

"Lapsella on pelisilmää"
- sosiaaliset taidot ja niiden arviointi alkuopetuksessa

Saara Ollikainen

Alexa Salminen

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ollikainen, Saara, Salminen, Alexa, 2015. "Lapsella on pelisilmää" - sosiaaliset taidot ja niiden arviointi alkuopetuksessa. Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. 57 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada kuva lapsen sosiaalisista taidoista ja niiden arvioinnista opettajien määrittelemänä. Pyrkimyksenä oli ymmärtää, miten opettajat kokemustensa pohjalta määrittelevät lasten sosiaaliset taidot ja niiden arvioinnin. Tavoitteena oli lisätä ymmärrystä sosiaalisten taitojen tärkeydestä perusopetuksessa.

Tutkimus oli laadullinen, fenomenologinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin käyttäen sähköistä kyselylomaketta, joka sisälsi avoimia kysymyksiä. Tutkimukseen osallistui 30 alkuopetuksessa toimivaa luokanopettajaa tai erityisopettajaa. Harkinnanvarainen otoksen kriteerinä oli opettajan omakohtainen kokemus lapsen sosiaalisista taidoista ja niiden arvioinnista. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysimenetelmällä.

Tutkimustulosten mukaan opettajat kuvasivat lapsen sosiaalisia taitoja empatian ja ryhmässä toimimisen taitojen näkökulmista. Empatia nähtiin kykynä asettua toisen ihmisen asemaan ja ottaa toiset ihmiset huomioon. Ryhmässä toimimisen taidot jakaantuivat vuorovaikutukseen ja yksilöön liittyviin tekijöihin. Opettajat kuvasivat lapsen sosiaalisten taitojen arviointia kontekstisidonnaisen arvioinnin, arviointivälineiden ja arvioinnin yhteistyön ulottuvuuksien näkökulmista.

Opettajien kuvaukset lapsen sosiaalisista taidoista sisälsivät sekä konkreettisen toiminnan kuvausta, että ajatteluun ja tunteisiin liittyvien prosessien kuvausta. Näin voitiin ajatella opettajien käsittävän sosiaaliset taidot paljon syvällisempänä ilmiönä, sosiaalisena kompetenssina.

Asiasanat: sosiaaliset taidot, sosiaalisten taitojen arviointi, sosiaalinen kompetenssi, koulu, opetussuunnitelma

ABSTRACT

Ollikainen, Saara, Salminen, Alexa, 2015. "Tact and Diplomacy in the Playground" - Social Skills and the Assessment of Social Skills in Early Education. Master's thesis in Special Education. University of Jyväskylä. Department of Special Education. 57 pages.

The purpose of this study was to gain an understanding of children's social skills and to investigate how teachers assess those skills. We attempt to shed light on the importance of social skills in education.

The data for this qualitative, phenomenological study was collected using an electronic questionnaire which consisted of open-ended questions. The 30 respondents were teachers and special teachers working in early education. There was a discretionary criterion in the selection of the participants - the respondents had had personal experience in assessing children's social skills. The method used to analyse the data was qualitative content analysis.

The study reveals that the teachers based their definition of children's social skills on both empathy and the ability to work as part of a group. Empathy was seen as the ability to put oneself in someone else's position and to take others into consideration. Skills needed in group work were considered twofold: communication and the factors related to the individual. The teachers described the assessment of children's social skills from three points of view - context-bound assessment, tools used for the assessment and the dimensions of the cooperation in the process of the assessment.

The teachers' descriptions portrayed both practical activity as well as processes requiring thinking and managing of emotions. Thus it can be argued that teachers consider social skills as a more profound phenomenon, social competence.

Key words: social skills, assessment of social skills, social competence, school, curriculum

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	5
2. TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITTEET JA TEHTÄVÄT	7
3. TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	8
3.1 Sosiaaliset taidot	8
3.2 Sosiaaliset taidot alkuopetuksessa	11
3.3 Sosiaalisten taitojen arviointi	13
3.3.1 Arviointimenetelmät.....	13
3.3.2 Arviointi opetussuunnitelman perusteissa	16
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
4.1 Fenomenologinen laadullinen tutkimusote	18
4.2 Aineiston hankinta ja tutkimukseen osallistuneet opettajat	19
4.3 Kyselytutkimus aineiston keruumenetelmänä	20
4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	21
5. TULOKSET	24
5.1 Opettajien kuvaukset sosiaalisista taidoista	24
5.1.1 Empatia	24
5.1.2 Ryhmässä toimimisen taidot.....	25
5.1.2.1 Vuorovaikutus.....	25
5.1.2.2 Yksilöön liittyvät tekijät	27
5.2 Opettajien kuvaukset sosiaalisten taitojen arvioinnista	29
6. TULOSTEN TARKASTELU	31
6.1 Sosiaaliset taidot	31
6.2 Sosiaalisten taitojen arviointi	34
6.3 Johtopäätökset	38
7. POHDINTA	41
7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	44
7.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimustarpeet	47
LÄHTEET	49
LIITTEET	54

1. JOHDANTO

”Sosiaaliset taidot tulee tunnistaa, niitä tulee arvostaa ja ne tulee muuttaa toiminnaksi niin, että opitut taidot näkyvät nykyistä parempana hyvinvointina kodeissa, kouluissa ja yhteiskunnassa” (Ilme 2009, 139).

Tämän päivän koulussa nähdään tärkeänä opettaa akateemisten taitojen lisäksi elämään valmentavia taitoja. Hollingsworthin & Winterin (2013, 1765) tutkimuksessa nousi esiin samansuuntaisia ajatuksia; opettajat näkivät sosioemotionaalisen käytöksen akateemisia taitoja tärkeämpänä. Sosiaalisten taitojen opetukseen ja arviointiin on kiinnitetty entistä enemmän huomiota myös uusissa opetussuunnitelman perusteissa (2014), jotka otetaan käyttöön 1.8.2016 (Opetushallitus).

Opettajien työnkuva on hyvin laaja ja monipuolinen. Arjen opetustyön ohella tarvittaisiin koulutusta sosiaalisista taidoista opettajan oman ammatillisen osaamisen kehittämiseksi. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tehdä näkyväksi opettajien kokemuksia lapsen sosiaalisista taidoista ja niiden arvioinnista. Kun tutkitaan opettajien kokemuksia lasten sosiaalisista taidoista, voidaan löytää keinoja niiden opetukseen ja tukemiseen koulussa. Sosiaaliset taidot ovatkin opittuja taitoja (Salmivalli 2008, 79)., joten opettajalla on tärkeä rooli lasten sosiaalisten taitojen kehittämisessä.

Tämä tutkimus rajattiin alkuopetuksen opettajien kokemuksiin. Poikkeus (1995, 138) onkin todennut, että paras aika sosiaalisten taitojen tukemiselle on esikouluiässä ja alkuopetuksessa. Esikouluiässä sosiaalisten taitojen huomioimiselle on vielä tilaa, mutta kouluun tultaessa silta tuntuu katkeavan. Onkin tärkeää tiedostaa alkuopetuksen opettajien käsityksiä lapsen sosiaalisista taidoista, jotta voidaan ymmärtää paremmin sitä, miksi sosiaalisten taitojen huomioimisen jatkumo ei yllä esikoulusta alkuopetukseen.

Tutkimusraportin luvussa 2 esitetään tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja tutkimustehtävät. Luvussa 3 kuvataan lasten sosiaalisia taitoja ja niiden arviointia aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimustietoon nojaten. Lisäksi kuvataan sitä, miten sosiaaliset taidot näkyvät uusissa opetussuunnitelman perusteissa (2014) ja millaisia yhteyksiä sosiaalisilla taidoilla on osoitettu olevan aiemmissä tutkimuksissa yksilön selviytymiseen. Luvussa 4 kuvataan tutkimuksen menetelmällisiä lähtökohtia tutkimuksen toteutukseen liittyen. Viidennessä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset ja kuudennessa luvussa tuloksia tarkastellaan suhteessa aiempiin tutkimuksiin ja esitellään tutkimuksen johtopäätökset. Viimeisessä luvussa tuloksia pohditaan yleisemmin sekä keskitytään arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi pohditaan vielä tutkimuksen merkitystä ja jatkotutkimustarpeita.

2. TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITTEET JA TEHTÄVÄT

Tutkimuksen tarkoituksena on saada kuva lapsen sosiaalisista taidoista ja niiden arvioinnista opettajien määrittelemänä. Pyrkimyksenä on ymmärtää, miten opettajat kokemuksensa pohjalta määrittelevät lapsen sosiaaliset taidot ja niiden arvioinnin. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä sosiaalisten taitojen tärkeydestä perusopetuksessa.

Tutkimustehtävät:

1. Miten opettajat määrittelevät sosiaaliset taidot alkuopetuksessa?
2. Miten opettajat arvioivat lapsen sosiaalisia taitoja alkuopetuksessa?

3. TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Seuraavissa alaluvuissa kuvataan lasten sosiaalisia taitoja ja niiden arviointia kirjallisuuden ja aiemman tutkimustiedon pohjalta. Lisäksi esitellään, miten nämä teemat näkyvät uusissa opetus suunnitelman perusteissa (2014).

3.1 Sosiaaliset taidot

Tutkijat ovat määritelleet sosiaaliset taidot monin eri tavoin (Warnes, Sheridan, Geske & Warnes 2005, 173). Kun puhutaan sosiaalisista taidoista, tarkoitetaan konkreettista, havaittavissa ja mitattavissa olevaa toimintaa (Sheridan, Maughan & Hungelmann 1999, 85-86)., joka johtaa positiivisiin sosiaalisiin seuraamuksiin, kuten leikkiin pääsemiseen ja halutun toiminnan jatkumiseen. Tällaisia taitoja ovat kyky yhteistoimintaan ja selkeään kommunikaatioon, empaattisuus, asertiivisuus ja tunteiden sovelias ilmaisu. (Poikkeus 1995, 126-127.)

Sosiaalisesti taitava käyttäytyminen on tilanteeseen sopivaa sanallista tai sanatonta toimintaa (Salmivalli 2008, 79; Ihme 2009, 139)., jota määrittää kulttuurin säännöt ja normit (Ihme 2009, 140)., ja johon toiset reagoivat myönteisesti (Salmivalli 2008, 79). Sosiaalisesti taitava lapsi on sensitiivinen ja kunnioittava toisia kohtaan (Csóti 2001, 16). Sosiaaliset taidot ovat vuorovaikutukseen sidottuja, sillä monissa tilanteissa ajoitus ja vastavuoroisuus ovat mekaanisen toiminnan lisäksi tärkeitä (Salmivalli 2008, 79). Oleellista on, että vuorovaikutuksessa syntyy molemminpuolinen kunnioituksen tunne (Csóti 2001, 16).

Caldarella ja Merrell (1997) ovat jakaneet sosiaaliset taidot viiteen ulottuvuuteen. *Toverisuhteisiin* kuuluvat esimerkiksi toisten huomiointi, johtajuustaidot ja toisten tukeminen. *Itsesäätelyn* ulottuvuus keskittyy itsehillintään, ohjeiden ja sääntöjen noudattamiseen, kritiikin

vastaanottamiseen ja kompromissien tekoon. *Tehtäväsuuntautunut toiminta* tarkoittaa esimerkiksi tehtävien itsenäistä suorittamista ja opettajan ohjeiden noudattamista. *Tottelevaisuus* käsittää muun muassa sääntöjen noudattamisen, asianmukaisen vapaa-ajan käytön ja asioiden jakamisen ja *assertiivisuuden* ulottuvuus esimerkiksi keskustelun aloittamisen ja kohteliaisuuden.

Ihme (2009, 141) on jakanut sosiaaliset taidot toiminnallisiin taitoihin ja vuorovaikutustaitoihin, joihin sisältyvät myös tunnetaidot. Toiminnallisilla taidoilla tarkoitetaan muun muassa neuvon tai avun pyytämistä, osallistumista ryhmiin ja sovittujen sääntöjen mukaan toimimista. Vuorovaikutustaitoja ovat muun muassa ystävyysuhteiden solmiminen, kiittäminen, toisen kuunteleminen ja asettuminen toisen asemaan, eli empatia. Toiminnalliset taidot ja vuorovaikutustaidot voivat esiintyä myös samanaikaisesti. (Ihme 2009, 141.)

Sosiaalinen kompetenssi. Sosiaalisia taitoja tarkasteltaessa on perusteltua esittää myös sosiaalisen kompetenssin määritelmä, sillä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa niiden välistä eroa on toisinaan vaikea hahmottaa ja usein niihin liittyviä käsitteitä tarkastellaan rinnakkain. Myös tämän tutkimuksen lähdekirjallisuus antaa viitteitä käsitteiden päällekkäisyydestä. Usein sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen kompetenssin välille on tehty ero (Warnes ym. 2005, 173), ja sosiaalisten taitojen voidaan nähdä olevan keskeinen ulottuvuus sosiaalisessa kompetenssissa. Kompetenssi on suomennettu kirjallisuudessa muun muassa pätevyudeksi, pystyvyydeksi tai kyvykkyydeksi (Holopainen, Lappalainen & Savolainen 2007, 4). Sosiaalinen kompetenssi käsitteenä ei ole kuitenkaan yksiselitteinen (Poikkeus 1995, 127; Junttila 2010, 49).

Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön taitoja, valmiuksia ja hallinnan tunnetta, jotka ovat edellytyksenä sosiaalisista tilanteista selviytymiselle sekä sosiaalisten suhteiden rakentamiselle ja ylläpitämiselle (Holopainen ym. 2007, 4). Se on vuorovaikutusta, joka tähtää omien päämäärien ja tavoitteiden

saavuttamiseen ottaen huomioon myönteisten vuorovaikutussuhteiden säilyttämisen muihin (Salmivalli 2007, 71-72). Lisäksi sosiaaliseen kompetenssiin sisältyy kyky oppia aiemmista kokemuksista ja kyvykkyys lisätä ne jatkuvasti muuttuvaan sosiaaliseen maisemakuvaan. Sosiaalinen kompetenssi on perusta, jolle tulevien vuorovaikutustilanteiden odotukset on rakennettu ja jolle lapset luovat havaintonsa omasta käyttäytymisestään. (Semrud-Clikeman 2007, 1-2.)

Tutkimuksessa löydettyjä yhteyksiä. Sosiaalisten taitojen on nähty olevan yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen. Cooperin, Mooren, Powersin, Clevelandin ja Greenbergin (2014, 1257) mukaan hyvät sosiaaliset taidot omaava lapsi, jolla oli alhainen tai keskitason lukutaito, suoriutui paremmin myöhemmissä arvioinneissa, kuin samankaltaiset lukutaidot omaava lapsi, jolla oli huonommat sosiaaliset taidot päivähoitossa. Toisaalta Holopaisen, Lappalaisen, Junttilan ja Savolaisen (2012, 207) tutkimuksen mukaan akateemiset oppimisvaikeudet eivät ennustaneet sosiaalista kompetenssia.

Sosiaalisilla taidoilla ja sosiaalisella kompetenssilla on todettu olevan yhteyksiä myös psyykkiseen hyvinvointiin (Holopainen ym. 2012; Rockhill, Stoep, McCauley & Katon 2009). Nilsenin, Karevoldin, Roysambin, Gustavsonin ja Mathiesenin (2013, 11) tutkimuksessa alhaiset sosiaaliset taidot ennustivat masennusoireiden lisääntymistä murrosiässä. Heidän mukaansa ystäviltä saatu tuki selitti yhteyttä tytöillä, mutta ei pojilla. Rockhillin ym. (2009, 549) mukaan alhainen sosiaalinen kompetenssi ja vähäinen tuki muodostavat riskitekijöitä komorbidisten psyykkisten oireiden kehittymiseen ja polun huonoihin toiminnallisiin tuloksiin niiden nuorten keskuudessa, joilla oli komorbidisia oireita.

Sosiaalisilla taidoilla on todettu olevan yhteyttä myös päihteidenkäyttöön. Griffith-Lenderingin ym. (2011, 711-712) tutkimuksessa sosiaalisten taitojen osaa-alueita tutkittiin mahdollisina riskitekijöinä murrosikäisten nuorten kannabiksen käyttöön. Niillä, jotka olivat käyttäneet kannabista 16 ikävuoteen

mennessä, oli 11-vuotiaana huonommat yhteistyötaidot kuin niillä, jotka eivät olleet käyttäneet kannabista. Kannabiksen käyttäjät olivat assertiivisempia kuin ne nuoret, jotka eivät käyttäneet kannabista. Assertiivisuudella tarkoitettiin muun muassa avun pyytämistä toisilta, esittäytymistä ja toisten toimintaan vastaamista. Itsekontrolli ei ollut yhteydessä kannabiksen käyttöön murrosiässä. (Griffith-Lendering 2011, 711-712.)

3.2 Sosiaaliset taidot alkuopetuksessa

Sosiaalisten taitojen opetukseen on kiinnitetty entistä enemmän huomiota uusissa opetussuunnitelman perusteissa (2014), jotka otetaan käyttöön 1.8.2016 (Opetushallitus). Tämä vahvistaa entisestään myös sosiaalisten taitojen huomioinnin jatkumoa varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta - joissa se on saanut enemmän huomiota - myös perusopetukseen ja erityisesti alkuopetukseen. Sosiaalisten taitojen huomiointi näkyy uusissa opetussuunnitelman yleisissä perusteissa ja vuosiluokkakohtaisissa perusteissa. Sosiaaliset taidot on mainittu niissä sekä suoraan, että erilaisilla sosiaaliin taitoihin viittaavilla maininnoilla.

Opetussuunnitelman yleiset perusteet. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan lapsen osallisuuden kokemuksen tärkeys ja yhteisöllisyyden rakentaminen. Oppimisprosessiin nähdään kuuluvan oppilaiden tahto ja taito toimia ja oppia yhdessä, joka voi edistää oppilaiden kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. Neuvottelemista, sovittelmista ja ristiriitojen ratkaisemista harjoitellaan koulussa ja koulun ulkopuolella yhdessä työskennellen. (POPS 2014, 15, 17, 24.)

Oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa kaikkien kouluyhteisön jäsenten kanssa. Koulussa lapset kehittävät sosiaalisia taitojaan, oppivat itsensä ilmaisemista ja esiintymistä eri tilanteissa. Oppilaita rohkaistaan vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisemiseen. Koulutyöskentelyn tulisi tarjota mahdollisuuksia harjoitella rakentavaa mielipiteiden esittämistä.

Vuorovaikutustilanteissa opetetaan asiallista, tilannetietoista käyttäytymistä ja hyviä tapoja. (POPS 2014, 17, 21, 50.)

Oppilaita ohjataan huomioimaan toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin. Heitä ohjataan asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista. Kaikessa toiminnassa vahvistetaan kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan. Oppilaille annetaan mahdollisuus ottaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä, sekä kehittää tunteita ja sosiaalisia taitojaan. Oppilaita ohjataan ymmärtämään ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeys ja heitä autetaan tiedostamaan myös yhdenvertaisuus, tasa-arvon noudattaminen, sekä oikeudenmukainen kohtelu. (POPS 2014, 17, 21-22, 24, 50.)

Opetussuunnitelman perusteet alkuopetuksessa. Alkuopetuksessa oppilaita ohjataan yhteistoiminnallisuuteen, eikä koulussa sallita kiusaamista tai syrjivää käyttäytymistä. Oppilaita rohkaistaan ja ohjataan myönteiseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön eri tilanteissa. Heitä kohdellaan arvostavasti ja ohjataan toista huomioivaan käytökseen ja heidän kanssaan keskustellaan oikeudenmukaisuudesta, yhdenvertaisuudesta ja vastavuoroisuuden merkityksestä. Sosiaalisten taitojen kehittymiseen kiinnitetään erityistä huomiota. Tavoitteena on oppimisvaikeuksien ja kehittymiseen liittyvien vaikeuksien varhainen tunnistaminen ja oikea-aikaisen tuen antaminen. (POPS 2014, 98, 100-101.)

Sosiaalisten taitojen ulottuvuus on huomioitu myös alkuopetuksen oppiainekohtaisissa tavoitteissa, mikä tulee selkeimmin esille liikunnan ja musiikin tavoitteissa: liikunnan tavoitteissa on mainittu sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteet ja musiikin tavoitteissa osallisuus. (POPS 2014, 141, 149).

3.3 Sosiaalisten taitojen arviointi

Yleisesti ajatellaan, että sosiaalisten taitojen puutteita voidaan tunnistaa ja näiden taitojen lisääntymistä voidaan edistää erilaisin interventioin (Salmivalli 2008, 79). Sosiaalisten taitojen arviointiin on kehitetty monia erilaisia arviointimenetelmiä, ja lisäksi voidaan monilta osin soveltaa myös sosiaalisen kompetenssin arviointiin tarkoitettuja menetelmiä, koska sosiaaliset taidot ovat yksi sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksista.

Sosiaalista kompetenssia arvioitaessa tulee huomioida sen sidokset kulttuuriseen kontekstiin ja kriteereihin, jotka arvioitsija asettaa omista normeistaan käsin (Poikkeus 1995, 127). Käsitukset ja tulkinnat lasten sosiaalisesta kompetenssista voivat vaihdella arvioitsijan ja arvioitavan välisten suhteiden vuoksi. Arvioitsijalla voi olla erilaisia odotuksia lapsen taidoista ja käytöksestä eri tilanteissa ja lisäksi arviointituloksiin vaikuttavat arvioitsijan ja arvioitavan ikä, sukupuoli, etnisuus, taidot ja persoonallisuus. (Junttila 2010, 16.) Jos käytetään vain yhden henkilön arviota, on muistettava, että siihen vaikuttaa jossain määrin lapsen vuorovaikutussuhde juuri tämän henkilön kanssa (Salmivalli 2008, 80).

3.3.1 Arviointimenetelmät

Sosiaalisten taitojen arviointimenetelmät perustuvat usein monien toimijoiden tekemiin arviointeihin, jolloin saadaan kattavampi kuva lapsen sosiaalisista taidoista, jotka näyttäytyvät eri tavoin eri arviointilanteissa ja vuorovaikutuksessa eri ihmisten kanssa. Arviointi on aina subjektiivista, jolloin useiden arviointien käyttö lisää arvioinnin luotettavuutta. Junttila, Voeten, Kaukiainen ja Vauras (2006, 891) ovat pyrkineet luomaan sosiaalisen kompetenssin arviointimittarin, jossa on huomioitu eri toimijoiden näkökulmat: lapsi itse, vertaiset, vanhemmat ja opettajat.

Opettaja arvioijana. Opettajat pystyvät tekemään hienojakoisia erotteluja lapsen käyttäytymisessä, kuten kuvaamaan lapsen prososiaalista käyttäytymistä (Poikkeus 1995, 129). Heillä on mahdollisuus tarkkailla miten lapsi käyttäytyy strukturoiduissa oppimistilanteissa ja miten lapsi on vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa (Junttila 2010, 17). Opettajien arviointeihin voi kuitenkin vaikuttaa esimerkiksi oppilaan koulusuoriutuminen (Poikkeus 1995, 129).

Havainnointi. Sosiaalisten taitojen tutkimuksissa on käytetty melko paljon suoraa havainnointia (Salmivalli 2008, 80). Se on ainoa keino, jolla saadaan tietoa prosesseista, joissa lasten vuorovaikutussuhteet syntyvät ja muuttuvat (Poikkeus 1991, 129). Havainnointi voi tapahtua lapsen luonnollisessa ympäristössä tai tarkoitusta varten järjestetyssä ympäristössä. Sen aikana voidaan laskea tiettyjen toimintojen esiintymistä tai niiden kestoa. Havainnoinnin haasteet ovat käytännön toteutuksessa ja ajankäytössä. (Salmivalli 2008, 80.) Esikouluikässä lasten luonnollisissa olosuhteissa tapahtuva havainnointi avaa ainutlaatuisia ikkunoita lasten sosiaaliseen maailmaan, ystävyysverkostoihin ja merkityksiin, joita he tuottavat sosiaalisissa suhteissaan (Poikkeus 1991, 129).

Kyselylomakkeet. Kyselylomakkeet ovat helppokäyttöisiä ja siksi tavallisia sosiaalisten taitojen arvioinnissa. Niissä voidaan kerätä arviointeja monesta eri lähteestä. (Salmivalli 2008, 80.) Useimmiten kuitenkin tutkimukset lapsen sosiaalisesta kompetenssista ovat mukauttaneet vain yhden tai kahden tyyppisen arvioitsijan näkökulman, vaikka koulun kontekstissa lapsen itsearviointi ja vanhempien, vertaisten ja opettajan arvioinnit ovat erittäin soveltuvia. Kun informaatio on yhdistetty monista lähteistä, voidaan rakentaa kokonaisempi ja täsmällisempi kuva ihmisestä. (Junttila ym. 2006, 874.)

Sosiometrinen mittaus. Koululuokassa vallitsevista vertaissuhteista voidaan saada kuva sosiometrisen kyselyn avulla. Nimeämisen avulla voidaan selvittää kuinka suosittu lapsi on vertaispiirissä ystävänä kysymällä lapsilta, keiden

kanssa lapsi leikkii mieluiten. Numeroarviointi sen sijaan kuvaa lapsen yleistä hyväksyntää luokkayhteisössä. Siinä lasta pyydetään numeerisesti arvioimaan, kuinka paljon pitää toisesta lapsesta. Sosiometrinen asema heijastelee osittain yksilön sosiaalisen käyttäytymisen laatua sellaisena, kuin muut lapset ovat sen kokeneet arkipäivän tilanteissa. Tämän vuoksi se heijastaa yllättävän hyvin yksilön myöhempää sosiaalista käyttäytymistä ja hyvinvointia. (Poikkeus 1995, 128-129.) Sosiometrisen aseman selvittäminen onkin perusteltua, jotta voidaan tarvittaessa tukea oppilaiden sosiaalisia taitoja ja ehkäistä epäsuotuisaa kehitystä. Juntilan ym. (2006, 892) mukaan sosiaalinen kompetenssi tulee osittain näkyviin lasten välisessä vuorovaikutuksessa, johon aikuiset eivät ole osallisia.

Itsearviointi. Itsearviointi on tärkeää, koska se perustuu tietoon, johon muut eivät pääse käsiksi (Juntila 2010, 16). Lapsen omat arviot toiminnastaan eivät ole kuitenkaan täysin luotettavia (Salmivalli 2008, 80)., vaan ne voivat olla vääristyneitä (Juntila 2010, 16). Lapsi ei ehkä kykene arvioimaan omaa käyttäytymistään vuorovaikutustilanteissa, tai hän ei halua antaa siitä todenmukaista kuvaa tutkijalle (Salmivalli 2008, 80). Lasten omat käsitykset sosiaalisesta käyttäytymisestään ja sosiaalisista taidoistaan täydentävät muiden merkityksellisten henkilöiden arviointeja suunniteltaessa ja arvioitaessa sosiaalisiin taitoihin suunnattuja interventioita (Juntila 2010, 16-17).

Vanhempien tekemä arviointi. Vanhemmilla ja muilla lapsille tärkeillä aikuisilla on merkittävä rooli lasten sosiaalisten taitojen kehityksessä (Csóti 2001, 17). Vanhemmat tuntevat parhaiten oman lapsensa käytöksen ja taidot (Juntila 2010, 17). Toisaalta myös vanhemmilla voi olla omasta lapsestaan käsityksiä, jotka haittaavat luotettavan ja puolueettoman arvioinnin tekoa (Salmivalli 2008, 80). Vanhemman arviointeihin voi vaikuttaa esimerkiksi lapsen temperamenttiominaisuudet (Poikkeus 1995, 129).

Vertaisarviointi. Vertaisarvioinnilla on hyvät puolensa sosiaalisten taitojen arviointimenetelmänä. Lapset havainnoivat toisiaan useissa erilaisissa

tilanteissa ja havainnot ulottuvat myös tilanteisiin, joita aikuiset eivät näe. Arviointeja tulee myös verrattain monta, jonka vuoksi kenenkään yksittäinen mielipide tai näkemys ei tule kovin vahvasti esille arvioinnissa. (Junttila 2010, 17; Salmivalli 2008, 81.) On kuitenkin pidettävä mielessä, että vertaisarvioitakin voi värittää voimakas tai kielteinen sosiaalinen maine (Salmivalli 2008, 81).

3.3.2 Arviointi opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuslaki velvoittaa arvioimaan oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä monipuolisesti. Arvioinnin tarkoituksena on opiskelun ohjaus ja kannustaminen sekä oppilaan itsearviointitaitojen kehittyminen. Koulu vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen ja käsitykseen itsestään oppijana. Monipuolinen arviointi ja palautteen antaminen ovat opettajien keskeisiä pedagogisia keinoja oppilaiden koko kehityksen ja oppimisen tukemisessa. Oppilaita ja heidän suorituksiaan ei tule verrata toisiinsa eikä arvioinnin tule kohdistua oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Itsearviointitaitojen kehittymisen kannalta on tärkeää pohtia oman oppimisen edistymistä suhteessa tavoitteisiin. (POPS 2014, 27, 47-48.)

Arviointi pohjautuu opettajien ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Opettajat huolehtivat oppilaiden saavan oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan. Oppilaita ohjataan työskentelyn havainnoimiseen ja rakentavan palautteen antamiseen, mikä luo edellytyksiä itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin kehittymiselle perusopetuksessa. (POPS 2014, 47.)

Arviointikulttuuriin kuuluu yhteistyö kotien kanssa. Huoltajien kanssa keskustellaan koulutyön tavoitteista sekä arviointiperusteista ja -käytänteistä. Oppilaalle itselleen ja hänen huoltajilleen annetaan riittävän usein tietoa opintojen edistymisestä, koulutyöskentelystä ja käyttäytymisestä. Opettajan, oppilaan ja huoltajan yhdessä käytävät keskustelut lisäävät luottamusta ja

välittävät tietoa oppilaan tilanteesta. Yhteistyö tukea tarvitsevien oppilaiden huoltajien kanssa on erityisen tärkeää. (POPS 2014, 47.)

Oppilasta arvioidaan myös käyttäytymisen osalta ja hänelle annetaan käyttäytymistä ohjaavaa palautetta yhteisön toimintakulttuurin linjausten ja järjestyssääntöjen mukaisesti. Käyttäytyminen arvioidaan todistuksissa omana kokonaisuutenaan, eikä sen pitäisi vaikuttaa oppiainekohtaisiin arviointeihin. (POPS 2014, 50.)

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa määritellään ja esitellään laadullista fenomenologista tutkimusotetta. Lisäksi kuvataan aineiston hankintaa ja tutkimukseen osallistuneita opettajia, kyselytutkimusta aineiston keruumenetelmänä ja aineistolähtöistä sisällönanalyysiä analyysimenetelmänä.

4.1 Fenomenologinen laadullinen tutkimusote

Tutkimusmetodisesti tutkimus oli aineistolähtöinen laadullinen tutkimus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Laadullisessa tutkimuksessa käytetyt menetelmät voivat tarjota syvemmän ymmärryksen sosiaalisesta ilmiöstä (Silverman 2000, 8). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan siinä pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa ja antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Laadullista tutkimusta tehdään autenttisissa ympäristöissä, tarkoituksena selvittää tai tulkita ilmiötä selittämällä merkityksiä, joita ihmiset niihin tuovat (Denzin & Lincoln 2000, 3).

Tämän tutkimuksen tieteellinen lähestymistapa on fenomenologinen. Fenomenologinen lähestymistapa ohjaa kaikkia tutkimuksen teon vaiheita; oman ymmärryksen arviointia, tietojen keruuta ja tulosten analyysijä. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä jostain inhimillisen elämän ilmiöstä (Laine 2001, 42.) Tutkimuskohteena on ihmisen subjektiivinen kokemus (Metsämuuronen 2006, 157)., jota halutaan kuvata juuri sellaisena, kuin ihminen sen kokee (Hammond, Howarth & Keat 1991, 1). Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä oli kuvata opettajien subjektiivisia kokemuksia lapsen sosiaalisista taidoista.

Fenomenologiassa on pyritty tekemään ero tutkijaan liittyvistä ilmiön tietämisen edellytyksistä ja tutkijasta riippumattomasta, ilmiön aidosta

merkityksestä. Fenomenologisessa tutkimuksessa ilmiön tulisi päästä antautumaan tutkijalle kaikessa alkuperäisessä rikkaudessaan ja moninkertaisuudessaan, ilman teoreettista pohjaa tai menetelmällistä tietoa. (Varto 1992, 86.) Tutkimuksessa pyrittiin lähestymään opettajien kokemuksia ennakkoluulottomasti ilman suuntaa antavaa taustateoriaa, jolloin ilmiö pääsi antautumaan sellaisenaan, kaikessa rikkaudessaan.

4.2. Aineiston hankinta ja tutkimukseen osallistuneet opettajat

Tutkittavat opettajat valikoitiin tutkimukseen harkinnanvaraisesti, koska tutkittavilla haluttiin olevan omakohtainen kokemus tutkittavasta ilmiöstä (Patton 2002, 104; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85-86). Opettajia etsittiin tutkimukseen koulujen julkisten internetsivujen kautta ja heille lähetettiin sähköpostitse pyyntö osallistua tutkimukseen (LIITE 1). Kyselyn haasteena on, että vastaamattomuus voi nousta merkittäväksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74), mikä tuli esille myös tässä tutkimuksessa.

Ensimmäisen sähköpostiviestin jälkeen vastauksia ei saatu riittävästi, joten opettajille lähetettiin muistutusviesti (LIITE 2), mutta tutkittavien joukko ei vielääkään ollut riittävän kattava. Tämän vuoksi koulujen internetsivuilta etsittiin lisää alkuopetuksen opettajia, joille lähetettiin sähköpostitse sama pyyntö osallistua tutkimukseen kuin ensimmäiselle joukolle ja he saivat myös muistutusviestin. Lopulta vastauksia saatiin määräaikaan mennessä yhteensä 38, joista kuitenkin kahdeksan oli keskeneräisiä, joten lopullinen aineisto koostui 30:n opettajan vastauksista.

Tutkimuksen kohdejoukko koostuu 30:sta alkuopetuksessa toimivasta naisopettajasta, jotka työskentelevät Varsinais-Suomen ja Kymenlaakson kouluissa. Opettajien ikä vaihtelee 30 vuodesta 63 vuoteen. Tutkittavien opettajien työkokemus vaihtelee neljästä vuodesta 40 vuoteen, mutta suurimmalla osalla opettajista on kertynyt työkokemusta alalta yli kymmenen vuotta. Tutkimuksessa ei kuitenkaan pureuduta iän ja työkokemuksen

mahdolliseen vaikutukseen lasten sosiaalisten taitojen määrittelyssä tai arvioinnissa. Aineiston analyysiä varten opettajat koodattiin numeroin (O1-O30) tulosten tarkastelun helpottamiseksi sekä tulosten raportoinnin selkeyttämiseksi.

4.3 Kyselytutkimus aineiston keruumenetelmänä

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla. Laadulliseen tutkimukseen kyselylomakemenetelmä soveltuu hyvin, kun halutaan selvittää esimerkiksi otoksen ominaispiirteitä, mielipiteitä tai uskomuksia. Kyselylomakkeen kysymykset olivat avoimia kysymyksiä, eli ne eivät sisältäneet valmiita vastausvaihtoehtoja. (Soininen 1995, 114.) Opettajien vastausten avulla oli mahdollista saada selville yksilön ainutkertainen tapa ajatella ja kokea asioita, eli heidän tapaansa ymmärtää sosiaalisia taitoja ja niiden arviointia. Vastauksia voidaankin pitää niin sanottuina itseraportteina, jotka ilmentävät tutkittavien sisimpiä tunteita (Soininen 1995, 114).

Sähköinen kyselytutkimus valittiin, jotta opettajat pystyivät vastaamaan siihen oman aikataulunsa puitteissa ja koska haluttiin saada isompi joukko vastaajia - haastattelututkimuksessa aineistonkeruu olisi ollut työlästä. Sähköinen kyselylomake mahdollisti myös opettajien osallistumisen tutkimukseen riippumatta siitä, millaiset taidot ja tiedot he kokivat omaavansa sosiaalisista taidoista. Tavoitteena oli saada kattava aineisto, johon ei ole vaikuttanut tutkijoiden johdattelu.

Aineisto kerättiin SurveyMonkey -kyselytutkimusohjelman avulla, joka on maksuton ja internetissä vapaasti käytettävissä. Kyselyyn liittyvät ohjeet annettiin opettajille sähköpostina lähetetyn tutkimusosallistumispyynnön yhteydessä, jossa oli myös linkki tutkimuskyselyyn. Kyselyyn vastaaminen oli helppoa; linkki ohjasi vastaajan suoraan kyselypohjaan, johon vastaukset tallentuivat. Kyselyn idea on samantapainen kuin haastattelun: kun halutaan

tietää ihmisen ajatuksista tai toiminnasta ja sen syistä, sitä kysytään häneltä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72).

Tutkimukseen osallistuneita opettajia pyydettiin kyselyssä määrittelemään lapsen sosiaaliset taidot ja kuvailemaan lasta, jolla on hyvät sosiaaliset taidot ja huonot sosiaaliset taidot. Lisäksi opettajia pyydettiin kuvailemaan, kuinka he toteuttavat sosiaalisten taitojen arviointia. Kyselyssä kysyttiin myös sosiaalisten taitojen tukemisesta ja tukemisen esteistä. Nämä kysymykset rajattiin kuitenkin lopulta pois tutkimusaiheen muotoutuessa enemmän sosiaalisiin taitoihin ja niiden arviointiin. Lopulliseen analyysiin valikoitui kyselylomakkeen kahdeksasta kysymyksestä kolme:

1. Mitä mielestäsi tarkoitetaan lapsen sosiaalisilla taidoilla?
2. Kuvaile, miten mielestäsi lapsen a) hyvät sosiaaliset taidot näkyvät koulussa, b) heikot sosiaaliset taidot näkyvät koulussa?
3. Miten arvioit lapsen sosiaalisia taitoja koulussa?

Aineistoa kertyi yhteensä 15 sivua 1,5 rivivälillä fonttikoolla 12 kirjoitettuna (pelkästään tutkimuskysymyksiin rajoittuen). Opettajien vastaukset olivat moninaisia. Osa opettajista oli pohtinut ja analysoinut syvemmin sosiaalisia taitoja ja kertonut tarkkaan niiden arvioinnista ja osa oli kuvannut näitä taitoja yksiselitteisemmin. Aineisto sisälsi myös lyhyitä kuvauksia konkreettisista tilanteista.

4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyrittiin luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt valittiin aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97-98.) Fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti teoria ei ohjannut analyysin tekoa, vaan aineistoa alettiin tarkastella ilman ennakoasetuksia ja -teoriaa.

Tämä tarkoitti sitä, että aineistoa luettiin niin, että teoria ei määritelty, mitä etsitään, vaan aineistoa pyrittiin tarkastelemaan avoimin mielin.

Sisällönanalyysi on ennen kaikkea menettelytapa, jolla pyritään analysoimaan aineistoa järjestelmällisesti ja objektiivisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä kerätään aineistoa, jonka jälkeen tieto pyritään kokoamaan ja muuntamaan tiivistettyyn muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Aineiston tiivistäminen toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti tutkimustehtäviin nojaten. Analyysin etenemisen keskeiset käsitteet ovat pelkistäminen eli redusointi, ryhmittely eli klusterointi ja teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin analyysiyksiköiksi määriteltiin tutkimustehtävien mukaisesti sosiaaliset taidot opettajien määrittelemänä ja sosiaalisten taitojen arviointi opettajien määrittelemänä. Aineiston käsittely aloitettiin tutustumalla aineistoon lukemalla se useaan kertaan. Tämän jälkeen siirryttiin tutkimustehtävien mukaisesti pelkistämään eli redusoimaan aineistoa, jolloin sitä pilkottiin osiin ja tiivistettiin. Aineistosta haettiin alkuperäisilmauksia, joiden katsottiin vastaavan tutkimustehtäviin. Kuhunkin tutkimustehtävään kuuluvat ilmaukset alleviivattiin eri värein, jotta alkuperäisten ilmausten erottaminen tutkimustehtävien mukaisesti olisi helpompaa. Alkuperäisilmaukset kirjattiin tietojenkäsittelyohjelmaan (Word) tutkimustehtävien mukaisesti, jonka jälkeen etsittiin samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa tai lähes samaa asiaa kuvanneet käsitteet ryhmiteltiin ja yhdistettiin luokiksi, jotka nimettiin luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tämän seurauksena käsitteistä muodostettiin teemoja, jolloin pystyttiin hahmotella vastauksia tutkimustehtäviin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109-110.)

Opettajien kokemuksista lasten sosiaalisista taidoista muodostettiin teemat, jotka olivat empatia ja ryhmässä toimimisen taidot. Empatia muodostui toisen asemaan asettumisesta ja toisen huomioimisesta. Ryhmässä toimimisen taitojen

teema muodostui vuorovaikutuksesta ja yksilöön liittyvistä tekijöistä. Toisen tutkimustehtävän mukaisesti analysoitiin opettajien kokemukset lasten sosiaalisten taitojen arvioinnista. Arvioinnista muodostuneet teemat olivat kontekstisidonnainen arviointi, arviointivälineet ja arvioinnin yhteistyön ulottuvuudet. Esimerkki kontekstisidonnaiseen arviointiin liittyvästä aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä on tutkimusraportin liitteenä (LIITE 3).

5. TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa kuvataan opettajien näkemyksiä sosiaalisista taidoista ja toisessa alaluvussa kuvataan heidän ajatuksiaan sosiaalisten taitojen arvioinnista. Tässä luvussa keskitytään tulosten esittämiseen ja tuloksia tarkastellaan erikseen luvussa 6.

5.1 Opettajien kuvaukset sosiaalisista taidoista

Opettajien kuvaukset sosiaalisista taidoista jakaantuivat empatiaan ja ryhmässä toimimisen taitoihin. Empatia jakaantui kahteen alakategoriaan: toisen ihmisen asemaan asettumiseen ja toisen ihmisen huomioimiseen. Myös ryhmässä toimimisen taidot jakaantuivat kahteen alakategoriaan: vuorovaikutukseen ja yksilöön liittyviin tekijöihin.

5.1.1 Empatia

Lähes kaikki opettajat kuvasivat empatian olevan osa lasten sosiaalisia taitoja; opettajista kolmasosa mainitsi empatian käsitteen suoraan määritellessään lapsen sosiaalisia taitoja. Empaattisuus nähtiin hyvien sosiaalisten taitojen ominaisuutena, ja vastaavasti epäempaattisuus huonojen sosiaalisten taitojen ominaisuutena. Empatian käsitettä lähestyttiin myös määrittelemällä sosiaaliset taidot kykynä asettautua toisen ihmisen asemaan ja kykynä ottaa toiset ihmiset huomioon.

Toisen ihmisen asemaan asettuminen. Kolmasosa opettajista näki hyvät sosiaaliset taidot omaavan lapsen ominaisuutena kyvyn asettautua toisen asemaan. Toisen asemaan asettuminen näyttäytyi myös kykynä tunnistaa toisten tunnetiloja (O3, 11, 16) ja kykynä pyytää anteeksi ja ymmärtää sen merkitys (O3, 19).

Toisen ihmisen huomioon ottaminen. Puolet opettajista nosti sosiaalisten taitojen määrittelyssään esille toisen ihmisen huomioimisen. Toisen ihmisen huomioimista lähestyttiin myös epäitsekkyuden määritelmällä, joka tuli esille suoraan mainittuna (O3), sekä kuvauksina siitä, että lapsi ymmärtää luokassa olevan muitakin avuntarvitsijoita, eikä yritä omia opettajaa (O2).

5.1.2 Ryhmässä toimimisen taidot

Kaikkien opettajien määritelmässä tuli esille ryhmässä toimimisen taidot osana sosiaalisia taitoja. Ryhmässä toimimisen taidot näyttäytyivät vuorovaikutuksena eri konteksteissa, toista huomioiva viestintänä, sekä yksilöön liittyvinä tekijöinä, jotka vaikuttavat ryhmän toimintaan.

5.1.2.1 Vuorovaikutus

Sosiaalisia taitoja määritellessään opettajat nostivat esille vuorovaikutustaidot; opettajista yli puolet mainitsi vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä ja viidesosa mainitsi vuorovaikutuksen käsitteen suoraan määritelmässään. Vuorovaikutus näyttäytyi toista huomioivana viestintänä ja taitona tulla toimeen muiden ihmisten kanssa eri konteksteissa. Eri konteksteista mainittiin ryhmä- ja paritilanteet, luokkahuonetilanteet, kaverisuhteet ja leikki, sekä riitatilanteet.

Toista huomioiva viestintä. Vuorovaikutus sisälsi opettajien määritelmässä viestinnän eri muotoja, joita olivat itsensä ilmaisukyky, kuunteleminen, non-verbaalinen viestintä, ja neuvottelukyky. Itsensä ilmaisukyky nähtiin kykynä ilmaista omat ajatukset ja mielipiteet aikuisille ja vertaisille ja tulla ymmärretyksi vuorovaikutustilanteissa. Ilmaisukykyyn liitettiin myös puhetyyli; hyvät sosiaaliset taidot omaava oppilas puhuu muille kauniisti ja vastaavasti huonot sosiaaliset taidot omaava oppilas saattaa sanoa toisille hyvin rumasti (O28). Ilmaisukykyyn puute nähtiin kyvyttömyytenä pitkäjänteiseen kanssakäymiseen (O8). Opettajien kuvauksissa hyvät sosiaaliset taidot omaava

lapsi osaa kuunnella toisia ja huonot sosiaaliset taidot omaava lapsi puhuu toisen päälle, eikä osaa kuunnella muita. Kuuntelemiseen liittyi myös vastavuoroisuus ja toisen kunnioittaminen vuorovaikutustilanteissa:

-- ei lyttää toisen mielipidettä (O9)

Non-verbaalisen viestinnän taitojen puute nähtiin etenkin huonot taidot omaavan lapsen ominaisuutena. Lapsi ei ymmärrä ilmeitä tai eleitä tai tulkitsee ne väärin. Non-verbaalisen viestinnän puutteet tulivat ilmi myös opettajien kuvauksissa lapsen tekemästä väärin tulkinnasta tai ylireagoimisesta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa:

-- ei osaa lukea toisten ilmeitä tai eleitä, vaan kaikki on "kiusaamista" (O14)

-- ei ymmärrä erilaisia viestejä ja ottaa vitsit tosissaan (O27)

Opettajat kuvasivat myös sosiaalisesti taitavalla lapsella olevan kyky neuvotella (O24), kun taas vastaavasti huonot sosiaaliset taidot omaava lapsi kuvattiin kykenemättömänä neuvottelemaan muiden kanssa (O11).

Taito tulla toimeen muiden ihmisten kanssa eri konteksteissa. Lähes kaikki opettajat toivat esille lapsen sosiaalisten taitojen määritelmässään taidon tulla toimeen muiden kanssa. Taito toimia ryhmäkontekstissa oli yleisin mainittu konteksti. Hyvät sosiaaliset taidot omaava oppilas osaa mennä ryhmään ja toimia siinä, mutta huonot sosiaaliset taidot omaava lapsi ei tiedä miten liittyä ryhmään (O10).

Vertaiset. Opettajien kuvauksissa tuli esille myös vertaisten merkitys lapsen sosiaalisten taitojen määritelmässä. Lapsi pystyy solmia ja ylläpitää ystävyys- ja kaverisuhteita (O13, 23). Opettajien kuvauksissa sosiaalisesti taitavalla lapsella on kestäviä ystävyysuhteita, ja hän pystyy solmimaan myös uusia ystävyysuhteita. Huonot sosiaaliset taidot omaava lapsi sen sijaan ei löydä kavereita, eikä hän osaa solmia ystävyysuhteita.

Leikki. Vertaisiin liittyy myös vahvasti leikkikonteksti, joka tuli esille monen opettajan määritelmässä. Sosiaaliset taidot tulivat esille leikki-tilanteissa (O20) ja lisäksi lapsen leikkiin menemisenä ja mukaanottamisena (O3). Opettajat mainitsivat sosiaalisesti taitavalla lapsella olevan kyky leikkiä ja ottaa muita mukaan leikkeihin, kun taas huonot sosiaaliset taidot omaava lapsi nähtiin kyvyttömänä osallistumaan leikkeihin ja pyytämään muita leikkeihin mukaan.

Riitatilanteet. Kun lapsi ei tule muiden kanssa toimeen, hän ajautuu helposti riitatilanteisiin. Riidat tulivat esille opettajien kuvatessa hyviä ja huonoja sosiaalisia taitoja omaavia lapsia. Kolmasosa opettajista totesi, että hyvät sosiaaliset taidot omaava lapsi ei ajaudu helposti riitoihin toisten kanssa ja riitatilanteissa osaa ratkoa riitoja ilman aikuisen apua. Yli puolet opettajista totesi huonot sosiaaliset taidot omaavan lapsen riitaantuvan helposti. Riitatilanteista mainittiin erikseen välitunnit ja oppitunnit (O17), sekä riitelyjonotilanteissa (O16). Riitatilanteisiin saattoi liittyä myös aggressiivisuuden ulottuvuus:

- ratkaista eripuraisuudet ilman väkivaltaa tai huutamista (O28)
- lyöminen (O8)

5.1.2.2 Yksilöön liittyvät tekijät

Opettajien kuvauksissa nousi esille erilaisia yksilöön liittyviä tekijöitä, kuten persoonallisuuteen liittyviä tekijöitä. Näiden yksilöön liittyvien tekijöiden voidaan katsoa joko edistävän tai haittaavan ryhmän toimintaa.

Hyvät sosiaaliset taidot omaava lapsi luottaa itseensä (O11), osaa selvittää omia tarpeitaan (O8), ja pitää omat puolensa (O22). Hän pystyy sietämään ja käsittelemään pettymyksiä (O3). Sosiaalisesti taitava lapsi ymmärtää syy-seuraussuhteita (O3), kantaa vastuunsa (O7), on oikeudenmukainen (O11) ja ymmärtää oikean ja väärän kaverisuhteissa (O2). Lapsi omaa hyvät tunnetaidot (O16, 24) ja pystyy säätelemään impulsseja (O24). Sosiaalisesti taitavan lapsen

ominaisuuksina nähtiin rauhallisuus, avoimuus (O7) ja ulospäinsuuntautuneisuus, joka tuli esille opettajien kuvatessa lasta reiluna, auttavaisena (O16, 24) ja ystävällisenä (O11).

Huonot sosiaaliset taidot omaavaa lasta kuvattiin rauhattomaksi ja aggressiiviseksi (O7, 26.) Lapsi kiusaa, nauraa ja vähättelee toisten mielipiteitä (O9). Toisaalta huonot sosiaaliset taidot omaavaa lasta kuvattiin vetäytyneeksi ja sulkeutuneeksi, jopa täysin näkymättömäksi:

-- sulkeutunut, ei ota/anna mitään, on hajuton, mauton ja näkymätön (O26)

Toisaalta hiljaisuutta ei yhdistetty suoraan huonoihin sosiaalisiin taitoihin:

-- lapsella voi olla hyvät sosiaaliset taidot, vaikka on hiljainen, jos ei kuitenkaan vetäydy aina pois muiden seurasta (O9)

Viidesosa opettajista koki, että huonot sosiaaliset taidot omaava lapsi ei näe omaa osuuttaan erimielisyystilanteissa. Lapsen toimintaa kuvasi joustamattomuus ja itsekeskeisyys, joka tuli esille dominoivana käytöksenä (O29) ja pomottamisena (O9). Tunnetaitojen puutteeseen viitattiin itsehillinnän puuttumisella (O11) ja heikolla pettymyksen sietokyvyllä (O22).

Pelisilmä. Opettajat nostivat sosiaalisten taitojen määritelmässä esille tilanteiden lukutaidon, eli pelisilmän (O1). Sosiaalisesti taitava lapsi osaa lukea arjen sosiaalisia tilanteita ja muokata omaa käyttäytymistään tilanteen vaatimalla tavalla (O19, 21). Sen sijaan huonot sosiaaliset taidot omaavalle lapselle tilanteiden lukutaju on vaikeaa (O21).

5.2 Opettajien kuvaukset sosiaalisten taitojen arvioinnista

Opettajat kuvasivat toteuttavansa lapsen sosiaalisten taitojen arviointia erilaisissa konteksteissa, virallisin ja epävirallisin arviointivälinein ja tekemällä yhteistyötä vanhempien ja muiden toimijoiden kanssa.

Kontekstisidonnainen arviointi. Suurin osa opettajista kuvasi toteuttavansa sosiaalisten taitojen arviointia seuraamalla, havainnoimalla ja tarkkailemalla lasta erilaisissa tilanteissa, joita olivat oppitunnit sekä erilaiset vapaat tilanteet, joista mainittiin välitunnit, pelitilanteet ja leikit.

-- havainnointi niin oppitunneilla kuin vapaissakin tilanteissa, leikeissä ja peleissä lapsi näyttää sos.taitonsa avoimemmin (O29)

Oppitunteihin liittyvään seurantaan kuului lisäksi ryhmä- ja parityöskentelyn seuraaminen ja liikuntatunnit (O16). Opettajat ilmaisivat arvioinnin olevan päivittäistä (O16) tai jatkuvaa (O2, 17).

Arviointivälineet. Moni opettajista ilmoitti arvioivansa lapsen sosiaalisia taitoja luku- ja välikausitodistuksen avulla. Muita esille tulleita arviointivälineitä olivat käytöspassi (O5) ja hymynaama-arviointi (O21, 22). Esille tuli myös Lions quest-materiaalin ja turvataitomateriaalin käyttö (O24), sosiometrinen mittaus (O11) ja arviointilomakkeet (O12), joita ei tarkemmin eritelty.

Arvioinnin yhteistyön ulottuvuudet. Arvioinnin apuna käytettiin myös lapsen itsearviointia, palautekeskusteluita, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, sekä moniammatillinen yhteistyö. Itsearvioinnissa tuli näkyviin vuorovaikutussuhteiden ulottuvuus:

-- vähintään pari kertaa vuodessa oppilaat tekevät kirjallisen itsearvioinnin siitä, miten itsellä sujuu muiden kanssa (O20)

Kolmasosa opettajista mainitsi käyttävänsä jatkuvaa palautteenantoa arvioidessaan lapsen sosiaalisia taitoja. Palautteenanto oli jatkuvaa (O4, 19) ja sitä annettiin kaikissa tilanteissa (O5). Opettajat kertoivat käyvänsä keskusteluita lapsen kanssa.

Vanhempien kanssa tehtiin yhteistyötä käymällä heidän kanssaan keskusteluita ja pitämällä vanhempaintapaamisia (O7). Vanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa tuli esille myös vertaissuhteiden ulottuvuus:

--keskustelemalla lasten kaverisuhteista huoltajien kanssa tapaamistilanteissa (O13)

Opettajat käyttivät arvioinnin apuna myös tiimityötä:

-- paras anti on yhteistyö oman ja naapuriluokkien työntekijöiden kanssa (O22)

-- pohtimalla oppilaan taitoja erityisopettajien, psykologien ja kouluohjaajan kanssa (O24)

6. TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada kuva lapsen sosiaalisista taidoista opettajien määrittelemänä sekä heidän kokemuksistaan sosiaalisten taitojen arvioinnista. Sosiaalisten taitojen nähtiin opettajien määritelmässä muodostuvan kahdesta ulottuvuudesta: empatiasta ja ryhmässä toimimisen taidoista. Sosiaalisten taitojen arviointi opettajien määrittämänä sisälsi kontekstisidonnaisen arvioinnin, arviointivälineet ja arvioinnin yhteistyön ulottuvuudet.

6.1 Sosiaaliset taidot

Tutkittavat opettajat lähestyivät empatian käsitettä määrittelemällä lapsen sosiaaliset taidot kyvyksi asettua toisen asemaan ja ottaa toiset huomioon. Määritelmä on samansuuntainen aiemman kirjallisuuden ja tutkimuksen kanssa. Esimerkiksi Herlin ja Visapää (2011, 10) ovat todenneet empatialla viitattavan eri tavoin siihen kognitiivisesti monimutkaiseen prosessiin, johon sisältyy kyky asettua toisen asemaan, kyky ymmärtää toisen näkökulman, tunteen ja tilanteen ja toisen tilanteesta juontuvia tunteita. Myös Frostadtin ja Pjilin (2006, 28) tutkimuksessa empatian määritelmään kuului toisen kunnioittamisen näkökulma, ja lisäksi empatia määriteltiin toisesta huolehtimiseksi. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös erilaisten näkökulmien huomiointi oppimisen tavoitteena sekä toisen ihmisen asemaan asettuminen (POPS 2014, 21, 24).

Tutkimuksessa opettajien sosiaalisten taitojen määritelmiin liittyi ryhmässä toimimisen taidot, jotka jakaantuivat vuorovaikutukseen ja yksilöön liittyviin tekijöihin. Vuorovaikutus näyttäytyi toista huomioivana viestintänä, taitona tulla toimeen muiden kanssa eri konteksteissa, vertaissuhteina, leikinä ja riitatilanteina. Yksilöön liittyvät tekijät ilmenivät erilaisia persoonaan ja

temperamenttiin liittyviä ominaisuuksia, joista pelisilmä kuvasi tilannetta ja käyttäytymisen muokkaamista.

Toista huomioivassa viestinnässä tuli esille erilaiset viestintämuodot, kuten itsensä ilmaisukyky, kuunteleminen, non-verbaalinen viestintä ja neuvottelukyky. Myös uusissa opetussuunnitelman perusteissa on mainittu neuvottelukyky ja ilmaisukyky oppimisen tavoitteina (POPS 2014, 24). Tutkimuksissa viestintätaidot ovat nähty tärkeänä osana sosiaalisten taitojen harjoittelua. Csótin (2001, 17-18) mukaan toisten kuunteleminen ja elekielen tulkinta ovat osa sosiaalisten taitojen harjoittelun tavoitteita. Hänen mukaansa monet ongelmat ovat seurausta väärintulkituista ja -tunnistetuista viesteistä. Samanci (2010, 156) näkee kieli- ja kommunikaatiotaitojen sekä ilmaisukykyyn harjoittelun jopa perusopetuksen tärkeimpinä tavoitteina.

Opettajat määrittivät ryhmässä toimimisen taitoja taitona tulla toimeen muiden ihmisten kanssa eri konteksteissa, joista yleisimmin mainittiin ryhmäkonteksti. Luokkahuone on opettajan ja lapsen yhteinen ryhmäkonteksti, jossa he toimivat. Opettaja liittyy luokkahuonetoimintaan usein erilaisia odotuksia ja vaatimuksia lapsen sosiaalisista taidoista. Nämä taidot voivat liittyä esimerkiksi vaatimukseen saada luokkahuone hallintaan ja opettajan työssä jaksamiseen. Lanen, Givnerin ja Piersonin (2004, 108) mukaan opettajat kiinnittivätkin huomiota lapsen sosiaalisissa taidoissa ohjeiden noudattamiseen, itsehillintään, toisen kanssa toimimiseen ja hyväksyttävällä tavalla vapaissa tilanteissa toimimiseen. Heidän mukaansa nämä taidot korostavat itsehillintää, minimoivat häirintää, rohkaisevat ohjeidenmukaisuuteen ja sen seurauksena, ohjeiden vaalimiseen. Tutkimuksissa opettajat ovat nähneet yhteistyötaidot tärkeinä luokkahuoneessa menestymiseksi (Lane ym. 2004, 108; Meier, DiPerna & Oster 2006, 414-415).

Opettajat kuvasivat kyvyn solmia ja ylläpitää ystävyys- ja kaverisuhteita osana lapsen sosiaalisia taitoja. Tulos vaikuttaa johdonmukaiselta, sillä sosiaaliset taidot näyttävät muiden ihmisten kanssa toimiessa ja vertaiset ovat

olennainen osa lapsen sosiaalista maailmaa etenkin koulumaailmassa. Tutkimuksissa ystävyys-suhteet on nähty myös tärkeinä sosiaalisten taitojen kehittymisen kontekstina (Hollingsworth & Winter 2013, 1774; Poikkeus 1995, 122). Ystävyys- ja kaverisuhteisiin liittyy myös hyväksytyksi tuleminen: lapsi, joka ei tule hyväksytyksi vertaisryhmässä, jää todennäköisimmin ulkopuolelle, eikä omaa ystäviä. Frostadt ja Pjil (2006, 28) ovatkin todenneet huonojen sosiaalisten taitojen liittyvän lapsen sosiaaliseen asemaan käytöshäiriöisillä erityisoppilailla: huonot empatiataidot ennustivat alhaista vertaisten hyväksyntää. Myös Brazan ym. (2009, 711) tutkimuksessa empatiataidot yhdistettiin lapsen hyväksyntään vertaisryhmissä.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa mainitaan 1.-2.lk:n tavoitteissa rohkaiseminen ja ohjaus myönteiseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön, josta on erikseen nostettu esiin myös leikkitalanteet (POPS 2014, 100). Tutkittavien opettajien kuvauksissa tulikin esille myös leikin yhteys lasten sosiaalisiin taitoihin: sosiaalisesti taitavalla lapsella on kyky leikkiä ja hän ottaa myös muut mukaan leikkiin. Leikkitalanteissa lapsen sosiaaliset taidot tulevat helposti esille etenkin riitatilanteissa. Opettajat kuvasivatkin heikot sosiaaliset taidot omaavan lapsen riitaantuvan helposti, eikä tällainen lapsi osaa ratkoa ristiriitatilanteita. Riitoihin ja ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen on viitattu myös Warnesin ym. (2005, 182) tutkimuksessa, jossa lapset, heidän vanhempansa ja opettajansa määrittivät hyvän ystävän ominaisuuksiksi kyvyn tehdä kompromisseja ja toisen vahingoittamattomuuden.

Tutkimuksessa opettajat kuvasivat sosiaalisiin taitoihin liittyvän myös erilaiset yksilön persoonaan ja temperamenttiin liittyvät ominaisuudet, joita olivat muun muassa ystävällisyys, oikeudenmukaisuus, ulospäinsuuntautuneisuus ja auttavaisuus. Opettajien kuvauksissa huonot sosiaaliset taidot omaava lapsi näyttäytyi muun muassa rauhattomana, aggressiivisena, vetäytyneenä ja sulkeutuneena. Samankaltaisia tuloksia on esitetty Warnesin ym. (2005, 182) tutkimuksessa, jossa lapset, heidän vanhempansa ja opettajansa määrittivät hyvän ystävän ominaispiirteiksi empaattisuuden, kunnioituksen toisia kohtaan,

toisten auttamisen, positiivisuuden ja iloisuuden, lojaaliuden sekä seurallisuuden ja ystävällisyyden.

Lapsen yksilöllisiin ominaisuuksiin voidaan liittää kaksijakoisuus: opettajan näkökulmasta hiljainen lapsi voi olla sosiaalisesti taitava, koska ei luokkatilanteessa häiritse muita ja toisaalta hiljaisuus voi kertoa myös huonoista sosiaalisista taidoista, kyvyttömyydestä toimia toisten kanssa. Antisosiaalinen käytös huomataan helpommin, koska sen kaltainen käytös ärsyttää kaikkia (Junttila ym. 2006, 892). Antisosiaalinen käytös ei kuitenkaan välttämättä tarkoita huonoja sosiaalisia taitoja vaan voidaan ajatella lapsen löytäneen keinon saada huomiota. Tällainen lapsi saattaa olla siis sosiaalisesti taitava, mutta käyttää taitojaan väärin opettajan näkökulmasta.

Opettajien sosiaalisten taitojen kuvauksista nousi esille myös "pelisilmä", jolla viitattiin lapsen tilanteiden lukutaitoon ja käyttäytymisen muokkaamiseen. Tällainen "pelisilmä" lähenee jo sosiaalisen kompetenssin määritelmää, jota käsitellään tarkemmin johtopäätöksissä.

6.2 Sosiaalisten taitojen arviointi

Kontekstisidonnainen arviointi liittyy opettajien sosiaalisten taitojen arvioinnin kuvauksissa lasten havainnointiin eri tilanteissa, joista opettajat mainitsivat muun muassa oppitunnit sekä erilaiset vapaat tilanteet. Arvioinnin välineenä opettajat kertoivat yleisimmin käyttävänsä todistusta, ja muita esille tulleita arviointivälineitä olivat muun muassa hymynaama-arviointi ja erilaiset tarkemmin määrittelemättömät arviointilomakkeet. Opettajien kuvaamat arvioinnin yhteistyön ulottuvuudet olivat lapsen itsearviointi, lasten kanssa käytävät palautekeskustelut, yhteistyö vanhempien kanssa sekä moniammatillinen yhteistyö.

Uusissa opetussuunnitelman perusteissa on myös kiinnitetty huomiota itsearviointiin: arvioinnin tehtäväksi määritellään opiskelun ohjaus ja

kannustaminen, sekä oppilaan itsearvioinnin edellytysten kehittyminen (POPS 2014, 47). Lapsen itsearviointiin on kuitenkin suhtauduttava kriittisesti, koska hänelle ei ole vielä kehittynyt valmiuksia arvioida omaa toimintaansa.

Luokkahuoneessa toteutettava kontekstisidonnainen arviointi on opettajan keskeisin arviointiympäristö. Luokkahuoneessa opettajat arvioivat lapset sosiaalisia taitoja niiden odotusten pohjalta, joita hän liittää lapsen toimimiseen luokassa. Samansuuntaisia ajatuksia on esitetty myös tutkimuksissa, joiden mukaan opettajan luokkahuonejärjestykseen liittyviä odotuksia ja vaatimuksia ovat lapsen kyky seurata ohjeita, keskittyä tehtäviin ja vastata kysymyksiin (Irvin, Noell & Singer 2002; Lane, Stanton-Chapman, Jamison & Phillips 2007, 91). Lisäksi Lane ym. (2007, 91) esittävät itsehillinnän tärkeäksi konfliktitilanteissa aikuisten ja vertaisten kanssa.

Tutkimuksessa opettajat kuvasivat lapsille annettavan palautteenannon sosiaalisista taidoista olevan jatkuvaa ja he kertoivat antavansa palautetta kaikissa tilanteissa. Opettajan antaman palautteen merkitystä onkin korostettu myös uusissa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 27). Kauppila (2006, 129-131) on esittänyt palautteenannon olevan sosiaalisten taitojen kehittymisen perusta. Hänen mukaansa palaute auttaa lasta rakentamaan sosiaalisten taitojen sisäisiä malleja, joiden avulla lapsi ohjaa toimintaansa sosiaalisissa tilanteissa. Opettajien tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota palautteenannon laatuun: informatiivisuuden lisäksi palautteen tulisi kohdistua myös käyttäytymisen muokkaamiseen eli oikeanlaisten sosiaalisten taitojen sisäisten mallien oppimiseen.

Sosiaalisten taitojen arvioinnin yhteydessä opettajat kertoivat tekevänsä yhteistyötä vanhempien kanssa keskusteluiden ja tapaamisten muodossa. Opettajien ja vanhempien yhteistyö luo puitteet lapsen sosiaalisten taitojen kehittymiselle (Csóti 2001, 38), jonka vuoksi vanhempien tulisikin kiinnittää huomiota lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukemiseen akateemisen menestymisen lisäksi (Samanci 2010, 154). Vanhempien ja

opettajien välinen tiivis yhteistyö on haasteellista, ja vanhemmat osallistuvat yhteistyöhön vaihtelevasti. Kuitenkin yhteistyö kotien kanssa mainitaan opetussuunnitelman perusteissa osana hyvää arviointikulttuuria ja erityisesti painotetaan yhteistyötä tukea tarvitsevien lasten huoltajien kanssa (POPS 2014, 47). Läheisempi yhteistyö vanhempien kanssa voisi edistää lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä nykyistä paremmin.

Opettajat mainitsivat sosiaalisten taitojen arvioinnin osana moniammatillista yhteistyötä, jota tehtiin muiden opettajien sekä erityisopettajien, psykologien ja kouluohjaajan kanssa. Tutkittavien opettajien kuvauksissa yhteistyö ei kuitenkaan saanut suurta roolia; vain kaksi opettajaa mainitsi yhteistyön ulottuvuuden. Tämä ei välttämättä kerro siitä, etteikö moniammatillista yhteistyötä tehtäisi tai että se nähtäisiin merkityksettömänä, vaan yhteistyö ei välttämättä ole osa koulun jokapäiväistä kulttuuria - opettajat ovat tottuneet perinteisesti tekemään työtä yksin.

Lanen ym. (2004, 108) mukaan luokanopettajien ja erityisopettajien näkemykset erosivat toisistaan: luokanopettajat näkivät yhteistyötaidot tärkeämmiksi. Tulos vaikuttaa hämmäntävältä, kun ajatellaan, että erityisopettajat työskentelevät luokanopettajia useammin lasten kanssa, joilla on huonot sosiaaliset taidot. Lanen ym. (2004, 108) tutkimustulosten perusteella tämä on kuitenkin perusteltavissa sillä, että luokanopettajien tulee selviytyä isomman lapsimäärän kanssa, jota helpottaa lapsen hyvät yhteistyötaidot ja toisaalta erityisopettajat ovat tottuneet opettamaan haastavasti käyttäytyviä lapsia, joilla voi olla heikommat yhteistyötaidot. Erityisesti osa-aikaisessa erityisopetuksessa luokanopettajan ja erityisopettajan yhteiset arviointitavoitteet lapsen sosiaalisista taidoista edistävät ja tehostavat tuen kohdistamista olennaisiin taitoihin. Ilman yhteisiä tavoitteita lapsi voi jäädä kokonaan vaille tukea. Asetelma on opettajien kannalta haastava, koska he tekevät arviointia erilaisissa konteksteissa.

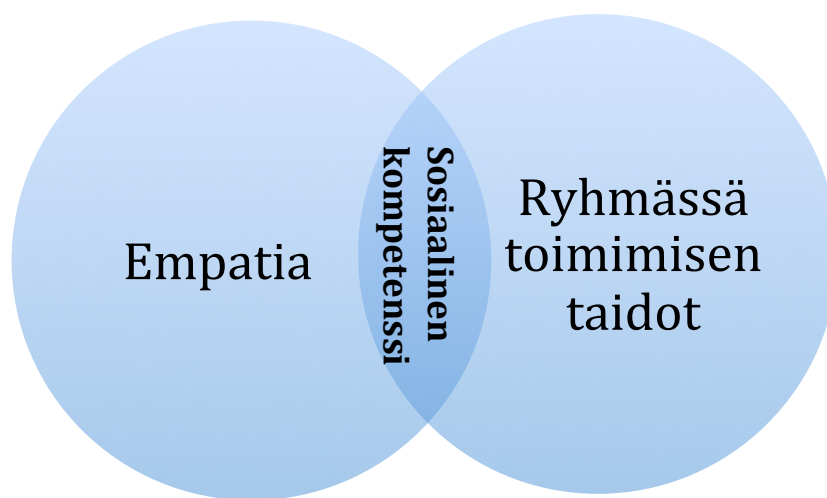
Moniammatillista yhteistyötä tehdään usein vasta, kun lapsen tilanne on jo kriisiytynyt ja arvioidaan tarvittavia tukitoimia. Moniammatillisen yhteistyön pitäisi kuitenkin olla myös ennaltaehkäisevää työtä ja sisäänrakennettuna koulukulttuuriin, jolloin voidaan pyrkiä välttämään tilanteiden kriisiytyminen. Ihmeen (2009, 141) mukaan opettajien toimintatavat ja osallistumiskulttuuri ovat yhteydessä oppilaiden ja kanssaihmissen kokemuksiin siitä, miten asioita hoidetaan, miten tasa-arvoisuus toteutuu ja miten toisia ihmisiä arvostetaan.

Moniammatillisesta yhteistyöstä puhuttaessa ei tule myöskään unohtaa, että opettajat tekevät työtä myös itsensä kanssa. Opetussuunnitelman perusteiden (2014, 47) mukaan arviointi on myös opettajien itsearviointin ja oman työn reflektoinnin väline. Arviointi auttaa opettajia suuntaamaan opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Tästä näkökulmasta käsin opettajien tulisi nähdä lapsen sosiaaliset taidot tärkeinä ja arvioida niitä systemaattisesti, jotta he voisivat kehittää omaa opetustyötään sosiaalisten taitojen suhteen.

Sosiaalisiin taitoihin on kiinnitetty enemmän huomiota varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessa, jossa huomio kiinnittyy enemmän opetussuunnitelman toteuttamiseen. Tämän vuoksi onkin hyvä, että uudessa opetussuunnitelmassa sosiaalisiin taitoihin liittyvät tavoitteet ovat selkeästi esillä. Päiväkodista on saatu positiivisia tuloksia sosiaalisten taitojen kehityksestä kouluikään mennessä: positiiviset vertaissuhdekokemukset päiväkodissa ennustivat koulussa parempia sosiaalisia taitoja ja yhteistyötaitoja ja vähensivät aggressiivisuuden ilmenemistä. Huonot vertaiskokemukset sen sijaan ennustivat kouluiässä alhaisempia sosiaalisia ja kommunikaatioon liittyviä taitoja, aggressiivisuuden ilmenemistä ja näillä lapsilla oli vähemmän kavereita. (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network.)

6.3 Johtopäätökset

Sosiaalinen kompetenssi. Opettajien kuvaukset lapsen sosiaalisista taidoista sisälsivät sekä konkreettisen toiminnan kuvausta, että ajatteluun ja tunteisiin liittyvien prosessien kuvausta. Näin voidaan ajatella opettajien käsittävän sosiaaliset taidot paljon syvällisempänä ilmiönä, josta voidaan nähdä muodostuvan laajemmin lapsen sosiaalinen kompetenssi. Lapsen sosiaalisen kompetenssin rakentumista tässä tutkimuksessa on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1. SOSIAALISEN KOMPETENSSIN MUODOSTUMINEN.

Lillvistin, Sandbergin, Björk-Åkessonin ja Granlundin (2009, 58) tutkimuksessa esikoulun opettajat määrittelivät sosiaalista kompetenssia saman suuntaisesti tämän tutkimuksen kanssa: sosiaalinen kompetenssi jakaantui yksilön sisäisiin taitoihin ja ihmisten välisiin suhteisiin. Sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot kulkevatkin käsi kädessä ja sosiaaliset taidot enemmänkin täydentävät sosiaalisen kompetenssin määritelmää.

Lillvistin ym. (2009, 58-59) tutkimuksessa yksilön sisäiset taidot jakaantuivat alakategorioiksi, joita olivat itsetunto, empatia, autonomia, osallistuminen ja ongelmanratkaisu. Ihmisten välisten suhteiden alakategoriat olivat vuorovaikutus, suosio, vertaisryhmien johtajuus ja kommunikaatio. Tämän

tutkimuksen määritelmässä oli yhtymäkohtia erityisesti Lillvistin ym. (2009, 58-59) tutkimuksen empatian, ongelmanratkaisun, vuorovaikutuksen ja kommunikaation alakategorioihin.

Sosiaalista kompetenssia voidaan tarkastella erilaisten ulottuvuuksien kautta. Tässä tutkimuksessa voidaan nähdä viitteitä erilaisiin kirjallisuudessa ja tutkimuksissa mainittuihin jakoihin. Suomessa esimerkiksi Poikkeus (1995, 126-127) on tarkastellut sosiaalista kompetenssia sosiaalisten taitojen ja sosiokognitiivisten taitojen kautta, joilla tarkoitetaan kykyä tehdä tarkkoja ja oikeaan osuvia havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoida ja arvioida oman käyttäytymisen sosiaalisia seurauksia. Salmivalli (2007) tarkastelee edellä mainittujen ulottuvuuksien lisäksi sosiaalista kompetenssia emootioiden ja niiden säätelyn, motivaation ja kontekstin näkökulmista. Tässä tutkimuksessa opettajat lähenivät Poikkeuksen ja Salmivallin jakoa määrittelemällä sosiaalsiin taitoihin myös sosiokognitiivisiin taitoihin viittaavia ulottuvuuksia, kuten tunteiden tunnistamisen. Opettajien kuvauksissa sosiaalisista taidoista tuli vahvasti esille myös emootiot ja niiden säätely, sekä kontekstuaalisuus mukailleen Salmivallia.

Junttila ym. (2006, 891) ovat jakaneet sosiaalisen kompetenssin prososiaalisen ja antisosiaalisen käytöksen ulottuvuuksiin. Heidän mukaansa prososiaaliset taidot ilmenevät yhteistyötaitoina ja empatiana, tavoittaen näin sekä käytöksellisen että affektiivisen, eli tunteisiin liittyvän näkökulman. Antisosiaalinen käytös jakaantuu impulsiivisuuteen ja häiritsevyyteen. (Junttila ym. 2006, 891.) Tässä tutkimuksessa opettajat kuvasivat prososiaalisia taitoja - yhteistyötaitoja ja empatiaa - monin eri tavoin, ja ne olivat tutkimuksen keskeisimpiä ulottuvuuksia. Myös antisosiaalista käytöstä, etenkin häiritsevyyttä, kuvattiin huonot sosiaaliset taidot omaavan lapsen ominaisuudeksi.

Sosiaaliselle kompetenssille on ominaista palkitsevaan vuorovaikutukseen pääseminen muiden lasten kanssa arkipäivän leikki-tilanteissa (Poikkeus 1995,

126)., sekä hyväksynnän saaminen toveripiirissä ja kyky muodostaa kaverisuhteita (File 1993). Tässä tutkimuksessa opettajat toivat esille eri yhteyksissä vertaissuhteet ja leikin esimerkiksi kykynä muodostaa kaverisuhteita ja leikkiin pääsemisenä ja mukaan ottamisena. Tällaiset taidot edellyttävät lapselta mekaanisen toiminnan lisäksi affektiivista ajattelua, joka voidaan nähdä sosiaalisia taitoja laajempänä ulottuvuutena. Opettajien kuvaama "pelisilmä", eli tilanteiden lukutaju ja oman käyttäytymisen muokkaaminen, kuvastaakin hyvin tällaista sosiaalisten taitojen laajempaa ulottuvuutta.

Koulu on tärkeä lapsuusiän konteksti, jonka vuoksi kouluikäisen sosiaaliseen kompetenssiin on katsottu kuuluvan myös kyky toimia sosiaalisesti suotuisalla tavalla luokkatilanteissa (Poikkeus 1995, 126). Zwaansin, van der Veenin, Volmanin ja ten Damin (2008, 2125) mukaan opettajat pitivät sosiaalista kompetenssia koulutuksellisenä tavoitteena riippumatta koulukontekstista. Heterogeenisessä kouluyhteisössä vuorovaikutuksen tavoitteet, yksilön sisäiset tavoitteet ja sosiaaliseen kompetenssiin liittyvät elämäntaitojen tavoitteet koettiin hankalaksi saavuttaa (Zwaans ym. 2008, 2125).

7. POHDINTA

Opettajan omat sosiaaliset taidot. Opettajat voisivat nähdä sosiaaliset taidot entistä tärkeämpinä, jos he tiedostaisivat oman tärkeän roolinsa lasten sosiaalisten taitojen opettamisessa ja tukemisessa. Tutkimuksissa on esitetty emotionaalisen tuen luokkahuoneessa olevan yhteyksissä sosiaalisiin taitoihin. Merrit, Wanless, Rimm-Kauffman, Cameron ja Peugh (2012, 153) toteavat opettajan emotionaalisen tuen, kuten lämmön, rohkaisun ja lohduttamisen voivan ehkäistä aggressioon liittyviä ongelmia. Emotionaalisesti johdonmukaisen luokkahuoneympäristön on katsottu edistävän myös lapsen sosiaalista kompetenssia (Curby, Brock & Hamre 2013, 303-305). Tässä tutkimuksessa tutkittiin opettajien kokemuksia lasten sosiaalisista taidoista, mutta myös opettaja itse tarvitsee hyvät sosiaaliset taidot lasten kanssa toimiessaan. Lasten sosiaalisiin taitoihin liittyvä teoriapohja soveltuu monilta osin myös aikuisten sosiaalisten taitojen kuvauksen pohjaksi.

Opettaja tarvitsee hyviä sosiaalisia taitoja myös toimiessaan koulun muiden aikuisten kanssa. Kun sosiaalisesti taitavan lapsen kykynä voidaan nähdä leikkiin pääseminen ja leikkiin mukaan ottaminen, voidaan hyvät sosiaaliset taidot omaavan opettajan katsoa olevan kykenevä pääsemään työyhteisöön ja ottamaan siihen uusia jäseniä mukaan. Toista kunnioittava viestintä vuorovaikutustilanteissa estää todennäköisesti monien konfliktitilanteiden kehittymisen niin aikuisten kuin oppilaiden kanssa. Toista kunnioittava viestintä ja hyvä tilannetaju ovatkin keskeisiä sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksia. Opettajan hyvät sosiaaliset taidot edesauttavat hänen omaa työssä jaksamistaan.

Meierin ym. (2006, 414-415) mukaan se, mitä sosiaalisia taitoja opettaja pitää tärkeänä, pysyy muuttumattomina. Tässä tutkimuksessa opettajien kuvaukset lapsen sosiaalisista taidoista voidaan nähdä myös niinä sosiaalisten taitojen elementteinä, joita opettaja pitää tärkeinä tai merkityksellisinä. Opettajien

ajatusten uudistuminen on myös ammatillista kehittymistä, joka vaatii jatkuvaa oman työn reflektointia, tiedon assimiloimista ja tarvittaessa oman toiminnan muokkaamista. Opettaja pystyy kehittämään omaa ammatillista osaamistaan itseohjautumalla uuden tiedon etsimiseen ja osallistumalla erilaisiin koulutuksiin.

Sosiaalisten taitojen arviointi. Opetussuunnitelman perusteissa koulun merkitystä korostetaan oppilaan minäkäsityksen rakentumisessa (POPS 2014, 27). Arvioinnin ja palautteenannon tulisi olla tavoitteellista ja perustua tieteelliseen näyttöön, jolloin pystytään rakentamaan lapsille eheä oppijaminäkäsitys. Tämän vuoksi arvioinnin ja palautteenannon opettamiseen olisi tärkeää panostaa opettajankoulutuksessa. Jos sosiaalisten taitojen arvioinnista ei omata riittävää tietotasoa, voi arviointi olla sattumanvaraista ja kohdistua sellaisiin lapsen ominaisuuksiin, joiden ei kuuluisi olla arvioinnin kohteena. Opetussuunnitelman perusteissakin painotetaan, että arviointi ei saa kohdistua oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai muihin ominaisuuksiin (POPS 2014, 48, 50).

Sosiaalisten taitojen tuki. Suomessa on tehty paljon koulutukseen ja sen kehittämiseen liittyvää tutkimusta. Tutkimustieto ei kuitenkaan vaikuta saavuttavan käytännön työelämää. Tutkijoiden ja kenttätöiden välillä ei tunnu olevan riittävää yhteistyötä, eikä tutkimusten markkinoimiseen ehkä panosteta tarpeeksi. Teoriatieto voisi siirtyä paremmin käytäntöön muun muassa koulutusten avulla. Esimerkiksi Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksessa on kehitetty Sosiaalisesti taitava koululainen -ohjelma, jossa pyritään kehittämään sosiaalisia taitoja, kuten luokkahenkeä, yhteistyötaitoja ja toisten huomioon ottamista erilaisten säännöllisesti toteutettavien harjoitusten ja leikkien avulla (Koulutuksen arviointikeskus). On kuitenkin epäselvää, miten systemaattisesti erilaiset ohjelmat otetaan käyttöön kouluissa.

Sosiaalisia taitoja edistäville opetusohjelmille voisi olla kuitenkin kouluissa kysyntää. Wun, Lon, Fend'n & Lon (2010, 168-170) tutkimuksessa sosiaalisten taitojen intervention todettiin edistävän sosiaalisten taitojen kehittymistä oppilailta, joilla oli riski emotionaalisiin ongelmiin ja käytöshäiriöihin. Sosiaalisten taitojen monipuoliset ulottuvuudet tuleekin tunnistaa ja tiedostaa, jotta niitä voidaan arvioida ja tukea. Poikkeus (1995, 137) on todennut sosiaalisten taitojen tukemisessa olevan olennaista taitoalueen tunnistaminen, johon tuki voidaan suunnata. Hän toteaa esimerkiksi joidenkin lasten hyötyvän enemmän kommunikaatiotaitoihin tähtäävästä tuesta, ja toisten esimerkiksi impulsiivien hallintaan kohdennetusta tuesta.

Sosiaalisiin taitoihin kohdistetut opetusohjelmat voisivat helpottaa opettajien työskentelyä ja tehdä opetuksesta vaikuttavampaa. Usein opettajat kaipaavatkin työhönsä konkreettisia välineitä opetuksensa tueksi. Tiettyihin sosiaalisten taitojen osa-alueiden haasteisiin olisi pystyttävä vastaamaan sopivalla interventiolla, jolloin tuki ei olisi sattumanvaraista, vaan kohdistuisi oikeaan ongelma-alueeseen. Interventiota edeltää aina arviointi, jonka pohjalta intervention tarve ja menetelmä valitaan.

Digiaika. Valtakunnallisessa mediassa on viime aikoina ollut esillä älylaitteiden vaikutus sosiaalisen kanssakäymisen vähenemiseen. Eri alan asiantuntijat ovat vuorottain ottaneet kantaa muun muassa vanhempien älylaitteiden käyttöön. Vuorovaikutus lasten kanssa on vähäisempää, kun älylaitteet valtaavat heppoudellaan arkielämää. Tavalliset arjen tilanteet, joissa sosiaaliset taidot kehittyvät, voivat jäädä vähemmälle. Samanci (2010, 155) onkin todennut sosiaalisen ympäristön aiheuttavan ongelmia sosiaalisessa kehityksessä.

Älylaitteiden yleistymisen myötä vuorovaikutus on muuttanut muotoaan. Älylaitteiden käyttö voi mahdollistaa myös positiivisen vuorovaikutuksen toteutumisen. Verkkoympäristöissä on tarjolla esimerkiksi erilaisia ryhmiä, joihin liittyminen anonyyminä on helpompaa, mikä voi tuoda positiivisia kokemuksia sosiaalisesta kanssakäymisestä. Näissä tilanteissa ei kuitenkaan

non-verbaaliselle viestinnälle ole samanlaista mahdollisuutta kuin ihmisten välisissä kohtaamisissa kasvokkain. Sosiaalisiin taitoihin onkin tulevaisuudessa kiinnitettävä huomiota myös verkkoympäristöissä, joiden käyttö on jatkuvassa kasvussa.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuus. Laadullista tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus painottuu. Tutkimuksen sisällön osien huolellisen ja johdonmukaisen raportoinnin lisäksi huomiota tulee kiinnittää siihen, missä suhteessa osat ovat toisiinsa. (Tuomi 2007, 151.) Tutkimusmenetelmät on kuvailtava ja selitettävä huolellisesti, jotta lukija pystyy arvioimaan menetelmien ja niiden avulla saatujen aineistojen asianmukaisuutta ja edustavuutta sekä tulosten luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 261). Tämän tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin lisäämään raportoimalla mahdollisimman tarkasti ja johdonmukaisesti tutkimuksen teon eri vaiheet ja käytetyt tutkimusmenetelmät.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa myös triangulaatiolla (Tuomi 2007, 153; Hirsjärvi ym. 2009, 233). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisäsi tutkijatriangulaatio, jolla tarkoitetaan useamman tutkijan osallistumista aineiston keräämiseen sekä erityisesti tulosten analysoimiseen ja tulkitsemiseen (Hirsjärvi ym. 2009, 233).

Validiteetilla tarkoitetaan mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Uusitalo 1998, 84). Vaikka validiuden käsitettä käytetään useimmiten kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuuden arvioinnissa, se on tässäkin tutkimuksessa aiheellinen, koska kyseessä oli kyselylomaketutkimus. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen laadinnassa käytettiin apuna aiempaa kirjallisuutta sosiaalisista taidoista, joiden pohjalta saatiin luotua mahdollisimman relevantti, tutkimustehtäviin keskittyvä kyselylomake. Kyselylomaketutkimusten luotettavuutta heikentää vastaajien mahdollisuus

käsittää kysymykset eri tavoin tutkijan kanssa (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen ymmärrettävyys tarkastettiin esitestaamisella: kaksi luokanopettajaa vastasi kyselyyn fokuoituen pelkästään kysymysten ymmärrettävyyteen.

Hirsjärvi ym. (2009, 206) mukaan haastattelututkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Tutkimuksen toteuttaminen verkkoympäristössä takasi vastaajille täyden anonymiteetin, jolloin heille ei luotu sosiaalista painetta tutkijoiden taholta. Tutkittaville painotettiin kyselyn tekemisessä vapaata kirjoitusasua ja korostettiin kirjoituksen voivan olla tutkittavan omaa "ajatuksen virtaa", jolla pyrittiin madaltamaan vastaamiskynnystä, sekä saamaan opettajat irti "oikeiden" vastausten tavoittelemisesta.

Ongelmaksi voi muodostua myös kyselyn avointen vastausten niukkasanaisuus, jolloin joudutaan miettimään, kertooko tutkimus ylipäättään mitään tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Tässä tutkimuksessa tutkittavien vastaukset lyhyitä, mutta informatiivisia. Tästä huolimatta vastausten tarkennukset olisivat olleet mielenkiintoisia ja ilmiöstä olisi voinut syntyä syvällisempi ymmärrys.

Eettiset ratkaisut. Eettisten sääntöjen noudattaminen turvaa tutkimuksen tekoa sen eri vaiheissa (Hirsjärvi ym. 2009, 25). Ihmistieteitä koskevat eettiset periaatteet voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: itsemääräämisoikeus, vahingoittumattomuus sekä yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen (Kuula 2006, 60).

Tutkimuksessa kunnioitettiin tutkittavien itsemääräämisoikeutta, sillä osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen (Kuula 2006, 60). Christiansin (2000, 144) mukaan kunnioitus ihmisen vapautta kohtaan sisältää kaksi lähtökohtaa: vapaaehtoinen osallistuminen ilman fyysistä tai psykologista pakkoa ja suostumus, joka perustuu täyteen ja avoimeen tietoon. Tutkittavia informoitiin

tutkimuksen keskeisistä sisällöistä, kuten tutkimuksen aiheesta ja käytännön toteutuksesta. Tutkittavat olivat näin tietoisia tutkimuksen perustiedoista ja tarkoituksesta, jonka pohjalta he tekivät päätöksen tutkimukseen osallistumisesta (Kuula 2006, 61-62).

Vahingoittamisen välttämällä tarkoitetaan muun muassa henkisten ja sosiaalisten haittojen välttämistä (Kuula 2011, 237-238). Henkisen vahingon osa-alueeseen liittyy läheisesti vuorovaikutus, kun taas sosiaaliset haitat tulevat ilmi tietojen luovuttamiseen liittyvinä ongelmina tai tietojen joutumisena väärin käsiin (Kuula 2006, 62-63). Koska tutkimukseen vastattiin täysin anonymisti, eikä tutkittavien ja tutkijoiden välillä ollut vuorovaikutusta, ei siinä ilmennyt myöskään vuorovaikutukseen tai tietojen luovuttamiseen liittyviä ongelmia. Sosiaalisen haitan mahdollisuus voi ilmetä myös tulosten esittämisen yhteydessä, jonka vuoksi kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, ettei tuloksia esitetty arvostelevasti, asenteellisesti tai epäkunnioittavasti (Kuula 2011, 23). Negatiivinen kirjoittamistyyli olisikin voinut leimata tutkittavien edustaman ryhmän, eli opettajakunnan (Kuula 2006, 62).

Tutkittavien yksityisyyden suojaa kunnioitettiin anonyymiteetillä (Christians 2000, 145), eikä tutkimuksessa vaadittu tarkkoja taustatietoja, joista tutkittavan voisi tunnistaa. Tutkittavat saivat itse määrittää tutkimukselliseen tarkasteluun saatettavat tiedot ja aineistoa käytettiin, käsiteltiin ja tarkasteltiin siten kuin tutkittavien kanssa oli sovittu. (Kuula 2006, 64.) Anonyymit vastaukset tallentuivat ja niitä säilytettiin kyselytutkimusohjelmassa, jonka tarkasteluun ainoastaan tutkijoilla oli oikeus. Analyysivaiheessa aineisto siirrettiin tietojenkäsittelyohjelmaan (Word), jolloin tunnistetiedot poistettiin ja jäljelle jäi tutkimustehtävien mukaiset opettajien ilmaisut. Pro gradu -tutkielman julkaisemisen jälkeen kaikki aineisto tullaan hävittämään.

Ihmistieteiden etiikan periaatteiden lisäksi tutkimuksessa on huomioitava hyvä tieteellinen käytäntö, johon kuuluu tutkijan rehellisyys sekä yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132), joihin

kiinnitettiin erityistä huomiota tutkimuksen teon eri vaiheissa, kuten aineiston analysoinnissa ja tulosten raportoinnissa. Tutkimuksen teossa kunnioitettiin ja otettiin huomioon muiden tutkijoiden työ ja saavutukset raportoiden ne tutkimuksessa asianmukaisella tavalla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132).

7.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimustarpeet

Sosiaalisista taidoista on tehty tutkimusta, mutta opettajien näkökulmasta varsinkaan kotimaisia tutkimuksia ei ollut saatavilla. Kansainvälisistä julkaisuistakin vain muutamat sivusivat opettajien näkökulmaa sosiaalisista taidoista. Tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin tuoda näkyviin opettajien kokemukset lapsen sosiaalisista taidoista ja niiden arvioinnista.

Uudet opetussuunnitelman perusteet 2016 asettavat uudenlaiset vaatimukset sosiaalisten taitojen opettamiselle ja arvioinnille suomalaisessa perusopetuksessa. Vaikka tämä tutkimus ei anna konkreettisia välineitä sosiaalisten taitojen opettamiseen ja arviointiin, se voi antaa opettajalle ajattelun välineitä tiedostaa sosiaaliin taitoihin liittyviä kehityskohteita - tietoisuus on mahdollisuus muutokseen, eikä ilman tietoisuutta epäkohtia voida kehittää.

Erityispedagogisesta näkökulmasta sosiaalisten taitojen eri ulottuvuuksien tiedostaminen ja niiden erottaminen lapsen yksilöllisistä ominaisuuksista auttaa opettajaa tuen kohdistamisessa. Erityispedagogisesti on tärkeää tiedostaa sosiaalisten taitojen ja akateemisen menestymisen välinen yhteys. Oppimisvaikeuksien lisäksi opettajan tulisi ymmärtää, että lapsi on psyko-fyysis-sosiaalinen kokonaisuus, jolloin myös tuen tulisi olla kokonaisvaltaista.

Opettajien kokemukset sosiaalisista taidoista vaatisivat laajempaa tutkimusta. Menetelmällisesti hedelmällistä voisi olla haastattelu aineistonkeruumenetelmänä, jolloin opettajien kokemuksista saataisiin syvempi ymmärrys. Haastattelutilanteessa tutkijat voisivat johdattaa opettajan

ajattelemaan ilmiötä syvällisemmin ja lähestymään ilmiötä arjesta käsin, jolloin saatu tieto perustuisi enemmän käytännön työn esimerkkeihin.

Sosiaalisten taitojen arviointi on haastavaa, koska sen pohjalla tulee olla paljon tietoa sosiaalisista taidoista. Tässä tutkimuksessa vain muutamat opettajat mainitsivat käyttävänsä konkreettisia arviointivälineitä. Sosiaalisten taitojen arvioinnista ja arviointivälineistä tarvittaisiin siis lisää tutkimusta. Erityisopettajien ja luokanopettajien erojen tutkiminen toisi sosiaalisten taitojen tarkasteluun ja niiden arviointiin kiinnostavan asetelman, kun puhutaan integraatiosta ja inklusiosta. Yhteinen näkemys myös sosiaalisista taidoista ohjaisi opettajien yhdessä työskentelyä.

LÄHTEET

Braza, F., Azurmendi, A., Munoz, J.M., Carreras, M.R., Braza, P., Garcia, A., Sorozapal, A. & Sánchez-Martín, J.R. 2009. Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology* 27 (), 703-716.

Caldarella, P. & Merrell, K. W. 1997. Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: a Taxonomy of Positive Behaviors. *School Psychology Review* 26 (2), 264-278.

Christians, C.G. 2000. Ethics and Politics in Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition, 139-164. USA: Sage Publication Ltd.

Cooper, B.R., Moore, J.E., Powers, C.J., Cleveland, M. & Greenberg, M.T. 2014. Patterns of Early Reading and Social Skills Associated with Academic Success in Elementary School. *Early Education and Development* 25, 1248-1264.

Csóti, M. 2001. Social awareness skills for children. London: Jessica Kingsley.

Curby, T.W., Brock, L.L. & Hamre, B.K. 2013. Teacher`s Emotional Support Consistency Predicts Children`s Achievement Gains and Social Skills. *Early Education and Development* 24, 292-309.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. (toim.) *The Handbook of Qualitative Research*. Third Edition, 1-32.

File, N. 1993. The teacher as a guide of children's competence with peer. *Child and Youth Care Forum. Journal of Research and Practice in Children`s Service* 22(5), 351-360.

Frostad, P. & Pjil, S.J. 2006. 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).

Griffith-Lendering, M.F.H., Huijbregts, S.C.J., Huizink, A.C., Ormel, H., Verhulst, F.C., Vollebergh, W.A.M. & Swaab, H. 2011. Social Skills as Precursors

of Cannabis Use in Young Adolescents: A Trails Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 40 (5), 706-714.

Hammond, M., Howarth, J. & Keat, R. 1991. *Understanding phenomenology*. Great Britain: T.J. Press Ltd.

Herlin, I. & Visapää, L. 2011. Mitä on empatia ja mikä sen suhde kieleen? Teoksessa Herlin, I., Laukkanen, E., Mäkinen, M., Salminen, J. & Visapää, L. (toim). *Kieli ja empatia*, 7-28. Helsinki: Unigrafia.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hollingsworth, H.L. & Winter, M.K. 2013. Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care* 183 (12), 1758-1781.

Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N. & Savolainen, H. 2012. The Role of Social Competence in the Psychological Well-being of Adolescents in Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (2), 199-212.

Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen, H. 2007. *Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 2006. Multisource Assessment of Children` Social Competence. *Educational and Psychological Measurement* 66, 874-895.

Junttila, N. 2010. *Social Competence and Loneliness During the School Years. Issues in Assessment, Interrelations and Intergenerational Transmission*. Turku: Painosalama Oy.

Junttila, N. 2010. *Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla*. Teoksessa Katja Joronen & Anna Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 33-55.

Kauppila, R.A. 2006. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koulutuksen arviointikeskus. *Sosiaalisten taitojen kehittäminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto
<http://www.helsinki.fi/cea/fin/Palvelut_kouluille/Interventiot/Sosiaaliset_taidot.html> Viitattu 19.12.2015.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Laine, T. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Lane, K.L., Stanton-Chapman, T., Jamison, K.R. & Phillips, A. 2007. Teacher and Parent Expectations of Preschooler`s Behavior: Social Skills Necessary for Success. *Topics in Early Childhood Special Education* 27 (2), 86-97.
- Lane, K.L., Givner, C.C. & Pierson, M.R. 2004. Teacher Expectations of Student Behavior: Social Skills Necessary for Success in Elementary School Classrooms. *The Journal of Special Education* 38 (2), 104-110.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E. & Granlund, M. 2009. The Construct of Social Competence - How Preschool Teachers Define Social Competence in Young Children. *International Journal of Early Childhood* 41 (1), 51-68.
- Meier, C.R., DiPerna, J.C. & Oster, M.M. 2006. Importance of Social Skills in the Elementary Grades. *Education and Treatment of Children* 29 (3), 409-419.
- Merrit, E.G., Wanless, S.B., Rimm-Kauffman, S.E., Cameron, C. & Peugh J.L. 2012. The Contribution of Teacher`s Emotional Support to Children`s Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School Psychology Review* 41 (2), 141-159.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- National Institute of Child Health and and Human Development Early Child Care Research Network, 2008. Social Competence with Peers in Third Grade: Associations with Earlier Peer Experiences in Childcare. *Social Development* 17 (3), 419-453.
- Nilsen, W., Karevold, E., Roysamb, E., Gustavson, K. & Mathiesen, S. 2013. Social skills and depressive symptoms across adolescence: Social support as a mediator in girls versus boys. *Journal of Adolescence* 36, 11-20.

- POPS 2014. Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
<http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf> Viitattu 16.11.2015.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3.painos. Thousands Oak: Sage Publication.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. Näkökulmia kehityopsykologiaan: kehitys kontekstissaan. Porvoo:WSOY.
- Rockhill, C.M., Stoep, A.V., McCauley, E. & Wayne, K.J. 2009. Social competence and social support as mediators between comorbid depressive and conduct problems and functional outcomes in middle school children. *Journal of Adolescence* 32, 535-553.
- Salmivalli, C. 2008. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. 2. painos. Juva: WS Bookwell Oy.
- Samanci, O. 2010. Teacher Views on Social Skills Development in Primary School Students. *Education* 131 (1), 147-157.
- Semrud-Clikeman, M. 2007. *Social Competence in Children*. Springer. (p. 1-2)
- Sheridan, S.M., Maughan, D.P. & Hungelmann, A. 1999. A Contextualized Framework for Social Skills Assessment, Intervention, and Generalization. *School Psychology Review* 28 (1), 84-103.
- Silverman, D. 2000. *Introducing Qualitative Research*. Teoksessa Silverman, D. (toim.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, 1-8. Great Britain: SAGE Publications Ltd.
- Soininen, M. 1995. *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja.
- Tuomi, J. 2007. *Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uusitalo, H. 1998. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Juva: Bookwell Oy.

Walker, H. M., Irvin, L. K., Noell, J., & Singer, G. H. S. 1992. A construct score approach to the assessment of social competence: Rationale, technological considerations, and anticipated outcomes. *Behavior Modification*, 16, 448-474.

Warnes, E.D., Sheridan, S.M., Geske, J. & Warnes, W.A. 2005. A Contextual Approach to the Assessment of Social Skills: Identifying Meaningful Behaviors for Social Competence. *Psychology in the Schools* 42 (2), 173-187.

Wu, C., Lo, Y., Feng, H. & Lo, Y. 2010. Social Skills Training for Taiwanese Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 18(3), 162-177.

Zwaans, A., van der Veen, I., Volman, M. & ten Dam, G. 2008. Social competence as an educational goal: The role of the ethnic composition and the urban environment of the school. *Teaching and Teacher Education* 42, 2118-2131.

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimukseen osallistumispyyntö

Arvoisa alkuopetuksen opettaja,

olemme Jyväskylän yliopiston erityisluokanopettajaopiskelijoita ja teemme tällä hetkellä Pro gradu -tutkielmaamme sosiaalisten taitojen arvioinnista ja tukemisesta alkuopetuksessa. Tutkielmassa tarkastelemme, millaisia käsityksiä alkuopetuksen opettajilla on lapsen sosiaalisista taidoista, niiden arvioinnista ja tukemisesta.

Koemme aiheen tutkimisen tärkeäksi, sillä sosiaalisten taitojen on todettu olevan yhteydessä mm. psyykkiseen hyvinvointiin. Kasvattajilla on merkittävä rooli lapsen sosiaalisten taitojen kehityksessä ja myös uudessa OPS:ssa on kiinnitetty huomiota lapsen sosiaalisiin taitoihin, mikä kertoo aiheen ajankohtaisuudesta. Olisi hienoa, jos Teiltä löytyisi aikaa vastata kyselyymme, sillä ajatuksillanne on suuriarvoinen merkitys aiheen tutkimisessä.

Tutkielmaan liittyvä kysely lähetetään osalle **Kouvola** ja **Järvi** kaupungin alkuopetuksen opettajista. Tutkielmassa noudatamme tutkimuseettisiä periaatteita ja sähköisesti tehtävä kysely on nimetön. Kysely koostuu yhdeksästä kysymyksestä (8 avointa kysymystä, 1 monivalintakysymys). Vastatessanne kirjoitusasu on täysin vapaa, ja tuottamanne teksti voi olla "ajatuksen virtaa".

Kysely löytyy reilun viikon ajan (15.11. asti) osoitteesta:
<https://fi.surveymonkey.com/r/TSTX65Y>

Kiitämme vaivannäöstäsi ja toivotamme hyvää loppusyksyä!

Ystävällisin terveisin

Alexa Salminen
alexap.salminen@student.jyu.fi

Saara Ollikainen
saara.j.ollikainen@student.jyu.fi

Lisätietoja tutkimukseen liittyen voitte tiedustella allekirjoittaneilta tai tutkielman ohjaajalta Erja Kautto-Knapelta (erja.kautto-knape@jyu.fi). Pyydämme ilmoittamaan sähköpostiosoitteenne, mikäli haluatte tutustua tutkielmaamme sen valmistuttua.

LIITE 2. Muistutus tutkimukseen osallistumisesta

Hei,

viime viikolla lähestyimme Teitä tämän viestin alla olevalla kirjeellä. Kiitos kaikille, jotka ovat jo vastanneet kyselyymme - lisää vastauksia kuitenkin vielä tarvitaan, jotta tutkielman aineisto saadaan riittävän kattavaksi. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 15 minuuttia ja toivoisimme, että Teiltä löytyisi aikaa siihen vastaamiseen. Sillä olisi todella suuriarvoinen merkitys työmme kannalta!

Tässä vielä uudelleen linkki kyselyymme:
<https://fi.surveymonkey.com/r/TSTX65Y>

Yst.terv. Alexa Salminen & Saara Ollikainen

Arvoisa alkuopetuksen opettaja,

olemme Jyväskylän yliopiston erityisluokanopettajaopiskelijoita ja teemme tällä hetkellä Pro gradu -tutkielmaamme sosiaalisten taitojen arvioinnista ja tukemisesta alkuopetuksessa. Tutkielmassa tarkastelemme, millaisia käsityksiä nimenomaan alkuopetuksen opettajilla on lapsen sosiaalisista taidoista, niiden arvioinnista ja tukemisesta.

Koemme aiheen tutkimisen tärkeäksi, sillä sosiaalisten taitojen on todettu olevan yhteydessä mm. psyykkiseen hyvinvointiin. Kasvattajilla on merkittävä rooli lapsen sosiaalisten taitojen kehityksessä ja myös uudessa OPS:ssa on kiinnitetty huomiota lapsen sosiaalisiin taitoihin, mikä kertoo aiheen ajankohtaisuudesta. Olisi hienoa, jos Teiltä löytyisi aikaa vastata kyselyymme, sillä kokemuksillanne on suuriarvoinen merkitys aiheen tutkimisessä.

Tutkielmaan liittyvä kysely lähetetään osalle [REDACTED] ja [REDACTED] kaupungin alkuopetuksen opettajista. Tutkielmassa noudatamme tutkimuseettisiä periaatteita ja internetissä tehtävä kysely on nimetön. Kysely koostuu yhdeksästä kysymyksestä (8 avointa kysymystä, 1 monivalintakysymys). Vastatessanne kirjoitusasu on täysin vapaa, ja tuottamanne teksti voi olla "ajatuksen virtaa". Kysely löytyy viikon ajan (8.11. asti) osoitteesta:
<https://fi.surveymonkey.com/r/TSTX65Y>

Kiitämme vaivannäöstäsi ja toivotamme hyvää loppusyksyä!

Ystävällisin terveisin

Alexa Salminen
alexa.p.salminen@student.jyu.fi

Saara Ollikainen
saara.j.ollikainen@student.jyu.fi

Lisätietoja tutkimukseen liittyen voitte tiedustella allekirjoittaneilta tai tutkielman ohjaajalta Erja Kautto-Knapelta (erja.kautto-knape@jyu.fi). Pyydämme ilmoittamaan sähköpostiosoitteenne, mikäli haluatte tutustua tutkielmaamme sen valmistuttua.

LIITE 3. Esimerkki kontekstisidonnaiseen arviointiin liittyvästä aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä tässä tutkimuksessa

Pelkistetyt ilmaisut	Yhteiset piirteet	Teoreettinen käsite
<ul style="list-style-type: none"> - seuraaminen - havainnointi - tarkkailu - eri tilanteet - luokkatilanteet - vapaat tilanteet - pari- ja ryhmätilanteet - päivittäiset tilanteet - vapaat tilanteet 	<p>Arvioinnin toteuttaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - seuraaminen - havainnointi - tarkkailu <p>Konteksti</p> <ul style="list-style-type: none"> - luokkatilanne - vapaa tilanne (välitunti, liikuntatunnit) - pari- ja ryhmätilanteet - päivittäiset tilanteet - eritilanteet 	<p>Kontekstisidonnainen arviointi</p>