Tampereen yliopisto

Ella Peltola

OPETTAJAN JA SOSIOEMOTIONAALISTA TUKEA TARVITSEVAN OPPILAAN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS

Opettajien kokemuksia ja keinoja yhteyden muodostamisesta ja ylläpitämisestä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Kesäkuu 2024

TIIVISTELMÄ

Ella Peltola: Opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välinen vuorovaikutus: Opettajien kokemuksia ja keinoja yhteyden muodostamisesta ja ylläpitämisestä
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Luokanopettajakoulutus
Kesäkuu 2024

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia luokanopettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa konkreettista materiaalia siitä, millaisia kokemuksia ja keinoja luokanopettajilla on yhteyden muodostamisesta ja ylläpitämisestä oppilaiden kanssa, joilla on sosioemotionaalisia haasteita. Sosioemotionaalisten haasteiden taustalla vaikuttaa sosioemotionaalisen kompetenssin puutteet, ja haasteet ilmenevät itsesäätelyn ja tunteidensäätelyn ongelmina, joko ulospäin- tai sisäänpäin suuntautuen. Ihmisten välinen vuorovaikutus on moniulotteinen prosessi, johon liittyy sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä merkityksiä, rooleja ja tavoitteita. Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta pidetään merkittävänä tekijänä oppilaan koulunkäynnin tukemisessa, muun muassa oppilaan akateemisen ja sosiaalisen oppimisen edistämisen, kouluun kiinnittymisen sekä kouluhyvinvoinnin tukemisen näkökulmista. Opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välinen vuorovaikutus koetaan kuitenkin opettajien taholta usein haastavana.

Tutkimus toteutettiin keräämällä haastatteluaineisto perusopetuksen 1.–6. luokkia opettavilta luokanopettajilta. Tutkimukseen osallistui yhteensä seitsemän luokanopettajaa kolmesta eri alakoulusta. Aineisto analysoitiin temaattisen sisällönanalyysin keinoihin nojaten. Analyysi eteni ryhmittelemällä ensin samankaltaiset ilmaukset alateemoihin, jotka yhdisteltiin edelleen väli- ja yläteemoihin tarpeen mukaan. Lopulta analyysin tuloksena muodostettiin kolme kantavaa pääteemaa, jotka käsittelivät osallistujien kokemuksia sosioemotionaalisista haasteista, yhteyden muodostamisesta sekä yhteyden ylläpitämisestä sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa.

Tulosten mukaan sosioemotionaaliset haasteet ilmenivät koulussa joko ulospäin- tai sisäänpäin suuntautuvina ongelmina. Vuorovaikutusyhteyden muodostaminen ja ylläpitäminen koettiin haastavammaksi kuin yleisesti opettajan ja oppilaan välillä, mutta siihen haluttiin panostaa. Yhteyden muodostamisessa osallistujat kokivat tärkeäksi sitoutumisen yhteyden muodostamiseen, ja keskeiset keinot yhteyden muodostamisessa olivat oppilaan kohtaaminen ja tuntemus sekä toimivan arjen luominen kouluun. Yhteyden ylläpitämisessä osallistujat kokivat opettajan ominaisuuksien ja tuen saamisen vaikuttavan yhteyden ylläpitämiseen. Keskeisiksi keinoiksi yhteyden ylläpitämisessä koettiin myönteisen vuorovaikutussuhteen rakentaminen ja ylläpitäminen sekä toimivan oppimisyhteisön rakentaminen ja ylläpitäminen. Tulosten perusteella saatiin selville, että yhteyden muodostaminen ja yhteyden ylläpitäminen ovat toisiinsa sidoksissa oleva prosessi, joka vaatii opettajalta taitoja ja resursseja pohtia yksilöllisiä keinoja oppilaan tukemiseksi.

Avainsanat: vuorovaikutus, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, sosioemotionaalinen kompetenssi, sosioemotionaaliset haasteet, sosioemotionaalisen tuen tarve, yhteyden muodostaminen, yhteyden ylläpitäminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Ella Peltola: Interaction Between Teacher and Pupil with Social-emotional Support Needs: Teachers' Experiences and Ways of Establishing and Maintaining Connections
Master's Thesis
Tampere University
Faculty of Education and Culture, Teacher Education
June 2024

The purpose of this study was to investigate the interaction between a classroom teacher and pupil with social-emotional support needs. The aim of the study was to provide concrete material on classroom teacher's experiences and methods of establishing and maintaining connections with student with social-emotional challenges. Social-emotional challenges presented as problems with self-regulation and emotional regulation, either as outward or inward problems. Interpersonal interaction is a multidimensional process involving both individual and communal meanings, roles and goals. Teacher-student interaction is seen as an important factor in supporting student's school attendance, including in terms of promoting student's academic and social learning, school attachment and school-wellbeing. However, teachers generally find interaction with students who needs social-emotional support challenging.

The study was conducted by collecting interview data from classroom teachers of grades 1-6 in primary schools, and analysing it using thematic content analysis. The study involved seven classroom teachers from three different primary schools. Data analysis proceeded by first grouping similar expressions into sub-themes, which were then combined into broader and overarching themes. Finally, the analysis resulted in the formation of three main themes that addressed participants' experiences of social-emotional challenges, establishing connections and maintaining connections.

According to the results, social-emotional challenges at school presented as either outward or inward facing problems. Participants find the establishment and maintenance of interaction more challenging than between teacher and pupil in general, but there was a desire to invest in an interaction. In terms of building relationship, participants felt that commitment to building relationship was important, and the key ways of building the relationship was noticing and knowing pupil and creating functional daily life in the school. In terms of maintaining the contact, participants felt that the qualities of the teacher and the support they received contributed to maintaining contact. Building a positive interaction and effective learning community were perceived as key ways of maintaining connections. The findings revealed that building and maintaining connection are interlinked processes that require teachers to have the skills and resources to consider individual ways of supporting pupils in school.

Keywords: interaction, interaction between teacher and pupil, social-emotional competence, social-emotional challenges, need of social-emotional support, establishing contact, maintaining contact

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO ... 6

2 SOSIOEMOTIONAALISEN TUEN TARPEEN NÄKYMINEN KOULUSSA ... 9

2.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi ... 9
2.1.1 Sosiaalinen kompetenssi ... 11
2.1.2 Emotionaalinen kompetenssi ... 13
2.2 Sosioemotionaaliset haasteet ... 14
2.2.1 Haasteisuuden määritelmä ... 15
2.2.2 Sosioemotionaaliset haasteet lapsilla ja nuorilla ... 16
2.2.3 Ulospäinsuuntautuvat haasteet ... 18
2.2.4 Sisäänpäin suuntautuvat haasteet ... 19
2.2.5 Neuropsykiatriset häiriöt ... 20

3 VUOROVAIKUTUKSEN MERKITYS ... 22

3.1 Vuorovaikutuksen käsitteitä ... 22
3.2 Sanallinen ja sanaton viestintä ... 23
3.2.1 Sanallinen viestintä ... 24
3.2.2 Sanaton viestintä ... 25
3.3 Vuorovaikutuksen merkitys ihmisten välillä ... 26

4 VUOROVAIKUTUS KOULUSSA ... 28

4.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ... 28
4.1.1 Vuorovaikutusroolit ... 29
4.2 Aiempia tutkimustuloksia opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppilaan koulunkäynnille ... 30
4.3 Opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välinen vuorovaikutus 32
4.4 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen muodostaminen ja ylläpitäminen ... 33
4.4.1 Oppilaan kohtaaminen koulussa ... 34
4.4.2 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen ... 36
4.4.3 Oppimisen tukeminen ... 37

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS ... 40

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset ... 40
5.2 Metodologinen lähestymistapa ... 40
5.2.1 Fenomenologinen lähestymistapa ... 41
5.3 Aineistonhankinta ... 42
5.4 Aineiston analyysi ... 45

6 TUTKIMUSTULOKSET ... 47

6.1 Sosioemotionaalisten haasteiden näkyminen koulussa ... 48
6.2 Yhteyden muodostaminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa 54
6.3 Yhteyden ylläpitäminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa .. 62

7 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET ... 68

7.1 Sosioemotionaalisten haasteiden moninaisuus ... 68
7.2 Sitoutuminen, kohtaaminen ja toimiva arki yhteyden muodostamisessa ... 70
7.3 Myönteisen suhteen rakentaminen ja toimiva oppimisyhteisö ylläpitämässä yhteyttä 73

8 POHDINTA ... 76

8.1 Tulosten pohdinta ... 76
8.2 Tutkimuksen eettisyys ... 78
8.3 Tutkimuksen luotettavuus ... 80
8.4 Jatkotutkimusideoita ... 82

LÄHTEET ... 84

LIITTEET ... 92

1 JOHDANTO

Vuorovaikutustaitojen merkitys koulumaailmassa on korostunut vuosien varrella niin niiden opettamisen kuin opettajan omien vuorovaikutustaitojen osaamisen näkökulmasta (Hovila, 2004). Muuttuva yhteiskunta ja sen tuomat uudistukset esimerkiksi opetuskäytänteissä ovat tuoneet mukanaan uusia tarpeita vuorovaikutukselle koulussa (Kauppila, 2013). Toisaalta myös oppilaiden muuttuvat ja lisääntyvät haasteet vaativat erilaisia tapoja ratkaista niitä (Virtanen, 2013). Lown ja kumppaneiden (2015) mukaan yhä useampi oppilas aloittaa koulunkäynnin puutteellisilla sosioemotionaalisilla taidoilla. Sosioemotionaaliset taidot ovat osa sosioemotionaalista kompetenssia, jolla tarkoitetaan ihmisen kykyä säädellä omaa toimintaa, käyttäytymistä ja tunteita (Poikkeus, 2011). Sosioemotionaalinen kompetenssi vaikuttaa ihmisen kykyyn toimia sosiaalisissa tilanteissa ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Sosioemotionaalisen kompetenssin puutteet näyttäytyvät sosioemotionaalisina haasteina, jotka esiintyvät yleensä sosiaalisissa tilanteissa. Lasten ja nuorten sosioemotionaaliset haasteet näyttäytyvät joko ulospäin- tai sisäänpäin suuntautuvina ongelmina, joita voidaan tarkastella myös käyttäytymisen, tarkkaavuuden ja psyykkisen hyvinvoinnin vaikeuksien näkökulmasta (Kuorelahti & Lappalainen, 2017). Sosioemotionaaliset haasteet ilmenevät yleensä itsesäätelyn ja tunteiden säätelyn vaikeuksina, jotka voivat näyttäytyä esimerkiksi haastavana käyttäytymisenä tai vastaavasti vetäytymisenä ryhmästä (Ojala, 2017). Olennaista on ymmärtää, että ongelmat näyttäytyvät yksilöllisesti, jonka vuoksi tarkkaa määritelmää sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemisestä ei ole.

Vuorovaikutuksella on merkittävä vaikutus ihmisten jokapäiväiseen elämään. Vuorovaikutus on väline kiinnittyä yhteisöön ja toimia yhteiskunnassa arjen erilaisissa ympäristöissä, kuten koulussa. Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta on tutkittu vuosien aikana runsaasti, ja myönteisen vuorovaikutuksen opettajan ja oppilaan välillä on todettu vaikuttavan

kokonaisvaltaisesti oppilaan koulunkäyntiin niin akateemisten saavutusten, kouluun kiinnittymisen kuin prososiaalisen käyttäytymisenkin tukemisen näkökulmasta (Arbeau ym., 2010; Roorda ym., 2011; Sutherland ym., 2010). Samalla on kuitenkin todettu, että opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välinen vuorovaikutus koetaan opettajan taholta haastavammaksi kuin yleisesti opettaja-oppilassuhteissa, mikä vaikuttaa esimerkiksi vuorovaikutuksen laatuun negatiivisesti (Doyle ym., 2022).

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on vuorovaikutusyhteyden muodostamisesta ja ylläpitämisestä sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa, ja millaisia keinoja heillä on käytössään tukeakseen oppilaan koulunkäyntiä vuorovaikutuksen avulla. Tavoitteena oli tuottaa konkreettista materiaalia niistä keinoista, joilla opettaja voi muodostaa vuorovaikutusyhteyttä ja ylläpitää sitä sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, ja näin ollen tukea heidän koulunkäyntiään.

Vaikka opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välistä vuorovaikutuksen laatua ja vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden suhdetta on kasvatustieteen kentällä tutkittu runsaasti, on aiheen yhdistäminen opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välisen yhteyden löytämiseen ja ylläpitämiseen vähemmän tutkittu aihe. Aihe valikoitui sen ajatuksen pohjalta, että opettajien kokemukset oppilaiden haasteellisuudesta liittyvät usein juuri sosioemotionaalisiin haasteisiin ja vuorovaikutustilanteisiin koulussa (Kuorelahti & Lappalainen, 2017), vaikka juuri näiden oppilaiden kanssa vuorovaikutus on erityisen tärkeää. Aiheen tutkiminen tuntui merkitykselliseltä, sillä usein työssä kaipaisi sellaisia konkreettisia keinoja, joita voisi hyödyntää vuorovaikutuksen edistämiseen juuri siinä hetkessä. Lisäksi kaikki tieto siitä, miten oppilaan koulunkäyntiä ja hyvinvointia voidaan tukea, on merkityksellistä.

Tutkimuksen aihe on myös laajemmin merkityksellinen, sillä sen avulla voidaan lisätä ymmärrystä ja tietoa siitä, millaisia kokemuksia luokanopettajilla yhteyden muodostamiseen ja ylläpitämiseen liittyy sekä millaisin keinoin luokanopettajat tässä tutkimuksessa pyrkivät luomaan yhteyttä ja ylläpitämään sitä sosioemotionaalista tukea tarvitsevaan oppilaaseen. Tutkimuksen avulla voidaan tukea paitsi sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäyntiä, myös hyödyntää keinoja kaikkien oppilaiden kanssa sekä edistää yleisesti koko opetettavan ryhmän ilmapiiriä ja oppimista. Tutkimuksesta on

hyötyä kasvatusalan ammattilaisille sosioemotionaalisia haasteita omaavien oppilaiden tukemiseksi koulussa sekä myös muille sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten ja nuorten kanssa työskenteleville henkilöille.

Tutkimuksen koostuu kahdeksasta pääluvusta, ensimmäisenä johdanto, jonka jälkeen tutkimuksen kolme seuraavaa lukua muodostavat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään ensin sosioemotionaalisen kompetenssin käsitettä sekä sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemistä lapsilla ja nuorilla. Kolmannessa luvussa tarkastellaan vuorovaikutukseen liittyviä käsitteitä ja vuorovaikutuksen merkitystä ihmisten välillä. Viimeinen teorialuku, neljäs luku, käsittelee opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta koulussa. Viides luku kuvailee tutkimuksen metodologista lähestymistapaa, johon sisältyy myös tutkimusprosessin analyysin kuvailu. Kuudennessa luvussa puolestaan esitellään tutkimuksen tulokset, joista tehtyjä johtopäätöksiä tarkastellaan luvussa seitsemän. Viimeisenä esitellään pohdintaluku, jossa pohditaan saatuja tuloksia, tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 SOSIOEMOTIONAALISEN TUEN TARPEEN NÄKYMINEN KOULUSSA

2.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tarkastella useiden teoreettisten näkökulmien kautta, mutta yleisesti sillä tarkoitetaan ihmisen pätevyyttä toimia vuorovaikutustilanteissa tehden päätelmiä erilaisista sosiaalisista tilanteista sekä toimien näissä tilanteissa siten, että omat yksilölliset päämäärät toteutuvat, mutta samalla säilyisi myönteinen ilmapiiri suhteessa muihin vuorovaikutukseen osallistujiin (Lappalainen ym., 2008; Poikkeus, 2011). Näin ollen sosioemotionaalinen kompetenssi sisältää Lappalaisen ja kumppanien (2008) mukaan taitoja havainnoida ja hyödyntää tarkoituksenmukaisia toimintatapoja sekä kykyä säädellä emootioita ja käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa. Poikkeuksen (2011) mukaan sosioemotionaalisia taitoja ovat tunteiden tunnistaminen toisen äänensävyistä tai eleistä, sosiaalisten tilanteiden lukeminen eli vuorovaikutukseen osallistuvien tavoitteiden ja päämäärien tunnistaminen sekä päätelmien tekeminen sosiaalisissa tilanteissa, esimerkiksi mahdollisten ongelmien ja siihen sopivien ratkaisumahdollisuuksien ymmärtäminen.

Sosioemotionaalinen kompetenssi on luonteeltaan joustava ja riippuvainen ympäristöstä ja kustakin vuorovaikutustilanteesta (Poikkeus, 2011). Rose-Krasnorin ja Denhamin (2009) mukaan sosioemotionaalista kompetenssia ei voidakaan pitää yksilön sisäisenä ominaisuutena, vaan se toteutuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja esimerkiksi vuorovaikutuksen laatu (negatiivinen/positiivinen) saattaa vaikuttaa pätevyyden ilmenemiseen. Rose-Krasnor ja Denham (2009) määrittelevät sosioemotionaalisen kompetenssin sosiaaliseen toimintaan liittyvien yksilöllisten sekä vuorovaikutteisten tavoitteiden kautta, jotka molemmat ovat tarpeellisia vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa kehittymisessä. Yksilölliset päämäärät perustuvat yksilön autonomiseen (autonomy), yksilölliseen kehittymiseen, kun taas kytkeytyneisyys

(connectedness) perustuu ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen: Oleellista on näiden kahden edellä mainitun tasapainossa pitäminen sosioemotionaalisen kompetenssin toteutumisen kannalta (Rose-Krasnor & Denham, 2009).

Collien (2020) mukaan sosioemotionaalisten kompetenssin kehittymiseen vaikuttaa kolme osatekijää, joita ovat psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen eli koettu sosioemotionaalinen autonomia, sosioemotionaalisen pätevyyden kokemukset sekä kokemukset yhteisöllisyydestä, jotka vaikuttavat sosioemotionaaliseen autonomiseen motivaatioon sekä se kautta myös sosioemotionaalisesti pätevään käyttäytymiseen. Toisin sanoen sosioemotionaalista kompetenssia tukee oppilaan kokemukset kokemastaan autonomiasta, pätevyydestään sekä yhteisöllisyydestä, jotka vaikuttavat hänen motivaatioonsa ja siten käyttäytymiseen kehämäisesti. Opettajan rooli oppilaan tukijana voi siis vaikuttaa myönteisesti esimerkiksi pätevyyden kokemuksiin sosiaalisissa tilanteissa tai oppimistilanteissa, jotka tukevat myös sosioemotionaalisesti kompetenttia käyttäytymistä.

Sosioemotionaalinen kompetenssi koostuu sosiaalisesta sekä emotionaalisesta kompetenssista (Lappalainen ym., 2008). Termillä *kompetenssi* viitataan yleisesti pystyvyyteen tai pätevyyteen. Lappalaisen ja kumppaneiden (2008) mukaan sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi ovat toisiinsa sidoksissa olevia käsitteitä, sillä niiden katsotaan toimivan kokonaisuutena. Joissain tutkimuksissa käytetään myös pelkästään sosiaalisen kompetenssin käsitettä, mutta on huomattava, että näissäkin tapauksissa sosiaaliseen kompetenssin tiedetään sisältävän myös emotionaalisen kompetenssin osa-alueen (Lappalainen ym., 2008). Sosioemotionaalinen kompetenssi on laaja käsite, jota voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista, ja siihen sisältyy useita erilaisia tulkintoja käsitteen luonteesta (Salmivalli, 2005). Tämän vuoksi käsitteiden määrittely on jonkin verran vaikeaa, ja erottelu sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin välillä ei ole aina edes mielekästä. Ymmärtääkseen, mistä osioista sosioemotionaalinen kompetenssi koostuu, on kuitenkin perusteltua tarkastella seuraavaksi käsitteitä toisistaan erillään, hyväksyen kuitenkin sen, että sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi ovat osittain päällekkäisiä ja toisiinsa sidoksissa olevia käsitteitä.

2.1.1 Sosiaalinen kompetenssi

Myös sosiaalisen kompetenssin määrittelyyn on olemassa lukuisia eri tapoja. Seuraavaksi tarkastellaan muutamaa eri lähestymistapaa, jolla sosiaalista kompetenssia voidaan luonnehtia. Kauppilan (2005) mukaan yksinkertaistettuna sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä sopeutua erilaisiin ja muuttuviin tilanteisiin sekä käyttäytymisen tietoiseen hallintaan ja itsesäätelyyn vuorovaikutustilanteissa. Salmivallin (2005) mukaan sosiaalisesti kompetentti ihminen kykenee vuorovaikutuksessa saavuttamaan asettamansa tavoitteet pitäen kuitenkin vuorovaikutuksessa myönteistä virettä yllä. Sosiaalinen kompetenssi nähdään myös joustavana sekä eri ympäristöihin ja tilanteisiin muuntuvana, ja sitä on mahdollista kehittää vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Poikkeus, 2011).

Sosiaalinen kompetenssi nähdään usein kattokäsitteenä, jonka ympärille sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat osa-alueet, kuten sosiaaliset taidot, sijoitetaan (Cavell, 1990; Poikkeus, 2011; Salmivalli, 2005). Cavellin (1990) mukaan sosiaalista kompetenssia voidaan tarkastella kolmen osa-alueen kautta: sosiaalisten taitojen (social skills), sosiaalisen sopeutumisen (social adjustment) ja sosiaalisen suorituskyvyn (social performance) kautta. On huomioitava, että nämäkin osa-alueet ovat monitulkintaisia ja sidoksissa toisiinsa, sillä esimerkiksi käyttäytyminen ilmenee osana jokaista kolmea osa-aluetta.

Salmivallin (2005) mukaan sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan tehokasta ja tarkoituksenmukaista käyttäytymistä sekä käyttäytymisestä seuraavaa myönteistä sosiaalista vuorovaikutusta toisten kanssa. Junttilan (2010) mukaan sosiaalisiin taitoihin kuuluu myös yksilön kyky tehdä aloituksia ja vastata muiden tekemiin aloituksiin vuorovaikutustilanteissa. Toisaalta sosiaaliset taidot sisältävät myös kyvyn kuunnella toisia ja tehdä yhteistyötä muiden kanssa samalla huolehtien omista rajoistaan (Poikkeus, 2010). Kauppila (2005) on jaotellut sosiaaliset taidot perustaitoihin, jotka jokaisen tulisi hallita, sekä kehittyneempiin ja edelleen tunnetasolla toimiviin sosiaalisiin tunnetaitoihin, jotka vaativat jo enemmän osaamista. Kauppilan (2005) mukaan sosiaalisiin perustaitoihin lukeutuvat muun muassa keskustelutaidot ja kuuntelemisen taidot sekä avun pyytäminen, kun taas kehittyneempiin sosiaalisiin taitoihin lukeutuvat syvempien vuorovaikutussuhteiden luominen, ryhmässä toimiminen ja

annettujen ohjeiden seuraaminen. Sosiaaliset tunnetaidot sisältävät taitoja toimia empaattisesti sekä tunnistaa ja ymmärtää niin omia kuin toistenkin tunteita sekä ilmaista niitä (Kauppila, 2005).

Sosiaalisella sopeutumisella tarkoitetaan yksilön toiminnan ilmenemistä erilaisten sosiaalisten tavoitteiden täyttämisessä (Cavell, 1990). Junttila (2010) tarkastelee käyttäytymisen ilmenemistä myönteisen prososiaalisen (yhteistyötaidot ja empatiakyky) ja epäsuotuisan antisosiaalisen (impulsiivisuus ja häiritsevyys) käyttäytymisen näkökulmasta. Prososiaaliseen käyttäytymiseen lukeutuvilla yhteistyötaidoilla viitataan sosiaalisiin taitoihin ja empatiakyvykkyyden herkkyyteen huomioida toisten tunteet suhteessa omaan toimintaan (Junttila, 2010). Junttilan (2010) mukaan antisosiaaliseen käyttäytymiseen kuuluvalla impulsiivisuudella tarkoitetaan tahattomampia tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn haasteita, jotka voivat ilmetä esimerkiksi arvaamattomana käyttäytymisenä ja turhautumisena, kun taas häiritsevyydellä tarkoitetaan tahallista suunniteltua käyttäytymistä toisen henkilön häiritsemiseksi. Sosiaalisesti kompetentti toiminta edellyttää prososiaalista käyttäytymistä, johon ei sisälly ollenkaan tai sisältyy riittävän vähän antisosiaalisen käyttäytymisen piirteitä (Junttila, 2010).

Kolmas sosiaalisen kompetenssin osa-alue käsittelee sosiaalista suorituskykyä eli varsinaista käyttäytymistä sosiaalisissa tilanteissa. Käyttäytymiseen liittyy yksilön kyky itsesäätelyyn sekä tunteiden säätelyyn. Aro (2011) määrittelee itsesäätelytaidot emootioiden, käyttäytymisen ja kognitiivisten toimintojen säätelemisen taidoiksi. Käyttäytymisen säätelyllä viitataan esimerkiksi yksilön kykyyn säädellä omaa toimintaansa esimerkiksi impulssien hallinnan näkökulmasta, kun taas kognitiivisen toiminnan säätelyllä tarkoitetaan kykyä säädellä tarkkaavuutta, jäsennellä tietoa sekä suunnitella ja arvioida omaa toimintaa suhteessa muiden toimintaan (Aro, 2011) Poikkeuksen (2011) mukaan itsesäätely- ja tunnetaidoilla viitataan yksilön empatiakykyyn sekä kykyyn tunnistaa omia ja muiden tunteita sekä säädellä omia tunteitaan. Tunteiden säätelytaitojen ja tunnetaitojen voidaan nähdä kuuluvan myös emotionaalisen kompetenssin osa-alueeseen, mikä viittaa jälleen sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin käsitteiden päällekkäisyyteen.

Sutherlandin ja kumppaneiden (2010) mukaan oppilaan sosiaalista kompetenssia voidaan pitää merkittävänä oppilaan akateemisten taitojen,

kognition, kommunikoinnin sekä kouluun ja luokkaan sopeutumisen kannalta. Sosiaalisen kompetenssin voidaan nähdä vaikuttavan lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja oppimiseen, sillä tasapainoinen sosiaalinen kompetenssi antaa monipuolisemmat edellytykset akateemiselle kehitykselle ja oppimiselle erilaisissa ympäristöissä (Sutherland ym., 2010). Lisäksi Junttilan (2010) mukaan sosiaalinen kompetenssi suojaa lasten ja nuorten psykososiaalista hyvinvointia. Sosiaalisesti kompetentti yksilö voi yleensä kokea tulevansa hyväksytyksi esimerkiksi ikätovereiden muodostamassa ryhmässä, mutta mikäli sosiaalisessa kompetenssissa on puutteita, on suurempi riksi tulla syrjityksi tai syrjäytyneeksi ryhmästä (Junttila, 2010).

2.1.2 Emotionaalinen kompetenssi

Emotionaalisen kompetenssin määrittely on monimutkaista, sillä se yhdistetään usein osaksi sosiaalista kompetenssia, kuten aiemmin todettiin. Yhtenä erona voidaan kuitenkin pitää sitä, että sosiaalisen kompetenssin painottuessa usein kognitiivisiin prosesseihin, emotionaalinen kompetenssi painottuu yksilön tunteidensäätelyyn eli kykyyn hallita tunteiden voimakkuutta ja niiden kestoa (Salmivalli, 2005). Emotionaalisella kompetenssilla tarkoitetaan myös tunteiden ilmaisuun liittyviä taitoja (Poikkeus, 2011).

Kokkosen (2017) mukaan tunteet jaetaan yleisimmin eri vuorovaikutteisiin osa-alueisiin, joita ovat fysiologiset reaktiot, tunneilmaisut sekä yksilölliset tunnekokemukset. Yksilöllisten tunnekokemuksien tietoisuus määrittelee sitä, kuinka sujuvasti tunteita voi hallita ja säädellä (Kokkonen, 2017). Yksilöllisiin tunnekokemuksiin vaikuttavat yksilölliset piirteet, kuten temperamentti, johon vaikuttavat esimerkiksi emootioiden reaktiivisuus, valenssi ja intensiteetti, eli jotkut saattavat esimerkiksi hermostua herkemmin tai kokea tunteet voimakkaammin kuin toiset (Salmivalli, 2005).

Aro (2011) määrittelee tunteiden säätelemisen osaksi itsesäätelytaitoja ja käyttäytymisen hallintaa. Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn taidoilla tarkoitetaan erilaisten tunteiden ja tunteisiin liittyvän käyttäytymisen hallitsemista tunnekokemuksien ymmärtämisellä, hyväksymisellä ja säätelyllä kuhunkin tilanteeseen sopivien sosiaalisten normien mukaan (Aro, 2011). Aron (2011) mukaan tunteiden ja käyttäytymiseen säätelyyn kuuluu myös taito välttää

sellaista toimintaa, joka ei ole sen hetkisessä tilanteessa tarkoituksenmukaista tai suotavaa. Kokkosen (2017) mukaan tunteidensäätelyn olennaisimpana tavoitteena on hillitä liian kuormittavia ja voimakkaita tunteita, jotka estävät mielihyvän kokemista, mutta toisaalta myös tarpeen tullen voimistaa tunnetta. Tunteidensäätelyn tavoitteisiin kuuluu myös omien tavoitteiden saavuttaminen myönteisesti esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa sekä tietoisuuden lisääminen omista yksilöllisistä tunteista, ja niiden vaikutuksesta käyttäytymiseen ja toimintaan erilaisissa tilanteissa (Kokkonen, 2017).

Tunteiden säätely tapahtuu yleensä tilannekohtaisesti, mutta tunteita voi pyrkiä säätelemään myös ennakoivasti. Salmivallin (2005) mukaan ennakoiva erilaisten tunteiden tunnistaminen voi vaikuttaa esimerkiksi siihen, meneekö sosiaaliseen tilanteeseen mielellään vai vältteleekö sitä. Toisaalta taas tunteiden ennakoivalla säätelyllä on mahdollista pyrkiä vaikuttamaan siihen, millaisia tunteita erilaisissa tilanteissa esiintyy (Salmivalli, 2005). Tunteilla on suuri rooli yksilön toiminnassa esimerkiksi motivaation näkökulmasta. Tunteet voivat vaikuttaa esimerkiksi positiivisesti tai negatiivisesti oppilaan akateemiseen sitoutumiseen, niin sanottuun työmoraaliin koulussa, sekä lopulta myös opintomenestykseen (Durlak ym., 2011).

Yhteenvetona emotionaalisesta kompetenssista voidaan todeta, että tunteidensäätelytaidoilla on todettu olevan suuri merkitys yksilön sosiaaliseen toimintaan esimerkiksi ihmissuhteiden luomisen ja ylläpitämisen näkökulmasta (Kokkonen, 2017). Lisäksi Kokkosen (2017) mukaan tunteidensäätelytaidot ovat yhteydessä yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, mutta etenkin psyykkisen hyvinvoinnin tasapainoon sekä tunne-elämän joustavuuteen ja avoimuuteen, mikä näyttäytyy onnistuneiden ja myönteisten vuorovaikutustilanteiden kautta.

2.2 Sosioemotionaaliset haasteet

Koulussa oppilaiden haasteet nähdään usein käyttäytymiseen tai toimintaan liittyvinä tekijöinä koulun arjessa (Kuorelahti & Lappalainen, 2017). Esimerkiksi Blombergin (2008) väitöskirjan tutkimuksen mukaan ensimmäisen vuoden noviisiopettajien kokemukset työn haastavista tilanteista liittyivät oppilaiden psyykkiseen oireiluun ja oppilaiden väkivaltaisuuteen. Kun puhutaan oppilaan käyttäytymiseen liittyvistä tai tunnepohjaisista ongelmista, on niiden taustalla

yleensä sosioemotionaalisen tuen tarve (Ahonen, 2017). Tuen tarpeen taustalla vaikuttavat yleensä yksilölliset tekijät sekä yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät (Kuorelahti & Lappalainen, 2017). Sosioemotionaalisen tuen tarve voi näkyä myös lapsen tai nuoren yrityksenä vastata omiin henkilökohtaisiin tarpeisiinsa niin sanottuna sopeutumattomana sosiaalisena käyttäytymisenä (Cavell, 1990).

2.2.1 Haasteisuuden määritelmä

Sosioemotionaalista tukea tarvitseva oppilas määritellään tässä tutkimuksessa oppilaaksi, jolla on vaikeuksia sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen hallinnan alueella. Haasteista puhuttaessa on ymmärrettävä termin ”haasteellinen” tai ”haastava” yleisesti negatiiviseksi luokiteltu kaiku, sillä haasteellisuuteen liittyvät käsitteet eivät ole neutraaleja, ja saattavat pahimmassa tapauksessa aiheuttaa leimaantumista (Ahonen, 2017). Tutkimuksessa haastavuuden käsitettä pyritään lähestymään sensitiivisesti ja painotetaan, että tutkimuksen tarkoituksena on käsitellä haastavuutta nimenomaan yleisesti sosioemotionaalisten haasteiden näkökulmasta, sen sijaan että yksittäisistä oppilaista puhuttaisiin haastavina tapauksina.

Haasteisuuden määritelmä itsessään on monimutkainen, sillä haasteisuus liitetään usein diagnooseihin, mikä saattaa välittää väärää informaatiota, sillä mahdolliset haasteet ja kliiniset diagnoosit eivät tarkoita samaa asiaa, vaikka niillä joskus onkin yhteyksiä keskenään (Ahonen, 2017). Erilaiset nimitykset ja luokittelu myös osaltaan yleistävät lasta tai nuorta osaksi jotain yleistä joukkoa erityisyytensä perusteella, jolloin oppilaan yksilöllinen kohtaaminen saattaa unohtua (Kuorelahti & Lappalainen, 2017). Tässä tutkimuksessa sosioemotionaalisia haasteita käsitellään yleisesti opettajien kokemuksien näkökulmasta, eikä tutkimuksen aiheen kannalta ole merkittävää erotella diagnosoituja ja ei-diagnosoituja tapauksia.

Haastavuuden määritelmän tekee monimutkaiseksi myös sen yksilöllinen tulkitseminen (Kuorelahti & Lappalainen, 2017). Se, millaisen tekijän yksi opettaja kokee haastavaksi, ei välttämättä ole haastava toiselle opettajalle. Lanaksen ja Kiilakosken (2022) mukaan häiriökäyttäytymistä tutkittaessa on todettu, että tulkinnat häiriöistä ovat riippuvaisia opettajasta, koulusta ja yksittäisistä luokista,

mutta sen lisäksi siihen vaikuttavat myös oppilaiden yksilölliset, hänestä riippumattomat ominaisuudet, kuten sosioekonominen tausta ja kulttuurilliset tekijät. Myös maantieteellisellä sijainnilla on todettu olevan merkitystä häiriötä arvioitaessa (Lanas & Kiilakoski, 2022). Tämä osoittaa, että haastavaksi koettuihin tilanteisiin vaikuttavat yksilöllisten kokemuksien lisäksi myös yhteiskunnan määrittelemät yleiset normit ja säännöt, joiden perusteella määritellään sitä, mikä koetaan normeista poikkeavaksi ja näin ollen haastavaksi.

Lanaksen ja Kiilakosken (2022) mukaan esimerkiksi oppilaan häiritseväksi käyttäytymiseksi voidaan tulkita teoreettisesti mikä tahansa asia, joka häiritsee käyttäytymisen määrittelijöitä. On kuitenkin otettava huomioon, että vaikka haasteiden tulkitseminen on yksilöllistä, eivät ne koulussa perustu koskaan yhden opettajan näkemykseen. Opettajien arviot oppilaan tilanteesta ja mahdollisista haasteista syntyvät monialaisen osaamisen pohjalta yhteistyössä laaja-alaisen moniammatillisen työryhmän kanssa (Parikka ym., 2020). Armstrongin (2013) mukaan opettajat ovat kuitenkin tärkeässä asemassa oppilaiden alustavassa vaikeuksien tunnistamisessa sekä oppilaan ja hänen perheensä ohjaamisessa ja tukemisessa. Etenkin luokanopettajilla on yleensä hyvät mahdollisuudet havaita mahdollisia vaikeuksia, sillä he ovat päivittäisessä ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa oman luokkansa oppilaiden kanssa.

2.2.2 Sosioemotionaaliset haasteet lapsilla ja nuorilla

Sosioemotionaalinen kompetenssi nähdään muuttuvana ja joustavana, ja sitä on mahdollista kehittää koko ihmisen eliniän ajan toimimalla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Poikkeus, 2011). Arvioidessa lapsen tai nuoren sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita, onkin tärkeää huomioida iän ja kehitysvaiheen mahdolliset vaikutukset haasteiden ilmenemisessä. Alle kouluikäisen lapsen yhtenä tärkeänä sosiaalisena kehitystehtävänä on harjoitella esimerkiksi vastavuoroista leikkimistä, jonka avulla sosioemotionaalisia taitoja, kuten yhteistyötaitoja, harjoitellaan (Poikkeus, 2011). Lapsen saavuttaessa kouluiän, sosiaalisen vuorovaikutuksen kenttä laajenee, ja lapsi tarvitsee myös kehittyneempiä taitoja vuorovaikutustilanteisiin, kuten omia rajoja puolustava toiminta sekä hyvät itsesäätelytaidot (Poikkeus, 2011). Lapsen kasvaessa myös odotukset lapsen käyttäytymisestä ja toiminnasta lisääntyvät, ja lapselta

odotetaan ikätasoista käyttäytymistä. Toisaalta eri kehitysvaiheet, kuten murrosikä, voivat hetkellisesti keikauttaa nuoren sosiaalista käyttäytymistä, mikä on huomionarvoinen asia mitattaessa lapsen tai nuoren sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita.

Lapsen tai nuoren iän ja kehitysvaiheen lisäksi sosioemotionaalisia haasteita arvioidessa on tärkeää ymmärtää, että sosioemotionaalinen kompetenssi ei ole lapsen tai nuoren sisäinen ominaisuus, vaan se toimii aina vuorovaikutuksessa ympäristön ja vuorovaikutukseen osallistuvien henkilöiden kanssa (Rose-Krasnor & Denham, 2009). Esimerkiksi ympäristön tarjoama riittämätön ohjaus ja tuki sekä muiden käyttäytyminen voivat vaikuttaa haasteiden näkymiseen (Parikka ym., 2020). Toisaalta myös lapsen tai nuoren yksilölliset temperamenttipiirteet, kuten arkuus, häiriöherkkyys, aktiivisuus ja ärtyisyys, voivat vaikuttaa esimerkiksi itsesäätelyyn (Laakso, 2017; Salmivalli, 2005). Haasteiden taustalla vaikuttavat myös muut yksilölliset tekijät, kuten perimä ja aiemmat kokemukset, jotka voivat vaikuttaa haasteiden syntymiseen tai ilmenemiseen.

Lapset ja nuoret harjoittelevat sosioemotionaalisia taitoja sekä kotona perheen kanssa että ollessaan vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa (Junttila, 2010). Sellaiset lapset ja nuoret, joiden sosioemotionaalinen kompetenssi on jollain tavalla puutteellinen, ovat alttiimpia sosioemotionaalisille haasteille (Lappalainen ym., 2008). Käytännössä nämä haasteet näyttäytyvät usein sosiaalisten taitojen puutteina vuorovaikutustilanteissa esimerkiksi itsesäätelytaitojen hallitsemattomuutena, aiheuttaen jatkuvia konflikteja vuorovaikutussuhteisiin (Kuorelahti & Lappalainen, 2017). Erityisesti negatiiviset tunteet, kuten vihan, surun ja pettymyksen tunteet vaikeuttavat tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä (Ahonen, 2017).

Karkeasti jaoteltuna sosioemotionaalisia ongelmia voidaan tarkastella seuraavissa kategorioissa: tarkkaavuuteen liittyvät haasteet, käyttäytymishäiriöt sekä psyykkisen hyvinvoinnin haasteet (Kuorelahti & Lappalainen, 2017). Kuorelahden ja Lappalaisen (2017) mukaan on tavallista, että sosioemotionaalisia haasteita saattaa esiintyä useammasta edellä mainitusta kategoriasta, joten luokittelu ei ole siinä mielessä tarkoituksenmukaista, vaan sosioemotionaalisia haasteita tulisi tarkastella aina yksilöllisenä kokonaisuutena.

Useimmiten sosioemotionaaliset haasteet jaetaan sisäänpäin suuntautuneisiin ja ulospäinsuuntautuneisiin haasteisiin (esim. Aro, 2011), joita voidaan nimittää myös emotionaalisiksi ja sosiaalisiksi haasteiksi (Kuorelahti & Lappalainen, 2017).

2.2.3 Ulospäinsuuntautuvat haasteet

Ulospäinsuuntautuvat sosioemotionaaliset haasteet näyttäytyvät nimensä mukaisesti ulospäin, ja ne yhdistetään usein käyttäytymiseen. Esimerkiksi Ahonen (2017) nimittää ulospäinsuuntautuvaa psyykkistä oireilua yleisesti haastavaksi käyttäytymiseksi. Toisaalta myös ulospäin näkyvä oireilu huomataan yleensä lapsen tai nuoren käyttäytymisen ja toiminnan kautta, jolloin se helposti saatetaan yhdistää käyttäytymiseen liittyviin ongelmiin.

Haastava käyttäytyminen ilmenee yleisimmin jonain muita ihmisiä häiritsevänä toimintana tai käyttäytymisenä, joka ei vastaa koulun sääntöjä ja normeja. Yleensä haastavan käyttäytymisen taustalla on sosioemotionaalisen kompetenssin puute, eli lapsella tai nuorella ei ole taitoja säädellä sosiaalista kompetenssiaan, tai sosiaalisen kompetenssin suorituskyvyn puute, jolla tarkoitetaan sitä, että ympäristö ei tarjoa mahdollisuutta vahvistaa lapsen tai nuoren sosiaalista kompetenssia (Sutherland ym., 2010). Kokkosen (2017) mukaan myös tunteiden säätelytaitojen puutteiden on todettu johtavan usein ulospäinsuuntautuvaan ongelmakäyttäytymiseen.

Haastava käyttäytyminen on yleensä nimenomaan ulospäinsuuntautuvaa oireilua, joka voi näyttäytyä monella tavalla yksilöstä riippuen. Ahosen (2017) mukaan haastava käyttäytyminen voi ilmetä muun muassa uhmakkaana käyttäytymisenä, vahvoina tunteenpurkauksina tai impulsiivisuutena. Impulsiivisella käyttäytymisellä tarkoitetaan harkitsematonta, äkkinäistä ja arvaamatonta käyttäytymistä, johon yhdistyy usein lyhytjännitteisyyttä sekä äkkinäiset ja vahvat tunnereaktiot (Parikka ym., 2020). Kokkosen (2017) mukaan haasteellinen käyttäytyminen on yleensä seurausta jonkin vahvan tunteen, kuten vihan tai ilon, säätelyn haasteista. Haastava käyttäytyminen voi ilmetä myös lapsen tai nuoren aggressiivisena käyttäytymisenä (Aro, 2011; Ojala, 2017), jolla tarkoitetaan toista loukkaavaa toimintaa, kuten nimittelyä, kiusaamista tai

haukkumista sekä äkillistä suhteettoman kovaa suuttumista käsillä olevasta tilanteesta (Poikkeus, 2011).

Myös tarkkaavuuden haasteet voivat näyttäytyä ulospäin. Laakson (2011) mukaan tarkkaavuuden säätelykyky tukee tunteiden säätelyä sekä ehkäisee antisosiaalista käyttäytymistä. Vastaavasti Aron (2011) mukaan tarkkaavuuden haasteet ovat usein yhteydessä impulsiivisuuteen ja motoriseen levottomuuteen, jolla tarkoitetaan nopeaa ja jatkuvaa liikkumista, vaikeutta pysyä paikoillaan sekä keskittymiskyvyttömyyttä. Parikan ja kumppaneiden (2020) mukaan tarkkaavuuden haasteet nähdään tarkkaavuuden säätelyn vaikeuksina, jotka ilmenevät usein keskittymisen haasteina, herkkyytenä häiriöille, vaikeutena kohdistaa tarkkaavuutta sekä vaikeutena muistaa ohjeita. Tarkkaavuuden haasteet aiheuttavat näin ollen lapselle tai nuorelle vaikeuksia suorittaa pitkäjänteistä toimintaa tai saattaa tehtävä loppuun, noudattaa annettuja ohjeita ja hallita ajankäyttöään (Parikka ym., 2020). On kuitenkin huomioitava, että kaikki tarkkaavuuden haasteet eivät välttämättä näy ulospäin. Lapsi saattaa esimerkiksi olla rauhassa paikallaan luokassa, mutta hän on omissa maailmoissaan, eikä pysty ohjaamaan tarkkaavuuttaan opetettavaan asiaan.

2.2.4 Sisäänpäin suuntautuvat haasteet

Sisäänpäin suuntautuvilla haasteilla tarkoitetaan emotionaalisia eli tunnepohjaisia haasteita, jotka eivät välttämättä välity ulospäin. Psyykkisen hyvinvoinnin haasteet ja häiriöt, kuten masennus ja ahdistuneisuus, ovat lisääntyneet kouluikäisillä viime vuosina (Lawrence ym., 2019). Kokkosen (2017) mukaan tunteiden säätelykyvyn on todettu olevan erityisen tärkeä väline psyykkisen hyvinvoinnin ja mielen tasapainon ylläpitämisessä, ja sosioemotionaalisiin haasteisiin liittyvät tunteidensäätelyn ongelmat ovat laajasti yhteydessä psyykkisen hyvinvoinnin ongelmiin, kuten ahdistuneisuuteen. Toisaalta tunteiden säätelykyvyn haasteet voivat aiheuttaa myös ihmissuhteiden luomisen ja ylläpitämisen haasteita (Kokkonen, 2017), mikä voi osaltaan vaikuttaa psyykkiseen hyvinvointiin. Ojalan (2017) mukaan sisäänpäin suuntautunut oireilu voi näkyä käytännössä alakuloisuutena, ahdistuneisuutena sekä syrjäytymisenä ja vertaisryhmästä pois vetäytymisenä. Kuten aiemmin todettiin, ulospäinsuuntautuneen oireilun taustalla vaikuttaa vihan ja innostuksen

säätelyn vaikeudet, niin vastaavasti sisäänpäin suuntautuneen oireilun ja ongelmakäyttäytymisen taustalla vaikuttavat surun ja pelon tunteiden säätelyn vaikeudet (Kokkonen, 2017).

Sisäänpäin suuntautunut oireilu ja psyykkisen hyvinvoinnin haasteet saattavat jäädä opettajalta ja muilta koulun aikuisilta huomaamatta, sillä huomio keskittyy usein niihin oppilaisiin, joiden oireilu on ulospäinsuuntautunutta ja äänekkäämpää. Tämä saattaa johtaa siihen, että sisäänpäin suuntautunut oireilu jää huomaamatta, ja pienemmät haasteet ehtivät kasvaa isoiksi ennen kuin ne huomataan (Junttila, 2010). Varhainen haasteiden huomaaminen ja niihin puuttuminen olisi tärkeää myös sen vuoksi, että Lawrencen ja muiden (2019) mukaan psyykkisen hyvinvoinnin häiriöt ja mielenterveyshäiriöt ovat yhteydessä myös oppilaan kroonisiin poissaoloihin koulussa.

Junttilan (2010) mukaan ala- ja yläkouluikäisten sosiaalisen kompetenssin haasteiden on todettu vaikuttavan myös oppilaiden myöhempään psyykkiseen hyvinvointiin negatiivisesti alakoululaisten kokeman yksinäisyyden ja sosiaalisen ahdistuneisuuden sekä yläkoululaisten sosiaalisen fobian ja koulu-uupumuksen kautta. Myös Holopaisen ja Savolaisen (2008) mukaan sosioemotionaaliset haasteet voivat johtaa uupumiseen ja lisääntyneeseen riskiin syrjäytyä koulusta. Oppilaan kokema yksinäisyys on esteenä sosiaaliselle kanssakäymiselle toisten kanssa ja siten myös sosiaalisten taitojen harjoittelemiselle ja edelleen sosiaaliselle kehitykselle (Junttila, 2010; Mattila & Manninen, 2024).

2.2.5 Neuropsykiatriset häiriöt

Joissain tapauksissa oppilaan sosioemotionaaliset haasteiden taustalla saattaa vaikuttaa jokin neuropsykiatrinen häiriö, joilla tarkoitetaan poikkeavuutta aivojen neurokognitiivisissa toiminnoissa, ja jotka saattavat aiheuttaa käyttäytymiseen ja tunnesäätelyyn liittyviä ongelmia (Parikka ym., 2020). Vaikka tämä tutkimus ei keskity tarkastelemaan neuropsykiatrisia häiriöitä ja niihin liittyvien kliinisten diagnoosien yhteyttä sosioemotionaalisiin haasteisiin, on niiden tunnistaminen yhdeksi mahdolliseksi sosioemotionaalisten haasteiden taustatekijäksi silti tarpeellista.

Neuropsykiatristen häiriöiden, kuten ADHD:n oireet voivat olla hyvin samanlaisia kuin sosioemotionaalisten haasteiden oireilussa, sillä ne vaikuttavat

samalla tavalla itsesäätelyyn ja tunteidensäätelyyn, ja aiheuttavat haasteita sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen (Parikka ym., 2020). Parikan ja muiden (2020) mukaan neuropsykiatriset häiriöt koostuvat neurobiologisista eli aivojen rakenteellisesta tai toiminnallisesta poikkeavuudesta sekä psykiatrisesta oireilusta, jolla tarkoitetaan psyykkisen toimintakyvyn haasteita. Yksinkertaisesti kuvattuna neuropsykiatrisissa häiriöissä on kyse aivojen keskittymistä, impulsiivisuutta, aktiivisuutta, tunnetilaa, motivaatiota ja sosiaalista käyttäytymistä säätelevien hermorataverkostojen puutteellisesta toiminnasta (Parikka ym., 2020).

Kehityksellisistä neuropsykiatrisista häiriöitä ovat muun muassa ADHD, autismin kirjo, tic-oireet, puheen ja kielen kehitykselliset häiriöt sekä oppimiskyvyn häiriöt (Parikka ym., 2020). Ominaista neuropsykiatrisille häiriöille ovat haasteet toiminnanohjauksessa sekä aistitoiminnan säätelykyvyssä, jotka voivat näyttäytyä erityisesti toiminnan organisoinnin, ajan hahmottamisen, oman vireystilan säätelyn sekä tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn vaikeuksina, mikä voi johtaa epäloogiseen käyttäytymiseen ja sosiaalisten suhteiden ongelmiin esimerkiksi tahattoman loukkaavan käyttäytymisen muodossa (Parikka ym., 2020).

3 VUOROVAIKUTUKSEN MERKITYS

3.1 Vuorovaikutuksen käsitteitä

Ihmisen sosiaalisuus ja vuorovaikutus koostuvat intersubjektiivisuudesta eli ihmisolennon merkityksiä antavasta luonteesta, joka pyrkii luontaisesti ottamaan selvää ympärillä tapahtuvista asioista ja tekemään tulkintoja muiden toiminnasta sekä toimimaan niiden antamien merkitysten pohjalta (Kallio & Ruusuvuori, 2011). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta tarkastellaan intersubjektiivisuuden käsitteeseen kuuluvan sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kauppilan (2005) mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen käsitteellä tarkoitetaan vähintään kahden tai useamman ihmisen välistä sosiaalista viestintää ja toimintaa erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Olennaisessa osassa tässä tutkimuksessa on näkemys, jonka mukaan sosiaalinen vuorovaikutus perustuu ihmisten väliseen kasvokkaiseen kohtaamiseen erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä (Hovila, 2004). Tällöin puhutaan interpersoonallisen vuorovaikutuksen käsitteestä, jolloin kommunikoiminen tapahtuu reaaliaikaisesti useimmiten juuri kasvotusten, joko sanallisesti tai sanattomasti (Kauppila, 2005).

Aiemmassa luvussa käsiteltiin ihmisen sosioemotionaalista kompetenssia, jonka merkitys vuorovaikutuksessa toimiselle on tärkeä, sillä sosioemotionaaliseen kompetenssiin sisältyvät muun muassa taidot toimia sosiaalisissa tilanteissa sekä taidot säädellä omaa käyttäytymistä ja tunteita. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toimiessaan ihmiset harjoittavat ja vahvistavat sosioemotionaalista kompetenssiaan sekä siihen kuuluvia sosioemotionaalisia taitojaan (Poikkeus, 2011). Lapsille ja nuorille etenkin koulu tarjoaa turvallisen paikan harjoitella vuorovaikutuksessa toimimista niin kasvattajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kuin myös vertaissuhteiden avulla. Soveliaat tavat toimia vuorovaikutuksessa perustuvat yhteiskunnan sääntöihin ja normeihin, jotka ohjaavat meitä käyttäytymään tietyllä tavalla vuorovaikutustilanteissa.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen voidaan nähdä liittyvän myös ihmisen hyvinvointiin. Ellonen (2008) liittää sosiaalisen vuorovaikutuksen hyvinvointiin käsittelemällä sitä sosiaalisen pääoman näkökulmasta. Sosiaalinen pääoma nähdään tässä kontekstissa sosiaalisena resurssina, joka ylläpitää ja edistää ihmisen hyvinvointia. Yksilön henkilökohtaista sosiaalista pääomaa kerryttää sitoutuminen yhteisöön ja toimiminen siinä yhteisön normien mukaan, sillä sen on havaittu edistävän kuulumisen tunnetta ja lisäävän luottamusta yhteisön jäsenten välillä (Ellonen, 2008). On tärkeää, että lapsi tai nuori saa harjoitella sosiaalisia taitoja ja kerryttää sosiaalista pääomaa turvallisessa vuorovaikutusympäristössä oman ikätasonsa ja toimintamahdollisuuksiensa sallimissa rajoissa. Vuorovaikutusympäristöllä tarkoitetaan vuorovaikutukseen osallistuvien ihmisten välisiä yhteisiä tapoja ja taitoja kommunikoida sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa (Launonen, 2023). Lisäksi vuorovaikutusympäristöön vaikuttaa fyysinen ympäristö, jossa vuorovaikutus tapahtuu, kuten tässä tutkimuksessa koulu. Tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta tutkitaan institutionaalisen vuorovaikutuksen kontekstista käsin, mikä tarkoittaa sitä, että vuorovaikutuskumppaneita ovat virkavelvollisuuttaan hoitava luokanopettaja ja oppilas, jotka ovat vuorovaikutuksessa koulun tiloissa (Launonen, 2023).

3.2 Sanallinen ja sanaton viestintä

Sanallista ja sanatonta viestintää tarkasteltaessa oleellista on ymmärtää, että nämä kaksi viestinnän keinoa eivät ole toisistaan irrallisia, vaan niitä tarkastellaan yhtenäisinä, toisiaan tukevina ja täydentävinä viestinnän muotoina (Haddington & Kääntä, 2011). Määtän ja Aron (2011) mukaan sanallinen viestintä on sosiaalisten taitojen sekä itsesäätelytaitojen opettelemisessa suuressa roolissa, sillä kielen avulla aikuinen sanoittaa lapselle erilaisia toimintatapoja, joita lapsi oppii mallintamaan ja siten vähitellen arvioimaan itse omaa toimintaansa. Toisaalta sanattoman viestinnän rooli on vähintään yhtä suuressa osassa, sillä sen avulla luodaan pohja sanalliselle viestinnälle ennen lapsen kykyä viestiä sanallisesti (Määttä & Aro, 2011).

3.2.1 Sanallinen viestintä

Sanallisella viestinnällä tarkoitetaan kielellistä viestintää, joka muodostuu sanoista, lauseista ja virkkeistä. Sanallisen viestinnän tarkasteluun liitetään usein myös puheen prosodisten piirteiden tarkastelu. Haddingtonin ja Kääntän (2011) mukaan puheen prosodisilla piirteillä tarkoitetaan muun muassa puheen rytmiä ja tempoa sekä äänen dynamiikkaa eli voimakkuutta, korkeutta ja laatua. Lisäksi prosodisilla piirteillä viitataan äänen korkeuteen ja sen vaihteluun eli intonaatioon (Haddington & Kääntä, 2011). Prosodisilla piirteillä on tärkeä rooli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, sillä ne paitsi ilmentävät puhujan tunteita ja asenteita esimerkiksi äänen sävelkorkeuden, dynamiikan ja tempon kautta, niiden avulla on mahdollista tunnistaa myös toisen vuorovaikutukseen osallistujan puheenvuoron loppuminen ja toisen osallistujan puheenvuoron alkaminen (Haddington & Kääntä, 2011). Haddingtonin ja Kääntän (2011) mukaan prosodiset piirteet ovat tärkeitä myös vuorovaikutukseen osallistuvien roolien jaossa ja puheenvuorojen vaihtamisessa, jotka ovat edellytyksenä onnistuneelle vuorovaikutukselle.

Sanallinen viestintä nähdään välineenä ihmisten väliselle kommunikoinnille, ja sanallisesta viestinnästä on aina havaittavissa jokin sanoma eli tarkoitus (Kauppila 2005). Sanallinen viestintä on kuitenkin selkeästi yksiulotteisempaa kuin sanaton viestintä, sillä sen havaitseminen ja ymmärtäminen perustuu kuuloaistiin (Haddington & Kääntä, 2011). Yksiulotteisuus ei kuitenkaan tee sanallisesta viestinnästä itsestään selvää, sillä yksilöt tulkitsevat toisten sanomaa aina omien kokemustensa ja sen hetkisten tietojensa valossa, mikä voi tuottaa viesteihin lisämerkityksiä (Kauppila, 2005).

Sanallisen viestinnän tehtäviksi Kauppila (2005) on luetellut erilaisten asioiden ja ilmiöiden kuvailemisen kielellisesti sekä omien ajatusten, arvojen, asenteiden ja emootioiden ilmi tuomisen. Sanallisen viestinnän tarkoituksena on ennen kaikkea myös vaikuttaa ihmisiin ja saada aikaan jonkinlaista toimintaa, esimerkiksi argumentoinnin, kommentoinnin ja omien mielipiteiden esittämisen kautta. Sanallisen viestimisen avulla on myös mahdollista viestiä muistakin kuin juuri kyseisellä hetkellä tapahtuvista asioista, kuten tulevaisuuden suunnitelmista (Launonen, 2023).

3.2.2 Sanaton viestintä

Haddingtonin ja Kääntän (2011) mukaan sanattomalla viestinnällä tarkoitetaan yleisesti eleisiin perustuvaa kommunikointia, jonka eri osa-alueisiin lukeutuvat esimerkiksi käsillä viestiminen ja kehon asento, kasvoista luettavat ilmeet ja tunnetilat sekä kasvojen kohdistaminen ja kääntäminen. Lisäksi elekielen hyödyntämiseen vaikuttaa myös vuorovaikutustilanteessa olevan ympäristön tai tilan käyttäminen ja etäisyys vuorovaikutukseen osallistujien välillä (Haddington & Kääntä, 2011). Sanaton viestintä tukee ja vahvistaa sanallisen viestinnän merkitystä (Haddington & Kääntä, 2011) ja itseasiassa elekielen on todettu olevan jopa joissain tilanteissa yleisempää ja tehokkaampaa kuin sanallisen viestinnän käyttämisen (Kauppila, 2005). Sanaton viestintä auttaa myös vuorovaikutukseen osallistujia tulkitsemaan viestijän tunteita ja ajatuksia (Poikkeus, 2011).

Haddingtonin ja Kääntän (2011) mukaan sanattomaan viestintään kuuluva elehdintä tapahtuu tahdonalaisesti, vaikka se onkin automaattista ja tiedostamatonta. Eleiden avulla voidaan vahvistaa vuorovaikutustilanteiden merkitystä ja vuorovaikutuksen onnistumista, ja etenkin katseen kääntämisellä ja kasvonilmeillä on suuri merkitys vuorovaikutustilanteissa (Haddington & Kääntä, 2011). Kallion ja Ruusuvuoren (2011) mukaan katseen kohdistaminen ja kääntäminen ohjaa vuorovaikutustilannetta esimerkiksi huomion kiinnittymisen kannalta johonkin haluttuun kohteeseen, mutta toisaalta myös huomion kiinnittämiseen puhujan ja kuulijan välillä. Katseen kohdistaminen ja kääntäminen voivat toimia myös vuorovaikutusroolien jakautumisessa ja vaihtumisessa: katseen kohdistaminen tai kääntäminen voi toimia osoituksena puheenvuoron vaihtumisesta toiselle vuorovaikutukseen osallistuvalle (Kallio & Ruusuvuori, 2011). Katseen kohdistaminen ja kääntäminen ovat yksinkertaisuudessaan myös osoitus siitä, miten aktiivisesti vuorovaikutukseen osallistujat toisiaan kuuntelevat.

Kasvonilmeet viestittävät vuorovaikutuskumppaneille viestijän sen hetkisistä tunteista ja toiminta-aikomuksista (Kokkonen, 2017). Kauppilan (2005) mukaan vuorovaikutukseen osallistujien suu ja silmät ilmentävät vuorovaikutuksessa esiintyviä emootioita, kuten iloa, surua tai vihaa, jotka ovat yleensä tunnistettavissa samoiksi myös kansainvälisesti. Esimerkiksi hymyily

välittää lämpöä ja välittävyyttä ja silmiin katsominen kiinnostusta ja tarkkaavaisuutta viestijää kohtaan (Kauppila, 2005). Ilmeiden lisäksi sanattoman viestinnän välittäjinä toimivat myös emootiot itsessään, kuten nauraminen ja itkeminen sekä eri emootioihin liittyvät erilaiset ääntelyt (Launonen, 2023). Myös muut kehon liikkeet ja eleet, kuten käsien liikkeet on havaittu tärkeiksi sanattomassa viestinnässä. Kauppilan (2005) mukaan käsien liikehdinnän on todettu olevan tärkeässä asemassa osoittamiselehdinnässä. Käsien liikkeillä voidaan myös pyrkiä kiinnittämään huomio johonkin kohteeseen, esimerkiksi osoittamalla tai liike voi olla osoitus puheenvuoron vaihtumisesta viittauksen muodossa (Haddington & Kääntä, 2011).

3.3 Vuorovaikutuksen merkitys ihmisten välillä

Launosen (2023) mukaan ihmisten välisen vuorovaikutuksen merkitys perustuu siihen ajatukseen, että ihmisen elämä ja olemassaolo saa alkunsa ja kehittyy heidän ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten ihmisten kanssa. Kun kyseessä on nimenomaan ihmisten välinen vuorovaikutus, puhutaan yleisesti tietoisesta vuorovaikutuksesta (Launonen, 2023). Kauppilan (2005) mukaan ihmisten väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyy useimmiten jokin tarkoitus tai päämäärä, joka ilmenee joko tiedostamattomasti tai tietoisesti, ja ohjaa vuorovaikutusta luoden sille merkityksiä. Siten sosiaalisia vuorovaikutustilanteita voidaan pitää riippuvaisina tilannetekijöistä, joita ovat vuorovaikutukseen osallistuvien yksilöiden tavoitteet, aloitteet ja vastaukset (Poikkeus, 2011).

Vuorovaikutuksen tavoitteet ja päämäärät muodostuvat vuorovaikutukseen osallistuvien yksilöllisistä tavoitteista ja päämääristä. Joskus vuorovaikutukseen liittyvät tavoitteet voivat olla vuorovaikutukseen osallistujien välillä hyvin erilaisia, ja aiheuttaa siten konflikteja vuorovaikutustilanteisiin (Salmivalli, 2005). Kauppila (2005) mainitsee vuorovaikutuksen merkitykseen vaikuttaviksi yksilöllisiksi piirteiksi myös yksilön aiemmat kokemukset ja siihen liittyvät emootiot vuorovaikutuksesta tai vuorovaikutussuhteesta. Kunkin vuorovaikutussuhteen historia määrittelee myös osaltaan suhteen syvyyttä, ja sitä, millainen merkitys suhteella on tunnetasolla (Poikkeus 2011).

Yksilöllisten piirteiden lisäksi vuorovaikutuksen merkityksen muodostumiseen vaikuttavat ympäristö ja sen luomat ulkoiset tavoitteet ja päämäärät vuorovaikutukselle. Poikkeuksen (2011) mukaan vuorovaikutuksen ryhmätasolla vaikuttavat vallan jakautuminen, erilaiset vuorovaikutuksen roolit sekä normit, jotka määrittelevät, millainen sosiaalinen toiminta on soveliasta. Ympäristö voi myös määritellä vuorovaikutukselle ennalta tavoitteet ja päämäärät, joita vuorovaikutukseen osallistuvat seuraavat. Koulun kontekstissa vuorovaikutuksella pyritään tiettyihin päämääriin, jotka näyttäytyvät esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan pedagogisina toimina, joilla pyritään kasvattamaan ja opettamaan lasta tai nuorta, mutta toisaalta kannustaa sellaiseen vuorovaikutukseen, jossa oppilaan psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia tuetaan, ja jonka avulla hän oppii yhteistyötaitoja vuorovaikutuksen avulla.

Parikan ym. (2020) mukaan sosiaalisissa tilanteissa toimiminen koostuu kehästä, jossa vaikuttavat havainnointi, tulkinta ja toimintatapa. Näiden kehän osa-alueiden mukaan yksilöt toimivat sosiaalisissa tilanteissa joko tietoisesti tai tiedostamatta, ja toimintaan vaikuttavat yksilön aiemmat kokemukset, päämäärät, odotukset, opitut toimintamallit sekä yksilölliset piirteet, kuten temperamentti. Havainnointivaiheessa yksilö tekee tilanteessa havaintoja, joihin vaikuttavat esimerkiksi kokemukset ja aistien toiminta (Parikka ym., 2020). Parikan ja muiden (2020) mukaan havaintojen pohjalta yksilöt tekevät tulkintoja tilanteesta, joiden taustalla vaikuttavat jälleen aiemmat kokemukset ja päämäärä, joka tilanteessa halutaan saavuttaa, ja lopulta yksilö valitsee tekemiensä havaintojen ja tulkintojen pohjalta toimintatavan, johon vaikuttavat edellä mainittujen asioiden lisäksi opitut ja mieleiseksi koetut toimintamallit. Toiminnan aiheuttaman reaktion pohjalta yksilö tekee jälleen uusia havaintoja tilanteesta (Parikka ym., 2020).

4 VUOROVAIKUTUS KOULUSSA

4.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat myös opettajuuden muuttumiseen, joka on johtanut opettajien omien vuorovaikutustaitojen sekä vuorovaikutustaitojen opettamisen tarpeen kasvuun (Hovila, 2004). Vuorovaikutustaitojen tarpeen kasvun taustalla vaikuttavat useat eri teemat, joita ovat esimerkiksi inkluusio, pedagogisten toimintatapojen ja teknologian kehitys sekä monikulttuurisuus, jotka ovat muuttaneet koulun vuorovaikutuskäytäntöjä vuosien varrella (Kauppinen, 2013). Myös oppilaiden ongelmien lisääntyminen ja niiden vakavoituminen vaativat yhä kehittyneempiä ongelmanratkaisutaitoja (Virtanen, 2013). Tällaiset yhteiskunnalliset muutokset näyttäytyvät koko kouluyhteisössä, johon ne heijastuvat opetussuunnitelmista opettajien ja oppilaiden toimintaan koulun arjessa (Hovila, 2004). Datnowin (2020) mukaan koulua koskevissa muutoksissa opettajan rooli nähdäänkin yleensä hyvin keskeisenä.

Perusopetuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä on kartuttaa oppilaan sosiaalista pääomaa, johon kuuluvat olennaisesti sosiaalisen yhteyden luominen toisten ihmisten kanssa, vuorovaikutus sekä luottamuksen luominen kouluyhteisössä toimiviin ihmisiin (Opetushallitus, 2014). Koulussa tapahtuva vuorovaikutus on nykypäivänä moninaista, ja sitä voidaan tarkastella muun muassa opettajan sekä muiden koulun ammattilaisten ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen, oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen sekä koulun ja huoltajien välisen vuorovaikutuksen näkökulmista. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan nimenomaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, joten se jättää tutkimuksen rajauksen ulkopuolelle oppilaiden väliset vertaissuhteet, vuorovaikutussuhteet muiden koulun aikuisten kanssa sekä koulun ja kodin välisen vuorovaikutuksen.

4.1.1 Vuorovaikutusroolit

Opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen voidaan nähdä vaikuttavan vuorovaikutuksen roolit, jotka ovat sidoksissa sen hetkisiin kulttuurillisiin ja yhteiskunnallisiin normeihin (Mäki-Havulinna, 2018). Myös kunkin kouluyhteisön omaksutut toimintamallit luovat perustan oppimistilanteille ja koulussa toimimiselle (Kauppinen, 2013). Kauppisen (2013) mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen roolia on perinteisesti kuvattu oppimistilanteiden kolmivuoroisen vuorovaikutusjärjestyksen näkökulmasta (IRE/F), jossa opettaja tekee aloitteen, oppilas vastaa ja opettaja antaa siitä arvioivan palautteen, jolla hän ohjaa oppitunnilla käytävää keskustelua.

Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa opettajalla oleva valta-asema johtaa vuorovaikutuksen etenemistä. Kauppisen (2013) mukaan opettajan institutionaalinen asema tuo mukanaan vastuun ohjata vuorovaikutustilanteita ja -rooleja sekä niiden etenemistä asetettujen tavoitteiden mukaan. Opettaja voi oppitunneilla esimerkiksi jakaa vastausvuoroja sekä päättää, milloin on aika siirtyä seuraavaan keskustelunaiheeseen. Jakonen (2013) näkee valta-aseman rakentuvan vuorovaikutukseen osallistuvien epäsymmetriasta, jolla hän viittaa jonkun keskusteluun osallistuvan osapuolen runsaampaan tietoon sekä aktiivisempaan ja keskustelua johtavampaan rooliin. Opettajan valtaa ei kuitenkaan voida pitää automaattisena, sillä niin sanotun tiedollisen vallan lisäksi opettajan on kuitenkin itse hankittava valta ja auktoriteetti opetusryhmässään käymällä siitä jatkuvaa neuvottelua oppilaiden kanssa (Jakonen, 2013).

Opettajan rooli onkin kansainvälisesti kouluasteesta ja opetussuunnitelmista riippumatta nähty aikaisemmin opettajajohtoisena tiedonsiirtäjänä ja kuulustelijana, jossa keskusteluluonteinen oppiminen on ollut vähäistä (Leiwo, 1994). Perinteiselle opettajan roolille ominaista on ollut vahva auktoriteettiasema ja yhteisön kunnioitus (Harinen & Halme, 2012). Kuten aiemmin todettiin, muuttuva ja uusia tarpeita vaativa yhteiskunta on kuitenkin tuonut näkyväksi vuorovaikutustaitojen ja yhteistyötaitojen kasvavan merkityksen, joka näkyy myös koulussa tapahtuvassa opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa aiempaa keskustelevampana ja oppilaita osallistavampana toimintana.

Vaikka jokaisen opettajan opetuksessa ja vuorovaikutuksessa on nähtävissä opettajan oma persoonallisuus, ohjaavat opettajan roolia vuorovaikutustilanteissa silti hänen institutionaalinen tehtävänsä sekä vastuu opettamisesta ja oppimisesta, johon myös erilaiset vuorovaikutustilanteet kuuluvat (Kauppinen, 2013). Vuorovaikutustilanteissa opettajan roolissa on nähtävissä tiettyjä piirteitä, kuten neutraalius ja puolueettomuus (Kauppinen, 2013). Toisaalta opettajan rooli voidaan vuorovaikutustilanteissa nähdä myös järjestyksenpitäjänä tai neuvottelijana luokassa.

Opettajan ammatillista luonnetta on perinteisesti kuvattu opettajan asiantuntijuuden yksilöllisyyttä korostavaksi (Haring ym., 2008). Hovilan (2004) mukaan vielä 2000-luvun alussa opettajan ammatillinen rooli nähtiin yksintekijänä ja itsenäisenä toimijana. Vähitellen moniammatillinen yhteistyö eri tahojen kanssa on lisääntynyt, ja nykypäivänä onkin selvää, että luokanopettajan työhön kuuluu tiivis yhteistyö niin koulun henkilökunnan jäsenten välillä kuin myös moniammatillisen tiimin kanssa (Parikka ym., 2020). Voidaan jopa ajatella, että opettajan odotetaan jakavan tietojaan ja taitojaan avoimesti muiden kasvattajien kanssa (Virtanen, 2013).

Yhteistyön korostuminen nykypäivän koulumaailmassa koskee myös kodin ja koulun välistä tiivistä yhteistyötä, jota voidaan pitää lähtökohtaisesti ensiarvoisen tärkeänä, mutta etenkin niissä tapauksissa, joissa oppilaalla on koulunkäyntiin liittyviä haasteita (Parikka ym., 2020). Huoltajien tarpeellinen informoiminen ja ajan tasalla pitäminen sekä opettajan ja huoltajien luottamuksellinen ja rehellinen vuorovaikutus luovat edellytykset myös oppilaan sujuvalle koulunkäynnille, tukemiselle ja hyvinvoinnille. Kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa myönteisyys ja yhteinen käsitys oppilaan koulunkäynnin tilanteesta sekä yhteinen halu edistää oppilaan koulunkäynnin mahdollisuuksia ovat tärkeitä tekijöitä (Parikka ym. 2020).

4.2 Aiempia tutkimustuloksia opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppilaan koulunkäynnille

Sutherlandin ja kumppaneiden (2005) mukaan kouluympäristö on lapsille ja nuorille kodin lisäksi yksi tärkeimmistä kehitysympäristöistä, sillä koulu tarjoaa otollisen paikan harjoitella sosiaalista käyttäytymistä. Koululla ja opettajilla on

keskeinen rooli lasten ja nuorten kasvattamisessa, johon kuuluvat sekä kognitiivisen ja akateemisen kehityksen tukeminen, että myös sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehityksen tukeminen (Doyle ym., 2022; Durlak ym., 2011). Toisaalta opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus vaikuttaa myös oppilaan kokemuksiin kouluhyvinvoinnista ja koulussa viihtymisestä (esim. Janhunen, 2013; Minkkinen, 2015). Sutherland ja kollegat (2010) pitävät opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta jopa oppimisen perustana.

Roorda ja kumppanit (2011) ovat tutkineet affektiivisia piirteitä eri ikäisten oppilaiden ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa aina varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle, sekä niiden vaikutusta oppilaan koulunkäyntiin kouluun sitoutumisen ja akateemisten saavutusten näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että sekä positiivisilla että negatiivisilla affekteilla opettaja-oppilassuhteissa on merkittävä vaikutus oppilaan koulunkäynnille kouluun sitoutumisen ja akateemisten saavutusten näkökulmasta. Roordan ja muiden (2011) mukaan positiiviset suhteet edesauttoivat kiinnittymistä kouluun, kun taas negatiiviset suhteet olivat kouluun kiinnittymistä heikentävä tekijä. Eniten vaikutusta opettajan ja oppilaan välisen suhteen luonteella oli alempien vuosiluokkien oppilaisiin sekä niin sanottuihin riskioppilaisiin, kuten vähemmistöihin kuuluviin oppilaisiin, heikomman sosioekonomisen taustan tai oppimisvaikeuksia omaaviin oppilaisiin.

Arbeau ja kollegat (2010) tutkivat opettajien ja alakoulujen ensimmäisen luokan ujojen oppilaiden vuorovaikutuksen merkitystä oppilaiden ujouteen ja sosioemotionaaliseen kouluun sopeutumiseen. Läheisellä opettaja-oppilassuhteella oli myönteinen vaikutus oppilaan prososiaaliseen käyttäytymiseen sekä kouluun sopeutumiseen (Arbeau ym., 2010). Toisaalta Arbeaun ja muiden (2010) mukaan ujojen oppilaiden todettiin joutuvan helpommin riippuvaiseen opettaja-oppilassuhteeseen, joka oli yhteydessä oppilaan asosiaaliseen käyttäytymiseen, kuten syrjäytymiseen ja epäsosiaaliseen käyttäytymiseen sekä ahdistuneisuuteen. Edellä mainitut tekijät opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa selittävät opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen yhteyttä oppilaan koulunkäynnille. Seuraavaksi käsitellään tarkemmin opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välisen vuorovaikutuksen ilmenemistä ja laatua.

4.3 Opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välinen vuorovaikutus

Kuten ylempänä todettiin, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on erityisen merkityksellisessä asemassa oppilaan koulunkäynnin tukemisen näkökulmasta niin kouluun sitoutumisen, motivaation kuin oppimisen edistämisen sekä akateemisten saavutusten ja koulussa viihtymisen näkökulmista. Samalla on kuitenkin todettu, että opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välinen vuorovaikutus on haastavampaa kuin opettajan ja sellaisen oppilaan välillä, jolla sosioemotionaalisia haasteita ei ole (Doyle ym., 2022; Plantin Ewe, 2019; Sutherland ym., 2010). Myös Kuorelahden ja Lappalaisen (2017) mukaan opettajat kokevat yleisesti vuorovaikutukseen liittyvät haasteet vaikeina.

Plantin Ewen (2019) mukaan tarkkaavuuden haasteita omaavan oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus oli opettajien kokemuksien mukaan emotionaalisesti heikompaa, eikä opettajan ja oppilaan välille muodostunut niin vahvaa sidosta kuin muiden oppilaiden kanssa. Samankaltaisia tuloksia raportoivat myös Doyle ja kumppanit (2022), joiden mukaan opettajan emotionaalinen tuki oli heikompaa opettajan ja sellaisen oppilaan välillä, jonka käyttäytymisessä esiintyi aggressiivisia piirteitä. Opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välistä vuorovaikutusta vaikeuttavat myös konfliktit, joiden Plantin Ewe (2019) totesi olevan yleisempiä tarkkaavuuden haasteita omaavien oppilaiden ja opettajan välillä verrattuna muihin opettaja-oppilassuhteisiin. Toisaalta opettaja-oppilassuhteiden läheisyyden ja opettajan tarjoaman emotionaalisen tuen on todettu mahdollistavan sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan tukemisen (Poulou, 2020; Soininen ym., 2023).

Doylen ja kollegoiden (2022) mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen voidaan nähdä toimivan kaksisuuntaisesti, toisin sanoen oppilaiden kokemukset vuorovaikutuksen laadusta heijastuvat myös opettajan kokemuksiin ja toimintaan vuorovaikutuksessa. Opettaja-oppilassuhteessa tapahtuvien konfliktien voidaan katsoa vaikuttavan myös opettajan hyvinvointiin ja jaksamiseen. Corbinin ja kumppaneiden (2019) tutkimuksen mukaan opettajien kokemukset läheisen yhteyden luomisesta oppilaisiin ovat yhteydessä myös opettajan myönteisiin kokemuksiin henkilökohtaisissa saavutuksissa ja

pätevyyden kokemuksissa (Corbin ym., 2019). Sen sijaan konfliktien todettiin lisäävän opettajien emotionaalisen uupumisen riskiä tuottaen negatiivisia tunteita, kuten väsymystä, turhautumista ja rasittumista (Corbin ym., 2019). Myönteisen yhteyden löytyminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan ja opettajan välillä onkin tärkeää, sillä myönteinen opettaja-oppilassuhde vaikuttaa niin opettajien kuin oppilaidenkin hyvinvointiin ja koulussa viihtymiseen.

Opettaja voi omalla toiminnallaan myös tukea oppilasta, jolla on sosioemotionaalisia haasteita. Aron (2011) mukaan aikuisen toiminta vuorovaikutustilanteessa perustuu odotuksiin ja kokemuksien pohjalta muodostettuihin oletuksiin lapsen tai nuoren toiminnasta ja tunteiden säätelystä. Ne ovat yhteydessä siihen, miten aikuinen reagoi lapsen tai nuoren toimintaan vuorovaikutustilanteessa, esimerkiksi tukemalla tai ohjaamalla (Aro, 2011). Puustisen (2023) mukaan kasvatuksellisissa tilanteissa vuorovaikutus on aina aikuisen vastuulla, ja aikuisen oman tunteiden säätelyn sekä tunteiden, erilaisten tilanteeseen vaikuttavien toimintayllykkeiden ja ajatusten reflektoiminen auttaa ammattimaiseen kohtaamiseen lasten ja nuorten kanssa. Opettajan omat sosioemotionaaliset taidot ovat tärkeitä työkaluja tukiessa sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa oppilasta. Kokkosen (2017) mukaan opettajien oman hyvinvoinnin ja työssä viihtymisen takia, mutta myös oppilaille esimerkin näyttämisen ja oppilaiden kohtaamisen näkökulmasta opettajan omat tunteiden säätelytaidot ovat erityisen merkityksellisessä asemassa.

4.4 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen muodostaminen ja ylläpitäminen

Tähän lukuun on koottu alaluvuiksi aiemman tutkimustiedon pohjalta merkitykselliseksi havaittuja asioita opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen muodostamiseen ja ylläpitämiseen liittyen. Alaluvuissa käsitellään opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kannalta merkittäviä asioita yleisesti opettajan ja oppilaan välillä, mutta sen lisäksi siinä huomioidaan tämän tutkimuksen kannalta pääasiallisessa asemassa olevat sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat ja heidän suhteensa opettajaan.

4.4.1 Oppilaan kohtaaminen koulussa

Kuten aiemmin todettiin, vuorovaikutus syntyy kohtaamisista, ja ne voivat olla erilaisia kasvattajan ammatillisen tehtävän mukaan (Hovila, 2004). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olivat luokanopettajat, jotka kohtaavat oppilaitaan säännöllisesti ja päivittäin, ja opettavat suurimman osan oppitunneista samalle luokalle. Sutherlandin ja kumppaneiden (2010) mukaan opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa olennaista on jatkuva hetkestä toiseen tapahtuva vuorovaikutus, joka voidaan nähdä jopa perustana akateemiselle ja sosiaaliselle oppimiselle. Päivittäinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä voidaan nähdä myös perustana opettaja-oppilassuhteelle (Pennings ym., 2018), ja oppilaiden kohtaamisessa jatkuvuus ja säännöllisyys luovat osaltaan edellytykset opettajan ja lapsen myöhempään käyttäytymiseen vuorovaikutuksessa (Sutherland ym., 2010).

Kohtaamiseen vaikuttavat sekä kasvattajan että oppilaan oma tausta ja toimintatavat, mutta näiden lisäksi myös toimintaympäristö eli tässä tapauksessa koulun toimintatavat ja rutiinit (Hovila, 2004). Hovilan (2004) tutkimuksen tulokset painottuvat oppilaan kohtaamisessa kasvatuksen merkitykseen, joka käsittää oppimisen lisäksi myös muun muassa oppilaan identiteetin vahvistamisen, yhteisymmärryksen lisäämisen sekä kouluyhteisön jäseneksi kasvamisen tukemisen. Lähtökohtana oppilaan kohtaamisessa koulussa on useissa tutkimuksissa havaittu olevan oppilaan yksilöllinen kohtaaminen, jolla tarkoitetaan myös opettajan pyrkimystä oppilaan aitoon ymmärtämiseen ja hyväksymiseen (Hovila, 2004; Mäki-Havulinna, 2018). Oppilaan arvostava ja kunnioittava kohtaaminen mainitaan myös Plantin Ewen (2019) tutkimuksessa, jossa käsitellään ADHD-diagnosoidun oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Vuorovaikutusta rakentaa myös kasvattajan taito huomioida jokainen oppilas henkilökohtaisesti esimerkiksi keskustelemalla jokaisen oppilaan kanssa (Hovila, 2004).

Oppilaan yksilöllistä kohtaamista voidaan tarkastella myös oppilaan tuntemuksen näkökulmasta. Tieto oppilaan taustatekijöistä ja niiden vaikutuksesta oppilaan käyttäytymiseen sekä oppilaan käyttäytymisen analysoiminen luovat pohjan oppilaan tuntemukselle ja siten myös vuorovaikutussuhteen rakentumiselle (Aro, 2011; Hovila, 2004). Oppilaan

tuntemisen myötä oppilaan tukeminen oikeilla tavoilla on myös helpompaa (Poikkeus, 2011). Taustatekijöiden (mitkä asiat vaikuttavat käyttäytymiseen), käyttäytymistä edeltävien tilannetekijöiden (ympäristön ominaisuudet tai tapahtumat, jotka ovat yhteydessä käyttäytymiseen) sekä käyttäytymisen seuraamusten (vahvistus tai palaute käytöksestä) havainnoiminen on myös tärkeää, jotta aikuinen voi ymmärtää mitkä edeltävät tekijät vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen ja millaiset seuraamukset vahvistavat käyttäytymistä (Peitso & Närhi, 2011). Toisaalta häiriökäyttäytymiseen vaikuttavien tekijöiden tunnistaminen saattaa myös lisätä opettajan myötätuntoisempaa ja emotionaalisesti tukevampaa suhtautumista oppilaan käytökseen (Doyle ym., 2022).

Hovilan (2004) mukaan oppilaan tuntemisen myötä kasvattaja voi hyödyntää erilaisia keinoja vuorovaikutuksessa, kuten huumoria ja koskettamista opettaja-oppilassuhteen luomiseen ja ylläpitämiseen. Karvosen ja Heinosen (2023) mukaan opettajat pyrkivät kosketuksen avulla kehumaan, rohkaisemaan tai kannustamaan oppilasta, ja kosketus liittyy yleensä myönteiseen palautteeseen. Kosketuksella tarkoitetaan esimerkiksi taputusta selkään tai olkapäälle (Karvonen & Heinonen, 2023). Kosketuksen voidaan nähdä Karvosen ja Heinosen (2023) mukaan paitsi tukevan myönteisen opettajan oppilaan välisen vuorovaikutuksen muodostumista, myös vaikuttavan positiivisesti koko ryhmän ilmapiiriin.

Opettajan ja oppilaan kokemukset siitä, miten he toisensa koulussa kohtaavat, vaikuttaa todennäköisesti myös siihen, millaiseksi vuorovaikutussuhde heidän välillään kehittyy. Positiivista vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa edistää kokemus kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta (Mäki-Havulinna, 2018). Ulmasen (2017) mukaan kuulluksi tulemisen kokemusta voidaan edistää vuorovaikutuksessa opettajan sensitiivisyydellä ja pyrkimyksellä vastata oppilaiden tarpeisiin sekä opettajan kannustavalla ja rohkaisevalla asenteella. Opettajan positiivinen asenne edistää myös luokkayhteisön myönteistä ilmapiiriä ja oppilaiden kuulumisen tunnetta luokkaan ja kouluyhteisöön (Ulmanen, 2017). Samalla myönteisen ilmapiirin on todettu edistävän oppilaiden luottamusta, opiskelun myönteisyyttä sekä ehkäisevän syrjäytymistä kouluyhteisöstä (Mäki-Havulinna, 2018). Lisäksi oppilaiden tasavertainen kohtelu opettajan tuen jakautumisen näkökulmasta on merkittävä

asia opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, sillä sen on todettu edistävän muun muassa motivaatiota, kouluviihtyvyyttä sekä kuuluvuuden tunnetta kouluyhteisössä (Janhunen, 2013; Ulmanen, 2017).

4.4.2 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen

Opettajilla on mahdollisuus tukea erilaisilla opetuksellisilla ja kasvatuksellisilla toimillaan oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen, kuten sosiaalisten taitojen kehittymistä (Janhunen, 2013). Sosioemotionaalisten taitojen yhtenä tärkeänä osa-alueena on tunteiden säätelytaidot, jotka vaikuttavat laajasti myös vuorovaikutukseen muiden kanssa (Poikkeus, 2011). Kokkosen (2017) mukaan tunteiden säätelyn harjoittelulla voidaan tukea oppilaan taitoja säädellä omia tunteitaan vaikeissa ja negatiivisia tunteita aiheuttavissa tilanteissa joko ennakoimalla mahdollisia vaikeita tunteita tai tukemalla tunteiden ilmetessä, kun tilanne on jo päällä. Tunteiden säätelyn tukemisella voidaan näin myös ennaltaehkäistä sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemistä erilaisissa tilanteissa. Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelemisella voidaan myös tukea lasten ja nuorten hyvinvoinnin kokemuksia, sillä oppilaiden vahvuuksien tukeminen ja sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen tukeminen ovat yhteydessä hyvinvointiin (Junttila, 2010; Lappalainen ym., 2008).

Peitso ja Närhi (2011) esittelevät käyttäytymispsykologiaan painottuvan oppilaan omaa käyttäytymisen säätelyä tukevan strategian, jolla pyritään ohjaamaan oppilaan käyttäytymistä toivottuun suuntaan joko ennakoimalla tilannetekijöitä ennaltaehkäisemällä ei-toivottua ja vahvistamalla toivottua käyttäytymistä, tai käyttäytymisen seuraamuksiin reagoimalla välittömällä palautteella, pyrkien vähentämään ei-toivottua käyttäytymistä ja vahvistamaan toivottua käyttäytymistä. Ennakoimalla tilannetekijöitä pyritään selventämään oppilaalle häntä koskevia odotuksia käyttäytymisestä esimerkiksi kielellisesti kertaamalla ohjeet ja vaiheistamalla niitä, tai muokkaamalla oppimisympäristöä ja oppimateriaaleja eriyttämällä (Peitso & Närhi, 2011). Peitson ja Närhen (2011) mukaan käyttäytymisen seuraamuksia koskevissa tilanteissa painotetaan välitöntä ja tehokasta palautetta, joka on yksilöllistä, johdonmukaista ja tarpeeksi motivoivaa tai voimakasta. Parikan ja kollegoiden (2020) mukaan tehokkain palaute onkin sellainen, joka annetaan onnistumisen tai aidon yrittämisen

ansiosta, sillä se tukee oppilaan yksilöllistä kasvua ja vahvistaa oppimisen tehokkuutta lisäten motivaatiota. Ei-toivottuun käytökseen reagoimisen voidaan ajatella toimivan samalla tavalla: reaktio vahvistaa tunnetta ja käyttäytymistä, joka tässä tapauksessa ei ole toivottavaa. Kun ei-toivotun käyttäytymisen huomiointi on mahdollisimman vähäistä, sitä voidaan hillitä ja pyrkiä sammuttamaan (Peitso & Närhi, 2011).

Alakouluikäinen lapsi tai nuori tarvitsee usein vielä aikuisen tukea tunteidensäätelyyn. Etenkin alkuopetukseen tulevien oppilaiden tunteiden säätelytaidot eivät ole vielä kehittyneet, eikä myöskään voida olettaa, että tunteiden säätelytaidot olisivat tässä vaiheessa kypsyneet (Parikka ym., 2020). Opettaja voi toiminnallaan ja antamallaan mallilla tukea kaikkien oppilaidensa tunteidensäätelytaitoja, mutta erityisesti sosioemotionaalista tukea tarvitseva oppilas voi hyötyä aikuisen tuesta ja keinoista oppia säätelemään tunteitaan vähitellen. Parikan ja muiden (2020) mukaan erityisesti tunteiden nimeämistä ja tunnistamista on hyvä harjoitella, jonka jälkeen tunteiden säätelyn keinoja voidaan laajentaa tunteiden hallinnan oppimiseksi. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) mainitaan, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat osa laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuden tavoitteita sekä eri oppiaineiden tavoitteita. Tunnetaitojen harjoittelua voidaan sisällyttää moniin koulun oppiaineiden sisältöihin, kuten kielten opiskeluun ja kuvataiteen opiskeluun.

4.4.3 Oppimisen tukeminen

Erilaisilla pedagogisilla keinoilla pyritään kohtaamaan oppilas yksilöllisesti ja huomioimaan hänen tarpeensa, esimerkiksi käyttämällä vaihtelevia opetusmenetelmiä ja osallistamalla oppilas valitsemaan haluamiaan oppimateriaaleja (Hovila, 2004). Mäki-Havulinnan (2018) mukaan vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välillä tärkeää on oppilaan huomioiminen ja aktiivinen osallistaminen, sillä se edistää oppilaan kuulluksi tulemista ja sitoutumista kouluyhteisöön.

Yhtenä yksilöllisen opetuksen lähtökohtana voidaan pitää oppilaan vahvuuksien hyödyntämistä, eli oppilaalle mieluisen tekemisen tai lahjakkuutta tai taitoa osoittavan tekemisen hyödyntämistä oppimistilanteissa (Parikka ym.,

2020). Oppilaan omien vahvuuksien tunnistaminen ja niiden hyödyntäminen oppimistilanteissa vaikuttavat oppilaan akateemisen oppimisen lisäksi myös oppilaan identiteetin vahvistumiseen (Hovila, 2004). Vahvuuksien tunnistamisen ja hyödyntämisen arjessa on yleisestikin todettu vaikuttavan positiivisesti ihmisen hyvinvoinnin kokemiseen sekä itsetunnon ja minäpystyvyyden kokemuksiin (Wood ym., 2011). Opettajan suhtautumisella oppilaaseen voikin olla suuri vaikutus oppilaan minäkuvan kehittymiseen ja näkemykseen itsestään oppijana (Janhunen, 2013). Esimerkiksi positiivisen palautteen antaminen tutkitusti tukee lapsen tai nuoren prososiaalista käyttäytymistä ja itsetuntoa (Ahonen, 2017). Myös Sutherlandin ja kumppaneiden (2010) tutkimuksen tulosten mukaan oppilaan vahvuuksien tukemisen todettiin vähentämän haastavaa käyttäytymistä, mutta sen lisäksi myös parantavan opettajan ja käyttäytymishaasteisen oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta, ja lisäävän oppilaan vahvuuksien käyttämistä tulevaisuudessa.

Peitson ja Närhen (2011) mukaan oppilaan itsesäätelyä voidaan pyrkiä tukemaan ennakoimalla, esimerkiksi eriyttämisen avulla. Eriyttämisessä voidaan hyödyntää esimerkiksi tehtävien pilkkomista tai kuvatuen käyttämistä (Ahonen, 2017). Tällaiset keinot liittyvät toiminnanohjaukseen, jolla opettaja pyrkii varmistamaan sujuvan ja selkeän ohjeistuksen ja työskentelyn jäsentämisen, jonka tavoitteena on luoda turvallisuudentunnetta ja kouluviihtyvyyttä (Parikka ym., 2020). Hyvästä toiminnanohjauksesta on todettu olevan apua kaikille oppijoille, mutta erityisesti sellaisille, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia ja sosioemotionaalisia haasteita. Erityisesti struktuurit, ennakoiminen ja toimintatapojen tunteminen ovat äärimmäisen tärkeitä lapselle, jolla on sosioemotionaalisia haasteita (Ahonen, 2017). Liian sekavat opetustavat tai tavoitteet voivat häiritä oppilaan keskittymiskykyä ja toimintaa, jolloin tekeminen ei ole enää mielekästä (Parikka ym., 2020). Sosioemotionaaliset haasteet, kuten impulsiivisuus tai levottomuus, näyttäytyvätkin usein tilanteissa, joissa lapsi tai nuori on epävarma siitä, miten hänen tulisi toimia (Ahonen, 2017).

Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta voidaan tukea myös järjestämällä oppimisympäristö sellaiseksi, että se tukee esteetöntä sosiaalista vuorovaikutusta. Mäki-Havulinnan (2018) mukaan tukea tarvitseva oppilas hyötyy todennäköisesti oppimistilanteissa eriyttämisestä, mitä voi toteuttaa esimerkiksi oppimisympäristöä muokkaamalla vastaamaan paremmin oppilaan yksilöllisiä

tarpeita. Parikan ja muiden (2020) mukaan oppimisympäristön muokkaaminen ja joustava muuntelu erilaisiin tarkoituksiin tukee yksilöllisen oppimisympäristön järjestämistä oppilaille huomioimalla erilaiset oppijat ja oppimismenetelmät.

Oppimisympäristön joustavuudella ja muunneltavuudella voidaan esimerkiksi vaikuttaa oppilaiden vireystilaan ja stressitasoon säätelemällä ympäristön ärsykkeitä sellaiseksi, että ne mahdollistavat oppimisen ja keskittymisen oppitunneilla pitämällä oppilaiden aktivaatiotason ja vireystilan oppimiselle optimaalisena (Parikka ym., 2020). Näin ollen oppimisympäristön muokkaaminen optimaaliseksi palvelee koko ryhmää, mutta on myös yksi tekijä, jolla voidaan tukea sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa oppilasta. Oppimisympäristöä voidaan muokata esimerkiksi poistamalla ylimääräisiä häiriötekijöitä tai lisäämällä vireystilaa ylläpitäviä tekijöitä määrittelemällä esimerkiksi oppilaiden istumapaikkoja tarpeen tullen uudelleen (Parikka ym., 2020). Monissa kouluissa on myös saatavilla erilaisia vireystilaa ja aktivaatiotasoa ylläpitäviä apuvälineitä, kuten istuinalustoja, sermejä, hypistelyvälineitä ja kuulosuojaimia (Ahonen, 2017). Parikan ja muiden mukaan (2020) monipuolisen opetuksen järjestämisen perusteena tulisi kuitenkin aina olla selkeys ja johdonmukaisuus, sillä ne lisäävät turvallisuudentunnetta ja sen myötä myös koulussa viihtymistä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli löytää vastauksia siihen, miten luokanopettajat muodostavat ja ylläpitävät vuorovaikutussuhdetta sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on kohtaamistaan sosioemotionaalisista haasteista uransa aikana. Lisäksi haluttiin selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteyden muodostamisesta ja ylläpitämisestä sekä millaisia vuorovaikutuksen keinoja opettajilla on työssään käytössä. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia sosioemotionaalisia haasteita luokanopettajat ovat uransa aikana kohdanneet?
2. Millaisia kokemuksia ja keinoja luokanopettajilla on yhteyden muodostamiseen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa?
3. Millaisia kokemuksia ja keinoja luokanopettajilla on yhteyden ylläpitämiseen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa?

5.2 Metodologinen lähestymistapa

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullinen tutkimusote tähän tutkimukseen tuntui sopivalta menetelmältä, sillä kuten Cohen ja kumppanit (2018) toteavat, laadulliselle tutkimukselle ominaista on tutkia ihmisten elämismaailmaan liittyviä todellisia ilmiöitä, kuten tässä tutkimuksessa koulumaailmaan sijoittuen sitä, millaisia kokemuksia opettajilla on vuorovaikutuksesta sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Juhilan (2021) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii myös tutkimaan ja kuvaamaan yhteiskunnassa tapahtuvia ajankohtaisia ja merkityksellisiä ilmiöitä. Laadullinen

tutkimusote sopii myös sellaisiin tutkimuksiin, joissa tutkimuksen pohjana ovat ihmisen tajunta, vuorovaikutus ja sitä tulkitseva kieli (Puusa & Juuti, 2020).

Yksi laadullisen tutkimuksen tärkeimmistä tehtävistä on luoda merkityksiä tutkittujen ilmiöiden pohjalta (Huhtinen & Tuominen, 2020). Tutkittavat ilmiöt laadullisessa tutkimuksessa pohjautuvat yleensä kokemuksiin, joiden tutkimista voidaankin pitää laadullisen tutkimuksen yhtenä tärkeimpänä ominaispiirteenä (Puusa & Juuti, 2020). Kun tutkitaan subjektiivisia kokemuksia, on huomioitava, että laadullinen tutkimus pyrkii objektiivisen totuuden sijaan tulkitsemaan tutkittavaa ilmiötä ja huomioimaan tutkittavan ilmiön subjektiivinen luonne, jolloin olennaista on tutkittavien näkökulma tutkimusaiheelle (Puusa & Juuti, 2020). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen ilmiötä luokanopettajien kokemana tutkittiin noudatellen fenomenologista lähestymistapaa.

5.2.1 Fenomenologinen lähestymistapa

Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimusperinteelle. Kuten laadullinen tutkimusote yleensäkin, myös fenomenologian taustalla on elämismaailman tutkiminen, mutta huomio keskittyy tarkemmin tutkimaan ihmisten kokemuksia elämismaailmasta sekä niiden luomista merkityksistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Merkityksillä tarkoitetaan tässä kontekstissa sellaisia asioita, joita tutkittavat välittävät kokemuksiensa kautta kertomalla, mutta niiden ymmärtämiseksi tutkijan on kyettävä tulkitsemaan tutkittavan kertomusta, ja etsimään rivien välistä sanoman sisin merkitys (Moilanen & Räihä, 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan merkitykset vaikuttavat siihen, miten ihmiset näkevät todellisuuden, ja että merkityksien kokemiseen vaikuttavat yhteisö, jossa ihminen kasvaa. Moilasen ja Räihän (2018) mukaan myös tutkijan omat aiemmat kokemukset ja tieto asiasta vaikuttavat ymmärrykseen ja tehtyihin tulkintoihin merkityksistä.

Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan fenomenologia antaa tilaa sille ajatukselle, että ihmisiä tutkittaessa on huomioitava maailman muuttuvuus, jonka mukana myös ihmiset muuttuvat. Fenomenologinen ”totuus” tutkimuksessa perustuukin sille tavalle, jolla tutkittava ilmiö tutkittavalle näyttäytyy juuri siinä ajassa ja paikassa, jossa hän sen kokee (Huhtinen & Tuominen, 2020). Cohenin ja kumppaneiden (2018) mukaan fenomenologisen lähestymistavan tausta-

ajatuksena onkin oletus siitä, että ihmisten tieto erilaisista ympäristön ja maailman ilmiöistä perustuu subjektiivisiin kokemuksiin, joita tutkija pyrkii ymmärtämään, kuvailemaan ja sanoittamaan. Hermeneutiikka puolestaan pyrkii tekemään tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään ja kuvailemaan luokanopettajien yksilöllisiä kokemuksia vuorovaikutustilanteista sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, ja tekemään tulkintoja niistä asioista, jotka toimivat keinoina yhteyden muodostamiseen ja ylläpitämiseen tällaisen oppilaan kanssa.

Fenomenologisessa lähestymistavassa tärkeää on pyrkiä tavoittamaan tutkittavan ilmiön luonne juuri sellaisena, kuin tutkittava sen itse kokee (Cohen ym., 2018). Tutkimuksen aineistonkeruussa haastatteluissa oli tarkoituksena saavuttaa mahdollisimman autenttisesti tutkittavien kokemukset aiheesta antamalla haastateltavalle rauhassa aikaa vastata sekä pyrkimällä siihen, ettei kysymyksiin johdateltu liikaa. Jotta tutkittavan ilmiön ymmärtäminen olisi mahdollista, on tutkittavien kokemuksien oltava myös tutkijalle itselleen merkityksellisiä, jotta eläytyminen tutkittavien kokemuksiin olisi mahdollista (Raatikainen, 2005). Puusa ja Juuti (2020) kiteyttävätkin, että laadullisessa tutkimuksessa keskiössä ovat ihmiset, sekä tutkija itse ja tutkimukseen osallistuvat, jolloin suhde tutkittavien kanssa vaatii läheisyyttä ja saman elämismaailman jakamista. Koska tässä tutkimuksessa pyrittiin tavoittamaan useamman yksilön oma kokemus tutkimusaiheesta, oli tärkeää, että jokaisen tutkittavan kokemus pyrittiin ymmärtämään yksilöllisenä ja erillään toisten tutkittavien kokemuksista sekä tutkijan omista kokemuksista ja ennakkokäsityksistä aiheeseen liittyen (Cohen ym., 2018).

5.3 Aineistonhankinta

Tutkimuksen aineistonhankinta suoritettiin yksilöhaastatteluilla haastattelemalla erään Etelä-Pohjanmaan kaupungin perusopetuksen alakoulujen luokanopettajina toimivia opettajia. Tutkittavat hankittiin lähestymällä alakoulujen rehtoreita avoimella haastattelukutsulla, jonka he välittivät koulunsa luokanopettajille. Tutkimukseen osallistui kolmesta eri alakoulusta yhteensä seitsemän luokanopettajan kelpoisuuden täyttävää opettajaa, jotka opettivat

vaihdellen 1.–6. luokka-asteita. Aineistonhankintaan valmistauduttiin hankkimalla tutkimuslupa kyseiseltä kaupungilta, jonka jälkeen haastatteluajat sovittiin yksilöllisesti sähköpostitse. Tutkimukseen osallistujille annettiin mahdollisuus valita, osallistuvatko he haastatteluun etäyhteydellä vai kasvokkain. Kaikki haastattelut toteutettiin paikan päällä kasvotusten.

Laadullisessa tutkimuksessa erilaiset haastattelumuodot aineistonhankintamenetelmänä ovat yleisimmin käytettyjä (Puusa, 2020). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelun etuna aineistonhankintamenetelmänä on sen joustavuus ja välittömyys, sillä haastatteluissa on mahdollisuus toistaa kysymys, muotoilla se tarvittaessa toisella tavalla ja käydä keskustelua vuorovaikutteisesti. Leinonen ja kumppanit (2017) muistuttavatkin, että haastattelutilanteet ovat aina sosiaalisesti rakentuneita tilanteita, joissa sekä haastattelija että haastateltava tuottavat vuorovaikutuksessa haastattelun tuloksena saatavaa tietoa. Haastattelijan tehtävänä on suhtautua neutraalisti haastatteluissa käsiteltäviin aiheisiin ja pidettävä huolta, että haastattelu pysyy aiheenrajauksen sisällä (Leinonen ym., 2017).

Haastattelut toteutettiin teemahaastattelun muodossa, joka kuuluu puolistrukturoitujen haastatteluiden joukkoon. Puolistrukturoitujen haastatteluiden tarkoituksena on antaa haastateltavalle strukturoitua haastattelua enemmän vapautta vastatessaan haastattelukysymyksiin (Hyvärinen ym., 2021). Teemahaastattelua tehdessä on tärkeää, että tutkimuksen aiheen kannalta olennaisia teemoja käsitellään, mutta kysymysten käsittely ja esitysjärjestys haastattelutilanteissa voi olla vapaampaa sekä vaihdella tilanteen mukaan (Leinonen ym., 2017). Haastateltaville on myös tärkeää painottaa haastattelun vapaamuotoisuutta, sillä teemahaastattelun teemojen on lähtökohtaisesti tarkoitus tukea tutkijaa purkamaan tutkittava ilmiö eri osioihin (Puusa, 2020).

Ennen haastatteluja laadittiin tutkimuskysymyksien ja luetun teorian pohjalta valmiiksi pohdittujen teemojen perusteella kysymykset, mutta haastattelun runko pidettiin melko vapaana (Puusa, 2020). Tämä toi haastatteluun enemmän vuorovaikutuksellisuutta ja keskustelua, mutta samalla varmistettiin, että kysymyksiin saatiin aiheen kannalta tarpeelliset vastaukset. Teemahaastattelua tehdessä on lopulta tutkijan vastuulla päättää, miten

strukturoidun haastattelurungon haluaa toteuttaa, ja miten yhdenmukaisia haastattelut keskenään ovat esimerkiksi kysymyksien asettelun ja niiden esittämisen järjestyksen näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Osallistujat saivat halutessaan haastattelurungon (Liite 1) luettavaksi ennen haastattelua, jotta he saivat rauhassa tutustua haastattelun aiheeseen ja kysymyksiin. Tällä tavoin varmistettiin myös kaiken mahdollisen tiedon saaminen itse haastattelutilanteessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ennen haastattelua varmistettiin, että aihe ja haastattelurungon pohjakysymykset olivat tutkimukseen osallistujille selviä. Haastatteluiden edetessä huomattiin, että osa osallistujista kaipasi varmistusta siitä, mitkä kaikki asiat liittyvät sosioemotionaalisiin haasteisiin aiheen ollessa niin laaja, joten seuraavien haastatteluiden aikana osallistujien kanssa käytiin tarvittaessa läpi sosioemotionaalisten haasteiden pääkohtia.

Haastatteluissa haluttiin varmistaa haastateltavien yhdenvertainen kohtelu ja pitää jokaisessa haastattelussa samat pohjakysymykset, mutta koska tutkimuksen tavoitteena oli selvittää tutkittavien yksilöllisiä kokemuksia, annettiin tilaa myös haastattelukohtaisille lisäkysymyksille. Haastattelutilanteet etenivät melko samalla tavalla jokaisessa haastattelussa, ja haastateltavat seurasivat haastattelurunkoa haastattelun ajan. Joissain haastatteluissa kysymykset käytiin hieman eri järjestyksessä kuin haastattelurungossa ja lisäkysymyksiä eri teemoihin saattoi esiintyä haastattelun edetessä. Haastatteluihin pyydettiin varaamaan etukäteen aikaa noin 30 minuuttia. Lyhin haastattelu kesti noin 17 minuuttia ja pisin noin 39 minuuttia. Haastatteluiden keskimääräinen pituus oli noin 30 minuuttia.

Haastattelut äänitettiin ja talletettiin litterointia varten puhelimella, joka oli käytössä ainoastaan haastatteluita varten. Puusan (2020) mukaan puhutun aineiston tallentaminen on tärkeää, jotta aineistosta voidaan tehdä uskottavia päätelmiä, eikä aineisto ole pelkästään tutkijan tulkinnan varassa. Haastattelutilanteessa, ennen varsinaisen haastattelun alkua, haastateltavia informoitiin vielä uudelleen tutkimuksen vapaaehtoisuudesta sekä kerrottiin haastatteluprosessin etenemisestä. Nauhoituksen alussa ennen varsinaisen haastatteluosuuden alkua jokaiselta osallistujalta varmistettiin vielä suostumus osallistua tutkimukseen ja haastateltavien äänen nauhoittamiseen. Koska kyseessä oli täysi-ikäisten henkilöiden haastatteleminen, suullinen suostumus

osallistua tutkimukseen koettiin riittäväksi sillä perusteella, että haastateltaville tehtiin selväksi etukäteen tietosuojailmoituksen sisältö.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin sisällönanalyysiin kuuluvan temaattisen analyysin periaatteiden mukaisesti. Sisällönanalyysi on yksi tekstianalyysin muodoista, ja sen tavoitteena on etsiä analysoitavasta tekstistä merkityksiä, jotka analysoidaan tiiviiksi ja yleiseksi kuvaukseksi tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston analyysia lähestyttiin induktiivisesti aineistolähtöisesti, toisin sanoen kerättyjä yksittäisiä luokanopettajien kokemuksia käsitteellistettiin ja yleistettiin yhdistäviksi teemoiksi. Temaattinen analyysi etenee Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan keräämällä ensin aineistosta olennaisimmat asiat sekä pelkistämällä ne, jonka jälkeen pelkistetyt ilmaukset jaotellaan erilaisiin teemoihin. Teemoihin jaottelu tapahtuu pohtimalla ensin kokoavia teemoja, joihin aineisto kootaan esimerkiksi ala- ja yläteemoihin nojaten (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemoittelun tarkoituksena on etsiä aineistosta tutkimuksen kannalta olennaisimmat seikat ja pelkistää aineisto kuvaamaan johdonmukaisesti aineiston merkityssisältöä (Moilanen & Räihä, 2018).

Aineiston analysoiminen aloitettiin käymällä nauhoitetut haastattelut huolellisesti läpi, ja litteroimalla ne kirjalliseen muotoon. Litterointia tehdessä kiinnitettiin huomiota siihen, että aineisto kuvattiin mahdollisimman autenttisesti ja käyttäen samoja ilmauksia kuin haastateltavat käyttivät haastattelutilanteissa. Myöhemmin tässä luvussa esiintyvät aineistositaatit säilytettiin alkuperäisessä muodossa poistaen sieltä kuitenkin tarpeettomaksi havaitut välisanat. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 85 sivun verran. Litteroinnin jälkeen aineistoa käytiin yhä uudelleen läpi useaan kertaan poimien sieltä kaikki mahdollinen olennainen tieto. Kaikki olennaiseksi tiedoksi havaitut ilmaukset eroteltiin muusta tekstistä lihavoimalla ilmaukset ja etsimällä samankaltaisuuksia. Tämän jälkeen ilmaukset sijoiteltiin samankaltaisuuksien mukaan taulukkomuotoon. Samankaltaisia ilmauksia tarkastelemalla löydettiin ensimmäiset karkeat teemat, joiden alla sijoiteltuja ilmauksia ryhdyttiin pelkistämään ja tarvittaessa uudelleen sijoittamaan.

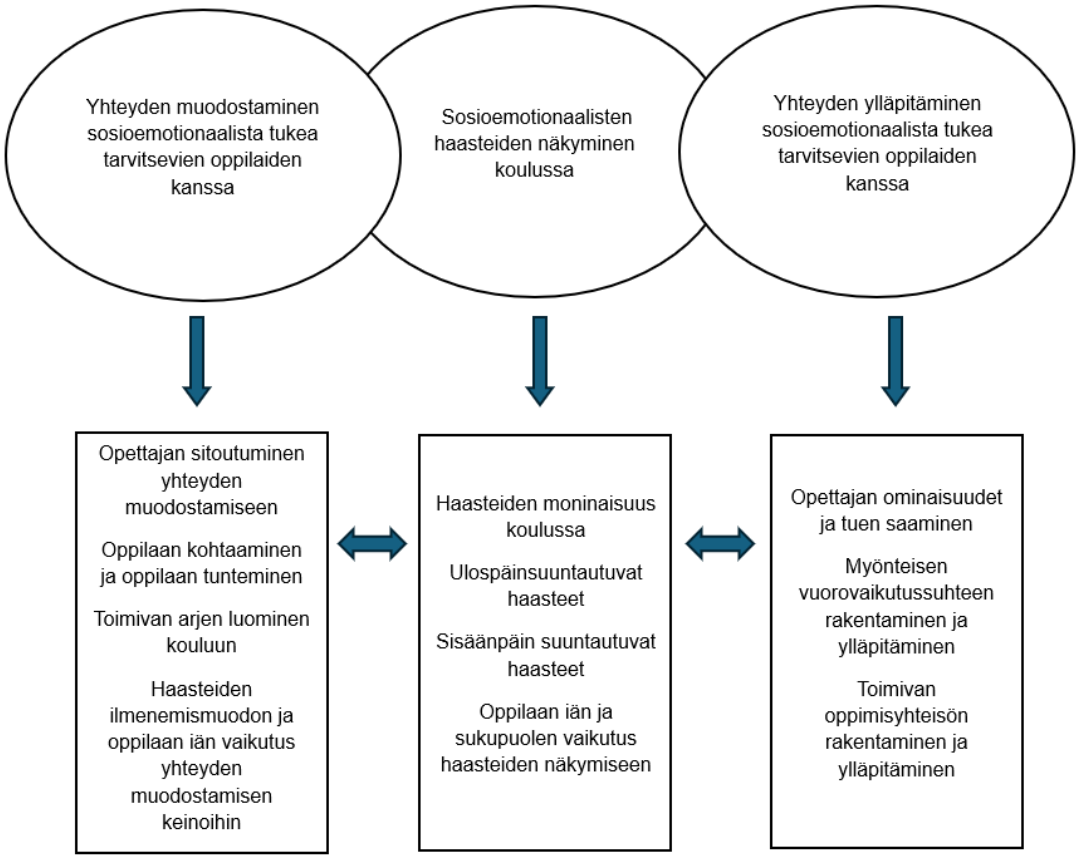
Poimitut ilmaukset pelkistettiin ja sijoiteltiin eri teemoihin. Teemoittelun apuna tuntui luonnolliselta käyttää teemahaastattelun runkoa, sillä se sisälsi ne teemat, joista tietoa haluttiin kerätä. Näitä teemoja olivat luokanopettajien kokemukset sosioemotionaalisista haasteista koulussa, kokemukset yhteyden muodostamisesta, kokemukset yhteyden ylläpitämisestä sekä opettajien kokemukset vertaissuhteiden näyttäytymisestä. Viimeinen teema vertaissuhteista päätettiin jättää tutkimuksesta kokonaan pois, sillä sen sisältämä aineisto ei näyttäytynyt tutkimuksen tavoitteen kannalta merkityksellisenä.

Pienempien teemojen sijoittamisella aineistoon pyritään tavoittamaan aineiston merkityssisältö (Moilanen & Räihä, 2018). Teemoittelussa hyödynnetään usein ajatuskarttamaista analysointia, jossa aineisto teemoitellaan useaan tiivistettyyn karttamaiseen muotoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teemoittelun apuna voi kuitenkin hyödyntää myös muunlaista analysoimisen mallia. Tässä tutkimuksessa analysointi eteni pelkistettyjen ilmauksien sijoittelulla taulukkoon, jossa niistä muodostettiin ensimmäiset alateemat. Alateemat tiivistettiin edelleen väli- ja yläteemoihin, jotka lopulta muodostivat kokonaiskuvan kustakin teemasta. Teemoittelu toteutettiin tässä vaiheessa taulukkomaiseen muotoon, sillä se tuntui konkreettisimmalta ja selkeimmältä vaihtoehdolta aineiston tiivistämiseen.

Teemoittelun myötä aineistosta syntyi aluksi neljä suurempaa pääteemaa, mutta analyysin edetessä huomattiin kahden viimeisen teeman, yhteyden ylläpitämistä ja vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä, käsittelevän käytännössä samoja asioita, joten ne yhdistettiin samaksi teemaksi. Seuraavassa luvussa käsitellään kolmea muodostettua pääteemaa, joista ensimmäisenä tarkastellaan osallistujien kokemuksia sosioemotionaalisista haasteista, ja sen jälkeen heidän kokemuksiaan yhteyden muodostamisesta ja lopulta yhteyden ylläpitämisestä.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Analyysin tulokseksi muodostettiin kolme pääteemaa, joita ovat *sosioemotionaalisten haasteiden näkyminen koulussa, yhteyden muodostaminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa* sekä *yhteyden ylläpitäminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa*. Muodostettujen teemojen kokonaiskuvaa havainnollistamaan luotiin alla oleva kuvio (kuvio 1), joka kuvaa osallistujien kokemuksia ja keinoja yhteyden muodostamiseen ja ylläpitämiseen suhteessa koettuihin sosioemotionaalisiin haasteisiin.



KUVIO 1. Sosioemotionaalisten haasteiden kytkös yhteyden muodostamiseen ja ylläpitämiseen

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään analyysin tuloksia teema kerrallaan, ja tarkastellaan muodostettuja teemoja tarkemmin. Analyysin tuloksien tarkastelun apuna käytettiin aineistosta poimittuja sitaatteja, jotka toimivat analyysia täydentävinä esimerkkeinä.

6.1 Sosioemotionaalisten haasteiden näkyminen koulussa

Ensimmäiseksi pääteemaksi muodostui *sosioemotionaalisten haasteiden näkyminen koulussa*, ja se vastasi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Millaisia sosioemotionaalisia haasteita luokanopettajat ovat uransa aikana kohdanneet? Teema käsittelee tutkimukseen osallistuneiden kokemuksia erilaisista sosioemotionaalisista haasteista, joita he uransa aikana olivat kohdanneet. Sosioemotionaalisten haasteiden kuvaaminen osallistujien kokemana on tärkeää, sillä haasteiden luonteen ja ilmenemisen todettiin olevan myös yhteydessä osallistujien kokemuksiin ja keinoihin muodostaa ja ylläpitää yhteyttä sosioemotionaalista tukea tarvitsevaan oppilaaseen. Haasteiden kuvaaminen antaa myös käsityksen siitä, millaisista haasteista tutkimuksen aiheen kannalta on kysymys.

TAULUKKO 1. Sosioemotionaalisten haasteiden näkyminen koulussa

Pääteema	**Sosioemotionaalisten haasteiden näkyminen koulussa**			
Yläteema	Haasteiden moninaisuus koulussa	Ulospäinsuuntautuvat haasteet	Sisäänpäin suuntautuvat haasteet	Oppilaan iän ja sukupuolen vaikutukset haasteiden näkymiseen
Väliteema	Haasteiden näyttäytyminen koulussa	Käyttäytymisen haasteet Keskittymisen haasteet Pettymysten ja negatiivisten tunteiden käsittelemisen haasteet	Kommunikointihaasteet	Iän vaikutus oppilaiden haasteisiin Sukupuolen vaikutus oppilaiden haasteisiin
Alateema	Haasteiden moninaisuus Haasteiden määrä Diagnosoidut haasteet Sosiaaliset suhteet	Opetukseen vaikuttaminen Omaehtoinen toiminta Fyysisyys Keskittymisen haasteet Itkuisuus Pettymyksiin ja negatiivisiin tilanteisiin suhtautuminen Impulsiivisuus	Huomaamattomaksi tekeytyminen Kontaktin saamisen haasteet Jumittuminen Puhumattomuus	Pienten oppilaiden haasteet Isojen oppilaiden haasteet Tyttöjen haasteet Poikien haasteet

Ensimmäiseen pääteemaan (taulukko 1) sisältyi neljä yläteemaa, joita olivat *haasteiden moninaisuus, ulospäinsuuntautuvat haasteet, sisäänpäin suuntautuvat haasteet* sekä *iän ja sukupuolen vaikutus haasteiden ilmenemiseen*. Haasteiden moninaisuutta käsittelevä yläteema sisälsi neljä alateemaa, joissa osallistujat kertoivat haasteiden monimuotoisuudesta, haasteiden määrästä, diagnosoiduista haasteista sekä haasteiden vaikutuksista sosiaalisiin suhteisiin. Haasteiden moninaisuudella osallistujat viittasivat siihen, että kohdatut haasteet olivat monen tyyppisiä, ja että haasteet olivat joko sisään- tai ulospäinsuuntautuvia. Kaikki osallistujat olivat sitä mieltä, että heillä on kokemusta sekä ulospäin- että sisäänpäin suuntautuvista haasteista. Osallistujista kuusi oli kuitenkin sitä mieltä, että ulospäinsuuntautuvia haasteita näkyi koulun arjessa enemmän, ja vastaavasti yhden osallistujan kokemuksen mukaan sisäänpäin suuntautuvia haasteita oli nähtävissä enemmän. Haasteiden määrällä tarkoitettiin koettujen haasteiden määrää osallistujan uran aikana tai haasteiden määrän kasvua vuosien aikana. Osallistujista kuusi toi haastatteluissa esiin kokemuksensa siitä, että sosioemotionaaliset haasteet ovat lisääntyneet vuosien varrella ja että haasteita oli ennen näkyvissä vähemmän. Seuraavat sitaatit antavat esimerkkejä siitä, millä lailla näitä kahta teemaa haastatteluissa tuotiin ilmi.

> ”Varmasti niitä on ollut monenlaisia, ja oikeastaan ne on lisääntynyt viime vuosina verraten siihen mun uran alkuaikaan.” (H2)

> “Ne on kyllä lisääntyny täs nyt viimeesen 5–10 vuoden aikana. Mutta en mä niitä voi ruveta niinku luettelemaan, että ne on niin monen tyyppisiä, ja sekä sisään- että ulospäin ja on itkua ja sitten taas toiset räjähtää, ja mä en osaa ruveta sanomaan jotenkin tapauksia yksittäisiä, muuta kuin että niitä on paljon.” (H4)

Kolmas alateema käsitteli mahdollisia diagnosoituja sosioemotionaalisia haasteita, joissa yhdistettiin sosioemotionaaliset haasteet diagnosoituihin tapauksiin, joita osallistujien mukaan olivat tässä tapauksessa ADHD ja autisminkirjo. Neljä osallistujaa mainitsi sosioemotionaalisten haasteiden yhteydessä joko ADHD:n tai autisminkirjon tai molemmat uransa aikana opettamillaan oppilailla, mutta sosioemotionaalisista haasteista kerrottiin pääasiassa haasteiden ilmenemisen perusteella sen sijaan, että diagnooseja olisi tuotu ilmi tai korostettu sen enempää.

Neljäs alateema käsitteli osallistujien kokemuksia sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden sosiaalisten suhteiden muodostamisesta. Sosiaalisiin suhteisiin liittyvät vastaukset käsittelivät osallistujien kokemuksia siitä, että sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden oli haastavampaa luoda sosiaalisia suhteita vertaisiin tai muihin ihmisiin. Kaikkien osallistujien vastauksien perusteella sosiaalisissa suhteissa esiintyi joitakin haasteita, esimerkiksi vertaissuhteiden muodostaminen oli haastavaa ja kaveritaidoissa oli puutteita, *”ja kaverisuhteita voi olla vähän vaikee ylläpitää tai ainakin niinku saada uusia kaverisuhteita”* (H7). Yksin jäämisen riskin koettiin näillä oppilailla olevan suurempi, ja osalla sisäänpäin suuntautuvia haasteita omaavalla oppilaalla ei ollut aina edes halua olla muiden kanssa kontaktissa. Erään osallistujan mukaan myös ryhmässä toimiminen oli usein haastavaa. Toisaalta kolmen osallistujan mukaan haasteista huolimatta kavereita koulussa oli, ja kaverit myös tukivat ja opettivat toisiaan. Kaikkien osallistujien mukaan opettajan tuli olla sosiaalisissa tilanteissa välikätenä sekä kannustaa ja auttaa sosiaalisten suhteiden syntymistä ja ylläpitämistä koulussa.

> ”Ei halua olla kenenkään kans kaveri, ei itse tee asialle yhtään mitään. Jotenkin vaikka kuinka yrittää järjestää tilanteita niin sitten ei vain kerta kaikkiaan halua olla toisten kanssa tekemisissä. Ei välitunnilla leikkiä eikä mitään.” (H2)

Toinen yläteema *ulospäinsuuntautuvat haasteet* käsitteli sitä, millaisia kokemuksia osallistujilla oli ulospäinsuuntautuvien haasteiden näkymisestä koulussa. Ulospäinsuuntautuvat haasteet sisälsivät sellaisia väliteemoja kuin *käyttäytymisen haasteet, keskittymisen haasteet* sekä *tunteidensäätelyn haasteet*. Kaikki osallistujat viittasivat kokemuksissaan ulospäinsuuntautuvien haasteiden osalta käyttäytymiseen liittyviin haasteisiin. Käyttäytymisen haasteisiin viitattiin yleisesti huonolla tai poikkeavalla käyttäytymisellä sekä sillä, että käyttäytymisen haasteita on ollut koulun arjessa havaittavissa viime vuosina enenevissä määrin, *”käyttäytyminen aikuista kohtaan on epämääräistä tai huonoa, mikä on lisääntynyt”* (H2). Osa osallistujista puhui myös käytöshäiriöistä, joko viitaten diagnoosiin, mutta myös puhuttaessa yleisesti käyttäytymisen haasteista. Käyttäytymisen haasteita luonnehdittiin kolmen eri osa-alueen kautta, joita olivat opetukseen vaikuttaminen, omaehtoinen toiminta ja fyysisyys.

Opetukseen vaikuttamisella tarkoitettiin jollain tavalla oppitunnin kulkuun tai luokan oppimistilanteeseen puuttumista esimerkiksi häiritsemällä tai

keskeyttämällä opetustilanteen. Neljä osallistujaa puhui työrauhaongelmista, joiden sanottiin vaikuttavan koko ryhmän toimintaan tunnilla, ”*vaikuttaa sit siihen luokan rauhattomuuteen tai siihen luokan keskittymiskykyyn”* (H1). Toisaalta myös osa osallistujista luonnehti opetukseen vaikuttamista huomiontarpeen kautta. Huomion hakeminen näkyi osallistujien mukaan jatkuvana kommentointina, teatraalisena ja äänekkäänä olemisena koulussa sekä näiden oppilaiden ympärillä kuvattiin tapahtuvan paljon asioita samaan aikaan aiheuttaen hälyä. Omaehtoista toimintaa osallistujat luonnehtivat säännöistä piittaamattomuuden, tottelemattomuuden ja omaehtoisen toimimisen teemojen kautta. Etenkin säännöistä piittaamattomuutta ja säännöistä huolimatta omien ehtojen mukaan toimimista korostivat neljä osallistujaa haastatteluissa.

> ”Käytöshäiriöitä, niitä on aina enemmän ja enemmän, ihan sellaista niin kun selkeää tottelemattomuutta ja säännöistä piittaamattomuutta. Sellaista että oppilas jotenkin kokee, että nää ei koske häntä.” (H2)

Osallistujista viisi kuvasi oppilaan fyysiseen haastavaan käyttäytymiseen liittyviä toimia osana käyttäytymisen haasteita. Fyysisyydellä tarkoitettiin oppilaan käyttäytymisessä ilmeneviä haastavaksi koettuja fyysisiä puolia, joita osallistujat kuvasivat aggressiivisuuden, potkimisen, tönimisen, lyömisen, tavaroiden heittelyn, huutamisen tai karkailun näkymisenä koulun arjessa. Fyysisyys nähtiin neljän osallistujan mukaan sellaisena tekijänä, että se rikkoi joko opettajan tai muiden oppilaiden koskemattomuutta, esimerkiksi tönimällä tai lyömällä.

> ”Sellanen, joka on hyvin impulsiivinen ja tavallaan fyysinen koskeminen tai koskemattomuus ei toteudu toisiin nähden, että hihat heiluu, hihat palaa.” (H6)

Ulospäinsuuntautuviin haasteisiin liitettiin myös keskittymisen haasteet, joita eräs osallistuja kuvasi keskittymishäiriön, ylivilkkauden, levottomuuden sekä ohjattuun toimintaan osallistumisen haastavuuden termien näkökulmasta, ”*sitten on sellaista keskittymishäiriöitä ja ylivilkkautta”* (H2). Oli yllättävää, että vain yksi osallistuja kertoi suoraan keskittymisen haasteista osana sosioemotionaalisia haasteita, mutta sen lisäksi kaksi muutakin osallistujaa puhuivat ADHD-diagnosoiduista oppilaista osana haasteiden ilmenemistä. Keskittymisten haasteiden voidaan ajatella toki tulevan ilmi myös käyttäytymisen haasteiden yhteydessä, esimerkiksi opetukseen vaikuttamisen näkökulmasta, mutta muita suoria mainintoja keskittymisen haasteista ei tässä aineistossa tullut ilmi.

Viimeiseksi väliteemaksi muodostunut *pettymysten ja negatiivisten tunteiden käsittelemisen haasteet* käsittivät osallistujien kokemuksia oppilaiden suhtautumisesta haastaviin ja negatiivisia tunteita aiheuttaviin tilanteisiin. Neljän osallistujan mukaan pettymyksien sietäminen tuntui olevan oppilaille haastavaa. Pettymysten kohtaaminen ja negatiivisten tunteiden käsitteleminen saattoi purkaantua esimerkiksi kiukutteluna tai toisten syyttelemisenä. Toisaalta kahden osallistujan mukaan epäonnistuminen ja konfliktien käsitteleminen saivat usein aikaan huonommuuden kokemuksia ja oppilaan itsetunnon romahtamisen.

Myös impulsiivisuus mainittiin osana tunteidensäätelyä ja pettymysten sietämistä. Impulsiivisuudella viitattiin oppilaan räjähtävään ja impulsiiviseen reagointiin konfliktitilanteissa, *”nyt on enemmän tämmöstä tunteidensäätelyongelmaa eli laps saattaa räjähtää ihan, se pettymyksen sietäminen on se nykypäivän haaste”* (H3). Lisäksi eräs osallistujista oli sitä mieltä, että paineensietokyvyn haasteet ja jännittäminen näkyivät koulun arjessa siten, että oppilaiden oli haastavaa kohdata jännittäviä tilanteita arjessa, ja niihin reagoitiin usein itkemisenä. Itkeminen mainittiin kolmen osallistujan vastauksissa liittyen pettymysten ja negatiivisten tunteiden käsittelemiseen.

> ”Se on sellasta, että tulee joku pettymys tai joku tällänen hankala tilanne, ja sit on tosi vaikee sitä jotenkin lapsen käsitellä, niin sit se voi purkautua vaikka kiukkuna tai itkuna tai jotakin hakkaamisena.” (H7)

Kolmanneksi yläteemaksi muodostui *sisäänpäin suuntautuvat haasteet*, jotka yhdistettiin kommunikaatiohaasteiksi. Kommunikaatiohaasteet sisälsi neljä alateemaa, joita olivat *huomaamattomaksi tekeytyminen, kontaktin saamisen haasteet, jumittuminen* sekä *puhumattomuus*. Huomaamattomaksi tekeytymisellä osallistujat luonnehtivat sisäänpäin suuntautuneen oppilaan haasteiden ilmenemistä. Osallistujien mukaan sisäänpäin suuntautuvien oppilaiden haasteet eivät näkyneet ulospäin, vaan sen sijaan oppilas halusi tyypillisesti tekeytyä mahdollisimman huomaamattomaksi ja näkymättömäksi muille käpertyen kuoreensa.

> ”No tavallaan noitten, jokka on niitä hiljaisempia tai herkempiä, eihän ne sillä lailla paljon näy, että ne pyrkivät olemaan itsekin näkymättömiä.” (H6)

Kontaktin saamisen vaikeus liittyi osallistujien kokemuksiin, että sisäänpäin suuntautuvat haasteet tuntuivat haasteellisilta nimenomaan sen vuoksi, ettei

oppilaaseen saatu mitään yhteyttä. Kontaktin saamisen vaikeudet liittyivät siihen, että oppilaat tuntuivat olevan omassa maailmassaan, eivätkä osallistuneet millään tavalla tunnin kulkuun tai sosiaalisiin tilanteisiin koulussa. Neljän osallistujan mukaan sisäänpäin suuntautuneet haasteet tuntuivat haastavilta sen vuoksi, että näiden oppilaiden ajatuksista ja tunteista oli vaikea saada selkoa, ja näin ollen toimintatapojen miettiminen yhteyden muodostamiseksi oli haastavaa.

> ”Toisaalta on kyl niitäki lapsii joista saa nyhtää, et tuntuu että ei yhtään tiedä mitä ne lapset ajattelee, ei osallistu, ei viittaa, hyvä kun saa jotain.” (H1)

Jumittumisen ja puhumattomuuden kokemuksista kertoi yhteensä viisi osallistujaa. Jumittumisella tarkoitettiin joko sellaisia tilanteita, joissa oppilas jäätyi, eikä hän enää reagoinut mihinkään ärsykkeisiin tai vastaavasti oppilas ei suostunut tekemään esimerkiksi tehtäviään, *”on vaan ja kattoo, eikä vastaa eikä reagoi mitenkään”* (H2). Näissä tilanteissa tekeminen keskeytyi, kun oppilas meni niin lukkoon, ettei voinut jatkaa enää työskentelyä. Puhumattomuudella osallistujat taas viittasivat niihin tilanteisiin, kun oppilas esimerkiksi mutismin vuoksi ei puhunut ollenkaan tai tilanteita, joissa oppilas lakkasi yhtäkkiä vastaamasta tai puhumasta koulupäivän aikana, *”menee aivan täysin mykäksi, että ei sitte saa ollenkaan hänestä irti mitään”* (H7).

Ensimmäisen pääteeman viimeisessä yläteemassa käsiteltiin iän ja sukupuolen vaikutusta haasteiden näkymiseen, ja niitä käsiteltiin seuraavien alateemojen kautta: *pienten oppilaiden haasteet, isojen oppilaiden haasteet, tyttöjen haasteet* sekä *poikien haasteet.* Aineistossa pienillä oppilailla tarkoitettiin 1.–2. luokan oppilaita. Osallistujat olivat yhtä mieltä siitä, että pienten oppilaiden haasteet näyttäytyivät välittömämmin, ja haasteet liittyivät usein ryhmässä toimimiseen ja koulun toimintatapoihin ja käyttäytymiseen sopeutumiseen, *”ryhmäs toimiminen ja siihen taas se uus nuorten ryhmään sopeutuminen, sekin aiheuttaa haasteita”* (H1). Toisaalta kahden osallistujan mukaan pienempiä oppilaita on helpompi kontrolloida ja houkutella takaisin normaaliin moodiin konfliktitilanteissa. Isot oppilaat luokiteltiin aineistossa osallistujien vastausten perusteella 3.–6. luokan oppilaiksi. Isompien oppilaiden haasteiden ilmenemisessä todettiin enemmän hajontaa, ja haasteiksi luokiteltiin huomionhakuisuus ja haasteiden näkyminen voimakkaammin heidän ollessa

omaehtoisempia toiminnassaan. Toisaalta kahden osallistujan mukaan joillain oppilailla haasteet pysyivät samanlaisena koko alakoulun ajan.

Sukupuoli jaoteltiin osallistujien vastauksissa joko tyttöjen tai poikien haasteisiin. Tyttöjen kohdalla haasteet koettiin tasaisempana ja kolmen osallistujan mukaan tytöillä oli enemmän sisäänpäin suuntautuvia haasteita kuin pojilla. Kuuden osallistujan mukaan pojilla oli enemmän sosioemotionaalisia haasteita kuin tytöillä. Lisäksi viisi osallistujaa oli sitä mieltä, että ulospäinsuuntautuvia haasteita oli enemmän pojilla kuin tytöillä. Kuuden osallistujan kokemuksien mukaan haasteiden ilmeneminen on kuitenkin yksilöllistä, *”se on varmaan sattumaakin, että onko poikien vai tyttöjen juttua”* (H6), ja kaikki tunnistivat oppilaistaan sekä ulos- että sisäänpäin suuntautuvia haasteita oppilaan sukupuolesta ja iästä riippumatta.

> ”No siis itse asiassa tuli heti mieleen ne, jotka on sisäänpäin kääntyneitä, ne on ollut tyttöjä ja sitte taas poikia on ollu ne niinku rajut purkaukset. On ollut rajuja tunteenpurkauksia tytöilläkin, mutta vähän silleen vaihdellen.” (H7)

6.2 Yhteyden muodostaminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa

Toinen pääteema *yhteyden muodostaminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa* (taulukko 2) vastasi toiseen tutkimuskysymykseen: Millaisia kokemuksia ja keinoja luokanopettajilla on yhteyden muodostamiseen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa?

TAULUKKO 2. Yhteyden muodostaminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa

Pääteema	**Yhteyden muodostaminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa**			
Yläteema	Opettajan sitoutuminen yhteyden muodostamiseen	Oppilaan kohtaaminen ja oppilaan tuntemus	Toimivan arjen luominen kouluun	Haasteiden ilmenemismuodon ja oppilaan iän vaikutus yhteyden muodostamiseen
Väliteema	Yhteyden muodostamisen haastavuus Yhteyden muodostamisen edistäminen	Oppilaan kohtaaminen Oppilaan yksilöllinen tuntemus	Toiminnanohjaus ja suunnittelu Oppimisympäristön ja pedagogisten keinojen merkitys	Keinot yhteyden muodostamiseen sisäänpäin- ja ulospäinsuuntautuvan oppilaan kanssa Keinot yhteyden muodostamiseen

				pienten ja isojen oppilaiden kanssa
Alateema	Yhteyden muodostamisen haastavuus Yhteyden muodostamiseen panostaminen Opettajan resurssit	Kohtaaminen Kuunteleminen Lähestyminen Keskusteleminen Positiivinen huomiointi Taustatekijöiden ymmärtäminen Opettajan ja oppilaan välinen tuntemus Luottamus Kodin ja koulun välinen yhteistyö	Säännöt ja struktuuri Ennakoiminen Oppimisympäristö Myönteisen ilmapiirin luominen Tunnetaitojen- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteleminen	Keinojen yleistäminen Keinot yhteyden muodostamiseen sisäänpäin suuntautuvan kanssa Keinot yhteyden muodostamiseen ulospäinsuuntautuvan kanssa Iän vaikutus yhteyden muodostamiselle Keinot yhteyden muodostamiseen pienten oppilaiden kanssa Keinot yhteyden muodostamiseen isojen oppilaiden kanssa

Toisen pääteeman analysoinnissa haastetta toi teemoittelun rakenteen luominen osallistujien kokemuksien ja käytettyjen keinojen osalta. Haastatteluissa näihin kahteen muuttujaan vastattiin erikseen, mutta analysoinnin edetessä kuitenkin huomattiin, että kokemukset ja keinot sisälsivät hyvinkin samanlaisia teemoja keskenään. Tästä tehtiin johtopäätös, että osallistujien kokemuksiin eritellyt vastaukset sisälsivät myös kokemuksia keinoista muodostaa yhteys oppilaaseen. Jotta taulukko saatiin mahdollisimman johdonmukaiseksi ja yksinkertaiseksi, järjestettiin teemat siten, että ensin käsiteltiin osallistujien kokemuksia yhteyden muodostamisesta ja sen jälkeen eri teemoihin eritellen käsiteltiin konkreettisia keinoja muodostaa yhteys oppilaaseen, sisältäen myös osallistujien kokemuksia yhteyden muodostamiseen liittyvistä tavoista.

Ensimmäiseksi yläteemaksi muodostui *opettajien sitoutuminen yhteyden muodostamiseen*, joka sisälsi kaksi väliteemaa ja kolme alateemaa. Ensimmäinen väliteema *yhteyden muodostamisen haastavuus* sisälsi osallistujien kokemuksia, jotka liittyivät yhteyden muodostamisen vaikeuteen. Kaikki osallistujat mainitsivat yhteyden muodostaminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevaan oppilaaseen olevan jollain tavalla haastavampaa kuin yhteyden muodostaminen yleisesti oppilaisiin. Tosin kaksi osallistujaa oli sitä mieltä, että haastavuus riippui haasteiden määrästä tai niiden laadusta, eivätkä he pitäneet yhteyden muodostamista lähtökohtaisesti yhtä haastavana kuin neljä muuta osallistujaa, “*Lähtökohtaisesti en koe sitä sillä tavalla hankalana, mutta*

sitten on niitä oppilaita, jotka on vaikeita, jotka mä niinku koen ihan henkilökohtaisesti vaikeana." (H2). Yhden osallistujan vastaus oli neutraali liittyen yhteyden muodostamiseen. Yhteyden muodostamisen haastavuuteen liittyi kokemuksia haasteiden kuormittavuudesta, jännittävyydestä, haasteiden määrästä luokassa sekä tilannekohtaisesta hankaluudesta.

> "On se erilaista, on se haastavampaa ja tavallaan siihen vaikuttaa niin se omakin sen hetkinen tila ja tilanne." (H5)

> "No ehkä se, että noi on hankalia tilanteita, että jotenkin sitä vieläkin hakee, että miten niissä reagoi." (H7)

Yhteyden muodostamisen haastavuus riippui myös siitä, olivatko haasteet ulospäin- vai sisäänpäin suuntautuvia. Sisäänpäin suuntautuvien oppilaiden kanssa yhteyden muodostaminen oli neljän osallistujan mielestä haastavampaa, sillä yhteyden saaminen oli vaikeaa, kun oppilaan ajatusmaailmaan ei päässyt käsiksi. Toisaalta kahden osallistujan mukaan ulospäinsuuntautuvat veivät enemmän energiaa kuin sisäänpäin suuntautuvat oppilaat.

> "Et tietyl tavalla sanotaan, et ne ulospäin suuntautuvat vie tietyllä tavalla sitä voimaa enemmän, kun siihen luokkatilanteeseen täytyy sitten koko ajan pitää se, että kaikki säilyis stabiilina tai kaikki hommat menis eteenpäin, mutta sit täs hiljasilla niin se semmonen, et mitä mä nyt taas teen tai miten mä saan nyt tämän mukaan ja ymmärtääkse, että mä tarkoitan nyt ihan hyvää ja hänen parastaan. Just ku ei saa semmosta niinku, et mitä sä ajattelet?" (H1)

> "Haastavampia on sellaiset lapset, ketkä on sisäänpäin kääntyneitä, että niitten kans on niinku vaikeampi mulle. Mulle itelle on helpompi semmoiset vilkkaat lapset." (H2)

Yhteyden muodostamiseen panostaminen sisältyi toiseen väliteemaan, joka sisälsi yhteyden muodostamista edistäviä kokemuksia. Mahdollisesta haastavuudesta huolimatta yhteyden muodostamiseen panostaminen koettiin tärkeäksi, ja kaikki osallistujat olivat vastaustensa perusteella valmiita panostamaan yhteyden muodostamiseen. Yhteyden muodostaminen vaati viiden osallistujan mukaan enemmän panostamista kuin yleisesti oppilaiden kanssa. Yhteyden muodostamiseen panostaminen ilmeni aineistossa suurempana huomion määränä sosioemotionaalista tukea tarvitsevia oppilaita kohtaan sekä suurempana työmääränä, joka yhteyden muodostamiseksi piti tehdä. Yhteyden muodostamisessa oli pohdittava myös erilaisia keinoja, joilla oppilaaseen voisi saada yhteyden.

> ”Joo, kyllä pitää enemmän töitä tehdä, enemmän pitää huomioida ja tavallaan vähän varmistaakin vielä.” (H6)

Yhteyden muodostumista edistäväksi tekijäksi osallistujat kokivat opettajan resurssit, joihin sisältyi opettajan jaksaminen ja hyvinvointi sekä ammatillinen kokemus ja tiedon hankkiminen, joita tukivat myös oppilaan edistymisen ja yhteyden muodostumisen huomaaminen. Kolmen osallistujan mukaan oma jaksaminen ja hyvinvointi olivat sellaisia tekijöitä, jotka auttoivat yhteyden muodostamisessa. Kokemuksen ja tiedon etsiminen miellettiin sellaisiksi tekijöiksi, jotka lisäsivät omaa ammatillista pätevyyttä, tietoisuutta haasteista sekä osaamista toimia erilaisissa tilanteissa. Kolmen osallistujan mukaan myös oppilaan edistymisen huomaaminen oli tärkeää, ja vahvisti yhteyden muodostumista. Toisaalta neljä osallistujaa totesi myös, että yhteyden muodostaminen onnistuu joidenkin kanssa helpommin kuin toisten, ja yhteyden muodostamiseen vaikuttavat myös opettajan ja oppilaan henkilökemiat.

> “Tietysti on hyviä ja huonoja päiviä. Toisena päivänä oma mieli on rauhallinen, vaikka tapahtuu paljon ja pystyy aina vaan jaksaa sitä.” (H2)

> ”Se on hieno matka ollu nähdä, että kuinka lukos voi olla, ja nyt on hyvä vaihe siinä.” (H6)

Toiseksi yläteemaksi muodostui *oppilaan kohtaaminen ja tuntemus*, ja se sisälsi kaksi väliteemaa sekä yhdeksän alateemaa. Kaikki osallistujat mainitsivat oppilaan kohtaamisen osana yhteyden muodostamista. Oppilaan kohtaaminen sisälsi osallistujien mukaan sellaisia keinoja kuin *kohtaaminen, lähestyminen, kuunteleminen, keskusteleminen* ja *oppilaan positiivinen huomiointi*, joilla pyrittiin luomaan myönteistä suhdetta oppilaaseen. Osallistujien mukaan tärkeitä asioita oppilaan kohtaamisessa oli aitous, rehellisyys, empaattisuus ja oikeudenmukaisuus. Lisäksi konkreettiset asiat, kuten lapsen tasolle meneminen, rauhallinen lähestyminen ja silmiin katsominen olivat osallistujien käyttämiä keinoja oppilaan kohtaamisessa. Kahden osallistujan mukaan konfliktitilanteissa oppilaan rauhoittelu ja päällimmäisen tunnereaktion ohimenemisen odottaminen olivat toimivia keinoja. Myös vuorovaikutuksen virittäminen oppilasta kuuntelemalla ja keskustelemalla avoimesti hänen kanssaan tuki yhteyden syntymistä.

> “No se on tavallansa se lapsen empatia ja lapsen tilanteeseen asettuminen ja sellanen lapsen tasonen puhe. Silmiin katsominen ja se, että mä meen ihan konkreettisestikin sen lapsen tasolle.” (H3)

> ”Silmiin katsominen ja ylipäätänsä semmonen rauhallinen, jos on niinku vaikka impulsiivinen hetki tai tilanne, niin semmoinen rauhallinen lähestyminen siihen tilanteeseen. Ja odottaa, että esimerkiksi impulsiivinen tai väkivaltaanen tilanne on mennyt ohi, niin sitten vasta voi ruveta juttelemaan. Että semmonen lapsen rauhoittelu ja empatia, aito kohtaaminen.” (H5)

Oppilaan positiivinen huomiointi kuului myös oppilaan kohtaamista käsittelevään teemaan, ja se oli viiden osallistujan mainitsema keino yhteyden muodostamisessa. Oppilaan kehuminen ja myönteisten puolien etsiminen, positiivisen palautteen antaminen, huomioiminen muutenkin kuin vain koulua koskevissa asioissa, onnistumisten sanoittaminen sekä kannustava puhe olivat kaikki osallistujien keinoja luoda yhteyttä sosioemotionaalista tukea tarvitsevaan oppilaaseen.

> ”Mä oon koittanut sitä, et vähän kaikkii oppilaita yrittää huomata muutenkin kuin vaan sen oppimistilanteen, et kysyn harrastuksesta tai kehun uutta vaatetta tai ku on käyty parturilla et he sais sitä huomiota. Positiivisen kautta.” (H1)

Oppilaan tuntemus sisälsi sellaisia alateemoja, jotka käsittelivät oppilaiden tuntemisen tärkeyttä, oppilaan toimintaan liittyvien taustatekijöiden ymmärtämistä, luottamuksen synnyttämistä sekä kodin ja koulun avointa yhteistyötä ja kommunikointia. Kaikki osallistujat painottivat opettajan ja oppilaan välistä tuntemusta keinona muodostaa yhteyttä. Tuntemusta voitiin osallistujien kokemuksien mukaan edistää kyselemällä kuulumisia ja jutustelemalla, järjestämällä lukujärjestykseen hetkiä, jolloin oppilaat kertovat itsestään sekä käyttämällä aikaa uuden oppilasryhmän tutustumiseen.

> “Mä pyrin näkemään jokaisen oppilaan, kuuntelemaan. Mä järjestän ihan lukujärjestykseen tuntien sisällä sellaisia tunteja ja tilanteita, että oppilaat kertoo omasta elämästään ja omista tekemisistään, että mä tunnen ne lapset hyvin.” (H2)

> “Se on kyllä tosi tärkeää, että tuntee sen lapsen ja tietää ne sen käyttäytymismetodit.” (H5)

Myös oppilaiden haasteisiin vaikuttavien taustatekijöiden ymmärtäminen ja ymmärrys siitä, että esimerkiksi haastava käyttäytyminen ei ole tahallista, tuki myönteisen suhteen muodostumista, *”se lapsi ei välttämättä tee tahallaan niit asioita tai se ei käyttäydy tahallaan*” (H1). Oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen osana oppilaan tuntemusta tuli ilmi esimerkiksi niissä tilanteissa, kun pohdittiin

millä lailla oppilasta voitiin lähestyä ja kuinka pian sekä millaisilla keinoilla suhdetta rakennettiin.

Luottamuksen synnyttäminen opettajan ja oppilaan välillä oli kaikkien osallistujien keino luoda yhteyttä. Luottamuksen syntymiseen koettiin vaikuttavan rehellisyys ja aitous oppilaan kohtaamisessa, oppilaan oikeudenmukainen kohtelu, opettajan johdonmukainen toiminta esimerkiksi sääntöjen noudattamisessa sekä myös edellä mainittu oppilaan huomioiminen.

> "No niinku kyllähän se sellaanen luottamus siinä välillä, kun se saadaan syntymään niin se homma rupeaa toimimaan." (H4)

Kodin ja koulun välisen yhteistyön voidaan ajatella myös kuuluvan osaksi oppilaan tuntemusta. Osallistujista neljä kertoi huoltajien kanssa tehdyn yhteistyön vaikuttavan yhteyden muodostamiseen sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Yhteistyön toimimista huoltajien kanssa pidettiin tärkeänä, sillä oppilaan tilanteen läpikäyminen ja keinojen pohtiminen yhdessä huoltajien kanssa koettiin toimivaksi. Yksi osallistuja oli myös sitä mieltä, että mikäli yhteistyö huoltajien kanssa ei ollut toimivaa, vaikeutti se yhteyden muodostamista oppilaan kanssa.

> "Siinä tytössä tapahtui ihan siis totaalinen muutos kaikin tavoin ja sen mä itte koin, että se on ollut semmonen et opittiin vanhempien kanssa, löydettiin semmoinen hyvä konsti ja se oli vanhempien kanssa yhteistyötä." (H1)

Toinen konkreettisia keinoja yhteyden muodostamiseen käsittelevä yläteema, *toimivan arjen luominen*, sisälsi kaksi väliteemaa ja viisi alateemaa. Väliteema *toiminnanohjaus ja suunnittelu* sisälsi sellaisia teemoja, joissa osallistujat kertoivat sääntöjen ja struktuureiden suunnittelemisen ja noudattamisen sekä ennakoimisen merkityksestä yhteyden muodostamisen keinona. Sääntöjen ja struktuureiden noudattaminen kuului neljän osallistujan keinoihin muodostaa yhteyttä sosioemotionaalista tukea tarvitsevaan oppilaaseen. Sääntöjen selväksi tekeminen sekä johdonmukaisuus sääntöjen noudattamisessa, mutta samalla sääntöjen yksilöinti ja oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen mainittiin osana yhteyden muodostamista. Sääntöjen käyttäminen keinona liittyi luotettavan ja oikeudenmukaisen suhteen muodostamiseen opettajan ja oppilaan välillä. Struktuureiden noudattamiseen liitettiin kokemus siitä, että toimintatapojen tunteminen selkeyttää koulunkäyntiä ja koulussa toimimista.

> ”Johdonmukaisuus myös siellä, että on oikeudenmukaista, kaikilla on samat säännöt. No sit sekään ei tietenkään toimi, eli tavallaan se samat säännöt ei ole sitä, että tekee kaikkien kanssa samalla lailla, kun joku lapsi tarvii jotain muuta.” (H2)

Koulussa tapahtuvien asioiden ennakoimisella tarkoitettiin mahdollisten konfliktitilanteiden ennakoimista suunnittelemalla ja katsomalla yhdessä kouluviikon ohjelmaa sekä muistuttelemalla etukäteen asioista, jotka olivat haastavia sosioemotionaalista tukea tarvitsevalle oppilaalle.

> “Niiden struktuurien luominen on tosi tärkee sit heti kun se meidän yhteinen suhde alkaa, niin sitten on semmoset tietyt pelisäännöt ja struktuurit ja katsotaan kalenterit, tiedetään kuinka päivä sujuu ja ennakoidaan asioita.” (H5)

Oppimisympäristön ja pedagogisten keinojen merkitys liitettiin puolestaan oppimisympäristön vaikutukseen, myönteisen ilmapiirin luomiseen sekä erilaisten pedagogisten menetelmien hyödyntämiseen yhteyden muodostamisen keinoina. Kaksi osallistujaa mainitsi oppimisympäristön vaikutuksen yhteyden muodostamiseen. Oppimisympäristöön liittyvät kokemukset koskivat luokan ja tilan hallintaa sekä työrauhan edistämistä, *”työrauhan pitäminen on tärkein asia koko täs paketis*” (H4). Näillä keinoilla pyrittiin ennakoimaan mahdollisia konfliktitilanteita ja edistämään niin sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kuin myös muiden oppilaiden oppimista ja luokassa toimimista.

Myönteisen ilmapiirin luomisesta mainitsi viisi osallistujaa. Myönteisellä ilmapiirillä tarkoitettiin turvallisen ja oikeudenmukaisen ilmapiirin luomista luokkaan sekä opettajan ja oppilaan välille. Kaksi osallistujaa mainitsi myös huumorin käyttämisen keinona luoda myönteistä ilmapiiriä luokkaan.

> ”Mulla on keinona monesti ainakin huumori, et ei kaikki oo niin vakavaa, että sitte ku se oppilas saa kuitenkin kuulla luultavasti aika paljon semmosta negatiivistakin, niin sitten kun vaan pystyy, niin heittää vähän semmoseks rennommaks.” (H7)

> ”Mä pyrin rakentamaan sellaisen ilmapiirin, että oppilaat tietää, että mä olen turvallinen ja aina oikeudenmukainen.” (H2)

Pedagogisten keinojen käyttämisessä yhdistyivät sellaiset yhteyden luomista tukevat keinot, joissa pyrittiin opettamaan tai ohjaamaan oppilaita tunteiden ilmaisuun ja tunnetaitojen harjoittelemiseen koulussa. Pedagogisista keinoista mainitsi yhteensä neljä osallistujaa. Pedagogiset keinot käsittivät sellaisia asioita kuin vuorovaikutus- ja tunnetaitojen opetteleminen koulun arjessa, muun muassa draaman ja leikin avulla tai vastaavasti muiden oppiaineiden ohessa. Myös

oppilaan kannustaminen ja ohjaaminen sanoittamaan tunteitaan piirtämällä tai värien kautta mainittiin kahden osallistujan vastauksissa. Lisäksi eräs osallistuja kertoi mallintavansa tunteita luokassa sekä näyttävän ja sanoittavan tunteitaan avoimesti oppilaiden edessä.

> ”No sit meillä on nyt oikeastansa otettukin tähän alkuopetukseen niin, että mulla on sellanen hieno oppiaine, ku draama ja leikki --- että harjootellaan vuorovaikutuksen taitoja siinä leikissä, vaivihkaa siinäkin.” (H6)

> ”Et just kun mä oon itte aika semmonen spontaani ja suutun, oon iloinen, kehun, näytän tunteeni, niin mä oon huomannut et sekin on monta kertaa ihan hyvä ollu. Et kyllä mä oon joskus muutaman kerran vissiin, kun mua on jossain tilanteessa ruvennut ihan itkettää, niin mä oon antanut sen itkun tulla, mut sit mä oon sanonut, että nyt mua suututtaa tai nyt mä oon niin pahoillani et mua ihan itkettää.” (H1)

Yhteyden muodostamista koskevassa päätemassa viimeinen yläteema koostui oppilaan haasteiden ilmenemismuodon ja iän vaikutuksista osallistujien käyttämiin keinoihin yhteyden muodostamisessa. Osallistujien kokemukset keinojen yleistämisestä ja käyttämisestä ulos- ja sisäänpäin suuntautuvien oppilaiden kanssa olivat vaihtelevia keinojen yksilöllistämisen vuoksi. Viiden osallistujan mukaan samoja yhteyden muodostamisen keinoja ei voinut yleistää käytettäväksi ulos- ja sisäänpäin suuntautuvien oppilaiden kanssa, vaan erilaisia keinoja täytyi hyödyntää yksilöiden ja oppilaan tuntemuksen perusteella. Yhden osallistujan kokemuksien perusteella samojakin keinoja oli mahdollista hyödyntää, mutta oppilasta kuunnellen.

> “No totta kai sitte vaikuttaa se, että onko ulos- vai sisäänpäin, että se on kuitenkin jokaisen oppilaan kanssa täysin erilainen, että ei pysty yleistämään, että mä teen aina näin tai aina näin. Ja tavallaan pitää olla hyvä oppilaan tuntemus.” (H2)

Käytetyt keinot ulospäinsuuntautuvan oppilaan tukemisessa oli jämäkkyys sekä sääntöjen ja rajojen opettelu, oppilaan kuunteleminen ja keskusteleminen sekä huumorin käyttäminen osana vuorovaikutusta. Sisäänpäin suuntautuvat oppilaat tarvitsivat osallistujien mukaan enemmän kahdenkeskistä aikaa ja huomiota opettajalta sekä opettajan kannustamista ja patistamista osallistua sosiaalisiin tilanteisiin koulussa.

> ”Kyllä sanotaan, et jos on sisäänpäin suuntautunut, niin ei siihen auta mun semmonen et mä oon räiskyvä. Et just semmonen kuka on taas spontaani ja räiskyy itsekin, niin sen kanssa ehkä löytää semmosen jonkun saman huumorin tai muuta, mut semmonen sisäänpäin kääntyvä niin sen kanssa tarvitsee enemmän sitä hiljaista semmosta vaivihkaa.” (H1)

Neljän osallistujan kokemusten mukaan oppilaan iällä oli vaikutusta siihen, millaisia keinoja yhteyden muodostamiseen käytettiin. Pienet oppilaat eli 1.–2. luokan oppilaat tarvitsivat usein enemmän opettajan läsnäoloa ja lähellä olemista. Pienten oppilaiden kanssa harjoiteltiin myös enemmän tunnetaitoja ja koulussa toimimisen taitoja. Isojen oppilaiden kanssa, eli 3.–6. -luokkalaisten kanssa taas keskusteleminen ja tunteiden sanoittaminen koettiin helpompana, ja vuorovaikutus oli enemmän kaverillista kuin pienten oppilaiden kanssa tapahtuva ohjaavampi kommunikoiminen.

> "Kyllähän siihen ikätaso vaikuttaa. Eka- tokaluokkalaisten kans puhutaan eri lailla kun 5.–6.-luokkalaisten kanssa, että isompien oppilaiden kans enemmän se puhetyylikin on sellaista niinku kaverin kanssa." (H2)

6.3 Yhteyden ylläpitäminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa

Viimeinen pääteema *yhteyden ylläpitäminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa* (taulukko 3) vastasi kolmanteen tutkimuskysymykseen: Millaisia kokemuksia ja keinoja luokanopettajilla on yhteyden ylläpitämiseen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa? Viimeinen pääteema on rakenteeltaan samanlainen kuin edellä käsitelty yhteyden muodostamista koskeva pääteema, toisin sanoen ensin käsiteltiin osallistujien kokemuksia ja sen jälkeen keinoja, joita heillä oli käytössään yhteyden ylläpitämiseen.

TAULUKKO 3. Yhteyden ylläpitäminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa

Pääteema	**Yhteyden ylläpitäminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa**		
Yläteema	Opettajan ominaisuudet ja tuen saaminen	Myönteisen vuorovaikutussuhteen rakentaminen ja ylläpitäminen	Toimivan oppimisyhteisön rakentaminen ja ylläpitäminen
Väliteema	Yhteyden ylläpitämisen ilmeneminen Yhteyden ylläpitäminen haasteiden ilmenemismuodon mukaan	Oppilaan myönteinen huomioiminen Avoimen vuorovaikutussuhteen muodostaminen	Myönteisen ilmapiirin ja oppimisympäristön rakentaminen Pedagogisten keinojen ja oppimisen näkyväksi

	Opettajan yksilölliset ja ammatilliset ominaisuudet Opettajan saama sosiaalinen tuki		tekemisen merkitys yhteyden ylläpitämisessä
Alateema	Yhteyden ylläpitämisen haastavuus Yhteyden ylläpitäminen ulospäinsuuntautuvien kanssa Yhteyden ylläpitäminen sisäänpäin suuntautuvien kanssa Opettajan ominaisuudet Opettajan hyvinvointi Opettajan ammatillisuus Kollegiaalisuus Yhteys vanhempien kanssa	Myönteinen huomio Myönteinen palaute Oppilaan yksilöllinen huomioiminen Luottamus Yhteyden löytyminen Avoin keskusteluyhteys	Työrauha Turvallisuus Ilmapiiri Oppimisympäristö Pedagogiset keinot Oppimisen näkyväksi tekeminen

Kolmas pääteema *yhteyden ylläpitäminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa* sisältää kolme yläteemaa, joista ensimmäinen käsittelee yhteyden ylläpitämiseen vaikuttavia tekijöitä tarkastelemalla opettajan ominaisuuksien ja tuen saamisen suhdetta yhteyden ylläpitämisen ilmenemiseen. Neljä osallistujaa oli sitä mieltä, että yhteyden ylläpitäminen ei ole aina helppoa, eikä yhteyttä aina edes löydy. Yhteyden ylläpitämisen haastavuuteen liittyi kokemuksia siitä, että opettajan ja oppilaan kemiat eivät aina kohdanneet, ja että keinojen toimiminen saattoi vaihdella päivittäin, jolloin erilaisia keinoja joutui kokeilemaan uudelleen ja uudelleen.

> ”Saattaa olla itellä sillain, että no nyt keksin, näin tämä toimii ja sitten kun seuraavana päivänä tapahtuu sama ja tekee samalla lailla niin ei toimikaan. Et se oli justiin se punainen vaate, josta katkeaa yhteys.” (H2)

Ulospäinsuuntautuvien oppilaiden kanssa yhteyden ylläpitämisessä haastavaksi koettiin konfliktit ja äkkinäiset tilanteet koulun arjessa, jotka vaativat opettajalta välitöntä reagointia ja huomiointia, *”moneen äkkinääseen täytyy luokanopettajana pystyä”* (H6). Sisäänpäin suuntautuvien kanssa taas yhteyden ylläpitäminen tuntui haastavalta, koska kontaktin ja yhteyden saaminen oli hankalaa. Sen sijaan kahden muun osallistujan mukaan yhteyden ylläpitämistä ei koettu lähtökohtaisesti haastavana, vaan sen koettiin tulevan luonnostaan yhteyden muodostuttua. Yhteyden säilymistä pidettiin tärkeänä, ja erään osallistujan mukaan yhteys olisi hyvä säilyttää koko oppilaan alakouluajan.

> ”Ja tavallansa niistä pahoista paikoistakin selviää, kun koko ajan pitää sen yhteyden yllä ja sit kun ne oppilaat siirtyy iteltä pois, niin en mä voi ajatella, että no niin nyt ne meni vitoselle en enää niistä piittaa mitään, se täytyy se yhteys säilyttää sitten koko kouluajan.” (H3)

Toiseksi yhteyden ylläpitämiseen koettiin vaikuttavan opettajan yksilölliset ja ammatilliset ominaisuudet. Opettajan yksilöllisiin ominaisuuksiin lukeutui oman persoonallisuuden ja intuition käyttäminen yhteyden ylläpitämisessä, *”mä pidän sitä persoonallani, eli se mikä mä oon, niin pitää sitä”* (H4). Myös opettajan kokema hyvinvointi ja jaksaminen oli sidoksissa yhteyden ylläpitämiseen. Neljän osallistujan mukaan oma jaksaminen oli merkittävä tekijä yhteyden ylläpitämisessä, sillä yhteyden ylläpitäminen tuntui välillä kuormittavalta. Rentous, levollisuus ja vilpitön kiinnostus oppilaisiin koettiin jaksamista tukevina asioina, ”*kun on vilpitön kiintymys lapsiin ja oppilaisiin, niin sillon se auttaa myös jaksamaan”* (H1). Opettajan ammatilliset ominaisuudet taas viittasivat kokemuksiin, joiden mukaan neljä osallistujaa ajatteli opettajan ammatillisuuden säilyttämisen haastavissakin tilanteissa olevan tärkeää. Osallistujat ajattelivat haasteiden kuuluvan opettajan ammattiin ja omien tunteiden ja käyttäytymisen kontrolloimista pidettiin tärkeänä. Toisaalta myös saatavilla oleva tieto ja itse hankittu tieto tuki yhteyden ylläpitämistä sosioemotionaalista tukea tarvitsevaan oppilaaseen.

> ”Yhteydenpidossa tärkeää mun mielestä on, että saa pidettyä sen oman ammatillisuutensa. Vaikka käyttää omaa persoonaa koko ajan, nii sit kuitenkaan ei saa päästää niinku liian sisään itteensä niitä asioita.” (H2)

Kolmantena yhteyden ylläpitämiseen koettiin vaikuttavan opettajan saama sosiaalinen tuki. Viiden osallistujan kokemuksien mukaan kollegiaalisuus ja työyhteisön merkitys oli tärkeä. Työyhteisössä jaetut kokemukset, yhteistyö ja työnohjaus tukivat osallistujien osaamista ja jaksamista yhteyden ylläpitämisessä sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa. Viiden osallistujan mukaan myös huoltajien kanssa tehty yhteistyö ja kommunikointi koettiin tärkeäksi tukemaan yhteyden ylläpitämistä. Yhteys huoltajien kanssa koettiin työtä helpottavana ja kuormitusta vähentävänä tekijänä.

> ”Vanhemmat on tässä kans mun mielestä tärkeitä, että heidän kanssa puhuu suoraan, et miten koulus näyttäytyy et minkälaisia haasteita siel on ja sitten jotenkin niinku hakee sielt kotoa myös tukea siihen, että no mites kotona ja miten me voidaan yhessä niinku auttaa näis tilanteis.” (H7)

Toiseksi yläteemaksi yhteyden ylläpitämisessä muodostettiin *myönteisen vuorovaikutussuhteen rakentaminen ja ylläpitäminen*, jonka väliteemoiksi rakentui *oppilaan myönteinen huomioiminen* sekä *avoimen vuorovaikutussuhteen muodostaminen*. Oppilaan myönteinen huomiointi sisältyi kuuden osallistujan kohdalla osaksi yhteyden ylläpitämistä. Myönteisellä huomioinnilla tarkoitettiin kiinnostuksen osoittamista oppilaalle, kuten kuulumisten kyselemistä ja oppilaan kuuntelemista. Oppilaan huomioinnissa mainittiin hyvän huomaaminen ja myönteisen palautteen antaminen, kuten kehuminen ja onnistumisten sanoittaminen oppilaalle. Myös oppilaan yksilöllinen huomioiminen koettiin keinoksi ylläpitää yhteyttä, ja oppilaan tuntemus sekä erilaisten yksilöllisten keinojen pohtiminen ja hyödyntäminen tuli aineistossa ilmi.

> ”Kyllähän semmoinen myönteinen palaute on aina se, millä se niinku paitsi että sillä synnytetään sitä yhteyttä, niin sitten sitä ylläpidetään, ja sit se semmonen kehittymisen huomaaminen ja sitten näkyväksi tekeminen sille lapselle.” (H2)

> ”Ehkä toi liittyy just siihen lämpimään suhteeseen, että aina huomioi hyvällä ja kehuu paljon ja et tulee sellanen tärkee olo, että vaikka olisiki jotakin haasteita, niin silti olis tärkeä jäsen siinä ja et ja mä huomaan hänet ja sillä tavalla.” (H7)

Avoimen vuorovaikutussuhteen muodostamista pidettiin perustana toimivalle vuorovaikutussuhteelle, ja siinä korostuivat sellaiset teemat kuin luottamus ja yhteyden löytyminen. Luottamuksen säilyttäminen ja vaaliminen opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa koettiin tärkeäksi puolin ja toisin. Kahden osallistujan mukaan oli tärkeää, että oppilas tiesi yhteyden säilyvän niin, että opettaja ei hylkää. Jotta vuorovaikutussuhdetta voitiin rakentaa, vaati se osallistujien mukaan ymmärtävää asennetta, armollisuutta ja konfliktien hyväksymistä sekä jaksamista yrittää pitää yhteyttä yllä ja tarvittaessa muodostaa sitä aina uudelleen kokeillen erilaisia keinoja. Myös opettajan ja oppilaan välinen keskusteleminen ja tilanteiden selvittäminen koettiin avoimen vuorovaikutussuhteen rakentumisen kannalta tärkeänä.

> ”Tavallaan se lapsi kokisi, et koko ajan kun mä oon hänen opettaja niin mä oon siitä kiinnostunut myös, et se on mun mielestä yksi aika semmonen oleellinen. Et tavallaan se luottamus säilyisi et mä en hylkää nyt kun me on saatu jonkunlainen suhde, niin sitten että se säilyisi se luottamus ja vire.” (H1)

Kolmanneksi yläteemaksi muodostui *toimivan oppimisyhteisön rakentaminen ja ylläpitäminen*, joka sisälsi myönteisen ilmapiirin ja oppimisympäristön rakentamisen sekä erilaisten pedagogisten keinojen käyttämisen yhteyden

ylläpitämisen keinona. Viiden osallistujan mukaan oppimisympäristön muokkaaminen oli yksi keinoista ylläpitää yhteyttä sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa, *”monesti laitan istumaan lähelle opettajaa, et siinä pystyy myös huomiota kiinnittää enemmän”* (H7). Myönteisen ja turvallisen oppimisympäristön rakentamista kuvattiin kahden tekijän kautta: Ensimmäiseksi oppimisympäristöllä voitiin vaikuttaa oppilaan tunnille osallistumiseen ja toiseksi oppilaan toimintaan konfliktitilanteiden sattuessa. Tunnille osallistumiseen viitattiin oppimisympäristön muokkaamisella erilaisten apuvälineiden, kuten kuulokkeiden, sermien, painokoiran ja oppimistilojen vaihtelun käyttämisellä, joilla voitiin tukea oppilaan aktiivisuutta ja tarkkaavuutta tunneilla. Työrauhan ylläpitäminen, opettajan johdonmukainen toiminta ja oppimisympäristön turvallisuus koettiin oppilaita selkeyttävänä ja tukevana tekijänä luokkahuonevuorovaikutuksessa.

> ”Sitte rauhallisuus, johdonmukaasuus, siisteys. Mä sanoisin, että jos opettaja on vähän sellaanen siellä sun täällä tavaratkin niin sekin vaikuttaa jo. Mä oon vähän sellaanen järjestelmällinen niin se auttaa musta mun työhön sitten.” (H4)

Myönteisen ilmapiirin luominen ja haasteista, tunteista ja konflikteista avoimesti puhuminen mainittiin myös osallistujien vastauksissa, *”me puhuttiin lasten kanssakin siitä ihan avoimesti*” (H3). Edellä mainituilla keinoilla voitiin mahdollisesti ennakoida ja ehkäistä konfliktitilanteiden ja niihin liittyvän haasteiden näkymisen ilmenemistä koulussa. Mikäli konfliktitilanne kuitenkin sattui, oli osallistujien keinona ohjata oppilas rauhoittumaan toiseen tilaan tai purkamaan harmitus johonkin oppimisympäristössä olevaan asiaan, kuten sovittuun esineeseen.

> ”Että keksitään vaan sitten keinoja, että jos vaikka kiukuttaa tosi paljon, et olisiko sulla täällä vaikka tällänen kiukkunurkka.” (H7)

Viiden osallistujan vastaukset yhteyden ylläpitämisen keinoista viittasivat pedagogisiin käytänteisiin luokassa, ja niitä olivat opetuksen eriyttäminen, yksilöityjen tavoitteiden asettaminen oppilaille, ennakoiminen arjessa sekä sääntöjen kertaaminen. Arjessa tunnetaitojen harjoittelu oli viiden osallistujan mukaan myös keino ylläpitää yhteyttä ja vahvistaa oppilaan itsesäätely- ja tunteidensäätelytaitoja, *”harjoitellaan niitä tilanteita ja niitä kohtaamisia arjessa*” (H7). Erään osallistujan mukaan myös liikuntatunneilla yhteyden ylläpitäminen oli

helpompaa ja konfliktitilanteiden kesto oli lyhyempi kuin normaalisti, ”*tasaa vähän sitä, että tuloo se sellanen niinkun hyvä ilmapiiri tai jotenkin on helpompi toimia ja lapset vapautuu” (H6)*. Ylipäätään oppiminen koettiin tärkeänä yhteyden ylläpitämisessä.

> ”Oppiminen on tärkeä asia siinä myös ja sitten kun sä teet näin ja näin, niin silloin sä opit ja silloin homma sujuu koko luokassa paremmin.” (H1)

Oppimisen ja kehittymisen sanoittaminen oppilaalle liittyi myös osallistujien kokemuksiin välittämisen ja myönteisen huomioinnin keinona. Sanoittamisen avulla pyrittiin tukemaan oppilaan itseluottamusta, joka tukee koulunkäyntiä ja oppimista.

7 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Sosioemotionaalisten haasteiden moninaisuus

Sosioemotionaalisen haasteiden näkyminen koulun arjessa koettiin moninaiseksi ja kaikilla osallistujilla oli kokemusta sekä ulos- että sisäänpäin suuntautuvista haasteista uransa aikana. Lisäksi haasteiden määrän oli koettu kasvaneen vuosien varrella. On vaikeaa sanoa, mistä haasteiden kasvanut määrä johtuu, sillä haasteiden taustalla vaikuttavat monet yksilölliset tekijät, kuten lapsen tai nuoren sosioemotionaalinen kompetenssi (Lappalainen ym., 2008), temperamentti (Salmivalli, 2005) ja ympäristön vaikutus (Lanas & Kiilakoski, 2022), jotka toisaalta lisäävät myös haasteiden moninaisuutta ja yksilöllisiä piirteitä. Tulosten mukaan sosioemotionaaliset haasteet ilmenivät joko ulos- tai sisäänpäin suuntautuvina haasteina. Ulospäinsuuntautuvia haasteita kuvailtiin pääasiassa käyttäytymiseen, mutta myös keskittymiseen sekä pettymysten ja negatiivisten tunteiden käsittelemiseen liittyvien haasteiden näkökulmasta. Myös Ahosen (2017) mukaan ulospäinsuuntautuvat haasteet näyttäytyvät yleisesti haastavana käyttäytymisenä. Toisaalta on myös luonnollista yhdistää ulospäinsuuntautuvat haasteet käyttäytymiseen liittyviksi, sillä yleensä ne ilmenevät juuri lapsen tai nuoren toiminnan kautta (Kuorelahti & Lappalainen, 2017).

Yllättävää oli, että keskittymisen haasteita kuvasi suoraan vain yksi tutkimukseen osallistujista, sillä aiemman tutkimustiedon mukaan tarkkaavuuden ja keskittymisen haasteet on usein yhdistetty osaksi sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemistä (esim. Kuorelahti & Lappalainen, 2017). On mahdollista, että osallistujat eivät pääsääntöisesti kokeneet keskittymiseen liittyviä haasteita haastavina tai vastaavat haasteet yhdistettiin osaksi joitain muita haasteita. Toisaalta kaksi muutakin osallistujaa kertoi opettaneensa oppilaita, joilla on ADHD tai autisminkirjo, joten on mahdollista, että keskittymisen haasteet

mahdollisesti eroteltiin kuuluvaksi diagnostiseen oireiluun varsinaisten sosioemotionaalisten haasteiden sijaan, vaikkakin neuropsykiatriset häiriöt ilmenevätkin tyypillisesti samoilla tavoilla kuin sosioemotionaaliset haasteet (Parikka ym., 2020). On myös mahdollista, että keskittymisen haasteita ei yksinkertaisesti mielletty kuuluvaksi sosioemotionaalisiin haasteiden ilmenemistapoihin.

Pettymysten ja negatiivisten tunteiden käsittelemisen ongelmat ovat sosioemotionaalisissa haasteissa usein kuvailtuja itsesäätelyn ja tunteiden säätelyn haasteita. Esimerkiksi Ahosen (2017) mukaan itsesäätelyn ja tunteiden säätelyn haasteisiin liitetään usein impulsiivisuutta ja vaikeuksia sietää pettymyksiä ja konfliktitilanteita. Osallistujien kokemukset oppilaiden itkuisuudesta, impulsiivisuudesta sekä kiukunpurkauksista pettymyksiä tai negatiivisia tunteita kohdatessa ovat osuvia kuvauksia itsesäätelyn ja tunteidensäätelyn vaikeuksista. Useamman osallistujan mainitsema itkuisuus oli aiemmasta tutkimustiedosta poikkeava tulos. Itkun ja kiukuttelun käyttäminen keinona vältellä epämiellyttäviä asioita voidaan tulkita siten, että oppilailla ei ole keinoja säädellä tai sanoittaa tunteitaan, vaan se purkautuu itkuna tai kiukkuna.

Sisäänpäin suuntautuvia haasteita kuvattiin kommunikointihaasteina, jotka näyttäytyivät oppilaan huomaamattomaksi tekeytymisen, jumittumisen ja puhumattomuuden kautta, joiden vuoksi oppilaaseen oli vaikea saada kontaktia. Aiemman tutkimustiedon mukaan lasten ja nuorten sisäänpäin suuntautuneita haasteita on kuvattu tunnepohjaisiksi haasteiksi, jotka näkyvät muun muassa psyykkisen hyvinvoinnin haasteina, kuten vetäytymisenä ja ahdistuneisuutena (Kuorelahti & Lappalainen, 2017; Ojala, 2017). Tuloksien mukaan sisäänpäin suuntautunut oireilu näkyi juuri vetäytymisenä ja sulkeutumisena. Suoria viitteitä oppilaiden psyykkisen hyvinvoinnin haasteista ei kuitenkaan aineistossa ilmennyt, vaan haasteet näyttäytyivät enemmänkin kommunikoinnin ja sosiaalisten tilanteiden haasteina.

Tulosten mukaan oppilaiden sukupuolella oli merkitystä haasteiden ilmenemiseen. Pojilla todettiin olevan enemmän sosioemotionaalisia haasteita kuin tytöillä, ja poikien haasteet ilmenivät tyttöjen haasteita useammin ulospäinsuuntautuvina haasteina. Sukupuolijakauman näkymistä voi selittää perinteinen yhteiskunnallinen näkemys siitä, että pojille mielletään usein näkyvämpi ja rajumpi ulosanti ja käyttäytyminen kuin tytöille. Tulokset iän

merkityksestä haasteiden ilmenemisessä jäivät väljiksi, ja erot oppilaiden iässä ja haasteiden ilmenemisessä liittyivät lähinnä siihen, että pienten oppilaiden haasteet näkyivät toiminnanohjauksen, ryhmässä toimimisen ja koulun sääntöjen noudattamisen ongelmina. Poikkeuksen (2011) mukaan haasteisiin suhtautumiseen voidaan nähdä vaikuttavan oppilaan ikä, sillä eri ikäisille lapsille kohdistuu erilaisia odotuksia käyttäytymisestä ja osaamisesta sosiaalisissa tilanteissa. Osallistujat pitivätkin normaalina sitä, että alkuopetuksessa vasta harjoitellaan koulussa olemista ja sosioemotionaalisia taitoja.

7.2 Sitoutuminen, kohtaaminen ja toimiva arki yhteyden muodostamisessa

Tulosten mukaan yhteyden muodostaminen vaatii opettajalta sitoutumista, sillä tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat yhteyden muodostamisen sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa haastavammaksi kuin yhteyden muodostamisen yleisesti oppilaiden kanssa. Lisäksi yhteyden muodostamiseen oli panostettava enemmän kuin yhteyden muodostamiseen yleisesti, mutta samalla yhteyden muodostaminen koettiin kuitenkin hyvin tärkeäksi. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin aiempien tutkimuksien tulokset. Opettajan ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välisen vuorovaikutuksen on todettu olevan haastavampaa kuin yleisesti opettaja-oppilassuhteissa (Doyle ym., 2022; Plantin Ewe, 2019). Toisaalta taas myönteistä ja toimivaa vuorovaikutusta pidetään erityisen tärkeänä esimerkiksi oppilaan kouluun kiinnittymisen sekä akateemisen ja sosiaalisen oppimisen näkökulmasta (Sutherland ym., 2010).

Myönteisen suhteen muodostamista tukivat opettajan omat resurssit, kuten työssä jaksaminen ja ammatillinen osaaminen sekä oppilaan kehityksen ja yhteyden muodostumisen huomaaminen. Näyttää siltä, että opettajien resurssit edesauttavat yhteyden muodostumista, ja toisaalta yhteyden muodostaminen eteneminen tukee opettajien resursseja panostaa yhteyden muodostamiseen. Samankaltaisia tuloksia esittelee myös Corbin ja kumppanit (2019), joiden mukaan läheisen ja myönteisen suhteen muodostumisen oppilaan kanssa on todettu vahvistavan opettajan myönteisiä työkokemuksia sekä pätevyyden

kokemista, kun taas konfliktien on todettu aiheuttavan negatiivisia tunteita työtä kohtaan.

Tulosten perusteella yhteyden muodostamisen keinoina toimi erityisesti kaksi osa-aluetta: Oppilaan kohtaaminen ja tuntemus sekä toimivan arjen luominen kouluun. Oppilaan kohtaamisessa keskeisiksi havaituilla keinoilla pyrittiin tekemään vuorovaikutustilanteista rauhallisia ja turvallisia. Tulokset kohtaamisesta olivat hyvinkin saman tyylisiä kuin aiempi tutkimustieto osoittaa. Hovilan (2004) tutkimuksessa vuorovaikutuksen perustana pidettiin yksilöllistä kohtaamista, johon kuului myös oppilaan huomioiminen koulun arjessa. Mäki-Havulinnan (2018) mukaan vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä edistää oppilaan kokemus kuulluksi tulemisesta, jota opettaja voi Ulmasen (2017) mukaan edistää kannustavalla ja rohkaisevalla asenteella. Aron (2020) ja Poikkeuksen (2011) mukaan oppilaan tuntemus ja taustatekijöiden tunnistaminen ovat tärkeitä tekijöitä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen rakentamisessa. Oppilaan tuntemuksen myötä opettaja tietää, millaisia haasteita oppilaalla on, mistä haasteet voivat johtua sekä millaisilla tavoilla oppilasta voidaan tukea.

Toimivan arjen luomisen keskeiset keinot olivat sääntöjen ja struktuureiden noudattaminen, ennakoiminen arjessa, oppimisympäristöön ja sen ilmapiiriin panostaminen sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteleminen koulussa. Struktuureiden, sääntöjen ja ennakoimisen käyttämisen voidaan ajatella tukevan oppilaiden käyttäytymistä ja toimintaa tukemalla oppilaan toiminnanohjausta ja edistämällä koulun toimintaperiaatteiden mukaisesti asetettuihin odotuksiin sopivasta käyttäytymisestä ja toiminnasta (Peitso & Närhi, 2011). Samalla ennakoimisella voidaan pyrkiä ehkäisemään konfliktitilanteita ja selkeyttämään oppilaan toimintaa koulussa. Oppimisympäristön merkitys perustui työrauhan ylläpitämiseen ja ryhmän hallintaan, joiden voidaan ajatella sisältyvän myös konfliktien ennaltaehkäisyyn ja selkeiden toimintatapojen sekä myönteisen ilmapiirin luomiseen koulussa. Mäki-Havulinnan (2018) mukaan myönteinen ilmapiiri edistää luottamusta ja opiskelun myönteisyyttä. Esimerkiksi osan osallistujien mainitsema yhteisen huumorin käyttäminen voi edistää opettajan ja oppilaan välisen yhteyden syntymistä, mutta toisaalta se voi yhdistää myös koko ryhmän välistä vuorovaikutusta, kuten Karvonen ja Heinonen (2023) toteavat.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu koulun arjessa muun muassa erilaisten draamaharjoitusten, leikkien ja värien kautta koettiin yhdeksi yhteyden muodostumista tukevaksi tekijäksi. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat osa sosioemotionaalista kompetenssia, joten niiden harjoitteleminen koulussa on tärkeää. Alakouluikäinen oppilas tarvitsee vielä aikuisen tukea tunteiden säätelemiseen, ja varsinkin tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen on koettu tärkeäksi (Parikka ym., 2020). Tunnetaitojen harjoitteleminen tukee myös oppilaiden taitoja säädellä tunteitaan konfliktitilanteissa ja negatiivisia tunteita kohdatessaan (Kokkonen, 2017). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteleminen draaman, leikin tai piirtämisen kautta voi olla myös väylä sanoittaa tunteita sellaisen oppilaan kohdalla, joka ei pysty haasteidensa takia sanallistaa tunteitaan.

Tulokset yhteyden muodostamisen keinoista haasteiden ilmenemismuodon ja oppilaan iän mukaan olivat vaihtelevia, sillä keinoja ei voitu yleistää johtuen haasteiden yksilöllisistä piirteistä. Samasta syystä aiempaan tutkimustietoon vertaileminen on haastavaa. Tulosten mukaan keinot onkin aina valikoitava yksilöllisesti oppilaan tarpeiden mukaan. Ulospäinsuuntautuvien oppilaiden kanssa yhteyden muodostamisessa keskityttiin usein jämäkkyyteen ja sääntöjen sekä struktuureiden harjoittelemiseen. Kuuntelu ja keskustelu koettiin myös tärkeänä. Ulospäinsuuntautuvan oppilaan kanssa vuorovaikutuksen voidaan nähdä olevan verbaalisempaa, kun taas sisäänpäin suuntautuvan oppilaan kanssa toimivaksi koettiin kahdenkeskinen aika ja huomio sekä oppilaan rohkaiseminen, ja joskus jopa patistaminen osallistumaan muun ryhmän toimintaan. Sisäänpäin suuntautuvan oppilaan kanssa yhteyden muodostaminen vaatii rohkaisevaa asennetta opettajalta sekä hiljaista ja vaivihkaista huomiointia. Opettajan on myös nähtävä sellaiset tilanteet, joissa oppilasta voi rohkaista tai jopa patistaa osallistumaan yhteiseen toimintaan.

Yhteyden muodostamisessa pienten oppilaiden kanssa tärkeäksi koettiin opettajan läsnäolo ja läheisyys. Roordan ja kollegoiden (2011) mukaan alemman vuosiluokan oppilaat ovat alttiimpia opettaja-oppilassuhteen luonteelle kuin vanhempien vuosiluokkien oppilaat. Ehkä juuri siksi opettajan läsnäolo ja sen luoma turvallisuudentunne yhteyden muodostamisessa onkin erityisen tärkeää. Myös tunnetaitojen ja koulussa toimimisen harjoitteleminen koettiin merkityksellisenä. Parikan ja kumppaneiden (2020) mukaan onkin tärkeää, että

alkuopetukseen tulevien oppilaiden kanssa harjoitellaan tunteiden säätelyn taitoja. Isojen oppilaiden kanssa keskusteleminen sekä tunteiden ja tilanteiden sanoittaminen koettiin helpompana, johon saattaa vaikuttaa se, että isommilla oppilailla on todennäköisesti enemmän taitoja tunteiden sanoittamiseen, jolloin keskustelu onnistuu helpommin kuin pienten oppilaiden kanssa.

7.3 Myönteisen suhteen rakentaminen ja toimiva oppimisyhteisö ylläpitämässä yhteyttä

Yhteyden ylläpitämisen tulokset muodostuivat opettajan ominaisuuksista ja tuen saamisesta, myönteisen vuorovaikutussuhteen rakentamisesta ja ylläpitämisestä sekä toimivan oppimisyhteisön rakentamisesta ja ylläpitämisestä. Keskeiset tulokset yhteyden ylläpitämiseen vaikuttavista tekijöistä olivat havainnot siitä, että kuten yhteyden muodostaminen, myös yhteyden ylläpitäminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa koettiin pääsääntöisesti haastavampana kuin vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä yleisesti. Ulospäinsuuntautuvien oppilaiden kanssa yhteyden ylläpitäminen haastoi jatkuvien konfliktien kuormittavuuden vuoksi ja sisäänpäin suuntautuvien oppilaiden kanssa haasteita tuotti kontaktin saamisen vaikeus. Tulokset olivat samankaltaisia kuin yhteyden muodostamisen vaihetta koskevissa tuloksissa, josta voidaan päätellä, että vuorovaikutus koettiin hyvin samanlaiseksi yhteyden muodostamisen ja yhteyden ylläpitämisen vaiheissa.

Tuloksissa painottuivat myös opettajan yksilölliset ja ammatilliset ominaisuudet. Omien tunteiden säätely ja itsensä ammatillisena pitäminen haastavissakin tilanteissa koettiin tärkeiksi asioiksi yhteyden ylläpitämisessä. Puustisen (2023) mukaan aikuisen ja lapsen välisissä vuorovaikutustilanteissa vuorovaikutus on aikuisen vastuulla, ja aikuisen omat tunteiden säätelytaidot ja oman toiminnan reflektoiminen tukevat ammatillista toimintaa vuorovaikutustilanteissa. Jatkuvat konfliktit ja haasteet kuormittavat ja kiristävät hermoja, jolloin myös opettajan omasta hyvinvoinnista ja jaksamisesta huolehtiminen on tärkeää. Näin ollen myös sosiaalisen tuen saaminen on tärkeää. Jatkuvuus vuorovaikutuksessa ja yhteyden ylläpitäminen erilaisin keinoin sekä yhteyden muodostaminen yhä uudelleen voi olla kuormittavaa, jonka vuoksi tuen merkitys korostunee enemmän yhteyden ylläpitämisen

vaiheessa. Parikan ja kumppaneiden (2020) mukaan yhteistyö koulussa ammattilaisten välillä, mutta myös kodin ja koulun välillä, on erityisen tärkeää etenkin, jos oppilaalla on koulunkäyntiin liittyviä haasteita.

Tuloksien mukaan ensimmäiseksi konkreettiseksi keinoksi yhteyden ylläpitämisessä muodostui myönteisen suhteen rakentaminen ja ylläpitäminen, jonka avulla osallistujat pyrkivät rakentamamaan jo muodostettua yhteyttä ja luomaan mahdollisimman kestävää vuorovaikutussuhdetta oppilaiden kanssa. Myönteisen ja yksilöllisen huomioinnin yhteyttä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen vertailtiin tässä luvussa aiemmin yhteyden muodostamista koskevassa alaluvussa (Hovila, 2004; Mäki-Havulinna, 2018; Ulmanen, 2017). Myös kehuminen ja positiivisen palautteen antaminen parhaassa tapauksessa vahvistaa oppilaan käsitystä omasta pystyvyydestään ja vahvuuksistaan, mikä osaltaan voi luoda myönteistä asennetta koulunkäyntiin (ks. Wood, 2011). Myönteisen huomioinnin avulla vahvistetaan oppilaan kokemusta siitä, että hän voi tuntea itsensä yhteisönsä merkitykselliseksi ja tärkeäksi jäseneksi juuri sellaisena kuin hän on. Kuten yksi osallistuja sanoi, positiivisen huomioinnin merkitys on äärimmäisen tärkeä, sillä sosioemotionaalista tukea tarvitseva oppilas saa todennäköisesti tavallista enemmän negatiivista palautetta. Positiivinen huomiointi ruokkii myös positiivista toimintaa, mikä taas lisää myönteisyyttä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa.

Toimivan oppimisyhteisön rakentamisessa ja ylläpitämisessä keskeiset tulokset viittasivat ilmapiirin ja oppimisympäristön sekä erilaisten pedagogisten keinojen käyttöön yhteyden ylläpitämisessä. Yhteyden muodostamisen vaiheessa ilmapiirin merkitys kytkeytyi turvallisen ja oikeudenmukaisen ilmapiirin luomiseen luokassa, kun taas yhteyden ylläpitämisessä painottuivat avoimuus ja myönteisyys, kuten haasteista keskusteleminen avoimesti. Toisin sanoen yhteyden ylläpitämisen vaiheessa opettaja pyrkii laajentamaan vuorovaikutuskenttää hänen ja oppilaan välillä myös koko luokkaa koskevaksi kommunikaatioksi. Näin voidaan huomioida myös luokan muita oppilaita ja lisätä tietoisuutta ja toimintatapoja luokan jäsenten välille, joka edistää myös vertaissuhteiden muodostumista sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan ja luokkatovereiden välillä.

Oppimisympäristöön liittyvät keskeiset tulokset kytkeytyivät oppilaan oppimista ja oppimistilanteisiin osallistumista tukeviin tekijöihin, joilla voitiin

ennaltaehkäistä häiriöiden ja konfliktien ilmenemistä, mutta myös tukea sellaisten sattuessa. Parikan ja muiden (2020) mukaan oppimisympäristön muokkaaminen ja joustava muuntelu tukee yksilöllisen oppimisympäristön järjestämistä oppilaille, esimerkiksi säätelemällä ympäristön ärsykkeitä vaikuttamalla näin oppilaan vireystilaan ja stressitasoon. Tulosten mukaan esimerkiksi siirtymien minimoiminen ja oman luokan merkitys koettiin oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja toiminnanohjausta tukeviksi tekijöiksi. Tuttu ympäristö ja tutut toimintatavat tukevat rutiineja ja selkeyttä oppimisympäristössä toimiessa, jolloin myös haasteiden ilmeneminen ja häiriöherkkyys saattaa olla vähäisempää.

Pedagogisten keinojen keskeiset tulokset liittyivät yhteyden ylläpitämisen vaiheessa enemmän oppimisen edistämiseen eriyttämällä opetusta ja asettamalla oppilaille yksilöllisiä tavoitteita sekä sanoittamalla osaamista ja tekemällä sen näkyväksi oppilaalle. Oppilaan huomioiminen ja aktiivinen osallistaminen ovat tärkeitä tekijöitä oppilaan kuulluksi tulemisen ja kouluyhteisöön sitoutumisen kannalta (Mäki-Havulinnan, 2018). Yhteyden muodostuttua on todennäköisesti myös helpompaa keskittyä oppilaan oppimisen edistämiseen, kun opettaja tuntee oppilaan paremmin, heidän välilleen on syntynyt luottamus ja kommunikoiminen on mahdollista.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten pohdinta

Tutkimuksen tuloksiksi muodostui kolme pääteemaa, joita olivat *sosioemotionaalisten haasteiden näkyminen koulussa, yhteyden muodostaminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa* sekä *yhteyden ylläpitäminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa.* Tulosten mukaan sosioemotionaalisia haasteita kuvattiin melko yhteneväisesti osallistujien kesken: sosioemotionaalisten haasteiden määrä on kasvanut vuosien aikana, ja ne ilmenevät joko ulospäinsuuntautuvina tai sisäänpäin suuntautuvina haasteina. Pojilla koettiin olevan enemmän sosioemotionaalisia haasteita kuin tytöillä, ja pojilla haasteet ilmenivät useammin ulospäinsuuntautuvina kuin tytöillä.

Sosioemotionaalisten haasteiden kasvaneeseen määrään tuskin on olemassa yksiselitteistä syytä, mutta viime vuosina on käynyt varsin selväksi, että lasten ja nuorten hyvinvointi on aiheuttanut paljon huolta aikuisissa esimerkiksi kasvaneen ruutuajan ja sosiaalisen median käytön osalta. Lisäksi Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2024) mukaan vuoden 2022 mittausten mukaan lasten ja nuorten ADHD-diagnoosit yleistyvät jatkuvasti, ja etenkin poikien diagnoosit ovat yleistyneet huomattavasti. Kuten aiemmin todettiin, haasteiden kokemiseen vaikuttavat sekä yksilölliset kokemukset että yhteiskunnan normit ja sen hetkiset näkemykset siitä, mikä kaikki mielletään haasteiksi. Lisäksi myös alueen ja koulujen välillä voi olla eroja haasteiden kokemisessa ja tulkitsemisessa (Lanas & Kiilakoski, 2022).

Yhteyden muodostamiseen ja yhteyden ylläpitämiseen liittyvät tulokset näyttäytyivät aluksi hyvin samankaltaisina niissä esiintyvien saman tyylisten teemojen vuoksi. Samankaltaisuudet johtuivat oletettavasti pitkälti siitä, että osallistujien löytäessä toimivia keinoja yhteyden muodostamiseen, he pyrkivät muistamaan ne jatkossakin ja hyödyntämään yhteyden ylläpitämisessä oppilaan

kanssa. Vuorovaikutusta sen rakentamisvaiheessa sekä ylläpitämisen vaiheessa tulisikin todennäköisesti tarkastella kokonaisuutena, sillä kuten aiemmin todettiin, yhteyden muodostaminen luo pohjan vuorovaikutukselle, joka tukee myös yhteyden ylläpitämistä. On siis luonnollista, että nämä kaksi teemaa käsittelivät samankaltaisia teemoja keinoista muodostaa toimiva ja myönteinen vuorovaikutussuhde oppilaan kanssa. Teemojen väliset erot näyttäytyivät sijoittumalla vuorovaikutussuhteen rakentamisen eri painopisteisiin. Yhteyden muodostamisessa painottuivat oppilaan kohtaaminen sekä oppilaan tunteminen, joilla pyrittiin luomaan luotettava pohja myönteiselle ja luottamukselliselle suhteelle sekä rakentamaan yhteyden muodostamista tukevaa ilmapiiriä ja yksilöivää oppimisympäristöä. Yhteyden ylläpitämisessä sen sijaan painotettiin myönteisen suhteen rakentamista ja ylläpitämistä sekä vuorovaikutuksen laajentamista koskemaan myös laajemmin koko ryhmän oppimisyhteisöä ja oppilaiden oppimisen edistämistä.

Saatuihin tuloksiin vaikutti todennäköisesti myös tutkimusjoukon pienuus. Tutkimukseen osallistui seitsemän tutkittavaa kolmesta eri koulusta, mikä todennäköisesti vaikutti saatujen tuloksien yhdenmukaisuuteen ja samankaltaisuuteen. Suurempi tutkimusjoukko olisi tuonut tuloksiin todennäköisesti enemmän hajontaa. Toisaalta taas pienemmän tutkimusjoukon hyödyt näkyivät siinä, että aineistoa oli mahdollista tarkastella yksityiskohtaisesti ja tuoda sieltä esiin hyvinkin spesifisti erilaisia keinoja muodostaa ja ylläpitää yhteyttä sosioemotionaalista tukea tarvitsevaan oppilaaseen. Kuten tutkittavat toivat haastatteluissa ilmi, ei ole olemassa yleistettävissä olevia keinoja vuorovaikutussuhteen muodostamiseen, vaan keinoja on kokeiltava yksilöllisesti kohtaamalla ja tutustumalla oppilaaseen. Kaikkien oppilaiden, mutta erityisesti sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa vuorovaikutussuhteen muodostaminen on prosessi, johon on panostettava ja käytettävä aikaa. Se ei ole aina helppoa, mutta tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajat pitävät myönteisen vuorovaikutussuhteen muodostumista tärkeänä ja haluavat panostaa siihen.

Tutkimuksen tulokset olivat melko yhteneväisiä aiempien tutkimustuloksien kanssa. Saadut tulokset lisäävät ymmärrystä kahdesta eri osa-alueesta. Siitä, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on yhteyden muodostamisesta ja ylläpitämisestä sekä siitä, millaisin keinoin yhteyttä voidaan muodostaa ja

ylläpitää alakouluikäisten oppilaiden kanssa. Fenomenologisen tutkimuksen onnistumiselle onkin keskeistä, lisäävätkö tulokset ymmärrettävyyttä tutkittavasta aiheesta ja puhutteleeko tutkimus haluttua kohdeyleisöä (Aaltio & Puusa, 2020). Tämän tutkimuksen lähtökohta ja tavoite koko prosessin ajan oli tuottaa mahdollisimman konkreettista ja käytännönläheistä materiaalia niistä keinoista, joilla kasvattaja voi lasta tai nuorta tukea, ja tämä tavoite pyrittiin saavuttamaan lähestymällä aihetta käytännönläheisistä lähtökohdista sekä tuottamaan analyysin myötä mahdollisimman selkeitä ja ymmärrettäviä tuloksia, joita jokainen kasvattaja pystyisi hyödyntämään. Oman tulkintani mukaan tulokset tuovat näiden asioiden lisäksi ilmi myös niitä tekijöitä, jotka ovat opettajan ominaisuuksien ja resurssien näkökulmasta vuorovaikutusta edistäviä tekijöitä.

8.2 Tutkimuksen eettisyys

Cohenin ja tutkimusryhmän (2018) mukaan tutkimuksen eettiset periaatteet määrittyvät tutkimuksen aiheen ja siihen sisältyvien arvojen kautta, ja eettiset periaatteet ohjaavat tutkimuksen tekemistä. Eettisyys tutkimuksessa näkyy tutkijan tekeminä valintoina tutkimuksen eri osiossa (Cohen ym., 2018). Lähtökohtana eettisesti kestävän tutkimuksen tekemiselle on ennalta sovittujen yleisten periaatteiden ja käytäntöjen mukaan toimiminen (esim. TENK, 2019), joka perustuu ehdottomien eettisten periaatteiden mukaan toimimiselle, kuten tutkimukseen osallistuvien henkilöiden arvokkaalle ja tasavertaiselle kohtelulle. Tutkimuksen kohteena ollessa ihmiset ja heidän kokemustensa tutkiminen, oli erityisen tärkeää toimia eettisten periaatteiden ja käytänteiden mukaan. Cohenin ja muiden (2018) mukaan eettiset periaatteet ja käytännöt edistävät eettisen tutkimuksen tekemistä ja ennen kaikkea suojelevat osallistujien etuja ja oikeuksia. Tuomen ja Sarjajärven (2018) mukaan laadulliselle tutkimukselle ominaista on selittää, mitä tehdään ja miksi tehdään. Tutkimuksen luotettavuuden lisäksi se tuo näkyväksi eettisen näkökulman, jossa pohditaan esimerkiksi tutkimuksessa esiintyviä eettisiä pulmia (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tämän tutkimuksen tärkein eettinen näkökulma oli kokemuksellisuuden tutkiminen. Kokemuksien tutkiminen itsessään vaati jo sensitiivistä ja arvokasta osallistujien kohtaamista, mutta tutkimusaiheen ollessa henkilökohtainen, korostui sen merkitys entisestään. Vuorovaikutuksen ja haastavien tilanteiden

kuvaaminen saattoi olla hyvinkin herkkä ja henkilökohtainen aihe osallistujille, minkä pyrin huomioimaan osallistujien neutraalilla ja sensitiivisellä lähestymisellä haastattelutilanteissa (Kuula, 2006). Kokemuksellisuuden lisäksi eettistä pohdintaa vaati myös oppilaan haasteiden tutkiminen. Tutkimuksen tekemisen vaiheessa korostin, että tutkimuksen tarkoituksena ei ole kuvata oppilaiden yksilöllisiä haasteita, vaan nimenomaan tavoittaa luokanopettajien kokemuksia kohtaamistaan haasteista yleisesti, ja lisätä ymmärrystä siitä, miten vuorovaikutusta haasteiden ilmetessä voidaan tukea. Näin ollen koin, että haasteiden kuvaaminen ei ollut eettisesti ongelmallista, sillä haasteita kuvattiin yleisellä tasolla, eikä yksilöiden.

Pyrin huomioimaan osallistujien eettisen kohtelun jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa. Keräsin aineistonkeruun ohella osallistujilta henkilötietoja heidän ääniensä nauhoituksen muodossa, joten ennen aineistonkeruuta muodostin henkilörekisterin muodostumisen myötä tietosuojailmoituksen. Tietosuojailmoitus liitettiin tutkimussuunnitelman mukaan, ja sen hyväksyi sen kaupungin opetuspäällikkö, jossa aineisto kerättiin. Ennen haastatteluja informoin tutkimukseen osallistuvia tietosuojailmoituksen mukaisesti, kuten millainen tutkimus on kyseessä, mihin kerättävää aineistoa käytettiin ja miten sitä säilytetään. Sen lisäksi informoin osallistujia tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja sen perustumisesta suostumukseen (Kuula, 2006). Osallistujat saivat halutessaan haastattelurungon luettavaksi ennen haastattelua, jonka myötä he pystyivät halutessaan valmistautua haastatteluun, ja tiesivät etukäteen, mitä haastattelu tulisi sisältämään. Pyrin näin kohtelemaan jokaista osallistujaa tasa-arvoisesti ja tutkittavan oikeuksia kunnioittaen.

Huomioin tutkittavien eettisen kohtelun myös aineistonhallinnan toteuttamisessa, osallistujien yksityisyyden suojelemisen näkökulmasta. Osallistujien ainut kerätty henkilötieto oli nauhoitettujen haastatteluiden myötä muodostuneet ääninauhat. Häivytin ne ja haastatteluissa ilmi tulleet tunnistettavissa olevat piirteet jo aineiston analysoinnin vaiheessa ja tein analysoinnin ilman tunnistetietoja, jotta tunnistettavia piirteitä ei tutkimukseen päätyisi (Kuula, 2006). Osallistujien henkilötiedot ja koko aineisto pidettiin salattuna koko tutkimuksen tekemisen ajan, eikä niihin päässyt käsiksi kukaan muu kuin minä itse tutkijana.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohdinta liittyy usein laadullisen tutkimuksen tulkinnalliseen luonteeseen. Tulkinnallisuutta pidetään laadulliselle tutkimukselle tyypillisenä, ja se onkin hyväksytty osaksi laadullisen tutkimuksen luonnetta (Aaltio & Puusa, 2020). Tulkinnallisuuteen liittyvät kysymykset esimerkiksi siitä, millä tavalla satunnaiset tekijät, kuten olosuhteet aineistonkeruutilanteissa vaikuttavat saatuun aineistoon. Toisaalta myös tutkijan oma subjektiivisuus aineiston tulkitsijana vaikuttaa tutkimusprosessiin ja saatuihin tuloksiin. Oman subjektiivisen roolin ymmärtäminen on tärkeä osa tutkimusprosessia.

Työn tekeminen yksin aina teorian kokoamisesta aineiston keräämiseen sekä analysointivaiheeseen ja johtopäätöksien tekemiseen vaatii tutkijalta vahvaa luottamusta omaan tekemiseen sekä varmuutta seisoa tehtyjen päätösten takana. Koko tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen eri vaiheita mahdollisimman johdonmukaisesti tuoden lukijalle näkyväksi kaikki tekijät, jotka ovat mahdollisesti vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimusprosessi elää koko tutkimuksen tekemisen ajan, ja siksi onkin tärkeää tuoda avoimesti esiin lukijalle kaikki tutkimuksen eri vaiheet sekä tutkimuksen ilmiön ymmärtämisen eteneminen (Aaltio & Puusa, 2020).

Varmuus ja rehellisyys eivät kuitenkaan yksinään riitä luotettavan ja varteenotettavan tutkimuksen saavuttamiseen. Koska tein tutkimuksen yksin, pyrin hyödyntämään saatavilla olevaa tutkimuskirjallisuutta etenkin metodologian pohtimiseen ja aineiston analysoimiseen. Tehdyt päätökset tutkimusmetodeista ja aineiston analysoimisesta tukeutuivat kirjallisuuteen sekä harkinnanvaraiseen pohdintaan siitä, mitkä metodit palvelisivat parhaiten aineistoa ja siitä tehtyä raportointia. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia osallistujien kokemuksia, joten koin haastattelun kaikista luotettavimmaksi tavaksi saavuttaa nämä kokemukset. On kuitenkin huomioitava, että haastattelutilanteisiin voivat vaikuttaa satunnaiset tilannetekijät (Aaltio & Puusa, 2020). Haastattelut suoritettiin koulussa, osittain koulupäivien aikana ja osittain niiden jälkeen. Osa haastattelutilojen ympäristöistä oli hälyisiä ja kaksi haastatteluista jopa keskeytyi hetkeksi, kun osallistujan täytyi käydä ohjeistamassa oppilaitaan. Nämä asiat saattoivat

vaikuttaa osallistujien keskittymiseen haastatteluissa ja tuoda kiireentuntua haastatteluiden etenemiseen, ja siten vaikuttaa esimerkiksi kokemuksien syvällisempään pohdintaan ja kerrontaan. Kaikki haastattelutilanteet kuitenkin suoritettiin loppuun ja osallistujat vaikuttivat päällepäin rauhallisilta haastatteluiden aikana.

Kokemuksia tutkittaessa on myös hyväksyttävä se tosiasia, että lopulta vain osallistuja itse tietää kokemuksiensa todellisuuden ja siihen liittyvät merkitykset. Kun tutkittava kertoi kokemuksiaan, oli roolini tutkijana pyrkiä tulkitsemaan kokemukset mahdollisimman todenmukaisesti ja lähellä tutkittavan kokemusmaailmaa. Tulkintaan vaikuttaa kuitenkin aina se, miten samankaltaisesti tutkija ymmärtää tutkittavan kokemusmaailman ja millaisia kokemuksia ja ennakkotietoja hänellä aiheesta on (Moilanen & Räihä, 2018). Koska tulkintojen tekeminen on subjektiivista, on todennäköistä, että joku toinen tutkija olisi tehnyt erilaisia tulkintoja ja tulokset olisivat voineet olla erilaisia (Aaltio & Puusa, 2020).

On myös mahdotonta olettaa, ettei aiempi tieto tutkimusaiheesta jollain tavalla vaikuttaisi tutkijan tekemiin valintoihin tutkimusprosessin aikana (Aaltio & Puusa, 2020). Aineiston keräämisen ja analysoimisen vaiheessa pyrin kiinnittämään huomiota siihen, että vain tutkimukseen osallistuneiden ääni tulisi kuuluville, ja omat ennakkotietoni aiheesta jäisivät syrjään. Toki on huomioitava, että jo teemat haastattelurungon sisällä sisälsivät omia tulkintojani aiheesta ennalta. Lisäksi haastatteluissa ilmeni varmasti myös tiedostamattani tilanteita, joissa aiempi tieto tutkimusaiheesta vaikutti haastattelun etenemiseen. Reflektoituani aineistonkeruuta analysoinnin vaiheessa, huomasin eteneväni jokaisessa haastattelussa melko samalla kaavalla esimerkiksi kysymyksien kysymisen suhteen, jolloin haastatteluista tuli hieman automatisoituneita, ja saattoivat vaikuttaa samankaltaisten vastausten saamiseen. Toisaalta teemahaastattelu sisälsi tietyt teemat, joiden mukaan haastattelu luonnollisestikin eteni.

Aineiston analysoimisen vaiheessa tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli poimia osallistujien kokemukset sellaisina kuin ne aineistossa ilmaistiin. Moilasen ja Räihän (2018) mukaan aineiston analysoimisen haasteiksi saattaa nousta teemojen ylitulkitseminen, jolloin tutkija poimii aineistosta sellaisia tulkintoja, joita ei todellisuudessa ole. Välttääkseni tämän, kävin aineiston useaan

kertaan läpi ja aina siihen uudelleen palaten ja tulkiten, jotta aineiston merkitykset pysyisivät mahdollisimman todenmukaisina. Käytin aineiston teemoittelemiseen suhteellisen paljon aikaa, ja muokkasin saatuja teemoja useaan kertaan, jotta sain niistä lopulta mahdollisimman johdonmukaiset, tiiviit ja osallistujien kokemuksia vastaavat.

Moilasen ja Räihän (2018) mukaan voidaan olettaa, että tutkimustulokset ovat siltä osin ainakin luotettavia, mikäli ne ovat samansuuntaisia aiemman tutkimustiedon kanssa. Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa ja niistä johtopäätöksiä tehtäessä huomasin, että tutkimuksen myötä saadut tulokset olivat monelta osin samansuuntaisia aiemman tutkimustiedon kanssa, mikä lisää osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Saatuihin tuloksiin vaikutti todennäköisesti myös tutkimusaiheen laajuus. Moni osallistuja mainitsi haastattelussa, että kysymyksiin vastaaminen tuntui aluksi haastavalta, sillä he ymmärsivät sosioemotionaaliset haasteet niin laajaksi aihepiiriksi, että niitä oli haastavaa eritellä ja jäsennellä. Tarkentavien kysymysten myötä kokemuksista kertominen tuntui osallistujien mukaan helpommalta ja kokemusten vyyhtiä oli helpompi alkaa purkamaan. Tarvittaessa kävimme haastateltavan kanssa haastattelun alussa tiiviisti läpi, mitä sosioemotionaalisilla haasteilla tarkoitetaan ja mitkä aihepiirit siihen tässä tutkimuksessa liittyivät, mikä lisäsi osallistujien varmuutta aihepiiristä.

8.4 Jatkotutkimusideoita

Tutkimuksen tulosten mukaan keskeisimmät opettajien käyttämät keinot yhteyden muodostamisessa sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa olivat oppilaan kohtaaminen ja oppilaan tuntemus sekä toimivan arjen suunnittelu kouluun. Yhteyden ylläpitämisen keinoissa keskeiset tulokset olivat myönteisen vuorovaikutussuhteen rakentaminen ja ylläpitäminen sekä toimivan oppimisyhteisön rakentaminen ja ylläpitäminen. Tuloksien mukaan luokanopettajat kokivat vuorovaikutuksen haastavammaksi kuin yleensä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, mutta he suhtautuvat myönteisesti vuorovaikutukseen sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa ja haluavat panostaa suhteen muodostumiseen.

Jatkoa ajatellen olisikin tarpeellista tutkia, millainen vaste luokanopettajien käyttämillä keinoilla on opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa esimerkiksi yhden lukuvuoden aikana. Mikäli yhteyden muodostamisen ja ylläpitämisen keinoja hyödynnettäisiin systemaattisesti heti syksystä alkaen, muuttuisiko vuorovaikutus oppilaan kanssa vuoden aikana, ja olisi helpompaa keväällä? Tällainen tutkimus tarkentaisi käytettyjen keinojen tehokkuutta ja voisi rajata vielä tarkemmin sellaisia keinoja, joita voisi hyödyntää yleisemmin koulun arjessa.

Tämän tutkimuksen kohteena olivat alakoulun luokanopettajien kokemukset yhteyden muodostamisesta. Alakoulussa tapahtuva vuorovaikutus on luonteeltaan jatkuvaa ja säännöllistä. Luokanopettajilla on pääsääntöisesti oma luokka, jonka oppilaita he näkevät päivittäin ja jonka kanssa he ovat vuorovaikutuksessa jatkuvasti. Tämä todennäköisesti vaikuttaa myös yhteyden muodostamisen ja ylläpitämisen kokemuksiin sekä niiden edistämisen keinoihin. Sen sijaan olisikin uudenlainen näkökulma tutkia perusopetuksen yläkoulun opettajien ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden välistä vuorovaikutussuhdetta, sillä yläkoulussa vuorovaikutuksen luonnekin on hyvin erilaista kuin alakoulussa. Yläkoulussa opettajat opettavat useita eri oppilasryhmiä ja he tapaavat ryhmiään satunnaisemmin kuin luokanopettajat alakoulussa. Olisikin tarpeen selvittää, millä tavalla vuorovaikutuksen luonne yläkoulussa muuttuu, ja millaisia kokemuksia ja keinoja opettajilla siellä on vuorovaikutussuhteen luomiseksi oppilaiden kanssa.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin nimenomaan opettajien näkökulmia siihen, miten oppilasta voidaan tukea vuorovaikutuksen keinoin yhteyden muodostamisen ja ylläpitämisen kautta. Toisaalta voisikin olla tarpeellista selvittää myös oppilaiden näkökulmia siihen, millaiset tekijät vaikuttavat heidän kokemuksiinsa myönteisestä vuorovaikutuksesta opettajien kanssa, ja millaisilla tekijöillä vuorovaikutukseen voisi vaikuttaa. Tuloksia vertailemalla voitaisiin selvittää, onko kokemuksissa samankaltaisia tekijöitä, ja millaisia keinoja mahdollisesti pitäisi oppilaiden kokemuksien mukaan olla myönteisen vuorovaikutussuhteen luomiseksi.

LÄHTEET

Ahonen, L. (2017*). Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. PS-kustannus.

Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (Luku 11) Gaudeamus.

Arbeau, K. A., Coplan, R. J. & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259– 269. DOI: 10.1177/0165025409350959

Armstrong, D. (2013). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: a literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731– 745. http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2013.823245

Aro, T. (2011). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10–12). Niilo Mäki Instituutti.

Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (Luku 6). Niilo Mäki Instituutti.

Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111–122. https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a43aa72b-fb74-4f8d-856e-fdb1489fbb54%40redis

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (K. R. B.). (2018). *Research Methods in Education.* Eighth edition. Routhledge, Taylor & Francis Group.

Collie, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 76-87. https://doi.org/10.1177/0165025419851864

Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer J. T. & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001

Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21(3), 431–441. https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5

Doyle, N. B., Downer, J. T., Brown, J. L. & Lowenstein, A. E. (2022). Understanding High Quality Teacher-Student Interactions in High Needs Elementary Schools: An Exploration of Teacher, Student, and Relational Contributors. *School Mental Health*, 14, 997–1010. https://doi.org/10.1007/s12310-022-09519-0

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

Ellonen, N. (2008). *Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen.* Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.*). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (Osassa 2) (5. uudistettu painos.). PS-kustannus.

Haddington, P. & Kääntä, L. (toim.) (2011). Johdanto multimodaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.) *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan* (s. 11–45). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching Through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary school journal* 113(4), 461–487. https://doi.org/10.1086/669616

Haring, M., Havu-Nuutinen, S. & Mäkihonko, M. (2008). Toimintakulttuurit ja opettajuus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 15–34). Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Harinen, P. & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa.* Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Helsinki. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf

Holopainen, L. & Savolainen, H. (2008). Erityinen tuki – Hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 97–109). Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Hovila, H. (2004). *Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, (Luku 19). Gaudeamus.

Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. (2021). Haastattelut. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/. (Viitattu 2.2.2024)

Jakonen, T. (2013). S2-oppijat oppikirjatekstin lukijoina. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*, (s. 44–80) Tietolipas 241. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Janhunen K-M. (2013). Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1021-9

Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere:

Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/ (Viitattu 21.11.2023)

Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.). *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* (Luku 2). Tampereen Yliopistopaino Oy.

Kallio, A. & Ruusuvuori, J. (2011). Kertojan katse tarinankerronnassa. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä. (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan.* (s. 65–89) Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Karvonen, U. & Heinonen, P. (2023). Kehuva kosketus: Kehuminen, kannustaminen ja rohkaiseminen. Teoksessa L. Tainio, U. Karvonen & P. Heinonen (toim.) *Koskettava koulu. Koskettaminen vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa toiminnassa* (s. 127–150). Gaudeamus.

Kauppila, R. A. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauppinen, A. (2013). Oppiminen, tilanteet ja vuorovaikutus. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*, (s. 12–43). Tietolipas 241. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kokkonen, M. 2017. *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito.* PS-kustannus.

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. 85–110). PS-kustannus.

Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

Lanas, M. & Kiilakoski, T. (2022). *Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa*. Vastapaino.

Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 111–131). Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 41.

Launonen, K. (2023). *Vuorovaikutus. Kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin.* Kehitysvammaliitto, Opike.

Lawrence, D., Dawson, V., Houghton, S., Goodsell, B. & Sawyer M. G. (2019). Impact of mental disorders on attendance at school. *Australian Journal of Education*, 63(1), s. 5–21. https://doi.org/10.1177/0004944118823576

Laakso, M-L. (2011). Vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen merkitys lapsen itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (Luku 4). Niilo Mäki Instituutti.

Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. (2017) Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (Luku 3). Vastapaino.

Leiwo, M. (1994). Voisiko opetus olla keskustelua? Teoksessa P. Isotalus (toim.) *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*, (s. 115–121). Jyväskylän yliopisto viestintätieteiden laitoksen julkaisuja.

Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K. & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social–emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of school psychology* 53(6), 463–477. http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002

Mattila, L. & Manninen, J. (2024). *Teinin mieli. Opi ymmärtämään nuorta*. Gummerus.

Minkkinen, J. (2015*). Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9822-0

Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (Osassa 1). PS-Kustannus.

Mäki-Havulinna, J. (2018). *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

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. 42–59). Niilo Mäki Instituutti.

Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia.* Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). *Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa*. Kustanneosakeyhtiö Otava.

Peitso, S. & Närhi, V. (2011). Päivähoitohenkilökunnan ohjaaminen tukitoimien suunnittelussa. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*, (Luku 9). Niilo Mäki Instituutti.

Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C. A., van der Want, A. C. & van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 55, 41-57. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.005

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmanperusteet (Viitattu 20.3.2024)

Plantin Ewe, L. (2019). “ADHD Symptoms and the Teacher-Student Relationship: A Systematic Literature Review.” *Emotional and behavioural difficulties,* 24(2), 136–155. https://browzine.com/libraries/2233/journals/17494/issues/270548436

Poikkeus, A-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen toiminnan perustajana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*, (Luku 5). Niilo Mäki Instituutti.

Poulou, M. S. (2020). Students´ adjustment at school. The role of teachers´ need satisfaction, teacher-student relationships and student well-being. *School psychology international*, 41(6), 499–521. https://doi.org/10.1177/0143034320951911

Puusa, A. (2020) Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (Luku 6). Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020) Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (Luku 4). Gaudeamus.

Puustinen, M. (2023). Vastuu vuorovaikutuksesta on aikuisella. Teoksessa M. Matilainen (toim.) *Neurokirjon oppilas. Opettajan ja ohjaajan työkalupakki* (s. 175–178). PS-Kustannus.

Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2009). Social-Emotional Competence in Early Childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. The Guilford Press.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research,* 81(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Raatikainen, P. (2005). Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A, Meurman-Solin, & I, Pyysiäinen. *Ihmistieteet tänään* (s. 39–61).

Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys.* PS-kustannus.

Soininen, V., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M-K. (2023). Reciprocal associations among teacher–child interactions, teachers' work engagement, and children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 85, 101508. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101508

Sutherland, K. S., Conroy, M., Abrams, L. & Vo, A. (2010). Improving Interactions Between Teachers and Young Children with Problem Behavior: A Strength Based Approach. *Exceptionality*, 18(2), 70-81. https://doi.org/10.1080/09362831003673101

Sutherland, K. S., & Oswald, D. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms forstudents with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies* 14(1), 1–14. DOI:10.1007/s10826-005-1106-z

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2024). Lasten ja nuorten ADHD-diagnoosien yleisyys 2022. Tilastoraportti 1/2024. 23.1.2024. Verkossa:

https://thl.fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-adhd-diagnoosien-yleisyys (Viitattu 24.5.2024)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Verkossa: https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk (Viitattu 21.11.2023)

Ulmanen, S. (2017). *Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin.* Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Wood, A., Linley, P., Maltby, J., Kashdan, T., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, *50*(1), 15–19. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

OSA I: Oppilaan sosioemotionaaliset haasteet
1. Millaisia sosioemotionaalisia haasteita olet urallasi kohdannut oppilaiden taholta? (esim. sisäänpäin- vai ulospäinsuuntautuvia?) 2. Millaisena kyseiset haasteet näyttäytyvät koulun arjessa käytännössä?
OSA II: Yhteyden muodostaminen ja ylläpitäminen sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa
3. Millaiseksi koet yhteyden muodostamisen sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa? 4. Millaisin keinoin pyrit luomaan yhteyttä sosioemotionaalista tukea tarvitsevaan oppilaaseen? 5. Millaiseksi koet yhteyden ylläpitämisen sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa? 6. Millaisin keinoin pyrit ylläpitämään yhteyttä sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa?
OSA III: Vuorovaikutus sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa
7. a) Millaiseksi koet vuorovaikutuksen itsesi ja sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan välillä? b) Millaiseksi koet vuorovaikutuksen sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan ja muiden oppilaiden välillä? 8. Mitkä asiat vaikuttavat kokemukseesi?