

SOSIAALISET SUHTEET JA SOSIAALINEN KOMPETENSSI
3.-4.-LUOKKALAISILLA

Eveliina Heiska ja Eveliina Kallio



Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2008

Kasvatustieteiden laitos,

Erityispedagogiikan yksikkö

Jyväskylän yliopisto

**”Etten vain eläisi elämäni
vaan myös loisin sitä.”**

-Goethe-

TIIVISTELMÄ

Heiska, Eveliina ja Kallio, Eveliina. SOSIAALISET SUHTEET JA SOSIAALINEN KOMPETENSSI 3.-4.-LUOKKALAISILLA. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikan yksikkö. Kevät 2008. 75 sivua.

Tutkimuksessa selvitettiin kolmas- ja neljäsluokkalaisten sosiaalisia suhteita, sosiaalista kompetenssia ja koulumenestystä, niin oppilaiden omasta kuin opettajan näkökulmasta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 451 kolmas- ja neljäsluokkalaista oppilasta opettajineen.

Osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden ja muiden oppilaiden välillä ystävyysuhteissa havaittiin eroja vain erilaisuuden hyväksynnässä. Osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat kokivat erilaisena luokassa olon muita oppilaita hieman hankalampana. Tyttöjen todettiin hyväksyvän erilaisuutta poikia paremmin.

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kokivat muita herkemmin opettajan olevan kärsimätön, suosivan hyviä oppilaita ja suhtautuvan heihin negatiivisesti. Oppilaat, jotka opettajat olivat arvioineet sosiaaliselta kompetenssilta heikoiksi, olivat kaikki poikia. Erityisoppilaiden sosiaalinen kompetenssi oli opettajien arvioiden mukaan muita oppilaita heikompi.

Oppilaiden omat arviot koulumenestyksestä erosivat huomattavasti opettajien arvioista. Opettajan arvion mukaan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat eivät useinkaan olleet koulumenestykseltään luokan heikoimpia oppilaita.

Avainsanat:

Sosiaaliset suhteet, ystävyysuhteet, opettaja-oppilas-suhde, sosiaalinen kompetenssi, erityisen tuen tarve, sosiaaliset taidot

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	SOSIAALISET TAIDOT	9
2.1	Sosiaalinen kompetenssi	12
2.2	Sosiaaliset suhteet.....	15
2.2.1	Ystävyyssuhteet.....	16
2.2.2	Opettaja-oppilas-suhde	19
2.2.3	Lapsen kokema yksinäisyys	22
3	ERITYISEN TUEN TARVE.....	26
3.1	Oppimisvaikeudet.....	26
3.2	Oppimisvaikeuksien määrittelyä	27
3.3	Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet.....	29
3.4	Matemaattiset vaikeudet	31
3.5	Sosioemotionaaliset vaikeudet	32
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
5	TUTKIMUSMENETELMÄT	35
5.1	Mittarit	35
5.2	Tutkittavat.....	38
6	AINEISTON ANALYYSI	40
6.1	Oppilaiden kyselylomake	40
6.2	Opettajien kyselylomake (MASK).....	42
7	TULOKSET.....	44
7.1	3.-4. luokkalaisten ystävyyssuhteet	44
7.2	3.-4. luokkalaisten opettajasuhde	45
7.3	3.-4- luokkalaisten sosiaalinen kompetenssi.....	46
7.4	Opettajien vs. oppilaiden arviot koulumenestyksestä	48

8	POHDINTA.....	50
8.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	50
8.2	Tulosten tarkastelu	51
8.3	Jatkotutkimuksen aiheita.....	59
9	LÄHTEET	60
	LIITTEET.....	69
	Liite 1: Oppilaiden kyselylomake	
	Liite 2: Sosiaalisen kompetenssin opettaja-arviointilomake	
	Liite 3: Erityisen tuen tarve	
	Liite 4: Luokkayhteenveto	

1 JOHDANTO

Lasten sosiaaliset suhteet vaikuttavat lapsen viihtymiseen koulussa. Tässä tutkimuksessa sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan niin suhteita luokkatovereihin kuin suhdetta opettajaan. Oppimistulokset riippuvat osittain lapsen hyvinvoinnista koulussa. Myös lapsen omalla näkemyksellä omasta koulumenestyksestään on suuri psyykinen merkitys minäkuvan muodostumiselle ja pysyvyydelle. Koululla on yhä kasvava merkitys oppilaiden henkisen hyvinvoinnin tuottajana ja ylläpitäjänä opetuksellisen tiedon jakamisen rinnalla (Komonen 2005, 140). Tästä syystä on tärkeää tutkia näitä asioita nykypäivän koululaitoksessa.

Tämän päivän yhteiskunnassa ajatellaan vahvasti, että inklusio on avain lasten hyvinvointiin ja syrjinnän lopettamiseen. Inklusion tarkoituksena on, että erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat voivat hyötyä sosiaalisesti ja emotionaalisesti olemisestaan yleisopetuksessa. Yleisopetus antaa erityisoppilaille enemmän mahdollisuuksia solmia ystävyysuhteita normaalisti pärjäävien oppilaiden kanssa. (Wiener & Tardif 2004, 20.)

Inklusio luo mahdollisuuksia sosiaalisten- ja kommunikaatiotaitojen kehittymiseen, kaverisuhteita, tukiverkon ja mikä tärkeintä, se luo kuuluvuuden tunteen johonkin sosiaaliseen ryhmään. Inklusio antaa sosiaalista hyötyä myös ns. tavallisille oppilaille, kuten taitoja, arvoja ja asenteita erilaisuutta kohtaan. (Katz & Miranda 2002, 32–33).

Segregoitujen oppilaiden kokemukset ns. tavallisesta elämästä ja tapahtumista ovat huomattavan erilaisia, lähinnä nimenomaan mahdollisuuksien puutteiden vuoksi. Erityisoppilaita suojellaan usein liiaksi ja heille tarjotaan vain harvoin mahdollisuuksia ottaa riskejä ja oppia kokemusten kautta. (Dew-Hughes 2001, 67.) Pystyäkseen osallistumaan kokonaisvaltaisesti yhteiskunnan toimintaan, on lapsen kehitettävä monia rooleja. Roolien kehittäminen vaatii, että lapsi kokee vaihtelevia tilanteita ja on vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa. Pelkkä fyysinen inklusio koulussa ei riitä, vaan inklusion on oltava myös sosiaalista. Tämän vuoksi lapsen osallistuminen moniin erilaisiin tilanteisiin on tärkeää. (Eriksson, Welander & Granlund

2007, 486.) Toisaalta inklusio ei palvele kaikkien oppilaiden tarpeita ja segregoidussa oppimisympäristössä oppilas saa paremmin tarvitsemaansa vertaistukea. Inklusioluokassa ilmapiiri voi myös olla syrjivä ja esim. käyttäytymishäiriöinen lapsi saatetaan herkästi sulkea ryhmän ulkopuolelle. Tällaisessa tapauksessa lapsen on huomattavasti parempi olla vertaistensa joukossa, jolloin hän tulee helpommin hyväksytyksi omana itsenään. (Pijl 2007, 3–4.)

Inklusio on jotain, joka tapahtuu lapsen omassa ympäristössä. Se palvelee erityistä tukea tarvitsevan oppilaan akateemisia päämääriä ja ennen kaikkea sosiaalisia tavoitteita. (Eriksson ym. 2007, 487.) Lapset oppivat sekä hyväksyttävää että ei-hyväksyttävää käyttäytymistä vertaisryhmän normien mukaisesti (Murray & Greenberg 2006, 221). Kontaktit tavallisten luokkatoverien kanssa vaikuttavat positiivisesti sosiaalisiin, kommunikatiivisiin ja käyttäytymistaitoihin erityisesti kehityksellisistä häiriöistä kärsivillä lapsilla. Inklusiolla saattaa olla myös ns. epäsuoria positiivisia ilmenemismuotoja, kuten onnellisuus, itsetietoisuuden kehittyminen ja muut positiiviset muutokset käyttäytymisessä. Toisaalta inklusioluokassakin tapahtuu jakautumista fyysisesti, ohjeistuksellisesti ja sosiaalisesti. (Katz & Miranda 2002; 25, 26.) Rajoittuneet suhteet luokkahuoneen sisällä eivät myöskään takaa automaattisesti sosiaalisia mahdollisuuksia luokkahuoneen ulkopuolella (Boivin & Hymel 1997, 142).

Peruskoulussa oppilaalla on mahdollisuus saada osa-aikaista erityisopetusta lieviin oppimisen tai sopeutumisen vaikeuksiin. Osa-aikainen erityisopetus ei edellytä erityisoppilasstatusta eikä näin ollen erityisopetussiirtoa. Ensisijaisia syitä osa-aikaisen erityisopetuksen saamiseksi ovat puhehäiriöt, lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet, matematiikan oppimisen vaikeudet, vaikeudet vieraan kielen oppimisessa, sopeutumisvaikeudet tai tunne-elämän häiriöt. Suomessa osa-aikaista erityisopetusta sai luvuvuonna 2005–2006 128 000 peruskoululaista, mikä tarkoittaa 22 % peruskoulun oppilasmäärästä. Osa-aikaisten erityisoppilaiden määrä väheni usean kasvuvuoden jälkeen. (Tilastokeskus 2007.) Tähän tutkimukseen osallistuneista lapsista osa-aikaista erityisopetusta sai 16 %.

Luvuvuonna 2006–2007 kokoaikaiseen erityisopetukseen siirrettyjä erityisoppilaita oli 8 % (44 700). Samanaikaisesti peruskoululaisten määrän vähentyessä prosentilla,

erityisopetukseen siirrettyjen määrä kasvoi 4 %:lla. Kasvu on jatkunut viimeiset 10 vuotta. Erityisopetussiirron saaneista oppilaista, syksyllä 2006, lähes puolet oli osittain tai lähes kokonaan integroituina yleisopetuksen ryhmiin ja hieman yli puolet sai opetusta erityisryhmissä ja erityiskouluissa. Enenevässä määrin erityisopetus järjestetään yleisopetuksen yhteydessä. 2000-luvulla erityiskoulujen oppilasmäärät ovat vähentyneet. Erityisopetuksen järjestämispaikoissa on selvät alueelliset vaihtelevuudet. (Tilastokeskus 2007.)

Oppimisvaikeuksista kärsivien lasten arvion omasta koulumenestyksestään on huomattu olevan häilyvä. Lapsi ei aina tunnista vaikeuksiaan ja hän voi arvioida itsensä huomattavasti paremmaksi kuin mitä hän todellisuudessa on.

Sosiaaliset taidot voivat vaikuttaa merkittävästi lapsen sopeutuvaan ja akateemiseen käyttäytymiseen sekä elämänlaatuun. Yleisesti oletetaan, että erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on puutteita sosiaalisissa taidoissa. (Fussell, Macias & Saylor 2005, 227–228.) Oppimisvaikeuksista kärsivän lapsen sosiaalista hyväksyntää tarkasteltaessa on tärkeää ottaa huomioon lapsen itsensä sekä muiden, esim. opettajan ja luokkatovereiden näkemykset aiheesta (Zelege 2004, 147).

Kun lapselle on kehittynyt riittävän hyvä sosioemotionaalinen kompetenssi ja sen olemassa olon tiedostaminen, on hänen mahdollista tarkastella omaa toimintaansa, asettaa toiminnalleen tavoitteita, pohtia tavoitteiden toteutumista ja löytää suoja- ja selviämismekanismeja hankaliin sosiaalisiin tilanteisiin. Sosioemotionaalinen kehittyminen on elämänkaaren mittainen, jatkuva kehitystehtävä. (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003, 247; Pölkki 2001, 133.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kolmas- ja neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisia suhteita, sosiaalista kompetenssia ja koulumenestystä. Päämääränä oli tutkia, onko oppimisvaikeuksista kärsivien ja ns. normaalien oppilaiden välillä eroa. Tutkimus on kvantitatiivinen ja aineisto koottiin kahdella eri kyselylomakkeella.

2 SOSIAALISET TAIDOT

Ihmisen sosiaalisuudella on vahva evolutiivinen pohja. Ihminen on kehittynyt kädelisistä ja tästä evoluution jatkumosta johtuen lajillemme on jäänyt voimakas yhteisöllisyyden tarve. Yhteisöön kuuluminen on ihmiselle varsin vahva lajiominaisuus. Ihmislajin säilymisessä yhteisöllisyydellä on ollut tärkeä merkitys. (Kopakkala 2005, 30.)

”Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan niitä valmiuksia, joilla lapsi pystyy arkipäivän tilanteissa ratkaisemaan ongelmia ja saavuttamaan henkilökohtaisia päämääriään sellaisilla tavoilla, jotka johtavat positiivisiin seuraamuksiin sosiaalisissa tilanteissa, esimerkiksi siihen, että lapsi pääsee mukaan leikkiin. -- Se miten hyvin lapsi tässä onnistuu, on yhteydessä hänen kognitiivisiin taitoihinsa, minäkuvaansa ja asemaansa ryhmässä.” (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 54.) Sosiaalisten taitojen katsotaan olevan yhteistoimintataitoja eli ihmisen tiedollisia taitoja. Nämä taidot liittyvät sosiaalisten tilanteiden tiedolliseen hallintaan. (Kauppila 2005, 19.)

Ihmisen vuorovaikutustaidot alkavat kehittyä heti syntymän jälkeen ja jo pieni lapsi on vuorovaikutuksessa muiden, yleensä vanhempiansa, kanssa. Vuorovaikutus alkaa vanhemman tulkitsessa ja jäljitellessä lapsen ilmeitä ja ääntelyä. Vähitellen toiminta muodostuu vastavuoroiseksi, kun lapsi alkaa jäljitellä vanhemman ilmeitä. Pian mukaan tulee hymyily ja ajan myötä lapsi oppii tulkitsemaan myös vanhempansa mielialoja sekä jakamaan mielenkiinnonkohteitaan. (Lyytinen, Eklund & Laakso 1995, 60.)

Sosiaaliset taidot ovat opittuja, sosiaalisesti hyväksytyjä käyttäytymistapoja. Nämä taidot ovat edellytyksenä rakentavalle vuorovaikutukselle. Hyväksyttävä käyttäytyminen saa aikaan positiivisia tuloksia ja auttaa välttämään negatiivisia tilanteita. Sosiaalisia taitoja tarvitaan liittyessämme ja sopeutuessamme ryhmiin. Sosiaaliset taidot vaihtelevat ihmisen iästä riippuen. (Kauppila 2005, 125.) Sosiaalisissa ryhmissä voidaan katsoa tapahtuvan myös sosiaalista vertailua, mikä tarkoittaa, että yhteinen normi löytyy yksilöllisten normien välimaastosta. Tämä yhteinen normi, esim. suh-

tautumisen erilaisuuteen, muodostuu ryhmän uudeksi sosiaaliseksi normiksi ja siitä tulee omaa näkemystä tärkeämpi viitekehys. Uusi, muodostunut normi on yleensä hyvin pysyvä. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2001, 66–67.)

Sosiaaliset taidot kehittyvät nopeimmin kolmen ja kuuden ikävuoden välillä. Iän karttuessa lapsen ympäristön hahmottaminen ja sen kuvaaminen kielellisesti kehittyy. Em. mahdollistavat uudenlaisen sosiaalisen kanssakäymisen. Tämä näkyy uudenlaisena innokkuutena ryhmätoiminnassa. Tämän ikäisenä lapsella on mahdollisuus tuntea yhteenkuuluvuutta ja hahmottaa sosiaalisten suhteiden pysyvyyttä. Esi-kouluikä lähestyttäessä lapsi alkaa pitää joitakin lapsia ystävinään. Nämä suhteet ovat aiempia toverisuhteita intensiivisempiä, vastavuoroisempia ja tasapuolisempia. Tämän ikäiset lapset alkavat kyetä vastavuoroiseen kanssakäymiseen ja oman toiminnan arvioimiseen. (Nurmi ym. 2006, 54–55.)

Vuorovaikutustaidot katsotaan toisinaan eri asiaksi kuin sosiaaliset taidot, mutta Kalliopuska (1995, 8) käsittää nämä taidot yhteneviksi. Tässä tapauksessa taidoiksi voisi nimetä mm. aktiivisen kuuntelun, keskustelun aloittamisen ja toisen tunteiden hyväksymisen. Vuorovaikutustilanteissa lapsen tulee kyetä valitsemaan toimintatapansa nopeasti vaihtuvissa tunnepitoisissa tilanteissa. Tilanteet edellyttävät kokonaiskuvan muodostamista runsaasta tietomäärästä sekä kykyä erotella tilanteen kannalta keskeiset yksityiskohdat. Edellisen edellytyksenä on riittävä havaintojen erottelukyky, muistin ikätasoinen kehittyminen sekä kyky havaita syy-seuraus-suhteita. (Nurmi ym. 2006, 56.) Vuorovaikutus voi lisäksi tukea persoonallista kasvua ja identiteettiä (Kauppila 2005, 168).

Mahdolliset psykologiset ongelmat voivat häiritä sosiaalisten taitojen kehittymistä. Tällaisia ovat mm. masennus, ahdistus ja yksinäisyys. Ympäristön stressitekijöillä on havaittu olevan haittavaikutuksia sosiaalisten taitojen omaksumiseen. Myös mikäli elämässä tapahtuu traumaattisia asioita voi ihminen vetäytyä sosiaalisista suhteista ja tämä voi aiheuttaa sosiaalisten taitojen taantumista. (Kauppila 2005, 129.)

Koulussa tärkeimpiä havaittavia sosiaalisia taitoja ovat oppilaan kuuntelun taidot, kavereiden hyväksyminen ja yhteistyötaidot, sääntöjen noudattaminen ja opettajan miellyttäminen (Kauppila 2005, 125).

Oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden sosiaalisten taitojen on todettu olevan lähempänä heidän akateemista kuin kronologista ikää (Dew-Hughes 2001, 64). Tästä syystä oppimisen ongelmista kärsiville lapsille ja nuorille suositellaankin opetettavaksi sosiaalisia taitoja, mikä voi osaltaan estää ongelmallisuuden kierteen syntymistä. Perusteltua olisi palkita positiivista sosiaalista käyttäytymistä mahdollisimman aidoissa tilanteissa. Näiden taitojen opettelussa voi käyttää apuna esimerkiksi draaman ja sosiodraaman keinoja. (Kauppila 2005, 130.)

Joidenkin ihmisten kohdalla puutteellisten sosiaalisten taitojen voidaan katsoa johtuvan hyvin sosiaalisten mallien puutteesta. Huomattavan suuri osa sosiaalisista taidoista omaksutaan havaitsemalla toisten käyttäytymistä. (Kauppila 2005, 129.) Sosiaalisten taitojen kehittymiseen epäsuorasti vaikuttavia tekijöitä ovat perheen ilmapiiri ja vanhempien keskinäiset sekä lasten ja vanhempien väliset vuorovaikutussuhteet. Mikäli vanhemmilla on omia huolenaiheita tai masennusta, voivat ne osaltaan vaikuttaa lapsen kehittyviin sosiaalisiin taitoihin riittämättömän tuen kautta. Jotta vanhemmilla olisi mahdollisuus ikäkauteen sopivaan sosiaaliseen malliin ja lapsen sosiaaliseen tukemiseen, on heillä oltava realistiset uskomukset ja käsitykset lapsen sosiaalisista taidoista ja tietämys siitä, minkälaista käyttäytymistä kunkin ikäiseltä lapselta voi odottaa. (Nurmi ym. 2006, 55.) Myös sosiaalisten suhteiden laatu vanhempien kanssa vaikuttaa lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen sekä kouluun liittyvään toimintaan. Kiintymyssuhteilla on jatkuva vaikutus myös varhaislapsuuden jälkeen. (Murray & Greenberg 2006, 221.) Vuorovaikutus vanhemman kanssa joka ei ole läsnä, johtaa luottamuspulaan, ongelmiin itseluottamuksen kanssa, krooniseen stressiin sekä epävarmuuteen kiintymyssuhteiden luomisessa (Al-Yagon & Mikulincer 2004, 13).

Sosiaalisesti taitavilla lapsilla on kyky sosiaalisten tilanteiden tarkempaan ja myönteisempään jäsentämiseen. Tämän taidon on havaittu olevan heikompi sosiaalisesti ei-taitavilla lapsilla. Sosiaalisesti taitavat lapset ovat usein toveripiirissään suosittuja, sillä he pyrkivät sovittamaan yhteen sekä omiaan että toisten toiveita. Heidän on vaikeaa löytää solmia ystävyssuhteita ja ylläpitää niitä sekä kahdenkeskisessä että ryhmäkanssakäymisessä. Nämä lapset ovat myös taitavia vaihtamaan toimintastrategioitaan tilanteen vaatimilla tavoilla. (Nurmi ym. 2006; 54, 56.)

Sosiaaliset taidot voivat vaikuttaa merkittävästi lapsen sopeutuvaan ja akateemiseen käyttäytymiseen sekä elämänlaatuun. Yleisesti oletetaan, että vammaisilla lapsilla on puutteita sosiaalisissa taidoissa. Erityisesti puutteita katsotaan olevan ADHD-lapsilla sekä oppimisvaikeuksista kärsivillä, sillä näiden vaikeuksien on nähty rajoittavan sosiaaliseen kanssakäymiseen osallistumista. (Fussell ym. 2005, 227–228.)

Lapsen vapaa-ajanvietto voi parhaimmillaan olla kehitystä tukeva perusvoimavara ja tällöin verrattavissa hänen koulutyöhönsä. Se voi kehittää toiminnallisia ja sosiaalisia taitoja, vahvistaa pystyvyyden tunnetta ja lisätä sosiaalista pääomaa. Erityisen merkittävää vapaa-ajanvietto voi olla sellaiselle lapselle, jonka kotona on monenlaisia ongelmia. Vapaa-aika ja sen toveruussuhteet voivat suojata yksinäisyydeltä, syrjäytymiseltä ja epäsosiaaliseen toimintaan suuntautumiselta. (Nurmi ym. 2006, 111.)

2.1 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan pystyvyyttä/pätevyyttä sosiaalisen toiminnan alueella. Sosiaalinen kompetenssi voidaan jakaa viiteen näkökulmaan. *Sosiaaliset taidot* korostavat käyttäytymistä ja käyttäytymisen oppimista. *Kognitiiviset prosessit* ohjaavat yksilön käyttäytymistä. Tässä yhteydessä puhutaan usein sosiokognitiivisista taidoista tai sosiaalisen informaation prosessoinnista. *Emootiot ja niiden säätely* ovat tärkeä osa sosiaalisen tiedon käsittelyä. *Motivatioaalinen näkökulma* tarkastelee asiaa siltä kannalta, mitä lapsi tavoittelee, ja mikä on hänelle tärkeää hänen toimiessaan vertaistensa kanssa. Viimeinen, *kontekstuaalinen näkökulma* tarkastelee ryhmän vuorovaikutustekijöitä ja niiden vaikutuksia lapsen käyttäytymiseen ja asemaan ryhmässä. Nämä näkökulmat eivät ole kokonaisuudesta puhuttaessa irrallisia osioita, vaan ne vaikuttavat toinen toisiinsa. (Salmivalli 2005; 71, 73–74.) Poikkeus (1995, 126) jatkaa sosiaalisen kompetenssin määrittelyä seuraavasti: ”Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita.”

Sosiaalisen kompetenssin voidaan ajatella olevan yläkäsite, johon kuuluvat ihmisen sopeutunut käyttäytyminen sekä varsinaiset sosiaaliset taidot (Kauppila 2005, 126).

Sosiaalisen kompetenssin voidaan katsoa olevan myös yksilön piirre, joka kertoo tasapainoisesta persoonallisuudesta ja yhteiskuntakelpoisuudesta. Sosiaalinen kompetenssi muodostuu useasta osatekijästä, joista tärkeimmät ovat yleinen myönteisyys, kyky ratkaista ristiriitoja, normitietoisuus, täsmällinen kommunikointi, kyky luoda suhteita toisiin ihmisiin sekä myönteinen minäkuva ja hyvä itsetunto. (Ahvenainen ym. 2001, 47.) Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on todettu olevan ns. normaaleja ikätovereitaan alhaisempi itseohjautuvuus. Myös koulun aktiviteetteihin, niin strukturoituihin kuin vapaampiin tilanteisiin, osallistuminen on erityisoppilailla heikompaa. (Eriksson ym. 2007, 493.)

Sosiaaliseen kompetenssin kanssa on kiinteästi yhteydessä emotionaalinen kompetenssi, joka on perusedellytyksenä vuorovaikutustaitojen tyydyttävälle kehittymiselle. Emotionaalinen kompetenssi mahdollistaa kyvyn käsitellä omia emootioita, tunnistaa ja tulkita toisten emootioita sekä tulla toimeen muiden ja oman tunneilmaisun kanssa. Kun henkilön sosioemotionaalinen kompetenssi on riittävän kehittynyt, on hänen mahdollista hankkia ja ylläpitää ystävyyssuhteita. Sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymättömyys ja ongelmat voivat johtaa koulu- ja oppimisvaikeuksiin, itsetunnon ongelmiin, toiminnanohjauksen vaikeuksiin, tunne-elämän hankaluuksiin ja mahdollisiin käyttäytymishäiriöihin. Vahva sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan nähdä yksilöä suojaavana tekijänä. (Denham ym. 2003, 245; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2002, 53.)

MASK-testi (MonitahoArviointi Sosiaalisesta Kompetenssista) jakaa sosiaalisen kompetenssin neljään osa-alueeseen. *Yhteistyötaidot* ilmenevät mm. avun tarjoamisena toisille oppilaille, toisten kutsumisena mukaan ryhmän toimintaan, innokkaana osallistumisena ryhmän toimintaan ja taitavina keskustelutaitoina. Yhteistyötaitoiltaan taitavan lapsen kohdalla toteutuu ystävyys- ja kaverisuhteiden vastavuoroisuus. *Empatiaa* sen sijaan voidaan pitää sosiaalisen kompetenssin kehittyneempänä muotona. Se ei ole pelkästään omien ja muiden tunteiden tunnistamista, vaan siihen kuuluu myös aktiivinen suuntautuminen vuorovaikutukseen. (Kaukiainen, Junntila, Kinnunen & Vauras 2005, 15.) Heikon empatiakyvyn on todettu olevan suoraan yhteydessä alhaisen kaverihyväksynnän ja ryhmäänkuulumisen tunteen kanssa (Frostad & Pijl 2007, 28).

Impulsiivisuutta kuvattaessa tarkoitetaan tässä tapauksessa kielteistä impulsiivisuutta. Negatiivisen impulsiivisuuden kohdalla on kysymys tunteiden tai käyttäytymisen säätelyn vaikeuksista. Kyseiset ongelmat ilmenevät ennakoimattomuutena ja arvaamattomuutena sosiaalisissa tilanteissa. Mikäli jokin oppilas käyttäytyy usein em. tavoilla, saattavat muut oppilaat suhtautua häneen kielteisesti tai torjuvasti. Sosiaalisen pätevyyden yhtenä tunnusmerkkinä voidaan pitää myös *häiritsevän käyttäytymisen* vähäistä esiintymistä. Mikäli oppilaaseen on yhdistettävissä korkea häiritsevyytaso, on hänellä suurempi riski tulla torjutuksi vertaisryhmässään. Häiritsevyyden voidaan katsoa jakautuvan vahingoittavaan aggressiiviseen käyttäytymiseen ja kielteiseen suhtautumiseen muita kohtaan. Häiritsevyyden takana on tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn ongelmia. (Kaukiainen ym. 2005, 16.)

Sosiaalisen kompetenssin arvioiminen on vahvasti kulttuuri- ja kontekstisidonnaista. Arviointikriteerit määräytyvät hyvin pitkälti arvioijan omien normien pohjalta, joten yhden ja saman henkilön sosiaalisesta pätevyydestä voi olla hyvinkin erilaisia näkemyksiä. (Poikkeus 1995, 127.) Tämän vuoksi sosiaalisia taitoja ja kompetenssia arvioidessa olisi hyvä saada useamman eri henkilön näkemys asiaan, sillä yhden ihmisen arvio tarkoittaa yleensä arviota siitä, kuinka henkilö on vuorovaikutuksessa tämän kyseisen arvioijan kanssa (Salmivalli 2005, 80).

Sosiaalisen kompetenssin arvioimiseksi ystävyys-suhteiden merkityksen on huomattu olevan tärkeä osa, vaikkakin tuloksiin on aina suhtauduttava pienellä varauksella. Erityisesti pienempien oppilaiden kanssa kaveriarviointiin voivat vaikuttaa niinkin yksinkertaiset asiat kuin ulkonäkö ja muut fyysiset ominaisuudet. (Poikkeus 1995, 128–129.) Myös esimerkiksi lapsen kielteinen tai myönteinen sosiaalinen maine luokassa saattaa vaikuttaa luokkatoverin mielipiteeseen (Salmivalli 2005, 81).

Itsearviointi on myös tärkeä osa sosiaalisen kompetenssin arvioinnissa, mutta siihenkin tulisi tutkimustilanteessa suhtautua varauksella. Lapsen voi olla vaikea tunnistaa itseään ja käyttäytymistään vuorovaikutustilanteissa tai hän ei välttämättä halua kertoa totuutta tutkijalle. Itsearvioinnin kehittäminen on kuitenkin yksi tärkeä osa sosiaalisia taitoja opetettaessa. (Salmivalli 2005, 80.)

Sosiaalisesti päteväksi nimetyssä käyttäytymisessä, eli sosiaalisessa kompetenssissa, on ennemminkin kyse mukautumisesta muiden odotuksiin, ei niinkään yksilön todellisista kyvyistä tai taidoista. Sosiaalinen pätevyys on kulttuuri- ja kontekstisidonnaista; toimiakseen sosiaalisesti pätevästi, tulee henkilön tunnistaa vallitsevat käyttäytymissäännöt ja normit. (Salmivalli 2005, 85.)

2.2 Sosiaaliset suhteet

Lasten sosiaaliset suhteet perustuvat paljolti emootioille, ja suhteet ikätovereihin ovat tärkeitä niin tulevien vuorovaikutustaitojen harjoittelun kuin sosiaalistumisen kannalta. Kehityksen myötä myös sosiaaliset suhteet muuttuvat ja alun sosiaalisesta suhtautumisesta edetään vähitellen kohti erityisiä vuorovaikutussuhteita. (Poikkeus 1995, 122–124.)

Koulussa kehittyvät sosiaaliset suhteet vaikuttavat myös koulun ulkopuoliseen elämään. Inklusioluokalla opiskelevan erityistä tukea tarvitsevan lapsen on todennäköisesti helpompi ottaa osaa yhteiskunnan toimintaan kuin lapsen, joka on koko koulu-uransa erityisluokalla. Toisaalta sosiaalisten tilanteiden tärkeyttä ja niissä ilmeneviä vaikeuksia vähätellään ja usein jääkin huomaamatta, kuinka suuria vaikeuksia erityistä tukea tarvitsevalla lapsella on tällä saralla. (Pijl 2007; 3, 5.)

Jo vuosikymmeniä sitten on havaittu, että oppimisvaikeuksista kärsivät lapset tulkitsevat muita lapsia heikommin omaa käyttäytymistään ja sosiaalisen kanssakäymisen vihjeitä. Tämän vuoksi monet erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat kärsivät vaikeuksista sosiaalisissa suhteissa. Opettajien havaintojen mukaan, oppimisvaikeuksiset oppilaat sopeutuvat muita heikommin yleisopetuksen vaatimuksiin. Usein myös kaverisuhteet ovat erityisillä oppijoilla häiriintyneet. (Bender & Golden 1988; 56, 58, 60.)

Kaverisuhteiden, päätöksenteon ja ongelmanratkaisutaitojen tietoisella harjoittelulla uskotaan olevan positiivisia vaikutuksia myös akateemiseen koulumenestykseen ja oppimiseen. Tutkimustulokset puhuvat sen puolesta, että erityisesti nuorilla lapsilla

kaverisuhteiden laadulla ja koulumenestyksellä on merkittävä yhteys toisiinsa. (Hennessey 2007, 350.)

Sosiaalisia suhteita voidaan käsitellä myös sosiaalisen vaihdon teorian näkökulmasta. Tästä näkökulmasta katsottaessa ajatellaan sosiaalisella kanssakäymisellä haettavan aina jotakin etua. Näin ollen ihminen hakeutuu sellaisiin sosiaalisiin tilanteisiin, joissa vuorovaikutus on molempia osapuolia hyödyttävää. (Helkama ym. 2001, 63–64.) ”Sosiaaliset tilanteet ovat luonteeltaan vastavuoroisia ja edellyttävät kykyä tehdä aloitteita, vastata toisten aloitteisiin ja hahmottaa oma asema ryhmässä” (Nurmi ym. 2006, 55). Osallistuminen sosiaalisiin tilanteisiin on sekä henkilön kokemana subjektiivinen tunne että aktiivinen sitoutuminen tiettyyn kontekstiin (Eriksson, Welander & Granlund 2007, 486).

2.2.1 Ystävyysuhteet

Ystävyysuhteiden kehittyminen alkaa heti ensimmäisen ikävuoden aikana ja kolmanteen ikävuoteen mennessä lapselle kehittyy melko pysyvä käsitys siitä, millaisia ihmisiä hän toveripiiriinsä hyväksyy. Esikouluiässä lasten ystävyysuhteissa alkaa esiintyä dominanssia, mistä syystä jotkut lapset tulevat kaveripiiriin torjumiksi. (Hay, Payne & Chadwick 2004, 84.)

Salmivallin (2005) mukaan ystävyysuhteiden merkitys lapsen kehitykselle korostuu kouluiässä. Tällöin kaivataan erityisesti samaa sukupuolta olevia vertaisia. Näissä suhteissa omaksutaan sukupuolelle tyypillistä käyttäytymistä sekä itsenäisyyteen, fyysisiin suoriin ja kielenkehitykseen liittyviä toiminnallisia taitoja. Sosiaalisista taidoista kehittyvät niin vuorovaikutustaidot kuin myös sosiaalisten tilanteiden havainnointi, toisten tunteiden huomioiminen ja käsitys itsestä sosiaalisena toimijana. (Nurmi ym. 2006, 109.)

Kaverisuhteiden kautta lapsi oppii moraalisen käyttäytymisen pelisääntöjä (Nurmi ym. 2006, 109). Oppimisvaikeuksista kärsivillä on suurempi riski joutua sosiaalisesti hylätyiksi ja kärsiä negatiivisesta itsetunnosta (Nowicki 2003, 172). Jotta oppimisvaikeuksiset eivät joutuisi ongelmien kierteeseen eivätkä kaverisuhteet kärsisi oppi-

misvaikeuksista johtuen, tulisi heille kehittää tyydyttäviä sosiaalisia taitoja (Kauppila 2005, 130).

Tehokas omien päämäärien ja tavoitteiden saavuttaminen on ominaista sosiaalisesti pätevälle vuorovaikutukselle. Samalla on kuitenkin säilytettävä myönteiset vuorovaikutussuhteet muihin. (Salmivalli 2005, 71.) Erityisesti alaluokilla normaalisti kehittyneet lapset aloittavat mieluummin keskustelun toisen ns. normaalin luokkatoverin kanssa kuin lapsen, jolla on vaikeuksia (Asher & Gazelle 1999, 19). Tästä johtuen oppimisvaikeuksista kärsivällä on suuri riski jäädä ryhmän ulkopuolelle. Toisaalta sama pätee myös toisinpäin. Siinä missä normaalisti kehittynyt lapsi on mieluummin toisten normaalisti kehittyneiden ikätovereiden seurassa, myös oppimisvaikeuksista kärsivällä lapsella on taipumus hakeutua vertaistensa seuraan. (Frostad & Pijl 2007, 17.)

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja ns. normaali ikätovereiden kaverisuhteissa ja -arvioinneissa voi olla huomattaviakin eroja riippuen, minkälaisista tilanteista on kysymys. Oppimisvaikeuksista kärsivältä lapselta hyväksytään esimerkiksi enemmän avunpyyntöjä, eikä tätä ajatella häiritsemisenä. Sen sijaan leikkikaveria haettaessa oppimisvaikeuksista kärsivän pienikin aggressiivinen käyttäytyminen vaikuttaa negatiivisesti sosiaalisiin suhteisiin. (Frederickson & Furnham 2004, 406.)

Ystävyysuhteilla on suuri merkitys lapsen kehitykselle. Luokkatovereiden hylkäämisen on todettu olevan suorassa yhteydessä emotionaalisiin reaktioihin, kuten yksinäisyyteen, alhaiseen itseluottamukseen, sosiaaliseen ahdistukseen ja masennukseen. Hylkäämiseksi tulemista suurempi vaikutus on todettu kuitenkin olevan luokkatovereiden hyväksynnällä ja vertaisryhmässä hyväksytyksi tulemisella. Kavereiden sortaminen voi olla kaikkea verbaalisesta kiusoittelusta aina kivuliaampaan fyysiseen aggressioon (Asher & Gazelle 1999; 21, 25, 28.) Sekä psyykkisellä että fyysisellä kiusaamisella on erittäin haitallisia vaikutuksia lapsen kehitykselle.

Wiener & Tardif (2004) ovat tehneet vertailevan tutkimuksen oppimisvaikeuksisten oppilaiden sosiaalisista suhteista erilaisissa luokkamuodoissa. Tulokset puhuvat vahvasti inklusion puolesta, sillä kaikissa sosiaalisissa osioissa, kuten ystävien määrässä, ystävyysuhteiden laadussa ja sosiaalisissa taidoissa, inklusiivisessa opetuksessa

opiskelevat pärjäisivät paremmin. Samalla artikkelissa viitataan kuitenkin Wienerin ja Schneiderin (2002) aikaisempaan tutkimukseen jossa todettiin oppimisvaikeuksisten oppilaiden sosiaalisten suhteiden, kuten sosiaalisen hyväksynnän, ystävyysuhteiden laadun ja sosiaalisten taitojen, olevan heikompia kuin ns. normaalien ikätovereiden kohdalla. (Wiener ja Tardif 2004, 27.)

Tutkimuksien mukaan kavereiden lukumäärässä ei ole suuria eroja erityisoppilaiden ja ns. normaalien oppilaiden kesken. Erityisoppilaat kokevat, että suurin osa heidän kavereistaan on toisia erityisoppilaita tai heitä itseään nuorempia oppilaita. Hyvät ystävät ovat monesti toisen koulun oppilaita. (Wiener & Tardif 2004, 21.) Laajoista oppimisen ongelmista kärsivät oppilaat tulevat useammin muiden torjumiksi kuin spesifeistä oppimisen ongelmista kärsivät lapset. Heillä on myös tästä johtuen matalampi itsetunto. Tämä on erittäin huomattavaa yleisopetuksessa ja erityisesti tyttöjen keskuudessa. (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger & Bouts 2007, 47.)

Ajatus siitä, että jokaisella on vahvuuksia ja heikkouksia on siirrettävissä muille, mutta myös itse omaksuttavissa. Tämän ajatuksen avulla oppilaat voivat hyväksyä omat vahvuutensa ja heikkoutensa sekä samalla sietää niiden eroavaisuuksia muiden kohdalla. (Katz & Mirenda 2002, 33.) Erityisesti erityisoppilaiden ollessa luokalla, on em. seikkoja hyvä tietoisestikin käydä läpi.

Siinä missä normaalisti koulussa menestyvät lapset ovat kaikki erilaisia, myöskään oppimisvaikeuksista kärsiviä ei voi yleistää yhdeksi homogeeniseksi ryhmäksi. Myös oppimisvaikeuksista kärsivien lasten välillä on eroja, esimerkiksi sosiaalisesta omakuvasta puhuttaessa. Toiset lapset näkevät sosiaalisen omakuvansa toisia negatiivisempina. (Zelege 2004; 156,162.)

Lapsilla, joilla on ongelmia ystävyysuhteissa, on havaittu olevan riskialttiutta psykologiselle stressille ja emotionaalisille ongelmille. On havaittu, että ujoilla ja herkkillä lapsilla on enemmän vaikeuksia vuorovaikutuksessa kavereiden kanssa ja positiivisten kaverisuhteiden kokemisessa. Toisaalta käyttäytymisessä on huomattavia eroja riippuen siitä, kuka (aikuinen/lapsi, tyttö/poika) käyttäytymistä tulkitsee. (Chen, He, De Oliveira, Lo Coco, Zappulla, Kaspar, Schneider, Alvares Valdivia, Chi-Hang Tse & DeSouza 2004; 1374, 1376.) Esimerkiksi opettajan ja luokkatovereiden arviot eri-

tyistä tukea tarvitsevasta oppilaasta voivat erota myös siksi, että opettaja ei välttämättä pysty tarkkailemaan oppilaitaan yhtä hyvin työ- ja leikki-tilanteissa. Sosiaalisten tilanteiden muuttuessa myös lapsen käyttäytyminen voi muuttua huomattavastikin. (Frederickson & Furnham 2004, 407.)

Akateeminen suorituskyky ja sosiaalinen hyväksyntä vaikuttavat toveriarvioinnin mukaan välillisesti toisiinsa. Heikompien akateemisten taitojen katsotaan olevan yhteydessä henkilön negatiivisiin ominaisuuksiin, kuten aggressiivisuuteen ja häiritsevyyteen, kun taas korkean akateemisen suoriutumistason katsotaan olevan yhteydessä positiiviseen käyttäytymiseen. Akateemisesti taitavat oppilaat nähdään myös luokkatovereiden keskuudessa suositumpina. Tässäkin suhteessa tyttöjen ja poikien käyttäytymisen välillä nähdään selkeä ero. Pojilla negatiivinen käyttäytyminen on ennen kaikkea tappeluiden aloittamista ja kiusaamista, kun taas tyttöjen käyttäytyminen katsotaan yleisesti häiritseväksi. (Walker & Nabuzoka 2007; 636, 647.)

2.2.2 Opettaja-oppilas-suhde

Koulussa opetus vaikuttaa kokonaisvaltaisesti lapsen kehitykseen. Opetustilanteessa lapsi on mukana opettajan ja itsensä välisessä vuorovaikutuksessa ei vain tiedollisena tekijänä vaan myös sosioemotionaalisesti. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 40.) Opettajan käyttäytyminen oppilasta kohtaan luokassa vaikuttaa niin muiden oppilaiden näkemykseen kyseisestä oppilaasta kuin oppilaan omaan arvioon itsestään (Montague & Rinaldi 2001, 76). Myös opettajan tietoinen kysely ja aito kiinnostus lapsen tuntemuksia ja ajatuksia kohtaan vaikuttaa positiivisesti lapsen itseluottamukseen. Erityisesti tyttöjen itseluottamukseen tällä on suuri vaikutus. (Trickey & Topping 2006, 611.)

Nykypäivän koululla on tärkeä rooli sosiaalisten valmiuksien antajana. Opettajien vastuu vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen kartuttamisessa on kasvanut. Mikäli vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot jäävät puutteellisiksi, ilmenee mahdollista häiritsevää käyttäytymistä sekä sopeutumis- ja motivaatio-ongelmia. Nämä osaltaan vaikeuttavat oppimisprosessia. Aikana, jolloin lapsi muodostaa ja sisäistää sosiokognitiivisia skeemoja omaan käyttäytymiseensä, on koulu merkittävässä roolissa. (Kaupila 2005, 14–15.) Turvallisessa opettaja-oppilas-suhteessa oppilaan on mahdollista

muodostaa realistinen kuva omasta toimijuudesta, sekä kehittää selviytymiskeinoja minää uhkaaviin tilanteisiin (Dweck 1999).

Varhainen lapsi-vanhempi-vuorovaikutus ja lapsen käyttäytymisvaikeudet kotona näyttäisivät ennustavan myöhempää oppilas-opettaja-suhteen laatua. Tiettyjen käyttäytymismallien ja vuorovaikutustapojen uskotaan valmistavan lasta vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Kehittyneet sosiaaliset taidot ja itsesäätely, minimoidut käyttäytymisen vaikeudet ja positiivinen vuorovaikutus parantaa paitsi oppilas-opettaja-suhteen laatua, vaikuttaa myös pitkäaikaiseen koulumenestykseen ja psykologiseen toimintaan. (Eisenhower, Baker & Blacher 2007; 366, 380–381.)

Al-Yagon ja Margalit (2006; 25, 29, 33) viittaavat artikkelissaan Murrayn & Greenbergin (2001) sekä Al-Yagonin & Mikulincerin (2004b) tutkimuksiin, joissa oppimisvaikeuksisten lasten on todettu kokevan opettajasuhteen huonommaksi kuin ns. normaalit ikätoverit kokevat. He kokevat opettajat torjuvammiksi ja vähemmän saatavilla oleviksi, ja ovat opettajan toimintaan tyytymättömpiä. Samankaltaisen tuloksen saivat em. tutkijat omassa tutkimuksessaan, jossa verrattiin lukemisvaikeuksia ja ns. normaaleita kolmasluokkalaisia oppilaita keskenään. Opettajan saatavilla olossa ei koettu merkittäviä eroja, mutta oppimisvaikeuksiset oppilaat raportoivat olevansa yksinäisempiä. Toisaalta kykenemättömyys kohdata luokkahuoneen vaatimukset ja emootioiden itsesäätely voivat johtaa lisääntyviin konflikteihin ja negatiivisempaan vuorovaikutukseen opettajan kanssa (Eisenhower ym. 2007, 367).

Oppilaat, jotka kärsivät käyttäytymishäiriöistä tai oppimisvaikeuksista, ovat suuremmissa vaarassa tulla opettajan ja luokkakavereiden hylkäämiksi. Hylätyksi tuleminen taas aiheuttaa riskin menestyä huonommin koulussa. (Montague & Rinaldi 2001, 77.) Sekä oppilailla, mutta myös opettajilla on käsitys, että hyljeksityt oppilaat aiheuttavat muita enemmän ongelmia. Tästä johtuen hyljeksityillä lapsilla on heikko suhde sekä luokkatovereihin että opettajaan. Koulun keskeyttämisen riski on heidän kohdallaan huomattavasti muita suurempi. (Nurmi ym. 2006, 110.)

Montaguen ja Rinaldin (2001, 81) mukaan opettajat suhtautuvat negatiivisemmin oppilaisiin, joilla on mahdollisia oppimisvaikeuksia. Opettajalta saatu vastakaiku on neutraalia ja ns. normaalit oppilaat saavat oppimisvaikeusoppilaita enemmän aka-

teemista huomiota. Oppimisvaikeusoppilaat kokevat myös, että opettajalla on vähemmän odotuksia heitä kohtaan. Tämä vaikuttaa taas suoraan oppilaiden negatiiviseen omakuvaan.

Emotionaalisesti lämpimät suhteet, kuten avoin kommunikaatio, kannustus ja osallistuminen, opettajan ja oppilaan välillä luovat lapselle turvallisuudentunnetta. Tämä voi edesauttaa sosiaalisten, emotionaalisten ja akateemisten taitojen kehittymistä. Samalla on todettu, että nimenomaan negatiiviset opettaja-oppilas-suhteet vaikuttavat positiivisia enemmän lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen toimintaan. (Murray & Greenberg 2006, 221.)

Opettajan positiivinen suhtautuminen ja odotukset ovat suoraan yhteydessä oppilaan akateemiseen sitoutumiseen, parempiin arvosanoihin ja parempaan käyttäytymiseen. Samalla opettajan negatiivinen suhtautuminen lapseen vaikuttaa myös lapsen kokemuksiin negatiivisiin koulukokemuksiin. Opettajan käyttäytyminen onkin asia johon tulisi kiinnittää huomiota, jotta ns. riskioppilaat saisivat terveitä koulukokemuksia ja kokisivat luokkatoverinsa, ja ennen kaikkea itsensä, positiivisesti. (Montague & Rinaldi 2001; 76, 81–82.)

Useat tutkimukset tukevat ajatusta, jonka mukaan hyvät oppilas-opettaja-suhteet vaikuttavat positiivisesti lapsen sosiaaliseen kompetenssiin sekä motivaatioon koulua kohtaan. Tästä syystä olisi aiheellista pyrkiä ymmärtämään, minkälainen vaikutus negatiivisella oppilas-opettaja-suhteella on lapsen sosiaaliseen ja emotionaaliseen toimintaan. (Murray & Greenberg 2006, 221.) Kehittyvän oppilas-opettaja-suhteen on todettu olevan myös tärkeä ennustaja koskien lapsen tämän hetkistä ja pitkäaikaisista koulukäyttäytymistä (Eisenhower ym. 2007, 364).

Oppilailla, jotka ovat tyytymättömiä oppilas-opettaja-suhteeseen, ilmenee enemmän ulospäin suuntautuneita käyttäytymishäiriöitä (Murray & Greenberg 2006, 228.) Positiivinen oppilas-opettaja-suhde vaikuttaakin akateemisiin ja käyttäytymisen tuloksiin ennen kaikkea lapsilla, joilla on ongelmia käyttäytymisen kanssa, sosiaalisella puolella tai akateemisessa suoriutumisessa (Eisenhower ym. 2007, 365).

Opettajan arvioihin oppilas-opettaja-suhteesta olisi myös suhtauduttava pienellä varauksella, sillä opettajan näkemyksiin vaikuttavat opettajan odotukset lasta kohtaan verrattuna luokan muihin oppilaisiin (Eisenhower ym. 2007, 374).

Opettajalla on suuri rooli sosiaalisten taitojen opettamisessa. Aikuisena hänen on osattava edistää hyväksyntää ja kaverisuhteiden luomista sekä vähentää syrjintää. Koulussa erilaiset pelitilanteet ovat mainioita sosiaalisten taitojen opetteluun. Mm. pelin aloittaminen, vuoron odottaminen, konfliktien ratkominen ja, sekä menestyksen että tappion myöntäminen auttavat oppimisessa, kuinka selviytyä jokapäiväisissä tilanteissa. Pelit ovat myös hyviä motivoimaan kaikkia osallistumaan. (Asher & Gazzelle 1999, 29.)

Yleisesti ottaen lapsella on jo varhaisessa vaiheessa selkeä käsitys siitä, miten ”koti ja vanhempi” eroavat käsitteistä ”koulu ja opettaja”. Oppimisvaikeusoppilaalle tämä ero voi olla häilyvä ja käsitteiden todellinen sisäistäminen vaikeaa. Suurin syy tähän on todennäköisesti se, että erityisluokilla oppilas-opettaja-suhde on usein epävirallisempi. Erityisluokalla ilmapiiri on myös usein lähempänä kodin ilmapiiriä. Samalla oppilaita kohdellaan usein kuin he olisivat kehittymättömämpiä ja kykenemättömämpiä kuin ikäisensä yleisopetuksen oppilaat. (Dew-Hughes 2001; 67, 70, 73.)

On todettu, että koulussa järjestetty harrastustoiminta synnyttää sosiaalisia verkostoja oppilaiden ja aikuisten välillä ja edesauttaa samalla keskinäisen luottamuksen syntymistä. Nämä yhdessä vaikuttavat myönteisen koulusuhtautumisen syntymiseen. (Nurmi ym. 2006, 114.)

2.2.3 Lapsen kokema yksinäisyys

Oppimisvaikeuksista kärsivät lapset näyttäisivät olevan noin 8-vuotiaaksi asti tietämättömiä opettajan negatiivisesta suhtautumisesta heitä kohtaan. 8-10 ikävuoden tienoilla lapsi alkaa tiedostaa opettajan negatiivisuuden ja sen myötä myös suhtautuminen itseä kohtaan muuttuu negatiivisemmaksi, odotukset itseä kohtaan alenevat ja he näkevät itsensä akateemisesti taitamattommiksi. (Montague & Rinaldi 2001, 81.)

Yksi turhan vähälle huomiolle jäänyt sosiaalisiin taitoihin vaikuttava tekijä on lasten yksinäisyys. Käyttäytymisvaikeuksien tapaan sillä on suuri vaikutus lapsen kehityviin sosiaalisiin suhteisiin ja tätä kautta muuhun kehitykseen. (Chen ym. 2004, 1380.) Jopa 8-12 % yleisopetuksen oppilaista tuntee olonsa koulussa yksinäiseksi. Toisaalta on myös paljon lapsia, jotka saattavat tuntea itsensä yksinäiseksi, mutta jotka eivät halua myöntää asiaa muille, tai välttämättä edes itselleen. (Asher & Gazelle 1999, 16.) Oppimisvaikeuksisten oppilaiden on todettu kokevan itsensä yksinäisemmiksi kuin ns. normaaleiden ikätovereidensä (Al-Yagon & Margalit 2006, 29).

Yksinäisyyden kokeminen on hyvin subjektiivista. Lapsella voi olla paljonkin ystäviä, mutta hän voi siitä huolimatta tuntea itsensä yksinäiseksi. On myös mahdollista, että kavereita vailla oleva lapsi ei tunne itseään yksinäiseksi. Yksi ystävä riittää, että lapsella on mahdollisuus olla tuntematta yksinäisyyttä. Jatkuvat yritykset ystävyys-suhteiden luomiseksi, niiden kuitenkin kestävämmät, aiheuttavat suurinta yksinäisyydentunnetta. (Asher & Paquette 2003; 75, 77.)

Yksinäisyyden tunne on myös normatiivista. Sitä voidaan verrata suoraan siihen, kuinka henkilö luo yhteyksiä ja kiintymyssuhteita. Jos lapsi ei välitä ystävyys-suhteiden luomisesta ja niiden olemassaolosta, ei tarkoita, että lapsi olisi vaarassa kärsiä yksinäisyydestä. Toisaalta on myös muistettava, että on normaalia, että lapsi toisinaan tuntee olonsa yksinäiseksi, mikäli hänellä ei ole sillä hetkellä leikkikaveria tai hän on erossa jostakin läheisestä henkilöstä. Pitkään jatkunut yksinäisyys voi kuitenkin pahimmillaan aiheuttaa vakavia vaikeuksia sosiaaliselle ja emotionaalille kehitykselle. (Asher & Gazelle 1999, 20.) Asher ja Paquette (2003) viittaavat artikkelissaan Crickin ja Nelsonin (2002) tutkimukseen, jossa todettiin sekä tyttöjen että poikien keskuudessa yksinäisyyden olevan vaarassa lisääntyä, mikäli lapsi jättää huomiotta ystävänsä ollessaan väsynyt tai vihainen.

Vertaisryhmässä toimiessaan lapsi oppii paljon itsestään ja rakentaa sen avulla minäkuvaansa sekä käsitystään sosiaalisista ominaisuuksistaan. Jos lapsi tulee jatkuvasti torjutuksi, hän alkaa herkästi pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Sosiaalisissa tilanteissa syntynyttä statusta on hyvin vaikeaa muuttaa, koska sen on taipumus olla hyvin pysyvä. (Salmivalli 2005, 35.)

Tutkimusmetodista riippumatta lukuisissa tutkimuksissa on todettu että lapset, jotka eivät ole vertaisryhmänsä suosiossa, kokevat suurempaa yksinäisyyttä. Eroavaisuuksia ei ole sillä, onko tutkimus suoritettu koulussa oppituntien, ruokailun tai vapaampien tilanteiden yhteyksissä. Eroja ei ole myöskään löydetty eri-ikäisten koululaisten, sukupuolen tai maiden kesken. Yksinäisyyden kokemisessa eroja on huomattavissa ainoastaan syrjäänvetäytyneiden, torjuttujen ja aggressiivisten, torjuttujen lasten keskuudessa. Syrjäänvetäytyneet, torjutut lapset tuntevat suurempaa yksinäisyyttä kuin aggressiiviset verrokkinsa. (Asher & Paquette 2003, 76.) Syrjäänvetäytyvillä lapsilla on usein myös pessimistisempi kuva sosiaalisesta maailmastaan ja he pitävät sosiaalista tilannettaan negatiivisempänä. Samalla syrjäänvetäytyvät lapset ovat kuitenkin halukkaampia tiedostamaan, mistä heidän sosiaaliset ongelmansa johtuvat. (Boivin & Hymel 1997, 135.)

Sekä syrjäänvetäytymisellä että negatiivisilla ystävyysuhteilla on todettu olevan suora yhteys yksinäisyyteen. Vähäiset ystävyysuhteet ja kavereiden kiusaamisen kohteeksi joutuminen johtavat yksinäisyyden tunteen lisäksi moniin muihin negatiivisiin kokemuksiin. Negatiiviseen näkemykseen omista sosiaalisista suhteista vaikuttavat aggressio, syrjäänvetäytyminen ja tovereiden hylkääminen. (Boivin & Hymel 1997, 141–142.) Lapsi, jolla on vain vähän ystäviä, ja joka ei ole suosittu muiden keskuudessa, on erityisen haavoittuvainen (Asher & Gazelle 1999, 28).

Se kuinka hankalana lapsi itse kokee lukemisvaikeuden, on katsottu olevan suoraan suhteessa siihen, miten lapsi kokee yksinäisyyden tunteen ja yhteenkuuluvuuden muihin sekä läheisen opettajasuhteen. Sosiaalinen yksinäisyys luo turhautuneisuutta ja rappeuttaa sosiaalista verkkoa. Tämä yksinäisyys pahentaa tunnetta siitä, että vertaisryhmä ei hyväksy lasta. (Al-Yagon & Margalit 2006; 22, 24.) Turvallisesti kiintyneet lapset raportoivat olevansa vähemmän yksinäisiä ja tuntevat enemmän yhteenkuuluvuudentunnetta kuin lapset, joiden kiintymyssuhde on epävarma (Al-Yagon & Mikulincer 2004, 17).

Kyvyltä sopeutua kouluympäristöön on tärkeä vaikutus lapsen pitkäaikaisiin käyttäytymisen malleihin, sosiaaliseen sitoutumiseen koulussa sekä akateemiseen menestykseen (Eisenhower ym. 2007, 364). Jotta erityistä tukea tarvitseva lapsi oppisi osallis-

tumaan enemmän koulun aktiviteetteihin, on hänen itse ymmärrettävä, mikä hänen osallistumisensa, tai osallistumattomuutensa ongelma on (Eriksson ym. 2007, 488).

Oppimisvaikeuksisten lasten omakuvasta puhuttaessa ikä ja luokka-aste saavat oman merkityksensä. Lapsen omakuvalla on taipumus heikentyä toistuvien koulussa tapahtuvien epäonnistumisten johdosta. Erityisesti akateemiseen omakuvaan näillä epäonnistumisilla on huomattu olevan suuri vaikutus. Itse asiassa olisi jopa erikoista, mikäli epäonnistumisilla ei olisi vaikutusta lapsen omaan arvioon akateemisesta kompetenssista. (Zelege 2004; 157–158, 161.)

3 ERITYISEN TUEN TARVE

3.1 Oppimisvaikeudet

”Oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia yksilön tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa sekä näiden välisessä toiminnassa.” Ongelmat taidoissa ja valmiuksissa aiheuttavat vaikeuksia uuden oppimisessa ja tätä kautta muodostuvat oppimisvaikeudet. Uuden oppimiseen vaikuttaa voimakkaasti kielen oppiminen. Kielenkäyttö ei ole pelkkää puhumista, vaan osatakseen käyttää kieltä oikein, vaaditaan myös sen ymmärtämistä. Ympäristöllä ja sosiaalisella kontekstilla on omat vaikutuksensa kieleen ja näiden vaikutusten käsittäminen auttaa käyttämään kieltä oikein tilanteen vaatimalla tavalla. (Ahvenainen & Holopainen 1999; 8–10, 15.)

Oppimisvaikeuksia arvellaan näkökulmasta riippuen olevan noin 5–20 %:lla kouluikäisistä. Osalla tästä määrästä (n. 5–8 %) ongelmien arvellaan olevan lähtökohdiltaan neurokognitiivisia, jolloin taustalla on aivojen poikkeava toiminnallinen järjestäytyminen. Neurokognitiiviset ongelmat ovat yleensä helposti havaittavissa jo varhaisessa vaiheessa. Samoin mahdolliset geneettiset tekijät pyritään huomioimaan mahdollisimman aikaisin. (Lyytinen 2005, 10–11.) Lähtökohtana oppimisvaikeuksia tunnistettaessa ja kuntoutusta mietittäessä tulisi olla niin neuropsykologinen kuin neurokognitiivinenkin näkökulma. Tällä tarkoitetaan tietoja lapsen kognitiivista taidoista ja kehitymisestä sekä niiden yhteyksistä hermostoon. (Ahonen & Aro 1999, 17). Tutkimuksien mukaan tyttöjen ja poikien väliset erot oppimisen vaikeuksissa ovat huomattavia. Pojilla vaikeuksia ilmenee jopa viisi kertaa enemmän kuin tytöillä. (Taipale 1998, 70.)

Lapsen näkemys omista taidoistaan voi vaikuttaa suoraan siihen, kuinka hän lähestyy tehtävää ja kuinka paljon hän näkee vaivaa sen ratkaisemiseksi. Oppimisvaikeuksista kärsivillä oppilailla on taipumus herkemmin arvata vastauksia ja luovuttaa nopeammin. (Montague & von Garderen 2003, 438.) Oppijan motivaatioon vaikuttavat myös emotionaalisesti tärkeät aiemmat oppimiskokemukset sekä käytettävissä olevat oppimisstrategiat (Järvelä, Lehtinen & Salonen 2000, 296). Näin ollen oppimisvaikeuk-

sista kärsivän lapsen voi olla vaikea orientoitua uuteen tehtävään, mikäli takana on useita epäonnistumisia tai mikäli hänelle ei ole muodostunut toimivaa strategiaa oppimisen tueksi.

Oppimisvaikeuksista kärsivillä lapsilla on usein vaikeuksia myös sosiaalisissa taidoissa. Sosiaalisten suhteiden kehittymiselle on olennaista ikätason mukaiset sosiaaliset taidot, joita opitaan mm. muiden käytöstä kopioimalla ja virheiden kautta (Frostad & Pijl 2007, 16). Useammassa aiemmissa tutkimuksissa ovat oppimisvaikeuksista kärsivät lapset tulkinneet omaa käyttäytymistään ja sosiaalisen kanssakäymisen vihjeitä muita lapsia huonommin. Tästä johtuen useat erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat kärsivät sosiaalisten suhteiden vaikeuksista. Kyseiset oppilaat sopeutuvat opettajien havaintojen mukaan muita heikommin yleisopetuksen vaatimuksiin. Samoilla lapsilla on todettu myös kaverisuhteiden häiriöitä. (Bender & Golden 1988; 56, 58, 60.)

Lapselle on haastavaa ottaa osaa moninaiisiin sosiaalisiin prosesseihin ja ongelmanratkaisutilanteisiin. Aktiiviseksi oppijaksi tuleminen on vaativa prosessi, joka aktivoi oppijan aikomuksia, päämääriä sekä tulkintoja monin tavoin. (Järvelä ym. 2000, 294.) Oppimistilanne ei ole pelkkää uuden asian opettelua, vaan siinä on aina mukana myös sosiaalisia tekijöitä, jotka tuovat tilanteelle lisää haasteita. Sosiaalisen kanssakäymisen ollessa vaikeaa, saattaa tilanteen tuoma sosiaalinen paine vaikeuttaa myös uuden asian oppimista.

3.2 Oppimisvaikeuksien määrittelyä

Oppimisvaikeuksista voi yleisesti puhua lapsen kehitystä uhkaavina riskitekijöinä. Suppeasti määriteltynä oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan häiriöiden joukkoa, jotka ilmenevät vaikeuksina kuuntelu-, puhe-, luku-, kirjoitus-, päättely- ja matematiikan taitojen hankkimisessa ja käyttämisessä. Laajemmassa määrittelyssä oppimisvaikeuksiin voidaan katsoa kuuluvan myös laaja-alaisia kehityksen ongelmia, kuten autismin tai kehitysvammaisuuden. Suppeammassa mittakaavassa puhuttaessa yleensä on kyseessä yksinkertaisesti riittämätön tuki ja opetus. Taustalla saattaa olla kuitenkin myös hermoston kehityksen erilaisuutta. (Ahonen & Aro 1999, 14–15.)

Oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja ennaltaehkäisy ovat olleet pöydällä jo pitkään, mutta vielä ei ole saatu selvyyttä lähellekään kaikkien ongelmien synty-miseen ja niiden poistamiseen. Aihe ei kuulu yksinomaan erityispedagogiikan piiriin, vaan siihen ovat perehtyneet myös monet niin psykologian asiantuntijat kuin lääke-tieteenkin ammattilaiset. (Lyytinen 2005, 16–17.)

IDEA:n (Individuals with Disabilities Education Act) mukaan oppimisvaikeuden kriteerejä ovat mm. ”lapsi ei suoriudu ikätasoonsa ja kykyihinsä nähden oikeassa suhteessa” ja ”lapsella on suurta hajontaa suoriutumisen ja älyllisen kyvykkyytensä välillä”. Toisin sanoen lapsella on vaikeuksia oppimisen kanssa normaalista älyk-kyystasosta huolimatta. (Mayes & Calhoun 2006, 147.)

Oppimisvaikeuksia on montaa eri lajia ja usein pelkkä termi *oppimisvaikeus* on liian laaja kuvaamaan henkilön todellista ongelmaa. On yleistä, että henkilöllä on jokin tietty, esimerkiksi matematiikan tai lukemisen, oppimisvaikeus, mutta myös oppi-misvaikeuksien kohdalla on normaalia häiriöiden komorbiditeetti (Ahonen & Aro 1999, 19.)

Monet tutkimustulokset puoltavat sitä seikkaa, että oppimisvaikeudet ovat ensisijai-sesti neurogeneettisiä oireyhtymiä, eivätkä johdu käyttäytymisen ongelmista tai emo-tionaalisista vaikeuksista (Mayes & Calhoun 2006, 152). Toisaalta oppimisvaikeuk-sien synnyttäjinä saattavat olla myös psyykkiset syyt. Joissain tapauksissa lapsi voi olla hitaasti kehittyvää tyyppiä, haluton koulunkäyntiin tai sosiaalisesti vielä liian kehittymätön. (Taipale 1998, 71.)

Oppimisvaikeudet voidaan jakaa yleisiin ja erityisiin vaikeuksiin. ”Erityiset oppimis-vaikeudet ovat aivojen toiminnallisen organisoitumisen ongelmia ja siten tietyssä mielessä myös neurologisia ongelmia” (Lyytinen 2005, 11). Seuraavassa keskitytään tutkimuksen kannalta olennaisiin oppimisvaikeuksiin, joita ovat tässä tapauksessa erityisiin oppimisvaikeuksiin luettavat kirjoittamisen-, lukemisen- ja matematiikan oppimisvaikeudet. Näiden lisäksi keskitymme sosioemotionaalisiin vaikeuksiin.

3.3 Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet

Ajatellaan, että hallitakseen ympäristöönsä ja kehittyäkseen älyllisenä toimijana, on ihmisen saavutettava riittävä kielellinen kommunikointikyky (Ahvenainen ym. 2001, 62).

Lukemisen taito on korkeasti arvostettu taito nyky-yhteiskunnassa. Sillä on suuri osa niin koulussa tapahtuvassa formaalissa oppimisessa kuin arkipäivän toiminnassa. Myös myöhemmin työelämässä on vaikea pärjätä ilman kunnollista lukutaitoa. Näistä syistä johtuen ongelmat lukutaidossa voivat vaikuttaa läpi elämän eri tilanteissa. Koska lukutaito on olennaista monissa tilanteissa, voivat ongelmat lukemisessa antaa vaikutuksen heikoista kyvyistä tai oppimisvaikeuksista yleensä. Pitkään jatkuneet ongelmat vaikuttavat niin akateemisilla kuin epävirallisemmilla alueilla ja ongelmat koetaan usein jopa noloiksi ja uhkaaviksi. (Skaalvik 2004, 205.)

Erityisiä lukemisen- ja kirjoittamisen vaikeuksia voi ilmetä, vaikka lapsi olisikin saanut tavallista kouluopetusta, ja vaikka hänen älyllinen kehityksensä olisi suhteellisen hyvä. Suomessa näistä vaikeuksista käytetään yleisemmin nimityksiä lukivaikeus tai dysleksia. Lukivaikeuden ajatellaan syntyvän jo hyvin varhaisessa vaiheessa ja näin ollen kyseessä on kehityksellinen ongelma eikä seuraus mistään tapahtumasta. Dysleksia on sen sijaan spesifi kielellinen häiriö, jossa vaikeudet ovat yksittäisten sanojen lukemisessa sekä vaihtelevasti kirjoittamisessa. (Korhonen 2005, 127–128.)

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia on havaittu esiintyvän monissa suvuissa vahvasti perinnöllisenä. Näiden erityisvaikeuksien on todettu esiintyvän useasti myös rinnan aivotointojen häiriöiden ja/tai tarkkaavaisuushäiriöiden kanssa. (Taipale 1998, 71.)

Mikäli kielen oppimista käsitellään osana yksilön laajempaa toimintaa, niin lähivuosina tullaan mitä luultavimmin törmäämään kysymykseen kognitiivisten, emotionaalisten ja sosiaalisten tekijöiden vuorovaikutuksesta. Tässä valossa motivaatio nousee erittäin tärkeäksi lukutaidon oppimisen kehitystekijäksi. (Ahvenainen & Holopainen 2003, 23.)

Lukemisen erityisvaikeus voidaan määritellä erillisenä ja merkittävänä lukutaidon kehittymisen puutteena, jota ei voida selittää ainoastaan älykkyysiästä, näöstä tai riittämättömästä kouluopetuksesta johtuvaksi. Kyseinen erityisvaikeus voi ilmetä luetun ymmärtämisen, luettujen sanojen tunnistamisen, suullisen lukutaidon tai lukemista edellyttävien tehtävien suorittamisen vaikeutena tai kaikkien edellisten puutteellisuutena. Ongelmasta kärsivällä lapsella tavujen ja sanojen kirjoittaminen on selkeästi puutteellista. On havaittu, että lukemisen erityisvaikeutta ennen lapsella on useinkin todettu puheen ja kielenkehityksen vaikeuksia. Lapsen kasvaessa esiintyy usein vaikeuksien komorbiditeettia tunne-elämän ja käyttäytymishäiriöiden kanssa. (Ahvenainen ym. 2001, 73.)

Oppimisvaikeuksia on tutkittu runsaasti, mutta vasta viime vuosina on huomattu kirjoittamisen vaikeuksien vähäinen huomio. Kirjallisen ilmaisun vaikeus on kuitenkin hyvin yleistä henkilöillä, joilla on oppimisvaikeuksia. (Mayes, Calhoun & Crowell 2000, 417.) Monia eri vammaisuusluokkia (esim. autismi, kaksisuuntainen mielialahäiriö, ADHD) tutkittaessa kirjallisen tuottamisen vaikeuden on todettu olevan vähintään kaksi kertaa lukemisen ja matematiikan vaikeuksia yleisempää (Mayes & Calhoun 2006, 151).

Keskeistä lukutaidon oppimisessa on äänne-kirjain-vastaavuuden oivaltaminen ja kirjoitetussa kielessä tarvittavien yksikköjen sujuva käsitteleminen. Tätä voidaan kutsua myös grafeemiseksi tietoisuudeksi. On tärkeää huomata, että pelkkä kirjainten osaaminen ei sinällään riitä lukutaidon oppimiseen. (Ahvenainen & Holopainen 2003, 13.)

Lukemisen vaikeudet voidaan jaotella kahteen ryhmään: yleinen lukemisen jälkeenjääneisyys (general reading backwardness, GRB) ja erityinen lukemisen jälkeenjääneisyys (specific reading retardation, SRR). Yleinen lukemisen jälkeenjääneisyys on määritelty siten, että lukeminen on ikätasoa alhaisempaa. Erityisellä lukemisen jälkeenjääneisyydellä sen sijaan tarkoitetaan, että lapsen lukemisen taso on alhaisemalla tasolla kuin mitä sen pitäisi olla hänen älykkyytensä perusteella. Lapsilla, joilla on erityinen lukemisen jälkeenjääneisyys, katsotaan olevan myös erityisiä oppimisvaikeuksia. (Gresham, MacMillan & Bocian 1996, 570.)

Lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksien on havaittu esiintyvän useampina erilaisina yhdistelminä muuten aivan normaalisti kehittyneellä lapsella (Ahvenainen ym. 2001, 69).

3.4 Matemaattiset vaikeudet

Matematiikan vaikeuksia (dyskalkuliaa) ilmenee noin 3-7 %:lla väestöstä. Matematiikan oppimisvaikeudet ilmenevät eri ihmisillä eri tavalla. Lukuisten ilmenemistapojensa takia matematiikan oppimisvaikeus jääkin usein diagnosoimatta. Matematiikan oppimisvaikeus ei välttämättä ilmene kaikilla matematiikan osa-alueilla. Puhdas matematiikan vaikeus on hyvin harvinainen, sillä matematiikan oppimisvaikeus esiintyy usein hahmottamisen vaikeuksien tai lukivaikeuksien yhteydessä. Lukivaikeuksisista henkilöistä noin 40 % kokee vaikeuksia myös matematiikassa. Tähän vaikuttaa tehtävänantojen lukemisen vaikeus ja niiden ymmärtäminen sekä mahdollinen suppea työmuistin kapasiteetti. (Erilaiset Oppijat.)

Mikäli matemaattisten vaikeuksien lisäksi lapsella on jokin käyttäytymisen häiriö tai muu kliininen häiriö, nousee vaikeuksista kärsivien määrä huomasti. Tällöin matemaattisia vaikeuksia katsotaan olevan jopa 31–60 %:lla lapsista. (Mayes & Calhoun 2006, 146.) Matematiikan vaikeuksien katsotaan myös lisääntyvän, mikäli lapsella on esim. kirjoittamisen vaikeus (Geary 1993, 345).

Luku- ja numerojärjestelmän ymmärtäminen, peruslaskutoimitusten periaatteiden oppiminen sekä laskutaidon automatisoituminen muodostavat perustan niin käytännön elämän laskutaidolle kuin myöhemmälle, vaativammalle matematiikan oppimiselle. Perustaitojen hallinnan vaikeuksien voidaan ajatella johtuvan joko aivotoiminnan häiriöistä tai kognitiivisista taustatekijöistä. (Räsänen & Ahonen 2005, 191.)

Matematiikan vaikeuksien katsotaan aiheuttavan vaikeuksia lukujärjestelmän ja aritmeettisen peruslaskutoimituksen oppimisessa. Oppimiseen vaikuttavat niin yleinen älyllinen taso, verbaaliset- ja visuo-spatiaaliset kyvyt kuin numeeriset taidot. (Geary 1993, 346.) Matematiikan oppimisvaikeudet voivat esiintyä erillisinä ongelmina tai yhdessä tarkkaavuuden ja lukemisen vaikeuksien kanssa. Matematiikan osaami-

nen vaatii monenlaisten perustaitojen hallintaa. Ongelmia voivat aiheuttaa niin oppimisen ongelmat kuin perustaitojen puute. Matematiikan vaikeuksien takana voi olla myös hahmottamisen vaikeudet. Tämä voi ilmetä laskumerkkien ja numeroiden havaitsemisen ongelmina. Usein erityistä päänvaivaa oppimisvaikeusoppilaalle tuottavat murtoluvut ja tilasuhteiden tai mittasuhteiden hahmottaminen. Matematiikan vaikeuksien takana voi esiintyä myös työmuistin heikkous tai lukemisen ymmärtämisen ongelmat. Edellä mainitut tuottavat ongelmia erityisesti sanallisissa tehtävissä. (Kuntoutussäätiö.) Matematiikan oppimisvaikeuksissa on yleisesti ottaen kyse monimutkaisista kognitiivisissa suorituksissa ilmenevistä vaikeuksista (Räsänen & Ahonen 2005, 194).

3.5 Sosioemotionaaliset vaikeudet

Siinä missä lapsen fyysinen kehitys on tärkeää kasvulle, näyttelee merkittävää roolia myös sosioemotionaalinen kehitys. Lapsen ollessa kyseessä, on sosioemotionaalinen kehitys hyvinkin tiukassa yhteydessä fyysiseen kasvuun sekä kognitiiviseen, kielelliseen että motoriseen kehitykseen. Näin ollen sosioemotionaalista kehitystä on muuten kuin teoreettisesti mahdotonta tarkastella kokonaiskehityksestä irrallaan. (Ahvenainen ym. 2001, 40.)

Parin viime vuosikymmenen aikana lasten emotioiden ymmärtäminen on noussut suureen rooliin puhuttaessa yksilöiden eroista ja sen myötä sosiaalisesta käyttäytymisestä ja sopeutumisesta (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstorm 2001, 18). Emootioilla on todettu olevan suora yhteys lapsen sosiaaliseen toimintaan. Yksilölliset erot sosiaalisessa toiminnassa riippuvat siitä, minkälaisia sosiaalisia seuraamuksia lapsi on elämänsä varrella kokenut. (Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith & Karbon 1995, 1378.)

Kasvatus- ja koulujärjestelmässämme sosioemotionaaliset häiriöt ovat viime vuosina lisääntyneet, aikaistuneet ja vaikeutuneet häiriöasteeltaan. Lasten ja nuorten sosioemotionaaliset vaikeudet ovat muodostuneet Länsi-Euroopan maissa vakavaksi yhteiskuntien tulevaisuuden uhaksi. (Ahvenainen ym. 2001; 36, 39.) Erityisesti oppimisvaikeuksista kärsivillä lapsilla, jotka tulevat kavereiden hylkäämiksi, vieraantuvat

kavereista tai ovat vihaisia, on riski kärsiä emotionaalista ja käyttäytymisen häiriöistä (Murray & Greenberg 2006, 228).

Sekä teoria että empiiriset tutkimukset puhuvat sen seikan puolesta, että varhainen emootioiden tuntemus toimii myöhemmän sosiaalisen käyttäytymisen ja akateemisen kyvykkyyden ennustajana (Izard ym. 2001, 19). Onkin todettu, että akateeminen menestys pohjautuu sosio-emotionaaliseen kompetenssiin. Tunteiden hallitseminen, ongelmanratkaisutaidot ja ryhmässä toimiminen ovat niin sosio-emotionaalisen käyttäytymisen kuin akateemisen menestyksen olennaisia osia. (Elias, Zins, Graczyk & Weissberg 2003; 304, 306.)

Puutteet emootioiden tuntemisessa vaikuttavat negatiivisesti niin kaveri- kuin opettaja-oppilas-suhteeseen. Emootioiden tunnistamisen vaikeus vähentää opettajan odotuksia lapsen akateemisesta menestyksestä sekä vähentää kasvatuksellista vuorovaikutusta. Emootioiden tuntemisen puutteet heikentävät myös kaverisuhteita ja sitä myötä vaikuttavat moraaliin, motivaatioon sekä haluun menestyä akateemisella puolella. (Izard ym. 2001, 21–22.)

Tehokkaan sosiaalisen kommunikaation ja sosiaalisten suhteiden puute vaarantavat vuorovaikutuksen ja voivat lisätä syrjäänvetäytymistä (Izard ym. 2001, 22). Kyky tulkita oikein toisten tunteita edistää vuorovaikutusta ja ylläpitää sosiaalisia suhteita (Engelberg & Sjöberg 2004, 534). Tietoinen, ja varhaisessa vaiheessa aloitettu sosiaalisen käyttäytyminen harjoittelu lisää myönteistä käyttäytymistä ja vähentää käyttäytymisen vaikeuksia. (Izard ym. 2001, 22).

Kasvuympäristöllä nähdään olevan lapsen kehityksessä suurin vaikutus juuri sosio-emotionaaliseen kehitykseen (Ahvenainen ym. 2001, 50). Positiivisten sosiaalisten seurausten katsotaan yleisesti ottaen olevan yhteydessä keskittymiskykyyn, itsekontrolliin sekä erilaisiin rakentaviin selviytymiskeinoihin, kuten avun pyytämiseen ja kaverisuhteissa konfliktitilanteiden selvittämiseen (Eisenberg ym. 1995, 1363).

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kolmas- ja neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisia suhteita, sosiaalista kompetenssia ja koulumenestystä. Päämääränä oli tutkia, onko oppimisvaikeuksista kärsivien ja ns. normaalien oppilaiden välillä eroa.

Tutkimuskysymykset:

1. Minkälaisia ovat 3.-4. luokkalaisten ystävyysuhteet koulussa?
2. Minkälainen on 3.-4. luokkalaisten opettajasuhde?
3. Minkälaiseksi opettajat arvioivat oppilaidensa sosiaalisen kompetenssin?
4. Miten opettajan ja oppilaiden arviot koulumenestyksestä eroavat toisistaan?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Mittarit

Tutkimus on kvantitatiivinen ja tutkimusaineisto koottiin kahdella eri likertasteikollisella kyselylomakkeella. Oppilaiden kyselylomake (liite 1: Oppilaiden kyselylomake) on suomennos saksalaisessa tutkimuksessa käytetystä kyselylomakkeesta ”Soziale Beziehungen von Schulkindern” (katso Rauer & Schuck 2004, Benkmann 2007). Oppilaiden kyselylomakkeeseen lisättiin lisäksi osia IEA:n kouluviihtyvyys kyselystä (kts. Linnakylä 1996, Linnakylä & Malin 1997). Opettajat arvioivat oppilaiden sosiaalista kompetenssia MASK-testin opettajalomakkeella (liite 2: Sosiaalisen kompetenssin opettaja-arviointilomake). Lisäksi heille esitettiin tarkentavia kysymyksiä koskien mahdollisia luokassa olevia erityisoppilaita tai erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita (liite 3: Erityisen tuen tarve). Vastausprosentin ja kadon määrittämiseksi opettajilta kysyttiin tietoja luokan oppilasmäärästä, vastanneiden määrästä ja hojksatuista oppilaista (liite 4: Luokkayhteenveto). Lisäksi sekä oppilaat itse että opettajat arvioivat karkeasti koulumenestystä lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa kolmiportaisella asteikolla (heikko, keskiverto, hyvä).

Koululaisten sosiaalisten suhteiden mittari piti sisällään viisi teoreettista ulottuvuutta, jotka olivat seuraavat:

1. Kaverisuhteet (esim. kaverit koulussa)
2. Ilmapiiri (esim. kohtelu)
3. Opettajan hyväksyntä (esim. onko opettajalla aikaa minulle)
4. Opettajan huolenpito (esim. auttaako opettaja minua ystävällisesti)
5. Opettajan reilu kohtelu (esim. saavatko hyvät enemmän erityisiä tehtäviä).

Mittari kattoi 68 väitettä, jotka jakoutuivat melko tasaisesti em. aihe-alueiden kesken. Näiden kysymysten jälkeen oppilaat arvioivat omaa koulumenestystään lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan osalta (ei kovin hyvä – tavallinen – aika hyvä).

Alkuperäinen mittari oli dikotominen (totta – ei ole totta), mutta tutkimusta varten se muokattiin neliportaiseksi (varmasti eri mieltä – melkein eri mieltä – melkein samaa

mieltä – varmasti samaa mieltä). Menettely tarjoaa mahdollisuuden monipuolisempiin tilastollisiin analyysihin.

MASKilla arvioidaan ala- ja yläkouluikäisten lasten ja nuorten sosiaalista pätevyyttä. Testin kehittelyvaiheessa sitä on laajasti testattu yleis- ja erityisopetuksen 4.luokan oppilailla, jonka ikäisille se on myös standardoitu. Testi tarjoaa opettajille ja muille ammattilaisille luotettavan sosiaalisen kompetenssin arviointivälineen.

MASK-testi muodostuu neljästä eri osa-alueesta jotka ovat yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus ja häiritsevyys. Yhteistyötaitojen ja empatian katsotaan kuuluvan sosiaalisten taitojen alueeseen, impulsiivisuuden ja häiritsevyyden sen sijaan emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn alueeseen. Kokonaisuudessaan testi sisältää opettaja-arvioinnin, toveriarvioinnin ja itsearvioinnin. Testin pituudesta ja laajasta aineistosta johtuen tässä tutkimuksessa tyydyttiin vain opettaja-arviointiin, sillä se antoi riittävän perustan opettajan ja oppilaiden arvioiden vertailulle. MASK-testin neljän osa-alueen lisäksi opettajat arvioivat jokaisen oppilaan koulumenestystä kolmiportaisella asteikolla (heikko – keskiverto – hyvä).

Mittarin luotettavuus määriteltiin tutkimalla reliabiliteettia Cronbachin alfojen avulla. Cronbachin alfojen avulla voidaan arvioida myös summamuuttujien sisäistä konsistenssia eli yhtenäisyyttä. Alfakerroin ilmaisee, kuinka hyvin samaan aiheeseen valitut kysymykset mittaavat samaa asiaa. (Metsämuuronen 2005, 67.) Aineistosta määritettiin alfat oppilaiden aineistolle, opettajien MASK arvioinnille sekä opettajien arvioille koulumenestyksestä. Sosiaalisten suhteiden mittarin ulottuvuuksista luotiin pääkomponenttianalyysin avulla summamuuttujat ja summamuuttujille määriteltiin omat alfat. Tässä otettiin huomioon joidenkin kysymysten käänteisyys. Saatuja reliabiliteetista kertovia lukuja voidaan pitää hyvin korkeina ja näin ollen mittaria varsin luotettavana.

TAULUKKO 1. Aineiston reliabiliteetti.

		Cronbachin alfa α
	Oppilaiden kyselylomake	0,82
Oppilaiden kysely- lomakkeen teoreettiset ulottuvuudet	Summamuuttuja: Kaverisuhteet	0,78
	Summamuuttuja: Ilmapiiri	0,72
	Summamuuttuja: Opettajan hyväksyntä	0,79
	Summamuuttuja: Opettajan huolenpito	0,8
	Summamuuttuja: Opettajan reilu kohtelu	0,84
	MASK	0,71
	Opettajan arvio koulumenestyksestä	0,79

Sekä oppilaiden että opettajien kysymyslomakkeiden toimivuutta ja käytettävyyttä lisää se, että molemmat lomakkeet esitettiin kohderyhmän ikäisillä oppilailla ja luokanopettajalla, joka opettaa saman ikäisiä oppilaita.

Tutkittavat on poimittu harkinnanvaraisella näytteellä. Tutkimuksen ulkoista validiteettia lisää suuri näytekoko ja tutkittavien jakautuminen alueellisesti laajasti. Tämä mahdollistaa näytteen yleistettävyyden maanlaajuisesti. Tutkimuksessa oli mukana sekä pieniä että isoja kouluja niin kaupungista kuin maaseudulta. Osallistuvat koulut olivat kaikki yleisopetuksen kouluja. Toisaalta jokaiselle koululle tyypillinen oma koulukulttuuri voi vaikuttaa tutkimustuloksiin, varsinkin kun tutkittavien laaja joukko jakaantuu ainoastaan kuuteen kouluun. Myös erityisopetusta saavien määrä (16 %) on hyvin verrattavissa koko maasta kerättyihin tilastoihin (22 %). Rakennevaliditeettia puoltaa oppilaiden sosiaalisten suhteiden mittarin jakautuminen teoreettisesti viiteen ulottuvuuteen. Empiiristä aineistoa tarkasteltiin kunkin teoreettisesti muodostuneen ulottuvuuden alla t-testin avulla. Tästä kerrotaan lisää tulososiossa.

Alkuperäiskyselyyn yhdistettiin muutamia lisäkysymyksiä IEA:n kouluviihtyvyysskyselystä. Näin muodostunut oppilaiden kyselylomake oli huomattavan pitkä. Pituutta suuremmaksi ongelmaksi koettiin varsin suorat käännökset saksalaistutkimuksen kyselylomakkeesta. Selvästikin suorasta käännöksestä johtuen törmättiin muutamien kielen sävyeroihin, joista johtuen lapset jäivät pohtimaan joidenkin väitteiden tarkoitusta. Tällaisia väitteitä olivat mm. 7 ”Vain muutamat luokkakaverini sietävät minua” ja 19 ”Pidämme hauskaa muutamien luokkakavereiden kustannuksella”.

5.2 Tutkittavat

Tutkimus suoritettiin yleisopetuksessa. Suomessa ei ole erikseen inklusiivisia luokkia, vaan yleisesti ottaen oppimisvaikeuksista kärsivät opiskelevat normaalisti yleisopetuksessa. Vaikeammista oppimisvaikeuksista kärsivät opiskelevat erityisluokilla. Kuntakohtaisista eroista johtuen lasten jakautuminen yleisopetuksen laaja-alaiseen erityisopetukseen ja erityisluokille vaihtelee. Tämän vuoksi tutkimukseen otettiin mukaan myös erityisluokilla olevia oppilaita.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 451 kolmas- ja neljäsluokkalaista oppilasta opettajineen. Valtaosa osallistuneista lapsista, yhteensä 97,6 %, opiskeli yleisopetuksessa (N=440) ja pieni osa erityisluokilla (N=11), mikä on yhteensä 2,4 %. 16 % tutkimukseen osallistuneista sai osa-aikaista erityisopetusta (N=73), joka vastaa melko hyvin Tilastokeskuksen vuoden 2006 tilastoja, joiden mukaan 22 % peruskoululaisista saa osa-aikaista erityisopetusta. Tilastokeskuksen mukaan syksyllä 2006 erityisopetuspäätös oli 8 %:lla peruskoulun oppilaista, mikä tarkoittaa 44 700 oppilasta. (Tilastokeskus 2007.) Tutkimuksessa mukana olleiden erityisluokkalaisten määrä vastaa näin ollen kohtuullisesti koko Suomen tämän hetkistä tilannetta.

Tutkimusaineisto kerättiin Jämsänkoskelta, Jämsästä, Helsingistä, Kuortaneelta, Seinäjoelta ja Jyväskylän maalaiskunnasta. Taulukossa 2 on selvitetty oppilaiden jakautuminen kouluittain.

TAULUKKO 2. Vastaajajoukon kuvailua.

Kunnat*	Tytöt	Pojat	Osa- aikainen tytöt	Osa- aikainen pojat	HOJKS - tytöt	HOJKS - pojat	Erityis- luokka- laiset tytöt	Erityis- luokka- laiset pojat	N yh- teensä
Jämsä	44	54	0	7	2	4	2	3	98
Kuortane	9	12	0	4	0	2	0	1	21
Seinäjäki	51	40	1	6	0	0	0	0	91
Jyväskylän mlk	32	26	5	9	0	3	0	0	58
Helsinki	27	29	5	16	1	4	0	0	56
Jämsänkoski	57	70	7	13	5	5	2	3	127
N yhteensä	220	231	18	55	8	18	4	7	451

* Koulujen nimien sijaan on käytetty niiden sijaintikuntia.

Jämsänkoskelle ja Jämsään kyselylomakkeet lähetettiin tutkimuksen suorittamisoheineen, muilla kouluilla kyselyt käytiin suorittamassa itse. Kyselyt suoritettiin marras-joulukuussa 2007. Koska oppilaat vastasivat kyselyyn omalla nimellään, tuli tutkimuksen suorittamiseksi kerätä henkilötietosuojalain nojalla vanhemmilta luvat kyselyyn vastaamiseksi. Lupalaput lähetettiin kouluille ennen kyselyiden suorittamista. Aineistojen palautuessa kouluilta, se koodattiin SPSS -tilasto-ohjelmaa käyttäen.

13,6 %:n kokonaiskadolle selittäviä tekijöitä olivat sairauspoissaolot ja se, että kyselyyn tuli vastata omalla nimellä. Tämän tyypisessä kyselytutkimuksessa tätä lukua voidaan pitää verrattain pienenä.

6 AINEISTON ANALYYSI

6.1 Oppilaiden kyselylomake

Tutkimuksessa päädyttiin pääkomponenttianalyysiin, sillä huomattiin, että koko aineiston rotatoitu faktorianalyysi ei kuvaillut aineistoa toivotulla tavalla. Kokonaisvaltaisemman tiedon saamiseksi yksittäisistä muuttujista analysoitiin viittä teoreettista ulottuvuutta tarkemmin omina kokonaisuuksinaan. Pääkomponenttianalyysin avulla ulottuvuuksista saatiin kerättyä samaan alalottuvuuteen kuuluvat teemat. Uudet summamuuttujat rakentuivat ja saivat nimensä suurimpien latausten mukaisesti. Taulukot 3-7 kuvaavat pääkomponenttianalyysin avulla luotuja uusia muuttujia.

Oppilaiden kyselylomakkeen osa-alue, joka koskee opettajan hyväksyntää, todettiin kysymysten perusteella olevan enemmänkin henkinen. Sen sijaan osio ”opettajan huolenpito” on vahvasti fyysinen.

TAULUKKO 3. Kaverisuhteet (osiot 26–27, 31–33, 35–39, 41). I = Kaveriapu, II = Anteeksiantaminen, III = Vapaa-aika.

*	I	II	III
27 Kaverini osaa säilyttää salaisuudet omana tietonaan.	0,769		
37 Kaverini pitää lupauksensa.	0,752		
38 Kaverini hyväksyy minut sellaisena kuin olen.	0,714		
31 Kaverini tekee mielellään sellaisia asioita, joista minäkin pidän.	0,687		
26 Luokassa oleva kaverini auttaa minua, kun tarvitsen apua.	0,647		
36 Kaverini auttaa minua, jos toiset ärsyttävät minua.	0,572		
32 Jos minulle ja kaverilleni tulee riitaa, niin hänen pitää pyytää...		0,733	
33 Jos minun ja kaverini välille tulee riitaa, niin minä annan...		0,699	
35 Jos minun ja kaverini välille tulee riitaa, niin minä pyydän...		0,685	
41 Teemme kaverini kanssa muutakin kuin kouluasioita.			0,777
39 Puuhaamme kaverini kanssa kaikenlaista myös koulun jälkeen.			0,527

* Kohdat viittaavat oppilaiden kyselylomakkeen kysymyksiin (liite 1).

TAULUKKO 4. Ilmapiiri (osiot 1–2, 4, 7, 9, 11, 14–16, 18–22, 24). I = Kavereiden hyväksyntä, II = Luokan yhteishenki, III = Negatiiviset suhteet, IV = Erilaisena luokassa, V = Toimintakulttuuri.

	I	II	III	IV	V
4 Luokkakaverini ovat kilttejä minulle.	0,646				
9 Tulen luokallani hyvin toimeen muiden...	0,643				
22 Luokassamme kaikki otetaan mukaan...		0,712			
15 Meillä on hyvä luokkahenki.		0,664			
1 Luokassani on mukava olla.		0,542			
16 Olemme kaikki kavereita keskenämme.		0,535			
14 Muut haastavat riitaa kanssani.			0,65		
11 Muut nauravat minulle usein.			0,641		
24 Ärsytämme toinen toisiamme.			0,585		
19 Pidämme hauskaa muutamien...				0,687	
18 Luokkakaverit nauravat sellaisille, jotka...				0,59	
7 Vain muutamat luokkakaverini sietävät...				0,589	
20 Luokassamme on vaikeaa olla, jos on...				0,447	
2 Tiedän miten luokassa pitää työskennellä.					0,786
21 Olen oppinut hyväksymään toiset...					0,445

TAULUKKO 5. Opettajan hyväksyntä (osiot 49–55). I = Opettajan hyväksyntä, II = Opettajan negatiivinen suhtautuminen.

	I	II
49 Opettaja pitää minusta.	0,797	
55 Opettaja välittää minusta.	0,789	
53 Opettaja puhuu ystävällisesti kanssani.	0,696	
50 Opettaja on oikeudenmukainen minua kohtaan.	0,653	
52 Opettaja kuuntelee minua, jos minulla on asiaa.	0,651	
54 Opettaja on vihainen, jos teen jotain väärin.		0,853
51 Opettaja toruu minua liikaa.		0,634

TAULUKKO 6. Opettajan huolenpito (osiot 43–45, 47, 57–59). I = Opettaja auttaa ja välittää, II = Opettajalla on aikaa.

	I	II
45 Opettaja auttaa, kun minulla on vaikeuksia.	0,811	
59 Opettaja auttaa minua, jos tarvitsen apua.	0,760	
43 Opettaja auttaa minua ystävällisesti.	0,734	
47 Opettaja huomioi, miltä minusta tuntuu.	0,707	
44 Opettaja välittää huolistani.	0,531	
57 Opettaja on kiinnostunut minusta.		0,849
58 Opettajalla on aikaa minulle.		0,746

TAULUKKO 7. Opettajan reilu kohtelu (osiot 60–68). I = Hyvät oppilaat, II = Kärsimätön opettaja.

	I	II
64 Hyvillä oppilailta on enemmän oikeuksia kuin muilla.	0,788	
65 Opettaja on hyvälle oppilaille ystävällisempi...	0,777	
66 Opettaja välittää vain hyvistä oppilaista.	0,769	
63 Vain hyvät oppilaat saavat erityisiä tehtäviä.	0,723	
67 Huonoihin oppilaisiin kiinnitetään vain vähän huomiota.	0,700	
62 Opettaja kehuu vain hyviä oppilaita.	0,679	
68 Hyvät oppilaat määräävät kaikesta luokassamme.	0,595	
60 Opettaja on joskus vähän epäystävällinen...		0,888
61 Opettaja on joskus vähän kärsimätön minua kohtaan.		0,847

Pääkomponenttianalyysin avulla saaduille muuttujille luotiin yhteispistemäärien perusteella kaksiportainen jaottelu kysymyksen kannalta negatiivisiin ja positiivisiin. Tässä otettiin huomioon joidenkin kysymysten käänteisyys.

6.2 Opettajien kyselylomake (MASK)

Opettajien kyselylomakkeen osalta päädyttiin muuttamaan alkuperäistä, neliportaista luokittelua hieman. Tutkimuksessa todettiin, että oppilaan ajattelematon toiminta

sopii paremmin impulsiivisuuteen kuin häiritsevyyteen, poiketen alkuperäisestä luokittelusta. Tällaiseen ajatteluun päädyttiin, sillä tutkimuksessa käytettiin vain opettajille tarkoitettua MASK-osioita. MASKin omaa pisteytystä ei käytetty, vaan opettajien arvioita sosiaalisten taitojen kyvykkyudesta tarkasteltiin kolmiportaisella asteikolla (heikot - keskinkertaiset - hyvät). Jokaiselle oppilaalle laskettiin oma summapistemäärä, joka kuvasi edellä mainitun jaottelun mukaisesti lapsen sosiaalista kompetenssia. Oppilaat jaettiin kolmeen ryhmään MASK-arvioinnin perusteella: sosiaaliselta kompetenssiltaan heikot (15–30), keskinkertaiset (31–45) ja hyvät (46–60).

Tarkasteltaessa sosiaalisen kompetenssin eri osa-alueita yksittäin, tehtiin kullekin osa-alueelle oma, kaksiportainen luokittelu (heikot - hyvät). Häiritsevyyden ja impulsiivisuuden pisteytys käännettiin vastaamaan muun mittarin logiikkaa: mitä suuremmat pisteet sitä positiivisempi tulos.

TAULUKKO 8. Sosiaalisen kompetenssin kaksiportainen luokittelu.

	Heikko	Hyvä
Yhteistyötaidot	5–10	11–20
Empatia	3–7	8–12
Impulsiivisuus	10–16	4–9
Häiritsevyyden	8–12	3–7

7 TULOKSET

7.1 3.-4. luokkalaisten ystävyysuhteet

Ystävyysuhteita käsitteleviä summamuuttujia (kaverihyväksyntä, kavereiden negatiivinen suhtautuminen, kaverialue, vapaa-aika ja luokassa erilaisena oleminen) tarkasteltiin t-testin avulla. Tilastollisesti merkitseviä eroja oli ainoastaan erilaisuuden hyväksynnässä ($t = 3.165$, $p = 0.002$). Osa-aikaista erityisopetusta saavat ($ka = 1.60$) kokivat erilaisena luokassa olon muita oppilaita ($ka = 1.78$) hankalammaksi.

Hojksattujen ja muiden oppilaiden ystävyysuhteita tutkittaessa huomattavaa oli, että oppilasryhmien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja millään ystävyysuhteiden osa-alueella.

Taulukossa 9 on kuvattuna ystävyysuhteiden ja sukupuolen vaikutusta toisiinsa. Huomion arvoista oli ainoastaan se, että kaverialuissa ei ilmennyt sukupuolten välisiä eroja, toisin kuin voisi olettaa. Erilaisuuden hyväksynnässä tyttöjen ja poikien välinen ero oli seuraava: positiivisesti erilaisuuteen suhtautuu tytöistä 52,3 % ja pojista 47,7 %.

TAULUKKO 9. Ystävyysuhteet ja sukupuoli.

		N	ka	kh	t	df	p																																												
Kaverihyväksyntä	tyttö	214	1.97	0.178	1.050	438	0.294																																												
	poika	226	1.95	0.225				Kavereiden negatiivinen suhtautuminen	tyttö	208	1.86	0.347	1.789	431	0.074	poika	225	1.80	0.404	Kaverialue	tyttö	216	1.97	0.177	0.417	439	0.677	poika	226	1.96	0.196	Vapaa-aika	tyttö	217	1.97	0.164	0.191	443	0.849	poika	228	1.97	0.173	Erilaisuuden hyväksyminen	tyttö	211	1.81	0.393	2.695	432	0.007
Kavereiden negatiivinen suhtautuminen	tyttö	208	1.86	0.347	1.789	431	0.074																																												
	poika	225	1.80	0.404				Kaverialue	tyttö	216	1.97	0.177	0.417	439	0.677	poika	226	1.96	0.196	Vapaa-aika	tyttö	217	1.97	0.164	0.191	443	0.849	poika	228	1.97	0.173	Erilaisuuden hyväksyminen	tyttö	211	1.81	0.393	2.695	432	0.007	poika	223	1.70	0.459								
Kaverialue	tyttö	216	1.97	0.177	0.417	439	0.677																																												
	poika	226	1.96	0.196				Vapaa-aika	tyttö	217	1.97	0.164	0.191	443	0.849	poika	228	1.97	0.173	Erilaisuuden hyväksyminen	tyttö	211	1.81	0.393	2.695	432	0.007	poika	223	1.70	0.459																				
Vapaa-aika	tyttö	217	1.97	0.164	0.191	443	0.849																																												
	poika	228	1.97	0.173				Erilaisuuden hyväksyminen	tyttö	211	1.81	0.393	2.695	432	0.007	poika	223	1.70	0.459																																
Erilaisuuden hyväksyminen	tyttö	211	1.81	0.393	2.695	432	0.007																																												
	poika	223	1.70	0.459																																															

7.2 3.-4. luokkalaisten opettajasuhde

Opettajasuhdetta käsitteleviä summamuuttujia (opettajan ajankäyttö, opettajan hyväksyntä, opettajan auttaminen, hyvien oppilaiden suosiminen, opettajan kärsivällisyys ja opettajan negatiivinen kohtelu) tarkasteltiin erityisoppilaiden ja muiden oppilaiden opettajasuhteen selvittämiseksi t-testin avulla. Taulukossa 10 on kuvattuna osa-aikaista erityisopetusta saavien ja muiden ikätoverien opettajasuhde. Ristiriittaisen tuloksen antoi se, että erityisopetusta saavat oppilaat eivät kokeneet opettajan ajankäytön heitä kohtaan olevan liian vähäistä, mutta samaan aikaan he kokivat saavansa vähemmän apua opettajalta kuin muut ikätoverit. Merkittävä, mutta myös melko oletettava tulos oli erityisoppilaiden kokema hyvien oppilaiden suosiminen sekä opettajan negatiivinen käyttäytyminen heitä kohtaan.

TAULUKKO 10. Osa-aikaista erityisopetusta saavien vs. muiden oppilaiden opettajasuhde.

		N	ka	kh	t	df	p
Opettajan ajankäyttö	ei eo	368	1.71	0.452	1.599	437	0.111
	eo	71	1.62	0.489			
Opettajan auttaminen	ei eo	363	1.98	0.128	2.627	433	0.009
	eo	72	1.93	0.256			
Opettajan hyväksyntä	ei eo	352	1.98	0.140	0.420	87	0.634
	eo	69	1.97	0.169			
Opettajan kärsivällisyys	ei eo	370	1.75	0.433	2.132	438	0.034
	eo	70	1.63	0.487			
Hyvien oppilaiden suosiminen	ei eo	366	1.87	0.341	3.057	432	0.002
	eo	68	1.72	0.452			
Opettajan negatiivinen kohtelu	ei eo	372	1.77	0.419	2.521	441	0.012
	eo	71	1.63	0.485			

Hojksatut oppilaat kokivat opettajasuhteensa osa-aikaista erityisopetusta saavia oppilaita positiivisemmaksi. He kokivat opettajalla olevan heille riittävästi aikaa ja tarvittavaa apua. Sen sijaan opettajan negatiivisen kohtelun ja opettajan hyvien oppilaiden suosimisen kohdalla hojksattujen ja osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden tulokset asettuvat kutakuinkin samalle viivalle muihin oppilaisiin verrattuna.

TAULUKKO 11. Hojksattujen vs. muiden oppilaiden opettajasuhde.

		N	ka	kh	t	df	p
Opettajan ajankäyttö	ei hojks	413	1.69	0.462	-1.242	437	0.215
	hojks	26	1.81	0.402			
Opettajan auttaminen	ei hojks	409	1.97	0.162	-0.846	408	0.398
	hojks	26	2.00	0.000			
Opettajan hyväksyntä	ei hojks	396	1.98	0.149	-0.761	395	0.447
	hojks	25	2.00	0.000			
Opettajan kärsivällisyys	ei hojks	414	1.73	0.442	0.468	28	0.640
	hojks	26	1.69	0.471			
Hyvien oppilaiden suosiminen	ei hojks	409	1.85	0.354	2.323	432	0.021
	hojks	25	1.68	0.476			
Opettajan negatiivinen kohtelu	ei hojks	417	1.76	0.425	6.801	441	0.009
	hojks	26	1.54	0.508			

Summamuuttujia tarkasteltiin sukupuolen suhteen t-testin avulla. Sukupuolten väliset erot ovat nähtävissä taulukosta, jossa huomattavimpana korostuu poikien kokemus opettajan vähäisestä ajasta heitä kohtaan. Myös opettajan kärsivällisyys ja hyvien oppilaiden suosiminen nousivat voimakkaasti esiin.

TAULUKKO 12. Opettajasuhde ja sukupuoli.

		N	ka	kh	t	df	p
Opettajan ajankäyttö	tyttö	216	1.78	0.417	3.571	437	0.000
	poika	223	1.62	0.486			
Opettajan auttaminen	tyttö	214	1.99	0.118	1.473	433	0.141
	poika	221	1.96	0.187			
Opettajan hyväksyntä	tyttö	208	1.98	0.154	-0.372	411	0.710
	poika	213	1.98	0.136			
Opettajan kärsivällisyys	tyttö	214	1.80	0.398	3.348	438	0.001
	poika	226	1.66	0.473			
Hyvien oppilaiden suosiminen	tyttö	211	1.90	0.300	3.217	432	0.001
	poika	223	1.79	0.409			
Opettajan negatiivinen kohtelu	tyttö	215	1.79	0.408	1.848	441	0.065
	poika	228	1.71	0.452			

7.3 3.-4- luokkalaisten sosiaalinen kompetenssi

Aineiston perusteella sosiaaliselta kompetenssiltaan heikkoja oppilaita oli 3,3 % (N=15), keskinkertaisia 29,3 % (N=132) ja hyviä 67,0 % (N=302). Kahden oppilaan opettaja-arvio puuttui.

Opettajien sosiaaliselta kompetenssilta heikoiksi arvioidut oppilaat olivat kaikki poikia. Näistä oppilaista 40 %:lla (N=6) oli opettajien mukaan sosio-emotionaalisia vaikeuksia. Sosiaaliselta kompetenssiltaan heikoiksi arvioiduista oppilaista neljännes (N=4) sai osa-aikaista erityisopetusta ja viidennekselle (N=3) kyseisistä oppilaista oli laadittu HOJKS. Puolet (N=8) sosiaalisilta taidoiltaan heikoista ei saanut osa-aikaista erityisopetusta eikä heillä ollut HOJKS:a.

Kaikkia neljää MASK-testin osa-aluetta tarkasteltiin lähemmin t-testin avulla. Taulukoissa 13–15 on kuvattuna oppilaiden sosiaalinen kompetenssi sukupuolen, HOJKS:n ja osa-aikaisen erityisopetuksen mukaan.

TAULUKKO 13. Sosiaalisen kompetenssin neljä osa-aluetta sukupuolen mukaan.

	1=heikot taidot	2=hyvät taidot	ka	kh	t	df	p
Yhteistyötaidot	tyttö=26 poika=28	tyttö=193 poika=202	1.88 1.88	0.324 0.328	0.098	446	0.922
Empatia	tyttö= 22 poika=38	tyttö=196 poika=192	1.90 1.83	0.302 0.372	2.002	446	0.046
Impulsiivisuus	tyttö=10 poika=37	tyttö=209 poika=193	1.95 1.84	0.209 0.368	4.049	447	0.000
Häiritsevyys	tyttö=8 poika=34	tyttö=211 poika=195	1.96 1.85	0.188 0.356	4.131	446	0.000

TAULUKKO 14. Sosiaalisen kompetenssin neljä osa-aluetta HOJKS:n mukaan.

	1=heikot taidot	2=hyvät taidot	ka	kh	t	df	p
Yhteistyötaidot	ei hojks=50 hojks=4	ei hojks=373 hojks=22	1.88 1.85	0.323 0.368	0.483	27	0.633
Empatia	ei hojks=52 hojks=8	ei hojks=371 hojks=17	1.88 1.68	0.329 0.476	2.830	446	0.005
Impulsiivisuus	ei hojks=39 hojks=8	ei hojks=384 hojks=18	1.91 1.69	0.290 0.471	3.524	447	0.000
Häiritsevyys	ei hojks=39 hojks=3	ei hojks=383 hojks=23	1.91 1.88	0.290 0.326	0.351	27	0.697

TAULUKKO 15. Sosiaalisen kompetenssin neljä osa-aluetta osa-aikaisen erityisopetuksen mukaan.

	1= heikot taidot	2= hyvät taidot	ka	kh	t	df	p
Yhteistyötaidot	ei eo=39 eo=15	ei eo=337 eo=58	1.90 1.79	0.305 0.407	2.457	447	0.014
Empatia	ei eo=43 eo=17	ei eo=333 eo=55	1.89 1.76	0.319 0.428	2.797	446	0.005
Impulsiivisuus	ei eo=36 eo=11	ei eo=340 eo=62	1.90 1.85	0.295 0.360	1.403	447	0.161
Häiritsevyys	ei eo=28 eo=14	ei eo=347 eo=59	1.93 1.81	0.263 0.396	3.169	446	0.002

Yhteistyötaidoiltaan heikkoja oppilaita oli 12 % (N=54) ja hyviä 87,6 % (N=395). Oppilaat, jotka eivät saaneet osa-aikaista erityisopetusta, olivat yhteistyötaidoiltaan taitavampia. Empatian osalta heikkoja oppilaita oli 13,3 % (N=60) ja hyviä 86,0 % (N=388). Keskiarvojen perusteella voidaan todeta, että osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat olivat empatiakyvyltään heikompia. Sama oli havaittavissa hojksattujen oppilaiden kohdalla. Empatiakyvyltään tytöt olivat juuri tilastollisesti merkitsevästi poikia parempia. Impulsiivisia oppilaita tutkittavista lapsista oli 10,4 % (N=47). Hojksatut oppilaat todettiin tilastollisesti merkitsevästi muita oppilaita impulsiivisemmiksi. Häiritseviä oppilaita oli 9,3 % (N=42) kaikista oppilaista. Pojat ovat tyttöjä huomattavasti häiritsevempiä.

7.4 Opettajien vs. oppilaiden arviot koulumenestyksestä

Oppilaiden kyselylomakkeesta yhdistettiin yhdeksi summamuuttujaksi oppilaiden arviot omasta koulumenestyksestä (kts. s.36). Heikot (3-4), keskiverrot (5-7) ja hyvät (8-9) jakautuivat seuraavanlaisesti: heikkoja oppilaita oppilaiden omien arvioiden mukaan oli 2,0 % (N=9), keskivertoja 42,6 % (N=192) ja hyviä 55,0 % (N=248).

MASKin opettaja-arviot lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan osalta (kts. s.37) yhdistettiin samalla tavalla kuin edellä. Heikot (3-4), keskiverrot (5-7) ja hyvät (8-9) jakautuivat seuraavanlaisesti: koulumenestykseltään heikkoja oppilaita opettajien arvioinnin mukaan oli 10,2 % (N=46), keskivertoja 44,6 % (N=201) ja hyviä 44,8 %

(N=202). On mielenkiintoista nähdä, kuinka oppilaiden omat arviot koulumenestyksestä erosivat opettajien arvioista. Erityisesti heikkoja oppilaita oli oppilaiden mukaan huomattavasti vähemmän ja vastavuoroisesti hyviä huomattavasti enemmän kuin opettajien arvioiden mukaan.

Vertailtaessa oppilaiden ja opettajien heikoiksi arvioimia oppilaita, löytyi ainoastaan yksi oppilas, joka oli sekä opettajien arvioimien 46 että oppilaiden arvioimien yhdeksän heikon oppilaan joukossa. Tutkimuksessa laskettiin keskiarvo opettajien heikoiksi arvioimien oppilaiden omista arvioinneista. Opettajien heikoiksi arvioimat oppilaat arvioivat oman koulumenestyksensä keskitasoiseksi ($\bar{x}=7$). Mikä merkittävintä, 39 % opettajien heikoiksi arvioimista lapsista arvioi oman koulumenestyksensä hyväksi (N=18).

Lapset, jotka arvioivat oman koulumenestyksensä heikoksi (N=9) olivat yhtä lukuun ottamatta opettajien arvioinnin mukaan keskivertoja (66,6 %) tai hyviä (22,2 %). Opettajien ja oppilaiden arviot heikoista oppilaista kävivät yksin vain 1,8 %:n (N=1) kohdalla.

Opettajan mukaan heikoista oppilaista poikia oli 58,7 % (N=27) ja tyttöjä 41,3 % (N=19). Omasta mielestään heikot oppilaat jakautuivat tasan tyttöjen ja poikien kesken. Opettajan keskiarvoiksi tai hyväksi arvioimat oppilaat jakautuivat kutakuinkin puoliksi (pojat N= 200, tytöt N= 197).

Aineistoa tutkittaessa hojksatut ja osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat eivät useinkaan olleet koulumenestykseltään luokan heikoimpia oppilaita eikä HOJKS aina ollut pääsylippu osa-aikaiseen erityisopetukseen. Opettajan mukaan heikoista oppilaista 52,2 % sai osa-aikaista erityisopetusta (N=24) ja 47,8 % ei saanut erityisopetusta (N=22). Itsensä heikoiksi arvioineista oppilaista 12,5 % (N=1) sai osa-aikaista erityisopetusta ja loput 87,5 % (N=7) jäivät erityisopetuksen ulkopuolelle. Opettajien mukaan keskiarvoista ja hyvistä oppilaista 12,1 % sai erityisopetusta (N=48).

Opettajan mukaan heikoista oppilaista ainoastaan 17,4 %:lla (N=8) ja keskiarvoista tai hyvistä oppilaista 4,5 %:lla (N=18) oli HOJKS.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Mikäli tutkimusta tehtäessä arvioita lapsen sosiaalisesta käyttäytymisestä kysytään vain yhdeltä opettajalta, vaikuttaa tähän arvioon lapsen vuorovaikutussuhde kyseisen henkilön kanssa. Myös lapsen omiin arvioihin tulisi suhtautua tietyllä varauksella, sillä lapsi ei välttämättä ole kykenevä arvioimaan omaa sosiaalista käyttäytymistään tai hän ei halua antaa siitä todenmukaista kuvaa ulkopuoliselle. Sosiaalisen itsearvioinnin opetteleminen ja sen kehittyminen on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää. (Salmivalli 2005, 80.) Tässä tutkimuksessa on näistä nimenomaisista syistä käytetty sekä itsearviointia että opettajan arviointia lapsen sosiaalisista taidoista. Tällä tavalla pyritään monipuolistamaan kuvaa vallitsevasta tilanteesta.

Datan koodausvaiheessa jouduimme ottamaan yhteyttä muutamalle koululle puutteellisten luokkatietojen takia. Tässä yhteydessä saimme tietää, että yhden opettajan kohdalla yhteinen historia luokan kanssa oli ainoastaan kuukauden mittainen. Koska emme ole tietoisia muiden luokkien opettaja-oppilas-suhteen kestosta, emme voineet täysin vertailla opettajien oppilastuntemusta. Jälkikäteen ajateltuna tutkimusluokkia valittaessa optimaalista olisi ollut, että opettajalla olisi ollut takanaan useampi yhteinen vuosi saman luokan kanssa.

Erityisoppilaiden ja muiden oppilaiden kokemuksissa toverisuhteista ei löydetty merkittäviä eroja. Toisaalta käyttämällämme mittarilla ei voida saada täysin varmoja tuloksia kohderyhmän lasten toverisuhteista. Luotettavuutta lisäisi sosiogrammin teettäminen mittarin rinnalla, jolloin voitaisiin todeta toverisuhteiden vastavuoroisuus. Haluttaessa varmistus lapsen ystäväistä, voidaan asia ns. tarkistaa pyytämällä lasta nimeämään ystäviään esim. samalta luokalta. Mikäli henkilö, jonka lapsi on nimennyt ystäväkseen, nimeää vastavuoroisesti toisen osapuolen ystäväkseen, voidaan varmistua, että lapsella on ystäviä. (Asher & Gazelle 1999, 26.)

8.2 Tulosten tarkastelu

Erot tyttöjen ja poikien erilaisuuden hyväksymisessä olivat odotetunlaiset tyttöjen sietäessä erilaisuutta poikia paremmin. Tämä on odotetusta tuloksesta huolimatta mielenkiintoinen asia, sillä tyttöjen väliset riidat ja tyttöporukoiden kahnaukset alkavat viimeistään neljännellä tai viidennellä luokalla, jolloin tyttöjen käyttäytymisen erilaista kaveria kohtaan voisi ajatella olevan melko kovaakin. Mahtaakohan taustalla olla myös ihmisten biologiset vaikuttimet, sillä naaraspuoliset sietävät eläintenkin maailmassa erilaisuutta uroksia paremmin? Ilahduttavaa on, että positiivisesti erilaisuuteen suhtautuvia on molemmissa sukupuolissa runsaasti, tytöissä 52,3 % ja pojissa 47,7 %.

Niin kaunis kuin integraation ja inklusion ajatus onkin ja taustalla olevat toiveet siitä, että lapsi ei erityisopetuksessa eristyisi ns. normaaleista ikätovereistaan tai ikäluokastaan, ei yleisopetuksen luokalla oleminen ja opiskelu näytä olevan erityistä tukea tarvitsevalle lapselle yhtä juhlaa. Osa-aikaista erityisopetusta saavat lapset kokevat luokassa erilaisena olemisen hankalaksi. Heidän kokemuksensa mukaan erilaisiin oppilaisiin suhtaudutaan erityisellä tavalla, joka ei heitä miellytä. Onko integraatioajattelussa pelattu ja peilattu enemmän ajatuksia aikuisten maailmasta kuin huomioitu lasten ajattelua ja sen eroavaisuutta aikuisten pohdiskeluun? Ovatko aikuiset problematisoineet mahdollisesti sellaisia asioita, jotka eivät lasten maailmassa ole niin arkipäiväisiä ja jättäneet samalla huomioimatta hyvinkin konkreettisia asioita lasten maailmasta ja ajattelusta? Tätä ajattelua puoltaisi se, etteivät erityisluokkalaiset koe ongelmalliseksi erilaisuuden hyväksymistä, sillä he ovat kaltaistensa, erityistä tukea tarvitsevien joukossa. Olisikohan raivointegraation ihastuttavasta ideologiasta hullaantuneiden aika siirtyä käytännön kentälle toteamaan, että auvoisen ajatuksen toteutus ei ole monestikaan kovin kaunista katseltavaa?

On hyvin tärkeää, etteivät erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat koe opettajan hyväksyntää tai heille olevaa aikaa muita oppilaita vähäisemmäksi. Vaikkakin nämä oppilaat samanaikaisesti tuntevat, että opettaja suhtautuu heihin negatiivisesti, ja että opettajan kärsivällisyys ei aina oikein riitä heidän kohdallaan, on opettajan hyväksyntä kuitenkin jonkinlainen kattokäsite näille kaikille, ikään kuin opettajan kokonaisvire oppilaaseen suhtautumisesta. Mikäli näin ei olisi, mahdollisesti se vaikeut-

taisi erityisen tuen tarpeessa olevan oppilaan opinpolkua ja voisi luoda hänelle varsin negatiivisen suhtautumisen koulunkäyntiä kohtaan.

Erityisen huomattavaksi eroavaisuudeksi osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden ja muiden oppilaiden välille muodostui hyvien oppilaiden opettajilta saama huomio. Sama oli huomattavissa myös hojksattujen oppilaiden kohdalla. Uskoaksemme opettajat eivät huomaa omaa toimintaansa toisia oppilaita suosivammaksi tai ainakaan he eivät tule ajatelleeksi, että erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat näkevät opettajan käyttäytymisen eriarvoistavaksi. Tiedostavatko siis opettajat oman toimintansa vai eivätkö he tiedosta erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden tarkkanäköisyyttä opettajan toiminnasta? Samalla on kuitenkin muistettava, että mikäli lapsella on paljon negatiivisia kokemuksia elämänsä varrelta, saattaa hän nähdä tilanteensa luokassakin negatiivisemmaksi kuin mitä se todellisuudessa on. Sama koskee myös opettajasuhdetta, jonka oppilas saattaa herkästi kokea opettajaa negatiivisemmaksi.

Mitä ovat mahdolliset seuraukset siitä, että erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas kokee opettajan suosivan hyviä oppilaita? Miten keskitason oppilaat kokevat tilanteen ja ketkä todellisuudessa ovatkaan luokan väliinputoajia? On tietenkin mahdollista, että oppilaan huomattaessa opettajan suhtautumisen hyvin oppilaisiin, hän haluaa itsekin päästä samalle taito- ja osaamistasolle, jotta hänelläkin on mahdollisuus saada erityisiä tehtäviä ja opettajan huomiota. Joillekin kyseisen havainnon tekeminen voi antaa motivaatiota pyrkiä parempiin suorituksiin, mutta osalle se saattaa toimia lannistavana tekijänä oman heikon taitotason ja sen tiedostamisen takia. Lannistumisesta voi seurata mahdollinen täysi motivaation menettäminen ja näin ollen suuret vaikutukset tulevaan koulupolkuun. Saattaa myös olla, että tilanteen suurimmat uhrit ja kärsijät ovat keskitason oppilaita, jotka pärjäävät kohtuullisesti ja jäävät näin ollen vähemmälle huomiolle hyvien ja heikkojen oppilaiden saadessa enemmän huomiota. Nämä keskitason oppilaat saattavat tuntea, ettei heillä ole mitään sellaista, mistä opettaja on kiinnostunut.

On hälyttävä tieto, että osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat kokivat opettajaavun liian vähäiseksi. Hälyttäväksi tilanteen tekee se, että heidän avuntarpeensa ollessa suuri, voimme todeta, ettei yleisopetus kykene käytettävissä olevilla resursseilla antamaan näille oppilaille tarpeeksi suurta tukea oppimisen turvaamiseksi. Jatkokimuksella olisikin tärkeä selvittää, mikä tai mitkä tekijät ovat taustalla. Vaikuttaako

opettajan riittämättömään saatavilla olevaan apuun yleisopetuksen luokkakoot, luokanopettajakoulutuksen riittämätön paneutuminen erityisten oppilaiden huomaamiseen ja auttamiseen, erityisopetuksen liian vähäinen saatavilla oleminen, ongelmien yleistyminen vai integraation liian suuri volyyymi?

Hojksattujen oppilaiden kohdalla, jotka tässä tutkimuksessa olivat lähes kaikki erityisluokkien oppilaita, opettajan antamassa ajassa ja auttamisessa ei ollut puutteita. Kyseisillä luokilla opettajana toimii erityisluokanopettaja ja luokkakokojen ollessa samanaikaisesti pienempiä, on opettajalla oppilaille enemmän asiantuntevaa apua ja aikaa. Tämän tiedon valossa erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat näyttäisivät saavan asiantuntevaa tukea ja huomiota paremmin pienryhmissä. Vaikka luokanopettajan koulutus on monipuolistunut, ei se kuitenkaan ole sellaisenaan riittävä huomaamaan kaikkia erityisen tuen tarpeessa olevia tai antamaan kyseisille oppilaille tarvittavaa tukea.

Oli yllättävää, että suurin osa oppilaista kuului sosiaaliselta kompetenssiltaan hyvien oppilaiden ryhmään (67 %). Taustalla saattaa olla vaikuttamassa opetussuunnitelmiin vahva sosiaalisuuden painottaminen. Sen sijaan se, että kaikki heikon sosiaalisen kompetenssin omaavat olivat poikia, aiheutti ihmetystä. Kuvittelimme sosiaaliselta kompetenssilta heikkoihin oppilaisiin lukeutuvan myös hiljaisia tyttölapsia. Tulokseen voi kuitenkin vaikuttaa tyttöjen varhaisempi kypsyminen, mikä on vielä silmiinpistävä huomattavaa tämän ikäisillä lapsilla.

Erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden sosiaalisen kompetenssin heikkoutta muihin oppilaisiin verrattuna voisi osaltaan selittää heidän heikommalla opettajasuhteellaan. Tätä selittäisi se, että he kokevat, ettei opettajalla ole heille tarpeeksi aikaa, ja että opettaja on heitä kohtaan hiukan kärsimätön. Myös opettajan suhde näihin oppilaisiin voi olla etäisempi, jolloin se voi osaltaan olla vaikuttamassa oppilaiden sosiaalisen kompetenssin arviointiin, kun arvioijana on ainoastaan yksi opettaja. Erityisesti heikon sosiaalisen kompetenssin arvion saaneiden kohdalla olisi tärkeää toistaa mittaus myöhemmin, kartoittaa luokkakavereiden mielipidettä oppilaan sosiaalisesta kompetenssista sosiogrammin avulla tai saada kyseisistä oppilaista useamman opettajan (tai muun aikuisen) arvio. Osaltaan opettajien arvioihin oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista on varmasti vaikuttamassa se, että opettajien havainnot oppilaista on pääsääntöisesti luokkatoiminnasta ja irrallisista hetkistä välituntien osalta.

Luokkakavereilla sen sijaan on parempi mahdollisuus arvioida muiden toimintaa, sillä heidän kontaktinsa ylettyvät myös vapaa-ajan puolelle. (Nabuzoka 2003, 309.)

Yhteistyötaitojen heikkous osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden kohdalla ei ole yllätys, mikäli yhteistyötaitojen yhtenä suurena arviointikohteena on avun tarjoaminen muille oppilaille. Akateemista suoriutumista vaativissa tilanteissa kyseisten oppilaiden on hyvin vaikea tarjota apua muille, sillä he kokevat usein opettajalta saatavan avun liian vähäiseksi. Mikäli heillä olisi mahdollisuus saada opettajalta riittävästi apua, voisi heille mahdollisesti kehittyä riittävä osaamistaso ja luottamus omaan toimintaan, jolloin he voisivat kyetä antamaan apua myös muille. Mikäli avun tarjoamista tarkastellaan muissa kuin akateemista osaamista vaativissa tehtävissä, voi heidän olla helpompi tarjota apua muille oppilaille. Muissa tilanteissa avun tarjoamiseen vaikuttaa suuresti muiden oppilaiden heihin kohdistama hyväksyntä ja se miten lapsi kokee erilaisena luokassa olemisen. Luokkatoverit ja opettaja kuvaavat usein oppimisvaikeuksista kärsivien lasten käyttäytymistä muita useammin vetäytyväksi (Nabuzoka 2003, 307).

Se, ettei yhteistyötaitojen osalta tyttöjen ja poikien taitotasossa havaittu eroja toi mukavan yllätyksen. Perinteisesti alakouluikäisissä oppilaissa tyttöjä on pidetty useasti poikia yhteistyökykyisempinä. Tähän on varmasti tuonut muutosta opetussuunnitelmassa painotettu yhteistyötaitojen oppiminen ja lapsuuden kotikasvatus, joka ei enää monessakaan perheessä koulu tytöistä korostetun kilttejä ja pojista luonnonlapsimaisia rasavillejä.

Oli melko oletettavaa, että empatiakyvyn todettiin olevan heikompi osa-aikaista erityisopetusta saavilla ja hojksatuilla oppilailla. Empatiia pidetään sosiaalisen kompetenssin kehittyneimpänä muotona, ja tutkimuksessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisen kompetenssin todettiin olevan muita oppilaita heikompi. Empatian yhtymäkohdat tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn ovat havaittavissa siinä, että myös impulsiivisuudessa ja häiritsevyydessä todettiin olevan eroja erityistä tukea tarvitsevien ja ns. normaalioppilaiden välillä. Osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden ja integroitujen empatiakykyä ei ole luokkasijoitus tuonut muiden oppilaiden tasolle, vaikka yleisopetussijoitusta monesti perustellaankin juuri sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittymisellä.

Impulsiivisuudessa ei havaittu eroja osa-aikaista erityisopetusta saavien ja muiden oppilaiden kesken. On mahdollista, että kyseisen tutkimuksen osallistujissa on huomattavan vähän sosio-emotionaalista ongelmista kärsiviä lapsia ja tulos saattaa olla tältä osin hieman harhaanjohtava. Sen sijaan hojksattujen oppilaiden suurempi impulsiivisuus tukee heidän erityisluokkasijoitustaan.

Häiritsevyydeltään suurta roolia näyttelivät osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat. Tähän saattaisi olla osaltaan vaikuttamassa opettajien hyvälle oppilaille antama erityinen huomio. Koska tuen tarpeessa olevat oppilaat eivät tunne saavansa tarpeeksi opettajan huomiota, ja koska heidän on vaikea saavuttaa opettajan huomiota hyvien oppilaiden tapaan, saattaa olla mahdollista, että he yrittävät saada opettajan huomion häiritsevällä käyttäytymisellä. Erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden häiritsevä käyttäytyminen on omiaan edistämään torjutuksi tulemisen riskiä muiden oppilaiden keskuudessa. Koska häiritsevyydessä oli eroja sen mukaan, oliko oppilas osa-aikaisessa erityisopetuksessa vai erityisluokalla, voidaan todeta, ettei erityisluokalla olevia oppilaita pidetä niin häiritsevinä. Tässä tulisi kuitenkin ottaa huomioon tutkimukseen osallistuneiden vähäinen erityisluokkalaisten määrä. Koska tutkimuksemme oli vähäinen määrä erityisluokkalaisia, on oletettavaa, ettei näihin oppilaisiin ole valikoitunut erityisvaikeuksien koko kirjoa. Tämä voi osaltaan vaikuttaa hojksattujen oppilaiden tuloksiin.

Mahtaako opettajien ja oppilaiden suuret eroavaisuudet koulumenestyksen arvioinnin osalta selittyä peruskouluissakin viime vuosina lisääntyneellä itsearvioinnilla? Olisi mielenkiintoista tietää, korjataan lapsen tekemästä itsearvioinnista täysin virheelliset arviot omasta toiminnasta vai annetaan lapsen kasvaa osittain vääristyneessä uskossa omiin taitoihinsa, mikä voisi osaltaan selittää näin suuret eroavaisuudet. Tutkimuksen kohderyhmän ikäisillä oppilailla itsensä arvioiminen mahdollisimman paikkaansa pitävästi, on vielä suhteellisen hankalaa. Heikoiksi itsensä arvioineet, mutta opettajien mielestä osaavat oppilaat, saattavat olla niitä opiskelun pieniä perfektionisteja, jotka ovat tähän saakka pärjänneet opettelemalla kaiken ulkoa, mutta mikä ei enää olekaan täysin mahdollista. Toisaalta nämä oppilaat voivat olla myös niitä, jotka ovat oppineet hyvin varhaisessa vaiheessa lukemaan ja kirjoittamaan, ja ovat tähän saakka pärjänneet näillä taidoilla. Uusien oppiaineiden tullessa kuvioihin ei nämä kaksi perustaitoa enää riitäkään ja tästä on saattanut seurata tunne tilanteen

hallinnan menettämisestä ja omasta osaamattomuudesta. Toisaalta huomioon on otettava erityisesti tyttöjen itsekriittisyys ja itsensä aliarvioiminen. Omaa osaamista ei tahdota korostaa eikä kehua ja mieluummin väitetään taitojen olevan heikot kuin annetaan itsestä ylimielinen kuva.

Koulumenestyksen osalta opettaja-arvioinnissa heikot oppilaat olivat jakautuneet sukupuolten kesken melko oletettavasti siten, että poikia oli enemmän. Sen sijaan itsensä mukaan heikot yllättivät tuloksella, jossa tytöt ja pojat jakautuivat tasan. Kuvittelimme heidän olevan pääosin tyttöjä, jotka ovat tyytymättömiä omaan osaamistasoon tai vähättelevät omaa osaamistaan. Toisaalta tässä on otettava huomioon hyvin pieni oppilaiden lukumäärä (N=8). Keskivertojen ja hyvien oppilaiden jakautuminen suhteellisen tasan sukupuolten kesken oli yllättävää, sillä yleisesti ottaen tässä iässä tyttöjen ajatellaan olevan keskimäärin poikia parempia.

Opettajien mukaan heikkojen oppilaiden jakautuminen erityisopetusta saaviin ja erityisopetuksen ulkopuolelle jääviin yllätti tasaisuudellaan. Kummastusta herättää samanaikaisesti erityisopetusta saavien keskivertojen ja hyvien oppilaiden määrä. Heikoissa oppilaissa vähäinen HOJKS:ien määrä oli suuri yllätys. Kappalemääräisesti ”hyvien hojksattujen määrä” erosi ennakkokuvitelmastamme HOJKS:ien jakautumisen osalta. Mahtavatko hyviin akateemisiin tuloksiin yltävät hojksatut oppilaat olla sosioemotionaalista vaikeuksista kärsiviä lapsia? Vai voisiko olla, että joidenkin lasten HOKJS:t olisi pitänyt jo purkaa lasten taitotason parantumisen ja näin ollen HOKS:ien tarpeettomiksi tulemisen takia? Tulokset HOJKS:ien jakautumisen ja erityisopetusta saavien osalta laittavat miettimään erityisopetuksen saamisen ja HOJKS:ien laatimisen perusteita. Saaduista tuloksista herää kysymys, antaako laadittu HOJKS oppilaalle hänen tarvitsemaansa erityistä tukea vai onko kenties HOJKS:n laatimisen takana koulujen hojksatuista oppilaista saama taloudellinen lisäresurssi. Onko mahdollista, että tästä johtuen heikot, kiltit oppilaat jäävät tarvitsemansa erityisen tuen ulkopuolelle?

Koska hojksatut oppilaat eivät lähestulkoonkaan aina olleet koulumenestykseltään niitä luokan heikoimpia, saa se miettimään osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista ja siinä mahdollisesti olevia koulu- ja kuntakohtaisia eroja. Mielenkiintoista olisi tutkia aineiston koulujen välisiä eroja erityisopetuksen jakautumisessa ja tehdä

päätelmiä erityisopetuksen toteutuksesta. Ajatuksia herätti koulumenestykseltään hyvien tai keskivertojen saama osa-aikainen erityisopetus. Kun osa-aikaista erityisopetusta saa 12,1 % hyvin akateemisesti pärjäävistä oppilaista, saa se ajattelemaan, että liian moni heikko oppilas saattaa jäädä ilman tarvitsemaansa erityistä tukea. Olisi mielenkiintoista selvittää, kuka on määritellyt näiden oppilaiden osa-aikaisen erityisopetuksen tarpeen. On vaikea uskoa, että kyseisten oppilaiden valikoituminen erityisopetukseen olisi tapahtunut normitettujen erityisopettajien käyttämien testien kautta. On kovin kummallista, mikäli lapsi suoriutuisi normitetuista testeistä heikosti ja luokanopettaja arvioisi lapsen kuitenkin koulumenestykseltään hyväksi. Tässä ei voi olla törmäämättä ajatukseen, miten luokanopettajien ja erityisopettajien näkemys ja osaaminen lapsen tuen tarpeesta mahdollisesti eroavat toisistaan.

Oppimisvaikeuksista kärsivien lasten näkemyksen itsestä ajatellaan yleisesti ottaen olevan negatiivisempi kuin heidän ns. normaalien ikätovereidensa näkemys. Toisaalta tässäkin näkemyksessä voi olla eroja. Oppimisvaikeuksista kärsivät lapset saavat helpommin tyydytystä taidoistaan ei-akateemisissa aineissa, kuten esimerkiksi liikunnassa tai sosiaalisessa kanssakäymisessä, jolloin he näkevät itsensä yhtä positiivisessa valossa kuin ns. normaalit ikätoverit. Useat tutkimustulokset kertovat, että läheskään kaikki oppimisvaikeuksista kärsivät lapset eivät näe koulumenestystään negatiivisemmin kuin ns. normaalit ikätoverit. Negatiivisemmin koulumenestyksensä kokevat usein lapset, joilla on oppimisvaikeuksien lisäksi käyttäytymisen vaikeuksia. (Zelege 2004; 145, 149, 163.)

Voisiko vääristynyt käsitys omasta osaamisesta johtua minäkuvan säilyttämisestä ehjänä? Yleisen näkemyksen itsestä ajatellaan olevan yleinen kuva henkilön omasta hyvinvoinnista ja tyytyväisyydestä itseän (Zelege 2004, 146). Mikäli oppilas näkisi omat heikkoutensa, joutuisi hän siltä osin muutamaa käsitystä itsestään ja pystyäkseen pitämään minäkuvansa horjumattomana, olisi hänen löydettävä jotakin positiivista kompetenssia tämän heikkouden tilalle. Toisaalta hyvä on ottaa myös huomioon, että lapsen kasvaessa ja hänen ajattelutaitojensa kehittyessä hänestä tulee itseään kohtaan kriittisempi (Trickey & Topping 2006, 610). Tällöin itsearviot esimerkiksi koulumenestyksestä voivat olla huomattavastikin huonompia kuin mitä lapsen todellinen taitotaso on.

Saamiemme tulosten mukaan lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat lisääntyvät neljäsluokkalaisten keskuudessa. Lisääntyminen näkyy kasvaneena osa-aikaisen erityisopetuksen tarpeena. Samaan aikaan matematiikan kohdalla osa-aikaisen erityisopetuksen tarve pienenee. Mietimme onko mahdollista, että 3. luokan aikana lukemisen ja kirjoittamisen ongelmia pidetään vielä oppilaan kypsyttömyytenä ja 4. luokalla ongelmat tulevat yhä pahempina esiin opiskeltavan materiaalin kasvaessa? Tämä puhuu entistä vahvemmin varhaisen puuttumisen puolesta.

Koska oppilaiden ja opettajien arviot koulumenestyksestä heikkojen oppilaiden kohdalla erosivat reilusti toisistaan, ja koska useat heikot oppilaat arvioivat oman koulumenestyksensä hyväksi, rupesimme pohtimaan, miten lapsilla mahtaa olla niin erilainen ja vääristynyt kuva omasta osaamisestaan. Oletimme kuitenkin opettaja-arvioinnin olevan tässä tapauksessa totuudenmukaisempi kuvaus lapsen osaamisesta. Mahtaako kyseessä olla mittaukseen ja mittaustapaan liittyvät seikat kuten se, miten kysymys omasta osaamisesta esitettiin. Lapset saattaisivat antaa hyvinkin erilaisia vastauksia, mikäli he vertaisivat omaa osaamistaan ikätovereidensa osaamiseen. Vaikkakin opettaja arvioi yksittäisen oppilaan koulumenestystä, on lähestulkoon mahdotonta, ettei hän vertaa lapsen osaamista muihin oppilaisiin. Pohdimme myös, muuttuuko lapsen käsitys omasta osaamisestaan esimerkiksi viidennelle luokalle mentäessä, kun uusia opiskeltavia aineita tulee lisää ja aineiden vaatimuskirjo kasvaa. Tämä sai meidät ajattelemaan, olisiko tämän kaltaisessa tutkimuksessa mielekkäänä vertailla 3.-4.luokkalaisten sijaan 3. ja 5.luokkalaisia.

Lähestulkoon kaikissa tutkimissamme asioissa vertailtaessa osa-aikaista erityisopetusta saavia ja ns. normaaleita oppilaita sekä hojksattuja ja normaalisti kehittyneitä oppilaita on huomattavissa, että osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden tulokset eroavat enemmän ns. normaaleista oppilaista kuin hojksattujen oppilaiden tulokset. Tähän on varmaankin suurena vaikuttajana erityisluokilla opiskelevien hojksattujen oppilaiden määrä. Näillä oppilailla on mahdollisuus olla omassa turvallisessa luokkaympäristössä, luokan toimintatavat ja struktuurit on mietitty oppimisen vaikeuksia tukeviksi, luokkaa opettava erityisluokanopettaja ja luokkakoko antavat lapsille mahdollisuuden riittävään aikuistukeen. Onko siis tarkoituksenmukaista integroida heikkoja oppilaita normaaliopetukseen tuntemaan itsensä epävarmoiksi, erilaisiksi ja siksi poikkeaviksi, kokemaan saavansa liian vähän aikuisen apua ja mahdollisesti

tästä kaikesta uupuneena ja turhautuneena muodostamaan pysyvän negaation koululaitosta kohtaan?

Tutkimusaineisto avasi aivan uuden maailman erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden jokapäiväiseen koulunkäyntiin. Oli mielenkiintoista nähdä opettajien ja oppilaiden näkökulmien eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä. Tutkimuksesta saadut tulokset ilmensivät hyvin monia aiemmin teorian tasolla kohtaamiimme ilmiöitä ja antoi uutta ajateltavaa pienten koululaisten arjesta ja siinä mahdollisesti ilmenevistä vaikeuksista. Tilastollisten metodien avulla aineistosta nousi vastaukset esittämiimme kysymyksiin. Osaltaan tutkimus laittoi pohdiskelemaan luokanopettajan ja erityisopettajan työn erilaisia näköalapaikkoja ja ammattitaidon eroavaisuuksia.

8.3 Jatkotutkimuksen aiheita

Tutkimusta varten kerätty aineisto on niin laaja, että se antaa mahdollisuuden sosiaalisten suhteiden ja koulumenestyksen laajempaankin tutkimiseen. Aineistoa voisi ajatella tutkittavan myös joidenkin yksittäisten osa-alueidensa osalta, esimerkiksi sosiaalisen kompetenssin osa-alueita voisi tutkia vielä yksityiskohtaisemmin. Hyvän koulumenestyksen omaavat osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat olisivat myös mielenkiintoinen tutustumisen kohde. Mielenkiintoista olisi tutkia myös mahdollisia Suomen ja Saksan tutkimusaineistoista saatavia eroja ja pohdiskella mistä mahdolliset erot aiheutuvat. Kerätty aineisto antaa hyvän pohjan jatkotutkimukselle, joka onkin varsin todennäköinen. Jatkotutkimus tullaan mitä todennäköisimmin toteuttamaan pitkittäisenä seurantatutkimuksena.

9 LÄHTEET

- Ahonen, T. & Aro, T. 1999. (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Atena Kustannus, Juva.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2003. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Kirjapaino Oma Oy, Jyväskylä.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. WSOY, Porvoo.
- Al-Yagon, M. & Margalit, M. 2006. Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education* 21 (1), 21–37.
- Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. 2004. Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice* 19 (1), 12–19.
- Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. 2004b. Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: the mediational role of attachment-based factors. Artikkelissa: M. Al-Yagon & M. Margalit 2006. Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education* 21 (1), 21–37.
- Asher, S. R. & Gazelle, H. 1999. Loneliness, peer relations, and language disorders in childhood. *Topics in Language Disorders* 19 (2), 16–33.
- Asher, S. R. & Paquette, J. A. 2003. Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Sciences* 12 (3), 75-78.
- Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E-M & Bouts, L. 2007. Sociometric status and self-image of children with specific and general learning

- disabilities in dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly* 30, 47-62.
- Bender, W. N. & Golden, L. B. 1988. Adaptive Behavior of learning disabled and non-learning disabled children. *Learning Disability Quarterly* 11, 55–60.
- Benkmann, R. 2007. Are the Social Relationships in Inclusion Classes a Developmental Resource or Risk for Learning Disabled Children? A Review of the Literature. Teoksessa B. Herz & M. Kuorelahti (toim.) 2007. *Cross-Categorical Special Education Needs in Finland and Germany*. Waxmann, Berlin, 39-64.
- Boivin, M. & Hymel, S. 1997. Peer experiences and social self-perceptions: a sequential model. *Development Psychology* 33 (1), 135–145.
- Chen X., He Y., De Oliveira A., Lo Coco A., Zappulla C., Kaspar V., Schneider B., Alvares Valdivia I., Chi-Hang Tse H. & DeSouza A. 2004. Loneliness and social adaptation in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: a multi-national comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 1373-1384.
- Crick, N. R. & Nelson, D. A. 2002. Relational and physical victimization within friendship: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology* 30, 599-607. Artikkelissa S. R. Asher & J. A. Paquette 2003. Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Sciences* 12 (3), 75–78.
- 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.
- Dew-Hughes, D. 2001. The social development of pupils with severe learning difficulties. *Early Child Development and Care* 167, 63–76.

- Dweck, C. S. 1999. *Self-theories: Their role in motivation personality and development*. Taylor and Francis, Philadelphia.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. G. & 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 the life Course*. Cambridge University Press, 46-70.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M. & Karbon, M. 1995. The role of emotionality and regulation in children's social functioning: a longitudinal study. *Child Development* 66, 1360–1384.
- Eisenhower, S. A., Baker, B. L. & Blacher, J. 2007. Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology* 45, 363–383.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P.A. & Weissberg, R.P. 2003. Implementation, sustainability, an scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review* 32 (3), 303–319.
- Engelberg, E. & Sjöberg, L. 2004. Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences* 37, 533–542.
- Eriksson, L., Welander, J. & Granlund, M. 2007. Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Activities* 19 (5), 485–502.
- Frederickson, N. L. & Furnham, A. F. 2004. Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology* 74, 391–410.

- Frostad, P. & Pijl, S. P. 2007. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education* 22 (1), 15-30.
- Fussel, J. J., Macias, M. M. & Saylor, C. F. 2005. Social skills and behavior problems in children with disabilities with and without siblings. *Child Psychiatry and Human Development* 36 (2), 227–241.
- Geary, D. C. 1993. Mathematical Disabilities: Cognitive, Neuropsychological, and Genetic Components. *Psychological Bulletin* 114 (2), 345–362.
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L. & Bocian, K. M. 1996. Learning Disabilities, Low Achievement, and Mild Mental Retardation: More Alike Than Different? *Journal of Learning Disabilities* 29 (6), 570–581.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (1), 84-108.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2001. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Edita, Helsinki.
- Hennessey, B. A. 2007. Promoting social competence in school-aged children: The effects of the open circle program. *Journal of School Psychology* 45, 349–360.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Gummerus, Jyväskylä.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2001. *Tilastolliset menetelmät*. WSOY, Porvoo.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstorm, E. 2001. Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science* 12 (1), 18–23.

- Järvelä, S., Lehtinen, E. & Salonen, P. 2000. Socio-emotional orientation as a mediating variable in the teaching-learning interaction: implications for instructional design. *Scandinavian Journal of Educational Research* 44 (3), 293–306.
- Kalliopuska, M. 1995. *Sosiaaliset taidot*. Painatuskeskus, Helsinki.
- Karjalainen, L. 2004. *Tilastomatematiikka*. Gummerus, Jyväskylä.
- Katz, J. & Mirenda, P. 2002. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education* 17 (2), 25–35.
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. *MASK MonitahoArviointi Sosiaalisesta Kompetenssista*. Oppimistutkimuksen keskus, Turku.
- Kauppila, R. A. 2005. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. PS-Kustannus, Jyväskylä.
- Komonen, K. 2005. Osallisuuden rakentuminen ammatillisen koulutuksen arjessa: ammatillisen koulutuksen keskeyttäjäien koulukokemukset. Teoksessa M. Sabour & L. Koski (toim.) *Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä*. Joensuun yliopistopaino, Joensuu, 133–147.
- Kopakkala, A. 2005. *Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Edita, Helsinki.
- Korhonen, T. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman, & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. WS Bookwell Oy, Juva, 127–189.
- Linnakylä, P. 1996. Quality of school life in the Finnish comprehensive school: a comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40 (1), 69–85.

- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112 – 127.
- Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M-L. 1995. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. WSOY, Porvoo, 40–64.
- Lyytinen, H. 2005. Neurokognitiivisten häiriöiden tutkimus. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman, & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. WS Bookwell Oy, Juva, 10–19.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. & Crowell, E. 2000. Learning disabilities and ADHD: Overlapping Spectrum Disorders. *Journal of learning disabilities* 33 (5), 417–424.
- Mayes, S. D. & Calhoun, S. 2006. Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences* 16, 145–157.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. *Gummerus*, Jyväskylä.
- Montague, M. & Rinaldi, C. 2001. Classroom dynamics and children at risk: A followup. *Learning Disability Quarterly* 24, 75–83.
- Montague, M. & von Garderen D. 2003. A cross-sectional study of mathematics achievement, estimation skills, and academic self-perception in students of varying ability. *Journal of Learning Disabilities* 36 (5), 437–448.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. 2001. Relationships with teachers and bond with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. Artikkelissa: M. Al-Yagon & M. Margalit 2006. Loneliness, sense of

- coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education* 21 (1), 21–37.
- Murray, C. & Greenberg, M. T. 2006. Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education* 39 (4), 220-233.
- Nabuzoka, D. 2003. Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology* 23 (3), 307-321.
- Nowicki, E. A. 2003. A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly* 26, 171–188.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. WSOY, Porvoo.
- Pijl, S. J. 2007. Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education* 22 (1), 1–5.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. WSOY, Porvoo, 122–138.
- Pölkki, P. 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. WS Bookwell Oy, Porvoo, 125–146.
- Rauer, W. & Schuck, K.D. 2004. FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Drondschulkindern erster und zweiter Klassen. Manual. Beltz Test GmbH., Göttingen.

- Räsänen, P. & Ahonen, T. 2005. Matemaattiset oppimisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman, & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. WS Bookwell Oy, Juva, 191–234.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Otava, Keuruu.
- Skaalvik, S. 2004. Reading problems in school children and adults: experiences, self-perception and strategies. *Social Psychology of Education* 7, 105–125.
- Taipale, V. 1998. Lasten mielenterveystyö. WSOY, Porvoo.
- Trickey, S. & Topping, K. J. 2006. Collaborative philosophical enquiry for school children. Socio-emotional effects at 11 to 12 years. *School Psychology International* 27 (5), 599–614.
- Walker, A. & Nabuzoka, D. 2007. Academic achievement and social functioning of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology* 27 (5), 635–654.
- Wiener, J. & Tardif, C. Y. 2004. Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice* 19 (1), 20–32.
- Zelege, S. 2004. Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education* 19 (2), 145–170.
- Erilaiset oppijat: Hahmottamisen vaikeudet ja matematiikan oppimisvaikeudet.
Viitattu 9.3.2008
< www.dipoli.tkk.fi/ok/p/erilaisetoppijat/oppimisvaikeudet/matemoppvaik.htm>
- Kuntoutussäätiö: Matematiikan oppimisvaikeudet. Viitattu 9.3.2008
<www.kuntoutussaatio.fi/terttu/oppimisvaikeudet/matematiikan_vaikeudet.html>

Tilastokeskuksen tutkimus: Kokoaikainen ja osa-aikainen erityisopetus 15.6.2007.

Viitattu 27.1.2008, 16.3.2008

<www.tilastokeskus.fi/til/erop/2006/erop_2006_2007-06-15_tie_001.html>

Oma Nimi _____

Koulun nimi _____

Luokka _____

<p style="text-align: center;">AJATTELE VASTATESSASI OMAA TILANNETTASI LUOKASSA</p>	Varmasti eri mieltä	Melkein eri mieltä	Melkein samaa mieltä	Varmasti samaa mieltä
1. Luokassani on mukava olla.	L	i	i	J
2. Tiedän miten luokassa pitää työskennellä.	L	i	i	J
3. Luokkakaverit auttavat minua, jos en osaa jotakin.	L	i	i	J
4. Luokkakaverini ovat kilttejä minulle.	L	i	i	J
5. Tunnen olevani tärkeä.	L	i	i	J
6. Muut kuuntelevat minua, jos sanon jotakin.	L	i	i	J
7. Vain muutamat luokkakaverini sietävät minua.	L	i	i	J
8. Tunnen itseni yksinäiseksi.	L	i	i	J
9. Tulen luokallani hyvin toimeen muiden kanssa.	L	i	i	J
10. Muut lohduttavat minua, kun olen surullinen.	L	i	i	J
11. Muut nauravat minulle usein.	L	i	i	J
12. Pääsen välituntileikkeihin mukaan.	L	i	i	J
13. Minulla on vain vähän hyviä ystäviä luokassani.	L	i	i	J
14. Muut haastavat riitaa kanssani.	L	i	i	J
15. Meillä on hyvä luokkahenki.	L	i	i	J
16. Olemme kaikki kavereita keskenämme	L	i	i	J
17. Luokkakaverit luottavat minuun	L	i	i	J
18. Luokkakaverit nauravat sellaisille, jotka ovat jotenkin erilaisia.	L	i	i	J
19. Pidämme hauskaa muutamien luokkakavereiden kustannuksella.	L	i	i	J
20. Luokassamme on vaikeaa olla, jos on vähänkin erilainen.	L	i	i	J

jatkuu

<p style="text-align: center;">AJATTELE VASTATESSASI OMAA TILANNETTASI LUOKASSA</p>	<p style="text-align: center;">Varmasti eri mieltä</p>	<p style="text-align: center;">Melkein eri mieltä</p>	<p style="text-align: center;">Melkein samaa mieltä</p>	<p style="text-align: center;">Varmasti samaa mieltä</p>
21. Olen oppinut hyväksymään toiset sellaisina kuin he ovat.	L	i	i	J
22. Luokassamme kaikki otetaan mukaan yhteisiin juttuihin.	L	i	i	J
23. Autamme toinen toisiamme.	L	i	i	J
24. Ärsytämme toinen toisiamme.	L	i	i	J
25. Parhaat kaverini ovat kanssani samalla luokalla.	L	i	i	J
26. Luokassa oleva kaverini auttaa minua, kun tarvitsen apua.	L	i	i	J
27. Kaverini osaa säilyttää salaisuudet omana tietonaan.	L	i	i	J
28. Olen ystäväystynyt kaverini kanssa, koska voin kysyä häneltä neuvoa, kun minulla on ongelmia.	L	i	i	J
29. Kaverilleni on tärkeää, meneekö minulla hyvin vai huonosti.	L	i	i	J
30. Vaikka riitelisimme joskus, pysymme silti kavereina.	L	i	i	J
31. Kaverini tekee mielellään sellaisia asioita, joista minäkin pidän.	L	i	i	J
32. Jos minulle ja kaverilleni tulee riitaa, niin hänen pitää pyytää anteeksi.	L	i	i	J
33. Jos minun ja kaverini välille tulee riitaa, niin minä annan hänelle jotain kivaa, että hänellä ei olisi paha mieli.	L	i	i	J
34. Jos minun ja kaverini välille tulee riitaa, niin kumpikin yrittää selittää, mistä tuli paha mieli ja kumpikin yrittää ymmärtää toista.	L	i	i	J
35. Jos minun ja kaverini välille tulee riitaa, niin minä pyydän anteeksi ja olemme taas kavereita.	L	i	i	J
36. Kaverini auttaa minua, jos toiset ärsyttävät minua.	L	i	i	J

<p style="text-align: center;">AJATTELE VASTATESSASI OMAA TILANNETTASI LUOKASSA</p>	<p style="text-align: center;">Varmasti eri mieltä</p>	<p style="text-align: center;">Melkein eri mieltä</p>	<p style="text-align: center;">Melkein samaa mieltä</p>	<p style="text-align: center;">Varmasti samaa mieltä</p>
37. Kaverini pitää lupauksensa.	L	i	i	J
38. Kaverini hyväksyy minut sellaisena kuin olen.	L	i	i	J
39. Puuhaamme kaverini kanssa kaikenlaista myös koulun jälkeen.	L	i	i	J
40. Teemme läksyjä yhdessä kaverini kanssa.	L	i	i	J
41. Teemme kaverini kanssa muutakin kuin kouluasioita.	L	i	i	J
42. Olen usein yötä ystäväni luona.	L	i	i	J
43. Opettaja auttaa minua ystävällisesti.	L	i	i	J
44. Opettaja välittää huolistani.	L	i	i	J
45. Opettaja auttaa, kun minulla on vaikeuksia.	L	i	i	J
46. Opettaja puhuu kanssamme, jos meitä ei joku asia miellytä koulussa.	L	i	i	J
47. Opettaja huomioi, miltä minusta tuntuu.	L	i	i	J
48. Opettaja kiinnittää huomiota minuun, jos minulla ei mene hyvin.	L	i	i	J
49. Opettaja pitää minusta.	L	i	i	J
50. Opettaja on oikeudenmukainen minua kohtaan.	L	i	i	J
51. Opettaja toruu minua liikaa.	L	i	i	J
52. Opettaja kuuntelee minua, jos minulla on asiaa.	L	i	i	J
53. Opettaja puhuu ystävällisesti kanssani.	L	i	i	J
54. Opettaja on vihainen, jos teen jotain väärin.	L	i	i	J
55. Opettaja välittää minusta.	L	i	i	J
56. Opettaja sietää toisia lapsia paremmin kuin minua.	L	i	i	J
57. Opettaja on kiinnostunut minusta.	L	i	i	J
58. Opettajalla on aikaa minulle.	L	i	i	J

jatkuu

AJATTELE VASTATESSASI OMAA TILANNETTASI LUOKASSA	Varmasti eri mieltä	Melkein eri mieltä	Melkein samaa mieltä	Varmasti samaa mieltä
59. Opettaja auttaa minua, jos tarvitsen apua.	└	i	i	┘
60. Opettaja on joskus vähän epäystävällinen minua kohtaan.	└	i	i	┘
61. Opettaja on joskus vähän kärsimätön minua kohtaan.	└	i	i	┘
62. Opettaja kehuu vain hyviä oppilaita.	└	i	i	┘
63. Vain hyvät oppilaat saavat erityisiä tehtäviä.	└	i	i	┘
64. Hyvillä oppilailla on enemmän oikeuksia kuin muilla.	└	i	i	┘
65. Opettaja on hyvälle oppilaille ystävällisempi kuin muille.	└	i	i	┘
66. Opettaja välittää vain hyvistä oppilaista.	└	i	i	┘
67. Huonoihin oppilaisiin kiinnitetään vain vähän huomiota.	└	i	i	┘
68. Hyvät oppilaat määräävät kaikesta luokassamme.	└	i	i	┘

Arvioi vielä lopuksi, miten hyvä olet OMASTA MIELESTÄSI seuraavissa kouluasioissa:	Ei kovin hyvä	Tavallinen	Aika hyvä
Matematiikka	└	K	┘
Lukeminen	└	K	┘
Kirjoittaminen	└	K	┘

SUURI KIITOS JA AURINKOISTA VIIKON JATKOA!

1. Luokallani on yhteensä _____ oppilasta.
2. Luokallani on yhteensä _____ oppilasta, joille on laadittu HOJKS.
3. Kyselyyn vastasi yhteensä _____ oppilasta.
4. Kyselyyn vastanneista _____ on laadittu HOJKS.

