

Lotta Kantola & Hannamari Rekonen

# **OPPILAIKEN SOSIOEMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN TUKEMINEN ALAKOULUSSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Elokuu 2021

# TIIVISTELMÄ

Lotta Kantola & Hannamari Rekonen: Oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen alakoulussa  
Pro gradu  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Elokuu 2021

---

Tutkielman aiheena ovat luokanopettajien kokemukset ja käsitykset alakoulun oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta. Tutkimuksessa perehdyttiin siihen, millaisia havaintoja opettajat ovat tehneet työuransa aikana kohtaamiensa alakoulun oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta sekä sosioemotionaaliseen kompetenssiin linkittyvistä haasteista. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia keinoja opettajat hyödyntävät tukeakseen oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä. Tutkimuksessa selvitettiin myös, millainen merkitys oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisella on oppilaille luokanopettajien mielestä.

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, jonka aineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla maaliskuussa vuonna 2021. Kyselyyn vastasi 11 luokanopettajaa. Analyysimenetelmänä hyödynnettiin sisällönanalyysia. Tutkimustulosten mukaan opettajat muodostivat käsityksiä oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tasosta erityisesti oppilaiden itsesäätelytaitojen, tunnetaitojen ja sosiaalisten sekä sosiokognitiivisten taitojen havainnoinnin kautta. Lisäksi opettajat tekivät havaintoja liittyen oppilaiden minäkäsitykseen, itsetuntoon ja osallisuuteen. Myös oppilaan kiintymyssuhde vanhempansa kanssa mainittiin aineistossa sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyen. Kyseiset osa-alueet sisältyvät sosioemotionaalisen kompetenssin malliin. Tutkimustulosten mukaan luokanopettajien hyödyntämät tukikeinot olivat monipuolisia. Tukitoiminta oli joko yksilöllistä, tietylle oppilaalle kohdennettua tukea, tai se kohdistui ennaltaehkäisevästi ryhmään, luokkaan tai kouluyhteisöön. Luokanopettajien mielestä oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksen tukeminen koulussa ja kouluympäristössä on hyvin tärkeää.

Tutkimuksen perusteella luokanopettajat osasivat huomioida monipuolisesti sosioemotionaalisen kompetenssin eri osa-alueita muodostaessaan käsitystä oppilaidensa sosioemotionaalisen kompetenssin tasosta, mikä vastasi aiemman tutkimustiedon avulla muodostettua käsitystä sosioemotionaaliseen kompetenssiin sisältyvistä osa-alueista. Lisäksi tämä tutkimus vahvistaa aiempien tutkimusten avulla muodostettua käsitystä siitä, että oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksen tukeminen koulussa on tarpeellista ja merkityksellistä muun muassa oppilaiden oppimisen, kehittymisen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta. Tutkimuksemme perusteella luokanopettajat hyödyntävät työssään monenlaisia tukikeinoja oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistamiseksi, mutta he toivat esille myös sen, että tukemisen tavat ovat suurelta osin opettajasta riippuvaisia. Sekä aineiston että aiemman tutkimustiedon perusteella muodostettiin siis myös se johtopäätös, että kouluyhteisöissä tulisi vielä täsmällisemmin huolehtia siitä, että oppilaat saavat tasa-arvoisesti sosioemotionaalista tukea.

Avainsanat: sosioemotionaalinen kompetenssi, sosioemotionaaliset taidot, sosiaaliset taidot, tunnetaidot, sosiokognitiiviset taidot, itsesäätely, itsetunto, minäkäsitys, kiintymyssiteet, osallisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>SOSIOEMOTIONAALINEN KOMPETENSSI</b> .....	<b>7</b>
2.1	Sosiaaliset taidot.....	10
2.2	Sosiokognitiiviset taidot.....	12
2.3	Tunteet ja tunnetaidot .....	14
2.4	Itsesäätely .....	18
2.5	Kiintymyssiteet, minäkäsitys ja osallisuus .....	22
2.6	Sosioemotionaaliset haasteet.....	25
<b>3</b>	<b>SOSIOEMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN TUKEMINEN KOULUSSA</b> .....	<b>29</b>
3.1	Sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen merkitys .....	29
3.2	Opettajan rooli ja sosioemotionaalinen tuki koulussa .....	33
3.3	Vahvuusperustainen sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen .....	38
3.4	Sosioemotionaalinen oppiminen .....	40
3.5	Toimintamalleja sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen .....	41
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>44</b>
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	44
4.2	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat .....	45
4.3	Aineistonkeruumenetelmä .....	47
4.4	Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi.....	50
4.5	Analyysin kulku .....	52
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>55</b>
5.1	Havainnot oppilaiden sosioemotionaalisesta kompetenssista.....	55
5.1.1	<i>Vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin ilmeneminen</i> .....	55
5.1.2	<i>Heikon sosioemotionaalisen kompetenssin ilmeneminen</i> .....	59
5.2	Oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksen tukeminen .....	64
5.2.1	<i>Yksilöllinen tuki</i> .....	64
5.2.2	<i>Ryhmään ja kouluympäristöön liittyvä toiminta</i> .....	69
5.2.3	<i>Tuen merkitys</i> .....	73
5.3	Johtopäätökset.....	78
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS</b> .....	<b>83</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>88</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>92</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>102</b>
	Liite 1: saateteksti kyselylomakkeeseen .....	102
	Liite 2: kyselylomake .....	103

# 1 JOHDANTO

Koulun tehtävänä on tukea lasten kasvua, oppimista ja kokonaisvaltaista hyvinvointia (Ahtola, 2016, s. 12, 14–16, 19; Opetushallitus, 2016, s. 15–16, 18). Oppimista ja kasvua ei voi erottaa toisistaan, minkä vuoksi koulun opetus-, kasvatus- ja hyvinvointitehtävät ovatkin vahvasti kietoutuneet toisiinsa. Opetustoiminnan ja opiskeluhuollon tehtävänä on toimia yhteistyössä lasten kasvun ja kehityksen turvaamiseksi. (Ahtola, 2016, s. 14–16, 17, 19.) Perusopetuksen arvoperustana onkin käsitys lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä, ja opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen sekä edistää hyvinvointia (Opetushallitus, 2016, s. 15–16).

Tutkimustiedon perusteella koulu voi edistää lasten hyvinvointia merkittävästi tukemalla ja vahvistamalla heidän sosioemotionaalista kompetenssiaan, joka yksinkertaisimmillaan tarkoittaa kykyä ymmärtää ja tulkita sosiaalisia tilanteita, taitoa toimia tilanteisiin sopivalla tavalla sekä valmiuksia toimivien vuorovaikutussuhteiden luomiseen. Aihepiiriin liittyvät aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että yksilön sosioemotionaalinen kompetenssi vaikuttaa hyvinvoinnin lisäksi myös muun muassa hänen toimintakykynsä opinnoissa ja työelämässä. Vahva sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan nähdä suojaavana tekijänä, jos lapsella tai hänen ympäristössään on riskitekijöitä, jotka uhkaavat hyvinvointia. (Lappalainen ym., 2008, s. 119–122; Topping ym., 2000; Kavale & Forness, 1996.) Toisaalta yksilön sosioemotionaaliset haasteet voivat johtaa monenlaisiin ongelmiin, kuten toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn haasteisiin, käyttäytymisen haasteisiin, koulu- ja oppimisvaikeuksiin sekä tunne-elämän ja itsearvostuksen ongelmiin (Lappalainen ym., 2008, s. 121; Kavale & Forness, 1996).

Tässä tutkielmassa tarkastellaan sitä, millaisten havaintojen kautta opettajat muodostavat käsityksiä oppilaidensa sosioemotionaalisen kompetenssin tasosta. Lisäksi tutkielmassa pohditaan koulun ja opettajien roolia lasten sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa, sekä sen mahdollisia

vaikutuksia lasten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja oppimiseen. Tutkimuksellinen näkökulma rajautuu kuitenkin nimenomaan luokanopettajien työkokemuksiin ja kokemusten kautta muodostuneisiin käsityksiin aiheesta. Perehdymme luokanopettajien kuvailemiin havaintoihin alakoulun oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssista sekä kokemuksiin lasten sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksen tukemisesta. Lisäksi selvitämme, millainen merkitys oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisella on oppilaiden kannalta, luokanopettajien mielestä. Tutkielmamme tavoitteena on täten vastata tutkimuskysymyksiin: *Millaisia havaintoja luokanopettajat tekevät oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssista? Miten luokanopettajat tukevat oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä? Miten luokanopettajat kuvailevat oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen merkitystä oppilaiden kannalta?* Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on hankittu sähköisen kyselylomakkeen avulla ja analysoitu sisällönanalyysiä hyödyntäen.

Valitsimme tutkielmaamme tämän tutkimusaiheen, koska uskomme, että tutkimalla tätä aihetta voimme oppia merkityksellisiä asioita opettajuudesta ja siitä, kuinka opettaja voi oman toimintansa kautta olla turvallinen aikuinen oppilaidensa elämässä. Mielestämme opettajan työssä on pohjimmiltaan kysymys kasvamaan ja oppimaan saattamisesta, ja sen keskiössä on opettajan vuorovaikutus lasten kanssa (Opetushallitus, 2016, s. 17). Näemme lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisen yhtenä merkittävimmistä tehtävistä opettajan työssä. Kuten opetussuunnitelmassakin todetaan, opetuksen tavoitteena on luoda ”edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista” (Opetushallitus, 2016, s. 15). Aiheen valintaan vaikutti lisäksi se, että lasten sosioemotionaaliset haasteet ovat olleet keskeinen puheenaihe esimerkiksi mediassa, ja yhteiskunnallisessa keskustelussa on nostettu esille huoli lasten sosioemotionaalisista ongelmista sekä niiden vaikutuksista lasten elämään ja hyvinvointiin (Ks. esim. Toivonen, 24.9.2012; Vanhala, 4.8.2021; Salmela-Aro, 4.8.2021).

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että vahvalla sosioemotionaalisella kompetenssilla on runsaasti positiivisia vaikutuksia muun muassa oppilaiden hyvinvointiin, ystävyyssuhteisiin ja koulunkäyntiin (Ks. esim. Denham & Brown, 2010; Jones & Bouffard, 2012, s. 3). Lisäksi oppilaiden sosioemotionaalisen

kompetenssin kehityksen tukemiseksi on kehitetty erilaisia interventioita tai tukiohjelmia kouluille, joiden toimivuudesta on tehty huomattavasti tutkimuksia (Ks. esim. Durlak ym., 2011; Kiviruusu ym., 2016). Durlakin (ym., 2011) meta-analyysi pohjautuu alun perin yhdysvaltalaiseen sosioemotionaalisen oppimisen (SEL) ideologiaan, jonka avulla tuetaan oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä ja siihen liittyviä taitoja (Durlak ym., 2011, s. 406). SEL-ideologiaan pohjaavan intervention on todettu muun muassa vaikuttaneen positiivisesti oppilaiden sosioemotionaaliseen kompetenssiin, käyttäytymiseen, koulunkäyntiin sekä asenteisiin itseä, muita ja koulua kohtaan (Durlak ym., 2011, s. 417). Myös esimerkiksi suomalainen Yhteispeli-hanke on suunniteltu tukemaan alakoulun oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja koko koulun kontekstissa (Kiviruusu ym., 2016, s. 2).

Tutkielmamme teoreettinen viitekehys koostuu sosioemotionaalisen kompetenssin määrittelystä sekä sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta koulukontekstissa. Sosioemotionaalisen kompetenssin käsite esitellään eri teorioiden kautta, mukaillen kuitenkin erityisesti Poikkeuksen (2011) sosiaalisen kompetenssin mallia, joka sisältää myös emotionaalisen kompetenssin osa-alueet. Perehdymme myös erilaisiin sosioemotionaalisiin haasteisiin aiempaan tutkimustietoon ja lähdekirjallisuuteen nojaten. Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen koulukontekstissa käsitellään muun muassa opettajan roolin sekä erilaisten tukitoimintamallien tarkastelun kautta. Keskitymme erityisesti vahvuusperustaiseen sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen. Lisäksi oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen merkitystä perustellaan aiemmalla tutkimustiedolla. Tutkimuksen toteutuksen osalta kuvataan tutkimuskysymykset, tutkimuksen metodologiset lähtökohdat, aineistonkeruu ja analyysimenetelmä sekä analyysin kuvaus. Tutkimustulokset esitellään viiden pääluokan kautta: *vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin ilmeneminen, heikon sosioemotionaalisen kompetenssin ilmeneminen, yksilöllinen tuki, ryhmään ja kouluympäristöön liittyvä toiminta* sekä *tuen merkitys*. Lopuksi muodostetaan johtopäätökset ja tarkastellaan tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä sekä esitellään jatkotutkimusehdotukset.

## 2 SOSIOEMOTIONAALINEN KOMPETENSSI

Sosioemotionaalisen kompetenssin käsite kattaa sekä sosiaalisen että emotionaalisen kompetenssin käsitteet, jotka liittyvät kiinteästi toisiinsa, ovat osittain päällekkäisiä ja sisältävät monia alakäsitteitä (Lappalainen ym., 2008, s. 119). Pursiainen (2018) mukaan sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin erottelu on haastavaa ja epätarkoituksenmukaista, sillä lähes aina sosiaaliin tilanteisiin liittyvät myös emotionaaliset kokemukset (Pursiainen, 2018, s. 18). Lisäksi usein silloin, kun kirjallisuudessa puhutaan sosiaalisesta kompetenssista, sen tarkoitetaan sisältävän myös emotionaaliseen sopeutumiseen liittyvät tekijät, kuten tunteiden tunnistaminen, ymmärtäminen ja säätely. Emootiot ovat nimittäin yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin sekä suoraan että sosiokognitiivisten taitojen kautta. (Lappalainen ym., 2008, s. 119; Salmivalli, 2005.) Tästä syystä myös tässä tutkielmassa käytetään käsitettä sosioemotionaalinen kompetenssi, joka ilmaisee selkeästi käsitteen sekä sosiaalisen että emotionaalisen ulottuvuuden. Teoreettisen tarkastelun helpottamiseksi sekä eri osa-alueiden tarkemman tarkastelun mahdollistamiseksi esittelemme kuitenkin sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin käsitteet myös erikseen, ja lisäksi esittelemme erilaisia malleja sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteen hahmottamiseksi.

Yksinkertaisimmillaan sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan määritellä yksilön kyvyksi ymmärtää ja tulkita sosiaalisia tilanteita, taidoiksi toimia tilanteisiin sopivalla tavalla sekä edellytyksiksi luoda toimivia vuorovaikutussuhteita (Lappalainen ym., 2008, s. 119–120). Sosioemotionaalisen kompetenssin kehitys alkaa jo varhaislapsuudessa, jolloin rakentuu pohja myöhemmälle yksilön sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymiselle (Pursiainen, 2018, s. 22–23). Jo varhaiset hoitaja-lapsi-suhteet, joissa lapsi saa kokemuksia vastavuoroisuudesta ja huolenpidosta tai sen puutteesta, sekä vertaissuhteissa opittavat taidot ja asenteet vaikuttavat sosioemotionaalisen kompetenssin

kehittymiseen (Lappalainen ym., 2008, s. 120; Salmivalli, 2005). Lisäksi yksilön koulukokemukset, minäkäsitys, itsearvostus ja itsetunto vaikuttavat sosioemotionaalisen kompetenssin muodostumiseen (Lappalainen ym., 2008, s. 120; Beebe-Frankenberger ym., 2005). Sosioemotionaalisen kompetenssin kehitys on täten koko elämän mittainen dynaaminen prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa yksilön ja hänen sosialisatioympäristöjensä kanssa (Pursiainen, 2018, s. 22–23).

Weissbergin ja tutkijakollegojen (2015) mukaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen sisältyvät viisi eri osaamisaluetta. Ensimmäinen osaamisalue on **itsetuntemus**, johon sisältyy kyky ymmärtää omia tunteita, tavoitteita ja arvoja, toimia omien vahvuuksien ja rajojen puitteissa sekä parhaimmillaan tiedostaa omien tunteiden ja tekojen väliset kytkökset ja tunnistaa ne toiminnassaan. Toinen osaamisalue on **itsesäätelyn taito** eli kyky säädellä omia tunteitaan, tunnereaktioitaan ja käyttäytymistään. Kolmas osaamisalue on **sosiaalinen tietoisuus** eli kyky tunnistaa ja ymmärtää muiden ihmisten tunteita, mihin liittyy esimerkiksi empatiakyky ja myötätunnon osoittaminen sekä sosiaalisten käyttäytymisnormien ymmärtäminen ja noudattaminen. Neljänteen osaamisalueeseen kuuluvat **ihmissuhdetaidot** eli taito luoda ja ylläpitää hyviä, terveitä ja kestäviä ihmissuhteita. Tähän taitoon liittyvät vahvasti vuorovaikutustaidot, kuuntelemisen taidot, yhteistyötaidot sekä konfliktin ratkaisemiseen liittyvät taidot. Viidentenä osaamisalueena ovat **vastuulliseen päätöksentekoon liittyvät taidot**, eli kyky tehdä rakentavia päätöksiä omaan käytökseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyen, mikä vaatii kykyä tehdä realistisia arvioita toiminnan seurauksista. (Weissberg ym., 2015, s. 6–7.)

Sosioemotionaalinen kompetenssi koostuu sosiaalisesta ja emotionaalisesta kompetenssista, jotka linkittyvät vahvasti toisiinsa. Emotionaalinen kompetenssi tarkoittaa kykyä tunnistaa ja käsitellä yksilön omia sekä muiden emootioita, mikä on perusedellytys vuorovaikutustaidoille sekä ihmissuhteiden luomiselle ja ylläpitämiselle. (Lappalainen ym., 2008, s. 119.) Emotionaaliselle kompetenssille löytyy useita määritelmiä: Schafferin (2004, s. 124–125) mukaan emotionaalinen kompetenssi tarkoittaa kykyä tarkastella omia emootioitaan, kykyä tunnistaa muiden emootioita ja taitoa tulla toimeen sekä omien että muiden emootioiden kanssa emotionaalisten ilmausten itsesäätelyn avulla. Saarnin (1999, s. 4) määritelmässä emotionaalinen kompetenssi



tarkoittaa tunteisiin liittyviä kykyjä, joita ihmiset tarvitsevat selvitäkseen erilaisissa ja muuttuvissa olosuhteissa. Kykyjään käyttämällä ihmiset kehittyvät Saarnin (1999, s. 4) mukaan itsevarmemmiksi, sopeutuvammiksi ja tehokkaammiksi. Denham (1998) sen sijaan määrittelee emotionaalisen kompetenssin taidoksi ymmärtää, ilmaista ja säädellä emootioita. Kyseisiä määritelmiä yhdistää se, että niissä viitataan emotionaalisen kompetenssin kehittymiseen, kun puhutaan omien tunteiden hallintaan liittyvien kykyjen kehittymisestä (Pursiainen, 2018, s. 18). Tunteiden hallinnan ja säätelyn taitojen kehittäminen on siis oleellista emotionaalisen kompetenssin kehittämisen kannalta.

Koulumaailmassa emotionaalista kompetenssia tutumpi käsite on tunnetaidot (ks. *Tunteet ja tunnetaidot*), jotka liittyvät emotionaalisen kompetenssin vahvistamiseen. Emotionaalinen kompetenssi luo sosiaaliselle kompetenssille pohjaa, sillä emotionaaliselta kompetenssiltaan vahva lapsi osaa hyödyntää emotionaalisia taitojaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Pursiainen, 2018, s. 18–19; Denham & Burton, 2003; Lopes ym., 2005; Dowling, 2010). Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi kuuluvat siis vahvasti yhteen ja ovat osin jopa päällekkäisiä, minkä vuoksi niistä käytetään usein kirjallisuudessa yhteistä käsitettä: sosioemotionaalinen kompetenssi (Lappalainen ym., 2008, s. 119).

Sosiaalinen kompetenssi on usein määritelty kyvyksi saavuttaa henkilökohtaisia tavoitteita tai päämääriä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä taidoksi säilyttää samalla myönteiset suhteet muihin ihmisiin (Lappalainen ym., 2008, s. 119; Salmivalli, 2008, s. 71). Sosiaalisen kompetenssin käsite on kuitenkin melko laaja ja kompleksinen, ja siten haastava määritellä tyhjentävästi tai yksinkertaisella tavalla. Käsitteelle löytyy myös kirjallisuudesta ja tutkimuksista monia erilaisia määritelmiä. Määritelmien moninaisuus liittyy siihen, että sosiaalisen kompetenssin esitetään usein rakentuvan useista eri osa-alueista tai ulottuvuuksista. Esimerkiksi Junttilan (ym., 2006) mukaan sosiaalinen kompetenssi jaetaan kahteen osa-alueeseen: prososiaaliseen ja antisosiaaliseen käyttäytymiseen. Prososiaaliin taitoihin kuuluu sosiaalisesti hyväksytty tai toivottu käyttäytyminen, kuten auttaminen tai lohduttaminen. Antisosiaalista käyttäytymistä on puolestaan ei-toivottu käytös, kuten impulsiivisuus tai häiriökäyttäytyminen. (Junttila ym., 2006, s. 875.)

Poikkeuksen (2011) määritelmän mukaan sosiaalinen kompetenssi koostuu vielä useammasta eri osa-alueesta: **itsesääätelytaidoista, tunnetaidoista, sosiokognitiivisista taidoista, sosiaalisista taidoista, kiintymyssiteistä ja osallisuudesta** sekä **minäkäsityksestä** (Poikkeus, 2011, s. 86–87). **Poikkeuksen (2011) sosiaalisen kompetenssin mallia voidaan kuitenkin käyttää sosioemotionaalisen kompetenssin mallina**, koska malliin sisältyvät itsesääätely- ja tunnetaidot, jotka ovat osa emotionaalisen kompetenssin käsitettä (Rose-Krasnor, 1997; Saarni, 1999; Denham & Burton, 2003; Schaffer, 2004; Poikkeus, 2011). **Tässä tutkielmassa hyödynnämme mukailen Poikkeuksen mallia nimenomaan sosioemotionaalisen kompetenssin mallina**, koska se tarjoaa hyvin kattavan kuvauksen sosioemotionaalisen kompetenssin eri osa-alueista.

On kuitenkin huomioitava, että vaikka esittelemme Poikkeuksen sosioemotionaalisen kompetenssin malliin sisältyvät osa-alueet myös erillisinä osioina ja taitoina, todellisuudessa ne ovat vahvasti limittyneitä ja linkittyneitä toisiinsa. Vuorovaikutustilanteissa yksilön toiminnan taustalla vaikuttavat samanaikaisesti hyvin monenlaiset tekijät – esimerkiksi valintaan ja kykyyn käyttäytyä konfliktitilanteessa empaattisesti, toisen näkökulma huomioiden ja rauhallisesti keskustellen voivat vaikuttaa samanaikaisesti esimerkiksi yksilön tunnetaidot, sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot sekä ympäristö- ja tilannesidonnaiset tekijät. Erilaisia sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita ei siis käytännössä voi tarkastella täysin toisistaan erillisinä, vaikka teoreettisen tarkastelun mahdollistamiseksi se onkin perusteltua. Lisäksi muun muassa temperamenttipiirteet, persoonallisuuspiirteet sekä kehitykselliset tekijät vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen (Aro, 2011a, s. 107; Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 29–30).

## **2.1 Sosiaaliset taidot**

Sosiaalisten taitojen määrittelyä haastaa se, että erilaisia sosiaalisia taitoja on hyvin paljon (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 20). Määrittely riippuu muun muassa siitä, mistä näkökulmasta taitoja tarkastellaan, tai mitä sosiaalisesti taitavalta lapselta odotetaan (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 51). Lisäksi kulttuuri ja aikakausi vaikuttavat sosiaalisten taitojen määrittelyyn (Keltikangas-Järvinen,

2010, s. 20). Esimerkiksi koulussa lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyivät 50 vuotta sitten hyvin erilaiset odotukset kuin nykyään. Määrittelyn moninaisuudesta huolimatta sosiaalisilla taidoilla on myös yhtenäisiä, ajasta ja kulttuurista riippumattomia ominaisuuksia (Salmivalli, 2008, s. 79; Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 22).

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan sellaista käyttäytymistä, joka on tehokasta ja tilanteeseen sopivaa, sanatonta tai sanallista toimintaa, jonka avulla pystyy mahdollisimman hyvin luomaan kontakteja muihin ja tulemaan toimeen muiden kanssa (Salmivalli, 2008, s. 79; Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 20, 22). Sosiaalisesti taitava toiminta tuottaa positiivisia sosiaalisia seuraamuksia, esimerkiksi leikkiin mukaan pääsemisen tai ystävyysuhteen syntymisen. Sosiaaliset taidot ovat siis konkreettista toimintaa tai käyttäytymistä, kuten vastaamista toisten ehdotuksiin tai pyyntöihin, palautteen antamista, toisiin tutustumista tai mielipiteen ilmaisemista. Myös kyky käyttäytyä assertiivisesti, eli kyky pitää omia tai toisten puolia uhkaavassa tai muuten normeja tai rajoja rikkovassa tilanteessa, on sosiaalista taitoa. (Poikkeus ym., 2014, s. 287; Salmivalli, 2008, s. 79–80.) Sosiaalisesti taitavalla yksilöllä on käytössään paljon erilaisia toimintamalleja, joiden avulla hän kykenee ratkaisemaan sosiaalisia ongelmia tilanteen kannalta parhaalla ja tehokkaimmalla tavalla. Kun yksilöllä on paljon eri vaihtoehtoja toimia sosiaalisissa tilanteissa sekä kyky valita oikea ratkaisu, hän harvoin joutuu riitoihin toisten kanssa, tai ainakin pystyy ratkaisemaan haastavat tilanteet turvautumatta aggressioon. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 22.)

Sosiaalisia taitoja pidetään opittuina ja niiden oppimisen ja harjoittamisen lähtökohtana toimii muun muassa mallintaminen sekä lapsen toiminnastaan saama palaute. Myös sosiaalisilla tilanteilla on merkitystä sosiaalisten taitojen omaksumisen kannalta: Onko ympäristö turvallinen? Onko lapsen tunteet ja aiemmat kokemukset otettu huomioon? (Poikkeus ym., 2014, s. 302; Salmivalli, 2008, s. 79.) Lapsen varhaisilla vuorovaikutus- ja tunnekokemuksilla on suuri merkitys sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Näiden kokemusten avulla lapsi harjoittelee asettumaan toisten asemaan ja sisäistää itselleen toimintamalleja, joiden avulla voi jatkossa toimia sosiaalisissa tilanteissa ja ihmissuhteissa. Leikkiminen on lapsille luontainen tapa harjoitella vuorovaikutusta ja sosiaalisia taitoja. Leikissä lapset voivat kokeilla eri rooleja,

antaa ja saada palautetta sekä tarkastella muiden toimintaa ja esimerkiksi tapoja ilmaista mielipiteitä. (Poikkeus ym., 2014, s. 288.)

Sosiaalisia taitoja hyödynnetään vuorovaikutustilanteissa, joissa tilanteeseen ja sen tulkintaan vaikuttavat esimerkiksi tilannesidonnaiset ja vastavuoroisuuteen liittyvät tekijät. Sosiaalinen konteksti on siis tärkeää huomioida sosiaalisten taitojen määrittelyssä, vaikka lähtökohtaisesti määritelmässä korostetaankin yksilön käyttäytymistä ja mekaanista toimintaa. (Salmivalli, 2008, s. 79.) Mekaaniset, käyttäytymiseen liittyvät sosiaaliset taidot ovat nimittäin vain yksi osa sosiaalista pätevyyttä. Lisäksi tarvitaan esimerkiksi tilanteen tulkintaan liittyviä sosiokognitiivisia taitoja, sekä empatiaan, tunteiden ilmaisuun ja säätelyyn liittyviä tunnetaitoja. Myös kokemus sosiaalisista suhteista on merkittävä sosiaalisen pätevyyden kannalta: turvalliset ja tyydyttävät sosiaaliset suhteet mahdollistavat myönteisen minäkuvan ja hyvän itsetunnon kehittymisen. Tämä mahdollistaa lapselle hyväksynnän saamisen muiden lasten keskuudessa ja ystävyysuhteiden luomisen sekä ehkäisee kiusatuksi tai torjutuksi tulemistä ja ryhmästä eristäytymistä. (Poikkeus ym., 2014, s. 287–288.)

## 2.2 Sosiokognitiiviset taidot

Sosiokognitiiviset taidot ohjaavat sosiaalisia tilanteita koskevan tiedon käsittelyä. Sosiaalisen informaation prosessoinnin malliin (*SIP*) kuuluu kyky tulkita ja havainnoida toisten tunteita ja ajatuksia sosiaalisissa tilanteissa sekä taito tehdä niistä oikeanlaisia päätelmiä. Tällöin yksilö pystyy arvioimaan ja ennakoimaan paremmin myös omaa toimintaansa sosiaalisissa tilanteissa. Lisäksi sosiaalisen tiedon käsittelyä ohjaavat yksilön sisäiset representaatiot eli toimintamallit sekä kyky ymmärtää sääntöjä ja normeja. (Salmivalli, 2008, s. 87, 106.) Sosiaaliseen pätevyyteen kuuluu sosiaalisten taitojen lisäksi tilannesidonnaisuuden aspekti. Sosiokognitiiviset taidot mahdollistavatkin sosiaalisen tilanteen tulkitsemisen, jolloin yksilö pystyy valikoimaan ja muokkaamaan käyttäytymisensä tiettyyn ympäristöön tai tilanteeseen sopivaksi (Salmivalli, 2008, s. 86).

Sosiaalisen tiedon käsittely etenee kehämäisenä prosessina, johon kuuluu viisi eri vaihetta: tilannevihjeiden havainnointi, tilanteen tulkinta, tavoitteiden asettelu, toimintastrategioiden tuottaminen sekä toiminnan seurausten arviointi (Salmivalli, 2008, s. 87; Crick & Dodge, 1994, s. 75). Tilannevihjeiden

havainnoinnilla tarkoitetaan sitä, miten yksilö orientoituu tilanteeseen ulkoisten ja sisäisten vihjeiden avulla, ja millaisiin vihjeisiin hän erityisesti kiinnittää huomiotaan. Yksilö tekee havaintoja niin itsensä, toisen osapuolen kuin ympäröivän tilanteenkin osalta – ilmeet, eleet, puhe sekä kehon tuntemukset tarjoavat paljon erilaista tietoa. Tilannevihjeitä voi tulkita esimerkiksi omien kokemusten kautta tai suoraan tilanteeseen liittyvien vihjeiden ja havaintojen kautta. (Salmivalli, 2008, s. 87; Poikkeus ym., 2014, s. 290.)

Tilanteen tulkintaan puolestaan liittyy sosiaalisen tilanteen arviointi eli toisten tavoitteiden ja aikomusten tulkinta sekä myös oman roolin ymmärtäminen tilanteessa. Tilanteen tulkintaa ohjaavat tilanteesta tehdyt havainnot sekä yksilön aiemmat kokemukset ja tunnetilat. (Salmivalli, 2008, s. 88.) Tulkinnassa haasteena on omista kokemuksista ja tunnetiloista irrottautuminen. Lapsi tekee helposti tulkintoja liiallisesti omasta näkökulmastaan ja tunnetilastaan katsottuna. Lapsen oma harmitus ohjaa häntä tulkitsemaan myös vertaisen toimintaa ärtymyksen kautta. Empatiakyky, eli kyky asettua toisen asemaan, sekä kyky hahmottaa syy-seuraussuhteita vaikuttavat siihen, millaisia tulkintoja lapsi tilanteesta tekee. (Poikkeus ym., 2014, s. 291.) Myös tilannevihjeiden runsaus sekä mahdolliset ristiriitaiset vihjeet haastavat tulkintojen tekoa. Tilanteessa täytyy tehdä melko nopeita tulkintoja liittyen siihen, mitkä vihjeet ovat olennaisia ja mitkä epäolennaisia, ja luoda niiden perusteella kokonaiskuva tilanteesta. (Salmivalli, 2008, s. 88; Poikkeus ym., 2014, s. 290.) Aggressiivisuuden on todettu vaikuttavan tilanteen tulkintaan muun muassa siten, että aggressiivisesti käyttäytyvät lapset kiinnittävät ei-aggressiivisia lapsia enemmän huomiota ympäristön ja tilanteen aggressiivisiin vihjeisiin neutraalien viestien sijaan ja tulkitsevat tilanteita niiden kautta. Tällaisen tulkinnan uskotaan osittain selittävän myös aggressiivista toimintaa tilanteissa. (Poikkeus ym., 2014, s. 291.)

Tavoitteiden asettelulla sosiaalisissa tilanteissa tarkoitetaan sitä, mihin vuorovaikutustilanteella pyritään. Tavoite voi olla tiedostamaton tai tietoinen, ja se ohjaa toimintaa ja toimintastrategian valintaa. Olennaisessa asemassa ovat kyky asettaa realistisia ja sosiaalisesti suotavia tavoitteita sekä kyky arvioida toiminnan seurauksia. (Poikkeus ym., 2014, s. 291–292.) Toimintastrategioilla luodaan sisäisesti vaihtoehtoja tavoitteen saavuttamiseksi. Arvioimalla mahdollisia toiminnan seurauksia yksilö valitsee toimintastrategian. (Salmivalli, 2008, s. 87–88.) Kuten tilanteen tulkintaan, myös toiminnan arviointiin vaikuttaa

empatiakyky sekä kyky ymmärtää syy-seuraussuhteita. Toisten asemaan eläytyvä osaa tilanteessa huomioida myös muut ja esimerkiksi odottaa vuoroaan, toisin kuin lapsi, jonka toimintaa ohjaa lähinnä oma tarve. Virheelliset uskomukset saattavat vaikuttaa myös seurausten ennakointiin ja arviointiin. Esimerkiksi aggressiivisten lasten on todettu uskovan muita lapsia enemmän siihen, että aggressiivisen toiminnan avulla saavuttaa toivomansa lopputuloksen. Erityisesti ryhmässä torjutut lapset uskovat aggressiivisen toiminnan tuottavan myönteisiä seurauksia. (Poikkeus ym., 2014, s. 293.)

Yksilön sisäiset representaatiot vaikuttavat sosiaalisen tiedon käsittelemisen prosessin jokaisessa vaiheessa. Yksilön aiempiin kokemuksiin perustuvat sisäiset representaatiot, kuten sosiaaliset skeemat, toimivat apuna sosiaalisissa tilanteissa toimiessa. Toisaalta ne voivat toimia myös havaintoja ja tulkintoja vääristäen. (Salmivalli, 2008, s. 88–89, 96.) Lisäksi myös moraalilla kognitioilla, eli arvoilla tai normeilla, nähdään olevan vaikutusta siihen, miten yksilö päättää tilanteessa toimia (Salmivalli, 2008, s. 98).

Minäkäsityksen sekä kognitiivisten taitojen kehitys liittyvät vahvasti yhteen ja tukevat toisiaan. Kehittyvät kognitiiviset taidot sekä ympäristöstä saatu palaute auttavat yksilöä hahmottamaan yhä tarkemmin omaa osaamistaan ja kykyjään vuorovaikutustilanteissa (Hotulainen ym., 2014; Harter, 1999, s. 60). Oman toiminnan arvioinnin kehittyessä yksilö pystyy säätelemään tilannekohtaisesti omaa toimintaansa erilaisissa tilanteissa ja tekemään realistisia arvioita omasta osaamisestaan (Harter, 1999, s. 63).

### *2.3 Tunteet ja tunnetaidot*

Tunnetaitojen nähdään olevan perusedellytys vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoille (Lappalainen ym., 2008, s. 119). Jotta tunnetaitoja on mahdollista ymmärtää, on kuitenkin aluksi ymmärrettävä, mitä tunteet tarkoittavat. Tunnetaitojen tukemisen ja kehittämisen kannalta on keskeistä ymmärtää ja osata tulkita tunteita.

Tunteet ovat merkityksellisiä vasteita ympäristön tapahtumiin, ja niillä on oma tehtävänsä jopa elossa säilymisen kannalta (Kokkonen, 2010, s. 11). Esimerkiksi biologisesti määräytynyt pelko tunteena suojelee meitä – se johdattaa meidät välttelemään asioita, jotka voivat olla meille vahingollisia tai

vaarallisia. Tunteilla on keskeinen lajikehityksellinen tehtävä: tehdä meidät tietoiseksi ympäristön vaaroista. Lisäksi tunteet auttavat meitä asettamaan asiat henkilökohtaisen hyvinvointimme kannalta tärkeysjärjestykseen ja vaikuttavat toimintavalmiuteemme: ne valmistavat tarpeen tullen kehoamme esimerkiksi puolustautumaan, pakenemaan tai luopumaan jostakin, eli toimimaan tilanteessa tunteen mukaisesti. (Kokkonen, 2010, s. 11–12, 14–15.)

Tunteiden kykyyn toimia toimintaamme motivoivana voimana liittyy termi *emootio*, joka pohjautuu latinankieliseen teonsanaan *emovere*: liikuttaminen, liikkeelle laittaminen. Sanalla on siis liikkeeseen liittyvä alkuperä. Monissa nykyaikaisissa tunneteorioissa usein erotetaan toisistaan käsitteet *emootio* ja *tunne*. Ne kumpikin kuitenkin sisältyvät *affektin* eli tunnetilan yläkäsitteeseen. Emootiot ovat automaattisia, tiedostamattomia tai esitietoisia biologisesti määräytyviä tunnereaktioita. Emootio ilmenee hyvin nopeasti jonkin tapahtuman jälkeen, eli se sijoittuu tunneprosessin alkuun. Emootioihin liittyvät vahvasti kehon toiminnan ja aivotoiminnan sekä käyttäytymisen muutokset. Sen sijaan tunneprosessin myöhäisempi ja tietoinen vaihe sisältää yksilölliset tunnekokemukset eli tunteet, joiden taustalla vaikuttavat muun muassa kulttuuri, kasvatus ja muisti- sekä mielikuvat. (Kokkonen, 2010, s. 14.) Suomalaisessa kirjallisuudessa käsitteitä tunne, emootio ja affekti käytetään kuitenkin usein toisiaan vastaavina synonyymeinä (Kokkonen, 2010, s. 16).

Tunnetutkijat ovat suurelta osin samaa mieltä siitä, että ”tunteet koostuvat vuorovaikutteisesti toimivista fysiologisten reaktioiden, tunneilmaisujen ja omakohtaisten kokemusten osa-alueista”. Ulkoisten tekijöiden lisäksi myös sisäinen tekijä, kuten mielikuva tai muisto, voi laukaista tunnereaktion. Tunteiden fysiologisen osa-alueen aktiivisuudesta viestivät esimerkiksi hengitystaajuus ja sydämen lyöntitiheys. Käyttäytymiseen liittyvät muutokset ovat tyypillisesti tunneilmaisussa ilmeneviä muutoksia, kuten äänen korkeuden ja kasvojen ilmeiden muutokset. (Kokkonen, 2010, s. 14–15.)

Tunteiden omakohtainen, mielensisäisen kokemuksen osa-alue on arkinen tunnekokemuksemme, jota nimitämme tunteeksi. Se voi olla välitön ja tiedostamaton – ja sen vuoksi vaikeasti kuvailtava kokemus. Toisaalta tunnekokemus voi olla myös hyvin tietoinen ja reflektiivinen kokemus. Mitä tietoisempia tunnekokemuksestamme olemme, sitä paremmin pystymme luokittelemaan, vertailemaan, arvioimaan ja säätelemään tunnekokemusta.

Tunnekokemuksen pystyy hahmottamaan kahden ulottuvuuden avulla: rauhallinen – kiihtynyt, eli vireystila, sekä miellyttävä – epämiellyttävä, eli tunteen valenssi. Mikään tunne ei kuitenkaan yleismaailmallisesti tai yksiselitteisesti ole miellyttävä tai epämiellyttävä, sillä tunnekokemuksemme ovat aina suhteessa senhetkiseen tilanteeseen ja tavoitteisiimme. Sopivampaa olisikin siis puhua tunteen käyttökelpoisuudesta tai käyttökelvottomuudesta eli hyödyllisyydestä tai hyödyttömyydestä tarkoituksellisesti nähden. Kognitiivinen tunteen tai sen laukaisevan tekijän arviointiprosessi on tutkijoiden mukaan myös itsenäinen tunne-episodin osatekijä. (Kokkonen, 2010, s. 14–15, 20, 21.)

Tutkijat erottavat toisistaan myös käsitteet *tunne* ja *mieliala* – Larsenin (2000) mukaan tunne kestää lyhyemmän aikaa ja on yleensä mielialaa voimakkaampi kokemus. Tunne saa myös alkunsa jollain tietyllä hetkellä jonkin laukaisevan tekijän vuoksi, ja tunteet ilmenevät esimerkiksi kasvojen ilmeiden kautta. (Larsen, 2000; Kokkonen, 2010, s. 16.) Mieliala sen sijaan kestää pidemmän aikaa ja on tunnetta miedompaa, eikä mielialan tarkkaa syntyhetkeä, kohdetta tai syytä pysty yhtä täsmällisesti tunnistamaan. Mielialat ilmenevät usein myös kasvojen ilmeiden sijasta kehonkielen, kuten ryhdin ja asennon tai puheen rytmin kautta. Tunteet tarjoavat meille tietoa ympäristöstämme, kun taas mielialat kertovat meille sisäisestä maailmastamme ja siitä, mitä meille itsellemme kuuluu. (Kokkonen, 2010, s. 16.)

Tunteet vaikuttavat ajatuksiimme, ihmissuhteisiimme ja käyttäytymiseemme (Kokkonen, 2010, s. 16). Ihmisen kognitiivisten taitojen ja oppimiskyvyn kannalta eräs tunteiden merkityksellinen tehtävä on se, että ne vaikuttavat ajattelu- ja havaitsemistoimintoihimme. Positiivisilla tunteilla on esimerkiksi vaikutuksensa päätöksenteon joustavuuteen ja nopeuteen sekä ongelmanratkaisutaitoihin. Opiskelun kannalta keskeinen tunteisiin liittyvä tekijä on se, että Talaricon (ym., 2009) mukaan myönteiset tunteet helpottavat yksityiskohtien muistamista. Meidän on helpompaa muistaa asia, jos siihen liittyy jokin tunne. Tunteilla onkin merkittävä muistamista, oppimista ja keskittymistä edistävä vaikutus. Kopelman, Rosette ja Thompson (2006) ovat osoittaneet myös, että myönteiset tunteet johtavat onnistuneempiin neuvottelutilanteisiin. (Kokkonen, 2010, s. 12.) Positiivisen psykologian periaatteiden myötä vahvistunut tunnetutkimus on lisäksi osoittanut, että myönteisillä tunteilla on edistävä vaikutus ihmisen palautumiseen negatiivisten tunnekokemusten



jälkeen. Fredricksonin (ym., 2008) mukaan myönteiset tunteet vahvistavat myös terveyttä ja elämän tarkoituksellisuuden tunnetta. (Kokkonen, 2010, s. 12.) Keltnerin ja Haidtin (2001) sekä Mansteadin (1991) mukaan tunteet vaikuttavat lisäksi sosiaalisen elämämme sujuvuuteen. Pizarro (2000) sen sijaan toteaa, että tunteilla on merkitystä moraalisisessa päätöksenteossa, sillä tunteiden avulla pystymme tunnistamaan moraaliset ongelmat, ja tunteet auttavat niiden ratkaisussa. (Kokkonen, 2010, s. 13.) Tunteiden vaikutus ihmisen toimintaan, elämäntapaansa ja oppimiseen liittyviin prosesseihin on siis merkittävä.

Tunteilla on oma vaikutuksensa myös ryhmien toimintaan (Kokkonen, 2010, s. 13). Positiiviset tunnekokemukset vahvistavat ryhmän niin sanottua mehenkeä ja siten edistävät ryhmän toimintaa. Empatia, kiintymys ja innostus ovat tunteita, jotka auttavat ryhmää pysymään koossa. Tunteiden avulla osaamme myös jakaa rooleja ryhmätoiminnan eduksi sekä toimia sosiaalisissa tilanteissa paremmin. Tunteilla on oma asemansa myös ryhmän valtasuhteiden näkyväksi tekemisessä. Tunneilmaisujen, kuten ilmeiden, avulla ryhmän jäsenet pystyvät ymmärtämään toisiaan. Lisäksi tunteet mukauttavat ihmisiä kulttuuriin ja auttavat arvojen ja normien oppimisessa. Kulttuurin muovaamana ja oppimisen kautta ovat syntyneet sosiaaliset tunteet, kuten *syyllisyys* ja *häpeä*, jotka vaikuttavat sosiaaliseen käyttäytymiseen. Syyllisyyden tunne voi esimerkiksi motivoida pyytämään anteeksi. (Kokkonen, 2010, s. 13.)

Tunteet ovat siis keskeinen vaikuttava tekijä yksilön ja ryhmän toiminnan taustalla (Kokkonen, 2010, s. 12–13, 16), ja tunnetaitojen avulla on mahdollista kehittää omaa toimintaansa. Tunnetaidot ovat moninainen joukko taitoja, joissa määritelmästä riippuen korostuvat hieman eri osa-alueet. **Tunnetaitoihin** sisältyy muun muassa tietoisuus omista ja muiden tunteista, eli taito havaita ja nimetä sekä omia että muiden erilaisia tunteita (Kampman, 2010, s. 201). Amerikkalaistutkijoiden Saloveyn ja Mayerin (1990; Mayer & Salovey, 1997) mukaan keskeisimmät tunnetaidot voidaan tiivistää *tunneälyn* (*emotional intelligence*) käsitteeksi, joka muodostuu kyvystä tunnistaa, arvioida ja ilmaista omia tunteita, taidosta tunnistaa toisten tunteet mahdollisimman aidosti ja tarkasti sekä kyvystä käyttää tunteita ajattelun apuna esimerkiksi siten, että osaa tunteen avulla ohjata tarkkaavaisuuttaan olennaiseen tietoon. Tunneälyyn sisältyvät myös taidot ymmärtää ja analysoida tunnepitoista tai tunneperäistä tietoa ja tunne-elämän lainalaisuuksia, kuten tapahtuman ja sitä seuraavan tunteen syy-

seuraus-suhteita. Lisäksi tunneälyyn sisältyy taito säädellä omia ja muiden tunteita. (Kokkonen, 2010, s. 38–39, 41; Salovey & Mayer, 1990; Mayer & Salovey, 1997.) Tunneäly ja siihen sisältyvät tunnetaidot voidaan hahmottaa myös hierarkkisesti, sillä tunteiden säätelyn onnistumisen edellytyksenä on muiden tunnetaitojen riittävä hallinta: osataksaan säädellä tunteita ihmisen on ensin kyettävä tunnistamaan ja kuvailemaan tunteita, tukemaan ajattelua tunteiden avulla sekä ymmärtämään tunteen taustalla olevat laukaisevat tekijät. (Kokkonen, 2010, s. 38–39.)

Tunneälyn käsitteen kanssa samoihin aikoihin muodostui myös lasten keskeisimpiä tunnetaitoja kuvaava *tunnepätevyyden* eli emotionaalisen pätevyyden käsite (Kokkonen, 2010, s. 40–41; Saarni, 1990). Emotionaaliseen pätevyyteen sisältyvät tunteiden tiedostamisen ja havaitsemisen lisäksi muun muassa taito käyttää kulttuurille ominaista tunnesanastoa ja ilmaisutapoja, kyky erottaa tunnekokemus ja tunneilmaisu toisistaan, tunteisiin liittyvä minäpystyvyys, kyky säädellä ikäviä ja stressaavia tunteita sekä toisten tunteiden empaattinen ja sympaattinen myötäeläminen (Kokkonen, 2010, s. 40–41; Saarni, 1997; Saarni, 2000).

Muita tunnetaitoihin linkittyviä emotionaalisen psykologian kannalta keskeisiä käsitteitä ovat *emotionaalinen lukutaito* ja *affektiivinen sosiaalinen pätevyys* sekä *sosioemotionaalinen oppiminen*. Emotionaalista lukutaitoa on esimerkiksi kyky hyödyntää itseymmärrystään ja tunteiden säätelykykyä sosiaalisten tilanteiden ymmärtämisen ja ihmissuhteiden muodostamisen apuna. Affektiivinen sosiaalinen pätevyys ja sosioemotionaalinen oppiminen käsitteinä sen sijaan linkittyvät vahvemmin myös vuorovaikutustaitoihin ja sosiaalisten suhteiden muodostamiseen, mutta kumpaankin käsitteeseen sisältyy keskeisenä ydintaitona tunteiden säätelyn taito sekä merkittävänä taitoina myös muun muassa tietoisuus omista tunteista, muiden tunteiden onnistunut tulkinta, empatia ja onnistunut vastaaminen muiden tunneviesteihin. (Kokkonen, 2010, s. 40–42.)

## 2.4 Itsesäätely

Itsesäätelyn käsitettä ei ole mahdollista määritellä yksiselitteisellä tavalla, mutta laajasti ymmärrettynä se tarkoittaa yksilön omien tunteiden, käyttäytymisen, tarkkaavaisuuden, motivaation, impulssien ja ajatusten säätelyä sekä esimerkiksi

kykyä noudattaa yhteisiä sääntöjä ja kykyä ilmaista tunteitaan sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla (Aro, 2011b, s. 10; Aro, 2014, s. 265; Vohs & Baumeister, 2004). Itsesäätelyä voidaan kuvata myös taitona muuntaa tarvittaessa omaa tunnettaan sekä sen kestoa ja voimakkuutta (Kampman, 2010, s. 201). Tässä tutkielmassa määrittelemme itsesäätelyn Aron (2011b, s. 10) ja Poikkeuksen (2011, s. 86–87, 96–97) näkemyksiä mukaillen **ihmisen kyvyksi säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa**. Itsesäätelyyn kuuluvia eri osa-alueita tarkastellessa on kuitenkin huomioitava, että olisi yksinkertaistamista pitää niitä toisistaan riippumattomina prosesseina tai taitoina (Aro, 2011b, s. 13). Esimerkiksi lapsen kognitiivinen kehitys vaikuttaa osaltaan lapsen käsityksiin ympäristön tapahtumista, mikä taas vaikuttaa tunteisiin, joita lapsi kokee erilaisissa tilanteissa – mutta samalla hänen taitonsa nimetä tunteita vaikuttaa hänen kykyynsä säädellä niitä ja käyttäytymistään, mitkä puolestaan myös vaikuttavat hänen tulkintoihinsa ympäristön tapahtumista (Aro, 2011b, s. 13). Itsesäätelyn eri osa-alueet ovat siis vahvasti linkittyneitä ja toisiinsa vaikuttavia.

Tunteet ohjaavat ihmisen toimintaa ja tarkkaavaisuuden suuntaamista (Aro, 2011b, s. 12; Siegel, 1999), joten tunteiden säätely on hyvin keskeinen osa itsesäätelyä. Tunteiden säätely on määritelty näkökulmasta riippuen joko ajallisesti melko muuttumattomaksi persoonallisuuden ominaisuudeksi tai taipumukseksi, ajallisesti eteneväksi tapahtumaketjuksi tai opetettavissa ja opittavissa olevaksi taidoksi (Kokkonen, 2010, s. 29). Tässä tutkielmassa määrittelemme itsesäätelyn, ja siihen kuuluvan tunteiden säätelyn, Poikkeuksen (2011, s. 87) mallia mukaillen taidoksi, jota on mahdollista kehittää. Kun tunteiden säätelyä lähestytään taidon näkökulmasta, se nähdään yhtenä tunne-elämän tasapainoisuutta edistävänä tunnetaitona (Kokkonen, 2010, s. 37–38).

Tunteiden säätelyssä on kysymys siitä, että voimme vaikuttaa tunteisiimme siten, että sekä me että meitä lähellä olevat ihmiset voivat hyvin. Käytännössä kysymys on esimerkiksi siitä, että osaamme vahvistaa myönteisinä pitämiämme tunteita ja lieventää kielteiseltä tuntuja tunteita. Voimme ”vaikuttaa siihen, mitä ja kuinka pitkään ja voimakkaasti milloinkin tunnemme”. (Kokkonen, 2010, s. 9, 19.) Omia tunteitaan voi säädellä joko ennakoivasti, ennen tunteen viriämistä, tai tunteen jo virittyä (Poikkeus, 2011, s. 97; Kokkonen, 2010).

Perusta ihmisen kyvyille säädellä omia tunteitaan luodaan jo ihmisen ensimmäisten elinvuosien aikana, minkä vuoksi lapsia kasvattavien aikuisten tulee olla tietoisia siitä, millä tavoin he vaikuttavat kasvattamiensa tai elämässään olevien lasten tunteiden säätelyn kehittämiseen (Kokkonen, 2010, s. 9). Lapsen itsesäätelytaitojen taustalla vaikuttavana tekijänä on muun muassa lapsen itsearviointitaitojen kehitys, minkä perustana on lapsen minätietoisuuden kehittyminen – johon myös vanhempien toiminta osaltaan vaikuttaa (Ks. *Kiintymyssiteet, minäkäsitys ja osallisuus*) (Määttä & Aro, 2011, s. 52). Tästä huolimatta tarve tunteiden säätelyn taidon harjoittelemiselle ja kehittämiselle ei rajoitu pelkästään lapsuuteen, vaan taitoa säädellä omia tunteitaan on mahdollista ja suotavaa harjoitella ja kehittää myös nuoruudessa ja aikuisena (Kokkonen, 2010, s. 9).

Henkilökohtaisena tavoitteena toimivassa tunteiden säätelyssä on se, että tunne-elämämme olisi mahdollisimman tasapainoista: tunteet viriävät sopivan voimakkaina ja tarkoituksenmukaisesti senhetkiseen tilanteeseen nähden. Ihmisillä on luontainen tarve kokea tasapainoa ja mielihyvää, ja lähtökohtaisesti tunteiden säätelyllä pyritään joko tietoisesti tai tiedostamattomasti suuntaamaan tunteet kohti tasapainotilaa eli homeostaasia. Riippumatta siitä, ovatko tunteet miellyttäviä vai epämiellyttäviä, liian pitkäkestoisina tai voimakkaina ne alkavat kuormittaa ja heikentävät kehon ja mielen tasapainoa sekä estävät tuntemasta mielihyvää. Tunteiden säätelyn merkittävin tehtävä saattaakin olla kuormittaviksi kokiemme tunteiden lievittäminen. Tavoitteena on, että elimistössämme on jälleen hyvinvoinnin kannalta tarpeellinen tasapaino ja se, että pystymme kokemaan jälleen mielihyvää. (Kokkonen, 2010, s. 19–20.) Tasapainoiseen tunne-elämään sisältyy lisäksi se, että osaamme myötäelää toisen ihmisen tunnekokemuksia ja ymmärrämme, että omat tunneilmauksemme herättävät väistämättä jonkinlaisia reaktioita ympäristössämme (Kokkonen, 2010, s. 19).

On myös keskeistä ymmärtää tunteiden säätelyn ero käsitteenä verrattaessa lähikäsitteisiin *tunteiden hallinta* sekä *tunteiden käsittely*. Tunteiden hallinnalla tarkoitetaan tunteiden hallitsemista ja niihin liittyvän käyttäytymisen hillitsemistä, mutta tunteiden säätelyyn sisältyy lisäksi mahdollisuus hyödyllisten tunteiden tuottamiseen, voimistamiseen ja tunne-elämän avoimuuden sekä joustavuuden lisäämiseen. Tunteiden käsittely sen sijaan vastaa sisällöllisesti melko hyvin tunteiden säätelyn käsitettä, mutta niitä hyödynnetään käsitteinä eri

tieteenalojen kielenkäytössä. Tunteiden säätelyn käsite sisältyy tunnetilan säätelyn sateenvarjokäsitteeseen, johon sisältyvät sekä lyhytkestoisempien tunteiden säätely että pitkäkestoisempien mielialojen säätely. (Kokkonen, 2010, s. 23.)

Tunteiden säätely auttaa säätelemään myös käyttäytymistä, sillä tunteet nivoutuvat vahvasti käyttäytymiseen, ja tunteissa tapahtuvat muutokset heijastuvat yksilön käyttäytymiseen (Kokkonen, 2010, s. 21). Esimerkiksi lapsen oppiessa hillitsemään kielteiseksi kokemiaan tunteita, myös mahdollinen häiritseväksi koettu käyttäytyminen usein vähenee. Vastaavasti myönteisten tunteiden vahvistaminen muun muassa positiivisen palautteen, kehumisen ja kiittämisen avulla vahvistaa lapsen myönteistä sosiaalista käyttäytymistä. (Kokkonen, 2010, s. 22.) Kyse on kyvystä säädellä omien tunteiden ilmaisua ja käyttäytymistä siten, että toiminta on tavoitteiden mukaista ja sosiaalisesti suotavaa. Käyttäytymisen säätelyä on myös se, että ihminen pystyy estämään ensisijaista toimintayllykettä muuttumasta toiminnaksi tilanteissa, joissa se ei olisi suotavaa. Ihminen kykenee siis toimimaan tilanteen ja tavoitteidensa vaatimalla tavalla. (Aro, 2011b, s. 11–12.) Johtuen tunteiden säätelyn yhteydestä toiminnan ja käytöksen säätelyyn, omien tunnekokemusten ja oman tunneilmaisun säätely on edellytys myönteisten suhteiden ylläpitämiseksi muiden ihmisten kanssa (Kokkonen, 2010, s. 26): ”Hyvä tunteiden säätely mahdollistaa joustavan vuorovaikutuksen ympäristön kanssa” (Aro, 2011b, s. 11).

Gross ja Thompson (2006) jakavatkin tunteiden säätelyn omien tunteiden säätelemiseen, jota he kutsuvat sisäiseksi tunteiden säätelyksi, sekä ulkoiseen tunteiden säätelyyn, eli muiden ihmisten tunteiden säätelyyn – joista kummatkin ovat tarpeellisia ihmisten välisessä kommunikoinnissa. Tunteiden säätelyyn liittyykin yksilön omien tavoitteiden ja päämäärien lisäksi myös sosiaalisia tavoitteita. Kehityspsykologiset ja myönteistä sosiaalista käyttäytymistä selvittäneet tutkimukset osoittavat, että ihmiset voivat tietoisesti vaikuttaa myös lähimmäistensä tunteisiin ja säädellä muiden ihmisten tunteita joko myönteisesti tai kielteisesti. Myönteistä vaikuttamista muiden tunteisiin ovat esimerkiksi lohduttaminen ja kehuminen, kun taas kielteistä vaikuttamista ovat muun muassa loukkaaminen ja syrjimin. Valintaan siitä, vaikuttaako toisen tunteisiin myönteisellä vai kielteisellä tavalla, vaikuttaa ihmisen omat päämäärät sekä hänen käsityksensä siitä, mikä on sopivaa toimintaa ja käytöstä muiden ihmisten

kanssa. Sekä sisäisen tunteiden säätelyn että ulkoisen tunteiden säätelyn opettaminen kuuluu lapsen huoltajien lisäksi myös varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tehtäväksi. On kuitenkin huomioitava, että tunteiden säätelyä tapahtuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa myös tiedostamattomasti, ilman tietoisia tavoitteita. (Kokkonen, 2010, s. 26–28.)

Kognitiivisen toiminnan säätely sen sijaan tarkoittaa kykyä säädellä tietoisesti tarkkaavaisuutta ja muistia, luoda sääntöjä, jäsentää tietoa, suunnitella ja arvioida toimintaa sekä kehittää strategioita. Kognitiivisen kontrollin kehitys on lapsuusvuosina erityisen nopeaa, mutta se jatkuu myös aikuisuuteen asti aivojen etuosien jatkaessa kehitystään. Varhaislapsuuden nopea kognitiivisen kontrollin kehittyminen pohjautuu aivojen kehitykseen, joka mahdollistaa esimerkiksi tarkkaavaisuuden tietoisemmän kohdistamisen. (Aro, 2011b, s. 12–13.) Yksilön kognitiivinen kehitys toimii raameina itsesäätelytaitojen kehittymiselle, eli uusien kognitiivisten taitojen oppiminen mahdollistaa monipuolisempien itsesäätelytaitojen kehittymisen. Itsesäätelyn kehityksen kannalta on merkityksellistä, kuinka lapsi jäsentää toimintaansa ja ympäristöään ja kokee kykenevänsä vaikuttamaan niihin. Ympäristön tarjoamat ulkoiset toimintamallit sisäistyvät vähitellen lapsen omiksi, sisäisiksi malleiksi, jotka mahdollistavat itsenäisen toiminnan säätelyn. Esimerkiksi vanhempien tapa nimetä lapsen tunteita sanallisesti auttaa lasta vähitellen itsekin oppimaan tunteiden tunnistamista ja nimeämistä. (Määttä & Aro, 2011, s. 42–43.)

## *2.5 Kiintymyssiteet, minäkäsitys ja osallisuus*

Kiintymyssiteillä eli kiintymyssuhteilla on tärkeä merkitys yksilön sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen kannalta. Lapsi muodostaa kiintymyssuhteen ensisijaiseen hoitajaansa, usein vanhempaan, silloin kun tämä on lapsen kiintymyksen kohteena ja tarpeisiin vastaajana tarpeeksi pitkään. Lapsuudessa rakentunut turvallinen kiintymyssuhde mahdollistaa sen, että yksilö pystyy myöhemmin elämässään luomaan ja ylläpitämään suotuisia ja pitkäaikaisia ihmissuhteita. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 155.) Lisäksi kiintymyssuhde vaikuttaa yksilön sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen sekä muun muassa hyvän itsetunnon kehitykseen ja aggression vähenemiseen (Pursiainen, 2018, s. 21; Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 155–158). Varhainen

kiintymyssuhde ja vuorovaikutus voidaan nähdä myös lapsen tunteiden säätelyn peruspilarina (Kokkonen, 2010, s. 79).

Lapsen ja vanhemman välisen turvallisen kiintymyssuhteen lisäksi lapsen kehityksen kannalta olennaisessa asemassa on myös esimerkiksi vanhempien lapselle antama palaute, joka vaikuttaa keskeisesti muun muassa lapsen käsitykseen omasta käytöksestään ja pystyvyydestään. Lapsen kokemat onnistumisen kokemukset, luottamus omiin kykyihinsä sekä käsitys itsestään aktiivisena toimijana vahvistavat myös kokemusta pystyvyydestä. Tällöin lapsi kokee voivansa pyrkiä kohti omia tavoitteitaan ja vaikuttaa ympäristöönsä, mikä on lapselle myönteinen ja kehityksen kannalta merkityksellinen kokemus. Kyse on lapsen minätietoisuuden kehittymisestä, mikä mahdollistaa monenlaisten taitojen, kuten itsesäätelytaitojen, kehittymisen. (Määttä & Aro, 2011, s. 52.)

Minäkäsitys on yksilön käsitys itsestään, ja sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen kannalta se on oleellinen osa, sillä se rakentuu vuorovaikutuksellisesti. Laajimmillaan määriteltynä minäkäsityksellä tarkoitetaan kuvaa, jonka yksilö itsestään muodostaa. Useimmiten käsitys sisältää sekä kuvailevan osan, eli millainen minä olen, että arvioivan osan, eli miten hyvä minä olen. (Harter, 1999.) Minäkäsityksen muodostuminen on jatkuva prosessi, joka rakentuu vuorovaikutuksellisesti ja kognitiivisesti, yhdistyen aiempaan minätietoon (Pursiainen, 2018, s. 21). Lasten minäkäsitys kehittyy kokemusten sekä ulkopuolisen palautteen avulla. Ulkopuolelta tuleva palaute on merkittävässä roolissa siinä, että lapsi kokee jonkin taidon tai kyvyn vahvuudekseen, ja se vaikuttaa myös lapsen itseluottamukseen. Omien vahvuuksien tunnistaminen on tärkeää myös kehitystarpeiden hyväksymisen ja tunnistamisen kannalta. Vahvuutensa tunnistava lapsi oppii hyödyntämään niitä resurssina myös haastavammissa tilanteissa, luottaa kykyihinsä eikä lannistu vastoinkäymisistä. Tällöin myös epäonnistumiset näyttäytyvät arvokkaina oppimisen paikkoina, joissa pitää omien vahvuuksien avulla tehdä töitä saavuttaakseen tavoitteensa. (Hotulainen ym., 2014.)

Minäkäsityksen voi jakaa akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkäsitykseen, jotka sisältävät eri osa-alueita. Ei-akateemiseen minäkäsitykseen kuuluvat muun muassa fyysinen ja sosiaalinen minäkäsitys. Akateemiseen minäkäsitykseen puolestaan kuuluvat käsitys omista akateemisista taidoista sekä oppijaminäkäsitys. Minäkäsityksen tavoin myös

oppijaminäkäsitys muodostuu aiempien kokemusten sekä ulkopuolelta tulevan palautteen myötä. Esimerkiksi opettajan osoittama kiinnostus oppilaan etenemiseen ja oppimiseen sekä oppilaan vahvuuksien tunnistaminen ja hänen kykyihinsä luottaminen lisää oppilaan sisäistä motivaatiota oppimiseen sekä vahvistaa oppilaan positiivista käsitystä itsestä oppijana. (Hotulainen ym., 2014.)

Keltikangas-Järvisen (2017, luku 2.1.) mukaan itsetunto on osa minäkäsitystä. Itsetunto muodostuu pohjautuen siihen, kuinka paljon positiivisia tai negatiivisia asioita ihminen näkee itsessään. Hyvän itsetunnon omaava näkee enemmän positiivisia ominaisuuksia itsessään, kun taas huonon itsetunnon omaava kiinnittää enemmän huomiota negatiivisiin ominaisuuksiinsa. Hyvä itsetunto ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö yksilö näkisi itsellään olevan negatiivisia ominaisuuksia ollenkaan. Vahvan itsetunnon omaava tietää ja tunnistaa heikkoutensa, mutta korostaa omia positiivisia puoliaan sekä vahvuuksiaan – arvostaa itseään. (Keltikangas-Järvinen, 2017, luku 1.2.) Itsetunnon ja itseluottamuksen puute aiheuttaa sen, ettei yksilö arvosta itseään tai luota itseensä. Itsetunto-ongelmat voivat näkyä myös käytöksessä: yksilön toiminta saattaa esimerkiksi olla itsekeskeistä tai huomionhakuista. Itsetunto-ongelmien taustalla voi olla esimerkiksi se, että yksilö on jäänyt vaille hoivaa ja rakkautta, jolloin itsetunto ei ole päässyt kehittymään normaalisti. (Keltikangas-Järvinen, 2017, luku 1.13.)

Oppilaan osallisuuden kokemuksella puolestaan tarkoitetaan sitä, miten yksilö kokee tulevansa kuulluksi ja pystyvänsä vaikuttamaan asioihin. Jotta oppilas pystyy tuntemaan osallisuutta, on tärkeää, että hän kokee pääsevänsä osallistumaan itseään koskevissa asioissa niiden suunnitteluun ja päätöksentekoon esimerkiksi keskustelemalla ja neuvottelemalla. (Pursiainen, 2018, s. 21; Turja, 2011, s. 47.) Oppilaan osallisuus näyttäytyy muun muassa oppilaan sitoutumisena sääntöihin sekä siinä, miten oppilas toimii yhdessä muiden kanssa. Myös oppilaan käsitys itsestään sosiaalisissa tilanteissa sekä ymmärrys siitä, millaisia odotuksia muilla on suhteessa häneen, kertovat oppilaan osallisuuden kokemuksista (Poikkeus, 2011, s. 80).



## 2.6 Sosioemotionaaliset haasteet

Sosioemotionaalista haasteista käytetään kirjallisuudessa hieman erilaisia käsitteitä riippuen esimerkiksi siitä, minkä ikäisistä lapsista on kyse, tai missä kontekstissa haasteista puhutaan. Varhaiskasvatusikäisten lasten kohdalla puhutaan usein sosioemotionaalista vaikeuksista, kun taas kouluikäisten kohdalla saatetaan haasteista usein käyttää nimitystä käyttäytymishäiriöt. Psykiatrian kontekstissa häiriöiden luokittelu eli diagnoosit ovat tarpeellisia, ja oppilaan haasteet tai ongelmat voidaan luokitella oireiden perusteella esimerkiksi masennukseksi tai ADHD:ksi. (Pihlaja, 2018, s. 152.) Erytisesti lasten kohdalla diagnooseihin on suhtauduttu ajoittain myös kriittisesti niiden mahdollisen leimaavuuden takia. Lapsen poikkeava käyttäytyminen tulisikin ymmärtää mieluummin psykodynaamisesti tai vuorovaikutuksellisesti, eli nähdä haastava käyttäytyminen pyrkimyksenä tai tarpeena saada apua – vaikka joissakin tilanteissa diagnosoiminenkin on toki tarpeen. (Tamminen, 2004, s. 136.) Sosioemotionaalisten haasteiden määrittelyssä tulee lisäksi ottaa huomioon normaalit ikään ja kehitykseen liittyvät käyttäytymisen haasteet, jotka ovat lyhytaikaisia ja ohimeneviä, ja kuuluvat lasten ja nuorten normaaliin kasvuun (Kauffman & Landrum, 2018, s. 33).

Etenkin kasvatustieteiden puolella tarkkaa luokittelua ja diagnooseja tärkeämpää on, että oppilaan sosioemotionaalisen tuen tarpeet tunnistettaisiin mahdollisimman varhain, ja niihin pyrittäisiin vaikuttamaan myös pedagogisin keinoin, sillä haasteiden pysyvyydestä lapsuudesta nuoruuteen on tutkimusnäyttöä (Pihlaja, 2018, s. 152). Haasteiden luokittelun tai nimeämisen lähtökohtana tulisikin olla tuen suunnittelu ja toteutus. Tällöin haasteita ja käyttäytymistä tarkastellaan monipuolisesti, myös ympäristön merkitys huomioiden, sen sijaan, että leimattaisiin tai syyllistettäisiin oppilasta tai esimerkiksi kotitaustaa. Tavoitteena on toimia oppilaan hyvinvointia parantaen ja kouluun kiinnittymistä tukien. (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 91.)

Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä sosioemotionaaliset haasteet, sillä koemme sen tarpeeksi monipuoliseksi käsitteeksi kattamaan erilaisia ja eritasoisia haasteita, joita sosioemotionaaliossa kehityksessä saattaa ilmetä. Emme halua rajata haasteita koskemaan esimerkiksi vain diagnosoituja ongelmia, sillä tämän tutkimuksen kontekstissa diagnostisia arvioita enemmän

meitä kiinnostaa haasteiden moninaisuus ja se, miten monin eri tavoin haasteet voivat ilmetä. Komorbiditeetti eli haasteiden, oireiden tai häiriöiden samanaikaisuus vaikeuttaa psyykkisten häiriöiden erottamista ja siten myös luokittelua (Tamminen, 2004, s. 139), joten myös sen vuoksi kiinnostuksemme kohdistuu enemmän haasteiden ilmenemiseen kuin diagnooseihin. Käytöshäiriö-käsitteen koemme myös hieman ongelmalliseksi siksi, että käyttäytymisen ongelmat liitetään kyseistä termiä käytettäessä usein vain lapseen itseensä: koetaan, että oppilas häiriköi ja on hankala (Pihlaja, 2018, s. 151) – vaikka oppilaiden käyttäytymisen taustalla vaikuttavat hyvin moninaiset ja myös tilanteeseen ja ympäristöön liittyvät tekijät. Lisäksi käyttäytymishaasteiden tarkastelu sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteen avulla soveltuu paremmin kuvaamaan nykyistä käsitystä lasten ja nuorten käyttäytymisen ohjaamisesta verrattuna käyttäytymishäiriö-käsitteen käyttämiseen lapsen ongelmista puhuttaessa (Lappalainen ym., 2008, s. 120). Häiriökäyttäytymisen eliminoimisen sijaan on nimittäin tehokkaampaa opettaa lapselle suoraan, mitä häneltä odotetaan, eli millaisia emotionaalisia ja sosiaalisia taitoja hän tarvitsee osatakseen luoda toimivia ja myönteisiä vuorovaikutussuhteita (Lappalainen ym., 2008, s. 120). Ongelmien ennaltaehkäisy ja oppilaiden tukemisen näkökulmasta koemme merkitykselliseksi tarkastella haasteiden ilmenemistä ja erilaisia piirteitä leimaamatta tai luokittelematta oppilaita itseään.

Yksilön sosioemotionaaliset haasteet voivat ilmetä monin eri tavoin, ja ne voidaan jakaa ulospäin suuntautuvan käyttäytymisen kautta ilmeneviin haasteisiin sekä sisäänpäin suuntautuvaan oireiluun: yksilö oireilee ulospäin impulsiivisesti tai sisäänpäin hiljaisesti (Ojala, 2017, s. 58–60; Pihlaja, 2018, s. 155–157). Esimerkiksi lapset, jotka kokevat turvattomuutta tai sisäistä pahaa oloa, ilmaisevat sitä temperamentistaan riippuen eri tavoilla. Jotkut lapset ikään kuin kääntyvät sisäänpäin, mikä voi ilmetä esimerkiksi siten, että lapsi viettää paljon aikaa kirjallisuuden parissa tai internetissä – kun taas jotkut lapset alkavat käyttäytyä häiritsevästi (Veivo-Lempinen, 2009, s. 200).

Ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen haasteita ovat esimerkiksi impulsiivisuus, aggressiivisuus, keskittymiskyvyn puute, voimakkaat vihanpurkaukset, uhmakkuus ja levottomuus. Oppilaalla saattaa olla vaikeuksia kohdata esimerkiksi pettymyksiä, kun tunteiden säätely on hankalaa, mikä saattaa näyttäytyä jopa aggressiivisina piirteinä. (Aro, 2011a, s.108; Ojala, 2017,

s. 58–59.) Käytöksessä oireilu saattaa ilmetä muun muassa epäasiallisena kielenkäyttönä, riidan haastamisena, väkivaltaisuuksena, sosiaalisina ongelmina sekä siten, ettei oppilas noudata opettajan antamia ohjeita (Ojala, 2017, s. 58–59).

Kun oireilu on sisäänpäin suuntautunutta, se saattaa olla vaikeammin havaittavissa: oireilu voi näkyä muun muassa ahdistuneisuutena, apaattisuutena, vetäytymisenä tai hiljaisuutena (Ojala, 2017, s. 59–60). Oppilaan käytöksessä saattaa kuitenkin ilmetä myös samanaikaisesti sekä ulos- että sisäänpäin kääntynyttä toimintaa: oppilaan mieliala saattaa esimerkiksi muuttua äkillisesti ja arvaamattomasti iloisesta hyvin ahdistuneeksi, tai hän saattaa saada yhtäkkisen raivokohtauksen (Ojala, 2017, s. 59–60). Jako sisään- ja ulospäin ilmenevän käyttäytymisen ja oireilun välillä ei siis tarkoita, että tietyn henkilön haasteet ilmenisivät vain jommallakummalla tavalla – samalla henkilöllä voi olla monenlaisia haasteita, ja tilanteesta riippuen haasteet voivat näyttäytyä eri tavoin. Jako sisään- ja ulospäin ilmeneviin haasteisiin auttaa kuitenkin hahmottamaan erilaisten sosioemotionaalisten haasteiden kirjoa sekä niiden erilaisia ilmenemistapoja.

Monet sosioemotionaaliset haasteet liittyvät jollakin tavalla itsesäätelyn haasteisiin eli tunteiden, käyttäytymisen ja kognitiivisen toiminnan säätelyyn (Pihlaja, 2018, s. 158). Haasteet linkittyvät usein tunteiden säätelyn ongelmiin, jotka voidaan jakaa tunteiden liiallisesta tai puutteellisesta säätelystä johtuviin vaikeuksiin (Kokkonen, 2010, s. 25). Puutteellista tunteiden säätelyä on alisäätely, joka johtaa usein ylikuormittumiseen ja mielihäiriöihin, kuten ahdistuneisuuteen, masentuneisuuteen tai maniaan. Liian vähäinen tunteiden säätely on myös sellaisen itseä ja muita vahingoittavan käyttäytymisen taustalla, mihin liittyy äkkipikaisuutta, estottomuutta tai aggressiivisuutta. Liiallinen tunteiden säätely eli ylisäätely sen sijaan liittyy yleensä estoisuuteen sekä vaikeuteen jäsentää tunteita tai kuvailla tunteita sanallisesti tai ymmärtää tunteita syvällisesti, mikä taas vaikeuttaa merkityksellisten ihmissuhteiden muodostamista ja ylläpitämistä. Lisäksi tunteiden ylisäätelyyn liittyvät torjuttuihin tunteisiin liittyvät mielenterveysongelmat, kuten traumaperäinen stressireaktio, voimakkaat pelot tai pakko-oireinen häiriö. (Kokkonen, 2010, s. 25.)

Tunteiden sekä toiminnan säätelyn haasteet näkyvät usein ristiriitoina muiden kanssa. Oppilas ei pysty säätelemään käyttäytymistä ja toimintaansa

esimerkiksi annettujen ohjeiden tai sääntöjen mukaan, vaan uhmaa aikuisen antamia toimintaohjeita ja rikkoo sääntöjä. (Aro, 2014, s. 274.) Uudet tilanteet tai pienetkin muutokset saattavat aiheuttaa voimakkaita reaktioita, eikä oppilas pysty säätelemään tunteitaan tilanteissa (Pihlaja, 2018, s. 159). Itsesäätelyn haasteista kärsivän oppilaan on myös hankalampi toimia aloitteellisesti tai vastavuoroisesti vertaisten välisissä suhteissa. Sosiaalisissa tilanteissa oppilaan on esimerkiksi vaikea huomioida muita, säädellä toimintaansa tai havainnoida ja tulkita sosiaalista toimintaa oikein. (Aro, 2014, s. 274.)

Tarkkaavaisuuden haasteet liittyvät myös itsesäätelyn haasteisiin ja näkyvät muun muassa heikkona toiminnanohjauksen säätelynä. Oppilas toimii tilanteissa impulsiivisesti: Vaikka hän saattaa tietää toiminnan seuraukset, ei hän pysty tilanteessa säätelemään nopeasti toimintaansa. Haasteena on esimerkiksi tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja ylläpito, mikä hankaloittaa oppilaan itsenäistä työskentelyä, keskittymistä ja oppimista. (Aro, 2014, s. 276.) Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden haasteet vaikuttavat usein myös sosiaaliseen vuorovaikutukseen hankaloittaen muun muassa ystävyys-suhteiden luomista (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 93).

Myös käyttäytymiseen liittyvien haasteiden taustalla vaikuttaa itsesäätely. Esimerkiksi pettymyksen tai vihan tunteet saattavat aiheuttaa joidenkin oppilaiden kohdalla hyvin nopeita ja voimakkaita reaktioita, jolloin oppilas ei kykene säätelemään käyttäytymistään tilanteessa. (Aro, 2011a, s. 108.) Käytöshäiriöiden piirteisiin kuuluu esimerkiksi sosiaalisia normeja ja toisten ihmisten oikeuksia rikkova toiminta: käyttäytymiseen voi liittyä esimerkiksi aggressiivisuutta, uhmakkuutta, kiusaamista, raivokohtauksia, tottelemattomuutta tai toisen omaisuuden tuhoamista. On huomioitava, että käytöshäiriöt voivat olla lääketieteellinen diagnoosi silloin, kun ongelmallinen käyttäytyminen on ollut pitkäaikaista ja poikkeaa selvästi tavallisista iänmukaisista haasteista – mutta käytöshäiriö-käsitettä saatetaan käyttää myös arkipuheessa puhuttaessa häiritsevistä käyttäytymisistä. (Aro, 2011a, s. 110; Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 94.)

# 3 SOSIOEMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN TUKEMINEN KOULUSSA

## *3.1 Sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen merkitys*

Tutkimukset osoittavat, että yksilön sosioemotionaalinen kompetenssi sekä siihen liittyvät mahdolliset haasteet vaikuttavat merkittävästi hänen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiinsa sekä esimerkiksi hänen toimintakykyynsä opinnoissa ja työelämässä. Tutkimusten mukaan sosioemotionaalisen kompetenssin ongelmat ovat yhteydessä koulu- ja oppimisvaikeuksiin, kuten lukivaikeuksiin ja matematiikan oppimisvaikeuksiin, poissaoloihin koulusta, koulun keskeyttämiseen sekä heikompaan yleiseen koulumenestykseen. Lisäksi sosioemotionaalisen kompetenssin ongelmat ovat yhteydessä ainakin toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn haasteisiin, tunne-elämän ongelmiin, kuten masentuneisuuteen ja sosiaalisista suhteista vetäytymiseen, sekä itsearvostuksen, minäkäsityksen ja itsetunnon ongelmiin. Sosioemotionaalisen kompetenssin ongelmat on liitetty myös käyttäytymisen ongelmiin, esimerkiksi tarkkaavaisuuden haasteisiin, antisosiaalisuuteen ja aggressiivisuuteen. (Lappalainen ym., 2008, s. 121; Kavale & Forness, 1996.) Lasten henkinen pahoinvointi ilmeneekin kouluissa esimerkiksi masennuksena tai väkivallantekoina. Kouluissa esiintyy väkivaltaisuutta nykyään aiempaa enemmän, ja kasvatuksen kannalta rakentavin keino pyrkiä vähentämään väkivaltaa olisi auttaa oppilaita kehittämään omaa sisäistä kontrolliaan. (Kuusela & Lintunen, 2010, s. 119.)

Sosioemotionaalisia haasteita tutkittaessa on huomattu, että monella lapsella on havaittavissa kielteistä kasautuvaa kehitystä: esimerkiksi sosiaalisten taitojen puutteet 11-vuotiaana ennustavat aggressiivisuutta 14-vuotiaana. Käyttäytymisen ja tunteiden säätelyyn sekä tarkkaavuuteen liittyvien taitojen

puutteet johtavat usein kasautuviin sosiaalisten taitojen ja kaverisuhteiden haasteisiin, minkä vuoksi olisi keskeistä, että tuen tarve tunnistetaan varhaisessa vaiheessa ja mahdolliset interventiot sekä tukitoimet pystytään kohdistamaan toimivasti siten, että niiden avulla voidaan auttaa myös lapsia, joiden haasteiden kirjo on moninainen. (Poikkeus, 2011, s. 96–97.) Ilman tukea esimerkiksi ärsytysherkän lapsen sosiaalinen maine muodostuu herkästi kielteiseksi, mikä voi johtaa kiusaamiseen – ja torjuttu asema ryhmässä varhaisella iällä ennustaa vähäistä osallistumista koulun yhteistoimintaan. Lisäksi varhaiset torjunnan ja kiusatuksi tulemisen kokemukset johtavat voimistuvaan kielteiseen asenteeseen koulua kohtaan. (Poikkeus, 2011, s. 94; Buhs ym., 2006.)

Erilaisten sosioemotionaalisten haasteiden tunnistaminen ja huomioiminen tuen suunnittelussa on merkityksellistä – ja keskeistä on huomioida sekä mahdolliset diagnosoidut ongelmat että muut sosioemotionaaliset haasteet. Esimerkiksi Murray-Closen (ym., 2010) tutkimuksen mukaan sellaisilla lapsilla, joilla oli diagnosoitu tarkkaavaisuushäiriö, oli myös muita useammin epärealistinen minäkäsitys, torjuttu asema ryhmässä sekä sosiaalisten taitojen puutetta ja aggressiivista käytöstä (Poikkeus, 2011, s. 97; Murray-Close ym., 2010). Tukitoimintaa suunnitellessa on hyvä huomioida myös se, että vuorovaikutuksen ongelmat liittyvät usein nimenomaan tunteidenkäsittelyn ja ymmärryksen ongelmiin, eivätkä tiedonpuutteeseen (Kuusela & Lintunen, 2010, s. 119).

Vahva sosioemotionaalinen kompetenssi sen sijaan voidaan nähdä suojaavana tekijänä, jos lapsella tai hänen ympäristössään on muita riskitekijöitä, jotka altistavat hyvinvoinnin ongelmille. Tutkimusten mukaan sosioemotionaalisesti kyvykkäät lapset ja nuoret pystyvät nimittäin käsittelemään paremmin elämässä kohtaamiaan vaikeuksia ja paineita verrattuna nuoriin, joilla on sosioemotionaalisia ongelmia. Tukemalla ja vahvistamalla lasten sosioemotionaalista kompetenssia koulu voi siis olla merkittävässä asemassa tukemassa lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Lappalainen ym., 2008, s. 121–122; Topping ym., 2000.)

Hyvät itsesäätelytaidot ovat yhteydessä yksilön sosioemotionaaliseen kompetenssiin (Poikkeus, 2011, s. 87; McKown ym., 2009), ja myös keskeinen osa sitä. Tunteiden säätelyn merkitys sekä ihmisen oman että hänen läheistensä hyvinvoinnin kannalta on merkittävä, ja kansainvälisten tutkimusten mukaan

tunteiden säätelykyky on keskeinen sekä henkisen hyvinvoinnin että tasapainon kannalta (Kokkonen, 2010, s. 9, 20). Tutkimuksissa on selvinnyt, että mitä paremmiksi murrosikäiset nuoret arvioivat tunteiden säätelykykynsä, sitä parempi itsetunto heillä on, sitä vähemmän ahdistuneiksi he tuntevat itsensä ja sitä tyytyväisempiä he ovat lähipiiriltään saamaansa sosiaaliseen tukeen (Kokkonen, 2010, s. 20; Ciarrochi ym., 2001). Nuoret, joilla on hyvä tunteiden säätelykyky, ovat myös halukkaampia pyytämään tarvittaessa apua perheeltään ja opettajaltaan (Kokkonen, 2010, s. 20; Ciarrochi ym., 2002). Nuorten opiskelijoiden aineistossa hyväksi koetut tunteiden säätelykyvyt liittyivät myös runsaisiin myönteisiin tunteisiin, vähäisiin kielteisiin tunteisiin sekä tasapainoiseen tunne-elämään. Mitä paremmiksi opiskelijat arvioivat oman kykynsä säädellä tunteita, sitä tyytyväisempiä he olivat elämäänsä, ja sitä paremmin he kokivat toipuvansa kielteisistä tunteista. (Kokkonen, 2010, s. 20–21; Tett ym., 2005.) Toisinaan ja tehottomasti tunteitaan säätelevillä nuorilla sen sijaan oli tutkimuksen mukaan muita enemmän esimerkiksi masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta (Kokkonen, 2010, s. 21; Eftekhari ym., 2009).

Myös Poikkeuksen (2011, s. 96) mukaan hyvät itsesäätelytaidot edesauttavat haastavista sosiaalisista tilanteista selviytymistä ja tukevat sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä. Tutkimusten mukaan nimenomaan tahdonalaisen tunteiden säätelyn on osoitettu ennakoivan suotuisaa vihan tunteiden säätelyä sekä olevan yhteydessä menestymiseen opinnoissa – koulumenestykseen liittyvän yhteyden taustalla ovat kuitenkin vaikuttavina tekijöinä myös lapsen sosiaaliset taidot, osallisuus luokkayhteisöön sekä suhde opettajaan (Poikkeus, 2011, s. 96; Valiente ym., 2008). Tunteiden säätelyn vaikutukset ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja toimintakykyyn liittyvät siihen, että ihmisen tunne-elämä säilyy joustavana ja avoimena. Nykymaailman arjen ja työelämän vaatimukset nimittäin edellyttävät ihmisiltä kykyä sopeuttaa itsensä myös tunnetasolla joustavasti ympäristön muutoksiin. (Kokkonen, 2010, s. 22.)

Lasten sosioemotionaaliseen kompetenssiin ovat yhteydessä myös sosioemotionaaliset taidot, jotka ovat keskeinen osa sosioemotionaalista kompetenssia, ja joita arvioimalla voidaan tehdä havaintoja myös lapsen yleisen sosioemotionaalisen kompetenssin vahvuudesta (Poikkeus, 2011, s. 87; McKown ym., 2009). Sosioemotionaalisiin taitoihin sisältyvät Poikkeuksen (2011,

s. 87) mukaan tunteiden tunnistaminen, sosiaalinen ymmärtäminen, eli esimerkiksi toisen tavoitteiden ja tunteiden syiden oivaltaminen, sekä sosiaalisia tilanteita koskeva päättely. Sosioemotionaaliset taidot kehittyvät varhaislapsuudesta alkaen koko ihmisen elämän ajan kaikissa tilanteissa, joissa ollaan tekemisissä toisten ihmisten kanssa. Ne ovat monipuolinen joukko taitoja, jotka yhdessä vaikuttavat yksilön elämään laajasti kotona, koulussa, ihmissuhteissa sekä työpaikoilla, ja joita tarvitaan muun muassa oman elämän tasapainoiseen hallintaan, asioiden hoitamiseen sekä yhteistyön tekemiseen muiden ihmisten kanssa. (Kampman, 2010, s. 199.) Lapsuudessa keskeistä on, että taidot pääsevät kehittymään ikätasolle suotuisalla tavalla. Mikäli sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen lapsuudessa estyy, yksilö kohtaa todennäköisesti erilaisia ongelmia nuoruudessa ja aikuisuudessa, kuten esimerkiksi yksinäisyyttä, syrjäytymistä ja mielenterveys- tai päihdeongelmia. Tämän vuoksi sosioemotionaaliset taidot ”ovat tasapainoisen ja onnellisen elämän kannalta tärkeämpiä kuin esimerkiksi kouluarvosanat”. (Kampman, 2010, s. 199.) Kuuselan ja Lintusen (2010, s. 126) mukaan eräs alakoulun opettaja onkin osuvasti todennut: ”Tiedollisten asioiden puutteen voi korvata myöhemmin elämässä, mutta itsen eheyttäminen ja kokoon parsiminen onkin jo vaikeampi asia”. Haasteet sosioemotionaalisisissa taidoissa ovat tutkitusti yhteydessä myös oppilaan oppimisvaikeuksiin (Pursiainen, 2018, s. 15; Kauffman & Landrum, 2018, s. 38), eli myös oppilaiden akateemisen menestyksen kannalta sosioemotionaalisten taitojen tukeminen on koulussa keskeistä.

Oppilaiden kokeman hyvinvoinnin kannalta on myös merkityksellistä, millainen kasvuympäristö koulu lapselle on. Analyysissa *Perceived school climate, academic well-being and school-aged children's self-rated health: a mediator analysis* tarkasteltiin akateemisen hyvinvoinnin ja havaitun kouluilmapiirin vaikutusta lasten itse määrittelemään terveydentilaan sekä sitä, onko akateemisella hyvinvoinnilla vaikutusta koulun ilmapiiriin (Rathmann ym., 2018, s. 1012–1013). Akateemisen hyvinvoinnin indikaattoreina analyysissa toimivat kouluun liittyvä neuvottomuus sekä tyytyväisyys kouluun. Kouluilmapiirin indikaattoreina toimivat sen sijaan opetuksen laatu, vuorovaikutus ja autonomia. Tulosten mukaan akateeminen hyvinvointi oli vahvasti yhteydessä lasten itsensä määrittämään terveydentilaan ja hyvinvointiin: mitä paremmaksi oppilaat määrittelivät akateemisen hyvinvointinsa, sitä epätodennäköisempää oli,



että he määrittelisivät terveydentilansa huonoksi. Koulun ilmapiiri sen sijaan oli vain epäsuorasti, akateemisen hyvinvoinnin kautta, yhteydessä oppilaiden terveydentilaan, tai ei ollenkaan. Tästä syystä kouluissa tulisi huolehtia siitä, että koulun ilmapiiri tukee oppilaiden akateemista hyvinvointia, sillä se vähentää oppilaiden kokemien terveysongelmien todennäköisyyttä. (Rathmann ym., 2018, s. 1012–1013.) Analyysi vahvistaa tietoa siitä, kuinka monenlaiset kouluun ja kouluympäristöön liittyvät tekijät vaikuttavat joko suorasti tai epäsuorasti oppilaiden hyvinvointiin. Konun, Lintosen ja Rimpelän (2002) mukaan itsensä toteuttaminen ja sosiaaliset suhteet ovatkin merkittävien oppilaan yleiseen hyvinvointiin vaikuttava tekijä kouluympäristössä (Konu, 2010, s. 28; Konu, Lintonen & Rimpelä, 2002).

### 3.2 Opettajan rooli ja sosioemotionaalinen tuki koulussa

*Hyvinvointi syntyy kohtaamisissa.* Jokainen opettaja vaikuttaa lasten hyvinvointiin jollakin tavalla: kasvua ja oppimista ei voi erottaa toisistaan. Lapset kehittyvät ja oppivat jatkuvasti kaikissa vuorovaikutustilanteissa, joissa he ovat, ja myös koulussa vietetty aika vaikuttaa lasten hyvinvointiin merkittävästi: *Jokainen opettaja kasvattaa tekemisillään ja tekemättä jättämisillään. Siitä on mahdoton sanoutua irti.* (Ahtola, 2016, s. 14–16, 19.)

Perusopetuslakiin ja opetushuoltolakiin sisältyy koulun hyvinvointitehtävä. Hyvinvointitehtävän perusteena on muun muassa se, että koulu on Suomessa yhteiskunnan säätelemää ja rahoittamaa toimintaa, jolloin lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet vaikuttavat opetuksen kautta lasten hyvinvointiin. Lisäksi tulevien sukupolvien hyvinvointiin vaikuttaminen onnistuu systemaattisesti parhaiten koulussa. Opetuksen sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolain on tarkoitus toimia toisiaan tukien lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin eduksi: oppilas- ja opiskelijahuoltolaki velvoittaa kaikkia oppilaitoksessa työskenteleviä sekä opiskeluhuoltopalveluista vastaavia henkilöitä edistämään toiminnassaan niin oppilaiden kuin oppilaitosyhteisönkin hyvinvointia. (Ahtola, 2016, s. 14–16, 19; Finlex, 2013.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat opettamaan myös sosioemotionaalisia taitoja, sillä monen oppiaineen tavoitteena on vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppiminen, ja lisäksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on

esimerkiksi tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen. Lisäksi monet koulun työskentelytavat, kuten dialoginen oppiminen ja ryhmätyöskentely, edellyttävät yhdessä toimimisen taitojen riittävää hallintaa. (Kampman, 2010, s. 200; Opetushallitus, 2016, 22, 105, 139, 161, 246.)

Koululla ja opettajilla on keskeinen rooli esimerkiksi lasten sosioemotionaalisten haasteiden ennaltaehkäisyssä ja oppilaiden tuen tarpeen varhaisessa havaitsemisessa. Opettajien tehtävänä on myös tarvittaessa ohjata oppilas hoidon tai avun piiriin sekä järjestää oppilaalle tukitoimia mahdollisesti yhdessä moniammatillisen henkilökunnan kanssa. Moniammatillisen yhteistyön lisäksi myös opettajan pedagoginen asiantuntemus on merkittävässä roolissa oppilaiden tukemisessa, sillä ensisijaisesti lapsen opettaja tekee arvion toteutettavasta tuen muodosta. Lisäksi systemaattiset arviointi-, tuki- ja seurantajärjestelmät ovat hyödyllisiä apukeinoja oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa. (Marttunen & Karlsson, 2013, s. 13; Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 88, 101; Opetushallitus, 2016, s. 61, 64.) Keskeistä on, että oppilaan saama tuki olisi pitkäjänteisesti suunniteltua, joustavaa ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tuen tarpeen selvittämisen sekä tuen suunnittelun ja toteutumisen kannalta on myös tärkeää toimia yhteistyössä oppilaan ja hänen vanhempiensa kanssa. (Opetushallitus, 2016, s. 61–62.)

Koulussa tuen järjestämisen kontekstina toimii kolmiportaisen tuen malli, johon sisältyviä oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasoja ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Yleisellä tuella viitataan usein yksittäisiin pedagogisiin ratkaisuihin ja ohjaus- sekä tukitoimiin, joiden avulla on mahdollista auttaa oppilasta varhaisessa vaiheessa koulun arjessa. Yleinen tuki on kaikille oppilaille tarjolla olevaa tukea, eikä sen tarjoaminen vaadi erityisiä päätöksiä tai tutkimuksia. Mikäli oppilaan tuen tarve voimistuu, siirrytään tehostettuun tukeen. Tehostettu tuki on yksilöllisempää, jatkuvampaa ja voimakkaampaa tukea, jonka järjestäminen käsitellään moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattilaisten kanssa. Tehostetun tuen tarjoamisen edellytyksenä on pedagogisen arvion tekeminen. Oppilaalle myös laaditaan yhteistyössä oppilaan itsensä ja hänen huoltajiensa kanssa oppimissuunnitelma, joka on perustana tukitoimille. Mikäli tehostettu tuki ei ole riittävää, oppilaalle tehdään pedagogiseen selvitykseen pohjautuva erityisen tuen päätös. Tällöin oppilasta varten laaditaan

myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Opetushallitus, 2016, s. 62–67.)

Koulukontekstissa haasteiden ennaltaehkäisyssä on kyse lasten ja nuorten suotuisan ja terveen kehityksen tukemisesta, eli niiden tekijöiden vahvistamisesta, jotka suojaavat lapsia muun muassa mielenterveysongelmilta. Lisäksi kouluissa voidaan tunnistaa ja yrittää vähentää sairastumisriskiä lisääviä tekijöitä. (Marttunen & Karlsson, 2013, s. 14.) Opettajien tehtävänä on osaltaan pyrkiä mahdollistamaan oppilaille hyvinvointia edistävä kouluympäristö, ja he voivat tukea oppilaiden hyvinvointia muun muassa opettamalla erilaisia keinoja, joiden avulla oppilaat voivat itse vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa positiivisesti (Ahtola, 2016, s. 14–16, 19).

Esimerkiksi oppilaiden itsesäätelyn haasteiden kohdalla opettajan rooli on merkittävä. Itsesäätelyn haasteista kärsivän oppilaan on muun muassa vaikeaa ottaa vastaan ohjeita, noudattaa sääntöjä tai suunnata ja ylläpitää tarkkaavaisuuttaan. Oppilas käyttäytyy usein uhmakkaasti ja aikuisen päätösvaltaa sekä sääntöjä kyseenalaistaen. Tällainen valtataistelu aiheuttaa usein oppilaan kanssa toimivassa aikuisessa turhautumista ja saattaa johtaa negatiiviseen vuorovaikutukseen. Opettajan tehtävä on katkaista negatiivisen vuorovaikutuksen kehä olemalla mahdollisimman johdonmukainen toiminnassaan. Itsesäätelyn haasteista kärsivä oppilas tarvitsee opettajan tukea toiminnassa ja työskentelyssä sekä sääntöjen sisäistämisessä. (Aro, 2014, s. 274.) Sääntöjen sisäistämisen harjoittelussa auttaa ympäristöstä saatu palaute: oppilas oppii tietämään, mikä on toivottavaa ja mikä epätoivottua toimintaa. Selkeät säännöt sekä niistä kiinni pitäminen ovat erityisen tärkeitä sellaisille oppilaille, joilla on haasteita sääntöjen sisäistämisessä. Johdonmukaisuus opettajan toiminnassa, tuttujen toimintatapojen hyödyntäminen sekä selkeä rakenne koulupäivissä ja asiasisällöissä edistävät toiminnanohjauksen kehittymistä. (Aro, 2014, s. 278.)

Oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen tukemisessa on hyvin olennaista se, onko opettajan ja oppilaan välinen toiminta vastavuoroista, ja miten erilaiset ristiriidat ratkaistaan (Pihlaja, 2018, s. 166). Kuunteleminen on yksi tärkeimmistä vuorovaikutukseen liittyvistä taidoista. Kuulluksi tuleminen antaa yksilölle tunteen siitä, että on hyväksytty, arvostettu ja ymmärretty, mikä on tärkeää erityisesti tilanteissa, joissa tunteiden säätely on

vaikeaa. Esimerkiksi oppilaiden konfliktitilanteiden kohdalla on tärkeää, että opettaja pystyy asettumaan kuuntelijan rooliin, jotta oppilas saa kokemuksen kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta. (Kuusela & Lintunen, 2010, s. 120–121.) Toimiva vuorovaikutus on hyvin keskeinen asia koulussa, sillä kouluuyhteisön jäsenten yhteistyö sekä ilmapiiri ovat pedagogisen hyvinvoinnin lähtökohtia. Opettajan rooli hyvän vuorovaikutuksen edistäjänä on tärkeä niin luottamuksellisen oppilas-opettajasuhteen luomisessa kuin myös oppilaiden toimivien vertaissuhteiden edistämisessä. (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 86.) Sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa keskustelu on hyvä ensiaskel. Taidoista ja niiden tarpeellisuudesta voi keskustella yhdessä oppilaiden kanssa, minkä jälkeen niitä on mahdollista harjoitella ja vahvistaa luontevasti kouluympäristössä. (Salmivalli, 2008, s. 183.)

Itsesäätelytaitojen lisäksi myös muita sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita, esimerkiksi sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehitystä, on mahdollista tukea kouluissa monin eri tavoin. Kuuselan ja Lintusen (2010, s. 119) mukaan kouluilla onkin ”aitiopaikka sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä” esimerkiksi siksi, että koulu on monella tavalla luonnollinen paikka harjoitella sosioemotionaalisia taitoja. Esimerkiksi liikuntatunneilla oppilaat kohtaavat aitoja tilanteita, joissa he voivat harjoitella muun muassa tunteiden säätelyä ja yhdessä toimimista turvallisessa ja toiminnallisessa ympäristössä. Koulussa lapset ovat myös paljon tekemisissä suunnilleen samanikäisten kavereiden ja tuttujen kanssa, ja koulupäivän aikana lapsille tarjoutuu monenlaisia mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa ja ryhmätilanteissa muiden lasten kanssa. Yhdessä toimimisen opetteleminen onkin lapsille mielekkäintä silloin, kun kouluuyhteisössä on yhteistyön tekemiselle aito tarve. Tarve syntyy siitä, että yhdessä tekemisen kulttuuria rakennetaan kouluuyhteisössä tietoisesti: tunnustetaan, mitkä asiat on hyödyllistä tehdä yhdessä, ja huolehditaan, että yhteistyön toteuttamiselle on olemassa tarvittavat edellytykset. Tällöin yhdessä toimimisen kulttuurin luominen lasten ja koulun aikuisten välille sekä opettajien ja vanhempien välille on suunnitelmallista. Kouluympäristössä yhdessä toimimista voidaan harjoitella johdonmukaisesti päivittäin osana koulunkäyntiä. (Kampman, 2010, s. 202; Kuusela & Lintunen, 2010, s. 120.)

Vertaisryhmässä oppilaiden on luontevaa ja tehokasta oppia sosioemotionaalisia taitoja (Salmivalli, 2008, s. 181). Ryhmän ulkopuolelle

jäävien oppilaiden tukemisen keinoiksi Pavri (2001) on esittänyt muun muassa sosiaalisten taitojen opettamisen, hyväksyvän ilmapiirin luomisen, vaihtoehtoisten toimintamallien hyödyntämisen, itsetunnon vahvistamisen sekä vuorovaikutustilanteiden järjestämisen (Pavri, 2001; Junntila, 2010, s. 50). Esimerkiksi pienryhmissä toimiminen lisää turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta erityisesti sellaisilla oppilailla, joilla on heikko sosioemotionaalinen kompetenssi (Junntila, 2010, s. 50). Pienryhmissä on mahdollista myös keskittyä erityisesti johonkin tiettyyn asiaan, kuten sosiaalisten taitojen tai itsesäätelytaitojen tukemiseen, sen mukaan, millaisia tuen tarpeita oppilailla on (Pihlaja, 2018, s. 166–167).

Keskeinen tekijä sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa on myös toiminnan arvioinnin merkityksen huomioiminen. Jotta tukikeinoja on mahdollista suunnitella, on ensin osattava tehdä havaintoja oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tasosta. Poikkeus (2011, s. 87) toteaa, että yleisen sosioemotionaalisen kompetenssin arvioinnin sijaan on usein hyödyllisempää tehdä havaintoja siitä, kuinka lapsen sosiokognitiiviset ja sosiaaliset taidot sekä tunteiden säätely ilmenevät erilaisissa arjen tilanteissa. Suoraan käyttäytymisen perusteella arvioitavista sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueista haastavammin arvioitavia ovat lapsen kokemus osallisuudesta, joka näkyy muun muassa yhteisiin sääntöihin sitoutumisena ja motivaationa toimia yhteistyössä muiden kanssa, sekä lapsen käsitykset itsestään ja odotukset muiden suhtautumisesta häneen. Lapsen minäkäsitys ja odotukset ilmenevät epäsuorasti esimerkiksi sen kautta, millaisia tavoitteita lapsella on, miten hän suhtautuu uusiin tilanteisiin ja vetäytykö hän yhteistoiminnasta sen sijaan, että pyrkisi kohtaamaan muut. Sosiaalisia ja sosiokognitiivisia taitoja osoittavia ja siten havainnoinnin ja arvioinnin kannalta otollisia tilanteita ovat esimerkiksi leikkiryhmään liittymistilanteet, kilpailu- ja torjuntatilanteet, ongelmanratkaisu- ja konfliktitilanteet, turhautumistilanteet sekä keskustelu- ja kuuntelemistilanteet. Kuinka lapsi reagoi esimerkiksi siihen, jos hän ei voita pelissä? Kuinka hän toimii kohdatessaan pettymyksiä? Millaisia rooleja hän ottaa ongelmanratkaisutilanteissa? (Poikkeus, 2011, s. 87–88.) Kyseisenlaisten tilanteiden havainnointi mahdollistaa sen, että opettaja pystyy tekemään päätelmiä lapsen sosioemotionaalisesta kompetenssista lapsen taitojen arvioinnin kautta.

### *3.3 Vahvuusperustainen sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen*

Oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin ja hyvinvoinnin kannalta on merkityksellistä, millaisen palautteen avulla opettaja pyrkii tukemaan ja ohjaamaan oppilaiden oppimista ja kehitystä. On nimittäin todettu, että koulu- ja oppimisvaikeudet sekä heikko sosioemotionaalinen kompetenssi saattavat ajaa oppilaan koulussa negatiivisen palautteen kehään, jolloin ongelmiin keskittyvän palautteen vuoksi oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen jää vähäiseksi (Pursiainen, 2018, s. 16). Negatiivisen palautteen takia oppilaan koulukokemukset ovat herkästi hyvin kielteisiä, mikä vaikuttaa heikentävästi muun muassa oppilaan minäkäsitykseen ja suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan. Negatiivisella kehällä voi olla hyvinkin kauaskantoinen vaikutus koulun ja opintojen loppuun suorittamiseen sekä myöhemmin myös työelämään siirtymiseen. (Pursiainen, 2018, s. 16.) Olisikin tärkeää, että oppilaan heikkoa sosioemotionaalista kompetenssia tuettaisiin negatiivisen palautteen sijaan positiivisesta näkökulmasta, keskittymällä oppilaan potentiaaliin, onnistumisiin ja vahvuuksiin (Pursiainen, 2018, s. 16). Tällainen toimintatapa tukisi oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja sen myötä myös opinnoissa ja työelämässä pärjäämistä.

Vahvuuksien tunnistamisen ja tukemisen merkitystä sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa on korostettu 2000-luvun tutkimuksissa niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Pursiainen, 2018, s. 18; Sointu, 2014). Positiivisen käyttäytymisen vahvistamisen näkökulma ei ole varsinaisesti uusi ilmiö, vaan jo 1900-luvulla on nähty rangaistusten ja negatiivisen palautteen tehottomuus käyttäytymishaasteiden hallinnassa. 2000-luvun puolella on kuitenkin saatu vahvaa tutkimusnäyttöä positiivisen ja vahvuusperustaisen käyttäytymisen tukemisen eduista, mikä on vaikuttanut kyseisen näkökulman korostumiseen. (Laajasalo, 2016, s. 152.) Myös Soinnun (2014, s. 3) mukaan vahvuuksiin perustuva lähestymistapa lasten käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan tukemisessa on korostunut siksi, että ongelmiin keskittyvä lähestymistapa koettiin puutteelliseksi ja ongelmalliseksi erityisesti sellaisten lasten kohdalla, joilla on käytöshaasteita. Lisäksi tutkimusten mukaan sosioemotionaalisten haasteiden tukeminen vahvuuksiin keskittymisen kautta

kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin ja johtaa lähtökohtaisesti myönteiseen ja luottamukseen perustuvaan suhteeseen lapsen ja hänen perheensä sekä opettajan välillä (Lappalainen ym., 2008, s. 123). Vahvuuksien arvioinnissa mielenkiinto kohdistetaan lapsen oppimispotentiaaliin ja siihen, mitä keinoja lapsi on käyttänyt oppimis- tai työskentelyprosessissaan – eikä niinkään työskentelyn lopputulokseen. Vahvuuksien arviointi muistuttaa luonteeltaan dynaamista arviointia, jossa tavoitteena on oppia huomaamaan lapsen yksilöllinen tapa ajatella ja oppia. (Lappalainen ym., 2008, s. 123.)

Lasten sosioemotionaalisen kompetenssin vahvuusperustaisessa tukemisessa myös ennaltaehkäisevä näkökulma on merkityksellisessä asemassa – ideana on tukea lasten hyvinvoinnin edellytyksiä ja vahvuuksia jo ennen, kuin ongelmia mahdollisesti ilmenee. Esimerkiksi tunnetaitojen opettaminen mahdollisesti jopa omana oppiaineenaan koko luokan kanssa olisi ennaltaehkäisevää toimintaa ajatellen oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemista. (Poikkeus, 2011, s. 98.) Myös Laajasalon (2016) mukaan käyttäytymisen ongelmiin puuttuminen ennaltaehkäisevästi on tärkeää oppilaiden kannalta, ja se on lopulta myös taloudellisesti tehokkainta, sillä sosioemotionaaliset haasteet lisäävät muun muassa mielenterveyshäiriöiden, rikollisuuden, päihteiden ongelmakäytön sekä somaattisten sairauksien riskiä aikuisiällä merkittävästi (Laajasalo, 2016, s. 148). Laajasalon mukaan myös käyttäytymisen haasteiden ennaltaehkäisyssä ja niihin puuttumisessa sekä koulujen työrauhan varmistamisessa on todettu tehokkaimmaksi keinoksi panostaa myönteiseen huomioimiseen ja palautteeseen (Laajasalo, 2016, s. 149). Tällöin keskitytään nimenomaan tukemaan oppilaan prososiaalista eli toivotunlaista käyttäytymistä ja luodaan oppilaaseen siten myönteistä suhdetta. Myös tunnetaitojen opettamisen sekä opettajan ja oppilaan yhteistoiminnan parantamisen on todettu olevan hyödyllistä (Laajasalo, 2016, s. 149).

PYD-teoria eli positiivisen kehityksen teoria (*Positive Youth Development*) on toiminut lähtökohtana tai näkökulmana monissa 2000-luvulla julkaistuissa tutkimuksissa. Näkökulma pitää sisällään erilaisia suuntauksia muun muassa kasvatuksen, opetuksen, sosiologian ja kehityspsykologian kentiltä. (Sointu, 2014, s. 19; Pursiainen, 2018, s. 30.) Näkökulmassa tärkeimpänä ajatuksena on se, että jokaisella lapsella ja nuorella on vahvuuksia, potentiaalia ja kiinnostuksen kohteita, joita esiin nostamalla ja kehittämällä voidaan tukea yksilön

sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä. Tarkoituksena on, että vahvuuksia tunnistetaan yhdessä lasten ja heidän perheiden kanssa sekä koulun toimesta, ja niiden avulla pyritään tukemaan nuoren kehitystä. (Sointu, 2014, s. 19.) Yksilön vahvuuksien lisäksi ympäristöön liittyvät voimavarat, kuten opettajat, vertaiset sekä resurssit, lisäävät muun muassa oppimismotivaatiota ja hyvinvointia ja vaikuttavat positiivisesti yksilön itseluottamukseen ja minäkäsitykseen (Sointu, 2014, s. 20; Sointu ym., 2017, s. 117).

### 3.4 Sosioemotionaalinen oppiminen

Sosioemotionaalista kompetenssia voi kehittää sosioemotionaalisen oppimisen (*Social and Emotional Learning*) avulla. Sosioemotionaalinen oppiminen, eli niinsanottu SEL-liike, sai alkunsa Yhdysvalloissa vuonna 1994, kun psykologian tohtori Daniel Goleman perusti yhdessä Eileen Rockefeller Growaldin kanssa CASEL-järjestön (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), jonka tavoitteena on tutkia, tukea ja arvioida kasvatuskäytäntöjä, jotka edistävät lasten sosioemotionaalista kehitystä, eettistä käyttäytymistä ja kansalaisuutta sekä akateemista oppimista. Sosioemotionaalinen oppiminen voidaan määritellä viitekehykseksi, ideologiaksi tai prosessiksi, jonka avulla on mahdollista oppia tunnistamaan ja käsittelemään tunteita, kunnioittamaan muita, olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä löytämään positiivisia ja vastuullisia keinoja tavoitteiden saavuttamiseen, ongelmien ratkaisemiseen ja päätösten tekemiseen. (Merrell & Gueldner, 2010, s. 6–7; Kokkonen, 2010, s. 42–43; Zins & Elias, 2006.)

Sosioemotionaalisen oppimisen prosessin taustalla on vahvuusperustainen näkemys sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta, ja keskeisenä teemana on hyvinvointi, nimenomaan positiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Sosioemotionaalisen oppimisen tausta-ajatuksena ei ole tarkastella hyvinvointia sairauksien tai poikkeamien puuttumisen kautta, vaan ennemminkin pohtien sitä, millaisia piirteitä ja ominaisuuksia hyvinvoivalla yksilöllä on. (Merrell & Gueldner, 2010, s. 7.) Sosioemotionaalisen oppimisen näkökulma (*SEL*) pohjautuu muun muassa positiivisen psykologian teorioihin ja tunneälykkyyss-tutkimuksiin, ja siihen kuuluva viiden osa-alueen polku hyvinvointia kohti (*five pathways to wellness*) on tutkija Emory Cowenin (1994) ja hänen tutkijakollegoidensa



suunnittelema. (Merrell & Gueldner, 2010, s. 6, 8.) Hyvinvointia kasvattavat sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueet kasvattajan näkökulmasta ovat: terveellisten varhaisten kiintymyssuhteiden muodostaminen lapsen kanssa, lapsen iänmukaisten valmiuksien ja osaamisen kehittäminen, hyvinvointia tukevan ympäristön tarjoaminen lapselle, vaikuttamisen mahdollisuuden sekä toimijuuden kokemusten mahdollistaminen lapselle sekä lapsen stressinsieto- ja säätelykyvyn vahvistaminen. SEL-liikkeen tavoitteena on järjestelmällisesti edistää yksilöiden sosioemotionaalista kompetenssia, johon sisältyviä osa-alueita ovat muun muassa itsetuntemus, itsensäjohtaminen tai itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot sekä päätöksentekokyky. (Merrell & Gueldner, 2010, s. 8–10.)

SEL-liikettä ei ole tarkoitus hyödyntää ainoana lasten hyvinvointia tukevana keinona tai toimintatapana, vaan sosioemotionaalista oppimista tulisi tarkastella ennemminkin perustana koulun toiminnalle tai taustanäkökulmana, jota voi hyödyntää muiden koulun toimintatapojen rinnalla. Sosioemotionaalinen oppiminen, positiivisen käyttäytymisen vahvistamisen näkökulma, välittävä ja turvallinen kouluympäristö sekä tehokas akateeminen ohjaaminen ja opettaminen ovat kaikki keskeisiä osatekijöitä turvallisen, tehokkaan ja hyvinvointia tukevan kouluympäristön luomisessa. (Merrell & Gueldner, 2010, s. 11–12.)

### *3.5 Toimintamalleja sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen*

Sosioemotionaalisten taitojen opettamista ja sosioemotionaalisen kompetenssin tukemista varten on olemassa erilaisia interventioita, joiden käytöstä löytyy jo melko paljon tutkimustietoa. Myös Suomessa on erilaisia ohjelmia, joiden avulla pyritään tukemaan yhteisöllisesti koko ryhmän sosioemotionaalista osaamista. Tällaisia ohjelmia ovat esimerkiksi Askeleittain, KiVa Koulu, Aggression portaat, ja Yhteispeli. (Poikkeus, 2011, s. 98.)

Suunnitelmallisista toimintamalleista voi olla erityistä hyötyä sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa, sillä Poikkeus (2011) tuo esille tärkeän näkökulman, jonka mukaan monet kasvatustieteen ammattilaiset varmasti tietävät ja ymmärtävät sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen merkityksen, mutta arjessa taitojen harjoittelu olisi todennäköisesti

systemaattisempaa ja aktiivisempaa, jos opettajilla olisi käytössään konkreettisia toimintamalleja ja materiaaleja tuen toteuttamisen avuksi. Yksilöllisen kohdennetun tuen lisäksi on erittäin tärkeää suunnata tukea myös yhteisöllisesti harjoittelemalla koko ryhmän kanssa esimerkiksi sosiaalisia ja sosiokognitiivisia taitoja sekä tunnetaitoja kouluympäristössä. (Poikkeus, 2011, s. 100.) Pursiainen (2018) mukaan ”uusimpien tukimallien harjoittelu tulisi aloittaa jo opettajakoulutuksessa, jossa erilaisten interventioiden systemaattinen harjoittelu on ollut vähäistä” (Pursiainen, 2018, s. 17; Launonen & Pulkkinen, 2004, s. 137; Björn, 2012, s. 367–369).

Askeleittain-ohjelma on esimerkki järjestelmällisestä sosioemotionaalisten taitojen harjoitteluohjelmasta, joka on tarkoitettu päivähoitoikäisille sekä esiopetusikäisille ja alakoululaisille. Askeleittain-ohjelmassa korostetaan myös tunnetaitoja ja tunteiden säätelyn taitoja: tunnevalokuvien avulla käydään viikoittain keskustelua erilaisista teemoista, joissa käsitellään esimerkiksi empatiaa, itsesäätelyä ja ongelmanratkaisua. Ohjelma sisältää myös muunlaisia materiaaleja, esimerkiksi laulut, käsinuket ja videot. Konfliktitilanteissa lapsia ohjataan ohjelman vihjekuvien avulla omatoimiseen ongelmanratkaisuun sekä hyödyntämään yhdessä harjoiteltuja rauhoittumiskeinoja. Lisäksi ohjaajat antavat lapsille palautetta sosiaalisista taidoista ja ohjaavat lapsia sanallistamaan keinoja, joita he ovat käyttäneet erilaisissa tilanteissa. (Poikkeus, 2011, s. 97–98.)

KiVa Koulu on Suomessa melko tunnettu ja monissa kouluissa hyödynnetty sekä myös kansainvälistä suosiota saanut toimenpideohjelma, jonka avulla pyritään ennaltaehkäisemään kiusaamista. Ohjelmaan liittyy erilaisia aineistoja, työkaluja ja kyselyitä, joiden avulla kiusaamistilanteita voi kouluyhteisössä kartoittaa ja ratkoa. (KiVa Program; Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 103.) KiVa Koulu on kehitetty Turun yliopistossa ja rahoituksesta on vastannut opetus- ja kulttuuriministeriö (KiVa Program). Muun muassa koulukiusaamista tutkinut psykologian professori Christina Salmivalli oli perustamassa KiVa Koulu -ohjelmaa, joka on kouluissa otettu käyttöön ensimmäisen kerran vuonna 2006 (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 103).

Aggression portaat -malli tarjoaa apua aggressiokasvatukseen niin ammattikasvattajille kuin vanhemmillekin. Aggressiokasvatuksen tarkoituksena on opettaa haastavien tunteiden tunnistamista, nimeämistä sekä säätelyä, jotta

lapsi tai nuori oppisi hallitsemaan aggressiotaan, eikä se purkautuisi esimerkiksi väkivaltaisena käytöksenä. Aggression portaiden tavoitteena on nimenomaan väkivallan ennaltaehkäisy, johon pyritään tukemalla lapsen portaittaista tunnekehitystä matkalla kohti nuoruutta ja aikuisuutta. Aggression portaat -malli tarjoaa kasvattajille konkreettisen työkalun aggressiokasvatukseen ja haastavien tunteiden hallinnan opettamiseen. Malli sisältää erilaisia keinoja, joiden avulla voi harjoitella tunteista puhumista sekä negatiivisten tunteiden, kuten pettymyksen, kateuden, raivon tai katkeruuden, hallitsemista. Aggression portaat on Väestöliiton kehittämä malli. (Cacciatore ym., 2009, s. 6–7; Cacciatore, 2008, s. 10–12.)

Suunnitelmallinen tapa lisätä yhdessä toimimista, ja täten myös tilaisuuksia kehittää sosioemotionaalisia taitoja, on esimerkiksi Yhteispelin malli, joka on kehitetty yhdessä toimimisen taitojen eli sosioemotionaalisten taitojen opettamiseksi lapsille alakoulussa (Kampman, 2010, s. 203). Hankkeen avulla on pyritty ehkäisemään lapsuusiän kehityksellisiä ongelmia, päihteiden käyttöä ja syrjäytymistä. Hankkeessa yhdistyy sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ja sosiaalisen oppimisen teoriaan pohjautuvia menetelmiä, ja sen avulla on tarkoitus parantaa koulun kykyä edistää oppilaiden tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja. Se on kehitetty yhteistyönä opetus- ja kulttuuriministeriön, Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (THL) sekä Ylöjärven kaupungin kanssa. (Laajasalo, 2016, s. 162.)

Yhteispelin mallissa on neljä tasoa, joiden suunnitelmallisen toteuttamisen avulla yhteistoimintaa voidaan kehittää. Mallissa opettajan tulee järjestää säännöllisesti tilanteita, joissa lapset pääsevät keskustelemaan ja työskentelemään yhdessä, ja joissa opettaja ohjaa lapsia yhteistyön harjoittelussa (1). Kouluympäristö tulee myös järjestää sellaiseksi, että se tukee sosioemotionaalisten taitojen oppimista ja hyödyntämistä erilaisissa tilanteissa (2). Rehtorin tehtävänä on huolehtia siitä, että koulun aikuisten työympäristö tukee myös avointa keskustelua ja yhteistyökulttuuria työyhteisössä (3). Lisäksi rehtorin ja opettajien tulee luoda aktiivisesti hyvää keskustelusuhdetta oppilaiden vanhempien kanssa (4). (Kampman, 2010, s. 202–203.)

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen alakoulussa. Tutkimuksemme aiheena ovat luokanopettajien työkokemukset ja kokemusten kautta muodostuneet käsitykset lasten sosioemotionaalisisesta kompetenssista ja siihen liittyvistä haasteista sekä opettajien keinoista tukea ja vahvistaa oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia. Lisäksi meitä kiinnostaa se, millainen merkitys sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisella on oppilaiden kannalta – tätäkin aihetta tutkimme kuitenkin nimenomaan luokanopettajien näkökulmasta, ja kysymme heidän mielipidettään ja näkemystään asiasta.

Meitä kiinnostavia teemoja ovat siis esimerkiksi, millä perusteella opettajat tekevät havaintoja ja tulkintoja oppilaiden sosioemotionaalisisesta kompetenssista, ja mihin opettaja kiinnittää tällöin huomiota. Mitä opettaja pitää merkinä lapsen hyvästä sosioemotionaalisisesta kompetenssista? Millaisissa tilanteissa ja millä perusteella opettaja havaitsee lapsella olevan sosioemotionaalisia haasteita? Miten opettajat tukevat oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä? Millaisia konkreettisia tukikeinoja tukitoiminnassa on hyödynnetty? Millainen merkitys oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisella on, ja mikä on koulun ja opettajien rooli tukemisessa?

Tutkimusaiheiden ja meitä kiinnostavien teemojen pohjalta olemme muodostaneet seuraavanlaiset tutkimuskysymykset:

1. *Millaisia havaintoja luokanopettajat tekevät oppilaiden sosioemotionaalisisesta kompetenssista?*
2. *Miten luokanopettajat tukevat oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä?*
3. *Miten luokanopettajat kuvailevat oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen merkitystä oppilaiden kannalta?*

## 4.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Kiviniemi (2018) on luonnehtinut laadullista tutkimusta prosessiksi, jossa aineistoon liittyvät tulkinnat ja näkemykset muodostuvat prosessin myötä tutkijan tietoisuudessa muodostaen lopulta ymmärrystä ja uutta tietoa aiheesta. Laadullisen tutkimuksen prosessimaisuudesta kertoo myös sen joustava eteneminen, jolloin sen eri vaiheet eivät useinkaan ole määriteltävissä selkeästi etukäteen, vaan tutkimusmenetelmälliset ratkaisut ja tutkimuksen eri osat tarkentuvat prosessin myötä. Siten tutkittavaan ilmiöön perustuvaan ongelmaan tai kysymykseen saadaan tutkimusprosessin edetessä ratkaisu. (Kiviniemi, 2018.) Tässä tutkielmassa laadulliselle tutkimukselle ominainen prosessinomainen eteneminen näkyy esimerkiksi siten, että lopulliset menetelmälliset ratkaisut, kuten analyysitavan valinta, tarkentuivat vasta teoriaosion suunnittelun ja aineistonkeruun jälkeen. Valitun analyysitavan taustalla vaikutti esimerkiksi valintamme määritellä tutkielman pääkäsite (*Ks. Sosioemotionaalinen kompetenssi*) ja sen sisältämät osa-alueet Poikkeuksen (2011) mallia mukaillen. Toisaalta teoriaosion viimeistelyyn vaikuttivat osittain myös analyysin kautta tehdyt päätelmät aineistosta.

Haemme tutkimukseen erityisesti kokemuksia ja kokemusten kautta muodostuneita käsityksiä kuvailevaa tietoa. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, s. 27) mukaan kvalitatiivinen tutkimus on sopiva lähtökohta tutkimukseen, kun halutaan tutkia haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole löytää yleistettävissä olevaa tietoa, vaan kuvata tutkittavaa ilmiötä tietyn aineiston perusteella. Tavoitteenamme on kuvata tutkimaamme aihetta nimenomaan tämän tutkimuksen aineistoon kuuluvien opettajien kokemusten ja käsitysten kautta. Koska tutkimuksemme kohteena ovat kokemukset ja kokemusten kautta muodostuneet käsitykset, joita pyrimme tulkitsemaan ja ymmärtämään, sijoittuu tutkimuksemme fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofisen suuntauksen kentälle (Laine, 2018). Sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa tutkimusmenetelmäperinteessä tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemukset, merkitykset sekä yhteisöllisyys (Laine, 2018).

Tarkastelumme kohteena ovat luokanopettajien kokemukset ja kokemusten kautta muodostuneet käsitykset oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin

tukemisesta. Luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä tutkimalla pyrimme saamaan tietoa oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin, sen kehitymisestä, tukemisesta ja tuen merkityksestä sekä vahvistamaan ymmärrystämme aiheesta. Fenomenologisessa tutkimusmenetelmässä mielenkiinnon ja tutkimuksen kohteena ovat ihmisyksilöt, joiden nähdään rakentuvan suhteessa maailmaan, ja jotka myös itse osaltaan rakentavat maailmaa (Laine, 2018). Fenomenologiassa keskitytään tarkastelemaan nimenomaan yksilön kokemuksia ja havaintoja suhteessa maailmaan: siihen elettyyn ympäristöön, jossa kokeminen tapahtuu. Fenomenologiaan liittyy myös vahva käsitys ihmisen yhteisöllisyydestä ja siitä, että merkityksistä rakentuvat kokemukset syntyvät yhteisössä ja ovat luonteeltaan jaettuja. (Laine, 2018.)

Hermeneuttisessa tutkimusmenetelmässä korostuu ymmärtäminen ja tulkinta, ja se on tarpeellinen fenomenologisen tutkimuksen yhteydessä juuri tulkinnan takia (Laine, 2018). Hermeneutiikassa mielenkiinnon kohteena ovat ilmiöt, joiden sisältämiä merkityksiä pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään. Merkitysten ymmärtämistä ja toisten kokemusten ja ilmaisujen tulkintaa varten pitää tietää ensin, miten tutkija ja tulkittava ymmärtävät tutkittavan ilmiön. (Laine, 2018.) Tähän liittyvät vahvasti tutkijan tai tutkijoiden ennakkokäsitykset, joiden tiedostaminen on tutkimuksen kannalta keskeistä.

Tutkijan oma mieli ja tietoisuus ovat tärkeä osa koko laadullista tutkimusprosessia, jolloin inhimillisenä olentona tutkijan ei voida olettaakaan olevan täysin objektiivinen toimija (Moilanen & Räihä, 2018). Tutkijan ennakkokäsityksiin liittyvät kysymykset ovat tärkeitä pohdittavia niin fenomenologiassa kuin hermeneutiikassakin. Esiymmärrys ja oletukset tutkimuskohteesta voivat olla osin tiedostettuja ja osin tiedostamattomia. Fenomenologiassa oman esiymmärryksen pohtimista ja tietoisuuteen nostamista painotetaan erityisesti, sillä siinä pyritään mahdollisimman ennakkoluulottomasti nostamaan esille asioita ja tekemään tulkintoja, jolloin vahvat ennakkoluulot tai asenteet voivat olla haitaksi. Hermeneutiikassa puolestaan ennakkoluulot ja esiymmärrys nähdään osana tutkijan olemusta, ja niiden nähdään vaikuttavan analyysissä rakentuviin merkityksiin. Esimerkiksi teorian merkitys tutkimusprosessissa nähdään edellä mainittujen näkemysten tavoin kahdella tavalla: toisaalta siihen tutustuminen avaa uusia näkökulmia ja syventää tulkintoja, toisaalta se rajaa joitakin näkökulmia pois. Esiymmärryksen

tiedostaminen kummastakin näkökulmasta on siis tärkeää koko tutkimusprosessin ajan. (Moilanen & Rähkä, 2018.)

Tässä tutkimuksessa liikutaankin kahdella eri tulkinnan tasolla: tulkitaan opettajien kokemuksia ja käsityksiä liittyen oppilaiden sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja sen tukemiseen, tiedostaen samalla, että oma tulkintamme ja ymmärryksemme aiheesta vaikuttaa tulkintaan myös. Oma esiyymmärryksemme aiheesta nojaa pitkälti Poikkeuksen (2011) sosiaalisen kompetenssin mallia mukailleen muodostettuun malliin sosioemotionaalisesta kompetenssista ja toimiikin analyysissämme tärkeänä tukena. Ensisijainen kiinnostuksemme analyysissä kuitenkin kohdistuu opettajien subjektiivisiin kokemuksiin ja asioihin, joita he nostavat esiin oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin osalta.

### 4.3 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimuksemme aineisto on laadullinen. Yksinkertaisimmillaan laadulliseksi aineistoksi luokitellaan aineisto, joka on esitettyä tekstimuodossa (Eskola & Suoranta, 2008, s. 15). Haastattelu on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmistä ja sen tarkoituksena on yksinkertaisesti tuottaa tietoa kysymällä (Ruusuvuori & Tiittula, 2017). Kysyminen on hyödyllinen tapa saada tietoa esimerkiksi yksilöiden kokemusten kautta muodostuneista käsityksistä, joita tässäkin tutkielmassa tutkimme. Tämän tutkielman aineistonkeruumenetelmänä päätimme hyödyntää e-kyselylomakkeen (Ks. *Liitteet*) avulla toteutettua kyselyhaastattelua.

Sähköisesti toteutettavan kyselyhaastattelun etuna on se, että sen avulla on melko helppoa ja sujuvaa toteuttaa aineistonkeruu. Lomake julkaistaan sähköisenä ja vastaaja voi täyttää sen oman aikataulunsa mukaan, eikä erillisiä haastattelu-aikoja tarvitse sopia. Sähköisen kyselylomakkeen avulla vastaajien anonymiteetti myös varmistuu helposti. Kyselylomakkeessamme kysyttiin vain yksi taustatieto, joka liittyi työuran pituuteen, ja pelkästään sen tiedon avulla kyselyyn vastanneita oli mahdotonta tunnistaa. Lisäksi opettajien antamat vastaukset kyselylomakkeeseen olivat automaattisesti jo tekstimuodossa, eli aineistoa ei tarvinnut erikseen litteroida.

Sähköisen kyselyn haasteet liittyvät muun muassa luotettavuuteen (Kuula, 2011). Tällaiseen aineistonkeruumenetelmään liittyi esimerkiksi se riski, että

kyselyyn pystyi vastaamaan kuka tahansa, jolloin emme voineet olla varmoja, että vastaajat olivat esimerkiksi todellisuudessa luokanopettajia – vaikka Facebook-ryhmät, joihin kysely linkitettiin, olivatkin suunnattuja ensisijaisesti nimenomaan alakoulun opettajille, ohjaajille ja rehtoreille. Aineistonkeruun eettisyyttä ja luotettavuutta pohdimme lisää myös *Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus* -osiossa. Haasteena sähköisessä kyselylomakkeessa on myös sen joustamattomuus verrattuna perinteiseen haastattelutilanteeseen, jossa haastattelijalla on mahdollisuus tilanteessa esimerkiksi tarkentaa, esittää lisäkysymyksiä, käydä keskustelua haastateltavan kanssa tai esimerkiksi muuttaa haastattelukysymysten järjestystä (Tuomi & Sarajärvi, 2018a, s. 70). Samanlaista joustavuutta ei ole sähköisessä kyselylomakkeessa, jonka vastaaja täyttää itsekseen. Tällöin kysymysten tarkka suunnittelu etukäteen on erittäin tärkeää. (Tuomi & Sarajärvi, 2018a, s. 70–72.)

Lomakehaastattelu on strukturoitu haastattelu, eli lomakkeen kysymykset ovat samat ja samassa järjestyksessä kaikilla vastaajilla (Eskola & Suoranta, 2014, s. 86). Kyselylomakkeemme koostui kuitenkin yhtä taustatietokysymystä lukuun ottamatta avoimista kysymyksistä, joten valmiita vastausvaihtoehtoja ei ollut annettu, ja aineisto määrittyi siten laadulliseksi aineistoksi. Lomakkeen suunnittelussa ja kysymyksenasettelussa tuli ottaa huomioon monia erilaisia tekijöitä. Toisaalta oli tärkeää saada riittävän laajoja ja tutkimuskysymyksiimme vastaavia vastauksia. Lomakkeen houkuttelevuuden kannalta kuitenkin oli tärkeää, ettei se olisi liian pitkä tai haastava täyttää vastaajien näkökulmasta. Lopulta lomakkeemme (*Ks. Liitteet*) sisälsi taustakysymyksen lisäksi viisi avointa kysymystä tai teemaosiota, jotka oli suunniteltu tutkimuskysymystemme pohjalta. Teemaosiot ja avoimet kysymykset olivat melko laajoja, ja ne antoivat vastaajille mahdollisuuden kuvailla omia kokemuksiaan ja käsityksiään aiheisiin liittyen. Lisäksi niiden yhteydessä oli vastaamista helpottavia ja suuntaavia lisäkysymyksiä, joissa esimerkiksi kehotimme opettajia kertomaan konkreettisia esimerkkejä nimenomaan sellaisista oppilaista, joita he ovat itse työuransa aikana opettaneet. Kyselylomakkeessa pyydettiin luokanopettajia vastaamaan seuraavanlaisiin teemaosioihin tai kysymyksiin:

- *Kuvaile, millä tavoin oppilaiden hyvä sosioemotionaalinen kompetenssi näkyy oppilaiden toiminnassa, koulutyöskentelyssä, oppimisessa, hyvinvoinnissa, vertaissuhteissa ja vuorovaikutuksessa.*



- *Kuvaile, millä tavoin oppilaiden sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyvät haasteet näkyvät oppilaiden toiminnassa, koulutyöskentelyssä, oppimisessa, hyvinvoinnissa, vertaissuhteissa ja vuorovaikutuksessa.*
- *Kuvaile, millä keinoilla pyrit tukemaan tai vahvistamaan oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia työssäsi.*
- *Kuvaile yhtä työurasi aikana opettamaasi alakoulun oppilasta, jolla on merkittäviä sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyviä haasteita.*
- *Millainen merkitys oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisella mielestäsi on oppilaiden kannalta?*

Teimme lomakkeesta muutaman version ja kokeilimme sen toimivuutta ennen virallista aineistonkeruuta. Kysymystenasettelun lisäksi pohdimme tutkielmamme kannalta merkittävän käsitteen, eli sosioemotionaalisen kompetenssin, määrittelyn merkitystä kyselylomakkeessa tutkimuksen kannalta. Päädyimme määrittelemään käsitteen lomakkeen saatetekstissä seuraavasti:

*Sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan määritellä yksilön kyvyksi ymmärtää ja tulkita sosiaalisia tilanteita, taidoiksi toimia tilanteisiin sopivalla tavalla sekä edellytyksiksi luoda toimivia vuorovaikutussuhteita. Sosioemotionaaliseen kompetenssiin kuuluvat myös kyky tunnistaa, käsitellä ja säädellä yksilön omia tunteita sekä kyky ymmärtää muiden tunteita.*

Määritelmä mukailee Poikkeuksen (2011) sosiaalisen kompetenssin mallin pohjalta muodostettua sosioemotionaalisen kompetenssin määritelmää. Päädyimme liittämään määritelmän saatetekstiin, koska sosioemotionaalisen kompetenssin käsite on todella laaja, ja sitä on kirjallisuudessaakin määritelty monin eri tavoin. Halusimme laittaa saatetekstiin määritelmän mukaillen nimenomaan Poikkeuksen määritelmää, jota käytämme tässä tutkielmassa. Lisäksi ajattelimme, ettei saatetekstissä oleva määrittely ohjaa vastaajia liikaa, sillä avoimet kysymykset suuntaavat vastaamaan opettajien oman työkokemuksen ja käsitysten perusteella. Siten uskomme, että vastaajien vastauksissa on nähtävissä myös heidän näkemyksensä ja ymmärryksensä sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteen määrittelyn osalta.

Aineistonkeruu toteutettiin maaliskuussa–huhtikuussa vuonna 2021. Etsimme kyselyyn vastaajat julkaisemalla linkin kyselylomakkeeseen Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmään sekä Luokanopettajien keskustelupalsta -ryhmään. Päädyimme tähän ratkaisuun, koska kyseisten ryhmien kautta on mahdollista löytää eri puolella Suomea työskenteleviä luokanopettajia, ja meille

esimerkiksi koulun sijainti ei ollut oleellinen tekijä opettajien valinnassa. Tutkimukseen osallistumisen kriteerinä oli, että on alakoulussa opettava tai joskus opettanut luokanopettaja. Oletuksena oli, että oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin ja mahdollisten haasteiden havaitseminen sekä esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen on jollain tavalla osa jokaisen opettajan työtä, oli se sitten tiedostettua tai tiedostamatonta. Siksi emme erikseen kyselylomakkeen saatetekstissä (Ks. *Liitteet*) etsineet opettajia, joilla on erityistä tietämystä tai lisäkoulutusta aiheesta, vaan vastaamisen kriteeriksi riitti työskentelykokemus luokanopettajana sekä luokanopettajan pätevyys.

Vastausten saaminen kyselylomakkeeseen oli hieman haastavaa, sillä vastauksia kertyi hyvin hitaasti. Tästä syystä lähetimme linkin lomakkeeseen myös muutaman koulun rehtorille, ja heistä kaksi lupasi lähettää linkin koulunsa opettajille. Lopulta 11 luokanopettajaa vastasi kyselyymme. Heistä suurin osa, eli kuusi vastaajaa, ilmoitti työskennelleensä luokanopettajana 15 vuotta tai kauemmin, ja lisäksi yksi vastaajista kertoi työskennelleensä 10–15 vuotta luokanopettajana. Kyselyyn vastasi myös kaksi 5–10 vuotta luokanopettajana työskennellyttä, ja lisäksi kaksi vastaajaa oli työskennellyt luokanopettajana 0–5 vuotta. Suurin osa vastaajista oli siis työskennellyt vähintään 5 vuotta luokanopettajana. Osa vastauksista oli erittäin kattavia, ja saimme monipuolisia vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Tämä aineistonkeruumenetelmä siis palveli tavoitteitamme tutkielman tekemisessä ja osoittautui toimivaksi tavaksi kerätä tietoa luokanopettajien havainnoista, käsityksistä ja kokemuksista.

#### *4.4 Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi*

Laadullisen tutkimuksen analyysissa tutkijan tai tutkijoiden tulee aluksi päättää, mitkä tekijät aineistossa kiinnostavat, ja mitä aineistoa analysoidessa on tavoitteena saada selville (Tuomi & Sarajärvi, 2018a, s. 104–105; Eskola & Suoranta, 2008, s. 150). Kun tutkimuksen tavoitteen kannalta keskeiset asiat on löydetty aineistosta, on aika luokitella, teemoitella tai tyypitellä aineiston sisältö. Lopuksi analyysista kirjoitetaan yhteenveto. Tutkimuksen tavoitteen, tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten tulee olla linjassa aineiston analyysin ja tutkimustulosten kanssa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018a, s. 104–105; Eskola &

Suoranta, 2008, s. 150.) Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme on saada vastauksia tutkimuskysymyksiimme, joten ne ohjaavat sitä, mitkä asiat aineistosta ovat kiinnostuksemme kohteina. Tavoitteenamme on muodostaa tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka liittää tutkimustulokset ilmiön laajempaan kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 105–106). Pyrimme toteuttamaan tämän tavoitteen esimerkiksi vertaamalla saamiamme tutkimustuloksia aiempaan teoriaan ja tutkimustietoon sekä hyödyntämällä muodostamaamme teoreettista viitekehystä analyysin apuna.

Hyödynnämme tutkielmassamme analyysimenetelmänä sisällönanalyysia, jota voi pitää sekä yksittäisenä metodina että teoreettisena kehyksenä, jonka voi liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018a, s. 103). Analyysimme perustuu teknisesti Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöiseen sisällönanalyysimalliin, jossa tehdään ensin aineiston redusointi eli pelkistäminen, sitten aineiston klusterointi eli ryhmittely ja lopuksi abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2018b, luku 4.4.3). Kyseinen analyysimalli on aineistolähtöinen, induktiiviseen päättelyyn perustuva malli, jossa päättely lähtee liikkeelle yksittäisistä havainnoista kohti yleistä kuvausta (Tuomi & Sarajärvi, 2018b, luku 4.2). Hyödynnämme mallia mukailien, sillä analyysin alkuvaihe toteutetaan melko aineistolähtöisesti, mutta analyysin edetessä myös teoriaa käytetään aineiston analyysin apuna (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 99). Tässä tutkimuksessa on siis teoriasidonnaisen analyysin piirteitä, sillä aineistosta tehtävistä tulkinnoista muodostetaan kytköksiä teoriaan (Eskola, 2001; Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 99; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006a). Analyysi ei kuitenkaan suoraan perustu teoriaan, vaan aineistosta tehdyille löydöksille etsitään teoriasta vahvistusta ja selityksiä, ja lisäksi teoriaosiossa (*Ks. Sosioemotionaalinen kompetenssi*) kuvattua sosioemotionaalisen kompetenssin mallia hyödynnetään analyysiprosessissa luokittelun apuna.

Teoriasidonnaisessa lähestymistavassa on kyse abduktiivisesta päättelystä (Eskola, 2001; Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 99; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006a). Abduktiivisessa päättelyssä sekä aineistolähtöisyys että teoria vaikuttavat tutkijan tai tutkijoiden ajatusprosessiin – teoriaa ja aineistosta tehtyjä havaintoja yhdistämällä on mahdollista löytää uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 99). Teoria siis tukee aineiston pohjalta tehtyä analyysia, mutta

mahdollistaa silti aineiston tulkinnan suurimmaksi osaksi hyvin aineistolähtöisesti. Koska emme pyri tekemään yleistyksiä, vaan haluamme ymmärtää tutkittavaa aihepiiriä tutkimukseen osallistuvien luokanopettajien näkökulmasta, pyrimme tulkitsemaan aineistoa siten, etteivät ennako-oletuksemme vaikuttaisi liikaa tekemiimme tulkintoihin, vaan päätelmät ovat perusteltavissa aineiston avulla. Tiedostamme kuitenkin ennako-oletusten ja aiheeseen liittyvän esiyymmärryksen mahdolliset vaikutukset analyysiin ja tutkimustulosten tulkintaan, mitä pohdimme syvällisemmin *Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus* –osiossa.

#### 4.5 Analyysin kulku

Aineiston käsittelyn aloitimme lukemalla vastauksia läpi ja tutustuen aineistoon kokonaisuudessaan. Koska olimme toteuttaneet aineistonkeruun e-lomakkeen avulla, olivat vastaukset jo valmiiksi tekstimuodossa. Ennen aineiston analysoimista määrittelimme, mitkä asiat olivat kiinnostuksemme kohteina. Sisällönanalyysissä tutkimuskysymysten ja aineiston perusteella määritellään analyysiyksikkö, jonka avulla aineistoa lähdetään tarkastelemaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018b, luku 4.4.3). Se voi olla esimerkiksi yksittäinen sana, lause tai jopa pidempi ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018b, luku 4.4.3). Muodostimme analyysiyksiköksi lauseen ”opettajien havainnot oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssista, kokemukset sen kehityksen tukemisesta sekä näkemykset tuen merkityksestä”.

Mukailemamme Milesin ja Hubermanin (1994) analyysimenetelmän ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi eli pelkistäminen. Tarkoituksena on, että aineistosta poimitaan sellaisia ilmauksia, jotka ovat tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ja vastaavat tutkimuskysymyksiin. Ilmaisut poimitaan aineistosta ensin alkuperäisinä ilmauksina, jonka jälkeen ne pelkistetään, eli kirjoitetaan auki kaikki eri ilmaukset, joita alkuperäisestä, aineistosta poimitusta ilmauksesta, on löydettävissä. Alkuperäinen ilmaus voi siis olla pidempikin lausuma tai kokonaisuus, josta voidaan muodostaa useampia pelkistettyjä ilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018b, luku 4.4.3.) Poimimme aineistostamme alkuperäisilmauksia käyttäen neljää eriväristä yliviivausta. Eri värein merkittiin opettajien havainnot oppilaiden hyvästä sosioemotionaalista kompetenssista,

havainnot oppilaiden heikosta sosioemotionaalisisesta kompetenssista, keinot, joilla oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä on tuettu sekä tuen merkitykseen liittyvät ilmaukset. Alkuperäisilmaukset siirrettiin taulukkoon, johon listasimme kunkin ilmauksen kohdalle sitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset tai alkuperäiseen ilmaukseen sisältyvät osa-alueet.

TAULUKKO 1. *Esimerkki aineiston pelkistämisestä (reduointi)*

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus/osa-alue
Meillä oli merkki, laskin ohimenessäni käden hänen olkapäälleen, jolloin hän tiesi, että nyt on menossa jotain ei-toivottua käytöstä. Tällöin open ei tarvinnut komentaa ei-kiellolla. Vaan ohjeistus tulikin positiivisen kosketuksen kautta. (H3)	Opettaja tukee ja ohjaa oppilasta negatiivisen palautteen antamisen sijasta positiivisen ohjeistuksen avulla.

Seuraavana vaiheena on aineiston klusterointi eli ryhmittely (Tuomi & Sarajärvi, 2018b, luku 4.4.3). Tässä vaiheessa aineistosta poimituista ilmauksista etsitään esimerkiksi samankaltaisuutta kuvaavia käsitteitä. Samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset muodostavat alaluokan. Ryhmittelyä voidaan jatkaa muodostamalla alaluokista yhteneväisiä yläluokkia sekä yläluokista pääluokkia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018b, luku 4.4.3.) Teimme ryhmittelyä samaan taulukkoon, johon olimme koonneet alkuperäisilmauksia sekä pelkistettyjä ilmauksia tai osa-alueita. Pelkistettyjen ilmausten avulla muodostimme alaluokiksi ilmauksia kuvaavia käsitteitä tai aiheita. Jatkoimme luokittelua muodostamalla alaluokista yläluokkia. Luodut yläluokat olivat laajempia käsitteitä tai teemoja, jotka sisälsivät siihen sopivan alaluokan tai alaluokat. Suurimpaan osaan yläluokista sisältyi vähintään kaksi alaluokkaa. Tuen merkitykseen liittyvien vastausten luokittelussa ei kuitenkaan ollut tarvetta muodostaa erikseen sekä ala- että yläluokkia, minkä vuoksi merkitystä käsittelevien vastausten luokittelussa on yksi luokittelun vaihe vähemmän verrattuna muiden vastausten luokitteluun. Pääluokkien muodostaminen analyysiprosessissamme kuului jo abstrahointivaiheeseen.

TAULUKKO 2. *Esimerkki aineiston ryhmittelystä (klusterointi)*

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus/osa-alueet	Alaluokka	Yläluokka
- - opetin oppilasta, joka ei kyennyt asettumaan lainkaan toisten asemaan. Hän saattoi aiheuttaa pahaa mieltä ajattelemattomilla kysymyksillä sekä myös tarkoituksellisilla solvauksilla. (H9)	Oppilas ei osaa asettua toisen asemaan.  empatian puute  epäkohteliaat kommentit	puutteelliset tunnetaidot  puutteelliset sosiaaliset taidot	sosioemotionaaliset haasteet

Analyysin viimeisessä vaiheessa toteutetaan abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2018b, luku 4.4.3). Tarkoituksena on jatkaa luokittelua niin kauan, että aineistosta valikoidun tiedon perusteella saadaan luotua teoreettisia käsitteitä. Teoreettisten käsitteiden avulla on tarkoitus saada vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018b, luku 4.4.3.) Meidän analyysissämme pääluokiksi muodostuivat erilaiset ilmaukset, jotka toimivat teoreettisina käsitteinä, joiden avulla tutkimustulokset esitetään. Analyysin alaluokkien, yläluokkien sekä pääluokkien muodostus tapahtui aineistosta nousseiden ilmausten perusteella, mutta niihin vaikutti osaltaan myös teoria ja sieltä nousseet käsitteet. Lisäksi pääluokkien muodostamista tukivat tutkimuskysymyksemme. Pääluokkien muodostaminen ei ollut täysin ongelmaton, vaan jouduimme muokkaamaan jonkin verran myös ala- ja yläluokkia. Pääluokkia muodostui lopulta yhteensä viisi: *Vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin ilmeneminen* ja *heikon sosioemotionaalisen kompetenssin ilmeneminen* liittyivät molemmat luokanopettajien tekemiin havaintoihin oppilaiden sosioemotionaalisesta kompetenssista. *Yksilöllinen tuki, ryhmään ja kouluympäristöön liittyvä toiminta* sekä *tuen merkitys* puolestaan liittyivät sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksen tukemiseen.

TAULUKKO 3. *Esimerkki aineiston analyysin kaikista vaiheista (redusointi, klusterointi, abstrahointi) pääluokan "Vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin ilmeneminen" osalta*

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus/osa-alueet	Ala-luokka	Yläluokka	Pääluokka
Kykynä luottaa itseensä (H3)	itseluottamus	itsetunto  minäkäsitys	positiivinen minäkäsitys	Vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin ilmeneminen

# 5 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

## 5.1 Havainnot oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin ilmenemisestä

### 5.1.1 Vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin ilmeneminen

Opettajat kuvailivat havaintoja sekä opettamiensa alakoulun oppilaiden vahvasta sosioemotionaalisen kompetenssin ilmenemisestä että oppilaiden sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyvistä haasteista. Aineistoa luokiteltaessa jaotimme oppilaiden sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyvät ilmiöt kahteen eri pääluokkaan: *vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin ilmeneminen* sekä *heikon sosioemotionaalisen kompetenssin ilmeneminen*.

Opettajat tekivät havaintoja oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tasosta suurelta osin perustuen oppilaiden itsesäätely- ja tunnetaitojen sekä sosiokognitiivisten ja sosiaalisten taitojen tasoon, mikä vastaa Poikkeuksen (2011, s. 87–88) esiintuomaa näkökulmaa lasten sosioemotionaalisen kompetenssin arvioinnista taitojen arvioinnin kautta (Ks. *Opettajan rooli ja sosioemotionaalinen tuki koulussa*). Lisäksi opettajat havaitsivat oppilaiden vahvaa sosioemotionaalista kompetenssia minäkäsityksen, itsetunnon ja osallisuuden perusteella, jotka ovat myös osa sosioemotionaalisen kompetenssin kokonaisuuden määrittelyä (Ks. *Sosioemotionaalinen kompetenssi*). Sosioemotionaaliseen kompetenssiin sisältyvästä kiintymyssiteiden osasta ei kuitenkaan vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin osalta aineistossa ollut yhtään mainintaa. Vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin ilmenemisen pääluokan muodostivat siten neljä yläluokkaa: *sosioemotionaalinen pätevyys, itsesäätely, osallisuus* sekä *positiivinen minäkäsitys*. Sosioemotionaalisen pätevyyden yläluokkaan sisältyivät myönteiset maininnat oppilaiden tunnetaidoista, sosiaalisista taidoista sekä sosiokognitiivisista

taidoista. Lisäksi positiiviseen minäkäsitykseen kuuluivat alaluokat minäkäsitys ja itsetunto.

Vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin kuvailun osalta sosioemotionaalista pätevydestä oli aineistossa selkeästi eniten mainintoja. Sosiaalisesti pätevään toimintaan sisältyy kolme taitoa: käyttäytymiseen liittyvät sosiaaliset taidot, tilanteen tulkintaan liittyvät sosiokognitiiviset taidot sekä empatiaan, tunteiden ilmaisuun ja säätelyyn liittyvät tunnetaidot (Poikkeus ym., 2014, s. 287–288), jotka muodostivat aineistossamme sosioemotionaalisen pätevyyden alaluokat. Taidot ovat siis eriteltävissä osittain, mutta havainnoitaessa sosiaalista tai vuorovaikutteista toimintaa, se ei useinkaan ole tarkoituksenmukaista tai edes tarpeen. Myös opettajien havainnoissa ja esimerkeissä oli usein kuvailtuna sellaisia tilanteita, joissa oppilaiden sosioemotionaalisesti pätevään toimintaan liittyi useampia eri taitoja. Sosioemotionaalista pätevyyttä kuvailtiin paljon myös esimerkiksi hyvien kaveritaitojen kautta, johon voi nähdä kuuluvaksi useita eri sosioemotionaalisen pätevyyden osataitoja.

Hyvä sosioemotionaalinen kompetenssi näkyy esimerkiksi haluna auttaa muita, lohduttaa heitä, sovittelua riitatilanteissa ja välttää esimerkiksi fyysisiltä tappeluilta. (H9)

He ovat hyviä toimimaan kavereiden kanssa. (H2)

Oppilas pystyy työskentelemään ja leikkimään useimpien luokkatovereiden kanssa. (H11)

Oppilaiden hyvät sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot näyttäytyivät opettajille aineiston perusteella usein esimerkiksi yhteistyön tekemisen sekä avun pyytämisen ja auttamisen kautta. Sosioemotionaalisesti pätevä oppilas kykenee opettajien kuvausten mukaan myös toimimaan konfliktitilanteissa riitaa ja fyysisiä tappeluita välttämällä. Opettajat kuvasivat myös oppilaiden hyviä vuorovaikutustaitoja siten, että sosioemotionaalisesti pätevä osaa kuunnella ja kunnioittaa muita, on kohtelias ja hyväksyy muut mukaan sekä osaa myös ilmaista ja tuoda esiin omat mielipiteensä asiallisesti. Opettajien kuvauksissa sosioemotionaalisesti pätevän oppilaan toiminta ja vuorovaikutus oli sujuvaa niin vertaisten kuin opettajankin kanssa. Sosioemotionaaliseen pätevyyteen kuuluvat tunnetaidot puolestaan ilmenivät opettajille esimerkiksi oppilaiden kykyinä



osoittaa empatiaa ja lohduttaa muita sekä kykynä tunnistaa ja sanoittaa omia ja toisten tunteita, myös ikävämpiä tai vaikeampia tunteita.

Oppilas kykenee auttamaan muita tehtävissä, työvaiheissa, oppitunnin sujumisessa. (H10)

- - ottaa toiset huomioon kaikessa toiminnassa, esim. pari- tai ryhmätöissä aktiivisena toimijutena ilman "päsmärointiä". (H5)

- - sovitella riitatilanteissa ja välttyä esimerkiksi fyysisiltä tappeluilta (H9)

Hän osaa kommunikoida aikuisten ja vertaistensa kanssa toisia kuunnellen. (H1)

- - oppilaat usein rohkeasti tuovat omat tunteensa esille. Niin negatiivisetkin kuin positiiviset tunteet näkyvät oppilaasta ulospäin. On ollut tilanteita, jolloin kysyttäessä oppilas on osannut eritellä omia tunteitaan, ja kertoa mikä esimerkiksi harmittaa ja miksi tuntuu siltä. (H6)

- - heidän välillään on havaittavissa aitoa empatiaa. (H6)

Kuvaillessaan oppilaiden vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin ilmenemistä opettajat nostivat esiin myös oppilaiden hyvän itsesäätelyn. Poikkeuksen (2011, s. 86–87, 96–97) ja Aron (2011b, s. 10) mukaan itsesäätelyn voi määritellä ihmisen kyvyksi säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa. Aineistosta nousseissa itsesäätelytaitoihin liittyvissä maininnoissa opettajat muun muassa kuvasivat, kuinka oppilaat ottavat hyvin vastaan ohjeet ja nopeat muutokset, ovat joustavia ja mukautuvia, eivät ole erityisen häiriöherkkiä ja pystyvät odottamaan vuoroaan.

- - oppilaat pystyvät kestäämään nopeita muutoksia luokkatilanteissa. He ottavat uudet ohjeet vastaan nopeasti ja pystyvät mukautumaan uusiin tilanteisiin sopuisammin. (H2)

- - eivät häiriinny pienestä "härkkimisestä". (H4)

- - pystyy odottamaan vastausvuoroaan viittaamalla eikä huutele väliin, että "mä oon viitannu koko ajan enkä saa vastata". (H5)

Omat vahvuutensa tunnistava oppilas luottaa omiin kykyihinsä, omaa hyvän itsetunnon eikä kaadu vastoinkäymisten kohdalla, vaan pystyy hyödyntämään vahvuuksiaan tavoitteiden saavuttamiseksi (Hotulainen ym., 2014). Myös aineistosta nousseiden esimerkkien myötä omien vahvuuksien tunnistamisen nähtiin ilmentävän vahvaa sosioemotionaalista kompetenssia. Opettajat nostivat

esiin esimerkiksi oppilaiden kyvyn luottaa itseensä ja omiin taitoihinsa. Kuvausten mukaan positiivisen minäkäsityksen omaava oppilas tietää olevansa arvokas ja tärkeä eikä siten hae jatkuvasti huomiota. Itseensä luottava oppilas pystyy opettajien kokemuksen mukaan myös esimerkiksi kehuaan muita asioissa, joissa ei itse välttämättä ole taitava. Positiiviseen minäkäsitykseen kuuluivat maininnat, jotka liittyivät oppilaiden myönteiseen minäkäsitykseen sekä hyvään itsetuntoon.

- - tietää olevansa arvokas yksilö eikä hänen tarvitse tehdä itsestään numeroa tempuillaan. (H5)

- - lapsi kykenee kehuaan toisia asioissa, joissa ei välttämättä itse ole yhtä hyvä. Positiivinen vertailu onnistuu ilman omien taitojen vähättelyä ja lyttämistä ja lapsi on varma omista taidoistaan toisella saralla. (H9)

Lisäksi aineistosta nousi esiin muutamia mainintoja liittyen osallisuuden kokemukseen eli siihen, miten yksilö kokee tulevansa kuulluksi ja pystyvänsä vaikuttamaan asioihin (Pursiainen, 2018, s. 21; Turja, 2011, s. 47). Muutama opettaja kuvaili vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin ilmenevän muun muassa jonkinlaisen johtajuuden tai vahvan roolin kautta, jolloin oppilas osaa perustella omia ajatuksiaan ja näkemyksiään, pystyy ryhmätöissä neuvottelemaan omien ideoiden puolesta tai saamaan esimerkiksi opettajalta luottamuksen ja hyväksynnän pyynnöilleen tai toiminnalleen.

- - saavat toisilta helposti hyväksynnän ideoilleen ja osaavat neuvotella niin, että omat ideat menevät läpi. He saavat opettajien luottamuksen, koska osaavat perustella valintoja, toimintaansa ja pyyntöjä. (H2)

Edellä mainituissa esimerkeissä toteutuu oppilaan mahdollisuus osallistua asioiden suunnitteluun sekä päätöksentekoon, eli osallisuuden kokemus toteutuu, mutta toimintaan itseensä liittyy lisäksi myös muita sosioemotionaaliseen kompetenssiin sisältyviä taitoja, kuten sosiaalisia taitoja. Vahva sosioemotionaalinen kompetenssi ilmenee siis aineiston perusteella hyvin monin eri tavoin, ja usein toiminnan taustalla vaikuttavat useat eri sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueet. Vahva sosioemotionaalinen kompetenssi on täten ennen kaikkea sen eri osa-alueista muodostuva kokonaisuus.

Mielenkiintoinen huomio aineistossa oli se, että opettajat kuvasivat sosioemotionaalisesti pätevää oppilasta tai sosioemotionaalisesti taitavaa toimintaa osittain myös hyvin erilaisin tavoin, mikä voi johtua esimerkiksi opettajien erilaisista mieltymyksistä liittyen sosioemotionaalisesti pätevään toimintaan. Toisaalta sosioemotionaalista pätevyyttä kuvattiin sen kautta, että oppilas on ryhmätöissä pomo tai leikeissä johtava henkilö, ja toisaalta taas sosioemotionaalisten haasteiden kohdalla kuvattiin "pomottamista" negatiivisena piirteenä, joka aiheuttaa riitoja kavereiden kanssa. Oleellista onkin siis ehkä se, millaisia keinoja yksilö käyttää esimerkiksi saavuttaakseen johtavan aseman ryhmässä, eikä niinkään se, onko sosioemotionaalisesti pätevä oppilas ryhmän pomo vai ei:

He [hyvän sosioemotionaalisen kompetenssin omaavat oppilaat] ovat hyviä toimimaan kavereiden kanssa ja ovat johtavia tyyppisiä leikeissä. Esimerkiksi he ovat ryhmätöissä pomoja - - (H2)

Oppilas riitautuu herkästi toisten kanssa, koska muut eivät halua toisen pomottamista. (H5) (*heikon sosioemotionaalisen kompetenssin ilmeneminen*)

Myös aineistossa tuotiin esille se, että on olemassa erilaisia tapoja olla sosioemotionaalisesti pätevä, ja eri oppilaiden kohdalla se voi ilmetä erilaisin tavoin:

Monesti sosioemotionaalisesti taitavimmat oppilaat ovat luokassa varsin pidettyjä kavereita, joskus he ovat myös hyvin näkyviä ja vahvoja vaikuttajia, mutta joskus myös hiljaisempia hieman siinä sivussa pärjääjiä, jotka eivät pyrikään parrasvaloihin. (H1)

### 5.1.2 Heikon sosioemotionaalisen kompetenssin ilmeneminen

Oppilaiden heikko sosioemotionaalinen kompetenssi ja sosioemotionaaliset haasteet ilmenivät luokanopettajille aineiston perusteella monenlaisin tavoin. Kuten vahvasta sosioemotionaalisesta kompetenssista, myös sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyvistä haasteista tehtiin havaintoja suurelta osin taitojen perusteella, mutta lisäksi itsetunnon ja minäkäsityksen perusteella sekä ulkopuolisuuden tai osattomuuden kokemusten kautta. Lisäksi aineistossa oli yksi maininta, jossa viitattiin ongelmalliseen suhteeseen lapsen ja äidin välillä. Pääluokkaan *heikon sosioemotionaalisen kompetenssin*

*ilmeneminen* sisältyi lopulta viisi yläluokkaa: *sosioemotionaaliset haasteet, itsesäättelyn haasteet, ulkopuolisuus tai osattomuus, negatiivinen minäkäsitys* sekä *ongelmallinen kiintymyssuhde*. Osaan yläluokista kuului vielä useita alaluokkia: Itsesäättelyn haasteisiin sisältyivät aggressiivisuus, tarkkaavuuden haasteet sekä muut maininnat itsesäättelyn ongelmista. Sosioemotionaalisten haasteiden yläluokkaan sen sijaan kuuluivat puutteelliset tunnetaidot, puutteelliset sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot sekä psyykkiset oireet. Negatiivisen minäkäsityksen yläluokkaan puolestaan sisällytettiin maininnat sekä heikosta itsetunnosta että negatiivisesta minäkäsityksestä. Opettajat toivat haasteisiin liittyen esille havaintoja siis jokaisen sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueen (*Ks. Sosioemotionaalinen kompetenssi*) osalta, toisin kuin kuvatessa vahvaa sosioemotionaalista kompetenssia, jonka kuvauksesta puuttuivat kiintymyssuhteisiin liittyvät maininnat kokonaan.

Sosioemotionaalisia haasteita kuvattiin aineistossa esimerkiksi kertomalla havaintoja oppilaiden puutteellisista tunnetaidoista. Tunnetaitoihin liittyvät haasteet ilmenivät opettajille muun muassa empatian puutteen kautta tai vaikeutena tunnistaa, ymmärtää, eritellä tai sanoittaa joko omia tai muiden tunteita:

Toisten asemaan asettuminen on oppilaalle vaikeaa. (H1)

Oppilas ei tunnista ilmeitä eikä eleitä. (H3)

Muiden tunteita ei aina osata ajatella tai eritellä. Sen sijaan omia tunteita korostetaan. (H6)

Myös minäkeskeisyys nousi aineistossa esille useasti: opettajat kokivat sosioemotionaalisten haasteiden ilmenevän esimerkiksi siten, että oppilas haluaa kasvattaa omaa päätäntävaltaansa tai pystyy huomioimaan vain itsensä, eikä välttämättä muita läsnäolijoita tilanteissa:

- - omat tarpeet ovat hyvin vahvat ja ne tuodaan esiin isolla äänellä. (H8)

Haasteet näkyvät niin, että luokka on täynnä pieniä "tyranneja", jotka kilpaa tahtovat saada aikuisen huomion tai he haluavat, että tunti menisikin heidän päätöksensä mukaan. (H5)

Oppilas ei hyväksy erilaisia oppilaita, kuin hän itse on - - Minäkeskeisyys hyvin korostunut. (H10)

Sosioemotionaalisten haasteiden yläluokkaan sisältyivät myös puutteelliset sosiaaliset taidot ja puutteelliset sosiokognitiiviset taidot. On kuitenkin tärkeää huomata, että useissa ilmauksissa ilmeni samanaikaisesti esimerkiksi puutteita sekä tunnetaidoissa että sosiaalisissa ja sosiokognitiivisissa taidoissa, sillä käytännön tilanteissa yksilön toiminnan taustalla vaikuttavat tekijät ovat moninaisia – eikä ole tarkoituksenmukaista yrittää paloitella toimintaa vain tietyn taidon tai taitojen ilmentymäksi muutoin, kuin analyysiprosessin aikana luokittelun mahdollistamiseksi. Lisäksi aineisto koostuu ainoastaan luokanopettajien oman näkökulman perusteella muodostetuista kuvauksista, jotka perustuvat heidän työurallaan tekemiin havaintoihinsa. Luokittelun aikana tehdyt päätelmät oppilaiden toiminnan taustalla olevista syistä ovat tulkintaa opettajien kuvauksista, ja tulkinnan apuna on tämän tutkielman kontekstissa päätetty käyttää sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita Poikkeuksen (2011) mallia mukaillen. Opettajien kuvaamat sosioemotionaaliset haasteet ilmenivät aineistossa hyvin moninaisin tavoin:

Oppilaalla on käytösongelmia. Hän haastaa aikuisia siten, ettei tottele käskyjä tai ohjeita ja villitsee myös muita tekemään samoin. (H1)

Töksäytteleviä ja piikitteleviä kommentteja luokkakavereille, eikä osaa ottaa muiden tunteita huomioon. (H6)

Ei myönnä syyllisyyttään, ei pyydä anteeksi. Vain ihmettelee, mistä häntä syytetään. (H6)

Heidän käsitys itsestään ryhmän jäsenenä voi olla hyvin väärä. (H2)

-- oppilas on joko sellainen kiusaajatyyppi tai sitten syrjään jäävä tai kiusattu. Joskus molempia yhtä aikaa. (H1)

Myös psyykkiset oireet ja diagnosoidut haasteet mainittiin aineistossa, mutta ne eivät korostuneet opettajien kuvauksissa:

Joskus sosioemotionaaliset huonot taidot näkyvät myös jonain muina oireina, esimerkiksi syömishäiriönä tai psyykkisenä oirehdintana. Sosioemotionaaliset taidot kietoutuvat usein moniin muihin ihan diagnosoituihin haasteisiin kuten adhd ja autismin kirjon erilaiset muodot. (H1)

Aineistossa ilmeni myös ulkopuolisuuden tai osattomuuden kokemuksia, eli kuvauksia siitä, kuinka heikot taidot näkyvät vetäytymisen tai eristäytymisen

kautta, mikä vaikuttaa myös opettajan mahdollisuuteen luoda keskusteluyhteys oppilaan kanssa:

Aikuisen lähestyessä menee hiljaiseksi ja sanattomaksi, ei osallistu keskusteluun, eikä ota katsekontaktia. Ei näe velvollisuutenaan puhua asiasta mitään, vaan sulkeutuu hiljaisuuden taakse. Vuorovaikutus on yksipuolista. (H6)

- - tämä kokemukseni mukaan johtuu enemmänkin siitä, ettei oppilaalla ole tarpeeksi taitoja ja jos häntä ei auteta, on helpompi väittää, ettei oikeastaan edes halua olla muiden kanssa. Syryään jäävä oppilas saattaa myös olla sulkeutunut. (H1)

Itsesäätelyn haasteet nousivat myös aineistossa vahvasti esille, ja osittain nekin kietoutuivat yhteen muiden sosioemotionaalisten haasteiden kanssa. Itsesäätelyn haasteisiin sisällytettiin luokittelussa myös keskittymiseen ja tarkkaavuuden ohjaamiseen liittyvät ongelmat sekä aggressiivinen käytös, sillä itsesäätelyyn sisältyy tunteiden säätelyn lisäksi myös käyttäytymisen ja kognitiivisen toiminnan, esimerkiksi tarkkaavaisuuden, säätely (Aro, 2011b, s. 10; Poikkeus, 2011, s. 86–87, 96–97). Opettajat kuvailivat monenlaisia tilanteita, joissa oppilaat eivät kykene toimimaan koulun sosiaalisten normien mukaisesti haasteistaan johtuen:

Häiriöherkkyys (H4)

Koulutyöskentelyyn on vaikea keskittyä (H8)

Aggressiivinen käytös - - Myös se, jos he itse kokevat tulevansa väärin kohdelluiksi on monesti syy hyökätä toisten kimppuun. (H1)

Huonot sosioemotionaaliset taidot näkyvät joskus myös esimerkiksi tunnejumeina, esimerkiksi oppilas saattaa jumittua johonkin konkreettiseen asiaan, vaikkapa pukeutumiseen tai siirtymätilanteisiin. (H1)

- - äkkipikaisuutena ja esimerkiksi herkempänä provosoitumisena tilanteissa, jotka aiheuttavat mielipahaa. Tällaisten lasten voi olla haastavaa toimia esim. tappiotilanteessa. Esimerkiksi jos tällainen lapsi kokee olevansa liikunnallinen ja hyvä, mutta tuleekin poltetuksi ensimmäisten joukossa polttopallossa, voi lapsen olla haasteellista jatkaa peliä, minkä lisäksi hän saattaa syyttää häviöstään polttajaa. (H9)

Oppilaiden negatiivinen minäkäsitys ja heikko itsetunto linkittyivät myös muun muassa tunteiden ymmärtämisen ja hyväksymisen vaikeuteen, mikä ilmenee opettajien kuvausten perusteella esimerkiksi siten, että lapsen epäonnistuminen

johtaa itseluottamuksen horjuntaan ja virheellisen tulkinnan tekemiseen tilanteesta:

Olen tyhmä kun en osaa. (H3)

Sosioemotionaaliseen pätevyyteen liitettiin aineistossa itsevarmuus omasta osaamisesta ja kyky kehua muita myös asioissa, joissa ei ole itse hyvä. Vastaavasti heikkoa sosioemotionaalista kompetenssia ilmensi opettajien mielestä jatkuva oman suorituksen vertaaminen muiden suorituksiin sekä korostunut huomionhakuisuus ja oletukset siitä, että muut nauravat hänelle. Kyseisten toimintatapojen ja ajattelumallien voidaan ajatella pohjautuvan huonoon itsetuntoon tai negatiiviseen minäkäsitykseen. Lasten minäkäsityksen taustalla ulkopuolelta tulevalla palautteella on merkittävä rooli, ja lapsen kokemus omista vahvuuksista vaikuttaa myös hänen itseluottamukseensa (Hotulainen ym., 2014). Omien vahvuuksien tunnistaminen on keskeistä myös kehitystarpeiden hyväksymisen kannalta, minkä vuoksi vahvuutensa tunnistava lapsi ei usein lannistu vastoinkäymisistä ja pystyy näkemään epäonnistumiset tärkeinä kokemuksina oppimisen kannalta (Hotulainen ym., 2014). Voidaan siis tulkita, että epäonnistumisia sietämätön lapsi ei omaa tarpeeksi vahvaa ja positiivista itsetuntoa, itseluottamusta tai minäkäsitystä, eikä ehkä ole vielä oppinut tunnistamaan omia vahvuuksiaan, minkä vuoksi myös omien kehitystarpeiden hyväksyminen on haastavaa. Yksilön aiempiin kokemuksiin perustuvat sisäiset ajattelumallit voivat toimia myös havaintoja ja tulkintoja vääristäen (Salmivalli, 2008, s. 88–89, 96), mikä voi saada oppilaan tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita väärin: esimerkiksi kuvittelemaan, että hänelle nauretaan, vaikka niin ei olisi tapahtunut.

Aineiston ainoa ongelmalliseen kiintymyssuhteeseen linkittyvä maininta liittyi lapseen, joka ei kyennyt asettumaan muiden asemaan ja saattoi pahoittaa muiden mielen joko ajattelemattomasti tai tarkoituksella. Opettaja kuvasi hänellä olevan myös itsesäätelyyn, erityisesti aggressioon, sekä oppimiseen liittyviä ongelmia, mutta kykenemättömyys empatiaan hämmästytti opettajaa erityisesti. Opettajan luoma kuva oppilaasta vastaa suurelta osin tutkimusten luomaa kuvaa lapsuuden turvallisen kiintymyssuhteen merkityksestä ihmissuhteiden luomisen sekä tunteiden säätelyn kyvyn perustana (Ks. *Kiintymyssiteet, minäkäsitys ja osallisuus*) (Pursiainen, 2018, s. 21; Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 155–158).

Kyseisen oppilaan kuvaus oli myös ainoa maininta aineistossa, jossa opettaja kuvasi selvästi ja suoraan omia negatiivisia tunteitaan, joita oppilaan kanssa vuorovaikutuksessa oleminen oli aiheuttanut – mikä vastaa aiemman tutkimustiedon perusteella muodostettua käsitystä siitä, että usein uhmakkaasti ja aikuisen päätösvaltaa kyseenalaistavasti käyttäytyvät lapset aiheuttavat aikuisessa turhautumista, mikä saattaa johtaa negatiiviseen vuorovaikutukseen (Ks. *Opettajan rooli ja sosioemotionaalinen tuki koulussa*) (Aro, 2014, s. 274).

Lapsella oli melko suuri aikuisen nälkä ja äidin ja lapsen vuorovaikutusuhde oli myös hyvin mielenkiintoinen. Vieraille uhitteleva kovispoika muuttui silmiään räpytteleväksi koiranpennuksi äidin läsnäollessa. - - hänen kanssaan koin vuorovaikutuksen aluksi todella vaikeaksi. Jouduin tekemään töitä tiedostaakseni, muistaakseni ja käyttäytyäkseni lasta kohtaan reilusti ja tasapuolisesti. Hän on ollut oppilaistani ainut, joka on mennyt kielteisellä tavalla "ihon alle", vaikka esim. väkivaltaisesti käyttäytyviä ja hyvin pahoinvoivia lapsia on työuralleni sattunut useita. Yritin huomioida lapsen positiivisia puolia ja kehua häntä aina kun mahdollista, mutta todennäköisesti olen ollut hänelle välillä myös liian tiukka. (H9)

## 5.2 *Oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksen tukeminen*

### 5.2.1 Yksilöllinen tuki

Luokanopettajat kuvailivat hyvin monenlaisia keinoja tukea oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia. Aineistoa luokitellessa jaoinme tukikeinot kahteen eri pääluokkaan: *yksilöllinen tuki*, joka sisältää yksilöllisemmät, lapsen kohdistuvat tukikeinot, sekä *ryhmään ja kouluympäristöön liittyvä toiminta*, johon sisältyvät yhteisöllisemmät ryhmään, luokkaan tai kouluyhteisöön kohdistuvat tukikeinot. Yksilöllisen tuen pääluokkaan sisältyivät seuraavanlaiset yläluokat: *yksilöllinen kohtaaminen, yhteistyö, positiivinen vahvistaminen, opetusjärjestelyt tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseksi sekä rajojen asettaminen lapselle*. Jokaiseen yläluokkaan sisältyi vielä vähintään kaksi alaluokkaa.

Yksilöllisen kohtaamisen yläluokka sisälsi monenlaisia tukemisen keinoja, joissa opettaja pyrkii huomioimaan oppilaan yksilöllisesti esimerkiksi vuorovaikutuksen tai oppilaan tarpeisiin vastaavien tukikeinojen suunnittelun kautta. Yksi keskeisistä tukemisen keinoista sekä yksilöllisessä tuessa että yhteisöllisemmässä tuessa oli keskustelu. Yksilöllisen tuen puolella keskustelu



oli keskeinen keino luoda luottamusta, läheisyyttä ja ymmärrystä opettajan ja oppilaan välille.

- - sopivassa hetkessä keskustelutuokio, vaikka vierekkäin tai sylikkään sohvalla istuen. (H3)

Mutta hän joutuu taas keskusteluun minun kanssani ja käymme tilanteita läpi perinpohjaisesti. Minun keinoni kasvattajana on keskustelu, keskustelu, keskustelu. (H5)

Keskustelu oli myös tapa käydä yhdessä läpi sosiaalisia tilanteita tai pohtia esimerkiksi sitä, miten lapsi voisi oppia ilmaisemaan paremmin omia tunteitaan. Yksilölliseen tukeen linkittyi täten myös lapsen ohjaamista tunnetaitojen, sosiaalisten taitojen ja itsesäätelytaitojen harjoittelussa. Opettajat toivat esille jokaisen lapsen yksilöllisen huomioimisen tärkeyden, mihin liittyi esimerkiksi myös turvallisen tilan luominen oppilaalle hyväksyvän ilmapiirin luomisen kautta. Hyvinvointia tukevan ympäristön tarjoaminen lapselle on yksi keskeinen lapsen hyvinvointia edistävä askel myös sosioemotionaalisen oppimisen ideologian (*SEL*) mukaan (Merrell & Gueldner, 2010, s. 8–10).

- - olen yrittänyt järjestää aikaa silloin, kun olen huomannut oppilaan kaipaavan jonkin asian käsittelyä tai esimerkiksi lohtua tai apua vertaissuhteiden hoidossa. Tällainen tukeminen on yksilöllistä tukemista tietysti. (H1)

Ope huomioi jokaisen oppilaan joka päivä. (H3)

Jokaisen näkökannan otan aidosti vastaan juuri niin kuin lapsi selittää, eikä tunnekokemuksia saa vähätellä. (H6)

Pyrin tukemaan ja kannustamaan rohkaisemalla puhumaan, harjoittelemaan omista tunteista kertomista. (H6)

Sosiaalisten taitojen vahvistaminen liittyi esimerkiksi toivotunlaisen välituntikäyttäytymisen harjoitteluun, jotta oppilas oppisi toimimaan rakentavasti muun muassa turhautumistilanteissa. Tällaisissa tilanteissa opettaja toi ilmi selkeän tuen tarpeen, eli muun muassa sosiaalisissa taidoissa oli havaittavissa puutteita tai haasteita, ja tällöin opettaja saattoi opettaa taitoja myös pienelle ryhmälle kerrallaan.

Hyvin matalan kompetenssin lapsien kanssa saatetaan harjoitella välituntikäytöstä pienemmässä ryhmässä tai välillä vaikka open ja yhden kaverin kanssa kolmestaan pelaillen. (H9)

Yksilöllisessä tuessa taustalla on opettajan tietämys oppilaidensa yksilöllisistä tarpeista ja osaamisesta, minkä perusteella opettaja kykenee suunnittelemaan ja toteuttamaan tukea yksilökohtaisesti. Tämä näkyi aineistossa muun muassa yksilöllisestä itsesäätelytaitojen vahvistamisesta puhuttaessa:

Tavoitteet tukemisella ovat yksilökohtaiset ja etenevät vaiheittain. Lapselle, joka on toistuvasti väkivaltainen, pitää opettaa ensin tilanteesta poistumista ja muita hillitsemiskeinoja, sellainen oppilas taas, joka purskahtaa itkuun hävittyään ja jättää pelin kesken, kun kokee sen hiukankin epäreiluksi, voi hyötyä pelkästään siitä, että saa lisää kokemuksia pettymyksistä ja niistä selviämisestä. (H9)

- - helposti tulistuvien lasten kanssa sovitaan yleensä yhdessä paikka, jonne voivat mennä hengittelemään/kävelemään, jos alkaa liikaa ahdistaa. (H9)

Opettajilla yksi keskeinen tapa toteuttaa yksilöllistä tukea oli tehdä yhteistyötä oppilaan perheen ja muiden ammattilaisten kanssa. Moniammatillisen yhteistyön sekä oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa tehdyn yhteistyön on todettu olevan merkittävä tekijä tuen tarpeen selvittämisen, tuen suunnittelun sekä toteuttamisen kannalta (Marttunen & Karlsson, 2013, s. 13; Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 88, 101; Opetushallitus, 2016, s. 61–62, 64). Tämän tutkielman aineistoa analysoidessa yhteistyö-yläluokkaan sisällytettiin alaluokat: *yhteistyö kodin kanssa, moniammatillinen yhteistyö sekä koulun ulkopuolinen yhteistyö*, joihin sisältyivät nimenomaan yksilölliseen tukeen linkittyvät maininnat yhteistyön tekemisestä lapsen auttamiseksi.

Olen myös pyrkinyt auttamaan järjestämällä tukea oppilashuoltoryhmässä sekä selvittelemällä ja neuvottelemalla vanhempien kanssa esimerkiksi testien hyödyllisyydestä ja oppilaan tuen tarpeesta ja sen tarkemmasta selvittämisestä. (H1)

Koin tärkeänä järjestää rauhallisia oppimishetkiä pienessä ryhmässä niin, että ohjaaja oli koko ajan tarkkailemassa tilannetta niin, ettei toiminta lähde lapasesta. (H4)

Eriyisopettajan ja terapeuttien tukea. (H7)

Perhe ohjattu lasten psykiatrisen ohjauksen pariin, perheneuvola myös ollut mukana. (H10)

Opettajat toivat vastauksissaan esille erityisesti positiiviseen vahvistamiseen liittyviä tukikeinoja. He nostivat esiin muun muassa positiivisen ja kannustavan palautteen merkityksen, ja käyttivät oppilaiden motivoimisen keinona esimerkiksi

onnistumisista palkitsemista. Myös oppilaiden epäonnistumisten kohdalla opettajat pyrkivät auttamaan oppilaita kehittymään rakentavan ja opettavaisen palautteen avulla, joka auttaisi heitä löytämään keinoja itsensä kehittämiseen. Positiivisen vahvistamisen keinoja opettajat käyttivät muun muassa lasten itsetunnon ja myönteisen minäkäsityksen vahvistamiseen. Opettajien esiintuomat positiivisen vahvistamisen tukikeinot tukevat myös tutkimustiedon valossa luotua kuvaa siitä, että erityisesti 2000-luvulla lasten sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa on korostettu vahvuuksien tunnistamiseen ja tukemiseen perustuvaa näkökulmaa (*Ks. Vahvuusperustainen sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen*) (Pursiainen, 2018, s. 18; Sointu, 2014). Tämän taustalla on esimerkiksi se, että tutkimusten mukaan sosioemotionaalisia haasteita omaavien lasten tukeminen vahvuuksiin keskittymällä johtaa lähtökohtaisesti luottamukseen perustuvaan ja myönteiseen suhteeseen lapsen ja aikuisen välillä (Lappalainen ym., 2008, s. 123). Sosioemotionaalisen oppimisen prosessi (*SEL*) perustuu myös vahvuusperustaiseen näkemykseen sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta (*Ks. Sosioemotionaalinen oppiminen*) (Merrell & Gueldner, 2010, s. 7). Myös yksi kyselyyn vastannut opettaja toi esille sen, että hän oli onnistunut saamaan erään oppilaan luottamuksen nimenomaan positiivisen kannustuksen kautta. Opettajilla oli vahva pyrkimys lasten vahvuuksien tunnistamiseen sekä lasten onnistumisten positiiviseen huomioimiseen:

- - pyrin kehuaan myös paljon jokaisesta onnistumisesta - - Positiivisen vahvistamisen ja vahvuuksien kautta yritän vahvistaa myös lapsen kokemusta itsestään tärkeänä ja merkityksellisenä, ja toivon, että se vähentäisi tarvetta lytätä toisia. (H9)

Yksilöllisesti esim. Tsemppivihot/hymiöt päivän palautteena (H7)

Jonkin oppilaan huoltajan kanssa olen sopinut, että kirjoitan joka päivä wilmaan, kuinka päivä meni. Sitten huoltaja palkitsee hyvistä päivistä. Joillakin oppilailla päivä on aivan liian pitkä pätkä arvioitavaksi. Niinpä voi kerätä pisteitä esim. niin, että kun on pysynyt koko tunnin vihreällä, saa pisteen tai tarran. (H5)

Ja sitten tarvitaan paljon sitä korjaavaa, rakentavaa palautetta aikuiselta. Ja positiivista palautetta, kun on sen paikka! (H5)

Opettajat tukivat oppilaita yksilöllisesti myös konkreettisten opetusjärjestelyjen, materiaalien tai toimintatapojen avulla: esimerkiksi oppilaan istumapaikka tai työskentelyryhmä oli saatettu valita hänen yksilölliset tarpeensa huomioiden.

Istumapaikka on valittu oppilaalle siten, että minä tai ohjaaja pystymme helposti auttamaan oppilasta ja tarttumaan heti ongelmatilanteeseen. (H8)

Tälle pojalle on tärkeää saada itseluottamus kohoamaan pistämällä hänet turvalliseen ryhmään, jossa ei tarvitse todistaa olevansa pomo tms. (H2)

Teimme oppilaan kanssa yhdessä selväksi päivän kulun, mitä oppiaineita ym. tulee olemaan - - lähdimme purkamaan tunneasioita korttien ja keskustelujen kautta. (H8)

Osa opettajista toi esille yksilöllisen tuen keinona myös rajojen asettamisen lapselle, eli tietynlaisen struktuurin ja opetuksen sekä opettajan toiminnan selkeyden nähtiin olevan keskeistä toiminnan toteutuksessa ja ohjauksessa etenkin yksilöllisen tuen näkökulmasta:

Tällaisille lapsille on pakko luoda rutiinit ja toimintatavat sekä mallit erilaisiin tilanteisiin, jottei kenenkään koulunkäynti vaarannu (fyysisesti tai psyykkisesti). (H9)

- - heitä koskevat samat säännöt kuin muitakin luokan oppilaita. (H8)

- - oppituntien ja koulupäivän selkeä struktuuri auttavat ja ohjaavat lasta selviytymään. (H10)

Rajojen asettamisen yläluokkaan sisältyivät myös ilmaukset opettajan auktoriteetista. Esimerkiksi sellaisen lapsen kohdalla, joka opettajan vastauksen mukaan haastaa koulun aikuisia voimakkaasti siinä, "kuka oppituntia ja ylipäätään koulupäivää johtaa", opettaja pyrki ottamaan selvästi tilanteissa aikuisen roolin:

En kuitenkaan anna oppilaalle missään vaiheessa "ohjaksia", vaan osoitan, että olen aikuinen ja hän on lapsi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että hän olisi alisteisemmassa asemassa. Meidän tehtävämme oppimistilanteissa ja sen ulkopuolella ovat kuitenkin erilaiset. (H5)

Aron (2014, s. 274, 278) mukaan esimerkiksi itsesäätelyn haasteista kärsivä oppilas saattaa käyttäytyä usein uhmakkaasti ja sääntöjä tai aikuisen päätösvaltaa kyseenalaistaen. Opettajan tehtävänä tällaisen lapsen kanssa toimiessa on katkaista negatiivisen vuorovaikutuksen kehä olemalla toiminnassaan mahdollisimman johdonmukainen. Itsesäätelyn haasteita omaava

oppilas tarvitsee opettajan apua esimerkiksi sääntöjen sisäistämisen harjoittelussa, jolloin selkeät säännöt ja koulupäivän rakenne sekä tuttujen toimintatapojen hyödyntäminen ovat erityisen tärkeässä asemassa. (Aro, 2014, s. 274, 278.)

### 5.2.2 Ryhmään ja kouluympäristöön liittyvä toiminta

Pääluokkaan *ryhmään ja kouluympäristöön liittyvä tuki* sisällytettiin sellaiset opettajien kuvailemat tukitoimet ja -keinot, jotka liittyivät yhteiseen toimintaan tai kouluympäristöön ja oli kohdistettu yksilön sijaan laajemmin joko ryhmälle, koko luokalle tai koulu yhteisölle. Kuten yksilöllisenkin tuen kohdalla, opettajat kuvailivat aineistossa myös hyvin paljon erilaisia tuen keinoja ja tukitoimintaa, jotka liittyivät ryhmään tai kouluympäristöön. Ryhmään ja kouluympäristöön liittyvän toiminnan pääluokkaan sisältyi kolme yläluokkaa: *opetusjärjestelyt, yhteisöllinen toiminta* sekä *opettajan toiminta*, joihin kaikkiin sisältyi vielä useita eri alaluokkia.

Yhteisöllisen toiminnan yläluokkaan sisältyivät maininnat ryhmään, luokkaan tai koulu yhteisöön kohdistuvista tukikeinoista, kuten keskustelu, muu yhteisöllinen toiminta tai sosioemotionaalisten taitojen vahvistaminen. Kuten yksilöllisenkin tuen kohdalla, myös yhteisölliseen tukeen liittyen aineistosta nousi esiin monia mainintoja keskustelusta sosioemotionaalisen tuen keinona. Keskustelua hyödynnettiin paljon ennaltaehkäisevänä tukikeinona esimerkiksi keskustelemalla yhdessä tunteista tai käymällä läpi kuulumisia. Keskusteluun linkittyi vahvasti myös esimerkiksi itsesääätelytaitojen, tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen yhdessä koko luokan kanssa. Opettajat mainitsivat esimerkiksi erilaisten rauhoittumistekniikoiden harjoittelun yhteisöllisesti sekä yhteistyötaitojen ja erilaisten tunteiden hyväksymisen ja käsittelemisen harjoittelun. Maininnat liittyivät ennaltaehkäisevään toimintaan, eikä niiden yhteydessä mainittu varsinaisista tuen tarpeista. Haasteiden ennaltaehkäisyyn tarkoituksena on nimenomaan tukea oppilaiden hyvinvointia ja vahvistaa sellaisia tekijöitä, jotka suojaavat sosioemotionaalisilta haasteilta (Marttunen & Karlsson, 2013, s. 14). Sosioemotionaalisten haasteiden ennaltaehkäisyyn sekä tuen varhaisen tunnistamisen kannalta koulu ja opettajat ovatkin merkittävässä

asemassa (Marttunen & Karlsson, 2013, s. 13; Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 88, 101).

Yhteinen keskustelu tunnetaidoista ja yhteistyötaidoista on ennaltaehkäisevää. (H6)

Yhteen koulupäivään mahtuu lukuisia kirjo erilaisia tunteita, joita opetellaan hyväksymään sellaisenaan, kun ne eteen astuvat (H6)

Tärkeintä sosioemotionaalisen tuen antamisessa on olla herkillä korvilla ja silmillä ja pysähtyä asioiden äärelle, ottaa puheeksi, yrittää olla avuksi ja selvittää ristiriidat oppilaiden välillä mahdollisimman sensitiivisesti ja loppuun asti. (H1)

Lisäksi yhteisölliseen toimintaan liittyivät maininnat koko kouluyhteisöön liittyvästä, sosioemotionaalista kompetenssia tukevasta toiminnasta, jossa oppilailla on mahdollisuus harjoitella yhdessä toimimista erilaisten ja eri ikäisten oppilaiden kanssa. Opettajat kertoivat myös esimerkkejä koko kouluyhteisön yhteisistä keinoista, joiden tarkoituksena on tukea oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä. Tällaisia esimerkkejä olivat kouluyhteisön yhteiset tavoitetaidot, joita käsitellään koko vuoden ajan tai erilaiset teemapäivät, joissa on aiheena esimerkiksi kaveritaitojen harjoittelu. Myös Kuuselan ja Lintusen (2010, s. 119) mukaan koulu on erinomainen paikka tukea sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Yhteistyö ja sen harjoittelu on luontevinta ja mielekkäintä silloin, kun yhdessä tekemiselle on aito tarve. Kouluissa on siis tärkeää pyrkiä rakentamaan aktiivisesti ja tietoisesti yhdessä tekemisen kulttuuria. (Kuusela & Lintunen, 2010, s. 119–120.) Yhteisölliseen tukeen liitettiin myös sellaiset yhteisöllisyyttä edistävät maininnat, joissa pyrittiin luomaan yhteisöllisyyttä luokan huoltajien keskuudessa esimerkiksi luokan blogin tai WhatsApp-ryhmän avulla. Yhdessä tekemisen kulttuurin luomiseen kuuluu myös vanhempien osallistaminen koulun toimintaan (Kuusela & Lintunen, 2010, s. 120).

Teemme paljon teemapäivinä luokkarajattomissa ryhmissä hommia. Välitunneilla kaikki ikätasosta huolimatta mukana peleissä ja leikeissä, isommat auttavat pienempiä, kummioppilastoimintaa. (H3)

Koulussamme on avaintaidot (sisu, vastuu, kunnioitus). Näitä asioita käsittelemme siis koko vuoden ajan. (H5)

Kaveritaidot ovat esillä usein myös erilaisissa tempauksissa ja joidenkin juhlapäivien tai valtakunnallisten teemapäivien ohjelmissa. (H1)

- - yhteisöllisyyden herättäminen esim. blogi, luokan huoltajien oma whatsapp -ryhmä, jossa kaikista perheistä ainakin 1 huoltaja. (H4)

Opetusjärjestelyihin kuuluivat sellaiset opettajien maininnat, joissa tukea toteutettiin erilaisten konkreettisten opetusjärjestelyjen avulla. Aineistossa oli muutamia mainintoja erilaisten sosioemotionaalista kompetenssia tukevien toimintamallien tai materiaalien hyödyntämisestä, kuten KiVa Koulu tai Askeleittain-tunnit. Molemmat ovat esimerkkejä suomalaisista ohjelmista, joiden avulla kouluissa pyritään tukemaan oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä yhteisöllisesti (Ks. *Toimintamalleja sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen*) (Poikkeus, 2011, s. 98). Mainintoja oli myös tunnetaitotunneista, joissa hyödynnettiin erilaisia tunnetaitomateriaaleja opetuksessa. Lisäksi lastenkirjallisuuden hyödyntäminen sosioemotionaalisen kompetenssin tukikeinona nousi esiin. Toimintamallien tai materiaalien hyödyntäminen toteutettiin yhteisöllisesti ja koettiin useimmiten haasteita ennaltaehkäiseväksi toiminnaksi.

Pidämme luokassa sekä KiVa - että askeleittain tunteja. (H3)

Ennaltaehkäisevää tukea on esimerkiksi se, kun olen vetänyt erilaisia valmiiden materiaalien tai ennalta valmistelemieni ryhmätehtävien avulla erilaisia tunnetuokioita tai kaveritaitotunteja. (H1)

Sopivan lastenkirjallisuuden ääneenluku oppilaille. (H4)

Sosioemotionaalista kompetenssia tukeviin opetusjärjestelyihin sisältyivät myös muun muassa monipuoliset työskentelytavat, moniammatillinen yhteistyö opetuksen toteutuksessa sekä koulun ulkopuolinen yhteistyö opetuksen toteutuksessa. Moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvänä tukikeinona oli esimerkiksi koulunkäynnin ohjaajan tuki. Aineistossa mainitut koulun ulkopuoliset yhteistyötahot saattoivat pitää oppilaille esimerkiksi erilaisia sosioemotionaaliseen tukeen liittyviä oppitunteja, muun muassa vuorovaikutustaidoista tai tunnetaidoista. Lisäksi ryhmätyöskentelyä sekä erilaisten toiminnallisten työskentelytapojen hyödyntämistä opetuksessa pidettiin sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen keinona. Opettajat hyödynsivät myös opetuksen eriyttämistä tukikeinona.

Teetän paljon erilaisia ryhmätöitä. (H2)

Vaihtelen ryhmien koostumuksia. Valitsen ryhmät "arpomalla", eli itse vaikutan ryhmiin, koska pystyn ohjaamaan niitä niin, että erityyppiset lapset ovat välillä eri koostumuksissa riippuen siitä, millaisesta toiminnasta on kyse. (H2)

Eriyttäminen ja pienryhmätoiminta koulunkäynnin ohjaajan tuella. (H4)

- - tunnetaitospurtti, jolloin erilaisia koko ryhmälle suunnattuja kaveritaito/vuorovaikutustaito/tunnetaito-tunteja tulee pidettyä. Joskus tällaisia tunteja on pitänyt myös jokin muu kuin minä itse, esimerkiksi seurakunta tai nuoriso-ohjaaja tai jokin järjestö, joka tekee koulun kanssa yhteistyötä (H1)

Opettajan toiminta -yläluokkaan kuuluivat maininnat sosioemotionaalista kehitystä tukevan, hyväksyvän ilmapiirin luomisesta, osallisuuden edistämisestä sekä tukemisesta konfliktitilanteissa. Tähän yläluokkaan liitetyissä maininnoissa nähtiin opettajan rooli ja toiminta tuen kannalta merkittävänä tekijänä. Esimerkiksi opettajan tuki konfliktitilanteissa nähtiin tärkeänä sosioemotionaalisen kompetenssin tuen keinona, ja opettajan toiminta tilanteessa tarjosi mahdollisuuden vahvistaa oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia. Opettajan toiminta oli aineiston perusteella keskeistä myös sosioemotionaalista kehitystä tukevan, hyväksyvän ja turvallisen ilmapiirin luomisessa. Opettajien vastauksista ilmeni, että he haluavat luoda luokkaan ja kouluun kehitystä tukevaa, turvallista ja hyväksyvää ilmapiiriä, mikä sisältyy myös sosioemotionaalisen oppimisen (*SEL*) prosessiin hyvinvointia edistävänä askeleena (Merrell & Gueldner, 2010, s. 8–10). Tällaiseen ilmapiiriin opettajien vastauksissa liittyi esimerkiksi kunnioitus toisia kohtaan, virheiden hyväksyminen ja rehellisyys sekä sosioemotionaaliseen pätevyyteen ja normien ja sääntöjen noudattamiseen liittyvän toimintakulttuurin opettaminen. Koulun ilmapiiriin on havaittu myös tutkimuksissa vaikuttavan epäsuorasti, akateemisen hyvinvoinnin kautta, oppilaiden hyvinvointiin, jolloin siihen panostaminen on merkittävää oppilaiden hyvinvointia ajatellen (Rathmann ym., 2018, s. 1012–1013).

Myös osallisuuden edistämistä pidettiin tärkeänä sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksen tukemisen kannalta. Vastauksista nousi esiin opettajien pyrkimys luoda oppilaille kokemus siitä, että jokainen on osa ryhmää. Oppilaiden kuulluksi tuleminen ja heidän toiveiden ja ajatusten huomioiminen nousi aineistosta esiin, ja ne liitettiin oppilaiden osallisuuden kokemuksen tukemiseen,



johon opettaja pyrki omalla toiminnallaan vaikuttamaan. Sekä sosioemotionaalisen oppimisen (*SEL*) viitekehyksessä että Poikkeuksen (2011, s. 86–87) sosiaalisen kompetenssin määritelmää mukailien muodostetussa sosioemotionaalisen kompetenssin mallissa osallisuuden tai vaikuttamisen mahdollisuuksien ja toimijuuden kokemusten nähdään liittyvän sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymiseen, ja siten sillä on tärkeä merkitys myös hyvinvoinnin kannalta. (Merrell & Gueldner, 2010, s. 8–10; Pursiainen, 2018, s. 21; Turja, 2011, s. 47.)

Riitatilanteissa kuunnellaan jokaisen tarina keskeyttämättä ennen kuin varsinainen selvitys aloitetaan (tällä pyrin siihen, että lapset saavat heti alussa kokemuksen kuulluksi tulemisesta ilman syyttelyä). (H9)

-- ja tarttumaan herkästi esimerkiksi vuorovaikutuksessa näkyviin ristiriitoihin tai epäselvyyksiin (H1)

Koulu ja opettajat voivat tukea todella hyvin lapsen sosioemotionaalista kehittymistä luomalla hyväksyvän ilmapiirin, jossa saa tapahtua virheitä. (H7)

Vuorovaikutustilanteissa kunnioitamme toisia. Riitatilanteissa kerromme, mitä itse teimme, emme kerro kavereiden tekemisiä. Olemme rehellisiä, katsomme silmiin, pyydämme ja annamme anteeksi, - - Koko koulu on yhtä porukkaa! (H3)

### 5.2.3 Tuen merkitys

Tuen merkitykseen liittyvät opettajien vastaukset kuvaavat luokanopettajien näkökulmasta sitä, millainen merkitys oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisella on oppilaiden kannalta, ja miksi tukea on merkityksellistä toteuttaa myös koulukontekstissa ja opettajien toimesta. Jokainen opettaja kuvasi oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen olevan tärkeää, ja muutama opettaja korosti tukemisen merkitystä nimenomaan esi- tai alkuopetuksessa. Opettajat nostivat myös esille koulun ja opettajan keskeisen roolin tukemisessa, ja perustelivat sitä erilaisin tavoin:

Koen, että se on yksi alkuopetuksen tärkeimmistä tehtävistä! (H3)

Minusta olisi hyvä, jos tunnetaidot, sosiaalisten taitojen harjoittelu ja kaveritaidot olisivat ihan säännöllisesti esillä luokissa. En tiedä onnistuisiko tämä muuten, kuin että sille olisi ihan oma tuntinsa tai että opetussuunnitelma ja koulun rehtori vaatisivat sitä ihan jokaiselta opettajalta. Jos vaikkapa tunnetaitojen säännöllinen käsittely läpi alakoulun olisi edellytys, eikä vapaaehtoista, luulen, että moni oppilas voisi nykyistä

paremmin. Opettajan rooli on tällä hetkellä ihan älyttömän suuri, sillä asialle vihkiytynyt opettaja tietysti hoitaa näitä asioita arjen keskellä aina, mutta jollekin toiselle esimerkiksi ops:n vaatima aineiden opettaminen on tärkeämpää ja hän saattaa kokea, ettei asia oikein edes hänelle kuulu vaan vaikkapa perheelle. (H1)

Opettaja näkee ison osan kyseisen ikäluokan lapsia. Hän pystyy näkemään, jos joku on heikommassa asemassa porukassa ja omalla toiminnallaan voi saada lasten itsetunnon kohoamaan. (H2)

Koulu joutuu tätä työtä väistämättä tekemään, kun se kodeissa jää puutteelliseksi. Lasten itsensä takia soisin, että aihe olisi ensisijaisesti perheiden asia. Näin ei käytännössä ole, joten toiseksi parhaana vaihtoehtona pitäisin sitä, että nämä taidot olisivat eskarin ykköstavoite. (H9)

Opettajat kuvasivat oppilaiden hyvän sosioemotionaalisen kompetenssin ilmenevän esimerkiksi iloisuutena, tasapainoisuutena ja koulumyönteisyytenä, mikä vastaa tutkimustiedon valossa muodostettua kuvaa vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin hyödyistä yksilön kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta (Ks. *Sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen merkitys*). Esimerkiksi hyvät tunteidensäätelykyvyt on tutkimuksissa liitetty runsaisiin myönteisiin tunteisiin ja tasapainoiseen tunne-elämään (Kokkonen, 2010, s. 20–21; Tett ym., 2005). Osa opettajista nosti esiin myös sen, että lasten sosioemotionaalinen kompetenssi on heikentynyt kaiken aikaa, ja että oppilaat voivat jatkuvasti huonommin, minkä vuoksi lasten sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiselle on tarvetta:

Oppilaat voivat koko ajan huonommin ja siihen pitäisi saada muutosta tapahtumaan ja minusta se on meidän opettajien vastuulla pitkälti, koska me olemme niin suuren osan lapsen päivästä hänen kanssaan. Ops:n vaan pitäisi joustaa aineissa ja velvoittaa enemmän näihin asioihin, jotta tämä asia voisi parantua kunnolla. Sosioemotionaalisen tuen tavoite on ennenkaikkea hyvinvoiva lapsi, joka saa parhaimman mahdollisen tuen elämänsä alkuun. (H1)

Vaikka oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen sisältyy opetussuunnitelmaan esimerkiksi tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittymistavoitteen kautta (Opetushallitus, 2016, 22), opettajat kokivat, että opetussuunnitelmassa korostuu oppiaineiden opettamisen velvoite verrattuna sosioemotionaalisen tuen velvoitteeseen.

Eräs opettaja nosti esille myös työelämän vaatimukset liittyen sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen. Myös teoratiedon valossa nyky maailman arjen ja työelämän vaatimukset edellyttävät esimerkiksi taitoa

sopeuttaa itsensä joustavasti ympäristön muutoksiin (Kokkonen, 2010, s. 22), minkä vuoksi sosioemotionaalinen kompetenssi on myös oppilaiden tulevaisuutta ajatellen keskeisessä asemassa:

Jos mietitään, millaiseen maailmaan ja työelämään meidän tämän hetken oppilaamme kasvavat, s.k. [sosioemotionaalista kompetenssia] tarvitaan todella paljon. Ei riitä, että hallitsee asiansa, tietää ja osaa paljon. (H5)

Opettajilla oli siis vahva näkemys koulun keskeisestä asemasta lasten sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa, mitä perusteltiin opettajien merkittävän roolin lisäksi esimerkiksi sillä, että sosioemotionaalisia haasteita esiintyy oppilailla paljon. Kyseisiin aihepiireihin liittyvät vastaukset luokiteltiin analyysiprosessissa seuraavalla tavalla: *koulun ja opettajan rooli sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa sekä haasteiden laajuus oppilaiden keskuudessa.*

Opettajat perustelivat tuen merkitystä kuitenkin vielä vahvemmin sen kautta, millaisia vaikutuksia tukemisella voi olla oppilaiden hyvinvointiin, koulutyöskentelyyn ja elämään, mikä ilmeni vastauksissa siten, että opettajat kuvasivat joko vahvan tai heikon sosioemotionaalisen kompetenssin vaikutuksia oppilaan elämän eri osa-alueiden kannalta. Opettajat siis perustelivat tuen merkitystä esimerkiksi kertomalla, mihin asioihin vahva sosioemotionaalinen kompetenssi heidän näkemyksensä mukaan vaikuttaa positiivisesti – ja toisaalta, millaisia negatiivisia vaikutuksia sosioemotionaalisilla haasteilla voi olla esimerkiksi lapsen vuorovaikutussuhteisiin, oppimiseen ja hyvinvointiin. Myös tutkimusten mukaan sosioemotionaaliset haasteet ovat yhteydessä koulu- ja oppimisvaikeuksiin, toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn haasteisiin, tunne-elämän haasteisiin ja itsearvostuksen, itsetunnon ja minäkäsityksen ongelmiin sekä käyttäytymisen ongelmiin (Lappalainen ym., 2008, s. 121; Kavale & Forness, 1996). Lisäksi esimerkiksi tarkkaavaisuuteen, käyttäytymiseen ja tunteiden säätelyyn liittyvät ongelmat johtavat tutkimusten mukaan usein kasautuviin kaverisuhteiden haasteisiin ja sosiaalisten taitojen ongelmiin (Poikkeus, 2011, s. 96–97). Tutkimustiedon valossa muodostetun käsityksen ja opettajien vastauksissa ilmenevien teemojen pohjalta oli luonnollista luokitella vaikutukset seuraavalla tavalla: *vaikutukset oppimiseen ja koulutyöskentelyyn, vaikutukset ihmissuhteisiin ja vuorovaikutustilanteisiin, vaikutukset itsetuntoon,*

*vaikutukset keskittymiskykyyn sekä vaikutukset hyvinvointiin.* On kuitenkin huomioitava, että vaikka aiempi tutkimustieto tukeekin opettajien vastauksia, kyseessä ovat vain tiettyjen opettajien ilmaisemat käsitykset asiasta, eikä tämän tutkimuksen pohjalta voida tehdä todellisia päätelmiä haasteiden tai vahvan sosioemotionaalisen osaamisen vaikutuksista oppilaiden elämässä. Tämän tutkimuksen tuloksia ei siis voida yleistää, eivätkä ne perustu objektiiviseen syy-seuraus-suhteita selvittäneeseen tutkimukseen, vaan ainoastaan tiettyjen opettajien käsitykseen aiheesta.

Luokanopettajien näkemyksen mukaan sosioemotionaaliset haasteet voivat vaikuttaa oppilaan omaan oppimiseen ja koulutyöskentelyyn, mutta toisaalta työrauhaongelmien kautta myös koko luokan koulutyöskentelyyn. Työrauhaongelmien taustalla voivat olla esimerkiksi tietyn oppilaan tai oppilaiden keskittymisen haasteet, jotka opettajien vastausten perusteella johtuvat osaltaan myös heikosta sosioemotionaalisesta kompetenssista, ja lisäksi aiheuttavat myös oppimisen ongelmia:

Keskittymisongelmat ovat yksi syy, että oppilaalla on myös oppimisen kanssa haasteita. (H1)

Oppimiseen vaikuttaa oppimista heikentävästi, samalla myös oppimismotivaatio ja koulumyönteisyys laskee. (H3)

- - aiheuttaa työrauhaongelmia, keskittymisongelmia, oppimisen ongelmia. -  
- Ne harvat oppilaat, jotka oikeasti haluavat oppia, pitkästyvät ja turhautuvat, koska opettajan aika menee suurelta osin "tulipalojen" sammuttamiseen eikä oppimistilanteen johtamiseen. (H5)

Sos. em. kompetenssi on yksi tärkeimmistä kouluvalmiuksista, joka takaa muille oppilaille turvallisen ja rauhallisen koulutien ja sitä kautta helpottaa koko luokan keskittymistä ja oppimista. (H9)

Sosioemotionaalinen kompetenssi on edellytys toimivien vuorovaikutussuhteiden luomiselle (Lappalainen ym., 2008, s. 119–120), joten on luonnollista, että opettajien vastauksissa korostuivat erityisesti sosioemotionaalisen kompetenssin ja sen tukemisen merkitys ihmissuhteiden ja vuorovaikutustilanteissa toimimisen kannalta:

Jos ei tule toimeen toisten kanssa, jos ei osaa vuorovaikutuksen pelisääntöjä eikä ymmärrä hyvän käytöksen merkitystä, on pulassa. (H5)

Silloin voi olla vaikeaa löytää mielekästä tekemistä ja oikeanlaista kaveriporukkaa. (H2)

Eräs opettaja kuvasi sosioemotionaalisten haasteiden johtavan myös herkästi kielteiseen oravanpyörään, mikä lisää ongelmia. Myös tutkimusten mukaan esimerkiksi ärsytysherkän lapsen sosiaalinen maine muodostuu herkästi kielteiseksi, mikä voi johtaa torjuttuun asemaan ryhmässä, mikä taas ennustaa vähäistä osallistumista yhteistoimintaan (Poikkeus, 2011, s. 94; Buhs ym., 2006).

Jos sosioemotionaalisia haasteita ja riitatilanteita on paljon, se vaikuttaa väistämättä myös vertaissuhteisiin, ja helposti siitä lähtee kielteinen oravanpyörä, ja riitoja tulee lisää. (H6)

Heikolla sosioemotionaalisella kompetenssilla ja toisaalta siitä johtuvilla vuorovaikutushaasteilla nähtiin olevan myös itsetuntoa heikentäviä vaikutuksia:

Jos oppilas on sosiaalisesti heikko, hän jää helposti ryhmätöissä yksin, hänen ideoitaan ei oteta yhtä hyvin huomioon kuin muiden ja itsetunto laskee. (H2)

Aineiston perusteella opettajat näkivät sosioemotionaalisella kompetenssilla olevan merkitystä lapsen hyvinvoinnin kannalta, mikä tukee tutkimusten perusteella luotua näkemystä siitä, että vahvistamalla lasten sosioemotionaalista kompetenssia koulu voi tukea lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia (Lappalainen ym., 2008, s. 121–122; Topping ym., 2000). Lapset, joilla on vahva sosioemotionaalinen kompetenssi, osaavat nimittäin paremmin käsitellä elämässä kohtaamiaan vaikeuksia verrattuna lapsiin, joilla on sosioemotionaalisia haasteita (Lappalainen ym., 2008, s. 121–122; Topping ym., 2000).

Se auttaa oppilasta löytämään paikkansa luokassa, luo turvallisuuden tunnetta. (H10)

Tavoitteena hyvä elämä, ymmärtäminen, että harmeista selviää, onnea ei voi ostaa, iloita voi monesta asiasta ja apua saa. (H4)

Jotta oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisella olisi vaikutuksia oppilaiden elämään, olisi tuen oltava hyödyllistä ja siten tukemisen tavoitteet saavutettavaa toimintaa. Tuen hyödyllisyyttä pohtiessa opettajat toivat esille sekä mahdollisia haasteita tuen toteuttamiselle että kokemuksia siitä, että tukikeinoista

on ollut apua – tai uskoa ja luottamusta siihen, että tukikeinoista tulee olemaan oppilaille hyötyä:

Onneksi asiat ovat edenneet ja oppilaalle saadaan toivottavasti jatkossa lisää tukea. Tuen hyödyllisyys on vaikea asia, kun mukana on monia toimijoita. Oppilas alkaa tulla jo sen ikäiseksi, että tuella on kiire ja siksi tätä asiaa pitää pitää esillä koko ajan. Oppilaan tuen tarpeen ja mahdollisten adhd- tai muiden testien saaminen on osittain viivästynyt siksi, että oppilas on muuttanut alakoulun aikana parikin kertaa. (H1)

Haasteet olivat niin laaja-alaisia, että tuloksia ei yhdessä vuodessa kovin hyvin näkynyt. (H7)

Pikku hiljaa hän alkoi hyvin tiukkojen rajojen myötä pystymään keskittymään tuntityöskentelyyn - - (H8)

Positiivisen kannustuksen myötä ope sai oppilaan luottamuksen ja pääsi oppilaan lähelle. (H3)

Uskon, että tästä oppilaasta tulee vielä erittäin hyvä ja toimelias aikuinen. (H5)

### *5.3 Johtopäätökset*

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia luokanopettajien kokemuksia sekä kokemusten kautta syntyneitä käsityksiä oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssista, sen kehityksen tukemisesta sekä tukemisen merkityksestä. Tutkimustulosten perusteella luokanopettajat tekivät monipuolisesti havaintoja liittyen oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin ilmenemiseen koulussa. Myös esiin nousseet tukikeinot ja -toimet olivat moninaisia ja liittyivät jaottelumme mukaan joko yksilöön tai yhteisöön. Tulosten mukaan opettajat olivat myös sitä mieltä, että oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksen tukeminen koulussa ja kouluympäristössä on hyvin tärkeää ja tarpeellista. Myös aiempien tutkimusten perusteella sosioemotionaaliset haasteet vaikuttavat esimerkiksi oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen (Lappalainen ym., 2008, s. 121; Kavale & Forness, 1996), jolloin sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksen tukeminen koulussa on perusteltua. Tutkimuksemme siis osaltaan vahvistaa aiempien tutkimusten perusteella luotua käsitystä siitä, että oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen kouluympäristössä on merkityksellistä.

Tutkimustuloksissa luokanopettajien havainnot oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin ilmenemisestä jaettiin vahvan ja heikon sosioemotionaalisen kompetenssin ilmenemiseen. Tulosten perusteella luokanopettajat tekivät monipuolisesti havaintoja oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssista. Havaintoja tehtiin liittyen sosiaalisiin taitoihin, tunnetaitoihin, sosiokognitiivisiin taitoihin, itsesäätelyyn, osallisuuteen ja minäkäsitykseen. Heikon sosioemotionaalisen kompetenssin kohdalla myös kiintymyside mainittiin. Edellä mainitut osa-alueet ovat yhteneväisiä Poikkeuksen (2011, s. 86–87) sosiaalisen kompetenssin määritelmään kuuluvien osa-alueiden kanssa. Tässä tutkielmassa hyödynsimme mukaillen Poikkeuksen näkemystä sosiaalisesta kompetenssista *sosioemotionaalisen kompetenssin mallina* (Ks. *Sosioemotionaalinen kompetenssi*), joka oli myös tutkimuksemme tuloksiin nähden yhteneväinen ja toimiva ratkaisu hahmottaa sosioemotionaalisen kompetenssin moninaista ilmenemistä.

Sekä vahvan sosioemotionaalisen kompetenssin että sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemisen osalta luokanopettajien maininnoista suurin osa liittyi taitoihin tai taitojen puutteeseen, mikä vastaa myös Poikkeuksen (2011, s. 87–88) näkemyksiä siitä, että taitojen havainnointi ja arviointi on helpompaa kuin esimerkiksi osallisuuden tai minäkäsityksen. Oppilaan toimintaa ja taitoja voi havaita erilaisissa arkisissa tilanteissa, kun taas osallisuuden ja minäkäsityksen arviointi on sidoksissa vaikeammin havainnoitaviin asioihin, kuten oppilaan käsitykseen itsestään tai motivaatioon tehdä yhteistyötä (Poikkeus, 2011, s. 87). Aiempi teorian tieto vastaa siis tämän tutkimuksen tuloksia, sillä myös tässä tutkimuksessa luokanopettajien havainnot painottuivat sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueista juuri taitoihin.

Koska sekä tutkimuskyselyymme vastanneet luokanopettajat että Poikkeus (2011, s. 86–87) nostivat kuitenkin esille myös muut sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueet erilaisten taitojen lisäksi, voidaan todeta kaikkien sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueiden olevan myös kyselyyn vastanneiden opettajien näkemyksen mukaan osa sosioemotionaalista kompetenssia, ja siten oleellisia huomioitavia tekijöitä sosioemotionaalista kompetenssia arvioitaessa. Tätä johtopäätöstä tukee myös muu aiempi teorian tieto (Ks. *Sosioemotionaalinen kompetenssi*) sekä ymmärrys siitä, että yksilön toiminnan taustalla vaikuttavat tekijät ovat hyvin moninaisia, ja yksilön

sosioemotionaalinen kompetenssi koostuu toisiinsa linkittyvistä ja vaikuttavista osa-alueista (Ks. esim. Hotulainen ym., 2014; Poikkeus ym., 2014, s. 287–288). Eri osa-alueiden erottaminen toisistaan ei myöskään ole tarkoituksenmukaista tarkastellessa oppilaiden toimintaa sosiaalisissa tilanteissa (Ks. esim. Pursiainen, 2018, s. 18; Lappalainen ym., 2008, s. 119; Salmivalli, 2005). On myös huomioitava, että tutkimuskyselyymme vastasi 11 luokanopettajaa, eli tutkimuksen aineisto ei ollut erityisen laaja, vaikka tämän tutkimuksen tarkoitusperiä se palvelikin. Voidaan siis olettaa, että vaikka tämän tutkimuksen aineistossa jokin sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alue tulikin esille harvemmin verrattuna joihinkin muihin osa-alueisiin, se saattaa silti olla oleellinen vaikuttava tekijä oppilaiden toiminnan taustalla. Oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin arviointi on merkittävää sen kannalta, että opettajat osaavat suunnitella oppilaille sopivia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tukikeinoja.

Tutkimustulosten perusteella luokanopettajat hyödyntävät hyvin monenlaisia keinoja oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksen tukemisessa. Tukemisen keinot jaettiin tässä tutkimuksessa yksilölliseen tukeen sekä ryhmään ja kouluympäristöön liittyvään tukitoimintaan sen mukaan, oliko tuen kohteena yksilö vai yhteisö. Aineiston perusteella ryhmään ja kouluympäristöön liittyvä tuki nähtiin usein ennaltaehkäisevänä toimintana, jota toteutettiin ryhmän, luokan tai jopa koko koulu yhteisön tasolla. Sosioemotionaalisten haasteiden ennaltaehkäisyn tavoitteena onkin kehittää ja vahvistaa sellaisia osa-alueita, jotka suojaavat mahdollisilta haasteilta, ja tukea siten myös oppilaiden hyvinvointia (Marttunen & Karlsson, 2013, s. 14). Opettajat nostivat esiin esimerkiksi keskustelun merkityksen ennaltaehkäisevänä sekä yhteisöllisenä tukikeinona. Opettajien mukaan keskustelemalla on mahdollisuus vahvistaa esimerkiksi oppilaiden sosiaalisia taitoja, tunnetaitoja ja itsesäätelytaitoja yhteisöllisesti koko luokan kanssa. Ryhmään ja kouluympäristöön liittyvät tukitoimet olivatkin pitkälti sellaisia, joita voi hyödyntää osana koulutyöskentelyä, vaikka varsinaisia tukitarpeita ei olisikaan.

Tutkimustuloksissa esitelty yksilöllinen tuki puolestaan liittyi useammin jo havaittuun tuen tarpeeseen, ja oli kohdistettu koko luokan tai koulu yhteisön sijaan yksittäiseen oppilaaseen. Yksilölliseen tukeen liitetty tukikeinot olivat osittain samankaltaisia kuin keinot, joita hyödynnettiin myös yhteisöllisesti, kuten esimerkiksi keskustelu tai erilaiset opetusjärjestelyt. Yksilöllisinä tukikeinoina ne



oli kuitenkin kohdistettu oppilaalle henkilökohtaisemmin ja niiden taustalla oli oppilaan tuen tarve. Yksilöllisen tuen kohdalla nousi vahvasti esiin esimerkiksi kodin ja koulun välisen yhteistyön tai moniammatillisen yhteistyön merkitys tukea tarvitsevan oppilaan apuna. Yksilölliset tukikeinot eivät kuitenkaan kaikissa tapauksissa edellyttäneet oppilaan kohdalla havaittuja erityisiä tuen tarpeita tai haasteita.

Vaikka tutkimuksemme perusteella kyselyyn vastanneet luokanopettajat tukevat oppilaidensa sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä monin tavoin, heidän mukaansa tuen toteuttaminen on kuitenkin hyvin opettajasta riippuvaista. Erään vastaajan mukaan sosioemotionaalisen tuen tarjoamisesta kiinnostunut opettaja huolehtii tukikeinojen toteuttamisesta säännöllisesti osana kouluarkea, kun taas joku toinen opettaja saattaa kokea esimerkiksi oppiaineiden opettamisen keskeisempänä ja ajatella oppilaiden sosioemotionaalisen tukemisen olevan vain perheen tehtävä. Opettajat nostivat siis esille huolen siitä, että kaikki opettajat eivät välttämättä toteuta tukitoimintaa tarpeeksi. Ratkaisuksi opettajat ehdottivat esimerkiksi sitä, että opetussuunnitelmassa joustettaisiin oppiaineiden opettamiseen liittyvissä velvoitteissa ja sen sijaan edellytettäisiin enemmän sosioemotionaalisen tuen tarjoamista oppilaille.

Opettajien mielestä tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen harjoittelun tulisi olla säännöllinen osa opetusta, mikä voisi erään vastaajan mukaan toteutua esimerkiksi siten, että kyseisten taitojen harjoittelulle olisi oma tunti varattuna lukujärjestyksessä, tai että opetussuunnitelma ja rehtori vaatisivat sitä jokaiselta opettajalta. Lisäksi eräs kyselyyn vastannut opettaja totesi, että sosioemotionaalisen tuen tarjoamista oppilaille ei saisi jättää vain luokanopettajan vastuulle, vaan opettaja tarvitsee apua oppilaiden tukemiseen. Aineistossa todettiin myös, että opettajat tarvitsisivat koulutusta sosioemotionaalisen tuen tarjoamiseen. Myös Poikkeus (2011, s. 100) toteaa, että monet kasvatustieteen ammattilaiset ymmärtävät sosioemotionaalisen tuen merkityksen, mutta jotta sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu ja oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksen tukeminen olisi aktiivisempaa ja systemaattisempaa, opettajat tarvitsevat konkreettisia materiaaleja ja toimintamalleja tuen toteuttamisen avuksi. Myös Pursiaisen (2018, s. 17) mukaan tukimallien hyödyntämisen harjoittelun roolia osana opettajankoulutusta tulisi vahvistaa. Tämän tutkimuksen aineistossa ilmenikin vain muutama maininta

erilaisista tukimateriaaleista tai toimintamalleista, mikä osaltaan perustelee sitä, että opettajat saattavat kaivata lisäapua konkreettisten tukitoimintamallien hyödyntämisen harjoitteluun. Aineistosta esiin nousseiden näkemysten ja niitä tukevan tutkimustiedon valossa voidaan siis johtopäätöksenä todeta, että opettajankoulutuksen avulla ja kouluuyhteisöissä tulisi vielä täsmällisemmin pitää huolta siitä, että oppilaat saavat tasa-arvoisesti sosioemotionaalista tukea, ja että tuen tarjoamista edellytetään jokaiselta opettajalta. Keskeistä on kuitenkin myös se, että opettajat saavat apua ja mahdollisesti lisäkoulutusta tukitoiminnan toteuttamiseen.

## 6 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta on keskeistä tarkastella kriittisesti koko tutkimusprosessin ajan. Eettisyys ja luotettavuus linkittyvät vahvasti toisiinsa, ja tutkimuksen eettisyys muodostuukin osittain siitä, kuinka luotettavaa tietoa tutkimuksen avulla saadaan selville. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tutkittavan ilmiön ja tutkimuksen toteutuksen huolellinen kuvailu sekä se, että tutkimustulokset ovat linjassa aikaisemman teorian tiedon ja aiempien tutkimustulosten kanssa. (Newton Suter, 2012, s. 363–364.) Erityisesti tutkimuksen eettisyyteen vaikuttaa myös hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen toteutuksessa on noudatettu tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli yleistä huolellisuutta, rehellisyyttä ja tarkkuutta tutkimustyössä, aineiston tallentamisessa sekä tulosten esittämisessä ja arvioinnissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK). Olemme pyrkineet tarkastelemaan tutkimuksen toteutusta kriittisesti, huomioiden mahdolliset tutkimuseettisyyteen ja luotettavan tiedon muodostamiseen liittyvät haasteet. Lisäksi olemme perustelleet tekemämme valinnat sekä teoriaosion muodostukseen liittyen että tutkimusmenetelmällisten valintojen osalta. Tutkimustuloksia tarkastellessa olemme hakeneet vahvistusta aineiston perusteella muodostetuille tuloksille ja tulkinnoille aiemmasta teorian tiedosta ja tutkimuksista. Muun muassa näiden keinojen avulla olemme pyrkineet huolehtimaan siitä, että laadullisen tutkimuksen keskeisin luotettavuuden kriteeri, eli tutkijan tai tutkijoiden oma toiminta, vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 2014, s. 211–213; Tuomi & Sarajärvi, 2018a, s. 160–162).

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa esimerkiksi triangulaatio, joka voidaan ymmärtää tutkimusaineistoon liittyvänä triangulaationa, tutkijaan liittyvänä triangulaationa, metodisena triangulaationa tai teoriaan liittyvänä triangulaationa (Tuomi & Sarajärvi, 2018a, s. 166; Denzin, 1978). Triangulaatio

on kuitenkin melko työläs tapa edistää tutkimuksen luotettavuutta, eikä sen hyödyntämistä opinnäytetöissä tästä syystä usein edes vaadita. Erityisesti tutkijatriangulaatio on kuitenkin myös opinnäytetöihin soveltuva triangulaation muoto, sillä tutkimuksen toteuttaminen yhteistyössä toisen tutkijan kanssa voi hyvinkin olla tutkimuksen etenemistä edistävä asia, koska toisen tutkijan ajatukset, näkökulmat ja tuki voivat rikastuttaa tutkimuksen tekemistä. Tutkijatriangulaatio siis tarkoittaa, että tutkimusprosessissa, samaa ilmiötä tutkimassa, on mukana vähintään kaksi tutkijaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006c.)

Tutkijatriangulaatiota tutkielmassamme hyödynnettiin, sillä tutkielman tekijöinä on kaksi henkilöä. Myös teoriaan liittyvää triangulaatiota tutkielmassamme ilmenee, sillä tutkielmassa on huomioitu useita teoreettisia näkökulmia esimerkiksi siten, että pääkäsitettämme *sosioemotionaalinen kompetenssi* määrittellessä olemme esitelleet monta tapaa, mallia tai teoriaa käsitteen määrittelylle (Tuomi & Sarajärvi, 2018a, s. 166; Denzin, 1978; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006c). Tutkielmamme aihepiiriin liittyvät käsitteet ovat hyvin laajoja ja moniulotteisia, ja eri teorioihin pohjaavat tai eri tieteenalojen hyödyntämät määritelmät vahvistavat toisiaan mahdollisimman kattavan kuvan muodostamiseksi aiheesta. Olemme pyrkineet kuvaamaan käsitteet monipuolisesti, mutta kuitenkin perustelemaan, mitä mallia itse hyödynnämme tutkielmassa, ja mistä syystä.

Tutkijatriangulaation hyöty tutkimuksemme kannalta ilmeni tutkimusprosessissa esimerkiksi aineistoa analysoidessa, kun teimme aineiston pelkistämiseen ja luokitteluun liittyviä valintoja. Kun omia ajatuksia tutkimusprosessiin liittyvistä valinnoista perusteli toiselle, tuli itsekkin mietittyä tekemiään valintoja syvällisemmin. Lisäksi tutkielman toinen tekijä saattoi esittää vaihtoehtoisen tavan ratkaista esimerkiksi jokin luokitteluun liittyvä asia, mikä ylläpiti kriittistä suhtautumista tutkimuksen toteutukseen. Aineiston analyysin, tulosten muodostamisen ja johtopäätösten pohtimisen lisäksi tutkielman tekeminen yhdessä oli erityisen hyödyllistä tutkielman pääkäsitteiden syvällisemmän ymmärryksen ja laajemman teoretiedon kartoituksen kannalta. Kun aihepiiriin ja lähdekirjallisuuteen perehtyi myös yhdessä keskustellen, aiheesta muodostui monipuolisempi kuva ja taustaymmärrys kummallekin tutkielman tekijälle. Dialoginen keskustelu edisti myös kummankin tutkijan

itsereflektiota ja ennakkokäsitysten tiedostamista, sillä kävimme keskusteluja esimerkiksi omista ennako-oletuksistamme tutkielman aiheeseen ja tutkimustuloksiin liittyen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia varten onkin kehitetty käsite *varmuus*, jolla viitataan siihen, että tutkijat ovat huomioineet omat ennakkokäsityksensä ja -oletuksensa aiheesta sekä tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavat ennustamattomat tekijät tutkimusprosessin eri vaiheissa (Eskola & Suoranta, 2014, s. 213). Inhimillisinä olentoina tutkijoiden ei oletetakaan olevan täysin objektiivisiä toimijoita, mutta tutkielman aiheeseen liittyvän esiyymmärryksen tiedostaminen on oleellista (Moilanen & Räihä, 2018). Lähtökohtana on tutkijoiden avoin subjektiviteetti (Eskola & Suoranta, 2014, s. 211; Tuomi & Sarajärvi, 2018a, s. 160–162).

Oma esiyymmärryksemme tutkielmamme aiheesta nojasi vahvasti Poikkeuksen (2011) mallia mukaillen muodostettuun käsitykseen sosioemotionaalista kompetenssista sekä muuhun aihepiiriin liittyvään kirjallisuuteen. Aineistoa analysoidessa ja tuloksia muodostaessa pyrimme kuitenkin tekemään tulkintoja etenkin aluksi mahdollisimman aineistolähtöisesti, ja vasta luokittelun ja tulosten muodostamisen jälkeen muodostimme kytköksiä aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimustietoon, jolloin tutkimus oli siltä osin teoriasidonnainen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa *vahvistuvuudella* viitataan siihen, että tehdyt tulkinnat saavat vahvistusta muista vastaavaa aihetta koskevista tutkimuksista (Eskola & Suoranta, 2014, s. 212–213). Meidän tutkimuksessamme tutkimustulokset saivat vahvistusta aiemmasta kirjallisuudesta ja tutkimuksista, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta – mutta on keskeistä huomioida, ettei tutkimuksemme ole edes tarkoitus olla yleispätevä tai yleistettävä tutkimus, vaan ainoastaan kuvaus tiettyjen luokanopettajien kokemuksista ja käsityksistä aiheeseen liittyen. Eskolan ja Suorannan mukaan (2014, s. 212–213) laadullisen tutkimuksen tuloksia ei yleensä voida yleistää, koska laadullinen tutkimus on ainutkertainen prosessi, ja sosiaalinen todellisuus on hyvin monimuotoinen.

Tähän tutkimukseen liittyä eettisiä kysymyksiä muun muassa aineiston hankintaan ja käsittelyyn sekä säilyttämiseen liittyen. Tutkimuksen validiteetissa eli pätevytydessä saattaisi olla puutteita, jos tutkija esimerkiksi tulkitsee asioita virheellisesti tai kysyy vääränlaisia kysymyksiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006d). Tästä syystä muun muassa kyselylomakkeen

muodostamista suunniteltiin tarkkaan, ja kyselylomakkeen toimivuus ja ymmärrettävyys testattiin ennen lomakkeen julkaisua. Tavoitteena oli muodostaa kyselylomake, jossa olevat kysymykset olisivat mahdollisimman selkeitä ja ymmärrettäviä vastaajille, ja jonka avulla on mahdollista saada vastaukset tutkimuskysymyksiin. Kyselyyn saamamme vastaukset vahvistivat, että kyselylomake oli toimiva. Aineistossamme ei lopulta ollut merkittävästi tutkimuskysymyksiin liittymätöntä asiaa – melkein koko aineisto pystyttiin hyödyntämään analyysivaiheessa.

Tutkimuskohteena olivat luokanopettajat eli aikuiset ihmiset, joten heidän oma suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen oli riittävä, eikä tarvittu muita erillisiä tutkimuslupia (Kuula, 2011). Kyselylomakkeen saatetekstissä myös kerrottiin, että kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja anonyymia, ja että aineistoa hyödynnetään vain tässä tutkimuksessa, ja tutkimuksen valmistuttua aineisto hävitetään. Aineistona toimivat opettajien vastaukset sähköiseen kyselylomakkeeseen. Ainoa taustatieto, jonka pyysimme opettajilta, oli se, kauanko he ovat työskennelleet luokanopettajina, ja sen perusteella opettajia ei ole mahdollista tunnistaa vastauksista. Kertomuksissa pyysimme opettajia kuitenkin kertomaan myös opettamistaan oppilaista, kuvailemaan oppilaiden mahdollisia haasteita sekä kertomaan, miten he ovat oppilaitaan tukeneet. Aineistoa käsitellessä olikin tärkeää, että myös opettajien kuvailemien oppilaiden tuli pysyä anonyymeinä, mikä toteutui muun muassa sen vuoksi, että opettajat eivät tuoneet vastauksissaan esille esimerkiksi oppilaiden nimiä tai koulua, jota oppilas kävi. Osa opettajista mainitsi luokka-asteen, jolla hänen työuransa aikana kohtaama oppilas oli ollut, mutta siitä huolimatta oppilaita ei ole mahdollista tunnistaa vastausten perusteella. Oppilaiden anonymiteetin säilyminen pyrittiin kuitenkin varmistamaan vielä siten, että esimerkiksi tuloksia kuvatessa esitetyt sitaattiesimerkit eivät ole liian pitkiä kuvauksia tietyistä oppilaista, jotta oppilasta ei voisi tunnistaa opettajien kuvauksenkaan perusteella. Sähköisen kyselylomakkeen avulla anonymiteetin takaaminen onnistui siis sujuvasti, mutta aineistonkeruumenetelmänä se ei kuitenkaan ollut täysin ongelmaton. Emme nimittäin voineet mitenkään varmistaa, että kyselylomakkeeseen vastanneet henkilöt todella olivat luokanopettajia, koska kyselyyn pystyi vastaamaan kuka tahansa linkin saanut henkilö. Linkki lomakkeeseen laitettiin esimerkiksi opettajille tarkoitettuun Alakoulun aarreaitta -ryhmään Facebookissa, mutta siitä

huolimatta vastaajien henkilöisyydestä tai ammatista ei ole minkäänlaista varmuutta. Tutkimusta tehdessä teimme sen oletuksen, että vastaajat ovat vastanneet totuudenmukaisesti ja sellaiseen kyselyyn, joka on heille osoitettu.

Aineistoa analysoidessa pyrimme välttämään ennakkokäsitysten tai virheellisen tulkinnan vaikutuksia aineiston analyysiin muun muassa valitsemamme analyysimenetelmän avulla. Aineistoa luokitellessa pilkoimme vastaukset pieniin osiin, ja luokittelimme osavastaukset niiden sisällön perusteella. Luokittelua tehdessä emme siis pohtineet sitä, kenen vastaajan vastaus mikäkin kohta aineistossa oli, emmekä aina edes sitä, mihin kysymykseen vastaaja oli vastannut. Aineisto luokiteltiin siis puhtaasti vastausten sisällön perusteella, jolloin esimerkiksi aineistoa tarkastellessa muodostunut kokonaiskuva tietyn vastaajan kokemuksista opettajana ei vaikuttanut aineiston luokitteluun. Luokittelua tarkistaessa ja viimeistellessä pyrimme kuitenkin tarkistamaan, että emme olleet poistaneet mitään vastausta kontekstistaan ja siksi tulkinneet vastauksen sisältöä väärin. Luokittelun viimeistelyvaiheessa tehtiin täten myös korjauksia. Kontekstin huomioimalla pyrimme lopulta varmistamaan, että tulkitsemme opettajien vastauksia mahdollisimman totuudenmukaisesti, ja täten sijoitamme vastaukset luokittelussa sopivalla tavalla.

Kaikki aineiston käsittelyyn liittyvät tekijät vaikuttavat lopulta myös tutkimustulosten ja niiden pohjalta tehtyjen tulkintojen luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen reliabiliteetin arviointiin kuuluukin Kirkin ja Millerin (1986) mukaan esimerkiksi metodin johdonmukaisuus ja luotettavuus (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b), minkä vuoksi olemme perustelleet, miksi käyttämämme metodit ovat tutkimuksemme tavoitetta ajatellen perusteltuja. Tutkimustuloksia kuvatessa esittelimme sitaattiesimerkkejä opettajien vastauksista osoittaaksemme, että pystymme aineiston avulla perustelemaan muodostamamme tutkimustulokset sekä tulosten ja teorian pohjalta tehdyt tulkinnat. Tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavat tekijät huomioitiin siis tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa, ja tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat on pyritty suunnittelemaan hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen sekä perustelemaan mahdollisimman kattavasti tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden varmistamiseksi.

# 7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien työkokemuksia ja kokemusten kautta muodostuneita käsityksiä liittyen alakoulun oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen sekä tuen merkitykseen. Tutkimustulokset olivat suurelta osin yhteneväisiä aiemman tutkimustiedon kanssa ja vahvistivat ymmärrystämme erilaisista sosioemotionaalista haasteista sekä siitä, miten oppilaiden vahva sosioemotionaalinen kompetenssi voi ilmetä opettajalle. Tutkimuksemme avulla opimme myös, millaisten tukikeinojen avulla on mahdollista tukea ja vahvistaa oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä. Mielenkiintoinen ja merkityksellinen huomio aineistosta oli se, että luokanopettajien mielestä tuen toteuttaminen riippuu suurelta osin opettajasta ja hänen omista kiinnostuksenkohteistaan sekä valmiuksistaan tarjota sosioemotionaalista tukea oppilaille. Tutkimuskyselyyn vastanneet luokanopettajat ilmaisivat toiveensa siitä, että opettajat saisivat apua ja koulutusta sosioemotionaalisen tuen tarjoamiseen, ja että kouluissa ja opetussuunnitelmassa edellytettäisiin systemaattisemmin sosioemotionaalisen tuen tarjoamista jokaiselta opettajalta. Myös Poikkeuksen (2011, s. 100) ja Pursiaisen (2018, s. 17) mukaan opettajat tarvitsevat materiaaleja, toimintamalleja ja koulutusta sosioemotionaalisen tuen tarjoamisen avuksi, jotta tukitoiminta olisi aktiivisempaa ja systemaattisempaa.

Luokanopettajien ilmaisema huoli tukitoiminnan vaihtelevuudesta sekä aiemman tutkimustiedon pohjalta muodostettu käsitys tukitoiminnan toteuttamisen edellytyksistä herättivät meidät ajattelemaan yhä syvällisemmin sosioemotionaalisen tuen merkitystä oppilaiden kannalta. Tutkimuksemme perusteella ja aiemman tutkimustiedon (Poikkeus, 2011, s. 100) mukaan luokanopettajat pitävät oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksen tukemista erittäin tärkeänä ja näkevät tukemisella olevan kauaskantoisiakin vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin, opiskeluun ja elämään. Myös aiempi tutkimustieto vahvistaa, että sosioemotionaaliset haasteet ovat yhteydessä hyvin



monenlaisiin ongelmiin liittyen esimerkiksi opiskeluun, itsearvostukseen, toiminnanohjaukseen ja kykyyn muodostaa toimivia ihmissuhteita (Lappalainen ym., 2008, s. 121; Kavale & Forness, 1996; Poikkeus, 2011, s. 96–97). Toisaalta vahva sosioemotionaalinen kompetenssi voi toimia yksilön hyvinvointia suojaavana tekijänä (Lappalainen ym., 2008, s. 121–122; Topping ym., 2000), sillä se vaikuttaa esimerkiksi oppilaan ystävyys-suhteisiin ja koulunkäyntiin (Ks. esim. Denham & Brown, 2010; Jones & Bouffard, 2012, s. 3). Tukitoiminnan sosioemotionaalista kompetenssia vahvistava vaikutus, ja siten myös oppilaiden hyvinvointia edistävä vaikutus, ei kuitenkaan toteudu kaikkien lasten kohdalla, mikäli oppilaiden saama sosioemotionaalinen tuki on liian opettajasta riippuvaista. Tällöin oppilas saa laadukasta sosioemotionaalista tukea koulussa vain, jos hänen opettajansa pitää sitä tärkeänä ja on lisäksi vahvistanut oma-aloitteisesti osaamistaan tukitoiminnan toteuttamiseksi.

Oppilaiden kohtaama epätasa-arvoinen kohtelu sosioemotionaaliseen tukeen liittyen on ristiriidassa koulun hyvinvointitehtävän kanssa: Opetussuunnitelman mukaan koulun tehtävänä on tukea lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia (Opetushallitus, 2016, s. 15–16). Lisäksi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki velvoittaa kaikkia oppilaitoksessa työskenteleviä edistämään oppilaiden hyvinvointia (Ahtola, 2016, s. 14–16, 19; Finlex, 2013). Olisi tärkeää, että jokaisen oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä tuetaan heidän hyvinvointinsa edistämiseksi, mutta on huomioitava myös se, että opettajat tarvitsevat apua sosioemotionaalisen tukitoiminnan toteuttamiseen (Ks. esim. Poikkeus, 2011, s. 100; Pursiainen, 2018, s. 17), jolloin esimerkiksi lisäkoulutuksen järjestäminen ja tukiresurssien mahdollistaminen opettajien työskentelyn tueksi on tarpeellista ja perusteltua.

Oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen panostaminen on erityisen ajankohtaista myös vallitsevan koronaviruspandemian vuoksi: Helsingin yliopistossa tekeillä olevan tutkimuksen mukaan suurella osalla oppilaista kouluhyvinvointi on koronapandemian aikana heikentynyt huomattavasti (Vanhala, 4.8.2021; Salmela-Aro ym.). Kasvatustieteen professori Salmela-Aron mukaan kouluhyvinvoinnin heikkenemistä koronapandemian aikana on esiintynyt erityisesti niillä, joilla oli hyvinvoinnin ongelmia jo ennen pandemiaa (Vanhala, 4.8.2021). Kyseisessä tutkimuksessa on selvinnyt myös, että sosioemotionaaliset taidot ovat merkittävä suoja kouluhyvinvoinnin

heikkenemistä vastaan, sillä hyvien sosioemotionaalisten taitojen avulla on mahdollista saavuttaa onnistumisen kokemuksia ja kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta (Vanhala, 4.8.2021; Salmela-Aro ym.). Niillä oppilailla, joilla kouluhyvinvointi parani pandemian aikana, havaittiin olevan esimerkiksi hyvä itsesääätelykyky sekä kykyä toimia joustavasti muuttuvissa olosuhteissa (Vanhala, 4.8.2021; Salmela-Aro ym.), mikä vastaa myös kansainvälisten tutkimusten tutkimustuloksia, joiden mukaan muun muassa itsesääätelytaidot vaikuttavat yksilön hyvinvointiin (Ks. *Sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen merkitys*) (Kokkonen, 2010, s. 9, 20–22; Ciarrochi ym., 2001; Tett ym., 2005). Salmela-Aro (4.8.2021) toteaaakin, että ”oppiminen ja hyvinvointi kulkevat käsi kädessä”, ja että ”sosioemotionaalisia taitoja todellakin tarvitaan nyt hyvinvointivajeen paikkaamiseksi”. Kun otetaan lisäksi huomioon opettajien lisääntynyt uupumus (Salmela-Aro, 4.8.2021; Vanhala, 4.8.2021), korostuu oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen tärkeyden lisäksi myös se näkökulma, että mikäli opettajia ei tueta tukitoiminnan toteuttamisessa, oppilaiden tasa-arvoisempi tukeminen ei todennäköisesti toteudu – tai silloin se saattaisi toteutua opettajien hyvinvoinnin kustannuksella. Mielestämme on erittäin tärkeää, että sekä opettajankoulutuksessa että kouluyhteisöissä pyrittäisiin huolehtimaan opettajaopiskelijoiden, opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnista ja huomioitaisiin sekä hyvinvointia edistävät että uhkaavat tekijät. Toivomme, että opettajille tarjotaan koulutusta ja resursseja tukitoiminnan toteuttamiseksi, jotta jokainen oppilas saisi tukea sosioemotionaalisen kompetenssinsa kehittämiseen.

Tämä tutkimus toteutettiin luokanopettajien näkökulmaa tutkien, mutta mielestämme oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemista ja sen vaikutuksia oppilaille olisi mielenkiintoista tutkia myös oppilaiden näkökulmasta, joten jatkotutkimusehdotuksemme on, että aiheeseen perehdyttäisiin esimerkiksi oppilaita haastatteleamalla. Uskomme, että oppilaiden kokemusten ja käsitysten tutkiminen olisi hyödyllinen näkökulma aiheen tarkasteluun, sillä oppilaiden oma kokemus osaamisestaan ja hyvinvoinnistaan sekä saamastaan tuesta on keskeinen huomioitava tekijä myös erilaisia tukimuotoja ja toimintamalleja suunniteltaessa. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia sitä, kuinka paljon erilaisia tukitoimintamalleja hyödynnetään Suomen kouluissa, ja mitkä niistä osoittautuvat toimivimmiksi. Aiheeseen liittyen voitaisiin tutkia myös sitä, millaisilla keinoilla opettajien ammatillisia valmiuksia sosioemotionaalisen tuen tarjoamiseen

voitaisiin kehittää. Kyselyymme vastanneet opettajat nostivat esille, että esimerkiksi lisäkoulutus opettajille olisi tarpeen, ja että sosioemotionaalisen tukitoiminnan toteuttamista tulisi edellyttää jokaiselta opettajalta, jotta oppilaat saisivat laadukasta sosioemotionaalista tukea opettajasta riippumatta. Olisi hyödyllistä, jos tukitoiminnan kehittämistä varten saataisiin vielä kattavammin tutkimustietoa esimerkiksi tuen vaikutuksista ja toimivista tukikeinoista sekä siitä, millaisia resursseja tukitoiminnan toteuttaminen vaatii.

# LÄHTEET

- Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 12–20). PS-kustannus.
- Aro, T. (2014). Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 265–285). PS-kustannus.
- Aro, T. (2011a). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 106–119). Bookwell.
- Aro, T. (2011b). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10–19). Bookwell.
- Beebe-Frankenberger, M., Lane, K.L., Bocian, K.M., Gresham, F.M. & MacMillan, D.L. (2005). Students with or at risk for problem behavior: Betwixt and between teacher and parent exceptions. *Preventing School Failure*, 49(2), 10–28.
- Björn, P. (2012). Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Osuuskunta Vastapaino.
- Buhs, E.S., Ladd, G.W. & Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1–13.
- Cacciatore, R. (2008). *Aggression portaat: Opetusmateriaali kouluille*. Opetushallitus.
- Cacciatore, R., Hurme, V., & Lehtikangas, M. (2009). *Kapinakirja: aggressiokasvattajan käsikirja - koululaisesta aikuiseksi*. Väestöliitto.

- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C. & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105–1119.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., Wilson, C. J. & Rickwood, D. (2002). Adolescents who need help the most are the least likely to seek it: The relationship between low emotional intelligence and low intention to seek help. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30(2), 173–188.
- Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22, 149–179.
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115, 74–101.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A. & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Kluwer Academic/Plenum.
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). "Plays Nice With Others": Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological Methods*. McGraw-Hill.
- Dowling, M. (2010). *Young children's personal, social & emotional development*. Sage.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eftekhari, A., Zoellner, L. A. & Vigil, S. A. (2009). Patterns of emotional regulation and psychopathology. *Anxiety, Stress and Coping*, 22(5), 571–586.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (10. painos). Vastapaino. (1. painos 1998)
- Finlex. (2013). *Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki*.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Fredrickson, B.L., Cohn, M.A., Coffey, K.A., Pek, J. & Finkel, S.M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality & Social Psychology*, 95(5), 1045–1062.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2006). Emotion regulation – conceptual foundations. Teoksessa J. J. Gross (toim.), *Handbook of Emotion Regulation* (s. 3–24). Guilford Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. The Guilford Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014) Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 264–280). PS-kustannus. E-kirja.
- Jones, S. M. & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä* (s. 33–55). Tampere University Press, Juvenes Print.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children`s social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874–895.
- Kampman, M. (2010). YHTEISPELI -hankkeen kautta tukea sosioemotionaaliseen kehitykseen koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski. *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä* (s. 197–218). Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. (11. painos). Pearson.

- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities. A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226–237.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2017). *Hyvä itsetunto*. WSOY. E-kirja.
- Keltner, D. & Haidt, J. (2001). Social functions of emotions. Teoksessa T.J. Mayne & G.A. Bonanno (toim.), *Emotions: Current issues and future directions*. Guilford Press.
- Kiviruusu, O., Björklund, K., Koskinen, H.-L., Liski, A., Lindblom, J., Kuoppamäki, H., Alasuvanto, P., Ojala, T., Samposalo, H., Harmes, N., Hemminki, E., Punamäki, R.-L., Sund, R. & Santalahti, P. (2016). Short-term effects of the “Together at School” intervention program on children’s socio-emotional skills: A cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 4(1), 27–27. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0133-4>
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage.
- KiVa Program. (julkaisuaika tuntematon). *Let’s stop bullying together! Finnish program against bullying*. Haettu 8.7.2021 osoitteesta <http://www.kivaprogram.net>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. PS-kustannus. E-kirja.
- Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito*. (2. painos). PS-kustannus. (1. painos 2010)
- Konu, A., Lintonen, T.P. & Rimpelä, M. (2002). Factors associated with school-children’s general subjective well-being. *Health Education Research*, 17, 155–165.
- Konu, A. (2010). Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski. *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä* (s. 13–32). Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101778/Joronen\\_Koski\\_Tunne\\_ja\\_sosiaalisten\\_taitojen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101778/Joronen_Koski_Tunne_ja_sosiaalisten_taitojen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Kopelman, S., Rosette, A.S. & Thompson, L. (2006). The three faces of Eve: Strategic displays of positive, negative and neutral emotions in negotiations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 99(1), 81–101.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (2017). Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 85–109). PS-kustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka : aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino. E-kirja.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. (2010.) Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski. *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* (s. 119–137). Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.  
[https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101778/Joronen\\_Koski\\_Tunne\\_ ja\\_sosiaalisten\\_taitojen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101778/Joronen_Koski_Tunne_ ja_sosiaalisten_taitojen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häiriikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 147–168). PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. PS-kustannus. E-kirja.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosioemotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 111–131). Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 129–141.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) (2004). *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Opetus 2000. PS-Kustannus.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113–118.



- Manstead, A.S.R. (1991). Emotion in social life. *Cognition and Emotion*, 5, 353–362.
- Marttunen, M. & Karlsson, L. (2013). Nuoruus ja mielenterveys. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm, R. Viialainen (toim.) & Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. *Nuorten mielenterveyshäiriöt – opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille* (s. 7–14). Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.  
[http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110484/THL\\_OPA025\\_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110484/THL_OPA025_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (s. 3–31). Basic Books.
- McKown, C., Gumbiner, L.M., Russo, N.M. & Lipton, M. (2009). Social-Emotional learning skills, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38, 858–871.
- Merrell, K. W. & Gueldner, B. A. (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom. Promoting Mental Health and Academic Success*. The Guilford Press.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. PS-kustannus. E-kirja.
- Murray-Close, D., Hoza, B., Hinshaw, S.P., Arnold, L.E., Swanson, J., Jensen, P.S., Hechtman, L., Wells, K. & the MTA Cooperative Group. (2010). Developmental processes in peer problems of children with ADHD in the MTA study: Developmental cascades and vicious cycles. *Development & Psychopathology*, 22, 785–802.
- Määttä, S. & Aro, T. (2011). Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 2–59). Bookwell.
- Newton Suter, W. (2012). Qualitative Data, Analysis, and Design. Teoksessa W. Newton Suter (toim.), *Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach* (s. 342–386). SAGE.

- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.  
Next Print Oy.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti – opettajien kokemuksia*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä University Printing House.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3\\_vaitos\\_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vaitos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Pihlaja, P. (2018). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet.  
Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 141–181). PS-Kustannus.
- Pizarro, D. (2000). Nothing more than feelings? The role of emotions in moral judgements. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 30(4), 355–375.
- Poikkeus, A-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana.  
Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80–105). Bookwell.
- Poikkeus, A-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. (2014). Sosiaaliset taidot.  
Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 86–310). PS-kustannus.
- Rathmann, K., Herke, M., Heilmann, K., Kinnunen, J., Rimpelä, A., Hurrelmann, K. & Richter, M. (2018). Perceived school climate, academic well-being and school-aged children’s self-rated health: a mediator analysis.  
*European Journal of Public Health*, 6, 1012–1018.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence. A theoretical review.  
*Social development*, 6(1), 111–135.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006a). *Aineisto- ja teorialähtöisyys*. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
[https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_3.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_3.html)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006b). *Reliabiliteetti*. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.  
[https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3\\_3\\_2.html](https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_2.html)

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006c). *Triangulaatio*. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2\\_3\\_2\\_4.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_4.html)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006d). *Validiteetti*. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3\\_3\\_1.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_1.html)
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. Teoksessa R. A. Thompson (toim.), *Socioemotional development* (s. 115–182). University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (s. 35–66). Basic Books.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (s. 68–91). Jossey-Bass.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J. & Hietajärvi, L. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. (painossa). Adolescents' longitudinal school engagement and burnout before and during COVID-19 – The role of socio-emotional skills. *Journal of Research on Adolescence*.
- Salmela-Aro, K. (2021, 4. elokuuta). Kouluihin ei enää ole varaa kohdistaa rajoituksia: Koronaviruspandemia on voimakkaasti heikentänyt nuorten kouluhyvinvointia. Opettajilla uupumus on lisääntynyt jatkuvasti. *Helsingin Sanomat. Mieliipide. Vieraskynä*. <https://www.hs.fi/mieliipide/art-2000008167666.html>
- Salmivalli, C. (2008). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. PS-kustannus.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Schaffer, H. R. (2004). *Introducing child psychology*. Sage. Blackwell Publishing.

- Siegel, D. (1999). *The Developing Mind. Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience*. Guilford Press.
- Sointu, E. T. (2014). *Multi-informant assessment of behavioral and emotional strengths*. [unpublished doctoral dissertation]. University of Eastern Finland. [https://www.researchgate.net/profile/Erkko-Sointu/publication/262672455\\_Multi-Informant\\_Assessment\\_of\\_Behavioral\\_and\\_Emotional\\_Strengths/links/0a85e53887a4bdf8da000000/Multi-Informant-Assessment-of-Behavioral-and-Emotional-Strengths.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Erkko-Sointu/publication/262672455_Multi-Informant_Assessment_of_Behavioral_and_Emotional_Strengths/links/0a85e53887a4bdf8da000000/Multi-Informant-Assessment-of-Behavioral-and-Emotional-Strengths.pdf)
- Sointu, E., Virtanen, T., Lappalainen, K. & Hotulainen, R. (2017). Vahvuuksien ja motivaation tukeminen edistämässä koulupolulle kiinnittymistä ja hyvinvointia. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 111–128). PS-kustannus.
- Talarico, J., Berntsen, D. & Rubin, D. (2009). Positive emotions enhance recall of peripheral details. *Cognition & Emotion*, 23(2), 380–398.
- Tamminen, T. (2004) Häiriöiden luokittelu. Teoksessa Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist, F., Piha, J. & Kumpulainen, K. (toim.), *Lasten- ja nuorisopsykiatria* (s. 136–141). Duodecim.
- 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.
- Toivonen, S. (2012, 24. syyskuuta). Yksinäinen lapsi: ”Mä en kelpaa mihinkään”. *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/uutiset/3-6303987>
- Topping, K., Bremner, W. & Holmes, E. (2000). Social competence: The social construction of the concept. Teoksessa R. Barron & J.D.A. Parker (toim.), *Handbook of emotional intelligence* (s. 28–39). Jossey-Bassa.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (julkaisuaika tuntematon). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. Haettu 5.7.2021 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., & Aho, A. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino. E-kirja.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018a). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018b). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi. E-kirja.
- Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 41–53). PS-kustannus.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships and classroom participation. *Journal of Educational Psychology, 100*, 67–77.
- Vanhala, A. (2021, 4. elokuuta). Tutkimus paljasti järkyttävät luvut nuorten kouluhyvinvoinnissa korona-aikana – "Nyt on aika kriittinen hetki". *Ilta-Sanomat. Uutiset. Kotimaa*. <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000008170933.html>
- Veivo-Lempinen, L. (2009). Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa A. Lämsä (toim.), *Mun on paha olla – näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin* (s. 197–213). PS-kustannus.
- Vohs, K. & Baumeister, R. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. Teoksessa K. Vohs & R. Baumeister (toim.), *Handbook of Self-regulation. Research, Theory and Applications* (s. 1–9). Guilford Press.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (s. 3–19). The Guilford Press.
- Zins, J. E. & Elias, M. (2006). Social and emotional learning. Teoksessa G. Bear & K. Minke (toim.), *Children's needs III. Development, prevention, and intervention* (s. 1–13). National Association of School Psychologists.

# LIITTEET

## *Liite 1: saateteksti kyselylomakkeeseen*

# OPPILAIDEN SOSIOEMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN TUKEMINEN ALAKOULUSSA

Hei luokanopettaja!

Oppilaiden kyky tulla toimeen itsensä ja muiden ihmisten kanssa on osa koulun arkea, ja olemme kiinnostuneita Sinun kokemuksistasi liittyen oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen. Sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan määritellä yksilön kyvyksi ymmärtää ja tulkita sosiaalisia tilanteita, taidoiksi toimia tilanteisiin sopivalla tavalla sekä edellytyksiksi luoda toimivia vuorovaikutussuhteita. Sosioemotionaaliseen kompetenssiin kuuluvat myös kyky tunnistaa, käsitellä ja säädellä yksilön omia tunteita sekä kyky ymmärtää muiden tunteita.

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Tampereen yliopistosta, ja teemme Pro gradu -tutkielmaa alakoulun oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta. Meitä kiinnostavat luokanopettajien kokemukset oppilaiden sosioemotionaalisista kyvyistä, haasteista sekä keinoista tukea oppilaita.

Keräämme aineistomme tämän kyselylomakkeen avulla. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja anonymia. Tutkimus toteutetaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti, ja aineisto hävitetään tutkielman valmistuttua. Kyselyyn vastaaminen kestää noin 15–25 minuuttia.

Jos Sinulla herää jotain kysyttävää tutkimukseen liittyen, voit ottaa yhteyttä sähköpostitse:  
[hannamari.rekonen@tuni.fi](mailto:hannamari.rekonen@tuni.fi)  
[lotta.kantola@tuni.fi](mailto:lotta.kantola@tuni.fi)

Kiitos paljon!

Ystävällisin terveisin, Hannamari ja Lotta.

## Liite 2: kyselylomake

Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana?

- 0–5 vuotta
- 5–10 vuotta
- 10–15 vuotta
- 15 vuotta tai kauemmin

Kuvaile, millä tavoin oppilaiden hyvä sosioemotionaalinen kompetenssi (kyvykkyys, vahvuudet, osaaminen) näkyy oppilaiden toiminnassa, koulutyöskentelyssä, oppimisessa, hyvinvoinnissa, vertaissuhteissa ja vuorovaikutuksessa.

Kerro konkreettisia esimerkkejä alakoulun oppilaista, joita olet itse opettanut työurasi aikana.

Kuvaile, millä tavoin oppilaiden sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyvät haasteet näkyvät oppilaiden toiminnassa, koulutyöskentelyssä, oppimisessa, hyvinvoinnissa, vertaissuhteissa ja vuorovaikutuksessa.

Kerro konkreettisia esimerkkejä alakoulun oppilaista, joita olet itse opettanut työurasi aikana.

Kuvaile, millä keinoilla pyrit tukemaan tai vahvistamaan oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia työssäsi.

Kerro konkreettisia esimerkkejä tavoitastasi tukea oppilaita. Kuinka yksilöllistä tai yhteisöllistä oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen on? Tuetko oppilaita myös ennaltaehkäisevästi? Oletko hyödyntänyt tukemisessa jotakin toimintamallia? Vaikuttaako oppilaiden ikä käyttämiisi tukikeinoihin, ja millä tavalla?

Kuvaile yhtä työurasi aikana opettamaasi alakoulun oppilasta, jolla on merkittäviä sosioemotionaaliseen kompetenssiin liittyviä haasteita.

Millaisia haasteita oppilaalla on? Miten haasteet näkyvät oppilaan toiminnassa, koulutyöskentelyssä, oppimisessa, hyvinvoinnissa, vertaissuhteissa ja vuorovaikutustilanteissa? Millaista vuorovaikutus välillä on? Pyritkö tukemaan oppilasta joillakin keinoilla – millaisilla? Koetko tukikeinoista olevan apua? Kerro myös, minkä luokka-asteen oppilaasta on kyse.

Millainen merkitys oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisella mielestäsi on oppilaiden kannalta?

Millaisena näet koulun ja opettajien roolin oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa? Mitä tavoitteita oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisella on?