavat myös siihen, minkälaisia tunteita herättäviin tilanteisiin hakeudumme ja millaisia tunnetulkintoja teemme erilaisista tilanteista.

Nummenmaa (2010, 37) täydentää, että sosiaalisten tunteiden, kuten häpeän, ujostumisen tai ylpeyden tunteiden, kokeminen ja ilmaisu riippuvat kulttuurista opituista tavoista ja henkilökohtaisista kokemuksista. Elsterin (2000, 98-100) mukaan tunteet ohjaavat sosiaalisten normien noudattamista. Ne kannustavat toimimaan tai välttämään toimintaa ja ohjaavat toimimaan asetettuja sanktioita välttäen. Häpeän tunne ylläpitää sosiaalisia normeja, sillä normeista poikkeavaa, rankaistavaa toimintaa halveksutaan. Emootiot siis ovat tärkeitä myös siksi, että säätelevät sosiaalista käyttäytymistä kulttuurisessa kontekstissa (Bosacki, 2008, 31). Samoin moraali pohjautuu tunteisiin (Jalovaara, 2006, 39).

Tunteisiin kiinteästi liittyvät muistot ja opitut tulkinnat ovat varastoineet sisäisiksi malleiksi, jotka ikään kuin kertovat, miten tulisi ajatella, tuntea ja toimia (Virtanen, 2015, 25).

Yhteenvetona voisi todeta, että tunnetaidot ovat kykyä tiedostaa tunteitansa ja niiden vaikutusta omaan toimintaansa sekä taitoa käyttää tunteita tarkoituksenmukaisesti kulloisessakin tilanteessa. Ne ovat välttämättömiä psyykkisen hyvinvoinnin ja onnistuneen sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta. Yhteisöön ja laajempaan ympäröivään kulttuurin sosiaalistuminen vaatii, että yksilö ilmaisee tunteitaan hyväksytyjen normien mukaisesti. Koulussa tunnetaitoja tarvitaan, jotta myönteinen sosiaalinen vuorovaikutus ja oppiminen olisivat ylipäättään mahdollisia. Tunnetaitoja, kuten impulssien hallintaa, mielensä malttamista, empaattista ja ystävällistä käyttäytymistä opitaan vuorovaikutuksessa opettajien ja koulutovereiden kanssa. Ryhmässä toimiminen tehostaa sosioemotionaalisten taitojen oppimista ja sosiaalisten normien omaksumista, kun saa jatkuvasti palautetta toiminnastaan. Tunnetaidot kehittyvät vähitellen, ja perusta kehitykselle luodaan lapsuuden ja nuoruuden aikana, mistä kerron seuraavassa luvussa.

3.2.1 Tunnetaitojen kehitys varhaislapsuudesta nuoruuteen

Syvien psyykkisten rakenteiden muotoutuminen alkaa elämän alusta alkaen. Jo pieni vauva muodostaa ensimmäisen käsityksen itsestään yksilönä sekä toimintamalleja ihmisten välisistä suhteista hoivaajien vuorovaikutuksen perusteella (Saarinen & Kokkonen, 2003, 116). Emotionaaliset kokemukset lapsuudessa muovaavat aivojen tunneratojen kehitystä ja toimintaa sekä vaikuttavat persoonallisuuden kehitykseen. Lapselle muodostuu joukko tunne-elämän peruskaavoja hoitajilta ja kasvattajilta saatujen myönteisten ja kielteisten kokemusten kautta (Jalovaara, 2006; 19, 48). Tunteiden säätely kehittyy lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutuksessa, vaikka sen pohja onkin biologisissa lähtökohdissa kuten aivorakenteissa (Kokkonen, 2010, 79).

Puolimatkan (2004, 46) mukaan pysyvä kiintymyssuhde vähintään yhteen aikuiseen on lapsen tunne-elämän perusta, ja tämän suhteen laatu määrää tunne-elämän kehitystä ratkaisevasti. Isokorpi perustelee (2004, 132-133) hyvän kiintymyssuhteen merkitystä sillä, että kiintymisen taito mahdollistaa myöhempien pitkäaikaisten ja syvällisten kiintymyssuhteiden rakentumisen. Varhaisten vuosien kaltaisia kiintymyssuhteita haetaan ja toistetaan läpi elämän. Myös itsetunto muotoutuu kiintymystunteen rinnalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Lapsi oppii ilmaisemaan tunteitaan, kun hänellä on hyvä perusta itsetuntonsa kehittämiseksi. Kiintymyssuhteen voidaan todeta olevan tunneside, joka perustuu toistuville tunne- ja vuorovaikutuskokemuksille.

Lähdekirjallisuudessa tulee selkeästi ilmi, että vastaamalla lapsen tunteisiin ja tarpeisiin hyväksyen ja rakastavasti, pohja turvallisuudelle kiintymyssuhteelle ja sen kautta tasapainoiselle tunne-elämälle muodostuu. Isokorpi (2004, 132-133) näkee ensiarvoisen tärkeänä sen, että lapsi oppii pitämään itseään rakastamisen arvoisena ja kokee olevansa tärkeä läheisilleen, hoitajilleen ja opettajilleen. Hän korostaa, että lapsi tulisi hyväksyä sellaisena kuin hän on ja kehua häntä omana itsenään, ei pelkästään suoritusten kautta, kuten yleisesti tehdään. Myös Puolimatkan (2004, 47) näkemykset yhtyvät tähän: Lapsi tietää olevansa arvokas ominaisuuksistaan, kyvyistään, onnistumisistaan tai epäonnistumisistaan riippumatta, kun hän tietää olevansa rakastettu ilman ehtoja.

Tunteiden säätely tapahtuu lapsen ja vanhemman vuorovaikutuksen varassa. Hoitavat aikuiset tyynttelevät vauvan kielteisiä tunteita konkreettisin toimin, ja pyrkivät myös vahvistamaan vauvan omien tunteiden säätelykeinojen vaikutuksia. Tiedollisen kehityksen myötä vanhempien tarjoamat tunteiden säätelykeinot korvautuvat keinoilla, jotka liittyvät lapsen omiin taitoihin, ajatteluun ja kieleen. (Kokkonen, 2010, 93-94.) Niinpä kielen ja kommunikaatiotaitojen oppiminen kulkeekin rinnak-

kain tunnetaitojen kehityksen kanssa, sillä kielen avulla lapsi pystyy tuomaan esiin tunteitaan, ajatuksiaan ja aikomuksiaan. Tällöin myös tunnereaktioiden säätely on tehokkaampaa. (Webster-Stratton, 2011, 248.) Lapsen kyky puhua tunteistaan vahvistaa ja kypsyyttää hänen tunne-elämäänsä, ja emotionaalista kieltä käyttävät lapset pystyvät paremmin kontrolloimaan nonverbaalisia ilmaisujaan, kuten aggressiivisia reaktioitaan (Laine, 2005, 70).

Webster-Stratton (2011; 71, 248) kirjoittaa, että esikouluikästä kouluikään tullessa lapsi alkaa kantaa suurempaa vastuuta omasta tunteiden hallinnastaan, mutta edelleen vanhemmilla ja opettajilla on merkittävä rooli tunnesäätelyn tukemisessa. Lapsuuden refleksiivinen, fyysiseen epämukavuuden ohjaama tunteiden säätely muuttuu kouluikässä reflektiiviseksi eli lapsen omien tunteiden ja ympäristön ohjaamaksi, ja se on myös aiempaa monimutkaisempi ja abstraktimpi prosessi. Aikuinen voi auttaa lasta voimakkaiden emotionaalisten reaktioiden säätelyssä esimerkiksi pohtimalla vaihtoehtoisia toimintamalleja erilaisiin tilanteisiin, rohkaisemalla lasta käyttämään hankalissa tilanteissa esimerkiksi itsekseen puhumista ja rentoutusstrategioita pysyäksään rauhallisena sekä toimimalla rauhallisesti ja kypsästi käyttäytyvänä roolimallina lapselle. Isokorven (2004, 130) sanoin ”aikuinen helpottaa lapsen tunnekuormaa” esimerkiksi lohduttaen ja rauhoittaen mutta tuoden myös esiin iloa ja riemua. Kokkonen (2010, 84) toteaa kokoavasti, että vanhempien antama malli tunteisiin asennoitumisesta, perheessä vallitsevat kasvatustyyli ja tunneilmapiiri ovat ratkaisevassa asemassa tunnetaitojen kehityksessä.

Kokkosen (2010; 81, 89-90) mukaan lapsen tunteiden säätelykyvyn, stressinsietokyvyn ja myöhempien ihmissuhteiden muodostumisen kannalta olennaisia asioita ovat vanhemman saatavilla olo, lapsen tunne- ja viireystilan herkkä havainnointi sekä lempeä, oikea-aikainen ja johdonmukainen lapsen viesteihin vastaaminen. Kasvatuskäytänteisiin tulisi sisältyä tietoista lasten tunne-elämän kehityksen tukemista. Tällaisia tietoisia keinoja ovat esimerkiksi rohkaiseminen tunteiden ilmaisuun, tunteiden nimeäminen pienten lasten puolesta, tunteiden taustalla olevien syiden arvuutteleminen sekä rakentavien tunteidensäätelykeinojen tavoitteellinen opettaminen. Tunteista keskusteleminen vanhempien kanssa tekee näkyviksi niitä piilossa olevia tunne-elämän syy-seurausketjuja, joita ymmärtämällä lasten tunteiden säätely voi kehittyä huomattavasti.

Useat kasvatustieteilijät korostavat kaikenlaisten tunteiden hyväksymistä erottaen tunteiden kokemisen niihin liittyvistä tunneilmaisista. Kasvattajalla tulisikin olla rohkeutta ja taitoa kohdata aidosti lapsen kaikenlaiset tunteet eläytyen lapsen tunne-elämään rakentavalla tavalla. Jalovaaran (2006, 55) mukaan lasten luontaiseen tunneilmaisuun, innostukseen ja reippauteen ei tule suhtautua nuhdellen tai rankaisten, sillä muuten lapsi voi alkaa rajoittamaan ja piilottamaan tunneilmaisuaan, mistä voi

myöhemmin seurata esimerkiksi masennusta tai passiivisuutta. Laine (2005, 70-71) esittää, että kaikki emootiot ovat luonnollisia, yhtä todellisia ja tärkeitä ihmisen elämässä, mutta toiset niistä ovat miellyttävämpiä kuin jotkin muut. Lapsen tunneilmaisua ei tulisi liiaksi kontrolloida, sillä muuten lapsen voi olla vaikea kohdata todellisia emootioitaan. Kasvattajalta vaaditaan kärsivällisyyttä ja hyväksyntää, kun lasta ja nuorta autetaan tulemaan toimeen omien reaktioidensa kanssa.

Murrosiässä hormonaalisten muutosten myötä tunteiden hallintaan tulee muutos, ja aiemmin opitut tunteiden hallinnan keinot joutuvat koetukselle (Webster-Stratton, 2011, 248). Nuoruus on haavoittuvaa aikaa, ja osalla nuorista ongelmakäyttäytyminen lisääntyy. Ongelmat voivat ilmetä esimerkiksi sisäänpäin kääntyvänä henkisenä pahoinvointina kuten ahdistuksena tai ulkoisena häiriökäyttäytymisenä kuten aggressiivisuutena. Murrosiässä tapahtuvat muutokset vaikuttavat nuoren sosiaaliseen elämään, nuoren ja vanhempien välisiin suhteisiin, minäkuvaan sekä ajattelun kehitykseen ja kypsymiseen. (Nurmi, Ahonen et al., 2015; 169, 142-145.) Varhaisnuoruudessa kommunikaatio ja tunteiden jakaminen kavereiden ja ystävien kesken on yhä keskeisempää. Myös itsereflektointi ja nuoren sosiaalinen tietoisuus lisääntyvät. (Laine, 2005, 128.)

Kehitykselliset siirtymät ja koulupolun nivelvaiheet ovat erityisen merkittäviä nuoren kasvun kannalta. Alakoulusta yläkouluun siirtyminen on myös suuri muutos, jolloin vaarana voivat olla kielteiset vertaissuhdekokemukset, yksinäisyyden tunne ja vaikeus sopeutua kouluyhteisöön. Vertaisryhmään kuulumisen kokemukset ovat erityisen tärkeitä yläkoululaisen sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta. Sosiaaliset taidot, joihin myös tunnetaidot lukeutuvat, ovat yksi voimakkaimmista nuoren sosioemotionaalisen oppimisen ja hyvinvoinnin suojatekijöistä. (Asanti & Seppinen, 2015, 210; Niemi, Junntila et al., 2013, 146-147.) Nuoruutta kuvataan usein tunteiden myllerryksen ja suurten muutosten ajaksi, jolloin tunteiden säätelyä joutuu todella harjoittelemaan. Hyvät tunnetaidot, kuten omien tunteidensa ymmärtäminen ja niiden rakentava ilmaisu, auttavat selviämään nuoruuden psykologisista haasteista.

Puolimatka (2004, 46) kuvaa lapsen tunne-elämän kehitystä tunteiden kehitykseen liittyvää arvotietoisuutta korostaen. Sen mukaan tunne-elämän kehityksessä on kolme perustarvetta: oppiminen tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisemiseen, tunteiden arviointiin pystyminen sekä syvimpien tunteiden mielekkäiksi ja perustelluiksi kokeminen. Rakkauden kokemus ja sen varaan rakentuva tunne-elämän avautuminen ja kypsyminen toimivat perustana lapsen moraalisen arvotietoisuuden kehittymiselle ja omantunnon heräämiselle. Myös Paalasmaa ja Skinnari korostavat arvojen merkitystä tunnetaitojen oppimisessa. Paalasmaan (2011, 13-14) mukaan arvot ovat ihmisen sivistysominaisuuksia, joiden vahvistamiseen tarvitaan tietoista kasvatusta, kuten keskustelua eettisistä arvoista. Hän kuvaa, että

ikävaiheessa koulun aloituksesta murrosikään kasvun painopiste on tunne-elämän alueella. Skinnari (2011, 28) korostaa sydämen sivistyksen merkitystä. Hän ehdottaa, että kasvatuksessa tulisi erityisesti kiinnittää huomiota arvoihin ja pohtia, miten eri oppisisältöjä tulisi opettaa niin, että perusarvot sisäistettäisiin. Arvot ja tunteet liittyvät siis kiinteästi yhteen.

3.2.2 Tunteet oppimisen perustana

Positiiviset tunteet edesauttavat oppimista. Isokorpi (2004, 127) katsoo tunteiden tunnistamisen ja hallinnan oppimisen olevan jopa tärkeämpiä kuin tiedollinen oppiminen ja tiedon hankinta, koska toimiva tunnepohja on edellytys tehokkaalle oppimiselle. Puolimatka (2004, 126) puolestaan toteaa tiedollisen kehityksen riippuvan perustavanlaatuisen tunteiden suuntautumisesta. Oppimista runsaasti tutkinut Kirsti Lonka korostaa (2015, 6-7) tunteiden merkitystä oppimisprosessissa, ja hänen termsä oivaltava oppiminen yhdistää älyn, luovuuden ja tunteen käsitteet. Oppimiseen liittyvät kiinteästi myös motivaatio ja kiinnostus. Tunne- ja ihmissuhteilla on suuri rooli motivaation syntymisessä, ja oppiminen on sitä mielekkäämpää, mitä enemmän oppilas kiinnostuu opetettavasta aiheesta (Jalovaara, 2006, 41). Tunteilla on siis selkeä yhteys kaikkiin kognitiivisiin toimintoihin, myös oppimiseen, jo pelkästään aivotoimintojen tasolla. Aktiiviset ja positiiviset tunnetilat, erityisesti kiinnostus ja oppimisen ilo, ovat hyödyllisiä oppimisen kannalta. (Lonka, 2015, 165-166.)

Oppimisen lähtökohtana on Puolimatkan (2004, 121) mukaan halu saada uutta tietoa ja kiinnostus opittavaan asiaan. Tiedolliset valmiudet, kuten havaintokyky ja päättely, virittyvät kiinnostuksen myötä. Tunteet taas vaikuttavat havainnointiin sekä siihen, miten näemme ympärillä olevan todellisuuden. Oppiminen edellyttää kiinnostusta, joten tunteiden kehitys on edellytys älylliselle kehitykselle. Lapsilla tiedonhalu on luontaista. Ellei tätä oppilaalla ole, opettajan tulee pyrkiä herättämään tiedonhalu. Oppiminen ei ole pelkkä ajatusprosessi, vaan myös riippuvainen tunteista ja asenteista. Oppimisen ymmärtämiseksi on siis kiinnitettävä huomio seikkoihin, jotka saavat ajatusprosessit liikkeelle. (Puolimatka, 2004; 121, 125, 126.)

Oppimiseen liittyy monenlaisia tunteita, jotka voidaan luokitella suoriutumistunteisiin, eläytymistunteisiin, sosiaalisiin tunteisiin ja episteemisiin tunteisiin (Lonka, 2015, 146-147). Suoriutumistunteita syntyy, kun ihmiset kilpailevat keskenään esimerkiksi tenteistä suoriutuessa. Tällaiset tunteet, kuten toivo ja ylpeys onnistumisesta sekä ahdistus ja häpeä epäonnistumisesta, ovat vallitsevia suorituspaotteisessa oppimiskulttuurissa. Eläytymistunteita taas ovat empatia tai viha, ja ne liittyvät opittavaan

asiasisältöön. Ne voivat sytyttää ja syventää kiinnostusta aihepiiriä kohtaan. Sosiaaliset tunteet syntyvät vuorovaikutuksessa, kuten luokkahuone- ja ryhmätilanteissa. Niitä ovat esimerkiksi ihailu, kauteus, ylpeys, nolous tai sosiaalinen ahdistus. Tietoon ja oppimiseen kytkeytyviä tunteita kutsutaan episteemiseksi tunteiksi, ja ne syntyvät älyllisiä ongelmia ratkaistessa. Tunteet, kuten yllättyneisyys, hämmennys ja innostus, voivat lisätä uteliaisuutta ja palvella oppimista. Voimakkaimpia episteemistä tunteista on oivalluksen ilo. (Lonka, 2015, 146-147.)

Järvilehto (2014, 62) kuvaa, että tehokas oppiminen vaatii innostuksen tunnetta, joka syntyy parhaiten sisäisestä motivaatiosta, flow-tilan kokemisesta ja intohimosta. Innostus ja intohimo edistävät itseohjautuvaa, sinnikästä oppimista vailla tarvetta turvautua ulkoisen kontrolloinnin keinoihin, mikä johtaa kestävään oppimiseen. Vaikka sisäisesti motivoitunut oppiminen on itseohjautuvaa, opettaja voi toimia tärkeänä innostuksen ja inspiraation luojana. Järvilehto katsoo opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi saada oppijat innostuman oppimisesta niin yksilönä kuin ryhmänä, sillä ilman innostusta oppimista ei ole, vaikka opettaisi kuinka paljon. Oppilaita tulisi myös auttaa selvittämään kiinnostuksen kohteensa sekä kannustaa syventymään niihin. (Järvilehto, 2014; 62-64, 167.)

Jalovaara (2006, 10) kuvailee, että tunteiden positiivinen tarttuminen on merkittävää opetuksessa ja kasvatuksessa, ja lapsen luontaista innostusta tulisi jokaisen kasvattajan vaalia. Longan luokittelun mukaan innostus voi olla sekä eläytymistunne että episteeminen tunne. Myös Järvilehdon näkemykset vahvistavat oppimisen olevan tunteiden ohjaamaa. Jalovaaran, Järvilehdon, Longan ja Puolimatkan näkemykset vahvistavat, että opettajalla on keskeinen rooli oppimista edistävien tunteiden herättäjänä. Siksi tunneilmapiiriin ja oppilaan ja opettajan väliseen tunnevuorovaikutukseen tulee koululuokassa kiinnittää huomiota. Opettajan on siis syytä pohtia, millaisia tunteita hän oppilaisiaan herättää ja millainen vaikutus tällä on oppimiseen.

3.3 Tunnekasvatus

Tunnekasvatus voidaan yleisesti määritellä pedagogiseksi toiminnaksi, jolla pyritään edistämään tunnetaitojen oppimista. Ignat, Clipa ja Rusu (2011, 51) määrittelevät tunnekasvatuksen (engl. *emotional education*) kasvattavaksi, jatkuvaksi ja pysyväksi prosessiksi, joka tähtää emotionaalisen kompetenssin parantamiseen osana ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä. Kuten aiemmin kuvasin, tunnekasvatus alkaa jo lapsuudessa muun kotona tapahtuvan kasvatuksen ohessa. Kuitenkin Kokkonen ja Siponen (2006, 189) toteavat, että kaikki lapset eivät saa kotoaan riittävästi edellytyksiä tullakseen toimeen

itsensä ja toisten ihmisten kanssa. Tämä herättää kysymyksen siitä, kuinka aikuiset esimerkiksi päiväkodissa tai koulussa voisivat kasvatuksellisin keinoin tukea tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Isokorpi (2004, 127) toteaa, että inhimilliset tunteet ovat sisäänrakennettuina ihmiseen, ja niitä vain tulee oppia kuuntelemaan ja uskaltaa ottaa ne käyttöön. Tällöin aikuisen tuki ja esimerkit ovat korvaamattomia, ja lapsen tunnetaitojen oppimisessa vastuu on kaikilla hänen kanssaan tekemisissä olevilla aikuisilla. Näihin kysymyksiin pyrin löytämään vastauksia luvussa Tunnekasvatus peruskoulussa. Kriittisestä näkökulmasta voidaan kysyä, onko kasvatus ja tunnekasvatus ylipäätään mahdollisia, ja minkä verran toisen ihmiseen tunteisiin voidaan ylipäätään vaikuttaa.

Tunnekasvatuksella on pitkät perinteet. Puolimatka (2004, 41-45) kirjoittaa tunnekasvatuksesta pohjautuen antiikin ajan teoreetikoiden näkemyksiin. Siitä, voidaanko tunteisiin vaikuttaa kasvatuksella, on erilaisia katsomuksia. Stoaalaisessa näkemyksessä pyrkimyksenä on tunteista vapautuminen, kun taas Platonin mukaan tunnekasvatus tähtää tunteiden kontrolloinnin ja määräävyyden vähentämiseen. Aristoteleen mukaan taas tunteet kuuluvat luonnollisena osana tasapainoiseen elämään, ja kasvatuksen tehtävänä on parantaa yksilön kykyä tuntea tunteita sopivalla tavalla. Augustinuksesta lähtevän perinteen mukaan tunteita on tärkeä arvioida sen mukaan, ovatko ne rakentavia vai tuhoavia, ja keskeistä lasten tunnekasvatuksessa on opettaa lapsia arvioimaan tunteitaan. Perinteisten näkemysten mukaan siis ajatellaan, että tunteiden tiedostamiseen ja ilmaisemiseen voidaan vaikuttaa, ja tunteille annetut merkitykset muokkaavat tunnekokemuksia erilaisiksi. Puolimatka (2004, 19) toteaa myös, että ihmisten tunteille antama merkitys on paljolti riippuvainen siitä, mikä merkitys tunteille on kasvatuksessa annettu, sillä kasvatus on yksi kulttuurinen käytäntö.

Toimiessaan päiväkotiryhmässä ja koululuokassa lapsi oppii, miten toisten kanssa tullaan toimeen, mitä saa tehdä ja mitä ei sekä miten omien tarpeiden ja toiveiden kanssa selviää. Näin rajojen, sääntöjen, ohjeiden ja kurin merkitys selviää lapselle. (Isokorpi, 2004, 128.) Jalovaaran (2006, 10-11) mukaan lapsia tulisi opettaa hillitsemään mielihalujaan, tunnistamaan tunteitaan ja kestämiään vaikeuksia ja turhautumista. Peltonen (2005, 12-13) muistuttaa, että kaikki tunteet ovat aitoja, oikeita ja hyväksyttäviä, ja ihminen voi henkisesti paremmin kyetessään kokemaan, näyttämään ja vastaanottamaan erilaisia tunteita. Iän myötä tunteenpurkauksia opitaan hillitsemään, mutta yhtä tärkeää on oppia kokemaan, tunnistamaan ja näyttämään niitä. Lapsen tulisi saada peilata kaikenlaisia kokemuksia ilman häpeän tunnetta, jotta hän oppii hyväksymään tunteensa, toteaa Jalovaara (2006, 21). Siksi kasvattajan ei tule koskaan käyttää häpeää rangaistuskeinona. Webster-Stratton (2011, 251) korostaa, ettei lapselle tulisi antaa liikaa neuvoja tunteiden ilmaisusta. Tällöin lapselle voi tulla vaikeuksia päästä kosketuksiin todellisten tunteidensa kanssa, mikä voi aiheuttaa ongelmia tunteiden hallinnassa.

Tunnetaitojen opettelu on hetkessä elämistä, ovathan tunnetilat nopeasti vaihtuvia ja arkipäivän tilanteissa ne usein vain koetaan nimeämättä niitä erityisemmin. Perheen, päivähoitopaikan, koulun tai työpaikan tunneilmasto osaltaan säätelee sitä, miten ja millaisia tunteita voi tuoda esiin. Tunteiden ilmaisulle tulisikin olla tilaa ja aikaa, mikä luo turvallisuudentunnetta ja auttaa ryhmään sopeutumisessa. (Peltonen, 2005, 14-15.) Isokorven mukaan (2004, 128) tunteita opitaan käsittelemään vain, jos päiväkodin henkilökunnalla tai opettajilla on aikaa olla läsnä lapsen arjessa. Kasvattajan tulisi olla persoonallisesti ja henkilökohtaisesti läsnä, uskaltaa kokea ja näyttää tunteensa rehellisesti sekä omata itse laaja tunneskaala. Isokorpi painottaa myös systemaattisuutta tunnetaitojen oppimisessa, sillä hänen mukaansa monet kasvattajat uskovat tunnetaitojen kehittyvän intuitiivisesti. Hänen mukaansa tunnetaitoja tulisi kuitenkin opiskella samanlaisin ponnistuksin kuin muitakin oppiaineita. (Isokorpi, 2004; 128-130, 133-136.) Kuten kasvatus yleensäkin, myös tunnekasvatus tapahtuu sekä tietoisesti että tiedostamattomasti. Jotta tunnekasvatus olisi tehokasta, sen tulisi olla tietoista, systemaattista toimintaa.

Tunnetaitojen kehityksessä on kyse sosioemotionaalisten taitojen oppimisesta, ja oppiminen edellyttää kasvattajan tarjoamaa tukea. Edelliseen kappaleeseen viitaten kasvattajan siis tulee tiedostaa tunnekasvatuksen tarve, jotta hän pystyy olemaan tukena kasvatettavalle. Sosioemotionaalisen oppimisen (engl. *social and emotional learning, SEL*) avulla pyritään lisäämään hyvinvointia ja tukemaan positiivista kehitystä (Lonka, 2015, 150). Isokorven (2005, 138) mukaan sosioemotionaalisisessa oppimisessä kehitetään emotionaalista tietoisuutta, sosiaalisia taitoja ja interpersoonallisia ongelmanratkaisutaitoja. Jotta lapsi pystyisi ymmärtämään toisten tunteita, hänen tulee osata lukea sosiaalisia tilanteita ja vastata niihin sopivalla tavalla.

Kansainvälisesti toimiva, amerikkalainen järjestö CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional learning*) on keskittynyt sosioemotionaalisten taitojen kehityksen tutkimiseen ja edistämiseen. CASEL on määritellyt sosioemotionaalisen oppimisen tavoitteiksi itsetietoisuuden, itsehallinnan, sosiaalisen tietoisuuden, ihmissuhdetaidot sekä vastuullisen päätöksenteon. Itsetietoisuuteen kuuluvat esimerkiksi emootioiden, omakuvan ja omien vahvuuksiensa tunnistaminen sekä minäpystyvyys. Itsehallintaan taas liittyvät muun muassa impulssien ja stressin hallinta, tavoitteenasettaminen ja itsensä motivointi. Empatia, muiden arvostaminen ja erilaisuuden hyväksyntä ovat keskeisiä sosiaalisen tietoisuuden osa-alueita, ja ihmissuhdetaidoissa korostuvat kommunikaatio, sosiaalinen sitoutuneisuus sekä ihmissuhteiden luomisen ja yhteistyön tekemisen taidot. Vastuullisessa päätök-

senteossa puolestaan on kyse ongelmien tunnistamisen ja ratkaisemisen taidoista, arvioinnista, reflektiosta ja eettisestä vastuullisuudesta. (CASEL, 2017.) CASEL arvioi esimerkiksi tunnetaitoja harjaannuttavia opetusohjelmia, joita kuvaan omassa luvussaan.

Webster-Stratton (2011, 248-249) esittelee neljä tunteidenhallintataitoihin vaikuttavaa prosessia. Niistä lapsen neurologisen järjestelmän kypsymiseen sekä lapsen luonteeseen ja hänen kehitysvaiheeseensa ei pystytä vaikuttamaan ulkoa päin. Vanhempien sosialisatio ja ympäristön tuki sekä koulun ja opettajien panostus tunneopetukseen ovat prosesseja, joihin taas voidaan vaikuttaa. Tämän luvun kirjallisuuteen perustuvien argumenttien perusteella voidaan päätellä, että tunnekasvatus on mahdollista. Kuitenkin yksilön persoonallisuuteen ja kehitykseen vaikuttaminen on rajallista, ja sen tulee tapahtua yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia kunnioittaen. Tunnekasvatus on sensitiivisyyttä vaativa kasvatuksen osa-alue tunteiden omakohtaisen ja herkän olemuksen vuoksi.

Seuraavassa luvussa esittelen tunnekasvatusta yleisesti peruskoulussa, opetussuunnitelman perusteiden antamia suuntaviivoja tunnekasvatuksen toteuttamiseen, opettajan tunnekasvatuksen keinoja sekä ryhmän ja vertaissuhteiden merkitystä tunnetaitojen kehitykseen. Esittelen myös tunnekasvatusta tukevia opetusohjelmia ja käsittelen tunnekasvatuksen haasteita peruskoulussa. Osittain lukujen sisällöt ovat päällekkäisiä, mutta selkeyden vuoksi pyrin jaottelemaan ne omiksi luvuikseen.

4. TUNNEKASVATUS PERUSKOULUSSA

Luku käsittelee peruskoulussa toteutettavaa tunnekasvatusta. Opetussuunnitelma asettaa raamit koulun toiminnalle, ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitys kuuluu koulukasvatuksen laaja-alaisiin tavoitteisiin (Opetushallitus, 2014). Oppilaan tunnetaidot harjaantuvat toimiessa vuorovaikutuksessa opettajien ja koulukavereiden kanssa, ja syvennyn ryhmän ja vertaissuhteiden vaikutukseen yksilön tunnetaitojen osalta. Opettaja toimii roolimallina oppilaille myös tunneilmaisussa (esim. Kokkonen, 2016) ja koska tunnetaidot ovat osa ihmisen persoonallisuutta, tunnekasvatuksen toteutus riippuu suurelta osin opettajan omasta persoonasta ja hänen emotionaalisista valmiuksistaan (Virtanen, 2015, 19-21; Isokorpi, 2004, 130-131). Tunnekasvatuksen tueksi on olemassa erilaisia opetusohjelmia ja materiaaleja, joita esittelen omassa alaluvussaan. Viimeisessä alaluvussa kuvaan tunnekasvatuksen haasteita sekä erityisoppilaiden tunnekasvatusta.

Kotona ja varhaiskasvatuksessa aloitettu tunnekasvatustyö jatkuu edelleen lapsen siirtyessä peruskouluun. Koulukasvatuksella on vaikutusta oppilaiden minäkuvaan, tunne-elämään ja mielenterveyteen. Siksi Uusikylän mukaan (2006, 41) vankka pohja tehokkaalle opiskelulle muodostuu yhteenkuuluvuuden, ystävyuden ja turvallisuuden kokemuksia tarjoavassa kouluyhteisössä. Erityisesti hän korostaa oppimisen edellytyksenä turvallisuuden tunnetta, jonka tärkein osa on emotionaalinen turvallisuus, rauhallinen hyvänolon tunne. Turvallisuuden kokemusta hyvän kasvun ja oppimisen perustana korostavat myös muut kasvatopsykologian asiantuntijat, kuten Karppinen ja Pihlava (2016; 120, 289, 295). He näkevät turvallisuuden tunteen säilymisen ja lisäämisen merkittävänä myös tulevaisuuden koulussa, johon yhteiskunnalliset, voimakkaat ja ennustamattomat muutokset vaikuttavat. Koulun on helppo säilyttää arvostuksensa, mikäli se koetaan suojatuksi paikaksi, jossa kaikkien on hyvä olla.

Karppinen ja Pihlava kuvaavat, miten lapset ikään kuin tuovat perheensä mukaan kouluun, sillä lapsen ja perheen kantamat tunteet heijastuvat vuorovaikutussuhteisiin koulussa. Koko tunteiden kirjo, aggressio, kateus, raivo, syyllisyys, häpeä, ihailu, kiintymys ja halu tulla huomatuksi ja hoivatuksi, tulee lasten mukana kouluhin. (Karppinen & Pihlava, 2016, 132.) Näin ollen koulu työskentelee tunteiden kanssa päivittäin, ja toisinaan tunteet purkautuvat myös riitoina ja kiusaamisena. Siksi koulussa tulisi opettaa, miten kielteisiä tunteita voi purkaa ja kanavoida vahingoittamatta itseään tai toisia. (Jalovaara, 2006, 39.) Tunnetaitojen opettaminen voi auttaa oppilaita itsensä ja toisten ymmärtämisessä, tunteiden nimeämisessä, niiden rakentavassa käsittelyssä ja uudenlaisten toimintavaihtoehtojen löytämisessä esimerkiksi ristiriitatilanteissa (Siponen & Kokkonen, 2006, 217). Kokkonen (2010, 98)

mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen lisäksi parantaa akateemista suoriutumista ja koulumenestystä.

Koulu on sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä aitiopaikalla. Kuusela ja Lintunen (2010, 119) toteavat, etteivät ihmisten väliset ongelmat johdu useinkaan tiedonpuutteesta vaan omien ja toisten tunteiden ymmärtämisen ongelmista. Näin ollen opettajilla on vaativa kasvatuksellinen tehtävä luodessaan rakentavia keinoja, joilla tuetaan oppilaiden sisäisen kontrollin muodostumista ulkoisen kontrolloinnin sijaan. Jalovaara (2006, 69) näkee suurimmaksi kasvatuksen haasteeksi sen, että tiedon ohella opittaisiin myös elämisen taitoja, erityisesti tunnetaitoja. Niiden avulla kouluviihtyvyys paranee, kouluhäiriöt ja -kiusaaminen vähenevät sekä opiskelumotivaatio lisääntyy. Positiivisessa ja kannustavassa ilmapiirissä tapahtuva sosiaalisten taitojen ja tunneällyn harjoittelu auttaa myös lapsia saamaan itseluottamusta, tahtoa ja rohkeutta vastustaa kiusauksia, kuten päihteitä, toteaa Jalovaara (2006, 79).

Kuuselan (2005, 20) mukaan sosioemotionaalisten taitojen hallintaa koulussa edellytetään myös siksi, että koulussa käytetään yhä enemmän opetusmenetelmiä, kuten yhteistoiminnallista oppimista ja projektityöskentelyä. Kokkonen ja Siponen (2006, 194) ovat yhtä mieltä sosioemotionaalisten taitojen merkityksestä koulutyöskentelylle. He esittävät, että sosioemotionaalisia taitoja tarvitaan paitsi ihmisenä elämiseen, ne myös ovat välttämättömiä tuloksellisen ja mielekkään koulunkäynnin kannalta. Ilman riittäviä tunne-elämän ja sosiaalisen elämän taitoja akateeminen menestyminen ei ole mahdollista. Voitaisiinkin sanoa, että tunnetaitojen kehittäminen siis parantaa oman toiminnan kontrollia, mistä on hyötyä koulun lisäksi myös muilla elämänalueilla.

Siponen ja Kokkonen (2006, 213) toteavat, että tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä tavoitteita opetus suunnitelmassa on paljon, eikä niiden saavuttaminen ole yksinkertaista, sillä oppilaat tulevat hyvin erilaisista kasvuympäristöstä ja ovat temperamentiltaan erilaisia. He korostavat sosioemotionaalisen kasvatuksen olevan koko koulun haaste. Kaikkien aineiden tulisi edistää sosioemotionaalista kasvua, ja tämän varmistamiseksi eri aineiden opettajien tulisi tehdä yhteistyötä keskenään. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemista tulisi tapahtua kaikilla tasoilla: Luomalla koulun toimintaperiaatteita, kehittämällä opettajien vuorovaikutustaitoja, käsittelemällä taitoja oppitunneilla, luomalla turvallista ryhmää, käyttämällä toiminnallisia, yhteistyötä ja vuorovaikutusta painottavia opetusmenetelmiä sekä integroimalla näitä taitoja tukevia aiheita eri oppiaineisiin niin paljon kuin mahdollista. Myös oppituntien ulkopuoliset tilanteet kuten välitunnit ovat tärkeitä tunnetaitojen oppimistilanteita, ja opettaja voi hyödyntää niitä oppitunneilla.

Tietyt sosioemotionaaliset taidot korostuvat tietyissä ikävaiheissa. Kuitenkin kaikki taidot tarvitsevat vahvistuakseen ja todelliseksi voimavaroiksi tullakseen harjoittelua kaikissa vaiheissa, sillä mikään ikäluokka ei voi tulla toimeen esimerkiksi ilman tunnetaitoja, yhteistyötaitoja tai selviytymisen taitoja. (Siponen & Kokkonen, 2006, 228.) Tunnekasvatuksessa onkin olennaista sen jatkuvuus, ja sen tulee olla osa koulun jokapäiväistä toimintaa (Jalovaara, 2006, 97; Isokorpi, 2004, 136). Ahtolan mukaan sellaiset taidot, joille ei ole omaa oppiainetta, vaan ne kuuluvat opetussuunnitelmaan niin kutsutulla läpäisyperiaatteella, ovat vaarassa jäädä syrjään. Tällaisia ovat esimerkiksi mielenterveystaidot sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot. (Ahtola, 2017, 844.) Usean koulun on mietittävä työskentelyään uudella, entistä avoimemmalla ja moniammatillisemmalla tavalla vastatakseen lainsäädännön ja opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin. Yhteistyö eri oppiaineiden opettajien välillä tunnetaitojen kehitystä tukeessa on usein haaste varsinkin yläkoulussa. Sellaiset opetussuunnitelmalliset ja sosiaaliset rakenteet, joissa sosioemotionaalisten taitojen oppiminen olisi toteutettavissa joustavasti ja luontevasti, puuttuvat. (Niemi, Junntila et al., 2013, 148.)

Tunnetaitojen harjaannuttamisen juurruttaminen koulun toimintaan on hidasta ja vaatii todellista yhteistyön tekemistä kaikkien koulun toimijoiden kesken. Peltokorpi (2007, 15) katsoo, että koulun vuorovaikutuksen syventäminen tarkoittaa muutosta koulukulttuurissa, sillä uusien ajattelutapojen ja normien muodostaminen on työläs ja aikaa vievä prosessi. Tunnetaitojen harjaannuttaminen vaatii myös yhteistyötä kaikkien lasten elämässä olevien aikuisten kesken. Kokkonen (2010, 104) pitää tärkeänä kotien ja muiden kasvatusyhteistyöhön osallistuvien toimimista samansuuntaisesti, jotta sosioemotionaalisten taitojen oppiminen olisi kokonaisvaltaista ja pysyvää. Jalovaara kirjoittaa (2006, 11) yhteisöllisestä kasvatuksesta, jossa kasvatuksellinen toiminta rakentuu lasten, vanhempien, opettajien ja muiden yhteisvastuun periaatteelle. Tällöin vanhemmat suunnittelevat yhdessä koulukasvatusta tukevia toimia ja ottavat lapset mukaan yhdeksi sopimusosapuoleksi esimerkiksi sopiessa hyvien tapojen noudattamisessa tai keskustellessa koulukiusaamiseen liittyvistä ongelmista yhdessä oppilaiden ja opettajien kanssa.

4.1 Tunnetaidot perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin (2014, 283) kuuluvat sosiaalisten taitojen harjoittelu ja tunnetaitojen kehittymisen tukeminen. Opetuksen tuleekin sisältää toimimista erilaisissa ympäristöissä sekä osa-alueita, jotka tukevat vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittelua. Myönteisen sosiaalisen oppimisen ilmapiiriä tulee vahvistaa. (Opetushallitus, 2014, 72.) Peruskoulun keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi, terveen itsetunnon

omaaviksi, yhteistyökykyisiksi ja toisia ihmisiä kunnioittaviksi yhteiskunnan jäseniksi (Opetushallitus, 2014, 19). Näin ollen sosiaaliset taidot, joihin myös tunnetaidot keskeisenä osana lukeutuvat, voidaan nähdä kokonaisvaltaisina kasvatuksellisinä tavoitteina, jotka kytkeytyvät kaikkeen koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Tunnetaitojen tietoiselle opettamiselle ja läpikäymiselle on jätetty tilaa opetussuunnitelman perusteissa.

Alakoulussa tunnetaitojen harjoittelussa korostuvat etenkin ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon merkityksen huomaaminen, vastuu itsestä ja toisista ihmisistä sekä hyvien tapojen noudattaminen. Jo 1-2 vuosiluokilla harjoitellaan tunteiden ilmaisemista leikkiä ja draamaa apuna käyttäen, ja erityisesti tunnetaito-opetus on kirjattu ympäristöopin ja uskonnon opetukseen. 3-6 vuosiluokilla harjoitellaan tunnetaitoja yhteisen työskentelyn sekä pelien ja leikkien kautta. Uskonnon opetuksessa tunnetaidot tulevat esille käsiteltäessä keskeisiä elämänkysymyksiä, etiikkaa, tunteita ja arvoja. (Opetushallitus, 2014; 22, 100, 132, 135, 156, 250.) Yläkoulussa taas tunnetaitoja harjoitellaan käsittelemällä yhdessä ristiriitaisten tunteiden ja ajatusten kohtaamista ja hallintaa sekä korostetaan hyvien tapojen merkitystä elämässä (Opetushallitus, 2014, 283).

Sekä ala- että yläkoulun liikunnan opetussuunnitelmaan kuuluvat tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä muut tunnetaitoja tukevat osa-alueet kuten kunnioittava vuorovaikutus, vastuullisuus ja myönteisen minäkäsityksen kehittyminen (Opetushallitus, 2014; 148, 433). Kuuselan (2005, 15) mukaan liikuntatunnit tarjoavatkin toiminnallisen ja yhteistyötä korostavan luonteensa sekä tapahtumarikkautensa vuoksi erinomaisen ympäristön sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttamiselle ja oppimiselle. Lintunen (2013, 40) toteaa, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen antaa keinoja edistää yhteisöllisyyttä niin koulukontekstissa kuin urheilumaailmassakin. Liikunnan opetuksen ohessa tapahtuvan tunnekasvatuksen lisäksi tunnetaitoja käsitellään yläkoulussa etenkin terveystiedon opetuksessa (Opetushallitus, 2014, 402), mistä kerron seuraavassa alaluvussa lisää.

4.1.1 Tunnetaidot terveystiedon opetussisältönä

Tunne- ja vuorovaikutustaidot kuuluvat terveystiedon opetuksessa terveyttä tukevan kasvun ja kehityksen sisältöalueeseen. Opetuksessa painotetaan vuorovaikutustilanteissa toimimista, tunteiden ilmaisua ja niiden säätelyä sekä ristiriitojen, ongelmatilanteiden, stressin ja kriisien käsittelyä. Tunnetaitojen kehitystä tukevat myös oppisisällöt kuten identiteetin, minäkuvan ja itsetuntemuksen rakentaminen ja mielen hyvinvointi. Oppimisympäristöissä ja työtavoissa korostuvat ilmiölähtöisyys ja

tutkiva oppiminen monipuolisine työtapoineen, jolloin aktiivisen toiminnan, tavoitteellisen ja pohtivan työskentelyn kautta myös tunnetaidot harjaantuvat. Ihmisten väliset vuorovaikutustilanteet, yhteisöt ja sähköiset ympäristöt ovat monipuolisen fyysisen ympäristön ohella keskeisiä terveystiedon oppimisympäristöjä. (Opetushallitus, 2014, 400-402.)

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainittujen tavoitteiden tarkoituksena on varmistaa kaikille koululaisille tasapuolinen mahdollisuus oppia psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia tukevia tunteiden säätelyn taitoja, kuvailee Kokkonen (2010, 100-101; viittaus aiempaan, vuoden 2004 opetussuunnitelmaan). Hänen mukaan koululaiset eivät ole samalla viivalla terveystiedon opetuksen tasa-arvoisuudessa, sillä kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat voivat jaksottaa terveystiedon vuosiviikkotunnit hyvin epätasaisesti. Joissakin kouluissa kaikki yläkoulun terveystiedon tunnit voivat sijoittua seitsemännelle luokalle. Kokkonen korostaakin, että terveystiedon opiskelun tulisi jakautua tasaisesti kouluvuosille, eikä tunteiden säätelyn harjoittelu saa olla vain yhden oppiaineen varassa.

Siponen ja Kokkonen (2006, 217-218) toteavat, että sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvien käsitteiden ja ilmiöiden opettamiseen terveystiedon oppitunnit tarjoavat hyvän mahdollisuuden. Luokassa voidaan esimerkiksi koota tunnesanalistoja, videoida tunteiden ilmaisun vaihtoehtoja, esittää arjen vuorovaikutustilanteita ja muunnella niitä tunteen säätelyä vaihdellen, käsitellä kiusaamistilanteiden rooleja ja suunnitella kiusaamisen vastaisia kampanjoita tai harjoitella tunteiden ilmaisua draaman keinoin. Yläkoulussa seurusteluun ja perheen vuorovaikutukseen liittyviä teemoja voidaan käsitellä esimerkiksi ryhmätöiden, draaman tai median avulla. Myös ajankohtaisia teemoja, kuten uutisten välittämiä katastrofeja tai onnettomuuksia ja niiden herättämiä tunteita voidaan käsitellä terveystiedon opetuksessa. Oppilas motivoituu pohtimaan todennäköisimmin sellaisia aiheita, jotka liittyvät hänen omaan kokemusmaailmaansa. Siposen ja Kokkonen näkemykset tukevat näin terveystiedon opetussuunnitelman perusteissa kuvattuja opetussisältöjä ja -menetelmiä.

Sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvää oppimista on hankala arvioida luotettavasti johtuen oppilaiden erilaisista edellytyksistä. Arvioinnin osalta tulisi keskittyä kognitiivisiin tekijöihin, kuten taitojen merkityksen ymmärtämiseen, ongelmanratkaisutaitoihin tai sovellusten esittämiseen. Arviointimuotojen tulisi olla monipuolisia ja oppilaiden taitoja kehittäviä. Tällaisia laadullisia arviointikeinoja ovat esimerkiksi oppimispäiväkirjat, projektit ja portfoliot, jotka auttavat opiskellun asian syvällisessä ymmärtämisessä ja tiedon soveltamisen taidoissa koskettaessaan oppilaan tunne-elämää ja sosiaalisia taitoja. (Siponen & Kokkonen, 2006, 229-230.)

4.2 Tunnetaitoja harjaannuttavat opetusohjelmat

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan kuuluvien sisältöjen lisäksi koulut voivat edistää oppilaidensa sosiaalista ja emotionaalista kehitystä myös erilaisten kasvatusohjelmien avulla. Yhdysvalloissa toimiva CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional learning) tukee emotionaalista ja sosiaalista oppimista tutkiessaan, arvioidessaan ja suositellessaan erilaisten opetus- ja kasvatusohjelmien käyttöä. Tällaisia ohjelmia ovat esimerkiksi Suomessakin käytettävät *Lions Quest* ja *Askeleittain*. Myös vaihtoehtoiset pedagogiikat tarjoavat ideoita tunnetaitojen tukemiseen.

Lions Quest – elämisentaitoja -ohjelma on kasvattajille suunnattu koulutusohjelma, joka tarjoaa käytännön työkaluja oppilasryhmien ryhmäytymiseen ja elämäntaitojen harjoitteluun. Sen sisältöalueissa korostetaan myönteistä ja turvallista oppimisilmapiiriä, itsetunnon ja vastuullisuuden vahvistamista, kuuntelu- ja keskustelutaitoja, tunnetaitoja, itsehallintaa ja muutoksessa tarvittavia valmiuksia sekä terveen kasvun tukemista ja päihdeasenteiden muokkaamista. Opettajille ja kasvattajille annettava koulutus on tarkoitettu 5-25 vuotiaiden parissa toimiville, joten ohjelmaa voidaan käyttää niin esikoulussa, ala- ja yläkoulussa kuin toisen asteen oppilaitoksissa. (Lions Quest.) Varhaiskasvatuksessa tunnetaitojen opetteluun apuna voidaan käyttää 4-9-vuotiaille suunnattua Tunnemuksu-ohjelmaa, jossa tunnetaitoja harjoitellaan sadun, kuvallisen ilmaisun, draaman ja leikin keinoin (Peltonen, 2005, 197-198). Askeleittain-ohjelma puolestaan on tarkoitettu päiväkodissa, esikoulussa ja 1.-5. vuosiluokilla käytettäväksi. Ohjelma pohjautuu tutkimuspohjaiselle teorialiedolle, ja sen keskeisiä sisältöalueita ovat empatiataidot, itsehillintä, ongelmanratkaisutaidot ja tunteiden säätely. Askeleittain-ohjelman käyttöön järjestetään myös koulutusta varhaiskasvattajille ja opettajille. (Hogrefe, Askeleittain.)

Kansainvälinen Friends-ohjelma on Suomessa yksi Aseman lapset ry:n toimintamuodoista ja se tähtää tunnetaitojen kehitykseen ja mielen hyvinvoinnin edistämiseen. Friends-ohjelmasta on olemassa erilliset versiot pienemmille lapsille, alakouluikäisille sekä nuorille, ja materiaalien käyttöönotto vaatii ohjaajakoulutukseen osallistumista (Aseman lapset ry.) *Yhteispeli* puolestaan on opetus- ja kulttuuriministeriön, Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) ja Ylöjärven kaupungin yhteistyönä kehitetty hanke, jossa tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat keskeisenä osa-alueena (Kapman, Solantaus et al., 2015). Useat toimijat ja järjestöt, kuten Opetushallitus, Väestöliitto tai Suomen mielenterveysseura, ovat myös julkaisseet omia materiaalejaan, jotka soveltuvat myös tunnekasvatuksen tukemiseen. Esimerkiksi erilaisia tunnekortteja ja -pelejä voidaan käyttää toiminnallisina harjoitteina terveystiedon oppitunneilla tai yhdistää tunnetaitoihin liittyviä tarinoita tai draamaa äidinkielen oppi-

tuntisisältöihin. Nykyisin on myös olemassa mihinkään tiettyyn tunnekasvatusohjelmaan kytkeytymättömiä lasten tunnetaito-ohjaajakoulutuksia, jotka on tarkoitettu pedagogisen, hoidollisen, terapeuttisen sekä sosiaalialan työntekijöille (Tunne&taida).

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjoittavat ohjelmat ovat useissa kansainvälisissäkin tutkimuksissa todettu varsin tehokkaiksi keinoiksi parantaa lasten tunteiden säätelyä ja prososiaalista käyttäytymistä. (Kokkonen, 2010, 102-104.) Lions Quest -ohjelman vaikuttavuutta tutkittaessa on havaittu, että muun muassa oppilaiden yhteistyötaidot sekä kuuntelu- ja neuvottelutaidot paranivat, ryhmän ilmapiiri kehittyi myönteisempään, toista tukevaan ja kannustavampaan suuntaan sekä opettajat kokivat itsetuntemuksen ja oppilaantuntemuksen syvenevän ja aidon läsnäolon taidon lisääntyvän ohjelman käytön myötä (Kuusela & Lintunen, 2010, 134). Myös Friends-ohjelman vaikutukset ovat näkyneet ohjelmaan osallistuneiden lasten ja nuorten ahdistuneisuuden vähenemisenä sekä itsetunnon ja sosiaalisten taitojen paranemisena (Tuominiemi, 2010, 232-233).

Ulkopuolinen tunneohjelma ei kuitenkaan tavoita kaikkia kasvattajia eikä takaa pysyvää tunnetaitojen opetusta (Jalovaara, 2006, 95). Kokkosen (2010, 106) mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja kohentavien ohjelmien käyttö asettaa suuria vaatimuksia opettajan asenteille, ja hänestä itsestään riippuu, kuinka aktiivisesti hän tunnetaitoihin liittyvään opetukseen ja oppimateriaaleihin suhtautuu. Tuominiemi (2010, 233) toteaa, että erilaisten ohjelmien käyttöön koulu on erinomainen ympäristö, mutta niiden käytön haasteet liittyvät useimmiten ajankäyttöön. Voisi kuitenkin ajatella, että jos tunnekasvatus koetaan koulussa tärkeäksi, sille järjestetään aikaa. Vaikka useimmat tunnekasvatusohjelmat tarjoavatkin opettajalle hyvän tukimateriaalin ohjelman toteuttamiseen, opettajalta vaatii aikaa ja sitoutuneisuutta perehtyä ohjelman käyttöön ja integroida se opetukseen.

Jalovaara esittää (2006, 61-69), että suomalaisessa peruskoulussa voitaisiin soveltuvien osin hyödyntää myös vaihtoehtoisia pedagogioita, kuten Freiren dialogipedagogiikkaa, Montessori-pedagogiikkaa, Freinet-kasvatustyyliä tai Steiner-kasvatusta. Kaikissa näissä johtavana ajatuksena on lapsilähtöisyys, omatoimisen tekemisen, elämysten ja kokemusten kautta oppiminen, jolloin lapsen tunnevoima lisääntyy. Vaihtoehtoisissa pedagogioissa korostuvat innostus, oppimisen ilo, vastuuntunto, yhteisöllisyys ja hyvät ihmissuhteet, jotka kaikki ovat sidoksissa myös tunnetaitoihin. Nämä kasvatustyyliä myös hyödyntävät enemmän luovia menetelmiä, kuten piirtämistä, maalaamista, tarinoita, satuja sekä musiikin ja liikunnan yhdistämistä, joilla vahvistetaan lapsen tunneilmaisua. Lisäksi lasten herkkyyksikaudet tulisi Jalovaaran mukaan huomioida entistäkin paremmin opetuksessa.

4.3 Opettaja tunnekasvattajana

Opettajan emotionaalisella osaamisella on merkittävä vaikutus hänen oppilaidensa tunnetaitojen oppimiseen ja vahvistumiseen (Virtanen, 2015, 14-15) sekä luokan ilmapiiriin (Laine, 2005, 43). Lapsuuden kiintymyssuhteen laatu vaikuttaa myös opettajan ja oppilaan välisen yhteyden muodostumiseen, sillä opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa on paljon samoja elementtejä kuin varhaisessa lapsen ja hoitajan välisessä suhteessa (Karppinen & Pihlava, 2016; 123, 128). Emotionaaliset voimavarat karttuvat turvallisessa ja vakaassa ympäristössä, joka kouluun ja luokkahuoneeseen pyritään luomaan muun muassa ennalta sovittujen rutiinien, selvien rajojen ja sääntöjen sopimisella sekä huolehtimalla oppilaista aidosti (Webster-Stratton, 2011, 249). Vaikka oppilaiden mielenterveystyö ei ole koulun tehtävä, silti koulun arki ja vuorovaikutussuhteet voivat olla hoitavia, ja kouluissa tapahtuvat kohtaamiset voivat olla korjaavia, hyvää tekeviä, vanhaa ylläpitäviä tai vaurioittavia. (Ahtola, 2017, 844).

Opettajan ammatillisuuteen kuuluvat sosiaalisten viestien ja tunteiden tunnistaminen sekä tunteiden ilmaisu ja niiden hallinta. Talib (2005, 58) korostaa, että opettajan oman minän ja tunteiden tutkiskelu on yhä tärkeämpää, kun yhteiskunta on nykyään yhä monikulttuurisempi ja moniarvoisempi. Muutokset näkyvät myös koulun arjessa tuoden eteen uusia yllättäviä tilanteita ja konflikteja. Talibin (2005, 62-63) mukaan opettajan tunnetaitojen kannalta itsetuntemus ja hyvä itsetunto ovat olennaisessa asemassa opettaessa tunnetaitoja. Opettajien ammatillinen toiminta erityisesti haastavissa tilanteissa koulussa edellyttää oman minän eli oman tarinan tuntemista. Oma elämänhistoria, lapsuuden aikaiset kokemukset ja koulukokemukset vaikuttavat opettajana toimimiseen. Kriittisen itsetutkiskelun kautta opettaja voi muokata omia käsityksiään ja sen kautta käyttäytymistään. Kokkonen (2010, 108-109) tukee Talibin näkemystä, sillä hänen mukaansa koulun aikuiset tarvitsevat riittävästi itsetuntemusta ja uskallusta tarkastella itseään kriittiseksi, jotta he voisivat havainnoida omaan olemiseensa ja tunteidensa säätelyyn liittyviä tapoja.

Itseensä luottavien, avoimien opettajien on todettu suosivan luovia ja joustavia opetusratkaisuja ja luovan luokkaan lämmintä ilmapiiriä. Tällaiset opettajat näkevät tärkeäksi sosiaalisten suhteiden kehittämisen ja yleensä myös onnistuvat siinä. (Laine, 2005, 43.) Avoimuus, turvallisuus ja luottamus välittyvät oppilaille empaattisessa vuorovaikutuksessa, jolloin myös erilaisuuden sietäminen ja inhimillisten ominaisuuksien kunnioittaminen helpottuvat (Talib, 2005, 60-61). Perusta empatian kehitykselle, tunne-elämälle ja sosiaalisen kanssakäymisen taidoille luodaan empaattisessa vuorovaikutuksessa. Talib toteaa: "Vain tunteilla voi opettaa tunteita". Oma lapsuudenkoti on myös opettajan tunnetaitojen tärkein kasvattaja. Myös Virtanen (2015, 13) korostaa opettajan vahvaa itseluottamusta,

hyviä vuorovaikutustaitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia ihmisenä kasvamiseen ja kehittymisen liittyviä prosesseja tärkeinä tekijöinä opettajan ammattitaidon kannalta. Hänen mukaansa tunnetaidoiltaan pätevä opettaja tiedostaa omat tunteensa, omaa hyvän itsekontrollin tunteiden ja impulssien hallinnassa, on luotettava ja rehellinen, optimistinen, sopeutumiskykyinen ja aloitteellinen sekä on sosiaalisesti tietoinen ja empaattinen (Virtanen, 2015, 42-64).

Opettaja on tärkeä roolimalli oppilailleen tunteiden ilmaisemisen ja säätelyn suhteen. Talib (2005, 66) kirjoittaa, että omia tunteitaan jakamalla opettaja voi vastaanottaa oppilaiden kiintymyksen. Tällöin opettaja asettaa itsensä alttiiksi sekä kivuille että hylkäämiselle. Sipsen ja Kokkosen (2006, 215) mukaan opettajan omat tunnetaidot ovat erittäin tärkeässä asemassa, sillä mallioppiminen on etenkin nuorille oppilaille keskeinen oppimistapa. Kokkonen (2010, 108) toteaa, että kertoen itsestään ja käyttäytymisensä taustalla vaikuttaneista tunteista avoimesti opettaja antaa esimerkin luontevasta tavasta keskustella tunteista kuten myös tunteiden ja tekojen välillä olevista syy-seuraussuhteista. Koulun henkilökuntaan kuuluvien aikuisten käyttäytymistä havainnoimalla oppilaat saavat mallin siitä, missä tilanteissa ja miten tunteita tarvitsee säädellä. Karppisen ja Pihlavan (2016, 128) mukaan oppilaalla on mahdollisuus kehittyä tunteidensa sietämisessä ja säätelyssä, kun opettaja kykenee kannattelemaan eli kestämään oppilaan tunteita ja pystyy sanoittamaan niitä. Myös Webster-Stratton (2011, 249-250) korostaa oppilaiden tunteiden ja niihin liittyvien reaktioiden hyväksymistä. Opettajan kärsivällisyys ja hyväksyntä auttavat oppilaita selviämään myös voimakkaista tunnereaktioista, ja oppilaiden tunteisiin eläytymällä opettaja voi auttaa heitä kestämään kasvavaa emotionaalista jännitettä.

Myös Webster-Stratton (2011, 250) näkee tunnekielen käyttämisen olevan eräs tapa opettaa oppilaita ilmaisemaan ja hallitsemaan tunnereaktioitaan. Hän toteaa, että tunnekielen avulla opettaja ei ainoastaan tarjoa tarpeellisia selviytymiskeinoja oppilaille, vaan myös näyttää, kuinka tulla toimeen tietynlaisten tunteiden kanssa. Oppilaita tulisi myös rohkaista puhumaan tunteistaan, mutta välttää ohjailemasta niitä liikaa. Opettajan tulee opettaa, että tunteita saa kokea ja niistä pystyy puhumaan, muttei aina ole oikein käyttäytyä tunteiden pohjalta. Schmuck ja Schmuck (1997, 159-160) kirjoittavat, että opettajan tulisi tarkistaa ilmauksiaan ja pohtia, millaisia tunteita ne oppilaissa herättävät. Myös omien tunteiden kuvailu, joka on usein vähiten käytetty kommunikaation muoto, on tärkeää väärinymmärrysten välttämiseksi ja avoimuuden lisäämiseksi.

Kuusela ja Lintunen (2010, 120-122) korostavat artikkelissaan erityisesti opettajan kuulemisen taitoja. Kuulemisen taitoa voidaan pitää tärkeimpänä vuorovaikutustaitona, ja se voidaan jakaa passiiviseen ja aktiiviseen kuunteluun. Passiivisessa kuuntelussa kuuntelija keskittyy vain puhujan kuun-

telemiseen, osoittaa tälle arvostamista ja hyväksymistä ja osoittaa välisanojen ja eleiden avulla kuuntelevansa. Aktiivisessa kuuntelussa taas heijastetaan vastaanotettu viesti tai sanojen välistä havaittu tunne omin sanoin puhujalle vahvistettavaksi tai korjattavaksi. Useat koulutoimintaan liittyvät asiat voivat kuohuttaa oppilaiden tunteita, jolloin opettaja saattaa ohittaa oppilaan asian tai tunteen nopeasti esimerkiksi ratkaisua tarjoamalla, lohduttamalla, huumoria käyttämällä tai vaihtamalla puheenaihetta. Tällöin opettaja ottaa ”ratkaisukoneen” roolin, kuten Kuusela ja Lintunen kuvaavat. Eläytyvän kuuntelun avulla pystyttäisiin tasapainottamaan vuorovaikutustilanteita niin, että opettaja voi osoittaa oppilailleen välittämistä ja tukea heidän autonomiaansa. Tullessaan kuulluksi ihminen ymmärtää paremmin itseään ja on halukkaampi muuttamaan käyttäytymistään. Oppilaiden motivaatiota koulunkäyntiin lisää se, jos heitä kuullaan ja he kokevat olevansa mukana päättämässä koulunkäyntiinsä liittyvistä asioista. Kuulluksi tulleina oppilaat rauhoittuvat oppimaan, ja osallistaminen tekee mielekkäämpää myös opettajan työstä. (Kuusela & Lintunen, 2010, 120-122.)

Tunteiden säätelyn taidot vaikuttavat paitsi opettajien opetustavoitteisiin pääsemiseen, opettaja-oppilassuhteisiin ja luokkahuoneilmapiiriin, myös opettajanhuoneen ilmapiiriin ja opettajien välisiin suhteisiin. Tunteiden säätelyn taidot helpottavat päivittäisten, tunteita nostattavien haasteiden kokemista. (Kokkonen, 2010, 109-111.) Opettajan tunnetaidot lisäävät hänen kykyään tunnistaa oppilaiden tarpeita ja halukkuutta luoda hyviä suhteita oppilaisiin, parantavat opettajan antamaan palautteen laatua sekä tehokkuutta tarkkailla ja ehkäistä oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä. Opettajan hyvä tunnetaitojen hallinta liittyy myös vähäisempään stressin ja työuupumuksen kokemiseen. (Brown, Jones et al., 2010; 155, 164.) Virtasen (2015; 13, 34-35) mukaan opettajan omasta ammattitaidosta ja jaksamisesta huolehtiminen on yhä tärkeämpää. Tunteet vaikuttavat työtehtävien hoitoon, omaan asemaan ja odotuksiin sekä opettajakollegoihin, esimieheen ja opettajan kanssa yhteistyötä tekeviin sidosryhmiin. Kyky aistia ilmapiiriä ja virittää käytöstään sen mukaisesti ovat olennaisia taitoja työyhteisössä. Opettajan tulisikin ottaa vastuu omista tunteistaan henkilökohtaisesti. Virtanen kuvaa optimaalisena työyhteisöä, jossa emotionaalisen osaamisen tarve ja kehittämisen merkitys tunnustetaan. (Virtanen, 2015; 13, 34-35.)

Virtanen (2015) on tutkinut luokanopettajien tunneälytaitoja ja kehittänyt emotionaalisen osaamisen kehittämismallin opettajille. Tutkimus osoitti, että luokanopettajilla on tarvetta kehittää tunneälytaitojaan. Kehittämismallin osa-alueita ovat omien tunneälytaitojen kartoittaminen, dialogi todellisen minän ja ihanneminän välillä eli pohdinta niiden hyödyntämisestä omassa työssä, kehityssuunnitelman laatiminen, henkilökohtaisten ja sosiaalisten tunneälytaitojen harjoittelu, tunnetaitojen hyödyn-

täminen työssä sekä luottamuksellisten, tukevien ihmissuhteiden rakentaminen koko oppimisprosessin aikana. Virtanen kuvaa opettajan työtä jatkuvaksi älylliseksi, sosiaaliseksi ja emotionaaliseksi vuorovaikutussuhteeksi. Tunnetaitojen tiedostaminen ja käyttäminen auttavat hyödyntämään näitä taitoja omaa ammattitaitoa kehittäen ja työhyvinvointia lisäten. Tällöin tunneälytaidot ovat opettajan työn keskeisiä voimavaroitekoijöitä, jotka parhaimmillaan lisäävät opettajan työpanostusta ja sitoutumista työhön sekä heijastuvat myönteisesti koko kouluympäristöön. (Virtanen, 2015; 12, 95-113, 151-157, 182.)

Kokkonen (2010, 112) katsoo, että tunteiden säätelyn opettaminen on kaikkien lapsia ja nuoria kasvattavien aikuisten vastuulla. Tunteiden säätelyn opettaminen on yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkoituksenmukaista, sillä se edistää keskeisimpiä kasvatuksen näkökulmien, kuten mielekkään ja monipuolisen elämän, prososiaalisen käyttäytymisen ja hyvinvoinnin, toteutumista. Isokorpi (2006, 69) painottaa, että opettajan tulisi omissa opetus- ja ohjaustilanteissaan havaita ne tilanteet, joissa tunnetaitojen kehittyminen on mahdollista. Jalovaaran (2006, 43) mukaan opettajan tulisi myös tunnistaa tavallisimmat oppimisvaikeudet ja tunne-elämän ongelmat, jotka vaikuttavat lasten sopeutumis- ja käyttäytymishäiriöiden taustalla. Hän esittää ratkaisuksi, että opettajaksi opiskelevien pitäisi jo harjoitteluaikana kohdata erilaisia oppilaita. Samoin myös Klemola ja Heikinaro-Johansson (2006; 26, 30-31) korostavat, että sosioemotionaalisten taitojen opetuksen tulisi olla osa opettajankoulutusta. Heidän tutkimuksessaan ilmeni, että näiden taitojen opiskelu auttoi opettajaopiskelijoita tiedostamaan vuorovaikutustilanteita ja antavan välineitä niiden kohtaamiseen sekä helpottavan opettajan työn emotionaalista kuormitusta. Heidän mukaansa opettajankoulutuksessa tulisi käyttää työtapoja, joissa opiskelijat voivat keskustellen vaihtaa ajatuksiaan ja kokemuksiaan sekä käsitellä omia reaktioitaan ja moninaisia tunteitaan.

Teoriatieto tukee näkemystä, että opettajan rooli tunnekasvattajana on merkittävä. Siksi ei ole lainkaan yhdentekevää, millä tavalla opettajat kohtaavat oppilaansa tunnetasolla. Kuten lapsi-vanhempisuuhde, myös oppilas-opettaja suuhde rakentuu turvallisuuden ja hyväksynnän perustalle. Opettajan omien tunnetaitojen tunnistaminen ja niiden kehittäminen, oman toiminnan kriittinen tarkastelu ja sen kehittäminen, kuuntelemisen ja hyväksyvän kohtaamisen taidot sekä tunnekielen käyttäminen ovat tärkeitä tekijöitä opettajan roolissa tunnekasvattajana.

4.4 Ryhmän ja vertaissuhteiden vaikutus tunnetaitojen kehittymiseen

Vertaiset eli kaverit ja ystävät tarjoavat lapsille ja nuorille tärkeitä positiivisia tilaisuuksia harjoitella sosiaalisia taitoja sekä kokea ryhmään kuulumisen, vastavuoroisen kiintymyksen, samaistumisen ja luottamuksen tunteita, jotka ovat tärkeitä psyykkiselle hyvinvoinnille (Junttila, 2010, 49). Laine (2005, 206) esittää, että juuri vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa lasten ja nuorten perustaidot pääsevät esille ja kehittyvät, ja toverit tarjoavat päivittäin ne välttämättömät sosiokognitiiviset ja emotionaaliset resurssit, jotka auttavat lasta ja nuorta sopeutumaan sosiaaliseen maailmaansa.

Schmuck ja Schmuck (1997, 259-261) kuvaavat luokkahuoneen ikään kuin täyttyvän oppilaiden välisistä sekä oppilaiden ja opettajan välisistä emootioista. Heidän mukaansa vertaiset ovat niitä, jotka vastaavat empaattisesti oppilaan tunnetason tarpeisiin, ja yksikin hyvä ystävä koulussa voi auttaa esimerkiksi yksinäisyydestä tai ahdistuksesta selviämisessä. Vertaiset tarjoavat toisilleen emotionaalista tukea, oppivat toisiltaan vastavuoroisen ja empaattisen kohtaamisen taitoja ja voivat auttaa muokkaamaan joidenkin oppilaiden asenteita, arvoja, pyrkimyksiä ja sosiaalista käyttäytymistä. Koululuokassa esiintyvien ydintunteiden voidaan siis nähdä syntyneen sekä opettajan reagoimisesta oppilaiden tarpeisiin, että vertaisryhmän vuorovaikutuksessa.

Kouluiässä tapahtuu merkittäviä muutoksia lapsen sosiaalisessa, emotionaaliossa ja kognitiiviossa kehityksessä. Erityisen tärkeä siirtymä tunnekokemuksissa ja minäkäsityksessä tapahtuu 7-8 vuoden iässä. Tovereiden merkitys lapsen kehitykselle korostuu, ja toveripiirissä lapsi oppii sosiaalisia ja toiminnallisia taitoja sekä moraalisen käyttäytymisen pelisääntöjä. Lapset myös yhä enemmän reflektivat tunteitaan sen mukaan, mitä luulevat toisten ajattelevan heistä. Vanhemmat ja opettajat kohdistavat lapsen entistä enemmän odotuksia esimerkiksi akateemisen suoriutumisen ja sosiaalisen kompetenssin suhteen. Toisin sanoen lapselta siis aletaan odottaa yhä enemmän normien mukaista, hyvää käytöstä, joka sisältää myös sopivan tavan ilmaista ja säädellä tunteitaan. Muutokset lapsen sosiaalisissa suhteissa edistävät myös hänen kognitiivista kehitystään, mikä mahdollistaa monimutkaisempien tunteiden ymmärtämisen. (Bosacki, 2008, 26, 34; Nurmi, Ahonen et al., 2015, 122.) Pelto-
korven (2007, 15) mukaan oppilaiden välinen vuorovaikutus on edellytyksenä tunteiden hallinnan kehittymiselle. Oppilaiden tunnehallinta ohjautuu vuorovaikutteisissa oppimistilanteissa toisiin oppilaisiin ja tunnetiloja pystytään ikään kuin hallitsemaan toisten oppilaiden avulla.

Lintunen (2013, 36-37) esittää, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen on ensisijaisesti yhteisöllinen ja systeeminen ilmiö, joka ilmenee turvallisuudentunteena ja avoimuutena ryhmässä. Ryhmien ja ihmissuhteiden rakentaminen lähtee aina luottamuksen tunteesta (Schmuck & Schmuck,

1997, 259). Myös Isokorven (2004, 70) mukaan koululuokassa tulisi vaalia yhteisöllisyyttä. Se on keskeinen inhimillinen tarve, sillä ryhmään kuulumisen on olennaista itsetunnon ja itsensä hyväksymisen kannalta. Jokainen koulu yhteisöön kuuluva haluaa vaikuttaa, kokea yhteenkuuluvuutta, olla vuorovaikutuksessa ja saada arvostusta yhteisössään. Samoin Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala (2012, 280-282) korostavat osallisuuden kokemuksia, joita kaikki, myös erityisryhmiin kuuluvat oppilaat, tarvitsevat. Tarve ihmissuhteiden solmimiseen ja ryhmään liittymiseen on vahva biologinen perustarve (Laine, 2005, 116), ja kuten Bosacki (2008, 31) toteaa, tunteet myös liittyvät vahvasti sosiaalisiin kokemuksiin koululuokassa.

Ryhmän ilmapiiri on keskeinen kouluvuorovaikutukseen ja oppilaiden sosioemotionaaliseen hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen vaikuttava tekijä. Luokkahuoneilmapiiri vaikuttaa myös lasten sosioemotionaaliseen ja akateemiseen suoriutumiseen (Brown, Jones et al., 2010, 154). Schmuck ja Schmuck (1997, 273) määrittelevät luokkahuoneilmapiirin ihmisten väliseksi tunneilmastoksi, johon liittyvät vuorovaikutusmallit, emotionaaliset reaktiot, oppilaiden minäkäsitykset sekä motivaatioon liittyvät tyytyväisyyden ja turhautumisen tunteet. Isokorven (2004, 74) mukaan ilmapiiri vaikuttaa siihen, minkälaisia tunteita esiintyy vuorovaikutuksessa ja minkälaista osaamista siinä kehittyy.

Kokkonen (2010,107) kirjoittaa, että opettajan omien tunteiden säätely edistää oppimiselle otollista ilmapiiriä. Tunteiden säätelyn avulla turvallisiksi, avoimeksi ja toisista välittäväksi muodostunut luokkahuoneen ja koulun ilmapiiri helpottaa näin muun oppiaineen opettamista lapsille. (Kokkonen, 2010, 107.) Opettaja voi parantaa ilmapiiriä pyrkimällä lisäämällä turvallisuuden, hyväksynnän ja yhteenkuuluvuuden tunteita sekä ja vahvistamalla oppilaiden välistä myönteistä vuorovaikutusta (Laine, 2005, 180). Sosioemotionaalisia taitoja käyttäen opettaja tukee luokan ilmapiiriä ja oppimista, osoittaa välittämistä ja ennaltaehkäisee tai ratkaisee ongelmia (Klemola & Heikinaro-Johansson, 2006, 27).

Laineen (2005; 178-182, 241) mukaan opettaja voi monin tavoin vaikuttaa siihen, millaiseksi luokkayhteisö ja sen sosiaalinen kanssakäyminen muodostuvat sekä olla välillisesti mukana oppilaiden kaveri- ja ystävyysuhteiden syntymisessä. Keinoiksi tähän Laine esittää luokan ilmapiirin ja koheesion säätelyä, ongelmien, kuten yksinäisyyden, tunnistamista ja selvittämistä sekä yleisesti sosiaalisten taitojen tukemista kuten ryhmätoiminnan ohjaamista niin, että kaikki oppilaat huomioidaan tasapuolisesti. Vaikka ryhmän sosiaaliset rakenteet ovat melko pysyviä, sosiaalista rakennetta ja oppilaiden sosiaalista asemaa voidaan parantaa tarkoituksellisesti ryhmän ilmapiiriin ja koheesioon vaikuttamalla. Myös Schmuck ja Schmuck (1997, 105) korostavat ryhmän koheesion merkitystä. Koheesio

kuvaa ryhmän, kuten koululuokan, emotionaalista läheisyyttä ja sen jäsenten sitoutuneisuutta toisiinsa, ja se on tärkeä ryhmän koossa pysymisen kannalta. Koheesio lisää yksilön positiivisia tunteita ryhmäänsä kohtaan. Koululuokassa tämä parantaa kommunikaatiota ja vaikuttaa merkittävästi oppimiseen.

Pienet ja pysyvät oppilasryhmät ovat useiden tutkijoiden mukaan paras ympäristö kouluhyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden rakentamisessa. Yleisesti tiedetään, että pienemmässä ryhmässä opettajalla on enemmän aikaa yksittäisen oppilaan kohtaamiseen myös tunnetasolla, ja opetustilanteita ja oppilaiden toimintaa on helpompi hallita pienemmässä ryhmässä. Siponen ja Kokkonen (2006, 206) toteavat, että turvalliset pienryhmät edistävät työrauhaa ja keskittymistä. Asanti ja Seppinen (2015, 208-224) esittelevät artikkelissaan pysyvien pienryhmien toimintamallia, jonka tarkoituksena on opettaa vuorovaikutustaitoja, luoda luokkaan pysyviä sosiaalisia rakenteita, lisätä turvallisuudentunnetta sekä vähentää yksinäisyyttä, syrjintää ja kiusaamista. Tämä interventio koettiin onnistuneeksi hyvän ja turvallisen oppimisympäristön muodostumisen kannalta. Junttilan (2010, 51) mukaan koululuokan suuri koko selittää yksinäisyyttä, sillä suurten luokkien oppilaat ovat emotionaalisesti ja sosiaalisesti yksinäisempiä kuin pienten luokkien oppilaat. Sosiaalinen hyväksyntä ja suosio ryhmässä liittyy persoonallisuudenpiirteiden ja käyttäytymistapojen lisäksi hyviin tunnetaitoihin ja sosiemotionaaliseen kompetenssiin (Laine, 2005, 124; Kokkonen & Siponen, 2006, 197), mitä kuvaan tarkemmin seuraavaksi.

Useat kasvatustieteilijät puhuvat sosioemotionaalisesta kompetenssista kuvatessaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen ilmenemistä ryhmässä ja henkilökohtaisissa sosiaalisissa suhteissa. Vanhempien tarjoama turvallinen, vahva ja rakastava kiintymyssuhde on perusedellytys myönteisen sosiaalisen kompetenssin kehitykselle (Laine, 2005, 125). Sosioemotionaaliseen kompetenssiin eli pätevyyteen kuuluvat itsesäätely- ja tunnetaitojen lisäksi sosiokognitiiviset taidot kuten havaintojen oikea tulkinta sekä tavoitteiden, toimintavaihtoehtojen ja seurausten arviointi sekä sosiaaliset taidot kuten kommunikointi, reagointi ja assertiivisuus eli jämäkkyys. Sillä tarkoitetaan yleisesti kykyä luoda ja ylläpitää positiivisia sosiaalisia ja emotionaalisia vuorovaikutussuhteita hyödyntäen omia ja tilannekohtaisia resursseja. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012, 284.) Sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu myös taito sovittaa yhteen henkilökohtaisia päämääriä ja ylläpitää myönteisiä suhteita muihin ihmisiin samanaikaisesti. Lisäksi prososiaalinen käyttäytyminen ja kyky yhteistoiminnallisuuteen ovat olennainen osa sosiaalista kompetenssia. (Laine, 2005; 114, 118, 121.)

Junttilan (2010, 34) mukaan sosiaalinen kompetenssi on tärkeä lasten ja nuorten psykososiaalista hyvinvointia tukeva tekijä. Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta on olennaista, onko lapsi tai

nuori vertaisryhmässään ”sisä- vai ulkopuolisia”. Vertaisryhmän sisälle päästäkseen lapsen tai nuoren tulee omata hyvät sosiaaliset tai sosiokognitiiviset taidot, käyttäytyä hyväksyttävästi muiden silmissä, omata empatiakykyä sekä kykyä kontrolloida omia impulssejaan ja emootioitaan. Sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa muun muassa taitoa ymmärtää sosiaalisia tilanteita, tehdä niistä tulkintoja, kykyä tehdä aloitteita ja vastata muiden tekemiin aloitteisiin sekä kykyä ilmaista tunteensa sopivalla tavalla tilanteeseen nähden (Junttila, 2010, 35). Sosiaalisen kompetenssin käsite sisältää sosiaaliset taidot, joten myös tunnetaidot ovat olennainen osa sosiaalista kompetenssia. Riittävän hyvän sosiaalisen kompetenssin muodostuminen mahdollistaa yksilön integroitumisen yhteiskuntaan, joten se on keskeinen kehitystehtävä niin lapsuudessa ja nuoruudessa kuten myös koko elämänkaaren ajan (Junttila, 2010, 37).

Kouluryhmissä on aina lapsia ja nuoria, jotka helposti jäävät vertaisryhmiensä ulkopuolelle. Tällaiset lapset voivat olla käyttäytymiseltään epäsosiaalisia, häiriköiviä tai aggressiivisia, heidän tunteiden säätelykykynsä saattaa olla puutteellinen, tai he voivat jonkin muun syyn, kuten arkuuden tai ahdistuneisuuden, vuoksi tulla torjutuksi vertaistensa joukossa. (Laine, 2005; 120, 208-215.) Pavrin (2001, 55) mukaan yksinäisiä lapsia voi tukea opettamalla heille sosiaalisia taitoja, järjestämällä tilanteita sosiaaliseen vuorovaikutukseen koulun aktiviteeteissa, oppitunneilla ja välitunneilla, luomalla hyväksyvän luokkahuoneilmapiirin, opettamalla vaihtoehtoisia selviytymisstrategioita ja asioiden selitysmalleja sekä vahvistamalla oppilaiden itsetuntoa. Jalovaara (2006, 27) puolestaan kirjoittaa, että myönteisessä ja kannustavassa hengessä toteutettu sosiaalisuuden ja tunnetaitojen harjoittaminen kannustaisi myös arimpia ja ujoimpia lapsia itseilmaisuun ja vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa. Seuraavassa kappaleessa käsittelemme laajemmin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tunnekasvatusta koulussa.

4.5 Erityinen tuki koulun tunnekasvatuksessa

Tunnekasvatuksen merkitys korostuu varsinkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, sillä heillä voi esiintyä enemmän tunteiden tunnistamisen, ilmaisun ja säätelyn vaikeuksia (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012, 285-287; Laine, 2005, 133). Tunne-elämän ja psyykkisten häiriöiden juurten nähdään olevan lapsuudessa, sillä psyykkisissä häiriöissä on kyse tiedon ja tunteiden välisistä vääristyneistä tulkinnoista, jotka kehittyvät jo varhaislapsuuden kiintymyssuhteissa (Kokkonen & Saarinen, 2003, 12). Sellainen lapsi, joka ei lapsuudessaan ole saanut riittävästi pohjaa tunnetaitojensa kehittymiseen, saattaa tarvita erityistä tukea tunteidensa kanssa selviämiseen. Aina yleinen tuki ja

muun oppimisen ohella tapahtuva tunnekasvatus ei välttämättä riitä, vaan tarvitaan henkilökohtaisempaa erityistä tukea esimerkiksi tunteiden hallinnan kehittymiseen.

Käyttäytymishäiriöt voidaan jakaa emotionaalisiin ongelmiin eli sisäänpäin suuntautuneeseen negatiiviseen käyttäytymiseen ja sosiaalisiin ongelmiin eli ulospäin suuntautuneeseen negatiiviseen käyttäytymiseen. Usein sosiaalisia ja emotionaalisia ongelmia esiintyy samanaikaisesti. Käyttäytymishäiriöiden ennaltaehkäisyssä ja korjaamisessa pyritään luomaan lapselle ja nuorelle suotuisat kasvuolosuhteet, tunnistamaan ja arvioimaan ongelmakäyttäytymiseen liittyvät kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset riskitekijät, määrittämään ongelma tarkkaan sekä rajaamaan ja voittamaan se pedagogisin interventioin. (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti, 2001; 250-251, 262-263.) Tunne-elämän häiriö ja sosiaalinen sopeutumattomuus ovat myös erityisopetukseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen ottamisen ja siirtymisen perusteita (Janhukainen, Pösö et al., 2012, 27-29). Estyneet, ujut ja vetäytyvät oppilaat ovat haasteellinen oppilasryhmä, joka helposti jäävät opettajalta liian vähälle huomiolle. He tarvitsevat erityisesti opettajan tukea, rohkaisua ja kannustusta sekä onnistumisen kokemuksia tarjoavia vuorovaikutustilanteita. (Laine, 2005, 133.)

Ensisijaiset tunnereaktiot ovat aitoja, tilanteessa herääviä tunteita, kun taas toissijaisilla reaktioilla usein yritetään peittää ensisijaisia tunteita, toteaa Kirsi Lonka (2015, 144). Häiriköinti voi olla yritystä peittää oma epäonnistumisen pelkonsa ja huono itsetuntonsa. Usein huomio kiinnittyy varsinaisen ongelman, kuten oppimisen vaikeuden, sijasta toissijaiseen reaktioon. Esimerkiksi yläasteikäisillä saattaa esiintyä tunne-elämän ongelmia, jolloin oppilas haluaa piilottaa epävarmuutensa eikä halua tunnustaa omia virheitään, jolloin oppimiseen keskittyminen on vaikeaa. (Lonka, 2015, 144.) Laineen (2005, 133) mukaan epäsosiaalisesti ja aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat kaipaavat runsaasti huomiota ja etsivät sitä kielteisillä keinoin, sillä eivät hallitse myönteisiä tapoja. Siksi tällaiset oppilaat tarvitsevat opettajan myönteistä huomiota ja kannustusta tilanteissa, joihin siihen on vähänkään aiheutta. Myös myönteiset odotukset ja niiden ilmaiseminen ovat tehokas kannustin, toteaa Webster-Stratton (2011, 76). Psykologia selittää, että ihmisen toiminta on aina motivoitunutta. Siten myöskin ongelmallisesti käyttäytyvän lapsen toiminnan taustalla on jokin syy. Se voi olla esimerkiksi täytty-mättä jäänyt hyväksynnän ja rakastamisen tarve, jota lapsi tai nuori oireilee negatiivisella käyttäytymisellään. Tulisikin pyrkiä ratkaisemaan taustalla vaikuttavat leimaamatta lasta ongelmatapaukseksi.

Karppinen ja Pihlava (2016, 115) kuvaavat, että koulussa on nykyään yhä enemmän lapsia, joilla on tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn vaikeuksia, mikä haastaa kasvattajat etsimään perinteistä poikkeavia käytäntöjä koululuokkiin. Jalovaara kirjoittaa (2006; 27, 30) huolestuneena siitä, miten yleisiä tunneristiriidat ja -jännitykset ovat lasten ja nuorten keskuudessa. Esimerkiksi masennuksen taustalla

on usein tukahdutettu tunne. Siksi ahdistunut murrosikäinen tarvitsee kipeästi ymmärtämystä ja hyviä tunnesuhteita. Myös Virtasen tutkimuksen mukaan häiriökäyttäytyminen ja aggressiivisuus ovat lisääntyneet. Yhdeksi syyksi hän katsoo sen, että vanhempien ongelmat ja syrjäytyminen vaikuttavat lasten koulunkäyntiin. (Virtanen, 2015, 12.) Junttila (2010, 49) painottaa, että aikuisten varhainen puuttuminen lasten ja nuorten sosiaalisten suhteiden ongelmiin on merkittävää ongelmien kasautumisen ja kroonistumisen ehkäisemiseksi. Tämä huolestuttava kehityssuunta havahduttaa pohtimaan, miten yleisopetuksen resurssit riittävät lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehityksen tukemiseen ja missä vaiheessa tarvitaan tehostettua tai erityistä tukea tunnekasvatuksen saralla.

Kokkonen (2010, 99) esittää, että tunne-elämän ongelmat heikentävät kouluasuoriutumista, sillä ne huonontavat oppilaiden suhteita opettajiin ja ikätovereihin. Näin ollen tunteitaan puutteellisesti säätelevät oppilaat voivat joutua toisten lasten vieroksumaksi eivätkä he hyödy yhteistoiminnallisista oppimiskokemuksista rakentavammin käyttäytyvien luokkatovereidensa lailla. Isokorven (2004, 138) mukaan häiriöt tunne-elämässä ja käyttäytymisessä voivat myös johtaa oppimisvaikeuksiin. Osaamisen ja oppimisen ilo katoaa ja koulumotivaatio heikkenee lapsen kamppaillessa omien sisäisten vaikeuksiensa tai ihmissuhdeongelmien kanssa, josta saattaa seurata muita vaikeuksia. Jalovaara (2006; 41, 45) kirjoittaa, että lasten perustarpeet, esimerkiksi turvallisuus, ovat aivan liian usein hoitamatta. Oppiminen mahdollistuu vasta, kun primäärit tarpeet kuten fysiologiset tarpeet sekä turvallisuuden tarve ovat saavutettu.

Jalovaaran (2006, 57-59) mukaan lasten erilaisista häiriökäyttäytymisen syistä ei ole useinkaan riittävästi tietoa koulussa tai kotona. Opettajan tulisi osata tunnistaa erityisohjausta tarvitsevat oppilaat, ja erityisopetuksen resurssit on turvattava. Häiriöt voivat kehittyä puhtaasti emotionaaliselta pohjalta ja ne voivat olla sekä oppimisvaikeuksien syytä, että seurauksia. Lasta ei tulisi leimata esimerkiksi laiskaksi tai häiriköksi, vaan käyttäytymisen taustalla vaikuttavat syyt tulisi tutkia. Laine (2005, 133) kuvaa, että haastavasti käyttäytyvien oppilaiden opettajilta vaaditaan rauhallisuutta ja kunnioittavaa asennetta oppilaita kohtaan kuten myös aikaa, suunnittelua ja kärsivällisyyttä. Puutteellisesti tunteitaan sääteleviä oppilaita tulee tarkkailla ja valvoa, ja he tarvitsevat tunteiden säätelyn harjoittelumiseksi strategioita, asioiden kertaamista sekä varoituksia ja välittömiä tekojen seurauksia kuten sovitut rangaistuksia sopimattomasta käytöksestä. Webster-Stratton (2011, 73-76) esittää strategiaksi, että opettajien on suunniteltava konkreettisesti esimerkiksi kirjallisen käyttäytymissuunnitelman avulla, miten he haluavat lasten käyttäytyvän ja kuinka tällaisia käyttäytymistapoja vahvistetaan.

Aggressiivinen tai muuten epäsosiaalinen käyttäytyminen lisää riskiä joutua oman vertaisryhmänsä ulkopuolelle eli tulla torjutuksi. Samoin yksinäisyyden kokemus tai syrjäänvetäytyvyys ovat riskitekijöitä sopeutumisongelmille ja sosiaalisten verkostojen ulkopuolelle jäämiselle. Kiusaaminen on sekä subjektiivinen kokemus että ryhmädynaaminen ilmiö, joka liittyy usein heikkoihin sosioemotionaalisiin taitoihin. Edellä kuvatut ongelmat vertaisryhmässä lisäävät syrjäytymisen riskiä. Syrjäytymisen ehkäisyssä Laine näkee olennaisimpina tekijöinä opettajan vaikutuksen sekä yksilöön että luokkahuoneilmapiiriin, ongelmien tunnistamisen sekä niihin reagoimisen erilaisin interventioin. (Laine, 2005; 207-208, 216-220, 223, 232-235.) Ulkopuolelle joutuessa jokaiselle yhteisön jäsenelle tärkeät turvallisuuden, hyväksynnän ja yhteisöllisyyden kokemukset jäävät kokematta. Siitä saattaa alkaa jatkuva, negatiivinen kierre, ellei tilanteeseen puututa ajoissa.

Myös Jalovaara (2006, 83) korostaa koulun merkitystä syrjäytymisen ehkäisytyössä, sillä se tavoittaa koko ikäluokan kerralla. Hänen mukaansa syrjäytymistä ennaltaehkäisevä työ, kuten riittävien resursien ja toimintaedellytysten takaaminen kouluille, on yhteiskunnalle tehokkaampi ja taloudellisempi keino kuin jo syntyneiden ongelmien korjaaminen. Näin ollen voidaan yhteenvetona todeta, että tukemalla tunnetaitojen kehitystä koulussa voidaan lisätä osallisuuden tunnetta kouluyhteisössä sekä vähentää lasten ja nuorten ongelmakäyttäytymistä ja syrjäytymisen riskiä.

5. POHDINTA

Kandidaatintutkielmani kirjoittaminen vahvisti käsitystäni siitä, että tunnetaitojen opetusta todella tarvitaan kouluissa. Kasvatus alkaa tietenkin lapsuudenkodista, mutta koulu voi osaltaan tukea tunnekasvatustyötä. Tunteet sekä niiden tunnistaminen ja rakentava ilmaisu vaativat pohjan, joka muodostuu jo varhain lapsuudessa. Kun lapsella on kokemus perusturvallisuudesta, kiintymyksestä ja luottamuksesta sekä omasta arvokkuudestaan, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toimiminen ja erilaisten taitojen oppiminen mahdollistuvat. Sosiaalisia taitoja voi harjoitella vain vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tunteitaan voi toki pohtia itsekseenkin, mutta ilman toisilta saatua jatkuvaa reflektiota ja malleja tunteiden käsittelyyn tunne-elämä ei kehity tasapainoisesti. Ajattelen, että turvallisuudessa vertaisryhmässä on hyvä harjoitella tunnetaitoja. Siksi ryhmäytymistä ja ryhmän ilmapiirin muodostumista kannattaa tukea. Hankalinta on varmasti niillä lapsilla ja nuorilla, jotka esimerkiksi puutteellisen tunteiden ja impulssien säätelyn vuoksi tulevat torjutuksi ja joutuvat vertaisryhmänsä ulkopuolelle. Tällöin tunnetaitojen harjoittelu on hankalaa ilman vertaisryhmän sosiaalista tukea.

Tunnekasvatuksen merkitys tulisi siis jokaisen lasten kanssa toimivan aikuisen tiedostaa. Siksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen tarvittavia valmiuksia tulisi korostaa jo opettajankoulutuksessa, kuten Jalovaara (2003, 95) toteaa. Omien tunteidensa vaikutusta opettajana toimimiseen tulisi pohtia myös opettajankoulutuksen aikana. Tunnekasvatuksen tulisi olla syvällä koulun käytännöissä ja toimintakulttuurissa, eikä vain erillinen osa opetusta. Toisaalta arjen tavallisissa vuorovaikutustilanteissa tunnekasvatus tapahtuukin luonnostaan. Jotta tunnekasvatus olisi tietoisempaa ja kouluvuorovaikutuksessa ilmenevät tunteet sanallisesti ilmaistavissa, kasvatuksen tulisi kuitenkin olla systemaattista ja kirjattuna koulun toimintavoitteisiin. Tämä tekisi tunnekasvatuksen tavoitteista konkreettisempia ja varmistaisi, että kaikki opettajat tekevät yhteistyötä keskenään eikä tunnetaitojen tietoisempi opettaminen jäisi vain yhden opettajan vastuulle.

Systemaattisuus varmistetaan pitämällä tunnekasvatusta esillä koulussa, kouluttamalla henkilökuntaa säännöllisesti siihen liittyen sekä tekemällä yhteistyötä oppilaiden huoltajien kanssa, sillä huoltajien tulisi myös olla tietoisia koulun kasvatustavoitteista. Suuri osa tunnekasvatusta tapahtuu arjen tilanteissa, kiireessäkin. Tällöin tunteet inhimillisinä tekijöinä nousevat helposti esiin ja oppilaan kuohuvat tunteet helposti kuohuttavat myös opettajan tunteita. Siksi kasvattajalta vaaditaan tunnetaitoisuutta, omien tunteiden havaitsemista ja suhteuttamista oppilaan tunteisiin sekä ammatillista ja kor-

rektia tunteiden ilmaisua. Opetussuunnitelmien perusteissa tunnekasvatus onkin esillä koko peruskoulun ajan, mutta toteutuuko se käytännössä tavoitteellisena ja pitkäjänteisenä tunnetaitojen opetuksena?

Suomalaisessa kulttuurissa tunteita näytetään useammin elein kuin sanoin. Jalovaara (2006, 105) kuvaa suomalaista tunneilmaisua vaikeaksi ja torjutuksi. Hänen mukaansa kielteiset lapsuuden kokemukset ilmenevät myöhemmin eriasteisina tunne-estoina ja tunteiden sanallisen viestimisen vaikeuksina. Uskon, että koulun tunnekasvatus on tärkeä tekijä rakennettaessa avoimempaa ja toimivampaa tunneilmaisun kulttuuria. Tämä edellyttää kasvattajalta positiivista asennoitumista tunteita ja tunnekasvatusta kohtaan sekä avoimuutta tutkia omaa tunne-elämäänsä. Opettajalta vaaditaan jatkuvaa kehittymistä myös tunnetaitojen saralla. Opettajan omilla tunnetaidoilla, asenteilla ja uskomuksilla on erityisen tärkeä merkitys tunnekasvatuksen toteuttamisessa. Tehtävä ei ole helppo, sillä tunnetaidot oppisisältönä tulevat lähelle myös opettajan henkilökohtaista identiteettiä ja vaativat oman minän syvempää pohdiskelua. Lapset ja nuoret usein aistivat tunnetiloja herkästi. Ajattelen, että hyvä opettaja ei vain vetäydy asiallisesti ammattiroolinsa taakse vaan on saavutettavissa tunnetasolla, ja hän kuvaa ja sanoittaa tunteitaan rehellisesti. Näin ollen opettajan tulisi kiinnittää huomiota myös omaan tunnemaailmaansa, ovathan tunnetaidot ovat myös opettajan työssä jaksamisen kannalta avainasemassa.

Tutkielmaa tehdessäni havaitsin, että useat eri toimijat koulujen ohella näkevät tunnetaitojen kehittämisen erittäin tärkeäksi asiaksi ja pyrkivät näiden taitojen edistämiseen kehittämällä erilaisia ohjelmia konkreettisiksi apuvälineiksi opettajille ja muille kasvattajille. Erilliset tunneohjelmat toimivat tukena tunnekasvatuksessa mutta eivät pelkästään auta, ja opettajan tulee myös olla perehtynyt niihin. Ahtola (2017, 845) toteaa, että yksi viikkotunti ei riitä koulun hyvinvointityöksi, ellei koulun arki muuten tue psyykkistä hyvinvointia. Hänen mukaansa hyvinvointiohjelman periaatteet tulee ymmärtää ja niihin tulee aidosti sitoutua. Tutkimus tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukevista opetusohjelmista on tärkeää, jotta niitä voitaisiin kehittää edelleen. Erityistä tukea tarvitsijoille tunnekasvatusohjelmat ja muut tunnetaitojen kehitystä tukevat interventiot on todettu erityisen hyödyllisiksi. Tuen keinot on jokaisen tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla määriteltävä yksilöllisesti. Luulen, että lasten tunteisiin liittyvät haasteet ovat usein reagoitua nykypäivän hektiseen elämänrytmiin, vanhempien kiireeseen ja läsnäolon puutteeseen sekä ylivilikkeellisyteen. Ongelmakäyttäytymisellä on aina syynsä. Jokaista oppilasta voidaan kuitenkin auttaa tunne-elämän haasteissa, kun löydetään oikeat auttamisen keinot.

Tulevaisuudessa koulumaailma ja työelämä tulevat muuttumaan, mutta ihmisten välistä vuorovaikutusta, jossa tunteet ovat aina läsnä, tarvitaan edelleen. Useat kasvatustieteilijät ja psykologit ovat huomioineet vuorovaikutuskulttuurissa tapahtuneet muutokset. Dunderfelt (2015, 73) kuvaa vuorovaikutustaitojen positiivisen kehityksen alkaneen. Hänen mukaansa uudet sukupolvet Suomessa ovat parempia vuorovaikutustaidoissaan kuin vanhemmat sukupolvet. Toisaalta muuttuva yhteiskunta ja vauhdilla jatkuva digitalisaatio ne herättävät pohtimaan, millainen vaikutus niillä on lasten kehitykseen ja tunnetaitoihin. Yle uutisoi 29.8.2017 Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen yhteisestä tutkimushankkeesta, jossa tutkitaan digitalisaation vaikutuksia lasten tunteiden, aivojen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kehitykseen sekä uneen, hyvinvointiin ja oppimiseen. Hanketta johtava psykologian professori Katariina Salmela-Aro toteaa nuoruuden olevan tärkeä jakso sosiaalisten taitojen ja tunteiden säätelyn kehittymiselle.

Uskon, että tunnetaitojen opettamisen merkitys tulee enenevässä määrin korostumaan tukevaisuuden kouluissa, sillä digitalisaatio väistämättä vaikuttaa lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen jollakin tapaa. Se, että jo alakouluista lähtien tekniikkaa hyödynnetään koulutyössä huomattavasti aiempaa enemmän, vaikuttaa väistämättä jollain tapaa koulun vuorovaikutuskulttuuriin. Digitaalisissa laitteissa on toki hyötynsä, mutta ne eivät korvaa aitoa vuorovaikutusta, ja niiden liiallisen käytön seurauksena saattaa tunnetaitojen kehitys jäädä puutteelliseksi. Lonka (2015, 150) toteaa, että nykyisin on entistäkin tärkeämpää pohtia, kuinka kasvokkain tapahtuva ja virtuaalinen vuorovaikutus tukevat sosioemotionaalisia taitoja. Digitalisaation vaikutukset lasten tunnetaitojen kehitykseen voisi olla jatkotutkimusaiheena erittäin mielenkiintoinen tulevaisuudessa, kun digitalisaation vaikutukset lapsiin ja nuoriin tunnetaan paremmin.

Uusikylä (2006, 27) toteaa, että yhteiskunnan arvot ihmiskäsityksineen, tiedonkäsityksineen ja oppimiskäsityksineen heijastuvat koulumaailmaan. Tämä herättää pohtimaan: Arvostetaanko inhimillistä, tuntevaa ihmistä nykyaikana vai hukkuvatko tunteet kovien arvojen maailmaan? Koulutyö pohjautuu perusarvojen kunnioittamiselle, ja kuten tutkielmassani tuli ilmi, tunteet ja arvot ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Muutoksista huolimatta ihmisyyys, johon tunteet osana elämää kuuluvat, pysyy samankaltaisena. Siksi tunteisiin liittyvien taitojen opetusta tarvitaan yhä.

LÄHTEET

- Ahtola, A. (2017). Koulun arjen pitäisi tukea mielenterveyttä. *Suomen lääkärilehti*, 13, 844-845.
- Asanti, R. & Seppinen, H-L. (2015). Pysyvät pienryhmät hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden rakentajina yläkoulussa. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s.208-242). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aseman lapset ry. Friends-ohjelma lasten ja nuorten hyvinvoinnin tueksi. Haettu 28.8.2017 osoitteesta <http://www.asemanlapset.fi/fi/toimintamuotomme/friends>
- Bosacki, S. L. (2008). *Children's Emotional Lives. Sensitive shadows in the Classroom*. New York: Peter Lang cop.
- Brown, J.L., Jones, S.M., LaRusso, M.D. & Aber, J.L. (2010). Improving Classroom Quality: Teacher Influences and Experimental Impacts of the 4Rs Program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153-167.
- CASEL - Collaborative for Academic, Social and Emotional learning. (2017). Social and emotional learning competencies. Haettu 2.9.2017 osoitteesta <http://www.casel.org/core-competencies/>
- Dunderfelt, T. (2015). *Kuuntele ja tule kuulluksi*. Helsinki: Kauppakamari.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136-157.
- Elster, J. (2000). *Strong feelings – emotion, addiction and human behavior*. Cambridge: A Bradford Book.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hogrefe. (2015). Askeleittain-opetusohjelma. Haettu 29.8.2017 osoitteesta <http://www.hogrefe.fi/testit/askeleittain/>
- Ignat, A-A, Clipa, O. & Rusu, P.P. (2011). Teachers' training on emotional education. Needs assessment. *Journal of educational sciences & psychology*, 2, 51-55.
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Janhukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa* (s.15-54). Tampere: Vastapaino.
- Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä*. Tampere: Tampere University Press 2010.
- Järvilehto, L. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kapman, M., Solantaus, T., Anttila, N., Ojala, T. Santalahti, P. & Yhteispeli-työryhmä. (2015). *Yhteispeli koulussa – opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. (2006). ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede*, 43(6), 26-32.
- Kokkonen, M & Siponen, U. (2006). Sosioemotionaaliset taidot terveystiedon tavoitteina. Teoksessa Peltonen H. & Kannas L. (toim.) *Terveystieto tutuksi. Ensiapua terveystiedon opettamiseen* (s.189-211). Helsinki: Opetushallitus.
- Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental review. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, M. (2005). *Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.

- Kuusela, M. & Lintunen, T. (2010). Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa Joronen K. & Koski A. (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu-yhteisössä* (s.119-137). Tampere: Tampere University Press 2010.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Lintunen, T. (2013). Liikuntaympäristö innostavaksi tunne- ja vuorovaikutusosaamisella. *Liikunta ja Tiede*, 50(2-3), 36-40.
- Lions Quest. (2017). Lions Quest – elämisentaitoja -ohjelma. Haettu 22.8.2017 osoitteesta <http://www.lionsquest.fi/>
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Niemi, P. M., Junttila N., Asanti, R. Clarke, H. & Seppinen, H-L. (2013). Yläkoulu yhteisö nuoren sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukijoina. Teoksessa Pyhältö, K. & Vitikka, E. (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen* (s. 146-163). Helsinki: Opetushallitus.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Haettu 15.6.2017 osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Oulun yliopisto. (2017). Tunteiden säätelytaidot oppimisessa tutkimuksen kohteena. Oulun yliopisto. Haettu 20.8.2017 osoitteesta: <http://www.oulu.fi/yliopisto/node/45054>
- Paalasmaa, J. (2011). Tehokkuutta vai ihmisyyttä? Sydämen sivistystä kasvattava koulu. Teoksessa Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) *Sydämen sivistyskasvatuksen ytimessä* (s.11-21). Helsinki: Aurinko kustannus.
- Pavri, S. (2001). Loneliness in children with disabilities: How can teachers help? *Teaching exceptional children*, 33, 52-58.
- Peltokorpi, E-L. (2007). Koulussa tulisi opettaa tunnehallintaa. *Opettaja*, 47, 15.
- Peltonen, A. (2005a). Tunnetaidot ovat kaikkien ulottuvilla. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Pii-
lonen, T. *Tunnemuksu*. Helsinki: LK-kirjat.

- Peltonen, A. (2005b). Empatia. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilonen, T. *Tunnemuksu*. Helsinki: LK-kirjat.
- Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Kustannusosakeyhtiö Helsinki: Tammi.
- Ruoho, K., Ihatsu, M & Kuorelahti, M. (2001). Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa Janhukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa* (s.249-265). Lastensuojelun keskusliitto. Juva: Bookwell.
- Saarinen, M. (2002). *Tunneälyn ja itsetuntemuksen työkirja*. Helsinki: WSOY.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. (2003). *Tunneäly – kohti kokonaista elämää*. Helsinki: WSOY.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. (2012). *Tunne mies, tunne nainen: Ymmärrä tunne-elämän erilaisuutta*. Helsinki: Kirjapaja.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.
- Savolainen, L. (2016). *Miksei meille koulu opettanut tätä? Nykylapset oppivat tunnistamaan miltä toisesta tuntuu*. Yle Uutiset. Haettu 25.7.2017 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-8751001>
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (1997). *Group processes in the classroom*. Madison: Brown & Benchmark cop.
- Siponen, U. & Kokkonen, M. (2006). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta. Teoksessa Peltonen H. & Kannas L. (toim.) *Terveystieto tutuksi. Ensiapua terveystiedon opettamiseen* (s.212-235). Helsinki: Opetushallitus.
- Skinnari, S. (2011). Kasvu kauneuteen – Onko arvokasvatuksemme metsässä vai pitäisikö sen mennä metsään? Teoksessa Jantunen, T. & Ojanen, E. (toim.) *Sydämen sivistys kasvatuksen ytimessä* (s.22-48). Helsinki: Aurinkokustannus.
- Talib, M-T. (2005). Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luvuutta, motivaatiota, tunteita* (s.56-69). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tunne&taida. (2017). Lasten tunnetaito-ohjaajakoulutus. Haettu 28.8.2017 osoitteesta <http://tunneja- taida.fi/lasten-tunnetaito-ohjaajakoulutus/>

Tuominiemi, A-M. (2010). Friends-ohjelma työvälineenä oppilaiden mielen hyvinvoinnin edistämistyössä. Teoksessa Joronen K. & Koski A. (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä* (s.219-235). Tampere: Tampere University Press 2010.

Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva.

Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Juva: PS-kustannus.