

Mira Huilla ja Susanna Isokoski

**LAPSEN TUNNETAITOJEN JA ITSETUNNON
VAHVISTAMINEN ESI- JA ALKUOPETUKSESSA**

Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Huilla, Mira & Isokoski Susanna. 2013. Lapsen tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistaminen esi- ja alkuopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma, 134 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää esiopettajien ja alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien näkemyksiä esiopetuksessa ja alkuopetuksessa olevien lasten tunnetaidoista ja itsetunnosta sekä niiden käsittelystä. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään millaisia haasteita siirtymävaihe esiopetuksesta alkuopetukseen voi tuoda lapsen tunnetaitojen ja itsetunnon kehittymiselle.

Tämä tutkimus on osa Suomen Mielenterveysseuran Mielenterveystaidot alakouluun -hanketta (2012–2014) sekä varhaiskasvatukseen ja neuvolaan suuntautuvaa Turvallisin mielin -hanketta (2012–2015). Aineisto on kerätty hankkeisiin osallistuvilta pilottikouluilta ja -päiväkodeilta. Aineistonkeruumenetelmänä on käytetty esiopettajille (n=13) ja alkuopettajille (n=19) suunnattuja kyselylomakkeita. Kyselylomakkeet sisältävät avoimia kysymyksiä ja aineisto on analysoitu käyttäen laadullista, aineistolähtöistä, sisällönanalyysiä.

Tulokset kertovat opettajien näkevän tunnetaitojen harjoittelun ja lapsen itsetunnon vahvistamisen todella tärkeänä esi- ja alkuopetuksessa. Opettajat kokevat, että tunnetaitoja harjoittelemalla vahvistetaan myös lapsen itsetuntoa. Tunnetaidoista erityisen tärkeinä sekä esi- että alkuopetuksessa nähdään empatiankokeminen ja omien tunteiden tunnistaminen. Omien tunteiden hallinnan myötä lapset puolestaan selviävät paremmin vastaantulevista ristiriita- ja pettymystilanteista. Esiopetuksessa ja alkuopetuksessa tunnetaitoja käsitellään vastaantulevissa arjen tilanteissa, erillisillä tuokioilla sekä lasten välisen yhteistyön ja opettajajohtoisten keskusteluiden avulla. Tunnetaitojen harjoittelussa korostuvat ristiriitatilanteet, jolloin onnistumisten ja ilon kautta tapahtuva taitojen vahvistaminen jää vähäiseksi. Luokanopettajat ovat havainneet, että siirtymävaiheessa lapsilla on tunnetaitojen osalta eniten haasteita tunteiden hallinnassa ja käsittelyssä. Toiseksi eniten haasteita tuovat tunnetaitojen ja oppimisen välinen yhteys. Lisäksi haasteita lapselle tuovat uusi ympäristö, uudet ihmiset ja uudet toimintatavat koulussa. Haasteiden nähdään ilmenevän etenkin sosiaalisissa suhteissa ja empatian kokemisessa. Esiopettajat puolestaan näkevät siirtymävaiheen luovan tunnetaitojen haasteita hieman enemmän sosiaalisiin suhteisiin kuin tunteiden hallintaan ja käsittelyyn.

Tuloksiin pohjautuen, lapsen hyvä itsetunto ilmenee lapsessa myönteisen minäkäsityksen kautta sekä sosiaalisissa suhteissa. Opettajat näkevät myös tietyt persoonallisuuspiirteet, kuten myönteisyys, avoimuus ja sopeutuvuus, merkkinä hyvästä itsetunnosta. Itsetunnon vahvistamisessa esiopettajat ja alkuopettajat näkevät tärkeinä keinona jokaisen lapsen yksilöllisen huomioimisen, kannustamisen ja kehumisen. Lisäksi keinoina käytetään harjoitteita, pelejä ja leikkejä. Siirtymävaiheen näkökulmasta alkuopetuksessa työskentelevät luokanopettajat kokevat siirtymän esiopetuksesta alkuopetukseen aiheuttavan itsetunnolle haasteita oppimisessa, arvioinnin kestämisessä, sosiaalisissa suhteissa, uuden ympäristön, uusien ihmisten ja uusien toimintatapojen kautta sekä omanarvontunnon puutteen vuoksi. Esiopettajat pitävät näistä suurimpana haasteena lapsen omanarvontunnonpuutetta sekä sosiaalisia suhteita.

Avainsanat: Tunnetaidot, itsetunto, esiopetus, alkuopetus, siirtymävaihe, mielenterveys

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ESI- JA ALKUOPETUSIKÄINEN LAPSI OPPIJANA.....	9
2.1	Turvallinen oppimisympäristö ja siirtymävaihe	9
2.2	Sosioemotionaaliset taidot ja oppiminen	13
2.3	Sosioemotionaalisten taitojen merkitys mielenterveydelle	16
3	ITSETUNTO ESI- JA ALKUOPETUKSESSA.....	20
3.1	Itsetunnon määrittely	20
3.2	Vahva ja heikko itsetunto	24
3.3	Lapsen itsetunnon kehittyminen esi- ja alkuopetuksessa	27
4	TUNNETAITOJEN MERKITYS ESI- JA ALKUOPETUKSESSA.....	31
4.1	Tunteet	31
4.1.1	Tunteiden määrittely	31
4.1.2	Tunteiden kulttuurinen ja biologinen pohja.....	33
4.2	Tunneäly ja empatia.....	35
4.3	Tunteiden säätely ja hallinta	37
4.4	Lapsen tunnetaitojen kehittyminen esi- ja alkuopetuksessa	39
5	OPETTAJAN KEINOT LAPSEN TUNNETAITOJEN JA ITSETUNNON TUKEMISEEN	43
5.1	Siirtymävaiheen huomioiminen tunnetaitojen ja itsetunnon tukemisessa	43
5.2	Opettajan rooli lapsen tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistajana	45
5.3	Tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisessa käytettäviä keinoja	49
5.4	Tunnetaitojen ja itsetunnon tukemisen haasteet ja vaikeudet.....	54
6	TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	57
7	TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN.....	59
7.1	Fenomenologia ja hermeneutiikka	59
7.2	Kvalitatiivinen tutkimus	62
7.3	Aineiston kerääminen ja tutkimusjoukko	67
7.4	Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä	68
7.5	Tutkimuksen eettisyys	71
7.6	Luotettavuus	73
8	TUTKIMUSTULOKSET	77
8.1	Tunnetaitojen ja itsetunnon merkitys esi- ja alkuopetuksessa.....	77
8.2	Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen tunnetaidot	80

8.3	Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen itsetunto	82
8.4	Siirtymävaihe lapsen tunnetaitojen ja itsetunnon kehittymisen osalta	85
8.4.1	Luokanopettajien ja esiopettajien havainnot lapsen tunnetaitojen haasteista siirtymävaiheessa	85
8.4.2	Luokanopettajien ja esiopettajien havainnot lapsen itsetunnon haasteista siirtymävaiheessa	88
8.5	Tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistaminen esi- ja alkuopetuksessa	92
8.5.1	Keinot tunnetaitojen vahvistamiseen	93
8.5.2	Keinot itsetunnon vahvistamiseen	96
9	POHDINTA	99
9.1	Tutkimuksemme keskeiset tulokset teorian valossa	99
9.1.1	Mielen hyvinvoinnin edistäminen lasten tunnetaitojen ja itsetunnon kautta	99
9.1.2	Siirtymävaiheen merkitys tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistumisen näkökulmasta	105
9.2	Tulokset opettajan työnkuvan näkökulmasta	109
9.3	Tutkimuksen hyöty lapsen mielen hyvinvoinnin edistämiseksi	113
9.4	Jatkotutkimusaiheita	115
	Lähteet	118
	Liitteet	129
	Liite 1	129
	Liite 2.	131
	Liite 3.	133

1 JOHDANTO

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää esi- ja alkuopettajien näkemyksiä lapsen tunnetaidoista ja itsetunnosta sekä niiden merkityksestä ja käsittelystä esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksessa selvitetään myös millaisia haasteita siirtymävaihe esikoulusta kouluun ensimmäiselle luokalle tuo lapsen tunnetaitojen ja itsetunnon kehittymiselle. Riittävä itsetunto ja tunnetaidot ovat keskeisiä tekijöitä hyvää mielenterveyttä kuvatessa (Karila-Hietala, Wahlbeck, Heiskanen, Stengård & Hannukkala (toim.) 2013, 19; Hannukkala & Törrönen 2009, 6–8; Erkko & Hannukkala 2013, 12–15). Pidämmekin tärkeänä lapsen mielen hyvinvoinnin tukemista itsetunnon ja tunnetaitojen vahvistamisen avulla. Näemme mielen hyvinvoinnin voimavarana, mitä kehittämällä vahvistetaan myös kokonaisvaltaista hyvinvointia (Erkko & Hannukkala 2013, 12–13). Itsetunnon ja tunnetaitojen kehityksen tukemisessa opettajan on kiinnitettävä huomiota turvallisen oppimisympäristön luomiseen lapselle (ks. Cohen 1999, 19; CASEL 2007) ja turvattava siirtymävaiheessa esiopetuksesta alkuopetukseen jatkumo myös itsetunnon ja tunnetaitojen kehityksen osalta (ks. esim. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15; Forss-Pennanen 2006, 15). Lisäksi opettajalta itseltään vaaditaan sosioemotionaalisten taitojen hallintaa, eli esimerkiksi taitoa tunnistaa ja hallita tunteita, rakentaa sosiaalisia suhteita ja ratkaista ongelmia (Zins & Elias 2006, 1).

Tässä tutkimuksessa näemme tunnetaidot ja itsetunnon keskeisenä osana sosioemotionaalisia taitoja ja oppimista. Tunnetaidoilla tarkoitamme lapsen kykyä tunnistaa ja huomioida omat ja toisten tunteet, taitoa säädellä ja hallita tunteita sekä havaita tunteiden merkitys päivittäisessä elämässä. Esi- ja alkuopetusikäisellä lapsella tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsi harjoittelee säätelemään omia sisäisiä tilojaan ja tunteitaan siten, että ei ajaudu erilaisiin ristiriitatilanteisiin ja harjoittelee sovussa toimimista kaverin kanssa hänen tunteet huomioiden (Jalovaara 2005, 95–96; Sajaniemi & Krause 2012, 16; Goleman 1995, 145–146). Lisäksi tärkeä harjoiteltava taito esi- ja alkuopetuksessa on empatia sekä sen kokeminen ja vaikutus ryhmässä toimiessa. Itsetunnolla taas tarkoitamme tutkimuksessamme lapsen käsitystä itsestään. Esi- ja alkuopetuksessa itsetuntoa tuetaan yksilöllisellä huomioimisella, palautteella ja myönteisellä asennoitumisella lasta kohtaan. Itsetunnon tukemisen kautta vahvistetaan

lapsen rehellistä ja myönteistä minäkuva. Dunderfelt (2011, 151) kuvaa hyvän itsetunnon piirteeksi henkilön halun toteuttaa vapaasti itselleen rakkaita asioita. Esi- ja alkuopetusikäisellä lapsella merkki hyvästä itsetunnosta onkin mielestämme se, kun lapsi ilmaisee rohkeasti asioita, joista pitää, eikä häpeile niitä, vaikka nämä poikkeaisivat kavereiden mielipiteistä.

Tutkimusaiheemme valinta on lähtenyt omista mielenkiinnonkohteistamme ja opettajan työn kannalta tärkeinä pitämistämme kokonaisuuksista. Mielestämme lapsen mielen hyvinvoinnin tukeminen on teema, mikä olisi syytä sisällyttää vahvemmin myös opintoihimme. Tällä hetkellä terveystiedon osuus alakoulussa on perusopetuksen opetussuunnitelmassa pieni (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Mikäli terveystiedon osuus olisi suurempi, kenties mielen hyvinvointiinkin paneuduttaisiin enemmän? Valtioneuvosto antoi 28.6.2012 asetuksen perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012). Tämän asetuksen myötä terveystieto tulee kuulumaan alakoulussa vuosiluokilla 1-6 osaksi oppiaineryhmää ympäristöoppi. Tässä oppiaineryhmässä terveystiedolla on oppiaineen asema, samoin kuin biologialla, maantiedolla, fysiikalla ja kemialla. (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 6§.) Tällä hetkellä valmistellaan uutta opetussuunnitelmaa vuodelle 2016, missä muun muassa asetettu tuntijakouudistus otetaan käyttöön. Mukana opetussuunnitelmatyössä on myös terveystiedon työryhmä, joka luo suunnitelmia siitä, miten terveystiedon tavoitteita ja sisältöjä voidaan liittää osaksi ympäristöoppia vuosiluokille 1-6 sekä esiopetukseen.

Aiheen valintaa ohjasi myös halu oppia lisää lapsen mielen hyvinvoinnin tukemisesta opettajana. Koemme, että lapsen tunnetaidot ja itsetunto ovat tärkeitä asioita, jotka ovat läsnä päivittäin opetustyössä ja joiden pohjalle on helpompi rakentaa opetuksen sisällöllistä osaamista. Myös käytännönkokemukset ovat osoittaneet, että kouluissa tulisi keskittyä tietonäkökulman lisäksi yhä enemmän sosioemotionaalisiin taitoihin ja oppilaiden hyvinvointiin (Peltokorpi & Määttä 2011, 295). Lapsen monipuolisen kasvun ja kehityksen takaamiseksi on oppimisympäristön toimintatapojen siis sisällettävä sosioemotionaalisten taitojen kehittämistä. Aiheen valinta pohjautui lopulta kasvatustieteenfilosofiaamme, sillä näemme tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisen olevan tärkeä osa kasvatusta ja lisäksi riittävä itsetunto ja tunnetaitojen hallinta vaikuttavat merkittävästi myös lapsen motivaatioon ja kouluviihtyvyyteen (ks. esim. CASEL 2003,

1; Cohen 1999, 7; Weare 2004, 13; Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger, & Pachan 2008, 8).

Omien lähtökohtien lisäksi aiheen valinnan merkitystä tukevat laajemmat yhteiskunnalliset näkemykset. Tällä hetkellä olisi tärkeää tutkia, miten lasten ja nuorten mielenterveysongelmat saataisiin laskuun (ks. Aalto-Setälä 2010; Lähdetluoma/Yle Uutiset 2013; Lavikainen, Lehtinen & Lahtinen 2004) ja sitä kautta kasvatettaisiin lapsia ja nuoria, jotka tulevaisuudessa ovat rakentamassa myös yhteiskuntamme taloudellista hyvinvointia (McDaid 2011, 7). Mielen hyvinvoinnin voimavaralähtöinen työ on yksi keino pyrkiä vastaamaan tähän haasteeseen (Erkko & Hannukkala 2013, 13). Koulut ja päiväkodit voivatkin osaltaan vaikuttaa lisääntyneisiin mielenterveysongelmiin keskittymällä voimavaralähtöisiin mielenterveystaitoihin, kuten tunnetaitoihin ja itsetuntoon, osana toimintaansa. Voimavaralähtöisen ajattelun mukaan mielenterveyttämme edistäviä tietoja ja taitoja voi opetella, tukea ja vahvistaa koko elämämme ajan (Hannukkala & Törrönen 2009, 5). Aiheemme ajankohtaisuutta tukee myös tuleva Opetussuunnitelmauudistus (2016), jonka myötä terveystiedon sisällöt ja mielen hyvinvoinnin teemat tulevat suuremmaksi osaksi opettajan ammatillista pätevyyttä (ks. Opetushallitus 14.11.2012). Vaikka terveystiedon asema vahvistuu, näemme itsetunnon ja tunnetaitojen käsittelyn kuuluvan osaksi kaikkea esikoulun ja alkuopetuksen toimintaa, joten opettajalta vaaditaan edelleen luovuutta oppiaineet ylittävien kokonaisuuksien suunnittelussa.

Pieniin lapsiin kohdistuvaa tutkimustietoa mielen hyvinvoinnin tukemisesta on saatavilla vähän. Tässä tutkimuksessa keskitytään varhaiseen tukemiseen esi- ja alkuopetusikäisen lapsen tunnetaitoja ja itsetuntoa tukien. Esi- ja alkuopetus ovat tärkeä pohja peruskoulun sujuvuuden kannalta ja oppilaiden kehitys tunnetaitojen osalta ja riittävä itsetunto auttavat oppilasta sosiaalisissa suhteissa sekä oman toiminnan arvioinnissa myös koulun ulkopuolisessa elämässä. Tuomme tutkimuksessamme mukaan myös siirtymävaiheen merkityksen lapsen tunnetaitojen ja itsetunnon kehittymisen näkökulmasta, mikä tuo tutkimuksellemme uuden lähestymisalueen aikaisempiin tutkimuksiin nähden. Aiheen valintaa tuki mahdollisuus osallistua Suomen Mielenterveysseuran Mielenterveystaidot alakouluun -hankkeeseen (2012–2014) ja Turvallisin mielin -hankkeeseen (2012–2015). Myös hankkeiden toiveet tukivat omia ajatuksiamme tutkia juuri esi- ja alkuopetusikäisten lasten itsetuntoa ja tunnetaitoja.

Tutkimuksemme on siis osa kahta Suomen Mielenterveysseuran hanketta. Mielenterveystaidot alakouluun -hankkeessa (2012–2014) kehitetään opetuskokonaisuus, joka tukee ihmisenä kasvamista ja elämäntaitoja. Hyvinvoivan mielen ominaisuuksiin kuuluvat muun muassa tunnetaidot, riittävä itsetunto sekä taito luoda ja ylläpitää ihmissuhteita, joista tässä tutkimuksessa keskitytään tunnetaitoihin ja riittävään itsetuntoon. Näiden lisäksi ominaisuuksiin nähdään kuuluvaksi kyky selviytyä stressistä, arkisista huolista ja haastavista elämäntilanteista. Mielenterveystaidot alakouluun -hankkeessa (2012–2014) luodaan malleja, materiaalia ja välineitä hyvinvoinnin lisäämiseen ja voimavarojen vahvistamiseen alakouluvuosien aikana. Mielenterveystaidot alakouluun -hanke 2012–2014 on Suomen Mielenterveysseuran hallinnoima ja opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama. (Suomen Mielenterveysseura, Mielenterveystaidot alakouluun 2012–2014.) Turvallisin mielin -hankkeen (2012–2015) tavoitteena taas on vahvistaa ja tukea lasten mielenterveyttä ja hyvinvointia. Hankkeessa tehdään yhteistyötä neuvoloiden, päiväkotien ja alakoulujen kanssa kehittämällä voimavaralähtöistä mielenterveysosaamista lisäävää koulutusta, uusia toimintatapoja sekä Mielen hyvinvoinnin käsikirjaa neuvolaan ja päiväkotiin. Turvallisin mielin -hanke on raha-automaattiyhdistyksen rahoittama. (Suomen Mielenterveysseura, Turvallisin mielin -hanke 2012–2015.)

Vaikka tutkimuksemme on vain pieni osa laajaa Mielenterveystaidot alakouluun -hanketta (2012–2014) sekä Turvallisin mielin -hanketta (2012–2015), koimme, että tätä kautta myös omalla tutkimuksellamme voi olla enemmän merkitystä lasten mielen hyvinvoinnin tukemisen ja kehittämisen näkökulmasta. Graduprosessimme aikana ymmärryksemme ja arvostuksemme aiheitamme kohtaan on kasvanut jatkuvasti. Prosessimme aikana olemme havainneet itsetunnon, tunnetaitojen ja mielen hyvinvoinnin välillä jatkuvan vuorovaikutuksen sekä linkittymisen myös muihin sosioemotionaalisiin taitoihin, kuten kykyyn rakentaa sosiaalisia suhteita ja ratkaista ongelmia. Tämä on osaltaan kasvattanut tutkimuskokonaisuutemme laajuutta. Käytännökokemukset kouluilla ovat myös vahvistaneet ajatuksiamme aiheen merkittäväyydestä ja myös useat opettajat ovat todenneet meidän tekevän tutkimusta tärkeästä asiasta. Uskomme, että tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisen näkökulman sisällyttäminen osaksi oppimisympäristön kulttuuria, on keino edistää lasten hyvinvointia ja sitä kautta saada aikaan yhteiskunnallisesta näkökulmasta myös kauaskatseisia myönteisiä vaikutuksia.

2 ESI- JA ALKUOPETUSIKÄINEN LAPSI OPPIJANA

Esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu ajatus mahdollisuudesta lapsen monipuoliseen kasvuun. Tämä tapahtuu tukemalla fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä kehittämällä lapsen tervettä itsetuntoa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.) Monipuolisessa kasvussa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppiminen on siis tärkeä osa lapsen kehitystä, joten opettajien tulisi nähdä sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ja tarpeet keskeisessä osassa oppimista ja koulun arkea (Shiver, Schwab-Stone & DeFalco 1999, 44). Sosioemotionaalisia taitoja kehittämällä vahvistetaan myös mielen hyvinvointia (ks. esim. Weare 2004, 14), joten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen on tärkeä avain koulussa ja elämässä menestymiseen. Turvalliset ihmissuhteet ja ympäristö puolestaan tarjoavat perustan oppimiselle. (Zins & Elias 2006, 3.)

2.1 Turvallinen oppimisympäristö ja siirtymävaihe

Tutkimuksessamme tarkastellaan kahta eri *oppimisympäristöä*, esikoulua ja koulua. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, joka on turvallinen ja oppilaan terveyttä edistävä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Oppimisympäristöllä on merkitystä myös lapsen mielen hyvinvoinnin kehittymiseen, sillä osa lapsen mielenterveyden kehitystä on sosiaalinen vuorovaikutus, jossa koululla ja esikoululla on suuri rooli. Lisäksi oppimisympäristössä lapsen tulisi saada onnistumisen kokemuksia, jotka rakentavat myös lapsen mielen hyvinvointia. (Hannukkala & Törrönen 2009, 8, 50.) Mielen hyvinvointia vahvistavan oppimisympäristön luomisessa on kiinnitettävä huomiota kouluympäristön viihtyisyyteen sekä hyvän yhteishengen ja yhteisöllisyyden luomiseen (Puolakka 2013, 53). Koulussa ja esikoulussa oma ryhmä tai luokka on lapselle ensisijainen ryhmä oppimisympäristöstä puhuttaessa. Turvallisessa ryhmässä on mahdollisimman vähän häpeää, pelkoa, syyllisyyttä tai arvottomuudentunnetta synnyttäviä tekijöitä, jolloin lapsi voi rohkeasti tuoda esiin omia tunteitaan, mielipiteitään ja arvojaan (Hannukkala & Törrönen 2009, 31). Turvallisessa

oppimisympäristössä lapset osaavat myös tukea ja kannustaa toisiaan (Erkko & Hannukkala 2013, 17).

Oppimisympäristön tehtävänä on ohjata lapsen mielenkiintoa, uteliaisuutta ja oppimismotivaatiota. Erityisesti esiopetuksessa lapsikeskeisyys edellyttää opetussuunnitelman perusteiden tulkinnan mukaan ohjaavaa kasvatusta, jossa lapselle asetetaan rajoja ja lapseen kohdistetaan odotuksia. Keskeistä on aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus, sekä kiireetön, myönteinen ja rohkaiseva ilmapiiri. Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan aktiivista roolia vaihtuvissa oppimistilanteissa. Opettajan tehtävänä on siis luoda oppimista tukeva ja oppimisen kannalta toimiva oppimisympäristö. Ympäristön tulisi tarjota lapsille toisaalta ongelmia, toisaalta keinoja niiden ratkaisemiseen. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 89–90.) Oppilas pyrkii haasteita kohti, jos hän kokee oman oppimisympäristönsä avoimeksi, turvalliseksi ja joustavaksi (Rantala 2006, 43). Oppimisympäristön on kehitettävä myös lapsen yksilöllistä muutosvalmiutta ja -halukkuutta. Näitä uuden oppimisen mahdollisuuksia tarjoaa sellainen oppimisympäristö, joka itsessään on muuttumiskykyinen. Näin lapselle luodaan tilaisuuksia turvalliseen muutosten kokemiseen ja muuttumisen harjoitteluun. (Brotherus, Helimäki, Hytönen 1994, 54–55.) Lisäksi oppimisympäristön tulee tarjota lapselle tukea ja ohjausta (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 89–90).

Kasvattajalla tulisi olla kykyä ymmärtää ryhmäprosesseja ja ohjata niitä lasten kehitystä tukevaan suuntaan. Ilmapiirin muotoutumiseen ja lasten suhteisiin panostaminen vaatii aikaa, mutta sen hyödyt näkyvät myöhemmin ryhmän toiminnassa. Kasvattajilta yhteisön rakentaminen vaatii lasten osallisuuden tukemista. Alkuun on tärkeää tutustua toisiin ja luoda yhdessä ryhmän sääntöjä, sillä tämä edistää yhteisöön kuulumista ja vastuunottoa. Kehittyntä yhteisöä kuvaavat kuuntelemisen, jakamisen ja keskustelujen kautta taisteltu keskinäisen kunnioituksen ja välittämisen ilmapiiri. Ryhmään kuulumista vahvistavat myös mahdollisuudet kokea itsensä tarpeelliseksi. Erilaiset vastuutehtävät lisäävät lapsen ymmärrystä itsestä, vastuuntuntoa ja itsearvostusta. (Rasku-Puttonen, 2006, 112–113.)

Esi- ja perusopetuksen välille tulee rakentaa johdonmukainen kokonaisuus, joten alkuopetuksessa on otettava huomioon varhaiskasvatuksen ja erityisesti esiopetuksen antamat valmiudet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15). Tarkastelemme tutkimuksessamme *siirtymävaihetta* esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle kouluun tunnetaitojen kehittymisen ja itsetunnon vahvistumisen näkökulmasta.

Koulunaloitus nähdään jatkona lapsen aiemmille oppimiskokemuksille. Lapsuuden oppimisympäristöjen välille rakennetaan turvallisia siltoja, joita pitkin lapset ja opettajatkin voivat kulkea oppimisympäristöistä toiseen. Johdonmukaisen kokonaisuuden rakentumisen yksi keskeinen tekijä on yhteistyö esiopettajien ja koulun opettajien välillä. Kankaanrannan (1999) mukaan, opettajalle yhteistyö ja yhteydet oppimisympäristöjen välillä merkitsevät mahdollisuutta oman asiantuntijuuden kehittämiseen eri-ikäisten lasten oppimisesta ja opettamisesta. (Kankaanranta 1999, 6.) Esi- ja alkuopetuksen keskeinen kehittämishaaste on lähentää koulun ja päiväkodin toimintatapoja ja ympäristöjä, sillä lapsen näkökulmasta juuri esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa lapsen maailmassa muuttuvat työ- ja toimintatavat sekä fyysinen ja sosiaalinen ympäristö. (LTOL 2012, 11).

Siirtymävaiheessa esiopetuksesta ensimmäiselle luokalle, itsetunnon ja tunnetaitojen kehittämisen näkökulmasta turvallisen oppimisympäristön luominen on tärkeää. Sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta onkin todettu olevan apua turvallisen oppimisympäristön luomisessa (CASEL 2007). Turvallinen oppimisympäristö tukee oppilaan oppimista, sillä jos oppilas ei tunne oloaan turvalliseksi kysyä ja ilmaista mielipiteitään, oppiminen ei ole tehokasta (Cohen 1999, 19). Turvallista oppimisympäristöä luodessa on hyvä keskittyä hyviin asioihin ja koottava riskitekijät ja mahdollisesti niiden väliset suhteet ja kehitettävä näitä (Weare 2004, 53).

Esiopetus kuuluu osaksi varhaiskasvatusta ja yhdessä perusopetuksen kanssa nämä kolme luovat johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Siksi esiopetuksen järjestämisessä on huomioitava toisaalta varhaiskasvatuksen ja toisaalta perusopetuksen sisällöt ja tavoitteet. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 7.) Monissa kunnissa onkin jo yhteinen esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma ja esikoulut ovat osittain koulujen yhteydessä. Tämä edistää lapsen oppimisen etenemistä joustavasti. Päiväkotien ja koulujen yhteistyön on todettu sujuvan paremmin, jos paikat ovat fyysisesti mahdollisimman lähellä toisiaan. Oppimisympäristölle tärkeimpiä asetettavia vaatimuksia esiopetuksessa ovat henkisesti myönteinen ja lapsen yksilöllisyyttä korostava ilmapiiri. Samanlaisen oppimisympäristön voidaan nähdä jatkuvan myös alkuopetuksessa. (Laine & Tähtinen 1999, 25, 27.)

Varhaiskasvatuksen ja koulukasvatuksen välillä on kuitenkin eroja. Koulussa esimerkiksi oppisisältöjä ohjaa vahvasti opetussuunnitelma ja varhaiskasvatuksessa taas

oppiaines pyritään sovittamaan lapsen kehitys- ja tietotason mukaisesti lapsilähtöisyyden periaattein. (Kess 2001, 104–105.) Tätä kutsutaan näkymättömäksi pedagogiikaksi, jossa oppiaineet tai sisältöalueet eivät ole rakentamassa pedagogiikkaa (Hujala 2002, 29). Lisäksi varhaiskasvatuksen pedagogiikka korostaa koulua enemmän leikkiä, vapautta ja valinnaisuutta, kun taas koulussa painottuvat oppimisen korostaminen, suoritusten arviointi ja ohjatumpi työskentely. (Kess 2001, 104–105, 118.) Yhtenä opetus suunnitelman perusteiden uudistamisen tavoitteena on pyrkiä luomaan edellytyksiä kasvun ja oppimisen jatkumon vahvistamiselle (Opetushallitus, Tiedote 62/2012).

Varhainen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä sekä niiden lähentäminen toisiinsa auttavat lasta koulun aloittamisessa. Siirtyminen voidaan kokea muutoksena myös perheessä, lapsen vaihtaessa varhaislapsuuden tutun kasvuympäristön uuteen. (Forss-Pennanen 2006, 15.) Esikoulusta kouluun siirtyminen merkitsee suurta laadullista muutosta lapsen elämässä. Lapsi on kokemuksen tasolla jo iso, häneltä odotetaan itsenäisyyttä sekä kykyä selviytyä uusista tilanteista ja haasteista koulussa. (Hakkarainen 2002, 70.) Siirtymävaiheen myötä lapsen identiteetti sekä roolit muuttuvat. Siirtymä tarkoittaa myös muutosta lapsen sosiaalisissa suhteissa. (Johansson 2007, 34.) Kouluun siirtyessä lapsen elämänpiiri laajenee. Tuttujen vanhempien ja päiväkodin rinnalle tulee luokanopettaja ja lapsi tutustuu uusiin luokkatovereihin opettellen myös toimimaan näiden kanssa yhdessä. (Högström & Saloranta 2001, 4.)

Oppimisympäristöä ja toimintakulttuuria ryhmässä toimimisesta tulisi muodostua sekä oppimisen muoto että oppimisen väline. Opettajan tehtävä on edistää oppilaiden oppimista ja ryhmän vuorovaikutuksen, kiintymyksen sekä yhteenkuuluvaisuuden tunteiden syntymistä. Koulussa ja esiopetuksessa ryhmästä tulisi muodostua tiivis yhteisö, jossa muodostuu syvempiä kiintymyssuhteita, sillä kiintymyksessä on kyse lapsen turvallisuudentunteen syntymisestä ja perusturvallisuudesta. Kiintymisen taito onkin lapsen kehityksen kannalta oleellinen taito, sillä lapsuudessa ja nuoruudessa kiintymyksen tunteen kanssa rinnakkain muodostuu lapsen itsetunto. Jos lapsi on saanut hyvän perustan itsetuntonsa kehittämiseksi, hän oppii ilmaisemaan myös tunteitaan. (Isokorpi 2004, 69, 132–133.) Kouluikäinen lapsi oppii ymmärtämään itsensä myös sosiaalisena olentona. Oppilaat, joiden itsetunto on jo kehittynyt laajaksi, tietävät miten heidän tulee toimia erilaisissa sosiaalisissa ja emotionaalisissa tilanteissa. (Peltokorpi 2007a, 26–27.) Tärkeä askel itsetunnon ja tunnetaitojen tukemiseen opetustyössä on

vuorovaikutuksellisuus ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen luokkatilanteissa (Isokorpi 2004, 69). Empaattinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä välittää avoimuutta, turvallisuutta ja luottamusta oppilaille (Talib 2002, 60).

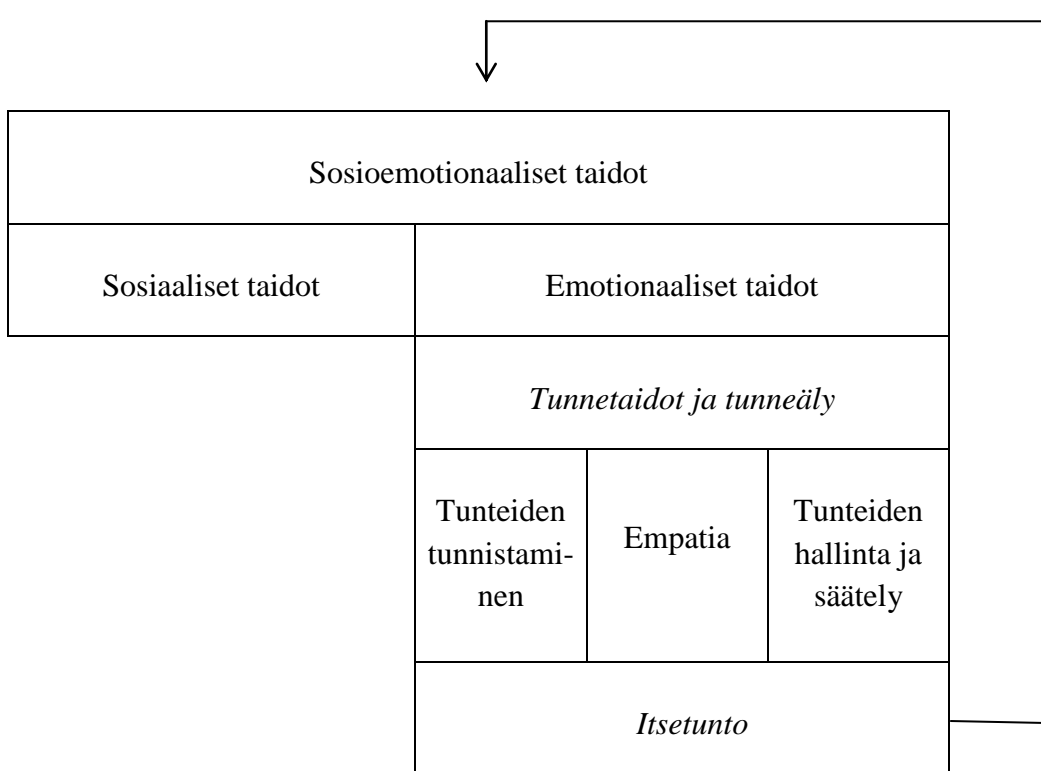
2.2 Sosioemotionaaliset taidot ja oppiminen

Sosioemotionaalinen oppiminen on kykyä tunnistaa ja hallita tunteita, kykyä ratkaista ongelmia tehokkaasti ja rakentaa sosiaalisia suhteita (Zins & Elias 2006, 1). Sosioemotionaalisesti taitava lapsi ja nuori tulee hyvin toimeen muiden kanssa, osaa tehdä yhteistyötä ja tietää, miten olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Myös ongelmanratkaisutaidot ovat kehittyneet siten, että lapsi osaa ottaa toisten näkökulmat huomioon. (CASEL 2003, 5.)

Amerikkalaisessa tutkimuksessa sosioemotionaalisesta oppimisesta käytetään usein lyhennettä SEL (Social and Emotional Learning), Englannissa taas käsitettä Emotional Literacy (ks. esim. Weare 2004). Sosioemotionaalisten taitojen käsitteen (CASEL, Elias & Zins 2006) rinnalla kulkee tutkimuksissa useita eri käsitteitä, jotka tarkoittavat lähes samaa asiaa. Tässä tutkimuksessa käytetään pääosin käsitteitä *tunnetaidot* (Kullberg-Piilola & Peltonen 2000, Jalovaara 2005) ja *tunneäly* (Goleman 1995, Mayer & Salovey 1997, Saarinen & Kokkonen 2003, Isokorpi 2004), sillä tutkimuksessa korostuvat nimenomaan emotionaaliset taidot ja oppiminen. Tunnetaidoista tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti tunteiden hallintaan ja säätelyyn sekä empatiaan, mutta perusta tunnetaidoille luodaan tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen kautta (kuvio 1). Kuitenkin, koska kohteena ovat koko lapsiryhmät, sosiaaliset taidot ja oppiminen ovat aina läsnä. Sosiaaliset taidot voidaan määritellä esimerkiksi kyvyksi yhdistää omaa persoonallisuutta, ajattelua, tunteita ja käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa kulttuurin ja tilanteen vaatimalla tavalla (Topping, Bremner & Holmes 2000, 32; Zirkel 2000, 20).

Sosioemotionaalinen älykkyys on monimuotoinen kokonaisuus, joka sisältää emotionaaliset ja persoonalliset kyvyt sekä ihmissuhdetaidot, jotka vaikuttavat vuorovaikutuksessa muiden persoonallisten kykyjen kanssa henkilön taitoon selvitä päivittäisistä paineista ja vaatimuksista (Bar-On 2000, 373). Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen käsitteet pidetään tässä tutkimuksessa pääosin erillään. Käsitettä sosioemotionaaliset taidot käytettäessä tarkoitetaan sekä sosiaalisia taitoja että

emotionaalisia taitoja. Tutkimuksemme käsittelee myös itsetuntoa, jonka näemme olevan osa tunnetaitoja ja toisaalta taas pohjana sekä sosiaalisten että emotionaalisten taitojen oppimiselle (Isokorpi 2004, Saarni 1997). Myös itsetunto kulkee tutkimuksessamme omana käsitteenään. Esimerkiksi Saarni (2000) näkee itsetunnon osana emotionaalista kompetenssia ja emotionaaliseen osaamiseen taas syntyvän itseluottamuksen kautta, jossa tunteet ohjaavat meitä sosiaaliseen toimintaan ja sitä kautta kohti haluttua päämäärää. (Saarni 2000, 68.) Kuviossa 1 on esitetty tutkimuksemme keskeiset käsitteet sekä havainnollistettu, miten näemme käsitteiden suhteet tässä tutkimuksessa.



KUVIO 1. Tutkimuksemme keskeiset käsitteet ja niiden suhde muokattuna CASELin 2007, Isokorven 2004, Saarnin 1997/2000 ja Jalovaaran 2005 pohjalta

Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen voidaan nähdä oppikokonaisuutena, joiden opettelulle on varattu tietyt ajat, mutta myös kokonaisuutena, joka integroidaan minkä vain oppiaineen sisältöihin sopivan tilaisuuden tullen. Usein nämä vaihtoehdot täydentävät toisiaan. (Cohen 1999, 12–13.) CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning 2003, 5) on jakanut sosioemotionaaliset ydintaidot viiteen osaluokkaan. Nämä viisi sektoria ovat: Itsetietoisuus, tietoisuus toisista, itsensä hallitseminen, sosiaaliset vuorovaikutustaidot ja vastuullinen päätöksenteko (taulukko 1). (CASEL 2003, 5.)

TAULUKKO 1. Sosioemotionaaliset taidot CASELin (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) 2007 mukaan

Sosioemotionaaliset taidot	
<i>Itsetietoisuus</i>	Tunteiden tunnistaminen, omien kykyjen ja myönteisten ominaisuuksien tunnistaminen sekä kehittämien.
<i>Tietoisuus toisista</i>	Toisten tunteiden tunnistaminen ja ajatusten ymmärtäminen sekä kunnioittaminen ja erilaisuuden arvostaminen.
<i>Itsensä hallitseminen</i>	Omien tunteiden hallinta ja säätely siten, että tunteet enemmänkin auttavat kuin estävät tilanteessa toimimista, hellittämättömyys takaiskuja ja pettymyksiä kohdatessa, tunnollisuus sekä mielihalujen hallinta tavoitteiden saavuttamisessa.
<i>Sosiaaliset vuorovaikutustaidot</i>	Tunteiden tehokas käsittely vuorovaikutustilanteissa, terveiden ja palkitsevien suhteiden luominen yhteistyössä, rohkeus kieltäytyä epäasialliseen toimintaan osallistumisesta, ristiriitatilanteiden selvittäminen keskustellen ja avun pyytäminen.
<i>Vastuullinen päätöksenteko</i>	Päätösten tekeminen pohjautuen eri näkökulmiin ja mahdollisiin seurauksiin, toisten kunnioittaminen sekä vastuunottaminen päätöksistä.

CASEL (2007,1) määrittelee sosioemotionaalisen oppimisen prosessiksi, jonka kautta opitaan keskeisiä elämässä tarvittavia taitoja. Nämä taidot sisältävät tunteiden tunnistamisen ja hallinnan, sosiaalisten suhteiden luomisen, empatian, vastuullisten päätösten tekemisen ja taidon toimia ristiriitatilanteissa vastuullisesti ja eettisesti oikein. Sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen on kehitelty useita eri ohjelmia. Tutkimusten

mukaan näiden ohjelmien järjestelmällisellä ja jatkuvalla käytöllä on ollut myönteistä vaikutusta akateemiseen oppimiseen, vertaissuhteiden luomiseen, empatian kokemiseen ja yhteisöön kuulumiseen. (CASEL 2007, 1.) Lisäksi myönteisiä tuloksia on saatu yleisesti sosioemotionaalisten taitojen kehittymisestä, asenteissa itseä ja muita kohtaan, ongelmanratkaisutaidoissa ja kyvyssä sietää ja käsitellä stressiä (Payton ym. 2008, 4). Kokemustemme perusteella Suomessa suosittuja sosioemotionaalistentaitojen vahvistamiseen kehitettyjä ohjelmia ovat esimerkiksi Askeleittain (Second Step) ja Lions Quest. Myös osa tutkimukseemme osallistuneista opettajista kertoi käyttävänsä Askeleittain-ohjelmaa sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun tukena.

Sosioemotionaalisten taitojen vahvistamiseen kehitetyt ohjelmat vaikuttavat itsessään ja suoraan lapsen kehitykseen, mutta niillä on myös epäsuoria vaikutuksia. Ohjelmien käyttö kasvatuksen ja opetuksen tukena edistää myös esimerkiksi turvallisen oppimisympäristön luomista ja tämä puolestaan edistää sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. (Denham & Weissberg 2004, 2.) Sosioemotionaalisten taitojen opettamisella on vaikutusta myös häiriökäyttäytymisen ehkäisemiseen (CASEL 2007, 2, Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, & Weissberg, 2000, 1) sekä koulumotivaatioon, -menestykseen ja viihtyvyyteen (CASEL 2003, 1; Cohen 1999, 7; Shiver ym. 1999, 44; Weare 2004, 13; Payton ym. 2008, 8.), sillä jos oppilaalla on voimakkaita kielteisiä tunteita, lapsi ei opi, koska tietoa ei pystytä käsittelemään tehokkaasti (Goleman 1995, 108). Tunteilla onkin vaikutusta oppimiseen, sillä tunteet edistävät keskittymistä ja muistamista. Opimme helpommin asioita, joihin yhdistyy jokin tunne. Tunteet siis vaikuttavat moniin havaitsemis- ja ajattelutoimintoihimme. (Kokkonen 2010, 11–12.)

2.3 Sosioemotionaalisten taitojen merkitys mielenterveydelle

Sosioemotionaalisilla taidoilla on selkeä yhteys mielenterveyteen (Weare 2004, 14). Elias, O'Brien & Weissberg (2006, 10) toteavat sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen olevan avain menestykseen sekä koulussa että elämässä yleisesti. Mielenterveys taas luo pohjan ihmisen hyvinvoinnille ja toimintakyvylle (Lavikainen, Lehtinen & Lahtinen 2004, 32). Aikaisemmin mielenterveyttä on usein tarkasteltu sairausnäkökulman kautta (Hannukkala & Törrönen 2009, 6). Mielen hyvinvoinnissa voimavarakeskeinen lähestymistapa painottaa kuitenkin aina terveyttä, ei sairautta

(Karila-Hietala ym. 2013, 11). Mielen terveyden näkökulmaa on pyritty muuttamaan siten, että mielen terveyden häiriöiden rinnalla huomio kohdistuisi myönteiseen mielen terveyteen. Myönteisellä mielen terveydellä tarkoitetaan hyvinvoinnin kokemusta, kykyä kohdata vastoinkäymisiä, kykyä luoda ja ylläpitää ihmissuhteita sekä henkilön yksilöllisiä voimavaroja, kuten itsetuntoa, oman arvontunnetta ja elämänhallintaa. Myönteisen mielen terveyden näkökulmasta mielen terveys nähdään siis *voimavarana*, jonka kautta elämä voidaan kokea mielekkäänä. (Lavikainen ym. 2004, 13, 16, 32; Karila-Hietala ym. 2013, 11–12.) Tässä tutkimuksessa käytämme käsitteitä mielen terveys sekä mielen hyvinvointi ja tarkoitamme näillä molemmilla voimavaralähtöistä näkökulmaa.

Mielen terveys ei kuitenkaan tarkoita sitä, että henkilöllä ei voisi ajoittain olla esimerkiksi ahdistusta, riittämättömyyden tunnetta tai diagnosoitua mielen terveyden häiriötä, sillä elämään kuuluvat toisinaan erilaiset huolet ja ongelmat. Voimavaroja voidaan kuitenkin kerätä huolehtimalla omasta jaksamisesta ja tekemällä asioita, jotka tuottavat itselle hyvää mieltä. Mielen terveys siis vaihtelee elämän aikana ja jokainen voi löytää itselleen sopivia keinoja selvitä vastoinkäymisistä. (Erkko & Hannukkala 2013, 29–30, 225.) Mielen terveys on käsitteenä laaja ja siihen vaikuttavat yksilölliset sekä sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset tekijät (Karila-Hietala ym. 2013, 15). Mielen hyvinvointia voidaan myös tarkastella psyykkisenä, fyysisenä, sosiaalisena ja henkisenä kokonaisuutena (Hannukkala & Törrönen 2009, 8). Mielen terveyteen vaikuttavat vuorovaikutuksessa yksilön ominaisuuksien kanssa yhteiskunnalliset olosuhteet sekä kulttuuriset arvot. Esimerkiksi yhteiskunnan oikeudenmukaisuus sekä vaikuttamismahdollisuudet tukevat mielen terveyttä ja yhteiskunnallista hyvinvointia voidaan taas edistää kasvattamalla esimerkiksi yhteisöllisyyttä ja oikeudenmukaisuutta. (Karila-Hietala ym. 2013, 13, 15.) Tästä johtuen huomio pitäisi kiinnittää myös väestötason mielen terveyden vahvistamiseen sekä havaita, että mielen terveyttä voidaan vahvistaa monien toiminta-alueiden kautta (Lavikainen ym. 2004, 13).

Mielen terveyden edistämisessä on kyse koko elämän mittaisesta prosessista, joka alkaa syntymästä ja jatkuu aina vanhuuteen saakka (Lavikainen ym. 2004, 20). Mielen terveyttä voidaan edistää suuntaamalla vahvistamaa toimintaa yhteiskunnan tasolla, mutta toiminta voidaan suunnata myös tietyille kohderyhmälle (Erkko & Hannukkala 2013, 13), kuten tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopetusikäisille lapsille. Tässä prosessissa luodaan sellaisia yksilöllisiä, sosiaalisia ja yhteisöllisiä

ympäristöolosuhteita, jotka mahdollistavat suotuisan henkisen ja fyysisen kasvun (Lavikainen ym. 2004, 20). Tutkimuksemme näkökulmasta esikoulu ja koulu sekä tunnetaidot ja itsetunto kuuluvat mielen hyvinvointia tukeviin suojaaviin tekijöihin. Koulu ja esikoulu edustavat sosiaalisia sekä ulkoisia suojaavia tekijöitä ja tunnetaidot sekä itsetunto puolestaan yksilöllisiä ja sisäisiä suojaavia tekijöitä. (Karila-Hietala ym. 2013, 16–19.) Mielenterveyden edistäminen kouluissa pitää sisällään kannustavan ilmapiirin ja yhteisöllisyyden luomisen koko kouluun sekä tunnetaitojen, itsetunnon ja sosiaalisten taitojen vahvistamisen. Lapsella mielenterveys tarkoittaa esimerkiksi kykyä käydä koulua, leikkiä, osoittaa tunteita, puhua mieltä painavista asioista ja nauttia elämästä (Hannukkala & Salonen 2008, 7; Hannukkala & Törrönen 2009, 50.)

Myös uuteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnokseen on kirjattu ajatus koulun merkityksestä oppilaan kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Tavoite hyvinvoinnista edellyttää välittävää ja kunnioittavaa vuorovaikutusta, aitoa kohtaamista, varhaista tukea ja ohjausta. Koulun ilmapiiriin tulisi olla rauhallinen ja ystävällinen sekä kannustaa ja rohkaista oppilasta löytämään omat vahvuutensa ja voimavaransa. (Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2012, 19.) Opettajan on annettava lapselle kiireetöntä aikaa yhdessä, jolloin hän voi osoittaa ymmärtävänsä lapsen tarpeita. Kiireetön aika tarjoaa mahdollisuuden avoimelle ja rehelliselle keskustelulle. Nämä hetket lapsen ja aikuisen välillä osoittavat aikuisen välittävän ja samalla kehittävät esimerkiksi lapsen itsetuntoa. (Erkko & Hannukkala 2013, 61.) McDaidin (2011, 7) mukaan lapset, joiden mielenterveys on hyvä, menestyvät todennäköisesti myös paremmin koulussa.

Itsetunnon kehittyminen lapsuudessa on yksi merkityksellinen mielenterveyteen vaikuttava tekijä (Hannukkala & Törrönen 2009, 69). Itsetuntoon liittyvät ajatukset siitä, että lapsella on rohkeutta tehdä pieniä omaan elämäänsä liittyviä ratkaisuja myös itsenäisesti, lapsi on riippumaton muiden mielipiteistä sekä sietää elämässä vastaan tulevia vastoinkäymisiä ja pettymyksiä. Itsetunto ja sen puute vaikuttavat siis hyvinvointiin, mielenterveyteen sekä vuorovaikutukseen toisten kanssa, joten itsetunto voidaan nähdä yhtenä toimintaamme ohjaavana keskeisenä voimana. (Keltikangas-Järvinen 1994, 13–16; Toivakka & Maasola 2011, 15; Koppinen, Korpinen & Pollari, 1994, 115; Kalliopuska 1984, 63.) Itsetunnon, tunteiden ja mielialojen sekä yleisen hyvinvoinnintunteen välillä on vuorovaikutusta, sillä usein ihmisen kokemus itsetunnosta ilmenee mielialana. Kun itsetunto on heikko, on mielialakin usein

alavireinen ja arviot itsestä usein kielteisiä. Ainoastaan hyvä itsetunto ei silti tee tyytyväiseksi elämään, sillä ihminen voi olla tyytyväinen, vaikka hänellä olisi itsetunto-ongelmia. Hyvän itsetunnon omaava ihminen kuitenkin näkee elämässä enemmän hyviä puolia kuin heikon itsetunnon omaava. (Keltikangas-Järvinen 1994/2010, 35–36.)

Samoin optimistisella ja pessimistisellä elämäntavalla on vaikutusta yleiseen terveyteen. Esimerkiksi viha ja stressi altistavat monille sairauksille jos tunteet muuttuvat kroonisiksi. Toiveikkaat ajatukset taas saavat ihmisen tulevan paremmin toimeen vaikeissa olosuhteissa. (Goleman 1995, 219–220.) Tunteista esimerkiksi ilo ja onnellisuus ohjaavat meitä kohti asioita, jotka ovat hyväksi mielenterveydellemme (Weare 2004, 31). Pohja optimismille, myönteiselle ajattelulle, luodaan lapsuudessa saadun perusturvallisuuden kautta (Erkko & Hannukkala 2013, 108). Tunteet siis jo itsessään vaikuttavat mielen hyvinvointiimme, sillä tunteiden tärkeä tehtävä on järjestää toimintaamme tärkeysjärjestykseen. Esimerkiksi tunteet, jotka herättävät myönteisyyttä toimintaa kohtaan nostavat myös motivaatiotamme. (Saarinen & Kokkonen 2003, 13–14; Kokkonen 2010, 11–12.) Kun ihmisellä on riittävä itsetunto, kyky ilmaista ja tunnistaa tunteita sekä taito luoda ja ylläpitää ihmissuhteita, myös mieli voi hyvin (Tikkanen 2013b, 20).

3 ITSETUNTO ESI- JA ALKUOPETUKSESSA

Itsetunto on merkittävimpiä koulumenestystä selittäviä tekijöitä. Toisaalta myös koulun vaikutus lapsen itsetunnon kehittymiseen on suuri. Erityisen tärkeitä itsetunnon kehittymiselle ovat ensimmäiset kouluvuodet, sillä niiden aikana muodostetaan pitkäänkin vaikuttavia käsityksiä itsestämme, siitä millaisia olemme ja mitä kykyjä meillä on. Näin ollen koululla on merkittävä mahdollisuus vaikuttaa lapsen kehittyvään itsetuntoon. Suomalaisessa kasvatustieteessä ja koulukulttuurissa itsetunnon ja itsetuntemisen kehittymisen tukemista pidetäänkin tärkeänä ja se on kirjattu opetussuunnitelmien perusteisiin, myös esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmiin, niiden päätavoitteisiin ja arvoihin. (Toivakka & Maasola 2011, 16.)

3.1 Itsetunnon määritelmä

Itsetunnon käsitteeseen perehtyessämme, jouduimme huomaamaan sen moniulotteisuuden. Käsitteen määrittely yksiselitteisesti onkin haastavaa. Minäkäsitys ja itsetunto ymmärretään hieman eri tavoin eri tutkimuksissa eli määritelmiä käsitteille minäkäsitys ja itsetunto on luultavasti yhtä monta kuin niiden tutkijoitakin. Esimerkiksi Aho (2005, 21) osoittaa määritelmässään, että käsitteiden runsaus ja päällekkäisyys tekevät tutkimuksenteosta ja niiden määrittelemisestä vaikeaa. Tutkimuskirjallisuudessa esiintyy erilaisia näkemyksiä siitä, mitä persoonallisuus, minä, identiteetti, minäkäsitys, minäkuva, itsearvostus, itsevarmuus, itsensä tiedostaminen, itseluottamus ja itsetunto tarkoittavat ja ovatko ne ylipäätään eri käsitteitä vai toistensa synonyymeja (Aho 2005, 21). Tässä tutkimuksessa itsetunnolla tarkoitetaan lapsen käsitystä itsestään. Näemme, että itsetunnon tukemisen avulla pyritään rakentamaan oppilaalle rehellinen ja myönteinen minäkuva.

Ojasen (1996, 14–15) mukaan itsetunnon ymmärretään sisältävän kolme osaluuetta: minätietoisuus, itsetuntemus ja itsearvostus. Hän tarkentaa näitä termejä kuvaillen minäkäsityksen olevan neutraalia itsensä havaitsemista, itsetuntemuksen kuvaavan yksilön tietoisuutta heikkouksistaan ja vahvuuksistaan sekä omien tavoitteiden, motiivien ja tunnusomaisten piirteiden ymmärtämistä sekä itsearvostuksen kuvaavan sitä, miten arvokkaana yksilö pitää itseään (Ojanen 1996, 14–15). Samoin, koska sana itsetunto on epämääräinen, Ojanen (2011, 93) tarkentaa sen kansainvälisen

käytännön mukaan kahteen käsitteeseen eli itsearvostukseen ja itseluottamukseen. Itsearvostus tarkoittaa, että ihminen pitää itseään arvossa suorituksistaan riippumatta, kun taas itseluottamus perustuu uskomukseen, että ihminen saa jotain aikaan. (Ojanen 2011, 93.)

Itsetunto nähdään ihmisen toiminnan ja hyvinvoinnin tärkeänä selittäjänä. Se on kokemus ja arvio itsestä. Itsetunto on osa ihmisen minäkuva eli minäkäsitystä. Itsetunto käsittää siis yksilön arviot omasta minäkäsityksestään sekä sen, kuinka tyytyväinen hän on tätä arviota kohtaan. (Beane & Lipka 1986, 5–6; Coopersmith 1967, 5; Keltikangas-Järvinen 2010, 17, 97.) Itsetunto ja minäkäsitys kehittyvät käsi kädessä. Ne saavat aineksia siitä, millaista palautetta saamme toisiltamme eri elämäntilanteissa, millaisia kokemuksia meillä on ja miten niistä selviydymme. Itsetunto voi kuitenkin vaihdella huomattavasti enemmän kuin minäkuva. Minäkäsitys tarkoittaa käsitystä, mikä ihmisellä on itsestään, millaisena hän pitää itseään ja minkälaisin määrein hän itseään, tavoitteitaan ja arvomaailmaansa kuvaa. Minäkäsitys vastaa kysymykseen, millainen olen, ja itsetunto vastaa ennemminkin kysymykseen, miten paljon arvostan itseäni tai miten suhtaudun itseeni. Itsetunto on siis myönteisen minäkäsityksen rakentaja. Se on ihmisen sisässä oleva tunne siitä, että hän on hyvä ja arvokas. Se ei ole ulkoista menestymistä, selviämistä eikä pärjäämistä. Itsetunto on sitä parempi, mitä enemmän ihminen hyviä piirteitä itseensä liittää. (Aho & Laine 1997, 20; Keltikangas-Järvinen 1994, 13–16, 30; Keltikangas-Järvinen 2000, 17, 101–103; Keltikangas-Järvinen 2006, 158.)

Itsetunto sisältää yksilön käsitykset omasta pätevydestään, hyväksytyksi tulemisesta sekä yleensäkin siitä, millaisena hän itseään pitää ja kuinka arvokas hän mielestään on (Coopersmith, 1967, 5). Itsensä positiivisena pitäminen edistää myönteistä asennoitumista sekä muihin että elämään (Kalliopuska, Heikurainen & Larsio 1997, 6, 41–42; Kalliopuska 1984, 11). Keltikangas-Järvisen (2000, 103) mukaan itsetuntoon liittyy itsearvostus siinä mielessä, ettei anna toisen tietoisesti loukata itseään, vaan rohkenee tarvittaessa puolustaa itseään. Ojansen (2011) mukaan itsetunto on yhteydessä onnellisuuteen ja masennukseen sekä oman toiminnan tuloksiin. Huonosti pärjäävät eivät arvosta itseään, kun taas hyvin suoriutuvat arvioivat itseään myönteisesti. (Ojanen 2011, 93.)

Itsetunto vaikuttaa ihmisen toimintaan ja hänen ratkaisuihinsa, toiminnan seuraukset taas vaikuttavat hänen itsetuntoonsa. Koko elämämme ajan itseluottamuksen

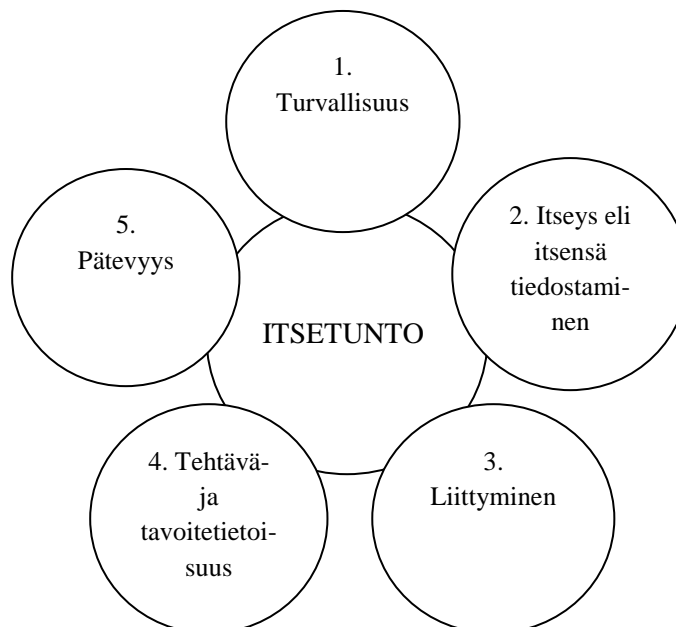
määrä vaihtelee elämän eri alueilla. Itsetunnon vaihtelu on kuitenkin yksilöllistä. Itsetuntoon voivat vaikuttaa esimerkiksi raskaat elämäkriisit tai pitkäaikaiset koettelemukset. Itsetunnosta voidaan erottaa perusitsetunto sekä itsetunnon vaihteleva osuus, johon voi elämässä tulla äkillisiäkin lyhyt- tai pitkäkestoisia muutoksia, vaikka perusitsetunto ei muuttuisikaan. Perusitsetunto on siis vakaampi osa, joka rakentuu kehityksen tuloksena varhaislapsuudesta lähtien ja säilyy samanlaisena huolimatta hetkellisistä vaihteluista. Se myös määrittää, kuinka paljon itsetuntonne heikkenee jonkin epäonnistumisen vuoksi, ja miten nopeasti itsetuntonne korjautuu. Olemukseltaan itsetunto on siis joustava ja alati muuttuva osa meitä. Kun oma roolimme elämässämme vakiintuu, itsetunto ei ole enää niin riippuvainen ulkoisista tekijöistä vaan määräytyy sisältä päin. (Toivakka & Maasola 2011, 18; Keltikangas-Järvinen 2010, 16.) Dunderfeltin (2011, 148) mukaan itsetunto kuuluu kasvatetun ja sosiaalisen minän piiriin. Itsetunto on siis ihmisessä olevaa psyykkistä sisältöä, jota pystymme omalla ydinminällämme havainnoimaan ja tarpeen vaatiessa muuttamaan ja kehittämään.

Ojanen (2011) mukaan kokeelliset tutkimukset ovat osoittaneet, että epäonnistumiset sekä torjumiset laskevat itsetuntoa henkilön tavallisesta tasosta. Vastaavasti taas onnistumiset ja menestymiset lisäävät ja lujittavat itsetuntoa. Itseen kielteisesti arvioiva henkilö kuulee usein vain kielteisen palautteen ja torjuu myönteisen. Kun ihmisellä taas on hyvä minäkuva, hyvä palaute tukee hänen käsitystään itsestään ja parantaa sitä entisestään. Itsetuntemus syntyy muiden antaman palautteen perusteella. Konkreettisesti palautteen vaikutukset näkyvät lapsilla, joilla moitteet ja kehut näkyvät välittömästi. (Ojanen 2011, 94–95; Kalliopuska ym. 1997, 6.)

Itsetunnossa voidaan yleisen itsetunnon lisäksi erottaa kolme itsetunnon alalajia, joita ovat suoritusitsetunto, sosiaalinen itsetunto sekä fyysinen itsetunto. Keskeinen itsetunnon alue on suoritusitsetunto, joka tarkoittaa ihmisen luottamusta omiin kykyihinsä, osaamiseensa ja selviytymiseensä, sekä sitä, millaisen tavoitetaso hän itselleen asettaa. Itsetunnon alue on myös tunne sosiaalisesta selviytymisestä tai tunne sosiaalisesta suosiosta, eli ihmisen varmuus siitä, että hänellä on ystäviä. Fyysisellä itsetunnolla taas tarkoitetaan lähinnä tyytyväisyyttä omaan ulkonäköön. Neljäntenä itsetunnon osa-alueena voidaan erottaa lapsilla ja nuorilla kotiin ja vanhempiin liittyvä itsetunto. Hyvä itsetunto ilmenee tällä alueella esimerkiksi lapsen varmuutena siitä, että häntä rakastetaan, eikä häneltä odoteta liikaa. Hyvä itsetunto voi siis muodostua monista

eri alueista monella eri tavalla, ja yhden alueen heikkoutta voi tasapainottaa toisen alueen vahvuus. (Keltikangas-Järvinen 2010, 26–27, 31; Keltikangas-Järvinen 2000, 106; Keltikangas-Järvinen 2006, 158.)

Itsetunnon yksi malli on Borban (1989) käsitys ihmisen itsetunnon rakenteesta. Hänen teoriansa mukaan itsetunto rakentuu viidestä ulottuvuudesta, jotka hän on muodostanut Reasonerin (1982) teorian pohjalta. Itsetunto muodostuu siis seuraavista ulottuvuuksista. 1) Turvallisuuden tunteista, mikä tarkoittaa ihmisen hyvää oloa ja luottamusta muihin ihmisiin myös muutostilanteissa. 2) Itseydestä eli itsensä tiedostamisesta, joka kuvaa, kuinka hyvin ihminen tuntee roolinsa, ominaisuutensa ja yksilöllisyytensä. 3) Yhteenkuuluvuuden tunteista, joissa kyse on samastumisesta johonkin yhteisöön tai ryhmään ja ryhmän tai yhteisön hyväksynnästä eli laajemmin yksilön sosiaalisista taidoista. 4) Tehtävä- ja tavoitetietoisuudesta, joka tarkoittaa vastuunottamista, aloitteiden tekemistä, ongelmanratkaisutaitoja ja realististen tavoitteiden asettamista. 5) Pätevyudentunteista, jotka ovat eräänlaisia onnistumisen kokemuksia. (Kuvio 2.) Jos ihmisellä on jollakin ulottuvuudella ongelmia, hänen itsetuntonsa ei voi olla vahva. (Aho & Laine 1997, 22–23.)



KUVIO 2. Aho & Laine 1997, 23.: Borban (1989) itsetuntomalli Ahon muokkaamana

Itsetunto voi olla myös joko yksityistä tai julkista. Yksityinen itsetunto on se, mitä ihminen itse ajattelee itsestään omassa mielessään, ja miten hyväksi hän tuntee itsensä. Julkinen itsetunto on sitä, mitä ihminen kertoo muille itsestään ja mitä hän käytöksellään ilmaisee. Yksityinen ja julkinen itsetunto eivät koskaan ole täysin sama asia, sillä ihminen ei koskaan kerro itsestään kaikkea sitä mitä ajattelee. Tasapainoisella ihmisellä ei näiden itsetuntojen välillä kuitenkaan ole kovin suurta eroa, sillä hänellä ei ole tarvetta antaa itsestään ulospäin erilaista kuvaa kuin mitä hän itse todellisuudessa ajattelee. (Keltikangas-Järvinen 1994, 24; Keltikangas-Järvinen 2000, 109.)

3.2 Vahva ja heikko itsetunto

Hyvällä itsetunnolla varustetun ihmisen kuvaus itsestään on voittopuolisesti myönteinen huolimatta siitä, että hän tunnistaa puutteensa sekä tuntee ja myöntää heikkoutensa. (Keltikangas-Järvinen 2000, 103). Hyvä, vahva tai terve itsetunto on ihmisen kykyä luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään havaitsemistaan heikkouksista huolimatta. Hyvän itsetunnon omaava ihminen pitää omaa elämäänsä arvokkaana ja arvostaa myös muita. Merkki hyvästä itsetunnosta on itsenäisyys ja riippumattomuus muiden mielipiteistä. (Aho 1996, 10; Aho & Laine 1997, 20; Kalliopuska 1984, 11, 64; Kalliopuska, Heikurainen & Larsio 1997, 6, 39–42; Keltikangas-Järvinen 1994, 17–23; Keltikangas-Järvinen 2010, 16; Niemi 2008, 9-10.) Lisäksi hyvä itsetunto on sitä, kun henkilö haluaa vapaasti ja iloisesti lähteä toteuttamaan itselleen rakkaita asioita (Dunderfelt 2011, 151).

Itsetunto vaikuttaa ihmisen ratkaisuihin, ja hyvä itsetunto myös auttaa ihmistä ottamaan vastuuta elämästään. Hyvä itsetunto on uskallusta ottaa vastaan haasteita, asettaa päämääriä ja tavoitteita sekä uskoa, että suoriutuu niistä. Se on kykyä asettaa itselle sellainen vaatimustaso, että onnistuminen on mahdollista, ja kykyä nauttia sen jälkeen onnistumisesta. Onnistumiset tavoitteiden saavuttamisessa myös lisäävät itsetuntoa. Itsetunto on myös kykyä kestää pettymyksiä, niin ettei ensimmäinen vastoinkäyminen vaurioita itsetuntoa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17–23; Keltikangas-Järvinen 2000, 103, 113.) Itsetunnon yhteydessä korostetaan usein itsevarmuutta, itseluottamusta ja kykyä pitää kiinni omista päämääristään. Vähemmälle huomiolle hyvään itsetuntoon liittyvänä piirteenä jää kyky arvostaa muita ihmisiä. Heikon itsetunnon omaavalle ihmiselle jokainen menestyvä ja kiitosta saava kanssaihminen

onkin uhka, joka saa hänet tuntemaan itsensä huonoksi. (Keltikangas-Järvinen 2000, 105.) Niemi (2008, 11) on vakuuttunut siitä, että hyvä itsetunto on ainoa oikeasti toimiva pohja oikeiden ja hyvien ratkaisujen tekemiseen elämän vaikeissa tilanteissa.

Heikko itsetunto saattaa altistaa erilaisille ongelmille, kuten masennukselle sekä väärille ja huonoille valinnoille (Niemi 2008, 11). Se voi heijastua myös useille käyttäytymisen alueille, kuten motivaatioon, ihmissuhteisiin, empatiaan, asenteisiin, tunne-elämään, vastuunottamiseen, erilaisuuden sietoon, oppimiseen sekä psyykkiseen tasapainoon (Aho & Tarkkonen 1999, 1). Itsetunnolla on lisäksi erittäin voimakas yhteys koulumenestykseen ja -motivaatioon. Heikko itsetunto ja vähäinen itseluottamus tekevät ihmisestä helposti alisuoriutujan, jonka tulokset jäävät alle hänen todellisen osaamisensa tason, sillä yksilö kiinnittää usein oppimis- ja vuorovaikutustilanteissa huomionsa epäolennaisiin asioihin, jolloin oppimista ei tapahdu. Myös suhtautuminen koulunkäyntiin on usein kielteinen. (Keltikangas-Järvinen 1994, 38–40; Keltikangas-Järvinen 2000, 113; Aho & Laine 1997, 45–46.)

Uusien haasteiden edessä lapsi, jolla on heikko itsetunto, voi kokea vaikeudet ylitypääsemättöminä, tai hän ei uskalla asettaa riittävän suuria tavoitteita itselleen. Lapsi voi pelätä epäonnistumista, eikä hän luota omiin kykyihin, lahjoihin, taipumuksiin tai omaan osaamiseensa. Lapsen heikko itsetunto voi ilmetä puutteellisena itsevarmuutena ja heikentyneenä esiintymisvarmuutena. Heikon itsetunnon omaava lapsi on usein liian varovainen, ja haluaa välttää suoritus- ja vuorovaikutustilanteita tai odottaa jo etukäteen epäonnistumista. (Kalliopuska ym. 1997, 23–25.) Merkki heikosta itsetunnosta on myös se, kun yksilö peittää pelkonsa ja heikkoutensa tyrannisoivaan, rehentelevään, aggressiiviseen ja häiritsevään käyttäytymiseen. Toisen alistaminen ja vallankäyttö ilmentävät heikentyntä itsetuntoa. Kokeakseen itsensä joksikin, lapsi voi alkaa käyttää valtaansa toisiin. (Aho 1996, 21–25; Kalliopuska ym. 1997, 23–25.)

Itsetunnoltaan heikko ihminen on myös kykenemätön tekemään päätöksiä, eikä mielellään ilmaise mielipiteitään. Tähän syynä voi olla esimerkiksi lapsen kohdistuneet moitteet tai pilkka hänen toimintansa kohtaan, mikä on johtanut siihen, että lapsi ottaa itseään suojelevan roolin välttääkseen jatkossa moitteen ja pilkan. Itsetunnoltaan heikon käyttäytyminen on myös joustamatonta sekä suhtautuminen muutoksiin varauksellista. Vähättelemällä myönteistä palautetta ja arvioimalla suorituksiaan todellista heikommaksi, yksilö suojelee itseään tulevaisuuden pettymyksiltä. Itsetunnoltaan heikot yksilöt voivat myös tuntea suurta pelkoa kilpailutilanteita kohtaan, kun taas

itsetunnon vahva lapsi nauttii kilpailutilanteista, koska haluaa jatkuvasti kohottaa itsetuntonaan. Yksilön itsetunnosta saadaan tietoa tarkastelemalla, kuinka riippuvainen hän on ympäristön vihjeistä ja palautteesta, sillä itsetunnon heikko on altis ulkoiselle palautteelle. (Aho 1996, 21–25; Aho & Laine 1997, 44–46.)

Itsetunto on yhteydessä ihmisen sosiaalisiin taitoihin ja kykyyn tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Hyvä itsetunto luo valmiuksia arvostaa muita, ottaa toiset huomioon, tuntee kiinnostusta toisia kohtaan, olla joustava omissa kannanotoissa ja mielipiteissä sekä rakentaa empatiaa ja sosiaalisia taitoja. Itsetunnon vahvallekin lapselle täytyy kuitenkin opettaa oikeat ja hyväksyttävät tavat ratkaista ihmisten välisiä ongelmia. Sosiaalisten taitojen oppiminen on helpompaa, jos lapsella on hyvä itsetunto. Heikko itsetunto taas vaikeuttaa sosiaalista kanssakäymistä, sillä ihmisten kanssa oleminen kasvattaa tällöin omaa huonommuudentunnetta. Niinpä heikon itsetunnon omaava ei osaa tukea muita ihmisiä eikä solmia ystävyys-suhteita ja hän saattaa olla myös epäluuloinen eikä näin ollen luota toisiin ihmisiin. (Aho & Laine 1997, 45–46; Keltikangas-Järvinen 2010, 36–37; Kalliopuska ym. 1997, 9; Kalliopuska 1994, 51.) Lapsen heikko itsetunto voi ilmetä myös siten, että hän kiinnittyy kavereihin ja noudattaa paljon toisten näkemyksiä (Kalliopuska ym. 1997, 23–25). Puolakan (2013, 44) tutkimuksessa itsetunnon ja onnistumisten kokemusten edistämiseksi yksilöllisyys nähdäänkin mielenterveyttä tukevana seikkana.

Heikon itsetunnon omaava ihminen ei myöskään ilmaise mielellään tunteitaan, sillä hän pelkää hylkäämistä ja nöyryytystä. Ihmisen kieltäessä tunteensa, hän kadottaa kyvyn tuntea, kuka hän on. Tällainen lapsi ei esimerkiksi mielellään ole muiden lasten seurassa aktiivinen, jolloin hänen sosiaaliset taidot jäävät kehittymättä. Tasapainoisen kehityksen kannalta on tärkeää, että yksilöä autetaan ilmaisemaan sekä tiedostamaan tunteensa. Tunteiden ottaminen mukaan oppimistilanteisiin lisää yksilön potentiaalia moninkertaisesti. Tämä onkin otettu lähtökohdaksi useassa itsetunnon rakentamiseen tähtäävässä ohjelmassa. (Aho 1996, 24–25.) Pienistä hoitamattomista huonoista tunteista voi myös alkaa keräytyä ajan myötä isompia psyykkisiä patteja. Kun näitä sisäisiä solmuja on tarpeeksi, oma arvio itsestä alkaa heiketä. (Dunderfelt 2011, 148.)

Jokaisella ihmisellä on jossain hyvä itsetunto, jossain vähän heikompi. Täysin heikkoa itsetuntoa ei ole kenelläkään ihmisellä, vaan jokaisella on edes vähän itseluottamusta. Myöskään täydellisen hyvää itsetuntoa ei ole kenelläkään, eikä se olisi edes inhimillistä. Itseluottamuksella on taipumus kuitenkin yksilöllisesti vaihdella eri

alueilla eri aikoina, jopa päivittäin. Toisinaan ihmisen itsetuottamus on korkealla, toisinaan tuntuu, ettei hänestä ole mihinkään. Itsetuottamuksen vaihtelut ovat usein seurausta asiaan liittyvistä viimeisimmistä kokemuksista. Epäonnistumiset laskevat itsetuntoa, onnistumiset taas nostavat. Hyvästä itsetunnosta on paljon hyötyä, mutta heikko itsetuntokaan ei ole ylitsepääsemätön este. (Keltikangas-Järvinen 1994, 13–16, 26–31.)

3.3 Lapsen itsetunnon kehittyminen esi- ja alkuopetuksessa

Lapsen kasvulle on tärkeää myönteinen minäkuva, hyvä käsitys omasta itsestään. Lapsi on vahvempi, kun hän pystyy hyväksymään itsensä sellaisena kuin on, hyvine ja huonoine puolineen. Lapsen arvostaessa itseään, hän kokee itsensä suojelemisen ja rakastamisen arvoiseksi. Näin lapselle syntyy kyky nauttia elämästä, sitoutua tasavertaisiin ihmissuhteisiin ja olla onnellinen. Lapsen itsetunnolle ja minäkuvalle on tärkeää saada kuulla hyviä asioita itsestään. Erittäin hyvää tekee julkinen tunnustus, etenkin jos se liittyy lapsen persoonallisuuteen eikä suoritukseen. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2005, 57–59.)

Itsetunto rakentuu niistä kokemuksista, joita ihminen saa ympäristöstä ja muista ihmisistä. Itsetunto lähtee lapsuudessa kehittymään siitä, miten vanhemmat hoitavat lastaan. Myöhemmin on tärkeää, millaisena vanhemmat pitävät lasta, mitä he odottavat häneltä ja miten he suhtautuvat lapsen suorituksiin, onnistumisiin sekä epäonnistumisiin. Myöhempinä vuosina alkavat koulu, toverit ja harrastukset rakentaa vanhempien ja kodin lisäksi lapsen itsetuntoa. Koulussa lapselle muodostuu käsitys siitä millainen hän on, mitä hän kykenee oppimaan ja miten helposti. Tällä käsityksellä taas on seuraukset sille, mitä lapsi todella oppii. Myös harrastuksista lapsi voi saada tärkeitä osaamis- ja onnistumiselämyksiä, jotka jopa ehkä korvaavat epäonnistumisen muualla. (Keltikangas-Järvinen 2010, 123.) Terveen ja vahvan itsetunnon muodostumiseksi ympäristössä sekä ihmisten välillä tulisi olla kiireetön, lämminhenkinen, avoin, hyväksyvä ja toista ihmistä arvostava ilmapiiri, joka tuottaa sekä lapsille että aikuisille perusturvallisuuden tunteen (Koivisto 2007, 125).

Itsetietoisuus alkaa herätä hyvin varhain, noin 1-2 vuoden iässä, kun lapsi kokee voivansa kontrolloida ja vaikuttaa muihin ihmisiin ja ympäristöön. Tämä ei kuitenkaan vielä tarkoita, että lapselle olisi kehittynyt selvä minäkäsitys. Noin 3-vuotiaana lapsi

alkaa käyttää puheessaan tietoisesti minä-sanaa. Pienten lasten minäkäsityksestä tiedetään kuitenkin vähän, sillä sitä on vaikea luotettavasti tutkia. Niinpä minäkäsityksen uskotaan alkavan muodostua melko myöhään, noin 5-7 vuoden iässä. (Aho 1996, 26–28.) Herkimmillään itsetunnon kehittyminen on 6-13 vuoden iässä, eli esi- ja alakouluvuosien aikana. Tällöin lapsen havainto-, arviointi- ja päättelykyvyt ovat kehittyneet riittävästi, hänelle tulee vertailukohteita runsaasti koulun alkaessa, hän irtautuu kodista ja saa jatkuvaa palautetta muilta ihmisiltä päivittäin joko välillisesti tai välittömästi. Tässä ikävaiheessa lapselle tärkeät ihmiset, kuten vanhemmat, päiväkodin henkilökunta, opettajat ja kaverit vaikuttavat eniten lapsen itsetuntoon ja sen kehittymiseen. (Aho & Heino 2000, 1; Aho & Laine 1997, 25; Aho 1996, 28–29.) Koiviston tutkimuksen (2007, 125) mukaan lasten itsetuntoa vahvistavaan ilmapiiriin liittyy olennaisesti se, että kasvattaja on saatavilla silloin, kun lapset tarvitsevat aikuista.

Lapsen itsetunto koulumenestyksen suhteen on korkea koulun alkaessa, mutta se laskee ensimmäisen kouluvuoden aikana, kun lapset alkavat verrata itseään koulutovereihin. Myöhempinä kouluvuosina itsetunto taas nousee, kun arviot tulevat realistisemmiksi, ja oppilaat huomaavat myös niitä asioita, joissa omat taidot ylittävät muiden taidot. (Keltikangas-Järvinen 2006, 157.) Yksi keskeisimmistä varhaislapsuuden minäkokemusten elementeistä on se, kokeeko lapsi itsensä hyväksytyksi ja rakastetuksi. Ihmisestä tulee sellainen kuin häntä kohdellaan ja hän arvostaa itseään sen mukaan, miten hän kokee itseään arvostettavan. (Toivakka & Maasola 2011, 18; Aho & Laine 1997, 25.)

Ahon (1997) mukaan suomalaislasten minäkäsitys on vielä koulunkäynnin alkuvaiheessa hyvin jäsentymätön ja epärealistinen. Koulutulokas rakentaa minäkäsitystään kaikesta näkemästään ja kuulemastaan. Tärkeimpiä minäkäsityksen määrittäjiä ovat suhteet vanhempiin. Koulun alkaessa lapsella on myös suuri pelko siitä, ettei aikuinen arvosta häntä. Toisena kouluvuonna suomalaislasten itsetunto heikkenee yhä edelleen. Ulkoinen minä on 8-vuotiaalle hyvin tärkeä, mistä johtuu, että hän on kiinnostunut muista ihmisistä, etsii aktiivisesti kontakteja muihin ja haluaa täyttää ne vaatimukset, joita muut hänelle asettavat. Usein hän asettaakin itselleen liian vaativia tavoitteita, ja samalla vertaa saavutuksiaan muiden saavutuksiin. Tästä voi olla seurauksena epäonnistumisia, jotka johtavat alemmuudentunteisiin ja vähitellen itsetunnon heikkenemiseen. 8-vuotias tarvitsee myös koko ajan toisten hyväksymistä,

jonka vuoksi hän saattaa mukautua toisten tahtoon ja rajoittaa toimintaansa. (Aho & Laine 1997, 26–27.)

Keltikangas-Järvisen (2010, 33) mukaan itsetunto vakiintuu vähitellen jo varhaisina kouluvuosina. Ahon (1996) mukaan itsetunto heikkenee kuitenkin 11–12-vuotiaaksi saakka, minkä jälkeen se pysyy melko vakiona. Osaselityksenä lapsen itsetunnon voimakkaalle heikkenemiselle on arviointikyvyn kehittyminen, jolloin arvioinnit muuttuvat entistä realistisemmiksi. Tämä ei kuitenkaan ole koko totuus, vaan kasvatustraditiomme Suomessa myös korostaa voimakkaasti vaatimattomuutta. Osaltaan lasten itsetunnon heikkenemiseen voi vaikuttaa myös koulumme tietopainotteisuus. Koulu ei siis tarjoa kaikille lapsille onnistumisen kokemuksia riittävästi. (Aho 1996, 30–34.) Ahon (1996) mukaan koti luo pohjan lapsen itsetunnolle, mutta hänen omien tutkimusten perusteella hän uskoo, että päiväkotia ja koulu vaikuttavat lähes yhtä paljon lapsen itsetuntoon. Itsetunnon kannalta ei ole suotavaa vapaa kasvatus, vaan ohjaus, vastuu, lämpö ja rajat. (Aho 1996, 38.)

Minäkäsitys kehittyy eri elämäntilanteissa saatujen palautteiden ja aikaisempien kokemusten perusteella. Minäkäsityksen ja itsetunnon muodostumista voitaisiin Ahon (1997) mukaan kuvata tiivistäen kahdeksalla eri vaiheella:

1. Yksilö toimii.
2. Toiminta virittää hänessä tietyt odotukset muiden reaktioista.
3. Niinpä hän havainnoi muita.
4. Toiset ihmiset tekevät arvion ja johtopäätökset yksilön käyttäytymisestä.
5. He antavat palautteen joko verbaalisesti tai nonverbaalisesti.
6. Yksilö vertaa palautetta minäkäsitykseensä.
7. Sen jälkeen yksilö tulkitsee palautteen ja ottaa sen vastaan riippuen siitä, miten tärkeänä hän pitää informaatiota, minkälaista palaute on ja kuinka motivoitunut hän on sen vastaanottamiseen.
8. Lopuksi hän palautteen avulla jäsentää, kehittää ja muuttaa minäkäsitystään ja itsetuntoaan.

Minäkäsityksen kehittymisessä tärkeää on se, miten lapsi luulee muiden hänelle läheisten ja tärkeiden ihmisten näkevän hänet ja ajattelevan hänestä. Vuorovaikutusprosessissa yksilö oppii aina ensin sen, minkälainen hän on, sitten sen, minkälainen hänen tulisi olla ja viimeiseksi sen, miten hänen tulisi edetä muuttuakseen. (Aho & Laine 1997, 24–25.) Myös esi- ja alkuopetuksessa itsetunto kehittyy

vuorovaikutuksessa oppilaiden ja aikuisten kanssa. Jotta itsetunto kehittyisi myönteisesti, olisi lapsen saatava tunne siitä, että on merkityksellinen ja tärkeä ympäröiville ihmisille pelkästään siksi, että on olemassa. (Toivakka & Maasola 2011, 18.)

4 TUNNETAITOJEN MERKITYS ESI- JA ALKUOPETUKSESSA

Tunnetaidot ovat taitoja, joita käytämme joka päivä tietoisesti ja vaistomaisesti. Tunnetaitoihin kuuluvat esimerkiksi omien ja muiden tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen, tunteiden alkuperän ymmärtäminen sekä kyky vaikuttaa omien tunteiden ilmenemiseen ja omaan tunnekäyttäytymiseen. Lapsella tunnetaito voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsi osaa leikkiä sovussa kaverin kanssa ja hillitsee omia mielihalujaan. (Jalovaara 2005, 95–96.) Tunnetaidot ovat tärkeä osa mielen hyvinvointimme voimavaroja (Karila-Hietala ym. 2013, 32; Erkkö & Hannukkala 2013, 75). Tunnetaidot ovat osana sosiaalisessa käyttäytymisessämme ja ohjaavat ajatuksiamme, tekojamme, päätöksiämme sekä unelmiamme, joten niiden merkitys on erittäin tärkeä (Peltonen 2005, 12). Tunteet on huomioitu myös tulevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnoksessa ja oppimiskäsitykseen on liitetty tunteiden merkitys yhtenä oppimisprosessin ohjaajana (Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2012, 6). Tunnetaitojen oppiminen edistää lasten yleistä terveyttä ja mielenterveyttä, kehittää omien tunteiden säätelyä sekä auttaa oppimaan ja ratkaisemaan ongelmia. (Weare 2004, 79–80.)

4.1 Tunteet

4.1.1 Tunteiden määritelmä

Tunteet ovat kaikille tuttuja jokapäiväisestä elämästä, mutta saatamme tarkoittaa tunteilla eri asioita. Tunteita pidetään usein järjen vastakohtana, sillä tunteet voivat sekoittaa ajattelua, vääristää johtopäätöksiä sekä häiritä järkipäätösten ratkaisujen tekemistä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 151–152.) Goleman (1995) puhuu kahdesta mielestä: järkevä mieli ja tunteva mieli. Järkevä mieli on usein ajatustemme etualalla. Se pohtii ja puntaroi halliten tietoisuuttamme. Tunteva mieli taas on impulsiivinen ja toisinaan jopa epäjohdonmukainen. Ajattelumme perustuu näiden kahden mielen yhteistyöhön. (Goleman 1995, 26.) Järki ja tunteet eivät sulje pois toisiaan, vaan tarvitsemme elämässämme molempia. Ilman tunteita emme ymmärtäisi, mikä meille on

tärkeää ja ilman järkeä taas tunteet johdattaisivat meitä sinne tänne. (Saarinen & Kokkonen 2003, 11.)

Ihmisen aivoissa manteliumake on erikoistunut tunteisiin. Manteliumake on niin sanotusti tunnemuistimme ja luo merkitykset asioille. Ilman manteliumaketta emme kokisi erilaisia tunteita tai kokisi kiinnostusta muita ihmisiä kohtaan. Emme siis voisi luoda asioille henkilökohtaisia merkityksiä. Esimerkiksi kokemukset, jotka ovat kiihdyttäneet tai pelottaneet meitä, jättävät meihin myös elävät muistot, sillä manteliumakkeen toiminta on kiihtynyt. Goleman määrittelee tunteet kaikenlaisiksi elämyksellisiksi mielenliikkeiksi ja niihin liittyviin ajatuksiin sekä psykologisiin ja biologisiin tiloihin ja ylläkkeiksi toimintaan. (Goleman 1995, 33, 40, 341–342.) Tunteet ovat vaistoja, elämyksiä ja aistimuksia, jotka ovat suhteellisen intensiivisiä ja lyhytaikaisia. Tunnetila taas on yksilön kokemuksellinen tila, joka voi koostua useammasta tunteesta. Mielialalla tarkoitetaan pitkäkestoisempia tunnetiloja. (Isokorpi & Viitanen 2001, 30–31.)

Tunteiden ilmaisua pidetään yksilöllisenä piirteenä ja ihmisten persoonallisuutta kuvataan usein hänen tunneilmaisujensa kautta. Ihmisen voidaan katsoa olevan iloinen ja seurallinen, toisen taas hiljainen ja vihainen. (Keltikangas-Järvinen 2000, 151–152.) Tunneteorioissa erotetaan usein toisistaan käsitteet emootio ja tunne. Emootiot nähdään automaattisina, biologisesti määräytyneinä ja tiedostamattomina tunnereaktioina. Emootiot ilmenevät tunneprosessin alkupäässä, kun taas tunneprosessin myöhemmässä vaiheessa puhutaan tietoisista, yksilöllisistä tunnekokemuksista eli tunteista. Tunteisiin vaikuttavat esimerkiksi kulttuuri, kasvatus ja omat muistikuvat. (Kokkonen 2010, 14.)

Tunteita voidaan tarkastella myös tasojen kautta, joita ovat subjektiivinen tunnekokemus, fysiologiset tuntemukset, toimintavalmiudet, mielikuvat ja neurokemialliset prosessit. Perustunteet ovat usein subjektiivisia tunnekokemuksia, fysiologisiin tuntemuksiin taas kuuluvat kehomme eri tuntemukset, kuten kuumuus tai kylmyys. Lisäksi tunteita voidaan tarkastella mielikuvien kautta. Jollekin esimerkiksi suru saattaa tuntua kipuna rinnassa. (Kanninen & Sigfrids 2012, 77.) Kaikki tunteet ovat pohjimmiltaan ylläkkeitä toimimaan tietyllä tavalla. Tunteiden ja toiminnan välinen yhteys on havaittavissa selkeästi lasten toimintaa seurattaessa. (Goleman 1995, 23.)

4.1.2 Tunteiden kulttuurinen ja biologinen pohja

Ihmisten tunneilmaukset vaihtelevat eri kulttuureissa. Se, miltä meistä tuntuu, riippuu osittain kulttuurin vaikutuksesta ja tavasta tulkita tunteitamme ja niiden merkityksiä. Tunteiden kokemiseen ja tunne-elämän ilmiöihin vaikuttavat esimerkiksi saamamme kasvatusta sekä ihmiskäsityksemme ja arvokäsityksemme. (Puolimatka 2011, 325.) Tunneilmaisussa ilmenee persoonallisuuden ohella myös ihmisen saama kasvatusta ja ympäristön vaikutus. Kulttuuri määrittelee, miten tunteita ilmaistaan sekä mitkä tunteet ovat sopivia ja mitä tunteita taas ei voi ilmaista. Ihmisillä kaikissa kulttuureissa on valmius samanlaisiin tunteisiin, mutta kysymys onkin siitä, miten sopeutamme synnynnäisen temperamenttimme kulttuurin ja kasvatuksen asettamiin odotuksiin, sillä tunteiden tehtävä on myös ohjata meitä toimimaan moraalisesti oikein. (Keltikangas-Järvinen 2000, 153; Kokkonen 2010, 13.) Monikulttuuristumisen myötä kulttuuri on otettava huomioon tunnekasvatuksessa myös esi- ja alkuopetuksessa.

Kulttuurin lisäksi tunteilla ja tunteiden ilmaisulla on biologinen pohja. Kerrotaan, että on olemassa perustunteita, joita jo vauvat ilmaisevat samalla tavalla. On myös tunneilmaisuja, eleitä ja ilmeitä, jotka vauvat osaavat tulkita oikein. Tunteita on sellaisia, jotka kaikki aikuiset, kulttuurista riippumatta, ilmaisevat samanlaisessa tilanteessa samalla tavalla. (Keltikangas-Järvinen 2000, 162–163.) Biologisista perustunteista esimerkiksi pelko on yksi evoluution tunneperinnöistä, joka ajaa meidät toimintaan silloin, kun tarvitsemme suojaa vaaralta (Goleman 1995, 21). Taulukkoon 2 on koottu Golemanin (1995) ehdotelma perustunteista ja niiden sukulaistunteista, mutta näitä ei voida pitää täysin yleispätevänä tunteiden luokitteluohjeena. Tukea perustunteille ovat antaneet niihin liittyvien ilmeiden tunnistaminen ympäri maailman. (Goleman 1995, 341–342.)

TAULUKKO 2. Perustunteiden ehdotelmat Golemanin (1995) mukaan

<i>Viha</i>	kiukku, raivo, suuttumus, inho, vastenmielisyys, harmistuneisuus, ärtymys, tuohtumus, vihamielisyys, väkivalta
<i>Suru</i>	yksinäisyys, murhe, alakulo, apeus, haikeus, ilottomuus, huoli, melankolia, itseinho
<i>Pelko</i>	ahdistus, kauhu, kammo, hermostuneisuus, huolestuneisuus, epäluuloisuus, hirvitys
<i>Nautinto</i>	ilo, onni, helpotus, tyytyväisyys, auvo, ihastus, huvittuneisuus, mielihyvä, ylpeys, innostus, haltioituminen, tyydytys, euforia, ekstaasi, mania
<i>Rakkaus</i>	ystävällisyys, hyväksyminen, läheisyys, luottamus, kiltteys, omistautuminen, arvostaminen, ihailu, jumalointi, uppoutuminen, antautuminen
<i>Yllätys</i>	järkytys, hämmästys, ihmettely, kummastelu
<i>Inho</i>	vastenmielisyys, halveksunta, vähättely, torjunta
<i>Häpeä</i>	harmistus, syyllisyys, nolous, katumus, nöyryys, synnintunto

Sosiaalisen kehityksen ja kulttuurien monipuolistumisen myötä tunteiden määrä on monipuolistunut ja perustunteet ovat saaneet monimutkaisempia vivahteita. Kehitys on rikastuttanut ihmisen elämää, mutta lisännyt samalla mahdollisuuksia joutua tunne-elämässä ristiriitoihin. Mitä enemmän ihmisellä on sosiaalisia suhteita, sitä enemmän mahdollisuuksia hänellä on kohdata myös tunteiden törmäyksiä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 162–163.) Ulkopuolelta annetuista rajoituksista ja omasta tahdosta huolimatta tunteet vievät toisinaan voiton järjestä, sillä tunnereaktiot kuuluvat osaksi ihmisluntoamme. (Goleman 1995, 21–22.) Tunnereaktioiden lisäksi Peltokorven ja Määtän (2011, 297) mukaan myös lapsen tunteiden hallintaa määrittävät sekä perinnölliset tekijät, että henkilön temperamentti. Temperamentin vaikutusta ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan käsitellä tämän tarkemmin.

Tunnetutkimuksen piirissä on erilaisia näkemyksiä ihmisen tunne-elämän tarkasteluun. Biologisimmin suuntautuneet eivät juurikaan huomioi kulttuuria, vaan kannattavat näkemystä yleismaailmallisista perustunteista, jotka ilmenevät vain tietyissä tilanteissa. Konstruktionistisesti suuntautuneet tunnetutkijat ovat kuitenkin kyseenalaistaneet perustunteiden yleismaailmallisuuden ja mieltävät tunteet kulttuurisidonnaisiksi ja kielellisiksi ilmiöiksi. Näkemyksen mukaan tunteissa

korostuvat ihmisen omakohtaiset kokemukset ja tunteet saattavat ilmetä eri tavoin erilaisissa tilanteissa. Myös kulttuuripsykologit vastustavat näkemystä yleismaailmallisista perustunteista, sillä jokaisella kulttuurilla on omat sääntönsä siitä, miten tunteita on suotavaa kokea ja ilmaista. (Kokkonen 2010, 129–130.)

4.2 Tunneäly ja empatia

Goleman (1995, 26) jakaa ihmismielen järkeväksi ja tuntevaksi mieleksi. Samoin hän jakaa ihmisen älyn järkeväksi älyksi ja tuntevaksi älyksi. Ihminen tarvitsee menestyäkseen molempia. Kun tunneäly toimii, myös älylliset kyvyt pääsevät paremmin esille. (Goleman 1995, 50.) Tunneälyä on määritelty hieman eri tavoin, mutta monet määritelmät tukevat toisiaan. Mayer, Salovey ja Caruso (2000, 92–93) ovat havainneet, että tunneälyä määriteltessä painotukset jakautuvat usein kolmeen. Ensimmäinen painottaa kulttuurin vaikutusta, toisen näkemyksen mukaan tietyt persoonallisuuden piirteet, kuten sosiaaliset taidot, määrittävät tunneälyä ja auttavat elämässä menestymiseen. Kolmannen näkemyksen mukaan taas tunneäly on kykyä käsitellä tunteita ja tunneilmaisuja. Tätä näkemystä myös Mayer, Salovey ja Caruso painottavat määriteltessään tunneälyä. (Mayer ym. 2000, 92–93.)

Mayer & Salovey (1997) haluavat tuoda tunneälyn määritelmässään ilmi, että järki ja tunteet tukevat toisiaan. Tunteet auttavat suuntaamaan huomion tärkeisiin asioihin ja edistävät näin älyllistä prosessia. Mayerin & Saloveyn (1997) mukaan tunneälyä on kyky ymmärtää, havaita ja ilmaista tunteita, käyttää tunteisiin liittyvää tietoa ajattelun tukena sekä säädellä tunteita emotionaalisen ja älyllisen kasvun edistämiseksi. Nämä tunneälyn osa-alueet kehittyvät tunteiden havaitsemisesta kohti korkeampia psykologisia prosesseja. Samoin jokainen osa-alue voidaan jakaa pienempiin sisältöihin. Esimerkiksi tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen kehittyvät vähitellen kyvystä havaita erilaisia tunteita, kohti kykyä huomata ero paikkansapitävän ja virheellisen sekä rehellisen ja epärehellisen tunneilmaisun välillä. Vastaavasti tunteiden hallinta kehittyy kyvystä olla avoin erilaisille tunteille, kohti kykyä hallita omia ja muiden kielteisiä tunteita. (Mayer & Salovey 1997, 5, 9–11.)

Saarinen ja Kokkonen (2003) lukevat tunneälykkäiksi toimintatavoiksi esimerkiksi joustavuuden oman ajattelun ja toimintatapojen suhteen, kyvyn olla oma itsensä toisten seurassa ja kyvyn myötäelää ja ymmärtää toisten kokemuksia ja tunteita.

Saarinen ja Kokkonen siis näkevät sosiaalisen ulottuvuuden osana tunneälyä. (Saarinen & Kokkonen 2003, 16–19.) Myös Isokorven (2004) määritelmä tukee edellisiä. Isokorven mukaan tunneälyä on kyky havaita ja hallita tunteita sekä ottaa tunteista oppia ajatteluun (Isokorpi 2004, 19).

Isokorpi (2004) jakaa tunneällyn neljään osa-alueeseen, jotka ovat: itsetietoisuus, itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus ja sosiaalisten suhteiden hallinta. Osa-alueet sisältävät itsensä kanssa toimeen tulemisen ja toisten kanssa toimeen tulemisen näkökulman. Nämä osa-alueet vaikuttavat toinen toisiinsa. Itsetietoisuus voidaan nähdä tunneällyn perustana, sillä se mahdollistaa itsehallinnan ja empatian kehittymisen. Itsehallinta ja empatia puolestaan mahdollistavat sosiaalisten suhteiden syntymisen. (Isokorpi 2004, 21–22.) Itsetietoisuus on osa itsetuntoa, joten itsetunto ja itsetunnon kehittäminen ovat tärkeä osa tunnetaitojen oppimista. Kun vahvistetaan esi- ja alkuopetusikäisen lapsen tunneälyä, palautteella, mallilla ja kannustamisella on suuri merkitys (Peltokorpi & Määttä 2011, 298).

Empatian merkitys korostuu tutkimuksemme pohjalta esi- ja alkuopetuksessa. Empatian kautta opimme eläytymään toisen henkilön mielentilaan, sillä empatia perustuu tunteen tarttumiseen (Jalovaara 2005, 27). Empatia tarkoittaa yksinkertaisimmillaan kykyä asettua toisen asemaan (Peltonen 2005, 51). Ihmisten välisessä suhteessa empatia merkitsee sitä, että henkilö kokee tunteita, jotka ovat yhteneväisempiä toisen tilanteeseen kuin henkilön omaan tilanteeseen (Hoffman 2000, 30). Myös itsetunto ja empatia ovat yhteydessä toisiinsa. Ihmisellä, jolla on terve itsetunto, on myös kykyä tarkastella toisen elämäntilannetta ja taitoa asettua toisen ihmisen asemaan. (Talib 2002, 60–62.)

Peltosen (2005, 71) mukaan empatiakyky kehittyy lapsella omaan tahtiinsa. On kuitenkin todettu, että lapsi voi jo varhaisiässä tuntea empatiaa ja kokea esimerkiksi mielihapaa toisen lapsen itkiessä (Jalovaara 2005, 27). Aikuisen malli ja empatiakyky välittyy lapselle jo aivan pienenä esimerkiksi tilanteessa, jossa lapsi itkee nälkäänsä ja rauhoittuu päästessään syliin ja kuullessaan vanhemman rauhoittavan äänen (Peltonen 2005, 71). Virtasen (2013, 128) tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokevat empatian vahvuudekseen tunneälytaidoista. Tämä on tärkeää, sillä myös lapsi oppii empatiaa aikuisen toimintaa peilaten. Empatia on kokonaisvaltainen tapahtuma, joka aktivoi koko elimistön ja persoonallisuuden. Talibin (2002) mukaan *sympatia* ja *myötätunto* osana empaattista tunnejärjestelmää ovat merkittävässä osassa sosiaalisten suhteiden

kehittymisessä. Empatiaan tarvitaan myötäelämisen taitoja ja sympatiaa voidaan kuvata tunteen tarttumiseksi. Empatia on sympatiaa laajempi ja kokonaisvaltaisempi tunnetaito. Sen avulla koetaan välittömästi tunne- ja älyperäisesti toisen ihmisen ongelmia. (Talib 2002, 60–62.) Empatia on myös mielen hyvinvointia tukeva taito, sillä empatia tukee vuorovaikutusosaamista sekä ystävyyssuhteiden ylläpitämistä (Erkko & Hannukkala 2013, 103).

Yksi keino harjoitella empatiaa, on tunnerehellisyys. Tunnerehellisyyden lähtökohtana on kertoa avoimesti miltä meistä tuntuu. Lasten kohdalla on kuitenkin huomioitava ikätaso ja kerrottava tunteista rehellisesti, mutta siten, että lapsi ymmärtää. Tunnerehellisyys on myös väline opettajan ja oppilaiden välisen luottamuksellisen vuorovaikutuksen vahvistamiseen. Tunnerehellinen lapsi tuntee vahvuutensa ja heikkoutensa, tietää, mistä tulee onnelliseksi tai mikä tekee hänet vihaiseksi sekä kykenee tulemaan toimeen myös sellaisten ominaisuuksiensa kanssa, joita ei yleisesti pidetä kovin hyväksyttävänä. Tunnerehellisyydellä on siis myönteinen vaikutus myös lapsen itsetunnon vahvistumiselle. (Kullberg-Piilola 2005, 36–42, 66).

4.3 Tunteiden säätely ja hallinta

Teoreetikoilla on erilaisia näkemyksiä siitä, voiko tunteisiin vaikuttaa kasvatuksella. Melko yleisesti on tunnustettu, että vaikka tunteisiin itsessään ei voitaisi vaikuttaa, kasvatuksella on merkitystä tunteiden tiedostamiseen ja ilmaisuun. (Puolimatka 2011, 42, 45.) On tutkittu, että tunteiden säätelytaidot ovat sidoksissa läheisiin ihmissuhteisiin, joten esimerkiksi vanhempien tunneilmaisut vaikuttavat myös lasten tunneilmaisuihin (Tirkkonen, Kokkonen & Pulkkinen 2004, 54). Tunnekasvatuksessa tulisi hyödyntää erilaisia näkökulmia ja hyväksyä ihmisille oikeus erilaisiin tunteisiin sekä avata tuntemisen mahdollisuudet ja tunteiden arvotietoinen kokeminen (Puolimatka 2011, 42, 45). Tiedämme omasta kokemuksestakin, että tunteilla on vaikutusta ajatuksiimme, ihmissuhteisiimme ja käyttäytymiseemme. Tunteiden säätelyn näkökulma pyrkii vastaamaan siihen, miten voimme ajatustemme, ihmissuhteidemme ja käyttäytymisemme avulla vaikuttaa sekä omiin että toisten ihmisten tunteisiin. Tunteiden säätelyn avulla pyritään pitämään ihmisen tunne-elämä joustavana ja avoimena, mikä taas edistää ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Lapsen tunteiden säätelyn ongelmat taas saattavat heikentää esimerkiksi koulumenestystä heikentäen

oppilaan sosiaalisia suhteita opettajiin ja muihin oppilaisiin (Kokkonen 2010, 16–17, 19–23, 98–99).

Ihmisillä on erilaisia tuntemisen tyylejä, joten sama tunne voidaan ottaa vastaan eri tavoin. Tunteiden taso muodostuu henkisestä persoonallisuudesta, järjestä, havainnoista sekä erilaisista tahdon ja tunteiden toiminnoista, kuten esimerkiksi hyvydestä, rakkaudesta, uskollisuudesta, kunnioituksesta ja epäilyksestä. Persoonallinen tunteiden kokemisen taso yhtenäistää ihmisen elämää ja antaa erilaisille tunteille aseman ja merkityksen. Ihmisten välillä on eroja siinä, miten herkkiä he ovat tunteille tai miten paljon he kiinnittävät tunteisiin huomiota. (Puolimatka 2011, 174–175.) Tunteilla on siksi merkittävä vaikutus sosiaalisiin suhteisiimme ja myös erilaisten ryhmien toimintaan (Kokkonen 2012, 13).

Ihmisen aivoalueet kehittyvät lapsuuden aikana. Monia tunne-elämälle keskeisiä alueita on hitaimmin kehittyvien aivorakenteiden joukossa. Esimerkiksi tunteiden ymmärtämisen, itsekurin ja hallittujen tunnereaktioiden keskuksat sijaitsevat etuotsalohkoissa ja näiden kehitys jatkuu noin 16–18-vuotiaaksi saakka. Vanhempien ohjaus ja kannustus empaattisuuteen, pahan mielen voittamiseen ja mielitekojen hallintaan on siis erityisen tärkeää lapsuudessa, sillä vuosien mittaan saadut kokemukset saattavat aiheuttaa pysyviä yhteyksiä tunne-alueita säätelevään hermoneitistöön. Vastaavasti myös julma kurinpito, piittaamattomuus ja laiminlyönti saattavat jättää jäljet aivojen tunnealueille. (Goleman 1995, 272–273.)

Me emme voi erityisesti vaikuttaa siihen, milloin joudumme tunteen valtaan, mutta voimme vaikuttaa tunteen kestoon (Goleman 1995, 83). Tunteiden säätelyllä pyritään tunteiden tasapainotilaan. Tämä tapahtuu joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. Tunnekokemukset liittyvät sen hetkiseen tilanteeseen ja tavoitteisiimme, joten tunteiden tasapainotila on riippuvainen henkilöstä ja tilanteesta. Liian pitkinä ja voimakkaina miellyttävätkin tunteet alkavat kuormittaa meitä ja häiritsevät tasapainotilaa. Tunteiden säätelyllä pyritään lievittämään liian kuormittavaksi kokemiamme tunteita. Tunteiden tietoinen säätely on tarpeen myös tilanteissa, joissa tunne on jollain tapaa sopimaton ja estää meitä pääsemästä tavoitteeseemme. (Kokkonen 2010, 19–23.) Alle kouluikäinen lapsi ei kuitenkaan osaa hallita ilman aikuisen tukea esimerkiksi kohtaamiaan stressireaktioita. Aikuisen oikea-aikainen, sensitiivinen ja tyynnyttävä reagointi lapsen tasapainon horjumiseen auttaa lasta vähitellen ymmärtämään mantelitumakkeen häilytyksen aiheuttajia. Aikuisen tehtävänä on siis rauhoitella lasta ja rohkaista häntä

suuntautumaan eteenpäin. Näin lapsi oppii, että haasteiden kohtaaminen voi olla myös palkitsevaa. (Sajaniemi & Krause 2012, 11.) Peltokorpi (2007b) on havainnut, että alkuopetusikäisillä oppilailla tunteiden hallinnan kehittymisen osalta edellytyksenä on oppilaiden välinen vuorovaikutus. Vuorovaikutuksessa oppilaat auttavat toisiaan tunteiden hallinnassa sekä työskentelevät myös luovuttamatta loppuun saakka erilaisten ongelmanratkaisutehtävien parissa. (Peltokorpi 2007b, 15.)

Ihmisellä on oikeus kaikenlaisiin tunteisiin, mutta ei niiden kaikenlaiseen ilmaisemiseen. Tunteiden hallinnan kautta pyritään siihen, etteivät tunteet aja ihmistä epätoivoiseen tai ympäristöä loukkaavaan käytökseen. Tunteita on opittava hallitsemaan ja säätelemään siten, etteivät ne määrää käytöstä ja päätöksiä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 214.) Tunteiden säätely voidaan mieltää persoonallisuuden osa-alueeksi tai vaiheittain eteneväksi ketjuksi, mutta tunteiden säätely voidaan nähdä myös taitona. Tästä näkökulmasta tunteiden säätely kuuluu yhdeksi tunne-elämän tasapainoisuutta kehittäväksi tunnetaidoksi. (Kokkonen 2010, 37–38.) Tunteiden hallintataidot ovat siis tärkeä osa ihmisen hyvinvointia ja perusta näiden taitojen hallinnalle luodaan jo lapsuudessa. Tunteiden hallinnan perimmäisenä tarkoituksena on henkilön pyrkimys kohti mielen hyvinvointia. (Peltokorpi & Määttä 2011, 295, 297.)

4.4 Lapsen tunnetaitojen kehittyminen esi- ja alkuopetuksessa

Tunnetaidot nyky-yhteiskunnassa ja *tunnekasvatus* kouluissa on jäänyt usein syrjään, vaikka tunteet ovat osa jokaista koulupäivää (Jalovaara 2005, 27; Peltonen 2005, 12). Tunnetaidoista on saatettu tehdä vaikeasti saavutettavia ja vaikeasti ymmärrettäviä ja on kenties unohdettu, että ei ole olemassa oikeita ja vääriä tunteita (Peltonen 2005, 12). Näyttää kuitenkin siltä, että kasvattajien keskuudessa on ilmennyt kasvava kiinnostus sisällyttää sosioemotionaalisten taitojen käsittelyä osaksi muuta työskentelyä kasvuympäristöissä (Elias, Parker & Kash 2007, 167). Kouluilla on opetusvastuun lisäksi kasvatusvastuu ja siksi lapsella tulisi olla oikeus harjoitella tunnetaitoja koulupäivän aikana. Kokkonen (2010, 98) mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisella on vaikutusta myös koulumenestykseen siitä syystä, että tämä edesauttaa, ettei lapsi ajaudu myönteistä kehitystä vaarantavaan toimintaan.

Vanhempien kokemuksen mukaan pojat pyrkivät peittämään omia tunneilmaisujaan tyttöjä enemmän (Tirkkonen ym. 2004, 51). Tutkimusten mukaan

ihminen kuitenkin voi paremmin jos hän kykenee tunteiden kokemiseen, näyttämiseen ja vastaanottamiseen, joten myös poikien tunteiden ilmaisuun on kiinnitettävä huomiota (Peltonen 2005, 12). Tunteiden olemassaolon jo hyväksymällä, sekä tunnistamalla omia ja toisten tunteita, henkilö osoittaa tunnetaitoa, joka tukee mielenterveyttä (Erkko & Hannula 2013, 78–79). Toisinaan tunteet purkautuvat kouluissa ristiriitatilanteina, riitoina ja kiusaamisena, joten koulussa tulisi harjoitella myös, miten tunteita voi purkaa itseä tai muita vahingoittamatta. Yksi tämän päivän kasvatuksen merkittävistä haasteista on, että tiedon ohella koulussa opittaisiin elämisen taitoja, jossa tunnetaidot ovat keskeisessä osassa. Lapsi, jolla on tunnetaitoja, ymmärtää omat tunteensa ja lisäksi havaitsee toisten tunteet. (Jalovaara 2005, 27, 39, 69.)

Meillä kaikilla on tunnetaidot sisäänrakennettuina ja meidän tulee kuunnella niitä ja ottaa tunnetaidot käyttöön. Ei ole tarpeen määritellä yleisesti, millaisia tunnetaitojen tulisi olla, sillä tunnetaidot ovat osa persoonallisuutta ja jokainen löytää itselleen luontevan tavan käyttää niitä. Sana, äänenpaino, ilme, ele, kosketus, asento, teko tai tekemättä jättäminen ovat välineitä tunnetaitojen ilmaisuun ja käsittelyyn. Usein ajatellaan, että henkilöt, jotka puhuvat taitavasti omista tunteistaan, hallitsevat myös tunnetaidot. Tunteiden kokeminen sekä viestien ja tunteiden välittäminen toiselle henkilölle eivät kuitenkaan ole riippuvaisia puheen tuottamista kyvyistä. (Peltonen 2005, 17.) Ihmiset eivät juurikaan ilmaise tunteitaan sanoin, vaan ilmaisu tapahtuu muiden merkkien avulla (Goleman 1995, 128).

Emootioissa, eli tunneprosessin alkupäässä ilmenevissä tunnereaktioissa, on vahvasti mukana liike. Emootiot siis ilmenevät eleiden, ilmeiden ja kehon jänteveyden vaihteluina, jotka pohjautuvat liikkeeseen. Esimerkiksi, kun pieni lapsi pelästyy tai ilahtuu, hän näyttää sen koko kehollaan. Näissä tilanteissa lapsi saattaa tarvita tunteiden tyynnyttämiseen apua turvalliselta aikuiselta, joka esimerkiksi kosketuksen avulla auttaa lasta tulkitsemaan kehonsa viestejä yhä tarkemmin. Nämä viestit kehon toiminnasta kulkeutuvat aivoihin ja toistuvien kokemusten myötä lapsi oppii hallitsemaan kehoaan päätyessään tunteiden valtaan. Kehonkieleemme lähettää jatkuvasti viestejä aivoille. Jämäkkä lihasten hallinta lähettää viestejä valppaudesta, kun taas passiivinen olemus ei myöskään pidä ajatuksiamme aktiivisina. Fyysiseen olemukseen puuttumalla siis myös opettaja voi edistää lasten aktiivisuuden tasoa. (Sajaniemi & Krause 2012, 17–18.)

Tunteiden käsittely on myös kaikkien ihmissuhdetaitojen perusta (Goleman 1995, 145). Kasvatustyyliillä ja kasvatuskäytänteillä sekä varhaisilla vuorovaikutussuhteilla on

vaikutusta lapsen tunteiden säätelyyn, mutta nämä eivät kuitenkaan yksin määrittele lapsen tunteiden säätelyn kykyä. Kykyyn vaikuttavat lisäksi muun muassa lapsen temperamentti, luonne ja lapsen sukupuoli. Esimerkiksi lapset, jotka ovat kärsimättömiä, voimakkaasti reagoivia, varautuneita ja syrjäänvetäytyviä, vaativat enemmän tukea tunteiden säätelyyn. Poikien ja tyttöjen välillä on myös eroja tunteiden säätelyssä. Pojat säätelevät tunteitaan usein vähemmän ja keinot ovat aktiivisempia kuin tyttöjen. (Kokkonen 2010, 94–95.) Myös opettajat ovat arvioineet tytöillä olevan esimerkiksi enemmän itsehallintaa (Tirkkonen ym. 2004, 51). Varhainen vuorovaikutus toimii kuitenkin merkittävänä peruspilarina lapsen tunteiden säätelyn kehittymiselle. Turvallisesti kiintyneet lapset osaavat myös myöhemmin elämässään turvautua muilta saatuun apuun ja käyttävät sosiaalista tukiverkkoaan tunteiden säätelyn apuna. (Kokkonen 2010, 79–82.) Tunnetaitojen oppimisen perusta luodaan siis jo varhaislapsuudessa. (Isokorpi 2004, 127.)

Lapsen on opittava itsehillinnän alkeet, kuten kiukun, pelon, innostuksen ja impulssien vaimentaminen, että hän voi oppia muiden tunteiden käsittelyä ja sitä kautta myös ihmissuhdetaitoja. Muiden tunteiden käsittely ja ihmissuhteiden taito vaatii aina empatiaa ja omien tunteiden hallintaa. Empatian ja omien tunteiden hallinnan ensimmäiset merkit voidaan havaita lapsella noin vuoden iässä. (Goleman 1995, 145–146.) On todettu, että lapset, jotka ymmärtävät tunteita ja joiden tunnetaidot ovat kehittyneet, ovat myös sosiaalisesti taitavampia opettajien silmissä ja kavereiden silmissä taas miellyttävää seuraa (Denham & Weissberg 2004, 3). Ennen kouluvuosia tärkeä kehitystehtävä on oppia säätlemään omia sisäisiä tiloja. Säätelyn oppimisen myötä lapsi voi toimia tavoitteellisesti myös stressitilassa ja motivoituu suuntaamaan katseensa kohti haasteita, vaikka ne aiheuttaisivatkin pelon tunteita. Alle kouluikäinen lapsi tarvitsee tässä kuitenkin apua ja vähitellen aikuisen avulla toteutuva säätely muuttuu lapsella sisäiseksi säätelyksi. (Sajaniemi & Krause 2012, 16.)

Esikoululainen 5–7-vuotias lapsi pyrkii jo kontrolloimaan ulkoista käyttäytymistään. Lapsi yrittää näyttää tyyneltä vaikka sisäiset tunteet olisivatkin voimakkaita. Koulussa vaatimukset korostuvat entisestään. Koulussa vallitsee kirjoittamaton käyttäytymissääntö: ”säilytä tyyneytesi, piilota tunteesi ja koeta näyttää siltä, että hallitset tilanteen täydellisesti”. (Kullberg-Piilola 2005, 20–21.) 5–7-vuotiaana itsetietoiset tunteet, kuten häpeä, alkavat vaikuttaa tunteiden säätelyyn. Lapsi alkaa myös ymmärtää eron omien ja muiden tunteiden välillä sosiaalisissa suhteissa. (Saarni

200, 76.) Tunteiden säätelyn kehittymisessä esikoululainen lapsi oppii vähitellen säätämään itse tiedostettuja tunteita. Lapsi hakee edelleen tukea aikuiselta, mutta myös omiin ongelmanratkaisukykyihin luottaminen lisääntyy. (Kokkonen 2010, 84.)

Keskilapsuuden aikana, 7–10-vuotiaana, lapsi arvioi itseään myös suhteessa toisiin ja tämä herättää lapsessa erilaisia tunteita, kuten häpeää tai kateutta. Kouluvuosien alkaessa lapsi hakeutuu vähitellen hakemaan tukea myös vertaisiltaan (Saarni 1997, 39.) Sosiaalisissa suhteissa lapsi oppii ymmärtämään kulttuurille tyypillisiä kirjoittamattomia tunnesääntöjä ja myös empaattinen reagointi lisääntyy. Alakoulun ensimmäisten vuosien aikana lapset säätelevät tunteitaan jo ajatusten voimalla. Tunteiden säätelyn keinona lapsi käyttää ongelmaratkaisua, jos tilanteessa on vaikutusmahdollisuuksia. Jos hallintamahdollisuuksia on hyvin vähän, on tyypillinen säätelykeino vetäytyminen. Lapsen psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttaa se, millaisia tunteiden säätelykeinoja lapsi käyttää. Aktiivisilla tunteiden säätelytavoilla on myönteisiä vaikutuksia lapsen sosiaalisille suhteille ja käyttäytymiselle. Aktiivisia tunteiden säätelykeinoja ovat esimerkiksi ongelmanratkaisu ja tarkkaavaisuuden siirtäminen pois harmia tuottavasta asiasta. Vetäytyminen ja passiiviset tunteiden säätelykeinot, joiden avulla ei vaikuteta ikäviä tunteita herättävän tilanteen muuttamiseen vain hankaloittavat oloa. Keskilapsuuden sosiaalisissa suhteissa lapsi oppii lisäksi tiedostamaan useat erilaiset tunteet samaa henkilöä kohtaan. (Kokkonen 2010, 84, 94.)

Keskilapsuudessa lapset tietävät jo melko hyvin, että tiettyjen tunteiden näyttäminen ei sovellu kaikkiin tilanteisiin ja joissain tilanteissa tunteiden näyttämällä voi olla koulussakin kielteisiä seurauksia, kuten kiusaamista tai vaikeuksiin joutumista. Lapsi myös ymmärtää, että esimerkiksi läheisten ystävien kanssa tunteiden näyttäminen voi olla helpompaa ja sallitumpaa kuin toisissa ihmissuhteissa. (Saarni 1997, 54.) Leikki- ja kouluikäisen lapsen tunnetaitojen kehittymiselle on siis tärkeää huolehtia lapsen perustarpeista, asettaa rajoja ja luoda turvallinen oppimisympäristö, tarjota monipuolisia virikkeitä, leikkiä ja taitoja kehittävää toimintaa sekä tukea lapsen sosiaalista kasvua ja ryhmän kaverisuhteita sekä yhteenkuuluvaisuudentunnetta (Karila-Hietala ym. 2013, 31).

5 OPETTAJAN KEINOT LAPSEN TUNNETAITOJEN JA ITSETUNNON TUKEMISEEN

Tunnetaitojen ja itsetunnon oppimiseen ja tukemiseen ei tarvita omaa oppiainetta, vaan jokaisen opettajan tulisi havaita ne tilanteet, joissa tunnetaitojen ja itsetunnon kehittäminen on mahdollista. Opettajan tulee osata rakentaa oppitunnit siten, että opitaan aiheena olevasta asiasta, mutta rakennetaan myös myönteistä yhteenkuuluvaisuudentunnetta, joka on avain itsetunnon ja tunnetaitojen kehittämiseksi. (Isokorpi 2004, 69–70, 108.) Lisäksi kaikkien sosioemotionaalisten taitojen oppiminen tulisi nähdä yhteistoiminnallisena prosessina, jossa ovat mukana opettajat, vanhemmat, oppilaat ja myös koulun ulkopuolisia tahoja (Cohen 1999, 7). Sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa tärkeä perusta on oppilastuntemus, sillä asiantuntijuus ja kasvattajuus perustuvat siihen, että oppilaat ja ryhmä tunnetaan yksilöinä (Marans & Cohen 1999, 118).

5.1 Siirtymävaiheen huomioiminen tunnetaitojen ja itsetunnon tukemisessa

Lapsen tunnetaidot ja itsetunto ovat tärkeitä asioita, jotka ovat läsnä päivittäin opetustyössä. Riittävä itsetunto ja tunnetaitojen hallinta ovat ominaisuuksia, joiden pohjalta on helpompaa rakentaa myös sisällöllistä osaamista opetuksessa. Esi- ja alkuopetus ovat tärkeä pohja peruskoulun sujuvuuden kannalta. Oppilaiden kehitys tunnetaitojen osalta ja riittävä itsetunto auttavat oppilasta sosiaalisissa suhteissa ja oman toiminnan arvioinnissa koulun lisäksi kaikessa elämässä. Alkuopetuksen tulisi jatkaa siitä, mihin lapsikeskeisyyttä, ja usein yksilöllisyyttäkin, korostava esiopetus on lasten osalta päättynyt. Alkuopetuksessa painotetaan edelleen samankaltaisia päämääriä, kuten oppilaan kasvun ja kehityksen tukemista, omatoimisuutta, toiminnallisuutta, myönteisen minäkuvan muotoutumista sekä itsetunnon vahvistamista. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 33; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6-7.)

Kaiken kasvatuksen edellytyksenä on, että aikuisen tulisi tuntea lapsi. Kasvattajan tulisi tietää lapsen meneillään oleva kehitysvaihe sekä se, millainen palaute ja vuorovaikutus ovat tarkoituksenmukaisia juuri tälle lapselle. Itsetunnon vahvistaminen

edellyttää myös turvallista ilmapiiriä. Lapsen tulee saada olla oma itsensä, aito ilman pelkoa nöyryytyksestä, vähättelystä, pilkasta tai hylkäämisestä. Kasvattajan ei tulisi myöskään kasvatustilanteessa esiintyä autoritaarisesti kaikkietävänä aikuisena, vaan pikemminkin lapsen avustajana, tukena ja auttajana. Tärkeää kasvatustilanteissa on erottaa lapsen persoona ja hänen käyttäytymisensä, jolloin esimerkiksi jos aikuinen joutuu rankaisemaan lasta, tulisi lapselle selvittää, että toimenpide kohdistuu hänen tiettyyn käyttäytymiseensä eikä hänen persoonaansa. Kasvatuksen ja erityisesti koulun tulisi olla toiminta- ja prosessipainotteista, jolloin lapsi löytää tiedon ja on aktiivinen oppija. (Aho 1996, 48–49.) Siirtymävaiheessa opettajan onkin syytä kiinnittää huomiota myös omaan rooliinsa ja malliinsa tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistajana. Opettajan tulisi olla oppilaiden silmissä myönteinen ja välittää oppilaista aidosti. Tämän kautta oppilaat ovat todennäköisemmin yhteistyökykyisiä, avuliaita ja motivoituneita sekä luokan sääntöjä noudattavia. (Kokkonen 2010, 107.)

Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan koulun vaikutus itsetunnon kehittymiselle on niin tärkeä, että tutkimuksissa on todettu lapsen alkavan arvioida uudella tavalla ja kriittisesti käytöstään sillä hetkellä, kun aloittaa koulun, ja aikaisempi valmius olla tyytyväinen ja ihastunut omiin aikaansaannoksiin katoaa vähitellen. Erityisesti ensimmäiset kouluvuodet ja niiden aikana saatu palaute ovat tärkeitä. Näiden vuosien aikana lapselle muodostuu pitkälti hänen elämässään vaikuttava käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitä ei osaa. Ensimmäisinä kouluvuosina oppilas joko siis sisäistää halun käydä koulua tai alkaa kärsiä myöhemmin yhä kasvavista alemmuudentunteista. (Keltikangas-Järvinen 2010, 179–180.)

Kun opettaja pyrkii luomaan turvallista oppimisilmapiiriä, jossa kaikkien on hyvä olla ja, kun tavoitellaan sosioemotionaalisten taitojen, itsetunnon ja motivaation vahvistamista, on hyvä kiinnittää huomioita esimerkiksi seuraaviin osa-alueisiin. Ensinnäkin opettajan on autettava lasta tuntemaan itsensä tervetulleeksi luomalla lapsen henkilökohtainen opettaja-oppilassuhde. Tässä ovat apuna jokaiselle oppilaalle asetetut henkilökohtaiset tavoitteet ja odotukset. Lisäksi opettajan on kannustettava oppilasta ja rohkaistava palautteellaan eteenpäin sekä tehtävä oppilaille selväksi, että epäonnistuminen on sallittua. Oppilaille on annettava mahdollisuuksia erilaisten päätösten tekemiseen ja ongelmanratkaisutaitojen harjoitteluun. Opettajan on osoitettava luottavansa oppilaisiin ja annettava heille vastuuta. Oppilaat voivat esimerkiksi auttaa toisiaan, mikä on opettajalta osoitus luottamuksesta. Osoitus luottamuksesta, oppilaiden

kyvystä tehdä päätöksiä ja ratkaista ongelmia on myös sääntöjen ja rajojen luominen yhdessä. Kun oppilaat ymmärtävät säännöt ja kurin sekä ovat olleet näitä rajoja luomassa, edistävät säännöt myös oppilaan itsesäätelyn ja kontrollin kehittymistä. (Brooks 1999, 67–72.)

5.2 Opettajan rooli lapsen tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistajana

Opettajan ammatillisuuden edellytyksiä ovat omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta, sillä opetustyössä tarvitaan erilaisten sosiaalisten viestien tulkintaa, tunteiden ilmaisua, tunnistamista ja hallintaa. (Talib 2002, 58). Lisäksi opettajalta vaaditaan tunteisiin vaikuttamisen taitoa, koska opettaja johtaa suuren lapsiryhmän tunneilmastoa (Tikkanen 2013a, 18). Opettajan omat tunnetaidot ovat merkittävässä asemassa myös siksi, että jäljittely on ihmiselle tyypillinen oppimismuoto, joten lapsi peilaa opettajan tapaa toimia tunnetaitoja harjoitellessaan. Myös esimerkiksi opettajan kannustava katse voi motivoida lasta oppimiseen ja vastaavasti turhautumista osoittava katse heikentää lapsen motivaatiota oppia. (Sajaniemi & Krause 2012, 14–15.) Opettajat tietävät, että tunteilla on vaikutusta oppimiseen, joten on tärkeää havaita, milloin oppimisvaikeuksien taustalla voi olla esimerkiksi oppilaan ahdistus tai pelon tunteet (Goleman 1995, 108). Usein lasten väliset ongelmat esi- ja alkuopetuksessa liittyvät omien tai toisten tunteiden käsittelyyn ja ymmärtämisen ongelmiin (Kuusela & Lintunen 2010, 119), joten ihmissuhdetyössä pelkkä tekninen osaaminen riittää, vaan myös opettajalta vaaditaan tunneälytaitoja (Isokorpi 2004, 13).

Tunnetaitoja opetellessa tunteiden mekaaninen oppiminen ei johda varsinaiseen ymmärrykseen, vaan tunnetaitojen merkityksen ja luonteen voi oppia vain prosessiin osallistumisen kautta. Prosessi syntyy sellaisista tiedoista ja taidoista, jotka syntyvät autenttisissa tilanteissa. Käsiteltävien aiheiden tulisi siis nousta ryhmästä ja heidän toiminnastaan sekä kokemuksistaan. Tunnetaitojen oppimisen luonne on henkilökohtainen kokemus ja saavutukset, ei informaatio. Lapsen opetellessa tunnetaitoja aikuisen tulee olla aidosti läsnä, sillä lapsi tarvitsee aikuisen tunteita käyttäytymistä ja oppimistaan säätelevänä ja jäsentävänä kasvun välineenä. Kun tunnetaitoja harjoitellaan, on lapselle hyväksyttävä kaikenlaisten tunteiden tunteminen. Esikoulussa ja alkuopetuksessa opettajan on tärkeää kiinnittää huomiota ensinnäkin

siihen, että lapsi osaa kokea, tunnistaa ja näyttää tunteita, sillä näiden taitojen kautta lapsi voi paremmin ja oppii ymmärtämään tunteiden syitä ja aiheuttajia. Vasta tämän jälkeen voidaan harjoitella tunteiden hillitsemistä. Tunteiden hallinnan harjoittelu vaatii opettajalta hetkessä elämistä, sillä lasten tunteet ovat useimmiten pinnassa ja vaihtuvat nopeasti toisiinsa. (Isokorpi 2004, 50–51, 127–130.)

Usein tunteiden säätely otetaan esi- ja alkuopetuksessa esiin erilaisissa ristiriitatilanteissa. Kokkosen (2010) mukaan koulun aikuiset vaikuttavat omalla puuttumisellaan tai puuttumatta jättämisellään, oikeudenmukaisuudellaan ja tasapuolisuudellaan, millainen käytös on tärkeää ja arvostettavaa ja millaista käytöstä ei tarvitse hyväksyä. (Kokkonen 2010, 108). Kun koulussa tai päiväkodissa syntyy tilanteita, joissa lapset esimerkiksi kiusaavat toisiaan tai loukkaavat muuten tunteita, muu toiminta olisi keskeytettävä ja hoidettava tilanne kuntoon. Syntynyt häiriötilanne voidaan käsitellä esimerkiksi neljän vaiheen kautta. Ensimmäiseksi tilanne tulee pysäyttää ja tarkastella, mitä tilanteessa tapahtui ja miltä tilanne lapsesta tuntui. Näin opitaan toiminnan ja käyttäytymisen kontrollointia. Seuraavaksi mietitään oman käyttäytymisen seurauksia eli kehitetään empatian taitoa. Kolmannessa vaiheessa suunnitellaan vaihtoehtoisia tapoja toimia tilanteessa ja lopuksi arvioidaan vaihtoehtoisten tapojen toimivuutta ja sitä, millaisia tunteita näissä tilanteissa syntyisi. (Isokorpi 2004, 128–129.) Usein juuri konfliktitilanteissa mitataan myös opettajan ammattitaitoa. Opetustilanteissa toiminta tapahtuu usein silmänräpäyksessä, jolloin kehon toiminnallista kieltä nimitetään tahdikkuudeksi. Tahdikkuus edellyttää opettajan oman minän ja oppilaan subjektiivisen minän samanaikaista tiedostamista, jolloin tahdikkuus on välitöntä ja usein intuitiivista kykyä havaita ja tietää, miten tulisi toimia. (Talib 2002, 59.)

Koska lapsi peilaa omia tunteitaan aikuisen tunnereagoinnin kautta, opettajien on muistettava, että he opettavat oman toimintansa kautta tunteiden säätelyä ja tunnetaitoja muulloinkin, kun siihen tarkoitukseen varatuilla oppitunneilla. Opettajan tulisi olla avoin ja rehellinen myös omista käyttäytymisen taustalla olevista tunteistaan, sillä opettaja näyttää oman esimerkinsä kautta, kuinka tunteiden ja tekojen välillä on seuraussuhteita. (Kokkonen 2010, 108; Isokorpi 2004, 129–130). Siksi opettajankin on hyvä käsitellä, miten hän toimii esimerkiksi suutuessaan. Myös Rantanen toteaa, että vihaa herättävien tunteiden käsittelyä tulisi harjoitella jo opettajankoulutuksessa, sillä pimahduksen uhatessa auttaa, kun tuntee, miten vihantunne itsessä toimii ja opettajalla

on selvästi mielessä, mitä hän saa tehdä ja mitä ei. Opettajan on myös hyvä muistaa, että vihan tunteet haalenevat, kun empatia herää. Jos oppilas saa opettajan suuttumaan, on siis hyvä herättää empatia itsessään. (Tikkanen 2013a, 18.)

Opettajan olisi tärkeää pysähtyä joskus kysymään itseltään päivän päätteeksi: miten oppilaat kuvaisivat tätä päivää ja miten he kokivat itseään kohdeltavan? Opettaja saattaa pitää itseään esimerkiksi empaattisena, mutta kuinka usein pohdimme, miten oppilaamme tai kollegamme kuvailisivat meitä? (Brooks 1999, 62–63.) Kaikkien sosioemotionaalisten taitojen oppimisen ydin lähtee oppimisympäristössä lopulta opettajan ja lapsen välisestä turvallisesta suhteesta (Denham & Weissberg 2004, 6).

Sosiaaliset kokemukset ja vuorovaikutus määräävät myös ihmisen minäkäsitystä ja itsetuntoa, sillä tärkeimpiä minäkäsitykseen vaikuttavia kasvu ympäristötekijöitä ovat koti, koulu ja toveripiiri. Koululla on kodin ohella merkittävä vaikutus lapsen minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Opettaja voikin omalla käyttäytymisellään vaikuttaa joko myönteisesti tai kielteisesti lapsen itsetuntoon. Esimerkiksi on todettu, jos opettajan odotukset lapsia kohtaan ovat myönteiset, hän antaa heille vaativampia tehtäviä, enemmän aikaa vastata ja vähemmän kielteistä palautetta. Näillä lapsilla on todettu olevan vahva itsetunto. (Aho & Laine 1997, 39–40.) Itsearvostus rakentuu sen pohjalle, miten yksilö arvioi itseään ja suorituksiaan ja suhteuttaa toisiinsa minäkuvassaan olevat myönteiset ja kielteiset puolet. Siksi sillä palautteella, jonka lapsi saa osaamisestaan opettajalta, on tulevana kasvuvuotena yhä suurempi merkitys. Koululla ja opettajalla on suuret mahdollisuudet tukea lapsen itsetuntoa, lisätä hänen uskoa kykyihinsä ja korjata mahdollisesti varhaislapsuudessa syntyneitä vaurioita. (Keltikangas-Järvinen 2010, 179–180.)

Lapsen hyvää itsetuntoa vahvistaa oppilaan tunne siitä, että hän on pidetty, rakastettu ja kunnioitettu ehdoitta, joten myös itsetunnon vahvistamisen kannalta opettajan on tärkeää luoda ympärilleen myönteinen ilmapiiri, antaa myönteistä palautetta, kannustaa sanallisesti, ilmaista arvostusta sekä huomioida, että toiset lapset tarvitsevat enemmän huomiota kuin toiset. Lisäksi sekä esi- että alkuopettajan on tärkeää kiittää toiminnasta, ei vain lopputuloksesta, huomioida edistymiset, tukea lapsen yksilöllisyyttä, rohkaista mielipiteen ilmaisemiseen sekä kunnioittaa oppilasta ja hänen kannanottojaan. Itsetunnon kehityksen kannalta on myös tärkeää, että arvostelu on oikeudenmukaista ja sellaisiin arviointiperusteisiin nojautuvaa, jotka lapsi tuntee ja ymmärtää. (Kalliopuska ym. 1997, 25–26; Keltikangas-Järvinen 2010, 205–206;

Sinkkonen 2008, 207.) Puolakan (2013, 52) tutkimuksen mukaan koulun positiivisesta ilmapiiristä huolehtiminen ja oppilaan vahvojen puolien huomioiminen ja tukeminen ovatkin mielenterveyttä edistävää toimintaa. Samoin mielenterveyttä edistää toimintaa on myös positiivisen minäkuvan luominen sekä arvostus. (Puolakka 2013, 52.)

Kasvatuksen tehtävänä on antaa lapselle mahdollisimman totuudenmukainen minäkuva, johon kuuluu hyvien puolien näkeminen mutta myös huonojen puolien tunnistaminen. Osaamisen arvioinnissa opettajien tulee huomioida mitä arvioidaan, miten palautetta annetaan ja milloin annetaan palautetta, jossa lasta vertaillaan toisiin lapsiin. Palautteessa on huomioitava, että itsetunnon vahva kestä sen, että ei ole kaikessa paras, mutta toisille tämän myöntäminen voi olla vaikeaa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 204–205.)

Ahon (1997) mukaan palautteen merkitys lapsen minäkäsitykselle voidaan kuvata kehänä. Opettaja antaa oppilailleen sekä verbaalista että nonverbaalista palautetta, mikä vaikuttaa siihen, minkälaiseksi oppilas arvioi itsensä ja mitä hän odottaa itseltään. Tämä taas vaikuttaa siihen, minkälaisen käsityksen hän muodostaa kyvyistään. Opettajan suhtautuminen epäonnistumisiin vaikuttaa myös lasten minäkäsitykseen ja itsetuntoon. Epäonnistumisissa lasta ei saisi nolata, eikä niissä saisi viipyä. Tärkeämpää olisi kiinnittää huomiota siihen, miten epäonnistumistilanteesta selvitään eteenpäin. (Aho & Laine 1997, 40–41.) Lapsi tarvitsee hyvän itsetunnon kehittymiseen paljon kannustusta, mutta vain hyvästä syystä. Lapsen kehitys kulkeekin eräänlaista polkua pitkin, jonka toisella puolella on kannustaminen ja toisella puolella rakentava kritiikki. Tulee myös muistaa, että lasta voi kannustaa suorituksen lopputuloksen lisäksi yrittämisestä, sinnikkyudesta, kekseliäisyydestä sekä rohkeudesta. Syvästi itsetuntoa rakentavaa on osoittaa lapselle, että hän on kehittynyt verrattuna aikaisempiin suorituksiin. (Sinkkonen 2008, 174–181.)

Vaatimustason asettamalla lapsen tasoa vastaavaksi, lapsi saa onnistumisen elämyksiä. Esi- ja alkuopetus asettavat lapselle oppimistavoitteita, mutta vanhempien asettama vaatimustaso määrää sen, mitä lapsi itseltään odottaa, ja milloin tuntee onnistuneensa. Erityisen selvää tämä on lapsen aloittaessa koulun, jolloin lapsi ei arvioi suorituksiaan sen mukaan, mitä opettaja sanoo vaan sen mukaan mitä vanhemmat odottavat. Vanhempien ja opettajan vaatimusten tulisikin olla kohtuullisia sekä kasvaa vähitellen. Jokaisen onnistumisen jälkeen lapsi myös asettaa vaatimustasonsa aiempaa korkeammalle, ja hänen itseluottamuksensa kasvaa. Opettaja voi ohjata myös

oppilaidensa vanhempia tukemaan lapsensa koulunkäyntiä. On ymmärrettävä, että koulunkäynnin alkaessa ei ole tärkeintä tiedon kartuttaminen vaan oikeiden ja myöhempää koulunkäyntiä tukevien asenteiden, kuten motivaation ja oppimisinnon syntyminen. Tärkeintä on siis saada lapsi luottamaan itseensä oppilaana sekä rohkaista aina uusiin suorituksiin mahdollisten epäonnistumisten jälkeen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 216–218.)

Kun vahvistetaan lapsen tunnetaitoja ja itsetuntoa, opettajan rooli esi- ja alkuopetuksessa on olennaisen tärkeä luokan ilmapiirin kannalta. Lapsi kokee olevansa arvostettu ja hyväksytty sallivassa, avoimeen vuorovaikutukseen pyrkivässä luokassa. Tällaisessa esiopetuksen tai alkuopetuksen luokassa lapset ovat aktiivisia, puhuvat enemmän ja pystyvät luoviin ratkaisuihin. Opettajan tulee antaa myös lapsille erilaisia osallistumismahdollisuuksia, jakaa tehtäviä sekä vaikuttaa ryhmien muodostumiseen. Ryhmässä lapsi oppii ja harjoittelee monia sosiaalisia taitoja kuten muiden huomioimista, joustavuutta, toisten lasten arvostamista, auttamista ja tukemista. Nämä kaikki taidot vaikuttavat hänen itsetuntoonsa ja tukevat tunnetaitojen kehittymistä. (Aho & Laine 1997, 41.)

5.3 Tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisessa käytettäviä keinoja

Tunnetaitoja opitaan esimerkiksi harjoittelemalla ongelmien käsittelykykyä, turhautumisen sietoa sekä impulssien hallintaa. Lisäksi tunnetaitoihin kuuluvat erilaisuuden suvaitseminen ja ihmistenvälinen aito kohtaaminen. (Jalovaara 2005, 96.) Isokorven (2004) mukaan tunnetaitojen oppimisen ohella kehittyvät moraalikäsitteet. Ilman tunteita moraalilla ei kehity ja ilman moraalilla emme tunne empatiaa. (Isokorpi 2004, 128.) Tunnetaitoharjoitusten lähtökohtana on myötätunnon ja empatian kokemus. Samoin kuin itsetuntoa vahvistettaessa, myös tunnetaitoja vahvistettaessa henkilöllä on oltava tunne, että hänestä välitetään ja hänet hyväksytään. (Kerola, Kujanpää, Kallio 2010.) Lisäksi on muistettava, että mitä nuorempi lapsi on kyseessä, sitä konkreettisempia esimerkkejä hän tarvitsee oppimisen tueksi. Kun lapsi kasvaa, vähitellen kehittyy kyky nähdä tilanteet abstraktimpien esimerkkien kautta. (Weare 2004, 58.) Tunnetaitoja harjoitellessa on syytä pitää mielessä inhimillisen kanssakäymisen välttämättömyys. Esimerkiksi lisääntynyt teknologian käyttö

opetuksessa voi viedä aikaa tunnevaltaiselta vuorovaikutukselta. Opettajan onkin syytä pohtia, missä suhteessa ottaa osaksi opetustaan uudet innovaatiot ja teknologian ja kuinka paljon taas luottaa inhimilliseen kanssakäymiseen. (Sajaniemi & Krause 2012, 13.)

Tunnetaitojen, kuten myös muiden sosioemotionaalisten taitojen, kehittäminen nähdään prosessina, joka etenee kohti vaativampia tavoitteita ja kehittyneempiä sosioemotionaalisia taitoja. Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen osaamista sosioemotionaalisten taitojen osalta voidaan tarkastella esimerkiksi Illinoisissa luotujen standardien (Illinois' SEL Standards) pohjalta. Näistä tavoitteista esi- ja alkuopetuksessa tunnetaitoja harjoitellaan tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen avulla sekä pohtien, miten tunteet vaikuttavat käyttäytymiseemme. (Gordon, Ji, Mulhall, Shaw & Weissberg 2011, 69–70, 72–75.)

Tunnetaitoja voi harjoitella esimerkiksi keskustelemalla erilaisista kuvista ja saduista sekä miettimällä kuvan pohjalta henkilön tunnetilaa. Tunnetaitoja harjoitellessa voidaan leikkiä arvausleikkiä ja pantomiimia, käyttää apuna draamaa ja näytelmiä tai vaikka musiikkia. (Kerola ym. 2010.) Myös kirjoittamista pidetään apuna tunnetaitojen harjoittelussa. Tunteiden tunnistamista voidaan harjoitella esimerkiksi pitämällä tunnepäiväkirjaa. (Weare 2004, 32.) Pienillä lapsilla tunnepäiväkirjaa voi pitää myös esimerkiksi piirtäen kuvia ilmeistä, jos sanallinen tuottaminen on vielä haastavaa. Tunnepäiväkirja havainnollistaa tunteiden vaihteluita päivän aikana erilaisissa tilanteissa ja samalla voidaan tarkkailla yhdessä lasten kanssa, miten he ovat voineet kokea samankin tilanteen eri tavoin. Esi- ja alkuopetuksessa sadut ja leikki ovat usein parhaita tapoja harjoitella erilaisia tunteita, tunteiden tunnistamista, tunteiden tuottamista muille ja tunteiden kokemista. (Isokorpi 2004, 127).

Yhtenä tunteiden opettamisen ja ymmärtämisen toimivana keinona on pidetty omia tarinoita. Tarinoiden avulla saamme tietoa toisten todellisuudesta. Taidokkaasti kerrotut tarinat auttavat kuulijoita vertaamaan kokemuksiaan, käsittelemään tunteitaan ja ymmärtämään omaa tilannettaan paremmin. (Talib 2002, 63.) Taito- ja taideaineet tarjoavat myös monia mahdollisuuksia tunteiden työstämiseen (Jalovaara 2005, 97). Esimerkiksi liikuntatunnit ovat hyvä tilaisuus harjoitella yhteistyötä, onnistumisista iloitsemista ja pettymystensietoa ja ryhmätyöt taas keino harjoitella toisen asemaan asettumista. Opettajan on hyvä pitää mielessä myös tunnetaitojen opettamisessa

monipuolisuus. Emme voi painottaa vain puhumista tai kirjoittamista, sillä toiset oppivat paremmin kuvien tai liikkeen avulla. (Weare 2004, 32.)

Opettajan rooli on erityisen tärkeä lapsen rakentaessa itsetuntoa esi- ja alkuopetuksessa, sillä keinot lapsen itsetunnon vahvistumiseen muodostuvat pitkälti opettajan toiminnan kautta. Ahon (1996) mukaan itsetunnon vahvistamiseksi ei löydy mitään viisasten kiveä tai yksityiskohtaisia reseptiohjeita, vaan kasvattajan on aina otettava huomioon sekä oma että lapsen persoonallisuus ja ratkaistava ongelma ja valittava toimintatapansa tilannekohtaisesti. Kasvattajan persoona on siis hänen tärkein työvälineensä. Lähtökohtana lasten itsetunnon vahvistamisessa on, että aikuinen on todella kiinnostunut lapsesta, kokee itsetunnon tärkeäksi ihmisen elämän kannalta, haluaa uhrata aikaansa, pystyy refleктоimaan toimintaansa ja muuttaa omaa käyttäytymistään. (Aho 1996, 48.)

Itsetunnon vahvistamisessa tarvitaan myös yksilöllistä huomioimista. Yksilöllisellä palkitsemisella on merkitystä itsetunnon vahvistamiselle. Lapsille tulisi antaa numeroiden ja pistemäärien lisäksi palautetta siitä, mikä on mennyt erityisen hyvin tai minkä asian hän on selvästikin oppinut. Yksinkertainen tapa huolehtia lapsen itsetunnon tukemisesta on se, että opettaja tekee listan oppilaista, ja tarkistaa ajoittain, että on kertonut tasaisin väliajoin jokaiselle lapselle henkilökohtaisesti, missä lapsi on hyvä ja mitä hän osaa. Lapsia tulisi myös muistaa menestymisestä, mutta tällöin ei saisi kuitenkaan unohtaa lahjakkaita lapsia, sillä hekin saattavat kaivata ajoittain pientä henkilökohtaista huomiota. Myös epäonnistuessaan he kaipaavat tukea. (Keltikangas-Järvinen 2010, 186, 195–196.) Lasten itsetuntoa vahvistettaessa onkin tärkeää ottaa huomioon lasten yksilöllisyys. Kasvattajien tulisi tuntea lapset yksilöinä, pystyttävä havaitsemaan, mitkä ovat lapsen vahvuudet, heikkoudet ja kehittämisen tarpeet sekä pystyttävä erottamaan ne lapsen ominaisuudet ja luonteenpiirteet, joita ei ole mahdollista muuttaa. Lapsi tulisi myös nähdä positiivisessa valossa, jotta itsetunnon vahvistaminen olisi mahdollista. (Koivisto, 2007, 129.)

Lasten itsetuntoon voidaan vaikuttaa palautteella sekä myönteisesti että kielteisesti. Vaikka minäkäsitys olisi vahva, lapsi tarvitsee palautetta muilta ihmisiltä. (Ojanen 1994, 67.) Palautteen tulisi olla riittävän konkreettista ja yksityiskohtaista, jotta se olisi tehokasta. Jos lapsella on hyvin heikko itsetunto, hän saattaakin ottaa vastaan vain hyvin pieneen yksityiskohtaan liittyvän myönteisen palautteen. Yhdellä kertaa ei siis kannata antaa kovin moneen asiaan liittyvää palautetta. Palautteen esi- ja

alkuopetusikäiselle lapselle tulisi myös olla oikea-aikaista siten, että palaute tulisi antaa mahdollisimman välittömästi. Itsetunnon vahvistamisessa tulisi myös korostaa palautetta, joka vahvistaa toivottuja käyttäytymismalleja. Aina tulisi antaa myönteinen palaute ensin, ja sitten vasta siirtyä virheiden kertomiseen ja lopuksi vielä palata myönteisiin kommentteihin. Palaute tulisi myös osata antaa vakuuttavasti, jolloin kehon kieli on olennainen. Vakuuttava palaute annetaan fyysisesti lähellä ja katsekontaktia hyväksikäyttäen. Palautteessa tulisi myös aina erottaa persoona ja toiminta. Palautteen tulisi olla ansaittu, ja sitä tulisi antaa riittävän usein, jotta se saisi aikaan muutoksia itsetunnossa. Tehokkainta se onkin silloin, jos sen antaja on lapsen hyväksymä, kunnioittama henkilö. (Aho 1996, 51–54.) Palautetta antavan opettajan on oltava uskottava, hänellä on oltava tarvittava oppilaantuntemus tai opittavan asian tuntemus, jotta hän voi uskottavasti arvioida muita (Rantala 2006, 42).

Sanallisen kannustuksen avulla opettajan on mahdollista vaikuttaa suoritusetuntoon. Kannustus ei saa olla perusteetonta, vaan oppilasta tulee kannustaa kohden tavoitteita, jotka ovat oppilaan kykyihin nähden realistisia. Opettaja voi myös auttaa oppilasta asettamaan päämääränsä siten, että oppilas kokee onnistumisen tunteita. (Rantala 2006, 42.) Itsetunnon tukemiseksi tarvitaan muilta tulevaa arvostusta, mutta myös oman itsen arvostusta. Jos muilta ei saa riittävästi kehuja ja kiitosta, on muistettava itse arvostaa itseään ja kehua hyvistä suorituksista. Lapsia kannattaakin opettaa kehuaan itseään hyvin suorituksesta työstä. Lapsi tietää usein itse parhaiten, milloin hän on yrittänyt oikein kovasti. Opettaja ei aina ehdi tulla kannustamaan ja kehuaan niitä lapsia, jotka ovat tehneet tehtävänsä hyvin. Päivän lopulla opettaja voikin esimerkiksi pyytää lapsia miettimään, mitä he ovat tehneet hyvin tai missä asiassa onnistuneet päivän aikana. (Kalliopuska ym. 1997, 55–56.)

Eräs tapa vahvistaa lapsen itsetuntoa on opettaa itsearviointia. Oppilaan itsearviointi, jossa lapsi arvioi omaa toimintaansa, auttaa lasta lisäämään tietoisuutta omista kokemuksista, työskentelytavoista sekä tuloksista. Pohtiessaan omaa työskentelyään, lapsi ajattelee kriittisesti, ottaa etäisyyttä ja pyrkii ymmärtämään. Tavoitteena on siis, että lapsi pystyy asettamaan itselleen realistisia tavoitteita, jotka hän pyrkii saavuttamaan. (Kalliopuska ym. 1997, 27.) Tavoitteena itsearvioinnilla on, että lapsen minäkäsitys muodostuu realistiseksi, jolloin hän tunnistaa ja hyväksyy heikkoutensa, joita ei voi muuttaa, mutta motivoituu samalla ponnistelemaan niiden

voimavarojen ja mahdollisuuksien varassa, joita havaitsee itsellään olevan (Aho 1996, 50–51).

Kasvatuksessa tulisi korostaa, että jokaisessa ihmisessä on jotain hyvää. Lapsen oppiessa arvioimaan itseään ja suorituksiaan, hänelle tulee tunne, että hän voi kontrolloida, hallita omaa toimintaansa ja elämäänsä, eikä ole aina riippuvainen ulkoisesta palautteesta suoritustilanteessa. Lapselle tulisi myös antaa vastuuta, mutta asettaa myös samalla rajat käyttäytymiselle. Lapsen tulisi oppia tekemään päätöksiä ja ottamaan niistä vastuuta. Itsetunnon kannalta olisi hyvä, jos lapselle annettaisiin itsenäisiä tehtäviä, joiden avulla hän voi tyydyttää pätevyytään ja kokea olevansa hyvä ja vahva. Vastuu tehtävistä kasvattaa ihmistä riippumattomuuteen, mikä on pohja vahvalle itsetunnolle. (Aho 1996, 50–51.)

Erilaisissa ohjaustilanteissa, sekä tunnetaitojen että itsetunnon osalta, on toiminnan syytä lähteä lapsilähtöisesti lasten kiinnostuksen kohteista. Vahvan itsetunnon kehittämiseen sopivat hyvin yhteissuunnittelu ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Tällöin lapselle tulee tunne, että hän pystyy suoritukseen ja on arvokas. (Aho 1996, 54.) Lapsen kommunikointitaidot ja kielellinen kehittyneisyys ovat myös yhteydessä vahvaan itsetuntoon. Puheen ja kielen avulla ihminen oppii säätelämään, ilmaisemaan ja kontrolloimaan tunteitaan, jonka seurauksena on selviytymisentunne ja itsetunnon kohoaminen. Niinpä kielellisten taitojen kohentaminen on myös yksi keino vaikuttaa lasten itsetuntoon. Itsetuntokasvatukseen soveltuu hyvin draamapedagogiikka, sillä siinä kommunikaatio ei ole vain verbaalista, vaan mukana ovat lisäksi tunteet, aistimukset, fyysinen toiminta sekä mielikuvat. (Aho 1996, 54–55.) Esi- ja alkuopettajan tulee luoda olosuhteita, joissa itsetuntemusta yhdessä tutkitaan ja opitaan. Opettajan tulisi luoda sellaiset olosuhteet, joissa mahdollisimman moni kokee onnistumisia. (Toivakka & Maasola 2011, 19–20, 25.)

Itsetunto syntyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ryhmässä oleminen ruokkii itsetuntoa, ja se onkin lapselle tärkeä henkisen hyvinvoinnin lähde, koska siellä kokeillaan erilaisia rooleja, opitaan sosiaalisia taitoja ja tiedostetaan ihmisten erilaisuus. Niinpä kouluissa voidaan käyttää tiimityöskentelyä välineenä itsetunnon rakentamisessa. Luottamukselle ja vahvalle itsetunnolle luodaan pohjaa silloin, kun kaikki tiimin jäsenet kokevat olevansa hyväksytyjä ja haluttuja ryhmään. Turvallisuuden tunne, joka on tärkeää sekä tunnetaitoja että itsetuntoa vahvistettaessa, saadaan aikaan tiimityöskentelyssä kommunikaation avoimuudella, erilaisten

mielipiteiden sallimisella, hienotunteisella suhtautumisella muihin, vapaamuotoisella tutustumisella toisiin jäseniin sekä selkeillä menettelytavoilla. (Aho & Laine 1997, 58–63.)

5.4 Tunnetaitojen ja itsetunnon tukemisen haasteet ja vaikeudet

Maransin ja Cohenin (1999, 122) mukaan sosioemotionaalisen oppimisen tulisi kouluissa kohdata niin opettajat kuin erilaiset oppijatkin, sillä sosioemotionaalisesta oppimisesta on hyötyä sekä erityisintuen tarpeessa oleville oppijoille että muille oppilaille ja myös opettajille. Sosioemotionaalisten taitojen, kuten itsetunnon ja tunnetaitojen, vahvistamisen on todettu olevan yksi keino edistää inklusion toteutumista jokaisen lapsen kohdalla. On syytä muistaa, että häiriökäyttäytymistä harvoin saadaan lopetettua rankaisemalla, mutta yksi keino häiriökäyttäytymisen ehkäisemiseen voi olla kannustaminen ja kehuminen hyvästä käytöksestä. (Weare 2004, 13, 69.)

Joskus ryhmässä kuitenkin ilmenee ristiriitatilanteita. Myös näissä tilanteissa turvallisen ja myönteisen ilmapiirin luominen on tärkeää. Ristiriitatilanteet voivat aiheuttaa pelon ja epäluottamuksen tunteita, joten kaikkien ryhmän jäsenten tunteiden, näkökantojen ja mielipiteiden kunnioittaminen ja kuuleminen on tärkeää, jotta vuorovaikutuksessa ilmenevä pelko ja epäluottamus hälvenevät. Ristiriitatilanteita ei ole aina helppo ratkaista, sillä ne sisältävät paljon tunteita. Aikainen puuttuminen on kuitenkin tärkeää, sillä tilanteet saattavat johtaa esimerkiksi tulehtuneisiin ihmissuhteisiin ja itsensä ilmaisemisen pelkoon. (Isokorpi 2004, 69–70, 108.)

Tyttöjen ja poikien välillä voi mahdollisesti olla eroja sosioemotionaalisisissa taidoissa. Joissain kulttuureissa tyttöjä saatetaan kannustaa olemaan kilttejä ja vihan tunteiden ilmaisu ei ole hyväksyttävää. Poikia taas saatetaan kasvattaa olemaan kovia ja tyyniä kaikissa tilanteissa. Tyttöillä tyypillisiä haasteita voi olla vihan tuntemisessa ja ilmaisussa, itseluottamuksessa ja itsetunnossa sekä mielipiteiden ilmaisussa ja perustelussa. (Weare 2004, 22, 31.) Myös Keltikangas-Järvisen (2006) mukaan itsetunnon kehittyminen on tyttöillä ja pojilla erilaista. Poikien itsetunnon kehittymiseen ja vahvistumiseen vaikuttavat saavutukset, suorittaminen ja pärjääminen. Tyttöjen itsetuntoon taas vaikuttavat enemmän ihmissuhteet sekä se, miten hyvin he kokevat olevansa hyväksytyjä erilaisissa ryhmissä. Ryhmän ulkopuolelle jääminen nakertaa

kuitenkin sekä tyttöjen että poikien itsetuntoa. Terveen itsetunnon rakentumisen kannalta opettajan on tärkeää saada ryhmä toimimaan ja jokaisen olo tuntemaan ryhmässä hyväksytyltä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 157.) Pojilla tyypillisiä haasteita voi olla myös ihmissuhteiden ymmärtämisessä, empatian kokemisessa, surun tunteiden ilmaisussa, kokonaiskuvan hahmottamisessa sekä mielipiteiden ilmaisussa. Lisäksi haasteena voi olla väkivaltainen mielipiteiden ilmaisu. (Weare 2004, 22, 31.) Pojille myös pelon tai epävarmuuden tunnustaminen on haastavampaa kuin tytöille (Tikkanen 2013b, 20).

Itsetunnon tukemisen kannalta haasteita voi tuoda itsetunnon arviointi oppilaan kohdalla. Vaikka itsetunnon luotettava arviointi on vaikeaa, kasvatuksen kannalta on olennaisen tärkeää, että kasvattaja tietää, miten hän tunnistaa itsetunnon heikon lapsen ja miten tällainen yksilö ”tyypillisesti” käyttäytyy. Tämän jälkeen on vasta mahdollista miettiä toimenpiteitä, ohjaustapoja ja opetusta. Kasvattajan tulee kuitenkin koko ajan tiedostaa, että ihmiset saattavat käyttäytyä samalla tavalla eri syistä tai eri tavalla samasta syystä. Heikko itsetunto voi siis näkyä käyttäytymisessä ja asenteissa hyvinkin eri tavalla lapsesta riippuen. (Aho & Laine 1997, 43.) Haasteena itsetunnon tukemisessa voi olla myös lapsen liian vahva minäkäsitys tai itsetunto. Ensinnäkin itsetunto on liian vahva silloin, jos siitä seuraa välinpitämättömyyttä ja ylimielisyyttä muita ihmisiä kohtaan. Toiseksi ongelmia voi syntyä, jos itsetunnon vahvistuminen ei etenekään rinnan moraalikehityksen kanssa. Tällöin vahva itsetunto ja alhainen moraalikehitystaso ilmenevät oman edun tavoitteluna, häikäilemättömyytenä ja toisten polkemisena. Kolmanneksi itsetunto voi olla liian vahva silloin, jos mikään ohjaus, kritiikki tai palaute ei läpäise tietoisuutta eikä sitä oteta vastaan. (Aho 1996, 55.) Erittäin hyvän itsetunnon omaava ihminen voikin itsevarmuudessaan olla haaste kasvattajalle, etenkin jos häneltä puuttuvat lisäksi empatia ja sosiaaliset taidot. (Keltikangas-Järvinen 2000, 101.)

Aikuinen voi arvioida lapsen itsetunnon vahvuutta esimerkiksi vertaamalla hänen todellisia ominaisuuksiaan hänen minäkäsitykseensä. Lapsen itsetunnon voidaan olettaa olevan vahva ja lapsen tuntevan itsensä, kun minän tiedostamat alueet ja minäkäsityksen väärennysalueet ovat pieniä eli minä ja minäkäsitys ovat hyvin samanlaisia. Kasvattajan olisi syytä muistaa myös, ettei yksilön itsevarma käyttäytyminen esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa ole aina välttämättä vahvan itsetunnon merkki. (Aho & Laine 1997, 20–21.)

Tunnetaitojen osalta oppilaalla voi olla haasteita esimerkiksi tunteiden säätelyssä. Tunteiden säätelyn haasteet voidaan jakaa vaikeuksiin, jotka johtuvat joko tunteiden liiallisesta tai puutteellisesta säätelystä. Tunteiden alisäättely voi johtaa esimerkiksi henkiseen masentuneisuuteen ja ahdistuneisuuteen sekä itseä ja muita vahingoittavaan käyttäytymiseen, kuten aggressiivisuuteen, estottomuuteen ja äkkipikaisuuteen. Tunteiden säätely voi mennä myös liiallisuuksiin, jolloin puhutaan tunteiden ylisäätelystä. Tunteiden ylisäättely voi johtaa tunteiden jäsentämisen, sanallisen kuvaamisen ja ymmärtämisen vaikeuksiin. Tämä taas tuo haasteita ihmissuhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Tunteiden ylisäättelyn haasteisiin liittyvät torjuttujen tunteiden mielenterveydenhäiriöt, kuten voimakkaat pelot, traumaperäiset stressireaktiot sekä pakkotoiminnot ja -ajatukset. Liiallinen tunteiden säätely kuormittaa immuunijärjestelmäämme ja vaarantaa sitä kautta ruumiillista hyvinvointiamme. Lisäksi tunteiden säätely vaikuttaa ystävyys-suhteiden syntyyn, sillä mikäli omat tunnekokemukset eivät pysy hallinnassa, saattavat henkilöä piinata pelko hylkäämisestä, alemmuuden tunteet, mustasukkaisuus ja kateus. (Kokkonen 2010, 24–27.) Kun rakennetaan luokan oppilaskulttuuria ja yhteishenkeä, on tunteiden säätelyllä siis merkittävä asema.

Itsetunnon ja tunnetaitojen tukeminen ei kuitenkaan ole aina helppoa ja yksinkertaista. Kun tunteet ylittävät terveen rajan, ne muuttuvat niin voimakkaiksi, että huomiota ei pysty siirtämään tunteesta ja sen aiheuttavasta asiasta. Tunne peittää siis alleen kaikki muut ajatukset. Tällöin tunne vaikuttaa keskittymiseen, eikä työmuistiin voida siirtää tietoa, jota pyritään oppimaan. (Goleman 1995, 108.) Tunneongelmat voivat siis johtaa oppimisen haasteisiin ja samoin oppimisen haasteet tunneongelmiin ja sitä kautta heikkoon itsetuntoon (Weare 2004, 67).

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

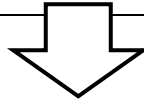
Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten esi- ja alkuopettajat käsittelevät lapsen tunnetaitoja ja itsetuntoa sekä millaisena ja miten tärkeänä esi- ja alkuopettajat näkevät lasten tunnetaidot ja itsetunnon esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksessa selvitetään myös millaisia haasteita siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen voi tuoda lapsen tunnetaitojen sekä itsetunnon kehittymiselle. Kuviossa 3 on esitetty tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen, tutkimusmenetelmien sekä tutkimustehtävien keskeiset sisällöt, joiden pohjalta saadaan keinoja tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamiselle esi- ja alkuopetuksessa, mikä puolestaan edistää lapsen mielen hyvinvoinnin kehittämistä tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistumisen näkökulmasta. Tutkimustehtäviksi muotoutuivat seuraavat:

Tutkimustehtävät:

- Miten esi- ja alkuopetuksessa käsitellään lapsen tunnetaitoja ja itsetuntoa?
- Millaisena esi- ja alkuopettajat näkevät esikoululaisten ja alkuopetuksessa olevien oppilaiden tunnetaidot?
- Millaisena esi- ja alkuopettajat näkevät esikoululaisten ja alkuopetuksessa olevien oppilaiden itsetunnon?
- Millaisia haasteita esi- ja alkuopettajat näkevät siirtymän esiopetuksesta alkuopetukseen tuovan lapsen tunnetaitojen sekä itsetunnon kehittymiselle?

Tutkimuksen tarkoitus:

- Tutkia esiopettajien ja alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien käsityksiä esi- ja alkuopetuksessa olevien lasten tunnetaidoista ja itsetunnosta sekä niiden käsittelystä
- Tutkia esi- ja alkuopettajien näkemyksiä siirtymävaiheen merkityksestä tunnetaitojen ja itsetunnon kehittymisen osalta



Teoreettinen viitekehys:

- Sosioemotionaalisisista taidoista tunnetaidot ja itsetunto käsitteenä
- Esi- ja alkuopetusikäisen tunnetaidot ja itsetunto
- Opettajan rooli tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistajana
- Siirtymävaihe
- Turvallinen oppimisympäristö
- Mielen hyvinvointi

Tutkimusmenetelmien lähtökohdat:

- Laadullinen tutkimus
- Fenomenologis-hermeneuttiset lähtökohdat
- Kyselylomake, avoimet kysymykset
- Sisällönanalyysi

Tutkimustehtävät:

- Miten esi- ja alkuopetuksessa käsitellään lapsen tunnetaitoja ja itsetuntoa?
- Millaisena esi- ja alkuopettajat näkevät esikoululaisten ja alkuopetuksessa olevien oppilaiden tunnetaidot?
- Millaisena esi- ja alkuopettajat näkevät esikoululaisten ja alkuopetuksessa olevien oppilaiden itsetunnon?
- Millaisia haasteita esi- ja alkuopettajat näkevät siirtymän esiopetuksesta alkuopetukseen tuovan lapsen tunnetaitojen sekä itsetunnon kehittymiselle?



Mielen hyvinvoinnin edistäminen esi- ja alkuopetuksessa lasten tunnetaitojen ja itsetunnon kautta

KUVIO 3. Tutkimuksemme teoreettisen viitekehysten, tutkimusmenetelmien sekä tutkimustehtävien keskeiset sisällöt

7 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Kaikkien tieteiden juuret ovat filosofiassa ja edelleen eri tieteenaloissa on esillä filosofisia piirteitä (Aaltola 2007, 12–14). Näitä piirteitä nimitetään filosofiseksi perusoletuksiksi ja taustasitoumuksiksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 129). Tieteiden filosofiset kysymykset liittyvät esimerkiksi tieto-oppiin, ontologiaan ja etiikkaan. (Aaltola 2007, 12–14.) Seuraavaksi erittelemme tarkemmin tutkimuksemme tieteenfilosofisia lähtökohtia, tutkimusprosessia sekä luotettavuutta ja eettisiä lähtökohtia. Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen ja tieteenfilosofisena lähtökohtana toimii fenomenologia ja hermeneutiikka. Aineisto on analysoitu käyttäen sisällönanalyysejä.

7.1 Fenomenologia ja hermeneutiikka

Tutkimuksemme kuuluu fenomenologian ja hermeneutiikan tutkimusmenetelmien piiriin. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus kuuluu osaksi laajaa hermeneuttista tutkimusperinnettä, jossa ihminen on sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 33–34.) Metsämuuronen (2006, 152) pitää ihmisen kokemusta tutkimuksenkohteena varsin mielenkiintoisena ja myös yhtenä keinona tuoda uutta näkökulmaa jo tutkittuihin ilmiöihin.

Fenomenologia metodina korostaa ihmisen havaintoihin ja kokemuksiin perustuvaa tiedon tuottamista, joten tutkimusmenetelmä vaatii tutkijalta jatkuvaa pohdintaa tutkimusprosessin eri vaiheissa esiin tulevien ongelmien myötä (Laine 2007, 28–29). Tutkimuksen perustana olevina filosofisina ongelmina nähdään etenkin ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys, eli millaisena ihminen nähdään tutkimuskohteena ja miten ihmisestä kohteena voidaan saada tietoa sekä millaista tietoa on luonteeltaan. Fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista ihmiskäsityksessä korostuvat merkitys, kokemus sekä yhteisöllisyys ja tietokysymyksistä puolestaan nousevat esiin tulkinta sekä ymmärtäminen. Fenomenologiassa tutkitaan siis kokemuksia, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa ihmisen oman elämäntodellisuuden kanssa eikä ihmistä voida ymmärtää irrallaan tuosta kokemuksellisesta suhteesta. Fenomenologisen ajattelun mukaan ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, eli kaikki merkitsevät meille

jotain. Kokemus muotoutuu aina näiden merkitysten mukaan, jotka ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Merkitykset puolestaan muotoutuvat sen yhteisön mukaan, jossa kasvamme ja elämme. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34; Laine 2007, 28–29.)

Tutkimuksessamme hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tulkinnan tarpeen myötä, sillä hermeneutiikka tarkoittaa yleisesti teoriaa tulkinnasta ja ymmärtämisestä. Hermeneuttisen tulkinnan kohteena ovat ilmaisut, jotka kantavat merkityksiä, joita voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34; Laine 2007, 30–31.) Tutkimusaineisto tulisi nähdä keskustelukumppanina, jonka kanssa tutkija ryhtyy eräänlaiseen vuoropuheluun. Tässä vuoropuhelussa tavoitellaan toiseuden ymmärtämistä ja omasta minäkeskeisyydestä vapautumista. Vuoropuhelun tavoitteena on löytää todennäköisin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. Tätä vaihetta kutsutaan hermeneuttisen kehän ongelmaksi, jossa tutkija käy tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Hermeneuttiseen tutkimukseen kuuluu myös kiinnostus ainutkertaisuuksia kohtaan. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei siis etene yksittäistapauksista yleisiin pyrkien löytämään universaalia yleistystä, vaan pyrkii pikemminkin ymmärtämään tutkittavan alueen merkityksmaailmaa. (Laine 2007, 30–31.)

Tässä tutkimuksessa fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote näkyy siten, että tutkimuksemme perustuu opettajien havaintoihin ja kokemuksiin lapsen tunnetaidoista ja itsetunnosta esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksessa selvitetään aiheen merkitystä opettajien kokemusmaailmassa, eli heidän työssään kasvattajina. Nämä kokemukset muodostuvat vuorovaikutuksessa opettajien jokapäiväisessä työssä esi- ja alkuopetusikäisten lasten kanssa. Samoin tutkimuksessa selvitetään, miten merkittävänä opettajat näkevät tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisen lapsen kasvamisen ja kehittymisen kannalta. Fenomenologis-hermeneuttisen ajattelun mukaan näemme opettajat asiantuntijoina, jotka luovat kokemuksilleen merkityksiä myös lapsen tunnetaitojen ja itsetunnon näkökulmasta. Tämän pohjalta kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys ovat läsnä tutkimuksessamme. Hermeneuttinen näkökulma painottuu tulkinnoissamme, joita olemme pyrkineet tekemään opettajien ilmaisuista sekä niiden sisältämistä merkityksistä luodessamme ymmärrystä ilmiöstä.

Osa fenomenologista tutkimusta on kriittisyys ja reflektiivisyys omia tulkintoja kohtaan. Tutkijan on tiedostettava tutkimuskohdetta ennakolta selittävät tutkimusmallit, sillä fenomenologista tutkimusta eivät ohjaa ennalta määrätyt teoreettiset mallit. Nämä

tutkimuskohdetta koskevat aiemmat tutkimustulokset otetaan esiin siinä vaiheessa, kun oman aineiston tulkinta on suoritettu ja voidaan keskustella saaduista tuloksista. Tutkimusta kuitenkin ohjaavat tietyt teoreettiset lähtökohdat. Lähtökohdat ovat laajoja teoreettisia kysymyksiä tutkimuskohteesta, kuten ihmiskäsitys sekä käsitys kokemuksista ja merkityksistä. Tutkimus aloitetaan tämän ymmärryksen kyseenalaistamisella, jolloin kriittisyys ja reflektiivisyys auttavat tutkijaa tutkimuksellisen tason saavuttamisessa. Reflektiivisyydellä pyritään tiedostamaan omien lähtökohtien osuus tulkinnassa. Tutkijan on jatkuvasti mietittävä, onko tulkinta omista lähtökohdista syntynyt kuvitelma siitä, mitä toinen vastauksellaan tarkoittaa. (Laine 2007, 34–36.)

Vaikka tutkimusta eivät ohjaa teoreettiset mallit ja fenomenologia korostaa esiymmärryksen tiedostamisen tärkeyttä, tuo hermeneutiikka mukaan tutkimuksemme ajatuksen ennakkoluulojen rakentavasta merkityksestä (Moilanen & Räihä 2007, 52). Moilasan ja Räihän (2007, 47) mukaan jokainen ihminen ymmärtää toista ihmistä omista lähtökohdistaan ja tämän vuoksi viestit voidaan ymmärtää eri tavoin. Tutkimuksessamme merkityksiä luodaan kirjallisista ilmauksista, mikä osaltaan haastaa tutkijaa merkitysten luomisessa, sillä vastaajilta ei voida esimerkiksi kysyä tarkentavia kysymyksiä. Huomasimme kuitenkin, että tarkentavina kysymyksinä toimivat tietyllä tavalla omat ennakkokäsityksemme, kun pohdimme vastaavatko merkitykset omia ennakkokäsityksiämme. Ennakkoluulomme ohjasivat siis meitä tulkintojen käynnistämisessä (Moilanen & Räihä 2007, 52) ja samalla kannustivat kriittisyyteen ja reflektioon, mikäli huomasimme tulkintojemme vastaavan liiaksi omia ennakkokäsityksiämme. Olemme pyrkinneet siihen, että emme ylitulkitse vastauksia ja niiden merkityksiä. Ylitulkinnalla tarkoitamme sitä, että emme ole pyrkineet löytämään merkityksiä, jotka sopisivat aineistosta nouseviin selkeisiin luokkiin, vaan olemme arvostaneet myös yksittäisiä ja ainutkertaisia ilmauksia. Myös nämä ainutkertaisuudet ovat fenomenologis-hermeneuttisten lähtökohtien mukaan huomioitu tulkinnoissa.

Fenomenologisessa tutkimuksessa aineiston hankinnassa on kiinnitettävä huomiota kysymysten laatuun. Aineisto hankitaan tyypillisesti haastattelemalla tai käyttämällä avoimia kysymyksiä sisältävää tutkimuslomaketta. Tärkeintä on, että tutkimustilanteessa tutkittavat voivat tuoda esiin omia kokemuksiaan, mielikuviaan ja elämyksiään. Kysymyksiä tulisi olla mahdollisimman avoimia ja strukturoimattomia. (Metsämuuronen 2006, 170–171.) Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty käyttäen

kyselylomaketta, joka sisältää avoimia kysymyksiä. Avoimien kysymyksien avulla pyrimme tavoittelemaan mahdollisimman aitoja vastauksia, joita eivät ohjaa esimerkiksi annetut vastausvaihtoehdot. Kirjallisen aineistonkeruun ongelmana fenomenologisessa tutkimuksessa on se, että tutkija ei voi kysyä tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä. Haastattelussa puolestaan tutkija saattaa omalla läsnäolollaan vaikuttaa tutkittavien vastauksiin. (Metsämuuronen 2006, 171.)

Kirjallisen aineistonkeruun haasteet ja ongelmat tiedostaen, päädyimme kirjalliseen aineistonkeruuseen. Kirjallisen aineistonkeruun kautta saimme tutkimukseemme enemmän vastaajia ja sitä kautta enemmän kokemuksia tulkittavaksi. Tässä tapauksessa avoimet kysymykset sopivat parhaiten tutkimuksemme luonteeseen ja mahdollistivat suuremman otannan. Analyysissä ja tulkinnoissa on huomioitu fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen haasteet ja toimittu tieteenfilosofisten lähtökohtien mukaisesti. Tutkimustuloksia analysoidessamme olemme kokeneet hermeneuttisen kehän ongelman käydessämme vuoropuhelua aineiston kanssa kahden tutkijan voimin. Olemme pyrkineet tulkintaan vain aineiston pohjalta ennakkotiedoistamme ja asenteistamme luopuen sekä reflektoineet tulkintojamme kriittisellä otteella.

7.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Tämä tutkimus on metodologialtaan laadullinen tutkimus. Laadullisesta, kvalitatiivisesta, tutkimuksesta voidaan puhua laajasti tarkoittaen tietynlaista laadullisen tutkimuksen yläkäsitettä tai yläkäsitteen alapuolella olevia hyvin erilaisia laadullisia tutkimuksia, sillä laadulliselle tutkimukselle on olemassa useita erilaisia määritelmiä. Määritelmiä on supistettu jakaen laadullista tutkimusta esimerkiksi erilaisten aineistonkeruumenetelmien alle. Lisäksi laadullista tutkimusta voidaan jakaa erilaisiin tutkimuksen perinteisiin, joista tämä tutkimus edustaa fenomenologis-hermeneuttista perinnettä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 7–8). Halusimme toteuttaa tutkimuksemme laadullisena, sillä tavoittelimme mahdollisimman tarkkaa selvitystä esi- ja alkuopettajien mielipiteistä, kokemuksista ja havainnoista lasten itsetunnosta sekä tunnetaidoista. Laadullinen tutkimus ja avoimet kysymykset luovat asian ymmärtämiselle hyvät lähtökohdat.

Laadullista tutkimusta kuvaa hyvin prosessinomaisuus. Koska aineistonkeruun välineenä toimii tutkija itse, usein näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät prosessin edetessä. (Kiviniemi 2007, 70–71.) Laadullisessa tutkimuksessa myöskään tutkimusvaiheet eivät ole selkeästi rajattavissa etukäteen (Kiviniemi 2007, 70–71; Alasuutari 2011, 251). Tutkimustehtävä, aineistonkeruu, teorian muodostus ja analyysi kehittyvät usein joustavasti tutkimuksen edetessä. Esimerkiksi tutkimusongelma voi täsmentyä koko tutkimuksen ajan. (Kiviniemi 2007, 70–71.)

Oman tutkimusprosessimme alussa käytimme paljon aikaa tutkimusongelman laatimiseen ja muotoiluun, sillä myös kyselylomakkeemme pohjautuu näille tutkimustehtäville. Tutkimustehtävien muotoutuminen ja kyselylomakkeen laatiminen kävivätkin tutkimuksessamme vuoropuhelua, kun mietimme kysymyksiä, joilla saisimme vastauksen tutkimusongelmiimme ja samoin määrittelimme tutkimusongelmia, joihin voisimme saada vastauksia avoimia kysymyksiä käyttäen. Tämän vuoropuhelun kautta saimme rakennettua tutkimusongelmiemme ja kyselymme sisällön. Havaitimme tutkimustehtävien asettelun melko haastavaksi, sillä sanavalinnan ilmentävät esimerkiksi tutkijan omia asenteita ja odotuksia tuloksia kohtaan. Tavoitteenamme oli kuitenkin pyrkiä mahdollisimman neutraaliin tutkimusasetelmaan. Prosessin edetessä muokkasimmekin useamman kerran tutkimuskysymyksiä selkeämpään ja loogisempaan muotoon, vaikka sisältö pysyi samana. Kiinnitimme myös huomiota, että osoitamme kysymyksillämme selkeästi, että tulokset perustuvat esi- ja alkuopettajien näkemyksiin ja havaintoihin tutkittavasta ilmiöstä. Vielä tutkimuksen loppuvaiheessa havaitimme esimerkiksi tutkimustehtävän tunnetaitojen opettamisen ja itsetunnon vahvistamisen tärkeydestä tukevan muita tutkimustehtäviä ja sisältyvän kysymyksiä asetteluun, joten luovuin kysymyksestä omana kysymyksenään. Myös teorianmuodostus on kehittynyt prosessin ajan joustavasti.

Tämän tutkimuksen *aineistonkeruumenetelmänä on siis käytetty kyselyä*. Kyselyn asetelmana toimii avoin kysely, jossa avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden vastata omin sanoin. Koska vastausvaihtoehtoja ei ehdoteta, vastaukset osoittavat vastaajien tietämyksen, kokemukset sekä mielipiteet aiheesta ja tämän lisäksi vastauksien kautta voi ilmetä myös tunteita, joita asia vastaajassa herättää. (Hirsjärvi ym. 2009, 201.) Tutkimustamme varten laadimme kaksi kyselylomaketta, joista toinen luokanopettajille ja toinen esiopettajille. Luokanopettajille suunnatussa lomakkeessa on neljä taustakysymystä ja 10 avointa kysymystä (Liite 1). Esiopettajille suunnatussa

lomakkeessa puolestaan on neljä taustakysymystä ja 11 avointa kysymystä. Kyselylomakkeet poikkeavat toisistaan ainoastaan yhden kysymyksen osalta (Liite 2).

Kyselylomaketta voidaan pitää perinteisenä keinona kerätä tutkimusaineistoa. Sen käyttö ihmistieteissä on kuitenkin viimeisten 20 vuoden aikana ollut hieman vähäisempää pehmeämpien menetelmien vallattua tilaa tutkimuskentällä. Tutkimuslomaketta laatiessa on oltava erityisen tarkkana kysymyksen muotoilussa. Kysymykset eivät saa olla johdattelevia ja niiden tulee olla yksiselitteisiä. Jos vastaaja voi ajatella kysymyksen eri tavoin kuin tutkija, heijastuu tämä myös tutkimustuloksiin ja mahdollisesti vääristää tuloksia. (Valli 2007a, 102.) Tästä syystä kyselylomaketutkimuksessa korostuu ennakkosuunnittelu (Valli 2007b, 198).

Samoin kuin tutkimustehtäviä, myös kyselylomaketta laatiessamme kiinnitimme erityistä huomiota sanavalintoihin ja pyrimme luomaan lomakkeen, joka tukee ja rohkaisee mielipiteiden avoimeen ja rehelliseen ilmaisuun. Alusta asti suunnittelimme käyttävämme tutkimuksessamme avoimia kysymyksiä sisältävää kyselylomaketta. Pohdimme myös haastattelun käyttöä aineiston keräämisessä, sillä haastattelemalla olisimme saaneet mahdollisesti syvempää tietoa ilmiöstä esimerkiksi jatkokysymyksiä avulla, mutta toisaalta otos olisi jäänyt pienemmäksi. Toisaalta taas kyselylomake mahdollistaa asian pohtimisen ja vastauksen ei tule syntyä juuri kyseisenä hetkenä. Tutkimuksessamme opettaja on voinut mahdollisesti tutustua kysymyksiin etukäteen ja tämän jälkeen vielä havainnoida näitä asioita ryhmässään. Opettajia ei ole kuitenkaan ohjeistettu toimimaan kyseisellä tavalla, joten emme voi tietää, onko kysymyksiin vastattu heti vai onko asioita mahdollisesti hauduteltu ja pohdittu pidemmän aikaa. Totesimme kuitenkin, että tutkimuksessamme lomake toimii paremmin aineistonkeruumenetelmänä, sillä halusimme saada mahdollisimman paljon tietoa kokemuksista. Lomake mahdollisti suuremman otoksen ja edisti myös yhteistyötä Mielenterveystaidot alakouluun (2012–2014) sekä Turvallis in mielin (2012–2015) hankkeiden kanssa.

Valli (2001) esittää kyselylomaketutkimuksen hyväksi puoliksi muun muassa sen, että tutkija ei vaikuta läsnäolollaan ja olemuksellaan vastauksiin. Lomaketta käytettäessä kaikki kysymykset esitetään tutkittaville aina samassa muodossa eikä vastaukseen vaikuta esimerkiksi äänenpaino tai vivahteet sanamuodoissa niin kuin esimerkiksi haastattelussa saattaa käydä. Yksi tärkeä huomio on myös, että kyselylomakkeen täyttämiseksi vastaaja saa itse valita sopivan ajan, jolloin hän saa

rauhassa pohtia vastauksia. (Valli 2001, 30–31.) Kyselylomakkeen käyttöön laadullisessa tutkimuksessa sisältyy myös heikkouksia. Tutkija ei voi tietää, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen tai miten paljon vastaajat ovat perehtyneet tutkittavaa ilmiöön. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.)

Laadullisessa tutkimuksessa on kiinnitettävä erityistä huomiota tutkimusasetelmien rajaukseen, sillä tutkimuksen edessä tutkijalle voi herätä mielenkiinto lähteä käsittelemään kaikkia mahdollisia asioita, jotka nousevat esiin aineistosta. Aineisto saattaa paljastaa tutkijalle monia mielenkiintoisia asioita, joita hän ei ole etukäteen osannut edes ajatella. Tämä voi johtaa siihen, että tutkimukseen sisällytetään runsaasti sisällöllisesti erityyppistä ainesta ja kokonaisuudesta voi muodostua hajanainen. Rajaamisessa on siis kyse selkeän ongelmanasettelun muodostamisesta ja tutkijan on myönnettävä, että yhden tutkimuksen puitteissa ei voida tutkia kaikkia mahdollisia asioita. (Kiviniemi 2007, 73, 76; Tuomi & Sarajärvi 2002, 94.)

Huomasimme, että tutkimuksen rajaamisessa ja aineistosta esiin nousevien asioiden käsittelyssä alkuvaiheen huolellisuus tutkimusongelmia ja kyselylomaketta laatiessa auttoivat meitä aiheen rajaamisessa koko tutkimuksen ajan. Myös Alasuutari (2011) toteaa, että aineistoa tarkastellessa, tulisi sitä lähestyä aina näkökulmasta, joka on kyseessä olevan kysymyksen kannalta olennaista (Alasuutari 2011, 40). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä myös tutkijan oppimisprosessi, jossa tutkijan tietoisuus ilmiöstä ja sitä ohjaavista tekijöistä kasvaa koko tutkimuksen ajan (Kiviniemi 2007, 73, 76).

Vaikka olimme rajanneet tutkimusasetelmamme jo prosessin alussa, havaitsimme oppimisprosessimme ja laajan teoreettiseen viitekehykseen tutustumisen kautta aiheemme sisältävän todella paljon erilaisia toisiinsa linkittyviä käsitteitä ja myös eri näkökulmista laadittuja määritelmiä. Esimerkiksi itsetunto käsitteenä ymmärretään eri tavoin ja se liitetään useisiin lähikäsitteisiin, joita tutkijat määrittelevät eri tavoin. Tunnetaidoista puhuttaessa taas on syytä avata myös käsitteenä tunteet ja tunneäly sekä tutkimuksemme näkökulmasta tunteiden hallinta, säätely ja empatia. Lisäksi tunnetaidot ja itsetunto sisältyvät sosioemotionaalisiin taitoihin. Saadaksemme selkeän kokonaisuuden lähestyimme tutkimustamme siis useiden käsitteiden kautta. Pohjaajatuksena tutkimuksessamme on kuitenkin toiminut voimavaralähtöinen mielen hyvinvoinnin kehittäminen tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisen kautta.

Tutkimusprosessimme on ollut melko pitkä, mikä on toisaalta vaikeuttanut aiheen rajaamista, mutta toisaalta luonut ymmärrystä ja kasvattanut arvostusta ilmiötä kohtaan. Hirsjärven ym. (2009, 150) mukaan käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa käsitteiden määrittely on usein vaikeaa myös siksi, että käsitteet sanoina ovat usein samoja kuin arkikielen ilmaukset. Tieteen piirissä arkikieliset käsitteet ovat kuitenkin ongelmallisempia ja vaikeaselkoisempia. (Hirsjärvi ym. 2009, 149–150.) Suurimmat haasteemme aiheen rajaamisen kanssa syntyivät lopulta teoreettisen viitekehyksen rajaamisessa.

Laadullinen tutkimus on tyypiltään empiiristä. Empiiriseen analyysiin kuuluu aineiston keräämis- ja analyysimenetelmien korostuminen sekä tiedonantajien tunnistettavuuden häiventäminen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 20–21.) Alasuutari (2011, 44) käyttää laadullisen tutkimuksen analyysistä termiä arvoituksen ratkaiseminen, jossa tuotetuista johtolangoista tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Johtolankojen pohjalta yritetään päätellä asioita, jotka eivät ole nähtävissä ilman päättelyä ja tulkintaa. (Alasuutari 2011, 77.) Fenomenologisessa tutkimuksessa korostetaan intuition merkitystä kokonaisuuksien näkemisessä. Merkityskokonaisuudet syntyvät, kunhan vaan paneudutaan riittävästi aineistoon. Merkityskokonaisuudet syntyvät myös tutkijan asettamien tutkimuskysymyksien mukaan. (Laine 2007, 40–43.) Tutkimuksessamme merkityskokonaisuudet syntyivät sisällönanalyysin kautta muodostetuista ryhmistä ja kokonaisuuksista, joiden luokittelua on kuvattu tarkemmin luvussa 7.4. Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen ja luodaan merkitysten välille sidoksia. Fenomenologinen tutkimus on siis ilmiön olemuksellisten merkitysrakenteiden selvittämistä. (Laine 2007, 40–43.)

Tuomi (2008, 97) tiivistää laadullisen tutkimuksen piirteitä esimerkiksi seuraaviin tekijöihin, jotka ovat nähtävissä myös tässä tutkimuksessa: tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, tieto liittyy ihmisten tuottamiin merkityksiin, tutkimuksen analyysissä suositaan aineistolähtöisyyttä, vastaajat valitaan tarkoituksenmukaisesti ja joukko on melko pieni, eikä tuloksilla haeta yleistettävyyttä vaan korostetaan ainutlaatuisuutta. (Tuomi 2008, 97). Määrällistä tutkimusta voidaan kuvata ilmiötä selittäväksi (Hirsjärvi ym. 2009, 224). Laadullista tutkimusta sen sijaan voidaan kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi, sillä tietämisen tavassa pyritään sekä ilmiön ymmärtämiseen että selittämiseen. Lisäksi laadullista tutkimusta on luonnehdittu pehmeäksi tutkimukseksi. Termiä pehmeä tutkimus käytetään kuitenkin melko niukasti

kenties sen takia, että termiin liittyy tietty arvovaraus, jossa pehmeää tiedettä pidetään vähemmän tieteellisenä kuin kovia loogis-empiristisiä tutkimuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 27, 50–54.)

7.3 Aineiston kerääminen ja tutkimusjoukko

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tiettyä ilmiötä, ymmärtämään toimintaa ja antamaan teoreettisesti mielekäs toiminta ilmiölle. Tästä syystä tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöillä, joilta tieto kerätään, on kokemusta asiasta ja he tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon. Siksi tiedonantajien valinnan tulee olla tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–88.) Koska tutkimuksemme kuuluu osaksi Suomen Mielenterveysseuran Mielenterveystaidot alakouluun -hanketta (2012–2014) sekä Turvallisin mielin (2012–2015) -hanketta, on tutkimusjoukko kerätty pilottihankkeisiin osallistuvista esi- ja alkuopettajista. Tästä johtuen koehenkilöt on valittu käyttäen ei-satunnaista otosta. Ei-satunnainen otos tarkoittaa koehenkilöiden valintaa harkinnan tai saatavuuden mukaan, eli tässä tapauksessa se tarkoittaa koehenkilöiden valintaa hankkeiden pilottitutkimuksien luomien puitteiden mukaisesti. (Metsämuuronen 2006, 45.) Aineistomme koko on 32 vastaajaa (n=32), joista alkuopetuksessa työskentelevien opettajien osuus on 19 (n=19) ja esiopetuksessa työskentelevien 13 (n=13). Alkuopetuksessa työskentelevistä 17 on koulutukseltaan luokanopettajia. Kahdella on erityisopettajan pätevyys ja he työskentelevät erityisluokanopettajina. Esiopetuksessa työskentelevistä yhdeksän on koulutukseltaan lastentarhanopettajia, kolmella on sosiaalialan ohjaajan koulutus ja yhdellä sosionomin koulutus.

Tutkimuksemme tutkimusasetelmana on poikittaistutkimus, jossa aineisto on kerätty tiettyinä ajankohtana useilta vastaajilta (Vastamäki 2007, 126). Aineisto kerättiin tutkimusjoukolta sähköposti-/postikyselyinä. Sähköisenkyselyn etuna voidaan pitää taloudellisuutta sekä sitoutumattomuutta aikaan (Valli 2007a, 106, 111). Vastausaikaa kyselylomakkeeseen vastaamiseen annettiin noin kaksi viikkoa ja tarvittaessa annoimme lisää aikaa, koulujen ja päiväkotien sitä pyytäessä. Koska kyselyyn vastaaminen ajoittui joululoman alle, halusimme olla joustavia vastausajassa, koulujen ja päiväkotien joulukiireet huomioiden. Pyrimme joustavuudella tarjoamaan vastaajille mahdollisuuden vastata itselleen sopivampaan aikaan ilman painetta kiireestä. Tämä on

myös yksi postikyselyn eduista, jolla voidaan vähentää vastauksia, jotka on kirjoitettu väsyneenä tai ajatukset muihin asioihin sidottuina. (Valli 2007a, 106.)

Tutkimuslomakkeemme toimitettiin aluksi Suomen Mielenterveysseuraan yhteyshenkilölle sähköpostitse, mistä lomakkeet toimitettiin sähköisesti eteenpäin pilottikouluille ja -päiväkodeille. Sähköpostilla lähetetty vastaus karsii mahdollisuuden nimettömästi vastaamisesta, sillä tutkija näkee sähköpostiosoitteista, kenen vastauslomake on kyseessä. Halusimme antaa vastaajille mahdollisuuden pysyä tunnistamattomina, joten vastaukset palautettiin paperiversiona yhdessä kirjekuoressa koulu- ja päiväkotikohtaisesti takaisin hankkeiden yhteyshenkilölle ja tätä kautta edelleen postitse tutkimuskäyttöömme. Hirsjärvi ym. (2009, 196) toteavat, että kyseinen toimintatapamme, jossa lomake on lähetetty Suomen Mielenterveysseuran kautta, on itse asiassa lähellä postikyselyä, mutta tässä tapauksessa ei voida puhua täysin puhtaasta posti- ja sähköpostikyselystä.

7.4 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä

Tutkimuksessamme lähestyimme analyysiä aineistolähtöisesti eli induktiivisesti. Induktiivisessa analyysissä päättelyn logiikka kulkee yksittäisestä yleiseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 96–97) ja aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus (Tuomi 2008, 129). Aineistolähtöisessä tutkimuksessa analyysiyksiköt nousevat aineistosta tutkimustarkoituksen ja tutkimuskysymyksiä mukaisesti. Analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja eivätkä teoria tai tutkijan omat ennakkokäsitykset saisi vaikuttaa analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–98.) Fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu eteneminen vaiheittain siten, että alempi vaihe selvitetään ennen siirtymistä seuraavaan vaiheeseen. Tällä pyritään vähentämään tutkijan välittömien tulkintojen vaikutusta tutkimustuloksiin. (Laine 2007, 40–43.)

Tutkimuksessamme tutkimuskysymykset ovat heränneet meitä kiinnostavasta ajankohtaisesta ilmiöstä ja kyselylomake on laadittu tutkimusprosessin alussa. Prosessin alussa tutkimme kirjallisuutta ja selvitimme, että aiheestamme on saatavilla tutkimuksia ja lähdeoteoksia. Tarkastelimme myös tutkimuksemme kannalta keskeisiä käsitteitä. Tämä vaihe tuo tutkimukseen tutkimustehtäville teoreettisen pohjan, luo tutkimukselle jäntevyyttä ja auttaa tutkijaa keskittymään oleellisiin ongelmiin prosessin edetessä (Metsämuuronen 2006, 24). Kyselylomakkeen kysymyksiä mietittäessä ydinajatuksena

on ollut vastaajien mielipiteiden, kokemusten ja havaintojen selvittäminen. Näemme vastaajat asiantuntijan asemassa, sillä he työskentelevät esi- ja alkuopetusikäisten lasten kanssa, joten olemme kiinnostuneita juuri siitä, mitä heidän vastauksistaan nousee esille. Tämä näkyy myös kysymyksien asettelussa siten, että kysymykset ohjaavat omien kokemusten, tapojen ja mielipiteiden ilmaisuun. Aineiston analyysi on ohjannut meitä tutkimuksen teoreettisessa osuudessa ja nostanut käsiteltäväksi analyysistä nousseita teemoja.

Aineistolähtöistä tutkimusta pidetään yleisesti haastavana toteuttaa, sillä jo havainnot voivat pohjautua teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Myös omassa tutkimuksessamme kyselylomakkeeseen on kirjattu vastaamista helpottamaan lyhyt määritelmä siitä, miten me tässä tutkimuksessa näemme tunnetaidot ja itsetunnon (liitteet 1 ja 2). Tämän voi sanoa tuovan tutkimukseemme teoriaohjaavan piirteen, sillä oma määritelmämme pohjautuu siihen tietoon, jonka olemme saaneet aiheeseen liittyvään teoriaan tutustuessa. Teoriasidonnaiselle tutkimukselle on ominaista, että siinä on tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Tutkimuksemme analyysissä on noudatettu aineistolähtöisen tutkimuksen periaatteita ja saadut käsitteet ovat nousseet aineistosta, joten voimme todeta tutkimuksemme analyysin olevan aineistolähtöistä.

Tutkimuksemme analyysimenetelmänä on laadullinen sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on paitsi metodi, myös väljä teoreettinen kehys, joka voidaan yhdistää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida dokumentteja objektiivisesti ja systemaattisesti. Sisällönanalyysin avulla pyrimme järjestämään avoimista kysymyksistä nousseet asiat selkeään ja tiiviiseen muotoon sekä luomaan selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93, 105–110). Ennen varsinaisen analyysin aloittamista luimme kyselylomakkeet huolellisesti läpi useaan kertaan ja saimme luotua kuvaa siitä, millaisia asioita analyysistä mahdollisesti tulee nousemaan.

Miles ja Huberman (1984) kuvaavat aineistolähtöisen analyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi. Tämän kolmivaiheisen prosessin mukaisesti toteutamme sisällönanalyysin tutkimuksessamme. Ensimmäisessä vaiheessa tapahtuu aineiston pelkistäminen eli redusointi, jolloin kaikki epäoleellinen karsitaan aineistosta pois. Pelkistäminen voi olla joko tiivistämistä tai aineiston pilkkomista osiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–115). Tässä vaiheessa kokosimme kaikista kyselylomakkeista saadut vastaukset yhteen

tietokoneelle alkuperäisilmauksia käyttäen ja perehdyimme huolellisesti vastauksiin. Kokosimme alkuperäisilmaukset yhteen kysymyksittäin, mikä auttoi luomaan kokonaiskuvaa jokaisen kysymyksen ja siihen saatujen vastausten pohjalta. Perehtymisen jälkeen muodostimme alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia ja aloimme karsia ylimääräisiä ja tutkimuksemme kannalta merkityksettömiä vastauksia pois.

Toinen vaihe on aineiston ryhmittely eli klusterointi, jolloin alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi etsien samankaltaisuuksia. Samaa asiaa kuvaavat asiat ryhmitellään omaksi luokakseen tai teemakseen. Klusterointivaiheessa aineisto saadaan tiiviimpään muotoon ja kuvaukset tutkittavasta ilmiöstä selkeytyvät. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106–115). Tässä vaiheessa tutkimuskysymyksemme ohjasivat ryhmittelyä, kun jaottelimme vastauksia alkuperäisilmauksien ja näistä muodostettujen pelkistettyjen ilmauksien avulla yhdenmukaisiksi alaluokiksi. Ryhmittelyssä suurena apuna toimivat värit, joiden avulla luokittelimme ryhmiä. Samalla aineistosta nousi vastauksia, jotka toistuivat useissa lomakkeissa ja kiinnitimme niihin erityistä huomiota. Tämä vaihe vaati tarkkuutta ja haastoi tutkijan roolia tulkitsijana. Klusterointivaiheessa koimme suureksi hyödyksi sen, että tutkijoita oli kaksi. Kävimme ilmaukset läpi huolella ja pyrimme luomaan päätelmiä, jotka vastaavat molempien tutkijoiden tulkintoja. Kahden tutkijan osuus tulkinnoissa vahvistaa myös luotettavuutta. Ryhmittelymme pohjalta myös analyysimme pääteemat alkoivat hahmottua.

Kolmas vaihe aineistolähtöisessä analyysissä on teoreettisten käsitteiden luominen eli aineiston abstrahointi. Abstrahoinnissa alkuperäisilmauksista luodaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Sisällönanalyysi perustuu siis tulkintaan ja päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta edetään kohti ilmiön käsitteellisempää näkemystä. Kun on kyseessä laadullinen fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus, tutkija pyrkii koko prosessin ajan ymmärtämään, mitä saadut johtopäätökset merkitsevät tutkittaville heidän omasta näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 106–115).

Teoreettisia johtopäätöksiä luodessamme muodostimme ryhmittelyn pohjalta saaduista luokista yhä kokonaisvaltaisempia yläluokkia ja rakensimme tutkimuksemme pääteemat vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Kävimme analyysiä läpi tutkimustehtäviemme kautta. Esimerkiksi pääongelmaamme: *Miten esi- ja alkuopetuksessa käsitellään lapsen tunnetaitoja ja itsetuntoa*, loimme analyysiä useamman kysymyksen pohjalta, jolloin tutkimustehtävä ja kyselylomakkeen

kysymykset (liitteet 1 ja 2 kysymykset 3,7 ja 8, liite 3) toimivat yhdistävänä luokkana. Alkuperäisilmauksien pohjalta luoduista alaluokista muodostimme edelleen yläluokkia ja näistä pääluokkia. Esimerkiksi pääluokiksi tilanteista, joissa tunnetaitoja harjoitellaan, muodostuivat seuraavat: *erilliset tuokiot, arjen tilanteet sekä keskustelut ja yhteistyö*. Itsetunnon vahvistamisen pääluokiksi taas muodostuivat: *lapsen huomioiminen yksilönä, erilaiset harjoitteet, pelit ja leikit sekä turvallinen ilmapiiri ja tunteiden avaaminen*. Vastauksena tutkimustehtäväämme selvitimme myös millaisena opettajat näkevät tunnetaitojen ja itsetunnon yhteyden ja tulokseksi saimme, että tunnetaitojen opetus vaikuttaa itsetunnon vahvistumiseen sellaisenaan, eli *tunnetaitojen opetuksen* kautta sekä *sosiaalisten suhteiden* kautta. Samalla tavalla luokittelimme alaongelmiimme johtopäätöksiä ja käsitteitä luoden alaluokista yläluokkia, pääluokkia ja yhdistäviä luokkia. Pääluokkien muodostuminen on kuvattu liitteessä 3.

7.5 Tutkimuksen eettisyys

Eettisyys on tutkimusprosessissa keskeinen asia ja tutkimuksen tekemiseen liittyy useita eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan tulee huomioida (Hirsjärvi ym. 2009, 23). Nykyisin painotetaan, että eettiset kysymykset eivät koske vaan tutkimusaineiston hankintaa ja raportointia, vaan ne voidaan ajatella koko tutkimustoiminnan lähtökohtana. (Tuomi 2008, 145–146.) Etiikan rooli on merkittävä, sillä eettiset lähtökohdat vaikuttavat tutkijan tieteellisiin ratkaisuihin ja samoin tulokset vaikuttavat eettisiin päätöksiin. Tieteen etiikaksi kutsutaan tieteellisen työn aikana tehtäviä ratkaisuja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 122–123.) Tutkimustiedon hankinnassa on muistettava tutkittavien suoja. Tutkijan on selvitettävä tutkimuksen tavoitteet ja mahdolliset riskit, tutkittavien osallistuminen tutkimukseen tulee olla vapaaehtoista ja tutkijan on varmistettava, että tutkittava tietää, mistä tutkimuksessa on kyse. Lisäksi tutkimustietojen on aina oltava luottamuksellista ja osallistujien tulee saada pysyä nimettöminä. Tutkijan on varmistettava osallistujien oikeuksien ja hyvinvoinnin turvaaminen ja toimittava itse kaikin puolin vastuuntuntoisesti. (Tuomi 2008, 145–146.) Tutkimuksen lähtökohta eettisestä näkökulmasta katsoen on siis ihmisarvon kunnioittaminen (Hirsjärvi ym. 2009, 25). Tutkimuksessamme olemme varmistaneet vastaajien pysymisen nimettöminä. Meillä ei myöskään ole tiedossa, mistä kouluista ja päiväkodeista vastaajat ovat, joten osallistuminen on ollut täysin luottamuksellista.

Tutkimusetiikka sisältää myös monia muita ratkaisuja kuin tutkittaviin liittyvät kysymykset. Etiikkaa tarkastellaan tutkimustoimintaan liittyvänä, jolloin tutkimusetiikanongelmat liittyvät aineiston keräämiseen, tutkimukseen osallistuvien informointiin, analyysimenetelmiin ja tutkimustulosten esittämistapaan. Tutkimusetiikkaa tarkastellaan lisäksi metodologisena seikkana, jolloin huomio kiinnitetään metodisiin valintoihin ja tärkeänä eettisenä kysymyksenä pidetään jo tutkimusaiheen valintaa, ja pohdintaa tärkeinä pidettävistä asioista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 125–126)

Näemme tutkimusaiheemme valinnan hyvinkin eettisenä kysymyksenä, sillä pohja-asetuksena koko tutkimuksellemme on ollut ajatus oppilaiden hyvinvoinnin parantamisesta kouluissa ja päiväkodeissa. Opettaja on työssään tekemisissä eettisten valintojen kanssa koko ajan. Jokaisessa opetustilanteessa on mukana paljon tekijöitä, joiden avulla opettaja kasvattaa oppilaitaan. Arvovalintoja tehdään opetuksen sisällön, tiedon laadun, opetusmenetelmien ja arviointikeinojen suhteen. (Niemi 2002, 126.) Opettajan tuleekin pohtia, kuinka paljon opetukseensa sisällyttää tunnetaitojen harjoittelua sekä itsetunnon vahvistamista, ja mikä niiden suhde on verrattuna tiedolliseen näkökulmaan. Me näemme oman eettisen toimintaperiaatteen ja kasvatustilafilosofiamme kautta, että tunnetaidot ja itsetunto ovat kasvatukseen olennaisesti vaikuttavia tekijöitä ja halusimme tutkimuksen kautta saada tälle ajatukselle vahvistusta ja syventää tietämystämme. Aiheen valinta on siis noussut omista eettisistä arvomaailmoistamme ja merkittävä tuki aiheen valinnallemme on ollut osallistuminen osaksi laajempia hankkeita, joiden tavoitteena on kehittää lapsen hyvinvointia. Lisäksi olemme opinnoissamme havainneet, että kyseisen ilmiön käsittely on vähäistä, mistä päättelimme, että monet opettajat voisivat kaivata aiheesta lisätietoa. Tämä taas vahvisti aiheen valintamme merkittävyyttä. Tutkimustoiminnassa olemme pyrkineet valitsemaan sellaiset menetelmät, joiden avulla pääsemme sisälle vastaajien kokemuksiin ja saamme analysoitua mahdollisimman luotettavat tulokset.

Yleisesti tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut perustuvat siihen, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä raportoiden käytetyistä menetelmistä, arvostaen muiden tutkijoiden julkaisuja sekä kirjaten tulokset huolellisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 129–130; Hirsjärvi ym. 2009, 23). Tutkimuseettinen neuvottelukunta on linjannut hyvän tieteellisen käytännön keskeisiä lähtökohtia, jotka on huomioitu myös

tässä tutkimuksessa. Hyvän tieteellisen toiminnan keskeisiin lähtökohtiin kuuluu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan esimerkiksi

- 1) Noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa.
- 2) Soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tutkimus-, tiedonhankinta- ja arviointimenetelmiä.
- 3) Ottaa huomioon muiden tutkijoiden työn saavutukset töitä kunnioittaen ja asianmukaisesti tutkimuksiin viitaten.
- 4) Tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi tallennetaan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla.

(Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7.)

Tutkimuksessamme olemme pyrkineet noudattamaan näitä periaatteita mahdollisimman hyvin ja pyrkineet näin eettisesti hyväksyttävään ja luotettavaan tutkimukseen. Seuraavassa tarkastelemme vielä luotettavuutta tarkemmin.

7.6 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen analyysi sisältää paljon tulkintaa. On olemassa tiettyjä ymmärtämisen kriteerejä, jotka tutkijan on hyvä pitää mielessä tutkimusta ja sen luotettavuutta tarkastellessa. Ensinnäkin on muistettava tutkijan ja tutkittavan omat maailmat, jotka koostuvat heidän omista kokemuksistaan. Tutkija saattaa tulkinnassaan korostaa itselleen tuttuja asioita ja jättää vieraat asiat vähemmälle huomiolle. Tutkija tulkitsee aina omasta maailmastaan käsin ja vieraat asiat tulisi osata tuoda tähän tutkijan maailmaan uutta luovana toimintana. Lisäksi tutkijan oma mielenkiinto vaikuttaa tulkintoihin ja samoin vaikuttaa myös esimerkiksi oman tieteenalan tuomat lähtökohdat ja vaatimukset. (Metsämuuronen 2006, 206–207.) Tulkintojen luotettavuutta nostavana tekijänä voidaan nähdä tässä tapauksessa myös tutkijoiden oma kasvuprosessi. Tulkintoja tehdessämme oma tietämyksemme aiheesta oli vielä melko vähäinen, joten analyysi voitiin suorittaa avoimin mielin ilman vahvojen ennakkotietojen ja -odotuksien ohjausta. Aineistolähtöistä analyysiä noudattaen kokosimme yhteen aineistosta nousevat asiat, olivat ne sitten tuttuja tai tuntemattomia. Prosessimme edetessä olemme kuitenkin saaneet tulkinnoillemme vahvistusta teoreettisen tietämyksemme laajentuessa, mikä

nostaa myös luotettavuutta. Myös Kiviniemen (2007, 81) mukaan on luonnollista, että tutkimusprosessin edetessä tutkijan näkemykset ja tulkinnat ilmiöstä kehittyvät.

Laadullisen tutkimuksen prosessinomaisuus ja tutkimusasetelman avoimuus vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Yleisesti vaihtelua tutkimusmittauksissa ja asetelmissa pidetään ongelmallisena luotettavuuden kannalta. Laadullisessa tutkimuksessa kyse on kuitenkin enemmän aineistonkeruuseen liittyvien muutosten tiedostamisesta ja hallitsemisesta. (Kiviniemi 2007, 81.) Tutkimuksessamme käytimme kyselylomaketta, joten kaikille vastaajille kysymykset on esitetty täysin samalla tavalla. Emme voi kuitenkaan tietää, millaisessa tilanteessa vastaajat ovat lomakkeen kysymyksiin vastanneet ja millainen vaikutus sillä tilanteella on ollut vastaamiseen. Emme voi myöskään tietää, ovatko vastaajat vastanneet täysin omien ajatustensa pohjalta, vai onko tukea vastauksille haettu esimerkiksi muista tutkimuksista tai muilta henkilöiltä.

Luotettavuuteen vaikuttavat myös perustelut. Tutkimuksessa perustelut syntyvät tiedonhankinnan, metodien ja analyysimenetelmien kautta. Lisäksi tarvitaan tutkijan älyllistä toimintaa tuloksien muuttamiseksi tiedoksi. Käytettyä metodologia täytyy pystyä myös arvioimaan. Käytetty metodi perustelee tulokset, mutta metodologia puolestaan perustelee metodin. Metodologian kautta siis arvioidaan onko käytetty metodi ollut tutkimusta ajatellen sopivin mahdollinen. (Tuomi 2008, 28–32.) Metodologia voidaan näin pelkistää nähdä menetelmien tieteenä (Suoranta 2008, 7). Metodologiaa arvioidaan usein ontologian ja epistemologian kautta. Ontologia tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa ihmiskäsitystä, eli kysymystä olemisen tavasta. Epistemologia taas tarkoittaa kysymystä tietämisen mahdollisuudesta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 11–12.)

Koemme, että pääsimme laadullisen tutkimuksen, kyselylomakkeen ja sisällönanalyysin kautta tuloksiin, joiden pohjalta olemme voineet luoda kuvaa ilmiön merkitysmaailmasta. Määrällinen tutkimuksen mittarin rakentaminen lähtökohdistamme oli ollut haastavaa. Laadullisen tutkimuksen kautta vastaajien asiantuntijuus ja kokemusten merkitys nousi esiin tässä tapauksessa vahvemmin. Metodien valinta on tässä suhteessa ollut oikea. Käsitteiden määrittely on esi- ja alkuopetusikäiselle lapselle vielä melko vaikeaa, joten asian tutkiminen opettajien näkökulmasta toimi tässä tapauksessa hyvin sekä antoi kattavia ja aitoja vastauksia tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisesta. On kuitenkin muistettava, että tulokset pohjautuvat pienen opettajaryhmän omiin kokemuksiin, havaintoihin ja mielipiteisiin, eikä niistä voida

tehdä laajoja yleistettäviä tulkintoja. Ontologia ja epistemologia huomioiden ja fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusnäkökulman mukaisesti toimien olemme olleet kiinnostuneita luomaan ilmiön merkitysmaailmaa, jossa huomioidaan myös ainutkertaisuudet.

Luotettavuutta voidaan tarkastella ontologian ja epistemologian lisäksi myös muista tieteen filosofisista lähtökohdista. Näitä ovat esimerkiksi logiikka ja teleologia. Logiikka käsittelee tutkimuksen ja tulosten todistamisen periaatteita. Teleologia taas esittää kysymyksiä tutkimuksen tarkoituksesta. (Hirsjärvi ym. 2009, 130.) Logiikan näkökulmasta luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi tuloksien välille tehtyjen kausaalisten kytkentöjen osalta. Teleologian kautta voimme arvioida lisääkö tutkimuksemme tietoa tutkittavalta alueelta ja mikä on tutkimuksen tarkoitus. Logiikkaa olemme pyrkinneet huomioimaan jo tutkimustehtäviä ja lomakkeen kysymyksiä laatiessa. Kysymykset on laadittu siten, että vastaukset luovat keskenään kokonaisuuksia, joiden pohjalta vastataan tutkimustehtäviin. Teleologiaa arvioiden olemme havainneet, että esi- ja alkuopetukseen kohdistuvaa tutkimusta tunnetaitojen ja itsetunnon tukemisesta on vain vähän. Etenkin tunnetaitojen tutkiminen on kyllä viime vuosina ollut suosittu aihe pro gradu -tutkielmissa ja opinnäytetöissä, mutta laajempia tutkimuksia pieniin lapsiin kohdistuen on ollut vaikea löytää. Lisäksi tuomme mukaan tarkasteluun siirtymävaiheen esiopetuksesta alkuopetukseen, mikä tuo myös uutta tietoa aiheen tutkimuskentälle. Teleologian näkökulmasta tutkimuksemme merkitystä nostaa myös tutkimuksen liittyminen laajempaan kokonaisuuteen. Sen tarkoitus ei ole vain auttaa kahta opiskelijaa valmistumaan yliopistosta, vaan tarkoituksena on tarjota tutkimustietoa Mielenterveystaidot alakouluun -hankkeelle (2012–2014) ja Turvallisin mielin -hankkeelle (2012–2015), joiden kautta tuodaan taas tietoa lasten hyvinvoinnin lisäämisestä ja voimavarojen vahvistamisesta.

Tutkimuksemme luotettavuutta voidaan pohtia myös tringulaation avulla. Tringulaatio on useiden näkökulmien yhdistämistä tutkimusprosessissa. Denzin (1978) on jakanut tringulaation neljään päätyyppiin, joita ovat: tutkimusaineistoon, tutkijaan, teoriaan ja metodologiaan liittyvät tringulaatiot. Tutkimusaineistoon liittyvän tringulaation mukaan tieto kerätään useammalta tiedonantajaryhmältä. (Tuomi 2008, 153). Tutkimuksessamme tieto on kerätty luokanopettajilta ja lastentarhanopettajilta ja näissä ryhmissä toimi lisäksi eri koulutuksen saaneita ammattilaisia. Tutkijaan liittyvällä tringulaatiolla puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkijoina toimii useita henkilöitä

(Tuomi 2008, 153). Metsämuurosen (2003, 161) mukaan laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi perustuu pitkälti tutkijan omaan tulkintaan, intuitioon, järkeilykykyyn sekä yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin. Tämä saattaa johtaa siihen, että samalle aineistolle on monta tapaa tehdä jopa toisiinsa nähden ristiriitaisia tulkintoja. (Metsämuuronen 2003, 161.) Tutkimuksemme luotettavuutta tässä suhteessa nostaa se, että tutkimusprosessimme on toteutettu kahden tutkijan voimin ja olemme käyneet jatkuvaa vuoropuhelua ja hakeneet tulkintoja yhdessä toisiamme haastaen ja toisillemme perustellen. Teoriaan liittyvällä tringulaatiolla tarkoitetaan useiden teoreettisten näkökulmien huomioimista ja metodisella tringulaatiolla useiden metodien käyttöä (Tuomi 2008, 153). Mahdollisesti jos olisimme sisällyttäneet aineistomme tueksi esimerkiksi muutamia haastatteluja, olisimme voineet saada syvempää tietoa aiheesta ja mahdollisesti vahvistusta kirjallisesta aineistosta tekemillemme tulkinnoille.

8 TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Tunnetaitojen ja itsetunnon merkitys esi- ja alkuopetuksessa

Tuloksissa käytetään lyhenteitä LO ja LTO. Lyhenne LO tarkoittaa alkuopetuksessa työskentelevää luokanopettajaa ja LTO esiopetuksessa työskentelevää lastentarhanopettajaa. Tutkimuksessa selvitettiin esi- ja luokanopettajien antamaa merkitystä tunnetaidoille sekä itsetunnolle, tunnetaitojen tarvetta esi- ja alkuopetuksessa sekä opettajien omaa halua ja tarvetta kehittyä tunnetaitojen vahvistajina. Tutkimustulosten perusteella tunnetaitojen opettamista ja lapsen itsetunnon kehittämistä pidetään todella tärkeänä esi- ja alkuopetuksessa. Esimerkiksi kaikista tutkimukseen osallistuneista opettajista (n=32) jokainen yhtä lukuun ottamatta (n=31) mainitsi tunnetaitojen opettamisen tärkeyden jopa sanallisesti.

”Erittäin tärkeänä: Tunnetaitoja tarvitsemme läpi elämän; tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen joskus hillitseminen auttaa ja helpottaa kanssakäymistä ympärillä olevien kanssa” (LTO5)

”Todella tärkeänä. Vasta kun tunteet kaikilla luokan oppilaille on tasaantuneet, voimme oikeasti oppia jotain muita taitoja.” (LO13)

Esiopettajien (n=12) ja luokanopettajien (n=19) mukaan tunnetaitojen harjoittelu koulussa ja esikoulussa on todella tärkeää, sillä noin puolet kaikista tutkimukseen osallistuneista opettajista (n=15) olivat sitä mieltä, että tunnetaidot ovat perusta elämässä pärjäämiselle. Tunnetaidot nähdään myös oleellisena pohjana oppimiselle, sillä vasta, kun tunnetaidot ovat tasapainossa, pystytään keskittymään ja oppimaan. Tunnetaidot vaikuttivat koulussa oppimiseen (n=6), oppilaan itsetuntemukseen (n=9) sekä sosiaalisiin taitoihin ja sosiaalisiin suhteisiin (n=12). Tunnetaitojen käsittely esi- ja alkuopetuksessa nähtiin siis tärkeänä välineenä myös lapsen itsetunnon vahvistamiselle, mikä puolestaan nostaa aiheen tärkeyttä ja sen keskeistä merkitystä osana esi- ja alkuopetusikäisten lasten opetusta. (Taulukko 3.)

”Pidän tärkeänä. Koulussa oma opettaja saattaa olla ainoa aikuinen oppilaan elämässä tunnekasvattajana ja esikuvana tunteiden käsittelyssä ja ilmaisemisessa. Oppilaiden tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöt voivat johtaa vaikeuksiin oppia: osaamisen ja oppimisen ilo katoaa, koulumotivaatio heikkenee eikä oppilas kykene saavuttamaan omien kykyjensä ja taitojensa mukaisia tuloksia.” (LO18)

”Kyllä se on tärkeää. Kun ollaan ihmisten kanssa tekemisissä on välttämätöntä tunnistaa omia ja toisten tunneilmapiiirejä.”(LO19)

”Todella tärkeää, että ennen koulun alkua sosiaaliset-/tunnetaidot ovat tasapainossa. Lapsi pystyy keskittymään opiskeluun ja oppimiseen koulumaailmassa.”(LTO1)

”Omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta on iso osa itsetuntoa. Oman työni tärkeimpänä tavoitteena on luoda ja edesauttaa lasten hyvän itsetunnon kasvua.”(LTO4)

”Hyvin tärkeänä. Tunnetaidot ovat yhtä merkittävässä roolissa (ellei jopa merkittävämmässä) kuin kognitiiviset taidot. Tunnetaidot ovat portti sosiaaliseen kanssakäymiseen.” (LTO13)

TAULUKKO 3. Tunnetaitojen vahvistamisen merkitys esi- ja alkuopetuksessa

<i>Tunnetaitojen harjoittelu tärkeää esi- ja alkuopetuksessa (N=31)</i>			
<i>Tunnetaidot:</i>			
<i>ovat perusta elämässä pärjäämiselle (n=15)</i>	<i>ovat oleellinen pohja oppimiselle (n=6)</i>	<i>vaikuttavat oppilaan itsetuntemukseen (n=9)</i>	<i>vaikuttavat sosiaalisiin taitoihin ja sosiaalisiin suhteisiin (n=12)</i>
<i>→ tunnetaidot ovat tärkeä väline itsetunnon vahvistamiselle</i>			

Suurin osa sekä esi- että luokanopettajista (n=25) koki, että esiopetuksessa ja alkuopetuksessa lapsi tarvitsee tunnetaitoja etenkin sosiaalisiin suhteisiin, kuten ryhmässä työskentelyyn ja kaverisuhteisiin ilman aikuisen tukea (taulukko 4).

”Vuorovaikutukseen, kaverisuhteiden solmimiseen, ryhmässä toimimiseen, ristiriitatilanteiden selvittämiseen, itsensä tuntemiseen ja empatiakykyyn.”(LTO13)

”Selvitäkseen päivittäisestä arjesta muiden oppilaiden ja aikuisten kanssa. Kyetäkseen selviämään kaverisuhteissa ilman aikuisen jatkuvaa apua.” (LO14)

Opettajien kokemusten pohjalta lapset tarvitsevat tunnetaitoja lisäksi itsetuntemukseen ja omien tunteiden käsittelyyn (n=22) sekä empatiaan ja sympatiaan (n=11). Nämä asiat taas tukevat sosiaalisia suhteita, itsetuntemusta ja omien tunteiden käsittelyä. Lapsi tarvitsee myös taitoa ymmärtää itseään, omia reaktioitaan ja käyttäytymistään sekä taitoa tunnistaa ja sanoittaa omia tunteitaan. Yleisesti opettajat pitivät empatian ja sympatian taitoja erityisen tärkeinä tunnetaitoina sekä koulussa että esiopetuksessa. Omien tunteiden käsittelyssä vahvasti esille nousivat myös ristiriitatilanteet ja pettymystensietokyky (n=11). Esiopetuksessa ristiriitatilanteista selviäminen nousi vahvana omien tunteiden käsittelyssä. Alkuopetuksessa puhuttiin enemmänkin kyvystä sietää pettymyksiä. (Taulukko 4.)

*” - pettymysten sietämiseen ja niiden käsittelemiseen
- ristiriitatilanteiden ratkomiseen kavereiden kanssa
- kykyyn asettua kaverin tilaan/tunteeseen
- kykyyn ilmaista sanallisesti omia tunteitaan
- omien tunteiden hallintaan
- sosiaalistaitojen sujumiseen” (LTO2)*

”Tunnetaitojen avulla itsetuntemus ja itsetunto kehittyy. Taidot edesauttavat yleensä ryhmässä toimimisessa ja muiden huomioon ottamisessa.” (LO16)

”Empatian ja sympatian tuntemiseen. Oman itsensä tuntemiseen ja tunteidensa käsittelyyn.” (LO19)

Kolme esiopettajaa koki, että esiopetuksessa lapsen tunnetaidot ilmenevät lisäksi leikissä (taulukko 4), mikä johtunee siitä, että leikin osuus esiopetuksessa on huomattavasti suurempi ja myös selkeämmin opettajan havainnoitavissa. Halusimme tuoda esiin tämän leikkiin pohjautuvan näkemyksen tunnetaitojen ilmenemisestä, sillä leikin merkitys lapsen kehitykselle on varhaislapsuudessa merkittävä ja se mainittiin vastauksissa myös muiden kysymyksiä kohdalla.

”Kaverisuhteissa, vuorovaikutuksessa, ongelmatilanteiden ratkaisemisessa, leikkimisessä, oman toiminnan hallinnassa, luovuudessa.” (LTO10)

”Kaverin huomioonottamiseen arjen ”ongelma”-tilanteissa, toisen tunteiden tunnistamiseen ja eläytymiseen. Pitkäkestoisen leikin kehittymiseen. Yhteisten sääntöjen/normien noudattamiseen” (LTO6)

TAULUKKO 4. Tunnetaitojen tarve esi- ja alkuopetuksessa

<i>Esi- ja alkuopetuksessa tunnetaitoja tarvitaan:</i>			
Sosiaalisiin suhteisiin (n=25) (ryhmässä työskentely, kaverisuhteet)	Itsetuntemukseen, omien tunteiden käsittelyyn (n=22) (ristiriitatilanteet, pettymystensietokyky n=11)	Empatiaan ja sympatiaan (n=11)	Esiopetuksessa leikissä (n=3)

Tutkimuksessa selvitettiin myös opettajien halua ja tarvetta kehittyä tunnetaitojen vahvistajina. Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista jokainen esiopettaja (n=13) ja luokanopettaja (n=19) haluaa kehittyä tunnetaitojen opettamisessa. Opettajat kaipaivat tunnetaitojen opettamisesta koulutusta sekä materiaalia vinkeistä ja ideoista käytännönharjoitteisiin, kuten leikkeihin ja tehtäviin.

”Haluaisin pystyä auttamaan lapsia ilmaisemaan entistä paremmin omia tunteitaan, sekä saada lapset ymmärtämään miksi jostakin lapsesta jokin asia voi tuntua toisesta erilaiselta kuin toisesta.” (LTO2)

”Tottakai haluan kehittyä. Toivoisin, että oppilaani oppisivat ajattelemaan toistensa näkökantoja ja oppisivat löytämään hyväksyttäviä tapoja purkaa omaa kiukkuaan. Haluaisin oppia työkaluja siihen.” (LO14)

”Ope haluaa aina kehittyä. ☺ Miten kysymykseen on vaikea vastata. Ihanteellista tietysti olisi, että asia olisi aina mielessä ja luokassa tunnetaitavia oppilaita (sekä opettaja!) Leikkejä ja temppuja on yllin kyllin. Jotenkin se (oppilaiden) omien tunteiden hallitseminen ja nimeäminen pitäisi olla keskiössä ilman, että niiden harjoittelua oppilaille painotetaan. Tunnetaidot ovat niin keskeisessä asemassa ihmisen elämässä, että niiden harjoittelun pitäisi olla sisäänrakennettuna oppituntien aikana.” (LO5)

8.2 Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen tunnetaidot

Suurin osa tutkimukseemme osallistuneista luokanopettajista (n=11) piti alkuopetusikäisten oppilaiden tunnetaitoja hyvin vaihtelevina. Luokanopettajat kuvasivat puolella oppilaista tunnetaitojen olevan melko hyvät, mutta toisella puolella taas heikot. Luokanopettajista muutama (n=4) piti luokkansa tunnetaitoja hyvänä tai

melko hyvänä ja tarkensi määritelmää vertaamalla luokkansa tasoa ikätasoon nähden. Muutama opettaja (n=3) piti luokkansa oppilaiden tunnetaitoja selkeästi heikkoina. Eräs luokanopettaja oli havainnut, että tunnetaidot olivat kehittyneet koulun alkamisen myötä. Erityisen tärkeinä tunnetaitoja määriteltessä pidettiin empatiataitoa ja tunteiden tunnistamista. Oppilailla, joiden tunnetaidot olivat heikot, haasteita voi olla esimerkiksi omien tunteiden säätelyssä, ristiriitatilanteiden selvittämisessä sekä muiden tunteiden huomioimisessa.

”Osa oppilaista hallitsee omia tunteitansa jo melko hyvin. Pettymystilanteet aiheuttavat välillä vielä avoimia itkureaktioita. Oppilaat nimeävät tunteitaan melko sujuvasti, hienovaraiset vivahteet puuttuvat vielä. Suurimmalla osalla on taitoja ymmärtää ja kuvailla, miltä toisesta tuntuu tietyssä tilanteessa. Monesti on kuitenkin vielä niin, että varsinkaan ristiriitatilanteissa oppilaat eivät vielä osaa soveltaa taitojaan käytäntöön.” (LO5)

”Oppilaideni tunnetaidot luokallani ovat melko hyvät. Oppilaat osaavat havaita luokkakavereidensa helpoimmin havaittavia tunnetiloja, kuten surullisuutta, pettymystä ja iloa. Oppilaat osaavat myös lohduttaa ja rohkaista luokkatovereitaan.” (LO6)

”Lasten on hyvin usein vaikea eritellä omia tai toisten negatiivisia tunteita. Toisen näkökulman huomioiminen on haastavaa. Omien tunteiden säätely on vasta kehittymässä.” (LO14)

Myös suurin osa esiopettajista (n=11) piti esikoululaisten tunnetaitoja hyvin vaihtelevina ja heistä osa mainitsi lisäksi tunnetaitojen olevan vielä enimmäkseen heikkoja. Osalla oppilaista tunnetaidot olivat kuitenkin ikätasoon nähden hyvät. Esiopettajista yksi piti ryhmänsä tunnetaitoja hyvinä ikätasoon nähden ja yksi esiopettaja kuvasi ryhmänsä tunnetaidot heikoiksi. Kahden esiopettajan vastauksista ilmeni, että tyttöjen tunnetaidot olivat toisinaan paremmat kuin poikien. Samoin kuin luokanopettajat, myös esiopettajat pitivät empatiataitoa ja tunteiden tunnistamista erityisen tärkeinä, kun määritellään hyviä tunnetaitoja. Lapsilla, joiden tunnetaidot olivat heikot, haasteita voi olla esimerkiksi omien tunteiden säätelyssä, ristiriitatilanteiden selvittämisessä ja muiden tunteiden huomioimisessa.

”Tyttöillä on keskimäärin paremmat tunnetaidot ryhmässämme kuin pojilla. Lähes kaikki tytöt pystyvät sanallistamaan tunteensa ja he osaavat asettua toisen lapsen tilanteeseen. Pojilla tunteet tulevat enemmän esiin hermostumisena/pieninä tappeluina jne., koska tunteiden sanallistaminen on haastavaa.” (LTO2)

”Tällä hetkellä tunteiden, varsinkin voimakkaiden tunteiden säätely on osalle lapsista tosi vaikeaa. Huutamalla ja raivoamalla sekä lyömällä muita yrittävät ratkoa ongelmatilanteita. Omien tunteiden tunnistaminen on myös haasteellista, samoin muiden.” (LTO12)

8.3 Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen itsetunto

Useimpien luokanopettajien (n=14) ja esiopettajien (n=11) kokemusten mukaan hyvä itsetunto ilmeni voimakkaimmin myönteisen minäkäsityksen kautta (kuvio 4). Alkuopetuksessa myönteinen minäkäsitys ilmeni opettajien vastausten mukaan selkeämmin kuin esiopetuksessa. Tulosten perusteella myönteinen minäkäsitys edellyttää palautteen ja virheiden sietämistä sekä itseensä luottamista. Kuten tuloksista tunnetaitojen osalta selvisi, heikot tunnetaidot aiheuttavat haasteita hallitsemattoman tunteiden säätelyn myötä ristiriitaisista tilanteista selviämässä, joihin myös palautteen ja virheiden sietäminen voidaan laskea kuuluvaksi. Hyvät tunnetaidot puolestaan tukevat myönteistä minäkäsitystä. Esiopetuksen ja alkuopetuksen eroa selittää esimerkiksi se, että koulussa palautteen rooli on vahvempi arvioinnin luonteen vuoksi.

”Hyväksyy omat työnsä, piirustuksensa yms. Tekeminen ja osallistuminen tuottaa lapselle mielihyvää. Uskoo olevansa hyvä ja kelpaava – ei vähättele itseään.” (LTO3)

”Lapsi luottaa omiin kykyihinsä, ei lannistu ja luovuta heti, jos ei osaa, ei molla toisia, pystyy hyväksymään omia puutteitaan ja osaa ottaa vastaan ohjeita toisilta.” (LO13)

”Lapsi pitää itsestään sellaisena kuin on. Lapsella on positiivinen käsitys itsestään. Lapsi ei vertaile itseään muihin lapsiin negatiivisessa mielessä. Lapsi luottaa itseensä ja uskaltaa olla vuorovaikutuksessa niin lasten kuin aikuistenkin kanssa.” (LO19)

Sekä luokanopettajien (n=9) että esiopettajien (n=8) näkemyksiin pohjautuen hyvä itsetunto ilmeni lapsessa myös sosiaalisten suhteiden kautta (kuvio 4). Opettajien kokemusten mukaan hyvän itsetunnon omaava lapsi ottaa rohkeasti kontaktia muihin ja osaa ottaa muut huomioon. Lapsi ei kiusaa muita tai ajaudu riitoihin ja osaa myös pyytää anteeksi jos on toiminut väärin. Sosiaalisten suhteiden kautta ilmenevä itsetunto määräytyy myönteisen minäkäsityksen jälkeen hyvää itsetuntoa vahvimmin sekä esiopetuksessa että alkuopetuksessa. Sosiaalisten suhteiden kautta vastauksista nousee

selkeä yhteys tunnetaitojen ja itsetunnon välillä, sillä empatiataitoa ja toisen tunteiden tunnistamista pidettiin erityisen tärkeinä tunnetaitoina ja nämä taas tukevat sosiaalisia suhteita ja sitä kautta myös itsetuntoa. Tutkimuksesta nousi esiin myös osassa luokanopettajien (n=5) sekä esiopettajien vastauksissa (n=4) lapsen rohkeus kysyä ja ilmaista mielipiteensä itsetuntoa määrittävänä ominaisuutena (kuvio 4). Rohkeus kysymiseen ja mielipiteiden ilmaisemiseen tukee sekä myönteistä minäkäsitystä että sosiaalisia suhteita.

”Lapsi uskaltaa olla rohkeasti sitä, mitä on. Hän on iloinen ja leikkiväinen, katsoo silmiin, viittaa ja uskaltaa vastata sekä kertoa mielipiteensä ja huolensa. Pyytää tarvittaessa apua ja auttaa muita. Hänellä ei ole tarvetta kiusata toisia tai kommentoida toisten tavaroita/tapaa olla. Hän ei juurikaan joudu riitoihin.” (LO5)

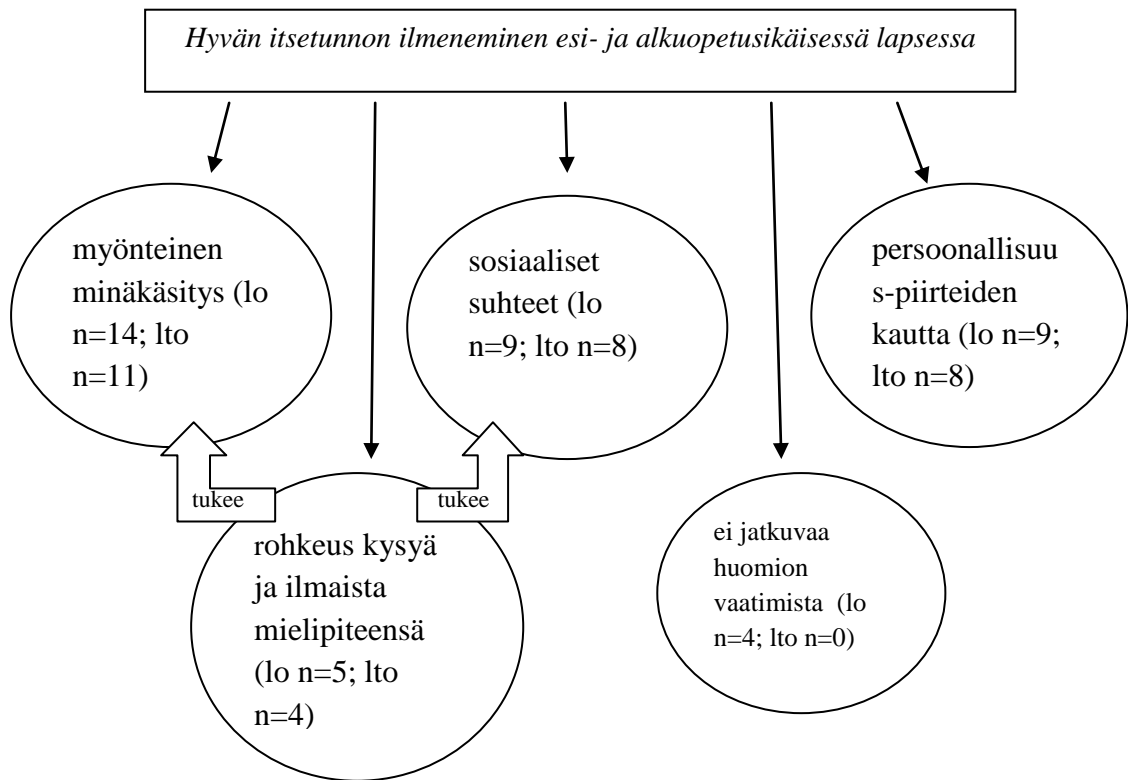
”Hyvä itsetunto näkyy tasapainoisena käytöksenä. Lapsi osaa ottaa huomioon muut kanssaolijat, hänellä on empatiataitoja ja hän osaa odottaa vuoroaan, kestää pettymyksiä, hallitsee tunteitaan, on ystävällinen muille ihmisille. Tietää omat vahvuudet ja kehittämisen tarpeet.” (LTO12)

”Luottaa omaan tekemiseensä. Uskaltaa sanoa oman mielipiteensä ja pitää siitä kiinni vaikka kaverit olisi erimieltä. Ei tarvitse pitää yllä mitää roolia tai esittää kavereille esim. pelleä.” (LTO10)

Lisäksi puolet luokanopettajista (n=9) ja noin kaksi kolmasosaa esiopettajista (n=8) havainnoivat lapsen itsetuntoa myös persoonallisuuspiirteiden kautta (kuvio 4). Opettajien havaintojen perusteella esimerkiksi tasapainoisuus, myönteisyys ja iloisuus, avoimuus, sopeutuvuus sekä reippaus ilmensivät lapsen hyvää itsetuntoa.

”Hyvä itsetunto ilmenee alkuopetusikäisessä lapsessa reippautena, ilona, rohkeutena. Hyvän itsetunnon omaava lapsi uskaltaa myöntää virheensä ja syyllisyytensä. Hänellä on realistinen kuva itsestään suhteessa muihin luokkatovereihin. Lapsi uskaltaa olla rohkeasti sitä, mitä on. Hän on iloinen ja leikkiväinen, katsoo silmiin, viittaa ja uskaltaa vastata sekä kertoa mielipiteensä ja huolensa. Pyytää tarvittaessa apua ja auttaa muita. Hänellä ei ole tarvetta kiusata toisia tai kommentoida toisten tavaroita/tapaa olla. Hän ei juurikaan joudu riitoihin.” (LO6)

”Itseensä ja osaamiseensa luottamisena. Usein avoimuutena, henkisenä rauhallisuutena.” (LTO8)



KUVIO 4. Hyvän itsetunnon ilmeneminen esi- ja alkuopetusikäisessä lapsessa

Muutama alkuopetuksen luokanopettajista (n=4) piti yhtenä myönteistä itsetuntoa ilmentävänä ominaisuutena sitä, että lapsi ei vaadi jatkuvaa huomiota opettajalta (kuvio 3). Esiopettajien vastauksissa jatkuvasta huomiosta ei ollut mainittu ainuttakaan kertaa. Tätä mahdollisesti selittää se, että esiopetuksessa lapset ovat tottuneet siihen, että ryhmäkoko on pienempi ja aikuisia on usein ryhmässä vähintään kaksi, joten aikuiselta saatu huomio voi esiopetuksessa olla suurempi kuin alkuopetuksessa. Tämä voikin olla osalle oppilaista haaste itsetunnon kehittymisen osalta.

”Lapsi jaksaa yrittää ja tehdä, ei turhaannut eikä pahoita mieltään virheistä eli ei pyri olemaan perfektonisti. Ei tarvitse ihan koko ajan aikuisen huomiota ja palautetta toimiessaan tyylisiin : Ope, kato!!! Ope, onko tämä hyvä!?! jne jne.” (LO8)

”Lapsi on tasapainoinen ja tyytyväinen. Lapsi uskaltaa sanoa oman mielipiteensä ja ylipäänsä kysyä ja pyytää asioita. Lapsi ei pelkää virheiden tekemistä eikä vaadi jatkuvaa huomiota opelta.” (LO17)

8.4 Siirtymävaihe lapsen tunnetaitojen ja itsetunnon kehittymisen osalta

8.4.1 Luokanopettajien ja esiopettajien havainnot lapsen tunnetaitojen haasteista siirtymävaiheessa

Siirtymävaihetta lapsen tunnetaitojen ja itsetunnon kehittymisen osalta tutkittaessa, saatiin lähes samanlaisia tuloksia sekä esiopettajilta että luokanopettajilta. Tuloksissa voidaan huomata vain vähän eroja. Luokanopettajien (n=19) havaintojen mukaan siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen voi aiheuttaa tunnetaitojen haasteita seuraavien osa-alueiden kautta: uusi ympäristö, uudet ihmiset ja uudet toimintatavat, empatian kokeminen ja sosiaaliset suhteet, omien tunteiden hallinta ja käsittely sekä pettymystensietokyky oppimisessa ja omat odotukset itselle. Osa-alueet suhteessa vastauksiin on eritelty taulukossa 5.

*”Kouluun siirtyminen on jännittävää aikaa. Odotukset ovat suuret ja halu olla koululainen on suuri. Ensimmäiset pettymykset voivat rapisuttaa tuota suurta mielikuvaa ja kuva itsestä koululaisena voi olla epävakaa. Päinvastoin, kouluun siirtyminen ja onnistumisen kokemukset voivat tuottaa suurta mielihyvää ja vahvistaa itsetuntoa. Tunteiden kirjo voi olla valtava kouluun siirtymisvaiheessa.”
(LO6)*

Esiopettajien (n=13) havainnot tukivat luokanopettajien havaintoja (taulukko 5). Havaintojen mukaan siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen voi aiheuttaa lapsen tunnetaitojen oppimiselle haasteita omien tunteiden hallinnan ja käsittelyn, uuden ympäristön ja uusien toimintatapojen sekä sosiaalisten suhteiden kautta.

TAULUKKO 5. Luokanopettajien ja esiopettajien havainnot lapsen tunnetaitojen haasteista siirtymävaiheessa

<i>Tunnetaitojen haasteet</i>	<i>Luokanopettajat (N=19)</i>	<i>Esiopettajat (N=13)</i>
Omien tunteiden hallinta ja käsittely	n=10	n=7
Sosiaaliset suhteet	n=8	n=9
Uusi ympäristö, uudet ihmiset ja uudet toimintatavat	n=7	n=4
Oppimisen haasteet	n=10	

Luokanopettajat kokivat kouluun siirryttäessä lapsilla olevan tunnetaitojen haasteita eniten omien tunteiden hallinnassa ja käsittelyssä (n=10). Vaikeus hallita omia tunteita ja käsitellä niitä ilmenee itsehillinnän puutteena, aggressiivisena käytöksenä sekä pelkoina ja jännittämisenä.

”Jos oppilas ei tunne/osaa sanoittaa tunteitaan on hänen mahdotonta kertoa niistä toisille. Vieraat aikuiset eivät ehkä saa kunnon kontaktia häneen. Toisaalta, vaikka hän osaisikin kertoa tunteistaan ja asettua toisen asemaan, on mahdollista (jopa todennäköistä), että vieraassa ympäristössä vieraiden ihmisten keskellä oma olo on niin arka, että lapsi vetäytyy kuoreensa. Tai päinvastoin: ottaa tilansa räiskimällä ja räiskymällä miten sattuu.” (LO5)

”Itsehillinnän haasteet, toisen tunteiden huomioiminen, pelot, jännitys, oman työn arvostuksen puute tai ”täytyy olla paras ja nopein” -ajatus.” (LO14)

Esiopettajien vastauksissa taas tunnetaitojen oppimiseen liittyvien haasteiden kuvailussa sosiaalisten suhteiden osuus korostui hieman omien tunteiden hallintaa ja käsittelyä enemmän. Esiopettajien vastausten (n=9) mukaan tunnetaitojen oppimiselle haasteita toivat sosiaalisten suhteiden aiheuttamat pulmat, joihin kuuluvat itsekeskeisyyden tuomat ongelmat, empatian puute sekä arkuus ja ujous sosiaalisissa suhteissa. Esiopettajien (n=7) mukaan lapsen omien tunteiden hallinnan ja käsittelyn tuomat haasteet tunnetaitojen oppimiselle ilmenivät etenkin itsesäätelyn puutteena sekä aggressiivisuutena.

”Kuusivuotias lapsi on vielä hieman itsekeskeinen ja välillä ei halua nähdä asioita eri näkökulmista. Kouluun siirtyminen on iso askel pienelle lapselle ja se asettaa haasteita monella puolella.” (LTO4)

”Koulumaailma on täysin erilainen ja uusi: mm. lapsi yrittää löytää keinoja selviytyä uudessa tilanteessa: sos.taidot sekä vuorovaikutustaidot ovat avainasemassa. Kyky säädellä omia tunteita ja kyky empatiaan vaikuttavat voimakkaasti lapsen käsitykseen itsestä oppijana ja ryhmän jäsenenä. Puutteet tai kypsyttömyys näillä osa-alueilla aiheuttaa pulmia lapsen elämään. Lapsi tarvitsee aikuisten johdonmukaista toiminnan tukemista.” (LTO7)

”Koulussa, joutuu valitettavan usein jonkinlaisiin vaikeuksiin jos on haasteita tunnetaidoissa. Jos on liian herkkä ja näyttää sen hyvin selkeästi esim. itkee, joka asiasta voi joutua kiusan kohteeksi, mikä heikentää itsetuntoa. Jos ei hallitse ja hillitse itseään erilaisissa tunnereaktioissa seuraa vaikeuksia.” (LTO10)

Luokanopettajien mukaan (n=7) tunnetaitojen haasteita lapselle toivat myös uusi ympäristö, uudet ympärillä olevat ihmiset ja uudet toimintatavat koulussa. Koulussa luokkakoot ovat esiopetukseen nähden suuremmat. Suuri luokkakoko vaatii kykyä ottaa muut huomioon. Luokanopettajat (n=8) näkivätkin sosiaaliset suhteet ja empatian kokemisen tunnetaitojen haasteena kouluun siirryttäessä. Lapsen tulisi oppia luopumaan egosentrisyydestään ja ymmärtää olevansa osa ryhmää. Luokkakavereiden lisäksi lapsen tulee tutustua uuteen opettajaan ja opetella hänen uudet toimintatapansa sekä ymmärtää, millaisia odotuksia hänelle asetetaan koululaisena.

”Uusi, yleensä isompi rakennus sekä ihmiset voivat tuntua pelottavilta. Yleensä tunteiden ja asioiden ilmaiseminen isossa ryhmässä. Itsensä hillitseminen ja koululaisen käytöksen opettelu voi olla vaikeaa.” (LO16)

”Suurempi luokkaryhmä vaatii lapselta enemmän kykyä ottaa muita huomioon. →lapsen pitää luopua omasta egosentrisyydestään.” (LO10)

Sen lisäksi että lapsen tulee tutustua uusiin ihmisiin ja oppia uusia toimintatapoja, luokanopettajien mukaan (n=10) lapsella voi olla haasteita oppimisessa, mikä voi aiheuttaa haasteita myös tunnetaidoille. Kouluun siirtyminen tuo paljon uusia oppimishaasteita ja lapsen odotukset itselle voivat olla liian suuret, mikä taas heijastuu vaikeutena käsitellä pettymyksiä oman oppimisen suhteen. Oppilas saattaa pyrkiä kaikessa siihen, että on paras ja nopein, jolloin pettymysten sietämisestä tulee vieläkin haastavampaa.

”Oppilaalla on huono käsitys itsestään oppijana. Jollakin lapsella voi olla ylenpalttiset hyvät käsitykset itsestään oppijana ja hän luulee osaavansa enemmän kuin osaakaan. Pudotus ”reaalimaailmaan” voi olla korkea.” (LO19)

”Itsehillinnän haasteet, toisen tunteiden huomioiminen, pelot, jännitys, oman työn arvostuksen puute tai ”täytyy olla paras ja nopein” –ajatus.” (LO14)

Myös esiopettajien (n=4) näkemyksissä tulivat esille uuden ympäristön ja uusien toimintatapojen tuomat haasteet tunnetaitojen oppimiselle, mikä ilmeni huolena tunnetaitojen osuudesta opetuksessa. Kouluun siirtymistä pidettiin isona askeleena ja haasteita voi ilmetä useissa osa-alueissa. Osa esiopettajista oli huolissaan siitä, että ryhmäkoko ja tiedolliset oppisisällöt voivat viedä tilaa tunnetaitojen opettelulta ja oppimiselta sekä leikinomaisen toiminnan osuudelta koulupäivissä.

”Kuinka paljon tunnetaitoja ylipäätään opetetaan alkuopetuksessa..? Pääpaino on kuitenkin äidinkielessä ja matematiikassa ja päivät ovat lyhyitä. Mikä on leikin osuus?” (LTO5)

”Suuret ryhmäkoot koulussa voivat vaikeuttaa tunnetaitojen oppimista, kun kaikki oppilaat eivät tule kuulluksi ja nähdyksi. Jakotunneilla, jolloin oppilaita on vähemmän tulisi harjoitella tunnetaitoja, jolloin aremmat lapsetkin uskaltaisivat ilmaista itseään.” (LTO12)

8.4.2 Luokanopettajien ja esiopettajien havainnot lapsen itsetunnon haasteista siirtymävaiheessa

Luokanopettajien ja esiopettajien havainnot lapsen itsetunnon haasteista siirtymävaiheessa vastasivat paljolti havaintoja tunnetaitojen haasteista siirtymävaiheessa. Luokanopettajien (n=19) havaintojen mukaan siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen voi aiheuttaa lapsen itsetunnolle haasteita oppimisessa, arvioinnissa sekä sen kestämisessä, ystävystymisessä ja ryhmäytymisessä, uuden ympäristön, uusien ihmisten ja uusien toimintatapojen kautta sekä omanarvontunnon puutteen vuoksi (taulukko 6). Luokanopettajat (n=6) kokivat uuden ympäristön, uusien ihmisten ja uusien toimintatapojen luovan haasteita itsetunnolle siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Hieman haasteellisempina itsetunnolle luokanopettajat (n=8) näkivät ystävystymisen ja ryhmäytymisen. Uusi ympäristö, uudet ihmiset ja uudet toimintatavat olivat kuitenkin yhteydessä ystävystymiseen ja ryhmäytymiseen.

Luokanopettajat (n=14) näkivätkin nämä asiat yhdessä suurimpana haasteena lapsen itsetunnonle.

”Samankaltaisia kuin tunnetaitoihin liittyvät ongelmat: lapsi vetäytyy kuoreensa, on ujo ja arka. Silloin ystävystyminen ja ryhmäytyminen voivat tuoda valtavia haasteita. Jos jää koulussa heti alussa yksin, voi olla, että oma rooli ryhmässä määrittyy sen perusteella pitkäksi ajaksi. Yksin oleminen vaikuttaa varmasti lapsen itsetuntoon negatiivisesti. Toisaalta, jos lapsi täyttää tilan äänekkäällä ja epätoivotulla pellen roolilla, saa hän toiminnastaan alusta asti negatiivista palautetta. Ja itsetunto heikkenee sen myötä. Kaikki roolit – niin hyvät kuin huonotkin – jäävät helposti päälle ja suuntaavat palautteen kautta lapsen itsetunnon kehitystä.” (LO5)

”hyväksytyksi tulemisen tarve uudessa ryhmässä. Saako lapsi kavereita? Oppiiko lapsi lukemaan/laskemaan? Lähteekö hän mielellään kouluun? Eroahdistus vanhemmista, turvallisuuden kaipuu” (LO3)

”Isossa ryhmässä häntä ei ”huomata”, suorituksia verrataan, suoritukset tulevat näkyviksi (kuvistyöt, käsityöt, ääneen lukeminen, jne), sosiaalinen ryhmä on iso, uudet aikuiset, vain yksi aikuinen/ryhmä, aikuinen ei tunne lasta.” (LO4)

Merkittävänä itsetunnon haasteena oli luokanopettajien (n=7) havaintojen perusteella lapsen omanarvontunnon puute. Luokanopettajat tarkoittivat tällä, ettei lapsi luota itseensä, pelkää epäonnistumisia ja asettaa itselleen liian korkeat vaatimukset, minkä pohjalta ei uskalla edes yrittää. Tällä taas on luonnollisesti vaikutusta oppimiseen. Luokanopettajat (n=9) kokivatkin, että oppiminen on yksi kokonaisuus, joka vaikuttaa oppilaan itsetuntoon ja samoin itsetunto vaikuttaa siihen, miten oppilas oppii. Lapsen oppimiseen liittyvät itsetunnon haasteet ilmenivät esimerkiksi väärinä tai epävarmoina käsityksinä itsestä oppijana sekä paineena oppia.

”Oman arvon ja itsekunnioitukset tietoisuuden puuttuminen. Oman itsensä hyväksyminen ja omiin mahdollisuuksiin uskomisen puuttuminen.” (LO18)

”Ei luota omaan selviytymiseen ja pärjäämiseen, pelkää epäonnistumisia.” (LO12)

Esiopettajien havainnot lapsen itsetunnon haasteista olivat samansuuntaiset luokanopettajien kanssa. Opettajien havainnot siis tukivat toisiaan, mutta niissä oli painotuseroja (taulukko 6). Esiopettajien (n=13) mukaan lapsen itsetunnon haasteet siirtymävaiheessa ilmenivät omanarvontunnonpuutteena sekä sosiaalisissa suhteissa.

Lähes jokaisen esiopettajan kokemusten (n=12) mukaan omanarvontunteen puute sekä itseluottamuksen puute olivat haaste itsetunnolle siirryttäessä esiopetuksesta alkuopetukseen. Omanarvontunnonpuutteessa korostuivat etenkin akateemiset valmiudet ja niiden puute sekä epävarmuus oman osaamisen suhteen. Lapsilla voi olla myös epärealistinen kuva siitä, mitä tulisi osata kouluun mennessä. Koulussa oppimiseen tulee mukaan esiopetusta näkyvämpi arviointi ja oppilaat vertailevat toisiaan myös muihin. Tällä voi olla itsetuntoa laskeva vaikutus niille, joiden itsearvostus on jo valmiiksi heikko. Lisäksi itsensä näkeminen erilaisena ja tämän vuoksi muita huonompana, laskee lapsen itsetuntoa.

” - Jos lapsi kokee olevansa huonompi kuin muut samanikäiset lapset, eli ei osaa vielä samoja asioita kuin toiset.

- Lapsi voi tuntea itsensä ulkopuoliseksi, jos esim. suurin osa luokasta on käynyt saman eskarin ja joku toinen ei

- Lapsi tuntee itsensä eriarvoiseksi kuin toiset (esim. jo 1-luokkalaiset voivat arvostella vahvasti ulkonäköä/vaatteita jne.)” (LTO2)

” - luovuttaa jo etukäteen, ”ku mä en osaa”, ei jaksa ponnistella tavoitteen eteen. - jättäytyy syrjään luokkayhteisössä” (LTO3)

”Ei ole motivaatiota yrittää, kun pelkää epäonnistumista. Lapsi on epävarma.” (LTO13)

Esiopettajat (n=9) kokivat myös sosiaalisten suhteiden tuovan itsetunnolle haasteita alkuopetukseen siirryttäessä. Sosiaalisten suhteiden haasteilla tarkoitetaan tässä ystäväystymisen ja ryhmäytymisen tuomia haasteita oppilaan itsetunnolle. Lapsi jännittää, saako hän kavereita uudessa ryhmässä ja hyväksytäänkö hänet. Lapsilla voi olla haasteita empatian kokemisessa tai he voivat olla luonteeltaan arkoja, joten myös opettajan on tuettava sosiaalisten suhteiden muotoutumista rakentamalla luokalleen turvallinen luokkayhteisö, jossa kukaan ei tunne itseään ulkopuoliseksi ja kaikki ovat hyväksytyjä omana itsenään.

” - lapset vertailevat omaa osaamistaan muihin lapsiin

- lapsi voi pohtia saako hän ystäviä, oppiiko hän ja millainen opettaja on, hyväksytäänkö hänet sellaisenaan muiden joukkoon” (LTO12)

” - monilla saattaa olla epärealistisia käsityksiä siitä, mitä tulisi jo osata.

- ryhmäytymiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota -> turvallinen luokkayhteisö, jossa on kavereita: ”olen hyväksytty sellaisena kuin olen” ” (LTO7)

Luokanopettajien havainnoissa (n=6) alkuopetuksen oppilailla selkeä uusi toimintatapa esikouluun nähden oli arviointi ja arvioinnin kestäminen itsetuntoa tukevana tai haastavana tekijänä. Luokanopettajat näkivät tutkimuksessa arvioinnin etenkin itsetunnon haasteena oppilaan minäkäsityksen rakentumisessa, sillä arviointi sisältää suoritusten vertailua sekä myönteistä ja kielteistä palautteenantoa.

”jos on kokenut paljon negatiivista palautetta ja epäonnistumisia, kokee olevansa huono eikä uskalla edes yrittää.” (LO9)

”Koulussa oppilaat joutuvat luokkatovereidensa tarkkailun alle. Vertailu on kovaa. Palaute luokkatovereilta voi olla julmaa. Koulumenestys voi rapisuttaa itsetuntoa tai sitten vahvistaa. Minäkuva saattaa helposti horjua voimakkaan vertailun ja palautteen vuoksi.” (LO6)

TAULUKKO 6. Luokanopettajien ja esiopettajien havainnot lapsen itsetunnon haasteista siirtymävaiheessa

<i>Itsetunnon haasteet</i>	<i>Luokanopettajat (N=19)</i>	<i>Esiopettajat (N=13)</i>
Uusi ympäristö, uudet ihmiset ja uudet toimintatavat	n=6	
Sosiaaliset suhteet: ystäväystyminen ja ryhmäytyminen	n=8	n=9
Omanarvontunnon puute	n=7	n=12
Oppiminen	n=9	
Arviointi	n=6	

Alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien sekä esiopettajien edellä mainitut havainnot lapsen itsetunnon haasteista on koottu taulukkoon 6. Nuoli uuden ympäristön, uusien ihmisten ja uusien toimintatapojen sekä sosiaalisten suhteiden, ystäväystymisen ja ryhmäytymisen välillä kertoo näiden osa-alueiden välisestä yhteydestä ja vaikutuksesta toinen toiseensa.

8.5 Tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistaminen esi- ja alkuopetuksessa

Tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että opettajat näkevät yhteyden tunnetaitojen ja itsetunnon oppimisen välillä. Tunnetaitojen opetuksen nähdään vaikuttavan itsetunnon vahvistumiseen sellaisenaan ja sosiaalisten suhteiden kautta. Tunnetaitojen opettamisen myötä opettajat kokevat lapsen minäkuvan vahvistuvan, mikä vahvistaa myös itsetuntoa. Sosiaalisten suhteiden kautta tapahtuvalla itsetunnon vahvistamisella tarkoitetaan esimerkiksi ryhmässä toimimista ja ristiriitatilanteista selviämistä sekä empatiataitoa sosiaalisessa toiminnassa.

Luokanopettajat (n=14) pitivät tunnetaitojen opetusta itsessään tärkeänä välineenä lapsen itsetunnon vahvistamiselle. Sosiaalisten suhteiden kautta tapahtuva itsetunnon vahvistuminen oli luokanopettajien kokemusten (n=9) mukaan hieman pienemmässä roolissa. Esiopettajien näkemyksen mukaan taas tunnetaitojen opetuksella voidaan yhtäläillä vaikuttaa joko sellaisenaan (n=11) tai sosiaalisten suhteiden kautta (n=9) lapsen itsetunnon kehittymiseen. Yli puolet esiopettajista (n=7) mainitsi sekä tunnetaitojen opetuksen itsessään kehittävän itsetuntoa että itsetunnon kehityksen sosiaalisten suhteiden kautta (liite 3).

”Oppimalla tunnistamaan oman tunteensa ja itsensä oppilas hyväksyy paremmin itsensä ja ymmärtää paremmin tekonsa ja seuraukset.” (LO4)

”Kun lapsi tunnistaa, nimeää ja hallitsee tunteitaan hän on todennäköisesti reilumpi ja tasapainoisempi leikkikaveri eikä joudu niin paljon riitoihin. Hän saa toiminnastaan positiivista palautetta ympäristöltään ja näin hänen itsetuntonsa vahvistuu.” (LO5)

”Kun lapsi oppii tunnistamaan omia tunteitaan ja niiden merkitystä, voi se luoda lapselle itselleen terveen minäkuvan. Koska tunnetaidot auttavat lasta sosiaalisissa taidoissa, vahvistavat hyvät sosiaaliset taidot lapsen itsetuntoa. Lapselle tulee tunne, että hänestä välitetään, kun häntä voi auttaa kun lapsi osaa ilmaista myös neg. tunteitaan.” (LTO2)

”Kun ymmärtää ja tunnistaa omia ja toisten tunteita oma itsetunto vahvistuu. Esim. Lapsi ei tarvitse oman hyvinolon ja itsensä hyväksi kokemiseen niin paljon toisten ”ihailua” tai peliksi heittäytymällä toisten huomiota. Lapset oppivat, että tunteet ovat kaikilla ja kaikenlaiset. Kun tunteet oppii tunnistamaan niitä oppii myös hallitsemaan, hallitseminen vahvistaa käsitystä itsestä.” (LTO10)

8.5.1 Keinot tunnetaitojen vahvistamiseen

Sekä esiopetuksessa että alkuopetuksessa tunnetaitoja käsitellään vastaantulevissa arjen tilanteissa, erillisten tuokioiden kautta sekä lasten välisen yhteistyön ja opettajajohtoisten keskusteluiden avulla (taulukko 7, liite 3). Arjen tilanteet ovat vastaantulevia ristiriitatilanteita, päivittäisiä siirtymätilanteita sekä arjessa tapahtuvia ilon ja onnistumisten kokemuksia. Erillisillä tuokioilla välineitä tunnetaitojen opetukseen ovat taito- ja taideaineet, draama, leikki, sadut, tarinat, erilaiset tunnetaitoharjoitukset sekä Askeleittain ja Kiva-koulun materiaalien kautta suunnitellut tuokiot. Lasten välisellä yhteistyöllä tarkoitetaan erilaisia pari- ja ryhmätöitä ja opettajajohtoisilla keskusteluilla taas suunnitellun teeman parissa käytävää opettajan ohjaamaa keskustelua.

TAULUKKO 7. Tunnetaitojen vahvistamisessa käytettäviä keinoja

<i>Tunnetaitojen vahvistamisessa käytettäviä keinoja esi- ja alkuopetuksessa</i>		
<i>Arjen tilanteet</i>	<i>Erilliset tuokiot</i>	<i>Keskustelut ja yhteistyö</i>
<ul style="list-style-type: none">- ristiriitatilanteet- päivittäiset siirtymätilanteet- ilon ja onnistumisen kokemukset	<ul style="list-style-type: none">- taito- ja taideaineet- draama- leikki- sadut, tarinat- tunnetaitoharjoitukset- Askeleittain, Kiva-koulu	<ul style="list-style-type: none">- lasten välinen yhteistyö (pari- ja ryhmätööt)- opettajajohtoinen keskustelu (teeman parissa)

Alkuopetuksessa luokanopettajien (n=16) mukaan tunnetaitojen harjoitteluun käytettiin eniten erillisiä tuokioita. Erillisillä tuokioilla ilmenee koululle tyypillinen tiedollinen oppimisenäkökulma, sillä tunnetaitojen käsittely painottuu erillisiin tuokioihin, joissa opetuksen välineinä toimivat taito- ja taideaineet, draama ja erilaiset tunneharjoitukset. Luokanopettajat olivat käyttäneet tunneharjoituksina esimerkiksi

tunnekorttien avulla tapahtuvaa tunteiden tunnistamista ja nimeämistä. Satujen ja tarinoiden osuus alkuopetuksessa oli vähäinen.

” - Luettaessa äidinkielen kappaletta (Miltä hahmoista tuntuu? Näytä ilahtuneelta, hämmästyneeltä jne.)

- Tehtäessä erilaisia draamaharjoituksia/-leikkejä

- Keskustellessa esim. sadussa tapahtuneista asioista

- Riitatilanteiden selvittelyissä

- Musiikin tulkinnassa (esim. laulujen sanoista keskustellessa tai duuri/molli aspektia käsitellessä)

- Uskonnon eri aiheissa” (LO5)

” - Askeleittain-tunnit (sos. taitojen harjoittelu)

- liikuntatunnit → pelit, leikit (esim. häviäminen, yhteistyö)

- ilmaisutaito (tunteiden ilmaisu, toisten tulkitseminen)” (LO2)

Samoin kuin alkuopetuksessa, myös esiopetuksessa (n=9) painottuvat tunnetaitojen harjoittelemisessa eniten erilliset tuokiot. Esiopetuksessa taas oli nähtävissä leikinomaisuus sekä tunteisiin eläytyminen satujen ja tarinoiden kautta huomattavasti enemmän kuin alkuopetuksessa. Toisin kuin alkuopetuksessa, esiopetuksessa ei painotettu tiedollisia opetustuokiota tunteiden opettamisen keinona.

”Piirit – tunnekortit

Eskarituokio – tarina ja sen sisällön tarkastelua

Draama – erilaisin draamatapojen kautta” (LTO5)

”Pysähtyy erilaisissa tilanteissa käsittelemään tunnetaitoja, kun tunteita ilmenee.

Tunteiden tunnistamista voi tietysti ihan teoreettisestikin opetella esim.

askeleittain materiaali. Draaman ja pöytäteatterin keinoin voi myös harjoitella ja

muidenkin luovan toiminnan kautta. Leikin havainnointi ja käsittely. Leikin

sujumisen ja ei sujumisen käsittely ja Miksi? aukaiseminen lapsille.” (LTO10)

Luokanopettajien mukaan (n=14) arjen tilanteissa tapahtuva tunnetaitojen harjoittelu ilmeni alkuopetuksessa pääosin ristiriitatilanteissa, kuten riitojen selvittelyissä sekä erilaisissa pettymystilanteissa. Tunnetaitoja harjoiteltiin kuitenkin jonkin verran myös erilaisissa siirtymätilanteissa koulupäivän aikana. Ilon ja onnistumiskokemusten osuus tunnetaitojen harjoittelussa oli vähäinen. Esiopettajien (n=8) kokemusten pohjalta taas päivissä painottuivat sekä ristiriitatilanteet että siirtymätilanteet lähes yhtä paljon. Myös esiopetuksessa ilon ja onnistumiskokemusten osuus tunnetaitojen harjoittelun yhteydessä oli todella vähäinen.

”Oppitilanteissa, kun joku nauraa toisen väärälle vastaukselle: Mietitään hetken aikaa, miltä itsestä tuntuisi. Riitojen selvitystilanteissa: Pyydetään anteeksi ja haetaan ”pahoillaan olon tunnetta” eli taas miltä se itsestä tuntuisi. Joskushan opp. vastaa, että no ei oikein miltään, niin avataan, kuinka pahalta se toisesta voi tuntua jne.” (LO8)

”Siirtymät ja jonottaminen ovat kaikille välillä vielä vaikeita. Samoin harjoittelemme niitä selvittäessämme esim. välitunnin tapahtumia.” (LO13)

”Vanhemmasta eroaminen. Uusiin tilanteisiin lapsiin/aikuisiin tutustuminen – yhdessä toimiminen – yhteiset onnistumiset esim. luovat toiminnot/projektit yms... Uusien taitojen harjoittelu – itsensä ”voittaminen”. Ristiriitatilanteissa selvittely/selviäminen/onnistuminen.” (LTO9)

”Ristiriitatilanteissa esim. leikissä (syrjäytyminen, poisjättäminen) ilon ja onnen tunteen kokoaminen onnistumisissa -> kannustamista ja kehumista” (LTO6)

Alkuopetuksessa tavoitteellisten opettajajohtoisten keskusteluiden ja lasten välisen yhteistyön avulla tapahtuva tunnetaitojen harjoittelu oli erillisiin tuokioihin ja arjen tilanteisiin verrattuna hyvin vähäistä. Luokanopettajista osa (n=6) kuitenkin käytti keskustelua ja yhteistyötä keinona tunnetaitojen harjoittelemisessa arjen tilanteissa ja erillisillä tuokioilla, mutta näitä ei pidetty sellaisenaan tehokkaina välineitä oppia tunnetaitoja. Alkuopettajat siis näkivät autenttiset tilanteet kaikkein tehokkaimpina keinoina oppia tunnetaitoja. Esiopetuksessa ryhmätyöskentelyn ja keskustelun osuus tunnetaitojen harjoittelussa oli suurempi kuin alkuopetuksessa. Esiopettajista yli puolet (n=8) mainitsi myös keskustelujen ja yhteistyön käyttämisen tunnetaitojen harjoittelussa. Samoin kuin alkuopetuksessa, myös esiopetuksessa ryhmätyöskentelyä ja keskustelua käytettiin lisäksi arjen tilanteissa ja erilaisissa tunneharjoituksissa.

”Opettaja voi auttaa oppilasta tunnistamaan ja nimeämään tunteita (”Ymmärrän, että sinua harmittaa...”). Draama (ota kasvoillesi surullinen, väsynyt, iloinen ilme → tutkitaan miltä muut näyttävät → tunteiden havaitseminen ja tunnistaminen). Ristiriitojen selvittäminen, esim. ”Miltä sinusta tuntuisi, jos...?”” (LO12)

”ristiriitatilanteet -> toisen asemaan asettuminen. Tarinatuokiot, joissa luetaan valmis satu, jonka perusteella keskustellaan hahmojen tunteista. pöytäteatteri ->piirit tunnekortit ->piirit” (LTO4)

” - keskustelemalla aikuisen johdolla esim. eskarissa sattuneesta tapauksesta

- lukemalla aiheeseen sopivaa lastenkirjallisuutta
- Askeleittain-materiaali/Nalle-kortit” (LTO2)

” 1. Ristiriitatilanteet 2. Ryhmätilanteet 3. Parityöskentely” (LTO1)

Esiopettajilta (n=13) selvitettiin lisäksi, millaisia keinoja he toivoisivat luokanopettajien käyttävän tunnetaitojen opetuksessa alkuopetuksessa jatkumon turvaamiseksi. Tuloksista nousivat selkeästi esille erilaiset oppituki- ja leikki (n=8) sekä draama (n=5). Draamalla tässä tapauksessa tarkoitetaan esimerkiksi pöytäteatteria sekä muita draamallisia harjoituksia. Erilaisissa oppitukioissa nousi useasti esille esiopetuksessa paljon käytetty Askeleittain-ohjelma, jonka useat esiopettajat ovat todenneet toimivaksi menetelmäksi tunnetaitojen opettamisessa. Lisäksi esiopettajat toivoivat kouluun enemmän leikinomaisuutta tunnetaitojen opettamisessa. Näiden lisäksi esiopettajat pitivät keskustelua sekä pienryhmätoimintaa toimivina menetelminä tunnetaitojen opettamiselle alkuopetuksessa.

”Pöytäteatteri on loistava keino sekä pk:ssa että koululla tunteiden esittämisessä ja nimeämisessä, konfliktitilanteiden selittämisessä. Luokkahenkeä voi kehittää alusta saakka toisista välittävään suuntaan. Yhdessä koetut draamahetket ajankohtaisine aiheineen (esim. koulun aloittamisen jännittäminen, uuden luokkatoverin tuleminen luokkaan, kiusaaminen) yhdistää luokkaa ja auttaa asettumaan toisen asemaan.” (LTO3)

”Samalla tavoin kuin varhaiskasvatuksessa. (Pienryhmät, keskusteluryhmät yms.) Askeleittain-opetusmateriaali” (LTO1)

”Jatkumo on turvattu. Tunnetaitojen harjoittelua tärkeää jatkaa leikinomaisesti.” (LTO11)

8.5.2 Keinot itsetunnon vahvistamiseen

Tutkimustulosten mukaan esiopetuksessa ja alkuopetuksessa lapsen itsetuntoa pyritään vahvistamaan pääosin huomioimalla jokainen lapsi yksilönä. Esiopettajista kaikki yhtä lukuun ottamatta (n=12) ja luokanopettajista myös suuri osa (n=11) olivat maininneet jollain tapaa lapsen huomioimisen yksilönä itsetunnon kehityksen tukemisessa. Lisäksi itsetunnon vahvistamisen keinoina käytettiin erilaisia harjoitteita, pelejä ja leikkejä. Näiden osuus oli kuitenkin huomattavasti pienempi. Pohjana itsetunnon vahvistamiselle tulisi olla turvallinen ilmapiiri, minkä muutama opettajista oli

maininnut vastauksissaan. Kolme esiopettajaa ja yksi luokanopettaja olivat myös maininneet tunteiden avaamisen ja sanoittamisen keinoina itsetunnon vahvistamiselle (taulukko 8, liite 3).

” - Antamalla positiivista palautetta aina, kun siihen on aihetta.
 - Täyttämällä ”Hyvän mielen vihkoa”, minne kerätään positiivisia asioita itsestä, itselle tapahtuneista asioista ja omatekemistä hyvistä asioista.
 - Täyttämällä meidän luokan ”Ystäväkirjaa”, johon jokainen voi kertoa itsestään ja tärkeistä asioistaan.” (LO5)

”Kannustava ja rohkaisevalla ilmapiirillä on suuri vaikutus ja se vallitsisi myös lasten keskuudessa, siinä uskaltaa olla oma itsensä ja löytää omat vahvuutensa. Auttaa lapsia saamaan onnistumisen kokemuksia ja löytämään asioita missä hän on hyvä, kaikki on hyviä ainakin jossakin asiassa.” (LTO10)

”Annetaan pos. palautetta jo siitä, että lapsi tekee. Puetaan tunnetiloja/tunteita sanoiksi, avataan eteentulleita tilanteita eri osapuolten näkökulmasta.” (LO8)

TAULUKKO 8. Itsetunnon vahvistamisessa käytettäviä keinoja

<i>Itsetunnon vahvistamisessa käytettäviä keinoja esi- ja alkuopetuksessa</i>		
<i>Pelit, leikit, harjoitteet</i>	<i>Lapsen huomioiminen yksilönä</i> - kannustaminen, kehuminen - palaute - onnistumisen kokemusten tarjoaminen	<i>Tunteiden avaaminen</i>
<i>Turvallinen oppimisilmapiiri</i>		

Välineitä lapsen yksilölliseen huomioimiseen, itsetuntoa vahvistettaessa, olivat kannustaminen ja kehuminen, palaute sekä onnistumiskokemusten tarjoaminen. Sekä esiopettajat (n=8) että alkuopetuksen luokanopettajat pitivät (n=11) kannustamista ja kehumista tärkeänä keinona itsetunnon vahvistamiselle. Alkuopetuksessa (n=10) painottuivat lisäksi esiopetusta (n=4) huomattavasti selkeämmin palaute oppilaalle, sillä koulun ja esiopetuksen yhtenä oleellisena erona on arvioinnin osuus kaikessa toiminnassa. Arvioinnin myötä palaute on luonnollinen osa toimintaa. Sekä

alkuopetuksessa (n=7) että esiopetuksessa (n=5) opettajat pyrkivät huomioimaan lapsen yksilöllisyyttä eriyttämällä toimintaa ja tarjoamalla oppilaalle sopivan tasoisia tehtäviä onnistumisenkokemusten mahdollistamiseksi.

- ” - positiivinen palaute yksilötasolla, esim. hyvästä käytöksestä/suorituksesta kehuminen*
- positiivinen palaute ryhmälle, esim. palkintotunnit*
- onnistumisen kokemukset, tehtävien tasoa tulee sopeuttaa oppijalle sopiviksi” (LO2)*

”Positiivista palautetta kun lapsi onnistuu itselleen hankalasta tehtävästä. Kehumista pienistäkin posit. asioista. Rohkaistaan yrittämään ja kannustetaan ja sitten iso kiitos” (LTO6)

- ” - kannustamalla ja kehumalla*
- auttamalla saavuttamaan onnistumisen kokemuksia*
- ei saa vaatia liikaa, niin että lapsi joutuu pettymään omiin kykyihinsä kertatoisensa jälkeen*
- antaa lapselle vastuuta erilaisissa tehtävissä*
- luottamalla lapsen kykyihin” (LTO2)*

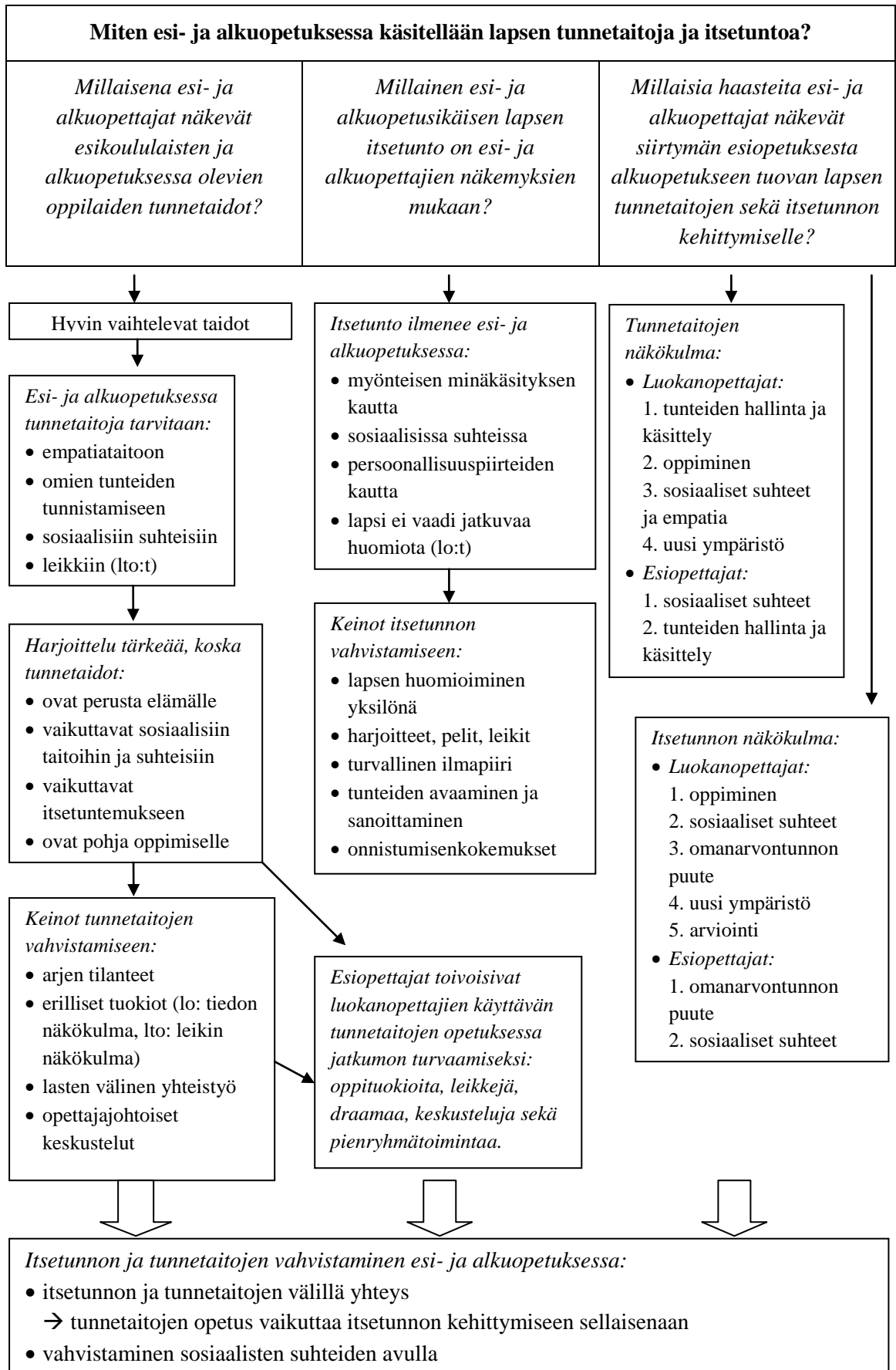
9 POHDINTA

Pohdinnassa käsittelemme tutkimuksemme keskeisiä tutkimustuloksia teorian valossa. Keskeisten tutkimustulosten pohdinnassa käsittelemme mielen hyvinvoinnin edistämistä esi- ja alkuopetuksessa tunnetaitojen ja itsetunnon kautta sekä siirtymävaiheen merkitystä tässä kokonaisuudessa. Kuvaamme myös tutkimustuloksia opettajan työnkuvan näkökulmasta sekä tutkimuksemme hyötyä mielen hyvinvoinnin edistämiseksi. Päättämme tutkimuksemme ajatuksiin jatkotutkimusaiheista.

9.1 Tutkimuksemme keskeiset tulokset teorian valossa

9.1.1 Mielen hyvinvoinnin edistäminen lasten tunnetaitojen ja itsetunnon kautta

Tämän tutkimuksen perusteella tunnetaitojen harjoittelua ja lapsen itsetunnon kehittämistä pidetään todella tärkeänä esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimustulokset vahvistavatkin tunnetaitojen ja itsetunnon merkitystä lapselle tärkeinä voimavaroina mielen hyvinvoinnin tukemisen kannalta. Tunnetaitojen harjoittelu nähdään myös tärkeänä välineenä itsetunnon vahvistamiselle, mikä osaltaan nostaa tunnetaitojen harjoittelun tärkeyttä ja sen keskeistä merkitystä osana esi- ja alkuopetusikäisten lasten opetusta. Tunnetaitojen opettamisen myötä lapsen minäkuva vahvistuu, mikä vahvistaa myös itsetuntoa. Tunnetaitojen opetus vaikuttaa itsetuntoon myös sosiaalisten suhteiden kautta, esimerkiksi ryhmässä toimien ja ristiriitatilanteista selviten sekä empatiataitoa kehittäen. Olemme tiivistäneet kuvioon 5 tutkimuksemme keskeiset tulokset, joita käymme tässä pohdintakappaleessa vielä tarkemmin läpi.



KUVIO 5. Tutkimustehtävät ja keskeiset tulokset

Tässä tutkimuksessa esi- ja alkuopetusikäisten lasten *tunnetaitoja pidettiin hyvin vaihtelevina*. Esiopettajista osa kuitenkin mainitsi tunnetaitojen olevan vielä enimmäkseen heikkoja. Lapsilla, joiden tunnetaidot olivat heikot, haasteita oli esimerkiksi omien tunteiden säätelyssä, ristiriitatilanteiden selvittämisessä ja muiden tunteiden huomioimisessa. *Tunnetaitojen harjoittelu koulussa ja esikoulussa nähtiin todella tärkeänä sekä esi- että alkuopetuksessa*. Tutkimusteoriat vahvistavat tätä näkemystä. Esimerkiksi Weare (2004, 79–80) toteaa tunnetaitojen harjoittelun koulussa kasvattavan oppilaita kokonaisvaltaisesti ja auttavan oppilaita tulemaan toimeen keskenään. Tunnetaitojen nähtiinkin vaikuttavan oppilaan itsetuntemukseen sekä sosiaalisiin taitoihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Noin puolet opettajista olivat sitä mieltä, että tunnetaidot ovat perusta elämässä pärjäämiselle, mikä myös oli suurin peruste tunnetaitojen harjoittelun tärkeydelle. Tunnetaidot nähdään lisäksi oleellisena pohjana oppimiselle, sillä vasta, kun tunnetaidot ovat tasapainossa, pystytään keskittymään ja oppimaan. Näitä näkemyksiä tukee Ahon & Havu-Nuutisen (2002, 33) ajatus siitä, että lapsen tunnetaidot ja itsetunto ovat läsnä päivittäin opetustyössä, sillä tunnetaidot ja riittävä itsetunto ovat ominaisuuksia, joiden pohjalle on helpompi rakentaa myös sisällöllistä osaamista.

Määriteltäessä esi- ja alkuopetusikäisen lapsen tunnetaitoja opettajat näkivät *empatiataidon ja omien tunteiden tunnistamisen erityisen tärkeinä*. Empatiataito onkin tärkeä osa tunnetaitoja, sillä tunnetaitojen keskeinen piirre on omien ja toisten tunteiden ymmärtäminen ja havaitseminen. (ks. Jalovaara 2005, 27, 39, 69.) Lisäksi opettajista suurimman osan mukaan tunnetaitoja tarvitaan myös sosiaalisiin suhteisiin, kuten ryhmässä työskentelyyn ja kaverisuhteisiin. Myös Goleman (1995, 145) mainitsee tunteiden käsittelyn olevan kaikkien ihmissuhdetaitojen perusta. Tunnetaitoja tarvitaan itsetuntemukseen ja omien tunteiden käsittelyyn, empatiaan ja sympatiaan, jotka tukevat sekä sosiaalisia suhteita että itsetuntemusta ja omien tunteiden käsittelyä.

Omien tunteiden käsittelyssä vahvasti esille nousivat ristiriitatilanteet ja pettymystensietokyky. Omien tunteiden hallinta ristiriitatilanteissa on tietyllä tavalla tunteiden hallinnan ensimmäinen taso. Kun lapsi oppii hillitsemään esimerkiksi suurimman kiukkunsa tai pelkonsa näissä pettymystilanteissa, vähitellen hänen tunteiden hallinnan taitonsa voivat kehittyä myös muiden tunteiden käsittelyyn ja sitä kautta tukea ihmissuhdetaitoja. Tässä vaiheessa lapsella tulee olla empatiataittoa, sillä ristiriitatilanteet, jotka tässä tutkimuksessa nousivat esille, liittyvät pääosin sosiaalisiin

tilanteisiin, joten lapsen tulee osata ottaa huomioon myös toisen näkökulma. (Goleman 1995, 145–146.)

Esiopetuksessa tunnetaitojen tärkeys nousi esille myös leikin yhteydessä. Leikin osuus esiopetuksessa on suurempi ja selkeämmin opettajan havainnoitavissa kuin koulussa. Lisäksi kokemustemme pohjalta leikin merkitystä pienen lapsen kehitykselle korostetaan varhaiskasvatuksessa paljon. Denhan & Weissberg (2004, 3) toteavat että lapset, joiden tunnetaidot ovat kehittyneet, ovat sosiaalisesti taitavampia opettajien silmissä ja kavereiden silmissä miellyttävää seuraa. Lapsen elämässä on tärkeää, että hänellä on leikkikavereita tai seuraa välitunnilla ja monille lapsille yksin jääminen on mielen hyvinvoinnin kannalta hälyttävä asia. Hyvät tunnetaidot ovat siis keskeisessä roolissa myös lapsen kouluviihtyvyyden kannalta.

Tämän tutkimuksen mukaan *hyvä itsetunto ilmenee lapsessa myönteisen minäkäsityksen kautta sekä sosiaalisissa suhteissa*. Useimpien luokanopettajien ja esiopettajien kokemusten mukaan hyvä itsetunto ilmeni voimakkaimmin myönteisen minäkäsityksen kautta. Alkuopetuksessa myönteinen minäkäsitys ilmeni opettajien vastausten mukaan vielä esiopetusta selkeämmin. Myönteinen minäkäsitys edellyttää palautteen ja virheiden sietämistä sekä itseensä luottamista, joten eroa saattaa selittää arvioinnin myötä saatu palaute koulussa. Useiden näkemysten mukaan hyvä itsetunto tarkoittaakin, että henkilö tuntee olevansa hyvä ja hyväksytty sellaisena kuin on. Hän myös pitää omaa elämäänsä arvokkaana sekä arvostaa muita. (Aho & Laine 1997, 20; Kalliopuska 1984, 64; Kalliopuska, Heikurainen & Larsio 1997, 6, 39; Keltikangas-Järvinen 1994, 17–23; Keltikangas-Järvinen 2010, 16; Niemi 2008, 9-10.) Lapsen tiedostaessaan itsensä, arvostaessaan itseään sekä tuntiessaan olevansa hyväksytty sellaisena kuin on, hänellä on todennäköisesti myönteinen minäkäsitys, mikä taas tutkimustulosten mukaan ilmentää hyvää itsetuntoa. Näin ollen erinäiset teoriat tukevat tutkimustuloksia hyvästä itsetunnosta sekä sen merkitystä mielenterveydelle.

Tutkimustuloksiin pohjaten, hyvä itsetunto näkyy lapsessa myös sosiaalisten suhteiden kautta. Lapsi, jolla on hyvä itsetunto, ottaa rohkeasti kontaktia muihin ja osaa ottaa muut huomioon. Lapsi ei kiusaa eikä ajaudu riitoihin ja osaa pyytää anteeksi väärin toimiessaan. Tätä tulosta tukevat esimerkiksi Keltikangas-Järvisen (2010, 36–37) ja Kalliopuskan (1994, 51) näkemykset itsetunnon yhteydestä sosiaalisiin taitoihin ja kykyyn tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Heidän mukaansa hyvä itsetunto luo valmiuksia arvostaa muita, ottaa toiset huomioon, tuntee kiinnostusta toisia kohtaan, olla

joustava omissa kannanotoissa ja mielipiteissä sekä rakentaa empatiaa ja sosiaalisia taitoja. Hyvän itsetunnon omaavan lapsen onkin helpompi tulla toimeen ihmisten kanssa, koska hän tuntee olevansa itse hyvä ja hyväksyty. Hän myös osaa arvostaa muita ihmisiä sekä luottaa itseensä.

Peilaten tutkimustuloksia hyvästä itsetunnosta, heikko itsetunto saattaa puolestaan näyttäytyä kiusaamisena (Weare 2004, 45). Kiusaaminen on yksi valitettava ongelma lapsiryhmissä ja sillä on mielen hyvinvointia heikentävä vaikutus. Wearen (2004, 45) mukaan kiusaajat usein aliarvioivat onnettomuuden määrää, jota kiusatut kokevat. Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan kiusaamisen uhriksi joutuminen on vakavin vaara, mikä oppilaan itsetuntoa voi koulussa kohdata. Opettajan tulisikin puuttua kiusaamistilanteisiin heti niitä havaitessaan, vaikka usein jo pelkkä opettajan paikallaolo vähentää kiusaamista ratkaisevasti. (Keltikangas-Järvinen 2010, 209–214.) Kun opettaja puuttuu kiusaamiseen, on tilannetta hyvä tarkastella koko ryhmän näkökulmasta, sillä kyse ei aina ole vain kiusatusta ja kiusaajasta (Hannukkala & Törrönen 2009, 119). Tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisella esi- ja alkuopetuksessa voikin olla hyvät seuraukset myös kiusaamisen vähentämiseen ja sitä kautta mielen hyvinvoinnin lisäämiseen, sillä taitojen vahvistumisen myötä kouluviihtyvyys parantuu, motivaatio koulunkäyntiin kasvaa ja sitä kautta myös koulukiusaaminen vähenee (Jalovaara 2005, 97–98).

Hyvää itsetuntoa ilmentävät myös persoonallisuuspiirteet. Opettajien havaintojen perusteella *persoonallisuuspiirteistä* esimerkiksi tasapainoisuus, myönteisyys ja iloisuus, avoimuus, sopeutuvuus sekä reippaus ilmensivät lapsen hyvää itsetuntoa. Hyvää itsetuntoa kuvaavat persoonallisuuspiirteet voidaan nähdä myönteisinä piirteinä lapsella, mutta on syytä pitää mielessä, että itsetuntoa ei voi arvioida vain persoonallisuuspiirteiden kautta.

Keinot tunnetaitojen vahvistamiseen. Sekä esiopetuksessa että alkuopetuksessa opettajien kokemusten mukaan *tunnetaitoja käsitellään vastaantulevissa arjen tilanteissa, erillisten tuokioiden kautta sekä lasten välisen yhteistyön ja opettajajohtoisten keskusteluiden avulla.* Näistä eniten käytettiin erillisiä tuokioita. Erillisillä tuokioilla ilmenee koululle tyypillinen tiedollinen oppimisenäkökulma, sillä tunnetaitojen käsittely painottuu erillisiin tuokioihin, joissa opetuksen välineinä toimivat taito- ja taideaineet, draama ja erilaiset tunneharjoitukset. Esiopetuksessa taas oli nähtävissä leikinomaisuus sekä tunteisiin eläytyminen satujen ja tarinoiden kautta

huomattavasti enemmän kuin alkuopetuksessa. Myös Kerola, Kujanpää ja Kallio (2010) mainitsevat tunnetaitojen harjoittelun keinoina keskustelun erilaisista kuvista ja saduista, draaman ja näytelmän, leikit tai vaikka musiikin. Tutkimuksessa oli huomattavissa esiopettajien vastauksista leikin merkityksen korostaminen. Ikäeroa esi- ja alkuopetusikäisten lasten välillä on kuitenkin vähän, mikä opettajien tulisi huomioida sisällyttäen myös alkuopetukseen leikinomaista toimintaa. Luokanopettajien mukaan arjen tilanteissa tapahtuva tunnetaitojen harjoittelu ilmeni alkuopetuksessa pääosin ristiriitatilanteissa, kuten riitojen selvittelyissä sekä erilaisissa pettymystilanteissa. Tunnetaitoja harjoiteltiin kuitenkin jonkin verran myös erilaisissa siirtymätilanteissa koulupäivän aikana. Esiopettajien mukaan taas päivissä painottuivat sekä ristiriitatilanteet että siirtymätilanteet lähes yhtä paljon.

Tutkimustulosten mukaan alkuopetuksessa tavoitteellisten opettajajohtoisten keskustelujen ja lasten välisen yhteistyön avulla tapahtuva tunnetaitojen harjoittelu oli erillisiin tuokioihin ja arjen tilanteisiin verrattuna hyvin vähäistä. Luokanopettajista osa kuitenkin käytti keskustelua ja yhteistyötä keinona tunnetaitojen harjoittelemisessa arjen tilanteissa ja erillisillä tuokioilla, mutta näitä ei pidetty sellaisenaan tehokkaina välineinä oppia tunnetaitoja. Tulosten perusteella voidaan todeta, että alkuopettajat näkivät autenttiset tilanteet kaikkein tehokkaimpina keinoina oppia tunnetaitoja. Esiopetuksessa taas ryhmätyöskentelyn ja keskustelun osuus tunnetaitojen harjoittelussa oli suurempi kuin alkuopetuksessa. Samoin kuin alkuopetuksessa, myös esiopetuksessa ryhmätyöskentelyä ja keskustelua käytettiin lisäksi arjen tilanteissa ja erilaisissa tunneharjoituksissa.

Keinot itsetunnon vahvistamiseen. Tutkimustulosten mukaan esiopetuksessa ja alkuopetuksessa *lapsen itsetuntoa pyritään vahvistamaan pääosin huomioimalla jokainen lapsi yksilönä.* Ahon (1996) mukaan itsetunnon vahvistamiseksi kasvattajan on aina otettava huomioon sekä oma että lapsen persoonallisuus ja ratkaistavat ongelmat sekä valittava toimintatapansa tilannekohtaisesti. Lähtökohtana lasten itsetunnon vahvistamisessa onkin, että aikuinen on todella kiinnostunut lapsesta, kokee itsetunnon tärkeäksi ihmisen elämän kannalta, haluaa uhrata aikaansa, pystyy reflektoimaan toimintaansa ja muuttamaan omaa käyttäytymistään. (Aho 1996, 48.) Pohjana itsetunnon vahvistamiselle tulisi myös olla turvallinen ilmapiiri.

Lisäksi *itsetunnon vahvistamisen keinoina käytettiin erilaisia harjoitteita, pelejä ja leikkejä.* Muutama opettajista oli myös maininnut *tunteiden avaamisen ja*

sanoittamisen keinoina itsetunnon vahvistamiselle. Välineitä lapsen yksilölliseen huomioimiseen itsetuntoa vahvistettaessa, olivat kannustaminen ja kehuminen, palaute sekä *onnistumisenkokemusten tarjoaminen.* Sekä alkuopetuksessa että esiopetuksessa opettajat pyrkivät huomioimaan lapsen yksilöllisyyttä eriyttämällä toimintaa ja tarjoamalla oppilaalle sopivan tasoisia tehtäviä onnistumisenkokemusten mahdollistamiseksi. Myös Keltikangas-Järvinen (2010) näkee yksilöllisen huomioimisen tärkeänä itsetunnon vahvistamisessa. Lapselle annettavan palautteen tulisikin numeroiden ja pistemäärien lisäksi sisältää myös tarkempaa tietoa siitä, mikä on mennyt hyvin ja mitä lapsi on selkeästi oppinut. (Keltikangas-Järvinen 2010, 186, 195–196.)

Sekä esiopettajat että alkuopetuksessa työskentelevät luokanopettajat pitivät siis *kannustamista ja kehumista tärkeänä keinona itsetunnon vahvistamiselle.* Alkuopetuksessa painottui esiopetusta huomattavasti selkeämmin palaute oppilaalle. Tätä selittää esimerkiksi se, että koulussa arviointi on vahvemmin läsnä kaikessa toiminnassa ja arvioinnin myötä myös palaute on luonnollinen osa toimintaa. On muistettava, että myös lapsi, jonka minäkäsitys on vahva, tarvitsee palautetta (Ojanen 1994, 67). Palautteen tulee olla riittävän konkreettista ja yksityiskohtaista, ansaittua ja sitä tulisi antaa riittävän usein, jotta se saisi aikaan muutoksia itsetunnossa (Aho 1996, 51–54). Jokaisen lapsen, olipa itsetunto sitten heikko tai vahva, tulisi kuitenkin saada palautetta myös osittaisesta onnistumisesta tai pelkästä yrittämisestäkin. Jokainen lapsi tulisi muistaa huomioida yksilönä, ja jokaiselle lapselle tulisi muistaa antaa myönteistä palautetta, mikä tarjoaa mahdollisuuden vahvistaa lapsen itsetuntoa. Aina löytyy jokaisen lapsen kohdalla edes jokin pieni mahdollisuus kannustuksen ja kehujen antamiseen. Kannustava ilmapiiri on hyvin tärkeää myös mielen hyvinvoinnin näkökulmasta (Hannukkala & Törrönen 2009, 50).

9.1.2 Siirtymävaiheen merkitys tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisen näkökulmasta

Näemme jatkumon turvaamisen siirtymävaiheessa tunnetaitojen ja itsetunnon tukemisen näkökulmasta myös yhtenä keinona tukea lapsen mielen hyvinvointia. Tämä tutkimus tuo kuitenkin siirtymävaiheen tarkastelun uutena asiana tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisen tutkimiseen, joten siirtymävaihe nostetaan tarkasteltavaksi omana

osionaan. Siirtymävaihe esiopetuksesta kouluun tuo lapsen elämään muutoksia ympäristössä, toimintatavoissa, ympäröivissä ihmisissä ja odotuksissa uudelle koululaiselle (LTOL 2012, 11; Hakkarainen 2002, 70; Johansson 2007, 34; Högström & Saloranta 2001, 4), joten mielen hyvinvoinnin turvaamiseksi ryhmäytymiseen ja turvallisen oppimisympäristön rakentamiseen on kiinnitettävä huomiota.

Tunnetaitojen vahvistuminen siirtymävaiheessa. Luokanopettajat kokivat kouluun siirryttäessä lapsilla olevan *tunnetaitojen haasteita eniten tunteiden hallinnassa ja käsittelyssä sekä toiseksi eniten oppimisessa*. Esiopettajat taas näkivät siirtymävaiheen luovan *tunnetaitojen haasteita hieman enemmän sosiaalisiin suhteisiin kuin tunteiden hallintaan ja käsittelyyn*. Vaikeus omien tunteiden hallinnassa ja käsittelyssä ilmenee itsehillinnän puutteena, aggressiivisuutena sekä pelkoina ja jännittämisenä. Esiopettajien mukaan tunnetaitojen oppimiselle haasteita toivat sosiaalisten suhteiden aiheuttamat pulmat, joihin kuuluvat itsekeskeisyyden tuomat ongelmat, empatian puute sekä arkuus ja ujous sosiaalisissa suhteissa. Esiopettajat näkivät omien tunteiden hallinnan ja käsittelyn tuomien haasteiden tunnetaitojen oppimisessa ilmenevän etenkin itsesäätelyn puutteena sekä aggressiivisuutena.

Luokanopettajien mukaan tunnetaitojen haasteita lapselle toivat myös *uusi ympäristö, uudet ympärillä olevat ihmiset ja uudet toimintatavat koulussa*. Kouluun siirryttäessä *tunnetaitojen haasteiden nähtiin ilmenevän etenkin sosiaalisissa suhteissa ja empatian kokemisessa*. Empatian kokemisen taito on tärkeää sosiaalisissa suhteissa, ja se nähdään myös tärkeimpänä tunnetaitona. Myös Jalovaaran (2005, 38) mukaan sosiaalisia taitoja kehitetään nimenomaan toisen asemaan asettumisen kautta. Luokanopettajat näkivät kuitenkin empatian kokemisen myös haasteena kouluun siirryttäessä, mihin osaltaan vaikuttaa suuri luokkakoko, jossa olisi ensinnäkin tutustuttava luokkakavereihin ja lisäksi opittava ottamaan jokainen huomioon. Sosiaalisesta näkökulmasta lapset ovat siis suuren haasteen edessä aloittaessaan koulun. Kun lapset oppivat ottamaan toisiaan huomioon, ryhmässä toimiminen sekä yleisestikin koulunkäynti helpottuu, joten empatiaan ja sen harjoitteluun on syytä keskittyä sekä esi-että alkuopetuksessa.

Luokanopettajat näkivät haasteena tunnetaidoille myös *oppimisen*. Kouluun siirtyminen tuo paljon uusia oppimishaasteita ja mikäli lapsen odotukset itselle ovat liian suuret, voi tämä heijastua myös taitoon käsitellä pettymyksiä ja sitä kautta hallita tunteita. Oppimisen näkökulmasta lapsen on tärkeää tunnistaa tunteensa, sillä tunteilla

on suuri vaikutus oppimiseen (ks. esim. Kokkonen 2010, 11–12). Noin kolmasosan esiopettajien näkemyksissä *uuden ympäristön ja uusien toimintatapojen tuomat haasteet tunnetaitojen oppimiselle* ilmenivät huolena tunnetaitojen osuudesta opetuksessa. Kouluun siirtymistä pidettiin isona askeleena ja haasteiden nähtiin liittyvän useisiin osa-alueisiin. Usein muutos esikoulusta kouluun onkin suuri ja lapsen tulee omaksua nopeasti koululaisen rooli. Siirtymävaiheessa on tärkeää nähdä sekä koulun että esikoulun vahvuudet toimintatavoissa ja rakennettava kokonaisuus, joka tukee lapsen kehitystä siten, ettei harppaus koululaiseksi ole lapselle liian suuri. Osa esiopettajista oli huolissaan siitä, että ryhmäkoko ja tiedolliset oppisisällöt voivat viedä tilaa tunnetaitojen harjoittelulta sekä leikinomaiselta toiminnalta. Esiopettajat toivoisivatkin luokanopettajien käyttävän alkuopetuksessa tunnetaitojen opetuksessa jatkumon turvaamiseksi erilaisia oppituokioita, leikkiä sekä draamaa.

Itsetunnon vahvistumisen siirtymävaiheessa. Luokanopettajien havaintojen mukaan siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen voi aiheuttaa itsetunnolle haasteita *oppimisessa, arvioinnissa sekä sen kestämisessä, sosiaalisissa suhteissa, uuden ympäristön, uusien ihmisten ja uusien toimintatapojen kautta sekä omanarvontunnon puutteen vuoksi*. Luokanopettajien vastaukset jakautuivat melko tasaisesti näiden viiden asian välille. Uusien ihmisten, toimintatapojen ja ympäristön yhteys ystäväystymiseen ja ryhmäytymiseen muodosti kuitenkin lapsen itsetunnolle suurimman haasteen. Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan koulun vaikutus itsetunnon kehittymiselle on hyvin tärkeä, sillä tutkimuksissa on todettu lapsen alkavan arvioida uudella tavalla ja kriittisesti käytöstään sillä hetkellä, kun aloittaa koulun. Ensimmäisten kouluvuosien aikana lapselle muodostuu pitkälti hänen elämässään vaikuttava käsitys siitä, mitä hän osaa ja mitä ei osaa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 179–180.) Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen tuo siis mukanaan lapsen elämään paljon uusia asioita, jotka voivat aiheuttaa haasteita itsetunnolle. Näin ollen myös opettajan on tärkeää toimia lapsen itsetunnon vahvistajana, ja ottaa huomioon siirtymävaiheen tuomat haasteet itsetunnon vahvistumisessa.

Esiopettajien havainnot lapsen itsetunnon haasteista tukivat luokanopettajien havaintoja, mutta havaintojen välillä oli kuitenkin painotuseroja. Esiopettajien havaintojen mukaan siirtymä voi aiheuttaa itsetunnolle haasteita eniten siten, että *lapselta puuttuu omanarvontunne*. Toiseksi eniten itsetunnolle haasteita luovat

siirtymävaiheessa *sosiaaliset suhteet*, joihin liittyvät olennaisesti ystäväystyminen ja ryhmäytyminen.

Luokanopettajat siis kuvaavat esimerkiksi oppimisen ja arvioinnin tuovan lapsen itsetunnon vahvistumiselle haasteita kouluun siirryttäessä. Esiopettajat taas eivät mainitse näitä asioita haasteina, minkä voidaan päätellä johtuvan esiopetuksen ja alkuopetuksen erilaisesta luonteesta. Noin kolmasosa luokanopettajista huomauttikin, että selkeä uusi toimintatapa, johon lapsen tulee alkuopetuksessa tottua, on arviointi ja arvioinnin kestäminen itsetuntoa tukevana tai haastavana tekijänä. Siirtymävaiheessa arviointi ja arvioinnin vaikutus ovat siis tekijöitä, jotka tulee huomioida lapsen itsetunnon, ja myös tunnetaitojen, kehityksen tukemisessa ja vahvistamisessa. Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan koulu antaa selvimmän palautteen osaamisesta lapselle, sillä koulun toiminta rakentuu paljolti myös arvioinnin ympärille. Lapsen saamalla palautteella osaamisestaan on tulevana kasvuvuotena yhä suurempi merkitys minäkäsitykselle ja itsetunnolle. (Keltikangas-Järvinen 2010, 179–180.) Opettajan on siis tärkeää muistaa antaa oppilaalle myös kehuja, kannustusta ja myönteistä palautetta heti ensimmäisestä luokasta lähtien sekä muistettava tarkkailla sitä, että huomioi palautteellaan jokaisen oppilaan.

Esi- ja alkuopettajat tarkoittivat omanarvontunteen puutteella itsetunnon haasteena sitä, ettei lapsi luota itseensä, pelkää epäonnistumisia ja asettaa itselleen liian korkeat vaatimukset, minkä pohjalta ei uskalla edes yrittää. Tällä taas on luonnollisesti vaikutusta oppimiseen. Oppilailla voi olla myös epärealistinen kuva siitä, mitä tulisi osata kouluun mennessä. Lapsen oppimiseen liittyvät itsetunnon haasteet ilmenivät esimerkiksi väärinä tai epävarmoina käsityksinä itsestä oppijana sekä paineena oppia. Keltikangas-Järvinen (2010) toteaa lapsen itseluottamuksen kasvavan jokaisen onnistumisen jälkeen, jolloin hän myös asettaa vaatimustasonsa aiempaa korkeammalle. Lapsi ei uskalla enää edes yrittää, jos hän epäonnistuu jatkuvasti suorituksissaan. Tällöin opettajan tulisi nostaa lapsen itselleen asettamaa vaatimustasoa, lasta tulisi rohkaista yrittämään ja kannustaa ottamaan enemmän haasteita. (Keltikangas-Järvinen 2010, 218.)

Esi- ja alkuopettajat kokivat myös sosiaalisten suhteiden tuovan itsetunnolle haasteita esikoulusta kouluun siirryttäessä. Tutkimuksessa sosiaalisten suhteiden haasteilla tarkoitetaan ystäväystymisen ja ryhmäytymisen tuomia haasteita oppilaan itsetunnolle. Sosiaalisten kokemusten ja vuorovaikutuksen nähdäänkin määrävän

ihmisen minäkäsitystä ja itsetuntoa (Aho & Laine 1997, 39–40). Lapsi jännittää, saako hän kavereita uudessa ryhmässä ja hyväksytäänkö hänet. Lapsilla voi olla haasteita empatian kokemisessa tai he voivat olla luonteeltaan arkoja, joten myös opettajan on tuettava sosiaalisten suhteiden muotoutumista rakentamalla luokalleen turvallinen luokkayhteisö, jossa kukaan ei tunne itseään ulkopuoliseksi ja kaikki ovat hyväksytyjä omana itsenään.

9.2 Tulokset opettajan työnkuvan näkökulmasta

Opettajan ammatille on tyypillistä työn muotoutuminen yhteiskunnan odotusten mukaisesti. Tällä hetkellä haastetta luo esimerkiksi oppilaslähtöisyyden korostaminen samaan aikaan, kun oppilasmäärä luokissa on suuri. (Virtanen 2013, 17.) Oppilaslähtöisyys itsetunnon ja tunnetaitojen vahvistamisen näkökulmasta on kuitenkin keskeinen lähtökohta rakentaa opetusta, joka edistää juuri niiden taitojen vahvistamista, joissa on havaittavissa puutteita. Tutkimuksessamme suuren luokkakoon haasteet ilmenivät myös kouluun siirtymisen myötä lapsen saaman huomion määrässä ja sitä kautta tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistumisessa. Siirtymävaiheen näkökulmasta oppilaan tulee oppia ottamaan muut oppilaat huomioon ja sopeutua siihen, että opettajalla ei ole aikaa antaa yksittäiselle oppilaalle jatkuvasti huomiota. Yleisesti tutkimuksestamme oli havaittavissa opettajien ajatukset tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisen haasteellisuudesta. Yhtenä tutkimuksemme tuloksena on, että opettajat haluavat kehittyä tunnetaitojen opettamisessa ja kaipaavat vinkkejä etenkin erilaisista tunnetaitoharjoituksista.

Usein opettajan työtä ja työn vaatimuksia luonnehdittaessa opettajan hyvät sosioemotionaaliset taidot tuntuvat olevan ikään kuin oletuksena opettajan ammatillisuudelle. Myös Virtasen (2013, 23) mukaan opettajan opetustyön perustaksi ei riitä vain opetustekninen osaaminen vaan kasvatustieteiden ammattilaisten odotetaan hallitsevan niitä tietoja ja taitoja, joita yhteiskunnan muutokset vaativat. Opettajan tulee esimerkiksi kyetä tukemaan oppilaiden sosiaalisia taitoja ja tunne-elämää, joten myös opettajalta vaaditaan sosioemotionaalisten taitojen osaamista. Tunneälytaitojen osalta opettajat kokevat etenkin empaattisuuden keskeiseksi opettajan työssä. Lisäksi tärkeinä tunneälytaitoina pidetään itsekontrollia ja ryhmä- ja yhteistyötaitoja. Virtasen tutkimuksesta selvisi myös, että vaikka opettajat näkevät tunneälytaidot opettajan työssä

keskeisinä, he eivät pidä omia tunneälytaitojaan riittävinä näihin vaatimuksiin. (Virtanen 2013, 25, 202, 211.) Tämä tukee myös tutkimuksemme huomiota opettajien tarpeesta oppia lisää tunnetaitojen opettamisesta.

Tulos tunneälytaitojen riittämättömyydestä voi olla merkki työn haasteista, joita ei mahdollisesti huomioida riittävästi koulutuksessa. Mielestämme tutkimuksemme teemat olisikin syytä tuoda vahvemmin esille myös opettajankoulutuksessa, mutta onko koulutuksen oletuksena, taitojen oppiminen käytännön kautta? Virtasen (2013, 216) tutkimus antaa myös kokemuksen tuomalle tiedolle vahvistuksen. Virtasen tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat pitivät tunneälytaitoja tärkeämpinä verrattaessa työelämässä työskenteleviin luokanopettajiin. Tulosta selvitti kuitenkin se, että työelämässä toimivien luokanopettajien tunneälytaidot ovat jo vahvistuneet, mikä selittää niiden koetun tärkeyden pienenemistä. (Virtanen 2013, 216.)

Myös tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien työssäolovuosia, mutta niiden analysointi ja vertailu vastauksiin nähden ei ollut tämän tutkimuksen puitteissa lopulta tarkoituksenmukaista. Jotta osaaminen siirtyisi heti ensimmäisistä työvuosista lähtien osaksi opettajan osaamista, tulisi opiskeluvuosien aikana keskittyä keinoihin, joiden avulla voidaan vahvistaa lapsen itsetuntoa ja tunnetaitoja. Mahdollisesti esimerkiksi työelämään siirtyvien opiskelijoiden valmiuksien tutkiminen itsetunnon ja tunnetaitojen vahvistamisesta voisi kannustaa myös yliopistoja tarjoamaan opettajankoulutukseen lisää näihin asioihin keskittyviä opintoja, mikäli tulokset siihen kannustaisivat. Syvällisen osaamisen saavuttamiseksi varmasti tarvitaan myös kokemuksen kautta syntynyttä tietoa. Lisäksi opettajille on tarjolla erilaisia koulutuksia ja hankkeita, jotka tukevat syvemmän osaamisen saavuttamista. Uskomme, että hankkeiden ja koulutuksien myötä on mahdollista vaikuttaa osaamiseen ja myönteisen palautteen myötä siirtää osaamista myös eteenpäin kollegoille. Omassa tutkimuksessamme huomasimme tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksista, että vastaajille oli jo kertynyt tietoa ja materiaalia teemoistamme pilottihankkeiden myötä. Mikäli tutkimuksemme otanta olisi ollut erilainen, myös tulokset olisivat voineet poiketa tämän tutkimuksen tuloksista. Kuten kaikessa, myös tässä, opettajan omat asenteet aiheen merkittävytydestä ovat kuitenkin avainasemassa osaamisen kerryttämisessä. Myös Erkko ja Hannukkala (2013, 13) toteavat, että usein ympäristön, arjen ja toiminnan kehittäminen hyvinvointia tukevaksi, ei vaadi suuria muutoksia, vaan pikemminkin tilanteen tiedostamista.

Oman tutkimuksemme tulos opettajien halusta kehittyä tunnetaitojen opettamisesta voi olla myös osoitus monille opettajille tyypillisestä halusta oppia aina lisää sekä tunnollisuudesta vastata yhteiskunnan vaatimuksiin. Tämä tuli myös ilmi erään tutkimukseen osallistuneen opettajan vastauksesta: ”Ope haluaa aina kehittyä”. Vaikka Suomessa koulusaavutukset ovat olleet huippuluokkaa, lasten kouluviihtyvyys on heikkoa (ks. esim. Harinen & Halme 2012). Tunnetaitojen ja itsetunnon merkityksen tunnustaminen ja siihen puuttuminen voidaankin nähdä yhtenä keinona vaikuttaa kouluviihtyvyyteen ja sitä kautta lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisäämiseen. Koska opettajan työnkuva muuttuu jatkuvasti yhteiskunnan muutosten myötä, on omasta ammattitaidosta ja etenkin jaksamisesta sekä mielen hyvinvoinnista huolehtiminen erittäin tärkeää. Opettajan työnkuvaan kuuluu myös moniammatillisuus ja verkostoituminen eri alojen asiantuntijoiden kanssa. (Virtanen 2013, 17.) Moniammatillisuuden mahdollisuudet ja sen tarjoama tuki olisikin hyvä nähdä yhtenä keinona opettajan hyvinvoinnin ja jaksamisen näkökulmasta tarkasteltuna, sillä opettajan ei tarvitse selvittää kaikkea yksin.

Yksi opettajan keskeisistä työtehtävistä on arviointi, jonka vaikutus nousi myös tutkimuksessamme esiin lapsen sosioemotionaalisen kehityksen ja hyvinvoinnin näkökulmasta. *Arviointi ja sen kestäminen nähtiin haasteena minäkäsityksen rakentamisessa*, sillä arvioinnin myötä oppilaat vertailevat myönteistä ja kielteistä palautetta toisiinsa. Tunnetaidot ja itsetunto ilmentävät vahvasti hyvinvointia ja arvioinnilla voi olla pitkäaikaisia vaikutuksia oppilaan hyvinvointiin. Arviointi vaikuttaa etenkin itsetuntoon, mutta myös tunnetaitoihin esimerkiksi tunteiden käsittelyn kautta, joten arvioinnin vaikutus lapseen on laaja. Koska arviointi vaikuttaa lapsen minäkäsityksen muodostumiseen, sillä on pitkäaikaiset vaikutukset lapsen elämässä. Vahvistaakseen lapsen itsetuntoa opettajan on tärkeää antaa myönteistä palautetta, kannustaa sanallisesti, ilmaista arvostusta sekä huomioda enemmän ja vähemmän huomiota tarvitsevat lapset (Kalliopuska, Heikurainen & Larsio 1997, 25–26; Keltikangas-Järvinen 2010, 205–206; Sinkkonen 2008, 207). Arviointi ei ole yksinkertainen asia, mutta opettajan on oltava vastuullinen ja oikeudenmukainen arvioija sekä luotettava omiin havaintoihinsa. Tunnetaidot ja itsetunto esi- ja alkuopetuksessa saattavatkin herättää myös kysymyksen siitä, miten niitä tulisi arvioida tai millainen on sosioemotionaalisten taitojen vaikutus yksilön arviointiin. Wearen (2004, 143) mukaan tunnetaitojen arviointia käytetään luonnollisesti selvittämään

oppilaan taitoja ja pohjaksi luomaan suunnitelmia, mutta myös varhaiseen puuttumiseen erilaisten vaikeuksien osalta.

Arviointi on tekijä, mikä on syytä huomioida myös siirtymävaiheen näkökulmasta, sillä oppimisen systemaattinen arviointi on muutos, jonka lapsi kokee siirryttäessä esiopetuksesta kouluun ensimmäiselle luokalle. Myös esiopetuksessa arviointia suoritetaan jatkuvasti painottaen esiopetuksen yleisiä tavoitteita sekä lapsen kasvu- ja oppimisprosessin edistymistä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 54). Arvioinnin luonne koulussa on kuitenkin erilainen, sillä arvioinnissa korostuvat sekä kasvulle että oppimiselle asetetut tavoitteet ja tämän kautta oppilas rakentaa kuvaa itsestään oppijana. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262). Ihme (2009, 116) käyttää käsitettä pedagoginen minäkäsitys oppimisprosessista, jossa oppilasarviointia käytetään minäkäsityksen rakentamismenetelmänä. Jotta arviointipalaute tukisi oppilaan itsetuntemusta ja itsensä hyväksymistä, sen on oltava yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista. (Ihme 2009, 18). Tällä hetkellä esiopetuksen perusteluonnos antaa merkkejä, että tuleva esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet tulee sisältämään tarkempaa erittelyä myös arvioinnista jatkumon kannalta (Esiopetuksen perusteluonnos 2013).

Arviointi ja opetussuunnitelman sisällöt kulkevat rinnakkain, joten arvioinnin myötä herää ajatus tunnetaitojen ja itsetunnon roolista opetussuunnitelmassa. Terveystiedon opetuksessa tunnetaidoilla ja itsetunnon vahvistamisella on tärkeä paikka, mutta esi- ja alkuopetus eivät sisällä tällä hetkellä terveystietoa oppiaineena. Terveystiedon sisältöjä kuitenkin käsitellään oppiaineen ympäristö- ja luonnontieto sisällöissä ensimmäisestä luokasta alkaen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 200–202). Tulevassa opetussuunnitelmassa (2016) terveystieto oppiaineena kuuluu osaksi oppiaineryhmää ympäristöoppi (Valtioneuvoston asetus 422/2012, 6§). Itsetunnon ja tunnetaitojen oppiminen ja vahvistaminen ovat kuitenkin laajoja jokapäiväiseen elämään kuuluvia kokonaisuuksia, eikä niitä mielestämme ole syytä tarkastella tietyn oppiaineen sisällä vaan kokonaisuus tulisi nähdä laajemmin integroituna erilaisiin sisältöihin ja tilanteisiin (ks. esim. Isokorpi 2004, 69–70, 108). Työssä lasten kanssa tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistaminen tulisi nähdä keskeisinä harjoiteltavina taitoina. Esi- ja luokanopettajilla on mahdollisuus käsitellä tunnetaitoja ja itsetuntoa integroituna erilaisiin kokonaisuuksiin, sillä he viettävät saman lapsiryhmän kanssa koko päivän, toisin kuin aineenopettajat. Tutkimuksemme

perusteella esi- ja alkuopettajat suosivat silti selkeitä tuokioita taitojen harjoittelussa. Mahdollisesti tämä antaa myös opettajalle tilaisuuden havainnoida ja arvioida lasten tunnetaitoja ja itsetuntoa sekä niiden kehitystä ja sitä kautta helpottaa myös opettajaa tavoitteiden asettamisessa.

9.3 Tutkimuksen hyöty lapsen mielen hyvinvoinnin edistämiseksi

Mielenterveys on keskeinen pohja ihmisen hyvinvoinnin näkökulmasta (ks. esim. Lavikainen, Lehtinen & Lahtinen 2004, 32). Mielenterveyden tukeminen on myös tärkeä osa kasvatustyötä (Erkko & Hannukkala 2013, 12). Tämän tutkimuksen perusteella voidaan päätellä sekä tunnetaitojen että itsetunnon edistävän mielen hyvinvointia. Esimerkiksi tutkimuksessa esiin tulleet erilaiset keinot vahvistaa lasten tunnetaitoja sekä tukea myönteisen itsetunnon kehittymistä, auttavat myös edistämään mielen hyvinvointia sekä vahvistamaan voimavaroja esi- ja alkuopetuksessa. Myös Weare (2004, 14, 79–80) näkee sosioemotionaalisten taitojen ja mielen hyvinvoinnin välillä selkeän yhteyden ja pitää esimerkiksi tunnetaitojen opettamista keinona edistää lasten mielenterveyttä ja yleistä terveyttä sekä taitoa säädellä tunteita ja ratkaista ongelmia. Elias, O'Brien & Weissberg (2006, 10) puolestaan toteavat sosioemotionaalisten taitojen olevan jopa avain menestykseen koulussa ja elämässä yleisesti. Tutkimuksemme tuo Suomen Mielenterveysseuran Mielenterveystaidot alakouluun -hankkeelle (2012–2014) ja Turvallisin mielin -hankkeelle (2012–2015) uusia tutkimustuloksia ja -tietoa tueksi heidän työlleen.

Havaitsimme tuloksia analysoidessamme, että tilanteet, jotka toimivat lähtökohdina itsetunnon ja etenkin tunnetaitojen vahvistamiselle olivat usein negatiivis-painotteisia ristiriitatilanteita. Nämä pettymyksensieto- sekä ristiriitatilanteet nähtiin usein haasteina tunnetaitojen kehittymisen osalta myös siirtymävaiheessa. Samoin taitojen oppiminen yleisesti nähtiin enemmän haasteiden kuin onnistumisten kautta. Vastaavasti ilon ja onnistumisten osuus taitojen oppimisessa tilanteiden osalta oli vähäinen, vaikka iloa tuottavat tunteet lisäävät hyvinvointia sekä edistävät oppimista ja tunteet, jotka herättävät kielteisiä ajatuksia taas laskevat oppimismotivaatiota (Saarinen & Kokkonen 2003, 15; Goleman 1995, 108; Kokkonen 2010, 11–12; Erkko & Hannukkala 2013, 15). Lisäksi onnistumisilla taas on merkittävä rooli itsetunnon vahvistamisen näkökulmasta (Toivakka & Maasola 2011, 19–20, 25; Keltikangas-

Järvinen 2000, 113; Ojanen 2011, 94–95; Kalliopuska ym. 1997, 6; Erkko & Hannukkala 2013, 15). Toisaalta etenkin onnistumisenkokemusten merkitys itsetunnon vahvistamiselle mainittiin useissa vastauksissa, mutta tunnetaitojen kehittymisen osalta myönteisyyttä herättävät tunteet ja tilanteet jäivät tämän tutkimuksen valossa vähäisiksi. *Koemme tämän havainnon tutkimuksessamme merkittäväksi, sillä ilon ja onnistumisten kautta tapahtuva itsetunnon ja tunnetaitojen vahvistaminen kuvastaisi juuri voimavaralähtöistä näkökulmaa, mikä on mielenterveystyön lähtökohta mielen hyvinvoinnin vahvistamisessa.* Myös Kirvesojan (2013, 80) tutkimuksessa selvisi, että tunnekasvatus oli liian paljon ongelmien ja ristiriitatilanteiden ratkomista ja havaittiin, että ennaltaehkäisevään tunnekasvatukseen olisi syytä keskittyä enemmän.

Mielen hyvinvointi on noussut nykypäivänä tärkeäksi aiheeksi, ja sen tärkeyttä painotetaan yhä enemmän. Muun muassa opetus- ja kulttuuriministeriö on uudistamassa oppilas- ja opiskelijahuollon lainsäädäntöä, jonka on tarkoitus tulla voimaan elokuun alusta 2014. Uusi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki painottaa yhteisöllistä oppilashuoltoa, hyvinvoinnin vahvistamista koko kouluyhteisössä ja moniammatillista yhteistyötä lasten parhaaksi. Näin ollen myös kunnan lähitoimijat tulisi ottaa mukaan lasten hyvinvointia vahvistamaan. Esimerkiksi nuorisotyö voisi tehdä yhteistyötä koulun kanssa, ja tukea yhdessä koulun kanssa lasten mielen hyvinvointia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö) Tällä hetkellä on menossa myös esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen, ja uudet opetussuunnitelmat tulevat käytäntöön vuonna 2016. Luonnoksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi (2012, 19) mainitaan hyvinvoinnin näkökulman ulottuvan kaikkeen koulun toimintaan arjessa. Hyvinvointi myös ohjaa jokaisen työskentelyä. Tavoitteena onkin koko kouluyhteisön sekä jokaisen oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi, mikä edellyttää oppilaan aitoa kohtaamista, välittävää ja kunnioittavaa vuorovaikutusta, ohjausta ja varhaista tukea. (Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2012, 19.)

Mielen hyvinvointi on laaja kokonaisuus ja koostuu useista tekijöistä. Tässä tutkimuksessa lähestyimme mielen hyvinvointia tunnetaitojen ja itsetunnon näkökulmasta. Vaikka olimme rajanneet lähestymisalueemme, havaitsimme tekijöiden välillä jatkuvaa vuorovaikutusta ja toisiinsa linkittymistä. Tämä oli suuri syy siihen, että myös oma tutkimuksemme muodostui laajaksi kokonaisuudeksi, jossa kaikki tekijät kuitenkin vaikuttavat toinen toisiinsa ja pohjautuvat ajatukselle vahvistaa lapsen mielen hyvinvointia. Onkin hyvä muistaa, että samoin kuin fyysistä kuntoa, myös mielen

hyvinvointia voi vahvistaa ja ylläpitää koko elämän ajan. Esimerkiksi tunnetaidot tiedostamalla ja niitä harjoittelemalla ihminen voi kehittää myös itsetuntemustaan ja sitä kautta vahvistaa ihmissuhteita. (Erkko & Hannula 2013, 225.) Tämä tutkimus on suunnattu esi- ja alkuopetukseen, mutta se on sovellettavissa myös alakoulun ylemmille luokka-asteille.

9.4 Jatkotutkimusaiheita

Tämä tutkimus on toteutettu selvittäen esiopettajien ja alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien havaintoja lasten tunnetaidoista ja itsetunnosta. Aiheen tutkimista olisi mielenkiintoista jatkaa kohdistuen tutkimusta myös vanhempiin oppilaisiin ja sitä kautta selvittää sekä pohtia koulun merkitystä tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisen tukijana. Toisaalta mielenkiintoista olisi lähestyä aihetta pitkittäistutkimuksella seuraten lasten tunnetaitojen ja itsetunnon muutoksia aina esikoulusta alakoulun kuudennelle luokalle saakka. Myös tunnetaitojen ja itsetunnon ilmenemistä sekä käytettäviä keinoja voisi näin vertailla eri ikäluokkien välillä. Asiaa voisi lähestyä jatkotutkimuksella myös tavoitellen lasten näkökulmaa, tutkien suoraan lasten omia ajatuksia tunnetaidoista ja itsetunnosta. Tunneosaamista voisi selvittää esimerkiksi kysellen, miten lapset toimisivat erilaisissa tilanteissa, joissa vaaditaan tunnetaitoja. Itsetuntoa taas voisi lähestyä selvittämällä lasten ajatuksia itsestään, vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Tutkimusprosessimme aikana emme törmänneet tämän tapaisiin tutkimuksiin ja teoksiin, joten lähestymistapa voisi tuoda aiheen tutkimuskentälle uutta näkökulmaa ja tämän kautta mahdollisesti käytännön tasolla uusia ja erilaisia keinoja myös taitojen oppimiseen.

Havaintomme ilon sekä onnistumisten pienestä osuudesta tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisessa herätti meissä myös ajatuksen jatkotutkimusaiheesta tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisen tukemisesta myönteisissä tilanteissa onnellisuuden ja ilon kautta. Lähestyimmekin itse tutkimusajatusta opintojemme viimeisessä opetusharjoittelussa tutkien toisen luokan oppilaiden ajatuksia onnellisuudesta sekä pyrkien hyödyntämään näitä ajatuksia oppilaiden tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisessa opetusharjoittelun ajan. Pienen tutkimuksemme (lomakevastaukset N=17, haastattelut N=8) perusteella onnellisuus kytkettiin useimmiten kivojen asioiden tekemiseen, ystäviin ja kavereihin, onnistumisen

kokemuksiin sekä kauniisiin sanoihin ja tekoihin. Tutkimustamme johdatti kysymys: Voisiko tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistaminen muuttua tehokkaammaksi, kun lähestymistapana toimisivat myönteiset lähtökohdat ja onnellisuus? Oman tutkimuksemme ja harjoittelumme kautta saatujen kokemusten pohjalta havaitsimme tästä kannustavia huomioita. Aihetta olisi hyödyllistä tutkia laajemmin ja perusteellisemmin, sekä luoda tuloksiin perustuvia opetuskokonaisuuksia, joiden tehokkuutta tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisessa voisi myös tutkia jatkotutkimuksen avulla.

Tässä tutkimuksessa tuotiin myös siirtymävaiheen merkitys osaksi tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistumisen tarkastelua. Siirtymävaiheen merkitystä olisi hyödyllistä perustella laajemmalla jatkotutkimuksella. Esi- ja alkuopetuksen siirtymävaihetta ja yhteistyötä on viime vuosina tutkittu ja sen merkitys lapsen kehitykselle on perusteltu. Tämän huomaa myös tämän hetken opetussuunnitelmien luonnoksista, joissa siirtymävaiheen merkitys ja jatkumon turvaaminen on otettu entistä tarkemmin huomioon (Opetushallitus Tiedote 62/2012, Opetushallitus 14.11.2012, Esiopetuksen perusteluonnos 2013). Erityisesti tunnetaitojen ja itsetunnon kehityksen näkökulmasta aihetta ei ole tutkittu, vaikka toisaalta nämä taidot voidaan nähdä osaksi kokonaisvaltaista kehitystä, mikä taas sisältyy yleisesti siirtymävaiheen ja sen aikaisen yhteistyön merkityksen korostamiseen. Uskoisimme tutkimuksemme pohjalta, että esiopettajilla ja alkuopettajilla olisi esittää toisilleen lisää toimivia keinoja taitojen oppimiseen ja toisaalta toiveisiin siitä, millaisia taitoja lapsilla olisi hyvä olla kouluun siirryttäessä suotuisan jatkumon turvaamiseksi. Lähestymiskohteena voisi toimia myös opettajan omat tunnetaidot, jotka ovat merkittävässä roolissa lapsen tunnetaitoja kehitettäessä.

Toimme edellä ilmi muutamia lähestymistapoja jatkaa tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistamisen tutkimista. Tunnetaidot ja etenkin itsetunto ovat kuitenkin asioita, jotka vaikuttavat lähes kaikessa toiminnassa, etenkin jos mukaan yhdistetään sosiaalinen näkökulma. Niinpä niiden tutkiminen voi myös yhdistyä moniin erilaisiin kokonaisuuksiin. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisella voidaan edistää koulumenestystä ja akateemista suorittamista sekä sitä kautta ehkäistä lapsen ajautumista myönteistä kehitystä vaarantavaan toimintaan (Kokkonen 2010, 98–99). Sosioemotionaalisten taitojen, joista etenkin tunnetaitojen, tutkiminen on ollut suosittu tutkimusaihe pro gradu -tutkielmissa sekä opinnäytetöissä viime vuosien aikana.

Aiheesta on saatavilla myös useita eri näkökulmista laadittuja teoksia, mutta pieniin lapsiin kohdistuvaa laajempaa tutkimusta esimerkiksi lapsen tunnetaitojen kehityksestä ei ole suomalaisella tutkimuskentällä saatavilla riittävästi. Yleisesti tutkimuksissa olisi hyvä korostaa voimavaralähtöistä näkökulmaa sekä tunnetaitojen ja riittävän itsetunnon merkitystä koulumotivaatiolle ja -viihtyvyydelle, jolloin aiheen ajankohtaisuus tulisi vahvasti ilmi ja nostaisi tutkimuksen vaikuttavuutta myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

Lähteet

- Aalto-Setälä, T. 2010. Nuorten mielenterveyden häiriöt. Teoksessa Nuorten hyvin- ja pahoinvointi. Konsensuskokous 2010. Vammala: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, Suomen Akatemia, 25–31.
- Aaltola, J. 2007. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa Aaltoja, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–27.
- Aho, L. & Havu-Nuutinen, S. 2002. Opetuksen toteuttaminen. Teoksessa Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus, 32–50. Vammala: Opetushallitus.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava, 15–57.
- Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A:191.
- Aho, S. Teoksessa: Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Aho, S. & Tarkkonen, H. 1999. Itsetuntoharjoituksia esi- ja alkuopetusikäisille. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Bar-On, R. 2000. Emotional and Social Intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory. Teoksessa Bar-On, R. & Parker, J. (toim.) The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 363–388.
- Beane, J. A. & Lipka, R. P. 1986. Self-concept, self-esteem and the curriculum. New York: Teachers College Press.
- Borba, M. 1989. Esteem builders. California: Jalmar Press. Teoksessa Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita, 53–62.

- Brooks, R.B. 1999. Creating a Positive School Climate. Strategies for Fostering Self-Esteem, Motivation and Resilience. Teoksessa Cohen, J. (toim.) Educating minds and hearts. Social and emotional learning and the passage into adolescence. New York: Teachers College, 61–73.
- Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2001/2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.
- Cantell, H. 2012. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- CASEL 2007. Background on Social and Emotional Learning (SEL). Saatavilla www-muodossa:
<<http://casel.org/wpcontent/uploads/SELCASELbackground.pdf> >
[Viitattu 10.6.2013]
- CASEL 2003. Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional (SEL) programs. Chicago, IL: University of Illinois. Saatavilla www-muodossa:
< http://casel.org/wp-content/uploads/1A_Safe_Sound-rev-21.pdf >
[Viitattu 17.6.2012]
- Cohen, J. 1999. Social and emotional learning past and present: a psychoeducational dialogue. Teoksessa Cohen, J. (toim.) Educating minds and hearts. Social and emotional learning and the passage into adolescence. New York: Teachers College, 3–23.
- Coopersmith, S. 1967. The Antecedents of self-esteem. San Francisco: W.H. Freeman.
- Denham, S.A. & Weissberg, R.P. 2004. Social-Emotional Learning in Early Childhood: What We Know and Where to Go From Here. Teoksessa E. Chesebrough, P., Gullotta, T. & Bloom, M. A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers, 13–50. Saatavilla www-muodossa:
<<http://casel.org/wpcontent/uploads/selearlychildhood.pdf> > [Viitattu 14.6.2013]
- Dunderfelt, T. 2011. Minä – Onnistujaksi joka olen. Helsinki: Helsingin Kamari Oy.

- Elias, M.J., Parker, S.J. & Kash, V.M. 2007. Social-Emotional Learning and Character and Moral Education in Children. Synergy or Fundamental Divergence in Our Schools? *Journal of Research in Character Education* Vol. 5, No. 2, 2007. 167–181.
- Elias, M.J., O'Brien, M.U. & Weissberg, R.P. 2006. Transformative Leadership for Social-Emotional Learning. The social-emotional skills necessary for success in school and in life can be taught and reinforced in school. *Principal Leadership*; Dec 2006, vol 7, no 4. ProQuest Central, 10–13. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<<http://www.nasponline.org/resources/principals/social%20emotional%20learning%20nassp.pdf>> [viitattu 29.10.2013]
- Elias, M.J. 2003. Academic and social-emotional learning: Educational Practices series-11. International Academy of Education. International Bureau of Education.
- Erkko, A. & Hannukkala, M. 2013. *Mielenterveys voimaksi*. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen perusteluonnos 2013. OPH, luonnos 9.9.2013. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://www.oph.fi/download/151189_esiopetuksen_perusteluonnos_syky_2013.pdf> [viitattu 31.10.2013]
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista – Yhteisöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18017/951-39-2596-x.pdf?sequence=1>> [viitattu 22.3.2010]
- Goleman, D. 1995. Suom. Jaakko Kankaanpää 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.
- Gordon, R., Ji, P., Mulhall, P., Shaw, P. & Weissberg, R.P. 2011. Social and Emotional Learning for Illinois Students: Policy, Practise and Progress. Teoksessa *The Illinois Report 2011*. Institute of Government & Public affairs. University of Illinois, 68–83. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<<http://igpa.uillinois.edu/IR13/pdfs/old/ir2011.pdf>> [viitattu 29.10.2013]
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Juva: PS-kustannus.

- Hannukkala, M. & Salonen, K. 2008. Hyvän mielen koulu. Mielenterveys lapsuuden ja nuoruuden voimaksi. Suomen mielenterveysseura.
- Hannukkala, M. & Törrönen, S. 2009. Mielen hyvinvointi – Opetuskokonaisuus terveystietoon. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Hyvinvointia hakemassa. UNICEF Suomi. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf>
[viitattu 12.11.2013]
- Heiskanen, T. & Salonen, K. 2007. Teoksessa Heiskanen, T., Salonen, K. & Sassi, P. Mielenterveyden ensiapukirja. 3. korjattu painos. Helsinki: SMS-tuotanto Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi
- Hoffman, M. 2000. Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Varhaiskasvatus 90 Oy. Jyväskylä: Gummerus.
- Högström, B. & Saloranta, O. 2001. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia. Parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. Tunnevoimaa! Helsinki: Tammi.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Pilot-kustannus.
- Johansson, I. 2007. Horizontal transitions: what can it mean for children in the early school years? Teoksessa Dunlop, A-W. & Fabian, H. (toim.) Informing Transitions in the Early Years. Research, Policy and Practice. Berkshire: Open University Press.
- Kalliopuska, M. 1984/1994. Itsetunto. Tampere: Kirjayhtymä.
- Kalliopuska, M., Heikurainen, E. & Larsio, M. 1997. Arvostan itseäni. Vantaa: Psykologiatutkimus Mirja Kalliopuska.

- Kankaanranta, M. 1999. Teoksessa Kankaanranta, M., Mäkitalo, K. & Tuhonen, E. (toim.) 1999. Kasvun ja oppimisen polkuja. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karila-Hietala, R., Wahlbeck, K., Heiskanen, T. & Hannukkala, M. (toim.) 2013. Mielen terveys elämäntaitona. Mielen terveyden ensiapu 1. Helsinki: Suomen Mielen terveysseura.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994/2010. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000/2010. Tunne itsesi, suomalainen. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Juva: WSOY.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. 2010. Tunteesta tunteeseen - ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin. Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen [viitattu 15.6.2013]
- Kess, H. 2001. Päiväkoti- ja koulukulttuurin eroista. Teoksessa Hujala, E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Varhaiskasvatus 90 Oy. Jyväskylä: Gummerus, 102–120.
- Kirvesniemi, U-M. 2013. Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksesta koulussa ja osana opetussuunnitelmaa. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltoja, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Koivisto, P. 2007. Yksilöllistä huomioimista arjen tilanteissa. Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korpinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Helsinki: WSOY.
- Kullberg-Piilola, T. Teoksessa: Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. 2005. Tunnemuksu. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lasten Keskus.

- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere University Press, 119–137.
- Lavikainen, J., Lahtinen, E. & Lehtinen, V. (toim.) 2004. Mielenterveystyö Euroopassa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:17. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltoja, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtia analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laine, K. & Tähtinen, J. 1999. Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B 64.
- Lastentarhanopettajaliitto 2012. Esiopetus. Opetuskeskus.
- Lähdetluoma, M. 2013. Lapsilla on yhä enemmän mielenterveysongelmia. Yle Uutiset 10.10.2013.
- Marans, S. & Cohen, J. 1999. Social and Emotional Learning: A Psychoanalytically Informed Perspective. Teoksessa Cohen, J. (toim.) Educating minds and hearts. Social and emotional learning and the passage into adolescence. New York: Teachers College, 112–125.
- Mayer, J. & Salovey, P. 1997. What Is Emotional Intelligence? Teoksessa Salovey, P. & Sluyter, D. (toim.) Emotional Development and Emotional Intelligence. New York: Basic Books, 3–34.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. 2000. Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. Teoksessa Bar-On, R & Parker, J. (toim.) The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 92–117.
- McDaid, D. 2011. Making the long term economic case for investing in mental health to contribute to sustainability. European Union.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.

- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Niemi, P. 2008. Itsetunnon rakennuspalikoita. Jyväskylä: Gummerus.
- Niemi, H. 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa: Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 125–137.
- Ojanen, M. 1996. Mikä minä on? Kirjatoimi: Tampere.
- Ojanen, M. 2011. Minä ja muut. Itsetuntemuksen kirja. Helsinki: Kirjapaja.
- Opetushallitus 2012. Tiedote 62/2012.OPH Dno 35/041/2012. Esiopetuksen, perusopetuksen ja lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien laatiminen. Saatavilla www-muodossa: <http://www.oph.fi/download/142894_tiedote_62_2012.pdf> [viitattu 31.10.2013]
- Opetushallitus 14.11.2012. Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014. Saatavilla www-muodossa: <http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf> [viitattu 7.11.2013, 23.11.2013]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/oppil_ja_opiskelijahuolto/index.html> [viitattu 22.11.2013]
- Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. & Pachan, M. 2008. The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report: CASEL. December 2008. Saatavilla www-muodossa: <<http://www.lpfch.org/sel/casel-fullreport.pdf>> [viitattu 29.10.2013]
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C., Weissberg, R. 2000. Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting

Mental Health and Reducing Risk Behaviors in Children and Youth.
Journal of School Health, May 2000, Vol 70. No. 5, pp. 179–185.

Saatavilla www-muodossa:

<<http://casel.org/wpcontent/uploads/JOSHpaper.pdf> >

[Viitattu 10.6.2013]

- Peltokorpi, E-L & Määttä, K. 2011. How does pupils' emotional coping develop within learning situations during primary school years? *Europe's Journal of Psychology*, 7(2), pp. 295–322
- Peltokorpi, E-L. 2007a. Yhtä kaikki yksinäisen – Tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaalisesta hallinnasta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Peltokorpi, E-L. 2007b. Turvallisempi koulu: Koulussa tulisi opettaa tunnehallintaa. *Opettaja* 47/2007.
- Peltonen, A. 2005. Teoksessa Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. *Tunnemuksua. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolakka, K. 2013. Hyvän mielen koulu. Substantiivinen teoria mielenterveyden edistämisestä yläkoulussa. Tampere: Tampere University Press.
- Puolimatka, T. 2011. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. *Tunneäly. Kohti KOKONAista elämää*. Helsinki: WSOY.
- Saarni, C. 2000. Emotional Competence. A Development Perspective. Teoksessa Bar-On, R. & Parker, J. (toim.) *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 68–91.
- Saarni, C. 1997. Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood. Teoksessa Salovey, P. & Sluyter, D. (toim.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books, 35–66.
- Sajaniemi, N. & Krause, C. 2012. Oppimisen palapeli. Teoksessa Kujala, T., Krause, C., Sajaniemi, N., Silvén, M., Jaakkola, T. & Nyyssölä, K. (toim.) *Aivot*,

- oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. Opetushallitus: Muistiot 2012:1. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.oph.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF>](http://www.oph.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF)
- Shiver, T., Schwab-Stone, M. & DeFalco, K. Why SEL Is the Better Way. The New Haven Social Development Program. Teoksessa Cohen, J. (toim.) 1999. Educating minds and hearts. Social and emotional learning and the passage into adolescence. New York: Teachers College, 43–60.
- Sinkkonen, J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.
- Suomen Mielenterveysseura. Mielenterveystaidot alakouluun -hanke 2012–2014. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.mielenterveysseura.fi/hankkeet/lapset_nuoret_ja_perheet/mielenterveystaidot_alakouluun_2012_2014.>](http://www.mielenterveysseura.fi/hankkeet/lapset_nuoret_ja_perheet/mielenterveystaidot_alakouluun_2012_2014) [Viitattu 4.12.2012, 22.11.2013]
- Suomen Mielenterveysseura. Turvallisin mielin –hanke 2012–2015. Saatavilla [www-muodossa: <http://mielenterveystaidot.fi/neuvola_paivakoti/>](http://mielenterveystaidot.fi/neuvola_paivakoti/) [Viitattu 30.11.2013]
- Suoranta, J. 2008. Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. 159 s. ISBN 978-951-44-7468-2.
- Talib, M-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.
- Tikkanen, T. 2013a. Viekö viha? Opettaja 35/2013.
- Tikkanen, T. 2013b. Sanoja tunteille. Opettaja 34/2013.
- Tirkkonen, A., Kokkonen, M. & Pulkkinen, L. 2004. Tunteiden siirtyminen vanhemmilta lapsille lapsilähtöisen vanhemmuuden välityksellä. Psykologia, 39, 46–58.
- Toivakka, S. & Maasola, M. 2011. Itsetunto kohdalleen. Harjoituksia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Topping, K., Bremner, W. & Holmes, E. 2000. Social Competence. The Social Construction of the Concept. Teoksessa Bar-On, R. & Parker, J. (toim.) The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development,

- Assessment and Application at Home, School and in the Workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 28–39.
- Tuomi, J. 2008. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Toimituskunta: Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoon S.K. & Jäppinen, S. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki.
- Valli, R. 2007a. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–125.
- Valli, R. 2007b. Vastaaja asettaa tulkinnalle haasteita. Teoksessa Aaltoja, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 198–212.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 2012. A422/2012.
- Vastamäki, J. 2007. Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 126–138.
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampere: Tampere University Press.
- Weare, K. 2004. Developing the emotionally Literate School. London: Paul Chapman.
- Zins, J.E. & Elias, M.J. 2006. Social and Emotional Learning. Saatavilla [www-muodossa: <http://casel.org/wp-content/uploads/elias_zins.pdf>](http://casel.org/wp-content/uploads/elias_zins.pdf) [Viitattu 10.6.2013]
- Zirkel, S. 2000. Social Intelligence. The Development and Maintenance of Purpose Behavior. Teoksessa Bar-On, R. & Parker, J. (toim.) The Handbook of

Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and
Application at Home, School and in the Workplace. San Francisco:
Jossey-Bass, 3–27.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake alkuopettajille

Kyselylomake alkuopettajille. Kaikissa kysymyksissä tarkastellaan vain alkuopetusta.

Taustakysymykset:

1. Mikä on koulutuksenne?
2. Kuinka monta vuotta olette toimineet opettajana?
3. Kuinka monta poikaa luokassanne on?
4. Kuinka monta tyttöä luokassanne on?

TUNNETAIDOT JA ITSETUNTO

Tässä tutkimuksessa tunnetaidoilla tarkoitetaan oppilaan kykyä tunnistaa omia ja toisten tunteita, antaa tunteille merkityksiä, ottaa huomioon muiden tunteet sekä havaita tunteiden merkitys päivittäisessä elämässä. Itsetunnolla taas tarkoitetaan oppilaan käsitystä itsestään. Itsetunnon tukemisen avulla pyritään rakentamaan oppilaalle rehellinen ja positiivinen minäkuva.

1. **Kuvaile millaiset ovat oppilaiden tunnetaidot luokallanne?**
2. **Mihin alkuopetuksessa oleva oppilas tarvitsee tunnetaitoja koulussa?**
3. **Millaisissa tilanteissa ja miten tunnetaitoja voi harjoitella koulupäivän aikana? Mainitse ainakin kolme konkreettista esimerkkiä.**
4. **Kuinka tärkeänä pidät tunnetaitojen opettelua/harjoittelu koulussa? Perustele.**
5. **Haluatko kehittyä tunnetaitojen opettamisessa? Miten?**

- 6. Miten mielestäsi hyvä itsetunto ilmenee alkuopetusikäisessä lapsessa?**
- 7. Miten lapsen itsetuntoa voi vahvistaa alkuopetuksessa? Mainitse ainakin kolme esimerkkiä.**
- 8. Miten tunnetaitojen opettaminen alkuopetuksessa voi vahvistaa lapsen itsetuntoa?**
- 9. Millaisia tunnetaitojen haasteita oppilaalla voi olla kouluun siirryttäessä?**
- 10. Millaisia itsetunnon haasteita oppilaalla voi olla kouluun siirryttäessä?**

Liite 2. Kyselylomake esiopettajille

Kyselylomake esiopettajille

Taustakysymykset:

1. Mikä on koulutuksenne?
2. Kuinka monta vuotta olette toimineet esikouluryhmän opettajana?
3. Kuinka monta poikaa ryhmässänne on?
4. Kuinka monta tyttöä ryhmässänne on?

TUNNETAIDOT JA ITSETUNTO

Tässä tutkimuksessa tunnetaidoilla tarkoitetaan lapsen kykyä tunnistaa omia ja toisten tunteita, antaa tunteille merkityksiä, ottaa huomioon muiden tunteet sekä havaita tunteiden merkitys päivittäisessä elämässä. Itsetunnolla taas tarkoitetaan lapsen käsitystä itsestään. Itsetunnon tukemisen avulla pyritään rakentamaan lapselle rehellinen ja positiivinen minäkuva.

- 1. Kuvaile millaiset ovat esikoululaisten tunnetaidot ryhmässänne?**
- 2. Mihin esikoululainen tarvitsee tunnetaitoja?**
- 3. Millaisissa tilanteissa ja miten tunnetaitoja voi harjoitella esikoulupäivän aikana? Mainitse ainakin kolme esimerkkiä.**
- 4. Kuinka tärkeänä pidät tunnetaitojen opettelua/harjoittelua esikoulussa? Perustele.**
- 5. Haluatko kehittyä tunnetaitojen opettamisessa? Miten?**

- 6. Miten hyvä itsetunto ilmenee esikouluikäisessä lapsessa?**

- 7. Miten lapsen itsetuntoa voi vahvistaa esikoulussa? Mainitse ainakin kolme esimerkkiä.**

- 8. Miten tunnetaitojen opettaminen esikoulussa voi vahvistaa lapsen itsetuntoa?**

- 9. Miten tunnetaitojen harjoittelua tulisi jatkaa alkuopetuksessa? Miksi?**

- 10. Millaisia itsetunnon haasteita lapsella voi olla kouluun siirryttäessä?**

- 11. Millaisia tunnetaitojen oppimiseen liittyviä haasteita lapsella voi olla kouluun siirryttäessä?**

Liite 3. Esimerkki sisällönanalyysin luokittelusta

TAULUKKO 1. Tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistaminen alkuopetuksessa

Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Taito- ja taideaineet, draama (12) Sadut ja tarinat (4) Erilaiset tunnetaitoharjoitukset (11) Askeleittain ja Kiva-koulu (2)	Erilliset tuokiot	<i>Miten esi- ja alkuopetuksessa käsitellään lapsen tunnetaitoja ja itsetuntoa?</i> Millaisissa tilanteissa tunnetaitoja harjoitellaan koulupäivän aikana?
Ristiriitatilanteet (16) Siirtymätilanteet (5) Onnistumisen ja ilo (2)	Arjen tilanteet	
Pari- ja ryhmätyöt (4) Opettajajohtoinen keskustelu (9)	Keskustelut ja yhteistyö	
Lapsen huomioiminen yksilönä (17) Kannustaminen & kehuminen (11) Palaute (12) Onnistumisenkokemusten tarjoaminen (6)	Lapsen huomioiminen yksilönä	<i>Miten esi- ja alkuopetuksessa käsitellään lapsen tunnetaitoja ja itsetuntoa?</i> Miten lapsen itsetuntoa voi vahvistaa koulussa?
Erilaiset harjoitteet, pelit ja leikit (5)	Erilaiset harjoitteet, pelit ja leikit	
Turvallinen ilmapiiri (2)	Turvallinen oppimisilmapiiri	
Tunteet (2)	Tunteiden avaaminen	
Tunnetaitojen opettaminen parantaa sosiaalisia suhteita ja sitä kautta itsetuntoa (13)	Itsetunnon vahvistuminen sosiaalisten suhteiden kautta	<i>Miten esi- ja alkuopetuksessa käsitellään lapsen tunnetaitoja ja itsetuntoa?</i> Tunnetaitojen ja itsetunnon yhteys?
Tunnetaitojen opettaminen itsessään kehittää lapsen itsetuntoa (26)	Itsetunnon vahvistuminen tunnetaitojen opetuksen kautta	

TAULUKKO 2. Tunnetaitojen ja itsetunnon vahvistaminen esiopetuksessa

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Draama (2) Leikki (5) Sadut ja tarinat (6) Erilaiset tunnetaitoharjoitukset (2) Askeleittain (4)	Erilliset tuokiot	<i>Miten esi- ja alkuopetuksessa käsitellään lapsen tunnetaitoja ja itsetuntoa?</i> Millaisissa tilanteissa tunnetaitoja harjoitellaan esikoulupäivän aikana?
Ristiriitatilanteet (7) Siirtymätilanteet (7) Onnistumisen ja ilo (2)	Arjen tilanteet	
Pari- ja ryhmätyöt (6) Opettajajohtoinen keskustelu (6)	Keskustelut ja yhteistyö	
Lapsen huomioiminen yksilönä (11) Kannustaminen & kehuminen (10) Palaute (4) Onnistumisenkokemusten tarjoaminen ja sopivan tasoiset tehtävät (7)	Lapsen huomioiminen yksilönä	<i>Miten esi- ja alkuopetuksessa käsitellään lapsen tunnetaitoja ja itsetuntoa?</i> Miten lapsen itsetunto voi vahvistaa esikoulussa?
Erilaiset harjoitteet, pelit ja leikit (5)	Erilaiset harjoitteet, pelit ja leikit	
Turvallinen ilmapiiri (3)	Turvallinen oppimisilmapiiri	
Tunteet (3)	Tunteiden avaaminen	
Tunnetaitojen opettaminen parantaa sosiaalisia suhteita ja sitä kautta itsetuntoa (11)	Itsetunnon vahvistuminen sosiaalisten suhteiden kautta	<i>Miten esi- ja alkuopetuksessa käsitellään lapsen tunnetaitoja ja itsetuntoa?</i> Tunnetaitojen ja itsetunnon yhteys?
Tunnetaitojen opettaminen itsessään kehittää lapsen itsetuntoa (13)	Itsetunnon vahvistuminen tunnetaitojen opetuksen kautta	