

# **Oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen yläkoulussa**

Petra Korhonen & Vilma Virta

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Korhonen, Petra & Virta, Vilma. 2020. Oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen yläkoulussa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 89 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yläkoulussa annettavaa sosioemotionaalista tukea. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millä tavoin yläkoulun opettajat tukevat oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä. Lisäksi tutkittiin sitä, kuinka tätä oppilaille tarjottavaa tukea tulisi opettajien mielestä kehittää.

Tutkimukseen osallistui seitsemän opettajaa viidestä eri Keski-Suomen ylä- ja yhtenäiskoulusta. Heistä viisi toimi aineenopettajana ja kaksi erityisopettajana. Aineisto kerättiin haastattelemalla tammikuun 2020 aikana. Aineiston analyysi toteutettiin laadullisesti aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Opettajat tukivat oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä ohjaamalla heidän käyttäytymistään toivottuun suuntaan ja huomioimalla heidät yksilöllisesti. Käyttäytymistä ohjattiin pääsääntöisesti opettajajohtoisilla keinoilla, kuten rajojen asettamisella. Myös oppilaslähtöisiä keinoja, kuten ryhmätyöskentelyä hyödynnettiin käyttäytymisen ohjaamisessa. Oppilaan yksilöllinen huomioiminen perustui oppilastuntemukseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön, joiden kautta opetusta mukautettiin oppilaskohtaisesti. Eniten kehittämisen tarvetta opettajat näkivät koulun toimintakulttuurin muuttamisessa positiivisemmaksi ja eri tahojen kanssa tehtävässä yhteistyössä. Myös oppilaiden toiminnan ja sen seurausten ymmärtämisessä nähtiin kehitettävää.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että oppilaslähtöisten ja ennaltaehkäisevien tuen keinojen käyttöä yläkoulussa tulisi tehostaa. Lisäksi tietoa sosioemotionaalista kehityksestä ja sen tukemisesta olisi syytä lisätä. Entistä enemmän pitäisi tunnistaa myös tämän sosioemotionaalisen tuen merkityksellisyys oppilaille.

Asiasanat: sosioemotionaalinen kehitys, sosioemotionaalinen tuki, yläkoulu

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LAPSEN JA NUOREN SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Sosioemotionaalisuus käsitteenä .....	8
	2.2 Sosioemotionaalinen kompetenssi .....	9
	2.2.1 Emotionaalinen kompetenssi .....	12
	2.2.2 Sosiaalinen kompetenssi .....	15
	2.3 Sosioemotionaalisen kehityksen haasteet .....	18
<b>3</b>	<b>OPPILAAN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUKEMINEN</b>	<b>22</b>
	3.1 Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen kouluympäristössä .....	22
	3.2 Tuen menetelmät yläkoulussa .....	28
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>31</b>
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	31
	4.2 Tutkimuskonteksti ja osallistujat .....	31
	4.3 Tutkimusaineiston keruu.....	34
	4.4 Aineiston analyysi .....	35
	4.5 Eettiset ratkaisut.....	40
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>44</b>
	5.1 Sosioemotionaalisen tuen keinot yläkoulussa .....	44
	5.1.1 Oppilaan käyttäytymisen ohjaaminen .....	44
	5.1.2 Oppilaan yksilöllinen huomioiminen .....	49
	5.2 Sosioemotionaalisen tuen kehittäminen yläkoulussa.....	52
	5.2.1 Ymmärrys toiminnasta ja sen seurauksista .....	52
	5.2.2 Koulun toimintakulttuurin muutos.....	55

<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>60</b>
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	60
6.2	Tutkimuksen arviointi.....	66
6.3	Ehdotukset jatkotutkimusaiheiksi .....	68
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>70</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>87</b>

# 1 JOHDANTO

”Lasten tunne-elämän ongelmat kuormittavat kouluja – oppilaiden ongelmat näkyvät muun muassa aggressiivisuutena ja sisäänpäin kääntymisenä” (Yle 2012). Viime vuosikymmenestä tähän päivään asti mediassa on keskusteltu lasten ja nuorten kokevan yhä enemmän psyykkistä pahoinvointia ja haasteita sosiaalisessa kanssakäymisessä. Näyttääkin siltä, että sosioemotionaaliset haasteet ovat lisääntyneet tai tulleet ainakin näkyvämmiksi vanhemmille, kasvattajille ja terveydenhuollon ammattilaisille (Koivula & Huttunen 2018). Esimerkiksi lisääntyvä kiusaaminen, aggressiivisuus, sääntöjen rikkominen sekä muut epäsoosiaalisen käyttäytymisen muodot ovat laajalle levinneitä, mikä aiheuttaa huolta lasten ja nuorten turvallisuudesta. Myös psyykkiset oireet, kuten ahdistus ja koulu-uupumus ovat lisääntyneet. Monet näistä haasteista vaikuttavat laajalti nuorten elämään ja heidän lähipiiriinsä. (Kauffman & Landrum 2009, 1; Kato, Yaganawa, Fujinawa & Morawska 2015; Hirvensalo 2018, 41.)

Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen on aiheena erittäin ajankohtainen. Lapsilla ja nuorilla on tänä päivänä selkeä tarve opiskella tunne- ja vuorovaikutustaitoja, mutta opetus ei näytä nykyisillään vastaavan näihin odotuksiin (Kartano 2020). Lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisääntyminen ilmeneekin myös perusopetuksen arjessa hyvin monin tavoin. Opettajat kohtaavat päivittäin rauhattomuutta ja oppilaita, jotka hankaloittavat käytöksellään sekä omaa että toisten koulunkäyntiä. (Junttila 2010; Laajasalo 2016.) Tutkimus on osoittanut, että sosioemotionaaliset haasteet ovat yhteydessä koulunkäynnin vaikeuksiin, kuten alisuoriutumiseen, huonoon motivaatioon ja arvosanoihin, poissaoloihin sekä negatiiviseen käsitykseen itsestä. Myös ryhmästä poissulkeminen sekä myöhemmät vaikeudet jatkokoulutuksessa ja työllistymisessä voivat olla seurausta sosioemotionaalisisista vaikeuksista. (Cooper 2000b; Jones & Jones 2000; Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008; Laajasalo 2016.) Lasten ja nuorten sosioemotionaalista kehitystä onkin tärkeää tukea esimerkiksi koulussa, jotta voidaan ehkäistä kehityksessä ilmenevien haasteiden aiheuttamia negatiivisia seurauksia.

Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen tunnistetaan enenevässä määrin Suomen kouluissa ja koulutusjärjestelmää ohjaavissa asiakirjoissa, kuten perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Kurki 2017, 13). Opetussuunnitelman mukaan myönteiset tunnekokemukset edistävät ja innostavat kehittämään omaa osaamista. Uusien tietojen ja taitojen ohella oppilaan kuvataan oppivan omien tunteidensa reflektointia. Myös sosiaalisen kanssakäymisen merkitystä korostetaan opetussuunnitelmassa, sillä oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, opettajien ja aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. (OPH 2014, 17.)

Sosioemotionaalinen kehitys ja sen haasteet tulevat eri tavoin esille ala- ja yläkoulussa. Silti opetussuunnitelmassa esiin tuotu sosioemotionaalinen kehitys ja sen tukeminen on tärkeää jokaisella luokka-asteella. Kokemuksemme perusteella sosioemotionaalisen kehityksen tuki on selvemmin osa opetusta alakoulun puolella, jossa toimintakulttuuri mahdollistaa helpommin oppilaan kohtaamisen ja sitä kautta tuen jatkumon. Yläkoulussa aineenopettajajärjestelmän kautta ryhmää opettavien opettajien suuri määrä luo omat haasteensa tuen toteuttamiselle. Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen merkitys ei kuitenkaan katoa mihinkään yläkouluun siirryttäessä. Haasteet ovat yhtä lailla läsnä, ne vain ilmenevät eri tavoin lapsen kehityksen edetessä. Nuoruudessa yksilöllä on jopa suurempi riski kokea erilaisia sosioemotionaalisia haasteita ja siksi se onkin hyvin tärkeä ajanjakso tukemisen näkökulmasta (Cooper 2000a). Sen lisäksi, että sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen näyttäisi painottuvan alakouluun, myös suurin osa tukikeinoja koskevasta tutkimuksesta on alakoulusta. Siksi tämän tutkimuksen tavoite saada tietoa yläkoulussa käytössä olevista tuen keinoista on erityisen tärkeä.

Sosioemotionaalisella tuella voidaan tukea nuorta useilla elämän osa-alueilla, joiden avulla hän pärjää koulussa ja elämässä niin nykyhetkellä kuin tulevaisuudessa (Cooper 2000a; Jones & Jones 2000; Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012). Koululla onkin merkittävä rooli sekä haasteisiin vastaamisessa että niiden ennaltaehkäisyssä. Yleisyytensä vuoksi sosioemotionaalisia haasteita ei

kohdata vain erityisopetuksessa, vaan ne koskevat yhtä lailla yleisopetusta. (Laajasalo 2016.) Siksi kaikille tarjottavan yleisen tuen tulisi olla laadukasta. Tästä syystä olemme kiinnostuneita tutkimaan tuen keinoja, joita jokaisen opettajan on mahdollisuus toteuttaa koulun arjessa. Lisäksi haluamme tässä tutkimuksessa selvittää, kuinka nuorille tarjottavaa tukea tulisi kehittää, jotta se vastaisi paremmin oppilaiden tarpeisiin jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa.

Puhuttaessa sosioemotionaalisen kehityksestä käytämme tässä tutkimuksessa käsitteitä lapsi, nuori ja oppilas. Teoriaosuuden ensimmäisessä pääluvussa käytämme käsitteitä lapsi ja nuori, vaikka tutkimuksen tarkastelun kohteena on nuorten kehityksen tukeminen. Tämä johtuu siitä, että kehitys alkaa jo lapsuudessa ja useat eri asiat kehitykseen liittyen koskevat sekä lapsia että nuoria. Toisaalta lasten ja nuorten kehityksessä on myös eroja, jotka voidaan havainnollistaa parhaiten puhumalla erikseen lapsista ja nuorista. Luvun edetessä ja kehitystä pidemmälle kuvattaessa keskitymme enemmän nuoriin. Siirtyessämme toisessa pääluvussa puhumaan sosioemotionaalisen kehityksen tukemisesta vaihdamme käyttämään käsitettä oppilas, koska tätä tukea tarkastellaan kouluympäristön näkökulmasta. Käsitettä oppilas käytetään myös tämän jälkeen muissa luvuissa, jolloin sillä viitataan yläkoulun oppilaaseen.

## 2 LAPSEN JA NUOREN SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS

Sosioemotionaalinen kehitys on lapsille ja nuorille hyvin tärkeää, sillä sen kautta he oppivat elämässä pärjäämisen kannalta merkityksellisiä taitoja (Mejah, Bakar & Amat 2019). Tässä luvussa keskitymme tarkastelemaan sosioemotionaaliseen kehitykseen kuuluvia ja vaikuttavia tekijöitä. Kehitys voidaan nähdä hyvin laajana kokonaisuutena, minkä takia pyrimme kuvaamaan sitä eri näkökulmista. Yksi näistä näkökulmista on kompetenssi, joka tukee lapsen ja nuoren positiivista kehitystä. Tämän lisäksi käsittelemme haasteita, jotka voivat vaikuttaa negatiivisesti lapsen ja nuoren kehitykseen.

### 2.1 Sosioemotionaalisuus käsitteenä

Sosioemotionaalisuus nähdään kaksoiskäsitteenä, johon sisältyy ihmisen sisäinen tunne-elämä ja vuorovaikutus muiden kanssa (Hirvensalo 2018, 28). Käsitteen sosio-etuliite viittaa ihmisten välisiin vuorovaikutustilanteisiin sekä yleiseen vuorovaikutuksellisuuteen. Arkikielessä sosiaalisuus tarkoittaa ulospäin-suuntautuneisuutta (Hirvensalo 2018, 28), johon liittyy halu olla toisten ihmisten kanssa (Keltikangas-Järvinen 2010, 13). Emotionaalisuus puolestaan kattaa tunne-elämän ilmiöt. Hirvensalo (2018) toteaa sen liittyvän vahvasti sosiaalisuuteen, sillä vuorovaikutuksessa emootiot eli tunteet voidaan nähdä sekä syynä että seurauksena. Emootiot ohjaavat niin toimintaa kuin luovat suhteita toisiin ihmisiin. Emotionaalinen sisältö, joka ilmenee esimerkiksi ilmeinä, sanoin tai muiden kanavien kautta, määrittelee usein vuorovaikutuksen merkityksen. (Hirvensalo 2018, 28.) Näin ollen sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus ovat vahvasti yhteydessä keskenään vaikuttaen toisiinsa jatkuvasti (Ladd 2005, 158; Squires & Bricker 2007, 29).

Sosioemotionaalisuutta on mahdollisuus tarkastella lapsen taitojen ja kehityksen näkökulmasta (Ladd 2005, 158; Squires & Bricker 2007, 29). Yhteistä sosio-



emotionaalisille taidoille on se, että niitä pidetään opittavina asioina, kuten taitoja yleensä (Hirvensalo 2018, 35). Sosioemotionaalisuus kehittyy lapsilla yksilöllisesti ja siihen vaikuttavat useat eri tekijät. Kuitenkin kaikilla kehitys lähtee liikkeelle heti syntymän jälkeen lapsen ollessa vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa (Keltikangas-Järvinen 2010, 37). Mejah ym. (2019) kuvaavat kehityksen sisältävän niin emootioiden kontrollin kuin hyvien sosiaalisten taitojen kehittymisen. Kehitys alkaa kyvyllä ymmärtää ja käsitellä tunteita, joita seuraavat positiiviset emotionaaliset saavutukset. Kyky käsitellä tunteita voi auttaa lasta ymmärtämään tarpeitaan sekä muiden näkemyksiä ja näin rakentamaan sosiaalista vuorovaikutusta toisten kanssa. (Mejah ym. 2019.) Sosiaalisen vuorovaikutuksen kehitystä muovaavat erityisesti lasten keskinäiset suhteet (Parker, Rubin, Price & DeRosier 1995; Salmivalli 2005, 22) sekä vuorovaikutuksessa mukana olevat tunteet (Nurmi ym. 2009, 183).

## 2.2 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Sosioemotionaalista kompetenssia pidetään hyvin laajana ja moniulotteisena ilmiönä (Hirvensalo 2018, 29). Sillä tarkoitetaan tyypillisesti sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen hallintaa. Kun lapsen sosioemotionaalinen kompetenssi kasvaa, hän kehittyy paremmaksi sosioemotionaalisilta taidoiltaan. Osaksi sosioemotionaalista kompetenssia katsotaan usein kyky kohdata sosiaalisia ja emotionaalisia vaatimuksia ympäristössään (Low, Cook, Smolkowski & Buntain-Ricklefs 2015). Näillä vaatimuksilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi lapsen kykyä luoda ja ylläpitää positiivisia vuorovaikutussuhteita hyödyntäen omia ja tilannekohtaisia resursseja (Kuorelahti ym. 2012).

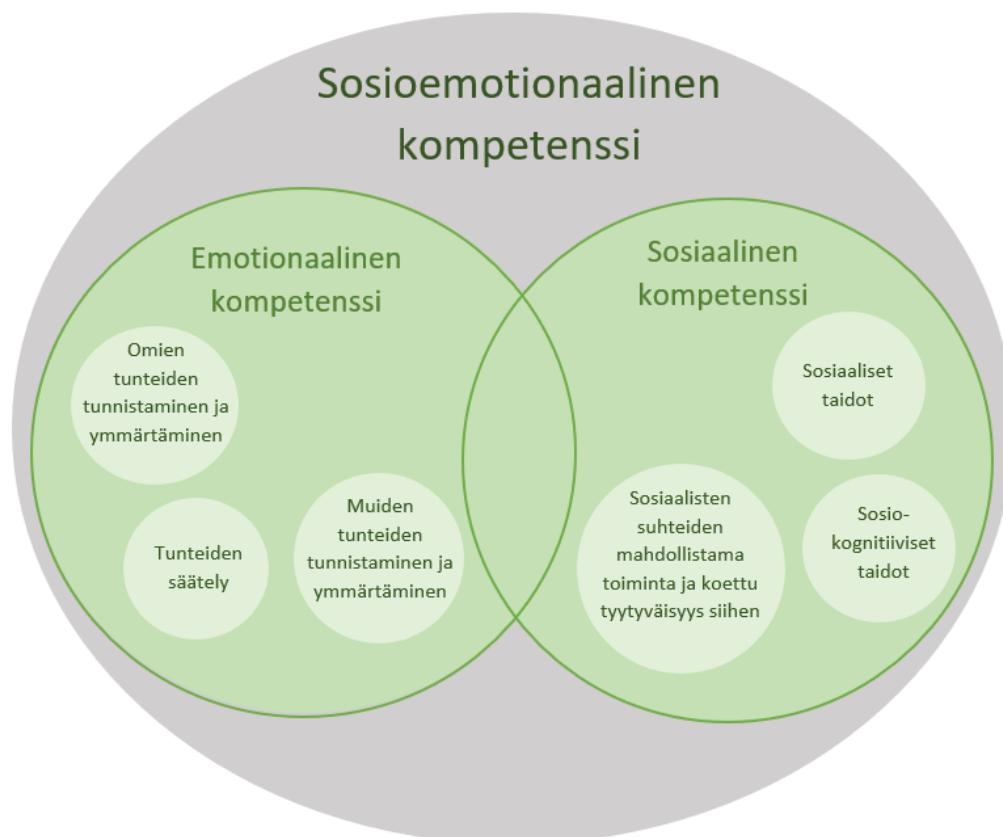
Sosioemotionaalinen kompetenssi tarkoittaa osaltaan myös tehokkuutta vuorovaikutuksessa. Tämä tarkoittaa sitä, että lasten sosiaalisessa toiminnassa korostuu pyrkiminen tavoitteisiin (Salmivalli 2005, 76; Ohl, Fox & Mitchell 2012). Hirvensalo (2018, 34) esittää, että vuorovaikutuksessa lapsella saattaa olla useita samanaikaisia tavoitteita, jolloin hän voi joutua tasapainottelemaan omien tar-

peiden tavoittelun ja positiivisten suhteiden ylläpitämisen välillä. Toisinaan esimerkiksi lapsen omien tarpeiden tavoittelu on niin vahvaa, ettei vuorovaikutustavoitteilla ole mahdollisuutta toteutua merkityksellisesti. Päinvastaisessa tapauksessa lapsi pyrkii saamaan kavereita omien tarpeidensa kustannuksella. (Hirvensalo 2018, 34.) Sosioemotionaalinen kompetenssi onkin juuri kyvykkyyttä tasapainotella näiden omien tavoitteiden ja positiivisten suhteiden ylläpitämisen välillä (Salmivalli 2005, 76). Sosioemotionaalista kompetenssia voidaan kehittää tietoisesti (Hirvensalo 2018, 35). Sen kehittymiseen vaikuttavat muun muassa kiintymyssuhteet, osallisuus, minäkuva, itsetunto, odotukset ja taidot (Poikkeus 2011; Kuorelahti ym. 2012).

Lapsille ja nuorille sosioemotionaalinen kompetenssi on tärkeä niin sosiaalisen toiminnan kuin akateemisten taitojen kannalta (Squires & Bricker 2007, xiii; Mejah ym. 2019). Sosioemotionaalinen kompetenssi edistää myös kouluun sopeutumista, mikä puolestaan motivoi lasten ja nuorten koulunkäyntiä (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg 2007; Denham & Brown 2010; Kuorelahti ym. 2012). Näin ollen sosioemotionaalisen kompetenssin muodostuminen on keskeinen lapsuuden, nuoruuden ja koko elämänkaaren mittainen kehitystehtävä (Kuorelahti ym. 2012), joka tukee ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Sosioemotionaalisen kompetenssin avulla lapset ja nuoret voivat kehittää itsetuntemustaan, tunteiden säätelyään, sosiaalisia taitojaan sekä empatiakykyään (Ohl ym. 2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi edistää myös yksilön mahdollisuuksia löytää keinoja hankalissa tilanteissa toimimiseen, jolloin hän pystyy paremmin käsittelemään eteen tulevia vaikeuksia ja paineita elämässään. (Kuorelahti ym. 2012.) Tällä on vaikutusta hyväksytyksi tulemisen ja sosiaalisen osallisuuden kokemiseen (Kuorelahti ym. 2012) sekä vertaissuhteiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen (Denham ym. 2003; Ladd 2007; Poikkeus 2011). Vertaissuhteet puolestaan helpottavat ja edistävät osaltaan uusiin tilanteisiin sopeutumista, kuten esimerkiksi siirtymistä toiselle kouluasteelle (Lappalainen ym. 2008).

Sosioemotionaalista kompetenssista on tehty useita jäsennyksiä (Salmivalli 2005, 72–73). Yleinen jäsenitys jakaa sosioemotionaalisen kompetenssin kolmeen osa-alueeseen: sosiaaliin, sosiokognitiivisiin ja emotionaalisiin taitoihin (Kuorelahti ym. 2012; Campbell ym. 2016). Sosiaaliset taidot, kuten esimerkiksi kommunikointi, kuunteleminen, aloitteellisuus ja reagointi ratkaisevat pitkälti sosiaalisen toiminnan onnistuneisuuden vuorovaikutuksessa. Sosiokognitiiviset taidot puolestaan sisältävät kyvyn tulkita havaintoja oikein sekä arvioida seurauksia, tavoitteita ja toimintavaihtoehtoja. (Salmivalli 2005, 86–87; Kuorelahti ym. 2012.) Emotionaalisiin taitoihin kuuluu niin omien kuin muiden tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen sekä tunteiden hallinta (Kuorelahti ym. 2012). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme sosiaalisia ja sosiokognitiivisia taitoja osana sosiaalista kompetenssia ja emotionaalisia taitoja puolestaan emotionaalisen kompetenssin kautta, kuten kuvioista 1 on nähtävissä.



KUVIO 1. Sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueet

Sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueiden erottaminen toisistaan ei ole aina tarkoituksenmukaista, etenkin käytännössä. Lähes kaikessa vuorovaikutuksessa on nimittäin mukana myös emotionaalisia kokemuksia (Squires & Bricker 2007, 9). Tässä tutkimuksessa se on kuitenkin tarkoituksenmukaista, jotta päästään syvemmälle sosioemotionaalisen kompetenssin ymmärtämisessä.

### **2.2.1 Emotionaalinen kompetenssi**

Emotionaalinen kompetenssi kuvaa sitä, miten ihminen hallitsee joukon emotionaalisia taitoja (Mayer, Roberts & Barsade 2008). Emotionaalisen kompetenssin määritelmä kuitenkin vaihtelee jonkin verran. Yhteistä useille eri määritelmille on käsitys siitä, että emotionaalinen kompetenssi on jatkuvasti kehittyvä ominaisuus, jonka muovautumiseen on mahdollista vaikuttaa (Denham & Burton 2003, 2; Virtanen 2013, 72). Lisäksi eri määritelmässä on havaittavissa yhteisymmärrys siitä, että emotionaaliseen kompetenssiin sisältyy taito tunnistaa omia ja muiden tunteita, ymmärtää näitä tunteita, sekä säädellä omia tunteita (Goleman 2001a; Goleman 2001b; Denham & Burton 2003, 2; Cole, Martin & Dennis 2004; Eisenberg & Spinrad 2004; McPhail 2004; Ciarrochi, Heaven & Supavadeeprasit 2008; Neitola 2011, 37; Poikkeus 2019). Tässä tutkimuksessa käsittelemme emotionaalista kompetenssia näiden taitojen kautta.

Omien tunteiden tunnistaminen on kiinteä osa emotionaalista kompetenssia. Siihen liittyy olennaisesti myös omien tunteiden ymmärtäminen, joka tarkoittaa sitä, että ihminen ymmärtää, kuinka tunteet vaikuttavat omaan toimintaan (Goleman 2001a). Tunteiden tunnistamisen ja ymmärtämisen taidot alkavat kehittyä yleensä jo hyvin nuorena ja ne jatkavat kehittymistään koko ihmisen elämän ajan (Denham & Burton 2003, 2; Virtanen 2013, 72). Saarni (2000) esittää, että lapset kehittävät tietoisuuden omista emotionaalisista reaktioistaan 12–28 kuukauden iässä. Varhaiskasvatusikäiset lapset kommunikoivat tunteista ja tunteita herättävistä tapahtumista toisten kanssa. (Saarni 2000.) Tällainen kommunikointi auttaa heitä kehittämään tietoisuutta ja ymmärrystä tunteista (Garner 2010). Lapset myös kehittävät kyvyn arvioida itseään ja tunteitaan ”hyvinä” ja ”pahoina”.

Alakouluikäisinä lapset tulevat puolestaan tietoisiksi useista, joskus ristiriitaisistakin tunteista samaa henkilöä kohtaan ja lopulta nuoruuteen mennessä he tulevat tietoisiksi omista emotionaalisista sykleistään, kuten esimerkiksi pelon tunteen aiheuttamasta noloistumisesta. (Saarni 2000.) Omien tunteiden tunnistamisessa ja ymmärtämisessä voi esiintyä yksilöllisiä eroja sekä ikäryhmien välillä että niiden sisällä (Gross & Thompson 2007; Ciarrochi ym. 2008).

Omien tunteiden tunnistamisen ja ymmärtämisen lisäksi olennainen osa emotionaalista kompetenssia on taito tiedostaa ja ymmärtää muiden tunteita (Goleman 2001b; Virtanen 2013, 64–65). Muiden tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen mahdollistavat kyvyn empatiaan eli asettumisen toisen ihmisen asemaan (McPhail 2004). Empatiaan liittyy kyky tunnistaa muiden tunnetiloja ja tarpeita sekä kuunnella ja ymmärtää heidän näkökulmaansa. Muiden henkilöiden tunteiden ymmärtämisessä apuna ovat nonverbaalisten vihjeiden, kuten äänensävyjen ja ilmeiden tulkitseminen. (Goleman 2001a; Virtanen 2013, 60.) Tunteiden tulkinta sosiaalisissa tilanteissa on kuitenkin erilaista ihmisten kesken, sillä tilanteisiin liittyvät tunnevihteet aiheuttavat erilaisia tunnereaktioita eri vastaanottajissa (Ladd 2005, 307). Nurmi ym. (2009) toteavat kouluikäisten havaitsevan ja ymmärtävän tavallisesti jo varsin hyvin muiden tunteita. Heillä on myös ymmärrys siitä, että sama kokemus voi synnyttää toisissa erilaisia tunteita kuin itässä, sen mukaan mistä näkökulmasta tapahtunutta tarkastelee. Lasten kyky tunnistaa toisten tunteita kehittyy kuitenkin asteittain muuta kehitystä myötäillen. (Nurmi ym. 2009, 105.) Tämä kyky vähentää riskiä jäädä yksin, tulla torjuttuksi ja joutua muihin vaikeuksiin vertaisten kanssa (Ladd 2005, 308; Ciarrochi ym. 2008).

Emotionaaliseen kompetenssiin kuuluu tunteiden tunnistamisen ja ymmärtämisen lisäksi vahvasti myös niiden ilmaiseminen ja säätely, josta voidaan puhua myös itsesäätelynä (Goleman 2001b; Poikkeus 2019). Itsesäätely kuvaa yleisesti käyttäytymisen säätelyä tilanteen vaatimalla tavalla (Närhi, Karhu, Klenberg, Paananen & Puutsjärvi 2019). Se on kykyä hallita aktiivisesti omaa keskitymistä ja sen säilyttämistä, kuten myös kykyä hallita omaa toimintaa ja emotionaalisia reaktioita eli säädellä tunteita (Rose-Krasnor & Denham 2009; Blair &

Raver 2015). Tunteiden säätely nähdään siis osana kokonaisvaltaisempaa itsesäätelyä. Sillä tarkoitetaan kykyä muokata ja soveltaa omia tunnetiloja sekä reaktioita ympäristöön ja tilanteeseen sopivaksi (Salmivalli 2005, 110–111). Myös impulssien kontrolloiminen ja omiin tavoitteisiin pyrkiminen liittyvät vahvasti tunteiden säätelyyn (Denham, Bassett & Zinsser 2012).

Tunteiden säätelystä voidaan erottaa vielä tunteiden ilmaisun säätely (Eisenberg, Fabes, Cuthrie & Reiser 2002). Tunteiden säätelyllä ihminen voi vaikuttaa omien tunnetilojensa voimakkuuteen ja kestoon (Salmivalli 2005, 110; Gross & Thompson 2007). Tunteiden ilmaisun säätelyllä ihminen puolestaan säätelee tunteidensa aiheuttamia käyttäytymisessä ilmeneviä reaktioita (Eisenberg ym. 2002). Sekä tunteiden että tunteiden ilmaisun säätelyn prosessit pyrkivät tavallisesti vähentämään tunteiden yliaktivoitumista ja säilyttämään näin itsekontrollin yksilöllä (Gundersen 2014). Tunteiden ilmaisun säätely ei siis tarkoita tunteiden tukahduttamista, vaan mielen tasapainoa ja toimintakykyä ylläpitävää tunnetilojen käsittelyä (Nurmi ym. 2009, 106).

Yleensä lapset oppivat molempia tunteiden säätelyn strategioita oleellisesti ennen kouluikää, viimeistään kymmeneen ikävuoteen mennessä. Nämä strategiat kehittyvät asteittain lapsen muun kehityksen mukana. (Nurmi ym. 2009, 106; Rose-Krasnor & Denham 2009; Garner 2010.) Tunteet eivät ole pysyviä tiloja, vaan kypsä tunne-elämä mahdollistaa joustavan ja asteittaisen tunnetilojen muuttamisen (Nurmi ym. 2009, 54). Hyvä tunteiden säätely ilmenee positiivisena käyttäytymisenä sekä myönteisten suhteiden luomisena ja ylläpitämisenä vaihtuvissa tilanteissa (Rose-Krasnor & Denham 2009; Dowling 2010, 78; Neitola 2011, 30; Hirvensalo 2018, 31–32). Heikko tunteiden säätely puolestaan ennustaa pitkäaikaisia ongelmia käyttäytymisessä ja ihmissuhteissa (Rydell, Berlin & Bohlin 2003; Dowling 2010, 78).

Tunteilla ja emotionaalisella kompetenssilla on suuri rooli lapsen koulunesteyksen, kuten myös ylipäättään elämän ja kehityksen kannalta (Mäntymaa, Luoma, Puura & Tamminen 2003; Garner 2010; Blair & Raver 2015). Tunteiden tarkoitus on suunnata yksilön huomiota ulkoisessa ympäristössä tapahtuviin muutoksiin ja sopeuttaa häntä niihin (Nurmi ym. 2009, 104). Ne muokkaavatkin

lapsen toimintaa ja tekoja eri tilanteissa (Mejah ym. 2019). Esimerkiksi tavoitteet ja omaan toimintaan uskomisen ovat suuresti tunteiden muokkaamia ja voivat näin vaikuttaa lasten motivaatioon ja kognitiivisiin prosesseihin (Boekaerts & Pekrun 2016). Lasten ja nuorten emotionaalinen toiminta sääntelee aina heidän vuorovaikutustaan eri tilanteissa (Denham & Burton 2003, 1; Nurmi ym. 2009, 104; Dowling 2010, 14; Neitola 2011, 35). Näin voidaan todeta, että tunne-elämällä on vahva yhteys sosiaaliseen kompetenssiin (Neitola 2011, 35).

### **2.2.2 Sosiaalinen kompetenssi**

Sosiaalisenkaan kompetenssin määritelmä ei ole yksiselitteinen, sillä se vaihtelee tarkastelijan mukaan. Usein sosiaalinen kompetenssi nähdään kuitenkin kykynä saavuttaa henkilökohtaisia tavoitteita vuorovaikutuksessa säilyttäen samalla positiiviset suhteet muihin ihmisiin tilanteesta riippumatta (Junttila 2010; Neitola 2011, 17; Poikkeus 2011; Hirvensalo 2018, 30). Lisäksi sosiaaliseen kompetenssiin liittyy antisosiaalisen käyttäytymisen puuttuminen, mikä näyttäytyy kykynä ehkäistä impulsiivista ja häiritsevää käyttäytymistä (Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras 2006).

Sosiaalisen kompetenssin kehittyminen on prosessi, jonka avulla lapsi oppii olemaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa tietylle kulttuurille ominaisella tavalla (Mejah ym. 2019). Kehitys on voimakkainta kuutena ensimmäisenä vuotena, jolloin lapsi oppii jatkuvasti uusia taitoja (Dowling 2010, 45, 78). Kompetenssi on ennen kaikkea oppimisen kautta muotoutuvaa kyvykkyyttä (Ladd 2005, 286–287, 312; Salmivalli 2005, 32–33). Sosiaalinen kompetenssi rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa dynaamisesti eli jatkuvasti muuttuen (Ladd 2005, 286–287, 312). Ympäristö voi joko edesauttaa tai rajoittaa lapsen ja nuoren sosiaalisuutta, minkä vuoksi sosiaalinen kompetenssi saattaa näyttäytyä erilaisena eri ympäristöissä (Neitola 2011, 18). Lapsen ja nuoren ympäristössä myös vertaiset ovat tärkeitä tekijöitä sosiaalisen kompetenssin muodostumiselle (Ladd 2005, 334–335). Positiiviset toverisuhteet ja vertaisryhmä tukevat kehitystä ja luovat mahdollisuuksia myönteiselle vuorovaikutukselle (Salmivalli 2005, 32–33).

Sosiaalinen kompetenssi perustuu vertaisten, opettajien ja vanhempien arvioon lapsen taidoista (Elksnin & Elksnin 2004; Junttila 2010). Se on yläkäsite, joka muodostuu erilaisista osa-alueista (Poikkeus 2011). Yhtenä sosiaalisen kompetenssin osa-alueena nähdään sosiaaliset taidot (Hirvensalo 2018, 29). Ne ovat yksittäisiä taitoja, joita lapsi käyttää sosiaalisissa tilanteissa (Elksnin & Elksnin 2004; Junttila 2010). Sosiaalisen kompetenssin osa-alueina pidetään myös sosiaalisten suhteiden mahdollistamaa toimintaa ja koettua tyytyväisyyttä siihen sekä sosiokognitiivisia taitoja (Poikkeus 2019). Myös tässä tutkimuksessa käsittelemme sosiaalista kompetenssia näiden osa-alueiden kautta.

Sosiaaliset taidot -osa-alue sisältää monia erilaisia taitoja, joiden avulla lapsi selviytyy sosiaalisista tilanteista (Keltikangas-Järvinen 2010, 17). Lapsi tarvitsee näitä sosiaalisia taitoja arkipäivän tilanteissa ongelmien ratkaisemiseen ja omien päämäärien saavuttamiseen tavoilla, joilla on myönteiset seuraukset sosiaalisissa tilanteissa (Salmivalli 2005, 79; Nurmi ym. 2009, 54). Sosiaaliset taidot tarkoittavatkin taitoja, joita lapsi pystyy muokkaamaan tilanteiden vaatimusten mukaisesti (Gundersen 2014). Lapset muodostavat itselleen tavoitteita sosiaaliseen käyttäytymiseen. Taitava sosiaalinen toiminta nähdään näiden omien sosiaalisten tavoitteiden tiedostamisena sekä tavoitteisiin johtavien käytäntöjen sisäistämisenä. (Neitola 2011, 42.) Omien tavoitteiden saavuttamiseksi yksilön tulee käyttää vuorovaikutuksessa paitsi henkilökohtaisia, myös ympäristön voimavaroja onnistuneesti (Poikkeus 2011).

Sosiaalisia perustaitoja, joita jokaisen lapsen tulisi hallita, ovat taito herättää muiden huomio, antaminen ja jakaminen, kysyminen ja kyseenalaistaminen, ideoiden ilmaiseminen ja kehuminen tai kiittäminen (Mejah ym. 2019). Kuitenkin yksilöön liittyvillä tekijöillä, kuten ujoudella tai tunnetilalla on vaikutusta siihen, millaisina nämä taidot näyttäytyvät. Lisäksi lapsilla on erilaiset odotukset oman toimintansa seurauksista, mikä johtaa lasten välisiin eroihin siinä, miten käyttäytyminen näyttäytyy sosiaalisissa tilanteissa. (Neitola 2011, 42; Gundersen 2014.) Sosiaalisesti taitava lapsi pystyy saavuttamaan ja ylläpitämään kaverisuhteita, kun puolestaan sosiaalisesti kehittymätön lapsi ajautuu usein käyttäytymään



epäsosiaalisesti (Laine 1998). Sosiaalisten taitojen hankkiminen edellyttää motivaatiota, sitkeää omiin sosiaalisiin tavoitteisiin pyrkimistä ja herkkyyttä toisten kontaktirytyksille (Ladd 2005, 114).

Sosiaalisen kompetenssin toinen osa-alue on sosiaalisten suhteiden mahdollistama toiminta ja tähän koettu tyytyväisyys. Sosiaalisten suhteiden mahdollistama toiminta nähdään vuorovaikutukseen osallistumisena. Mahdollisuus osallistua vuorovaikutukseen on todella tärkeää muun muassa yhteiskuntaan integroitumisen takia (Junttila 2010). Tämä osallistuminen, kuten myös sosiaalisten suhteiden rakentaminen edellyttää kuitenkin halua rakentaa sosiaalisia suhteita sekä kykyä kommunikoida, ratkaista konflikteja ja pyytää apua (Ladd 2007; Campbell ym. 2016). Sosiaalisten suhteiden ja niiden mahdollistaman toiminnan lisäksi tärkeää on myös näihin koettu tyytyväisyys. Sosiaalinen vuorovaikutus ja kehittyminen siinä voivat jopa edellyttää onnistumisen kokemuksia ja myönteistä minäkuvaa itsestä sosiaalisena toimijana (Vaughn ym. 2009). Uskomukset omasta epäonnistumisesta saattavat johtaa sosiaalisiin vaikeuksiin ja avuttomuuteen, kun taas kokemus osallisuudesta ja onnistumisesta voivat lisätä oppimismotivaatiota merkittävästi (Poikkeus 2019). Oman tyytyväisyyden ohella, myös muilta saatu hyväksyntä vaikuttaa keskeisesti yksilön sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen (Gifford-Smith & Brownell 2003).

Sosiaaliseen toimintaan ja sen muodostumiseen vaikuttaa vahvasti kolmas sosiaalisen kompetenssin osa-alue, sosiokognitiiviset taidot (Salmivalli 2005, 87–88; Junttila 2010). Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan sosiaalisen tiedonkäsittelyn taitoja (Poikkeus 2019) eli havaintojen ja tulkintojen tekemistä sekä niiden arviointia sosiaalisissa tilanteissa (Vaughn ym. 2009). Näihin kuuluvat myös kyky tunnistaa vastapuolen vuorovaikutuksellisia aloitteita ja suunnata tarkkaavaisuutta tätä kohti (Neitola 2011, 29). Gundersen (2014) kuvaa sosiaalisten tilanteiden sisältävän yleensä niin kirjoitettuja kuin kirjoittamattomia sääntöjä, jotka muuttuvat tilanteiden ja ihmisten mukaan. Myös näiden sääntöjen ymmärtäminen vaatii lapselta sosiokognitiivisia taitoja. Sosiokognitiivisten taitojen avulla lapsi pystyy toimimaan erilaisten vihjeiden avulla sosiaalisissa tilanteissa ja tarkastelemaan, onko vuorovaikutuksella esimerkiksi ystävällinen tarkoitus vai ei.

Näin sosiokognitiiviset taidot auttavat osaltaan myös sosiaalisten taitojen kehitymisessä. (Gundersen 2014.)

### **2.3 Sosioemotionaalisen kehityksen haasteet**

Lapsen ja nuoren sosioemotionaalisisessa kehityksessä saattaa ilmetä haasteita. Kuten käsitteillä yleensäkin, myös sosioemotionaalisisilla haasteilla voidaan tarkoittaa eri asioita tilanteesta ja henkilöstä riippuen. Käsitteen moninaisuus ja monitulkintaisuus eivät kuitenkaan ole ainoa ongelma sosioemotionaalisten haasteiden määrittelyssä. Ongelmat alkavat usein jo siitä, millainen käytös ylipäätään lasketaan poikkeavaksi. (Viitala 2014, 34; Hirvensalo 2018, 51.) Tämä johtuu siitä, että poikkeavuus voidaan nähdä sosiaalisena määritelmänä ja vuorovaikutuksellisenä ilmiönä. Yleensä sosioemotionaalisen kehityksen haasteet viittaavat kuitenkin käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmiin sekä näiden tekijöiden yhteyteen. (Montgomery 2000; Hirvensalo 2018, 48–51). On olemassa hyvin vähän todisteita siitä, että sosioemotionaalisisilla haasteilla olisi mitään yhtä tiettyä olotilaa tai muotoa (Cooper 2000b). Lasten ja nuorten kehitys myös etenee hyvin yksilöllisesti, minkä takia on vaikea sanoa, milloin jokin piirre muuttuu sellaiseksi, että se tarvitsee tukea (Viitala 2014, 34). Lähes kaikilla lapsilla ja nuorilla voidaan sanoa joskus, jossakin sosiaalisessa kontekstissa, olevan käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia riippumatta siitä, miten ne määritellään (Kauffman & Landrum 2013, 24).

Se, missä määrin jokin oire nähdään ongelmallisena, riippuu erityisesti tarkastelijan näkökulmasta ja voidaan siten nähdä tietyn kulttuurisesti määräytyvän näkemystavan tuotteena. Kulttuurinen perspektiivi onkin tärkeä ottaa huomioon, sillä se muistuttaa meitä siitä mahdollisuudesta, että käyttäytyminen, joka ei ole hyväksyttävää yhdessä kontekstissa voi olla suvaittavaa tai jopa arvostettua toisessa kontekstissa. (Cooper 2000b.) Erilaiset näkemykset haasteiden olemassaolosta vaikuttavat siihen, kuinka niitä käsitellään (Montgomery 2000).

Mikäli sosioemotionaalisisessa kehityksessä nähdään olevan haasteita, voidaan ne paikantaa joko yksilöön, ympäristöön tai näiden kahden vuorovaikutukseen (Cooper 2000b; Kauffman & Landrum 2013, 95, 110). Syyt sosioemotionaalisten haasteiden taustalla ovat usein moninaiset, sillä harvoin mikään yksittäinen tekijä aiheuttaa sosioemotionaalisia haasteita (Kauffman & Landrum 2013, 95). Vaikka perimmäinen syy käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteiden taustalla on lähes aina tuntematon, vaihtoehtoisten syiden tiedostaminen on tärkeää haasteiden ymmärtämisen kannalta. Olennaisinta on silti keskittyä niihin asioihin, joihin voidaan vaikuttaa. (Hirvensalo 2018, 45.)

Sosioemotionaalisen kehityksen haasteissa suuressa roolissa ovat lasten ja nuorten toimintaympäristöt, joilla on mahdollisuus tukea tai toisaalta estää heidän kehitystään. Sosioemotionaalisen kehityksen haasteet voidaan nähdä ympäristön ongelmina ja johtuvan ympäristöstä, sen sijaan että lapsessa itsessään olisi ongelmaa (Thomas & Loxley 2007, 59; Kuorelahti & Lappalainen 2017). Tällöin haasteiden katsotaan syntyvän, kun ympäristö ei vastaa heidän tarpeisiinsa tai tue heidän kehitystään tarpeeksi. Sosioemotionaalisten haasteiden yleisyyttä tarkasteltaessa näyttää siltä, että elämästä on länsimaisessa yhteiskunnassa tullut kasvavassa määrin vaikeampaa lapsille ja nuorille. Erityisesti nuoruudessa tapahtuvaan kehitykseen liittyy riskejä, kun nuori omaksuu herkemmin vaikutuksia ympäristöstään omaan käyttäytymiseensä. (Cooper 2000a; Cacciatore 2007, 135.) Epäsuotuisa vuorovaikutus voikin aiheuttaa lapselle ja nuorelle puutteita vuorovaikutustaidoissa tai opettaa väärää käyttäytymismalleja. Esimerkiksi häiriökäyttäytymisen, uhmakkuuden ja rikollisuuden syiden nähdään olevan pääasiassa ympäristössä ja sieltä opituissa käyttäytymiskuvioissa (Cooper 2005).

Sosioemotionaalisten haasteiden aiheuttajia ympäristössä voivat olla esimerkiksi perheen ja koulun sisältämät tekijät (Kauffman & Landrum 2013, 95). Tällaisia riskitekijöitä ovat muun muassa perheen ongelmat, laiminlyönnit ja traumaattiset tapahtumat (Delfos 2004, 43–44), jotka saattavat näkyä sopimattomana käyttäytymisenä, kuten rauhattomuutena, yliaktiivisuutena tai aggressiivisuutena. Tällainen käyttäytyminen voi puolestaan johtaa torjuntaan kaverei-

den ja opettajien keskuudessa, mistä saattaa kehittyä edelleen lisääntyviä kouluongelmia. (Kuorelahti ym. 2012.) Ympäristöinä juuri perheellä ja koululla onkin mahdollisesti tärkein vaikutus lasten ja nuorten sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemiseen (Hirvensalo 2018, 44). Myös opettajilla on merkittävä rooli, erityisesti oppilaan koulussa kokemien tapahtumien suhteen (Kauffman & Landrum 2013, 8). Koulussa opettajat voivat vaikuttaa esimerkiksi siihen, missä ja millaista tukea oppilaat saavat (Poikkeus 2019).

Sosioemotionaaliset haasteet voidaan nähdä ympäristön lisäksi myös yksilön ominaisuuksina. Kun haasteet nähdään yksilöstä johtuvina, voidaan niiden syinä tarkastella biologisia tekijöitä sekä taitoja ja niiden puutetta (Delfos 2004, 43–44; Kauffman & Landrum 2013, 96, 110). Tällöin katsotaan, ettei yksilö toimi ympäristön odotusten mukaisesti. Tämä näkökulma painottuu usein sosioemotionaalisisista haasteista puhuttaessa. Yksilön näkökulmasta katsoen nuorella nähdään olevan emotionaalisia tai käyttäytymisen vaikeuksia silloin, kun häiritsevää tai normaalia poikkeavaa käyttäytymistä esiintyy koulussa toistuvasti eri oppiaineissa ja aktiviteeteissa useiden eri opettajien kanssa (Montgomery 2000). Cooper (2000b) toteaa sosioemotionaalisten haasteiden näkyvän koulussa yleensä nuoren yhteistyöhaluttomana ja vastustavana käyttäytymisenä. Riippumatta siitä, millaisena sosioemotionaaliset haasteet koulussa näyttäytyvät, niiden voidaan katsoa häiritsevän nuoren oppimisprosessia merkittävästi. Haasteisiin tarttuminen onkin tärkeää, sillä ne häiritsevät nuoren oman oppimisen lisäksi myös opetusta ja sitä kautta muiden oppimista. (Cooper 2000b).

Käyttäytymistieteisiin on vakiintunut tapa luokitella lasten ja nuorten sosioemotionaaliset haasteet sen mukaan, suuntautuvatko ongelmallisiksi koetut käyttäytymispiirteet ulospäin vai sisäänpäin (Coleman & Webber 2002, 29–30; Kauffman & Landrum 2013, 177; Hirvensalo 2018, 39; Montoya-Castilla, Postigo, Prado-Gascó & Pérez-Marín 2018). Sosioemotionaalisia haasteita kutsutaan sisäänpäin suuntautuviksi haasteiksi, silloin kun haasteissa painottuvat tunne-elämän vaikeudet (Nurmi ym. 2009, 151; Kauffman & Landrum 2013, 88; Hirvensalo

2018, 40). Sosiaalisessa käyttäytymisessä ilmenevistä haasteista puhutaan puolestaan ulospäin suuntautuneena ongelmakäyttäytymisenä (Ettekal & Ladd 2009; Nurmi ym. 2009, 152).

Sisäänpäin suuntautuneille haasteille on yhteistä vahva emootioiden ja käyttäytymisen kontrollointi, jonka seurauksena lapsi passivoituu (Hirvensalo 2018, 40). Merkittävimpinä sisäänpäin suuntautuneina haasteina voidaan pitää masentuneisuutta, ahdistuneisuutta ja vetäytymistä sosiaalisista tilanteista (Kauffman & Landrum 2013, 177; Zarra-Nezhad ym. 2014; Stein & Sareen 2015; Montoya-Castilla ym. 2018). Ulospäin suuntautuneille haasteille on tyypillistä heikko emootioiden ja käyttäytymisen kontrolli, joka näyttäytyy esimerkiksi antisosiaalisena käyttäytymisenä, uhmakkuutena, tarkkaamattomuutena ja aggressiivisuutena (McGarth 2005; Dupaul 2007; Kauffman & Landrum 2013, 88; Lawrence, Estrada & McCormick 2017). Tyypillinen sosiaalista vuorovaikutusta hankaloittava haaste on myös häiritsevä, huomiota hakeva käyttäytyminen, sisältäen tekoja, jotka herättävät muiden huomion negatiivisesti (Cooper 2000b).

Ulospäin suuntautuneet haasteet ovat usein helpommin huomattavissa, sillä ne herättävät enemmän huomiota kuin sisäänpäin suuntautuneet haasteet (Junttila 2010; Ohl ym. 2013; Hirvensalo 2018, 39). Lisäksi ulospäin suuntautuneet haasteet koetaan häiritsevämpinä (Cooper 2000b) ja vaikeammin hoidettavina (Coleman & Webber 2002, 29–30). Ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneiden haasteiden rajat eivät ole usein kovinkaan tarkkoja, sillä haasteet vaikuttavat toinen toisiinsa tai ne saattavat olla seurausta toisistaan. Lisäksi nämä haasteet esiintyvät harvoin yksinään, jolloin päällekkäistyminen tekee niiden arvioinnista haastavaa. (Kauffman & Landrum 2013, 272, 298; Hirvensalo 2018, 46–48.) Haasteet myös vaihtelevat iän ja sukupuolen suhteen (Montoya-Castilla ym. 2018).

### **3 OPPILAAN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUKEMINEN**

Liian monet oppilaat aloittavat koulu-uransa ilman tarvittavia sosioemotionaalisia taitoja (Low ym. 2015). Näiden sosioemotionaalisten taitojen tukeminen on tärkeää monestakin syystä. Ensinnäkin sosioemotionaaliset taidot ovat erittäin merkityksellisiä niin koulussa kuin ylipäätään elämässä menestymisen kannalta (Elksnin & Elksnin 2004). Aiempi tutkimus osoittaaakin selvästi, että ongelmat käytöksessä ja tunne-elämässä ovat yhteydessä oppilaiden heikentyneeseen koulunkäyntiin sekä elämään koulun jälkeen (Wagner, Kutash, Duchnowski, Epstein & Sumi 2005; Schaeffer ym. 2006; Karakus, Salkever, Slade, Ialongo & Stuart 2012; Belem da Silva ym. 2017).

Oppilaiden sosioemotionaaliset haasteet poistuvat harvoin itsestään, vaan niihin tarvitaan aikuisen apua (Junttila 2010). Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen ja haasteisiin vastaaminen ei kuitenkaan ole aina yksinkertaista. Hirvensalon (2018) mukaan oppilaalle, jolla on esimerkiksi vaikeuksia oppia jotakin oppiaineen sisältöä, voidaan eriyttää opetusta tai yksilöllistää oppimääriä yleisope- tuksen opetusryhmässä. Tällainen tuki on suhteellisen helposti toteutettavissa. Asetelma näyttää kuitenkin toisenlaiselta, kun on kysymys käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteista sekä sosioemotionaalisen tuen tarpeesta. Nämä vaikeudet aiheuttavat opettajissa epävarmuutta. Myös riittämättömyyden tunteet ja henkinen rasitus ovat yleisesti koettuja. (Hirvensalo 2018, 23, 179.)

#### **3.1 Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen kouluympäristössä**

Aikuisten tehtävänä voidaan nähdä lasten ja nuorten opettaminen sekä valmistelu aikuisuuteen (Alasuutari 2009). Tätä tehtävää toteutetaan osaltaan kouluissa. Kasvatus- ja koulutusinstituutiot eivät ole vain lapsen ja nuoreen vaikuttavia tekijöitä, vaan ne kehittävät lapsuuden ja nuoruuden ehdot sekä mahdollisuudet

tietynlaisiksi. Instituutioiden, kuten koulun voidaan nähdä vaikuttavan toimijoihinsa siten, että ne tuottavat heistä tietyntyyppisten odotusten mukaisia. (Alasuutari 2009.) Koulussa etenkin opettajien ja muun henkilökunnan vuorovaikutustaidot, asenteet ja uskomukset vaikuttavat oppilaiden taitojen kehittymiseen (Poikkeus 2019).

Suomessa koulujen ja opettajien toimintaa ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelma (OPH 2014), jossa korostuu oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen, kuten sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittäminen. Perusopetuksen aikana oppilaiden on tarkoitus oppia huomaamaan ihmissuhteiden tärkeys ja kantamaan vastuuta omasta ja yhteisestä toiminnasta (OPH 2014, 22). Koululla voidaan näin nähdä olevan suuri rooli lasten ja nuorten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä (Kuusela & Lintunen 2010; Laajasalo 2016). Sosioemotionaalisia taitoja tuetaan koulussa kaikilla luokka-asteilla, niin yleisopetuksessa kuin erityisopetuksessa (Hirvensalo 2018, 58).

Sosioemotionaalisen kehityksen ja siihen kuuluvien taitojen tukeminen varhain on hyvin tärkeää (Hirvensalo 2018, 67; Koivula & Huttunen 2018). Tällaista ennaltaehkäisemistä pidetään myös helpompana vaihtoehtona kuin syntyneiden ongelmien ratkaisemista. (Barrett 2000; Mejah ym. 2019.) Varhaisessa tuessa tärkeitä ovat koko ikäluokan hyvinvointia lisäävät toimet, joiden avulla tuetaan kaikkien oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä ja rakennetaan positiivisia suhteita niin muihin oppilaisiin kuin koko kouluyhteisöön (Hirvensalo 2018, 67). Varhainen tukeminen ennaltaehkäisee myös riskiä myöhempien sosioemotionaalisten vaikeuksien muodostumiselle (Mejah ym. 2019).

Myös mahdollisten haasteiden varhainen tunnistaminen on tärkeä osa sosioemotionaalisen kehityksen tukemista. Se on lähtökohta varsinaisten tukitoimien suunnittelulle (Aro & Närhi 2003, 64; McGrath 2005). Haasteiden tunnistaminen, ennen kuin ne kasvavat vakaviksi ongelmiksi, helpottaa oppilaan kehityksen tukemista ja parantaa hänen mahdollisuuksiaan selvitä vähemmällä vaikeuksilla. Voidakseen tukea oppilaan sosioemotionaalista kehitystä koulussa merkityksellisesti, tulee opettajan tietää oppilaan kehityksen taso (Cooper 2000b;

Mejah ym. 2019). Tätä on mahdollista selvittää esimerkiksi systemaattisella arvioinnilla tai seurantajärjestelmällä (Kuorelahti & Lappalainen 2017). Tällaisessa kehityksen ja taitojen arvioinnissa ei kuitenkaan ole olennaista oppilaan diagnostinen arviointi. Arvioinnin tavoitteena on ennemmin saada mahdollisimman monipuolinen kuva oppilaan taidoista ja niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä. (Närhi ym. 2019.) Koulussa olennaisinta onkin keskittyä niihin asioihin, joihin koulussa voidaan vaikuttaa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi ongelmia pahentavien tekijöiden karsimista ja kehitystä tukevien tekijöiden vahvistamista. (Hirvensalo 2018, 45.) Taitojen arviointi on tärkeää myös siitä syystä, että sen avulla voidaan ennustaa oppilaan kehitystä ja taitoja myöhemmässä iässä (Ladd 2005, 11).

Sosioemotionaalisen kehityksen tukitoimet on mahdollista suunnata joko oppilaaseen tai hänen ympäristöönsä. Oppilaaseen kohdistuvissa tukitoimissa on tarkoituksena auttaa häntä muokkaamaan käyttäytymistään kouluympäristöön sopivaksi. (Heath ym. 2004; O'Mahony 2005; Zins ym. 2007.) Tämä on mahdollista opettamalla oppilaalle taitoja, samalla tavalla kuin oppiaineissa tehdään ymmärryksen ja osaamisen edistämiseksi (Gundersen 2014). Taitoja, joita oppilas tarvitsee positiiviseen käyttäytymiseen ja muiden kanssa toimimiseen ovat esimerkiksi tunteiden ymmärtäminen ja itsesäätely (Laajasalo 2016; Kuorelahti & Lappalainen 2017). Näitä voidaan koulussa harjoitella muun muassa ryhmässä toimimisen ja oman toiminnan refleктоimisen kautta. Opettaja voi myös omalla esimerkillään ohjata oppilaan toimintaa merkittävästi. (Jones 2000; Kauffman & Landrum 2013, 20.) Kyky havainnoida ja ymmärtää toisten ihmisten tunteita on myös tärkeä taito, jota on mahdollista harjoitella esimerkiksi sanoittamalla toisten kokemia tunteita oppilaalle (Dadds, Cauchi, Wimalaweera, Hawes & Brennan 2012).

Ympäristöön kohdistuvissa tukitoimissa pyritään puolestaan muuttamaan ympäristöä vastaamaan paremmin oppilaan tarpeita (Heath ym. 2004; O'Mahony 2005; Zins ym. 2007). Oppilaiden käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa muuttamalla heidän toimintaympäristöään siten, että se ohjaa vahvemmin toivottuun lopputulokseen (Närhi ym. 2019). Toimintaympäristöä voidaan muokata sekä



käyttäytymistä edeltävien että sitä seuraavien tekijöiden osalta (Hirvensalo 2018, 72). Närhi ym. (2019) kuvaavat, että edeltäviä tekijöitä toivotun käyttäytymisen tukemisessa ovat muun muassa johdonmukainen kasvatus ja ennakoitavat, säännölliset rutiinit. Käyttäytymisen seurauksiin lukeutuvat puolestaan esimerkiksi palaute, palkkiot ja rangaistukset. Oppilaan toimintaympäristöä muuttamalla pyritään vähentämään taidon puutteesta aiheutuvaa haittaa. (Närhi ym. 2019.) Näin ollen ympäristön muokkaaminen on keino, jota on mahdollista kokeilla ennen suoraan oppilaaseen kohdistuvia yksilöllisiä tukitoimia (Heath ym. 2004; O'Mahony 2005; Zins ym. 2007).

Sosioemotionaalisen kehityksen tukitoimissa on olennaista oppilaalle annettava palaute, oli sitten kyse oppilaaseen tai ympäristöön kohdistuvista tuen menetelmistä. Palautteen tulisi olla johdonmukaista, välitöntä ja ensisijaisesti onnistumiset huomioivaa (Närhi ym. 2019). Positiivisten tunteiden kokeminen akateemisessa kontekstissa auttaa oppilaita saamaan parhaan hyödyn irti oppimisesta, sillä niiden kokeminen on yhteydessä sisäiseen motivaatioon ja kiinnostukseen koulua kohtaan (Boekaerts & Pekrun 2016). Kun aikuiset ja muut tärkeät ihmiset huomaavat ja tuovat julki mahdollisimman paljon positiivisia havaintojaan oppilaan toiminnasta, tämän on mahdollista rakentaa myönteistä minäkuuvaa ja vahvaa itsetuntoa vaikeuksistakin huolimatta. Positiivista palautetta tulisi antaa myös oppilaalle yrittämisestä, vaikka toivottuun lopputulokseen ei päästäisikään. (Kuorelahti & Lappalainen 2017.) Huomiota hakeva oppilas pyrkii saamaan aikuisessa aikaan jonkin reaktion, minkä takia käyttäytymisen huomiotta jättäminen on opettajalta parempi ratkaisu kuin oppilaalle annettu negatiivinen huomio (Cooper 2000b). Tästä syystä opettajan pitäisi keskittyä erityisesti positiiviseen palautteeseen ja jos sellaista ei ole aiheutta antaa, jättää häiriökäyttäytyminen ennemmin huomioimatta kuin torua siitä.

Myönteisen palautteen lisäksi turvallinen ja konflikteja kestävä opettajan ja oppilaan välinen suhde muodostaa pystyvyyttä ja ponnistelua tukevan ilmapiirin (Poikkeus 2019), mikä saattaa vahvistaa oppilaan kouluun kuulumisen kokemusta (Virtanen, Malinen & Haverinen 2016). Opettajan ja oppilaan välisen positiivisen suhteen muodostumiseen, kuten myös oppilaan taitoihin, vaikuttavat

opettajan omat sosioemotionaaliset taidot (Jennings & Greenberg 2009; Elbertson, Brackett & Weissberg 2010; Köngäs 2018, 193–194, 204; Poikkeus 2019). Positiivisella suhteella on myönteinen vaikutus oppilaan sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen (Rucinski, Brown & Downer 2018; Närhi ym. 2019). Kannustavassa suhteessa esimerkiksi oppilaan myönteinen minäkäsitys, luottamus ja turvallisuudentunne kehittyvät (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph & Strain 2003). Lisäksi tällainen suhde voi ennaltaehkäistä myöhemmässä ikävaiheessa ilmeneviä ulospäin suuntautuneita käyttäytymisen ongelmia, kuten aggressiivisuutta ja sisäänpäin suuntautuneita ongelmia, kuten ahdistuneisuutta ja huolia (O'Connor, Dearing & Collins 2011; Virtanen ym. 2016; Rucinski ym. 2018). Johtuen oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen merkityksellisyydestä, tulisi sen luomiseen panostaa koulussa (Virtanen ym. 2016).

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen ohella suhde vertaisiin on vähintään yhtä tärkeä sosioemotionaalisen kehityksen kannalta. Etenkin hyväksytyksi tuleminen ja ystävyysuhteet vertaisten kanssa vaikuttavat oppilaan myöhempään kehitykseen olennaisesti (Salmivalli 2005; 23). Koulussa lasten ja nuorten suhteet vertaisiin korostuvat entisestään, sillä kouluikäiset tyypillisesti vertaavat itseään muihin ja ottavat heiltä käyttäytymis- ja toimintamalleja omaan toimintaansa (Kuorelahti & Lappalainen 2017). Oppilaiden luokkahuonedynamiikalla on vaikutusta myös heidän kykyynsä sopeutua ympäristöön niin sosiaalisesti kuin emotionaalisesti (Nikolaros 2015). Toimiva luokkahuonedynamiikka tarjoaa oppilaille osallisuuden kokemuksen, joka voi turvata oppilaiden hyvinvointia, minäkuva ja oppimismotivaatiota merkittävästi (Salmivalli 2005, 34). Turvallisessa ryhmässä sovitaan tavat toisten huomioimiseen ja kunnioittamiseen sekä säännöt, joilla haastaviin tilanteisiin puututaan (Poikkeus 2019). Tärkeää on sääntöjen ohella myös se, että oppilaat ymmärtävät vuorovaikutuksessa tapahtuvia prosesseja, kuten torjuntaan johtavia mekanismeja (Salmivalli 2005, 34). Tällainen mekanismi on esimerkiksi muihin kohdistuva ilkeä käyttäytyminen, joka saa aikaan hyljeksintää. Tämän kaltaisten prosessien ymmärtäminen vuorovaikutuksessa tukee oppilaan sosiaalista asemaa ja vahvistaa ryhmään liittyviä taitoja (Poikkeus 2019).

Koulun henkilökunnan välinen yhteistyö on keskeinen tekijä käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien tukemisessa, sillä oppilaan sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen ei ole yhden opettajan tehtävä. Sensitiivinen ja moniammatillinen tukikeinojen etsiminen (Poikkeus 2019) sekä yhteistyö eri toimijoiden välillä takaavat parhaan tuen oppilaalle. (Aro & Närhi 2003, 20–21.) Opettajien tuleekin työskennellä yhdessä esimerkiksi toisten opettajien, ohjaajien, sosiaalityöntekijöiden, psykologien ja lääkäreiden kanssa ehkäistäkseen ja ratkaistakseen ongelmia (Cooper 2000a). Oppilaan tukemisessa myös yhteistyö kodin ja koulun välillä on tärkeää, sillä haasteet saattavat ilmetä kotona eri tavalla kuin koulussa. Yhteistyön avulla voidaan saavuttaa kodin ja koulun tukikeinojen yhtenäisyys, mikä on olennaista oppilaan kehityksen tukemisessa (Aro & Närhi 2003, 21). Kuten koulun ja kodin välillä, myös koulun sisällä on tärkeää, että tukitoimet ovat tarpeeksi yhtenäiset (Aro & Närhi 2003, 21; Savolainen, Närhi & Savolainen 2019).

Savolaisen ym. (2019) mukaan yhtenäiset toimet vaativat yhteisten sääntöjen ja toimintatapojen sopimisen. Tämä voi teettää enemmän työtä kuin aluksi on ajateltu, minkä vuoksi myös koulun johdon sitoutuminen on ratkaisevaa. Koulun johto määrittää pitkälti koulun ilmapiirin ja osoittaa suunnan toimintakulttuurin kehittymiselle. Yhtenäiset toimintatavat eivät ole itsestäänselvyys esimerkiksi yläkoulussa, jossa oppilailla on useita eri opettajia. On yleistä, että opettajien välillä on eroja ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa, jonka seurauksena oppilaan saattaa olla vaikea tietää, millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan. (Savolainen ym. 2019.) Lisäksi oppilaat saattavat käyttää tätä epä johdonmukaisuutta hyväkseen ja käyttäytyä tietoisesti eri tavoin eri opettajien tunneille. Yhteisten toimintatapojen lisäksi käytännön tukikeinoissa on merkityksellistä, että niin oppilaat kuin opettajat pitävät tukitoimia toimivina ja toteuttamiskelpoisina (Savolainen ym. 2019).

### 3.2 Tuen menetelmät yläkoulussa

Sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen on luotu edellä mainittujen yleisten keinojen lisäksi useita interventioita ja menetelmiä niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa. Tällä hetkellä Suomessa on käytössä sekä ennaltaehkäisevään tukemiseen että haasteisiin puuttumiseen kohdennettuja menetelmiä (Glick & Goldstein 1987; Cacciatore 2007, 10–11; Horner ym. 2009; Hieneman 2015; Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen 2016). Suomalaisissa kouluissa käytettävät pedagogiset ratkaisut sisältävät tyypillisesti vaikutteita monista eri menetelmistä (Hirvensalo 2018, 73). Eri menetelmissä on keskenään paljon samoja piirteitä ja useat niistä pohjautuvat samoille periaatteille. Tässä luvussa käsittelemme Suomen yläkouluissa yleisimmin käytössä olevien tukimenetelmien piirteitä.

Yläkoulun tukimenetelmissä on sekä ryhmälle että yksilölle suunnattuja menetelmiä. Ryhmälle suunnatuissa menetelmissä on ennaltaehkäiseviä koko koulun malleja (Sørлие and Ogden 2007; Horner, Sugai & Anderson 2010; Savolainen ym. 2019) sekä haasteita kokevalle pienryhmälle kohdistettuja interventioita (Glick & Goldstein 1987; Brännström, Kaunitz, Andershed, South & Smedslund 2016). Yksilölle suunnattuja menetelmiä hyödynnetään yleensä vasta silloin, kun haasteita on jo havaittu ja niihin koetaan tarvetta puuttua (Karhu 2018, 22–23; Närhi ym. 2019).

Menetelmät eroavat kohderyhmän lisäksi sen suhteen, kuka niitä ohjaa. Osa menetelmistä on opettajien ohjaamia, toisia puolestaan järjestää koulun muut aikuiset tai ulkopuoliset asiantuntijat (Hawken, Bundock, Kladis, Breda & Barrett 2014; Närhi ym. 2016; Karhu 2018, 22–23). Osassa menetelmistä tuki järjestetään erillisinä tunteina, kun taas toisissa se on sulautettuna jokapäiväiseen toimintaan. Jälkimmäistä tyyppiä on esimerkiksi yksittäisille oppilaille suunnattu Check in Check out (CICO) -toimintamalli, jossa tuesta tulee osa oppilaan arkea, minkä vuoksi se normalisoituu oppilaille (Närhi ym. 2019).

Menetelmissä on sekä käyttäytymisen ohjaamiseen että käyttäytymisen korvaamiseen pyrkiviä piirteitä. Käyttäytymisen ohjaaminen perustuu siihen, että oppilaiden käyttäytymistä ohjataan muuttamalla koulua ympäristönä siten, että se johdattaa toivottuun käyttäytymiseen (Ruef, Higgins, Glaeser & Patnode

1998). Käyttäytymistä ohjataan muun muassa luomalla kouluun selkeä struktuuri, jonka avulla oppilaiden on mahdollista ennustaa tulevaa toimintaa (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai 2008; Horner ym. 2010; Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen 2015). Näin oppilas tietää myös, miten hänen itsensä tulisi seuraavaksi toimia. Lisäksi oppilasta tukevat monissa menetelmissä korostettavat käyttäytymisen odotukset ja niistä johdetut toimintaohjeet (Närhi ym. 2016; Savolainen ym. 2019). Usein nämä sovitaan yhteistyössä muiden aikuisten kanssa, kuten Työrauha kaikille (TyKa) -toimintamallissa (Savolainen ym. 2019). Mitä intensiivisempiä menetelmään perustuvat tukitoimet ovat, sitä useammin oppilaita muistutetaan toimintaohjeista (Närhi ym. 2016).

Jotta oppilaat sisäistävät tietynlaisen käyttäytymisen toivottuna, hyödynnetään käyttäytymisen ohjaamisessa usein myös opettajan esimerkin näyttämistä (Närhi ym. 2016). Aikuisten tarjoamalla mallilla vahvistetaan näin ohjaamisen tehokkuutta. Hyvin olennainen käyttäytymisen ohjaamisen keino eri menetelmissä on myös palautteen antaminen. Siinä keskitytään ensisijaisesti positiiviseen palautteeseen ja toivotun käyttäytymisen huomioimiseen, kun ei-toivottua käyttäytymistä puolestaan jätetään huomiotta. (Simonsen ym. 2008; Horner ym. 2010; Närhi ym. 2015; Karhu 2018, 23.)

Palautteen antaminen on merkittävässä roolissa myös niissä menetelmissä, joissa on käyttäytymistä korvaavia piirteitä. Haastavan käyttäytymisen korvaamisessa keskitytään enemmän yksilön kuin ympäristön muokkaamiseen (Cacciatore 2007, 89). Tällaisissa menetelmissä oppilaille tarjotaan vaihtoehtoisia tapoja toimia sekä työvälineitä haastavien tilanteiden ratkaisemiseen (Brännström ym. 2016). Toivottua käyttäytymistä harjoitellaan tietoisesti konkreettisten harjoitusten avulla (Glick & Goldstein 1987; Cacciatore 2007, 10, 88–90; Brännström ym. 2016), jolloin oppilaat ovat itse aktiivisessa roolissa (Hieneman 2015; Närhi ym. 2015). Esimerkiksi Friends-ohjelmassa harjoitellaan ryhmätöiden ja toiminnallisten harjoitusten kautta tunne-, ongelmanratkaisu- ja kommunikaatiotaitoja (Maggin & Johnson 2014). Aggression Replacement Training (ART) puolestaan pyrkii korvaamaan ei-toivottua käyttäytymistä kehittämällä oppilaiden sosiaalisia taitoja, vihan hallintaa sekä ymmärrystä oikeudenmukaisuudesta ja muiden

tarpeista (Glick & Goldstein 1987; Brännström ym. 2016). Menetelmissä hyödynnetään paitsi taitojen harjoittelua käytännössä myös asennekasvatusta, jonka tarkoitus on muuttaa nuorten suhtautumista tiettyyn suuntaan, kuten väkivallan vastaiseksi (Cacciatore 2007, 88–90; Hintikka 2016, 143). Tällaista ajattelutavan muutosta haetaan myös kiusaamiseen liittyen esimerkiksi KiVa Koulu -ohjelmalla (Kärnä ym. 2012; Williford ym. 2013).

Suomen yläkouluissa käytettävillä käyttäytymisen ohjaamiseen ja korvaamiseen tarkoitetuilla tukimenetelmillä on todettu olevan selviä vaikutuksia oppilaiden käyttäytymiseen. Tutkimus on osoittanut niiden olevan tehokkaita keinoja muun muassa oppilaiden tunteiden säätelyn, vuorovaikutussuhteiden ja työrauhan parantamisessa (Sørli & Ogden 2007; Närhi ym. 2015; Hintikka 2016, 148–149; Närhi, Kiiski & Savolainen 2017; Savolainen ym. 2019). Niiden on lisäksi todettu vähentävän häiritsevää, aggressiivista ja antisosiaalista käyttäytymistä sekä keskittymisen vaikeuksia (Christensen, Young & Marchant 2004; Campbell & Anderson 2011; Oliver, Wehby & Reschly 2011; Bradshaw, Waasdorp & Leaf 2012; Langeveld, Gundersen & Svartdal 2012; Kuposov, Gundersen & Svartdal 2014; Närhi ym. 2015). Menetelmien on nähty myös tukevan oppilaiden prososiaalista käyttäytymistä, kouluun sopeutumista (Horner ym. 2009; Bradshaw ym. 2012) ja joissakin tapauksissa ennaltaehkäisevän erityisopetuksen tarvetta (Christensen ym. 2004). Opettajat, rehtorit ja oppilaat ovat ottaneet eri menetelmiä hyvin vastaan. Tämä johtunee siitä, että oppilaiden käyttäytymisen parantamisen lisäksi ne vähentävät opettajien työssä kokemaa räsitusta. (Närhi ym. 2015.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten nuorten sosioemotionaalista kehitystä tuetaan yläkoulussa. Olimme kiinnostuneita erityisesti siitä, kuinka yläkoulun aineenopettajat ja erityisopettajat tukevat näiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Sen sijaan, että tutkimuksessa olisi pyritty puolueettomaan ja täysin yleistettävissä olevaan tietoon, tarkoituksena oli saada selville opettajien näkemyksiä siitä, millä keinoin he nuoria tukevat. Tässä tutkimuksessa halusimme tarkastella nimenomaan arjen tilanteissa käytettäviä keinoja, joita jokaisen opettajan on mahdollista hyödyntää. Käytössä olevien tukikeinojen selvittämisen lisäksi halusimme tarkastella opettajien näkemyksiä siitä, kuinka nuorille tarjottavaa tukea yläkoulussa tulisi kehittää. Tutkimustehtävään etsittiin vastausta seuraavien kysymysten avulla:

1. Millä tavoin opettajat tukevat oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä yläkoulussa?
2. Miten oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukemista yläkoulussa tulisi kehittää?
  - 2.1. Mitä asioita sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa pitäisi huomioida paremmin?
  - 2.2. Millä tavoin tuen kehittämistä voidaan saada aikaan?

### 4.2 Tutkimuskonteksti ja osallistujat

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisesti eli laadullisesti. Laadullisella tutkimuksella pyritään löydöksiin ilman tilastollisia tai muita määrällisiä menetelmiä. Toisin kuin määrällinen tutkimus, joka perustuu lukuihin, laadullinen tutkimus hyödyntää sanoja ja lauseita. (Atkins & Wallace 2016; Kananen 2017, 35.) Tässä tutkimuksessa tarkoituksena olikin hyödyntää opettajien avoimia vastauksia, jotka olivat heidän omin sanoin rakentamiaan kuvailuja eri asioista. Valitsimme

laadullisen tutkimuksen, koska se mahdollistaa ilmiön syvällisen kuvauksen ja kohteen kokonaisvaltaisen tutkimisen (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161; Kananen 2017, 33). Sitä käytetään ihmisten kokemusten ja näkemysten tarkastelemiseen (Alasuutari 2011, 44; Tuomi & Sarajärvi 2018, 20). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena olikin saada mahdollisimman perusteellinen kuva opettajien näkemyksistä tukikeinoihin liittyen.

Tutkimuksen kehyksenä toimi sisällönanalyttinen lähestymistapa. Sisällönanalyysia voidaanakin pitää yksittäisen analyysimenetelmän lisäksi myös väljänä teoreettisena viitekehyksenä (Krippendorff 2013, 5; Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyttinen lähestymistapa sopii lähtökohdaksi, jos aineistona on kirjoitettu, kuultu tai nähty aineisto (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Näin ollen se istui myös tämän, kuultuja aineistoja käsittelevän tutkimuksen lähtökohdaksi. Sisällönanalyttiselle lähestymistavalle on tyypillistä, ettei tutkimusta ohjaa mikään ennalta määritetty teoria (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Tätäkään tutkimusta ei ohjannut mikään tietty teoreettinen asemointi, vaan osallistujien käsitykset ilmiöstä loivat oman teoreettisen kokonaisuutensa.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien näkemyksiä oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukemisesta. Konteksti, jossa opettajat tätä tukea tarjoavat on koulu. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat nuoret, jolloin tutkimuskonteksti tarkentui koskemaan yläkoulua. Tutkimukseen osallistuvat opettajat työskentelivät viidessä eri koulussa, jotka kaikki sijaitsivat samassa Keski-Suomen kunnassa. Koulut olivat yli 500 oppilaan kouluja, joista yksi oli yläkoulu ja neljä yhtenäiskouluja.

Tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän opettajaa. Eskola (2007) toteaa, että kuudesta kahdeksaan haastateltavaa voidaan nähdä sopivana määränä oppinäytetöissä saavuttamaan tarpeeksi tietoa ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollisia yleistyksiä, vaan pyritään kuvaamaan tiettyä toimintaa tarkemmin (Kananen 2017, 32; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tässäkin tutkimuksessa tavoitteena ei ollut tuottaa yleistettävää tai kiistatonta tietoa vaan kuvata enemmän tarkkoja ja yksityiskohtaisia opettajien näkemyksiä toimin-



nasta. Näin ollen oli tärkeää, että tutkimukseen osallistujilla on kokemusta ja tietoa kyseisestä toiminnasta (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tämän tutkimuksen tiedonantajina toimivat juuri opettajat, koska he työskentelevät nuorten kanssa päivittäin ja heillä on merkittävä rooli nuorten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa yläkoulussa.

Tutkimukseen osallistuvat opettajat toimivat aineenopettajina ja erityisopettajina yläkoulussa (taulukko 1). Tutkimukseen valittiin tietoisesti eri oppiainneiden opettajia, sillä opettajien tarjoama sosioemotionaalinen tuki ja sitä koskevat näkemykset saattavat vaihdella opettajasta ja oppiaineesta riippuen. Etsiesämme osallistujia koulujen kotisivujen kautta, kiinnitimmekin huomiota siihen, mitä oppiainetta opettajat opettavat. Vaikka sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa on läsnä tietyt yhteiset periaatteet, tarjoaa jokainen oppiaine omanlaisensa mahdollisuuden nuoren kehitykselle. Opettajien valintaan vaikutti oppiainneiden lisäksi toimiminen luokanohjaajana. Tarkoituksena oli saada tutkimukseen mukaan luokanohjaajina toimivia opettajia, sillä heillä on oletettavasti enemmän aikaa kohdata oppilaat ja sitä kautta mahdollisuus luoda syvempi suhde heihin. Osallistujien valinta ei siis ollut täysin satunnaista, vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

TAULUKKO 1. Osallistujien taustatiedot

Pseudonyymi	Opetettava oppiaine	Luokanohjaaja	Työkokemus vuosina
Opettaja 1	terveystieto, liikunta	x	25
Opettaja 2	äidinkieli, suomi toisena ja vieraana kielenä	x	13
Opettaja 3	erityisopetus	-	10
Opettaja 4	kotitalous	x	6
Opettaja 5	erityisopetus	-	26
Opettaja 6	musiikki	x	32
Opettaja 7	kotitalous	-	6

Kaikilla osallistujilla oli pätevyys toimia opettajana omassa oppiaineessaan. Heillä oli työkokemusta opettajana toimimisesta 6–32 vuotta ja yli puolet heistä toimi luokanohjaajana haastatteluhetkellä. Osallistujat olivat tutkijoille vieraita yhtä opettajaa lukuun ottamatta. Tämä opettaja oli toiminut toisen tutkijan har-

joittelun ohjaajana tutkimukseen osallistumista edeltävänä vuonna. Tutkimukseen osallistujista käytetään tulosluvussa pseudonyymeja eli tunnistekodeja (Opettaja 1 = haastateltava opettaja nro 1), jotka ovat nähtävissä taulukossa 1. Tunnistekoodit on muodostettu osallistujille haastattelujärjestyksen perusteella.

### 4.3 Tutkimusaineiston keruu

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska sitä pidetään hyvin joustavana menetelmänä, jota on mahdollista soveltaa hyvin erilaisiin tutkimustarkoituksiin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 34; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Haastattelulla on mahdollisuus tuoda esille osallistujia itseään koskevia asioita ja kokemuksia, joita ei muuten saataisi selville (Rapley 2007; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205). Lisäksi haastattelussa meitä kiinnosti se, että haastattelu luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa esimerkiksi tarkentavien kysymysten avulla (ks. Atkins & Wallace 2016). Olimme kiinnostuneita saamaan esille myös vastausten taustalla olevia motiiveja, minkä juuri haastattelu mahdollistaa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 34; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205).

Haastattelu on mahdollista toteuttaa monin eri tavoin, kuten esimerkiksi yksilö- tai parihaastatteluna (Metsämuuronen 2006, 235; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 210). Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin yhtä lukuun ottamatta yksilöhaastatteluina, kasvokkain haastateltavien kanssa. Yhden osallistujan pyynnöstä hänen haastattelunsa suoritettiin parihaastatteluna, sillä hän koki tutun parin tuovan lisäarvoa haastatteluun. Haastatteluita varten olimme muodostaneet ennalta määritetyt, avoimet haastattelukysymykset (ks. liite 1). Avoimilla kysymyksillä pyrimme siihen, että vastaajilla on mahdollisuus tuoda esille heidän haluamiaan asioita aiheesta. Käytimme haastatteluissa puolistrukturoitua runkoa, jonka kautta kävimme läpi samat kysymykset niin, että niiden muotoilu ja järjestys saattoivat vaihdella haastateltavien vastausten mukaan (ks.

Rapley 2007; Tiittula & Ruusuvuori 2009). Esimerkiksi joidenkin haastattelukysymysten kohdalla kävi niin, että haastateltava vastasi yhden puheenvuoron aikana useampaan kysymykseen.

Haastattelukysymyksiä oli yhteensä 30, joista viisi oli pääkysymyksiä tarkentavia alakysymyksiä. Lisäksi esitimme alussa neljä taustakysymystä ja haastattelun edetessä tarpeen mukaan tarkentavia kysymyksiä. Haastattelut kestivät keskimäärin noin 42 minuuttia, ja vaihtelivat 32–58 minuutin välillä. Kaikki haastattelut nauhoitettiin, koska nauhoittaminen tarjoaa mahdollisuuden palata tilanteeseen uudestaan, jolloin haastattelua voidaan tarkastella ja analysoida yksityiskohtaisemmin (Rapley 2007; Tiittula & Ruusuvuori 2009; Alasuutari 2011, 85).

Haastattelu voidaan suorittaa monessa eri paikassa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 73). Kuitenkin mahdollisimman rauhallinen haastattelutilanne parantaa usein tallenteen laatua ja haastatteluun keskittymistä (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018). Kaikki tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin osallistujien työpaikoilla, haastatteluille varatuissa tyhjiissä tiloissa. Näin varmistettiin, että osallistajat pystyivät keskittymään haastatteluun ilman häiriötekijöitä tai mahdollisia ulkopuolisia kuuntelijoita. Haastattelut toteutettiin osallistujien työpaikoilla myös siitä syystä, että käytännön järjestelyt tulisi tehdä haastateltaville mahdollisimman helpoiksi (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018). Haastatteluaineisto kerättiin tammikuussa 2020.

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Laadullinen aineisto kerättiin tutkimuksessa haastatteleamalla osallistujia. Haastattelut tallennettiin nauhurin avulla puheeksi. Tämä onkin tyypillistä haastatteluiden toteuttamisessa (Rantala 2015). Seuraavaksi aineisto litteroitiin eli kirjoitettiin puhtaaksi kirjalliseen muotoon, mikä on seuraava vaihe haastatteluiden jälkeen (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018). Tallennettu laadullinen aineisto kirjoitetaan usein puhtaaksi sanatarkasti, vaikka litteroinnin tarkkuudesta ei olekaan yksiselitteistä ohjetta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 222). Litteroimme aineiston pääosin sanasta sanaan, mutta jätimme pois joitain toistuvia täytesanoja,

jotka eivät olleet puhevuoron kannalta merkityksellisiä. Teimme näin saadaksemme aineistosta helpommin luettavan ja ymmärrettävän analyysia varten (ks. Krippendorff 2013, 85). Laajempaa aineistokokonaisuutta ei olekaan kannattavaa jäsentää ilman, että sen tiivistää suppeampaan ja helpommin käsiteltävissä olevaan muotoon (Alasuutari 2011, 85). Tutkimuksessa ei tutkittu esimerkiksi diskurssianalyysin tavoin kieltä, mikä sekin osaltaan mahdollisti ylimääräisten täytesanojen poistamisen litteroinnin aikana. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 64 sivua rivivälillä 1,5, fonttikoolla 12 ja 2 cm molemmin puolisilla marginaaleilla.

Tutkimuksen analyysi toteutettiin sisällönanalyysilla. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 117) kuvailevat sen olevan perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen muodoissa, ja joka mahdollistaa näin monenlaisen tutkimuksen toteuttamisen. Tämä analyysimenetelmä valittiin käyttöön, koska sillä voidaan analysoida kirjalliseen muotoon saatettuja materiaaleja objektiivisesti ja systemaattisesti (Krippendorff 2013, 2, 25). Kuten yleensä, myös tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin avulla tavoiteltiin selkeää ja tiivistettyä muotoa tutkittavasta ilmiöstä kadottamatta kuitenkaan aineiston sisältämää informaatiota (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 122). Valitsimme sisällönanalyysin menetelmäksi myös siitä syystä, että tarkoituksenamme oli muodostaa perusteltuja ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (ks. Krippendorff 2013, 24).

Tämän tutkimuksen sisällönanalyysi toteutettiin aineistolähtöisesti. Tämä tarkoittaa sitä, ettei aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ollut vaikutusta analyysin toteuttamiseen tai sen lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108). Aineistolähtöisessä analyysissä tarkoituksena onkin luoda teorettinen kokonaisuus siitä, mitä tutkimusaineistosta löydetään (Krippendorff 2013, 41; Kananen 2017, 141). Pystyäksemme tarkastelemaan puhtaasti opettajilta esiin nousseita näkemyksiä aiheesta, ei minkään teorian ollut tarkoituksenmukaista rajata ja ohjata työskentelyämme analyysivaiheessa.

Paneuduimme etukäteen tarkasti siihen, miten aineistolähtöinen sisällönanalyysi toteutetaan. Tämän jälkeen aloitimme aineiston analysoinnin pereh-

tymällä aineistoon huolellisesti. Tätä tehdessämme tutkimuskysymyksemme tarkentuivat entisestään. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että tutkimuskysymykset eivät ole täsmällisesti ilmaistavissa vielä tutkimuksen alussa, vaan ne täsmentyvät sen edetessä (Hakala 2015; Kiviniemi 2015). Tutkimuksen kysymystenasettelun ja raportin muodon lukkoon lyöminen liian varhain voi olla jopa haitaksi laadullisen tutkimuksen tekemiselle (Hakala 2015). Aineistoon perehtyessämme huomasimme myös tarpeen toisen tutkimuskysymyksen jakamiselle alakysymyksiin.

Aineistoon perehtyminen jatkui edelleen alleviivaamalla kaikki kohdat, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiimme. Eri tutkimuskysymyksiin liittyvät kohdat erotimme erivärisillä alleviivauksilla. Sisällönanalyyysissa aineistoa tarkastellaankin tutkimuskysymysten näkökulmasta, etsimällä tekstikokonaisuuksia, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön (Alasuutari 2011, 40; Krippendorff 2013, 120; Kananen 2017, 132). Tätä vaihetta kutsutaan aineiston pelkistämiseksi eli redusoinniksi, jossa aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimukselle epäolennainen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Alleviivatuista alkuperäisilmauksista muodostimme pelkistettyjä ilmauksia eli tiivistettyjä muotoja asiasisällöstä (taulukko 2) (Kananen 2017, 132). Pelkistämisvaiheessa huomioimme myös sen, että yhdestä lausumasta on mahdollista löytää useampia pelkistettyjä ilmauksia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Pelkistetyt ilmaukset listattiin tutkimuskysymyksittäin allekkain erillisille papereille aineiston analyysin seuraavaa vaihetta varten. Samalla koodasimme aineiston numero- ja kirjaintunnuksin pystyäksemme helpommin palaamaan siihen (ks. Krippendorff 2013, 85, 126).

TAULUKKO 2. Pelkistettyjen ilmausten muodostaminen

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Osa ehkä tarvii sit semmosia ehkä sanottamiseen, että tavallaan tietää mistä on kyse, mutta niille asioille ei oo sit sanoja, et vois sit sanoo, et mulla on paha olla nii et pystyis erittelemään tarkemmin-- <sup>1</sup> ."	Tunteiden sanoittaminen
"Ja ylipäättänsä oma tapa ratkaista ongelmia, että yrittäis niiku toimia mahdollisimman hyvin ja vastuullisesti niin se on taas mallina, että miten kannattais toimia--."	Oman esimerkin näyttäminen oppilaille

Aineiston pelkistämisen jälkeen seuraava vaihe oli aineiston klusterointi eli ryhmittely. Ryhmittelyn tarkoituksena on etsiä pelkistetyistä ilmauksista eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Tämän jälkeen samaa asiaa kuvaavat käsitteet ryhmitellään eli niistä muodostetaan luokkia. (Krippendorff 2013, 53-57, 106; Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Myös tässä tutkimuksessa aineiston ryhmittely toteutettiin edellä kuvatusti selvittämällä eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä pelkistettyjen ilmausten väliltä ja ryhmittelemällä samankaltaiset ilmaukset yhdeksi ryhmäksi. Nimesimme nämä ryhmät niiden sisältöä ja ominaisuuksia kuvaavilla käsitteillä. Näistä käsitteistä käytetään sisällönanalyysissa nimitystä alaluokka (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Esimerkiksi oppilaiden osallistumista, vaikutusmahdollisuuksia ja vastuuta koskevat ilmaukset muodostivat oppilaiden osallisuus opetuksessa -alaluokan. Tämä ryhmittely on osa abstrahointia, jossa aineisto käsitteellistetään ja tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan epäolennaisesta. Abstrahointia jatketaan niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125.)

Alaluokkien muodostamisen jälkeen jatkoimme yläluokkien muodostukseen, mikä on seuraava vaihe sisällönanalyysissa. Ryhmittelemällä luokkia yhteen aineisto tiivistyi entisestään, koska yksittäisiä tekijöitä sisällytettiin yhä yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Yläluokat muotoutuivat yhdistelemällä jälleen ominaisuuksiltaan samankaltaisia alaluokkia yhteen. Esimer-

<sup>1</sup> -- tarkoittaa, että puheenvuorosta on jätetty jotakin pois.

kiksi oppilaiden osallisuus opetuksessa ja ryhmätyöskentely muodostivat yläluokan oppilaslähtöiset keinot. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla yläluokkia muodostui kuusi, kuten taulukosta 3 on nähtävissä.

TAULUKKO 3. Opettajien kuvaukset sosioemotionaalisen tuen keinoista yläkoulussa

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Oppilaiden osallisuus opetuksessa	Oppilaslähtöiset keinot	Oppilaan käyttäytymisen ohjaaminen	Sosioemotionaalisen tuen keinot yläkoulussa
Ryhmätyöskentely			
Johdonmukaisuus ohjauksessa	Opettajajohtoiset menetelmät		
Rajojen asettaminen			
Luodaan onnistumisen kokemuksia			
Tunnetaitojen harjoittelu			
Toimintamallit			
Oppilaiden rauhoittaminen	Akuuttien ongelmatilanteiden käsittely		
Tapahtuvan sanoittaminen oppilaille			
Ongelmatilanteiden selvittäminen perusteellisesti			
Kiinnostus oppilaan asioista	Oppilastuntemus	Oppilaan yksilöllinen huomioiminen	
Keskusteleminen			
	Opetuksen mukauttaminen oppilaskohdaisesti		
Koulun sisäinen yhteistyö	Moniammatillinen yhteistyö		
Koulun ulkopuoliset asiantuntijat			

Yläluokkien muodostamisen jälkeen jatkoimme ryhmittelyä yhdistämällä samankaltaiset yläluokat pääluokiksi ja nimeämällä ne niitä kuvaavilla käsitteillä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla pääluokkia muodostui kaksi; oppilaan käyttäytymisen ohjaaminen ja oppilaan yksilöllinen huomioiminen. Pääluokista muodostimme vielä yhdistävän luokan, joka muotoutuu tutkimustehtävän perusteella ja on vahvasti yhteydessä siihen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125).

Tätä kuvaamaamme luokitteluprosessia aina pelkistettyjen ilmausten muodostamisesta yhdistävään luokkaan noudatimme myös toisen tutkimuskysymyksen suhteen. Tämän tutkimuskysymyksen luokittelu on nähtävissä kokonaisuudessaan liitteen 2 taulukosta 1.

## 4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen toteuttamista varten hankimme ensimmäisenä asianmukaiset tutkimusluvut. Perusopetuksesta opinnäytetyöhön kerättäviin tietoihin tarvitaan erillinen lupa, minkä takia hankimme ensimmäisenä luvan sen kaupungin perusopetuksen yksiköltä, jossa haastattelut toteutettiin. Tämän jälkeen lähetimme suostumuslomakkeen ja tietosuojailmoituksen haastateltaville, jotta heillä oli mahdollisuus perehtyä näihin ennen haastattelua. Suostumus osallistujilta tulee kin hankkia asianmukaisesti ja heidän täytyy olla tietoisia siitä, mihin he osallistuvat (Ryen 2007; Atkins & Wallace 2016; Hyvärinen 2017). Osallistujille informoitiin tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta ensimmäisen kerran jo silloin, kun heitä pyydettiin mukaan tutkimukseen. Tällöin otimme yhteyttä osallistujiin puhelimitse, jolloin heillä oli mahdollisuus esittää heti tarkentavia kysymyksiä tutkimuksesta. Hyvien periaatteiden mukaisesti myös tutkimukseen osallistuvan koulun esimiehen tulisi olla tietoinen koulun henkilökunnan osallistumisesta eri tutkimuksiin. Tämän takia varmistimme osallistujilta sähköpostitse heidän koulujensa rehtoreiden olevan tietoisia tutkimukseen osallistumisesta.

Haastattelun alussa tietosuojalomake läpikäytiin ja suostumuslomake allekirjoitettiin. Ennen allekirjoittamista varmistimme vielä uudelleen, että osallistujilla on riittävästi tietoa tutkimuksesta. Osallistujille kerrottiin muun muassa se, mitä henkilötietoja heistä kerätään sekä kuinka niitä käytetään ja säilytetään (ks. Patton 2002, 407; Hyvärinen 2017). Suostumuksen allekirjoittaminen tulee kin tehdä tarkoituksenmukaisen informaation pohjalta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Tuomi & Sarajarvi 2018, 86). Eettisten periaatteiden mukaisesti osallistujille tehtiin selväksi myös se, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja heillä



on mahdollisuus kieltäytyä osallistumisesta tai keskeyttää mukanaolonsa milloin tahansa tutkimuksen aikana (Ryen 2007; Atkins & Wallace 2016).

Haastattelutilanteen tulisi tuntua mahdollisimman turvalliselta. Tätä turvallisuuden tunnetta lisää luottamuksellisuus, mikä tarkoittaa muun muassa sitä, että haastattelutilanteesta pyritään poistamaan ulkopuoliset henkilöt (Hyvärinen 2017). Myös me noudatimme tätä luottamuksellisuuden periaatetta varmistamalla, että haastattelu tapahtui erillisessä tilassa, jossa ei ollut tutkijoiden ja haastateltavien lisäksi muita läsnä. Haastattelut toteutettiin kouluilla, joissa tutkimukseen osallistuvat opettajat työskentelivät. Tämä tuttu ympäristö saattoi auttaa luomaan turvallisen ilmapiirin, jossa haastateltava pystyi palauttamaan mieleen ja kertomaan avoimesti koulussa tapahtuvista asioista. Toisaalta on myös mahdollisuus, että haastattelun toteuttaminen osallistujan työpaikalla aiheuttaa hänelle painetta vastata tietyllä tavalla. Lisätäksemme osallistujien mukavuutta haastattelutilanteessa kävimme haastattelun aluksi läpi tutkimuksessa käytettävät käsitteet. Näin pyrimme varmistamaan, etteivät osallistujat koe epävarmuutta tai -tietoisuutta haastattelussa käytettävistä käsitteistä. Painotimme osallistujille myös mahdollisuutta esittää kysymyksiä haastattelun aikana ja sen jälkeen.

Haastateltavat olivat meille yhtä lukuun ottamatta ennestään vieraita. Noudatimme eettisiä periaatteita (TENK 2012) samalla tavalla jokaisen osallistujan kohdalla riippumatta siitä, oliko hän tuntematon vai ei. Osallistujien vieraus varmistasi sen, ettei haastattelua ohjanneet tutkijoiden ja osallistujien aiemmat keskustelut. Toisaalta yhden haastateltavan kohdalla aiempi suhde saattoi lisätä luottamusta ja rohkaista häntä avautumaan kokemuksistaan tuntemattomia osallistujia enemmän. Luottamus voi johtaa kertomaan myös asioita, joiden paljastamista osallistuja katuu myöhemmin. Tällaista tilannetta pyrittiin välttämään antamalla osallistujille mahdollisuus ottaa tutkijoihin yhteyttä jälkikäteen (ks. Tiittula & Ruusuvuori 2009).

Haastattelujen toteuttamisen jälkeen aineisto pseudonymisoitiin eli koodattiin ja suorat tunnistetiedot poistettiin aineiston perustamisvaiheessa niin, ettei

henkilötietoja voi yhdistää tiettyyn henkilöön ilman tutkijoilla hallussa olevia lisätietoja. Kaikkien osallistujien onkin pysyttävä nimettöminä ja heidän anonymiteettiään on varjeltava, elleivät he ole antaneet suostumustaan identiteettinsä paljastamiseen (Ryen 2007; Tiittula & Ruusuvuori 2009; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Pseudonymisoimme aineiston, jotta tutkimukseen osallistujat eivät olisi tunnistettavissa tutkimuksesta, mutta voisimme tarvittaessa palata tarkistamaan osallistujilta jotakin asiaa.

Pseudonymisoitua tutkimusaineistoa säilytettiin Jyväskylän yliopiston tietosuojaohjeiden mukaisesti tutkijoiden tietokoneilla sähköisessä muodossa ja se suojattiin käyttäjätunnuksen ja salasanan avulla. Aineistoa käsiteltiin analyysia tehdessä niin, että vain tutkijat olivat läsnä. Näin noudatimme luottamuksellisuuden periaatetta siitä, että tutkimuksen yhteydessä saatuja tietoja ei luovuteta ulkopuolisille (Ryen 2007; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Tietoja ei myöskään käytetty muuhun kuin osallistujille luvattuun tarkoitukseen. Tutkimusaineisto tuhoettiin hävittämällä sähköiset tiedostot sen jälkeen, kun tutkimus oli palautettu ja siitä oli saatu lopullinen arviointi.

Aiemmin kuvattujen eettisten periaatteiden lisäksi tässä tutkimuksessa pyrittiin noudattamaan kaikkia hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (TENK 2012). Kunnioitus muita tutkijoita ja heidän työtään kohtaan ilmenee täsmällisestä viittauskäytännöstä ja heidän toteuttamiensa tutkimusten rehellisenä kuvaamisena. Tätä periaatetta noudatimme myös välttämällä muiden ja omien tekstiemme plagiointia. Lisäksi pyrimme noudattamaan yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, sen suunnittelussa ja raportoinnissa. Tämä yksityiskohtainen raportointi ja tehtyjen valintojen perustelu takaavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta havaintojensa perusteella (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 24–26; Atkins & Wallace 2016). Lukijoiden mahdollisuus arvioida tutkimusta toteutuu, koska noudatimme tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta julkaisemalla tutkimuksen tiedeyhteisön nähtäville. Lisäksi lähetämme valmistuneen tutkimuksen erikseen kaikille sitä pyytäneille osallistujille.

Tätä tutkimusta johdatti myös puolueettomuuden periaate, sillä tutkimuksen toteuttamista eivät ohjanneet tutkijoiden omat intressit. Puolueettomuudella viitataan tieteen tekemiseen ilman henkilökohtaisen voiton motiivia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 21; Tuomi & Sarajärvi 2018, 148–149). Toisaalta tutkimusta toteutettiin tutkijoiden ja osallistujien ehdoilla. Näin ollen tutkimuksessa tuli esille ainoastaan opettajien näkökulma aiheeseen. Tämä on syytä ottaa huomioon tutkimustuloksia tarkasteltaessa, sillä näkökulma on rajattu niin, etteivät esimerkiksi oppilaiden, koulun muun henkilökunnan tai päättäjien näkemykset käy ilmi tutkimuksesta. Emme esitä tai yleistäkään tuloksia kriiikkittömästi, vaan tuomme esille tarkoituksenmukaisilla menetelmillä havaitut tulokset, arvioimme niiden yleistettävyyttä ja asetamme ne suhteeseen aiemman tutkimuksen kanssa.

## 5 TULOKSET

### 5.1 Sosioemotionaalisen tuen keinot yläkoulussa

#### 5.1.1 Oppilaan käyttäytymisen ohjaaminen

Sosioemotionaalisen kehityksen tukea kuvatessaan opettajat kertovat ohjaavansa oppilaiden käyttäytymistä monin tavoin. Opettajilla nähdään olevan suuri rooli oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehityksessä ja kehityksen suuntaamisessa. Oppilaiden käyttäytymisen ohjaaminen on tietoista vastuun ja toisaalta avun jakamista oppilaiden kanssa. Oppilaan käyttäytymisen ohjaaminen näkyy opettajien vastauksissa sekä oppilaslähtöisinä että opettajajohtoisina keinoina. Näistä keinoista opettajajohtoiset painottuvat. Lisäksi käyttäytymisen ohjaamisessa näkyvät tavat, joilla akuutteja ongelmatilanteita käsitellään.

Oppilaslähtöiset keinot näyttävät oppilaiden mukaan ottamisena ja aktivoimisena koulutyöskentelyssä. Oppilaiden osallisuus tulee esille erityisesti oppitunneilla, joilla opettaja kannustaa kaikkia oppilaita osallistumaan. Oppilaille annetaan myös vastuuta ja heidän näkemyksiään hyödynnetään opetuksessa. Esimerkiksi oppilaskunta- ja tukioppilastoiminnassa oppilaat pääsevät vaikuttamaan koulun toimintaan ja saavat kokemusta vastuun ottamisesta.

Kyllä meillä koulussa pääsee semmoset, jotka niitä haluaa tuoda esille niin omia vahvuuksiaan ja muuta niin täällä pääsee esiintymään, täällä pääsee osallistumaan oppilaskunnan toimintaan, vaikuttamaan. Et kyl mä nään et jos niinkun haluaa, itsellä on kyllä, niitä pystyy hyödyntämään ja pystyy niiku käyttämään ja kehittämään myöskin meillä täällä. (Opettaja 5)

Kuten esimerkistä voi huomata, oppilaiden osallistaminen on kiinni myös heidän omasta halukkuudestaan osallistua. Toisaalta osa opettajista näkee kaikki oppilaat aktiivisina toimijoina, joita opettajan täytyy ”tuuppia kehittymään”. Tämä tapahtuu esimerkiksi ohjaamalla oppilaita refleктоimaan omaa toimintaansa. Oppilaslähtöisenä keinona nähdään myös ryhmätyöskentely, jossa oppilaat ovat osallisena paitsi opetuksessa myös ryhmässä. Ryhmätyöskentelyssä opettajat

velvoittavat oppilaita ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ryhmässä. Ryhmässä toimimisen kautta he näkevät koulun paikkana harjoitella ”erilaisuuden sietämistä” ja ”sosiaalisia normeja”.

Ja sit mä aattelen tollasii niiku tavallaan omassa oppiaineessa, et miten päivittäistä se vuorovaikutustaitojen harjoittelu on. Et jos mä aattelen niiku sellasii ryhmätyö ja ryhmätyössä tulevia, nii kyl mä yritän järjestelmällisesti käyttää sitä et kaikki saa palautteen myös luokkakaverilta niiku vaikka ryhmätyöjutun jälkeen ja että ne käydään sit läpi --. (Opettaja 2)

Esimerkistä käy ilmi, että osa opettajista pyrkii hyödyntämään vuorovaikutustaitojen harjoittelua lähes joka päivä. Vuorovaikutustaitojen harjoittelun ensisijaisena muotona nähdään ryhmätyöskentely. Siinä hyödynnetään vertaispalautetta, jonka kautta oppilaat kehittyvät palautteen antajina ja vastaanottajina sekä ylipäätään vuorovaikuttajina. Opettajat uskovat, että on syytä panostaa paitsi palautteen antamiseen myös sen läpikäymiseen.

Opettajajohtoisissa menetelmissä opettajat asettavat toiminnalle lähtökohdat ja ohjaavat toimintaa tietyillä raameilla kohti päämäärää. Opettajien ohjauksessa on nähtävissä johdonmukaisuutta. Tämä näkyy käytännössä selkeinä rakenteina ja rutiineina koulupäivässä. ”Se et ne tietää, mitä tapahtuu ja mikä on sen tunnin rytmi, niin se rauhoittaa paljon.” (Opettaja 1) Omalla järjestelmällisellä esimerkin näyttämällä ja ”roolimallina olemisellä” opettajat ohjaavat oppilaiden käyttäytymistä kohti tavoitteita. Myös rajojen asettaminen ja niihin velvoittaminen toimivat opettajien keinoina johdattaa oppilaan käyttäytymistä. Opettajat kuvaavatkin heillä olevan päätösvalta siitä, miten koulussa käyttäydytään. He näkevät, että tämän osoittaminen myös oppilaille on tärkeä osa rajojen asettamista koulussa.

Sit mä sanoin, että käyppä laittaa tota farkut takasin jalkaan tai että sun tunti loppu tähän näin. Kun sitten taas kiroilu on semmonen vähän niiku sellasta vallanhakemista taikka vallan ottamista opettajalta, että halutaan provosoida sillä -- halus vaan kokeilla, että saako sanoa tunnilla, että mitä vittua. Mut ei saa, että sun tunti loppu tähän, et meeppä tonne tekee muita koulutehtäviä. (Opettaja 1)

Tästä esimerkistä on nähtävissä opettajan auktoriteetin hyödyntäminen arjen tilanteissa. Opettajat näkevät esimerkiksi kiroilun yrityksenä ottaa valta opettajalta ja provosoida häntä. He pysäyttävät oppilaiden negatiivisen käyttäytymisen

puuttumalla siihen, mikä osoittaa oppilaille, että rajat ovat olemassa ja niistä pidetään kiinni.

Yhteisten sääntöjen ohella opettajien kuvauksissa nousee esille onnistumisen kokemusten luominen. Näitä kokemuksia toteutetaan kannustamisen ja kehumisen kautta. Myös oppilaiden pieniin hyviin tekoihin kiinnitetään huomiota, mikä tehdään oppilaille itselleen näkyväksi. Opettajat hyödyntävät oppilaiden vahvuuksia opetuksessa ja osoittavat tätä kautta uskoaan ja arvostustaan oppilaita kohtaan.

Aika monella on tosi hatara se oma itsetunto ja se käsitys, tai onko ees sitä käsitystä omista vahvuuksista. Nii kyllähän aina jos joku pieni onnistuminen tulee tai että olipa kiva, kun sää lainasit kaverille kynän. Et tavallaan sitä tekee niiku jatkuvasti, et yrittää huomata sen pienen hyvän mikä siellä on. Koska sitä, et asiat ei nyt oo menny ihan putkeen ja taas välitunnilla tuli joku tappelutilanne ja taaskin nämä tehtävät on tekemättä ja rästejä on vaikka kuinka paljon ja poissaoloja on. Ja just tätä negatiivista viestiä, mitä pitää myös paljon välittää sinne oppilaalle ja sanoa itsekin. Niin yrittää kaiken sen hyvän, yrittää tosi paljon korostaa. Ja jotenkin mä ajattelin just siinä porukassa myös kehua, ne ketkä sen kehun pystyy ottamaan vastaan ja kestäämään, niin sitäkin aina niiku näyttämään, et myös muut huomaa. (Opettaja 3)

Opettajat kuvaavat, että useilla yläkouluikäisillä on heikko itsetunto ja kyky tunnistaa omia vahvuuksiaan. Lisäksi oppilaat, joilla on haasteita sosioemotionaalisessa kehityksessä saavat yleensä paljon negatiivista palautetta opettajilta. Tämän takia opettajat pyrkivät huomioimaan oppilaiden ”pienetkin onnistumiset”, ja tekemään ne näkyväksi myös muille oppilaille. Onnistumisten kokemusten kautta oppilaita ohjataan tunnistamaan ja ilmaisemaan myönteisiä tunteitaan. Niiden ohella opettajat korostavat myös epämukavien tunteiden sietämistä ja muiden tunteiden huomioon ottamista. Yleisesti tunnetaitoja kuvataan harjoiteltavan päivittäin.

Yksi tapa tunnetaitojen harjoitteluun ovat erilaiset toimintamallit ja menetelmät. Opettajien mukaan niitä käytetään myös sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Toimintamalleista on erotettavissa niin valmiita menetelmiä kuin koulujen omia toimintamalleja. Valmiissa menetelmissä, kuten Friends-ohjelmassa opettajilla on käytössä koulun ulkopuolella kehitetty valmis kokonaisuus, jota he voivat lähteä toteuttamaan. Koulujen omat toimintamallit ovat puolestaan kehitetty

koulun sisällä vastaamaan koulussa havaittuun tarpeeseen. Tällainen on esimerkiksi Tsemppariryhmä, jossa yksinäisillä oppilailla on mahdollisuus tutustua uusiin vertaisiin ja saada ystäviä. Koulujen omissa toimintamalleissa pidetään olennaisena yhteisiä toimintaohjeita, joita koko henkilökunta sitoutuu noudattamaan. Toimintamalleissa on sekä haasteita kokevalle yksilölle tai ryhmälle kohdistettuja interventioita että ennaltaehkäiseviä koko koulun malleja. Kohdistettuja interventioita ovat esimerkiksi ART, jossa vahvistetaan sosiaalisesti hyväksytyä käyttäytymistä ja Bella-ryhmä, jossa käydään läpi nuorten tyttöjen elämässä tapahtuvia muutoksia.

Meillä on ollut kasiluokkalaisille tytöille semmonen Bella-ryhmä, jossa käsitellään just tavallaan ne asiat, jotka saattaa liittyä noitten kasiluokkalaisten tyttöjen elämään. Eli on päihitteitä ja keskustellaan seurustelusuhteista ja seksistä ja kaikista semmosista asioista, mitä ehkä sitten koko luokan kesken ei oo. Ja ne on sitten omana porukkanaan, yleensä joku yks ryhmä, mihin on yhteisesti päädytty, että tää ryhmä hyötys nyt eniten. (Opettaja 7)

Opettajat pyrkivät luomaan tilaisuuksia käsitellä nuorten elämässä tapahtuvia ajankohtaisia asioita, niin etteivät nuoret jää näiden asioiden kanssa yksin. Interventioita kohdistetaan ”harkitusti tietyille oppilaille”, kun niiden tarjoaminen kaikille ei ole mahdollista tai tarkoituksenmukaista. Ennaltaehkäisevinä koko koulun malleina mainitaan puolestaan esimerkiksi KivaKoulu, jossa keskitytään kiusaamisen vähentämiseen ja temaviikot, joissa luodaan yhteishenkeä ja nostetaan esille ajankohtaisia aiheita. Näiden ennaltaehkäisevien, kaikille suunnattujen menetelmien osuus on hyvin pieni verrattuna kohdistettuihin interventioihin.

Sen lisäksi, että opettajat hyödyntävät toimintamalleja oppilaiden tarpeiden huomioimiseen, he kuvaavat käsittelevänsä arjessa vastaantulevat ongelmatilanteet. He kertovat, että erilaisiin tilanteisiin, kuten ristiriitatilanteisiin reagoidaan ja tartutaan sen sijaan, että ne sivuutettaisiin. ”Ei kannata sillai niiku keilata vaikeuksia pois.” (Opettaja 1) Tässä tilanteiden käsittelemisessä he pyrkivät rauhoittamaan sekä tapahtuman että siihen osallistuvat oppilaat. Oppilaiden rauhoittamisessa auttavat opettajan oma rauhallisuus sekä oppilaiden käyttäytymisen suhteuttaminen tilanteeseen ja taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Osana tilanteen

käsittelyä kuvataan myös se, että tapahtuvaa sanoitetaan oppilaille. Sanoittamista tehdään niin toiminnan kuin tunteidenkin osalta. Näin tuetaan oppilaiden tietoisuutta ja ymmärrystä tapahtumien kulusta. Lisäksi tällä tavoin oppilaita autetaan asettamaan asiat realistisiin mittasuhteisiin. Sanoittamisessa oppilaille pyritään selvittämään myös toiminnan syitä.

Nyt ku kaikille tulee yläkoululaisille työelämään tutustumisjaksoja, niin annan sinnekin vinkkejä, että nyten hei huomioikaa, että kun teette näin, sitten te pääsette hyvin siellä ja ehkä pääsette kesätöihin ja ehkä joskus työpaikankin saatte sieltä. Vähän semmosta, että mitä hyötyä on siitä, että toimit tällä tavalla nii sulle voi olla. Vähän niiku konkretiaakin niille, et ei vaan et se kuuluu käyttäytyä, sinun kuuluu käyttäytyä näin, vaan että jos käytädyt näin, niin voi olla, et siitä tulee sulle ihan hyötyjä sitten elämässäkin. (Opettaja 7)

Erityisen tärkeänä opettajat näkevät oman ja oppilaiden toiminnan perustelemisen. Kuten esimerkistä nähdään, opettajat tekevät toiminnan tarkoituksen oppilaille näkyväksi. Toiminnan taustalta pyritään löytämään myös ne syyt, joiden kautta toiminnasta tulee oppilaille itselleen merkityksellistä. Esimerkissä tämä tapahtuu osoittamalla tämänhetkisen käyttäytymisen yhteys oppilaan tulevaisuuteen. Toiminnan syiden sanoittamisen lisäksi ongelmatilanteiden selvittämisessä huomioidaan niiden perusteellinen käsittely.

Ja sitten jos oikeesti on niitä isoja ongelmia, nii sitten pyrin, että nyt tämä on semmonen asia, että mä voin sua vähän tässä auttaa alkuun, mutta nyt me tehään niin, että me menään juttelemaan kuraattorin tai sun opon tai sun oman erityisopettajan tai luokanvalvojan kanssa. Et tää asia ei jää vaan meiän väliseksi, vaan tää siirtyy eteenpäin. Jos nyt on joku pienempi juttu, mikä pystytään sit siinä tilanteessa selvittää, niin sit tyylii aika usein on tehty niin, että laittanu jotain hiljasempaa tehtävää tekemään muu ryhmä ja sit ollaan menty semmoseen vähän rauhallisempaan tilaan siihen luokan viereen. Aika usein on eteinen tai semmonen tila, missä voi käydä juttelemassa, nii ollaan sit yhdessä käyty, mikä tää juttu on ja mites sitä vois auttaa --. (Opettaja 7)

Ongelmatilanteiden käsittely tapahtuu yleensä keskustellen asiasta oppilaiden kanssa. Tämän kautta varmistutaan siitä, että kaikkia osallisia kuullaan ja tapahuneesta voidaan oppia jotakin. Opettajat painottavat, että nämä keskustelut toteutetaan mahdollisimman pian ja niille varataan riittävästi aikaa, jotta ne voidaan selvittää "loppuun asti". Käsittelyssä käydään ongelman lisäksi läpi sitä, miten jatkossa voidaan toimia tilanteen helpottamiseksi. Mikäli ongelmatilanteet



ovat liian suuria opettajan yksin käsiteltäväksi, osallistetaan niiden käsittelyyn muita koulun aikuisia.

### 5.1.2 Oppilaan yksilöllinen huomioiminen

Opettajien kuvaamissa tuen keinoissa nousi vahvasti esiin oppilaan yksilöllinen huomioiminen. Sen kuvataan olevan paitsi lähtökohta opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle, myös keino kohdata vaihtelevia tilanteita ja haasteita. Yksilöllinen huomioiminen nähdäänkin keskeisenä keinona vastata oppilaan tarpeisiin kouluympäristössä. Se näkyy oppituntien lisäksi muutenkin koulun arjessa. Oppilaan yksilöllisessä huomioimisessa hyödynnetään oppilastuntemusta. Tämän pohjalta opetusta voidaan mukauttaa oppilaskohtaisesti ja käyttää tarvittaessa tukena moniammatillista yhteistyötä.

Oppilastuntemuksen katsotaan olevan perusta opettajan toiminnalle. Se toimii keinona tukea oppilaiden tunne-elämää ja sosiaalista käyttäytymistä, myös ennen havaittuja pulmia. Hyvä oppilastuntemus vaatii kuvausten perusteella kiinnostusta oppilaan asioista. Tämä kiinnostus näyttäytyy esimerkiksi oppilaiden poissa-olojen ja käyttäytymisen seuraamisena sekä arvioimisena. Opettajat näkevät tärkeänä myös kiinnostuksen osoittamisen oppilaille. He näyttävät kiinnostusta esimerkiksi huomioimalla oppilaiden mielipiteet.

Kiinnostuksen lisäksi keskusteleminen oppilaiden kanssa tukee oppilastuntemusta. Hyödyntämällä kommunikointia arjessa mahdollisimman paljon opettajat kuvaavat saavansa tietoa oppilaiden taustoista ja ajatuksista. Opettajien mielestä on tärkeää, että oppilailla on tilaisuuksia keskustella omista asioistaan ja että kynnys näihin keskusteluhetkiin on matala. Opettajat pyrkivätkin tekemään itsestään "helposti lähestyttäviä" ja luomaan näin turvallista ilmapiiriä. "Nää on just siinä iässä, että näitten kanssa pystyy keskustelemaan ja ne on avoimia eri vaihtoehdolle ja niin edelleen. Että kyllä se juttelu ja läsnäoleminen on näille tämänkin ikäisille kuitenkin se yks paras vaihtoehto, millä niitten kans pystyy toimimaan." (Opettaja 5) Opettajat kuvaavat, että keskusteleminen ja

opettajan läsnäolo ovat hyviä keinoja toimia oppilaiden kanssa ja muodostaa heihin suhdetta. Keskustelu ja läsnäolo ovat tärkeitä vielä yläkouluikäisillekin, joiden kanssa keskustelu avoimesti on mahdollista.

Pitkälti oppilastuntemuksen pohjalta tapahtuva opetuksen mukauttaminen on oppilaiden tarpeisiin vastaamista koulun vaihtuvissa tilanteissa. Opettajien kuvauksissa korostuu, että valmius ja ”herkkyys” mukauttaa omaa toimintaa ja opetusta ovat hyvin tärkeitä. Opetusta toteuttaessaan he pyrkivätkin pysymään avoimina muutoksille.

Ite on oppinu ehkä vähän ennakoimaan tilanteita, että no tässä tulee vaikeuksia ja tuolla nyt ei oo oikeen hommat hanskassa ja nyt pistät tuonne istumaan ja annan tämmösiä tehtäviä. Et oppii silleen niinku luovimaan asioista eteenpäin, ja sit taas jos etenee kauheen jäykästi eikä nää sitä ryhmää, nii varmaan tulee opettajallekki sitten enemmän törmäyksiä. (Opettaja 1)

Kuten esimerkistä voi huomata, opetusta mukautetaan myös tilanteita ennakoiden. Opettajat havaitsevat ja ottavat huomioon oppilaiden tarpeita jo ennen hankaluuksien syntymistä. Tämä on mahdollista sekä aiemman kokemuksen että tilanteessa tapahtuvan tarkan havainnoimisen avulla. Ennakoinnin ohella joustavuus opettajan toiminnassa ennaltaehkäisee konfliktien syntymistä. Joustavuus näyttäytyy osaltaan kaavamaisuuden välttämisenä. Opettajien vastaukset tuovat julki, että olennainen osa opetuksen mukauttamista on myös sen toteuttaminen oppilaskohtaisesti. Tämä tarkoittaa opettajien mukaan jokaisen oppilaan yksilöllistä huomioimista ja erilaisuuden hyväksymistä.

Ihmiset on hirvu erilaisia. Esimerkiks mä en usko tähän, että kaikkia pitää kohdella samalla tavalla, kaikkien kohdalla pitää olla sama tavoite. Kun mulla on sellasia, jotka suuna päässä yrittää jotakin ihme stand up -komiikkaa koko ajan ja sitten mä saatan sanoo ihan suoraan sille, että iho umpeen, ei nää oo tullu aamulla tänne kuuntelemaan, että sää vedät tätä showta, sitäpaitsi sun vitsit on aika huonoja. Mieti yks hyvä vitsi ja ajota se hyvään hetkeen, se on hieno. Sitten on taas joku toinen, jolle pitää olla ku silkkihansikkain, voi että sä soitat mahtavasti ja hyvä. (Opettaja 6)

Opettajat muuttavat omaa toimintaansa oppilaskohtaisesti. Jotta tämä onnistuisi tarkoituksenmukaisesti on opettajan syytä tuntea oppilaat hyvin. Muutoin esimerkin kaltaisella lausahduksella ”iho umpeen” on vaara pahoittaa oppilaan mieli ja jopa vahingoittaa tämän itsetuntoa. Lisäksi tavoitteita ja tehtävien tasoa

sovelletaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti eli opetusta eriytetään. Opettajat tarjoavat oppilaille vaihtoehtoja sekä erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa itseään. Oppilaskohtaisella tuella viitataan myös siihen, että kullekin oppilaalle annetaan hänelle sopiva määrä tukea, niin että hän pääsee tehtävässä eteenpäin ollen kuitenkin itse vastuussa kehityksestään.

Huomioidakseen oppilaat yksilöllisesti opettajat käyttävät hyväkseen myös moniammatillista yhteistyötä. Se koostuu asioiden ratkomisesta yhdessä muiden asiantuntijoiden kanssa sekä vastuun siirtämisestä heille tarvittaessa. Aineenopettajat ja erityisopettajat myös konsultoivat asiantuntijoita saadaan tietoa asioiden itsenäisen ratkaisemisen tueksi. Yhteistyön tekeminen nostetaan esille erityisesti haastaviin tilanteisiin ja niiden käsittelemiseen liittyen. Ennaltaehkäisevä ja toiminnan perustana oleva yhteistyö saa sen sijaan vähemmän mainintoja opettajien kuvauksissa.

Moniammatillinen yhteistyö pitää sisällään yhteistyön koulun sisällä ja ulkopuolella toimivien asiantuntijoiden kanssa. Koulun sisäisessä yhteistyössä opettajat tuovat ilmi yhteisvastuun oppilaiden asioista. He pitävät tärkeänä sitä, että tilanteiden selvittäminen ja asioista päättäminen tapahtuu yhdessä. ” -- mutta ei siinä auta muuta kun yrittää ite keskustella sitä läpi, mut siihen tarvitaan myös sitä kollegoiden tukea. Et ite on aika kädetön, et jos ihan tolleen seiskaluokkalainen päättää vaan lähtee. Mut et sitten mietitään porukalla, että miten jatkossa toimitaan.” (Opettaja 4) Yhteistyön kautta oppilaille voidaan tarjota monipuolisempaa tukea, kuten esimerkissä tuodaan esille. Sen myötä myös opettajien ammattiosaamisen on mahdollista kehittyä. Koulun sisäisessä yhteistyössä opettajat korostavat toimivansa yhdessä psykologin, kuraattorin ja terveydenhoitajan kanssa silloin, kun kyseessä on sosioemotionaalisen kehityksen haasteet. Lisäksi aineenopettajat nostavat esille erityisopettajan kanssa tehtävän yhteistyön merkityksellisenä tapana saada neuvoja haastavien tilanteiden ratkaisemiseen.

Koulun ulkopuolisista asiantuntijoista puhuessaan opettajat korostavat yhteistyötä kodin kanssa. Yhteistyö kodin kanssa nähdään erityisen merkityksellisenä silloin, kun koulussa on tapahtunut jotakin huolestuttavaa. Yhteistyö on sitä tiiviimpää, mitä vaikeammaksi tilanne kehittyy.

Et sit kun me saadaan tietoon tää, niin me jututetaan nää oppilaat, kiusattu ja kiusaaja – ja sit siinä yhteydessä, kun ne oppilaat jututetaan, niin he joko itse soittavat kotiin, että tämän asia on tapahtunu tai sitten jos ei tavoteta huoltajaa, niin sitten laitetaan wilma-viesti, johon halutaan kuittaus. Ja sit tehään sitä seurantaa, ja jos se ei siitä huolimattakaan se tilanne laukea, niin sit siinä vaiheessa ruetaan jututtamaan oppilaita vanhempien kanssa. (Opettaja 5)

Yhteistyö kodin kanssa kuvataan tapahtuvan pääosin sähköisen viestinnän välityksellä, tiedotusluontoisesti. Kuitenkin tilanteen vaatiessa huoltajia pyritään osallistamaan asioiden selvittämiseen ja järjestämään tapaamisia kasvokkain. Kodin lisäksi seurakunta ja nuorisotyö ovat aktiivisina yhteistyökumppaneina koulun arjessa. Nämä toimijat ovat usein suoraan oppilaiden kanssa tekemisissä, vaikka suunnittelevat ja toteuttavat yhteistä toimintaa myös yhdessä opettajien kanssa.

## **5.2 Sosioemotionaalisen tuen kehittäminen yläkoulussa**

### **5.2.1 Ymmärrys toiminnasta ja sen seurauksista**

Sosioemotionaalisisessa kehityksessä ja sen tukemisessa yläkoulussa nähdään useita kehittämiskohteita. Koulussa koetaan tarvetta lisätä ymmärrystä käyttäytymisestä ja sen taustatekijöistä. Opettajat kuvaavat tarpeen koskevan omaa ymmärrystään siitä, miten oppilaat toimivat ja kuinka auttaa heitä ongelmatilanteissa. Lisäksi toivotaan, että oppilaat oppisivat ymmärtämään paremmin omaa toimintaansa. Tämän lisääntyvän ymmärryksen avulla toivotaan, että myös käyttäytymisen seurausten näkeminen ja oppilaiden sosioemotionaaliset taidot kasvavat.

Oppilaiden käyttäytymisen ymmärtämistä toivotaan lisää erityisesti haastavien taustojen ja tilanteiden yhteydessä. Näissä tilanteissa koetaan tarvittavan enemmän tietoa siitä, miten puuttua ja ohjata oppilaan käyttäytymistä toivottuun suuntaan. Erityisesti esille nousee tiedon tarve liittyen psyykkisiin ja eri kulttuurien luomien haasteiden vastaamiseen. Opettajat eivät näiden haasteiden kohdalla koe ymmärtävänsä riittävästi oppilaiden ajatusmaailmaa. Siksi myös oppilaiden tunnetilojen tunnistaminen ja niihin vastaaminen nähdään vaikeana.

Opettajat kaipaavatkin neuvoja siihen, ”miten oppia lukemaan oppilaita” ja ratkaisemaan ongelmallisia tilanteita tarkoituksenmukaisella tavalla. Erityisesti tarvitaan tietoa ja taitoa siihen, kuinka nuoren tunne-elämää ja käyttäytymistä ohjataan tarkoituksenmukaisesti ja ”koulupolkua rakennetaan” haastavassa tilanteessa.

Siis yläkoulussa nimenomaan näkyy varmaan suurimpana ongelmana, että miten sä kohtaat sen psyykkisesti oireilevan oppilaan täällä koulussa. Se tieto siitä, että monta kertaa keskustellaan nimenomaan siitä, että onko sen koulukuntonen se oppilas vai että onko kuitenkin näin päin, että onko koulu sen kuntonen, et se pystyy ottamaan vastaan sen oppilaan. Kun se voi olla se ainoa normaali tekijä sen siellä elämässä se, et se käy siellä koulussa, et se päivittäin lähtee sinne ja tulee sieltä pois ja voi olla, että mikää muu asia elämässä ei ole silloin niiku semmosessa normaalissa uomissa. Niin tämän tämmösen asian ymmärryksen lisääminen opettajien keskuudessa, niin mä kyllä näkisin et ois aika tärkeitä, et opittais niiku vähä reagoiminen niihin tilanteisiin ja ymmärtämään. (Opettaja 5)

Opettajat kokevat, ettei koulussa ole valmiutta vastata psyykkisesti oireilevien oppilaiden tarpeisiin. He ovat sitä mieltä, että opettajien ymmärryksessä ja tällaisiin tilanteisiin reagoimisessa on ”parantamisen varaa”. Tarvitaan sekä herkkyyttä nostaa asia esille että keinoja käsitellä sitä oppilasta tukevalla tavalla. Myös tietoa monikulttuuristen oppilaiden taustoista ja sitä kautta heidän kohtaamisestaan pitäisi lisätä.

Et just niiku traumalapsen tunne-elämän ja käytöshäiriöiden kohtaamiseen. Et musta tuntuu, et ne on meillä edelleen aika alihoidettuja ja jotenkin sellaset traumaväkivaltalasten hoitaminen. Et kotimaisten lapsien kohdalla aika hyvin pyöri se systeemi ja perheessä, suomalaisessa perheessä vaikka tapahtuu joku väkivallanteko nii, miten siihen puhalletaan väliin. Mut sit jos meillä on lapsia, jotka tulee epämääräsiltä oloilta jostain pakolaisleireiltä ja sota-alueilta ja meillä ei oo sitä tietoo siitä, mitä siellä on tapahtunu, et siinä ei oo ollu suomalaiset viranomaiset silloin paikalla, kun vaikka nyt äiti kuolee väkivaltaisesti kotona. Ja sit me ei uskalleta oikein kysyä, eikä me osata kysyä niitä kysymyksiä. Me ehkä jotenkin tiedetään rivien välistä että lapsi on nähny, kun äiti on kuollu ja sit me jotenkin tiedetään, et tottakai se vaikuttaa mutta että sit me ei. Se jää mun mielestä vähän sillee et, no näil on varmaan paljon kaikkee, mutta se ei käynnisty nii hyvin noilla lapsilla. Ja kielitaito on tietenkin haaste semmosissa asioissa ja turvapaikanhakijoiden kielteiset päätökset. Mut et ne on massiivisia haasteita, jotka sit näkyy koulussa. (Opettaja 2)

Kouluissa ei osata huomioida tarpeeksi maahanmuuttajaoppilaiden traumaattisia kokemuksia, joita he ovat kokeneet esimerkiksi pakolaisleireillä tai sota-alueilla. Haasteita luovat paitsi puutteet tiedonvälityksessä myös epätieto siitä, miten auttaa oppilasta trauman käsittelyssä. Psyykkisten ja monikulttuuristen haasteiden rinnalla nostetaan esille myös lisääntyvät poissaolot. ”Poissa-oloja oli 645,

johon ei auttanut mikään.” (Opettaja 6) Suurten poissaolomäärien suhteen koetaan avuttomuutta ja niihin puuttumiseen kaivataan toimivia keinoja. ”Jos oppilas ei tule kouluun, niin sitä on vaikea siinä kohassa auttaa.” (Opettaja 5)

Opettajien mielestä tulisi lisätä myös oppilaiden ymmärrystä omasta käyttäytymisestään ja sen vaikutuksista ympärillä oleviin ihmisiin. Myös oppilaiden ymmärrys oman mielensä sisällöstä, kuten tunteista kaipaa opettajien mielestä lisää tukea. Tämän kasvaneen ymmärryksen kautta opettajat toivovat myös oppilaiden vuorovaikutustaitojen ja oman toiminnan ohjauksen sekä reflektoinnin kehittyvän.

Vuorovaikutustaitoihin liittyen opettajat kehittäisivät oppilaiden kykyä toimia erilaisten ihmisten kanssa. Yhteistyöhön kuuluvien kompromissien tekemisen kuvataan olevan oppilaille usein vaikeaa. Haasteena ovat ristiriitatilanteiden selvittäminen ja yhteisymmärrykseen pääseminen ilman opettajan tukea erimielisyyksien neuvottelussa. ”On ongelmia sosiaalisissa suhteissa, ei pysty ratkaisemaan riitoja” (Opettaja 1). Tähän liittyen oppilaiden tulisi myös oppia sietämään vastoinkäymisiä ja toimimaan epämuukavuuksialueella. Lisäksi heidän olisi syytä nähdä oman toimintansa seuraukset voidakseen toimia tavoitteellisesti vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tätä kautta olisi mahdollista kehittyä oman toiminnan ohjauksessa. Sen puute näyttäytyy tällä hetkellä yläkoulussa opettajien mukaan tunteiden hallitsemattomuutena ja aggressiivisuutena. Heikko toiminnanohjaus tulee esiin myös kärsimättömyytenä sekä häiriökäyttäytymisenä tunteilla.

Opettajat näkevät oppilaiden tunteiden ymmärtämisen olevan liian heikkoa. Tähän liittyvät sekä puutteet omien että muiden tunteiden tunnistamisessa ja sanoittamisessa. Omien tunteiden ymmärtämisen puute tuottaa oppilaille haasteita asettaa tunteet oikeisiin mittasuhteisiin. Itse koetut tunteet saattavat paisua liian suureen mittakaavaan, kun taas toisten tunteita ei välttämättä osata ottaa huomioon tarpeeksi. Ylipäätään toisen asemaan asettuminen on yläkoululaisille haastavaa ja kaipaa siksi lisää harjoitusta.

Musta tuntuu, että jos aikasemmin oppilailla oli jotain keskinäistä vuorovaikutussuhteissa riitaa tai kärhämää tai loukkaantumista, niin he oli vähän kyvykkäämpiä selvittämään ne

myös ite loppuun asti. Et nyt musta tuntuu et aika pienestäkin jutusta voi lähteä paisumaan mahoton draama, johon tarvitaan sit aikuisten väliintuloa, vaik joku semmonen varsinkin tyttöjen välisissä jutuissa. Nii musta tuntuu, et niitä joutuu enemmän aikuiset setvimään kun aikasemmin tai joutuu sanottamaan, et tuo kuuluu elämään ja että riitoja tulee ja tästä mennään eteenpäin. Jotenkin ehkä myös normalisoimaan tiettyjä juttuja. (Opettaja 2)

Esimerkistä kuvastuu, että aikaisemmin oppilaat ovat olleet ”kyvykkäämpiä” asettamaan asioita perspektiiviin. Opettajien mukaan pienikin riita tai loukkaus voi nykynuorilla saada aikaan suuren tunnekuohun. Tämä viestii osaltaan myös epävarmuudesta, jota opettajien mukaan on havaittavissa oppilaista. Heidän itsetuntonsa on valitettavan heikko ja tietynlainen haavoittuvuus on nähtävissä monesta yläkouluikäisestä. Itsensä realistinen refleктоiminen näyttää olevan haastavaa. ”Oppilaat saivat määritellä niitä omia vahvuuksiaan, niin se oli ollu kuulemma todella vaikeaa ja haastavaa, että niinku että tosi hankalaa, että he oli hahmottanu näitä vahvuuksia.” (Opettaja 4) Itsensä arvioimisen haasteet tulivat opettajien kuvauksissa esille erityisesti omia vahvuuksia tunnistettaessa.

## 5.2.2 Koulun toimintakulttuurin muutos

Edellä läpikäytyjä kehitystavoitteita ei voida saada aikaan ilman toimintatapojen ja -kulttuurin muuttamista. Koulun toimintakulttuurista puhuttaessa onkin nähtävissä selkeä tarve muutokselle kohti parempaa valmiutta tukea sosioemotionaalista kehitystä. Tämä tarve koskee pitkälti toimintatapoja, joita opettajat jo josain määrin käyttävät. Näiden tapojen halutaan toteutuvan yläkoulussa vielä laajemmassa mittakaavassa, niin määrän kuin laadunkin osalta. Muutosta kaivataan eniten yhteistoiminnallisuuteen sekä tietoihin ja resursseihin, kuten myös pedagogiikkaan liittyen.

Yhteistoiminnallisuuteen liittyen nähdään, että asennetta ja valmiutta yhdessä tekemisen suhteen tulisi kehittää. Opettajat tuovat vastauksissaan esille, että muutosta saadaan aikaan, jos kaikki sitoutuvat samoihin yhteisiin periaatteisiin ja ”jokainen yrittää osaltaan vaikuttaa”. Yhteistoiminnallisuudessa perustaksi ymmärretäänkin yhtenäiset koko koulun toimintatavat, joita päivitetään säännöllisesti.

Mutta se ei oo semmonen, että sen voi niiku nyt päättää, vaan se pitäis päättää niinkun päättää, ja tarkistaa tietyin väliajoin, kun sitten jokainen tulkitsee tilanteet erilailla ja kehittää omat toimintatavat ja ne voi olla hyvin erilaiset eri opettajilla, niin pitäis puhua säännöllisesti ja ikään kuin pitää se toimintamalli aktiivisena ja päivittää. (Opettaja 1)

Toimintatapoihin tulisi liittyä selkeä ”yhteinen peliajatus” esimerkiksi siitä, miten koulussa yleensäkin toimitaan, mihin puututaan ja mistä rangaistaan. Yhtenäisiin toimintatapoihin nähdään tarvittavan vielä enemmän panostusta työntekijöiden lisäksi ”työnantajan taholta”. Toiminnan kehittämiseksi tarvitaan myös avointa ilmapiiriä, jossa keskustelu onnistuu. Avoin ilmapiiri mahdollistaa säännöllisen asioista puhumisen sekä avun saamisen muilta opettajilta. Oppilaiden kohdalla avoin ilmapiiri tarkoittaa puolestaan sitä, että heillä on mahdollisuus lähestyä opettajia ”matalalla kynnyksellä”. Osaltaan kynnystä madaltaa se, että aikuiset ovat oppilaille tuttuja. Olisikin hyvä, että oppilaille olisi koulussa mahdollisuus olla tekemisissä ja keskustella kaikista asioista tuttujen aikuisten kanssa, vaihtuvien asiantuntijoiden sijaan. Tällaisia voivat opettajien lisäksi olla esimerkiksi nuorisotyöntekijät, jotka toimivat ikään kuin helposti lähestyttävänä ”tulkkeina” opettajan ja oppilaan välillä.

Varmaan paljon semmosta matalan kynnyksen palvelua, että on niitä paikkoja mihin voi tulla juttelemaan aikuisen kanssa rauhassa välituntisin. Niitäkin on jo jonkin verran, mut sillai, että ne ois lapsille ja nuorille semmosia tosi tuttuja, eikä siinä ois mitään semmosta kovaa kynnystä, et okei pitäiskö mun mennä vai ei. Vaan et se ois joku tuttu arjessa oleva aikuinen, et siinä ois vähä normaalia, et nyt mä juttelen tän henkilön kanssa, se on ihan oookoo. Et ehkä se vois olla semmonen keino. (Opettaja 7)

Osaltaan avoimuutta oppilaiden kanssa loisi opettajien mukaan se, että he uskaltaisivat jutella oppilaille aroistakin asioista. Myös oppilaiden keskinäiseen keskusteluyhteyteen olisi syytä myötävaikuttaa esimerkiksi lisäämällä ryhmäytämistä ja vähentämällä samalla ryhmäpainetta. Opettajien mielestä yksi tapa lisätä oppilaiden ryhmäytymistä ja kasvokkaista vuorovaikutusta on puhelimen käytön rajoittaminen koulupäivän aikana. Tämän nähtäisiin kasvattavan oppilaiden sosiaalisia taitoja ja yhteisöllisyyden tunnetta kouluympäristössä. Opettajat kokevat, että tällaisiin yhdessä tekemisen ja ihmisenä kasvamisen taitoihin tulisi koulussa kiinnittää entistä enemmän huomiota oppiainekohtaisten sisältöjen rinnalla.



Yhteistoiminnallisuutta lisäävänä tekijänä opettajat näkevät ”yhdessä tekemisen meiningin” eli opetuksen suunnittelun ja toteutuksen yhdessä. Tämä voisi tapahtua esimerkiksi lisäämällä enemmän yhteisiä projekteja, joita sekä suunnitellaan että järjestetään yhteistyössä. Tässä yhteistoteutuksessa on opettajien mielestä muistettava myös selkeiden vastuualueiden jakaminen, jotta toiminta pysyy tavoitteellisena. Yhteistoteutuksen lisäksi opettajat nostavat esille toiveen työparista, joka toisi arkeen lisää tukea. Yhteistyö ja työpari-mahdollisuus esimerkiksi psykiatrisen puolen ammattilaisten kanssa tarjoaisi opetukseen uutta asiantuntemusta, jonka avulla vastata oppilaiden erilaisiin sosioemotionaalisiin tarpeisiin.

Omassa työssä ajattelen, et joku vaikka psykiatrinen sairaanhoitaja työparina, niin sehän olis niinkun aika win-win situation, koska sitten välillä jää ite vähän pulaankin sen kanssa, et mites tässä nyt toimitaan. Ja toisaalta nimenomaan se, että tulee semmosessa normaalissa päivittäisessä työskentelyssä suhde siihen nuoreen luotua, mutta sitten tavallaan, että olis niitä taitoja käsitellä. (Opettaja 3)

Opettajien vastauksissa korostuu ajatus siitä, että tiedon lisääminen sosioemotionaalista kehityksestä ja sen haasteista on tapa saavuttaa kehitystä tarjottavassa tuessa. Tietoa voidaan lisätä kehittämällä koulutusta, jota opettajille tarjotaan. Tämän tulisi opettajien mukaan näkyä sekä opettajankoulutuksen muuttamisena että aihetta koskevan lisäkoulutuksen järjestämisenä. Lisäkoulutuksessa olennaisena tekijänä nähdään se, että koulun koko henkilökunta sitoutuu yhteisiin koulutuksiin. Se ei vielä riitä, että osalla opettajista on koulutuksen tuottama tieto ja taito.

Ja sit yläkoulun puolella ajattelen, et paljon on semmosta koulutusta, mikä ois hyvä koko työyhteisölle. Koska se ei tavallaan riitä, et jotkut vaan kouluttautuu. Sekin on hyvä, mutta tavallaan ku on aineenopettajajärjestelmä, et se oppilas on todella monen aikuisen kanssa tekemisissä yhen ainoan päivän aikana. Nii jotenkin tämmösissä asioissa, vaikka tässä meidän koulussa, kun on vastaanottokeskus tossa vieressä ja nää on hyvin arkipäiväisiä juttuja, nii tarvittais ihan koko henkilökunnalle koulutusta. (Opettaja 3)

Aineenopettajajärjestelmän nähdään lisäävän tarvetta koulun aikuisten yhtenäiselle osaamiselle. Koulutuksen avulla voidaan lisätä myös opettajien tietoisuutta erilaisista nuorten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen tarkoitetuista valmiista toimintamalleista. Tietoisuuden lisäämisen ohella näitä toimintamalleja

pitäisi opettajien mukaan hyödyntää enemmän tukea tarjotessa. He näkevät tarpeen ”läpi lukuvuoden meneville” ohjelmille ja interventioille, joissa on valmiit, selkeät materiaalit arjessa käytettäväksi. Toimintamallien ohella tarjottavaa tukea nähdään voitavan kehittää kasvattamalla resursseja ja suuntaamalla niitä paremmin. Suuremmalla ”aikaresurssilla” voitaisiin tuoda käytäntöön lisää oppilaita palvelevia tukikeinoja.

Et ei kaikki oo semmosia, et niille varataan aika ja sit ne menee jutteleen, vaan pitäis jotenkin rakentaa tai ainakin itestä ois hyvä, et oli enemmän aikaa päivän aikana semmosta, et jos mää nään jonkun, et hei lähetään pelaan pingistä, mennään tunniks ja jutellaan tai lähetään kävelyille, tekee jotain toiminnallista sen oppilaan kaa ja siinä samalla juttelee, et samalla pystyis vapautuun siitä opetuksesta. (Opettaja 2)

Opettajat toivovat, että heillä olisi enemmän aikaa kohdata oppilaat ja keskustella heidän kanssaan mieltä painavista asioista. Myös opettajien keskinäiselle ajatustenvaihdolle ja ”vertaistukijakamiselle” tarvittaisiin lisää aikaa, sillä tällä hetkellä mahdollisuudet siihen ovat vähäisiä. Ajallisen resurssin lisäksi arkeen kaivattaisiin enemmän tukea tarjoavia aikuisia. Jotta nämä aikuiset nähtäisiin hyödyllisinä, tulisi heidän olla ammattitaitoisia asiantuntijoita ja säännöllisesti koulun arjessa mukana. Näin heistä tulisi oppilaille tuttuja ja turvallisia tukihenkilöitä.

Toimintakulttuurin muutosta katsottaisiin saatavan aikaan myös pedagogiikkaa muuttamalla. Sitä tulisi kehittää kohti positiivisempaa lähestymistapaa. Opettajien vastausten perusteella tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilaiden vahvuuksia hyödynnetään ja heidän kykyihinsä uskotaan enemmän. Oppilaisiin uskomisen voisi näyttäytyä paitsi heille mielekkäiden asioiden toteuttamisena, myös sopivien haasteiden tarjoamisena. Kun oppilas tekee töitä ja onnistuu sen myötä saavuttamaan tavoitteensa, kuvataan hänelle syntyvän merkittävä onnistumisen kokemus. Onnistumiset nähdäänkin opettavaisempana kuin esimerkiksi käskyt tai rangaistukset, joiden ei tulisi näyttäytyä kasvatuksessa pääroolissa, niiden hyödyistä huolimatta.

No kyl se varmaan on niin, että se ei saa valua siihen, että kun rikotaan sääntöjä, niin rangaistaan. Toki se aina tarvitaan siellä, mutta mitä enemmän koulussa järjestää asioita sen oppituntien lisäksi, että on vaikka luokkaretkiä ja yhteisiä projekteja ja vierailuja ja tapah-

tumien suunnittelua, niin se on tavallaan semmosta positiivista sosioemotionaalisen kehityksen tukemista. Ja sit jos vaan pidetään tunteja, ja jos siellä menee pieleen, annetaan rangaistuksia, niin ollaan tavallaan semmosella negatiivisella puolella. Että pitää rakentaa semmonen koulu, missä on paljon niiku haasteita ja tekemistä ja mielekkäitä juttuja ja motivoivia juttuja, ja sitten ollaan niiku yhdessä oppilaitten kanssa. Niin se on mun mielestä niiku semmonen hyvä tapa. (Opettaja 1)

Positiivisuus tulisi ottaa huomioon myös opettajien keskinäisessä kanssakäymisessä. Vastauksissa tuodaan ilmi, että oppilaista käytyä keskustelua varjostaa liian usein negatiivinen sävy. Opettajien keskuudessa tulisikin vallita enemmän positiivinen ja rakentava keskusteluilmapiiri oppilaasta ja hänen taidoistaan puhuttaessa. Opettajat kertovat myös siitä, kuinka omaa työnjälkeä tulisi arvostaa vaikeidenkin päivien keskellä enemmän.

Ehkä sitä sävyä pitäisi joskus miettiä, koska ei se mitä me keskustelemme, vaan se miten me keskustelemme. Niin jotenkin sehän jää meille vahvistamaan niitä tuntemuksia. --Joo sitä sävyttää just se, helvetti näiden kakaroitten kanssa tyyppinen ja se on ihan toivoton. -- Siinä on liikaa semmosta kyynistä ja sit semmosta kyynistä henkeä, itseään toteuttavaa profetiaa tai sellasta se on ihan samanlainen, kun joku toinen joka oli ihan nothing but a trouble. Ehkä semmonen henki helposti tulee. Se on inhimillistä, mutta ehkä siitä pitäis tulla tietoseksi. (Opettaja 6)

Opettajat tuovat vastauksissaan ilmi, että yläkoulussa tulisi huomioida oppilaat vielä paremmin yksilöinä. Tämän toteumista auttaisi opettajien mukaan esimerkiksi ryhmäkokojen pienentäminen, jolloin opettajalla olisi parempi mahdollisuus huomioida jokainen oppilas tarpeineen. Opettajien tulisi myös kokeilla enemmän eri vaihtoehtoja oppilaiden tukemiseen ja ymmärtää, ettei sama tapa toimi kaikille. Tämä asia olisi syytä ottaa huomioon myös sukupuolten välisten erojen kohdalla, sillä " -- pojat tulee kehityksessä tyttöjä jäljessä ja poikien kulttuuri on vähän erilainen--". (Opettaja 1) Koulun toimintakulttuuria täytyisi muuttaa niin, että se huomioisi paremmin tyttöjen ja poikien väliset erot.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää, kuinka nuorten sosioemotionaalista kehitystä tuetaan yläkoulussa ja miten tätä tukea voidaan kehittää paremmaksi. Tähän tutkimustehtävään etsittiin vastausta tarkastelemalla yläkoulun aineenopettajien ja erityisopettajien näkemyksiä asiasta. Tulosten perusteella opettajat tukivat nuorten sosioemotionaalista kehitystä ohjaamalla oppilaiden käyttäytymistä toivottuun suuntaan. Opettajien vastausten perusteella oppilaiden käyttäytymisen ohjaamisesta on erotettavissa opettajajohtoisia ja toisaalta oppilaslähtöisiä keinoja. Näistä opettajat kuvasivat käyttävänsä enemmän opettajajohtoisia keinoja, joissa heillä itsellään on suuri vastuu oppilaiden kehityksestä.

Opettajat korostivat vastauksissaan omaa rooliaan toiminnan raamien ja rajojen asettajana. Rajat asetettiin sopimalla säännöt ja muistuttamalla niistä, kun taas rangaistuksia ei juurikaan kuvattu käytettävän. Tästä on mahdollista päätellä, että opettajat pitävät sanallista ohjaamista parempana keinona kuin rangaistusten käyttämistä. Tätä päätelmää tukee myös aiempi tutkimus, jonka valossa rangaistusten käyttöä ei enää pidetä tarkoituksenmukaisena ja suosita siinä määrin kuin esimerkiksi 2000-luvun alkupuolella ja sitä ennen (Puranen & Roitto 2018). Ulkoiseen kontrolliin pohjautuvien keinojen sijaan olisikin parempi käyttää kasvattavampia ja rakentavampia keinoja, jotka kehittävät oppilaiden sisäistä kontrollia (Kuusela & Lintunen 2010). Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi toiminnan sanoittaminen ja perusteleminen, joita opettajat kuvasivat käyttävänsä.

Sanallisessa ohjaamisessa opettajat huomioivat rajojen asettamisen lisäksi positiivisen, ensisijaisesti onnistumisiin kohdistuvan palautteen. Aiemmassa tutkimuksessa onkin todettu, että palautteen tulisi olla ensisijaisesti onnistumiset huomioivaa (Sointu 2014, 42; Närhi ym. 2019). Vaikka näitä onnistumisia otetaan jo huomioon, opettajat kuvasivat, että toiminnan pitäisi lähteä nykyistä enemmän positiivisesta ajattelutavasta, jossa huomioidaan oppilaiden vahvuudet.

Myös aiemman tutkimuksen valossa tämä olisi erityisen tärkeää, jos halutaan tukea nuorten myönteistä minäkuva ja itsetunnon kehittymistä (Kuorelahti & Lappalainen 2017). Opettajien ilmaisivat, että positiivisen ajattelutavan tulisi olla lähtökohtana toiminnan lisäksi keskusteluissa. Heidän mielestään aikuisten välistä keskustelua oppilaiden asioista sävyttää tällä hetkellä liian usein negatiivisuus. Tällainen negatiivisuus opettajien keskuudessa ei todennäköisesti tue oppilaiden kehitystä ja ratkaisuihin pääsemistä parhaalla mahdollisella tavalla.

Opettajan omien toimintatapojen lisäksi sosioemotionaalista kehitystä tuettiin taitojen konkreettisella harjoittelulla. Tällä taitojen harjoittelulla opettajat pyrkivät kehittämään oppilaiden toimintatapoja paremmiksi ja korvaamaan näin ei-toivottua käyttäytymistä. Tämän voidaan katsoa kehittävän merkityksellisesti myös oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia. Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittelussa korostui opettajajohtoinen työskentelytapa, jossa opettaja määrittää harjoittelun suunnan. Opettajat kuvasivat näitä taitoja harjoiteltavan jokapäiväisessä arjessa. Vaikuttaakin siltä, että sosioemotionaalisten taitojen ja kompetenssin nähdään kehittyvän käytännön harjoittelun kautta, ei itsestään tai niistä puhumalla. Myös aiemmassa tutkimuksessa taitojen on todettu kehittyvän parhaiten konkreettisen tekemisen kautta (Jones 2000; Dadds ym. 2012; Kauffman & Landrum 2013, 20). Vaikka taitoja harjoiteltiin jo, opettajat näkivät erityisesti oppilaiden oman toiminnan ymmärtämisen ja käyttäytymisen säätelyn taitoina, joita tulisi harjoitella vielä nykyistäkin enemmän. Myös aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, ettei sosioemotionaalisia taitoja harjoitella kouluissa riittävän systemaattisesti (Kuorelahti & Lappalainen 2017). Tämän tutkimuksen opettajien kuvauksista ilmenikin hyvin kokonaisvaltainen tarve sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen.

Opettajien mukaan sosioemotionaalisia taitoja harjoitellaan sekä arjessa opetuksen rinnalla että erilaisten yksittäisten toimintamallien ja interventioiden kautta. Vaikka opettajat hyödynsivät taitojen harjoittelussa valmiita toimintamalleja, he kaipasivat näitä edelleen lisää. Tämä saattaa johtua siitä, että opettajat eivät tiedä, millä muilla tavoilla kuin toimintamallien avulla sosioemotionaalisia taitoja voi käytännössä käsitellä ja harjoitella. Myös aiempi tutkimus on todennut

opettajien kaipaavan työkaluja oppilaiden kohtaamiseen ja käyttäytymisen tukemiseen (Kuusela & Lintunen 2010). Toimintamallien tulisi tämän tutkimuksen opettajien mukaan olla nykyistä pidempikestoisempia, läpi lukuvuoden käytössä olevia interventioita. Riittävän pitkäkestoinen ja aktiivinen taitojen harjoittelu onkin edellytys muutokselle (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011).

Opettajat kuvasivat käyttävänsä toimintamalleja ennen kaikkea keinona puuttua haasteisiin. Myös aiemmassa tutkimuksessa sosioemotionaalinen tuki on kohdistunut lähinnä ongelmatilanteisiin (Hirvensalo 2018, 3). Olisikin syytä pohtia, voisiko toimintamalleja käyttää useammin ennaltaehkäisevästi ennen haasteiden syntymistä. Koko ikäluokan sosioemotionaalista kehitystä tukevan toiminnan on todettu ennaltaehkäisevän haasteiden muodostumista ja olevan helpommin toteutettavissa kuin jo syntyneiden haasteiden ratkaiseminen (Barrett 2000; Hirvensalo 2018, 67; Koivula & Huttunen 2018, Mejah ym. 2019).

Opettajajohtoisten keinojen painotteisuudesta voidaan päätellä, että opettajat näkevät oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun ja kehittymisen tapahtuvan pitkälti opettajien johtamana ja sanelemana. He ohjasivat ja tukivat oppilasta jatkuvasti tiettyyn suuntaan. Tällaisella opettajajohtoisella lähestymistavalla onkin pitkät juuret perinteisessä oppimisen teoriassa ja didaktiikassa, jossa taidot nähdään saavutettavan pitkälti suoran ohjauksen kautta (Stipek & Byler 2004). Tutkimuksen opettajat ohjasivat oppilaita vahvasti esimerkiksi ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Voidaan kuitenkin pohtia, olisiko kauaskantoisempaa kannustaa oppilaita itsenäisempään tilanteiden ratkaisemiseen. Yläkoulun myötä nuorella tulisi nimittäin jo olla taitoja selvitä arjessa omin voimin (OPH 2014, 280–285). Opettajien mielestä oppilaat ovatkin ennen olleet itseohjautuvampia ja kykenevämpiä ratkaisemaan erilaisia sosiaalisia tilanteita. He kuvasivat oppilaiden tarvitsevan nykyään aikuisen apua paitsi riitojen selvittämiseen myös tunnereaktioiden rauhoittamiseen. Olisi syytä pohtia, mistä tällainen oletettu oppilaiden taitojen heikentyminen johtuu. Onko syynä yhteiskunnan muutos, joka on lisännyt oppilaiden tuen tarpeita vai vastaako opetus aiempaa huonommin oppilaiden tarpeisiin?

Opettajajohtoista ajatusta vähemmälle huomiolle jäivät puolestaan oppilaiden aktiivisuutta korostavat oppilaslähtöiset keinot, joissa oppilas itse vastaa kehityksensä suunnasta ja häntä tuetaan vain sen verran kuin on välttämätöntä. Kuitenkin esimerkiksi opettajien käyttämän ryhmätyöskentelyn kautta oppilaita osallistettiin, jolloin heillä oli mahdollisuus ottaa vastuuta omasta toiminnastaan. Ryhmätyöskentelyssä oppilaat pääsevät harjoittamaan sosiaalisia taitojaan, joita he tarvitsevat vastuullisessa vuorovaikutuksessa (Mejah ym. 2019).

Vaikka opettajat käyttivät oppilaslähtöisiä keinoja suhteellisen vähän, eivät he tuoneet esille tarvetta niiden lisäämiselle. Tutkimus osoittaa, että oppilaslähtöisyyden tulisi kuitenkin olla yksi arvolähtökohdista ja siihen pitäisi koulussa pyrkiä, sillä oppilas oppii paremmin ollessaan aktiivisena toimijana (Launonen ja Pulkkinen 2005; Doyle 2011, 7-9; Hirvensalo 2018, 4). Miksi opettajat eivät sitten toteuta oppilaslähtöisyyttä opetuksessa ja tarjoamassaan tuessa? Johtuuko tämä siitä, että opettajat pitävät opettajajohtoista lähestymistapaa helpompana ja varmempana keinona päästä asetettuihin tavoitteisiin kuin oppilaslähtöistä muotoa, jossa heidän on luovuttava vastuusta ja vallasta?

Tutkimuksessa tuli esille, että opettajat käyttivät sekä oppilaan käyttäytymisen että ympäristön muokkaamiseen keskittyviä tukikeinoja. Aiemmassa tutkimuksessa näistä ovat painottuneet oppilaan käyttäytymisen muokkaamista koskevat keinot (Zins ym. 2007; Kauffman & Landrum 2013, 95, 110; Laajasalo 2016; Kuorelahti & Lappalainen 2017). Vaikuttaakin siis siltä, että opettajat kiinnittävät aiempaa enemmän huomiota myös ympäristöön ja sen muokkaamiseen oppilasta tukeväksi. Ympäristöön keskittyvä keino oli muun muassa opettajien tapa huomioida oppilaat yksilöinä, joka näyttäytyi koulun toimintaympäristön muuttamisena yksilön tarpeita vastaavaksi. Kyseinen näkökulma on selkeästi linjassa opetussuunnitelman kanssa, jonka mukaan opetuksessa tulisi huomioida jokaisen lapsen yksilöllinen kehitys (OPH 2014, 15).

Tutkimuksen opettajien toimintatavoissa oppilaiden yksilöllinen huomiominen näkyi myös opettajan oman toiminnan mukauttamisena oppilaskohtaisesti. Tämä ei onnistu ilman oppilastuntemusta, jota opettajat kuvasivat rakentavansa oppilaiden kanssa keskustelemalla. Opettajat kokivat keskusteluyhteyden

ja oppilaiden yksilöllisen huomioisen olevan hyvällä tasolla, eivätkä nähneet näissä kehitettävää. Tämä on merkille pantavaa ottaen huomioon, että yläkoulun aineenopettajajärjestelmässä oppilaita opettavien aikuisten määrä on hyvin suuri, jolloin on olemassa vaara, että yksittäisten opettajien ja oppilaiden kohtaamiset jäävät vähäisiksi.

Koska aineenopettajajärjestelmässä oppilasta opettavat useat eri opettajat, on yhteistyö aikuisten välillä erityisen tärkeää. Tällaista yhteistyötä opettajat tekevätkin eri asiantuntijoiden kanssa, moniammatillisesti. He näkivät tarpeen kehittää yhteistyötä nykyistä avoimemmaksi ja monipuolisemmaksi sekä lisätä aikuisten välistä keskustelua. Onnistuakseen moniammatillisen yhteistyön tulisi olla avointa (Borg & Drange 2019). Opettajien kuvausten perusteella yhteistyötä tehtiin yleensä vasta ongelmien synnyttyä. Onkin syytä pohtia, pitäisikö yhteistyötä tehdä enemmän ennaltaehkäisevästi, ennen haasteiden muodostumista.

Pystyäkseen vastaamaan paremmin oppilaiden tarpeisiin ja kehittämään heidän sosioemotionaalisia taitojaan, opettajat kokivat tarvetta kouluttautua. Kouluttautuminen ja tiedon lisääminen nähtiin tarpeelliseksi erityisesti oppilaiden käyttäytymisen ymmärtämiseen ja huomioimiseen liittyen. Opettajat kokivatkin, ettei heidän ymmärryksensä riitä oppilaiden käyttäytymisen ja tunne-elämän tukemiseen. Myös aiempi tutkimus vahvistaa opettajien tuntevan itsensä epävarmoiksi ja riittämättömästi koulutetuiksi käsitelläkseen päivittäin näitä haasteita (Laine 2004, 53; Askell-Williams & Lawson 2013; Klug, Bruder & Schmitz 2016; Hirvensalo 2018, 179). Tutkimuksessamme opettajat kuvasivat, ettei sosioemotionaalista kehitystä tästä huolimatta aseteta kouluissa etusijalle ja siihen liittyviä lisäkoulutuksia sivuutetaan. Onkin selvää, ettei sosioemotionaalisen kehityksen tuki yläkouluissa kehity ennen kuin se nähdään merkityksellisenä asiana, jonka eteen ollaan valmiita tekemään töitä. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että sosioemotionaalinen kehitys ja sen tukeminen pitäisi huomioida paremmin jo opettajankoulutuksesta lähtien, sillä se ei nykyisellään vastaa kaikilta osin opettajien työnkuva. Opettajankoulutuksen kehittäminen myös



vähentäisi tarvetta lisäkoulutukseen työn ohella. (Lefstein & Snell, 2011; Laajasalo 2016.)

Sosioemotionaalisen tuen tulisi näyttäytyä merkityksellisenä myös päättäjien silmissä. Viittaamme päättäjillä koulun ulkopuolisiin viranomaisiin, kuten kunnan opetustoimeen, jolla on vastuu päättää opetusta koskevista asioista. Heidän tukensa asialle on ratkaisevaa, sillä opettajien ollessa pitkälti vastuussa käytännön toteutuksesta, kehittävät päättäjät käytäntöä linjaavat rajat. Muun muassa opetusajan ja -sisältöjen organisoiminen on opettajien lisäksi päättäjien, kuten opetushallituksen ja -ministeriön käsissä (Perusopetuslaki 1998/628 14 §). Sosioemotionaalinen kehitys ja sen tukeminen eivät kuitenkaan vaikuta olevan päättäjillä tärkeysjärjestyksessä ensimmäisenä. Tähän viittaa se, että tutkimuksemme opettajien aika meni oppiainesisällön läpikäymiseen, jolloin aika ei riittänyt esimerkiksi ihmissuhteiden ja tunteiden käsittelemiseen. Yläkoulussa tulisi-kin varata aikaa varsinaisten oppiaineiden lisäksi sosioemotionaalisen kompetenssin ja siihen liittyvien taitojen, kuten tunnetaitojen kehittämiseksi. Tämä on tärkeää, sillä sosioemotionaalisen kompetenssin on todettu edistävän oppilaan elämässä ja koulussa pärjäämistä, kuten myös akateemisten taitojen parempaa oppimista (Squires & Bricker 2007, xiii; Kuorelahti ym. 2012, 285; Mejah ym. 2019). Ongelma tuskin ratkeaa opettajien ja oppilaiden tuntityömäärää kasvattamalla, vaan ennemmin jakamalla aikaa toisin. Koska sosioemotionaalisten taitojen merkitys on yleisesti tiedostettu asia, voidaan ihmetellä, miksei sille koulussa edelleenkaan anneta tarpeeksi tilaa.

Ajankäytön toisenlaisen jaottelun rinnalla opettajat kokivat tarvetta työntekijöiden lisäämiselle. Myös aiemmassa tutkimuksessa henkilöresursointi on nähty keinona kehittää tuen tuloksellisuutta (Hirvensalo 2018, 4). Tutkimuksemme opettajat olivat sitä mieltä, että työntekijöiden lisääminen onnistuisi käytännössä heidän kanssaan yhteistyössä toimivan työparin avulla. Heidän mielestään asiantunteva työpari, kuten psykiatrisen puolen ammattilainen tukisi oman asiantuntijuuden kehittymistä ja tätä kautta kykyä vastata oppilaiden yksilölliseen tuen tarpeeseen paremmin. On mahdollista päätellä, että työpari ratkaisisi

osittain myös aikapulaa, kun opettajan vastuu jakaantuisi ja hänellä olisi enemmän aikaa kohdata oppilaat. Opettajien mahdollisuudet kohdata ja huomioida jokainen oppilas ovatkin pienentyneet, esimerkiksi suurentuneiden ryhmäkokojen takia (Blatchford, Baines, Kutnick & Martin 2001). Aiemmassa tutkimuksessa työparin on havaittu vastaavan tähän haasteeseen ja lisäävän oppilaiden saamaa huomiota (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012).

## 6.2 Tutkimuksen arviointi

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin opettajat tukevat nuorten sosioemotionaalista kehitystä ja miten tätä tukea voidaan kehittää paremmaksi. Aiheena nuorten sosioemotionaalinen kehitys on ollut ja on edelleen ajankohtainen niin yhteiskunnan tasolla kuin tutkimuksenkin kentällä. Tutkimuksessa oli tarkoituksenmukaista tutkia yläkouluikäisten tukea, koska aiempi tutkimus Suomessa on keskittynyt pääasiassa varhaiskasvatuksen ja alakoulun ympäristöihin. Aiempi tutkimus on lisäksi kohdistunut lähinnä sosioemotionaalisen kehityksen merkittävyyteen ja siihen, millaisia vaikutuksia sillä on oppilaan muuhun kehitykseen. Näin ollen tämä tutkimus tarjosi uutta tietoa siitä, miten sosioemotionaalista kehitystä käytännössä tuetaan ja miten tukea voitaisiin kehittää. Tätä tietoa on mahdollista soveltaa käytännössä sekä koulun että päättäjien taholla laadukkaamman tuen saavuttamiseksi.

Tutkimustehtävään etsittiin vastausta menetelmillä, joiden kautta saavutettiin toivottua tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen toteuttaminen, kuten myös näiden menetelmien käyttäminen tutkimuksessa on kuvattu ja perusteltu lukijalle niin, että tämä voi arvioida niiden tarkoituksenmukaisuutta ja luotettavuutta (ks. Patton 2002, 544; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232; Krippendorff 2013, 329). Tutkimus toteutettiin haastattelemalla, mikä luo omat vaatimuksensa, jotka tulee ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi. Yksi näistä vaatimuksista on se, että haastateltavat puhuvat samasta asiasta kuin tutkijat. Tämän vaatimuksen voidaan olettaa toteutuneen, koska haastateltaville kerrottiin, mihin haastattelussa käytetyillä käsitteillä viitattiin. Lisäksi tutkijoilla

oli mahdollisuus varmistaa yhteisymmärrys esittämällä lisäkysymyksiä osallistujille sekä tarkkailemalla heidän nonverbaalia viestintäänsä (ks. Atkins & Wallace 2016), jossa ei haastattelujen aikana ilmennyt epäselvyyksiin viittavia eleitä.

Kahden tutkijan läsnäolo haastattelutilanteessa, kuten myös näkemysten yhtenäisyys vastauksia lukiessa ja analysoidessa, vahvistivat tulkinnan luotettavuutta (Krippendorff 2013, 268–269; Kananen 2017, 179). Näissä tulkinnoissa on pyritty mahdollisimman objektiiviseen otteeseen (ks. Patton 2002, 544). On kuitenkin syytä ottaa huomioon, että aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustuu tutkijan tulkintaan aineistosta, jolloin aineisto suodattuu hänen oman kehkeyksensä läpi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160).

Koska tutkimus toteutettiin haastatteleamalla, ovat saadut tulokset opettajien näkemyksiä siitä, miten he sosioemotionaalista kehitystä tukevat. Näin ollen ei voida sanoa, että haastattelulla olisi saatu varmaa tietoa siitä, mitä keinoja opettajat käytännössä hyödyntävät. On mahdollista, että opettajat ovat kuvanneet keinoja, joita heidän tulisi mielestään käyttää, vaikka eivät näitä käyttäisiäkään. Vahvistusta sille, mitä keinoja opettajat käytännössä hyödyntävät, voitaisiin jatkossa tutkia havainnoimalla opettajia käytännön työssään.

Olemme haastattelijoina varsin kokemattomia, minkä takia emme etukäteen osanneet varmuudella arvioida, millaiset haastattelukysymykset toisivat parhaiten tietoa tutkittavasta aiheesta. Jälkeenpäin arvioituna haastattelukysymykset olisivat voineet olla vielä avoimempia, jolloin opettajilla olisi ollut mahdollisuus tuoda heitä läheisesti koskettavia asioita esille. Haastattelussa käytimme etukäteen luotuja haastattelukysymyksiä. Tämä varmisti sen, että tutkimustehtävän kannalta olennaiset asiat käytiin haastatteluissa läpi ja näin saatiin luotettavasti niihin liittyvää tietoa. Toisaalta valmiit kysymykset saattoivat myös rajata osallistujien vastauksia. Haastattelijoina olisimme voineet reagoida osallistujien vastauksiin herkemmin ja esittää enemmän tarkentavia kysymyksiä saadaksemme vielä täsmällisemmän kuvan opettajien näkemyksistä.

Yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista oli toiselle tutkijalle entuudestaan tuttu, mutta tämän ei nähty vaikuttavan tutkimuksen tuloksiin tai niiden

luotettavuuteen. Haastateltaviksi valittiin tarkoituksella eri oppiaineiden opettajia, eri kouluista, jotta osallistujaryhmä vastaisi mahdollisimman pitkälle koko opettajakuntaa. Tämä osallistujaryhmän heterogeenisuus lisää osaltaan tulosten toistettavuutta ja yleistettävyyttä suhteessa tutkimuksen ulkopuolisiin opettajiin (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231). Laadullisen tutkimuksen, kuten myöskään tämän tutkimuksen pääasiallisena pyrkimyksenä ei ollut yleistettävyys. Tutkimuksen osallistujamäärän kautta tulosten ei voidakaan sanoa olevan varmuudella yleistettävissä suurempaan joukkoon, vaikka tutkimuksessa saatiinkin suuntaa antavaa tietoa laajemmasta opettajakunnasta.

### 6.3 Ehdotukset jatkotutkimusaiheiksi

Tutkimuksessa nousi esille opettajien tarve saada lisää tietoa ja ymmärrystä oppilaiden sosioemotionaalista kehityksestä ja sen tukemisesta. Yhtenä mahdollisuutena tämän ymmärryksen kehittämiseen opettajat näkivät lisäkoulutuksen. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että lisäkoulutukseen ei olla valmiita sitoutumaan kehityksen aikaansaamista edellyttävällä tasolla. Yksi ratkaisu olisi opettajankoulutuksen kehittäminen niin, että se antaisi opettajille ymmärrystä ja välineitä vastata oppilaiden sosioemotionaalisiin tarpeisiin työuran alusta lähtien. Jatkossa olisikin aiheellista tutkia, miten opettajankoulutusta tulisi muuttaa, jotta se tukisi opettajia tämän asian osalta paremmin.

Opettajien käyttämät tukikeinot painottuvat keinoihin, joita hyödynnetään, kun oppilaalla on havaittu haasteita sosioemotionaalisisessa kehityksessä. Tukikeinoja kuvataan käytettävän hyvin vähän ennaltaehkäisevästi. Tuleva tutkimus voisikin pyrkiä selvittämään, miksi opettajat eivät käytä tukikeinoja ennaltaehkäisevästi vaan ongelmiin vastaavasti. Lisäksi voitaisiin selvittää, miten esimerkiksi yhteistyötä ja toimintamalleja, joita nyt käytettiin haasteiden purkamiseen, voitaisiin hyödyntää ennakoivasti. Haastekeskeisyyden lisäksi opettajien käyttämissä tukikeinoissa korostui opettajajohtoisuus. Jatkotutkimuksessa tulisi selvittää, miksi oppilaslähtöisiä keinoja käytetään vähemmän, vaikka oppilaiden osallisuus on todistettu tarkoituksenmukaiseksi lähtökohdaksi opetuksessa. Tämän

ohella voitaisiin tutkia sitä, miten sosioemotionaalista kehitystä voi tukea oppilaslähtöisesti.

Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon, että tutkimuksessa tulee esille ainoastaan opettajien näkökulma aiheeseen. Voidaankin pohtia, millaista tietoa olisi saatu tutkimalla oppilaiden, muiden koulun asiantuntijoiden tai päättäjien näkemyksiä aiheesta. Luotettavamman ja kokonaisvaltaisemman kuvan saamiseksi olisi jatkossa syytä ottaa huomioon myös muiden osapuolten näkemykset sosioemotionaalisen kehityksen tukemisesta. Näin saataisiin tietoa siitä, miten parhaiten tukea oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä heidän tulevaisuutensa turvaamiseksi.

## LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. *Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Askell-Williams, H. & Lawson, M. J. 2013. Teachers' knowledge and confidence for promoting positive mental health in primary school communities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 41 (2), 126–143.
- Atkins, L. & Wallace, S. 2016. *Qualitative research in education*. London: SAGE.
- Barrett, H. 2000. *Working with vulnerable children: early intervention*. Teoksessa P. Cooper (toim.) *Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties*. 2. painos. London: Jessica Kingsley Publishers, 148–162.
- Belem Da Silva, C. T., de Abreu Costa, M., Kapczinski, F., de Aguiar, B. W., Salum, G. A. & Manfro, G. G. 2017. Inflammation and internalizing disorders in adolescents. *Progress in Neuropsychopharmacology & Biological Psychiatry* 77, 133–137.
- Blair, C. & Raver, C. C. 2015. School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology* 66, 711–731.
- Blatchford, P., Baines, E., Kutnick, P. & Martin, C. 2001. Classroom contexts: Connections between class size and within class grouping. *British Journal Of Educational Psychology* 71, 283–302.
- Boekaerts M & Pekrun R. 2016. Emotions and emotion regulation in academic settings. Teoksessa L. Corno L & EM. Anderman (toim.) *Handbook of educational psychology*. 3. painos. New York: Routledge, 76–90.

- Borg, E. & Drange, I. 2019. Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools* 22 (3), 251–266.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E. & Leaf, P. J. 2012. Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics* 130 (5), 1136–1145.
- Brännström, L., Kaunitz, C., Andershed, A.-K., South, S. & Smedslund, G. 2016. Aggression replacement training (ART) for reducing antisocial behavior in adolescents and adults: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior* 27, 30–41.
- Cacciatore, R. 2007. *Aggression Portaati: opetusmateriaali kouluille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Campbell, A. & Anderson, C. M. 2011. Check-in/check-out: A systematic evaluation and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44 (2), 315–326.
- Campbell, S. B., Denhan S. A., Howarth, G. Z., Jones S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M. & Darling- Churchill, K. 2016. Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology* 45, 19–41.
- Christensen, L., Young, K. R. & Marchant, M. 2004. The effects of a peer-mediated positive behavior support program on socially appropriate classroom behavior. *Education & Treatment of Children* 27 (3), 199–234.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L. & Supavadeeprasit, S. 2008. The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: A 1-year longitudinal study. *Journal of Adolescence* 31 (5), 565–582.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. 2004. Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development* 75 (2), 317–333.
- Coleman, M. C. & Webber, J. 2002. Emotional and behavioral disorders. *Theory*

and practice. 4. painos. Boston: Allyn and Bacon.

- Cooper, P. 2005. Biology and behavior: The educational relevance of a biopsychosocial perspective. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) Handbook of emotional & behavioural difficulties. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 105–122.
- Cooper, P. 2000a. Emotional and behavioural difficulties and adolescence. Teoksessa P. Cooper (toim.) Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties. 2. painos. London: Jessica Kingsley Publishers, 43–56.
- Cooper, P. 2000b. What do we mean by emotional and behavioural difficulties? Teoksessa P. Cooper (toim.) Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties. 2. painos. London: Jessica Kingsley Publishers, 9–12.
- Dadds, M. R., Cauchi, A. J., Wimalaweera, S., Hawes, D. J. & Brennan, J. 2012. Outcomes, moderators, and mediators of empathic-emotion recognition training for complex conduct problems in childhood. *Psychiatry Research* 199 (3), 201–207.
- Delfos, M. F. 2004. Children and behavioural problems: anxiety, aggression, depression and biopsychological model with guidelines for diagnostics and treatment. London; New York: Jessica Kingsley.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. 2012. Early childhood education teachers as the socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal* 40 (3), 137–143.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K. S., Auerbach-Major, S. T., & Queenan, P. 2003. Preschoolers' emotional competence: Pathway to mental health? *Child Development* 74 (1), 238–256.
- Denham, S. A. & Brown, C. 2010. "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development* 21 (5), 652–680.
- Denham & Burton. 2003. Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. New York: Kluwer Academic / Plenum.



- Dowling, M. 2010. Young children's personal, social & emotional development. 3. painos. Lontoo: Sage.
- Doyle, T. 2011. Learner-centered teaching: Putting the research on learning into practice. Sterling, Va.: Stylus Pub.
- Dupaul, G. J. 2007. School-based interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: Current status and future directions. *School Psychology Review* 36 (2), 183–194.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82 (1), 405–432.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. 2002. The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. Teoksessa A. Pulkkinen & A. Capsi (toim.) *Paths to successful development. Personality in the life course*. Cambridge, UK: University Press, 46–70.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. 2004. Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development* 75 (2), 334–339.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A. & Weissberg, R. P. 2010. School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. Teoksessa A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins & D. Lieberman (toim.) *The second international handbook of educational change*. New York: Springer, 1017–1032.
- Elksnin, L. K. & Elksnin, N. 2004. The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 27 (1), 3–8.
- Ettekal, I. & Ladd, G. W. 2009. The stability of aggressive behavior toward peers as a predictor of externalizing problems from childhood through adolescence. Teoksessa C. Quin & S. Tawse (toim.) *Handbook of aggressive behavior research*. New York: Nova Science Publishers, 115–147.

- Eskola, J. 2007. (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi, 32–46.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E. & Strain, P. S. 2003. The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *YC Young Children* 58 (4), 48–52.
- Garner, P. W. 2010. Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review* 22 (3), 297–321.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. 2003. Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology* 41 (4), 235–284.
- Glick, B. & Goldstein, A. P. 1987. Aggression replacement training. *Journal of Counseling & Development* 65 (7), 356–362.
- Goleman, D. 2001a. An EI-based theory on performance. Teoksessa C. Cherniss & D. Goleman (toim.) *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 27–44.
- Goleman, D. 2001b. Emotional intelligence: Issues and paradigm building. Teoksessa C. Cherniss & D. Goleman (toim.) *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 13–26.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. 2007. Emotion regulation. Conceptual foundations. Teoksessa J. J. Gross (toim.) *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, 3–24.

- Gundersen, K. 2014. Social emotional competence – too much or too little. *The International Journal of Emotional Education* 6 (1), 4–13.
- Hakala, J. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–26.
- Hawken, L. S., Bundock, K., Kladis, K., Breda O. & Barrett, C. A. 2014. Systematic review of the check-in, check-out intervention for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children* 37 (4), 635–658.
- Heath, N. L., Petrakos, H., Finn, C. A., Karagiannakis, A., McLean-Heywood, D. & Rousseau, S. 2004. Inclusion on the final frontier: A model for including children with emotional and behaviour disorders (E/BD) in Canada. *Inclusive education* 8 (3), 241–259.
- Hieneman, M. 2015. Positive behavior support for individuals with behavior challenges. *Behavior Analysis in Practice* 8 (1), 101–108.
- Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta. Väitöskirja Turun yliopisto.  
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/119941/Annales%20C%20416%20Hintikka%20VK.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Viitattu 28.11.2019.)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirvensalo, S. 2018. ”Enempää en mielestäni voisi ymmärtää”: luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalisesta tuesta yleisopetuksessa. Väitöskirja. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7499-3> (Viitattu 1.11.2019.)

- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. 2010. Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children* 42 (8), 1-14.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W. & Esperanza, J. 2009. A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions* 11 (3), 133-144.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11-45.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491-525.
- Jones, D. 2000. Cognitive, behavioural and systemic approaches to coping with emotional and behavioural difficulties in children. Teoksessa P. Cooper (toim.) Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties. 2. painos. London: Jessica Kingsley Publishers, 119-133.
- Jones, D. & Jones, M. 2000. The assessment of children with emotional and behavioural difficulties: psychometrics and beyond. Teoksessa P. Cooper (toim.) Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties. 2. painos. London: Jessica Kingsley Publishers, 86-101.
- Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 119-137.
- Junttila, N., Voeten M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 2006. Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement* 66 (5), 874-895.

- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karakus, M. C., Salkever, D. S., Slade, E. P., Ialongo, N. & Stuart, E. 2012. Implications of middle school behavior problems for high school graduation and employment outcomes of young adults: estimation of a recursive model. *Education Economics* 20 (1), 33–52.
- Karhu, A. 2018. Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59198/978-951-39-7522-7\\_vaitos24082018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59198/978-951-39-7522-7_vaitos24082018.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Viitattu 28.11.2019.)
- Kartano, M. 2020. Elämäntaidoista pitäisi tehdä erillinen oppiaine. *Helsingin sanomat*, A5, 5. Uutinen [28.2.2020]. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006421461.html> (Viitattu 21.3.2020.)
- Kato, N., Yanagawa, T., Fujiwara, T., & Morawska, A. 2015. Prevalence of children's mental health problems and effectiveness of population-level family interventions. *Journal of Epidemiology* 25 (8), 507–516.
- Kaufman, J. S., Jaser, S. S., Vaughan, E. L., Reynolds, J. S., Di Donato, J., Bernard, S. N. & Hernandez-Brereton, M. 2009. Patterns in office referral data by grade, Race/ethnicity, and gender. *Journal of Positive Behavior Interventions* 12 (1), 44–54.
- Kauffman, J.M. & Landrum, T.J. 2013. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 10. painos. Boston: Pearson.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Klug, J., Bruder, S. & Schmitz, B. 2016. Which variables predict teachers diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? *Teachers and Teaching* 22 (4), 461–484.

- Koivula, M. & Huttunen, K. 2018. Children's social-emotional development and its support : guest editorial. *Journal of Early Childhood Education Research* 7 (2), 177–183.
- Koposov, R., Gundersen, K. & Svartdal, F. 2014. Efficacy of aggression replacement training among children from North-West Russia. *International Journal of Emotional Education* 6 (1), 14–24.
- Krippendorff, K. 2013. *Content analysis: an introduction to its methodology*. 3. painos. Lontoo: SAGE.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa J. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 277–297.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–109.
- Kurki, K. 2017. *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526216973> (Viitattu 1.11.2019)
- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 119–137.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. 2012. Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology* 105 (2), 535–551.
- Köngäs, M. 2018. *Eihä lapsil ooes hermoja*. Etnografinen tutkimus lasten tunneälystä päiväkotiarjessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto, Rovaniemi. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63145/K%c3%b6ng%c3%a4s\\_Mirja\\_ActaE\\_235pdfA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63145/K%c3%b6ng%c3%a4s_Mirja_ActaE_235pdfA.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Viitattu 2.12.2019.)

- Laajasalo, T. 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä - tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 147-168.
- Ladd, G. W. 2005. Children's peer relations and social competence. A century of progress. London: Yale University Press.
- Ladd, G. W. 2007. Social competence: An important educational objective. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 1, 3-37.
- Laine, K. 1998. Alkaako kaveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus* 29, 491-500.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampere University Press.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-51.
- Langeveld, J., Gundersen, K. & Svartdal, F. 2012. Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56 (4), 381-399.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosioemotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura 41, 111-131.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lawrence, K., Estrada, R. D. & McCormick, J. 2017. Teachers' experiences with and perceptions of students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Pediatric Nursing* 36, 141-148.
- Lefstein, A. & Snell, J. 2011. Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 27, 505-514.

- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K. & Buntain-Ricklefs, J. 2015. Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of second step. *Journal of School Psychology* 53 (6), 463-477.
- Maggin, D. M. & Johnson, A. H. 2014. A Meta-Analytic Evaluation of the FRIENDS Program for Preventing Anxiety in Student Populations. *Education and Treatment of Children* 37 (2), 277-306.
- Mayer, J., Roberts, R. & Barsade, S. 2008. Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology* 59 (1), 507-536.
- McGrath, H. 2005. Directions in teaching social skills to students with specific EBDs. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications, 327-350.
- McPhail, K. 2004. An emotional response to the state of accounting education: Developing accounting students' emotional intelligence. *Critical Perspectives on Accounting* 15 (4), 629-648.
- Mejah, H., Bakar, A. Y. A. & Amat, S. 2019. The socio-emotional development of preschoolers: a case study. *Konselor* 8 (1),1-5.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos. 3. laitos. 2. korj. painos. Helsinki: International Methelp.
- Montgomery, D. 2000. Coping with children with emotional and behavioural difficulties in the primary classroom. Teoksessa P. Cooper (toim.) *Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties*. 2. painos. London: Jessica Kingsley Publishers, 163-182.
- Montoya-Castilla, I., Postigo, S., Prado-Gascó, V. & Pérez-Marín, M. 2018. Relationships between affective states and childhood internalizing disorders. *Archives of Psychiatric Nursing* 32 (4), 591-598.
- Mäntymaa, M., Luoma, I., Puura, K. & Tamminen, T. 2003. Tunteet, varhainen vuorovaikutus ja aivojen toiminnallinen kehitys. *Duodecim; lääketieteellinen aikakauskirja* 119 (6), 459-465.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen: vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Väitöskirja. Turun yliopisto.



<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/72512/AnnalesC324Netola.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viitattu 1.11.2019.)

- Nikolaros, J. 2015. The external contingencies and development processes of students with emotional disabilities. *Perspectives in Education* 33 (3), 107–120.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2009. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puutsjärvi, A. 2019. Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, T. Siiskonen, A. Meronen & T. Bast (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. 1.painos. Niilo Mäki -instituutti, 350–373.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. 2015. Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education* 30 (2), 274–285.
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. 2017. Reducing disruptive behaviours and improving learning classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal* 43 (6), 1186–1205.
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. 2016. Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–207.
- O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. 2011. Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal* 48 (1), 120–162.
- O'Mahony, P. 2005. Juvenile delinquency and emotional and behavioural difficulties in education. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 167–182.

- Ohl, M., Fox, P. & Mitchell, K. 2013. Strengthening socio-emotional competencies in a school setting: Data from the Pyramid Project. *British Journal of Educational Psychology* 83 (3), 452–466.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H. & Reschly, D. J. 2011. Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Cambell Systematic Reviews* 7 (1), 1–55.
- OPH. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Viitattu 27.10.2019.)
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M. & DeRosier, M. 1995. Peer relationships, child development and adjustment: A developmental psychopathology perspective. Teoksessa D. Cicchetti & D. Cohen (toim.) *Developmental Psychopathology 2. Risk, Disorder and Adaptation*. New York: Wiley, 96–161.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Perusopetuslaki. 1998. 628/21.8.1998.
- Poikkeus, A.-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M. -L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–104.
- Poikkeus, A.-M. 2019. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, T. Siiskonen, A. Meronen & T. Bast (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. 1.painos. Niilo Mäki -instituutti, 180–193.
- Puranen, K. & Roitto, M. 2018. Gradual changes to discipline: A case study of punishment records and corporal punishment in three schools in Finland after the 1872 School Order Act. *Nordic Journal of Educational History* 5 (2), 67–92.
- Rantala, I. 2015. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa R. Valli

- & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 108–133.
- Rapley, T. 2007. Interviews. Teoksessa C. Seale. *Qualitative research practice*. London; Thousand Oaks, Calif.: SAGE, 15–33.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interaction, relationships and groups*. New York: The Guilford Press, 162–179.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. 2018. Teacher–child relationships, classroom climate, and children’s social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology* 110 (7), 992–1004.
- Ruef, M. B., Higgins, G., Glaeser, B. J. C. & Patnode, M. 1998. Positive behavior support: Strategies for teachers. *Intervention in School and Clinic* 34 (1), 21–32.
- Rydell, A. M., Berlin, L., & Bohlin, G. 2003. Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8- year-old children. *Emotion* 3 (1), 30–47.
- Ryen, A. 2007. Ethical issues. Teoksessa C. Seale. *Qualitative research practice*. London; Thousand Oaks, Calif.: SAGE, 218–235.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence: A developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On, & J. D. A. Parker (toim.) *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 68–91.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. 1. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, H., Närhi, V. & Savolainen, P. 2019. Myönteisten käyttäytymismallien tukeminen opetuksessa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen, T. Siiskonen, A. Meronen & T. Bast (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. 1.painos. Niilo Mäki -instituutti, 194–205.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Ialongo, N., Masyn, K. E., Hubbard, S., Poduska, J. & Kellam, S. 2006. A comparison of girls' and boys' aggressive-disruptive

- behavior trajectories across elementary school: Prediction to young adult antisocial outcomes. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology* 74 (3), 500–510.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. 2008. Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children* 31 (1), 351–380.
- Sointu, E. T. 2014. Multi-informant assessment of behavioral and emotional strengths. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto, Joensuu.
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. 2007. Immediate impacts of PALS: A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (5), 471–492.
- Squires, J. & Bricker, D. 2007. An activity-based approach to developing young children's social emotional competence. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stein, M. B. & Sareen, J. 2015. Generalized anxiety disorder. *The New England Journal of Medicine* 373 (21), 2059–2068.
- Stipek, D. J. & Byler, P. 2004. The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly* 19, 375–397.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27 (3), 373–390.
- Thomas, G & Loxley, A. 2007. Deconstructing special education and constructing inclusion. 2. painos. Maidenhead: Open university press.
- Tiittula, L. & Ruuruvuori, J. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uud. laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK, 2013. ([www.tenk.fi](http://www.tenk.fi))

- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Veríssimo, M., Devries, A., Elphick, E., Ballentina, X., Bost, K. K., Newell, W. Y., Miller, E. B., Blake, S. J. & Korth, B. 2009. Hierarchical models of social competence in preschool children: A multisite, multinational study. *Child Development* 80 (6), 1775–1796.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks: Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8\\_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44052/978-951-39-5785-8_vaitos23082014%20.pdf?sequence=1) (Viitattu 15.11.2019.)
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi: Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68112/978-951-44-9108-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viitattu 4.11.2019.)
- Virtanen, T., Malinen, O.-P. & Haverinen, K. 2016. Yläkoulun oppilaiden kouluun kuulumisen kehityskulut 7. luokan alusta 8. luokan alkuun: Kehityskulkujen yhteys oppilaiden käytösoireisiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 26 (2), 56–74.
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H. & Sumi, W. C. 2005. The children and youth we serve: A national picture of the characteristics of students with emotional disturbances receiving special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 13 (2), 79–96.
- Walker, H. M., Forness, S. R., Kauffman, J. M., Epstein, M. H., Gresham, E. M., Nelson, C. M. & Strain, P. S. 1998. Macro-social validation: Referencing outcomes in behavioral disorders to societal issues and problems. *Behavioral Disorders* 24 (1), 7–18.
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., & Salmivalli, C. 2013. Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 42 (6), 820–833.

- Yle. 2012. Lasten tunne-elämän ongelmat kuormittavat kouluja. Uutinen [28.5.2012]. <https://yle.fi/uutiset/3-5494057> (Viitattu 25.2.2020.)
- Zarra-Nezhad, M., Kiuru, N., Aunola, K., Zarra-Nezhad, M., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. 2014. Social withdrawal in children moderates the association between parenting styles and the children's own socioemotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55 (11), 1260–1269.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. 2007. The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 17 (2-3), 191–210.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelukysymykset

Kuinka kauan olet ollut työelämässä opettajana?

Oletko luokanohjaaja?

Mitä luokkia opetat?

Mitä oppiaineita opetat?

Kuvaile, miten sosioemotionaaliset haasteet koulussanne ilmenevät?

Kuinka yleisiä sosioemotionaaliset haasteet ovat yläkoulussa sinun mielestäsi?  
Ovatko ne yleistyneet?

Millaisissa tilanteissa nämä sosioemotionaaliset haasteet tulevat esille?

Miten toimit näissä tilanteissa?

Kertoisitko jonkin esimerkin haastavasta tilanteesta, mitä siinä tapahtui ja miten toimit?

Miten pyrit ennaltaehkäisemään vuorovaikutukseen ja tunne-elämään liittyvien haastavien tilanteiden syntymistä?

Millaisia yhteisiä toimintaohjeita koulullanne on tilanteisiin, joissa herää huoli oppilaan käyttäytymisestä tai tunne-elämästä?

Millaisia tukiohjelmiä nuorten käyttäytymisen ja tunne-elämän tukemiseen koulussanne on käytössä tai käytetty aiemmin?

Millaisia kokemuksia sinulla on tukiohjelmien toimivuudesta/hyödyllisyydestä?

Miten vaikutat toiminnallasi nuorten positiiviseen sosioemotionaaliseen kehitykseen?

Mitä keinoja käytät omilla oppitunneillasi sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen?

Millaisia vahvuuksia oppilailta on vuorovaikutukseen ja tunne-elämään liittyen?

Kuinka hyödynnät näitä oppilaiden vahvuuksia opetuksessasi?

Koetko, että oppilaiden vahvuuksia hyödynnetään tarpeeksi?

Miten paljon koet opettajana voivasi vaikuttaa nuorten sosioemotionaaliseen kehitykseen?

Millaista muuta tukea kuin sinun tunneillasi tarjoamaa tukea oppilaiden on mahdollisuus saada näihin asioihin liittyen?

Mistä olet saanut tietoja ja taitoja nuorten sosioemotionaaliseen kehitykseen ja sen tukemiseen liittyen?

Miten paljon tiedät mielestäsi nuorten sosioemotionaalisisesta kehityksestä?

Millaiseksi koet taitosi soveltaa tätä tietoa käytännön tilanteissa?

Mihin asioihin toivoisit saavasi enemmän tietoa tai taitoa, kun puhutaan sosioemotionaalisen kehityksen tukemisesta?

Mikä auttaisi sinua kehittymään nuorten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa?

Pitäisikö olla enemmän koulutusta, mihin asioihin?

Tarvittaisiinko lisää tukea tarjoavia aikuisia käytännön tilanteisiin ja arkeen?

Pitäisikö koulun toimintakulttuuria muuttaa, jotta se tukisi paremmin nuorten sosioemotionaalista kehitystä?

Miten?

Koetko, että olisi tarvetta lisätä aikuisten välistä keskustelua ja kokemusten vaihtoa näistä asioista?

Olisiko tarve saada käyttöön lisää tai toisenlaisia tukikeinoja?

Jos saisit päättää, miten kehittäisit sosioemotionaalista tukea yläkoulussa?

Jäikö jotain kysyttävää tai kerrottavaa, mikä ei tullut vielä esille tai haluatko kommentoida jotain aiempaa asiaa?



## Liite 2. Aineiston luokittelu

TAULUKKO 1. Nuorten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisen kehittämiskohteet

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä luokka
Oppilaan ajatusmaailman ymmärtäminen	Oppilaan käyttäytymisen ymmärtäminen ja huomiointiin ottaminen	Ymmärrys toiminnasta ja sen seurauksista	Sosioemotionaalisen tuen kehittäminen yläkouluissa
Ongelmatilanteiden ratkaiseminen			
Vuorovaikutustaidot	Oppilaan oman käyttäytymisen säätely		
Toiminnanohjaus			
Tunteiden ymmärtäminen			
Itsereflektio			
Yhtenäiset toimintatavat	Yhteistoiminnallisuus	Koulun toimintakulttuurin muutos	
Avoimen ilmapiirin ja yhteishengen luominen			
Opetuksen suunnittelu ja toteutus yhdessä			
Kouluttautuminen	Lisätieto ja -resurssit		
Valmiit toimintamallit			
Resurssit			
Positiivisuus toiminnan lähtökohtana	Positiivinen pedagogiikka		
Oppilaiden yksilöllinen huomioiminen			