

Pirjo Utela

PERUSOPETUKSEN OPPILAIKEN SOSIOEMOTIONAALISEN
KEHITYKSEN TUEN TARPEET JA TUKIMENETELMÄT
OPETTAJIEN ARVIOIMANA

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2013
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Utela, Pirjo. PERUSOPETUKSEN OPPILAIDEN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUEN TARPEET JA TUKIMENETELMÄT OPETTAJIEN ARVIOIMANA
Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 95 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeita koululaisilla on opettajien arvioimana, millaisia tukimenetelmiä opettajat tuntevat ja käyttävät sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellessään sekä miten tulokselliseksi he nämä menetelmät arvioivat. Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena lomake-tutkimuksena. Aineisto kerättiin neljän etelä-suomalaisen kunnan tai kaupungin yhteensä 17 koulusta syksyllä 2012. Tutkimukseen osallistui yhteensä 45 opettajaa, joista 17 oli erityisopettajia, 15 aineenopettajia ja 12 luokanopettajia.

Aineisto analysoitiin laskemalla aineistoa kuvailevia keskiarvoja ja keskihajontoja sekä prosenttiosuuksia, vertailemalla eroja opettajaryhmittäin Kruskal-Wallis testillä ja Mannin-Whitneyn U-testillä sekä tutkimalla koulutuksen ja iän yhteyttä menetelmien tuntemiseen ja käyttöön Khiin neliö-testillä.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että aineen- ja erityisopettajien ryhmissä on enemmän sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia kuin luokanopettajien ryhmissä. Eniten tukea tarvittiin impulsiivisuuden ja häiritsevyyden sekä aggressiivisuuden vuoksi. Opettajien arvioiden mukaan käyttäytymisen ongelmia oli enemmän kuin tunne-elämän ongelmia. Opettajat tunsivat ja käyttivät yksilöön kohdistuvia menetelmiä ryhmämenetelmiä enemmän. Opettajat käyttivät yhtä lailla behavioraalisia ja kognitiivisia menetelmiä. Tuloksellisimmiksi opettajat arvioivat ne menetelmät, joita he käyttivät. Tuloksellisimmiksi arvioidut menetelmät olivat palautteiden antaminen ja KiVa Koulu -ohjelma. Suorat käskyt ja kehotukset olivat yksi käytetyimmistä menetelmistä, vaikka se arvioitiin tuloksellisuudeltaan heikoimmaksi. Aineenopettajat tunsivat ja käyttivät vähiten erilaisia menetelmiä, erityisopettajat eniten.

Opettajan koulutuksella näyttää olevan melko suuri vaikutus siihen, millaista tukea hän oppilaalle tarjoaa. Osa aineenopettajista koki, ettei heillä ole tarvittavaa tietoa eikä aikaa oppilaiden tukemiseen. Tähän pitäisikin kiinnittää huomiota opettajien koulutuksessa tarjoamalla aineen- ja luokanopettajille koulutusta sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten tunnistamiseksi ja tukemiseksi. Kouluissa tulisi olla myös riittävät resurssit, jotta tukea voitaisiin antaa sitä tarvitseville oppilaille. Myös vastuun selvittäminen olisi tärkeää, jotta opettajat tietäisivät, kenen tehtäviin kuuluu sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tukeminen erityisesti yläkoulussa.

Avainsanat: sosioemotionaalinen tuki, tukimenetelmät, sosioemotionaalisen tuen tarve, sosioemotionaalinen kehitys, koulu, perusopetus, tunteiden säätely, tunnetaidot

SISÄLTÖ

JOHDANTO

1	LAPSEN SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS JA TUEN TARVE.....	8
1.1	Sosioemotionaalisuus.....	8
1.2	Sosiaalinen kompetenssi	10
1.2.1	Sosiaaliset taidot.....	12
1.2.2	Sosiokognitiiviset taidot.....	13
1.2.3	Tunteet ja niiden säätely.....	16
1.2.3.1	Tunteet	16
1.2.3.2	Tunteiden säätely	17
1.2.4	Tavoitteet ja motivaatio.....	20
1.2.5	Kontekstuaalisuus	21
1.3	Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarve	22
1.3.1	Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeen arviointi	22
1.3.2	Sosiaalisen käyttäytymisen ongelmat	24
1.3.2.1	Aggressiivisuus	24
1.3.2.2	Tarkkaavaisuushäiriö	28
1.3.2.3	Muut ongelmat	29
1.3.3	Tunne-elämän ongelmat.....	30
1.3.3.1	Vetäytyvyys ja arkuus sosiaalisissa tilanteissa	31
1.3.3.2	Mielialahäiriöt	32
1.3.4	Kiusaaminen ja kiusatuksi joutuminen	33
2	LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUKEMINEN KOULUSSA.....	37
2.1	Opetussuunnitelma.....	37
2.2	Interventiot.....	38
2.2.1	Yksilöinterventiot.....	39
2.2.1.1	Suoraan käyttäytymiseen vaikuttaminen	39

2.2.1.2 Kognitioihin vaikuttaminen	41
2.2.2 Ryhmäinterventiot.....	42
2.2.3 Monimenetelmäiset interventiot.....	44
2.3 Yhteistyö lapsen kehityksen tukemiseksi	45
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	47
3.1 Tutkimusongelmat	47
3.2 Tutkimusasetelma	47
3.3 Muuttujat ja niiden mittaaminen.....	48
3.4 Aineiston analyysimenetelmät	50
3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	52
3.5.1 Validiteetti.....	52
3.5.2 Reliabiliteetti	53
3.5.3 Tutkimuseettiset ratkaisut	54
4 TULOKSET.....	56
4.1 Sosioemotionaalisen tuen tarve opettajien ryhmissä	56
4.1.1 Luokan- aineen- ja erityisopettajien arvioiden vertailu.....	56
4.2 Opettajien käyttämät toimintatavat ja tukimenetelmät	58
4.2.1 Koulutuksen yhteys käytettyihin tukimuotoihin	58
4.2.2 Iän yhteys opettajan käyttämiin tukimuotoihin.....	61
4.3 Tukimenetelmien ja toimintatapojen tuloksellisuus opettajien arvioimana.....	61
5 POHDINTA.....	63
5.1 Sosioemotionaalisen tuen tarve.....	63
5.2 Opettajien tuntemat ja käyttämät tukimenetelmät ja arvio niiden tulokselli- suudesta	65
5.3 Tutkimuksen rajoitukset.....	66
5.4 Tutkimuksen anti.....	67
5.5 Jatkotutkimusaiheita.....	67

LÄHTEET:.....	69
LIITTEET.....	80
Liite 1. Kyselylomake	81
Liite 2. Saatekirje opettajille	87
Liite 3. Kyselylomakkeen kysymysten jaottelu summamuuttujiin	89
Liite 4. Tiivistelmä kyselylomakkeen tukimenetelmistä	90
Liite 5. Erot tuen tarpeiden esiintymisessä luokan- aineen- ja erityisopettajien ryhmissä	93
Liite 6. Koulutuksen yhteys tukimenetelmien käyttöön.	94
Liite 7. Iän yhteys opettajien käyttämiin tukimenetelmiin.....	95

JOHDANTO

Eri lähteiden mukaan sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia on jopa viidennes koululaisista (Blake, Bird & Gerlach 2007). Sosiaalisesti pätevä ja emotionaalisesti tasapainoinen lapsi voi hyvin, ja tämä hyvinvointi näkyy myös lapsen suhteessa ympäristöönsä. Tällainen lapsi pystyy toimimaan sosiaalisesti rakentavasti sekä ylläpitämään ja luomaan hyviä sosiaalisia suhteita (Elias ym. 1997). Monilla lapsilla on kuitenkin ongelmia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa tai emotionaalisia ongelmia, jotka näkyvät heidän käyttäytymisessään.

Sosioemotionaalisuuteen liittyy kaksi toistensa kanssa kiinteässä vuorovaikutuksessa olevaa käsitettä, emotionaalinen ja sosiaalinen. Sosiaalista ja emotionaalista ei voi erottaa toisistaan (Elias ym. 1997). Emotionaalinen hyvinvointi ja emootioiden säätelykyky edistävät sosiaalisesti pätevää toimintaa, mikä taas edistää emotionaalista hyvinvointia (Junttila 2010a Crozier 2010, 47; Schmidt & Buss 2010, 26, 31; Kauffman & Landrum 2009, 376; Hill ym. 2006; Campbell 2002; Eisenberg ym. 2001; Eisenberg ym. 2000). Ongelmat kummassa tahansa ihmisen toiminnan osa-alueessa aiheuttavat ongelmia toisessa. Nämä ongelmat tulevat usein hyvin näkyvästi esille koulun arjessa, jossa opettajat huomaavat selkeästi lapsen tuen tarpeen. Sosioemotionaalisen tuen tarkoitus on auttaa lasta saavuttamaan sellainen sosiaalinen pätevyys ja emotionaalinen tasapaino, että lapsen edellytykset sosiaaliseen ja emotionaaliseen hyvinvointiin paranevat ja lapsen elämänhallinta paranee (Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet 2004; Elias ym. 1997). Tutkimus on tuottanut runsaasti tietoa hyvistä käytänteistä ja menetelmistä lapsen tukemiseksi (Cook & Odom 2013; Peterson Nelson ym. 2008; Ladd 2005; Gresham, Cook & Crews 2004)

Sosioemotionaaliseen hyvinvointiin vaikuttaa lapsen sosiaalinen kompetenssi, joka määritellään usein kyvyksi saavuttaa omia päämääriä säilyttäen samalla hyvät suhteet muihin ihmisiin (Salmivalli 2005; Anderson & Huesman 2003; Anderson-Butcher, Iachini & Amorose 2008; Ladd 1999; Rubin & Rose-Krasnov 1992). Jotta lapsi kykenisi ylläpitämään hyviä vuorovaikutussuhteita ja samalla saavuttamaan päämääriään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, on hänellä oltava monia erilaisia taitoja. Sosiaalisen kompetenssin määritelmän mukaan lapsi tarvitsee sosiaalisia taitoja, sosiokognitiivisia taitoja, tunnetaitoja sekä kykyä tavoitteen asettamiseen ja kontekstissa toimimiseen, jotta hän kykenisi toimimaan sosiaalisesti pätevästi.

Sosioemotionaalista tukea voidaan kouluissa antaa monin tavoin. Usein nämä tavat jaotellaan behavioraalsiin, kognitiivisiin ja sosiaalisiin (Gresham ym. 2004; Salmivalli 2005,

182). Tuki voidaan edelleen kohdistaa joko lapseen yksilönä, lapsiryhmään tai koko kouluun tai näihin kaikkiin samanaikaisesti (Brown, Odom & Conroy 2001). Tutkimusten mukaan sekä intervention voimakkuus että kesto ovat olleet yhteydessä intervention tehokkuuteen. Tulokset ovat olleet parempia niissä tutkimuksissa, joissa interventiota on toteutettu intensiivisimmin ja pidempään (Kärnä 2012; Ho, Carter & Stephenson 2010; Conroy ym. 2008; Salmivalli 2004). Myös monimenetelmäiset tukimuodot, joissa on yhdistetty behavioraalista ja kognitiivista tapaa ja kohdistettu tukea sekä lapselle että koko ryhmälle, ovat olleet tuloksellisimpia (Salmivalli 2005; Wilson, Gottfredson & Najaka 2001).

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millaisia sosioemotionaalisen tuen tarpeita koululaisilla on opettajien arvioimana sekä millaisia tukimenetelmiä opettajat käyttävät heidän kanssaan työskennellessään. Tutkimuksessa kappaleessa kaksi tarkastellaan sosioemotionaalista kehitystä ja kompetenssia sekä lapsen sosioemotionaalisen tuen tarpeita. Sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen nähdään vaikuttavan vastavuoroisesti toisiinsa siten, että lapsella täytyy olla riittävästi sekä sosiaalisia käyttäytymiseen ja kognitioihin liittyviä että emotionaalisia taitoja kyetäkseen toimimaan sosiaalisesti pätevästi. Sosioemotionaalisen tuen tarpeet määritellään sosiaalisen käyttäytymisen ongelmiksi sekä tunne-elämän ongelmiksi. Kappaleessa kolme esitellään tutkimuksen taustana käytettyjä tukimenetelmiä. Tukimenetelmät jaotellaan yksilöinterventioihin, koko ryhmää koskeviin interventioihin sekä monimenetelmäisiin interventioihin. Näkökulma on näiden lisäksi sekä käyttäytymiseen vaikuttavissa että kognitioihin vaikuttavissa interventioissa. Tutkimuksen lähestymistapa yhdistää psykologista ja pedagogista näkökulmaa.

1 LAPSEN SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS JA TUEN TARVE

1.1 Sosioemotionaalisuus

Sosioemotionaalisuus viittaa sekä sosialisatioon (Layder 2005, 3; Arnett 1995) ja sosiaalisuuteen (Keltikangas-Järvinen 2010) että emotionaalisuuteen (Saarni 1999; Nycklíček 2011). Käsite on hyvin moniulotteinen ja sisältää sekä sosiaalisen kompetenssin (Anderson & Huesmann 2003) ja sosiaalisten taitojen (Keltikangas-Järvinen 2010) ulottuvuuden että tunteet ja niiden säätelyn (Eisenberg ym. 2001; Nycklíček ym. 2011; Saarni 1999). Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys vaikuttavat toisiinsa vastavuoroisesti: vaikeudet emotionaalisessa kehityksessä aiheuttavat ongelmia myös sosiaalisessa kehityksessä ja emotionaalinen kehitys voi häiriintyä sosiaalisten ristiriitojen vuoksi (Ahvenainen ym. 2001, 47). Muun muassa Eisenberg, Fabes ja Losoya (1997, 152) ovat havainneet, että sosioemotionaalisen kyvykkyyden lisääntyminen ja vähäinen aggressiivisuus ovat yhteydessä tehokkaaseen tunteiden säätelyyn. Sosioemotionaalisen tuen tarvetta määriteltessä taas keskeisiä seikkoja ovat sosiaalinen pätevyys ja sen eri osa-alueet: sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, emotiot ja niiden säätely, lapsen tavoitteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä sosiaalisten tilanteiden konteksti (Anderson & Huesmann 2003, 264; Salmivalli 2005, 71; Elias ym. 1997).

Sosialisatio tarkoittaa sitä, että ihminen pyrkii kehittymään biologisesta olennosta sosiaaliseksi yksilöksi ja yhteiskunnan jäseneksi (Arnett 1995; Layder 2005, 3; Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001). Ihminen pyrkii vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa (Layder 2005, 3) ja tässä vuorovaikutuksessa opitaan yhteisön käyttäytymisnormit ja tavat toimia, olla ja ajatella. Kulttuuri sekä rajoittaa ihmisen sosiaalistumiskehitystä että asettaa sille tiettyjä kulttuurissa vallitsevia odotuksia (Arnett 1995). Ihmisen oma luontainen sosiaalistumispyrkimys on ensisijainen, mutta se on myös kasvatuksen tavoite (Viitala 1998, 293). Sekä ihmisen oma luontainen pyrkimys, että kasvatuksen tavoite on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa hyvin selviytyvä lapsi (Keltikangas-Järvinen 2010, 19, 21).

Sosiaalisuus liittyy kiinteästi tapaan olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Keltikangas-Järvinen 2010, 19). Sosiaalisuus tarkoittaa sitä, miten kiinnostunut ihminen on toisten seurasta ja missä määrin hän asettaa toisten seurassa olon yksin olemisen edelle. Keltikangas-Järvisen mukaan sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre, kun taas sosiaaliset taidot ovat opittuja.

Emotionaalisuus liittyy sekä tunteiden kokemiseen, tunnistamiseen että niiden ilmaisuun (Nycklíček 2011; Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001). Tunteet liittyvät aivan perustavanlaatuisesti ihmisen elämään, inhimilliseen toimintaan (Nycklíček ym. 2011; Lazarus 1991). Sosiaalisessa kanssakäymisessä tunteiden ilmauksia arvotetaan määrittellen se, millainen tunteiden ilmaisu on normaaliksi katsottavaa ja mikä on välttävää (Haves, Wilson, Gifford & Follette 1996; Layder 2006). Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tunteet myös muuttuvat (Lazarus 1991). Lazaruksen teorian mukaan tunteet aiheuttavat toimintaa, ja vuorovaikutuksessa syntyy uusia tunteita ja uusia reaktioita. Näin tunteet ovat jatkuvasti muuttuvassa prosessissa (Kokkonen & Kinnunen 2006).

Tunteiden säätelykyky onkin välttämätön, jotta kykenisi toimimaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa menestyksekkäästi (Eisenberg ym 2000; Eisenberg ym. 2001; Parkinson & Totterdel 1999). Hyvä tunteiden säätelykyky tuottaa emotionaalisen tasapainon, mikä on ihmisen hyvinvoinnin kannalta tärkeää.

Emotionaalisuus kehittyy jo aivan pienestä vauvasta alkaen. Tämän kehityksen perusta on varhainen vuorovaikutus ja vuorovaikutussuhteen laatu (Becker-Weidman 2008, 42 - 43; Sinkkonen 2004). Vauvan ja hoitajan välille muodostuu kiintymyssuhde, jonka laatu määrittelee sen, millaiseksi lapsen tunne-elämä, kyky tunnistaa ja sanoittaa tunteitaan ja toisen ihmisen tunteita sekä kyky ilmaista ja säädellä niitä, muodostuu. Turvallinen kiintymyssuhde on hyvä pohja emotionaaliselle kehitykselle, jolloin lapsen tunne-elämä muodostuu tasapainoiseksi ja joustavaksi. Ongelmallinen kiintymyssuhde saattaa johtaa erilaisiin tunne-elämän ongelmiin, jopa persoonallisuuden häiriöihin (Becker-Weidman 2008; 49, 52; Bowlby 1988).

Emotionaalisuuteen liittyy myös kyky tuntea ja tunnistaa monenlaisia tunteita (Kokkonen 2010). Jos tunne-elämä on rajoittunut tai vaurioitunut, henkilö saattaa tuntea pelkästään esimerkiksi hyvin negatiivisia tunteita (Eisenberg ym. 2001; Eisenberg ym. 2000). Varhaisen kiintymyssuhteen vaurioista johtuen myös esimerkiksi kyky empaattisuuteen ja sensitiivisyys, herkkyys toisten tunnetilojen havaitsemiseen, saattaa vaurioitua (Becker-Weidman 2008, 51). Niin ikään aleksitymia, kyvyttömyys tunnistaa, sanoittaa ja ilmaista tunteitaan, on melko yleinen tunne-elämän ongelma (Kokkonen & Kinnunen 2006).

Lapsen *sosioemotionaalinen kehitys* alkaa syntymästä asti vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten ihmisten kanssa (Pihlaja 2005, Wahlberg 2004; Keltikangas-Järvinen 2010). Lapsi oppii tunnistamaan omat tunteensa ja toisten tunteet sekä niiden suotavat ilmaisutavat (Haves, Wilson, Gifford & Follette 1996) ja hän oppii sosiaalisen kanssakäymisen normit ja tavat vuorovaikutuksessa häntä hoitavien ihmisten ja vertaisten, muiden lasten kanssa (Arnett

1995). Parhaimmillaan lapsen sosioemotionaalinen kehitys tapahtuu tasapainossa ympäristön kanssa, jolloin ympäristö tukee lapsen kehitystä (Pihlaja 2005). Aina näin ei kuitenkaan tapahdu. Kehitys voi erilaisista syistä häiriintyä, jos lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksessa on ongelmia. Tämä voi tulla esille lapsen käyttäytymisessä, joka ei ole sopusoinnussa ympäristön normien kanssa (Kuorelahti 1998).

1.2 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalinen kompetenssi eli sosiaalinen pätevyys määritellään yleensä kyvyksi saavuttaa omia päämääriä säilyttäen samalla hyvät suhteet muihin ihmisiin (Salmivalli 2005, 71; Elias ym. 1997, 2; Rubin & Rose-Krasnov 1992) tai kyvyksi saavuttaa tehokkaasti myönteisiä sosiaalisia tuloksia käyttäen hyödyksi omia henkilökohtaisia ja ympäristön resursseja (Ladd 1999; Anderson-Butcher, Iachini & Amorose 2008). Tähän määritelmään sisältyvät siis henkilön itse itselleen asettamansa tavoitteet ja niiden saavuttaminen sekä hyvät suhteet muihin ihmisiin. Kumpikaan yksinään toteutuessaan ei ole määritelmän mukaan sosiaalisesti pätevää toimintaa. Sosiaalisesti pätevään toimintaan liitetään usein myös maladaptiivisen ja anti-sosiaalisen käyttäytymisen puuttuminen (Gresham, Cook & Crews 2004; Vaughn & Hogan 1990 Junttilan 2010 mukaan) sekä kielelliset taidot (Hill ym. 2006; Black & Hazen 1990).

Sosiaalisesti pätevään toimintaan liitetään yleensä taito tehdä tilanteessa oikeaan osuvia päätelmiä toisten tunteista ja aikomuksista; kyky tunteiden säätelyyn; kyky arvioida, miten kussakin tilanteessa tulisi toimia ja millaisia seurauksia omalla toiminnalla on sekä kyky päätellä, millä toiminnalla pääsee parhaiten omaan tavoitteeseen (Ladd 2005, 123 – 133; Salmivalli 2005, 72 – 73; Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005; Anderson & Huesmann 2003, 264). Sosiaalisesti pätevä toiminta pitää sisällään itsetietoisuuden, impulssien kontrollin, yhteistyötaidot ja itsestä ja muista huolehtimisen (Elias ym. 1997).

Useissa sosiaalista kompetenssia käsittelevissä tutkimuksissa ja artikkeleissa sosiaalinen kompetenssi jaotellaan 4 – 5 osa-alueeseen (Peets 2008; Salmivalli 2005, 72 – 73; Kaukiainen ym. 2005; Anderson & Huesmann 2003, 264; Pakaslahti-Rekola 1998). Näiden jaottelujen mukaan sosiaalisen kompetenssin osa-alueita ovat 1) sosiaaliset taidot (Caldarella & Merrel 1997), 2) sosiokognitiiviset taidot (Peets 2008; Andersson & Huesmann 2003; de Castro ym. 2002; Pakaslahti-Rekola 1998) 3) emootioiden (ja käyttäytymisen) säätely (Eisenberg ym. 2000; Nycklíček, Vingerhoets & Zeelenberg, M. 2011; Vandekerckhove ym. 2008; Pulkkinen, Savioja, Juujärvi, Kokkonen & Metsäpelto 2000, 6; Saarni 1999), 4) sosiaaliset

tavoitteet (Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets 2005) ja 5) sosiaalinen konteksti (Ladd 2005) (Taulukko 1).

Taulukko 1. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet Salmivallin (2005) mukaan.

1. Sosiaaliset taidot	Lapsen taito käyttäytyä sosiaalisesti rakentavasti
2. Sosiokognitiiviset taidot	Lapsen havaitsemat sosiaaliset vihjeet ja tilanteet, niistä tehdyt tulkinnat ja johtopäätökset, havaintojen ja tulkintojen perusteella luodut ja valitut toimintastrategiat ja niiden arviointi
3. Emootioiden säätely	Sosiaalisissa tilanteissa syntyvät emootiot ja emootioiden säätely ja hallinta
4. Tavoitteet	Lapsen asettamat tavoitteet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa
5. Konteksti	Sosiaalinen ympäristö, vuorovaikutuksessa olevat muut ihmiset, sosiaalisen ympäristön lapsen toiminnalle antamat mahdollisuudet

Sosiaalisen kompetenssin määritelmästä ei kuitenkaan vallitse täyttä yksimielisyyttä. Joissakin määrittelyissä (Keltikangas-Järvinen 2010; Gresham, Cook & Crews 2004) sosiaalisten taitojen määritelmään liitetään pitkälle samoja ulottuvuuksia kuin sosiaalisen kompetenssin määritelmään sisällytetään (Peets 2008; Salmivalli 2005, 72 – 73; Kaukiainen ym. 2005; Anderson & Huesmann 2003, 264; Pakaslahti-Rekola 1998). Keltikangas-Järvinen katsoo sosiaaliin taitoihin kuuluviksi muun muassa sellaisia kognitiivisia ja emotionaalisia taitoja, jotka sosiaalisen kompetenssin määritelmässä katsotaan sen alakäsitteiksi yhdessä sosiaalisten taitojen kanssa. Sosiaalisen kompetenssin määrittelyissä sosiaaliset taidot taas katotaan yleisimmin käyttäytymistaidoiksi ja yhdeksi sosiaalisen kompetenssin osa-alueeksi (Anderson & Huesman 2003, 264; Salmivalli 2005, 79). Salmivallin (2005, 124, 132) mukaan huomio täytyy siis kiinnittää sosiaalisten taitojen opettamisen lisäksi myös niihin muihin ulottuvuuksiin, jotka määrittelevät sitä, miten pätevästi lapsi tai nuori sosiaalisissa tilanteissa toimii.

Hyvä sosiaalinen kompetenssi on lasta suojaava tekijä (Anderson-Butcher, Iachini & Amorose 2008). Puutteet sosiaalisen kompetenssin eri osa-alueilla vaikuttavat kokonaisvaltaisesti lapsen kehitykseen, hänen kaverisuhteisiinsa ja hyvinvointiinsa, jopa hänen koulumenes-

tykseensä (Ladd 2005; Salmivalli 2005; Gresham ym. 2004; Elias ym. 1997). Ongelmat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai tunteiden säätelykyvyssä saattavat vaikuttaa hyvin pitkäläkin aikavälillä siten, että heikon sosiaalisen kompetenssin lapsuudessaan saavuttanut henkilö, joka joutuu kiusatuksi tai syrjityksi tai jää yksin, voi kärsiä monenlaisista fyysisistä ja psyykkisistä ongelmista aikuisuudessaankin (Gresham ym. 2004; Kokko, Pulkkinen & Puustinen 2000). Erityisesti nämä ongelmat syntyvät tunteiden säätelyn ongelmien kautta, sillä epäonnistumiset sosiaalisissa tilanteissa voivat synnyttää kielteisiä tunteita ja tunteiden säätelyn ongelmat taas epäonnistumisia sosiaalisissa tilanteissa. (Nycklíček ym. 2011, 2; Philippot, Neumann & Vrielynck 2011; Tamir & Mauss 2011, 31; Kokkonen 2010; Kokkonen & Kinnunen 2006; Tett, Fox & Vang 2005; Kokko, Pulkkinen & Puustinen 2000, 316).

Sosiaalisen kompetenssin määritelmä on moniulotteisempi kuin pelkästään sosiaalisiin taitoihin keskittyvä määritelmä. Tässä pro gradu - työssä käytetään sosiaalisen kompetenssin määritelmää, jonka osa-alueita esitellään tarkemmin alla. Tekstissä käytetään sosiaalisen kompetenssin synonyyminä myös sosiaalisen pätevyyden käsitettä.

1.2.1 Sosiaaliset taidot

Sosiaalisten taitojen määritelmästä ei myöskään näytä vallitsevan yksimielisyyttä. Esimerkiksi jokaisessa Greshamin, Cookin ja Crewsin (2004) tutkimassa meta-analyysissä määriteltiin sosiaaliset taidot eri tavoin. Heidän oman määritelmänsä mukaan sosiaaliset taidot ovat käyttäytymistaitoja, ja ne ovat sidoksissa suoraan havainnoitavaan käyttäytymiseen tietyissä tilanteissa. Niin ikään sosiaalisen kompetenssin osa-alueena sosiaaliset taidot katsotaan yleisimmin käyttäytymistaidoiksi ja niitä määritellään usein käyttäytymisen vaikutusten kautta. Greshamin ja Elliotin (1990, ks. Gresham ym. 2004) määritelmän mukaan sosiaaliset taidot ovat sosiaalisesti hyväksyttävää opittua käyttäytymistä, jonka kautta henkilön on mahdollista toimia tehokkaasti vuorovaikutuksessa ja välttää sosiaalisesti ei-hyväksyttävää käyttäytymistä. Salmivalli (2005) puolestaan määrittelee sosiaalisesti taitavan toiminnan tehokkaaksi ja tilanteeseen sopivaksi sanalliseksi ja sanattomaksi toiminnaksi, johon toiset vastaavat myönteisesti. Tällöin tuloksena on se, että lapsi onnistuu luomaan ja ylläpitämään hyviä sosiaalisia suhteita (Gresham ym. 2004).

Caldarella ja Merrel (1997) määrittelevät viisi laajempaa sosiaalisten taitojen osa-alueita: vertaissuhdetaidot, itsehallintataidot, akateemiseen suoriutumiseen liittyvät taidot, myöntyväisyys ja jämäkkyys. Salmivallin (2005, 82) määritelmässä on yhteneväisyyksiä Caldarellan ym. määrittelyyn. Salmivallin mukaan sosiaalisia taitoja ovat muun muassa

toverisuhteisiin liittyvät taidot (toisten mukaan pyytäminen, avun tarjoaminen, toisen puolustaminen, osallistuminen, oma-aloitteisuus, mukautuvuus ja jämäkkyys), itsesäätelyn taidot (kritiikin hyväksyminen, itsensä hillitseminen vihaisena ja kyky kompromissien tekemiseen), tehtäväsuuntautuneisuus (mm. itsenäisyys, keskittyminen, sovitusta ajoista kiinni pitäminen) ja yhteistyö (sääntöjen noudattaminen, välineistä huolehtiminen, vapaa-ajan rakentava käyttö).

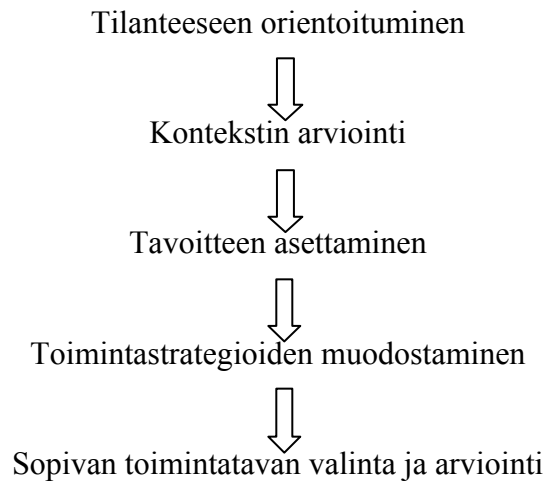
Keltikangas-Järvinen (2010, 20 – 23) puolestaan katsoo sosiaalisiin taitoihin kuuluviksi laajan varaston erilaisia interpersoonallisia ja itseen liittyviä taitoja. Hänen mukaansa sosiaalisia taitoja ovat muun muassa kyky empatiaan ja sympatiaan; hienotunteisuus ja herkkyys; kyky ymmärtää toisen ihmisen näkökantoja ja tunteita; kyky arvostaa ja kunnioittaa muita ja ottaa huomioon heidän oikeutensa sekä kyky käyttäytyä sovittujen sääntöjen mukaisesti. Itseen liittyviä taitoja ovat muun muassa terve itseluottamus, tasapainoinen tunne-elämä, harkinta sekä kyky kontrolloida ja arvioida omaa käytöstään.

1.2.2 Sosiokognitiiviset taidot

Psykologisessa tutkimuksessa sosiokognitiivisia taitoja on tutkittu paljon, erityisesti selitettäessä aggressiivista käyttäytymistä (Peets 2008; Andersson & Huesmann 2003; de Castro, Weerman, Koops, Bosch & Monshouwer 2002; Pakaslahti-Rekola 1998). Sosiokognitiivisissa taidoissa on kyse siitä, millä tavalla ihminen havaitsee ympäristönsä sosiaalisia vihjeitä ja tilanteita, millaisia tulkintoja hän näiden havaintojen perusteella tekee, millaisia skeemoja hän käyttää havaintojensa ja tulkintojensa taustalla sekä miten hän muodostaa ja valitsee toimintatapoja sosiaalisissa ongelmissa (Ladd 2005, 124; Salmivalli 2005; Anderson & Huesmann 2003). Sosiokognitiivisessa informaation prosessoinnissa on siis kysymys ajattelun kautta tehtävästä ongelmanratkaisusta, jonka avulla ihminen ohjaa toimintaansa. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä tehdä oikeaan osuvia havaintoja ja päätelmiä sosiaalisissa tilanteissa toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoida oman toimintansa seurauksia (Ladd 2005, 123 -133; Salmivalli 2005, 87; Anderson & Huesmann 2003). Jotkut lapset ja nuoret ovat tässä taitavampia kuin toiset, kun taas jotkut tekevät virhe-arvioita, mikä voi johtaa sosiaalisesti epäpätevään toimintaan.

Sosiaalisen tiedon käsittelyssä (sosiaalisen informaation prosessointi) erotetaan tavallisesti erilaisia toisiaan seuraavia vaiheita, joiden mukaan sosiokognitiivinen toiminta etenee (Ladd 2005, 124; Salmivalli 2005, 87- 88; Peets 2008, 9; Anderson ja Huesmann 2003, 6; de Castro ym. 2002, 916; Pakaslahti-Rekola 1998). Tällaisia tutkimuksessa ja kirjallisuudessa esitettyjä vaiheita ovat yleensä ainakin: 1) tilanteeseen orientoituminen ulkoisten ja sisäisten

vihjeiden avulla, 2) sosiaalisen kontekstin arviointi, tilannetulkinta, 3) yhden tai useamman tavoitteen asettelu, 4) vaihtoehtoisten toimintastrategioiden muodostaminen tai haku muistista sekä 5) tilanteeseen sopivan toiminnan valinta ja sen arviointi (Kuvio 1.).



Kuvio 1. sosiaalisen tiedon käsittelyn vaiheet Salmivallia (2005) mukailleen.

Tilanteeseen orientoituminen tarkoittaa sitä, kuinka paljon henkilö hakee tilannevihjeitä, joiden mukaan hän tilannetta tulkitsee sekä millaisiin tilannevihjeisiin hänen huomionsa kiinnittyy (Ladd 2005; Anderson & Huesman 2003, 265). Pakaslahti-Rekolan (1998, 5) mukaan tähän vaiheeseen vaikuttavat sisäistetyt informaation prosessoinnin tavat, joiden ajatellaan teorian mukaan olevan melko pysyviä (Nummenmaa, Peets & Salmivalli 2008; Anderson & Huesmann 2003, 264 - 265) sekä sosiaalisen oppimisen historia (Ladd 2005, 123). Ihmiset orientoituvat sosiaaliseen tilanteeseen keräämällä vihjeitä mielensisäisestä ja sosiaalisen ympäristön antamasta informaatiosta. Tilanteeseen orientoitumiseen vaikuttaa muun muassa henkilön attribuutio, se, minkä syyn ihminen näkee olevan tapahtumien taustalla (Rubin ym. 2010, 138). Henkilön oletus siitä, miksi asiat tapahtuvat, voi olla oikea tai vääristynyt. Esimerkiksi kirjallisuudessa ja tutkimuksessa paljon esillä ollut hostiiliattribuutiovirhe liittyy mielensisäisten skeemojen toimintaan ja tilannevihjeiden väärintulkintaan (Peets 2008; Salmivalli 2005, 91; Anderson & Huesmann 2003, 265). Hostiiliattribuutio liittyy erityisesti reaktiivisesti aggressiiviseen käyttäytymiseen (De Castro ym. 2002). Sen sijaan proaktiivisesti aggressiivisten lasten käyttäytyminen ei niinkään liity attribuutioon, vaan heidän käyttäytymisensä syy on ennemminkin siinä, millaisia tavoitteita he asettavat ja millaisia toiminta-

malleja he käyttävät (Salmivalli 2005, 93). Myös esimekrkiksi masentuneet lapset ja nuoret voivat tulkita toisten aikomukset virheellisesti (Salmivalli 2005, 93).

Sosiaalisen kontekstin arviointi. Sosiaalisen kontekstin arviointi tarkoittaa sitä, että havaitun ja ympäristöstä kerätyn informaation perusteella tehdään arviointi tilanteesta, arvioidaan mikä on toisen ihmisen näkökulma asiaan sekä arvioidaan omaa roolia tilanteessa (Ladd 2005, 124). Siinä, miten nuoret havaitsevat ympäristön vihjeitä ja pystyvät tekemään oikeaan osuvan tulkinnan tilanteesta, on eroja. Pakaslahti-Rekolan (1998, 5) mukaan esimerkiksi aggressiivisten nuorten on havaittu analysoivan kausaliteetteja vähemmän tilanteen antamien vihjeiden perusteella ja enemmän omien aiempien kokemustensa perusteella.

Tavoitteen asettelu. Sosiaalisissa tilanteissa henkilö asettaa tavoitteita siitä, mihin hän vuorovaikutuksessa pyrkii (Ladd 2005, 129 – 130; Salmivalli 2005, 71). Tavoite voi olla esimerkiksi saada valtaa tai ylläpitää hyviä suhteita. Sillä, millaisia tavoitteita ihminen asettaa, on vaikutusta myös siihen, millaisia toimintastrategioita hän luo ja miten hän käyttäytyy sosiaalisissa tilanteissa. Kun henkilö esimerkiksi asettaa tavoitteekseen säilyttää hyvät sosiaaliset suhteet, hän useimmiten on myöntyväisempi toisen tavoitteisiin ja pyrkii kehittämään rakentavia toimintastrategioita sosiaalisissa tilanteissa.

Pakaslahti-Rekolan (1998) ja Peetsin (2008) tutkimuksissa aggressiiviset lapset asettivat myös aggressiivisempia tavoitteita ja pystyivät kehittämään vähemmän toimintastrategioita kuin ei-aggressiiviset lapset ja nuoret. Tämä liittyy sekä reaktiivisesti aggressiivisten lasten vihamielisyysattribuutioihin että proaktiivisesti aggressiivisten lasten vaikuttamistavoitteisiin. Torjutut ja aggressiiviset lapset ovat voineet joutua itsekkin aggressioiden kohteeksi, jolloin vihamielisyysattribuutio on heille kokemukseen perustuva käsitys todellisuudesta (Peets 2008, 10). Kun toiset nähdään vihamielisinä ja sosiaaliset tilanteet itseä uhkaavina, lapsi asettaa herkemmin aggressiivisia tai vetäytyviä tavoitteita. Proaktiivisesti aggressiiviset lapset taas ovat oppineet, että aggressio kannattaa, ja sillä voi tehokkaasti saavuttaa tavoitteita (Keltikangas-Järvinen 2010, 65).

Toimintastrategioiden luominen ja arvioiminen. Edellisten vaiheiden havaintojen ja tulkintojen tekemisen sekä tavoitteen asettelun perusteella henkilö luo mielessään vaihtoehtoisia toimintastrategioita, joilla tilanteessa voi toimia (Ladd 2005, 130; Salmivalli 2005, 113). Tavallisesti ihmisellä on mahdollisuus luoda useita toimintastrategioita, joita hän mielessään vertailee valitakseen parhaan, todennäköisimmin tavoitteen toteutumiseen johtavan toimintastrategian. Jos tavoitteena on esimerkiksi säilyttää hyvät suhteet muihin, toimintastrategiat ovat useammin proaktiivisia ja niitä arvioidessaan lapsi miettii, onko valitun toiminnan seuraus sosiaalisten suhteiden ylläpysyminen (Ladd 2005).

Tilanteeseen sopivan toiminnan valinta. Kaikkien edellisten vaiheiden jälkeen henkilö valitsee toimintastrategian, joka on hänen arvioinsa mukaan tilanteeseen sopivin ja jolla todennäköisimmin pääsee tavoitteeseen (Ladd 2005, 130). Sosiaalisesti taitavan toiminnan valinta riippuu siitä, miten edelliset vaiheet sosiaalisen tiedon käsittelyssä ovat onnistuneet (Salmivallin 2005, 88). Tavoitteiden ja valitun toimintastrategian mukaiseen toimintaan tarvitaan myös sosiaalisia taitoja, joita lapsi oppii vuorovaikutustilanteissa. Hänen on ensin opittava, millainen käyttäytyminen johtaa minkäinkinlaisiin seurauksiin voidakseen valita sopivan strategian ja toimia siten, että toiminta johtaa tavoitteisiin (Ladd 2005, 131).

Ihmiset osaavat tavallisesti eri sosiaalisissa tilanteissa valita sopivan strategian ja käyttäytyä prososiaalisesti (Hill ym. 2006; Pakaslahti-Rekola 1998). Joissakin tutkimuksissa on kuitenkin todettu muun muassa aggressiivisilla nuorilla olevan vaikeuksia sopivan strategian luomisessa ja valinnassa. Muun muassa Pakaslahti-Rekolan (1998) tutkimuksessa nuoret, jotka kehittivät aggressiivisia ongelmanratkaisustrategioita, myös käyttäytyivät useammin aggressiivisesti.

Sosiokognitiivisen mallin kritiikkiä. Sosiokognitiivisen ajattelun mukaan aggressiivisuus on seurausta puutteista sosiaalisen tiedon käsittelyssä (Anderson & Huesmann 2003, 265; Pakaslahti-Rekola 2008, 3; De Castro ym. 2003, 916). Toiset tutkijat kuitenkin kritisivat tätä näkemystä väittämällä, että aggressiivisuudessa ei ole aina kysymys taitojen puutteesta. Kriittikissä esitetään, että proaktiivisessa aggressiossa kysymys olisi ennemminkin tavoitteiden asetelusta (Salmivalli 2005, 100; Sutton, Smith & Svettenhamm 1991, 121). Niin ikään sosiaalisen informaation prosessoinnin mallia kritisoidaan siitä, että se esittää sosiaalisen päättelyn liian reflektiivisenä ja tietoisena. Salmivallin (2005, 99) mukaan reflektiivinen sosiaalinen toiminta on melko harvinaista, ja viime aikoina on korostettu sosiaalisen toiminnan automaattisuutta useissa tilanteissa (Anderson & Huesmann 2003, 7). Salmivallin mukaan mallissa ei myöskään riittävästi oteta huomioon sosiaalisen toiminnan kontekstuaalisuutta. Kontekstin huomioon ottaminen on kuitenkin mallissa viime aikoina esim. Peetsin (2008, 9) mukaan lisääntynyt.

1.2.3 Tunteet ja niiden säätely

Tunteet ja niiden säätely ovat tärkeitä jokaisen ihmisen hyvinvoinnille, eivätkä lapset ja nuoret tee tässä poikkeusta. Tunteet (emootiot) itsessään ovat jo toinen määrittävä osa sosio-emotionaalisuudesta puhuttaessa, mutta tunteet ja erityisesti kyky niiden säätelyyn liittyvät aivan erottamattomasti sosiaaliseen kehitykseen ja sosiaalisesti pätevään toimintaan (Eisenberg 2001; Kokkonen & Kinnunen 2006). Tunteita ja sosiaalista ei voi erottaa toisis-

taan (Elias ym. 1997). Tunteet viriävät ja niitä ilmaistaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tunteiden säätely on tarpeen sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistumiseksi ja sosiaalinen vuorovaikutus vaikuttaa tunteisiimme (Lazarus 2006; Kokkonen 2010, 16 – 17; Saarni 1999, 3). Tunteet ja niiden säätely on kiinnostanut psykologian tutkijoita erityisesti viime aikoina, ja aiheesta on syntynyt paljon tutkimusta (Nycklíček, Vingerhoets & Zeelenberg, M. 2011; Vandekerckhove, von Scheve, Ismer, Jung & Kronast 2008; Pulkkinen, Savioja, Juujärvi, Kokkonen & Metsäpelto 2000, 6; Saarni 1999).

1.2.3.1 Tunteet

Tunteet ovat olennainen osa inhimillistä toimintaa (Nycklíček ym. 2011, 1; Lazarus 2006). Tunteiden tehtävä on antaa tietoa ympäristöstä ja omasta itsestä (Nycklíček ym. 2011; Kokkonen 2010, 14 – 17) . Ne varoittavat vaarasta (esim. pelko), tiedottavat turvallisuudesta, tuottavat mielihyvää (rakkaus, onnistuminen) tai mielipahaa (pettymys, suuttumus) (Nycklíček ym. 2011). Tunteet ovat reaktioita ympäristön tapahtumiin tai mielensisäisiin liikkeisiin, kuten muistoon tai mielikuvaan ja niihin liittyy sekä fysiologisia että psykologisia reaktioita. Sosiaaliset tunteet, kuten häpeä, syyllisyys ja lojaalisuus, rajoittavat kielteistä toimintaa ja edistävät myönteistä (Kokkonen 2010, 15). Kaikkien ihmisten elämään liittyvät tunteet ja joidenkin mukaan jopa ihmisen olemassaoloon ja selviytymiseen sekä lajin kehittymiseen olisivat voimakkaasti vaikuttaneet tunteet, ihmisen kyky tuntea, tunnistaa, ajatella ja analysoida sekä säädellä tunteitaan (Kokkonen 2010, 14 – 17; Nycklíček ym. 2011).

Lazaruksen (2006) mukaan tunteet ovat kuitenkin enemmän kuin vain reaktioita. Ne riippuvat sosiaalisesta tilanteesta ja ovat vuorovaikutuksessa muuttuvia. Suhteet ympäristöön, pääasiassa muihin ihmisiin, vaikuttavat siihen, millaisia tunteita tilanteessa herää. Ihmisen oma persoonallisuus taas vaikuttaa siihen, millaisia merkityksiä hän tilanteille ja tunteille antaa. Ihmisten tavassa reagoida tapahtumiin on yksilöllisiä eroja. Niin ikään Lazaruksen mukaan tunteet muuttuvat vuorovaikutuksen aikana toiminnan ja reaktioiden myötä. Vuorovaikutusprosessi voi synnyttää uusia tunteita tai muuttaa entisiä.

Lazarus (2006) esittelee teoriassaan tunteilla olevan viisi ominaisuutta, jotka tekevät niistä tärkeitä inhimilliselle elämälle. 1) Tunteet viestittävät ihmisille, miten hyvin tai huonosti asiat menevät suhteessa henkilökohtaisiin arvoihin, tavoitteisiin ja uskomuksiin. Kun asiat menevät hyvin, ihmiset kokevat positiivisia tunteita kuten iloa, ylpeyttä tai rakkautta. Kun taas asiat menevät huonosti, ihmiset tuntevat negatiivisia tunteita kuten ahdistusta, vihaa ja syyllisyyttä. 2) Tunteet ovat tärkeä osa ihmisten välisiä suhteita. Tunteet ovat mukana kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa niin kotona kuin työpaikallakin. 3) Tunteet

motivoivat käyttäytymistä sosiaalisissa suhteissa. Esimerkiksi viha, syyllisyys ja rakkaus motivoivat ihmistä hyvin toisistaan poikkeaviin toimintoihin. 4) Omia ja toisten tunteita on vaikea tavoittaa ja selittää. Tunteita ei voi suoraan havainnoida, vaikka joitakin tunnusmerkkejä tunteiden olemassaolosta ja kokemisesta voi käyttäytymisestä havaita. 5) Tunteita on vaikea kontrolloida, erityisesti silloin, kun ne ovat intensiivisiä. Vaikka ihminen tietäisi joidenkin tunteiden ilmaisun vaikeuttavan sosiaalisten suhteiden hoitamista, hän voi epäonnistua tunteiden kontrolloinnissa tietyissä tilanteissa, esimerkiksi vihaisena.

Tunteet tavallisesti auttavat ihmistä toimimaan tehokkaammin päämääriensä saavuttamiseksi (Nycklíček ym. 2011, 1). Tunteet tiedottavat muille ihmisille yksilön sisäisestä tilasta ja aikomuksista. Tällaisen ihmisten välisen tiedon vaihto on elintärkeää sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistumiselle ja sosiaaliselle ja psykologiselle hyvinvoinnille (Elias ym. 1997). Tunteet ovat myös motivoijia toiminnalle ja päätöksenteolle, sillä tunteiden perusteella laitetaan toimintaa tärkeysjärjestykseen (Lazarus 2006; Kokkonen 2010, 11).

Koska tunteilla ja niiden säätelyllä on tutkimusten mukaan voimakas yhteys sosiaaliseen, psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin (Nycklíček ym. 2011; Hill 2006; Kokkonen & Kinnunen 2006; Eisenberg ym. 2001; Parkinson & Totterdel 1999), on tunteiden säätelykyvyn opettaminen tärkeää myös koulussa.

1.2.3.2 Tunteiden säätely

Eisenberg ym. (2000) esittävät tunteiden säätelyn olevan prosessi, joka synnyttää, ylläpitää, mukauttaa tai muuttaa sisäisten tunnetilojen ja tunteista johtuvien fysiologisten prosessien esiintymistä, voimakkuutta ja kestoja. Tähän säätelyyn liittyvät heidän mukaansa myös tarkkaavuuden säätely ja kognitiot. Parkinson ja Totterdell (1999) puolestaan määrittelevät tunteiden säätelyn sisältävän mielialojen ja tunteiden muokkaamiseen ja ylläpitämiseen liittyviä prosesseja, joiden toiminta riippuu tunteisiin liittyvän informaation tarkkailusta. Prosessit voivat heidän mukaansa olla automaattisia ja käynnistyä tiedostamatta, tai kontrolloituja, jolloin ihminen tietoisesti pyrkii vaikuttamaan mielialoihinsa ja tunteisiinsa erilaisten tunteidensäätelystrategioiden avulla.

Tunteiden säätely pyrkii johtamaan ihmisen tasapainotilaan, mikä on fysiologisesti ja psyykkisesti ihmisen terveyden kannalta paras olotila (Nycklíček ym. 2011, 2; Philippot, Neumann & Vrielynck 2011; Tamir & Mauss 2011, 31). Ihminen kokee sekä miellyttäviä että epämiellyttäviä tunteita, mutta liian pitkäkestoisina tunteet kuitenkin kuormittavat ihmistä. Tunteiden voimakkuutta ja kestoja pitäisi pystyä säätelemään, jolloin on mahdollista tuntea mielihyvää ja tasapainoa ja toimia sosiaalisesti pätevästi vuorovaikutuksessa toisten ihmisten

kanssa (Eisenberg ym. 2001; Kokkonen & Kinnunen 2006; Parkinson & Totterdelin 1999). Tunteiden säätely auttaa säätelemään myös käyttäytymistä (Eisenberg ym. 2000; Nycklíček ym. 2011). Lapsen oppiessa hillitsemään käyttäytymistään, hänen ympäristöä häiritsevä käyttäytymisensä yleensä vähenee, ja myönteisten tunteiden vahvistaminen ja tunteiden säätelykyvyn parantuminen lisäävät myönteistä käyttäytymistä (Kokkonen & Kinnunen 2006, 206).

Tunteiden säätelykyky on yhteydessä sekä fyysiseen että psyykkiseen hyvinvointiin (Nycklíček ym. 2011, 2; Philippot, Neumann & Vrielynck 2011; Tamir & Mauss 2011, 31; Kokkonen & Kinnunen 2006; Tett, Fox & Vang 2005; Eisenberg ym. 2001; Kokko, Pulkkinen & Puustinen 2000, 316; Parkinson & Totterdell 1999). Tunteiden säätely ei aina ole helppoa, ja nekin, joilla tämä yleensä onnistuu, epäonnistuvat joissakin tilanteissa (Kokkonen & Kinnunen 2006; Lazarus 2000). Pitkittyneinä tunteiden säätelyn ongelmat kuitenkin aiheuttavat monenlaisia mielenterveyden riskejä ja ongelmia (Philippot ym. 2011; Smyth & Aragio 2009; Kokkonen & Kinnunen 2006). Kokkonen ym. (2006) tutkimuksessa hyvä tunteiden säätelykyky lapsuudessa oli yhteydessä aikuisena koettuun elämäntyytyväisyyteen ja hyvään fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen. Tettin ym. (2005) tutkimuksessa nuoret, joilla oli hyvät tunteidensäätelykyvyt, olivat tasapainoisempia, heillä oli vähemmän kielteisiä ja enemmän myönteisiä tunteita, he kokivat olevansa tyytyväisempiä elämäänsä ja toipuvansa paremmin kielteisistä tunteista. Sen sijaan tunteiden säätelyn ongelmat ovat yhteydessä sekä sisäänpäin että ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen ongelmiin (Hill 2006; Eisenberg ym. 2000).

Ihmisillä on käytettävissään paljon erilaisia tunteidensäätelykeinoja. Tutkimuksessaan Parkinson ja Totterdell (1999) listaavat 162 erityistä strategiaa, joilla tunteita voi säädellä. Nämä tavat he jaottelevat kahteen pääluokkaan, kognitiivisiin ja behavioraalisiin strategioihin. Kognitiivisia strategioita ovat esimerkiksi ajatusten ja mielikuvien käyttö, merkityksen muuttaminen mielessä (yritys nähdä tapahtuma myönteisessä valossa), järkipäätöksien tekeminen, myönteisillä tunnekokemuksilla nautiskelu ja tilanteen aikaansaamien ajatusten erottaminen siitä virinneestä tunteesta ja itse tilanteesta sekä tunteiden tukahduttaminen. Behavioraalisia tapoja ovat sellaiset tavat, joilla tartutaan toimeen, tehdään jotakin konkreettista, esimerkiksi liikunta, ravinto, tilanteesta poistuminen, kirjoittaminen, musiikin soittaminen ja kuuntelu sekä yhdessä toisten kanssa harrastaminen.

Tunteiden säätelyssä käytettävillä keinoilla on myös suuri merkitys ihmisen terveydelle (Tamir & Mauss 2011, 31; Kokkonen & Kinnunen 2006, 200; Parkinson ja Totterdell 1999). Toiset keinot parantavat hyvinvointia, toiset taas voivat jopa heikentää sitä.

Molemmissa, sekä kognitiivisissa että behavioraalisissa tunteiden säätelytavoissa on ihmisen hyvinvoinnin kannalta sekä hyviä että huonoja tapoja. Esimerkiksi kielteisten asioiden pyörittely, tunteiden tukahduttaminen, suurempi välttämistästrategioiden ja vähäisempi lähestymistästrategioiden käyttö ovat yhteydessä masentuneisuuteen (Kokkonen & Kinnunen 2006, 200; Nycklíček 2011, 104). Sen sijaan aktiivinen päämäärä-orientoitunut tunteiden säätelytapa vähentää ahdistuneisuutta ja sosiaalisen tuen hakeminen vähentää masentuneisuutta (Kokkonen & Kinnunen 2006, 200). Niin ikään kognitiivinen tilanteiden ja tunteiden uudelleenarviointi johtaa parantuneeseen psyykkiseen hyvinvointiin, kuten lisääntyneeseen toimintakykyyn ja hyvään mieleen sekä myös alempaan verenpaineeseen (Nycklíček 2011, 104 – 105).

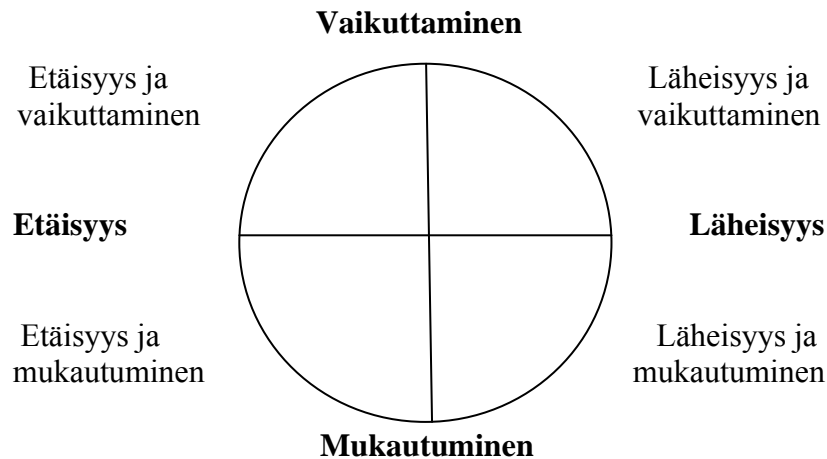
Ihmiset vaikuttavat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa myös vuorovaikutuskumppaninsa tunteisiin (Lazarus 2006). Toisen tunteisiin vaikuttaminen on tärkeää sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseksi. Toiselle ihmiselle mielihyvän tuottaminen parantaa ihmisten välejä, mutta toisen tunteisiin voi vaikuttaa myös kielteisesti. Henkilön omista päämääristä riippuu, mihin hän vuorovaikutuksessa pyrkii (Kokkonen 2010, 26 – 27; Ladd 2005, 129).

Monet sosiaaliset taidot ovat riippuvaisia tunteiden säätelyn taidoista (Eisenberg ym. 2001, Kokkonen 2010, 43). Jos tunteiden säätely ei onnistu, seurauksena on usein vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa (Hill ym 2006; Eisenberg ym. 2001; Kokkonen & Kinnunen 2006). Tunteiden säätelykykyä voidaan opettaa yksilöllisesti, mutta tässä tarvitaan myös harjoittelua vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa.

1.2.4 Tavoitteet ja motivaatio

Tavoitteen asettelu motivoi sosiaalista käyttäytymistä (Ladd 2005, 129). Ihmisen toiminta ei tästä syystä näytä aina ulospäin sosiaalisesti taitavalta, jos hän asettaa sellaisen tavoitteen, jonka tuloksena sosiaaliset suhteet kärsivät (Peets 2008; Salmivalli 2005, 100). Tavoitteen asettelu riippuu aina myös kontekstista, siitä, millaisessa tilanteessa ollaan ja keiden ihmisten kanssa. Henkilöllä saattaa olla tavoitteena ylläpitää hyviä suhteita tai saavuttaa etua itselleen muista piittaamatta, ja näiden tavoitteiden perusteella valitut toimintastrategiat ovat hyvin erilaisia.

Salmivallin (2005, 115) mukaan lasten sosiaaliset tavoitteet voidaan kuvata kahden perusulottuvuuden mukaan. Näitä ovat liittyminen ja läheisyys/etäisyys sekä vaikuttaminen /mukautuminen ja itseilmaisuus. (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Sosiaalisten tavoitteiden intersosiaalinen kehämalli (Salmivalli 2005, 115)

Lasten tavoitteet etäisyys-läheisyys ja vaikuttaminen-mukautuminen ulottuvuuksilla voivat vaihdella persoonakohtaisesti ja tilannekohtaisesti. Esimerkiksi joillekin lapsille on tärkeää tulla pidetyiksi ja hyväksytyiksi, ja tällöin he usein asettavat läheisyystavoitteita. Se, pyrkiikö lapsi vaikuttamaan tovereihinsa ja saamaan omia päämääriä toteutumaan, ohjaa taas sitä, minkä verran lapsi pyrkii vaikuttamaan ja mukautumaan. Myös lapsen sosiaalinen status voi vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita hän asettaa. Salmivallin tutkimuksen mukaan esimerkiksi toverisuosio ja läheisyystavoitteet olivat keskenään yhteydessä, kun taas vaikuttamistavoitteet liittyivät enemmän negatiiviseen statukseen. Esimerkiksi aggressiiviset lapset voivat asettaa hyvinkin korkeat vaikuttamistavoitteet. (Salmivalli 2005, 117).

1.2.5 Kontekstuaalisuus

Kontekstilla on merkitystä sille, millaisia mahdollisuuksia henkilöllä on sosiaalisessa tilanteessa toimia, millaisia tulkintoja hän tekee tilanteesta ja läsnäolijoista, mitä tavoitteita hän asettaa ja miten hän käyttäytyy (Salmivalli 2005, 127; Henry ym. 2000; Denham & Holt 1993). Sama henkilö voi eri tilanteissa käyttäytyä hyvinkin eri tavalla (Gresham ym. 2004; Keltikangas-Järvinen 2010, 53). Sosiaaliset tilanteet vaihtelevat, ja ne saattavat myös rajoittaa henkilön toimintamahdollisuuksia (Arnett 1995). Se mikä on mahdollista, hyväksyttävää ja suotavaa käyttäytymistä yhdessä kontekstissa, johtaa vaikeuksiin toisessa. Toimiakseen sosiaalisesti pätevästi lapsen tuleekin kyetä tunnistamaan tietyssä kontekstissa sopivat käyttäytymissäännöt ja säädellä omaa toimintaansa tilanteen mukaan (Salmivalli 2005, 85).

Ryhmä ja siinä vallitsevat normit vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen. Ryhmän paine saattaa olla niin kova, että lapsi tietyssä ryhmässä tekee asioita, joita hän ei muuten tekisi (Salmivalli 2005, 148). Esimerkiksi aggressiivisen käyttäytymisen hyväksyvässä ryhmässä aggressiivinen käytös on yleisempää, ja aggressiivinen käytös johtaa useammin tovereiden suosioon (Henry ym. 2000; Salmivalli 2005, 149; Keltikangas-Järvinen 2010, 67). Sen sijaan, jos ryhmän normien mukaan aggressiivisuus ei ole suotavaa, aggressiivinen käytös johtaa helpommin epäsuosioon. Ryhmänormi vaikuttaa myös siihen, että joissakin ympäristöissä lapsi joutuu helpommin kiusatuksi kuin toisissa (Salmivalli 2005, 130 – 131).

Koska ryhmän vaikutus lapsen käyttäytymiseen on niin suuri ja lapsen status ryhmässä on muodostuttuaan melko pysyvä (Salmivalli 2005, 127; Denham & Holt 1993), on silloin, kun pyritään muuttamaan jonkun lapsen käyttäytymistä, otettava aina mukaan myös ryhmään kohdistuvat interventiot. Erityisen tärkeää tämä on Salmivallin (2005, 132) mukaan silloin, kun puututaan koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen.

1.3 Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarve

Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarve on kouluissa selvästi näkyvä haaste. Arvioiden mukaan noin 10 %:lla koululaisista on pedagogista interventiota vaativia käyttäytymisongelmia ja jopa noin viidenneksellä lapsista psyykkisiä oireita, joista useimmat kärsivät masennuksesta (Blake ym. 2007, 14 – 17; Ruoho ym. 2001; Kouluterveyskysely 2011). Tuen tarve tulee esille lapsen käyttäytymisenä, joka voi olla vaikeaa lapselle itselleen ja ympäristölle. Lapsen sosiaalinen tai emotionaalinen pahoinvointi johtaa usein erilaisiin käyttäytymisongelmiin ja jopa riskikäyttäytymiseen (Blake ym. 2007, 15).

Jotta lapsen tuen tarvetta voitaisiin määritellä, tarvitaan kriteerit sille, millaista on poikkeava käyttäytyminen. Usein sosioemotionaalisen tuen tarpeet jaetaan kahteen luokkaan, ulos päin suuntautuviin (tai ulospäin oireileviin) ja sisään päin kääntyneisiin (sisään päin oireileviin) ongelmiin (Kauffman & Landrum 2009; Hill ym 2006; Kuorelahti 1998, 123). Neitola (2010) käyttää näistä ongelmista nimityksiä sosiaalisen käyttäytymisen ongelmat ja tunne-elämän ongelmat.

1.3.1 Sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeen arviointi

Käyttäytymishäiriöiden ja ongelmien lääketieteellisessä diagnosoinnissa käytetään usein DSM-IV –luokitusta (Kuorelahti 1998, 5 – 9) tai Maailman terveysjärjestön (WHO) ICD-10 -tautiluokitusta. Näissä luokitteluissa käyttäytymisongelmat ja tunnehäiriöt jaetaan moniin eri luokkiin ja kukin luokka sisältää vielä useita erilaisia alaluokkia. Tällaiset lääketieteelliset

luokitukset voivat auttaa opetustilanteissa, sillä usein on helpompaa suunnitella interventiota, kun tiedetään, mikä lapsen ongelma on. Näihin luokituksiin sisältyy kuitenkin juuri tarkkuutensa vuoksi epävarmuutta, sillä diagnosointi perustuu usein oirekuvauksiin, jotka eivät aina ole yhtä tarkkoja. Kuorelahden (1998) mukaan esimerkiksi aggressiivisuus voi olla usean käyttäytymisongelman oire, eikä tällöin olekaan niin merkittävää se, mihin luokitusjärjestelmän luokkaan oppilas on luokiteltu. Tärkeämpää on tunnistaa aggressiivisen käyttäytymisen piirteet, syyt ja seuraukset sekä hallita sopivat interventiomuodot.

Kliinisen arvioinnin tekeminen lapsen käyttäytymisestä kuuluu psykologian ammattilaisille. Sen sijaan opettajien on pystyttävä lapsen käyttäytymispiirteiden ja sen mahdollisten syiden perusteella tekemään pedagoginen arvio lapsen tuen tarpeista usein silloinkin, kun lapsella ei ole lääketieteellistä diagnoosia. Pedagogisen arvioinnin tavoitteena on kerätä tietoa pedagogisen intervention toteuttamiseksi (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 8 – 10) ja edelleen lapsen hyvinvoinnin ja toimintaedellytysten sekä lapsen sosiaalisen hyväksyttävyyden paraneminen (Hotulainen ym. 2010). Arvion tekemisessä voidaan käyttää esiteltyjä käyttäytymispiirteiden luokitteluja, samalla kun arvioidaan käyttäytymisen esiintymistiheyttä sekä sitä, kuinka kauan käyttäytymistä on ilmennyt. Erilaisia tukimuotoja ja toimintatapoja on kehitetty runsaasti sekä käytännön työssä että tutkimuksella, joita kuvaillaan myöhemmin tekstissä enemmän.

Kirjallisuudessa sosioemotionaalisia ongelmia ja tuen tarpeita ryhmitellään eri tavoin. Opetushallitus on koonnut erilaiset luokittelut DSM-IV -luokitusta mukailleen kolmeen eri luokkaan, joita ovat tarkkaavuuden ja aktiivisuuden häiriöt, käytöshäiriöt sekä mielen-terveyden ja psyykkisen tasapainon häiriöt (Hotulainen, Kuorelahti, Lappalainen & Tanskanen 2010). Tarkkaavuuden ja aktiivisuuden häiriöiksi Opetushallitus luokittelee tarkkaamattomuuden, yliaktiivisuuden ja Impulsiivisuuden. Käytöshäiriöt jaotellaan sosiaalisesti jäsentymättömiin ja sosiaalisesti jäsentyneisiin sekä päihteiden käyttöön. Mielenterveyden ja psyykkisen tasapainon häiriöiksi katsotaan ahdistuneisuus, mielialahäiriöt ja vakavat mielen-terveyden ongelmat. Tämä jaottelu on kuitenkin melko epätarkka, eikä se esimerkiksi ota huomioon reaktiivisen ja proaktiivisen aggressiivisuuden erilaista ilmenemistä ja interventiota, jotka kuitenkin on koulun arjessa ja lapselle tukea tarjottaessa huomioitava. Niin ikään esimerkiksi yksinäisyys ja kiusaaminen jätetään tässä jaottelussa tarkastelun ulkopuolelle.

Ruoho ym. (2001) jaottelevat pedagogista interventiota vaativat käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmat kolmeen luokkaan, joita ovat sisäänpäin suuntautuneet, ulospäin suuntautuneet ja pedagogis-sosiaaliset ongelmat. (Taulukko 2).

Taulukko 2. Esimerkkejä käyttäytymisen sisään- ja ulospäin suuntautuvista sekä pedagogis-sosiaalisten ongelmien ryhmittämisestä. (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001).

Sisäänpäin suuntautunut ongelma	Ulospäin suuntautunut ongelma	Pedagogis-sosiaalinen ongelma
Anoreksia ja bulimia	Aggressiivisuus	Huumeiden käyttö
Ahdistuneisuus	Hyperaktiivisuus	Itsetuhokäyttäytyminen
Autismi	Kiusaaminen	Oppimisvaikeudet
Depressiivisyys	Tarkkaavuusongelmat	Rikollinen toiminta
Kastelu		Sosiaalinen sopeutumattomuus

Tässä pro gradu -työssä esitellään sosioemotionaalisen tuen tarvetta pääasiassa Ruohon ym. jaottelun pohjalta. Ulospäin suuntautuvista ongelmista käytetään Neitolan (2011) mukaan nimitystä sosiaalisen käyttäytymisen ongelmat ja sisäänpäin suuntautuneista nimitystä tunne-elämän ongelmat. Pedagogis-sosiaalisia ongelmia käsitellään vain lyhyesti tässä gradussa kohdassa ”Muut ongelmat”. Kiusaaminen on monien tutkimusten mukaan ryhmäilmiö (Sutton & Smith 1999; Salmivalli ym. 1996), jota tässä työssä käsitellään Ruohon ym. jaottelusta poiketen.

1.3.2 Sosiaalisen käyttäytymisen ongelmat

Kuorelahden (1998) mukaan ongelmallista käyttäytymistä pidetään ulospäin suuntautuneena silloin, kun lapsen käyttäytymistä leimaavat levottomuus, aggressiivisuus ja yleinen kielteisyys (Hill ym 2006; Kaufman & Landrum 2009). Tässä pro gradu -työssä käsitellään ulospäin suuntautuvista ongelmista lähemmin aggressiivisuutta, joka on eri muodoissaan kouluissa joka päivä kohdattava ongelma sekä tarkkaavaisuus-yliaktiivisuushäiriötä sen yleisyyden vuoksi. Lisäksi käsitellään lyhyesti muita ulospäin suuntautuvia käyttäytymis-ongelmia, jotka voivat olla yhtälailla vaikeita kuin edellä mainitut.

1.3.2.1 Aggressiivisuus

Kirjallisuudessa ja tutkimuksessa ei aina tehdä eroa käsitteiden aggressiivisuus ja aggressio välille. Näitä käsitteitä saatetaan käyttää synonyymisesti (Salmivalli 2005; Keltikangas-Järvinen 2010). Kuitenkin näiden käsitteiden erottaminen on perusteltua, koska esimerkiksi kouluissa lasten sosioemotionaalisisessa tukemisessa on tärkeää kyetä erottamaan toisistaan teko ja tunne. Cacciatore (2010, 17) erottelee nämä käsitteet toisistaan siten, että aggressiolla

tarkoitetaan tunnetta ja aggressiivisuudella väkivaltaista tekoa. Aggressio tunteena on ihmisen perusolemukseen kuuluva reaktio ympäristön ärsykkeisiin, aivan kuten muutkin tunteet. Ihmisen häiritseväksi tai uhkaavaksi kokema tilanne synnyttää aggression tunteen, joka valmistaa ihmistä toimintaan, esimerkiksi puolustautumaan. Aggressiivisuus on sen sijaan toimintaa, jonka tarkoituksena on vahingoittaa aggression kohdetta (Cacciatore 2010, 17; Anderson & Huesmann 2003). Vahingoittaminen voi olla fyysistä tai psyykkistä ja aggressiivisuuden määritelmään liitetään myös toiminnan *tarkoituksellisuus*. Toisen vahingoittamista vahingossa ei voi pitää aggressiivisuutena (Kaukiainen 2003, 12, Anderson & Huesmann 2003, 261). Aggression tunne itsessään ei aina johda aggressiiviseen toimintaan, sillä lapsella on erilaisia tapoja hillitä tunteitaan, vaikka tunnekokemus sinänsä olisi voimakaskin. Tässä pro gradu -tutkimuksessa käytetään Cacciatoren esittelemiä aggression ja aggressiivisuuden määritelmiä.

Aggressiivisuus ei ole uusi ilmiö (Andersson ym. 2003). Tutkimalla mitä tahansa historiankirjaa voidaan havaita kirjan sivujen olevan täynnä kertomuksia sodista, vainoista, sorrosta, juonitteluista, kostoiskuista ja monenlaisesta julmuudesta toista ihmistä kohtaan. Myös psykologia tieteenä on koko olemassaolonsa ajan ollut kiinnostunut selittämään aggressiivisuutta. Aggressiivisuuden selitysmallit ovat vaihdelleet eri aikakausina ja saaneet tutkimuksen myötä uutta sisältöä. Pakaslahti-Rekola (1998, 3) kirjoittaa, että Freudin esittämän psykoanalyttisen teorian jälkeen aggressiota on selitetty pääasiassa kahden teorian, Dollardin 1939 esittelemän frustraatio-aggressiomallin ja Banduran 1970-luvulla esittämän sosiaalisen oppimisen mallin mukaan. 1970-luvulta lähtien myös kognitiivinen informaation prosessoinnin teoria on vaikuttanut vahvasti aggressiivisuuden selitysmallina (Ellis, Weiss & Lochman 2009; Anderson & Huesmann 2003; Peets 2008). Tämän mallin mukaan aggressiivisuus johtuu puutteista sosiaalisen informaation prosessoinnissa. Nykyisin näiden mallien rinnalle on nostettu useampia malleja, eikä yhtä mallia pidetä riittävänä tapana selittää kaikkea aggressiivisuutta (Salmivalli 2005, 60).

Aggressiivisuutta voidaan selittää esimerkiksi aggression muodon mukaan jaottelulla frustraatio-aggressiomallin kuvaama reaktiivinen aggressiivisuus ja sosiaalisen oppimisen teorian kuvaama proaktiivinen aggressiivisuus omiksi aggressiivisuuden muodoikseen (Salmivalli 2005, 59; Anderson & Huesmann 2003, 261; Pulkkinen 1996). Jaottelu voidaan tehdä myös jakamalla aggressiivisuus suoraan ja epäsuoraan aggressiivisuuteen (Card, Stucky, Sawalani & Little 2008; Richardson & Green 2006; Pulkkinen 1996; Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen 1990). Vaikka useiden tutkimusten mukaan reaktiivinen ja proaktiivinen aggressiivisuus samoin kuin suora ja epäsuora aggressiivisuus näyttävät limit-

tyvän päällekkäin (Peets 2008; Richardson & Green 2006; Salmivalli ym. 2005; Anderson & Huesmann 2003), on näissä tutkimuksissa usein katsottu tarpeelliseksi erotella nämä aggression muodot omiksi lajeikseen niiden funktion ja erilaisen interventiotarpeen vuoksi. Samat lapset saattavat toimia sekä reaktiivisesti että proaktiivisesti aggressiivisesti, mutta tutkimuksilla on voitu osoittaa, että kyseessä on kuitenkin kaksi eri aggressiivisuuden muotoa, sillä proaktiivista ja reaktiivista aggressiivisuutta mittaavat osiot latautuvat voimakkaasti eri faktoreille (Salmivalli 2005, 62).

Reaktiivinen aggressiivisuus. Dollardin (Salmivallin 2005 ja Pulkkinen 1996 mukaan) 1930-luvulla esittelemä Frustratio-aggressioteorian mukaan aggressiivisuus on vihamielinen reaktio turhautumiseen ja aggressiivisella käytöksellä pyritään pois turhauttavasta tilanteesta tai sitä käytetään puolustautumiseen. Reaktiiviseen aggressiivisuuteen liittyy myös taipumus tulkita muiden ihmisten ajatukset ja aikomukset vihamielisesti (hostiiliattribuutio) (Ellis, Weis & Lochman 2009; Peets 2008; Anderson & Huesmann 2003; de Castro ym. 2002). Vihamielisyysattribuutio voi olla henkilölle tarkoituksenmukainen tapa toimia, sillä aiemmat kokemukset ovat voineet opettaa hänelle, että maailma on kaoottinen ja vihamielinen paikka (Peets 2008). Usein reaktiivisesti aggressiivisesti toimivat lapset ovat itse joutuneet aggressiivisten tekojen kohteeksi. Myös synnynnäisellä temperamentilla on vaikutuksia siihen, miten ihminen suuntautuu ympäristöönsä sekä millaista palautetta hän ympäristöstään saa, ja se voi myös liittyä tiettyihin temperamenttipiirteisiin, kuten impulsiivisuuteen ja äkkipikaisuuteen (Keltikangas-Järvinen 2010).

Reaktiiviseen aggressiivisuuden muotoon liittyy monia tunne-elämän ongelmia, kuten masentuneisuutta, ahdistusta ja unihäiriöitä (Salmivalli 2005,64). Reaktiivinen aggressiivisuus on myös kiusatuksi tulemisen riskitekijä ja siihen liittyy usein kavereiden torjunta ja matala status ryhmässä (Salmivalli ym. 2000; Kaukiainen ym. 2002; Salmivalli ym. 1996). Reaktiivinen aggressiivisuus alkaa usein proaktiivista aiemmin ja se on myös pysyvämpi aggressiivisuuden muoto. Tunne-elämän ongelmat voivat alkaa myös myöhemmin lapsen ja nuoren aikuistuuessa. (Pulkkinen ym. 2006; Salmivalli 2005, 62 – 66.)

Proaktiivinen aggressiivisuus. Proaktiivista aggressiivisuutta selittää Salmivallin (2005, 61) mukaan hyvin Banduran 1970-luvulla esittelemä sosiaalisen oppimisen teoria. Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan aggressiivisuus johtuu virheellisestä oppimisesta, jolloin lapsi toimii aggressiivisesti saavuttaakseen päämääräänsä (Pulkkinen 1996). Kun lapsi toistaa riittävän usein aggressiivista käyttäytymismallia ja huomaa, että tällä tavalla voi saavuttaa päämääränsä, hän alkaa toistaa mallia yhä uusissa tilanteissa (Salmivalli 2005, 62, 93; Keltikangas-Järvinen 2010, 76). Keltikangas-Järvisen mukaan sosiaalisen oppimisen

teoria selittää kuitenkin näin myös frustraatio-aggressiota, sillä voidaan ajatella, että myös lapsen havainto siitä, että aggressiivisella käyttäytymisellä voidaan poistaa frustraation aiheuttaja, lisää lapsen aggressiivista käyttäytymistä turhauttavissa ja negatiivisia tunteita herättävissä tilanteissa.

Proaktiivisesti aggressiivisesti toimivat lapset saattavat toimia hyvinkin laskelmoivasti ja suunnitelmallisesti ilman, että tilanne olisi heidän mukaansa uhkaava tai että heillä olisi tarve puolustaa itseään (Cacciatore 2010, 18; Keltikangas-Järvinen 2010, 71; Lines 2008; Sanders & Phye 2004, 7). Proaktiivisesti aggressiiviset lapset ovat tavallista useammin kiusaajia (Lines 2008; Salmivalli ym. 2000). Kiusaaminen on tällöin heille väline toverisuosion tai vallan saavuttamiseksi. He uskovat siihen, että aggressio toista lasta kohtaa kannattaa (Cacciatore 2010, 20; Salmivalli 2005, 66; Sutton ym. 1999). Proaktiivisessa aggressiossa ei näin ollen ole niinkään kyse vihamielisyyssattribuutiosta, vaan tämänkaltainen aggressiivisuus liittyy ennemminkin siihen, että lapsen toimintamallit ja tavoitteet johtavat aggressiiviseen käyttäytymiseen.

Reaktiivisesta aggressiivisuudesta poiketen proaktiivinen aggressiivisuus näyttää olevan yhteydessä toverisuosioon (Salmivalli ym. 1996; Pakaslahti-Rekola 1998, 19). Kun reaktiivisesti aggressiiviset lapset ovat usein sekä kiusaajia että kiusattuja (Kaukiainen ym. 2002; Salmivalli ym. 1996), proaktiivisesti aggressiiviset lapset eivät useinkaan ole itse kiusattuja. Erityisesti sellaisessa lapsiryhmässä, jonka käyttäytymisnormin mukaan aggressiivinen käytös on sallittua, proaktiivinen aggressiivisuus liittyy johtajuuteen ja lisää toverisuosiota (Salmivalli ym. 1996). Tällaisessa lapsiryhmässä aggressiivinen käytös myös lisääntyy (Salmivalli 2005, 149; Keltikangas-Järvinen 2010, 67).

Proaktiiviseen aggressiivisuuteen ei näytä yhtä voimakkaasti liittyvän tunne-elämän ongelmia kuin reaktiiviseen aggressiivisuuteen. Sen sijaan proaktiivinen aggressiivisuus ennustaa myöhempää rikollisuutta ja aikuisuuteen asti kestäväää antisosiaalista käyttäytymistä (Salmivalli 2005, 65; Olweus 1993).

Suora ja epäsuora aggressiivisuus. Aggressiivisuutta käsittelevässä malleissa käytetään myös jakoa suoraan ja epäsuoraan aggressiivisuuteen. Suora aggressiivisuus on kohteen suoraa vahingoittamista joko fyysisesti tai verbaalisesti (Card, Stucky, Sawalani & Little 2008; Richardson & Green 2006; Pulkkinen 1996). Fyysistä vahingoittamista ovat esimerkiksi lyöminen ja potkiminen, verbaalista haukkuminen, uhkaaminen ja nimittely. Epäsuora aggressiivisuus on taas kohteen vahingoittamista muilla tavoilla, esimerkiksi manipuloimalla muita sosiaaliseen yhteisöön kuuluvia lapsia (Card ym 2008; Richardson & Green 2006; Pulkkinen 1996). Epäsuoraa aggressiota käyttävä lapsi pyrkii vahingoittamaan

toisen sosiaalisia suhteita, saattaa pyrkiä viemään kohteena olevalta lapselta kaverit ja saattamaan tämän huonoon maineeseen kavereiden kesken (Card ym. 2008). Epäsuorasti aggressiivinen lapsi voi pyytää muita lapsia olemaan kutsumatta kohteena olevaa lasta synttäreille, kehottaa muita jättämään tämän leikin ulkopuolelle ja levittää kohteestaan juoruja (Pulkinen 1996) tai vahingoittaa jotakin toiselle kuuluvaa (Richardson & Green 2006). Tällaista aggressiivisuutta käyttävä lapsi voi myös painostaa kohdetta tekemään jotakin vastoin tämän tahtoa uhkaamalla, ettei ole tämän kaveri enää, jos lapsi ei tee mitä vaaditaan (Salmivalli 2005, 65; Anderson ym. 2003; Salmivalli, Kaukiainen & Lagerspetz 2000.)

1.3.2.2 Tarkkaavaisuushäiriö

Tarkkaavaisuushäiriöisiä lapsia arvioidaan olevan n. 3 – 5 % kaikista koululaisista (ADHD-liitto 2013; Ruoho ym. 2001; Brown ym. 2008). Tarkkaavaisuushäiriö määritellään kehitykselliseksi vaikeudeksi säädellä tarkkaavaisuutta, impulsiivisuutta, yliaktiivisuutta ja näiden yhdistelmiä (Brown ym. 2008). Se ilmenee usein varhain lapsuudessa ja on luonteeltaan pysyvää (Brown ym. 2008). Tarkkaavaisuushäiriössä lapsella on vaikeuksia säädellä tunteitaan, toimintaansa ja käyttäytymistään tilanteen ja ympäristön vaatimusten mukaan (Aro & Närhi 2003, 8; Aro ym. 2011, 83 ; Tripp & Wickens 2009; Eisenberg ym. 2000).

Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi ei aina pysty säätelemään toimintaansa edes omien tavoitteidensa mukaan (Aro ym. 2011). Tämän vuoksi tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi ajautuu usein tahtomattaan tilanteisiin, joissa hän toimii häiritsevästi ja sosiaaliseen tilanteeseen sopimattomasti (Brown ym. 2008). Erityisesti tarkkaavaisuushäiriö yhdistyneenä impulsiivisuuteen ja yliaktiivisuuteen (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) saattaa aiheuttaa lapselle suuriakin vaikeuksia selvitä koulussa sekä kavereiden kanssa sosiaalisissa suhteissa että koulutehtävissä (Aro ym. 2011, 87; Aro & Närhi 2003, 10; Brown ym. 2008).

Tarkkaavaisuushäiriöön liittyy usein myös emotionaalisia ongelmia. Eisenbergin ym. (2000) mukaan tarkkaavaisuuden säätely ja emotionoiden säätely ovat yhteydessä toisiinsa. Tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla on muita lapsia useammin alhainen itsetunto, masennusta ja ahdistusta (Aro & Närhi 2011, 87). Aron ja Närhen mukaan on myös vaarana, että tarkkaavaisuushäiriöisen lapsen lähipiirin aikuiset kokevat turhautumista ja väsyvät lapsen tukemiseen, jolloin lapsi ei saa kokea riittävän sensitiivistä aikuisen tukea. Tästä alkava negatiivinen kehä vaikuttaa sekä lapsen että aikuisten tunteisiin. Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset myös usein epäonnistuvat tehtävissään, koska eivät kykene ohjaamaan toimintaansa ja tekeään tehtäviä loppuun, mikä voi aiheuttaa heille turhautumista ja negatiivisia tunteita (Aro ym. 2011, 87).

Kaikkien sosioemotionaalisten ongelmien taustalla on opimisen ja ympäristön vaikutuksen lisäksi osittain perimä. Tarkkaavaisuushäiriön osalta geneettisen perimän osuus käyttäytymisen selittäjänä on huomattava. Viimeaikaisessa neurologisessa tutkimuksessa on voitu osoittaa, että tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla keskushermosto toimii eri tavalla kuin muilla lapsilla (Tripp & Wickens 2009; Aro & Närhi 2003, 10). Tarkkaavaisuushäiriöllä on biologinen perusta, mutta myös näillä lapsilla vuorovaikutus ympäristön kanssa vaikuttaa siihen, millaiset tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn ja toiminnanohjauksen taidot lapselle kehittyvät (DuPaul 2007; Aro & Närhi 2003). Ympäristö voi tukea lapsen kehitystä, mutta lapsen oman kognitiivisen kehityksen merkitys sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, toiminnanohjauksessa ja käyttäytymisen ja tunteiden säätelyssä on merkittävä (Aro & Närhi 2003, 9).

Tarkkaavaisuushäiriöiset lapset ovat hyvin alttiita ympäristön palautteelle ja he tarvitsevat sitä toimintansa ohjaamiseksi muita enemmän (Aro & Närhi 2003, 10; Brown ym. 2008). Heidän tukemisekseen kehitetyt interventiomenetelmät perustuvatkin usein välittömiin palautteisiin. Koska suuri ongelma heillä on myös tunteiden ja käyttäytymisen säätelykyvyssä ja toiminnanohjauksessa, sisältävät interventiomenetelmät myös kognitiivista tukea, tunteiden tunnistamisen ja säätelyn, käyttäytymisen ohjaamisen (sekä kognitiivisen ongelmanratkaisun harjoittelua että behavioraalista tilanteiden harjoittelua) ja oman toiminnan ohjaamisen opettelua (Aro ja Närhi 2003; DuPaul 2007).

1.3.2.3 Muut ongelmat

Kaikki ulospäin suuntautuvat käyttäytymisongelmat eivät pidä sisällään aggressiivisuutta, vaikka se usein niihin liittyykin (Kuorelahti 1998). Tällaisia ongelmia voivat olla esimerkiksi Impulsiivisuus, häiritsevyys, uhmakkuus, varastelu ja valehtelu. Suurimmassa osassa näistä kyse on opituista virheellisistä toimintatavoista, mutta osuutensa on myös temperamentilla ja synnynnäisillä taipumuksilla (Keltikangas-Järvinen 2010).

Impulsiivisuus on temperamenttipiirre, joka sinänsä ei ole sen enempää sosioemotionaalinen ongelma kuin mikä tahansa muukaan temperamenttipiirre (Keltikangas-Järvinen 2010). Ongelmaksi se voi muodostua silloin, kun impulsiivisuus aiheuttaa käyttäytymistä, joka ei ole sosiaalisen normin mukaista (Kuorelahti 1998) tai kun lapsi ei ole oppinut säätelemään tunteitaan (Eisenberg ym. 2001; Kokkonen 2010). Impulsiivisuus liittyy usein tarkkaavaisuushäiriöön (Aro ym 2003; Brown ym. 2008), mutta temperamenttipiirteenä sitä esiintyy ilman tarkkaavaisuushäiriötäkin. Impulsiivisuus voi aiheuttaa häiritsevää ja ailahtelevaa käyttäytymistä ja lapsen on tyypillisesti vaikeaa tai mahdotonta välttää käyttäytymistä, joka aiheuttaa harmia hänelle itselleen ja muille ihmisille (Ploskin 2007),

mikä voi rasittaa vaikeasti lapsen sosiaalisia suhteita (Kokkonen 2010, Kuorelahti 1998). Se voi aiheuttaa myös vaikeuksia koulussa, sillä impulsiivinen lapsi vastailee usein lupaa saamatta, hänen on vaikea odottaa vuoroaan, hän reagoi nopeasti ärsykkeisiin ja toimii ennen kuin ehtii harkita (Hotulainen ym. 2010; Kuorelahti 1998). Impulsiivisuuden kontrolloinnin häiriö voi aiheuttaa muun muassa alkoholin tai huumeiden väärinkäyttöä, syömishäiriöitä, pakonomaista käyttäytymistä, varastelua tai tulipalojen sytyttämistä (Ploskin 2007).

Häiritsevyys on sitä vastoin usein tahallista. Vaikka joillakin lapsilla saattaa olla perimän kautta suurempi taipumus käyttäytyä häiritsevästi, se on kuitenkin suurelta osin opittu käyttäytymismalli kuten ovat uhmakkuus, valehtelu ja varastelukin (Kuorelahti 1998). DSM-IV -luokitus erottelee uhmakkuushäiriön omaksi ulottuvuudekseen ja käytöshäiriöt omakseen.

Uhmakkuushäiriöihin kuuluu yleinen negatiivisuus ja vastahankaisuus, ja sen alaluokissa on useita reaktiivisesti aggressiivisen lapsen tunnuspiirteitä (Kuorelahti 1998). Kuorelahti jakaa varsinaiset käytöshäiriöt vielä kahteen alaluokkaan, joista toiseen kuuluvat aggressiivisuus ihmisiä ja eläimiä kohtaan ja toiseen vilpillisyys ja varkaus. Käytöshäiriöihin luettava aggressiivisuus on vakavaa ja siihen saattaa sisältyä suoranaista julmuuttakin. (Kuorelahti 1998). Muita käyttäytymisongelmia saattavat aiheuttaa myös esimerkiksi päihteiden käyttö ja rikollisuus (Anderson-Butcher, Iachini & Amorose 2008; Ruoho ym. 2001) sekä jotkut pysyvät sairaudet kuten autismi ja asperger sekä skitsofrenia (Blake, Bird & Gerlach 2007).

1.3.3 Tunne-elämän ongelmat

Sisäänpäin kääntyneet ongelmat ovat usein emotionaalisia ongelmia (Kauffman & Landrum 2009, 376; Kuorelahti 1998). Emotionaaliset ja sosiaaliset ongelmat linkittyvät vahvasti yhteen, sillä emotionaaliset ongelmat ilmenevät usein sosiaalisesta vuorovaikutuksesta vetäytymisenä, arkuutena ja yksinäisyytenä (Crozier 2010, 47; Schmidt & Buss 2010, 26, 31; Kauffman & Landrum 2009, 376; Junttila 2010a). Sosiaaliset ongelmat voivat myös aiheuttaa tunne-elämän ongelmia, kuten masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta. On myös todettu, että jotkut tunne-elämän kannalta vaikeatkin taipumukset ovat perinnöllisiä (Keltikangas-Järvinen 2010; Kokkonen 2010). Tällaisia taipumuksia ovat esimerkiksi ahdistuneisuus ja neuroottisuus. Myös vaikeudet tunteiden säätelyssä voivat aiheuttaa sisäänpäinkääntyneitä ongelmia, kuten masentuneisuutta ja ahdistusta (Parkinson & Totterdel 1999; Kokkonen 2010, 29 – 30.) Tunne-elämän häiriöihin saattaa liittyä myös itsetuhoisuutta ja itsensä vahingoittamista (Kauffmanin & Landrum 2009, 376, 378; Blake ym. 2007, 14). Sisäänpäin kääntyneitä ongelmia on joskus muiden vaikea havaita, sillä lapsi saattaa pyrkiä piilottamaan ongelman

esimerkiksi ulkoisen hyväntuulisuuden ja hyvän käytöksen taakse (Flick 2011, 61; Blake ym. 2007, 13).

1.3.3.1 Vetäytyvyys ja arkuus sosiaalisissa tilanteissa

Vetäytyvyys sosiaalisessa vuorovaikutuksessa voi olla lapselle luontainen tapa toimia vuorovaikutuksessa tai se voi olla opittu toimintamalli (Rubin ym. 2010; Keltikangas-Järvinen 2010; Crozier 2010). Lapsi voi luontaisesti suosia yksinoloa temperamenttipiirteensä, johon liittyy matala sosiaalisuus, takia (Keltikangas-Järvinen 2010, 42). Opittu vetäytyvyys voi olla seurausta epäonnistumisen, torjunnan tai yksinjäämisen kokemuksista, joiden seurauksena lapsi päättää vetäytyä epämukavia tunteita herättävistä tilanteista (Rubin ym. 2010, 139).

Arkuus on Keltikangas-Järvisen (2010, 41 – 42) mukaan inhibitiio-temperamenttipiirteen osa. Inhibitiio tarkoittaa varovaisuutta kaiken uuden ja yllättävän edessä. Ujoudesta puhutaan silloin, kun varovaisuus liittyy sosiaalisiin tilanteisiin. Lapsi voi olla arka myös muissa kuin sosiaalisissa tilanteissa. Tällöin ei Keltikangas-Järvisen mukaan ole kysymys ujoudesta, vaan toisesta inhibitiio-temperamentin osasta. Ujo lapsi saattaa tehdä hyvinkin rohkeita tekoja, mutta hän on arka itselleen vieraisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Ensimmäisissä temperamenttiteorioissa ujous ja sosiaalisuus nähtiin saman jatkumon ääripäinä (Schmidt & Buss 2010, 25; Keltikangas-Järvisen 2010, 41 – 42) Ajateltiin, että ujo lapsi ei ole sosiaalinen, eikä sosiaalinen lapsi ole ujo. Nykyisin kuitenkin tutkimus on osoittanut, että ujous ja sosiaalisuus ovat kokonaan eri temperamenttipiirteitä (Keltikangas-Järvinen 2010). Korkean sosiaalisuuden vastakohta on matala sosiaalisuus, ei ujous. Ujo ihminen voi olla hyvinkin sosiaalinen (Schmidt & Buss 2010, 26; Keltikangas-Järvinen 2010, 42), toisin sanoen hän voi asettaa toisten seurauksen yksinolon edelle. Keltikangas-Järvisen mukaan varovaisuus uuden edessä ei tarkoita samaa kuin sopeutumattomuus.

Ujous sinänsä ei ole kuitenkaan sen enempää hoidettava ja terapiaa tarvitseva piirre lapsessa kuin mikään muukaan temperamenttipiirre. Ujot lapset ottavat usein vastuuta omista teoistaan ja ovat empaattisia, he eivät ole röyhkeitä eivätkä dominoivia (Keltikangas-Järvinen 2010, 44, 48). Ujous voi kuitenkin olla riski sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen pätevyyden saavuttamiselle (emt, 49) ja tunne-elämän tasapainoisuudelle (Schmidt & Buss 2010, 27). Sosiaalisuus ja ulospäinsuuntautuvuus auttavat lasta saavuttamaan hyvät sosiaaliset taidot, koska tällainen lapsi saa ympäristöltään myönteistä palautetta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 48).

Lapsi voi alkaa vetäytyä sosiaalisista tilanteista olematta ujo tai ujous voi syntyä myös kokemuksen myötä (Crozier 2010.) Ujot ja vetäytyvät lapset ovat muita lapsia useammin

yksin jätettyjä, torjuttuja ja jopa ei-pidettyjä (Rubinin ym. 2010, 139; Salmivalli 2005, 44). Torjutuksi tuleminen puolestaan lisää vetäytymistä. Vetäytyvä lapsi on tutkimusten mukaan myös usein kiusaamisen kohde (Rubin ym. 2010, 139; Salmivalli 2005, 44). Jos lapsi tulee sekä torjutuksi että kiusatuksi, tämä lisää edelleen tunne-elämän ongelmien riskiä. Tällaisia tunne-elämän ongelmia voivat olla mm. ahdistuneisuus, emotionaalinen yksinäisyys ja pelot (Crozier 2010, 47; Schmidt & Buss 2010, 26, 31).

Myös lapsen yksinäisyys on riski hänen kehitykselleen, riippumatta siitä, onko hän yksin omasta valinnastaan vai onko hänet jätetty yksin. Junttilan (2010, 23) mukaan 15 – 30 % ihmisistä kokee yksinäisyyttä ja 10 – 20 %:lla nuorista yksinäisyyden kokemus on jatkuva ja tuskaa aiheuttava tila. Junttila tekeekin eron yksinäisyyden ja yksin olemisen käsitteille. Hänen mukaansa yksinäisyys on emotionaalinen tila, johon liittyy surullisuuden ja ahdistuneisuuden tunteita ja puutteita sosiaalisissa suhteissa. Yksinäisyys voi tarkoittaa sitä, että lapsella ei ole lainkaan ystäviä, tai että hän ei koe emotionaalista yhteyttä ystäviensä kanssa. Yksin oleminen taas tarkoittaa tilaa, jossa ihminen on konkreettisesti yksin, vailla seuraa. Näin voi olla kenen tahansa ihmisen kohdalla ilman, että yksin olemiseen liittyy yksinäisyyden kokemusta. Vaikeasti kestettävän tilan yksinäisyydestä tekeekin Junttilan (2010, 20) mukaan tunnekokemus, jossa lapsi jää vaille emotionaalista tukea ja yhteenkuuluvuuden tunnetta muiden kanssa.

Ystävyys on tärkeää lapsen hyvinvoinnille (Bourke & Burgman 2010; Salmivalli 2005, 36). Ystävyys-suhteessa lapsi voi kokea kumppanuutta ja läheisyyttä ja saada emotionaalista tukea. Ystävyys-suhte on myös luottamus-suhte ja siinä harjoitellaan sosiaalisia taitoja sekä kehitetään sosiaalista kompetenssia. Vastavuoroisen ystävyys-suhteen puute aiheuttaa yksinäisyyden kokemusta, mikä on lapselle emotionaalisesti kuormittava tila. Yksinäisyys voi myös aiheuttaa masennusta (Junttila 2010, 23). Ystävyys-suhteen puuttuminen myös lisää etenkin tyttöjen riskiä tulla kiusatuksi ja torjutuksi (Salmivalli 2005, 37) kun taas yksikin ystävyys-suhte suoja lasta kiusaamiselta (Bourke & Burgman 2010).

1.3.3.2 Mielialahäiriöt

Jokainen ihminen kokee silloin tällöin negatiivisia tunteita, kuten alakuloisuutta, surullisuutta, ahdistusta ja stressiä. Nämä tunteet ovat reaktioita vaikeisiin ja haastaviin tilanteisiin ja sellaisina ne voivat olla aivan tarkoituksenmukaisia (Nycklíček ym. 2011; Kokkonen 2010, 16). Pitkäkestoisina kielteiset tunteet kuitenkin rasittavat ihmisen hyvinvointia vakavastikin. Mielialahäiriöstä puhutaan silloin, kun negatiivinen tunnekokemus muuttuu pysyväksi olotilaksi

ja haittaa ihmisen toimintakykyä, joko fyysistä tai psyykkistä tai kumpaakin (Flick 2011, 61). Koululaisista n. 10 – 20 %:lla on eriasteisia mielialahäiriöitä (Blake ym. 2007, 14).

Lapsen masennus on kouluissa vakavasti huomioon otettava sosioemotionaalinen ongelma. Alle kouluikäisistä n. 2% on masentuneita, mutta teini-ikäisistä jo n. 8 % (Strauman ym. 2011, 3; Flick 2011, 61). Masennuksen esiintyminen lisääntyy voimakkaasti n. 13 vuoden iässä (Costello & Angold 2011, 25) ja tässä vaiheessa tyttöjen masentuneisuus kasvaa merkittävästi suuremmaksi kuin poikien. Teini-ikäisillä tytöillä masennus on kaksi kertaa niin yleistä kuin pojilla (Flick 2010, 61).

Masennukseen voivat johtaa monet syyt, joista osa johtuu perinnöllisestä taipumuksesta ja osa ympäristöstä. Noin 50 % masentuneisuudesta selittyy perimällä (Flick 2011, 61). Myös vaikeiden kasvuolojen, kuten vanhemman masennuksen ja deprivaaation (Kokkonen 2010, 89) ja alkoholiongelmiensa perheessä (Flick 2010, 61), on todettu lisäävän lasten masennusta. Ongelmien sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, torjutuksi ja kiusatuksi tulemisen ja tunteiden säätelykyvyn ongelmien on niin ikään todettu olevan masennuksen ja muiden mielialahäiriöiden, kuten ahdistuneisuuden ja manian, riskitekijöitä (Crozier 2010, 47; Schmidt & Buss 2010, 26, 31; Kokkonen 2010, 25; Kokkonen & Kinnunen 2006, 200; Salmivalli 2005, 44 – 45, 53).

Aikuisen on joskus vaikea havaita lapsen masennusta. Flick (2010, 61) kirjoittaa, että lapset eivät juuri puhu tunteista, ja vielä vähemmän masennuksesta. Lapsi ei välttämättä itse edes tiedosta masennustaan. Flickin mukaan opettajien olisi syytä panna merkkeille masennuksesta kertovia varoitusmerkkejä, joita ovat 1) vähentynyt kiinnostus ja mielihyvä aktiviteeteissa, 2) muutokset ruokahalussa, 3) painon muutokset, fyysinen levottomuus tai uupumus, 4) kommentit omasta arvottomuudesta tai syyllisyydestä, 5) keskittymisvaikeuksien kasvu ja 6) lapsen puhe kuolemasta tai itsemurhasta. Myös koulumenestys saattaa äkillisesti laskea. Masennus on usein yhteydessä muihin ongelmiin, kuten ahdistuneisuuteen, häiritsevään käyttäytymiseen ja päihteiden käyttöön (Flick 2010, 62; Costello & Angold 2011, 26).

1.3.4 Kiusaaminen ja kiusatuksi joutuminen

Kuten aggressiivisuus, myös kiusaaminen on ollut sosiaalisiin yhteiskuntiin kuuluva ilmiö satojen vuosien ajan, ja aivan erityisesti sitä ilmenee kouluissa (Lines 2008, 97; Sanders & Phye 2004, 2). Viimeisten vuosikymmenten aikana se näyttää jopa lisääntyneen (Sanders & Phye 2004, 2). Eri tutkimusten mukaan 5-15 prosenttia koululaisista on joutunut kiusaamisen uhriksi (Salmivalli 1996).

Kiusaamisen määritelmä ei ole useinkaan aivan selvä. Lines (2008) kirjoittaa, että kysyttäessä oppilailta, mitä kiusaaminen on, vastauksia tulee yhtä monta kuin on oppilaitakin. Hänen mukaansa suoran aggression käyttö ymmärretään melko yksiselitteisesti kiusaamiseksi, mutta epäsuoraa aggressiivisuutta, kuten tavaroiden viemistä, nimittelyä tai kaveriporukasta eristämistä ei usein pidetä kiusaamisena. Monet tutkijat käyttävät Olweuksen (1993) kiusaamisesta tekemää määritelmää (Sanders & Phye 2004, 3; Teräsahjo & Salmivalli 2001; Salmivalli ym. 1996), jonka mukaan kiusaaminen on systemaattista, toistuvaa, yhteen ja samaan oppilaaseen kohdistuvaa sanallista tai fyysistä ahdistelua, jossa kiusattu on kiusaajaan (tai kiusaajiin) nähden heikommassa asemassa ja jossain määrin kyvytön puolustamaan itseään. Lines (2008) esittelee useita kiusaamisesta esitettyjä määritelmiä, joissa kaikissa toistuvat kiusaamisen jatkuvuus, monet erilaiset muodot sekä uhrin ja kiusaajien epätasa-arvoiset valtasuhteet. Kiusaamisen määritelmään sisältyy siis se, että se on toistuvaa ja jatkuvaa ja kohteena on sama oppilas, minkä vuoksi satunnaisia oppilaiden välisiä ristiriitaisuuksia ja hermostumisia, vaikka ne sisältäisivätkin aggressiivisuutta, ei pidetä kiusaamisena.

Kiusaamisen tutkimuksessa on osoitettu myös, että kiusaaminen on ryhmäprosessi (Sanders & Phye 2004, 7; Sutton & Smith 1999; Salmivalli ym. 1996), jossa osallisina on useita oppilaita, ei vain kiusaaja ja uhri. Usein lähes koko luokka on jollakin tavalla osallisena kiusaamisprosessissa. Vain 13 – 15 prosentilla oppilaista ei tutkimusten mukaan ole ollut roolia kiusaamisessa (Sanders & Phye 2004, 7; Teräsahjo & Salmivalli 2001, 9; Salmivalli ym. 1997; Salmivalli ym. 1996). Kiusaamistilanteiden roolit jaetaan usein kuuteen erilaiseen rooliin, joita ovat kiusaaja, avustaja, vahvistaja, puolustaja, ulkopuolinen ja uhri.

Kiusaaja. Kiusaajan rooli kiusaamistilanteissa on aktiivinen, hän on se, joka yleensä aloittaa kiusaamisprosessin ja toimii siinä johtajana. Hän myös tekee yleensä kiusaamisteot (Sutton & Smith 1999). Tutkimuksessa on oltu pitkään kiinnostuneita siitä, mikä tekee lapsesta kiusaajan ja millaisia ominaisuuksia kiusaajalla on. Kiusaajat eivät ole ominaisuuksiltaan homogeeninen joukko (Kaukiainen ym. 2002; Sutton & Smith 1999; Salmivalli ym. 1997; Salmivalli ym. 1996). Kiusaajien ominaisuuksia on tutkittu muun muassa itsetunnon, sosiaalisen statuksen, sosiaalisen älykkyyden ja vertaisryhmästatuksen perusteella. Salmivalli ym. (1996) löysivät tutkimuksessaan kaksi erilaista kiusaajan roolia, joista toinen rooli on kiusaajan ja toinen kiusaaja-uhriin. Molemmille yhteistä on se, että kiusaajilla on yleensä hyvä itsetunto ja korkea minäkäsitys (Kaukiainen ym. 2002), vaikkakin Kaukiainen ym. (2002) ja Salmivalli ym. (1996) pohtivat, onko kiusaajan minäkäsitys realistinen.

Vaikka kiusaaja kokisikin olevansa arvostetussa asemassa ja hänen itsetuntonsa olisi korkea, on kiusaaminen riski myös hänen myöhemmälle hyvinvoinnilleen. Teräsahjo ja Salmivalli (2001) kirjoittavat, että kiusaajan rooli saattaa johtaa epäsosiaaliseen ja rikolliseen elämäntapaan. Olweuksen (1993) tutkimuksen mukaan jopa 60 %:lla kiusaajista oli 24-vuotiaana tuomio jostakin rikoksesta.

Uhuri. Uhrin asema on kaikilla mittareilla mitattuna heikoin. Usein uhriksi joutuu lapsi, jolla on oppimisvaikeuksia (Blake ym 2008, 14; Kaukiainen ym. 2002), heikko itsetunto tai jokin fyysinen vamma (Sanders & Phye 2004, 21), joka on ujo (Sanders & Phye 2004, 7) ja joka on jollakin tavalla kiusaajalle ”helppo uhri” (Blake ym. 2008, 14; Salmivalli ym. 1997; Salmivalli ym. 1996). Kiusatut ovat usein ryhmässä torjuttuja ja niitä, jotka saavat sosio-metrisissä mittauksissa paljon ”pidän vähiten” –mainintoja (Salmivalli ym. 1996). Lapsi voi joutua kiusatuksi, koska hän on yksin, mutta Sandersin ja Phyen (2004, 25) mukaan myös kaikkein yleisin kiusatun reaktio kiusaamiseen on vetäytyminen. Lapsi oppii välttämään tiettyjä paikkoja koulussa ja tiettyjen oppilaitten lähelle menemistä. Lapsi voi jopa kieltäytyä kokonaan menemästä kouluun.

Kiusaamisen uhrin fyysinen ja henkinen hyvinvointi on vaarassa. Hän voi saada fyysisen väkivallan aiheuttamia vammoja, ja hän voi joskus joutua pelkäämään jopa henkensä edestä (Sanders & Phye 2004, 1). Kiusaaminen aiheuttaa turvattomuutta, ahdistusta ja pelkoja ja se voi aiheuttaa myös psykosomaattisia oireita (Sanders & Phye 2004, 26). Kiusaaminen aiheuttaa myös masennusta (Teräsahjo & Salmivalli 2001), ahdistusta, koulusuorituksen laskua ja ärtyneisyyttä, joka voi purkautua esimerkiksi kotona (Sanders & Phye 2004, 25). Vakavaan vaaraan kiusattu joutuu silloin, kun kiusaaminen ajaa hänet itsemurhaan (Sanders & Phye 2004).

Muut roolit. Muita kiusaamiseen osallistuvia rooleja ovat apurin ja kannustajan roolit sekä puolustajan ja ulkopuolisen roolit. Jonkin verran eroja sukupuolten välillä on löydetty siinä, millaisia rooleja lapset kiusaamistilanteissa ottavat. Salmivallin ym. (1996) tutkimuksessa suurin osa pojista toimii kiusaamistilanteissa apureina tai kannustajina. Apurit sananmukaisesti auttavat kiusaajaa, joko verbaalisesti tai fyysisesti kiusaamiseen osallistumalla. Kannustajat kerääntyvät paikalle nauramaan ja katsomaan mitä tapahtuu. Pojista vain 4% puolustaa uhria, kun taas tytöillä tämän roolin ottaa kolmasosa. Salmivalli ym. pohtivat, vaikuttaako tyttöjen ja poikien erilaiseen toimintatapaan kiusaamistilanteissa sukupuolten erilainen sosiaalinen normi. Poikien odotetaan ehkä yleisestikin käyttäytyvän aggressiivisemmin kun tyttöjen, joiden rooliodotuksiin kuuluu taas toisista huolenpitäminen. Syynä

saattaa olla myös tyttöjen aiemmin kehittyvä kyky empatiaan (Salmivalli ym. 1996). Suttonin ja Smithin (2002) tuloksissa tämä ero ei ollut yhtä selvä, mutta samansuuntainen.

Sekä Suttonin ja Smithin (2002) että Salmivallin ym. (1996) tutkimuksissa suuri osa lapsista on kiusaamistilanteissa ulkopuolisen roolissa. He joko eivät uskalla puolustaa uhria, vaikka eivät hyväksyisikään kiusaamista, koska pelkäävät oman asemansa puolesta ryhmässä, tai he katsovat ettei asia kuulu heille (Sutton & Smith 2002; Salmivalli ym. 1997; Salmivalli ym. 1996). Kärnän (2012) tutkimuksen mukaan sivustakatsojalla onkin todellinen riski joutua itsekin kiusatuksi etenkin ryhmissä, joissa ryhmänormi on kiusaamista vahvistava.

2 LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN TUKEMINEN KOULUSSA

2.1 Opetussuunnitelma

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2004) lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukeminen on esillä monella eri tavalla ja useiden oppiaineiden tavoitteissa tai sisällöissä. Opetussuunnitelman perusteet velvoittaa opettajia huolehtimaan lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kasvun tukemisesta. Kasvun tukeminen sisältää sekä vaatimuksia oppimisympäristölle että opetukselle. Oppimisympäristön tulee asiakirjan (2004, 18) mukaan ”tukea oppilaan kasvua ja oppimista”. Oppimisympäristön on myös ”oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä”.

Yhtenä kaikki oppiaineet läpäisevänä aihekokonaisuutena asiakirjassa mainitaan ihmisenä kasvaminen. Aihekokonaisuuden päämääränä on asiakirjan (2004, 38) mukaan ”tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämän hallinnan kehittymistä” ja sen tavoitteena on ”luoda kasvu ympäristö, joka tukee toisaalta yhteisöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä”. Tavoitteissa ja sisällöissä mainitaan sekä sosiaalisia että emotionaalisia tavoitteita ja opetuksen sisältö-alueita, kuten vastuun ottaminen itsestä ja muista, toisten huomioon ottaminen, tunteiden tunnistaminen ja käsittely sekä oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja eettisyys. Aihekokonaisuus tulee asiakirjan mukaan sisällyttää kaikkien oppituntien opetukseen ja sen tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa.

Asiakirja nimeää sosiaalisia ja emotionaalisia tavoitteita erikseen vielä usean oppiaineen, kuten äidinkielen, liikunnan, uskonnon, elämäntiedon, ympäristötiedon, biologian ja maantiedon, fysiikan ja kemian sekä terveystiedon opetussuunnitelman perusteiksi. Kaikkein selkeimmin sosiaalisia ja emotionaalisia oppimistavoitteita ja sisältöjä on määritetty ympäristötiedon (2004, 171 – 172) ja terveystiedon (2004, 200 – 202) opetuksen perusteissa.

Tärkeinä osa-alueina lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen tukena asiakirjassa mainitaan yhteistyö kodin kanssa, erityisopetus ja oppilashuolto. Asiakirjan (2004, 22) mukaan lapsen huoltajat ovat lapsen elämässä tärkeitä ihmisiä ja se velvoittaa koulun tekemään yhteistyötä oppilaan huoltajien kanssa oppilaan turvallisuuden ja hyvinvoinnin tukemiseksi. Erityisopetukseen oppilas voidaan asiakirjan (2004, 28) mukaan ottaa jos oppilaan ”kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai

toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea”. Oppilashuollon tehtävänä taas on paitsi huolehtia oppilaan oppimisesta, myös hänen fyysisestä, sosiaalisesta ja psyykkisestä hyvinvoinnistaan (2004, 24).

2.2 Interventiot

Opettajat kohtaavat työssään jatkuvasti sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarvetta ja he joutuvat pohtimaan tukea tarvitsevan lapsen ongelmien syitä ja sopivia tukimuotoja (McLaren & Nelson 2009; Conroy ym. 2008). Kyetäkseen tukemaan sosioemotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kehitystä opettajan tulisi tuntea monia erilaisia menetelmiä ja toimintatapoja (Conroy ym. 2008). Lapsen yksilölliset tuen tarpeet pitäisi kohdata sekä suunnitella tukitoimet niihin sopiviksi (Blake ym. 2007, 28; DuPaul 2007). Esimerkiksi kiintymyssuhdehäiriöisen lapsen kanssa toimittaessa eivät tehokkaita toimintatapoja välttämättä ole samat kuin tarkkaavaisuus-yliaktiivisuushäiriöisen lapsen kanssa toimittaessa, eikä masentuneen lapsen tukemisessa voida välttämättä käyttää samoja toimintatapoja kuin uhmakkaan lapsen tukemisessa. Edelleen jos lapsen sosiaaliset taidot ovat hyvät, mutta hänen tavoitteensa eivät ole eettisesti hyväksyttäviä, ei pelkästään sosiaalisia taitoja opettamalla päästä vaikuttamaan lapsen käyttäytymiseen.

Sen, mitä lapsille opetetaan, pitäisi perustua tutkittuun tietoon siitä, mitkä taidot missäkin ikävaiheessa ovat todella tärkeitä taitoja (Salmivalli 2005, 193). Kirjallisuudesta löytyy paljon tutkimuksia tukitoimien sopivuudesta ja tehokkuudesta sekä erilaisia ohjeita opettajien toimintatavoiksi sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyyn (Brown, Odom ja Conroy 2001; Gresham, Cook & Grews 2004; Ladd 2005; Salmivalli 2005; Kokkonen 2010; O’Hanlon & Wootten 2007; McLaren & Nelson 2009).

Brown, Odom ja Conroy (2001) esittelevät kolmiportaisen mallin nuorten toverisuhteiden tukemiseen koulussa. Mallin tavoitteena on parantaa vuorovaikutusta ja sosiaalista kompetenssia. Tämän mallin periaate on aloittaa vähiten voimavaroja sitovalta tasolta, joka on koko ryhmään ja siinä vallitseviin asenteisiin ja suhteisiin vaikuttaminen valitsemalla sopivat käytänteet luokkatyöskentelyssä. Tätä toimintaa käytetään jatkuvasti kaikissa tilanteissa luonnollisessa oppimisympäristössä. Toisella tasolla on sosiaalisen käyttäytymisen opettaminen kaikissa vuorovaikutustilanteissa sekä ystävyyttä lisäävien aktiviteettien käyttö luonnollisissa opetustilanteissa. Kolmannella tasolla heidän mallissaan on sosiaaliseen integraatioon liittyvät toiminnot ja suora sosiaalisten taitojen harjoittelu. Mallissa opettaja

arvioi, mikä on sopiva tuen taso ja antaa intensiivisempää ja tarkemmin kohdistettua tukea silloin, kun alemman tason tuki ei riitä. Brownin ym. malli muistuttaa nyt Suomessakin käytössä olevaa kolmiportaisen tuen mallia, jossa tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen (Opetushallitus 2012).

Interventiomuotoja voidaan jaotella myös jakamalla ne behavioraaliseen, kognitiiviseen ja sosiaaliseen interventiomuotoon (Gresham & Elliot 2004; Salmivalli 2005, 182). Behavioraalinen tapa tarkoittaa vaikuttamista suoraan lapsen käyttäytymiseen, kognitiivinen tarkoittaa vaikuttamista lapsen käyttäytymisen taustalla oleviin kognitioihin ja sosiaalinen tarkoittaa vaikuttamista koko ryhmään ja siinä vallitseviin asenteisiin. Suoraan lapsen käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa esimerkiksi sosiaalisten taitojen opettamisella. Käyttäytymisen taustalla oleviin kognitioihin voidaan vaikuttaa opettamalla lapselle tilannetulkintojen tekemistä, tunteiden tunnistamista ja säätelyä ja oman toiminnan arviointia sekä pyrkimällä lisäämään lapsen tietoisuutta omasta käyttäytymisestään.

2.2.1 Yksilöinterventiot

2.2.1.1 Suoraan käyttäytymiseen vaikuttaminen

Suoraan lapsen käyttäytymiseen pyritään vaikuttamaan muun muassa opettamalla uusia taitoja mallittamalla, harjoittelemalla, antamalla taustatukea tilanteissa, joissa lapsi ottaa käyttöön oppimiaan taitoja ja vahvistamalla taitoja useissa eri tilanteissa (Wilson ym. 2001, Ladd 2005). Kirjallisuudessa esitetään useita erilaisia keinoja, joilla suoraan käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa (Ladd 2005; McLaren & Nelson 2009; Gresham, Cook ja Crew 2004).

Ladd (2005) on tutkinut erilaisten sosiaalisten taitojen tukemiseksi kehitettyjen menetelmien tuloksellisuutta. Hän jaottelee nämä mallit sosiaalisten taitojen oppimisen mallittamiseksi, muokkaukseksi ja valmentamiseksi (emt. s. 115). Mallittamisessa on kyse siitä, että oppilas oppii sosiaalisia taitoja niiltä lapsilta, joilla on hyvät sosiaaliset taidot. Muokkauksessa oppilasta palkitaan, kun hän käyttäytyy sosiaalisesti hyvin niissä tilanteissa, jotka on valittu harjoiteltaviksi. Valmentamisessa oppilas harjoittelee valittuja sosiaalisia taitoja suoran ohjauksen avulla. Aikaisimmissa mallittamista koskevissa tutkimuksissa tulokset ovat Laddin mukaan olleet vaihtelevat, mutta sosiaaliset taidot ovat parantuneet eniten lapsilla, jotka ovat olleet integroituna ryhmään. Muokkauksen tulokset ovat olleet hieman mallittamista heikompia. Valmentamisessa on Laddin mukaan usein mukana tavoite parantaa lapsen sosiaalista hyväksyttävyyttä ryhmässä. Tulokset tästä tuesta ovat olleet kahta edellistä myönteisempiä, lasten sosiaaliset taidot ja status ryhmässä ovat parantuneet.

Keltikangas-Järvinen (2010, 222 – 249) kuvaa behavioristista tapaa toivotun käyttäytymisen vahvistamiseksi ja ei-toivotun sammuttamiseksi. Tässä toimintatavassa lapselle osoitetaan millainen käyttäytyminen on toivottavaa ja millainen ei-toivottavaa. Toimintatavalla tavoitteena on erilaisten palkkioiden ja takaisinottojen avulla saada lapsi käyttäytymään sosiaalisesti suotavammalla tavalla, aikaansaada vaihtoehtoista käyttäytymistä positiivisen vahvistamisen ja ei-toivotun käyttäytymisen sammuttamisen avulla.

McLaren ja Nelson (2009) tutkivat toiminnallisen käyttäytymisen arvioinnin (Functional Behavior Assessment) perusteella tehtyjen interventioiden vaikuttavuutta koulussa ja opettajien arvioita niiden toimivuudesta. Tämä menetelmä oli heidän mukaansa tulokset-
linen ja opettajat myös pitivät menetelmää toimivana. Tutkimuksessa oppilaan käyttäytymistä arvioitiin opettajaa haastatteleamalla sekä havainnoimalla oppilasta erilaisissa tilanteissa koulupäivän aikana. Arvioinnin perusteella tehtiin oletus käyttäytymisen syystä sekä arvio niistä tilanteista, joissa oppilas erityisesti tarvitsee tukea käyttäytymisensä muuttamiseksi sekä tehtiin suunnitelma ja toteutettiin interventio arvioinnin perusteella.

Gresham, Cook ja Crew (2004) tutkivat kuutta meta-analyysiä, joissa oli tarkasteltu sosiaalisten taitojen opettamisen (Social Skills Training) interventiotutkimuksia. Heidän tutkimuksensa kohdistui meta-analyyseihin, joissa oli tutkittu sosiaalisten taitojen kehittymistä lapsen käyttäytymiseen, kognitioihin tai sosiaaliseen ryhmään kohdistuvilla interventioilla. Heidän tutkimuksensa mukaan meta-analyysit näyttivät antavan tukea sille, että sosiaalisten taitojen harjoittaminen johtaa tehokkaisiin tuloksiin lapsen sosiaalisen käyttäytymisen paranemisena. Kuitenkin vain harvat näistä tutkimuksista paneutuivat kysymykseen taitojen yleistymisestä. Greshamin ym. mukaan sosiaaliset tilanteet vaihtelevat, joten opittujen taitojen yleistyminen eri tilanteisiin ei ole aivan suoraviivaista. Myös ryhmänormilla ja statuksella on merkitystä sille, miten lapsen on mahdollista käyttää oppimiaan uusia taitoja erilaisissa ryhmissä (Salmivalli 2005, 33). Lapsen status ryhmässä on melko pysyvä, joten olisi vaikutettava myös koko ryhmään, jotta lapsen olisi mahdollista ottaa käyttöönsä oppimiaan taitoja ja parantaa asemaansa ryhmässä.

Suomalaisia valmiita tukimateriaaleja sosiaalisten taitojen harjoittamiseen ovat esimerkiksi NMI-instituutin Kummi 2. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas luokassa (Aro & Närhi 2003). Oppaassa käsitellään toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden ongelmien tunnistamista ja tukitoimia. Aron ja Närhen (2003, 28) mukaan tarkkaavaisuus koostuu monista eri osatekijöistä, ja näitä taitoja voidaan harjoittaa erikseen ja yhdessä. Tukiohjelma sisältää sekä kognitiivista että behavioraalista tukea lapselle.

2.2.1.2 Kognitioihin vaikuttaminen

Lapsen käyttäytymisen taustalla oleviin kognitioihin voidaan pyrkiä vaikuttamaan muun muassa opettamalla lapselle tunnetaitoja, empatiataitoja, toisten aikomusten tulkintaa, tilannevihjeiden tulkitsemista, vaihtoehtoisten toimintastrategioiden luomista ja oman toiminnan ennakkointia (Ladd 2005, Salmivalli 2005, 185; Kokkonen 2010, 104). Aikaisemmissa pelkäämään kognitioihin keskittyvissä opetusohjelmissa on Salmivallin mukaan saatu heikompia tuloksia kuin sosiaalisten taitojen opettamiseen keskittyvissä ohjelmissa, mutta myös sosiaalisten taitojen opettamiseen keskittyvien ohjelmien tulokset ovat parantuneet, kun niihin on lisätty kognitioihin vaikuttamista.

Kognitioihin vaikuttamisesta on kuitenkin saatu myös runsaasti myönteisiä tuloksia. Laddin (2005, 135) mukaan Biermanin ja Furmanin tutkimuksessa nuorten sosiaaliset taidot ja toverisuosio paranivat kognitiivisten taitojen harjoittamisen avulla. Muissa tutkimuksissa on osoitettu muun muassa, että lasten tunteiden tunnistaminen ja säätelykyky on parantunut ja tunnepätevyys kasvanut, positiivisten tunteiden ilmaisu on lisääntynyt ja aggressiivinen käyttäytyminen, ahdistuneisuus ja masentuneisuus ovat vähentyneet (Smyth & Aragio 2009; CPPRG 2010), oppilaat ovat alkaneet ottaa toisten ihmisten näkökulmaa huomioon paremmin (Grizenko ym. 2000) sekä että ohjelmat ovat edistäneet oppilaiden sosiaalista pätevyyttä (Flannery ym 2003), prososiaalista käyttäytymistä ja akateemista suoriutumista (CPPRG 2010). Bourken ja Burgmanin (2010) tutkimuksessa toisen oppilaan tarjoama emotionaalinen tuki paransi kiusattujen oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia. Niin ikään tunteiden säätelyn oppiminen on vähentänyt häiritsevää käyttäytymistä (Eisenberg ym. 2001) ja lisännyt prososiaalista käyttäytymistä (Kokkonen & Kinnunen 2006).

Suomalaisia kouluja varten on kehitetty runsaasti erilaisia ohjelmia, jotka soveltuvat kognitioiden opettamiseen. Näitä ovat muun muassa Askeleittain – Sosiaalista kehitystä ja tunneteitoja tukeva opetusohjelma (Psykologinen kustannus), Furmanin Muksuoppituotteet, Salmisen Tunne-etsivä –materiaali, Cacciatoren (2007) Aggression portaat ja Kapinakirja sekä Furmanin, Aholan ja Hirvihuhdan Vastuun portaat (Hotulainen ym. 2010.) Askeleittain-ohjelma on USA:ssa kehitetyn Second Step –ohjelman suomenkielinen versio, ja sen tavoitteena on edistää lapsen empatiataitoja, itsehillintä- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä tunteiden säätelyä. Ohjelma on kehitetty koko ryhmän kanssa työskentelyyn. Ohjelmasta on USA:ssa tehty useita tutkimuksia, mutta suomalaisia tutkimuksia ohjelmasta on vähän. Freyn ym. (2005) tutkimuksessa ohjelmaan osallistuneet koululaiset käyttäytyivät prososiaalisemmin ja vähemmän aggressiivisesti, tekivät enemmän yhteistyötä ja pystyivät aiempaa paremmin neuvottelemaan keskenään sosiaalisten ongelmiansa selvittämisessä. Aggression

portaat taas on Opetushallituksen ja Väestöliiton julkaisu, joka on syntynyt EU:n Daphne II –ohjelman osana (Cacciatore 2007). Ohjelma perustuu aggression tunteen tunnistamisen ja hallinnan opettelemiseen yksilöllisissä ja ryhmätilanteissa.

2.2.2 Ryhmäinterventiot

Monia behavioraalisia ja kognitiivisia taitoja voidaan harjoittaa yksilöllisesti, mutta sosiaalisia taitoja ja kompetenssia voidaan harjoittaa vain vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Blake ym. 2007, 21; Kokkonen 2010; Salmivalli 2005). Siksi koko ryhmän mukaan ottaminen intervention on tärkeää. Erityisesti tämä on tärkeää kiusaamistilanteisiin puuttuessa, jotta voidaan vaikuttaa kaikkiin kiusaamistilanteeseen osallistuvien rooleihin (Salmivalli ym. 1997). Myöskään esimerkiksi vuorovaikutustaitojen opettaminen lapselle ei pelkästään riitä, vaan tarvitaan myös tilaisuuksia harjoitella näitä taitoja käytännössä sekä onnistumisen kokemuksia toimimisesta sosiaalisissa tilanteissa (Blake ym. 2007, 21).

Koko ryhmään vaikuttavissa menetelmissä yhdistyy usein sekä tiettyyn oppilaaseen että koko luokkaan kohdistuvat interventiot (Brown ym. 2001; Conroy ym. 2008). Niissä on otettu huomioon se, että ollakseen riittävän tehokas, intervention on kyettävä muuttamaan sekä koko ryhmän käyttäytymistä ja ryhmänormia että yksittäisen oppilaan statusta ryhmässä sen lisäksi että se antaa yksittäiselle oppilaalle paremmat valmiudet toimia sosiaalisesti pätevästi.

Conroy ym. (2008) ja Sutherland ym. (2008) kuvaavat useita luokkatilanteessa sopivia interventiomenetelmiä käyttäytymisen tukemiseksi. Tällaisia heidän mukaansa ovat esimerkiksi oppilaan sijoittaminen opettajan lähelle niin, että opettaja voi tarkkailla oppilasta ja antaa välitöntä tukea; luokan sääntöjen selvittäminen ja opettaminen; oppilaan aktiivisen osallistumisen mahdollisuuksien lisääminen; välitön myönteinen palaute; taustatuki, virheiden korjaus ja toiminnan tarkkailu sekä hyvän käyttäytymisen peli. Tässä menetelmässä opettaja arvioi ensin omaa toimintaansa luokassa ja suunnittelee sekä toteuttaa arvioinnin perusteella muutoksia siihen. Tutkimuksessa intervention kohde oli tietty oppilas luokassa, mutta interventio suunnattiin sekä tähän oppilaaseen että koko ryhmään. Conroy ym. (2008) mukaan silloin, kun opettajat toteuttivat menetelmää systemaattisesti, vuorovaikutus luokassa muuttui myönteisemmäksi, oppilaista tuli innokkaampia ja oppimistulokset sekä käyttäytyminen parani.

Peterson Nelson ym. (2008) ovat tutkineet vertaispalautteen käyttöä vetäytyvien lasten sosiaalisten suhteiden tukemisessa. Heidän mukaansa systemaattinen myönteisen palautteen antaminen ja saaminen lisäsi vetäytyvien lasten ja nuorten sosiaalista aktiivisuutta kavereiden kesken ja paransi heidän taitojaan toimia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Salmivalli ym. (2004) toteuttivat koulukiusaamisen vastaisen interventiohankkeen, jossa pyrittiin vaikuttamaan muiden kuin kiusaajan tai uhrin toimintaan. Tämän tutkimuksen tulokset olivat rohkaisevia, sillä se näytti vaikuttavan monella tavalla myönteisesti ryhmässä sekä vähentämällä kiusaamista, muuttamalla sivustaseuraavien lasten rooleja myönteiseen suuntaan että muuttamalla ryhmänormia kiusaamista vastustavammaksi. Tässäkin tutkimuksessa ratkaisevaa oli se, miten intensiivisesti ja kuinka pitkään kouluissa toteutettiin ohjelmaa.

Sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukemiseen kouluissa sopii myös draamatyöskentely. Draama on vanha työskentelytapa, jota on käytetty sosiaalisten taitojen opettamisessa jo vuosikymmeniä (O'Hanlon & Wootten 2007, xi). Draamatyöskentelyssä lähestymistapa on leikinomainen (Joronen & Häkämies 2010; Häkämies 2007) ja sosiaalinen (O'Hanlon & Wootten 2007, xi; Heikkinen 2002, 41), siinä osallistuja työskentelee aina omien tunteidensa ja persoonansa kanssa (Laakso 2004) ja se rohkaisee osallistujia kokeilemaan erilaisia rooleja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Leikillisuus sopii erityisesti pienten lasten kanssa työskentelyyn, sillä lapset oppivat paremmin tekemällä kuin kuuntelemalla (O'Hanlon & Wootten 2007, xi), mutta leikki kuuluu osana myös nuoren ja aikuisen elämään. Häkämiehen (2007) mukaan taiteilla on suurin yhteys tunteisiin ja niiden taustalla oleviin arvoihin. Draamakasvatus onkin parantanut tunne-, vuorovaikutus ja yhteistyötaitoja sekä itsetuntemusta (Häkämies 2007; Laakso 2004). Se on myös lisännyt pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä, parantanut palautteen antamisen ja vastaanottamisen taitoja (Häkämies 2007) sekä lisännyt turvallisuutta ja vähentänyt kiusaamista (Siponen 2005).

Yksi muoto ryhmätyöskentelyyn on myös ohjattu vertaistuki. Kosken (2010, 182) mukaan ”vertaistuella tarkoitetaan joko vapaamuotoista tai organisoidusti järjestynyttä keskinäistä tukea ja apua, joka perustuu tukijan ja tuettavan yhteiseen kokemukseen ja sen tuomaan ymmärrykseen”. Vertaistuki tapahtuu vuorovaikutuksessa ja siinä keskeistä on kokemusten jakaminen ja välittäminen toisesta ihmisestä. Opettaja voi olla vertaistukiryhmän käynnistäjä ja sen ohjaaja omassa luokassaan tai koulussaan. Myös esimerkiksi Mannerheimin lastensuojeluliitolla on netissä toimiva vertaisryhmä Nuortennetti. Vertaistuki vähentää oppilaiden yksinäisyyden ja eristäytyneisyyden kokemusta ja parantaa hyvinvointia (Koski 2010, 182, 193).

Suomalainen ohjelma koko ryhmän kanssa käytettäväksi on esimerkiksi KiVa Koulu -ohjelma, joka syntyi opetusministeriön rahoituksella vuosina 2006 – 2011 toteutetun KiVa-koulu -hankkeen tuloksena. Hankkeen tarkoituksena oli vähentää ja ennaltaehkäistä koulukiusaamista. Hankkeesta on julkaistu useita tutkimusraportteja (Kärnä ym. 2011, Salmivalli ym. 2011), joiden mukaan kiusaaminen on hankkeessa mukana olleissa ja ohjelmaa jär-

jestelmällisesti toteuttaneissa kouluissa merkittävästi vähentynyt. Antti Kärnän (2012) väitöstutkimuksen mukaan ohjelma vähensi kiusaamista ja uhriksi joutumista noin 20 % niissä kouluissa, joissa ohjelmaa toteutettiin säännöllisesti.

Muita sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukemiseksi tarkoitettuja suomalaisia ryhmämenetelmiä ovat esimerkiksi edellä esiteltyt Aggression Portaat ja Askeleittain, Helsingin yliopiston Sosiaalisesti taitava koululainen ja Aholan ja Hirvihuhdan Vääryydestä vastuuseen (Hotulainen ym. 2010). Myös esimerkiksi Tunnemuksu-ohjelmaan (Peltonen & Kullberg-Piilola 2002) ja Lions Quest -ohjelmaan sisältyy toimintatuokioita koko ryhmälle. Tunnemuksu-ohjelma on tarkoitettu esikoulu- ja alakouluikäisille lapsille tunteiden tunnistamisen, nimeämisen, ilmaisemisen ja säätelyn kehittämisen tukemiseen. Lions Quest -ohjelma on tarkoitettu peruskoulujen tunne- ja sosiaalisten taitojen kehittämisen avuksi ja se sisältää koko ryhmälle tarkoitettuja toimintatuokioita. Kuuselan ja Lintusen (2010) tutkimuksessa Lions Quest -ohjelman käyttö paransi lasten tunne- ja empatiataitoja, yhteishenkeä ja yhteistyötaitoja sekä vähensi kiusaamista ja lisäsi oppilaiden kannustavaa ja toista oppilasta tukevaa käyttäytymistä.

2.2.3 Monimenetelmäiset interventiot

Pelkästään yhteen eri osa-alueeseen keskittyvät toimintatavat eivät aina ole riittävän tehokkaita (Salmivalli 2005, 185; Wilson ym. 2001; Cook & Odom 2013). Wilsonin ym. (2001) mukaan näyttää siltä, että kun tällaiset lähestymistavat näyttävät tuottavan heikkoja tuloksia, ovat menetelmät, joissa käytetään kognitiivis-behavioraalista lähestymistapaa ja pyritään parantamaan sekä itsekontrollia että sosiaalista kompetenssia, tuottaneet sen sijaan myönteisiä tuloksia. Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa voidaan käyttää myös menetelmiä, joissa kaikkia vaikuttamistapoja yhdistetään. Niin ikään on tärkeää käyttää samanaikaisesti useita eri tason menetelmiä, sekä yksilöön ja ryhmään vaikuttavia että kontekstiin vaikuttavia (Sutherland ym. 2008). Suuri osa kouluille tarkoitetuista ohjelmista perustuu kognitiivisen, behavioraalisen ja sosiaalisen lähestymistavan yhdistämiseen (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2011; Cacciatore 2007).

Hon, Carterin ja Stephensonin (2010) meta-analyysissä selviteltiin tutkimusten tuloksia, joissa oli tutkittu vihanhallintaa kognitiivis-behavioraalista lähestymistapaa käyttäen. Näissä tutkimuksissa oli yleisesti keskitytty kolmeen osaan: kognitioon, käyttäytymiseen ja toimintaan. Tutkimuksissa usein käytetyt osat olivat itsensä ohjaaminen, ongelman ratkaisu, rentoutuminen, toiminnan harjoittelu, erityiset selviytymisstrategiat ja itsearviointi. Joissakin tutkimuksissa on käytetty myös vihahierarkioiden rakentamista, kognitiivista uudelleen-

rakentamista ja stressinsietokyvyn parantamisen harjoittelua. Lähestymistavassa tavoitteena on sekä kognitiivisten taitojen parantaminen että käyttäytymisen säätelyn oppiminen. Tulokset ovat olleet myönteisiä, mutta niistä on voitu todeta, että interventioon on käytettävä riittävästi aikaa. Interventioon käytetty aika on näissä tutkimuksissa ollut tärkeämpää kuin intervention voimakkuus.

DuPaulin (2007) tutkimuksessa ADHD-lasten tukemiseksi koulussa yhdistettiin behavioraalista tukea ja lääkitystä sekä opettajien ja vanhempien yhteistyötä. Tässä tutkimuksessa lasten akateemiset ja sosioemotionaaliset taidot paranivat.

Kandidaatintutkielmassani (Utela 2011) päivähoidon työntekijät kuvasivat toimintatapojaan tilanteissa, joissa lapsen käyttäytyminen on haastavaa. He kuvasivat käyttävänsä monia erilaisia kognitiivisia, behavioraalisia ja sosiaalisia toimintatapoja rinnakkain. Kasvat-tajat kuvasivat toimintatapoinaan muun muassa itsensä rauhoittamista tilanteessa (emootioi-den säätely) tai toisen työntekijän pyytämistä itsensä tilalle tai avuksi, keskustelua muiden työntekijöiden kanssa, johdonmukaisuutta toiminnassa sekä asiantuntijoilta pyydettyä konsultaatiota. Kasvattajat myös pyrkivät keskustelemaan ja neuvottelemaan lapsen kanssa, lapsi vietiin tilanteesta pois tai hänen annettiin valita hyväksyttävistä toimintavaihtoehdoista ei-hyväksytyin sijaan. Kasvattajat pitivät myös tärkeänä positiivisen palautteen antamista aina kun se on mahdollista sekä lapsen toiminnan syyn selvittämistä.

2.3 Yhteistyö lapsen kehityksen tukemiseksi

Ollakseen tehokasta, sosiaalisen ja emotionaalisen tuen tulisi kattaa koko koulun toiminta sekä yhteistyötahot (Blake ym. 2007, 35). Koko koulun ja kaikkien sen opettajien tulisi sitoutua toimimaan lasten turvallisuuden ja hyvinvoinnin hyväksi. Koko koulun sosio-emotionaalista hyvinvointia kattavan ohjelman tulisi kattaa kaikki tasot opettamisesta johtamiseen (Blake ym. 2007) ja sisältää lasten ja vanhempien osallistamisen koulun toimintaan ja lapsen tukemiseen (DuPaul 2007). Siihen pitäisi kuulua toiminnan arvioinnin, mitkä tilanteet ja paikat koulussa aiheuttavat turvattomuutta, miten opettajat ja muu henkilöstö näissä tilanteissa toimii, mitä ennaltaehkäiseviä ja korjaavia toimia käytetään, miten tehokkaita ne ovat, miten henkilöstöä tuetaan heidän työssään, suunnitelman siitä, miten hyvinvointia koulussa parannetaan sekä toimet, joilla tätä työtä tehdään (Blake ym. 2007; Opetus-suunnitelman perusteet 2004) .

Opettajien omat tunteiden säätelytaidot ovat keskeisessä roolissa, kun opettaja tukee lapsen kehitystä (Kokkonen 2010, 110; Kohler ym. 2008). Hyvin tunteitaan säätelevä ja

itsensä hyväksyvä opettaja pystyy keksittymään lapsen tukemiseen silloinkin, kun lapsen käyttäytyminen on provosoivaa (Kohler ym. 2008). Niin ikään opettajien tunnetiedot vaikuttavat siihen, miten yhteistyö koulussa opettajien ja muun henkilökunnan välillä toimii (Kokkonen 2010, 110). Koko koulun ohjelmassa tulisikin olla suunnitelmat siitä, miten opettajia tuetaan tehtävässään (Blake ym. 2007, 41). Koulujen oppilashuoltoryhmä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet) toimii usein paitsi oppilaan, myös opettajan tukena, sillä oppilashuoltoryhmässä jaetaan asiantuntemusta ja vastuuta oppilaasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22, 24) velvoitetaan koulut järjestämään oppilashuolto moniammatillisena yhteistyönä. Asiakirjan mukaan oppilashuoltoryhmän tarkoitus on tukea lapsen kasvua ja kehitystä yhdessä siihen kuuluvien ammattilaisten ja vanhempien kanssa. Sen tavoitteena on tukea sekä yksilöllisen että yhteisöllisen turvallisuuden ja hyvinvoinnin säilymistä.

Koko koulua varten on kehitetty myös erilaisia sosioemotionaalisen tuen menetelmiä (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2011; Cacciatore 2007; Häkämies 2007; Koski 2010; Peltonen & Kullberg-Piilola 2002). Yksi tärkeä työkalu on koulun oma opetussuunnitelma, jossa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2004, 11) mukaan on otettava huomioon myös oppilaiden sosiaalinen ja emotionaalinen turvallisuus ja hyvinvointi ja sen tukeminen (aihekokonaisuudet) sekä yhteistyö eri tahojen kanssa.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää, millaisia sosioemotionaalisen tuen tarpeita perusopetuksen oppilailla on ja millaisia tukimenetelmiä opettajat tuntevat ja käyttävät sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellessään. Tutkimuksessa selviteltiin myös, ovatko ikä, sukupuoli ja koulutus yhteydessä tukimenetelmien tuntemiseen ja käyttöön. Edelleen selvitettiin sitä, miten tuloksellisina opettajat menetelmiä pitävät.

Tutkimuskysymykset olivat:

1. Millaisia sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeita peruskoululaisilla oppilailla on opettajien arvioimana?
 - 1.1. Miten luokan-, aineen- ja erityisopettajien arviot tuen tarpeista eroavat toisistaan?
2. Millaisia toimintatapoja opettajat käyttävät sosioemotionaalisen kehityksen tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellessään?
 - 2.1. Onko opettajien koulutus yhteydessä tukimenetelmien käyttöön?
 - 2.2. Onko opettajien iällä tai sukupuolella yhteyttä siihen, millaisia toimintatapoja he käyttävät lasten kanssa työskennellessään?
3. Miten tuloksellisena opettajat eri toimintatapoja pitävät?

3.2 Tutkimusasetelma

Tutkimuksen kohdejoukkona oli 17 etelä-suomalaisen koulun opettajat sekä joitakin yksittäisiä opettajia muista kouluista. Kyselyt lähetettiin heille sähköpostin välityksellä koulujen rehtoreiden kautta. Kyselylomake muokattiin sähköiseen muotoon Jyväskylän yliopiston MrInterview-ohjelmalla. Tutkimukseen osallistuneet täyttivät lomakkeen ja lähettivät sen internetissä. Aineisto kerättiin loka-marraskuussa 2012. Kyselyyn vastasi 45 opettajaa. Vastausprosentti oli n. 10 %. Vastajatiedot on kuvattu taulukossa 3.

Kaikki 45 vastaajaa olivat vastanneet kysymyksiin taustatiedoista ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten määrästä ryhmässään. 43 vastaajaa oli vastannut kyselylomakkeen toiseen osaan, jossa kysyttiin sosioemotionaalisen tuen tarpeista opettajien ryhmissä. Kyselylomakkeen kolmanteen osaan, jossa kysyttiin tukimenetelmien tuntemisesta ja käytöstä, oli vastannut 34 opettajaa. Vastajista kaikki olivat mukana tehtäessä vertailuja

iän perusteella. Yksi vastaaja, joka oli ilmoittanut koulutukseksi ”muu koulutus” ei ollut mukana vertailtaessa koulutuksen yhteyttä tukimenetelmien tuntemiseen ja käyttöön eikä tarkasteltaessa, mitä eroja eri opettajaryhmien välillä on menetelmien tuntemisessa ja käytössä. Vertailuja sukupuolen perusteella ei laskettu, koska niistä vastaajista, jotka olivat vastanneet kyselylomakkeen kolmanteen osaan, vain neljä oli miehiä.

TAULUKKO 3. Tutkimusjoukon kuvailu.

Ikä	N	% vastaajista
alle 35-vuotiaat	10	22,2
36-45-vuotiaat	17	37,8
yli 46 vuotiaat	18	40,0
Yhteensä	45	100,0
Koulutus		
Luokanopettaja	12	26,7
Aineenopettaja	15	33,3
Erityisopettaja	17	37,8
Muu	1	2,2
Yhteensä	45	100,0
Sukupuoli		
Nainen	37	82,2
Mies	8	17,8
Yhteensä	45	100,0

3.3 Muuttajat ja niiden mittaaminen

Tutkimuksessa käytettiin kyselylomaketta, joka koostui kolmesta osasta (Liite 1). Mittari laadittiin erikseen tätä kyselyä varten. Mittarin pohjana käytettiin tutkimustiedon ja kirjallisuuden perusteella laadittua luokittelua erilaisista tuen tarpeista ja tukimenetelmistä. Mittari esitettiin kolmella opettajalla ennen tutkimuksen suorittamista. Esitestauksen perusteella mittaria yksinkertaistettiin, jotta vastaaminen siihen helpottuisi.

Mittarin kolmesta osasta ensimmäisessä kysyttiin taustatietoja, kuten ikää, koulutusta ja sukupuolta sekä sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden määrää ja erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden määrää opettajien ryhmissä. Toisessa osassa kysyttiin opettajien arvioita siitä, millaisia sosioemotionaalisen tuen tarpeita heidän opettamisessaan ryhmissä oli ja kuinka paljon kunkin tyyppistä tuen tarvetta oli. Kolmannessa osassa kysyttiin, millaisia tukimenetelmiä opettajat tuntevat, mitä näistä he käyttävät, millaisten tuen tarpeiden kyseessä ollen sekä vielä heidän arvioitaan menetelmien tehokkuudesta sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa.

Tuen tarpeiden luokittelussa (kyselylomakkeen osa 2) käytettiin Ruohon ym. (2001) jaottelua käyttäytymisen ongelmiin ja tunne-elämän ongelmiin sekä näiden alaluokkiin. Aggressiivisuus jaettiin suoraan ja epäsuoraan aggressiivisuuteen, mikä on useissa tutkimuksissa käytetty jako (Card, Stucky, Sawalani & Little 2008; Richardson & Green 2006; Pulkkinen 1996). Pulkkinen (1996) mukaan jako suoraan ja epäsuoraan aggressiivisuuteen on tutkimuksen kannalta relevantimpi tapa jakaa aggressiivisuus, koska nämä eivät tutkimusten mukaan korreloi niin voimakkaasti keskenään kuin esimerkiksi jako fyysiseen ja verbaaliseen aggressiivisuuteen. Kysymysten laadinnassa käytettiin kirjallisuudessa esiteltyjä suoran ja epäsuoran aggressiivisuuden piirteitä (Card, Stucky, Sawalani & Little 2008; Richardson & Green 2006; Salmivalli 2005; Kuorelahti 1998; Pulkkinen 1996), ja niitä piirteitä, joiden kuvataan kuuluvan sosiaalisen käyttäytymisen tai tunne-elämän ongelmiin (Junttila 2010a, Kaufman & Landrum 2009; Blake 2007; Salmivalli 2005; Ruoho ym. 2001; Kuorelahti 1998). Tuen tarpeet jaoteltiin tässä tutkimuksessa seitsemään ulottuvuuteen, joita olivat 1) suora aggressiivisuus, 2) epäsuora aggressiivisuus, 3) kiusaaminen, 4) tunne-elämän ongelmat, 5) impulsiivisuus ja häiritsevyys, 6) arkuus, vetäytyvyys ja yksinäisyys ja 7) muut tuen tarpeet (päihteiden käyttö, epärehellisyys, vaikeudet tunnistaa tekojen syy-seuraussuhdetta). Lomakkeella esitettiin 27 erilaista tuen tarpeen kuvausta, joiden kohdalle opettajat täyttivät, kuinka monta tällaista lasta heidän ryhmissään on. Osan lopussa oli myös mahdollisuus kirjoittaa oma kuvaus, jos lomakkeesta ei löytynyt lapsen tuen tarpeeseen sopivaa kuvausta.

Tukimenetelmiä (kyselylomakkeen osa 3) kartoitettaessa käytettiin kirjallisuudessa esitettyä jakoa behavioraalisiin, kognitiivisiin ja sosiaalisiin menetelmiin (Gresham & Elliot 2004; Salmivalli 2005, 182) sekä jakoa yksilö- ja ryhmämenetelmiin (Brown, Odom & Conroy 2001). Kyselylomakkeella kysyttiin kaikkiin näihin osa-alueisiin liittyvistä tukimenetelmistä. Kysymysten laadinnassa käytettiin kirjallisuudessa esiteltyjä toimintatapoja (Keltikangas-Järvinen 2010; Kokkonen 2010; Smyth & Aragio 2009; McLaren & Nelson

2009; Conroy ym. 2008; Sutherland ym 2008; O'Hanlon & Wootten 2007; Ladd 2005; Salmivalli 2005; Gresham, Cook & Crew 2004) sekä myös määritelmää sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Kysytyissä tukimenetelmissä oli sekä sosiaalia taitoja että tunteiden säätelyn taitoja tukevia menetelmiä. Lisäksi kysyttiin Suomessa yleisesti käytössä olevista valmiista kouluja varten kehitetyistä ohjelmista, joita olivat KiVa Koulu, Lions Quest, Askeleittain, Aggression portaat ja Tunnetuksi. Kuvauksia tukimenetelmistä lomakkeella oli yhteensä 19. Opettajat vastasivat näiden kuvauksien kohdalla, tuntevatko he menetelmän, ovatko he käyttäneet sitä, sekä millaisen tuen tarpeen kyseessä ollen he ovat sitä käyttäneet. Lisäksi he arvioivat sitä, kuinka tuloksellisena he menetelmää pitivät.

Opettajien arviota menetelmien tehokkuudesta kysyttiin kolmiportaisella asteikolla, jossa vastausvaihtoehdot olivat ”menetelmä sopii lapsen tukemiseen hyvin”, ”menetelmä sopii lapsen tukemiseen keskinkertaisesti ” ja ”menetelmä sopii lapsen tukemiseen huonosti”. Lomakkeella oli myös kussakin osassa erikseen mahdollisuus opettajien vapaille vastauksille.

3.4 Aineiston analyysimenetelmät

Aineisto analysoitiin tilastollisia menetelmiä käyttäen SPSS-ohjelman avulla. Aineiston analyysimenetelmiksi valittiin parametrittomat menetelmät, koska aineisto on pieni, eikä koulutus-jakauma vastannut perusjoukkoa.

Aineiston analyysimenetelminä käytettiin keskiarvojen ja keskihajontojen tarkastelua, prosentiosuuksien laskemista, Kruskal-Wallis testia, Mannin-Whitneyn U-testiä sekä Khiin neliö -testiä. Aineiston analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin esitellään taulukossa 4.

Ensimmäistä tutkimuskysymystä varten muodostettiin kyselylomakkeen kysymyksistä summamuuttujat, jotka on esitetty liitteessä 3. Sosioemotionaalisen tuen tarpeita kouluissa tutkittiin laskemalla keskiarvot ja keskihajonnat sille, kuinka paljon kouluissa esiintyy tuen tarvetta opettajaryhmittäin sekä verrattiin Kruskal-Wallis testin avulla, millä tavalla tuen tarpeiden esiintyminen eroaa luokan-, aineen- ja erityisopettajien ryhmissä.

Toisen tutkimuskysymyksen analysoinnissa käytettiin prosentiosuuksien laskemista ja tarkastelua, millä selvitettiin, kuinka suuri osuus opettajista tunsivat ja käyttivät kuvattuja menetelmiä ja toimintatapoja. (Taulukko 8). Opettajien iän ja koulutuksen yhteyttä heidän käyttämiinsä menetelmiin tutkittiin Khiin neliö -testillä. Tulosten laskennassa opettajat luokiteltiin iän mukaan kolmeen luokkaan, jotka olivat alle 35-vuotiaat, 36 – 45 -vuotiaat ja yli 46-vuotiaat. Koska useisiin arvoluokkiin tuli odotusarvoja vähemmän kuin viisi, käytettiin tulosten laskennassa kaksisuuntaista tarkkaa merkitsevyyttä. Sukupuolen yhteyttä käytettyihin

menetelmiin ei tutkittu, koska niistä vastaajista, jotka olivat vastanneet tähän osaan, miehiä oli vain neljä.

Kolmannen tutkimuskysymyksen tutkimisessa käytettiin keskiarvojen ja keskihajontojen laskemista. Opettajat olivat arvioineet niitä menetelmiä, jotka tunsivat, joten osaa menetelmistä oli arvioinut vain muutama opettaja. Laskennasta jätettiin pois ne menetelmät, joita oli arvioinut vähemmän kuin viisi opettajaa. Nämä menetelmät olivat Sosiaalisten taitojen arviointi, Askeleittain, Aggression Portaat ja Tunnemuksu. Koska arviointien määrät vaihtelivat paljon, ei tässä kysymyksessä tutkittu opettajien koulutuksen yhteyttä arvioihin menetelmien ja toimintatapojen tuloksellisuudesta.

TAULUKKO 4. Aineiston analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin.

Tutkimuskysymys	Analyysimenetelmä	Tarkoitus
1. Millaisia sosioemotionaalaisia tuen tarpeita peruskoululaisilla oppilailla on opettajien arvioimana?	Summa, keskiarvo ja keskihajonta	Kuvailu
1.1. Miten luokan-, aineen- ja erityisopettajien arviot lasten sosioemotionaalisen tuen tarpeista eroavat toisistaan?	Kruskal-Wallis	Erojen vertailu
2. Millaisia toimintatapoja opettajat tuntevat ja käyttävät sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellessään?	Prosenttiosuudet	Kuvailu
2.1. Onko opettajien koulutus yhteydessä tukimenetelmien käyttöön?	Pearsonin Khiin neliö	Yhteyden selvittäminen
2.2. Onko opettajien iällä tai sukupuolella yhteyttä siihen, millaisia toimintatapoja he käyttävät?	Pearsonin Khiin neliö	Yhteyden selvittäminen
3. Miten tuloksellisena opettajat eri toimintatapoja pitävät?	Keskiarvo ja keskihajonta	Kuvailu

3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

3.5.1 Validiteetti

Mittarilla tulisi kyetä tavoittamaan ilmiö ja mittaamaan sitä mahdollisimman tarkasti. Paitsi mittarin asteikko, myös mittariin valitut väittämät, niiden sanamuoto ja yksiselitteisyys vaikuttavat siihen, miten hyvin mittari toimii. Tässä tutkimuksessa esitetyt kysymykset laadittiin ja luokiteltiin aiempaan tutkimukseen perustuvan tiedon mukaan. Mittari myös esitettiin ja sitä muutettiin testauksen perusteella helpommin täytettäväksi ja sen ohjeistusta lisättiin. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen rakenne saattoi kuitenkin vaikuttaa tulokseen jonkin verran, sillä sen täyttäminen oli vastaajien antaman palautteen perusteella työlästä. Tästä kertoo myös se, että melko suuri osa vastaajista jätti kolmannen osan kokonaan täyttämättä. Kuitenkin kolmanteenkin osaan vastanneet olivat täyttäneet lomakkeet huolellisesti, joten he ovat todennäköisesti pohtineet vastauksiaan ja paneutuneet vastaamiseen.

Niin ikään vastaajilla saattoi olla hieman toisistaan poikkeavat käsitykset siitä, mitä kyselylomakkeella annetut kuvaukset sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeista ja tukimenetelmistä tarkoittavat. Tämän osion vastaajiin liittyvää vaihtelua pyrittiin tutkimuksessa vähentämään sillä, että kyselylomakkeen oheen liitettiin lyhyt kuvaus siitä, mitä näillä menetelmillä tarkoitetaan kyselyssä. Osa vastaajista saattoi silti jättää kuvaukset lukematta. Lomakkeen täyttöohjeet oli myös kirjoitettu kysymyksen oheen mahdollisimman tarkasti, kuvaten lyhyesti sitä, mitä milläkin tuen tarpeella tarkoitetaan.

Mittarin ulkoinen validiteetti kertoo siitä, miten hyvin tutkimusjoukko edustaa perusjoukkoa. Perusjoukkona tässä tutkimuksessa oli perusopetuksen opettajat. Tutkimusjoukon edustavuutta perusjoukkoon verrattuna mitattiin iän osalta Shapiro-Wilkin normaalijakautuneisuustestillä ja koulutuksen ja sukupuolen osalta Khiin neliön yhteensopivuustestillä. Iän ja sukupuolen osalta tutkimusjoukko edusti perusjoukkoa hyvin. Ikä-muuttuja oli peräsin normaalisti jakautuneesta perusjoukosta ($Z=0.96$, $df=45$, $p=.177$). Sukupuolijakauman laskennassa käytettiin ennakkotietoa siitä, että peruskoulujen opettajista 72 % on naisia ja 28% miehiä (Tilastokeskus 2004). Tähän jakaumaan verrattuna tutkimusjoukon sukupuolijakauma oli samansuuntainen kuin perusjoukossa ($\chi^2=2.70$, $df=1$, $p=.100$).

Tässä tutkimuksessa oli kuitenkin erityisopettajia enemmän kuin perusjoukossa on. Erityisopettajien osuus vastaajista oli 37.8 %, kun se perusjoukossa on 11.5% (Tilastokeskus 2004). Luokanopettajia oli vastaajista 26.7 %, kun perusjoukossa heitä on 40.6 % ja aineenopettajia puolestaan oli vastaajista 33.3 %, kun heitä perusjoukossa on 44.9 %. Koulutus poik-

kesi tässä tutkimuksessa perusjoukosta tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($\chi^2=31.30$, $df=2$, $p=.000$). Tähän saattaa osaltaan vaikuttaa se, että niiden koulujen joukossa, joihin kyselylomakkeet lähetettiin, oli kaksi erityiskoulua sekä se, että erityisopettajat saattavat olla muita opettajia motivoituneempia vastaamaan tämän tyyppisiin kysymyksiin jo koulutuksensa ja työnsäkin puolesta.

3.5.2 Reliabiliteetti

Tässä tutkimuksessani arvioitiin summamuuttujien reliabiliteettia Cronbachin Alfa-kertoimella. Summamuuttujat muodostettiin opettajien arvioista lasten tuen tarpeista (kyselylomakkeen osa 2, liite 1). Summamuuttujien Alfa-kertoimet vaihtelivat välillä 0.60 – 0.94. Itemit korreloivat toisiinsa kohtuullisesti tai hyvin, eikä minkään itemin poistaminen olisi nostanut alfa-kerrointa merkittävästi missään summamuuttujassa. Taulukossa 5. esitetään Alfa-kertoimet summamuuttujittain. Kyselylomakkeen kysymysten jaottelu eri osiin selviää liitteestä 3.

TAULUKKO 5. Summamuuttujien alfa-kertoimet ja itemien korrelaatioiden vaihteluvälit.

Summamuuttuja	kysymysten lukumäärä summa-muuttujassa	Cronbachin Alfa-kerroin	Itemien korrelaatioiden vaihteluväli
Sosioemotionaalisen tuen tarpeet			
Suora aggressiivisuus	4	.94	.67 – .92
Epäsuora aggressiivisuus	3	.75	.38 – .83
Kiusaaminen	2	.91	.87
Tunne-elämän ongelmat	4	.89	.78 – .92
Impulsiivisuus ja häiritsevyys	4	.84	.49 – .83
Arkuus, vetäytyvyys, yksinäisyys	4	.76	.64 – .85
Muut tuen tarpeet	3	.73	.56 – .87

Reliabiliteetikertoimet tässä tutkimuksessa olivat melko korkeat ja kertoivat hyvästä luotettavuudesta. Vastaajiin liittyvää vaihtelua tutkimuksessa pyrittiin vähentämään sillä, että kyselylomakkeella kuvattiin mahdollisimman tarkasti, millaisesta tuen tarpeesta (kyselylomakkeen osa 2) ja millaisesta tukimenetelmästä (kyselylomakkeen osa 3) oli kysymys. Tukimenetelmistä vastaajille tarjottiin erikseen lyhyt tiivistelmä siitä, mitä tukimenetelmällä kyselyssä tarkoitettiin (Liite 4). Tällä varmistettiin sitä, että eri vastaajat ymmärtävät kysymykset mahdollisimman samalla tavoin.

Osan kolme vastausvaihtoehdoista ei voida muodostaa summamuuttujia, joten tämän osan alfa-kerrointa ei voi laskea. Jokin tukimenetelmä saatetaan tuntea ja sitä voidaan käyttää, vaikka toista ei tunnettaisi eikä käytettäisi.

3.5.3 Tutkimuseettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2002) mukaan tutkimuksessa tehtäviä eettisiä ratkaisuja ovat hyvän tieteellisen käytänteen noudattaminen sekä tieteenalan eettisten periaatteiden noudattaminen. Hyvään tieteelliseen käytänteeseen kuuluu se, että pitäydytään totuudessa, mikä tarkoittaa tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattamista, rehellisyyttä ja huolellisuutta kaikissa tutkimuksen vaiheissa, eettisiä periaatteita tiedonhankinnassa, tutkimuksen toteutuksessa ja arvioimisessa, avoimuutta tulosten julkaisussa sekä muiden tutkijoiden työn saavutusten huomioimista. Edelleen työn tulee olla suunniteltu, toteutettu ja raportoitu huolellisesti, tutkimusryhmän jäsenten asemasta ja oikeuksista tulee huolehtia sekä rahoituslähteet ja muut sidokset tulee ilmoittaa tutkimuksessa. Ihmistieteiden eettisiä periaatteita ovat tutkittavien itsemääräämisoikeus, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuoja.

Tässä tutkimuksessa näitä periaatteita pyrittiin noudattamaan huolellisesti. Tutkimuksen tausta perustuu aiempaan tutkimukseen ja sen perusteella laadittuun kirjallisuuteen, jota ovat tehneet arvostetut tutkijat. Tutkimusta varten on kerätty mahdollisimman kattavasti tietoa teoriaperustasta ja käytettäessä eri tutkimuksia tai kirjallisuutta lähteinä, lähdemerkinnät on merkitty tieteenalan käytännön mukaisesti. Kyselylomake on laadittu aiemman tutkimustiedon perusteella. Tutkimusta toteutettaessa tutkimuksen tulokset pyrittiin laskemaan mahdollisimman huolellisesti ja ne myös tarkastettiin. Tutkittavat saattoivat keskeyttää vastaamisensa kyselyyn missä tahansa vaiheessa. Tutkimuksessa tulosten laskennassa käytettiin kuitenkin kaikkia niitä vastauksia, joissa oli vastattu vähintään kyselylomakkeen osiin 1 ja 2 (Liite 1). Tässä tutkimuksessa muita tutkijoita tai rahoittajia ei ollut.

Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, eikä kenenkään vastaajan henkilötietoja kerätty missään vaiheessa. Tutkimuksessa ei pyydetty alaikäisistä sellaisia tietoja, joilla heidän yksityisyytensä tai tietosuojansa olisi ollut uhattuna. Tutkittavia myös tiedotettiin tutkimuksesta ja heille varattiin mahdollisuus kysyä lisää tutkimukseen liittyen.

Tässä tutkimuksessa pyydettiin rehtoreita välittämään linkki tutkimukseen opettajilleen. Rehtoreille annettiin suullisesti tietoa tutkimuksesta ja heille lähetettiin myös tutkimuksen tutkimussuunnitelma tutustuttavaksi. Rehtorit saattoivat valita itse, lähtevätkö mukaan tutkimukseen vai eivät. Kaikki rehtorit olivat kuitenkin halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Tutkimusluvut kunnittain pyydettiin niitä kouluja koskeviksi, joiden rehtorit olivat lupautuneet olemaan mukana tutkimuksessa. Tutkimuslomakkeet saatekirjeineen lähetettiin koulujen opettajille rehtoreiden välityksellä sähköpostitse. Vastaamishalukkuus saattoi jonkin verran riippua siitä, missä määrin rehtorit motivoivat opettajia vastaamaan kyselyyn.

Vastaajille annettiin kyselylomakkeen mukana saatekirje (liite 2), jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus, vastausten käsittelytapa sekä se, millä tavalla nimettömyys tutkimuksessa säilyy. Saatekirjeessä esitettiin myös tutkijan yhteystiedot, jotta osallistujat voivat halutessaan ottaa yhteyttä tutkijaan. Jotkut vastaajista tekivätkin näin.

Ensimmäisellä kerralla kyselyyn ei tullut riittävästi vastauksia, joten rehtoreille lähetettiin pyyntö uudistaa kyselyn lähettäminen opettajille. Samalla tutkimukseen pyydettiin mukaan tutkijalle entuudestaan tuttujen koulujen rehtoreita ja opettajia. Näille opettajille annettiin myös vapaus valita, osallistuvatko he tutkimukseen vai eivät, eikä tätä mitenkään kontrolloitu. He ovat kuitenkin voineet ajatella velvollisuudekseen osallistua tutkimukseen.

4 TULOKSET

4.1 Sosioemotionaalisen tuen tarve opettajien ryhmissä

Opettajien arviot tuen tarpeista vaihtelivat melko paljon. Kahdella opettajalla ei ollut arvionsa mukaan lainkaan sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia. Keskimäärin opettajalla oli ryhmässään tai ryhmissään 6.41 (kh= 6.07) sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa lasta ja enimmillään heitä oli 30 (Taulukko 6). Luokanopettajien ryhmissä oli vähiten (ka=2.75, kh=1.42) sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia, kun aineenopettajien (ka=7.80, kh=5.78) ja erityisopettajien (ka=7.76, kh=7.38) ryhmissä näitä lapsia oli keskimäärin yhtä paljon.

TAULUKKO 6. Sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten määrä keskimäärin luokan-, aineen- ja erityisopettajien ryhmissä.

Koulutus	N	Min	Max	Keskiarvo	Keskihajonta
Luokanopettaja	12	0	4	2.75	1.42
Aineenopettaja	15	0	20	7.80	5.78
Erytisopettaja	17	0	30	7.76	7.38
Kaikki opettajat	44	0	30	6.41	6.07

4.1.1 Luokan- aineen- ja erityisopettajien arvioiden vertailu

Luokanopettajien ryhmissä oli vähiten kaikkia erilaisia sosioemotionaalisen tuen tarpeita ja aineenopettajien ryhmissä eniten (Taulukko 7). Erot eivät kuitenkaan olleet Kruskal-Wallis testin mukaan tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2=0.50 - 4.54$, $df=2$, $p=.120 - .781$) minkään arvioidun tuen tarpeen osalta. Testiarvot ja merkitsevyydet tuen tarpeiden mukaan laskettuna esitetään liitteessä 5. Eniten opettajien ryhmissä oli impulsiivisesti ja häiritsevästi käyttäytyviä lapsia, joita luokanopettajien ryhmissä oli keskimäärin 4.9 lasta (kh=4.68), aineenopettajien ryhmissä 14.43 (kh=15.32) ja erityisopettajien ryhmissä 10.5 (kh=6.97) lasta. Aggressiivisuutta esiintyi toiseksi eniten, suoraa ja epäsuoraa lähes yhtä paljon. Tunne-elämän ongelmia opettajat arvioivat olevan vähiten. Luokanopettajien ryhmissä oli heidän arvionsa mukaan keskimäärin 0.5 (kh=0.90), aineenopettajien ryhmissä 2.57 (kh=6.41) ja erityisopettajien ryhmissä 1.13 (kh=1.71) tunne-elämän ongelmia omaavaa lasta.

Aineenopettajien ja luokanopettajien arvioiden mukaan suurimmat erot tuen tarpeiden esiintymisessä olivat tunne-elämän ongelmien, arkuuden, vetäytyvyyden ja yksinäisyyden sekä muiden tuen tarpeiden (päihteiden käyttö, epärehellisyys ja valehteleminen sekä vaikeus tunnistaa tekojen syy-seuraussuhdetta) arvioissa. Aineenopettajien ryhmissä näitä tuen tarpeita oli enemmän kuin luokanopettajien ryhmissä (Taulukko 7). Nämä erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

TAULUKKO 7. Sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten määrä tuen tarpeen mukaan jaoteltuna luokan-, aineen ja erityisopettajien ryhmissä.

	Luokanopettaja		Aineenopettaja		Erityisopettaja		Kaikki	
	N = 12		N = 14		N = 16		N = 42	
	Keski- arvo	Keski- hajonta	Keski- arvo	Keski- hajonta	Keski- arvo	Keski- hajonta	Keski- arvo	Keski- hajonta
Suora Aggressiivisuus	3.83	4.24	7.86	14.63	8.38	6.09	6.90	9.50
Epäsuora aggressiivisuus	3.25	3.22	9.00	10.32	4.88	3.36	5.79	6.81
Kiusaaminen	1.67	1.92	5.43	7.04	2.63	1.96	3.29	4.54
Tunne-elämän ongelmat	0.50	0.90	2.57	6.41	1.13	1.71	1.43	3.88
Impulsiivisuus ja häiritsevyys	4.92	4.68	14.43	15.32	10.50	6.97	10.21	10.60
Arkuus, vetäytyvyys, yksinäisyys	1.67	2.02	7.07	10.33	3.19	3.02	4.05	6.58
Muut sos.em. tuen tarpeet	1.08	1.38	8.14	13.52	3.63	3.12	4.40	8.38

4.2 Opettajien käyttämät toimintatavat ja tukimenetelmät

Opettajat tunsivat ja käyttivät yksilömenetelmiä hieman ryhmämenetelmiä enemmän (Taulukko 8). Yksilömenetelmien tunteminen vaihteli 55.9 – 94.1 prosentin välillä (n=19 – 32) ja käyttö 17.6 – 94.1 prosentin välillä (n=6 – 32). Ryhmämenetelmät tunnettiin ja niitä käytettiin hieman heikommin. Niiden tunteminen vaihteli 17.6 – 85.3 prosentin välillä (n=6 – 21) ja käyttö 2.9 – 82.4 (n=1 – 28) prosentin välillä. Tunnetuimmat ja käytetyimmät menetelmät olivat palautteiden antaminen, palkinnot ja takaisinotot, joita käytti 94.1 % opettajista; suorat käskyt ja kehotukset (91.2 % opettajista); ympäristöön liittyvät järjestelyt (82.4 %) sekä vaihtoehtoisten toimintastrategioiden kognitiivinen pohdinta (76.4%).

Valmiiden kouluja varten laadittujen ohjelmien tunteminen ja käyttö vaihteli huomattavasti. Tunnetuin ja käytetyin ohjelma oli Kiva Koulu, jonka tunsivat 79.4 prosenttia opettajista (n=27) ja sitä käytti 73.5 prosenttia opettajista (n=25). Toiseksi tunnetuin ja käytetyin ohjelma oli Lions Quest, jonka tunsivat 41.2 prosenttia opettajista (n=14) ja jota käytti 23.5 (n=8) prosenttia opettajista. Askeleittain, Aggression Portaat ja Tunnemuksu olivat heikommin tunnettuja ja käytettyjä. Aggression portaat -ohjelmaa oli käyttänyt vain yksi opettaja, Tunnemuksua kaksi opettajaa, ja Askeleittain-ohjelmaa ei kukaan opettajista. Taulukossa 8 on kuvattu menetelmien tuntemista ja käyttöä.

4.2.1 Koulutuksen yhteys käytettyihin tukimuotoihin

Erityisopettajat käyttivät keskimäärin enemmän erilaisia tukimuotoja kuin aineen- ja luokanopettajat (Taulukko 9). Aineenopettajat käyttivät keskimäärin vähiten eri tukimuotoja. Kaikki luokanopettajat käyttivät ainakin jotakin yksilömenetelmää ja ryhmämenetelmää ja lähes kaikki jotakin valmista ohjelmaa. Luokanopettajat käyttivät eniten (100%) palautteita käyttäytymisestä ja suoria käskyjä ja kehotuksia sekä ympäristöön liittyviä järjestelyjä. KiVa Koulu -ohjelmaa käytti 88.9 % luokanopettajista.

Erityisopettajista kaikki (100 %) käyttivät palautteita ja lähes kaikki (92.9 %) käyttivät vaihtoehtoisten toimintastrategioiden kognitiivista pohdintaa, suoria käskyjä ja kehotuksia sekä ympäristöön liittyviä järjestelyjä. KiVa Koulu -ohjelmaa heistä käytti 85.7 %. Myös aineenopettajat käyttivät eniten (81.8 %) palautteita ja suoria käskyjä ja kehotuksia, ympäristöön liittyviä järjestelyjä (54.5 %) sekä valmiista ohjelmista KiVa Koulu-ohjelmaa (45.5 %).

Luokanopettajista kukaan ei käyttänyt tukioppilasta sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa, eikä myöskään Askeleittain- ja Tunnemuksu -ohjelmia. Aineenopettajista kukaan ei käyttänyt kehyskertomuksia ja kuvia, pysyviä pienryhmiä, standardoituja arviointi-

menetelmiä tai Aggression Portaat-, Askeleittain- ja Tunnemuksu-ohjelmia. Erityisopettajista kukaan ei käyttänyt standardoituja arviointimenetelmiä eikä Askeleittain-ohjelmaa.

TAULUKKO 8. Opettajien tuntemat ja käyttämät tukimenetelmät. Lukumäärä ja %-osuus opettajista, jotka tuntevat ja käyttävät tukimenetelmää. N=34.

	Opettajien tuntemat menetelmät		Opettajien käyttämät menetelmät	
	Opet-tajat lkm	Opet-tajat %	Opet-tajat lkm	Opet-tajat %
Palautteet käyttäytymisestä, palkinnot ja takaisinotot	32	94.1	32	94.1
Tukioppilaan tuki	21	61.8	6	17.6
Sosiaalisten tilanteiden harjoittelu oppilaan kanssa kahden kesken tai pienessä ryhmässä	27	79.4	18	52.9
Vaihtoehtoisten toimintastrategioiden kognitiivinen pohdinta	26	76.4	26	76.4
Vaihtoehtoisten toimintamallien suora opettaminen	26	76.4	18	52.9
Tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen harjoittelu	22	64.7	16	47.1
Tunteiden säätelyn opettaminen	23	67.6	13	38.2
Kehyskertomusten tai kuvien käyttö	19	55.9	8	23.5
Suorat käskyt ja kehotukset käyttäytymisen ohjaamiseksi	31	91.2	31	91.2
Säännöllinen, ohjattu, myönteinen vertaispalaute	14	41.2	6	17.6
Ympäristöön liittyvät järjestelyt	29	85.3	28	82.4
Draama sosiaalisten taitojen harjoittelussa	20	58.8	6	17.6
Pysyvät opettajan järjestämät pienryhmät, joissa huomioitu vertaistuen mahdollisuus	22	64.7	8	23.5
Standardoitu sosiaalisten taitojen arviointi	6	17.6	1	2.9
Lions Quest	14	41.2	8	23.5
Kiva Koulu	27	79.4	25	73.5
Aggression Portaat	12	35.3	2	5.9
Askeleittain	7	20.6	0	0.0
Tunnemuksu	7	20.6	2	5.9

TAULUKKO 9. Luokan-, aineen- ja erityisopettajien käyttämät tukimenetelmät, lukumäärä ja prosenttiosuus opettajista.

	Luokanopettaja		Aineenopettaja		Erityisopettaja	
	N = 9		N = 11		N = 14	
	Opet- tajat lkm	%	Opet- tajat lkm	%	Opet- tajat lkm	%
Yksilömenetelmät						
Palautteet käyttäytymisestä, palkinnot ja takaisinotot	9	100.0	9	82.8	14	100.0
Tukioppilaan tuki	0	0.0	3	27.3	3	21.4
Sosiaalisten tilanteiden harjoittelu oppilaan kanssa kahden kesken tai pienessä ryhmässä	5	55.5	1	9.1	12	85.7
Vaihtoehtoisten toimintastrategioiden kognitiivinen pohdinta	7	77.8	6	54.5	13	92.9
Vaihtoehtoisten toimintamallien suora opettaminen	6	66.7	1	9.1	11	78.6
Tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen harjoittelu	4	44.4	1	9.1	11	78.6
Tunteiden säätelyn opettaminen	4	44.4	2	18.2	7	50.0
Kehyskertomusten tai kuvien käyttö	2	22.2	0	0.0	6	42.9
Suorat käskyt ja kehotukset käyttäytymisen ohjaamiseksi	9	100.0	9	82.8	13	92.9
Yksilömenetelmät keskimäärin	5.1	56.7	3.6	32.7	10	71.4
Ryhmämenetelmät						
Säännöllinen, ohjattu, myönteinen vertaispalaute	1	11.1	1	9.1	4	28.6
Ympäristöön liittyvät järjestelyt	9	100.0	6	54.5	13	92.6
Draama sosiaalisten taitojen harjoittelussa	1	11.1	2	18.2	3	21.4
Pysyvät opettajan järjestämät pienryhmät, joissa huomioitu vertaistuen mahdollisuus	3	33.3	0	0.0	5	35.7
Standardoitu sosiaalisten taitojen arviointi	1	11.1	0	0.0	0	0.0
Ryhmämenetelmät keskimäärin	3.0	33.3	1.8	9.1	5	35.7
Ohjelmat						
Lions Quest	4	44.4	0	0.0	4	28.6
Kiva Koulu	8	88.9	5	45.5	12	85.7
Aggression Portaat	1	11.1	0	0.0	1	7.1
Askeleittain	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Tunnemuksu	0	0.0	0	0.0	2	14.3
Ohjelmat keskimäärin	2.6	28.9	1	9.1	3.8	27.1

Koulutuksen yhteyttä tukimenetelmien käyttöön tutkittiin Pearsonin Khiin neliö-testillä. Tulosten tulkinnassa käytettiin kaksisuuntaista tarkkaa merkitsevyyttä. Testauksesta jätettiin tässä vaiheessa pois Aggression Portaat, Askeleittain ja Tunnekuu -ohjelmat, koska niitä ei ollut käyttänyt kuin yksi tai kaksi opettajaa tai ei kukaan opettajista. Sosiaalisten tilanteiden harjoittelun käytössä tukimenetelmänä oli eri opettajaryhmien välillä tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($\chi^2=14.55$, $df=2$, $p=.000$). Toimintamallien suorassa opettamisessa oli tilastollisesti merkitsevä ero ($\chi^2=12.87$, $df=2$, $p<=.002$) samoin kuin tunteiden nimeämisessä ($\chi^2=11.97$, $df=2$, $p=.002$) ja kehyskertomusten käytössä ($\chi^2=6.30$, $df=2$, $p=.039$). Näitä tukimenetelmiä käyttivät eniten erityisopettajat ja vähiten aineenopettajat. Ero eri opettajaryhmien käyttämissä menetelmissä oli tilastollisesti merkitsevä myös ympäristön järjestelmissä sosioemotionaalista kehitystä tukevaksi ($\chi^2=8.84$, $df=2$, $p=.013$) ja Kiva Koulu-ohjelman käytössä ($\chi^2=6.6$, $df=2$, $p=.037$). Näitä tukimenetelmiä eniten käyttivät luokanopettajat ja vähiten aineenopettajat. Ero luokanopettajien ja erityisopettajien välillä oli kuitenkin pieni. Kaikkien tukimenetelmien osalta Pearsonin Khiin neliön arvot ja tarkat merkitsevyydet esitellään liitteessä 6.

4.2.2 Iän yhteys opettajan käyttämiin tukimuotoihin

Iän yhteyttä menetelmien käyttöön tutkittiin Khiin neliö-testillä. Testiarvot ja merkitsevyyksluvut esitellään liitteessä 7. Ikä oli yhteydessä kuvien ja kehyskertomusten käyttöön ($\chi^2=6.83$, $p=.021$). Kuvia ja kehyskertomuksia käyttivät kaikki (100 %) alle 35-vuotiaista ($n=8$), 85,7 % 36 – 45 -vuotiaista ($n=12$) ja 50 % yli 46-vuotiaista ($n=6$).

4.3 Tukimenetelmien ja toimintatapojen tuloksellisuus opettajien arvioimana

Menetelmät arvioitiin yleisesti hieman keskinkertaista paremmiksi (Taulukko 10), vastausten keskiarvojen vaihdella välillä 2.11 – 2.61 ($kh=0.41$ – 0.76). Parhaiten toimivaksi opettajat arvioivat KiVa Koulu -ohjelman ($ka=2.77$, $kh=0.43$), ympäristön järjestämisen tuen tarpeisiin sopivaksi ($ka=2.61$, $kh=0.50$) ja palautteiden antamisen ($ka=2.60$, $kh=0.56$). Heikoimmiksi he arvioivat kehyskertomusten ja kuvien käytön ($ka=2.13$, $kh=0.64$), suorat käskyt ja kehotukset ($ka=2.12$, $kh=0.71$) sekä ohjatun vertaispalautteen käytön ($ka=2.17$, $kh=0.41$).

TAULUKKO 10. Opettajien arviot eri tukimenetelmien tuloksellisuudesta.

	N	Keski- -arvo	Keski- hajonta
Palautteet käyttäytymisestä, palkinnot ja takaisinotot	30	2.60	.56
Tukioppilaan tuki	7	2.43	.53
Sosiaalisten tilanteiden harjoittelu oppilaan kanssa kahden kesken tai pienessä ryhmässä	19	2.48	.70
Vaihtoehtoisten toimintastrategioiden kognitiivinen pohdinta	22	2.55	.51
Vaihtoehtoisten toimintamallien suora opettaminen	18	2.50	.51
Tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen harjoittelu	14	2.57	.51
Tunteiden säätelyn opettaminen	12	2.50	.52
Kehyskertomusten tai kuvien käyttö	8	2.13	.64
Suorat käskyt ja kehotukset käyttäytymisen ohjaamiseksi	26	2.12	.71
Säännöllinen, ohjattu, myönteinen vertaispalaute	6	2.17	.40
Ympäristöön liittyvät järjestelyt	23	2.61	.50
Draama sosiaalisten taitojen harjoittelussa	7	2.29	.76
Pysyvät opettajan järjestämät pienryhmät, joissa huomioitu vertaistuen mahdollisuus	9	2.56	.53
Lions Quest	5	2.40	.55
Kiva Koulu	22	2.77	.43

5 POHDINTA

5.1 Sosioemotionaalisen tuen tarve

Sosioemotionaalisen tuen tarve vaihteli huomattavasti sen mukaan, mikä opettajaryhmä oli kysymyksessä. Luokanopettajilla tukea tarvitsevia lapsia oli ryhmissään vähiten, aineenopettajilla ja erityisopettajilla eniten. Aineenopettajien ja erityisopettajien vastausten keskihajonnat olivat melko suuria, mikä saattaa johtua kahdesta vastaamiseen vaikuttavasta seikasta, oppilaiden määrästä ryhmässä ja opettajan arvion subjektiivisuudesta. Ensiksi osa aineenopettajista saattoi vastata vain yhtä opettamaansa ryhmää koskien, kun osa vastasi kaikkien ryhmiensä lapsia ajatellen. Erityisopettajista osa oli erityisluokanopettajia, joiden ryhmissä on vähemmän lapsia, kuin osa-aikaista erityisopetusta antavista opettajista. Osa-aikaista erityisopetusta antavien opettajien ryhmissä sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia voi olla enemmän. Edelleen vastaajien joukossa oli myös niitä erityisluokanopettajia, joiden ryhmissä kaikki lapset olivat sosioemotionaalisen tuen tarvitsijoita. Toiseksi tässä tutkimuksessa pyydettiin opettajia arvioimaan itse ryhmänsä lasten tuen tarvetta. Tällöin arvio on aina jossain määrin subjektiivinen, eivätkä kaikki opettajat välttämättä arvioi tuen tarvetta samoin perustein. Tähän saattaa vaikuttaa esimerkiksi opettajan tietämys tuen tarpeista. Eräs aineenopettaja kirjoitti vastauksessaan, että hän kokee, ettei tiedä sosioemotionaalisen tuen tarpeesta ja tukimenetelmistä riittävästi, jotta kokisi voivansa antaa lapselle sellaista tukea, jota tämä tarvitsee.

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että suoran aggressiivisuuden määrä vähenee ja epäsuoran lisääntyminen yläkoululle siirryttäessä (Anderson & Huessman 2003, 263). Samoin on havaittu masennuksen ja päihteiden käytön (Strauman ym. 2011, 3; Flick 2011, 61; Costello & Angold 2011, 25) lisääntyvän yläkouluun mentäessä. Luokan- ja aineenopettajien vastauksissa olikin tämänkaltaista suuntausta, vaikka erot eivät olleetkaan tilastollisesti merkitsevät tässä tutkimuksessa. Alakouluissa oli suhteellisesti enemmän suoraa aggressiivisuutta käyttäviä lapsia, kun taas yläkouluissa enemmän oli epäsuoraa aggressiivisuutta käyttäviä lapsia. Erityisopettajien ryhmissä oli puolestaan kaksi kertaa enemmän suoraa kuin epäsuoraa aggressiivisuutta käyttäviä lapsia. Erityisopettajissa oli mukana sekä alakoulun että yläkoulun opettajia, ja monella heistä oli ryhmissään vaikeasti käyttäytymisellään oireilevia lapsia. Tässä tutkimuksessa ei tutkittu erikseen lapsen sukupuolen yhteyttä tuen tarpeeseen.

Tutkimuksessa tunne-elämän ongelmat, arkuus, vetäytyvyys ja yksinäisyys sekä muut sosioemotionaalisen tuen tarpeet näyttivät myös lisääntyvän voimakkaasti alakoulusta ylä-

kouluun mennessä. Erot eivät tässä tutkimuksessa olleet kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä. Muiden tuen tarpeiden lisääntymisessä näkyy erityisesti päihteiden käytön lisääntyminen yläluokilla. Tämä tulos on samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa, joissa on havaittu masennuksen, yksinäisyyden ja päihteiden käytön lisääntyminen alakoulusta yläkouluun mennessä (Strauman ym. 2011, Flick 2011, 61). Näiden ongelmien lisääntyminen herättää pohtimaan, saavatko lapset kouluissa tukea riittävästi ja riittävän ajoissa.

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että opettajien on vaikeaa havaita lapsen masennusta ja tunne-elämän ongelmia, mikä saattaa osittain näkyä tässäkin tutkimuksessa. Lapset saattavat pyrkiä peittämään masennuksensa ulospäin reippaan ulkokuoren alle (Blake ym. 2007, 13; Flick 2011). Kaikki opettajat arvioivat masentuneiden ja tunne-elämän ongelmista kärsivien lasten määrän vähäisemmäksi, kuin se tutkimusten mukaan yleensä on. Junttilan (2010, 23) mukaan 15 – 30 % ihmisistä kokee yksinäisyyttä ja 10 – 20 %:lla nuorista yksinäisyyden kokemus on jatkuva ja tuskaa aiheuttava tila. Blaken (2007) ja Flickin (2011, 61) mukaan 8 – 10 % teini-ikäisistä on masentuneita. Kun opettajat kuitenkin arvioivat tuen tarpeen vähäisemmäksi, johtaako tämä siihen, että lapset eivät saa alakouluissa riittävästi tukea sosioemotionaalissa kehityksessään? Jos heidän ongelmansa jäävät havaitsematta ja tuki saamatta, pahenevatko ne iän myötä?

Yläkouluissa lapset ovat lähes kokonaan sen tuen varassa, jota aineenopettajat heille voivat antaa. Oppilailla ei välttämättä ole yläkouluissa muita opettajia, eivätkä he ehkä osaa itse hakeutua esimerkiksi kuraattorin luokse, ellei aineenopettaja huomaa heidän tuen tarvettaan. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi myös se, että aineenopettajat tuntevat ja käyttävät erilaisia tukimenetelmiä muita opettajia vähemmän. Kyselylomakkeen vapaissa vastauksissa aineenopettajat kirjoittivat muun muassa, etteivät tunne olevansa koulutuksensa puolesta riittävän ammattitaitoisia lapsen tukemiseksi ja ettei heillä ole tuntiensa puitteissa mahdollisuuksia järjestää aikaa ja tukea sitä tarvitseville lapsille. Aineenopettajilla on paljon opetettavia lapsia ja ryhmät vaihtuvat kaiken aikaa, eikä ole selvää, kenelle vastuu lapsen tukemisesta kuuluu.

Sosioemotionaalista tukea tarvitsevista lapsista kuitenkin kaikkein eniten opettajilla oli impulsiivisesti ja häiritsevästi käyttäytyviä lapsia ryhmissään. Kaikkien opettajien ryhmissä heitä oli noin 1.5 kertaa enemmän kuin keskimäärin sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia. Ryhmien kokonaislapsimäärää ei tutkimuksessa kysytty, joten tämän tutkimuksen perusteella ei voida laskea sitä, kuinka suuri osuus kaikista lapsista on opettajien arvioiden mukaan impulsiivisesti ja häiritsevästi käyttäytyviä. Näiden lasten määrä on kuitenkin suuri, ja se vaikuttaa paljon opettajien työskentelyyn luokissa. Ruohon ym. (2001) ja Brownin ym. (2008) mukaan tarkkaavaisuushäiriöisiä lapsia arvioidaan olevan n. 3 – 5 % kaikista koululaisista.

Todellinen luku saattaa silti olla vielä suurempi, koska kaikilla opettajien impulsiivisesti ja häiritsevästi käyttäytyviksi arvioimilla lapsilla ei ole tarkkaavaisuushäiriödiagnoosia.

5.2 Opettajien tuntemat ja käyttämät tukimenetelmät ja arvio niiden tuloksellisuudesta

Opettajat tunsivat ja käyttivät sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellessään eniten yksilöön kohdistuvia menetelmiä, ja vain vähän koko ryhmää ja koko koulua varten kehitettyjä ohjelmia. Ryhmämenetelmiä käytettiin vaihtelevasti, näistä eniten ympäristöön liittyviä järjestelyjä, joiden tarkoitus on parantaa koko ryhmän oppimisympäristöä. Tämä saattaa kertoa siitä, että edelleen sosioemotionaalisten ongelmien syynä nähdään yksilö, ei niinkään sosiaalinen ympäristö (Pihlaja 2005, 47; Ruoho 1996). Kuitenkin tutkimusten mukaan tehokkainta interventio on silloin, kun käytetään sekä yksilöön että ryhmään kohdistuvia menetelmiä ja yhdistetään behavioraalista ja kognitiivista lähestymistapaa (Salmivalli 2005, 185; Wilson ym. 2001). Tässä tutkimuksessa yksilömenetelmissä oli sekä behavioraalisia että kognitiivisia menetelmiä, joita opettajat käyttivät jokseenkin yhtä paljon. Kaikkein eniten opettajat käyttivät palautteita käyttäytymisestä, palkintoja ja takaisinottoja. Tällä tavalla ohjataan suoraan lapsen käyttäytymistä, ja opettajat arvioivat tämän tavan myös melko tehokkaaksi. Myös suoria käskyjä ja kehotuksia käytettiin paljon, vaikka tämä tapa arvioitiin kaikkein heikoimmin toimivaksi.

Valmiita kouluja varten kehitettyjä menetelmiä opettajat tunsivat hyvin vähän. Tunnetuin ja käytetyin oli KiVa Koulu -ohjelma, joka on Opetusministeriön rahoituksella kehitetty kiusaamisen vastainen ohjelma. Opettajat myös arvioivat ohjelman kaikkein parhaiten toimivaksi, jopa paremmin kuin minkään yksilö- tai ryhmämenetelmän. Tätä tulosta tukevat myös ohjelmasta tehdyt tutkimukset (Salmivalli ym. 2011; Kärnä ym. 2011). Ohjelman nopeaa leviämistä koko Suomeen on saattanut edistää se, että sen käyttäjiksi on vuoden 2011 syksyyn asti voinut ilmoittautua maksutta (www.kivakoulu.fi). Valmiiden ohjelmien vähäinen tunteminen yleisesti oli melko yllättävää ottaen huomioon, miten paljon tutkimusta tällaisten ohjelmien tehokkuudesta on tehty. KiVa Koulu -ohjelma oli tunnetuin ja käytetyin, ja se on myös eniten tutkittu. Kuitenkin kaikilla tutkituilla ohjelmilla on aiemmin saatu hyviä tuloksia (mm. Kärnä 2012; Kuusela & Lintunen 2010; Frey ym 2005).

Aineenopettajat tunsivat ja käyttivät kaikkein vähiten eri menetelmiä. Tämä on oppilaiden sosioemotionaalisen tukemisen kannalta huolestuttavaa, sillä oppilaiden olisi saatava tukea yläkouluissa pääasiassa aineenopettajilta. Jos aineenopettajilla ei ole aikaa eikä

riittävästi tietoa lasten tuen tarpeista ja tukimenetelmistä, tällä saattaa olla pitkälle aikuisuuteen ulottuvat seuraukset. Lasten ongelmat voivat olla yläkoulussa jo melko suuret, minkä vuoksi sosioemotionaaliseen tukeen olisi panostettava myös yläkouluissa.

Opettajat arvioivat kaikki menetelmät keskinäistä paremmiksi. Parhaiten toimiviksi he arvioivat ne menetelmät, joita käyttivät. Saattaakin olla, että opettajien arvioihin tukimenetelmän toimivuudesta vaikutti tässä tutkimuksessa se, miten tuttu menetelmä opettajille oli.

5.3 Tutkimuksen rajoitukset

Tämän tutkimuksen aineisto oli melko pieni, mikä heikentää tulosten yleistettävyyttä. Kuitenkin pienen aineiston tutkimuksessa tilastollisten erojen esille saaminen on vaikeaa, mikä jo laskennallisesti tekee tulkinnat aineistosta varovaisemmiksi. Tässä tutkimuksessa oli nähtävissä eri tutkimuskysymysten kohdalla eroja opettajaryhmien välillä, mutta näin pienellä aineistolla erot olivat vain muutamassa tapauksessa tilastollisesti merkitsevät. Tutkimukseen myös valikoitui suhteellisesti suurempi määrä erityisopettajia kuin perusjoukossa on. Erityisopettajat tunsivat ja käyttivät tässä tutkimuksessa keskimäärin eniten eri tukimuotoja. Tämä saattaa vaikuttaa osaltaan tutkimuksen tuloksiin.

Tutkimuksen rajoituksena on myös se, että siinä ei kysytty opettajien ryhmien kokoa. Näin ollen ei voitu laskea tuen tarpeiden esiintyvyyttä suhteessa koko oppilasmäärään, eikä myöskään voitu varmistua siitä, ketkä aineen- ja erityisopettajista vastasivat yhden ryhmän ja ketkä kaikkien opettamiensa ryhmien perusteella. Tutkimusta uusittaessa tämä kohta kyselylomakkeessa tulisi korjata.

Aiempaa tutkimusta siitä, mitä menetelmiä opettajat koulutyössään käyttävät, ei löytenyt, joten tällaisen vertailun tekeminen aiempaan aineistoon ei ollut mahdollista. Aiemmat tutkimukset, joissa on tutkittu menetelmien tehokkuutta, on tehty interventio- tutkimuksissa, joissa opettajat on koulutettu käyttämään nimenomaan tutkittavaa menetelmää.

Tutkimuksessa vastausprosentti jäi alhaiseksi. Kyselylomake oli vastaajille työläs täytettävä, minkä vuoksi moni vastaaja oli jättänyt vastaamisen kesken. Vastaajiksi saattoi valikoitua sellaiset opettajat, jotka tuntevat sosioemotionaalisen tuen antamisen kaikkein tärkeimmäksi ja ovat aiheesta kiinnostuneimpia.

5.4 Tutkimuksen anti

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että sosioemotionaalista tukea tarvitsevia lapsia on kouluissa lähes jokaisessa ryhmässä. Opettajat tuntevat ja käyttävät tukimenetelmiä hyvin vaihtelevasti. Yksilöinterventiot tunnetaan hyvin, mutta ryhmäinterventioista tunnetaan hyvin vain ympäristöön liittyvät järjestelyt. Niin ikään valmiiden ohjelmien tuntemus vaihteli paljon. Sosioemotionaalisen tukemisen menetelmien tunteminen olisi kuitenkin tärkeää, jotta tukea voidaan antaa niille lapsille, jotka sitä tarvitsevat. Keskimäärin opettajilla on tähän hyvät valmiudet, sillä erilaisia menetelmiä tunnettiin ja niitä käytettiin kohtuullisesti, eikä tutkituissa ollut sellaisia opettajia, jotka eivät olisi tunteneet tai käyttäneet mitään menetelmää.

Impulsiivisuus ja häiritsevyys on kouluissa melko iso haaste, sillä tällaisia oppilaita oli opettajien ryhmissä keskimäärin 5 – 14 lasta. Niin ikään aggressiivisesti käyttäytyvät lapset ovat suuri ryhmä tuen tarvisijoista, sillä heitä oli opettajan ryhmissä keskimäärin 4 – 9 lasta. Tällaisten oppilaitten tukemiseen opettajat käyttivät paljon erilaisia menetelmiä, jotka he arvioivat keskimäärin melko tuloksellisiksi.

Opettajien koulutukseen olisi panostettava tulevaisuudessa, sillä osa opettajista koki, ettei heillä ole riittäviä valmiuksia arvioida tuen tarvetta eikä myöskään riittävästi keinoja tuen antamiseksi. Erilaisten tukimenetelmien tuntemiseen olisi saatava koulutusta, mutta myös tuen tarpeiden tunnistamiseen. Aggressiiviset, impulsiiviset ja häiritsevät lapset ja nuoret tunnistettiin aiempiin tutkimuksiin verraten hyvin, mutta tunne-elämän ongelmista kärsivät, masentuneet ja yksinäiset lapset jäivät aiempiin tutkimuksiin verraten alihavaituiksi. Erityisesti tämän tyyppisten tuen tarpeiden tunnistamiseen ja tuen antamiseen olisi saatava koulutusta, sillä nykyisin nämä ongelmat lisääntyvät yläkouluun mentäessä. Saattaa olla, että tunne-elämän ongelmista kärsivät lapset jäävät havaitsematta ja ilman tukea jo alakouluissa, eikä yläkoulujenkaan opettajilla ole resursseja heidän tukemisekseen.

Niin ikään koulun rakenteisiin liittyvää ajan käyttöä olisi mietittävä perusteellisesti, sillä monen sosioemotionaalisen kehityksen tukea tarvitsevan lapsen ongelmat ovat niin suuret, että tukemiseen olisi käytettävä aikaa. Jotkut opettajista mainitsivat, ettei heillä ole riittävästi aikaa tuen antamiseen.

5.5 Jatkotutkimusaiheita

Tämä tutkimus olisi hyvä toistaa, sillä aiempaa tutkimusta siitä, mitä menetelmiä opettajat käyttävät sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten kanssa työskennellessään, on hyvin

vähän. Tässä tutkimuksessa aineisto oli pieni, mikä heikentää tulosten yleistettävyyttä, ja tämän vuoksi tulokset olisi hyvä varmistaa jatkotutkimuksella. Tutkimuksessa olisi hyvä tutkia myös sitä, minkä verran suhteessa koko oppilasmäärään erilaisia tuen tarpeita on opettajien arvioimana.

Tämä tutkimus herätti myös kysymyksen siitä, miten opettajan koulutus vaikuttaa hänen käyttämiinsä tukimenetelmiin. Tässä tutkimuksessa näytti siltä, että opettajat, joilla oli vähiten erityispedagogista koulutusta, tunsivat ja käyttivät vähiten erilaisia menetelmiä. Johtuuko tämä siitä, että opettajat eivät koe tuen tarjoamista omaksi tehtäväkseen; siitä, että he eivät koe olevansa riittävän päteviä tuen tarjoamiseksi; siitä, että koulun resurssit (suuret ryhmät, kiire, vastuun epäselvä jako) eivät tee mahdolliseksi tuen tarjoamista; vai jostakin muusta tekijästä?

Tässä tutkimuksessa opettajat myös arvioivat itse sitä, millaisia tuen tarpeita heidän ryhmänsä lapsilla on. Arviot ovat subjektiivisia, vaikka opettajilla olisikin koulutusta tuen tarpeiden arvioimiseen. Olisi mielenkiintoista tutkia sitä, arvioivatko luokan- aineen- ja erityisopettajat samat lapset samalla tavalla tukea tarvitseviksi, ja ovatko eri luokka-asteilla havaitut tuen tarpeiden muutokset todellisia vai perustuvatko ne arvioiden subjektiivisuuteen. Edelleen olisi mielenkiintoista tutkia sitä, arvioidaanko tietyn temperamenttityypin lapset muita useammin tukea tarvitseviksi kuin toisenlaisen temperamentin omaavat lapset.

LÄHTEET:

- ADHD-perustietoa. ADHD-liitto.<<http://www.adhd-liitto.fi/adhd-perustietoa>>. Luettu 7.1.2013.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa: WSOY.
- Anderson, G.A. & Huesmann, L.R. 2003. Human aggression: A social-cognitive view. Teoksessa Hogg, M.A. & Cooper, J. (toim.) The Sage handbook of social psychology. <http://sage-ereference.com.ezproxy.jyu.fi/view/hdbk_socpsych/SAGE.xml>. Luettu 2.8.2012.
- Anderson-Butcher, D., Iachini A.L. & Amorose A.J. 2008. Initial reliability and validity of the perceived Social Competence Scale. *Research on Social Work Practice*, 18 (1), 47 – 54.
- Arnett, J.J. 1995. Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family* 57(3), 617 - 628.
- Aro, T., Imasiku, M.L., Haihambo, C., Möwes, A., Kariuki, D. & Ahonen. T. 2011. Attention and executive functions. Teoksessa T. Aro & T. Ahonen (toim.) *Assessment of learning disabilities: Cooperation between teachers, psychologists and parents. African edition.* Alkuperäinen teos Paananen, M., Aro, T., Kultti-Lavikainen, N. & Ahonen, T. (2005). *Oppimisvaikeuksien arviointi: Psykologin, vanhempien ja opettajien yhteistyönä.* Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. ss. 81 – 94.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. *Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa.* Jyväskylä: NMI-instituutti.
- Askeleittain. Sosiaalista kehitystä ja tunteita tukeva opetusohjelma. Psykologien kustannus. <<http://www.psykologienkustannus.fi/askeleittain/>>. Luettu 18.9.2012.
- Becker-Weidman, A. 2008. Vuorovaikutteinen kehityspsykoterapia: teoria. Teoksessa *Auta lasta kiintymään. Vuorovaikutteinen kehityspsykoterapia traumanperäisen kiintymyshäiriön hoidossa.* Suom. L. Ritanen Tampere: PT-Kustannus. 37 – 76.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M.J. & Kaukiainen, A. 1990. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior* 18, 112 – 127.
- Black, B. & Hazen, N. 1990. Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology* 26, 379-397.

- Blake, S., Bird, J. & Gerlach, L. 2007. Promoting emotional and social development in schools. A practical guide. Lontoo: Paul Chapman Publishing.
- Bourke, S & Burgman, I. Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability and Society*, 25 (3), 359 – 371.
- Bowlby, J. 1988. A secure base. NY: Basic Books.
- Brown, R.T., Antonuccio, D.O., DuPaul, G.J., Fristad, M.A. King, C.A.L., Laurel, K., McCormick, G.S., Pelham, W.E.Jr, Piacentini, J.C & Vitiello, B. 2008. Attention-deficit/hyperactivity disorder. Teoksessa R.T. Brown, D.O. Antonuccio, G.J. DuPaul, M.A. Fristad, C.A.L. King, K. Laurel, G.S. McCormick, W.E.Jr. Pelham, J.C. Piacentini & B. Vitiello. (toim.) 2008. Childhood mental health disorders: Evidence base and contextual factors for psychosocial, psychopharmacological, and combined interventions. Washington, DC, US: American Psychological Association. 15 – 32.
- Brown, W.H., Odom, S.L. & Conroy, M.A. 2001. An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education* 21(3), 162 – 175.
- Cacciatore, R. 2007. Aggression Portaati. Opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus
- Caldarella, P. & Merrel, K. 1997. Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review* 26 (2), 264 – 278.
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M. & Little, T.D. 2008. Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development* 79 (5), 1185 – 1229.
- Conduct Problems Prevention Research Group. 2010. The effects of a multiyear universal social-emotional learning program: The role of student and school characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78 (2), 156 – 168.
- Conroy, M.A., Sutherland, K.S., Snyder, A.L., Marsh, S. 2008. Classwide interventions. Effective instruction makes a difference. *Teaching Exceptional Children* 40 (6), 24 – 30.
- Cook, B.G. & Odom, S.L. 2013. Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79 (2), 135 – 144.
- Costello, E.J. & Angold, A. 2011. Contributions from epidemiology. Teoksessa T.J. Strauman, P.R. Ostanzo & J. Garber. Depression in adolescent girls. New York: The Guilford Press. ss. 25 – 34.

- Crozier, W.R. 2010. Shyness and the development of embarrassment and the self-conscious emotions. Teoksessa K.H. Rubin & R.J. Coplan. (toim.) The development of shyness and social withdrawal. New York: The Guilford Press.
- De Castro, B.O., Veerman, J.W., Koops, W., Bosch, J.D. & Monshouwer, H.J. 2002. Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development* 73 (3), 916 – 934.
- Denham, S. & Holt, R. 1993. Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29 (2), 271 – 275.
- 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.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Losoya, S.H. & Guthrie, I.K. 2001. The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development* 72 (4), 1112 – 1134.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Losoya, S. 1997. Emotional responding: Regulation, social correlates and socialization. Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York: Basic Books. 129 – 163.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K, Fabes, R.A., Shepard, S.A., Losoya, S.H., Murphy, B.C., Jones, S., Poulin, R. & Reiser, M. 2000. Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attention and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*. 71 (5), 1367 – 1382.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E. & Shriver, T.P. 1997. Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ellis, M-L-, Weiss, B. & Lochman J.E. 2009. Executive functions in children: Associations with aggressive behavior and appraisal processing. *Journal of Abnormal Child Psychology* 37 (7), 945 – 956.
- Flannery, D.J., Liau, A.K., Powel, K.E., Vesterdal, W., Vazsonyi, A.T., Shenyang, G., Atha, H. & Embry, D. 2003. Initial behavior outcomes for the PeaceBuilders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology* 39 (2), 292 – 308.

- Flick, G.L. 2011. Understanding and managing emotional and behavioral disorders in the classroom. Boston : Pearson Prentice Hall.
- Frey, K.S., Nolen, S.B., van Schoiack-Edstrom, L. & Hirschstein, M.K. 2005. Effects of a school-based social competence program. linking children's goals, attributions, and behavior. *The Journal of Applied Developmental Psychology* 26 (2), 171 – 200.
- Gresham, F.M., Cook, C.R., Crews, S.D. & Kern, L. 2004. Social Skills Training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders* 30 (1), 32 – 46.
- Grizenko, N., Zappitelli, M., Langevin, J.P., Hrychko, s.- el-Messidi, A., Kaminester, D., Pawliuk, N. & Ter Stepanian, M. 2000. Effectiveness of a Social Skills Training program using self/other perspective-taking: A nine-month follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry* 70 (4), 501 – 509.
- Haves, S.C., Wilson, K.G., Gifford, E.V. & Follette, V.M. 1996. Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting Psychology* 64 (6), 1152-1168.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 201. Väitöskirja.
- Henry, D., Guerra, n., Huesmann, r., Tolan, P., VanAcker, R. & Eron, L. 2000. Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology* 28, 59 – 81.
- Hill, A.L., Degnan, K.A., Calkins, S.D. & Keane, S.P. 2006. Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42(5), 913 – 928.
- Ho, B., Carter, M. and Stephenson, J. 2010. Anger management using a cognitive-behavioural approach for children with special education needs: A literature review and meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education* 57 (3), 245 – 265.
- Hotulainen, R., Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Tanskanen, J. 2010. Lasten sosio-emotionaaliset vaikeudet koulun alkuvaiheessa – mikä avuksi? Helsinki: Opetushallitus. <<http://tkk.joensuu.fi/projektit/sosemot/>>. Luettu 28.4.2012.
- Häkämies, A. 2007. Metodilla on merkitys – muodolla on mieli. Draamatyöskentely mielen-terveyshoitotyön ammattikorkeakouluopinnoissa. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- ICD-10 Tautiluokitus. 2011. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/15c30d65-2b96-41d7-aca8-1a05aa8a0a19>>. Katsottu 15.9.2012.
- Joronen, K. & Håkämies, A. 2010. Prosessidraamalla tunneteitoja. Teoksessa K. Joronen & A. Koski. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Junttila, N. 2010a. Social competence and loneliness during the school years - issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis*, sarja B, osa 325. Väitöskirja.
- Junttila, N. 2010b. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kappas, A. 2008. Psssst! Dr. Jekyll and Mr. Hyde are actually the same person! A tale of regulation and emotion. Teoksessa M. Vandekerckhove, C. von Scheve, S. Ismer, S. Jung & S. Kronast. (toim.) 2008. *Regulating emotions. culture, social necessity, and biological inheritance*. Malden, MA: Blackwell Publishing. ss. 15 – 38.
- Kauffman, J.M. & Landrum, T.J. 2009. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.
- Kaukiainen, A. 2003. Social intelligence as a prerequisite of indirect aggression. Some manifestations and concomitants of covert forms of aggression. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis*, sarja B, osa 257, *Humaniora*. Väitöskirja.
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R & Vauras, M. 2005. MASK – Monitaho Arviointi Sosiaalisesta Kompetenssista. Käyttäjän käsikirja. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. & Poskiparta, E. 2002. Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43 (3), 269 – 278.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- KiVa Koulu. <<http://www.kivakoulu.fi/>>. Luettu 16.12.2012.
- Kohler, P.A., Cooper, M., Crow, R. & Atkins, K. 2008. I.A.C.C.E.P.T. M.E.: Strategies for developing teacher acceptance when working with children who challenge. *Teaching Exceptional Children Plus*, 4 (6), 2 – 13.
- Kokko, K., Pulkkinen, L., & Puustinen, M. 2000. Selection into long-term unemployment and its psychological consequences. *International Journal of Behavioral Development* 24 (3), 310–320.

- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kokkonen, M. & Kinnunen, M-L. 2006. Emotion regulation and well-being. Teoksessa L. Pulkkinen, J. Karpio & R.J. Rose. (toim.) Socioemotional development and health from adolescence to adulthood. Cambridge: Cambridge University Press. ss. 197 – 208.
- Kokkonen, M., Kinnunen T. & Pulkkinen L. 2002. Direct and indirect effects of adolescent self-control of emotions and behavioral expression on adult health outcomes. *Psychology and Health*, 17 (5), 657–670.
- Koski, A. 2010. Kouluikäisten ohjattu vertaistuki. Teoksessa K. Joronen & A. Koski. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kouluterveyskysely 2011.
<http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely>. Luettu 12.1.2013
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. 1998. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Helsinki: WSOY.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere: Tampere University Press.
- Kärnä, A. 2012. Effectiveness of the KiVa antibullying program. Turun yliopiston julkaisuja, sarja B, osa 350. Humaniora. Väitöstutkimus.
<<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/77007/AnnalesB350Karna.pdf?sequence=3>>. Luettu 23.10.2012.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen A. & Salmivalli, C. 2011. A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4 – 6. *Child Development* 82 (1), 311 – 330.
- Laakso, E. 2004. Draamakokemuksen äärellä. Oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education and social research 238. Väitöskirja.
- Ladd, G.W. 1999. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of psychology* 50, 333 – 359.
- Ladd, G.W. 2005. Children's peer relations and social competence. A century of progress. Lontoo: Yale University Press.

- Layder, D. 2006. *Understanding social theory*. 2. painos. Lontoo: SAGE Publications.
- Lazarus, R. 1991. Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist* 46 (8), 810 -834.
- Lazarus, R.S. 2006. Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74(1), 9 – 46.
- Lines, D. 2008. *The bullies. Understanding bullies and bullying*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers.
- Lions Quest – yhdessä kasvamisen ohjelma. Suomen Lions-liitto r.y.
<<http://www.lions.fi/index.php/fi/lions-quest-ohjelma>> Luettu 18.9.2012.
- McLaren, E.M., Nelson, C.M. 2009. Using Functional Behavior Assessment to develop behavior interventions for students in Head Start. *Journal of Positive Behavior Interventions* 11 (1), 3 – 21.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 324. Väitöstutkimus.
<<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4815-4>>. Luettu 26.11.2012.
- Nummenmaa, L., Peets, K. & Salmivalli, C. 2008. Automatic activation of adolescents' peer-relational schemas: evidence from priming with facial identity. Teoksessa Peets, K. *Social cognition and behavior in relationship context*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja B, Humaniora, osa 311. Tohtorinväitöstutkimus.
- Nuortennetti. Mannerheimin lastensuojeluliitto. <<http://www.mll.fi/nuortennetti/>>. Katsottu 18.9.2012.
- Nycklíček, I. 2011. Mindfulness, emotion regulation, and well-being. Teoksessa I. Nycklíček, A. Vingerhoets & M. Zeelenberg. (toim.) *Emotion regulation and well-being*. New York : Springer. 101 – 118.
- Nycklíček, I., Vingerhoets, A. & Zeelenberg, M. 2011. Emotion regulation and well-being: A view from different angles. Teoksessa I. Nycklíček, A. Vingerhoets & M. Zeelenberg. (toim.) *Emotion regulation and well-being*. New York : Springer. 1 – 9.
- O'Hanlon, J. & Wootten, A. 2007. *Using drama to teach personal, social & emotional skills*. Lontoo: Paul Chapman Publishing.
- Olweus, D. 1993. *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Opetushallitus. 2012. *Oppilas- ja opiskelijahuollon opas*.
<http://www.oph.fi/oppilashuollon_opas/saadokset/perusopetuslaki-ja_asetus/opetuksen_tukeen_liittyvia_saannoksia>. Katsottu 13.1.2013.

- Pakaslahti-Rekola, L. 1998. Aggressive adolescent behavior in a social-cognitive information processing framework. Helsinki: Helsingin yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja N:o 19.
- Parkinson, B. & Totterdell, P. 1999. Classifying affect-regulation strategies. *Cognition and Emotion* 13 (3), 277 – 303.
- Peets, K. 2008. Social cognition and behavior in relationship context. Turun yliopiston julkaisuja, sarja B, Humaniora, osa 311. Tohtorinväitöstutkimus.
- Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. 2002. Tunnemuksuu ja mututoukka: tunnetaito-ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen. Helsinki: Lasten Keskus.
- Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. 2005. Tunnemuksuu: tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki : Lasten keskus
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus. Luettu 26.11.2012.
- Peterson Nelson, J.A., Caldarella, P., Young, K.R. & Webb, N. 2008. Using peer praise notes to increase the social involvement of withdrawn adolescents. *Teaching Exceptional Children* 41 (2), 6 – 13.
- Philippot, P., Neumann, A. & Vrielynck N. 2011. Emotion information processing and affect regulation: Specificity matters! Teoksessa M. Vandekerckhove, C. von Scheve, S. Ismer, S. Jung & S. Kronast. (toim.) 2008. *Regulating emotions. Culture, social necessity, and biological inheritance*. Malden, MA: Blackwell Publishing. ss. 189 – 209.
- Pihlaja, P. 2005. Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C ; 208. Väitöskirja. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Ploskin, D. (2007). What are impulse control disorders?. *Psych. Central*. <http://psychcentral.com/lib/2007/what-are-impulse-control-disorders/>. Luettu 12.1.2013.
- Pulkkinen, L. 1995. Behavioral precursors to accidents and resulting physical impairment. *Child Development*, 66, 1660–1679.
- Pulkkinen, L. 1996. Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti- and prosocial behavior in young adults. *Aggressive Behavior* 22 (4), 241 – 257.
- Pulkkinen, L., Savioja, K., Juujärvi, P., Kokkonen, M. & Metsäpelto R-L. 2000. Emootion ja käyttäytymisen säätelyn tutkimus: tutkimusraportin kuvaus. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 344.

- Pulkkinen, L., Karpio, J. & Rose, R.J. (toim.) 2006. Socioemotional development and health from adolescence to adulthood. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, D.S. & Green, L.R. 2006. Direct and indirect aggression: Relationships as social context. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(10), 2492 – 2508.
- Rubin, K.H., Bowker, J. & Gazelle, H. 2010. Social withdrawal in childhood and adolescence. Teoksessa K.H. Rubin & R.J. Coplan. (toim.) *The development of shyness and social withdrawal*. New York: The Guilford Press. 131 – 156.
- Rubin, K.H., & Rose-Krasnov, L. 1992. Interpersonal problem solving. Teoksessa V.B. Van Hassett & M. Hersen (toim.) *Handbook of social development*. New York: Plenum Press. 283 – 323.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Eri-painos teoksesta Jahnukainen, M. (toim.) 2001. *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. <http://tkk.joensuu.fi/projektit/sosemot/tiedostot/Ruoho.pdf>. Luettu 28.4.2012.
- Ruoho, K. 1996. Käyttäytymishäiriöt sekä lastentarhanopettajien ja erityisopettajien toimintaparadigmat. Teoksessa: Ruoho K. & Ihatsu M. (toim.). 1996. *Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 157–199.
- Saarni, C. 1999. *The development of emotional competence*. New York; London: The Guilford Press.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K.M.J. 1997. Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38 (4), 305 – 312.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Lagerspetz, K. 2000. Aggression and sociometric status among peers : Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology* 41 (1), 17-24.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. 2011. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development* 35 (5), 405 – 411.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22 (1), 1 – 15.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M. & Sinisammal, M. 2004. Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. Teoksessa P.K. Smith, D. Pepler &

- K.Rigby. (toim.) School bullying: How successful can interventions be? Cambridge: Cambridge UP. 251 – 273.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J. & Peets, K. 2005. "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, 41 (2), 363 – 375.
- Sanders, C. & Phye, G.D. 2004. *Bullying. implications for the classroom*. Saint Louis, MO: Elsevier Science & Technology.
- Schmidt, L.A. & Buss A.H. 2010. Understanding shyness: Four questions and four decades of research. Teoksessa K.H. Rubin & R.J. Coplan. (toim.) *The development of shyness and social withdrawal*. New York: The Guilford Press. ss. 23 – 41.
- Siponen, U. 2005. Sosioemotionaalisen kasvun tukeminen: tunnetaitoprojekti peruskoulun viidennellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkimus. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10662/URN_NBN_fi_jyu-2006535.pdf?sequence=1>. Luettu 25.10.2012.
- Smyth, J. & Aragio, D. 2009. Recent evidence supports emotion-regulation interventions for improving health in at-risk and clinical populations. *Current Opinion in Psychiatry* 22(2), 205 – 210.
- Strauman, T.J., Costanzo, P.R. & Garber, J. 2011. Depression in adolescent girls: Challenges for basic science and prevention. Teoksessa T.J. Strauman, P.R. Costanzo & J. Garber. *Depression in adolescent girls*. New York: The Guilford Press. 3 – 21.
- Sutherland, K.S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. & Morgan, P.L. Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41 (4), 223 -233.
- Sutton, J. & Smith, P.K. 1999. Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25 (2), 97 – 111.
- Sutton, J., Smith, P.K. & Swettenham, J. 1999. Bullying and 'Theory of mind': A critique of the 'Social skills deficit' view of anti-social behavior. *Social Development* 8 (1), 117 – 127.
- Tamir, M & Mauss, I.B. 2011. Social cognitive factors in emotion regulation: Implications for well-being. Teoksessa I. Nycklíček, A. Vingerhoets & M. Zeelenberg. (toim.) *Emotion regulation and well-being*. New York : Springer. 31 – 47.

- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. 2001. Tapaustutkimus kiusaamisen vastaisesta interventiosta Helsingin ala-asteen kouluissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A14:2001. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Tett, R.P., Fox, K.E. & Wang, A. 2005. Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31 (7), 859 – 888.
- Tripp, G. & Wickens, J.R. (2009). Neurobiology of ADHD. *Neuropharmacology*, 57, 579–589.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Ohjeet hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja sen loukkausten käsittelemisestä. <<http://www.tenk.fi/ohjeet.html>>. Luettu 20.1.2013.
- Utela, P. 2011. Päiväkodin henkilöstön suhtautuminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten kasvattamiseen. Jyväskylän yliopisto. Kandidaatintutkielma. Julkaisematon
- Viitala, R. 1998. Kaikki hyvin? Varhaiserityisopetus osana päivähoitoa. Teoksessa: T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. 1998. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Helsinki: WSOY.
- Wahlberg, K-E. 2004. Perhe ja vuorovaikutusnäkökulma lapsen käyttäytymiseen. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala. (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY. S. 79 – 96.
- Wilson, D.B., Gottfredson, D.C. & Najaka, S.S. 2001. School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology* 17 (3), 247 – 272.

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake

Liite 2. Saatekirje opettajille

Liite 3. Kyselylomakkeen kysymysten jaottelu summamuuttujiin

Liite 4. Tiivistelmä kyselylomakkeen tukimenetelmistä

Liite 5. Erot tuen tarpeiden esiintymisessä luokan- aineen- ja erityis-opettajien ryhmissä

Liite 6. Koulutuksen yhteys tukimenetelmien käyttöön

Liite 7. Iän yhteys opettajien käyttämiin tukimenetelmiin

Liite 1. KYSELYLOMAKE

(Lomake on ollut sähköisesti täytettävänä Jyväskylän yliopiston mrInterview-sovelluksessa.)

Tervetuloa kyselyyn!

Kyselyssä etenet klikkaamalla kysymykseen vastattuasi painiketta "Seuraava" siihen saakka, kunnes kysely ilmoitetaan päättyneeksi. Vastaukset lähetetään vasta poistuesasi viimeisestä ikkunasta "seuraava" painikkeella. Jos haluat keskeyttää vastaamisen ja palata siihen myöhemmin, voit poistua kyselystä sulkemalla ikkunan. Lomakkeen täyttämiseen kuluu aikaa 10-15 minuuttia.

Jos nämä ohjeet näkyvät ruudussasi liian pienellä, saat ne suurenemaan painamalla ctrl-näppäimen pohjaan ja samaan aikaan rullaamalla hiiren keskellä olevaa rullaa eteenpäin.

Tämä kyselylomake sisältää kolme osaa. Ensimmäisessä osassa on 7 taustaasi (sukupuoli, ikä, koulutus, opettamasi ryhmä) koskevaa kysymystä. Toisessa osassa kartoitetaan luokkasi oppilaiden sosioemotionaalisen tuen tarvetta. Kolmannessa osassa kysytään käyttämistäsi tukimenetelmistä ja arviotasi niiden toimivuudesta.

Voit tätä kyselyä täyttäessäsi valita yhden opettamistasi luokista ja vastata kyselyyn tämän luokan pohjalta. Halutessasi voit myös ajatella kaikkia oppilaitasi ja täyttää kyselyn kaikkien opettamiesi ryhmien mukaan.

Osa 1

Seuraavalla 7 kysymyksellä kysytään iästasi, sukupuolestasi, koulutuksestasi sekä opettamastasi ryhmästä tai luokasta. Vastaa kysymyksiin joko täydentämällä puuttuva kohta tai valitsemalla annetuista vaihtoehdoista sopivin.

1. Ikä vuosina _____
2. Sukupuoli
 - nainen
 - mies
3. Koulutus
 - luokanopettaja
 - aineenopettaja
 - erityisopettaja/erityisluokanopettaja
 - muu

4. Mitä luokka-astetta opetat nyt? _____

O valitse tämä, jos ryhmässäsi on oppilaita useammalta eri vuosiluokalta

5. Jos sinulla on oppilaita useammalta eri ikäluokalta, millä luokilla oppilaasi ovat?

6. Kuinka monta sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa oppilasta ryhmässäsi on? (diagnosoituja tai oma arviosi lapsen/nuoren tuen tarpeesta) _____

7. Millaista koulutusta olet saanut sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten tukemiseen ja opettamiseen?

Merkitse koulutuksesi opintopisteinä tai opintoviikkoina. Jos et tiedä tai muista opintopisteiden tai viikkojen määrää, arvioi saamasi koulutus päivinä.

	opintopistettä	opintoviikkoa	päivää
Erityispedagogiikan opintoja yliopistossa			
Kursseja, joiden aihe on sosioemotionaaliset haasteet tai tukeminen näissä haasteissa			
Muuta erityispedagogiikan koulutusta tai kursseja			

Osa 2

Millaisia sosioemotionaalisen tuen tarpeita ryhmässäsi on?

Alla olevassa listassa on kuvattu yleisimpiä tuen tarpeita. Mieti, kuinka monella ryhmäsi oppilaalla on arviosi mukaan kuvatun kaltainen tuen tarve. Merkitse näiden oppilaiden lukumäärä taulukkoon. Sama oppilas voi esiintyä useammassa ruudussa, jos useampi kuvaus sopii häneen.

Jos listalta puuttuu jokin tärkeä ryhmäsi lapsen tai nuoren tuen tarvetta kuvaava piirre, voit kirjoittaa sen seuraavassa ikkunassa olevaan tilaan.

1. Lapsi/nuori on tulistuva, menettää helposti malttinsa, hänellä on "lyhyt pinna".	
2. Lapsi/nuori ajattelee toisten olevan vihamielisempiä kuin nämä ovat.	
3. Lapsen/nuoren toimintamallit ongelmatilanteissa ovat	

aggressiivisia.	
4. Lapsi/nuori käyttää aggressiota saavuttaakseen päämääriään (tavoitteellinen aggressiivisuus).	
5. Lapsi/nuori puhuu pahaan toisesta lapsesta/nuoresta, pyrkii viemään tämän kaverit, saamaan muut ajattelemaan tästä kielteisesti tai toimimaan kielteisesti tätä kohtaan.	
6. Lapsi/nuori kiusaa muita saadakseen valtaa tai kavereiden hyväksynnän.	
7. Lapsi/nuori kiusaa muita ja hän on myös itse kiusattu.	
8. Lapsi/nuori käyttää verbaalista aggressiivisuutta: haukkuu, nimittelee, pilailee toisen kustannuksella.	
9. Lapsi/nuori uhkailee muita.	
10. Lapsi/nuori lyö, potkii tai käyttää muuta suoraa aggressiivisuutta	
11. Lapsi/nuori ilmehtii tai elehtii tavoilla, joiden tarkoitus on uhkailla, asettaa toinen lapsi naurunalaiseksi tai muuten vahingoittaa häntä.	
12. Muu aggressiivisuus, kuvaile alla olevaan tilaan.	
13. Lapsi/nuori käyttäytyy epärehellisesti, valehtelee tai varastelee.	
14. Lapsi/nuori käyttää päihteitä.	
15. Lapsi/nuori on masentunut.	
16. Lapsi/nuori on itkuinen ja/tai hänen tunne-elämänsä on epävaka.	
17. Lapsella/nuorella on itsetuhoisia ajatuksi, hän puhuu kuolemasta tai hän on käyttäytynyt itsetuhoisesti.	
18. Muu mielialahäiriö, kuvaile alla olevaan tilaan.	
19. Lapsi/nuori on uhmakas tai häiritsevä, hän vastustaa auktoriteetteja ja/tai häiritsee opetusta tahallaan.	
20. Lapsi/nuori on impulsiivinen, hän toimii hätäisesti ja harkitsemattomasti, aiheuttaa toiminnallaan häiriötä tai haittaa muille.	
21. Lapsella/nuorella on tarkkaavaisuushäiriö.	
22. Lapsi/nuori on huomionhakuinen.	
23. Lapsen/nuoren näyttää olevan vaikeaa tunnistaa tekojen ja niiden seurausten suhdetta.	
24. Lapsi/nuori on arka sosiaalisissa tilanteissa.	
25. Lapsella/nuorella ei ole lainkaan ystäviä.	
26. Lapsi/nuori vetäytyy sosiaalisesta vuorovaikutuksesta.	
27. Lapsi/nuori on torjuttu ja/tai kiusattu.	
28. Muita tuen tarpeita, kuvaile alla olevaan tilaan.	

Jos ryhmäsi oppilaalla on muita kuin yllämainittuja tuen tarpeita, kuvaile niitä tähän

Onko jollakin/joillakin ryhmäsi sosioemotionaalista tukea tarvitsevista oppilaista tehostetun tai erityisen tuen päätös?

Merkitse allaolevaan taulukkoon niiden (sosem. tukea tarvitsevien) oppilaiden lukumäärä, joilla tällainen päätös on.

Tehostettu tuki	
Eryityinen tuki	

Osa 3

Millaisia tukimenetelmiä olet käyttänyt oppilaan kanssa työskennellessäsi?

Alla on kuvattu yksittäisen oppilaan kanssa käytettäviä sekä koko ryhmää varten kehitettyjä menetelmiä ja käytänteitä.

Merkitse taulukkoon hiiren klikkauksella, tunnetko menetelmän ja oletko käyttänyt sitä. Merkitse myös, mikä on ominaisin piirre tuen tarpeessa sillä oppilaalla, jonka kanssa olet menetelmää käyttänyt (kohdat 3-12, ks. selostus alla). Tämän jälkeen valitse taulukosta kohdasta 13-15 kuinka tuloksellisena menetelmää tämän oppilaan kanssa pidät.

Taulukon täyttö- ja lukuohje:

Tukimenetelmät kuvataan vaakasarakkeissa. (Sähköpostisi liitteenä olevan linkin kautta pääset halutessasi tutustumaan lyhyeen kuvaukseen menetelmistä.)

Taulukossa pystysarakkeilla kysytään, 1) tunnetko menetelmän, 2) oletko käyttänyt sitä, 3-12) millaisessa tuen tarpeessa olet sitä käyttänyt sekä 13-15) miten tuloksellisena menetelmää näissä tuen tarpeissa pidät.

Pystysarakkeet 3-12 kuvaavat oppilaan tuen tarpeita seuraavasti:

3. Suora aggr: Oppilaan aggressiivisuus on suoraa (fyysinen väkivalta, töniminen, lyöminen ym. tai sanallinen haukkuminen, nimittely ja uhkailu).
4. Epäsuora aggr: Oppilaan aggressiivisuus on epäsuoraa (esim. puhuu pahaa selän takana, juoruilee, yrittää viedä toisen lapsen kaverit ja saada tämän jäämään yksin).
5. Kiusaa: Oppilas kiusaa muita.
6. kiusattu: Oppilas on kiusattu.
7. ADHD: Oppilaalla on tarkkaavaisuus-yliaktiivisuushäiriö.
8. Häiritsevä: Oppilaan käyttäytyminen on häiritsevää ja impulsiivista.
9. Arka: Oppilas on vetäytyvä ja arka sosiaalisissa tilanteissa.
10. Masentunut: Oppilas on masentunut.
11. Mieliala: Oppilaalla on muita mielialahäiriöitä.
12. Yksin: Oppilas ei saa kavereita.

Istumajärjestys, valaistus, meluntorjunta ym. ympäristöön liittyvät järjestelyt																			
Draama sosiaalisten taitojen harjoittelussa																			
Pysyvät pienryhmät, jotka opettaja on järjestänyt ja joissa on otettu huomioon oppilaiden vertaistuen mahdollisuus																			
Standardoitu sosiaalisten taitojen arviointi tuen suunnittelun ja toteutuksen pohjana, esim. MASK																			
Sosiaalisten taitojen harjoittamiseen kehitetyt menetelmät:																			
- Lions Quest																			
- Kiva Koulu																			
- Aggression portaat																			
- Askeleittain																			
- Tunnemuksu																			
- Jokin muu, mikä? Kuvaile allaolevaan tilaan																			

Jos olet käyttänyt muita kuin listassa mainittuja tukimenetelmiä sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelyssä, kuvaile niitä tässä. Kerro myös, millaisessa tuen tarpeessa olet niitä käyttänyt. Arvioi vielä, miten menestykselliseksi nämä menetelmät koet.

Jos mieleesi tulee muuta tärkeää tukimenetelmiin liittyvää, mikä ei tullut ilmi tässä kyselylomakkeessa, ole ystävällinen ja kirjoita se alla olevaan tilaan.

Kiitos vastauksestasi!

Kysely päättyi.

Liite 2. Saatekirje opettajille

Hyvä opettaja

28.10.2012

Olen tekemässä pro gradu -työtä sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten tukemisesta Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikölle. Tällä pro gradu -työhöni liittyvällä kyselyllä haluan selvittää, millaisia sosioemotionaalisen tuen tarpeita peruskoululaisilla on ja millaisia menetelmiä opettajat ovat heidän tukemisekseen käyttäneet. Lisäksi selvitän sitä, miten tuloksellisina opettajat käyttämiään menetelmiä ovat pitäneet.

Kyselyyn vastaaminen vie aikaa 10 – 15 minuuttia. Vastaaathan kyselyyn 10.11. mennessä.

Alla on linkit kyselyyn erikseen luokan-, aineen-, alakoulun ja yläkoulun erityisopettajille sekä muille opettajille. Valitse oman työtehtäväsi mukainen linkki ja vastaa kyselyyn linkistä aukeavalla lomakkeella. Kaikki lomakkeet ovat samanlaisia, mutta kyselyn tulokset tallentuvat vastaajaryhmittäin. Tähän kyselyyn vastaamalla minulle ei tule tietoon mitään henkilötietojasi. Kun avaat lomakkeen, käytä Internet Explorer-selainta. Huomaathan, että lomake lähetetään minulle vasta, kun näyttöön tulee teksti ”kysely päättyy”. Jatka siis eteenpäin ”seuraava”-painikkeella, kunnes näet tämän tekstin. Varaa lomakkeen täyttämiseen rauhallinen hetki, sillä palvelin katkaisee yhteyden, jos sivu on auki noin viisi minuuttia etkä työskentele sillä.

Jos olet kiinnostunut saamaan luettavaksesi pro gradu -työni sen valmistuttua, lähetä ystävällisesti minulle yhteystietosi erillisellä sähköpostiviestillä. Pro gradu -työni valmistuu vuoden 2013 keväällä.

Vastauksestasi kiittäen

Pirjo Utela

Lyhyt tietoisuku lomakkeella esitellyistä menetelmistä:

<http://mrinterview2.ad.jyu.fi/mrIWeb/mrIWeb.dll?I.Project=MENETELMTTIIVIST>

Linkki aineenopettajille:

<http://mrinterview2.ad.jyu.fi/mrIWeb/mrIWeb.dll?I.Project=SOSEMAINEENOPE>

Linkki luokanopettajille:

<http://mrinterview2.ad.jyu.fi/mrIWeb/mrIWeb.dll?I.Project=SOSEMLUOKANOPE>

Linkki alakoulun erityisopettajille:

<http://mrinterview2.ad.jyu.fi/mrIWeb/mrIWeb.dll?I.Project=SOSEMERITALA>

Linkki yläkoulun erityisopettajille:

<http://mrinterview2.ad.jyu.fi/mrIWeb/mrIWeb.dll?I.Project=SOSEMERITYL>

Linkki muille opettajille:

<http://mrinterview2.ad.jyu.fi/mrIWeb/mrIWeb.dll?I.Project=SOSEMMUUT>

Liite 3. Kyselylomakkeen kysymysten jaottelu summamuuttujiin

Sosioemotionaalisen tuen tarve koululaisilla. Kyselylomakkeen kysymysten jaottelu summamuuttujiin.

Kyselylomakkeen kysymys	Summa- muuttuja
1. Lapsi/nuori on tulistuva, menettää helposti malttinsa, hänellä on ”lyhyt pinna”	
2. Lapsi/nuori ajattelee toisten olevan vihamielisempiä kuin nämä ovat	
3. Lapsen/nuoren toimintamallit ongelmatilanteissa ovat aggressiivisia.	Suora
4. Lapsi/nuori käyttää aggressiota saavuttaakseen päämääriään (tavoitteellinen aggressiivisuus).	aggressiivisuus
9. Lapsi/nuori uhkailee muita.	
10. Lapsi/nuori lyö, potkii tai käyttää muuta suoraa aggressiivi-suutta	
5. Lapsi/nuori puhuu pahaa toisesta lapsesta/nuoresta, pyrkii viemään tämän kaverit, saamaan muut ajattelemaan tästä kielteisesti tai toimimaan kielteisesti tätä kohtaan.	
8. Lapsi/nuori käyttää verbaalista aggressiivisuutta: haukkuu, nimittelee, pilailee toisen kustannuksella.	Epäsuora aggressiivisuus
11. Lapsi/nuori elehtii tai ilmehtii tavoilla, joiden tarkoitus on uhkailla, asettaa toinen lapsi naurunalaiseksi tai muuten vahingoittaa häntä.	
6. Lapsi/nuori kiusaa muita saadakseen valtaa tai kavereiden hyväksynnän.	Kiusaaminen
7. Lapsi nuori kiusaa muita ja hän on myös itse kiusattu.	
15. Lapsi/nuori on maentunut.	
16. Lapsi/nuori on itkuinen ja hänen tunne-elämänsä on epävaka.	
17. Lapsella/nuorella on itsetuhoisia ajatuksia, hän puhuu kuole-masta tai hän on käyttäytynyt itsetuhoisesti.	Tunne-elämän ongelmat
18. Muu mielialahäiriö.	
19. Lapsi/nuori on uhmakas tai häiritsevä, hän vastustaa auktoriteetteja ja/tai häiritsee opetusta tahallaan.	
20. Lapsi/nuori on mpulsiivinen, hän toimii hätäisesti ja harkitsemattomasti, aiheuttaa toiminnallaan häiriötä tai haittaa muille.	Impulsiivisuus ja häiritsevyys
21. Lapsella/nuorella on tarkkaavaisuushäiriö.	
22. Lapsi/nuori on huomionhakuinen.	
24. Lapsi/nuori on arka sosiaalisissa tilanteissa.	
25. Lapsella/nuorella ei ole lainkaan ystäviä.	Arkuus, vetäytyvyys, yksinäisyys
26. Lapsi/nuori vetäytyy sosiaalisesta vuorovaikutuksesta.	
27. Lapsi/nuori on torjuttu ja/tai kiusattu.	
13. Lapsi/nuori käyttäytyy epärehellisesti, valehtelee tai varastelee.	
14. Lapsi/nuori käyttää päihteitä.	Muut tuen tarpeet
23. Lapsen/nuoren näyttää olevan vaikeaa tunnistaa tekojen ja niiden seurausten suhdetta.	

Liite 4. Tiivistelmä kyselylomakkeen tukimenetelmistä

Tiivistelmä on ollut sähköisesti kaikkien vastaajien saatavilla MrInterview-ohjelmassa

YKSITTÄISEEN OPPILAASEEN KOHDISTUVAT MENETELMÄT JA JÄRJESTELYT:

- **PALAUTTEET KÄYTTÄYTYMISESTÄ, PALKINNOT JA TAKAISINOTOT**
Oppilaan kanssa on sovittu tavoitteista käyttäytymisen parantamiseksi sekä käyttäytymisen seuraamuksesta. Kun oppilas saavuttaa tavoitteensa, esimerkiksi pyytää viittaamalla lupaa puheenvuoroon tai tulee ajoissa välitunnilta sisälle, hän saa sovitun palkkion. Kun oppilas rikkoo sääntöä tai sopimusta, hänelle tulee seuraamus. Tässä menetelmässä avainasia on se, että oppilas tietää, mistä hän saa palkkion ja mistä hän sen menettää.
- **TUKIOPPILAIDEN TUKI:** Oppilaalle etsitään tukioppilas, jonka sosiaaliset taidot ovat hyvät ja joka on halukas tukemaan tukea tarvitsevaa oppilasta. Tukioppilas auttaa tukea tarvitsevaa oppilasta pääsemään vertaisryhmään ja toimimaan siinä. Tukioppilas voidaan etsiä esimerkiksi sosiometrisellä mittauksella.
- **SOSIAALISTEN TILANTEIDEN HARJOITTELU OPPILAAN KANSSA KAHDEN KESKEN TAI PIENESSÄ RYHMÄSSÄ:** oppilaan kanssa harjoitellaan sosiaalisesti suotavaa toimintaa sellaisissa tilanteissa, jotka ovat oppilaalle vaikeita, esimerkiksi ryhmään liittymistä.
- **VAIHTOEHTOISTEN TOIMINTASTRATEGIOIDEN MIETTIMINEN, MUU KOGNITIIVINEN POHDINTA LAPSEN KANSSA, KESKUSTELU.** Keskustellaan lapsen kanssa siitä, mitä sosiaalisesti suotavia toimintatapoja voisi olla niissä tilanteissa, joissa oppilas toimii sosiaalisesti epäpätevästi. Lapsi pohtii itse omia vaihtoehtojaan, ja häntä autetaan tässä pohdinnassa.
- **VAIHTOEHTOISTEN TOIMINTAMALLIEN SUORA OPETTAMINEN:** Lapselle kerrotaan miten olisi hyvä toimia ongelmatilanteissa ja harjoitellaan tätä konkreettisesti.
- **TUNTEIDEN NIMEÄMISEN JA TUNNISTAMISEN HARJOITTELU:** opettaja ja oppilas pohtivat, millaisia tunteita eri tilanteissa syntyy (erityisesti niissä tilanteissa, joissa oppilas toimii sosiaalisesti epäpätevästi), pohditaan tunteiden syytä ja tunteiden vaikutusta kehossa ja käyttäytymisessä.
- **TUNTEIDEN SÄÄTELYN OPETTAMINEN:** (esim. kielteisten tunteiden sammuttaminen ja myönteisten vahvistaminen, ajattelu tunteiden säätelyn tukena, itsehillintäkeinojen opettelu): Kun tunteet on opittu tunnistamaan, opetellaan myös niiden hallintaa. Miten esimerkiksi kielteiset tunteet voi korvata myönteisillä, miten eri

tilanteissa voi keskittyä etsimään myönteisiä puolia ja miten omaa käyttäytymistä ohjaamalla voi vaikuttaa paitsi omaan, myös toisen tunnetilaan.

- KEHYSKERTOMUSTEN TAI KUVIEN KÄYTTÖ SOSIAALISTEN TILANTEIDEN HARJOITTELUSSA TAI NIISTÄ KESKUSTELLESSA: Käytetään kehyskertomuksia, kuvasarjoja tai piirroksia, joiden avulla käydään läpi ongelmallisia tilanteita.

KOKO RYHMÄÄN KOHDISTUVAT MENETELMÄT JA JÄRJESTELYT::

- SÄÄNNÖLLINEN, OHJATTU (MYÖNTEINEN) VERTAISPALAUTE: Luokassa käytetään ohjatusti aikaa siihen, että oppilaat antavat toisilleen myönteistä vertaispalautetta. Kaikki antavat palautetta kaikille oppilaille (esimerkiksi 2 oppilaalle kerrallaan niin, että jokainen tulee lukukauden aikana antaneeksi palautetta jokaiselle). Tähän käytetään säännöllisesti aikaa esimerkiksi yhdellä oppitunnilla viikossa. Opettaja ohjaa tilanteen niin, että myös muuten huomiotta jäävät tai kielteistä palautetta saavat oppilaat saavat myös yhtä lailla myönteistä palautetta kuin suositutkin lapset. Palaute voidaan antaa suullisesti tai kirjallisesti. Opettaja huolehtii siitä, että näissä tilanteissa ei anneta kielteistä palautetta.

- ISTUMAJÄRJESTYS, VALAISTUS, MELUNTORJUNTA YM. YMPÄRISTÖÖN LIITTYVÄT JÄRJESTELYT: Järjestelyillä pyritään ennaltaehkäisemään oppilasta stressaavia tai rauhattomaksi tekeviä tekijöitä ympäristössä.

- DRAAMA SOSIAALISTEN TAITOJEN HARJOITTELUSSA:

- PYSYVÄT PIENRYHMÄT, jotka opettaja on järjestänyt ja joissa on otettu huomioon oppilaiden vertaistuen mahdollisuus. Sama pienryhmä toimii erilaisissa tilanteissa. Huomioidaan se, että kaverit eivät muodosta ryhmiä keskenään ja etteivät epäsuositut tai torjutut lapset jää ilman ryhmää tai ole pienryhmätyöskentelyssäkin torjuttuja. Ryhmissä on sosiaalisilta taidoiltaan päteviä lapsia, jotka voivat opettaa taitoja myös muille lapsille. Opettaja ohjaa ryhmien työskentelyä huomioiden sosioemotionaalisen tuen tarpeen.

- STANDARDOITU SOSIAALISTEN TAITOJEN ARVIOINTI tuen suunnittelun ja toteutuksen pohjana:, esim. MASK. MASK-arviointi on 2005 julkaistu arviointipatteristo, johon kuuluu oppilaan itsearviointi, opettajan arviointi oppilaasta ja vanhempien arviointi lapsestaan. Arvioinnit kootaan yhteen ja tältä perusteelta tehdään tukisuunnitelma lapselle. Arvioinnissa huomioidaan erityisesti oppilaan vahvuudet. Muita arviointimenetelmiä ovat esimerkiksi Niilo Mäki-Instituutin Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa –oppaassa oleva arviointilomakeisto.

- SOSIAALISTEN TAITOJEN HARJOITTAMISEEN KEHITETYT MENETELMÄT. Kaikista alla olevista menetelmistä löytyy tietoa myös internetistä.

o LIONS QUEST: Lions Clubin ohjelma tunnekasvatukseen ja sosiaalisten taitojen

opetukseen. Sisältää ryhmätunteja, joilla em. taitoja harjoitellaan. Lions Club kouluttaa opettajia ohjelman käyttöön.

o KIVA KOULU: Kiusaamisen vastainen ohjelma, joka on tarkoitettu koko koulun käyttöön. Kouluissa valitaan KiVa-Koulu –tiimiin opettajia, jotka käsittelevät ilmi tulleita kiusaamistapauksia kouluissa. Menetelmään kuuluu oppilaiden kanssa yksittäin ja yhdessä keskustelua, sopimusten tekeminen ja tilanteiden jatkoseuranta.

o AGGRESSION PORTAAT: Ohjelma on tarkoitettu aggressiivisesti käyttäytyvien lasten tukemiseen. Se perustuu aggression tunne tunnistamiseen, sen hallintakeinoihin ja vaihtoehtoisten toimintamallien harjoitteluun. Ohjelmassa on huomioitu oppilaiden tunne-elämän, sosiaalisten taitojen ja myös aggressiivisuuden muuttuminen iän mukana.

o ASKELEITTAIN: Ohjelman tarkoitus on harjoitella tunnetaitoja, itsehillintää ja ongelmanratkaisutaitoja. Ohjelma sisältää valmiita opetustuokioita koko ryhmää varten esikoulusta yhdeksänteen luokkaan asti.

o TUNNEMUKSU: Tunnemuksu on erityisesti esikouluikäisille ja alkuopetusikäisille lapsille tarkoitettu tunnekasvatusohjelma. Tässä ohjelmassa tunteita opetellaan nimeämään ja tunnistamaan keskustellen sekä leikkien ja draaman avulla.

Liite 5. Erot tuen tarpeiden esiintymisessä luokan- aineen- ja erityisopettajien ryhmissä

Kruskall-Wallis testin testiarvot ja merkitsevyydet. Erot tuen tarpeiden esiintymisessä luokan- aineen- ja erityisopettajien ryhmissä.

	Suora agressii- visuus	Epäsuora aggressii- visuus	Kiusaami- nen	Tunne- elämän ongelmat	Impulsiivisu us ja häiritsevyys	Arkuus, vetäytyvyys, yksinäisyys	Muut sos.em. tuen tarpeet
Khiin neliö	3.60	2.63	4.24	.50	4.54	2.45	4.00
df	2	2	2	2	2	2	2
sig.	.166	.269	.120	.781	.104	.294	.138

Liite 6. Koulutuksen yhteys tukimenetelmien käyttöön.

Pearsonin Khiin neliön arvot ja tarkat merkitsevyydet. Df=2.

	Pearsonin Khi	Tarkka merkit- sevyys
Palautteet käyttäytymisestä, palkinnot ja takaisinotot	4.44	.162
Tukioppilaan tuki	2.77	.278
Sosiaalisten tilanteiden harjoittelu oppilaan kanssa kahden kesken tai pienessä ryhmässä	14.55	.000
Vaihtoehtoisten toimintastrategioiden kognitiivinen pohdinta	5.04	.077
Vaihtoehtoisten toimintamallien suora opettaminen	12.86	.001
Tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen harjoittelu	11.97	.002
Tunteiden säätelyn opettaminen	2.84	.290
Kehyskertomusten tai kuvien käyttö	6.30	.039
Suorat käskyt ja kehotukset käyttäytymisen ohjaamiseksi	2.12	.464
Säännöllinen, ohjattu, myönteinen vertaispalaute	1.97	.463
Ympäristöön liittyvät järjestelyt	8.84	.013
Draama sosiaalisten taitojen harjoittelussa	0.40	.866
Pysyvät opettajan järjestämät pienryhmät, joissa huomioitu vertaistuen mahdollisuus	5.02	.086
Standardoitu sosiaalisten taitojen arviointi	2.86	.265
Lions Quest	5.77	.055
Kiva Koulu	6.61	.039

Liite 7. Iän yhteys opettajien käyttämiin tukimenetelmiin

Opettajan iän yhteys heidän käyttämiinsä menetelmiin lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa. Khiin neliön arvot ja tarkat merkitsevyydet.

	Pearsonin Khiin neliön arvo df = 2	Fisherin testin arvo	Exact sig.
Yksilömenetelmät			
Palautteet käyttäytymisestä, palkinnot ja takaisinotot	3.04	2.07	.330
Tukioppilaan tuki	.29	.40	1.000
Sosiaalisten tilanteiden harjoittelu oppilaan kanssa kahden kesken tai pienessä ryhmässä	3.51	3.37	.195
Vaihtoehtoisten toimintastrategioiden kognitiivinen pohdinta	.52	.65	.877
Vaihtoehtoisten toimintamallien suora opettaminen	1.72	1.71	.419
Tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen harjoittelu	2.23	2.16	.341
Tunteiden säätelyn opettaminen	1.54	1.48	.447
Kehyskertomusten tai kuvien käyttö	7.80	6.83	.021
Suorat käskyt ja kehotukset käyttäytymisen ohjaamiseksi	.19	.67	1.000
Ryhmämenetelmät			
Säännöllinen, ohjattu, myönteinen vertaispalaute	2.87	2.53	.327
Ympäristöön liittyvät järjestelyt	.29	.40	1.000
Draama sosiaalisten taitojen harjoittelussa	.70	.76	.732
Pysyvät opettajan järjestämät pienryhmät, joissa huomioitu vertaistuen mahdollisuus	3.63	3.51	.180
Standardoitu sosiaalisten taitojen arviointi	1.47	1.53	1.000
Ohjelmat			
Lions Quest	3.40	2.98	.233
Kiva Koulu	1.12	1.22	.701
Aggression Portaat			
Askeleittain			
Tunnemuksu			