

**Oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve ja opettaja-  
oppilassuhde, opettajan minäpystyvyys ja opettajan tarjoama  
sosioemotionaalinen tuki - alakoulun 3.–6. –luokkien  
opettajien näkökulma**

Maria Niemelä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2016  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Niemelä, Maria. 2016. Oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve ja opettaja-oppilas-suhde, opettajan minäpystyvyys ja opettajan tarjoama sosioemotionaalinen tuki. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 100 sivua.**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia ovat opetuksellisesti haasteelliset sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat alakoulun 3. – 6. luokilla opettavien luokan- ja erityisopettajien kokemuksen mukaan. Lisäksi selvitettiin, miten opettajat (N=44) kokevat selviytyvänsä sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan opettajana. Selviytymisen kokemuksessa mitattavat osa-alueet olivat opettaja-oppilassuhde, opettajan tarjoama sosioemotionaalinen tuki ja opettajan minäpystyvyys. Tutkimuksen aineisto kerättiin verkossa täytettävän kyselylomakkeen avulla, ja aineisto analysoitiin tilastollisesti.

Tulosten mukaan suurin osa opettajista arvioi oppilaan tuen tarpeen olevan yhdistelmä ulospäin suuntautuvasta ja tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvästä tuen tarpeesta, tai yhdistelmä sekä ulos- ja sisäänpäin suuntautuvasta, että tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvästä tuen tarpeesta. Ulospäin suuntautunut ja tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvä tuen tarve olivat yhteydessä opettaja-oppilassuhteen korkeaan konfliktiherkkyyteen.

Erityisopettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteen läheisemmäksi, ja oppilaalle tarjoamansa sosioemotionaalisen tuen positiivisemmin verrattuna luokanopettajiin. Opettajien arvioimat valmiudet sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan opettamiseen ja tukemiseen olivat yhteydessä opettaja-oppilassuhteeseen, sosioemotionaaliseen tukeen ja minäpystyvyyteen. Opettajien saama koulutus sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten opetuksesta oli yhteydessä opettaja-oppilassuhteen korkeampaan läheisyyteen, sosioemotionaaliseen tukeen ja minäpystyvyyteen. Itsehankittu tieto sosioemotionaalista tukea tarvitsevistä oppilaista oli yhteydessä korkeampaan opettaja-oppilassuhteen läheisyyteen ja tarjottuun sosioemotionaaliseen tukeen. Positiiviset kokemukset sosioemotionaalista tukea tarvitsevistä oppilaista olivat yhteydessä korkeampaan opettaja-oppilassuhteen läheisyyteen, sosioemotionaaliseen tukeen ja opettajan minäpystyvyyteen, sekä alhaisempaan konfliktiherkkyyteen.

Tulosten perusteella voidaan arvioida, että erityisesti ulospäin suuntautunut ja tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvä sosioemotionaalisen tuen tarve voivat olla riski myönteisen opettaja-oppilassuhteen muodostumiselle. Opettajien täydennyskoulutukseen tulisi panostaa entistä enemmän, jotta opettajien korkeaa minäpystyvyyttä sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettamiseen ja tukemiseen liittyen voitaisiin edistää ja näin mahdollistettaisiin entistä paremmin positiivinen vuorovaikutus opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välillä.

Asiasanat: oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve, opettajan sosioemotionaalinen tuki, opettaja-oppilassuhde, opettajan minäpystyvyys, alakoulu, luokanopettaja, erityisopettaja

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>OPPILAAN SOSIOEMOTIONAALISEN TUEN TARVE</b> .....	<b>10</b>
	2.1 Määrittelyä .....	10
	2.2 Sosioemotionaalisen tuen tarpeen ulottuvuudet .....	11
<b>3</b>	<b>KOULUN TARJOAMA TUKEA</b> .....	<b>15</b>
	3.1 Suomalaisen koulujärjestelmän tarjoama tuki .....	15
	3.2 Interventiot sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tukemisessa .....	19
	3.3 Opettajan tarjoaman sosioemotionaalisen tuen määrittelyä .....	21
	3.4 Opettajan tarjoaman sosioemotionaalisen tuen ja opettaja-oppilassuhteen merkitys .....	24
	3.5 Opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välisen vuorovaikutuksen haasteet .....	31
<b>4</b>	<b>OPETTAJAN MINÄPYSTYVYYS</b> .....	<b>36</b>
	4.1 Määrittelyä .....	36
	4.2 Opettajan minäpystyvyys ja opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus .....	38
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSONGELMAT</b> .....	<b>42</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>43</b>
	6.1 Käsitteellinen malli .....	43
	6.2 Verkkokyselyn toteutus ja luvat .....	44
	6.3 Muuttujien mittaaminen .....	44
	6.3.1 Opettajan tarjoama sosioemotionaalinen tuki .....	45

6.3.2	Opettaja-oppilassuhde .....	45
6.3.3	Opettajan minäpystyvyys .....	46
6.4	Tutkittavien kuvailu .....	46
6.5	Aineiston analyysi.....	48
<b>7</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>50</b>
7.1	Opetuksellisesti haasteelliset sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat..	50
7.2	Opettajien opetuskokemukset .....	51
7.3	Opettajien selviytyminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa .....	52
<b>8</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>58</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>70</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>81</b>

# 1 JOHDANTO

Tänäkin päivänä kouluissa moni lapsi ja nuori kokee eriasteisia vaikeuksia tunne-elämän tai käyttäytymisen alueella, jotka tuovat haasteita koulunkäyntiin ja oppimiseen. Vuoden 2009 tilaston mukaan erityisopetuspäätöksen tunne-elämän häiriöiden tai sosiaalisen sopeutumattomuuden vuoksi saaneiden oppilaiden osuus oli 13,0 % peruskoulun 1.–6. –luokilla erityisopetuspäätöksen saaneiden joukosta (SVT 2009a). Osa-aikaista erityisopetusta ensisijaisesti samasta syystä sai puolestaan 3,2 % 1.–6. –luokkien osa-aikaista erityisopetusta saavien joukosta. (SVT 2009b.) Tehostettua tai erityistä tukea sai vuonna 2014 peruskoulun oppilaista 14,7 % (SVT 2014b). Tehostettua tukea sai 7,5 % peruskoulun oppilaista, kun taas erityistä tukea puolestaan sai 7,3 % oppilaista. Tehostettua tukea saavien osuus on vuoden 2011 lakimuutoksen jälkeen kasvanut vuosittain, kun taas erityistä tukea saavien osuus pysyi edellisen vuoden tasolla. (SVT 2014a.) Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien osuus eri tuen tasoilla on vaikea luotettavasti arvioida muun muassa komorbiditeetin eli ongelmien kasautumisen vuoksi. Muihin oppimisvaikeuksiin liittyy nimittäin usein haasteita myös tunne-elämän ja käyttäytymisen osa-alueilla (Al-Yagon & Mikulincer 2004).

Tehostetun tuen tarjoamisen lisääntyminen suhteessa erityiseen tukeen kertoo siitä, että inklusiivisen periaatteen mukainen opetus ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integraatio ja opetus yleisopetuksen ryhmissä on tämän päivän kouluissa entistä yleisempää. Inklusio voidaan nähdä toimintana, jonka tavoitteena on yksilön maksimaalinen osallistuminen ja mahdollisimman vähäinen eristäminen suhteessa ympäristöön, esimerkiksi koulussa tai muussa yhteisössä (Nutbrown & Clough 2006). Inklusiokysymys herättää kuitenkin luokassa pohdintaa erityisesti silloin, kun kyseessä on oppilas, jolla on tunne-elämän tai käyttäytymisen ongelmia (Mowat 2010; Scanlon & Barnes-Holmes 2013). Cooper (2008) toteaaakin, että mikään kasvatukseen liittyvä pulma ei ole yhteydessä yhtä valtavaan määrään turhautumista, syyllisyyttä ja pelkoa.

Kun puhutaan lasten ja nuorten ongelmallisesta käyttäytymisestä tai toiminnasta, käytetään usein psykiatrian käsitteistöstä peräisin olevia termejä tunne-elämän ja/tai käyttäytymisen häiriö (Kauffman & Landrum 2013; Moilanen 2004). Näitä lapsella ilmeneviä vaikeuksia tunne-elämän ja käyttäytymisen alueilla kuvataan tässä tutkimuksessa lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeina. Tällä pyritään korostamaan oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarvetta, eikä niinkään oppilaasta lähtöisin olevaa ”häiriötä” tai ”ongelmaa”.

Oppilaan tuen tarve voi näkyä ulospäin suuntautuvana (externalizing), kuten aggressiivisena tai uhmakkaana käyttäytymisenä, tai toisaalta sisäänpäin suuntautuvana (internalizing), kuten esimerkiksi oppilaan masentuneisuutena ja yleisenä ahdistuneisuutena (Kauffman & Landrum 2013). Sosioemotionaalisen tuen tarpeet ovat tutkimusten mukaan merkittävä riski lapsen tai nuoren hyvinvoinnille ja oppimiselle. Sosioemotionaalisen tuen tarpeet voivat tutkimusten mukaan olla yhteydessä muun muassa sosiaaliseen torjuntaan vertaisten tai aikuisten toimesta (Kauffman & Landrum 2013; Rubin & Mills 1988), muiden oppimisvaikeuksien tai sosioemotionaalisen tuen tarpeiden kehittymiseen (Al-Yagon & Mikulincer 2004) sekä heikkoon koulumenestykseen (Kauffman & Landrum 2013; Ramirez ym. 2016).

Lasta tai nuorta ympäröiviltä aikuisilta saadun tuen ja läheisyyden merkitystä lapsen hyvinvoinnin kannalta on korostettu jo Bowlbyn (1969) kiintymyssuhdeteoriasta lähtien. Bowlbyn (1980) mukaan häiriintynyt kiintymyssuhde lapsen ja hoitajan välillä voi johtaa vakaviin ongelmiin, mm. masennuksen ja ahdistuneisuuden kokemuksiin. Howes (1999) totesi myöhemmin, että lapsella voi olla myös vaihtoehtoisia kiintymyksen kohteita elämässään, kuten esimerkiksi opettajat koulussa, jotka panostavat emotionaalisella tasolla lapsiin ja ovat läsnäolollaan ennustettavissa lapsen näkökulmasta katsottuna. Tutkimukset korostavatkin opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen, erityisesti opettaja-oppilassuhteen ja opettajan tarjoaman sosioemotionaalisen tuen tärkeyttä oppilaan hyvinvoinnin ja koulunkäynnin tukemisessa (Wang & Eccles 2012; Malecki & Demaray 2002; Pianta & Hamre 2005; Pianta & Murray 2007) ja tutkimusten mukaan opettajan tuella on erityinen merkitys sellaisille oppilaille, joilla on sosioemotionaalisen tuen tarve (Baker 2005). Esimerkiksi oppilaiden masennuksen oireiden vähentämisessä opettajan sosioemotionaalisesta tuesta on tutkimuksissa todettu olevan suurta hyötyä (Yeung 2009; Rudasill ym. 2014).

Tutkimusten mukaan ongelmia opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa voi kuitenkin ilmetä erityisesti silloin, kun kyseessä on sosioemotionaalista tukea tarvitseva oppilas (Rudasill ym. 2013; Demanet & Van Houtte 2012). Esimerkiksi oppilaan, jolla on vaikeuksia tarkkaavuuden suuntaamisessa, voi olla vaikea muodostaa läheinen suhde opettajansa kanssa (Pianta & Hamre 2005). Pahimmillaan vuorovaikutuksen pulmat voivat johtaa tilanteeseen, jossa yksilön ongelmallinen toiminta edistää toisen osa-puolen haitallisia toimintamalleja, johtaen näin negatiiviseen vuorovaikutuksen noidankehään (Sameroff & MacKenzie 2003).

Myös oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeen ilmenemismuoto voi olla yhteydessä vuorovaikutukseen. Esimerkiksi, jos oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeeseen liittyy ulospäinsuuntautuneita ilmenemismuotoja, kuten aggressiivisuutta tai uhmakkuutta, voi opettajan olla vaikeampi tarjota oppilaalle tukea (Rudasill ym. 2013). Toisaalta myös oppilaan masennus (Minkkinen 2011) tai voimakas ujous (Arbeau ym. 2010) voivat olla haaste oppilaan ja opettajan läheisen ja tuen täyteen vuorovaikutuksen kehittymiselle. Opettaja-oppilassuhteen laadun voidaan puolestaan nähdä ennustavan opettajan sosioemotionaalisen tuen tarjoamista opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, kun oppilas näkee opettajan helposti lähestyttävänä ja tuen lähteenä tarpeen tullen (Yeung & Leadbeater 2009).

Oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve voi myös olla yhteydessä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen opettajan kokeman minäpystyvyyden kautta (esim. Bandura 1997). Opettajan kokema heikko minäpystyvyyssuhde ”haasteellisen” oppilaan opettamiseen voi olla yhteydessä esimerkiksi siihen, että ongelmien tai heikon menestyksen edessä oppilas nähdään toivottomana tapauksena, eikä opettaja usko oppilaan ongelmalliselle tilanteelle olevan mitään tehtävissä (Bandura 1997). Tutkimusten perusteella opettajien täydennyskoulutuksella voikin olla suuri merkitys opettajan minäpystyvyyden kokemuksen vahvistamisessa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimittaessa, ja muun muassa siihen, kuinka myönteisesti opettaja suhtautuu oppilaan inkluusioon (Ross-Hill 2009).

Kuinka sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin sitten kouluissa suhtaudutaan ja ongelmiin vastataan? Niille oppilaille, joilla on vaikeuksia koulunkäyntiin liittyen, tarjotaan tukea kolmiportaisen tukimallin mukaisesti (POPS 2014), edeten yleisestä tuesta tehostetun tuen kautta erityiseen tukeen. Tarjolla on myös useita erilaisia interventiomalleja, jotka on kehitetty sosioemotionaalisen tuen tarpeiden tukemiseen (esim. Kummi 2; Tunne-Etsivä). Tutkimusten mukaan on kuitenkin viitteitä siitä, että oppilaiden sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin liittyviin ongelmiin kiinnitetään huomiota vasta, kun vaikeudet haittaavat oppilaan koulumenestystä (Ross-Hill 2009). Perusopetuslaissa todetaan, että oppilaalla on oikeus saada riittävää koulunkäynnin ja oppimisen tukea heti jos tuen tarvetta ilmenee (perusopetuslaki 2010/642, 30§). Lisäksi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki määrää, että oppilaan tuen tarpeisiin tulee vastata ennaltaehkäisevästi siten, että pyritään tunnistamaan, lieventämään ja ehkäisemään mahdollisimman varhain oppimisvaikeuksia, oppimisen esteitä ja muita opiskeluun mahdollisesti liittyviä ongelmia (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287, 6§).

Sosioemotionaalisen tuen tarpeen on todettu olevan riski koulumenestykselle, sekä ongelmien kasautumisen todennäköisyys on myös suuri (Kauffman & Landrum 2013; Al-Yagon & Mikulincer 2004)). Näin ollen jo sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin tulisi kiinnittää huomiota jo riittävän varhain, sekä huomioida opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa ilmenevän sosioemotionaalisen tuen ja opettaja-oppilassuhteen laadun merkitys tässä oppilaan hyvinvoinnin tukemisessa. Wang & Eccles (2012) ja Pianta (1999) puhuvatkin opettaja-oppilassuhteessa ilmenevän tuen tärkeydestä oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi, sillä tämä ”interventio” on tarjolla kaikille lapsille.

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia ovat opetuksellisesti haasteelliset sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat alakoulun luokan- ja erityisopettajien arvioimana. Lisäksi selvitetään, miten opettajat kokevat selviytyvänsä näiden oppilaiden kanssa. Tätä selviytymisen kokemusta tarkastellaan opettaja-oppilassuhteen laadun, oppilaalle tarjotun sosioemotionaalisen tuen sekä opettajan kokeman minäpystyvyyden kautta. Mikäli opettajat kokevat joidenkin sosioemotionaalisen tuen tarpeiden tukemisen ja vuorovaikutuksen oppilaan kanssa erityisen haastavana, olisi syytä kiinnittää huomiota opettajien täydennyskoulutukseen sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin ja erityisopetukseen liittyen. Tämä olisi perusteltua myös yleisen suuntauksen vallitessa, jossa tehostetun tuen osuus tuen tarjoamisessa kasvaa, ja moni sosioemotionaalista tukea tarvitseva opiskelee yleisopetuksen ryhmässä.

Luvussa 2 kuvataan erilaisia oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeen ilmenemismuotoja ja luvussa 3 esitellään, millainen on suomalaisten koulujen tuen tarjoamisen kolmiportainen malli. Tämän lisäksi määritellään opettajan sosioemotionaalinen tuki ja kuvataan, millainen merkitys opettajan tarjoamalla sosioemotionaalisella tuella ja opettaja-oppilassuhteella on sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi. Tämän jälkeen esitellään erilaisia haasteita, joita tuen tarjoamiseen voi liittyä, kun opettaja on vuorovaikutuksessa sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Luvussa 4 avataan opettajan minäpystyvyyden käsitettä ja kuvataan, millainen rooli opettajan minäpystyvyydellä on opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkielman teoriaosuudessa on osin mukailtu kandidaatin tutkielmaa (Niemelä 2015).



## **2 OPPILAAN SOSIOEMOTIONAALISEN TUEN TARVE**

### **2.1 Määrittelyä**

Lapsen tai nuoren sosioemotionaalisen tuen tarve on vaikeaa määrittellä ja määritelmien käyttö on kirjallisuudessa vaihtelevaa. Toisinaan käytetään esimerkiksi termejä tunne-elämän tai käyttäytymisen häiriöt (EBD, emotional or behavioral disorders) tai häiriintyneisyys, tai esimerkiksi sosiaalinen ja emotionaalinen sopeutumattomuus (socially and emotionally maladjusted children) (Kauffman & Landrum 2013). Lasten ja nuorten tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöistä puhuttaessa tarkoitetaan lasten ja nuorten mielenterveyteen liittyviä ongelmia. Termillä ”häiriö” on hyvin kliininen sävy, ja siitä on vaikeaa päästä erilleen. Kun puhutaan häiriöstä, osoitetaan sillä lapsella olevan jonkinlainen yksilöllisen ”hoidon” tarve (Thomas 2005). Näin ongelman nähdään olevan lapsesta lähtöisin ja nimenomaan lasta tulee ”hoitaa” tai hänen toimintaansa muokata intervention keinoin. Kauffman ja Landrum (2013) huomauttavat, että tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöistä puhuttaessa tulee muistaa, että kyseessä on aina sosiaalinen konstruktio, jossa ympäristön tulkinnoilla on hyvin suuri merkitys. Sosiaalinen ympäristö määrittää aina, millainen toiminta nähdään tunne-elämän tai käyttäytymisen vaikeutena. (Kauffman & Landrum 2013; ks. myös Gresham 2007)

Sosioemotionaalista tukea tarvitseva lapsi kokee usein erilaisia vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä vaikeuksia niin aikuisten kuin vertaisten keskuudessa. Sosioemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen sosiaalisten taitojen puute tai ei-toivottu käyttäytyminen voivat herkästi johtaa siihen, että oppilaan ja opettajan sekä oppilaan ja vertaisten väliset suhteet

muodostuvat epäsuotuisiksi ja torjutuksi joutumisen riski on suuri. (Cullinan & Sabornie 2004; Landrum 2011; Rubin & Mills 1988.) Torjutuksi tuleminen voi seurata myös esimerkiksi oppilaan masentuneisuudesta ja ahdistuksesta. Tällöin lapsi voi itse vetäytyä vertaisryhmästään, vaikka vertaisryhmän suunnalta ei tulisikaan aktiivista torjuntaa. (Rubin, Coplar & Bowser 2009; Rubin & Mills 1988.)

Sosiaalisesti torjutut oppilaat muodostavat tutkimusten mukaan vähemmän läheisiä, mutta toisaalta myös riippuvaisempia suhteita opettajiinsa (Ladd & Burgess 1999; Rudasill ym. 2006). Nämä oppilaat, joiden suhde opettajiinsa on riippuvainen tai etäinen, voivat puolestaan todennäköisesti kärsiä kouluun liittyvistä sopeutumisvaikeuksista (Rubin ym. 2009; Pianta & Hamre 2006; Arbeau & Coplan 2010). Hubbard, Rubin ja Smith (2013) painottavat tutkimuksessaan, että juuri sosioemotionaalisen tuen tarpeen vuoksi vertaistensa torjumat ja sopeutumattomat lapset tarvitsisivat eniten panostusta ja interventiota positiivisemmän kehityksen saavuttamiseksi.

Sosiaalisen torjunnan lisäksi oppilaan heikot sosiaaliset taidot johtavat usein heikkoihin koulusuoritusodotuksiin oppilaan osalta (Cullinan & Sabornie 2004; Hinnant ym. 2009). Ainoastaan sosiaalisen kanssakäymisen pulmat eivät ennusta heikkoa koulumenestystä. Myös esimerkiksi oppilaan ahdistuneisuus (Ramirez ym. 2016; Zakaria ym. 2012; Magelinskaitė-Legkauskienė, Kepalaitė & Legkauskas 2014) tai tarkkaavuuden vaikeudet (Scholtens, Rydell & Yang-Wallentin 2013; Barnard-Brak, Sulak & Fearon 2011) voivat olla yhteydessä siihen, että oppilaan koulumenestys kärsii. Tutkimusta on tehty erityisen paljon matematiikan opiskeluun liittyvän ahdistuneisuuden suhteen ja on todettu, että matematiikan opiskeluun liittyvä ahdistuneisuus ennustaa oppilaan heikkoa koulumenestystä, sekä heikompia ongelmanratkaisutaitoja. (Ramirez ym. 2016.)

Komorbiditeettitaipumuksen, eli ongelmien päällekkäistymisen vuoksi sosioemotionaalista tukea tarvitsevalla oppilaalla on hyvin usein lisäksi muita oppimisvaikeuksia ja sosioemotionaalisen tuen tarpeet ilmenevätkin useammin yhdessä muiden oppimisvaikeuksien kanssa kuin yksinään (Kauffman & Landrum, 2009) ja esimerkiksi ADHD:n kohdalla yhteys komorbiditeettitaipumukseen ja ongelmien kasautumiseen ajan kuluessa on todettu merkittäväksi (Barnard-Brak, Sulak & Fearon 2011). Tässä tutkimuksessa sosioemotionaalista tukea tarvitsevasta oppilaasta puhuttaessa tarkoitetaan sellaista lasta tai nuorta, jolla on erityinen tuen tarve johtuen tunne-elämän tai käyttäytymisen toiminta-

alueilla ilmenevistä vaikeuksista. Sosioemotionaalista tukea tarvitsevasta oppilaasta puhuttaessa halutaan tässä yhteydessä korostaa oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarvetta, eikä niinkään oppilaasta lähtöisin olevaa ”ongelmaa” tai ”häiriötä”.

## 2.2 Sosioemotionaalisen tuen tarpeen ulottuvuudet

Oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve voi olla tyypiltään sisäänpäin suuntautuvaa (internalizing) tai ulospäin suuntautuvaa (externalizing) ja ne voivat ilmetä myös usein yhdessä (Kauffman & Landrum 2013). Näillä nimityksillä viitataan psykiatrisessa kirjallisuudessa siihen, miten lapsen käyttäytyminen tai ”oireet” ilmenevät (Moilanen 2004). Tässä tutkimuksessa sisäänpäin suuntautuvalla ja ulospäin suuntautuvalla sosioemotionaalisen tuen tarpeella havainnollistetaan vastaavasti sitä, kuinka lapsen sosioemotionaalisen tuen tarve ilmenee käytännössä.

Sisäänpäin suuntautuneet sosioemotionaalisen tuen tarpeet voivat ilmetä esimerkiksi oppilaan masennuksena tai yleisenä ahdistuneisuutena (Kalberg ym. 2011) tai esimerkiksi vetäytyneisyytenä ja toisinaan jopa vaikeana ahdistuneisuutena ja paniikkikohtauksina (Kauffman & Landrum 2013). Sisäänpäin suuntautunut sosioemotionaalisen tuen tarve liitetään yleensä lapsen tunne-elämän häiriöihin ja (nimitys on peräisin psykiatrian käsitteistöstä) (Moilanen 2004).

Kauffman ja Landrum (2013) kuvaavat sisäänpäin suuntautuvien tuen tarpeiden kentän olevan hyvin laaja, mutta yhdistävä piirre sisäänpäin suuntautuneissa tuen tarpeissa on yleinen ahdistuneisuus. Myös Moilanen (2004) kuvailee tunne-elämän häiriöitä siten, että lapsen tunne-elämän häiriöissä ominaista on erityisen voimakas ahdistuneisuus, joka voi kätkeytyä muiden oireiden taakse suoran ahdistuksen ilmaisemisen sijaan – lapsen aggression voidaankin nähdä kohdistuvan lapseen itseensä. Tunne-elämän häiriöihin on lasten ja nuorisopsykiatrian kirjallisuudessa luokiteltu kuuluvaksi mm. ahdistuneisuushäiriöt, pakko-oireinen häiriö, valikoiva puhumattomuus ja dissosiaatiohäiriöt. Myös mielialahäiriöt kuten masennus ja itsetuhokäyttäytyminen voidaan luokitella tunne-elämän häiriöihin kuuluviksi. (Moilanen 2004; Räsänen 2004).

Sisäänpäin suuntautuvaa sosioemotionaalisen tuen tarvetta voi olla toisinaan vaikeaa huomata. Kauffman ja Landrum korostavat, että vaikka sisäänpäin suuntautunut tuen tarve ei välttämättä näy ulospäin ja lapsi saattaa näyttää hyvinvoivalta, on hänen sosiaalinen ja persoonallinen kehityksensä vaarantunut, ja siksi interventiolle on suuri tarve.

Sisäänpäin suuntautunut tuen tarve voi ilmetä myös yhdessä muiden tuen tarpeiden, kuten käyttäytymiseen tai oppimisvaikeuksiin liittyvien tuen tarpeiden kanssa. (Kauffman & Landrum 2013.)

Kalbergin ym. (2011) mukaan oppilaan ongelmat voivat olla myös ulospäinsuuntautuvia (externalizing), kuten uhmakasta käyttäytymistä tai aggressiivisuutta. Tässä tutkimuksessa käytetään ilmaisua ”ulospäin suuntautunut sosioemotionaalisen tuen tarve”. Lapsen tai nuoren ulospäin suuntautuneeseen sosioemotionaalisen tuen tarpeeseen liittyvästä toiminnasta ja käyttäytymisestä puhuttaessa käytetään usein yläkäsitettä käytöshäiriö (Moilanen 2004). Kauffman ja Landrum (2013) toteavat, että käyttäytymisessä ilmenvät pulmat voivat olla joko suoraan muille näkyviä (suora aggressio), kuten verbaalinen tai fyysinen aggressio toista kohtaan, tai ei-suoraan näkyvää (piiloaggressio), kuten muilta piilossa tehtävä vandalismi tai muu antisosiaalinen käyttäytyminen. Käyttäytymisen ongelmat ovat yksi suurimmista ja haasteellisimmista syistä, jotka tuovat oppilaan erityisopetukseen. Käyttäytymisen vaikeudet yhdistyvät myös usein akateemiseen epäonnistumiseen koulussa, ja torjuntaan vertaisten toimesta. (Kauffman & Landrum 2013.)

Tämänkaltaisille sosioemotionaalisen tuen tarpeille, ns. käytöshäiriöille, luonteenomaista on myös Moilasan (2004) mukaan epäsosiaalinen, aggressiivinen, tai muutoin poikkeava käyttäytyminen. Käyttäytymismalli on yleensä toistuva, pysyvä ja intensiteetiltään voimakas. Käyttäytyminen myös rikkoo ikätasolle ominaisia sosiaalisia normeja ja on siten erotettavissa perinteisestä lapselle tyypillisestä huonosta käytöksestä tai nuoruusiän kapinasta. (Moilanen 2004; Kauffman & Landrum 2009.) Yksittäiset epäsosiaaliset rikkomukset eivät näin ollen riitä käytöshäiriödiagnosiin. Käytöshäiriöt voivat myös ilmetä osana jotakin muuta psyykkistä häiriötä. (Moilanen 2004).

Myös tarkkaamattomuuteen liittyvät ongelmat voivat aiheuttaa oppilaalle sosioemotionaalisen tuen tarpeen. ADHD on yleisin nimitys kuvattaessa tarkkaavuuden säätelyyn liittyviä ongelmia (Kauffman & Landrum 2013). Kauffmanin ja Landrumin (2013) mukaan ADHD:n tyypillisiä piirteitä ovat vaikeudet tarkkaavuuden suuntaamisessa ja ylläpitämisessä, impulssien kontrolloinnissa ja tarkoituksenmukaisen motivaation ylläpitämisessä. Tämän kaltaiset piirteet voivat johtaa epäsuosioon vertaisten keskuudessa, ja aiheuttaa hankaluuksia vuorovaikutuksessa vanhempien ja opettajan kanssa. (Kauffman & Landrum 2013.)

Almqvistin (2004) mukaan tarkkaavuuden häiriö ja hyperaktiivisuus lukeutuvat lasten- ja nuorisopsykiatrian yleisimpiin sairauksiin ja häiriöihin ja ne voivat hoitamattomina johtaa lisääntyneisiin käyttäytymisen ongelmiin. Tämän lisäksi ne voivat johtaa emotionaalisiin tai sosiaalisiin vaikeuksiin. Erityisesti tarkkaamattomat ja ylivilkkaat lapset saattavat joutua epäsuosioon vertaisryhmän keskuudessa ja näin ollen esimerkiksi eristetyksi tulemisen riski on suuri (Kauffman & Landrum 2013; Almqvist 2004.) Tarkkaamattomuuteen liittyvistä tuen tarpeista ADHD:ta ja sen yhteyttä muihin sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin ja oppimisvaikeuksiin on tutkittu paljon, ja komorbiditeettitaipumus on havaittu melko vahvaksi muun muassa käyttäytymisen ongelmien ja ahdistuksen suhteen (Larson ym. 2011; Kauffman & Landrum 2013).

Rajauksesta riippuen sosioemotionaalisen tuen tarve voidaan määritellä hyvin laajasti. Tuen tarvetta voivat aiheuttaa myös laaja-alaiset kehityshäiriöt, esimerkiksi erilaiset autismin kirjon oireyhtymät. Lisäksi erilaiset psykoosit, kuten skitsofrenia, persoonallisuushäiriöt, sekä somaattisesti ilmenevät psyykkiset oireet (esim. kastelu, tuhriminen, univaikeudet) voivat aiheuttaa sen, että lapsella voidaan nähdä olevan sosioemotionaalisen tuen tarve (Linna 2004; Kauffman & Landrum 2013).

Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että muihin oppimisvaikeuksiin liittyy usein oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve (Al-Yagon & Mikulincer 2004). Esimerkiksi skitsofreniaan tai muihin vakaviin mielenterveydellisiin häiriöihin yhdistyy usein muita sosioemotionaalisen tuen tarpeita, kuten ongelmallista käyttäytymistä (Kauffman & Landrum 2013). Sosioemotionaalisen tuen tarpeen määrittäminen ja tunnistaminen, sekä rajaus ulospäin ja sisäänpäin suuntautuviin tuen tarpeisiin voi toisinaan olla hyvinkin haastavaa ongelmien päällekkäistymisen vuoksi. Lisäksi Gresham (2007) toteaa, että kun tietynlainen käyttäytyminen määritellään ”ongelmalliseksi” tai ”häiriintyneeksi”, on kyseessä aina subjektiivinen arvio. Tässä tutkimuksessa sosioemotionaalista tukea tarvitsevilla oppilaalla nähdään olevan jonkinasteisia vaikeuksia tunne-elämän, käyttäytymisen tai tarkkaavuuden toiminta-alueella. Vaikeudet voivat ilmetä yhdellä, tai samanaikaisesti useammalla eri osa-alueella.

Taulukko 1. Sosioemotionaalisen tuen tarpeen ulottuvuudet. Sisäänpäin suuntautuneet, ulospäin suuntautuneet, tarkkaamattomuuteen liittyvät, muut tuen tarpeet

Tuen tarpeen tyyppi	Esimerkkejä ilmenemis- muodoista	Kohonnut riski
<b>Sisäänpäin suuntautunut</b>	Ahdistuneisuus, masentuneisuus, sosiaalinen vetäytyneisyys	Sosiaalinen torjunta: yksilö itse vetäytyy, tai vertaisryhmä tai muu ympäristö torjuu (Kauffman & Landrum 2013; Rubin & Mills 1988)
<b>Ulospäin suuntautunut</b>	Aggressiivinen käyttäytyminen, uhmakkuus, muu epäsosiaalinen käyttäytyminen	Heikko koulumenestys (Kauffman & Landrum 2013; Ramirez ym. 2016; Scholtens, Rydell & Yang-Wallentin 2013)
<b>Tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvä</b>	ADHD: tarkkaavuuden säätelyn ja suuntaamisen vaikeus, motivaation pulmat, impulssikontrollin vaikeudet	Komorbiditeettitaipumus muihin sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin ja oppimisvaikeuksiin (Kauffman & Landrum 2013; Al-Yagon & Mikulincer 2004)
<b>Muut tuen tarpeet</b>	Autismin kirjon oireyhtymät, psykoosit, somaattisesti ilmenivät psyykkiset oireet	

### **3 KOULUN TARJOAMA TUKI**

#### **3.1 Suomalaisen koulujärjestelmän tarjoama tuki**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) määritellään, että oppilaalle tarjotun tuen tulee olla tilanteen ja oppilaan tarpeiden mukaan joustavaa, muuttuvaa ja pitkäjänteisesti suunniteltua. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään myös, että ”tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä sekä pitkäaikaisvaikutuksia” (POPS 2014, 61). Oppilaalla on myös perusopetuslain 30 § 1 mom. 642/2010 mukaan oikeus saada riittävä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvää tukea heti kun tuen tarvetta ilmenee (POPS 2014).

Suomessa on käytössä kolmiportaisen tuen järjestelmä. Kolmiportaisessa tuessa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotojen tasot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki (ks. taulukko 2). Näiltä tuen eri tasoilta oppilas voi vastaanottaa kerrallaan vain yhden tason tukea. Eri tukimuotoja, kuten esimerkiksi tukiopetus, avustajapalvelut, osa-aikainen erityisopetus, voi kuitenkin käyttää tuen tasoilla yhdistellen ja oppilaan tarpeiden mukaisesti. Tuen tarve voi vaihdella kolmiportaisen tuen tasojen välillä, sekä lyhyempiaikaisesta tuen tarpeesta pitkäjänteisempään. (POPS 2014.)

Yleinen tuki on kolmiportaisen tuen ensimmäinen ja varhaisin keino tukea oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä ja vastata oppilaan tuen tarpeisiin. Käytännössä yleinen tuki toteutuu yksittäisinä pedagogisina toimenpiteinä, joilla oppilaan tarpeisiin pyritään vastaamaan varhaisella tavalla. Yleisen tuen luonteeseen kuuluu, että sitä annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä (tai jo ennen ennaltaehkäisevänä tukena), eikä yleisen tuen tarjoamiseen vaadita erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä oppilaan tilanteeseen liittyen. Jatkuva oppilaan tuen tarpeen ja tilanteen arviointi kuuluu yleisen tuen piiriin, kuten kaikkiin muihinkin kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin tilanteisiin. Tuen järjestämisessä hyödynnetään opettajien ja muun koulun henkilöstön välistä yhteistyötä, ja koulun ja vanhempien väliseen yhteistyöhön kiinnitetään myös huomioita. (POPS 2014.)

Oppilaan tuen toteutuksessa voidaan käyttää vaihtelevasti ja tarpeen mukaan eri perusopetuksen tukimuotoja, lukuunottamatta varsinaista erityisopetusta ja oppiaineiden

oppimäärien yksilöllistämistä, joihin vaaditaan erityisen tuen päätös. Osa-aikaista erityisopetusta, tukiovetusta ja ohjausta oppilaalla on mahdollisuus saada yleisen tuen piirissä. (POPS 2014.)

Jos oppilas ei saa riittävää apua yleisen tuen piirissä tarjotusta tuesta, tai oppilas tarvitsee pidempiaikaista tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, siirtyy hän tehostetun tuen piiriin. Tällöin oppilaalle tarjotaan tukea pedagogisen arvion ja yksilöllisen oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostettu tuki on luonteeltaan pitkäjänteisempää ja vahvempaa kuin yleinen tuki ja sitä tarjotaan oppilaalle niin kauan kuin tarvetta on. (POPS 2014.)

Tehostetun tuen toteutuksessa noudatetaan joustavia opetusjärjestelyitä. Kuten yleisen tuen aikana, myös tehostetussa tuessa arviointi on tärkeässä roolissa, kuten myös yhteistyö opettajahenkilöstön ja muiden koulun jäsenten kanssa. Tehostetussa tuessa yhteistyö vanhempien kanssa korostuu entisestään. Tehostetussa tuessa voidaan myös käyttää yleisen tuen mukaisesti vaihtelevasti eri tukimuotoja, lukuunottamatta erityisen tuen päätöksellä tarjottavaa erityisopetusta. Tehostetun tuen tarjoamisessa intensiteetti voimistuu yleisellä tuella tarjottuun tukeen verrattuna, ja myös oppilashuollon roolia korostetaan oppilaan hyvinvoinnin ja koulunkäynnin tukemisessa. (POPS 2014.)

Tehostetun tuen aikana tarjottu tuki kirjataan oppilaan oppimissuunnitelmaan, ja tuen toimivuutta arvioidaan ja seurataan jatkuvasti. Pedagoginen arvio laaditaan oppilaan opettajan, tai yhteisesti oppilaan opettajien toimesta. Siinä kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne. Oppimissuunnitelman taas tulee sisältää seuraavat alueet: oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut, sekä tuen seuranta ja arviointi. (POPS 2014.)

Mikäli oppilaan kasvun ja kehityksen tai oppimisen edellytykset eivät täyty yleisen tai tehostetun tuen keinoin, tarjotaan oppilaalle erityistä tukea. Oppilas saa erityisen tuen piirissä erityisopetusta, sekä muita tarvitsemiaan perusopetuksessa käytettävissä olevia tukimuotoja. Tuki on pitkäjänteistä ja suunnitelmallista. Oppilas voi saada erityistä tukea joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä, ja opetus voidaan toteuttaa oppiainealueittain tai toiminta-alueittain. Oppiaineittain opiskeleva oppilas voi saada opetusta joko yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti. (POPS 2014.)

Erityisen tuen päätöksen omaavan oppilaan opetus toteutetaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) mukaisesti. Erityisen tuen piirissä oppilaalla on oikeus myös kaikkiin muihin ”alempien” tukimuotojen



tukimenetelmiin, kuten tukiopetukseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen. Erityisen tuen päätöstä tehtäessä oppilaasta laaditaan pedagoginen selvitys. Pedagogisessa selvityksessä hyödynnetään aiemmin tehostetun tuen vaiheessa laadittua pedagogista arviota ja oppimissuunnitelmaa, tai mahdollista aiempaa pedagogista selvitystä ja HOJKS:ia. Tarpeen mukaan tulee hankkia myös psykologin tai lääkärin lausunto oppilaan tilanteesta. Ennen erityisen tuen päätöstä on aina kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa. (POPS 2014.)

Erityisen tuen piirissä arviointi on muiden tuen asteiden mukaisesti hyvin tärkeässä asemassa. Erityisen tuen tarpeellisuus tarkistetaan toisen luokan jälkeen ja ennen seitsemännelle luokalle siirtymistä. Päätös tarkistetaan myös aina oppilaan tuen tarpeen muuttuessa, ja tarkistamisessa tehdään uusi pedagoginen selvitys. Mikäli erityiselle tuelle ei enää ole tarvetta, oppilaalle annetaan jatkossa tehostettua tukea. (POPS 2014.) Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS:n sisältöjä ovat oppilaskohtaiset tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, opetuksen järjestäminen, tuen edellyttämä yhteistyö ja palvelut, sekä tuen seuranta ja arviointi. HOJKS tarkistetaan vähintään kerran vuodessa ja aina tarpeen mukaan. (POPS 2014.)

Taulukko 2. Kolmiportaisen tuen asteet ja tuen tarjoamisen muotoja.

Tuen aste	Tukimuotoja
<b>Yleinen tuki</b>	tukiopetus kodin ja koulun välinen yhteistyö oppilashuollon tuki osa-aikainen erityisopetus
<b>Tehostettu tuki</b>	<i>pedagoginen arvio, oppimissuunnitelma</i> tukiopetus kodin ja koulun välinen yhteistyö oppilashuollon tuki osa-aikainen erityisopetus
<b>Erityinen tuki</b>	<i>pedagoginen selvitys, HOJKS</i> tukiopetus kodin ja koulun välinen yhteistyö oppilashuollon tuki osa-aikainen erityisopetus erityisopetus

Kolmiportainen tuki sisältää yhtäläisyyksiä yhdysvaltalaisen *response to intervention* - eli RTI-mallin kanssa, vaikkakaan mallit eivät ole keskenään täysin vertailukelpoisia. Molemmissa malleissa on kuitenkin yhteistä se, että tukea tarjotaan portaittaisesti edeten intensiteetiltään kasvavaan ja yksilöllisempään tukeen (Leskinen & Salminen 2015). RTI-

mallin perusajatuksena on vastata oppilaan tuen tarpeisiin mahdollisimman varhain, ongelmia ennaltaehkäisevästi. Mallissa on kolme tuen tasoa, joista käytetään nimityksiä primäärinen ennaltaehkäisy (primary prevention), sekundäärinen ennaltaehkäisy (secondary prevention) ja tertiaarinen ennaltaehkäisy (tertiary prevention). (Fuchs, Fuchs & Compton 2012.) RTI-mallin ennaltaehkäisevät tuen tasot voidaan nähdä samankaltaisina kuin suomalaisen kolmiportaisen tuen tasot yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Molemmissa malleissa oppilas saa tuen tarvettaan vastaavan tasoista tukea sen mukaisesti, miten hyvin oppilas hyötyy kulloisellakin tasolla tarjotusta tuesta/interventiosta. RTI-mallin mukaisesti interventiota muutetaan tai vahvistetaan sen mukaan, kuinka hyvin tai heikosti oppilas hyötyy hänelle tarjotusta ”parhaasta mahdollisesta” interventiosta (Gresham 2007). Kolmiportaisessa tuessa toimitaan samojen periaatteiden mukaisesti, oppilaalle tarjotun tuen joustavuutta ja jatkuvaa seurantaan korostaen (POPS 2014).

Sosioemotionaalisen tuen tarpeiden kohdalla ennaltaehkäisyn roolia on syytä korostaa. Malecki ja Demaray (2007) puhuvat RTI-mallin noudattamisesta sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, ja tutkijat painottavat ennaltaehkäisyn tärkeyttä, lähtien kaikille oppilaille kuuluvalta ensimmäiseltä tuen tasolta (Tier 1). Näin voidaan säästää aikaa ja energiaa, ennen kuin vaikeuksia ilmenee, tai estetään ongelmien suurentuminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei anneta suoraan ohjeita oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeiden tukemiseen, mutta joitakin viittauksia oppilaan sosioemotionaalisen hyvinvoinnin tukemiseen on löydettävissä. POPS:issa (2014) määritellään, että oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön (perusopetuslaki 2013/1267 29§), johon sisältyy sekä fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus. Opetuksen arvoperustan esittelyssä kerrotaan lisäksi, että oppilasta on erityisen tärkeää rohkaista tunnistamaan oma erityislaatuisuutensa ja omat vahvuutensa, sekä oppia arvostamaan itseään. Hieman suoremmin oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeiden vastaamisesta puhutaan oppilashuollon toiminnan esittelyn yhteydessä: ”Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa koulu yhteisössä”. (POPS 2014, 77.)

### **3.2 Interventiot sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tukemisessa**

Sosioemotionaalista tukea tarvitseville oppilaille on tarjolla erilaisia interventiomuotoja, jotka voidaan jaotella perustuvan behavioristisiin, kognitiivisiin tai sosiaalisiin interventiomalleihin (Salmivalli 2005). Behavioristisessa interventiomallissa pyritään vaikuttamaan suoraan lapsen tai nuoren käyttäytymiseen, kun taas kognitiivisessa mallissa vaikuttamisen keskiössä ovat käyttäytymisen taustalla vaikuttavat kognitiot. Sosiaalisessa mallissa intervention kohteena on kokonainen luokka tai ryhmä, ja tämän ryhmän tasolla vaikuttavat sosiaaliset rakenteet ja asenteet. Salmivalli korostaa näiden interventiomenetelmien toteuttamisessa erityisesti lapsen sosiaalisen kompetenssin vahvistamista. (Salmivalli 2005; Hotulainen ym. 2010.)

Brown, Odom ja Conroy (2001) esittelevät kolmiportaisen interventiomallin, jossa tavoitteena on oppilaiden vuorovaikutuksen ja sosiaalisen kompetenssin kehittyminen. Tässä kolmiportaisessa interventiomallissa tuki aloitetaan koko ryhmän tasolla asenteisiin ja sosiaalisiin suhteisiin vaikuttavista menetelmistä. Toisella tasolla opetellaan sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja luonnollisten vuorovaikutustilanteiden yhteydessä, sekä lisätään erilaisia vuorovaikutuksellisia aktiviteetteja opetustilanteissa. Kolmannelle tasolle kuuluu suora sosiaalisten taitojen intensiivisempi harjoittelu. Mallin periaatteena on se, että opettaja arvioi, mikä on tuen tarvittava taso ja intensiteetiltään voimakkaampaan tukeen siirrytään tarpeen vaatiessa. Brownin ym. (2001) mallissa on yhtäläisyyksiä suomalaisen kolmiportaisen tuen mallin kanssa, jossa tuen intensiteetti kasvaa edettäessä kaikille oppilaille tarjottavasta yleisestä tuesta vähitellen tehostettuun tukeen, ja tarvittaessa edelleen erityiseen tukeen (POPS 2014).

Ladd (2005) kuvaa erilaisia interventiomalleja jakamalla ne mallittaviin, muokkaviin ja valmentaviin malleihin. Mallittamisessa lapsi oppii sosiaalisia taitoja edistyneiltä vertaisiltaan, kun taas muokkauksessa ideana on lapsen palkitseminen onnistumisesta harjoittelua vaativien sosiaalisten tilanteiden yhteydessä. Valmentamisessa puolestaan sosiaalisia taitoja harjoitellaan suoran ohjauksen keinoin. Myönteisiä tutkimustuloksia löytyy myös sellaisista interventiomenetelmistä, joissa interventio perustuu opettajan haastattelun ja oppilaan havainnoinnin pohjalta tehtyyn arvioon oppilaan käyttäytymisestä ja käyttäytymisen syistä (McLaren & Nelson 2009).

Myös suomalainen Niilo Mäki –instituutti on kehittänyt valmiita interventiomateriaaleja sosioemotionaalisten tuen tarpeiden tukemiseen, kuten esimerkiksi tukipaketti Kummi 2: Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas luokassa. Opas keskittyy erityisesti oppilaan tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen pulmien tunnistamiseen ja monipuoliseen tukemiseen kognitiivisia ja behavioraalisia menetelmiä apuna käyttäen. (Aro & Närhi 2003.) Koko koulun tai ryhmän kanssa toteutettavia interventioita on muun muassa Suomessa laajasti toteutettu KiVa-koulu ohjelma, jonka tarkoituksena on kiusaamisen ennaltaehkäisy ja vähentäminen kouluissa. Kyseistä ohjelmaa järjestelmällisesti noudattaneissa kouluissa kiusaaminen on tutkimusten mukaan merkitsevästi vähentynyt. (Salmivalli ym. 2011; Salmivalli & Poskiparta 2012.)

Muita suomessa käytössä olevia interventiomenetelmiä sosioemotionaalisten tuen tarpeiden kohtaamiseen ovat muun muassa Aggression portaat (Cacciatore 2008), Askeleittain (Hogfere Psykologien Kustannus 2015), Tunne-etsivä (Salminen 2008), Muksuoppi (Furman 2003) ja Vääryydestä vastuuseen (Ahola & Hirvihuhta 2000)–menetelmät (Hotulainen ym. 2010). Salmivalli (2005) jakaa erilaiset sosiaalisen kompetenssin vahvistamisen interventiot behavioraalsiin, kognitiivisiin ja sosiaalsiin malleihin, kun taas Hotulainen ym. (2010) käyttävät interventiomalleista nimityksiä ”suora opettaminen”, ”sosiokognitiivinen interventio” ja ”sosioekologinen interventio” (Hotulainen ym. 2010).

Suorassa opettamisessa on kyseessä monivaiheinen prosessi, jossa uudesta harjoittelemisen kohteena olevasta taidosta ensin keskustellaan, ja siirrytään sen jälkeen vaiheittain taidon vahvistamiseen luonnollisessa ympäristössä myönteisen palautteen kautta. Kummi 2 –materiaali on esimerkki suoran opettamisen interventiomalleista. Sosiokognitiivisia interventioita ovat esimerkiksi Muksuoppituotteet ja Tunne-Etsivä, joiden avulla oppilasta ohjataan tunnistamaan erilaisia emootioita, tulkitsemaan tilannevihjeitä, ja opitaan empatian kykyä. Pyrkimyksenä on, että lapsi tulisi tietoisemmaksi omasta toiminnastaan, motiiveista ja seurauksista. Sosioekologisissa interventioissa puolestaan tarkoituksena on vaikuttaa kokonaiseen ryhmään ja ryhmässä vallitseviin sosiaalsiin rakenteisiin yksittäiseen lapseen tai nuoreen vaikuttamisen sijaan. KiVa-koulu ja Vääryydestä vastuuseen –ohjelmat ovat esimerkkejä tästä interventioiden ryhmästä. (Hotulainen ym. 2010.)

Huomionarvoinen tekijä oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin vastaamisessa on myös koulun oma opetussuunnitelma, joka luo perustan opetuksen suunnittelulle

ja toteutukselle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että ”[j]okainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään”. (POPS 2014, 15.)

### **3.3 Opettajan tarjoaman sosioemotionaalisen tuen määrittelyä**

Opettajan oppilaalle tarjoamasta tuesta puhuttaessa voidaan tarkoittaa monin eri tavoin opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ilmenevää tukea, vaihdellen suorasta opetuksellisesta tuesta sosioemotionaalisella tasolla ilmenevään tukeen. Opettajan tuella voidaan tarkoittaa esimerkiksi opettajan oppilaalle antamaa tukiopetusta, kun oppilas kohtaa haasteita oppimisessaan (POPS 2014). Opettajan tuki voi myös ilmetä siten, että opettaja tarjoaa oppilaalle suoraa opetuksellista tukea auttaessaan oppilasta vaikeassa koulutehtävässä (Federici & Skaalvik 2014). Sosioemotionaalinen tuki puolestaan ilmenee opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, tai opettaja-oppilassuhteen laadun kautta (esim. Pianta & Hamre 2005). Opettajan sosioemotionaalisella tuella on havaittu olevan merkittäviä positiivisia yhteyksiä mm. oppilaan sosioemotionaaliseen hyvinvointiin ja koulumenestykseen (Rudasill ym. 2014; Pianta & Hamre 2005).

Yksittäisen opettajan oppilaalle tarjoamaa sosioemotionaalista tukea on tutkittu paljon, ja opettajan sosioemotionaalinen tuki on eri tutkimuksissa määritelty eri tavoin (esim. Tardy 1985; Pianta & Hamre 2005). Opettajan tarjoama sosioemotionaalinen tuki on mittattavana osa-alueena haastava ja tuesta käytetyt käsitteet ja mittarit vaihtelevat eri tutkimuksissa. Käsitteiden ja mittarien vaihtelevuudesta huolimatta sisällölliset määritelmät ovat kuitenkin usein hyvin samankaltaisia. Useimmissa opettajan sosioemotionaalista tukea tarkastelevissa tutkimuksissa käytetään käsitettä sosiaalinen tuki tai emotionaalinen tuki, tai puhutaan opettaja-oppilassuhteesta, jossa välittäminen ja sosioemotionaalinen tuki ilmenee. Tässä tutkimuksessa pohjataan sekä sosiaalisen tuen että emotionaalisen tuen määritelmiin, ja tarkastellaan opettaja-oppilas-suhdetta ja sen roolia sosioemotionaalisen tuen ilmenemisessä. Lisäksi pohditaan opettajan minäpystyvyyden yhteyttä opettaja-oppilassuhteeseen ja sosioemotionaalisen tuen tarjoamiseen.

### *Sosiaalinen tuki.*

Opettajan sosioemotionaalinen tuki voidaan määritellä sosiaalisen tuen kautta, ja opettajan oppilaalle tarjoaman tuen merkitystä tämän sosiaalisen tuen määritelmän yhteydessä on tutkittu runsaasti (Tennant ym. 2015; McCarty ym. 2012; Langford ym. 1997). Sosiaalisen tuen (social support) malliin (Tardy 1985) kuuluu neljä tuen eri osa-alueetta, jotka ovat auttamiskäyttäytyminen (instrumental support), neuvojen antaminen (informational support), kannustaminen (appraisal support) ja välittäminen (emotional support). Emotionaalien tuki on sosiaalisen tuen mallissa hyvin laaja-alaisesti vaikuttava osa-alue. Sen voidaankin nähdä vaikuttavan kaikilla sosiaalisen tuen osa-alueilla. Emotionaalinen tuki määritellään sosiaalisen tuen mallissa välittäväksi, rakastavaksi, luottavaiseksi ja empaattiseksi suhtautumiseksi toista kohtaan. (Langford ym. 1997; [House 1981].) Langfordin ym. (1997) mukaan sosiaalinen tuki vahvistaa yksilön henkilökohtaista kompetenssia, ja vaikuttaa myönteisesti käyttäytymis- ja selviytymismalleihin, tunne-elämään, sekä edistää yksilön tasapainoisuutta ja itsearvostusta. Sosiaalinen tuki vähentää myös aikaisempien tutkimusten mukaan muun muassa masentuneisuutta ja ahdistusta, ja edistää yksilön yleistä psyykkistä hyvinvointia. (Langford ym. 1997.)

### *Emotionaalinen tuki.*

Opettajan oppilaalle tarjoamaa emotionaalista tukea yksittäisenä osa-alueenaan ja sen vaikutuksia oppilaan hyvinvointiin on tutkittu paljon (Yeung & Leadbeater 2009; Rudasill ym. 2013; Pianta & Hamre 2005; Ruzek ym. 2016). Emotionaalinen tuki erillisenä tuen osa-alueenaan käsittää opettajan ystävällisen ja lämpimän suhtautumisen, lämpimän tai negatiivisen luokkailmapiirin, sekä opettajan lapsikeskeisyyden ja herkkyyden sekä responsin yksittäistä oppilasta ja tämän tarpeita kohtaan (Pianta & Hamre 2005). Positiivinen luokkahuoneilmapiiri ilmaisee, miten opettaja kykenee luomaan oppimista edistävän emotionaalisen ilmapiirin oppilaidensa keskuudessa. Nämä emotionaalisesti oppilaitaan tukevat opettajat luovat läheisiä suhteita oppilaisiinsa ja arvostavat, sekä ovat kiinnostuneita oppilaistaan. (Curby, Brok & Hamre 2013.) Opettajan herkkyyys ja positiivinen

luokkailmapiiri edistävät tutkimusten mukaan oppilaiden hyvän itsesäätelyn sekä sosiaalisen kompetenssin kehittymistä, ja vähentävät oppilaan tunne-elämän ongelmia (Hamre & Pianta 2005). Yeung ja Leadbeater (2009) puolestaan havaitsivat opettajan emotionaalisen tuen olevan suojaavana tekijänä masennusoireiden kehittymisessä kiusattujen nuorten elämässä.

### *Opettaja-oppilassuhde.*

Opettaja-oppilassuhteesta puhuttaessa pyritään yleensä kuvaamaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatua ja siinä ilmenevää läheisyyttä tai konfliktiherkkyyttä. Positiivisella tai läheisellä opettaja-oppilassuhteella tarkoitetaan sellaista opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, jossa ilmenee keskinäinen arvostus, välittäminen ja läheisyys. Tässä vuorovaikutuksessa opettaja myös toimii oppilaan edun mukaisesti, sekä ottaa huomioon oppilaan kehitystason sekä tämän yksilölliset tarpeet. (Hughes, Gleason & Zhang 2005; Pianta & Stuhlman 2004; Pianta 1999). Opettaja-oppilassuhteen laadulla on tutkimusten mukaan havaittu olevan suuri merkitys oppilaan koulumenestyksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta (Hamre & Pianta 2001; Baker 2006).

Sosioemotionaalinen tuki kulkee rinnan läheisen opettaja-oppilassuhteen kanssa, ja emotionaalisuus on opettaja-oppilassuhteessa merkittävä osa-alue. Opettajan emotionaalisen tuen onkin tutkimusten mukaan todettu olevan yhteydessä läheisempään opettaja-oppilassuhteeseen. Läheinen opettaja oppilassuhde puolestaan edistää oppilaan sosiaalista kompetenssia ja vähentää oppilaan ongelmakäyttäytymistä. (Brock & Curby 2014, Hamre & Pianta 2001.) Positiivisen opettaja-oppilassuhteen on myös tutkimuksissa havaittu edistävän muun muassa oppilaan kouluunkiinnittymistä ja koulumenestystä, ja negatiivisen opettaja-oppilassuhteen puolestaan heikentävän näitä (Roorda ym. 2011; Hamre & Pianta 2001).

Opettajan sosioemotionaalisen tuen voidaan nähdä edistävän hyvää opettaja-oppilassuhdetta, ja näiden tekijöiden sekä yhdessä että erikseen edistävän oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia. Vaikutus toimii myös toisinpäin: jos opettaja-oppilassuhde on läheinen, ilmenee vuorovaikutuksessa todennäköisemmin sosioemotionaalista tukea. Yeung ja Leadbeater (2009) toteavat tutkimuksessaan, että sellaiset opettajat, jotka ovat välittäviä, vastaanottavaisia ja halukkaita auttamaan, ovat oppilaiden näkökulmasta helpommin lähestyttäviä tarpeen tullen. Kun oppilaat luovat hyviä suhteita opettajiinsa, he

pystyvät käyttämään heitä näin ollen turvanaan tarpeen tullen, sekä sosioemotionaalisen tuen lähteenä. (Yeung & Leadbeater 2009.)

### **3.4 Opettajan tarjoaman sosioemotionaalisen tuen ja opettaja-oppilassuhteen merkitys**

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitystä voidaan tarkastella kiintymyssuhdeteoriasta käsin (Bowlby 1969). Bowlbyn (1969; 1980) mukaan kiintymyskäyttäytymiseksi nähdään kaikki sellainen yksilön toiminta, jonka tavoitteena on saavuttaa ja säilyttää läheisyys suhteessa toiseen yksilöön. Yleensä kiintymyssuhteesta puhuttaessa viitataan lapsen ja hoitajan, kuten äidin ja lapsen välillä vallitsevaan suhteeseen (Ainsworth ym. 1978). Bowlbyn (1980) mukaan kiintymyssuhteen tasapainon säilyttämisessä on tärkeää, että tämä pidetty yksilö (esim. äiti) on saatavilla ja vastaa lapsen tarpeisiin. Ainsworth ym. (1978) kuvaavat tällaista kiintymyssuhdetta lapsen ja hoitajan välillä turvalliseksi kiintymyssuhteeksi. Lapsi tietää, että hoitaja on saatavilla, ja voi käyttää tätä turvanaan tarpeen vaatiessa. Näin lapsi voi turvallisesti tutustua ympäristöönsä, kun hän kokee, että apu ja turva on lähellä.

Mikäli kiintymyssuhde jostain syystä häiriintyy tai lapsi erotetaan tämän tahtomatta tai hän menettää hänen kiintymyksen kohteensa, voi sillä olla monia lapsen persoonallisuuden kehityksen kannalta vakavia seurauksia. Tämä kiintymyssuhteen häiriintyminen voi johtaa lapsen kohdalla mm. ahdistuneisuuden, vihan ja masennuksen kokemuksiin. (Bowlby 1980.) Vaikka kiintymyssuhdeteoriaan liittyvää tutkimus onkin keskittynyt eityisesti lapsen ja tämän hoitajan välisen suhteen tutkimukseen (esim. Ainsworth ym. 1978), tutkimusten mukaan myös toinen yksilö tämän ”hoitajan” tai äidin lisäksi, kuten opettaja voi täyttää tämän kiintymyssuhteen kohteen roolin lapsen elämässä (Bowlby 1969; Howes 1999). Howes (1999) puhuu vaihtoehtoisista kiintymyksen kohteista (alternative attachment figures), ja esimerkiksi lapsen päivähoitaja tai opettaja voivat toimia tässä roolissa. Ehtona tällaisen suhteen kehittymiselle on se, että tämä vaihtoehtoinen kiintymyksen kohde panostaa emotionaalisella tasolla lapseen, ja tämän läsnäolo on lapsen silmissä ennustettavaa, kuten opettajan läsnäolo koulussa päivästä ja viikosta toiseen (Howes 1999).

Adelman ja Taylor (1999) korostavat, että vaikka koulut eivät olekaan luonteeltaan terveydenhuollon alaisia palveluita, tulee kouluissa silti kiinnittää huomiota oppilaiden



mielenterveyteen ja mahdollisesti ilmeneviin psykososiaalisiin ongelmiin, sillä ne voivat vaikuttaa myöhemmin oppilaan oppimiseen ja kehitykseen (Adelman & Taylor 1999). Suomalaisissa kouluissa oppilashuollolla on tällä hetkellä ehkä merkittävin rooli oppilaiden psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämässä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (POPS 2014). Myös ennaltaehkäisyn merkitystä korostetaan oppilashuollon toiminnassa. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki määrää, että oppilaan tuen tarpeisiin vastataan ennaltaehkäisevästi siten, että pyritään tunnistamaan, lieventämään ja ehkäisemään mahdollisimman varhain oppimisvaikeuksia, oppimisen esteitä ja muita opiskeluun mahdollisesti liittyviä ongelmia (Oppilas- ja opiskelija-huoltolaki 2013/1287, 6§). Yksittäisen opettajan tuen tärkeydestä oppilaan hyvinvoinnin kannalta on POPS:ssa kuitenkin hyvin vähän mainintoja.

Tutkimukset korostavat opettajan tuen tärkeyttä ja sitä, että opettajan tuki on tärkeää kaikkien oppilaiden hyvinvoinnille. Opettajan tarjoama sosioemotionaalinen tuki on todettu meritykselliseksi muun muassa oppilaiden kouluunkiinnittymisen kannalta. Opettajilla on Wangin ja Ecclesin (2012) tutkimuksen mukaan suuri myönteinen merkitys nuorten kouluunkiinnittymisessä erityisesti kouluidentifikaation ja koulumyönteisyyden suhteen. Opettajan tarjoamalla sosiaalisella tuella on myös tutkimuksen mukaan havaittu olevan myönteinen vaikutus oppilaiden subjektiiviseen kokemukseen opiskelun tärkeydestä. (Wang & Eccles 2012.) Malecki ja Demaray (2002) toteavat tutkimuksessaan, että oppilaan havaitsema tuki vanhemmilta ja opettajalta on yhteydessä esimerkiksi kouluun sopeutumiseen. Tutkijat toteavat, että etenkin nuorten elämässä heitä ympäröivien aikuisten tuki voi olla koulumenestyksen suhteen jopa vertaisten tukea tärkeämpää. (Malecki & Demaray 2002.)

Opettajan tarjoamalla sosioemotionaalisella tuella ja läheisellä opettaja-oppilassuhteella on kansainvälisten tutkimusten mukaan (taulukko 3) erityinen merkitys sosioemotionaalista tukea tarvitseville oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa (Baker 2006; Murray & Pianta 2007). Opettajan tuella on havaittu olevan myönteinen yhteys esimerkiksi sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden koulumenestyksen edistämässä (Pianta & Hamre 2005). Lisäksi opettajan tuen merkitys sosioemotionaalisten tuen tarpeiden kehittymisen ehkäisemisessä on osoitettu useissa tutkimuksissa hyvin tärkeäksi (Yeung & Leadbeater 2009; Rudasill ym. 2013; Rudasill ym. 2014; ks. myös Tamminen & Räsänen 2004).

Opettajan emotionaalisen tuen, kuten välittämisen, läsnäolemisen ja helposti lähestyttävyyden, on todettu olevan merkittävä suojaava tekijä myös muun muassa kiusattujen nuorten sosioemotionaalisten ongelmien kehittymisen ehkäisyssä (Yeung & Leadbeater 2009). Samankaltaisia tuloksia saivat myös Rudasill ym. (2014) omassa tutkimuksessaan. Voimakkaasta stressistä kärsivien oppilaiden masennuksen oireisiin opettajan emotionaalisella tuella havaittiin olevan lieventävä vaikutus (Rudasill ym. 2013). Toisessa pitkittäistutkimuksessa puolestaan todettiin, että opettajan tuki ja myönteinen suhde oppilaan ja opettajan välillä toimivat suojaavana tekijänä nuoren temperamentin ja masennusoireiden välillä. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että oppilas, joka näytti voimakkaita negatiivisia tunteita, ja joka sai opettajalta runsaasti tukea, kärsi vähemmän masennuksen oireista. (Rudasill ym. 2014.)

Opettajan sosioemotionaalisella tuella on tutkimusten mukaan suuri merkitys sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan koulumenestykselle. Piantan ja Hamren (2005) tutkimuksessa erityisesti opettajan emotionaalisen tuen on havaittu ehkäisevän varhaista epäonnistumista koulussa lapsilla, joilla on suuri riski heikkoon koulumenestykseen mm. ongelmallisen käyttäytymisen tai tarkkaavuuden vaikeuksien vuoksi. Myös opettajan oppilaan suhteen asettamat odotukset vaikuttavat tutkimusten mukaan myönteisesti oppilaan koulumenestykseen (Rubie-Davies 2010; Hinnant ym. 2009). Itsensä toteuttavan ennusteen tavoin, kun opettaja uskoo oppilaan menestykseen, oppilas todennäköisesti myös menestyy. Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet opettajan emotionaalisen tuen pysyvyyden (Curby, Brock & Hamre 2013) ja opettajan vastaanottavaisuuden ja sen, että opettaja on helposti lähestyttävä (Al-Yagon & Mikulincer 2004), olevan myönteisesti yhteydessä oppilaan koulumenestykseen ja sosiaaliseen kompetenssiin. Tutkimustulokset puhuvat opettajan sosiaalisen tuen, osa-alueena erityisesti emotionaalisen tuen myönteisistä vaikutuksista oppilaan koulumenestykselle, oppilaan sosioemotionaaliselle hyvinvoinnille, sekä yhteydestä esimerkiksi oppilaiden lievempiin tarkkaavuuden ongelmiin (Tennant ym. 2015).

Opettaja-oppilassuhteen laadulla on tutkimusten mukaan väliä oppilaan hyvinvoinnille. Oppilailla, joiden on vaikeaa luoda opettajaansa tuen täyteinen suhde, on suurentunut riski akateemiseen epäonnistumiseen koulussa (Myers & Pianta 2008), ja kouluyhteisöön samaistuminen ja koulumyönteisyys kärsivät (Wang & Eccles 2012). Spilt, Wu Hughes & Kwok (2012) puolestaan havaitsivat, että opettajan ja oppilaan suhteen

vähäinen lämpimyys ja lisääntyneet konfliktit ovat yhteydessä oppilaan heikkoon koulumenestykseen.

Opettajan tuella voi olla oppilaan elämässä erityinen merkitys koulusiirtymävaiheessa, kun oppilas on tulossa yläkouluikänsä. Nuori ottaa tällöin usein etäisyyttä vanhempiinsa autonomian lisääntymisen toivossa, ja muiden tuen lähteiden, kuten opettajan ja vertaisten tuki nousee tärkeämpään asemaan. (Murray & Pianta 2007; Yeung & Leadbeater 2009.) Lisäksi, oppilaat viettävät suuren osan päivästänsä opettajansa kanssa, joten opettajalla on tästäkin syystä suuri valta-asema suhteessa oppilaaseen, sekä mahdollisuus toimia oppilaalle tuen lähteenä ja sosiaalisten arvojen ja käyttäytymisen roolimallina (Mihalas ym. 2009). Wang ja Eccels puolestaan (2012) korostavat, että yleinen ajatus vertaisryhmän vaikutuksen ylivoimaisesta merkityksestä nuorten elämään ei ole niin yksioikoinen, ja täten myös aikuisilla on nuoren elämässä suuri vaikutus. Opettajan vaikutus lapsiin voi joissain tilanteissa olla jopa vanhempien vaikutusta suurempi (Wentzel 1994).

Toiselta suunnalta lähtöisin oleva tuki voi toimia myös kompensoivana toisen lähteen puuttuvalle sosioemotionaaliseksi tuelle (Wang & Eccles 2012). Kun lapsella on vaikeuksia, on ympäristön tuki suuressa roolissa. Tärkeintä lapselle on ensisijaisesti oman perheen ja sen jäsenten tuki, mutta myös perheen ulkopuolelta tulevat aikuiset voivat olla lapsille ja etenkin nuorille merkittäviä tuen lähteitä, jotka auttavat selviämään vaikeassa tilanteessa. (Räsänen 2004.) Opettajan suhtautumisella ja oppilaan ja opettajan välisellä suhteella voikin olla tutkimusten mukaan suuri merkitys oppilaan elämään (Abrams ym. 2005; Evans, Van Velsor & Schumacher 2002; Murray 2002).

Koulusiirtymässä ja oppilaan siirtyessä yläkouluikänsä myös päihteet tulevat usein nuorten elämässä ensimmäisen kerran esille, ja opettajalla voi olla tässä vaiheessa tästäkin näkökulmasta katsottuna suuri merkitys. Opettajalta saatu emotionaalinen tuki oli McCartyn ym. (2012) tutkimuksessa yhteydessä sosioemotionaalista tukea tarvitsevien nuorten vähäisempään alkoholin väärinkäyttöön. Tutkimusten mukaan yläkouluun siirtyminen voi olla erityisen haasteellinen vaihe opettajan tuen näkökulmasta, ja siksi tuen tarjoamiseen tulisikin siirtymävaiheessa alakoulun yläluokilla kiinnittää erityistä huomiota. Martinez ym. (2011) havaitsivat tutkimuksessaan, että siirryttäessä alakoulusta yläkouluun oppilaiden havaitsema sosiaalinen tuki yleensä, ja opettajan tuki tuen lähteenä väheni merkittävästi. Myös oppilaiden koulunkäyntiin liittyvät vaikeudet lisääntyivät. (Martinez ym. 2011.)

Murray ja Pianta (2007) painottavat erityisesti opettajan ja oppilaan välisen suhteen, sekä opettajan oppilasta kohtaan omaavien uskomusten, odotusten ja käyttäytymisen merkitystä oppilaan sosioemotionaalisen hyvinvoinnin ja toimintakyvyn tukemisessa. Tutkijat korostavat, että juuri eniten vaikeuksia omaavat oppilaat ovat erityisen haavoittuvaisia ja tarvitsevat välittävän aikuisen tukea. (Murray & Pianta 2007.) Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa ilmenevä opettajan tuki on kuitenkin ensisijaisen tärkeä ennaltaehkäisevä keino oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa, koska tämä ”interventio” on tarjolla kaikille oppilaille (Pianta 1999; Wang & Eccles 2012).

Taulukko 3. Tutkimuksia, jotka ovat selvittäneet opettajan sosioemotionaalisen tuen tai opettaja-oppilassuhteen yhteyttä oppilaan hyvinvointiin. Kohderymänä (tai osittain kohderymänä) sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat, tai pyrkimyksenä selvittää opettajan tuen yhteys sosioemotionaalisen tuen tarpeiden määrään. Kohderymä, tutkittu osa-alue, käytetyt mittarit, sekä osa-alue, johon yhteydessä.

<b>Tekijät</b>	<b>Tutkimuksen kohderymä</b>	<b>Tutkittu osa-alue</b>	<b>Osa-alueen mittaamiseen käytetyt mittarit</b>	<b>Yhteydessä tutkimuksen mukaan:</b>
<b>Pianta &amp; Hamre 2001</b>	179 lasta ja heidän opettajansa. Pitkittäistutkimus. Esikoulu – 8. vuosiluokka.	- Opettaja-oppilas-suhde	- Student-Teacher Relationship Scale (Pianta 1992).	- Koulumenestys ja käyttäytyminen
<b>Pianta &amp; Hamre 2005</b>	910 lasta ja heidän opettajansa. Ikä 0-7 vuotta. Pitkittäistutkimus.	- Opettaja-oppilas-suhde (konflikti) - Emotionaalinen tuki	- Student-Teacher Relationship Scale (Pianta 2001). - Classroom Observation System for First Grade (COS-1; NICHD ECCRN 2002). Emotional and Instructional support.	- Koulumenestys ja varhaisen epäonnistumisen ehkäisy ensimmäisenä kouluvuonna
<b>Rudasill ym. 2013</b>	4481 oppilasta. Pitkittäistutkimus. Vuosiluokat 8. – 12. Alkumittauksessa keski-ikä 13.1 vuotta.	- Opettajan emotionaalinen tuki/tuen täyteinen suhde opettajan kanssa	- Supportive relationship with teacher: emotional support (Rudasill ym. 2013).	- Masennuksen oireiden määrä
<b>Rudasill ym. 2014</b>	1156 oppilasta. Pitkittäistutkimus. 1. mittaus esikouluiässä (ka. 4 ½ vuotta) 2. mittaus vuosiluokille 4 – 6. Opettajat: 4.lk (n=932), 5.lk	- Opettajan tuki - Opettaja-oppilas-suhde	- Student-Teacher Relationship Scale (Pianta 2001) - School Attachment and Environment questionnaire (subscales: School Attachment, Teacher Bonding)	- Masennuksen oireiden määrä

	(n=1045), 6.lk (n=873)				
<b>Al-Yagon &amp; Mikulincer 2004</b>	205 oppilasta. Ikäjakauma 8-11 vuotta. Oppilaista 98:llä oppimisvaikeuksia, 107:lla ei oppimisvaikeuksia. 23 yleisopeituksen opettajaa luokilta 3-5.	Opettaja-oppilas-suhde	- Student-Teacher Relationship Scale (Pianta 1992) - The Children's Appraisal of Teacher as secure Base Scale (CATSB; Al-Yagon & Mikulincer 2004).	- Oppilaan koherenssin tunne, akateeminen toiminta, yksinäisyyden kokemus	
<b>Tennant ym. 2015</b>	796 oppilasta. 7. ja 8. vuosiluokka (11-15 vuotta).	- Opettajan sosiaalinen tuki	- Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS; Malecki ym. 2000): Teacher Support subscale.	- Koulumenestys, oppilaan sosioemotionaalinen hyvinvointi, lievemmat tarkkaavuuden ongelmat	
<b>Spilt, Wu Hughes &amp; Kwok 2012</b>	657 oppilasta ja heidän opettajansa. Vuosiluokat 1. – 6.	- Opettaja-oppilas-suhde	- Network of Relationships Inventory (NRI; Furman & Buhrmester 1985)	- Koulumenestys	
<b>Malecki &amp; Demaray 2002</b>	125 oppilasta. Vuosiluokat 6. – 8.	- Opettajan tuki	- Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS; Malecki ym. 2000)	- Kouluun sopeutuminen/sopeutumattomuus	
<b>Yeung &amp; Leadbeater 2009</b>	580 nuorta. Ikäjakauma 12-19 vuotta 1. mittauksessa ja 14-21 vuotta 2. mittauksessa.	- Opettajan emotionaalinen tuki	- Teacher emotional support (ES) scale (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez 1989)	- Sosioemotionaalisten tuen tarpeiden kehittymisen ehkäisy	
<b>McCarty ym. 2012</b>	521 oppilasta. 6. vuosiluokka.	- Opettajan emotionaalinen tuki	- The Social Support Scale for Children and Adolescents (Harter 1985)	- Päihteiden väärinkäytön ehkäisy	

Tutkimusten perusteella voidaan havaita, että opettajan sosioemotionaalinen tuki ja opettaja-oppilassuhde ovat paljon tutkittu aihe. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadun voidaan tutkimusten perusteella nähdä olevan merkittävässä roolissa oppilaan hyvinvoinnin tukemisessa monella eri osa-alueella.

### **3.5 Opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välisen vuorovaikutuksen haasteet**

Sosioemotionaalisen tuen tarjoamiseen ja myönteisen suhteen muodostamiseen opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välillä voi liittyä useita erilaisia haasteita. Sosiaalinen ympäristö ja yksilön ja ympäristön välisten toimintojen vuorovaikutuksellisuus tulee ottaa huomioon pohdittaessa oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarvetta ilmiönä, ja tuen tarpeiden kohtaamista. Ekologinen näkökulma (Bronfenbrenner 1979) korostaa ympäristön ja yksilön välisen vuorovaikutuksen merkitystä yksilön kokonaisvaltaisessa kehityksessä. Kyseisestä näkökulmasta tarkasteltuna sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla tuen tarve ei ilmene vain lapsen tai nuoren ”epäsopivana” tai ”haitallisena” toimintana, vaan epäihanteellisina vuorovaikutuksellisinä tilanteina lapsen ja ympäristön muiden yksilöiden välillä. Esimerkiksi opettajan, vertaisten ja vanhempien vaatimukset, odotukset ja reaktiot lapsen käyttäytymiseen ja toimintaan, ja sosiaaliin tavoitteisiin ja strategioihin, tulee ottaa huomioon ongelmaa pohdittaessa. (Kauffman & Landrum 2013; ks. myös Bronfenbrenner 1979; 1986.)

Transaktionaalisen mallin mukaan yksilön minkä tahansa prosessin kehityksessä vaikuttaa vuorovaikutus yksilöä ympäröivän kontekstin kanssa. Mallin mukaan yksilön kehitys ei ole yksin yksilön toiminnan, eikä myöskään vain ympäristön toiminnan tulosta. Tulokset ovat yksilön ja hänen kokemuksensa yhdessä muokkaamaa tuotosta. (Sameroff & MacKenzie 2003; ks. myös Bandura 1969.) Lee ja kumppanit (2012) tutkivat lapsen temperamentin yhteyttä vanhempien kasvatustyyliin ja havaitsivat transaktionaalisen yhteyden siinä, että mikäli lapsi turhautui tai suuttui helposti, oli sillä yhteys vanhemman ankarampaan kasvatustyyliin. Ankarana kasvatustyyli taas oli yhteydessä lapsen lisääntyneeseen itsesääntelyn vaikeuteen, turhautumiseen ja vihanilmaisuuksiin. Sameroffin ja MacKenzien (2003) mukaan Thomas, Chess ja Birch (1968) löysivät selvän transaktionaalisen yhteyden vaikean temperamentin omaavien lasten kohdalla. Näiden lasten toiminta stimuloi vanhempien sopeutumaton käyttäytymistä ja toimintoja, mikä taas oli

yhteydessä lapsen myöhempiin käyttäytymisen häiriöihin. Vuorovaikutuksen dynaamisuus voi siis johtaa negatiiviseen noidankehään, jossa toisen yksilön toiminta edistää toisen yksilön negatiivista toimintaa ja päinvastoin.

Samankaltainen vuorovaikutuksen dynaamisuus näkyy myös koulukontekstissa. Sosioemotionaalista tukea tarvitsevalle oppilaalle opettajan tuella on erityisen suuri merkitys, mutta tuen saaminen ei ole aina itsestäänselvää. Piantan ja Hamren (2005) mukaan oppilaat, joilla on runsaasti toiminnallisia riskitekijöitä, kuten tarkkaavuuden ongelmat, eivät kykene välttämättä muodostamaan myönteistä suhdetta opettajaansa. Rudasill ym. (2013) puolestaan toteavat, että oppilaan ja opettajan suhteen läheisyys on epätodennäköistä, jos oppilas on emotionaalisesti hyvin voimakkaasti reaktiivinen, ja oppilas näyttää negatiivisia tunteita. Etenkin aggressiivisuus ja uhmakkuus vaikeuttavat tutkimuksen mukaan opettajan tuen tarjoamista. (Rudasill ym. 2013) Jos läheisten suhteiden muodostaminen opettajan ja oppilaan välillä on vaikeaa, voi myös sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan sosioemotionaalinen tukeminen olla opettajalle haasteellista.

Tukemisen vaikeudet voivat ilmetä jo silloin, kun oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve on vasta kehittymässä, eikä tuen tarvetta ole vielä tarkemmin tunnistettu/määritetty. Montague ja Rinaldin (2001) tutkimuksessa havaittiin, että opettajat käyttäytyivät merkittävästi negatiivisemmin sellaisia oppilaita kohtaan, joilla oli tutkimuksessa määritelty oppimisvaikeuksien tai sosioemotionaalisen tuen tarpeen kohonnut riski. Nämä ns. riskilapset myös kokivat opettajien odotukset heitä kohtaan alhaisemmiksi, ja oppilaat suhtautuivat myös itseensä merkittävästi negatiivisemmin kuin oppilaat, joilla ei ollut vastaavaa kohonnutta riskiä. Lago-DeLellon (1998) tutkimuksen mukaan sellaiset riskioppilaat, joilla on kohonnut riski vakavien emotionaalisten vaikeuksien kehittymiseen, tulevat useammin torjutuksi opettajan toimesta, ja opettajat määrittelevät tällaisille ns. riskioppilaille huomattavasti vähemmän ihanneoppilaan piirteitä verrattuna ei-riski -oppilaisiin. Riskioppilaat olivat kyseisen tutkimuksen mukaan myös heikommin akateemisesti sitoutuneita, ja opettajat tekivät heille vähemmän mukautuksia opetuksen suhteen. Riskioppilaat saivat opettajalta myös enemmän negatiivista ja vähemmän akateemista palautetta kuin verrokkit. (Lago-DeLello 1998.) Sillä, miten opettaja suhtautuu oppilaisiin tai miten opettaja arvostaa oppilaita, voi siis olla yhteys opettajan käytännön toimintaan ja keskinäisen vuorovaikutuksen laatuun oppilaiden kanssa.



Demanetin ja Van Houtten (2012) tutkimuksen mukaan opettajan uskomukset ja odotukset oppilaan opetettavuudesta (teachability) voi vaikuttaa oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Oppilaan ”opetettavuus” opettajan arvioimana voi vaikuttaa siten, että ne oppilaat, joita opettaja kuivailee hankaliksi opettaa, saavat vähemmän tukea kuin opettajan mukaan helposti opetettavat. ”Hankalat” oppilaat myös menestyivät tutkimuksen mukaan huonommin koulussa kuin helposti opetettavat. Tutkijat kuitenkin korostavat, että ne oppilaat, joilla on käyttäytymisen ongelmia, kuten turhautumista tai aggressiota, hyötyisivät erityisen paljon opettajan emotionaalisesta tuesta ja myönteisestä opettaja-oppilassuhteesta. Näin ne oppilaat, jotka tarvitsisivat enemmän tukea, saattavat itse asiassa saada kaikista vähiten tukea (Demanet & Van Houtte 2012) Kun pohditaan tuen tarjoamista sen haasteellisuuden näkökulmasta, on mielenkiintoista miten opettajat suhtautuvat oppilaaseen, jolla on sosioemotionaalisen tuen tarve. Usein saattaa käydä niin, että sosioemotionaalista tukea tarvitsevat lapset jäävät ilman opettajan tukea, vaikka heille tällä tuella voisi olla erityinen suojaava vaikutus. (mm. Murray & Pianta 2007.)

Kun puhutaan sosioemotionaalista tukea tarvitsevasta oppilaasta, opettajan tukemisen vaikeudet eivät koske ainoastaan ulospäin suuntautuvia tuen tarpeita, kuten uhmakkuutta tai aggressiivisuutta. Myös sisäänpäin suuntautuvia tuen tarpeita voi olla vaikea tukea. Minkkisen (2011) tutkimuksessa selvitettiin 3. – 6. luokkalaisten oppilaiden havaitseman opettajan tuen yhteyttä oppilaiden masennusoireisiin. Tutkimuksen tulosten mukaan masentuneet oppilaat kokivat opettajan sosiaalisen tuen (ymmärrys, välittäminen) vähäisemmäksi kuin ei-masentuneet toverinsa. Sekä masentuneet, että ei-masentuneet oppilaat kokivat opettajan merkityksen kuitenkin yhtä tärkeäksi. (Minkkinen 2011.) Toisessa tutkimuksessa vähäisen opettajan tuen on havaittu olevan yhteydessä 9–13 – vuotiaiden lisääntyneisiin masennusoireisiin (Minkkinen 2014).

Rudasill ym. (2013) toteavat opettaja-oppilassuhteessa vallitsevan konfliktiherkyyden olevan yhteydessä oppilaan lisääntyneisiin masennusoireisiin, kun taas oppilaan havaitsema opettajan tuki ja opettajan arvioima opettaja-oppilas-suhteen läheisyys oli yhteydessä oppilaiden vähäisempiin masennuksen oireisiin (Rudasill ym. 2013). Rudasill ym. (2013) päättelevät, että oppilaan voimakas negatiivinen emotionaalinen reaktiivisuus voi altistaa konflikteihin opettajan kanssa, mikä taas lisää oppilaan masennuksen oireita (Rudasill ym. 2013).

Sisäänpäin suuntautuvissa tuen tarpeissa myös oppilaan voimakas ujous ja vetäytyneisyys voivat olla riskinä positiivisen opettaja-oppilassuhteen kehittymiselle. Arbeau,

Coplan ja Weeks (2010) tutkivat oppilaan ujouden ja opettaja-oppilassuhteen yhteyttä ja havaitsivat, että ujous oli yhteydessä vähemmän läheiseen mutta riippuvaisempaan opettaja-oppilassuhteeseen. Läheisyys opettaja-oppilassuhteessa oli kuitenkin tutkimuksen mukaan yhteydessä myönteisempään kouluun sopeutumiseen ujoilla lapsilla, kun taas riippuvainen opettaja-oppilassuhde oli yhteydessä oppilaan ahdistuneisuuteen, asosiaaliseen käyttäytymiseen, vertaisten torjuntaan sekä heikkoihin pro-sosiaalisiin taitoihin. Konfliktiherkkyys opettaja-oppilassuhteessa ei näyttänyt olevan merkittävä tekijä oppilaan ujouden ja kouluun sopeutumisen välillä, minkä pääteltiin johtuvan ujojen oppilaiden hiljaisuudesta ja tottelevaisuudesta luokassa. (Arbeau, Coplan & Weeks 2010.)

Sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisen haasteet tulevat voivat tulla myös epäsuorasti esille silloin, kun sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen toteutusta ja opetuksen toteutuspaikkaa suunnitellaan. Erityisesti inklusio puhututtaa silloin, kun on kyse sosioemotionaalista tukea tarvitsevista oppilaista (esim. Shevlin, Winter & Flynn 2013; Armstrong 2014). Tutkimusten mukaan oppilaat, joilla on tunne-elämän tai käyttäytymisen ongelmia, siirretään usein erilleen muusta opetusryhmästä sen vuoksi, että he saattavat käytöksellään häiritä muita oppilaita ja heidän oppimistaan (George ym. 2013). Myös Lago-DeLellon (1998) tutkimuksen mukaan opettajat ehdottivat oppilaille, joilla oli todettu emotionaalisten ongelmien kehittymisen kohonnut riski, siirtoa erityisryhmään tai pienryhmään. Se, että oppilaat arvioidaan tai koetaan luokassa hankaliksi tai häiritseviksi, vaikuttaa mitä todennäköisimmin negatiivisesti opettajan asenteiden kautta myös opettaja-oppilassuhteeseen ja tuen tarjoamiseen. Cooper (2008) toteaa, että opettajien kokema vaikeus ylläpitää välittävää ja empaattista asennetta suhteessa haastavasti ja vaikeasti käyttäytyvään sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa oppilasta kohtaan on todellinen, eikä sitä pidä aliarvioida. Cooperin (2008) mukaan mikään muu kasvatuksellinen ongelma ei ole yhteydessä yhtä suureen määrään pelkoa, suuttumusta, syyllisyyttä ja turhautumista.

MacFarlanen ja Woolfsonin (2013) mukaan opettajan uskomukset ja suhtautuminen oppilasta kohtaan, sekä kokemukset oppilaan opettamisesta vaikuttavat siihen myös, miten myönteisesti opettaja suhtautuu sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan inklusioon. Ne opettajat, joilla oli enemmän kokemusta sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta, suhtautuivat heihin negatiivisemmin ja olivat haluttomampia opettamaan tällaisia oppilaita. (MacFarlane & Woolfson 2013; ks. myös Armstrong 2014.)

Opettajan asenteet ja suhtautuminen oppilaaseen vaikuttavat hyvin merkittäväällä tavalla opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimusten mukaan opettajat usein asettavat mielessään tietynlaisen leiman – kuten käytösongelmainen tai huonosti käyttäytyvä oppilas – sellaiselle oppilaalle, jolla on sosioemotionaalisen tuen tarve (Hajdukova ym. 2014). Tämä stigma tai oppilaan leimaaminen voi johtaa muun muassa arvostuksen puutteeseen (Hamill & Boyd 2002), opettajalta saatuun negatiiviseen palautteeseen ja positiivisen toiminnan huomiotta jättämiseen (Hajdukova ym. 2014; Swinson & Knight 2007), sekä alhaisimpiin odotuksiin oppilaan akateemisen menestyksen suhteen (Hinnant ym. 2009) opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Lapsen leimaaminen voi näin ollen johtaa itsensä toteuttavaan ennusteeseen (Jahnukainen 2001). Kun oppilaan odotetaan käyttäytyvän huonosti ja opettaja antaa palautetta vain huonosta käytöksestä, mutta ei hyvästä, jatkuvan negatiivisen palautteen kehän myötä oppilaan ei-toivottava käyttäytyminen tai toiminta jatkuu (Hajdukova ym. 2014). Pihlajan (2008) mukaan taas sillä, millaisia kuvailevia sanoja kasvattaja käyttää sosioemotionaalista tukea tarvitsevasta oppilaasta, on merkitystä. Jos lapsesta käytetään nimityksiä ”ongelmatapaus”, ”mahdoton”, ”vaikea”, ”vaarallinen muille” tms., vaikuttaa se opettajan yleiseen suhtautumiseen ja vuorovaikutukseen lasta kohtaan (ks. myös Viitala 2014).

On myös syytä pohtia kriittisesti sitä, saavatko sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat tarpeidensa mukaista tukea, jos oppilaalla ei ole *vielä* ilmennyt akateemisia vaikeuksia. Rothin, Leaveyn ja Bestin (2008) tutkimuksen mukaan saattaa nimittäin olla mahdollista, että opettajat eivät kiinnitä tarpeeksi huomiota oppilaan mielenterveyteen liittyviin ongelmiin ennen kuin on näyttöä siitä, että oppilaan koulumenestys kärsii näiden ongelmien myötä. (Rothi, Leavey & Best 2008.) Tutkimukset kuitenkin selvästi osoittavat, että sosioemotionaalisen tuen tarpeilla on yhteys muihin oppimisvaikeuksiin (esim. Larson ym. 2011). Varhaisen puuttumisen periaatteen mukaan jo siis sosioemotionaalisen tuen tarpeeseen tulisi vastata riittävän aikaisessa vaiheessa.

## 4 OPETTAJAN MINÄPYSTYVYYS

### 4.1 Määrittelyä

Minäpystyvyyden käsitteen kehittäjänä pidetään Albert Banduraa (1977). Banduran (1977) mukaan minäpystyvyydessä on kyse siitä, kuinka yksilön uskomukset omasta henkilökohtaisesta kyvystä toimia ovat yhteydessä siihen, että yksilö kykenee saavuttamaan toivotun tavoitteen tietyssä tilanteessa. Yksilö voi esimerkiksi pyrkiä toiminnassaan välttämään sellaista tilannetta, josta ei usko pystyvänsä selviytymään. Minäpystyvyys myös vaikuttaa suoraan yksilön toimintaan tai yksilön toiminnassa siihen, kuinka paljon yksilö on valmis näkemään vaivaa yrityksen eteen, ja kuinka lujana yksilö pysyy kohdatessaan haasteita ja epäonnistumisia yrittäessään päästä tavoitteeseensa. (Bandura 1977; 1997.) Banduran mukaan eri yksilöt, joilla on samanlaiset taidot, voivat selviytyä heikosti, keskivertaisesti tai erinomaisesti, riippuen heidän minäpystyvyyssuskomuksestaan (Bandura 1997). Tärkeitä teoreetikkoja minäpystyvyyden käsitteeseen liittyen ovat myös Weiner (1979) attribuutio ja motivaatioteoriansa ja Rotter (1966) hallintakäsityksen teorian kehittäjänä. Weinerin (1979) motivaatioteoriassa ihmisen attribuutioilla eli sillä, minkä hän näkee olevan keskeinen vaikuttava tekijä tietyssä tilanteessa onnistumisessa tai epäonnistumisessa, ovat merkittävässä roolissa yksilön motivaation kannalta toimia tavoitteensa saavuttamiseksi. Rotter (1966) puolestaan kuvaa sisäisen ja ulkoisen hallintakäsityksen olevan tavoitteiden saavuttamisen prosessissa merkityksellisiä. Sisäinen hallintakäsitys kuvaa, kuinka paljon yksilö uskoo hänen omilla sisäisillä ominaisuuksillaan olevan vaikutusta häneen vaikuttaviin tai häntä ympäröiviin tapahtumiin, kun taas ulkoinen hallintakäsitys kuvaa yksilön käsitystä hänen kontrollinsa ulkopuolella olevien tekijöiden vaikutuksesta näihin tapahtumiin.

Minäpystyvyys on tärkeässä asemassa yksilön toimijuuden kokemuksen suhteen. Yksilö luo kausaalisia myötävaikutuksia omaan psykososiaaliseen toimintaansa toimijuuden mekanismin kautta. Toimijuuden mekanismien joukossa mikään ei ole niin keskeinen tai pysyvä kuin uskomus omasta henkilökohtaisesta minäpystyvyydestä. Jos yksilö ei usko, että hän voi saada aikaan halutun vaikutuksen omalla toiminnallaan, hänellä on

myös vähän motivaatiota toimia asian eteen. Minäpystyvyys uskomus on näin ollen ensisijaisen tärkeää toiminnan kannalta. (Bandura 1997.) Minäpystyvyydellä on myös yhteys oman toiminnan merkityksellisyyden kokemukseen. Toisinaan yksilö ei välttämättä halua luoda kontrollia johonkin asiaan, koska hän ei näe siihen olevan henkilökohtaista merkitystä. Hän saattaa uskoa, että joku toinen osaa tehdä asian paremmin, tai ei halua ottaa vastuuta asiasta. Korkean henkilökohtaisen kontrollin omaava/tunteva yksilö puolestaan ei halua antaa kontrollia toisten käsiin, vaikka se saattaisi olla hyödyllistä. (Bandura 1997.)

Opettajan minäpystyvyys puolestaan voidaan määritellä opettajan arvioksi omasta pystyvyydestään saada aikaan positiivista ”muutosa” oppilaassa, esimerkiksi hyviä oppimistuloksia (Gibson & Dembo 1984). Cameronin mukaan opettajan näkemykset omista kyvyistään ovat yhteydessä käytännön toimintaan lasten kanssa luokkahuoneessa (Cameron 2012). Baker (2005) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajan korkea minäpystyvyysuskomus oli yhteydessä siten, että opettaja oli halukkaampi, kykeneväisempi ja valmiimpi tukemaan haastavasti käyttäytyviä oppilaita, kuin heikomman minäpystyvyyden omaavat kollegat. Opettajan minäpystyvyydellä voi siis olla yhteys siihen, kuinka valmis tai halukas opettaja on tarjoamaan oppilaalle sosioemotionaalista tukea.

Opettajan minäpystyvyyden määrittelyssä on kuitenkin omat haasteensa. Opettajan minäpystyvyyden voidaan nähdä muodotuvan eri ulottuvuuksista, joiden määrä ja nimetykset ovat tutkijoiden piirissä herättäneet paljon keskustelua (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Ulottuvuuksia on määritelty olevan kahdesta ulottuvuudesta (Rotter 1966) jopa seitsemään (Bandura 1997) eri ulottuvuuteen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Rotter (1966) ja myöhemmin Guskey ja Passaro (1994) luokittelevat opettajan minäpystyvyyden osa-alueet sisäiseksi (internal) ja ulkoiseksi (external) ulottuvuudeksi. Sisäinen ulottuvuus kuvaa opettajan henkilökohtaista kykyä, vaikutusta tai valtaa opetus- ja oppimistilanteissa, kun taas ulkoinen ulottuvuus kuvaa opettajan havaintoja luokkahuoneen ulkoisista tekijöistä, joilla on vaikutusta oppimiseen ja opetukseen, mutta jotka ovat opettajan kontrollin ulottumattomissa. Gibson ja Dembo (1984; myös Woolfolk & Hoy 1990) puolestaan ehdottavat opettajan minäpystyvyyden muodostuvan henkilökohtaisesta ja opetuksellisesta minäpystyvyydestä. Henkilökohtainen minäpystyvyys kuvaa opettajan uskomuksia omista kyvyistään ja taidoistaan edistää oppilaan oppimista. Opetuksellinen minäpystyvyys taas kuvaa opettajan uskomuksia siitä, kuinka opettajan toimet luokkahuoneessa ovat rajoitetut luokkahuoneen ulkopuolisista tekijöistä riippuen.

Eri määrittelyissä ulottuvuudet eroavat nimityksiltään toisistaan, mutta määrittelyt ulottuvuuksille ovat kuitenkin hyvin samankaltaiset. Tutkijoiden tulkinnoissa on kuitenkin usein eroja. Guskey ja Passaro (1994) toteavatkin, että opettajan minäpystyvyydessä on tärkeää ymmärtää sen mittaamisen lisäksi se, miten näitä mittareita tulkitaan. Opettajan minäpystyvyyden mittaminen on haastavaa, ja Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2001) toteavatkin, että mittarin kehittämisessä on haasteita ja hämmennys opettajan minäpystyvyyden käsitteen määrittelyssä on tehnyt mittareiden kehittämisestä ongelmallista. Mittarin osiot eivät saisi olla liian spesifejä, jolloin tarkan osion ulkopuolella oleville tekijöille ei jää kyselyssä lainkaan sijaa, ja jäävät näin mittaamisen ulottumattomiin. Toisaalta liian yleiset mittarin osiot voivat tuoda haasteita tutkijalle.

Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2001) kehittivät myöhemmin opettajan minäpystyvyyden mittarin, joka haastoi kaksi ulottuvuutta sisältävät edeltäjänsä. Tässä uudessa mittarissa olivat ulottuvuuksina ”minäpystyvyys suhteessa oppilaan kouluunkiinnittymiseen”, ”minäpystyvyys suhteessa luokkahuoneen hallintaan”, sekä ”minäpystyvyys suhteessa opetuksellisiin strategioihin”. Nämä ulottuvuudet mittaavat sitä, missä määrin opettaja kokee pystyvänsä vaikuttamaan oppilaan toimintaan suhteessa oppilaan hallintaan luokassa, oppilaan kouluunkiinnittymiseen sekä oppilaan oppimiseen. Näiden ulottuvuuksien tavoitteena on tutkijoiden mukaan edustaa samanaikaisesti opettajan työelämän rikkautta sekä edellytyksiä hyvälle opetukselle. (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001.)

## **4.2 Opettajan minäpystyvyys ja opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus**

Opettajan minäpystyvyydellä voi olla monenlaisia yhteyksiä oppilaiden ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Bandura viittaa Gibsonin ja Dembon tutkimukseen (1984), jossa havaittiin, että opettajat, joilla oli korkea minäpystyvyyssuskomus suhteessa omiin opetuskykyihinsä, uskoivat ”hankalasti käyttäytyvien oppilaiden” olevan opetettavia (teachable) lisäpanostuksen ja oppilaille sopivien tekniikoiden käyttämisen avulla, ja että oppilasta voidaan auttaa tehokkaan opettamisen avulla. Vastaavasti heikon minäpystyvyyden omaavat opettajat ajattelivat, että he eivät voi tehdä asialle juuri mitään, mikäli oppilas on epämotivoitunut oppimaan. Lisäksi opettajat olivat sitä mieltä, että opettajan

mahdollisuudet vaikuttaa oppilaaseen ovat rajalliset, mikäli oppilaan kotiympäristö tarjoaa negatiivisia vaikuttimia oppilaalle. Tutkijat havaitsivat myös, että heikon minäpystyvyyden omaavat opettajat useimmin kritisoivat oppilaita epäonnistumisista. Vastaavasti taas korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat kannustivat oppilaita useimmin heidän saavutuksistaan. (Bandura 1997.) Asia voidaankin nähdä niin, että opettajat, joilla on korkea minäpystyvyys, näkevät ”haasteellisten” oppilaiden opettamisen ja tavoittamisen mahdollisena, ja heidän oppimisvaikeutensa ainoastaan voitettavissa olevana lisähaasteena. Heikon minäpystyvyyden omaavat opettajat ovat puolestaan taipuvaisia vetoamaan siihen, että oppilaan heikko menestyminen on selitys sille että häntä ei voi opettaa, tai että mitään ei ole tehtävissä. (Bandura 1997.)

Opettajan minäpystyvyyden on tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä myös siihen, miten opettaja selittää/attribuoii oppimisvaikeuksista kärsivän oppilaan epäonnistumisia luokassa. Ne opettajat, joilla on korkeampi minäkäsitys suhteessa oppilaan opettamiseen, attribuoivat useammin oppilaan epäonnistumisen johtuvan oppilaan ulkopuolisista tekijöistä, kuten opetussuunnitelmasta tai opettajan toiminnasta, verrattuna alhaisemman minäpystyvyyden omaaviin opettajiin. Samat korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat myös eivät pitäneet oppilaan vaikeuksien aiheuttajia yhtä pysyvinä kuin alhaisen minäpystyvyyden omaavat opettajat. (Woolfson & Brady 2009.) Opettajan minäpystyvyys voi siis näin ollen olla yhteydessä siihen, kokeeko opettaja oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeen olevan oppilaasta vai ympäristöstä liittyvistä tekijöistä lähtöisin. Myös tätä kautta opettajan minäpystyvyydellä voi siis olla yhteys siihen, miten opettaja tukee oppilasta sosioemotionaalisesti käytännössä. Korkean minäpystyvyyden opettajat eivät myöskään käytä yleensä autoritääristä lähetymistapaa kontrolloidessaan oppilaiden toimintaa, ja nämä opettajat myös kannustavat oppilaiden sisäisiä kiinnostuksen kohteita ja akateemista itseohjautuvuutta (Bandura 1997). Woolfolk ja Hoy (1990) totesivat samansuuntaisesti tutkimuksessaan, että korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat olivat inhimillisempiä suhteessa oppilaan kontrollointiin, verrattuna alhaisen minäpystyvyyden opettajiin.

Opettajan minäpystyvyydellä voi olla yhteys myös siihen, miten sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden inkluusioon suhtaudutaan. Sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden inkluusion toimivuuteen vaikuttaa tutkimusten mukaan muun muassa se, miten hyvin opettaja kokee pystyvänsä tukemaan sosioemotionaalista tukea tarvitsevia oppilaita, ja miten hyvä on opettajan tukiverkosto kouluyhteisössä. Scanlonin ja

Barnes-Holmesin (2013) mukaan opettajan asianmukaisen koulutuksen ja tuen puute soioemotionaalisen tuen tarpeisiin liittyen voi vaikuttaa siten, että se vähentää positiivisten vuorovaikutustilanteiden mahdollisuuksia opettajan ja oppilaan välillä. Koulutuksen ja tuen puute kouluympäristön toimesta voivat johtaa opettajan minäpystyvyyden (self-efficacy) heikkenemiseen ja työssä uupumiseen, mikä taas vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sitä heikentävästi (Scanlon & Barnes-Holmes 2013.) Myös Ross-Hill (2009) on tutkinut opettajien suhtautumista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden inklusiiviseen opetukseen ala- ja yläkoulussa. Tutkimuksessa havaittiin, että ne opettajat, jotka olivat osallistuneet täydennyskoulutukseen erityisten tuen tarpeiden kohtamiseen liittyen, kokivat oman pystyvyytensä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisen suhteen ja kokivat oppilaiden inklusion myönteisemmin. (Ross-Hill 2009.)

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ja Hoy (1998) puhuvat opettajan minäpystyvyyden kehämäisestä luonteesta. Kun opettaja saa onnistumisen kokemuksen opetustilanteessa, lisää se opettajan pätevyyden kokemusta, joka tuottaa uutta informaatiota jota opettaja käyttää mielessään muodostaessaan uusia tulevaisuuden minäpystyvyyssuskomuksiaan. Näin alkaa kehittyä korkeampi minäpystyvyyssuskomus, joka johtaa opettajan toiminnassa suurempaan ponnisteluun ja sinnikkyuteen, mikä taas johtaa parempaan suoriutumiseen, joka taas johtaa korkeampaan minäpystyvyyteen. Tutkijat myös toteavat, että kehän rakenne toimii samalla tavoin myös heikko minäpystyvyyden suhteen. Heikko minäpystyvyys johtaa alhaiseen ponnisteluun ja luovuttamiseen helpommin, mikä taas johtaa herkästi epäonnistumiseen, mikä puolestaan edistää heikon minäpystyvyyden muodostumista.

Rothin ym. (2008) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat ottaisivat hyvin mielellään vastaan sellaista koulutusta, joka lisäisi tietoutta mielenterveyteen liittyvistä aiheista. Käytännössä opettajat toivoisivat saavansa koulutusta, joka kehittäisi heidän taitojaan tunnistaa oppilaiden psyykkisiä ongelmia, ja heidän käytännön opetusstrategioitaan. (Rothi ym. 2008; ks. myös Saeki ym. 2011.) Saman totesivat Kokko ym. (2013) VETURI-hankkeessaan: opettajille teettämän kyselyn mukaan opettajat kaipaavat täydennyskoulutusta eniten liittyen lasten ja nuorten psyykkisiin sairauksiin ja ongelmiin. Seuraavaksi eniten täydennyskoulutusta opettajat kaipaavat erityispedagogiikkaan ja erityisopetukseen liittyviin asioihin. (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014/2.)



Joissakin tutkimuksissa on kuitenkin kyseenalaistettu opettajien lisäkoulutuksen vaikutus. Täydennyskoulutuksella ei joidenkin tutkijoiden mukaan välttämättä ole yhteyttä opettajan asenteisiin ja uskomuksiin suhteessa erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin (Woolfson & Brady 2009). Woolfson ja Brady (2009) kuitenkin havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajien erityisopetukseen liittyvällä täydennyskoulutuksella voi olla yhteys siihen, että koulutukseen osallistuneet opettajat näkivät erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla olevan enemmän kontrollia niihin tekijöihin, jotka ovat aiheuttaneet tuen tarpeen.

Opettajan koulutuksen ja kokemuksen puolesta opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa puhuu myös Hajdukova ym. (2014) tekemässään oppilaiden näkökulmaa tarkastelevassa tutkimuksessa. Oppilaita haastateltiin heidän kokemuksistaan kotikoulun opettajista ja yleisopetuksen opettajista. Tutkimuksen mukaan kotikoulussa opettavat opettajat muodostivat positiivisempia ja läheisempiä suhteita sosioemotionaalista tukea tarvitseviin oppilaisiin, verrattuna yleisopetuksessa opettaviin opettajiin. Tutkijat päättelivät, että kotikoulun opettajien erityisopetukseen liittyvä koulutus sekä käytännön kokemus mahdollistivat sen, että opettajat ymmärsivät sosioemotionaalisen tuen tarpeiden kompleksisuuden ja oppilaiden tuen tarpeet paremmin, ja tämän myötä he pystyivät paremmin vaikuttamaan opettaja-oppilassuhteen muodostamiseen.

## 5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusten mukaan opettaja voi kohdata haasteita yrittäessään sosioemotionaalisesti tukea sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa oppilasta. Erityisesti ulospäin suuntautuvia tuen tarpeita, kuten aggressiivisuutta tai muita käyttäytymisen haasteita, omaavat oppilaat näyttävät olevan tutkimusten mukaan sosioemotionaalisen tuen saamisen suhteen riskiryhmässä, eli he ovat vaarassa jäädä tämän tuen ulkopuolelle (Rudasill ym. 2013; Demanet & Van Houtte 2012). Toisaalta myös sisäänpäin suuntautuvista tuen tarpeista erityisesti masentuneet oppilaat voivat tutkimusten mukaan jäädä vaille opettajan sosioemotionaalista tukea (Minkkinen 2011). Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia ovat opetuksellisesti haastavat oppilaat luokanopettajien ja erityisopettajien arvioimana. Tarkoituksena on erityisesti selvittää missä määrin luokanopettajien ja erityisopettajien arvioinnit eroavat toisistaan. Luokanopettajankoulutukseen kuuluu vähemmän erityispedagogiikan opintoja kuin erityisopettajilla, jotka todennäköisesti tukevat opettajan hallinnan kokemusta opettaessa sosioemotionaalista tukea tarvitsevia oppilaita. Tämän arvioimiseksi tässä tutkimuksessa tutkitaan, miten luokanopettajat ja erityisopettajat kokevat selviytyvänsä näiden lasten opettajana. Selviytymiskokemuksia arvioidaan opettaja-oppilassuhteen, opettajan minäpystyvyyden kokemuksen ja opettajan tarjoaman sosioemotionaalisen tuen suhteen. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Millaisia ovat opetuksellisesti haastavat sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat luokanopettajien ja erityisopettajien arvioimana?
2. Miten hyvin luokanopettajat ja erityisopettajat kokevat selviytyvänsä opetuksellisesti haastavan sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan opettajana?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Käsitteellinen malli

Tutkimuksen käsitteellinen malli on esitetty kuviossa 1. Opettajia kuvaavina riippumattomina muuttujina ovat: opetusrooli, ikä, erityispedagogiikan opinnot, tietämystaso ja opetuskokemus. Oppilasta kuvaavina riippumattomina muuttujina ovat tuen taso ja tuen tarpeen tyyppi. Riippuvina muuttujina ovat oppilaan kuvaus ja opettajan selviytymiskokemukset. Tässä tutkimuksessa oppilaskuvaukset ovat ensisijaisesti riippuvan muuttujan asemassa, mutta tilastollisen testaamisen näkökulmasta oppilaiden piirteet ovat riippumattomina muuttujina.

Tutkimusongelma 1: Millainen on opetuksellisesti haastava sosioemotionaalista tukea tarvitseva oppilas luokanopettajan ja erityisopettajan arvioimana?	
Tutkimusongelma 2: Miten luokanopettajat ja erityisopettajat kokevat selviytyvänsä opetuksellisesti haastavan sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan opettajana?	
<p><b>Riippumattomat muuttujat:</b></p> <p>Opettaja: rooli: luokanopettaja/erityisopettaja</p> <p>ikä</p> <p>erityispedagogiikan opinnot</p> <p>sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksen ja tuen tietämyksen taso ja tiedon itsenäinen hakeminen ja kouluttautuminen</p> <p>sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuskokemukset (positiivinen/neutraali/negatiivinen)</p> <p>sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetukseen saatu tuki ja sen riittävyys valmiudet opettaa sosioemotionaalisen tuen tarpeessa olevaa oppilasta</p> <p>Oppilas: tuen taso: tehostettu/erityinen</p>	<p><b>Riippuvat muuttujat:</b></p> <p>(Opetuksellisesti haasteellinen sosioemotionaalisen tuen tarpeessa oleva oppilas)</p> <p>Opettajan selviytyminen: Opettaja-oppilas -suhteen itsearviointi</p> <p>Opettajan minäpystyvyyden kokemus</p> <p>Opettajan antaman sosioemotionaalisen tuen itsearviointi</p>

tuen tarpeen tyyppi: sisäänpäin suuntautunut/ulospäin suuntautunut/tarkkaavaisuuden vaikeudet)	
--	--

Kuvio 1 Tutkimuksen riippuvat ja riippumattomat muuttuja

## 6.2 Verkkokyselyn toteutus ja luvat

Aineisto kerättiin verkossa täytettävän kyselylomakkeen avulla (liite 1). Kyselylomake muodostui monivalintakysymyksistä, Likert-tyyppisistä kysymyksistä, sekä avoimista/kirjallisista kysymyksistä. Likert-asteikollisilla mittareilla mitattiin opettajan minäpystyvyyttä, opettaja-oppilassuhdetta, sekä opettajan oppilaalle tarjoamaa sosioemotionaalista tukea.

Kyselyä varten hankittiin luvat tutkimuksen toteuttamiseen kasvatus- ja opetusjohtajilta niissä kunnissa, joiden koulujen opettajille kysely aiottiin lähettää. Kirjallisen luvan myöntämisen jälkeen verkossa täytettävä kyselylomake lähetettiin näiden tutkimuksen kohteena olevien kuntien kaikkien alakoulujen ja yhteiskoulujen rehtoreille sähköpostitse. Rehtoreita pyydettiin välittämään kysely alakoulunsa 3.–6. luokkien luokan- ja erityisopettajille. Viestin välittämisestä ja tutkimukseen osallistumisesta muistutettiin kaksi kertaa.

## 6.3 Muuttujien mittaaminen

Kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin valitsemaan sellainen sosioemotionaalista tukea tarvitseva oppilas, joka on haastanut kyseisen opettajan omaa opettajuutta eniten. Opettajan tuli valita sellainen oppilas, jota hän oli opettanut viimeisen kuluneen vuoden sisällä ja oppilaan tuli saada tukea joko tehostetun tuen tai erityisen tuen tasolla. Opettajilta kerättiin tietoja liittyen tähän opettajan itse valitsemaan sosioemotionaalista tukea tarvitsevaan oppilaaseen.

Opettajilta selvitettiin monivalintakysymysten avulla, miten oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve ilmenee (ulospäin suuntautunut, sisäänpäin suuntautunut, tarkkaavuu-den vaikeudet), mihin kolmiportaisen tuen piireistä oppilas kuuluu, ja saako oppilas tehostettua tai erityistä tukea ensisijaisesti sosioemotionaalisen tuen tarpeen vuoksi. Lisäksi

lomakkeessa oli mukana kaksi avokysymystä, joissa opettajaa pyydettiin kuvailemaan oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarvetta, ja sitä, millaista tukea oppilaalle on tarjottu. Avokysymykset eivät olleet mukana aineiston analyysissä. Tämän jälkeen selvitettiin opettajan itsearvioimana, millainen on tämän kyseisen oppilaan ja opettajan välinen opettaja-oppilassuhde, opettajan minäpystyvyyttä sekä opettajan oppilaalle tarjoama sosioemotionaalinen tuki. Aineiston pienen koon vuoksi faktorianalyyseja ei tehty opettaja-oppilassuhdetta, opettajan tarjoamaa sosioemotionaalista tukea tai opettajan minäpystyvyyttä tarkastelevien mittareiden osioille.

### **6.3.1 Opettajan tarjoama sosioemotionaalinen tuki**

Opettajan tarjoamaa sosioemotionaalista tukea selvitettiin mittarilla, jonka pohjana toimi Teacher Support Scale –kyselylomake (Metheney, McWhirter & O’Neil 2008). Lomakkeen kysymykset käännettiin englannista suomeksi, ja muutettiin opettajan näkökulmaa tarkastelemaan muotoon. Lomakkeen kysymykset on laadittu Tardyn (1985) sosiaalisen tuen määritelmän pohjalta. Sosiaalisen tuen osa-alueet ovat kyseisen mallin mukaan instrumental support, informational support, appraisal support ja emotional support (Langford 1997). Teacher Support Scale –mittarissa sosiaalisen tuen osa-alueet mukailevat Tardyn määrittelemiä osa-alueita. Mittari sisältää kaikkiaan 21 osiota ja asteikkona käytettiin 4-portaista Likert-asteikkoa (1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=jokseenkin samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä). Mittarin osa-alueet ovat Metheneyn ym. (2008) mukaan: panostaminen (invested) (8 osiota), odotukset (expectations) (5 osiota), arvostus (positive regard) (5 osiota) ja vastaanottavuus (accessibility) (3 osiota). Tässä tutkimuksessa sosioemotionaalista tukea tarkasteltiin kokonaisuutena, eikä alalottuvuuksia käytetty analyyseissa. Metheney ym. (2008) saivat mittarin kokonaisreliabiliteetiksi (Cronbachin alfa) .91. Tässä tutkimuksessa mittarin kokonaisreliabiliteetiksi saatiin .86, mitä voidaan pitää riittävän korkeana summamuuttujan muodostamiseksi.

### **6.3.2 Opettaja-oppilassuhde**

Tutkimuksessa käytettiin Piantan (1992) kehittämää Student-Teacher–Relationship –Scale –kyselyn lyhyttä versiota. Tämän mittarin avulla kerättiin informaatiota opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta ja vuorovaikutuksesta. Mittari on tarkoitettu nimenomaan opettajan näkökulmaa tarkastelevaksi, joten mittari säilytettiin ennallaan, eikä muutoksia

kielen käännöksen lisäksi tehty. Mittari sisältää kaikkiaan 15 osiota, joista 8 osiota mittaa opettaja-oppilassuhteen konfliktiherkkyyttä ja 7 osiota mittaa opettaja-oppilassuhteen läheisyyttä 5-portaisella Likert-asteikolla (1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä). Tsigilis ja Gregoriadis (2008) saivat läheisyys-faktorille reliabiliteettikertoimeksi .72 ja konflikti-faktorille .82. Tässä tutkimuksessa läheisyysfaktorin reliabiliteetiksi saatiin .89 ja konflikti-faktorin reliabiliteetiksi .82. Näin ollen summamuuttujien sisäistä reliabiliteettia voidaan pitää hyvänä.

### **6.3.3 Opettajan minäpystyvyys**

Opettajien minäpystyvyysuskomuksia suhteessa sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan opettamiseen mitattiin Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoy (2001) kyselylomakkeesta muokatulla versiolla. Kysely sisältää 12 osiota ja Likert-asteikko on 9-portainen (1=erittäin vähän – 5=jonkin verran – 9=erittäin paljon). Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy määrittivät kyselyyn seuraavat faktorit: minäpystyvyys-opetusstrategiat, minäpystyvyys-luokkahuoneenhallinta-strategiat, minäpystyvyys-kouluunkiinnittyminen. Jokaista osa-aluetta mittaa neljä osiota. Tässä tutkimuksessa opettajan minäpystyvyyttä tarkasteltiin kokonaisuutena, eikä alaulottuvuuksia käytetty analyyseissa. Woolfson ja Brady (2009) muokkasivat Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoy (2001) kyselyn erityistä tukea tarvitsevia oppilaita koskeviksi, ja tähän tutkimukseen kysely kohdennettiin sosioemotionaalista tukea tarvitseviin oppilaisiin. Näiden muutosten lisäksi mittarin osiot käännettiin suomeksi. Woolfson ja Brady saivat mittarin sisäiseksi reliabiliteetiksi .93. Tschannen-Moran ja Woolfolk Hoy (2001) puolestaan saivat mittarin reliabiliteetiksi .90. Tässä tutkimuksessa koko mittarin reliabiliteetiksi saatiin saman suuntaisesti .92, jota voidaan pitää hyvänä eli summamuuttuja voitiin muodostaa.

## **6.4 Tutkittavien kuvailu**

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat seitsemän suomalaisen kaupungin kaikkien alakoulujen 3. – 6. luokkien opettajat, jotka olivat viimeisen vuoden sisällä opettaneet oppilasta, jolla on/oli pidempiaikaisen sosioemotionaalisen tuen tarve. Tämän sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tuli myös olla tehostetun tai erityisen tuen piirissä ensisijaisesti

joko sosioemotionaalisen tuen tarpeen tai muun syyn vuoksi. Sosioemotionaalisen tuen tarve tuli olla huomioitu opetusta suunniteltaessa, esim. HOJKS:ssa tai tehostetun tuen oppimissuunnitelmassa. Kaikkiaan kyselyyn vastasi 44 opettajaa. Kyselyyn vastanneista opettajista kaksi ilmoitti, että hänen ryhmässään ei ole ollut pidempiaikaista sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa oppilasta, mutta nämä opettajat vastasivat kuitenkin koko kyselyyn. Nämä opettajat pidettiin mukana aineiston analyyseissa.

Kyselyyn vastanneiden opettajien opetuskokemus oli keskimäärin 18 vuotta ja opettajien opetuskokemus erityisopetuksessa sen sijaan oli keskimäärin kuusi vuotta (liite 3). Opettajien ikä oli keskimäärin 46 vuotta ja ikäjakauma 24–59 vuotta. Kyselyyn vastanneista opettajista miehiä oli 9 (20%) ja naisia 35 (80%). Sukupuolten välisiä eroja ei ole selvitetty miesten osuuden pienuuden takia. Opettajista 25 (57%) oli luokanopettajia, 9 (20%) erityisopettajia, 9 (20%) erityisluokanopettajia ja 1 (2%) opettaja kuului muuhun kuin edellisiin ammattiryhmiin. Opettajat jaettiin tilastollisessa analyysissä kahteen ryhmään: luokanopettajat, erityisopettajat. Opettajista 3 (6,8%) opetti kolmatta luokkaa, 3 (6,8%) neljättä luokkaa. Viisi opettajaa (11,4%) opetti ensisijaisesti viidennellä ja seitsemän opettajaa (15,9%) kuudennella luokalla. Valtaosa opettajista (N=26, 59,1%) ilmoitti opettavansa usealla luokka-asteella, kuten esimerkiksi yhdysluokalla. Opetettavaa luokkatasoa ei ole tarkasteltu tilastollisessa analyysissä.

Kyselyyn vastanneista opettajista erityispedagogiikan opintoja ei ollut suorittanut lainkaan kolme (6,8%) opettajaa. Muutaman kurssin oli suorittanut 12 (27,3%), perusopinnot 10 (22,7%), aineopinnot yhdeksän (20,5%) ja syventävät opinnot 10 (22,7%) opettajaa. Tilastollista analyysiä varten opettajat jaettiin neljään ryhmään: ei opintoja tai vähän, perusopinnot, aineopinnot, syventävät opinnot. Kyselylomakkeella kartoitettiin tietoja opettajien tiedoista (itsearvioituna) liittyen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten opetukseen ja tukemiseen. ”Ei lainkaan” tai ”vähän” tietoa omaavia opettajia oli 20 (45%) ja ”melko paljon” tai ”paljon” tietoa oman arvionsa mukaan omaavia opettajia oli 24 (55%).

Opettajilta kysyttiin, kuinka paljon he ovat oman arvionsa mukaan itse ja omasta halukkuudestaan hankkineet tietoa liittyen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten opettamiseen ja tukemiseen liittyen. ”En lainkaan” tai ”vähän” vastasi 19 (43%), kun taas ”melko paljon” tai ”paljon” tietoa itsenäisesti hankkineita opettajia oli 25 (57%). Sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin liittyvään koulutukseen oli opettajista osallistunut 25

(57%). Opettajien aikaisemmat kokemukset sosioemotionaalista tukea tarvitsevista oppilaista omista ryhmissään olivat olleet positiivisia 11:llä (~25%) opettajista, negatiivisia 13:lla (~30%) ja neutraaleja 20:lla (45%) opettajista.

Opettajat arvioivat myös, kuinka paljon he ovat itse saaneet tukea sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tukemisessa. Opettajista 21 opettajaa (48%) kertoi, ettei ole saanut lainkaan tai on saanut vain vähän itse tukea sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseen. Sen sijaan 23 opettajaa (52%) ilmoitti saaneensa melko paljon tai erittäin paljon tukea oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeen tukemiseen. Opettajat arvioivat myös saamansa tuen riittävyttä. ”Täysin riittämättömäksi” tai ”melko riittämättömäksi” itse saadun tuen arvioi 21 opettajaa (48%). ”Melko riittäväksi” tai ”täysin riittäväksi” saadun tuen arvioi puolestaan 23 opettajaa (52%).

Opettajia pyydettiin arvioimaan omia valmiuksiaan tukea sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tukemisessa seuraavan väitteen avulla: ”Minulla on opettajana riittävästi valmiuksia vastata tämän [sosioemotionaalista tukea tarvitsevan] oppilaan tuen tarpeisiin”. ”Täysin eri mieltä” tai ”melko eri mieltä” väitteen suhteen oli 25 opettajaa (57%). Opettajista 19 (43%) valitsi vaihtoehdon ”melko samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”. Opettajat jakautuivat siis melko tasaisesti siten, että hieman yli puolet opettajista ei koe omaavansa riittävästi valmiuksia vastata sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tuen tarpeisiin, kun taas hieman alle puolet opettajista kokee valmiutensa opettajana riittäviksi, kun on kyse sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tuen tarpeisiin vastaamisesta.

Opettajilta kysyttiin, mihin kolmiportaisen tuen piireistä sosioemotionaalista tukea tarvitseva oppilas kuuluu. 19 opettajaa (43,2%) ilmoitti oppilaan kuuluvan tehostetun tuen piiriin, 22 opettajaa (50%) erityisen tuen piiriin. Kolme opettajaa (6,8%) ei osannut sanoa, mihin tuen piiriin oppilas kuuluu. Opettajista 34 (77,3%) ilmoitti, että oppilas saa tehostettua tai erityistä tukea ensisijaisesti sosioemotionaalisen tuen tarpeen vuoksi.

## 6.5 Aineiston analyysi

Aineiston tilastollinen analyysi tehtiin IBM SPSS Statistics 22 -ohjelmalla. Analyyseissä käytettiin  $\chi^2$ -testiä, t-testiä ja yksisuuntaista varianssianalyysia (Oneway-ANOVA). Lisäksi käytettiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa, sekä selityskerrointa  $r^2$ .



Efektin koko arvioitiin  $\chi^2$ -testissä Cramerin V-kertoimena ( $df=1$ : .10=pieni, .30=keskikokoinen, .50=suuri), t-testissä Cohenin d:llä (.20 = pieni; .50=keskikokoinen; .80=suuri efekti) (Cohen 1988) ja Oneway ANOVA:ssa  $\eta^2$  (.010 =pieni, .060=keskikokoinen, .140=suuri efekti). Hattien (2007) mukaan kasvatustieteissä Cohenin  $d=0.40$  olisi käytännöllisesti merkityksellisen efektin alaraja (vastaava  $\eta^2=.04$ ). Lisäksi tarkasteltiin luokanopettajien ja erityisopettajien summamuuttujien välisten Pearsonin korrelaatiokerrointen välisiä eroavaisuuksia. Testissä molemmat korrelatiokertoimet muunnetaan z-arvoksi käyttämällä Fisherin z muunnosta. Hyödyntäen samanaikaisesti ryhmän kokoa, (jonka avulla kukin korrelaatiokerroin on laskettu) näitä z-arvoja verrataan käyttäen Cohenin ja Cohenin (1983, 54) kaavaa 2.8.5. Tämä tehtiin Preacherin (2002) kehittämällä verkkosovelluksella.

## 7 TULOKSET

### 7.1 Opetuksellisesti haasteelliset sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat

Opettajien vastausten perusteella sosioemotionaalista tukea tarvitsevista oppilaista muodostettiin oppilastyypit sen mukaan, miten oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve ilmenee opettajan arvion mukaan. Oppilastyyppejä oli seitsemän. Oppilasmäärältään suurimmat ryhmät olivat: ulospäin ja tarkkaavuus (n=13), ulospäin ja sisäänpäin ja tarkkaavuus (n=9), ulospäin ja sisäänpäin (n=7) sekä sisäänpäin ja tarkkaavuus (n=7) (taulukko 4). Suurin osa opettajista siis arvioi oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeen ilmenevän usealla eri alueella.

Taulukko 4. Luokan- ja erityisopettajien haasteellisiksi arvioimien sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tarpeen tyypit (kyllä/ei –arviointi) ja tuen taso (N=44)

Oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeen muoto	n	%	Oppilaan tuen taso		
			Tehostettu	Erityinen	Ei tietoa
<b>Ulospäin suuntautunut</b>	3	6.8	LO n=1 EO n=1	LO n=0 EO n=1	LO n=0 EO n=0
<b>Sisäänpäin suuntautunut</b>	5	11.4	LO n=1 EO n=0	LO n=2 EO n=1	LO n=1 EO n=0
<b>Tarkkaavuuden vaikeudet</b>	1	2.3	LO n=1 EO n=0	LO n=0 EO n=0	LO n=0 EO n=0
<b>Ulospäin ja sisäänpäin</b>	7	15.9	LO n=2 EO n=1	LO n=0 EO n=3	LO n=0 EO n=0
<b>Ulospäin ja tarkkaavuus</b>	13	29.5	LO n=5 EO n=3	LO n=2 EO n=3	LO n=0 EO n=0
<b>Sisäänpäin ja tarkkaavuus</b>	6	13.6	LO n=1 EO n=0	LO n=2 EO n=2	LO n=1 EO n=0
<b>Ulospäin ja sisäänpäin ja tarkkaavuus</b>	9	20.5	LO n=2 EO n=0	LO n=3 EO n=3	LO n=1 EO n=0

Huom. LO=luokanopettaja, EO=erityisopettaja

Opettajien ammattinimike (luokanopettaja/erityisopettaja) ja valitun oppilaan tuen taso (tehostettu/erityinen) olivat tilastollisesti melkein merkitsevästi yhteydessä;  $\chi^2(1)=3.92$ ,  $p=.048$ , Cramerin  $V=.31$  (keskikokoinen efekti). Luokanopettajien valinnoissa korostui

tehostetun tuen oppilaan valinta (tehostettu=13, erityinen=9) ja erityisopettajat valitsivat useammin erityisen tuen oppilaan (tehostettu=5, erityinen=13).

## 7.2 Opettajien opetuskokemukset

Summamuuttujien (opettaja-oppilassuhteen läheisyys, opettaja-oppilassuhteen konflikti; sosioemotionaalinen tuki; opettajan minäpystyvyys) keskiluvut sekä vinous ja huipukkuus on esitetty taulukossa 5. Summamuuttujien keskiarvot sijoittuivat opettaja-oppilas-suhteen osa-alueilla (läheisyys ja konflikti) mittarin arvoasteikon keskivaiheille (asteikon arvot vaihtelivat välillä 1-5). Sosioemotionaalisen tuen summamuuttujan keskiarvo oli melko korkea, ottaen huomioon mittarin asteikon, jossa vastausvaihtoehtojen arvot vaihtelivat välillä 1-4. Minäpystyvyyden summamuuttuja oli keskiarvoltaan myös melko korkea, mittarin asteikon ollessa arvoiltaan 1-9. Jakaumien vinouskertoimet osoittavat summamuuttujien jakaumien olevan jonkin verran negatiivisesti vinoja (vinouskertoimet vaihtelivat välillä -0.04 ja -0.64), joten opettajien vastauksissa on enemmän keskimääräistä suurempia arvoja. Minäpystyvyyden summamuuttuja oli jakaumaltaan vain vähän huipukas (huipukkuuskerroin 0.18) ja muut summamuuttujien jakaumat olivat tasajakaumia (huipukkuuskertoimet vaihtelivat välillä -1.10 ja -0.44).

Taulukko 5. Summamuuttujien keskiluvut, vinous ja huipukkuus

Summamuuttuja	Keskiarvo	Keskihajonta	Mediaani	Vinous	Huipukkuus
OO-Läheisyys	3.38	1.01	3.50	-0.24	-1.10
OO-Konflikti	2.93	0.84	2.94	-0.04	-0.45
Sosioemotionaalinen tuki	3.52	0.32	3.57	-0.63	-0.44
Minäpystyvyys	6.25	1.38	6.38	-0.64	0.18

Huom. OO=Opettaja-oppilassuhde (asteikko 1-5), Sosioemotionaalinen tuki (asteikko 1-4), minäpystyvyys (asteikko 1-9). N=44

### 7.3 Opettajien selviytyminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa

Osa sosioemotionaalisen tuen tarpeen oppilastyypeistä oli lukumäärältään hyvin pieniä, joten tilastollista vertailua eri oppilastyypien välillä ei ole tehty. Summamuuttujien keskiarvot vaihtelivat jonkin verran oppilastyypeissä (liite 2). Suurimmat eroavaisuudet ryhmien välillä (visuaalinen analyysi) olivat opettaja-oppilassuhteen konflikti-faktorissa. Opettaja-oppilassuhteen konfliktiherkkyys näyttää kasvavan, kun oppilaan tuen tarpeen tyyppi on opettajan arvion mukaan tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvää tai ulospäin suuntautunut yhdistelmä (ulospäin-tarkkaavuus, ulospäin-sisäänpäin, ulospäin-sisäänpäin-tarkkaavuus). Ero oli melko suuri verrattuna sisäänpäin suuntautuneen tuen tarpeen tyyppiin (keskiarvojen erotukset 1.30, 1.35, 1.53, 1.95; vastaavassa järjestyksessä). Tuen tarpeen tyyppin (ulospäin/sisäänpäin/tarkkaavaisuus) yhteys opettajien arviointeihin analysoitiin t-testillä (liite 4–6).

Oppilaan ulospäin suuntautunut tuen tarve (liite 4) oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen konfliktialttiuteen ( $p=.006$ ,  $d=0.97$ , suuri efekti). Mikäli opettaja arvioi oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeen olevan ulospäin suuntautunutta, arvioi opettaja myös suhteensa tähän oppilaaseen konfliktiherkemmäksi ( $ka=3.14$ ) kuin ne opettajat, jotka eivät pitäneet oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarvetta ulospäin suuntautuneena ( $ka=2.39$ ). Opettaja-oppilassuhteen läheisyyden arvioissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ”kyllä” ja ”ei” –vastaajien välillä ( $d=0.12$ ).

Tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvä sosioemotionaalisen tuen tarve (liite 6) oli tilastollisesti melkein merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen konfliktiherkkyyteen ( $p=.021$ ,  $d=0.76$ , keskikokoinen efekti) siten, että ne opettajat, jotka arvioivat oppilaan tuen tarpeeseen liittyvän tarkkaavuuden pulmia, arvioivat suhteensa tähän oppilaaseen konfliktiherkemmäksi ( $ka=3.14$ ), kuin ne opettajat, jotka eivät arvioineet oppilaan tuen tarpeeseen liittyvän tarkkaavuuden pulmaa ( $ka=2.53$ ). Läheisyyden arvioissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä keskiarvojen eroja ( $d=0.39$ , pieni efekti). Oppilaan sisäänpäin suuntautunut tuen tarve (liite 5) ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen koettuun konfliktiherkkyyteen ( $d=0.04$ ) tai läheisyyteen ( $d=-0.22$ , pieni efekti).

Oppilaan tuen tarpeen tyyppillä (ulospäin suuntautunut, sisäänpäin suuntautunut, tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvä) ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettajan

arvioimaan minäpystyvyyteen ja sosioemotionaaliseen tukeen (liitteet 4, 5 ja 6). Efektin koko vaihteli välillä 0.32 (pieni efekti) – 0.05.

#### *Luokanopettajien ja erityisopettajien väliset eroavaisuudet.*

Erityisopettajien arviot ( $k_a=3.81$ ) opettaja-oppilassuhteen läheisyydestä olivat luokanopettajien arvioita ( $k_a=3.06$ ) positiivisemmat ( $p=.016$ ,  $d=0.77$ , keskikokoinen efekti). Lisäksi sosioemotionaalisen tuen summamuuttujassa erityisopettajien arviot olivat positiivisemmat ( $k_a=3.65$ ) verrattuna luokanopettajien ( $k_a=3.42$ ) vastaaviin arvioihin ( $p=.016$ ,  $d=-0.78$ , keskikokoinen efekti). Muissa summamuuttujissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja opettajaryhmien välillä (liite 7).

#### *Erityispedagogiikan opinnot.*

Opettajien suoritetuilla erityispedagogiikan opinnoilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettaja-oppilassuhteeseen, tarjottuun sosioemotionaaliseen tukeen tai opettajan minäpystyvyyteen (liite 8). Efektin koko vaihteli välillä 0.04 – 0.12.

#### *Itsehankittu tieto sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta.*

Opettajien itsehankitulla tiedolla sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin ja niiden tukemiseen liittyen oli tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys opettaja-oppilassuhteen läheisyyteen ( $p=.047$ ,  $d=0.62$ , keskikokoinen efekti). Mikäli opettaja vastasi, että hän on hankkinut melko paljon tai paljon tietoa itsenäisesti ja omasta kiinnostuksestaan liittyen sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin, arvioivat opettajat myös suhteensa oppilaaseen läheisemmäksi ( $k_a=3.65$ ) kuin ne opettajat, jotka olivat hankkineet tietoa vähän tai eivät lainkaan ( $k_a=3.04$ ). Melko paljon tai paljon tietoa hankkineiden opettajien arviot olivat positiivisemmat myös sosioemotionaalisen tuen osa-alueella siten, että paljon tietoa hankkineet opettajat ( $k_a=3.60$ ) arvioivat tarjoamansa sosioemotionaalisen tuen tilastollisesti melkein merkitsevästi positiivisemmin verrattuna opettajiin ( $k_a=3.41$ ), jotka olivat hankkineet vain vähän tai eivät lainkaan tietoa ( $p=.044$ ,  $d=-0.63$ , keskikokoinen efekti). Muilla osa-alueilla ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja (liite 9).

*Opettajan kokemukset sosioemotionaalista tukea tarvitsevistä oppilaista.*

Opettajan aikaisemmat kokemukset sosioemotionaalista tukea tarvitsevistä oppilaista omassa ryhmässä olivat yhteydessä opettaja-oppilassuhteeseen, sosioemotionaaliseen tukeen ja opettajan minäpystyvyyteen. Opettaja-oppilassuhteen läheisyyden arvioissa oli tilastollisesti merkitsevä ero positiivisten, neutraalien ja negatiivisten kokemusten opettajien vastauksissa ( $p=.019$ ,  $\eta^2=0.18$ , suuri efekti). Jälkivertailun (Scheffe,  $p<.05$ ) mukaan, mikäli opettajan aikaisemmat kokemukset sosioemotionaalista tukea tarvitsevistä oppilaista olivat olleet positiivisia, arvioi hän läheisyytensä oppilaaseen myönteisemmin ( $ka=3.97$ ) kuin enimmäkseen negatiivisia kokemuksia omaava opettaja ( $ka=2.84$ ).

Neutraalien ja negatiivisten kokemusten opettajat erosivat tilastollisesti merkitsevästi (Scheffe,  $p<.05$ ) opettaja-oppilassuhteen konfliktiherkkyuden suhteen. Negatiivisten kokemusten opettajat arvioivat konfliktiherkkyuden suhteessa oppilaaseen tilastollisesti merkitsevästi korkeammaksi ( $ka=3.54$ ) kuin neutraalien kokemusten opettajat ( $ka=2.60$ ).

Positiivisten ja negatiivisten kokemusten opettajat erosivat tilastollisesti merkitsevästi (Scheffe,  $p<.05$ ) toisistaan arvioidessaan oppilaalle tarjoamaansa sosioemotionaalista tukea siten, että ne opettajat, joiden aikaisemmat kokemukset olivat olleet enimmäkseen positiivisia ( $ka=3.68$ ), arvioivat tarjoamansa sosioemotionaalisen tuen tilastollisesti merkitsevästi positiivisemmin verrattuna opettajiin ( $ka=3.31$ ), joiden kokemukset olivat olleet enimmäkseen negatiivisia.

Minäpystyvyyden summamuuttujassa negatiivisten kokemusten opettajat erosivat tilastollisesti merkitsevästi (Scheffe,  $p<.05$ ) sekä positiivisten että neutraalien kokemusten opettajista. Negatiivisten kokemusten opettajat ( $ka=5.27$ ) arvioivat minäpystyvyytensä alhaisemmaksi verrattuna neutraalien ( $ka=6.55$ ) ja positiivisten ( $ka=6.85$ ) kokemusten opettajiin (liite 10).

*Sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin liittyvään koulutukseen osallistuminen.*

Opettajan osallistuminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen tai opettamiseen liittyvään koulutukseen oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteeseen, sosioemotionaaliseen tukeen ja opettajan minäpystyvyyteen. Mikäli opettaja oli osallistunut sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin liittyvään

koulutukseen ( $ka=3.85$ ), arvioi hän opettaja-oppilassuhteensa sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa tilastollisesti merkitsevästi läheisemmäksi kuin ne opettajat ( $ka=2.77$ ), jotka eivät olleet osallistuneet koulutukseen ( $p=.000$ ,  $d=1.25$ , suuri efekti). Sosioemotionaalisen tuen summamuuttujassa nämä koulutukseen osallistuneet opettajat ( $ka=3.64$ ) arvioivat tarjoamansa sosioemotionaalisen tuen tilastollisesti merkitsevästi positiivisemmaksi verrattuna opettajiin ( $ka=3.35$ ), jotka eivät olleet osallistuneet koulutukseen ( $p=.002$ ,  $d=1.00$ , suuri efekti). Minäpystyvyyden summamuuttujassa oli samankaltainen eroavaisuus. Koulutukseen osallistuneet opettajat ( $ka=6.75$ ) arvioivat minäpystyvyytensä opetusstrategioiden tilastollisesti merkitsevästi positiivisemmaksi kuin ne opettajat ( $ka=5.59$ ), jotka eivät olleet osallistuneet sosioemotionaalisia tuen tarpeita käsittelevään koulutukseen ( $p=.008$ ,  $d=0.86$ , suuri efekti) (liite 11).

*Itsearvioidut valmiudet vastata sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tuen tarpeisiin.*

Opettajan itsearvioidut valmiudet oppilaan tuen tarpeisiin vastaamiseen olivat yhteydessä opettaja-oppilassuhteeseen, sosioemotionaaliseen tukeen ja opettajan minäpystyvyyteen. Mikäli opettaja arvioi valmiutensa hyväksi, arvioi hän opettaja-oppilassuhteen tilastollisesti merkitsevästi läheisemmäksi ( $ka=3.89$ ) verrattuna huonot valmiudet ( $ka=2.99$ ) omaaviin opettajiin ( $p=.002$ ,  $d=-0.98$ , suuri efekti). Nämä hyvät valmiudet omaavat opettajat arvioivat myös opettaja-oppilassuhteen vähemmän konfliktialttiiksi ( $ka=2.51$ ) verrattuna oman arvionsa mukaan huonot valmiudet ( $ka=3.26$ ) omaaviin opettajiin ( $p=.003$ ,  $d=0.97$ , suuri efekti). Nämä opettajat, jotka arvioivat valmiutensa oppilaan tukemiseen hyväksi, arvioivat myös tarjoamansa sosioemotionaalisen tuen ( $ka=3.63$ ) tilastollisesti melkein merkitsevästi positiivisemmaksi kuin oman arvionsa mukaan huonot valmiudet ( $ka=3.43$ ) omaavat opettajat ( $p=.040$ ,  $d=-0.65$ , keskikokoinen efekti). Myös minäpystyvyydessä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ( $p=.000$ ,  $d=-1.60$ , suuri efekti) siten, että hyvät valmiudet omaavat opettajat ( $ka=7.20$ ) arvioivat minäpystyvyytensä korkeammaksi kuin ne opettajat ( $ka=5.52$ ), jotka arvioivat valmiutensa oppilaan tuen tarpeisiin vastaamiseen huonoiksi (ks. liite 12).

*Oppilaan kolmiportaisen tuen taso.*

Oppilaan kolmiportaisen tuen taso (tehostettu tuki, erityinen tuki) ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteeseen, sosioemotionaaliseen tukeen tai opettajan minäpystyvyyteen (efektin koko vaihteli välillä -0.48 - 0.09) (liite 13).

*Opettajan ikä, opetuskokemus ja opetuskokemus erityisopetuksessa* eivät korreloineet tilastollisesti merkitsevästi summamuuttujien kanssa (liite 14).

Summamuuttujien välillä oli tilastollisesti merkitseviä korrelaatiokertoimia. Opettaja-oppilassuhteen läheisyys oli negatiivisesti melkein merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen konfliktiherkkyyteen ( $r^2=.13$ ). Mitä läheisempi oli opettaja-oppilassuhde, sitä alhaisempi oli opettaja-oppilassuhteen konfliktiherkkyys. Lisäksi läheinen opettaja-oppilassuhde oli erittäin merkitsevästi positiivisesti yhteydessä opettajan tarjoamaan sosioemotionaaliseen tukeen ( $r^2=.26$ ) ja opettajan minäpystyvyyteen ( $r^2=.37$ ). Mitä läheisempi oli opettaja-oppilassuhde, sitä positiivisempi oli opettajan arvio oppilaalle tarjoamastaan sosioemotionaalista tuesta, ja sitä korkeampi oli myös opettajan minäpystyvyys. Opettaja-oppilassuhteen konflikti puolestaan oli negatiivisesti melkein merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen läheisyyteen ( $r^2=.13$ ) ja merkitsevästi yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen ( $r^2=.24$ ). Mitä korkeammaksi opettaja arvioi hänen ja oppilaan suhteen konfliktiherkkyyden, sitä etäisempi oli opettaja-oppilassuhde, ja sitä alhaisempi oli opettajan arvio oman minäpystyvyytensä suhteen. Opettaja-oppilassuhteen konfliktiherkkyyden ja sosioemotionaalisen tuen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä (liite 15).

Sosioemotionaalinen tuki oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen läheisyyteen ( $r^2=.26$ ) ja melkein merkitsevästi yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen ( $r^2=.14$ ). Mitä positiivisempi oli opettajan oma arvionsa hänen oppilaalle tarjoamastaan sosioemotionaalista tuesta, sitä läheisempi oli opettaja-oppilassuhde, ja sitä korkeampi oli opettajan minäpystyvyys. Sosioemotionaalinen tuki ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen konfliktiin (liite 15).

Opettajan minäpystyvyys oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen läheisyyteen ( $r^2=.37$ ) ja merkitsevästi negatiivisesti yhteydessä opettaja-oppilassuhteen konfliktiin ( $r^2=.24$ ). Mitä korkeampi oli opettajan minäpystyvyys, sitä



läheisempi oli opettaja-oppilassuhde, ja vastaavasti mitä korkeampi oli opettajan minäpystyvyys, sitä alhaisempi oli opettaja-oppilassuhteen konfliktiherkkyys. Minäpystyvyys oli myös positiivisesti melkein merkitsevästi yhteydessä sosioemotionaaliseen tukeen ( $r^2=.14$ ) siten, että mitä korkeampi oli opettajan minäpystyvyys, sitä korkeampi oli myös opettajan tarjoama sosioemotionaalinen tuki (liite 15).

Luokanopettajien ja erityisopettajien välisiä eroavaisuuksia summamuuttujien korrelaatiokertoimien suhteen on tarkasteltu liitetaulukossa 16. Luokanopettajien ja erityisopettajien välisissä korrelaatiokertoimissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

## 8 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisia ovat luokanopettajien ja erityisopettajien arvioiden mukaan opetuksellisesti haasteelliset sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat. Lisäksi selvitettiin, miten nämä opettajat kokevat selviytyvänsä näiden sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden opettajana. Opettajien selviytymiskokemuksien mittaamisessa tarkasteltiin opettaja-oppilassuhdetta, opettajan oppilaalle tarjoamaa sosioemotionaalista tukea ja opettajan minäpystyvyyttä.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeet ilmenivät usealla eri tavalla. Opettajat arvioivat oppilaan tuen tarpeen kuuluvan samanaikaisesti useaan eri ”tyyppiin” esimerkiksi siten, että tuen tarpeen mainittiin olevan ilmenemismuodoltaan/tyypiltään sekä sisäänpäin että ulospäin suuntautuvaa. Ns. yhdistelmäluokat olivat yleisimpiä ja vain pieni osa opettajista arvioi oppilaan tuen tarpeen edustavan vain yhdenlaista tuen tarpeen ilmenemisen muotoa. Tutkimuksen tulokset ovat linjassa sosioemotionaalisten tuen tarpeiden komorbiditeettitaipumuksen puolesta puhuvan kirjallisuuden kanssa, jonka mukaan ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvat tuen tarpeet, sekä tarkkaavuuteen liittyvät tuen tarpeet esiintyvät usein yhdessä (Almqvist 2004; Larson ym. 2011; Kauffman & Landrum 2013). Frekvenssiltään suurin ilmenemismuodon tyyppi oli ulospäin – tarkkaavuus –yhdistelmä, jossa oppilaan tuen tarve ilmenee ulospäin suuntautuvana käyttäytymisenä, esim. aggressiivisuutena sekä tarkkaavuuden suuntaamisen vaikeuksina. Lähes kolmannes opettajista vastasi oppilaan tuen tarpeen kuuluvan tähän yhdistelmätyyppiin.

Luokanopettajat valitsivat haasteelliseksi koetuksi oppilaaksi useammin tehostetun tuen ja erityisopettajat erityisen tuen piiriin kuuluvan oppilaan. Tämä onkin melko odotettava tulos, sillä luokanopettajat opettavat useammin yleisopetuksen ryhmässä tehostetun tuen piirissä olevaa oppilasta, kun taas erityisopettaja opettaa yleensä erityistä tukea saavia oppilaita erityisopetuksessa tai pienryhmässä. Lisäksi, tuen tarpeiden lisääntyessä siirryttäessä tehostetun tuen tasolta erityisen tuen tasolle, myös haasteellisuuden kokemus opetuksen suhteen todennäköisesti kasvaa.

Tutkimuksessa selvitettiin, miten luokanopettajat ja erityisopettajat kokivat selviytyvänsä opetuksellisesti haasteellisen sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan opettajana. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeen tyypillä tai ilmenemismuodoilla oli yhteyttä opettaja-oppilassuhteen laatuun, opettajan kokemaan minäpystyvyyteen, sekä opettajan oman arvionsa mukaan tarjoamaan sosioemotionaaliseen tukeen. Lisäksi opettajan erityispedagoginen osaaminen ja kokemukset sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan opettamisesta olivat yhteydessä em. summamuuttujiin.

Tutkimuksen tulokset tukivat aikaisempia tutkimustuloksia erityisesti oppilaan ulospäin suuntautuneen ja tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvien sosioemotionaalisen tuen tarpeiden osalta opettajan tuen tarjoamisen haasteisiin liittyen (Pianta & Hamre 2005; Rudasill ym. 2013; Demanet & Van Houtte 2012). Tässä tutkimuksessa tulokset osoittivat, että oppilaan ulospäin suuntautunut sosioemotionaalisen tuen tarve sekä tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvä sosioemotionaalisen tuen tarve olivat yhteydessä opettaja-oppilassuhteen korkeampaan konfliktiherkkyyteen.

Pianta ja Hamre (2005) totesivat omien tutkimustensa perusteella, että esimerkiksi tarkkaavuuteen liittyvät pulmat voivat olla haasteena opettajan ja oppilaan välisen myönteisen suhteen kehittymiselle. Rudasill ym. (2013) puolestaan havaitsivat, että opettajan ja oppilaan suhteessa läheisyys oli epätodennäköisempää, jos oppilas oli emotionaalisesti hyvin reaktiivinen tai ilmaisi voimakkaasti negatiivisia tunteita, kuten aggressiivisuutta tai uhmakkuutta. Nämä oppilaat, joiden sosioemotionaalisen tuen tarve on ensisijaisesti ulospäin suuntautunutta, ilmeten esimerkiksi häiritsevänä käyttäytymisenä luokassa ovat vaarassa ajautua negatiiviseen noidankehään, jossa oppilaan käyttäytyminen voi edistää opettajan haitallista toimintaa vuorovaikutuksessa. Sameroff ja MacKenzie (2003) toteavatkin, että vuorovaikutuksen tulokset ovat yksilön ja hänen ympäristönsä yhteisvaikutuksen tulosta. Tässä negatiivisessa noidankehässä tukea on yhä vähemmän tarjolla, mikäli opettaja kokee hankalaksi tai jopa epämiellyttäväksi muodostaa läheinen suhde oppilaan kanssa, tai tarjota haasteellisesti käyttäytyvälle oppilaalle sosioemotionaalista tukea.

Tässä tutkimuksessa tulokset eivät kuitenkaan antaneet suoraan viitteitä siitä, että oppilaan ulospäin suuntautunut tai tarkkaavuuteen liittyvä tuen tarve olisi ollut yhteydessä opettaja-oppilassuhteen koettuun vähäisempään läheisyyteen. Läheisyyden summamuuttujassa tilastollisesti merkitsevää eroa ei eri tuen tarpeiden muotojen välillä ollut.

Tämän voisi tulkita niin, että läheisyys ja konflikti faktorit eivät mittaa samaa asiaa, eivätkä sulje toisiaan automaattisesti pois opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajan ja oppilaan välillä voi olla läheinen suhde, mutta vuorovaikutuksessa voi silti olla jonkin verran konflikteja. Kysymys kuuluukin, millaisia nämä konfliktit ovat, ja miten opettaja suhtautuu vastoinkäymisiin, joita hän kohtaa oppilaan kanssa? Jäävätkö konfliktit selvittämättä ja painamaan opettajan tai oppilaan mieltä, vaikuttaen samalla vastavuoroiseen arvostuksen tunteisiin, asenteisiin ja suhteen läheisyyteen? Tällaisessa konfliktitilanteessa voi koulutuksella ja tietoudella olla tärkeä rooli. Jos opettaja attribuoi tilanteen niin, että käytös johtuu oppilaan tuen tarpeesta, eikä esimerkiksi niin, että ”tämä lapsi haluaa olla minulle ilkeä”, voi sillä olla suuri vaikutus vuorovaikutuksessa. Lago-DeLellon (1998) tutkimuksen mukaan opettajan asenteet ja se, miten opettaja näkee oppilaan tuen tarpeet tai haasteet, ovat nimittäin yhteydessä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Mikäli oppilas on opettajan silmissä esimerkiksi ”toivoton tapaus”, heijastuu se helposti opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen.

Tässä tutkimuksessa todettiin, että läheisyyden ja konfliktin summamuuttujien välillä oli tilastollisesti merkitsevä negatiivinen korrelaatio. Vaikka opettaja-oppilassuhteen läheisyys ja konflikti eivät automaattisesti sulkisikaan toisiaan pois, voidaan konfliktiherkkyttä silti pitää riskinä myönteisen ja läheisen opettaja-oppilassuhteen kehittymiselle. Pianta ja Hamre (2001) totesivat tutkimuksessaan, että oppilaan käyttäytymisen haasteet olivat merkitsevästi yhteydessä opettaja-oppilassuhteen korkeampaan konfliktiherkkyteen. Erityisesti ulospäin suuntautuviin ja tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyviin sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin vastaamiseen tulisi siis kiinnittää erityistä huomiota näihin tuen tarpeen muotoihin liittyvän konfliktiriskin vuoksi. Huomiota on syytä kiinnittää myös sen vuoksi, että tässä tutkimuksessa suurin osa opettajista määritteli opetuksellisesti haasteellisen oppilaan tuen tarpeen olevan ulospäin suuntautuvaa sekä tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvää, eli juuri ne tuen tarpeen ”tyypit”, joiden tukemiseen liittyy tutkimusten mukaan huomattavia haasteita. Mikäli konfliktien määrä opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa on suuri, voi se altistaa sosioemotionaalisen tuen ulkopuolelle jäämiseen. Tämä tuen ulkopuolelle jääminen voi puolestaan johtaa kasvaviin ongelmiin oppilaan elämässä. Tämä onkin tärkeää huomioida, sillä Murray ja Piantakin (2007) toteavat että juuri eniten vaikeuksia omaavat oppilaat ovat hyvin haavoittuvaisia ja tarvitsisivat erityisen paljon välittämistä ja tukea.

Opettaja-oppilassuhteen läheisyydellä ja opettajan minäpystyvyydellä oli tässä tutkimuksessa tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys. Opettaja-oppilassuhteen läheisyys oli myös negatiivisesti yhteydessä opettaja-oppilassuhteen konfliktiin, eli läheisemmässä opettaja-oppilassuhteessa ilmeni todennäköisemmin vähemmän konflikteja. Opettaja-oppilassuhteen konfliktiherkkyys näytti tulosten mukaan olevan tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä heikompaan opettajan minäpystyvyyssuskomukseen sekä alhaisempaan opettajan tarjoamaan sosioemotionaaliseen tukeen. Lisäksi opettajan oppilaalle tarjoama sosioemotionaalinen tuki oli merkitsevästi positiivisesti yhteydessä opettaja-oppilassuhteen läheisyyteen, sekä melkein merkitsevästi positiivisesti yhteydessä opettajan minäpystyvyyteen.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa, jotka ovat käsitelleet opettajan minäpystyvyyssuskomuksia ja opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Baker (2005) totesi tutkimuksessaan, että opettajan korkea minäpystyvyys oli yhteydessä siihen, että opettaja oli halukkaampi, valmiimpi ja kykeneväisempi tukemaan haasteellisesti käyttäytyvää oppilasta, verrattuna heikon minäpystyvyyden omaaviin kollegoihin. Myös Cameronin (2012) mukaan opettajan näkemykset omista kyvyistään ovat yhteydessä käytännön vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa luokkahuoneessa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan arvioida, että opettajan korkea minäpystyvyys edistää opettaja-oppilassuhteen läheisyyttä. Kun opettaja tuntee itsensä varmaksi oppilaan kanssa toimiessaan, heijastuu se todennäköisesti positiivisella tavalla opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen. Tämä puolestaan edesauttaa positiivisen kehän muodostumista, jossa läheinen suhde oppilaan kanssa edistää positiivista vuorovaikutusta ja miellyttävien kokemusten muodostumista, mikä taas johtaa opettajan minäpystyvyyden vahvistumiseen oppilaan kanssa toimiessa. Toisaalta voidaan siis sanoa, että läheinen opettaja-oppilassuhde edistää opettajan korkean minäpystyvyyden kehittymistä. Ei voidakaan suoraan sanoa, kumpi tulee ensin: läheinen opettaja-oppilassuhde vai opettajan korkea minäpystyvyys oppilaan kanssa toimiessa.

Luokanopettajien ja erityisopettajien vastauksissa oli tässä tutkimuksessa joitakin tilastollisesti merkitseviä eroavaisuuksia. Erityisopettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteen sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa läheisemmäksi, verrattuna luokanopettajien arvioihin. Samoin opettajan tarjoaman sosioemotionaalisen tuen arviot olivat erityisopettajilla positiivisemmat verrattuna luokanopettajiin. Tuloksia voidaan tarkastella eri näkökulmista. Luokanopettajilla ei aina välttämättä ole aikaa tai resursseja

luoda tasavertaisesti yhtä läheistä suhdetta jokaiseen luokan tai ryhmän lapseen. Myös Lopezin ja Corcoran (2014) tutkimuksessa opettajat kertoivat, että he kokevat aikaresurssit toisinaan riittämättömiksi, sillä he joutuvat antamaan erityistä tukea tarvitsevalle lapselle aikaansa luokassa paljon enemmän muihin lapsiin verrattuna. Tämä on merkittävä huomio, sillä erityisesti luokanopettajat ovat usein suuren haasteen edessä, kun opetettava ja kohdattavana voi olla kerralla lähes 30 lasta; erityisopettajan opetettavana voi olla kerrallaan yhdestä muutamaan oppilasta. Luokkakokojen jatkuva kasvu ei lupaa tilanteen kohenevan tältä osin. Aikaresurssit ja opetettavien lasten lukumäärä voivat osaltaan olla selittämässä eroja luokanopettajien ja erityisopettajien vastauksissa. Lisäksi, kun erityisopettajan työn lähtökohtana on ”auttaa oppilasta” oppimisen vaikeuksissa tai sosioemotionaalisen tuen tarpeissa, voi sillä olla myös yhteys erityisopettajien positiivisempiin arvioihin esimerkiksi sosioemotionaalisen tuen osalta.

Luokanopettajien ja erityisopettajien arvioiden eroavaisuuksissa voi olla kyse myös yleisemmästä asenneilmapiiristä, jossa sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat koetaan yleisopetuksen luokassa hankaliksi ja häiritseviksi, ja heidät halutaan siirtää erityisryhmään (Lago-DeLello 1998; MacFarlane & Woolfson 2012). Tällaiset näkemykset sosioemotionaalista tukea tarvitsevista oppilaista vaikuttavat myös todennäköisesti opettaja-oppilassuhteeseen ja tuen tarjoamiseen negatiivisesti. Tällaisessa tilanteessa herääkin kysymys, onko kyse siitä, että opettaja kokee oppilaan luokassa häiritseväksi, vai siitä, että opettaja haluaa aidosti auttaa oppilasta siirtämällä tämän pienempään ryhmään, jossa opettajalla (erityisopettaja) on ehkä tarjota oppilaalle enemmän aikaa ja tukea. Voidaankin pohtia, onko tämä taas seurausta siitä, että luokanopettaja ei koe olevansa tarpeeksi ”pätevä” tai ”valmis” tukemaan sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa oppilasta ja haluaa siksi siirtää oppilaan erityisopettajan vastuulle.

Sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin liittyvään koulutukseen osallistuminen oli yhteydessä opettaja-oppilassuhteen läheisyyteen siten, että koulutukseen osallistuneet opettajat arvioivat opettaja-oppilassuhteen läheisemmäksi verrattuna opettajiin, jotka eivät olleet osallistuneet koulutukseen. Koulutukseen osallistuneiden opettajien arviot olivat positiivisemmat myös sosioemotionaalisen tuen sekä minäpystyvyyden summamuuttujissa. Nämä tutkimustulokset ovat linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Ross-Hill (2009) totesi, että opettajan täydenniskoulutukseen osallistuminen oli yhteydessä opettajan itse kokemiinsa valmiuksiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisen suhteen pa-

remmiksi ja suhtautuivat myönteisemmin näiden oppilaiden inkluusioon. Scanlon ja Barnes-Holmes (2013) puolestaan totesivat, että koulutuksen puute sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin liittyen voi johtaa opettajan heikkoon minäpystyvyyteen ja uupumukseen, mikä puolestaan voi heijastua negatiivisesti opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella myös opettajan itsenäisesti hankkima tieto sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin liittyen oli myös yhteydessä opettaja-oppilassuhteen läheisyyteen, sekä opettajan tarjoamaan sosioemotionaaliseen tukeen. Niiden opettajien, jotka olivat hankkineet itsenäisesti ja omasta kiinnostuksestaan paljon tietoa, olivat arvioissaan vähän tietoa hankkineita opettajia positiivisimpia näillä osa-alueilla.

Opettajan aikaisemmat kokemukset sosioemotionaalista tukea tarvitsevista oppilaista omassa ryhmässä olivat yhteydessä opettaja-oppilassuhteen läheisyyteen, konfliktiherkkyteen, opettajan tarjoamaan sosioemotionaaliseen tukeen sekä opettajan minäpystyvyyteen. Negatiivisten kokemusten opettajat erosivat tilastollisesti merkitsevästi positiivisten ja neutraalien kokemusten opettajista minäpystyvyyssuhteensa suhteen, olen arvioissaan muita opettajaryhmiä kielteisempiä. Negatiivisten kokemusten opettajat erosivat positiivisten kokemusten opettajista opettaja-oppilassuhteen läheisyyden arvioissa, arvioiden suhteensa oppilaaseen vähemmän läheiseksi kuin positiivisten kokemusten opettajat. Samankaltainen eroavaisuus oli opettajan tarjoaman sosioemotionaalisen tuen suhteen negatiivisten ja positiivisten kokemusten opettajien välillä. Negatiivisten kokemusten opettajat erosivat neutraalien kokemusten opettajista opettaja-oppilassuhteen konfliktiherkkyden arvioissa, arvioiden suhteensa oppilaaseen konfliktiherkemmäksi verrattuna neutraalien kokemusten opettajiin.

Näitä opettajan aikaisempiin kokemuksiin liittyviä tutkimustuloksia tarkasteltaessa on mahdotonta sanoa, mitkä tekijät ovat olleet yhteydessä opettajien aikaisempiin kokemuksiin. Myös MacFarlanen ja Woolfsonin (2013) tutkimuksessa opettajien kokemusten yhteyttä sosioemotionaalista tukea tarvitseviin oppilaisiin suhtautumiseen tutkittiin ja tulosten mukaan ne opettajat, joilla oli enemmän kokemusta sosioemotionaalista tukea tarvitsevista oppilaista, suhtautuivat oppilaisiin ja näiden inkluusioon kielteisemmin. MacFarlanen ja Woolfsonin (2013) tutkimuksessa ei kuitenkaan käynyt ilmi, millaisia aikaisemmat kokemukset olivat luonteeltaan, joten voi olla, että näiden ”kokeneiden” opettajien kokemukset ovat olleet negatiivisia, mikä on vaikuttanut negatiivisiin arvioihin oppilaiden suhteen.

Tämän tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa voidaan pohtia, ovatko esimerkiksi opettajan negatiiviset kokemukset seurausta siitä, että opettajan tietämys oppilaan tukemisesta ja tuen tarpeisiin vastaamisesta on ollut alun perin heikko. Heikko koettu tietämys oppilaan tukemisesta tai tuen tarpeen luonteesta voivat taas olla yhteydessä opettajan heikkoon minäpystyvyyteen, mikä puolestaan näkyy epävarmuutena vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välillä. Epävarmuus voi johtaa opettaja-oppilassuhteen koettuun vähäisempään läheisyyteen, kun suotuisalle vuorovaikutukselle ei ole edellytyksiä ja haitalliset vuorovaikutuksen muodot ja konfliktit voivat lisääntyä. Kun konfliktit vuorovaikutuksessa lisääntyvät, opettaja saa näin ”vahvistusta” negatiivisille kokemuksille sosioemotionaalista tukea tarvitsevista oppilaista, ja näin ollen myös negatiiviset käsitykset ja asenteet sosioemotionaalista tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan voivat lisääntyä.

Tämä ”kehä” voi toimia myös toisinpäin positiivisen kautta, jossa opettajan tietämys sosioemotionaalista tukea tarvitsevista oppilaista edistää opettajan korkean minäpystyvyyden kehittymistä. Opettajan korkea minäpystyvyys taas heijastuu opettajan varmuutena opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, mikä edistää hyvien kokemusten muodostumista. Nämä myönteiset kokemukset puolestaan edistävät positiivisia uskomuksia oppilaasta ja tämän opetuksesta. Tämä tulkinta tukee MacFarlanen ja Woolfsonin (2013) arviota siitä, että opettajien myönteiset uskomukset suhteessa sosioemotionaalista tukea tarvitseviin oppilaisiin, ja opettajien korkea minäpystyvyys edistävät opettajan halukkuutta opettaa sosioemotionaalista tukea tarvitsevia oppilaita omissa ryhmissään, sekä opettajan omaa halua oppia uusia taitoja suhteessa oppilaan opettamiseen.

Tutkimuksen tulokset kertovat jotain erityisesti ulospäin suuntautuvan ja tarkkaavuuden suuntaamisen vaikeuksiin liittyvän sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin vastaamisen haasteista. Sekä tämän, että aikaisempienkin tutkimusten perusteella voidaan arvioida, että ulospäin suuntautuneeseen tuen tarpeeseen, kuten väkivaltaiseen käyttäytymiseen tai uhmakkuuteen vastaaminen voi olla opettajalle sosioemotionaalisella ja opettaja-oppilassuhteen tasolla haasteellista. Ongelman ydin voi olla opettajan minäpystyvyyssuhteissa suhteessa ulospäin suuntautuneiden sosioemotionaalisten tuen tarpeiden kohtaamiseen ja näiden oppilaiden opettamiseen ja hallintaan. Mikäli opettaja kokee minäpystyvyytensä oppilaan kanssa toimiessaan heikoksi, voi se heijastua negatiivisella tavalla opettaja-oppilassuhteen muodostamiseen ja sitä kautta koko opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Opettaja-oppilassuhde voi olla konfliktialttiimpi ja opettajan



kokemuksen mukaan vähemmän läheinen jopa päivittäin toistuvien konfliktien selvitte-  
lyn vuoksi. Tämä puolestaan voi edistää opettajan heikon minäpystyvyyden muodostu-  
mista, mikä taas voi edesauttaa haitallisten toimintamallien käyttöä päivittäisessä vuoro-  
vaikutuksessa. Tämä kompleksinen tilanne voi näin ollen johtaa negatiiviseen kehään,  
jossa läheisten suhteiden muodostaminen opettajan ja oppilaan välillä on vaikeaa ja sen  
myötä myös sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan sosioemotionaalinen tukemi-  
nen, kuten oppilaan kanssa ongelmista keskustelu tai jopa oppilaan arvostaminen voi olla  
opettajalle henkilökohtaisesti haasteellisempaa.

Tämän tutkimuksen tulokset eivät antaneet viitteitä siitä, että oppilaan sisäänpäin  
suuntautuneella tuen tarpeen tyypillä olisi ollut yhteyttä opettaja-oppilassuhteen laadun  
arvioihin tai alhaisempaan minäpystyvyyden kokemukseen tai vähäisempään sosioemo-  
tionaalisen tuen tarjoamiseen opettajan suunnalta. Aikaisemmat tutkimukset ovat kuiten-  
kin antaneet joitakin viitteitä siitä, että sisäänpäin suuntautuneita tuen tarpeita voi olla vai-  
kea tukea, ja erityisesti masentuneet oppilaat ovat kokeneet saaneensa opettajalta vähän  
tukea (Minkkinen 2011). Tässä tutkimuksessa näille aikaisimmille tutkimustuloksille ei  
saatu vahvistusta tältä osin, eivätkä opettajat kokeneet suhdettaan oppilaaseen vähemmän  
läheiseksi tai tuen tarjoamista vähäisemmäksi, mikäli oppilaan tuen tarve oli sisäänpäin  
suuntautunutta. Minkkisen (2011) tutkimuksessa tosin oli kyseessä oppilaiden oma sub-  
jekttiivinen kokemus tuen saamisesta, kun taas tässä tutkimuksessa perehdyttiin opettajan  
subjektiiviseen kokemukseen ja arvioon tuen tarjoamisesta. Voi hyvinkin olla niin, että  
opettaja kokee tarjoavansa oppilaalle tukea ja olevansa tätä kohtaan vastaanottavainen, ja  
helposti lähestyttävä, mutta oppilas ei itse koe tilannetta näin. Sisäänpäin suuntautuneen  
tuen tarpeen kohdalla voi olla myös kyse masentuneisuudesta, joka voi johtaa ympäristön  
negatiiviseen havaitsemiseen, eikä oppilas näin ollen koe saavansa tukea, vaikka opettaja  
itse henkilökohtaisesti kokisi tarjoavansa tukea (ks. myös Minkkinen 2014). Olisikin hy-  
vin tärkeää jatkotutkimuksen kannalta, että tutkimuksissa yhdistettäisiin sekä oppilaan  
että opettajan subjektiiviset kokemukset, eikä lähestyttäisi asiaa vain yhdestä näkökul-  
masta.

Sosioemotionaalista tukea tarvitseville oppilaille – kuten muillekin erityistä tukea  
tarvitseville oppilaille – on tarjolla erilaisia interventioita. Näissä interventiomalleissa on  
paljon hyvää, kuten esimerkiksi palautteen annon ja toiminnanohjauksen taitojen koros-  
taminen (esim. Kummi 2), sekä itsesäätelytaitojen, tunteiden ja tunnetilojen tunnistami-  
sen systemaattinen opettelu (esim. Askeleittain, Tunne-etsivä). Kuitenkin, useimmissa

interventiomalleissa keskitytään hyvin paljon intervention instrumentaaliseen puoleen, ja interventio saatetaan nähdä pelkkänä ”välineenä” tai sarjana erilaisia toimintoja, jonka avulla oppilas saadaan käyttäytymään toivotulla tavalla. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkitys oppilaan sosioemotionaalisten tuen tarpeiden tukemisessa ja myös ns. interventiona tulisi tiedostaa ja nostaa nykyistä korkeammalle jalustalle myös opetus-suunnitelmassa. Tämän opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkityksellisyyden puolesta puhuvat lukuisat tutkimukset (esim. Pianta & Hamre 2005), joten sitä ei voida sivuuttaa oppilaan koulunkäynnin tai yleisen hyvinvoinnin kannalta merkityksettömänä osa-alueena.

Tässä tutkimuksessa myös opettajan sosioemotionaalisen tuen tarpeisiin liittyvään koulutukseen osallistuminen ja omasta kiinnostuksesta hankittu tietopohja, sekä itsearvioitujen valmiudet oppilaan tukemiseen olivat yhteydessä opettaja-oppilassuhteen laatuun (läheisyys ja konflikti), opettajan tarjoamaan sosioemotionaaliseen tukeen sekä opettajan minäpystyvyyteen. Miten tämänkaltaiset yhteydet voitaisiin selittää? Asian voisi ajatella esimerkiksi niin, että opettajan itsehankittu tieto tai täydennyskoulutukseen osallistuminen edistää opettajan kohdalla sitä, että opettaja kokee omat henkilökohtaiset valmiutensa oppilaan tukemiseen ja kohtaamiseen paremmiksi, kun sosioemotionaalisen tuen tarpeet eivät ole opettajan mielessä ”pelottava mörkö” tai ”harmaata aluetta” johon on hankalaa saada kosketuspintaa. Tämä oma henkilökohtaisten ”hyvien valmiuksien” kokemus puolestaan edistää opettajan korkean minäpystyvyyssuskomuksen kehittymistä oppilaan kanssa toimiessa: opettaja kokee olonsa mukavaksi, rennoksi ja turvalliseksi oppilaan kanssa toimiessaan, mikä puolestaan heijastuu suoraan opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen ja tätä kautta oppilaaseen positiivisella tavalla, kun myös lapsi aistii aikuisen rauhallisuuden ja voi kokea olonsa turvalliseksi vuorovaikutuksessa. Kun opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle on hyvä pohja, muodostuu myös opettaja-oppilassuhde todennäköisemmin läheisemmäksi. Läheisessä opettaja-oppilassuhteessa myös sosioemotionaalisen tuen tarjoaminen tapahtuu luonnostaan, kun oppilas tuntee opettajan kanssa luonnollista läheisyyttä ja kokee, että opettaja on vastaanottavainen ja haluaa auttaa häntä. Läheisen ja sosioemotionaalisen tuen täyteisen suhteen muodostumisessa on myös tärkeää, että oppilas tuntee, että opettaja arvostaa häntä oppilaana ja ihmisenä.

Kuten kaikilla tutkimuksilla, tälläkin tutkimuksella on omat rajoituksensa. Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita ainoastaan alakoulun 3. – 6. luokkien opettajien näkö-

kulmasta ja siitä, miten he kokevat opettaja-oppilassuhteensa, tarjoamansa sosioemotionaalisen tuen ja minäpystyvyytensä sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan suhteen. Tällaisessa itsearviointiasetelmassa on olemassa riski, että opettajat tiedostavat, millainen on tässä kyseisessä tutkimuksessa sosiaalisesti hyväksyttävä vastaus, ja antavat itsestään vastauksissaan ”kiillotetun kuvan”. Tämä voi tapahtua myös tiedostamatta siten, että opettaja kuvittelee suhteensa oppilaan kanssa olevan hyvinkin läheinen ja lämmin, mutta oppilas saattaisikin puolestaan kokea suhteensa opettajaan etäiseksi.

Tämän tutkimuksen kohdejoukko oli myös hyvin pieni, eivätkä tutkimuksen tulokset luonnollisestikaan ole yleistettävissä koskemaan esimerkiksi koko Suomen alakoulujen 3. – 6. luokkien opettajia. Kyselyä ei myöskään lähetetty suoraan tutkittaville, vaan rehtorien kautta, minkä vuoksi varmuutta ei voida saada siitä, kuinka moni rehtori todellisuudessa välitti kyselyn kohderyhmään kuuluville opettajille. Lisäksi kyselyyn vastaminen oli täysin vapaaehtoista, joten kyselyyn vastanneet saattoivat olla keskimääräistä kiinnostuneempia tutkimuksen aiheesta, mikä saattoi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin, esimerkiksi keskimääräistä positiivisempien vastausten muodossa. Vastanneet opettajat saattoivat esimerkiksi olla hyvin tietoisia sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden tukemisesta, sekä opettajan sosioemotionaalisen tuen ja opettaja-oppilassuhteen tärkeydestä.

Tässä tutkimuksessa aineisto oli pieni, mutta analyyseissa saatiin silti keskisuuria ja suuria efektikokoja. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksen tulokset voidaan nähdä merkityksellisinä, ja että tulokset ovat vertailukelpoisia myös niiden tutkimusten kanssa, joissa on esimerkiksi käytetty kattavampaa aineistoa tai erilaista tutkimusasetelmaa. Tutkimuksen tulokset olivat kuitenkin luonteeltaan korrelaatioita ilmaisevia, eli muuttujien välisistä kausaalisuhteista ei voida tämän tutkimuksen perusteella saada varmuutta. Kontrollidulle interventiotutkimukselle olisikin tämän tutkimusaiheen piirissä tilausta.

Jatkossa tutkimusta tarvittaisiin erityisesti Suomessa lisää siitä, kuinka sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat kokevat opettajan tarjoaman sosioemotionaalisen tuen, sekä suhteensa opettajaan. Lisäksi olisi tarvetta sellaiselle tutkimukselle, jossa vertailtaisiin sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden ja opettajien näkemyksiä opettaja-oppilassuhteen ja opettajan tarjoaman sosioemotionaalisen tuen osalta. Näin saataisiin samanaikaisesti kuuluviin myös oppilaiden subjektiivinen näkemys opettajan tuen osalta, ja lisäksi ainakin joltain osin vältyttäisiin arvailuilta, ovatko opettajat olleet vastauksissaan täysin rehellisiä tai ns. kaunistelleet totuutta. Vastauksien tietoisien muuntelun

lisäksi voi käydä niin, että opettajat eivät ole täysin tietoisia omasta toiminnastaan tai asenteistaan suhteessa oppilaaseen, mikä voi johtaa siihen, että oppilaan ja opettajan käsitteet vuorovaikutuksesta voivat olla ristiriidassa toisiinsa nähden.

Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita ainoastaan opettajan minäpystyvyydestä suhteessa sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseen, eikä muista opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista oltu kiinnostuneita. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, mitkä muut opettajan ominaisuudet voivat olla yhteydessä opettaja-oppilassuhteen muodostamisessa sekä sosioemotionaalisen tuen tarjoamisessa. Olisikin kiinnostavaa selvittää, millainen on esimerkiksi opettajan ja oppilaan temperamenttipiirteiden yhteensopivuuden merkitys opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa, kun oppilaalla on sosioemotionaalisen tuen tarve. Myers ja Pianta (2008) toteavat, että tämä yhteensopivuus voi olla tärkeässä roolissa, kun on kyse esimerkiksi ongelmallisesti käyttäytyvästä oppilaasta.

Opettajien tuli tässä tutkimuksessa pohtia sellaista sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa oppilasta, joka on haastanut heidän opettajuuttaan pedagogisessa mielessä eniten. Tällaisessa tutkimusasetelmassa on aina olemassa riski, että opettajat ovat ymmärtäneet ”opetuksellisesti haasteellisen oppilaan” eri tavalla. Lisäksi, opettajien tuli itse arvioida, onko oppilaan tuen tarve muodoltaan ulospäin suuntautunutta, sisäänpäin suuntautunutta, tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvää vai näiden eri muotojen yhdistelmä. Tässäkin arvioissa on mahdollisuus, että opettajien näkemykset esimerkiksi ulospäin suuntautuvasta tuen tarpeesta eroavat toisistaan. Näin myös tutkimustuloksissa saadut yhteydet ja riippuvien muuttujien vaihtelut eivät välttämättä selity samojen oppilaan ominaisuuksien perusteella. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia samaa aihetta niin, että oppilastyypeistä tehtäisiin valmiit skenaariot, jolloin opettajien näkemyseroille ei jäisi niin paljoa sijaa, ja tutkimustulosten luotettavuus lisääntyisi.

Jatkossa voisi myös olla tarpeellista kiinnittää huomiota oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeen määrittelyn haasteisiin. Jaottelu sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvaan sosioemotionaalisen tuen tarpeeseen voi usein olla liian mustavalkoinen, sillä ns. sisäänpäin ja ulospäin suuntautuneet tuen tarpeen ”tyypit” kulkevat usein käsi kädessä. Painotus voi ja onkin tietysti jokaisella yksilöllä erilainen, esimerkiksi toisen yksilön vetäytyessä omaan yksinäisyytensä ja pahaan oloonsa, toisen tuen tarve ilmenee aggressiivisina raivon purkauksina. Tilanne on sama, kuin jos yritettäisiin erotella sosiaalisesti tai emotionaalisesti ilmenevä tuen tarve. Näitä kahta ulottuvuutta,

sosiaalinen ja emotionaalinen, ei ole mielekästä erottaa toisistaan, sillä emotionaalisella, eli tunnetasolla ilmenevä tuen tarve ilmenee myös usein jollain tapaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ahdistunut lapsi vetäytyy sosiaalisesta vuorovaikutuksesta tai ei kykene toimimaan sujuvasti vuorovaikutustilanteissa, kun taas aggressiivinen tai vihainen lapsi joutuu hankaluuksiin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vertaistensa tai opettajan/muiden aikuisten kanssa. Tästä syystä onkin tärkeää tiedostaa lapsella olevan sosioemotionaalisen tuen tarve, eli tuen tarve ilmenee samanaikaisesti monella tasolla, vaikka tuen tarve olisikin ”ytimeltään” luokiteltavissa enemmän ulospäin kuin sisäänpäin suuntautuneeksi tuen tarpeeksi.

Pedagogisessa mielessä määritelmällä ja käsitteellä on paljon väliä, sillä se vaikuttaa siihen, kuinka näemme lapsen ”ongelman” luonteen ja mihin suuntaamme panoksen ongelmaan puuttuttaessa. Pedagogisesta näkökulmastakin katsottuna hankalasti käyttäytyvällä tai vaikeasti opetettavalla tai hallittavalla lapsella nähdään usein olevan jokin häiriö tai puute, joka tulisi korjata. Lapsen oireilusta tai pulmista puhuttaessa tulisi kuitenkin jatkuvasti pyrkiä uudenlaisiin määrittelyn keinoihin. Tästä puhuu myös Ruoho ym. (2001, 6; Pösö 1993) todetessaan, että ”määrittelyn tulisi olla tietoista, suunnitelmallista ja kehittyvää, jotta voidaan välttää piiloisia ja usein stereotyyppisiä ja asenteellisia pedagogisia ajattelu- ja lähestymistapoja”.

Opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on tutkimusten mukaan suuri merkitys oppilaan koulunkäyntiin ja hyvinvointiin (esim. Pianta & Hamre 2001), joten se, miten opettaja suhtautuu oppilaaseen, on hyvin merkityksellistä oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisen sekä ongelmien ennaltaehkäisyn kannalta. Erityisesti ulospäin suuntautuvan ja tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvän tuen tarpeen kohdalla uudenlaisen asenneilmapiirin ja vuorovaikutusmallien rakentamiselle olisi tarvetta, jotta negatiivinen noidankehä, jossa toisen yksilön negatiivinen toiminta edistää toisen negatiivista toimintaa, voitaisiin rakentavalla tavalla katkaista. Mikäli opettajat tiedostaisivat enemmän omia olemassa olevia ja mahdollisesti piiloisia asenteitaan, arvostuksiaan tai mahdollisia epävarmuuden tunteitaan suhteessa sosioemotionaalista tukea tarvitseviin oppilaisiin ja heidän opettamiseensa, voidaan vähitellen päästä kohti uudenlaisen opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutusmallin rakentamista.

## LÄHTEET

- Abrams, K., Theberge, S. K. & Karan, O. C. 2005. Children and adolescents who are depressed: an ecological approach. *Professional School Counseling* 8 (3), 284–292.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. 1999. Mental health in schools and system restructuring. *Clinical Psychology Review* 19 (2), 137–163.
- Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2000. Vääryydestä vastuuseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Ainsworth, M. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. 1978. Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Almqvist, F. 2004. Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha, & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 240–249.
- Al-Yagon M. & Mikulincer M., 2004. Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: the mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education* 38 (2), 111–123.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J. & Weeks, M. 2010. Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development* 34 (3), 259–269.
- Armstrong, D. 2014. Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: A literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education* 18 (7), 731–745.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Jyväskylä: NMI-instituutti.
- Askeleittain 2015. Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma. Psykologien kustannus.  
<http://www.hogrefe.fi/testit/askeleittain/AskeleittainEtusivu.html> (Luettu 15.4.2016).
- Baker, J. A. 2006. Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology* 44, 211–229.
- Baker P. H. 2005. Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education* 33 (3), 51.
- Bandura, A. 1969. Principles of behavior modification. United States of America: Holt, Rinehart and Winston.

- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barnard-Brak, L., Sulak, T. N. & Fearon, D. D. 2011. Coexisting disorders and academic achievement among children with ADHD. *Journal of Attention Disorders* 15 (6), 506–515.
- Bowlby, J. 1969. *Attachment and loss*. Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. 1980. *Attachment and loss*. Vol. 3. Loss. Sadness and depression. New York: Basic Books.
- Brock, L. L. & Curby, T. W. 2014. Emotional support consistency and teacher–child relationships forecast social competence and problem behaviors in prekindergarten and kindergarten. *Early Education and Development* 25 (5), 661–680.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1986. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology* 22 (6), 723–742.
- Brown, W.H., Odom, S.L. & Conroy, M.A. 2001. An intervention hierarchy for promoting young children’s peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education* 21(3), 162 – 175.
- Cacciatore, R. 2008. *Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Cameron C. E. 2012. A transactional model of effective teaching and learning in the early childhood classroom. Teoksessa R.C. Pianta (toim.) *Handbook of early childhood education*. New York: Guilford Press, 278–299.
- Cooper 2008. Nurturing attachment to schools. *Pastoral Care in Education* 26 (1), 13–22.
- Cullinan, D. & Sabornie, E. J. 2004. Characteristics of emotional disturbance in middle and high school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 12 (3), 157–167.
- 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 (3), 292–309.
- Demant J. & Van Houtte M. 2012. Teacher’s attitudes and student’s opposition. School misconduct as a reaction to teachers’ diminished effort and affect.

Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies 28 (6), 860–869.

- Evans, J. R., Van Velsor, P. & Schumacher, J. E. 2002. Addressing adolescent depression: a role for school counselors. *Professional School Counseling* 5 (3), 211–219.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. 2014. Students' perception of instrumental support and effort in mathematics: the mediating role of subjective task values. *Social Psychology of Education* 17 (3), 527–540.
- Furman, B. 2003. *Muksuoppi. Ratkaisun avaimet lasten ongelmiin*. Helsinki: Tammi.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D. L. 2012. Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Council for Exceptional Children* 78 (3), 263–279.
- George, M. P., George, N. L., Kern, L. & Fogt, J. B. 2013. Three-tiered support for students with E/BD: Highlights of the universal tier. *Education and Treatment of Children* 36 (3), 47–62.
- Gibson, S. & Dembo, R. H. 1984. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology* 76 (4), 569–582.
- Gresham, F. M. 2007. Response to intervention and emotional and behavioral disorders. Best practices in assessment for intervention. *Assessment for Effective Intervention* 32 (4), 214–222.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. 1994. Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal* 31 (3), 627–643.
- Hajdukova, E. B., Hornby, G. & Cushman, P. 2014. Pupil-teacher relationships: perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education* 32 (2), 145–156.
- Hamill, P. & Boyd, B. 2002. Equality, fairness and rights – The young person's voice. *British Journal of Special Education* 29 (3), 111–117.
- Hinnant, J. B., O'Brien, M. & Ghazarian, S. R. 2009. The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology* 101 (3), 662–670.
- Hotulainen, R., Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Tanskanen, J. 2010. Lasten sosio-emotionaaliset vaikeudet koulun alkuvaiheessa – mikä avuksi? Helsinki: Opetushallitus. <http://tkk.joensuu.fi/projektit/sosemot/> (Luettu 14.4.2016).
- Howes, C. 1999. Attachment relationships in the context of multiple caregivers. Teoksessa Cassidy, J. & Shaver, P. R. (toim.) *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications*. New York: Guilford, 671–688.



- Hubbard J. A., Smith M. A. & Rubin M. R. 2013. Use of latent profile analysis to assess the validity of a peer-rejected group of children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 42 (6), 843–854.
- Hughes, J. N., Gleason, K. A. & Zhang, D. 2005. Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology* 43 (4), 303–320.
- Jahnukainen, M. 2001. Experiencing special education. *Emotional and Behavioural Difficulties* 6 (3), 150–166.
- Kalberg, J. R., Lane, K. L., Driscoll, S. & Wehby J. 2011. Systematic screening for emotional and behavioral disorders at the high school level: a formidable and necessary task. *Remedial and Special Education* 32 (6), 506–520.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2009. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 9<sup>th</sup> ed. Upper Saddle River, N. J.: Merrill/Pearson.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2013. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 10<sup>th</sup> ed. Boston, MA: Pearson.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, J., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2013. Vaativan Erityisen Tuen VETURI-tutkimus- ja kehittämishanke. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2014:2.
- Ladd G. W. & Burgess K. B., 1999. Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development* 70 (4), 910–929.
- Ladd, G.W. 2005. Children's peer relations and social competence. A century of progress. New Haven: Yale University Press.
- Lago-DeLello E., 1998. Classroom dynamics and the development of serious emotional disturbance. *Exceptional Children* 64 (4), 479–492.
- Langford C. P. H., Bowsher J., Maloney J. P. & Lillis P. P 1997. Social support: a conceptual analysis. *Journal of Advanced Nursing* 25, 95–100.
- Landrum T. J., 2011. Emotional and behavioral disorders. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.) *Handbook of special education*. New York: Routledge, 209–221.
- Larson, K., Russ, S. A., Kahn, R. S. & Halfon, N. 2011. Patterns of comorbidity, functioning and service use for US children with ADHD. *Pediatrics* 127 (3), 462–470.
- Lee E. H., Zhou Q., Eisenberg N. & Wang Y. 2012. Bidirectional relations between temperament and parenting styles in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development* 37 (1), 57–67.

- Leskinen, M. & Salminen, J. 2015. Ennaltaehkäisevä tuki: suuntaviivoja tutkimusperustaisuudelle. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25 (3), 22–35.
- Linna S.-L. 2004. Laaja-alaiset kehityshäiriöt; Lapsuusiän psykoosit. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 289–299.
- Lopez, C. & Corcoran, T. 2014. Relationships with special needs students: exploring primary teachers' descriptions. *International Journal of Inclusive Education* 18 (12), 1304–1320.
- MacFarlane K. & Woolfson L. M. 2013. Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: an application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 29, 46–52.
- Magelinskaitė-Legkauskienė, Š., Kepalaitė, A. & Legkauskas, V. 2014. Importance of learning motivation, school anxiety and social competence, for academic achievement of the first grade pupils. *Education in a Changing Society* 1, 174–182.
- Malecki C. K. & Demaray M. K. 2002. The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools* 39 (3), 305–316.
- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. 2007. Social behavior assessment and response to intervention. Teoksessa S.R. Jimerson, M.K. Burns, & A.M. Van Der Heyden (toim.) *The handbook of response to intervention: The Science and Practice of Assessment and Intervention*. New York: Springer, 161–172.
- Martinez R. S., Aricak O. T., Graves M. N. & Peters M. J. N. L. 2011. Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence* 40 (5), 519–530.
- McCarty, C. A., Rhew, I. C., Murowchick, E., McCauley, E. & Vander Stoep, A. 2012. Emotional health predictors of substance use initiation during middle school. *Psychology of Addictive Behaviors* 26 (2), 351–357.
- McLaren, E.M. & Nelson, C.M. 2009. Using functional behavior assessment to develop behavior interventions for students in head start. *Journal of Positive Behavior Interventions* 11 (1), 3–21.
- Metheney J., McWhirter E. H. & O'Neil M. E. 2008. Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment* 16 (2), 218–237.

- Mihalas, S., Morse, W. C., Allsopp, D. H. & Alvarez McHatton, P. 2009. Cultivating caring relationships between teachers and secondary students with emotional and behavioral disorders: implications for research and practice. *Remedial and Special Education* 30 (2), 108–125.
- Minkkinen J. 2011. Opettaja ja lasten hyvinvointi. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen (toim.) *Toiminnallisia loukkuja: hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa*. Tampere: Tampere University Press, 63–87.
- Minkkinen J. 2014. Associations between school-related factors and depressive symptoms among children: a comparative study, Finland and Norway. *School Psychology International* 35 (5), 463–474.
- Moilanen, I. 2004. Ahdistuneisuushäiriöt; Käytöshäiriöt; Kastelu; Tuhriminen. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim. 201–208, 265–275, 334–340.
- Montague M. & Rinaldi C., 2001. Classroom dynamics and children at risk: A Followup. *Learning Disability Quarterly* 24 (2), 75-83.
- Mowat, J. G. 2010. Inclusion of pupils perceived as experiencing social and emotional behavioural difficulties (SEBD): Affordances and constraints. *International Journal of Inclusive Education* 14 (6), 631–648.
- Murray C. 2002. Supportive teacher-student relationships: Promoting the social and emotional health of early adolescents with high incidence disabilities. *Childhood Education* 78 (5), 285–290.
- Murray C. & Pianta R. C. 2007. The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory into Practice* 46 (2), 105–112.
- Myers, S. S. & Pianta, R. C. 2008. Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 37 (3), 600–608.
- Niemelä, M. 2015. Sosioemotionaalista tukea tarvitseva oppilas ja opettajan tuki – yläkoulun erityisopettajien ja aineenopettajien näkökulma. Jyväskylän yliopisto. (julkaisematon)
- Nutbrown, C. & Clough, P. 2006. *Inclusion in the early years: Critical analyses and enabling narratives*. London: Sage.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287 6§ (Luettu 10.7.2016).
- Perusopetuslaki 2010/642 30§ (Luettu 4.6.2016).
- Perusopetuslaki 2013/1267 29§ (Luettu 24.8.2016).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014. Helsinki: Opetushallitus.

- Pianta, R. C. 1992. Student-teacher relationship scale. Short form. <http://curry.virginia.edu/about/directory/robert-c.-pianta/measures> (Luettu 3.8.2015).
- Pianta, R. C. 1999. Enhancing relationships between children and teachers. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. 2001. Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72 (2), 625–638.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5), 949–967.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. 2004. Teacher-child relationships and children’s success in the first years of school. *School Psychology Review* 33 (3), 444–458.
- Pihlaja, P. 2008. Behave yourself! Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. *Disability & Society* 23 (1), 5–15.
- Preacher, K. J. 2002. Calculation for the test of the difference between two independent correlation coefficients [computer software]. <http://quantpsy.org> (Luettu 3.5.2016).
- Pösö, T. 1993. Kolme koulukotia: tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa. *Acta Universitatis Tamperensis* 388. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ramirez, G., Chang, H., Maloney, E. A., Levine, S. C. & Beilock, S. L. 2016. On the relationship between math anxiety and math achievement in early elementary school: The role of problem solving strategies. *Journal of Experimental Child Psychology* 141, 83–100.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. 2011. The influence of affective teacher-student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research* 81 (4), 493–529.
- Ross-Hill R. 2009. Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs* 9 (3), 188-198.
- Rothi, D. M., Leavey, G. & Best, R. 2008. On the front-line: Teachers as active observers of pupils’ mental health. *Teaching and Teacher Education* 24, 1217–1231.
- Rotter, J. B. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied* 80 (1), 1–28.
- Rubie-Davis C. M. 2010. Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology* 80 (1), 121–135.

- Rubin K. H., Coplan R. J. & Bowser J. C., 2009. Social withdrawal in childhood. *The Annual Review of Psychology* 60, 141–71.
- Rubin, K. H. & Mills, R. S. L. 1988. The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 56 (6), 916–924.
- Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M. & Pence, K. 2006. Temperament and language skills as predictors of teacher child relationship quality in preschool. *Early Education and Development* 17 (2), 271–291.
- Rudasill K. M., Pössel P., Sawyer M. G., Spence S. H. & Bjerg A. C. 2013. Associations between teacher emotional support and depressive symptoms in australian adolescents: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology* 49 (11), 2135–2146.
- Rudasill K. M., Pössel P., Winkeljohn Black, S. & Niehaus K. 2014. Teacher support mediates concurrent and longitudinal associations between temperament and mild depressive symptoms in sixth grade. *Early Child Development and Care* 184 (6), 803–818.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Eripainos teoksesta M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 249–266.  
<http://wanda.uef.fi/tkk/projektit/sosemot/tiedostot/Ruoho.pdf> (Luettu 20.8.2016)
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Pianta, R. C. 2016. How Teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction* 42, 95–103.
- Räsänen, E. 2004. Pakko-oireinen häiriö; Valikoiva puhumattomuus; Dissosiaatiohäiriöt; Muut toiminto- ja tunnehäiriöt; Mielialahäiriöt ja itsetuhokäyttäytyminen; Äkilliset stressireaktiot ja sopeutumishäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 208–240.
- Saeki, E., Jimerson, S. R., Earhart, J., Hart, S. R., Renshaw, T., Singh, R. D. & Stewart, K. 2011. Response to intervention (rti) in the social, emotional, and behavioral domains: Current challenges and emerging possibilities. *Contemporary School Psychology* 15, 43–52.
- Salminen, M. 2008. Tunne-etsivä. Opetusmateriaalia peruskoulun ja lukion tunnekasvatukseen. Helsinki: Kalliolan Nuoret ry.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. 2011. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development* 35 (5), 405 – 411.

- Salmivalli, C. & Poskiparta, E. 2012. KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence* 6 (2), 294–302.
- Sameroff A. J., & MacKenzie M. J. 2003. Research strategies for capturing transactional models for development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology* 15, 613–640.
- Scanlon, G. & Barnes-Holmes, Y. 2013. Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties* 18 (4), 374–395.
- Scholtens, S., Rydell, A.-M. & Yang-Wallentin, F. 2013. ADHD symptoms, academic achievement, self-perception of academic competence and future orientation: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology* 54, 205–212.
- Shevlin, M., Winter, E. & Flynn, P. 2013. Developing inclusive practice: teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education* 17 (10), 1119–1133.
- Spilt J., Wu J., Hughes J. & Kwok O., 2012. Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development* 83 (4), 1180-1195.
- SVT 2009a. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2009, 4. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteella 2009 . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 9.8.2016]. Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop\\_2009\\_2010-06-11\\_tau\\_004\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_004_fi.html)
- SVT 2009b. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2009, 5. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2008–2009 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan 1) . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 9.8.2016]. Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop\\_2009\\_2010-06-11\\_tau\\_005\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_005_fi.html)
- SVT 2014a. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 9.8.2015]. Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/erop/>
- SVT 2014b. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2014, Liitetaulukko 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2014. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 9.8.2015]. Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop\\_2014\\_2015-06-11\\_tau\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2014/erop_2014_2015-06-11_tau_001_fi.html)

- Swinson, J. & Knight, R. 2007. Teacher verbal feedback directed towards secondary pupils with challenging behaviour and its relationship to their behaviour. *Educational Psychology in Practice* 23 (3), 241–255.
- Tamminen, T. & Räsänen, E. 2004. Sairauksien ennaltaehkäisy. Teoksessa I. Moilanen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*, 373–377.
- Tardy C. H. 1985. Social support measurement. *American Journal of Community Psychology* 13 (2), 187–202.
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N. & Clary, M. 2015. Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School Psychology Quarterly* 30 (4), 494–512.
- Tsigilis, N. & Gregoriadis, A. 2008. Measuring teacher-child relationships in the greek kindergarten setting: A validity study of the student-teacher relationship scale-short form. *Early Education and Development* 19 (5), 816–835.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2001. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17 (7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68 (2), 202–248.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*. 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Wang, M.-T. & Eccles, J. 2012. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development* 83 (3), 877–895.
- Weiner, B. 1979. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology* 71 (1), 3–25.
- Wentzel, K. R. 1994. Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology* 86 (2), 173–182.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. 1990. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 81–91.
- Woolfson, L. M. & Brady, K. 2009. An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology* 29 (2), 221–238.
- Yeung R. & Leadbeater B. 2009. Adults make a difference: The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology* 38 (1), 80–98.

Zakaria, E., Zain, N. M., Ahmad, N. A. & Erlina, A. 2012. Mathematics anxiety and achievement among secondary school students. *American Journal of Applied Sciences* 9 (11), 1828–1832.



## LIITTEET

### Liite 1.

#### Saateteksti:

Hyvä 3.-6. luokkalaisten luokanopettaja tai erityisopettaja,

olen Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan opiskelija, ja teen pro gradu -tutkielmaa aiheesta ”Alakoulun 3.-6. luokkien opettajien näkemykset sosioemotionaalista tukea tarvitsevasta oppilaasta, tarjotusta tuesta ja omasta jaksamisestaan opettajana”. Tutkielman teossa ohjaajana toimii Markku Leskinen, KT. Sosioemotionaalista tukea tarvitsevalla oppilaalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaista oppilasta, jolla on jonkinasteisia vaikeuksia tunne-elämän ja/tai käyttäytymisen toimintakyvyn alueella, ja jotka saavat *tehostettua tai erityistä* tukea ensisijaisesti joko sosioemotionaalisen tuen tarpeensa, tai muun tuen tarpeen takia.

Kyselyyn vastanneiden vastauksia käytän tutkielmani aineistona. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja raportoidaan niin, että yksittäinen vastaaja ei ole tunnistettavissa. Kyselyyn vastaaminen on helppoa, ja se vie aikaa noin 20 minuuttia. Huomaa, että jos kyselyyn vastaamisesi jää kesken, et voi palata vastauksiisi myöhemmin, vaan sinun tulee aloittaa vastaaminen alusta. Varaa siis vastaamiseen riittävästi aikaa, jotta voit vastata siihen yhdellä kertaa. Vastaaminen tapahtuu joko klikkaamalla monivalintakysymyksen yhteydessä haluttua vaihtoehtoa tai kirjoittamalla vastaus sille varattuun tilaan. Kyselyn sivulta toiselle siirtyminen tapahtuu klikkaamalla "seuraava" -painiketta. Jos haluat palata kyselyn edellisille sivuille, klikkaa "edellinen" -painiketta. **Vastaamisaika kyselyyn päättyy pp.kk.vvvv.** Kiitos jo etukäteen arvokkaista vastauksistanne! Tutkielman teossa ohjaajana toimii Markku Leskinen. Vastaamme mielellämme mahdollisiin tutkimukseen liittyviin mieltä askarruttaviin kysymyksiin.

Yhteystiedot:

Maria Niemelä, s-posti: maria.e.l.niemela@student.jyu.fi

Markku Leskinen, s-posti: markku.leskinen@jyu.fi

Onko ryhmässäsi ollut pidempiaikaista sosioemotionaalista tukea tarvitseva oppilas (tuen tarve huomioitu opetusta suunniteltaessa, esim. HOJKS:issa, tai tehostetun tuen päätöstä tehdessä pedagogisessa arvioissa)?  kyllä  ei

Jos vastaat ei, niin et kuulu tämän tutkimuksen kohderyhmään ja voit keskeyttää vastaamisen tähän. Kiitos mielenkiinnosta!

**Vastaajan tiedot:**

Mies \_\_\_ Nainen \_\_\_

Ikä vuosina \_\_\_

Ammattinimike

Luokanopettaja \_\_\_

Erityisluokanopettaja \_\_\_

Erityisopettaja \_\_\_

Muu, mikä? \_\_\_\_\_

Opetuskokemus vuosina \_\_\_\_\_

Opetuskokemus erityisopetuksessa vuosina \_\_\_\_\_

Luokka-aste, jota opetat ensisijaisesti

3 \_\_\_

4 \_\_\_

5 \_\_\_

6 \_\_\_

Opetan useita luokka-asteita \_\_\_ Kuvaile lyhyesti työnkuvaasi ja työtehtäviäsi:

---

---

---

---

Onko Sinulla suoritettuja erityispedagogiikan opintoja?

ei ole yhtään \_\_\_

muutama kurssi, ei perusopintoja \_\_\_

perusopinnot \_\_\_

aineopinnot \_\_\_

syventävät opinnot \_\_\_

Omat tietosi erityisopetuksesta/sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten opettamisesta/tukemisesta oman arviosi mukaan: \_\_ei lainkaan \_\_ vähän \_\_ melko paljon \_\_paljon

Missä määrin olet itse perehtynyt sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen ja opettamiseen liittyviin kysymyksiin?

En lainkaan \_\_ Vähän \_\_ Melko paljon \_\_ Paljon \_\_

Oletko joskus osallistunut koulutukseen, jossa on käsitelty lasten sosioemotionaalisen tuen tarpeita? kyllä \_\_ en \_\_

Jos olet, niin mikä/millainen oli viimeisin koulutus?

---

Millaisia kokemuksesi sosioemotionaalista tukea tarvitsevistä oppilaista omissa ryhmissäni ovat enimmäkseen olleet?

positiivisia \_\_

neutraaleja \_\_

negatiivisia \_\_

Kuvaile kokemuksiasi lyhyesti

---



---

**Mieti nyt jotakuta tällä hetkellä tai viimeisen vuoden aikana opettamaasi oppilasta, jolla on/oli sosioemotionaalisen tuen tarve, ja joka on jäänyt mieleesi jollakin tapaa haasteellisena oppilaana. Pohdi tätä oppilasta siltä ajalta, kun tuen kolmiportaisuus on ollut käytössä. Jos mieleesi tulee monta oppilasta, ajattele itsellesi haasteellista tapausta opettajuutesi ja pedagogisen toiminnan kautta. Jatkossa tähän oppilaaseen viitataan kysymysten selvyiden vuoksi nykyisessä aikamuodossa, vaikka et enää tällä hetkellä opettaisikaan kyseistä oppilasta.**

Kuvaile lyhyesti oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarvetta (miten ilmenee koulussa jne.):

---



---

Onko oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve mielestäsi ... (oppilaalla voi olla useamman kaltaisia tuen tarpeita, joten voit vastata useampaan kohtaan kyllä)

Ulospäin suuntautuvaa (esim. aggressiivisuus, uhmakkuus) Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_

Sisäänpäin suuntautuvaa (esim. ahdistuneisuus, masentuneisuus, pelokkuus) Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_

Tarkkaamattomuuteen liittyvää? Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_

Muu, mikä? \_\_\_\_\_

Mihin kolmiportaisen tuen piiriin oppilas kuuluu?:

tehostettu tuki \_\_\_

erityinen tuki \_\_\_

en osaa sanoa \_\_\_

Millaista tukea oppilaalle on tarjottu?

\_\_\_\_\_

Onko oppilas tehostetun tuen tai erityisen tuen piirissä ensisijaisesti...

Sosioemotionaalisen tuen tarpeen takia? Kyllä \_\_\_ Ei \_\_\_

Jos ei, niin minkä syyn takia? \_\_\_\_\_

Missä määrin olet *itse* saanut työssäsi tukea tämän oppilaan tarpeiden tukemiseen? (esim. erityisopettajalta tai muulta kollegalta pedagogisia vinkkejä, tms.)

1 en lainkaan 2 melko vähän 3 melko paljon 4 erittäin paljon

Miten riittävää tuki on ollut?

Täysin riittämätöntä \_\_\_ Melko riittämätöntä \_\_\_ Melko riittävää \_\_\_ Täysin riittävää \_\_\_

Jos et ole saanut riittävästi tukea, millaista tukea toivoisit? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Jos olet saanut riittävästi tukea, millaista tukea olet saanut?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mitä mieltä olet seuraavasta väittämästä?: Minulla on mielestäni opettajana riittävästi valmiuksia vastata tämän oppilaan tuen tarpeisiin.

1 täysin eri mieltä 2 melko eri mieltä 3 melko samaa mieltä 4 täysin samaa mieltä

Kuvaile lyhyesti omia valmiuksiasi:

---

---

**Vastaa nyt seuraaviin kysymyksiin ajatellen toimintaasi ja ajatteluasi suhteessa tähän edellä kuvailemaasi oppilaaseen.**

**Vastausasteikko: 1 ei pidä lainkaan paikkansa/täysin eri mieltä 2 pitää vain vähän paikkansa/jokseenkin eri mieltä 3 en osaa sanoa/ei samaa eikä eri mieltä 4 pitää melko hyvin paikkansa/jokseenkin samaa mieltä 5 pitää täysin paikkansa/täysin samaa mieltä**

1. Minun ja tämän lapsen välillä vallitsee lämmin ja välittävä/emotionaalinen (affektiivinen) suhde. 1 2 3 4 5
2. Joudumme usein hankaluuksiin/konflikteihin toistemme kanssa. 1 2 3 4 5
3. Jos lapsi pahoittaa mielensä, hän hakee minulta lohdutusta. 1 2 3 4 5
4. Tämä lapsi kokee epämiellyttävänä fyysisen kontaktin tai kosketuksen kanssani. 1 2 3 4 5
5. Tämä lapsi arvostaa vuorovaikutussuhdetta kanssani. 1 2 3 4 5
6. Kun kehun lasta, hän suorastaan säteilee ylpeyttä. 1 2 3 4 5
7. Tämä lapsi kertoo minulle spontaanisti asioita itsestään. 1 2 3 4 5
8. Tämä lapsi suuttuu minulle helposti. 1 2 3 4 5
9. On helppoa aistia, miltä tästä lapsesta tuntuu/mitä hän tuntee. 1 2 3 4 5
10. Tämä lapsi on pitkään vihainen tai pidättyväinen, jos olen torunut tai rankaissut häntä. 1 2 3 4 5
11. Tämän lapsen kanssa toimiminen kuluttaa energiaani. 1 2 3 4 5
12. Kun tämä lapsi on huonolla tuulella, tiedän, että edessä on pitkä ja raskas päivä. 1 2 3 4 5
13. Tämän lapsen tunteet/suhtautuminen minua kohtaan voi olla ennalta-arvaamatonta, tai saattaa muuttua äkillisesti. 1 2 3 4 5
14. Tämä lapsi on kiero tai manipuloiva minua kohtaan. 1 2 3 4 5
15. Tämä lapsi jakaa avoimesti tunteitaan ja kokemuksiaan kanssani. 1 2 3 4 5

**Missä määrin koet pystyväsi vaikuttamaan seuraaviin asioihin tämän oppilaan kanssa toimiessasi?**

**Vastaa seuraaviin kysymyksiin asteikolla: 1 erittäin vähän - 5 jonkin verran - 9 erittäin paljon**

1. Missä määrin koet pystyväsi kontrolloimaan oppilaan häiritsevää käyttäytymistä luokassa?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

2. Missä määrin koet pystyväsi motivoimaan oppilasta, jos oppilas näyttää vähäistä kiinnostusta opiskeluun? (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

3. Missä määrin koet pystyväsi tekemään saadaksesi oppilaan uskomaan, että hän pystyy pärjäämään hyvin koulussa?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

4. Missä määrin koet pystyväsi auttamaan oppilasta arvostamaan oppimista?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

5. Missä määrin koet pystyväsi esittämään hyviä kysymyksiä oppilaalle?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

6. Missä määrin koet pystyväsi saamaan oppilaan noudattamaan luokan sääntöjä?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

7. Missä määrin koet pystyväsi rauhoittamaan oppilaan, jos hänen toimintansa luokassa on häiritsevää tai äänekkästä?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

8. Missä määrin koet pystyväsi luomaan luokahuoneen hallinta –strategian oppilaan kanssa?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

9. Missä määrin koet pystyväsi käyttämään erilaisia arviointikeinoja oppilaan kanssa?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

10. Kuinka usein/missä määrin pystyt luomaan vaihtoehdoisen selityksen tai esimerkin kun oppilas ei ymmärrä tehtävää?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

11. Missä määrin koet pystyväsi ohjaamaan oppilaan perhettä auttamaan oppilasta menestymään hyvin koulussa? (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

12. Missä määrin koet pystyväsi käyttämään luokassa vaihtoehtoisia strategioita oppilaan kanssa?

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

**Kuinka hyvin seuraavat väittämät kuvaavat omaa toimintaasi tai ajatteluasi kyseisen sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa? Vastausasteikko: 1 täysin eri mieltä, 2 osittain/jokseenkin eri mieltä, 3 osittain/jokseenkin samaa mieltä, 4 täysin samaa mieltä**

1. Odotan/uskon oppilaan työskentelevän ahkerasti koulussa. 1 täysin eri mieltä 2 osittain eri mieltä 3 osittain samaa mieltä 4 täysin samaa mieltä
  
2. Vastaan oppilaan minulle esittämiin kysymyksiin. 1 2 3 4
  
3. Olen kiinnostunut oppilaan tulevaisuudesta. 1 2 3 4
  
4. Tuen oppilasta aktiivisesti siinä, että hän menestyisi hyvin koulussa. 1 2 3 4
  
5. Uskon, että oppilas on ahkera. 1 2 3 4
  
6. Autan oppilasta, kun hänellä on kysyttävää jatko-opintoihin liittyen. 1 2 3 4
  
7. Autan mielelläni oppilasta, kun hänellä on kysyttävää kouluasioihin liittyen. 1 2 3 4
  
8. Puhun muille kollegoilleni oppilaasta hyviä asioita. 1 2 3 4
  
9. Haluan auttaa oppilasta menestymään. 1 2 3 4
  
10. Kannustan oppilasta pohtimaan tulevaisuuden tavoitteitaan. 1 2 3 4
  
11. Uskon että oppilas on älykäs. 1 2 3 4
  
12. Autan oppilasta löytämään omat vahvuutensa. 1 2 3 4
  
13. Haluan oppilaan menestyvän hyvin koulussa. 1 2 3 4
  
14. Pidän oppilaan opettamisesta. 1 2 3 4

15. Olen kiinnostunut siitä, mitä oppilaalle kuuluu. 1 2 3 4
16. Kannustan oppilasta hänen opiskelussaan. 1 2 3 4
17. Kannustan oppilasta jatkamaan opiskeluaan/hakemaan opiskelemaan yläkoulun jälkeen. 1  
2 3 4
18. Tuen oppilasta hänen tulevaisuuden tavoitteissaan. 1 2 3 4
19. Kuuntelen oppilasta, jos hän haluaa puhua ongelmistaan. 1 2 3 4
20. Puhun oppilaan kanssa mielelläni hänen kouluasioistaan. 1 2 3 4
21. Puhun oppilaan kanssa mielelläni muista kuin hänen kouluasioistaan. 1 2 3 4
- a) Millaisia sosioemotionaalisia tuen tarpeita on mielestäsi vaikea kohdata/tukea?
- b) Millaisia oppilaan sosioemotionaalisia tuen tarpeita on helppo tukea?
- c) Millaiset tekijät helpottavat sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tukemista?
- d) Millaiset tekijät voivat vaikeuttaa sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tukemista?

Haluatko kertoa vielä omia ajatuksia sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten opettamisesta nykykoulussa?

---

---

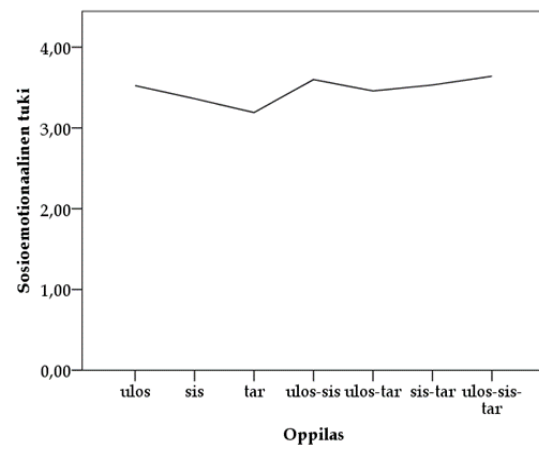
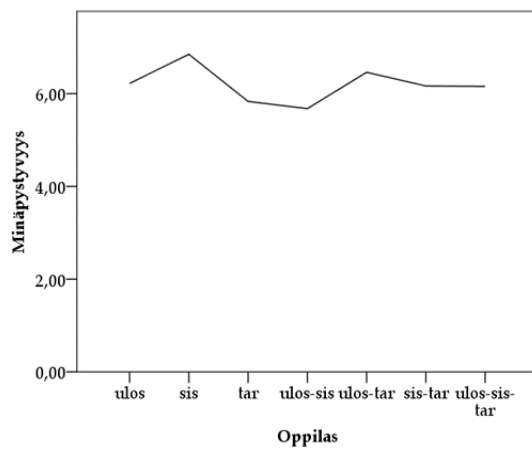
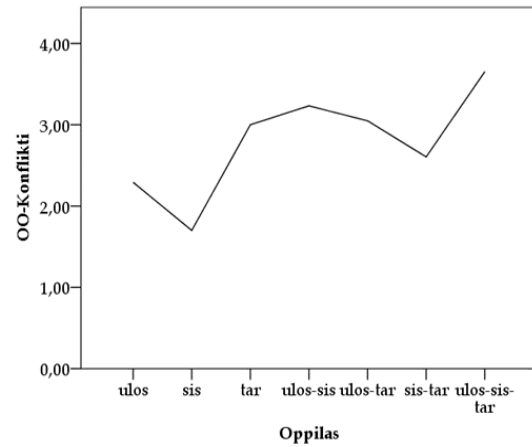
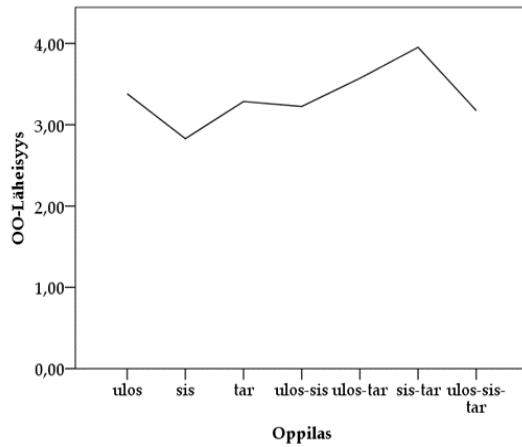
---

Kiitos vastauksistasi! ☺



## Liite 2.

Oppilaan tuen tarpeen luokiteltu tyyppi (ulospäin suuntautunut, sisäänpäin suuntautunut, tarkkaavuuden vaikeudet, ulospäin-sisäänpäin suuntautunut, ulospäin-tarkkaavuuden vaikeudet, sisäänpäin-tarkkaavuuden vaikeudet, ulospäin-sisäänpäin-tarkkaavuuden vaikeudet). Opettaja-oppilassuhde, minäpystyvyys ja sosioemotionaalinen tuki.



**Liite 3.**

Taustatiedot.

<b>Ryhmä</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Keskiarvo</b>	<b>Keskiha- jonta</b>	<b>Vaihte- luväli (vuo- sina)</b>
<b><u>Sukupuoli</u></b>					
Mies	9	20.5			
Nainen	35	79.5			
<b><u>Ammatti</u></b>					
Luokanopettaja	25	56.8			
Erityisopettaja	9	20.5			
Erityisluokanopettaja	9	20.5			
Jokin muu	1	2.3			
<b><u>Luokka, jolla opettaa</u></b>					
3. lk	3	6.8			
4. lk	3	6.8			
5. lk	5	11.4			
6. lk	7	15.9			
Useita	26	59.1			
<b>Ikä (vuosina)</b>			46.41	8.42	24–59
<b>Opetuskokemus (vuosina)</b>			18.30	9.04	1–36
<b>Opetuskokemus erityisopetuksessa (vuo- sina)</b>			6.00	8.88	0–36

---

**Erytispedagogiikan opinnot**

Ei yhtään	3	6.8
Muutama kurssi	12	27.3
Perusopinnot	10	22.7
Aineopinnot	9	20.5
Syventävät opinnot	10	22.7

---

**Tiedot SE opp. opetuksesta (1)**

Ei lainkaan	1	2.3
Vähän	19	43.2
Melko paljon	16	36.4
Paljon	8	18.2

---

**Itse hankittu tieto: SE opp. opetus (2)**

Ei lainkaan	2	4.5
Vähän	17	38.6
Melko paljon	21	47.7
Paljon	4	9.1

---

**SE opp. liittyvä koulutus (3)**

Kyllä	25	56.8
Ei	19	43.2

---

**Kokemukset SE opp. (4)**

Positiivisia	11	25.0
Neutraaleja	20	45.5
Negatiivisia	13	29.5

---

**Opettajan itse saama tuki**

Ei lainkaan	1	2.3
Melko vähän	20	45.5
Melko paljon	21	47.7
Erittäin paljon	2	4.5

---

**Itse saadun tuen riittävyys**

Täysin riittämätöntä	6	13.6
Melko riittämätöntä	15	34.1
Melko riittävää	20	45.5
Täysin riittävää	3	6.8

**Valmiudet SE opp. tukeminen (5)**

Täysin eri mieltä	5	11.4
Melko eri mieltä	20	45.5
Melko samaa mieltä	14	31.8
Täysin samaa mieltä	5	11.4

**Oppilaan tuen tarpeen tyyppi**

Ulospäinsuuntautunut	3	6.8
Sisäänpäinsuuntautunut	5	11.4
Tarkkaavuuden vaikeudet	1	2.3
Ulos-Sis	7	15.9
Ulos-Tar	13	29.9
Sis-Tar	6	13.6
Ulos-Sis-Tar	9	20.5

**Kolmiportaisen tuen piiri**

Tehostettu tuki	19	43.2
Erityinen tuki	22	50.0
”En osaa sanoa”	3	6.8

**SE tuen tarve TT/ET tarjoamisen syv(6)**

Kyllä	34	77.3
Ei	10	22.7

Huom. (1) Tiedot sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan opettamisesta ja tukemisesta. (2) Itse hankittu tieto sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten opettamiseen ja tukemiseen liittyen. (3) Sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen liittyvään koulutukseen osallistuminen. (4) Kokemukset sosioemotionaalista tukea tarvitsevistä oppilaista omassa ryhmässä. (5) Valmiudet opettajana sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseen ja opettamiseen. (6) Onko oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve ensisijainen syy tehostetun tai erityisen tuen tarjoamiselle.

#### Liite 4.

Oppilaan ulospäin suuntautuneen tuen tarpeen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen, opettajan tarjoamaan sosioemotionaaliseen tukeen ja opettajan minäpystyvyyteen. Onko oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve ulospäin suuntautunutta.

Ulottuvuus	Ulospäin suuntautunut	n	Keskiarvo	Keskijonta	t	p	Cohenin d
OO-Läheisyys	Kyllä	32	3.42	1.05	0.34	.736	0.12
	Ei	12	3.30	0.96			
OO-Konflikti	Kyllä	32	3.14	0.73	2.87	.006	0.97
	Ei	12	2.39	0.90			
SET	Kyllä	32	3.53	0.31	0.50	.622	0.17
	Ei	12	3.48	0.34			
MP	Kyllä	32	6.17	1.48	-0.59	.556	-0.20
	Ei	12	6.45	1.11			

Huom. OO=Opettaja-oppilassuhde, SET=Sosioemotionaalinen tuki, MP=Minäpystvyys. Df=42.

#### Liite 5.

Oppilaan sisäänpäin suuntautuneen tuen tarpeen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen, opettajan tarjoamaan sosioemotionaaliseen tukeen ja opettajan minäpystyvyyteen. Onko oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve sisäänpäin suuntautunutta?

Ulottuvuus	Sisäänpäin suuntautunut	n	Keskiarvo	Keskijonta	t	p	Cohenin d
OO-Läheisyys	Kyllä	27	3.30	0.90	-0.71	.480	-0.22
	Ei	17	3.52	1.19			
OO-Konflikti	Kyllä	27	2.95	0.92	0.14	.888	0.04
	Ei	17	2.91	0.72			
SET	Kyllä	27	3.55	0.28	1.03	.311	0.32
	Ei	12	3.45	0.37			
MP	Kyllä	27	6.16	1.30	-0.49	.615	-0.15
	Ei	12	6.38	1.54			

Huom. OO=Opettaja-oppilassuhde, SET= Sosioemotionaalinen tuki, MP=Minäpystvyys. Df=42.

#### Liite 6.

Oppilaan tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvän tuen tarpeen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen, opettajan tarjoamaan sosioemotionaaliseen tukeen ja opettajan minäpystyvyyteen. Onko oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarve tarkkaavuuden vaikeuksiin liittyvää?

Ulottuvuus	Tarkkaavuuden vaikeus	n	Keskiarvo	Keskijonta	t	p	Cohenin d
OO-Läheisyys	Kyllä	29	3.52	1.01	1.23	.226	0.39
	Ei	15	3.12	1.00			
OO-Konflikti	Kyllä	29	3.14	0.79	2.40	.021	0.76
	Ei	15	2.53	0.82			
SET	Kyllä	29	3.52	0.30	0.16	.877	0.05
	Ei	15	3.50	0.35			
MP	Kyllä	29	6.28	1.30	0.24	.811	0.08
	Ei	15	6.18	1.58			

Huom. OO=Opettaja-oppilassuhde, SET=Sosioemotionaalinen tuki, MP=Minäpystvyys. Df=42.

**Liite 7.**

Opettajan ammattinimikkeen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen, sosioemotionaaliseen tukeen ja minäpystyvyyteen.

<b>Ulottuvuus</b>	<b>Ammattinimike</b>	<b>n</b>	<b>Keskiarvo</b>	<b>Keskiahajonta</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Cohenin d</b>
<b>OO-Läheisyys</b>	LO	25	3.06	1.03	-2.50	.016	0.77
	EO	18	3.81	0.87			
<b>OO-Konflikti</b>	LO	25	3.00	0.94	0.51	.598	-0.16
	EO	18	2.85	0.74			
<b>SET</b>	LO	25	3.42	0.32	-2.51	.016	-0.78
	EO	18	3.65	0.27			
<b>MP</b>	LO	25	6.05	1.43	-0.94	.351	-0.29
	EO	18	6.45	1.32			

Huom. Lyhenteet: OO=Opettaja-oppilassuhde, SET=Sosioemotionaalinen tuki, MP=Minäpystyvyys, LO=Luokanopettaja, EO=Erityisopettaja. Df=41

**Liite 8.**

Erityispedagogiikan opintojen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen, sosioemotionaaliseen tukeen ja minäpystyvyyteen.

Ulottuvuus	EpOpinnot	N	Keskiarvo	Keskijonta	F	p	Efekti $\eta^2$
<b>OO-Läheisyys</b>	1 vähän	15	3.21	0.96	1.82	.159	0.12
	2 perus.o	10	2.97	1.02			
	3 aine.o	9	3.52	1.08			
	4 syvent.o	10	3.93	0.90			
<b>OO-Konflikti</b>	1 vähän	15	3.16	0.88	0.57	.637	0.04
	2 perus.o	10	2.75	0.96			
	3 aine.o	9	2.90	0.83			
	4 syvent.o	10	2.81	0.70			
<b>SET</b>	1 vähän	15	3.38	0.32	1.47	.236	0.10
	2 perus.o	10	3.55	0.33			
	3 aine.o	9	3.60	0.25			
	4 syvent.o	10	3.60	0.32			
<b>MP</b>	1 vähän	15	5.85	1.61	1.02	.395	0.07
	2 perus.o	10	6.44	1.17			
	3 aine.o	9	6.10	1.50			
	4 syvent.o	10	6.78	1.03			

Huom. Lyhenteet: OO=Opettaja-oppilassuhde, SET=Sosioemotionaalinen tuki, MP=Minäpystyvyyys. 1=ei lainkaan/muutama kurssi, 2=perusopinnot, 3=aineopinnot, 4=syventävät opinnot. Df=3, 40

**Liite 9.**

Itsehankitun sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten opetukseen ja tukemiseen liittyvän tiedon yhteys opettaja-oppilassuhteeseen, opettajan tarjoamaan sosioemotionaaliseen tukeen ja opettajan minäpystyvyyteen.

<b>Ulottuvuus</b>	<b>Itsehan- kittu tieto</b>	<b>n</b>	<b>Kes- kiarvo</b>	<b>Keski- hajonta</b>	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>p</b>	<b>Cohe- nin d</b>
<b>OO-Lähei- syys</b>	1	19	3.04	0.95	-2.04	42	.047	0.62
	2	25	3.65	1.00				
<b>OO-Kon- flikti</b>	1	19	2.85	1.07	-0.55	27.26	.588	0.17
	2	25	3.00	0.63				
<b>SET</b>	1	19	3.41	0.34	-2.08	42	.044	-0.63
	2	25	3.60	0.27				
<b>MP</b>	1	19	5.92	1.54	-1.40	42	.168	-0.43
	2	25	6.50	1.22				

Huom. Lyhenteet: OO=Opettaja-oppilassuhde, SET=Sosioemotionaalinen tuki, MP=Minäpystyvyys. 1=ei lainkaan/vähän, 2=melko paljon/paljon.



**Liite 10.**

Kokemukset sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten opetuksesta omassa ryhmässä ja niiden yhteys opettaja-oppilassuhteeseen, opettajan tarjoamaan sosioemotionaaliseen tukeen ja opettajan minäpystyvyyteen.

<b>Ulottuvuus</b>	<b>Kokemukset sos.emot. lasten opetuksesta.</b>	<b>n</b>	<b>Keskiarvo</b>	<b>Keskiahajonta</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Efekti <math>\eta^2</math></b>
<b>OO-Läheisyys</b>	1 posit.	11	3.97 <sub>a</sub>	0.70	4.37	.019	0.18
	2 neut.	20	3.41 <sub>ab</sub>	1.04			
	3 negat.	13	2.84 <sub>b</sub>	0.95			
<b>OO-Konflikti</b>	1 posit.	11	2.83 <sub>ab</sub>	0.50	6.24	.004	0.23
	2 neut.	20	2.60 <sub>a</sub>	0.92			
	3 negat.	13	3.54 <sub>b</sub>	0.64			
<b>SET</b>	1 posit.	11	3.68 <sub>a</sub>	0.24	5.44	.008	0.21
	2 neut.	20	3.56 <sub>ab</sub>	0.30			
	3 negat.	13	3.31 <sub>b</sub>	0.30			
<b>MP</b>	1 posit.	11	6.85 <sub>a</sub>	0.90	5.89	.006	0.22
	2 neut.	20	6.55 <sub>a</sub>	1.31			
	3 negat.	13	5.27 <sub>b</sub>	1.39			

Huom. Lyhenteet: OO=Opettaja-oppilassuhde, SET=Sosioemotionaalinen tuki, MP=Minäpystyvyyys. 1=positiivinen, 2=neutraali, 3=negatiivinen. Df=2, 41. Ne keskiarvot joilla ei ole yhteistä indeksiä, eroivat toisistaan tilastollisesti melkein merkitsevästi (Scheffe-jälkivertailutesti).

### Liite 11.

Opettajan sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten opettamiseen ja tukemiseen liittyvään koulutukseen osallistumisen yhteys opettaja-oppilassuhteeseen, opettajan tarjoamaan sosioemotionaaliseen tukeen ja opettajan minäpystyvyyteen.

Ulottuvuus	Osallistuminen koulutukseen	n	Keskiarvo	Keskiahajonta	t	df	p	Cohenin d
OO-Läheisyys	Kyllä	25	3.85	0.80	4.12	42	.000	1.25
	Ei	19	2.77	0.95				
OO-Konflikti	Kyllä	25	2.77	0.69	-1.49	30.74	.147	-0.45
	Ei	19	3.16	0.98				
SET	Kyllä	25	3.64	0.26	3.29	42	.002	1.00
	Ei	19	3.35	0.31				
MP	Kyllä	25	6.75	1.01	2.83	29.32	.008	0.86
	Ei	19	5.59	1.55				

Huom. Lyhenteet: OO=Opettaja-oppilassuhde, SET=Sosioemotionaalinen tuki, MP=Minäpystyvyys.

### Liite 12.

Opettajan valmiudet opettaa sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa oppilasta. ”Minulla on mielestäni opettajana riittävästi valmiuksia vastata tämän oppilaan tuen tarpeisiin”. Yhteys opettaja-oppilassuhteeseen, opettajan tarjoamaan sosioemotionaaliseen tukeen ja opettajan minäpystyvyyteen.

Ulottuvuus	Valmiudet opettaa sos.emot. lasta	n	Keskiarvo	Keskiahajonta	t	df	p	Cohenin d
OO-Läheisyys	1 Huonot	25	2.99	0.99	-3.22	42	.002	-0.98
	2 Hyvät	19	3.89	0.81				
OO-Konflikti	1 Huonot	25	3.26	0.80	3.19	42	.003	0.97
	2 Hyvät	19	2.51	0.71				
SET	1 Huonot	25	3.43	0.32	-2.12	42	.040	-0.65
	2 Hyvät	19	3.63	0.28				
MP	1 Huonot	25	5.52	1.27	-5.24	41.53	.000	-1.60
	2 Hyvät	19	7.20	0.86				

Huom. Lyhenteet: OO=Opettaja-oppilassuhde, SET=Sosioemotionaalinen tuki, MP=Minäpystyvyys. 1=täysin eri mieltä/melko eri mieltä, 2=melko samaa mieltä/täysin samaa mieltä.

### Liite 13.

Oppilaan kolmiportaisen tuen tason (1=tehostettu tuki, 2=erityinen tuki) yhteys opettaja-oppilassuhteeseen, opettajan tarjoamaan sosioemotionaaliseen tukeen ja opettajan minäpystyvyyteen.

Ulottuvuus	KP-tuentsaso	n	Keskisarvo	Keskihajonta	t	p	Cohend
OO-Läheisyys	T	19	3.32	1.03	-0.59	.560	-0.18
	E	22	3.50	0.98			
OO-Konflikti	T	19	2.85	0.77	-1.05	.302	-0.33
	E	22	3.11	0.81			
SET	T	19	3.45	0.34	-1.52	.136	-0.48
	E	22	3.59	0.28			
MP	T	19	6.17	1.44	-0.27	.788	-0.09
	E	22	6.28	1.34			

Huom. Lyhenteet: OO=Opettaja-oppilassuhde, SET=Sosioemotionaalinen tuki, MP=Minäpystvyys. T=Tehostettu tuki, E=Erityinen tuki. Df=39

### Liite 14.

Summamuuttujien (opettaja-oppilassuhde, sosioemotionaalinen tuki ja minäpystvyys) ja opettajien ikän, opetuskokemuksen ja erityisopetuskokemuksen (eo=erityisopetus) väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet.

	Ikä	Opetuskokemus	Opetuskokemus (eo)
OO-Läheisyys	-.06	-.08	.22
OO-Konflikti	-.02	.01	-.06
SET	-.04	.03	.16
MP	.00	-.04	.15

Huom. Lyhenteet: OO=Opettaja-oppilassuhde, SET=Sosioemotionaalinen tuki, MP=Minäpystvyys.

**Liite 15.**

Summamuuttujien väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet. Opettaja-oppilassuhde, opettajan tarjoama sosioemotionaalinen tuki ja opettajan minäpystyvyys.

	1.	2.	3.	4.
1. OO-Läheisyys	<b>1.0</b>			
2. OO-Konflikti	-.36*	<b>1.0</b>		
3. Sosioemotio-naalinen tuki	.51***	-.01	<b>1.0</b>	
4. Minäpystyvyys	.61***	-.49**	.38*	<b>1.0</b>

Huom. OO=Opettaja-oppilassuhde, SE=Sosioemotionaalinen tuki, MP=Minäpystyvyys. \*p < .05 \*\*p < .01, \*\*\*p < .001. N=44.

**Liite 16.**

Summamuuttujien väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet. Luokanopettajat ja erityisopettajat. Opettaja-oppilassuhde, opettajan tarjoama sosioemotionaalinen tuki ja opettajan minäpystyvyys.

	Luokanopettajat		Erityisopettajat	
	1.	2.	3.	4.
1. OO-Läheisyys	<b>1.0</b>	-.16	.71**	.75***
2. OO-Konflikti	-.44*	<b>1.0</b>	.10	-.33
3. Sosioemotio-naalinen tuki	.29	-.01	<b>1.0</b>	.35
4. Minäpystyvyys	.53**	-.58**	.36	<b>1.0</b>

Huom. OO=Opettaja-oppilassuhde, SE=Sosioemotionaalinen tuki, MP=Minäpystyvyys. \*p < .05 \*\*p < .01, \*\*\*p < .001. N=43.