

**VERTAISSUHTEET SEKÄ SOSIAALISET TAIDOT JA TUNNETAIDOT
ESIOPETUKSESSA JA ENSIMMÄISELLÄ LUOKALLA**

- Opettajanäkökulma

Minna Lehtola
Pro gradu –tutkielma
Psykologian laitos
Jyväskylän Yliopisto
Elokuu 2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Psykologian laitos

LEHTOLA, MINNA: Vertaissuhteet sekä sosiaaliset taidot ja tunnetaidot esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Opettajanäkökulma.

Pro gradu -tutkielma, 48 s., 2 liites.

Ohjaaja: Kimmo Jokinen

Psykologia

Elokuu 2020

Tässä psykologian pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin opettajien näkemyksiä ja ajatuksia lasten vertaissuhteista, sosiaalisista ja tunnetaidoista sekä opettajien roolista suhteiden ja taitojen tukijoina esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Tavoitteena oli selvittää, millaisia tunnusomaisia piirteitä opettajat tunnistivat lasten vertaissuhteissa, sosiaalisissa taidoissa ja tunnetaidoissa sekä niiden kehittämisessä esiopetuksen ja ensimmäisen luokan aikana ja millaisena opettajat kokivat oman roolinsa vertaissuhteiden ja taitojen tukijoina. Lisätieto on tarpeen, jotta koulun arkea ja käytäntöjä voidaan kehittää koulupolkuun aloittavien lasten vertaissuhteita, sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittymistä sekä koulunkäyntiä parhaiten tukeviksi. Tutkimuksessa käytetty haastatteluaineisto oli kerätty Jyväskylän yliopistossa toteutetun DALFA-tutkimusprojektin yhteydessä vuosina 2016 ja 2018. Aineisto koostui seitsemästä ryhmähaastattelusta, joihin osallistui yhteensä 33 esiopetuksen ja ensimmäisen luokan opettajaa. Analyysissä sovellettiin aineistopohjaista, induktiivista temaattista analyysiä. Haastattelurunko, opettajien vastaukset sekä oma kiinnostukseni vertaissuhteita ja niissä kehittyviä taitoja kohtaan ohjasivat analyysiä ja teemoittelua.

Esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla tapahtuvat muutokset ryhmätasolla, kuten uusi ryhmä, ryhmäkoon kasvu sekä lasten samanikäisyys, vaikuttivat opettajien näkemyksen mukaan lasten vertaissuhteisiin. Myös kavereiden merkityksen kasvu, itsenäistymisen lisääntyminen sekä lisääntyvä vapaa-ajan viettäminen kavereiden kanssa olivat olennainen osa 6–7-vuotiaiden vertaissuhteita. Opettajat ymmärsivät merkittävän roolinsa lasten vertaissuhteiden tukijoina, esimerkiksi lasten ryhmäyttämisen, sekä tiedostivat lapsuuden kaverisuhteiden merkityksen myös tulevaisuuden kannalta. Opettajat kokivat yksilöllisten erojen lasten sosiaalisissa taidoissa ja tunnetaidoissa korostuvan koulupolun alkuvuosina, ja sosiaalisten ja emotionaalisten valmiuksien opettaminen, niiden oppiminen ja kehittyminen nähtiin ensisijaisena tavoitteena. Opettajat tiedostivat heidän tarjoamansa tuen ja esimerkin olevan tärkeitä. He kokivat sosiaalisten taitojen harjoittelun sekä tunteista puhumisen ja tunneilmaisun harjoittelemisen auttavan lapsia kehittymään taidoissaan ja olevan yhteydessä aidoissa sosiaalisissa tilanteissa ja vertaissuhteissa pärjäämiseen.

Tässä tutkielmassa korostetaan vertaissuhteiden sekä sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen merkitystä koulussa akateemisten taitojen rinnalla sekä osoitetaan opettajien olevan tietoisia lasten suhteiden ja taitojen kehittymisen ja tukemisen tärkeydestä sekä omasta merkittävästä roolistaan. Koulun käytänteitä ja toimintatapoja on jatkossakin tärkeää kehittää siten, että lasten keskinäiset suhteet voivat kehittyä mahdollisimman myönteisesti, sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen harjoittelu lisääntyy ja taidot voivat entisestään kehittyä tutussa ja turvallisessa ympäristössä.

Avainsanat: vertaissuhteet, sosiaaliset taidot, tunnetaidot, esiopetus, ensimmäinen luokka, lapsi, opettajanäkökulma

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	1
1.1 Vertaissuhteiden merkittävä rooli lapsuudessa	2
1.2 Sosiaalisten taitojen merkitys lapsuuden vertaissuhteissa.....	5
1.3 Tunnetaitojen merkitys lapsuuden vertaissuhteissa	7
1.4 Esiopetus ja ensimmäinen luokka vertaissuhteiden sekä sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kontekstina.....	9
1.5 Tutkimustehtävä	14
2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
2.1 Tutkimusaineisto ja tutkittavat	15
2.2 Aineiston keruu ja käsittely	16
2.3 Aineiston analyysi	18
3 TULOKSET	20
3.1 Vertaissuhteet esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla.....	20
3.2 Sosiaaliset taidot esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla.....	25
3.3 Tunnetaidot esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla	28
4 POHDINTA	34
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	34
4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	37
LÄHTEET	40
LIITE	

1 JOHDANTO

Kokemuksilla vertaisten kanssa on valtava merkitys lapsen kehitykselle (Pulkkinen, 2002; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Lapsen aloittaessa esiopetuksen ja koulun hänen vertaissuhteensa keskittyvät pääasiassa omaan luokkaan useiden vuosien ajan, joten koulussa olevilla sosiaalisilla suhteilla on erityisen suuri vaikutus lapsen hyvinvointiin sekä psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen kehitykseen (Pörhölä, 2008). Vertaissuhteilla ja tunteilla on vahva yhteys (Denham, von Salisch, Olthof, Kochanoff, & Caverly, 2005; Denham, 2006), joten koulu tarjoaa lapselle myös merkittävän kontekstin kehittää tunnetaitoja (Kuusela & Lintunen, 2010). Vertaissuhteissa opettajilla on erityinen rooli sosiaalisten ja tunnetaitojen tukijoina (Kauppila, 2011).

Vertaissuhteiden ja sosiaalisten taitojen tutkimus koulukontekstissa on laajaa, mutta kiinnostus tunteiden ja vertaissuhteiden yhteydestä on herännyt hitaammin (Hubbard & Dearing, 2004). Tutkimuksissa lasten vertaissuhteista ja sosiaalisista taidoista koulussa on selvitetty esimerkiksi sosiaalisten ja akateemisten taitojen yhteyttä (Kiuru ym., 2017; Sparapani ym., 2018), vertaisten torjunnan vaikutuksia vuorovaikutustaitojen kehitykseen ja luokassa osallistumiseen (Bierman, 2004; Ladd, Herald-Brown, & Reiser, 2008) sekä sosiaalisten taitojen yhteyttä ryhmän hyväksyntään (Lansford, Malone, Dodge, Pettit, & Bates, 2010) ja asemaan ryhmässä (Keane & Calkins, 2004). Koulukontekstissa on tutkittu myös esimerkiksi tunnetaitojen yhteyttä lapsen asemaan vertaisryhmässä (Sette, Spinrad, & Baumgartner, 2018) ja tunteiden yhteyttä kouluun sopeutumiseen (Hernández ym., 2018), kouluun liittyviin siirtymiin (Pirskanen ym., 2019) sekä keskittymiseen ja koulumenestykseen (Rhoades, Warren, Domitrovich, & Greenberg, 2011).

Opettajanäkökulma on tutkimuksissa harvinaisempi, vaikka opettajien ajatuksia on kuultu esimerkiksi lasten tunnetaidoista koulusiirtymän yhteydessä (Pirskanen ym., 2019) ja sosiaalisista taidoista (Pečjak ym., 2009) sekä akateemisten, itsesäätelyllisten ja sosiaalisten taitojen merkityksestä koulussa (Abry, Latham, Bassok, & LoCasale-Crouch, 2015). Tässä pro gradu – tutkielmassa keskityn kartoittamaan opettajien näkemyksiä lasten vertaissuhteista, sosiaalisista taidoista ja tunnetaidoista, niiden merkityksestä sekä opettajien roolista suhteiden ja taitojen tukijoina esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla, mutta käsittelen vertaissuhteita ja kyseisiä taitoja myös yleisellä tasolla. Aineistona käytän Jyväskylän yliopistossa toteutettua DALFA (Daily life in transitions, children in multiple family relations 2015–2019) –tutkimusprojektin suomalaisten esiopetuksen ja ensimmäisen luokan opettajien ryhmähaastatteluaineistoa, jossa käsiteltiin opettajien kokemuksia ja ajatuksia lasten tunteista, sosiaalisista maailmoista ja siirtymistä.

1.1 Vertaissuhteiden merkittävä rooli lapsuudessa

Päiväkoti ja koulu tarjoavat usein ensimmäiset vertaisryhmät, joissa lapsi muodostaa erilaisia vuorovaikutussuhteita ikätovereihinsa. Elämän alkuvaiheen merkittävät lapsen vuorovaikutussuhteet vanhempien ja muiden häntä hoitavien aikuisten kanssa ovat luoneet pohjan sosialisatiolle ja vuorovaikutustaidoille, joita lapsi kehittää ja harjoittelee vertaissuhteissaan (Kauppila, 2011). Vertaissuhteella tarkoitan tässä lasten keskinäistä vuorovaikutussuhdetta, jossa osapuolet ovat suunnilleen samalla kehitystasolla niin sosiaalisesti, emotionaalisesti kuin kognitiivisestikin ja jonka osapuolet ovat usein samanikäisiä (Pörhölä, 2008; Salmivalli, 2008). Vertaissuhteet muodostavat lapselle uuden haasteen, sillä toisin kuin vanhemmat, jotka ovat yleensä tunnetaidoiltaan lasta kehittyneempiä sekä osaavat neuvotella ja joustaa konfliktitilanteissa, vuorovaikutuskumppani on nyt tasavertainen henkilö, jonka kiintymys pitää ansaita ja jonka kanssa vuorovaikutuksen eteen ja ristiriitojen ratkaisemiseksi pitää ponnistella enemmän (Ladd, 2005; Poikkeus, 1995; Salmivalli, 2008).

Esi- ja alakoulussa muodostuvien vertaissuhteiden lisäksi lasten elämässä on myös muita merkittäviä sosialisatioympäristöjä. Arvellaan, että vanhemmat ja vertaiset yhdessä vaikuttavat lapsen sosialisatioprosessiin ja sosiaalisten taitojen kehitykseen (Parke ym., 2005; Salmivalli, 2008), unohtamatta myöskään lapsen biologisten tekijöiden vaikutusta niin vanhemmuuteen kuin vertaisryhmien valintaan ja niissä toimimiseenkin (Ladd 1999; Vandell, 2000). Myös sisaruksilla on todettu olevan oma merkityksensä lapsen kehityksessä (Downey & Condrón, 2004; Rannikko, 2008). Osa tutkijoista on sitä mieltä, että vertaissuhteet ja kokemukset vertaisten kanssa vaikuttavat lapsen sosiaaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen ja toimintaan jopa enemmän kuin perhe ja lähiympäristö (Gülya, 2011; Rubin ym., 2006). Pulkkinen (2002) kuitenkin toteaa, että vertaissuhteet eivät voi korvata aikuisten kanssa solmittuja suhteita esimerkiksi arvojen ja normien suunnannäyttäjinä. Hän myös muistuttaa, että aikuisilta saatava luottamus ja emotionaalinen tuki ovat vahvempia kuin vertaissuhteissa, osittain vertaissuhteiden vaihtuvuuden vuoksi. Näin ollen lapsen tasapainoisen kehityksen näkökulmasta sekä perhe että kaverit ovat erittäin merkityksellisiä (Hartup, 2009).

Ihmisellä on luontainen tarve olla tekemisissä muiden kanssa ja kuulua johonkin (Ahokas, 2010). Kun ihminen saa itse valita vuorovaikutuskumppaninsa, hän hakeutuu mielellään arvo- ja ajattelumaailmaltaan itsensä kaltaisten seuraan (Pörhölä, 2008). Lapset solmivatkin usein suhteita sellaista vertaisten kanssa, joihin he voivat samaistua (Rubin ym., 2006). Ei ole kuitenkaan

itsestään selvää, löytääkö lapsi kavereita koulussa ja kokeeko hän olevansa osa ryhmää, sillä lapsi ei saa itse valita ryhmäänsä (Keltikangas-Järvinen, 2010; Pörhölä, 2008), vaan aikuisten muodostamat rakenteet, kuten luokka- ja ryhmäjaot, ohjaavat merkittävästi vertaisryhmien muodostumista koulussa (Jensen, 2018).

Laaksonen (2014) muistuttaa, että lapsen on usein itse tehtävä aloite halutessaan mukaan leikkiin tai toimintaan, joten aloitteen tarkoitus ja tehokkuus vaikuttavat siihen, miten ryhmä ottaa lapsen vastaan. Hän jatkaa, että siten lapsen omat sosiaaliset taidot sekä vertaisten hyväksyntä ja torjunta ohjailevat lapsen toimintaa ja käyttäytymistä vertaisryhmässä. Hyväksyntää ja torjuntaa sekä sosiaalista asemaa ryhmässä on tutkittu paljon osana vertaissuhteita (Hymel, Vaillancourt, McDougall, & Renshaw, 2005; Keane & Calkins, 2004). Tutkimusten mukaan hyvät vuorovaikutustaidot ja sosiaalisesti hyväksyty käytös ennakoivat ryhmän hyväksyntää (Blandon, Calkins, Grimm, Keane, & O'Brien, 2010; Rose-Krasnor & Denham, 2009). Usein ryhmän hyväksynnän on havaittu myös viestivän ihan suoraan lapsen sosiaalisten taitojen tasosta (Pellegrini, 2005), mutta myös esimerkiksi ulkonäöllä, liikunnallisuudella ja motorisilla taidoilla voi olla vaikutusta lapsen asemaan riippuen ryhmässä vallitsevista normeista (Salmivalli, 2008). Menestyminen varhaisissa vertaissuhteissa on yhdistetty myös kykyyn ymmärtää tunteita (Denham ym., 2001; Denham, 2006). Lisäksi ystävällisyys, auttavaisuus, yhteistyökyky, itsevarmuus ja itsesäätelykyky ovat keskeisiä kykyjä vertaissuhteissa menestymiseen (Fabes, Martin, & Hanish, 2009; Sette ym., 2017). Toisaalta ystävällisyys ja ei-aggressiivisuus eivät välttämättä ole kavereiden tae, sillä aggressiivinenkin lapsi saattaa olla suosittu saavutettuaan tietyn aseman ja roolin ryhmässä (Keltikangas-Järvinen, 2013). Ryhmäkoon on havaittu vaikuttavan vertaisryhmään sopeutumiseen. Junttilan (2010) mukaan ryhmän suurempi koko lisää lasten yksinäisyyttä, varsinkin yksinäisyyden tunnetta, koska isommassa luokassa syrjäänvetäytyvämpi lapsi jää herkemmin yksin. Toisaalta on myös havaittu, ettei pieni ryhmäkoko välttämättä johda parempiin vertaissuhteisiin, vaan pienessä ryhmässä voi jopa olla hieman enemmän haasteita, kuten aggressiivista käytöstä ja ryhmän ulkopuolelle jättämistä (Blatchford, Edmonds, & Martin, 2003).

Myönteiset vertaissuhteet ovat ensiarvoisen tärkeitä lapsen kehitykselle, sillä haasteet näissä suhteissa saattavat aiheuttaa myöhemmin elämässä monenlaisia ongelmia (Blandon ym., 2010; Junttila, 2015; Salmivalli, 2008). Vertaissuhteissa lapset oppivat tehokkaasti sosiaalisia, emotionaalisia, kognitiivisia, kielellisiä ja fyysisiä taitoja (Gülya, 2011; Rubin ym., 2006). Yhdessä kavereiden kanssa lapsi myös törmää ristiriitoihin ja selvittää niitä sekä opettelee toimimaan osana isompaa ryhmää (Laaksonen, 2014). Myönteiset vertaissuhteet auttavat lasta harjoittelemaan vuorovaikutustaitojaan ja ongelmanratkaisuvalmiuksiaan, kehittämään luovuuttaan sekä

hankkimaan kokemuksia erilaisista tunteista ja rooleista (Ladd, 2005; Pörhölä, 2008) sekä kehittymään tunnetaidoissa (Torres, Domitrovich, & Bierman, 2015). Vertaissuhteissa lapsi rakentaa käsitystä itsestään suhteessa toisiin, saa palautetta omasta käytöksestään sekä omaksuu arvoja ja normeja (Pörhölä, 2008). Hyvät vertaissuhteet lujittavat lapsen itsekunnioitusta ja vahvistavat minätuntemusta ja perusturvallisuuden tunnetta (Ladd & Kochenderfer, 1996; Pulkkinen, 2002). Pulkkinen (2002) korostaa, että kaikkien lasten olisi tärkeää saada toimia ryhmänsä hyväksi ja kokea olevansa ryhmässä hyväksytyt sekä saada ryhmältä tunnustusta. Vertaisten kanssa lapsi omaksuu tietoja, taitoja ja asenteita sekä saa kokemuksia, jotka vaikuttavat hänen koko elämänsä kulkunsa ja joita hän tarvitsee myöhemmin elämässään erilaisissa ryhmässä toimiessaan (Rubin ym., 2006; Salmivalli, 2008).

Leikki on pienten lasten keskeinen vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kanssakäymisen muoto. Vertaisryhmän merkitys leikissä ja leikkien avulla oppimisessa on suuri, sillä harvaa leikkiä voi leikkiä yksin (Laaksonen, 2014). Sanat leikki ja kaveri yhdistetään usein esimerkiksi lapsen hyväksyessä toisen kaverikseen leikkiin tai vanhempien kannustaessa lastaan leikkimään kaverin kanssa (Howes, 2009). Tämä jokapäiväinen kieli viestii leikin ja sosiaalisten suhteiden yhteydestä. Monet myöhemmin tarvittavat taidot ovat läsnä jo lasten vertaissuhteissa, kun he leikkiessään oppivat neuvottelemaan leikin säännöistä, odottamaan omaa vuoroaan ja ottamaan uusia kavereita mukaan leikkiin (Laaksonen, 2014). Lisäksi lapset voivat käsitellä erilaisia myös aikuisten maailmasta vieriäviä tilanteita turvallisesti leikin varjolla ja luoda vuorovaikutuksessa toistensa kanssa yhteisiä merkityksiä ja rakentaa sosiaalista ymmärrystä (Poikkeus, 1995). Pellegrini (2005) korostaa leikissä mukana olemisella ja vertaisten kanssa tapahtuvalla kommunikaatiolla olevan suuri merkitys sosiaalisten taitojen kehityksessä, mutta kuten Ladd (2005) toteaa, leikki tarjoaa myös mahdollisuuden puhua tunteista, hankkia tietoa, kehittää ajatteluprosesseja sekä saada kokemusta kielestä ja sosiaalisista rooleista. Ladd myös muistuttaa, että leikitilanteissa ilmenevät ongelmatilanteet, ristiriidat ja niiden ratkaiseminen kavereiden kanssa muodostavat tärkeän kehityksellisen tehtävän, sillä ne haastavat lasta punnitsemaan omia halujaan ja tarpeitaan suhteessa toisten lasten tarpeisiin.

Vertaissuhteista saatu hyöty lapsen kehitykselle on kiistaton, sillä suurin osa sosiaalisista taidoista opitaan vertaisten kanssa (Poikkeus, 1995). Kaikki vertaissuhteet eivät kuitenkaan ole yhtä palkitsevia lapsen hyvinvoinnin kannalta. Lasten vertaissuhteet rakentuvat hyvin pitkälti leikin ympärille ja lapsen jättäminen leikin ulkopuolelle kertoo paljon lasten välisistä suhteista ja ryhmädynamiikasta (Howes, 2009). Leikki ei ole lapsille pelkkää leikkiä, vaan torjunta voi vaarantaa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen, johtaa erilaisiin kouluvaikeuksiin sekä

käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmiin, kuten aggressiiviseen käyttäytymiseen, ja vaikeuttaa jatkossa uusien kaverisuhteiden solmimista (Salmivalli, 2008). Varhaisilla vertaissuhteilla on merkittävä vaikutus lapsen sosiaaliseen hyväksyntään, sosiaalisten taitojen kehittymiseen sekä lapsen kykyyn muodostaa sosiaalisia suhteita myös myöhemmin elämässä (Ladd, 2005). Ne luovat pohjan monille merkittävälle lapsuuden kehitysprosesseille, sillä lapset muovaavat käsitystä itsestään juuri vertaissuhteissa (Laaksonen 2012). Koska vertaissuhteisiin liittyvät ongelmat uhkaavat lapsen hyvinvointia ja tervettä kehitystä, ne voidaan luokitella syrjäytymisriskeiksi lapsen elämässä (Neitola, 2011).

1.2 Sosiaalisten taitojen merkitys lapsuuden vertaissuhteissa

Sosiaaliset taidot ja sosiaalisuus liitetään arkipuheessa usein toisiinsa ja niitä saatetaan pitää jopa synonyymeinä. Ne ovat kuitenkin kaksi eri asiaa. Keltikangas-Järvinen (2013) kuvailee sosiaalisuuden olevan synnynnäinen temperamenttipiirre, ihmisen halu olla muiden ihmisten kanssa, kun taas sosiaaliset taidot ovat opittavissa ja tarkoittavat kykyä toimia sosiaalisissa tilanteissa ja selviytyä niistä. Sosiaaliset taidot määritellään usein sosiaalisesti hyväksyttäväksi opitukseksi käyttäytymiseksi, joka luo edellytyksiä rakentavaan vuorovaikutukseen muiden kanssa ja joka luo myönteisiä ja auttaa välttämään kielteisiä seurauksia (Junttila, 2015; Kauppila, 2011). Poikkeus (1995) määrittelee sosiaalisten taitojen olevan käyttäytymistä, joka konkreettisissa tilanteissa johtaa myönteisiin sosiaalisiin seurauksiin. Sosiaalisiin taitoihin kuuluvat hänen mukaansa yhteistoimintakyky, selkeä kommunikaatio, empaattisuus, assertiivisuus sekä tunteiden tilanteen mukainen ilmaisu. Junttila (2015) lisää sosiaalisiin taitoihin soveliaan tunteiden ilmaisemisen ja toisten huomioonottamisen. Gresham ym. (2006) määrittelevät sosiaaliset taidot melko laajasti kyvyiksi, jotka helpottavat myönteisten sosiaalisten suhteiden solmimista ja ylläpitoa, edistävät vertaisten hyväksyntää ja ystävyyden kehittymistä, johtavat tyydyttävään sopeutumiseen koulussa sekä sallivat yksilöiden sopeutua sosiaalisen ympäristön vaatimuksiin ja selviytyä niistä. Kasvatus- ja opetus konteksteissa puhutaan sekä sosiaalisista taidoista että sosiaalisesta kompetenssista/pätevyydestä, jota pidetään sosiaalisten taitojen yläkäsitteenä (Ahokas, 2010; Salmivalli, 2008). Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin vain sosiaalisiin taitoihin ja viittaan niillä opettajien ajatuksiin ja havaintoihin oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymisestä ja

oppimisesta vuorovaikutuksessa toistensa kanssa sekä kyvyistä päästä myönteiseen vuorovaikutukseen toistensa kanssa.

Sosiaalisten taitojen kirjo on laaja ja niiden määritelmät eroavat toisistaan laajuudeltaan ja sisällöltään, joten niitä on mahdotonta kuvailla aukottomasti. Ne ovat kuitenkin taitoja, jotka mahdollistavat ihmisten luoda myönteisiä ihmissuhteita elämän eri vaiheissa (Aksoy & Baran, 2010). Niiden kehittyminen on yksi tärkeimmistä tavoitteista jo lapsuudessa (Takahashi, Okada, Hoshino, & Anme, 2015) ja ne yhdessä laajemman sosiaalisen kompetenssin kanssa muodostavat keskeisen lapsuuden, nuoruuden ja koko elämänkaaren kehitystehtävän, joka mahdollistaa yhteiskuntaan integroitumisen (Junttila, 2010).

Kiintymyssuhde vanhemman ja lapsen välillä muodostaa pohjan lapsen sosiaalisille taidoille ja antaa vuorovaikutusmallin, jonka lapsi sisäistää ja joka osoittaa lapselle, kuinka sosiaalisissa tilanteissa käyttäytyään ja toimitaan (Salmivalli, 2008). Myöhemmin koulussa lapset käyttävät ja kehittävät kotona oppimiaan taitoja kommunikoidessaan vertaistensa ja opettajiensa kanssa (Myers & Pianta, 2008). Vertaisten kanssa ja ryhmään tullessaan lapsen ensisijainen pyrkimys on oppia toimimaan tavalla, josta saa myönteistä palautetta, joten lapsen on otettava huomioon toisten ajatukset ja asenteet sekä mukautettava toimintaansa niiden pohjalta (Mäkelä & Sajaniemi, 2013). Onnistumisten ja epäonnistumisten kautta lapset vähitellen oppivat oikean tavan toimia muiden kanssa (Junttila, 2010).

Sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutussuhteiden yhteys on kaksisuuntainen: hyvät sosiaaliset taidot edistävät ihmissuhteiden solmimista ja erilaiset vuorovaikutussuhteet lujittavat sosiaalisia taitoja (Junttila, 2015; Pečjak ym., 2009). Lapsen sosiaalisilla taidoilla on valtava merkitys ryhmään pääsyyn ja ryhmässä toimimiseen, sillä lapsia, joilla ei ole tarpeeksi sosiaalisia taitoja, on havaittu torjuttavan kaveripiirissä (Bierman, 2004; Junttila, 2010). Samalla lapsen tilaisuudet harjoitella vuorovaikutustaitoja vähenevät entisestään ja hänen voi olla jatkossa entistä vaikeampi päästä mukaan ryhmän toimintaan jääden vaille ryhmätoiminnasta saatuja kokemuksia ja myönteisiä vaikutuksia (Laaksonen, 2014; Salmivalli, 2008). Erityisesti aggressiivinen käytös vertaisia kohtaan (Lansford ym., 2010; Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron, & Peugh, 2012; Pellegrini, 2005), mutta myös esimerkiksi itsesäätelytaitojen (Merritt ym., 2012) ja prososiaalisten taitojen (Marryat, Thompson, Minnis, & Wilson, 2014) puute on yhdistetty ryhmän torjuntaan. Vastaavasti sosiaalisesti hyväksyttävästi käyttäytyvien lasten on todettu olevan pidettyjä luokkatovereiden keskuudessa (Blandon ym., 2010) sekä muodostavan läheisiä suhteita vertaisten kanssa (Lindsey, 2002). Näin ollen vertaisryhmään hyväksytyt lapset saavat hyviä kokemuksia ryhmässä toimimisesta ja heillä on enemmän mahdollisuuksia harjoitella sosiaalisia taitojaan toisten kanssa

(Laaksonen, 2014; Sette ym., 2018). Sosiaalisten taitojen heikkous uhkaa sosiaalista kehitystä, mikä voi aiheuttaa vertaisryhmän torjunnan lisäksi yksinäisyyttä, lisätä riskiä käytösongelmille ja tunne-elämän haasteille, mahdollisille vaikeuksille työelämässä tai ne voivat johtaa jopa syrjäytymiseen (Csóti, 2001; Juntila, 2015; Pulkkinen, 2002). Vastaavasti lapset, joilla on hyvät sosiaaliset taidot, menestyvät sosiaalisesti paremmin myös myöhemmin elämässä (Denham ym., 2003).

Sosiaaliset taidot eivät ole muuttumattomia, vaan yksilö voi oppia niitä kokemuksen ja kasvatuksen kautta (Keltikangas-Järvinen, 2013). Kotona vanhempien ja perheenjäsenten sekä päiväkodissa ja koulussa vertaisten kanssa tapahtuva sosiaalisten taitojen harjoittelu tapahtuu luonnostaan, mutta sosiaalisia taitoja on syytä myös tietoisesti tukea ja opettaa (Ahokas, 2010; Kauppila, 2011). Lapsi tarvitsee usein aikuisen apua sosiaalisissa suhteissaan ja taitojen kehittämisessä, joten vanhemmat ja opettajat ovat tärkeä tuki lapsen opettellessa sosiaalisia taitoja omaa tahtiaan erilaisissa leikki- ja ryhmätilanteissa (Keltikangas-Järvinen, 2010). Onkin havaittu, että sosiaalisten taitojen opettaminen parantaa lasten sosiaalisia taitoja (Aksoy & Baran, 2010; McDaniel, Bruhn, & Troughton, 2017). Myös vanhempien lämpö ja kiinnostus lasta ja hänen toimintaansa kohtaan sekä osallistuminen lapsen koulunkäyntiin on havaittu parantavan lapsen sosiaalisia taitoja sekä vähentävän käytösongelmia (El Nokali, 2010; Grimes, Klein, & Putallaz, 2004).

1.3 Tunnetaitojen merkitys lapsuuden vertaissuhteissa

Tunteet ovat osa jokapäiväistä elämäämme ja vaikuttavat monin tavoin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Ne eivät ole vain yksilön sisäisten mielentilojen ilmauksia, vaan ne voidaan nähdä sosiaalisina ja kulttuurisina käytäntöinä ja toimintoina, jotka ovat osa yksilöiden ja ryhmien arkea (Ahmed, 2014; Forsberg, 2018), jotka määrittävät ihmisten ja tilanteen vuorovaikutuksessa (Saarni, Campos, Camras, & Witherington, 2006) ja joihin kulttuuri ja yhteiskunta vaikuttavat (Pirskanen & Eerola, 2018).

Tunnetaidoilla tarkoitetaan, että yksilö tunnistaa, tiedostaa ja ymmärtää tilanteessa esiintyvät omat ja toisten tunteet sekä osaa sovittaa ajattelunsa ja toimintansa kaikkien tunteet huomioiden (Lahtinen & Rantanen, 2019). Usein koulukontekstissa tunnetaitoihin viitataan myös termillä emotionaalinen kompetenssi, joka koostuu kyvystä tunnistaa ympärillä olevien ihmisten tunteet ja kyvystä säädellä omia tunteita ja niiden ilmaisua sosiaalisten tilanteiden mukaan (Denham ym.,

2003; Miller ym., 2006). Tunnetaidot ovat siis tunteiden säätelykeinoja: yksilö säätelee koettuja tunteita, niiden voimakkuutta ja niiden ilmaisua tilanteiden mukaan (Salmivalli, 2008). Toisaalta tunnetaitoihin liittyy myös tunteiden tunnistaminen, joka on yksi tärkeimmistä taidoista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Baron-Cohen, 2002) ja jossa myös kyvyllä tulkita toisten eleitä, ilmeitä ja asentoja on suuri merkitys (Ryan & Charragáin, 2010). Tunnetaidot koostuvat siis sekä tiedoista että taidoista. Pystyäksemme myönteiseen vuorovaikutukseen toisten kanssa ja päästäksemme osaksi ryhmää, meidän on opittava sekä sosiaalisia taitoja että tunnetaitoja. Salmivalli (2008) liittääkin tunteet ja niiden säätelyn osaksi sosiaalista pätevyyttä ja toteaa tunteiden säätelyn ennustavan hyvää sopeutumista ja sosiaalista pärjäämistä. Usein puhutaan myös sosioemotionaalisisista taidoista, kun painotetaan tunteiden yhteyttä sosiaalisiin taitoihin tai sosiaaliseen pätevyyteen (Webster-Stratton, 2011). Puhuttiinpa tunteista millä termillä tahansa, tässä tutkimuksessa viitataan niillä opettajien havaintoihin lasten kyvyistä ja tavoista tunnistaa omia ja vertaisten tunteita sekä säädellä omia tunteitaan, tunneilmaisujaan ja käyttäytymistään vertaissuhteissa esiintyvien sosiaalisten tilanteiden edellyttämällä tavalla.

Kuten sosiaaliset taidot, myöskään tunteiden säätelyn taidot eivät ole synnynnäisiä, vaan ne on opittava (Webster-Stratton, 2011). Lapsen kyky ilmaista ja säädellä tunteita alkaa kehittyä jo vauvana vanhemman tai muun hoitajan avulla. Turvallisessa kiintymyssuhteessa lapsi oppii lukemaan toisten tunteita ja aikomuksia, kun suhteessa esiintyvät tunteet ohjaavat häntä hakemaan turvaa ja läheisyyttä aikuiselta ja aikuista vastaamaan lapsen tarpeisiin (Kokkonen, 2017). Lapsi oppii säätelemään tunteitaan ja hillitsemään käyttäytymistään turvallisessa kiintymyssuhteessa, joka kehittää hänen tunneprosessinsa ja sosiaaliset valmiutensa siten, että hän pystyy toimimaan myös toisten ihmisten kanssa yhteiskunnan normien mukaisesti (Nummenmaa, 2010). Myös myöhemmin lapsuudessa vanhempien ja sisarusten osoittama tuki ja hyväksyntä lapsen tunteita kohtaan ovat yhteydessä lapsen kykyyn säädellä omia tunteitaan rakentavalla tavalla (Parke & Buriel, 2006; Strandberg Sawyer, Denham, Blair, & Levitas, 2002). Myös leikit vertaisten kanssa kehittävät lapsen tunnetaitoja, sillä lapsi rakentaa omaa minäänsä vertaisryhmän tarjoaman sosiaalisen kentän avulla (Helenius, 1993) ja leikkiessään lapsi voi kokea erilaisia tunteita ja tuoda niitä esiin tai purkaa niitä turvallisesti (Riihonen, 1991). Pystyäkseen leikkimään aina vain kehittyneemmällä tavoilla lapsen täytyy myös olla valppaana toisten tunteille, jotta lapset voivat sovittaa leikkitoimensa yhteen ja neuvotella ristiriidoista (Torres ym., 2015). Leikit vahvistavat sekä lapsen omien tunteiden ymmärtämistä ja hallintaa että toisten tunteiden ymmärtämistä (Pulkkinen, 2002).

Tunteilla ja niiden säätelyllä on selvä yhteys vuorovaikutussuhteiden laatuun (Denham ym., 2003; Hubbard & Dearing, 2004; Sette ym., 2017), joten tunnetaidot ovat suuressa roolissa lasten

vertaissuhteissa (Rubin ym., 2006). Erityisesti omien tunteiden säätely ja ilmaiseminen sekä toisten tunteiden väärinymmärtäminen saattavat aiheuttaa hankaluuksia vertaissuhteissa (Hubbard & Dearing, 2004). Tutkimusten mukaan hyvät tunteiden säätelyn taidot ennakoivat hyviä sosiaalisia taitoja (Kokkonen, 2017), jotka taas vastaavasti johtavat myönteisiin ja palkitseviin vuorovaikutussuhteisiin vertaisten kanssa. Tunteitaan säätelevien lasten on havaittu esimerkiksi olevan pidettyjä ja suosittuja kavereiden keskuudessa (Blair ym., 2015; Marryat ym., 2014) sekä pystyvän luomaan ja säilyttämään kaverisuhteita (Blair ym., 2015). Vaikutus on myös päinvastainen: myönteiset vertaissuhteet ja prososiaalinen käytös lisäävät lasten tunnetietoutta ja -taitoutta (Torres ym., 2015). Myös lapsen kyky lukea ja ymmärtää toisten tunteita sekä taito tulkita niitä parantavat hänen sosiaalisten suhteidensa laatua, sillä toisten antamien vihjeiden tulkinta ja ennakoarviointi heidän mahdollisista vastauksistaan ja reaktioistaan auttavat lasta sopeuttamaan omaa käytöstään (Sette ym., 2017). Vajavaisesti tunteiden säätelyyn kykenevän lapsen käyttäytymisen Kokkonen (2017) jakaa ulospäin suuntautuvaksi ja sisäänpäin suuntautuvaksi ongelmakäyttäytymiseksi. Edellisellä hän viittaa esimerkiksi aggressiivisuuteen, äkkipikaisuuteen tai impulsiivisuuteen, jotka hankaloittavat sosiaalisten suhteiden sujuvuutta, ja jälkimmäisellä pelon tai surun tunteiden puutteelliseen säätelyyn, joka näkyy masentuneisuutena, pelokkuutena ja syrjäänvetäytymisenä. Haasteet tunteiden säätelyssä koulussa onkin yhdistetty vertaisten torjuntaan (Lansford ym., 2010; Miller & Olson, 2000) ja sosiaaliseen eristäytymiseen (Fabes, Hanish, & Martin, 2002).

1.4 Esiopetus ja ensimmäinen luokka vertaissuhteiden sekä sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kontekstina

Kouluvuodet ja erityisesti koulun alkaminen muuttavat merkittävästi monen lapsen elämää, sillä arki muuttuu toisenlaiseksi ja sosiaalinen elämä ja vertaisten kanssa käytävä vuorovaikutus lisääntyvät (Pirskanen ym., 2019; Rubin ym., 2006). Samaan aikaan sijoittuu keskilapsuudeksi (engl. middle childhood) kutsutun, lapsen kehityksessä kriittisen, ikäkauden alku (6/7–11/12 vuotta), jolloin fyysinen, kognitiivinen, motivationaalinen, sosiaalinen, moraalinen, emotionaalinen ja seksuaalinen kehitys on merkittävää ja persoonallisuuden kehitys kokonaisvaltaista (Del Giudice, 2018; Pulkkinen, 2002). Täten koulupolun alun vertaissuhteet luovat pohjan koko koulutaipaleelle ja vertaissuhteille pitkälle eteenpäin (Pörhölä, 2008).

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (Opetushallitus, 2014a; Opetushallitus, 2014b) ohjaavat esikoululaisten ja koululaisten koulutaivalta yhteiskunnan taholta. Molemmissa tunnistetaan vertaissuhteiden sekä sosiaalisten ja tunnetaitojen merkitys lasten kasvulle ja oppimiselle. Esiopetus (Opetushallitus, 2014a) korostaa monipuolista vuorovaikutus- ja ilmaisutaitojen harjoittelua turvallisesti vertaisryhmän ja aikuisten kanssa sekä painottaa mahdollisuuksia ystävyyteen ja vastavuoroiseen tietojen ja taitojen oppimiseen yhteisen tekemisen ja vuorovaikutuksen kautta. Lisäksi esiopetuksessa pyritään luomaan lapsille kokemus ryhmän ja yhteisön jäsenyydestä. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (Opetushallitus, 2014b) oppilaiden sosiaalinen pääoma lisääntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja luottamuksessa, ja oppilaat saavat kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä omalle kehitykselleen, mahdollisuuden kehittää sosiaalisia taitojaan sekä oppivat huomaamaan ihmissuhteiden tärkeyden. Molemmissa opetussuunnitelmissa (Opetushallitus, 2014a; Opetushallitus, 2014b) korostuu myös koulun tarjoama tuki lapsen kehittää omia tunnetaitojaan. Lapsia rohkaistaan ja ohjataan tunnistamaan, ilmaisemaan ja säätelämään erilaisia tunteita sekä ohjataan asettumaan toisten asemaan ja huomioimaan toiset ja heidän näkökulmansa. Lisäksi opetussuunnitelmissa korostetaan, että vuorovaikutustaidoilla sekä kyvyllä ilmaista itseään ja ymmärtää muita on tärkeä merkitys yksilön toimintakyvylle ja hyvinvoinnille.

Jensen (2018) viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan lapset itse pitävät kavereita ja vertaissuhteita todella tärkeinä. Vertaisryhmän merkitys lapsen kehityksessä alkaakin korostua jo ennen esiopetusikää, kun lapsi alkaa luonnollisesti viettää enemmän aikaa vertaistensa kanssa yhä erilaisemmissa ja monimuotoisemmissa suhteissa (Coplan & Arbeau, 2009). Esikoulusta lähtien koulu on lapselle merkittävin vuorovaikutuskenttä olla vertaisten joukossa (Pörhölä, 2008), ja lähes kaikki aika niin tunneilla, välitunneilla kuin ruokailussakin vietetään samanikäisten seurassa (Ladd, 2005). Esikouluiässä lapsi on myös siinä kehitysvaiheessa, jossa hän erityisesti hyötyy toveriryhmästä, ja koululainen jo tarvitsee ryhmää kehittyäkseen tasapainoisesti ja voidakseen hyvin (Keltikangas-Järvinen, 2010). Kouluiässä kontaktit suunnilleen samanikäisiin lisääntyvät myös koulun ulkopuolella (Rubin, 2006). Koulutaipaleensa aloittavat esimerkiksi tapaavat toisiaan harrastuksissa, kulkevat koulumatkoja yhdessä, käyvät toistensa luona kylässä, leikkivät ja pelailevat pelejä sisällä ja ulkona sekä puhuvat ja viestivät puhelimen välityksellä.

Vertaisryhmä tarjoaa 6–7-vuotiaille paljon mahdollisuuksia erilaisiin yhteisiin peleihin ja leikkeihin. Esiopetuksessa korostetaan leikin merkitystä (Opetushallitus 2104a) ja esikoululaisten kaverisuhteet rakentuvatkin pitkälti leikin ympärille (Laaksonen, 2014). Leikki eri muodoissaan on vahvasti läsnä esiopetuksen toiminnassa, sillä leikillä ja mielikuvituksella on merkittävä rooli lasten

myönteisessä kehityksessä, uusien tietojen ja taitojen opettelussa ja tunteiden käsittelyn kehityksessä (Opetushallitus, 2014a). Leikeissä ja peleissä opitaan monenlaisia taitoja, mutta toisten seura ja leikit ovat myös itsessään tärkeitä, sillä yhteinen toiminta vertaisryhmässä lisää myös mehen hengen muodostumista ja ylipäättään esiopetuksessa viihtymistä (Niikko, 2001). Lasten omatoiminen leikki kehittää myös kouluvalmiuksia, sillä pitkäkestoisissa leikeissä voi harjoitella myös suunnittelemista ja keskittymistä (Helenius & Savolainen, 1996). Ensimmäisellä luokalla leikki vähenee oppituntien korostuessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan puolestaan välituntien tärkeyttä yhteisöllisyyden, oppilaiden terveen kehityksen ja sosiaalisten suhteiden kannalta (Opetushallitus, 2014b). Myös Pellegrini (2005) korostaa välituntien merkitystä, sillä välitunnit ovat tärkeitä paikkoja harjoitella vapaasti, usein ilman aikuisten ohjausta, sosiaalisia taitoja samanikäisten kanssa leikkien ja pelien lomassa ja luoda emotionaalisia suhteita kavereihin ja samalla kouluun.

Koulu on merkittävä sosioemotionaalisten taitojen kehittämis- ja oppimispaikka (Kuusela & Lintunen, 2010). Merritt ym. (2012) muistuttavat, että lapset joutuvat kohtaamaan koululuokassa paljon uusia vaatimuksia: lisääntyvä yhteistyö muiden kanssa ja lisääntyvä oman vastuun kantaminen, puheenvuoron odottaminen ja keskittyminen pidemmiksi ajoiksi kerrallaan. He korostavat sosiaalisten ja itsesäätelyllisten taitojen merkitystä, sillä ne mahdollistavat lasten muodostaa kaverisuhteita, hallita käytöstään ja työskennellä muiden kanssa sekä tukevat oppimista erilaisissa oppimisympäristöissä. Esikoulussa ja koulussa myös leikit vaativat enemmän, sillä ne ovat monimutkaisempia ja niihin osallistuu usein suurempi joukko verrattuna päivähoitossa yleiseen kahdestaan leikkimiseen, jolloin vertaissuhteet ja vuorovaikutus muuttuvat monitahoisimmiksi ja menestys vertaissuhteissa vaatii yhä enemmän erilaisia sosiaalisia taitoja (Fabes ym., 2009). Ikätovereiden kanssa on hyvä harjoitella esimerkiksi työnjakoa ja johtajuutta, ryhmään pääsyä, sovittujen sääntöjen noudattamista, sukupuolirooleja sekä prososiaalisten taitojen käyttöä ja omien tavoitteiden sovittamista muiden tavoitteisiin (Ladd 2005; Pulkkinen, 2002).

Kuudesta ikävuodesta lähtien kavereiden herättämät tunteet lisääntyvät ja niiden myötä kiinnostus vertaisia kohtaan kasvaa ja vertaisista tulee yhä tärkeämpi ilon ja myönteisten tunteiden lähde (Izard, Fine, Mostow, Trentacosta, & Campbell, 2002). Jensen (2018) viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan noin kuuden vuoden iässä lapset alkavat muodostaa emotionaalista läheisyyttä toisiinsa luottamuksen ja sosiaalisen tuen muodossa. Jensenin mainitsemisissa tutkimuksissa on havaittu, että 5–7-vuotiaiden vertaissuhteet ja niiden taso perustuvat läheisyydelle eli luottamukselle sekä vuorovaikutuksella eli leikille. Kouluiässä myös lapsen kyky ymmärtää toisten tunteita ja ajatuksia lisääntyy ja lapsi kykenee paremmin säätelemään omaa käytöstään ja stressiään (Hyson &

Taylor, 2009). Kouluikäiset kääntyvät entistä enemmän vertaisten puoleen hakiessaan henkistä ja emotionaalista tukea ja lapsen kyky tarjota emotionaalista tukea toisille nousee vähitellen yhä tärkeämmäksi sosiaalisen hyväksynnän ehdoksi (Burlison & Kunkel, 2002).

Sosiaalisilla taidoilla ja vertaissuhteilla on havaittu olevan selvä yhteys akateemisiin taitoihin (Arnold, Kupersmidt, Voegler-Lee, & Marshall, 2012; Kiuru ym., 2017; Sparapani ym., 2018). Pellegrinin (2005) mukaan tämä johtuu siitä, että vuorovaikutus vaatii samalla tavalla kognitiivisia kykyjä kuin akateemiset taidot. On havaittu, että luokassa tarvittavat sosiaaliset taidot, kuten toisten ajatusten hyväksyminen ja vallitsevien sääntöjen ymmärtäminen, ovat tärkeitä myös oppimiselle (Arnold ym., 2012), ja ne muodostavatkin pohjan akateemisille taidoille keskilapsuudessa (Del Guidice, 2018). Toisaalta myös vahvat kielelliset taidot, kuten sanavarasto ja lukutaito, ennakoivat sosiaalisten taitojen oppimista (Mashburn, Justice, Downer, & Pianta, 2009; Sparapani ym., 2018). On myös osoitettu, että yhdessä toimiminen ja vuorovaikutus vertaisryhmän kanssa tukevat oppimista (Fawcett & Garton, 2005). Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014b) korostetaan, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ja ympäristön kanssa, sillä yhdessä oppiminen edistää ongelmanratkaisutaitoja sekä kehittää ajattelua ja kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Lasten, joilla on myönteisiä vertaissuhteita koulussa (Wentzel, 2009) ja joista vertaiset pitävät (Buhs & Ladd, 2001; Buhs, Ladd, & Herald, 2006), on todettu suhtautuvan kouluun myönteisesti ja sitoutuvan koulutyöhön. Pellegrini (2005) korostaa tämän olevan luonnollista, sillä kavereiden olemassaolo vaikuttaa ymmärrettävästi myös yleiseen koulussa viihtymiseen. On myös havaittu, että suosituimmuus vertaisten joukossa ensimmäisellä luokalla lisää sosiaalisesti hyväksyttynä pidettyä vuorovaikutukseen osallistumista luokassa sekä myönteisiä asenteita koulua kohtaan (Eggum-Wilkens, Valiente, Swanson, & Lemery-Chalfant, 2014) ja vastaavasti alemmassa sosiaalisessa asemassa olevat lapset osallistuvat luokkatoimintaan vähemmän (Buhs & Ladd, 2001). Koulukokemusten on todettu vaikuttavan myös myöhemmin elämässä: alakoulussa hyljeksityillä on riski menestyä huonommin opinnoissa ja töissä, ja heillä voi olla vähemmän sosiaalista elämää ja matalammat tavoitteet kuin niillä, joiden koulukokemukset ovat myönteisempiä (Vandell, 2000).

Lasten tunteiden yhteyttä heidän sosiaalisiin suhteisiinsa on tutkittu paljon (Denham ym., 2003), mutta tunteiden vaikutuksesta kouluun sopeutumiseen ja koulussa menestymiseen on vähemmän tutkimusta (Trentacosta & Izard, 2007). Tunteilla vaikuttaisi kuitenkin olevan osansa koulumenestyksessä. On havaittu, että keskittymiskyvyllä on välittävä vaikutus tunteiden säätelyyn ja akateemisen menestyksen välillä: lapset, jotka osaavat säädellä tunteitaan, pärjäävät akateemisesti, sillä tunteiden säätelykyky tukee luokassa keskittymistä (Trentacosta & Izard, 2007).

Myös vanhempien arvio lasten tunteiden säätelyn tasosta korreloi lasten menestystä esikoulussa (Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane, & Shelton, 2003) ja hyvät tunnetaidot alle kouluikäisillä ennakoivat korkeaa akateemista menestystä kolmannella luokalla (Izard ym., 2001). Myös yleiset koulukokemukset vaikuttavat sekä lasten tunteisiin koulua kohtaan että koulumenestykseen. On havaittu, että myönteinen sitoutuminen koulutyöhön sekä lapsen hyvät suhteet opettajaan ja luokkatovereihin esikoulussa herättävät myönteisiä tunteita myös ensimmäisellä luokalla (Hernández ym., 2018). Lisäksi tutkimusten mukaan myönteiset tunteet koulua kohtaan lieventävät puutteellisten sosiaalisten taitojen kielteistä vaikutusta koulussa menestymiseen (Arnold ym., 2012). Kokkonen (2017) huomauttaa, että myönteisillä tunteilla on ylipäättään oppimista edistävä vaikutus, sillä ne ohjaavat tarkkaavaisuutta ja motivoivat lasta oppimaan. Hän myös korostaa, että koululla on erinomainen tilaisuus sekä eri oppiaineiden tunneilla että opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa tukea, vahvistaa ja tarvittaessa myös korjata kotioloissa opittuja tunteiden säätelyn taitoja ja samalla tukea oppilaiden koulumenestystä ja motivaatiota.

Opettajilla ja muilla koulun aikuisilla on suuri rooli lasten vertaissuhteiden sekä sosiaalisten ja tunnetaitojen tukijoina (Farmer, McAuliffe Lines, & Hamm, 2011; Kauppila, 2011). Vertaisryhmän hyväksynnän ja torjunnan, lapsen vuorovaikutustaitojen ja motivaation lisäksi vastuussa olevan aikuisen tuki vaikuttaa lapsen osallistumiseen ja toimintaan vertaisryhmässä (Laaksonen, 2014). Esimerkiksi opettajien tarjoaman emotionaalisen tuen on todettu parantavan lasten käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa, kuten vähentävän aggressiivisuutta ja lisäävän itsesäätelytaitoja (Merritt ym., 2012). Poikkeuksen (1995) mukaan otollisin aika sosiaalisten taitojen tukemiselle on juuri esikouluikä ja ensimmäiset kouluvuodet, sillä ryhmien sosiaalinen rakenne ei ole silloin vielä niin vakiintunut kuin myöhemmillä luokilla. Lapsen sosiaalinen status onkin ryhmässä yleensä hyvin pysyvä (Salmivalli, 2008), ja yli puolet yksinäisistä alakoululaisista on ollut yksinäisiä jo edellisluokvuonna (Junntila, 2015). Toisaalta Ladd ym. (2008) huomauttavat, että vertaisten torjunnan väheneminen ja kaverisuhteiden paraneminen alakoulun aikana kohentavat myös lapsen suhteita luokassa sekä koulutyön laatua ja siihen sitoutumista. Blandon ym. (2010) ovat osoittaneet, että lasten sosiaalisten taitojen taso esiopetuksessa ennakoii lasten asemaa ryhmässä toisella luokalla, joten sosiaalisiin taitoihin ja niiden tukemiseen on syytä kiinnittää erityistä huomiota viimeistään esiopetuksen aikana.

Lapsen kaikinpuolisen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta koulun vertaissuhteet ja niiden tarjoama mahdollisuus sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittämiseen ovat ensiarvoisen tärkeitä. Yhdessä vertaisten kanssa toimiminen tukee lapsen sosioemotionaalista kehitystä ja kehittää taitoja solmia uusia kaverisuhteita (Laaksonen, 2014; Ladd & Kochenderfer, 1996). Myönteisellä

koulunalulla on suuri merkitys lasten elämässä myös siksi, että lasten sosioemotionaaliset taidot ja käyttäytyminen kehittyvät erityisen paljon juuri koulunaloitusiässä (Del Giudice, 2018; McIntyre, Blacher, & Baker, 2006). Koulutaipaleen alkuvuodet, esiopetus ja ensimmäinen luokka, ovat siis erittäin tärkeitä ryhmään pääsemisen ja kavereiden löytämisen, mutta myös koko elämänpolun kannalta.

1.5 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien ajatuksia ja näkemyksiä lasten vertaissuhteista, sosiaalisista taidoista ja tunnetaidoista, niiden tunnusomaisista piirteistä ja merkityksestä esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla sekä kartoittaa opettajien roolia vertaissuhteiden ja sosiaalisten ja tunnetaitojen tukijoina. Tarvitsemme lisää tietoa pienten koululaisten keskinäisistä suhteista ja niissä tarvittavista taidoista lasten arjessa mukana olevien kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisten näkökulmasta, jotta koulun arkea ja käytäntöjä voidaan kehittää koulupolkuun aloittavien lasten vertaissuhteita ja heidän taitojensa kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla tukeviksi. Tutkimusta ohjasivat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia tunnusomaisia piirteitä opettajat näkevät lasten vertaissuhteissa ja niiden kehittämisessä esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla ja millaisena opettajat kokevat oman roolinsa lasten vertaissuhteiden tukijoina?
2. Millaisia tunnusomaisia piirteitä opettajat näkevät lasten sosiaalisissa taidoissa sekä niiden kehittämisessä esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla ja millaisena opettajat kokevat oman roolinsa lasten sosiaalisten taitojen tukijoina?
3. Millaisia tunnusomaisia piirteitä opettajat näkevät lasten tunnetaidoissa sekä niiden kehittämisessä esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla ja millaisena opettajat kokevat oman roolinsa lasten tunnetaitojen tukijoina?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimusaineisto ja tutkittavat

Tutkimuksessani hyödynsin DALFA (Daily life in transitions, children in multiple family relations 2015–2019) -tutkimusprojektin tutkijoiden keräämää aineistoa. Projektin tavoitteena oli selvittää, millaiset päivittäiset toiminnot, tunteet sekä sosiaaliset suhteet kuuluvat lasten arkeen ja miten ne ovat yhteydessä eri perhemuotoihin. Projektin aineisto kerättiin sekä lapsilta (N=211) että esiopetuksen tai ensimmäisen luokan opettajina työskennelleiltä/työskenteleviltä (N=122). Lapsia koskeva aineisto oli kerätty haastattelujen, kännykkäpäiväkirjojen, elämänjanojen ja verkostokarttojen avulla. Tiedonkeruu opettajilta oli suoritettu yksilö- ja fokusryhmähaastatteluina ensin viidessä maassa, Suomessa, Espanjassa, Australiassa, Japanissa ja Kiinassa, ja myöhemmin vielä Perussa. Ennen aineiston keruuta projektille oli saatu lupa Jyväskylän Yliopiston eettiseltä toimikunnalta. Tämän tutkimuksen aineistona käytän Suomessa tehtyjä opettajien ryhmähaastatteluita¹, joissa käsiteltiin opettajien kokemuksia ja ajatuksia lasten sosiaalisista maailmoista, siirtymistä ja tunteista.

Suomessa tutkimukseen osallistui opettajia kuudelta erikokoiselta paikkakunnalta Keski- ja Etelä-Suomessa. Opettajien haastatteluihin oli saatu suostumus päiväkotien johtajilta, kuntien sivistystoimenjohtajilta ja muilta vastaavilta tahoilta. Ennen kirjallista suostumustaan haastatteluun ja aineiston käyttöön tutkittaville kerrottiin tarkasti tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti (vrt. Kuula, 2011), mistä tutkimuksessa on kyse. Heille korostettiin osallistumisen vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa niin halutessaan sekä aineiston luottamuksellista ja anonyymiä käsittelyä. Tutkittavat myös tiesivät, että aineistoa hyödynnetään vain tutkimus- ja opetuskäytössä sekä jatkotutkimuksissa. Esiopetuksessa työskentelevien ryhmähaastattelut suoritettiin huhtikuussa 2016 ja ensimmäisessä luokassa työskentelevien keväällä 2018.

Tutkimukseni aineisto koostui seitsemästä ryhmähaastattelusta, joista kolme oli esiopetuksen ja neljä ensimmäisen luokan opettajien haastatteluita. Yhteensä haastateltavia oli 33, joista 20 työskenteli esiopetuksessa ja 13 ensimmäisellä luokalla. Yksi haastattelu kesti keskimäärin tunnin ja

¹ Käytän tutkimuksessani termejä *fokusryhmähaastattelu* ja *ryhmähaastattelu* synonyymeinä, sillä käytettiin päkumpua termiä tahansa, niillä korostetaan keskustelun osallistujien keskinäistä vuorovaikutusta ja haastateltavien yhdessä luomia käsityksiä keskusteltavista asioista (vrt. Pietilä, 2017).

litteroitua haastatteluaineistoa oli yhteensä 146 sivua (fontti Times New Roman, pistekoko 12, riviväli 1). Esiopetuksessa työskentelevät erosivat koulutustaustaltaan hieman toisistaan, mutta jokainen heistä työskenteli haastattelun aikaan esikoululaisten parissa. Kutsun heitä tässä tutkimuksessa esiopettajiksi. Kaikki ensimmäisen luokan opettajiksi määritellyt haastateltavat eivät sitä vastoin työskennelleet haastatteluhetkellä ensimmäisen luokan ryhmissä. Jokaisella haastateltavalla oli kuitenkin kokemusta ensimmäisellä luokalla työskentelystä työuransa aikana ja näkemystä ensimmäisen luokan oppilaista, joten kutsun heitä tässä tutkimuksessa ensimmäisen luokan opettajiksi.

Opettajat toimivat tutkimuksessani asiantuntijoina. Asiantuntijan määrittely ei ole aina yksiselitteistä (Bogner, Littig, & Menz, 2009), mutta tässä tutkimuksessa määrittelen asiantuntijoiksi kasvatus- ja opetusalan ammattilaiset, esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla työskennelleet/työskentelevät opettajat, joilla on erityistä tietoa lapsista koulukontekstissa. Alastalo, Åkerman ja Vaittinen (2017) korostavat haastateltujen henkilöiden asiantuntijuuden määrittävän toiminnassa ja vuorovaikutuksessaan heidän ammatillisten tehtävien ja institutionaalisten asemien kautta. Lisäksi he määrittelevät, että asiantuntijahaastattelun päämääränä on tavoittaa tieto ja siihen liittyvät tulkinnat, joita haastateltavilla oletetaan olevan tutkimuksen aiheesta eli tässä tutkimuksessa lasten vertaissuhteista sekä heidän sosiaalisista taidoistaan ja tunnetaidoistaan.

2.2 Aineiston keruu ja käsittely

DALFA-tutkimusprojektin yhteydessä kaikki suomalaisille opettajille pidetyt keskustelut olivat fokusryhmähaastatteluja. Ryhmähaastatteluille on tavallista, että keskusteluista nousee esille uusia teemoja, joten samasta aineistosta voidaan tutkia myös muita, alkuperäisen tutkimuskysymyksen ulkopuolelta esiin nousevia aiheita (Mäntyranta & Kaila, 2008). Fokusryhmähaastattelu määritellään ryhmäkeskusteluksi, johon osallistuu yhtä aikaa useampia haastateltavia ja usein myös useampi haastattelija, jonka tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä sekä saada esille haastateltavien erilaisia näkemyksiä, kokemuksia tai mielipiteitä tietystä aiheesta tai teemoista (Eskola & Suoranta, 2008; Mäntyranta & Kaila, 2008; Pietilä, 2010) ja joka tarjoaa haastateltaville mahdollisuuden vastavuoroiseen vuoropuheeseen ja ajatusten herättämiseen (Lichtman, 2013). On tärkeää huomioida, että vaikka haastateltavien asiantuntijoiden tieto ja yksilölliset tulkinnat riippuvat heidän henkilökohtaisista elämänkuluistaan, kokemuksistaan ja tulkinnoistaan (Alastalo &

Åkerman, 2010), ryhmähaastattelu korostaa ryhmän sisäistä vuorovaikutusta, dynamiikkaa ja prosesseja, joiden kautta haastateltavat luovat yhdessä ryhmän yhteisiä käsityksiä keskusteltavasta aiheesta (Pietilä, 2010). Haastattelijan tehtävä on huolehtia haastateltavien mahdollisuudesta esittää erilaisia mielipiteitä ja käsityksiä (Mäntyranta & Kaila, 2008).

Yhteensä DALFA-tutkimusprojektin fokusryhmähaastatteluissa haastattelijoita oli neljä, kaksi jokaisessa haastattelussa. Yhdessä ryhmässä haastateltavia oli kahdesta kahdeksaan. Haastattelijat tukeutuivat ennalta laadittuihin teemoihin ja niistä tehtyihin kysymyksiin (Liite), joten haastattelut voidaan määritellä teemahaastatteluiksi (Hirsjärvi & Hurme, 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Voidaan puhua myös puolistrukturoiduista haastatteluista (Lichtman, 2013; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aihepiirit eli teema-alueet oli määritelty etukäteen, ja haastattelijat varmistivat, että jokaista käsitellään, mutta kysymysten tarkka muoto sekä esittämisjärjestys ja laajuus vaihtelivat haastattelusta toiseen (vrt. Eskola & Suoranta, 2008; Hirsjärvi ym., 2016). Yhdessä haastattelussa toinen haastattelijatotesikin: *Hypätään tämä kysymys tässä vaiheessa yli*. Teemahaastattelun väljä runko mahdollistaa myös kysymysten tarkentamisen ja syventämisen haastateltavien vastausten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Ryhmähaastattelussa tärkeänä pidetty haastateltavien homogeenisuus, kuten esimerkiksi ammattitaustan samankaltaisuus, tekee keskustelusta sujuvaa (Eskola & Suoranta, 2008; Mäntyranta & Kaila, 2008) ja lisää haastateltavien tunnetta miellyttävästä ja sallivasta ilmapiiristä (Kreuger & Casey, 2015). Ryhmän tuki voi myös vähentää haastattelun tuomaa jännitystä (Eskola & Suoranta, 2008) ja rohkaista haastateltavia ilmaisemaan omia mieliteitään ja ajatuksiaan vapaammin (Frith & Gleeson, 2012). Kuten yksi haastateltava ilmaisi: *Ja täähän tässä oli kiva, että kuuli toistenkin ajatuksia. Et jos ois yksin ollut kertomassa, niin se ois ollu aika tylsää*. Toisaalta ryhmän luoma paine tai jonkun haastateltavan dominoiva käytös voi estää yksilöitä ilmaisemasta omia mielipiteitään, jolloin keskustelu ei tuo esiin osallistujien ajatuksia tasapuolisesti (Pietilä, 2017).

Aineiston käsittelyssä anonymiteetti on ehdottoman tärkeää (Eskola & Suoranta, 2008). Kun tunnistetiedot eivät ole analyysissä välttämättömiä, aineiston anonymisointi eli tunnistetietojen poistaminen on eettisyyden ja tutkittavien suojan kannalta olennaista (Kuula & Tiitinen, 2014). Tässä tutkimuksessa käytetyn aineiston anonymisointi oli tehty jo litterointivaiheessa, mikä onkin Kuulan ja Tiitisen (2014) mukaan viisainta jatkokäytön helpottamiseksi. Anonymisointi oli varmistettu muuttamalla haastateltujen opettajien sekä työpaikkojen ja työpaikkakuntien nimet, jos ne esiintyivät haastatteluissa. Tulosten raportoinnissa käytän näitä keksittyjä nimiä.

2.3 Aineiston analyysi

Lähestyin aineistoa laadullisella tutkimusotteella, joka korostaa inhimillisten kokemusten tutkimusta yksilöiden luonnollisissa ympäristöissä ja jonka tavoitteena on näiden kokemusten ja niihin vaikuttavien tekijöiden tulkitseminen, selittäminen ja ymmärtäminen (Hirsjärvi & Hurme, 2010; Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2016; Lichtman, 2013). Tässä tutkimuksessa hyödynnän aineistopohjaisen, induktiivisen temaattisen analyysin periaatteita, joiden avulla aineistosta voidaan tunnistaa ja analysoida merkityksellisiä teemoja (Braun & Clarke, 2006). Temaattinen analyysi sopii haastattelujen analysoimiseen, sillä tavoitteena on yksilön kokemusten syvälinen ja reflektiivinen tutkiminen ja esiin nousevien aiheiden luokittelu yleisiin teemoihin (Frith & Cleeson, 2012).

Analyysin pohjana toimi DALFA-projektissa kerätty ryhmähaastatteluaineisto. Tutkijoiden teemahaastattelurunko ja ryhmähaastatteluissa saadut opettajien vastaukset ohjasivat teemoittelua ja tutkimuskysymysten asettelua. Etenin Braunin ja Clarken (2006) esittämää kuusivaiheista analyysiä löyhästi noudattaen. Kuusi vaihetta ovat aineistoon tutustuminen, aineiston koodaaminen, teemojen hahmottaminen, teemojen tarkastelu, teemojen nimeäminen ja määrittely sekä raportin kirjoittaminen. Koska litteroitua aineistoa oli runsaasti, kävin aineiston läpi moneen kertaan ja kirjoitin ylös, millaisia asioita aineistossa oli ja mikä niissä oli kiinnostavaa. Tutustuessani aineistoon kiinnostuin erityisesti lasten keskinäisistä suhteista, joten vertaissuhteet muodostivat tutkimukseni lähtökohdan. Koska aineisto käsitteli myös lasten sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja ja niillä on merkittävä rooli vertaissuhteissa sekä niiden muodostumisessa ja ylläpitämisessä, sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen liittäminen osaksi tutkimusta tuntui luontevalta. Hahmottelin tutkimuskysymyksiäni sen mukaan, mikä aineistossa oli mielenkiintoista ja millaiset teemat toistui haastatteluissa. Karsin aineistosta pois kaiken, joka ei varmuudella liittynyt omiin tutkimuskysymyksiini eli pelkistin aineiston (vrt. Braun & Clarke, 2006). Luotettavuuden lisäämiseksi sain käyttööni projektin tutkijoiden laatimat opettajien haastatteluista kootut sosiaalisia maailmoja koskevat yhteenvedot, joten kerättyäni ensin itse tutkimuskysymyksiäni vastaavat aineisto-otteet, eli karsittuani aineiston (vrt. Braun & Clarke, 2006), vertasin niitä tutkijoiden keräämiin aineisto-otteisiin. Karsinnan ja vertailun jälkeen pilkoin, järjestin ja ryhmittelin aineiston aihepiireittäin, jota teema-analyysissä kutsutaan teemoitteluksi (Braun & Clarke, 2006; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käytin värejä ja muita tekstinkäsittelymahdollisuuksia eri teemojen ja alateemojen koodaamiseen, jotta hahmotin ne paremmin ja erotin ne selkeämmin toisistaan. Koodaamisen

jälkeen kävin teemat läpi useaan kertaan, mietin niiden välisiä suhteita, yhdistelin muutamia toisiinsa ja pudotin muutaman pois epärelevanttina. Loppujen lopuksi nimesin aineistosta kolme pääteemaa: lasten vertaissuhteet, lasten sosiaaliset taidot ja lasten tunnetaidot esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Lisäksi jokainen pääteema jakautui 3-4 alateemaksi. Kaikki opettajat eivät korostaneet kaikkia aihealueita yhtä paljon, mutta ne olivat kantavia teemoja, kun ryhmähaastatteluita katsotaan kokonaisuutena. Teemat on taulukoitu sivulla 20. Tutkimuskysymykseni tarkentuivat aineiston analyysin aikana, kuten usein teema-analyysissä (vrt. Braun & Clarke, 2006). Analyysi ei todellisuudessa ollut näin suoraviivaista, vaan kuljin analyysin eri tasoilla edestakaisin ja palasin aineistoon jatkuvasti myös kirjoittaessani teoriaosuutta.

Olen tehnyt analyysin huolella sekä esittänyt ja tulkinnut tulokset tarkasti ja rehellisesti, mikä kuuluu hyvään tieteelliseen käytäntöön (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Temaattisessa analyysissä tutkijan aktiivisuus korostuu, sillä tutkija tekee päätökset, tulkinnat ja päätelmät jokaisessa tutkimuksen vaiheessa (Braun & Clarke, 2006). Korostan siis, että päätökset ja tulkinnat ovat minun ja ne voisivat olla toisenlaisia toisen tutkijan tekemänä. Pyrin tuomaan mahdollisimman hyvin ja selkeästi esiin sen, mitä olen tutkijana tehnyt ja esitän analyysini ja tulkintojeni tueksi myös runsaasti otteita haastatteluista kuvaamaan opettajien näkemyksiä ja ajatuksia.

3 TULOKSET

Pääteemoja tutkimuksessa oli kolme: vertaissuhteet, sosiaaliset taidot ja tunnetaidot esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Jokainen teema jakautui ryhmähaastatteluissa esiin nousseiden aihealueiden mukaan 3-4 alateemaksi. Pää- ja alateemat on esitetty alla olevassa taulukossa.

TAULUKKO. Tutkimuksen pää- ja alateemat

PÄÄTEEMAT	Alateemat
Vertaissuhteet	Muutokset lasten vertaissuhteissa Vertaissuhteiden merkityksen lisääntyminen Itsenäistymisen lisääntyminen vertaissuhteissa Opettajien rooli vertaissuhteissa
Sosiaaliset taidot	Erot sosiaalisten taitojen kehityksessä Sosiaalisten taitojen ensisijaisuus Opettajien rooli sosiaalisten taitojen kehityksen tukijoina
Tunnetaidot	Erot tunnetaitojen kehityksessä Tunnetaitojen ensisijaisuus Opettajien rooli tunnetaitojen kehityksen tukijoina

3.1 Vertaissuhteet esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla

Muutokset lasten vertaissuhteissa Erilaiset muutokset kaverisuhteissa uuden vertaisryhmän myötä olivat opettajien mukaan yksi tyypillisistä piirteistä esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla.

Ryhmä on lähes poikkeuksetta uusi niin esiopetuksessa kuin koululuokassakin, ja ryhmässä on usein sekä uusia että vanhoja tuttavuuksia: *Sama se on meilläkin, et lapset vaihtuu joka syksy ja tulevat uutena sinne koululle. Saattaa toki olla tuttuja jo eskariryhmässä, ku on tultu samasta päiväkodista. Mut et sitten on myös paljon uusia tuttavuuksia.* (Maura, 1. luokka) Opettajat kokivat, että tutut lapset luovat toisilleen turvallisuuden tunnetta uudessa ryhmässä, mikä helpottaa ryhmään sopeutumista, mutta toisaalta pohtivat, että liian iso valmiiksi tuttujen porukka ei kuitenkaan ole ihanteellinen, koska se aiheuttaa haasteita uusien vertaissuhteiden ja uuden ryhmän muodostumiselle. Haastatteluiden perusteella isojen kaveriporukoiden siirtäminen esiopetuksesta samaan koululuokkaan ei olekaan kovin tyypillistä. Opettajat myös tiedostivat, että esiopetuksen ja ensimmäisen luokan isommat ryhmät lisäävät sosiaalisten kontaktien määrää, minkä vuoksi uusiin ihmisiin tutustuminen ja uusien vertaissuhteiden solmiminen eivät ole välttämättä helppoja uudessa ryhmässä: *Että on niitä sosiaalisia kontakteja huomattavasti enemmän. Ja sitten on ihan uusia lapsia. Että tulee eri eskareista. Että se on hyvinkin paljon uuden opettelua sosiaalisissa taidoissakin. Että korostuu kyllä tosi paljon.* (Marke, 1. luokka) Toisaalta huomattiin, että uusi, isompi ryhmä voi olla myös mahdollisuus uusille vertaissuhteille: *[...] Että usein kuulee senkin, että kun vanhempien kanssa vaikka pitää palaveria, että hirveesti saanut uusia kavereita. Että välttämättä ei niin laaja verkosto, jos vaikka tullut pienestä päiväkodista. Ja sitten löytyykin vielä paremmin niitä hengenheimolaisia, kun tulee uusia lapsia.* [...] (Maaret, 1. luokka)

Opettajien kokemusten mukaan kaverisuhteet voivat myös muuttua ja elää vahvastikin luokkaan tulevien uusien, entuudestaan tuntemattomampien, lasten myötä. Opettajat peräänkuuluttivat myös vanhemmilta avoimuutta ja positiivista suhtautumista siihen, jos oma lapsi ei pääsekään kaverin kanssa samalla luokalle, ja aktiivisuutta sopia lasten tapaamisia myös vapaa-ajalla, jotta lapsikin pysyisi avoimena uusille vertaissuhteille sekä löytäisi kavereita ja oman paikkansa ryhmässä.

No oon huomannut ainakin tänä vuonna, että ne aika paljon kaverisuhteet elää sen vuoden aikana ja sitä ei tarvi säikähtää. Että monelta vanhemmalta saattaa tulla huolestuneita kysymyksiä, että sama kaveri kun vaikka eskarissa on ollut tai vaikka ois samalla luokallakin. Että siinä on tosi paljon semmoista, että ne tutustuu uusiin ihmisiin. [...] Että sen huomaa, että se elää. Ne vanhatkin kaverisuhteet pysyy, mutta siinä on haasteensa, että sit haluttaiskin, että osa haluais tutustua ja se on tosi hyvä. [...] (Maura, 1. luokka)

Toisaalta esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla ryhmä pysyy yleensä pääasiassa samana koko vuoden, millä opettajat näkivät olevan vaikutusta myös kaverisuhteiden voimistumiseen ja syvenemiseen, kun samat lapset ovat paikalla joka päivä, omana ryhmänään ja omissa tiloissaan.

Vertaissuhteiden merkityksen lisääntyminen Opettajien näkemyksissä painottui kaverisuhteiden merkityksen kasvu esiopetuksen ja ensimmäisen luokan aikana: *Ja ne kaverit on eskari-ikäiselle todella tärkeit. Joo ne on joka ikäiselle lapselle tärkeitä, mutta jotenkin eskarissa voimistunut [...]* (Sini, esiopetus). Opettajat korostivat esikoululaisten ja varsinkin 1.-luokkalaisten kavereiden määrän lisääntymistä sekä vertaissuhteiden laajenemista koulun ja kodin ulkopuolelle. Koulukavereiden kanssa tutustutaan ja vähitellen sovitaan tapaamisista iltapäivisin ja viikonloppuisin myös oman lähinaapuruston ulkopuolelle. Samaan aikaan vanhempien merkitys ja perheen kanssa vietetty aika pikkuhiljaa vähenevät: *Ja ehkä just toisaalta ne vapaa-ajan suhteet myös sillai. Et tosi paljon lapset puhuu siitä, et kuka meillä oli pelaamassa ja kenen kans mä leikin viikonloppuna. Et huomaa, et ei ole vaan sitä et olisin viikonlopun perheen kanssa, vaan.* (Maija, esiopetus) Opettajat pohtivat kavereiden tärkeyden ja kavereista kiinni pitämisen tulevan esille erityisesti esiopetuksessa keväällä, kun kouluun siirtyminen ja mahdollinen ero kavereista tulevat puheissa ajankohtaisiksi. Useat esiopetuksen opettajat toivat esille lasten pohdinnan ja huolen siitä, eroavatko tiet ensimmäiselle luokalle siirryttäessä: *Niin, että näänkö mä näitä muita enää ikinä? Semmoista tosi paljon kuulee. Että näänköhän mä sua enää koskaan, ku me mennään eri kouluihin. [...]* (Jannika, esiopetus)

Opettajat korostivat samanikäisyyden erityistä merkitystä vertaissuhteissa. He pohtivat esiopetuksen olevan monelle lapselle ensimmäinen ryhmä, jossa kaikki lapset ovat samanikäisiä ja suurin piirtein samalla kehitystasolla, jolloin vertaisryhmä antaa lapsille mahdollisuuden vertailla itseään muihin, tai kuten osa opettajista sanoi *peilata* itseään muihin: *Mä aattelin just sitä mitä sä sanoit, et kun on kaikki samanikäisiä, niin siinä ne vertailukohdat on erilaisia, kun siinä sekaryhmässä. Tietyllä tavalla kaikki samalla viivalla. Helpompi peilaa.* (Heljä, esiopetus) Kykyjen ja taitojen vertailumahdollisuuksien vuoksi vertaisryhmä koettiin tärkeänä myös oppimisen kannalta, vaikka toisaalta lapset voivat myös kohdata pettymyksiä ja kolahduksia itsetunnossa huomattaessaan eroja omissa ja muiden taidoissa: *Toisaalta tulee myös se tietoisuus siitä, että mä en ole kaikessa paras ja mä en ole aina se ensimmäinen. Vaan täällä on monta muuta yhtä hyvää kun minä olen. Et se on osalle eskarilaisille tosi iso kasvun paikka eskarin aikana. [...]* (Satu, esiopetus)

Toisaalta kavereiden merkityksen lisääntyminen oli opettajien mielestä tuonut myös varjopuolia lasten vertaissuhteisiin. Ryhmäpaine alkaa vaikuttaa lasten käytökseen, jolloin aikuisten ohjeiden ja odotusten painoarvo saattaa heiketä. Lisäksi opettajat mainitsivat lasten käyttävän hyväksi sosiaalisia suhteitaan ja pyrkivän miellyttämään toisiaan, yrittävän jättää toisia leikin ulkopuolelle ja pyrkivän pönkittämään omaa asemaansa leikeissä: *[...] Et sit tulee ne, et enemmän*

tulee vielä sitä keinoja, et miten lapset pelailee niitä sosiaalisia suhteita ja yrittää jättää toisia ulkopuolelle tai sit yrittää saada sitä asemaa siellä leikin sisällä. [...] (Kalle, 1. luokka)

Itsenäistymisen lisääntyminen vertaissuhteissa Itsenäistymisen lisääntyminen niin vertaissuhteissa kuin muussakin toiminnassa oli opettajien näkemyksen mukaan yksi näkyvä piirre jo esiopetuksen, mutta erityisesti ensimmäisen luokan aikana, koulussa ja vapaa-ajalla. Opettajat tiedostivat niin lasten itsenäistymisen kuin lasten ohjaamisen kohti itsenäisempää toimintaa olevan tärkeä osa esiopetusta ja koulua. Lasten odotettiin vähitellen itsenäisesti selvittävän riitojaan sekä sopivan joustavasti vuoroista ja rooleista, jotta lapset oppivat itse selvittämään asioita keskinäisissä suhteissaan aikuisten auttaessa kuitenkin tarvittaessa. Opettajat korostivat, että koulussa itsenäisyys ja vastuunotto kasvavat huomattavasti, koska ryhmät ovat isompia ja aikuisia on vähemmän puuttumassa esimerkiksi lasten mahdollisiin kahnauksiin kuin esiopetuksessa. Moni rinnasti erityisesti välitunnit itsenäisyyden ja oma-aloitteisuuden tarpeeseen.

Kun nyt on vielä monta aikuista ympärillä selvittämässä ristiriitoja, kahnauksia, mitä tahansa. Mut sitten ei ookaan ehkä ketään. Ku siellä on yks välituntivalvoja ja ei se ehdi joka kahinaan väliin. Et just vähä, et yrittää jo itse selvittää, eikä aina aikuinen selvitä niitä riitoja. Et yrittäkää itse ja jos ette osaa, niin autetaan. (Teija, esiopetus)

Samalla kun kaveripiiri suurenee ja kaverisuhteet laajenevat koulusta vapaa-ajalle, myös vastuu kaverisuhteista ja niissä pärjäämisestä siirtyy vähitellen lapsille itselleen. Opettajat korostivat, että tässä ikävaiheessa lapset alkavat itse sopia leikkimään menosta ja leikkivät enemmän ilman aikuisen valvontaa, jolloin myös ristiriitojen sovittelu ja ratkaisu ovat lasten omassa käsissä.

[...] Niin jotenkin myös siihen liittyen, et koska se lapsi itsenäistyy muutenkin, niin se alkaa viettää pihalla, vapaa-ajalla ilman sitä aikuista. Ja harrastuksia alkaa olla ja muuta, niin siksi se kasvaa mun mielestä entistä isommaksi se, että pystyykö se itse just ratkoo niitä konflikteja ja pystyykö ne keskenään sopimaan niistä asioista. Ja joustamaan ja vuorottelemaan ja kaikkee tällasta. [...] (Maija, esiopetus)

Opettajien rooli vertaissuhteissa Opettajilla sekä koululla ja koulussa olevilla käytänteillä nähtiin olevan omat roolinsa lasten vertaissuhteissa ja niiden muodostumisessa esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Opettajat pitivät omaa rooliaan erityisen tärkeänä turvallisen ilmapiirin ja ympäristön luomisessa sekä ryhmäyttämisen ja toimivien suhteiden luomisessa ihmisten välille. Lisäksi yhteinen toive oli, että lapset kokisivat olevansa osa ryhmää, tutustuisivat toisiinsa, luokasta löytyisi jokaiselle kavereita eikä kenellekään tulisi yksinäisyyden kokemusta: *Jos aatellaan, että*

mikä siinä on tärkeitä. Niin, että sillä ois joku turvallinen ympäristö ja paikka ja tietyt turvalliset aikuiset jotka se lapsi tuntee. Mitkä lois sen turvallisuuden tunteen, että hän on osa tätä isoa ryhmää. (Riina, 1. luokka). Opettajat korostivat, että myös arpomalla leikkikavereita he opettavat lapsia leikkimään kaikkien kanssa ja asettavat lapsille hieman haastetta tutustua myös ennalta tuntemattomampiin lapsiin.

Opettajat tiedostivat ryhmäytämisen korostuvan heidän työssään ja ymmärsivät, että heidän tulee tehdä töitä auttaakseen ja tukeakseen lapsia löytämään kavereita ja oman paikkansa ryhmässä. *Vaikka on pakko aikuisen sörkkiä vähän sinne joukkoon silleen positiivisella tavalla. [...] Ja aika herkällä silmällä katsottua, että no noihan passaisikin yhteen noiden kemiat. Ja vähän tsempata niitä.* (Maura, 1. luokka), lasten täytyy toisaalta myös itse tehdä oma osansa: *Aina miettii, että kavereita sinällään ei koulussa voi tehdä, että antaa edellytyksiä enemmänkin, että ne tulee sitten jotain muuta kautta. Tai ainakaan tunnin aikana ei, ei se toimi niin.* (Kimmo, 1. luokka) Opettajat kokivat, että kavereiden löytyminen on myös lasten mielissä yksi suurimmista huolenaiheista. Ryhmäytämisen koulussa koettiin olevan erityisen tärkeää myös siksi, että se vaikuttaa lasten kaverisuhteisiin ja kavereiden valintaan myös koulun ulkopuolella, sillä koulu on tärkeä ponnahduslauta kaverisuhteille, joista lapset alkavat yhä enenevässä määrin päättää itse.

Opettajien mukaan ryhmäytämisen tärkeys sekä vertaissuhteiden ja kavereiden merkitys korostuvat koulussa välitunneilla. Koska koulussa ulkoilualueet ovat suurempia ja vapaammin käytettävissä kuin esiopetuksessa, ilman kaveria oleva lapsi jää helposti yksin, kun lapset hajaantuvat välitunnilla ympäri pihaa. Opettajat kokivat, että suuret piha-alueet ja mahdottomuus seurata omia oppilaita välituntivalvonta-alueidenkin vuoksi vaikeuttavat entisestään opettajien erityisen tärkeää työtä seurata, ettei kukaan jäisi yksin. Opettajat pohtivat myös leikin merkitystä vertaissuhteiden muodostumisessa. He kokivat, että vapaa leikki toimii esiopetuksessa tutustumisen ja suhteiden luomisen välineenä, ja olivat harmissaan huomattavasta leikkiajan vähenemisestä kouluun siirryttäessä. Opettajien kokemuksen mukaan myös lapset itse surevat leikkiajan puutetta koulussa. Opettajat kokivat, että ohjattu toiminta koululuokassa ei yksinään riitä ryhmäytymiseen ja välitunnit ovat liian lyhyitä lasten itse solmia vertaissuhteita, joten rinnalle tarvittaisiin enemmän leikkiä, jonka aikana lapset voisivat vapaasti tutustua toisiinsa.

Ja sitten siellä eskarissa kun tutustuu kaveriin, niin se tapahtuu siellä leikeissä ja sitä leikkiaikaa on tosi paljon. Ja täällä ei ole kun ne pienet välitunnit. Niin se voi olla tosi vaikee siinä vartissa ottaa se uus kaveri. Jos sen jälkeen sää taas istut ja vaikka ryhmäytetään sitä ryhmää, mutta eihän me siinä tunnilla voida kaverisuhteita tai osata luoda. Mitä ne, jos niillä ois kolme tuntia leikkiaikaa, niin sitten ihan erillä lailla tapahtuis se, nopeemmin. (Sanna, 1. luokka)

Ryhmyttämisen lisäksi opettajat kokivat hyvin yksimielisesti heidän olennaisena tehtävänäan olevan yhdessä elämisen, isossa porukassa olemisen ja ryhmänä toimimisen harjoittelun tukemisen. Myös näiden kykyjen arvioiminen esiopetuksessa nähtiin tarpeellisena ennen kouluun siirtymistä, sillä ne vaikuttavat myös oppimiseen. Opettajat toivoivat myös, että he voisivat valaa lapsiin rohkeutta ja itseluottamusta kohdata uusia tilanteita muiden kanssa ja pyytää kaveria mukaan leikkiin: *Ja tavallaan se rohkeus kohdata niitä uusia, jännittäviä tilanteita ja mennä kaverin luo, et "hei tuutko leikkii?". Tai "tuut sä hippaan?" tai muuta. Et sitäkin pitää olla.* (Sini, esiopetus)

3.2 Sosiaaliset taidot esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla

Erot sosiaalisten taitojen kehityksessä Lasten keskinäiset erot sosiaalisissa taidoissa esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla korostuivat opettajien puheenvuoroissa. Opettajat kertoivat oppilaiden välillä olevan suuriakin eroja siinä, missä määrin he osaavat neuvotella leikeistä ja vuoroista. Toiset ovat jo todella taitavia ja yrittävät jopa ohjailta muidenkin toimintaa, kun taas toiset yrittävät saada tahtonsa läpi kiukuttelemalla tai odottavat, että opettaja hoitaa asian heidän puolestaan.

Kyllä sen meilläkin huomaa tuolla just koulun puolella et se kirjo on aika valtava ja meillä on todella iso porukka. Et meillä on kolmessa luokassa eskareita. Niin siinä on aikamoinen ero. Et jotkut on ihan niitä pieniä vielä, tavallaan pieniä, jotka kiukuttelemalla yrittää saada tahtoaan läpi ja toiset sitten pystyy jo neuvottelemaan asioista. Että paljon on eroja. (Maura, 1. luokka)

Myös kiusaamiseen liittyvissä kokemuksissa koettiin olevan eroja lasten välillä. Jos kaveri ei aina heti suostu hänelle ehdotettuun leikkiin, toinen lapsi saattaa pitää sitä kiusaamisena sen sijaan, että hän pitäisi sitä neuvotteluna leikistä.

Erojen syitä miettiessään opettajat pohtivat lapsen päivähoitotaustalla olevan suuri merkitys. Sosiaaliset taidot, esimerkiksi ryhmäyötaidot, koettiin usein heikommiksi, jos lapsi on ollut esiopetusikänsä saakka kotihoidossa: *Meillä toi näkyy ehkä siinä, et osa tulee suoraan kotoo. Niin ne ei oo niinkään valmiita sitten vielä ryhmäyötaitoissa ja monessa muussa asiassa. [...]* (Arja, esiopetus) Toisaalta koulussa myös tiedostettiin, että sosiaalisten taitojen puutteiden taustalla voi olla myös jokin vielä selvittämätön diagnoosi. Opettajat kokivat, että eroista huolimatta lasten sosiaalisissa taidoissa tapahtuu kehitystä esiopetuksen ja ensimmäisen luokan aikana.

Sosiaalisten taitojen ensisijaisuus Opettajat pitivät sosiaalisia taitoja ja niiden harjoittelua yhtenä tärkeimmistä asioista esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. He toivat esiin, että esimerkiksi isommat ryhmäkoot sekä esiopetuksessa että ensimmäisellä luokalla korostavat lasten sosiaalisten taitojen tärkeyttä. Opettajat painottivat sovittelu- ja neuvottelutaitoja, oman vuoron odottamista ja kärsivällisyyttä, toisten huomioimista ja kunnioittamista, yleisiä vuorovaikutustaitoja ja taitoa kuunnella toisia.

Niin, että pysyt ehkä vähän aikaa paikallaan ja sulla on pikkasen kärsivällisyyttä, kuuntelutaitoja. Vähän sellaista. Että kyllä me täällä niin hitaasti lähdetään, että kaikki pääsee kyllä mukaan. Ja sit semmoinen toisten kunnioittaminen ja tämmöiset, on enemmän niitä, että sit vaikka ois kuinka taitava, että arvostetaan kaikkia muita ihmisiä. Et semmoinen. (Maura, esiopetus)

Lisäksi käyttäytymiseen liittyvät yleiset perustaidot kuten kiittäminen ja anteeksipyyttäminen nousivat esiin tärkeinä sosiaalisina taitoina: *Niin heti tulee mieleen, että ei sillä niin väliä tunteeks kaikki numerot, kirjaimet sun muut. Mutta ihan nää tosiaan nää yhteistoiminnan taidot ja kiitos ja anteeksi ja ole hyvä ja käytökseen liittyvät asiat. Mitä toivoisi kotona opetettavan.* (Sini, 1. luokka) Opettajat eivät väheksyneet akateemisten taitojen ja työskentelytaitojen harjoittelua ja oppimista, mutta he kokivat, että esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla toisten kanssa toimeentuleminen ja sosiaalisten taitojen harjoittelu ovat kuitenkin tärkeämpiä kuin varsinaisten akateemisten tietojen ja taitojen omaksuminen. Opettajien mielestä tiedolliset ja akateemiset taidot saavutetaan kyllä aikanaan, jos lapset vain oppivat toimimaan toistensa kanssa.

Opettajat olivat huomanneet, että perheet ja jopa yhteiskunta laajemminkin odottavat esiopetukselta ja koululta usein lukemista, laskemista ja kirjoittamista, kun taas opettajat painottavat myös sosiaalisten taitojen ja yhdessä olemisen tärkeyttä. Opettajat kokivat joutuvansa joskus perustelemaan, miksi sosiaaliset taidot ovat osa esiopetusta ja koulunkäyntiä ja akateemisten taitojen oppiminen voi tapahtua myös muiden taitojen harjoittelun ohessa.

Ei, mut se semmonen tavallaan, et ku ite näkee sen päivän siitä asti ku se lapsi tulee ja siihen kun se lähtee, niin on eskaria. Eikä vaan se joku pieni hetki siinä aamupäivän aikana. Et vanhemmat odottaa, että eikö teillä tänään ollut eskaria -tyyppisesti, ku olihan meillä eskaria, ku me eka huolehdittiin ne vaatteet naulakkoon ja sit me annettiin toiselle huomioon, huomioitu kaveri tossa ja et se kaikki on sitä eskaria eikä vaan se, että just opetellaan jotain. (Teija, esiopetus)

Toisaalta opettajat kuitenkin kertoivat, miten vanhemmat toivovat erityisesti sitä, että lapsella on kavereita ja että lapsi oppii sosiaalisten taitoja: *[...] Mut suurin osa mun mielestä on sitä, et ne*

haluaa et lapsella on kavereita. Et se on musta, et just ne sosiaaliset taidot. Et on niitä taitoja ja on niitä kavereita. Sit, ku menee sinne koululle. Et se on kyllä semmonen kaikkien toive. (Pirjo, esiopetus) Kun vanhemmat ymmärtävät sosiaalisten taitojen osuuden esiopetuksessa ja koulussa, he kehuvat ja arvostavat taitojen harjoittelua.

Opettajien rooli sosiaalisten taitojen kehityksen tukijoina Opettajat kokivat heillä olevan tärkeä merkitys lasten sosiaalisten taitojen oppimisessa ja kehityksessä. Myös kuraattori mainittiin lasten sosiaalisten taitojen kehityksen tukijana.

Opettajat kertoivat harjoittelevansa lasten kanssa erilaisia sosiaalisia taitoja ja ylipäättään toisten kanssa olemista, jotta lapset oppisivat myös keskenään aidoissa tilanteissa käyttämään samoja taitoja. Opettajien puheenvuoroissa tuli ilmi erilaiset kouluissa käytettävät viralliset ohjelmat: *Miniverso. Se on se, kun vertaissovittelu on koululla. Niin siihen on kehitetty varhaiskasvatukseen tällöinen miniverso. Hei se on ihan hirveen hyvä.* (Pirjo, esiopetus) Enemmän nousivat kuitenkin esiin erilaiset vapaammat keskustelut lasten kanssa siitä, millainen on kiva kaveri, miten tietyssä tilanteessa olisi voinut toimia toisin tai erilaiset leikit ja pelit, joiden avulla lapset voivat esimerkiksi harjoitella toisten kehumista ja kehujen vastaanottamista sekä kädestä pitäen tervehtimistä ja silmiin katsomista: *Mut mikä tähän liittyy, mut mitä me ollaan tosi paljon tänä vuonna, niin tällöisiä kaveritaitoja. Et minkälainen on kiva kaveri, minkälainen on kelju kaveri. Miten toimit, jotta olet kiva kaveri. Sellaisia asioita [...]* (Teija, esiopetus)

Opettajien ajatukset sosiaalisten taitojen opettamisesta ja erilaisista harjoituksista olivat hyvin myönteisiä ja niiden vaikutus näkyikin lasten keskinäisissä neuvotteluissa ja keskusteluissa, joissa he käyttävät opettajilta lainattuja termejä ja keinoja.

Toisaalta mikä on hirmu ilahduttavaa on ollu, et kyl ne eskarivuoden opit tarttuu. Et meillä lapset käyttää, mä huomaan siitä et ne käyttää keskenään konflikteja selvitellessä paljon samaa termistöä mitä mä käytän. Et just eilen vai toissapäivänä oli keskustelu, et ku kaks poikaa ei saanu leikkiä sujumaan. Ja sitten toinen puoliksi huutaa, "et ku sä et koskaan jouta, et mä en voi leikkiä sun kans ku sulta puuttuu kyky joustaa". Mä nauran partaani siinä parin metrin päässä ja kuuntelen et miten tää ratkee. Ja sit toinen alkaa puolustatuu, et "kyllähän mä joustan, et mä en jouta sillon kun mä leikin sun kanssa, mutta kyllä mä toisten kanssa joutan". Ja sit se vielä, et "mä joutan joka päivä vähän. Mut et mä en voi tässä joustaa enää, kun mä oon jo tänään joutanut". [...] Niitä ihan samoja mitä mä oon heille yrittänyt opettaa. (Maija, esiopetus)

Opettajat kertoivat myös osallistuneensa koulutuksiin, jotta he osaavat paremmin tukea lapsia taitojen harjoittelussa ja oppimisessa. Haastatteluista välittyi myös opettajien tunne siitä, että heidän työllään lasten ja heidän sosiaalisten taitojen harjoittelun hyväksi saattaa olla vaikutuksia

pidemmällekin tulevaisuuteen, sillä opettajat olivat huolissaan lapsuuden heikkojen sosiaalisten taitojen ja aikuisuuden syrjäytymisen mahdollisesta yhteydestä.

3.3 Tunnetaidot esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla

Erot tunnetaitojen kehityksessä Tunnetaidot, kuten sosiaaliset taidotkin, olivat opettajien näkemyksen mukaan hyvin eri tasoilla eri oppilailla esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Niin omien tunteiden käsittelyssä ja ilmaisussa kuin toisten tunteiden huomioimisessa ja empatiassakin on suuria yksilöllisiä eroja. Osa lapsista näyttää tunteensa tekojen kautta esimerkiksi aggressiivisella käytöksellä tai mököttämällä ja olemalla osallistumatta, kun taas osa osaa sanottaa tunteensa ja kertoo niistä avoimesti opettajalle.

[...] Mutta usein, tai musta tuntuu et moni eskari on sitten aika avoin niiden tunteidensa kanssa tutulle aikuiselle. Et jakaa mielellään ne pahan mielen asiat. Ja sitten taas joistakin näkee, et alkaa semmonen mökötyt. Et ei halua osallistua ja vetäytyy. Et tavallaan siitäkkin näkee sit, että jotain, joku painaa. [...] (Milla, esiopetus).

Opettajat arvelivat, että toisaalta osa lapsista ei halua näyttää tunteitaan koulussa ollenkaan, sillä lapset haluavat osoittaa olevansa isoja. Seurauksena saattaa olla, että lapset purkavat tunteitaan vanhemmille kotona ja vanhemmat ottavat sitten yhteyttä kouluun. Osa lapsista seuraa tarkasti muiden tunteita ja reaktioita, ja kertoo havainnoistaan myös välillä opettajalle, mutta osaan toisten tunteet eivät tunnu vaikuttavan ollenkaan. Toisaalta opettajat pohtivat, että osa lapsista osaa myös käyttää taitojaan hyväksi yrittämällä vaikuttaa toisten tunteisiin ja opettajien sanoja lainaten *manipuloidakseen* muita.

Opettajat miettivät myös tunnekehityksen ja tunnetaitojen erojen taustatekijöitä. Osan ajateltiin olevan kodin, perheen ja sisarusten vaikutusta. Toisissa perheissä tunteista puhutaan avoimemmin ja tunteiden näyttäminen on tavallisempaa kuin toisissa, ja toisissa perheissä taitoja harjoitellaan myös sisarusten kanssa: *[...] Niissä jotenkin on selkeesti erilaisia. Ainakin itellä on semmonen tuntuma, en tiedä mutta. Kyllähän niitä tunteita käsittelee lapsi ihan erillä lailla, jos kotona on vaan aikuiset käsittelemässä, ku jos siellä ois sisaruksia tai kavereita.* (Jutta, esiopetus) Myös lasten luonne- ja persoonallisuuserojen ajateltiin vaikuttavan eroihin tunnetaidoissa: *Se on varmaan luonteessa osittain, mutta se on myös opittua, että sen huomaa.* (Margit, 1. luokka)

Tunnetaitojen eroista huolimatta opettajat kokivat, että taidoissa tapahtuu pääsääntöisesti kehitystä, jokaisella lapsella omassa tahdissa ja vielä ylemmilläkin luokilla. Tunnereaktiot tasaantuvat vähitellen ja lapset oppivat itsesääteilyä ja tunteiden hillintää: *Kyllä mulla heti tulee mieleen muutama tapaus luokasta, jotka alkusyksystä oli, ne oli hyvinkin ryöpsähteleviä ne tunteet ja semmoista tasoittumista ja oppimista ja itsehillintää ja sietämistä on tullut.* (Sini, 1. luokka) Lisäksi lasten keskinäiset erot tasoittuvat vähitellen. Tärkeimpänä kehitystä eteenpäinvievänä voimana opettajat pitivät tunteista puhumista yhä uudelleen sekä tunnetaitojen sinnikästä harjoittelua.

[...] Mut kyllä ajattelen, että et tosi tosi paljon vaikuttaa se, et kuinka paljon niistä on puhuttu ja miten paljon niitä on opetettu. Et se on kuitenkin ihan kun pyörällä ajo. Et se on joku jota joko on harjoiteltu tai sitä ei oo harjoiteltu. Ja totta kai joku oppii pyörällä ajamisen helpommin ja joku tarvii hirveesti harjoitusta. Niin ihan samalla tavalla ne tunnetaidot ja kaveritaidot on sellaisia, että osa tarvii enemmän toistoja niistä oikeista malleista. (Maija, esiopetus)

Toisaalta opettajat tiedostivat, että myös kypsymisellä ja kasvamisella on oma merkityksensä. Opettajat olivat kohdanneet harvoin lapsia, joiden tunnetaidot eivät kehity kypsymisestä ja harjoittelusta huolimatta. Näiden lasten kohdalla koettiin, että puutteelliset taidot ymmärtää toisia ja heidän tunteitaan sekä ottaa toiset huomioon juontavat yleensä lapsuuden kokemuksista.

Tunnetaitojen ensisijaisuus Opettajat painottivat erityisesti tunnetaitojen merkitystä ja tärkeyttä esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla: *Ja kyllä mä oon ainakin aatellu, et eskarivuosi on jotenkin se tunteidenilmaisun kannalta hirveän tärkeä [...]* (Milla, esiopetus) Opettajat pitivät tärkeinä tunteiden hallintaa sekä tunteiden ilmaisua sanallisesti, tunteiden tunnistamista itsessä ja muissa sekä toisten lasten ja heidän tunteidensa huomioonottamista ja ymmärtämistä, empatiaa.

Opettajat painottivat yleisesti puhumisen merkitystä tunteiden ilmaisussa: *Tai sitten niistä puhumista, että miltä tässä tilanteessa tuntui ja miltä toisista tuntui. Ja millon on sellainen tilanne, että voi, et ku on yleensä iloinen tai millaisissa tilanteissa ollaan surullisia. Ja yleensä se jutteleminen niistä tunteista.* (Heta, 1. luokka) Erityisesti tunteiden sanottaminen korostui opettajien haastatteluissa olennaisena opeteltavana taitona esiopetuksen ja ensimmäisen luokan aikana. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä, että lapset oppivat kaikkien tunteiden olevan sallittuja, kunhan tunteet osataan sanottaa, eikä käytetä fyysisiä keinoja tunteiden ilmaisuun.

[...] Ainakin kun pyritään siihen, et lapset keskenäänkin sais sovittua riitoja tai omia asioita selvitettyä toisten kanssa. Niin just sitä joutuu paljon puhumaan, et sanotetaan, kerrotaan

toiselle miltä joku asia tuntuu. Eikä vaikka just mätkästä tai poistuta tilanteista. Vaan, et me ihmiset ymmärretään toisiamme parhaiten, kun me kerrotaan mikä on. (Milla, esiopetus)

Opettajat kokivat, että toisten lasten ja heidän tunteidensa sekä koko ryhmän huomioiminen on monelle lapselle haastavaa, sillä lasten on vaikeaa nähdä muiden osallisuus eri tilanteissa. Opettajat korostivatkin, että lasten on tärkeä oppia miettimään, että jos itsestä tuntuisi pahalta tietyssä tilanteessa, myös toisesta todennäköisesti tuntuisi yhtä pahalta: *Ja aika monta kertaa se, että miltähän tuo kaverista tuntuu. Että mietipä miltä tää tuntuis. Tai tuntuisko se sinusta kivalta.* (Sanna, 1. luokka) Omien ja toisten tunteiden tunnistaminen eri tilanteissa auttaa myös ryhmässä olemista ja vertaissuhteiden solmimista: *Ja et lapsi ees oppis ite tunnistaa, et mikä tää tunne, onks tää nyt ilo vai suru vai mikä tää on. Ja jotenkin tunnistaa toisissa ja ehkä sitä kautta myös niitä ryhmätyöskentelytaitoja ja ryhmässä olemista ja vuorovaikutusta [...]* (Elina, esiopetus)

Opettajat olivat vakaasti sitä mieltä, että tunnetaitojen, samoin kuin sosiaalisten taitojen, hallinta on tärkeämpää kuin akateemisten taitojen, ja tunteiden tunnistamisen ja käsittelyn harjoittelulle on tarvetta esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla: *Noin mäkin ajattelen, et se on kyllä kulmakivi eskarivuonna, että paljon tärkeempänä kouluunlähtötaitona pidän sitä, että se lapsi sanottaa niitä omia tunteita ja tunnistaa muissa ja osoittaa sitä empatiaa. [...]* (Maija, esiopetus) Opettajat kokivat, että tunnetaitojen harjoittelua ja opettamista joutuu usein aluksi perustelevaan vanhemmille, mutta kun vanhemmat ymmärtävät tunnetaitojen tärkeyden, he antavat kiitosta opettajille.

Opettajien rooli tunnetaitojen kehityksen tukijoina Opettajat ymmärsivät tärkeän roolinsa lasten tunnetaitojen kehityksen tukijoina. Haastattelujen perusteella myös koulukuraattori ja erityisopettaja toimivat opettajien apuna, jotta he voivat yhdessäkin miettiä sopivia tapoja auttaa lapsia kehittymään taidoissaan.

Haastatteluissa korostui opettajien kokemus lasten yksilöllisestä huomioimisesta. Opettajat kokivat, että heidän on tärkeä oppia tunnistamaan jokaisen oppilaan yksilöllinen tapa ilmaista tunteitaan ja tilanteet, joihin aikuisen on syytä puuttua: *Tuntuu, et se on kyllä tosi paljon yksilöllisiä eroja ja jotenkin ne oppii ehkä huomaamaan lapsesta, kun tuntee et miten ne reagoi mihinkin tilanteisiin. Niin osaa jotenkin lukee niitä lapsia [...]* (Elina, esiopetus) Koska jokainen lapsi on omalla tasollaan tunnetaidoissaan ja jokaisella lapsella on oma tapansa ilmaista tunteitaan, jokaisen oppilaan tukeminen omalla tasollaan koettiin välillä haasteellisena. Yksilöiden mahdolliset tunne-elämän haasteet olisi opettajien mielestä erittäin tärkeää pystyä saattamaan myös seuraavan opettajan tietoon, jotta lapset saisivat tarpeeksi tukea myös jatkossa.

Opettajat kertoivat käsittelevänsä säännöllisesti tunteisiin liittyviä asioita lasten kanssa. He kertoivat käyttävänsä monenlaista valmista materiaalia lasten tunnetaitojen tukemiseen ja opettamiseen: *Sit on ollut se askeleittain-tuokio, joka on semmonen tunnetaito. Valmis materiaali ihan kaikkiin eri tunteisiin ja tilanteisiin liittyvä.* (Heljä, esiopetus) Tunnekorttien ja eri tahojen tarjoamien muiden materiaalien lisäksi opettajat keskustelivat lasten kanssa lähes päivittäin tunteista sanottaen omia ja lasten tunteita ja harjoitellen tunteiden tunnistamista. Opettajat kuvailivat käyttävänsä hyödyksi arjen tilanteita, esimerkiksi konkreettisia esimerkkejä välitunnin tapahtumista, jutellakseen oppilaiden kanssa, miltä mikäkin tilanne tuntui ja miten tilanteessa olisi voinut toimia toisin, mutta myös draama koettiin hyödyllisenä tunnetaitojen opettamisessa.

[...] Ja just niitä materiaaleja, onko se mielenterveysseuran tai jonkun. Empatiamatkukset oli kivoja ja sitten mulla on jotain Valterin tunnekortteja, niillä ollaan tehty kaikenlaista. Ja sitten ihan just niitä draamajuttuja. Ja sitten ihan sitä jatkuvaa, ei nyt jatkuvaa mutta melkein päivittäistä, pienessä hetkessä sitä keskustelua tai sitä etsanotettujotain. Että nyt me annetaan rauha tälle kaverille. Että jos sulla on pettymys tai jotain vastaavaa, että yritetty ihan sillai. Et jotenkin niistä tulee niistä tunteista meillä sitä semmoista paljon. (Maura, 1. luokka)

Turvallisen ilmapiirin luominen luokkaan ja aikuisten esimerkki olivat opettajien näkemyksen mukaan myös tärkeitä, jotta jokainen lapsi uskaltaa harjoitella tunteiden ilmaisua, hallintaa ja tunnistamista. Omien tunteiden ilmaiseminen sanallisesti on toisille lapsille vaikeampaa kuin toisille, mutta turvallisessa ympäristössä ja toistuvien yhteisten juttutuokioiden ja harjoitusten kautta aremmatkin voivat huomata, että tunteista voi ja uskaltaa puhua: *Ja sit kun se ilmapiiri on saatu siellä luokassa tai on silleen kiva ja turvallinen, niin tosi hyvinhän ne lähtee kaikkeen tommoiseen ja on kyllä hedelmällistä maaperää.* (Maura, 1. luokka) Opettajien itsensä heittäytyminen mukaan tunneharjoitustilanteisiin sekä avoimesti omista tunteista puhuminen toimivat oivallisena esimerkkinä lapsille tunteiden ilmaisusta: *Joo ja niitä tunteita just sanotetaan paljon eskarilaisten kans. Et kerron et aikuisillakin on huonoja päiviä, et ei oo aina hyvä päivä. Ja niistäkin kerron sitten avoimesti.* [...] (Jutta, esiopetus) Opettajat kertoivat kuulevansa oman esimerkkinsä tehokkuuden myös silloin, kun lapset joskus käyttävät opettajalta lainattua puhetta omien tunteidensa ilmaisuun.

Opettajat painottivat, että lapset vasta harjoittelevat tunteiden tunnistamista ja niiden hallintaa. Opettajan ohjaus ja tuki ovat tarpeen, sillä vaikka lapset teoriassa tietäisivätkin, miten pitää toimia, käytännössä opit herkästi unohtuvat ja tunteet vievät: [...] *Sit oikeesti kun hänellä itsellä on se tilanne päällä, niin ei välttämättä pysty sit oikeesti toimimaan sen mukaan. Mutta ehkä teoriassa*

kuitenkin tietää. (Piritta, 1. luokka) Opettajien kokemuksen mukaan lapset tarvitsevat kouluarjessa opettajien muistutusta sanojen ja puhumisen tärkeydestä sekä opettajien apua päästäkseen yli tunnemyrskyistä tai tunteiden aiheuttamasta pahasta mielestä. Lapsi ei aina näe tilanteiden kokonais kuvaa, jolloin aikuisen näkemys saattaa auttaa lasta ymmärtämään ja käsittelemään tilanteiden aiheuttamia tunteita.

[...] Että koska lapsella vielä on, et yks asia kerrallaan, yks tunne kerrallaan. Niin lapsen on hirveen hankala hahmottaa sitä, et menikö mun päivä hyvin. Et vaikka siinä päivässä ois miljoona ihanaa asiaa ja sitten se yks kurja juttu sattuu. Niin jos sitä kysytään just sen kurjan jutun jälkeen, niin totta kai se vastaa, et totta kai mulla oli ihan hirvee päivä ja kamalan kurjaa. Että ku mulla oli ikävää. Ja sitten pitää oikein kaivamalla kaivaa, et no mites tää ja tää ja tää. Et tässä sä kyllä hymyilit ja näytit tosi onnelliselta. Ja tästä sä tykkäsit. Ja sit se vasta tavallaan kaivaa sen, että noi meni ihan hyvin, mutta just et päällimmäiseksi voi jäädä ihan joku pieni, aikuisen mielestä pieni juttu. (Maija, esiopetus)

Opettajat kertoivat tunteiden olevan koko ajan läsnä kouluarjessa: *Täytyy kyllä sanoa, että tunteiden kirjo on kyllä hyvin laaja. En tiedä onko ne nykypäivän lapset, mutta kyllä näytetään niin hyvät kuin huonotkin tunteet tosi herkästi.* (Piritta, 1. luokka). Muutokset tai haasteet kotona näkyvät helposti myös koulussa lasten välille syntyvinä kiistoina tai piittaamattomuutena kavereita tai koulutyötä kohtaan. Opettajien mielestä koulussa olisikin tärkeää tietää kodin tavallisuudesta poikkeavista tilanteista, jotta niiden herättämiä tunteita osattaisiin huomioida koulussa paremmin. Opettajat kokivat, että myös tunne-elämän haasteet ovat lisääntyneet koulussa, mikä aiheuttaa enemmän haasteita myös itse koulutyölle, koska tunteiden käsittely vie entistä enemmän aikaa ja haasteet heijastuvat myös oppimiseen. Haastatteluissa tuli vahvasti ilmi, että opettajien on osattava tunnistaa lasten tunnetiloja, tarkkailtava tilanteiden kehittymistä ja otettava aikaa tunteiden käsittelylle ja keskustelulle tarvittaessa. Opettajat kertoivat käyvänsä tilanteet yleensä läpi kaikkien kanssa yhteisesti, jotta jokainen voi oppia jokaisesta tilanteesta ja kuulla, miten tunteet voidaan sanottaa ja päivää jatkaa harmeista huolimatta.

[...] Että ainakin itsestä tuntuu, että pitää raivata sitä tilaa sitten. Että kun ne tilanteet tulee, niin sit ne käsitellään siinä. Että jos se on sellainen tilanne, että joka voidaan koko luokan kanssa käydä läpi, käydään ja keskustellaan niistä tuntemuksista ja näin. Mutta kyllä se on yhä näkyvämpi osa kasvatus- ja opetustyötä. Mutta ne tunteethan kuitenkin vie siinä päivän aikaan. Että kuitenkin se oppiminenkin hankaloituu, jos sitä kiukkua on siellä taustalla. Eikä päästä eteenpäin sillon kun se tunne on päällä. Vaan on sitten päivän aikana käsiteltävä ja purettava ja pistettävä pakettiin. Ja sitten jatketaan taas eteenpäin. (Irma, 1. luokka)

Opettajat kokivat, että tunteet ja tunnekasvatus ovat näkyvä ja tärkeä osa heidän työtään: *Että*

semmoista tunnekasvatusta on kyllä koko ajan tämä työ. Hyvinkin paljon. Ja just sanotetaan paljon, että oli niitä iloja tai suruja tai kiukun tunteita. [...] (Marke, 1. luokka) Opettajat pohtivat, että tunteita pitäisi ehkä huomioida vieläkin enemmän koulun arjessa, sillä tunnetaidot vaativat paljon harjoittelua, opettelua ja ohjausta.

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, millaisia tunnusomaisia piirteitä opettajat näkevät lasten vertaissuhteissa, sosiaalisissa taidoissa ja tunnetaidoissa sekä niiden kehittymisessä esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla ja millaisena opettajat kokevat oman roolinsa lasten vertaissuhteiden ja taitojen tukijoina.

Uusi ryhmä, ryhmän suuruus ja lasten samanikäisyys esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla korostuivat tuloksissa. Opettajat kiinnittivät huomiota siihen, että haasteet päästä osaksi ryhmää lisääntyvät, kun ryhmäkoko kasvaa. Tutkimukset antavat hieman ristiriitaista tietoa siitä, onko opettajien huoli aiheellinen. Junttilan (2010) mukaan ryhmän suuri koko lisää lasten yksinäisyyttä, erityisesti tunnetta yksinäisyydestä, koska isolla luokalla syrjäänvetäytyvämpi lapsi jää herkästi itsekseen, mutta toisaalta Blatchford ym. (2003) havaitsivat, että pieni ryhmäkoko ei välttämättä johda parempiin vertaissuhteisiin kuin isompi. Yksi opettajakin havaitsi, että isommassa ryhmässä mahdollisuudet löytää kaveri voivat jopa kasvaa. Opettajat kokivat, että samanikäisyys antaa lapsille mahdollisuuden peilata itseään eli verrata itseään muihin samanikäisiin. Vertaissuhteiden kannalta tämä vertailu onkin tärkeää, sillä lapset solmivat kaverisuhteita usein sellaisten vertaisten kanssa, joihin he voivat samaistua (Rubin ym., 2006), ja lapset ilmaisevat yhteenkuuluvuuttaan korostamalla samanlaisia kokemuksiaan ja kiinnittämällä huomiota samanlaisiin tavaroihinsa (Jensen, 2018).

Tulokset osoittivat kaverisuhteiden merkityksen, itsenäistymisen lisääntymisen ja yhä enenevässä määrin vapaa-ajan viettämisen kavereiden kanssa kuuluvan olennaisesti 6–7-vuotiaiden vertaissuhteisiin. Opettajien näkemys on linjassa alan tutkimuskirjallisuuden kanssa, sillä lapsen sosiaalinen elämä muuttuu esiopetuksen aikana ja koulun alkaessa, ja lapsi alkaa viettää enemmän aikaa vertaisten kanssa erilaisissa yhteyksissä niin koulussa kuin kouluajan ulkopuolellakin (Coplan & Arbeau, 2009; Pirskanen ym., 2019; Rubin ym., 2006), mikä viestii myös vertaisten merkityksen kasvusta. Kaverisuhteiden merkityksen kasvu ja ryhmään kuulumisen kyseisessä iässä ovat tärkeitä myös lapsen hyvinvoinnille ja tasapainoiselle kehitykselle (Keltikangas-Järvinen, 2010).

Opettajat tiedostivat heillä olevan merkittävä tehtävä ryhmäyttää lapsia sekä auttaa lapsia löytämään oma paikkansa ryhmässä. Koska Suomessa oppilaat viettävät usein samassa luokassa ja

saman opettajan kanssa jopa kuusi alakouluvuotta, on myönteisellä ja toimivalla ryhmähengellä suuri merkitys. Opettajan toiminnalla onkin keskeinen rooli ryhmävuorovaikutuksessa ja uusien vertaissuhteiden muodostumisessa (Kauppila, 2011), ja aikuisen ohjauksella ja tuella on merkittävä vaikutus lapsen osallistumiseen ja toimintaan vertaisryhmässä (Laaksonen, 2014). Opettajat tiedostivat koulun olevan ensisijainen paikka solmia vertaissuhteita, jotka toimivat pohjana kaverisuhteille pitkän aikaa (vrt. Pörhölä, 2008). He pitivät tärkeänä voivansa auttaa lapsia löytämään kavereita koulussa, koska samat kaverit ovat usein kavereita myös kouluajan ulkopuolella ja vaikuttavat siten merkittävästi lasten arkeen.

Opettajat painottivat koulun käytänteiden, erityisesti leikin ja välituntien, merkitystä vertaissuhteiden solmimiselle ja kehittymiselle. Leikkiä korostetaan esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014a) ja tulosten valossa myös opettajat pitivät leikkiä tärkeänä. Opettajat olivat huolissaan erityisesti vapaan leikin ja sitä myötä vertaissuhteiden solmimismahdollisuuksien vähenemisestä esiopetuksesta kouluun siirryttäessä, kun leikkiajan vähentyessä myös aika tutustua ja muodostaa kaverisuhteita vähenee. Vaikka opettajat tiedostivat, että välitunnit ovat tärkeitä hetkiä harjoitella sosiaalisia taitoja ja luoda suhteita kavereihin, opettajat kokivat välituntien olevan tähän liian lyhyitä. Opettajat toivoivat koulussa olevan enemmän aikaa vapaalle leikille, sillä he tunnistivat leikin tarjoamat mahdollisuudet lapsen myönteiselle ja monipuoliselle kehitykselle (vrt. Ladd, 2005; Laaksonen, 2014; Pellegrini, 2005; Poikkeus 1995).

Opettajat pitivät yksilöllisiä eroja lasten välillä niin sosiaalisissa taidoissa kuin tunnetaidoissakin tunnusomaisena piirteenä esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Erot ovat ymmärrettäviä, sillä sosiaaliset taidot ja tunnetaidot eivät ole synnynnäisiä, vaan kehittyvät kunkin lapsen kohdalla omassa tahdissaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Keltikangas-Järvinen, 2013; Webster-Stratton, 2011). Opettajat arvelivat, että perhe ja perheessä vallitsevat toimintatavat voivat osaltaan selittää lasten välisiä eroja. Tutkimustenkin mukaan vanhempien tapa suhtautua lapsen kehittyviin taitoihin sekä perheen tuki ja kiinnostus lasta kohta hänen harjoittellessa taitoja vaikuttavat sosiaalisten ja tunnetaitojen kehitykseen (El Nokali, 2010; Grimes ym., 2004; Parke & Buriel, 2006; Strandberg Sawyer ym., 2002). Opettajat tunnistivat, että koululla ja koulun aikuisilla on mahdollisuus opettaa ja tukea sosiaalisia taitoja ja siten vaikuttaa niiden kehittymiseen (vrt. Aksoy & Baran, 2010) sekä vahvistaa tunteiden säätelyn taitoja (vrt. Kokkonen, 2017), jolloin yksilölliset erotkin vähitellen tasoittuvat harjoituksen myötä.

Tuloksissa korostui opettajien näkemys sosiaalisten ja tunnetaitojen ensisijaisuudesta koulussa opettavina ja opittavina taitoina. Jos tätä näkemystä verrataan Junttilan (2015) esittämiin syihin suomalaislasten PISA-tulosten laskusta, opettajat vaikuttavat olevan oikeilla jäljillä. Hänen

mukaansa tulosten romahtamisen syynä on nähty olevan muun muassa lasten ja nuorten sosioemotionaalinen pahoinvointi ja syrjäytyminen ryhmästä. Junttila huomauttaa, että vaikka suomalaislapset pärjäävät edelleen kognitiivisesti kansainvälisessä vertailussa, sosioemotionaaliselta hyvinvoinniltaan he ovat häntäpäässä, mikä tarkoittaa “yksinäisiä, syrjittyjä, kiusattuja ja koulupäiviinsä tympääntyneitä” lapsia ja nuoria. Opettajien ajatuksia sosiaalisten ja tunnetaitojen ensisijaisuudesta tukevat myös havainnot sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen yhteydestä akateemisiin taitoihin: sosiaaliset taidot ovat tärkeitä myös oppimiselle (Arnold ym., 2012), yhdessä vertaisryhmän kanssa toimiminen tukee oppimista (Fawcett & Garton, 2005) ja taito säädellä tunteita ja keskittyä sekä hyvät tunnetaidot ennakoivat akateemista menestystä (Izard ym., 2001; Trentacosta & Izard, 2007). Junttilan (2015) mukaan tunnekasvatus, kuten tunteiden säätely, on ollut liian heikossa asemassa kouluissa. Opettajat jakoivat saman huolen miettiessään tunnekasvatuksen riittävyttä kouluissa.

Opettajat ymmärsivät oman roolinsa lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehityksen tukijoina, ja heillä oli myönteinen ja aktiivinen ote taitojen harjoitteluun. Opettajat vaikuttivat kuulostelevan tarkalla korvalla, mitä luokassa ja oppilaiden keskuudessa tapahtuu, ja tarttuvan tilaisuuteen, jos jokin tilanne vaatii selvittämistä tai mahdollistaa uusien taitojen opettamisen ja harjoittelun. Opettajat tiedostivat, että sosiaalisten taitojen harjoittelu, tunteista puhuminen sekä heidän tarjoamansa tuki ja esimerkki auttavat kehittämään lasten taitoja, ja tunnistivat harjoittelun yhteyden aidoissa sosiaalisissa tilanteissa ja vertaissuhteissa pärjäämiseen. Tutkimukset tukevat opettajien näkemystä. Sosiaalisten taitojen opettaminen parantaa kyseisiä taitoja (Aksoy & Baran, 2010; McDaniel ym., 2017), ja hyvät tunnetaidot ennakoivat hyviä sosiaalisia taitoja (Kokkonen, 2017) ja täten palkitsevia ja pysyviä vertaissuhteita (Blair ym., 2015, Marryat ym., 2014). Opettajat korostivat sosiaalisten taitojen ja tunteiden olevan osa kouluarkea, ja opettajat ymmärsivät lasten tarvitsevan aikuisten tukea kaverisuhteidoissaan sekä tunteidensa käsittelyssä. Lapsen sosiaalinen kehitys vaatii vuorovaikutusta muiden lasten kanssa, mutta myös aikuisten tukea toisten lasten näkökulmien ja oman toiminnan seurausten ymmärtämisessä (Pulkkinen, 2002). Myös opettajien tarjoama emotionaalinen tuki parantaa lasten käytöstä sosiaalisissa tilanteissa (Merritt ym., 2012).

Esiopettajilla ja ensimmäisen luokan opettajilla oli hyvin yhtenäinen näkemys vertaissuhteiden ja sosiaalisten ja tunnetaitojen ominaispiirteistä sekä sosiaalisten ja tunnetaitojen harjoittelun tärkeydestä koulussa. Tuloksista välittyi opettajien aito kiinnostus ja halu auttaa lapsia kehittymään taidoissaan sekä saada kavereita ja löytää oma paikkansa koulun vertaisryhmissä. He myös ymmärsivät oman tärkeän roolinsa näissä prosesseissa niin lasten kouluaikana kuin tulevaisuuden ihmissuhteiden luomisessakin.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Usein laadullisen tutkimuksen yhteydessä nousee esiin kysymys, millainen on riittävä aineistokoko (Eskola ja Suoranta, 2008). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineistokoon tarkkoja rajoja on vaikea määrittää, sillä kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistyksiin, vaan esimerkiksi kuvaamaan jotakin ilmiötä tai tapahtumaa tai ymmärtämään tiettyä toimintaa. Aineistokokoa tärkeämpänä Tuomi ja Sarajärvi pitävätkin sitä, että tutkittavat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja heillä on kokemusta kyseisistä asioista. Tämän tutkimuksen aineistona oli seitsemän ryhmähaastattelua, joihin osallistui yhteensä 33 opettajaa, jotka toimivat haastatteluhetkellä tai olivat toimineet opettajina esiopetuksessa tai ensimmäisellä luokalla. Heillä oli siis kokemusta ja tietämystä 6–7-vuotiaiden lasten vertaissuhteista sekä sosiaalisista taidoista ja tunnetaidoista koulukontekstissa. Välittääkseni opettajien kokemukset ja tiedot mahdollisimman aidosti ja luotettavasti esitin aineistositaatteja monipuolisesti jokaisesta seitsemästä haastattelusta. Eskolan ja Suorannan (2008) mukana myös saturaatio eli kylläntyminen on yksi tapa todeta tutkimusaineiston riittävyys. Kun aineisto ei tarjoa enää uutta tietoa tutkimusongelman kannalta ja samat asiat alkavat toistua, voidaan todeta, että aineistoa on riittävästi. Myös oman tutkielmani aineistossa samat teemat alkoivat toistua haastattelusta toiseen, joten aineistoa voidaan ajatella olevan tarpeeksi.

Tutkimuksen luotettavuutta voi lähestyä myös muista näkökulmista. Neljä haastattelijaa ja yksi yhteinen haastattelurunko osoittavat rungon luotettavuuden, sillä eri haastatteliijoista huolimatta jokainen ryhmäkeskustelu päättyi samantyylisten teemojen pariin. Lisäksi haastattelut on tehty vuosina 2016 ja 2018, joten tutkimus antaa ajankohtaista tietoa 6–7-vuotiaiden lasten parissa työskentelevien opettajien näkemyksistä ja kokemuksista lasten vertaissuhteista sekä sosiaalisista ja emotionaalisista taidoista. Toisaalta valmis litteroitu aineisto asettaa haasteen luotettavuudelle, sillä en pystynyt palaamaan aitoihin haastattelutilanteisiin, en kuullut puheessa välittyviä äänensävyjä enkä voinut esittää haastateltaville omaan tutkimukseeni liittyviä tarkentavia kysymyksiä. Lisäksi tutkimushaastattelu on aina tilanne- ja kontekstisidonnainen, joten tuloksia tulkittaessa on otettava huomioon, että haastateltavat eivät luonnollisissa tilanteissa välttämättä puhuisi samalla tavalla ja samoista asioista (Hirsjärvi ym., 2016).

Osa laadullisen tutkimuksen asiantuntijoista pitää tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeänä, että tutkimusta tekee useampi kuin yksi tutkija (Lichtman, 2013). Tällöin puhutaan tutkijatriangulaatiosta, joka pakottaa tutkijat neuvottelemaan havainnoistaan ja näkemyksistään

tutkimuksen eri vaiheissa ja löytämään yksimielisiä ratkaisuja tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta, 2008). DALFA-projektin tutkijat tekivät haastattelut pareittain, mutta muilta osin tein tutkimuksen yksin. Herää kysymys, olisivatko esimerkiksi aineiston rajaaminen ja teemoittelu olleet toisenlaisia, jos olisin neuvotellut ratkaisuista tutkijaparin kanssa. Todennäköisesti olisivat, sillä kuten Eskola ja Suoranta (2008) toteavat, aineiston tulkitsemisessa on aina kyse tutkijan aktiivisesta toiminnasta. Toinen tutkija olisi ehkä monipuolistanut tutkimusta ja tarjonnut toisenlaisia näkökulmia erityisesti analyysivaiheessa, mutta tutkijamäärästä riippumatta tulkinta on joka tapauksessa tutkijasta tai tutkijoista riippuvainen.

Tutkimusprosessissa sain tukea ajatuksilleni ja tulkinnoilleni DALFA-tutkimusryhmän tutkijoiden aineiston parissa tekemästä työstä sekä omasta kokemuksestani opettajana. Sain käyttöni tutkijoiden laatimat opettajien haastatteluista kootut sosiaalisia maailmoja koskevat yhteenvedot, joihin vertasin pelkistettyä aineistoani. Vertaissuhteiden ja sosiaalisten taitojen osalta oma aineistoni ja tutkijoiden aineisto olivat hyvin yhteneväisiä, mutta tunnetaitojen osalta minun aineistoni oli ymmärrettävästi laajempi, sillä projektin tutkijoiden yhteenvedot koskivat vain sosiaalisia maailmoita. Minulla oli myös mahdollisuus keskustella projektin tutkijoiden kanssa aineistoanalyysistäni, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Oma taustani opettajana tukee myös luotettavuutta, sillä minulla on kokemusta opettajuudesta hieman vanhempien lasten keskuudessa kuin DALFA-projektin tutkittavilla opettajilla. Uskon, että opettajataustani auttoi minua ymmärtämään opettajien näkemyksiä ja kokemuksia ja liittämään heidän kokemuksensa erityisesti koulukontekstiin.

Tässä tutkielmassa korostetaan vertaissuhteiden sekä sosiaalisten ja tunnetaitojen merkitystä lasten arjessa ja erityisesti koulumaailmassa ja osoitetaan opettajien olevan tietoisia lasten keskinäisten suhteiden ja niissä tarvittavien sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittymisen ja tukemisen tärkeydestä sekä omasta merkittävästä roolistaan suhteiden ja taitojen tukijoina. Myös esi- ja perusopetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus, 2014a; Opetushallitus, 2014b) vertaissuhteiden merkitys sekä sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen opettaminen ja tukeminen huomioidaan laajasti osana lasten kehitystä, joten tutkimukseni mukaan opettajat vaikuttavat sisäistäneen heidän työtään ohjaavat periaatteet ja pyrkivän saavuttamaan opetussuunnitelmien perusteissa määritellyt vertaissuhteita ja sosiaalisia ja tunnetaitoja koskevat tavoitteet yhdessä lasten kanssa. Lisäksi tämä tutkimus lisää tietoutta kasvatus- ja opetusalan asiantuntijoiden, opettajien, näkemyksistä vertaissuhteiden sekä sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen tärkeydestä akateemisten taitojen rinnalla. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu, kaverisuhteet ja niissä tarvittavat taidot tukevat myös koulumenestystä (Arnold ym., 2012; Hernández ym., 2018; Kiuru ym., 2017;

Sparapani ym., 2018; Trentacosta & Izard, 2007), joten vertaissuhteiden sekä sosiaalisten ja tunnetaitojen korostaminen kouluissa on siitäkkin syystä perusteltua. Tutkimustulosten valossa voidaan todeta, että perinteinen, kapea ajatus koulusta paikkana oppia lukemaan ja laskemaan ei enää päde, vaan koulussa kehittyvät ja opittavat valmiudet ovat paljon laajempia ja monipuolisempia ja opettajat ovat sitoutuneita tukemaan lapsia näiden valmiuksien kehittämisessä. Koulun käytänteitä ja toimintatapoja on jatkossakin tärkeää kehittää siten, että lasten keskinäiset suhteet voivat kehittyvät mahdollisimman myönteisesti, vertaissuhteissa tarvittavien sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen harjoittelu lisääntyy ja taidot voivat entisestään vahvistua lapsille tutussa ja turvallisessa ympäristössä.

Esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla luodut vertaissuhteet ovat erityisen tärkeitä, sillä ne luovat pohjan koko koulutaipaleelle (Pörhölä, 2008), joten niitä on siten myös tärkeää tutkia. Niin vertaissuhteet kuin sosiaaliset taidot ja tunnetaidotkin kehittyvät kuitenkin vielä vuosia myöhemminkin. Jatkotutkimusten kautta olisi kiinnostavaa tietää, miten yläkoulun opettajat näkevät nuorten vertaissuhteet, sosiaaliset ja emotionaaliset taidot sekä oman roolinsa niiden tukijoina esimerkiksi 7. luokalla, kun ryhmä on pääsääntöisesti jälleen uusi ja tutustuminen ja kavereiden löytäminen vaativat sosiaalisia ja tunnetaitoja. Myös lasten ja nuorten oma ääni olisi tärkeää saada jatkotutkimuksissa kuuluviin: Miten he kokevat esimerkiksi opettajien roolin heidän keskinäisten suhteidensa edistäjänä tai millä tavalla koulu tukee heidän sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittymistä? Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista tutkia enemmän myös vanhempien ja erilaisten vanhemmuustyylien vaikutusta lasten vertaissuhteisiin ja erityisesti sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin. Lisäksi jatkotutkimusten kautta olisi kiinnostavaa saada tietoa opettajien näkemyksistä muissa maissa. Pirskanen ja kumppanit (2019) ovatkin tutkineet DALFA-projektissa opettajien näkemyksiä lasten tunteista koulusiirtymän yhteydessä eri maissa, mutta muunkinlainen vertaileva tutkimus vertaissuhteista ja niissä tarvittavista taidoista eri maiden välillä olisi mielenkiintoista.

LÄHTEET

- Abry, T., Latham, S., Bassok, D., & LoCasale-Crouch, J. (2015). Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.001>.
- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion* (2.painos). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ahokas, M. (2010). Ihmisten väliset suhteet. Teoksessa E. Salminen, A.-M. Pirttilä-Backman, A. R. Lahikainen & M. Ahokas (toim.), *Arjen sosiaalipsykologia*, (s. 141–183). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Aksoy P. & Baran G. (2010). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 663–669. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.214>.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 372–392). Tampere: Vastapaino.
- Alastalo, M., Åkerman, M., & Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 214–232). Tampere: Vastapaino.
- Arnold, D.H, Kupersmidt, J.B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall N. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376–386. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.009>.
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Science*, 6(6), 248–254. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(02\)01904-6](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)01904-6).
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bierman, K. L. & Powers, C. J. (2009): Social Skills Training to Improve Peer Relations. Teoksessa Kenneth H. Rubin & William M. Bukowski & Brett Laursen (toim.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (s. 603–619). New York, NY: Guilford.
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51(8), 1062–1073. <https://doi.org/10.1037/a0039472>.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Grimm, K. J., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2010). Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. *Development and Psychopathology*, 22(4), 737–748. <https://dx.doi.org/10.1017/S0954579410000428>.

- Blatchford, P., Edmonds, S. & Martin, C. (2003). Class size, pupil attentiveness and peer relations. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 15–36. <https://dx.doi.org/10.1348/000709903762869897>.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2009). Introduction: Expert interviews – An introduction to a new methodological debate. Teoksessa A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (toim.), *Interviewing experts* (s. 1-16). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection in kindergarten as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550–560. <https://doi.org/10.1037//OO12-1649.37.4.550>.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>.
- Burleson, B. R. & Kunkel, A. (2002). Parental and Peer Contributions to the Emotional Support Skills of the Child: From Whom Do Children Learn to Express Support? *Journal of Family Communication*, 2(2), 81–97. https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1207/S15327698JFC0202_02.
- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 143–161). New York: Guilford Press.
- Csóti, M. (2001). *Social Awareness Skills for Children*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Del Giudice, M. (2018). Middle Childhood: An Evolutionary-Developmental Synthesis. Teoksessa N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner, & E. M. Faustman (toim.), *Handbook of Life Course Health Development* (s. 95–107). Cham (Sveitsi): Springer International Publishing AG. [viitattu 16.1.2020]. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3>.
- Denham, S. A. (2006). Socio-emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it? *Early Education & Development*, 17(1), 57–89. https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1207/s15566935eed1701_4.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, E., Sawyer, J., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>.
- Denham, S. A., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290–301. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/016502501143000067>.
- Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2005). Emotional and social development in childhood. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.), *The Blackwell handbook of childhood social development* (3.painos) (s.307–328). Oxford: Blackwell.

- Downey, D. B. & Condron, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and Family* 66 (2), 333–350. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00024.x>.
- Eggum-Wilkens, N. D., Valiente, C., Swanson, J., & Lemery-Chalfant, K. (2014). Children's shyness, popularity, school liking, cooperative participation, and internalizing problems in the early school years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 85–94. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.10.002>.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988–1005. <https://www-jstor-org.ezproxy.jyu.fi/stable/40599147>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8.painos). Tampere: Vastapaino.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2002). Young children's negative emotionality and social isolation: A latent growth curve analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(3), 284–307. <https://doi.org/10.1353/mpq.2002.0012>.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (s. 45–62). New York: Guilford Press.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J.V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>.
- Fawcett, L. & Garton, A. (2005). The Effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology* 75(2), 157–169. <https://doi.org/10.1348/000709904X23411>.
- Forsberg, H. (2018). Lasten tunteet, perhesuhteet ja koti. Teoksessa P. Eerola & H. Pirskanen (toim.), *Perhe ja tunteet* (s. 31–47). Helsinki: Gaudeamus.
- Frith, H. & Gleeson, K. (2012). Qualitative data collection: Asking the right questions. Teoksessa D. Harper & A. R. Thompson (toim.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy. A guide for students and practitioners* (s.55–67). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders*, 31(4), 363–377. <https://doi.org/10.1177/019874290603100402>.
- Grimes, C. L., Klein, T. R., & Putallaz, M. (2004). Parents' relationships with their parents and peers: Influences on children's social development. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. Dodge (toim.), *Children's peer relations: From development to intervention* (s. 141–158). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gülya, H. (2011). Assessment of the Prosocial Behaviors of Young Children with Regard to Social Development, Social Skills, Parental Acceptance-Rejection and Peer Relationships. *Journal of Instructional Psychology*, 38(3/4), 164–172.

- Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 3–19). New York: Guilford Press.
- Helenius, A. (1993). *Leikin kehitys varhaislapsuudessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helenius, A. & Savolainen, J. (1996). Leikistä oppimiseen. Teoksessa T. Jantunen & P. Rönberg (toim.), *Anna lapsen leikkiä* (s. 119–127). Jyväskylä: Atena.
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Berger, R. H., Vanschyndel, S. K., Silva, K. M., Diaz, A., Thompson, M. S., Gal, D. E., & Southworth, J. (2018). Bidirectional associations between emotions and school adjustment. *Journal of personality, 86(5)*, 853–867. <https://doi.org/10.1111/jopy.12361>.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita* (21.painos). Helsinki: Tammi.
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (s.180–194). New York: Guilford Press.
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development, 14(1)*, 101–119. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7.
- Hubbard, J. A. & Dearing, K. F. (2004). Children's Understanding and Regulation of Emotion in the COntext of Their Peer Relations. Teoksessa J.B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.), *Children's peer relations: from Development to Intervention* (s. 81–100). Washington DC: American Psychological Association.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P. D. (2005). Peer acceptance and rejection in childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (s. 265–284). New York: Guilford Press.
- Hyson, M., & Taylor, J. L. (2011). Caring about caring: What adults can do to promote young children's prosocial skills. *YC Young Children, 66(4)*, 74–83.
- Izard, C. E., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C., & Campbell, J. (2002). Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology, 14(4)*, 761–787. <https://doi.org/10.1017/S0954579402004066>.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12(1)*, 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>.
- Jensen, S. V. (2018). Difference and closeness: Young children's peer interactions and peer relations in school. *Childhood, 25(4)*, 501 – 515. <https://doi.org/10.1177/0907568218803437>.
- Junttila, Niina. (2015). *Kavereita nolla. Lasten ja nuorten yksinäisyys*. Helsinki: Tammi.

- Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* (s. 33–55). Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Kauppila, R. A. (2011). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille* (3. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 409–423. <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000030294.11443.41>.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Kiuru, N., DeLay, D., Laursen, B., Burk, W., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2017). Peer selection and influence on children's reading skills in early primary grades: a social network approach. *Reading and Writing*, 30(7), 1473–1500. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s11145-017-9733-5>.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito* (3. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kreuger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups. A practical guide for applied research* (5. painos). Thousand Oaks: Sage publications.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimuseettikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uudistettu painos). Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvaara, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 446–459). Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. (2010). Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* (s. 119–137). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [viitattu 1.10.2019]. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42805>.
- Laaksonen, V. (2012). Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä. Katsaus monitieteelliseen tutkimuskirjallisuuteen. *Nuorisotutkimus*, 1, 3-19. [viitattu 15.1.2020]. Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/oa/0780-0886/2012/1/vuorovai.pdf>.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 333–359. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladd G. W., Herald-Brown, S. L., & Reiser, M. (2008). Does Chronic Classroom Peer Rejection Predict the Development of Children's Classroom Participation During the Grade School

Years? *Child development*, 79(4), 1001–1015. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1467-8624.2008.01172.x>.

Ladd, G. W. & Kochenderfer, B. J. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (toim.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (s. 322–345). Cambridge: Cambridge University Press.

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Development and psychopathology*, 22(3), 593–602. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1017/S0954579410000301>.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide* (3. painos). Thousand Oaks: Sage publications Ltd.

Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: links to social competence. *Child Study Journal*, 32(3), 145–156.

Marryat, L., Thompson, L., Minnis, H., & Wilson, P. (2014). Associations between social isolation, pro-social behaviour and emotional development in preschool aged children: a population based survey of kindergarten staff. *BMC Psychology* 2014, 44. <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0044-1>.

Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J.T., & Pianta R.C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686–702. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x>.

McDaniel, S., Bruhn, A. & Troughton, L. (2017). A Brief Social Skills Intervention to Reduce Challenging Classroom Behavior. *Journal of Behavioral Education*, 26(1), pp. 53–74. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9259-y>

McIntyre, L., Blacher, J., & Baker, B. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349–361. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00783.x>.

Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141–159.

Miller, A., Fine, S., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1170–1192. <https://doi.org/10.1080/02699930500405691>.

Miller, A. L. & Olson, S. L. (2000). Emotional expressiveness during peer conflicts: A predictor of social maladjustment among high-risk preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), 339–352. <https://doi.org/10.1023/A:1005117009370>.

- Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student–Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>.
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. (2013). Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 37–49). Helsinki: Gaudeamus.
- Mäntyranta, T. & Kaila, M. (2008). Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Duodecim* 124(13), 1507–1513.
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. Turku: Turun yliopisto. [viitattu 23.1.2020]. Saatavissa: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/72512/AnnalesC324Neitola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Niikko, A. (2001). *Esiopetuksen pitkä taival*. Joensuu University Press.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Opetushallitus (2014a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. [viitattu 20.1.2020]. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2014b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. [viitattu 20.1.2020]. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Parke, R. D. & Buriel R. (2006). Socialization in the family; ethnic and ecological perspectives. Teoksessa W. Damon, Lerner, R.M. & Eisenberg, N. (toim.), *Handbook of child psychology : Volume 3, Social, emotional, and personality development*, 6. painos, (s. 429–504). Hoboken (N.J.): Wiley cop.
- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., Wild, M., & Rah, Y. (2005). Relative contributions of families and peers to children's social development. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.), *The Blackwell handbook of childhood social development* 3. painos (s. 307–328). Oxford: Blackwell.
- Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M., Kalin J. & Peklaj, C. (2009). Students' Social Behaviour in Relation to their Academic Achievement in Primary and Secondary School: Teacher's Perspective. *Psihologijske teme*, 18(1), 55–74.
- Pellegrini, A. D. (2005). *Recess: its role in education and development*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuskenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 212–241). Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelijan käsikirja* (s. 111–130). Tampere: Vastapaino.

- Pirskanen, H. & Eerola, P. (2018). Johdanto: Tunteet perhe- ja läheissuhteissa. Teoksessa P. Eerola & H. Pirskanen (toim.), *Perhe ja tunteet* (s. 7-27). Helsinki: Gaudeamus.
- Pirskanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M., Meil, G., Romero-Balsas, P., & Rogero-García, J. (2019). Children's Emotions in Educational Settings: Teacher Perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal* 47, 417–426. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00944-6>
- Poikkeus, A.-M. (1995). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas, & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY.
- Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pörhölä, M. (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä: miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.), *Polarisoituva nuoruus?* (s. 94–104). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisosiain neuvottelukunta: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Rannikko, U. (2008). *Yhteinen ja erillinen lapsuus. Sisarusten sosiaalistava merkitys*. Tampere: Tampereen University Press. [viitattu 7.1.2020]. Saatavissa: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7510-8>.
- Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 182–191. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.003>.
- Riihonen, E. (1991). *Lapsi ja lelu*. Helsinki: Tammi.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2009). Social Emotional Competence in Early Childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (s. 162–179). New York NY: Guilford.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Teoksessa W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (toim.), *Handbook of child psychology: Volume 3, Social, emotional, and personality development*, 6. painos (s. 571-645). Hoboken (N.J.): Wiley cop.
- Ryan, C. & Charragáin, C. (2010). Teaching Emotion Recognition Skills to Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1505–1511. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1009-8>.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A. & Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. Teoksessa W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (toim.), *Handbook of child psychology: Volume 3, Social, emotional, and personality development*, 6. painos (s. 226-299). Hoboken (N.J.): Wiley cop.
- Salmivalli, C. (2008). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys* (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sette, S., Spinrad, T. L., & Baumgartner, E. (2017). The Relations of Preschool Children's Emotion Knowledge and Socially Appropriate Behaviors to Peer Likability. *International Journal of Behavioral Development*, 41(4), 532–541. <https://doi.org/10.1177/0165025416645667>.
- Sparapani, N., McDonald, C., McLean, L., Wood, T., Toste, J., & Day, S. (2018). Direct and reciprocal effects among social skills, vocabulary, and reading comprehension in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 159–167. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.03.003>.
- Strandberg Sawyer, K., Denham, S., Blair, K., & Levitas, J. (2002). The Contribution of Older Siblings' Reactions to Emotions to Preschoolers' Emotional and Social Competence. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 182–212. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_01.
- Takahashi Y., Okada K., Hoshino T., & Anme, T. (2015). Developmental Trajectories of Social Skills during Early Childhood and Links to Parenting Practices in a Japanese Sample. *PLoS ONE*, 10(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0135357>.
- Torres, M. M., Domitrovich, C. E., & Bierman, K. L. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 44–52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.008>.
- Trentacosta, C. J. & Izard, C. E. (2007). Kindergarten Children's Emotion Competence as a Predictor of Their Academic Competence in First Grade. *Emotion* 2007, 7(1), 77–88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vandell, D. L. (2000). Parents, Peer groups and Other Socializing Influences. *Developmental Psychology* 36(6), 699–710. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.6.699>.
- Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Helsinki: Profami.
- Wentzel, K. (2009). Peers and academic functioning at school. Teoksessa K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 531–547). New York, NY: Guildford Press.

LIITE

Teemahaastattelurunko

Käyttämästäni litteroidusta ryhmähaastatteluaineistosta kerätty teemahaastattelurunko, joka käsittelee opettajien kokemuksia ja ajatuksia lasten sosiaalisista maailmoista, siirtymistä ja tunteista. Tässä esitettävää haastattelurunkoa on hieman muokattu vastaamaan paremmin kirjoitettua kieltä (vrt. litteroidun aineiston puhekieli). Lisäksi kysymykset saattoivat esiintyä haastatteluissa hieman eri järjestyksessä.

Alkuesittelyt

1. Kerrotteko kaikki nimenne ja missä tehtävässä ja missä päiväkodissa/koulussa työskentelette? (Tutkijat esittelevät myös itsensä).

Lasten sosiaaliset maailmat

2. Aloitetaan varsinaiset kysymykset pohtimalla lasten arkea koulussa. Millaiset asiat teidän mielestänne ovat erityisiä ja tärkeitä nimenomaan esikoulussa / ensimmäisellä luokalla? Miten esikoulu / ensimmäinen luokka eroaa päivähoidosta / muista luokista ja esikoulusta?
3. Kun ajattelette lasten olemista toisten lasten kanssa ja kaverisuhteita esiopetusvuonna / ensimmäisen kouluvuoden aikana, mikä niissä on tärkeää tai oleellista? Onko kaverisuhteissa nähtävissä jotakin muutosta verrattuna päiväkotiin / esikouluun?
4. Jos ajatellaan laajemmin lasten sosiaalisia suhteita, kuten lasten suhdetta omiin vanhempiin, opettajaan tai koulun muihin aikuisiin, muuttuvatko nämä suhteet teidän mielestänne esikoulun / ensimmäisen luokan aikana? Mikä näissä suhteissa on erityistä esikoulussa / ensimmäisellä luokalla?

Siirtymät päivän aikana ja niihin vaikuttavat tekijät

5. Kun mietitte tavallista päivää, miten te näette siirtymät, esimerkiksi kun lapsi tulee aamulla kouluun tai kun siirrytään tunnilta toiselle tai ruokailemaan? Liittyykö siirtymiin teidän mielestänne joitakin haasteita?
6. Jos kotona perhetilanteissa tapahtuu muutoksia, esimerkiksi muutetaan, vanhemmat eroavat,

syntyy sisarus tai sukulainen kuolee, miten perhetilanteen muutokset näkyvät lapsissa tai heidän koulutyössään? Näkyvätkö ne erityisesti siirtymissä vai onko vaikutus kokonaisvaltaisempaa?

Kodin ja koulun sekä esiopetuksen ja koulun yhteistyö

7. Entä koulun ja kodin yhteistyö. Minkälaisia asioita pidätte siinä oleellisena tai tärkeänä ja mikä on tärkeää nimenomaan esiopetusvuoden / ensimmäisen kouluvuoden aikana?
8. Onko teillä tiettyjä käytäntöjä tai toimintatapoja kodin ja koulun yhteistyöhön? Entä toiveita yhteistyöhön vanhempien kanssa?
9. Entä esikoulun ja koulun yhteistyö. Millaisia käytäntöjä teillä on? Siirtykö esikoulusta kouluun tietoa lapsista automaattisesti ja systemaattisesti?

Tunteet ja niiden käsittely

10. Tunteet ja niiden käsittelytavat ovat varmaan enemmän tai vähemmän kouluarjessa näkyvä asia. Oletteko havainneet joitakin erityisiä haasteita, kuten kiukkua tai turhautumista, tai toisaalta myönteisiä asioita liittyvän tunteiden käsittelyyn esikoulussa / ensimmäisellä luokalla?
11. Harjoitteletteko jollakin erityisellä tavalla tunteiden hallintaa ja tunteiden käsittelyä esikoulun / ensimmäisen luokan aikana?
12. Tapahtuuko tunteiden käsittelyssä kehitystä esikoulun / ensimmäisen kouluvuoden aikana? Minkä verran teidän kokemuksenne mukaan tunteiden käsittelyssä on yksilöllisiä eroja ja mistä erot tunteiden käsittelyn kyvyissä voisivat johtua?

Siirtymä esikoulusta ensimmäiselle luokalle

13. Millaiset asiat ovat teidän mielestänne tärkeitä valmistautumisessa ensimmäistä kouluvuotta varten ja ensimmäisen kouluvuoden kuluessa? Millaiset erilaiset valmiudet tai sosiaaliset ja tiedolliset taidot ovat tärkeitä?
14. Mitä ajattelette omasta roolistanne lapsen koulupolun ensiaskelilla?

Haastattelun päätös

15. Jos saisitte esittää kolme toivomusta teidän työhönne liittyen, mitä ne olisivat?
16. Onko vielä asioita, joita haluaisitte nostaa esiin näistä meidän keskustelemistamme aiheista?