

Johanna Kanto ja Marianne Tick

**ESI- JA ALKUOPETUSIKÄISEN LAPSEN SOSIAALISEN JA
EMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN TUKEMINEN**

”Ku se itki, niin määki aloin itkee.”

**Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Kanto Johanna & Tick Marianne. ESI- JA ALKUOPETUSIKÄISEN LAPSEN SOSIAALISEN JA EMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN TUKEMINEN.

Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 2015. 83 sivua.

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on esi- ja alkuopetusikäisen lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin tukeminen koulukontekstissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli luoda interventio, joka tukee lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin kehitystä. Lisäksi tarkoituksena oli kuvailla tutkimukseen osallistuneiden lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja niiltä osin kuin ne interventiossa tulivat esiin. Aihevalintaa ohjasi tutkijoiden kiinnostus ja koettu tarve tukea lasten sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia kouluarjessa.

Tämä tutkimus on toimintatutkimus, joka toteutettiin eräässä suomalaisessa startti- luokassa kevään 2014 aikana. Tutkimukseen osallistui kaksi tyttöä ja seitsemän poikaa. Tutkimuksessa hyödynnettiin menetelmätriangulaatiota. Käytettyjä menetelmiä olivat MASK-testi, tutkijoiden päiväkirjat, tuokioilla tehdyt havainnoinnit sekä tuokionauhoitukset. Lisäksi lasten tuotoksia kerättiin hyödyntäen erilaisia menetelmiä.

Tässä tutkimuksessa suunniteltiin ja toteutettiin tutkimukseen osallistuneen luokan tarpeisiin sopiva interventio, jossa pyrittiin tukemaan luokan lasten myönteistä minäkuvaa, omien tunteiden tunnistamista ja niiden nimeämistä, toisen asemaan asettumista sekä sosiaalisia taitoja. Toteutettu interventio mahdollisti myönteisen minäkuvan kehittymisen. Tutkimukseen osallistuneet lapset osasivat nimetä perustunteet. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta lapset osasivat myös liittää perustunteisiin omia kokemuksiaan. Lasten kyky asettua toisen asemaan vaihteli harjoitteiden välillä. Jossain harjoitteissa toisen asemaan asettuminen ei onnistunut kaikilta lapsilta, kun taas toisissa harjoitteissa se onnistui kaikilta lapsilta. Aikuisen asemaan asettuminen oli tutkimukseen osallistuneille lapsille vielä haasteellista. Sosiaalisten taitojen osalta tutkimus osoitti, että tutkimukseen osallistuneet lapset osasivat kuvailla, millaista sosiaalisesti taitava toiminta on, mutta käytännön tilanteissa he eivät aina toimineet sosiaalisesti taitavalla tavalla.

Tutkimuksessa suunniteltu interventio mahdollisti tutkimukseen osallistuneiden lasten sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin tukemisen. Interventio toimi kuitenkin vain alkuna, jonka pohjalta esi- ja alkuopetusikäisen lasten sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia on mahdollisuus lähteä kehittämään.

Hakusanat: emotionaalinen kompetenssi, esi- ja alkuopetusikäinen lapsi, interventio, lapsen ilmentämä kompetenssi, sosiaalinen kompetenssi, tukeminen

SISÄLTÖ

1 MUUTOSTA ETSIMÄSSÄ – KOULU LAPSEN TUKEMISEN KEHTONA	1
2 SOSIOEMOTIONAALINEN KOMPETENSSI	3
2.1 Sosiaalinen kompetenssi	3
2.1.1 Itsesäätely ja tunnetaidot	7
2.1.2 Sosiokognitiiviset taidot	9
2.1.3 Sosiaaliset taidot	10
2.1.4 Kiintymyssiteet ja osallisuus sekä niihin yhteydessä olevat minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset	12
2.2 Emotionaalinen kompetenssi	13
2.2.1 Tietoisuus omista emootioista	14
2.2.2 Toisten emootioiden tunnistaminen ja ymmärtäminen	16
2.2.3 Verbaaliset ilmaisut emootioiden käsittelyssä	17
2.2.4 Empatiakyky	17
2.2.5 Sisäinen ja ulkoinen tunnekokemus	18
2.2.6 Epämiellyttävät tunnekokemukset	19
2.3 Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen	20
2.3.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi	20
2.3.2 Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen koulussa	21
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
4.1 Tutkimuksen menetelmä	25
4.2 Tutkimuksen kulku	31
4.3 Aineistonkeruu ja aineiston analyysi	32
4.4 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut	35
5 JALKAUTUMINEN KENTÄLLE	38
6 POHDINTA	71
Lähteet	77

1 MUUTOSTA ETSIMÄSSÄ – KOULU LAPSEN TUKEMISEN KEHTONA

Psykososiaalisista ongelmista kärsii jopa viidesosa suomalaisista koululaisista (Junttila 2010, 33). Tuore Kunta10 -tutkimus osoitti, että kasvatusalalla työskentelevien ammattihmisten työssään kokema ruumiillinen väkivalta on lisääntynyt. Tutkimuksen mukaan kolmannes lastentarhanopettajista ja koulunkäynninavustajista on kokenut ruumiillista väkivaltaa viime vuonna. Opettajien ammattijärjestön OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen perustelee tätä lasten heikentyneellä kyvyllä hallita tunteitaan. (MTV Uutiset 2015.)

Suomalainen koulutuspolitiikka on reagoinut sosioemotionaalisten taitojen häiriöiden kasvuun asettamalla vuosien 2011-2016 tavoitteeksi koulun roolin vahvistamisen oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittäjänä (OKM 2011). Koulun aiempaa vahvempi rooli sosioemotionaalisten taitojen kehittäjänä ilmenee uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 siten, että siinä korostuu oppilaiden tunteiden ja vuorovaikutustaitojen merkitys oppimisprosessille. Tunteet ovat oppimisprosessissa läsnä-ne sekä ohjaavat että edistävät sitä. Vuorovaikutustaidot ovat merkityksellisiä oppimisprosessissa, koska oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tästä syystä oppilaiden taitoa ja taitoa toimia yhdessä, toistensa kanssa, tulee koulussa vahvistaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.)

Uuden opetussuunnitelman velvoittama tunnekasvatus (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) sekä huoli lasten sosioemotionaalisuuteen liittyvien häiriöiden kasvusta toimivat tämän tutkimuksen motivaattoreina. Lopputyössä halusimmekin tutkia, miten me, tulevat luokanopettajat, pystymme toiminnallamme tukemaan ja edistämään lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä koulukontekstissa. Lisäksi halusimme kehittää taitoamme hyödyntää teoreettista tietoa käytännön tasolla. Näistä syistä johtuen päädyimme tutkimukseen, jossa me itse tutkijoina olimme osallisena.

Tämä tutkimus on laadullinen interventio- ja toimintatutkimus, jonka aiheena on lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin tukeminen kouluympäristössä. Tutkimus toteutettiin kasvatusalan kentässä, eräässä starttiluokassa yhden lukuvuoden aikana. Tutki-

muksella on kaksiosainen tavoite. Ensimmäkin haluttiin luoda luokkaan interventio-ohjelma, joka yksilöitiin kyseisen luokan tarpeisiin, sen vahvuuksia ja heikkouksia silmällä pitäen. Intervention tavoitteena oli tukea sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin kehittymistä. Toiseksi tarkoituksena oli kuvata tutkimukseen osallistuneiden lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja niiltä osin, kuin ne interventiossa tulivat esiin.

Tässä tutkimuksessa luotiin kahdeksan tuokion mittainen harjoitusohjelma, jonka avulla on mahdollista tukea esi- ja alkuopetusikäisen lapsen sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia. Ohjelman harjoitukset on kuvattu tarkasti ja täten ohjelma on mahdollista toteuttaa sellaisenaan tai mukailtuna uudelleen toisessa kontekstissa. Harjoiteohjelman lisäksi tämän tutkimuksen vahvuutena on se, että se toimii esimerkkinä siitä, miten esi- ja alkuopetusikäinen lapsi nimeää ja tunnistaa tunteita, osaa sanallistaa omia ja toisten tunnekokemuksia sekä osaa asettua toisen asemaan. Lisäksi se kuvaa esimerkinomaisesti sitä, millainen käsitys esi- ja alkuopetusikäisellä lapsella on omista vahvuuksistaan ja millaisista asioista he kertovat pitävänsä sekä millaista on sosiaalisesti taitava toiminta lasten mielestä.

Tämä tutkimus noudattaa niin sanottua perinteistä laadullisen tutkimuksen rakennetta. Ainoa poikkeus tähän on se, että tutkimuksen tulokset on esitettyä interventiokuvausten yhteydessä, eikä tutkimuksessa täten ole erillistä lukua tuloksista.

2 SOSIOEMOTIONAALINEN KOMPETENSSI

Sosioemotionaalinen kompetenssi muodostuu kahdesta peruskäsitteestä, sosiaalisuudesta ja emotionaalisuudesta. Linnilä (2006) määrittelee sosiaalisuudeksi taidon asettua toisen asemaan ja ymmärryksen toisen tilannetta ja tunteita kohtaan. Emotionaalisuudella hän puolestaan tarkoittaa subjektiivista kokemusta emootioista. (Linnilä 2006, 38.) Kompetenssin käsite voidaan suomennettuna ymmärtää jonkin asian pätevyudeksi. Sosioemotionaalisen kompetenssin voidaan katsoa rakentuvan sosiaalisesta ja emotionaalisesta kompetenssista. Edellä mainitut käsitteet ovat osittain toistensa kanssa päällekkäisiä ja nivoutuvat kiinteästi yhteen, mutta ovat silti erillisiä käsitteitä. (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003, 238.)

2.1 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalisen kompetenssin käsitettä käytetään nykypäivänä laajemmin kuin aiemmin, mikä on johtanut siihen, että myös käsitteen merkitys on laajentunut. Aiemmin sosiaalisen kompetenssin käsitteellä tarkoitettiin vain lapsen käyttäytymisessä esiin tulevia sosiaalisia taitoja. Nykyään sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen liitetään suuri joukko käyttäytymiseen ja ihmissuhteisiin liittyviä taitoja. (Ladd 2005, 193.) Sosiaalinen kompetenssi voidaankin nähdä yläkäsitteenä, johon sisältyy useita erilaisia ulottuvuuksia ja painotuksia (Kaukiainen, Junntila, Kinnunen & Vauras 2005, 1; Poikkeus 2008, 126; Salmivalli 2002, 116).

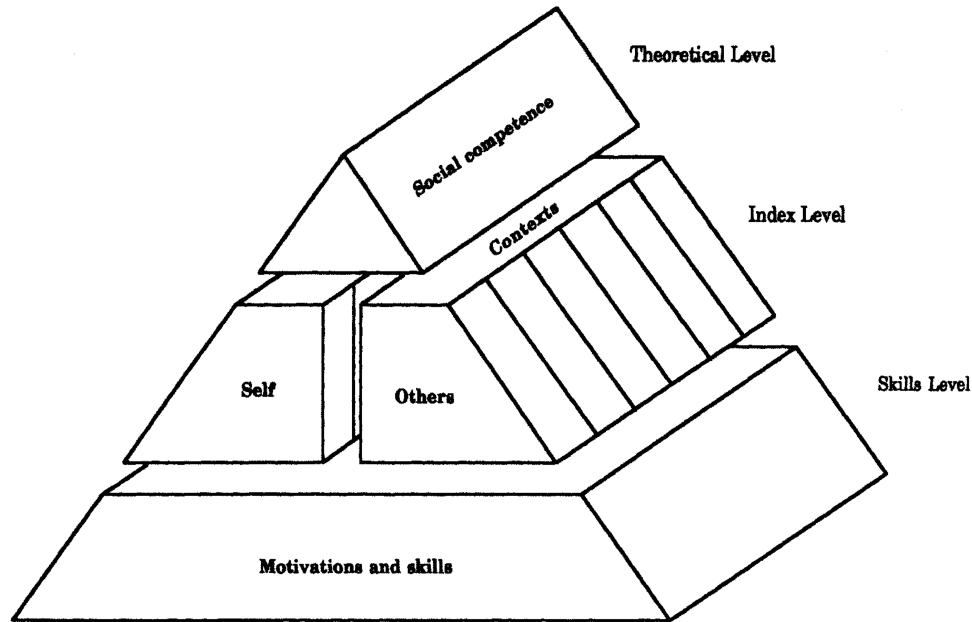
Eri tutkijoiden sosiaalisen kompetenssin määritelmät eivät ole täysin yhtenäisiä. Käsitteen hankala määriteltävyys johtuu sosiaalisen kompetenssin kulttuuri- ja tilannesidonnaisesta luonteesta: Sosiaalisesti taitava toiminta on kulttuurista ja tilanteesta riippuvaa. Eri kulttuureissa ja erilaisissa yhteisöissä arvostetaan erilaisia persoonallisia ja sosiaalisia ominaisuuksia. (Durkin 1995, 149, 153.) Tutkimuksista on käynyt ilmi, että kulttuurien välillä on eroja esimerkiksi siinä, missä määrin lapsia rohkaistaan valitsemaan itse omat ystävänsä (Ladd 2005, 348). Paitsi kulttuurista sosiaalinen kompetenssin on myös tilanteesta riippuvaa. Yksilöt voivat muuttaa eri tilanteissa ja erilaisissa vuorovaikutussuhteissa sosiaalista käyttäytymistään päästäkseen suotuisaan lopputulokseen. Se, millaista suotuisa käytös kyseisessä tilanteessa on, riippuu muun muassa tilanteessa vallitsevista käyttäytymissäännöistä. (Poikkeus 2008, 126–128.)

Vaikka eri tutkijoiden sosiaalisen kompetenssin määritelmät poikkeavat jossain määrin toisistaan, on useiden tutkijoiden sosiaalisen kompetenssin määritelmille yhteistä se, että ne korostavat vuorovaikutuksen tehokkuutta (Rose-Krasnor 1997, 111). Sosiaalinen kompetenssi voidaan yleisellä tasolla määritellä ”kyvyksi tai taidoksi saavuttaa omia päämääriä ja tavoitteita siten, että myönteiset suhteet muihin ihmisiin säilyvät” (Kaukiainen ym. 2005, 3). Kun sosiaalista kompetenssia ja sen osa-alueita määritellään tarkemmin, poikkeavat eri tutkijoiden määritelmät vahvemmin toisistaan. Eri tutkijat liittävät sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvaksi eri osa-alueita. Nämä osa-alueet ovat käsitteinä moniulotteisia ja liittyvät vahvasti toisiinsa. (Salmivalli 2002, 117–118.) Esittelemme tässä tutkimuksessa kolmen eri tutkijan sosiaalisen kompetenssin määritelmän.

Rose-Krasnor (1997, 119–123) on havainnollistanut sosiaalista kompetenssia prismamallin avulla (ks. kuvio 1). Tässä mallissa sosiaalinen kompetenssi rakentuu hierarkkisesti kolmesta eri tasosta. Mallin alimman tason (Skills Level) muodostavat yksilön sosiaaliset, emotionaaliset ja kognitiiviset taidot sekä yksilön tavoitteet ja arvot, jotka antavat suunnan ja motivaation yksilön sosiaaliselle käyttäytymiselle. Keskimäinen taso (Index Level) rakentuu alimman tason taitojen ja tavoitteiden varaan, sillä yksilön sosiaaliset, emotionaaliset ja kognitiiviset taidot sekä yksilön tavoitteet ja arvot vaikuttavat siihen, millaiseksi yksilön sosiaalinen vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa muodostuu. Keskimäinen taso (Index Level) kuvaa sosiaalisen kompetenssin vuorovaikutuksellista puolta. Se pitää sisällään jaottelun itseen (Self Domain) ja toisiin (Other Domain). Ensimmäisen osa-alueen (Self Domain) avulla pyritään kuvaamaan sitä, kuinka hyvin yksilö onnistuu täyttämään omat tavoitteensa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Jälkimmäinen osa-alue kuvaa (Other Domain) sosiaalista vuorovaikutusta, jossa yksilö asettaa toisten tarpeet ja näkökulmat ensisijaisiksi. Se, painottuuko sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön omat vai toisten tarpeet, vaihtelee eri tilanteissa. Sosiaalisen kompetenssin tilannesidonnaisuutta pyritäänkin havainnollistamaan prismamallissa keskimäisen tason jakamisella viipaleisiin. (Rose-Krasnor 1997, 119–123.)

Sosiaaliset, emotionaaliset ja kognitiiviset taidot, yksilön tavoitteet ja arvot sekä se, painottaako yksilö omia vai toisten tarpeita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muodostavat yhdessä sosiaalisen kompetenssin. Yksilön sosiaalista kompetenssia eli vuorovaikutuksen tehokkuutta kuvaa prismamallin huippu (Theoretical Level). Prismamallissa sosi-

aalinen kompetenssi nähdään tilannesidonnaisena, vuorovaikutuksessa ilmenevänä, yksilön tavoitteisiin yhteydessä olevana sekä toimintakyknä tyypillisissä vuorovaikutustilanteissa. (Rose-Krasnor 1997, 119–123.)



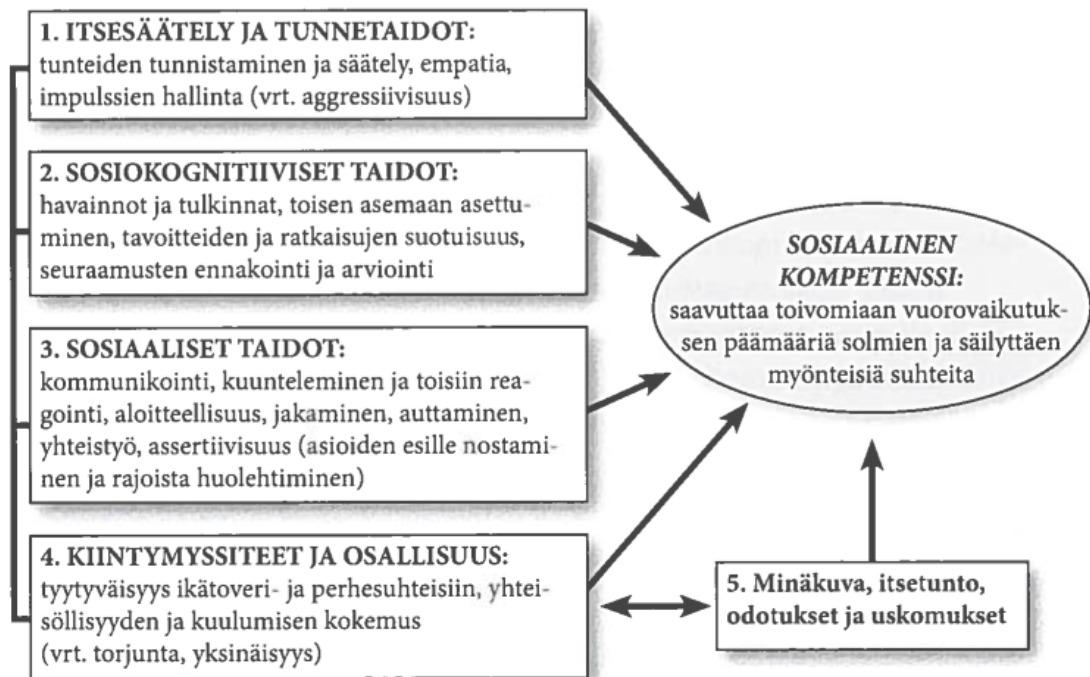
KUVIO 1 Rose-Krasnorin sosiaalisen kompetenssin prismamalli (Rose-Krasnor 1997, 120)

Salmivallin (2005) mukaan sosiaalisesti kompetentille vuorovaikutukselle on ominaista ”tehokas omien päämäärien ja tavoitteiden saavuttaminen, kuitenkin niin että myönteiset vuorovaikutussuhteet muihin säilyvät”. Salmivalli lähestyy sosiaalista kompetenssia viiden eri ulottuvuuden kautta: Ensimmäinen, sosiaalisten taitojen ulottuvuus painottaa käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa sekä sitä, miten käyttäytyminen opitaan. Toinen, sosiokognitiivisten taitojen ulottuvuus korostaa yksilön käyttäytymistä ohjaavia kognitiivisia prosesseja. Kolmas näkökulma korostaa emootioita ja niiden säätelyä sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvina tekijöinä. Neljäs, motivationaalinen ulottuvuus kuvaa sitä, että yksilön tavoitteet vaikuttavat hänen käyttäytymiseen sosiaalisissa tilanteissa. Viides, kontekstuaalinen ulottuvuus huomioi ympäristön vaikutuksen yksilön sosiaaliseen kompetenssiin. (Salmivalli 2005, 71–74.)

Salmivalli (2005) ei kuvaa sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksia Rose-Krasnorin (1997) tapaan hierarkkisena rakenteena, mutta muilta osin Salmivallin ja Rose-Krasnorin sosiaalisen kompetenssin määritelmät ovat melko yhteneviä. Molempien tutkijoiden sosiaa-

lisen kompetenssin määritelmässä esiintyy ajatus siitä, että sosiaalinen kompetenssi on tehokasta vuorovaikutusta. Rose-Krasnor ja Salmivalli ovat samaa mieltä myös siitä, että sosiaaliset, kognitiiviset ja emotionaaliset taidot ovat sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvia osa-alueita. Molemmat tutkijat jakavat lisäksi käsityksen siitä, että yksilön tavoitteet vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä sosiaalisissa tilanteissa. Myös kontekstin vaikutus yksilön sosiaaliselle kompetenssille tulee esiin niin Rose-Krasnorin kuin Salmivallin sosiaalisen kompetenssin määritelmässä. (Ks. Rose-Krasnor 1997; Salmivalli 2005.)

Poikkeuksen (2011) mukaan sosiaalinen kompetenssi on yksilön kykyä ”toimia erilaisissa tilanteissa joustavasti – omista tavoitteista mahdollisuuksien mukaan kiinni pitäen, mutta samalla ylläpitäen myönteistä yhteyttä toiseen tai ryhmään”. Sosiaalinen kompetenssi muodostuu hänen mukaansa vuorovaikutuksessa ja vaihtelee kontekstista riippuen. Poikkeus liittyy sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvaksi viisi osa-alueita: itsesäätelyn ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, kiintymyssiteet ja osallisuuden sekä minäkuvan, itsetunnon, odotukset ja uskomukset (kuvio 2). (Poikkeus 2011, 86.)



KUVIO 2 Sosiaalinen kompetenssi ja sen osa-alueet Poikkeuksen (2011, 86) mukaan

Kun Rose-Krasnorin (1997), Salmivallin (2005) ja Poikkeuksen (2011) sosiaalisen kompetenssin määritelmiä ja käsitteeseen liitettyjä osa-alueita tarkastelee lähemmin, on mahdolli-

suus havaita, että niiden välillä on paljon yhteneväisyyksiä. Jokainen tutkijoista liittyy sosiaaliseen kompetenssiin kuuluviksi osa-alueiksi sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot ja emotionaaliset taidot. Poikkeuksen (2011) määritelmä kuitenkin poikkeaa muiden tutkijoiden määritelmistä siinä, että hän liittyy emotionaalisten taitojen yhteyteen myös itsesäätelytaidot. Siinä missä Rose-Krasnor (1997) kuvaa sosiaalisen kompetenssin vuorovaikutuslistalta puolta sekä yksilön tavoitteiden yhteyttä sosiaaliseen kompetenssiin prismamallin keskimmaisella tasolla (Index Level) ja Salmivalli (2005) motivationaalisen ulottuvuuden avulla kuvaa Poikkeus (2011) näitä ulottuvuuksia kiintymyssiteiden ja osallisuuden osa-alueessa, siihen liittyvässä minäkuvan, itsetunnon, odotuksien ja uskomusten osa-alueessa sekä sosiokognitiivisten taitojen osa-alueessa.

Rose-Krasnorin (1997), Salmivallin (2005) ja Poikkeuksen (2011) sosiaalisen kompetenssin määritelmät ja siihen liitetyt osa-alueet eivät siis poikkea kovin paljon toisistaan tarkasteltaessa niitä hieman syvemmällä tasolla. Jokainen tutkija kuvaa käsitettä ja siihen liitettyjä osa-alueita omalla tavallaan, mutta sisällöt ovat kuitenkin suurelta osin yhteneviä. Esittelemme seuraavaksi tarkemmin sosiaaliseen kompetenssiin liittyviä osa-alueita pohjautuen Poikkeuksen (2011) sosiaalisen kompetenssin määritelmään. Koska sosiaalinen kompetenssi on kulttuurisidonnainen käsite ja Poikkeus on kotimainen tutkija, päädyimme käyttämään Poikkeuksen (2011) sosiaalisen kompetenssin määritelmää tutkimuksemme pohjana. Lisäksi edellä esitetyistä eri tutkijoiden sosiaalisen kompetenssin määritelmistä Poikkeuksen (2011) määritelmä on tuorein, mikä myötävaikutti päätökseemme käyttää sitä tutkimuksemme pohjana.

2.1.1 Itsesäätely ja tunnetaidot

Ensimmäinen Poikkeuksen sosiaaliseen kompetenssiin liittämä osa-alue on itsesäätely ja tunnetaidot (Poikkeus 2011, 86). Muun muassa McKownin, Gumbinerin, Russon ja Liptonin (2009, 867–868) tutkimus osoitti, että hyvät itsesäätelytaidot ja sosioemotionaaliset taidot toimivat sosiaalisesti kompetenttien toiminnan ennustajina. Itsesäätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä säädellä emootioitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa (Aro 2011, 10). Emootioiden tunnistaminen, sosiaalinen ymmärtäminen ja sosiaalisia tilanteita

koskeva päättely taas ovat taitoja, jotka on liitetty kuuluvaksi sosioemotionaalisiin taitoihin (Poikkeus 2011, 87).

Itsesäätelyyn kuuluu kyky säädellä emootioita ja käyttäytymistä (Poikkeus 2011, 86). Emootioiden ja niihin liittyvän käyttäytymisen säätelyyn kuuluvia taitoja ovat oman tunnekokemuksen ymmärtäminen ja hyväksyminen sekä tunteiden ilmaisun ja niihin liittyvän käyttäytymisen säätely niin, että käyttäytyminen on sosiaalisesti suotavaa ja asetettujen tavoitteiden mukaista. Onnistunut tunteiden ja käyttäytymisen säätely luo edellytykset joustavaan vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Lisäksi se antaa mahdollisuuden välttää sellaista käyttäytymistä, joka saattaisi tuottaa negatiivisia seurauksia joko itselle tai muille. (Aro 2011, 11–12.) Säätlemättömät vahvat tunteet voivat häiritä vuorovaikutusta sekä vahingoittaa vuorovaikutussuhteita (Rose-Krasnor & Denham 2009, 166). Emootioiden ja käyttäytymisen säätely onkin Aron (2011) mukaan ainakin jossain määrin välttämätön edellytys sosiaalisesti myönteiselle käyttäytymiselle. (Aro 2011, 11–12.) Täten onkin varsin luonnollista, että emootioiden ja käyttäytymisen säätelyllä on suuri rooli yksilön sosiaalisessa kompetenssissa.

Salmivallin (2005) mukaan emootiot ovat yhteydessä yksilön sosiaaliseen kompetenssiin sekä yleisen emotionaalisuuden että emootioiden säätelyn kautta. Yleiseen emotionaalisuuteen liittyviä tekijöitä ovat reaktiivisuus, emootioiden valenssi ja emootioiden intensiteetti. Reaktiivisuus kuvaa sitä, kuinka helposti yksilö kokee tunteita. Emootioiden valenssilla taas tarkoitetaan yksilön taipumusta kokea voittopuolisesti kielteisiä tai myönteisiä tunteita. Yksilön tunteiden kokemisen voimakkuudesta puhuttaessa käytetään käsitettä emootioiden intensiteetti. Yksilöiden erot yleisessä emotionaalisuudessa vaikuttavat siihen, miten yksilö käyttäytyy sosiaalisissa tilanteissa. Toinen lapsi saattaa esimerkiksi kokea samassa tilanteessa ollessaan paljon voimakkaampia tunteita kuin toinen lapsi, mikä saattaa näyttäytyä erilaisena sosiaalisena toimintana lasten välillä. (Salmivalli 2005, 110–112.)

Yleisen emotionaalisuuden lisäksi yksilön sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttaa hänen kykynsä säädellä emootioitaan. Emootioiden säätelykyvyllä tarkoitetaan yleisesti yksilön kykyä ”vaikuttaa omien tunnetilojen viriämiseen, voimakkuuteen ja keston”. (Salmivalli 2005, 110–112.) Emootioiden säätely on sisäinen prosessi, jossa yksilö pyrkii säätelämään tunteitaan erilaisten neurofysiologisten prosessien avulla sekä niiden kognitiivisten prosessien avulla, jotka vaikuttavat tilanteista tehtyihin tulkintoihin ja huomion suun-

taamiseen tarkoituksenmukaisesti. (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2002, 48–49). Yksilö harjoittelee emootioiden säätelyä silloin, kun hänessä nousee esiin joku tunne, kuten viha. Monissa tilanteissa yksilön kyky säädellä emootioitaan auttaa häntä sopeutumaan vaihteleviin tilanteisiin ja pärjäämään niissä. Emootioiden säätelykyky on tärkeää varsinkin silloin, jos yksilön yleinen emotionaalisuus on sellainen, että yksilöllä on taipumus kokea voittopuolisesti kielteisiä ja voimakkaita tunteita. (Salmivalli 2005, 110–112.)

Emootioiden ja niihin liittyvän käyttäytymisen säätelyn lisäksi itsesäätelyyn kuuluu kyky säädellä kognitiivista toimintaa. Kun yksilö osaa säädellä kognitiivista toimintaansa, pystyy hän muun muassa tietoisesti säätelämään tarkkaavaisuuttaan, organisoimaan tietoa, luomaan sääntöjä, kehittämään strategioita sekä suunnittelemaan ja arvioimaan toimintaansa. (Aro 2011, 10–12.) Kognitiivisen toiminnan säätelykyky liittyy läheisesti sosiokognitiivisiin taitoihin ja sosiaaliseen tiedonkäsittelyyn. Sosiokognitiiviset taidot ovatkin toinen osa-alue, jonka Poikkeus liittää kuuluvaksi sosiaaliseen kompetenssiin (Poikkeus 2011, 86).

2.1.2 Sosiokognitiiviset taidot

Sosiokognitiiviset taidot ovat taitoja, joiden avulla yksilö osaa tehdä totuudenmukaisia havaintoja, päätelmiä ja tulkintoja sosiaalisista tilanteista (Salmivalli 2005, 87). Yksilön tavasta käsitellä sosiaalisista tilanteista saatavaa tietoa on tehty useita malleja, joista yksi tunnetuimmista on Cricken ja Dodgen (1994) malli (Kaukiainen ym. 2005, 6). Cricken ja Dodgen (1994) sosiaalisen tiedonkäsittelyn mallin rakenne on kehämäinen, joka kuvaa sosiaalisen tiedonkäsittelyn jatkuvaa luonnetta. Cricken ja Dodgen (1994) mukaan yksilö saapuu sosiaaliseen tilanteeseen mukanaan aiemmista tilanteista saadut kokemukset sekä biologiset ominaisuutensa. Varsinaisessa sosiaalisessa tiedonkäsittelyprosessissa on kuusi vaihetta: Ensimmäisessä vaiheessa yksilö havaitsee sosiaalisen tilanteen sisäiset ja ulkoiset vihjeet. Toisessa vaiheessa yksilö tulkitsee saamansa vihjeet. Vihjeiden tulkintaa seuraa kolmas vaihe, tavoitteiden selkeyttäminen tai niiden valinta. Tässä vaiheessa yksilö siis valitsee toiminnalleen tavoitteen tai päättää, millaiseen lopputulokseen hän haluaa tilanteen päättyvän. Tavoitteen asettelun jälkeen, vaiheessa neljä, yksilö pohtii, millaisia mahdollisia toimintastrategioita tavoitteen täyttämiseen olisi. Hän voi hyödyntää tässä aiempia kokemuksia tai tilanteen ollessa uusi rakentaa uusia mahdollisia toimintatapoja saamiensa vih-

jeiden pohjalta. Viidennessä vaiheessa yksilö arvioi toimintastrategioita ja valitsee niistä yhden toteuttaakseen sen. Valitessaan toimintastrategioita yksilö arvioi, millaiset kunkin toimintastrategian oletetut seuraukset ovat, omaa minäpystyvyyttään toimintastrategian suhteen sekä kunkin toimintastrategian tarkoituksenmukaisuutta. Valintaa seuraa kuudes vaihe, jossa yksilö toteuttaa valitsemansa toimintastrategian. (Crick & Dodge 1994, 76–77.)

Lemerise ja Arsenio (2000) ovat kehittäneet Cricken ja Dodgen (1994) sosiaalista tiedonkäsittelymallia siten, että he ovat integroineet siihen tunteisiin liittyvät prosessit. Lemerisen ja Arsenion (2000, 115) mukaan sosiaaliseen tiedonkäsittelyprosessiin ja sen eri vaiheisiin vaikuttavat yksilön yleinen emotionaalisuus, jota esittelimme jo aiemmin, sekä yksilön kyky säädellä emootioitaan. Näiden tutkijoiden mukaan yksilön emotionaalisuus ja emootioiden säätelykyky vaikuttavat paitsi sosiaaliseen tiedonkäsittelyyn myös kykyyn tehdä haastavia päätöksiä sosiaalisissa tilanteissa (Lemerise & Arsenio 2000, 112).

Sosiaalisessa tiedonkäsittelyssä suuressa roolissa on myös vuorovaikutuksellinen viestintä. Sosiaalisissa tilanteissa viesti välittyy tilanteen eri osapuolille paitsi sanallisesti myös sanattomasti. Sosiaalisten tilanteiden tulkintaan vaikuttavat sanojen ja erilaisten sanavalintojen lisäksi myös havainnot äänensävyistä, ilmeistä, kehonasunnoista, liikkeistä, toisen osapuolen etäisyydestä toiseen ja katsekontaktin laadusta. Näiden sanattomien viestien avulla on mahdollisuus saada tietoa siitä, mitä sosiaalisen tilanteen toinen osapuoli ajattelee ja tuntee. Huomioitavaa on kuitenkin se, että sanattomien viestien tulkinta on yksilöllistä, eivätkä sosiaalisen tilanteen eri osapuolet tulkitse näitä sanattomia viestejä välttämättä samalla tavalla. (Poikkeus 2011, 84–85.)

2.1.3 Sosiaaliset taidot

Sosiaalisen kompetenssin kolmas osa-alue on Poikkeuksen (2011, 86) mukaan sosiaaliset taidot. Kuten sosiaalisen kompetenssin myös sosiaalisen taitojen määritelmässä on eroavuuksia eri tutkijoiden välillä. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan Poikkeuksen (1995, 126) mukaan ”käyttäytymistä, joka konkreettisissa tilanteissa johtaa positiivisiin sosiaalisiin seuraamuksiin”. Kaukiainen ym. (2005, 5) määrittelevät sosiaalisten taitojen tarkoittavan ”käyttäytymistä, joka konkreettisessa tilanteessa johtaa haluttuun päämäärään”. Kauppila (2006, 125) taas määrittelee sosiaaliset taidot ”sosiaalisesti hyväksyttäväksi opituksi käyttäytymiseksi, joka luo edellytyksiä ihmisten rakentavaan vuorovaikutukseen toisten kans-

sa”. Salmivallin (2005, 79) mukaan ”sosiaalisesti taitava käyttäytyminen on tehokasta ja tilanteeseen sopivaa sanallista ja sanatonta toimintaa, joka optimoi sosiaalisen vahvistamisen eli johon toiset reagoivat myönteisesti”. Näiden määritelmien mukaan sosiaaliset taidot ovat siis taitoja, joita yksilö tarvitsee toimiakseen tarkoituksenmukaisesti sosiaalisissa tilanteissa. Hyvät sosiaaliset taidot omaava yksilö pystyy käyttäytymisellään tuottamaan positiivisia tuloksia sekä välttämään käyttäytymistä, jolla on negatiiviset seuraukset (Kauppila 2006, 125). Keskeistä sosiaalisten taitojen näkökulmasta on se, kuinka yksilö konkreettisesti käyttäytyy vaihtelevissa sosiaalisissa tilanteissa (Salmivalli 2005, 86).

Kuten muutkin taidot aina lukutaidosta kärrynpyörän tekemiseen myös sosiaaliset taidot vaativat harjoittelemista (Kaukiainen ym. 2005, 5). Sosiaalisia taitoja pidetäänkin opittuina taitoina (Kalliopuska 1995, 8; Kaukiainen ym. 2005; Kauppila 2006, 125; Salmivalli 2005, 79). Sosiaalisten taitojen kehittymisen perustana ovat aikaisemmat kokemukset, opittu sekä käyttäytymisestä saatu palaute. Lapsi oppii toimimaan sosiaalisesti taitavalla tavalla tekemällä havaintoja ympärillään olevien ihmisten toiminnasta ja mallintamalla sitä sekä omasta toiminnastaan saadun palautteen avulla. Palaute auttaa lasta rakentamaan tarkemman ja toimivamman sisäisen sosiaalisten taitojen malliston. Näiden sisäisten mallien avulla lapsi ohjaa toimintaansa sosiaalisissa tilanteissa. (Kauppila 2006, 129–131.) Sosiaalista käyttäytymistä ohjaavia tekijöitä ovat tilanteiden havaitseminen ja tulkinta eli sosio-kognitiiviset taidot, muiden yksilöiden toiminta sosiaalisissa tilanteissa sekä sosiaaliset normit (Laine 2005, 115).

Sosiaalisten taitojen osa-alue on laaja ja se pitää sisällään monia yksittäisiä taitoja (Kauppila 2006, 126). Tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, mitä taitoja sosiaalisten taitojen osa-alueeseen kuuluu (Salmivalli 2005, 79). Caldarella ja Merrell (1997) ovat tehneet meta-analyysin siitä, millaisia ulottuvuuksia sosiaalisiin taitoihin on eri tutkimuksissa liitetty. Meta-analyysin mukaan sosiaalisia taitoja lähestytään eri tutkimuksissa viiden eri ulottuvuuden kautta: toverisuhteiden, itsesäätelyn, tehtäväsuuntautuneen toiminnan, tottelevaisuuden ja assertiivisuuden kautta. Meta-analyysissä selvisi, että sosiaalisten taitojen toverisuhteiden ulottuvuus sisältää yhteensä 12 yksittäistä sosiaalista taitoa, joihin kaikkiin liittyy jollain tavalla lapsen tai nuoren positiiviset suhteet kavereihinsa. Itsesäätelyn ulottuvuuteen kuuluu kuusi yksittäistä sosiaalista taitoa, jotka liittyvät lapsen tai nuoren kykyyn kontrolloida tunteita, noudattaa sääntöjä, tehdä kompromisseja sekä ottaa vastaa kritiikkiä. Teh-

täväsuintautuneen toiminnan ulottuvuus koostuu kahdeksasta yksittäisestä sosiaalisesta taidosta, jotka kuvaavat sitä, kuinka itsenäinen oppilas on ja millaiset hänen työskentelytaitonsa ovat opettajan arvioimana. Kuten tehtäväsuintautuneen toiminnan ulottuvuus myös tottelevaisuuden ulottuvuus koostuu kahdeksasta sosiaalisesta taidosta. Tottelevaisuuteen liitetyt taidot kuvaavat, osaako lapsi noudattaa sosiaalisia sääntöjä ja odotuksia, käyttäkö hän vapaa-aikaansa toivotulla tavalla sekä jakaako hän asioita ja esineitä muiden kanssa. Viidenteen, assertiivisuuden ulottuvuuteen kuuluu kymmenen sosiaalista taitoa, joista jokainen kuvaa jollakin tasolla sitä, kuinka ulospäin suuntautunut lapsi ja nuori on muiden ihmisten seurassa. (Caldarella & Merrell 1997.)

2.1.4 Kiintymyssiteet ja osallisuus sekä niihin yhteydessä olevat minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset

Neljänneksi sosiaalisen kompetenssin osa-alueeksi Poikkeus (2011, 86) nostaa kiintymyssiteiden ja osallisuuden osa-alueen. Lapsen suhde vanhempiin toimii pohjana, jonka varaan lapsi muodostaa tulevat kiintymyssuhteet tovereihinsa (Poikkeus 1995, 135; Reich & Vandell 2011, 266). Varhais- ja keskilapsuudessa lapsen ja vanhemman suhde on vastavuoroinen. Suhteessa molemmat vaikuttavat toisiinsa. Suhde ei kuitenkaan ole tasavertainen, sillä muun muassa vanhempien kognitiiviset kyvyt ja sosiaaliset taidot ovat kehittyneemmällä tasolla, kuin lasten taidot ja kyvyt. Tästä johtuen vanhemmat pystyvät antamaan lapsille sosiaalista ja emotionaalista tukea sekä tarjoamaan lapsille sellaisia kokemuksia, joiden avulla lapsen on mahdollisuus kehittyä eteenpäin muun muassa sosiaalisessa kompetenssissaan. (Reich & Vandell 2011, 265.) Vanhemmat voivat vaikuttaa lapsen toverisuhteisiin esimerkiksi vahvistamalla tai rankaisemalla lapsen sosiaalista käyttäytymistä, puhumalla lapsen kanssa tunteista ja erilaisista strategioista, joita sosiaalisissa tilanteissa on mahdollisuus käyttää, sekä antamalla esimerkkejä siitä, miten sosiaalisissa tilanteissa tulee toimia. (Poikkeus 1995, 136.)

Sosiaalisen kompetenssin neljänteen osa-alueeseen kuuluvalla osallisuudella tarkoitetaan sitä, kokeeko lapsi olevansa osallinen siinä yhteisössä, jossa hän elää. Mikäli lapsi kokee osallisuutta yhteisössään, hän toimii yhteisön sääntöjen mukaan ja haluaa osallistua toimintaan muiden yhteisön jäsenien kanssa. Osallisuuden kokemus näyttäytyy muun mu-

assa toimintana, jossa lapsi hakeutuu leikkimään muiden kanssa, leikistä vetäytymisen sijasta. (Poikkeus 2011, 86–87.) Leikkiin liittyminen onkin lapselle keskeinen taito, koska leikeissä lapsi luo ystävyyssuhteita muihin (Poikkeus 2011, 90). Lapsen minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset, sosiaalisen kompetenssin viides osa-alue, on yhteydessä lapsen kokemukseen osallisuudestaan (Poikkeus 2011, 86–87). Jos esimerkiksi lapsen itsetunto on kovin heikko, ei lapsi välttämättä uskalla liittyä leikkiin, koska hänellä on tunne siitä, ettei hän osaa.

Poikkeus (2011, 86) on liittänyt sosiaaliseen kompetenssin osa-alueeksi minäkuvan, itsetunnon, odotukset ja uskomukset. Lapsen minäkuvan rakentumiseen vaikuttaa keskeisesti vertais- ja aikuissuhteet. Vuorovaikutuksessa aikuisten ja vertaisten kanssa lapsi luo itselleen erilaisia odotuksia sekä tavoitteita ja muokkaa käsitystä itsestään. (Linnilä 2006, 38–39.) Pihlaja (2004, 226) tuo esiin, että kasvatuksen keskeisenä tavoitteena on lapsen itsetunnon vahvistaminen sekä minäkäsityksen tukeminen. Minäkäsitystä voidaan Lappalaisen ja Soinnun (2013, 4) mukaan vahvistaa muun muassa nostamalla esiin lapsen vahvuuksia. Myös itsearvostukseltaan heikkoja lapsia voidaan tukea auttamalla heitä tulemaan tietoisemmaksi omista vahvuuksistaan ja onnistumisistaan. Tämä on tärkeää, koska lapsen suhteet muihin pohjautuvat lapsen itsearvostukseen. (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 117.)

2.2 Emotionaalinen kompetenssi

Sosioemotionaalisen kompetenssin toinen osa-alue liittyy emotionaalisuuteen (Linnilä 2006, 38). Emootiot ja tunteet saatetaan arkikielessä mieltää toistensa synonyymeiksi. Tässä tutkimuksessa emootioilla tarkoitetaan tunteita laajempaa käsitettä, jossa tunteet nähdään emootioiden alakäsitteenä. Tarkastelemme ensiksi emotionaalista kompetenssia kokonaisuutena eri teoreetikoiden määrittelemänä ilmiönä, jonka jälkeen siirrymme tarkastelemaan tarkemmin emotionaalisen kompetenssin eri osa-alueita.

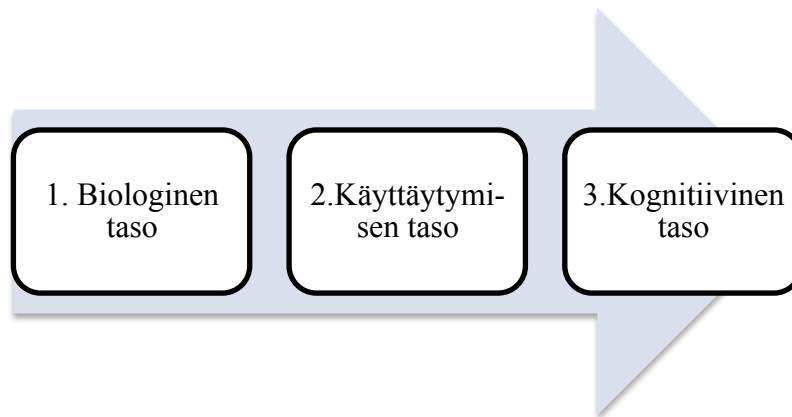
Emotionaalinen kompetenssi voidaan ymmärtää kyvyksi käsitellä omia emootioita, tunnistaa toisten emootioita sekä tulla toimeen omien ja toisten emootioiden kanssa (Lappalainen ym. 2008, 119). Denham (1998; 19, 58,147) määrittelee emotionaalisen kompetenssin olevan taitoa ymmärtää, ilmaista sekä säädellä emootioita. Colemanin (1995) käsite tunneälykyys voidaan rinnastaa emotionaalisen kompetenssin käsitteeseen, sillä käsittei-

den määrittelyissä on paljon yhteneväisyyksiä. Coleman esittää tunneälyn muodostuvan viidestä pääalueesta, joita ovat omien tunteiden tiedostaminen, tunteiden hallinta, itsensä motivoiminen, toisten tunteiden tunnistaminen sekä ihmissuhteiden hoito. (Coleman 1995, 336-337.) Saarni (1999) hahmottelee emotionaalisen kompetenssin muodostuvan kahdeksan osataidon kautta. Näitä ovat 1) tietoisuus omista emootioista, 2) kyky havaita muiden emootioita, 3) taito käyttää kieltä kuvailla emootioita ja niiden ilmaisua, 4) empatia- ja sympatiakyvyn kapasiteetti, 5) kyky erottaa subjektiivinen sisäinen tunnekokemus ulkoisesta tunteiden ilmaisusta, 6) taito käsitellä epämiellyttäviä tunnekokemuksia itsesääätelytaidon avulla (vrt. stressinsietokyky), 7) tietoisuutta emootioiden vaikutuksesta ihmissuhteisiin sekä 8) kyky emotionaaliseen minäpystyvyyteen. (Saarni 1999, 5.)

Edellä esitetyissä emotionaalisen kompetenssin määritelmässä on keskenään paljon yhteneväisyyksiä. Tarkasteltaessa määrittelyjä tarkemmin, voidaan havaita, että eri termein kuvatut asiat sisältävät samoja ominaisuuksia. Tässä tutkimuksessa otamme lähtökohdaksi Saarnin (1999) määritelmän emotionaalisesta kompetenssista. Määritelmä on perusteellinen ja pitää sisällään muiden määritelmien mainitsevat ominaisuudet, lukuun ottamatta Colemanin tunneälyn teoriassa esitettyä kohtaa itsensä motivoimisesta. Lisäksi useat alan tutkijat nojaavat Saarnin teoriaan tarkastellessaan emotionaalista kompetenssia. (ks. esim. Denham ym. 2003, Laine 2005.)

2.2.1 Tietoisuus omista emootioista

Ensimmäinen Saarnin (1999, 79) määrittelemä osataito perustuu tietoisuuteen omista emootioista. Tutkijat eivät ole päässeet yksimielisyyteen emootioiden määritelmästä (Sharp & Kidder 2013, 341–342). Emootioiden määrittelyn vaikeus liittyy emootioiden monitahoiseen luonteeseen sekä tutkijoiden erilaisiin lähtökohtiin (Laine 2005, 60; Saarni 1999, 9-15). Emootioita on tutkittu muun muassa sosiaalisesta, kognitiivisesta, kulttuurisesta sekä neuropsykologisesta näkökulmasta (Frijda, Manstead, & Fischer 2004, 455–456). Laine (2005) määrittelee emootioihin liittyviä reaktioita kolmen toisiaan seuraavan tason kautta, joita ovat biologinen taso, käyttäytymisen taso sekä kognitiivinen taso (ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Emotionaalisten reaktioiden kolme tasoa

Näihin kolmeen tasoon liittyy myös emootioiden erilaiset ulottuvuudet: fysiologiset reaktiot, sosiaalinen vuorovaikutus muiden kanssa, huomion suuntaaminen (motivaatio) sekä toiminnalle merkityksen antavat subjektiiviset tunteet (Frijda 2004, 456–459; Laine 2005, 60; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2010, 104–105). Emotionaalinen reagointi voi olla myös tiedostamatonta, tahdosta riippumatonta toimintaa, jossa yksilö ei kykene tiedostamaan millainen ärsyke laukaisee emotionaalisen reaktion. (Frijda 2004, 456–460; Laine 2005, 61).

Perusemootioiksi kutsutaan emootioita, jotka esiintyvät tunnistettavasti samanlaisina kaikissa kulttuureissa (Laine 2005, 61). Perusemootioita ovat pelko, viha, inho, suru, ilo sekä hämmästys (Nummenmaa 2010, 33–34). Samoja tunnekuvauksia käytimme lasten kanssa interventio-ohjelmassa. Perusemootiot ovat luonteeltaan synnynnäisiä ja ne ilmaistaan ainutlaatuisella sekä tunnistettavalla tavalla (Laine 2005, 61). Tämä näkyikin toteuttamassamme interventiossa, jossa tarkasteltaessa tunnekuvia kaikki lapset tunnistivat kuvassa esitetyn tunteen.

Saarnin (1999) mukaan emotionaalisen kompetenssin ensimmäinen osataito on tietoisuus omista emootioista. Taito pitää sisällään omien tunteiden tunnistamisen sekä tunteen yhdistämisen tiettyyn tapahtumaan, joka voi liittyä myös ihmissuhteisiin. Emootioihin liittyvä tunnereaktio tuottaa paljon eritahoista tietoa, jossa tapahtuma antaa merkityksen koetulle tunnereaktiolle. Erilaiset tunteet ovat tunnusomaisia tunnereaktioissa. Näihin sisältyy niin tunnetila, tuntemuksien taustalla vaikuttavat syyt kuin subjektiivinen tunnekokemus. Emotionaalisen kompetenssin kehittyessä myös tietoisuus koetuista tuntemuksista

kasvaa. Yksilö alkaa tiedostaa tuntevansa useita erilaisia tunteita samoissa tilanteissa tai samojen ihmisten seurassa. Esimerkiksi samassa tilanteessa voidaan tuntea yhtäaikaaisesti surua, syyllisyyttä sekä vihaa. Erilaiset tunteet voivat kohdistua samanaikaisesti myös esimerkiksi yhteen henkilöön. Tämänkaltainen useamman tunteen tiedostaminen on yhteydessä emotionaalisen kompetenssin kehitykseen. (Saarni 1999, 79–80.)

Omien emootioiden tiedostamiseen liittyy lisäksi tietoisuus tiedostamattomista tunteista. Tiedostamattomat tunteet voivat vaikuttaa ennalta arvaamattomilla tavoilla yksilön toimintaan. Tämä voi ilmetä yksilön yllättävänä reagoitina tietyssä tilanteessa. Tilanteen laukaisema reaktio on kuitenkin tahdosta riippumaton. Reflektion avulla tietoisuus tunnereaktion taustalla vaikuttavista tekijöistä kasvaa ja yksilölle kehittyy ymmärrys siitä, että tunteet ohjaavat toimintaa. Kehittyneen emotionaalisen kompetenssin omaava yksilö tunnustaa, että on olemassa tilanteita, joissa hän jättää tiedostamatta tai tiedostetusti huomiotta joitain koettuja tunteita. Tämän tiedostamalla yksilölle voi avautua väylä, jonka avulla on mahdollista ratkaista ongelmalliseen vuorovaikutustilanteeseen liittyviä haasteita tai kiusallisia tilanteita. (Saarni 1999, 80.)

2.2.2 Toisten emootioiden tunnistaminen ja ymmärtäminen

Toinen Saarnin (1999) mainitsema emotionaalisen kompetenssin osataito koskee muiden emootioiden tunnistamista ja ymmärtämistä. Taito ymmärtää muiden tunteita kehittää tietoisuutta omista tunteista, empatiakyvystä sekä taidosta hahmottaa emootioiden taustalla vaikuttavia tekijöitä sekä niiden vaikutusta käyttäytymiseen. Mitä enemmän yksilö oppii miten ja miksi muut toimivat niin kuin toimivat, sitä paremmin hän pystyy tekemään johtopäätöksiä siitä, mitä muiden sisällä emotionaalisesti tapahtuu. (Saarni 1999, 106.)

Toisten emootioiden ymmärtäminen kehittyy Saarnin (1999) mukaan viiden osa-alueen kautta. Jotta yksilö pystyy luomaan monimutkaisen oivalluksen muiden ihmisten emotionaalisesta ilmaisusta, hänen on ymmärrettävä seuraavat osa-alueet: 1) toisen kasvojen ilmeiden ja eleiden tarkoitus, 2) tilanteeseen liittyvien tunteiden merkitys, 3) toisen sisäisen tuntemuksen tai tilan ymmärtäminen, 4) huomion kiinnittäminen muista saatavaan

ainutlaatuisen tietoon sekä 5) ymmärtää emootiot vuorovaikutuksen kontekstissa. (Saarni 1999, 108–118.)

2.2.3 Verbaaliset ilmaisut emootioiden käsittelyssä

Verbaalisella ilmaisulla on Saarnin (1999) mukaan keskeinen rooli emootioiden käsittelyssä. Tämän hän määrittelee emotionaalisen kompetenssin kolmanneksi osataidoksi. Taito käyttää verbaalista kieltä emootioiden kuvailussa ja niiden ilmaisussa rakentuu emotionaalisen kokemuksen sanallistamisen kautta. Tämä tarjoaa mahdollisuuden keskustella koetuista emootioista muiden kanssa ajasta ja paikasta riippumatta. Esimerkiksi puhelimesta kielen avulla mahdollista kuvailla toiselle omia tunnekokemuksia, vaikkei toinen olekaan fyysisesti läsnä. Toiseksi kieli tarjoaa mahdollisuuden käsitellä tietoisesti omaa emotionaalista kokemusta. Tämän avulla on mahdollista käsitellä emootioita tarkasti ja yksityiskohdaisesti, yhdistää tunnekokemuksia eri asiayhteyksiin sekä verrata niitä muiden mielikuviin emotionaalista kokemuksesta. (Saarni 1999, 131.)

Emotionaalisen sanavaraston kehittyminen tukee yksilöä niin omien kuin toisten emotionaalisten kokemusten syvässä ymmärryksessä. Emotionaalinen kompetenssi tukee tunnesanaston kehitystä. Emootioiden kuvaaminen tunnesanaston avulla luo suotuisan pohjan sosiaalisissa tilanteissa. Esimerkiksi lapsi, jolla on vahva emotionaalinen kompetenssi ja tähän kytkeytyvä emotionaalinen sanasto, saattaa toimia sosiaalisesti tehokkaammin verrattuna lapsiin, joiden emotionaalisen sanavaraston kehitys on vasta aluillaan. Saarnin (1999) mukaan emotionaalisen kielen ja sanavaraston kehitykseen liittyvät osa-alueet ovat tunnesanat, tunteiden vuoropuhelu, tunteiden kuvaaminen rakenteellisen analyysin avulla sekä emotionaalisen käsikirjoituksen oppiminen. (Saarni 1999, 138–153.)

2.2.4 Empatiakyky

Neljäs osataito, empatiakyky, liittyy olennaisena osana emotionaaliseen kompetenssiin. Saarni (1999) näkee empatiakyvyn merkittäväksi tekijäksi, joka edistää ihmisten välisiä sosiaalisia suhteita sekä myönteistä sosiaalista käytöstä. Empatia -ja sympatiakyky yhdistävät ja lujittavat ihmiset toisiinsa. Empatia on myötäelämistä toisen tunteessa ja sympatia

taas eläytymistä toisen tunteeseen. Ilman edellä mainittuja kykyjä ihminen ei kykene esimerkiksi armolliseen ajatteluun tai lempeään toimintaan. (Saarni 1999, 162–163.)

Saarni (1999) määrittelee empatian kehityksen neljän vaiheen kautta. Ensimmäinen vaihe pitää sisällään ihmisen taidon vastata emotionaalisiin vihjeisiin, joko toisen käytöksen tai kontekstin pohjalta. Toisena empatian kehitysalueena on asettuminen toisen asemaan. Tämä ei tarkoita vain toisen kenkiin astumista vaan kävelemistä toisen kengissä. Kolmanneksi empatian kehittyessä yksilölle muodostuu taito toistaa toisen kuviteltu tunnekokemus samankaltaisena omassa kokemusmaailmassaan. Neljänneksi kehittyneeseen empatiakykyyn lukeutuu taito tehdä tilanteeseen sopiva rajanveto itsensä ja muiden välillä. Tällä Saarni tarkoittaa kykyä pohtia oman toiminnan ja reagoinnin vaikutusta sosiaalisessa tilanteessa – millainen toiminta on suotavaa ja viisasta. (Saarni 1999, 166–167.)

2.2.5 Sisäinen ja ulkoinen tunnekokemus

Emotionaalisen kompetenssin viides osataito on kyky erottaa sisäinen subjektiivinen tunnekokemus ulkoisesta tunteiden ilmaisusta. Saarni (1999) määrittelee tämän taidoksi ymmärtää, ettei sisäinen tunnekokemus välttämättä vastaa sen ulkoista ilmentymistä. Kehittyneellä emotionaalisen kompetenssin tasolla tämä tiedostetaan niin itsessä kuin muissa. Tähän osataitoon liittyy kyky ymmärtää toisen emotionaalisen kokemuksen seurauksena tapahtuvaa käytöstä ja sen vaikutusta toisiin. Lisäksi Saarni liittää tähän taidon ottaa edellä mainittu huomioon omassa emotionaalisisessa itsesäätelyssä. Esimerkiksi puhuttaessa ”pokerinaamasta” monelle herää mielikuva yksilöstä, joka sulkee tietoisesti tunnekokemukset ulkoisen tulkinnan ulkopuolelle. Tällaista yksilöä saattaa olla mahdoton tulkita. Kun tarkastellaan asiaa tarkemmin, voidaan huomata, että lähes kaikki toimivat joskus tällä tavalla. Eteen voi tulla tilanteita, joissa on suotuisampaa peittää oma tunnekokemus sen esiin tuomisen sijaan. Syvempi tutkiskelu osoittaa, että esimerkiksi epämiellyttävien tai hämmentävien tunteiden noustessa pintaan, yksilöt mieluummin kätkevät ne muilta, kuin näyttävät, mitä he oikeasti kokevat. Saattaa myös olla, että tämänkaltaisia tunteita ei haluta paljastaa muille, koska niiden vaikutus toisiin koetaan epäsuotuisaksi. Tunteiden peittäminen saattaa olla seurausta itselleen epäsuotuisan tilanteen välttämisestä. Kyky erottaa sisäinen tunnekokemus ulkoisesta käytöksestä tukee emotionaalista kompetenssia, kun se toimii strategiana, jonka avulla

tuetaan tehokkaasti sosiaalisia ja emotionaalisia tavoitteita. Tämä edellyttää, että tavoitteet ovat sopusoinnussa moraalien sekä oman persoonan kanssa. (Saarni 1999, 187–188.)

2.2.6 Epämiellyttävät tunnekokemukset

Epämiellyttävien tunnekokemusten käsittely itsesäätelytaidon avulla on emotionaalisen kompetenssin kuudes osataito. Saarni (1999) liittyy tähän myös stressinsietokyvyn. Itsesäätelytaidon avulla pyritään lievittämään ja mukauttamaan epämiellyttävän emotionaalisen kokemuksen aiheuttamaa tunnetta. Itsesäätelyn avulla tunnekokemusta pyritään säätelmään sen keston sekä voimakkuuden suhteen. Mukautumista emotionaaliseen kokemukseen voidaan tarkastella kolmen näkökulman kautta: 1) täyttääkö käytetty ongelmanratkaisukeino tilanteen vaatiman tarpeen ja onko sen toimiva ja tilanteeseen sopiva, 2) tunnustetaanko emotionaalinen kokemuksen ja siihen liittyvät tuntemukset, vaikka ne jäisivät julki lausumattomiksi ja 3) millainen itsesäätelykyky on–pystytäänkö tunteidenhallintaan sekä tunteidensietoon, vaikka tilanne ei olisikaan omassa hallinnassa. (Saarni 1999, 218–219.)

Saarni (1999) katsoo itsesäätelykyvyn sekä tunteidensäätelykyvyn kehittyvän temperamentin ja tunnekokemuksen kautta. Lisäksi Saarni tarkastelee kiintymyssuhteiden sekä mallioppimisen vaikutuksesta tämän osataidon kehitykseen. Myös perhetaustalla saattaa olla vaikutusta koettuun pätevyYTEEN. Näiden lisäksi Saarni nostaa esiin iän merkityksen itsesäätelykyvyn ja tunteidensäätelykyvyn kehityksessä. (Saarni 1999, 225–235.)

Tietoisuus *emotionaalisen viestinnän vaikutuksesta ihmissuhteisiin* on Saarnin (1999) määritelmän mukaan emotionaalisen kompetenssin seitsemäs osataito. Tämä osataito pitää sisällään edelliset kuusi emotionaalisen kompetenssin osa-aluetta. Tähän taitoon liittyy kasvanut tietoisuus siitä, millaisin eri tavoin emootiot ovat vuorovaikutuksessa ihmissuhteissa. Emootioiden erilainen vuorovaikutus riippuu ihmissuhteiden luonteesta. Ihmissuhteiden rakenteella on tässä suuri rooli. Ihmissuhde esimerkiksi vaikuttaa siihen ovatko emootiot välittämiä tai onko niiden ilmaiseminen aitoa sekä siihen ovatko ne ihmissuhteessa vastavuoroisia ja ikään kuin symmetrisiä. Ihmissuhteen läheisyyttä on määritelty molemminpuolisella aidolla tunteiden jakamisella. (Saarni 1999, 249.) Erityisesti tämä emotionaalisen kompetenssin osataito linkittyy voimakkaasti sosiaaliseen kompetenssiin juuri ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen näkökulman vuoksi (Saarni 1999, 276).

Kahdeksas osataito on liittyä emotionaaliseen minäpystyvyyteen. Tällä Saarni (1999) tarkoittaa yksilöllistä näkökulmaa tuntemiseen ja siihen, millä tavoin itselleen annetaan lupa kokea emootioita. Emotionaalinen minäpystyvyys siis tarkoittaa omien emootioiden hyväksymistä, ovat ne sitten poikkeavia tai kulttuurillisesti tavanomaisia. Hyväksyminen kohdistuu yksilön uskomuksiin siitä, mikä on toivottu emotionaalinen tasapaino. Saarnin mukaan kahdeksas osataito tuo huomion takaisin itseemme (vrt. ensimmäinen osataito) ja kuvainnollisesti sulkee emotionaalisen kompetenssin osataidot kehämäisesti yhteen. (Saarni 1999, 278.)

Emotionaalinen minäpystyvyys ei kuitenkaan tarkoita, että ihminen olisi aina onnellinen tai pystyisi päättämään oman tunnetilansa. Saarni (1999) tarkoittaa tällä sitä, että yksilö kykenee arvioimaan ja mukautumaan tilanteen vaatimalla tavalla sekä hyväksymään omat tunteensa, kun ne palvelevat toimintaa suotuisalla tavalla. Voi esimerkiksi olla hyödyllistä mukauttaa emootioitaan, kun kokee olevansa järkyttynyt, jos se saa yksilön liikkeelle ja toimimaan auttavasti kipeässä tilanteessa. Joissain tilanteissa emotionaalinen minäpystyvyys auttaa oppimaan koetuista tilanteista ja välttämään riskialttiita tilanteita tulevaisuudessa. Emotionaalinen minäpystyvyys auttaa sietämään epämiellyttäviä emootioita säätelemällä niiden voimakkuutta, kestoja sekä tiheyttä asianmukaisella ja mukautuvalla tavalla. (Saarni 1999, 278–279.)

2.3 Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen

2.3.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Kuten jo aikaisemmin on todettu, ovat sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi osittain toistensa kanssa päällekkäisiä ja ne nivoutuvat kiinteästi yhteen kuitenkin siten, että ne ovat erillisiä käsitteitä (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003, 238). Sosiaalisesti kompetenttien vuorovaikutuksen pohjalla on onnistunut tunteiden säätely ja niiden ilmaisu. Kokonaisuudesta, jossa huomioidaan tunteiden osuus yksilön sosiaalisessa kompetenssissa, on alettu käyttää käsitettä sosioemotionaalinen kompetenssi. (Poikkeus 2011, 95.)

Sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan määritellä tehokkaaksi vuorovaikutukseksi, jossa yksilö säilyttää myönteiset suhteet kavereihinsa ja jota leimaa positiiviset, sää-

dellyt tunteet (Rose-Krasnor & Denham 2009, 163). Lapsi, jonka sosioemotionaalinen kompetenssi on hyvä, ymmärtää ja osaa tulkita sosiaalisia tilanteita. Lisäksi hän osaa hallita tunnereaktioitaan, mikä auttaa häntä toimimaan tarkoituksenmukaisesti vaihtelevissa sosiaalisissa tilanteissa. (Lappalainen ym. 2008, 120.)

Rose-Krasnor ja Denham (2009) ovat luoneet sosioemotionaalisen kompetenssin mallin aiemmin esittelemämme Rose-Krasnorin (1997) sosiaalisen kompetenssin prismamallin pohjalta. Rose-Krasnorin ja Denhamin (2009) luoman sosioemotionaalisen kompetenssin prismamallin pohjan muodostavat yksilön sosiaaliset, emotionaaliset ja sosiokognitiiviset kyvyt, käyttäytyminen sekä motivaatio. Rose-Krasnor ja Denham (2009) kuvaavat näitä taitoja prismamallissa neljän osa-alueen avulla: itsesäätelyn, sosiaalisen tietoisuuden, sosiaalisen ongelmanratkaisun sekä prososiaalisen orientaation avulla. Prismamallin keskeisimmän taso ilmentää tavoitteiden saavuttamista niin yksilöllisestä kuin vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta. Tätä tarkastellaan kolmen osa-alueen kautta: minäpystyvyyden, aikuisten ja lasten kanssa muodostettujen vuorovaikutussuhteiden laadun sekä ryhmästatuksen kautta. Prismamallin huipun muodostaa vuorovaikutuksen tehokkuus, joka rakentuu edellä kuvattujen osa-alueiden varaan. (Rose-Krasnor & Denham 163–172.)

2.3.2 Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen koulussa

Koulu on paikka, jossa on mahdollisuus tukea oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä (Kuusela & Lintunen 2010, 119). Oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä voidaan tukea koulussa opettamalla tunnetaitoja siten, että opetuksessa huomioidaan sosiaalisesti taitavan käyttäytymisen lisäksi tunteet, uskomukset ja asenteet, jotka vaikuttavat oppilaiden toimintaan. Sosiaalisten, sosiokognitiivisten ja tunnetaitojen kehittäminen ryhmän tasolla sekä ryhmän yhteisöllisyyden tukeminen ovat tärkeää koulun arjessa. Ryhmän tasolla tapahtuvassa sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä olennaista on, että keskeisiä sosioemotionaalisia taitoja käsitellään johdonmukaisesti ja suunnitellusti viikoittain sekä se, että sosioemotionaalisia taitoja harjoitellaan jokapäiväisissä tilanteissa. Lisäksi olennaista on, että lapset uskaltavat jakaa kokemuksiaan, mielipiteitään sekä tunteitaan muiden kanssa ilman, että pelkäävät kiusatuksi tulemista. Keskeistä on myös lasten kokemus arvostetuksi tulemisesta ryhmässä. (Poikkeus 2011, 98–100.)

Opettajan keinoja tukea lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja on kuvannut Webster-Stratton (2011) teoksessaan *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Hän on tuonut teoksessaan esiin useita eri näkökulmia näiden taitojen tukemiseksi. Tarkastelemme seuraavaksi niitä Webster-Strattonin esiin tuomia näkökulmia, jotka tulevat jollain tavoin näkyviin tässä tutkimuksessa. Webster-Strattonin mukaan sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemisen kannalta on tärkeää luoda positiivinen suhde luokan lapsiin. Se toimii pohjana, jonka varaan luokan ilmapiiri ja toimintakulttuuri rakentuvat. Positiivisten suhteiden luomisen lisäksi hän pitää tärkeänä opettajan ennakoivaa otetta työssään. Tällä hän tarkoittaa muun muassa sitä, että oppimisympäristön tulee olla lapsille ennakoitavissa. Esimerkiksi struktuuri ja opettajan johdonmukainen toiminta luovat lapsille tunteen siitä, että toiminta on ennakoitavissa. Webster-Stratton tuo esiin myös näkökulman siitä, miten opettaja voi tukea lapsen myönteistä käyttäytymistä. Myönteistä käyttäytymistä voidaan edistää kehumalla positiivisesta käyttäytymisestä ja kannustamalla siihen. Lasten myönteistä käyttäytymistä voidaan motivoida myös kannustimien avulla. Webster-Stratton näkee myös sosiaalisten tilanteiden ongelmanratkaisutaitojen sekä ystävyystaitojen opettamisen hyödyllisenä. Näiden lisäksi lasten tunteidensäätelykykyä tulee Webster-Strattonin mukaan tukea. (Webster-Stratton 2011.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Sosioemotionaalinen kehitys on tärkeä osa lapsen kokonaiskehitystä ja se liittyy vahvasti lapsen muuhun kehitykseen. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 40). Elias, Parker, Kash ja Dunkeblau (2007) pohtivat, miten yksilö voi opetella tehokkaita tapoja säädellä tunteita sekä toimia ja käyttäytyä suotuisalla tavalla sosiaalisissa suhteissa. Oppimisympäristöt ovat toimineet näiden taitojen kehitystä tukevinä toimintaympäristöinä. Koulut toimivat paikkana, joissa tuetaan ja edistetään oppilaiden sosioemotionaalista hyvinvointia. (Elias ym. 2007, 167.) Suomessa perusopetuksen tehtävänä on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Uudessa opetussuunnitelmassa linjattu oppimiskäsitys näkee oppilaan aktiivisena toimijana. Lapsen oppimisen ymmärretään tapahtuvan vuorovaikutuksessa eri toimijoiden, kuten toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten, kanssa. Lapsen kokonaisvaltaista oppimista edistää muun muassa myönteiset tunnekokemukset sekä oppimisen ilo, jotka osaltaan tukevat lapsen intoa kehittää omaa osaamistaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli luoda interventio, joka tukee lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin kehitystä. Interventio pyrki tavoittamaan kaikki tutkimuskohteena olevan luokan lapset, joka Salmivallin (2008) mukaan on tehokas keino tuettaessa lasten välisiä sosiaalisia suhteita. Tämän kautta interventio tarjoaa lapsille mahdollisuuden harjoitella opittuja taitoja välittömästi luonnollisissa tilanteissa. (Salmivalli 2008, 191.) Lisäksi tavoitteenamme oli kuvailla tutkimukseen osallistuneiden lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja niiltä osin, kuin ne interventiossa tulivat esiin. Tutkimuksen tavoitteena oli kohdata lapsi hänen autenttisessa toimintaympäristössään. Tästä syystä jalkautimme suunnittelemaamme intervention kentälle ja olimme itse aktiivisia toimijoita tuokioiden opettajina.

Luotu interventio toimi tutkimuksen perustana, jonka avulla tutkimukseen osallistuneita lapsia pyrittiin tukemaan sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin osa-alueilla. Tästä syystä tutkimuskysymykset ovat aseteltu alla olevaan järjestykseen. Ilman interventiota ja sen avulla kerättyä aineistoa, emme olisi pystyneet vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen. Tutkimuksemme tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisin keinoin lasten sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia voidaan tukea koulukontekstissa?
2. Millaista sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia tutkimukseen osallistuneet lapset ilmentävät
 - i. omien vahvuuksien osalta?
 - ii. tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen osalta?
 - iii. toisen asemaan asettumisen osalta?
 - iv. ystävyystaitojen osalta?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen menetelmä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli suunnitella, toteuttaa sekä kuvailla sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemiseen tähtäävä interventio sekä kuvata tutkimukseen osallistuneiden lasten sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia mahdollisimman kokonaisvaltaisesti sellaisena, kuin se intervention aikana tuli esiin. Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, sillä kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on pirstalemaisen tiedon sijaan kuvata tutkittavaa kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii todellisen elämän kuvaamiseen. Kuvaamisen lähtökohtana toimii oletus todellisuuden moniulotteisuudesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161; Kiviniemi 2001, 68.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on luoneenomaista tutkittavan ilmiön hiljalleen tarkentuva luonne ja käsitteellistäminen, eikä niinkään ennalta valitun teorian testaaminen. Tämä ei tarkoita, ettei tutkijalla tulisi olla mitään teoreettista näkökulmaa tutkittavasta ilmiöstä, vaan juuri eri käsitykset ja näkemykset tarkentuessaan ohjaavat tutkimuksen etenemistä. (Kiviniemi 2010, 74.) Laadullinen tutkimus pyrkii selittämisen sijaan ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 126). Ymmärtävään tutkimusotteeseen liittyy myös tutkijan arvolähtökohdat, jotka ohjaavat tutkijan huomioita ilmiöstä tutkimusprosessin aikana (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Kvalitatiivisella tutkimuksella on usein prosessinomainen luonne. Tutkimuksen edetessä on mahdollista tarkentaa esimerkiksi tutkimuksen eri vaiheiden järjestystä ja jäsenystä, kuten aineistonkeruuseen tai tutkimustehtävään liittyviä ratkaisuja. (Kiviniemi 2010, 70.)

Kvalitatiivista tutkimusta ei voida asettaa tiettyyn muottiin, eikä se noudata selkeää ennalta määrättyä kaavaa (Denzin & Lincoln 2000, 2–3). Eskola ja Suoranta (1998, 14–15) kuvaavat osuvasti laadullisen tutkimuksen olevan tutkimusta, jossa haetaan erilaisiin ongelmiin vastausta juuri kyseiseen ongelmaan sopivalla tutkimusmenetelmällä. Eskola ja Suoranta (1999, 16–20) erittelevät kuitenkin laadulliselle tutkimukselle yhteisiksi tunnuspiirteiksi muun muassa tutkijan aseman, tutkittavien näkökulmaan osallistumisen, hypoteesittomuuden sekä harkinnanvaraisen otannan.

Tutkijan asema poikkeaa laadullisessa tutkimuksessa merkittävästi määrällisestä tutkimuksesta. Tutkijan rooli on laadullisessa tutkimuksessa keskeinen. Laadullinen tutkimus antaa tutkijalle tietynlaisia vapauksia, joka mahdollistaa joustavan tutkimusotteen suunnittelun ja toteutuksen osalta. (Eskola & Suoranta 1998, 20.) Tässä tutkimuksessa toimimme tutkijoina lasten omassa toimintaympäristössä viedessämme heidän luokkaan luodun interventio-ohjelma. Laadullinen tutkimus ei edellytä tutkijan osallistumista tutkittavien elämään, mutta tarjoaa siihen mahdollisuuden. Osallistuminen kenttätöön kautta on ainutlaatuinen tapa päästä lähemmäs tutkittavia ja heidän autenttista toimintaympäristöään. Tämän avulla on mahdollista saada esiin tutkittavien oma näkökulma. (Eskola & Suoranta 1998, 16.)

Tutkittavien näkökulman esille tuominen liittyy tieteenfilosofiassa hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Tässä suuntauksessa korostuu merkitysten antaminen tutkittavalle ilmiölle ja sen tulkitseminen. Lisäksi hermeneutiikassa pyritään tutkimuskohteen syvälliseen tulkintaan ja ymmärtämiseen. Hermeneutiikkaa on usein käytetty muun muassa Raamatun ja vanhojen lakitekstien tulkinnassa. Tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään mahdollisimman tarkasti alkuperäisen kirjoittajan tarkoitus ja huomioida tulkinnassa tekstin konteksti. Hermeneutiikan avulla ei voida luoda aukotonta totuutta, vaan tulokset ovat aina tutkijan tulkintoja. (Patton 2002, 113–115.) Tässä tutkimuksessa korostuu tulkintojen tekeminen lasten tuotoksista sekä litteroidusta aineistosta ja näiltä osin tutkimus noudattaa hermeneuttista tutkimusotetta. Tavoitteenamme oli tehdä lapsilähtöistä tutkimusta, jossa lasten oma ääni pyrittiin nostamaan esiin kuvattaessa lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin kehitystä lasten tuotosten sekä litteroidun aineiston pohjalta. Sijoittuminen koulumaailmaan tarjosi luonnollisesti tutkimuksellemme ja sen luonteelle parhaan toimintaympäristön. Lapsuustutkimuksessa aikuisen rooli tulkintojen tekijänä korostuu, koska lapset eivät kykene analysoimaan omaa toimintaansa aikuisten kanssa samalla tasolla. Aineistosta tehtyjä tulkintoja tarkastellaan aiemmin luotujen teorioiden valossa, jotka ovat myös aikuisten luomia. (Woodhead & Faulkner 2008, 13.) Tällöin vaarana on lasten väärinymmärrys ja aikuisten tarkoitukseen sopivat väärät tulkinnat (Turtiainen 2001, 53). Tässä tutkimuksessa pyrittiin tuomaan lapsen oma ääni esiin mahdollisimman totuudellisesti. Tätä helpotti tuokioiden äänit nauhat, joiden kautta tuokioihin ja alkuperäisiin tilantei-

siin oli aina uudelleen mahdollista palata. Esimerkiksi pelkkien tutkijoiden tekemien havainnointien pohjalta aikuisen rooli lasten tulkitsijana olisi ollut vielä korostuneempaa.

Tutkittavien näkökulmaan osallistuminen on luonteenomaista laadulliselle tutkimukselle. Tutkijan on hyvä pohtia objektiivisuuttaan toimiessaan subjektina kentällä. Eskola & Suoranta (1998) kehottavat unohtamaan objektiivisuuden ohjeen, jossa muun muassa kehoitetaan pysymään mahdollisimman etäisenä tutkittavista. He puolestaan lisäävät, ettei edellä mainittua tule sekoittaa tavoitteeseen olla objektiivinen, jos sillä tarkoitetaan tutkijan tavoitetta olla sekoittamatta muun muassa omia asenteitaan tai arvojaan tutkimuskohteeseen. Tämänkin objektiivisuuden voi kyseenalaistaa, sillä harva pystyy ennalta tunnistamaan aukottomasti omat esioletuksensa ja taustalla vaikuttavat arvostukset. (Eskola & Suoranta 1998,16–17.)

Hypoteesittomuus tarkoittaa tutkijan avoimuutta tutkittavana olevaa ilmiötä ja siitä saatavia tuloksia kohtaan (Eskola & Suoranta 1998, 19). Tässä tutkimuksessa meillä tutkijoina ei ollut ennako-oletuksia esi- ja alkuopetusikäisen lapsen sosiaalisen tai emotionaalisen kompetenssin tasosta. Menimmekin tutkimusluokkaan avoimin mielin ja rakensimme intervention luokan tarpeisiin sopivaksi. Tutkimukselle ja sen tuloksille emme asettaneet ennako-odotuksia, vaan pyrimme tarkastelemaan niitä mahdollisimman avoimesti puhtaalta pöydältä.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään usein harkinnanvaraiseen otantaan. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei otantaa ole tarkoitus yleistää suurempaan joukkoon. Puolestaan pientä otosta pyritään analysoimaan mahdollisimman monipuolisesti. Määrän sijaan laadullisessa tutkimuksessa ratkaisee laatu, joka voidaan liittää käsitteellistämisen kattavuuteen. Eskola ja Suoranta lisäävät, että laadullisessa tutkimuksessa lähes poikkeuksetta otoksen sijaan on kyse näytteestä – tutkimuksen tarkoitukseen sopivasta tutkimusjoukosta. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tässä tutkimuksessa starttiluokka valittiinkin tarkoituksen mukaisesti tutkimuksen kohdejoukoksi. Tutkimuksen kohdejoukko oli tutkijoiden valitsema. Luokassa oli kaksi tyttöä ja seitsemän poikaa. Tietoisesti valittu tutkimuksen kohdejoukko antoi tässä tutkimuksessa tutkijoille mahdollisuuden lähestyä esi- ja alkuopetus iässä olevia lapsia sekä tarkastella että tukea tämän ikäisen lapsen sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia. Tutkimus noudattaa myös tältä osin kvalitatiivisen tutkimuksen perinnettä, jossa laajan otannan

sijaan pyritään analysoimaan suppeampaa kohdejoukkoa perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18).

Kvalitatiivinen tutkimus pitää sisällään laajan ja muuttuvan kirjon erilaisia tutkimusmenetelmiä ja lähestymistapoja. Näitä ovat esimerkiksi tapaustutkimus, avoin kysely, haastattelu, osallistujien havainnointi tai selittävä analyysi. (Denzin & Lincoln 2000, 2.) Eskola ja Suoranta (1998, 16) toteavatkin kvalitatiivisen tutkimuksen tarjoavan mahdollisuuden hyödyntää monimuotoisia tutkimustapoja, jossa tutkijan luova mielikuvitus luo rajoja.

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä hyödynnettiin toimintatutkimukselle ominaisia piirteitä. Heikkinen (2010) linjaa toimintatutkimuksen olevan enemmän tutkimusstrateginen lähestymistapa kuin varsinainen tutkimusmenetelmä. Tällä Heikkinen tarkoittaa sitä, että toimintatutkimus tarjoaa perustan, jonka avulla on mahdollista hyödyntää erilaisia tutkimusmenetelmiä. (Heikkinen 2010, 214.) Tutkimuksessa hyödynnettiinkin menetelmätriangulaatiota. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuskohdetta tutkitaan usean eri menetelmän avulla. (Eskola & Suoranta 1998, 70–71.) Tässä tutkimuksessa käytettyjä eri menetelmiä olivat MASK-testi, tutkijoiden päiväkirjat ja tuokioilla tehnyt havainnointi sekä tuokionauhoitukset. Lisäksi lasten tuotoksia kerättiin eri menetelmiä käyttäen.

Toimintatutkimus pyrkii todellisuuden kuvaamisen sijasta todellisuuden muuttamiseen. Jotta muutos on mahdollista, edellyttää toimintatutkimus osallistuvaa tutkimusotetta. Samalla kun tietoa todellisuudesta hyödynnetään, sitä syvennetään. Jotta puuttuminen olemassa olevaan tehdään mahdolliseksi, edellyttää toimintatutkimus sosiaalista tilaa, jossa on mahdollista toimia sekä käyttää hyödyksi tätä tilaa. Toimintatutkimus onkin perusluonteeltaan sosiaalinen prosessi. (Aaltola & Syrjälä 1999, 13.) Myös Heikkinen (2010, 215) näkee toimintatutkimuksen ennen kaikkea liittyvän sosiaaliseen toimintaan. Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 25) aloittavat toimintatutkimuksen määrittelyn toteamalla toimintatutkimuksen olevan ennen kaikkea käytännönläheistä. Toimintatutkimuksella voidaan nähdä olevan kaksoisluonne. Tarkoitus on tuoda esiin uutta tietoa jostain toiminnasta, samalla kun toimintaa pyritään muuttamaan. Toimintatutkimus on metodina väljä, jonka vuoksi sitä ei voida määritellä kaiken kattavasti yhden määritelmän mukaan. Määritelmään vaikuttaa vahvasti tutkimuksen kohdealue, kuten tässä tutkimuksessa oleva kouluympäristö. Toimintatutkimuksella on kuitenkin tiettyjä ominaispiirteitä, jotka voidaan tunnistaa eri määritel-

mistä. Näitä ovat: *refleksiivisyys, tutkimuksen käytännönläheisyys, ihmisten osallisuus sekä muutosinterventio*. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 32–36.; Kemmis & McTaggart 1988, 5–28.)

Reflektio on toimintatutkimuksen keskeinen piirre. Reflektion taustalla vaikuttaa ajatus toiminnan parantamisesta. Reflektion avulla pyritään tarkastelemaan omia kokemuksia, ajatuksia sekä omaa subjektiivista kokemusmaailmaamme. Tavoitteena on saavuttaa ymmärrys omista ajatus- ja toimintamalleista – tietoisuus siitä, miksi ajattelen niin kuin ajattelen. (Heikkinen 2010, 219–222; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.) Reflektiivisyys ilmenee toimintatutkimuksessa kehämäisenä mallina. Tosiaan seuraa suunnittelu, toiminta ja havainnointi sekä reflektio. Reflektoin jälkeen seuraa uudelleen samat vaiheet; toiminta, havainnointi ja reflektio. (Kemmis & McTaggart 1988, 11–14.) Toimintatutkimuksen kehämäinen malli on saanut kritiikkiä siitä, että se saattaa pakottaa tutkijan noudattamaan liian tarkasti toimintatutkimuksen vaiheita. Todellisuudessa raja suunnittelun, toiminnan sekä arvioinnin vaiheiden välillä on häilyvä. Toimintatutkimus on monimuotoinen prosessi, jossa sivujuonteet eivät ole ennen kuulumattomia – uudesta ongelmasta saattaa aueta uusi merkittävä suunta koko tutkimukselle. (Heikkinen 2010, 220–222.) Tässä tutkimuksessa toimintatutkimukselle ominainen refleksiivisyys oli vahvasti läsnä koko intervention ajan. Jokaista tuntia ennen suunnittelimme tunnin sisällön, osallistuimme toimintaan samalla seuraten ja havainnoiden oppilaita ja heidän toimintaansa. Jokaisen tunnin jälkeen reflektioimme kokemuksiamme ensin yksilöllisesti ja sen jälkeen yhdessä. Tämän pohjalta aloimme muokkaamaan ja suunnittelemaan seuraavaa tuntia. Edellinen tunti toimi aina vahvasti seuraavan tunnin pohjalla.

Heikkinen ja Jyrkämä (1999) määrittelevät toimintatutkimuksen toiseksi olennaiseksi osaksi sen käytännönläheisyyden. Toimintatutkimus pyrkii ”elämään” mahdollisimman lähellä tutkittavaa kohdetta. Käytännönläheinen näkökulma viittaa myös tutkijan rooliin – mikäli tutkija tulee tutkittavan ympäristö ulkopuolelta, hän ei pyri ulkoisen tarkkailijan rooliin vaan pyrkii pääsemään sisään yhteisöön osallistuen toimintaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40.) Käytännönläheisyyden näkökulma tulee vahvasti esiin tutkimuksemme. Osallistuimme luokan toimintaan muutamia kertoja jo edellisenä syksynä ennen interventiota. Tarkoituksemme oli tietoisesti tulla jollain tavalla luokan oppilaille tutuksi. Varsinainen tutkimuksemme muodostui opetuskokonaisuudesta, jossa toimimme opettaji-

na, osallistuen luokan toimintaan täysvaltaisesti tuntiemme ajan. Intervention jatkuvuus tuki tavoitettamme osallistua luokan toimintaan sekä päästä lähelle luokan oppilaita ja käytäntöjä.

Toimintatutkimuksen yhteisöllinen luonne nousee esiin siinä, että toimijat yhdessä osallistuvat tutkimukseen (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 50). Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa. Toimimme itse tutkijoina luokkaympäristössä, jossa meidän kanssa yhdessä toimivat luokan oma opettaja, koulunkäynnin ohjaaja sekä luokan oppilaat. Toimintatutkimusta voidaan toteuttaa myös yhteisöllisen näkökulman lisäksi itsereflektiivisestä näkökulmasta. Nämä molemmat näkökulmat voidaan nähdä osana toimintatutkimusta, eivätkä ne sulje toisiaan pois tai aseta toista parempaan arvoon. (Heikkinen 2010, 224; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 50.)

Interventio nähdään olennaisena osana toimintatutkimuksen luonnetta. Toimintatutkimus poikkeaaakin perinteisestä tutkimusasetelmasta siten, että tutkija on osallisena tutkittavan yhteisön toimintaan, jolloin tavoite mahdollisimman objektiivisesta tiedon keräämisestä kääntyy pääläelleen. Tutkijan osallistuva läsnäolo muuttaa ja vaikuttaa kokonaisuudessaan tutkittavana olevaan yhteisöön ja sen toimintaan. Voidaankin puhua muutosterventiosta, koska muutokseen pyrkivä toiminta on väliintulon keskeinen tavoite. Toimintatutkimuksessa tutkijan osallistuva rooli vaikuttaa koko toimintatutkimuksen luonteeseen. Toimintatutkimus voidaan nähdä arvosidonnaisena ja sen lähestymistapa on väistämättä subjektiivinen. Tutkija on toimiva subjekti, eikä pysty ulkoistamaan omaa itseään, vaan tulkitsee tilanteita omasta näkökulmasta käsin. Toimintatutkimuksen tieto ei näin ollen ole puolueetonta tai objektiivista sanan tavanomaisessa merkityksessä. (Heikkinen 2010, 223.) Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota, jolla tarkoitetaan useamman kuin yhden tutkijan tutkimusta. Tutkijatriangulaatio edellyttää tutkijoilta keskustelua havainnoista ja näkemyksistä verrattain paljon. Useampi tutkija monipuolistaa tutkimusta, tuoden useampia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 70–71.)

4.2 Tutkimuksen kulku

Kartoitimme tutkimukseen sopivien koulujen osallistumista interventio-ohjelmaan heinäkuussa 2013. Olimme yhteydessä erään tutkimuskohdejoukoksi sopivan luokan opettajaan heinäkuussa 2013 ja hän oli myönteinen tutkimusaihettamme kohtaan. Hän ehdotti, että tulisimme esittelemään aiheemme elokuussa 2013 pidettävään vanhempainiltaa. Ennen vanhempainiltaa kysyimme koulun rehtorilta luvan tutkimukseemme. Myös hän oli myönteinen hankkeellemme, joten vanhempainillassa esittelimme aiheemme lyhyesti ja jätimme tutkimuslupalomakkeet luokan lasten vanhemmille. Vanhemmat saivat miettiä lasten osallistumista tutkimukseen, ja palauttivat lupalomakkeet viikon kuluessa luokan opettajalle. Jokainen lapsi sai luvan osallistua tutkimukseen. Yhdessä tutkimuslupalomakkeessa oli ristiriitainen merkintä, josta pyysimme luokan opettajalta lisäselvitystä. Asia oli kuitenkin myös tämän lapsen kohdalla kunnossa. Yhteensä tutkimukseen osallistui kaikki luokan yhdeksän lasta – seitsemän poikaa ja kaksi tyttöä. Lisäksi luokan oma opettaja sekä koulunkäynninohjaaja olivat aktiivisia toimijoita tuokioiden aikana. He siis osallistuivat luokan mukana kaikkeen toimintaan.

Tutkimusluvut saatuamme mittasimme luokan lasten sosiaalista kompetenssia MASK-testin avulla. MASK-testi on Suomessa kehitetty sosiaalisen kompetenssin arviointimenetelmä, jossa lapsen sosiaalista kompetenssia on mahdollisuus mitata monitahoisesti siten, että lapsen sosiaalista kompetenssia arvioivat hänen opettajansa, luokkatoverinsa sekä lapsi itse. MASK-testi soveltuu käytettäväksi kokonaisuudessaan vasta kolmannelta luokalta lähtien, sillä etenkin toveriarviointien osuus on nuoremmille oppilaille liian haastavaa ja vaatii hyvää keskittymiskykyä. (Kaukiainen ym. 2005, 1–2.) Tästä johtuen päädyimme siihen, että vain luokan opettaja arvioi luokan lasten sosiaalista kompetenssia MASK-testin opettaja-arviointilomakkeen avulla. Opettaja täytti ensimmäisen arviointilomakkeen lapsista 20.11.2013.

Opettajan täytettyä opettaja-arviointilomakkeen analysoimme MASK-testin tulokset. Tulosten pohjalta suunnittelimme ja rakensimme luokalle tehtävän intervention sisällön sekä kunkin tuokion tarkemman tuntisuunnitelman alustavasti. Intervention päätarkoitus oli tukea luokan lasten sosiaalisen kompetenssin heikkoja osa-alueita ja suunnitella opetuskonaisuus, joka vastaisi juuri tämän luokan tarpeisiin (vrt. luku 5).

Ennen varsinaisen intervention alkua vierailimme luokalla syksyllä 2013 kaksi kertaa, jottemme olisi lapsille täysin vieraita intervention alkaessa. Olimme mukana muun muassa liikuntatunnilla, jossa pääsimme osallistumaan aktiivisesti luokan toimintaan. Varsinainen interventio alkoi ystävänpäivänä helmikuussa 2014. Jokainen kerta muodostui kahdesta peräkkäisestä oppitunnista. Kahdella ensimmäisellä kerralla olimme mukana luokan aamutunneilla ennen oman opetusosuuden alkua. Ajattelimme tämän auttavan lapsia olemaan mahdollisimman luonnollisesti pitämillämme opetustuokioilla. Yhteensä opetimme luokalla kahdeksan viikon ajan. Viikot eivät olleet peräkkäisiä muun muassa talviloma-viikon ja aikataulujen sopimattomuuden vuoksi. Intervention viimeinen opetuskerta oli huhtikuun 24. päivä 2014.

Intervention jälkeen, toukokuussa 2014, luokan opettaja täytti samanlaisen MASK-testin opettaja-arviolomakkeen kuin ennen intervention alkua. Päädyimme kuitenkin runsaan aineiston johdosta olla analysoimatta tarkemmin opettajan intervention jälkeen täyttämää MASK-monitahoarviointia. Tähän tutkimukseen sen tarkempi analysointi ei olisi tuonut lisäarvoa, koska tutkimuksen tavoitteena ei ollut mitattavissa oleva muutos. Intervention kesto olisi pitänyt olla pidempi, jotta sen olisi voitu olettaa saavan aikaan mitattavissa olevia muutoksia.

4.3 Aineistonkeruu ja aineiston analyysi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään aineistonkeruumenetelmillä pääsemään lähelle tutkittavaa kohdetta. Kiviniemi (2001) kuvaa tutkijan tavoitteena olevan pääsyn mahdollisimman lähelle tutkittavien näkemyksiä ja näkökulmia tutkittavana olevasta ilmiöstä. Aineistonkeruutapoja voi olla esimerkiksi haastattelu ja havainnointi, jotka ovat yleisesti käytettyjä aineistonkeruutapoja laadullisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivinen tutkimus tarjoaa kuitenkin myös mahdollisuus erilaisten aineistonkeruu muotojen käyttöön -esimerkiksi erilaiset päiväkirjat ja arkipäivän tilanteissa syntyneet tuotokset, kuten piirustukset ja tarinat, voivat olla tutkijan analysoinnin kohteena. (Kiviniemi 2001, 68.) Tutkimuksessamme aineisto muodostui lasten omista tuotoksista, opetustuokioiden äänitteistä sekä tutkijoiden reflektio päiväkirjoista.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin aineistotriangulaatiota. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan monen eri aineiston samanaikaista käyttöä ja niiden yhdistelyä tutkimuksessa

(Denzin 1970, 26-27). Aineistotriangulaation avulla on mahdollista lisätä tutkimuksen luotettavuutta, koska monipuolinen aineistojen käyttö antaa mahdollisuuden tutkia ilmiötä eri näkökulmista (Eskola & Suoranta 1998, 69). Eskola ja Suoranta (1998) kuitenkin kritisoiivat triangulaation käyttöä aikaa vievänä ja kalliina tutkimustapana. Lisäksi heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen aineistot ovat laajoja, joka lisää haastetta aineiston analyysissä. (Eskola & Suoranta 1998, 71.) Tutkimusta tehdessä havaitsimmekin tutkimuksen aineiston laajan määrän. Litteroidun aineiston noustessa yli neljään sataan sivuun, jouduimme laajasti rajaamaan tutkimukseen valikoituja tuloksia ja niiden raportointia. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) on kuvattuna aineistot, joita tässä tutkimuksessa hyödynnettiin.

Aineisto nimi	Aineiston tarkempi kuvaus
Litteroitu aineisto	- Kahdeksan tuokion äänitenauha
Lasten tuotokset	- Litteroitu ja teemoitettu aineisto, yhteensä 421 sivua
	- Minä pidän, minä osaan –piirustus
	- Tuliko tunne- tunnetaulu
	- Tunnekalenteri viikon ajalta
	- Hyvä kaveri Aapo leipuri
	- Keppi taideteos (valokuva)
	- Hyvä/Huono toiminta ja meidän luokka (valokuva)
Tutkijoiden aineisto	- Kehukirjeet lapsille
	- Tilanne kuvaukset ja tarinat
	- Tutkijoiden päiväkirja

TAULUKKO 1 Tutkimuksen aineistot

Laadullisissa tutkimuksissa käytettävä analyysimenetelmä on sisällönanalyysi. Väljästi määriteltynä sisällönanalyysi on kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Tämän tutkimuksen keskeisin aineisto on tuokioiden äänitenaurojen litteroinnit. Muu aineisto toimii litteroidun aineiston tukena ja sen täydentäjänä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi voi olla aineistolähtöistä, teoriaohjaavaa tai teorialähtöistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97). Tässä tutkimuksessa käytettiin aineiston analyysimenetelmänä teoriaohjaava sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aiempi tieto ohjaa ja auttaa aineiston analyysissä. Analyysi ei kuitenkaan täysin nojaa mihinkään yksittäiseen teoriaan kuten teorialähtöisessä analyysissä. Teoria toimii teoriaohjaavassa analyysissä ikään kuin tutkijan apuvälineenä analyysiä tehdessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Aineiston analyysi etenee laadullisessa tutkimuksessa siten, että ensiksi aineistosta tulee rajata se ilmiö, josta ollaan kiinnostuneita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Tämän tutkimuksen aineiston rajaamista ohjasi tutkimuksen tutkimustehtävä. Keskityimme analyysissä aineiston niihin osiin, jotka jollain tavoin ilmensivät tutkimukseen osallistuneiden lasten sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia. Kun ilmiö on rajattu, tulee aineistoa käydä läpi valitun ilmiön näkökulmasta ja se tulee järjestää. Aineisto voidaan järjestää joko luokittelemalla, teemoittelemalla tai tyypittelemällä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.)

Tässä tutkimuksessa aineisto järjestettiin teemoittelun avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 93) kuvaavat aineiston teemoittelun tarkoittavan sitä, että aineisto pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien eli teemojen mukaan. Eskolan (2001, 144) mukaan aineisto voidaan järjestää esimerkiksi värien avulla siten, että tietyllä värillä väritetyt aineiston kohdat kuuluvat tiettyyn aihepiiriin. Aineisto järjestettiin värien avulla yhteensä 14 alateeman alle. Aineistosta ei tässä vaiheessa poimittu asioita minkään teorian mukaan vaan alateemat luotiin aineistolähtöisesti, mikä Tuomen ja Sarajärven (2009, 117) mukaan on tyypillistä teoriaohjaavalle sisällönanalyysille. Syntyneitä alateemoja olivat 1) lapsen kuulumiset 2) tunteet lapsen kuvailemana/ empatia/ toisen asemaan asettuminen 3) yhteistyö/ toisen auttaminen/ toisen kannustaminen / anteeksi pyytäminen 4) mistä pidän/ mitä osaan 5) impulsiivisuus 6) hyvän toiminnan taulu 7) kehuja toiselle 8) "konflikti" tilanne tai vastaava tapahtuma 9) itsensä vähättely 10) toisen puolustaminen 11) kiusaamiseen liittyvää/ riita/ ei kivaa toimintaa/ epäsopivaa käytöstä tai sanoja 12) rutiinien tärkeys 13) oppilaan lannistuminen/ turhautuminen 14) hyvän kaverin ominaisuuksia.

Alateemoihin järjestämisen jälkeen tämän tutkimuksen aineiston analyysi jatkui siten, että syntyneistä alateemoista tarkemman tarkastelun kohteeksi otettiin tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen kannalta keskeisimmät teemat (vrt. luku 3). Nämä alateemat yhdistettiin yläteemoiksi käyttäen apuna Poikkeuksen (2011) määritelmää sosiaalisen kompetenssin osa-alueista sekä Saarnin (1999) kuvausta emotionaalisen kompetenssin osataidoista. Teoriaohjaava sisällönanalyysi mahdollistaakin juuri sen, että teoria voi toimia apuna, kun analyysia viedään eteenpäin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Yläteemoiksi muodostuivat seuraavat kolme teemaa: myönteinen minäkuva, sosiaaliset taidot ja empatiakyky. Myönteisen minäkuvan yläteemaan kuului kolme alateemaa: mistä pidän/ mitä osaan, kehuja toiselle ja itsensä vähättely. Alateemoista seuraavat viisi kuuluivat sosiaalisten taitojen

yläteemaan: yhteistyö/ toisen auttaminen/ toisen kannustaminen/ anteeksi pyytäminen, hyvän toiminnan taulu, toisen puolustaminen, kiusaamiseen liittyvää/ riita/ ei kivaa toimintaa/ epäsovivaa käytöstä tai sanoja sekä hyvän kaverin ominaisuuksia. Kolmanteen yläteemaan, empatiakykyyn liittyi yksi alateema, joka oli tunteet lapsen kuvailemana/ empatia/ toisen asemaan asettuminen.

Kun teemoittelu on tehty ja aineistosta on poimittu tärkeät kohdat, siirrytään aineiston analyysissä vaiheeseen, jossa tutkija tulkitsee aineistoaan ja kytkee siihen teoriaa (Eskola 2001, 146–151). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi eteni yläteemojen käsitteilyn jälkeen siten, että aineisto järjestettiin jokaisen interventiokuvauksen alle. Kun se oli tehty, kytkettiin aineistoon teoria ja meidän tutkijoiden tekemät tulkinnat.

4.4 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on tärkeää, koska tutkimuksen teossa pyritään välttämään virheitä (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Laadullisessa tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan yksiselitteisiä ohjeita, mutta he ovat kuitenkin esitelleet asioita, joiden avulla tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista arvioida. Tuomi ja Sarajärvi painottavat, että tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan kokonaisuutena yksittäisten näkökulmien sijaan ja tärkeää onkin, että tutkimus on sisällöltään johdonmukainen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 141) ovat kuvanneet, että tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on huomio kiinnitettävä muun muassa tutkimuksen raportointitapaan. Tutkimuksen raportin tulee olla sellainen, että sen avulla lukija saa selkeän ja tarkan kuvan tutkitusta ilmiöstä ja koko tutkimusprosessista (Hirsjärvi ym. 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Olemme pyrkineet kuvailemaan tämän tutkimuksen tutkimusprosessin mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti, Tämän avulla mahdollistuu Tuomen ja Sarajärven (2009, 141) mukaan se, että lukija itse pystyy arvioimaan tutkimuksen tuloksia.

Paitsi raportointitapaan on Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141) mukaan tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa kiinnitettävä huomiota siihen, miten aineisto on kerätty sekä siihen, miten se on analysoitu. Kuten aiemmin on kuvattu, on tässä tutkimuksessa hyödynnetty niin aineistoriangulaatiota, menetelmätriangulaatiota kuin tutkijatriangulaatiotakin. Tämän tutkimuksen aineiston keruun luotettavuutta lisäsi tutkimuksessa käytetty

aineistotriangulaatio, sillä monipuolinen aineistojen käyttö mahdollisti ilmiön tarkastelun useasta eri näkökulmasta (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 69). Tutkimuksessa hyödynnetty tutkijatriangulaatio taas lisäsi aineiston analysoinnin luotettavuutta, sillä aineistoa analysoi ja tulkitsi yhden tutkijan sijasta kaksi tutkijaa, mikä mahdollisti useamman näkökulman esiin tuomisen (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 70–71). Lisäksi triangulaation avulla voidaan Hirsjärven ym. (2009, 233) mukaan tarkentaa tutkimuksen validiutta. Tällä tarkoitetaan, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on ollut tarkoitus tutkia.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan läheisesti myös tutkimuksen eettisyys. Eettisestä kestävä tutkimus on laadukasta tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.) Sekä tutkimuksen luotettavuustarkastelussa että eettisyystarkastelussa on tärkeä nostaa esiin tutkittavien asema tutkimuksessa. Tutkijoiden keskeinen tehtävä onkin tutkittavien suojasta huolehtiminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009; 131–132, 140–141.)

Tutkittavien suoja on tässä tutkimuksessa pyritty varmistamaan usean eri keinon avulla: Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneiden lasten huoltajille esiteltiin tutkimuksen tarkoitus ennen tutkimuslupalomakkeen täyttämistä, jotta huoltajat tiesivät, millaisesta tutkimuksesta on kyse (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Lisäksi tutkimuksessa asetettiin tutkittavien hyvinvointi tutkimuksen keskiöön (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Me tutkijat pyrimme toiminnallamme luomaan interventioon turvallisen ja kannustavan ilmapiirin, eikä interventiossa käytetty eettisesti arveluttavia opetusmenetelmiä. Lisäksi jokainen tuokiosuunnitelma hyväksyttiin luokan omalla opettajalla. Tutkittavien suoja varmistettiin myös siten, että tutkimuksessa saatuja tietoja käsiteltiin luottamuksellisina, eikä niitä luovutettu kenellekään ulkopuoliselle (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Edellä mainittujen keinojen lisäksi tutkittavien suoja varmistettiin siten, että tutkittavien nimet eivät esiinny tutkimuksessa (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Tutkimukseen osallistuneille lapsille keksittiin peitenimet eli pseudonyymit. Pseudonyymien käyttö lisääkin aineiston ymmärrettävyyttä silloin, kun aineistossa puhutaan toistuvasti eri ihmisistä. (Kuula 2011, 215.)

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tutkittavien eli tutkimukseen osallistuneiden lasten aseman lisäksi otettava huomioon tutkimukseen osallistuneen luokan opettajan ja koulunkäynninohjaajan asema tutkimuksessa. Luokan opettaja ja koulunkäyn-

nin ohjaaja olivat aktiivisia toimijoita luokassa koko intervention ajan. Heidän läsnäolonsa intervention tuokiolla on varmasti vaikuttanut luokan lasten toimintaan, intervention kulkuun sekä täten myös tutkimuksen tuloksiin.

5 JALKAUTUMINEN KENTÄLLE

Tutkimuksen tavoitteena oli luoda interventio-ohjelma, joka rakentui kahdeksan opetus-tuokion ympärille (vrt. Heikkinen 2010, Heikkinen & Jyrkämä 1999, Kemmis & McTaggart 1988). Interventiolla pyrittiin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen – siihen, millaisin keinon lapsen sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia voidaan tukea kou-lussa. Intervention tavoitteena olikin tukea tutkimusluokkana olleen esi- ja alkuopetusikäis-ten lasten sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia (ks. Poikkeus 1995; Poikkeus 2011; Rose-Krasnor 1997; Saarni 1999; Salmivalli 2005). Interventio toteutettiin kevään 2014 aikana, eräässä suomalaisessa starttiluokassa. Interventio-ohjelma muotoutui kyseisen luo-kan tavoitteiden ja tarpeiden mukaan.

Intervention suunnittelun pohjana toimi luokan oman opettajan tekemä MASK-monitahoarviointi luokan lasten sosiaalisesta kompetenssista. Luokan opettaja arvioi lasten sosiaalista kompetenssia MASK-testin avulla. MASK-testissä yksilön sosiaalista kompe-tenssia arvioidaan kahden sosiaalisen kompetenssin osa-alueen pohjalta: yksilön sosiaalis-ten taitojen sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn pohjalta (Kaukiainen ym. 2005, 4). MASK-testissä sosiaalisten taitojen sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn osa-alueet jakautuvat vielä kumpikin kahteen osa-alueeseen: sosiaaliset taidot yhteistyötaitoihin ja empatiaan sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätely impulsiivisuuteen ja häiritsevyy-teen. Näitä osa-alueita arvioidaan MASK-testissä 15 käyttäytymisen toimintakuvauksen avulla, josta esimerkkinä yhteistyötaitoihin liittyvä toimintakuvaus osaa aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa. Yhteistyötaitoja arvioidaan yhteensä viiden toimintakuva-uksen avulla, empatiaa ja impulsiivisuutta kolmen toimintakuvauksen avulla sekä häiritse-vyyttä neljän toimintakuvauksen avulla. Toimintaa arvioidaan neliportaisen likert-asteikon avulla. (Kaukiainen ym. 2005; 14–15, 21.)

Arviointien tekemisen jälkeen etenimme MASK-testin ohjeistuksen mukaisesti si-ten, että pisteytimme opettajan tekemät arvioinnit. Tämän jälkeen tulkitsimme oppilaiden saamat pisteet vertailutaulukkoja apuna käyttäen. Vertailuryhmänä MASK-testissä toimii 985 neljäsluokkalaista yleis- ja erityisopetuksen oppilasta. (Kaukiainen ym. 2005, 21.) Kä-sittelimme MASK-testin tuloksia sekä yksilöllisesti, jokaisen oppilaan osalta, että kokonai-suutena, koko luokan näkökulma huomioiden. Alla on esitettyinä taulukko (taulukko 2),

jossa jokaisen tutkimukseen osallistuneen lapsen MASK-testin tulokset on esitettyä lapsi-kohtaisesti.

Oppilas	Yhteistyökyky	Empatiakyky	Impulsiivisuus	Häiritsevyys
Joonas	12,84 Paljon yhteistyötaitoja	7,23 Alempi keskitaso	4,37 Ylempi keskitaso	6,88 Paljon häiritsevyyttä
Ella	10,38 Alempi keskitaso	5,63 Vähän empatiaa	3,48 Alempi keskitaso	6,88 Paljon häiritsevyyttä
Mikko	10,34 Alempi keskitaso	5,63 Vähän empatiaa	4,37 Ylempi keskitaso	5,67 Ylempi keskitaso
Juuso	10,34 Alempi keskitaso	8,07 Ylempi keskitaso	2,57 Vähän impulsiivisuutta	4,85 Ylempi keskitaso
Maria	10,34 Alempi keskitaso	7,32 Ylempi keskitaso	5,14 Paljon impulsiivisuutta	5,67 Ylempi keskitaso
Pekka	8,84 Alempi keskitaso	6,48 Alempi keskitaso	2,57 Alempi keskitaso	3,64 Alempi keskitaso
Justus	11,16 Ylempi keskitaso	4,79 Erittäin vähän empatiaa	5,14 Paljon impulsiivisuutta	7,70 Paljon häiritsevyyttä
Eetu	7,18 Vähän yhteistyötaitoja	4,89 Vähän empatiaa	2,57 Alempi keskitaso	3,64 Alempi keskitaso
Kalle	8,00 Vähän yhteistyötaitoja	6,38 Vähän empatiaa	2,57 Alempi keskitaso	5,28 Ylempi keskitaso

TAULUKKO 2 Tutkimukseen osallistuneiden lasten MASK-testin tulokset

Yksilöllisen tason jälkeen tarkastelimme MASK-testin tuloksia koko luokan näkökulmasta. Yhteistyökyvyn osa-alueella tutkimukseen osallistuneet lapset jakautuivat siten, että enemmistö lapsista, yhteensä viisi lasta oli yhteistyökyvyssä alemmalla keskitasolla. Empatiakyvyn osa-alue puolestaan jakaantui siten, että enemmistöllä, neljällä lapsella oli MASK-testin tulosten mukaan vähän empatiaa. Impulsiivisuuden osa-alueella enemmistö luokan lapsista, yhteensä viisi lasta oli alemmalla keskitasolla. Häiritsevyyden osa-alue jakaantui siten, että enemmistö lapsista, neljä lasta oli ylemmällä keskitasolla. Heikoimmaksi sosiaalisen kompetenssin osa-alueeksi osoittautui koko luokan näkökulmasta empatia ja toiseksi heikoimmaksi yhteistyötaitojen osa-alue.

Tulosten pohjalta suunnittelimme luokan tarpeisiin sopivan opetuskokonaisuuden, jonka keskiössä oli heikkojen osa-alueiden vahvistaminen ja tukeminen. Intervention tavoitteena oli tukea lasten empatiakykyä, jonka Poikkeus (2011, 86) on liittänyt sosiaalisen kompetenssin itsesäätelyn ja tunnetaitojen osa-alueeseen ja Saarni (1999, 162–163) on kuvannut yhtenä emotionaalisen kompetenssin osataitona. Empatiakyvyn lisäksi intervention tavoitteena oli tukea lasten sosiaalisia taitoja, sillä Poikkeus (2011, 86) on liittänyt yhteistyötaidot sosiaalisen kompetenssin sosiaalisten taitojen osa-alueeseen. Empatian ja sosiaalisten taitojen lisäksi intervention avulla pyrittiin tukemaan lapsen myönteistä minäkuvaa, jonka Poikkeus (2011, 86) on liittänyt sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvaksi osa-alueeksi. Lapsen myönteistä minäkuvaa haluttiin interventiossa tukea, koska lapsen itsearvostus toimii Lappalaisen ym. (2008,117) mukaan vuorovaikutussuhteiden pohjana.

Intervention kahdeksan opetustuokiota jakautuivat tavoitteiden suhteen siten, että kahdella ensimmäisellä tuokiolla pyrittiin tukemaan tutkimukseen osallistuneiden lasten myönteistä minäkuvaa vahvuusnäkökulman avulla (vrt. Lappalainen & Sointu 2013; Webster-Stratton 2011). Ensimmäinen ja toinen tuokio toimivat myös kuvauksena siitä, millaista sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia tutkimukseen osallistuneet lapset ilmensivät omien vahvuuksien osalta (vrt. Lappalainen & Sointu 2013). Kolmannen, neljännen, viidennen sekä osittain kuudennen tuokion tavoitteena oli tukea lasten empatiakykyä (vrt. Kaukiainen ym. 2005; Poikkeus 2011; Saarni 1999). Kolmas ja neljäs tuokio keskittyivät omien tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen (ks. Kaukiainen ym. 2005; Poikkeus 2011; Saarni 1999). Näiden tuokioiden kuvauksissa ilmenee, millaista sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia tutkimukseen osallistuneet lapset ilmensivät tunteiden tunnistamisen ja

nimeämisen osalta. Viides sekä osa kuudennesta tuokiosta keskittyi toisen asemaan asettumiseen (vrt. Saarni 1999; Salmivalli 2005; Webster-Stratton 2011). Näiden tuokioiden kuvaukset havainnollistavat, millaista sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia tutkimukseen osallistuneet lapset ilmensivät toisen asemaan asettumisen osalta. Sosiaalisten taitojen tukeminen taas oli loppuosan kuudennesta, seitsemännen ja kahdeksannen tuokion tavoitteena. (ks. Poikkeus 2011; Salmivalli 2005; Webster-Stratton 2011) Nämä tuokiokuvaukset tuovat esiin, millaista sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia tutkimukseen osallistuneet lapset ilmensivät ystävyystaitojen osalta.

Intervention tuokiot rakentuivat siten, että tietyt toiminnot toistuivat tuokiosta toiseen lähes samankaltaisena. Pihlaja (2004) on kuvannut, että sosioemotionaalissa taidoissa tukea tarvitsevat lapset hyötyvät siitä, että toiminnan rakenne on selkeä. Selkeä rakenteen avulla lapsi pystyy ennustamaan toimintaa, mikä vähentää lapsen kokemaa ahdistusta. (Pihlaja 2004, 227.) Tässä interventiossa tuokiosta toiseen toistuvia toimintoja olivat alku- ja loppuhetki, hyvän toiminnan taulu sekä tunnin struktuurin läpikäyminen.

Alku- ja loppuhetki

Jokainen tuokio sisälsi samansuuntaisen alku- ja loppuhetken. Tämän tarkoituksena oli luoda tuttu ja turvallinen rakenne tuokioille. Opetustuokiot alkoivat alkupiirillä, jossa teemat vaihtuivat tuokioiden aiheiden mukaan. Välineenä oli neljällä ensimmäisellä kerralla lankakerä, jonka jälkeen väline vaihtui palloon. Kahdeksannella kerralla välineenä toimi tunnenoppa. Harjoituksessa välinettä heitettiin vuorotellen toisille, siten, että se kävi piirin kaikilla henkilöillä. Väline osoitti, kenellä oli puheenvuoro. Webster-Stratton (2011) kuvaakin usein lapsia helpottavan, jos se, jolla on vuoro kertoa omista ajatuksistaan, pitää välinettä kädessään. Tämä auttaa lapsia hahmottamaan kenen vuoro on olla äänessä ja keiden tulee kuunnella. (Webster-Stratton 2011, 35.) Lähtökohtana asioiden jakamisessa oli vapaaehtoisuus. Tavoitteena oli kuitenkin tukea jokaista lasta ja luoda turvallinen ilmapiiri, jossa jokaisen oli mahdollisuus ilmaista itseään. Webster-Stratton (2011, 35) lisääkin lapsen kuuntelemisen tukevan myönteisen suhteen luomista lapseen. Myönteinen ilmapiiri puolestaan tukee lapsen rohkeutta ilmaista itseään (Webster-Stratton 2011, 28). Alkupiiri tarjosikin hetken, jossa jokainen lapsi tuli kuulluksi. Tämä puolestaan osaltaan tuki positiiv-

visen oppimisilmapiirin luomista, joka oli intervention tavoitteena (vrt. Webster-Stratton 2011, 28).

Alkupiirin lisäksi jokaisen tuokion alussa tuokion rakenne havainnollistettiin taululle käyttäen apuna harjoituksia kuvaavia kuvakortteja. Kuvakorttien alla liikuteltiin nuolta, joka osoitti lapsille missä kohdassa tuokio on menossa. Struktuurin tavoitteena oli tukea lapsen ennakkointia tuokion tulevista harjoituksista ja luoda osaltaan turvallista oppimisilmapiiriä.

Intervention loppuhetkenä toimi lyhyt rentoutus. Rentoutukset suunniteltiin tuokioittain tukemaan kunkin kerran tavoitetta. Rauhoittumisen lisäksi loppuhetki tarjosi usealla tuokiolla mahdollisuuden antaa positiivista palautetta lapsille. Rentoutuksen avulla pyrimmekin siihen, että jokaiselle lapselle jäi tuokiosta positiivinen mieli. Rentoutuksella ei kuitenkaan ollut jatkuvaa, kerrasta toiseen etenevää, tavoitetta. Ajallisesti rentoutukseen käytetty aika oli vähäinen, koska tuokioiden muut harjoitukset olivat pääosassa. Rentoutus toimikin enemmän toistuvana ja tutuna harjoituksena lapsille, jolla tuettiin tuokioiden selkeää rakennetta kuin tavoitteellisena toimintana.

Hyvän toiminnan taulu

Intervention lähtökohtana oli positiivinen opetuksellinen ote. Tavoitteenamme oli luoda positiivinen vuorovaikutussuhde lapsiin. Muun muassa Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph ja Strain (2003) ovat nostaneet omassa sosiaalisen kompetenssin tukemisen mallissa positiiviset vuorovaikutussuhteet keskeiseen asemaan. Heidän mukaansa hyvät vuorovaikutussuhteet ovat keskeinen elementti, jonka avulla lasten sosiaalisuutta, emotionaalisuutta sekä käyttäytymistä voidaan ohjata tehokkaasti (Fox ym. 2003, 49). Pyrimme luomaan positiivista suhdetta tutkimukseen osallistuneisiin lapsiin muun muassa hyvän toiminnan taulun avulla.

Hyvän toiminnan taulun tavoitteena oli paitsi edesauttaa positiivisia vuorovaikutussuhteita tutkimukseen osallistuneiden lasten kanssa myös tukea positiivisen kautta lasten sosiaalista toimintaa luokassa. Tarkoituksena oli tukea lasten positiivista käytöstä, tehdä hyvät toimintatavat jokaiselle lapselle näkyväksi sekä antaa myönteistä palautetta lasten käytöksestä. Positiivisen palautteen kautta rohkaistiin lapsia jatkamaan hyvää toimintaa.

Hyvän toiminnan taulu toimi siten, että jokaisen tuokion alussa taululle kiinnitettiin tyhjä pahvi, jonka otsikkona oli hyvän toiminnan taulu. Taulua varten olimme varanneet erilaisia kuvakortteja, jotka kuvasivat myönteisiä sosiaalisia taitoja sekä erilaisia hyviä toimintatapoja koulukontekstissa. Näitä olivat esimerkiksi toisen kuunteleminen, auttaminen ja vuorovaikutus muiden kanssa. Niin Poikkeus (2011,86) kuin Webster-Strattonkin (2011, 222) liittävät nämä taidot osaksi sosiaalisia taitoja, joka on sosiaalisen kompetenssin yksi osa-alue. Sosiaalisten taitojen jatkuva tukeminen tuokiosta toiseen pyrkikin vahvistamaan lasten sosiaalista kompetenssia. Näiden lisäksi kuvakorteissa oli taitoja, jotka ovat luokkati-lanteessa hyvää toimintaa, kuten viittaaminen ja oman vuoron odottaminen.

Tuokion edetessä lasten myönteisestä toiminnasta laitettiin taululle toimintaa esittävä kuvakortti. Samalla lapsille pyrittiin antamaan suullisesti positiivinen palaute ja kannustamaan toiminnan jatkuvuuteen. Nurmi (2010, 113–114) kuvaa palautteen antamisen vahvistavan toiminnasta tietoiseksi tulemistä. Hyvän toiminnan taululle saadut kuvakortit käytiinkin tuokiokohtaisesti lasten kanssa läpi. Tuokiolta kuusi eteenpäin lapset asettivat itse hyvälle toiminnalle tavoitteen. Tämä tuki heidän kykyään havaita sitä, millainen toiminta on koulukontekstissa hyvää ja suotavaa. Lapset osasivatkin asettaa taitavasti perustel-len toiminnalleen tavoitteen. Alla oleva Justuksen esimerkki toimintakuvasta (kuva 1) kuvastaa lapsen kognitiivista ymmärrystä hyvästä toiminnasta. Tämä esimerkki yllätti meidät tutkijat monipuolisuudellaan.

Justus: Mä.. mä ottaisin ton lukemisen ku siinä on kuuntelua ja...

--

Justus: Ja sitte puhetta.

--

Justus: Ja sitte myös siinä voi viitata, jos siinä on jotain tunteita.

--

Justus: Siinä oli myös toi auttaminen varmaanki.



KUVA 1 Toimintakuva

Sen lisäksi, että lapset saivat itse valita tavoitteen omalle toiminnalleen, tavoitteen asettaminen teki näkyväksi sen, millaista toimintaa lapsilta odotetaan. Tavoitteen näkyväksi saattaminen myös auttoi lapsia arvioimaan ja tiedostamaan sitä, onko tavoite saavutettu.

Tavoitteeksi asetettu kuvakortti laitettiin esiin hyvän toiminnan taulun viereen. Tämä paitsi muistutti lapsia toiminnan tavoitteesta teki myös sen arvioimisen läpinäkyväksi. Esimerkiksi Ihme (2009, 13–17) perään kuuluttaa arvioinnin avointa luonnetta lapsen myönteisen minäkuvan tukemisessa. Sosiaalisten taitojen opettaminen on Salmivallin (2008, 183) mukaan monivaiheinen prosessi. Hänen mukaansa taidoista keskusteleminen tukee niiden oppimista motivoimalla lapsia. Lasten kanssa käytiinkin ensimmäisellä tuokiolla hyvää toimintaa kuvaavat kuvakortit keskustellen läpi.

Tuokio 1 – Lasten vahvuudet

Tuokion tavoitteena oli kartoittaa lasten käsityksiä itsestään – mitkä ovat lasten mielestä heidän omia vahvuuksiaan ja mistä he pitävät. Tavoitteena oli myös lapsiin tutustuminen ja positiivisen oppimisilmapiirin luominen luokkaan. Tuokio rakentui alkupiiristä, piirustus-työstä sekä loppupiiristä. Alkupiirissä lapset saivat kertoa mitä heille kuuluu. Alkupiirin

tavoitteena oli positiivisen ilmapiirin luominen. Webster-Strattonin (2011) mukaan koulussa opettajan tärkeä tehtävä on luoda myönteinen suhde oppilaisiin. Tämä suhde toimii kaiken opetuksen pohjana. Se lisää paitsi oppilaiden motivaatiota sekä yhteistyö halukkuutta myös tukee oppimista. Ilman myönteistä suhdetta oppilaiden oppiminen luokassa vaarantuu. (Webster-Stratton 2011, 28.) Piirustustehtävässä lasten tuli kuvata piirtämällä asioita, joita he kokevat osaavansa ja joista pitävät. Piirtämisen jälkeen lapset kertoivat piirissä muille, mitä he olivat piirroksissaan kuvanneet. Toiminnalla pyrittiin siihen, että lapsi rohkaistuu kertomaan omista vahvuuksistaan myös muille. Lisäksi toiminnalla tavoiteltiin omien sanallisten vahvuuksien tukevan niistä tiedostumista.

Lappalainen ja Sointu kuvaavat, että vahvuus voi olla esimerkiksi jokin kyky, joka voi olla näkyvää tai vielä piilossa olevaa osaamista. Lapsen vahvuudet voivat liittyä koulussa opetettuihin aineisiin. Vahvuuksia voi ilmetä myös lapsen kohdalla taidoissa, jotka liittyvät sosiaalisiin taitoihin, empatiakykyyn tai yhteistyötaitoihin. Valitettavan harvoin edellä mainittuja taitoja nostetaan koulukontekstissa esiin, koska koulussa usein korostetaan akateemisissa aineissa osaamista. (Lappalainen & Sointu 2013, 4–7.) Intervention tavoitteena olikin edelleen tukea sosioemotionaalisia taitoja ja korostaa niiden tärkeyttä muun oppiaineiden ohella. Käsiteltäessä lasten esiin tuomia vahvuuksia korostimme jokaisen taidon olevan yhtä arvokas ja tärkeä.

Se, millaisia suhteita lapsi luo muihin ihmisiin, pohjautuu lapsen itsearvostukseen. Lapsia, joiden itsearvostus on heikko, voidaan tukea auttamalla heitä tulemaan tietoisiksi omista vahvuuksistaan ja onnistumisistaan. (Lappalainen ym. 2008, 117.) Myönteisen palautteen saaminen omista vahvuuksista tukee positiivista minäkäsitystä ja lisää minäpystyvyyttä itsetunnon ja itseluottamuksen osalta. Vahvuuksien tunnistaminen antaa yksilölle välineen hyödyntää niitä tilanteissa, joissa häneltä vaaditaan kehittymistä. Näitä tilanteita voivat olla esimerkiksi epäonnistumisen tai vaikeuksien kohtaaminen. Omien vahvuuksien tiedostaminen tarjoaa myös väylän saavutettavissa olevien tavoitteiden asettamiselle. Vahvuuksien avulla on mahdollista tukea lapsen positiivista minäkäsitystä. Tämän johdosta näiden näkyväksi tekeminen on tärkeää erityisesti tukea tarvitsevien lasten kohdalla. (Lappalainen & Sointu 2013, 4–7.) Lasten vahvuuksien esiin tuominen tutkimuksen kohdejoukossa, starttiluokassa, oli perusteltua. Lapsille pyrittiin luomaan positiivinen kuva omista vahvuuksista, jonka avulla myös tuettiin myönteisen minäkuvan kehittymistä. Poikkeus

(2011, 86–87) liittää minäkuvan yhdeksi sosiaalisen kompetenssin osa-alueeksi. Minäkuvan tukeminen vahvuuksien avulla vahvistaa minäkuvaa ja sitä kautta lapsen sosiaalisen kompetenssin kehitystä.

Lasten vahvuuksien läpikäyminen yhteisesti antoi paitsi jokaiselle mahdollisuuden tehdä näkyväksi omaa osaamistaan myös väylän, jonka kautta jokaiselle lapselle pystyttiin antamaan palautetta. Palautteen saaminen tukee lapsen tietoisuutta omista vahvuuksistaan, taitavuudestaan sekä osaamisestaan. Tiedostettuaan omat vahvuutensa lapsen on mahdollista hyödyntää näitä taitoja oppimistilanteissa, rakentaessaan minäkuvaansa sekä suunnatesaan motivaatiotaan. (Nurmi 2010, 113–114.)

Omia vahvuuksia kuvatessaan lapset kuvasivat taitojaan lapsen maailmasta käsin. Lapsilla oli edessään paperi, johon he kuvasivat mistä pitävät ja mitä osaavat. Ella kertoi osaavansa tehdä lumiukkoja ja pitävänsä kukkien kasvattamisesta. Maria puolestaan kertoi jo hieman yksityiskohtaisemmin siitä, mistä pitää ja mitä osaa.

Maria: No täällä. Mä tykkään niinku auringosta, ku sillo o aika lämmin ja mä juon vettä, se on mun lempi juoma. Sitten mä tykkään kaulakoruista, mulla on niitä kotona ja mun lempikasvi on kukka. – – Ja sit tykkään musiikista ja ja mä osaan kirjottaa, lukea, laskea, pelata ja polkupyörä ja mä osaan vähän kelloa. havaintopäivämäärä.

Ennen oman työnsä esittelyä Aku ei ollut halukas esittelemään omaan työtään ja kysyi, pitääkö työ näyttää. Rohkaisimme Akua näyttämään työnsä muille ja tämän jälkeen Aku esittelikin työn. Aku kertoi pitävänsä jääkiekosta, lumilautailusta, äidistä ja isästä sekä tietokoneesta. Litteroidun aineiston pohjalta ei käy ilmi Akun osaamista. Akun piirroksen pohjalta näyttäisi kuitenkin siltä, että hän osaa tehdä voltin ja skeitata. Osaamisen kuvailu vaikutti olevan Akulle haastavaa, sillä osaamisen piirtäminen ja muille siitä kertominen ei sujunut odotetulla tavalla.

Pekka kuvaili pitävänsä jalkapallossa maalien teosta ja hän kertoi osaavansa tehdä maalivahtina maalin. Lisäksi Pekka sanoi pitävänsä perheen koirasta sekä metsästyksestä. Osaamiseen Pekka mainitsi laskun viisi plus viisi. Pekan kuvailusta syntyneen keskustelun kautta ilmenee myös, että Pekka osaa hämätä muita pelaajia jalkapallossa. Hän osaa myös kiivetä puolapuille. Mikko puolestaan kertoi pitävänsä koiran silittämisestä, makeasta

kahvista, linnoissa käymisestä ja nukkumisesta. Mikko kuvaili osaavansa laskea yli sataan, pelata tietokoneella, hyppiä uimahyppyjä ja laskea laskun yhdeksän plus seitsemän.

Lumilautailu, x-boksin, angry birdsin ja jonkun muun pelin pelaaminen sekä jalkapallon pelaaminen pikkuveljen kanssa ovat asioita, joista Joonas pitää. Osaamiseen Joonas taas kertoi kiepin tekemisen, kuusi plus kymmenen laskun laskemisen ja polkuautolla ajamisen. Puolestaan Eetu kertoi pitävänsä limpsasta, nukkumisesta ja trampoliinilla hyppimisestä. Hän kertoi osaavansa pelata tietokoneella. Tietokoneella pelaamisen lisäksi hän on kuvannut piirroksen osaamiseen trampoliinilla hyppimisen ja potkulaudalla ajamisen. Lapsista viimeisenä vuorossa oli Kalle. Kertoessaan piirroksestaan hän osasi selkeästi erotella toisistaan asiat, joista hän pitää ja joita hän osaa.

Kalle: ”Osaan pyöräillä ja mä osaan lukee. – – Mää tykkään juua ja sit mä tykkään käyttää koiraa ja mä tykkään ääöö, pelata sählyä, mä tykkään nukkuu – – Nii ja sit mä osaan, sit mä juoksen lippis päässä – – öö, hyppiä. – – Osaan tehdä kiepin, osaan kirjoittaa.”

Ensimmäisen tuokion tavoitteena oli tehdä lapset tietoisemmaksi omista vahvuuksistaan sekä asioista, joista he pitävät. Tämän avulla pyrittiin lapsen minäkuvan vahvistamiseen. Tunnin aikana jokainen lapsi pystyi kertomaan kuvin ja sanoin omista vahvuuksistaan. Lasten välillä oli eroja siinä, kuinka helposti he pystyivät vahvuuksiaan kuvaamaan. Henkilökohtaisesti omien vahvuuksien pohtimisen lisäksi lapsen positiivista minäkuvaa voivat tukea myös muut ihmiset kertomalla lapselle tämän vahvuuksista (Lappalainen ym. 2008, 117).

Tuokio 2 – Minäkäsityksen tukeminen vahvuusnäkökulman avulla

Tuokio toimi jatkona ensimmäiselle kerralle. Tavoitteena oli minäkäsityksen vahvistaminen, tietoisuus omista vahvuuksista ja toisten vahvuuksien esiin tuominen (Lappalainen & Sointu 2013, 4–7). Tuokion harjoitteina olivat alkupiirin lisäksi kehuleikki, kehuuoli ja loppurentoutus. Lasten tehtävänä oli alkupiirissä kertoa jokin oma vahvuus muille. Alkupiirin tavoitteena oli tukea lasten positiivista minäkuvaa palauttamalla lasten mieleen heidän omat vahvuutensa sekä tukea niiden sanallistamista muille. Kehuleikissä lapset kiersivät

luokassa ja kehuivat toisiaan. Leikki toimi siirtymänä tuokion varsinaiseen harjoitukseen, kehuuoliin.

Kehutuoli –harjoitus eteni siten, että jokainen lapsi pääsi vuorotellen istumaan kehuuoliin. Muiden lasten tehtävänä oli kehua kehuuolissa istuvaa lasta. Poistuessaan kehuuolista lapsi ilmaisi oman tunnetilansa tunnenopan avulla. Kehutuoli –harjoituksen tavoitteena oli minäkäsityksen vahvistaminen kehujen avulla. Hotulaisen ja Lappalaisen (2009) mukaan omien vahvuuksien tunnistaminen ja nimeäminen tukee lapsen itsearvostusta. Eri-tyisesti tukea tarvitsevia lapsia on tärkeä tukea tulemaan tietoiseksi omista vahvuuksistaan, joiden kautta heidän on mahdollista rakentaa myönteistä minäkuvaa. Tämän avulla omat vahvuudet voidaan kokea voimavaroiksi, joiden avulla lapsi voi oppia ohjaamaan toimintaansa sekä kokea onnistumisia. Vahvuuksien tunnistaminen ja nimeäminen ovat lisäksi positiivista toimintaa, joka osaltaan tukee myönteistä oppimisilmapiiriä. (Hotulainen & Lappalainen 2009, 134.) Lisäksi tavoitteena oli harjoitella kertomaan hyviä asioita toisesta sekä huomata, että jokaisessa on paljon hyviä piirteitä. Tavoite tunnenopan käytössä oli harjoitella oman tunteen tunnistamista sekä samalla virittää lapset seuraavien tuokioiden aiheisiin.

Toisen tuokion keskeisin minäkäsitystä tukeva harjoitus oli kehuuoli –harjoitus. Lapset saivat toisiltaan kehuja aina 12 ja 22 kehuun väliltä. Luokan muut lapset kehuivat Pekkaa esimerkiksi *hyväksi metsästäjäksi, hyväksi rahan laskijaksi, suloiseksi sekä koripallohaiksi*. Ellaa puolestaan kehuuttiin muun muassa *hyväksi naurattajaksi, hyväksi kiepin tekijäksi, hyväksi piirtäjäksi ja kauniiksi hymyilijäksi*. Muut kehuivat Justusta esimerkiksi *sissukkaaksi, uteliaaksi, söpöksi ja hyväntuuliseksi*. Mariaa taas kehuuttiin muun muassa *hyväksi muistamaan asioita, kivaksi kaveriksi, söpöksi ja käsialaltaan taidokkaaksi*. Puolestaan Eetu sai muilta kehuja muun muassa *innokkuudestaan, luotettavuudestaan, pilkkitaidoistaan sekä rauhallisuudestaan*. Mikkoa taas kehuuttiin esimerkiksi *huippu laskijaksi, hyväksi taksikaveriksi, hyväksi keksimään leikkejä ja söpöksi*.

Tarkasteltaessa lasten saamia kehuja kokonaisuutena oli kehut mahdollista luokitella kuuteen eri luokkaan. Näitä olivat 1) harrastuksiin ja liikuntaan liittyvät kehut, 2) kognitiivisiin taitoihin liittyvät kehut, 3) persoonallisuutta kuvailevat kehut, 4) sosiaalisuuteen liittyvät kehut, 5) fyysisiä piirteitä kuvaavat kehut sekä 6) muut kehut. Harrastuksiin ja liikuntaan liittyviä kehuja annettiin yhteensä 25. Tähän luokkaan kuuluivat esimerkiksi kehut

koripallohai, hyvä jalkapallossa , hyvä nyrkkeilemään ja hyvä telinehipassa. Puolestaan kognitiivisiin taitoihin liittyviä kehuja oli yhteensä 15. Esimerkiksi *hyvä laatimaan ostoslistoja Siwaan, osaat ratkaista ongelmia, opit nopeasti ja paljon sekä huippu laskija* kuuluivat tähän luokkaan. Persoonallisuuteen liittyviä kehuja olivat muun muassa *hassu, sitkeä, utelias ja iloinen.* Yhteensä tähän luokkaan annettiin 22 kehua. Sosiaalisuuden luokkaan taas kehuja annettiin yhteensä 23. Näitä olivat esimerkiksi *sinä haluat olla kaikkien ystävä, kiva kaveri, oikeudenmukainen sekä tulet kaikkien kanssa toimeen. Söpö, suloinen, komea ja sinulla on kiiltävät silmät* olivat fyysisiin piirteisiin liittyviä kehuja, joita yhteensä annettiin 10. Näiden lisäksi oli 14 kehua, jotka eivät liittyneet edellä mainittuihin luokkiin. Tälle luokalle annettiin nimeksi muut luokka. Esimerkkejä tämän luokan kehuista olivat *hyvä löytämään aarteita, taitava käyttämään haarukkaa ja veistä, hyvä taksikaveri sekä hyvä ompuvihkon tekemisessä ja ompelemaan nallea.*

Minäkäsitys voidaan nähdä rakentuvaksi toisistaan erillisistä osa-alueista. Nämä osa-alueet liittyvät erilaisiin taitoihin, tietoihin sekä koettuun kompetenssiin. Hotulainen ja Lappalainen (2009) kuvaavat näiksi osa-alueiksi akateemisen osaamisen, sosiaalisten suhteiden, urheilullisuuden sekä ulkonäön. (Hotulainen & Lappalainen 2009, 134.) Kehutuoli harjoitus mahdollistakin minäkäsityksen eri osa-alueiden tukemisen, koska lapset saivat kehuja monesta eri osa-alueesta.

Tuokiot 3 ja 4 – Minäkäsityksen vahvistamisesta tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen

Kyky nimetä ja tunnistaa tunteita liittyy sekä emotionaaliseen kompetenssiin (Saarni 1999, 79–80) että sosiaaliseen kompetenssiin (Poikkeus 2011, 86–87). Saarni (1999, 79-80) on liittänyt emotionaaliseen kompetenssin osataidoksi tietoisuuden omista emootioista, johon kuuluu taito tunnistaa omia tunteita sekä yhdistää niitä eri tapahtumiin. Sosiaaliseen kompetenssin osa-alueista tunteiden tunnistaminen taas liittyy itsesäätelytaitojen ja tunnetaitojen osa-alueeseen (Poikkeus 2011, 86). Omien tunteiden tunnistaminen on myös empatiakyvyn pohjalla oleva taito (Kaukiainen ym. 2005, 15). Kolmannen ja neljännen tuokion tavoitteena olikin tukea lasten kykyä nimetä ja tunnistaa perustunteita. Tämän avulla pyrittiin tukemaan tutkimukseen osallistuneiden lasten emotionaalista ja sosiaalista kompetenssia sekä empatiakykyä.

Kolmannen tuokion harjoituksia olivat alkupiirin ja loppurentoutuksen lisäksi patsasleikki sekä tunnekortteihin liittyvä harjoitus. Alkupiirissä lasten tehtävänä oli tällä kertaa kehua toisiaan. Pulkkinen (2002, 76) mukaan lapsen itsetunnon kehittymisen kannalta on tärkeää, että ympärillä olevat läheiset ihmiset havaitsevat ja antavat tunnustusta lapsen kyvyistä. Alkupiirin tavoitteena olikin kahden ensimmäisen tuokion tapaan vahvistaa lapsen positiivista minäkäsitystä. Patsasleikissä lasten tehtävänä oli muodostaa patsaita patsaan veistäjän ohjeiden mukaan ensiksi pareittain ja myöhemmin ryhmässä. Harjoituksen tavoitteena oli lasten yhteistyötaitojen kehittäminen. Yhteistyötaidot kuuluvat sosiaalisen kompetenssin sosiaalisten taitojen osa-alueeseen (Poikkeus 2011, 86). Patsasleikin jälkeen siirryttiin tuokion tavoitteen kannalta merkityksellisimpään harjoitukseen, perustunteita kuvaavien tunnekorttien nimeämiseen ja näihin tunteisiin liittyvien kokemusten käsittelyyn.

Ensimmäisenä tehtävä lapsilla oli nimetä tunnekorttien avulla kuusi perustunnetta, joita ovat pelko, viha, inho, suru, ilo sekä hämmästyminen (Nummenmaa 2010, 33–34). Perustunteet ovat Laineen (2005, 61) mukaan luonteeltaan synnynnäisiä ja ihmiset ilmaisevat niitä ainutlaatuisella ja tunnistettavalla tavalla (ks. myös Korhonen 1995, 192). Yksilö pystyykin tunnistamaan perustunteita pelkistä kasvojen ilmeistä ilman, että hän tietää kontekstia, jossa tunne on esiintynyt (Pulkkinen 2002, 69). Tämä tuli esiin interventiossa siten, että lapset tunnistivat kaikki perustunteet tunnekortteissa olevista kasvokuvista.

Perustunteiden nimeämisen jälkeen lapset saivat kertoa muille tilanteita, joissa he olivat kokeneet perustunteita. Tehtävän tavoitteena oli paitsi harjoitella perustunteiden nimeämistä myös yhdistää tunteisiin tilanteita, joissa kyseistä tunnetta oli koettu, mikä Saarinen (1999, 79–80) mukaan liittyy emotionaaliseen kompetenssin omien emootioiden tunnistamisen osataitoon. Lisäksi tavoitteena oli, että lapset rohkaistuvat jakamaan perustunteisiin liittyviä kokemuksia toistensa kanssa, sillä Laineen (2005, 70) mukaan lapsen emotionaalisen kompetenssin kehittymisen kannalta on hyvä, että lapset oppivat keskustelemaan tunteista paitsi kasvattajiensa myös toisten lasten kanssa.

Ensimmäisenä käsitelimme perustunteista hämmästystä. Maria kuvasi olevansa hämmästyneenä saadessaan lahjan. Myös Ella mainitsi, että lahjan saaminen hämmästyttää häntä. Lisäksi Ella kertoi tulevansa hämmästyneeksi, kun häntä halataan. Joululahjan saaminen hämmästytti Pekkaa, Mikkoa ja Kallea. Justusta hämmästytti se, että pojat eivät päästäneet häntä leikkiin. Hämmästyksestä siirryimme surun tunteeseen. Ella kertoi tule-

vansa surulliseksi, kun joku huutaa hänelle. Maria toi vastauksessaan esiin tulleensa surulliseksi, kun ei osannut pelata jalkapalloa. Suomen häviö Ruotsille taas oli saanut Justuksen surulliseksi. Joonas oli tullut surulliseksi oksennustaudin johdosta. Pekka nosti vastauksessaan esiin kiusaamisen. Hän kertoi tulevansa surulliseksi, jos häntä kiusataan. Mikko kertoi tulleensa surulliseksi tilanteessa, jossa Justus puri häntä. Lisäksi lapset kertoivat tulleensa surulliseksi tilanteista, jossa oli sattunut joku tapaturma ja he olivat loukanneet itsensä. Ella ja Justus toivat vastauksissaan esiin myös surulliseksi tulemisen tilanteessa, jossa toiseen sattuu.

Ella: "Ku se itki, niin määki aloin itkee."

Justus: "Kun mun kaveri kaatu portais käsi meni ihan murtu melki."

J: "Niin sulleki tuli vähä suru sen kaverin puolesta?"

Justus: "Nii."

Seuraavana vuorossa oli iloon liittyvien kokemusten jakaminen. Ella kertoi, että iloisena hän riehuu ja nauraa paljon. Maria kertoi kokevansa iloa kouluun päästessään. Joonas kuvaili, että oli iloinen, kun sai lemmikkieläimen. Justus koki kertomisen hetkellä iloa samana iltana pidettävien äitinsä häiden johdosta. Jääkiekkopeliin pääseminen oli tuonut iloa Eetulle. Kalle oli iloinen päästessään viikonlopuksi isän luokse. Pekka kuvaili, että hän on iloinen päästessään mökille. Myös oman koiran silittäminen sai Pekan iloiselle tuulelle.

Ilon jälkeen käsitelimme vihan tunnetta. Kalle aloitti kuvailemalla olevansa vihainen, jos joku kiusaa. Kiusaamisen näkökulman toi esiin myös Mikko, joka kertoi tulevansa vihaiseksi tilanteessa, jossa joku kiusaa hänen kaveriaan. Kalle toi myös ilmi olleensa vihainen, kun hän oli turhaan mennyt kauan odottamiinsa harjoituksiin, joita ei ollutkaan ollut. Eetu kertoi tulevansa vihaiseksi, kun ei pääse minnekään mukaan. Lisäksi hän kertoi vihastuvansa pelistä, jossa hän ei pääse etenemään. Ärsyttäminen taas sai Ellan vihaiseksi. Maria kuvaili, että hän tulee vihaiseksi aina silloin, kun hän ei kotona enää millään jaksaisi tehdä läksyjä. Justuksen sai vihaiseksi se, ettei hän pääse mukaan HopLop:in. Pekka sanoi tulevansa vihaiseksi toisen kutittaessa häntä. Aku ei keksinyt yhtään tilannetta, jossa tulee vihaiseksi. Joonas kertoi, ettei häntä saa mikään vihaiseksi. Muut epäilivät sitä, etteikö Joonas tule vihaiseksi mistään. Keskustelun päätteeksi Joonakselle muistui mieleen eräs tilanne, jossa hän oli tullut vihaiseksi.

Joonas: "Mul olin yhden kerran vihainen."

LO: "No?"

Joonas: " Riita. Kerra Maija ampu mua vesipyssyllä, mul ei ollu yhtää mitää vesipyssyä – – siitä mä tuln vihaseks."

Aikataulusta johtuen käsitelimme inhon tunnetta lyhyesti. Vain yksi lapsi, Kalle, kuvaili, milloin häntä inhottaa jokin asia. Kallen kokemuksen jakoi myös muut lapset.

Kalle: "Joo, no jos öö, näkee matoja."

Käsitelimme pelon tunnetta inhon tunnetta enemmän, koska ajattelimme, ettei lasten kokemuksia pelosta voi jättää käsittelemättä. Eetu kertoi pelkäävänsä pimeää. Myös Joonas toi esiin pimeässä pelkäämisen. Hän kertoi pelkäävänsä pimeää sen vuoksi, koska hän luuli, että pimeässä on hirviö. Maria kertoi pelänneensä tilanteessa, jossa vanhemmat olivat jo nukkumassa ja hän luuli, että hänen huoneessaan liikkui joku. Kalle kuvasi kokevansa pelkoa kaupungille mennessään. Pahan unen aiheuttamasta pelosta kertoi Ella.

Suurin osa lapsista osasi yhdistää perustunteet omiin kokemuksiinsa sekä kertoa kokemuksistaan ja niihin liittyvistä tunteista omin sanoin. Tämä viittaa siihen, että lasten emotionaalisen kompetenssin osataito, tietoisuus omista emootiosta, oli vahva (vrt. Saarni 1999). Lapsista Aku erottui muista siten, ettei hän kertonut minkään perustunteen kohdalla yhtäkään tilannetta, jossa hän olisi kokenut jotakin perustunnetta. Tämä saattaa olla osoitus siitä, että Akun emotionaalisen kompetenssin omien emootioiden tietoisuuden osa-alue ei ollut yhtä vahva kuin muilla tutkimukseen osallistuneilla lapsilla.

Kolmannen tuokion tapaan neljännen tuokion tavoitteena oli tukea lapsen kykyä tunnistaa ja nimetä perustunteita. Näkökulma kuitenkin muuttui yleisestä perustunteiden tunnistamisesta ja nimeämisestä siihen, kuinka usein lapsi arjessaan kokee perustunteita. Alkupiirin ja loppurentoutuksen lisäksi neljännen kerran harjoituksia olivat tunnetauluharjoitus ja sen läpikäyminen muovailuvahahahmojen avulla parityöskentelynä sekä tunnekalenterin ohjeistus. Alkupiirissä lasten tehtävänä oli tälle kertaa kertoa jokin kiva kokemus päivästä. Tavoitteena tässä oli, kuten ensimmäiselläkin tuokiolla, positiivisen ilmapiirin luominen. Lisäksi lasten tehtävänä oli alkupiirissä kertoa muille sen hetkinen tunnetila.

Tällä pyrittiin tukemaan lasten kykyä tunnistaa omia tunteitaan sekä sanallistaa niitä. Lai-
neen (2005, 72) mukaan lapsen emotionaalisen kompetenssin kehitystä voidaankin tukea
kannustamalla lapsia puhumaan tunteistaan.

Alkupiirin jälkeen siirryttiin tuokion tavoitteen kannalta keskeiseen tunnetauluhar-
joitukseen. Harjoituksessa jokainen lapsi täytti omaa tunnetaulua siten, että lapsen tuli si-
joittaa kuusi perustunnetta neljälle eri kehälle sen mukaan, kuinka usein lapsi kokee tiettyä
tunnetta. Lapsen tuli sijoittaa lähimmäksi itseään se perustunne, jota hän kokee usein. Itses-
tä kauimpana olevaan kehään lapsen tuli sijoittaa ne perustunteet, joita kokee harvoin. Har-
joituksen tavoitteena oli paitsi kerrata perustunteet myös kartoittaa lasten yleisen emotio-
naalisuuden osa-alueista emootioiden valenssia eli sitä, kokevatko tutkimukseen osallistu-
neet lapset voittopuolisesti myönteisiä vai kielteisiä tunteita (vrt. luku 2.1.1). Tunnetaulu-
harjoituksen tulokset ovat koottuna alla olevaan taulukkoon.

<i>Lapsen nimi</i>	<i>Lähin kehä</i>	<i>Toiseksi lähin kehä</i>	<i>Toiseksi kauim- mainen kehä</i>	<i>Kauimmainen kehä</i>
Aku	Iloinen	Hämmästynyt ja inhoava	Peloissaan ja surullinen	Vihainen
Eetu	Iloinen	-	Peloissaan, vihainen, surullinen ja inhoava	Hämmästynyt
Ella	Vihainen, iloinen, hämmästynyt, peloissaan ja inhoava	-	-	Surullinen
Joonas	Iloinen ja hämmästynyt	Surullinen, peloissaan ja inhoava	-	Vihainen
Justus	Iloinen	-	Peloissaan	Surullinen, vihainen, hämmästynyt ja inhoava
Maria	Iloinen ja peloissaan	Hämmästynyt ja surullinen	Inhoava ja vihainen	
Pekka	Iloinen	Vihainen	Hämmästynyt	Peloissaan, surullinen ja inhoava

TAULUKKO 3 Tunnetauluharjoituksen tulokset.

Taulukosta voidaan nähdä, että tutkimukseen osallistuneista lapsista Aku, Eetu, Justus ja Pekka sijoittivat ilon tunteen lähimmäksi itseään. Nämä lapset siis kuvasivat, että he kokivat perustunteista useimmiten iloa. Tämä viittaa siihen, että Aku, Eetu, Justus ja Pekka, ovat lapsia, jotka kokevat voittopuolisesti myönteisiä tunteita. Myös Joonas ja Maria ovat maininneet usein koetuksi tunteeksi ilon. Maria on kuitenkin kuvannut tuntevansa ilon lisäksi usein myös pelkoa. Joonas taas on kuvannut tuntevansa ilon lisäksi hämmästyä usein. Marian ja Joonaksen tunnetaulujen pohjalta ei voida selkeästi päätellä, kokevatko he voittopuolisesti myönteisiä vai kielteisiä tunteita. Ellan tunnetaulu poikkesi muiden tutkimukseen osallistuneiden lasten tunnetauluista selkeästi. Kuten taulukosta on nähtävissä, on Ella kuvannut kokevansa surua lukuun ottamatta muita perustunteita usein. Ellan tunnetaulun pohjalta ei ole mahdollisuus päätellä sitä, kokeeko hän voittopuolisesti myönteisiä vai kielteisiä tunteita. Tunnetaulusta voidaan kuitenkin nähdä se, että Ella kokee ylipäänsä tunteita helposti. Ella siis poikkeaa muista tutkimukseen osallistuneista lapsista yleisen emotionaalisuuden reaktiivisuuden osa-alueella (vrt. luku 2.1.1)

Tunnetauluharjoituksen jälkeen lasten tehtävänä oli kertoa parille jokin tunnetaulun tunne sekä siihen liittyvä tilanne. Halutessaan lapset saivat käyttää apuna muotoilemaansa muovailuvahahahmoa. Työskentelytaitojen ohella tehtävän tavoitteena oli vahvistaa lasten kykyä kertoa toiselle omasta tunnekokemuksestaan. Ennen loppurentoutusta lapsille ohjeistettiin viikon ajan täytettävän tunnekalenterin toiminta. Jokaisen lapsen tuli kirjata koulupäivän jälkeen oma tunteensa ylös merkitsemällä kalenteriin rasti. Tunnekalenteriin merkattiin kaikki päivän aikana koetut tunteet. Tunnekalenterin tarkoituksena oli harjoitella tunnistamaan ja nimeämään omia tunteita yhtäjaksoisesti sekä tulla niistä tietoisemmaksi. Tunnekalenterin avulla tehtiin myös luokan tunneilmapiiri näkyväksi.

Tuokiot 5 ja 6 — omien tunteiden tunnistamisesta kohti toisen asemaan asettumista

Viidennessä tuokiossa siirryttiin omien tunteiden tunnistamisesta ja nimeämisestä toisen tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen. Muiden tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen kehittävät tietoisuutta omista tunteista (Saarni 1999, 106). Sosiokognitiivisiin taitoihin kuuluu kyky tehdä totuudenmukaisia havaintoja sosiaalisista tilanteista (Salmivalli 2005,

87). Yksilö tarvitseekin toisten tunteiden tunnistamista pystyäkseen tekemään totuudenmukaisia havaintoja sosiaalisissa tilanteissa. Viides tuokio keskittyi näiden taitojen harjaannuttamiseen.

Tuokion aiheena oli empatia. Tavoitteena oli ymmärtää, miltä toisesta tuntuu sekä harjoitella toisen asemaan asettumista. Saarni (1999) määrittelee empatia neljän kehitysvaiheen kautta. Aluksi kehittyy taito vastata emotionaalisiin vihjeisiin. Tätä seuraa taito asettua toisen asemaan. Tämän jälkeen yksilö oppii toistamaan toisen tunnekokemuksen samankaltaisena omassa kokemusmaailmassaan. Viimeisenä yksilölle kehittyy taito tehdä rajanvetoa itsensä ja muiden välillä. (Saarni 1999, 166–167.) Toisen tunteiden tunnistaminen ja niiden nimeäminen on edellytys sille, että yksilö kykenee vastaamaan toisen antamiin emotionaalisiin vihjeisiin. Tuokion muodostui luottamusharjoituksesta, alkupiiristä, muumivideosta, toiminnallisesta leikistä, tarinatuokiosta sekä loppurentoutuksesta.

Luottamusharjoituksessa lapset kuljettivat pareittain toisensa piiriin siten, että toinen oli kuljetettavana silmät kiinni ja toinen kuljettajana silmät auki. Luottamusharjoituksen tavoitteena oli harjoitella yhteistyötaitoja sekä toiseen luottamista ja tätä kautta tukea lasten ystävyysuhteita. Webster-Stratton (2011) kuvaa lasten onnistuneiden ystävyysuhteiden rakentuvan kyvystä tehdä toistensa kanssa yhteistyötä. Hän määrittelee yhteistyötaidot lukeutuvaksi osaksi sosiaalisia taitoja. (Webster-Stratton 2011, 222.) Puolestaan sosiaaliset taidot ovat Poikkeuksen (2011, 86) mukaan eräs lapsen sosiaalisen kompetenssin osa-alue. Ystävyysuhteet tukevat lasten yhteenkuuluvuuden lisäksi heidän empatiakykyään, eli taitoa asettua toisen asemaan. (Webster-Stratton 2011, 222.) Luottamusharjoitus toimikin virittäjänä tuokion varsinaiseen aiheeseen, empatiaan.

Alkupiirissä lapset kertoivat tuntemuksiaan luottamusharjoituksesta --- miltä tuntui kuljettaa ja olla kuljetettavana. Tavoitteena oli tukea lapsia kertomaan omasta tunteestaan sekä harjoitella oman tunteen sanallistamista. Muumivideo harjoituksessa katsoimme Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisemasta Muumi Malliin -oppaaseen kuuluvasta videosta jakson nimeltään *Emme kiusaa* (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2011). Videossa Pikku Myy on pyytänyt Muumipeikon, Niiskuneidin sekä Nipsun kedolle, jossa hän säikäyttää heidät. Säikähtäessä muut vierivät mäkeä alas ja törmäävät kiveen. Muumipeikkoa sattuu jalkaan tässä hötäkässä. Seuraavaksi videossa kuvataan, kuinka Muumimamma hoi-taa Muumipeikkoa muumitalossa ja Pikku Myy käy kurkistamassa ikkunan takaa tilannetta.

Video päättyy siihen, kun Pikku Myy on useamman viikon jälkeen käynyt pyytämässä Muumipeikolta anteeksi.

Lapset katsoivat videon ensiksi kokonaisuudessaan, jonka jälkeen video katsottiin toistamiseen siten, että video pysäytettiin eri kohdissa tavoitteenamme saada lapset kertomaan omin sanoin videon tapahtumista ja roolihahmojen tunteista. Webster-Stratton (2011) kuvaakin toisen tunteiden tunnistamisen ja toisen asemaan asettumisen olevan taito, joka edistää lapsen kykyä tehdä totuudenmukaisia tulkintoja sosiaalisista tilanteista. Ilman tätä taitoa lapsen saattaa olla vaikea tulkita sosiaaliset vihjeet oikein ja tästä syystä hänen voi olla hankala tietää, kuinka vihjeisiin tulisi reagoida. (Webster-Stratton 2011, 236.) Muumi-video -harjoituksella pyrittiinkin siihen, että lapset oppivat tekemään totuudenmukaisia havaintoja sosiaalisista tilanteista. Aluksi kysyimme lapsilta, mitä videossa tapahtui. Joonas vastasi, että Pikku Myy kiusasi muumeja. Justus lisäsi Joonaksen vastaukseen, että Muumi-peikkoa myös sattui videossa.

Videossa tapahtunut kohtaus, jossa muumit vierivät rinnettä alas ja törmäävät kiiveen, sai lapsissa aikaan naurunpyrähdyksen. Kysyimme lapsilta, mikä heitä nauratti.

J: ”Mitäs sitte... Teitä vähän nauratti toi. Miks se nauratti?”

Aku: ”Se on tarina.”

J: ”Ymm.”

Aku: ”Sille voi nauraa.”

J: ”Ymm. Nii voi. Mitäs Ellalla oli mielessä?”

Ella: ”No koska tää on vaan sellanen elokuva.”

J: ”Joo. Jos tällänen sattuis oikeesti elämässä teille, ni olisko se hauska juttu?”

Lapset yhdessä: ”Ei.”

--

J: Miksei se olis hauskaa? Kalle.

--

Kalle: Siksi ku toi vois sattua.

--

J: Mitäs Justuksella oli mielessä?

Justus: Että... sattuu enimmäkseen.

Edellä oleva aineistokatkkelma osoittaa, että lapset erottavat videon todellisesta elämästä. Heidän mielestään videon tapahtumille on hyväksyttävää nauraa, mutta jos sama tapahtuma sattuisi todellisessa elämässä, ei tapahtuma lasten mielestä olisi hauska.

Seuraavaksi käsitelimme videon tapahtumaa, jossa Pikku Myy kurkistaa ikkunan takaa Muumipeikkoa, kun häntä hoidetaan. Tiedustelimme lapsilta syytä Pikku Myyn toimintaan. Maria ei osannut kertoa syytä. Joku lapsista ilmaisi, ettei muista syytä. Justus selitti, että Pikku Myy halusi katsoa, kuinka Muumipeikolle kävi. Lapsista Aku toi esiin, että Pikku Myyn tulisi pyytää anteeksi. Osa lapsista siis pystyi asettumaan Pikku Myyn asemaan miettimällä, miksi tämä toimi kuvatulla tavalla. Osa taas ei tähän kyennyt, mikä tuli ilmi esimerkiksi Marian kommentista. Empatia kehittyy Saarnin (1999, 166–167) määritelmän mukaan taidosta vastata toisen emotionaalisiin vihjeisiin taidoksi asettua toisen asemaan. Tämän pohjalta voidaankin todeta, etteivät kaikki lapset olleet saavuttaneet Saarnin määrittelemän empatiankyvyn toista, toisen asemaan asettumisen, tasoa.

Muumivideon jälkeen interventio eteni toiminnalliseen leikkiin, jossa lasten tuli tunnistaa toistensa vahvuuksia. Leikissä lasten tehtävänä oli viedä pallo sille lapselle, joka pallollisen mielestä täytti parhaiten kuvaamamme ominaisuuden. Harjoituksen tavoitteena oli toisten vahvuuksien tunnistamisen lisäksi toimia tuokion toiminnallisena osuutena. Toiminnallisuuden avulla pyrittiin parantamaan lasten keskittymiskykyä ja vireystasoa. Toiminnallisuudesta siirryimme tarinan käsittelyyn.

Lasten kanssa käsittelemämme kirjan nimi oli Hipinä aasi, apina hiisi (Hytönen 2013). Se käsiteli ystävyyttä ja siihen liittyviä ristiriitoja. Tarinan edetessä pysähdyttiin sopiviin paikkoihin ja keskusteltiin tapahtumista, roolihahmojen tunteista sekä pohdittiin erilaisia vaihtoehtoja ristiriitatilanteisiin. Tarinan tavoitteena oli harjoitella roolihahmon asemaan asettumista– tukea lapsen taitoa samaistua roolihahmon tunteisiin sekä taitoa sällistää näitä tunteita. Laine (2005, 70) kuvaakin, että satuja kuuntelemalla ja niistä keskustelemalla lapsen taito tunnistaa ja ilmaista tunteita kehitty.

Toisen tunteiden tunnistamista ja niiden nimeämistä sekä toisen asemaan asettumista pyrittiin syventämään Hipinäaasi apinahiisi -tarinan avulla (Hytönen 2013). Kirjan aiheena on kiusaaminen. Tarinassa hinkuvaa aasia kiusaavat muut metsän eläimet hinkumisen takia. Aasi kohtaa tarinassa apinan, jota myös kiusataan siitä, että apinasta kuuluu laaavaa ääntä sen kävellessä. Aasi saakin apinasta ystävän, joka jakaa hänen kanssaan ko-

kemuksen kiusatuksi tulemisesta. Tarina loppuu onnellisesti siihen, että muutkin metsän eläimet ymmärtävät erilaisuuden olevan rikkaus.

Luimme tarinaa lapsille ja pysähdyimme useassa kohdassa pohtimaan tarinan hahmojen kokemia tunteita. Lisäksi lapset saivat itse kertoa muille, miten olisivat itse toimineet tarinan tilanteissa. Kysyimme lapsilta muun muassa sitä, miltä haukkuminen aasista mahtoi tuntua. Joonaksen, Pekan ja Ellan mielestä haukkuminen tuntui aasista tylsältä. Muut lapset eivät kommentoineet aasin tunnetilaa. Aasin tunteiden pohtimisen jälkeen siirryimme keskustelemaan siitä, miten lapset toimisivat aasin asemassa.

Justus: "Olisin sanonut, että lopettaa."

--

Maria: "No että ku mä ainaskin lähtisin pois."

--

Pekka: "Kertoo aikuiselle."

--

Justus: "Jos oon koulussa ni välkkikselle."

Keskustelussa lapset toivat myös esiin, että kiusaaja kiusaa toisia monesti sen vuoksi, että itsellä on paha olo.

Joonas: "No joskus ku toista ni sä oot itse."

Viidennellä tuokiolla lapset toivat esiin useassa kohdassa osaavaansa asettua toisen asemaan. (vrt. Saarni 1999, empatian toinen taso). Lapset eivät kuitenkaan käyttäneet toisen tunteiden nimeämisessä aiemmilla tuokioilla käsiteltyjä perustunteita, vaan kuvasit toisen kokemusta omin sanoin. Tästä esimerkkinä tilanne, jossa pyysimme lapsia kertomaan, miltä aasista tuntui haukkuminen ja Joonas, Pekka sekä Ella vastasivat kysymykseen, että tylsältä.

Kuudennella tuokiolla pyrimme vahvistamaan empatiakykyä. Tämän tuokion toisella tunnilla siirryimme käsittelemään millainen on hyvä kaveri. Osion kuvaamme auki tarkemmin seuraavassa tuokio kuvauksessa. Alkupiirin lisäksi kuudes tuokio muodostui tilannekuvaus –harjoituksesta, oman tunteen nimeämisestä tunnekuvan avulla, tarinasta, hyvä kaveri –väritystehtävästä sekä lopetuksesta. Alkupiirissä lapset kertoivat muille kuulumisistaan. Tavoitteena oli harjoitella omien kuulumisten kertomisen lisäksi toisen kuuntelemista ensimmäisen tuokion tapaan. Tilannekuvaus harjoituksessa empatiataitoja vahvis-

tettiin näyttämällä kolme tilannetta, joiden aiheet liittyivät lasten toimintaympäristöihin. Harjoituksen tavoitteena oli tunnistaa roolihahmojen tunteita, sanallistaa niitä sekä asettua toisen asemaan. Lisäksi tavoitteena oli tukea lapsia ajattelemaan ja jakamaan muille sitä, miten heidän mielestään tilanteessa tulisi toimia. Webster-Stratton (2011) kehottaakin harjoittelemaan tunnetaitoja, niin omien kuin toistenkin tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen osalta. Hän kuvaa, että lapsella, jolla on vaikeus asettua toisen asemaan voi olla haasteita ymmärtää sosiaaliset vihjeet oikein ja tulkita tunteet väärin. Tämä puolestaan johtaa lasta reagoimaan tilanteeseen virheellisellä tavalla. (Webster-Stratton 2011, 255.) Laineen (2005) mukaan empatiataitoja voidaan vahvistaa erilaisten tilannekuvauksien avulla, joiden kautta lapset saavat itse kertoa miltä itsestä ja toisesta tuntuu ja esittää tälle perusteluja. Tämä tukee osaltaan lapsen emotionaalisen kompetenssin kehitystä. (Laine 2005, 72–73.) Tämän vuoksi toisen asemaan asettumista harjoiteltiin kolmen eri tilanteen avulla.

Luimme lapsille kolme kuvitteellista tilannetta, joissa käsiteltiin kiusaamista, empatiaa ja impulsiivisuutta. Lapset saivat esittää tilanteessa esiintyviä roolihahmoja. Keskeytimme tilanteen ajoittain ja kysyimme, miltä tilanne tuntui eri roolihahmoista. Lisäksi kysyimme muilta lapsilta, miten heidän mielestään tilanteessa tulisi toimia. Lisäksi joka tilanteen lopuksi pohdimme yhdessä lasten kanssa, millaisilla muutoksilla tilanteen saisi käännettyä positiiviseksi. Webster-Stratton (2011) kuvaakin, että ongelmanratkaisutaitojen opettaminen tukee lapsen tunteiden hallintaa kognitiivisella tasolla. Tästä syystä koimme tärkeäksi kääntää kielteiset tilannekuvaukset positiivisiksi ongelmanratkaisun kautta.

Ensimmäisen tilanteen tarinassa Matti ja Liisa leikkivät välitunnilla koulun pihassa. Ville pyytää päästä leikkiin mukaan. Matti ja Liisa haluavat kuitenkin leikkiä kaksistaan ja sanovat Villelle: ”Et pääse mukaan leikkiin.” Tilanteessa Villeä esitti Pekka, Mattia Justus ja Liisaa Joonas. Ensimmäisenä kysyimme roolihahmoilta, millaisia tunteita tilanne heissä herätti. Jokainen kertoi tilanteen tuntuneen tyhmältä. Justus kertoi lisäksi, että tilanne olisi tuntunut hänestä paremmalta, jos Ville olisi päässyt mukaan leikkiin. Hän myös ehdotti, että tilanne esitettäisiin uudelleen siten, että Ville otettaisiin mukaan leikkiin. Ehdotus sovittiin toteutettavaksi yhteisen keskustelun jälkeen. Yhteisessä keskustelussa lapset eivät tuoneet esiin, että olisivat kokeneet vastaavia tilanteita. Mikko nosti esiin kuitenkin sen, miten tilanteessa olisi hänen mukaansa tullut toimia.

Mikko: "Yleensä pitää päästää, että ei joudu vaikeuksiin."

Yhteisen keskustelun jälkeen tilanne esitettiin Justuksen ehdottamalla tavalla uudelleen. Esityksen jälkeen Justus kommentoi spontaanisti, miltä esitys tuolla kertaa tuntui.

Justus: "Toi tuntu paremmalle toi viime."

Toisen tilanteen tarinassa Eero ja Olli kävelivät kouluun yhdessä. Koulumatkalla Eero kaatui kuraan ja hänen housut tulivat kuraisiksi. Eero ja Olli tulevat koulun pihaan, jossa Timo alkaa haukkua Eeroa likaisten housujen takia: ”Hahahaha, sulla ihan likaiset housut. Sä oot taas kaatunut. Sä et ikinä kyllä pysy pystyssä, sä et ees osaa kävellä!” Rooleissa olivat tässä tilanteessa Aku, joka esitti Eeroa, Mikko, joka esitti Ollia sekä Eetu, joka esitti Timoa. Kun kysyimme roolihahmoilta heidän kokemistaan tunteista, vastasi Aku, että hänestä tuntui tyhmältä, koska häntä haukuttiin. Mikko taas kertoi, että hänestä tuntui vihaiselta, koska hänen kaveriaan oli haukuttu. Eetu ilmaisi pään pudistuksella, ettei kaveria ollut helppo haukkua. Yhteisesti kaikkien oppilaiden kanssa pohdittiin, miten tilanteen voisi kääntää positiiviseksi. Oman ratkaisuehdotuksensa toivat esiin Justus ja Joonas.

Justus: "Jos kompastuu ni voi auttaa. -- Ja voi myös putsata ite."

--

Joonas: Nii ku se koulu loppuu, ni voijaa antaa sen äitille, se voi pyykätä."

Samalla kun tilannetta näyteltiin uudelleen, kehotimme lapsia miettimään, miten Olli voisi puolustaa Eeroa Timon haukkuessa häntä. Mikko, joka esitti Ollia, reagoi näytelmätilanteessa seuraavasti:

Olli: "Mene pois. -- Meitä ei nytte kiinnosta sinun vitsisi."

Kolmannen tilanteen tarinassa Vilma on jo kauan halunnut uutta tietokonepeliä. Isä ja Vilma ovat kaupassa ja Vilma näkee kaupan hyllyllä pelin. Vilma sanoo isällensä innoissaan: ”Isä, tossa on toi peli!. Saanko mä nyt sen?” Isä vastaa Vilmalle: ” Nyt ei ole mikään merkkipäivä ja muutenkin niitä pelejä on jo niin paljon. Et saa!” Kolmannessa tilanteessa rooleissa olivat Ella, joka esitti Vilmaa sekä Joonas, joka esitti isää. Ensimmäisenä pyysimme Ellaa kertomaan, miltä hänestä tuntui se, ettei hän saanut peliä. Ella kertoi, että tilanne tun-

tui hänestä hassulle. Sen jälkeen kysyimme Joonakselta, miltä hänestä tuntui isänä se, ettei hän voinut antaa peliä. Joonas kuvaili, että tilanne tuntui hänestä tyhmältä, koska lapsi ei saanut häneltä peliä. Tämän jälkeen pyysimme lapsia pohtimaan, mikä voisi olla syynä siihen, ettei isä antanut Vilmalle peliä. Aku arveli syynä olleen sen, että tietokone jumittaa peliä. Myös Justus pohti, että syynä saattaa olla se, että peli on liian iso. Mikko taas epäili, ettei isällä ole varaa peliin. Tämän jälkeen kysyimme, oliko heillä tilanteen kaltaisia kokemuksia. Useampi lapsi kertoi muille vastaavanlaisen tilanteen omasta elämästään. Omien kokemusten kertomisen jälkeen siirryttiin pohtimaan, miten tilannetta voisi muuttaa. Lapset halusivat muuttaa tilanteen sellaiseksi, että Vilma saa pelin. Tiedustelimme lapsilta myös, voisiko jossain tilanteessa olla parempi, ettei vanhempi osta peliä. Tähän Justus vastasi, että ei. Puolestaan Pekka oli sitä mieltä, että on olemassa sellainen tilanne. Pekka ei kuitenkaan tarkentanut vastaustaan. Viimeinen tilanne oli lapsille haastava, eikä vanhemman asemaan asettuminen onnistunut.

Tilannekuvauksen jälkeen lasten tuli viedä nimellä varustettu post it -lappu taululla esillä olleiden tunnekuvien luo. Oma nimi tuli kiinnittää sen kuvan kohdalle, joka parhaiten kuvasi lapsen tunnetta tilannekuvaus –harjoituksesta. Tavoitteena oman tunteen nimeämisessä tunnekuvien avulla oli kerrata oman tunteen tunnistamista ja nimeämistä.

Tuokiot 6 ja 7 – Mistä on pienten tyttöjen ja poikien hyvä kaveri tehty?

Sosiaaliset taidot kehittyvät harjoittelun kautta ja niitä on mahdollista oppia (Kalliopuska 1995, 8; Kaukiainen ym. 2005; Kauppila 2006, 125; Salmivalli 2005, 79). Kuudes tuokio jatkui tarinalla ystävydestä. Siirryimme kehittämään lasten sosiaalisia taitoja tarkastelemalla, millainen on hyvä ystävä. Tähän keskityimme myös seitsemännellä tuokiolla. Lähdimme liikkeelle Hiiri, Myyrä ja tähdenlento (Benjamin 2002) –tarinasta, jonka avulla pyrimme kehittämään lasten taitoa havaita ja tulkita tarinassa esiintyviä sosiaalisia tilanteita. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan "käyttäytymistä, joka konkreettisissa tilanteissa johtaa positiivisiin sosiaalisiin seuraamuksiin" (Poikkeus 1995, 126). Se miten yksilö käyttäytyy sosiaalisissa tilanteissa riippuu yksilön sosiokognitiivisista taidoista eli siitä, miten yksilö havaitsee ja tulkitsee tilanteita, muiden yksilöiden toiminnasta sekä tilanteessa vallitsevista

sosiaalisista normeista (Laine 2005, 115). Lisäksi tarinan edetessä pyrittiin sadun teemat johtamaan lasten omaan elämään ja heidän omiin kaverisuhteisiin.

Tarina kertoo Hiiren ja Myyrän välisestä ystävyyydestä. He ovat parhaat ystävykset, jotka riitaantuvat metsästäessään tähdenlentoa. He kilpailevat siitä, kumpi ensiksi löytää tähdenlennon. Matkan varrelle mahtuu monta kommellusta, mutta lopulta Hiiri ja Myyrä ymmärtävät ystävyytensä olevan tärkeämpi kuin tähdenlennon metsästys. Tarina luetaan lapsille läpi samalla tavalla, kuin Hipinä aasi, apina hiisi- kertomus. Nostamme seuraavaksi esiin ne keskustelun kohdat, joissa lapset ilmaisevat taitoaan tulkita sosiaalisia tilanteita.

Tarinassa Hiiri ja Myyrä lähtevät etsimään erikseen tähdenlentoa. Keskustelimme lasten kanssa siitä, miten heidän mielestään Hiiren ja Myyrän tulisi tilanteessa toimia. Joonaksen mielestä Hiiren ja Myyrän tulisi mennä yhdessä. Hän perustelee vastaustaan siten, että muuten ne eivät tähdenlentoa. Ella oli myös sitä mieltä, että tähdenlentoa tulisi etsiä yhdessä, sillä erikseen etsiessä vaarana on eksyminen. Justus on myös sitä mieltä, että kaverin kanssa tulee etsiä, sillä hän ajattelee, että kuten lampun hengellä olisi myös tähdenlennolla yhden toivomuksen sijaan kolme toivomusta.

Justus: kaverin kanssa ja yleensä toivomuksia o lampun hengelläki, että kolme toivomusta.

--

Justus: Mää toivoisi ite kaks.

--

Justus: Mää toivoisi, että kaikki kaverit sais

Tarinassa Hiiri ja Myyrä riiteli. Keskustelimme lasten kanssa siitä, millaisissa tilanteissa he riitelevät kavereiden kanssa. Joonas kertoi, ettei riitele. Ella puolestaan kertoi tilanteen, jossa oli kertomansa mukaan pilannut pelin ja kaveri oli syyttänyt Ellaa. Tästä oli syntynyt riita, jonka seurauksena kaverukset eivät puhuneet toisillensa. Luokan opettaja oman oppilaantuntemuksen kautta, toi esiin Eetun riidat pikkuveljen kanssa.

lo: Ja Eetu ei oo riidelly pikkuveljen kanssa yhtään.

Eetu: Painittii me eile.

--

M: No olik teillä joku syy, miks te painitte?

Eetu: Siks ku se ärsytti.

Lasten kertomista riidoista siirryimme käsittelemään sitä, miten riitoja ratkaistaan. Kysyimme lapsilta, ovatko he kokeneet tilanteita, joissa riita on alkanut harmittamaan ja jos ovat, niin mitä he ovat tällaisessa tilanteessa tehneet. Pekka kertoi, että on kokenut sellaisen tilanteen, muttei muista, mitä on tilanteessa tehnyt. Justus on ratkaissut tilanteet pyytämällä anteeksi. Hän myös esitti tätä ratkaisuksi Hiiren ja Myyrän riidalle.

Justus: Pyytäköhän noiki anteeks?

Ella kuvaili oman esimerkin anteeksipyytämisestä.

Ella: No jos ... joskus mä oon niinku myös surullinen, mut miks mä mietin ja mietin, sanooko anteeks tai en. No sitte mä sanon, että no ... pitäs kyllä pyytää anteeks, ni mä oon vaan että anteeks. Se vaa: "Anteeks määki." Sitte meillä on taas kivaa.

Hyvä kaveri –yhteistyöharjoituksessa lasten tehtävänä oli värittää ja nimetä valmiiksi piirtämämme hahmo sekä nimetä hahmon ympärille hyvän kaverin ominaisuuksia. Kuudennella tuokiolla lapset ehtivät aloittamaan harjoituksen värittämisen ja nimeämisen osalta. Seitsemännelle tuokiolle jäi tehtävän varsinainen osuus, hyvän kaverin ominaisuuksien pohdinta. Kuudennen tuokion päätti tehtävä, jossa lapset kertoivat miltä tuokion tunnit olivat heistä tuntuneet. Tavoitteena oli edelleen tukea lasten omien tunteiden nimeämistä sekä sanallistamista. Sinkkonen (2008) pitää tärkeänä lasten tunteiden nimeämisen taitoa. Hänen mukaansa tämä auttaa lasta ymmärtämään ja hallitsemaan omia tunteitaan. (Sinkkonen 2008, 104.) Tunteiden säätelytaito onkin yksi emotionaalisen ja sosiaalisen kompetenssin osataito. (ks. luku 2.1 ja 2.2) Interventiossa pyrimmekin usean eri harjoituksen avulla tukemaan tunteiden tunnistamista ja nimeämistä, joka osaltaan vahvistaa lapsen tietoisuutta omista tunteistaan. Tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen kertaamisella pyrimme varmistamaan lasten oppimisen tällä osa-alueella.

Tuokiolla seitsemän tavoitteena oli jatkaa lasten sosiaalisten taitojen tukemista hyvä kaveri –teemalla sekä harjoituttaa lasten keskinäisiä yhteistyötaitoja. Sosiaalisten taitojen harjoittelemisella pyrittiin vahvistamaan lasten sosiaalista kompetenssia, sillä Poikkeuksen (2011,86) mukaan sosiaaliset taidot ovat yksi sosiaalisen kompetenssin osa-alue. Lisäksi tuokion tavoitteena oli tuoda sosiaaliset taidot abstraktitasolta käytännöntasolle,

harjoituttamalla luokan lasten keskinäisiä yhteistyötaitoja. Webster-Stratton (2011) perustelee sosiaalisten taitojen kehittyvän käytännön harjoittelun kautta ja samalla tukevan lasten toverisuhteita. Tämä osaltaan edistää lasten empatiakykyä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Webster-Stratton 2011, 222.) Lasten keskinäisten yhteistyötaitojen harjoittelu tukeekin paitsi lasten ystävyysuhteita myös yksilöiden sosiaalisen kompetenssin kehitystä.

Alkupiirin kuulumiskierroksen ja loppurentoutuksen lisäksi kerta koostui muumi-videosta, keppitaideteoksesta, hyvä kaveri –harjoituksesta sekä palapeliharjoituksesta. Katsoimme tuokiolla Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisemasta Muumi Malliin -oppaaseen kuuluvasta videosta jakson nimeltä *Kaikki otetaan mukaan* (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2011). Videossa Haisuli yrittää houkutella Viljonkan lapset kallion kielekelle leikkimään liaanilla. Muumipeikko kumppaneineen estää Haisulin yrityksen. Aluksi kysyimme lapsilta, mitä heidän mielestään videossa tapahtui. Ella vastasi, että hänen mielestään Haisuli yritti tehdä jotain paha. Joonas kuvaili Muumipeikon yrittäneen auttaa Viljonkan lapsia, etteivät he menisi Haisulin ansaan.

Keskustelimme videon pohjalta lasten kanssa myös siitä, pitääkö heidän mielestään kaikki ottaa leikkiin mukaan. Kalle vastasi, että kaikki tulee ottaa mukaan leikkiin. Lisäksi lapset kertoivat omakohtaisia kokemuksia tilanteista, joissa joku on jätetty leikin ulkopuolelle. Maria tuo esiin tilanteen, jossa Ella on kieltäytynyt ottamasta kolmatta tyttöä Lottaa leikkiin mukaan. Keskustelun aikana kuitenkin selvisi, ettei myöskään Maria ollut halunnut ottaa Lottaa mukaan leikkiin.

Maria: Että jälkkärissä ku mä olin Ellan kaa ni sitte ku toi ku mä olin kyllä sanonut, että Lotan kaa täällä koulussa, että mä oon senki kaveri. Ella ei nää ? mitään ni sitte se vaan jälkkärissä että sillee että että et se ei ota sitä mukaa.

--

J: No mitäs Ella?

Ella: No hei, oikeestaan ku me oltiin jälkkärissä. Oli niin, että mä en oo sanonu mitään, kun ne kysyivät, että. Mä en sanonut mitään, kun mä en ees tienny, mitä mä sanoisin. Mutta kyllä mä halusin, mutta mun tuli semmonen tunne, että...

--

Maria: Että niiku Lotta kysy multa, että että voi voiks se leikkii meidän kaa nii Ella, että ei me haluu et se ei haluais olla sen kaa.

--

J: Ymmm. No mitäs sä siihen sitte vastasit?

Maria: No en mäkään sillo halunnu, ku me ollaan aina leikitty sen kaa siellä jälkkärissä. Ni me joskus haluttais olla kahestaan, eikä se ees kysyny keneltäkään muu...muilta, vaikka siellä oli muita.

M: No mitä sä luulet, et miltä hänestä sit tuntu ku te ette ottanu häntä mukaan?

Maria: No ei me ees leikitty.

M: Ymm.

lo: Näyttikö Lotta tyytyväiseltä ku ei päässy leikkiin?

Maria: Ei.

Kysyimme lapsilta, onko heille itselleen joskus käynyt niin, etteivät he ole päässeet leikkiin mukaan. Tämän avulla pyrittiin tukemaan lasten kykyä käsitellä ja yhdistää muumivideolla esiin nousseet teemat omaan kokemusmaailmaansa. Useampi lapsista kertoikin itselleen käyneen näin. Pekka kertoi omasta tilanteestaan ja kuvaili sen tuntuneen hänestä ärsyttävältä. Lopuksi tiedustelimme lapsilta, ovatko he joskus itse pyytäneet jotain mukaan leikkimään. Aku ja Kalle vastasivat, että ovat. Pekka kertoi, että oli huomannut joskus leikin ulkopuolelle jääneen ja oli käynyt pyytämässä tätä leikkiin.

M: Sä oot kans. Joo. No entäs ookko joskus huomannu koulun pihalla jonku semmose vähä, että on jääny leikin ulkopuolelle ja oot sitte menny kysymään, että tuutko mejän kanssa leikkimään? Onko semmosia kokemuksia kellään? Pekka.

Pekka: On.

M: Joo. No tuliko jotenkin, näitkö siitä toisesta, että sille tuli parempi mieli, ku pyysit.

Pekka: Joo.

M: Nii.

J: Ymm.

M: Monesti se saa vähä hymyilyttämään. Se on hieno juttu.

Ennen siirtymistä tuokion varsinaiseen harjoitukseen, hyvän kaverin ominaisuuksien pohjimiseen, lapset tekivät toiminnallisen taideteoksen oksista. Jokainen lapsi sai vuorollaan viedä oksan taideteokselle varattuun kohtaan. Tehtävän tavoitteena oli vahvistaa lasten yhteistyötaitoja sekä osoittaa, että jokaisella lapsella on oma paikkansa taideteoksen teossa.

Hyvä kaveri –tehtävän avulla lapset miettivät millaiset sosiaaliset taidot tekevät hyvän kaverin. Tehtävässä lasten tuli kuvailla hyvän kaverin ominaisuuksia kuudennella tuokiolla yhteistyössä väritetyn hyvän kaverin avulla. Tavoitteena oli vahvistaa lasten tie-

toisuutta sosiaalisista taidoista. Lapsille tulisikin opettaa Webster-Strattonin (2011) mukaan ystävyystaitoja säännöllisesti keskustelun ja yhteistyötä edellyttävien tehtävien avulla. Hänen mukaansa lapsia pitäisi auttaa tiedostamaan muun muassa auttamisen ja jakamisen käsitteet. (Webster-Stratton 2011, 229.) Seuraavassa lasten ajatuksia siitä, millainen on hyvä kaveri.

Mikko: Aapo on kiva kaveri, koska se on mun kaverin nimi.

--

Mikko: Se osaa hassutella yleensä.

--

Joonas: No yleensä ku mä oon yksin menossa tivoliin, mä pyydän jonku mun kaverin sinne.

--

Joonas: No ihan kiltti.

--

Pekka: Että ottaa leikkii mukaan.

--

Kalle: Mun kaverin etupihalla osaa...öö pelata mun kaa jalkkista.

--

Justus: No mun kaverin kaa on hauska kävellä kouluun ja koulusta kotiin. Eetun kaa.

--

Justus: Mää voin kertoa mun kavereille salaisuuksia. Mää voin vaikka sanoo sille kaverille, että kerro vaan mun kavereille.

--

Aku: Auttaa.

--

Maria: Otetaan kaikki leikkiin mukaan.

--

Aku: Lohduttaa.

--

Maria: Että ai niinku silleen, että vaikka kun on karkkia niin sitte antaa toiselle, että ei tuu paha mieli.

Yhteisen keskustelun lomassa kirjattiin keskustelussa nousseet hyvän kaverin ominaisuudet Aapo leipurin ympärille (kuva 2). Kuvasta on nähtävissä se, että lapset osasivat nimetä taidokkaasti hyvän kaverin ominaisuuksia. Kauppila (2006,126) kuvaa sosiaalisten taitojen muodostuvan monesta yksittäisestä taidosta. Poikkeus (2011, 19) nimeääkin näiksi taidoiksi muun muassa auttamisen, jakamisen, kuuntelemisen sekä yhteistyön muiden kanssa. Taidot, joista lapset rakentaisivat hyvän kaverin, voidaankin nähdä osaksi edellä mainittuja sosiaalisia taitoja. Yhteinen keskustelu myös tuki lasten tietoisuutta sosiaalisista taidoista



KUVA 2 Lasten tekemä piirros, joka kuvaa hyvän kaverin ominaisuuksia

Seitsemännellä tuokiolla lapset pääsivät käytännössä harjoittelemaan yhteistyötaitoja palapeliharjoituksen avulla. Lasten tehtävänä oli kahtena erillisenä pienryhmänä koota palapeli ilman, että he puhuivat toisilleen. Tehtävässä lapset harjoittelivat toimimista sosiaalisesta taitavalla tavalla. Poikkeus (1995, 126) määrittelee sosiaaliset taidot toiminnaksi, jonka seuraukset ovat autenttisissa tilanteissa myönteisiä. Hyvä kaveri –tehtävässä lapset osasivat taidokkaasti listata hyvän kaverin ominaisuuksia, mutta palapeliharjoitus osoitti, että taito-

jen siirtäminen käytäntöön vaatii lapsilta vielä harjoitusta. Tästä voidaankin päätellä, että lapset tarvitsevat edelleen tukea sosiaalisen kompetenssin sosiaalisten taitojen osa-alueessa.

8. Sosiaalisesti taitavasta toimijasta sosiaalisesti taitavaan toimintaan ryhmässä

Intervention viimeisen tuokion aiheena oli johtaa näkökulma yksilötason sosiaalisesta toiminnasta kohti ryhmätason sosiaalista toimintaa ja tätä kautta tukea lasten sosiaalista kompetenssia. Tarkoituksena oli lisäksi tukea luokan yhteenkuuluvuutta ja vetää yhteen edellisten tuokioiden pääkohdat käytännön tasolla. Poikkeus (2011, 86–87) määrittelee sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvan osallisuuden ilmenevän siinä, kokeeko lapsi olevansa osallinen yhteisössä, jossa toimii. Hän lisää osallisuuden ilmenevän esimerkiksi siinä, noudattaako lapsi yhteisön sääntöjä ja onko tämä halukas toimimaan yhteistyössä muiden kanssa. Pyrimmekin tuokion yhteistoiminnallisten harjoitusten avulla tukemaan tätä sosiaalisen kompetenssin osa-aluetta.

Alkupiirin kuulumisten lisäksi lasten tehtävänä oli tunnenoppaa apuna käyttäen kuvata oma tunnetilansa. Tuokio rakentui myös tarinasta, ulkoleikeistä sekä koko intervention lopetushetkestä. Tarinan avulla oli tarkoitus käsitellä sosiaalisesti taitavaa toimintaa ryhmänä koulukontekstissa. Tätä käsiteltiin seuraavan tarinan avulla.

Kello on kymmenen. Kivikoulun koulun kello on juuri soinnut. 1 E -luokan oppilaat kiirehtivät väli-tunnilta sisälle. Oppilaat tulevat luokkaan rauhallisesti ja menevät paikalleen lukemaan pulpettikirjaa. He odottavat, että Tuula-opettaja aloittaa tunnin. Tuula kuitenkin ihmettelee ääneen oppilaille, missäköhän Pekka, Kalle ja Vilma viiptyvät. Samalla luokan ovi aukeaa ja kadoksissa olleet oppilaat ryntäävät luokkaan ja menevät paikoilleen jutellen kovaan ääneen toisilleen. Tuula-opettaja sanoo oppilaille: ”Missäs te olette olleet? Tunti alkoi jo. Muut ovat odottaneet, että tunti pääsisi alkamaan. Miten pitäisi sanoa, jos myöhästyy tunnilta?” Oppilaat vastaavat: ”Anteeksi, että olemme myöhässä.” Matematiikan tunti pääsee alkamaan ja opettaja opettaa oppilaille yhteenlaskua. Opettajan opettaessa Kaisa ja Ville supattavat ja samalla häiritsevät tuntia. Opettaja keskeyttää opetuksen ja käskää Kaisaa ja Villeä keskittymään. Opettaja jatkaa taululle laskun kirjoittamista ja kysyy oppilailta, mikä laskun vastaus on. Erno huutaa vastauksen ääneen viittaamatta: ”Seitsemän!” Opettaja muistuttaa Ernoa viittaamisesta.

Tarinan lukemisen aikana lasten tehtävänä oli jaotella lattialla olleita tarinassa ilmenneitä toiminnan kuvauksia sen mukaan, oliko toiminta heidän mielestään hyvää vai huonoa. Lisäksi lattialla oli kuvattuna myös muita koulussa esiintyviä tilanteita. Hyvää toimintaa oli lasten mukaan rauhallisesti luokkaan tuleminen, ajoissa saapuminen, anteeksi pyytäminen,

viittaaminen, kunnioittaminen, kaikkien kanssa työskentely, työrauhan antaminen, kuunteleminen, kysyminen, toisen kannustaminen ja reilu peli. Huonoksi toiminnaksi lapset taas nimesivät luokkaan ryntäämisen, tunnilta myöhästymisen, tunnin häiritsemisen, etuilun, toisen päälle puhumisen, toisen vastauksille nauramisen sekä opetuksen aikana kaverin kanssa juttelemisen. Lapset tunnistivatkin kouluun liittyvät sosiaaliset toimintamallit huonoista toimintamalleista erinomaisesti. Tämä osaltaan viestii siitä, että intervention tavoite lisätä lapsen tietoisuutta sosiaalisesti taitavasta toiminnasta (ks. tuokiot 5,6 ja 7) oli lasten kohdalla onnistunut.

Pihalle olimme suunnitelleet erilaisia ulkoleikkejä– parihippa, kaverin kuljettaminen, patsasharjoitus–, joiden avulla harjoiteltiin yhteistoimintaa luokan ulkopuolisessa ympäristössä. Ulkoleikkien jälkeen siirryimme tunnin lopetukseen, vapaamuotoiseen keskusteluun ja kiitoksiin.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme sai alkunsa ajankohtaisesta tarpeesta vastata lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen pätevyyden tukemiseen opetustyössä (vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17–22). Uudessa opetussuunnitelmassa listatut tarpeet lasten tukemisesta, kannustamisesta ja opettamisesta sosiaalisten- ja tunnetaitojen osalta sai meidät tulevina opettajina pohtimaan, miten näiden taitojen kehittymistä on mahdollista tukea omassa opetuksessa. Lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin tukeminen ja näiden taitojen opettaminen ovat koulutyössä parhaimmillaan jatkuvaa, päivästä toiseen etenevää opetusta. Arjessa ilmenneiden tilanteiden lisäksi koulussa on hyvä antaa säännöllisesti aikaa näiden taitojen harjoitteluun. (Laine 2005, 72.) Taidot näillä osa-alueilla eivät kehity pelkkien teemapäivien kautta. Ennen interventio-ohjelman luomista nuorina opettajina mielessämme virisikin monta kysymystä. Millaista sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia koulupolkuunsa aloittava lapsi ilmentää? Miten näitä taitoja voidaan tukea ja viedä eteenpäin? Miten koulussa on mahdollista tukea ajallisesti taitoja muun oppiaineen ohella? Nähdäänkö näiden taitojen oppiminen tärkeänä ja annetaanko tai halutaanko niille antaa aikaa?

Interventio-ohjelma pyrki vastaamaan lasten sosiaalisiin ja emotionaalisiin haasteisiin koulukontekstissa. Lasten haasteet edellä mainituissa taidoissa on tuonut ilmi esimerkiksi Yhdysvalloista Suomeen saapunut opettaja Tim Walker, joka kuvaa suomalaisen peruskoulun opetuksen puutteeksi sosiaalisten ja tunnetaitojen heikon tilan (ks. Ala-Risku 2014). Soveltaen luotua interventio-ohjelmaa, on sen avulla mahdollista tuoda luokkaan jatkuvaa sosioemotionaalista oppisisältöä. Harjoittelemalla interventiossa kuvattuja teemoja viikoittain on mahdollista tukea myönteisellä tavalla lasten sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia (vrt. Webster-Stratton 2011). Oleellista taitojen tukemisessa on hyödyntää omaa oppilaantuntemusta ja rakentaa harjoitteet oman luokan tarpeisiin sopiviksi.

Intervention arviointia

Interventio on yksi tapa pyrkiä tukemaan lapsen sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia. Erilaiset interventiot sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemisessa ovat suosittuja

kansainvälisesti (ks. esim. Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg, Blair, Nelson & Gill 2008; Cotugno 2009, Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait & Hertzman 2012). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli luoda tutkimuskohteena olevan luokan tarpeisiin sopiva interventio. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut varsinaisesti mitata ohjelman toimivuutta. Mittarina toimivat harjoitteet itsessään, joiden avulla pystyttiin havainnoimaan millaista sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia luokan lapset ilmensivät kompetenssien eri osa-alueilla. Intervention tulosten pohjalta voidaankin todeta osan lapsista edistyneen intervention aikana. Tämä tuli ilmi esimerkiksi Eetun kohdalla. Eetu oli intervention alkupuolella hiljainen ja jos hän puhui, hän puhui usein luokan omalle opettajalle tai tämän kautta. Puolestaan intervention loppupuolella Eetun käytös muuttui ja hän sai rohkeutta kertoa muun muassa alkupiirissä avoimemmin omista kuulumisistaan ja tunteistaan sekä niihin liittyvistä tilanteista myös meille tutkijoille ja muulle luokalle.

Salmivalli (2008) kuvaa erilaisten sosiaalsiin taitoihin vaikuttavien interventioiden vastaavan lasten tarpeisiin eri tavoin – osa tutkimuksista on tuonut positiivista näyttöä intervention vaikutuksista, kun taas osassa vaikutukset ovat jääneet lyhytkestoisiksi. Sosio-kognitiiviset interventiot, joihin tämäkin tutkimus voidaan osittain liittää, tukevat lasta muun muassa emootioiden tunnistamisen ja toisen asemaan asettumisen osalta. Edellä kuvatun kaltaisilta interventioilta on odotettu paljon verrattuna sosiaalsiin taitoihin nojaaviin interventio-ohjelmiin. Tulokset ovat kuitenkin osoittaneet, että sosiokognitiivisten interventioiden vaikutukset ovat olleet niukkoja. Salmivalli (2008) lisää, että intervention aikana lasten taidot näillä osa-alueilla ovat teoriassa kehittyneet, mutta ongelmat ovat käytännötasolla säilyneet. (Salmivalli 2008, 182–185.) Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten pohjalta voidaan joiltain osin yhtyä Salmivallin esittämään kritiikkiin. Tämä käy esiin muun muassa lasten taidosta nimetä hyvän kaverin ominaisuuksia, mutta samaisten taitojen vajavaisuudesta käytännössä. Toisin sanoen lasten toimita ei aina vastannut heidän tietoisuuden tasoa.

Tämän pohjalta voidaankin korostaa jatkuvan tukemisen tärkeyttä lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin kehittymisessä. Lähes joka päivä koulumaailma tarjoaa opettajalle mahdollisuuden ohjeistaa lapsia sosiaalisissa ja emotionaalisisissa taidoissa –on opettajasta kiinni hyödyntääkö hän rakentavalla tavalla näitä käytännötilanteita vai jättääkö ne omaan arvoonsa. Näiden lisäksi taitojen harjoittelemisessa tarvitaan jatkuvaa ja ta-

voitteellista otetta. Opettajan tulisikin olla tietoinen sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tärkeydestä lapsen kehityksen tukemisessa, jolloin näiden taitojen harjoitteluun varmasti löytyisi myös lukujärjestyksestä aikaa. (vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) Tästä hyvänä esimerkkinä ja edelläkävijänä on Ylöjärven kunta. Ylöjärven opetuspäällikkö, rehtori ja opettaja Pöntynen kuvaa päätöstä ja siihen liittyviä ratkaisuja blogissaan. Pöntynen kertoo Ylöjärven kunnan päättäneen uuden opetussuunnitelman puitteissa tehdystä päätöksestä, jonka johdosta kunnassa tullaan säännöllisesti opettamaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja 1–2 luokilla ja 7–8 luokilla. Näiden taitojen opettamiseen ja harjoitteluun on varattu uudessa tuntijaossa oma paikkansa, joka edesauttaa ja mahdollistaa taitojen johdonmukaisen ja systemaattisen tukemisen. (Pöntynen, blogi 14.4.2015.)

Lapsen kouluvalmius

Starttiluokka nähdään useimmiten ponnahduslautana kouluun siirtymisessä. Sen ajatellaan toimivan päivähoiton ja koulun välimaastossa. (Alijoki 2010, 16.) Alijoki kuvaa tutkimuksessaan starttiluokalta yleisopetukseen siirtyvien lasten osuuden olevan suuri, noin kaksi kolmasosaa. Eritellessään lasten vaikeuksien laatua, Alijoki toteaa erittäin haastavaksi ryhmäksi lapset, joilla ilmenee vaikeuksia sosiaalisilla ja emotionaalisilla osa-alueilla. Näistä lapsista kouluun siirtyy hieman alle puolet, joka on pienempi osuus, kuin esimerkiksi kehitysviivästymän tai tarkkaavaisuuden häiriöistä kärsivillä lapsilla. (Alijoki 2010, 29.) Tämän pohjalta starttiluokkaan tuotu sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin tukemiseen tähtäävä interventio-ohjelma onkin perusteltu. Parhaassa tapauksessa tällä on pystytty tukemaan myönteisellä tavalla lasta näillä osa-alueilla, joka on voinut osaltaan vaikuttaa positiivisesti lapsen siirtymiseen yleisopetukseen. Tämän tutkimuksen puitteissa emme selvittäneet lapsilla mahdollisesti olleita diagnooseja. Tämä oli tietoinen valinta, sillä emme halunneet antaa mahdollisuutta diagnoosien ohjata toimintaa tai luoda virheellisiä ennakkokäsityksiä. Emme myöskään tiedä sitä, kuinka suuri osa lapsista siirtyi starttiluokan jälkeisenä syksynä yleisopetuksen ryhmään.

Lapsen minäkäsitys toimii oppimisen ohjaajana siltä osin, miten lapsi näkee itsensä– millaisissa asioissa lapsi kokee onnistumista ja mitkä osa-alueet hän kokee omiksi vahvuksikseen. Lapsen oppijaminäkuva toimii hänen kouluasuoriutumisen sekä koulunkäynnin

mielekkyyden ohjaajana. Lisäksi tämä vaikuttaa lapsen tuleviin ura-valintoihin. (Aunola 2002, 124.) Tutkimustulokset osoittavat (ks. Nikkinen & Aunola 2013, 504.) että erityisopetuksessa olevien lasten oppimisminäkäsitys on ensimmäisen kouluvuoden alussa myönteisempi kuin kouluvuoden lopussa. Muun muassa koulussa tehtävä vertailu ikätovereihin laskee negatiivisesti lasten minäkäsitystä. Puolestaan positiivista oppimisminäkäsitystä voidaan tukea luomalla lapsille onnistumisenkokemuksia. (Nikkinen & Aunola 2013, 505–505.)

Toistojen merkitys koettujen onnistumisten luojana toimi tässä tutkimuksessa hyvän toiminnan taulun kautta. Taulun avulla pyrittiin nostamaan esiin lasten hyvää toimintaa ilman erillisiä sääntöjä. Hyvän toiminnan taulu oli keskiössä jokaisella tuokiolla, jolloin varmistettiin toistojen määrä jokaisen lapsen kohdalla. Pyrimmekin tukemaan lasten myönteistä minäkuvaa tietoisesti. Niin kuin Aunola (2002, 124) mainitseekin, minäkäsitys vaikuttaa paitsi lasten koulussa tekemiin valintoihin, myös heidän uravalintoihin ja tätä kautta tulevaisuuteen työelämässä. Nykypäivän työyhteisöt edellyttävät alasta riippumatta vahvaa sosiaalista osaamista. Opettajien tuleekin huomioida opetuksessa tämä näkökulma ja tukea parhaalla mahdollisella tavalla lasten kehitystä vastaamaan työelämässä tarvittavien taitojen osalta. Osaltaan uusi perusopetuksen opetussuunnitelma vastaa tähän haasteeseen koulun ja yhteiskunnan välillä ja edellyttää muutosta opetukseen. (vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Intervention kriittinen tarkastelu

Intervention lähtökohtana toimineesta MASK-testistä kävi ilmi useamman lapsen heikkous impulsiivisuuden osa-alueella. Tutkijoina emme kuitenkaan intervention aikana havainneet erityisen haastavaa impulsiivisuutta luokan toiminnassa. Luokan toiminta ja harjoitteet etenivät verrattain rauhallisesti ja lasten toiminta oli esimerkillistä. Tältä osin voidaankin todeta intervention toimineen ja tukeneen lasten impulsiivitonta toimintaa luokkatilanteessa. Selkeät toimintatavat ja harjoitteiden ennakoitavuus ennaltaehkäisevät Webster-Srattonin (2011, 45–47) mukaan lasten käyttöhäiriöitä, joka usein ilmenee impulsiivisena toimintana. Luotu interventio pyrkiikin selkeän struktuurin avulla tukemaan lapsia tällä osa-alueella ja lasten käytöstä tarkasteltaessa myös onnistuneen tässä tavoitteessa. Huomionarvoista on

muistaa, että MASK-testi perustui vain yhden arvioijan, luokan oman opettajan, arviointiin. Arvioijan rooli tutkimustulokseen onkin merkittävä. Intervention toimivuutta kyseisessä luokassa kuvaa lisäksi se, että intervention edetessä havaitsimme luokan oman opettajan ottaneen käyttöön samanlaiset struktuuria tukevat selkeät toimintakortit, kuin mitä interventiössä käytimme.

Intervention tavoitteena oli istuttaa jatkuvaa tukea sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoitteluun tutkimusluokalla. Niin kuin aiemmin olemme todenneet jatkuva opettaminen taitojen harjaantumisessa on paras edellytys niissä kehittymiseen. (vrt. Laine 2005; Webster-Stratton 2011). Esimerkiksi tunteiden tunnistamisessa ja nimeämisessä tarkoitus oli jatkaa toimintaa kertojen välillä, oman opettajan ohjauksessa. Valitettavasti emme noudattaneet suunnitelmaamme ohjeistaa luokan opettajaa toimimaan tunteiden sanoittajana lasten tavallisina koulupäivinä. Näin ollen ei voida varmaksi todeta jatkuiko taidon harjoittelu kertojen välillä.

Jatkotutkimus

Tutkimuksen aikana me tutkijat huomasimme, kuinka tärkeää sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin tukemisen kannalta on jatkuvuus—taitojen tukeminen jokapäiväisessä arjessa. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisikin tehdä pitkittäistutkimus, jossa tarkasteltaisiin, miten päivittäiseen opetukseen integroitu interventio kehittää lasten sosiaalista ja emotionaalista kompetenssia. Mielestämme antoisinta olisi tutkia aihetta tutkivana opettajana omalla luokalla, joka antaisi mahdollisuuden tutkimukselle, jossa voisi noudattaa toimintatapoja ja intervention tarjoamaa tukea hetkestä toiseen.

Kvantitatiivisena tutkimuksena olisi mielenkiintoista tehdä vertaileva tutkimus toiseen starttiluokkaan. Näin olisi mahdollista tehdä näkyväksi intervention vaikutusta kahdella rinnakkaisella luokalla ja vertailla intervention antamaa tukea lapselle. Lisäksi vertailua voisi tehdä starttiluokan sekä ensimmäisen luokan välillä, jolloin olisi mahdollista verrata millainen ero lasten sosiaalisessa ja emotionaalisisessa kompetenssissa luokka-asteiden välillä on. Myös eri luokka-asteiden vertaaminen keskenään voisi avartaa käsitystä siitä, missä vaiheessa lapset ovat sosiaaliselta ja emotionaaliselta kompetenssiltaan eri ikävaiheissa.

Toisaalta verrattaessa eri luokkia keskenään haasteeksi nousee yksilöiden väliset erot, joita voisi olla haastava ottaa kokonaisvaltaisesti huomioon.

Lähteet

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 11–24.
- Ala-Risku, P. 2014. Opettaja perui välitunnit - ja joutui katumaan. Helsingin Sanomat. <http://www.hs.fi/elama/a1409115998236>. Luettu 28.8.2014
- Alijoki, A. 2010. Kokemuksia starttiluokasta ponnahduslautana koulussa suoriutumiseen. NMI-bulletin. Oppimisvaikeuksien erityislehti, 20 (4), 16–34.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 10–19.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 105–126.
- Benjamin, A. H. 2002. Hiiri, Myyrä ja tähdenlento. Karkkila: Kustannus-Mäkelä.
- Bierman, K.L., Domitrovich, C.E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C. Nelson, K. E. & Gill, S. 2008. Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start REDI program. *Child Development*, 79 (6), 1802–1817.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. 1997. Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2), 264–278.
- Coleman, D. 1995. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava.
- Cotugno, A. J. (2009). Social competence and social skills training and intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (9), 1268-1277.

- Crick, N. R. & Dodge, K. A. 1994. A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanism in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Denham, S. A. 1998. Emotional development in young children. New York: Guilford press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development*, 74 (1), 238-256. Tulostettu 17.10.2014.
- Denzin, N. K. 1970. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1-25.
- Durkin, K. 1995. *Developmental Social Psychology. From Infancy to Old Age*. Cambridge: Blackwell.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I. & Reiser, M. 2002. The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. Teoksessa L. Pulkkinen & A. Caspi (toim.) *Paths to Successful Development Personality in Life Course*. Cambridge: Cambridge University Press, 46–70.
- Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, M. & Dunkeblau, E. 2007. Social-emotional learning and character and moral education in children. Synergy or fundamental divergence in our schools? *Journal of research in character education*, 5 (2), 167–181.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 133–157.
- Eskola, J & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M.L., Joseph, G.E., & Strain, P. S. 2003. The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behaviour in young children. *Young Children*, 58 (4), 48–52.

- Frijda, N. H., Manstead, A. S. R. & Fischer, A. H. 2004. Epilogue. Feelings and emotions: Where do we stand? Teoksessa A. S. R. Manstead, N.H. Frijda & A. G. Fischer (toim.) Feelings and emotions. The Amsterdam symposium. Studies in emotion and social interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 455-467. <https://koppa.jyu.fi/kurssit/120681/materiaalikansio/kevaan-2012-tekstit/sherman-virtue-and-emotional-demeanor>. Luettu 15.10.2014.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 214–229.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Hirsijärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2009. Sosioekonominen tausta ja osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen selittämässä nuorten aikuisten vahvuuksia sekä koulutukseen ja työelämään sijoittumista. Kasvatus, 40 (2), 131–145.
- Hytönen, V. 2013. Hipinääsi apinahiisi. Helsinki: Tammi.
- Ihme, I. 2009 Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne -ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: University Press, 33–55.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK – monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Turku: Oppimistutkimuksen keskus.
- Kauppila, R. 2006. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. Introduction: The nature of action research. Teoksessa S. Kemmis & R. McTaggart (toim.) The action research planner. Victoria: Deakin University, 5–28.

- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & E. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Korkiakangas, M. 1995. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY. 188–201.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaaharjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampere University Press. 119–137.
- Ladd, G. 2005. Children's Peer Relations and Social Competence. A Century of Progress. New Haven and London: Yale University Press.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 111–131.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. 2013. Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaan koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke).
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W.F. 2000. An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*. 71 (1), 107–118.
- Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2011. Muumien malliin. 12 tietoisuutta hyvistä yhteispeleistä. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto. <http://mll-fi->

bin.directo.fi/@Bin/dc7d23b7e340047365b9dea89bc155e1/1428313615/application/pdf/17399986/Muumien%20malliin.pdf. Luettu 6.4.2015.

- McKown, C., Gumbiner, L.M., Russo, N.M. & Lipton, M. 2009. Social-Emotional Learning Skill, Self-Regulation, and Social Competence in Typically Developing and Clinic-Referred Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38 (6), 858–871.
- MTV Uutiset. 2015. Kuntatyöntekijöitä uhkaillaan jopa aseilla - yli 2000 tapausta vuodessa. <http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/kuntatyontekijoita-uhkaillaan-jopa-aseilla-yli-2-000-tapausta-vuodessa/4825752>. Luettu 2.3.2015.
- Nikkinen E-M. & Aunola, K. 2013. Erityisluokalla opiskelevien lasten oppimisminäkäsitys ensimmäisenä kouluvuotena. *Kasvatus*. 44 (5), 494–507.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, J-E. 2010. Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt. (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 111-127.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2010. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- OKM. 2011. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 17.4.2015.
- Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY. 214–240.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 122–138.

- Poikkeus, A-M. 2008. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122–138.
- 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.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pöntynen, L. 2015. Opsia etsimässä. Tunne- ja vuorovaikutustaidot kunnalliseksi painotukseksi! Blogi 14.4.2015. <http://opsiaetsimassa.vuodatus.net/lue/2015/04/tuntijako-1>. Luettu 10.5.2015
- Reich, S. M. & Vandell, D. L. 2011. The Interplay Between Parents and Peers as Socializing Influences in Children's Development. Teoksessa P. K. Smith & G. H. Hart (toim.) The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development. 2. painos. Chichester; Malden, MA: Wiley-Blackwell. 263–280.
- Rose-Krasnor, L. 1997. The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. Social Development 6 (1), 111–135.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-Emotional Competence in Early Childhood. Teoksessa K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York: The Guilford Press. 162–179.
- Saarni, C. 1999. The development of emotional competence. New York: The Guilford Press.
- Salmivalli, C. 2002. Näkökulmia sosiaaliseen kompetenssiin. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen (toim.) Taitavan toiminnan psykologia. Turku: Turun yliopiston Digipaino. 116–164.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. 2012. Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Root of Empathy" program

- on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4 (1), 1–22.
- Sharp, S. & Kidder, J. F. 2013. Emotions. Teoksessa J. DeLamater & A. Ward (toim.) *Handbook of social psychology*, 2.painos. New York/London: Springer.
- Sinkkonen, J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapa- ja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Helsinki: Profami.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. 2008. Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. Second edition. London: Routledge. 10–39.