

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen
sosiodraamaan perustuvassa lasten toiminnallisessa
pienryhmässä

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä
Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma
SUVI KAJANDER
KATARIINA VELTHEIM
Syksy 2012

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä lasten toiminnallisessa pienryhmässä. Pienryhmään kuului seitsemän (7) lasta ja sen toiminta perustui sovellettuun sosiodraamaan. Sosioemotionaalisten taitojen alueelta tarkasteltaviksi taidoiksi määrittyivät lasten kehitystarpeiden mukaan itsesäätely, tunteiden säätely, omien tunteiden tunnistaminen sekä empatiataito. Lisäksi selvitimme siirtyvätkö ryhmässä opitut taidot ryhmän ulkopuolelle kouluympäristöön ja miksi ryhmään osallistuneet lapset hyötyivät ryhmän toiminnasta eri tavoin.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, joka sisälsi toimintatutkimuksen piirteitä. Osallistuimme pienryhmään apuohjaajina samanaikaisesti havainnoiden lasten toimintaa. Keräsimme tutkimusaineiston haastattelemalla ryhmän ohjaajaa jokaisen kokoontumiskerran jälkeen ja koko projektin loputtua sekä toimintaan osallistuneiden lasten luokanopettajia projektin jälkeen. Analysoimme litteroidun aineiston sisällönanalyysin keinoin ja tyypittelimme lasten prosessit neljäksi prosessityypiksi, joita ovat "edistynyt" (1 lapsi), "aaltoileva" (3 lasta), "keskeneräinen" (2 lasta) sekä "edistymätön" (1 lapsi) prosessi.

Tutkimustulokset osoittivat, että lasten kehitys ryhmässä oli hyvin vaihtelevaa. Lähes kaikilla lapsilla oli havaittavissa sosioemotionaalisten taitojen oppimista pienryhmässä ja joillakin lapsista nämä myönteiset muutokset näkyivät luokanopettajien mukaan myös luokkatilanteissa ja välitunneilla. Tulokset osoittivat kuitenkin, että toiminnasta hyötyminen edellyttää kohtuullista sosioemotionaalisten taitojen lähtötasoa. Ryhmässä ainoa "edistymättömän" prosessityypin lapsi tuli ryhmään sosioemotionaalisten taitojen kannalta kaikkein hankalimmasta lähtökohdasta. Eritasoiseen hyötymiseen vaikuttivat heidän lähtötilanteensa ohella ryhmän muut lapset, heidän kykynsä luottaa aikuiseen sekä ryhmässä saadut positiiviset kokemukset.

Tutkimustuloksiamme on haastavaa yleistää, sillä jo tämän pienen ryhmän kohdalla huomasimme lasten kehityksen olevan hyvin yksilöllistä. Lisäksi lasten kehitykseen vaikuttavat monet niin ulkoiset kuin sisäisetkin seikat, kuten kotitilasta, temperamentti ja sosiaaliset suhteet. Tulevina opettajina meidän oli kuitenkin tärkeää saada tietoa erilaisista sosioemotionaalisen kehityksen tukimuodoista, joista sovellettu sosiodraama voi olla yksi.

Asiasanat: Lasten toiminnallinen pienryhmä, sosiodraama, toimintatutkimus, sisällönanalyysi, sosioemotionaaliset taidot

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	10
2.1 SOSIAALISET TAIDOT.....	10
2.1.1 Sosioemotionaaliset taidot.....	12
2.2 TUNNETAIDOT.....	13
2.2.1 Tunne käsitteenä.....	14
2.2.2 Erilaisia tunteisiin liittyviä reaktioita.....	16
2.2.3 Emotionaalinen kompetenssi.....	16
3 SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN HARJOITTAMINEN	18
3.1 OHJELMIA SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN OPETTAMISEEN	20
3.2 SOSIODRAAMA	23
3.3 LATO-RYHMÄSSÄ KÄYTETTY SOVELLETTU SOSIODRAAMA.....	24
4 TUTKIMUKSESSA TARKASTELTAVAT SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT.....	26
4.1 ITSESÄÄTELY.....	26
4.1.1 Käyttäytymisen ja kognitioiden säätely.....	30
4.1.2 Itsesäätelyn pulmat.....	31
4.2 TUNTEIDEN SÄÄTELY	33
4.2.1 Tunteiden säätelyn ja itsesäätelyn eroista.....	35
4.2.2 Tunteiden säätelyn pulmat.....	36
4.3 OMIEN TUNTEIDEN TUNNISTAMINEN	36
4.4 EMPATIA	37
5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT	40
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	42
6.1 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT	42
6.2 SOSIODRAAMAAN PERUSTUVAN LATO-RYHMÄN TOIMINTAMALLI	44
6.3 TUTKITTAVAT	46
6.4 HAASTATTELU	48
6.5 HAVAINNOINTI.....	50
6.6 AINEISTON ANALYYSI	51
7 TULOKSET.....	53
7.1 ”EDISTYNYT PROSESSI”.....	56
7.2 ”AALTOILEVA PROSESSI”.....	61
7.3 ”KESKENERÄINEN PROSESSI”.....	69
7.4 ”EDISTYMÄTÖN PROSESSI”.....	73
7.5 ERITASOISEEN HYÖTYMISEEN VAIKUTTANEET TEKIJÄT RYHMÄSSÄ	77
8 POHDINTA	83
8.1 SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN KEHITYMINEN SOSIODRAAMAA HYÖDYNTÄVÄSSÄ LASTEN TOIMINNALLISESSA PIENRYHMÄSSÄ	83
8.2 SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN KEHITYKSEN NÄKYMINEN KOULUYMPÄRISTÖSSÄ	86
8.3 LASTEN ERITASOINEN HYÖTYMINEN PIENRYHMÄN TOIMINNASTA.....	87
8.4 JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	90
8.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA PÄTEVYYDEN TARKASTELU	91

LÄHTEET	94
---------------	----

1 JOHDANTO

Tämän tutkimusaiheen valinta oli itsellemme Pro gradu -tutkimusta suunniteltaessa lähestulkoon itseäänselvyys. Tulevina luokanopettajina meillä oli yhteinen huoli siitä, kuinka kykenemme omassa työssämme tukemaan tulevien oppilaidemme sosiaalisten taitojen kehittymistä. Huoleemme liittyi tietoisuus sosiaalisten taitojen vaikuttavuudesta usealle elämässä pärjäämisen osa-alueelle, sillä muun muassa Laine (2005, 10) näkee menestymisen ihmissuhteissa ja muissa sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa riippuvaiseksi ihmisen emotionaalisen ja sosiaalisen kompetenssin kehityksestä. Pulkkinen (2002, 46) mukaan jo varhain aloitettu tietoinen sosiaalisten taitojen harjoittelu ennakoii yksilön myöhempiä hyviä mahdollisuuksia omaksua tietoa ja taitoja sekä luoda merkityksellisiä luottamussuhteita toisiin ihmisiin.

Laineen ja Pulkkinen huomioiden kautta kykenimme näkemään sosiaalisten taitojen ulottavan vaikuttavuutensa niin oppimiseen kuin ihmissuhteisiin. Mielestämme lasten parissa työskentelevät aikuiset eivät voi sivuuttaa näitä tekijöitä, vaan sosiaalisten taitojen harjoittaminen osana koulutyötä tulisi olla kaiken kouluoppimisen lähtökohtana. Tästä näkökulmasta aloimme pohtia tarkemmin tutkimuksemme viitekehystä ja tarkoitusta.

Sosiaalisten taitojen kehittämisen lisäksi meitä kiehtoi tutustuminen draamaan ja sen työmuotoihin. Olimme seuranneet kiivaasti viime vuosina velloneita keskustelua draaman merkityksestä osana kouluopetusta ja sen etenemistä melkein itsenäiseksi oppiaineeksi vuonna 2014 voimaantulevassa oppiainejakouudistuksessa. Hieman onnekkaidenkin sattumien kautta tutustuimme sosiodraaman käsitteeseen ja vielä onnekkaamman sattuman kautta meidät otti siipiensä suojaan omaa sosiodraaman menetelmiin pohjautuvaa toiminnallista ryhmää vetävä psykodraamaohjaaja. Tutustuminen häneen mahdollisti meille pääsyn seuraamaan sosiodraamaryhmää, jota psykodraamaohjaaja itse nimittää lasten toiminnalliseksi ryhmäksi eli Lato-ryhmäksi. Ryhmän tarkoituksena oli nimenomaan vastata lasten sosiaalisten taitojen haasteeseen, jonka näimme koko tutkimustyötämme ohjaavana ihanteena.

Tarkastelemamme Lato-ryhmä toimi kahdentoista viikon ajan tarkoituksenaan kehittää siihen osallistuneen seitsemän alakouluikäisen lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Sosiaaliin taitoihin on liitettävissä valtava määrä taitoja, joiden katsotaan kehittyvän luonnollisesti lapsen muun kehityksen ohessa. Kehitykseen nähdään liittyvän myös tietoista harjoittelua ja oppimista. Hyvin laajan sosiaalisen kentän ilmiöiden tarkastelu ei ole

ongelmatonta, sillä käsitteet ovat osin päällekkäisiä ja limittyvät toisiinsa. Meidänkin oli pohdittava tarkemmin, mihin tämän alueen käsitteeseen haluamme tutkimuksessamme tarttua tarkemmin.

Rajaaminen osoittautui lopulta ennakoitua helpommaksi, sillä vastaus kysymykseemme löytyi Lato-ryhmän toiminnan tavoitteista. Kuten jo tuli ilmi, ryhmän toiminnan tarkoituksena oli kehittää lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä, toisin sanoen siis sosioemotionaalista kehitystä. Kokkonen (2005, 68) viittaa sosioemotionaalisiin taidoista puhuessaan sellaisiin sosiaalisiin taitoihin, joilla on kiinteä yhteys myös tunteisiin eli tunnetaitoihin. Sosioemotionaalisten taitojen saavuttamiseen liittyy juuri tietoisien harjoittelun merkitys, jonka myötä ihmisestä voi tulla niin sanotusti emotionaalisesti tai sosiaalisesti pätevä. (Kokkonen 2005, 68.) Tutustuttuamme tarkemmin toiminnallisen ryhmän tavoitteisiin, huomasimme niissä puhuttavan toistuvasti tietyistä sosioemotionaaliksi taidoiksi luokiteltavista taidoista, joissa ryhmään osallistuvilla lapsilla oli usein havaittavissa suurimmat vaikeudet. Näin ollen oli helppo tarttua näihin sosioemotionaalisiin taitoihin ja lähteä kehittämään tutkimusongelmia näiden taitojen tarkastelun pohjalta.

Tutkimuksen tehtäväksi muotoutui lopulta selvittää, kuinka Lato-ryhmän toiminta tukee neljän eri sosioemotionaalisen taidon (itsesäätelyn, tunteiden säätelyn, omien tunteiden tunnistamisen sekä empatian taidon) kehittymistä projektin aikana. Tässä lähtökohtana olivat ryhmänohjaajan ja meidän tutkijoiden näkemykset lasten edistymisestä ryhmässä. Halusimme ottaa tutkimukseemme mukaan myös ryhmään osallistuneiden lasten luokanopettajien näkökulman. Arvioimme sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä projektin aikana apunamme nimenomaan luokanopettajien tekemät arvioinnit lasten lähtötilanteesta sekä haastattelut, jotka suoritettiin ryhmän toiminnan päättymisen jälkeen. Toisena tutkimuskysymyksenä tarkastelimme luokanopettajien näkökulmaa hyödyntäen sitä, onko lasten käyttäytymisessä havaittavissa koululuokan tasolla jonkinlaisia muutoksia. Yhtenä toiminnallisen ryhmän tavoitteena on tukea koulujen arkea ja helpottaa opettajien työtä vastaamalla sosiaalisten taitojen haasteeseen toiminnallaan. Halusimme tutkimuksessamme tarkastella myös tämän tavoitteen toteutumista. Lisäksi selvitimme, miksi ryhmään osallistuneet lapset mahdollisesti hyötyvät ryhmän toiminnasta eri tavoin.

Tutkimuksemme on luokiteltavissa laadulliseksi tapaustutkimukseksi, jossa on toimintatutkimuksellisia piirteitä. Toimintatutkimuksessa tutkija itse on osana tutkittavaa ryhmää, mikä asettaa tutkimusasetelmalle haasteita. Koko Lato-ryhmän toiminnan ajan olimme kiinteä osa ryhmän toimintaa, jolloin meidän oli tutkijoina muistettava objektiivisuus ja oma irrallisuutemme muista ryhmäläisistä. Vaikkakin kiinteänä osana ryhmää, tutkijan on muistettava aina tieteellisyys ja roolinsa tutkijana.

Tutkimuksemme jakautui selkeisiin vaiheisiin. Ensimmäinen vaihe sisälsi Lato-ryhmään osallistumisen ja aineiston keräämisen. Sen jälkeen kokosimme aineiston yhteen litteroimalla ryhmänohjaajan ja luokanopettajien haastattelut. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä. Analysoinnista etenimme tulosten

tulkintaan ja pohdintaan. Tutkimusraportin kirjoittaminen on edennyt samanaikaisesti projektin aikana sekä sen jälkeen.

Tutkimusraporttimme alkaa sosioemotionaalisiin taitoihin kytkeytyvän teoreettisen viitekehyksen avaamisella, jonka jälkeen pohditaan sosioemotionaalisten taitojen harjoitteluun liittyviä interventioita ja tuloksellisuutta. Seuraavaksi kuvaamme ne sosioemotionaaliset taidot, joiden kehitystä tässä tutkimuksessa tarkasteltiin. Tämän jälkeen kuvaamme tutkimuksen toteuttamista, minkä yhteydessä käsitellemme myös Lato-ryhmän toimintaa ja periaatteita. Tutkimuksen kulun esiteltyämme kerromme tutkimustuloksista kuvaten neljä erilaista prosessityyppiä, jotka havainnollistavat lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä ryhmän toiminnan aikana. Lisäksi vastaamme kahteen muuhun tutkimuskysymykseemme ja esitämme joitakin jatkotutkimusehdotuksia.

Mielestämme tämänkaltaiselle tutkimukselle oli tarvetta, sillä esimerkiksi Kokkonen (2005, 68) esittää sosioemotionaalisten taitojen harjoittamisen tavoitteena olevan tunnepätevyyden saavuttamisen, jolla nähdään yhteyttä myöhemmässä elämässä pärjäämiseen sosiaalisen pätevyyden saavuttamisen kautta. Lisäksi länsimaalainen yhä vaativampi elämäntyyli, jossa korostuvat kilpailun ja verkostoitumisen merkitys, pakottaa nyky-ihmistä mitä erilaisimpien ihmisten muodostamiin joukkoihin, sekä aina vain vaativampien työtehtävien pariin. Nämä vaatimukset asettavat myös ihmisen tunnetaidoille paljon suurempia odotuksia kuin mitä aikaisemmat sukupolvet ovat joutuneet kohtaamaan. Yhteiskuntamme ei voi enää olettaa sosiaalisten ja tunne-elämän taitojen automaattista kehitystä, vaan myös koulujen on tulevaisuudessa panostettava entistä enemmän sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen ja taitojen saavuttamiseen. (Peltokorpi 2008, 19; Kokkonen 2010, 22.) Tämä huomio sysäsi meitä etsimään jonkinlaista konkreettista keinoa, jolla sosioemotionaalisten taitojen kasvua ja kehitystä voitaisiin tukea. Tutkimukseemme tällaiseksi keinoksi valikoitui Lato-ryhmä ja sen käyttämä sovellettuun sosiodraamaan pohjautuva toimintamalli.

Tutkimuksellemme tuokin lisäarvoa juuri sen yhteys sosiodraamaan. Sosiodraama on ainakin vielä Suomessa hyvin vähän käytetty menetelmä lasten parissa, joten tutkimuksemme edetessä, ei myöskään aihetta käsitteleviä tutkimuksia tullut esiin. Draaman käyttö osana sosioemotionaalisten ja sosiaalisten taitojen opettelua on edistynyt viime vuosina ja se on ollut suosittu aihe juuri esimerkiksi opinnäytetöissä. Sosiodraamasta ei kuitenkaan voida puhua, ellei ryhmän vetämisestä vastaa asianmukaisesti kouluttautunut toiminnallisen ryhmän ohjaaja (tro) tai psykodraamaohjaajakoulutuksen saanut henkilö.

Sosiodraaman menetelmiin pohjautuvan Lato-ryhmän mukaan saaminen tutkimukseemme antoi meille konkreettisen mahdollisuuden tarkastella, voisiko se olla se etsimämme keino vastata Peltokorven ja Kokkosen esittämiin haasteisiin. Vaikka pidämme tätä suurena tilaisuutena itsellemme, toivomme, että voisimme tutkimuksellamme edistää tietämystä sosiodraaman sovellettavuudesta lasten sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa. Rohkaisemme omalla esimerkillämme kaikkia kasvatusalan ammattilaisia jossakin uransa vaiheessa tutustumaan sosiodraaman kaltaisiin toiminnallisiin

menetelmiin ja niiden myötä auttamaan oppilaitaan oman emotionaalisen ja sosiaalisen pätevyyden etsimisessä.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Sosiaaliset taidot

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa lasten sosioemotionaalisia taitoja ja niiden vahvistumista lasten toiminnallisessa pienryhmässä (Lato), jonka työmuodot perustuvat sosiodraamaan. Käsitteiden määrittely sosiaalisten taitojen aihealueella on hyvin vaihtelevaa ja osittain päällekkäistä, minkä vuoksi sosiaalisten tai sosioemotionaalisten taitojen yksiselitteinen määrittely on hyvin haastavaa. Pyrimme kuitenkin tässä luvussa avaamaan sosiaalisten taitojen käsitettä. Käsittelemme sosioemotionaalisia taitoja erikseen luvussa 2.1.1.

Yleisesti sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä toimia sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Laine (2005, 115) määrittelee sosiaaliset taidot käyttäytymisen muodoiksi, joita tarvitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä yhteistoiminnassa. Näitä taitoja ovat muun muassa kuunteleminen, keskustelu, avun pyytäminen ja antaminen, ryhmään liittymistäidot sekä yhteistyötaidot (Kalliopuska 1995). Poikkeuksen (2008, 126) mukaan sosiaalista taitavuutta on muun muassa kyky yhteistoimintaan, selkeään kommunikaatioon, empaattisuus, asertiivisuus, eli jämähkyys sekä tunteiden sovelias ilmaisu. Näitä taitoja vaaditaan esimerkiksi leikkiin pääsemisessä sekä toiminnan jatkamisessa.

Sosiaalinen kehittyminen on elinikäinen prosessi, joka alkaa jo lapsen syntymästä. Sosiaalisten taitojen kehitykseen vaikuttavat yksilön sisäiset tekijät, kuten temperamentti, mutta ne ovat ennen kaikkea opittuja taitoja. Niitä opitaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten, kuten vanhempien ja muiden perheenjäsenten kanssa sekä vertaisryhmissä, mutta niitä voidaan myös opettaa. (Laine 2005, 115, 125.) Varhainen sosiaalisten taitojen oppiminen ennustaa myöhempää onnistumista sosiaalisissa suhteissa. On huomattu, että lapsen sosiaalisten taitojen kehittyminen vaatii kahdenlaisia suhteita. Ensinnäkin suhde aikuiseseen, jolla on enemmän tietoa ja sosiaalista pääomaa, ja jolta lapsi saa hoivaa ja lapsen käytöstä rajaavaa tukea ja toiseksi suhde vertaiseen, jonka kanssa lapsi on sosiaalisesti samalla tasolla. (Hartup 1989, 120.) Tärkeitä elementtejä sosiaalisten taitojen oppimisessa ovat siis kotoa ja koulusta saatavat mallit sekä vertaisryhmässä mahdollistuvat harjoittelu ja palautteen saaminen. (Kauppila 2006, 132, 134-135; Salmivalli 2005, 79.)

Vertaisryhmällä on erityisen suuri merkitys lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Vertaisryhmään integroituminen mahdollistaa taitojen

harjoittelemisen ja edistää sosiaalisten taitojen ja moraalijattelun kehittymistä (Salmivalli 2005, 137). Vertaisryhmässä opitaan yhteistyötaitoja, tunteiden ilmaisua ja säätelyä. Ystävyys- ja kaverisuhteiden luominen ja ylläpitäminen edellyttävät sosiaalisia taitoja, mutta myös mahdollistavat niiden jatkuvan harjoittelun. Parhaassa tapauksessa nämä suhteet luovat turvallisen ympäristön lapselle opetella toimimaan niin helpoissa kuin haastavissakin vuorovaikutustilanteissa. (Poikkeus 2008, 122.) On huomattu, että erityisesti läheisellä ystävyys-suhteella on positiivinen vaikutus sosiaalisten taitojen kehittymiselle (Hartup 1989, 120). Kuitenkin jo vertaisryhmään integroituminen vaatii jonkin asteisia sosiaalisia taitoja. Perusta sosiaalisille taidoille opitaankin jo kotona, tärkeässä roolissa ovat vanhemmat ja sisarukset. (Laine 2005, 176-177.)

Sosiaalisia taitoja tarkasteltaessa puhutaan monesti sosiaalisen kompetenssin tai sosiaalisen pätevyyden käsitteestä. Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä ajatustensa ja tunteidensa kautta hallita käyttäytymistään niin, että hän kykenee saavuttamaan haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita, käyttämällä onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössä läsnä olevia resursseja (Poikkeus 2008, 126; Laine 2005, 114; Kokkonen 2005, 68; Howes & James 2004, 138). Sosiaalisesti kompetentti henkilö osaa ottaa huomioon myös toisen ihmisen tavoitteet, sekä antaa hänelle mahdollisuuksia niiden saavuttamiseen (Howes & James 2004, 138). Toisin sanoen, sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa pätevyyttä toimia sosiaalisissa tilanteissa.

Sosiaaliseen kompetenssiin sisältyy muutakin kuin edellä mainitut sosiaaliset taidot. Saavuttaakseen tavoitteitaan yksilö tarvitsee sosiaalisten taitojen lisäksi tietoa siitä, kuinka missäkin tilanteessa on tarkoituksenmukaista käyttäytyä. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan taitoja, jotka liittyvät sosiaalisten tilanteiden tiedolliseen hallintaan (Kauppila 2006, 19). Näitä ovat muun muassa kyky tehdä erilaisia havaintoja ja tulkintoja ympäristöstä, asettua toisen asemaan, kyky asettaa tavoitteita ja tehdä suotuisia ratkaisuja sekä ennakoita seuraamuksia ja arviointikyky (Poikkeus 2011, 86). Salmivallin (2005, 73) mukaan myös minäkuva ja odotukset liittyvät sosiokognitiivisiin taitoihin, sillä ne ohjaavat sosiaalisen tiedon käsittelyä.

Poikkeuksen mukaan sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat sosiaalisten ja sosiokognitiivisten taitojen lisäksi myös itsesäätely ja tunnetaidot, kiintymyssiteet ja osallisuus, eli toveri- ja perhesuhteet sekä yksilön minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset (Poikkeus 2011, 86; Poikkeus 2008, 126). Poikkeuksen (2011) määritelmän mukaan sosiaaliseen kompetenssiin sisältyvät itsesäätely ja tunnetaidot tarkoittavat kykyä tunnistaa tunteita ja säädellä niitä, empatiaa sekä impulssien hallintaa. Kiintymyssiteet ja osallisuus viittaavat tyytyväisyyteen perhe- ja toverisuhteissa sekä yhteisöllisyyden ja johonkin kuulumisen kokemiseen. Minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset ovat vastavuoroisessa suhteessa sosiaaliseen kompetenssiin. Ne rakentuvat sosiaalisen kompetenssin myötä, esimerkiksi onnistuneissa vuorovaikutustilanteissa, mutta vaikuttavat myös sosiaaliseen kompetenssiin. (Poikkeus 2011, 86.)

Sosiaalinen kompetenssi voidaan määritellä myös toimivaksi ja soveliaaksi vuorovaikutukseksi, jonka perustana ovat tunteiden ilmaisuun ja säätelyyn liittyvät taidot (Poikkeus 2011, 80, 95). Lapsilla sosiaalinen kompetenssi näkyy leikkeihin mukaan pääsemisenä sekä siinä, että lapsi osaa neuvotella itselleen mieluisan toimintaroolin, tuoda leikkiin ideoita sekä torjua toisen ehdotuksen säilyttäen keskusteluyhteyden. Sosiaalinen kompetenssi on laadultaan muuntuva ja ympäristöön reagoivaa, eli se sisältää myös kyvyn valita tilanteeseen sopivia käyttäytymistapoja. (Poikkeus 2011, 86.)

2.1.1 Sosioemotionaaliset taidot

Sosiaaliin taitoihin liittyvät käsitteet ovat osittain päällekkäisiä ja monissa lähteissä puhutaan samoista asioista, mutta eri käsittein. Toisinaan käsite-erot voivat johtua näkökulmaeroista. Pro gradu -tutkielmassamme on aiheellisempaa puhua sosiaalisten taitojen sijaan sosioemotionaalista taidosta. Poikkeuksen (2011, 87) mukaan sosioemotionaalisiin taitoihin kuuluvat tunteiden tunnistaminen (äänensävyistä, kasvonilmeistä, liikkeistä), sosiaalinen ymmärtäminen (toisen tavoitteiden ja tunteiden syiden oivaltaminen) ja sosiaalisia tilanteita koskeva päättely (tilanteen sisältämän ongelman ja soveliaiden ratkaisutapojen tunnistaminen). Kyse on siis sosiaalisista taidoista, joihin liittyy myös erilaisten sekä omien että toisten tunnetilojen tunnistaminen ja niiden huomioon ottaminen. Sosioemotionaalisiin taitoihin viitataan muun muassa käsitteillä tunneäly, tunnetaidot, sosioemotionaalinen kompetenssi ja sosioemotionaalinen oppiminen (Poikkeus 2011, 95).

Sosiaalisten taitojen kiinteä yhteys tunteisiin tunnustetaan, sillä sosiaalisilla kokemuksilla nähdään olevan vaikutusta tunnealueen kehittymiseen. Samoin tunteet antavat oman vaikutuksensa sosiaalisen kompetenssin kehitykselle. Halberstadt, Denham ja Dunsmore (2001) painottavatkin tunteiden merkitystä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kompetenssissa. Heidän mukaansa lasten vuorovaikutus on useimmiten tunnelatautunutta, jolloin erilaiset tunnetaidot nähdään välttämättöminä onnistuneelle vuorovaikutukselle. (Halberstadt, Denham & Dunsmore 2001, 79-80.) Sosiaaliseen kompetenssiin liittyy taito toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, johon jälleen liittyy tunteiden jatkuva läsnäolo (Kilpeläinen-Hauru 2001, 20). Tutkimuksessamme tunteiden käsitteeseen tutustaan tarkemmin luvussa 2.2.1.

Maurice ym. (1997) ovat jaotelleet sosioemotionaaliset taidot kolmen eri osa-alueen taidoiksi. Emootioiden osa-alueelle kuuluvat erilaisten vihjeiden tunnistaminen toisen ihmisen kasvoilta, asennoista sekä äänensävyistä tai -painoista sekä tunteiden nimeämisen taidot. Kognitioiden osa-alueelle kuuluvat sosiaaliset päätöksenteon ja ongelmanratkaisutaidot, joita ovat omien ja toisten tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen, tunteiden nimeäminen ja ilmaiseminen, toisen tavoitteiden tunnistaminen, vaihtoehtoiset ongelmanratkaisut sekä lyhyt- ja pitkäaikaisten seurausten käsittäminen.

Maurice ym. painottavat kognitiivisten taitojen merkityksellisuutta, sillä sosiaalisessa maailmassa eläminen ja oppiminen edellyttävät kykyä kuunnella, keskittyä sekä muistaa, mitä olemme kuulleet ja oppineet sekä ohjata itseämme päätöksenteossa ja ongelmanratkaisussa, kun kohtaamme valintoja tai ongelmallisia tilanteita. (Maurice ym. 1997, 27.)

Kolmas osa-alue sosioemotionaalisissa taidoissa on käyttäytymiseen liittyvät taidot. Nämä tarkoittavat itsesäätelytaitoja, jotka ovat välttämättömiä sosiaalisten kohtaamisten sisältämän informaation prosessoinnissa, sosiaalisessa päätöksen teossa, ja jotta yksilö voisi lähestyä ihmisiä hankalissakin tilanteissa aiheuttamatta vihaa tai ärtymystä. Käyttäytymiseen liittyvät taidot sisältävät myös ohjeiden noudattamiskyvyn, kyvyn rauhoittua stressin tai paineen alla, vihan hallinta sekä kunnioittava ja selkeä kommunikointi. Nämä kolme osa-aluetta toimivat samanaikaisesti ja limittyvät toisiinsa. (Maurice ym. 1997, 27.)

Sosioemotionaalisten taitojen kohdalla puhutaan myös sosioemotionaalisesta kompetenssista. Poikkeus (2011) esittelee Rose-Krasnorin mallin sosioemotionaalisesta kompetenssista. Tämän mallin mukaan sosioemotionaalinen kompetenssi tarkoittaa vuorovaikutuksen tehokkuutta, jonka perustana ovat yksilön motivationaaliset taipumukset, sosiokognitiiviset taidot, kyky asettua toisen asemaan sekä itsesäätelytaidot. Rose-Krasnorin mukaan sosioemotionaalinen kompetenssi ei ole pysyvä ominaisuus vaan se syntyy aina vuorovaikutuksessa ja on erilaista eri konteksteissa ja eri kumppaneiden kanssa. Sosioemotionaalinen kompetenssi perustuu osaltaan itsesäätelytaidoille, joita ovat muun muassa tarkkaavuuteen ja toiminnanohjaukseen liittyvät taidot sekä tahdonalainen säätely. Tahdonalainen säätely tarkoittaa kykyä valita toiminnan tai huomion kohteeksi houkuttelevimman sijasta järkevämpi ja pitkällä tähtäimellä palkitsevampi. (Poikkeus 2011, 95-96.)

Halberstadt, Denham ja Dunsmore (2001) puolestaan käyttävät tunnelatautuneen sosiaalisen kompetenssin (affective social competence) käsitettä. He määrittelevät tunnelatautuneen sosiaalisen kompetenssin tunnelatautuneiden viestien lähettämiseksi, vastaanottamiseksi sekä tunteiden kokemukseksi. Kussakin näistä osa-alueista keskeisenä toimivat tunteiden tiedostaminen ja tunnistaminen, monimutkaisissa ja muuttuvissa sosiaalisissa tilanteissa toimiminen sekä itsesäätely. Toisin sanoen, lasten onnistuminen vuorovaikutuksessa on riippuvaista heidän kyvystään kokea ja soveliaasti ilmaista tunteita, ymmärtää omia sekä vertaisten tunteita ja säädellä omia tunteitaan. (Halberstadt, Denham & Dunsmore 2001, 79-88.)

2.2 Tunnetaidot

Tunteet ovat eräänlaisia myötäsyttyisiä valmiuksia, jotka auttavat selviämään keskeisistä elämäntehtävistä. Ne aktivoituvat hyvinvoinnin kannalta tärkeissä tilanteissa ja tarjoavat sen myötä mahdollisuuden toimia tilanteissa järkevällä tavalla. (Levenson 1999, 481). Nämä myötäsyttyiset emotionaaliset valmiudet

kehittyvät ihmisen kehityshistorian aikana kasvatuksellisessa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erilaisiksi tunteisiin liittyviksi taidoiksi. Parhaimmillaan ihmiselle muodostuu taito havaita, tunnistaa, ilmaista ja säädellä tunteitaan vallitsevan sosiaalisen kontekstin edellyttämällä tavalla. (Näätänen 2004, 4.)

Kokkosen (2005), Nummenmaan (2010) sekä Surakan (2004) mukaan tunnetaidoilla nähdään olevan suuri merkitys siinä, kuinka ihminen onnistuu toimimaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, sillä tunteet motivoivat ja suuntaavat käyttäytymistämme sosiaalisissa tilanteissa. Omien tunnetaitojen hallinta on edellytyksenä sille, että ihminen kykenee toimimaan ja huomioimaan toiset vertaisensa vuorovaikutuksessa. Tunteet ovat yhteydessä käytännössä katsoen kaikkeen ihmisen sisäiseen sekä ihmisten väliseen toimintaan. Tunnereaktiot saavat aikaan ihmisessä voimakkaita muutoksia niin mielessä kuin kehon tilassa. Näin ollen tunteita ei voi erottaa ihmisen käyttäytymisestä, mikä korostaa tunnetaitojen kehittymisen merkitystä ihmisen hyvinvoinnissa. (Kokkonen 2005, 69; Nummenmaa 2010, 11; Surakka 2004, 20.) Tunnetaidot auttavat siis ihmistä sopeutumaan ympäristöönsä ja sen sisältämiin sosiaalisiin tapahtumiin, sekä valmistavat ihmistä toimimaan ympäristössään niin, että hän voi saavuttaa sosiaalisia tavoitteitaan tunteita herättävissä tilanteissa (Brenner & Salovey 1997, 170).

Kiinteä osa ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita ovat eri merkitysasteiset ihmissuhteet, joiden keskeisin sisältö ovat tunteet (Furman 1998, 321). Tunteilla nähdäänkin olevan niissä erilaisia sosiaalisia tehtäviä, sillä ne vetävät ihmisiä toistensa puoleen sekä myös erottavat heitä (Levenson 1999, 500) ja lisäksi vahvistavat sosiaalista vuorovaikutusta ja syventävät ihmisten kokemia suhteita (Izard 1984, 18). Ylipäänsä voidaan todeta, että myönteiset tunteet vaikuttavat yleensä myönteisesti ihmissuhteisiin ja niissä onnistumiseen (Levenson 1999, 494).

Laineen (2005) mukaan ihminen ei voi toimia koko toimintakykynsä mukaisesti, jos tunteet ovat saaneet hänestä ylivallan eli hänen tunteiden säätelynsä on pettänyt. Tämänkaltaisella säätelyllä nähdään olevan vaikutusta ihmisen psyykkiseen ja somaattiseen terveyteen, mikä peräänkuuluttaa tunteiden säätelyyn liittyvien taitojen tietoista harjoittamista. (Laine 2005, 71-72.) Omassa tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita tunnereaktioiden esiintymisestä sosiaalisissa tilanteissa ja erityisesti omien ja toisten ihmisten tunteiden tunnistamisesta sekä säätelystä näissä sosiaalisissa tilanteissa. Näitä käsittelemme tutkimuksessamme myöhemmin kappaleessa 4.

2.2.1 Tunne käsitteenä

Tunteen käsite on hyvin laaja ja moniulotteinen. Jokaisella meillä on implisiittistä tietoa, eli uskomuksia ja käsityksiä liittyen tunteisiin, mutta tämän lisäksi on olemassa myös eksplisiittistä tutkimustietoa, joka pyrkii valottamaan tunteen käsitettä yleisen teorian kautta. Tunteisiin liittyy useita

alueita, ja erilaiset tunneteoriat pyrkivätkin lähestymään tunteen käsitettä painottaen tiettyä tunteen osa-aluetta. (Kilpeläinen-Hauru 2001, 9.) Lisäksi tunteiden kentästä on pyritty löytämään niin sanottuja perustunteita kuten ilo, suru, viha, yllätys, pelko tai inho (Gross 1999, 527). Tutkimuksessamme tarkastelemme tunteita lähinnä tunnetaitojen ja erityisesti tunteiden tunnistamisen ja tunteiden säätelyn näkökulmasta, mutta tässä yhteydessä on syytä käsitellä tunteiden käsitettä lyhyesti.

Usein kuullaan puhuttavan tunteista ja emootioista synonyymeina. Tutkimuksessamme tarkastelemme useita tunteisiin liittyviä käsitteitä, joten on tarkoituksen mukaista käsitellä tunteiden ja emootioiden käsitteitä lähemmin.

Ahvenainen, Ikonen & Koro (1994, 105) katsovat, että emootiot tarkoittavat samaa asiaa kuin tunteet. Heidän mukaansa emootiot, eli tunteet merkitsevät emotionaalisen toiminnan lopputulosta eli sellaista yksilön sisäistä kokemusta, joka yhdistyy toiminnan ulkoiseen puoleen, emotionaaliseen ilmaisuun. Uudempi tutkimus tekee eroa tunteiden ja emootioiden välille painottaen, etteivät tunteet ja emootiot ole samaa tarkoittavia käsitteitä, vaikka hyvin lähekkäisiä käsitteitä ovatkin. Tutkijoiden mukaan emootiot ovat tunteita laajempi ilmiö, vaikkakin tunteilla on merkittävä rooli emootioissa. (Laine 2005, 60; Kilpeläinen-Hauru 2001; 10.) Emootio on siis yleisimmin tutkimuksessa käytetty ja laajemmin ymmärretty termi siinä missä tunne mielletään tarkoittamaan puhemielessä tunteiden elämyksellistä ainesta sekä tietoisuutta tunteista (Kilpeläinen-Hauru 2001, 10).

Kokkonen (2010) mukaan suomen kielessä ei ole varsinaista vastinetta emootio-sanalle, joten sitä käytetään jopa sivistyssanakirjoissa vastineena tunne-sanalle. Kokkonen tähdentää, että useilla tieteenaloilla, kuten esimerkiksi psykologiassa ja neurotieteissä emootion ja tunteen käsitettä käytetään sujuvasti rinnakkain tai täysin samaa tarkoittavina käsitteinä. (Kokkonen 2010, 16.) Omassa tutkimuksessamme käsittelemme sellaisia tunteisiin liittyviä sosioemotionaalisia taitoja, kuten tunteiden tunnistamista sekä tunteiden säätelyä, jotka liittyvät nimenomaan yksilön henkilökohtaiseen tunnekokemukseen. Koska olimme kiinnostuneita nimenomaan tunnetaidoista, on tässä yhteydessä järkevämpää käyttää termiä tunne kuin emootio. Lisäksi tutkimukseen liittyvissä haastatteluissa tunne-sanan käyttö tuntui luonnollisemmalta kuin emootio-termin käyttäminen. Emootio-termi tulee kuitenkin näkyväksi käsiteltäessä tunnetaitoja yhdessä sosiaalisten taitojen kanssa, jolloin käytämme niistä termiä sosioemotionaaliset taidot.

2.2.2 Erilaisia tunteisiin liittyviä reaktioita

Laine (2005) toteaa, että tunteisiin liittyviä reaktioita voidaan eritellä kolmella erilaisella tasolla. Ensimmäinen taso on biologinen, jossa reaktiot nähdään synnynnäisinä, kaikilla ihmisillä yhtäläisinä neurofysiologisina ja biokemiallisina reaktioina ärsykkeeseen. Toisella tasolla emotionaaliset reaktiot havaitaan ihmisen käyttäytymisessä, jolloin ihminen ilmaisee emootioita toiminnallisesti. Tällaisia behavioristisia emotionaalisia reaktioita ovat esimerkiksi katseet, kasvon ilmeet, nauru, itku, ruumiinliikkeet, vetäytyminen vuorovaikutuksesta sekä poikkeava toiminta. Kolmannella tasolla tunteisiin liittyvät reaktiot ovat kognitiivisia. Tällä tasolla ihminen voi ajattelunsa avulla nimetä tunteensa, hän voi pohtia syntyneitä tilanteita tai suunnitella omaa toimintaansa. (Laine 2005, 60.) Tässä tutkimuksessa tarkastelemme tunteisiin liittyviä tahdonalaisia toimintoja kuten tunteiden säätelyä ja itsesäätelyä. Näin ollen emme käsittele tunteiden biologista perustaa vaan kohdistamme kiinnostuksemme Laineen (2005) esittelemille tasoille, joissa tarkastellaan tunteita ihmisen käyttäytymisessä sekä kognitiivisissa toiminnoissa.

Ennen viimeisten vuosikymmenten nopeasti kehittyneitä tutkimusta tunteiden saralla, ne nähtiin pääasiassa negatiivisena ihmisen autonomisen hermoston toimintoina, ja niiden katsottiin olevan häiriöksi tehokkaalle kognitiiviselle toiminnalle. Tutkimuksen myötä on alettu ymmärtää tunteiden välttämättömyys ihmisen hyvinvoinnille, sopeutumiselle ja kehitykselle. (Kokkonen 1996, 192-193; Laine, 2005, 60.)

2.2.3 Emotionaalinen kompetenssi

Emotionaalista kompetenssia tarkastellaan tässä tutkimuksessa kolmesta näkökulmasta, jotka liittyvät niihin sosioemotionaalisiin taitoihin, joiden kehittymistä pyrittiin tukemaan Lato-projektissa. Emotionaalinen kompetenssi tarkoittaa ihmisen kykyä käsitellä omia emootioitaan, tunnistaa toisten emootioita sekä kykyä tulla toimeen niin omien kuin toistenkin emootioiden kanssa. Emotionaalinen kompetenssi on peruslähtökohta kaikille vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoille ja se on kiinteästi yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin ja luo sille myös pohjaa. Näiden kahden kompetenssin yhteyttä kuvaa myös se, että usein tutkimuksessa puhutaan sosioemotionaalisesta kompetenssista. (Laine 2005, 64.)

Emotionaalista kompetenssia tarkastellaan siis kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin se tarkoittaa tietoisuutta omasta emotionaalisesta tilasta. Ihmisen tulisi olla tietoinen minkälaisissa tilanteissa hän esimerkiksi vihastuu tai nolostuu, tai miltä erilaiset tilanteet itsestä ylipäänsä tuntuvat ja kuinka tämä tila ilmaistaan ja nimitään. Oman emotionaalisen tilan tiedostaminen vaatii

kykyä asettua ulkopuolisen asemaan ja kykyä tarkkailla omia emootioitaan ja käyttäytymistään. (Laine 2005, 64.) Tällaiseen tietoisuuteen liittyy tutkimuksessamme taito omien tunteiden tunnistamiseen sekä niiden säätelyyn.

Toiseksi on kyse toisten tunteiden tunnistamisesta. Sosiaalisissa suhteissa oleellista on kyky lukea toisten sisäisiä tunteita ulospäin näkyvän käyttäytymisen perusteella. Toisten ihmisten tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen mahdollistavat sen, että ihminen kykenee samaistumaan toisen ihmisen emotionaaliseen tilaan ja sopeutumaan kullekin tilanteelle ominaisella tavalla. (Laine 2005, 64.) Tietoisuuteen toisten ihmisten tunteista liittyy tutkimuksessamme taito tunnistaa toisten tunnetiloja sekä kyky empatiaan.

Laine (2005) esittää, että kolmantena näkökulmana nähdään emotionaalisten ilmausten itsesäätely. Tämä tarkoittaa, että ihmisellä tulisi olla kyky kontrolloida tunteisiin liittyviä reaktioitaan erilaisissa tilanteissa. Ihmisen tulee ottaa huomioon erilaisten yhteisöjen säännöt siitä, mitkä ovat kulloinkin hyväksyttäviä tapoja ilmaista tunteita. Emotionaalisten ilmausten itsesäätelyyn liittyy oleellisesti aggressioiden ilmaiseminen sekä erityisesti sellaisten tapojen löytäminen niiden ilmaisuun, jotka eivät häiritse yksilön sosiaalista elämää. Itsesäätely koskee aggressioiden ilmaisemisen ohella myös positiivisten tunteiden kuten esimerkiksi ilon ja ylpeyden ilmaisemista. Onnistuneessa itsesäätelyssä ihmisen sisäinen emotionaalinen tila ja ulospäin näkyvä käyttäytyminen eivät aina vastaa toisiaan. Onnistuakseen sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissaan ihmisen tulee siis kyetä erottamaan sisäiset tunteensa niiden ulkoisesta ilmaisemisesta. (Laine 2005, 65.)

Tähän näkökulmaan tutkimuksessamme liittyy itsesäätelyn taito sekä taito hallita omia aggressioitaan. Käsittelemme tutkimuksessamme tarkasteltavia sosioemotionaalisia taitoja itsesäätelyä, tunteiden tunnistamista, tunteiden säätelyä sekä empatian kykyä myöhemmin omassa luvussaan kappaleessa 4.

3 SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN HARJOITTAMINEN

Junttilan (2010) mukaan tunnetaidot ovat osa lapsen sosioemotionaalista kompetenssia. Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikkojen lasten on todettu olevan myös muita lapsia yksinäisempiä. Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikoilla lapsilla on usein myös muita lapsia heikommat sosiaaliset mallit, joita lapset tarvitsevat osallistuakseen vuorovaikutukseen esimerkiksi leikeissä. Heikot mallit estävät seuraan liittymistä, jolloin sosiaaliin tilanteisiin on vaikea päästä mukaan. Puhutaan negatiivisen vuorovaikutuksen kehästä. Lapsuusajan yksinäisyydellä nähdään olevan kauaskantoisia vaikutuksia, joten kasvattajien olisi kyettävä ehkäisemään negatiivisen vuorovaikutuksen kehää erilaisilla sosiaalisten taitojen harjoituksilla ja interventioilla. Jotta vuorovaikutukseen liittyminen voisi helpottua yksinäisten ja sosiaaliselta kompetenssiltaan heikkojen lasten keskuudessa, tulisi tällaisissa interventioissa harjoitella omien tunteiden tunnistamista, oman käyttäytymisen kontrollointia, toisten huomiointia sekä positiivisten ratkaisumallien löytämistä ongelmatilanteisiin. (Junttila 2010, 35, 49.)

Tunnetaitoihin liittyvien ongelmien lisääntynyt määrä näkyy peruskouluissa erityisopetuksen ryhmien määrän kasvuna ja inklusiona. Vuoden 2005 tilastokeskuksen koulutustilaston mukaan vuoden 2005 aikana erityisopetukseen kuuluvien oppilaiden määrä kasvoi, vaikka koululaisten kokonaismäärän nähtiin laskeneen ajanjakson aikana. Lisääntynyttä erityisoppilaiden määrää on selitetty sillä, että yhä useampi oppilas kärsii tunne-elämän vaikeuksista sekä sosiaalisesta sopeutumattomuudesta, eivätkä näin ollen pysty saavuttamaan oppimistavoitteitaan yleisopetuksen piirissä. (Tikkanen 2006, 6, 15.) Koulujen pitäisi myös yleisopetuksessa pystyä painottamaan sosioemotionaalisten taitojen saavuttamista, jotta se voisi edistää oppilaiden hyvinvointia ja ehkäistä erityisen tuen tarvetta (Peltokorpi 2008, 20).

Tunteiden perustan nähdään olevan aivotoiminnassa, mutta aivojen joustavuuden ja oppimiskyvyn ansiosta myös tunnetaitoja voidaan kehittää. Opiteut tunnetaidot ovat itse asiassa tottumuksia, joita voidaan harjoituksen kautta parantaa. (Pulkinen 2002, 84.) Kauppila (2006) näkee, että suurin syy näiden taitojen puutteille on, etteivät niistä kärsivät henkilöt ole saaneet tarpeeksi opetusta taitoja kehittääkseen tai ettei heillä ole ollut riittävän hyviä malleja elämänpiirissään (Kauppila 2006, 129).

Laine (2005) tuo esiin, että lapsen kasvatukseen osallistuvat henkilöt eivät voi vaikuttaa lapsen hermoston toimintaan tai temperamenttiin, mutta heillä on

kuitenkin mahdollisuus olla vaikuttamassa lapsen kehittyviin sosioemotionaalisiin taitoihin. Perheen ohella myös kasvatuksen ammattilaisten, kuten lastentarhan opettajien tai luokanopettajien, olisi pystyttävä järjestämään lapsille mahdollisimman vakaa ja ennustettavissa oleva toimintaympäristö. Niin päiväkodeissa kuin kouluissakin lapsilla tulisi olla pysyvät rajat ja säännöt, jotta lapset ymmärtäisivät, mitä heiltä milloinkin odotetaan. Kun oppilaat kokevat esimerkiksi luokkahuoneen turvalliseksi paikaksi, kehittyy heille emotionaalisia resursseja, joita he tarvitsevat mitä erilaisimmissa tilanteissa luokkahuoneen sisällä ja sen ulkopuolella. (Laine 2005, 70.)

Lapsen tunteiden hallinnan taitoa voi kehittää sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla, sillä siinä erilaisista taustoista tulevat yksilöt toimivat toistensa kanssa erilaisissa ympäristöissä. Koululla tulisi olla aktiivinen rooli tunnetaitojen harjoittamisessa, sillä tunnetaitojen vaikutukset ulottuvat niin yksilön positiiviseen koulusuoriutumiseen kuin myös myöhempään suotuisaan elämään. (Peltokorpi 2008, 20.)

Poikkeus (2011) painottaa tunteiden säätelyn keinojen rakentuvan kehityksen ja vuorovaikutuksen myötä. Hänen mukaansa jo pienelle lapselle voidaan opettaa tapoja, jotka auttavat häntä selviytymään hankalista tilanteista. Lapselle voidaan esimerkiksi opettaa tunteiden hallintaa, jossa ajatukset käännetään ikävästä tilanteesta kohti jotakin myönteistä seikkaa. Lapsen on tärkeää tietää, että jos hänen ajatuksensa pyörivät vain oman epäonnistumisensa ympärillä, alkaa ihminen usein tiedostamattaan suurennella tapahtumaa omassa mielessään. Näin ollen kasvattajien on tärkeää opettaa lapselle, että ajatuksen voi oppia erottamaan tunteesta. (Poikkeus 2011, 97.)

Laine (2005) täsmentää lapsen tarvitsevan kokemuksia erilaisten tunteiden ilmaisemisesta, jotta hänen emotionaalinen kompetenssinsa voisi kehittyä. Tässä prosessissa tärkeässä asemassa ovat vanhempien, opettajien sekä hoitajien keskustelut lapsen kanssa hänen kokemistaan tunteista. Aikuisen mallin avulla lapsi oppii pohtimaan tunteitaan ja niiden ilmaisemista. Lapsen on tärkeää oppia keskustelemaan tunteista myös ikätovereidensa kanssa. Lapsen emotionaalinen ymmärrys riippuu paljolti siitä, millaista tukea hän saa vanhemmiltaan tai muilta kasvattajiltaan. Kun lasta autetaan omien tunteidensa ymmärtämisessä, alkaa lapsi vähitellen ymmärtää myös toisten ihmisten tunteita. Jo pieni lapsi kykenee osoittamaan empatiaa toiselle ihmiselle. (Laine 2005, 70.)

Kauppila (2006, 187) toteaa, että empatian oppimisessa olennaista on roolien tiedostaminen ja toisen ihmisen ajatusten ymmärtäminen. Kauppilan mielestä roolileikeissä lapsi joutuu eläytymään toisen lapsen maailmaan ja kokeilemaan rooleja, jotka ovat itselle vieraita. Kauppila jatkaa, että toisen asemaan asettuminen on merkittävää, jotta ihminen kykenee ymmärtämään ilmiöitä ja asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Kauppilan mukaan tämänkaltaisten taitojen opettelussa hyviä menetelmiä ovat erilaiset ryhmä- ja vuorovaikutustilanteet sekä sosiodraamaharjoitukset.

3.1 Ohjelmia sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen

Sosioemotionaalisia taitoja on pyritty opettamaan niin päiväkodeissa, esiopetusryhmissä kuin perusopetuksen luokissa erilaisin ohjelmin. Seuraavassa tarkastelemme joitakin sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittämiseen tähtäviä ohjelmia. Olemme valinneet tarkastelun kohteiksi sellaisia ohjelmia, jotka sisältävät samankaltaisia tavoitteita sosioemotionaalisten taitojen alueella kuin mitä oma tutkimuksemme sisältää.

Lea Pulkkinen on tutkinut jo 1970-luvulla lasten tunnetaitoja ja erityisesti tunteiden säätelyä. Pulkkinen kehitti yhdessä opiskelijoidensa kanssa ohjelman "Näin ohjaan lastani" tunnetaitojen tukemiseen. Ohjelman tavoitteena oli lisätä ymmärrystä omasta itsestä ja toisten ihmisten yksilöllisyydestä sekä tunteiden säätelystä ja kuhunkin tilanteeseen sopivan käyttäytymisen ymmärtämisestä. Ohjelma painotti siis toisten ihmisten hyvinvoinnin kunnioittamista sekä omaa sosiaalista vastuuta omasta käyttäytymisestään vuorovaikutuksessa. Ohjelman toteuttaminen koostui 36:sta 20 minuutin tuokiosta, jotka sisälsivät tarinoita, leikkiä, lauluja ja loruja. Toimintaa pohjasi teoria, jonka mukaan varhaislapsuudessa lapset saavat tarvitsemaansa tietoa konkreettisen toiminnan kautta, kun taas päiväkotikäiset lapset oppivat havainnoimalla ja kielen kehittyessä he oppivat myöhemmin symbolisesti juuri kielen välityksellä. Pulkkinen sai ohjelman myötä tutkimustuloksia, joiden mukaan aggressiivisuuteen taipuvaiset lapset oppivat suuntaamaan käyttäytymistään kohti rakentavampia käytösmalleja. (Pulkkinen 2002, 67-68.)

Askeleittain -ohjelma on Amerikassa kehitetty sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehitykseen tähtäävä ohjelma, joka on tuotu Suomeen vuonna 2003. Ohjelman englanninkielinen nimi "Second step" viittaa ohjelman tarkoitukseen olla lapsen toissijainen kasvattaja kodin ensisijaista kasvatustavasta väheksymättä. Askeleittain -ohjelman psykologisena lähtökohdana on ajattelun, tunteiden ja käytännön toiminnan vaikutus toisiinsa. Ohjelma perustuu näin ollen kognitiiviseen käyttäytymismalliin, sosiaalisen oppimisen teoriaan, sosiaalisen tiedon käsittelyyn sekä kielellisen itsesäätelyn tutkimukseen. (Askeleittain opettajan opas 2005, 10.)

Askeleittain -ohjelma koostuu kolmesta pääasiallisesta jaksosta. Ensimmäisessä jaksossa käsitellään empatian taitoa, jota voidaan käsitellä jo päiväkotikäisten lasten kanssa. Empatia-jaksossa harjoitellaan tunnistamaan tunteita itsessä ja muissa sekä harjoitellaan näkemään toisten lasten näkökulmaa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Toisen jakson teemana on tunteiden säätely, jossa opetellaan käsittelemään ja hallitsemaan voimakkaita tunteita sekä ilmaisemaan niitä rakentavin keinoin. Kolmas jakso pitää sisällään ongelmanratkaisu-osion, jonka myötä opetellaan tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita, keksimään niihin ratkaisuja, sekä arvioimaan näiden ratkaisuiden toimivuutta ja seurauksia. (Askeleittain opettajan opas 2005, 10.)

Askeleittain opettajan oppaan (2008) mukaan alkuperäiset Second step -ohjelmaa käsittelevät yhdysvaltalaiset tutkimukset (McMahon, Washburn, Felix, Yakin, & Childrey 2000) valottavat ohjelman käytön parantaneen ohjelmaan osallistuneiden lasten sosiaalisten taitojen tuntemusta, kuten toisten

lasten tunteiden tunnistamista sekä tietoa kiukun tai suuttumuksen hallinnan taidoista. Lisäksi aggression nähtiin heikentyneen lasten keskuudessa. Second step -ohjelman vaikutusta sosiaalisten taitojen kehitykseen on kokeiltu myös kontrollikoulujen mukaan ottamisella tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa (Frey, Nolen, Van Schoiack-Edstom & Hirschstein 2001) tuli esiin sosiaalisten taitojen kehitystä Second step -ohjelmaa käyttäneissä kouluissa, kun taas kontrollikoulujen oppilaiden sosiaalisten taitojen nähtiin pysyneen lähtötilanteen tasolla. (Askeleittain opettajan opas, 2008, 19-20.)

Tuominiemi (2010) esittelee alun perin Yhdysvalloissa kehitetyn FRIENDS -ohjelman (Barret 1998), joka tähtää koululaisten masennuksen ja ahdistuneisuuden ennaltaehkäisyyn tunnetaitojen tietoisien harjoittelun kautta. Suomeen kyseinen ohjelma on rantautunut Aseman Lapset ry:n kokeilun myötä vuonna 2006. Ohjelmassa lapsille opetetaan keinoja kohdata vaikeita tilanteita sekä keinoja käsitellä omia tunteita, tunteiden tunnistamista, toisten tunteiden tunnistamista sekä kykyä hallita omia tunteitaan. Ohjelma koostuu kymmenestä oppitunnista ja ohjelman jälkeisestä kahdesta kertaustunnista. Ohjelma perustuu täysin vertais- ja kokemukselliseen oppimiseen ja ohjelmassa käytettävät työmuodot ovatkin ryhmätöitä, toiminnallisia harjoituksia sekä keskusteluita. (Tuominiemi 2010, 219.)

Kansainvälisten tutkimustulosten mukaan ohjelmaan osallistuneiden lasten ja nuorten ahdistuneisuuden tuntemukset ovat lieventyneet. Tämän lisäksi ohjelmaan osallistumisella on nähty olevan positiivisia vaikutuksia lasten ja nuorten itsetuntoon sekä sosiaalisten taitojen kehittymiseen. (Tuominiemi 2010, 219.)

Peltonen (2002) valottaa Tunnemuksu ja mututoukka -ohjelmaa, joka tähtää lähinnä tunnetaitojen harjoittamiseen. Se on suunnattu esikoululaisten ja alkuopetuksen oppilaiden kehittyvien tunnetaitojen tueksi. Tunnemuksu-ohjelmassa harjoitellaan opettajajohtoisesti tunteiden tunnistamista ja käsittelyä, sekä ilmaisemaan ja hyväksymään erilaisia tunteita. Ohjelman tavoitteena on auttaa lapsia tutustumaan erilaisiin tunteisiin, kehittää heidän empatiakykyään ja ohjata heitä omien ja toisten tunteiden ymmärtämisessä. Menetelminä ohjelmassa ovat erilaiset leikit, sadut, kuvallisen ilmaisun harjoitukset sekä ohjattu toiminta toisten lasten kanssa. Tunnemuksu-ohjelmassa tärkeäksi koetaan myös yhteistyö vanhempien kanssa tunnetaitojen kehityksessä. Vanhemmat ovat osa ohjelmaa erilaisten kirjeiden, palautteen sekä vanhempainiltojen kautta. (Peltonen ym. 2002, 6.)

Tunnemuksu -ohjelmasta tehtyjen tutkimusten mukaan sen käytön kouluryhmissä on todettu vähentäneen koulukiusaamista. Lisäksi ohjelmaan osallistuneet lapset ovat oppineet ilmaisemaan tunteitaan useammin sanallisesti kuin ennen ohjelmaan osallistumista. Lisäksi ohjelman on nähty lisäävän lapsen itseluottamusta sekä parantavan koko ryhmän välistä yhteishenkeä. (Peltonen ym. 2002, 6.)

Yhä enenevässä määrin lasten sosioemotionaalisten taitojen kehityksen haasteeseen pyritään kouluissa vastaamaan draaman avulla. Draaman käyttäminen kouluissa näkyy myös siinä, että tuntijako uudistuksen yhteydessä sitä ehdotettiin jopa itsenäiseksi oppiaineeksi peruskouluun.

Jorosen & Håkämiehen (2010) mukaan draaman työmuodot ovat helppokäyttöisiä lapsille, sillä niissä käsiteltävänä olevaa ongelmaa lähestytään leikin kautta. Leikittely asialla luo mahdollisuuden oppimiselle. Draamailmaisuus luo mahdollisuuksia, joiden kautta harjoituksissa koettuja merkityksiä voi tarkastella ja käyttää uusien merkitysten rakentamiseen. Tutkimus osoittaa, että draaman avulla on pystytty lisäämään lasten itsetuntemusta, empatiakykyä, rohkeutta, iloa sekä vuorovaikutustaitoja toisten lasten kanssa toimimiseen. Voidaankin sanoa, että draaman avulla lapsille kyetään opettamaan ihmisenä olemisen taitoja. (Joronen & Håkämies 2010, 138.)

Draamaohjelmien käyttö on lisääntynyt viime vuosina huimaa vauhtia. Tässä yhteydessä ei ole kuitenkaan tarkoituksen mukaista pyrkiä tarkastelemaan draamaohjelmien käyttöä kouluissa kovin laajasti, vaan tarkoituksemme on kuvata, millaista draaman käyttö sosioemotionaalisten taitojen kehityksen tukena voisi olla. Seuraavaksi kuvaamme Jorosen ja Håkämiehen (2010) kehittämää draamaohjelmaa alakoulun 4-5-luokkalaisille.

Joronen & Håkämies (2010) esittelevät draamaohjelman, joka toteutettiin yhden lukuvuoden aikana ja sen työmuodot nojautuivat prosessidraaman menetelmiin. Prosessidraamassa valittua aihetta, esimerkiksi kiusaamista, käsitellään ohjaajan suunnitteleman käsikirjoituksen kautta. Draaman ohjaajina ryhmässä toimivat luokan opettaja sekä koulun terveydenhoitaja. Draaman toteuttamisessa kouluissa onkin tärkeää ottaa huomioon, että sitä voi toteuttaa moniammatillisessa yhteistyössä yhdessä kollegoiden kanssa. Työmuotoina draamaohjelmassa toimivat roolityöskentelyyn perustuvat leikit, joita rikastutettiin erilaisin tarinoin, piirustuksin ja keskusteluin. (Joronen & Håkämies 2010, 140-149.)

Draamaohjelman käytöstä saatiin myönteisiä tuloksia. Ohjelmaan osallistuneiden lasten opettajien mukaan lasten impulsiivisuus väheni kyseisen lukukauden aikana koululuokassa. Lisäksi ohjelman käyttö vahvisti lasten empatiakykyä, sekä ohjelman käytöllä todettiin olevan vaikutuksia koulukiusaamisen vähentymiseen. Opettajat totesivat myös lasten sosiaalisten suhteiden parantuneen draamaohjelman käytön myötä. (Joronen & Håkämies 2010, 155-156.)

3.2 Sosiodraama

Sosiodraama on Jacob Morenon kehittämä toiminnallinen ryhmätyön menetelmä. Sosiodraamaa pidetään alakäsitteenä myös Morenon kehittämälle psykodraamalle. Psykodraamaa kutsutaan päähenkilökeskeiseksi psykodraamaksi, sillä sen harjoituksissa yksi ryhmän jäsen tutkii omaa elämäänsä ohjaajan ja toisten ryhmäläisten tukemana. Psykodraaman ja sosiodraaman suurimpana erona pidetään psykodraaman yksilökeskeisyyttä ja sosiodraaman ryhmäkeskeisyyttä, sillä sosiodraamassa koko ryhmä tai osa ryhmästä ottaa yhteisesti sovittuun aiheeseen liittyviä rooleja ja tutkii niitä eläytymisen ja vuorovaikutuksen avulla. (Aitolehti & Silvola 2008, 11; Kopakkala 2005, 188.) Lindqvist (1992, 154) korostaa kuitenkin, että psykodraaman ja sosiodraaman raja on liukuva.

Sosiodraamalla on erilaisia käyttötarkoituksia. Sitä voidaan käyttää terapiamenetelmänä tai apuna koulukasvatuksessa sekä työpaikoilla. (Ahmavaara & Novitsky 1988, 8.) Terapeuttisissa ryhmissä tavoitteena on yksilön itsetuntemuksen lisääminen, sekä ryhmän dynamiikan tai ryhmälle tärkeän teeman työstäminen. Opetusryhmissä ja työpaikoilla tutkitaan tilanteesta riippuen ryhmän suhteita, ryhmästä nousevaa teemaa tai jotakin ennalta sovittua aihetta. (Aitolehti 2008, 112.)

Sosiodraaman harjoituksissa keskitytään johonkin yksilön sosiaaliseen rooliin liittyvään ristiriitaan tai käsitellään ryhmätasolla esiintyviä teemoja tai ongelmia. Draamatyöskentelyssä käsiteltäviä asioita lähestytään käytännön kautta eläytymällä niihin draamaohjaajan tuottamien harjoitusten kautta. (Ahmavaara & Novitsky 1988, 7.)

Sosiodraamatyöskentelyn lähtökohtana on ajatus siitä, että tiettyjen sosiaalisten tai henkilökohtaisten kysymysten käsittely näyttämöllä improvisoidun draaman muodossa on tehokas keino muutoksien aikaansaamiseksi yksilöiden tai yhteisöjen elämässä. Draaman työmuodot mahdollistavat syvälle suuntautuvan tunnetyöskentelyn sekä rooliharjoittelun erilaisten elämäntilanteiden varalta. Sosiodraaman ydinajatuksiin kuuluu, että sen parissa opitut roolit ja sosiaaliset taidot ovat nimenomaan todellista elämää varten ja sen vuoksi rooliharjoittelu ei voi tapahtua sosiaalisessa tyhjiössä tai yhteiskunnallisesti neutraalissa tilassa. (Lindqvist 2005, 10-11.)

Lindqvistin (1992) ja Kopakkalan (2005) mukaan sosiodraaman teoriassa oletetaan, että ihmisellä on luontaisena ominaisuutena "toiminnan nälkä" (action hunger), jonka vapaaksi päästäminen luovassa tilanteessa saa aikaan spontaanin draaman toteutumisen. Draamatyöskentely pohjautuu puolestaan asioiden tekemiseen ja näyttämiseen (action out). Työskentelyn aikana siihen osallistuvat yksilöt elävät koko persoonansa kautta todeksi jotakin tarinaa ja kohtaavat myös toisensa erilaisissa rooleissa. Tämän myötä sosiodraamaharjoituksissa tapahtuu roolioppimista. Ryhmäläiset oppivat ja näin ollen saavat käyttöönsä todellista elämää varten uusia malleja ja kykyjä. Sosiodraaman teorian mukaan opitut mallit ja kyvyt ovat jo olleet yksilöissä

luovina mahdollisuuksina, mutta ne eivät ole nousseet yksilöiden toiminnassa tietoiseen käyttöön. (Lindqvist 1992, 153; Kopakkala 2005, 188.)

Lindqvist (1992) näkee draamatyöskentelyn jakautuvan neljään eri osaan. Ensimmäiseksi työskentelyssä virittäydytään tulevaan toimintaan, missä pyritään nostamaan ryhmän spontaanisuutta esimerkiksi mielikuvilla, liikkeellä tai ryhmäläisten välillä tapahtuvalla vuorovaikutuksella. Virittäytymisen jälkeen seuraa varsinainen draamajakso, joka on siis rooleihin perustuvaa improvisoitua ryhmätyöskentelyä johonkin tiettyyn teemaan, ongelmaan tai tilanteeseen liittyen. Draamatyöskentely päättyy jakamiseen, missä ryhmä käsittelee yhdessä tunnetasolla kokemiaan tapahtumia ja antaa palautetta toisilleen. Yleensä vielä koko projektiin päätösvaiheessa tehdään erikseen työskentelyn prosessointi, missä tarkastellaan jälkikäteen tapahtunutta ryhmäprosessia teoreettisesti asiatasolla sekä pyritään tekemään tehty työskentely osaksi yksilön aikaisempaa kokemusmaailmaa, tietoa ja teoriaa. (Lindqvist 1992, 153.)

Lindqvist (1992) jatkaa draaman olevan spontaania ja luovaa toimintaa, joten sosiodraamaohjaajalla ja hänen persoonallaan on draamatyöskentelyssä merkittävä osuus. Sosiodraamaharjoitukset ja niiden sujuminen eivät ole ennalta arvattavissa. Siksi ei ole olemassa yksityiskohtaista kuvausta, mitä draamatyöskentelyssä tulee tapahtua, tai miten jonkun asian saa tapahtumaan. Tästä syystä sosiodraamassa korostuu ohjaajan persoonan ja luovuuden merkitys. (Lindqvist 1992, 156.)

Aitolehden (2008) mukaan ohjaaja valmisteleekin usein harjoituksissa tehtävät draamat etukäteen ja tekee harjoitusten kuluessa erilaisia väliintuloja, joiden aikana pohditaan koettuja tunteita ja asioita. Ohjaajan työskentelytapa vaihtelee sosiodraaman käyttötarkoituksesta riippuen. Terapeuttisissa ryhmissä tavoitteena on itsetuntemuksen lisääminen rooli- ja teematyöskentelyn avulla. Opetusryhmissä ja työpaikalla tapahtuvissa sosiodraamaharjoituksissa tutkitaan ohjaajan avustuksella ryhmän suhteita, ryhmän sisältä nousevaa teemaa tai etukäteen sovittua aihetta. (Aitolehti 2008, 111-112.)

3.3 Lato-ryhmässä käytetty sovellettu sosiodraama

Sosiodraamassa käsitellään koko ryhmän tasolla esimerkiksi ryhmän jäsenten sosiaalisten roolien ristiriitoja. Aikuisille järjestetyissä sosiodraaman menetelmiin pohjautuvissa ryhmissä ristiriitojen ja ongelmien käsittely nimenomaan draaman ja roolityöskentelyn kautta on tietoisempaa kuin lapsiryhmissä. Lasten sosiodraamaryhmissä työskentely perustuu eläytyvään leikkiin, joka pohjautuu Morenon ajatukselle siitä, että lapsella on luontainen halu luovaan leikkiin. Näin ollen draama- tai roolityöskentelyä ei painoteta, vaan ryhmässä pyritään saamaan aikaan aina spontaani leikkitalanne, jonka kautta lasten käyttäytymisessä esiintyviä sosioemotionaalisia haasteita tuetaan.

Tavoitteena sovelletussa sosiodraamatyöskentelyssä on, että lapset ideoivat ja rakentavat leikkiä itsenäisesti. Leikin kautta pyritään saamaan

aikaan toimintaa ja vuorovaikutusta, jotka olisivat väylinä kunkin lapsen mielikuvitusmaailmaan. Paikoin lasten on kuitenkin vaikea heittäytyä rakentavaan vuorovaikutukseen toistensa kanssa, jolloin ryhmän ohjaaja voi apuroolin turvin kehittää leikkiin ideoita, jotka vievät sitä eteenpäin. Tärkeintä tämänkaltaisessa luovaan leikkiin perustuvassa roolityöskentelyssä on, että jokainen lapsi kykenisi löytämään roolin, jonka kautta hän voisi saavuttaa ilon ja onnistumisen kokemuksia yhdessä tekemisestä. Toisaalta tärkeää on myös se, että lapsi onnistuisi löytämään roolin, jonka turvin hän voisi purkaa tarvittaessa kiukkuaan ja turhautumistaan turvallisesti.

Usein toiminnalliset ja fyysiset yhteisleikit sujuvat ryhmissä, mutta pysähtyminen ja rauhoittuminen on vaikeaa ryhmään osallistuvilla lapsilla. Vaikka koko työmuoto pohjautuu ajatukselle lasten toiminnallisuudesta ja luovuudesta, ryhmässä painotetaan myös rauhoittumisen ja kuuntelemisen taitoa. Jokaiseen ryhmäkertaan sijoittuu hetkiä, joissa lasten on pystyttävä kuuntelemaan toisiaan pitäytymällä hetkellisissä kuuntelutuokioissa. Lisäksi keskustelun merkitys korostuu ryhmäkertojen lopuksi, jolloin tavoitellaan jälleen rauhoittumisen ja pysähtymisen taitoa.

4 TUTKIMUKSESSA TARKASTELTAVAT SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin eräässä alakoulussa järjestetyn Lato-projektin toiminnan vaikutusta neljän eri emotionaaliseen kompetenssiin sisältyvän, sosioemotionaalisen taidon kehittymiseen. Yleisesti sosioemotionaalisilla taidoilla viitataan sellaisiin tunnetaitoihin ja sosiaalisen kentän taitoihin, joita harjoittelemalla ihmisestä voi tulla niin sanotusti tunnepätevä tai sosiaalisesti pätevä (Kokkonen 2005, 68). Näitä tutkittavia sosioemotionaalisia taitoja tutkimuksessamme ovat itsesäätely, tunteiden säätely, omien tunteiden tunnistaminen sekä empatia eli toisten tunteiden tunnistaminen. Nämä neljä taitoa ovat tutkimuksessamme tarkastelun kohteina, sillä Lato-ryhmiin valikoituvilla lapsilla oli jonkinasteisia pulmia juuri näissä sosioemotionaalisissa perustaidoissa. Lisäksi heillä saattoi olla vaikeuksia sellaisilla sosiaalisen vuorovaikutuksen osa-alueilla, joihin nämä sosioemotionaalisten taitojen puutteet ovat osaltaan vaikuttamassa.

4.1 Itsesäätely

Onnistuminen vuorovaikutuksessa edellyttää yksilöltä kykyä säädellä omaa käyttäytymistään. Zimmerman (2000, 13) arvelee sen olevan yksi tärkeimmistä kyvyistämme. Itsesäätelyllä (self-regulation) tarkoitetaan yksilön kykyä säädellä motivaatiotaan, tunteitaan, halujaan, suorituksiaan, impulssejaan, tarkkaavaisuuttaan sekä ajatuksiaan ympäristölle suotuisalla ja tilanteeseen sopivalla tavalla. Sen avulla pystymme toimimaan tavoitteiden mukaisesti tai olemaan toimimatta estämällä tai säätelemällä toimintaimpulsseja. (Aro 2011, 10-12, 16; Vohs & Baumeister 2004, 1-2.) Bronson (2000) näkee motivaation ja itsesäätelyn välillä kahden suuntaisen yhteyden. Hänen mukaansa yhteys on niin vahva, että itsesäätelyä ja motivaatiota on useasti mahdotonta erottaa toisistaan. Yhtäältä itsesäätely edellyttää motivaatiota tehtävässä tai tilanteessa suoriutumiseen ja toisaalta itsesäätelyn kokemukset ovat yksilölle palkitsevia kokemuksia ja motivoivat myöhempää itsesäätelyä. (Bronson 2000, 31-32.)

Zimmerman (2000) tarkastelee itsesäätelyä kolmitahoisena prosessina, jossa vuorovaikutuksessa ovat yksilö, käyttäytyminen ja ympäristö. Erilaiset ympäristöt vaikuttavat yksilöön, mikä vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen, joka jälleen muokkaa ympäristöä. Yksilön tulee myös ymmärtää, minkälainen

käyttö on kussakin tilanteessa sopivaa tai yksilön tavoitteiden kannalta tehokkainta ja toisaalta myös säädellä omaa kognitiivista toimintaansa sekä tunnetilojaan ympäristölle suotuisalla tavalla. Tässä prosessissa yksilö saa myös palautetta ympäristöstään sekä käyttäytymisensä kautta, mitkä jälleen muovaavat hänen itsesäätelyään. (Zimmerman 2000, 14-15.)

Itsesäätelyä voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta: tunteiden, käyttäytymisen sekä kognitiivisten toimintojen säätelynä. Aron (2011) mukaan tunteiden ja käyttäytymisen säätelyllä tarkoitetaan yksilön kykyä ymmärtää ja hyväksyä tunnekokemuksensa sekä tunteiden ilmaisun ja niihin liittyvien toimintojen säätelyä sosiaalisesti suotavalla ja tavoitteiden mukaisella tavalla. Myönteinen sosiaalinen käyttäytyminen edellyttää tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä, jonka avulla pystymme palkitsemaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen silloinkin, kun meillä on voimakkaita tunnekokemuksia. Hankalat tunteet kuten viha, pettymys tai suru voivat muodostaa haasteen tunteiden ja käyttäytymisen säätelylle. Kognitiivisen toiminnan säätelyllä tarkoitetaan kykyä säädellä tarkkaavaisuutta ja muistia tietoisesti sekä kykyä jäsentää tietoa, luoda sääntöjä, kehittää strategioita sekä suunnitella ja arvioida omaa toimintaa. (Aro 2011, 10-12.)

Itsesäätelyn kehitys alkaa jo vastasyntyneillä ja jatkuu nuoruusikään (Aro 2011, 20-21; Bronson 2000, 11-30). Itsesäätelyn kehitykseen vaikuttavat monenlaiset sisäiset ja ulkoiset seikat, kuten ihmisen myötäsyttyiset tarpeet ja kyvyt, temperamentti, ympäristö, yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus sekä hermoston kehitys ja siihen liittyvä mahdollisuus kognitiiviseen kehitykseen (Aro 2004, 238; Aro 2011, 16, 21). Lapsen kielellinen kehitys vie itsesäätelyn kehitystä eteenpäin merkittävällä tavalla. Kuitenkin itsesäätelyn kehitys alkaa jo ennen kielen kehittymistä, jolloin lapsen mieleen tallentuu erilaisia tapahtumasarjoja, jotka ohjaavat tulkintoja ja toimintaa sekä luovat turvallisuutta. (Aro 2011, 21.) Kielellisen kehityksen myötä lapsen itsesäätelyn keinot laajenevat ulkoisista sisäisiksi. Hoitajien tai vanhemman lasta ohjaava puhe muuttuu vähitellen lapsen omaksi sisäiseksi puheeksi, joka ohjaa lapsen toimintaa ja jonka avulla säätelykyky kehittyy. (Aro 2011, 22.)

Sisäisillä tekijöillä tarkoitetaan muun muassa temperamenttia, joka vaikuttaa tottelevaisuuteen ja sääntöjen sisäistymiseen, jotka liittyvät tunteiden säätelyyn ja toiminnan ehkäisyyn (Laakso 2011, 68). Erilaisia temperamenttipiirteitä ovat esimerkiksi aktiivisuus, ärtyisyys, häiriöherkkyys ja arkuus. Lapsen synnynnäinen temperamentti vaikuttaa vuorovaikutussuhteiden muodostumiseen ja itsesäätelyn kehittymiseen. (Laakso 2011, 61.) Myös lapsen kognitiivisten kykyjen kehittymisen on nähty vaikuttavan itsesäätelyn kehittymiseen. Esimerkiksi sisäistetyt toimintamallit sekä muistin ja kielen kehittyminen auttavat lasta ymmärtämään ja havainnoimaan ympäristöään paremmin sekä oppimaan toimimaan ympäristössään suotavalla tavalla. (Aro 2004, 241-242.)

Myös sosiaalinen kehitys on erottamattomasti yhteydessä itsesäätelyn kehitykseen. Sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä saadut kokemukset vaikuttavat itsesäätelyn kehityksen suuntaan, joko sitä heikentävästi tai sitä vahvistavasti. Sosiaalinen ja fyysinen ympäristö luovat yksilön kehitykselle

päämääriä sekä rajoituksia, joiden avulla yksilö oppii joustavaa tunteiden ilmaisua ja käyttäytymisen säätelyä. (Bronson 2000, 46-48, 60.)

Ulkoisista tekijöistä merkittävimmät ovat vanhempien toiminta ja vanhemman ja lapsen vuorovaikutussuhteen, eli kiintymyssuhteen laatu. Vanhempien toiminnassa olennaisia piirteitä ovat herkkyys aistia lapsen tarpeita ja vastata niihin oikea-aikaisesti, jolloin lapselle syntyy kokemus kyvystään vaikuttaa ympärillä olevien ihmisten toimintaan. (Aro 2011, 20-21; Laakso 2011, 63-65.) Myös vanhempien käyttämien ohjaus- ja kasvatustoimien lämpimyyden tai ankaruus sekä lapsen kognitiivista kehitystä tukevat ohjauskeinot, eli lapsen tarkkaavuuden tukeminen ja ohjaaminen, esinetoimintojen mallintaminen ja kielellinen ohjaaminen ovat Laakson (2011) mukaan merkityksellisiä. Lämpimien kasvatustoimien on havaittu olevan yhteydessä hyviin itsesäätelytaitoihin lapsella. Lämpimät kasvatustoimet viittaavat lapsen kehumiseen, myönteisten tunteiden osoittamiseen ja johdonmukaisuuteen sääntöjen asettamisessa. Ankaruudella tarkoitetaan komentamista ja määrääilyä, joihin sisältyy kielteisiä tunteita. Ankarien kasvatustoimien on huomattu olevan yhteydessä lapsen uhmakkuuteen, tottelemattomuuteen sekä vaikeuksiin sääntöjen sisäistämässä. (Laakso 2011, 63-65.)

Vanhempien toiminnan sekä vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen erilaiset piirteet vaikuttavat lasten itsesäätelytaitoihin hieman eri painotuksin. Esimerkiksi myönteinen vuorovaikutussuhde ja lämmin kasvatustoimet tukevat lapsen tottelevaisuutta. Virikkeellinen vuorovaikutus ja kielellinen ohjaus ovat puolestaan yhteydessä tarkkaavaisuuden ja impulssikontrollin kehitykseen. Virikkeellisessä vuorovaikutuksessa vanhempi voi rikastaa lapsen toimintaa ja tukea lapsen kognitiivisten taitojen harjaantumista. (Laakso 2011, 64-65.) Kiintymyssuhde vaikuttaa erityisesti tunteiden säätelyn kehitykseen, jonka on havaittu olevan yhteydessä sekä menestykseen vertaisuuksissa että akateemiseen suoriutumiseen. Vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa opitaan muun muassa tunteiden säätelystrategioita, kuten huomion suuntaamista pois epämiellyttävästä, mikä auttaa esimerkiksi pettymysten sietämisessä. (Bronson 2000, 66; Laakso 2011, 70-71.)

Ympäristöstä saatava tuki ja palaute vaikuttavat siihen, kuinka lapsi oppii tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä. Vuorovaikutus ympäristön kanssa antaa lapselle kuvan hänen omista vaikutusmahdollisuuksistaan ympäristössä sekä siitä, kuinka ihmiset hänen lähellään reagoivat hänen käyttäytymiseensä. (Aro 2004, 238.) Lapsen kasvuympäristön tulisi olla riittävän johdonmukainen, jotta lapsi voisi havaita ympäristössään tuttuutta, säännönmukaisuutta sekä oppia ennustamaan tapahtumia (Aro 2011, 22).

Leikki tarjoaa erinomaiset puitteet itsesäätelyn kehittymiselle. Leikki on lapsille luontaista ja mieleistä toimintaa, joka mahdollistaa turvallisen ympäristön, jossa lapset voivat itse tapahtumia halliten harjoitella ja oppia uusia taitoja, esimerkiksi tunteiden säätelyä (Aro 2004, 240). Leikkiin osallistuessaan aikuinen voi rikastaa lapsen toimintaa ja oppimista kielellistämällä, eli kuvaamalla lapsen toimintaa ja tunnetilaa sanallisesti. Tällä tavoin aikuinen tarjoaa kieltä oman toiminnan ja tunteiden arvioinnin sekä

tunteiden säätelyn välineeksi, mikä tukee itsesäätelyn kehitystä. Leikkiessä tarjoutuu mahdollisuus myös myönteisen palautteen antamiseen lapsen leikkiä kehittävistä ideoista sekä sosiaalisista taidoista. (Eklund & Heinonen 2011, 225-226.)

Myös lasten keskinäinen leikki kehittää itsesäätelytaitoja. Vertaissuhteessa lapset opettelevat kanssakäymisen taitoja, saavat palautetta omasta toiminnastaan ja voivat kokeilla erilaisia sosiaalisia rooleja. Aikuisen tuki voi olla tarpeen esimerkiksi leikkiin liittymisessä, leikkitaitojen opettelussa tai pettymysten sietämisessä. Pettymysten kautta on mahdollista opetella tunnistamaan myös kielteisiä tunnetiloja sekä hallitsemaan niitä. (Eklund & Heinonen 2011, 226.) Erityisesti sosiodraamallisessa leikissä mahdollistuu monenlaisten sosioemotionaalisten taitojen, kuten itsesäätelyn opettelu. Ashiabin (2007) mukaan lasten osallistuessa sosiodraamalliseen leikkiin, tulee heidän neuvotella omasta roolistaan. Aina neuvotteluissa ei päädytä kaikkia ryhmäläisiä miellyttävään lopputulokseen, jolloin lapset voivat kokea pettymyksiä. Kuitenkin lapsen kyky sietää ja säädellä pettymyksen tunteita ja kyky ottaa erilaisia rooleja vaikuttavat suuresti siihen, kuinka haluttuja leikkitovereita he ovat jatkossa. (Ashiabi 2007, 201.) Vastaavasti lapset, joille neuvottelu, erilaiset roolit tai pettymykset leikkitalanteissa tuottavat vaikeuksia, ovat vaarassa jäädä toistuvasti leikkien ulkopuolelle ja näin myös sosioemotionaalisten taitojen harjoittelukentästä jäädään paitsi.

Lapsille, joilla on itsesäätelytaitojen heikkouksia, voi leikki tuottaa suuriakin vaikeuksia. Lehtisen, Turjan & Laakson (2011) mukaan lapsilla voi olla muun muassa vaikeuksia keskittyä pitkäjänteiseen toimintaan sekä noudattaa sääntöjä. He voivat pyrkiä johtamaan ja hallitsemaan toimintaa, toisten tunnetilojen ja aikomusten ymmärtäminen on hankalaa ja leikissä neuvottelu, vuorottelu ja jakaminen ei onnistu. (Lehtinen, Turja & Laakso 2011, 236.) Lapsi saattaa esimerkiksi ahnehtia runsaasti leikkivälineitä käyttöönsä ajattelematta muita leikkiin osallistuvia (Lehtinen, Turja & Laakso 2011, 250). Aikuisen tukea tarvitaan, jotta he vaikeuksistaan huolimatta pääsisivät leikkiin mukaan ja saivat onnistumisen kokemuksia (Lehtinen, Turja & Laakso 2011, 236).

Tultaessa kouluikään lapsen itsesäätely on jo hyvin kehittynyttä. Käyttäytymisen säätely on siirtymässä ulkoisesta käyttäytymisen säätelystä kohti sisäistä säätelyä, eikä lapsi tarvitse kovinkaan paljon aikuisen tukea säätelyssään. Ikätovereihin suuntautuvan kiinnostuksen johdosta lapsi pyrkii käyttäytymään ja ilmaisemaan tunteitaan ikätovereidensä keskuudessa hyväksyttävällä tavalla. Näitä käyttäytymistapoja harjoitellaan käytännön tilanteissa vuorovaikutuksessa vertaisiin sekä mielikuvitus- ja rooli-leikeissä. (Aro 2011, 27.) Mielikuvitusleikin avulla lapsi opettelee noudattamaan kuviteltuun tilanteeseen sopivia toimintatapoja, mikä edellyttää suunnittelua ja oman toiminnan säätelyä ja mikä myös edistää niiden kehitystä. Lapsen omissa leikeissä lapsi pystyy säätämään myös toiminnan vaativuustasoa ja asettamaan itselleen sopivia haasteita. (Määttä & Aro 2011, 56.)

Myös lasten kognitiivinen toiminta alkaa tulla tavoitteellisemmaksi kouluikään tultaessa. Hän alkaa nauttia ongelmien ratkaisemisesta ja älyllisistä kokeiluista sekä erilaisten vaihtoehtojen pohtimisesta. (Aro 2011, 27.)

Ongelmien ratkominen ja keskustelut niiden parissa ohjaavat myös säätelyn kehitystä. Lapsen toiminnassa on havaittavissa enenevässä määrin suunnittelua, pohdintaa ja arviointia. Lapsi kykenee myös pyydettäessä kuvaamaan sekä perustelemaan omaa toimintaansa. (Aro 2004, 238.) Määttä ja Aron (2011) mukaan ongelmia ratkoessaan lapset ohjaavat toisten toimintaa ja havaintoja luonnostaan jäsentääkseen ja jakaakseen tilannetta. Keskustelun avulla lapsen tarkkaavaisuutta voidaan ohjata ja tehtävää voidaan pilkkoa osiin. Keskustelu tutustuttaa lasta sisäisen puheen toimintaa ohjaavaan vaikutukseen ja antaa hänelle ajattelun ja toiminnan mallin, joka auttaa häntä myöhemmissä tilanteissa säätelemään omaa tarkkaavaisuuttaan ja toimintaansa itsenäisesti. (Määttä & Aro 2011, 56.)

Alakouluikässä lapsen metakognitiiviset kyvyt kehittyvät, mikä mahdollistaa aiempaa jäsentyneemmän ja tavoitteellisemmän työskentelyn. Hän tulee tietoisemmaksi kognitiivisesta toiminnastaan: ajatuksistaan, muististaan sekä toimintatavoistaan ja tunnistaa itseensä kohdistuvia odotuksia sekä käyttäytymisen seuraamuksia. Samalla lapsi tulee tietoisemmaksi tilanteiden ja tehtävien vaatimuksista ja kyvystään vaikuttaa omaan toimintaansa ja tavoitteisiinsa. Lapset ovat kuitenkin aikuista enemmän tunteidensa armoilla, joilla voi olla vaikutusta heidän keskittymis- ja työskentelykykyynsä sekä oppimiseensa. Tunteet voivat vaikuttaa kognitiiviseen työskentelyyn niin, että lapsen on vaikea muodostaa kokonaisuuksia ja muistaa niitä. Tunteet ovat myös yhteydessä motivaatioon, jolla on nähty olevan yhteyttä niin itsesäätelyyn kuin oppimiseenkin. (Aro 2011, 28.)

Itsesäätelytaidot tulevat yhä tärkeämmiksi koulun edetessä. Niiden avulla lapsi oppii ja pystyy toimimaan itseohjautuvasti ja omatoimisesti. Hän oppii myös säätelmään omaa huomiotaan ja keskittymistään, sekä suunnittelemaan ja hallitsemaan omaa toimintaansa. Nämä toiminnot yhdessä vaikuttavat toiminnan tehokkuuteen. (Zimmerman 2000, 18.)

4.1.1 Käyttäytymisen ja kognitioiden säätely

Itsesäätelyn kolme ulottuvuutta: tunteiden, käyttäytymisen ja kognitiivisen toiminnan säätely ovat hyvin limittyneitä toisiinsa. Onnistuminen yhden osa-alueen hallinnassa edellyttää myös kahden muun osa-alueen kehitystä ja hallintaa. Esimerkiksi tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn on nähty olevan yhteydessä kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Kognitiivinen ymmärrys, odotukset ja tulkinnat puolestaan määrittävät yksilön tunnereaktioita. (Bronson 2000, 59.) Tunteiden tunnistaminen taas on yhteydessä niiden ilmaisemiseen, joka näkyy ulkoisena käyttäytymisenä. Käyttäytymistä ohjaa tunteiden lisäksi myös ymmärrys siitä, mikä on kussakin tilanteessa sopivaa käytöstä. Käsittelemme tunteiden säätelyä tarkemmin luvussa 4.2, minkä vuoksi käsittelemme tässä laajemmin käyttäytymisen ja kognitiivisen toiminnan säätelyä.

Aro (2011) määrittelee käyttäytymisen säätelyn tunteiden ilmaisun ja niihin liittyvien toimintojen säätelyksi sosiaalisesti suotavalla tavalla sekä oman toiminnan säätelyksi annettujen ohjeiden mukaan. Joustava vuorovaikutus ja erilaiset toiminnot mahdollistuvat hyvän tunteiden säätelyn myötä. (Aro 2011, 11, 13.) Käyttäytymisen säätelyä on myös kyky toimia tavoitteiden vaatimalla tavalla. Tähän liittyy myös toimintayllykkeiden estäminen silloin, kun niiden muuttaminen toiminnaksi ei ole suotavaa. (Aro 2011, 12.) Näin käyttäytymisen säätely edellyttää kognitiivista kehitystä ja ymmärrystä sopivasta käyttäytymisestä, ympäristön rajoitteista sekä motivaatiota säätelyyn (Bronson 2000, 60; Määttä & Aro 2011, 42). Esimerkkinä tällaisesta käyttäytymisen säätelystä on sääntöjen mukaan toimiminen. Pieni lapsi ymmärtää vanhemman ei-käskyn ja pystyy lopettamaan toimintansa. Jo kahden vuoden ikäisenä lapsi opettelee säätelemään toimintaansa ilman aikuisen tukea. Myöhemmin haasteita käyttäytymisen säätelylle asettavat erilaiset omat tavoitteet ja sosiaaliset normit sekä koulussa yhteiset säännöt. (Aro 2011, 12.)

Tunteet vaikuttavat Aron (2011, 12) mukaan myös tarkkaavaisuuden ja toimintayllykkeiden suuntaamiseen, jolloin ne ovat yhteydessä kognitiivisen toiminnan säätelyyn. Kognitiivisen toiminnan säätelyn avulla lapsen on mahdollista suunnata huomionsa epämiellyttävästä ärsykkeestä positiivisempiin asioihin ympäristössä tai muihin selviytymisstrategioihin. Näin huomion säätely on liitetty myös tehokkaaseen tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn. (Bronson 2000, 77.) Laajemmin kognitiivisen toiminnan säätelykyvyllä tarkoitetaan kykyä säädellä tarkkaavaisuutta ja muistia tietoisesti, jäsentää tietoa, luoda sääntöjä ja kehittää erilaisia strategioita sekä suunnitella ja arvioida omaa toimintaa (Aro 2011,12).

Itsesäätely on yhteydessä myös akateemiseen suoriutumiseen, sillä kognitioiden säätelyn avulla yksilö kykenee asettamaan tavoitteita, valitsemaan eri strategioista tehokkaimman sekä ohjaamaan toimintaansa tavoitteiden mukaisesti. Jo alakouluikäisinä lapsilla kehittyy kyky ohjata oppimisprosessejaan tietoisesti. Tämä kognitiivinen kontrolli auttaa lasta torjumaan erilaisia häiriötekijöitä oppimisprosessin aikana. (Bronson 2000, 136.) On myös huomattu, että ero korkeasti tai heikosti koulussa suoriutuvien lasten välillä on heidän säätelytaitoissaan (Bronson 2000, 222).

4.1.2 Itsesäätelyn pulmat

Itsesäätelytaidot ovat merkittäviä onnistuneessa vuorovaikutuksessa. Näiden taitojen ansiosta ihminen pystyy toimimaan mielekkäästi ja tavoitteellisesti tilanteen mukaan, sekä säätelemään tai estämään toimintaimpulsseja. Niiden avulla voidaan selvittää haastavistakin sosiaalisista tilanteista, esimerkiksi riidoista ja kiusaamisesta. (Aro 2011, 10; Poikkeus 2011, 96.) Vastaavasti ongelmat tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä johtavat lapsilla usein kaverisuhteiden ja sosiaalisten taitojen ongelmiin. Ongelmat voivat ilmetä

esimerkiksi herkästi suuttumisena, vähäisenä toisen kuuntelemisena tai huomioimisena sekä ajattelemattomana toimintana leikeissä tai peleissä. (Poikkeus 2011, 96; Aro 2004, 244.)

Itsesäätelyn pulmat voivat ilmetä Aron (2011) mukaan joko ali- tai ylisäätelynä. Alisäätely, joka voidaan määritellä myös ulospäin suuntautuviksi ongelmiksi, näkyy lasten toiminnassa muun muassa impulsiivisuutena, aggressiivisuutena, uhmakkuutena ja käytösongelmina. Lapsi voi saada voimakkaita kiukkupuuskia ja aggressio kohdistuu muihin ihmisiin. Ylisäätely, eli sisäänpäin suuntautuvat ongelmat, ilmenevät puolestaan muun muassa arkuutena, estyneisyytenä, pelokkuutena ja jännittyneisyytenä, jolloin lapsi ei uskalla ilmaista tunteitaan, ei tunnista todellisia tunteitaan tai ei osaa säädellä niitä. (Aro 2011, 106-108.)

Aro huomauttaa, että itsesäätelyn kehityksen häiriöiden arvioiminen on kuitenkin haastavaa, koska itsesäätelytaitoihin ja lapsen käyttäytymiseen vaikuttavat monet eri tahot, kuten lapsen temperamentti sekä yleinen kehitys, elämäntilanne ja erilaiset tilannetekijät. Lisäksi itsesäätelyn kehitys voi olla sahaavaa tai hyppäyksellistä, eli hallitut taidot voivat ikään kuin unohtua, jolloin säätely on kausittain joko vahvempaa tai heikompaa. (Aro 2011, 106-107.) Kuitenkin voidaan sanoa, että esimerkiksi impulsiivisuus, aggressiivisuus, uhmakkuus ja kiukkukohtaukset ovat yleisiä noin kolmen vuoden iässä, jonka jälkeen ne yleensä vähenevät huomattavasti. Vaikeuksia pettymyksen, vihan ja häpeän tunteiden säätelyssä voivat aiheuttaa esimerkiksi erityisen nopea tunteiden viriäminen tai vaikeus rauhoittua voimakkaiden tunnekokemusten jälkeen. Oppiakseen vaikeiden tunteiden säätelyä lapsi tarvitsee runsaasti aikaa, mahdollisuuksia harjoitella sekä ympäristön ja vanhempien apua. (Aro 2011, 108.)

Ulospäin suuntautuviin ongelmiin luetaan myös motorinen levottomuus ja impulsiivisuus, jotka ilmenevät jatkuvana liikkumisena, nopeana siirtymisenä toiminnasta toiseen sekä vaikeutena odottaa tai keskittyä pitkään yhteen asiaan (Aro 2011, 111). Nämä ongelmat tulevat helposti esiin koululuokassa, jossa täytyisi pystyä työskentelemään omalla paikallaan ja keskittyä omien tehtävien tekemiseen. Impulsiivisuus voi näyttäytyä juurikin puutteellisina työskentelytaitoina. Lapsen toiminnasta puuttuu suunnitelmallisuus, hän toimii harkitsemattomasti, tekee virheitä ja joutuu helposti tilanteisiin, joiden seuraukset hän tietää, mutta joita ei tule ajoissa ajatelleeksi. Vaikeudet kohdentaa ja ylläpitää tarkkaavaisuutta näkyvät lapsen toiminnanohjauksessa. (Aro 2004, 246.)

Rajan vetäminen normaalin vilkkauden ja ylivilkkauden välille voi kuitenkin olla Aron (2011) mukaan vaikeaa, koska laadullisesti lapsen käyttäytyminen on samanlaista. Ylivilkkaalla lapsella käyttäytyminen on häiritsevämpää, jokapäiväistä ja ilmenee useissa eri tilanteissa. Tavanomaisen vilkas lapsi pystyy tarpeen tullen ja aikuisen avustamana rauhoittumaan ja vilkkaus ilmenee vain joissakin tilanteissa. Impulsiivinen lapsi puolestaan tekee ja sanoo harkitsematta toiminnan soveliaisuutta. Hän reagoi näkyvimpään ärsykkeeseen, joka ei tehtävän kannalta ole olennaisin, vastaa kysymyksiin ennen kuin ne on kunnolla esitetty tai oman vuoron odottaminen on toistuvasti vaikeaa. (Aro 2011, 112.)

Sisäänpäin suuntautuvista ongelmista tyypillisimpiä ovat Aron (2011) mukaan arkuus ja pelokkuus. Monet lapset vierastavat uusia tilanteita ja vieraita ihmisiä, mutta osalla lapsista estyneisyys on niin vahvaa, että heidän käyttäytymistään kuvaa voimakas ahdistuneisuus ja pelokkuus. Estyneisyys voi ilmetä arkana ja vetäytyvänä käyttäytymisenä, jolloin lapsi saattaa vältellä katsekontaktia, mykistyä, kääntyä pois, lakata leikkimästä tai hakeutua lähelle turvallista aikuista. Säätelyn näkökulmasta kyseessä voi olla vaikeus säädellä ja käsitellä pelon, ahdistuksen tai häpeän tunteita. Monet lapset kuitenkin oppivat iän myötä säätelemään näitä tunteita ja rohkaistuvat olemaan sosiaalisesti aktiivisempia. (Aro 2011, 113-114.)

Kouluikäisillä torjutuksi tuleminen on monesti yhteydessä ulkoisen käyttäytymisen häiriöihin kuten aggressiivisuuteen, sopimattomaan käytökseen ja ylivilkkautteen sekä sisäisiin häiriöihin kuten vetäytyvyyteen, mitkä on ymmärretty tunteiden säätelyn ongelmiksi. (Bronson 2000, 76.)

4.2 Tunteiden säätely

Tunteiden säätely (emotion-regulation) tarkoittaa tunnetilan käsittelyä kognitiivisin keinoin siten että yksilön toimintakyky säilyy tilanteessa mahdollisimman hyvänä. Tunteiden säätely koskee sekä niitä tunteita, joita ihminen ilmaisee ulospäin että niitä tunteita, jotka ovat ihmisen sisäisiä kokemuksia. (Pulkkinen 2002, 69.) Tunteiden säätelyssä on kyse kyvystä hallita biologisia, behavioristisia sekä kognitiivisia tunnereaktioita asiaankuuluvalla tavalla tunteita herättävissä tilanteissa (Webster-Stratton, 2011, 247). Tämä tarkoittaa Peltokorven (2008) mukaan sitä, että jo pienellä lapsella tulisi olla kehittyneenä jonkinlaisia tunnehallintaan liittyviä strategioita, joita hän voi hyödyntää epämiellyttävissä tilanteissa (Peltokorpi 2008, 16).

Kokkonen (2010) mukaan tunteiden säätely merkitsee yksilön kykyä vaikuttaa siihen mitä, kuinka pitkään ja kuinka voimakkaasti tunnemme milloinkin jotakin tiettyä asiaa kohtaan. Tunteiden säätely pyrkii suuntaamaan yksilön kokemat tunteet kohti tasapainotilaa, sillä ihmisen luontaisen taipumuksen mukaan tasapainon vallitessa myös ihmisen toimintakyky on parhaimmillaan. Liian voimakkaana ja pitkäkestoisina koetut tunteet alkavat kuormittaa ihmisen mieltä ja vaikuttavat heikentävästi tasapainon ja mielihyvän kokemiseen. (Kokkonen 2010, 19-20.)

Tunteita ei voi yksiselitteisesti luokitella esimerkiksi miellyttäväksi tai epämiellyttäväksi, vaan ne on suhteutettava senhetkiseen tilanteeseen ja tavoitteisiin. Voidaan sanoa, että jotkin tunteet ovat käyttökelpoisempia tiettyihin tilanteisiin kuin toiset. Tunteiden säätelyn avulla ihminen pyrkii sovittamaan tunteensa aina tilanteeseen sopivaksi. Ihmisen vallitseva tunne voi olla henkilölle itselleen voimakkuudeltaan siedettävä, mutta vallitsevaan tilanteeseen nähden sopimaton. Tunteiden säätelyä on myös tietynlaisten tunnetilojen esiin kaivaminen itsestään tai niiden tietoinen vahvistaminen esimerkiksi kilpailusuorituksessa. (Kokkonen 2010, 20-21.)

Tunteiden säätelyyn liittyen puhutaan erilaisista tunteiden säätelyn strategioista. Positiivisiksi havaittuja strategioita ovat esimerkiksi huomion siirtäminen toisalle ajatusten avulla tai kognitiivisten strategioiden käyttäminen eli keskittyminen tilanteessa esiintyneisiin myönteisiin puoliin. Eräs tunteiden säätelyn strategia on ongelmakeskeinen strategia, jossa yksilö keskittyy vain vaikeaan tunteeseen ja sen takana olevaan tilanteeseen. (Eisenberg ym. 1997, 131-132.)

Onnistuneessa tunteiden säätelyssä yksilö ei koe tunnetilojaan kuormittavana tai tunteisiin liittyvää käyttäytymistään itselleen häiritseväksi. Tällöin yksilö kykenee kohtaamaan tunteensa avoimesti sekä toimimaan tunteidensa ohjaamana joustavasti ja vastuullisesti. Onnistunut tunteiden säätely on tarpeen monissa sosiaalisen elämän tilanteissa, kuten positiivisen ensivaikutelman tekemisessä tai ihmissuhteen ylläpitämisessä. (Kokkonen & Kinnunen 2009, 146.)

Pulkkinen (2002, 70) on tehnyt merkittäviä huomioita yhdessä muiden tutkijoiden kanssa tunteiden säätelyn yhteydestä ihmisen sosiaaliseen elämään sekä siitä selviytymiseen. Tunteiden säätelyn taidon oppiminen luo perustan ihmisen sosiaalisen käyttäytymisen strategioille, jotka vaikuttavat ihmisen koko persoonallisuuden alueella. Tunteiden säätelyllä on nähty olevan selvää yhteyttä esimerkiksi ihmisen käyttäytymiseen, yhteiskuntaan sopeutumiseen, alkoholin käyttöön, persoonallisten tyylien muotoutumiseen, työuran kehitykseen, terveyteen, parisuhteeseen sekä sosiaaliseen toimintakykyyn. Onnistunut tunteiden säätely ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa helpottaa suotuisaa käyttäytymistä ristiriitatilanteissa ja tilannetekijöiden oikeanlaista huomiointia. (Pulkkinen 2002, 70; Näätänen 2004, 4; Kilpeläinen-Hauru 2001, 20; Losoya, Eisenberg & Fabes 1998, 290.)

4.2.1 Tunteiden säätelyn ja itsesäätelyn eroista

Kokkonen (2010) näkee tunteiden säätelyn tähtäävän mieltämme kuormittavien ja itsellemme hyödyttömien tunteiden lievittämiseen tai esimerkiksi suoritustamme parantavan tunteen aikaansaamiseen tai vahvistamiseen. Näiden lisäksi tunteiden säätelyllä on yhteys käyttäytymisen säätelyyn. Onnistunut tunteiden säätely auttaa säätelemään myös käyttäytymistämme. Tutkimuksessamme käsittelemme myös käyttäytymisen säätelyä tunteiden säätelystä erillään olevana sosioemotionaalisenä taitona. Näitä kahta taitoa on hyvin hankalaa erottaa toisistaan, sillä tunteiden ja käyttäytymisen yhteys näkyy selkeästi jo ihmisen käyttämässä kielessä, sillä usein kuulee sanottavan ihmisen murtuvan surusta tai halkeavan riemusta. Myös lapsen kasvattajien olisi tiedostettava, että usein käyttäytymisessä nähtävät ongelmat voivat ratketa nimenomaan tunteiden säätelyn harjoituksilla, joissa esimerkiksi opetellaan hillitsemään omia tunteita. Myös myönteisten tunteiden vahvistaminen kehumalla lisää sosiaalisesti hyväksyttävän käyttäytymisen mahdollisuuksia. (Kokkonen 2010, 21-22.)

Kokkonen & Kinnunen (2009) mukaan tunteiden säätelyn käsite liittyy läheisesti itsesäätelyn käsitteeseen. Tunteiden säätely on usein mielletty eräänlaiseksi itsesäätelyn muodoksi, jossa tunteiden säätelyn kohdistuessa negatiivisiin tunteisiin, saattaa tämä tarkoittaa puolestaan itsesäätelyn heikentymistä. Esimerkiksi sairaanlainen syöminen saattaa olla merkinä siitä, että yksilö on pyrkinyt säätelemään tunteitaan muun itsesäätelyn kustannuksella. Tunteiden säätelyn ja itsesäätelyn välistä eroa on pyritty hahmottamaan myös sillä, että tunteiden säätelyn on nähty viittaavan ennen kaikkea tunnekokemuksen säätelyyn ja itsesäätely liittyy siihen, kuinka jokin tunne vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen. Tunteiden säätely sekä sen lähikäsitteet itsesäätely, itsehallinta sekä tunnetilan säätely ovat niin kiinteästi yhteydessä yksilön persoonallisuuteen, että paikoin niiden erottaminen on mahdotonta. (Kokkonen & Kinnunen 2009, 147, 155)

Myös Poikkeus (2011) on havainnut tunteiden säätelyyn liittyvien käsitteiden osittaisen päällekkäisyyden. Hänen mukaansa sosiaalisesti taitava vuorovaikutus on mitä suurimmissa määrin yhteydessä tunteiden säätelyyn sekä ilmaisuun, joista useat tutkijat ovat käyttäneet nimityksiä kuten tunneäly, tunnetaidot sosiaalinen kompetenssi tai sosioemotionaalinen oppiminen. Poikkeuksen mukaan tunteiden säätelyyn liittyvien taitojen vajavuudet johtavat hyvin usein vakaviin kaverisuhteiden ja sosiaalisten taitojen ongelmiin. (Poikkeus 2011, 95.)

4.2.2 Tunteiden säätelyn pulmat

Kokkonen (2010) näkee erityyppisten ja vakavuudeltaan eriasteisten tunteiden säätelyn ongelmien olevan varsin yleisiä. Jokaisella ihmisellä on kokemuksia, kuinka tunnekuohun vallassa emme kykene arvioimaan tilannetta tarkasti ja valitsemaan oikeanlaista tunteiden säätelyn keinoa, joka auttaisi meitä pääsemään parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. Tällöin tunteiden säätely epäonnistuu ja tunnekokemuksen ja sen ulospäin suuntautuvan ilmauksen muokkaaminen on vaikeaa tilanteen edellyttämällä tavalla. Epäonnistuneessa tunteiden säätelyssä ihminen ei kykene hallitsemaan voimakkaiden tunteiden vaikutusta ajatteluunsa ja toimimiseensa tilanteissa. (Kokkonen 2010, 24.)

Kokkonen & Kinnunen (2009) sekä Kokkonen (2010) jakavat tunteiden säätelyn vaikeudet tunteiden liiallisesta tai puutteellisesta säätelystä johtuviin vaikeuksiin. Tunteiden ylisäätelystä on kyse silloin, kun yksilön tunteiden säätelyyn liittyy estoisuutta sekä tunteiden syvemmän ymmärryksen, verbaalisen kuvaamisen ja jäsentämisen vaikeuksia. Tunteiden ylisäätelyyn liittyy kyvyttömyyttä merkityksellisten ihmissuhteiden muodostamiseen sekä ylläpitämiseen. Tunteiden alisäätelyssä yksilö puolestaan on jatkuvasti kiihdyksissä ja tunteidensa ylikuormittama. Tunteiden alisäätelystä kärsivän ihmisen on vaikea muuntaa tunteitaan ja käsitellä esimerkiksi aggressiivisuutta. Liian vähäinen tunteiden säätely on usein syynä itseä tai muita vahingoittavaan aggressiiviseen käyttäytymiseen, estottomuuteen sekä äkkipikaisuuteen. (Kokkonen & Kinnunen 2009, 146; Kokkonen 2010, 25.)

4.3 Omien tunteiden tunnistaminen

Muun muassa Isokorpi (2004) puhuu intrapersoonallisesta älykkyydestä, jonka ydinkylynä pidetään pääsyä omaan tunne-elämään, sekä kykyä tiedostaa ja eritellä tunteitaan, myös verbaalisesti. Tämänkaltaisen tunnetaitoisuuden perusta on itsetuntemus. Itsetuntemukseen liittyy itsensä ymmärtäminen, hyväksyminen sekä kunnioittaminen juuri sellaisena kuin on. Omien tunteiden tunnistaminen (understanding emotions) merkitsee siis itseensä tutustumista, mikä puolestaan velvoittaa ihmistä olemaan itselleen emotionaalisesti rehellinen. (Isokorpi 2004, 24-25; Saarinen 2001, 36.)

Myös Goleman (1995) tuo esille itsetuntemuksen merkityksen omien tunteiden tunnistamisessa ja tarkkailussa. Itsetuntemus tarkoittaa sitä, että omien tunteiden tunnistamiseen kykenevä henkilö tarkkailee jatkuvasti omia kokemuksiaan mutta tämän lisäksi myös tunteitaan. Omien tunteiden ymmärtäminen vaikuttaa yksilön elämän suuntaamiseen. Omat tunteensa tiedostavat yksilöt osaavat järjestää asiansa muita paremmin, sillä he eivät erehdy yhtä helposti tunteissaan. Tunteensa tiedostavat yksilöt ovat muita etevämpiä myös muissa tunne-elämän taidoissa ja he ovat usein toisia

itsenäisempiä sekä myönteisempiä elämälle. Omat tunteensa tunnistavien yksilöiden itsetuntemus auttaa heitä myös omien tunteiden säätelyssä. (Goleman 1995, 47-48; Keltikangas-Järvinen 1994, 36; Isokorpi & Viitanen 2001, 63.)

Emotionaaliseen kokemukseen ei liity siis vain omien tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen, vaan osa kokonaisvaltaista emotionaalista kokemusta on kyky tunteiden säätelyyn sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Denham, Salich, Olthof, Kochanoff & Caverly 2002, 309). Tunteiden säätelyn lisäksi omien tunteiden tiedostamisen pohjalta syntyy ymmärrys siitä, kuinka yksilön omat tunteet vaikuttavat toisiin ihmisiin, sillä omien tunteiden tunnistamisen kyky helpottaa yksilöä tunnistamaan ja tulkitsemaan toisten ihmisten tunneilmaisuja. (Isokorpi & Viitanen 2001, 64; Kokkonen 2005, 69).

Kyvyttömyys havaita omia todellisia tunteita, jättää yksilön tunteidensa armoille. Ihmiset jotka osaavat reflektoida omia tuntemuksiaan oikein, pystyvät ohjaamaan ja hallitsemaan elämäänsä. (Pulkkinen 1996, 33.)

4.4 Empatia

Junttila (2010) yhdessä muiden tutkijoiden kanssa tarkoittaa empatialla (empathy) kykyä kohdata toisen ihmisen kokemaa tunnetilaa. Empatian taidon omaava ihminen kykenee ymmärtävään vuorovaikutukseen toisen ihmisen kanssa. Kysymys on tällöin tunteiden suuntaamisesta niin, että ihminen ymmärtää toisen ihmisen mielentilaa tuntematta itse samoin. Empatian psyykkiset tekijät voidaan jakaa affektiivisiin eli tunteisiin kuuluviksi ja kognitiivisiin eli tiedostamisprosesseihin kuuluviksi. Affektiivisellä puolella merkittävää on sensitiivinen herkyys eli taito havaita toisen tunteita ja asettua toisen tunnealtopituudelle. Kognitiivisuudessa tärkeää on, että yksilö osaa arvioida toisen tunteita ja tunnistaa erilaisia rooleja sekä käyttää viestintää empaattisessa vuorovaikutuksessa. Affektiivisen ja kognitiivisen komponentin lisäksi empatiaan liitetään usein kuuluvaksi myös motivationaalinen osa. Tällä tarkoitetaan motivaatiota, joka saa empatiaa kokevan henkilön toimimaan hätää kärsivän henkilön hyväksi. (Junttila 2010, 36; Kauppila 2006, 186; Kalliopuska 1997, 17-18; Kilpeläinen-Hauru 2001, 16; Talib 2002, 61.)

Nummenmaan (2010) mukaan tunteiden ilmaisut ovat keskeisessä asemassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Empatiataidot tehostavat sosiaalista vuorovaikutusta ymmärtäessämme toisten toiminnan motiiveja sekä tavoitteita. Empatiataitojen yhteydessä puhutaan usein myös tunteiden tarttumisesta, mikä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi toisen henkilön tunneilmaisu, kuten kasvonilmeet tai äänet saavat aikaan vastaavanlaisen reaktion vastaanottajassaan. Empatian kykyyn liittyy kuitenkin nimenomaan se, että ihminen kykenee ymmärtämään ja tulkitsemaan toisen ihmisen mielen sisältöjä ja tunteita. (Nummenmaa 2010, 130-132.)

Nummenmaa (2010) jatkaa yhdessä Kalliopuskan (1997) kanssa empatian keskeisen ominaisuuden olevan sen, että toista ihmistä tulkitsevalle kuulijalle

syntyy samantyyppinen mielentila kuin empatian kohteelle. Empaattisesti taitava henkilö kykenee siis asettamaan itsensä samaan asemaan ja mielelliseen kokemustilaan toisen ihmisen kanssa. Kun ajattelemme ja tunnemme samalla tavalla toisen ihmisen kanssa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, vuorovaikutus myös usein toimii joustavammin ja laadukkaammin. Ihmisen on käytännössä mahdotonta toimia toisten kanssa täysin sujuvasti, mikäli hän ei kykene ymmärtämään, miltä toisista ihmisistä kulloinkin tuntuu. Empatian kyky siis mahdollistaa toisten mielen sisältöjen ja tunteiden ymmärtämisen. Samalla se lisää mahdollisuuksia onnistuneelle vuorovaikutukselle muiden ihmisten kanssa. Empatia näkyy siis yksilön sisäisenä mielentilana, että ulkoisena käyttäytymisenä, mikä johtaa vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa. Voidaan sanoa, että empatia on elimistön kokonaisvaltainen tapahtuma, joka aktivoi koko persoonallisuuden kokemukseen mukaan. Aito empatia vaatii yksilöltä sisäistä keskittymistä, jotta ulospäin näkyvä empatia olisi mahdollisimman aitoa. (Nummenmaa 2010, 134-135; Kalliopuska 1997, 15.)

Empatialla on tärkeä sija tunnetaitojen kehittämisessä, sillä sen nähdään olevan perusta muulle toiset huomioon ottavalle käyttäytymiselle. Jotta empatian taidot voivat kehittyä, edellyttää se yksilöltä myös muunlaisia tunnetaitoja, kuten omien tunteiden tunnistamista ja ymmärtämistä sekä niiden hallintaa. Vain omien tunteiden kokemisen ja tunnistamisen kautta ihminen kykenee ymmärtämään kanssa ihmistensä tunteita. (Kilpeläinen-Hauru 2001, 16; Hoffman 2000, 4, 30.)

Kalliopuska (1997) liittää empaattiseen käyttäytymiseen kuuluvaksi auttavaisuuden, epäitsekkyuden, yhteistyöhalukkuuden sekä vastuunottamisen. Empatiaa pidetään kehitettävänä taitona, jonka varaan on helppo rakentaa toista kunnioittavaa ja huomioon ottavaa käyttäytymistä. Empatiataitojen kehittämisellä ja tunteiden vastaanottokyvyn lisäämisellä voidaan antaa vauhtia positiiviselle henkiselle kasvulle niin yksilötasolla kuin myös yhteisötasolla esimerkiksi lapsiryhmissä. Koska oppimisen nähdään vaikuttavan merkittävästi empatian kehittymiseen, on järkevämpää puhua empatian taidosta kuin synnynnäisestä empatian kyvystä. Jokaisella yksilöllä on synnynnäinen valmius empatian kokemiseen, mutta oppimisen kautta empatian taitoa on mahdollisuus kehittää. (Kalliopuska 1997, 16-17, 83.) Myös hyvän itsetunnon nähdään olevan pohjana empatialle ja onnistuneelle vuorovaikutukselle toisten ihmisten kanssa (Keltikangas-Järvinen 1994, 37).

Kauppila (2006) toteaa yhdessä muiden tutkijoiden kanssa, että empatian taito opitaan mallioppimisen kautta. Empatiaa voi oppia elämän eri ikäkausina ja eri vaiheissa ja on tärkeää, että sen harjoittelu aloitetaan lapsen kehityksessä jo varhaisessa vaiheessa. Lapsen ja hänen hoitajansa välinen empaattinen vuorovaikutus luo pohjan lapsen empatiataitojen kehitykselle, tunne-elämälle sekä sosiaaliselle kanssakäymiselle. Ympäristö vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen vahvistamalla hyväksyttävää käyttäytymistä sekä rankaisemalla ei-toivottavasta käyttäytymisestä. Lapsen kehittäessään sosioemotionaalisia taitojaan, mahdollistuu myöhemmin kognitiivinen ajattelu ja sitä kautta empatian merkityksen tiedostaminen ja pohdinta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Kauppila 2006, 187; Kalliopuska 1997, 52; Talib 2002, 61.)

Poikkeus (2011) näkee korkealla empatiatasolla olevan vaikutusta auttamiskäyttäytymiseen, jos yksilöllä on runsas mielikuvitus. Tämä puolestaan johtuu siitä, että runsaiden mielikuvien avulla pystytään paremmin asettumaan toisen ihmisen osaan ja ymmärtämään häntä, sekä toimimaan hänen hyväkseen. Mielikuvissa yhdistyvät empatian kokemukseen liittyvät syy- ja seuraussuhteet sekä niiden yhteen liittäminen. Lisäksi empatialla nähdään olevan yhteyttä voimakkaaseen epäitsekkääseen käyttäytymiseen, joskin epäitsekkääseen käyttäytymiseen vaikuttavat myös muut kognitiiviset ja sosiaaliset tekijät. Puolestaan tunteiden säätelyssä esiintyvät puutteet vaikuttavat usein heikentävästi yksilön empatiataitoihin. Hyvin voimakkaat tunnetilat, kuten hallitsematon pettymys tai ylipursuava innostus saattavat haitata sosiaalista vuorovaikutusta kaverisuhteissa, sillä ne vaikeuttavat sosiaalista tiedonkäsittelyä. Tällöin yksilön heikentynyt kyky tunnistaa toisen tarpeita ja haluja voi johtaa impulsiivisiin ja ennakoimattomiin tekoihin, jotka loukkaavat toisia. (Poikkeus 2011, 96.)

5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme seitsemän toiminnalliseen (Lato) pienryhmään osallistuneen lapsen sosioemotionaalaisia taitoja ja niiden kehittymistä ryhmäprosessin aikana. Lasten toiminnallinen ryhmä pyrki toiminnallaan tukemaan ryhmään osallistuvien lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Työmuotona ryhmässä käytettiin pääasiassa sovellettua sosiodraamaa, eli harjoitettavia taitoja lähestyttiin roolityöskentelyn ja leikin kautta.

Tutkimuskysymykset nousivat aluksi meidän omista intresseistämme. Tulevina luokanopettajina pohdimme, minkälaisin keinoin voisimme tukea niitä oppilaita, joiden sosiaalinen kehitys on jollain tavalla viivästynyt tai heikkoa. Olemme opinnoissamme havainneet, että lasten sosiaalisen kehityksen tukemiselle on tarvetta ja erilaisia opetusohjelmia on kehitetty viimeisten vuosien aikana. Aiheeseen tutustuessamme päädyimme ensin sosiodraamaan menetelmänä sekä myöhemmin löysimme Lato-ryhmän, jossa sosiodraamaa käytetään. Tutkimuskysymyksemme tarkentuivat tulevaa projektia suunniteltaessa yhdessä ryhmän ohjaajan kanssa. Hänen mukaansa aiempiin ryhmiin osallistuneilla lapsilla suurimmat vaikeudet käyttäytymisessä olivat liittyneet itsesäätelyn pulmiin sekä erilaisten tunnetaitojen vaikeuksiin. Nämä kaikki itsenäiset taidot limittyvät sosioemotionaalisten taitojen kanssa ja paikoin niiden tarkka rajaaminen toisistaan on hankalaa. Tarkasteltaviksi sosioemotionaaliseksi taidoiksi valikoituivat oman käyttäytymisen säätely eli itsesäätely, tunteiden säätely, omien tunteiden tunnistaminen sekä toisten tunteiden tunnistaminen eli taito kokea empatiaa.

Tutkimuksessa tarkastelimme jokaista näitä neljää taitoa erillään jokaisen ryhmään osallistuneen lapsen kohdalla ja pyrimme vastaamaan kysymykseen, tapahtuiko näissä taidoissa kehitystä kaksitoista viikkoa kestäneen Lato-projektin aikana. Lisäksi selvitimme, siirtyvätkö Lato-ryhmässä harjoitetut sosioemotionaaliset taidot koululuokkaan. Lato-ryhmän toiminnan yhtenä tavoitteena oli tukea paitsi oppilaita, myös koulujen ja opettajien työn sujumista. Kolmantena tutkimuskysymyksenämme pyrimme vastaamaan, mitkä tekijät selittävät ryhmään osallistuneiden lasten eritasoista hyötymistä ryhmän toiminnasta ja siinä käytetystä sovelletun sosiodraaman työmuodosta.

Tiivistetysti tutkimusongelmamme olivat:

1. Tukeeko toiminnalliseen sosiodraamaa hyödyntävään pienryhmään osallistuminen lasten
 - a) itsesäätelyn
 - b) tunteiden säätelyn
 - c) omien tunteiden tunnistamisen
 - d) toisten tunteiden tunnistamisen, eli empatian kehitystä?
2. Onko sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen nähtävissä lasten toiminnassa kouluympäristössä?
3. Mikä selittää pienryhmän toimintaan osallistuneiden lasten eriasteista hyötymistä ryhmän toiminnasta tai sen työmuodosta?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tutkimuksen metodologiset valinnat

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan lähtökohtana on esimerkiksi ymmärtää tutkittavien toimintaa jossakin tietyssä toimintaympäristössä. Tutkimuksen etenemisen eri vaiheet eivät välttämättä ole ennalta eroteltavissa selkeästi eri vaiheisiin ja tutkimuksen edetessä tutkittavan ilmiön arvoituksellisuus avautuu tutkijoille vähitellen. Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa korostuu usein prosessimaisuus, sillä aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen katsotaan kehittyvän oppimistapahtuman omaisesti. (Kiviniemi 2010, 70.) Tutkimuksen prosessiluonteelle on ominaista, että tutkija osallistuu tutkittavien toimintaan (Eskola & Suoranta 2008, 16). Omassa tutkimuksessamme korostui nimenomaan Kiviniemen esiin tuoma prosessiluonne, sillä koko tutkimuksemme perustui pitkään jatkuneeseen projektiin, jossa tarkastelimme tutkittavien henkilöiden toimintaa. Lisäksi pyrimme ymmärtämään tätä käyttäytymistä ryhmän sisäisessä kontekstissa sekä laajentamaan tekemiämme havaintoja muihin toimintaympäristöihin käyttäen apuna laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä, eli osallistuvaa havainnointia sekä haastatteluja.

Laadullisen tutkimuksen yksi tutkimussuuntaus on tapaustutkimus, jossa tutkijan mielenkiinto kohdistuu yhteen tapaukseen ja sen prosessin kuvaamiseen mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti (Stake 2000, 436). Tapaustutkimukselle on ominaista, että siinä tutkittavaa kohdetta lähestytään empiirisesti tarkastelemalla toiminnassa olevaa tapahtumaa tai ihmistä tietyssä ympäristössä. Tutkittavasta kohteesta hankitaan mahdollisimman monipuolisia tietoja monin eri menetelmin, joiden avulla ilmiötä pyritään ymmärtämään entistä syvällisemmin ja kuvaamaan mahdollisimman tarkasti. Tällaisessa tutkimuksessa korostuu holistisuus eli tutkittavan ilmiön kokonaisvaltainen analyysi sekä kiinnostus sen sosiaalisesta prosessista. (Metsämuuronen 2006, 210-212; Laine 2007, 10.)

Tutkimuksessamme näyttäytyvät tapaustutkimukselle ominaiset piirteet, sillä tutkimuksen kohteena oli yksi ryhmä, jonka jäsenten edistymistä sosioemotionaalisten taitojen alueella tarkastelimme sekä pyrimme muodostamaan tästä kehitysprosessista mahdollisimman tarkan kuvan. Vaikka tarkastelemassamme tapauksessa, Lato-ryhmässä, oli seitsemän jäsentä, noudattaa tutkimuksemme tapaustutkimuksen linjoja, sillä emme pyri kuvaamaan jokaisen ryhmän jäsenen kehitystä irrallaan, vaan tarkoituksenamme oli löytää ryhmän sisältä prosessityyppejä, joita ryhmässä

koettu toiminta hyödytti tai ei hyödyttänyt sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen näkökulmasta.

Eskola & Suoranta (2008) pitävät tapaustutkimusta usein hankalasti yleistettävänä, mutta näkevät silti sen yhtenä etuna sen mahdollisuuden tarjota tukea vaihtoehtoisille tulkinnoille. Tapauksesta tutkitaan sitä, mikä on yhteistä ja mikä erityistä ja tarkoituksena on ennen kaikkea tapauksen ymmärtäminen ennemmin kuin sen yleistäminen. Prosessityyppien löytämisessä kiinnitimmekin huomiota juuri siihen, mitä yhteistä ja erityistä juuri tiettyjen lasten toiminnassa oli havaittavissa. Tapaustutkimuksen yleistämiseen, eli omassa tutkimuksessamme prosessityyppien toiminnan ymmärtämiseen laajemmin, liittyy tehtävä aiemman teoreettisen näkemyksen kyseenalaistamisesta tai vahvistamisesta. (Eskola & Suoranta 2008, 126-130.)

Eskola & Suoranta (2008) toteavat tapaustutkimuksen olevan jaettavissa erilaisiksi tutkimustyypeiksi, jotka eivät ole aina erotettavissa toisistaan kovinkaan selkeästi. Tapaustutkimuksen tyypeistä omassa tutkimuksessamme on havaittavissa eniten toimintatutkimukselle ominaisia piirteitä. Toimintatutkimuksesta puhutaan yleisnimityksenä sellaisille tutkimuksellisille lähestymistavoille, joiden ydin ajatuksena on saada aikaan jonkinlaista muutosta tutkittavassa kohteessa. Näin ollen toimintatutkimuksen ihanteena nähdään muutos parempaan, joka tapahtuu aktivoimalla tutkittavia toimimaan. Toimintatutkimuksesta ei liene olemassa täysin yksiselitteistä tai yleisesti hyväksyttyä määritelmää, mutta kaikenlaiselle toimintatutkimuksen piirteitä omaavalle tutkimukselle on yhteistä, että siinä tutkimuksen kysymyksiin pyritään vastaamaan vapauttamalla ihminen toimimaan. (Eskola & Suoranta 2008, 126-130.)

Toimintatutkimus ei pohjautu perinteiselle näkemykselle tutkimuksen objektiivisuudesta, jossa tutkija ei osallistu tutkittavan kohteen toimintaan ja pyrkii tarkastelemaan tutkimuksen kohdetta sen toimintaan osallistumatta tai mitenkään sitä häiritsemättä. Toimintatutkimus perustuu aivan päivänvastaiselle avoimuuden idealle, jossa myös tutkija on tärkeä osa tutkimuskohteen toimintaa. Tutkija ei näin ollen ota etäisyyttä tutkittaviin, vaan päinvastoin on osa heitä. (Eskola & Suoranta 2008, 127.)

Toimintatutkimuksessa tutkimuksen kohteena on aina jokin tietty, ennalta määrätty ryhmä tai yhteisö, jonka tulee olla ajallisesti ja paikallisesti määritetty. Tutkijan toiminta osana tätä ryhmää tai yhteisöä ei ole täysin ongelmaton, sillä on erotettava, mikä on toimintaa ja mikä tutkimusta. (Eskola & Suoranta 2008, 127-129.) Omassa tutkimuksessamme toimimme tarkastelemassamme Lato-ryhmässä ikään kuin apuohjaajina yhdessä ryhmän vetämisestä vastaavan ohjaajan kanssa toimien kuitenkin ryhmän täysivaltaisina jäseninä osallistuen leikkeihin ja roolityöskentelyyn yhdessä ryhmään osallistuneiden lasten kanssa. Vasta kunkin ryhmäkerran päättymisen jälkeen otimme roolimme tutkijoina, jolloin tarkastelimme ryhmässä tapahtuneita ilmiöitä yhdessä ryhmänohjaajan kanssa. Ryhmässä pyrimme nimenomaan välttämään tutkijan roolia, vaan tarkoituksenamme oli eläytyä ryhmän toimintaan ja leikkeihin, mikä mielestämme oli tarkoituksen mukaista toimiessamme lasten parissa. Näin ollen ryhmän jäsenen ja tutkijan

roolit vuorottelivat varsin luontevasti tutkimuksessamme, sillä kummallekin oli varattuna oma aikansa ja paikkansa.

Toimintatutkimusta määrittävässä kirjallisuudessa korostuu tämänkaltaisen tutkimuksen yhteisöllinen luonne. Tässä teoriassa korostuu ryhmän jäsenten yhteinen aktiivinen toiminta yhteisönsä kehittämiseksi. Toimintatutkimuksen kentällä nähdään myös toisenlainen lähestymistapa, joka korostaa toimintaa, jonka keskiössä on yksilö. Vaikka tässä toimintatutkimuksen määritelmässä korostetaan tutkittavien subjektiluonnetta, on kuitenkin tärkeää huomioida, että subjektit osallistuvat yhdessä tutkimuksen kohteena olevaan ryhmään ja sen toimintaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 49-50.) Omassa tutkimuksessamme korostui nimenomaan tutkittavan ryhmän jäsenten subjektiivisuus, sillä tarkoituksena ei ollut kehittää koko ryhmää kohti jotain tiettyä päämäärää tai tavoitetilaa, vaan auttaa ryhmän jäseniä kehittämään omia sosioemotionaalisia taitojaan ryhmässä tapahtuneen toiminnan avulla. Myöskään yksittäisille subjekteille ei ollut määriteltyinä minkäänlaisia päämääriä, vaan tutkimuksen mielenkiintona oli tarkastella toiminnan myötä tapahtuvaa vaiheittaista kehitystä tarkastelemissamme taidoissa.

Juuri projektiluonteisuus ja vaihteellinen eteneminen omassa tutkimuksessamme kuvaa hyvin toimintatutkimuksen luonnetta, sillä sille on tyypillistä jatkuvaan pohdintaan, keskusteluihin ja neuvotteluihin pohjautuva vaihteellinen etenevä prosessi, jossa suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin vaiheiden nähdään seuraavan toisiaan spiraalin tavoin. Spiraalimaisuudella tarkoitetaan sitä, että projektin eri vaiheet esiintyvät toistensa lomassa vaihtelevasti, eikä tutkija suunnitelmastaan huolimatta voi aina varautua kaikkiin tutkitussa kohteessa tapahtuviin muutoksiin, vaan hänen on jatkuvasti uudistettava suunnitelmaansa ja omaa toimintaansa ryhmän synnyttämän tarpeen pohjalta. (Syrjälä 1994, 30; Aaltola & Syrjälä 1999, 18). Omassa tutkimuksessamme tämä sykliisyys tuli hyvin esiin, sillä jokaisen ryhmäkerran jälkeen ryhmässä tapahtunutta toimintaa ja yksittäisten toimijoiden tarpeita arvioitiin ja seuraavan kerran ohjelmaa suunniteltiin näiden arvioiden ja tarpeiden pohjalta.

6.2 Sosiodraamaan perustuvan Lato-ryhmän toimintamalli

Lato-ryhmällä tarkoitetaan lasten toiminnallista ryhmää, jonka tarkoituksena on tukea siihen osallistuvien lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Ryhmässä harjoitellaan olemista erilaisissa rooleissa, erilaisten roolien ottoa sekä yhteistä roolileikkiä. Työmuotona käytetään sovellettua sosiodraamaa (luku 3.3). Näitä ryhmiä on järjestetty vuodesta 2004 alkaen yhteistyössä perheneuvolan kanssa ja tämän lisäksi joitakin projekteja on toteutettu yhteistyössä eri alakoulujen kanssa. Koulu-projekteissa työskentely tapahtuu joko koulupäivän aikana tai välittömästi sen jälkeen. Niiden tavoitteena on tukea paitsi lasten ryhmätaitoja, myös koulujen arkea sekä opettajien työtä. Perheneuvolan tukemissa ryhmissä ryhmään osallistumista lasten

vanhemmille suosittelevat koulupsykologit tai perheneuvolan työntekijät. Koulu-projekteissa suosittelevat toimii yleensä lapsen luokanopettaja. Tässä tutkimuksessa olimme havainnoimassa ryhmää, joka toteutettiin koulu-projektina eräissä keski-suomalaisissa alakouluissa.

Lato-prosessi alkaa jokaisen ryhmään osallistuvan lapsen kohdalla verkosto-palaverilla, jossa mukana ovat lapsi, lapsen vanhemmat, lapsen luokanopettaja sekä mahdolliset terapeutit. Aloituspalaverin tarkoituksena on kartoittaa lapsen persoonaa, käyttäytymistä, vahvuuksia sekä haasteita. Palaverissa mietitään yhdessä tavoitteita, joita ryhmän toiminnan tulisi kunkin lapsen kohdalla edistää. Myös projektin päätteeksi järjestetään loppupalaverit, jolloin jokaisen lapsen kohdalla peilataan asetettuja tavoitteita suhteessa projektiin. Ryhmä kokoontuu yhteensä kaksitoista kertaa aina puolitoista tuntia kerrallaan ja mukaan otetaan noin 4-7 lasta. Lasten toiminnallisen ryhmän lisäksi menetelmään kuuluu vanhemmille suunnattu vertaisryhmä, joka kokoontuu kuusi kertaa projektin aikana. Vanhempien vertaisryhmän tarkoituksena on yhteisten kokemusten jakaminen. Tärkeitä tavoitteita ryhmälle on vertaistuen antaminen ja saaminen sekä perheroolien, sen vuorovaikutuksen ja vanhemmuuden tutkiminen. Vanhempien vertaisryhmässä käytetään työmuotoina symbolityöskentelyä sekä erilaista roolityöskentelyä.

Lato-ryhmä on tarkoitettu alakouluikäisille lapsille, joilla on pulmia ryhmätaidoissa, tunneilmaisussa sekä käyttäytymisessä. Sen tavoitteena on vahvistaa siihen osallistuvien lasten itsetuntoa, monipuolistaa tunneilmaisua, sekä kehittää ryhmätaitoja ja vuorovaikutusta. Toimintaan valikoituneet lapset ovat usein ilmaisussaan hyvin niukkoja ja yksipuolisia. Tunneilmaisussaan lapset voivat olla niin sanotusti lukossa, eivätkä näin ollen kykene erottelemaan erilaisia tunteita. Ryhmän toiminnallisten rooliharjoitusten kautta pyritään löytämään erilaista ilmaisua, erilaisia tunteita, sekä erilaisia tapoja toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Työskentely rakentuu niin, että aluksi ryhmään osallistuvat lapset saavat kertoa viimeaikaisista kuulumisistaan tarinateatteri-työmuodon mukaisesti. Tarinateatteri on spontaania ja vuorovaikutteista teatteria, jonka käsikirjoittamisesta vastaa sen yleisö. Tarinateatterissa yleisö heittää näyttelijöille esityksien aiheita, joita näyttelijät toteuttavat omien ideoidensa mukaan. (Kopakkala 2005, 188.) Lisäksi ennen varsinaista rooliharjoitusta, ryhmässä tehdään pienimuotoisia rooliharjoituksia erilaisten virikkeellisten kuvakorttien avulla. Pää tarkoituksena on harjoitella erilaisia rooleja leikin avulla. Rooliharjoitukset ja -leikit pohjautuvat sosiodraaman teoriaan. Ryhmässä pyritään siihen, että ideat leikkiä varten tulisivat lapsilta. Lapset rakentavat itse leikkiä varten näyttämön käyttäen apunaan erilaisia kankaita, esineitä sekä rooliasusteita. Usein lasten on kuitenkin vaikea lähteä viemään leikkiä eteenpäin oma-aloitteisesti, jolloin ryhmänohjaaja voi osallistua leikkiin jossakin apuroolissa. Rooliharjoitusten virikkeenä käytetään erilaisia satuja ja tarinoita sekä esimerkiksi lasten itse tekemiä piirustuksia. Jokaisen ryhmäkerran lopuksi lapset arvioivat tunnetilaansa sekä pohtivat, kenen kanssa he olivat kyseisellä kerralla vuorovaikutuksessa.

6.3 Tutkittavat

Pienryhmä, jonka toimintaa havainnoimme, toteutettiin koulu-projektina erään keskisuomalaisen kunnan alakoulussa. Ryhmään osallistui yhteensä seitsemän lasta, jotka kävivät ryhmän aikana alakoulun ensimmäistä tai toista luokkaa. Tutkimustamme varten pyysimme lasten vanhemmilta tutkimusluvut, jotta saimme seurata ryhmän toimintaa ja kerätä lapsia koskevaa aineistoa. Ryhmän vetämisestä vastasi psykodraamaohjaajakoulutuksen saanut ohjaaja. Oma roolimme ryhmän toiminnassa oli toimia apuohjaajan roolissa havainnoiden samalla ryhmän toimintaa ja ryhmään osallistuvien lasten käyttäytymistä sekä erilaisia rooleja.

Lapset valikoituivat ryhmään luokanopettajan suosituksesta. Kaikilla ryhmään osallistuneilla lapsilla oli pulmia sosioemotionaalisissa taidoissaan. Näistä pulmista saimme tietoa luokanopettajilta keräämämme kyselyn avulla (Liite 1). Kyselyssä opettajat kuvasivat oppilaiden tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä sekä omien ja toisten tunteiden tunnistamiseen liittyviä taitoja. Kävi ilmi, että joillakin ryhmän lapsilla (6) oli havaittavissa itsesäätelyn puutetta niin surullisten kuin iloisten asioiden ilmaisemisessa, mikä näkyi jumittumisena johonkin negatiivisia tunteita herättävään tilanteeseen tai toisaalta riehaantumisenä iloa tuottavissa tilanteissa. Joidenkin lasten (3) kohdalla ongelmana oli väkivaltainen käytös ristiriitatilanteissa. Tunnetaitojen eri osa-alueilla kaikilla ryhmän lapsilla oli puutteita. Lisäksi jokaiselle ryhmään osallistuneelle lapselle leikki toisten lasten kanssa tuotti ongelmia, joten näin ollen ryhmän yhtenä tarkoituksena oli oppia sosiaalista vuorovaikutusta ikätovereiden kanssa ja saada sitä kautta vahvistusta omalle itsetunnolle.

Taulukossa 1 on kuvattu ryhmään osallistuneiden lasten sosioemotionaalisia taitoja koskevat tiedot luokanopettajien kuvailujen mukaan. Nimet ovat pseudonyymejä, eli tutkimuksessa tarkasteltavien lasten nimet on muutettu heidän yksityisyytensä suojaamiseksi.

	Itsesäätely	Tunteiden säätely	Tunteiden tunnistaminen	Toisten tunteiden tunnistaminen, eli empatia
Jenni	<ul style="list-style-type: none"> • Itsesäätely kehittyntä • Pettymykset hankaloittavat säätelyä 	<ul style="list-style-type: none"> • Tunnepuuskat heikentävät toimintakykyä • Pettymyksissä itkee helposti, esiin nousee myös muita negatiivisia tunteita • Riehaantuu voimakkaasta ilosta 	<ul style="list-style-type: none"> • Tunnistaa positiiviset tunteet hyvin 	<ul style="list-style-type: none"> • Ei erityisen vahvaa empatiakykyä
Emmi	<ul style="list-style-type: none"> • Ei suurta itsesäätelyn pulmaa • joustamattomuutta 			<ul style="list-style-type: none"> • Ei erityisen vahvaa empatiakykyä
Juha	<ul style="list-style-type: none"> • Pettymysten sieto hyvin haastavaa 	<ul style="list-style-type: none"> • Riehaantuu innostuessaan • Negatiiviset tunteet heikentävät toimintakykyä 		<ul style="list-style-type: none"> • Empatiakyky olemassa, mutta ajoittain riippuvaista omasta motivaatiosta
Kristiina	<ul style="list-style-type: none"> • Aggressiivista käytöstä suuttuessa • Vaikeutta toimia konfliktitilanteissa • Keskittyminen vaikeaa 	<ul style="list-style-type: none"> • Voimakkaat tunnetilat heikentävät toimintakykyä 	<ul style="list-style-type: none"> • Tunnistaa tunteensa hyvin, toimii niiden mukaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatiakyky olemassa, mutta ajoittain riippuvaista omasta motivaatiosta
Janne	<ul style="list-style-type: none"> • Ei suurta itsesäätelyn pulmaa • Vetäytyvyyttä • Jumittumista 	<ul style="list-style-type: none"> • Negatiiviset tunnetilat vaikuttavat toimintakykyyn 	<ul style="list-style-type: none"> • Ei tunnista negatiivisia tunteita 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatiakyky olemassa, mutta ajoittain riippuvaista omasta motivaatiosta
Mikko	<ul style="list-style-type: none"> • Ei suurta itsesäätelyn pulmaa • Vetäytyvyyttä 	<ul style="list-style-type: none"> • Negatiiviset tunnetilat vaikuttavat toimintakykyyn 		
Katri	<ul style="list-style-type: none"> • Aggressiivista käytöstä suuttuessa • Vaikeutta toimia konfliktitilanteissa • Pettymysten sieto heikkoa 	<ul style="list-style-type: none"> • Tunteiden säätely heikkoa, näkyä kiukkuamisena, tiuskimisena ja toisten loukkaamisena 	<ul style="list-style-type: none"> • Tunnistaa ilot ja surut 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatiakyky heikkoa, riippuvaista omasta motivaatiosta

TAULUKKO 1. Toiminnalliseen ryhmään osallistuneiden lasten lähtötilanteet luokanopettajien kuvausten mukaan.

HYK 8.11.12 13:30

Kommentti: Tämä pitäisi saada samalle sivulle taulukon kanssa. ...

Havainnoimassamme Lato-ryhmässä työskentely rakentui samalle periaatteelle kuin aikaisemmissa Lato-projekteissa. Työskentely aloitettiin tarinateatterilla, jossa lapset kertoivat vuorollaan kuluneen viikon tapahtumista tai jostakin muusta annetusta aiheesta ja me apuohjaajan roolissa esitimme kunkin lapsen kertomuksen. Toisinaan myös lapset osallistuivat tarinateatterin esityksiin. Tämän harjoituksen tarkoituksena oli virittäytyä tuleviin rooliharjoituksiin, sekä antaa jokaiselle lapselle mahdollisuus kertoa pieni tarina itsestään. Tarinateatterin jälkeen ryhmässä suoritettiin toinen varsinaista pääleikkiä valmisteleva harjoitus, jossa työmuotoina olivat usein joko piirtäminen tai työskentely kuvakortteja apuna käyttäen. Piirtämistehtävien avulla lasten oli tarkoitus pohtia omia tunteitaan tai esimerkiksi harjoitella ryhmätyötaitoja suunnittelemalla paperille yhteinen leikki. Korttityöskentelyssä lapsille näytettiin esimerkiksi piirretty postikortti, josta he saivat valita jonkin hahmon, johon pyrkivät samaistumaan patsaan muodossa tai puhumalla tämän hahmon kuvitteellisia ajatuksia julki.

Näiden virittävien harjoitusten jälkeen siirryttiin pääleikkiin. Pääleikin miljöö oli usein suunniteltu jo edellisellä ryhmäkerralla, jotta lapset olivat saaneet pohtia mielessään, mitä leikki voisi pitää sisällään ja miten tapahtumapaikan voisi rakentaa. Leikin tarkoituksena oli saada lapset toimimaan joka kerta hieman erilaisissa rooleissa, joiden kautta he pystyisivät harjoittelemaan niitä sosioemotionaalisia taitoja, joissa heillä koettiin olevan pulmia. Päävastuun leikin etenemisestä kantoivat ryhmään osallistuneet lapset, mutta myös ryhmänohjaaja saattoi edistää jollakin lailla leikin etenemistä, jos tilanne sitä vaati. Leikin lopuksi lapset arvioivat omaa tunnetilaansa ja leikin onnistumista ryhmänohjaajan esittämien kysymysten avulla sekä lisäksi pohtivat kukin tahollaan, kenen kanssa yhteinen leikki onnistui kyseisellä kerralla.

6.4 Haastattelu

Keräsimme tutkimusaineistomme haastattelemalla Lato-ryhmän ohjaajaa jokaisen kokoontumiskerran jälkeen sekä koko kahdentoista viikon jakson päätteeksi. Haastattelimme myös ryhmään osallistuneiden lasten luokanopettajia saadaksemme selville, näkyivätkö ryhmässä mahdollisesti opitut roolit tai uudet toimintamallit luokassa tai välitunneilla.

Ryhmän ohjaajan haastattelut olivat vapaamuotoisia keskustelutilanteita. Olimme sopineet tietyt kysymykset, joita päätimme tarkastella jokaisen kokoontumisen jälkeen. Keskustelumme noudatti jokaisella kerralla samankaltaista kaavaa. Päädyimme haastattelemaan ryhmänohjaajaa siksi, että hänellä oli jo useamman vuoden kokemus lasten toiminnallisten ryhmien ohjaamisesta. Hänen havaintonsa ryhmän ja siihen kuuluvien lasten toiminnasta peilautuivat aikaisempaan tietoon sekä sosiodraaman teoriaan. Haastattelut antoivat meille myös mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä ja saada tarvittaessa lisätietoa aiheesta, mikä katsotaan yhdeksi haastattelun eduista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 200).

Erilaiset haastattelun lajit voidaan jaotella sen mukaan, kuinka strukturoitu tai kuinka tarkasti säädelty haastattelutilanne on (Hirsjärvi ym. 2008, 203; Eskola & Suoranta 1998, 87). Meidän haastattelumme ryhmänohjaajan kanssa olivat osittain strukturoituja, eli ne vastasivat lähes tavallista keskustelua. Erona tavalliselle keskustelutilanteelle, olivat sovitut aiheet sekä sovittu pääpiirteinen rakenne, jota keskustelumme noudatti. Haastattelua, jossa keskustelun aiheet ovat ennalta päätettyjä, mutta ne voivat esiintyä vapaassa järjestyksessä, kutsutaan teemahaastatteluksi (Hirsjärvi ym. 2008, 203-204). Siinä keskustelussa esiin otettavat teemat ovat ennalta päätettyjä, mutta niiden järjestys, muoto ja laajuus voivat vaihdella haastattelusta toiseen (Eskola & Vastamäki 2010, 28). Tässä tapauksessa olimme päättäneet, että pohdimme yhdessä ja keskustelemme tekemistämme huomioista kulloiseltakin kerralta ensin koko ryhmään ja sen toimintaan liittyen ja sitten koskien jokaista lasta ja hänen toimintaansa yksilöllisesti.

Ryhmänohjaajan haastattelut ryhmäkertojen jälkeen muodostivat suurimman osan aineistostamme. Ne sisälsivät paljon erilaisia mainintoja lasten toiminnasta ja kehityksestä. Yhdeksi näin vapaamuotoisen haastattelun haittapuoleksi huomasimme kuitenkin sen, että keskustelu lasten kohdalta oli harvoin tasapainossa. Tällöin ne lapset, jotka olivat tehneet jotakin kummallista, outoa tai huolettavaa tai vastakohtaisesti jääneet täysin omaan suojaansa, puhuttivat meitä kovasti keskusteluissamme, kun taas ne, jotka leikkivät mukana rauhallisesti, puhuttivat meitä verrattain vähemmän. Tämä näkyi myös aineistossamme, jossa toisista lapsista oli huomattavasti enemmän materiaalia kuin toisista. Toisaalta vapaamuotoisen haastattelun kautta saimme varmasti laajemman aineiston kuin mitä olisimme saaneet valmiiksi mietittyjen kysymysten kautta.

Kaksitoista viikkoa kestäneen projektin päätyttyä järjestimme vielä yhden haastattelun ryhmänohjaajalle. Tämän haastattelun tarkoituksena oli koota kunkin lapsen prosessista kuvaus sekä erityisiä huomioita, joita olimme tehneet. Tässä haastattelussa pyrimme myös nostamaan keskustelun aiheiksi tutkimuksessamme tarkasteltavat sosioemotionaaliset taidot. Myös tämä haastattelu noudatti teemahaastattelun piirteitä.

Haastattelimme myös ryhmään osallistuneiden lasten luokanopettajia saadaksemme selville, näkyikö lasten luokka- tai välituntikäyttäytymisessä muutosta ryhmän toiminnan aikana tai sen jälkeen. Opettajien haastattelut olivat ryhmänohjaajan haastatteluista hieman strukturoidumpia. Olimme valmistelleet tietyt kysymykset, jotka ottaisimme esille ja joihin opettajat saisivat vastata omin sanoin. Tällainen haastattelu olisi Eskolan ja Suorannan (1998, 87) jaottelun mukaan puolistrukturoitu haastattelu. Teemahaastattelu ja puolistrukturoitu haastattelu ovat hyvin samankaltaisia, niinkin samankaltaisia, että niitä joissain lähteissä käytetään synonyymeinä toisilleen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Tuomi & Sarajärvi 2011, 74; Vilka 2005, 100). Opettajien haastatteluissa kysymyksemme koskivat neljää sosioemotionaalista taitoa, joita tarkastelemme tässä tutkimuksessa. Puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti myös erilaisten tarkentavien tai täydentävien kysymysten esittämisen haastattelutilanteessa. Lisäksi opettajat saivat vapaasti kuvata

oppilaan toimintaa luokassa ja välitunnilla sekä oppilaan toiminnassa huomaamiaan positiivisia ja negatiivisia muutoksia.

Eskola ja Suoranta (2008, 88-89) painottavat, että haastattelijan on syytä valmistautua haastatteluun monipuolisesti. Teemahaastattelussa on tärkeää, että teema-alueet ovat tarkasti mietittyjä ennen haastattelua. Luokanopettajien haastatteluissa käytimme samaa haastattelurunkoa kuin lasten lähtötilanteiden kuvauksissa. Lähtötilanteiden kuvauksiin olimme päättäneet tietyt kysymykset, jotka liittyivät neljään tarkastelemaamme sosioemotionaaliseen taitoon. Nämä kysymykset muodostivat haastatteluidemme teema-alueet. Joissain haastatteluissa tuli kuitenkin esille, että opettajien olisi ollut tarpeellista nähdä sosioemotionaalisisista taidoista jonkinlaiset käsitteiden määrittelyt, etenkin niiden käsitteiden kohdalla, jotka olivat uudempia tai heille vieraita, kuten itsesääätely. Vaikka emme olleet osanneet tähän varautua, pystyimme antamaan kuvaukset haastattelutilanteissa suullisesti.

Myös tiloihin ja aikatauluihin on syytä kiinnittää huomiota haastattelua suunniteltaessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 73-74). Luokanopettajien haastattelut järjestettiin heidän koulullaan ja koulupäivien yhteydessä joko aamu- tai iltapäivästä, jotta heidän olisi mahdollisimman helppoa tulla paikalle. Pyrimme järjestämään haastattelut myös niin, että mahdolliset häiriötekijät saatiin karsittua. Esimerkiksi aamupäivän haastattelu järjestettiin koulun kirjastossa, josta oppilaat eivät osanneet etsiä opettajaansa ja iltapäivän haastattelut opettajien omissa luokissa oppilaiden lähdettyä jo kotiin.

Litteroimme haastatteluaineiston ja siitä muodostui 144 sivun tekstiaineisto.

6.5 Havainnointi

Keräsimme aineistoa myös havainnoimalla Lato-ryhmän kokoontumiskertoja. Halusimme tutkijoina saada mahdollisimman tarkan kokonaiskuvan ryhmän ja siihen kuuluvien lasten toiminnasta, mitä varten päätimme osallistua ryhmän kokoontumiskerroille. Arvelimme myös, että tällaisessa tapauksessa haastatteluaineisto tulisi myös konkreettisemmaksi, kun itse olisimme myös nähneet haastatteluja koskevat tilanteet. Havainnoinnin suurimmaksi eduksi katsotaankin, että siinä saadaan välitöntä tietoa yksilöiden ja ryhmien toiminnasta. Sen avulla päästään myös luonnollisiin toimintaympäristöihin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 208.) Mahdollisimman luonnollisen tilanteen säilyttämiseksi päätimme osallistua ryhmän kerroille apuohjaajina niin, että osallistuimme ryhmän toimintaan. Ryhmän ohjaaja arveli, että lasten toiminta olisi saattanut häiriintyä tai muuttua, jos olisimme havainnoineet ryhmän toimintaa sivusta seuraten.

Havainnoinnin lajeja voidaan jaotella kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin sen mukaan, kuinka systemaattista ja jäsenneiltyä tai toisessa ääripäässä, kuinka vapaata ja toimintaan mukautunutta havainnoiminen on. Toinen näkökulma liittyy havainnoijan rooliin: onko hän tarkkailtavan ryhmän

jäsen vai ulkopuolinen? (Hirsjärvi ym. 2008, 209.) Meidän roolimme oli olla ryhmän jäseniä ja havainnointi tapahtui hyvin vapaasti toimintaan mukautuen. Tällaista havainnointia voidaan kutsua myös osallistuvaksi havainnoinniksi (Hirsjärvi ym. 2008, 209; Eskola & Suoranta 1998, 99-100; Vilkkä 2005, 120).

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu ryhmän toimintaan yhtenä ryhmän jäsenenä. Siinä tutkijalla on tietty rooli, meillä apuohjaajina toimiminen, jonka avulla voidaan tehdä havaintoja tutkittavasta ilmiöstä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Vilkkä 2005, 120). Grönfors (2010, 161) toteaa, että ”osallistuminen havainnoinnin apuvälineenä tuo aineistonkeräykseen myös muut aistit kuin kuulon ja näön”. Osallistuminen mahdollistaa myös tunteiden hyödyntämisen, jolloin aineistosta voidaan saada monipuolisempi (Grönfors 2010, 161). Tutkijan on myös tärkeää miettiä milloin osallistua ja kuinka paljon hän voi vaikuttaa ryhmän tai tutkittavien toimintaan. Tärkeää on huomata, että tutkijan osallistuminen tapahtuisi tutkittavien ehdoilla niin, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkittavien toimintaan (Grönfors 2010, 161; Eskola & Suoranta 1998, 101). Lato-ryhmän kerroilla lapset saivat päättää meille roolit ja pääosin myös kenen kanssa me leikimme. Näin pyrimme vaikuttamaan ryhmän tai lasten toimintaan mahdollisimman vähän.

Keskustelimme havainnoistamme jokaisen ryhmäkerran jälkeen ryhmän ohjaajan haastatteluiden yhteydessä. Havaintomme siis tallentuivat haastatteluaineistoon, joka litteroitiin myöhemmin. Näin ollen aineistomme sisältää sekä ryhmän ohjaajan tekemät havainnot että meidän havaintomme.

6.6 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Laadullisen aineiston analyysin on tarkoitus tiivistää ja selkeyttää aineistoa ja luoda tutkittavasta ilmiöstä selkeä, sanallinen kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 208.) Vaikka analyysin toteuttamistavalle on monenlaisia vaihtoehtoja, ovat seuraavat vaiheet useimmiten löydettävissä laadullisen aineiston analyysistä. Aluksi tutkijan tulee päättää, mikä aineistossa kiinnostaa ja käydä aineisto läpi erottaen ja merkiten ne asiat, jotka aineistossa sisältyvät tutkijan tarkastelemiin ilmiöihin. Seuraavaksi aineistosta kerätään yhteen merkityt asiat niin, että aineistosta karsiutuu kaikki se, mitä tutkimuksessa ei tarkastella. Tämä tiivistetty aineisto voidaan luokitella, teemoitella tai tyyppitellä, jonka jälkeen aineistosta voidaan kirjoittaa yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91-92.)

Sisällönanalyysin avulla aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkeään muotoon säilyttäen sen sisältämä informaatio (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108). Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä, teoriaohjaavaa tai teorialähtöistä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 95-98, 108-118). Tämän tutkimuksen analyysiä voidaan kutsua teoriaohjaavaksi, sillä aineistostamme keräämämme maininnat liittyivät aiempaan tietoon lasten kehitystarpeista, jotka olemme

saaneet selville luokanopettajien kirjoittamien kuvausten perusteella. Toisaalta tutkimuksen teoria on toiminut apuna analyysin etenemisessä ja ohjannut analyysiämme. Teoriaohjaavassa analyysissä tarkasteltavat seikat voivat nousta aineistosta, mutta aikaisemman tiedon vaikutusta analyysiin ei suljeta pois, kuten aineistolähtöisessä analyysissä. Tällöin päättelyä voidaan kutsua abduktiiviseksi, sillä siinä tutkija pyrkii yhdistelemään aineistolähtöisiä huomioita sekä valmiita malleja. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 96-97.)

Tutkimusaineistomme koostuu luokanopettajien vastaamista kyselyistä, jotka koskevat Lato-ryhmään osallistuvien lasten sosioemotionaalaisia taitoja ennen ryhmän toimintaa, luokanopettajien haastatteluista koko projektin jälkeen sekä ryhmän ohjaajan haastatteluista jokaisen kokoontumiskerran jälkeen sekä koko projektin jälkeen. Litteroituamme haastatteluaineistomme ryhmittelimme aineistomme keräämällä aina yhtä lasta koskevat maininnat aika järjestykseen. Näin saimme jokaisesta lapsesta tehtyä prosessikuvaukset, jotka alkoivat opettajien kyselyistä ja päättyivät opettajien haastatteluihin. Ryhmittely mahdollistaa tiettyjen teemojen esiintymisen vertailun aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2011, 93). Tässä tapauksessa ryhmittely mahdollisti jokaisen lapsen kohdalla esiintyvien mainintojen vertailun tarkastelemiemme sosioemotionaalisten taitojen osalta.

Seuraavaksi teemoittelimme prosessikuvaukset. Teemoittelussa aineistosta etsitään tiettyihin teemoihin liittyviä mainintoja (Tuomi & Sarajärvi 2011, 93). Teemat tässä tutkimuksessa nousivat teoriasta sekä niistä tiedoista, joita meillä oli ryhmään osallistuneiden lasten kehitystarpeista. Kerätessämme aineistosta tarkastelemiimme teemoihin (itsesäätely, tunteiden tunnistaminen, tunteiden säätely sekä empatia) liittyviä mainintoja, aineistosta karsiutui myös pois sellaista, joka tämän tutkimuksen kannalta oli tarpeetonta.

Keräsimme teemoittelun kautta löytyneet maininnat uusiksi prosessikuvauksiksi. Lopuksi vielä tyypittelimme lasten prosessit neljäksi eri prosessityypiksi, joita ovat "edistynyt", "aaltoileva", "keskeneräinen" sekä "edistymätön" prosessi. Tyypittelyssä aineisto ryhmiteltiin uudestaan etsimällä teemojen sisältä yhteneviä mainintoja (Tuomi & Sarajärvi 2011, 93). Toisin sanoen tarkastelimme, löytyykö prosesseista yhtäläisyyksiä ja yhdistimme samankaltaiset prosessit. Lopuksi nimesimme muodostuneet neljä prosessia niin, että nimi kuvaa prosessin tyyppiä.

Analyysin viimeisessä vaiheessa kävimme aineistomme läpi tarkastellen kolmatta tutkimuskysymystämme, lasten eritasoiseen hyötymiseen vaikuttaneita tekijöitä. Keräsimme aineistosta kaikki ne maininnat, jotka liittyivät joko lasten prosessien etenemiseen tai vaikeutumiseen. Kaikki maininnat toistuivat kahden tai useamman lapsen prosesseissa. Jotkut näistä maininnoista liittyivät lasten lähtötasoihin sosioemotionaalisisissa taidoissa tai muissa leikkiin liittyvissä taidoissa, jolloin ne havaittiin useimmilla kerroilla. Toiset maininnat liittyivät yksittäisiin kertoihin ja koskivat tällöin lasten saamia positiivisia kokemuksia tai toisten lasten vaikutusta joko positiivisesti tai negatiivisesti. Vaikka positiivisia kokemuksia saatiin yksittäisillä kerroilla, huomasimme sen vaikuttaneen myös lasten myöhempiin kertoihin positiivisesti.

7 TULOKSET

Tarkastelemaamme Lato-ryhmään osallistui seitsemän ensimmäisellä tai toisella luokalla opiskelevaa koululaista. Näistä seitsemästä kolme oli poikia ja neljä tyttöjä. Jokaisella lapsella oli eriasteisia vaikeuksia joko käyttäytymisen säätelyn alueella tai tunnetaidoissaan tai molemmissa. Aineiston ryhmittelyyn, teemoittelun sekä tyypittelyn myötä löysimme neljä erilaista prosessityyppiä, joihin kategorisoimme nämä seitsemän lasta. Kuhunkin neljään prosessityyppiin ryhmän toiminta vaikutti eri tavoin. Seuraavaksi kuvaamme erilaisia prosessityyppejä termein, jotka kuvaavat projektin onnistumista kunkin lapsen kohdalla. Tämän lyhyen kuvauksen jälkeen tarkastelemme näitä prosessityyppejä yksityiskohtaisemmin ja pyrimme hakemaan eroavaisuuksia eri prosessityyppien välille kolmen eri tutkimuskysymyksemme kautta. Tulosten tarkastelussa olemme yhdistäneet ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksemme (sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen projektin aikana sekä kouluympäristössä tapahtuneet muutokset), sillä prosessityypit rakentuivat näiden kahden kysymyksen pohjalle. Prosessityyppien tarkemman kuvaamisen jälkeen vastaamme vielä kolmanteen tutkimuskysymykseemme selittäen, miksi lapset hyöttyivät ryhmän toiminnasta eri tavoin.

Ryhmästä löytyi yksi lapsi, Jenni, jonka prosessin nimesimme ”edistyneeksi”. Jenni oli ryhmään osallistuneista ainoa lapsi, jonka sosioemotionaalisten taitojen kehitystä ryhmän aikana voidaan pitää monipuolisena. Jennin vaikeudet ennen Lato-ryhmää olivat tunnetaitojen alueella, mikä näkyi enimmäkseen tunteiden säätelyn ja empatiakyvyn heikkoutena. Itsesäätelyn taidoissa Jennillä ei ollut havaittavissa erityisiä vaikeuksia ennen ryhmään osallistumista. Jennin prosessia voidaan pitää ”edistyneenä”, sillä hänen tunnetaitojen kehityksensä oli havaittavissa niin ryhmän tasolla Lato-ryhmässä kuin myös luokkatyöskentelyssä Jennin luokanopettajan näkökulmasta. Luokanopettajan mielestä Jennin tunnetaitojen positiivinen kehitys oli näkyvissä erityisesti tunteiden säätelyn alueella.

Kolmen ryhmään osallistuneen lapsen, Emmen, Juhan ja Kristiinan prosessi osoittautui ”aaltoilevaksi”. Heidän prosesseissaan ei ollut havaittavissa selvää kehityskulkua, kuten oli ”edistyneen” prosessin saavuttaneella Jennillä. Myös ”aaltoilevan” prosessityypin lasten kesken oli havaittavissa joitakin eroavaisuuksia. Juhan ja Kristiinan kohdalla lähtötilanteessa oli havaittavissa vakavia itsesäätelyn vaikeuksia, kun taas Emmen kohdalla itsesäätelyn vaikeudet olivat lievemmällä tasolla. Tunnetaitojen alueella näillä kolmella ei ollut havaittavissa erityisen vakavia vaikeuksia, vaikka niissä kuitenkin pulmia esiintyi.

Kaikkien näiden kolmen lapsen kohdalla edistyminen tarkoitti itsesäätelyn kehitystä ryhmän toiminnassa. Eroavaisuutena näiden kolmen "aaltoilevan" välillä oli se, että Juhan ja Kristiinan kohdalla, joilla todettiin vakavia itsesäätelyn vaikeuksia ennen projektia, taidon kehitys havaittiin ainoastaan ryhmässä, kun taas Emmiin itsesäätelyn taidon kehitys oli nähtävissä myös luokkaympäristössä. Juhan ja Kristiinan työskentely luokkaryhmässä oli edelleen Lato-ryhmän toiminnan päättymisen jälkeen luokanopettajan mukaan hankalaa. Emmiin kohdalla itsesäätelyn vaikeudet eivät olleet ennen ryhmän alkua yhtä vaikealla tasolla kuin Juhalla ja Kristiinalla, joten Emmi kykeni kehittämään ryhmän aikana itsesäätelyn taitoaan sellaiselle tasolle, että myös hänen luokkatyöskentelynsä helpottui ryhmän myötä.

Ennen ryhmää Emmiin ja Kristiinan itsesäätelyn vaikeuksiin liittyi aggressiota muita lapsia, erityisesti tyttöjä kohtaan. Positiivisena kehityksenä Emmiin ja Kristiinan kohdalla pidetään myös sitä, että projektin aikana aggressio oli jäänyt pois heidän käyttäytymisestään ja he olivat löytäneet uusia toimintamalleja fyysisen satuttamisen tilalle.

Kahden ryhmään osallistuneen pojan, Jannen ja Mikon, prosessit nimesimme "keskeneräiseksi". Molempien poikien prosesseja yhdisti samankaltaiset alkutilanteet ja heidän kohdallaan myös ryhmässä tapahtunut kehitys noudatti yhtäläistä suuntaa. Jannen ja Mikon käyttäytymistä ennen ryhmää yhdisti vetäytyvyys sekä sosiaalisten perustaitojen kömpelyys. Erityisesti Jannella, mutta myös Mikolla, oli havaittavissa käyttäytymisessään sekä tunnetaidoissaan jumiutumista.

Janne ja Mikko saavuttivat prosesseissaan edistymistä, mutta edistymistä voitiin havaita vain sosiaalisten perustaitojen alueella. He eivät siis kyenneet kehittämään ryhmän toiminnan aikana mitään tarkastelemistamme sosioemotionaalista taidoista, vaan kehitystä saavutettiin esimerkiksi seuraan liittymisen ja vuorovaikutustaitojen alueilla. Jannen ja Mikon prosesseja voidaan pitää "keskeneräisinä", sillä luokanopettajien mielestä kumpikin pojista saavutti positiivista kehitystä, joka näkyy myös luokkatyöskentelyn tasolla, mutta tämä nyt saavutettu sosiaalisten taitojen kehitys on vasta pohja niille sosioemotionaalisille taidoille, joiden kehittymistä tutkimuksessamme tarkasteltiin. Luokanopettajien mielestä niin Jannen kuin Mikonkin kannalta olisi ollut hyödyllistä, että Lato-ryhmän kokoontumiset olisivat jatkuneet vielä pidemmän aikaa, mahdollisesti ympäri vuoden. Opettajat suosittelisivat kummallekin pojalle osallistumista uudelleen Lato-ryhmän kaltaiseen toimintaan, jossa tietoisesti harjoitellaan niitä taitoja, joissa pojilla oli puutteita. Tällä hetkellä heidän sosiaalisten taitojen hallitseminen olisi sellaisella tasolla, että mahdollisesti myös spesifimpien sosioemotionaalisten taitojen, kuten tunnetaitojen, harjoittelu ja kehittäminen voisi onnistua.

Yhden ryhmään osallistuneen lapsen, Katrin, prosessia voidaan pitää "edistymättömänä". Katrilla oli ennen ryhmään osallistumistaan vakavia vaikeuksia niin itsesäätelyn taidoissa kuin myös tunnetaidoissaan. Katrin kohdalla sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä ei ollut havaittavissa ryhmän tasolla, eikä positiivisia muutoksia luokanopettajan näkökulmasta katsottuna luokkatyöskentelyssä.

Kaikkien muiden prosessityyppien kohdalla positiivista kehittymistä oli havaittavissa joko ryhmän tasolla tai luokkatyöskentelyssä tai molemmissa. Katri oli ainoa ryhmään osallistunut lapsi, jolla todettiin olevan ennen ryhmän toiminnan alkamista vakavia vaikeuksia sekä itsesäätelyn taidossa että tunnetaidoissaan. Voidaan siis todeta, että sosioemotionaalisten taitojen näkökulmasta Katrin lähtötilanne on ollut kaikkein heikoin muihin ryhmään osallistuviin lapsiin verrattuna. Tämän vuoksi Katri ei kyennyt ryhmän aikana saavuttamaan samanlaista edistymistä sosioemotionaalisisissa tai sosiaalisissa taidoissaan kuin muut ryhmään osallistuneet lapset.

7.1 "Edistynyt prosessi"

	Ennen projektia	Projektin aikana	Projektin jälkeen
Itsesäätely	<ul style="list-style-type: none"> Kehittyntä, hävitessä pyrkii kääntämään huomion positiivisempiin asioihin Pettymykset tuottavat hankaluuksia 	<ul style="list-style-type: none"> Osa odottaa vuoroaan Ei tarvitse ulkoista säätelijää leikissä Pystyy joustamaan 	<ul style="list-style-type: none"> Keskittyminen mennyt eteenpäin ryhmässä Neuvottelutaidot ristiriitatilanteissa parantuneet Häviämiset ja pettymykset eivät tuota ongelmia
Tunteiden säätely	<ul style="list-style-type: none"> Vaikeutta, pettymykset saavat aikaan herkästi itkua ja nostavat esiin muita negatiivisia tunteita, vaikuttavat voimakkaasti toimintakyvyn heikkenemiseen 	<ul style="list-style-type: none"> Ollessaan alakuloinen havaittavissa toiminnan vaikeutta Usein iloisuutta, joka ei aiheuta riehakkuutta toiminnassa 	<ul style="list-style-type: none"> Pystyy säätämään harmituksia Ei itke yhtä herkästi kuin aiemmin Kykenee hyödyntämään tunteiden säätelyn taitoa ystävyyssuhteissaan
Tunteiden tunnistaminen	<ul style="list-style-type: none"> Tunnistaa hyvin positiiviset tunteensa 	<ul style="list-style-type: none"> Kohtaa tunteensa ja pystyy käsittelemään niitä verbaalisesti Käsittelee myös negatiivisia tunteita 	<ul style="list-style-type: none"> Tunnistaa hyvin niin positiiviset kuin negatiiviset tunteet
Toisten tunteiden tunnistaminen, eli empatia	<ul style="list-style-type: none"> Ei erityisen vahvaa empatiakykyä Ei toimi empaattisesti Saattaa hymähdellä toisen pahalle mielelle 	<ul style="list-style-type: none"> Vaikeutta toimia empaattisissa rooleissa Kehitti taitoa ryhmän aikana 	<ul style="list-style-type: none"> Ei enää satuta toista sanallisesti Empatia näkyy edelleen vain parhaita kavereita kohtaan

TAULUKKO 2. "Edistyneen" prosessityypin sosioemotionaalisten taitojen kehitys Lato-projektin aikana.

Itsesäätely. Jenni oli ainoa ryhmään osallistunut lapsi, joka saavutti edistyksellisen prosessin niin itsesäätelyn kuin tunnetaitojen kehittymisen näkökulmasta katsottuna. Jenni oli ryhmään osallistuneesta seitsemästä lapsesta myös ainoa, jolla ei luokanopettajan mukaan ollut erityisiä itsesäätelyn vaikeuksia ennen ryhmän alkua. Jennin kohdalla säätelyn pulmat

liittyivät pääasiassa tunteiden säätelyyn, kun taas käyttäytymisen ja kognitioiden säätely toimivat hänen ikäänsä nähden jo hyvin. Ennen projektia Jennin luokanopettaja kertoi, että Jenni pystyi hävitessään suuntaamaan huomionsa toiseen toimintoon, jossa tietää olevansa vahvoilla. Jennin toiminnassa oli siis huomattavissa kognitiivisen toiminnan säätelyä, huomion kohdistamisessa epämiellyttävästä miellyttävämpään kohteeseen, minkä avulla Jenni pystyi myös säätelämään omaa tunnetilaansa (Bronson 2000, 66; Laakso 2011, 70-71). Toisaalta opettaja mainitsi, että pettymykset saattavat hankaloittaa käyttäytymisen säätelyä, jolloin Jenni saattoi loukata toisia sanallisesti. Itsesäätelyn näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että käyttäytymisen säätelyn kannalta haastavassa tilanteessa Jennin oli vaikeaa valita tilanteen kannalta rakentava toimintatapa negatiivisen tunnereaktion sijaan (Bronson 2000, 77; Aro 2011, 10-12).

Projektin aikana Jennin käyttäytymisen säätelyssä ei näkynyt ongelmia. Ryhmässä hän osasi kuunnella toisia ja odottaa vuoroaan, pystyi toimimaan erilaisissa rooleissa ja erilaisten tunnetilojen mukaan sekä keskittymään aina käsillä olevaan tehtävään tai toimintaan.

"Ryhmänohjaaja: Kuuntelee tosi hyvin ja keskittyy -- en oo nähnyt vähääkään levottomuutta."

Ryhmänohjaajan havainto Jennin onnistuneesta käyttäytymisen ja huomioon säätelystä tuki meidän havaintojamme ryhmän toiminnan ajalta. Ryhmän lapsista Jenni oli ainoa, jolla käyttäytymisen ja tarkkaavuuden säätely onnistui myös ilman aikuisen tukea. Aron (2011, 27) mukaan lapsen tullessa kouluikänsä, itsesäätelyn tulisi olla jo hyvin kehittyntä, sisäiseen säätelyyn siirtyvää käyttäytymisen säätelyä. Lapsen ei tulisi tarvita kovinkaan paljon aikuisen tukea säätelyynsä. Ryhmässä kuitenkin vain Jennin kohdalla sisäinen säätely onnistui.

Jennin toiminta ryhmässä oli hyvin ongelmatonta. Leikissä hän useasti hakeutui toimimaan jonkun kanssa, mikä toisinaan vaati neuvottelua tai joustamista omista suunnitelmista. Projektin jälkeen opettaja näki Jennin toiminnassa positiivisia muutoksia myös käyttäytymisen säätelyn alueella pettymysten sietämisessä, häviämässä sekä ristiriitatilanteissa toimimisessa. Aikaisempi kostaminen tai toisten sanallinen loukkaaminen oli jäänyt ja Jenni kykeni toimimaan ristiriitatilanteissa rakentavasti. Käyttäytymisen säätely on hyvin vahvasti yhteydessä tunteisiin ja niiden säätelyyn (Aro 2011, 10-12; Bronson 2000, 59). Näyttääkin mahdolliselta, että Jennin kohdalla tapahtunut tunnetaitojen kehitys oli tukenut myös käyttäytymisen säätelyä sekä haastavista tilanteista selviytymistä. Lisäksi ryhmässä toteutettu leikki mahdollisesti antoi Jennille mahdollisuuden harjoitella neuvottelutaitoja, saada palautetta omasta toiminnastaan sekä opetella tunnistamaan kielteisiä tunnetiloja ja hallitsemaan niitä (Eklund & Heinonen 2011, 226; Aro 2011, 240), mikä näkyi myös luokka- ja välituntitilanteissa.

Tunteiden säätely. Tunnetaitojen alueella Jennin saavuttama kehitys oli muihin ryhmän lapsiin verrattuna erittäin monipuolista. Jennin suurimmat vaikeudet

tunnetaitojen alueella ennen ryhmän aloittamista olivat tunteiden säätelyssä. Jenni itki helposti pettymystä herättävissä tilanteissa ja lisäksi tällaiset tilanteet nostattivat Jennissä muita negatiivisia tunteita pintaan. Puuskittaisia itkukohtauksia esiintyi verrattain usein ja tällöin Jennin toimintakyvyssä oli havaittavissa pieniä taukoja. Pulkkinen (2002) mukaan Jennin tunteiden säätelyn taidot eivät siis olleet ennen ryhmän alkua vielä kehittyneet sellaiselle tasolle, että hän olisi kyennyt kognitiivisin keinoin käsittelemään voimakkaita tunnetilojaan niin, että ne eivät olisi heikentäneet hänen toimintakykyään (Pulkkinen 2002, 69).

Jennin prosessissa oli havaittavissa kahdentoista viikon aikana paljon edistymistä tunteiden säätelyssä niin ryhmän sisällä kuin koulutyöskentelyssä luokassa ja välituntitilanteissa. Luokanopettajan mielestä Jennin oli myös ryhmän päättymisen jälkeen välillä vaikeaa hallita tunnereaktioitaan, mutta esimerkiksi itkureaktiot eivät olleet enää niin herkässä kuin ennen ryhmän aloittamista. Lisäksi pettymystä herättävissä tilanteissa Jenni kykeni ryhmän jälkeen suuntaamaan huomionsa esimerkiksi pelitilanteissa seuraavaan otteluun ja uuteen voiton mahdollisuuteen. Eisenbergin ym. (1997, 131-132) mukaan Jennin voidaan nähdä kehittäneen itselleen positiivisia ja tehokkaita tunteiden säätelyn strategioita, joiden avulla hän pystyy nyt siirtämään pettymyksen sävyttämiä ajatuksiaan muualle tai kykenee näkemään esimerkiksi juuri pelitilanteissa esiintyneitä myönteisiä puolia. Aiemmin Jennin tunteiden säätelyn strategioissa oli enemmän ongelmakeskeisen strategian piirteitä, jolloin hän keskittyi kohdatessaan voimakkaita tunnetiloja lähinnä vain vaikeaan tunteeseen.

Jennin toimimisessa Lato-ryhmässä oli hyvin tyypillistä, että hän kykeni tulemaan toimeen ryhmässä lähestulkoon kenen tahansa ryhmäläisen kanssa.

"Ryhmänohjaaja: Jennillä on hyvin ideoita, mutta se ei oo saanu niitä niinku yleiseen jakoon. Sellasia fiksuja oivalluksia -- Mutta se ei oo ainakaan vielä uskaltanu sillai ottaa sellasta tilaa ja johtajuutta."

"Ryhmänohjaaja: Jennistä jää sellanen kiva filis, että se on tossa ryhmässä ollut sellanen kantava voima."

Ensimmäisten viikkojen aikana Jenni oli melko arka lähestymään muita ryhmäläisiä, mutta projektin edetessä Jennin nähtiin olevan kantavana sosiaalisena voimana ryhmässä. Pulkkinen (2002) näkee tunteiden säätelyn taidolla merkittävää yhteyttä ihmisen myönteiselle sosiaaliselle elämälle. Tunteiden säätelyn taidon oppiminen luo pohjan ihmisen sosiaalisen käyttäytymisen strategioille, joita ihminen tarvitsee vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (Pulkkinen 2002, 70.) Ennen ryhmää Jennin vuorovaikutustaidot eivät olleet yhtä monipuoliset, kuin ne olivat ryhmän edetessä ja sen päätyttyä. Jennin luokanopettajan mukaan tytön kaveripiiri koulussa oli ryhmän päättymisen jälkeen laajentunut selkeästi ja suurena kehitysaskelena luokanopettaja piti sitä, että projektin myötä Jenni oli oppinut tulemaan toimeen myös tyttöjen kanssa.

Empatiataidot. Jennin kehittyneisiin sosiaalisiin taitoihin vuorovaikutustilanteissa vaikuttivat luokanopettajan mukaan myös Jennin ryhmän aikana kehittyneet empatiataidot. Jennin empatiataidoissa ei ollut aivan samanlaista laajaa kehitystä kuin tunteiden säätelyssä, mutta tämänkin taidon alueella voidaan puhua kehityksestä. Ennen ryhmän alkamista Jennillä ei ollut kovin vahvaa empatiakykyä. Jennille oli tyypillistä, että hän vähätteli toisen onnistumista ja iloa, sekä lisäksi hänen oli erittäin vaikeaa pyytää toisilta lapsilta anteeksi. Lato-ryhmässä Jennin empatiataidoissa oli nähtävissä selvä kehityskaari. Projektin alussa hänellä oli vaikeutta toimia empaattisissa rooleissa. Pian kuitenkin Jenni alkoi toimia rooleissa erittäinkin empaattisesti, mutta vain ryhmässä toimineita aikuisia kohtaan. Projektin edetessä Jenni kykeni kehittämään empatian taitoaan ja projektin loppupuolella hän pystyi toimimaan rooleissa empaattisesti myös ryhmän muita lapsia kohtaan.

”Ryhmänohjaaja: Jenni oli kyllä lääkärinäkin oikein hyvä. Tosi lempeä.”

”Ryhmänohjaaja: Nii, et se kykenee sit hoivaamaan muitaki.”

Luokanopettajan mukaan Jennin empatiataidoissa ryhmän jälkeen oli havaittavissa kehitystä, sillä hän ei enää pyrkinyt satuttamaan toisia lapsia sanallisesti. Jennin onnistunut prosessi oli tuonut hänen toimintaansa paljon itsevarmuutta, mihin viittaa myös se että hän kykeni ryhmän jälkeen onnistuneeseen vuorovaikutukseen myös esimerkiksi tyttöjen kanssa. Keltikangas-Järvinen (1994) korostaa juuri itsevarmuuden ja hyvän itsetunnon merkitystä empatiataidon kehittymiselle. Lisäksi Keltikangas-Järvinen painottaa näiden kahden tekijän yhteisvaikutusta myönteisessä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 37.)

Jennin luokanopettaja kuitenkin painotti, että Jenni toimi edelleen luokkatyöskentelyssä empaattisesti vain parhaimpia kavereitaan kohtaan, jotka olivat poikia, ja varsinkin tyttöjen kanssa empatiataidot olivat vielä varsin kehittymättömät, vaikkakin sanallinen satuttaminen oli jäänyt projektin aikana pois. Jenni kykeni empatiaan tyttöjä kohtaan vain silloin, kun hän oli itse etulyöntiasemassa. Jennin prosessin yhtenä tärkeimpänä onnistumisena olivat hänen kehittyneet vuorovaikutustaitonsa tyttöjen kanssa toimeen tulemisessa. Voidaankin pohtia, olivatko Jennin empatiataidot vasta kehittymässä siihen suuntaan, että hän voisi myöhemmin osoittaa empatiaa myös tyttöjä kohtaan. Oletettavasti Jennin tulisi vielä harjoitella tyttöjen kanssa toimimista, jotta myös empaattinen toiminta voisi kehittyä tyttöjen välisissä leikeissä.

Jennin tunteiden säätelyn taidot kehittyivät ryhmässä empatian taitoja pidemmälle. Ennen ryhmää niin tunteiden säätelyssä kuin empatian taidoissa oli puutteita. Poikkeuksen (2011, 96) mukaan tunteiden säätelyssä esiintyvät puutteet vaikuttavat usein heikentävästi juuri empatiataitoihin. Tunteiden säätelyn taito luo siis pohjaa empatiakyvyn kehittymiselle, mikä Jennin kohdalla tarkoitti sitä, että tunteiden säätelyn taidon mentyä harppauksia eteenpäin prosessin aikana, alkoi myös empatiataito kehittyä. Poikkeuksen (2011, 96) näkökulmasta Jennin aiempi heikko tunteiden säätely yhdistettynä

empatiakyvyn puutteisiin, oli haitannut hänen sosiaalista käyttäytymistään kaverisuhteissa merkittävästi. Näiden kahden tunnetaidon kehityksellä oli suuri vaikutus sille, että Jenni kykeni projektin jälkeen avoimempaan vuorovaikutukseen ikäistensä kanssa, mikä näkyi esimerkiksi kaveripiirin laajentumisena.

Omien tunteiden tunnistaminen. Jennin omien tunteiden tunnistamisen taidot olivat empatian taitoa kehittyneempiä ennen projektia ja projektin aikana. Jenni tunnisti erityisen hyvin varsinkin positiiviset tunteensa, sekä lisäksi ryhmässä hän kykeni ainoana lapsena käsittelemään surullisia tunteitaan verbaalisesti.

”Suvi: Pystyy puhumaan niistä tunteista.

Ryhmänohjaaja: Siinä surujen sillalla ihan ok. Siis sehän sano, että joka paikassa tuntuu”

Isokorven (2004) mukaan omien tunteiden tunnistamisen taitoon liittyy kyky käsitellä tunteitaan myös tarkastelemalla niitä sanallisesti (Isokorpi 2004, 24-25). Hoffmanin (2004, 4, 30) ja Kilpeläinen-Haurun (2001, 16) mukaan ihmisen empatiataidot voivat kehittyä vain, jos yksilön omien tunteiden tunnistamisen taito on kehittynyt. Jennin muita ryhmäläisiä paremmat tunteiden tunnistamisen taidot näkyivät siten, että Jenni kykeni käsittelemään omia tunteitaan verbaalisesti. Näin ollen pienryhmätoiminta auttoi Jenniä kehittämään Hoffmanin ja Kilpeläinen-Haurun teorian mukaan empatian taitoan tunteiden tunnistamisen taidon toimiessa perustana empatian kehittymiselle. Koska Jenni ymmärsi hyvin omia tunteitaan, hän kykeni myös ymmärtämään niiden vaikutuksen toisiin ihmisiin. Tämän ymmärryksen myötä Jenni kykeni ryhmän aikana harjoittelemaan myös toisten ihmisten tunteiden ymmärtämisen taitoa.

7.2 "Aaltoileva prosessi"

	Ennen projektia	Projektin aikana	Projektin jälkeen
Itsesäätely	<ul style="list-style-type: none"> • Aggressiivisuutta (Emmi ja Kristiina) • Pettymykset vaikeita (Juhaalla erityisiä vaikeuksia) • Keskittymisvaikeuksia • Impulsiivisuutta • Riehaantumista • Kostamista 	<ul style="list-style-type: none"> • Riehaantumista • Keskittymisvaikeuksia • Levottomuutta • Pettymykset vaikeuttavat osallistumista • Tarvitsevat ulkoista säätelijää • Osaavat muuttaa toimintaansa toisten toiminnan mukaan • Ajoittain pääsevät hyvin leikkiin mukaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Pystyy purkamaan pahanolonsa verbaalisesti ja siirtämään sitä myöhempään (Emmi) • Aggressio jäänyt pois (Emmi ja Kristiina) • Pakkotoiminnot helpottaneet (Kristiina) • Pettymykset helpompia
Tunteiden säätely	<ul style="list-style-type: none"> • Innostuu helposti • Pettymys saa aikaan impulsiivisia reaktioita (Juha) • Suuttumus sekä voimakas ilo vaikuttaa toimintakykyyn (Kristiina) 	<ul style="list-style-type: none"> • Toistuvaa säätelyn pulmaa • Ei pääse yli pettymyksistä (Juha) • Impulsiivisuutta • Riehaantumista • Keskittymisvaikeutta (Kristiina) • Kieltää negatiiviset tunteet ja käyttäytyy niiden vastaisesti • Estoisuutta (Emmi) 	
Tunteiden tunnistaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Tunnistaa tunteensa hyvin (Juha, Kristiina, Emmi) • Osaa käsitellä tunteita verbaalisesti (Emmi) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tunnistaa oman tunteensa ja muuttaa toimintaansa sen mukaan (Juha) • Tunnistaa pääasiassa positiiviset tunteet (Kristiina) • Tunnistaa positiiviset ja negatiiviset tunteet (Emmi) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tunnistaa ilon • Tajuaa turhautumisen aiheuttavan surun (Juha) • Tunnistaa ilon ja surun (Kristiina) • Pystyy käsittelemään verbaalisesti sekä positiivisia että negatiivisia tunteita (Emmi)
Toisten tunteiden tunnistaminen, eli empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Oma motivaatio vaikuttaa empatiaan (Juha) • Ymmärtää varsinkin toisten lasten pahan mielen • Osaa pyytää anteeksi, 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatian välähtelyä rooleissa • Toisinaan hajottaa tahallaan toisten leikkejä • Motivaatio vaikuttaa empatiaan (Juha) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ei vahvaa kykyä empatiaan • Riippuvaista omasta motivaatiosta (Juha, Kristiina)

toisinaan oma motivaatio empatian esteenä (Kristiina)	• Empaattista toimimista rooleissa	• Osaa pyytää anteeksi (Kristiina, Emmi)
• Anteeksi pyytäminen vaikeaa	• Kilpailua toisten kanssa, mikä vaikuttaa empatiaan (Kristiina)	• Osaa osoittaa empatiaa (Emmi)
• Empatian esittäminen heikkoa (Emmi)	• Paljon empaattista toimintaa rooleissa	
	• Ymmärtää toisen pahan mielen	
	• Toisinaan vaikeutta huomioida muita (Emmi)	

TAULUKKO 3. "Aaltoilevan prosessityypin sosioemotionaalisten taitojen kehitys Lato-projektin aikana.

"Aaltoilevaksi" nimetyn prosessin ryhmään osallistuneista lapsista saavutti kolme lasta, Kristiina, Juha ja Emmi. Näiden kolmen lapsen prosessit olivat jokseenkin samansuuntaiset, vaikka kaikkien prosesseista löytyy pieniä eroavaisuuksia toisiinsa verrattuna. "Aaltoilevia" yhdisti heidän lähtötilanteensa, jossa kaikilla kolmella oli vaikeuksia itsesäätelyn alueella. Kristiinalla ja Juhalla nämä itsesäätelyn vaikeudet olivat vakavampia kuin Emmillä, jolla kuitenkin oli jonkin asteisia pulmia tällä alueella.

Itsesäätely. Itsesäätelyn pulmat näillä kolmella lapsella ilmenivät sekä ennen projektia, projektin aikana että projektin jälkeen hieman eri tavoin ja siksi analysoimme heidän prosessinsa itsesäätelyn näkökulmasta kunkin lapsen kohdalta erikseen. Eniten vaikeuksia oli Kristiinan toiminnassa, joka riitatilanteissa saattoi käyttäytyä aggressiivisesti, ja jolle keskittyminen luokassa ja huomion kääntäminen toisaalle toisen ärsyttäessä tuotti erityisiä vaikeuksia. Kristiinalla oli toisin sanoen havaittavissa sekä alisäätelyä, joka näkyi aggressiivisuutena (Aro 2011, 106-108) että kognitiivisen toiminnan säätelypulmaa. Alisäätelyä ja keskittymisvaikeutta ilmeni myös ryhmässä. Kristiinan prosessikuvauksessa toistuivat termit aggressiivisuus, levottomuus, impulsiivisuus sekä riehaantuminen. Näitä ongelmia kutsutaan itsesäätelyn ulospäin suuntautuviksi ongelmiksi (Aro 2011, 111). Kristiina tarvitsi myös usein aikuisen tukea rauhoittumisessa, keskittymisessä sekä vuoronodottamisessa.

"Ryhmänohjaaja: Pettymystä ei pysty hallitsemaan."

"Ryhmänohjaaja: Itsesäätelyn pulmaa. Ja levottomuutta"

"Ryhmänohjaaja: Ja sehän haluaa määrätä yli aikuisen kokoajan -- ja ite hän puhuu kaikkien puolesta."

Leikissä Kristiinalla oli myös havaittavissa niitä ongelmia, joita Lehtinen, Turja ja Laakso (2011, 236) kutsuvat lapsilla leikin parissa ilmeneviksi itsesäätelyn ongelmiksi. Kristiinan kohdalla näitä ongelmia olivat toiminnan johtamiseen ja hallitsemiseen pyrkiminen, neuvottelun, vuorottelun ja jakamisen vaikeus sekä hankaluus ymmärtää toisten tunnetiloja. Ongelmista huolimatta Kristiina pystyi osallistumaan leikkiin jokaisella kerralla, mikä varmasti oli hänelle positiivinen kokemus.

Yhdellä ryhmäkerralla Kristiina joutui yhden ryhmäläisen kiusaamisen kohteeksi. Tällä kerralla Kristiinan käyttäytymisen säätelyssä näkyi edistymistä. Hän ei koskannut vaan pystyi jatkamaan leikkiä toisen ivailusta huolimatta. Projektin jälkeen opettaja kertoi, ettei aggressiivista käytöstä riitatilanteissa ollut enää ilmennyt. On vaikea sanoa, olisiko positiivinen toimintatapa Lato-ryhmässä yhdellä kokoontumiskerralla opittua, mutta Bronsonin (2000, 31-32) huomio siitä, että onnistumisen kokemukset motivoivat myös myöhempää itsesäätelyä tukee olettamusta, että Kristiinan positiivinen toimintatapa ryhmässä saattoi motivoida uudenslaisiin toimintatapoihin myös myöhemmissä riitatilanteissa.

Toinen opettajan tekemä positiivinen huomio oli, että Kristiinan luokkatyöskentelyä aiemmin haitanneet pakkotoiminnot (vessassa käyminen ja jatkuva oman kynän jäljen kumittaminen) olivat ryhmän toiminnan aikana loppuneet. Ryhmässä näitä pakkotoimintoja ei näkynyt. Ryhmässä Kristiinan levottomuus hieman helpottui ja toisten kuunteleminen parantui. Näitä muutoksia opettaja ei kuitenkaan nähnyt luokkatoiminnassa.

Juhalla erityisiä vaikeuksia itsesäätelylle aiheuttivat opettajan kuvauksen mukaan pettymykset, joiden jälkeen hänen oli hankalaa päästä mukaan toimintaan. Opettaja kuvasi tilannetta hänen kohdallaan todella vaikeaksi. Pettymysten sietäminen oli myös ryhmässä hyvin hankalaa.

"Suvi: Ja kauheen vaikeeta oli taas.

Ryhmänohjaaja: Sen koko oleminen noudattaa sitä samaa kaavaa. Että se jollain lailla jykkii, se on se sen rituaali, se menee sen saman käsikirjotuksen mukaan, et me aina törmätään tähän ja hän aina lähtee pois ja..."

Itsesäätelyn näkökulmasta Juhalle oli siis haastavaa jatkaa toimintaa vaikeasta tunnetilasta riippumatta. Toisaalta pettymyksistä yli pääseminen voidaan lukea kognitiiviseksi säätelyksi, sillä siinä huomio tulee siirtää pettymyksestä tai sen aiheuttajasta johonkin mieluisempaan. (Aro 2001, 10-12.) Juhan kohdalla pettymyksen käsittely käytiin aikuisen avulla läpi lähes jokaisella kokoontumiskerralla. Myös leikissä Juha tarvitsi monesti aikuisen tukea leikkiin liittymisessä sekä käyttäytymisen säätelyssä. Opettajan mukaan ryhmän toiminnan jälkeen pettymysten sietäminen oli kuitenkin ollut Juhalle helpompaa. Voidaan ajatella, että ryhmä tarjosi Juhalle turvallisen ympäristön harjoitella pettymysten sietoa ja niistä ylitse pääsemistä (Aro 2004, 240; Eklund & Heinonen 2011, 226).

Juhan prosessia nimitys "aaltoileva" kuvaa hyvin konkreettisesti. Etenkin itsesäätelyn kannalta Juhan prosessissa oli niin hyviä kuin huonojakin hetkiä.

Proessin keskivaiheilla Juhan itsesäätelyssä oli nähtävissä kehitystä, mutta projektin lopulla itsesäätelyssä oli jälleen havaittavissa samoja ongelmia kuin alkuvaiheessakin. Hyvien kertojen aikana Juha osasi joustaa ja antaa periksi pettymystenkin kohdalla, hän onnistui ottamaan kontaktia muihin lapsiin positiivisella tavalla ja säilyttämään leikkiyhteyden koko leikin ajan. Lisäksi Juhalle ominainen karkailu tai paikalta poistuminen pettymyksen kohdatessa taukosi hetkeksi. Yhdellä kokoontumiskerralla hän ymmärsi muuttaa omaa rooliaan toisten rooleihin nähden sopivammaksi ilman aikuisen kehotusta.

"Katariina: Se sano itekki, että no joo, emmä halua olla sellanen, että kaikki mua pelkää.

Ryhmänohjaaja: Nii, jos sillä tulikin nyt ensimmäistä kertaa tällanen ahaa-elämys ees jollaki tasolla, että riippuu vähän hänen omasta toiminnastaan."

Katsoimme tämän hyvin positiiviseksi hänen kohdallaan, sillä useimmiten hänen oli hyvin vaikea joustaa omasta suunnitelmastaan tai roolistaan. Aro (2011, 106-107) toteaaakin, että itsesäätelyn kehitys voi olla sahaavaa tai hyppäyksellistä, jolloin säätely on kausittain joko vahvempaa tai heikompaa. Toisaalta Juhan kohdalla voidaan puhua vain muutamasta kerrasta säätelyn onnistumisesta muiden kertojen ollessa hyvin haastavia. Syy tähän voi olla myös väsymyksessä tai muissa lapsen elämän tilanetekijöissä.

Kristiinan ja Juhan kohdalla yhtenevää oli se, ettei opettaja nähnyt lasten itsesäätelyssä kovinkaan suuria muutoksia. Molemmilla keskittyminen luokassa oli vielä projektin jälkeenkin hankalaa. Pieniä edistysaskelia oli kuitenkin nähtävissä kummallakin. Kristiinalla edistyminen tarkoitti pakkotoimintojen sekä aggression pois jäämistä sekä Juhalla pettymysten hieman helpompaa sietämistä.

Kolmas "aaltoilevaan" prosessiin liitetty tutkittava oli Emmi. Verratessa kahteen muuhun aaltoilevan prosessin tutkittavaan, Emmiin itsesäätelyyn liittyvät ongelmat olivat hieman lievempiä. Emmiin erotti muista aaltoilevista myös se, että opettaja näki hänen toiminnassaan muutoksia myös ryhmän ulkopuolella niin luokka- kuin välituntitilanteissa.

Myös Emmi tarvitsi useissa tilanteissa aikuisen apua itsesäätelyyn. Hänen kohdallaan aikuisen tukea tarvittiin, jotta hän pysyi leikissä mukana, eikä ajautunut ajattelemaan leikin ulkopuolisia asioita.

"Ryhmänohjaaja: Toihan on musta tosi tyypillistä Emmille, että se syrjähtää aivan kokonaan. Että sille tulee vaan joku ajatus ja se vie sen sit aivan täysin mennessään."

Ennen projektia Emmiin itsesäätelyyn liittyvät puutteet näkyivät aggressiivisuutena riitatilanteissa. Positiivisena muutoksena opettaja mainitsi, ettei aggressiivisuutta esiintynyt enää projektin jälkeen, vaan Emmi pystyi jopa siirtämään tunnereaktiotaan myöhempään ja purkamaan harmitustaan tai suuttumustaan verbaalisesti rakentavalla tavalla. Emmiin kohdalla on havaittavissa, että leikki oli kehittänyt hänen sosioemotionaalisissa taidoissa

juuri niitä osa-alueita, joita hänellä oli tarve kehittää. Tämä tukee sitä käsitystä, että leikissä lapsi pystyy asettamaan itselleen sopivan vaativuustason ja harjoittelemaan itselleen vielä vaikeita taitoja (Määttä & Aro 2011, 56).

Ryhmässä Emmiin toimintaa leimasivat riehaantuminen, impulsiivisuus sekä keskittymisvaikeudet. Riehaantuminen ja impulsiivisuus ovat itsesäätelyn ulospäin suuntautuvia ongelmia (Aro 2011, 111). Riehaantumista esiintyi etenkin silloin, kun Emmi innostui jostain oikein kovasti. Kuitenkin projektin loppua kohden hänen käyttäytymisen säätelynsä oli edistyneempää kuin projektin alkuvaiheessa, mikä voidaan tulkita itsesäätelyn kehittämiseksi. Toisaalta opettajan mukaan Emmiin keskittyminen myös luokassa oli parantunut projektin aikana.

Tunteiden säätelyn alueella jokaisella ”aaltoilevan” prosessin saavuttaneella lapsella oli vaikeuksia, mutta heidän vaikeutensa näyttäytyivät eri tavoin. Yhdistävää näillä kolmella lapsella oli, ettei heidän tunteiden säätelyssään tapahtunut projektin aikana millään näillä eri alueilla havaittavaa muutosta tai kehitystä.

Tunteiden säätely. Kristiinan toimintaa ennen projektia, sen aikana sekä projektin jälkeen leimasi voimakas innostuneisuus niin ryhmän toimintaa kuin luokassa tapahtuvaa toimintaa kohtaan. Ryhmässä hän oli usein ensimmäisenä suunnittelemassa ja toteuttamassa leikkejä, eivätkä luokanopettajan näkemykset luokassa toimimisesta juuri poikenneet tekemistämme havainnoista. Kristiinan innostuneisuus tuli usein ilmi riehaantumisenä, mikä näkyi keskittymisvaikeuksina esimerkiksi kuuntelemisen taitoa tarvittavissa tehtävissä. Kristiinan prosessissa kuvaavaa oli, ettei hän kyennyt hyödyntämään ryhmän toiminnassa innostuneisuuttaan, vaan pikemminkin kärsi siitä, sillä hän ei kyennyt keskittymään ja usein tämä näkyi varsin riehakkaina ja epätarkoituksen mukaisina leikkeinä.

Kristiinan kohdalla kyseessä oli mahdollisesti tunteiden säätelyn pulma, jota nimitetään tunteiden alisäätelyksi. Tunteiden alisäätely tarkoittaa sitä, että yksilö on jatkuvasti kiihdyksissä ja tunteidensa ylikuormittamana, jolloin hänen on vaikea muuntaa tunteitaan toiminnan edellyttämällä tavalla (Kokkonen & Kinnunen 2009, 146; Kokkonen 2010, 25). Tällaisella liian vähäisellä tunteiden säätelyllä nähdään olevan yhteyttä aggressiivisuuteen, estottomuuteen sekä äkkipikaisuuteen (Kokkonen & Kinnunen 2009, 146). Kristiinan toiminnassa sekä ryhmässä että sen ulkopuolella oli havaittavissa kaikkia näitä tekijöitä ja luokanopettajan mukaan Kristiinan kohdalla erityisesti positiivisilla tunnetiloilla oli voimakas vaikutus siihen, kuinka hänen toimintakykynsä säilyy tunteita aiheuttavissa tilanteissa.

Tunteiden alisäätelyyn liittyvä aggressiivisuus oli ainoa tekijä, jota Kristiina kykeni kehittämään prosessin aikana, sillä luokanopettajan mukaan aggressiivista käyttäytymistä Kristiinan kohdalla oli havaittavissa ennen ryhmän aloittamista, mutta ei sen jälkeen. Aggressiivinen käyttäytyminen liitetään myös itsesäätelyn taidon ulospäin suuntautuvaksi ongelmaksi. Näin ollen aggressiivisen käyttäytymisen väheneminen Kristiinan prosessissa voidaan nähdä nimenomaan kehitysaskeleeksi itsesäätelyn vaikeuksissa, sillä itsesäätelyn taitojen kehittyminen ryhmän tasolla oli ”aaltoilevan”

prosessityypin yhdistävä tekijä. Yleisesti aggressiivisuutta ilmeni usein suuttumusta aiheuttavien tilanteiden yhteydessä ja näin myös Kristiinan kohdalla. Luokanopettajan mukaan projektin jälkeen Kristiina pääsi paremmin yli suuttumusta aiheuttavista tilanteista, sillä projektin jälkeen suuttumus näkyi vain aloittamisen vaikeutena, ei enää aggressiivisena käyttäytymisenä muita lapsia kohtaan.

Emmin toimintaa puolestaan tunteiden säätelyn näkökulmasta katsottuna ryhmässä leimasi estoisuus. Hän saattoi usein naurahtaa asioille, joiden pitäisi normaalissa tilanteessa aiheuttaa enemmän surua kuin iloa.

"Ryhmänohjaaja: Mutta Emmihän on sellainen, että sille tapahtuu jotain tosi kauheeta, niin se vaan nauraa."

"Ryhmänohjaaja: Emmi on kanssa tällainen teflon-tyyppi, että se ei oikein tuota tunteita, että mikään ei ole kiukkuista tai näin."

Lisäksi Emmi ei tuottanut ryhmässä juurikaan tunteita, sillä ne eivät näkyneet hänen toiminnassaan. Ikävien tunteiden kohdalla ei voida sanoa, että Emmi olisi kieltänyt ne täysin, mutta usein niistä kysyttäessä Emmi vähätteli negatiivisia tunteita ja kuvasi verbaalisesti, ettei mikään aiheuta kiukkuja tai surua. Emmin kohdalla voidaan puhua lievistä tunteiden ylisäätelyn pulmasta. Tunteiden ylisäätelyyn liittyy juuri estoisuutta sekä tunteiden jäsentämisen ja syvemmän ymmärryksen vaikeutta, ja lisäksi tunteiden verbaalinen kuvaaminen saattaa olla ylisäätelystä kärsivälle henkilölle hyvin vaikeaa. (Kokkonen & Kinnunen 2009, 146; Kokkonen 2010, 25.) Emmin kohdalla voidaankin puhua vain lievistä tai osittaisesta tunteiden ylisäätelyn vaikeudesta, sillä hänelle tunteiden verbaalinen kuvaaminen ei luokanopettajan mukaan ollut vaikeaa. Emmin, kuten Kristiinanakaan kohdalla, tunteiden säätelyn taidoissa ei tapahtunut projektin aikana merkittävää kehitystä.

Juhan prosessissa korostuivat tunteiden säätelyn vaikeudet pettymyksiä aiheuttavissa tilanteissa. Luokkatilanteissa Juhan voimakas pettymyksestä aiheutunut surun tunne aiheutti kirjojen heittäilyä, sekä pitkäkestoista mökötystä erillään luokan muista oppilaista. Tämänkaltainen reagointi varsin normaaleissa olosuhteissa luokassa tai Lato-ryhmässä kertoo siitä, että Pulkkinen (2002, 69) painottama toimintakyvyn säilyminen ei Juhan kohdalla toteutunut. Hän ei kyennyt toimimaan pettymyksestään johtuen vallitsevassa tilanteessa sopivaksi katsotulla tavalla, mikä Kokkosen (2010, 19-20) mukaan kertoo juuri tunteiden säätelyn vaikeudesta. Myös Juhan kohdalla tunteiden säätelyn vaikeudet olivat samalla tasolla projektin päättyessä kuin ennen ryhmään osallistumista.

Verratessa "aaltoilevia" prosessityyppejä ja "edistynyttä" prosessityyppiä, voidaan todeta, että "aaltoilevat" prosessityypit eivät kyenneet kehittämään esimerkiksi Eisenbergin ym. (1997, 131-132) esiin tuomia positiivisia tunteiden säätelyn strategioita, kuten "edistyneen" prosessin saavuttanut Jenni pystyi projektin aikana itselleen luomaan. Näiden strategioiden avulla Jenni kykeni prosessin loppupuolella ja sen jälkeen

siirtämään pettymyksestä virinneitä surun tunteita muihin ajatuksiin ja tämän myötä käyttäytymään esimerkiksi luokkatilanteessa sen edellyttämällä tavalla. Voimakkaasti pettymyksiin reagoiva Juha ei pystynyt kehittämään itselleen samankaltaisia tehokkaita tunteiden säätelyn strategioita, mikä näkyi vielä ryhmän toiminnan päättymisen jälkeenkin sopimattomana käyttäytymisenä juuri esimerkiksi luokkatilanteissa.

Omien tunteiden tunnistaminen sekä empatiataito. "Aaltoilevalla" prosessityypillä ei ollut vaikeuksia omien tunteiden tunnistamisessa ennen projektia. Erityisesti Emmi omien tunteiden tunnistamisen todettiin olevan verrattain kehittynyttä, sillä hän kykeni käsittelemään tunteitaan hyvin verbaalisesti niin ryhmässä kuin myös luokanopettajan mukaan luokan toiminnassa. Muun muassa Isokorpi (2004, 24-25) painottaa omien tunteiden tunnistamisen taidossa kykyä tunteiden verbaaliseen käsittelyyn ja arviointiin.

"Ryhmänohjaaja: Puhui (Emmi) pelosta asiallisesti, tunteistaan asiallisesti. Sillähän tais olla ainoa, jolla oli sitä pelkoo piirretty siihen näkyväks. -- Joo et se kuitenkin vaikka on ei niin miellyttävää tunne, ni se kuitenkin siitä asiallisesti puhuu, musta se on aika hieno juttu."

Myös Emmi empatiataitojen katsottiin olevan hieman kehittyneemmät kuin Kristiinalla tai Juhalla. Kristiinan ja Juhan empatian esittämiseen toisten lasten suuntaan vaikutti voimakkaasti heidän oma motivaationsa kulloisessakin tilanteessa toisin kuin Emmillä, jolla empatian kokeminen oli ikään kuin automaattisempaa.

*"Suvi: Kyllä se (Juha) Jenniäki hoiti, kun Jenni oli, että onko sulla lihaa ku tällä on nälkä n isit se, että no minäpä haen.
Katariina: Nii ja sit se ottaa kuitenkin sinne omaan luolaansa suojaan.
Ryhmänohjaaja: Ja sitte ku se menee se kässäri vähän niinku hänen mielensä mukaan ni sil on varaa sit ottaa huomioon toisiaki."*

Juhan empatiataidot olivat kaikkein kehittymättömmät verrattaessa "aaltoilevan" prosessityypin lapsia keskenään, sillä hänellä empatian pilkahduksia oli näkyvissä vain ryhmän tasolla ajoittain roolityöskentelyssä, mutta luokanopettajan mukaan empatian näkyminen Juhan toiminnassa luokassa oli melko harvinaista.

Yhdistävänä tekijänä näillä kolmella lapsella tunnetaitojen alueella oli, ettei kenenkään omien tunteiden tunnistamisen taito tai empatian taito edistynyt merkittävästi projektin aikana. Emmi prosessi arvioitiin Kristiinan ja Juhan prosessia edistyksellisemmäksi, sillä Emmi luokanopettaja koki Lato-ryhmän tuoneen positiivisia muutoksia Emmi käyttäytymiseen luokkatilanteessa, toisin kuin Juhan ja Kristiinan prosessien ei todettu tuoneen helpotusta luokassa työskentelyyn tai toimimiseen toisten lasten kanssa. Poikkeuksen (2011, 96) mukaan tunteiden säätelyssä esiintyvät ongelmat vaikuttavat usein heikentävästi ihmisen empatian kokemisen taitoihin. Nämä kaksi tunnetaitojen keskeistä tekijää yhdistettynä vaikuttavat merkittävästi

toimimiseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sen onnistumiseen. Emmillä tunteiden säätelyn vaikeudet olivat Kristiinan ja Juhan vaikeuksia lievempiä eikä empatian taito ollut riippuvaista omasta motivaatiosta, kuten näillä kahdella. Näyttää mahdolliselta, että Emmiin kehittyneemmät taidot tunteiden säätelyn ja empatian alueella vaikuttivat siihen, että Emmiin prosessin vaikutukset koettiin myös luokan toiminnassa, toisin kuin Kristiinan ja Juhan kohdalla.

Niin "edistynyt" Jenni kuin "aaltoilevasta" prosessityypistä myönteisimmän prosessin saavuttanut Emmi kykenivät ryhmän toiminnan myötä entistä rakentavampaan vuorovaikutukseen vertaissuhteissaan. Jenniä ja Emmiä yhdisti heidän menestyksellinen kehityksensä nimenomaan tunteiden säätelyn alueella. Tilanteeseen nähden sopivilla tunteiden ilmauksilla eli siis niiden säätelyllä on nähty yhteyttä suosioon lasten välisissä ystävyysuhteissa, kun taas epäsuosioon vaikuttavat kykenemättömyys tunteiden ilmaisuun tai niiden hallintaan (Kilpeläinen-Hauru 2001, 20). Ennen ryhmän toimintaa Jennin ja Emmiin tunteiden säätelyn taidot olivat nykyistä heikkommat, millä oli vaikutuksensa usein konflikteihin ajautuvaan epätarkoituksenmukaiseen toimimiseen vertaisten kanssa esimerkiksi välitunneilla. Kehitettyään tunteiden hallinnan taitojaan, tytöt kykenivät ryhmän toiminnan jälkeen hallitsemaan tunnereaktioitansa järkevämmiin ja toimimaan yhä menestyksellisemmin sosiaalisissa suhteissaan, mikä lisäsi heidän sosiaalista suosiotaan toverisuhteissa.

7.3 "Keskeneräinen prosessi"

	Ennen projektia	Projektin aikana	Projektin jälkeen
Itsesäätely	<ul style="list-style-type: none"> Jumittumista pettymyksiä tai vaikeita tunteita herättävissä tilanteissa Vetäytyvyyttä Arkuutta 	<ul style="list-style-type: none"> Vetäytyvyyttä Jumiutuvat omiin maailmoihiinsa Pääsevät leikkiin hyvin mukaan aikuisen avulla (ulkoinen säätely) 	<ul style="list-style-type: none"> Vetäytyvyyttä Rohkeutta Reippautta ja iloa tullut lisää Avoimuutta Itsetunto vahvistunut Tunnetilojen ilmaisu helpompaa (Mikko)
Tunteiden säätely	<ul style="list-style-type: none"> Pettymykset aiheuttavat itkua (Mikko) Suuttumukset jumiutumista ja mökötystä (Janne) 	<ul style="list-style-type: none"> Voimakas suru saa pois tolaltaan Alakuloinen Toisten seura ei ilahduta (Mikko) Jumiutumista tunteisiin (Janne) 	<ul style="list-style-type: none"> Suru vaikuttaa toimintakykyyn Uskaltaa surusta huolimatta ottaa toisiin kontaktia (Mikko) Pystyy kertomaan tunnetiloistaan Ei mene enää jumiin (Janne)
Tunteiden tunnistaminen	<ul style="list-style-type: none"> Tunnistaa ilon ja surun (Mikko) Ei tunnista negatiivisia tunteita (Janne) 	<ul style="list-style-type: none"> Tunnistaa surun ja pahan olon, toimii niiden mukaan (Mikko) Ei tunnista omia tunteitaan (Janne) 	<ul style="list-style-type: none"> Toimii oman tunnetilansa mukaan, ei esitä iloista surullisena Ei puhu surustaan (Mikko) Tunnistaa nykyään paremmin myös surunsa (Janne)
Toisten tunteiden tunnistaminen, eli empatia	<ul style="list-style-type: none"> Ei vahvaa empatiaa (Mikko) Empatia riippuvaista omasta motivaatiosta (Janne) 	<ul style="list-style-type: none"> Empatian esiintyminen vaihtelevaa rooleissa (Mikko) Ei ymmärrä miten toimia empaattisesti Ei osaa lohduttaa verbaalisesti (Janne) 	<ul style="list-style-type: none"> On empaattinen, mutta ei osaa aina toimia sen mukaisesti (Mikko) Ymmärtää toisen pahan mielen, mutta ei osaa toimia empaattisesti (Janne)

TAULUKKO 4. "Keskeneräisen" prosessityypin sosioemotionaalisten taitojen kehitys Lato-projektin aikana.

”Keskeneräiseksi” nimetyn prosessin ryhmäläisistä saavutti kaksi poikaa Janne ja Mikko. Jannen ja Mikon prosesseja yhdistivät hieman samankaltaiset lähtötilanteet sekä samansuuntaiset kehitysaskeleet sosiaalisten taitojen alueella. Molemmat pojat, sekä Janne että Mikko, olivat ennen Lato-ryhmän alkamista vetäytyviä. Vetäytyvyys heidän kohdallaan ilmensi sekä itsesäätelyn pulmia että tunteiden säätelyn pulmia, jolloin se ilmeni jumiutumisenä vaikeiden tunteiden kohdalla. Varsinkin Jannen kohdalla oli havaittavissa jumiutumista sellaisissa tilanteissa, joissa hän koki suuttumuksen tai pettymyksen tunteita. Poikien prosessien keskeneräisyyttä kuvaa se, etteivät he kumpikaan kyenneet saavuttamaan merkittävää kehitystä itsesäätelyn tai tunnetaitojen alueella, mutta siltikin poikien käyttäytymisessä luokan tasolla nähtiin positiivisia muutoksia.

Itsesäätely. Sekä Jannen että Mikon itsesäätelyä kuvaavat käsitteet arkuus, vetäytyvyys ja jumiutuminen, jotka ovat itsesäätelyyn liittyviä sisäänpäin suuntautuvia ongelmia (Aro 2011, 106-108). Etenkin Mikon käyttäytymisessä havaittiin vakavia itsesäätelyn ongelmia. Jannen prosessin aikana tapahtui pientä rohkaistumista ja kehitystä, mutta Mikon prosessia leimasi kautta projektin arkuus, pelokkuus, estyneisyys ja vetäytyvyys. Aron (2011, 113-114) mukaan yleisimmät itsesäätelyn sisäänpäin suuntautuvat ongelmat ovat juuri arkuus ja pelokkuus. Mikon toiminnassa nämä ilmenivät arkana ja vetäytyvänä käyttäytymisenä, katsekontaktin välttelynä, mykistymisenä joutuessaan huomion kohteeksi, pois kääntymistä tilanteista sekä hakeutumisenä oman roolihahmon suojapaikkaan.

”Ryhmänohjaaja: Mikko oli tänään alakuloinen.

Katariina: Siinä viidakkoleikissä, kun se oli se musta pantteri, niin sehän oli ihan yksin sen koko leikin ajan. Se vaan istui siellä nurkassa.

Ryhmänohjaaja: Niin se vetäytyy.”

”Suvi: Se rakensi sen oman pesän sinne ihan nurkkaan ja peitti sen koko kolon kankaalla, ettei kukaan vaan näe häntä.”

Kyse voi olla itsesäätelyn puutteista, mutta on huomattava, että itsesäätelyn kehittymiseen vaikuttavat myös monet sisäiset ja ulkoiset tekijät, kuten temperamentti ja kielellinen kehitys (Laakso 2011, 61, 68; Aro 2004, 241-242), jossa Mikolla tiedettiin olevan vaikeutta.

Mikon itsesäätelyä vaikeuttivat negatiiviset tunteet. Luokanopettajan mukaan niin ennen kuin jälkeen projektinkin Mikon oli vaikeaa päästä pettymyksistä yli ja ryhmäkertojen aikana teimme useamman huomion siitä, että Mikko oli surullinen tai alakuloinen ja vetäytyi omaan koloonsa leikin aikana. Opettajan mukaan Mikon toimintakykyyn saattoi vaikuttaa myös se, jos hän tiesi, että myöhemmin olisi vastassa jotain epämieluisaa. Toisin sanoen hänen oli vaikeaa siirtää huomiotaan pois tulevasta epämieluisasta johonkin mieluisampaan, mikä luetaan kognitiivisen toiminnan säätelyn pulmaksi (Bronson 2000, 66, 77; Laakso 2011, 70-71).

Jannen prosessi oli Mikon prosessiin verrattuna hieman valoisampi. Kummankin pojan kohdalla ilmeni lähtötilanteessa vetäytymistä ja estyneisyyttä, mutta Jannen kohdalla vetäytyminen väheni projektin aikana. Koimme, että hänen kohdallaan oli enemmänkin kyse vuorovaikutustaitojen ja seuraan liittymisen sekä leikkitaitojen puutteista. Arvelimme, että alkuvaiheen arkuus johtui ennen kaikkea siitä, ettei Janne osannut leikkiä vertaistensa kanssa.

"Ryhmänohjaaja: Ja sillä on varmaan opetteleminen tämmösessä olemisessa tällä Jannella, kun sillä ei sitä ryhmää oo ollu.

Suvi: -- mulla jäi Jannesta tänään sellanen jotenkin, kun Juha yritti hakea sitä, että tule tänne hänen luolaansa ja toisaalta kun se oli mulla siinä apulaisena, ni se oli vähän ihmeissään, et kummassa paikassa sen pitäis olla, et se varmaan kertoo siitä, et se ei oikeen osaa olla ryhmässä. Se on varmaan sille vähän uutta, et sitä revitään vähän kahteenkin paikkaan, se meni sellaseks hiljaseks.

Ryhmänohjaaja: Nii et se ei tiä itse et mitä ja kuinka hänen kuulus, et voisko hän itse mahdollisesti valita vai kuuluuko hänen toimia niitten toisten mukaan."

"Ryhmänohjaaja: Mutta siltä puuttuu luovuus."

Jannen prosessissa suurimmat edistysaskeleet oli nähtävissä vuorovaikutuksen ja seuraan liittymisen sekä mielikuvitusleikin alueilla. Leikkiin mukaan pääseminen mahdollisti hänelle myös erilaisten taitojen harjoittamisen ja mallien saamisen siitä, kuinka hänen ikäisensä lapset leikkivät ja toimivat, minkä voimme katsoa tukeneen hänen sosiaalisten ja sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä.

Jannen itsesäätelyn hankaluudet liittyivät, kuten monilla muillakin ryhmän lapsista, pettymysten sietämiseen. Hänelle pettymykset ja hankalat tunteet aiheuttivat jumiutumista, jolloin toiminnasta ei tahtonut tulla mitään. Luokanopettajan mukaan nämä jumiutumiset helpottivat projektin aikana ja saman huomion teimme myös ryhmässä. Lisäksi Jannella oli havaittavissa kognitiivisen toiminnan säätelyn puutetta. Janne saattoi usein kesken leikin ottaa kirjan ja unohtua lukemaan sitä niin vahvasti, ettei hän huomionnut lainkaan ympäristön tapahtumia. Saatoimme jopa päättää leikin ja kerääntyä yhteen, mutta hän ei meinannut päästä kirjastaan irti.

"Katariina: Siellä kun me pidettiin sitä sadetta, ni siin oli joku lehti -- Janne rupes lukee, ni eihän se sit ku me tultiin kaikki muut pois kun sade oli loppunu ja me oltiin jo lopetettu ni sehän unohtu sinne ihan kokonaan.

Ryhmänohjaaja: Joo lukemaan. -- Nii, että se putoo siitä roolistaan."

Jannen kohdalla aikuisen tukea tarvittiin kielellistämään, mitä leikissä tapahtui ja antamaan vihjeitä siitä, miten leikkiä voisi viedä eteenpäin.

Jannen kohdalla opettaja näki edistymistä sosiaalisten taitojen, kuten seuraan liittymisen ja vuorovaikutustaitojen kohdalla. Janne oli opettajan mukaan reipastunut, rohkaistunut, iloisempi ja avoimempi. Lisäksi opettaja kertoi jumiutumisten ja pettymysten siedon helpottaneen projektin myötä. Jannen kohdalla hyötyminen Lato-ryhmän toiminnasta näkyi sosiaalisten taitojen ja itsevarmuuden alueella vahvemmin kuin niiden sosioemotionaalisten taitojen alueella, joita tarkastelemme tässä tutkimuksessa. Kuitenkin voidaan sanoa, että Janne hyötyi projektista. Hänen kohdallaan toiminnan jatkaminen olisi voinut tuottaa tulosta myös sosioemotionaalisten taitojen eri osa-alueilla.

Omien tunteiden tunnistaminen. Molempien poikien kohdalla voidaan sanoa, että heidän tunnetaitonsa olivat vielä hyvin kehittymättömät. Esimerkiksi Golemanin (1995, 47-48) sekä Keltikangas-Järvisen (1994, 36) mukaan omat tunteensa tiedostavat yksilöt onnistuvat myös tunteiden säätelyssä. Kilpeläinen-Hauru (2001, 16) ja Hoffman (2004, 4, 30) painottavat omien tunteiden tunnistamisen taidon merkitystä empatiataidon kehittymisen pohjalla. Mikolla tai Jannella omien tunteiden tunnistamisen taito ei ollut erityisen vahva, millä puolestaan oli vaikutuksensa siihen, että myös muiden tunteisiin liittyvien taitojen harjoittaminen oli projektin aikana pojille vaikeaa.

Jannen kohdalla omien tunteiden tunnistaminen oli erityisen vaikeaa negatiivisten tunteiden kohdalla, mikä näkyi jo mainittuina jumiutumina. Negatiivisten tunteiden kohdalla Jannen toiminnassa korostui heikko tunteiden verbaalisen kuvaamisen kyky, mikä on merkki kehittymättömästä omien tunteiden tunnistamisen taidosta. (Isokorpi 2004, 24-25; Saarinen 2001, 36.) Mikko puolestaan luokanopettajan mukaan periaatteessa tunnisti tunteensa, mutta myös hänellä tunteiden verbaalisen kuvaamisen kyky tunteiden tunnistamisen taidossa aiheutti hankaluutta. Mikon omien tunteiden tunnistamisen taito oli siis jo hieman kehittynyt, mutta pulmaa oli kuitenkin vielä havaittavissa.

Tunteiden säätely. Sekä Mikon että Jannen kohdalla tunteiden säätelyn ongelmat ilmenivät vetäytyvyytenä. Molempien kohdalla painottui vielä tunteiden käsittelyn vaikeus verbaalisesti, mikä korostaa sitä, että poikien tunteiden säätelyn vaikeuteen liittyy tunteiden ylisäätelyn pulmaa. (Kokkonen & Kinnunen 2009, 146; Kokkonen 2010, 25.)

"Ryhmänohjaaja: Mikko oli hyvin surullinen ja vetämätön.

Katariina: Joo hyvin surullinen ja vähäsanainen, se ei sanonut mulle sanaakaan koko leikin aikana."

Mikon prosessissa tunteiden ylisäätelyä oli havaittavissa ennen projektia, sen aikana ja jälkeen, kun taas Janne koki pientä edistymistä. Projektin aikana Jannen jumiutumiset vaikeisiin tunteisiin helpottivat, johon luokanopettajan mukaan vaikutti Jannen kehittynyt taito käsitellä omia vaikeita tunteitaan verbaalisesti. Vaikka luokanopettaja havaitsikin kehitystä Jannen tunnetaidoissa erityisesti tunteiden säätelyn taidon kohdalla, hän ei silti

kokenut, että Jannen prosessissa voitaisiin puhua merkittävästä kehityksestä tällä alueella.

Empatiataito. Empatian taidossa sekä Jannella että Mikolla todettiin olevan kömpelyyttä. Poikkeuksen (2011, 96) mukaan taidossa osoittaa toiselle ihmiselle empatiaa korostuu mielikuvien käyttö toisen ihmisen mielentilaan asettumisessa. Luokanopettajien mukaan nämä mielikuvat empaattisesta toiminnasta olivat pojilla varsin heikot. Heidän molempien toiminnassa korostui kuitenkin epäitsekäs käyttäytyminen, jonka Poikkeus näkee myös voimakkaassa yhteydessä empatian taitoon. Voidaan siis sanoa, että sekä Jannella että Mikolla oli edellytykset toimia empaattisesti, mutta heidän puutteellisten mallien eli mielikuvien vuoksi, he eivät kyenneet toimimaan empaattisesti toisia lapsia kohtaan. Tällaista pojille tyypillistä käyttäytymistä oli havaittavissa ennen ryhmää, sen aikana ja ryhmän päättymisen jälkeen. Mikon luokanopettaja painotti Mikon puutteellisessa empatian osoittamisessa myös heikkoa käsitystä itsestä, minkä Keltikangas-Järvinen (1994, 37) näkee pohjana empatian taidon kehittymiselle.

Jannen ja Mikon kohdalla luokanopettajat havaitsivat siis vetäytymistä, mikä näkyi esimerkiksi epäaktiivisena hakeutumisena ryhmätilanteisiin luokkatilanteissa tai välituntileikeissä. Tässä kohden voidaan nähdä myös puutteellisten empatiataitojen vaikutus, sillä Nummenmaan (2010, 134-135) ja Kalliopuskan (1997, 15) mukaan ihmisen on vaikea toimia toisten kanssa, jos hän ei kykene ymmärtämään, miltä toisista ihmisistä kulloinkin tuntuu. Nummenmaa ja Kalliopuska toteavat juuri empatiataidon toimivan perustana muulle toiset huomioon ottavalle käyttäytymiselle. Tämän taidon ollessa Jannen ja Mikon kohdalla vielä varsin alkeellisella tasolla, oli sillä selkeä yhteys hankaluuteen toimia toisten kanssa.

"Suvi: Mua piti lohduttaa ni se (Janne) ei sanonu mulle mitään, mut se toi mulle kirjan käteen vähän niinkun lahjana, et jos se lohduttas mua."

Esimerkiksi Hoffmanin (2000, 4, 30) mukaan ihminen kykenee ymmärtämään toisten ihmisten tunteita vain omien tunteiden tunnistamisensa kautta. Lisäksi Hoffman painottaa tunteiden hallitsemisen taitoa empatiataitojen pohjalla. Sekä Jannella että Mikolla todettiin pulmia muissa tarkastelemissamme tunnetaidoissa, mikä aiheutti, etteivät he kyenneet kehittämään projektin aikana myöskään empatian taitojaan. Tunnetaitojen kenttä toimii ja kehittyy eri taitojen osalta yhden suuntaisesti, mikä ilmeni erityisen hyvin Jannen ja Mikon prosesseissa. Heillä kaiken pohjalla oleva omien tunteiden tunnistamisen lähtötaito ei ollut vielä projektin jälkeenkään sellaisella tasolla, jotta tunteiden säätelyn tai empatian alueella voitaisiin saavuttaa merkittävää kehitystä.

7.4 " Edistymätön prosessi"

	Ennen projektia	Projektin aikana	Projektin jälkeen
Itsesäätely	<ul style="list-style-type: none"> • Aggressiivisuutta ja • Pettymys ja ärsytys vaikeita 	<ul style="list-style-type: none"> • Levottomuutta • Impulsiivisuutta • Riehaantumista • Pettymykset vaikuttavat osallistumiseen • Tarvitsee ulkoista säätelijää jatkuvasti • Toiminta helpottuu hieman aikuisen avulla 	<ul style="list-style-type: none"> • Aggressiivisuutta • Huomion säätelyn vaikeutta luokassa • Pettymys ja ärsytys vaikeita
Tunteiden säätely	<ul style="list-style-type: none"> • Tunne tulee läpi, heijastuu toisiin ilkeilynä • Näyttää suuttumuksen 	<ul style="list-style-type: none"> • Suuttuneena hymyilee toisinaan väkisin, • Peittää negatiiviset tunteet • Ei lähde negatiivisiin rooleihin • Purkaa pahaa mieltä toisiin 	<ul style="list-style-type: none"> • Ärsyyntyy pettymyksistä helposti • Kykenee toimimaan negatiivisista tunteista huolimatta • Voimakas ilo ei vaikuta keskittymiseen
Tunteiden tunnistaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Tunnistaa positiiviset ja negatiiviset tunteet 	<ul style="list-style-type: none"> • Toisinaan tunnistaa surun • Toisinaan peittää negatiiviset tunteensa 	<ul style="list-style-type: none"> • Kiukku ja suru heijastuu ilkeilynä toisille • Tunnistaa surun
Toisten tunteiden tunnistaminen, eli empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Omat tunteet menevät toisen huomioon edelle • Ei empatiaa toisia kohtaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Ei toimi empaattisesti rooleissa • Toisinaan pyrkii empaattisiin rooleihin, mutta ei yleensä osaa toimia niissä • Empatiaa vain joitakin lapsia kohtaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Tietää miten satuttaa toista • Oma motivaatio vaikuttaa empatiaan • Empatia rajoittunutta • Oma tunnetila vaikuttaa empatiaan

TAULUKKO 5. "Edistymättömän" prosessityypin sosioemotionaalisten taitojen kehitys Lato-projektin aikana.

Ryhmään osallistuneen Katrin prosessia voidaan pitää "edistymättömänä", sillä hän ei kyennyt saavuttamaan projektin aikana kehitystä itsesäätelyn eikä tunnetaitojen alueilla. Hänen lähtötilanteensa erottui muista ryhmään osallistuneista lapsista, sillä vain hänellä oli havaittavissa vakavia itsesäätelyn vaikeuksia sekä huomattavia ongelmia tunnetaitojen alueella.

Itsesäätely. Katrin käyttäytymistä luokka- ja välituntitilanteissa ennen projektia sekä ryhmässä hankaloittivat vakavat itsesäätelyyn liittyvät ulospäin suuntautuvat ongelmat (Aro 2011, 106-108). Aggressiivisuus, levottomuus, impulsiivisuus ja riehakkuus tulivat esille niin opettajan kuvauksessa ennen projektia kuin meidän havainnoissamme projektin ajalta. Hänelle myös pettymykset olivat hyvin hankalia. Aro (2011, 10-12) toteaa, että hankalat tunteet, kuten viha, pettymys ja suru voivat muodostaa haasteen tunteiden ja käyttäytymisen säätelylle. Katrin käyttäytymiselle nämä tunteet aiheuttivat suuria haasteita, jotka hänen käytöksessään suuntautuivat toisiin ihmisiin. Ryhmäkerroilla ilmeni motorista levottomuutta, hänen oli vaikeaa pysyä paikallaan, jolloin hän juoksi ympäri leikkiätilaa, hyppi ja tuhosi toisten rakentamat roolihahmojen kodit. Lisäksi havaitsimme useasti ilkeilyä, tönimistä, aggressiivisuutta leikissä uhan aiheuttajaa kohtaan ja vaikeutta keskittyä leikkiin.

"Ryhmänohjaaja: Joo ei se mitenkään niin kun neuvotellu, vaan se oli ihan tulossa meitä vaan tappamaan sen henkarin kanssa."

"Ryhmänohjaaja: -- menee semmoseks tonimiseks ja siihen piiloon menemiseks ja kaikkien tavaroitten paiskomiseks."

"Ryhmänohjaaja: Mutta ku sillä Katrilla on hirveesti aggressioo -- et se tulee siltä kaikessa lääpi tämmönen ilkeilynä ja hankaluutena."

"Ryhmänohjaaja: Mut sitte se rohmus ne kaikki tavarat."

Katrin toimimista helpotti toisinaan aikuisen lähellä olo, jolloin aikuinen rajoitti hänen toimintaansa ja pyrki näin ulkoisesti säätämään Katrin toimintaa. Toisinaan aggressiivisuus kohdistui myös aikuisiin, jolloin ulkoinen säätelykään ei auttanut häntä toimimaan leikin mukaan.

Lisäksi Katrin toiminnassa ilmeni monia vaikeuksia, jotka Lehtisen, Turjan ja Laakson (2011, 236, 250) mukaan ilmenevät niiden lasten leikissä, joilla on itsesäätelytaitojen heikkouksia. Katrin oli hankalaa ottaa toiset huomioon ja monesti hän ahnehti käytössä olevista materiaaleista suurimman osan itselleen, toisten tunteiden tai aikomusten ymmärtäminen oli hankalaa eikä jakaminen tai neuvottelu onnistunut muiden lasten kanssa lainkaan. Olimme ryhmänohjaajan kanssa yhtä mieltä siitä, että Katrin kohdalla ongelmat olivat niin vakavia, ettei leikin avulla voitu saavuttaa ratkaisuja ongelmiin tai ongelmakäyttäytymiseen.

Omien tunteiden tunnistaminen ja tunteiden säätely. Katrin tunnetaitojen ongelmat näkyivät kaikkien kolmen tarkkailemamme taidon kohdalla. Omien tunteiden tunnistamisen taidon alueella Katri tunnisti luokanopettajan mukaan positiiviset tunteensa, mutta negatiivisten tunteiden tunnistaminen itsessä ja varsinkin niiden verbaalinen käsittely oli vaikeaa. Negatiivisten tunteiden käsittelyn vaikeus heijastui Katrin käyttäytymisessä myös tunteiden säätelyn alueelle. Katrin käyttäytymisessä oli tyypillistä, että kohdatessaan surua aiheuttavia tunteita, Katri ei käyttäytynyt surulliselle tunteelle ominaisella tavalla, vaan hän kielsi tunteen ja koitti jatkaa toimintaansa iloisena.

”Ryhmänohjaaja: Sillä Katrilla on hirveesti aggressioo, sil on ihan oikeesti kun se kieltää sen. Sekän sanoo sen ihan et ei ole. Aina on vaan kauniita ajatuksia ja ei mitään inhottavaa. Et se tulee siltä kaikessa läpi tämmönen ilkeilynä ja hankaluutena.”

”Ryhmänohjaaja: -- piti purkaa sitä pahaa mieltään johonkin ja se otti nyt tämän hampaisiinsa tämän Kristiinan siinä.”

Tämä ei kuitenkaan onnistunut, sillä tämän iloisen ilmeen takaa Katri pyrki toistuvasti estämään ja sabotoimaan toisten ryhmäläisten leikkejä ja loukkaamaan heitä sanallisesti. Katrin toiminnassa oli havaittavissa tunteiden ylisäätelyä, sillä negatiivisten tunteiden kieltämisellä hän ei kyennyt tunteidensa ymmärtämiseen. Tähän tunteiden säätelyn pulmaan Katrin kohdalla liittyi vielä hänen vaikeutensa tunteiden verbaaliseen käsittelyyn. (Kokkonen & Kinnunen 2009, 146; Kokkonen 2010, 25.)

Myös joillakin muilla ryhmään osallistuneilla lapsilla todettiin olevan tunteiden säätelyyn liittyvää ylisäätelyn pulmaa, kuten esimerkiksi ”keskeneräisen” prosessin saavuttaneilla Jannella ja Mikolla sekä ”aaltoilevan” prosessin saavuttaneilla Emmillä. Katrin tunteiden säätelyn vaikeudet olivat vielä Jannen, Mikon ja Emmin vaikeutta vakavampia, sillä Katrin toiminnassa korostui oman pahan mielen purkaminen toisten lasten suuntaan. Katri koki mahdollisesti negatiiviset tunteet niin pelottaviksi, ettei hän kyennyt käsittelemään niitä ja omaa oloaan helpottaakseen hän aiheutti pahaa mieltä toisille lapsille. Tällainen käyttäytyminen oli Katrin kohdalla kuvaavaa niin Lato-ryhmässä kuin luokkatyöskentelyssä sekä välituntitilanteissa.

Kokkosen (2010, 19-20) mukaan tunteiden säätely pyrkii suuntaamaan yksilön kokemat tunteet kohti tasapainotilaa, sillä tasapainon vallitessa ihmisen toimintakyky voi olla parhaimmillaan. Jos ihminen ei kykene kokemaan tasapainoa, vaan tunnetilat kohtaavat hänet liian voimakkaina ja pitkäkestoisina, vaikuttaa tämä Kokkosen mukaan myös ihmisen mahdollisuuteen kokea mielihyvää. Katrin käyttäytymiselle ominaista oli, ettei hän suonut itselleen mielihyvän kokemuksia, sillä esimerkiksi häntä keuhuttaessa hän ei useinkaan ottanut kehua vastaan. Negatiivisten tunteiden kieltäminen ja niiden muuttaminen teeskennellyksi iloksi lisäsi myös huolen aihetta siitä, kuinka rajallista Katrin mielihyvän kokeminen olikaan, sillä

tämänkaltainen tekaistu ilo ei voi tuottaa kokijalleen samanlaista mielihyvää kuin aito ja rehellinen ilo.

Empatiataito. Katrin aito ilo ilmeni sekä ryhmässä että luokassa kilpailutilanteissa, jolloin hän voitti jonkun toisen. Katrilla oli taipumusta kilpailla toisten lasten kanssa myös sellaisissa asioissa, joille kilpailu ei ole ominaista. Voittaessaan toisen lapsen esimerkiksi jossakin liikuntasuorituksessa, Katri ei kyennyt saamaan tästä tarvittavaa mielihyvän kokemusta, vaan voiton kokemukseen yhdistyi hävinneelle lapselle ilkkuminen. Tämä esimerkki kertoo Katrin käyttäytymisessä havaittavissa olevasta itsekkyydestä. Tämän itsekkään toiminnan taustalla olivat mahdollisesti heikot empatiataidot.

Muun muassa Kalliopuska (1997, 16-17, 83) liittyy empatian taitoon epäitsekkyuden, auttavaisuuden sekä yhteistyöhalukkuuden toisten kanssa toimimiseen. Katrin kohdalla kaikissa näissä empatian taitoon kuuluvissa ominaisuuksissa oli heikkoutta. Itsekäs toiminta näkyi Katrin prosessissa niin ryhmässä kuin luokkatyöskentelyssä. Luokanopettajan mukaan Katri tunnisti toisten lasten tunteet ja pahan mielen, mutta empaattiseen reaktioon Katri kykeni vain silloin, kun hänellä itsellään oli siihen varaa. Katrin empatian osoittaminen toiselle oli siis paljolti kiinni esimerkiksi Kauppilan (2006, 186) tai Talibin (2002, 61) painottamasta motivaatiosta, joka aiheuttaa toimintaa empatiaa kokevassa ihmisessä toisen ihmisen auttamiseksi. Katrin prosessissa tämä motivaatio ei ollut vahva ja näin ollen empaattinen käyttäytyminen toisia lapsia kohtaan oli harvinaista. Kun Katri osoitti ryhmässä empatiaa muita kohtaan esimerkiksi ristiriitatilanteissa, jäi tämä sinänsä myönteinen toiminta vaillinaiseksi, sillä hän ei kyennyt myöntämään virheitä omassa toiminnassaan. Tämän lisäksi Katrin prosessissa oli kuvaavaa haluttomuus toisten auttamiseen sekä haluttomuus toimia yhteistyössä toisten lasten kanssa. Projektin aikana Katrilla oli yksi ryhmäläinen, jonka seuraan hän usein hakeutui, mutta jonka kanssa myös usein ajautui konflikteihin.

Katrin empatiataidon pulmia voidaan pitää vakavampina kuin muilla ryhmään osallistuneilla lapsilla, sillä hänen empatiataidottomuuteensa liittyi tahallista toisten lasten loukkaamista toisin kuin muilla ryhmäläisillä. Tämä näkyi Katrin toiminnassa sanallisena satuttamisena sekä kostamisena ennen Lato-ryhmään osallistumista, sen aikana ja ryhmän toiminnan päättymisen jälkeen. Lisäksi Katrilla oli vaikeuksia niin omien tunteiden tunnistamisessa kuin myös vakavia pulmia tunteiden säätelyssä. Tämä tukee mm. Hoffmanin (2000, 4, 30) näkemystä tunnetaitojen kokonaisvaltaisuudesta, sillä Katrinkin prosessista on selvästi havaittavissa, ettei hän kykene tunteiden säätelyn tai empatian taidon kehitykseen, sillä hän ei kykene vielä tunnistamaan edes tarvittavalla tavalla omia tunteitaan saati käsittelemään niitä.

7.5 Eritasoiseen hyötymiseen vaikuttaneet tekijät ryhmässä

Löytämiemme prosessityyppien mukaan ryhmän toiminnasta hyötyivät eniten Jenni, Emmi, Mikko ja Janne, sillä he omaksuivat ryhmän toiminnan aikana omaan käyttäytymiseensä sellaisia taitoja, joista hyötyivät myös kouluympäristössä. Näistä neljästä lapsesta prosessin voidaan todeta olevan edistyksellisin Jennin ja Emmin kohdalla, joiden kohdalla oli havaittavissa myönteistä kehitystä yhdellä tai useammalla sosioemotionaalisen taidon alueella. Eritasoista hyötymistä tarkasteltaessa on huomionarvoista, ettei aineistosta löydy mainintoja hyötymistä heikentävistä tekijöistä juuri Jennin ja Emmin kohdalla. Näiden kahden tytön kohdalla voidaan siis kuvata vain niitä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet positiivisesti heidän monipuoliseen hyötymiseensä ryhmän toiminnasta.

Ryhmään osallistuneista "aaltoilevan" prosessityypin lapsista Juha ja Kristiina edistyivät ryhmän toiminnan aikana itsesäätelyn taidoissa, mutta luokanopettaja ei nähnyt heidän käyttäytymisessään luokkatilanteissa positiivisia muutoksia. "Keskeneräisen" prosessityypin saavuttaneilla Jannella ja Mikolla luokanopettaja näki positiivisia muutoksia kouluympäristössä, mutta he eivät kyenneet kehittämään toiminnan aikana tutkimiamme sosioemotionaalisia taitoja. "Edistymättömän" prosessin kokenut Katri ei kyennyt kehittämään projektin aikana sosioemotionaalisia taitojaan, eikä luokanopettaja nähnyt hänen toiminnassaan positiivisia muutoksia luokan tasolla. Näiden viiden vähiten ryhmän toiminnasta hyötynneen lapsen kohdalla heidän vaihtelevan eritasoiseen hyötymiseen sovelletun sosiodraaman käytöstä on nähtävissä useita selittäviä tekijöitä. Kuvaamme seuraavaksi niitä tekijöitä, joiden huomasimme vaikuttaneen lasten prosesseihin ja Lato-ryhmän toiminnasta hyötymiseen. Joidenkin tekijöiden kohdalla huomasimme saman tekijän vaikuttaneen toisiin lapsiin positiivisesti ja toisiin negatiivisesti. Pyrimme erittelemään myös nämä tekijät.

Hyötymistä heikentävät tekijät

Heikko sosioemotionaalisten taitojen lähtötaso. Heikkoon sosioemotionaalisten taitojen lähtötason liittyvät heikot itsesäätely-, vuorovaikutus- ja empatiataidot. Suurimmat itsesäätelyn vaikeudet lasten lähtötilanteessa olivat "aaltoilevan" prosessityypin Juhalla ja Kristiinalla, sekä "edistymättömän" prosessityypin Katrilla, joiden voidaan myös sanoa hyötynneen ryhmän toiminnasta kaikkein heikoiten. Heillä itsesäätelyn vaikeuksiin liittyi impulsiivisuutta, keskittymisvaikeuksia ja usein hyvin riehakasta käyttäytymistä. Sovelletun sosiodraaman toimintamuoto perustuu vapaaseen, lasten itsensä kehittämään leikkiin sekä mielikuvitukselliseen roolityöskentelyyn. Juhalla, Kristiinalla sekä Katrilla itsesäätelyn taidoissa esiintyneet ongelmat ennen ryhmään osallistumista ja sen aikana vaikeuttivat suuresti heidän toimimistaan ryhmän luovissa leikkitalanteissa, sillä he eivät osanneet säädellä käyttäytymistään tilanteen edellyttämällä tavalla.

"Ryhmänohjaaja: No Juhahan juos siellä niitä karkuun kokoajan, et ei siihen kukaan saanut kontaktia. Ja se oli ihan silleen et se vaan juos ja huus koko ajan ettei kukaan ees pystynyt sanoo sille mitään."

Myös ”keskeneräisen” prosessityypin saavuttaneilla Jannella ja Mikolla todettiin lähtötilanteissaan itsesäätelyn vaikeutta, mikä näkyi vetäytyvyytenä sosiaalisissa tilanteissa. Tämänkaltaisella itsesäätelyn vaikeudella on myös vaikutuksensa ryhmän toiminnasta hyötymiseen, sillä Jannen ja Mikon kohdalla vetäytyvä toimintamalli esti vuorovaikutustaitojen kehittymistä, joiden nähtiin olevan poikien kohdalla varsin puutteelliset ryhmän toiminnan aikana. Myös Katrin kohdalla, jonka lähtötilanteessa yhdistyivät käyttäytymisen säätelyn sekä tunnetaitojen vaikeudet, nähtiin vuorovaikutustaitojen puutetta.

Sovelletun sosiodraaman työmuoto pohjautuu vuorovaikutuksellisille harjoituksille, joissa muiden ryhmäläisten tuki ja osallistuminen ryhmässä suoritettaviin leikkeihin ja rooliharjoituksiin ovat avainasemassa. Tämänkaltaisen luovan toiminnan voidaan nähdä sopivan lapsille, jotka eivät kärsi vuorovaikutustaitojen puutteesta, vaikeuksista käyttää mielikuvitusta tai yhteistoiminnan pulmista. Näiden kolmen tekijän nähtiin tuoneen vaikeutta hyötyä ryhmässä tehdyistä harjoituksista ja näin ollen ryhmän toiminnasta hyötyminen jäi heikoksi niillä lapsilla, joilla näitä vaikeuksia havaittiin. Vuorovaikutustaitoihin liittyvistä vaikeuksista ryhmäläisistä kärsivät ”edistyksettömän” prosessin saavuttanut Katri, ”aaltoilevan” prosessityypin Juha, sekä ”keskeneräisen” prosessityypin Janne ja Mikko. Vuorovaikutustaitojen puute heijastui Jannen, Mikon ja Katrin kohdalla usein vaikeutena toimia leikissä, sillä heille osanottaminen vertaisten vuorovaikutustilanteisiin tuotti hankaluuksia. Näin ollen puutteelliset vuorovaikutustaidot myös hankaloittivat heidän hyötymistään projektin toiminnasta. Mielikuvituksen ja sitä myötä leikkitaitojen havaittiin olevan puutteelliset jo mainitsemillamme Katrilla sekä Jannella.

Puutteellisilla empatiataidoilla havaittiin yhteyttä ryhmän toiminnasta hyötymiseen. Viidellä (Katri, Juha, Kristiina, Janne ja Mikko) heikoimmin hyötynneellä lapsella ei todettu olevan vahvaa kykyä empatiaan, eikä heidän nähty kehittäneen tätä taitoa ryhmän aikana. Juhan, Kristiinan ja erityisesti Katrin kohdalla empatiataidon puutteeseen oli yhdistettävissä itsekkyyttä, jonka Kalliopuska (1997, 16-17) näkee olevan empatiaa voimakkaasti heikentävä tekijä. Jannen ja Mikon heikot empatiataidot nähtiin johtuneen Poikkeuksen (2011) painottamien asiaankuuluvien mallien puuttumisesta, jonka vuoksi he eivät osanneet toimia empatiakyvystään huolimatta empaattisesti sitä vaativissa tilanteissa (Poikkeus 2011, 96).

Empatiataidon puutteella voitiin siis todeta olevan vaikutusta heikkoon hyötymiseen ryhmän toimintamuodosta. Vain niillä lapsilla, joilla havaittiin kyvyttömyyttä empaattiseen toimintaan, havaittiin myös heikkoa hyötymistä ryhmän toiminnasta. Erityisen heikkoa tämä hyötyminen oli Katrilla, Juhalla ja Kristiinalla, joiden kyvyttömyys empaattiseen toimintaan nähtiin osaltaan johtuvan itsekkyydestä. Vain näiden kolmen lapsen kohdalla positiivisia muutoksia käyttäytymisessä kouluympäristössä ei havaittu lainkaan ryhmän päättymisen jälkeen.

Mielikuvitustaitojen puute. Erityisen hankalaa leikissä toimiminen ryhmän aikana oli Katrille ja Jannelle, joiden mielikuvitustaitojen todettiin olevan hyvin rajalliset ennen ryhmään osallistumista sekä ryhmän toiminnan aikana. Leikkitoiminta perustuu mielikuvitukselle ja ilman kykyä siihen, oman leikin kehittäminen on haasteellista tai jopa mahdotonta.

”Ryhmänohjaaja: Ja sit mä aattelen, et Jannehan putoo kesken kanssa. Et jos sitä ei kukaan muistuttele tai anna vinkkiä niin sit se ottaa kirjan ja alkaa lukee viileen rauhallisesti.”

”Ryhmänohjaaja: Ei se (Janne) oikeen itse vie sitä roolia eteenpäin.”

Katri ja Janne tarvitsivat ryhmän leikeissä usein virikkeekseen jonkun konkreettisen apuvälineen, kuten kirjan tai roolivaatteen, jotta pystyivät osallistumaan leikkiin. He myös usein jumittuivat vain leikin suunnitteluun juuri esimerkiksi tarkastelemalla pitkään leikin virikkeellistämiseksi tarkoitettuja vaatteita ja kankaita tai unohtumalla lukemaan mieluisaa kirjaa muiden lasten leikkiessä.

*”Ryhmänohjaaja: Musta tänään taas sen leikki oli vähän sellaista, että se ois vaan penkonut niitä mun kasseja, se aina kaivoo sieltä jonkun uuden asian ja se ei pysähtynyt yhtään leikkimään.
Suvi: Nii Katrilla on kokoajan uusi hattu tai hame.”*

Niin Katrilla kuin Jannella saattoi olla paljon ideoita leikin varalle, mutta heidän puutteelliset leikki- ja mielikuvitustaitonsa estivät toimimista leikkitalanteissa.

Yhteistoiminnan vaikeus. Yhteistoiminnan vaikeutta tavattiin ”aaltoilevan” prosessityyppin Kristiinalla sekä Jannella, jolla nähtiin ryhmän toiminnassa kaikkia näitä kolmea vaikeutta. Nämä kaikki kolme tekijää liittyvät kiinteästi sujuvaan toimintaan leikkitalanteissa. Ryhmään osallistuneilla lapsilla edellytykset toimia leikkitalanteissa olivat hyvin vaihtelevat, sillä ryhmän toiminnan aikana edistyneimmän kehityksen sosioemotionaalisissa taidoissa saavuttaneilla Jennillä ja Emmillä näiden kolmen leikkiin liittyneen tekijän vaikeutta ei havaittu. Viidellä heikomman edistyksen ryhmässä saavuttaneella lapsella edellytykset toimia leikissä olivat Jenniä ja Emmiä vajavaisemmat, sillä heillä kaikilla havaittiin vaihtelevasti vaikeuksia näissä leikin sujumiseen kiinteästi vaikuttavissa tekijöissä.

Hyötymistä edesauttavia tekijöitä

Positiiviset kokemukset. Tämän tutkimuskysymyksen tarkastelussa tähän asti julkituodut tekijät vaikuttivat pääasiassa negatiivisesti ryhmän toiminnasta hyötymiseen. Löysimme myös tekijöitä, jotka vaikuttivat myönteisesti hyötymiseen joidenkin lasten kohdalla. Yksi näistä tekijöistä oli ryhmäläisten saamat positiiviset kokemukset, joita olivat esimerkiksi ryhmässä koetut

onnistumiset sekä ryhmän ohjaajalta saatu myönteinen palaute omasta toiminnasta. Positiivisten kokemusten myönteinen vaikutus hyötymiseen nähtiin Jennillä, Emmillä, Juhalla, Jannella ja Mikolla.

"Suvi: Se (Janne) koki viime kerralla jonkun ahaa-elämyksen.

Ryhmänohjaaja: Niin koki ja nyt se jotenki uskaltaa sanoa asioitaan ja ideoitaan.

Suvi: Joo ja sillai oma-aloitteisesti -- et ilman et sille pitää sanoa, et no nyt kissa tekee näin

Ryhmänohjaaja: Semmosta rohkeutta, oma-aloitteisuutta."

Avoimuus. Toisena hyötymiseen myönteisesti vaikuttavana tekijänä katsoimme olevan joidenkin lasten toimimisessa esiin tulleen avoimuuden ryhmän leikkiä ja harjoituksia kohtaan. Ryhmän toiminnasta eriten hyötyneet lapset Jenni, Emmi, Mikko ja Janne pystyivät kaikki toimimaan myös itselleen epämieluisissa rooleissa leikkien aikana, mikä puolestaan tuotti suuria vaikeuksia ryhmästä heikommin hyötyneille Katrille, Juhalle ja Kristiinalle. Katri, Juha ja Kristiina eivät lähteneet toimimaan ollenkaan epämieluisissa tai vieraisissa rooleissa ja usein häiritsivät myös toisten ryhmäläisten leikkiä tilanteissa, joissa olivat itse joutuneet kokemaan pettymyksen.

Tekijät, jotka lapsesta riippuen heikensivät tai vahvistivat hyötymistä

Luottamus aikuiseen. Luottamus aikuiseen oli myös yksi määrittävä tekijä eritasoista hyötymistä tarkasteltaessa. Luottamuksen aikuiseen nähtiin puuttuvan kokonaan ryhmän toiminnasta heikoiten hyötyneellä Katrilla, kun sen nähtiin olevan erityisen vahva ryhmästä parhaiten hyötyneellä Jennillä. Myös "keskeneräisen" prosessityypin Mikolla havaittiin vahvaa positiivista luottamusta aikuista kohtaan. Vahva luottamus aikuiseen auttoi Jenniä ja Mikkoa toimimaan ryhmässä tehdyissä harjoitteissa, mikä saattoi näkyä myös siinä, että juuri he kykenivät toimimaan myös itselleen epämieluisissa rooleissa. Varsinkaan ryhmästä parhaiten hyötyneellä Jennillä ei havaittu hyötymistä haittaavia tekijöitä, jonka takia Jennin kokema hyötymisen ja kehityksen ryhmän toiminnan aikana voidaan nähdä monipuolisena. Jennin kehitys oli monipuolista, sillä hän kykeni Lato-ryhmän aikana hyödyntämään parhaiten ryhmän leikkiätilanteet.

Toisten lasten vaikutus. Toisten lasten vaikutus oli ryhmässä joko hyötymistä heikentävä tai edistävä tekijä. Itsesäätelyn vaikeuksista kärsivillä lapsilla toiset ryhmäläiset saattoivat saada aikaan näissä lapsissa riehaantumista ja impulsiivista käyttäytymistä, mikä heikensi suoriutumista ryhmän leikeissä ja muissa ryhmätilanteissa. Toisten lasten vaikutus heikensi eriten niiden lasten hyötymistä, joilla oli hankalimmat itsesäätelyn vaikeudet, eli Katrilla, Juhalla ja Kristiinalla.

"Ryhmänohjaaja: Siltä (Kristiina) tuleki ideoita ja se lähtee kehittämään.

Katariina: Nii, mut sillä oli vaan tänään heikko päivä Katrin takia."

"Ryhmänohjaaja: Ne vaan silleen säntäilee yhdessä."

"Aaltoilevan" prosessityypin Emmin ja "keskeneräisen" prosessin saavuttaneella Mikolla toisten lasten vaikutus ja heiltä saadut käyttäytymisen mallit auttoivat heidän toimimistaan ryhmän leikeissä ja rooliharjoituksissa. Tämän huomion mukaan heidän kohdallaan voidaan puhua toisilta ryhmäläisiltä saadusta positiivisesta vaikutuksesta ryhmän toiminnasta hyötymisessä.

8 POHDINTA

8.1 Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen sosiodraamaa hyödyntävässä lasten toiminnallisessa pienryhmässä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella lasten sosioemotionaalisia taitoja ja niiden kehittymistä alkuopetuksen oppilaille järjestetyssä toiminnallisessa pienryhmässä, jonka toiminta pohjautui sovelletun sosiodraaman menetelmiin. Tarkastelimme ensinnäkin sitä, kuinka lasten itsesäätely- ja tunteiden säätelytaidot, tunteiden tunnistamisen taito ja empatiataidot kehittyivät ryhmän toiminnan aikana. Toisena tutkimuskysymyksenä tarkastelimme, siirtyvätkö ryhmässä opitut taidot kouluympäristöön, kuten luokassa tapahtuviin oppimistilanteisiin tai välitunteileikkeihin. Kolmanneksi tarkastelimme, miksi lapset hyötyivät toiminnallisesta ryhmästä ja sen työmuodoista eritasoisesti.

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että toiminnallisen pienryhmän avulla on mahdollista tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä, vaikka ryhmään kuuluneiden lasten välillä kehitys tarkastelemissamme sosioemotionaalisissa taidoissa oli hyvin vaihtelevaa. Monipuolisimmin näissä taidoissa kehittyi Jenni, jonka prosessin nimesimme "edistyneeksi". Hieman lievemmin kehittyneet lapset yhdistimme "aaltoilevaksi" prosessityypiksi. Kaksi ryhmässä ollutta poikaa hyötyivät ryhmän toiminnasta, mutta heidän kohdallaan olisi ollut tarpeellista jatkaa ohjattua toimintaa pidempään. Heidän prosessinsa nimesimme "keskeneräiseksi". Vähäisin kehitys näkyi Katrin prosessissa, jonka nimesimme "edistymättömäksi", koska hänen toiminnassaan niin ryhmän tasolla kuin luokassakaan ei nähty edistymistä sosioemotionaalisissa taidoissa.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli siis kiinnostuksemme sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja kohtaan, joita tässä tutkimuksessa kutsumme sosioemotionaalisiksi taidoiksi. Pyrkimyksenämme oli tietämyksen laajentaminen siitä, kuinka voisimme edistää sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tärkeinä pidettyjen sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Tutkimuskohteena olleessa Lato-ryhmässä pyrittiin edistämään toimintaan osallistuneiden lasten vuorovaikutustaitoja koulussa. Tämä tavoite toteutui neljän lapsen kohdalla, sillä luokanopettajien mukaan Jennin, Emmen, sekä Jannen ja Mikon sosiaalisen vuorovaikutuksen laatu oli ryhmän toiminnan myötä kehittynyt myönteisesti.

Emmin, Jannen ja erityisesti Jennin kohdalla nämä positiiviset muutokset nähdään monipuolisempina kuin Mikon kohdalla, jonka käyttäytymistä vielä projektin jälkeenkin leimasi vetäytyvyys samanlaisen prosessityypin saavuttanutta Jannea enemmän. Jennin, Emmen ja Jannen vuorovaikutuksen kehittämisessä luokassa oli yhteneväisyyksiä tunnetaitojen alueella. Ensiksikin näille kolmelle lapselle oli yhteistä taito tunteiden verbaaliseen kuvaamiseen ja käsittelyyn, jonka Isokorpi (2004, 24-25) näkee tärkeänä kykynä omien tunteiden tunnistamisen taidossa. Jennillä tämä taito oli kehittynyt jo ennen projektia, jota hän pystyi hyödyntämään ja todennäköisesti sen myötä myös kehittämään ryhmän toiminnan myötä. Emmille ja Jannelle omien tunteiden verbaalinen kuvaaminen tuotti vaikeuksia ennen ryhmän aloittamista, mutta he kykenivät saavuttamaan myös luokanopettajan näkökulmasta kehitystä tällä alueella ryhmän toiminnan aikana.

Keltikangas-Järvinen (1994, 37) näkee, että onnistuneeseen vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa vaikuttaa siihen osallistuvien henkilöiden kokema itsevarmuus tilanteessa. Jokainen näistä neljästä lapsesta koki ryhmän toiminnan aikana monia positiivisia kokemuksia leikeissä ja roolityöskentelyssä, mikä on tuonut heille varmuutta omaan toimimiseen ja on auttanut itsetunnon suotuisaa kehittymistä. Edistyneimmän prosessin saavuttanut Jenni on pystynyt ryhmän toiminnan jälkeen jopa laajentamaan toveripiiriään kehittyneiden tunnetaitojensa ja entistä paremman itsevarmuutensa avulla.

Empatiataidon todettiin olevan yhteydessä luokanopettajien kokemaan projektin onnistumiseen. Kaikilla niillä lapsilla, joilla luokanopettajat näkivät Lato-ryhmän päättymisen jälkeen positiivisia muutoksia lasten käyttäytymisessä luokkaympäristössä, empatiataidon voidaan nähdä kehittyneen projektin aikana. Näitä lapsia ryhmässä olivat "edistynyt" Jenni, "aaltoileva" Emmi, sekä "keskeneräiset" Janne ja Mikko. Näillä lapsilla empatiataidot edistyivät hieman eri tavoin, mutta jokaisella heistä oli jonkinasteinen kyky empaattiseen, epäitsekkääseen käyttäytymiseen.

Myös "aaltoilevan" prosessin saavuttaneella Kristiinalla luokanopettaja näki lievää empatiataidon kehittymistä. Kristiinan kohdalla myös toiminnan helpottuminen luokkaympäristössä parantui aggressiivisen käyttäytymisen poisjäännin ansiosta. Tämänkin havainnon myötä empatian taidolla ja suotuisalla käyttäytymisellä luokkatilanteissa voidaan todeta olevan yhteyttä. Kristiinan kohdalla empaattinen käyttäytyminen luokan tilanteissa oli näitä muita neljää empatian taitoa kehittänyttä lasta enemmän kiinni hänen omasta motivaatiostaan, joten luokanopettaja ei havainnut myöskään Kristiinan toimimisessa luokkaympäristössä yhtä edistyksellisiä positiivisia muutoksia kuin muun neljän empatiataitoaan kehittäneen lapsen kohdalla.

Saamissamme tutkimustuloksissa on havaittavissa selkeästi tunnetaitojen alueen tekijöiden kiinteä yhteys toisiinsa. Esimerkiksi "keskeneräisen" prosessityypin kohdalla nähtiin heikohkoa kehitystä empatian taidoissa sekä tunteiden säätelyssä, sillä prosessityypin poikien omien tunteiden tunnistamisen taito ei ollut vielä kovin kehittynyttä. Muun muassa Hoffman (2000, 4, 30) näkee tunteiden säätelytaidon ja empatiataidon kehittyvän omien tunteiden tunnistamisen taidon pohjalle. Tämä huomio kertoo tärkeää

sanomaa tunnetaitojen vaiheittaisesta kehitymisestä. Huomion mukaan tunteisiin liittyvien perustaitojen täytyy olla kehittyneet tietylle tasolle, jotta vaativammat tunnetaidot pystyvät rakentumaan niiden pohjalle. Tämä tieto auttaa lapsen kasvatukseen osallistuvia henkilöitä ymmärtämään monipuolisen tunnetaitojen harjoittamisen merkityksen silmällä pitäen esimerkiksi lapsen koulupäryjävyyttä tai menestymistä myöhemmässä elämässä.

Itsesäätelyn näkökulmasta lasten kehityksessä oli sekä yhtäläisyyttä että eroavaisuutta. Suurin yhtäläisyys oli pettymysten sietoon liittyvä kehitys. Ennen projektin alkua mainittiin jokaisen lapsen lähtötasokuvauksessa, että pettymysten sietämisessä oli vaikeutta. Aro (2011) toteaa, että hankalat tunteet, kuten pettymys voivat muodostaa haasteen tunteiden ja käyttäytymisen säätelylle. Onnistunut itsesäätely kuitenkin tarkoittaa sitä, että yksilö ymmärtää ja hyväksyy tunnekokemuksensa ja pystyy toiminaan siitä huolimatta tilanteeseen sisältyvien tavoitteiden mukaisella tavalla. (Aro 2011, 10-12.) Monien lasten kohdalla huomattiin, että pettymykset tuottivat esteen toimintaan osallistumiselle.

Jopa viiden lapsen kohdalla luokanopettajat sanoivat projektin jälkeen, että pettymysten sieto oli jollain tavalla helpottunut. Ryhmässä toteutettu leikki mahdollisti monenlaiset neuvottelu- ja suunnittelutilanteet rooleihin ja leikin sisältöön liittyen, jossa osa lapsista on päässyt myös harjoittelemaan pettymyksistä yli pääsemistä. Voidaan ajatella, että ryhmässä koetut onnistumiset pettymysten sietämisessä on motivoinut lapsia myös muissa ympäristöissä harjaannuttamaan pettymysten käsittelyä. Eklundin ja Heinosen (2011, 226) mukaan koettujen pettymysten kautta on myös mahdollista opetella tunnistamaan kielteisiä tunnetiloja ja hallitsemaan niitä. Lisäksi lapsilla vertaisryhmään integroituminen (Salmivalli 2005, 137) ja juuri rooli- tai sosiodraamallinen leikki mahdollistaa monipuolisen sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun (Ashiabi 2007, 201; Eklund & Heinonen 2011, 226), minkä voimme huomata tuottaneen oppimista myös tässä ryhmässä.

Itsesäätelyn pulmiin liittyy myös aggressiivisuuden esiintyminen riitatilanteissa, jota esiintyi kolmella ryhmään osallistuneella lapsella ennen ryhmän toimintaa. Kahdella heistä aggressiivinen käyttäytyminen oli luokanopettajan mukaan jäänyt pois ryhmän toiminnan aikana. Vain Katrilla, jonka prosessissa emme nähneet edistymistä sosioemotionaalisissa taidoissa, aggressiivinen käyttäytyminen jatkui myös projektin jälkeen. Näiden lisäksi yhden lapsen kohdalla mainittiin, että hän oli oppinut toimimaan rakentavasti ristiriitatilanteissa ja yhden lapsen keskittyminen luokassa parantui projektin myötä. Näiden lasten kohdalla voidaan olettaa, että he ovat ryhmän toiminnan aikana pystyneet luomaan tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn strategioita, joiden käyttöönotto on onnistunut myös luokka- ja välituntiympäristöissä (Eisenberg ym. 1997, 131-132).

8.2 Sosioemotionaalisten taitojen kehityksen näkyminen kouluympäristössä

Yhtenä Lato-ryhmän toiminnan tavoitteena on helpottaa koulujen arkea ja tukea opettajien työtä oppilaiden parissa. Niin itsesäätelyn kuin tunnetaitojen on todettu olevan yhteydessä lasten akateemisiin taitoihin ja koulumenestykseen sekä taitavaan toimimiseen vertaisten kanssa. Näin ollen halusimme tutkimuksessamme tarkastella, helpottuuko lasten toimiminen luokassa ryhmään osallistumisen myötä. Ryhmän toiminnan nähtiin hyödyttävän luokkatyöskentelyn näkökulmasta eniten niitä lapsia, joilla ei ollut vakavia puutteita itsesäätelyn alueella. Vain niiden kolmen lapsen kohdalla, joilla havaittiin lähtötilanteessa vakavia itsesäätelyn vaikeuksia, luokanopettajat eivät nähneet muutosta luokassa tai välituntitilanteissa tapahtuvassa toiminnassa.

Lisäksi totesimme ”keskeneräisen” prosessityypin kohdalla toiminnan hyödyttäneen Jannen ja Mikon toimimista luokka- ja välituntitilanteissa, sillä ryhmässä he oppivat erilaisia sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja. Luokanopettajien mukaan pojat olivat reipastuneet ja kehittyneet tunnetaitojen alueella, mikä oli helpottanut opettajien toimimista poikien kanssa. Tunnetaidot ovat kiinteä osa ihmisen sosiaalista kompetenssia. Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikoilla lapsilla nähdään olevan myös muita lapsia heikommalla sosiaalisella mallilla toimia vuorovaikutuksessa. (Juntila 2010, 35.) Ryhmän toiminnan aikana Janne ja Mikko pystyivät kehittämään tarvitsemiaan malleja, joiden löytymisen ansiosta heidän osallistumisensa vuorovaikutustilanteisiin on helpottanut.

”Aaltoilevan” prosessityypin lapsista, ainoastaan Emmen kohdalla luokanopettaja havaitsi positiivisia muutoksia. ”Aaltoilevista” Emmillä oli lievimmät itsesäätelyyn liittyvät vaikeudet, jonka ajattelemme tukeneen hänen myönteistä kehitystään. Luokanopettajan mukaan Emmen kehitys näkyy erityisesti hänen rakentavassa vuorovaikutuksessa toimiessaan vertaisten kanssa.

Ainoan ”edistyneen” prosessityypin saavuttaneen lapsen, Jennin, kohdalla luokanopettaja näki erityisesti tunnetaitojen monipuolista kehitystä myös luokan tasolla ja välituntiympäristössä. Opettajan mukaan tämä Jennin monipuolinen kehitys on helpottanut suuresti Jennin toimintaa vuorovaikutuksessa ikäistensä kanssa, mikä näkyi muun muassa kaveripiirin laajentumisena sekä kehittyneenä ja monipuolistuneena vuorovaikutuksena erityisesti tyttöjen kanssa.

Johtopäätöksenä voimme todeta, että lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen lasten toiminnallisessa pienryhmässä vaikuttavat monet eri tekijät niin ryhmässä kuin sen ulkopuolella. Tutkimukseen osallistuneiden seitsemän lapsen kohdalla näitä tekijöitä olivat sosioemotionaalisten taitojen lähtötilanne, ryhmässä käytetty toimintamuoto sekä ryhmän muiden lasten vaikutus kuhunkin lapseen. Ryhmän hyödyttävyyttä on kuitenkin haastavaa arvioida vain näiden tekijöiden pohjalta, sillä lapsen kehitykseen vaikuttavat

myös monenlaiset ryhmän ulkopuoliset seikat, kuten kotiympäristö, toverisuhteet ja elämäntilanne.

Lisäksi ryhmän toiminnan rajoittuminen kahdentoista viikon jaksoksi nähtiin yhtenä vaikuttavana tekijänä varsinkin ”keskeneräisen” prosessityypin lapsilla. Näiden poikien kohdalla olisi ollut hyödyllistä jatkaa toimintaa pidempään, jotta heidän kehityksensä olisi yltänyt sosioemotionaalisten taitojen alueelle, nyt kehityksen jäädessä vain sosiaalisten perustaitojen tasolle. Ryhmän hyödyttävyyden arviointia hankaloittaa myös se, etteivät kehittyneet taidot tai ryhmän toiminnasta saatu hyöty näy välttämättä välittömästi lapsen toiminnassa, vaan voi olla, että ryhmän toiminnasta saatu hyöty tulee esille vasta tulevaisuudessa.

8.3 Lasten eritasoinen hyötyminen pienryhmän toiminnasta

Kolmas tutkimuskysymyksemme liittyi siihen, miksi jotkut ryhmän lapsista hyötывät toisia lapsia enemmän ryhmän toiminnasta ja pystyivät eritasoisesti kehittämään tarkastelemiamme sosioemotionaalisia taitoja. Löysimme aineistosta useita lasten hyötymiseen vaikuttaneita tekijöitä. Olemme jaotelleet nämä tekijät hyötymistä heikentäviin ja hyötymistä edistäviin tekijöihin sekä tekijöihin, jotka lapsesta riippuen joko edistivät tai heikensivät ryhmän toiminnasta hyötymistä.

Lasten lähtötilanteissa oli vaihtelua taitotasossa sosioemotionaalisten taitojen alueella sekä valmiuksissa toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Hyötymistä heikentävät tekijät liittyivät enimmäkseen lasten lähtötilanteisiin. Yksi näistä tekijöistä oli itsesäätelyn vaikeudet, joiden todettiin hankaloittavan lasten leikkiin osallistumista. Myös Lehtinen, Turja ja Laakso (2011, 236, 250) ovat todenneet, että itsesäätelyn monenlaiset vaikeudet voivat tuottaa vaikeuksia lasten leikkitoiminnassa. Lasten, joilla oli pulmia itsesäätelyssä, oli haastavaa keskittyä ryhmässä toteutettuun leikkiin ja toimia tilanteisiin sopivin tavoin. Heille myös leikitilanteissa vastaan tulleet pettymykset hankaloittivat leikin jatkamista ja toisten lasten kanssa toimimista. Myös itsesäätelyn pulmiin liittyvän vetäytyvyyden huomattiin heikentävän Jannen ja Mikon hyötymistä pienryhmässä toteutetusta leikistä. Heidän kohdallaan vetäytyvyys esti leikkiin osallistumista ja näin myös erilaisten roolien ja sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu ryhmässä jäi vähälle.

Katrilla ja Jannella todettiin mielikuvitustaitojen puutetta, joka hankaloitti heidän leikkiään. He usein tarvitsivat toista henkilöä tai aikuista viemään heidän leikkiään tai roolihahmoaan jollain tavalla eteenpäin. Myös vuorovaikutustaitojen puutteen nähtiin heikentävän Katrin, Juhan, Jannen ja Mikon hyötymistä ryhmän toiminnasta. Heidän toiminnassaan huomattiin usein vaikeutta liittyä toisten lasten seuraan, päästä vuorovaikutukseen tai säilyttää jo syntynyt vuorovaikutusyhteys. Tämän vuoksi he jäivät monesti myös ryhmässä ulkopuolisiksi. Kristiinan ja Jannen kohdalla totesimme yhteistoiminnan vaikeuden hankaloittaneen heidän leikkiään ja näin

heikentäneen heidän hyötymistään ryhmän toiminnasta. Vertaisryhmään integroituminen vaatii lapsilta erilaisia sosiaalisia taitoja, kuten vuorovaikutustaitoja, seuraan liittymisen taitoja sekä sosiaalisen ymmärtämisen taitoa (Laine 2005, 115; Poikkeus 2008, 126; Salmivalli 2005, 137). Katrin, Jannen, Juha, Mikon ja Kristiinan kohdalla näiden taitojen puutteet hankaloittivat leikkiin ryhtymistä ja ryhmässä toimimista. Huolettavaa on se, että jos lapsi jatkuvasti jää vertaisryhmän ulkopuolelle, jää hän myös paitsi sosiaalisten taitojen harjoituskentästä, jossa hänen olisi turvallista opetella muiden ihmisten kanssa olemisen taitoja.

Viiden lapsen kohdalla havaittiin empatiataitojen puutetta, jonka huomasimme olevan myös yhteydessä ryhmän toiminnasta hyötymiseen. Juhan, Kristiinan ja Katrin kohdalla empatiataitojen puute näkyi itsekkyytenä, kun taas Jannen ja Mikon kohdalla arvelimme heiltä puuttuvan erilaisia malleja empaattisesta toimimisesta. Nämä viisi lasta ovat myös ryhmän toiminnasta heikoiten hyötyneet lapset. Heillä ei ryhmän toiminnan aikana myöskään nähty empatiataitojen kehittymistä.

Monen tekijän liittyessä lasten haastaviin lähtötilanteisiin sosioemotionaalisten taitojen kohdalla, on kohtuullista pohtia sitä, millaisista lähtökohdista tulevia lapsia ryhmän toiminta todellisesti hyödyttää. Tutkimustulostemme mukaan sovellettuun sosiodraamaan pohjaavasta toiminnasta hyöttyivät jollakin tavalla ryhmän seitsemästä lapsesta kuusi, kaikki Katria lukuun ottamatta. Kuitenkin, mitä heikompi tai haastavampi lapsen lähtötilanne on ollut ennen ryhmää, sitä heikompa on ollut myös hyötyminen ryhmän toiminnasta. Voimme siis todeta, että ryhmän toiminta hyödyttää eniten niitä lapsia, joilla haasteet tai puutteet itsesäätelyn ja tunnetaitojen alueella eivät ole kovinkaan suuret. Tätä toteamusta tukee huomio siitä, että ryhmän toiminnasta eniten hyötyneellä Jennillä ei nähty ryhmän alkaessa vaikeuksia itsesäätelyssä, vaan ainoastaan tunnetaitojen alueella.

Hyötymistä edistäviä tekijöitä havaitsimme kaksi, positiiviset kokemukset ryhmässä sekä avoimuus. Positiivisten kokemusten totesimme motivoineen Jenniä, Emmiä, Juhaa, Jannea ja Mikkoa myös myöhempään aktiivisuuteen ja yrittämiseen ryhmässä. Lisäksi onnistumisista saatu myönteinen palaute rohkaisi lapsia toimimaan ryhmässä aktiivisemmin ja avoimemmin. Avoimuus ryhmässä liittyi erilaisissa rooleissa toimimiseen. Avoin ja rohkea heittäytyminen erilaisiin leikkeihin, rooleihin ja harjoituksiin edisti niin Jennin, Emmin kuin Mikon ja Jannenkin hyötymistä. Vastaavasti Katrin, Juhan ja Kristiinan hyötymistä nähtiin heikentävän heidän vastustamisensa epämieluisien roolien kohdalla.

Tekijät, joilla oli joko positiivinen tai negatiivinen vaikutus lasten hyötymiseen olivat toisten lasten vaikutus sekä luottamus aikuiseen. Toisten lasten vaikutus nähtiin useimmiten negatiivisena tekijänä niiden lasten vuorovaikutuksessa, joilla oli itsesäätelyn pulmia. Leikissä tämän ilmeni toisten riehaannuttamisena tai ärsyttämisenä, jolloin monien lasten leikki häiriintyi. Toisaalta toisten lasten vaikutus nähtiin positiivisena Emmin ja Mikon kohdalla, sillä huomasimme heidän saavan positiivisia toimintamalleja muilta lapsilta muun muassa empaattisesta käyttäytymisestä. Muun muassa

Talib (2002, 61) painottaa juuri empatiataidon kehittyvän mielikuvien ja mallioppimisen myötä.

Toisten lasten vaikutukseen liittyen ajattelemme, että Jennin hyötyminen johtuu osittain myös siitä, että hänelle ryhmään valikoituneet lapset eivät olleet ennestään tuttuja. Muilla lapsilla oli ryhmässä joku entuudestaan tuttu lapsi, esimerkiksi luokkatoveri, jolloin heillä ei ollut mahdollisuutta aloittaa toimintaansa ryhmässä niin sanotusti ”puhtaalta pöydältä”. Arvelemme, että tämän kaltaisissa pienryhmissä on lapselle eduksi, jos ryhmässä olevien lasten kesken ei ole jo vakiintuneita toimintamuotoja tai rooleja. Lasten tuntiessa toisensa entuudestaan, voivat väärät toimintamallit tai roolit siirtyä myös ryhmän toimintaan, lasten odottaessaan toisiltaan tietynlaista käyttäytymistä.

Luottamus aikuiseen nähtiin heikentävänä tekijänä Katrin kohdalla, jolle luottaminen tuotti suuria vaikeuksia. Vastaavasti Jennin ja Mikon luottamus aikuiseen hyödytti heitä, sillä se auttoi heitä toimimaan erilaisissa leikeissä ja harjoituksissa aikuisten antamien ohjeiden ja vihjeiden mukaan.

Kuten olemme jo aikaisemmin todenneet, vaikuttaa lasten sosioemotionaaliseen kehitykseen monenlaiset niin sisäiset kuin ulkoisetkin tekijät. Sen vuoksi on haastavaa arvioida yhden tekijän, kuten tämän ryhmän vaikutusta lapsen kehitykseen. Voi myös olla, että kaikki ryhmässä opitut taidot tai ryhmän hyödyttävyyden tulee toisilla lapsilla esiin vasta myöhemmin. Myöhemmin esiin tulevaa hyötymistä ei tässä tutkimuksessa ollut mahdollista tutkia.

Lato-ryhmässä käytetyssä sovelletussa sosiodraamassa korostettiin mielikuvituksellista toimintaa, jonka pohjalle roolityöskentely mahdollistui. Sovelletussa sosiodraamassa uskotaan onnistuneen luovan toiminnan tarjoavan lapsille onnistumisen kokemuksia ja malleja hyvään käyttäytymiseen ja toimintaan. Kaikkien ryhmään osallistuneiden lasten kohdalla mielikuvitusta vaatinut toiminta ei ollut ongelmatonta ja näin ollen myös ryhmästä saadut onnistumisen kokemukset olivat vähäisempiä. Heidän kohdallaan myös ryhmässä harjoitellut mallit, joiden tarkoituksena oli lapsen toiminnan helpottaminen esimerkiksi kouluyhteisössä, jäivät heikoiksi.

Toisaalta yhtenä sovelletun sosiodraaman tavoitteena oli myös kuuntelutehtävien ja rauhoittumisen onnistuminen. Tämä onnistui esimerkiksi ”keskeneräisen” prosessityypin pojilta hyvin, mutta tuotti vaikeuksia esimerkiksi osalle ”aaltoilevan” prosessityypin lapsista, sillä heillä oli taipumusta impulsiiviseen käyttäytymiseen. ”Aaltoilevan” prosessityypin lapset kykenivät kuitenkin saavuttamaan kehitystä sosioemotionaalisten taitojen alueella, johon vaikuttaa heidän kykynsä mielikuvitukseen. Mielikuvitusta käyttämällä leikitilanteissa, he pystyivät saavuttamaan leikissä malleja, joita pystyivät hyödyntämään myös muussa toiminnassaan ryhmässä tai sen ulkopuolella. ”Aaltoilevan” prosessityypin lapsilla aggression poisjääntiä voidaan pitää ainakin osittain mielikuvituksellisen toiminnan tuloksena, sillä ryhmässä harjoiteltiin leikin avulla, kuinka riitatilanteissa voi toimia ilman väkivaltaa.

Niiden lasten kohdalla, joilla havaittiin vaikeutta käyttää mielikuvitustaan, harjoiteltujen mallien soveltaminen käytäntöön olisi pitänyt olla korostetumpaa. He eivät ehkä ymmärtäneet ryhmän toiminnassa, miksi

jotakin leikkiä leikittiin, tai miksi leikissä esimerkiksi harjoiteltiin käyttäytymistä juhlatilanteessa. Tämä havainto korostui myös ryhmän toiminnan päättyessä, sillä osa sosioemotionaalisia taitoja kehittäneistä lapsista pystyi itse kertomaan, kuinka he olivat kehittyneet käyttäytymisessään. Yksi "aaltoilevan" prosessityyppin lapsi kertoi, että oli ryhmässä oppinut, ettei välitunnilla saa kostaa nyrkillä. Lapset, joilla oli vaikeutta käyttää mielikuvitusta, eivät nähneet ryhmän toiminnan päättyessä itse omassa toiminnassaan samanlaista kehitystä, tai eivät ainakaan osanneet laajentaa kehityksen tarkastelua muihin toimintaympäristöihin. Heille ryhmän toiminnassa olisi varmasti pitänyt korostaa, miksi jotakin asiaa opetellaan yhdessä, ja miten tätä taitoa voisi hyödyntää. Heidän oman mielikuvituksensa rajallisuuden vuoksi, he eivät kyenneet itse asiaa oivaltamaan.

8.4 Jatkotutkimusehdotukset

Lasten sosioemotionaalisia taitoja ja niiden kehitystä on syytä tukea, sillä niiden on todettu vaikuttavan niin lasten koulumenestykseen kuin menestymiseen sosiaalisissa suhteissa (Kukkonen & Pölkki 1996). Lapset, joilla sosioemotionaalisten taitojen puutteet vaikuttavat sekä koulumenestykseen että sosiaalisiin suhteisiin, ovat suuressa syrjäytymisriskissä. Erilaisia tukimuotoja on syytä kehittää ja tutkia, jotta löydettäisiin erilaisia lapsia mahdollisimman tehokkaasti tukevia toimintamalleja. Näitä malleja on jo monipuolisesti kehitetty ja tuotu Suomeen, mutta kuten tässäkin tutkimuksessa huomattiin, hyötyvät lapset erilaisista toimintamuodoista eritasoisesti. Luokanopettajien olisi kuitenkin tärkeää saada yhä enemmän tietoa siitä, kuinka he voivat omalla toiminnallaan tai työnsä kautta tukea lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä.

Joronen ja Häkämies (2010) saivat tutkimuksessaan tuloksia, joiden mukaan lasten empatiataidot kehittyivät draamatyöskentelyn avulla. Erilaiset sosioemotionaalisten taitojen tukimenetelmät ovat rantautumassa kouluun samalla, kun draamakasvatuksen osuutta peruskoulujen opetussuunnitelmissa pohditaan. Myös tässä tutkimuksessa lasten empatiataidot kehittyivät, vaikkakin eritasoisesti. Tämän päivän luokanopettajat ja luokanopettajaksi opiskelevat tarvitsevatkin yhä enemmän tietoa erilaisista draamaohjelmista tai -menetelmistä, joilla tukea lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä.

Lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitys alkaa jo vauvaikaisena ja siihen vaikuttaa vahvasti kodin ilmapiiri ja vanhempien kasvatuskäytännöt sekä kiintymyssuhteen laatu. Lato-ryhmässä kotitaustan vaikutus on otettu huomioon ja ryhmään osallistuvien lasten vanhemmille järjestetään ryhmän toiminnan aikana myös omaa vertaisryhmää. Tämän vertaisryhmän tarkoituksena on tukea vanhemmuutta ja lasten kehitystä kotiolojen kohentamisen avulla. Lato-ryhmään liittyen, olisi mielenkiintoista tutkia sitä, kuinka vanhempien vertaisryhmä tukee heidän vanhemmuuttaan ja vaikuttaako se lasten kehitykseen.

Suomalaisten lasten on huomattu pärjäävän tiedollisesti kansainvälisissä vertailuissa erinomaisesti, mutta samoissa vertailuissa on tullut esille, että he viihtyvät koulussa huonosti. Yhtenä tutkimuskysymyksenä voitaisiinkin tarkastella sitä, kuinka sosioemotionaalisten taitojen tukeminen vaikuttaisi heidän kouluviihtymiseensä.

8.5 Tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyiden tarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Tutkimuskirjallisuudessa yleisimmät luotettavuutta arvioivat termit ovat validius (pätevyys) ja reliabiliteetti (luotettavuus). Nämä termit nousevat kvantitatiivisen tutkimuksen piiristä ja siksi niiden käyttämistä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on kyseenalaistettu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232; Eskola & Suoranta 2008, 211.) Tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä on kuitenkin syytä arvioida, vaikka edellä mainittuja termejä ei haluttaisikaan käyttää.

Yksi tutkimuksen luotettavuutta kohentava tekijä on se, kuinka tarkkaan tutkimuksen tekemisen eri vaiheet on raportoitu. Tutkimustekstistä tulisi saada selville millaisia valintoja tutkija on tehnyt tutkimuksen tekemiseen liittyen ja miten tutkijat ovat päätyneet tiettyihin tuloksiin. Vaiheiden kuvausten tulisi olla tarkkoja ja lukijalle tulisi kuvata esimerkiksi aineiston tuottamisen olosuhteet ja mahdolliset häiriötekijät, aineiston luokittelun perusteet sekä perustelut tutkijan tekemille tulkinnoille. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.)

Tässä tutkimuksessa päädyimme toimintatutkimukseen, koska halusimme nähdä sovelletun sosiodraaman käyttöä käytännössä. Olimme yksimielisiä ryhmänohjaajan kanssa siitä, että osallistuminen ryhmän toimintaan oli lasten kannalta parempi vaihtoehto, kuin istuen havainnointi. Haastatteluun aineistonkeruun menetelmänä päädyimme siitä syystä, että halusimme mahdollisimman laajaa tietoa lapsista ja heidän kehityksestään ja haastattelu mahdollisti tällaisen aineiston keräämisen. Olemme pyrkineet raportoimaan mahdollisimman tarkkaan tekemiämme valintoja ja tutkimuksen tekemisen eri vaiheita. Lisäksi olemme pyrkineet myös arvioimaan omaa toimintaamme esimerkiksi haastattelutilanteessa. Hirsjärven ym. (2009, 232) mukaan myös tutkijan itsearviointi lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun yhteydessä on syytä pohtia myös omaa rooliaamme ryhmän toiminnassa. Toimimme ryhmässä apuohjaajina osallistuen ryhmän jäsenenä sen toimintaan, mutta ryhmän toiminnan ohessa pyrimme tekemään myös tulkintoja ryhmään osallistuneista lapsista. Pitkäkestoisen projektin aikana loimme jokaiseen ryhmäläiseen jonkinlaisen vuorovaikutuksellisen suhteen, mikä on saattanut vaikuttaa tekemiimme tulkintoihin ryhmäläisistä. Tutkimuksen luotettavuutta kuitenkin vahvistaa, että olemme tiedostaneet tämän tekijän ja näin ollen olemme koko osallistumisemme ajan pyrkineet minimoimaan tällaisen vaikutuksen mahdollisuutta tekemiimme tulkintoihin.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy myös aineiston analysointiin liittyvä reliabelius, missä luotettavuus koskee tutkijan toimintaa ja aineiston luotettavaa analysointia. Toisin sanoen luotettavuus koskee sitä, kuinka aineisto on litteroitu ja onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.) Aineiston litterointivaiheessa luotettavuuteen pyrimme litteroimalla aineiston mahdollisimman tarkkaan. Ainoat litteroinnissa huomiotta jätetyt seikat olivat haastattelijoiden sekä haastateltavien pitämät tauot, huokaisut tai muut äännähdykset sekä useasti toistuvat merkityksettömät ”niinku”-sanat. Analyysivaiheessa pyrimme säilyttämään aineistosta kaiken tutkimuksemme kannalta merkityksellisen, myös ne kohdat, joissa meidän huomiomme olivat esimerkiksi opettajien huomioihin nähden ristiriidassa. Olemme tuoneet nämä seikat myös analyysissämme esille.

Tutkimuksen pätevyys liittyy käytetyn menetelmän kykyyn mitata sitä, mitä tutkimuksessa on haluttu mitata (Vilka 2005, 161). Tässä tutkimuksessa päädyimme ensinnäkin laadulliseen tutkimukseen, koska halusimme tutkia lasten toimintaa ja heidän sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä toiminnallisessa pienryhmässä. Tapaus- ja toimintatutkimus sopivat tutkimuksen lähestymistavoiksi, koska kohteenamme oli lasten pienryhmä ja siihen kuuluvien seitsemän lapsen toiminta ja kehitys ryhmässä. Osallistuimme myös itse ryhmän toimintaan, mikä on ominaista toimintatutkimukselle. Ryhmän toimintaan osallistuessa meidän tuli kuitenkin pyrkiä vaikuttamaan lasten toimintaan mahdollisimman vähän, jotta saimme lapsista mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan. Toisaalta toiminnallisessa ryhmässä ohjaajan tarkoitus on virikkeellistaa lapsen toimintaa ja viedä leikkiä tarvittaessa eteenpäin, jotta lapsen taitojen kehittyminen olisi mahdollista. Tätä vaikuttamisen määrää meidän tuli tutkijoina pohtia myös projektin aikana.

Toiseksi pätevyys liittyy siihen, saatiinko haastatteluilla juuri sellaista tietoa, jota tutkimuksessa haluttiin. Pätevyyttä kohentaa haastatteluiden suunnittelu ja haastattelijoiden valmistautuminen haastatteluun ennen haastattelutilannetta. Toisaalta haastatteluissa on aina riskinä se, että haastateltava ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin mitä haastattelija tarkoittaa. Tämän vuoksi tutkimuksessamme oli tarpeellista määritellä tutkimuksessamme tarkasteltavat käsitteet (itsesäätely, tunteiden säätely, tunteiden tunnistaminen ja toisten tunteiden tunnistaminen, eli empatia) haastateltaville. Ryhmän ohjaajan haastattelut jokaisen ryhmäkerran jälkeen antoivat paljon tietoa niistä aiheista, jota tutkimuksessa tarkasteltiin. Toisinaan keskustelu eri lasten kohdalta oli hyvin epätasaista, mistä johtuu se, että toisista lapsista oli aineistossamme loppujen lopuksi enemmän mainintoja kuin toisista. Tarkempi haastattelurunko olisi voinut tuottaa tasapuolisempaa aineistoa lapsista. Toisaalta vapaamuotoisempi haastattelu mahdollisti monipuolisen keskustelun lasten toiminnasta ja kehityksestä etenkin niiden kohdalla, joilla kehityksessä oli vakavampia puutteita.

Tutkimuksen pätevyyttä voidaan lisätä niin määrällisessä kuin laadullisessakin tutkimuksessa, käyttämällä useita eri menetelmiä. Tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä kutsutaan triangulaatioksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 233.) Tässä tutkimuksessa triangulaatio toteutui aineistonkeruun tasolla

sekä tutkijoiden tasolla. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan useiden aineistonkeräysmenetelmien käyttöä saman ongelman ratkaisemiseksi (Hirsjärvi ym. 2009, 233). Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin sekä havainnoimalla ryhmää että haastatteleamalla ryhmän ohjaajaa selvittääksemme, kehittyivätkö lasten sosioemotionaaliset taidot ryhmän toiminnan aikana. Tutkijatriangulaatio viittaa useamman tutkijan osallistumista aineiston keräämiseen sekä tulosten analysoimiseen ja tulkitsemiseen (Hirsjärvi ym. 2009, 233). Tämän tutkimuksen tekemiseen osallistui kaksi henkilöä, jolloin mahdollistui myös keskustelu aineiston analysointivaiheessa sekä erilaisten tulkintojen tekemisessä. Lisäksi ryhmän ohjaajaa haastateltaessa ryhmäkertojen jälkeen, kirjautui haastatteluaineistoon myös hänen havaintonsa ryhmän ja siihen kuuluvien lasten toiminnasta, mikä monipuolisti havaintoaineistoamme.

LÄHTEET

- Ahmavaara, S. & Novitsky, N. 1988. Sosiodraama. Kokeilu vankeinhoidon koulutuksessa. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erytispedagogiikka 2. Erytiskasvatuksen käytäntö. Juva: Wsoy.
- Aitolehti, S. 2008. Sosiodraama. Teoksessa S. Aitolehti & K. Silvola (toim.) Suhteiden näyttämöt. Näkökulmia psykodraamaan. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 111-126.
- Aitolehti, S. & Silvola, K. 2008. Mitä psykodraama on? Teoksessa S. Aitolehti & K. Silvola (toim.) Suhteiden näyttämöt. Näkökulmia psykodraamaan. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 11-22.
- Aro, T. 2004. Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, & R. Ketonen, (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 235–253.
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy. 10-19.
- Aro, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy. 20-41.
- Aro, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy. 106-119.
- Ashiabi, G. S. 2007. Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal* 35 (2), 199-207.
- Askeleittain opettajan opas. 2005. Helsinki; Psykologien kustannus Oy.
- Askeleittain opettajan opas. 2008. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.

- Bronson, M. B. 2000. Self-Regulation in early childhood. Nature and nurture. New York: The Guilford Press.
- Brenner, E. & Salovey, P. 1997. Emotion regulation during childhood: developmental, interpersonal, and individual considerations. Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.) Emotional development and emotional intelligence. New York: Basic Books, 168–192.
- Caverly, S, Denham, S., Kochanoff, A., Olthof, T., Salich, M. 2002. Emotional and social development in childhood. Teoksessa C. Hart & P. Smith. Blackwell handbook of childhood social development. Malden: Blackwell Publishing. 307-329.
- Eisenberg, N. Fabes, R. & Losoya, S. 1997. Emotional responding: regulation, social correlates and socialization. Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.) Emotional development and emotional intelligence. New York: Basic Books, 129–163.
- Eklund, K. & Heinonen, J. 2011. Lapsen itsesäätelyn tukeminen arjessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy. 216-235.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Furman, E. 1998. Auta lasta kasvamaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Goleman, D. 1995. Emotional intelligence. New York: A Bantam Book.
- Gross, J. 1999. Emotion and emotion regulation. Teoksessa L. A. Pervin & O. P. John Handbook of personality. Theory and reseach. New York: The Guilford Press. 525-553.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C (2001). Affective social competence. Social Development, 10, 79–119.
- Hartup, W. 1989. Social relationships and their developmental significance. The American psychologist 44.2, 120-126.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Hoffman, M. 2000. Empathy and moral development: implications for caring and justice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howes, C. & James, J. 2004. Children's social development within the socialization context of childcare and early childhood education. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) Blackwell handbook of childhood social development. Cornwall: Blackwell Publishing, 137–155.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isokorpi, T. & Viitanen P. 2001. Tunnevoimaa. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Izard, C. 1984. Emotion-cognition relationships and human development. Teoksessa C. Izard, J. Kagan & R. Zajonc. (toim.) Emotions, cognition and behavior. Cambridge: Cambridge University Press, 17–37.
- Joronen, K. & Håkämies, A. 2010. Prosessidraamalla tunnetaitoja. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 138-159.
- Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 33-57.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.
- Kalliopuska, M. 1997. Empatia. Tie ihmisyyteen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: Wsoy.
- Kilpeläinen-Hauru, A. 2001. Tunteet koulussa – oppimisen este vai kohde. Luokanopettajien näkemyksiä tunteista ja tunnekasvatuksesta koulussa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B7:2001.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola (toim.) & R. Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy. 70-86.
- Kokkonen, M. 1996. Tunteiden kokemisesta tunteiden kohtaamiseen. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena Kustannus. 191-200.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylän yliopisto: terveyden edistämisen tutkimuskeskus. Julkaisuja 3.67-79.

- Kokkonen M. & Kinnunen M-L. 2009. Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Juva: Ws Bookwell. 145-159.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Juva: WS Bookwell.
- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. 1996. 10-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ja oppiminen. Kasvatus 27 (4), 354-362.
- Laakso, M-L. 2011. Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy. 60-79.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) 2007. Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus Helsinki University Press: Helsinki.
- Lehtinen, E., Turja, L. & Laakso, M-L. 2011. Leikin mahdollisuudet ja haasteet lapsilla, joilla on itsesäätelyn vaikeuksia. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy. 236-265.
- Levenson, R. 1999. The intrapersonal functions of emotion. Cognition and emotion 13, 481-504.
- Lindqvist, M. 1992. Unelma rohkeasta elämästä. Ryhmämatkoja luovuuteen. Helsinki: Otava.
- Lindqvist, M. 2005. Sosiadraama matkana yhteisön kollektiiviseen alitajuntaan. Teoksessa T. Janhunen & S. Sura (toim.) Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Psykodraaman ohjaajat kertovat. Tampere: Resurssi. 9-27.
- Losoya, S., Eisenberg, N. & Fabes, R. 1998. Developmental issues in the study of coping. International journal of behavioral development 22, 287-313.
- Maurice, E. J., Zins, J. E., Weissber, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. 1997. Promoting Social and Emotional Learning. Guidelines for Educators.

- Metsämuuronen, J. 2006 (4.painos 2008) Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp Ky: Helsinki.
- Määttä, S. & Aro, T. 2011. Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy. 42-59.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Näätänen, P. 2004. Emootiotutkimus Suomessa. *Psykologia*, 39, 4-8.
- Parviainen, K. 2012. Soturi, tietäjä ja haavoittunut susi matkalla salaisuuksien maahan. Kokemuksia lasten toiminnallisista (LATO)ryhmistä. Suomen Morenoinstituutti.
- Peltokorpi, E-L. 2008. Välittäminen ja luottamus – tunnehallinnan kivijalat. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 13-26.
- Peltonen, A., Kullberg-Piilola, T. & Kullberg-Turtiainen, M. 2002. Tunnemuksa ja mututoukka. Tunnetaito-ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen. Helsinki: Lasten Keskus Oy.
- Poikkeus, A-M. 2008. Toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Helsinki: Wsoy.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Porvoo: Bookwell Oy. 80-105.
- Pulkinen, L. 1996. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa L. Pulkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena Kustannus. 29-44.
- Pulkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.
- Saarinen, M. 2001. Tunne älysi, älyä tuntevasi. Juva: Bookwell Oy.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stake, R. 2000. Case studies. Teoksessa N. Denzin ja Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. California: Sage, 435-454.
- Surakka, V. 2004. Tunteet ja sosiaalisuus ihminen-tietokone vuorovaikutuksessa. *Psykologia*, 39, 19-29.

- Talib, M-T. 2002. Voiko tunteita opettaa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.)
Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia.
Jyväskylä: PS-kustannus. 56-73.
- Tikkanen, T. 2006, Mistä mittari huolenpidolle? Opettaja 25/2006. 6, 15.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki:
Tammi.
- Tuominiemi, A-M. 2010. Friends –ohjelma työvälineenä oppilaiden mielen
hyvinvoinnin edistämistyössä. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne-
ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampereen
yliopistopaino. 219-236.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vohs, K. D. & Baumeister R. R. 2004. Understanding self-regulation. Teoksessa R. R.
Baumeister & K. D. Vohs. Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and
Applications. New York, Guilford Press, 1–9.
- Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja.
Espoo: Oriental xPress.
- Zimmerman, B. J. 2000. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective.
Teoksessa M. Boecaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner. 2000. Handbook of self-
regulation. St. Louis, USA: Academic Press. 13-40.

Liite 1(4)

Hyvät vanhemmat!

Olemme Jyväskylän yliopistossa opiskelevia tulevia luokanopettajia. Opiskelemme parhaillaan neljättä vuotta opettajankoulutuslaitoksessa ja tämän kevään ohjelmaan kuuluu Pro gradu -tutkielman tekeminen.

Tutkimme Pro gradu -tutkielmassamme lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä sosiodraamatyöskentelyn keinoin. Osallistumme kevään 2012 ajan lapsenne koulussa järjestettäviin sosiodraamaharjoituksiin havainnoiden ryhmän toimintaa. Sosiodraamaharjoitusten jälkeen huhti-toukokuussa haastattelemme lapsenne luokanopettajaa. Tutkimuksemme ei siis velvoita lastanne mihinkään, sillä kiinnostuksen kohteenamme haastatteluissa ovat opettajat ja heidän näkemyksensä sosiodraamasta menetelmänä ja sen vaikutuksista lasten sosiaalisiin taitoihin.

Tutkimme tätä aihetta, koska olemme kiinnostuneita sosiodraaman työskentelytavoista sekä mahdollisuuksista tukea lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä sen avulla. Tulevina luokanopettajina intressinämme on tarkastella myös sosiodraaman käytettävyyttä omassa työssämme tulevaisuudessa.

Pyydämme teiltä lupaa seurata ryhmän toimintaa, johon lapsenne osallistuu. Lapsenne henkilöllisyys ei tule tutkimukseemme mitenkään selville ja tiedot, jotka liittyvät ryhmään ja ryhmän toimintaan käsitellään luottamuksellisesti ainoastaan meidän välillämme. Pyydämme, että palautatte tämän lomakkeen, vaikka vastaisitte kieltävästi. Vastaamme mielellämme kysymyksiinne tutkimukseemme liittyen. Voitte ottaa meihin yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse. Yhteystietomme näkyvät alla.

Ystävällisin terveisin,

Suvi Kuukkanen	Katariina Veltheim
Jyväskylän yliopisto	Jyväskylän yliopisto
suvi.a.kuukkanen@student.jyu.fi	katariina.h.veltheim@student.jyu.fi
044-2840203	044-5312343

- Olen saanut tietoa sosiodraamaan liittyvästä tutkimuksesta ja annan luvan seurata ryhmän toimintaa sekä lapseni toimintaa ryhmässä.
- En anna lupaa kerätä lastani koskevaa tutkimusaineistoa.

Lapsen nimi _____
Koulun nimi _____

Huoltajan allekirjoitus ja nimen selvennys

Liite 2(4)

Hyvä opettaja!

Olemme Jyväskylän yliopistossa opiskelevia tulevia luokanopettajia. Opiskelemme parhaillaan neljättä vuotta opettajankoulutuslaitoksessa ja tämän kevään ohjelmaan kuuluu Pro gradu -tutkielman tekeminen.

Tutkimme Pro gradu -tutkielmassamme lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä sosiodraamatyöskentelyn keinoin. Osallistumme kevään 2012 ajan koulussanne järjestettäviin sosiodraamaharjoituksiin havainnoiden ryhmän toimintaa. Tutkimme tätä aihetta, koska olemme kiinnostuneita sosiodraaman työskentelytavoista sekä mahdollisuuksista tukea lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä ja vahvistamista sen avulla. Tulevina luokanopettajina intressinämme on tarkastella myös sosiodraaman käytettävyyttä omassa työssämme tulevaisuudessa.

Haluaisimme haastatella Teitä hyvä opettaja, sillä tutkielmassamme käsittelemme opettajien näkemyksiä sosiodraaman käytöstä ja tämän kevään projektin vaikutuksista lasten sosiaalisiin taitoihin. Pyydämme teitä osallistumaan haastatteluun, joka järjestetään viikolla 16 tai 17 ja joka kestää noin 45 minuuttia. Voimme tavata koulullanne tai muussa teille sopivassa paikassa teille sopivaan aikaan. Kaikki haastattelussa esille tulevat tiedot käsitellään luottamuksellisesti eikä henkilöllisyytenne tule selville tutkimusraportissamme.

Pyydämme teitä palauttamaan tämän lomakkeen, vaikka vastaisitte kieltävästi. Vastaamme mielellämme kysymyksiinne tutkimukseemme liittyen. Yhteystietomme näkyvät alla.

Ystävällisin terveisin,

Suvi Kuukkanen
Jyväskylän yliopisto
suvi.a.kuukkanen@student.jyu.fi
044-2840203

Katariina Veltheim
Jyväskylän yliopisto
katariina.h.veltheim@student.jyu.fi
044-5312343

- Olen saanut tietoa sosiodraamaan liittyvästä tutkimuksesta ja osallistun haastatteluun viikolla 16 tai 17.
- En osallistu haastatteluun.

Allekirjoitus ja nimen selvennys

Tutkielman ohjaaja: Riitta-Leena Metsäpelto, Opettajankoulutuslaitos
riitta-leena.metsapelto@jyu.fi, puh. 014-2601829

Liite 3(4)

ALKUKYSELY LUOKANOPELTAJILLE, kevät 2012

- Lato-ryhmään osallistuvan oppilaan nimi
- Kuinka kauan olet toiminut kyseisen oppilaan luokanopettajana?
- Oletko aikaisemmin ollut tekemisissä sosiodraaman kanssa?
- Kuvaile LATO-ryhmään osallistuvan oppilaan sosiaalista käyttäytymistä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa kuten luokassa tai välitunneilla.
- Kuvaile seuraavia tutkimuksessamme käsiteltäviä taitoja kunkin oppilaan kohdalla erikseen:
 - o Itsesäätely, jolla tarkoitetaan oman käyttäytymisen ja huomion kohteen säätelyä (kuvaile esimerkiksi oppilaan toimintaa niissä tilanteissa joissa hän pettyy, häviää tai jokin asia tai ihminen ärsyttää häntä)
 - o Omien tunteiden tunnistaminen, jolla tarkoitetaan lapsen kykyä tunnistaa omia tunteitaan ja toimia oman tunnetilan mukaisesti.
 - o Tunteiden säätely, jolla tarkoitetaan toimintakyvyn säilyttämistä omasta tunnetilasta riippumatta.
 - o Empatia, jolla tarkoitetaan kykyä tunnistaa toisen ihmisen tunnetiloja ja kykyä samaistua toisen ihmisen tunnealtopituudelle.

Kiitos vastauksistasi!

Liite 4(4)

HAASTATTELURUNKO LUOKANOPETTAJIEN HAASTATTELUIHIN, kevät 2012

- Kuinka kauan olet toiminut lapsen luokanopettajana?
- Onko sinulla aiempaa kokemusta sosiodraamasta?
- Kuvaile Lato-ryhmään osallistuvan oppilaan sosiaalista käyttäytymistä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa kuten luokassa tai välitunneilla.
- Kuvaile seuraavia tutkimuksessamme käsiteltäviä taitoja kunkin oppilaan kohdalla erikseen:
 - Itsesäätely, jolla tarkoitetaan oman käyttäytymisen ja huomion kohteen säätelyä (kuvaile esimerkiksi oppilaan toimintaa niissä tilanteissa joissa hän pettyy, häviää tai jokin asia tai ihminen ärsyttää häntä)
 - Omien tunteiden tunnistaminen, jolla tarkoitetaan lapsen kykyä tunnistaa omia tunteitaan ja toimia oman tunnetilan mukaisesti.
 - Tunteiden säätely, jolla tarkoitetaan toimintakyvyn säilyttämistä omasta tunnetilasta riippumatta.
 - Empatia, jolla tarkoitetaan kykyä tunnistaa toisen ihmisen tunnetiloja ja kykyä samaistua toisen ihmisen tunnealtopituudelle.
- Miten Lato-ryhmässä harjoitellut roolit tai taidot näkyvät oppilaan toiminnassa luokassa tovereiden seurassa? (haastattelussa projektin jälkeen)
- Koetko, että tarkastelemamme sosioemotionaaliset taidot kehittyivät Lato-ryhmän toiminnan aikana kyseisen oppilaan kohdalla?
- Ajatteletko kyseisen oppilaan hyötynneen Lato-ryhmän toiminnasta?