



**TURUN
YLIOPISTO**

”Sä oot tärkeä ja semmoinen rakas tyyppi”

Luokanopettajien käsityksiä peruskoulun alun tunnekasvatuksesta

Kasvatustiede
pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

Laatija:
Anni Kaukola

19.4.2023
Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Anni Kaukola

Otsikko: ”Sä oot tärkeä ja semmoinen rakas tyyppi” Luokanopettajan käsityksiä peruskoulun alun tunnekasvatuksesta

Ohjaajat: PhD Satu Laitinen ja PhD Marjaana Puurtinen

Sivumäärä: 70 sivua ja 3 liitesivua

Päivämäärä: 19.4.2023

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä käsityksiä luokanopettajilla on esiopetuksesta kouluun siirtymisen jälkeisestä tunnekasvatuksesta. Tutkimuksessa puhutaan siirtymävaiheesta, jolla tarkoitetaan esiopetuksesta peruskouluun siirtymisen vaihetta. Tutkimuksen aikaväli on keskittynyt ensimmäisiin koulun alun kuukausiin. Tutkimuksessa käsiteltiin opettajien toteuttamia tunnekasvatuksen keinoja sekä niitä tekijöitä, jotka vaikuttivat opettajien antaman tunnekasvatuksen taustalla.

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastatteluihin osallistui yhteensä kuusi kokenutta luokanopettajaa, jotka olivat työskennelleet ensimmäisen luokan kanssa vähintään viisi lukuvuotta. Tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat olivat työskennelleet urallaan vähintään 13 lukuvuotta. Toteutustapana tutkimuksessa oli laadullinen tutkimus ja analyysimenetelmänä oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tutkimuksen lähestymistapa eli näkökulma, jonka kautta tutkimusta lähdettiin tarkistelemaan, oli fenomenografia.

Opettajien käsityksien mukaan merkityksellisimmät tunnekasvatuksen keinot olivat tunteiden käsittely osana oppiaineita, tunnetaitojen harjoittelu luokassa sekä tunteiden käsittely luokan ulkopuolella eri paikoissa ja eri tilanteissa. Opettajien käsitysten mukaan tunnekasvatuksen taustalla vaikuttivat opettajan omat tunnetaidot, opettajan tunteiden näyttäminen, huoltajien ja esiopetuksen kanssa tehtävä yhteistyö sekä opettaja-oppilas-vuorovaikutus. Kyseisten tulosten lisäksi tutkimuksessa nousi esille tunteisiin liittyviä koulun ja yksilön luomia haasteita sekä keinoja, joiden avulla haasteista voi päästä yli. Tutkimuksen tulosten perusteella ensimmäisen luokan opettajat käyttävät oppilaiden kanssa monipuolisia suunniteltuja tunneharjoituksia sekä spontaaneja vuorovaikutukseen pohjautuvia tunnekasvatuksen keinoja luokan sisällä ja luokan ulkopuolella. Tunnekasvatuksen taustalla vaikuttivat opettajien käsityksien mukaan vahvasti opettajan omat tiedot ja taidot tunnekasvatuksesta sekä tiiviin ja turvallisen vuorovaikutuksen rakentuminen opettajan ja oppilaan välille.

Avainsanat: tunnekasvatus, tunnetaidot, tunteet, siirtymävaihe, opettaja-oppilas-vuorovaikutus, alkuopetus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Alkuopetusikäisen lapsen tunnetaidot	7
2.1	Tunteet ja tunnetaidot	7
2.2	Tunteiden vaikutus oppimiseen ja koulunkäyntiin	9
2.3	Tunnekasvatus alkuopetuksessa	10
3	Siirtymävaihe esiopetuksesta peruskouluun	13
3.1	Peruskoulun aloitus	13
3.2	Opettaja-oppilas-vuorovaikutus koulun alussa	16
4	Opettajan rooli siirtymävaiheessa	18
4.1	Opettajan omat tunnetaidot	18
4.2	Kiintymyssuhdeteoria osana opettajuutta	19
4.3	Opettaja tunnekasvattajana	20
5	Tutkimusongelmat ja tutkimuskysymykset	23
6	Menetelmä	25
6.1	Tutkimukseen osallistujat	25
6.2	Tutkimuksen toteutus	26
6.3	Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät	28
6.4	Aineiston analyysi	30
7	Tutkimustulokset	34
7.1	Opettajien toteuttamat tunnekasvatuksen keinot	34
7.1.1	Opettajien toteuttamat tunnekasvatuksen keinot luokkatilanteissa	34
7.1.2	Opettajien toteuttamat tunteiden käsittelyn keinot luokan ulkopuolella koulun arjessa	40
7.1.3	Saavutetut tavoitteet	42
7.2	Tunnekasvatuksen taustalla vaikuttavat tekijät	43
7.2.1	Opettajan omat tunnetaidot	44
7.2.2	Yhteistyö eri toimijoiden kanssa	45
7.2.3	Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen rakentaminen	46
7.2.4	Ulkoiset ja sisäiset haasteet koulun aloituksessa	48
8	Tutkimuksen arviointia	52

8.1	Tutkimuksen luotettavuus	52
8.2	Tutkimuksen eettisyys	53
9	Johtopäätökset ja pohdinta	55
	Lähteet	63
	Liitteet	71
	Liite 1. Haastattelurunko	71
	Liite 2. Kategorioiden eteneminen vasemmalta oikealle osioiden mukaan	73

1 Johdanto

Käsittelen tässä pro gradu -tutkimuksessani luokanopettajien käsityksiä siirtymävaiheen jälkeisestä tunnekasvatuksesta. Siirtymävaihe tarkoittaa tutkimuksessani siirtymää esiopetuksesta peruskouluun. Tutkimukseni aikaväli on rajattu ensimmäisiin peruskoulun alun kuukausiin. Olen valmistunut varhaiskasvatuksen opettajaksi vuonna 2021 Tampereen yliopistosta ja aloitin tutkinnon jälkeen opinnot luokanopettajan koulutuksessa. Mielenkiintoni herkkää siirtymävaihetta ja sen tukemista tunnekasvatuksen näkökulmasta heräsi koulutustaustani sekä työkokemukseni vuoksi. Onnistuneesta siirtymävaiheesta on tehty paljon tutkimuksia, mutta harva tutkimus on keskittynyt suoraan siirtymävaiheeseen tunnekasvatuksen näkökulmasta.

Nykyään on keskusteltu yhä enemmän oppilaiden hyvinvoinnista ja syrjäytymisestä. Koulun tulisi ennakoida oppilaiden tulevaisuutta keskittämällä enemmän huomiota heidän tunne- sekä vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen. (Ahtola 2016a, 10–11.) Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu on tärkeää juuri ensimmäisellä luokalla, sillä lapsi on iällisesti vaiheessa, jossa hän on herkkä oppimaan tunteisiin liittyviä asioita (Kemppinen 2000, 3; Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 6). Myös tunteiden vaikutus oppimiseen on huomattava. Myönteiset tunteet vaikuttavat esimerkiksi keskittymiseen ja muistamiseen. Kielteiset tunteet taas haittaavat keskittymistä ja väsyttävät oppijaa. (Kokkonen 2017, 98–99.)

Parhaassa tapauksessa siirtymä esiopetuksesta peruskouluun muodostaa selkeän jatkumon lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisen tielle. Onnistunut siirtymä ennakoi kansallisen ja kansainvälisen tutkimuksien mukaan lapsen hyvinvointia, sosiaalista sopeutumista sekä koulumenestystä. (Soini ym. 2013, 6; Ahtola 2016b, 121.) Koska yksi koulun tavoitteista on tukea, että oppilas omaa tulevaisuudessa hyvät vuorovaikutus- sekä tunnetaidot, on tärkeää kiinnittää huomiota myös siirtymävaiheen jälkeiseen tunnekasvatukseen (Ahtola 2016a, 10; Opetushallitus 2014). Koska varhaislapsuudessa, lapsuudessa ja nuoruudessa luodaan pohja koko elämänikäiselle tunnekäyttäytymiselle, on koululla suuri rooli oppilaiden tunnekäyttäytymisen ja tunteiden harjoittamisen pohjana (Köngäs 2019, 8). Jalovaaran (2005, 97) mukaan tunnekasvatuksen pitäisi olla koulun jokapäiväistä toimintaa.

Kun oppilas aloittaa perusopetuksen, on hänen luotava uusia suhteita hänelle uusien aikuisten kanssa. Oppilaiden on tukeuduttava opettajiin ensimmäisistä koulupäivistä alkaen ja

luotettava siihen, että opettajat tarjoavat heille tukea sekä ymmärrystä. Parhaimmillaan kasvatusuhde on sitä, että lapsi tuntee itsensä rakastetuksi. Tämän myötä lapsi tiedostaa omat arvonsa ja kokee elämän merkitykselliseksi. (Puolimatka 2010, 68–69.) Ne lapset, jotka muodostavat läheiset suhteet opettajien kanssa, nauttivat enemmän koulusta ja tämä taas vaikuttaa kouluun motivoitumiseen (Hamre & Pianta 2006, 49). Lapsen omat tunnetaidot sekä sosiaaliset taidot kehittyvät, kun he saavat kokemuksia myönteisistä suhteista (Ahtola 2016b, 181).

On käyty keskustelua siitä, tulisiko tunnekasvatus sisällyttää omaksi oppiaineeksi perusopetussuunnitelmaan. Yksi perustelu tätä vastaan on se, että tunnekasvatus tulee esille läpäisyperiaatteen mukaan melkein jokaisen oppiaineen kohdalla. Vaikka tunnekasvatus ei tule terminä esille suoraan perusopetuksen opetussuunnitelmassa, opettajat yleensä yhdistävät tunneoppia osaksi eri oppiaineita. Ne sopivat hyvin esimerkiksi osaksi äidinkieltä, terveystietoa, elämäntietoa, uskontoa ja luonnontieteitä. (Goleman 1995, 323; Ahtola 2016a, 11.) Perusopetussuunnitelman perusteissa (2014) on löydettävissä tunnekasvatukseen ja tunteisiin liittyviä tavoitteita, sisältöjä ja teemoja, jotka tulevat esille etenkin siirtymävaiheen jälkeisenä aikana. Perusopetussuunnitelma ei kuitenkaan suoraan määritä sitä, mitä koulun kentällä käytännössä tapahtuu. Vaikka tunnekasvatuksesta puhutaan perusopetussuunnitelman perusteissa, ei se tarkoita sitä, että jokainen opettaja toisi sitä koulun kentälle.

2 Alkuopetusikäisen lapsen tunnetaidot

Alkuopetuksella tarkoitetaan perusopetuksen vuosiluokkia 1–2 (Opetushallitus 2014). Käsittelen tämän luvun ensimmäisessä kappaleessa tunteita ja tunnetaitoja sekä yleisellä tasolla että alkuopetusikäisten oppilaiden näkökulmasta. Toisessa kappaleessa käsittelen tunteiden vaikutusta oppimiseen. Viimeisessä kappaleessa liitän tunteet osaksi tunnekasvatusta. Käsittelen tunnekasvatusta tässä luvussa osana perusopetuksen opetussuunnitelmaa sekä käytännön toimintaa ja tavoitteita.

2.1 Tunteet ja tunnetaidot

Moni tunnetutkija on määritellyt tunteen koostuvan osa-alueista, jotka ovat fysiologiset reaktiot, tunneilmaisut sekä yksilön omat kokemukset (Kokkonen 2017, 15). Tunteet syntyvät reaktiona sisäiseen tai ulkoiseen tapahtumaan, joka sisältää yksilön oman positiivisen tai negatiivisen merkityksen. Tunteet ovat suhteellisen lyhyitä ja voimakkaita reaktioita. (Mayer & Salovey 1990, 186, 191.) Pohjimmiltaan tunteet ovat ärsykejä, jotka ohjaavat yksilöä tietynlaiseen toimintaan. Jokaisella tunteella on taustalla oma merkityksensä, joihin vaikuttavat taustalla yksilön omat kokemukset. (Goleman 1997, 23–24.) Tunteet ohjaavat meitä arjessa ja ne laittavat tehtävämme tärkeysjärjestykseen, joka taas vaikuttaa meidän hyvinvointiimme (Kokkonen 2017, 11). Tunteet saavat merkityksen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa yksilön täytyy pystyä tunnistamaan toisen tunteet ja niiden takana vaikuttavat tekijät, jotta hän kykenee sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Jalovaara 2005, 38).

Tunteet alkavat kehittyä nopeammin, kun lapsi on noin seitsemän vuoden ikäinen. Tätä aikaa voidaan sanoa herkkyykskaudeksi, jolloin lapsi kykenee oppimaan herkemmin, mitä toiset tuntevat. Tämän mukaan lapsi on myös herkkä ottamaan vastaan tunnekasvatusta.

(Kempainen 2000, 3.) Sekä tunteiden harjoittelu että niiden käsitteleminen on tärkeää ajoittaa koulun aloitukseen. Tunteiden harjoittelun tärkeys korostuu koulussa myös sen takia, että tunteiden oppiminen ja opettelu vaikuttavat positiivisesti lapsen psyykkiseen hyvinvointiin ja tätä kautta koulun aloitukseen. Herkkyykskauden takia tunteista puhuminen ja niiden liittäminen koulun kontekstiin juuri ensimmäisen luokan aikana on erityisen tärkeää. (Ahtola 2016a, 14–16; Mayer ym. 1990, 186, 191.)

Tunnetaidot tarkoittavat kykyä nimetä tunteita, tunnistaa tunteita itsessään ja muissa, erottaa tunteiden lähtökohtia sekä kykyä vaikuttaa tunteiden näyttämiseen. Oppilaan tunnetaidot eivät välttämättä ole vielä ensimmäisellä luokalla kehittyneet tällaisiksi, mutta lasten tunnetaidoiksi

voidaan luokitella esimerkiksi omien tunteiden hillitseminen. (Jalovaara 2005, 95–96.) Jääskinen ja Pellicioni (2017, 34–35) määrittelevät, että tunnetaidot tarkoittavat yksilön sisäistämiä toimintatapoja, joita hän käyttää tunteiden kanssa toimimisessa. Heidän mukaansa tunnetaidot tukevat ihmissuhteissa ja ne suojaavat vastoinkäymisiä vastaan. Tunnetaitoja voidaan käsitellä prosessin muodossa, joka alkaa tunteiden tunnistamisella ja päättyy voimaantumiseen (ks. Kuvio 1).

Tunnetaitojen sisäistäminen alkaa tunnesanaston ymmärtämisellä sekä tunteen ja sen kehoistimuksen yhdistämisellä. Seuraavassa vaiheessa on käsittelyssä tunteiden sietäminen, jolloin yksilö tulee tietoiseksi tunteesta ja kykenee sietämään sen. Tunne voi olla esimerkiksi viha, jonka yksilö havainnoi ja tämän jälkeen kykenee reflektoimaan sitä ulkopuolelta katsoen. Seuraavaksi on vuorossa tunteiden säätely, jonka mukaan yksilö säätelee tunnetilan voimakkuutta. Prosessin neljäs vaihe on tunteen ilmaiseminen. Tässä vaiheessa on tärkeää tunteen sanoittaminen ja tunteen kehollinen ilmaiseminen. Viidentenä prosessissa on tunteen käsittely, jonka mukaan tunne tuodaan ulos kehon sisältä ja käsitellään se jonkun muun kanssa. Viimeisenä prosessissa on voimaantuminen, joka kertoo siitä, että prosessin vaiheet ovat tulleet yksilön tietoisuuteen ja hän on oppinut niistä jotain. (Jääskinen ym. 2017, 35–47.) Lahtinen ja Rantanen (2019, 16–17) liittävät tunnetaidot koulun kontekstiin. Heidän mukaansa tunnetaidot ovat tunteiden säätelyn keinoja, jotka ovat läsnä koulun arjessa joka päivä.



Kuvio 1. Tunnetaidot prosessin muodossa. Mukaillen Jääskinen ym. (2017, 35–47).

Goleman (1995) on määritellyt tunneälyn termin, joka tarkoittaa ihmisen kykyä tunnistaa omia ja muiden tunteita. Tunneäly edustaa samoja suuntaviivoja kuin tunnetaidon käsite, joten liitän sen tutkimuksessani osaksi tunnetaitoja. Tunneäly sisältää yksilön itsetietoisuuden, motivaation, sosiaalisen tietoisuuden ja empatian sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen. Kun yksilö ymmärtää omat tunteensa, kykenee hän myös lukemaan toisten tunteita. Tieto toisten tunteista auttaa monilla elämän osa-alueilla, kuten kasvatuksessa ja työelämässä. (Goleman

1995, 127–128, 133.) Golemanin (1999, 40) mukaan tunnetaidot ovat opittuja ja tämän vuoksi tunnetaitojen sekä tunneälyn osa-alueiden harjoittelu koulussa on erityisen tärkeää.

2.2 Tunteiden vaikutus oppimiseen ja koulunkäyntiin

Koska koulun aloittaminen on lapselle uusi vaihe elämässä, aiheuttaa se myös erilaisia tunteita. Nämä tunteet voidaan jaotella sekä positiivisiin että negatiivisiin tunteisiin. Myös luokkatilanteisiin ja oppimistilanteisiin liittyy monia tunteita, jotka voivat olla joko positiivisia tai negatiivisia. Tunteet, esimerkiksi ilo tai jännitys, voivat virittää tehtävään. Tunteet voivat myös viedä oppilaan voimavaroja keskittymisestä luokkatilanteissa, kun oppilaan huomio kiinnittyy liikaa tunteen aiheuttajaan tai itse tunteeseen. (Aro & Nurmi 2019, 133–134.) Tunteet siis vaikuttavat oppilaiden ajattelu- ja havaintotoimintoihin (Kokkonen 2017, 12). Yleensä nostetaan esille, että negatiiviset prosessit kasaantuvat koulupolun aikana. On kuitenkin tärkeää nostaa esille, että myönteisistä prosesseista muodostuvat koulun suojaavat tekijät usein kasaantuvat ja vaikuttavat tätä kautta oppilaan koulupolkuun positiivisesti. Myönteisiä prosesseja koulupolun alussa voivat olla esimerkiksi onnistuneen vuorovaikutussuhteen rakentaminen. (Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019, 85.)

Kielteisillä tunteilla, esimerkiksi ahdistuneisuudella ja vihalla, on havaittu olevan negatiivisia vaikutuksia oppilaan motivaatioon. Kielteiset tunteet voivat lisäksi heikentää oppilaan keskittymistä. Myönteisillä tunteilla, kuten ilolla ja toivolla on taas havaittu olevan vaikutuksia esimerkiksi sisäiseen motivaatioon sekä luovuuteen. Opettajan täytyy huomioida ja tukea oppilaiden erilaisia temperamenttieroja, sillä erilaiset temperamentti- ja niistä kumpuavat tunteet vaikuttavat yksilön motivaatioon. Motivaatio taas on yhteydessä yksilön kokemuksiin tunteisiin. Esimerkiksi temperamentti- ja niistä kumpuavat tunteet vaikuttavat yksilön motivaatioon. Motivaatio taas on yhteydessä yksilön kokemuksiin tunteisiin. Esimerkiksi temperamentti- ja niistä kumpuavat tunteet vaikuttavat yksilön motivaatioon. Motivaatio taas on yhteydessä yksilön kokemuksiin tunteisiin. Esimerkiksi temperamentti- ja niistä kumpuavat tunteet vaikuttavat yksilön motivaatioon. Motivaatio taas on yhteydessä yksilön kokemuksiin tunteisiin. (Aro ym. 2019, 134, 136.) Myönteinen motivaatio, kuten innokkuus ja itsevarmuus ovat yhteydessä koulussa suoriutumiseen. Kun yksilöllä on motivaatiota tekemistä kohtaan, kiinnittää se heidät paremmin toimintaan. Tunteiden suuntaama motivaatio on yhteydessä yksilön tavoitteisiin ja päämääriin. (Goleman 1995, 66, 108, 145–146, 149.) Tätä voidaan sanoa sisäiseksi motivaatioksi, jonka herätessä myös oppiminen on mielekkäämpää, sillä yksilö on kiinnostunut aiheesta sisäisesti ja aidosti (Jalovaara 2005, 41).

Oppilaat oppivat paremmin, kun he suhtautuvat kouluun positiivisin tuntein. Myönteiset tunteet kimpoavat lapsen omista minäuskomuksista eli myönteisistä uskomuksista omista

kyvyistä. (Aro ym. 2019, 128–129.) Oppilaiden kanssa pitäisikin keskittyä positiiviseen ajatteluun unohtamatta negatiivisten tunteiden käsittelemistä (Kemppinen 2000, 7–9). Kouluun tullessaan oppilaiden sosiaalisemotionaaliset taidot vaihtelevat runsaasti ja tämän takia positiivisten tunteiden kokeminen auttaa etenkin ensimmäisen luokan oppilaita kiinnittymään paremmin kouluun. Tunteiden ilmaisu ja empatia voivat näkyä ulospäin myös eleinä, sillä oppilaat eivät ensimmäisellä luokalla kykene sanallistamaan vielä kunnolla tunteitaan suullisesti. (Pirkanen, Jokinen, Karhinen-Soppi, Notko, Lämsä, Otani, Meil, Romero-Balsas & Rogero-García 2019, 420.) Tällaisten myönteisten tunneilmaisujen, kuten opettajan kannustamisen ja positiivisten eleiden näyttämisen kautta oppilaiden on helpompi ennustaa tulevaa sekä kiinnittyä paremmin sosiaaliseen hetkeen (Kokkonen 2017, 14). Oppilailla on yleensä myönteinen käsitys oppimisesta sekä omista saavutuksistaan, mutta kun koulupolku jatkuu, oppilaan myönteinen käsitys itsestään laskee, jonka myötä myös motivaatio koulua kohtaan laskee (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 105). Tästä syystä ensimmäisellä luokalla olisikin tärkeää kiinnittää huomiota myönteisiin tunteisiin, jotta lapsen positiivinen motivaatio koulunkäyntiin säilyisi.

2.3 Tunnekasvatus alkuopetuksessa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet suuntaavat peruskoulujen opetusta (Kokkonen 2017, 106; Opetushallitus 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan moneen otteeseen, että koulun on edistettävä lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, johon kuuluvat fyysinen, sosiaalinen sekä psyykinen ulottuvuus (Opetushallitus 2014). Siirtymässä esiopetuksesta peruskouluun tunnekasvatus näkyy perusopetussuunnitelmassa myönteisen minäkäsityksen sekä ilon ja onnistumisen kokemusten korostamisena. Lapsia kannustetaan ja rohkaistaan liittymään uuteen ryhmään ja ympäristöön sekä tehdään selväksi kiusaamisen nollatoleranssi. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sen tuomiin haasteisiin kiinnitetään erityistä huomiota. Oppimiskäsityksen tavoitteissa korostetaan myönteisiä tunnekokemuksia sekä niiden vaikutusta oppimiseen. Oppimisprosessin aikana rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan minäkuva, itsetuntoa sekä pystyvyyden tunnetta. (Opetushallitus 2014, 14–15, 100.)

Tunnekasvatus tulee esille perusopetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa sitä, että oppilaiden taidot, tiedot, arvot, asenteet ja tahotilat muodostavat kokonaisuuden, jonka kautta oppilas laajentaa omaa käsitystään ympäröivästä maailmasta. Ajattelu ja oppiminen (L1) korostaa oppilaiden käsityksiä itsestään oppijoina sekä heidän tulkintojaan ympäristöstä. Opettajalla on tärkeä rooli siinä, että he

ohjaavat oppilaita vuorovaikutukseen, kannustavat heitä luottamaan itseensä ja tukevat heidän toimijuuttansa. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) ohjaa toisen asemaan asettumiseen, kunnioittamiseen sekä luottamukseen. Tässä kohdassa korostuu sosiaalisten taitojen kehittäminen sekä itsensä ilmaisu. Mahdollisuus tunnetaitojen sekä sosiaalisten taitojen kehittämiseen tulee esille osiossa, jonka nimi on itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3). Tässä kohdassa korostetaan ihmissuhteita sekä omaa ja muiden hyvää. Osio nimeltään osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7), käsittelee yksilöiden huomioimista ja heidän osallisuutensa tukemista. (Opetushallitus 2014, 20–24.)

Koulun tunnekasvatuksella pyritään tukemaan tietoisesti oppilaiden tunteiden kehittymistä. Tietoisia tunteiden vahvistamisen keinoja voivat olla esimerkiksi tunteiden havaitseminen sekä erilaisiin tunteisiin eläytyminen. Tunnekasvattajana opettajan on tärkeää huomioida, että hän asettuu lapsen tasolle ja pyrkii eläytymään sekä ymmärtämään oppilaan tilannetta. Tavoitteena on se, että oppilas oppii tunnerikkautta ja empatiataitoja sekä pystyy muodostamaan läheisiä ja turvallisia ihmissuhteita. (Kemppinen 2000, 3–5.) Tunnekasvatus on sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin kehittämistä, jonka yhtenä tavoitteena on tukea yksilöiden tunteiden säätelyä sekä sosiaalisia taitoja. Lisäksi tunnekasvatuksella on tärkeä rooli kehittää empatiaa eli toisen ihmisen asemaan asettumista sekä myötätuntoa. Onnistunut tunnekasvatus vähentää syrjäytymistä sekä sosiaalista epätasa-arvoa. (Góralaska 2020, 112, 121.) Góralaska viittaa tekstissään Carolyn Saarniin (1999a; 1999b; 2005) ja hänen luomaan käsitteeseen tunnekompetenssista. Saarni esittää tunnekompetenssin taitona, joka mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja listaa taitoja, joiden kautta yksilö saavuttaa tunnekompetenssin. Näitä taitoja ovat esimerkiksi tietoisuus omista tunnetiloista, kyky asettua muiden asemaan eli havaita muiden kokemia tunteita, kyky empatiaan, kyky erottaa sisäisen tunnetilan ja ulkoisen ilmaisun välisiä vastaavuuden puutteita, kyky sopeutua epämiellyttäviin tunteisiin, kyky säädellä omia tunteita ja nähdä ne tehokkaina sekä kyky ottaa huomioon se, että oma käyttäytymisemme vaikuttaa muiden tunteisiin. (Góralaska 2020, 112–113.) Lapsuus on suotuisaa aikaa tunnetaitojen opettelemiselle, sillä lapsuuden aikaiset kokemukset muokkaavat aivojen synapsirakenteita (Goleman 1997, 270). Oppilaat ovat siis herkkiä ottamaan vastaan tunnekasvatusta juuri peruskoulun aloittaessaan.

Yksi tunnekasvatuksen tavoitteista on muodostaa ihmissuhde, joka on lämmin, turvallinen ja rakastava. Tätä kautta lapsi luottaa toiseen ja kykenee näin ollen ilmaisemaan sekä kielteisiä että myönteisiä tunteita. (Puolimatka 2010, 70.) Lapsen tunnetaidot kehittyvätkin parhaiten, kun vierellä on aidosti hänestä välittävä ja tunteisiin reagoiva aikuinen. Puolimatkan mukaan

onnistunut tunnekasvatus näkyy lapsessa siten, että hän kokee tunnesuhteensa toisiin olevan myönteinen ja palkitseva. Lapsi oppii tunnistamaan omia tunteitaan, ilmaisemaan niitä myönteisesti ja kielteisesti sekä kehittyä omien tunteidensa arvioimisessa ja nimeämissä. Monipuoliset kokemukset tunne-elämästä tekevät lapsen tietoiseksi elämän merkityksellisyydestä. (Puolimatka 2010, 67–68.) Koulun tulisikin korostaa oppilaiden monipuolisia tunnekokemuksia, kuten positiivisten ja negatiivisten tunteiden käsittelemistä yhdessä opettajan kanssa. Kemppisen (2000, 4) mukaan yksi onnistuneen tunnekasvatuksen tuloksista on se, kun tunnetilanteen jälkeen lapsi kykenee vielä analysoimaan tilannetta yhdessä aikuisen kanssa.

3 Siirtymävaihe esiopetuksesta peruskouluun

Käsittelen tämän luvun ensimmäisessä kappaleessa siirtymävaihetta esiopetuksesta peruskoulun ensimmäiselle luokalle sekä oppilaan että koulun näkökulmasta. Lisäksi liitän siirtymävaiheen osaksi ekologista kehitysteoriaa. Viimeisessä kappaleessa käsittelen opettajan ja oppilaan välisiä vuorovaikutussuhteita sekä yleisesti että osana siirtymävaihetta.

3.1 Peruskoulun aloitus

Lapsen koulupolun aloittamista ja siirtymävaihetta esiopetuksesta ala-asteelle voidaan kutsua yhdeksi elämänkaaren siirtymävaiheista (Ahtola 2016b, 121). Perusopetussuunnitelma ohjaa, että siirtymisen taustalla on tiivis yhteistyö esiopetuksen ja perusopetuksen välillä. Tähän kuuluvat esimerkiksi asiakirjojen tulkitsemista ja oppimisympäristöjen valmistelemista. Oppilaita kannustetaan ja rohkaistaan toimimaan uudessa ympäristössä opettajan ja luokan kanssa. Lisäksi huomioidaan yksilöiden kiinnostuksen kohteet sekä annetaan tilaan ilon ja onnistumisen kokemuksille. Siirtymävaiheessa korostuvat vanhemman ja opettajan välinen yhteistyö. Yhteistyön ansiosta opettaja saa käsityksen uuden oppilaan persoonasta, kouluvalmiuksista sekä mahdollisista tuen tarpeista. (Opetushallitus 2014, 26, 35–36.) Kun opettaja tuntee oppilaan yhteistyön ansiosta paremmin, on hänen helpompi huomioida yksilö ja hänen tarpeensa. Tämä taas vaikuttaa opettajan antamaan tunnekasvatukseen koulun arjessa.

Ensimmäisenä koulupäivänä oppilas tekee runsaasti havaintoja opettajan toiminnasta. Oppilas hakee myönteistä hyväksyntää, jonka kautta hän voi alkaa rakentaa opettajan ja itsensä välillä luottamusta. Opettajan täytyy huomioida jokainen oppilas yksilönä ja alkaa rakentaa vuoropuhelua opettajan ja oppilaan välille. Ensimmäisillä viikoilla huomio kiinnitetään kouluympäristön ja luokan tutustumiseen sekä opetellaan koulun rutiineja. (Jalovaara 2005, 92–93.) Siirtymävaiheen suurimpia muutoksia ovat esimerkiksi päivittäisen leikkimisen väheneminen, ympäristön muuttuminen sekä akateemisuuden lisääntyminen. Koulun aloittamisessa riittävä sosiaalinen tuki sekä lasten omat sosiaaliset vuorovaikutustaidot vaikuttavat lapsen onnistuneeseen siirtymävaiheeseen. (Goble, Eggum-Wilkens, Bryce, Foster, Hanish, Martin & Fabes 2017, 55-56; Rimm-Kaufman & Pianta 2000, 493.)

Muutos on suuri ja siirtymävaihetta esiopetuksesta perusopetukseen voidaankin kuvailla vaiheeksi, joka on hyvin herkkä ulkoa tuleville vaikutteille. Varhaiskasvatuksen ja koulun vaikutus lapsen oppimiseen sekä hyvinvointiin on suomalaisessa yhteiskunnassa merkittävä.

Tämän takia on tärkeää kiinnittää huomiota siirtymään sekä sen johdonmukaiseen jatkumoon lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja koulupolun tulevaisuuden vuoksi. (Soini ym. 2013, 6.) On tärkeää, että lapsi saa siirtymävaiheesta myönteisen kuvan, jotta hän osaa myöhemmin käyttää samoja keinoja selviytyessään uusista siirtymävaiheista, esimerkiksi siirtymisestä alakoulusta yläkouluun. Kun lapsi on saanut siirtymävaiheesta positiivisen kuvan, on hänen helpompi rakentaa tätä kautta itselleen keinoja reagoida mahdollisiin tuleviin koulupolun jännityksiin ja uhkiin. (Ahtola 2016b, 122.)

Koulun aloitus on lapselle sekä sosiaalisesti että psykologisesti muutoksen aikaa (Fabian 2002, 19). Koulun aloittava oppilas joutuu sulauttamaan oman minänsä koulun erilaisiin fyysisiin sekä emotionaalisiin ympäristöihin (Murray 2014, 48). Osalle koulun aloittaminen voi olla pelottava asia ja toiset taas odottavat koulun aloitusta innolla. Koulun aloittamisen innokkuuteen vaikuttavat esimerkiksi turvallisen opettajan odottaminen, uudet ystävät sekä se, että oppilas odottaa usein koulun aloituksen liittyvän isona olemisen rooliin. (Fabian 2002 19–20, 87–89, 105; Fabian 2000, 17–19.) Lapsi alkaa arvioimaan omaa suhdettaan uudella tavalla muuttuvaan toimintaympäristöön ja vuorovaikutusprosesseihin. Kiinnittymistä kouluun voidaan tarkastella suhteessa siihen, kuinka lapsen itsenäisyys, kuuluminen ja pätevyyden tunne ovat rakentuneet. Tämä vaatii sen, että lapsen ympärillä oleva kasvuyhteisö tukee hänen tarpeitaan aktiivisesti sekä kykenee tunnistamaan siirtymät ja sen luomat haasteet. (Soini ym. 7–9, 2013.)

Koulun aloittaessaan lapsi kohtaa uusia haasteita, kuten vertaisiin tutustumisen sekä koululaisen roolin omaksumisen. Haasteista selviytyminen auttaa lasta itsenäistymään ja tukemaan hänen hyvinvointiaan. Lapsi on siirtymässä aktiivinen toimija, joka muovaa itseään ympäristön vaikutteiden mukaisesti ja samalla hän muokkaa myös omaa ympäristöään. Lapsen kouluhyvinvoinnin, emotionaalisen kasvun ja oppimisen kannalta on tärkeää, että hänen toimijuuttansa tuetaan esimerkiksi osallistaen sekä kouluyhteisöön kiinnittymistä tukevien harjoitteiden avulla. (Soini ym. 2013, 8,10–11.) Tällaisia koulun aloitukseen liittyviä siirtymää pehmentäviä rituaaleja ovat esimerkiksi kouluun perehtyminen sekä tuleviin luokkalaisiin tutustuminen erilaisin tavoin (Fabian 2002, 19–20, 87–89, 105; Fabian 2000, 17–19). Koska lapsen rooli muuttuu esikoululaisen roolista koululaisen rooliin, on tärkeää, että koulunsa aloittavilla olisi takanaan koululaisen rooliin tutustumista, jotta heidän olisi helpompi kasvaa koulunaloittajasta itse koululaiseksi. (Karikoski 2008, 61–62, 65.)

Lapsen koulukypsyyttä voidaan luokitella Golemanin mukaan seitsemän kohdan avulla. Nämä kohdat ovat itseluottamus, uteliaisuus, tarkoituksellisuus, itsehillintä, yhteenkuuluvuus, viestintä ja yhteistyöhalukkuus. Lapsi, jolla on itseluottamusta, on usein uskoa omien yritysten onnistumiseen ja luottamusta avun saantiin. Uteliaisuus auttaa lasta asennoitumaan oppimiseen ja koulussa olemiseen. Tarkoituksellisuus osana koulukypsyyttä viittaa siihen, että lapsella on halua vaikuttaa asioihin. Itsehillintä ja yhteenkuuluvuus tarkoittavat lapsen kykyä säädellä käyttäytymistään sekä kykyä liittyä joukkoon. Viestinnällä tarkoitetaan sitä, että lapsi kokee halua tunteiden sekä ajatusten vaihtoon muiden kanssa. Yhteistyöhalukkuus kertoo kyvystä tasapainoon muiden ja omien tavoitteiden välillä. (Goleman 1995, 236–237.) Jokainen oppilas tulee kouluun yksilönä, jolla on taustallaan omanlaisensa keinot sopeutua koulun aloitukseen (Fabian 2000, 1–2). Usein kouluun tottuminen kestää yksilöstä riippuen noin 3–6 viikkoa, mutta jollain oppilailla se voi kestää vielä pidempään (Fabian 2002 19–20, 87–89, 105; Fabian 2000, 17–19). Koulun aloittavalla oppilaalla tulee eteen haasteita löytää omanlaisensa strategiat muutoksen käsittelemiseksi, jonka takia koulun pitäisi antaa oppilaille sosiaalisia ja emotionaalisia keinoja, joiden avulla oppilas voi sopeutua paremmin koulun ympäristöön (Fabian 2000, 1–2). Tämä tulee esille erityisesti ensimmäisen luokan opettajien kohdalla, joilla on vastuu alkaa rakentamaan sekä vahvistamaan koulupolun aloittavien oppilaiden itsetuntoa ja itseluottamusta (Fabian 2002, 5).

Siirtymävaihetta voidaan käsitellä teoreettisesti Bronfenbrennerin (1979) ekologisen kehitysteorian kautta, jonka mukaan yksilön kehitykseen vaikuttaa erilaiset vuorovaikutusprosessit yksilön ja ympäristön välillä. Teorian mukaan lapsen kehitykseen vaikuttaa sisäkkäisiä kehiä, jotka ovat mikrotaso, mesotaso, eksotaso ja makrotaso. Koulun aloitukseen vaikuttavat kaikkien tasojen vuorovaikutus, mutta tutkimukseni kannalta tärkeimpiä tasoja ovat mikro- sekä mesotaso. Sisimmäinen taso eli mikrotaso sisältää lapsen välittömät kehitysympäristöt eli esimerkiksi kodin ja koulun. Tämän takia myös koululla on erityisen tärkeä tehtävä lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta. Toinen taso eli mesotaso sisältää välittömien kehitysympäristöjen yhteydet. Siirtymävaiheessa opettajan sekä perheen yhteistyö, avoin kommunikaatio ja luottamus korostuu, jotta lapsi voi saada parasta mahdollista tukea. (Ahtola 2016b, 123–125.)

Teorian mukaan lapsen siirtymiseen esiopetuksesta ala-asteelle vaikuttavat monta erilaista vuorovaikutusmallia, jotka ovat tässä tilanteessa muuttuvassa tilassa. Lapsi kohtaa koulun aloittaessaan uusia vuorovaikutuskehiä, joista yksi tärkeimmistä on suhde opettajaan. Koulun aloittaminen ei ole yksiselitteinen prosessi, vaan se sisältää runsaasti erilaisia ihmissuhteiden

verkostoja. Myönteiset vuorovaikutussuhteet ja lapsen tukeminen siis madaltavat siirtymävaiheen aikaista kynnystä. (Rimm-Kaufman ym. 2000, 499–501.) Teorian mukaan voimme tarkistella siirtymävaiheen onnistumista suhteessa erilaisiin koulussa tapahtuviin vuorovaikutuskehiin ja niiden onnistumiseen. Tutkimukseni kannalta oleellinen vuorovaikutuskehä on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus.

3.2 Opettaja-oppilas-vuorovaikutus koulun alussa

Sosiaalisen kanssakäymisen ja ihmissuhteiden perusta on toisen ihmisten tunteiden käsittely. Tämä vaatii kykyä itsehillintään ja virittäytymistä muiden aaltopituudelle. Sosiaalisen kyvykkyyteen liittyy se, että yksilö kykenee näyttämään omia tunteitaan toiselle, jolloin hän voi saada toiselta hyväksyntää sekä helpotusta. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa jäljittelemme tunteita sekä tartutamme omia mielialojamme. Vuorovaikutuksen taustalla vaikuttaa sosiaalinen tietoisuus, joka tarkoittaa sitä, että yksilö on tietoinen toisen tunteista. (Goleman 1995, 66, 108, 145–146, 149.) Tunnekasvatus ja tunteiden käsitteleminen ovatkin pohjana luokassa tapahtuvalle vuorovaikutukselle.

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde vaikuttaa kouluun kiinnittymiseen, koulumotivaatioon, opiskeluun keskittymiseen ja tätä kautta oppimistuloksiin. Positiivinen opettaja-oppilas-suhde koostuu esimerkiksi läheisyydestä ja avoimesta vuorovaikutuksesta, joka vahvistaa oppilaan turvallisuudentunnetta. Läheisten suhteiden ansiosta opettaja kykenee aistimaan herkemmin oppilaiden yksilölliset tarpeet, joka korostaa opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkitystä. Samalla opettajan ja oppilaan välinen lämmin vuorovaikutus vaikuttaa positiivisesti oppilaiden toisilleen antamiin sosiaalisen tuen muotoihin. (Siiskonen ym. 2019, 83–85.) Luokkatilanteissa tapahtuu runsaasti opettajan ja oppilaan välisiä vuorovaikutusprosesseja, joiden taustalla vaikuttavat opettajan arvostus ja kunnioittaminen oppilaita kohtaan. Tämä edesauttaa sitä, että opettajan ja oppilaan valtasuhteet ovat tasavertaiset ja näin ollen luokassa on turvallinen ilmapiiri. (Harjunen 2011, 421.)

Kun oppilas on saanut muodostettua luotettavan ja turvallisen suhteen opettajaansa, auttaa se häntä kiinnittymään paremmin yksilötyöskentelyyn. Tiivis suhde edesauttaa myös sitä, että oppilas voi luottaa siihen, että opettaja tunnistaa lapsen tunteita ja vastaa niihin. Erityisen tärkeää luotettavat ja positiiviset suhteet ovat niille lapsille, joilla on varhaisia akateemisia tai käyttäytymisen haasteita. (Hamre ym. 2006, 49.) Positiivisten suhteiden muodostumiseksi on oleellista, että opettaja hakee tietoa ryhmän suhteista sekä keskustelee ryhmän kanssa päivittäin. Lisäksi opettajan on hyvä lisätä yhteisöllisyyden tunnetta esimerkiksi yhteisillä

projekteilla sekä yhteistyötä edellyttävillä työtavoilla. On tärkeää, että jokaisen mielipidettä kuullaan. (Poikkeus 2019, 184.) Positiivista vuorovaikutusta tukee myös tunteiden kannattelu ja oppilaiden tunteiden sanottaminen, jotta oppilaat voivat kehittää omia tunteiden säätelytaitojansa. Tunteiden kannattelu tarkoittaa sitä, että opettaja kykenee ymmärtämään ja kestävään välillä oppilaiden haastaviakin tunteita ja niistä koituvia tilanteita. (Karppinen & Pihlava 2016, 128.) Onnistuneen tunnekasvatuksen ja luokassa tapahtuvan positiivisen vuorovaikutuksen taustalla on kannustava ilmapiiri ja myönteinen ympäristö (Jalovaara 2005, 96).

Opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavat yksilölliset tekijät, kuten sukupuoli, temperamentti, herkkyys stressitekijöihin ja persoonallisuus. Lisäksi suhteeseen vaikuttavat tiedonvaihtoprosessit eli se, vahvistaako vuorovaikutus suhdetta. Mukaan luetaan tällöin myös esimerkiksi äänen sävy, käyttäytymisen ajoitus sekä vastavuoroisuus. Kouluyhteisö voi vaikuttaa vuorovaikutukseen joko tukemalla tai rajoittamalla suhdetta. (Hamre ym. 2006, 50–52.) Myönteisten tunnekokemusten lisäksi oppilaat kaipaavat usein koulun alkaessa vielä välittämistä sekä läheisyyttä, kuten halaamista (Pirskanen ym. 2019, 420). Oikeanlainen ja sensitiivinen kosketus voivat syventää oppilaan ja opettajan suhdetta. Se kertoo välittämisestä ja toisen huomioimisesta. Esimerkiksi ennen koulupäivää ja koulupäivän jälkeen kättely luo oppilaalle turvallisuuden tunteen ja käsityksen siitä, että hän on arvostettu. (Karppinen ym. 2016, 138–139.)

4 Opettajan rooli siirtymävaiheessa

Käsittelen luvun ensimmäisessä kappaleessa opettajan omia tunnetaitoja tunnekasvattajan roolin taustalla. Seuraavassa kappaleessa liitän opettajuuden osaksi kiintymyssuhdeteoriaa ja viimeisessä kappaleessa käsittelen opettajaa tunnekasvattajan roolissa.

4.1 Opettajan omat tunnetaidot

Ensimmäisen luokan opettajalla on suuri vastuu integroida koulupolun aloittavat oppilaat kouluympäristöön olemalla heille turvallinen sekä helposti lähestyttävä kasvattaja. Tunnekasvattajan rooliin kuuluu omien ja muiden tunteiden tunnistaminen, niiden nimeäminen, niiden alkuperän tiedostaminen sekä tunnekäyttäytymiseen vaikuttaminen. (Jalovaara 2005, 95–96; Fabian 2002, 97.) Opettajan omat tunnetaitojen valmiudet eli opettajan omat tunteiden säätelykeinot sekä niiden käyttäminen vaikuttavat oleellisesti opettajan antamaan tunnekasvatukseen. Opettajan on tärkeää tiedostaa omat tunnekasvatuksen taustalla vaikuttavat mekanismit ja sen, kuinka hän käyttää niitä. (Bailey ym. 2022, 1069.) Koska opettajan omat tunteiden säätelyn taidot luovat pohjan kaikelle luokassa tapahtuvalle tunnekasvatukselle, opettajan tulee tiedostaa omat tunne- ja vuorovaikutustaitonsa sekä olla valmis kehittämään niitä (Poikkeus 2019, 182; Jalovaara 2005, 95). Opetus- ja kasvatustyössä tarvitaan tunteiden tunnistamista, sosiaalisten viestien tulkintaa sekä tunteiden ilmaisua ja niiden hallintaa. Nämä ovat yhteydessä esimerkiksi siihen, miten opettaja käsittelee konflikteja, uusia yllättäviä tilanteita ja monimuotoisuutta. (Talib 2000, 58.)

Opettajan omat uskomukset ja asenteet vuorovaikutustaidoista ovat tärkeitä, jotta ne välittyvät myös oikealla tavalla oppilaisiin (Poikkeus, 2019, 188–189). Kun opettajalla itsellään on taustalla hyviä säätelykeinoja omiin tunteisiinsa, vaikuttaa se positiivisesti koko luokan ilmapiiriin ja tätä kautta myös opetuksen laatuun. Opettaja voi näyttää omalla esimerkillään, että tunteita saa näyttää sekä niistä saa ja pitää keskustella. Opettaja osoittaa omalla toiminnallaan oppilaille mallia, jota he voivat myöhemmin peilata. (Kokkonen 2017, 110–112.) Opettajan ei ole mahdollista säädellä oppilaiden tunteita, jos hän ei ole ensin tietoinen itsestään ja omista tunteistaan (Puolimatka 2010, 71). Mirjam Virtasen (2013) väitöskirjatutkimuksen mukaan opettajat kokivat olevansa parhaimmillaan emotionaalisessa itsetietoisuudessa, luotettavuudessa, toisten kehittämisessä sekä empaattisuudessa. Taidoista ei niin hyviksi luokiteltiin itseluottamus, vaikutusvalta ja kannustavuus. Mitä enemmän

luokanopettajilla oli työvuosia takana, sitä enemmän se vaikutti positiivisesti heidän tunneälytaitoihinsa.

4.2 Kiintymyssuhdeteoria osana opettajuutta

Liitän kiintymyssuhdeteorian koulun aloitukseen, sillä oppilaat kohtaavat ensimmäisen luokan aloittaessaan uuden aikuisen, eli opettajan, jonka kanssa täytyy muodostaa uusi tiivis ja pitkään kestävä suhde. Kiintymyssuhdeteorian mukaan kiintymyksen kohteesta muodostuu turvallisuusperusta eli turvallinen tukikohta, jonka avulla lapsi kykenee hankkimaan uusia kokemuksia sekä työskentelemään tämän kautta myös epävarmuudessa (Waters & Cummings 2000). Lapsi voi muodostaa kiintymyssuhteen myös jonkun muun kuin ensisijaisen kiintymyskohteen kanssa. Suhde voi syntyä, kun kohde kunnioittaa lasta, hän toimii lapsen turvallisuusperustana, ymmärtää lasta ja on ennakoitavissa. Lapsi tuntee siis kohteen kanssa olonsa turvalliseksi. (Riley 2011, 11, 15.)

Kiintymyssuhdeteoria perustuu John Bowlbyn vuonna (1969) julkaisemaan teoriaan kiintymyssuhteesta. Teorian mukaan kiintymyssuhteen laatu on liitettävissä lapsen emotionaaliseen kehitykseen. Kiintymyssuhteen mukaan lapsi oppii tuntemaan muut ihmiset ja itsensä sekä hallitsemaan tätä kautta omia tunteitaan. (Colmer, Murphy & Rutherford 2011, 17.) Bowlbyn teorian mukaan turvallisessa kiintymyssuhteessa lapsen ja aikuisen välille syntyy luottamusta sekä turvallisuutta, jonka perustalle lapsi voi alkaa rakentamaan omaa persoonallisuuttaan. (Laakso 2011, 66.) Kiintymyssuhteen jatkuvuus on tärkeää huomioida koko lapsuuden ajan, sillä aikuiset vaikuttavat lapsen tunnekokemuksiin ja sitä kautta heidän tulevaisuuteensa omien valintojensa kautta (Mäntymaa, Luoma, Puura & Tamminen 2003). Lapsen oma kasvattaja on lapsen ensisijainen kiintymyksen kohde, mutta myös opettajan ja oppilaan välille voi muodostua kiintymyssuhde, jota kutsutaan toissijaiseksi kiintymyssuhteeksi. Toissijaisissa kiintymyssuhteissa on erityisen tärkeää, että opettaja antaa oppilaille johdonmukaista tukea. (Bailey, Ondrusek, Curby & Denham 2022, 1058, 1068–1069.)

Bowlbyn mukaan lapsen kypsyminen ja yksilöllistyminen tapahtuvat suurimmaksi osaksi varhaisissa suhteissa. Kiintymyssuhteen laatu selittää lapsen emotionaalista kehitystä sekä vaikuttaa myös lapsen älylliseen ja sosiaaliseen kehitykseen. (Keltikangas-Järvinen 2000, 286.) Jos arvioidaan oppilaan ja opettajan suhdetta, sitä voidaan tarkastella kiintymyssuhdeteorian kautta, eli esimerkiksi läheisyyden ja avoimen kommunikaation kautta (Siiskonen ym. 2019, 83). Turvallinen kiintymyssuhde tukee lapsen tunteiden säätelyä. Tähän

vaikuttavat aikuisen joustavuus sekä herkkyys vastata lapsen tunneviesteihin ja tunneilmaisuihin. Kiintymyssuhteen laatu vaikuttaa siis lapsen tunnesäätelyn kehitykseen, joka taas vaikuttaa esimerkiksi koulusuoriutumiseen sekä vertaissuhteisiin. (Laakso 2011, 70–71.) Etenkin ensimmäiselle luokalle tullessa on tärkeää, että opettaja luo turvallisen ja johdonmukaisen suhteen oppilaiden kanssa, jotta oppilas saa hyvän alun koulupolulleensa sekä kykenee luottamaan opettajaan ja kehittämään tätä kautta itseään.

Oppilaan aiemmat varhaislapsuuden kokemukset turvan saamisesta vaikuttavat siihen, millä tavoin hän luottaa toissijaiseen kiintymyssuhteeseensa eli omaan opettajaansa ja koulun muihin aikuisiin (Aro ym. 2019, 138). Pirskasen ym. tutkimuksen mukaan nykypäivän ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa haasteita tulee esille usein pettymyksen ja turhautumisen säätelmissä kanssa. Tätä perusteltiin tutkimuksessa vanhempien taipumuksella antaa periksi liian helposti lasten vaatimuksiin. Oppilaiden oman perheen roolilla ja perheen kasvatuksella onkin suuri vaikutus oppilaan yksilöllisiin eroihin emotionaalisten taitojen tasoissa sekä siihen, millä tavalla lapsi pystyy kiinnittymään toissijaiseen kiintymyssuhteeseensa. (Pirskanen ym. 2019, 421–422.) Ne lapset, joiden vanhemmat ovat emotionaalisesti positiivisia, pystyvät todennäköisemmin säätelämään itseään ja reagoimaan konfliktitilanteisiin tavoilla, jotka ovat vähemmän aggressiivisia (Webster-Stratton & Reid 2004, 97). Emotionaalisesti positiivisen suhtautumisen lisäksi kiintymyssuhteen tärkeimmiksi kokonaisuuksiksi voidaan luokitella lapselle annettu aika ja mielenkiinto (Keltikangas-Järvinen 2000, 287).

4.3 Opettaja tunnekasvattajana

Ensimmäisen luokan opettajan on tärkeää antaa oppilaille runsaasti positiivista tukea, sillä se luo pohjan oppilaiden itseluottamukselle ja turvallisuuden tunteelle. Tätä kautta oppilaiden on helpompaa kohdata uusia haasteita ja oppia niistä lisää. (Fabian 2002, 100.) Positiivinen tuki sekä myönteinen henkinen tuki esitettiin Kajamiehen, Mattisen, Kaurilan ja Lehtosen (2016, 179–180) tutkimuksena mm. rohkaisevana puheena, positiivisena palautteena, eleinä, ilmeinä sekä myönteisellä kiinnostuksen näyttämällä lapseen liittyvissä asioissa. Aron mukaan positiivisen palautteen avulla opettaja voi vahvistaa emotionaalista tukea. Se muokkaa oppilaan käsitystä ja toimintaa myönteiseen suuntaan itsestään oppijana. Tämä auttaa heitä myös kohtaamaan paremmin mahdollisia pettymyksiä ja selviämään niistä. (Aro ym. 2019, 130.) Positiivinen tuki auttaa oppilaita tuntemaan sekä välittymään yksilöinä (Curby, Rimm-Kaufman & Abry 2013b, 558). Samalla opettajan antama emotionaalinen tuki vaikuttaa myös

positiivisesti oppilaiden keskinäisiin sosiaalisen tuen muotoihin, mikä tukee heidän motivaatiotaan sekä kiinnittymistä kouluun (Siiskonen ym. 2019, 84–85). Positiivinen tuki vaikuttaa myös oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunteen tiiviyteen luokassa (Hännikäinen 2006, 127–128).

Opettajan antama tunnekasvatus on tärkeää olla johdonmukaista. Se näkyy esimerkiksi päivittäisenä hymyilynä, avun antamisena, kyselemisenä ja kunnioituksen näyttämisenä. Jos emotionaalinen tuki on epäjohdonmukaista, se vaikuttaa sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittymiseen negatiivisesti, sillä maailman ymmärtäminen edellyttää tietyn sosiaalisen vuorovaikutuksen ennakoimisen kaavaa. (Curby ym. 2013a, 294.) Jotta oppimisen tuen laatu olisi positiivista, täytyy kiinnittää huomiota myös tunteiden tukemisen laatuun. Tässä vaikuttavat erityisesti johdonmukaisuus sekä se, onko opettajan antama tunteiden tukeminen negatiivista vai positiivista. Positiivinen palaute kertoo lapselle tai oppilaalle siitä, että hänen taitonsa ovat kehittyneet ja se taas tukee hänen perustarpeitaan. (Kajamies ym. 2016, 179–180.) Opettajan ja oppilaiden ollessa luokassa opettaja toimii mallin näyttäjänä oppilaiden tulevalle toiminnalle ja heidän suhteilleen. Opettajan on toimittava sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä emotionaalisen tuen mukaan ennustettavasti sekä johdonmukaisesti, jotta oppilaat voivat ennakoida tapahtumien kehittymistä sekä tekojensa seurauksia. Kun oppilaat kykenevät arvioimaan sosiaalista käyttäytymistä ja sen johdonmukaisuutta, tuo se luokkahuoneeseen turvaa. (Curby ym. 2013a, 294.) Opettajan on oleellista kyetä tunnistaa oppilaiden tunteita sekä rakentaa rutiineja johdonmukaisten päivien ympärille, jotta tuen laatu pysyisi positiivisena (Bailey ym. 2002 1069).

Opettajan on tärkeää vahvistaa ryhmädynamiikkaa, kun oppilaat aloittavat koulupolun. Hän voi omalla toiminnallaan vahvistaa oman luokkansa yhteenkuuluvuutta ensin havainnoimalla oppilaiden mielentiloja, hakemalla tietoa ryhmän dynamiikasta sekä nostamalla esiin erilaisia keskustelun aiheita. Lisäksi opettaja voi edesauttaa ryhmän hyvinvointia esimerkiksi kuuntelemalla ja varaamalla yhteistä aikaa sekä luomalla iloisia ja positiivisia hetkiä. Ryhmädynamiikkaa syventää myös se, että säännöistä sovitaan yhdessä ja jokainen vastaa sääntöjen toteutuksesta. Näin ollen kaikki saavat tuntea kuuluvansa joukkoon tasapuolisesti. (Poikkeus 2019, 182, 184.)

Oppilaat tulevat kouluun hyvin erilaisista lähtökohdista, joten koulun aloittamisessa on oleellista huomioida jokainen lapsi yksilönä. Oppilaat, jotka eivät ole samalla tavalla avoimia uusille kokemuksille, tarvitsevat taas enemmän opettajan tukea. Opettajan on siis erityisen

tärkeää huomioida yksilöiden omanlaiset tarpeet, jotta se tukisi heidän koulupolkujaan. (Keltikangas-Järvinen 2016, 64, 72.) Kurki (2017) nostaa väitöskirjatutkimuksessaan esille koulun haasteelliset sosioemotionaaliset tilanteet. Tulosten mukaan opettaja voi helpottaa haasteellisissa tilanteissa lasta ymmärtämään paremmin tilannetta, muiden näkökantoja sekä hänen omia tunteitaan. Näihin sosioemotionaalisesti haasteellisiin tilanteisiin vaikuttavat sekä vuorovaikutukselliset strategiat että tekijät, jotka ovat yhteydessä lapsen omiin taitoihin. Tutkimuksessa nousi myös esille se, että koulussa kohdattavia sosioemotionaalisesti haastavia tilanteita täytyy pitää oppimistilanteina, jossa tavoitteena on lapsen tunteiden säätelyn harjoittelu. Pelkkä haastavan tilanteen ratkaiseminen ei siis ole tilanteessa oleellista. Eeva-Liisa Peltokorven väitöskirjatutkimuksen (2007) mukaan lapsi hallitsee emotionaalisesti tarkemmin, kun hän on saanut mahdollisimman aikaiseen harjoitusta sekä kokemuksia emotionaalisesta hallinnasta.

Oppilaiden tullessa kouluun uuteen sosiaaliseen kontekstiin, on opettajan hyvä tietoisesti harjoittaa heidän tunteiden tunnistamista erilaisin harjoittein, jotta tätä kautta tunteiden hallinta olisi helpompaa (Pirskanen ym. 2019, 418). On myös tärkeää huomioida, että opettajan antama tunnekasvatus ei tule ilmi ainoastaan luokkatilanteissa, vaan se näkyy luokan ulkopuolisissa kohtaamisissa, esimerkiksi välitunneilla ja ruokailtaessa (Ahtola 2016a, 11). Opettajan on tärkeää havainnoida sekä tulkita oppilaiden mielen sisäisiä tunnetiloja, joita hän sovittaa oman toiminnan sekä toisen aikeiden mukaisiksi (Poikkeus 2019, 182). Tunteet ja niiden yhdessä läpi käyminen vaikuttavat ryhmän yhteiseen koheesioon sekä tavoitteisiin (Kokkonen 2017, 14). Opettajan näkökulmasta katsoen yksi tunnekasvatuksen tehtävistä onkin keskittyä tunteiden merkityksen arviointiin. Kun lapsi kokee tunteen, voidaan yhdessä perehtyä sanaan siihen, mistä tunne tulee ja miksi. Nämä itsetulkinnat muokkaavat lapsen tunnekokemuksia sekä omia tunne-elämän käsityksiä. (Puolimatka 2010, 72.) Tilanteisiin ja niiden synnyttämiin tunteisiin on oleellista paneutua heti tilanteen jälkeen tai sen aikana. Näin tapahtumat ovat tuoreessa muistissa ja tapahtumaa sekä siinä mukana olleita tunteita voidaan lähteä käymään yhdessä läpi. Luokkatilanteissa opettajan täytyy ennakoita tunteita sekä huomioida jokaisen yksilön kokemat tunteet. Pelkkä tunteiden tunnistaminen ei siis riitä, vaan yhteisen ja yksilöiden hyvän eteen täytyy tehdä tunnetyötä. (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017, 289, 291.)

5 Tutkimusongelmat ja tutkimuskysymykset

Käsittelen tässä luvussa ensin aikaisempia tutkimuksia, jotka ovat aiheiltaan lähellä oman tutkimukseni tutkimuskysymyksiä. Tämän jälkeen liitän ne osaksi oman tutkimukseni oletuksia. Viimeiseksi kerron tutkimukseni tutkimusongelmat.

Aiemmin samantyylistä aihetta ovat tutkineet kansainvälisesti esimerkiksi Ulutas ja Ömeroglu. He ovat tutkineet interventiotutkimuksen avulla tunnekasvatuksen vaikutusta esiopetuksessa olevien kuusivuotiaiden lasten tunneälyyn. He käyttivät mukana tunneälyohjelmaa, jota toinen kokeeseen osallistuva ryhmä noudatti. Tulosten mukaan tietoisella tunnekasvatuksella oli vaikutusta lasten tunneälyn kehittymiseen. Koeryhmällä paranivat erityisesti tunteiden tunnistaminen, ymmärtäminen ja hallitseminen. Lisäksi onnistunut tunnekasvatus voi tulosten mukaan tukea lasten positiivisesti lasten tulevaisuutta. (Ulutas & Ömeroglun 2007, 1365, 1370–1371.) Kun tutkimustulokset liitetään omaan tutkimukseni kontekstiin, voidaan olettaa, että kun opettaja käyttää tietoisesti tunnekasvatusta, vaikuttaa se positiivisesti oppilaiden koulupolkuun.

Mira Tuhkasaari on tutkinut pro gradu -tutkimuksessaan tunnekasvatusta esi- ja alkuopetuksen arjessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä mieltä esi- ja alkuopetuksen opettajat ovat tunnekasvatuksesta, miten ja milloin he sitä toteuttavat sekä minkälaisen merkityksen he antavat yhteistyölle, joka liittyy tunnekasvatukseen. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat toteuttivat tunnekasvatusta sekä suunnitelmallisesti että tarvittaessa. Lisäksi opettajien käsityksien mukaan tunnekasvatus oli läsnä etenkin alkuopetuksen oppiaineissa. Myös yhteistyötä kodin kanssa korostettiin vahvasti. (Tuhkasaari 2020.)

Myös Mari Kanerva (2022) on tutkinut pro gradussaan tunnekasvatusta alkuopetuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten tunnekasvatusta toteutetaan alkuopetuksessa sekä minkälaisia valmiuksia erityis- ja luokanopettajilla on toteuttaa tunnekasvatusta. Tutkimustulosten mukaan tunnekasvatusta toteutetaan suunnitelmallisesti sekä yksilöllisesti. Opettajien valmiudet toimia tunnekasvattajan roolissa vaihtelivat. Näiden kahden pro gradu -tutkielman tulosten perusteella ja ne liitettynä oman tutkimukseni kontekstiin, voidaan olettaa, että opettajat toteuttavat tunnekasvatusta alkuopetuksessa sekä suunnitelmallisesti että spontaanisti. Vaikka molempien pro gradu -tutkimuksien aiheet ovat lähellä omaa tutkimusaiheittani, ovat niiden tutkimuskysymykset kuitenkin erilaiset. Paneudun omassa tutkimuksessani syvemmin juuri koulun aloituksen tunnekasvatukseen.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, mitä tunnekasvatuksen keinoja ensimmäisen luokan opettajilla on ja miten he sitä toteuttavat. Lisäksi pyrin saamaan selville, että minkälaisia prosesseja tunnekasvatuksen taustalta on opettajien käsityksien mukaan sekä mitkä asiat vaikuttavat opettajien antamaan tunnekasvatukseen. Korostan tutkimuksessa aikaa oppilaiden kanssa ensimmäisten koulukuukausien aikana. Aika on rajattu noin neljään ensimmäiseen koulukuukauteen, mutta korostin haastattelussa koulun aloitusta. Keskityn erityisesti opettajien käyttämiin tunnekasvatuksen keinoihin, joita he käyttävät oppilaiden kanssa herkün siirtymävaiheen jälkeen ensimmäisten koulukuukausien aikana. Kohteena on luokanopettajan omat kokemukset ja tulkinnat.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten luokanopettajat toteuttavat tunnekasvatusta siirtymävaiheen jälkeen ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajien käsityksien mukaan siirtymävaiheen jälkeisen tunnekasvatuksen taustalla?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on saada selville niitä tunnekasvatuksen keinoja, joita opettajat toteuttavat siirtymävaiheen jälkeen sekä luokkatilanteissa että koulun arjessa. Tässä tutkimuskysymyksessä kiinnitän erityistä huomiota konkreettisiin toimintoihin. Toisella tutkimuskysymyksellä haluan selvittää, minkälaisia tekijöitä opettajien käyttämien tunnekasvatuksen keinojen taustalla on ja mitkä tekijät sekä mahdolliset taustat vaikuttavat opettajien antamaan tunnekasvatukseen. Molemmat tutkimuskysymykset keskittyvät ensimmäisiin koulukuukausiin.

6 Menetelmä

Seuraavassa luvussa tarkastelen niitä menetelmiä, joita olen käyttänyt tutkimuksen toteuttamisessa ja tutkimusaineiston keräämisessä. Ensimmäisessä kappaleessa kerron tutkimukseen osallistujista ja heidän kriteereistään tutkimukseen osallistumiselle. Toisessa kappaleessa käsittelen tutkimusmenetelmää ja tutkimuksen lähestymistapaa. Seuraavaksi käsittelen aineistonkeruumenetelmää ja viimeisessä kappaleessa käsittelen aineiston analyysia.

6.1 Tutkimukseen osallistujat

Lähdin etsimään tutkimukseeni osallistujia Pirkanmaan, Keski-Suomen ja Satakunnan alakoulujen nettisivujen kautta. Valitsin koulujen sivuilta satunnaisesti opettajien sähköpostiosoitteita. Valintani kohdentui ensisijaisesti ensimmäisen- ja toisen luokka-asteen luokanopettajiin. Kerroin sähköpostiviestissä lyhyesti tutkimukseni aiheen ja tarkoituksen sekä kriteerit haastatteluun osallistumiselle. Lisäksi kerroin, että haastattelu on teemahaastattelu, joka suoritetaan joko kasvotusten tai Zoom-sovelluksen välityksellä. Liitteenä oli tietosuojailmoitus sekä tutkimustiedote.

Yksilöiden käsityksiin maailmasta voi vaikuttaa esimerkiksi heidän ikänsä ja koulutustausta (Metsämuuronen 2003, 174). Haastateltavien valitsemisen kriteerinä oli, että he ovat työskennelleet ensimmäisen luokan kanssa vähintään neljä lukuvuotta. Syynä tähän oli se, että tutkimukseni kannalta oli luotettavampaa hankkia opettajia, joilla on runsaasti kokemusta siirtymävaiheen jälkeisestä ajasta. Samalla kriteeriksi valikoitui, että opettajan on pitänyt olla urallaan vähintään neljä lukuvuotta. Kolmantena tutkimukseen osallistumisen kriteerinä oli se, että haastateltavat kokevat omalle ammatti-identiteetilleen ainakin osittain tärkeäksi ja läheiseksi tunnekasvatuksen.

Tutkimukseeni osallistui kuusi luokanopettajaa, jotka olivat työskennelleet ensimmäisen luokan kanssa vähintään viisi lukuvuotta ja enintään 24 lukuvuotta (ks. Taulukko 1). Luokanopettajilla oli takana työvuosia vähintään 13 vuotta ja enintään 33 vuotta. Tämän perusteella voidaan sanoa, että luokanopettajat ovat kokeneita ammatissaan. Tämä rajaa tutkimuksesta pois luokanopettajat, jotka ovat työskennelleet urallaan alle 13 vuotta. Haastattelut suoritettiin syyskuussa 2022-tammikuussa 2023. Haastateltavista neljä oli Pirkanmaalta, yksi Keski-Suomesta ja yksi Satakunnasta.

Taulukko 1. Haastateltavien työvuodet ja vuodet ensimmäisen luokan kanssa

Haastateltavat	Työvuodet (noin)	Vuodet ensimmäisen luokan kanssa (noin)
O1	25	9
O2	21	5
O3	13	8
O4	33	9
O5	25	6
O6	28	24

6.2 Tutkimuksen toteutus

Valitsin tutkimukseni tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen, jonka lähtökohtana on kuvata todellista elämää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161). Laadullista tutkimusotetta on kuvailtu mm. kvalitatiiviseksi tutkimukseksi ja ihmistutkimukseksi. Laadullisen tutkimuksen kokonaisuuden kysymykseksi voidaan asettaa: ”Miten minä ymmärrän toista ihmistä?” Tämä liittyy tutkimuksen minän tietoisuuteen itsestä eli subjektiin, jossa tarkoituksena on ymmärtää haastateltavaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 23, 57.) Tutkimuksen kannalta on tärkeää se, että tutkija pyrkii huomioimaan tutkimukseen osallistujien laajemmat näkökulmat ja asettamaan ne vuorovaikutukseen yksittäisten havaintojen kanssa (Puusa & Juuti 2011, 47). Laadullisen tutkimuksen periaatteet ovat linjassa tutkimukseni kanssa, sillä tutkin opettajien käsityksiä sekä tulkintoja. Haen sekä yksityiskohtaisia havaintoja että laajempaa näkökulmaa tutkimuksen aiheesta. Tutkimuksessani paneudutaan opettajien omiin kokemusmaailmoihin tunnekasvatuksesta.

Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä ovat esimerkiksi kvalitatiivisen eli laadullisen aineiston suosiminen, toimintaan keskittyminen ja yksilön omakohtaisen tulkinnan arvostaminen. Laadullisessa tutkimuksessa kiinnitetään huomiota erilaisiin merkityksiä luoviin tapoihin, joita yksilöt tuottavat erilaisissa konteksteissa. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa suositaan usein ajankohtaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä. (Vuori 2021.) Tarkoituksena onkin tutkia ihmistä kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 1997, 161). Olin kiinnostunut tutkimuksessani erityisesti tunnekasvatukseen vaikuttavista opettajien antamista merkityksistä ja siitä, millaisia tapoja opettajat käyttävät antaessaan tunnekasvatusta. Tällä asetelmalla hain tietynlaista jatkumoa, jonka kautta ymmärtää syvemmin haastateltavien

kokemuksia. Lisäksi huomioin laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti siitä, että olen perehtynyt hyvin aiempaan teoria- ja tutkimustietoon, joka tulee ilmi tutkimukseni teoriaosuudessa (Puusa ym. 2011, 54).

Lähdin käsittelemään tutkimustani fenomenografisen näkökulman mukaan.

Fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä käsitykset, jotka koskevat arjen ilmiöitä ja erilaisia tapoja ymmärtää niitä. Taustalla vaikuttavat yksilön aikaisemmat kokemukset. Käsityksiä ja ilmiöitä pyritään kuvailemaan, ymmärtämään ja analysoimaan. Tätä kautta saadaan esille niiden keskinäisiä suhteita. Näin saadaan selville, miten eri yksilöt kokevat ja käsittävät tiettyä ilmiötä. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–164.) Fenomenografian mukaan on olemassa vain yksi todellisuus, jonka mukaan ihmiset kehittävät omanlaisiaan käsityksiä (Metsämuuronen 2003, 175). Fenomenografia sopii tutkimusotteena tutkimukseni kehykseen, sillä se kunnioittaa yksilöä ja sen omia käsityksiä sekä merkityksiä tutkittavasta aiheesta.

Tutkimussuuntauksena fenomenografia on lähellä fenomenologiaa, mutta pääasiassa ne erottavat toisensa siten, että fenomenologiassa päädytään yksilön kokemusten ja käsitysten kautta ilmiöön. Fenomenografia taas korostaa eroavaisuuksia, joita käsitysten välillä on. (Huusko ym. 2006, 164.) Fenomenografian tavoitteena on tunnistaa ajatuksia, joiden takana vaikuttaa sosiaalinen ja jaettu konteksti. Näin ollen käsityksiä tarkastellaan eroina tietyssä ryhmässä sekä sitä, millaisia käsitykset ovat suhteessa toisiinsa. Fenomenografiassa käsityksille annetaan laaja merkitys, joka poikkeaa mielipiteistä. Käsitykset pohjaavat yksilölle ja yhteisölle ominaisia piirteitä. (Tuomi ym. 2018, 164–165.) Fenomenografiassa maallinen elämä ei näy suoraan sellaisenaan, vaan sen kautta, millainen suhde on todellisuuteen. Jokainen ymmärtää asiat suhteessa muihin asioihin. On olemassa yhteinen realiteetti, mutta jokainen kokee sen yksilöllisenä. Fenomenografian mukaan pyritäänkin löytämään sosiaalisesti keskeisiä ja merkittäviä näkökantoja, joiden taustalla on yksilöiden välisiä eroja tietyissä joukoissa. Tulokset eivät siis ole pelkkiä yksilötason kuvauksia. (Huusko ym. 2006, 165.)

Fenomenografiassa on ominaista käyttää erilaisia kirjalliseen muotoon muutettuja aineistoja, joiden pohjana toimii esimerkiksi yksilöhaastattelut. On huomioitavaa, että haastatteluvaiheessa kysymyksienasettelu on avointa. Tämän myötä erilaiset ilmiöt ja käsitykset pääsevät aidosti esille. (Tuomi ym. 2018, 163–164.) Fenomenografiaa on kritisoitu siitä, että se ei huomioi ihmisten muuttuvaa kokemusmaailmaa (Metsämuuronen 2003, 176). Tämä on huomioitu tutkimuksessani siten, että osa haastattelukysymyksistä osa on

kohdennettu menneisyyteen ja osa tulevaisuuteen. Näin ollen vastauksissa näkyy myös syy-seuraussuhteita sekä haastateltavien käsityksien mahdollinen muuttuminen työuran ajalla. Metsämuuronen (2003, 175) viittaa tekstissään Ahosen (1994), jonka mukaan fenomenografinen tutkimus kulkee tiettyjen vaiheiden mukaan. Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan on syytä suunnata huomionsa tapaukseen, josta löytyy erilaisia ajatuksia. Seuraavaksi tutkija tutustuu aiheeseen teorian kautta ja haastattelee ihmisiä, jotka ilmentävät erilaisia ajatuksia kyseisestä aiheesta. Viimeisenä tutkija etsii käsityksistä erilaisia kokoavia merkityksiä. Lähdän käsittelemään tutkimukseni aineiston analyysiä fenomenografian periaatteiden pohjalta, mutta suoritan analyysini aineistonlähtöisenä analyysimenetelmänä.

6.3 Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui yksilöhaastattelu, sillä haastattelun avulla kerätään tietoa haastateltavan mielipiteistä, käsityksistä ja uskomuksista. Haastattelu peilaa haastateltavan tunteita ja ajatuksista. Näin ollen haastattelulla saadaan sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa syvällistä tietoa yksilön kokemusmaailmasta. Haastattelu perustuu tutkimusongelmiin ja se on aina ennalta suunniteltua. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 11, 41, 43.) Yksi haastattelun eduista on joustavuus, sillä haastattelija voi selventää tai toistaa haastattelun aikana haastattelukysymyksiä. Lisäksi haastattelija voi tarpeen mukaan poiketa ennalta määrätystä kysymystenasettelun järjestyksestä tilanteen mukaan. Toinen haastattelun eduista on se, että haastatteluun voidaan valita ne yksilöt, joilla on kokemusta ja kiinnostusta kyseisestä aiheesta. (Tuomi ym. 2018, 63–64.) Tutkimukseni aineistonkeruun yksi oleellisimmista asioista oli se, että tutkimukseen osallistujat ovat urallaan kokeneita ja heillä on kiinnostusta tunnekasvatuksesta.

Haastatteluni tyyliksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu, joka on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto (Hirsjärvi ym. 1997, 208). Puolistrukturoidun menetelmän mukaan suurin osa haastattelun ominaisuuksista on ennalta määrättyjä, mutta ne voivat hieman poiketa haastattelutilanteesta suunnitellusta. Teemahaastattelussa oleellisinta on, että jokaisen haastateltavan kanssa edetään tiettyjen teemojen mukaan. Tärkeintä on haastateltavan oman äänen kuuluminen ja merkityksien antaminen, jonka vuoksi haastattelukysymyksissä voidaan mennä hyvinkin syvälle haastateltavan kokemuksiin. Teemahaastattelulle on ominaista puolistrukturoidun menetelmän tyyli, sillä haastattelujen aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samat. Teemahaastattelu ei kuitenkaan ole strukturoidun menetelmän muotoa, jossa kysymykset noudattavat tarkasti tiettyä ennalta

määrättyä kaavaa. Tyyli ei myöskään ole täysin vapaa niin kuin syvähaastattelussa. (Hirsjärvi ym. 2011, 47–48.) Teemahaastattelussa täytyy pysyä haastattelun teemojen sisällä, jotka perustuvat tutkimuksen tutkimustehtävään ja ongelmanasetteluun sekä tutkimuksen teoriaan. Teemat peilaavat tutkimuksen viitekehystä eli sitä, mitä teemoista tiedetään aikaisemmin. (Tuomi ym. 2018, 66.) Tutkimukseni haastattelun teemat perustuivat tutkimuskysymyksiin (ks. Liite 1). Ensimmäinen haastattelun teema oli opettajan omat käsitykset tunnekasvatuksesta. Toinen teema keskittyi enemmän oppilaiden näkökulmaan ja tunnekasvatuksen taustaan. Teemojen kysymykset laajensivat tutkimuskysymyksiä näkökulmia.

Ennen haastattelua korostin haastateltaville, että haastattelussa keskitytään siirtymävaiheen jälkeisiin ensimmäisiin kuukausiin. Aikaväli oli jaettu noin neljään ensimmäiseen koulukuukauteen, mutta haastattelussa korostettiin sanallisesti koulun aloituksen vaihetta. Jos kysymys koski jotain muuta ajanjaksoa, se ilmoitettiin haastattelukysymyksen kohdalla erikseen. Ensimmäinen haastattelukysymys oli teemoista irrallinen ja se käsitteli yleisesti haastateltavan käsityksiä siitä, mitä tunnekasvatus hänen mielestään tarkoittaa. (ks. Liite 1.) Lisäksi kysyin haastateltavilta heidän työvuosiensa määrän ja sen, montako lukuvuotta he olivat työskennelleet ensimmäisen luokan opettajana. Teemat oli jaettu kahteen osaan tutkimuskysymyksiä 1 ja 2 mukaan. Teemoja korostettiin ennen haastattelun alkua sekä teemojen vaihtuessa. Toiseksi viimeinen kysymys koski sitä, miten haastateltavat kokevat opetussuunnitelman yhteyden tunnekasvatukseen. Viimeinen kysymys oli avoin kysymys, jossa kysyttiin, haluavatko haastateltavat lisätä jotain tai palata johonkin kysymykseen. Kaikki haastateltavat vastasivat jokaiseen kysymykseen lukuun ottamatta avointa täydentävää kysymystä. Täydentävään kysymykseen vastasi kolme opettajaa.

Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 36) mukaan Merton, Fiske ja Kendall (1953) ottavat tarkasteltavaksi neljä kohtaa, jotka liittyvät läheisesti teemahaastatteluun. Ensimmäiseksi haastateltaville pitää antaa tilaa kertoa kaikista haluamista asioista. Toiseksi haastateltavien reaktioiden tulee olla erityisiä. Kolmanneksi haastateltavien tulee kertoa erilaisia teemojen taustalla vaikuttavia merkityksiä. Viimeiseksi haastateltavan tulee ottaa selvää haastateltavien ominaisuuksista sekä kokemuksista. Annoin haastateltavien reaktioille tilaa ja aikaa pohtia vastauksiaan. Lisäksi annoin haastattelutilanteessa haastateltavien vastata haastattelukysymyksiin laajasti ja kattavasti. Esitin tarkentavia ja täydentäviä kysymyksiä, jos siihen oli teeman mukaan tarvetta. Huomioin kuitenkin sen, että jokaisen haastateltavan kanssa pysyttiin samojen teemojen sisällä.

Haastattelun tiedot kerättiin nauhoittamalla ja haastattelupaikkana oli Zoom -sovellus. Nauhoittaminen antaa haastateltavalle tilaa huomioida enemmän haastateltavan kehon liikkeitä sekä olla läsnä haastattelutilanteessa, sillä hänen ei tarvitse keskittyä haastateltavan lauseiden ja sanojen ylös kirjoittamiseen. Nauhoittaminen antaa mahdollisuuden palata haastattelun eri kohtiin vielä myöhemmin ja löytää sieltä uusia merkityksiä. (Ruusu vuori & Tiittula 2005, 14–15.) Haastattelujen nauhoitukset kestivät keskimäärin noin 35 minuuttia. Nauhoittamisen jälkeen äänitteet on muutettava analyysia varten kirjalliseen muotoon eli ne on litteroitava. Litteroinnin avulla tutkija pystyy löytämään helpommin aineistosta tärkeitä merkityksiä. (Ruusu vuori ym. 2005, 16.) Litteroin jokaisen haastattelun kirjalliseen muotoon viimeistään viikon sisällä haastattelusta. Säilytin nauhoitukset ja litterointiaineistot salasanan takana Seafiler -tiedostossa. Hävitin tiedostot 18.4.2023.

6.4 Aineiston analyysi

Suoritin tutkimukseni aineiston analyysin laadullisella aineistonlähtöisellä sisällönanalyysimenetelmällä. Sisällönanalyysi on menetelmä, jota voidaan käyttää laajasti eri laadullisissa tutkimuksissa. Alustavasti sisällönanalyysia ei ohjaa teoria, mutta siihen voidaan liittää joitain teoreettisia kokonaisuuksia. (Tuomi ym. 2018, 78.) Schreierin (2012, 8–9) mukaan sisällönanalyysi tarkoittaa menetelmää, jonka avulla tarkastellaan aineiston merkityksiä systemaattisesti eri koodauskehysten mukaan. Hänen mukaansa sisällönanalyysissa on otettava kaikki aineisto huomioon sekä tarkistettava kategorisoinnin johdonmukaisuus.

Sisällönanalyysillä on tavoitteena saada tutkittavasta asioista selitys tiivistetyssä muodossa etsimällä tekstistä esiin nousevia merkityksiä, samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Karkeasti sisällönanalyysi etenee vaiheittain. Ensin haastattelut kuunnellaan, kirjoitetaan ja luetaan auki sekä perehdytään tekstin sisältöön. Seuraavaksi tekstistä etsitään pelkistettyjä ilmauksia ja merkitään merkitykselliset ilmaukset ylös. Sitten pelkistetyt ilmaukset eritellään sekä etsitään niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, jonka jälkeen aletaan ryhmittelemään ilmauksia alaluokiksi. Lopuksi alaluokat yhdistetään ja muodostetaan yläluokkia, joiden kautta muodostuvat pääluokat. (Tuomi ym. 2018, 86–87, 91–93.) Schreierin (2012, 5) mukaan sisällönanalyysi etenee siten, että tutkija etsii ensin tekstistä merkitykset, jotka ovat tutkimuksen kannalta oleellisia. Tämän jälkeen merkitykset luokitellaan eri luokiksi. Schreier korostaa, että sisällönanalyysillä on kolme tärkeää ominaisuutta, jotka ovat joustavuus, datan vähentäminen sekä systemaattisuus.

Aloitin aineiston käsittelemisen litteroimalla aineiston (Tuomi ym. 2018, 78). Litterointi tarkoittaa tallennetun aineiston purkamista sanalliseen muotoon (Hirsjärvi ym. 1997, 222). Suoritin jokaisen haastattelun litteroinnin viikon sisällä haastattelupäivästä eli kirjoitin äänitteet puhtaaksi Word-tiedostoihin. Poistin litteroinnista alku- sekä lopputervehdykset, sillä en kokenut, että niillä olisi antaa tutkimukselle lisää sisältöä.

Laadullisessa tutkimuksessa ennen analyysin aloittamista on tärkeää tehdä päätös siitä, mikä aineistossa on tutkijan mielestä tärkeää ja oleellista (Tuomi ym. 2018, 78). Luin litteroidut haastattelut ensin tarkasti läpi moneen kertaan. Tämän jälkeen etsin tekstistä tutkimukseni kannalta merkityksellisiä ilmiöitä. Huomasin tässä vaiheessa, että aineistosta nousi selkeästi esille kolme eri osaa, joiden mukaan jaoin aluksi aineiston. Ensimmäinen osa oli opettajan toteuttamat tunnekasvatuksen keinot siirtymävaiheen jälkeen. Toinen osa oli tunnekasvatuksen taustalla vaikuttavat tekijät ja kolmas osa koulun aloitukseen liittyvät haasteet ja onnistumiset, joihin liittyi tunteiden käsittelyä. Koko taulukko ja vaiheiden etenemiset löytyvät kohdasta Liite 2. Osista ensimmäinen ja toinen mukailivat tutkimukseni tutkimuskysymyksiä. Haastattelu oli tyyliltään teemahaastattelu, mutta tein päätöksen siitä, että analyysi ei etene pelkästään haastattelun teemojen mukaan, vaikka ne ohjasivat osittain tutkimuksen analyysin alkuvaihetta. Tämä auttoi siihen, että tekstistä pystyi tulemaan esille myös mahdollisia muita merkityksiä ja näkökulmia, jotka voisivat olla oleellisia tutkimukseni tulosten kannalta. Kun tulkitsin myöhemmin tutkimustuloksia, liitin kolmannen osion eli *haasteet ja onnistumiset*, joihin liittyi tunteiden käsittelyä, osaksi kahta edellistä osiota. Taulukossa 2 edellinen vaihe löytyy kohdasta *osiot*.

Seuraavaksi suoritin aineiston pelkistäminen eli redusoinnin. Pelkistäminen tarkoittaa sitä, että aineistosta etsitään alkuperäisilmauksia ja alkuperäisilmauksille nimetään pelkistetyt ilmaukset. Usein samaa asiaa merkitysevät ilmaukset alleviivataan samoilla väreillä ja samaa väriä olevat ilmaukset listataan omiin ryhmiinsä. (Tuomi ym. 2018, 92.) Kävin läpi jokaisen haastatteluaineiston ja alleviivasin niistä kolmen eri värin mukaan alkuperäisilmauksia, jotka olivat liitettävissä aikaisemmin löytämieni kolmen eri osion alle. Osioita oli siis vielä tässä vaiheessa mukana kolme. Vaikka haastattelu eteni tiettyjen teemojen mukaan, jotka olivat yhdistettävissä tutkimuskysymyksiin, löytyi ilmauksia kuitenkin laajasti eri vastauksien kohdalta. Taulukossa 2 tästä vaiheesta on esimerkki nimellä *pelkistetyt ilmaukset*.

Alleviivauksien jälkeen siirsin jokaisen ilmauksen allekkain oman osionsa kohdalle. Tämän vaiheen jälkeen yhdistin kolmannen osion osaksi kahta ensimmäistä osiota. Ensimmäisen osion nimi oli opettajan toteuttavat tunnekasvatuksen keinot siirtymävaiheen jälkeen. Toisen

osion nimi oli tunnekasvatuksen taustalla vaikuttavat tekijät. Lähdin muodostamaan pelkistetyistä ilmauksista pelkistettyjä käsitteitä alkuperäisilmauksien avulla. Suurin osa käsitteistä oli sellaisia, että niille oli löydettävissä vastaavuutta monesta alkuperäisilmauksesta. Merkityksellisiä pelkistettyjä käsitteitä löysin ensimmäisestä osiosta yhteensä 70 ja toisesta osiosta yhteensä 72. Yhteensä merkityksellisiä käsitteitä nousi esille 142. Taulukossa 2 on tästä vaiheesta esimerkki nimellä *pelkistetyt käsitteet*.

Seuraavana vuorossa oli klusterointi eli ryhmittely, jossa pelkistetystä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Ilmauksista muodostuvat käsitteet ryhmitellään omiin alaluokkiinsa. Tässä kohtaan aineisto tiivistyy. (Tuomi ym. 2018, 92.) Noudatin tässä vaiheessa Schreierin (2012, 5) sisällönanalyysin systemaattisuutta ja kävin eri kategorioita moneen otteeseen läpi, jotta merkitykset jaottuisivat samaa asiaa tarkoittavien kategorioiden alle. Lähdin etsimään käsitteistä yhdistäviä ja erottavia tekijöitä, jotka luokittelin alakategorioiksi. Ensimmäisestä osiosta eli opettajan toteuttamista tunnekasvatuksen keinoista muodostui pelkistettyjen käsitteiden mukaan 23 yhdistävää alakategoriaa ja toisesta osiosta eli tunnekasvatuksen taustalla vaikuttavista tekijöistä muodostui pelkistettyjen käsitteiden mukaan 29 yhdistävää alakategoriaa (ks. Liite 2). Taulukossa 2 näistä vaiheista on esimerkki nimellä *alakategoriat*.

Jatkoin alakategorioiden kokoamisen jälkeen yhdistelemällä alakategorioita keskenään ja etsimällä alakategorioista yläkategorioita (Tuomi ym. 2018, 92). Yläkategorioita muodostui ensimmäisen osion alle viisi ja ne olivat: tunnetaidot yhdistettynä oppiaineisiin, tunnetaitojen harjoittelu luokassa, tunteiden käsittely sidottuna eri paikkoihin, tunteiden käsittely sidottuna eri tilanteisiin ja haasteista kohti kehitystä. Yläkategorioita muodostui toisen osion alle kahdeksan ja ne olivat: opettajan tunnetaitojen tausta, opettajan tunteiden näyttäminen, huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, esiopetuksen ja koulun kanssa tehtävä yhteistyö, vuorovaikutus opettajien suunnalta, vuorovaikutus oppilaiden suunnalta, yksilön haasteet ja koulun luomat haasteet. Yhteensä yläkategorioita muodostui 13. Taulukossa 2 tästä vaiheesta on esimerkki nimellä *yläkategoriat*.

Kluserointia seuraa käsitteellistäminen eli abstrahointi, joka tarkoittaa sitä, että kluseroidusta tekstistä nostetaan tutkimuksen kannalta tärkeitä käsitteitä pääluokiksi. Tässä kohtaan muodostuu uusia teoreettisempia käsitteitä. (Tuomi ym. 2018, 93.) Ensimmäisestä osiosta muodostui kolme pääkategoriaa, jotka olivat: tunnetaitojen käsittely luokkatilanteissa, tunnetaitojen käsittely luokan ulkopuolella irrotettuna oppiaineista sekä saavutetut tavoitteet.

Toisesta osiosta muodostui neljä pääkategoriaa ja ne olivat: opettajan omat tunnetaidot, yhteistyö eri toimijoiden kanssa, opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen rakentaminen sekä sisäiset ja ulkoiset haasteet. Taulukossa 2 tästä vaiheesta on esimerkki nimellä *pääkategoriat*.

Taulukko 2. Analyysin vaiheet esimerkein kahden osion mukaan ylhäältä alas

Osiot	Opettajan toteuttamat tunnekasvatuksen keinot siirtymävaiheen jälkeen		Tunnekasvatuksen taustalla vaikuttavat tekijät	
	Pelkistetyt ilmaukset	”Mul on nyt tommonen aapisen ja lukukirjan kirjasarja, jossa on tunnekasvatus yhtenä aika oleellisena asiana.” (O2)	”Näkyä esimerkiks sellasena aremmuutena aremmissa lapsissa, että heistä on tullu rohkeempia. He uskaltaa avata suunsa jos joku asia painaa mieltä.” (O3)	”Kaikki lähtee siitä, että pystyksiä niiku asettumaan toisen ihmisen asemaan ja ymmärrätkö sä niitä tunteita mitä siinä kukaki käy lävitse.” (O2)
Pelkistetyt käsitteet	Äidinkieli Aapinen Tunnetarinat	Arasta rohkea Henkinen muutos Uskallus	Toisen asemaan asettuminen Tunnetietoisuus Tunteiden ymmärtäminen	Läksyt Esiopetus
Alakategoriat	Äidinkieleen ja aapiseen yhdistetyt tunnekasvatuksen keinot	Oppilaiden luonteiden tasoittuminen	Opettajan tieto ja taito tunnekasvatuksesta	Erot esiopetuksen ja koulun välillä
Yläkategoriat	Tunnetaidot yhdistettynä oppiaineisiin	Haasteista kohti kehitystä	Opettajan tunnetaitojen tausta	Yksilön haasteet
Pääkategoriat	Tunnetaitojen käsittely luokkatilanteissa	Saavutetut tavoitteet	Opettajan omat tunnetaidot	Sisäiset ja ulkoiset haasteet

7 Tutkimustulokset

Seuraavissa luvuissa käsittelen tutkimustuloksia. Ensimmäisessä osiossa käsittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia. Ensimmäinen tutkimuskysymys on:

1. Miten luokanopettajat toteuttavat tunnekasvatusta siirtymävaiheen jälkeen ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa?

Toisessa osiossa käsittelen tutkimustuloksia toisen tutkimuskysymyksen mukaan. Toinen tutkimuskysymys on:

2. Mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajien käsityksien mukaan siirtymävaiheen jälkeisen tunnekasvatuksen taustalla?

7.1 Opettajien toteuttamat tunnekasvatuksen keinot

Opettajien toteuttamat tunnekasvatuksen keinot jakautuivat yläkategorioiksi, jotka ovat seuraavat: tunnekasvatus yhdistettynä oppiaineisiin, tunnetaitojen harjoittelu luokassa, tunteiden käsittely eri paikoissa, tunteiden käsittely eri tilanteissa sekä jatkumo haasteista kohti kehitystä. Nämä jakautuivat pääkategorioihin, jotka ovat seuraavat: tunnetaitojen käsittely luokkatilanteissa, tunnetaitojen käsittely luokan ulkopuolella irrotettuna oppiaineista sekä saavutetut tavoitteet. Käsittelen tuloksia pääkategorioiden otsikoiden mukaan (ks. Liite 2).

7.1.1 Opettajien toteuttamat tunnekasvatuksen keinot luokkatilanteissa

Opettajat kertoivat, että he harjoittelevat tunteiden käsittelemistä sekä luokkatilanteissa yhdistettynä oppiaineisiin että luokassa irrotettuna oppiainekohtaisesta opetuksesta. Luokassa toteutettavista oppiainekohtaisista tunnekasvatuksen keinoista opettajat korostivat eniten äidinkielen ja aapisen käyttämistä. Luokkatilanteissa irrotettuna oppiainekohtaisesta opetuksesta opettajat pitivät kaikkein merkityksellisimpänä tunteiden nimeämistä ja tunteiden yhdistämistä päivän rutiineihin.

Jokainen opettajista kertoi yhdistävänsä tunnekasvatusta *eri oppiaineisiin*. Usein eri oppiaineisiin liittyvät tunnekasvatuksen materiaalit olivat otettu suoraan oppikirjojen omista materiaaleista. Osa opettajista kertoi yhdistävänsä oppiaineisiin valmiita internetistä löydettyjä tunnetaitomateriaaleja sekä omia materiaaleja. Oppiaineita, joihin he sisällyttivät

eniten tunnekasvatusta, olivat äidinkieli, uskonto sekä elämäkatsomustieto. Lisäksi oppiaineista tulivat esille ympäristöoppi, musiikki, kuvataide ja matematiikka.

Opettaja 1 korosti, että etenkin uskonnon oppitunneilla on tärkeää käydä läpi tunteita ja tunteiden käsittelyä sekä tunteiden yhdistämistä oppilaille läheisiin asioihin kuten omaan perheeseen ja koulun alkamiseen. Tämän lisäksi hän korosti kaikille oppilaille yhteisiä aineita, joihin on hyvä yhdistää tunnekasvatusta. Näitä olivat ympäristöoppi ja äidinkieli.

”Niiku uskonnon oppiaineen tunnit aikasemmin, koska niissä on sen verran ilmaa, että siellä pystytään juttelemaan tunteista, perheistä, koulun alusta... Nimenomaan lukuvuoden alussa. Tulee esimerkiksi ympäristöopin sisällöissä, äidinkielessä on helppo löytää samanlai.” (O1)

Opettaja 3 korosti tunteiden liittämistä erityisesti elämäkatsomustiedon tunneille, joissa on mukana alkuopetusikäisiä oppilaita. Hän kertoi, että käyttää elämäkatsomustiedon oppitunneilla alkuopetusikäisten kanssa esimerkiksi tunnemateriaaleja.

”Hirveen tärkeä asia ottaa tunnetaitoja. Eeteen (elämäkatsomustiedon) tunnilla on myös tätä... Mulla on eeteeryhmässä ykköskakkoset, ni meil on siel kyl ollu nää nallekortit.” (O3)

Opettaja 6 korosti, että tunnekasvatus tulee esille jokaisen oppiaineen kohdalla, eikä se ole irrallinen kokonaisuus. Hän painotti lisäksi sitä, että tunnekasvatus on kokonaisvaltaista ja tilanteesta riippumatonta. Hänen käsityksensä mukaan tunnekasvatus ei ole rajoittunut vain tiettyjen oppiaineiden kohdalle, vaikka hän korostikin äidinkielen- ja uskonnon oppitunteja.

”Tietenki se on tilanteen mukaan. Ei siinä kysytä, mikä on oppiaine. Mut äidinkielen tunneilla tehdään ja uskonnossa puhutaan näistä ja millä tahansa tunnilla kyllä puhutaan.” (O6)

Eräs opettajista nosti esille matematiikan oppituntien tärkeyden tunteiden käsittelyssä. Hän kertoi, että matematiikka oppiaineena nostaa esille aitoja tunteita sekä tunnereaktioita, joita voidaan käsitellä yhdessä oppilaan tai koko ryhmän kanssa. Opettaja tarkoitti oletettavasti matematiikan tehtävien luomia tunteita, kuten turhautumista ja onnistumisen kokemuksia, kuten iloa.

”Eikä matematiikkakaan ole sekään irrallinen juttu. Matematiikka sitten viimeistään oppiaineena herättää tunnereaktioita.” (O5)

Kaikki opettajat mainitsivat, että aapinen on tärkeä osa tunnekasvatusta. Opettajat pitivät aapisen satuja ja niiden hahmoja hyvänä väylänä kohti ryhmän yhteistä tunteiden käsittelyä. Opettajat mainitsivat, että aapisen kautta oli helppoa ja lapsilähtöistä lähteä käsittelemään tunteita. Osa opettajista kertoi, että aapisessa tunteet tulevat esille satueläinten kautta. Näin tunteet on helpompi yhdistää luokan arkeen sekä osaksi lasten kokemusmaailmaa. Opettajat 2 ja 5 kertoivat, että kun on luettu yhdessä yksi aapisen kappale, sen jälkeen on tärkeää jutella sen herättämistä tunteista ja ajatuksista yhdessä.

”Meidän aapisen ja lukukirjan noissa tarinoissa niis on aika hyvin otettu huomioon tunnekasvatus... Ja ne hahmot on tosi tärkeitä. Niin sitten ne hahmot läpi käy siinä kaikenlaisia tunteita. Tänään siinä oli suru justiinsa yhdellä krokotiililla ja siitä sitten juteltiin, et miks sil on surua ja koskas teil on ollu viimeks surua.” (O2)

”Aapiset on niin, että niiden tarinat niihin nivoutuu tunteiden käsittely, että kun sieltä päästään niinku nostamaan ja huomaamaan, että mitä me tässä päivän aikana tunnetaan ja minkälaisia tunteita liikkuu ja miltä ne tuntuu.” (O5)

Opettajat mainitsivat oppiaineissa käytettävien tunnekasvatuksen keinojen lisäksi tunteiden käsittelyn keinoja ja materiaaleja, joiden kautta he harjoittelevat tunnetaitoja ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa *luokkatilanteissa irrotettuna oppiainekohtaisesta opetuksesta*. Jokainen opettajista kertoi, että he korostavat tunnesanaston sekä tunteiden nimeämisen tärkeyttä osana luokkatilanteita. Oppiainekohtaisesta tunteiden käsittelystä irrallaan olevat tunnemateriaalit löytyvät kohdasta Taulukko 3.

Opettaja 2 korosti tunnesanaston liittämistä tunnetilaan. Hän piti merkityksellisenä sitä, että oppilasta ei jätetty yksin tunteen kanssa, vaan tunne pyrittiin sanoittamaan yhdessä opettajan kanssa.

”Monet saa siinä kertoo niiku sanottaa, että olen iloinen, koska... Tai minua pelottaa, koska... Et lähetään aina siitä, että kerrot sun tunnetilan ja sit kerrot, miks sulla on se tunnetila (luokkatilanteissa).” (O2)

Myös opettaja 1 korosti tunnesanaston opettelemisen tärkeyttä. Hän koki tärkeäksi sen, että kun tunnesanastoa on opeteltu ensin yhdessä, on tietyn tilanteen tullessa helpompi palata aikaisemmin opittuihin tunnesanaston sanoihin.

”Jossain vaiheessa käydään näitä happy and sad and frustrating niiku sanastoo...
Alussa vähän annetaan nimiä niille ja sit aina, ku tulee noita erilaisia tilanteita lasten kanssa, niin sitten käydään läpi.” (O1)

Kaksi opettajista korosti, että tunteiden kehollisen merkityksen harjoittelu on tärkeää. Ensin opeteltiin nimeämään tunne, jonka jälkeen harjoiteltiin sitä, missä mikäkin tunnetila tuntuu. Oman tunnetilan viestimisen tärkeyttä muille korostettiin. Opettajien mielestä tunteiden näyttäminen oli prosessi, joka sisälsi tunnesanaston harjoittelua ja omien kehonviestien kautta tunteiden tunnistamisen.

”Opitaan tunnistamaan erilaisia ilmeitä, että minkälainen ilme viestii mitään tunnetta.” (O4)

”Nimetään niitä tunteita, mietitään missä ne tuntuu. Ihan siis on kehoa ja sitten missä kohtaan tuntuu.” (O5)

Opettajat nostivat esille valmiita materiaaleja, joita he ovat käyttäneet mukanaan erilaisissa luokkatilanteissa tunnetaitoja harjoitellessa ensimmäisen luokan kanssa. Materiaaleista eniten opettajat käyttivät tunnesanastoon liittyviä materiaaleja.

Taulukko 3. Tunnekasvatuksen materiaalit ja niiden maininnat

Materiaalit	Maininnat
Tunnemittari	II (O2, O6)
Suomen Ladun Tunteet hukassa	I (O2)
Huomaa hyvä!	II (O2, O5)
Tunnesanasto	IIII (O1–O5)
Pöytäteatteri	I (O2)
Draama	II (O3, O4)
Ilmaisutaito	I (O3)
Nallekortit	I (O3)
Askeleittain	II (O4, O5)
KiVa Koulu	II (O1, O5)
Vahvuusvaris	I (O5)
Tunnelaput	I (O6)
Mieli ry	I (O2)

Opettaja 2 kertoi, että hän käyttää usein tunnemittaria ensimmäisten luokkalaisten kanssa. Tunteita käsiteltiin sen hetkisen tunnetilan mukaan. Tunne mittari muodosti rutiinin opettajan luokan arjessa. Rutiiniksi oli muodostunut myös Suomen ladun tunteet hukassa -materiaali, jossa on mukana oppilaiden kokemusmaailmaa lähellä olevia eläimiä

”Meillä on ollu käytössä sellanen tunne mittari aamupirissä... Sinne voi laittaa sen sun oman nimen sen tunteen kohdalle tai kahden tunteen väliin tai mihin nyt laittaakaan, et mikä sul on juuri sillä hetkellä se sun oma tunnetila... Suomen Ladun Tunteet hukassa -materiaali, mitä me käytettiin tosi paljon eli siin oli niitä eläimiä ja eläimellä olis sit aina se joku tietty tunne.” (O2)

Myös opettaja 3 korosti tunteiden yhdistämistä eläimiin sekä sen hetkiseen tunnetilaan. Hän mainitsi lisäksi ilmaisutaidon harjoitukset, joita hän käytti ensimmäisen luokan kanssa viikoittain rutiininomaisesti. Hänen mielestään ilmaistutaidon harjoituksissa käsiteltiin harjoituksia, jotka olivat yhdistettävissä tunteiden harjoitteluun.

”Meil on tunnetaitokortteja. Siel on erilaisia tunnetiloja niillä nalleilla. Oon levittänyt lattialle ja laittanu ja saa valita sieltä tunnekortin, joka kuvastaa sen hetkistä tunnetilaa... Me käydään paljon ilmaistaidon harjoituksia. Joka viikko. Niissä tulee paljon tunnetaitoihin liittyviä harjoituksia.” (O3)

Opettaja 6 kertoi, että hänellä on käytössään tunne mittarit, jotka ovat jokaisen oppilaan pulpetilla. Hän kertoi, että tunne mittareita voi käyttää oppilaiden kanssa esimerkiksi kesken oppitunnin, joten ne olivat lapsilähtöisiä ja helposti lähestyttäviä. Hän mainitsi myös sen, että opettajien on tärkeää kysyä useaan otteeseen, mikä on oppilaan tunnetila.

”Lapsilla on pulpetilla niitä tunne mittareita, että meneekö punaselle vai vihreelle. Kysellään koko ajan miltä mikäkin tuntuu.” (O6)

Opettaja 2 kertoi käytännön esimerkeistä luokkatilanteissa, joihin hän yhdistää tunne kasvatusta. Näissä korostuivat toiminnallisuus sekä tunne kasvatuksen liittäminen luokassa tapahtuviin eri tilanteisiin sekä luokan ympäristöön. Opettaja kohdisti tunteiden harjoitteluun ja niiden tulkitsemiseen luokan yhteisten kokemusten yhteyteen. Hän korosti, että tunteiden käsittelyn tulee olla toiminnallista sekä rutiininomaista. Opettajan mukaan yksi tunne muodosti kuukauden kestävä projektin.

”Meil oli tavallaan kuukauden ajan se yksi tunne, jota sitten joku eläin oli siellä metsässä meille esitelly ja opettanu. Ja sitten se niiku voi näkyä niin monella eri tavalla täällä (luokassa)... Mitä elämyksellisempää, kokemuksellisempaa se asia on niin ne jää niin kun ne jutut lasten mieleen.” (O2)

Opettaja 1 piti tärkeänä sitä, että perusopetussuunnitelmassa puhutaan yleisesti tunnekasvatuksesta. Hänen mielestään tunteiden käsittelyn pitää tulla ilmi koulussa kokonaisuutena. Myös opettaja 3 kertoi tunnekasvatuksesta liitettynä perusopetussuunnitelmaan. Hän piti merkityksellisenä sitä, että tunnekasvatus on toiminnallista.

”...oli tähän viimesimpään opetussuunnitelman perusteisiin hyvä muutos. Otetaan tunteet esille ihan sellaisinaan ja otetaan huomioon tässä kasvatus- ja opetushommissa ylipäätään.” (O1)

”Se (tunnekasvatus) on hirveen toiminnallista niin kun nyt uuden opsin (opetussuunnitelman) mukasta tää onki.” (O3)

Opettajien 4 ja 6 mielestä ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa korostuivat tietyt päivittäin toistuvat tunnekasvatukseen liitetyt rutiinit, jotka tulivat esille erityisesti koulupäivän alettua ja/tai loputtua. Opettajat pitivät merkityksellisenä koskettamista, kuten kättelyä ja halaamista. Koskettaminen oli kuitenkin vapaaehtoista. Yhteistä rutiininomaista keskustelemista pidettiin tärkeänä etenkin koulupäivän alettua. Tunteista keskusteleminen ei välttämättä ollut suoraan tunteista keskustelua, vaan tunteita käytiin läpi normaalien kuulumiskeskustelujen kautta.

”Ekaluokkalaisen kanssa niin koulun luokassa lähdetään sillä lailla niin kuin nätisti niin kun jonossa tulemaan ja kätellään opettajaa, katsotaan silmiin. Niin tämmöinen katsekontakti... Voidaan halata, jos haluaa halata.” (O4)

”Ku ne lähtee luokasta niin ne laittaa läpyn kädellä, lyö semmoseen lappuun, että minkälainen hymyhuuli... Koulupäivän jälkeen meillä on semmonen lappu, johon ne lapset tuo pyykkipojalla kiinnittää sen, että mikä on fiilis ja sitten mä kysyn, että haluaako joku kertoa, miksi on täällä huonossa tai sit täällä tämmöinen harmitus fiilis tai miks on täällä hymy huulella.” (O6)

7.1.2 Opettajien toteuttamat tunteiden käsittelyn keinot luokan ulkopuolella koulun arjessa

Opettajat kertoivat, että he toteuttavat tunteiden käsittelemistä luokkatilanteiden lisäksi myös luokan ulkopuolella koulun arjessa. Vastauksista nousi esille eri paikkoja ja tilanteita, joissa tunteita käsitellään. Opettajat mainitsivat, että he toteuttavat tunteiden käsittelyä erilaisissa paikoissa sekä tilanteissa lähes koko koulupäivän ajan. Paikoista erityisen merkityksellisiksi he kokivat siirtymät ja välitunnit. Tilanteista korostuivat spontaanit vuorovaikutustilanteet.

Paikoista, joissa tunteita käsitellään luokkatilanteiden lisäksi, tulivat esille välitunnit, siirtymät paikasta toiseen, jonottaminen, luokkaan tuleminen ja luokasta lähteminen sekä koulun ruokala. Jokainen opettajista korosti, että tunnekasvatus on jatkuvaa ja läsnä joka paikassa.

Opettajat 1 ja 3 korostivat, että etenkin siirtymät paikasta toiseen ovat niitä paikkoja, joissa käsitellään usein tunteisiin liittyviä asioita. Tällaisia paikkoja voi olla esimerkiksi siirtyminen välitunnilta takaisin luokkaan sekä koulun ruokala.

”Kun mennään jonnekin ja joku etuilee. Tämmösiä et ei pelkästään niikun oppiaineita vaan nimenomaan usein välituntien jälkeen joudutaan selvittää, että mitä siellä nyt sit riitaa tulikaan.” (O1)

”Ruokailussa, jos joku etuilee niin kyllähän tämmösiä. Ne niiku herättää tunteita lapsissa.” (O3)

Tunnekasvatuksen merkitys tuli esille erityisesti välitunneilla. Opettajat 3 ja 5 kertoivat, että välitunnilla koetaan paljon vuorovaikutukseen pohjautuvia tunteita, joihin joudutaan joskus puuttumaan. He mainitsivat juuri nämä kohtaamiset välitunneilla otollisina tilanteina tunteiden käsittelemiselle sekä tunnekasvatukselle. Erilaisissa paikoissa tapahtuvat tilanteet herättävät tunteita, joita on käsiteltävä yhdessä opettajan kanssa.

”Välitunneillahan tulee paljon. Siellä tunteita menee laidasta laitaan. Ja käsitellään sit.” (O3)

”Välitunti on ehkä sitten semmoinen seuraava hedelmällinen tunnekasvatuspaikka.” (O5)

Opettajat toivat esille *tilanteita* ja esimerkkejä luokkatilanteiden ulkopuolelta, joiden kautta he vahvistavat oppilaiden minäkuvaa ja tunteiden käsittelemistä. Erityisen tärkeänä he pitivät sitä, että opettaja järjestää oppilaiden kanssa kahdenkeskeistä aikaa.

Ajallisesti kahdenkeskeinen ajan tärkeys sijoittui opettajan 1 mielestä ensimmäisiin kouluviikkoihin. Hän korosti, että koulun alku on tärkeää ja intensiivistä aikaa. Tällöin on oleellista järjestää aikaa oppilaiden kanssa sekä ryhmän että yksilöiden kesken. Hän korosti, että koulun alkaessa oppilaat opettelevat vielä uusia asioita. Tämän takia merkitykselliset yhteiset tilanteet ovat tärkeitä.

”Kyllä siinä niiku paljon sanallistetaan ja se on opettajalle hirmu intensiivinen vaihe niiku kaikin puolin se ekaluokan syksy... Sit voi laittaa vaikka käden olkapäälle, istu tohon ni mä en sit unohda... Ensimmäisten viikkojen aikana järjestetään sitä aikaa ja opetellaan juttuja, myös sitä kahdenkeskeistä aikaa.” (O1)

Opettaja 3 korosti, että mahdollisen negatiivisen tunnetilan käsittely sekä ongelmatilanteiden ratkominen on tärkeää käydä läpi heti tietystä tilanteesta johtuvan kokemuksen jälkeen. Tunnekasvatuksen tilanteiden ajoittaminen oli siis hänen mielestään merkityksellistä.

”Asia pitää käsitellä heidän kanssa, että sitä ei voi tavallaan jättää noteeraamatta siinä työssä.” (O3)

Opettajat 5 ja 6 kertoivat tilanteista, joiden kautta he ovat vahvistaneet oppilaiden käsitystä itsestään koululaisena sekä yksilön että ryhmän kautta. Opettajien mielestä yhteisten kohtaamisten kautta rakennettiin turvallista suhdetta. He pitivät lisäksi tärkeänä toisen hyväksymistä.

”Semmoinen hyväksyminen, että jokainen on hyväksytty niin se on tosi tärkeä siinä, että sieltä lähtien luodaan.” (O5)

”Koko ajan kannustetaan siihen, että kyllä saa olla suuttunut ja saat sitä ja tätä, mutta että mitä sitten voi tehdä. Että näin tehdään pienten kanssa, keskustellaan koko ajan... Se on tärkeä, että kaikki tilanteet käydään läpi.” (O6)

Opettaja 2 toi esille opettamisen kokonaisvaltaisuuden. Opettaminen ei hänen mielestään ole pelkkää opettamista, vaan siinä on huomioitava myös kasvatuksen näkökulma. Hän korosti sitä, että tunteiden käsittely ei tule esille tietyissä tilanteissa luokan ulkopuolella, vaan se näkyy monessa eri tilanteessa.

”Se on niiku ihan siellä sisään leivottu siihen arkeen...Täähän on niiku paitsi opettamista, myös kasvattamista.” (O2)

7.1.3 Saavutetut tavoitteet

Haastatteluista nousi esille vahvasti erilaisia yksilöllisiä sekä yhteisöllisiä kehityskulkuja ja saavutettuja tavoitteita, joiden aikana oppilaiden tunteidenkäsittely on vahvistunut opettajien käsityksien mukaan. Opettajien vastauksista oli siis huomattavissa jatkumoa. Moni opettajista kertoi, että koulun aloitukseen liittyy haasteista ja kehityskulkuja, jotka näkyivät oppilaiden tunnetasolla ja vuorovaikutussuhteissa. Usein kehityskulkua edelsi tietty haaste ennen koulun alkamista tai heti koulun alettua (ks. kappale 7.2.4). Kehityskulkuja oli huomattavissa sekä yksilöiden että koko ryhmän tasolla.

Opettaja 2 korosti sitä, että hänen käsityksiensä mukaan joissain oppilaissa näkyi *kehityskulkuja* verraten peruskoulun alkua ja ensimmäisen luokan viimeisiä päiviä. Hän toi esille tilanteen, jossa oppilas on kehittynyt uskalluksessa kertoa asioistaan opettajalle. Hänen mielestään kehityskulkuihin voi vaikuttaa mahdollisesti muutos, jonka aikana oppilas ymmärtää olevansa koululaisen roolissa.

”Semmonen, joka ei oo oikein uskaltanut kertomaan tai halunnut sitä saattaaki kevätpuolella ihan eri tavalla kertoa... Nyt me ollaan koululaisia. Et ku siinä tapahtuu semmonen henkinen muutos.” (O2)

Tunnekasvatus on opettajan 3 mukaan onnistunut silloin, kun luokkaan on saatu muodostettua hyvä ryhmähenki. Kehitystä voi näkyä hänen mielestään koko luokan tasolla. Hän oletettavasti tarkoitti, että tällaisessa tilanteessa on tapahtunut kehitystä ja muutosta verraten alkutilanteeseen.

”Tunnekasvatus on onnistunut: hyvä ryhmähengen luominen luokkaan. Elikkä mun mielestä tässä luokassa on muodostunut sellanen (noin puolen vuoden aikana koulun aloituksesta).” (O3)

Opettajat 3 ja 5 korostivat, että ensimmäisten koulukuukausien aikana kehitystä on näkynyt tunteiden- ja luonteen tasaantumisessa. Ujommat ovat tulleet enemmän esille ja rohkeimmista on tullut rauhallisimpia.

”Näkyi esimerkiks sellasena aremmuutena aremmissa lapsissa, että heistä on tullu rohkeempia. He uskaltaa avata suunsa jos joku asia painaa mieltä... Toisaalta ne, jotka

huomioo kauheesti hakee, on semmosia rohkeita muutenkin. Niin heissä ehkä näkyy semmonen rauhallisuus.” (O3)

”Kun ujommat ja aremmatkin, jotka on epävarmempia ni sitten löytyy niitä löytää niitä kavereita ja sitten taas semmoiset jotka on epävarmoja ja esiintyy rehvakkaasti niin sitten taas että kun on ollut sitä, että saa tuntea eri tavalla ja tulee hyväksytyksi ihan omana itsenänsä sitten semmoista kehitystä näkyy.” (O5)

Opettaja 4 kertoi, että hänen mielestään koko luokan tasolla näkyy kehityskulkuja sen jälkeen, kun oppilaat ovat oppineet koulun sääntöjä. Luokan sisäinen tiiviys ja ryhmäytyminen ovat hänen käsityksensä mukaan asioita, jotka paranevat ajan kuluessa.

”Ollaan opittu niin kun hillitsemään vaikka sitä oma äänekkyyttä ja odottaa vuoroa... Ja se ryhmäytyminen siinä paranee koko ajan.” (O4)

Opettaja 1 mainitsi, että hän kokee onnistumisia ja kehitystä silloin, kun oppilas pystyy sanallistamaan haasteiden jälkeen omat tunteensa. Hän korosti tunteiden hillitsemistä ja sitä, että on tärkeää, että oppilas on tietoinen omista tunteistaan tilanteen jälkeen eli hän kykenee refleктоimaan niitä.

”Sellasis tilanteis koen aina onnistumista, ku joltain lakkaa se nyrkki heilumasta eli hän tulee esimerkiks aikuiselle sanomaan, että niiku harmittaa tai että suututtaa ja että hän on niiku saanu katkastua sen... Pystyy niiku sanoo itte sanallistaa, että mä oon tosi vihanen.” (O1)

7.2 Tunnekasvatuksen taustalla vaikuttavat tekijät

Opettajien kokemat tunnekasvatuksen taustalla vaikuttavat tekijät jakautuivat yläkategorioiksi, jotka ovat seuraavat: opettajan tunnetaitojen tausta, opettajan tunteiden näyttäminen, huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, esiopetuksen ja koulun kanssa tehtävä yhteistyö, vuorovaikutus opettajan suunnalta, vuorovaikutus oppilaan suunnalta, yksilön haasteet sekä koulun luomat haasteet. Nämä jakautuivat pääkategorioihin, jotka ovat seuraavat: opettajan omat tunnetaidot, yhteistyö eri toimijoiden kanssa, opettaja-oppilasvuorovaikutuksen rakentamiseen sekä sisäiset ja ulkoiset haasteet. Käsittelen tuloksia pääkategorioiden otsikoiden mukaan (ks. Liite 2).

7.2.1 Opettajan omat tunnetaidot

Opettajat kertoivat, että *opettajan omien tunnetaitojen tausta* vaikutti heidän antaman tunnekasvatuksen laatuun. Heidän käsityksiensä mukaan opettajalla täytyy olla tietoa ja taitoa tunnekasvatuksesta sekä ymmärrystä tunnekasvatuksen johdonmukaisuudesta. Osa opettajista korosti tunnekasvatuksen lisäkoulutuksien tärkeyttä.

Opettajat 1, 2 ja 6 toivat esille, että opettajan omien tunnetaitojen täytyy olla hyviä, jotta hän kykenee olemaan tunnekasvattajan roolissa. Opettajalla täyty heidän käsityksiensä mukaan olla tietoa tunnekasvatuksesta. He korostivat sitä, että huonot tunnetaidot ennustavat huonompaa tunnekasvattajan roolia.

”Jos opettajan omat tunnetaidot on, en tiää mitä sanaa ees käyttäis, vaillinaiset tai hyvin kapeat, niin kyllähän se mun ymmärtääkseni estää myös häntä huomaamasta oppilaisissa niitä tunteita ja silloin sen tunnekasvattajan rooli ei välttämättä oo lainkaan niin merkittävä... Kaikki lähtee siitä, että pystyksä niiku asettumaan toisen ihmisen asemaan ja ymmärrätkö sä niitä tunteita.” (O1)

”Jos ei sulla jotenki oo ensinnäkin tietoa tunteista tai tämmösistä jutuista, nii en tiää aika vaikeeta... Ollaan satsattu esimerkiksi Mieli ry:n materiaaleihin ja koulutuksiin.” (O2)

”Vaikee osata kasvattaa, jos ei itsekään niitä asioita osaa. Että kyllähän täs on kovasti opeteltu näitä asioita.” (O6)

Opettajat 1 ja 5 kertoivat, että ensimmäisen luokan opettajan on tärkeää sanallistaa omia tunteitaan oppilaille ja *näyttää omia tunnetilojaan*. Opettajat kertoivat, että negatiivisten tunteiden näyttäminen ja sanottaminen opettajan suunnalta on hyväksyttävää. Opettajat kokivat merkitykselliseksi tunneaitouden ja läsnäolon. He korostivat, että etenkin alkuopettajat ovat omalla toiminnallaan esimerkkinä ja mallina nuorille oppilaille.

”Sanallistan omia tunteita. Nyt opesta tuntuu tosi hyvältä... Sanoo sen, että nyt ope on nukkunu todella huonosti. Toivottavasti en hermostu mistään... Eli tavallaan sitä, että aikuisillakin on tunteita.” (O1)

”Opettajan täytyy näyttää tunteensa. Sitten taas, että jos on pahoillaan tai jos on vihainen taikka murheellinen niin opettaja on se esimerkki kuitenkin, joka niinku

näyttää, että joo mä oon niin surullinen... Tai sitten että mä oon niin kun hyvällä tuulella.” (O5)

Haastatteluista tuli esille piirteitä siitä, millaisia luonteenpiirteitä alkuopettajalla pitäisi olla. Opettajat eivät suoraan sanoneet, että kyseisen luonteenpiirteen omaava olisi hyvä tunnekasvattaja, mutta he kertoivat, että luonteenpiirteiden avulla tunnekasvattajan rooli on merkittävämpi. Aineistosta nousi esille, että alkuopettajan on hyvä olla empaattinen, lempeä, äidillinen tai isällinen, ymmärtäväinen, lämmin ja tasavertainen. Näiden lisäksi osa opettajista kertoi, että alkuopettajan on hyvä olla johdonmukainen rajojen ja sääntöjen asettamisen suhteen. Tämä lisäsi heidän mielestään turvallisen opettajan roolia.

”Lämmin, mutta tiukka (alkuopetuksen opettaja).” (O2)

”Alkuopettajat olisi semmoisia niin kun lempeitä, vähän semmoisia äidillisiä tai isällisiä. Ja tota ymmärtäväisiä... Asettaa selkeät ja tarkat säännöt, rajat... Semmoinen empaattinen ja kaikki lapset huomioiva.” (O4)

7.2.2 Yhteistyö eri toimijoiden kanssa

Opettajat kertoivat, että yhteistyöllä huoltajien ja koulun kanssa oli vaikutusta tunnekasvatuksen intensiivisyyteen ja kouluun kiinnittymiseen. Lisäksi kaikki mainitsivat yhteistyön tärkeyden esiopetuksen kanssa. Opettajille oli merkityksellistä se, että *yhteistyö esiopetuksen kanssa* oli tiivistä etenkin ennen, kun oppilaat siirtyvät esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle. Esiopetuksen kanssa tehtävästä yhteistyöstä nousi vastauksissa esille esimerkiksi kummitoiminta sekä eskarikaveritoiminta.

Opettajat 1 ja 4 korostivat, että yhteistyön avulla he saavat tärkeää tietoa oppilaiden tunnepuolesta, esimerkiksi siitä, minkälaisia persoonia heidän luokalleen on esikoulusta tulossa. Tämän tiedon avulla he pystyivät ennakoimaan paremmin tunnekasvatuksen suunnittelua ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa ja kiinnittämään huomiota paremmin yksilöihin ja heidän tarpeisiinsa.

”Ollu näitä palavereja tai yhteydenottoa sen eskariopen kanssa, että tiedetään mitä sieltä on tulossa. Nii se on sellanen iso asia, et kun sieltä saa jo kuulla, et tää *nimi* on semmonen, että se hymyilee ja seuraavassa sekunnissa saattaa itkee.” (O1)

”Koulussa toimii hyvin tää yhteys eskaripuoleen, että me saadaan hyvin taustatietoja näistä aina koulun puoleen siirtyvistä lapsista, että ketkä on rauhallisia, ketkä on arkoja, ketkä on äänekkäitä.” (O4)

Eräs opettajista työskenteli 0–2 yhdysluokalla. Hän koki merkitykselliseksi sen, ettei hänen oppilaillaan ollut esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle siirtymän aikana minkäänlaista kynnystä. Siirtymää helpotti se, että oppilaat tunsivat jo aikuiset ja koulun rutiinit. Opettaja kertoi, että yhteistyö esiopetuksen kanssa oli heidän koulussaan sujuvaa ja erittäin tiivistä.

”Meillä kun eskarit tulee tähän kouluun niin ei oo esiopetuksen ja ekaluokan välillä minkäänkokoista kynnystä... Esioppilaat tulee niin nehän oppii meidän tunteet, oppii luokan rutiinit, ne oppii kaikki nämä jutut.” (O2)

Opettajat 1 ja 3 korostivat sujuvaa *yhteistyötä vanhempien kanssa*. Yhteistyön ansiosta haasteet tunnekasvatuksen kanssa vähenivät, sillä opettajat saivat enemmän tietoa omista oppilaistaan ja heidän toiminnastaan. He kokivat, että yhteistyön merkitys korostui siirtymävaiheen aikana. Vanhempien kanssa yhteistyö tunnepuolen kanssa korostui erityisesti silloin, kun kotona oli tapahtunut jotain merkityksellistä, joka vaikuttaisi lapsen arkeen. Opettajat kokivat, että myös heidän on hyvä saada tieto tapahtuneesta ja olla tukena sekä turvana lapselle kodin lisäksi myös koulussa. Yhteistyö kodin kanssa ei siis rajoitu pelkästään koulua koskeviin käytännön viestinvaihtoihin, vaan osan opettajien mielestä tärkeää oli keskustella tämän lisäksi tunnepuolen asioista.

”Huoltajat laittaa aika kivasti Wilmassa, että koira kuollu ja ollaan kaikki musertuneita.” (O1)

”Joskus voi tapahtua omassakin elämässä jotain sellasta, että tarvii enemmän tukea koulussa ja kotona.” (O3)

7.2.3 Opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen rakentaminen

Opettajien mielestä merkityksellistä oli se, että oppilaiden kanssa pyrittiin rakentamaan toimivaa ja luotettavaa vuorovaikutussuhdetta ensimmäisten koulukuukausien aikana. He pitivät tärkeänä myös sitä, että vuorovaikutusta rakennettiin niin, että se olisi toimivaa sekä opettajan että oppilaan suunnalta. Merkityksellistä vuorovaikutuksessa oli aito läsnäolo.

Opettaja 1 koki, että ensimmäisen luokan *opettajalla on vastuu alkaa rakentaa tavoitteellisesti vuorovaikutusta* oppilaiden kanssa. Hän korosti, että opettajalla täytyy olla

tiedossa se, kuinka tärkeää on rakentaa keskinäistä vuorovaikutusta ja mikä vuorovaikutuksen merkitys todellisuudessa on.

”Se on ensinnäkin aikuisen vastuulla, että hän tavoitteellisesti luo sitä suhdetta ja tiedostaa, että kuinka tärkeä se on... Opettajan pitää sinne sitä keskinäistä kemiaa ja ryhmädynamiikkaa rakentaa ja sanallistaa. Ja harjotellaan ja tuetaan niitä tilanteita.”
(O1)

Kaksi opettajista kertoi, että he kokivat vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta tärkeäksi fyysisen läheisyyden ja kehonkielen käyttämisen osana tunnekasvatusta. Oppilaiden tunneviesteihin oli siis tärkeää vastata.

”Kun katsoo lapsia, niin hymyilee eli se, että näyttää kasvoilla ja omalla kehonkielellään, katsoo, hymyilee, koskee. Mennäs tänne ja mennään yhdessä.” (O1)

”Saattaa olla semmoisia innokkaita halaajia, että näyttää niin kun sillä lailla, että sä oot tärkeä ja semmoinen rakas tyyppi.” (O4)

Opettajat 1, 4 ja 5 korostivat, että luotettavan ja toimivan vuorovaikutuksen rakentumisen taustalla olivat esimerkiksi opettajan läsnä oleminen, aitous, kiireettömyys ja reiluus kaikkia kohtaan. Näissä vastauksissa nousi esille aito läsnäolo.

”Kiireettömyyden tunne, että opettajalla on aikaa lapsille. Opettaja haluaa tutustua ja tykkää näistä lapsista.” (O1)

”Opettaja kuuntelee kunnolla läsnä niin, että lapsikin kokee, että häntä tulee kuulluksi.” (O4)

”Reiluus tai että jos olla siinä se positiivinen suhde siinä on se reiluus myöskin. Se on sitä luottamusta tavallaan niin semmoinen reilu kohtelu.” (O5)

Yksi opettajista korosti turvallisuuden tunteen rakentumista koko luokan kesken. Hänen mielestään turvallisuuden tunne oli pohjana oppimiselle. Hän koki merkityksellisenä sen, että vuorovaikutusta rakennettiin niin, että oppilas kykenee ymmärtämään myös muiden tunteita ja olemaan osa ryhmää.

”Ekaluokkalainen tuntee olonsa turvalliseksi, koska ilman sitä turvallista ryhmää ei niinku voi oppia yhtään mitään ja siihen sitten tietysti liittyy se, että tosiaan toisten

hyväksyminen ja toisten tunteiden huomioon ottaminen, niiden tunteiden tunnistaminen ja sen mitä mä teen ja miten se vaikuttaa.” (O5)

Opettajien 1 ja 6 mielestä oli tärkeää, että *vuorovaikutus oppilaiden* suunnalta muodostuisi uskallukseen puhua omista tunteistaan, luottamukseen sekä uskallukseen tuoda omia asioita esille. Onnistunut vuorovaikutus ennusti heidän mielestään positiivista kouluinnokkuutta. Opettajien mielestä oli merkityksellistä, että suhteesta muodostui lämmin ja luotettava.

”Lapsella on sellanen niiku kokemus, et opet tykkää musta... Ku meillä on tällanen henkilökohtainen suhde, ni sit siitä niiku ottaaki niitä vinkkejä vastaan.” (O1)

”Oppilas luottaa opettajaan ja uskaltaa tulla sille kertomaan kaikki murheet ja harmitukset ja luottaa siihen, että se aikuinen on hänen puolellaan ja oikeella asialla.” (O6)

Opettaja 2 kertoi, että opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteen muodostumisen kannalta on myös tärkeää se, että valtasuhteet ovat tiedossa. Sen tiedostaminen tuo oppilaille rauhan ja tuntemuksen siitä, että heistä pidetään huolta eli he kokevat turvallisuutta.

”Lasten on syytä tietääkin, että kuka tai ketkä täällä on ne, jotka päättää asiat. Koska se tuo sellasen rauhan ja sellasen, että joo noi tyytit pitää meistä huolen.” (O2)

7.2.4 Ulkoiset ja sisäiset haasteet koulun aloituksessa

Opettajien mukaan koulun aloituksesta löytyy haasteita, jotka liittyivät koulun luomiin ulkoisiin haasteisiin sekä yksilön omiin sisäisiin haasteisiin. Haasteet ovat tunnekasvatuksen taustalla vaikuttavia tekijöitä, mutta niille on löydettävissä myös kehityskulkuja (ks. kappale 7.1.3).

Haastatteluista nousi esille, että *koulu luo haasteita*, jotka vaikuttavat oppilaiden tunteiden käsittelyyn koulun alkaessa. Opettajat nostivat esille muutoksia esiopetuksen ja koulun välillä, jotka voivat vaikuttaa haasteellisesti koulun aloitukseen. He mainitsivat haasteiksi esimerkiksi sen, että esiopetuksessa on ollut saatavilla enemmän aikuisia.

Opettaja 1 mukaan koulu luo haasteita yksilölle etenkin sen takia, koska koulussa on saatavilla vähemmän aikuisia verrattuna esikouluun. Avun saaminen on helpompaa, kun aikuisia on enemmän saatavilla. Esimerkiksi tietyt tilanteet, kuten oman vuoron odottaminen on oppilaille uusi asia koulun alkaessa.

”Eskarissa on enemmän aikuisia saatavilla samankokoisessa ryhmässä, kun nyt on koulussa. Ni vaikee odottaa sitä vuoroo, kun he ovat tottuneet saamaan jonkun aikuisen ja saamaan apua... Niin se intensiivisyys on tehty sellanen mikä vie paljon voimia. Et se tavallaan on hyvä, jos se ekaluokan ope sen tiedostaa.” (O1)

Eräs opettajista kertoi, että kotiläksyt ovat koulussa uusia asia, joka aiheuttaa usein tunteiden purkautumisia. Hän korosti, että koululaisen rytmi on erilainen ja myös se vaatii harjoittelua ja aikaa.

”Läksyt on yks semmonen apua! Eskarissa ei tuu läksyä ja täällä tuleekin läksyä. Tavallaan että löytyy semmonen rytmi siihen. Koululaisen rytmi niillä oppilailla.” (O3)

Opettajan 6 käsityksien mukaan ryhmäkokojen suurentuminen sekä paikallaan oleminen tuovat haasteita koulun alkaessa. Hän korosti lisäksi oma-aloitteisuutta, kuten kirjojen avaamista ja kotiläksyjen merkkäämistä, jotka ovat uusia harjoiteltavia asioita ensimmäisen luokan oppilaille.

”Ryhmät suurenee ja pitää jaksaa pitempään pysyä paikallaan, että ei siellä varhaiskasvatuksessa ja eskarissa vielä tarvii pitkiä aikoja pysyä paikallaan... Pitäs osata avata kirja ja pitää osata merkata läksyjä ja pitäs tietää, että minne mennään.” (O6)

Opettaja 3 kertoi, että hän kokee haasteena erityislasten integroimisen suurempiin ryhmiin. Hän toi esille myös mielenterveydenongelmat, joihin voitaisiin mahdollisesti vaikuttaa koulussa tapahtuvalla tunnetaitotyöskentelyllä. Myös opettaja 5 nosti esille sen, että tunnesäätelyn hankaluuksista kärsivillä oppilaille on omat haasteensa isoissa ryhmissä.

”Miettii kuinka paljon meillä on integroituna erityislapsset, tehostetun tuen lapset. On kaiken maailman diagnooseja. On ADHD:ta, ADD:ta. Sitten ku sä katot näitä mielenterveystilastoja... Uskoisin, että tämmösellä tunnepainotyöskentelyllä, draamakasvatuksella mikä koulussa ois vaikka pakollisena aineena yks tunti viikossa.” (O3)

”On niin kun lapsia, joilla on tunnesäätelyssä hankaluuksia, niin sitten ensinnäkin se iso ryhmä tuo haasteen.” (O5)

Opettajat 1 ja 5 kokivat haasteellisena sen, että kaikki oppilaat eivät olleet saman katsomusaineen tunneilla. He kertoivat, että uskonnon oppitunneilla käytiin läpi esimerkiksi tunnepuolen asioita, joiden käsittelemisestä osa oppilaista saattoi jäädä pois.

”Kiva koulu tunteja on kiva käyttää ns. uskonnon oppituntia siihen, mut et voi käyttää, jos yksikään lapsi on oppitunnilta pois... Yhtenäisen katsomusaineen kannattaja.”
(O1)

”Uskonto on semmonen, että olis tosi hienoo, et se olis se yhteinen katsomusaine. Siinä sais aina pitää koko ryhmän et se ois kaikille sopivaa.” (O5)

Opettajien käsityksien mukaan *yksilön haasteet* vaikuttivat kouluun kiinnittymiseen. Opettajat kertoivat, että koulun aloittamisen haasteena on oppilaiden yksilöllisyys ja heidän omat huomion tarpeensa. Lisäksi vastauksissa korostui se, että koulun aloittavilla oppilailla on joskus vaikeaa hahmottaa sitä, että luokassa on myös muita, jotka tuntevat erilaisia tunteita ja kaipaavat huomiota.

Opettajan 1 käsityksien mukaan joillekin oppilaille tulee koulun alkaessa turhautumisen kokemuksia, jos aikuisella ei ole antaa hänelle riittävästi aikaa. Lisäksi oppilaita voi jännittää koulun alkaminen, jolloin he tarvitsevat runsaasti aikuisen tukea.

”Ni siit tulee usein sellasia turhautumisia ja eksä ope nää, eksä ope kuule, eksä ope auta. Erilaisia ja toista saattaa vielä jännittää se kouluun tulo ja toinen saattaa ripustautua huoltajaan aina aamulla... Toista saattaa vielä jännittää se kouluun tulo ja toinen saattaa ripustautua huoltajaan aina aamulla.” (O1)

Eräs opettaja korosti sitä, että joillekin oppilaille tuottaa hankaluuksia se, että he eivät saa opettajalta tarpeeksi huomiota. Lisäksi tietyt kärsivällisyyttä vaativat asiat, kuten vuoron odottaminen sekä viittaaminen tuovat haastetta joidenkin oppilaiden kohdalla. Opettajan mainitsi, että yksilöiden väliltä löytyy eroja esimerkiksi kärsivällisyyden suhteen.

”Se voi joillekin olla et mä en saa tästä huomioo ihan samalla tavalla, kun oon saanu aikasemmin. Pitää odottaa vuoroa, pitää viitata. Joillekin ne on silleen haasteellisempia.” (O3)

Opettaja 5 piti merkityksellisenä sitä, että jotkut oppilaista kokevat haasteellisena sen, etteivät he kykene olemaan vielä osa isompaa ryhmää eikä ottamaan välttämättä huomioon muita luokkakavereita. Osa oppilasta on siis koulun alkaessa vielä yksilökeskeisiä. Opettaja mainitsi

myös, että oppilaat eivät välttämättä kykene ajattelemaan asioita muiden näkökulmasta. Haasteet kulminoituivatkin sekä yksilöiden että koko luokan tasolla.

”Kun haasteena, että nää lapset niinku oppii huomaamaan semmoisen, että ei olekaan pelkästään minä ja se mitä minä tunnen ja että ei niin kun viis toisten huomioiminen kaikessa tekemisessä.” (O5)

8 Tutkimuksen arviointia

Kerron tässä kappaleessa tutkimuksen luotettavuudesta ja tutkimuksen eettisyydestä. Ensimmäisessä kappaleessa käsittelen tutkimuksen luotettavuutta osana tutkimuksen etenemistä sekä haastateltavien oikeuksia ja haastateltavien valintakriteerejä. Lisäksi käsittelen analyysin luotettavuutta ja tutkijan puolueettomuutta.

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu reliabelius ja validius eli tutkimuksen on oltava sekä toistettava että pätevä. Toistettavuuden mukaan tutkimustulokset eivät saa olla sattumanvaraisia. Tutkimus täytyy siis olla toistettavissa. Pätevyys ilmaisee sitä, mittaako tutkimusmenetelmä tai mittari juuri sitä ilmiötä, mitä on tarkoitus mitata. Yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta nostavista menetelmistä on lisäksi se, että tutkija on kertonut tarkkaan tutkimuksen etenemisestä. (Hirsjärvi ym. 1997, 231–232.) Pyrin koko tutkimuksen tekemisen ajan varmistamaan sen, että tutkimukseni on ymmärrettävissä ja se etenee selkeästi. Kerroin mahdollisimman tarkasti tutkimukseni etenemisestä sekä nostin ylös kohdat, jotka lukijan on tärkeää huomioida. Tutkimuksen luotettavuutta ja selkeyttä lisäsi myös tutkimukseen liitetyt taulukot sekä kuvat. Tutkimuksen tulokset ovat linjassa teorian kanssa eli tutkimuksen menetelmissä on mitattu oikeaa ilmiötä. Tämä tulee esille tutkimuksen pohdinnassa.

Luotettavan tutkimuksen varmistamiseksi jokaiselle haastateltavalle on kerrottava totuudenmukaisesti siitä, mikä on haastattelun tarkoitus. Lisäksi haastateltavalle täytyy tuoda esille, että tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja haastateltavien anonymiteettiä pyritään suojelemaan mahdollisimman hyvin. Anonymiteetin varmistamiseksi haastateltavien nimet ja muut tunnistettavat tiedot muutetaan tai niitä ei ilmoiteta ollenkaan. On tärkeää, että haastateltava voi ottaa haastattelun jälkeen vielä yhteyttä haastattelijaan, jos hänelle herää kysymyksiä. (Ruusuvuori ym. 2005, 17–18; Ryen 2007, 221.) Lähetin haastateltaville ennen haastattelua tietosuojailmoituksen ja tutkimustiedotteen. Ne sisälsivät oleelliset tiedot tutkimuksen tarkoituksesta, luottamuksellisuudesta sekä anonymiteetistä. Mukana oli yhteystiedot, joiden kautta haastateltavat voivat myöhemmin ottaa minuun tarvittaessa yhteyttä. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että tutkimuksen valintakriteerit täyttyivät. Koska luokanopettajat olivat työskennelleet urallaan vähintään 13 vuotta ja enintään 33 vuotta, ovat opettajien käsityksen syvempiä ja ne perustuvat pitkään

kokemukseen. Pitkä työura mahdollisti myös syvempien syy-seuraussuhteiden esille tulemisen. Lisäksi haastateltavien hajonta Suomen alueella lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimuksen näkökulma ei ole rajautunut vain yhden kaupungin luokanopettajien käsityksiin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkisteltaessa on syytä pohtia myös tutkijan puolueettomuutta tutkimustaan kohtaan. Tutkijan omat mielipiteet asiasta eivät saa vaikuttaa tutkimustuloksiin, vaan tutkimustuloksia on tulkittava ainoastaan haastateltavien näkökulmasta. Tutkimuksen luotettavuutta tarkisteltaessa on huomioitava se, että tutkijan kiinnostus ei saa tuoda tutkimukseen omia mielipiteitä tai näkökulmia. Huomioin heti tutkimuksen aiheen valinnan jälkeen, että mielenkiintoni ja taustani varhaiskasvatuksen opettajana ei vaikuta millään tavalla tutkimustuloksiin niin, että sieltä näkyisi läpi minun omia mielipiteitäni ja käsityksiä aiheesta. (Tuomi ym. 2018, 119.) Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää huomioida, että tutkijalla on tarpeeksi aikaa tehdä tutkimustaan (Tuomi ym. 2018, 118, 123). Tutkimuksen tekeminen tutkimuksen aiheen valinnasta tutkimuksen päättämiseen kesti yhteensä noin 18 kuukautta. Tutkimuksen tekemiseen käytetty runsas aika sulki pois mahdollisen kiireen, joka olisi voinut luoda tutkimukselle epäluotettavuutta. Koen, että tutkimuksen tekemisen aikana ehdin palata moneen otteeseen tutkimukseni teoria- ja analyysiosioon sekä muokata niitä tarpeen mukaan. Näin ollen tutkimustulokset ovat vuorovaikutuksessa teorian sekä analyysin kanssa.

Etenkin sisällönanalyysin tulkitsemisessä on tärkeää, että tutkija on avoin analyysinsa kanssa ja arvioi sitä sekä tekee sen mukaisia muutoksia mahdollisuuksien mukaan myös jälkeenpäin. Yksi sisällönanalyysin luotettavuuden arvioinnin tavoista onkin arvioida kategorioiden johdonmukaisuutta. (Schreier 2012, 5–6.) Tutkimuksen analysoinnin kannalta on huomioitava, että pelkistyksen jälkeen ylä- ja alakategorisoinnit vaihtelivat moneen otteeseen, kun etsin kategorioiden yhdistäviä ja erottavia tekijöitä eli niiden johdonmukaisuutta. Uskon, että tämä lisäsi aineiston analyysin luotettavuutta, sillä kävin pelkistyksiä sekä ylä- ja alakategorioita läpi moneen kertaan sekä arvioin niiden paikkaansa pitävyyttä.

8.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisun mukaan eettisellä tutkimuksella tarkoitetaan sitä, että tutkimus on laadukas, rehellinen, muita tutkijoita arvostava, muista julkaisuja arvostava ja vastuullinen. Tutkijan täytyy kiinnittää huomiota huolellisuuteen ja suunnitelmallisuuteen. Lisäksi tutkijan on pidettävä huoli siitä, että tutkimuksen tulokset ovat

kaikille avoimia tutkimuksen julkaisemisen jälkeen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, 12–13.) Tutkijana pidin huolen siitä, että huomioin koko tutkimuksen ajan tutkimusta noudattavia eettisiä ohjeita. Olin huolellinen aineiston keräämisen vaiheessa sekä aineiston analysoimisessa ja tutkimustulosten tulkinnassa.

Tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaan tutkittavalla on oikeus tietää tutkimuksia koskevista kysymyksistä. Hyvien eettisten periaatteiden mukaan tutkijalla on oikeus lähettää tutkittavalle tutkimuslupa ja kertoa tutkimuksen luonteen etenemisestä. (Ryen 2007, 219.) Kysyin haastateltavilta lupaa osallistua haastatteluun ja hyödyntää nauhoitettua haastattelua tutkimustarkoituksissa heti haastattelun alettua. Tallensin suostumuksen äänitteen muodossa. Jokaiselle haastateltavalle oli ilmoitettu ennen haastateltavaksi tulemistä tutkimuksen tarkoitus ja aihe. Säilytin haastattelujen äänitteet sekä litteroinnit salasanan takana Sefile-kansiossa, joka takasi sen, että ulkopuolisilla ei ollut pääsyä tutkimusaineistoihin. Lisäksi annoin jokaiselle haastateltavalle omat yhteystietoni, jos he haluavat ottaa minuun yhteyttä haastattelujen jälkeen.

Eettisesti pätevään tutkimukseen kuuluu, että tutkittavilla säilyy anonymiteettisuoja eli heidän henkilötietonsa eivät ole tunnistettavissa. Poistin jokaisesta litterointiaineistosta haastateltavien nimet sekä mahdolliset tunnistettavat termit, kuten työskentelypaikkakunnan tai asumispaikkakunnan. Tunnistettavia tietoja haastateltavista jäi ainoastaan työvuodet, vuodet ensimmäisen luokan kanssa ja maakunta, jossa opettaja työskenteli haastattelun aikaan. Näistä tiedoista haastateltavia ei voi tunnistaa. Noudatin tutkimuseettisiä periaatteita myös siten, että poistin litteroinnin aikana esille nousseet arkaluontoiset asiat, esimerkiksi oppilaiden nimet ja arkaluontoiset tapaukset, joilla ei ollut tutkimukseni kannalta merkitystä. (Eskola ym. 1998, 42–43.)

9 Johtopäätökset ja pohdinta

Käyn tässä luvussa läpi ensin tutkimukseni yleisiä tuloksia perustuen molempiin tutkimuskysymyksiin. Seuraavaksi peilaan tutkimukseni tuloksia teoriaan. Viimeisenä käsittelem omia tutkimustuloksiani suhteessa muihin samankaltaisiin tutkimuksiin sekä esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita ja kysymyksiä.

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, mitä käsityksiä opettajilla on siirtymävaiheen jälkeisestä tunnekasvatuksesta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla hain vastausta siihen, mitä tunnekasvatuksen keinoja opettajilla on ja miten he niitä toteuttavat sekä luokan sisällä että luokan ulkopuolella. Toisen tutkimuskysymyksen avulla hain vastausta siihen, minkälaisia prosesseja opettajien antaman tunnekasvatuksen taustalla on. Tutkimukseni kannalta on huomioitava, että osalla tuloksista oli päällekkäisyyttä keskenään. Jotkut tutkimuksen tulokset tulivat siis esille monen eri kategorian kohdalla. Tällaisia päällekkäisiä tutkimustuloksia olivat esimerkiksi tunnekasvatuksen rutiininomaisuus, tunteiden sanallistaminen sekä tunteiden yhdistäminen lähelle oppilaiden kokemusmaailmaa. Lisäksi osasta tutkimuksen tuloksista on löydettävissä jatkuvuutta. Tämä tuli esille, kun opettajat kertoivat erilaisia haasteita ja niistä johtavia kehityskulkuja.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että ensimmäisen luokan opettajat halusivat rakentaa oppilaiden kanssa läheisen ja luotettavan suhteen, jonka perustana on lämmin vuorovaikutus ja tunnekasvatus. Opettajilla oli paljon erilaisia konkreettisia ja vuorovaikutukseen pohjautuvia keinoja toteuttaa tunnekasvatusta sekä oppiainekohtaisesti että muuten koulun arjessa. Opettajat eivät kokeneet tunnekasvatuksen rajoittuvan pelkästään luokan sisäpuolelle oppiainekohtaiseen opetukseen ja kasvatukseen, vaan sitä nähtiin tapahtuvan myös luokan ulkopuolella spontaaninomaisesti esimerkiksi välitunneilla ja siirtymissä paikasta toiseen. Opettajien antama tunnekasvatus oppilaille oli sekä suunniteltua että suunnittelematonta. Ensimmäisen luokan opettajien toteuttama tunnekasvatus oli heti siirtymävaiheen jälkeen lapsilähtöistä, läsnä olevaa, kehollista ja rutiininomaista. Opettajat kokivat, että tunteiden sanoittaminen ja tunteiden opetteleminen oli erityisen tärkeää nuorten oppilaiden kanssa. Vastauksista nousi esille, että opettajat kokivat merkitykselliseksi koulun aloittavien oppilaiden kouluidentiteetin vahvistamisen esimerkiksi turvallisuuden tunteen luomisen sekä kehumisen ja tunteista keskustelemisen kautta. Tästä päätellen he kokivat tärkeäksi sen, että oppilaat saataisiin integroitua koulumaailmaan. Vastauksissa korostui haasteista alkavia kehityskulkuja, jotka näkyivät esimerkiksi luonteen tasoittumisena ja

ryhmään kiinnittymisenä. Opettajat käyttivät tähän apuna esimerkiksi haasteiden jälkeistä tunteiden sanottamista sekä ryhmän koheesion luomista.

Opettajien käsityksien mukaan onnistuneen tunnekasvatuksen taustalta löytyi selittäviä tekijöitä. Näitä tekijöitä olivat opettajan omat tunnetaidot, opettajan tunteiden näyttäminen, yhteistyön sujuvuus sekä turvallisen vuorovaikutuksen luominen. Voidaankin todeta, että opettajat tiedostivat, että tunnekasvatuksen taustalta löytyy tietynlaisia tekijöitä, joiden kautta opettajan antama tunnekasvatus ja oppilaiden vastaanottama tunnekasvatus voi kehittyä positiiviseksi. Opettajien mielestä onnistuneen tunnekasvatuksen taustalla oli opettajan aitous ja läsnäolo luokkatilanteissa sekä luokan ulkopuolella. Tämä tuli esille mm. tunteiden sanallistamisella sekä empaattisella olemuksella. Tunnekasvatuksen taustalla auttoi opettajan pyrkimys rakentaa läheistä suhdetta. Opettajien vastauksista nousi esille myös haasteita, jotka vaikuttivat negatiivisesti oppilaiden koulun aloitukseen. Kyseiset yksilön ja koulun luomat haasteet olivat yhdistettävissä oppilaiden tunnepuoleen. Haasteet ja niistä yli pääseminen olivat siis tunnekasvatuksen taustalla vaikuttavia tekijöitä, joilla oli merkitystä opettajien antamaan siirtymävaiheen tunnekasvatukseen. Haasteita olivat erityisesti erot esiopetuksen ja koulun välillä, kiire, oppilaiden paljous sekä opettajien vähyys.

Tutkimukseni mukaan opettajat kokivat merkitykselliseksi ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa tunnetaitojen yhdistämisen eri oppiaineisiin ja tunnetaitojen konkreettisen harjoittelun luokassa. Goleman (1995, 323) ja Ahtola (2016a, 11) tukevat käsitystä siitä, että oppiaineisiin on tärkeää yhdistää tunnekasvatusta. Opettajat kokivat, että luokassa tapahtuva tunnekasvatus sisältää runsaasti nimien antamista tunteille. Tunteiden nimeämisen merkitys nousi esille myös useassa eri vuorovaikutustilanteessa luokan ulkopuolella. Myös Jalovaara (2005, 95–96) sekä Puolimatka (2010, 67–68) korostavat tunteiden nimeämisen tärkeyttä. Tunteiden nimeämisen tärkeys korostuu etenkin ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa, sillä oppilaiden tunteensääätelykeinot ovat vielä kehittymässä (Kemppinen 2000, 3). Opettajien tunteiden käsittelyyn liittyvistä vastauksista nousi esille jatkumoa, jonka mukaan ensin opeteltiin tunne, joka yhdistettiin tunnetilaan ja myöhemmin itse tilanteeseen. Myös Jääskinen ym. (2017, 35–47) korostavat prosessia, johon kuuluvat tunteiden tunnistaminen, tunteiden sietäminen, tunteiden säätely sekä tunteiden käsittely. Tästä voidaan päätellä, että koska oppilaiden tunteiden käsittely ovat vielä kehittymässä, korostivat opettajat mahdollisesti juuri tämän takia tunteiden säätelyn prosessin ensimmäisiä vaiheita eli tunteiden nimeämistä sekä tunteiden tunnistamista.

Opettajien antama tunnekasvatus sisälsi rutiineja, joita he toteuttivat etenkin luokkahuoneen sisällä. Tällaisia olivat esimerkiksi päivittäinen tunnekorttien käyttäminen sekä koulupäivän aloittaminen keskustelemalla yhdessä oppilaiden kanssa heidän tunnetiloistaan. Baileyn ym. (2022, 1069) sekä Jalovaaran (2005, 92–93) mukaan ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa on tärkeää opetella koulun rutiineja. Opettajat puhuivat tunnekasvatuksen yhdistämisestä rutiineihin monen eri vastauksen aikana. Tästä voidaan päätellä, että opettajat kokivat tärkeäksi liittää tunnekasvatuksen muotoja osaksi päivän rutiineja. Toinen aihe, joka tuli selkeästi esille pitkän haastattelua, oli kokemuksiin vetoaminen. Opettajat korostivat kokemuksiin vetoamista, esimerkiksi päivän päätteeksi yhteisen kokemuksen yhdistämistä johonkin tunteeseen. Lisäksi opettajat kertoivat, että he yhdistivät tunnekasvatusta usein asioihin, jotka ovat lähellä lasten omaa kokemusmaailmaa, kuten lastensatujen käyttämistä mukana. Näin tunteet olivat helpommin yhdistettävissä oppilaiden kokemusmaailmaan lähellä oleviin asioihin. Golemanin (1997, 23–24) mukaan yksilöiden kokemukset vaikuttavat hänen antamiin tunne merkityksiin. Näin ollen kokemuksiin perustuvan tunne-elämän on hyvä olla monipuolista ja rikasta (Puolimatka 2010, 67–68).

Tutkimuksesta nousi esille jokaisen haastateltavan kohdalla eri paikkoja ja tilanteita, joissa opettajat kokivat tunnetaitojen ilmentymisen tärkeäksi. Tällaisia olivat etenkin välitunnit. Ahtola (2016a, 11) tukee tätä käsitystä toteamalla, että luokkatilanteiden lisäksi tunnekasvatus tulee esille myös esimerkiksi välituntitilanteissa. Opettajat kertoivat, että heidän mielestään on tärkeää, että luokan ulkopuolella tapahtuvat tunne- ja vuorovaikutustilanteet ovat spontaaneja. Lisäksi he korostivat sitä, että ongelmatilanteet ovat tärkeä käydä läpi heti kokemuksen jälkeen. Kokkonen (2017, 15) viittaa yleisesti siihen, että tunnetutkijoiden mukaan tunteet koostuvat fysiologisista, tunneilmaisista sekä yksilön omista kokemuksista. Oletan, että opettajat korostivat tunteiden kokonaisvaltaisuutta. Yksi syy tilanteiden läpikäymiseen heti kokemuksen jälkeen voi olla se, että oppilas saa liitettyä kokemuksen, tilanteen ja tunteen suoraan sen hetkiseen tilaan, missä hän on. Tätä tukee myös Mayer ym. (1990, 186, 191), joiden mukaan tunteet ovat usein lyhyitä. Hänen mielestään on tärkeää, että tunteista puhutaan suoraan, jotta lapsi oppisi niistä aidommin. Tunteiden oppimisen ja nimeämisen tärkeyden aidossa tilanteissa voi liittää merkitykselliseksi juuri koulun alkuun, jolloin oppilaat ovat vielä nuoria ja herkkiä oppimaan uutta.

Opettajat kokivat tärkeäksi sen, että opettajan omat tunnetaidot tunnekasvattajan roolin taustalla olivat kunnossa sekä he olivat tietoisia omista tunteistaan. He korostivat erityisesti johdonmukaista tunnekasvatusta. Johdonmukaisuuden tärkeyttä siirtymävaiheessa tukevat

myös Soini ym. (2013, 6), Poikkeus (2019, 182, 184), Jalovaara (2005, 95) ja Bailey ym. (2022, 1069). Heidän mukaansa opettajan on tärkeää tiedostaa ja tunnistaa omat tunteensa sekä tunnetaitonsa, jotta hän kykenee antamaan tunnekasvatusta oppilaille. Opettajien vastauksista on havaittavissa selkeää jatkumoa. Ensin oli tiedostettava omat tunteet ja tunnetaidot, jotta pystyisi toimia tunnekasvattajan roolissa. Vastauksissa nousi esille myös se, että tunnekasvattajan roolin sisäistäminen vaatii alleen työvuosia. Tästä voidaan päätellä, että opettajien käsityksien mukaan tunnekasvattajan roolin omaksuminen vaatii alleen kokemuksia työn kentältä eli kokeneilla opettajilla voi olla mahdollisesti laajempi kuva tunnekasvattajan roolista ja siinä toimimisesta.

Opettajien vastauksista nousivat esille tunnekasvattajan omien tietojen ja taitojen lisäksi se, että opettajan on oleellista näyttää omia tunteitaan, olla läsnä oleva aikuinen sekä sanallistaa omia tunteitaan. Lisäksi he korostivat luonteenpiirteitä, joita tunnekasvattajan pitäisi mahdollisesti omata. Kajamiehen ym. (2016, 179–180) tutkimus myötäilee haastattelun opettajien käsityksiä. Heidän tutkimuksen tuloksien mukaan opettajan on hyvä luoda luokkaan myönteistä ilmapiiriä sekä tuoda esille positiivisia eleitä ja ilmeitä. Kokkosen (2017, 110–112) mukaan opettaja saa näyttää omia tunteitaan luokassa, jotta oppilaat voivat mallintaa opettajan toimintaa. Tunteista on Kokkosen mukaan tärkeää keskustella. Tästä voidaan päätellä, että opettajat kokivat merkitykselliseksi sen, että myös opettaja saa näyttää aitoja tunteitaan luokan edessä, jotta oppilaat voivat mallintaa ja peilata heitä sekä ymmärtää, että tunteita on sallittua näyttää.

Opettajien antamat merkitykset siirtymävaiheen aikaiselle ja jälkeiselle yhteistyölle ovat linjassa opetussuunnitelman kanssa. Sekä opetussuunnitelma että opettajat pitivät oppilaan koululaiseksi kasvamisen tukena sujuvaa yhteistyötä esiopetuksen kanssa. (Opetushallitus 2014, 26.) Myös Karikoski (2008, 61–62, 65) nostaa esille sen, että yhteistyö on tärkeänä pohjana koulunsa aloittaville oppilaille. Bronfenbrennerin (1979) teoria ekologisesta kehitysteoriasta tukee opettajien antamia merkityksiä vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Yhteistyön voi liittää teorian mukaan mikrotason eli välittömien kehitysympäristöjen ja mesotason eli kehitysympäristöjen välille. (Ahtola 2016b, 123–125.) Voidaan todeta, että opettajat pitivät tärkeänä esiopetuksesta kouluun siirtymän aikana erilaisten muuttuvien vuorovaikutusmallien yhteistyötä, joista he korostivat erityisesti oppilaan tunnepuoleen sekä luonteeseen liittyviä yhteistyön merkityksiä (vrt. Rimm-Kaufman ym. 2000, 499).

Opettajat kokivat merkitykselliseksi sen, että vuorovaikutus sekä opettajan että oppilaan suunnalta on muodostunut tiiviiksi siirtymävaiheen jälkeen. He korostivat opettajan läsnäoloa, turvallisen suhteen muodostamista sekä vuorovaikutusta yhdistettynä tunnekasvatukseen. Esimerkiksi Soini ym. (2013, 8, 10–11) mukailevat opettajien käsityksiä, sillä heidän mukaansa siirtymävaiheen aikana on tärkeää muodostaa onnistunut kasvatusvuorovaikutus. Tämä kattaa esimerkiksi emotionaalisen kasvun takaamisen vuorovaikutuksen avulla. Voidaan päätellä, että opettajat kokevat vuorovaikutuksen ja tunnekasvatuksen välille tiiviin yhteyden (vrt. Jalovaara 2005, 38). Opettajat kokivat, että positiivinen vuorovaikutussuhde oli pohjana oppilaan kouluinnokkuudelle. Haastattelun tulosten pohjalta teoriaan peilaten voidaankin todeta, että opettajien mielestä on tärkeää muodostaa lämmin, avoin ja vastavuoroinen vuorovaikutussuhde, joka luo turvallista ilmapiiriä luokkaan ja tätä kautta oppilaan on helpompi kiinnittyä kouluun sekä oppia paremmin (vrt. Siiskonen ym. 2019, 83–85). Vastauksia voidaan verrata Bowlbyn toissijaiseen kiintymyssuhteeseen, jonka mukaan opettaja voi olla oppilaan toissijainen kiintymyksen kohde. Tämä pitää taustallaan esimerkiksi sen, että opettaja on johdonmukainen ja antaa oppilaalle aikaa sekä mielenkiintoa. (Bailey ym. 2022, 1058, 1068–1069; Keltikangas-Järvinen 2000, 287.) Vaikka opettajat eivät suoranaisesti puhuneet kiintymyssuhdeteoriasta, vastauksista oli löydettävissä toissijaisen kiintymyssuhteen osa-alueita, kuten lämpimän vuorovaikutussuhteen rakentamista, läheisyyttä sekä johdonmukaisuutta.

Curby ym. (2013a, 294) korostavat, että lapsen on opittava ennen sosiaalisen vuorovaikutuksen oppimista ymmärtämään tunteita. Opettajien vastauksista nousivat esille tunteiden opettelemisen tärkeys ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa. Tästä voidaan päätellä, että opettajat olivat ainakin osittain samoilla linjoilla sen suhteen, että myös tunnesanasto ja tunteiden opetteleminen olivat yhteydessä vuorovaikutukseen. Opettajien vastauksista korostuivat kehollisuuden yhdistäminen tunnekasvatukseen, esimerkiksi kättelyn ja hennon koskettamisen tavoin. Myös Karppinen ym. (2016, 138–139) korostavat oikeanlaista ja sensitiivistä kosketusta, joka voi syventää opettajan ja oppilaan suhdetta. Heidän mukaansa tällaisia kosketukseen perustuvia toimia voivat olla esimerkiksi kätteleminen.

Haastatteluissa korostuivat koulun aloituksen haasteet ja saavutetut tavoitteet, joihin opettajat yhdistivät tunteiden säätelyä. Myös Pirskanen ym. (2019) nostavat tutkimuksessaan esille sen, että koulunsa aloittavilla oppilailla on usein haasteita tunteiden säätelyn kanssa, esimerkiksi liittyen pettymyksiin ja turhautumisiin. Voidaankin todeta, että opettajat loivat merkityksiä

sekä kokivat tärkeäksi tunnistaa tunteiden säätelyyn vaikuttavia haasteita siirtymävaiheen jälkeen (vrt. Soini ym. 7–9, 2013). Opettajat kertoivat haastatteluissa myös kehityskuluista, joissa lähtökohtana oli erilaisia haasteita tunteiden kanssa. Haastatteluissa opettajat nostivat esille mm. ryhmän koheesion sekä oppilaiden tunteiden säätelyiden haasteiden helpottumisen koulussa ensimmäisen puolen vuoden aikana. Soini ym. (2013, 8, 10–11) tukevat käsitystä oppilaiden kohtaamista haasteista koulun aloituksessa. Lisäksi Soini ym. korostavat, että opettaja on avainasemassa kyseisten kehityskulkujen toteutumisessa.

Opettajat mainitsivat runsaasti tunteiden käsittelyn- sekä tunteiden opettelemisen keinoja, joiden avulla he selkeästi pyrkivät auttamaan oppilaita pääsemään haasteista yli. Vastauksista päätellen voidaan todeta, että koulun on helpompi puuttua yksilön sisäisiin haasteisiin, kuten tunteiden säätelyn haasteisiin. Opettajat mainitsivat ulkoisiksi haasteiksi esimerkiksi aikuisten vähyiden sekä koulun intensiivisen rytmin. Nämä ovat kuitenkin niitä asioita, joihin opettajat itse eivät voi vaikuttaa. Tästä voidaan päätellä, että opettajat voisivat mahdollisesti kokea tärkeäksi aikuisten, kuten avustajien, lisäämisen luokkaan. Opettajien mainitsemat haasteet ovat yhdistettävissä myös nykypäivän koulun kohtaamiin ongelmiin, joiden mukaan olisi tärkeää tunnistaa uhkaavat tekijät, joilla voi olla vaikutusta oppilaiden koulupolulle (vrt. Ahtola 2016a, 10–11). Olisikin mielenkiintoista selvittää, miten haasteet ja kehityskulut ovat yhteydessä toisiinsa sekä miten koulu voisi vastata esiin tulleisiin koulun luomiin ulkoisiin haasteisiin, jotka korostuvat koulun aloituksessa.

Yksi haastattelun kysymyksistä koski perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja sitä, millä tavoin opettajat kokivat perusopetussuunnitelman vaikutuksen tunnekasvatuksen taustalla.

Vastauksista nousi esille, että suuri osa opettajista ei kokenut tuntevansa perusopetussuunnitelmaa tunnekasvatuksen osalta niin hyvin kuin pitäisi.

Perusopetussuunnitelmaa koskeva kysymys oli kaikista haastattelun kysymyksistä myös se, johon opettajat vastasivat kaikkein tiiviimmin. Heillä oli kuitenkin selkeä käsitys siitä, että tunnekasvatus on tullut uusimpaan opetussuunnitelmaan vahvemmin esille verraten edelliseen opetussuunnitelmaan. Osa opettajista oli sitä mieltä, että he haluaisivat tunnekasvatuksen omaksi oppiaineeksi. Joidenkin mielestä taas oli parasta, että tunnekasvatus läpivalaisee koko perusopetussuunnitelman eli siitä ei pitäisi tulla omaa oppiainetta. Tämä asetelma luo kysymyksen sille, että nostaisiko opetussuunnitelmaan omaksi oppiaineekseen tuotava tunnekasvatus tunteiden käsittelyn merkitystä vai laskisiko se tunteiden käsittelyn kokonaisvaltaisuutta koulun arjessa?

Tutkimukseni ja jatkotutkimusideoiden kannalta on huomioitava, että yksi haastateltavista ilmoitti ennen haastattelua, ettei hän tee tunnekasvatusta mitenkään erityisin keinoin. Kysymyksellä haastateltava tarkisti, sopiiko hän tutkimuksen kohderyhmään. Haastattelun ja sen analysoinnin jälkeen haastattelusta nousi kuitenkin esille runsaasti tunnekasvatuksen keinoja ja haastateltava koki selkeästi tunnekasvatuksen tärkeäksi osaksi omaa ammatti-identiteettiään. Tämä oli mielenkiintoinen huomio, sillä opettajan oma käsitys omasta tunnekasvattajan identiteetistään oli osittain ristiriidassa tutkimuksen tulosten kanssa. Voitaisiinko tulevaisuuden tutkimuksissa tutkia sitä, millaiseksi opettajat kokevat omat tunnekasvattajan identiteettinsä ja onko se yhteydessä opettajan antamaan tunnekasvatukseen? Uskon, että osasyynä tähän voi olla se, että nykyaikana tunnekasvatusta on alettu korostaa ja tunnekasvatuksen materiaaleja on runsaasti saatavilla. Jos opettaja ei käytä lisämateriaaleja, hänellä voi olla käsitys siitä, ettei hän toteuta tunnekasvatusta tarpeeksi.

Tutkimuksen tulokset ovat linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Kurjen (2017) tutkimuksen mukaan haasteelliset sosioemotionaaliset tilanteet koulussa voivat olla myös oppimistilanteita, joissa yhtenä tavoitteena on oppilaan tunteiden säätelyn harjoittelu. Myös omien tutkimustulosteni mukaan opettajat loivat merkityksiä haasteellisille tilanteille ja niistä selviytymiselle. Opettajien vastauksista päätellen voidaan todeta, että tietyt haasteelliset tilanteet kulminoituvat juuri siirtymävaiheen jälkeisenä aikana. Peltokorven (2007) väitöskirjatutkimuksen mukaan lapsi tarvitsee aikaisin harjoitusta emotionaaliseen hallintaan. Oman tutkimukseni tutkimustulosten mukaan tunteiden hallinnan harjoittelu tuli esille luokkatilanteissa sekä luokan ulkopuolella spontaanisti tapahtuvien tunnetaitojen käsittelyn kautta. Ulutasin ym. (2007, 1365, 1370–1371) tutkimustulosten perusteella opettajan tietoinen tunnekasvatus vaikutti positiivisesti lapsen tunneälytaitoihin. Myös oman tutkimukseni tuloksissa tuli esille, että opettajat olivat selkeästi tietoisia siitä, kuinka tärkeä osa tunnekasvatus on koulun arkea ja etenkin peruskoulun aloituksen aikaa. Tuhkasaaren (2020) ja Kanervan (2022) pro gradujen -tutkimuksen tulosten mukaan opettajat toteuttavat tunnekasvatusta sekä spontaanisti että suunnitelmallisesti. Nämäkin tulokset ovat linjassa omien tutkimustuloksieni kanssa.

Yksi jatkotutkimuksen lähtökohta voisi olla, että tutkimukseni tuloksia lähtisi tarkistelemaan *Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista* -toimintamallin kautta. Toimintamallin mukaan opetustilanteisiin liittyy erilaisia vuorovaikutuksen vaiheita. Niitä ovat opettajan sensitiivisyys ja myönteinen ilmapiiri, ryhmän toiminnan organisointi ja motivointi, palaute sekä dialogisuus. (Pöysä, Pakarinen, Ketonen, Lehesvuori & Lerkkanen 2021.) Kun

tarkistellaan omia tuloksiani verrattuna toimintamallin pääpiirteisiin, löytyy niistä ainakin osittain samoja pääpiirteitä. Tutkimukseni pääkategoriat eli opettajan omat tunnetaidot ja opettaja-oppilas-vuorovaikutus, ovat linjassa toimintamallin osion: Opettajan sensitiivisyys, kanssa. Sekä oman tutkimukseni tuloksissa että toimintamallin teemoissa tulivat esille myönteinen ilmapiiri, sensitiivinen opettaja sekä turvallisuuden rakentuminen. Lisäksi yhtäläisyyksiä on löydettävissä tutkimukseni pääkategorioiden ja toimintamallin teemojen välillä. Pääkategoriani olivat: Tunnetaitojen käsittely luokkatilanteissa sekä tunnetaitojen käsittely luokan ulkopuolella irrotettuna oppiaineista. Toimintamallin teemat olivat: Ryhmän toiminta, organisointi ja motivointi. Molemmissa nousivat esille johdonmukaisuus, tunteiden sanallistaminen sekä tunneviestit.

Siirtymävaiheen jälkeistä tunnekasvatusta voitaisiin tutkia jatkotutkimuksissa havainnoimalla opettajien toimintaa kouluissa. Näin saataisiin selville tunnekasvatuksen keinoja ja toteutusta myös ulkopuolisen näkökulmasta. Lisäksi jatkotutkimuksien avulla tutkimuksen näkökulmaan voisi hakea lisää jatkuvuutta ja ottaa mukaan myös varhaiskasvatuksen opettajan käsityksiä esiopetuksen viimeisistä kuukausista ja siitä, miten varhaiskasvatuksen opettaja ja luokanopettaja tekevät siirtymän aikaista yhteistyötä liittyen tunnekasvatukseen. Tämä toisi lisää syvyyttä ja kokonaisvaltaisuutta oman tutkimukseni aiheeseen. Keskittämällä huomiota siirtymävaiheen jälkeiseen tunnekasvatukseen voitaisiin auttaa oppilaita saamaan eheä tie kohti tulevaa koulupolkua ja saada mahdollisesti tätä kautta ratkaisuja koulun kentällä kohdattuihin ongelmiin, kuten oppilaiden hyvinvointiin, kouluun kiinnittymiseen ja oppilaiden mielenterveysongelmiin (vrt. Ahtola 2016a, 10–11; Ahtola 2016b, 121; Soini ym. 2013, 6).

Lähteet

- Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. 2017. Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus*. 48(4), 288–300.
- Ahtola, A. 2016a. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 8–14.
- Ahtola, A. 2016b. Koulutulokkaan tukiverkko- nivelvaiheyhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–131.
- Aro, T. & Nurmi, J-E. 2019. Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K., & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 128–147.
- Bailey, C. S., Ondrusek, A. R., Curby, T. W. & Denham, S. A. 2022. Teachers' Consistency of Emotional Support Moderates the Association Between Young Children's Regulation Capacities and Their Preschool Adjustment. *Psychology In The Schools*, 59(6), 1051–1074. Viitattu 22.8.2022. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1002/pits.22659>
- Bowlby, J. 1969. *Attachment and Loss. Volume 1. Attachment*. New York: Basic Books, Inc Publishers.
- Colmer, K., Rutherford, L. & Murphy, P. 2011. Attachment Theory and Primary Caregiving. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 16–29. Viitattu 28.8.2022. <https://doi.org/10.1177/183693911103600403>
- Curby, T. W, Brock, L. & Hamre, B. 2013a. Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early Education and Development*, 24(3), 292–309. Viitattu 5.5.2022. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>

- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. & Abry, T. 2013b. Do Emotional Support and Classroom Organization Earlier in the Year Set the Stage for Higher Quality Instruction? *Journal of School Psychology*, 51(5), 557–569. Viitattu 15.8.2022. <https://psycnet.apa.org/record/2013-28089-001>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fabian, H. 2000. Small Steps to Starting School. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 1–20. Viitattu 15.9.2022. https://www.researchgate.net/publication/233225644_Small_Steps_to_Starting_School
- Fabian, H. 2002. *Children Starting School: A Guide to Successful Transitions and Transfers for Teachers and Assistants*. London: David Fulton.
- Goble, P., Eggum-Wilkens, N. D., Bryce, C. I., Foster, S. A., Hanish, L. D., Martin, C. L. & Fabes, R. A. 2017. The Transition from Preschool to First Grade: A Transactional Model of Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 55–67. Viitattu 8.12.2022. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.007>
- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. 1997. *Lahjakkuuden koko kuva: Tunneäly*. Helsinki: Otava.
- Goleman, D. 1999. *Tunneäly työelämässä*. Helsinki: Otava.
- Góralaska, R. 2020. Emotional Education Discourses: Between Developing Competences and Deepening Emotional (Co-) Understanding. *Qualitative Sociology Review*, 16(1), 110–125. Viitattu 6.8.2022. <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8077.16.1.08>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2006. Student-Teacher Relationships. Bear, G. G. & Minke K. M. (toim.) *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention*. National

- Association of School Psychologists, 59–71. Viitattu 6.8.2022.
<https://psycnet.apa.org/record/2006-03571-005>
- Harjunen, E. 2011. Students' Consent to a Teacher's Pedagogical Authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 403–424. Viitattu 3.3.2023.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587325>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173. Viitattu 25.8.2022.
https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa Karila K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 126–146.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Pilot-kustannus.
- Jääskinen, A-M. & Pelliccioni, S. 2017. Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Helsinki: Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Kajamies, A., Mattinen, A., Kaurila, M-L. & Lehtonen, E. 2016. Emotional Support Constructing High Quality Scaffolding in Day Care. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 162–188. Viitattu 5.5.2022.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114055>

- Kanerva, M. 2022. Tunnekasvatus alkuopetuksessa erityis- ja luokanopettajien kuvaamana. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 26.1.2023.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/81539/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202206073152.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. Oulu: Oulu University press. Viitattu 2.9.2022.
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf>
- Karppinen A. & Pihlava, P. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa Ahtola, A. Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus, 115–141.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2016. Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa Ahtola, A. Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus, 57–77.
- Kemppinen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Kustannusvalmennus P. & K. Oy.
- Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kurki, K. 2017. Pienten lasten tunteiden ja käyttäytymisen säätely sosioemotionaalisesti haasteellisissa tilanteissa. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Viitattu 10.1.2023.
<https://www.oulu.fi/fi/vaitokset/pienten-lasten-tunteiden-ja-kayttaytymisen-saately-sosio-emotionaalisesti-haasteellisissa>
- Köngäs, M. 2019. Tunneäly varhaiskasvatuksessa. Keuruu: PS-kustannus.
- Laakso, M-L. 2011. Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa Aro, T. & Laakso, M-L. (toim.) Taaperosta

- taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 60–79.
- Lahtinen, A-L. & Rantanen J. 2019. Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin. PS- kustannus.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. Viitattu 2.8.2022. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Murray, E. 2014. Multiple Influences on Children`s Transition to School. Teoksessa Perry, B., Dockett, S. & Petriwskyj, A. (toim.) *Transitions to School: International Research, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer, 47–60.
- Mäntymaa, M., Luoma, I., Puura, K. & Tamminen, T. 2003. Tunteet, varhainen vuorovaikutus ja aivojen toiminnallinen kehitys. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 119(6), 459–465. Viitattu 2.5.2022. <https://www.duodecimlehti.fi/duo93467>
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, R. 2014. *Ihmisen psykologinen kehitys*. PS-Kustannus.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Viitattu 2.5.2022. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Peltokorpi, E-L. 2007. *Yhtä kaikki yksinäisen: Tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaalista hallinnasta*. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Viitattu 23.2.2023. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/yht%C3%A4-kaikki-yksin%C3%A4isen-tutkimus-alkuopetuksen-oppilaiden-emotiona>

- Pirskanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M., Meil, G., Romero-Balsas, P. & Rogero-García, J. 2019. Children's Emotions in Educational Settings: Teacher Perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education*. 47, 417–426. Viitattu 10.12.2022.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00944-6>
- Poikkeus, A-M. 2019. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 180–193.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat -perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint, 47–57.
- Pöysä, S., Pakarinen, E., Ketonen, L., Lehesvuori, S. & Lerkkanen, M-K. 2021. Vuorovaikutus osana opettajan arviointiosaamista (VOPA) -toimintamallin vaiheittaiset kuvaukset. Opettajien arviointiosaaminen oppimisen, osallisuuden ja tuen toteutumisen edistäjänä (OPA) -hanke. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Viitattu 2.2.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202105193020>
- Riley, P. 2011. *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship. A Practical Guide for Teachers, Teacher Educators and School Leaders*. New York: Routledge.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. 2000. An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491–511. Viitattu 10.11.2022.
[https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino, 9–21.

- Ryen, A. 2007. Ethical Issues. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman D. *Qualitative Research Practice*. Sage Publications, 218–235.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. SAGE Publications.
- Siiskonen, T., Lerkkanen M-K. & Savolainen, H. 2019. Oppimisen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 78–99.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. OPH:n raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus, 6–16.
- Talib, M-T. 2000. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatioita, tunteita*. PS-kustannus, 56–72.
- Tuhkasaari, M. 2020. "SITÄHÄN TÄÄLLÄ TEHÄÄN KOKO AJAN." Tunnekasvatusta esi- ja alkuopetuksen arjessa. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Viitattu 23.2.2023.
https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/149474/Tuhkasaari_Mira_opinnayte.pdf?sequence=1
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK. Viitattu 30.3.2023.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Ulutas, I. & Ömeroglu, E. 2007. An International Journal. The Effects of an Emotional Intelligence Education Program on the Emotional Intelligence of Children. *Social Behavior and Personality*. 35(10), 1365–1372. Viitattu 23.2.2023.

https://www.researchgate.net/publication/233507365_The_effects_of_an_emotional_intelligence_education_program_on_the_emotional_intelligence_of_children

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi: Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Viitattu 23.2.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9108-5>

Vuori, J. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Vuori, J.(toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 22.6.2022. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus>

Waters, E. & Cummings E-M. 2000. A Secure Base from Which to Explore Close Relationships. *Child Development*. 71(1), 1-13. Viitattu 2.9.2022. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10836570/#>

Webster-Stratton, C. & Reid, M-J. 2004. Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children. *The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum*. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113. Viitattu 4.11.2022. https://depts.washington.edu/isei/iyc/stratton_17_2.pdf

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot

- Kuinka monta vuotta olet työskennellyt luokanopettajana? Entä montako kertaa olet työskennellyt ensimmäisen luokan opettajana?
- Mitä sinun mielestäsi tunnekasvatus tarkoittaa yleisesti?

Opettajan oma toiminta tunnekasvattajana

- Kerro jostakin tapahtumasta siirtymävaiheen jälkeen, jossa koit tunnekasvatuksesi olevan onnistunutta? Mitkä asiat tekivät siitä onnistuneen? Mikä oli toiminnan tavoite?
- Miten harjoittelet oppilaiden kanssa tunnetaitoja tai tunteiden opettelemista ensimmäisten koulukuukausien aikana?
- Kuinka johdonmukaiseksi koet antamasi tunnekasvatuksen koulun alettua? Jatkuuko tiivis tunnekasvatus kriittisen siirtymävaihejakson jälkeen?
- Onko sinun mielestäsi omilla tunnetaidoillasi merkitystä tunnekasvatuksen taustalla? Miksi?
- Miten integroit tunnekasvatusta normaaleihin koulupäiviin?
- Kuinka tärkeää mielestäsi antamasi tuki on juuri ensimmäisten koulukuukausien aikana?

Prosessit oppilaissa ja tunnekasvatuksen taustaa

- Mitkä koet olevan ensimmäisten koulukuukausien suurimpia muutoksia ja mahdollisesti haasteita oppilaille? Miksi?
- Miten tunnekasvatus tai sinun antama tuki on mielestäsi näkynyt oppilaissa ensimmäisten koulukuukausien aikana?
- Kuvaile positiivista opettaja-oppilas-suhdetta. Miten se näkyy oppilaiden käyttäytymisessä?

Perusopetussuunnitelma

- Mitä mieltä olet perusopetussuunnitelman tunnekasvatuksen sisällöstä tällä hetkellä?
Onko se mielestäsi riittävä vai voisiko sitä rikastuttaa jotenkin?

Vapaa sana

- Haluatko palata vielä johonkin kysymykseen tai lisätä jotain?

Liite 2. Kategorioiden eteneminen vasemmalta oikealle osioiden mukaan

Osiot	Alakategoriat	Yläkategoriat	Pääkategoriat
Opettajan toteuttamat tunnekasvatuksen keinot	Opettajan omat materiaalit yhdistettynä oppiaineisiin Kaikki oppiaineet yhdistettynä tunnekasvatukseen Äidinkielen ja aapiseen yhdistetyt tunnekasvatuksen keinot	Tunnetaidot yhdistettynä oppiaineisiin	Tunnetaitojen käsittely luokkatilanteissa
	Nimien antaminen tunteille Materiaalit Tunteista puhuminen yhdistettynä päivään Lapsilähtöisyys Rutiinit luokan arjessa Harjoitukset luokassa Tunnesanasto ja tunteiden sanottaminen	Tunnetaitojen harjoittelu luokassa	
	Siirtymät Välitunnit Koulun arki Ruokala	Tunteiden käsittely sidottuna eri paikkoihin	Tunnetaitojen käsittely luokan ulkopuolella irrotettuna oppiaineista
	Kehollisuus Ongelmatilanteiden välitön läpikäyminen Kahdenkeskeinen aika Kouluidentiteetin vahvistaminen	Tunteiden käsittely sidottuna eri tilanteisiin	
	Haasteen jälkeinen tunteiden sanottaminen Ryhmän koheesion luominen Oppilaan luonteen tasoittuminen Turvallisuuden tunteen lisääntyminen	Haasteista kohti kehitystä	Saavutetut tavoitteet
Tunnekasvatuksen taustalla vaikuttavat tekijät	Opettajan koulutautuminen Opettajan tieto ja taito tunnekasvatuksesta Johdonmukaisuuden ymmärtäminen	Opettajan tunnetaitojen tausta	Opettajan omat tunnetaidot
	Luonteenpiirteet Empatiakyky Tunteiden näyttäminen Tunneaitous ja läsnäolo Omien tunteiden sanallistaminen	Opettajan tunteiden näyttäminen	
	Yhteistyön korostaminen Yhteistyön sujuvuus Haasteiden väheneminen yhteistyön ansiosta Molemminpuolinen jatkuva yhteistyö	Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö Esiopetuksen ja koulun kanssa tehtävä yhteistyö	Yhteistyö eri toimijoiden kanssa
	Opettajan kehonkieli vuorovaikutuksen pohjalla Opettaja rakentaa turvallista suhdetta vuorovaikutuksen kautta Läsnäolo vuorovaikutuksessa Tunteista puhuminen Vuorovaikutus yhdistettynä tunnekasvatukseen	Vuorovaikutus opettajan suunnalta	
	Kouluinnokkuus Oppilaan uskallus kertoa tunteistaan Vuorovaikutus pohjana oppilaan kouluinnokkuudelle	Vuorovaikutus oppilaan suunnalta	Opettaja-oppilas vuorovaikutuksen rakentuminen
	Tunteiden säätelyn haasteet Koulun uudet opittavat rutiinit Erot esiopetuksen ja ensimmäisen luokan välillä Odottamisen vaikeus Intensiivinen koulurytmi	Yksilön haasteet	
	Jakotunnit haittaamassa ryhmäytymistä ja tunteiden käsittelyä Aikuisten vähyys Oppilaiden paljous Koulupäivän kiireys	Koulun luomat haasteet	Sisäiset ja ulkoiset haasteet