



Turun yliopisto
University of Turku

SOPEUTUMATTOMIEN OPPILAIDEN TUNNE- JA ITSESÄÄTELYTAITOJEN KEHITTYMINEN:

Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia
Aggression portaat -interventiosta

English Abstract

Jaana Hintikka

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

Työn ohjaajat:

Professori Joel Kivirauma
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

Dosentti Päivi Pihlaja
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

Tarkastajat:

Dosentti Matti Kuorelahti
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

Dosentti Kristiina Lappalainen
Itä-Suomen yliopisto
Filosofinen tiedekunta
Erityispedagogiikka

Vastaväittäjä:

Dosentti Kristiina Lappalainen
Itä-Suomen yliopisto
Filosofinen tiedekunta
Erityispedagogiikka

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

ISBN 978-951-29-6372-0 (Painettu/Print)

ISBN 978-951-29-6373-7 (Sähköinen/Pdf)

ISSN 0082-6995

Painosalama Oy – Turku, 2016

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

HINTIKKA, JAANA: Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittymisen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta

Tutkielma, 188 s., 21 liites.

Kasvatustiede

Tammikuu 2016

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sopeutumattomien erityisoppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittymistä Aggression portaat -interventio-ohjelman avulla kolmen vuoden tutkimusjakson aikana. Käsite sopeutumaton oppilas ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä, mutta tässä tutkimuksessa sillä tarkoitetaan yleisopetussuunnitelman mukaan opiskelevaa oppilasta, joka käyttäytymiseen ja tunne-elämään liittyvien haasteidensa vuoksi on saanut siirron erityisopetuksen oppilaaksi ja saa enintään 10 oppilaan opetusryhmässä erityistä pedagogista tukea. Tutkimuksen yksi keskeinen tehtävä oli tutkia, onko tunne- ja itsesäätelytaitojen opettamisesta hyötyä sopeutumattomien oppilaiden tunteiden hallinnan ja käyttäytymisen itsesäätelyn kannalta.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä on Rose-Krasnorin (1997) malli yksilön sosioemotionaalisen kompetenssin täydennettynä muiden tutkijoiden näkemyksillä. Sosioemotionaalinen kompetenssi on yläkäsite, johon kuuluvat alakäsitteinä tunne- ja itsesäätelytaidot, sosiokognitiiviset taidot ja sosiaaliset taidot. Lisäksi sosioemotionaaliseen kompetenssiin vaikuttavat kiintymyssuhteet ja osallisuus sekä tavoitteet vuorovaikutuksessa ja konteksti. Tässä tutkimuksessa keskitytään tunne- ja itsesäätelytaitoihin.

Interventioryhmän (N=36) muodostivat Varsinais-Suomen alueella opiskelevat sopeutumattomien oppilaiden erityiskoulun 8-13-vuotiaat oppilaat, joille opetettiin tunne- ja itsesäätelytaitoja Aggression portaat -opetusmateriaaliin (Cacciatore 2007) pohjautuvan intervention avulla. Kontrolliryhmän (N=26) oppilaat olivat interventioryhmän oppilaiden ikäisiä ja he opiskelivat Varsinais-Suomen alueen kouluissa pienluokissa myös käyttäytymiseen ja tunne-elämään liittyvien haasteidensa vuoksi. Kontrolliryhmän oppilaat eivät saaneet tutkimusjakson aikana interventio-ohjelman mukaista opetusta. Interventioryhmän oppilaat kävivät erityiskoulua, jossa kaikilla oppilailta oli sopeutumisongelmia ja kontrolliryhmän oppilaat opiskelivat yleisopetuksen koulujen yhteydessä olevilla sopeutumattomien oppilaiden pienluokilla.

Tutkimusaineisto on kerätty vuosina 2010-2012. Tutkimusmetodeina olivat sekä oppilaille että opettajille laaditut Webropol-alustaiset kyselyt ja oppilaiden kirjoittamat väkivalta-ai-

heiset tekstit. Tutkimus- ja kontrolliryhmän oppilaille pidettiin ”*Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen*”- kyselyn avulla alkumittaus syksyllä 2009 ja mittaus toistettiin keväällä 2010, 2011 ja 2012. Kyselyiden avulla selvitettiin, miten oppilaiden tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen sekä tunteiden hallinta ja käyttäytymisen itsesäätely muuttuivat tutkimusjakson aikana. Kyselyssä kartoitettiin myös oppilaiden kokemuksia kiusaamisena ilmenevästä väkivallasta. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla selvitettiin oppilaiden kirjoitelmista heidän ajatuksiaan ja näkemyksiään väkivallasta ja ehdotuksia keinoista väkivallan vähentämiseksi. Keväällä 2012 interventioryhmän oppilaille ja opettajille laadittujen erillisten kyselyiden avulla selvitettiin sekä oppilaiden että opettajien arvioita ja kokemuksia oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen muutoksesta interventio-ohjelman avulla. Lisäksi oppilaat ja opettajat arvioivat pidettyjen tunnetaitotuntien hyödyllisyyttä oppilaille. Interventioryhmän opettajat arvioivat myös Aggression portaat -interventiomateriaalin käyttökelpoisuutta.

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetyt veloitteet opettaa kouluissa oppilaille tunne- ja vuorovaikutustaitoja edellyttävät tietoa konkreettisista käytännöistä ja tutkimusperustaisista interventio-ohjelmista. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että interventioryhmän muodostaneet sopeutumattomat oppilaat hyötyivät Aggression portaat -interventiosta. Heidän tunne- ja itsesäätelytaidoissaan tapahtui myönteistä kehitystä etenkin myönteisten tunnekokemusten lisääntymisen ja toisiin kohdistuneen fyysisen väkivallan vähenemisen osalta. Myös suhtautuminen väkivaltapeliin ikärajoihin oli merkittävästi myönteisempää kuin kontrolliryhmän oppilailla, joilla kielteinen asenne lisääntyi selvästi tutkimusjakson aikana. Lisäksi interventioryhmän oppilailla oli keinoja itsensä rentouttamiseksi, päinvastoin kuin kontrolliryhmän oppilailla, joilla keinottomuuden kokemus jopa lisääntyi. Interventioryhmän oppilaat suhtautuivat hyvin kielteisesti toisen yllyttämiseen väkivaltaiseen tekoon ja kirjoittivat enemmän ajatuksiaan väkivallasta tuoden esille runsaasti ehdotuksia keinoista väkivallan vähentämiseksi. Myös oppilaat ja opettajat kokivat interventio-ohjelman oppilaiden kehityksen kannalta hyödylliseksi ja opettajat myös interventiomateriaalin käyttökelpoiseksi.

Avainsanat: sopeutumaton oppilas, tunnetaidot, sosioemotionaalinen kompetenssi, Aggression portaat, interventio, kiusaaminen, aggressio, väkivalta

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education / Department of Education

HINTIKKA, JAANA: The development of emotional and self-regulatory skills in maladjusted pupils: Pupils' and teacher's assessments on the Steps of Aggression Intervention

Dissertation, 188 p., 21 app.

Educational Sciences

January 2016

This study examines the development of emotional and self-regulatory skills in maladjusted special needs pupils during a three-year study period of the Steps of Aggression program. The concept of maladjusted pupils is not easily defined, but in this study it refers to pupils studying along the general curriculum, yet facing behavioural and emotional challenges and thus not being able to adapt to studying in a big mainstream group. Therefore, they have been transferred from mainstream to special education and now study in small groups of no more than 10 pupils while receiving special pedagogical support. One of the key tasks of the study is to examine, whether teaching emotional and self-regulatory skills is beneficial for the pupils' self-regulation skills.

The theoretical framework of the study is Rose-Krasnor's (1997) model of an individual's socio-emotional competencies, supplemented by opinions from other researchers. The term socio-emotional competence includes the subordinate concepts of emotional and self-regulatory skills, socio-cognitive skills and social skills. In addition, also emotional attachment, context, the sense of involvement and the aim of the interaction all have an impact on the socio-emotional competence. This study focuses on emotional and self-regulatory skills.

The intervention group (N=36) was formed of 8–13 year-old maladjusted pupils studying in a special needs school in the Southwest Finland region. The pupils were taught emotional and self-regulatory skills through an intervention based on the Steps of Aggression teaching materials (Cacciatore 2007). The control group (N=26) were pupils from the same age group as the intervention group. The control group were also studying the Southwest Finland region, also in small classes because of behavioural and emotional challenges. The control group, however, was not included in the intervention. Unlike the intervention group, in which the pupils studied in special need schools, the control group's pupils studied in small classes for maladjusted pupils in mainstream schools.

The data has been collected over the period of 2010–2012. The research method used for both pupils and for teachers were Webropol tracked surveys and violence-themed texts written by the pupils. The intervention and control groups both took the initial surveys on "emotional regulation and behaviour" in the autumn of 2009 and the survey was repeated

in the spring of years 2010, 2011 and 2012. The surveys were used to explore how experiencing and expressing feelings and self-regulating emotions and behaviour changed during the study period. The survey was also used to gather pupils' experiences of bullying and violence. The pupils' essays were analysed by context analysis to examine their thoughts and views on violence and proposals on how to reduce it. In the spring of 2012 the teachers and pupils of the intervention group were surveyed to examine their assessments and experiences on the changes in emotional and self-regulatory skills acquired through the Steps of Aggression intervention. In addition, the students and pupils rated the usefulness of the intervention lessons. The intervention group's teachers also assessed the usefulness of the intervention teaching material.

The obligations in the national curriculum of basic education 2014 to teach emotional and interpersonal skills at school require information on concrete practices and research-based programs. The results of this study suggest that the intervention group formed of the maladjusted pupils benefitted from the Steps of

Aggression intervention. Their emotional and self-regulatory skills improved and there was a particular positive improvement in positive emotional experiences and decreasing violence towards others. Also, attitudes towards age limits on violent video games were significantly more positive than among the pupils of the control group, in which a negative attitude towards the age limits increased significantly during the study period. In addition, the intervention group had more means to calm and relax themselves, contrary to the control group, in which the sense of helplessness even increased. The intervention group's pupils reacted very negatively to inciting others to acts of violence and wrote more about their thoughts on violence bringing up many ideas about means to decreasing violence. Also, the pupils as well as the teacher felt that the intervention was beneficial for the pupils in terms of personal growth. The teachers also felt that the intervention material was useful.

Key words: maladjusted pupil, emotional skills, socio-emotional competence, the Steps of Aggression, intervention, bullying, aggression, violence

ESIPUHE JA KIITOKSET

Olen ollut kiitollisessa asemassa saadessani toimia lapsuuteni toiveammattissa, opettajana. Olen rohkeasti tarttunut elämässäni eteen tulleisiin haasteisiin ja samalla haastanut myös itseni. Kiinnostus työni ja itseni kehittämiseen sekä pitkä työkokemukseni ovat saattaneet minut tähän hetkeen – väitöskirjani valmistumiseen.

Opetustyöni ja alakouluikäiset lapseni ovat antaneet minulle mahdollisuuden seurata lasten kasvua ja kehitystä hyvin läheltä, mikä on ollut hyvin antoisaa ja myös motivoinut tutkimukseni tekemistä. Tutkimustyö on kuitenkin vaatinut muun muassa määrätietoisuutta, päättäväisyyttä, sinnikkyyttä ja tehokasta organisointia. Väitöskirjan tekeminen on ollut myös henkilökohtainen kasvuprosessini, jota ovat osaltaan höystäneet elämässä eteen tulleet haasteet ja myllerrykset. Niistä kuitenkin on selvitty ja myönteiset kokemukset ovat antaneet lisää vahvuutta ja energiaa myös tämän kirjan loppuun saattamiseen!

Kiitän erityisesti tutkimukseni ohjaajia, professori Joel Kiviraumaa ja dosentti Päivi Pihlajaa, saamastani hyvästä ohjauksesta. Joelin asiantunteva, inhimillinen ja joustava ohjaustapa on ollut ensiarvoisen tärkeää väitöskirjani edistymisen kannalta. Erityisesti arvostan Joelilta saamaani tukea ja kannustusta sekä voimia antavaa ja leppoisaa tunnelmaa ohjaustapaamisissa. Päiviä kiitän työni tarkasta kommentoinnista, konkreettisista käytännönneuvoista sekä saamastani kannustuksesta ja tuesta etenkin työni loppuvaiheessa. Joelin ja Päivin järjestämissä jatkokoulutusryhmän tapaamisissa olen voinut esitellä tutkimustani sen eri vaiheissa ja saada myös ohjausta ja palautetta sekä vertaistukea muilta tutkimuksen tekijöiltä. Kiitän myös statistikko Eero Laakkosta asiantuntevasta ohjauksesta tilastollisen tutkimusaineistoni käsittelyn eri vaiheissa. Eeron rauhallinen ja kuunteleva tapa on osaltaan antanut uskoa työni valmistumiseen ja jopa saanut tilastotieteen herättämään mielenkiintoa!

Esitän kunnioittavat kiitokseni väitöskirjani esitarkastajille, dosentti Matti Kuorelahdelle ja dosentti Kristiina Lappalaiselle, heidän esittämistään asiantuntevista, tarkoituksenmukaisista ja arvokkaista huomioista sekä kannustavista kommenteista. Niiden ansiosta työni tiivistyi ja selkiytyi sen viimeistelyvaiheessa.

Lämpimät kiitokseni osoitan myös tutkimukseen osallistuneille oppilaille ja heidän opettajilleen sekä oppilaiden huoltajille, rehtoreille, kuntien opetusviranomaisille ja kuntapäätäjille, sillä ilman teidän suostumustanne tätä tutkimusta ei olisi ollut mahdollista toteuttaa. Tutkimukseni raportointivaiheessa saamastani teknisestä avusta kiitän Jussi-Pekka Järvistä, Tuuli Kaunistoa ja Altti Kososta. Väitöskirjani abstraktin kääntämisestä englannin kielelle sekä jatko-opintoihini liittyvistä englanninkielisistä tuotoksista kiitokset kuuluvat Emmi Latvalle. Kiitän myös lastenpsykiatri Raisa Cacciatorea Aggression portaat -opetusmateriaaliin liittyvän tekstini oikeellisuuden tarkastamisesta ja saamastani kannustuksesta.

Turun yliopiston kasvatustieteen laitosta kiitän saamistani kahdesta opintostipendistä, joiden avulla olen voinut olla kuukauden mittaiset jaksot virkavapaalla opetustyöstäni ja keskittyä jatko-opintoihini ja väitöskirjani tekemiseen. Koulutusrahastoa kiitän saamastani aikuiskoulutuksesta ollessani opintovapaalla seitsemän kuukauden ajan väitöskirjatyöni loppuvaiheessa.

Kiitokseni saavat myös kollegani ja koko työyhteisöni. Kannustavien kommenttien myötä olen jaksanut tehdä tutkimustani työni ohella. Erityisesti kiitän lähintä esimiestäni, rehtori Jyrki Latvaa, joustavasta suhtautumisesta väitöstutkimukseeni ja kaikesta saamastani inhimillisestä tuesta ”tutkimusmatkani” aikana! Suuret kiitokset kannustuksesta ja tuesta näiden tutkimusvuosieni aikana ansaitsevat monet ystäväistäni, kuten esimerkiksi Anne Pöyhönen, Riitta-Leena Luhtio, Merja Viljamäki, Marikki Karru, Minna Andell, Johanna Liponkoski, Annukka Muuri, Kristiina Ojala, Niina Stedt sekä Merja Nevanoja. Kiitos ystävydestänne!

Vanhemmilleni, Anjalle ja Raimolle, olen kiitollinen turvallisesta ja lämminhenkisestä lapsuudenkodista sekä hyvästä kasvuympäristöstä. Olette kannustaneet opiskelemaan sanoen, että ”Kannattaa lukea niin pitkälle kuin päätät riittää!” Erityisesti kiitän sisartani Aila Piispasta ystävydestä ja avuliaisuudesta sekä saamastani vahvasta tuesta ja kannustuksesta. Olen aina voinut luottaa sinuun ja loogisiin näkemyksiisi! Myös veljeäni Pasia kiitän luottavaisesta suhtautumisesta väitöskirjani valmistumiseen.

Lasteni isä, Martti, ansaitsee kiitokset hyvästä isyydestä ja vanhemmuudesta sekä hyvin sujuneesta yhteistyöstä lastemme parhaaksi. Elämänkumppaniani Lassea kiitän saamastani lämmöstä ja välittämisestä sekä avuliaisuudesta ja kannustuksesta. Kiitos vahvuudestasi ja ymmärtävyydestäsi – etenkin silloin, kun pohjalainen temperamenttini on kuohahdellut! Tärkeimmät kiitokseni osoitan rakkaille pojilleni, Eemilille ja Matiakselle. Olette olleet kärsivällisiä, ymmärtäviäisiä ja joustavia myös silloin, kun äiti on uppoutunut tutkimustyöhön! Omistankin väitöskirjani teille matkaevääksi elämäenne varrelle.

Päätän kiitokseni V. A. Koskenniemen sanoihin, jotka kirjoitti vieraskirjaani lukioni rehtori, Osmo Anttila, valmistuttuani aikoinani kasvatustieteen maisteriksi. Ehkä Osmolla oli jo tuolloin jokin näkemys tulevaisuudestani. Häneltä ja silloiselta luokanvalvojaltani, Juhani Tilliltä, saamani kannustavat lauseet ovat säilyneet mielessäni kirkkaina tähän päivään asti. Kiitos sanoistanne!

*”Ja ma unhotan läksyni vaivan
ja kaikki niin kauniiks saa.
Mua jossain, kaukana aivan,
elo ihana odottaa. –*

*Olen unessa useasti
sinun kaduillas, koulutie.
Ah, enkö ma hautaan asti
myös koululainen lie?” (V.A. Koskenniemi)*

Turussa 14.1.2016

Jaana Hintikka

SISÄLLYS

ESIPUHE JA KIITOKSET	7
LIITELUETTELO.....	11
KUVIOLUETTELO.....	12
TAULUKKOLUETTELO.....	13
1 JOHDANTO.....	15
2 TUNNE- JA ITSESÄÄTELYTAIDOT OPPILAAN KASVUN JA KEHITYKSEN PERUSTANA	19
2.1. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja sen kehittyminen	19
2.2. Tunne- ja itsesäätelytaidot	28
2.2.1. Tunteiden ja emootioiden määrittelyä	28
2.2.2. Erilaiset tunteet, niiden tunnistaminen ja ilmaiseminen	29
2.2.3. Aggressiivisuus ja empatiakyky osana tunne- ja itsesäätelytaitoja.....	32
2.2.4. Tunteiden itsesäätely ja sen kehittyminen	37
2.3. Sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen riski- ja suojaavat tekijät	44
3 OPPILAIDEN TUNNE- JA ITSESÄÄTELYTAITOJEN KEHITTÄMISEN TUKEMINEN PERUSOPETUKSESSA	48
3.1. Luokittelu ja nimeäminen.....	48
3.1.1. Sopeutumattomat oppilaat aikaisemmissa tutkimuksissa.....	56
3.1.2. Erityisopetuksen tuloksellisuus	61
3.2. Lait ja normit opetuksen perustana	63
3.3. Koulu oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen tukijana.....	66
4 PEDAGOGISENA INTERVENTIONA AGGRESSION PORTAAT -OPETUSOHJELMA	70
4.1. Pedagoginen interventio	70
4.2. Tutkimuksia pedagogisista interventioista	75
4.3. Aggression portaat – opetusmateriaali kouluille	78
5 TUTKIMUKSEN METODISET RATKAISUT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	83
5.1. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	83
5.2. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat	84
5.2.1. Oppilasmäärät luokka-asteittain, oppilaiden sukupuolijakauma ja ikä	88
5.2.2. Interventioyhmän oppilaiden siirrot yleisopetukseen vuosina 2010-2013	88
5.2.3. Yleisopetuksesta interventioyhmän luokkiin siirretyt oppilaat vuosina 2010-2012	90
5.3. Tutkimukseen osallistuneet opettajat.....	90
5.4. Interventio ja sen toteuttaminen	93
5.5. Tutkimusmenetelmät ja aineistot	97
5.5.1. Kyselyjen analysointi	99
5.5.2. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	105

5.6. Tutkimuksen toteuttaminen.....	106
6 OPPILAIDEN TUNNE- JA ITSESÄÄTELYTAITOJEN KEHITTYMINEN TUTKIMUSJAKSON AIKANA	110
6.1. Oppilaiden tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen	110
6.2. Oppilaiden tunteiden hallinta ja käyttäytymisen itsesäätely	112
6.2.1. Riitelyn taidot.....	112
6.2.2. Rentoutumisen ja tunteiden hallinnan keinot	113
6.2.3. Käyttäytymisen itsesäätely vihaisena	117
6.3. Oppilaiden kokemukset väkivallasta ja asenne väkivaltaan	118
6.3.1. Henkinen väkivalta	118
6.3.2. Fyysinen väkivalta	119
6.3.3. Oppilaiden suhtautuminen väkivaltaohjelmiin ja –peleihin	120
6.3.4. Oppilaiden suhtautuminen väkivaltaisiin tekoihin.....	122
6.4. Oppilaiden kirjoitukset väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi	124
7 OPPILAIDEN JA OPETTAJIEN ARVIOITA JA KOKEMUKSIA AGGRESSION PORTAAT -INTERVENTIOSTA	141
7.1. Oppilaiden ja opettajien arvioita oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen oppimisesta tutkimusjakson aikana	141
7.1.1. Oppilaiden ja opettajien arvioita interventio-ohjelman asiasisältöjen oppimisesta	142
7.1.2. Oppilaiden ja opettajien arvioita tunteiden hallinnan ja käyttäytymisen itsesäätelyn keinojen oppimisesta	143
7.1.3. Oppilaiden ja opettajien arvioita Aggression portaat -intervention hyödyllisyydestä	144
7.2. Oppilaiden ja opettajien kokemuksia interventioista	145
7.3. Yhteenveto tutkimustuloksista.....	148
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	150
8.1. Tutkimuksen validiteetti	154
8.2. Tutkimuksen reliabiliteetti	156
9 POHDINTA	157
9.1. Tutkimuksen arviointia	157
9.2. Tutkimustulosten arviointia	161
9.3. Tutkimuksen tieteellinen ja yhteiskunnallinen merkitys sekä anti kasvatusta- ja opetustyön kannalta.....	165
9.4. Opettaja tutkijana.....	168
LÄHTEET	171
LIITTEET	189

LIITELUETTELO

LIITE 1.	Lasten ja nuorten tunnetaitoja ja hyvinvointia tukevia interventio-ohjelmia	189
LIITE 2.	Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen –kysely	192
LIITE 3.	”Katoanalyysi”	199
LIITE 4.	Väkivalta-aiheinen kirjoitustehtävä	200
LIITE 5.	Itsearviointi ja kokemukset tunnetaitotunneista-kysely.....	201
LIITE 6.	Kysely interventioryhmän opettajille.....	202
LIITE 7.	Kysely kontrolliryhmän opettajille	206
LIITE 8.	Tutkimuslupapyyntö oppilaiden huoltajille	209

KUVIOLUETTELO

KUVIO 1. Sosioemotionaalinen kompetenssi alakäsitteineen Rose-Krasnorin (1997) mallia mukaillen	23
KUVIO 2. Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn malli (Pulkkinen 1995).....	40
KUVIO 3. Grossin (1998) tunteiden säätelyn prosessimalli	42
KUVIO 4. Tunneäly ja siihen sisältyvät tunnetaidot (Mayer & Salovey 1997)	43
KUVIO 5. Opetus, interventio ja kuntoutus kentässä, jota rajaavat muovautuvuus, koulutettavuus ja opetettavuus (Hautamäki 2009)	71
KUVIO 6. Intervention tutkimusasetelma (Mononen & Aunio 2014).....	72
KUVIO 7. Aggression portaat -malli Cacciatora (2007) mukaillen	80
KUVIO 8. Oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen tarkastelu Aggression portaat -interventiossa	83
KUVIO 9. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Miles & Huberman 1994)....	106
KUVIO 10. Tutkimuksen design.....	108
KUVIO 11. Oppilaiden ja opettajien arviot interventio-ohjelman asiasisältöjen oppimisesta (Huom! yhdistetty arvot 4=melko hyvin ja 5=erittäin hyvin).....	142
KUVIO 12. Oppilaiden ja opettajien arviot oppilaiden tunteiden hallinnan ja käyttäytymisen itsesäätelyn keinojen oppimisesta (Huom! yhdistetty arvot 4=melko hyvin ja 5=erittäin hyvin).....	143
KUVIO 13. Oppilaiden ja opettajien arviot Aggression portaat -intervention hyödyllisyydestä oppilaille (Huom! yhdistetty arvot 4=melko hyvin ja 5=erittäin hyvin)	144
KUVIO 14. Oppilaiden mielipiteet Aggression portaat -intervention tunnetaitotunneista ..	146

TAULUKKOLUETTELO

TAULUKKO 1.	Tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriön kriteerit (DSM-IV 1997).....	54
TAULUKKO 2.	Interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden erityisopetukseen siirron syyt terveystieteiden lausuntojen perusteella.....	86
TAULUKKO 3.	Interventio- ja kontrolliryhmän oppilasmäärät ja sukupuolijakauma luokka- asteittain alku- ja loppumittauksessa	88
TAULUKKO 4.	Oppilaiden ikäjakauma tutkimusjakson aikana	88
TAULUKKO 5.	Interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden yleisopetussiirrot vuosina 2010-2013	89
TAULUKKO 6.	Yleisopetuksesta interventio- ja kontrolliryhmän luokkiin siirretyt oppilaat vuosina 2009-2012.....	90
TAULUKKO 7.	Intervention toteuttamiseen osallistuneet ja opettajien kyselyyn vastanneet opettajat	92
TAULUKKO 8.	Tutkimusjakson aikana opettajien opettamat tunteiden hallinnan ja käyttäytymisen itsesäätelyn keinot	94
TAULUKKO 9.	Tutkimusjakson aikana opettajien opettamat interventio-ohjelman teema-aiheet	95
TAULUKKO 10.	Tutkimuksen tutkimuskysymykset, aineistot ja menetelmät	99
TAULUKKO 11.	Myönteisten tunteiden summamuuttujat ja niiden Cronbachin alfa- arvot.....	101
TAULUKKO 12.	Kielteisten tunteiden summamuuttujat ja niiden Cronbachin alfa-arvot.	102
TAULUKKO 13.	Riitelytapojen summamuuttujat ja niiden Cronbachin alfa-arvot	103
TAULUKKO 14.	Väkivaltaan liittyvät summamuuttujat ja niiden Cronbachin alfa-arvot...	104
TAULUKKO 15.	Oppilaiden myönteisten ja kielteisten tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen alku- ja loppumittauksessa.....	111
TAULUKKO 16.	Oppilaiden riitelytavat alku- ja loppumittauksessa	112
TAULUKKO 17.	Oppilaiden rentoutumistavat alku- ja loppumittauksessa	114
TAULUKKO 18.	Oppilaiden tunteiden hallintakeinot vihaisena alku- ja loppumittauksessa.....	116
TAULUKKO 19.	Oppilaiden käyttäytymisen itsesäätely vihaisena alku- ja loppumittauksessa.....	117

TAULUKKO 20. Oppilaiden henkisen väkivallan kokemukset alku- ja loppumittauksessa ..	119
TAULUKKO 21. Oppilaiden fyysisen väkivallan kokemukset alku- ja loppumittauksessa..	120
TAULUKKO 22. Oppilaiden mielipiteet väkivaltaohjelmista ja -peleistä alku- ja loppumittauksessa	121
TAULUKKO 23. Oppilaiden suhtautuminen väkivaltaisiin tekoihin alku- ja loppumittauksessa	123
TAULUKKO 24. Interventioryhmän oppilaiden ilmaisut omakohtaisessa väkivallan näkemisessä tai kokemisessa	126
TAULUKKO 25. Kontrolliryhmän oppilaiden ilmaisut omakohtaisessa väkivallan näkemisessä tai kokemisessa	127
TAULUKKO 26. Interventioryhmän oppilaiden ilmaisut toiminnasta väkivallan näkemisen tai kokemisen jälkeen.....	128
TAULUKKO 27. Kontrolliryhmän oppilaiden toiminta omakohtaisessa väkivallan näkemisessä tai kokemisessa	129
TAULUKKO 28. Interventioryhmän oppilaiden ilmaisut, mitä joku voi ajatella nähtyään tai koettuaan väkivaltaa	130
TAULUKKO 29. Kontrolliryhmän oppilaiden ilmaisut, mitä joku voi ajatella nähtyään tai koettuaan väkivaltaa.....	131
TAULUKKO 30. Interventioryhmän oppilaiden ilmaisut muiden toiminnasta väkivallan näkemisen tai kokemisen jälkeen.....	132
TAULUKKO 31. Interventioryhmän oppilaiden oma toiminta väkivallan vähentämiseksi	134
TAULUKKO 32. Kontrolliryhmän oppilaiden oma toiminta väkivallan vähentämiseksi	135
TAULUKKO 33. Interventioryhmän oppilaiden ehdotukset keinoista kavereiden väkivaltaisen käyttäytymisen vähentämiseksi.....	135
TAULUKKO 34. Kontrolliryhmän oppilaiden ehdotukset keinoista kavereiden väkivaltaisen käyttäytymisen vähentämiseksi.....	136
TAULUKKO 35. Interventioryhmän oppilaiden ehdotukset päättäjille väkivallan vähentämiseksi	137
TAULUKKO 36. Kontrolliryhmän oppilaiden ehdotukset päättäjille väkivallan vähentämiseksi	138

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen yhtenä keskeisenä taustatekijänä on ollut pitkä ja monipuolinen työkokemukseni luokanopettajana, laaja-alaisena erityisopettajana ja erityisluokanopettajana. Aggressiivisesti käyttäytyviä oppilaita olen kohdannut maaseudun kyläkouluissa, isoissa kaupunkikouluissa sekä monikulttuurisessa koulussa. Kokemukseni mukaan monilla oppilailla on voimakkaita kielteisiä tunteita sisällään, jotka tulevat usein esille heidän puheissaan ja käytöksessään lähiympäristöään, lähimmäisiään sekä itseään kohtaan. Kiinnostukseni ihmisiin ja tunnetaitoihin sai oman sysäyksensä jo 1990-luvulla, erityisesti luettuani Daniel Golemanin teoksen *Tunneäly* (1997). Huoli oppilaiden hyvinvoinnista ja halu tukea heidän kasvuaan ja kehitystään ovat olleet tutkimustyötäni olennaisesti motivoivia tekijöitä.

Tutkimukseni sai alkunsa vuonna 2009. Sopeutumattomiin erityisoppilaisiin liittyvän tutkimusaiheeni hakiessa vielä tarkempaa suuntaa, osallistuin erityisluokanopettajana toimiesani työyhteisöni ammatilliseen koulutuspäivään. Sen aiheena oli tutustuminen Aggression portaat -opetusmateriaaliin, josta ajateltiin olevan hyötyä käyttäytymisongelmallisille oppilaille. Kouluttajana toimi opetusmateriaalin kehittäjä, lastenpsykiatri Raisa Cacciatore, Väestöliitosta. Syksystä 2009 alkaen kyseisessä erityiskoulussa aloitettiin Aggression portaat -opetusmateriaalin pohjautuvien tunnetaito-oppituntien pitäminen oppilaille säännöllisesti ja johdonmukaisesti. Koska Suomessa ei ole aikaisemmin tehty tutkimusta Aggression portaat -opetusohjelmasta pedagogisena interventiona, tutkimukseni aihe selkiytyi.

Tarkoitukseni on siis selvittää seurantatutkimuksena Aggression portaat -intervention merkitystä sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen ja sen myötä heidän sosioemotionaalisen kompetenssinsa kehittymisen tukemisessa. Interventiossa oppilaille opetetaan tunteiden tunnistamista ja nimeämistä sekä keinoja omien tunteiden hallintaan ja käyttäytymisen itsesäätelyyn. Pyrin löytämään tutkimukseni avulla vastauksia siihen, miten oppilaiden tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen sekä tunteiden hallinta ja käyttäytymisen itsesäätely muuttuvat tutkimusjakson aikana. Lisäksi selvitän, millaisia kokemuksia oppilailla on kiusaamisena ilmenevästä väkivallasta ja mitä oppilaat ajattelevat väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi. Tutkimuksessani oppilaat ja opettajat arvioivat oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen oppimista ja sitä, miten he kokivat interventio-ohjelman mukaiset oppitunnit tutkimusjakson aikana. Keskeistä on saada oppilaiden ääni kuuluviin, unohtamatta opettajienkaan arvioita ja kokemuksia.

Sopeutumattomasta oppilaasta käytettiin vuoteen 2010 asti nimitystä ESY-oppilas, jolla tarkoitettiin erityisopetukseen siirrettyä sopeutumattomaksi luokiteltua oppilasta, joka opiskeli yleisopetussuunnitelman mukaan. Vuonna 2010 annetut Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset edellyttivät oppilaan tarvitseman tuen arvioinnissa pedagogisen selvityksen tekemistä ja siirtymistä kolmiportaisen tuen malliin, jossa tuen muo-

dot nimettiin yleiseksi, tehostetuksi ja erityiseksi tueksi. Kolmiportainen tuki otettiin kouluissa käyttöön vuonna 2011. Lisäksi perusopetuslaissa aikaisemmin käytetty termi erityisopetus päätös vaihtui erityisen tuen antamista koskevaksi päätökseksi (POL 17§ 2 mom.).

Lasten ja nuorten pahoinvoinnista, kuten aggressiivisesta käyttäytymisestä, koulukiusaamisesta ja syrjäytymisestä, on keskusteltu ja kirjoitettu runsaasti sekä tehty tutkimusta etenkin kuluneen vuosikymmenen aikana. (esim. Schulman 2004; Lauerma 2004; 2005; Siren & Honkatukia 2005; Haapasalo 2005; Ellonen, Kivivuori & Kääriäinen 2007; Fagerlund ym. 2014). Aggressiivisten tunteiden hallinnan vaikeutta ja tärkeyttä ilmentävät lasten ja nuorten toisiinsa kohdistamat väkivallan teot ja vuosien 2007 ja 2008 koulusurmat. Tilastojen mukaan pojat ovat olleet tyttöjä aktiivisempia väkivallan käyttäjiä ja pahoinvointi lisää nuorten väkivaltaa (Ellonen, Kääriäinen, Salmi & Sariola 2008). Uusimman lasten ja nuorten väkivaltakokemuksia kartoittavan lapsiuhritutkimuksen mukaan lapsiin kohdistuva väkivalta on yhä yleisempää ja hyväksyttävämpää verrattuna aikuisiin kohdistuvaan väkivaltaan. Väkivallan väheneminen on kuitenkin jatkunut 2000-luvun alkupuolella, vuodesta 2008 lähtien pahoinpitelyjen, niiden yritysten ja uhkailujen osalta selvästi. Lisäksi ikäovereiden välisen väkivallan on todettu vähenevän sekä tyttöjen että poikien keskuudessa. (Fagerlund, Peltola, Kääriäinen, Ellonen & Sariola 2014.)

Koulun merkitys lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaajana on lisääntynyt samalla kun sen rooli tiedon jakajana on vähentynyt. Vaikka koulutus tarjoaa lapselle ja nuorelle mahdollisuuksia ja valintoja, on se samalla myös riskialtis ympäristö syrjäytymiseen johtavien prosessien käynnistymisen kannalta. (Komonen 2005.) Koulun sosiaalinen yhteisö vaikuttaa vahvasti yksilön persoonallisuuden kehitykseen läpi elämän. Vaikka suurin osa oppilaista ja opiskelijoista voi koulunkäyntinsä aikana hyvin, kokee noin 10 prosenttia oppilaista kouluyhteisön itselleen vieraana. Näillä oppilailta ei ole koulussa läheisiä ystäviä, eivätkä he sitoudu koulun tavoitteisiin. Usein heikko koulumenestys, kiusaamisen kokemukset sekä yhteiskunnallista syrjäytymistä ennustavat kokemukset ovat heikon koulumotivaation taustalla. (Väljärvi 2011, 23, 26-27.) Weare (2000) rinnastaa positiiviseen mielenterveyden käsitteeseen tunneterveiden ja sosiaalisen terveyden. Koulussa vallitseva kannustava ilmapiiri, oppilaiden itsetunnon sekä sosiaalisten ja tunnetaitojen vahvistaminen edistävät koko kouluyhteisön mielenterveyttä.

Erityispedagoginen näkökulma tuo esille oppimisen vaikeudet ja niiden ennaltaehkäisy, sillä oppimisen ongelmilla on todettu olevan erilaisia hyvinvointia estäviä seurannaisvaikutuksia koko myöhemmän koulunkäynnin ajan. Usein erityiset oppimisen vaikeudet sekä kognitiiviset, emotionaaliset ja käyttäytymisvaikeudet liittyvät toisiinsa. Siten saatujen tutkimustulosten perusteella tulisikin oppimisvaikeuksien riskitekijöiden arvioinnissa ja oppimisvaikeuksien interventioissa ottaa huomioon myös emotionaaliseen käyttäytymiseen liittyvät toimenpiteet opittavan taidon ohella. (Holopainen & Savolainen 2008, 98.) Koulumaail-

massa ilmenevällä hyvinvoinnilla, saadulla sosiaalisella tuella ja sosiaalisella kanssakäymisellä tiedetään olevan yhteys opintomenestykseen (Vahtera 2007). Holopainen ja Savolainen (2008) nimeävätkin pedagogisen hyvinvoinnin ja koulutyössä mukana pysymisen kannalta haasteellisimmiksi sellaiset oppilaat, joilla on erilaisten oppimisvaikeuksien lisäksi sosioemotionaalisia ongelmia. Pedagogisen hyvinvoinnin problematiikkaa voidaan tarkastella myös erityisen tuen tarpeen käsitteen avulla, johon liittyy yksilön ominaisuuden lisäksi yksilön ja systeemin vuorovaikutuksessa oleva ristiriita. Tämä perustuu ajatukseen, että samalla, kun yksilö ei voi pedagogisesti hyvin, jokin asia opetussysteemissä saanee aikaan yksilön pahoinvointia. (Holopainen & Savolainen 2008, 98-99.)

Yhdysvaltalaisen Daniel Golemanin (1995) teos, *Emotional Intelligence* (suom. *Tunneäly* 1997), vaikutti osaltaan julkiseen keskusteluun tunnetaidoista ja niiden merkityksestä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Lapsuuden ja nuoruuden sekä koko elämänkaaren mittaisena kehitystehtävänä onkin riittävän hyvän sosioemotionaalisen kompetenssin muodostuminen (Denham ym. 2003). Sosioemotionaalisen kompetenssin tarkoitetaan useimmiten omien päämäärien saavuttamista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa siten, että samalla myönteiset suhteet muihin säilyvät (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005; Laine 2005; Rose-Krasnor 1997; Salmivalli 2005). Sosioemotionaalisen kompetenssin myötä yksilölle on mahdollista oman toiminnan tarkastelu, tavoitteiden asettelu, toimintamahdollisuuksien realisointi ja suojaavien tekijöiden löytäminen hankalissa tilanteissa (Pölkki 2001; Salmivalli 2005).

Viime aikoina oppilaiden ja opiskelijoiden sosiaalisten ja tunne-elämän sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittämisen tarve on nostettu yhä painokkaammin esille koulumaailmassa (mm. Daniels & Cole 2002; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012; Koulutuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011-2016). Joulukuussa 2014 annetut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vahvistavat Koulutuksen kehittämissuunnitelman (2012) mukaista linjausta. Siten 1.8.2016 voimaan tulevien uusien opetussuunnitelmien mukaan koulujen toiminnassa tulee korostua muun muassa osallisuus, hyvinvointi, turvallisuus, kanssaihminen kunnioitus, kulttuurien moninaisuus ja kestävä kehitys. Koulua vahvistetaan oppilaiden emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehittäjänä ja tehostetaan toimia koulukiusaamisen vähentämiseksi. Myös suvaitsevaisuus- ja tapakasvatusta lisätään. Opetussuunnitelmien perusteissa tuodaan siis aikaisempaa painokkaammin esille koulujen velvollisuus opettaa oppilaille tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Suomessa lasten ja nuorten parissa toimiville kasvattajille ja opettajille on kuitenkin ollut melko vähän tarjolla tietoa tunnekasvatuksesta ja etenkin sen toteuttamisesta käytännön opetustyössä. Tilanne on vähitellen parantunut 2000-luvun loppupuolelta lähtien, sillä tunnekasvatukseen liittyvä tutkimus ja kirjallisuus ovat lisääntyneet (esim. Isokorpi 2004; Jalovaara 2005; Joronen & Koski 2010; Cacciatore & Karukivi 2014). Lastenpsykiatri Raisa Cacciatoren ja hänen työryhmänsä kirjoittama tunnekasvatusta tukeva teos, *Aggression portaat – opetusmateriaali kouluille*, on Opetushallituksen ja Väestöliiton yhteistyöjulkaisu vuodelta

2007, joka myös palkittiin Terveystieteiden tutkimuskeskuksen palkinnolla vuonna 2008, vuoden parhaana terveysaineistona. Aggression portaat -opetusmateriaalin tavoitteena on ennaltaehkäistä oppilaiden väkivaltaista käytöstä ja antaa oppilaille eväitä suotuisaan tunteiden hallinnan oppimiseen. Lähtökohtana on ajatus, että haasteellisten tunteiden hallintaa voidaan opettaa ja oppia. Väkivalta vähenee, jos ihmiset oppivat hallitsemaan aggressiointunnetta ja ottamaan vastuun omista teoistaan myös tunnekuuhujen aikana. (Cacciatore 2007.)

Aikaisemmissa erityispedagogiikan alan suomalaisissa tutkimuksissa kouluun sopeutumattomia oppilaita on tarkasteltu eri näkökulmista. Oppilaisiin liittyvissä tutkimuksissa on tutkittu oppilaiden koulukokemuksia (Kivirauma 1995; Kuorelahti 2000), koulu-uraa (Laakso 1992; Sinkkonen 2007; Kitinoja 2005) sekä koulun jälkeisiä elämänvaiheita ja oppilaiden yhteiskuntaan sijoittumista (Jahnukainen 1998; Kuula 2000; Lappalainen 2001; Takala 1992). Tutkimusta on tehty myös opettajien ja koulun näkökulmasta (Haapaniemi 2003; Ihatsu 1992; 1993; Naukkarinen 1999; Ruoho 1996), jolloin opettajien ja kouluyhteisön mielipiteitä sekä interventioita on voitu tuoda esille. Lisäksi on tutkittu erityisopetuksen tuloksellisuutta (Kuorelahti 2000; Seppovaara 1998; Lempiäinen 1996). Sen sijaan varsinaista erityisluokan oppilaiden opetusta on Suomessa tutkittu vähän.

Kansainvälisesti oppilaiden sosioemotionaaliseen kompetenssiin sekä tunne- ja itsesäätelytaitoihin liittyvää tutkimusta on tehty jo pidempään. (esim. Eisenberg & Fabes 1992; Eisenberg ym. 1995; Eisenberg, Fabes & Murphy 1996; Rose-Krasnor 1997; Denham ym. 2003). Myös Suomessa sosioemotionaalista kompetenssia ovat tarkastelleet useat tutkijat (esim. Saarni 1999; Poikkeus 2003; Laine 2005; Salmivalli 2005). Viime aikoina on kotimaisissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa selvitetty eri tekijöiden, kuten emotionaalisen hallinnan (Peltokorpi 2007), yksinäisyyden kokemusten (Junttila 2010) ja vanhempien kotikasvatuksen vaikutusta (Neitola 2011) lasten sosioemotionaaliseen hyvinvointiin. Lisäksi opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvä tutkimus on vähitellen lisääntynyt (Virtanen 2013; Talvio 2014).

Kuitenkaan erityisopetusta saavien oppilaiden tunnetaitojen oppimiseen liittyvää tutkimusta ei ole tehty Suomessa aikaisemmin. Siten sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittymistä tarkasteleva interventiotutkimukseni antaa tutkittua tietoa oppilaiden tunnetaitojen oppimisesta ja on myös hyvin ajankohtainen uusien Perusopetuksen opetussuunnitelmien voimaantulon myötä. Kouluissa kyllä toteutetaan erilaisia interventioita, mutta yleensä ne eivät perustu tieteellisesti tutkittuun tietoon. Siten tutkimukseni on myös erittäin tarpeellinen ja hyödyllinen, koska sen myötä saadaan opettajien käytännön opetustyön avuksi tutkimusperustainen (evidence-based) interventio-ohjelma, Aggression portaat. Lisäksi tutkimukseni tuo uuden näkökulman kasvatustieteen ja erityispedagogiikan tutkimuskenttään.

2 TUNNE- JA ITSESÄÄTELYTAIDOT OPPILAAN KASVUN JA KEHITYKSEN PERUSTANA

Tunne- ja itesäätelytaidot ovat päivittäin käyttämiämme vaistomaisia tai tietoisia taitoja, jotka osana sosiaalista käyttäytymistämme ohjaavat tekojamme, päätöksiämme, ajatuksiimme ja unelmiamme. Yksi osa tunnetaitoja on kyky huomioida toisten tunteet eli empatiakyky. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2005, 12-17.) Sosioemotionaalisten taitojen osana ovat sekä tunnetaidot että sosiaaliset, vuorovaikutukseen, liittyvät taidot. Tunnetaitoja ovat muun muassa tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, ilmaiseminen ja säätely ja ne liittyvät ihmisen omaan, tasapainoiseen tunne-elämään ja sen tarkoituksenmukaiseen toimintaan. Sosiaalisissa taidoissa korostuu vuorovaikutus, sillä pyrkimyksenä on myönteisten sosiaalisten tavoitteiden saavuttaminen tai ihmisten välisen vuorovaikutuksen parantaminen. (Kokkonen 2013.)

Yksilön käyttäytymiseen ja suoriutumiseen vaikuttaa ympäristön lisäksi myös perimä, johon perustuvia yksilöpsykologisia tekijöitä ovat esimerkiksi persoonallisuus (LeVine 2003), temperamentti (Keltikangas - Järvinen 2010; Rothbart & Bates 1998) ja lahjakkuus (Uusikylä 1992; Creemer & Kyriakides 2008, 91-93; Sternberg 1998). Yksilön sopeutumisen kannalta käyttäytymisen muovautumisella on merkitystä (Bergan & Dunn 1976; Hautamäki 2009) ja esimerkiksi epigeneettisillä tekijöillä, kuten hormoneilla, on todettu olevan vahva vaikutus käyttäytymiseen aiempien sosiaalisten kokemusten ja kontekstin lisäksi (Cushing & Kramer 2005).

Seuraavissa luvuissa tarkastelen sosioemotionaalista kompetenssia ja etenkin tunne- ja itesäätelytaitoja sen yhtenä keskeisenä osa-alueena. Lisäksi tuon esille sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen riski- ja suojaavia tekijöitä.

2.1. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja sen kehittyminen

Sosiaalinen kompetenssi on sosialisointin ja sosiaalisen kehityksen käsitteiden ohella keskeinen sosiaalisuuteen liittyvä käsite (Maccoby 2006). Sosiaalista kompetenssia on käsitteen laaja-alaisuuden vuoksi määritelty monin tavoin. Eri määritelmissä kuitenkin korostuu ihmisen kyky positiivisten reaktioiden tuottamiseen ja muiden negatiivisten reaktioiden välttämiseen. Sosiaalisesti kyvykkäät ihmiset osaavat käyttäytyä muiden hyväksymällä tavalla, jolloin muilta saadun sosiaalisen hyväksynnän lisäksi oleellisia taitoja ovat sosioemotionaaliset, sosiokognitiiviset ja sosiaaliset taidot. (esim. Bierman & Welsh 1997; Fabes ym. 1999; Haager & Vaughn 1995; Poikkeus 2003.)

Sosiaalista kompetenssia on tarkasteltu psykologisessa tutkimuskirjallisuudessa eri näkökulmista. Sosiaalisten taitojen (esim. Ladd & Mize 1983) ja sosiaalisen informaation prosessoinnin näkökulmien (mm. Crick & Dodge 1994; 1996) lisäksi sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen liittyvää tutkimusta on tehty myös emotionaalisen sopeutumisen kannalta, jolloin siihen katsotaan kuuluvan tunteiden tunnistaminen, ymmärtäminen ja säätely (mm. Albrecht & Braaten 2008; Denham ym. 2003; Eisenberg & Fabes 1992; Eisenberg ym. 1995; Eisenberg, Fabes & Murphy 1996; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2002; Laine 2005). Sosiaalista kompetenssia on tarkasteltu myös motivaation (esim. Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets 2005) ja kontekstin näkökulmista (esim. Harris 1995; Ladd 2005; Ladd & Pettit 2002; Parke ym. 2004).

Sosiaaliseen kompetenssiin liitetään läheisesti myös emootiot, joilla nähdään olevan suoran vaikutuksen lisäksi sosiokognitiivisten taitojen kautta yhteys sosiaaliseen kompetenssiin (esim. Denham ym. 2003; Salmivalli 2005). Lasten emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen liittyvää tutkimusta on tehty runsaasti (esim. Denham 1998; Dowling 2010; Dunn 2004; Eisenberg ym. 1997). Emotionaalisen kompetenssin katsotaan olevan perusedellytys vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoille. Emotionaalisen kompetenssin määritelmässä korostuu ihmisen omien emootioiden käsittelykyky ja taito tunnistaa toisten emootioita sekä kyky tulla toimeen omien ja toisten emootioiden kanssa. (Schaffer 2004; Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 119.)

Koska sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin katsotaan liittyvän läheisesti toisiinsa ja olevan osittain päällekkäisiä, käytetään kirjallisuudessa myös käsitettä sosioemotionaalinen kompetenssi. (esim. Verschueren ym. 2001). Useimmiten sillä tarkoitetaan omien päämäärien saavuttamista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa säilyttäen samalla myönteiset suhteet muihin (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005; Laine 2005; Rose-Krasnor 1997; Salmivalli 2005). Tässä tutkimuksessa käytän sosioemotionaalisen kompetenssin käsitettä, koska se mielestäni kuvaa parhaiten tunne- ja itesäätelytaitojen kehittymiseen liittyviä tekijöitä, kuten tunteiden tunnistamista, niiden hallintaa sekä oman käyttäytymisen itsesäätelyä.

Sosioemotionaalisen kompetenssin kehittyminen alkaa lapsen syntymästä, jolloin vauvan ilmaisut ovat aluksi enimmäkseen fysiologisesta tyytymättömyydestä aiheutuneita refleksejä. Vähitellen lapsen itsensä ja ympäristön vaikutuksesta emootioiden ilmaiseminen muuttuu reflektiiviseksi. (Webster-Stratton 2003, 286-287.) Pienelle lapselle kehittyy nopeasti ominainen tapa ilmaista emootioita sekä käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa (Dowling 2010, 52).

Turvallisen kiintymyssuhteen syntymisen kannalta on oleellista, että vanhemmat vastaavat myönteisesti pienen lapsen niin positiivisiin kuin negatiivisiin emotionaalisiin ilmaisuihin. Turvallinen kiintymyssuhde auttaa lasta kehittymään myös muiden ihmisten erilaisten

emootioiden vastaanottamiseen. Epävarmat ja turvattomat lasten ja vanhempien väliset tunnesiteet puolestaan heijastuvat lapsen kielteisenä emotionaalisen suhtautumisena muihin ihmisiin. (Bolger ym. 1998; Schaffer 2004, 144-146.)

Lapsuuden jälkeen sosioemotionaalisen kompetenssin muotoutuminen jatkuu koko elämän kestävässä dynaamisena prosessina, johon vaikuttaa edelleen lapsen ja hänen ympäristönsä keskinäinen vuorovaikutus. Lapsen kasvaessa vertaissuhteissa omaksutut tiedot, taidot, asenteet ja koetut asiat vaikuttavat lasten ja nuorten sopeutumiseen tulevaisuudessa. (Laine 2005; Salmivalli 2005; Sameroff & Fiese 2005.) Lisäksi oleellista on lasta ja nuorta ympäröivä sosiaalinen konteksti, kuten perhe, yhteisön arvot ja asenteet sekä yhteiskunnan perheille ja lasten kasvatukselle antama poliittinen ja taloudellinen tuki päivähoidon, koulutuksen, harrastusmahdollisuuksien ja sosiaalisten palveluiden järjestämisenä (Laine 2005, 125.) Myös lapsen sosialisatiohistorialla, kulttuurilla ja sukupuolella on keskeinen merkitys kompetenssin muodostumisessa. Koska sosiaalisen pätevyyden arvostaminen voi olla erilaista eri yhteisöissä, tulisi yksilön sosioemotionaalinen kompetenssi suhteuttaa ympäröivään kulttuuriin ja alakulttuuriin ja etenkin lasten kohdalla myös ikävaiheeseen. Lisäksi ihmisen moraalisella kehityksellä ja sosioemotionaalisella kompetenssilla on yhteys, sillä yksilön moraalinen ajattelu määrittää omaksutut yhteiskunnan arvot, normit ja asenteet sekä suhtautumistavan velvollisuuksiin, vastuuseen ja toisten ihmisten perusoikeuksien kunnioittamiseen. (Vrt. Bierman & Welsh 1997; Fabes ym. 1999; Haager & Vaughn 1995.)

Sosioemotionaalinen kompetenssi ei ole kuitenkaan lapsen sisäsyntyistä kyvykkyyttä vaan se muotoutuu oppimisen kautta. Vertaisryhmässä lapsen suhteet muihin ryhmän jäseniin perustuvat tasavertaisuudelle, toisin kuin perheessä. (Ladd 2005.) Lapset oppivat tunteisiin liittyviä asioita ensisijaisesti perheessä; miten toiset suhtautuvat heihin, kuinka tunteita ilmaistaan, missä tilanteissa tunteita voi näyttää ja miten toimia tunteita herättävissä tilanteissa (Schaffer 2004, 144).

Vanhempien toiminnalla on todettu olevan sekä suoraa että epäsuoraa vaikutusta lasten emotionaaliseen kompetenssiin. Myönteisen tunneilmapiirin omaavien vanhempien lapsilla on taipumus osoittaa vertaisilleen enemmän myönteisiä tunteita, kun taas kielteisesti suhtautuvien vanhempien lasten sosiaalinen kompetenssi on alhaisempi. Lastensa tunteita paremmin ohjaavien vanhempien lapset oppivat myös ymmärtämään tunteita paremmin. Vanhempien tapa vastata lastensa tunteisiin ja tunteisiin liittyvä ohjaus ovat keskeisesti vaikuttavia tekijöitä alle kouluikäisten lasten emotionaalisen kompetenssin kehittymiseen ja ylipäätään sosiaalisen kompetenssin muotoutumisen kannalta. Siten alle kouluikäisen lapsen emotionaalinen kompetenssi ennustaa hänen myöhempää yleistä sosioemotionaalista kompetenssiaan. (Denham ym. 1998.)

Lapsen ja nuoren sosioemotionaalisen kompetenssin ja persoonallisuuden kehittymiseen vaikuttavat paljolti myös geneettisesti määräytyneet, yksilölliset luonteenpiirteet temperamentin muodossa. Persoonallisuuspiirteiden muotoutumiseen vaikuttavat perheen ja vanhempien lisäksi oleellisesti myös koulu ja elämäkokemukset. Tutkimukset osoittavat, että persoonallisuuspiirteet voivat muuttua iän myötä. Myös yksilön aggressiivisuuden on havaittu lisääntyvän, ellei siihen puututa ja pyritä sitä ehkäisemään ja vähentämään. (Ks. Keltikangas-Järvinen 2004; Schaffer 2004; Smith, Mackie & Claypool 2015.) Koulukokemuksilla on oma merkityksensä sosioemotionaaliseen kompetenssiin, joka edelleen vaikuttaa itsearvostuksen, minäkäsityksen ja itsetunnon kautta psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (Salmivalli 2005).

Oppimistilanteessa virinneet vihjeet voivat herättää fysiologisesti määrittyviä tunteita, joilla tarkoitetaan tunteiden aivoissa tapahtuvaa hermostollista toimintaa. Kehitysteoreettisen näkemyksen mukaan yksilön kokemukset muokkaavat käyttäytymistä. (Bergan & Dunn 1976, 172-173.) Oppilaan tekemiin havaintoihin puolestaan vaikuttavat kokemuksiin perustuvat odotukset ja asenteet, jotka siten myös kontrolloivat käyttäytymistä. (Bergan & Dunn 1976, 143.) Asenne muovautuu vuorovaikutuksessa saatujen kokemusten perusteella ja ohjaa toimintaa kontekstisidonnaisesti (Kupari 2007, 317; Matikainen 2006). Sosiaalisen oppimisteorian näkemyksen mukaan opettajat saattavat epähuomiossa vahvistaa oppilaan ei-toivottua huomion tarvetta ja siten aiheuttaa oppilaan sopeutumaton käyttäytymistä (Bergan & Dunn 1976, 138).

Sosioemotionaalinen kompetenssi voidaan nähdä teoreettisesti rakenteena, johon kuuluu useita osa-alueita ja ulottuvuuksia. Eri tutkijoiden näkemykset sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueista ja ominaisuuksista ovat käsitteinä hyvin monentasoisia. Niiden tarkastelu samanaikaisesti antaa kokonaiskuvan yksilön toiminnasta sosiaalisissa suhteissa. Gresham (1986) tuo esille useissa sosioemotionaalisen kompetenssin määritelmässä esiintyvän adaptiivisen toiminnan tai käyttäytymisen ja sosiaaliset taidot. Rose-Krasnor (1997) puolestaan nimeää sosiaaliset taidot, sosiometrisen statuksen, toverisuhteet ja toiminnan tulokset (functional outcomes) sosioemotionaalisen kompetenssin määrittäjiksi.

Tutkimukseni teoreettisen viitekehysten lähtökohdaksi olen valinnut Rose-Krasnorin (1997) esittämän mallin sosioemotionaalisen kompetenssista. Seuraavassa kuviossa esitän Rose-Krasnorin mallin täydennettynä muiden tutkijoiden näkemyksillä.



KUVIO 1. Sosioemotionaalinen kompetenssi alakäsitteinen Rose-Krasnorin (1997) mallia mukailien

Sosioemotionaalinen kompetenssi on yläkäsite, johon sisältyy useita eri alakäsitteitä. **Tunne- ja itsesäätelytaitoihin** liittyy erilaisten tunteiden tunnistamisen ja niiden säätelyn ohella empatiakyky sekä impulssien hallinta. Aggressiivisuus on myös osa tunne- ja itsesäätelytaitoja.

Yhtenä sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueena ovat **sosiokognitiiviset taidot**. Ihminen pystyy jäsentämään eri vuorovaikutustilanteissa havaitsemaansa informaatiota käyttäen apunaan sosiaalisia skeemojaan ja luokittelujaan sekä prosessoimaan saamaansa tietoa. Spesifejä sosiokognitiivisia taitoja ovat kyky tehdä tarkoituksenmukaisia havaintoja ihmisten puheesta ja käyttäytymisestä sekä oikeita tulkintoja ja päätelmiä ihmisten tunteista, ajatuksista ja käyttäytymistavoista. Oleellista on myös keinojen keksiminen sosiaalisiin tavoitteisiin pääsemiseksi, oman ja muiden toiminnan seuraamusten ennakointi sekä oman käyttäytymisen vaikutuksen arviointi ja saadun palautteen pohjalta tapahtuva oman toiminnan korjaaminen tilanteeseen sopivaksi muita ärsyttämättä. (Augoustinos & Walker 1995, 32-59, 164-184; Bierman & Welsh 1997; Irving 1998.) Myös empatiakyky sekä omassa alakulttuurissa vallitsevien sääntöjen ja normien ymmärtäminen ovat sosiokognitiivisia taitoja. Emotionaalisen herkkyyden omaava ihminen kykenee lukemaan ja ymmärtämään ulkoisen käyttäytymisen perusteella toisen sisäisiä tunteita. Oleellista on myös virittäytyminen toisen emotionaaliseen tilaan ja taito vastata tilanteeseen sopivalla tavalla. (Rubin & Asendorpf 1993.)

Useat tutkijat korostavat, että sosioemotionaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot eivät ole samaa tarkoittava käsite, vaan **sosiaaliset taidot** ovat sosioemotionaalisen kompetenssin yksi alakäsite (esim. Gresham 1986; Salmivalli 2005.) Siihen kuuluvia ominaisuuksia ovat

kommunikointi, kuunteleminen ja toisiin reagointi. Myös aloitteellisuus, jakaminen, auttaminen, yhteistyö sekä assertiivisuus eli jämäkkyys asioiden esille nostamisena ja rajoista huolehtimisena ovat sosiaalisia taitoja. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan sellaisia käyttäytymisen muotoja, joiden avulla menestytään sosiaalisissa vuorovaikutus- ja yhteistoimintatilanteissa. Sosiaalista käyttäytymistä ohjaavat tilanteiden havaitseminen ja tulkinta, muiden toiminta ja normit. Sosiaaliset taidot opitaan, tosin synnynnäinen temperamentti voi osaltaan vaikuttaa niihin. Korkean sensitiivisyyden omaava yksilö on sensorisesti ja sosiaalisesti herkkä, joten hän kykenee tekemään havaintoja, tulkitsemaan toisten tunteita, ennakoimaan tilanteita ja aistimaan tunnelmia. (Keltikangas-Järvinen 2010, 60-61.)

Sosiaalisia taitoja voidaan myös määritellä ja tarkastella eri näkökulmista. Kahden tai useamman henkilön välisissä vuorovaikutussuhteissa, ryhmätoiminnassa ja sosiaalisissa verkostoissa keskeisiä taitoja ovat prososiaalisuus, liittymiskäyttäytyminen, yhteistoiminnallisuus sekä mielialan että emotionaalisten ilmaisujen säätely. Epäsosiaalista käyttäytymistä ovat aggressiivisuus ja vetäytyvyys. (Vrt. Bierman & Welsh 1997; Webster-Stratton 2003.)

Ihmisen synnynnäiseen temperamenttiin liittyy myös mieliala, jolla on vaikutusta yksilön sosiaaliseen statukseen. Yleensä positiivisen statuksen omaavalla henkilöllä on hyvä sosiaalinen asema ja suosio, kun taas negatiivisen mielialan omaava saa osakseen torjuntaa. (Fabes ym. 1999.) Sosioemotionaalisesti taitava ihminen pystyy kontrolloimaan ja sopeuttamaan mielialaansa kiinnittämällä huomionsa positiivisiin näkökohtiin ja löytämään rakentavia ratkaisuja reagoiden myös stressaaviin tilanteisiin myönteisesti välttämällä samalla negatiivisia tunnepurkauksia. (Denham 2003; Eisenberg ym. 1997; Schaffer 1996, 148-153.)

Ihmisen käyttäytymistä määrittävät kulttuurinormit, joten eri kulttuureissa odotetaan ja hyväksytään erilaista käyttäytymistä. Sosiaalipsykologisen käsityksen mukaan käyttäytymisen lähtökohdaksi ovat toimijan omat motiivit. Sosiaalisinta käyttäytymistä on prososiaalisuus, epäsosiaalisinta aggressio. (Pennington ym. 2001, 280, 296-297, 303.) Prososiaalinen käyttäytyminen voi ilmetä antamisena, jakamisena, suojelemisena, huolenpitona ja lohduttamisena. Prososiaalisen käyttäytymisen perustana on toimijan empaattisuus, kuten myötäeläminen ja kyky asettua toisen asemaan. Lisäksi prososiaalisuuden motiivina on vilpitön auttamisen halu, johon vaikuttavat yhteisön normien ohella myös henkilökohtaiset normit. Prososiaalisen persoonallisuuden omaavalla ihmisellä on yleensä monia positiivisia piirteitä, jotka ilmenevät käytännössä esimerkiksi altruistisena toimintana, hyvinä itsesäätely- ja vuorovaikutustaitoina, terveenä itsearvostuksena, jämäkkyutenä ja yleisenä sosiaalisena suuntautuneisuutena. Prososiaalisen ihmisen on yleensä helppo solmia ja ylläpitää sosiaalisia suhteita sekä saada muilta sosiaalista hyväksyntää. (Eisenberg, Fabes & Spinrad 2006; Pennington ym. 2001, 280-296.)

Muiden seuraan liittymisen tarvetta pidetään ihmisen synnynnäisenä temperamenttiin perustavana ominaisuutena. Liittymiskäyttäytymistä voi hallita joko lähestymismotivaatio,

välttämismotivaatio tai samanaikaisesti molemmat (Rubin & Asendorpf 1993). Samanaikaisesti oleva korkea lähestymismotivaatio ja matala välttämismotivaatio helpottavat ihmisten välistä vuorovaikutusta sekä ihmissuhteiden solmimista ja ylläpitämistä. Myös riittävä emotionaalinen kypsyyden ja kehittyneet sosiokognitiiviset taidot ovat eduksi. (Erwin 1994; Johnson & Johnsson 2013, 60-63; Rubin & Asendorpf 1993).

Vaikeus solmia ihmissuhteita ja liittyä ryhmään ilmenee usein vetäytyvän käyttäytymisenä, jonka taustalla saattaa olla sosiokognitiivisen toiminnan, sosioemotionaalisen kompetenssin tai liittymismotivaation ongelmia. (Ks. Rubin & Asendorpf 1993). Vetäytyvä käyttäytyminen voi liittyä myös temperamenttipiirteeseen, jolle on ominaista pelokkuus ja estyneisyys uusissa ja oudoissa sosiaalisissa tilanteissa (Keltikangas-Järvinen 2004, 99-101), jota kulttuurisamme pidetään yleensä sosiaalisena taitamattomuutena tai epäsosiaalisena käyttäytymisenä (Graham & Hoehn 1995). Prososiaalisuuden ja yhteistoimintataitojen on todettu ennustavan muiden hyväksyntää ja suosioasemaa. Vastaavasti vähäistä sosiaalista hyväksyntää ennustavat prososiaalisten taitojen puute, syrjäänvetäytyvyys ja etenkin aggressiivinen ja häiritsevä käyttäytyminen. (Bierman & Welsh 1997; ks. myös Putallaz & Wasserman 1990.) Aggressiivisesti käyttäytyvä henkilö saa muut kokemaan turvattomuutta, jonka vuoksi hänestä ei pidetä eikä hän saa suosiota ja hyväksyntää (Schmuck & Schmuck 2001).

Sosiaaliin taitoihin kuuluu myös yhteistyö, jossa on keskeistä pyrkimys saavuttaa yhteinen päämäärä ja molemminpuolinen hyöty. Se edellyttää aloitekykyä, kuuntelemisen taitoa ja toisten mielipiteiden huomioimista, sääntöjen noudattamista, aktiivisuutta, hienotunteisuutta ja muiden hyväksyntää ja kannustusta. Lisäksi tarvitaan taitoa selvittää konfliktitilanteista, kykyä tehdä kompromisseja ja pitää tarvittaessa puolensa. (Gresham & Reschly 1986.) Neitolan (2011) tutkimuksessa vertaissuhdeongelmaisten lasten sosiaalisissa taidoissa oli vanhempien arvioiden mukaan kehittymisen tarvetta erityisesti prososiaalisissa taidoissa, tunnetaidoissa, ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa, yhteistyötaidoissa ja itsetunnossa. Näiden lasten sosiaaliselle kanssakäymiselle oli tyypillistä kiistat ja riidat. Yleisimmin lasten sosiaalista kanssakäymistä hankaloittavat tekijät liittyivät lapsen luonteeseen, temperamenttiin ja valikoivuuteen.

Tyytyväisyys ikätoveri- ja perhesuhteisiin sekä yhteisöllisyyden ja kuulumisen kokemukset liittyvät sosioemotionaalisen kompetenssin alakäsitteeseen **kiintymyssiteet ja osallisuus**. Tähän kategoriaan kuuluvat myös sosiaalisen hyväksynnän ja statuksen, torjutuksi tulemisen, yhteisöllisyyden, yksinäisyyden ja kiusaamisen kokemukset. Ihmisen sosiaaliset taidot ja sosiaalinen käyttäytyminen ovat pohjana muiden hyväksynnälle ja statuksen määräytymiselle, joihin puolestaan vaikuttavat persoonallisuuspiirteiden ja käyttäytymistapojen havaitseminen ja tulkinta. Ryhmän keskinäisiin suhteisiin perustuvan rakenteen selville saamisen lisäksi voidaan myös yksilön henkilökohtaista sosiaalista statusta arvioida esimerkiksi päiväkotiryhmässä, koululuokassa tai työyhteisössä sosiometristen testien avulla. (Laine 2005, 125.) Yksilön sosiometrisestä asemasta tai statuksesta ryhmässä voidaan tehdä luokittelu

nimeämisen perusteella; suosittu (popular), hyljeksitty (rejected), huomiotta jäävä (neglected), ristiriitainen toverisuosio (controversial) ja keskimääräinen toverisuosio (average). Tosin kiintymykseen liittyvistä preferensseistä saadaan tietoa sosiometrisen kyselyn avulla, mutta ei niiden syistä. Yksilön käyttäytymisen lisäksi esimerkiksi ulkonäkö, fyysiset ominaisuudet ja erilaiset ryhmäprosessit vaikuttavat toverisuosioon. (Poikkeus 2003, 128-130.)

Sosioemotionaalisen kompetenssiin liittyviä kiintymyssiteitä ja osallisuutta korostaa myös YK:n Lasten oikeuksien sopimus (1989), jonka mukaan lapsella on oikeus tulla kuulluksi, osallistua ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti itseään koskeviin päätöksiin ja oikeus omien näkemysten ilmaisemiseen. Lapsen ja nuoren on mahdollista osallisuuden avulla vaikuttaa toimintaan eri sukupolvien välisen vuorovaikutteisen dialogin ja kokemusten jakamisen myötä. Lapsen tai nuoren täytyy tuntea itsensä osalliseksi omassa yhteisössään, kokeakseen itsensä arvostetuksi. Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen toteuttamisen perusedellytyksenä on lapsen tai nuoren osallisuus. (Fitzgerald ym. 2010; Kränzl-Nagl & Zartler 2010; Turja 2010; Kuorelahti ym. 2012.)

Osallisuuteen kuuluu myös yhteisöllisyys, jolloin yksittäisen lapsen toiveiden toteuttamisen sijasta pyritään saamaan kaikkia tyydyttäviä tuloksia neuvottelujen avulla. Jokaisen lapsen ja nuoren osallisuuden tulisi olla oman halunsa, taipumustensa ja mielenkiinnon kohteidensa mukaista. Aikuisten tulee olla aktiivisesti vuorovaikutuksessa lasten ja nuorten kanssa jakaen tietoa, vastaanottaen palautetta, arvioiden osallisuuden toteutumista sekä kantaen vastuuta. (Percy-Smith & Thomas 2010; Turja 2010; Kuorelahti ym. 2012.) Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kanssa toimittaessa osallisuuden varmistaminen voi edellyttää kasvattajalta tietynlaista herkkyyttä. Aina erityistä tukea tarvitseva lapsi ei ole tottunut siihen, että hänen mielipidettä kuunneltaisiin. Kaikilla lapsilla ja nuorilla on kuitenkin oikeus osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon ja mielipiteisiin ilmaisutavasta riippumatta. (Kuorelahti ym. 2012; ks. myös Martin & Franklin 2010; Percy-Smith & Thomas 2010.)

Sosiaalisella osallisuudella tarkoitetaan lasten tai nuorten, myös vammaisten ja erityistä tukea tarvitsevien, keskinäisiä suhteita ja positiivista vuorovaikutusta toistensa kanssa. Ystävyyssuhteiden lisäksi lapsi tai nuori hyväksytään ryhmässä ja hän myös kokee itsensä hyväksytyksi. Sosiaalisen osallisuuden toteutumista voidaan arvioida lasten keskinäisen leikin, ryhmän yhteisen työskentelyn tai muuhun toimintaan osallistumisen kautta. Myös ryhmässä arvostetuksi tuleminen tai ryhmän ulkopuolelle jääminen ilmentävät sosiaalista osallisuutta. (Koster ym. 2009; Kuorelahti ym. 2012).

Lapsen tai nuoren vammaisuus tai erityisen tuen tarve ei välttämättä tarkoita sosiaaliseen osallisuuteen liittyviä vaikeuksia, mutta usein heidän kokemuksensa eivät ole samanlaisia kuin muiden (Kuorelahti & Vehkakoski 2009). Tutkimuksissa on tullut esille, että ryhmässä ei-hyväksytyillä ja sosiaaliselta kompetenssiltaan heikommin kehittyneillä lapsilla oli muita lapsia pienempi kaveripiiri (Bukowski ym. 1996a; Neitola 2011, 125). Useissa tutkimuksissa

on todettu, että vertaissuhdeongelmaisilla lapsilla oli kuitenkin jonkinlainen kontakti toisiin lapsiin. Lapsilla oli kavereita tai ystäviä, vaikka läheinen ystävyysuhde saattoi puuttua, ystävä vaihteli tai vanhemmat eivät tienneet, oliko lapsella ystävää. (mm. Parker & Asher 1993; Parker & Herrera 1996; Dishion ym. 1995; Sebanc 2003; Neitola 2011.) Ystävyysuhteet voivat olla laadultaan lapsen kannalta myös negatiivisia, jos ne eivät tue lapsen kehitystä tai toimi aitojen tasavertaisten ystävyysuhteiden tavoin tuottaen lapselle mielihyvää ja läheisyyden tunnetta. Esimerkiksi lapsi voi joutua hakeutumaan ikätovereitaan vanhempien seuraan. (Hartup 1996, Bukowski ym. 1996a, Neitola 2011.)

Neitolan (2011) tutkimuksessa vanhempien käsitysten mukaan osa lapsista halusi puuhata välillä itsekseen omia touhujaan kavereista huolimatta. Vanhempien havaintojen perusteella lapsen sosiaalisten taitojen puute ilmeni siten, että lapsi tuli itseään nuorempien lasten kanssa paremmin toimeen. Sosiaalisesti taitavan lapsen on todettu viihtyvän hyvin itsekseen ja hän osaa sosiaalisessa kanssakäymisessä liittyä ryhmään käyttäen mukaanpääsyä edistäviä strategioita (Putallaz & Wasserman 1989). Vaikka lapsella on tarve muodostaa vertaissuhteita, osa lapsista ei pysty niihin ilman vanhemman voimakasta tukea (Diamond 2004).

Vaikka lapsella olisi halu sosiaaliseen kanssakäymiseen ja vertaissuhteiden muodostamiseen, voivat ujous, arkuus ja epävarmuus olla esteenä (Dodge & Rabiner 2004; Hay & Nash 2004; Ladd 2005; Neitola 2011). Lapsen vertaissuhteiden muodostumisessa ja ylläpidossa vanhemman valvonta ja ohjaus ovat merkityksellisiä ja lasten valvonta korostuu etenkin turvattomassa asuinympäristössä (Ladd 2005). Toisaalta lapsen sosiaalisten suhteiden muodostumista ja pääsyä kaveripiireihin ehkäisevät liika kontrolli ja suojelevuus. Tuolloin myös kiusatuksi joutumisen mahdollisuus lisääntyy. (Finnegan ym. 1998.)

Erilaisten kiintymyssuhteiden syntyymiseen ja ylläpitämiseen sekä ryhmään kuulumiseen ja osallistumiseen vaikuttavat yksilön minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset. Myös torjuttu tuleminen sekä yksinäisyyden ja kiusaamisen kokemuksilla on oma merkityksensä. Koulukokemukset, itsearvostus, myönteinen minäkäsitys ja vahva itsetunto ovat keskeisiä yksilön psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin osatekijöitä toimivien ja läheisten sosiaalisten suhteiden ohella. Sosioemotionaaliseen kompetenssiin vaikuttaa myös yksilön **tavoitteet** ja motiivit, mihin hän pyrkii **vuorovaikutuksessa** sekä **konteksti**, jossa toimitaan. Sosioemotionaalisen kompetenssin käsitettä on myös kritisoitu yksilön ominaisuuksia painottavana ja siten leimaavana. Yksilön kompetenssin arvioinnin perustana ovat arvioijan omien normien muovaamat kriteerit ja kulttuurinen konteksti. Yksilön sosioemotionaalinen kompetenssi voi ilmetä eri tavoin erilaisissa tilanteissa ja vuorovaikutussuhteissa. Suotuisan käyttäytymisen kannalta yksilön tulisi tunnistaa kulloisessakin kontekstissa vallitsevat käytösnormit. (Poikkeus 2003, 127-128.)

Käytösongelmaisten tai niiden riskiryhmään kuuluvien oppilaiden tutkimuksessa (Beebe-Frankenberger, Lane, Bocia, Gresham & MacMillan 2005) opettajilla ja vanhemmilla oli erilaiset odotukset oppilaiden käyttäytymisen suhteen. Opettajat arvostivat koulussa lähes yksinomaan oppilaiden yhteistyötaitoja ja vanhemmat puolestaan kotona lastensa itsekontrollia, vastuullisuutta ja puolensa pitämistä.

2.2. Tunne- ja itesäätelytaidot

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen lähemmin tunne- ja itesäätelytaitoihin liittyviä käsitteitä. Luvussa 2.2.1 tuon esille tunteisiin ja emootioihin liittyviä määritelmiä ja luvussa 2.2.2 tarkastelen tunteiden nimeämistä ja niiden erilaisia luokitteluja sekä tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista. Tunne- ja itesäätelytaitojen yhtenä osa-alueena olevaa aggressiivisuutta selvennän luvussa 2.2.3 ja luvussa 2.2.4 tarkastelen tunteiden itesäätelyä ja sen kehittymistä.

2.2.1. Tunteiden ja emootioiden määrittelyä

Tunteiden määrittelyyn liittyy monia eri käsitteitä, joista tieteellisessä kirjallisuudessa ei vielä ole päästy täysin yksimielisyyteen. Tunteet toimivat ensisijaisesti käyttäytymisen motiivina. (Keltikangas-Järvinen 2000, 151-152.) Usein tunteita ja emootioita pidetään käsitteiden lähekkäisyyden vuoksi samaa merkitsevinä, mutta nykyisin tutkijat katsovat emootioiden olevan tunteita laajempi käsite, vaikkakin tunteilla oletetaan olevan merkittävin vaikutus emootioihin. (ks. Frijda 1986). Monet tunneteoriat erottavat toisistaan käsitteet "emootio" ja "tunne" ja niiden ajatellaan sisältyvän "affektin" eli tunnetilan yläkäsitteeseen (Kokkonen 2010, 14). Reeve (2005, 316-321) esittää, että tunne (emotion) ja mieliala (mood) ilmenevät erilaisista syistä, niillä on erilainen toimintatarkkuus ja niiden kesto on erilainen. Tunteet syntyvät tietyissä elämäntilanteissa ja -tapahtumissa, kun taas mielialojen muodostumisen lähtökohtana ovat määrittelemättömät ja usein myös tiedostamattomat prosessit. Tunteet vaikuttavat pääasiassa käyttäytymiseen ja suoraan tiettyyn toimintaan, mielialat puolestaan siihen, mitä ihminen ajattelee. Tunteet kestävät vain vähän aikaa, mutta mielialat voivat kestää tunteja, jopa päiviä. Mieliala voi olla joko positiivinen tai negatiivinen tai myös molempia samanaikaisesti. Positiivinen mieliala ilmenee ihmisillä yleensä sosiaalisuutena, yhteistyökykyinä, hyvänä suorituskykyinä ja myönteisenä ajatteluna.

Emootiot on nähty aikaisemmin enimmäkseen negatiivisina, koska ne sisältyivät primitiivisenä pidettyyn autonomiseen hermostoon ja siten niiden ajateltiin häiritsevän kognitiivista toimintaa. Nykyisin emootioita pidetään tärkeinä ihmisen hyvinvoinnin, sopeutumisen ja kehityksen kannalta, ei pelkästään häiriötä aiheuttavina tekijöinä. (Reeve 2005; Schaffer 2004,

125; Kokkonen 2010.) Emootioiden myötä pyrimme muun muassa hakeutumaan mukavien ihmisten seuraan, mieluisiin työtehtäviin, rentouttaviin paikkoihin ja innostaviin tilanteisiin. Tunteilla on myös suojeleva tehtävä, sillä erityisesti pelon, hermostuneisuuden ja epävarmuuden tunteet auttavat meitä havaitsemaan hyvinvointiamme ja olemassaoloamme uhkaavia vaaroja. Tarvittaessa tunteet myös muuttavat toimintavalmiuttamme. Ne valmistavat kehoamme pelon tunteen vuoksi pakenemaan, vihaisena puolustautumaan tai surun kohdatessa antamaan periksi ja luopumaan. (Kokkonen 2010, 11-12.)

Emootioita pidetään automaattisina, biologisesti määräytyneinä, joko kokonaan tiedostamattomina tai esitietoisina tunnereaktioina. Emootiot ilmenevät pian jonkin tapahtuman jälkeen, joten ajallisesti ne sijoittuvat tunneprosessin alkuvaiheeseen. Emootioille on ominaista muutokset aivojen ja kehon toiminnassa sekä käyttäytymisessä (ks. Nummenmaa 2010.) Yksilöllisiin tunnekokemuksiin eli tunteisiin vaikuttavat muun muassa omat muistikuvat, mielikuvat, kasvatus ja kulttuuri. Tunteet mielletään tietoisiksi ja ne ilmenevät tunneprosessin myöhemmässä vaiheessa. (Kokkonen 2010.)

Emootioiden määrittelyn vaikeus johtuu niiden monitahoisuudesta ja eri tutkijoiden tarkastelutasoista ja -näkökulmista, joita ovat biologinen, kognitiivinen ja sosiokulttuurinen näkökulma. (Frijda 1986; Reeve 2005, 322-357.) Tutkimusten mukaan biologisella tasolla emotionaaliset reaktiot ovat kaikilla ihmisillä samoja, kun taas kognitiiviset, sosiaaliset ja kulttuuriset tavat vaihtelevat kulttuurin, kasvatuksen ja kokemuksen mukaan. On myös havaittu, ettei ihminen aina tiedosta hänen emotionaalisia reaktioita laukaisevia ärsykeitä. (Frijda 1986; Schaffer 2004, 126-131.)

Biologisella tasolla yksilön elimistö virittäytyy toimintaan, jolloin reagoinnit ärsykkeeseen ovat synnynnäisiä ja emootiot neurofysiologia ja biokemiallisia reaktioita, kuten muutoksia sydämen sykkeessä, verenkierrossa, hengityksessä, hikoilussa ja hormonierityksessä. Kognitiivisella tasolla emotionaaliset reaktiot ilmenevät kielen puhutussa tai kirjoitetussa muodossa tai ajattelussa, kuten syntyneen tilanteen pohdiskeluna ja toiminnan suunnitteluna tai tunteen nimeämisenä. Sosiaalinen ja kulttuurinen näkökulma korostaa emootioiden näkyvyyttä käyttäytymisessä, jolloin emootioiden toiminnallinen ilmaisu voi ilmetä katsein ja kasvonilmein, nauramalla, itkemällä, ruumiinliikkeillä, vuorovaikutuksesta vetäytymällä, viivytyillä reaktioilla tai poikkeavalla toiminnalla. (Webster-Stratton 2003, 285.)

2.2.2. Erilaiset tunteet, niiden tunnistaminen ja ilmaiseminen

Emootioita voidaan luokitella eri tavoin. Perusemootioiksi tai -tunteiksi sanotaan emootioita, jotka esiintyvät kaikilla ihmisillä kaikissa kulttuureissa, kuten pelko, suuttumus, inho, suru, ilo ja kiinnostus. Perusemootiot ovat synnynnäisiä ja niitä ilmaistaan tyyppillisin tavoin, kuten tietyin yleismaailmallisin kasvonilmein. Perusemootiot saavat aikaan ennustettavissa olevan fysiologisen reaktion. Jokaiseen perustunteeseen katsotaan kuuluvan läheisesti myös

muita samantapaisia emootioita, jolloin voidaan puhua emootioperheestä. (Reeve 2005, 301-310.)

Tunteet voidaan myös jakaa myönteisiin, helppoihin tunteisiin ja kielteisiin, haastaviin tunteisiin. Myönteiset tunteet liittyvät usein turvallisuuteen ja läheisyyteen ja ne ovat hauskoja, helliä ja mukavia. Näiden tunteiden kanssa on helppo ja miellyttävä olla. Kielteiset tunteet ovat rankkoja, repiviä ja kipeitä tunteita, joiden kanssa oleminen on vaikeaa. Opettelemalla tunnistamaan ja hallitsemaan haastavia tunteita pyrimme samalla ennaltaehkäisemään harjoituksia tai pikaistuksissa tehtyjä väkivallantekojä. (Cacciatore 2007, 16.)

Aggression tunne on reaktio, kuten suuttumus, viha ja raivo. Kun jotakin on tehtävä, ne tarjoavat siihen voiman. ”Aggressio on kaikkea sitä, mikä aikaansaa vihan, hyökkäyshalun, itsensä puolustamisen ja puoliensa pitämisen tunteet.” Joillekin lapsille aggressio tunne aiheuttaa paljon haasteita niin perheessä kuin koulussakin. Nämä lapset tarvitsevat tietoa, rakentavaa rajoittamista ja aikuisten turvaa. Moni konflikti ja riita myös edistävät sosiaalisten taitojen, itsehillinnän ja tunteitten kanavoinnin harjoittelua. Lasten ja nuorten luonnollisen kehityksen osana ovat kuohuvat tunteet. Näiden tunteiden määrään ja rakentavan purkamisen onnistumiseen vaikuttavat yksilön ikä, vireystila ja menneisyyden kokemukset. Aggressiivinen käytös tai ylipäättään mikään käytös ei ole sama asia kuin suuttumuksen tunne, aggressio tunteena. Julmaa väkivaltaa voi ilmetä ilman aggressio tunnetta tai voimakasta aggressiota voi olla ilman minkäänlaista väkivaltaa. (Cacciatore 2007, 17-18.)

Positiivisen psykologian edustajat (mm. Fredrickson 2001; Seligman 2002) korostavat ihmisen vahvuuksien, taitojen, voimavarojen ja osaamisen tutkimusta ja kehittämistä. Tunnetutkimuksien mukaan myönteiset tunteet auttavat ihmisiä palautumaan kielteisten tunnekokemusten rasituksista (Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade 2000). Lisäksi positiivisten tunnekokemusten on havaittu edistävän elämän tarkoituksellisuuden tunnetta ja terveyttä (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek, & Finkel 2008) sekä edistävän neuvottelutilanteita ja niiden lopputuloksia (Kopelman, Rosette, & Thompson 2006). Myönteiset tunteet vaikuttavat suotuisasti keskittymiseen, muistiin, oppimiseen ja luovaan ongelmanratkaisuun. Ne myös lisäävät päätöksenteon nopeutta ja joustavuutta. (Kokkonen 2010, 12.)

Sopeutumishäiriöisten oppilaiden opiskelusta on saatu havainnointien perusteella hyviä kokemuksia musiikin soidessa taustalla matematiikan, äidinkielen tai luonnontiedon tehtäviä tehtäessä, sillä musiikki tyynnyttää niin opiskelijoiden kuin opettajankin mieltä. Keskittymisen parane ja esteettinen tilanne jo sinänsä estää häiriöitä. (Lindh & Sinkkonen 2009, 127.) Aggressiivisuuden itsesäätelyyn on voitu vaikuttaa vireystilaa ylläpitävällä musiikilla (Lindh 2006).

Tunteet liittyvät läheisesti myös sosiaalisen elämämme sujuvuuteen sekä moraaliin ratkaisuihimme ja toimintaamme. Tunteita tarvitaan ihmissuhteiden luomiseen ja niiden ylläpitämiseen sekä toisten ihmisten auttamiseen. (Kokkonen 2010, 13.) Ihmisen persoonallisuutta

kuvataan usein hänelle ominaisten tunneilmaisujen avulla. Joku kuvataan iloiseksi ja hauskaksi, toinen henkilö taas hiljaiseksi tai vihaiseksi. Ihmisen tunneilmaisuja muovaavat hänen oman persoonallisuutensa lisäksi ihmisen saama kasvatus ja ympäristö. (Keltikangas-Järvinen 2000, 152-153; 2004, 36-40.) Sosiaalisiksi tunteiksi nimetyt tunteet, häpeä ja syyllisyys, ovat syntyneet oppimisen kautta ja kulttuurin muovaamina. Ne rajoittavat sosiaalisesti kielteistä käyttäytymistä. Niiden avulla opitaan arvoja ja normeja ja sopeudutaan kulttuuriin. (Kokkonen 2010, 13.) Vaikka ihmisillä on kaikissa kulttuureissa valmius samanlaisiin tunteisiin omine persoonallisine ominaisuuksineen, kulttuuri kuitenkin määrää, miten tunteet ilmaistaan (Keltikangas-Järvinen 2000, 153; 2004, 236-256).

Kulttuurisidonnaisuudesta huolimatta tunteilla on myös kaikille ihmisille yhteinen biologinen pohja. Biologispohjaisilla tunteilla on ollut tärkeä tehtävä ihmisen eloonjäämisessä ja olemassaolon taistelussa. Näitä tunteita ovat esimerkiksi pelko ja aggressio sekä monet kiintymykseen ja hoivaamiseen liittyvät tunteet. Kulttuurin ja sosiaalisen kehityksen myötä tunteiden määrän lisääntyminen on rikastuttanut ihmisten elämää, mutta myös lisännyt tunne-elämän ristiriitojen mahdollisuutta. Tutkimuksissa on havaittu, että samalla vihamielinen ja sosiaalinen ihminen joutuu usein ihmissuhteissaan konflikteihin muiden kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2000, 162-163.)

Temperamentin käsite kuvaa yksilöiden välisiä emotionaalisia ja motorisia käyttäytymiseroja sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Temperamenttiin ei vaikuta ikä, elämäntilanne tai kulttuuri vaan se on geneettisesti määräytyneet varsin pysyvä yksilön ominaisuus. Temperamentti on tunteiden taustatekijä, joihin tietynlaiset tunteet ja mielialat perustuvat. Temperamentti ohjaa yksilön käyttäytymistä jo vauvaiästä lähtien jonkin syyn tai tavoitteellisen toiminnan sijasta enemmänkin reagoititapa. Yksilön sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen pohjana ovat yksilölliset temperamenttiero. (Keltikangas-Järvinen 2007, 24; Carr 2004, 185-188; Rothbart & Bates 1998.) Ne voivat olla myös riski- tai suojaava tekijä esimerkiksi oppilaan ja opettajan välisen suotuisan vuorovaikutuksen kannalta (Rudasill, Reio Jr, Stipanovic & Taylor 2010). Ihmisen temperamentti selittää sen, miksi jollekin elämän pienet harmit tuovat jännitystä elämään ja toiselle ne aiheuttavat sairastumisriskin. Temperamentti vaikuttaa ihmisen tunneilmaisuun, mutta temperamentilla ei tarkoiteta tunteiden voimaa, vaan räiskyvän tunneilmaisun lisäksi myös tasainen ja rauhallinen luonne on temperamenttia. (Keltikangas-Järvinen 2000, 166-168.)

Erilaisten tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen on hyödyllinen taito, sillä tunteen ymmärtäminen ja siitä keskusteleminen mahdollistavat myös tunteen hallinnan. Tunteista puhumaan oppiminen auttaa myös oppimaan tunteiden tunnistamista. (Dunn 2004). On hyödyllistä puhua tai kirjoittaa omista tunteistaan, sillä tuolloin tunteiden ymmärtäminen on helpompaa ja se lisää kykyä hallita itseään ja elämää. Tunteiden opettamisen avulla lapsille kehittyy kyky empatiaan. Tutkimusten mukaan tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen

kykenevillä lapsilla on paremmat sosiaaliset taidot ja he ovat myös hyväksytympiä kaveripii-
rissä sekä käyttäytyvät vähemmän aggressiivisesti verrattuna muihin lapsiin. (Cacciatore
2007, 18-19.)

Tunneilmaisusta negatiivinen emotionaalisuus on selvimmin synnynnäisen temperamentin
määräämä. Negatiivisen emotionaalisuuden tunnuspiirteitä ovat ärtymys, pahan olon
tunne, stressiherkkyys, pelko ja viha eli yleinen taipumus negatiivisiin tunteisiin ja epäystä-
välliseen käytökseen. Positiivinen emotionaalisuus on myös yhteydessä temperamenttiin,
mutta sen piirteet ovat vaikeammin mitattavissa ja osoitettavissa kuin negatiivisen emotio-
naalisuuden piirteet. Positiivista emotionaalisuutta pidetään osana sosiaalisuutta eikä
omana piirteenään. Vaikka osa yksilöllisistä tunteista ja tunneilmaisujen eroista on perinnöl-
lisiä temperamentin kautta, yhä enemmän korostuu kasvatuksen merkitys tunneilmaisujen
kehittymisessä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 172-173.)

Tunteiden ilmaisemisessa voidaan erottaa kolme eri tasoa. Tunteiden elämyksellisellä ta-
solla tarkoitetaan tunteiden havaitsemista ja kokemista, kuten myös tunteiden voimak-
kuutta ja kestoja. Tunteiden ilmaisemisen tasolla osoitetaan tunteita muille ihmisille ja teh-
dään ne havaittaviksi esimerkiksi verbaalisesti nimeämällä, kuvaamalla ja kertomalla. Tun-
teiden motorista ilmaisua ovat ilmeet, eleet ja liikkeet. Kolmas tunteiden ilmenemistaso on
fysiologinen, jolloin ihmisen keho reagoi esimerkiksi suuttumukseen, hermostumiseen ja
jännitykseen hyvin yksilöllisesti fyysisesti havaittavalla tavalla. Nämä kolme tunteiden ilme-
nemismuotoa voivat esiintyä yhteneväisesti tai toisistaan erillään. (Keltikangas-Järvinen
2000, 174-179.)

2.2.3. Aggressiivisuus ja empatiakyky osana tunne- ja itsesäätelytaitoja

Aggressiivista käyttäytymistä esiintyy usein muun epäsosiaalisen käyttäytymisen konteks-
tissa. Siten käsitteet aggressiivisuus ja epäsosiaalinen käyttäytyminen mielletään tavallisesti
samaa tarkoittaviksi, vaikka niissä on huomattavia eroja. Epäsosiaalista käyttäytymistä ovat
esimerkiksi valehtelu, varastaminen, tavaroiden rikkominen lapsuusiässä sekä välinpitämä-
tön suhtautuminen vanhempiin. Vielä vakavampaa epäsosiaalista käyttäytymistä ovat laiton
huumekauppa, raiskaus, murtovarkaus ja muut väkivaltarikokset. (Dodge, Coie & Lynam
2006, 720-721.)

Aggressiivisuudella tarkoitetaan sellaista epäsosiaalista käyttäytymistä, jossa toimijan motii-
vina on tahallinen aikomus vahingoittaa muita (Schaffer 1996, 278; Dodge, Coie & Lynam
2006, 720-721; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2004, 228; Mummendey & Otten 2001,
317). Aggressiivisuus on sosiaalisen kehityksen vakavin häiriö, jonka taustalla on usein laa-
jempi psyykinen kehityshäiriö. Psyykinen taantuma ilmenee aggressiivisena käyttäytymi-
senä muiden keinojen loputtua. Vaikka yksilö olisi aggressiivisessa valmiudessa kokien si-
säistä painetta ja ristiriitaa, aggressiivisuuden syntyyn tarvitaan kuitenkin ihmisen kokema

ärsyke. Ulkoiset vaikeudet eivät kuitenkaan saa ihmistä tekemään väkivaltarikosta, jos väkivaltainen käyttäytyminen on ihmisen persoonallisuudelle ja hänen sisäistämilleen moraalinormeille aivan vieras toimintatapa. Lievemässä muodossaan aggressiivisuus on sosiaalisen oppimisen puutteellisuutta, jolloin lapselle on sallittu aggressiivinen käytös ilman vastuuta käyttäytymisensä seurauksista. (Keltikangas-Järvinen 1985, 13-16.)

Aggressiivisuutta voidaan tarkastella myös yhteisöjen ja yhteiskunnan sekä yksilötason normatiivisena, statuksellisena tai välineellisenä muotona, joka perustuu sääntöihin, kieltoihin ja rangaistusjärjestelmiin. Myös koulukiusaamisessa on havaittavissa samoja väkivallan muotoja. (Lindh & Sinkkonen 2009, 85.) Aggressiivisuus voi olla fyysistä, kuten kivun tai vamman tuottamista, tai psyykkistä, esimerkiksi haukkumista, pilkkaamista tai toisesta valehtelua. Lähtökohtana on usein riitely, kateus tai oman edun tavoittelu. Aggressiivinen käyttäytyminen voidaan jaotella myös emotionaaliseksi ja välineelliseksi eli instrumentaaliseksi aggressioksi. Emotionaalinen aggressio voi ilmetä ihmisen tunnepitoisena verbaalisena tai fyysisenä hyökkäyksenä toista kohtaan. Välineellisessä aggressiossa puolestaan pyritään saavuttamaan jokin oma päämäärä aiheuttaen toiselle vahinkoa. (Dodge, Coie & Lynam 2006, 721; Helkama ym. 2004, 229; Mummendey & Otten 2001, 317.)

Aggressiivisuutta voidaan tarkastella teoreettisesti eri näkökulmista. Sekä psykoanalyttinen että etologinen lähestymistapa pitävät aggressiivisuutta vaistonvaraisena toimintana. Se voidaan nähdä myös seurauksena turhautumisesta ja oppimisen tuloksena. (Mummendey & Otten 2001.) Aggressio ilmenee yleensä frustraation seurauksena ja lapsen temperamentilla on merkitystä, mistä asioista ja kuinka herkästi lapsi kokee frustraation. Lapsen temperamenttiprofiili, jolle on ominaista samanaikaisesti korkea sensitiivisyys ja matala adaptiivisuus ja näistä johtuva matala frustraationsietokyky, voi lisätä yksilön aggressiivista käyttäytymistä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 222-223.) Aggressiivisuusteorioiden mukaan voidaan puhua reaktiivisesta ja proaktiivisesta aggressiosta. Reaktiivinen aggressio perustuu frustraatio-aggressio näkökulmaan, jossa aggressio on vihaa, kun taas proaktiivisen aggression lähtökohtana on sosiaalinen oppiminen ja aggression kanavoituminen ulkoisesti hyväksyttävällä tavalla. (Crick & Dodge 1996.)

Varhaisen vuorovaikutuksen ongelmien, turvattomuuden ja vanhempien väkivaltaisen kohtelun on todettu olevan reaktiivisen aggression taustatekijöitä. Yleensä reaktiivisesti aggressiivisella henkilöllä on tunne-elämän häiriöitä, kuten ahdistuneisuutta, unhäiriöitä ja massennusta. Reaktiivisella aggressiolla on todettu olevan yhteys yksilön matalaan statukseen, kuten torjutuksi tulemiseen. Proaktiivinen aggressio puolestaan liittyy johtajuuteen tai toverisuosioon ja sen on todettu ennustavan aikuisikään asti ulottuvaa epäsosiaalista käyttäytymistä sekä käyttäytymisen ongelmia ja rikollisuutta. Reaktiivisen aggression ongelmat alkavat yleensä aikaisemmin ja ovat pysyvämpiä kuin proaktiivisen aggression piirteet. Reak-

tiivinen ja proaktiivinen aggressio esiintyvät usein yhdessä, mutta koulukiusaajaksi päätyminen riskiä lisää proaktiivinen aggressio, kiusatuksi joutumisen riskiä reaktiivinen aggressio. (Salmivalli 2005.)

Freudin psykoanalyttisen näkökulman mukaan aggressio on ihmiselle elämänhalua tai synnynäinen taipumus tuhota ja pyrkiä kuolemaan. Yleensä tämä taipumus kohdistuu ympäristöön tai muihin ihmisiin, joskus itsensä vahingoittamiseen tai jopa itsemurhaan. Freudin mukaan aggressioenergian saavuttaessa tietyn tason, se puretaan joko sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, kuten urheilusuorituksella, tai aggressiivisella käyttäytymisellä. Viettijän nityksen purkaminen tuottaa puhdistumisen, katarsiksen, joka voi ilmetä myös väärään kohteeseen kohdistuneessa aggressiossa. (Schaffer 1996, 284; Helkama ym. 2004, 230.)

Arkikielessä aggressiivisuus ja aggressio mielletään usein samaa tarkoittaviksi käsitteiksi. Psykoanalyttikoiden mukaan aggressio ei ole toimintaa tai häiriö, vaan ihmisessä olevaa neutraalia energiaa ja voimaa, käyttäytymisen syy, motiivi tai vietti. Yksilön muun kehityksen katsotaan vaikuttavan siihen, miten aggressio ilmenee hänen käyttäytymisessään. Ihmisellä ei ole synnynäistä tarvetta käyttäytyä aggressiivisesti eikä ajoittainen aggressioiden purkaminen ole ihmisen mielenterveyden kannalta välttämätöntä. Aggressiivisuuden kontrolloiminen antaa mahdollisuuden ongelmien ratkaisemiseen rakentavien keinojen avulla. Ainoa keino aggressiivisuuden vähentämiseksi on poistaa aggressiivisuuden syy. Esimerkiksi energiaa vaativat fyysiset harrastukset eivät vähennä aggressiivisuutta, vaan kiihtymyksen on päinvastoin todettu lisäävän sitä. Psykkisesti tasapainoisella ihmisellä aggressioenergia kanoituu sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, kuten kilpailemisen haluna tai korkeana suoriutumisen tarpeena. (Keltikangas-Järvinen 1985, 14-15.) Myös Lorenzin (1966) etologinen teoria perustuu Freudin tavoin vaistonvaraiseen, aggressiiviseen energiaan. Aggressio on osa geneettistä perimää ja se liittyy lajin valikoitumiseen ja on hyödyllistä yksilön henkiin jäämisen kannalta. (Schaffer 1996, 284; Helkama ym. 2004, 231.)

Dollard (1939) esittää, että näkemys aggressiosta frustraation välttämättömänä seurauksena perustuu oppimiseen. Kun yksilö huomaa aggressiivisen käyttäytymisen johtavan halluttuun päämäärään, hän toimii vastaisuudessaakin aggressiivisella tavalla. Tosin myöhemmin on todettu, ettei turhauman seurauksena aina ole aggressio, vaan myös passiivisuus, masennus ja uusien toimintatapojen etsintä. (Schaffer 1996, 285; Helkama ym. 2004, 232-233.) Berkowitzin (1993) luomassa assosiaatioverkkomallissa frustraation ja aggression välissä olevat ympäristön vihjeet liittyvät myös aggressioon. Frustraatio saa aikaan yksilössä emotionaalisen tunnetilan, vihan, sen sijaan, että nostattaisi vihan välittömästi. (Mummen-dey & Otten 2001; Helkama ym. 2004, 234.) Assosiaatioverkkomallissa aggressiivisuuden eri osatekijöitä ovat tunteet, ilmeet, toimintavalmius, tilanteeseen liittyvät päättelytavat ja aiempiin kokemuksiin liittyvät muistot. Osatekijät kytkeytyvät toisiinsa, sillä yhden osan ak-

tivoituminen aktivoi samalla myös muita osia. (Helkama ym. 2004, 235; Mummendey & Otten 2001.) Tunteista etenkin häpeän tunne voi virittää aggressiivisuutta (Helkama ym. 2004, 173-176, 235).

Sosiaalisen oppimisen näkökulman mukaan tietyt ympäristön olosuhteet aiheuttavat ihmisen aggressiivisen toiminnan ja ylläpitävät sitä. Syitä on pyritty selittämään välineellisen ehdollistumisen, sosiaalisen oppimisen ja esimerkiksi väkivaltaisten televisio-ohjelmien katsomisella. Sosiaalisen oppimisteorian (Bandura 1977) mukaan lapset oppivat vanhemmiltaan aggressiivisen toimintamallin. Myös usein tapahtuva lapsen rankaiseminen fyysisesti, väärin tai ristiriitaisin perustein voi aiheuttaa lapsessa voimakasta aggressiivisuutta. Lisäksi on havaittu, että rankaiseminen ei tehoa hyvin aggressiivisiin lapsiin, vaan se jopa lisää lapsen aggressiivista toimintaa. (Schaffer 1996, 285-287.)

Tutkimuksissa on todettu vanhempien tiettyjen piirteiden liittyvän lapsen korkeaan aggressiivisuuden tasoon. Vanhempien aggressiivisuus, avuttomuus ja välinpitämättömyys kasvatuksessa ennustavat lasten aggressiivisuutta (Coie & Dodge 1998). Etenkin äidin välinpitämättömän tai hyljeksivän asenne liittyy läheisesti nuorten poikien aggressioon. Myös äidin liiallinen sallivuus johtaa epäonnistumiseen lapsen aggressiivisen käyttäytymisen rajojen asettamisessa. Lisäksi vanhempien käyttämä fyysinen rangaistus ja voimakkaat tunteenpurkaukset lisäävät lapsen aggressiivisuutta. Tutkimusten (Bandura & Walters 1959) mukaan hyvin aggressiivisten nuorten poikien vanhemmat kannustivat ja hyväksyivät muihin poikiin kohdistuneeseen aggressioon, mutta rankaisivat heitä vanhempiin kohdistuvasta aggressiosta. (Olweus 1992; Schaffer 1996, 286-287.)

Aggressiivinen käyttäytyminen liittyy sosiaalisen tiedonkäsittelyn taitoihin ja niissä ilmeneviin puutteisiin. Käyttäytymisen ohjaaminen etenee vaiheittaisena prosessina, jonka kaikki vaiheet edellyttävät yksilöltä erilaisia sosiaalisia taitoja. Tiedon käsittelyn vaiheet ovat tiedon hankkiminen sosiaalisesta tilanteesta, tilanteen tulkinta, päämäärän muodostaminen sekä vaihtoehtoisten toimintastrategioiden tuottaminen ja niiden arvioiminen. (ks. myös Crick & Dodge 1994; Kaukiainen 2002; Kauppinen 2002.) Yksilöiden sosiaalisessa tiedonkäsittelyssä on todettu olevan eroja siten, että aggressiiviset lapset havaitsevat, tulkitsevat ja tekevät päätöksiä sosiaalisesta tilanteesta siten, että heidän aggressiivisen käyttäytymisensä todennäköisyys lisääntyy (Crick & Dodge 1996).

Lapsen sosiokognitiivisten taitojen puutteet ilmenevät usein aggressiivisina omien impulssien kontrolloinnin vaikeutena sekä muiden häiritsemisenä. Aggressiivisten lasten sopeutumisongelmia, aggressiivista käyttäytymistä ja itsesäätelyvaikeuksia pahentavat lukuisat negatiiviset sosiaaliset kokemukset ja niiden myötä myös heikot sosiaaliset taidot. (Vrt. Webster-Stratton 2003, 284; Webster-Stratton & Lindsay 1999.) Sosiaaliin tilanteisiin liittyvä tiedonkäsittely vaikuttaa siten yksilön sosioemotionaaliseen kompetenssiin.

Tutkimuksissa on osoitettu aggressiivisten ja ei-aggressiivisten lasten ja nuorten toiminnan eroja tiedonkäsittelyn eri vaiheissa. Aggressiiviset nuoret etsivät vähemmän tietoa sosiaalisista tilanteista (Dodge & Newman 1981; Slaby & Guerra 1988) ja heillä on vaikeuksia ymmärtää tilanteisiin johtaneita syitä (Dodge 1980). Lisäksi aggressiivisilla koululaisilla on todettu olevan vihamielisempiä tavoitteita, kuten toisten ihmisten alistamista ja oman valta-aseman kohottamista (Kuperminc & Allen 2001; Slaby & Guerra 1988). Aggressiivisilla lapsilla ja nuorilla on myös vähemmän apua pyytäviä tai sovintoon pyrkiviä käyttäytymisstrategioita (Lochman & Dodge 1994; Pakaslahti & Keltikangas-Järvinen 1996; Slaby & Guerra 1988). Valitsemansa toimintastrategian arvioimisessa aggressiiviset lapset ja nuoret suhtautuivat moraalisesti hyväksyvämmiin aggressiiviseen käyttäytymiseen (Huesmann & Guerra 1997; Pakaslahti & Keltikangas-Järvinen 1997; Quiggle ym. 1992; Slaby & Guerra 1988).

Tutkimusten mukaan pojat käyttäytyvät fyysisesti tyttöjä aggressiivisemmin lapsuusiästä aikuisuuteen asti (ks. Dodge, Coie & Lynam 2006). Kouluikäisten poikien on myös havaittu tyttöjä enemmän hakevan vähemmän tietoa sosiaalisista tilanteista, tekevän vihamielisempiä tilannetulkintoja, tuottavan enemmän aggressiivisia toimintastrategioita ja hyväksyvän moraalisesti aggressiivisuuden helpommin. Poikien näkemyksen mukaan väkivallan uhrin eivät kärsi aggressiosta eivätkä kosta. Lisäksi pojat uskovat tyttöjä useammin aggression lisäävän itsetuntoa. (esim. Archer & Parker 1994; Boldizar, Perry & Perry 1989; Huesmann & Guerra 1997; Pakaslahti & Keltikangas-Järvinen 1996; Slaby & Guerra 1988). Pojat ovat siis tyttöjä aggressiivisempia fyysisesti, mutta epäsuorassa aggressiivisuudessa tytöt saattavat olla poikia aggressiivisempia (esim. Crick & Grotpeter 1995; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen 1988; Pakaslahti & Keltikangas-Järvinen 1998). Koululaisten aggressiivisen käyttäytymisen pitäisi vähentyä iän myötä sosiaalisen tiedon käsittelytaitojen kehittyessä monipuolisemmaksi ja nopeammaksi (Crick & Dodge 1994; Dodge & Price 1994; Huesmann & Eron 1989).

Alakouluikäisten mielestä hankalimmaksi häiriöksi on oppilas, joka tönii, kiusaa toisia, halveksii muita, rikkoo luokan yhteisiä sääntöjä ja tuhoaa toisten tavaroita. Lisäksi hän ei tee yhteistyötä ja jaa ajatuksia vaan moittii ja syyttää toisia oppilaita tai opettajaa. (Safran, Safran & Rich 1994.) Keltikangas-Järvinen (2006, 222 -225) korostaa opettajan ennakkointia ja ohjausta aggressiivisen käytöksen syntymisen ehkäisyssä. Pieni luokkakoko, tietyt rutiinit, selkeät strukturoidut toimintatavat, pysyvät säännöt ja tutut ihmiset voivat auttaa ehkäisemään aggressiivista käytöstä. Oppilaiden kanssa voidaan myös keskustella, ilman mitään akuuttia tilannetta, aggressiivisesta käytöksestä ja pohtia yhdessä sopivia keinoja ja toimintatapoja frustraatiotilanteiden varalle. Opettaja voi ohjauksellaan auttaa oppilasta hallitsemaan haasteellisia tilanteita jäsentämällä tilanteet valmiiksi ja antamalla oppilaille tehtäviä vapaisiin tilanteisiin, kuten välitunnille. Opettajan tulisi myös tuntea oma temperamenttinsa ja sen vaikutus oppilaisiin onnistuneen vuorovaikutuksen luomiseksi (Keltikangas-Järvinen 2006, 227).

2.2.4. Tunteiden itesäätely ja sen kehittyminen

Kiintymyssuhde on yksilön vahva ja kestävä tunneside, jonka vuoksi yksilö kiintyy hänelle läheisiin hoitajiinsa (Bowlby 1982). Lapsen kokemilla toistuvilla vuorovaikutustilanteilla on olennainen merkitys kehittyvän kiintymyssuhteen ja muiden sosiaalisten suhteiden synnyn kannalta (Aro 2011). Vauvan kokemukset luontaisesta kyvystään havaita ympäristön toiminnassa toistuvuutta ja johdonmukaisuutta sekä omien tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä, lisäävät hänen uskoaan vaikuttaa ympäristöönsä (Calkins 2004). Turvallinen kiintymyssuhde auttaa lapsen itesäätelyn kehitystä, mutta turvaton kiintymyssuhde puolestaan saattaa altistaa masennukselle tai muille tunteiden säätelyn vaikeuksille, vaikkakaan ne eivät ole automaattisia seurauksia. (Calkins & Hill 2007; Goldberg 1999.) Kuitenkin lapsen itesäätelyn kehityksessä kielellisten kykyjen kehitystä pidetään erittäin merkityksellisenä oman toimintansa ohjaamisen kannalta (Aro 2011).

Itsesäätelyä on mahdotonta määritellä yksiselitteisesti, sillä siihen vaikuttavat useat eri tekijät. Keskeistä on määritelmän tekijän teoreettinen viitekehys sekä käsitteen käytön asiasyhteys ja näkökulma. Itsesäätelyllä voidaan tarkoittaa lapsen ja nuoren kehittyvää itesäätelyä tai aikuisen itesäätelytaitoja. Itsesäätelyn taitojen häiriökeskeisyys korostuu, kun tarkastellaan itesäätelyn kehitykseen liittyviä vaikeuksia tai aikuisen puutteellista itesäätelyä. Kehityspsykologisen näkökulman mukaan lapsella on kehittyvä kyky säädellä emootioitaan, käyttäytymistään ja kognitiivisia toimintojaan. (Aro 2011, 10.)

Aro (2011, 16) esittää itesäätelyn määritelmän yksinkertaistettuna ja eri näkökulmia yhdistellen seuraavasti: *”Itsesäätely tarkoittaa ihmisen kykyä säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitioitaan ympäristölle suotuisalla ja omien tavoitteiden mukaisella tavalla.”* Vohsin ja Baumeisterin (2004) laajan määritelmän mukaan ihmisellä on kyky säädellä ajatuksiinsa, halujaan, motivaatioitaan, tunteitaan, impulssejaan, tarkkaavaisuuttaan ja suorituksiinsa. Itsesäätelyn taitoa tarvitaan, jotta tulemme toimeen muiden kanssa. Itsesäätelyssä korostuu kykymme hallita ja säädellä omaa toimintaamme ja käyttäytymistämme. Sen avulla meidän on myös mahdollista asettaa itsellemme tavoitteita ja valita sopivat toimintatavat niiden saavuttamiseksi. Itsesäätelyä tarvitaan erilaisten ylläkköiden ja ärsykkeiden kontrolloimisessa, jotta voimme välttyä kielteisiltä seuraamuksilta tai jopa terveytemme vaarantamiselta. (Heatherston & Wagner 2011.) Itsesäätelyn avulla voimme olla myös toimimatta, jolloin säätelämme ja estämme toimintaimpulssejamme ja kykenemme siten välttämään itsellemme ja muille vahingollista käyttäytymistä. Onnistuneen itesäätelyn avulla pystymme suotuisaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen voimakkaista tunnekokemuksista huolimatta. (Aro 2011, 10-11.)

Itsesäätelyn yhteydessä puhutaan usein toiminnanohjauksen ja tahdonalaisen hallinnan (effortful control) käsitteistä, jotka ovat hyvin läheisiä ja jossain määrin myös päällekkäisiä. Taustaltaan toiminnanohjaus on lähtöisin neuropsykologiasta ja tahdonalaisen hallinnan käsite puolestaan on kehityspsykologisempi. Pienistä lapsista puhuttaessa käytetään yleensä

tahdonalaisen hallinnan käsitettä ja kouluikäisen lapsen työskentelytaidoista toiminnanohjauksen käsitettä. Siinä tarkastelun kohteina ovat lapsen itselleen asettamat tavoitteet, toimintansa suunnittelu, suunnitelman seuraaminen ja työskentelyn arvioiminen. Toiminnanohjauksella tarkoitetaan usein myös muun muassa kykyä estää ensisijainen toimintaylläpö (inhibitio), toimia annettujen ohjeiden mukaan ja tehdä samaan aikaan useaa asiaa, kyky vaihtaa joustavasti toimintaa ja kyky ajatella abstraktisti. Lisäksi toiminnanohjauksen käsitteellä voidaan tarkoittaa erilaisia tarkkaavaisuuden osaitaitoja, kuten kykyä kohdistaa tai ylläpitää tarkkaavaisuutta. Koska toiminnanohjauksen käsite on hyvin monimerkityksinen, on tärkeää määritellä, minkälaisia vaikeuksia tarkoitetaan, jos käsitellään lapsen toiminnanohjauksen ongelmia. (Aro 2011, 29.)

Lasten tahdonalaisesta hallinnasta on saatu tietoa havainnoimalla lasten toimintojen tukahduttamista, viivästyttämistä tai aloittamista sekä lapsen kykyä kohdistaa ja ylläpitää tietoista tarkkaavaisuutta ja vähentää motorista aktiivisuutta (esim. Eisenberg 2005; Kochanska ym. 2000). Tutkimusten (esim. Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad 2004) mukaan lapsen myöhempiin sosiaalisiin taitoihin vaikuttaa lapsen varhainen tahdonalainen hallinta. Pienen lapsen toiminnanohjauksen kehittymiseen on todettu vaikuttavan myönteisesti äidin sensitiivisyys, lapsen itsenäisen ongelmanratkaisun tukeminen ja selkiyttäminen, ikään sopiva puhe (scaffolding) sekä lapsen mielentiloihin liittyvien käsitteiden käyttö äidin puhuessa lapselle. Lapsen itsenäisen toiminnan tukeminen edistää eniten toiminnanohjauksen kehittymistä. (Bernier, Carlson & Whipple 2010.)

Itsesäätelykykyä ja sen kehittymistä voidaan tarkastella eri näkökulmista, kuten yksilön geneerimän, iän karttumisen ja taidon vaiheittaisen kehitysprosessin kannalta (Ahonen 2011, 7). Vygotsky (1978) esittää lapsen kognitiivisen kehityksen perustaksi ajatuksen lähikehityksen vyöhykkeistä, jolloin lapsi oppii asiat ensin läheisten ihmisten kanssa käydyssä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sisäistää ne sitten omiksi taidoikseen. Ydinvyöhykkeeseen kuuluvat lapsen omat vanhemmat ja ydinperhe, kun taas ulommilla vyöhykkeillä ovat lapsen kaverit, lapsen elämään vaikuttava lähiyhteisö, opettajat sekä laajempi kulttuurinen ja maantieteellinen konteksti. (Ahonen 2011, 8.) Sameroff (2010) korostaa itsesäätelyn kehitysteoriassaan lapsen sisäisten tekijöiden ja ympäristön välistä vuorovaikutusta.

Lapsen toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kehittymiseen liittyy keskeisesti lapsen neurokognitiivinen kehitys. Ihmisen kognitiivisen toiminnan säätelyä on kyky tietoisesti säädellä tarkkaavaisuutta ja muistia. Myös tiedon jäsentäminen, sääntöjen luominen, strategioiden kehittäminen sekä toiminnan suunnittelu ja arviointi ovat kognitiivista toimintaa. Lapsen kognitiivisen kontrollin kehitys on nopeaa jatkuen toiselle vuosikymmenelle asti. Kehityksen myötä lapsi oppii ennalta suunnittelemaan toimintaansa ja kyky olla häiriintymättä ulkopuolisista ärsykkeistä lisääntyy. Lapsen varhaislapsuuden aikaisella vuorovaikutuksella on oleellinen merkitys lapsen kognitiiviseen kehitykseen, joka puolestaan vaikuttaa lapsen tunteiden

viriiämiseen ympäristön tapahtumista muodostuneen käsityksen kanssa. Tunteiden tunnistamisella ja nimeämisellä on keskeinen merkitys yksilön tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn kannalta. (Aro 2011, 12-13.) Hyvään tunteiden säätelyn kykyyn liittyy olennaisesti tunteiden tunnistaminen ja tunneperäisen tiedon ymmärtäminen (ks. Joseph & Newman 2010). Ympäristön palautteiden johdonmukaisuus korostuu lapsen myöhemmällä iällä ja etenkin silloin, kun itsesäätelyn kehityksessä ilmenee ongelmia (Aro 2011, 22-23).

Lapsen emootioiden itsesäätely kehittyy oppimisen tuloksena ja siihen vaikuttavat lapsen neurologisen hermoston kypsyys, lapsen temperamentti ja kehitystaso, vanhempien kasvatustekijät sekä ympäristön tuki. Myös koulun ja opettajien emotionaalinen tuki korostuu, sillä lasten emootioiden säätelykykyyn vaikuttaa opettajien oppilaille antama malli tunteiden puhumisesta ja suhtautumisen konfliktitilanteissa ilmeneviin negatiivisiin tunneilmaisuihin. (Webster-Stratton 2003, 286-288.)

Emootioiden itsesäätelyssä voidaan tarkastella erikseen sekä emotionaalisia ilmauksia että emotionaalisia reaktioita. Emotionaalisten ilmausten itsesäätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä kontrolloida häntä kiihottavissa tilanteissa emotionaalisia reaktioitaan, jotka voivat ilmetä neurofysiologisina, biokemiallisina, käyttäytymiseen liittyvinä sekä kognitiivisina toimintoina. Pyrkimyksenä on ilmaista emootioita kunkin yhteisön sääntöjen ja hyväksyttävien tapojen mukaisesti. Positiivisten emootioiden, kuten ilon ja ylpeyden, säätelyn lisäksi etenkin negatiivisten emootioiden säätelykyky ja tarkkaavaisuuden suuntaaminen sosiaalisissa tilanteissa vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen, ihmissuhteisiin ja pätevyyden tunteisiin (Eisenberg ym. 1997). Aggressiivisten tunteiden ilmaiseminen pyritään ehkäisemään tai suuntaamaan sosiaalisen elämän kannalta mahdollisimman häiriöttömällä tavalla. Vuorovaikutussuhteiden onnistumisen kannalta ihmisen tulee osata erottaa sisäiset emootiot ja niiden ilmaiseminen. (Aro 2011, 11-12; Denham 2003; Pulkkinen 2002, 69-70; Rose-Krasnor 1997; Saarni 1999.)

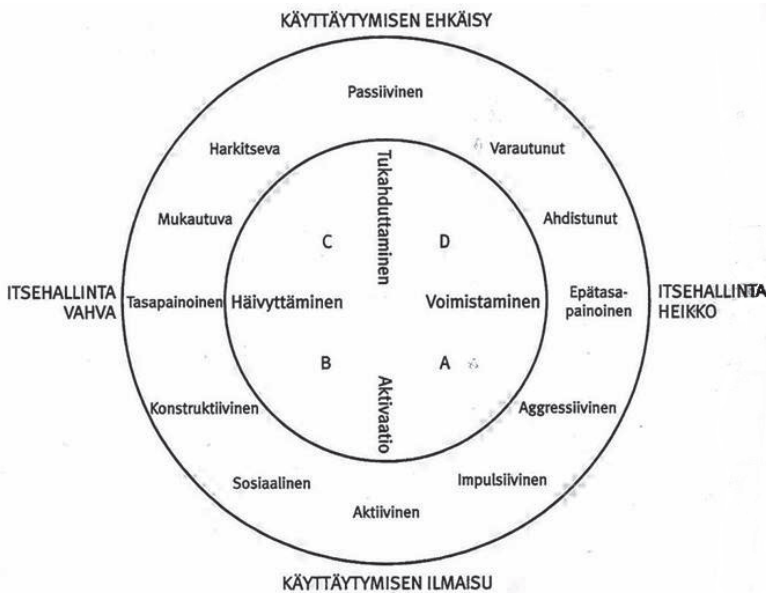
Lapset, joiden on havaittu tiedostavan omat emootionsa ja ymmärtävän muita, ovat tunne-elämältään tasapainoisempia, ja suositumpia ja myös menestyvät koulussa paremmin kuin emotionaalisesti epävakaita ja älyllisesti samantasoisia oppilaita (Nowicki & Duke 1989). Myös verbaalisesti taitavat lapset ymmärtävät toisten emootioita hyvin (Schultz ym. 2001). Lähiympäristöltään saaman palautteen perusteella lapsi muodostaa käsityksen itsestään, kuten tiedostaa itseensä kohdistuvat odotukset ja ympäristön suhtautumistavan. (Dallos 2006; Harter 2012.)

Lapsuusvuosina omaksutut suhtautumistavat ovat perustana sekä sosiaalisen toimintatavan myönteiselle kehitykselle että riskikäyttäytymiselle. Tehty pitkäaikainen tutkimus osoittaa, että ne aikuiset, joiden lapsuudessa on heikon tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn vuoksi ilmennyt aggressiivisuutta, joutuvat yleisimmin onnettomuuksiin tai vammautuvat. (Pulki-

nen 1995.) Tutkimuksen (Kokkonen, Kinnunen & Pulkkinen 2002) mukaan lapsuudenaikainen heikko tunteiden säätely liittyy huonoon itsearvioituun terveyteen ja fyysisiin oireisiin. Miehillä tyypillistä on myös alkoholiongelma (Pitkänen, Kokko, Lyrra & Pulkkinen 2008).

Useat eri tutkimukset osoittavat, että lapsuusvuosien heikko tunteiden säätely vaikuttaa laaja-alaisesti ja epäsuotuisasti yksilön aikuisiän elämään. Aikuisiässä sosiaaliselle käyttäytymiselle on tyypillistä fyysinen aggressiivisuus (Kokko, Pulkkinen, Huesmann, Dubow & Boxer 2009), erilaiset parisuhdeongelmat (Kinnunen & Pulkkinen 2003) sekä työelämän vaikeudet, jotka ilmenevät heikkona urakehityksenä ja riskinä pitkäaikaistyöttömyydelle (Pulkkinen, Ohranen & Tolvanen 1999; Kokko, Pulkkinen & Puustinen 2000). Sekä naisilla että miehillä vahvan tunteiden säätelyn on todettu olevan kehityksen kannalta hyödyllistä. Naisilla vahva tunteiden itsesäätely ja samanaikaisesti aktiivinen sosiaalisuus on suojaava tekijä, mutta vähäinen tunteiden itsesäätely yhdessä sosiaalisen passiivisuuden kanssa on riskitekijä naisten myöhemmälle käyttäytymiselle. Miehillä puolestaan vähäinen tunteiden itsesäätely ja sosiaalinen aktiivisuus on riskitekijä myöhemmälle käyttäytymiselle. (Pulkkinen 2009.)

Prososiaalisessa eli myönteisessä tai altruistisessa käyttäytymisessä toiminnan tarkoituksena on lisätä myönteisiä tunteita ja myönteistä vuorovaikutusta. Prososiaalinen käyttäytyminen edellyttää onnistunutta tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä. (Aro 2011, 12.) Siegel (1999) korostaakin, että hyvä tunteiden säätely kuvastaa onnistunutta itsesäätelyä parhaimmillaan. Seuraava Pulkkinen (1995) esittämä kuvio havainnollistaa yksilön tunteiden hallintaa ja käyttäytymisen itsesäätelyä.



KUVIO 2. Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn malli (Pulkkinen 1995)

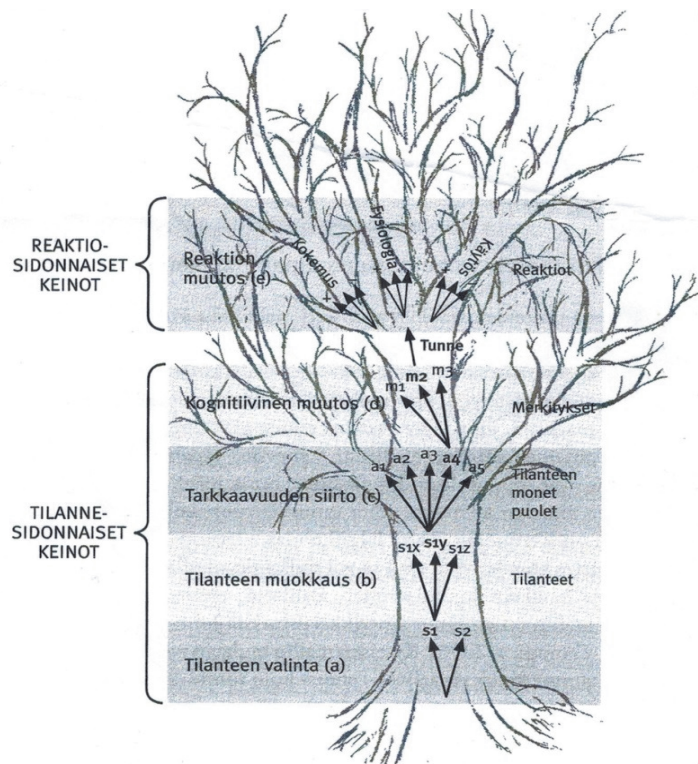
Pulkkisen (1995) esittämän tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn mallissa käyttäytymiseen vaikuttavat yksilön kyky hallita tunteitaan ja säädellä käyttäytymistään. Tunnetilan häivyttämisessä yksilö keskittää huomionsa tilanteessa tunteiden säätelyä helpottaviin seikkoihin. Tunnetilan häivyttämiseen vaikuttavat yksilön vahvaa reaktiivisuuden säätelyä tukeva temperamentti, suotuisa hoito ja kasvatus, hetkellinen tila (mieliala) sekä havainnot ja kypsyyt. Tunnetilan voimistamisessa yksilö keskittää tarkkaavaisuutensa jotakin tunnetta voimistaviin vihjeisiin. Tunnetilan voimistamiseen liittyviä tekijöitä puolestaan ovat heikon reaktiivisuuden omaava temperamentti, tunteiden säätelyn kehitystä huonosti tai ei lainkaan tukeva hoito ja kasvatus, väsymyksen tai päihteiden heikentämä kontrolli hetkellisessä tilassa, rajoittuneet havainnoinnit ja ennakoinnit sekä hermostollinen ja älyllinen kypsymättömyys.

Käyttäytymisen säätelyä ovat käyttäytymisen tukahduttaminen ja aktivointi. Tukahduttamisessa virinnyt toiminta ehkäistään. Temperamenttiltaan hitaasti reagoivalle käyttäytymisen tukahduttaminen on todennäköisempää kuin asioihin impulsiivisesti reagoivalle. Myös yksilön saama alistavaa tai sisäsyntyistä kontrollia ja omaatuntoa muovaava hoito ja kasvatus helpottavat käyttäytymisen tukahduttamista tilanetekijöiden ohella. Käyttäytymisen aktivointi puolestaan ilmenee yksilön nopeana ja voimakkaan reagointina vähäiseen ärsytykseen. Todennäköisempää käyttäytymisen aktivointi on temperamentiltaan nopeasti reagoivilla ja sallivan kasvatuksen saaneilla yksilöillä. Käyttäytymistä aktivoivat myös motivoivat tilanetekijät, kuten tilanteen havainnoiminen kilpailuksi.

Pulkkisen edellä esittämässä kuviossa 2 käyttäytyminen voidaan tyypitellä neljään eri strategiaan, joista *aggressiivinen* käyttäytyminen (toimintatapa A) ja *ahdistunut* käyttäytyminen (toimintatapa D) ilmentävät heikkoa tunteiden itsesäätelystä. Vastaavasti vahvaa tunteiden itsesäätelystä kuvaavat *rakentava eli konstruktiivinen* käyttäytyminen (toimintatapa B) ja *mukautuva* käyttäytyminen (toimintatapa C). Esitetyt käyttäytymisstrategiat eivät kuitenkaan ole kiinteitä, vaan yksilö voi liukua eri suuntiin. Esimerkiksi aggressiivisen käyttäytymistavan (toimintatapa A) todennäköisyys lisääntyy, jos sekä tunnetilan voimistaminen ja käyttäytymisen aktivointi vaikuttavat yhtä aikaa. Vastaavasti molemmat ehkäisevät prosessit, kuten tunnetilan häivyttäminen ja käyttäytymisen tukahduttaminen saavat aikaan mukautuvaa käyttäytymistä, jolloin yksilö välttää tunnetilan kokemusta ja ilmaisua. Tunnetilan häivyttäminen ja käyttäytymisen voimistaminen samanaikaisesti tarkoittaa tarkkaavaisuuden keskittämistä tunnetilaa muuttaviin tekijöihin ja toimimista sen mukaisesti. Rakentavassa käyttäytymistavassa yksilö huomioi omat ja toisten tarpeet. Ahdistuneelle käyttäytymistavalle on ominaista tukahduttaminen ja tunnetilan aktivointi samanaikaisesti. Tuolloin yksilön ulkoinen käyttäytyminen on estynyt, vaikka hän havaitsee tilanteen emotionaalisesti kiihottavaksi. Esimerkiksi uhkaava asia aiheuttaa pelkoa ja oma kyvyttömyyden tunne ahdistuneisuutta. (Pulkkinen 1995.)

Lasten käyttäytymisen itsesääteilyyn liittyvässä tutkimuksessa on havaittu, että pojat toimivat tyttöjä yleisimmin ilman tarpeellista harkintaa. Vahvan itsehallinnan omaavat lapset kykenevät tarkemmin erottelemaan tilanteita kuin heikon itsehallinnan omaavat lapset. Siten heikko käyttäytymisen itsehallinta johtaa voimakkaisiin reaktioihin vähäisestäkin syystä. Sosiaalisesti aktiiviset tytöt olivat harkintakykyisiä. Pojilla sosiaalinen aktiivisuus ei liittynyt samalla tavoin harkitsevuuteen, vaan vähäisellä harkintakyvyllä sekä impulsiivisella ja levottomalla toiminnalla havaittiin olevan yhteys. (Pulkkinen ym. 2000, 42-45.) Tyttöillä puutteellinen tunteiden sääteily ennakoiti myöhemmin ilmenevää relativista aggressiivisuutta, kuten sosiaalisessa kanssakäymisessä esiintyvää kostamista tai toisen vahingoittamista eri tavoin. Tyypillistä on toisen huomiotta tai ryhmän ulkopuolelle jättäminen, kostotarkoituksessa toisen kaveriksi ryhtymisen sekä huhupuheiden levittäminen. (Bowie 2010.)

Gross (1998; Gross & Thompson 2007) puolestaan on esittänyt tunteiden säätelyn prosessimallin, jota havainnollistaa seuraava kuvio 3.

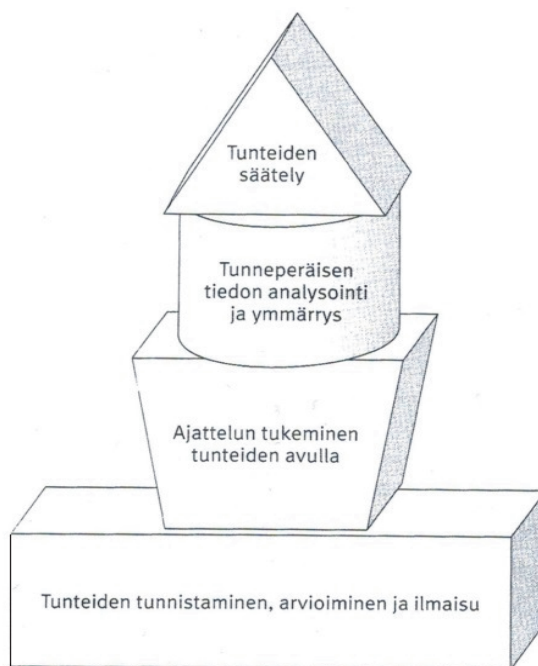


KUVIO 3. Grossin (1998) tunteiden säätelyn prosessimalli

Grossin (1998; Gross & Thompson 2007) tunteiden säätelyn prosessimallissa tunteita voidaan säädellä kahdessa eri vaiheessa. Ensimmäinen vaihe on jo ennen tunteen varsinaista viriämistä ja ennen kuin tunne on saanut meidät valtaansa. Ensimmäisessä vaiheessa on mahdollista saada miellyttäviä tunnekokemuksia ja yleensä välttää epämiellyttävät tunteet

niin sanottujen tilannesidonnaisten keinojen avulla. Näitä keinoja ovat tilanteen valinta ja muokkaus, tarkkaavuuden siirto ja kognitiivinen muutos. Gross esittää, että tunteita on mahdollista tietoisesti säädellä jo ennen kuin mikään häiritsevä tai epämiellyttävä tunne on nousemassa pintaan. Voimme valita itsellemme aikaisemman kokemuksemme perusteella miellyttävät tilanteet ja paikat, joihin ei liity epämiellyttäviä tunteita. Yksilöllä täytyy kuitenkin olla kyky arvioida, mitä tuleva tapahtuma, kohtaaminen tai paikka hänessä mahdollisesti herättää. Grossin mallissa tunteiden säätelyn jälkimmäinen vaihe ilmenee silloin, kun tunne on jo virinnyt. Niin sanotut reaktiosidonnaiset keinot, kuten kokemus, fysiologia ja käytös auttavat silloin, kun epämiellyttävä tunne on virinnyt kaikesta etukäteissuunnittelusta huolimatta.

Salovey ja Mayer (1990; Mayer & Salovey 1997) ovat määritelleet aikuisten tunnetaidot hierarkkiseksi käsitteeksi tunneäly. Tunteiden säätelyn perustana on tunteiden tunnistaminen, arvioiminen ja ilmaisu. Tunneäly muodostuu myös kyvystä käyttää tunteitaan ajattelun apuna, kuten ongelmanratkaisussa tai luovuutta vaativissa tehtävissä. Lisäksi tarvitaan taitoa analysoida ja ymmärtää tunneperäistä tietoa sekä kykyä säädellä omia ja muiden tunteita. Seuraava kuvio 4 havainnollistaa Saloveyn ja Mayerin (1990; Mayer & Salovey 1997) näkemystä tunneälystä ja siihen liittyvistä tunnetaidoista.



KUVIO 4. Tunneäly ja siihen sisältyvät tunnetaidot (Mayer & Salovey 1997)

Tunteiden säätelyyn kykenevät aikuiset pystyvät asettumaan toisten ihmisten asemaan (Okun ym. 2000). He tuntevat läheisissä ystävyyssuhteissaan vähemmän vihamielisyyttä ja

ristiriitoja, mutta enemmän kiintymystä ja toveruutta sekä tukea suhteissaan vanhempiinsa verrattuna puutteellisesti tunteitaan sääteleviin. Lisäksi tunteitaan tehokkaasti säätelevät ovat sekä omasta että tovereidensa mielestä herkkiä toisten tunteille ja prososiaalisia. (Lopes, Salovey, & Straus 2003; Lopes, Salovey, Cote, & Beers 2005.)

2.3. Sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen riski- ja suojaavat tekijät

Monet tutkimukset osoittavat, että vertaissuhdeongelmaiset ja ei-ongelmaiset lapset eroavat toisistaan sosiaalisilta taidoiltaan, suuntautumisessaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen, kanssakäymiseen hakeutumisen strategioissa ja sosiaalisessa käyttäytymisessä (esim. Bierman & Welsh 1997; Cassidy & Asher 1992; Cillessen & Bellmore 2004; Eisenberg & Fabes 1992; Ladd ym. 1997; Ladd & Kochenderfer Ladd 1998; Laine & Neitola 2002; Neitola 2011; Putallaz & Gottman 1981; Putallaz & Wasserman 1989; 1990).

Lapsen tai nuoren sosioemotionaalisen kompetenssin muodostumiseen voi liittyä erilaisia häneen itseensä tai ympäristöön liittyviä riskitekijöitä, joilla voi olla pitkäaikainen negatiivinen vaikutus yksilön elämään. Lappalainen ym. (2008) tuovat esille Kavaleen ja Fornessiin (1996) viitaten, että tutkimusten mukaan sosioemotionaalisen kompetenssin ongelmat ovat yhteydessä ainakin koulu- ja oppimisvaikeuksiin (mm. lukivaikeudet, matematiikan oppimisvaikeudet, koulumenestys, poissaolot, luokalle jääminen, koulun keskeyttäminen), minäkäsityksen, itsearvostuksen ja itsetunnon ongelmiin, toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn ongelmiin, tunne-elämän ongelmiin (mm. masentuneisuus, ahdistuneisuus, vetäytyminen sosiaalisista suhteista) ja käyttäytymisen ongelmiin (aggressiivisuus, tarkkaavaisuuden ongelmat, antisosiaalisuus).

Lapsen tai nuoren elämässä jokin riskitekijä, kuten laiminlyönti, perheen ongelmat tai kouluvaikeudet saattavat käynnistää negatiivisen kehitysprosessin, joka voi johtaa lapsen tai nuoren kohdalla sopeutumattomaan käyttäytymiseen. Käytännössä se ilmenee rauhatto muuten, yliaktiivisuutena ja aggressiivisuutena. Kielteisen kehitysprosessin myötä lapsi tai nuori saattaa joutua kavereiden ja opettajan torjumaksi, aloittaa pinnaamisen, koulumenestys heikkenee ja rangaistukset lisääntyvät. Lopulta seurauksena voi olla monia vakavia pitkän aikavälin seuraamuksia, kuten ammatillisten vaihtoehtojen vähäisyys, pitkäaikaistyöttömyys ja psyykkisiä ongelmia (Kokko 1999; Nelson ym. 2007).

Vanhemmat saattavat reagoida lapsen hankalaan käyttäytymiseen syyllistämällä ja kontrolloimalla lasta vielä voimakkaammin, jonka seurauksena lapsi voi tuntea entistä suurempaa ahdistusta ja kyvyttömyyttä (Barber & Harmon 2002; Grusec & Davidov 2007). Vanhempien ohjaavuus, vastavuoroisuus ja lämmin suhtautuminen lapseen ovat yhteydessä lapsen sosi-

aaliseen kompetenssiin (Isley ym. 1999; Keinänen ym. 2011; Neitola 2011), vaikka Poikolaisen (2002) tutkimuksen mukaan suomalaiselle vanhemmalle on haasteellista omaksua ohjaavaa vanhemmuutta ja ohjaavia kasvatuskäytänteitä.

Vanhempien ohjaava kasvatustyyli edistää parhaiten lapsen sosiaalisia valmiuksia (mm. Gartstein & Fagot 2003), kognitiivista kehitystä ja siten itesäätelytaitojen kehittymistä (Laakso 2011, 65). Aikuisten antaman mallin ja lapsen kohdistuvan empaattisen suhtautumistavan uskotaan edistävän parhaiten lapsen aggression ja muiden tunteiden hallintaa sekä prososiaalista käyttäytymistä (Aro 2011, 26-27). Useissa itesäätelyn kehittymiseen liittyvissä tutkimuksissa (Jennings ym. 2008; Koschanska & Aksan 1995; Volling, Blandon & Gorvine 2006) on todettu, että vanhempien kasvatustyyli, jossa korostuu myönteisten tunteiden osoittaminen, lapsen kehuminen ja johdonmukaiset säännöt, tukee lapsen hyvien itesäätelytaitojen kehittymistä. Päinvastainen kasvatustyyli, jolle on ominaista kielteiset tunteet, määräily, komentelu ja ankuruus, johtaa usein uhmakkuuteen, tottelemattomuuteen ja sääntöjen sisäistämisen ongelmiin. Keller ja Fox (2009) korostavatkin, että käyttäytymisen ongelmiin on selkeä yhteys etenkin ruumiillisella kurittamisella.

Lapsen itsenäistymistä voidaan tukea vain luottamuksellisessa, turvallisessa ja kannustavassa kasvatussuhteessa (Värri 2002, 120). Vanhempien tulisi kyetä muuttamaan omaa käyttäytymistään enemmän lasta kuuntelevaksi, myötäeläväksi ja rauhoittavaksi (esim. Denham ym. 1997; Fabes ym. 2003a). Lapsen ja vanhemman väliseen suhteeseen ja lapsen tunnetaitojen kehitykseen on kodin tunneilmastolla todettu olevan merkittävä vaikutus (esim. Fabes ym. 2008).

Usein erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on heikon sosiaalisen kompetenssin lisäksi heikot kognitiiviset taidot, mikä asettaa vanhemmille tavanomaista enemmän haasteita ja vastuita. Nämä vanhemmat tarvitsevat asianmukaista tietoa ja ohjausta osatakseen ohjata lapsiaan suotuisalla tavalla. (Neitola 2011, 223).¹ Tutkimusten mukaan perheen kriisit ja stressi voivat heikentää vanhemmuuden laatua (Crnic & Low 2002), alentaa kasvatuskäytännön (Crnic & Low 2002; Garnezy ym. 1984) ja ehkäistä tarkoituksenmukaista kasvatuskäytäntöä (Deater-Deckard & Scarr 1996). Myös perheen ulkopuoliset tekijät, kuten työolot ja yhteiskunnan tukijärjestelmä, vaikuttavat perheen hyvinvoinnin kautta lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Perhettä uhkaavat ulkopuoliset tekijät kuormittavat vanhemmuutta ja vievät voimavaroja lasten kasvattamisesta ja ohjaamisesta. (Ladd & Pettit 2002.) Neitola (2011, 223) esittääkin, että lapsiperheiden vanhempien tulisi voida vaikuttaa enemmän sekä joustaviin työaikoihin että omaan työhönsä.

¹ Turun yliopiston Lastenpsykiatrian tutkimuskeskuksessa on kehitetty Voimaperheet- toimintamalli, jossa lapsen käyttäytymisen ongelmien varhainen tunnistaminen yhdistyy internetin ja puhelimen välityksellä tarjottavaan vanhempainohjaukseen. Hoito-ohjelma perustuu vuosina 2010-2014 kerättyyn tieteelliseen näyttöön ja se on kehitetty lasten käytösongelmien ennaltaehkäisevään hoitoon. (www.utu.fi/voimaperheet; ks. myös McGrath ym. 2013.)

Tutkimuksissa on havaittu yksinhuoltajuudella, avioerolla ja uusperheellä olevan negatiivisia vaikutuksia vanhempien kasvatuskyykyyn, johon useimmiten on syynä vanhempien keskinäiset tulehtuneet suhteet (Hetherington & Stanley-Hagen 1999a; Hetherington & Stanley-Hagen 1999b). Neitolan (2011, 223) tutkimuksessa vertaissuhdeongelmaiset lapset olivat usein yksinhuoltajien ja uusperheiden lapsia. Lasten kasvatuksessa vanhemmilla on todettu olevan suurimmat näkemyserot kontrollissa ja rajojen asettamisessa (Neitola 2011, 224; Reuna 1998; Seppälä 2000). Kurinpidolliset keinot olivat yleisimpiä vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmilla kuin ei-ongelmaisten lasten vanhemmilla (Neitola 2011).

Sosiaalisen kompetenssin kannalta lasten harrastuksilla on todettu olevan hyviä vaikutuksia (Ladd & Pettit 2002; Parke ym. 2004). Neitolan (2011) tutkimukseen osallistuneista vanhemmista lähes kaikki uskoivat harrastusten edistävän sosiaalista kompetenssia ja etenkin ei-ongelmaisten lasten vanhemmat ohjasivat lapsiaan aktiivisesti harrastusten pariin kaverien saamisen ja sosiaalisten taitojen kehittymisen vuoksi. Parke ym. (2004) ovat todenneet kodin ulkopuolisiin harrastustoimintoihin osallistumisen olevan yhteydessä parempaan sosiaaliseen kyvykkyyteen.

Sosiaalisesti kyvykkäiden lasten ja nuorten on havaittu pystyvän käsittelemään elämässä eteen tulevia vaikeuksia ja paineita paremmin kuin sosiaalisesti kyvyttömät ja eristyneet lapset (esim. Topping, Bremner & Holmes 2000). Lappalainen ym. (2008, 122) korostavatkin sosioemotionaalisen kompetenssin olevan lasta tai nuorta suojaava tekijä heissä itsessään tai lähiympäristössä olevia riskitekijöitä vastaan. Koulussa tapahtuva lapsen ja nuoren sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistaminen ja tukeminen nähdään merkittävänä tekijänä lapsen ja nuoren pedagogisen hyvinvoinnin tukemisessa. Yhteistoiminnalliset menetelmät ja yhteistyötä vaativat tehtävät kehittävät lasten sosiaalisia taitoja (Garaigordobil ym. 1996; Smith ym. 1993).

Emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn tutkimuksessa (EMO-projekti v. 1997-1999) lapsikeskeisessä kasvatustyyliässä korostui vanhemman lapselle antama emotionaalinen tuki ja ohjaus. Emotionaaliseen tukeen liittyi muun muassa positiivinen tunteiden ilmaisu, lapsen kohdistunut kiinnostus ja hyväksynnän osoitus sekä vuorovaikutuksesta nauttiminen. Ohjaukseen liittyivät lapsen tasavertainen mukaan ottaminen tehtävän ratkaisemiseen, rohkaiseminen ongelmanratkaisuun ja oikein ajoitettujen lapsen ikätasoisten ohjeiden ja vihjeiden antaminen lapselle. (Metsäpelto, Pulkkinen & Poikkeus 2001; Pulkkinen ym. 2000.)

Useissa tutkimuksissa on havaittu vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmilla olevan ei-ongelmaisten lasten vanhempia vähäisemmät tuensaantimahdollisuudet, mikä saattaa heikentää näiden vanhempien vanhemmuuden laatua ja kotikasvatusta (ks. Donovan & Leavitt 1985; Grusec & Ungerer 2003; Maccoby 2006; Swick & Hassell 1990). Neitola (2011, 229-230) korostaa vanhemmuuden ja vanhempien kasvatuksen arvostamista ja tukemista sekä

sosiaalisen kompetenssin syvemmän merkityksen ymmärtämistä kasvatuksen ammattilaisten ja asiantuntijoiden taholta. Kehityssennuste on kaikkein huolestuttavin lapsella, jonka yksilölliset ominaisuudet, luonteenpiirteet ja sosiaalisen kompetenssin ongelmat altistavat lapsen syrjäytymiskehitykselle eikä sitä kyetä pysäyttämään kotona, koulussa tai muissa lapselle tärkeissä ympäristöissä. Kajanoja (2005) painottaakin perheiden tukemisen, päivähoiton tason ja ryhmäkokojen sekä kouluissa annettavan tasapainoisen kehityksen tuen merkitystä.

3 OPPILAIDEN TUNNE- JA ITSESÄÄTELYTAITOJEN KEHITTÄMISEN TUKEMINEN PERUSOPETUKSESSA

Oppimiselle ja opetukselle asetetaan tavoitteet ja toimintatavat perusopetuslaissa, asetuk-
sissa ja opetussuunnitelman perusteissa. Oppilaan terveen itsetunnon, realistisen minäkäsi-
tyksen, myönteisen itsearvostuksen sekä itseluottamuksen tukeminen edellyttää opettajalta
paljon erilaisten asenteiden, asiasisältöjen ja taitojen opettamista (Korpinen 1993, 6). Esi-
merkiksi vuorovaikutustaitojen sekä erilaisuuden ja ihmisoikeuksien kunnioittamisen opet-
taminen kuuluvat opettajan tehtäviin (Schmuck & Schmuck 2001). Koulua on kuitenkin kri-
tisoitu sen kyvyssä tukea oppilaiden kasvua ja kehitystä. Esimerkiksi erityispedagogisten tut-
kimusten mukaan monien oppimisvaikeuksien katsotaan johtuvan yleisopetuksen koulun
kielteisestä suhtautumisesta mukautua oppilaiden yksilöllisiin oppimistarpeisiin tai koulun
epätarkoituksenmukaisista tai epäselvistä odotuksista oppilaita kohtaan (Reynolds, Wang &
Walberg 1987).

3.1. Luokittelu ja nimeäminen

Luokittelulla tarkoitetaan tutkimuksen ja havainnoinnin perusteella luotua yleistä ja teoret-
tista kuvausta poikkeavuudesta. Diagnoosi puolestaan on tiettyyn yksilöön liitetty kuvaus,
jonka mukaan lapsi tai nuori edustaa kyseistä poikkeavuutta. Psykiatrisessa diagnoosissa
yleinen poikkeavuuden luokittelu konkretisoituu yksittäiseen ihmiseen. (Kuorelahti 2001,
123-124.) Erityisopetusta saavien oppilaiden nimeämiseen on eri aikoina ja eri yhteyksissä
vaikuttanut kulloinkin vallalla ollut oppilaiden tarkastelunäkökulma ja koulujärjestelmän
kyky kohdata erilaisuus. Erityisopetuksessa oppilaiden luokittelun ja nimeämisen lähtökoh-
tana on ollut palvella erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden kasvatusta ja mahdollistaa op-
pilaalle sopivan opetuksen järjestäminen. On ajateltu, että sovittujen nimikkeiden avulla am-
mattilaisten on käytännöllistä kuvata oppilaita ja että luokittelu mahdollistaa yleistämisen.
Lisäksi luokittelun avulla sekavalta tuntuvan ympäröivän maailman havaitsemiseen ja käsit-
tämiseen on saatu järjestystä. (Moberg & Vehmas 2009, 57.)

Suomalaisessa erityispedagogiikassa on erityisopetuksen syntyajoista eli 1900-luvun alku-
puolelta lähtien käytetty erityisopetusta saavista oppilaista erilaisia nimityksiä ja luokituksia.
Sulo Salmensaari (1915) käytti ensimmäisessä suomenkielisessä alan oppikirjassa käyttäyty-
mishäiriöisistä oppilaista nimitystä ”pahantapaiset”, tarkoittaen pahantapaisuudella siveel-
listä lain rikkomista erotukseksi legaalisesta rikollisuudesta. Pahantapaisuuskäsite korvattiin
1960-luvulla käsitteellä ”sosiaaliset sopeutusvaikeudet”, joka kattoi myös legaalisen rikol-
lisuuden sekä päihdeaineiden väärinkäytön, irtolaismaisen elämän, aggressiivisen käyttäyty-
misen ja ihmissuhdevaikeudet. ”Käyttäytymishäiriöiset”-termi yleistyi 1970-luvulla. (Koro
1991, 454.)

Erityisopetusta saavista oppilaista käytettiin 1960-1980-luvuilla yleisimmin nimitystä ”*pedagogisesti poikkeavat*” oppilaat. Vähitellen 1980-luvun myötä alettiin välttää leimaavia nimikkeitä, jolloin erityisopetusta saavista oppilaista puhuttiin ”*erilaisina*” oppilaina tai oppijoina. Tultaessa 2000-luvulle yleistyi nimitys ”erityisen kasvatuksen tarpeessa” oleva oppilas. Käsitteet vammaisuus (disability) ja erityisen kasvatuksen tarve on havaittu tarpeelliseksi erottaa toisistaan sosiaalisen vammaistutkimuksen lisääntymisen myötä. Erityisen kasvatuksen tarpeessa olevasta oppilaasta on kansainvälisessä kielenkäytössä puhuttu lyhenteellä SEN- oppilas (Special Educational Needs). Uusimmat nimitykset erityisopetusta saavista ovat ”*erityisen tuen tarpeessa*” tai ”*lisätuen tarpeessa*” tai ”*tehostetun tuen tarpeessa*” oleva oppilas. (Moberg & Vehmas 2009, 57-58; Perusopetuksen opetussuunnitelman....2010.)

Erityisoppilaiden luokittelussa ei ole ollut kansainvälistä yhteisesti sovittua käytäntöä, mutta useimmissa Euroopan maissa on ollut käytössä 6-10 erityisoppilaiden luokituskategoriaa. Suomessa vastaavaa luokittelua on muuttanut diagnostisen tiedon jatkuva lisääntyminen ja kouluorganisaation muuttuminen, mutta tietyt erityisryhmät ovat kuitenkin säilyneet. Luokittelussa on mukana toimintarajoitteisuuteen kuuluvia oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia ja osittain myös medikaalista vammaluokittelua. Erityisopetusta pidetään tarpeellisena näiden oppimiseen ja sopeutumiseen liittyvien vaikeuksien aiheuttamien ongelmien vähentämiseksi ja poistamiseksi. Erityisopetuksen tehtävänä on palvella yksilön kehittymistä ja se on arvioitu tuloksellisemmaksi kuin ilman erityisopetusta toteutettu vaihtoehtoinen ratkaisu. (Moberg & Vehmas 2009, 59.) Useissa suomalaisissa, lähinnä erityisopetuksen laadun arviointiin liittyvissä tutkimuksissa, opettajat, huoltajat ja oppilaat ovat kokeneet suomalaisen erityisopetuksen pääasiassa tehokkaaksi ja hyödylliseksi (ks. Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004; Kuorelahti 2000; Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004).

Perusopetuslain 17 §:n mukaan erityisopetusta saavat oppilaat jaotellaan lieviin ja vaikeampiin oppimis- tai sopeutumisvaikeuksiin ja tämä on ollut myös Tilastokeskuksen tekemään luokituksen pohjana vuoteen 2010 asti. Siinä luokitellaan erikseen erityisopetukseen siirretyt ja otetut oppilaat ja erikseen osa-aikaista erityisopetusta saavat oppilaat. Vuonna 2008 Tilastokeskuksen tilastossa erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden otto- tai siirtopäätöksen luokat olivat vaikea kehitysviivästymä, lievä kehitysviivästymä, aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma tai vastaava, tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus, autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet, kielen kehityksen häiriöistä (dysfasia) johtuvat oppimisvaikeudet, näkövamma, kuulovamma ja viimeisenä luokkana muu syy. Osa-aikaista erityisopetusta saaneiden oppilaiden luokat olivat ensisijaisen syyn mukaan puhehäiriö, luku- ja kirjoitushäiriö, matematiikan oppimisen vaikeudet, vieraan kielen oppimisen vaikeudet, sopeutumisvaikeudet tai tunne-elämän häiriö sekä muut vaikeudet oppimisessa tai muu syy. (Moberg & Vehmas 2009, 58-59.)

Luokittelulla on todettu olevan sekä etuja että haittoja. Luokittelun avulla tieto voidaan esittää tiiviissä muodossa ja ennustettavuus lisääntyy. Luokittelun haittoja ovat sen epäluotettavuus, johon on syynä määritelmien väljyys sekä muiden tekijöiden, kuten esimerkiksi sosioekonomisen aseman, vaikutus arviointikohteeseen. Myös leimaavuus ja epäpätevyys ovat haittatekijöitä, sillä luokittelun seurauksena ei aina ole ollut muutoksia käytännön opetukseen. (Reynolds 1991, 29-32; ks. myös Broberg, Almqvist & Tjus 2005, 148-150.)

Erityispedagogisessa tutkimuksessa ja käytännön opetustyössä on käyty paljon keskustelua poikkeavuuksien luokittelun ja nimeämisen tarpeellisuudesta. Vastaajan myönteiseen tai kielteiseen näkemykseen vaikuttavat hänen omat ajattelutapaansa liittyvät lähtökohdat. Käytännön kasvatustyössä yksi merkittävä haaste on lasten ja nuorten käyttäytymiseen liittyvät ongelmat. Tutkimusten mukaan käytösongelmaisten hyväksyminen ja sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin on koettu hankalaksi ja ongelmalliseksi (ks. Ihatsu 1992). Usein kasvattaja tuntee itsensä täysin voimattomaksi, neuvottomaksi ja avuttomaksi, kun hän ei ymmärrä syytä lapsen käsittämättömältä tuntuvaan käytökseen. Epävarmuutta aiheuttaa oikean arvion ja diagnoosin tekeminen nopeasti muuttuvissa kasvatustilanteissa ja vaihtoehtoisten toimenpiteiden valinta voi jäädä arvaamisen tasolle. (Kuorelahti 2001, 124-125.) Ajattelutavoista johtuvista ristiriidoista saattaa siten syntyä ongelman ymmärtämisen ja ratkaisukeinojen välinen kiulu, jonka seurauksena voi olla epäonnistuminen käytännössä (Ruoho 1996, 158).

Diagnosointiin liittyy eri näkökantoja. Diagnosointia puoltavana on ollut Ruohon (1996, 158) näkemys, jonka mukaan opettaja tarvitsee diagnostisia välineitä ongelmallisen käyttäytymisen yleiseen hahmottamiseen, jotta ongelman ymmärtäminen ja valitut ratkaisukeinot olisivat oikeita. Myös Kuorelahti (2001, 126) on esittänyt, että opettajat tarvitsevat tietoa käyttäytymishäiriöistä käytännön opetustyönsä suunnitteluun ja poikkeavaksi luokitellun oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamiseksi. Diagnosoinnin kritiikkinä on esitetty, että oireiden kuvailuun perustuva päätös häiriintyneen käyttäytymisen luokittelusta on haasteellista diagnosoinnin ammattilaisillekin, kuten psykologeille, lääkäreille ja psykiatreille. Pohdintaa aiheuttaa oireiden monenlaisuus ja kysymykset, onko luokittelun perustana ollut olennaiset ja keskeiset piirteet, onko oire ilmennyt riittävän usein tai onko se kehitystasolle sopimatonta. Usein erilaiset oireet esiintyvät yhdessä, mikä myös vaikeuttaa diagnosointia. Siten monet tutkijat ovatkin kyseenalaistaneet, voidaanko erityyppisiä käyttäytymisongelmia pitää erillisinä (Koro 1982, 179; Virtanen 1996, 6).

Käyttäytymisen häiriöitä ovat määrittäneet Maailman terveysjärjestö (WHO) ja yhdysvaltalainen American Psychiatric Association (APA). WHO on luokitellut vuodesta 1949 lähtien kuolleisuutta ja tauteja julkaisussaan *International Classification of Diseases (ICD)*, joka on maailmanlaajuinen standardi tautien luokitteluun ja globaaliin tilastointiin. APA:n tuottama ja rekisteröimä DSM-käsikirja (*Diagnostic and statistical manual of mental disorders 2000*) määrittää mielen häiriöiden standardoidut kriteerit. Sekä ICD- että DSM- luokittelutapojen

välillä on ollut sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Suomessa on vuodesta 1996 alkaen käytetty virallisesti ICD- luokittelua diagnosoitaessa mielenterveyden ongelmia, mutta käytännössä vuonna 1997 julkaistu suomalainen versio DSM-IV- käsikirjasta on hallinnut Suomessa psykiatrian alaa niin kliinisessä kuin tutkimus- ja opetuskäytössä. Syynä on ollut DSM-IV:n saama johtava diagnoosijärjestelmän asema maailmanlaajuisesti. (Ruoho & Ihatsu 2012, 259-260.)

Useat tutkijat (esim. Koro 1991, 454; Ihatsu 1992) tuovat esille käyttäytymishäiriön käsitteen ja sen määrittelemisen ongelmallisuuden. Poikkeavaa, epäsosiaalista ja häiriökäyttäytymistä kuvataan monien eri käsitteiden avulla. Psykiatrian luoma ja kehittämä termi *käytöshäiriö* (conduct disorder) on yleisesti käytössä niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. (Ruoho & Ihatsu 2012, 259.) Kliinisen määritelmän mukaan käytöshäiriölle on ominaista toistuva epäsosiaalinen, hyökkäävä tai uhmakas käytös, joka jatkuu vähintään kuuden kuukauden ajan ja joka selvästi ei vastaa iänmukaisia sosiaalisia odotuksia. Käytöshäiriö on vakavampaa kuin tavanomainen lapsekas vallattomuus tai nuoruusiän kapinallisuus. Käytöshäiriön piirteet, kuten liiallinen tappeleminen tai kiusaaminen, ihmisiin tai eläimiin kohdistuva julmuus, vakava omaisuuden tuhoaminen, tulipalon syyttäminen, varastaminen, toistuva valehtelu, luvaton koulusta poissaolo tai kotoa karkaaminen, poikkeuksellisen tiuhat ja vaikeat kiukunpuuskat sekä tottelemattomuus, voivat olla myös muiden psykiatristen tilojen oireina ja tuolloin etusijalle asetetaan psykiatriset diagnoosit. Yksittäiset epäsosiaaliset teot eivät kuitenkaan riitä diagnoosiin vaan jonkin mainitun käyttäytymistavan tulee olla runsasta. (Moilanen 2004, 275.) Myös Bates ja Bayles (1988) ovat määritelleet lapsella olevan käyttäytymisongelmia, kun hänen käyttöksensä poikkeaa normien mukaisesta sosiaalisesta kehityksestä ja aiheuttaa tavanomaista enemmän hankaluuksia sekä lapselle itselleen että muille.

Käyttäytymiseen liittyviä pedagogisia ongelmia on kuvattu Suomessa termeillä käyttäytymishäiriöt ja sosioemotionaaliset ongelmat. Käyttäytymishäiriö määritellään yleensä käyttäytymiseksi, joka poikkeaa tietyistä sosiaalisista normeista tai koulun säännöistä. Ongelmien ennaltaehkäisyyn, voittamiseen tai korjaamiseen on usein vaikea saada tuloksellisia ja kestäviä ratkaisuja. (Ruoho & Ihatsu 1996, 5.) Käyttäytymishäiriön (ruots. beteende problem, engl. behavior disorder (BD) tai emotional and behavioral disorder (EBS)) käsitettä on käytetty etenkin peruskoulussa ja ammatillisissa oppilaitoksissa ja sosioemotionaalista ongelmista on puhuttu alle kouluikäisten lasten kasvatuksessa niin päivähoitossa kuin esiopetuksessakin. (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 251.) Aikaisemmin käyttäytymishäiriöiset oppilaat jaettiin käyttäytymistyyppin mukaan tunne-elämältään häiriintyneisiin ja sosiaalisesti sopeutumattomiin. Arat, syrjäänvetäytyvät, kontaktivaikeuksista kärsivät, syrjityt ja kiusatut olivat tunne-elämältään häiriintyneitä ja sosiaalisesti sopeutumattomat vastustivat auktoriteetteja ja heidän käyttäytymisensä oli ristiriidassa yhteiskunnan arvojen ja normien kanssa. (Kirk ym. 2009; Koro 1982, 178-179.) Sopeutumattomista erotettiin myös käsite rikolliset. Rikollisuuden määrittely oli hyvin ongelmallista

muun muassa sen sopimuksenvaraisuuden ja kontekstisidonnaisuuden vuoksi. Siten käyttäytymishäiriöisten yhteydessä tuli puhua vain legaalisesti määritellystä rikollisuudesta ja jättää yksilöitä epäoikeudenmukaisesti leimaava sosiologinen rikollisuus -käsite kriminaaliantuntijoiden käyttöön. (Koro 1982, 178-179.)

Monet tutkijat (esim. Virtanen 1996; Kauffman 1997; Goldstein 1995; Kuorelahti 2001; Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001) ovat tuoneet esille käyttäytymisongelmien luokittelussa kaksi pääsuuntausta; sisäänpäin ja ulospäin suuntautuneen käyttäytymistavan. *Sosiaalinen sopeutumattomuus* tai *epäsosiaalinen käyttäytyminen* ilmenee ulospäin suuntautuneena negatiivisena käyttäytymisenä ja tekoina (aggressiivisuus, hyperaktiivisuus, kiusaaminen, tarkkaavuusongelmat), jotka usein kohdistuvat toisiin ihmisiin. *Emotionaalisille ongelmille* puolestaan on ominaista sisäänpäin suuntautunut ja yksilön itseensä kohdistama negatiivinen käyttäytyminen (anoreksia ja bulimia, ahdistuneisuus, autismi, depressiivisyys, kastelu). Lisäksi näihin kahteen pääluokkaan sopimattomista ongelmista voidaan puhua käyttäytymishäiriöiden *pedagogis-sosiaalisista ongelmista*, joita ovat esimerkiksi huumeiden käyttö, itsetuhokäyttäytyminen, oppimisvaikeudet, rikollinen toiminta ja sosiaalinen sopeutumattomuus. (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 249-251.)

Suomessa käytettiin aikaisemmin yleisesti lievistä aivotoiminnan häiriöstä termiä *MBD* (minimal brain dysfunction), joka tarkoittaa *tarkkaavaisuushäiriötä neurologisena oireyhtymänä*, johon liittyy *motoriikan, hahmottamisen ja /tai oppimisen häiriö*. Kielelliset erityisvaikeudet ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen vaikeudet ovat usein myös olleet tyypillisiä MBD:n oireita. Nykyisin Suomessa käytetään MBD:n sijasta kansainvälisesti käytössä olevaa termiä *ADHD* (attention deficit hyperactivity disorder), joka kattaa *tarkkaavaisuushäiriön, ylivillkkauden ja impulssikontrollin puuttumisen*. Tyypillisesti myös kömpelyys sekä hahmotus- ja oppimisvaikeudet liittyvät ADHD:hen. Ruotsissa vastaava termi on *DAMP* (deficits in attention, motor control and perception), joka tarkoittaa *tarkkaavaisuushäiriötä*, johon liittyy *kömpelyyttä ja hahmotushäiriötä*. (Michelsson, Saesma, Valkama & Virtanen 2004, 11.)

Pelkkä tarkkaavaisuushäiriön käsite, ADD (attention deficit disorder with or without hyperactivity), otettiin käyttöön vuoden 1980 käsikirjassa (History of attention...2012). Käyttäytymiselle on tyypillistä yleinen tarkkaamattomuus, joka ilmenee huolimattomuusvirheinä, usein toistuvina keskittymisvaikeuksina ja haluttomuutena pitkäkestoiseen ponnisteluun. Muita tarkkaavaisuushäiriön kriteereitä ovat vaikeudet tehtävien ja toimien järjestämisessä, asioiden unohtelu ja esineiden, kuten kynien ja kirjojen, kadottaminen. Tarkkaavaisuushäiriöinen ei myöskään näytä kuuntelevan, jättää usein seuraamatta ohjeita ja häiriintyy helposti. Lasta pidetään tarkkaavaisuushäiriöisenä, kun tarkkaamattomuuden oireista vähintään kuusi on ollut selvästi havaittavissa vähintään puolen vuoden ajan. (ks. Kuorelahti 2001, 128-129.)

Uusin DSM-V -käsikirja julkaistiin vuonna 2013, mutta käytöshäiriön osalta siihen ei tullut muutoksia. Siten käsikirjan sisältö on tältä osin sama kuin vuoden 2000 tarkastettu versio vuoden 1994 käsikirjasta (Diagnostic and statistical....2000). Käytöshäiriöt on jaettu neljään käyttäytymisen ongelma-alueeseen ja ne on sijoitettu kirjan lukuun Attention-deficit and disruptive behaviour disorders. Käyttäytymisen ongelma-alueet ovat tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö (ADHD), käytöshäiriö (CD), uhmakkuushäiriö (ODD) ja non-specific disruptive behaviour disorder (Diagnostic and statistical....2000, 85-103). Suomennetussa DSM-IV:n käsikirjassa (1997) vastaavasti ulospäin suuntautuneita käyttäytymisongelmia ovat *ADHD (attention deficit hyperactive disorder) eli tarkkaavuuden ja yliaktiivisuuden häiriö, käytöshäiriö (conduct disorder) sekä uhmakkuushäiriö (oppositional defiant disorder)*.

ADHD määritellään käsikirjassa (diagnostic and statistical...2000, 85) pysyväksi tarkkaamattomuudeksi ja /tai hyperaktiivisuudeksi, jotka ovat vaikeampia ja useammin esiintyviä verrattuna muihin vastaavalla kehitystasolla oleviin henkilöihin yleensä. ADHD jaetaan alatyyppeihin, jotka ovat yhdistelmätyyppinen ADHD, pääasiallisesti tarkkaavaisuushäiriö ja pääasiallisesti impulsiivisuus-ylivilkkaushäiriö (Diagnostic and statistical....2000, 87).

Yliaktiivisuuskriteereitä ovat usein tapahtuva käsien ja jalkojen liikuttelu hermostuneesti ja vaikeus pysyä rauhallisesti paikoillaan. Yliaktiivisuus ilmenee myös usein toistuvina vaikeuksina leikkiä rauhallisesti, paikaltaan poistumisena luokassa tai muissa tilanteissa, juoksenteluna sopimattomissa tilanteissa sekä ylettömänä puhumisena. Tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriön kriteereissä voidaan erottaa vielä *impulsiivisuuskriteerit*, joita ovat usein toistuvat vaikeudet odottaa omaa vuoroaan, kysymyksiin vastaaminen ennen kuin niitä on kunnolla esitetty ja toisten keskeyttäminen tai tunkeileva käyttäytyminen. Tutkimusten mukaan tarkkaamattomuuteen liittyy useammin oppimisongelmia ja yliaktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen käyttäytymisongelmia (Ahonen ym. 1996.) Seuraavassa taulukossa esitetään tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriön kriteerit (DSM-IV 1997, 46-47).

TAULUKKO 1. Tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriön kriteerit (DSM-IV 1997)

Tarkkaavaisuushäiriön kriteerit	Yliaktiivisuuskriteerit	Impulsiivisuuskriteerit
a) ei huomaa yksityiskohtia, tekee huolimattomuusvirheitä	a) liikuttelee usein hermostuneesti käsiään tai jalkojaan, kiemurtelee istuessaan	a) vastailee kysymyksiin ennen kuin niitä on kunnolla esitetty
b) usein toistuvia vaikeuksia keskittyä	b) poistuu usein paikaltaan luokassa tai muissa tilanteissa	b) usein toistuvia vaikeuksia odottaa vuoroaan ja
c) ei näytä kuuntelevan	c) juoksentelee sopimattomissa tilanteissa	c) usein keskeyttää toiset tai on tunkeileva toisia kohtaan (esim. tuppautuu seuraan)
d) jättää usein seuraamatta ohjeita	d) usein toistuvia vaikeuksia leikkiä rauhallisesti	
e) vaikeudet tehtävien ja toimien järjestämisessä	e) on usein "jatkuvasti menossa"	
f) haluton pitkäkestoiseen ponnisteluun	f) puhuu usein ylettömästi	
g) kadottaa usein esineitä (kyniä, kirjoja)		
h) häiriintyy helposti		
i) unohtaa usein asioita		

Käytöshäiriöllä tarkoitetaan toistuvaa ja itsepintaista ikäänsä nähden ei-tarkoituksenmukaista käyttäytymismallia, joka rikkoo muiden perusoikeuksia sekä yhteiskunnan tärkeitä normeja ja sääntöjä. Käytöshäiriöön liittyy aggressiivisuutta ihmisiä tai eläimiä kohtaan, omaisuuden tuhoamista, vilpillisyyttä tai varkautta sekä vakavaa sääntöjen rikkomista. Käytöshäiriöstä on kyse, kun vähintään kolme lueteltua piirrettä on esiintynyt viimeisen 12 kuukauden aikana ja ainakin yksi kriteeri on esiintynyt viimeisen puolen vuoden aikana. Ennen 10 vuoden ikää alkaneet häiriöt määritellään lapsuusajan häiriöiksi ja 10 ikävuoden jälkeen alkaneet nuoruusiän häiriöiksi. Häiriön vakavuus määritellään asteikolla lievä – kohtalainen – vaikea. (Diagnostic and statistical... 2000, 98-99.) Amerikkalaisten tutkijoiden mukaan koululaisnuorisosta noin 1-3 % on vakavasti häiriintyneitä (Goldstein 1995; MacMillan & Reschly 1998).

Käytöshäiriötä lievempi aste on *uhmakkuushäiriö*, jonka kriteerinä on vähintään kuuden kuukauden ajan ilmennyt negatiivinen, viha- ja uhmamielinen käytös, johon kuuluu vähintään neljä seuraavista käyttäytymisen piirteistä: 1. Menettää usein malttinsa. 2. Riitelee usein aikuisten kanssa. 3. Uhmaa usein aktiivisesti aikuisten pyyntöjä tai ohjeita tai kieltäytyy toteuttamasta niitä. 4. Ärsyttää usein tahallaan ihmisiä. 5. Syyttää usein muita omista virheistään tai väärästä käytöksestään. 6. On usein herkkänahkainen ja ärsyyntyy helposti muista. 7. On usein vihainen ja pahantuulinen. 8. On usein ilkeä ja kostonhaluinen.

Uhmakkuushäiriössä ei ole määritelty käytöshäiriön tavoin laatueroja eikä ikään liittyvää alkamisajankohtaa, koska sekä esikouluikäisillä että murrosikäisillä esiintyy yleisesti ohimenevää uhmakasta käyttäytymistä. (Diagnostic and statistical...2000, 101.) Käytöshäiriön ja uhmakkuushäiriön välillä on ajallinen ja kehityksellinen yhteys (DSM-IV 1997, 189, 195, 200) siten, että jatkuessaan uhmakkuushäiriö usein johtaa käytöshäiriöön (Lahey, Loeber, Quay, Frick & Grimm 1997, 189-196), mutta ei aina (DSM-IV 1997, 190). Tutkijat ovat havainneet käytöshäiriön, uhmakkuushäiriön ja ADHD- diagnoosin saaneiden lasten ja nuorten käytöspiirteissä selkeää päällekkäisyyttä (Connor & Doerfler 2008). Tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriön sekä käytös- /uhmakkuushäiriön komorbiditeetti on 50-70 % (Goldstein 1995, 86). Laajassa yhdysvaltalaisstudiossa ADHD-oireisilla esiintyi samanaikaisesti myös muita ongelmia, kuten 46 % oppimisen vaikeuksia, 27 % käytöshäiriöitä, 18 % ahdistuneisuutta, 14 % masentuneisuutta ja 12 % puheen ongelmia (Phend 2011).

Tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriö, käytöshäiriö ja uhmakkuushäiriö ovat yleisimmät käyttäytymisongelmat, jotka rasittavat koulussa muita oppilaita ja opettajia. Ulospäin suuntautuneen häiriökäyttäytymisen piirteitä ovat lapsen levottomuus ja aggressiivisuus, yleinen negatiivisuus ja riitaisuus. Lapsi on usein epäsosiaalinen, aikuisia ärsyttävä ja hän laiminlyö tehtäviään. Lapsen sopeutumattomuus sosiaaliseen vuorovaikutukseen ilmenee kotona, koulussa kuin vapaa-aikanakin. Pojilla ulospäin suuntautunut häiriökäyttäytyminen on kolme kertaa yleisempää kuin tytöillä. (Kuorelahti 2001, 123-128). Koululaisista noin 3-5 %:lla on arvioitu olevan yliaktiivinen tarkkaavaisuushäiriö (Goldstein 1995, 71)

Sisäänpäin kääntyneen häiriökäyttäytymisen ominaispiirteitä ovat lapsen syrjäänvetäytyvyys, ahdistuneisuus ja masennus. Kontaktin saaminen lapseen voi olla vaikeaa. Sisäänpäin kääntynyt häiriökäyttäytyminen voi muodostua vakavaksi psyykkiseksi häiriöksi, jonka hoitaminen on pitkäkestoista ja tuloksiltaan epävarmaa. (Kuorelahti 2001, 127.) Siten on tärkeää, että opettaja kiinnittää tietoisesti huomiota ulospäin suuntautuneiden häiriökäyttäytymisten lisäksi myös näihin ”hiljaisiin” ja vähemmän häiriköiviin oppilaisiin.

Kuorelahti (2001, 139) huomauttaa, että käyttäytymisongelmien diagnosointikriteereissä ei ole mainittu erikseen lapsen suurta huomatuksi tulemisen tarvetta, joka käytännössä tarkoittaa, että oppilas vaatii jatkuvasti palautetta aikuiselta tai ikätovereilta eikä koe saavansa sitä riittävästi. Tuolloin oppilas haluaa saada mieluummin vaikka negatiivista palautetta heti tunnin alussa kuin malttaisi odottaa tunnin loppuun asti saadakseen kiitosta. Siten torumisesta muodostuu helposti palautteen antamisen ja huomatuksi tulemisen käytäntö ja tällä tavoin lapsi oppii poikkeavan käyttäytymisen kaavan.

Temperamentin tuottamista oppimisen esteistä tarkkaavuushäiriö on merkittävin. Riittävän voimakkaana ilmenevä tarkkaavuushäiriö lähenee ADHD-syndroomaa. Eron tekeminen varsinaisen syndrooman ja äärimmäisen temperamentin välillä korostuu. Joidenkin tutkijoiden

mielestä diagnosointi ja medikalisointi johtuvat kasvattajien tai kulttuurin ymmärtämättömyydestä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 171.) Kulttuurinen yhteentörmäys tulee hyvin esille käytöshäiriöisten nuorten koulukokemuksiin liittyvässä tutkimuksessa (Kivirauma 1995). Toisaalta entisten erityisluokkalaisten elämänuria koskevassa tutkimuksessa (Jahnukainen 1997) ”selviytyjät” korostivat omien valintojensa merkitystä. Useiden tutkimusten mukaan lapsen elämän muotoutumisen kannalta perheen sosioekonomisella asemalla on monessa suhteessa hyvin ratkaiseva merkitys. Sopeutumattomaksi leimautumisen riskiä lisää köyhyys (ks. Pilling 1990; MacMillan & Reschly 1998).

Useat tutkijat korostavat, että luokittelujen ja diagnosointien vaarana on, että lapsen poikkeavuutta tarkastellaan vain lapsesta johtuvana asiana eikä oteta huomioon ekologista näkökulmaa ja vuorovaikutuksen merkitystä. Ihatsu (Ruoho & Ihatsu 1996, 27) pitääkin tärkeänä, että oppilaan ja opettajan suhteessa havaittava kapinointi ei ole oppilaan ominaisuus eikä opettajan suuttumus vihamielinen ominaisuus, vaan kyse on vallitsevan vuorovaikutussuhteen ominaisuudesta, johon voidaan vaikuttaa. Kuorelahti (2001, 133) tuo esille lapsen neurologisen poikkeavuuden ja ongelmien välisen yhteyden. Näillä seikoilla on merkitystä lapsen kuntoutuksen kannalta.

Vuonna 2010 annetuissa Perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksissa ja täydennyksissä esitetään niin sanotun kolmiportaisen tuen malli oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen. Enää oppilaan erityisen tuen saamisen edellytyksenä ei ole terveydenalan asiantuntijan esittämä diagnoosi oppilaan oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyvistä vaikeuksista, vaan päätös oppilaalle annettavasta tuesta perustuu kyseisen oppilaan opettajan/opettajien pedagogiseen arvioon ja henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS).

3.1.1. Sopeutumattomat oppilaat aikaisemmissa tutkimuksissa

Käyttäytymishäiriön käsite on epämääräinen ja sen avulla ei voida paljon vaikuttaa kasvatuksen käytäntöihin. Pedagogisesti tarkoituksenmukaisten käsitteiden avulla on katsottu päästävän käyttäytymisen ongelmien ytimeen, vaikka käyttäytymishäiriön käsitteen käyttämistä pidetään lapsia ja oppilaita leimaavana. Hyvien ja tarkoituksenmukaisten käsitteiden ja niihin liittyvän tutkimuksen katsotaan antavan parhaimmat ja tehokkaimmat keinot ongelmien korjaamiseksi. Lasten käyttäytymisen tulkinnessa on vähitellen siirrytty yksilöpatologisesta määrittelystä lapsen kehityksellisten piirteiden ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksen tarkasteluun. Lasten käyttäytymishäiriötä koskevien tutkimusartikkelien keskeisiä käsitteitä ovatkin siten olleet yhteiskunnallinen, yhteisöllinen, koulun kulttuuri, elämäntilanne ja pitkäaikainen tutkimus. (Ruoho & Ihatsu 1996, 6.)

Erityispedagogiikan alaan kuuluvat suomalaiset tutkimukset ovat tarkastelleet kouluun sopeutumattomia oppilaita eri näkökulmista. Oppilaisiin liittyvissä tutkimuksissa on tutkittu

oppilaiden koulukokemuksia, koulu-uraa sekä koulun jälkeisiä elämänvaiheita ja oppilaiden yhteiskuntaan sijoittumista. Tutkimusta on tehty myös opettajien ja koulun näkökulmasta, jolloin opettajien ja kouluyhteisön mielipiteitä ja interventioita on voitu tuoda esille. Lisäksi on tutkittu erityisopetuksen tuloksellisuutta. Sen sijaan varsinaista erityisluokan oppilaiden opetusta on Suomessa tutkittu vähän.

Niilo Mäen (1951) tutkimus helsinkiläisten apukoululaisten koulun jälkeisistä elämänvaiheista on ensimmäinen suomalainen erityispedagoginen seurantatutkimus. Suurimmalla osalla tutkituista elämänselämänsä oli ollut hyvin karikkoista, mutta osa oli kuitenkin selviytynyt ilman poliisin, psykiatrisen hoidon tai sosiaalihuollon toimenpiteitä. Koulusta eronneet pojat olivat menestyneet huonoimmin, tytöt parhaiten.

Sopeutumattomien oppilaiden koulukokemuksia ovat tutkineet Joel Kivirauma ja Matti Kuorelahti. Kivirauma selvitti tutkimuksessaan (1995) entisten tarkkailuoppilaiden koulukokemuksia pyrkien tuomaan esille oppilaiden oman äänen. Kivirauman tutkimus ei tarkastele tarkkailuopetusta, vaan kritisoi koulua instituutiona, jossa epäonnistuminen muuntaa normaaliopetuksessa toimintatapoja riittävästi oppilasta tukevaksi johtaa oppilaan siirtämiseen tarkkailuopetukseen. Tutkimukseen osallistuivat keuhkokuumeen päästötodistuksensa saaneet tarkkailuluokan poikaoppilaat (n=10), joita hän haastatteli vuosina 1993-1994. Poikien kertomuksista välittyy yhteneväisesti poikien hyvä viihtyminen tarkkailukoulussa, jonka pojat tulkitsevat johtuvan kavereista, opettajista ja heille paremmin sopivasta opetuksesta. Oppilaiden sopeutumattomuus koulun odotuksiin ilmeni yläkoulussa sekä totaalisenä lintsaamisena että avoimena kapinana.

Kuorelahden (2000) tutkimusaineiston muodostivat 61 koulun erityisluokanopettajien, rehtoreiden, opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempansa antamat vastaukset. Tutkimuksessa saatiin tietoa yksilön omakohtaisesta kokemuksesta ESY-oppilaana erityisluokalla olemisesta ja sinne siirtymisestä sekä vanhemman, yleisopetuksen opettajan ja rehtorin kokemuksesta. ESY-oppilaat viihtyivät erityisluokalla, jonka ansioiksi katsottiin toimiva oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde sekä kodin ja koulun välinen kiinteä yhteydenpito. Kaikkien vastaajaryhmien mielestä erityisluokkasiirrolla oli positiivisin vaikutus lapsen kokonaiskehityksen kannalta. Myös yksilöllisyyden huomioiminen, koulumotivaation, oppimistulosten ja käyttäytymisen paraneminen koettiin positiivisina seurauksina. Sen sijaan kouluvihtyvyyttä heikensi erityisluokalla opiskelevien ESY-oppilaiden keskinäisten suhteiden heikompi arvostus verrattuna yleisopetuksen ikätovereihin. (Kuorelahti 2000, 107-108.)

Oppilaiden koulu-uraan liittyvää tutkimusta ovat tehneet Kirsti Laakso ja Hanna-Maija Sinkkonen. Lisäksi Manu Kitinoja on tutkinut oppilaiden koulukotiin sijoittamista. Laakson (1992) tutkimuksessa osalla oppilaista peruskoulun alkuvaiheen tilanteet ennustivat peruskoulun päättövaiheen ongelmia, joita oli edelleen puolella niistä oppilaista, jotka olivat persoonalli-

suudeltaan ongelmaisia. Häiritsevä puheliaisuus ja negatiivinen asenne olivat pysyviä piirteitä. Oppilaiden myöhempää koulupinnausta ennustivat koulun aloitusvaiheessa ilmennyt oppilaan moniongelmaisuus eli työrauha-, puhe- ja lukivaikeudet. Työillä koulunkäynnin alkuvaiheessa havaittiin vain kielellisiä puhe- ja lukivaikeuksia ennakoivina oireina, mutta poikien alkuvaiheen lukivaikeudet ja työrauhahäiriöt ennakoivat käyttäytymisongelmia peruskoulun päättövaiheessa.

Tutkimuksessaan Sinkkonen (2007) kuvasi ESY- opetuksessa olleiden nuorten poikien (n=8) kouluun sopeutumattomuutta, sen syitä ja seurauksia. Tutkimuksen perusteella voidaan nimetä kolme erilaista sopeutumattoman oppilaan koulu-uraa; vastoinikäymisten kautta ammattiin johtava mutkikas ura, ”noidankehä-ura”, jolle tyypillistä oli selkkaukset aikuisena yhteiskunnan kanssa sekä kouluelämään ja sen sääntöihin sitoutumattomuudesta huolimatta oppivelvollisuuden suorittaneet ja aikuisina työelämään osallistuneet.

Kitinoja (2005) tarkasteli tutkimuksessaan koulukotiin vuosina 1996 ja 2000 sijoitettujen lasten elämää kouluhistorian ja lastensuojeluasiakkuuden näkökulmista. Koulukotiin sijoitetut lapset jakaantuivat kolmeen lapsityyppiin. Erittäin pitkän tuloreitin lapset oli sijoitettu 10-vuotiaana tai aiemmin, pitkän tuloreitin lapset puolestaan olivat olleet ainakin kerran sijaishuollossa ennen koulukotisijoitusta. Lyhyen tuloreitin lapset oli sijoitettu ensimmäisellä kerralla suoraan koulukotiin. Tutkimustulosten mukaan koulukoteihin sijoitetut lapset eivät juuri poikkeata taustaltaan ja lastensuojeluhistorialtaan toisistaan, mutta ryhmänä lapset ovat muuttuneet siten, että ongelmia on selvästi enemmän vuoden 2000 kohortissa. Ongelmien selvän lisääntymisen syinä tutkija pitää osittain poikkeavuuden lääketieteellistämistä, mutta myös todellista lasten ongelmien lisääntymistä ja niiden monimutkaistumista. (Kitinoja 2005, 283.)

Oppilaiden koulun jälkeisiin elämänvaiheisiin liittyvää tutkimusta ovat tehneet Markku Jahnukainen, Ritva Kuula, Kristiina Lappalainen ja Mikko Takala. Tutkimuksessaan Jahnukainen (1997) kuvasi erään etelä - suomalaisen kunnan vuosina 1985-1987 peruskoulun päättäneiden entisten ESY- luokan oppilaiden peruskoulun jälkeistä elämäntulkua (n=23). Tutkimuksen perusteella haastateltavien elämäntulot muodostivat viisi peruskoulun jälkeisen sijoittumisen ryhmää, jotka ovat menestyjät, peruskansalaiset I (”pinnalla”), peruskansalaiset II (”sukellellin”), vaihtoehtoismiset ja syrjäytyneet. Jahnukainen toteaa lapsuuden perheeseen liittyvillä riski- ja suojaavilla tekijöillä olleen yhteys myöhempään yhteiskuntaan sijoittumiseen.

Kuulan tutkimushanke (2000) oli osa ”Selviytyjät ja syrjäytyjät”- teemaa, jossa tarkastelun kohteena oli koulu ja sen merkitys yläkouluikäisten, erityisesti tyttöjen, elämään ja valintoihin vaikuttavana tekijänä. Haastattelujen pohjalta tyttötarinat luokiteltiin tyyppiluokkiin kriitikot, mukautujat, kapinalliset ja vetäytyjät. Lappalainen tarkasteli tutkimuksessaan (2001) neljän seurantavuoden ajan (1995-1999) oppilaiden erityisen tuen tarpeita peruskoulun

päättövaiheessa, siirtymävaiheessa toisen asteen koulutukseen ja toisen asteen koulutuksen aikana. Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat peruskoulun luokka-asteiden 7-9 yksi ikäluokka (n=143), heidän opettajansa ja oppilashuoltohenkilöstönsä. Lappalainen pyrki määrittelemään ”erityisen tuen tarve”- käsitettä ja analysoimaan oppilaiden erityisen tuen tarpeen määrittäjiksi nousevia tekijöitä. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten koulu vastasi oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin sekä analysoitiin oppilaiden koulutus- ja kouluttamattomuusvalintoja toisella asteella selvittäen samalla niihin yhteydessä olevia tekijöitä.

Takalan (1992) tutkimuksessa (n=11) oli tarkastelun kohteena koulunsa keskeyttäneiden ”kouluallergikoiden” yhteiskuntaan sijoittuminen. Nuoren syrjäytymisen alkuvaiheessa perheen ja lähiyhteisön murenemisen seurauksena kontrolli ja sosiaalinen tuki heikkenee. Täydellisen syrjäytymisen riski lisääntyy huomattavasti, jos syrjäyttävien ketjujen lisääntyessä myös koulusta tulee syrjäyttävä mekanismi, joka pahimmillaan johtaa koulunkäynnin keskeyttämiseen ja työmarkkinoiden ulkopuolelle joutumiseen.

Opettajien ja koulun näkökulmaa sekä interventiotoimintaa ovat tutkimuksissaan tuoneet esille Liisa Haapaniemi, Markku Ihatsu, Aimo Naukkarinen ja Kari Ruoho. ESY- opetuksen arkeen ja etenkin opettajan näkökulmaan liittyi Liisa Haapanimen (2003) tutkimus, jonka mukaan ESY- opetuksessa toteutetun kokonaisvaltaisen tukemisprosessin etenemistä hidastivat eniten oppilaan epäluottamuksellinen lapsi-vanhempi-suhde, oppilaan vanhempien autoritaariseen tai laiminlyövään kasvatukseen liittyvät epäohdonmukaiset kasvatus- ja opetusperiaatteet sekä oppilaan vanhempien kyvyttömyys tiedostaa lapsensa ongelmat. Lisäksi haluttomuus moniammatilliseen yhteistyöhön sekä psykiatrisen hoidon vähäinen yhteydenpito opettajaan ja oppilaiden hoidon aikana vaitiolovelvollisuuteen vetoaminen olivat oppilaan tukemista hidastavia tekijöitä.

Ihatsu (1992) tarkasteli käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatiota luokanopettajien kokemana (N=55). Tulokset osoittivat, että käyttäytymishäiriöiseksi nimetyn oppilaan ottamiseen omaan opetusryhmään tutkimusjoukon opettajista noin 50 % suhtautui epäilevästi ja monen opettajan osalta kielteinen näkemys myös voimistui opettajakokemuksen myötä. Integraatiota kohtaan käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden opettajien mielipiteet olivat muita erityisoppilaita opettavien opettajien mielipiteitä merkitsevästi negatiivisempia. Lisäksi käyttäytymishäiriöisten oppilaiden opettajat kokivat palvelujen saataavuuden ja jatkokoulutuksen vertailuryhmän opettajia riittämättömämpänä.

Ihatsu (1993) selvitti myös ammattioppilaitoksen opettajien mielipiteitä käyttäytymishäiriöisten oppilaiden integraatiosta. Eri puolilla Suomea olevien 16 ammattioppilaitoksen opettajat (n=215) kirjoittivat kokemuksiinsa perustuvia kuvauksia ”häiriköoppilaasta” ja ongelmien hoitamiseksi tehdyistä toimenpiteistä. Tutkimustulosten mukaan 55 prosentin mielestä käyttäytymishäiriöisten oppilaiden opetus tulisi tapahtua osaksi yleisopetuksen ja

osaksi erityisopetuksen ryhmissä. Opettajista 28 prosenttia kannatti kokonaan omissa ryhmissä tapahtuvaa opetusta ja integraation kannalla oli 17 prosenttia. Integraatiomyönteisimmät mielipiteet olivat erityisopettajilla.

Naukkarinen (1999) tarkasteli tutkimuksessaan erään peruskoulun ylempien luokkien ei-toivottua käyttäytymistä sekä koulun ja sen henkilökunnan toteuttamia ongelmanratkaisukeinoja. Oppilaan ongelmakäyttäytyminen nähtiin yleisesti oppilaan ongelmana, ei oppimisympäristön, joten koulut alensivat oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyviä odotuksia sekä siirsivät oppilaan pois heterogeenisestä opetusryhmästä.

Ruohon tutkimuskohteena (1996) oli peruskoulun erityisopettajien ja päiväkotien lastentarhanopettajien käyttäytymishäiriöitä koskeva syyajattelu ja interventiot toiminta sekä niiden väliset yhteydet. Eri puolilla Suomea työskennelleet erityisopettajat ja lastentarhanopettajat (n=536) vastasivat survey-kyselyyn. Tutkimustulokset osoittivat, että lastentarhanopettajien ja erityisopettajien käyttäytymishäiriöihin liittämät syytulkinnat edustivat multikausaalista ajattelua, kun taas pedagogiset interventiot painottuivat selkeästi yksilöllisten näkökulmien mukaisesti. Tutkimuksesta käy myös ilmi, että osa-aikaisten erityisopettajien ja päiväkotien lastentarhanopettajien syytulkintojen ja interventio painotusten välillä oli yhtäläisyyksien ohella myös selviä eroja.

Sopeutumattomien oppilaiden luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuutta ovat tutkineet Matti Kuorelahti ja Riitta Seppovaara. Petri Lempiäinen puolestaan on tarkastellut vaihtoehtoisesti toteutetun luokkamuotoisen ESY- opetuksen onnistumista. Kuorelahti (2000) tarkastelee annetun erityisopetuksen tuloksellisuutta oppilaan sen hetkisen tarpeen ja kokemansa hyödyn näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan yläasteen ESY- oppilaat viihtyivät erityisluokassa ala-asteen ESY- oppilaita paremmin eivätkä suunnitelleet paluuta takaisin yleisopetukseen. Vain alle puolet oppilaista ilmoitti osallistuvansa välillä integroituna yleisopetukseen, vaikka erityisluokat sijaitsivat yleisopetuksen koulujen yhteydessä.

Seppovaaran (1998) tutkimuksen kohteena oli ESY- opetuksen kesto ja sen yhteys muihin muuttujiin, kuten oppilaiden vanhempien sosioekonomiseen asemaan. Lähtökohtana oli löytää sellaisia lainalaisuuksia, jotka mahdollistavat onnistuneet oppilassiirrot yleisopetukseen. Tutkimuksen mukaan yhtenä ESY- opetuksen tuloksellisuuden mittana voidaan pitää ESY- luokilta yleisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrää. Seppovaaran tutkimuksessa sekä tutkimusjoukko (n=1037) että tutkimusajanjakso (lukuvuodet 1977/78 – 1993/94) on hyvin laaja. Saadut tutkimustulokset osoittavat, että eniten oppilaita siirrettiin yleisopetukseen ala-asteen päättyessä ja suurin todennäköisyys yleisopetukseen siirtymiseen oli neljän ESY- opetusvuoden jälkeen. Tutkimusjakson aikana ensimmäiseltä, toiselta ja yhdeksänneltä luokalta ei siirretty yhtään oppilasta yleisopetukseen.

Lempiäisen (1996) tutkimuksen kohdejoukkona oli Imatran ESY- projektissa lukuvuonna 1992-1993 opiskelleet oppilaat (n=5), heidän opettajansa sekä nuoriso-ohjaaja. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vaihtoehtoisesti toteutetun sopeutumattomien yläkouluikäisten oppilaiden luokkamuotoisen erityisopetuksen onnistumista. Tutkimustulokset osoittivat, että pieni opetusryhmä mahdollisti oppilaiden henkilökohtaisten vahvuusalueiden löytämisen ja niiden hyödyntämisen oppisisällöissä ja opetuksessa, mikä puolestaan edesauttoi katkaisemaan nuorille kehittyneen negatiivisen asenteen oppimista ja opiskelua kohtaan. Tosin oppilaiden syrjäytymisen havaittiin alkavan uudelleen voimakkaiden tukitoimien loputtua.

Suomessa on tutkittu varsin vähän varsinaista erityisopetusta pedagogisena toimintana. Raimo Lindh (1978; 1987) on tarkastellut tutkimuksissaan tarkkailuluokkien opetusmenetelmällisiä innovaatioita, joiden pohjalta hän on edelleen kehittänyt mielikuvaoppimisen pedagogiikkaa. Mielikuvaoppiminen on kokonaisvaltainen näkemys oppimisesta, jossa aistien sisäisiä mielikuvavirtauksia ja niihin liittyviä älyntoimintoja ilmaistaan oman elämyksen, kokemuksen ja ymmärryksen kautta. Henkisten ja fyysisten rentoutumisharjoitusten avulla keskittymiskyky lisääntyy ja samalla avautuu väyliä muistiin. Koululaitoksissa ja yrityksissä on menestyksellisesti käytetty mielikuvaoppimista erilaisten tietojen ja taitojen oppimiseen ja opettamiseen. (Lindh, 1998.)

3.1.2. Erityisopetuksen tuloksellisuus

Suomessa on 1970-luvulta lähtien peruskoulua koskevissa komiteoiden ja toimikuntien mietinnöissä tuotu esille yleisopetuksen ja erityisopetuksen välinen suhde. Integraation idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, jossa huomioidaan koulutettavien yksilölliset, kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset. Integraatiolla tarkoitetaan ”pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna”. (Moberg 1996, 121.)

Integraatioajattelu lisääntyi yhteiskunnallisten muutosten ja yleisen tasa-arvoajattelun seurauksena. Myös kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa selvitettiin luokkamuotoisen erityisopetuksen hyödyllisyyttä. Kehitysvammaisten luokille sijoitetuista oppilaista suurimmalla osalla oli lähinnä kulttuurideprivaation seurauksena vain lieviä oppimisvaikeuksia. Dunn kritisoi erityisluokkia vanhanaikaisiksi ja epäoikeudenmukaisiksi. (Dunn 1968, 5-22.) Erityisopetuksen tehokkuutta ovat myöhemmin tutkineet monet tutkijat (esim. Moberg 1982). Tutkimuksissa erityisopetusta pidettiin oppilasta eristävänä ja leimaavana. Myöskään luokkamuotoisen erityisopetuksen ei ole todettu olevan yksiselitteisesti normaaliluokkasi- joitusta parempi vaihtoehto.

Eri komiteamietinnöissä (1970: A 16; 1975: 109), peruskouluasetuksissa (1984; 1992) ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) asenteet olivat integraatiomyönteisiä, tosin segregoivaa erityisopetusta pidettiin tarpeellisenä. Yhtenä segregaatoin perusteluna oli, että joidenkin oppilaiden on mahdollista päästä tavoitteisiin vain erityisopetuksessa, jolloin erityisopetussijoitus voi kestää tarvittaessa koko koulutuksen ajan. Parhaan mahdollisen opiskeluympäristön järjestämisen lisäksi vältyttiin samalla oppilaan vertailusta parempiin ikätovereihin. Lisäksi haluttiin turvata normaaliyhteisön toimintaedellytykset. (Ahlström 1986, 130, 140, 146, 168-174, 187-188.) Luokkamuotoisen erityisopetuksen tarpeellisuutta perusteltiin myös yksilö- ja yleispedagogisilla sekä hoidollisilla perusteilla. Lisäksi erityisluokilla uskottiin olevan ennalta ehkäisevä vaikutus. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 11.)

Useiden amerikkalaisten mallioppimista käsittelevien tutkimusten mukaan ihmiset omaksuvat käyttäytymismalleja toisiltaan helpommin silloin, kun he ovat tietyiltä piirteiltä toistensa kaltaisia. Vaikeasti kasvatettavat oppilaat eivät, oletuksen vastaisesti, omaksu yleisopetuksen oppilaiden normaalia käyttäytymismallia, koska he eivät pidä itseään hyvin käyttäytyvien luokkatoveriensä kaltaisina. (Hallenbeck & Kauffman 1995.)

Yhtenä erityisopetuksen tuloksellisuuden mittarina on pidetty oppilassiirtojen lukumäärää luokkamuotoisesta erityisopetuksesta yleisopetukseen. Mobergin (1985) tutkimuksessa vuosina 1978 ja 1981 siirrettiin tarkkailuluokalta takaisin yleisopetukseen 120 oppilasta, joka on 48 prosenttia vastaavana ajankohtana yleisopetuksesta tarkkailuluokalle siirrettyjen oppilaiden määrästä. Tarkkailuopetuksesta siirrettyjen poikien osuus oli 87 prosenttia. Mobergin mukaan oppilaita siirrettiin kaikille erityisluokkien luokka-asteille, mutta tarkkailuluokkasiirroista 58 prosenttia painottui yläasteelle. (Moberg 1985, 16, 18, 47.)

Takaisinsiirtojen määrään Moberg arvelee vaikuttaneen tutkimusajankohtana voimakkaasti lisääntyneen osa-aikaisen erityisopetuksen. Erityisopetussiirtojen tulisi ajoittua mahdollisimman varhaisiin kehityskausiin, jotta ne olisivat kasvatuksellisesti tehokkaita. Etenkin myöhäiset tarkkailuluokkasiirrot ovat siten arveluttavia. (Moberg 1985, 18, 47-48.) Seppovaaran (1998) tutkimuksessa (n=1037) lukuvuosina 1977-1994 kaikista ESY-siirroista 51 prosenttia oli kohdistunut yläasteen ESY-opetukseen. Siirtoja tehtiin eniten 8. luokille ja niiden perusteluina oli 42 prosentissa tapauksista oppilaiden aktiivinen koulukielteisyys. (Seppovaara 1998, 117-118.)

Moberg (1985, 49) esittää, että erityisluokilta siirrettyjen myöhemmän koulusopeutumisen ja yleisopetuksen koulumenestyksen perusteella on mahdollista arvioida siirtojen onnistuneisuutta ja jonkin verran myös erityisluokkaopetuksen tehokkuutta. Tarkkailuluokilta toteutetuista siirroista kyseenalaisia oli 15 prosenttia koulumenestymisen ja muiden koulusopeutumista edustavien opettajien arvioiden perusteella. Helsingissä tarkkailuluokilta yleisopetukseen lukuvuosina 1979-1982 siirretyistä oppilaista (n=269) epäonnistuneiksi siirroiksi saatiin noin 7 prosenttia, kun kriteerinä oli takaisin erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden

määrä (Kumpulainen 1983). Seppovaaran (1998) tutkimuksessa ESY- luokilla olleista oppilaista noin 10 prosenttia siirtyi yleisopetukseen ja kävi siellä peruskoulun loppuun.

Noin puolet oppilaiden koulusaavutuksia tarkastelevista tutkimuksista on päätynyt tuloksiin, joiden mukaan erityisluokkaa paremmaksi vaihtoehdoksi osoittautui oppilaan sijoittaminen yleisopetusluokkaan (Moberg 1996, 127). Sosiaalisesti ongelmaiset oppilaat eivät edistyneet yleisopetuksessa erityisluokkaopetusta huonommin koulusaavutuksissa ja psykososiaalisessa kehityksessä (Karsten ym. 2001). Villa ja Thousandin (2003) tekemän metatutkimuksen mukaan sopeutumisingelmaiset oppilaat olisivat yleisesti ottaen helpoimmin autettavissa ja siten inklusioitavissa.

Kuitenkin erityisopetuksen tehokkuuden kannalta sosiaalisesti sopeutumattomien ja emotionaalisesti häiriintyneiden oppilaiden koulumenestyksen ja käyttäytymisen on todettu olleen parempia erityisluokilla kuin yleisopetuksessa (Carlberg & Kavale 1980, 308-309). Tarkkailuluokkalaisista 76 prosenttia on opettajien arvioiden mukaan hyötynyt luokkamuoioisesta erityisopetuksesta (Moberg 1985, 41). Kuorelahden (2000) saamat tutkimustulokset niin ikään osoittivat, että ESY- oppilaat, heidän vanhempansa, yleisopetuksen opettajat ja rehtorit pitivät opetusta tuloksellisena, kun arviointinäkökulmana oli tehokkuus ja vaikuttavuus. (Kuorelahti 2000, 127.) Erityisopetusta tarvitsevista oppilaista suurimpina haasteina yleisopetuksen ympäristöön sopeutumiselle pidetään oppilaita, joilla on sosiaalisia, tunne-elämän tai käyttäytymisen vaikeuksia (Lindh & Sinkkonen 2009, 45).

3.2. Lait ja normit opetuksen perustana

Oppivelvollisuuden säätämisen jälkeen ovat opetusta ja kasvatusta määrittäneet eri vuosikymmeninä kulloinkin voimassa olleet lait ja asetukset. Vuoden 2004 Opetussuunnitelman perusteissa oppimiskäsitys korostaa oppimista yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakennusprosessina, jotka tukevat kulttuurisen osallisuuden syntymistä. Oppimis ympäristön osalta opetussuunnitelman perusteissa esitetään vaatimus muun muassa oppilaan kasvun ja oppimisen tukemisesta ja myös opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen tukemisesta. Työtavoissa korostetaan työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja aktiivisen osallistumisen sekä oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisutaitojen lisäksi. (Opetushallitus 2004, 18-19.)

Erityisopetuksen strategia (2007) on osaltaan ollut uuden perusopetuslain ja opetushallituksen vuonna 2010 julkaiseman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutosten ja täydennysten pohjana. Perusopetuslain muutokset koskivat oppilaan tukeen, oppilas-huoltoon ja tietosuojaan liittyviä kohtia ja laki astui voimaan 1.1.2011. Kuitenkin oppilas-huoltoon ja tietosuojaan liittyvien säännösten soveltaminen alkoi jo 1.8.2010, kun kyseiset

lainmuutokset oli hyväksytty 24.6.2010 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Perusopetuslain muutosten johdosta myös paikalliset opetussuunnitelmat tuli päivittää. Uudistetut opetussuunnitelmat oli mahdollista ottaa käyttöön 1.1.2011 alkaen, mutta viimeistään 1.8.2011. (Rinkinen & Lindberg 2014, 7.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksissa ja täydennyksissä (2010) täsmennetään perusopetuksen järjestämisen periaatteita. Lähtökohtana opetuksen, ohjauksen ja tuen järjestämisessä on huolenpito hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä. Erityisesti korostetaan kouluuyhteisön turvallisuutta ja kunnioitettavaa ja ystävällistä ilmapiiriä. Oppimisympäristön turvallisuutta tai terveyttä vaarantaviin tekijöihin on puututtava heti. Koulupäivän rakenteen, sisältöjen ja toimintatapojen tulee mahdollistaa rauhallinen työskentely ja asioihin syventyminen sekä yhdessä oppimisen ja tekemisen myötä oppimisen ilon ja mielekkyyden kokemukset. Perusopetuksen tulee myös edistää kannustavaa vuorovaikutusta, yhteistyötä, yhteistä vastuunottoa ja osallisuutta. Oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa omaan ja yhteiseen työskentelyyn sekä toimintaympäristöön tulee erityisesti huomioida. Oppimista, hyvinvointia sekä vastuulliseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista tuetaan oppilaiden osallisuuden kautta.

Suomen perustuslaki edellyttää kaikilta osin tasa-arvoista suhtautumista ja toimintaa toisia ihmisiä kohtaan (Suomen perustuslaki 731/ 1999, 6 § 2mom). Suomi on myös sitoutunut noudattamaan kansainvälisiä sopimuksia, ohjelmia ja julistuksia (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, Salamancan julistus 1994, Luxemburgin peruskirja 1996 ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva sopimus 2006). Ne edellyttävät, että opetus järjestetään siten, että lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata yhteisessä koulussa. Siten yhteisöllinen koulu tukee oppilasta ja arvostaa oppilaiden, opettajien, muiden kouluuyhteisön jäsenten ja asiantuntijoiden sekä perheiden merkitystä toiminnassaan. Koulun tulee myös tehdä yhteistyötä eri sidosryhmien ja muiden lasten kasvua ja kehitystä tukevien toimijoiden kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012, 7) julkaisemassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (vuosille 2011-2016) tuodaan esille koulutuksellinen tasa-arvo. Tärkeää on, että jo varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa on varmistettava hyvät oppimisedellytykset ja eri syistä tukea tarvitsevien ja syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten tukeminen. Alati muuttuvassa yhteiskunnassa korostuu elinikäinen oppiminen ja oppimisvalmiuksien hyvä kehittyminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistustyö käynnistyi vuonna 2013 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteluonnokset valmistuivat vuoden 2014 lopulla. Perusteluonnoksissa on myös pohja paikallisen opetussuunnitelman laadintaa varten ja uudet opetussuunnitelmat otetaan käyttöön 1.8.2016 alkaen. Opetussuunnitelman perusteiden laadinnan pohjana ovat perusopetuslaki ja -asetus sekä valtioneuvoston asetukset. Säädöksien

mukaan opetussuunnitelman perusteissa määritellään tavoitteet, oppiaineet ja oppimäärät sekä oppiaineiden välinen tuntijako. Uudistukseen vaikuttaa myös ympäröivän maailman muutos. (www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus.)

Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen avulla pyritään tukemaan opetuksen ja koulutyön järjestämistä siten, että voidaan rakentaa kestävää hyvinvointia ja pitää huolta oppimisesta sekä osaamisen kehittymisestä. Tavoitteena on saada oppilaat kokemaan opiskelu itselleen merkityksellisenä. Toimintakulttuurin ja pedagogiikan kehittämiseen tähdätään pohtimalla niin oppimisen, oppilaan kuin opettajuudenkin roolia. Pyrkimyksenä on, että perusopetusta toteutettavassa oppimisympäristössä ja yhteisössä jokainen oppilas löytäisi omat vahvuutensa ja oppimisen ilon. (www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 61) oppimisen ja koulunkäynnin tuki muodostavat kokonaisuuden. Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohdaksi esitetään sekä kunkin oppilaan että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. Oppimisen esteettömyyteen ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen tulee kiinnittää huomiota. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen tarkoittaa oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen lisäksi yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja. Perusopetuslain (30 § 1 mom.) mukaan oppilaalla on myös oikeus saada kasvunsa ja oppimisensa kannalta riittävää tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.

Tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien monimuotoutumista ja syvenemistä sekä pitkäaikaisvaikutuksia. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisessa. Lisäksi on tuettava oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä. Tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa painottuu pedagoginen asiantuntemus ja opettajien sekä muiden tuen ammattihenkilöiden monialainen yhteistyö. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.)

Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen muodot ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. Oppilaalle annettavan tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa ja sitä annetaan niin kauan ja sen tasoisena ja muotoisena kuin on tarpeellista. Ensisijaisesti tuki annetaan oppilaalle omassa opetusryhmässä ja koulussa erilasin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61.)

3.3. Koulu oppilaiden tunne- ja itesäätelytaitojen tukijana

Tunne- ja itesäätelytaitojen opetuksen velvoite esitettiin jo vuoden 2004 Opetussuunnitelman perusteissa ympäristö- ja luonnontiedon oppiaineen 1-4 vuosiluokkien tavoitteissa. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas osaa 4. luokan päättyessä ryhmässä toimimisen perussäännöt ja kohteliaan käytöksen sekä *”hän osaa tunnistaa ja nimetä erilaisia tunteita ja tietää, että tunteiden ilmaisua voidaan säädellä.”* (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 170-174.) Myös vuosikuokkien 5-6 biologian ja maantiedon oppiaineen tavoitteissa tuotiin esille tunne- ja itesäätelytaitojen opettaminen, sillä oppilaan hyvään osaamiseen 6. luokan päättyessä kuului muun muassa se, että *”Oppilas osaa antaa esimerkkejä siitä, miten tunteiden ilmaisua voidaan säädellä, ja siitä, miten asioita voidaan tarkastella myös muiden ihmisten näkökulmasta, sekä osaa esimerkein kuvata tunneilmaisuuun liittyvää ihmisten erilaisuutta.”* (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 176-178.)

Opetushallituksen vuonna 2010 antamissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksissa ja täydennyksissä korostetaan turvallisuuden edistämistä siten, että *”Väkivallan, kiusaamisen ja häirinnän ehkäisy sekä siihen puuttuminen kuuluu kaikille kouluyhteisössä työskenteleville.”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 43-44.) Myös Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2011-2016 tuodaan perusopetuksen osalta esille oppilaiden emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehittämisen tukeminen: *”Vahvistetaan koulua oppilaiden emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehittäjänä ja tuetaan oppilaiden ja opiskelijoiden osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Tehostetaan toimia koulukiusaamisen vähentämiseksi. Lisätään suvaitsevaisuus- ja tapakasvatusta koulujen toiminnassa.”* (Kehittämissuunnitelma 2012, 27-28.)

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan kunkin oppiaineen keskeiset tavoitteet, sisällöt, laaja-alaiset osaamisalueet sekä arviointiin liittyvät seikat. Kuvauksissa on otettu huomioon oppimiskäsitystä, arvoperustaa, laaja-alaista osaamista, toimintakulttuuria ja arviointia koskevat linjaukset. Aikaisempi Ympäristö- ja luonnontiedon oppiaine korvataan uudessa opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokilla 1-6 Ympäristöopin oppiaineella, joka on biologian, maantiedon, fysiikan, kemian ja terveystiedon tiedonaloista koostuva integroitu oppiaine, jonka opetukseen sisältyy kestävän kehityksen näkökulma. Opetuksen tavoitteiden (T10) mukaan oppilaita ohjataan harjoittelemaan ryhmässä toimimisen taitoja myös erilaisissa rooleissa ja vuorovaikutustilanteissa sekä vahvistamaan itsensä ja muiden arvostamista. Lisäksi oppilaille opetetaan tunnetaitoja innostamalla oppilasta ilmaisemaan itseään ja kuuntelemaan muita sekä tuetaan oppilaan valmiuksia tunnistaa, ilmaista ja säädellä tunteitaan. Tavoitteeseen liittyvät sisältöalueet 1-6 ja laaja-alainen osaamisalue 2 (L2), joka on nimeltään Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisuus. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 155-156, 239-246.)

Terveystietoa opetetaan vuosiluokilla 1-6 osana ympäristöoppia ja vuosiluokilla 7-9 opetuksessa syvennetään ja laajennetaan alempien vuosiluokkien aikana käsiteltyjä teemoja ikäkauden mukaisesti oman terveystieto-oppiaineen avulla. Terveystieto on monitieteiseen tietoperustaan pohjautuva oppiaine, jonka lähtökohtana on terveyteen, hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyvien ilmiöiden tarkastelu ikäkaudelle sopivalla tavalla terveysosaamisen eri osa-alueiden kautta. Terveystiedon oppiaineen opetuksessa ”*tuetaan turvallisuustaitoihin, sosiaalsiin taitoihin sekä tunteiden tunnistamiseen ja säätelyyn liittyvien valmiuksien kehittymistä.*” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 398-403.)

Lapsen sosiaalinen kyvykkyyks on tärkeä tekijä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, oppimisen ja sosiaalisen sopeutumisen kannalta (Ladd 2005; Parke ym. 2004). Vertaissuhdeongelmaisten lasten kaveripiiri on usein suppeampi ja ongelmallisempi kuin ei-ongelmaisilla lapsilla. Tutkimustulokset osoittavat, että ne erityiskouluissa opiskelevat lapset, joilla muutoinkin on ongelmia sosiaalisen kompetenssin eri osa-alueilla, jäävät usein kaveri- ja ystäväpiiriin ulkopuolelle. Näiden erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla korostuu vanhempien, opettajien ja muiden kasvattajien merkitys vertaissuhteiden tukijoina. Lapsen hyvinvoinnin ja mielenterveyden kannalta myönteiset sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen toiminta ovat erittäin tärkeitä. (Neitola 2011, 220-221.)

Koulun kerhotoiminta on keskeisessä roolissa oppilaiden kasvun ja kehityksen tukemisessa. Kerhotoiminnan tavoitteena on muun muassa lisätä koulumyönteisyyttä ja rikastuttaa koulutyötä. Lähtökohtana koulun kerhotoiminnan järjestämisessä on lapsi ja hänen yksilöllisen kehityksensä tukeminen. Kerhoissa opitaan yhdessä muiden kanssa monenlaisia elämäntaitoja. Terveystieteen ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisema Koululaisen turvaverkko-opas (Warsell 2013) esittelee koululaisen turvaverkon avulla tapahtuvaa päihde- ja päihdehaittojen ennaltaehkäisyä. Turvaverkon toimijoita ovat koulu, koti, sosiaali- ja terveystoimi, raittiustoimi, nuorisotoimi, kulttuuritoimi, liikuntatoimi, vapaaehtoisjärjestöt ja seurakunnat sekä poliisi. Tutkimustulokset osoittavat, että kerhotoiminta tukee oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä ja koulusuoriutumista. Etenkin musiikkikerhoihin sekä kuvataide- ja kädentaitokerhoihin osallistuminen on merkittävimmin yhteydessä myönteiseen sosioemotionaaliseen käyttäytymiseen, työskentelytaitoihin ja koulumenestykseen. (Pulkinen & Metsäpelto 2014.)

Kouluiässä lapsen tunteilla on todettu olevan yhteys koulusuoriutumiseen (Pekrun, Elliot & Maier 2009) ja etenkin negatiiviset tunteet, kuten viha, suru ja ahdistus hankaloittavat keskittymistä ja siten uuden asian oppimista. Vihan tunteet haittaavat kognitiivista työskentelyä, jolloin kokonaisuusien muodostaminen ja muistaminen on vaikeaa (Valiente, Lemery-Chalfant & Swanson 2010). Lapselle tulee myös antaa mahdollisuus harjoitella tunteiden ilmaisemista ja ristiriitojen ratkaisemista sekä antaa niihin toimintamalleja (Aro 2011, 29-30).

Luokanopettajille tehdyssä haastattelututkimuksessa koulu nähtiin tunteita sisältävien ihmissuhteiden, runsaan vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden yhteisönä. Toisaalta tunteiden esille tulemista jarruttavia tekijöitä olivat koulukulttuurin perinne ja sen kaavamaisuus ja tietopainotteisuus sekä oppilaiden ikävaiheeseen liittyvä ryhmäpaine olla näyttämättä tunteita. Vaikka opettajat korostivat kodin mallien suurta vaikutusta tunteiden esille tuomisessa, kokivat he oman esimerkinsä ja suhtautumisensa vaikuttavan tunteiden näytämiseen tai piilottamiseen koulussa. Opettajat mainitsivat monilla oppilailla olevan paljon negatiivisia tunteita, joita he voivat purkaa turvallisessa ja pysyvässä kouluyhteisössä. Toisaalta tunteiden rajoittaminen koulussa nähtiin yhteisöllisyyden ja koulun tavoitteiden kannalta tärkeänä. (Kilpeläinen-Hauru 2001, 59-63.)

Isokorpi (2004, 129-132) ja Kokkonen (2010, 122) korostavat kaikkien lasten ja nuorten kanssa tekemisissä olevien aikuisten vastuuta lasten ja nuorten tunnetaitojen oppimisesta. Aikuinen toimii lapselle esimerkkinä esim. vihan tunteen kanavoimisessa hyväksyttävällä tavalla. Tunteiden syiden ja aiheuttajien ymmärtämisen oppiminen on edellytys tunteiden hallinnan oppimiselle. Isokorpi (2004) pitääkin tunteiden tunnistamista ja hallinnan oppimista lapsen tulevan elämän kannalta jopa tärkeämpänä kuin tiedollista oppimista ja tiedon hankkimista. Koska toimiva tunnepohja on perustana uusien asioiden tehokkaalle oppimiselle, pitäisi päiväkodeissa ja kouluissa tunnetaitojen opiskelu sisältyä päiväkotien ja koulujen opetussuunnitelmiin, jolloin opetus olisi systemaattista.

Sosiaalis-emotionaalisen oppimisen (SEL, social-emotional learning) avulla pyritään emotionaalisen tietoisuuden, sosiaalisten taitojen ja interpersoonallisen ongelmaratkaisutaidon kehittämiseen. Sosiaalisen interaktion ja konfliktinratkaisun taidot vähentävät interpersoonallista väkivaltaa, edistävät prososiaalista käyttäytymistä ja estävät negatiivista ja tuhoisaa käyttäytymistä. (Isokorpi 2004, 138-140.) Kouluikäisten lasten sosiaalisen kompetenssin arvioinnissa voidaan käyttää MASK- monitahoarviointimenetelmää (ks. Kaukiainen, Juntila, Kinnunen & Vauras 2005).

Positiivinen psykologia korostaa myönteisiä tunnekokemuksia ja niiden vahvistamista (Tugade & Fredrickson 2007). Myös Kokkonen (2010, 53) tähdentää, että monien mietiskely- ja rentoutusharjoitusten tarkoituksena on säilyttää tai pidentää ajatusten voimalla myönteiseksi koettua tunnetta. Esimerkiksi mielikuvaharjoittelu perustuu tähän. Yhdysvalloissa 1970-luvulla alkunsa saanut NLP- terapia (Neuro-Linguistic-Programming) ja Lindhin (1998) mielikuvaoppimisen pedagogiikka korostavat mielikuvien merkitystä tunteiden säätelyssä.

Viime vuosina Suomessa ja ulkomailla on kasvatuksen ja opetuksen kentällä yhä enemmän korostettu yksilöllisten vahvuuksien tunnistamista ja tukemista (esim. Epstein 2004; Farmer, Farmer & Brooks 2010; Lappalainen ym. 2009; Park & Peterson 2009; Sointu 2014; Sutherland ym. 2010). Etenkin erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat tarvitsevat tietoa omasta

osaamisestaan ja vahvuuksistaan, jotta he oppisivat ohjaamaan toimintaansa ja saisivat onnistumisen kokemuksia ja niiden myötä oppisivat arvioimaan ja arvostamaan itseään myönteisesti (Hotulainen & Lappalainen 2009). Oppijan käsityksillä itsestään ja vahvuuksistaan on todettu olevan vaikutusta hänen peruskoulun päättövaiheen, myöhemmän koulupolun sekä elämän valintoihin (Hotulainen & Lappalainen 2011; Lappalainen ym. 2008).

4 PEDAGOGISENA INTERVENTIONA AGGRESSION PORTAAT -OPETUSOHJELMA

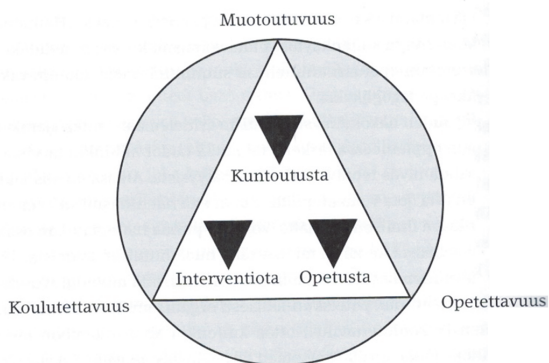
Suomalaiseen perusopetukseen soveltuvia erityisiä tunteita opettamisen interventio-ohjelmia sekä muita lasten ja nuorten hyvinvointia tukevia ohjelmia on useita (Liite 1). Useimpien ohjelmien teoreettinen perusta pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan ja lähtökohtana on, että tunteita on mahdollista säädellä ajattelun avulla. Ohjelmien avulla pyritään lisäämään itsetuntemusta ja vuorovaikutustaitoja sekä opettamaan itsensä ja toisten kunnioittamista. Muita opetettavia tavoitteita ovat moninaisuuden kohtaaminen, lapsuuden suojeleminen, hyvien tapojen opettaminen sekä ryhmään kuulumisen kehittäminen. Ohjelmien avulla pyritään myös ehkäisemään väkivaltaa kehittämällä yksilön empatiaa, tunteiden hallintaa ja ongelmanratkaisutaitoja. (Launonen & Pulkkinen 2004, 137.)

Aggression portaat -opetusmateriaalia on kokeiltu sen pilotointivaiheessa Karjaan yhteiskoulussa ja Pikku-Huopalahden alakoulussa vuosina 2006-2007. Koulut hyödynsivät materiaalia opetuksessaan ja sekä opettajien että rehtoreiden kokemukset olivat innostuneita ja myönteisiä. Heidän mielestään käytännönläheinen ja helposti koulutyöhön sovellettava opetusmateriaali oli tarpeellinen. (Cacciatore 2007, 11.) Aggression portaat -opetusohjelman merkitystä ei kuitenkaan ole aikaisemmin tutkittu seurantatutkimuksena.

4.1. Pedagoginen interventio

Oletus ihmisen muotoutuvuudesta ja koulutettavuudesta on perustana erityispedagogiselle toiminnalle, joka pyrkii auttamaan ihmisiä oppimisessa ja kehityksessä. Siten opetuksen muuttaminen sopivasti toisenlaiseksi voi mahdollistaa sellaisen oppimisen, jonka avulla lapsen tai kuntoutettavan aikuisen opetus vie elämää eteenpäin muuttuen kehitykseksi. Ihmisen sopeutuvaa toimintaa voidaan tarkastella sekä käsitejoukon *muotoutuvuus* (plastisiteetti), *koulutettavuus* ja *opetettavuus* sekä käsitteiden *opetus*, *interventio* ja *kuntoutus* avulla. Erityisopetuksen ja etenkin kuntoutuksen lähtökohtana on aivojen ja kehityksen plastisiteetti. (Hautamäki 2009.)

Interventiossa huomioonotettavia seikkoja on enemmän kuin opetuksessa ja enimmäkseen niiden määrä on kuntoutuksessa. Toimintatapojen avulla vaurioitunut toiminta palautetaan tai kunnostetaan mahdollisimman itsenäisen elämän edellytyksiä. (Hautamäki 2009, 134.) Seuraava kuvio havainnollistaa näiden käsitteiden erityispedagogisia näkökulmia.



KUVIO 5. Opetus, interventio ja kuntoutus kentässä, jota rajaavat muovautuvuus, koulutettavuus ja opetettavuus (Hautamäki 2009)

Interventio voidaan määritellä pyrkimykseksi vaikuttaa suunnitellulla tavalla osaamiseen tai käyttäytymiseen. Intervention vaikuttavuutta arvioidaan harjoiteltavaa taitoa mittaavilla arviointitehtävillä, jotka pidetään ennen interventiojaksoa ja sen jälkeen. (Burns, Riley-Tillman & VanDerHeyden 2012.) Interventiossa pyritään oppimisen avulla suoraan vaikuttamaan kehitykseen (Adey, Csapo, Demetriou, Hautamäki & Shayer 2007; Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2007). Interventiotutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä muutoksia jokin määräjaksan kestävä vaikuttamisohjelma tuottaa. Esimerkiksi oppimiseen, käyttäytymismuotoihin tai persoonallisuuden eri osa-alueisiin (itsearvostus, ahdistuneisuus, aloitteellisuus) kohdistuvan intervention eli ”väliintulon” tavoitteena on tuottaa pysyviä muutoksia. Vaikuttamistutkimukset voivat olla luonteeltaan myös toimintatutkimuksia. Niissä kootaan tietoja tutkimuksessa mukana olevien mielipiteistä ja käyttäytymisestä sekä annetaan niistä palautetta. Toimintatutkimuksessa tutkittavat ja tutkija ovat kuin työtovereita, joiden tavoitteena ja tuloksena ovat tutkimuksessa mukana olevien uudet käyttäytymismuodot. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1994, 28-29.)

Hautamäki (2009, 137) korostaa, että intervention perustana on aina jokin kehityskäsitys ja kehitysteoria, joten intervention tavoitteena oleva kehittyvä asia ja sen kehityksen ehdot on tuotava esille selkeästi. Saavutetut tulokset vaikuttavat myös kehitysteorioihin. Interventiossa sovelletaan usein valittua erityismetodia yksioikoisesti, mutta pyrkimyksenä on kuitenkin tietoinen vaikuttaminen lapsen kehitykseen kehitysviivästymän estämiseksi tai jo syntyneen viivästymän tasoittamiseksi tai sen haittavaikutusten minimoimiseksi.

Tutkijat ovat painottaneet interventioiden suunnittelussa tutkimukseen perustuvia tehokkaita menetelmiä. Niiden pitäisi antaa luotettavaa tietoa opettajien, oppilaiden ja luokkatoverien odotusten ja kykyjen yhteensovittamisesta. Lisäksi interventioiden avulla tulisi tarjota keinoja torjuntaa aiheuttavan käyttäytymisen muuttamiseen sekä opettaa itsekontrol-

liin perustuvia strategioita oppilaille. (Ihatsu 1992, 26.) Tutkimusperustaisen (evidence-based) intervention lähtökohtana on laadukkaasti toteutettu ja raportoitu interventiotutkimus. Sille on ominaista kontrolliryhmän tai -ryhmien käyttö varsinaisen interventioryhmän verrokkina, validit mittarit ja tarkat tilastolliset analyysit. Myös intervention toteutuksen tarkkailusta (fidelity) tulisi olla tietoa. Lisäksi tutkimusperustaisesta interventiosta on raportoitu vertaisarvioidussa julkaisussa. (Forbringer & Fuchs 2014.) Seuraava kuvio havainnollistaa intervention tutkimusasetelmaa.



KUVIO 6. Intervention tutkimusasetelma (Mononen & Aunio 2014)

Interventiotutkimuksen tutkimusasetelmalle ominaisia tutkimusvaiheita ovat alkumittaus, varsinainen interventiojakso, loppumittaus sekä viivästetty mittaus. Alkumittauksessa on huomioitava, käytetäänkö arviointitehtävinä standardoituja vai tutkijoiden omia tehtäviä ja kuka tekee arvioinnit. Keskeistä on myös se, kuka saa interventiota. Interventiojakson aikana on oleellista, kuka antaa interventiota ja millaista koulutusta intervention toteuttajille annetaan. On myös huomioitava, tapahtuuko interventio yksilöllisesti vai ryhmässä ja milloin interventiota toteutetaan koulun arjessa. Lisäksi pohdittavana on intervention riittävä kesto ja intensiivisyys sekä miten intervention toteutusta tarkkaillaan. (Mononen & Aunio 2014.)

Etenkin intervention tieteellisessä arvioinnissa korostuvat asetelmaan liittyvät keskeiset kysymykset, kuten koe- ja kontrolliryhmien käyttö, alku- ja loppumittauksen huolellisuus sekä mittareiden validiteetti ja reliabiliteetti. Myös tutkimuseettiset seikat on otettava huomioon; mitä pidetään sallittuna interventiona, miten tietoa käytetään ja miten lapsia tai oppilaita tiedotetaan kokeilun tarkoituksesta. Intervention implementaatiossa, läpiviennissä, kaikkien toimenpiteiden avulla varmistetaan halutunlaisen toiminnan lisäksi työntekijöiden koulutus ja ammattitaidon ylläpito sekä työnohjaus ja muu tuki. On tyypillistä, että pienissä ryhmissä toimivat tutkijoiden kehittämät menetelmät vaativat muutoksia sovellettaessa niitä laajempaan käyttöön. (Hautamäki 2009, 137.) Tosin laajaankin käyttöön tarkoitettujen menetelmien siirtäminen toisiin maihin vaatii runsaasti koulutusta ja muokkaamista (Kuusela 2000; Tiilikka & Hautamäki 1989).

Kehitykseen vaikuttavan intervention tai opetuksen on täytettävä kaikki kolme asetettua vaatimusta, kuten: 1. onko saavutettu tulos pysyvä, 2. eroaako saavutettu tulos yleisestä kehityksellisestä linjasta tai vaiheista ja 3. luoko saavutettu kehitys perustan seuraavalle kehitysvaiheelle. (Adey ym. 2007; Inhelder, Sinclair & Bovet 1974; Fletcher, Lyon, Fuchs & Bar-

nes 2007.) On myös tarkistettava vaikutusten tarkoituksenmukaisuus ja muiden myönteisten tai haitallisten vaikutusten ilmeneminen. Usein koulumenestys ja jokin sopeutuminen, älykkyyden ja muun osaamisen kasvu, ovat erityispedagogisessa tutkimuksessa toimintojen tuloksellisuuden kriteereinä. (Hautamäki 2009, 137.)

Tutkimusten mukaan tunnetaitoja on mahdollista oppia. Suomessa 1970-luvulla päivähoitoa ja esikoulua varten kehitetty itsehallinnan kehittämisohjelma käsitteli itsensä ja toisten ymmärtämistä sekä tunteiden ymmärtämistä. Ohjelman avulla tuettiin sosiaalisia taitoja, kuten yhdessä toimimista, jakamista ja vuorottelua, tavoitteiden saavuttamista, suuttumuksen käsittelyä ja toisten huomioon ottamista. (Pulkkinen, Heikkinen, Markkanen & Ranta 1977.) Kyseiseen ohjelmaan liittyvässä tutkimuksessa todettiin ohjelman vähentävän lasten aggressiivisuutta (Pulkkinen 1977, 98-110).

Kouluja varten tarkoitettujen sosioemotionaalisten kasvatusohjelmien sisältöjä on arvioinut kansainvälinen sosioemotionaaliseen oppimiseen erikoistunut yhdysvaltalainen organisaatio CASEL (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning; www.casel.org). CASELin mukaan sosioemotionaalisten kykyjen peruspiirteitä ovat tietoisuus itsestä, tietoisuus toisista, itsehallinta, vastuullinen päätöksenteko sekä hyvät ihmissuhdetaidot. (ks. Graczyk ym. 2000; Payton ym. 2000.)

Launonen ja Pulkkinen (2004, 138) esittävät suomennettuna CASELin 10 ohjetta sosioemotionaalisen kasvatuksen käytänteiden ja kasvatusohjelmien valintaa varten (www.casel.org). Tehokas sosioemotionaalinen kasvatusohjelma/käytäntö muun muassa perustuu teoriaan ja tutkimukseen. Lisäksi se opettaa oppilaita soveltamaan sosioemotionaalisia taitoja ja eettisiä arvoja jokapäiväiseen elämään. Kasvatusohjelma myös rakentaa oppilaan suhdetta kouluun välittävän ilmapiirin, monipuolisten ja aktivoivien opetusmenetelmien, opiskeluun sitoutumisen ja koulun toimintojen avulla sekä vahvistaa oppilaiden, opettajien, koulun henkilökunnan ja perheiden välisiä suhteita.

Laadukkaan sosioemotionaalisen kasvatusohjelman arvioinnin kriteerit puolestaan kohdistuvat neljään eri näkökulmaan: **1. Opetusohjelmalla** tulee olla selkeä teoreettinen perusta, sen tulee keskittyä keskeisiin taitoihin ja sisältää tehokkaita ja motivoivia opetusmenetelmiä. **2. Yhteistyö koulujen, perheiden ja yhteisön välillä** edellyttää yhteisten tavoitteiden etsimistä ja vanhempien osallistumista ohjelman valintaan ja toteutukseen. **3. Arviointi ja seuranta** korostavat alustavaa tarpeiden kartoitusta ja niitä vastaavan ohjelman valintaa, väliarvioinnissa prosessin arviointia ja opetuksen muokkausta tarpeen mukaan ja loppuarvioinnissa saavutettujen tulosten arviointia sekä heti että myöhemmin ohjelman päättymisen jälkeen, jolloin selvitetään välittömät ja pitkän aikavälin saavutukset. **4. Koulutus ja muu toteuttamiseen liittyvä tuki** painottaa hyviä opettajan materiaaleja, ohjelman käyttökoulutusta, jatkuvaa tuen ja ohjauksen saamisen mahdollisuutta sekä hallinnon ja ympäristön tukea. (Launonen & Pulkkinen 2004, 139.)

Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmia omaavilla lapsilla on monissa tutkimuksissa todettu olevan huomattavia vaikeuksia luoda ja ylläpitää suotuisia vuorovaikutussuhteita, toimia prososiaalisesti ja saada sosiaalista hyväksyntää vertaisiltaan ja opettajilta (esim. Gresham 1998; Kauffman & Landrum 2009; Walker, Ramsay & Gresham 2004). Interventioiden avulla pyritään vaikuttamaan lapsen ja nuoren sosioemotionaalisen kompetenssin tiettyihin osa-alueisiin, kuten sosiaalisiin taitoihin, sosiokognitiivisiin taitoihin, emotionaalisiin prosesseihin sekä ryhmän vuorovaikutukseen. Siten intervention sosiaalisten taitojen näkökulman mukaan vaikuttaminen kohdistuu suoraan yksilön käyttäytymiseen. Sosiokognitiivisen näkökulman kannalta vaikuttamisen kohteena on käyttäytymisen taustalla olevat kognitiot, joissa korostuvat tilannetulkinnat ja oman toiminnan seurausten arviointi. Joissakin interventioissa on ollut mukana myös emotionin säätely, jolloin omaa kiukkua on opeteltu hillitsemään tiettyjen tekniikoiden avulla. Interventioista osa on sosioekologisia interventioita, joiden kontekstuaalisen näkökulman kannalta pyrkimyksenä on muuttaa koko ryhmän, kuten koululuokan, sosiaalista rakennetta. (Salmivalli 2005, 182.)

Lapsi oppii suurimman osan sosiaalisista taidoistaan jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa kotona ja vertaisryhmissä, joten lapsen ja vanhemman välinen kiintymyssuhde on keskeisenä lapsen sisäistämänä vuorovaikutuksen mallina. Sosiaalisia taitoja opitaan jäljittelemällä vanhempia ja vanhempia sisarusia, mutta vertaissuhteissa syntyneet kokemukset muokkaavat lapsen käsityksiä itsestä ja muista vaikuttaen myös sosiaaliseen käyttäytymiseen. (Salmivalli 2005, 181.) Tutkijoilla ei kuitenkaan ole yksimielistä määritelmää sosiaalisista taidoista (Gresham, Clayton, Cook, Crews & Kern 2004).

Sosiaalisten taitojen opettamiseen liittyvissä interventioissa pyritään vaikuttamaan suoraan lapsen tai nuoren käyttäytymiseen opettamalla toverisuosion kannalta tarvittavia konkreettisia taitoja. Interventio-ohjelmissa voi painottua joko mallioppiminen tai käyttäytymisen vahvistaminen, mutta usein molemmat näkökulmat ovat mukana. Opittaessa sosiaalisia taitoja ja otettaessa niitä käyttöön uskotaan muutosta tapahtuvan myös yksilön kognitiivisissa prosesseissa. (Salmivallin 2005, 182-183.)

Tietyn sosiaalisen taidon parantaminen tapahtuu monivaiheisena prosessina. Aluksi lasten kanssa keskustellaan opeteltavasta taidosta ja siihen liittyvistä osataidoista, niiden merkityksestä ja hyödyllisyydestä. Sen jälkeen harjoiteltavaa taitoa havainnollistetaan ja selitetään sekä pyritään tunnistamaan oikeita ja vääriä tapoja taidon toteuttamisessa. Intervention aikana lapsi tekee sosiaalisen taidon käytännön harjoituksia lavastetuissa tilanteissa esimerkiksi draaman ja roolileikin avulla saaden samalla sen käytöstä palautetta ja rohkaisua. Lopuksi lapsen taitoa vahvistetaan hänen luonnollisissa sosiaalisissa kontekstissa. (ks. esim. Quinn ym. 1999; Salmivalli 2005, 182.)

4.2. Tutkimuksia pedagogisista interventioista

Lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin eri osa-alueiden parantamiseen tarkoitettujen interventio-ohjelmien tehokkuudesta on saatavilla osittain ristiriitaista tutkimustietoa. Vaikka torjuttujen lasten sosiaalinen asema luokassa parani joissakin tutkimuksissa (esim. McGrath 1998), on tutkimuksia, joissa interventiolla ei ollut vaikutusta oppilaiden sosiometriseen statukseen, vaikka vertaisryhmässä lasten välitön hyväksytyksi tuleminen lisääntyi merkittävästi (Oden & Asher 1977). Toisaalta torjuttujen oppilaiden vuorovaikutukseen liittyvät tiedot lisääntyivät ja lapset oppivat käyttämään niitä lavastetuissa roolileikkitalanteissa verrattuna kontrolliryhmän oppilaisiin (La Greca & Santogrossi 1980) tai lasten sosiaaliset taidot edistyivät selvästi (Mize & Ladd 1990).

Sosiaalisten taitojen interventiotutkimukset ovat usein myös meta-analyyseja, joissa tutkija tarkastelee ja yhdistelee useita tutkimuksia analysoiden määrällisesti interventioiden tehokkuutta. Tutkimuksissa vetäytyvät lapset hyötyivät sosiaalisten taitojen opettamisesta erityisesti mallioppimisen avulla, kun taas aggressiivisten lasten käyttäytymistä voidaan muuttaa todennäköisemmin käyttäytymisen vahvistamisen ja sosiaalisten taitojen konkreettisen harjoittelun kautta (Schneider & Byrne 1985). Myös McGrath (1998, 230-237) esittää viitaten useisiin tutkimuksiin, että sosiaalisten taitojen opettamiseen keskittyvät interventiot ovat tehokkaampia kuin sosiokognitiiviset interventiot. Joissakin tutkimuksissa on havaittu, että sosiaalisten taitojen ja sosiokognitiivisten taitojen harjoittelu yhdessä lisää intervention tehokkuutta (van Manen, Prins & Emmelkamp 2004). Koulussa ja kotona esiintyvää aggressiivisuutta on voitu vähentää John Lochmanin kehittämän suuttumuksen hallinnan (anger-coping, AC) ohjelman avulla. Interventiossa käytettäviä menetelmiä aggressiivisuuden vähentämiseksi ovat esimerkiksi keskustelu, videolla esiintyvän mallin tarkkailu, impulsiivisen käyttäytymisen hallintaan liittyvät tekniikat, (esim. ”sisäisen puheen” käyttäminen), käyttäytymisen harjoittelu ja rakentavien tavoitteiden asettaminen. (Lochman 1992; Lochman ym. 1984; Lochman ym. 1993.)

Lasten ja nuorten aggressiivista ja rikollista käyttäytymistä vähentämään pyrkivissä sosiaalisten taitojen interventio-ohjelmissa havaittiin, että sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen voisi auttaa merkittävästi vähentämään aggressiivisen ja rikollisen käyttäytymisen yleisyyttä eri yhteisöissä (Taylor, Eddy & Biglan 1999). Salmivalli (2005) tuokin esille aggressiivisten lasten kohdalla myös motivaatioon liittyvät tekijät; aggressiiviset lapset saattavat olla haluttomia soveltaa oppimiaan taitoja, koska olennaista heille on se, mikä on sosiaalisen vuorovaikutuksen tavoitteena.

Tunne-elämältään häiriintyneiden ja käyttäytymisongelmaisten lasten sosiaalisten taitojen interventioiden meta-analyysissä vain 8 % oppilaista olisi hyötynyt interventiosta tutkimuksen jälkeen. Vaikka prososiaalisen käyttäytyminen lisääntyi, häiritsevä ja aggressiivinen käyttäytyminen olivat kaikkein haasteellisimpia osa-alueita saada aikaan muutosta sosiaalisten

taitojen harjoittelulla. Pelkästään pienessä ryhmässä harjoittelu ei lisännyt kovin tehokkaasti kyseisten oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia, joten sosiaalisten taitojen harjoittelua tulee kehittää, eikä lopettaa harjoittelua. (Quinn ym. 1999.) Walkerin ym. (1995) esittävät, että sosiaalisten taitojen interventiot olisivat tehokkaampia, jos sosiaalisia taitoja harjoiteltaisiin sekä koulussa, vapaa-aikana että kotona. Kuitenkin Greshamin ym. (2004) meta-analyysissä, lukuun ottamatta Quinin ym. (1999) meta-analyysiä, sosiaalisten taitojen harjoittaminen oli tehokasta tunne-elämän - ja käytösongelmaisten oppilaiden tai niiden riskiryhmään kuuluvien kannalta.

Vaikka useissa sosiokognitiivisissa interventioissa on voitu vaikuttaa myönteisesti opetusohjelmaan osallistuneiden lasten sosiokognitiivisten kykyjen kehittymiseen, niillä ei ole havaittu olevan yhteyttä käyttäytymisen muutokseen. Esimerkiksi myönteinen muutos oppilaiden käyttäytymisessä tapahtui vain keskiluokkaisista perheistä olevien lähikoulujen lapsilla (Weissberg ym. 1981). Nuorisorikollisten kognitioissa ja käyttäytymisessä havaittiin muutosta, mutta aggressiivinen käyttäytyminen ei vähentynyt eniten niillä, joilla tapahtui eniten muutoksia sosiaalisissa kognitioissa. Aggressiivinen käyttäytyminen väheni kuitenkin niillä nuorilla, joiden normatiiviset uskomukset muuttuivat aggressiota vähemmän hyväksyviksi. (Guerra & Slaby 1990.) Vihamielisyyttulkintojen väheneminen vaikutti suotuisasti interventioon osallistuneiden poikien käyttäytymiseen, sillä taipumus tulkita toisten intentiot vihamielisiksi ja varsinainen aggressiivinen käyttäytyminen vähenivät (Hudleyn & Graham 1993).

Sosioekologisten interventioiden tarkoituksena on vaikuttaa laajempaan sosiaaliseen ympäristöön yksittäisen lapsen käyttäytymisen tai kognitioiden sijasta tai niiden lisäksi. Pysyvien muutosten aikaan saaminen yksittäisen lapsen sosiaalisessa käyttäytymisessä edellyttää vaikuttamista myös muihin lapsiin, kuten heidän odotuksiinsa ja tulkintoihinsa kyseisestä lapsesta. Lapsen ympäristön tulee olla valmis muuttamaan käsityksiään lapsesta ja suhtautumistaan häneen sekä mahdollistaa uusien opittujen sosiaalisten taitojen käyttöönotto. (Salmivalli 2005, 188.) Esimerkiksi koulukiusaamiseen liittyvissä interventiohankkeissa (Salmivalli, Kaukiainen, Voeten & Sinisammal 2004) on pyritty vähentämään kiusaamista vaikuttamalla muihin lapsiin varsinaisten kiusaajien tai heidän uhriensa sijasta. Interventiotutkimuksesta saadut tulokset osoittivat myönteisiä muutoksia 12 kuukauden seurantajakson aikana (Salmivalli 2003; Salmivalli ym. 2004; Salmivalli, Kaukiainen & Voeten 2005).

Väkivallan ennaltaehkäisyyn tarkoitettussa ”*PeaceBuilders*”-interventio-ohjelmassa pyrittiin kahden lukuvuoden ajan vaikuttamaan koko koulun ilmapiiriin opettamalla alakouluikäisille oppilaille ja henkilökunnalle yksinkertaisia sääntöjä ja keinoja, jotta lasten sosiaalinen kompetenssi paranisi ja väkivaltainen käyttäytyminen vähenisi. Yhden vuoden intervention jälkeen lasten sosiaalinen kompetenssi ja rauhaa rakentava käyttäytyminen parani merkittävästi verrattuna kontrolliryhmän kouluihin. Nämä vaikutukset olivat säilyneet laajasti kahden vuoden intervention aikana. (Flannery ym. 2003.)

Hyvän käytöksen ohjelman (Good Behavior Game, GBG) toteuttamisen lähtökohtana on luokan positiivisen ilmapiirin luominen ja intervention toteuttaminen tukemalla oppilaiden positiivista käyttäytymistä ja pyrkimys vastata opetuksessa akateemisiin vaatimuksiin. Järjestelmällinen intervention toteuttaminen saa aikaan opettajan ja oppilaan positiivisen vuorovaikutuksen, oppilaiden paremman sitoutumisen sekä opettajan tarkoituksenmukaisen opetuksen. Nämä tekijät myönteisen luokkailmapiirin myötä edistävät oppilaiden oppimista ja sitoutumista. (Conroy, Sutherland, Snyder ja Marsh 2008.)

Koulu on merkittävä sosiaalisten taitojen kehittymisen konteksti (Gresham 1986). Koko luokalle suunnattujen interventioiden toteuttajina opettajien tulisi hyväksyä interventio ja sen periaatteet sekä olla samaa mieltä, minkä taitojen opettaminen on tärkeää. (Salmivalli 2005, 190-191.) Opettaja tulisi myös kouluttaa sekä tarjota heille resursseja ja välineitä lasten sosiaalisten taitojen edistämiseksi (Hops & Greenwood 1988). Sosioemotionaalisen kompetenssin edistämisen kannalta koko luokalle suunnatut interventiot voivat toimia ennaltaehkäisevinä, kun esimerkiksi sosiaalisten taitojen opettamisessa käydään koko ikäluokan kanssa läpi niitä sosiaalisia taitoja, jotka ovat kussakin ikävaiheessa keskeisimpiä toverisuosion ennustajia. Monissa ongelmakäyttäytymisen ehkäisy- ja interventio-ohjelmissa on pyritty lisäämään myös vanhempien osallistumista antamalla interventioon osallistuvien lasten vanhemmille kasvatuseuvontaa (Salmivalli 2005, 190).

Useat tutkijat (Ryan, Pierce & Mooney 2008; Lane, Barton-Arwood, Nelson & Wehby 2008; Trout, Nordness, Pierce & Epstein 2003, 198) huomauttavat, että tutkimuksissa on osoitettu käyttäytymishäiriöiden ja heikon akateemisen suoriutumisen välinen kausaalisuhde. Kuitenkin interventioista suurin osa on suunnattu oppilaiden käyttäytymisen muokkaamiseen akateemisten taitojen jäädessä ilman huomiota. Viime aikoina tutkijat ovat kuitenkin yhä enemmän kiinnittäneet huomiota myös käytöshäiriöisten oppilaiden akateemisen suoritustason kohottamiseen ja uudenlaisiin interventiostrategioihin, joiden avulla opettajat ovat voineet aikaisempaa enemmän osallistua käytöshäiriöiden arviointiin ja interventioiden toteuttamiseen (Mooney, Epstein, Reid & Nelson 2003; Epstein ym. 2008).

Frick (2001) esittää, että käyttäytymisen kontrollointiin tarkoitettuista interventioista monet ovat osoittautuneet tehottomiksi ja tulokset lyhytkestoisiksi. Syynä arvellaan olevan DSM-luokittelu, joka ei tuota tietoa ongelmakäyttäytymisen syistä ja yksilöllisistä kehityspoluista. Interventioista ohjauksen tyyppisen psyko- ja kognitiivis-behavioraalisen terapian tarkoituksena on lapsen ajattelun muovaaminen ja vihan ilmaisun kontrolloiminen. Perheterapian tarkoituksena on perheen sisäisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin muokkaaminen ja vanhempien käyttäytymisen ohjaaminen positiiviseen suuntaan. Nämä interventiot kuuluvat käyttäytymisterapeuteille. (Atkins ym. 1996.)

4.3. Aggression portaat – opetusmateriaali kouluille

Aggression portaat -Opetusmateriaali kouluille (2007) on lastenpsykiatri Raisa Cacciatoren yhdessä työryhmänsä kanssa laatima tunnetaitojen opettamiseen tarkoitettu kirja peruskoulujen terveystiedon opetusta varten. Opetusmateriaalin teoreettisena perustana on kehityspsykologinen näkökulma, jonka mukaisesti lähtökohtana ja tavoitteena on yksilön aggressiiontunteen ja normaalin kehityksen ymmärtäminen, hyväksyminen ja tukeminen. Opetusmateriaalin avulla lapsille opetetaan aggression ymmärtämistä ja hallinnan keinoja ja pyritään siten ennaltaehkäisemään väkivaltaista käyttäytymistä. (Cacciatore 2007.) Opetusmateriaali on saanut Terveystieteiden tutkimuskeskuksen myöntämän Terveystieteiden pylväs 2008–palkinnon vuoden parhaana terveystieteistona.

Aggression portaat -kirja on Opetushallituksen ja Väestöliiton yhteistyöjulkaisu, joka on osa Väestöliiton kansainvälisen yhteistyöprojektin ”Aggression hallinnalla väkivallan ehkäisyyn” tuottamaa koulutusmateriaalia. Projekti toteutettiin yhteistyössä Väestöliiton, Viron perhe- ja sosiaalisen suunnittelujärjestön ja Latvian perhe- ja sosiaalisen suunnittelun ja seksuaaliterveysjärjestön kanssa. Yhteistyöprojektin rahoittajina toimivat Euroopan Unionin Daphne II -ohjelma, Suomen sosiaali- ja terveysministeriö ja Opetushallitus. (Cacciatore 2007.)² Aggression portaat -kirja tarjoaa etenkin koulujen ja perhevalmennuksen ammattilaisten käyttöön sekä lastenkasvatukseen ja parisuhteeseen ennaltaehkäiseviä aggressionhallintamalleja. Koulutusmateriaalin perusajatuksena on, että väkivalta vähenee, kun ihmiset oppivat hallitsemaan aggressiiontunnetta, ottamaan vastuun tunnekuuhujenkin aikana omista teoistaan sekä omaksumaan väkivallan vastaisen asenteen. Kyse ei siis ole väkivaltaisten lasten ja nuorten hoidosta. (Cacciatore 2007.)

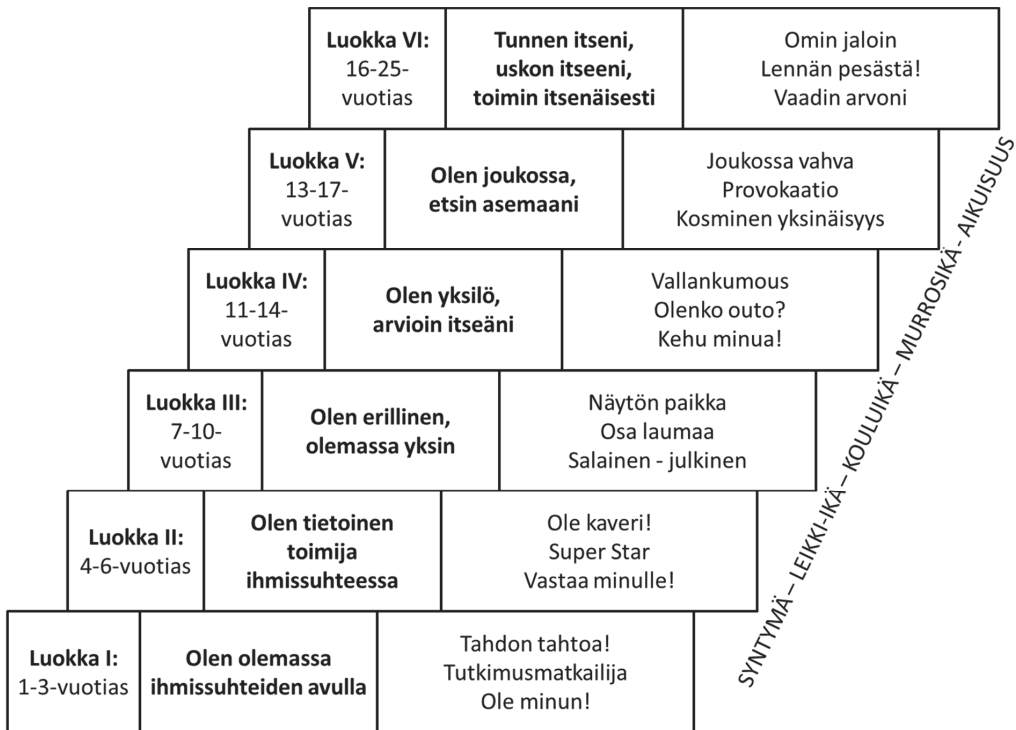
Aggressiokasvatuksen tavoitteena on tarjota lapselle ja nuorelle mahdollisuus luopua väkivaltaisista valinnoista ja ohjata käytöstä rakentavien vaihtoehtojen suuntaan. Se on mahdollista luottamuksen, turvallisuuden ja pysyvien vuorovaikutussuhteiden avulla. Cacciatore korostaa jokaisen lapsen ja nuoren oikeutta yksilölliseen temperamenttiin ja omiin tunteisiin. Aggressiokasvun tarkoituksena on, että lapsi saavuttaa terveen itsearvostuksen, itsesääätelyn ja omat rajat ja saa myös mahdollisuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen viiteryhmän kanssa. (Cacciatore 2007, 88-90.)

² Daphne on lapsiin, nuoriin ja naisiin kohdistuvan väkivallan ehkäisemistä ja torjuntaa sekä väkivallan uhrien ja riskiryhmien suojelemista koskeva Euroopan Unionin erityisohjelma. Ensimmäinen Daphne -ohjelma toteutettiin vuosina 2000-2003 ja ohjelman tärkein kansallinen anti on ollut tietoisuuden lisääminen. Erityisesti sosiaali- ja terveydenhuollon sekä opetusalan henkilöstö sai välineitä lapsiin, nuoriin ja naisiin kohdistuvan väkivallan tunnistamiseen ja kohtaamiseen. Daphne II -ohjelma kattoi vuodet 2004-2008 ja sen tavoitteena oli lapsiin, nuoriin ja naisiin kohdistuvan väkivallan ehkäiseminen ja torjunta sekä väkivallan uhrien ja riskiryhmien suojeleminen. Lisäksi ohjelman avulla pyrittiin avustamaan alalla toimivia järjestöjä ja lisäämään niiden välistä yhteistyötä. Daphne III -ohjelma sijoittui ajanjaksoon 2007-2013 ja sen avulla pyrittiin ehkäisemään ja torjumaan sekä fyysistä, seksuaalista että psykologista väkivaltaa. Lisäksi sillä pyrittiin suojelemaan uhreja ja riskiryhmää sekä saavuttamaan korkea fyysisen ja psyykkisen terveyden suojelun, hyvinvoinnin ja sosiaalisen koheesion taso koko unionissa. (www.google.fi/daphne-II-ohjelma.)

Aggression portaat -opetusmateriaalissa on kolme päälukua, joista ensimmäinen ja toinen luku käsittelevät eri tutkijoiden aikaisempiin tutkimustuloksiin perustuvia tunteiden ja it-sesäätelyn taitojen teoreettisia lähtökohtia ja taustatekijöitä. Kirjan luvut I ja II ovat siten pohjana luvussa III esitetyille Aggression portaat -oppituntimateriaalille. Ensimmäisessä pää-luvussa, ”*Aggression hallinnalla väkivallan ehkäisyyn*”, kerrotaan, miten aggression hallin-nalla voidaan ehkäistä väkivaltaa. Alaluvuissa asiaa syvennetään tarkastelemalla lähemmin erilaisia tunteita, aggression tunnetta, väkivallan ennaltaehkäisyä, aggressiokasvatusta ja Suomessa esiintyvää väkivaltaa.

Teoksen toinen pääluku, ”*Aggression portaat*”, esittelee aggressiokasvun tavoitteet eri ikä-vaiheissa sekä yksilön normaaliin kehitykseen olennaisesti kuuluvat Aggression portaat eri kehitysvaiheina. Cacciatore (2007, 88) esittää, että aggressiokasvu tarkoittaa ”haasteellisten tunteiden avulla tapahtuvaa itsenäistymis- ja irtautumiskasvua omasta lapsuuden perheestä sekä aggressioenergian saamista voimavaraksi omaan käyttöön”. Aggressiokasvu alkaa lap-sen syntymästä ja kestää aikuisuuteen asti. Cacciatore jakaa aggression portaat 18 kehitys-vaiheeseen ja kuuteen eri luokkaan, joita jokainen lapsi ja nuori etenee portailla omaan yks-ilölliseen tahtiinsa. Jokaisella portaalla voi myös viipyä pitkiä aikoja ja on yksilöllistä, mikä porras on kullekin lapselle erityisen haasteellinen. Portailta tipahtaminen merkitsee yksilön kannalta kehitysviivettä ja häiriötä, joka voi olla pahimmillaan normaalikehityksestä syrjäy-tymistä. Epäonnistunut aggressiokehitys voi tarkoittaa kehityksen pysähtymistä, jolloin pyr-kimys itsenäistymiseen ja elintilan laajentamiseen lakkaa. Sosiaalisen ja emotionaalisen tah-tokasvun pysähtyminen johtaa helposti yksilön hyväksikäyttämiseen tai syrjäytymiseen. Myös tunteiden kieltäminen voi johtaa peitettyihin ja samalla tuhoaviin käytösmalleihin. (Cacciatore 2007, 88-94.)

Seuraava kuvio 7 Aggression portaista havainnollistaa kutakin kuutta ikäluokkaa, joissa jo-kaisessa on kolme kehitysvaihetta. Luokat kuvaavat tapahtuvaa suurempaa muutosta lapsen tai nuoren kokemassa erillisyydessä ja omatoimisuudessa muihin nähden. Esitetyt iät ovat viitteellisiä kertoen lähinnä, missä iässä eteneminen alkaa olla mahdollista. Kuvion oikeassa ruudussa nimetään kyseiseen vaiheeseen kuuluvat kehitysportaat.



KUVIO 7. Aggression portaat -malli Cacciatora (2007) mukailen

Aggression portaiden luokka I, ”*Olen olemassa ihmissuhteen avulla*”, kattaa ikävuodet 1-3. Luokan alimmassa kehitysvaiheessa, ”*Ole minun!*”, korostuu tiivis vuorovaikutus aikuisen kanssa ja keskimmaisessä ”*Tutkimusmatkailija*” -vaiheessa lapsi testaa hoitajiensa luotettavuuden ja turvallisuuden lisäksi tunnekuohujen vaarallisuutta. ”*Tahton tahtoa*” -vaiheessa keskeistä on uhma ja tahtotunne, jolloin lapsi tunnistaa tunteensa, mutta ei hallitse sitä ja tarvitsee ylitiöväsymykseen ja riehumisraivoonsa turvaajaa ja suojaajaa.

lältään 4-6-vuotias lapsi kuuluu luokkaan II, ”*Olen tietoinen toimija ihmissuhteessa*”. Tuolloin painottuu lapsen ja aikuisen välinen kommunikaatio, oman käytöksen itsesäätely ja lapsen kyselykausi (”*Vastaa minulle!*”). Lapsi haluaa myös saada osakseen aikuisen ihailua ja nauttii yhdessäolosta, ja itsehallinta ja vuorovaikutussuhteen ymmärrys kehittyvät harppauksin. Mahdollisen fantasiaroolin avulla mielikuvitus helpottaa pienuuden kokemusta (”*Super Star*”). Ystävyys- ja vertaissuhteiden avulla harjoitellaan riitelyä ja sopimista sekä vallan ja toisen tahdon sietämistä (”*Ole kaveri!*”).

lältään 7-10-vuotiaan lapsen kehityksessä on keskeistä oivallus salaamisen mahdollisuudesta ja omantunnon olemassaolosta sisäisen puheen muodossa (”*Olen erillinen, olemassa yksin*”). Myös ajoittainen yksityisyyden ja etäisyyden hakeminen on ominaista (”*Salainen – julkinen*”). Tässä ikävaiheessa lapsen sosiaalisuus lisääntyy ja kaverien merkitys korostuu

(*"Osa laumaa"*). Myös harrastustoiminta monipuolistuu ja lapsen kilpailuvietti kasvaa (*"Näytön paikka"*).

Luokassa IV, *"Olen yksilö, arvioin itseäni"*, 11-14-vuotiaalle on ominaista epävarmuus, hämmennys ja ahdistuksen kokemus omasta muuttuvasta kehostaan. Varhaisnuori haluaa miellyttää aikuista pitämällä kiinni pienuudestaan ja hakemalla epävarmuuteensa aikuisen huomiota ja hyväksyntää (*"Kehu minua!"*). Murrosiän myötä nuori rakentaa uudenlaista identiteettiä ja itsetuntemusta ja ilmentää oman kehonsa ja tunteiden muutosten tuomaa hämmennystä ja sekavaa oloa käytöksellään ja ulkonäöllään (*"Olenko outo?"*). Vallanhalun ja aggressiotunteen voimistuminen lievittää epävarmuuden ja haavoittuvuuden kokemusta ja nuori liittyy yhä enemmän samanikäisten joukkoon irrottautuen kodin turvallisesta ilmapiiristä (*"Vallankumous"*).

Nuoren ollessa 13-17-vuotias tapahtuu siirtymä luokkaan V, *"Olen joukossa, etsin asemaani"*. Nuori etsii omaa identiteettiään ristiriitaisin tuntemuksin, turvautuuko ikätovereihin vai lähiaikuisiin (*"Kosminen yksinäisyys"*). Oman vallan rajoja testataan haastamalla aikuiset yhä tiukempaan rajanvetoon (*"Provokaatio"*). Nuoren yhteisöllisyyden tunne ja luottamus kavereihin korostuu, sillä joukon vahvuudesta haetaan turvaa ja vastuuta jaetaan ryhmässä (*"Joukossa vahva"*).

Viimeisin Aggression portaiden luokka on VI, *"Tunnen itseni, uskon itseäni, toimin itsenäisesti"*, johon kuuluvat 16-25-vuotiaat. Nuori alkaa käyttäytyä yhä enemmän aikuisen tavoin ja vaatii itselleen tasavertaista ja arvostavaa kohtelua (*"Vaadin arvoni"*). Vähitellen nuoren suhde vanhempiin etäännyttävä ja lopulta nuori muuttaa pois kotoa (*"Lennän pesästä"*). Itsenäisyys ja riippumattomuus ovat keskeisiä ajatuksia ja nuori haluaa kokeilla selviytymistä yksin (*"Omin jaloin"*). Tähän tutkimukseen osallistuneet interventio- ja kontrolliryhmän oppilaat olivat tutkimusjakson aikana 9-13-vuotiaita, joten he kuuluivat Aggression portaat -mallin ikäluokkaan III (*"Olen erillinen, olemassa yksin"*) ja IV (*"Olen yksilö, arvioin itseäni"*).

Aggression portaat -teoksen kolmas pääluokka sisältää *oppituntimateriaalin kouluille*. Alaluokassa tuodaan esille perusasiat tunteista ja annetaan ohjeita materiaalin käyttöön. Oppituntikohtaiset ohjeet käsittelevät aggressiotunnetta, väkivaltaa, riitelytaitoja sekä rauhoittumista ja rentoutusta. Teoksen takaosassa on aggression portaat -opettajan cd, jonka johdannoissa esitellään kaavakuva ja 18 porrasta. Cd:llä on myös valmiita diasarjoja muodostaen eri-ikäisille suunnattuja oppituntikonaisuuksia. Oppitunneilla tulevat näin käsitellyiksi keskeisimmät asiat, kuten tietoa aggression olemuksesta ja merkityksestä, aggressiotunne, kiukustumisen kulku ja suuttumuksen hallintakeinot. Lisäksi kirjassa on vinkkejä keskustelunaiheiksi, valmiita harjoitustehtäviä, kotitehtäviä sekä oppilaiden itsearviointia varten tarkoitettuja monisteita: *"Suuttumuksen ilmaisut viimeisen kuukauden aikana"* ja *"Monenlaisia riitelytapoja"*. Cd:n lopussa on materiaalia vanhempainilta varten, joka on otsikoitu nimellä Aggression portaat – haastavien tunteiden kasvatustilaisuus.

Kirjassa annetuissa oppimateriaalin käyttöohjeissa kehoitetaan opettajia rohkaisemaan oppilaita vapaaseen keskusteluun, omaan pohdintaan ja omien esimerkkien hyödyntämiseen sekä varmistamaan, että opettaja /ohjaaja huolehtii turvallisen ja positiivisen ilmapiirin säilymisestä. Ohjeissa myös painotetaan, että oppituntien sisältö ei saa mennä liian arkaluontoiseksi tai henkilökohtaiseksi, vaan tilanne täytyy katkaista riittävän ajoissa ja tarjota oppilaille mahdollisuutta kahdenkeskiseen keskusteluun oppituntin jälkeen asian henkilökohtaisuuden vuoksi. Kukin opettaja voi hyödyntää oppituntimateriaalia parhaaksi katsomallaan tavalla ja soveltaa sitä omien oppilaidensa iän ja kehitystason mukaan.

Aggression tunne-teeman käsittelyn aikana pyrkimyksenä on, että jokainen oppilas oppii hyväksymään aggression luonnollisena tunteena, puhumaan omista suuttumuksen tunteistaan sekä kuvailemaan ja keskustelemaan, mistä asioista suuttuu. Siten oma itsetuntemus ja tunteiden hallinta edistyvät. Tavoitteena on myös saattaa oppilaille tiedoksi, että ikäviä ja vaativia tunteita on kaikilla ja että niiden hallinta on haasteellista, mutta mahdollista. Väkivallasta opetellaan puhumaan ennakoiden, ennaltaehkäisy näkökulmasta ja opetuksessa painotetaan väkivallan olevan aina väärin ja ettei ketään saa lyödä tai kiusata. Lapsille ja nuorille tulee antaa erilaisia toimintastrategioita tilanteisiin, joissa tunteet kuohuvat.

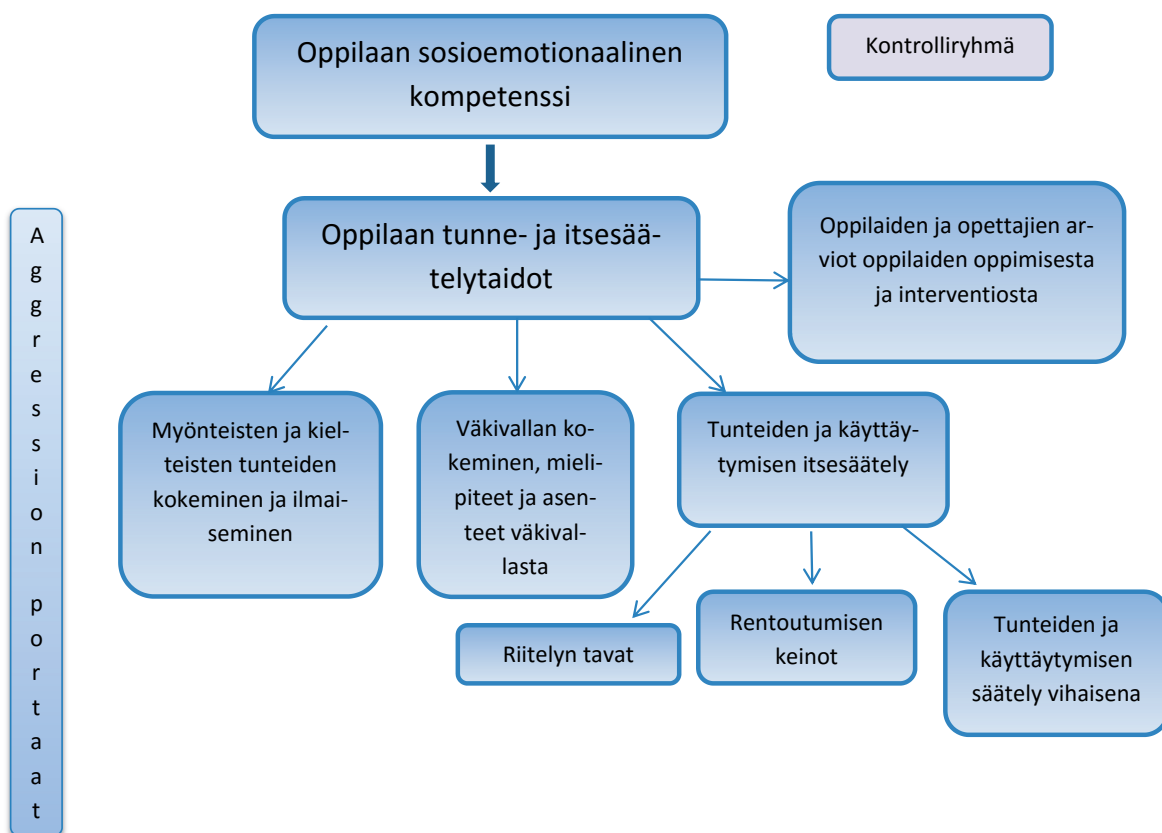
Väkivalta-aiheen käsittelyssä tavoitteena on antaa lapsille ja nuorille tietoa siitä, mikä on väkivaltaa sekä toimintamalleja ja keinoja kohdata pelottavat ja haasteelliset tilanteet. Keskusteluissa käydään läpi väärät ja oikeat mallit ja asenteet. Väkivaltaa pyritään estämään konkreettisten harjoitusten, arvokeskustelujen ja rentoutusharjoitusten avulla. Näin oppilas saa monipuolisen ymmärryksen ja taitovalikoiman. Tunteiden hallintaa ja rakentavaa käyttäytymistä ristiriitatilanteissa opetellaan riitelyn teemaan liittyvillä oppitunneilla. Uhkavassa tilanteessa oman käyttäytymisen hallinta ja itsesäätelyn taito korostuvat. Jämäkän ja asiallisen käytöksen opettelu antaa itseluottamusta ja rohkeutta ja auttaa siten riitatilanteista selviytymistä. Opetuksessa korostuu, että vain omaa käytöstä voi hallita eikä väkivaltaan tule vastata väkivallalla.

Aggression tunne hallinnan oppimisen lisäksi on tärkeää oppia hallitsemaan aggression fyysistä nousua rentoutumalla. Aggression tunne rauhoittaminen ja pysäyttäminen ovat monien elämäntilanteiden kannalta hyödyllisiä taitoja. Itsensä rentouttaminen on avuksi erilaisten stressitilanteiden purkamisessa. Tavoitteena on saada lapset ja nuoret ymmärtämään oma vastuu ja mahdollisuus aktiiviseen rauhoittumiseen, rentoutumisen tärkeys ja hyödyllisyys ja heille tulee opettaa erilaisia itsensä rauhoittamisen keinoja. Oppitunneilla myös tehdään yhdessä rentoutumisharjoituksia.

5 TUTKIMUKSEN METODISET RATKAISUT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä on sosioemotionaalinen kompetenssi, jota tarkastelin luvussa 2. Sen lähtökohtana on Rose-Krasnorin (1997) esittämä malli, jota olen muokannut ja täydentänyt myös muiden tutkijoiden näkemyksillä. Tutkimuksessani keskityn erityisesti oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitoihin, joka on yksi sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alue. Seuraava kuvio havainnollistaa tutkimukseni keskeisiä käsitteitä.



KUVIO 8. Oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen tarkastelu Aggression portaati-interventiassa

Tutkin sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittymistä Aggression portaati-intervention avulla kolmen vuoden seurantajakson aikana. Tutkimukseni avulla pyrin löytämään vastaukset esittämiini tutkimuskysymyksiin:

1. Miten oppilaiden tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen muuttui?
2. Miten oppilaiden tunteiden hallinta ja käyttäytymisen itsesääteily muuttui?
3. Millaisia kokemuksia oppilailta oli kiusaamisena ilmenevästä väkivallasta?
4. Mitä oppilaat ajattelivat väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi?
5. Miten oppilaat ja opettajat arvioivat oppilaiden oppineen tunne- ja itsesääteilytaitoja ja kokivat intervention?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli oppilaiden tunteiden kokemisen ja ilmaisemisen muuttumiseen pyrin löytämään vastaukset oppilaiden *”Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen”*-kyselystä, johon sekä interventio- että kontrolliryhmän oppilaat vastasivat alku- ja loppumittauksessa. Oppilaiden tunteiden hallintaa ja käyttäytymisen itsesääteilyä ja sen muuttumista tarkastelen toisen tutkimuskysymykseni avulla, johon pyrin löytämään vastaukset oppilaiden ja opettajien kyselyiden avulla. Erityisesti kartoitan interventio-ohjelmassa opettuja riitelyn tapoja, rentoutumisen keinoja sekä tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä viihäisenä.

Oppilaiden kokemuksia henkisestä ja fyysisestä väkivallasta kiusaamisen muodossa sekä asennetta väkivaltaan selvitän kolmannen tutkimuskysymykseni avulla. Neljäs tutkimuskysymykseni puolestaan liittyy oppilaiden ajatuksiin väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi. Pyrin saamaan vastaukset oppilaiden *”Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen”*-kyselyn avulla sekä oppilaiden kirjoittamien väkivalta-aiheisen kirjoitustehtävän teksteistä. Viidennen tutkimuskysymyksen avulla selvitän kyselyistä saamieni vastausten perusteella oppilaiden ja opettajien arvioita oppilaiden tunne- ja itsesääteilytaitojen oppimisesta sekä tuon esille heidän kokemuksiaan interventiosta.

5.2. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat

Valitsin interventioyhmäksi Varsinais-Suomessa toimivan sopeutumattomien oppilaiden erityiskoulun 3. ja 4. luokkien oppilaat (N=36). Oppilaat opiskelivat yleisopetussuunnitelman mukaisesti viidessä eri opetusryhmässä, joista kaksi oli 3. vuosiluokkia (N=12) ja kolme 4. vuosiluokkia (N=24). Interventioyhmän valintaan vaikutti olennaisesti se, että kyseisessä erityiskoulussa ryhdyttiin opettamaan kaikilla alakoulun vuosiluokilla tunne- ja itsesääteilytaitoja säännöllisesti syyslukukauden 2009 alkupuolelta lähtien. Tämä erityisen palvelun koulu toimi myös konsultoivana kouluna oppilaiden käyttäytymiseen liittyvissä asioissa, joten tunnetaitojen opettaminen *Aggression portaat* -kirjan opetusmateriaalin pohjalta oli otettu kyseisen alakoulun kehittämishankkeeksi.

Interventioryhmän oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittämisen välineeksi otettiin nimenomaan Aggression portaat -interventio, koska sen uskottiin sopivan parhaiten kyseisille sopeutumattomille oppilaille. Interventioryhmän oppilailla oli monenlaisia haasteita, mutta etenkin toiminnanohjauksen, tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen vaikeudet korostuivat. Kyse ei kuitenkaan ollut erityisestä väkivaltaisten oppilaiden ryhmästä, joille olisi mahdollisesti soveltunut paremmin esimerkiksi ART- ohjelma (Aggression Replacement Training). Aggression portaat -opetusmateriaali sopii kaikenikäisille oppilaille ja on tarkoitettu perusopetuksesi kaikille oppilaille, ei vain erityisopetuksessa oleville.

Mielenkiintoani valitsemaani interventioryhmää kohtaan lisäsi myös se, että useimmille interventioryhmän oppilaille oli haasteellista säädellä omaa käyttäytymistään. Siten heidän oli tärkeää oppia tunnistamaan itsessään ja toisissa erilaisia tunteita ja löytämään keinoja tunteidensa hallintaan ja käyttäytymisensä itsesäätelyyn. Yhtenä tutkimukseni mielenkiinnon kohteena oli myös se, että interventioryhmään kuului poikien lisäksi muutama tyttö.

Interventioryhmän koulu sijaitsi keskisuudessa kaupungissa Varsinais-Suomessa. Oppilaat (N=36) kävivät sopeutumattomille oppilaille tarkoitettua erityiskoulua, jonka kaikki oppilaat olivat saaneet siirron erityisopetukseen sopeutumattomuuden vuoksi joko lääkärin, psykologin tai opettajan arvion perusteella. Uusia oppilaita tulee kouluun myös kesken lukukauden ja joku oppilas myös siirtyy lähikouluunsa yleisopetukseen. Koulu on yhtenäiskoulu, jolloin ala- ja yläkoulu ovat hallinnollisesti samaa koulua. Fyysisesti ala- ja yläkoulu sijaitsevat toisistaan erillään saman kunnan eri kaupunginosissa, pääasiassa tilaongelman, mutta myös pedagogisin perustein. Erityiskoulussa luokan oppilasmäärä on lakisääteisesti enintään kymmenen oppilasta (Perusopetusasetus 2§). Heidän opetuksestaan käytettiin vuoteen 2010 asti lyhennettä ESY-opetus, jolla tarkoitetaan erityisopetusta sopeutumattomille oppilaille yleisopetussuunnitelman mukaan.

Pyrin löytämään tutkimukseni kontrolliryhmään Varsinais-Suomen alueen kouluista mahdollisimman samantyyppisiä ja samanikäisiä oppilaita kuin varsinaisen interventioryhmä oli. Siten kontrolliryhmä muodostui viiden Varsinais-Suomessa sijaitsevan kunnan oppilaista, jotka kävivät kuutta eri koulua (N=26). Koulut sijaitsivat pienillä maaseutupaikkakunnilla yhtä kaupunkikoulua lukuunottamatta. Oppilaat opiskelivat omassa lähikouluunsa sopeutumattomien oppilaiden pienryhmässä yleisopetussuunnitelman mukaisesti. Kontrolliryhmän oppilaat olivat saaneet siirron erityisopetukseen sopeutumattomuuden vuoksi kuten interventioryhmän oppilaat. Kontrolliryhmän oppilaiden opetuksessa ei käytetty Aggression portaat -opetusmateriaalia.

Interventio- ja kontrolliryhmän oppilaat tarvitsivat sopeutumattomuuden vuoksi pienen opetusryhmän ja opettajakseen erityispedagogiikan asiantuntemusta omaavan erityisluokanopettajan. Oppilaista suurimmalla osalla on ongelmia oman toiminnan ohjauksessa. Osa oppilaista on rajattomia ja ylivilkkaita, mikä näkyy pääasiassa käytöshäiriöinä. Tyypillisesti

oppilailla on tarkkaavaisuus- ja keskittymisvaikeuksia ja heillä on usein myös neurologisia diagnooseja, kuten ADHD, ADD, Asperger- ja Tourette-piirteet. Suurella osalla oppilaista on tunne-elämään liittyviä vaikeuksia, kuten masennusta, ahdistusta, sulkeutuneisuutta ja erilaisia pelkoja. Osa oppilaista on aggressiivisia ja psykiatrista hoitoa tarvitsevia. Jotkut oppilaat ovat niin sanottuja koulupinnareita ja osa lapsista on otettu huostaan.

Diagnosointeja ei kuitenkaan ole välttämättä tehty oppilaille enää vuoden 2010 jälkeen, vaan opettajan pedagoginen arvio on ollut oppilaan opetuksen suunnittelun ja järjestämisen lähtökohdalla. Tähän seurantatutkimukseen (v.2010-2012) osallistuneilla oppilailla on voinut olla jokin lääkärin määrittämä diagnoosi jo ennen erityisopetukseen siirtymistään tai diagnoosi on saatu opiskelun aikana. Suurella osalla oppilaista on myös jokin lääkärin määräämä lääkitys.

Taulukko 2 havainnollistaa interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden erityisopetukseen siirtojen syitä, jotka on esitetty kunkin oppilaan virallisten siirtopäätösten liitteinä olevissa terveystieteiden, kuten lääkäreiden tai psykologien, lausunnoissa. Vaikka kaikkien oppilaiden osalta tietoja ei ollut saatavilla, tiedot on saatu lähes kaikista interventio- ja kontrolliryhmän oppilaista ja yli puolelta kontrolliryhmän oppilaista. Taulukkoon on otettu mukaan kaikki maininnat, joilla oppilaan erityisopetukseen siirtämistä on perusteltu. Useimmilla oppilaista siirto- ja kontrolliryhmien välillä oli useampi kuin yksi syy.

TAULUKKO 2. Interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden erityisopetukseen siirron syyt terveystieteiden lausuntojen perusteella

Erityisopetukseen siirron syy	Interventio-ryhmä (N=33/36)		Kontrolliryhmä (N=17/26)	
	f	%	f	%
Sosiaalinen vuorovaikutus	13	39	3	18
Keskittyminen, levottomuus	9	27	5	29
Tarkkaavaisuus, oman toiminnan ohjaus	8	24	2	12
ADHD (diagnosoitu)	8	24	4	24
Aggressiivisuus	6	18	3	18
Uhmakkuushäiriö, omaehtoisuus	8	24	6	35
Tunne-elämän vaikeudet (masennus, ahdistus, pelot, turvattomuus, itsetuhoisuus)	17	52	4	24
Kielellinen tai muu kehityshäiriö	2	6	3	18

Kuten taulukosta 2 käy ilmi, interventio- ja kontrolliryhmän oppilaat siirrettiin yleisopetuksesta erityisopetukseen sopeutumattomien oppilaiden opetusryhmään samoista ja myös useista syistä. Keskimäärin yhdellä oppilaalla oli mainittuna kolme eri syytä, joten oppilailla oli monenlaista vaikeutta. Jos siirto- ja kontrolliryhmien välillä oli useampi kuin yksi syy, se oli useimmissa tapauksissa ADHD tai tunne-elämän vaikeudet, joilla puolestaan tarkoitettiin masentuneisuutta, ahdistuneisuutta, turvattomuuden tunnetta, erilaisia pelkotiloja sekä itsetuhoisuutta. Interven-

tioryhmän oppilaiden osalta eniten mainintoja oli tunne-elämän ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeuksista. Myös keskittymisvaikeudet ja levottomuus olivat yleisimpiä syitä. Kontrolliryhmän osalta yleisin syy oli uhmakkuushäiriö tai omaehtoisuus sekä keskittymiseen ja levottomuuteen liittyvät vaikeudet. Huomattakoon, että yhdenkään oppilaan vaikeutena ei ollut vetäytyvyys.

Jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle oppilaalle on erityisopetukseen ottamisen yhteydessä laadittu HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Interventioryhmän oppilaiden HOJKS:iin on lisätty erillinen pedagoginen liite, josta käy ilmi kyseisen erityiskoulun kaikille oppilaille asetetut yhteiset neljä tavoitetta: 1. Säännöllinen koulunkäynti 2. Annettujen ohjeiden ja sääntöjen noudattaminen 3. Hyvä käytös ja 4. Oma-toiminen tehtävistä huolehtiminen. Erityiskoulun päätavoitteena ja pyrkimyksenä on oppilaan siirtäminen yleisopetukseen, joka koulun näkemyksen mukaan on lopullista integraatiota. Yleensä yleisopetussiirto onnistuu, kun oppilas saavuttaa koulun asettamat yhteiset tavoitteet.

Interventioryhmän oppilaiden erityiskoulun vuosisuunnitelmaan on kirjattu koulun toiminta-ajatus. Sen mukaan ”Koulun tehtävänä on tukea yleisopetuksen toimintamahdollisuuksia, tehdä oppilaista yhteiskuntaan sopeutuvia ja siinä toimeen tulevia jäseniä, ehkäistä syrjäytymistä sekä antaa oppilaille jatko-opintomahdollisuus.” Kyseisen erityiskoulun tehtävänä käytännössä on puuttua, pysäyttää, vaatia ja tukea eli koulun näkemyksen mukaan välittää oppilaista. Oppilaita myös kiitetään, kannustetaan ja kehuaan, kun on aidosti aihetta. Koulun tehtävänä on antaa oppilaalle uusi mahdollisuus tai mahdollistaa koulunkäynti sekä antaa jatko-opintokelpoisuus eriyttämällä opetusta, jotta oppilas saisi päättötodistuksen. Lisäksi koulun tehtävänä on turvata opiskelu- ja työrauha sekä etenkin alakoulussa pyrkiä enustettavuuteen ja turvallisuutta tuoviin rutiineihin.

Erityiskoulun keinot tavoitteiden saavuttamiseksi perustuvat koulun yhteiseen linjaan, joka edellyttää jokaisen koulun opettajan ja henkilökuntaan kuuluvan sitoutumista yhdessä soveltuihin sääntöihin, toimintatapoihin ja seuraamuksiin. Konkreettisia koulun keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi ovat strukturoitu opetus, selkeät säännöt ja niiden kontrolli, läksytuntijärjestelmä ja tiivis yhteydenpito huoltajiin. Keskeistä on opetus- ja kasvatustyön pitkäjänteisyys, oikeudenmukaisuus ja johdonmukaisuus. Opetuksessa pyritään liikuntapainotteisuuden ja toiminnallisuuden lisäksi toteuttamaan Aggression portaat -opetusohjelmaa sekä Turvataitokasvatusta. Tavoitteisiin pyritään myös erityisen poissaolojen seurantajärjestelmän avulla sekä oppilashuoltotyön, tarvittaessa HOJKS:iin liitettävän määräaikaisen erillisen opintosuunnitelman sekä koulun päihdeohjelman avulla. Keskeisessä roolissa erityiskoulun toiminnassa ovat myös säännöllisesti pidettävät työyhteisön suunnittelu- ja arviointikoukset. Niissä käydään läpi koulun tavoitteita, toimintatapoja ja arviointia sekä koulun yhteistä linjaa.

5.2.1. Oppilasmäärät luokka-asteittain, oppilaiden sukupuolijakauma ja ikä

Seuraavasta taulukosta käy ilmi tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden lukumäärät ja sukupuoli-jakauma luokka-asteittain alkumittauksessa syksyllä 2009 ja loppumittauksessa keväällä 2012.

TAULUKKO 3. Interventio- ja kontrolliryhmän oppilasmäärät ja sukupuoli-jakauma luokka-asteittain alku- ja loppumittauksessa

		Interventioryhmä			Kontrolliryhmä		
		N	poikia	tyttöjä	N	poikia	tyttöjä
Alkumittaus	Yhteensä	36	29	7	26	24	2
	3. lk	12	9	3	16	15	1
	4. lk	24	20	4	8	7	1
Loppumittaus	Yhteensä	26	21	5	15	14	1
	5. lk	11	8	3	11	11	0
	6. lk	15	13	2	4	3	1

Loppumittaukseen keväällä 2012 osallistuivat vain ne oppilaat, jotka olivat vastanneet alkumittauksessa syksyllä 2009 pidettyyn kyselyyn. Siten molempiin kyselyihin vastasivat samat oppilaat. Loppumittauksessa tutkimuksessa oli vielä mukana yhteensä 41 alkumittaukseen osallistunutta oppilasta. Oppilaiden kokonaismäärä oli siten laskenut kolmen tutkimusvuoden aikana noin 34 %, sillä useamman pienryhmävuoden jälkeen oppilaan käyttäytymiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät taidot ovat usein kehittyneet siten, että hänet voidaan siirtää isompaan yleisopetuksen ryhmään lähikouluunsa. Seuraava taulukko havainnollistaa oppilaiden ikäjakaumaa tutkimusjakson aikana.

TAULUKKO 4. Oppilaiden ikäjakauma tutkimusjakson aikana

Oppilaiden ikä vuosina	Syksy 2009					Kevät 2012				
	8	9	10	11	ka	11	12	13	ka	
Interventioryhmä	3	8	21	4	9,72	4	8	13	11,88	
Kontrolliryhmä	2	11	11	2	9,50	5	8	2	11,80	

Interventio- ja kontrolliryhmän oppilaat olivat hyvin samanikäisiä alku- ja loppumittauksessa. Alkumittauksessa oppilaiden keski-ikä oli vajaat 10 vuotta ja loppumittauksessa lähes 12 vuotta. Siten interventio- ja kontrolliryhmän oppilaat olivat iän suhteen vertailukelpoisia.

5.2.2. Interventioryhmän oppilaiden siirrot yleisopetukseen vuosina 2010-2013

Tutkimuskirjallisuudessa on esitetty yhtenä erityisopetuksen tuloksellisuuden mittarina oppilassiirtojen määrää erityisopetuksesta yleisopetukseen (ks. Lappalainen 2000; Kuula

2000).³ Seuraava taulukko havainnollistaa tässä tutkimuksessa mukana olleiden interventioryhmän oppilaiden yleisopetussiirtojen määrää ja ajankohtaa.

TAULUKKO 5. Interventorioryhmän oppilaiden yleisopetussiirrot vuosina 2010-2013

	1.interventio- vuoden jälkeen (Kevät 2010)	2.interventio- vuoden jälkeen (Kevät 2011)	3. interventio- vuoden jälkeen (Kevät 2012)	Vuosi intervention päättymisestä (Kevät 2013)
Siirrettyjen lukumäärä (N)	4	4	5	5

Interventorioryhmän koulussa oli tutkimusjakson aikana perusopetusryhmiä 12 ja siten lukuvuosittain noin 120 oppilasta. Tutkimusjakson aikana interventioryhmän oppilaita voitiin siirtää yleisopetukseen yhteensä 13 oppilasta, joista poikia oli yhdeksän ja tyttöjä neljä. Prosentuaalisesti interventioryhmän oppilaita siirtyi vuosina 2010-2012 yleisopetukseen 36 % ja kevät 2013 mukaan lukien 48 oppilasta. (Interventorioryhmän koulun arkisto.) Siten interventiota saaneista oppilaista voitiin siirtää yleisopetukseen yhteensä 18 oppilasta, joka on 50 % koko interventioryhmän (N=36) oppilasmäärästä ja 38 % koko alakoulun oppilasmäärästä.⁴

Yleensä interventioryhmän oppilaiden koulussa siirrot erityisopetuksesta yleisopetukseen tapahtuvat kevätlukukauden päätyttyä kesäloman aikana tai joskus satunnaisesti kevätlukukauden alkaessa tammikuussa. Tässä tutkimuksessa interventioryhmän oppilaat siirtyivät yleisopetukseen komea oppilasta lukuunottamatta kevätlukukauden päättymisen jälkeen. Yleisopetussiirto pyritään ajoittamaan siten, että se on oppilaan kannalta mahdollisimman suotuisa. Oppilaan käytyä ensin tutustumassa vastaanottavaan kouluun, hänen on helpompi aloittaa opiskelu uudessa koulussa ja opetusryhmässä yhtä aikaa muiden luokkatovereiden kanssa seuraavan lukukauden alussa joko elokuussa tai tammikuussa. Sen sijaan yleisopetuksesta oppilas siirtyy hyvin usein erityisluokalle kesken lukukauden, koska oppilaan koulunkäyntiin ja muuhun problematiikkaan liittyvät ongelmat ovat niin suuria, että ne haittaavat merkittävästi oppilaan opiskelua isossa ryhmässä.

Mielenkiinnostani tarkastelin myös syksyn 2009 alkumittauksen jälkeen ennen kevään 2012 loppumittausta interventioryhmästä yleisopetukseen siirrettyjen oppilaiden vastauksia verrattuna muiden interventioryhmäläisten vastauksiin. Yleisopetukseen siirtyi interventioryhmästä (N=36) edellä mainittuna aikana yhteensä 8 oppilasta, joista poikia oli 6 ja tyttöjä 2. Halusin selvittää, poikkesivatko tutkimuksesta ”kadonneiden” oppilaiden vastaukset muiden interventioryhmäläisten vastauksista jollain tavoin merkitsevästi jo tutkimusjakson alussa.

³ Muutamien oppilaiden kohdalla koulu ehdotti yleisopetussiirtoa oppilaalle ja huoltajalle jo vuotta aikaisemmin, mutta oppilas ei halunnut siirtyä lähikouluunsa, vaan halusi käydä alakoulun loppuun jo tutuksi tullessa erityiskoulussa (Keskustelu rehtorin kanssa 2013).

⁴ Kumpulaisen (1983) mukaan Helsingissä vuosina 1981-1983 tarkkailuopetuksesta normaaliopetukseen siirretyistä oppilaita (n=158) tyttöjä oli 15 prosenttia. Vastaavasti keskimääräinen tarkkailuluokalla oloaika oli 49 prosentilla oppilaita ½ - 2 vuotta, 37 prosentilla 3-4 vuotta ja 14 prosentilla yli 5 vuotta. Yli puolet normaaliluokkasiirroista tapahtui yläasteella (57 %) ja näistä siirroista etenkin yläasteelle, 7. vuosiluokalle, siirryttäessä (81 %).

Selvitin, oliko yleisopetukseen siirtyneiden kahdeksan oppilaan lähtötilanne jollain tavoin suotuisampi kuin muiden interventioryhmän oppilaiden, jotka siis jatkoivat opiskelua erityiskoulussa tutkimusjakson loppuun asti eli kevääseen 2012.

Muodostin yleisopetukseen siirtyneistä oppilaista ns. "Katoryhmän" (N=8) ja jäljelle jääneistä interventioryhmän oppilaista (N=28) käytin nimitystä "Muu interventioryhmä". Otin tilasto-ohjelmasta (SPSS-20) oppilaiden vastaukset kyselyyn "Tunteiden hallinta ja käyttäytymisen" ja vertasin niiden keskiarvoja epärapametrillä Mann-Whitney U-testillä. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei kuitenkaan ilmennyt. Lisäksi vertasin oppilaiden taustatietoja ja nekin olivat hyvin samanlaiset. Siten tämän tutkimuksen alkumittauksen ja oppilaiden taustatietojen perusteella ei löydy selitystä kyseisten kahdeksan oppilaan siirtymiseen yleisopetukseen (Liite 3).

5.2.3. Yleisopetuksesta interventioryhmän luokkiin siirretyt oppilaat vuosina 2010-2012

Tutkimusjakson aikana interventioryhmän oppilaiden opetusryhmiin tuli myös uusia, tutkimukseen osallistumattomia, oppilaita. Lisäksi opetusryhmissä oli muutama oppilas, joka sai interventiota, mutta ei osallistunut tutkimukseen. Seuraava taulukko havainnollistaa interventioryhmän luokkiin tulleiden uusien oppilaiden määriä (interventioryhmän koulun arkisto).

TAULUKKO 6. Yleisopetuksesta interventioryhmän luokkiin siirretyt oppilaat vuosina 2009-2012

	Lukuvuosi 2009-2010	Lukuvuosi 2010-2011	Lukuvuosi 2011-2012
Siirrettyjen lukumäärä (N)	2	1	8

Tutkimusjakson ensimmäisenä lukuvuonna (2009 -2010) interventioryhmän oppilaiden viidessä eri opetusryhmässä opiskeli yhteensä 43 oppilasta. Tutkimukseen osallistuvia oppilaita oli 24. Syksyn 2009 alkumittauksen jälkeen lukuvuonna 2009-2010 siirtyi yleisopetuksesta erityisopetukseen kaksi 4. vuosiluokan oppilasta ja seuraavana lukuvuonna 2010-2011 yksi oppilas 5. vuosiluokalle. Viimeisenä tutkimusvuonna 2011-2012 interventioryhmän oppilaiden opetusryhmiin tuli selvästi aikaisempia tutkimusvuosia enemmän uusia oppilaita, yhteensä kahdeksan oppilasta. Heistä neljä tuli 5. luokille ja neljä oppilasta 6. luokille. Vastaavasti interventioryhmästä oli siirtynyt oppilaita tutkimusjakson aikana yleisopetukseen, joten erityisluokille oli tullut tilaa uusille oppilaille luokkakoon pysyessä lakisääteisesti enintään 10 oppilaassa.

5.3. Tutkimukseen osallistuneet opettajat

Interventioryhmän opettajat valikoituivat tutkimukseen satunnaisesti, sillä syyslukukauden 2009 alussa heillä sattui olemaan opetettavanaan tutkimukseen osallistumisen kannalta sopivan ikäiset oppilaat eli 3. ja 4. vuosiluokkaa käyvät ESY-oppilaat. Vaikka Aggression portaat

-opetusohjelmaa ryhtyivät opetuksessaan toteuttamaan kaikki kyseisen erityiskoulun opettajat, interventoryhmän opettajilta kysyttiin kuitenkin suostumus osallistua myös interventioon liittyvään väitöskirjatutkimukseen.

Interventoryhmän opettajien kyselyn (Liite 6) taustakysymyksinä (1-3) kartoitettiin opettajien sukupuolta, koulutusta ja opettajakokemusta valmiiden vastausvaihtoehtojen avulla. Opettajat edustivat molempia sukupuolia. Tutkimuksen alkumittauksen ajankohtana interventoryhmän yhtenäiskoulussa työskenteli yhteensä 29 erityisopettajaa, joista naisia oli 12 eli 41 % ja miehiä 17 eli 59 %. Tämä tutkimus kohdistui alakouluikäisiin oppilaisiin ja heidän opettajiinsa. Vuonna 2009 interventoryhmän alakoulussa oli yhteensä 22 erityisopettajaa, joista sekä naisia että miehiä oli 11 eli 50 % opettajakunnasta. Tähän tutkimukseen satunnaisesti valikoituneista opettajista (N=4) naisia oli yksi ja miehiä kolme. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat koulutukseltaan erityisluokanopettajia. Lisäksi opettajille oli jo ehtinyt kertyä runsaasti opettajakokemusta, sillä jokaisella tutkimukseen osallistuneella opettajalla oli yli kymmenen vuoden kokemus opetustyöstä, suurimmalla osalla lähemmäs 20 vuotta.

Kontrolliryhmän opettajia oli yhteensä 15 opettajaa, jotka olivat tutkimusjakson aikana jossain vaiheessa olleet kontrolliryhmän oppilaan opettajana. Kyselyn vastaukset palautuivat yhdeksältä opettajalta. Kyselyyn jätti vastaamatta ne opettajat, jotka olivat olleet alle vuoden ajan kontrolliryhmään kuuluvan oppilaan opettajana. Myös kontrolliryhmän opettajien kyselyn (Liite 7) taustakysymyksinä (1-3) kartoitettiin opettajien sukupuolta, koulutusta ja opettajakokemusta. Kyselyyn vastanneista (N=9) naisia oli neljä ja miehiä viisi. Vastaajista seitsemällä oli erityisopettajan pätevyys ja yhdellä opettajalla luokanopettajan koulutus. Yhdellä vastaajista ei ollut opettajan pätevyyttä. Myöskään aineen lehtorin pätevyyden omaavia opettajia ei ollut vastaajissa. Kontrolliryhmän opettajilla oli vaihteleva opettajakokemus, sillä kahdella vastaajalla kokemusta oli 1-5 vuotta, yhdellä vastaajista 6-10 vuotta ja myös yhdellä vastaajalla 11-15 vuotta. Kolmella opettajalla opettajakokemusta oli 16-20 vuotta ja kahdella opettajalla yli 20 vuotta. Arvoitukseksi jää kyselyyn vastaamatta jättäneiden kuuden kontrolliryhmän opettajan muodollinen pätevyys.

Interventoryhmän opettajista jokainen oli opettanut tutkimukseen osallistuneen oppilasryhmänsä oppilaita (kysymys 4) kolme lukuvuotta tai kauemmin. Lisäksi opettajat vastasivat käyttäneensä opetuksessaan Aggression portaat -interventio-ohjelmaa kolme lukuvuotta eli koko tutkimusjakson ajan (kysymys 5). Kontrolliryhmän opettajat olivat opettaneet tutkimukseen osallistunutta / osallistuneita oppilaita 1-2 lukuvuoden ajan, mutta kukaan ei kolmea lukuvuotta. Yhden lukuvuoden ajan oppilaita oli opettanut kolme opettajaa ja kaksi lukuvuotta opettaneita opettajia oli kuusi.

Interventoryhmä muodostui viidestä erityiskoulun opetusryhmästä. Kolmen opetusryhmän opettajat (A-C) opettivat itse kaikki tunnetaitotunnit opetusryhmälleen tutkimusjakson ai-

kana. Sen sijaan neljännen opetusryhmän opettaja (D) opetti tunnetaitotunnit opetusryhmälleen vain ensimmäisenä tutkimusvuonna. Sen jälkeen tunnetaitotuntien opetuksesta vastasi erään toisen, tutkimukseen osallistumattoman, opetusryhmän opettaja (E) kahden viimeisen interventiovuoden ajan. Syynä kyseiseen opetusjärjestelyyn oli interventioryhmän koulun tuntiresurssit. Viidennen opetusryhmän opetuksesta ja Aggression portaat –intervention toteuttamisesta vastasi ensimmäisenä tutkimusvuonna opettaja F. Kuitenkin koulun sisäisten opettajajärjestelyiden vuoksi kyseisen opetusryhmän opettajaksi (G) vaihtui itse tutkija kahden viimeisen interventiovuoden ajaksi.

Interventioryhmän opettajille laatimaani Webropol-alustaiseen kyselyyn osallistui viisi interventio-ohjelmaa toteuttanutta opettajaa (A-D ja F) tutkimusjakson lopussa keväällä 2012. Opettajat A-C vastasivat kyselyyn koskien oman opetusryhmänsä oppilaita ja yhden opetusryhmän osalta kyselyyn vastasivat opettajat D ja F yhdessä. Oppilaiden oma opettaja (D) vastasi etenkin kyselylomakkeen kysymyksiin, jotka koskivat oppilaiden riitelyä, henkistä ja fyysistä väkivaltaa sekä kiusaamista, koska hän toimi koko tutkimusjakson ajan oppilaiden luokanopettajana ja osasi siten vastata kysymyksiin parhaiten. Opettajien taustatietoihin viitaten molemmat opettajat olivat samaa sukupuolta ja heillä oli samanlainen koulutus ja yhtä pitkä opettajakokemus. Siten tämän oppilasryhmän osalta kahden opettajan näkemykset on yhdistetty yhdeksi vastaukseksi.

Viidennen opetusryhmän opettajat D ja G eivät vastanneet lainkaan opettajien kyselyyn, koska tutkija oli toiminut kyseisten oppilaiden opettajana tutkimusjaksoon kuuluneet kaksi lukuvuotta opettaen opetusryhmälleen myös Aggression portaat –opetusohjelman mukaisesti tunne- ja itsesääätelytaitoja.⁵ Seuraava taulukko 7 havainnollistaa intervention toteuttamiseen osallistuneita ja opettajien kyselyyn vastanneita opettajia keväällä 2012.

TAULUKKO 7. Intervention toteuttamiseen osallistuneet ja opettajien kyselyyn vastanneet opettajat

Opetusryhmä	Tunnetaito-tuntien opettajat lv. 2009-2010	Tunnetaito-tuntien opettajat lv. 2010-2011	Tunnetaito-tuntien opettajat lv. 2011-2012	Kyselyyn vastanneet opettajat Kevät 2012
1.	A	A	A	A
2.	B	B	B	B
3.	C	C	C	C
4.	D	F	F	D ja F yhdessä
5.	E	G	G	-

⁵ Opettajien kyselyyn osallistumattomat molemmat opettajat olivat sukupuoleltaan naisia, joilla oli erityisluokanopettajan pätevyys ja työkokemusta 16-20 vuotta.

5.4. Interventio ja sen toteuttaminen

Erityiskoulun opettajat olivat saaneet yhden päivän ammatillisessa koulutuksessa perustiedot ja perehdytyksen aggressiokasvatuksesta Väestöliiton asiantuntijalääkäri Raisa Cacciato-relta ja hänen työryhmältään helmikuussa 2009. Kesällä, ennen syyslukukauden 2009 alkua, tutkija ja yksi erityiskoulun opettaja kokosivat Aggression portaat -opetusmateriaalista mahdollisimman käytännönläheisen ja konkreettisen opetuskansion, joka helpottaisi tunnetaitoihin liittyvää opetusta. Opetuskansion avulla haluttiin varmistaa, että jokainen erityisluokan opettaja toteuttaisi opetuksessaan tietyt tunne- ja itsesäätelytaitojen interventio-ohjelmaan sisältyvät perusasiat samalla tavalla ja samalla painotuksella ja samassa järjestyksessä.

Oppilaiden lisäksi myös kaikkia huoltajia tiedotettiin Aggression portaat -opetusohjelman mukaisesta opetuksesta ja siihen liittyvästä seurantatutkimuksesta. Interventio-ryhmään kuuluvien opetusryhmien huoltajat olivat voineet antaa suostumuksensa lapsensa osallistumisesta tähän tutkimukseen. (Ks. Lagström ym. 2010). Kuitenkaan oppilaiden huoltajia ei veloitettu osallistumaan intervention toteuttamiseen kotona, vaikka sosioemotionaalissa kasvatusohjelmassa tulisi tehdä yhteistyötä koulujen, perheiden ja yhteisön välillä (ks. Launonen & Pulkkinen 2004, 138-139). Huoltajien sitouttaminen interventio-ohjelmaan 3-vuotisen seurantatutkimuksen ajaksi arvioitiin olevan liian haasteellista, sillä huoltajien keskeisenä tehtävänä oli huolehtia oppilaan säännöllisestä koulunkäynnistä ja kotitehtävien tekemisestä.

Interventiomateriaalin kokoamisessa pyrittiin noudattamaan luvussa 4.1 esitettyjä tehokkaan ja laadukkaan sosioemotionaalisen kasvatusohjelman kriteerejä (ks. Launonen & Pulkkinen 2004, 138-139). Siten Aggression portaat -opetusohjelman teoreettisena perustana on yksilön kehityspsykologinen näkökulma. Interventio-ohjelmassa oppilaiden kanssa ensin keskustellaan opettavan asian (esimerkiksi aggression tunne tai rentoutuminen) merkityksestä ja kokemuksen ja vastuun ymmärryksestä ennen tietyn taidon opettamista. Oppilaat motivoituvat paremmin opettelemaan uusia taitoja, kun he ensin ymmärtävät niiden merkityksen itselleen.

Interventiossa pyritään vaikuttamaan oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin tiettyihin osa-alueisiin, kuten tunne- ja itsesäätelytaitoihin, sosiaalisiin taitoihin, sosiokognitiivisiin taitoihin, emotionaalisiin prosesseihin sekä ryhmän vuorovaikutukseen. Sosiaalisiin taitoihin pyritään vaikuttamaan opettamalla oppilaille suoraan sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä taitoja, kuten rakentavaa riitelytapaa sekä vaikuttamaan oppilaiden käyttäytymisen taustalla oleviin kognitioihin. Sosiokognitiivisia taitoja harjoitellaan tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen liittyvien tehtävien avulla (esim. erilaiset tunnekuvat ja tilannekuvat, pantomiimiesitykset jne.), jotka auttavat oppilasta tulkitsemaan tilanteita ja arvioimaan oman toiminnan seurauksia. Lisäksi interventiossa on keskeisesti mukana emotionin säätelyn opettelu, sillä oppilaille

opetetaan esimerkiksi liikennevalomalli vihan ja pelon tunteiden hallinnan avuksi. Oppilaat saavat tietoa erilaisista keinoista hillitä omia tunteitaan, ja he myös harjoittelevat niitä (esim. kymmeneen laskeminen), jotta löytäisivät itselleen mieluisan tavan. Oppilaille opetetaan, ettei missään tilanteessa, vihaisenakaan, saa satuttaa itseään tai muita eikä rikkoa mitään. Oppilaiden kanssa käsitellään erilaisia itsensä rentouttamisen keinoja ja opetellaan erilaisten rentoutusharjoitusten tekemistä. Intervention tavoitteisiin pyritään monipuolisten ja oppilaita aktivoivien opetusmenetelmien avulla. Lähtökohtana on opettaa oppilaille tunne- ja itsesäätytaitoja luottamuksellisessa, turvallisessa ja myönteisessä ilmapiirissä, jossa oppilas saa palautetta ja positiivista kannustusta.

Aggression portaat -interventiossa on myös sosioekologinen näkökulma mukana siten, että intervention pyrkimyksenä on vaikuttaa koko luokan toimintaan kehittämällä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja opettaa sekä tukea oppilaiden toistensa huomioon ottamisen taitoja. Tässä interventiotutkimuksessa ei kuitenkaan varsinaisesti tarkastella interventioyhmään kuuluvien opetusryhmien sosiaalisen rakenteen muuttumista esimerkiksi sosiogrammin tai MASK-monitahoarvioinnin avulla.

Interventio-ohjelman toteuttamisen apuna olevan opetuskansion alkuun oli koottu keskeisimmät teorian tiedot Aggression portaat -teoksesta ja ohjeet materiaalin käyttöön. Lisäksi opetuskansion johdanto-osassa esitellään kolme keskeistä keinoa, joiden avulla opetellaan hallitsemaan omia tunteita ja säätelemään omaa käyttäytymistä: vihan ja pelon tunteiden hallintaa (liikennevalomalli), jäykkää käytöstä suuttumuksen hallitsemiseksi (sutuhakamalli) ja suuttuneen tai aggressiivisen henkilön kohtaamista (kukipaso-malli). Interventioyhmän opettajien kyselyssä keväällä 2012 kartoitettiin, miten opettajat olivat toteuttaneet Aggression portaat -interventio-ohjelmaa opetuksessaan (kysymys 19). Seuraava taulukko havainnollistaa opettajien opettamien tunteiden hallinnan ja käyttäytymisen itsesäätytelyn keinoja.

TAULUKKO 8. Tutkimusjakson aikana opettajien opettamat tunteiden hallinnan ja käyttäytymisen itsesäätytelyn keinot

Mallit	Kerran lukuvuodessa	Vähintään 2 kertaa	Ei lainkaan
	(6-9 oppituntia) (N=4)	lukuvuodessa (12-18 oppituntia) (N=4)	
Liikennevalomalli	1	3	0
Sutuhaka- malli	2	2	0
Kukipaso- malli	2	2	0

Liikennevalomallin oli opettanut kolme opettajaa asetetun tavoitteen mukaisesti eli vähintään kaksi kertaa lukuvuodessa ja yksi opettaja kerran lukuvuodessa. Sekä *sutuhaka-* että *kukipaso-* mallin oli opettanut puolet vastaajista vähintään kaksi kertaa lukuvuodessa ja myös puolet opettajista kerran lukuvuodessa.

Interventiossa opetettavia aihealueita oli neljä. Syyskuussa käsiteltiin erilaisia tunteita ja aggressiointunnetta, lokakuussa väkivaltaa ja marraskuussa riitelyn taitoja. Lisäksi kunkin teeman ohessa oppilaille kerrottiin itsensä rentouttamisen merkityksestä ja eri tavoista rentouttaa itsensä sekä tehtiin erilaisia rentoutusharjoituksia. Samat aihealueet toistuivat kevätlukukauden aikana. Kutakin teema-aihetta neuvottiin käsiteltäväksi vähintään 2-3 oppituntia jokaisen opetettavan jakson aikana kolmen lukuvuoden ajan. Opetustyön käytännön kannalta joului- ja toukokuulle ei sisällytetty tunnetaitotunteja, koska kyseisinä kuukausina opetustyötä kuormittavat muun muassa juhlaohjelmien harjoittelut ja oppilasarvostelut.

Interventoryhmän opettajien kyselyssä (N=4) kartoitettiin yhden lukuvuoden aikana pidettyjen tunnetaito-oppituntien ja rentoutusharjoitusten keskimääräistä lukumäärää (kysymys 17). Kolme opettajaa oli käyttänyt lukuvuosittain yli 35 oppituntia interventio-ohjelman mukaisten oppituntien pitämiseen ja yksi opettaja oli pitänyt lukuvuonna keskimäärin 11-15 oppituntia. Lisäksi opettajilta kysyttiin, olivatko he opettaneet jokaisena tutkimusjakson lukuvuonna (2010-2012) interventio-ohjelmaan sisältyneitä teemoja, kuten *erilaiset tunteet*, *väkivallan lajit*, *riitelyn taidot* ja *rentoutusharjoitukset* (kysymys 18). Opettajien vastauksia havainnollistaa seuraava taulukko.

TAULUKKO 9. Tutkimusjakson aikana opettajien opettamat interventio-ohjelman teema-aiheet

Teema-aiheet	Vähintään 2 kertaa lukuvuodessa		
	Kerran lukuvuodessa (6-9 oppituntia) (N=4)	(12-18 oppituntia) (N=4)	Ei lainkaan (N=4)
Erilaiset tunteet	0	4	0
Väkivallan lajit	1	3	0
Riitelyn taidot	0	4	0
Rentoutuminen	2	1	1

Tavoitteena oli opettaa oppilaille kukin teema-aihe sekä syys- että kevätlukukaudella, jotta opittavana oleva asia toistuisi riittävän usein ja olisi siten varmimmin opittavissa. Kaikki opettajat vastasivat opettaneensa teema-aiheet *erilaiset tunteet* ja *riitelyn taidot* vähintään kaksi kertaa lukuvuodessa. Opettajien vastauksissa oli jonkin verran hajontaa teema-aiheiden *väkivallan lajit* ja *rentoutuminen* osalta ja vielä selkeämpi hajonta rentoutumisen opettamisessa.

Siten konkreettisesti toteutuneessa intervention toteuttamisessa ilmeni jonkin verran eroja opettajien kesken. Opettaminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, johon vaikuttavat keskeisesti muun muassa opettajan oma persoona, opetustyyli, asenne, tunteet, henkilökohtaiset mieltymykset, tilannekohtaiset seikat ja opetettava oppilasaines. Joku opettaja painottaa mielellään opetuksessaan tiettyjä asioita ja jättää vastaavasti joitain asioita vähemmälle huomiolle. Opettamiseen saattaa vaikuttaa myös se, miten vieraaksi/tutuksi tai mielenkiin-

toiseksi /vastenmieliseksi opettaja kokee opetettavan asian. Lisäksi uuteen asiaan perehtyminen vaatii opettajalta tavanomaista enemmän opetuksen suunnittelua ja organisointia. Myös haasteellinen oppilasaines, kuten tämän interventioryhmän oppilaat olivat, asettaa omat lisävaatimuksensa interventio-ohjelmaa toteuttavalle opettajalle.

Hajonta interventioryhmän opettajien vastauksissa antaa viitteitä siitä, että opettajat olivat vastanneet kyselyyn totuudenmukaisesti, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Jokainen kyselyyn vastannut opettaja oli opettanut tutkimukseen osallistunutta oppilasryhmäänsä vähintään kolmen lukuvuoden ajan tai enemmän. Siten opettajille oli kehittynyt hyvä oppilaantuntemus, mikä oli eduksi opettajien arvioidessa oppilaiden tunne- ja itsesääteilytaitojen kehittymistä sekä opetettujen teema-aiheiden oppimista tutkimusjakson aikana⁶.

Tässä tutkimuksessa käytettyyn interventiomateriaaliin oli tarkoituksella jätetty tarkat tuntuun suunnitelmat laatimatta, koska interventioryhmän opettajien opetusta ei haluttu sitoa liikaa, vaan kukin opettaja sai toteuttaa interventio-ohjelmaa parhaaksi katsomillaan opetusmetodeilla ja -materiaaleilla. Ohjeistus oli kuitenkin annettu siitä, mitä teema-aiheita tuli opettaa, missä lukuvuoden vaiheessa ja minkä verran. Opettajiä ohjeistettiin hyödyntämään interventiomateriaalin kuuluvia valmiita opetusvinkejä ja metodeja, monisteita ja opetuskalvoja sekä muita interventioon soveltuvia oheismateriaaleja.

Jokaisen opetettavan teema-aiheen alussa oppilaat saivat opettajaltaan arviointilomakkeen, johon he kirjasivat ennen opetuksen alkamista opettajan kertoman tavoitteen tai tavoitteet. Opetusjakson päätyttyä kukin oppilas arvioi itseään värittämällä kolmesta vaihtoehdosta sopivan hymynaaman sen mukaan, miten hän oli mielestään saavuttanut asetetun tavoitteen. Sen jälkeen opettaja antoi oppilaalle joko suullisen palautteen tai ympyröi arviointilomakkeeseen oman arvionsa oppilaan tavoitteen saavuttamisesta. Arviointi oli mahdollista toteuttaa tavoitteesta riippuen myös vertaisarviointina, jolloin palautteen antajana toimi toinen oppilas tai koko muu luokka.

Koska sosioemotionaalisen kasvatusohjelman tulee täyttää myös koulutukseen ja muuhun toteuttamiseen liittyvän tuen kriteerit (ks. Launonen & Pulkkinen 2004, 138-139), interventiomateriaalin koonneet tutkija ja erityisluokanopettaja perehdyttivät kaikki koulun opettajat Aggression portaat -materiaaliin ja sen toteuttamiseen opetuksessa. Opettajat ottivat

⁶ Interventioryhmän erityiskoulussa oli käytäntönä, että sama opettaja opetti yhtä opetusryhmää koko alakoulun ajan eli 1. vuosiluokasta alkaen 6. vuosiluokkaan asti. Tällaisella toimintatavalla pyrittiin hyvään oppilaantuntemukseen ja luottamussuhteen syntymiseen oppilaan ja opettajan välille. Lisäksi sopeutumattomien oppilaiden opettamisessa korostuu tavanomaista aktiivisempi ja kiinteä sekä hyvin luottamuksellinen kodin ja koulun välinen yhteistyö oppilaan parhaaksi. Kun oppilaalla on sama erityisluokanopettaja koko alakoulun ajan, lapsen kokonaistilanne hahmottuu hyvin opettajalle ja hän kykenee siten paremmin tukemaan oppilaansa kasvua ja kehitystä. Kuitenkaan yksi ja sama opettaja koko alakoulun ajan ei välttämättä aina ole hyvä asia, etenkin, jos oppilaan ja opettajan henkilökemiat toimivat huonosti. Siten interventioryhmän koulussa oppilasryhmiä opettivat myös muutkin koulun opettajat tietyissä oppiaineissa, kuten esimerkiksi taitoaineissa.

syyslukukauden 2009 alkaessa käyttöönsä interventiomateriaalin ja toteuttivat sitä soveltaen omalle opetusryhmälleen. Jokainen opettaja päätti itse, minkä oppituntien aikana tunne- ja itsesäätelytaitojen opetus tapahtui. Säännöllisesti pidetyissä opettajainkokouksissa opettajia muistutettiin tunnetaitotuntien pitämisestä, keskusteltiin tuntien sujumisesta ja kannustettiin kertomaan materiaalin toteuttamiseen ja kehittämiseen liittyviä ideoita. Koko opettajakunta sitoutui opettamaan oppilaille tunne- ja itsesäätelytaitoja Aggression portaat -interventio-ohjelman avulla, koska se oli koko koulun opetustyön kehittämistä ja samalla myös koulun ”yhteisen linjan” mukaista toimintaa. Opettajat olivat tietoisia viiden opetusryhmän (3.-4. luokat) ja tiettyjen opettajien osallistumisesta interventioon liittyvään väitöskirjatutkimukseen.

Tutkimusjakson aikana opettajilla oli mahdollisuus saada tarkennettuja ohjeita tutkimuksen tekijältä, joka toimi tuolloin erityisluokanopettajana interventioryhmän koulussa. Tutkija myös itse keskusteli aktiivisesti opettajien kanssa intervention toteuttamisesta työhönsä kysellen, kannustaen ja ohjaten varmistaakseen, että interventio eteni suunnitelman mukaan. Opettajat olivat myös tietoisia, että he tulevat vastaamaan interventio-ohjelman toteuttamista sekä oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen oppimisen arviointia koskevaan kyselyyn tutkimusjakson lopussa keväällä 2012. Sosioemotionaalisen kasvatusohjelman arviointi ja seuranta toteutuu nyt, kun intervention toteuttamisesta saadut tutkimustulokset sekä oppilaiden ja opettajien kokemukset antavat tietoa Aggression portaat -intervention hyödyllisyydestä ja toimivuudesta sekä mahdollisista kehittämisohjeista.

5.5. Tutkimusmenetelmät ja aineistot

Tutkimukseni keskeinen tutkimusmenetelmä on kysely- eli survey-tutkimus, jonka avulla pyrin selvittämään tutkimukseni kohteena olevien oppilaiden ja opettajien käsityksiä ja arvioita oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaidoista tutkimusjakson aikana sekä kokemuksia toteutuksesta interventiosta (ks. Järvinen & Järvinen 2011, 54). Survey-tutkimus on teoriaa testaava metodi, joten kysymykset on johdettu teoriasta, mallista tai teoreettisesta viitekehystä. Strukturoidussa kysymyksessä ovat mukana myös tutkijan teoriasta johtamat vastausvaihtoehdot. (Järvinen & Järvinen 2011, 56.) Koska käytettävissäni ei ollut tutkimukseeni sopivia valmiita ja aiemmin testattuja mittareita, laadin kyselylomakkeet itse. Laatimissani kyselyissä oppilaat ja opettajat vastasivat strukturoituihin ja ennalta määriteltyihin kysymyksiin ja vastausvaihtoehtoihin, jotka oli johdettu tutkimuksen teoriataustana olevan sosioemotionaalisen kompetenssin alakäsitteestä tunne- ja itsesäätelytaidot. Lisäksi kyselyiden kysymykset perustuivat Aggression portaat -interventiomateriaaliin, joka toimi tutkimuksessa tunne- ja itsesäätelytaitojen opettamisen välineenä.

Tutkimuksen onnistumisen kannalta tulisi löytää tilanteeseen sopivat kysymykset ja mittarit, sillä epäonnistumisen voivat aiheuttaa se, ettei kyselylomakkeen kysymyksiä ymmärretä tai tutkittava todellisuus on ollut tutkijalle vieras (Järvinen & Järvinen 2011, 56). Tässä tutkimuksessa oppilaat ja opettajat ymmärsivät hyvin kyselylomakkeiden kysymykset, sillä tutkimuskirjallisuudessa (esim. Valli 2010) esitettyjen suositusten mukaisesti tein syyslukukauden 2009 alussa, ennen varsinaista alkumittausta, ”*Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen*” -kyselyn (Liite 2) testimittauksen yhdelle sopeutumattomien oppilaiden erityiskoulun 5. vuosiluokan oppilasryhmälle (N=7), saadakseni tietoa kyselylomakkeeni toimivuudesta. Pyrin muotoilemaan lomakkeen kysymykset selkeiksi ja ymmärrettäviksi huomioiden vastaajina olevien 3.-6.-luokkalaisten ikätason. Testimittauksen avulla halusin myös saada tietoa, oliko mielestäni melko mittava kyselylomake oppilaille sopiva vai liian haasteellinen, koska tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, ettei aineiston keruu vie liikaa vastaajan aikaa tai väsytä häntä (ks. Valli 2010, 108). Testiryhmän oppilaat suoriutuivat kuitenkin kyselylomakkeen vastaamisesta ongelmitta keskimäärin 20 minuutissa, joten tarvetta kyselylomakkeen pituuden tai sisällön muutoksiin ei ilmennyt. Toteutin testimittauksen koulun ATK-luokassa samalla tavoin, miten olin ajatellut toimia varsinaisen tutkimus- ja kontrolliryhmän kanssa. Lisäksi tutkijalle tutkittava todellisuus on hyvin tuttu pitkän ja monipuolisen opetusalan työkokemuksen vuoksi, johon kuuluu myös sopeutumattomien oppilaiden opettaminen.

Seuranta- eli pitkittäistutkimuksessa aineistoa kerätään samoilta vastaajilta vähintään kahdessa eri ajankohdassa (Vastamäki 2010, 128). Tässä tutkimuksessa kolmen vuoden seuranta-tutkimuksen keskeisin tutkimusaineisto kerättiin vuosina 2010-2012. Paperikyselyn sijaan päädyin laatimaan kyselyt Webropol- ohjelmalla, koska uskoin niiden motivoivan hyvin alakoulukäisiä erityisoppilaita vastaamaan kyselyyn. Tietokoneen avulla tapahtuvan kyselyn taoudellisuuden lisäksi sähköinen vastaus oli käännettävissä tutkijan käyttöön suoraan tiedostoksi, jolloin myös mahdolliset tutkijan virhelyönnit aineiston syöttövaiheessa jäivät pois (ks. Valli 2010, 113).

Survey-tutkimuksen avulla saadaan nopeasti ja edullisesti tietoa laajasta tutkimusjoukosta. Kyselytutkimuksessa vastausprosentti saattaa kuitenkin joskus jäädä liian alhaiseksi tai vastaajajoukko ei piirteiltään vastaakaan otosjoukkoa. (Järvinen & Järvinen 2011, 56.) Kaikki tutkimukseni toteuttamisen ajankohtana koulussa olleet oppilaat vastasivat kyselyihin, joten vastausprosentti oli yli 90 % kaikissa mittauksissa. Vastaajajoukko myös oli tarkeitun otosjoukon mukainen, koska tutkimuksen otanta kohdistui ennalta määrättyyn otokseen.

TAULUKKO 10. Tutkimuksen tutkimuskysymykset, aineistot ja menetelmät

Tutkimuskysymykset	Aineistot	Menetelmät
Oppilaiden tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen	Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen-kysely	Summamuuttujat, keskiarvot ja –hajonnat, Mann-Whitney U-testi, Wilcoxonin testi
Oppilaiden tunteiden hallinta ja käyttäytymisen itsesääätely	Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen-kysely	Summamuuttujat, keskiarvot ja –hajonnat, Mann-Whitney U-testi, Wilcoxonin testi
Oppilaiden kokemukset kiusaamisena ilmenevästä väkivallasta	Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen-kysely	Summamuuttujat, keskiarvot ja –hajonnat, Mann-Whitney U-testi, Wilcoxonin testi
Oppilaiden ajatukset väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi	Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen-kysely Ajatuksiani väkivallasta-kirjoitustehtävä	Keskiarvot ja –hajonnat, Mann-Whitney U-testi, Wilcoxonin testi, Aineistolähtöinen sisällönanalyysi
Oppilaiden ja opettajien arviot oppilaiden tunne- ja itsesääätelytaitojen oppimisesta	Itsearviointi ja kokemukset tunnetaitotunneista -kysely Kysely interventioyhmän opettajille	Keskiarvot, prosentit

Lasten tutkimiseen soveltuvat metodologisista suuntauksista parhaiten tapaustutkimus fenomenologisen, fenomenografisen ja etnografisen tutkimusotteen lisäksi (esim. Aarnos 2010, 180). Case-tutkimuksissa voidaan tarkastella yhtä tapausta (single case) tai useita tapauksia (multiple case). Tietoa hankitaan kyselyiden, haastatteluiden, havainnoinnin ja arkistomateriaalin avulla, joten kerätty tieto voi olla sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista. Case-tutkimus voi olla luonteeltaan kuvailevaa, teoriaa testaavaa tai teoriaa luovaa. (Järvinen & Järvinen 2011, 74.) Fenomenologinen tutkimusstrategia korostaa kokemusta, aistihavaintoja ja niihin perustuvaa ymmärryksen muodostumista tutkimuskohteesta. (Aarnos 2010, 180.) Fenomenografia (”ilmiöiden kuvaaminen”) puolestaan on laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä, jossa tutkimuksen kohteena ovat ihmisen kokemat ilmiöt ja niistä muodostuneet käsitykset (Ahonen 1994, 116-117). Fenomenografinen tutkimussuuntaus sopiikin oppilaiden kaikenlaisten käsitysten tutkimiseen (Aarnos 2010, 182). Etnografisessa tutkimusstrategiassa tutkimuksen kohteena ovat tutkittavan ilmiön sisältö, tutkittavien omat kokemukset ja oma konteksti (Syrjäläinen 1994, 68). Tässä tutkimuksessa on kyseessä tapaustutkimus, jossa edellä mainitut tutkimussuuntaukset limittyvät toisiinsa niin, että tutkimustehtäviin, aineistonhankintaan, analyysiin ja tulkintaan voidaan soveltaa sekä fenomenografista että etnografista tutkimussuuntausta (vrt. Aarnos 2010, 180). Seuraavasta taulukosta käy ilmi tutkimuksen aineistot ja menetelmät, joiden avulla pyrin saamaan vastaukset tutkimuskysymyksiini.

5.5.1. Kyselyjen analysointi

”Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen”- kyselylomakkeen tilastollisessa analysoinnissa käytin SPSS 22.0- tilasto-ohjelmaa. Interventio- ja kontrolliryhmän keskiarvojen vertaamisessa

käytin t-testin sijasta epäparametrista Mann-Whitneyn U-testiä. Lisäksi verratessani interventioryhmän ja kontrolliryhmän alku- ja loppumittausten välisiä keskiarvoeroja käytin toistettujen mittausten t-testin sijasta epäparametristä Wilcoxonin testiä. Valitsin tutkimukseni tilastollisen analysoinnin testeiksi epäparametriset testit, koska t-testin kriteerit eivät täytyneet; tutkimukseni otoskoko oli pieni, ($N < 20-30$) ja populaation jakauma ei ollut normaalijakauman mukainen. Pienen otoskoon vuoksi epäparametrisella testillä saadaan usein luotettavampia tuloksia kuin parametrisilla testeillä. (Metsämuuronen 2006, 369; Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 91-100.)

Jos jokin testisuure osoittautui Mann-Whitneyn U-testin tai Wilcoxonin testin mukaan tilastollisesti merkitseväksi ($p < 0.05$), tarkastelin Cohenin d -arvon (Cohen 1988) avulla efektikokoa saadakseni selville interventio- ja kontrolliryhmän välisten erojen suuruuden alku- ja loppumittauksessa. Lisäksi selvitin efektikoon (r) avulla sekä interventioryhmän että kontrolliryhmän sisällä tapahtuneen muutoksen suuruuden tutkimusjakson aikana. Vaikka tilastollista päättelyä auttaa p -arvon tarkastelu, on hankaluutena sen riippuvuus otoskoosta. Jotta pienillä otosko'oilla saataisiin sama tilastollinen merkitsevyys kuin suurilla otosko'oilla, täytyy pienillä otosko'oilla ero kahden tai useamman ryhmän välillä olla huomattavan paljon suurempi kuin suurilla otosko'oilla. Siten tieteellisten julkaisusarjojen standardiksi on osittain tästä syystä tullut käytäntö raportoida p -arvon yhteydessä myös efektikoko, joka kertoo kuinka suuri yhteys, selitys tai ero ryhmien välillä on. Useista efektikoon mitoista yksi käytetyimmistä on Cohenin d (Cohen 1988). Sen etuna muihin mittoihin nähden on, että kaikki keskeiset mitat voidaan muuntaa d -arvoksi, jolloin omia tuloksia on mahdollisuus verrata paljon laajemmin muihin tutkimuksiin kuin muita mittoja käytettäessä. Oman tutkimukseni tuloksen vertaamista muihin tutkimuksiin auttaa myös se, että Cohen (1988) on esittänyt kriteerit efektikoon suuruudelle siten, että efektikoko 0.20 on pieni, 0.50 keskisuuri ja 0.80 suuri. (Metsämuuronen 2006, 452; Rantanen 2015.) Wilcoxonin testiä käytettäessä efektikoon suuruuden kriteerit ovat siten, että efektikoko 0.10 on pieni, 0.30 on keskisuuri ja 0.50 suuri (Field 2009).

Kyselyaineiston analysoinnissa käytin myös summamuuttujia, joiden avulla pyrin vähentämään käsiteltävien muuttujien määrää ja siten myös tiivistämään saman asian eri ulottuvuuksia mittaavia muuttujia (ks. Tähtinen, Laakkonen, Broberg 2011, 48). Ennen summamuuttujan käyttämistä testasin sen reliabiliteetin tarkistamalla tilastollisin menetelmin summamuuttujan Cronbachin α -kertoimen, jota käytetään yleisesti kasvatustieteessä mittarin tai sen osioiden sisäisen homogeenisuuden mittaamiseen. Cronbachin α -kertoimen olisi hyvä olla omissa mittareissa välillä 0.60 – 0.85, jotta muodostettu summamuuttuja olisi reliabeli (ks. Tähtinen ym. 2011, 51-57). Seuraavat taulukot havainnollistavat oppilaiden ”*Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen*” – kyselyn myönteisten ja kielteisten tunteiden kokeamisen ja ilmaisemisen summamuuttujia.

Yhdistin seitsemän positiiviseksi luokiteltavaa tunnetta summamuuttujaksi *Myönteiset tunnekokemukset* ja 16 kielteistä tunnetta summamuuttujaksi *Kielteiset tunnekokemukset*. Seuraava taulukko havainnollistaa myönteisiin tunnekokemuksiin ja ilmaisuihin liittyviä summamuuttujia ja niiden Cronbachin alfa-arvoja alku- ja loppumittauksen osalta.

TAULUKKO 11. Myönteisten tunteiden summamuuttujat ja niiden Cronbachin alfa-arvot

Summamuuttujat ja väittämät	Cronbachin alfa (α) Alkumittaus	Cronbachin alfa (α) Loppumittaus
Myönteiset tunnekokemukset Olen kokenut a) iloa b) tyytyväisyyttä c) onnistumisen tunnetta d) turvallisuutta e) onnellisuutta f) hyväksytyksi tulemista g) että minua rakastetaan	0.727	0.883
Myönteiset tunneilmaisut Olen kertonut a) ilosta b) tyytyväisyydestä c) onnistumisen tunteesta d) turvallisuudesta e) onnellisuudesta f) hyväksytyksi tulemisesta g) että minua rakastetaan	0.879	0.938
Myönteiset tunneilmaisut Olen kirjoittanut a) ilosta b) tyytyväisyydestä c) onnistumisen tunteesta d) turvallisuudesta e) onnellisuudesta f) hyväksytyksi tulemisesta g) että minua rakastetaan	0.955	0.961

Myönteisten tunteiden kokemisen ja ilmaisemisen summamuuttujien alfa-kertoimet osoittivat summamuuttujien olevan reliabeleita sekä alku- että loppumittauksessa. Seuraava taulukko havainnollistaa 16 kielteisestä tunteesta muodostamaani summamuuttujaa *kielteiset tunnekokemukset* sekä niiden Cronbachin alfa-arvoja alku- ja loppumittauksessa.

TAULUKKO 12. Kielteisten tunteiden summamuuttujat ja niiden Cronbachin alfa-arvot

Summamuuttujat ja väittämät	Cronbachin alfa (α) Alkumittaus	Cronbachin alfa (α) Loppumittaus
Kielteiset tunnekokemukset	0.915	0.919
Olen kokenut		
a) pettymystä		
b) turvattomuutta		
c) pelkoa		
d) tuskaa		
e) vihaa		
f) kauhua		
g) surua		
h) häpeää		
i) kateutta		
j) kaunaa		
k) mustasukkaisuutta		
l) kostonhimoa		
m) vallanhalua		
n) katumusta		
o) syyllisyydentunnetta		
p) toivottomuutta		
Kielteiset tunneilmaisut	0.903	0.879
Olen kertonut		
a) pettymyksestä		
b) turvattomuudesta		
c) pelosta		
d) tuskasta		
e) vihasta		
f) kauhusta		
g) surusta		
h) häpeästä		
i) kateudesta		
j) kaunasta		
k) mustasukkaisuudesta		
l) kostonhimosta		
m) vallanhalusta		
n) katumuksesta		
o) syyllisyydentunteesta		
p) toivottomuudesta		
Kielteiset tunneilmaisut	0.950	0.980
Olen kirjoittanut		
a) pettymyksestä		
b) turvattomuudesta		
c) pelosta		
d) tuskasta		
e) vihasta		
f) kauhusta		
g) surusta		
h) häpeästä		
i) kateudesta		
j) kaunasta		
k) mustasukkaisuudesta		
l) kostonhimosta		
m) vallanhalusta		
n) katumuksesta		
o) syyllisyydentunteesta		
p) toivottomuudesta		

Myös kielteisten tunteiden kokemista ja ilmaisemista kuvaavat summamuuttujat olivat reliabeleita. Riitelytapoja koskevassa kyselyosiossa *alistuvan riitelytavan* summamuuttujan muodostivat neljä väittämää, *aggressiivisen riitelytavan* kaksi väittämää ja *rakentavan riitelytavan* viisi väittämää. Väittämän g) *en kuuntele muita* jätin pois aggressiivisen riitelytavan summamuuttujasta, koska kyseisen väittämän ollessa mukana, Cronbachin alfa-arvo ei ylittänyt reliabiliteetin rajaa ($\alpha > 0.60$) alkumittauksessa ($\alpha = 0.596$). Väittämän poiston jälkeen summamuuttujan alfa-arvo oli reliabeleita ($\alpha = 0.680$). Myös rakentavan riitelytavan summamuuttuja oli alkumittauksessa reliabeleita.

Koska *alistuvan* riitelytavan alkumittauksen summamuuttujan alfa-arvo oli hyvin lähellä arvoa 0.60 ja kaikissa muissa mittauksissa (2., 3. ja 4. mittaus) summamuuttujien alfa-kertoimet olivat $\alpha > 0.60$, päädyin käyttämään riitelytapojen tarkastelussa summamuuttujia. Loppumittauksessa kaikkien summamuuttujien alfa-kertoimet olivat reliabeleita. Seuraava taulukko havainnollistaa riitelytapojen summamuuttujia ja niiden Cronbachin alfa-arvoja.

TAULUKKO 13. Riitelytapojen summamuuttujat ja niiden Cronbachin alfa-arvot

Summamuuttujat ja väittämät	Cronbachin alfa (α) Alkumittaus	Cronbachin alfa (α) Loppumittaus
Alistuva riitelytapa	0.567	0.653
a) Yritän olla reagoimatta koko asiaan.		
b) Salaan tunteeni.		
c) Vähättelen omaa mielipidettäni ja kokemustani.		
d) Pidän itseäni jo etukäteen riidan häviäjänä.		
Aggressiivinen riitelytapa	0.680	0.653
e) Ilmaisen omat tunteeni täysillä muita nöyryyttäen.		
f) Yritän saada tahtoni läpi toista pelottelemalla.		
Rakentava riitelytapa	0.812	0.753
h) Ilmaisen tunteeni avoimesti ja rehellisesti muita nöyryyttämättä.		
i) Kuntelen toisen mielipiteen asiasta.		
j) Muutan tarvittaessa oman kantani asiaan.		
k) Olen asiallinen.		
l) Etsin ratkaisuvaihtoehtoja ja pohdin niiden seurauksia itselle ja toiselle.		

Oppilaiden kokeman, itse tekemän ja näkemän väkivallan osalta muodostin summamuuttujat sekä *henkisen kiusaamisen* että *fyysisen kiusaamisen* osalta kymmenestä väittämästä. Seuraavasta taulukosta käy ilmi väkivaltaan liittyvät summamuuttujat ja niiden Cronbachin alfa-arvot.

TAULUKKO 14. Väkivaltaan liittyvät summamuuttujat ja niiden Cronbachin alfa-arvot

Summamuuttujat ja väittämät	Cronbachin alfa (α) Alkumittaus	Cronbachin alfa (α) Loppumittaus
Minua on kiusattu henkisesti	0.898	0.862
a) nimittelemällä tai pilkkaamalla		
b) jättämällä yksin		
c) puhumalla ilkeitä juttuja takanapäin		
d) haukkumalla perhettäni tai kotiani		
e) kiristämällä		
f) pelottelemalla		
g) uhkailemalla tai pakottamalla tekemään asioita, joita en ole halunnut		
h) varastamalla tai piilottamalla tavaroitani		
i) kännykän avulla		
j) internetin avulla		
Itse kiusannut muita henkisesti	0.868	0.933
a) nimittelemällä tai pilkkaamalla		
b) jättämällä yksin		
c) puhumalla ilkeitä juttuja takanapäin		
d) haukkumalla perhettäni tai kotiani		
e) kiristämällä		
f) pelottelemalla		
g) uhkailemalla tai pakottamalla tekemään asioita, joita en ole halunnut		
h) varastamalla tai piilottamalla tavaroitani		
i) kännykän avulla		
j) internetin avulla		
Nähty jonkun muun kiusaavan henkisesti	0.957	0.933
a) nimittelemällä tai pilkkaamalla		
b) jättämällä yksin		
c) puhumalla ilkeitä juttuja takanapäin		
d) haukkumalla perhettäni tai kotiani		
e) kiristämällä		
f) pelottelemalla		
g) uhkailemalla tai pakottamalla tekemään asioita, joita en ole halunnut		
h) varastamalla tai piilottamalla tavaroitani		
i) kännykän avulla		
j) internetin avulla		

Koska summamuuttujat olivat reliabeleita sekä alku- että loppumittauksissa, siirryin vertailemaan interventoryhmän (N=36) ja kontrolliryhmän (N=26) oppilaiden vastausten keskiarvojen eroja alku- ja loppumittauksessa epäparametrisen Mann-Whitneyn U-testin avulla. Lisäksi vertailin erikseen interventoryhmäläisten ja kontrolliryhmäläisten vastauksia alku- ja loppumittauksien osalta Wilcoxonin testin avulla saadakseni selville kummankin oppilasryhmän sisällä mahdollisesti tapahtuneita muutoksia. ”*Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen*” -kyselyn avulla pyrin löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiini 1-4. Oppilaiden kyselyn ”*Itsearviointi ja kokemukset tunnetaitotunneista*” sekä interventoryhmän opettajien kyselyn

avulla pyrin saamaan vastauksen viidenteen tutkimuskysymykseeni. Nämä kyselyt olivat sisällöltään pienimuotoisia, joten niistä saatuja vastauksia tarkastelin keskiarvojen ja prosenttilukujen avulla. Kyseisten kyselyiden tavoitteena oli lähinnä saada oppilaiden ja opettajien ääni kuuluviin.

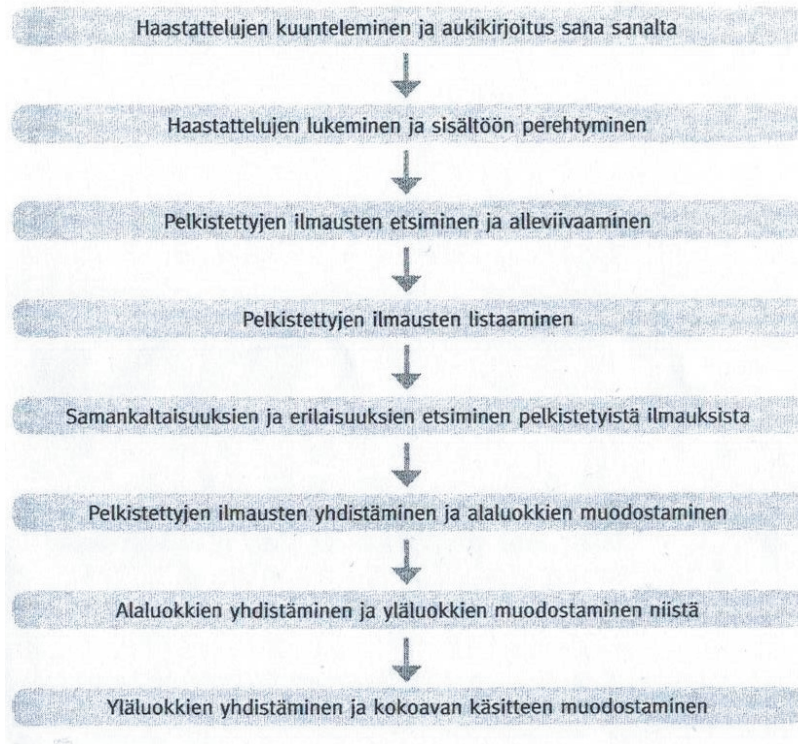
5.5.2. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimuksessani on myös laadullista aineistoa, sillä oppilaiden kirjoittamat väkivalta-aiheisen kirjoitustehtävän tekstit ja niissä esiin tulleet ajatukset väkivallasta täydentävät ja antavat tarkempaa tietoa oppilaiden asenteista väkivaltaan, joita kartoitetaan myös *”Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen”* -kyselylomakkeen kysymyksissä. Sisällönanalyysiä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä joko yksittäisenä metodina tai eri analyysikonaisuuksiin liitettävänä väljänä teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmänä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 91.) Tosin Eskola (1975) huomauttaa, että määrällistä sisällönanalyysiä on tehty jo 1900-luvun alusta lähtien.

Oppilaiden väkivalta-aiheisten kirjoitusten sisällönanalyysiä tehdessäni pyrin analysoimaan tekstien sisällön mahdollisimman systemaattisesti ja tarkasti (vrt. Kyngäs & Vanhanen 1999) voidakseni saada aineistosta selkeää ja yhtenäistä informaatiota (Burns & Grove 2009; Strauss & Corbin 1990; 1998). Koska sisällönanalyysillä ei tarkoiteta järjestetyn dokumenttiaineiston esittelyä, pyrin tekemään keräämäni ja järjestämäni aineiston pohjalta johtopäätöksiä oppilaiden väkivaltaan liittyvistä ajatuksista ja toimintatavoista (ks. Grönfors 1982, 161).

Sisällönanalyysistä puhuttaessa käsitteellä voidaan tarkoittaa sekä sisällönanalyysiä että sisällön erittelyä, joista tutkijoilla on erilaisia näkemyksiä. Toisaalta kyseisten käsitteiden erottamista ei pidetä mitenkään välttämättömänä. Sisällön erittelyssä kuvataan kvantitatiivisesti dokumentin sisältöä, kun sisällönanalyysissä pyrkimyksenä on kuvata dokumentin sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 106-107.) Sisällönanalyysissä sanallisesti kuvatun aineiston analyysiä voidaan jatkaa tuottaen määrällisiä tuloksia (Burns & Grove 2009). Pyrin sisällönanalyysin avulla kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108) eli tuomaan esille oppilaiden ajatuksia väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi. Lisäksi tavoitteenani oli löytää vastaukset esittämäni tutkimuskysymykseen *”Mitä oppilaat ajattelivat väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi?”*.

Noudatin tutkimusaineiston analyysissä Milesin ja Hubermanin (1994) esittämiä aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita, jotka voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri vaiheeseen: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet käyvätkin ilmi seuraavasta kuviosta.



KUVIO 9. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Miles & Huberman 1994)

Pelkistin oppilaiden kirjoittamat alkuperäisilmaisut ja listasin ne. Etsin ilmaisuista samankaltaisuuksia ja eroja, jonka jälkeen yhdistin pelkistetyt ilmaisut useammaksi alaluokaksi jokaisessa kirjoitustehtävän asiakohdassa. Alaluokista muodostin yläluokat ja lopuksi lähinnä kaksi pääluokkaa, jotka liittyivät tunteisiin ja toimintaan. Sisällönanalyysin etenemisen ja muodostamani luokat esittelen yksityiskohtaisesti luvussa 6.4. Seuraavassa luvussa 5.6 tarkastelen lähemmin tutkimukseni toteuttamista.

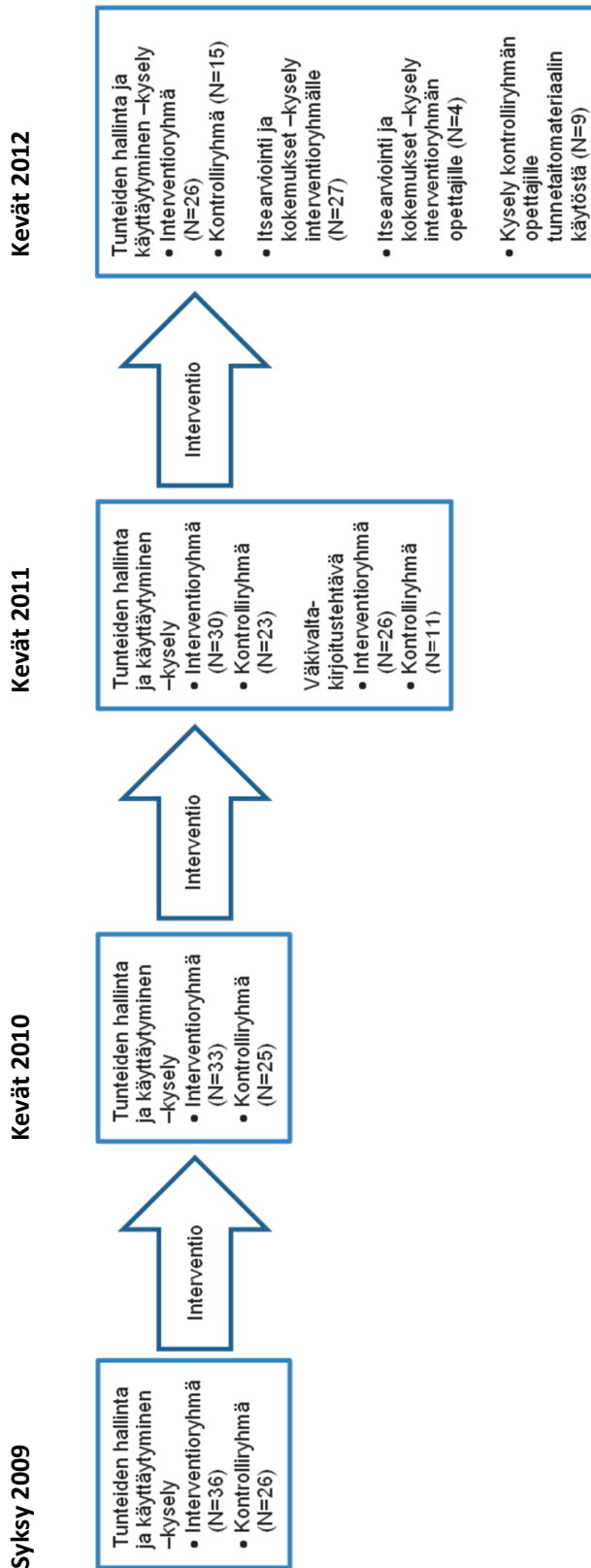
5.6. Tutkimuksen toteuttaminen

Ennen tutkimuksen aloittamista pyysin tutkimusluvat tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden koulujen rehtoreilta. Muutaman koulun osalta tutkija itse varmisti tutkimusluvan myös kunnan opetuspäälliköltä tai sivistystoimenjohtajalta ja muutamien koulujen rehtorit hoitivat tutkimusluvan kysymisen. Tämän jälkeen sekä interventio- että kontrolliryhmän oppilaiden huoltajille lähetettiin tutkimuslupapyyntö (Liite 8), jossa tuotiin esille väitöskirjatutkimuksen aihe ja tutkimuksen tarkoitus. Lisäksi huoltajille kerrottiin tutkimuksen olevan kolmen vuoden seurantatutkimus, jonka aikana oppilas vastaisi kerran vuodessa nettikyselyyn

ja mahdollisesti osallistuisi myös haastatteluun. Huoltajia informoitiin saatavan tutkimustiedon hyödyllisyydestä ja korostettiin tutkimustulosten raportoinnin tapahtuvan siten, ettei vastaajan henkilöllisyys tule ilmi.

Tutkimuslupapyyntö lähetettiin opettajien välityksellä oppilaiden mukana koteihin, yhteensä 44 interventioryhmän ja 32 kontrolliryhmän oppilaan huoltajalle. Huoltajat palauttivat kouluun allekirjoittamansa lupalapun. Interventioryhmän oppilaista 36 sai luvan osallistua sekä kyselyyn että haastatteluun. Kahdeksan huoltajaa ei myöntänyt lupaa kumpaankaan tutkimustapaan. Näistä yksi huoltaja perusteli kieltäytymistään sillä, ettei lapsi halunnut itse osallistua tutkimukseen. Kaksi huoltajaa salli oppilaan osallistua kyselyihin, mutta ei mahdollisiin haastatteluihin. Myös kontrolliryhmän oppilaiden osalta kaikki 32 huoltajaa vastasivat lupapyyntöön. Heistä kysely- ja haastatteluluvan antoivat 26 huoltajaa viiden huoltajan kieltäytyessä. Yksi huoltaja salli lapsensa osallistua kyselyihin, mutta ei haastatteluun, koska huoltajat eivät tienneet haastattelun sisältöä.

Tutkimuksen varsinainen alkumittaus suoritettiin syyslukukauden 2009 alkupuolella, ennen Aggression portaat -interventiomateriaalin käyttöönottoa interventioryhmän oppilaiden opetuksessa. Myös kontrolliryhmän oppilaat osallistuivat syksyllä 2009 alkumittaukseen, jotta tutkimuksen lähtötilanne saatiin selville molempien tutkittavien oppilasryhmien osalta. Kävin itse kouluissa teetättämässä nettikyselyt sekä interventioryhmän että kontrolliryhmän oppilaille. Näin varmistin, että ohjeistus oli kaikille oppilaille sama. Lisäksi pystyin havainnoimaan oppilaiden vastaamista ja tehtävästä suoriutumista. Oppilailla oli myös mahdollisuus kysyä ja saada lisäohjeita, jos jokin kyselyyn liittyvä asia oli heille epäselvä tai vaikea (ks. Valli 2010). Seuraava kuvio 9 havainnollistaa tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheita.



KUVIO 10. Tutkimuksen design

Tutkimusaineisto kerättiin vuosien 2010 - 2012 aikana. Tutkimusmetodeina olivat oppilaille ja opettajille Webropol-ohjelmalla laaditut kyselyt sekä oppilaiden kirjoittamat väkivalta-aiheiset kirjoitukset. Tutkimuksen toteuttamisen tarkat ajankohdat sovittiin etukäteen tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden opettajien kanssa. Siten opettajat pystyivät huomioimaan kyselytutkimuksen opetuksessaan ja varaamaan myös koulun ATK-luokan nettikyselyn teettämistä varten. Tutkimusajankohtana oli toukokuun alkupuoli, jolloin myös varmistin, että jokainen interventior ryhmän opettaja oli ehtinyt opettaa interventioon kuuluvat aiheisällöt myös kevätlukukauden aikana.

Interventio- ja kontrolliryhmän oppilaille laatimani *"Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen"*-kysely (Liite 2) perustui tutkimukselle asettamiini tutkimuskysymyksiin sekä interventior yhmälle opetettavan Aggression portaat -opetusmateriaalin sisältöihin. Kyselyn tarkoituksena oli saada oppilaiden taustatietojen lisäksi yksilöityä tietoa heidän myönteisten ja kielteisten tunteiden kokemisesta ja ilmaisemisesta, henkisen ja fyysisen väkivallan kokemuksista sekä suhtautumisesta väkivaltaan. Lisäksi kyselyssä kartoitettiin oppilaiden riitelyn taitoja, keinoja rauhoittaa ja rentouttaa itsensä sekä toimintatapoja heidän ollessaan vihaisia.

Keväällä 2011 sekä interventio- että kontrolliryhmän oppilaat kirjoittivat mielipiteitään ja ajatuksiaan väkivallasta ohjeistetun kirjoitustehtävän avulla (Liite 4). Tarkoituksena oli saada selville, mitä oppilaat ajattelevat nähdessään tai kokiessaan väkivaltaa ja miten he reagoivat siihen. Lisäksi oppilaita pyydettiin kirjoittamaan, mitä toiset ihmiset voisivat ajatella ja miten he mahdollisesti toimisivat väkivaltatilanteen jälkeen. Oppilailta pyydettiin myös ehdotuksia, miten heidän mielestään he itse, heidän kaverinsa ja asioista päättävät henkilöt voisivat omalta osaltaan vähentää väkivaltaa.

Interventior yhmän oppilaat (N=27) vastasivat keväällä 2012 vielä toiseen laatimaani Webropol-alustaiseen *"Itsearviointi ja kokemukset tunnetaitotunneista"*-kyselyyn (Liite 5), jonka avulla oppilaat arvioivat omaa tunne- ja itsesäätelyn taitojen oppimistaan sekä kertoivat kokemuksiaan Aggression portaat -interventiosta. Keväällä 2012 myös interventior yhmän opettajat (N=4) vastasivat heille laadittuun kyselyyn (Liite 6) ja kontrolliryhmän opettajat (N=9) omaan kyselyynsä (Liite 7). Interventior yhmän opettajien kyselyssä kartoitettiin pidettyjen tunnetaito-oppituntien määrää, sisältöjä ja arvioita oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen oppimisesta tutkimusjakson aikana, näkemyksiä interventio-ohjelman hyödyllisyydestä oppilaille sekä arvioita interventiomateriaalin käyttökelpoisuudesta opetustyössä. Kontrolliryhmän opettajien pienimuotoisen kyselyn avulla tiedusteltiin tutkimuksen luotettavuuden kannalta, oliko opettaja käyttänyt opetuksessaan tutkimusjakson aikana jollain tavoin Aggression portaat -opetusmateriaalia tai jotain muuta tunnetaitomateriaalia. Lisäksi opettajilta kysyttiin, oliko kontrolliryhmän oppilaille pidetty kiusaamisen ennaltaehkäisyyn tarkoitettuja KiVa-koulu -oppitunteja.

6 OPPILAIDEN TUNNE- JA ITSESÄÄTELYTAITOJEN KEHITTYMINEN TUTKIMUSJAKSON AIKANA

Tässä luvussa esittelen tutkimuksestani esiin tulleet keskeiset tutkimustulokset, jotka vastaavat luvussa 5.1 esittämiini tutkimuskysymyksiin. Luvussa 6.1 tarkastelen tutkimusjakson ajalta saamiani vastauksia tutkimuskysymykseen 1. *”Miten oppilaiden tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen muuttuivat?”* Tutkimuskysymykseen 2. *”Miten oppilaiden tunteiden hallinta ja käyttäytymisen itsesäätely muuttuivat?”* tuon esille vastaukset oppilaiden riitelyn taitoja (luku 6.2.1) sekä itsensä rauhoittamisen ja rentoutumisen keinoja (luku 6.2.2) tarkastelevissa luvuissa. Lisäksi luvussa 6.2.3 kerron oppilaiden käyttäytymisen hallinnasta viihaisena. Tutkimustulokset on saatu oppilaiden *”Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen”* –kyselyn vastauksista.

Luvussa 6.3 selvitän vastauksia tutkimuskysymykseen 3. *”Millaisia kokemuksia oppilailla oli kiusaamisena ilmenevästä väkivallasta?”* ja tutkimuskysymykseen 4. *”Mitä oppilaat ajattelivat väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi?”* Lisäksi luvussa 6.4 esittelen oppilaiden kirjoittamia väkivalta-aiheisia kirjoituksia aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla pyrkien syventämään ja tuomaan esille oppilaiden oman äänen heidän näkemyksistään väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi. Luvussa 8 tuon esille interventioryhmän oppilaiden ja opettajien arvioita oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen oppimisesta sekä kokemuksia interventio-ohjelmasta vastaten samalla tutkimuskysymykseen 5. *”Miten oppilaat ja opettajat arvioivat oppilaiden oppineen tunne- ja itsesäätelytaitoja ja kokivat intervention?”* Tulosten tarkastelun perustana ovat oppilaiden ja opettajien kyselyt keväältä 2012.

6.1. Oppilaiden tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen

Oppilaiden kyselylomakkeen *”Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen”*- tunneosiossa tiedusteltiin oppilaiden myönteisten tunteiden kokemista kysymyksen 20 avulla. Oppilaille esitettiin väittämä, kuinka usein he olivat kuluneen lukuvuoden aikana kokeneet myönteisiä tunteita, kuten *iloa, tyytyväisyyttä, onnistumisen tunnetta, turvallisuutta, onnellisuutta, hyväksytyksi tulemistä ja että häntä rakastetaan*. Kyselylomakkeen kysymyksillä 22 ja 24 kartoitettiin oppilaiden myönteisten tunteiden ilmaisemista kysymällä, kuinka usein oppilaat olivat kuluneen lukuvuoden aikana kertoneet jollekin ja kirjoittaneet johonkin myönteisistä tuntemuksistaan. Oppilaat vastasivat edellä mainittujen kysymysten väittämiin 3-portaisella asteikolla, jossa arvo 1 tarkoitti harvoin tai ei koskaan, arvo 2 silloin tällöin ja arvo 3 usein.

Oppilaiden kielteisiä tunnekokemuksia kartoitettiin ”*Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen*”-kyselyssä kysymyksen 21 avulla. Oppilailta tiedusteltiin, kuinka usein he olivat kuluneen lukuvuoden aikana kokeneet 16 erilaista kielteistä tunnetta, kuten *pettymystä, turvattu- muutta, pelkoa, tuskaa, vihaa, kauhua, surua, häpeää, kateutta, kaunaa, mustasukkai- suutta, kostonhimoa, vallanhalua, katumusta, syyllisyydentunnetta ja toivottomuutta*. Kielteisistä tunteista kertomista ja kirjoittamista kartoitettiin kysymysten 23 ja 25 avulla. Oppi- laat vastasivat kysymyksiin 3-portaisella asteikolla, jossa arvo 1 tarkoitti harvoin tai ei koskaan, arvo 2 silloin tällöin ja arvo 3 usein. Seuraavaan taulukkoon on koottu yhteenvetona myönteisten ja kielteisten tunteiden kokemisen ja ilmaisemisen keskeiset tunnusluvut.

TAULUKKO 15. Oppilaiden myönteisten ja kielteisten tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen alku- ja loppu- mittauksessa

		Myönteis- ten tuntei- den koke- minen	Myönteis- sistä tun- teista kerto- minen	Myönteisistä tunteista kir- joittaminen	Kielteisten tunteiden kokemi- nen	Kieltei- sistä tun- teista ker- tominen	Kielteisistä tunteista kir- joittaminen	
Syksy 2009	Interventioryhmä (N=36)	ka	2.13	1.71	1.41	1.42	1.28	
		kh	0.44	0.57	0.62	0.33	0.32	0.39
	Kontrolliryhmä (N=26)	ka	2.30	1.61	1.29	1.58	1.32	1.08
		kh	0.41	0.57	0.60	0.56	0.40	0.21
Mann-Whitney U-testi (p-arvo)		0.325	0.597	0.296	0.360	0.887	0.303	
Kevät 2012	Interventioryhmä (N=26)	ka	2.52	1.79	1.19	1.33	1.16	1.10
		kh	0.50	0.59	0.38	0.26	0.82	0.28
	Kontrolliryhmä (N=15)	ka	2.52	1.92	1.18	1.33	1.17	1.08
		kh	0.48	0.82	0.52	0.52	0.29	0.29
Mann-Whitney U-testi (p-arvo)		0.831	0.439	0.501	0.247	0.450	0.213	
Interventioryhmä syksy 2009 (N=36) ja kevät 2012 (N=26)	Wilcoxon (P-arvo)	0.002	0.727	0.024	0.148	0.090	0.108	
	Efektii- koko (r)	0.40		0.29				
Kontrolliryhmä syksy 2009 (N=26) ja kevät 2012 (N=15)	Wilcoxon (P-arvo)	0.207	0.478	0.499	0.031	0.059	0.500	
	Efektii- koko (r)				0.34			

”*Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen*”-kyselyn tunneosion vastaukset osoittavat, että inter-ventio- ja kontrolliryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja myönteisten ja kielteisten tunteiden kokemisessa ja ilmaisemisessa alku- ja loppumittauksessa. Sen sijaan inter-ventioryhmän oppilaiden myönteiset tunnekokemukset lisääntyivät tilastollisesti merkitsevästi kolmen vuoden tutkimusjakson aikana ja muutoksen voimakkuus oli keski-suuri. Sekä interventio- että kontrolliryhmän oppilaiden myönteisistä ja kielteisistä tunteista puhumi- nen ja kirjoittaminen vähenivät selvästi oppilaiden kasvaessa. Interventioryhmän osalta myönteisistä tunteista kirjoittaminen väheni tilastollisesti merkitsevästi ja muutoksen voi- makkuus oli lähes keski-suuri. Kontrolliryhmässä puolestaan kielteiset tunnekokemukset vä- henivät merkittävästi ja muutoksen voimakkuus oli keski-suuri.

6.2. Oppilaiden tunteiden hallinta ja käyttäytymisen itesäätely

Kyselylomakkeessa ”*Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen*” tiedusteltiin kysymysten 33-36 avulla oppilaiden tunteiden hallinnan ja käyttäytymisen itesäätelyn keinoja. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen oppilaiden vastausten pohjalta riitelyn taitoja (6.2.1), erilaisia rauhoittumisen ja rentoutumisen keinoja (6.2.2) sekä oppilaiden käyttäytymistä vihaisena ollessaan (6.2.3).

6.2.1. Riitelyn taidot

Oppilaiden riitelyn taitoja kartoitettiin kysymyksen 33 avulla esittämällä oppilaille 12 erilaista väittämää, jotka kuvasivat erilaisia suhtautumis- ja käyttäytymistapoja henkilön jouduttua riitaan jonkun kanssa. Oppilaat vastasivat riitelytapoja kuvaaviin väittämiin 5-portaisella asteikolla, jossa arvo 1 tarkoitti täysin eri mieltä, arvo 2 melko paljon eri mieltä, arvo 3 ei samaa eikä eri mieltä, arvo 4 melko paljon samaa mieltä ja arvo 5 täysin samaa mieltä. Seuraava taulukko havainnollistaa interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden riitelytapoja alku- ja loppumittauksessa.

TAULUKKO 16. Oppilaiden riitelytavat alku- ja loppumittauksessa

			Alistuva riite- lytapa	Aggressiivinen riitelytapa	Rakentava riie- telytapa	
Syksy 2009	Interventoryhmä	N	34	35	34	
		ka	3.14	1.93	3.01	
		kh	0.91	1.07	0.90	
	Kontrolliryhmä	N	24	24	25	
		ka	2.76	2.33	2.86	
		kh	1.07	1.22	1.20	
	Mann-Whitney U-testi (p-arvo)			0.077	0.183	0.758
	Kevät 2012	Interventoryhmä	N	25	26	26
			ka	2.70	2.13	3.31
kh			0.87	1.19	0.99	
Kontrolliryhmä		N	15	14	15	
		ka	2.92	2.61	3.61	
		kh	1.19	1.60	0.73	
Mann-Whitney U-testi (p-arvo)			0.644	0.486	0.428	
Interventoryhmä syksy 2009 ja kevät 2012		Wilcoxon (p-arvo)	0.243	0.924	0.262	
Kontrolliryhmä syksy 2009 ja kevät 2012		Wilcoxon (p-arvo)	0.573	0.199	0.008	
		Efektikoko (r)			0.42	

Interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden riitelytavoissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja alkumittauksessa syksyllä 2009 eikä kevään 2012 loppumittauksessa. Sen sijaan kontrolliryhmän oppilaat käyttivät loppumittauksessa rakentavaa riitelytapaa merkittävästi useammin kuin alkumittauksessa ja muutoksen voimakkuus oli efektikoon mukaan keski-suuri.

6.2.2. Rentoutumisen ja tunteiden hallinnan keinot

Itsensä rentouttamisen tapoja tiedusteltiin oppilailta kyselylomakkeen kysymyksissä 34, jossa oppilaille esitettiin kahdeksan väittämää erilaisista tavoista rentouttaa itsensä, kun olo on rauhaton tai levoton. Oppilaat valitsivat kaikki itseensä sopivat väittämät ja vastasivat 3-portaisella asteikolla, jossa asteikon arvo 1 tarkoitti harvoin tai ei koskaan, arvo 2 silloin tällöin ja arvo 3 usein. Seuraava taulukko 17 havainnollistaa interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden rentoutumistapoja alku- ja loppumittauksessa.

TAULUKKO 17. Oppilaiden rentoutumistavat alku- ja loppumittauksessa

	Mukavien asioiden ajattelu	Lemmikin avulla	Lukeminen	Lepääminen tai nukkuminen	Musiikin avulla	Puhuminen itselle rauhottavasti	Yleensä en pysty rentoutumaan itseäni mitenkään	Rentoutusharjoituksen tekeminen
	N	36	36	36	35	36	36	36
	ka	2.25	1.94	1.92	1.86	1.80	1.53	1.36
	kh	0.73	0.89	0.84	0.87	0.87	0.65	0.68
	N	25	24	25	25	24	25	24
	ka	1.76	1.67	1.84	1.64	1.60	1.60	1.38
	kh	0.78	0.76	0.80	0.76	0.76	0.76	0.65
	Mann-Whitney U-testi (p-arvo)	0.017	0.243	0.737	0.342	0.398	0.824	0.800
	Efektikoko (d)	0.67						
	N	26	26	26	26	26	26	26
	ka	2.00	1.96	1.65	1.81	2.00	1.38	1.35
	kh	0.80	0.72	0.75	0.75	0.80	0.70	0.69
	N	14	14	14	14	14	14	14
	ka	2.07	1.64	1.86	1.71	2.00	2.00	1.43
	kh	0.92	0.84	0.77	0.73	0.96	0.68	0.76
	Mann-Whitney U-testi (p-arvo)	0.787	1.000	0.177	0.713	0.854	0.005	0.708
	Efektikoko (d)	0.89						
	Interventoryhmä, syksy 2009 ja kevät 2012	0.096	0.260	0.135	0.380	0.922	0.284	0.713
	Wilcoxon (p-arvo)							
	Kontrolliryhmä, syksy 2009 ja kevät 2012	0.160	0.059	0.414	1.000	0.317	0.046	0.102
	Wilcoxon (p-arvo)							
	Efektikoko (r)	0.32						

Selkeä ero interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden välillä ilmeni loppumittauksessa väittämässä ”Yleensä en pysty rentouttamaan itseäni mitenkään”, sillä kontrolliryhmän oppilaille kyseinen tunne lisääntyi tilastollisesti merkitsevästi interventior ryhmän oppilaisiin nähdessä seurantajakson aikana. Ryhmien välinen ero oli huomattava, sillä saatu efektikoko osoittautui suureksi. Lisäksi kontrolliryhmän oppilaille lisääntyi tutkimusjakson aikana merkittävästi tunne, etteivät he kykene rentouttamaan itseään mitenkään ja muutoksen voimakkuus oli keskisuuri.

Loppumittauksessa sekä interventio- että kontrolliryhmän oppilaiden yksi suosituimmista it-sensä rentouttamisen tavoista oli musiikin kuuntelu. Musiikkia pidetäänkin tärkeänä tasa-painoisen tunne-elämän kehittäjänä ja psyykkisten ongelmien käsittelemisen lähtökohtana (ks. esim. Lehtonen 1983; 2007), sillä musiikin kuunteluun, esittämiseen ja luomiseen liittyvät hyvinolontunteet perustuvat mielihyvää tuottaviin fysiologisiin reaktioihin (Myllynen 1982). Myös Lindh (1987) korostaa tarkkailuluokkalaisiin kohdistuneen tutkimuksensa perusteella, että lyhyenkin rentoutumisen harjoittelun avulla oppilaille voidaan opettaa men-taalaa rentoutumista, joka vuorovaikutuksessa mielikuvamallien kanssa lieventää ahdistu-neisuutta.

Oppilaiden tunteiden hallinnan keinoja vihasena kartoitettiin kyselylomakkeen kysymyksen 35 avulla, jossa oppilaille esitettiin 10 väittämää erilaisista toimintatavoista tunteiden hillitsemiseksi vihasena ollessaan. Väittämistä oppilaan tunteiden hallinnan *kognitiivisia* keinoja kuvaavat tunteiden hallitseminen *laskemalla mielessään kymmeneen, sisäisen puheen avulla ja kiroilemalla mielessään. Fyysistä toimintaa* kuvaavia toimintatapoja puolestaan ovat väittämät *lähtemällä pois tilanteesta, kiertämällä taloa tai muuta sellaista ympäri, kil-jumalla tai äänтелеillä tukahdutetusti, esim. tyynyyn, hakkaamalla tyynyä, nyrkkeilyssä tai vastaavaa, menemällä ulos juoksemaan ja hyppimään, menemällä turvalliseen ”piilo-paikkaan”, esim. sängyn alle ja uhoamalla*. Oppilaat vastasivat väittämiin 3-portaisella as-teikolla, jossa arvo 1 tarkoitti harvoin tai ei koskaan, arvo 2 silloin tällöin ja arvo 3 usein. Seuraava taulukko 18 havainnollistaa oppilaiden vastauksia alku- ja lopumittauksessa.

Alkumittauksessa interventioryhmän oppilaat lähtivät vihaisena olleessaan merkittävästi kontrolliryhmän oppilaita useammin pois tilanteesta ja ero ryhmien välillä osoittautui suureksi. Lisäksi interventioryhmän oppilaat hillitsivät tunteitaan hakkaamalla tyynyä, nyrkkeilyssä tai muuta sellaista merkittävästi kontrolliryhmän oppilaita useammin ja ero oli efektiivikoon mukaan keski-suuri. Loppumittauksessa ei enää ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja kyseisten oppilasryhmien tunteiden hallintakeinoissa. Kuitenkin tutkimusjakson aikana interventioryhmän oppilaiden fyysinen toiminta, kuten ”Hakkaamalla tyynyä, nyrkkeilyssä tai vastaavaa”, ”Kiertämällä taloa tai muuta sellaista ympäri” sekä ”Menemällä turvalliseen pilaikkaan” väheni merkittävästi ja muutoksen voimakkuus oli keski-suuri tai lähes keski-suuri.

6.2.3. Käyttäytymisen itsesäätely vihaisena

”Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen”-kyselyssä tiedusteltiin kysymyksen 36 avulla oppilaiden käyttäytymisen itsesäätelyyn liittyvää toimintaa oppilaan ollessa vihainen. Vastausvaihtoehdoissa kartoitettiin kolmen väittämän avulla oppilaiden kielteisten toimintatapojen yleisyyttä, kuten itsensä tai toisen satuttamista sekä jonkin rikkomista. Interventio-ohjelman yhtenä keskeisenä asiana oli opettaa oppilaille, että vaikka olisi kuinka suuttunut ja vihainen, itseään tai ketään toista ei saa satuttaa eikä rikkoa mitään. Oppilaat vastasivat kysymykseen 3-portaisella asteikolla, jossa arvo 1 tarkoitti harvoin tai ei koskaan, arvo 2 silloin tällöin ja arvo 3 usein. Taulukosta 19 käy ilmi oppilaiden käyttäytymisen itsesäätely vihaisena alku- ja loppumittauksessa.

TAULUKKO 19. Oppilaiden käyttäytymisen itsesäätely vihaisena alku- ja loppumittauksessa

			Satutan itseäni	Satutan muita	Rikon jotain	
Syksy 2009	Interventioryhmä	N	36	36	36	
		ka	1.36	1.25	1.33	
		kh	0.59	0.50	0.68	
	Kontrolliryhmä	N	26	25	25	
		ka	1.58	1.40	1.48	
		kh	0.64	0.71	0.71	
	Mann-Whitney U-testi (p-arvo)			0.139	0.501	0.297
	Kevät 2012	Interventioryhmä	N	26	26	25
			ka	1.23	1.08	1.44
kh			0.43	0.27	0.58	
Kontrolliryhmä		N	15	15	15	
		ka	1.27	1.33	1.33	
		kh	0.59	0.62	0.62	
Mann-Whitney U-testi (p-arvo)			0.910	0.094	0.462	
Interventioryhmä syksy 2009 ja kevät 2012		Wilcoxon (p-arvo)	0.206	0.035	0.593	
		Efektikoko (r)		0.27		
Kontrolliryhmä syksy 2009 ja kevät 2012	Wilcoxon (p-arvo)	0.187	0.480	1.000		

Interventioyhmän oppilaiden toimintatapa ”*Satutan muita*” väheni tutkimusjakson aikana tilastollisesti merkitsevästi ja muutos oli lähes keskisuuri. Kontrolliryhmän oppilaiden vastauksissa ei ilmennyt tilastollisesti merkitsevää muutosta tutkimusjakson aikana.

6.3. Oppilaiden kokemukset väkivallasta ja asenne väkivaltaan

”*Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen*”-kyselyn kysymyksissä 26-31 kartoitettiin kiusaamisena ilmennyttä oppilaiden kokemaa, heidän itse tekemää sekä näkemää henkistä ja fyysistä väkivaltaa. Oppilaiden arvioitavana oli jokaisella mittauskerralla suunnilleen yhden vuoden mittainen ajanjakso, jonka arvioimisen uskoin olevan luotettavasti mahdollista alakouluikäiselle (3.-6.-luokkalaiselle) oppilaalle. Kyselylomakkeessa oli ennen kiusaamisosion kysymyksiä määritelty lyhyesti, mitä kiusaamisella tarkoitetaan (”*Kiusaaminen on sitä, että...*”), jotta kaikki vastaajat ymmärtäisivät käsitteen samalla tavoin. Lisäksi lomakkeen kysymyksissä oli kännykän ja internetin avulla tapahtuviin kiusaamisen muotoihin kirjoitettu sulkeisiin täsmennys, mitä niillä tarkoitetaan, esimerkiksi. ”... *minua on kiusattu kännykän avulla (ilkeät viestit, soitot, kuvat)*”. Lisäksi tutkijana ohjeistin jokaisella mittauskerralla oppilaita, että kiusaamisena ilmenevä henkinen ja fyysinen väkivalta ei rajoitu vain kouluun, vaan vastatesaana oppilaat arvioivat asiaa myös vapaa-ajan tapahtumat huomioon ottaen. Siten oppilaiden vastaukset eivät kerro pelkästään kouluaikana koetusta väkivallasta. Tämä tutkimus ei myöskään ole varsinainen (koulu)- kiusaamistutkimus, vaan yhtenä tutkimuskysymyksenä oli saada tietoa, millaisia kokemuksia oppilailla oli kiusaamisena ilmenevästä väkivallasta.

Oppilaiden kokemaa, itse tekemää sekä itse näkemää henkistä ja fyysistä väkivaltaa kartoitettiin kysymyksissä 26-28, joissa oppilaille esitettiin 17 erilaista väittämää väkivallasta. Näistä 10 väittämää (a-j) liittyivät henkiseen ja 7 väittämää (k-q) fyysiseen väkivaltaan. Oppilaat vastasivat väittämiin 3-portaisella asteikolla, jossa arvo 1 tarkoitti harvoin tai ei koskaan, arvo 2 silloin tällöin ja arvo 3 usein. Muodostin väittämistä kuusi summamuuttujaa, joiden reliabiliteetin testasin Cronbachin alfa-kertoimien avulla. Koska niiden alfa-arvot olivat riittävän korkeat ($\alpha > 0.60$) sekä alku- että loppumittauksessa, olivat summamuuttujat reliaabeleita mittareita.

6.3.1. Henkinen väkivalta

Tarkastelen seuraavaksi interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden itse kokemaa, itse toteuttamaa sekä itse näkemää henkistä väkivaltaa tutkimusjakson aikana. Taulukko 20 havainnollistaa summamuuttujien keskiarvoja sekä niiden erojen merkitsevyyttä alku- ja loppumittauksessa.

TAULUKKO 20. Oppilaiden henkisen väkivallan kokemukset alku- ja loppumittauksessa

			Minua on kiusattu henkisesti	Itse kiusannut muita henkisesti	Nähty jonkun muun kiusaavan henkisesti
Syksy 2009	Interventioryhmä	N	35	35	35
		ka	1.43	1.26	1.63
		kh	0.57	0.36	0.64
	Kontrolliryhmä	N	24	25	25
		ka	1.58	1.32	1.48
		kh	0.56	0.44	0.63
Mann-Whitney U-testi (p-arvo)			0.379	0.792	0.414
Kevät 2012	Interventioryhmä	N	26	26	26
		ka	1.31	1.23	1.78
		kh	0.33	0.44	0.53
	Kontrolliryhmä	N	15	15	15
		ka	1.05	1.20	1.36
		kh	0.10	0.31	0.44
Mann-Whitney U-testi (p-arvo)			0.015	0.719	0.040
Efektikoko (d)			0.79		0.79
Interventioryhmä syksy 2009 ja kevät 2012		Wilcoxon (p-arvo)	0.185	0.276	0.310
Kontrolliryhmä syksy 2009 ja kevät 2012		Wilcoxon (p-arvo)	0.005	0.301	0.812
		Efektikoko (r)	0.45		

Interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden vastauksissa ei ilmennyt tilastollisesti merkitsevää eroa alkumittauksessa syksyllä 2009 oppilaiden itse kokeman, itse toteutetun ja itse nähdyn henkisen väkivallan osalta. Sen sijaan loppumittauksessa interventioryhmän oppilaat kokivat kontrolliryhmän oppilaita merkittävästi useammin heihin itseensä kohdistunutta henkistä väkivaltaa sekä näkivät jonkun muun kiusaavan toista henkisesti. Efektikoot osoittavat erojen olleen myös suuria. Sen sijaan kontrolliryhmän oppilaiden kokema henkinen väkivalta väheni selvästi tutkimusjakson aikana ja muutoksen voimakkuus oli efektikoon mukaan keski-suuri.

6.3.2. Fyysinen väkivalta

Seuraavasta taulukosta käy ilmi oppilaiden kokema, itse toteuttama ja jonkun toisen tekemä fyysinen väkivalta alku- ja loppumittauksessa.

TAULUKKO 21. Oppilaiden fyysisen väkivallan kokemukset alku- ja loppumittauksessa

			Minua on kiusattu fyysisesti	Itse kiusannut muuta fyysisesti	Nähnyt jonkun muun kiusaavan fyysisesti
Syksy 2009	Interventioryhmä	N	36	35	34
		ka	1.46	1.27	1.72
		kh	0.65	0.37	0.72
	Kontrolliryhmä	N	25	24	23
		ka	1.55	1.33	1.53
		kh	0.63	0.56	0.58
	Mann-Whitney U-testi (p-arvo)			0.591	0.793
Kevät 2012	Interventioryhmä	N	26	26	26
		ka	1.29	1.16	1.85
		kh	0.37	0.26	0.64
	Kontrolliryhmä	N	14	15	15
		ka	1.04	1.19	1.36
		kh	0.12	0.38	0.53
	Mann-Whitney U-testi (p-arvo)			0.008	0.459
Efektikoko (d)			0.68		0.77
Interventioryhmä syksy 2009 ja kevät 2012	Wilcoxon (p-arvo)		0.097	0.042	0.757
	Efektikoko (r)			0.26	
Kontrolliryhmä syksy 2009 ja kevät 2012	Wilcoxon (p-arvo)		0.008	0.320	0.372
	Efektikoko (r)		0.43		

Alkumittauksessa interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden fyysisen väkivallan kokemuksissa ei ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja, mutta loppumittauksessa interventioryhmän oppilaat kokivat merkittävästi kontrolliryhmän oppilaita enemmän heihin itseensä kohdistunutta fyysistä väkivaltaa sekä näkivät selvästi useammin jonkun muun kohdistavan fyysistä väkivaltaa toista kohtaan. Efektikoot osoittavat ryhmien välisten erojen olleen keski-suuria. Kuitenkin loppumittauksessa interventioryhmän oppilaat kiusasivat fyysisesti muita merkittävästi vähemmän kuin alkumittauksessa ja muutos on ollut lähes keski-suuri. Kontrolliryhmässä puolestaan fyysisen väkivallan kokemukset vähenivät merkittävästi ja muutos oli efektikoon mukaan keski-suuri.

6.3.3. Oppilaiden suhtautuminen väkivaltaohjelmiin ja –peleihin

Kyselylomakkeen kysymyksessä 32 (väittämät a-d) tiedusteltiin oppilaiden mielipiteitä väkivaltaisista ohjelmista ja peleistä. Oppilaat vastasivat väittämiin 5-portaisella asteikolla, jossa arvo 1 tarkoitti täysin eri mieltä, arvo 2 melko paljon eri mieltä, arvo 3 ei samaa eikä eri mieltä, arvo 4 melko paljon samaa mieltä ja arvo 5 täysin samaa mieltä. Seuraava taulukko havainnollistaa oppilaiden vastauksia alku- ja loppumittauksessa.

TAULUKKO 22. Oppilaiden mielipiteet väkivaltaohjelmista ja -peleistä alku- ja loppumittauksessa

			On hyvä, että väkivaltaa sisältävissä ohjelmissa on ikärajat	On hyvä, että väkivaltaa sisältävissä peleissä on ikärajat	Katson miehelläni väkivaltaisia ohjelmia	Pelaan miehelläni väkivaltaisia pelejä	
Syksy 2009	Interventoryhmä	N	36	36	36	36	
		ka	4.11	3.89	2.31	2.20	
		kh	1.41	1.32	1.43	1.28	
	Kontrolliryhmä	N	25	25	25	25	
		ka	3.52	3.57	2.43	2.78	
		kh	1.62	1.59	1.47	1.70	
	Mann-Whitney U-testi (p-arvo)			0.183	0.626	0.697	0.290
	Kevät 2012	Interventoryhmä	N	26	26	26	26
			ka	3.35	3.58	3.12	3.23
kh			1.57	1.47	1.11	1.21	
Kontrolliryhmä		N	15	15	15	15	
		ka	2.60	2.40	3.60	3.67	
		kh	1.64	1.45	1.24	1.40	
Mann-Whitney U-testi (p-arvo)			0.135	0.020	0.147	0.177	
Efektikoko (d)				0.80			
Interventoryhmä syksy 2009 ja kevät 2012		Wilcoxon (p-arvo)		0.081	0.406	0.061	0.003
	Efektikoko (r)					0.38	
Kontrolliryhmä syksy 2009 ja kevät 2012	Wilcoxon (p-arvo)		0.172	0.030	0.087	0.279	
	Efektikoko (r)			0.34			

Interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden välillä ei ilmennyt tilastollisesti merkitsevää eroa oppilaiden mielipiteissä väkivaltaohjelmista ja -peleistä alkumittauksessa. Vaikka molempien oppilasryhmien vastausten keskiarvot ovat hyvin samansuuntaiset, suhtautuivat kontrolliryhmän oppilaat interventoryhmän oppilaita myönteisemmin väkivaltaisten pelien pelaamiseen. Lisäksi interventoryhmän oppilaiden suhtautuminen väkivaltaisten ohjelmien ja -pelien ikärajoihin oli kontrolliryhmän oppilaita myönteisempää.

Vastausten melko korkeat keskiarvot osoittavat sekä interventio- että kontrolliryhmän oppilaiden katsovan mielellään väkivaltaisia ohjelmia ja pelaavan väkivaltaisia pelejä alkumittauksen tavoin myös loppumittauksessa keväällä 2012. Interventio- ja kontrolliryhmän välillä ei kuitenkaan ilmennyt tilastollisesti merkitsevää eroa väkivaltaohjelmien katsomisessa ja -pelien pelaamisessa. Kuitenkin loppumittauksessa interventoryhmän oppilaat pitivät merkittävästi kontrolliryhmän oppilaita enemmän hyvänä asiana väkivaltaisissa peleissä olevia ikärajoja. Lisäksi efektikoko vahvistaa ryhmien välisen eron olleen suuri.

Interventoryhmän oppilaat pelasivat mielellään väkivaltaisia pelejä merkittävästi enemmän loppumittauksessa kuin alkumittauksessa. Myös efektikoko osoittaa muutoksen olleen keski-suuri. Lisäksi kontrolliryhmän oppilaiden asenne väkivaltapelien ikärajiin muuttui kielteisemmäksi tutkimusjakson aikana, sillä loppumittauksessa kontrolliryhmän oppilaiden mielestä väkivaltaisten pelien ikärajat eivät olleet enää niin hyvä asia kuin alkumittauksessa. Muutos on ollut voimakkuudeltaan keski-suuri.

Tietokonepelien yleistyessä ja monipuolistuessa on myös herännyt tutkijoiden ja vanhempien huoli lasten ja nuorten runsaasta pelaamisesta ja peliriippuvuudesta sekä väkivaltaa sisältävien pelien vaikutuksesta. Peliriippuvuuden aiheuttajana on oletettu olevan pelien vuorovaikutteisuus ja pelaajan aktiivinen rooli pelin sisällön ohjaajana (Salokoski 2002). Salokoski ym. (2002a) esittävät, että pelien pelaamisen määrä ei yksinään ole yhteydessä lasten aggressiivisuuteen vaan nimenomaan väkivaltaisten pelien pelaaminen. Kaikki vanhemmat eivät myöskään noudata pelien ikäsuosituksia eivätkä rajoita lastensa pelaamista, vaikka Suomessa on täytynyt olla ikärajasuositukset tietokonepeleille vuodesta 2001 alkaen. Myös lapsille sallituissakin peleissä on usein väkivaltaa (Thompson & Haninger 2001).

6.3.4. Oppilaiden suhtautuminen väkivaltaisiin tekoihin

Kyselylomakkeen kysymyksessä 32 kartoitettiin (väittämät e-n) oppilaiden mielipiteitä väkivaltaisista teoista. Oppilaille esitetyistä väittämistä kaksi (väittämät m-n) liittyi seksuaaliseen väkivaltaan, koska 5.-6. vuosiluokilla olevien oppilaiden kanssa käsiteltiin Aggression portaat- interventio-ohjelman aikana myös seksuaalista väkivaltaa yhtenä väkivallan lajina henkisen ja fyysisen väkivallan lisäksi. Oppilaat vastasivat väittämiin 5-portaisella asteikolla, jossa arvo 1 tarkoitti täysin eri mieltä, arvo 2 melko paljon eri mieltä, arvo 3 ei samaa eikä eri mieltä, arvo 4 melko paljon samaa mieltä ja arvo 5 täysin samaa mieltä. Taulukosta 23 käy ilmi oppilaiden suhtautuminen väkivaltaisiin tekoihin.

TAULUKKO 23. Oppilaiden suhtautuminen väkivaltaisiin tekoihin alku- ja loppumittauksessa

	On väärin lähettää jollekin kortti, jossa on verta tai tapettujen eläinten kuvia	Toista ihmistä ei saa nöyryyttää teoin	On väärin yllyttää toista väkivaltaiseen tekoon	Isepuolustuksessa käytetty, rajuksaan, väkivalta ei ole koskaan tuomittavaa	Toista ihmistä saa uhkailla, jos uhkausta ei toteuta	Kukaan ei saa kosketella kehoani ilman lupaa ni ulmapuvun alla olevilta alueilta	Toista ihmistä saa nöyryyttää tai haivonnan sanoin	On sallittua käyttää väkivaltaa omaan asemaksi ja korostamiseksi	Aikuinen saa käyttää väkivaltaa kasvatuskeinoina lapsia kohtaan	Aikuinen saa näyttää tai ehdottaa lapselle seksiin tai sukupuoli-elimiin liittyviä asioita
	N ka kh	36 3,86 1,61	36 3,80 1,59	36 2,57 1,46	36 2,09 1,38	36 2,03 1,62	35 1,91 1,38	36 1,71 1,23	36 1,56 1,18	36 1,42 1,94
Interventoryhmä										
Kontrolliryhmä										
Syksy 2009	ka	3,65	3,57	2,96	2,48	2,43	2,39	2,00	2,63	2,28
	kh	1,80	1,73	1,58	1,73	1,80	1,75	1,51	1,64	1,62
Mann-Whitney U-testi (p-arvo)		0,565	0,417	0,264	0,372	0,521	0,178	0,483	0,003	0,014
Efektikoko (d)										
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26
Interventoryhmä	ka	4,38	3,92	2,96	2,15	4,00	1,42	2,04	1,42	1,62
	kh	1,13	1,50	1,51	1,52	1,72	0,81	1,54	1,03	1,10
Kevät 2012	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	ka	3,40	3,80	3,07	2,47	4,07	1,53	1,73	1,33	1,87
	kh	1,92	1,70	1,79	1,64	1,67	1,13	1,16	0,90	1,06
Mann-Whitney U-testi (p-arvo)		0,092	0,927	0,177	0,558	0,944	0,958	0,781	0,665	0,337
Interventoryhmä, syksy 2009 ja kevät 2012	Wilcoxon (p-arvo)	0,233	0,376	0,021	1,000	0,952	0,088	0,450	0,650	0,717
Efektikoko (r)										
	koko (r)		0,29							
Kontrolliryhmä, syksy 2009 ja kevät 2012	Wilcoxon (p-arvo)	0,809	0,258	0,917	0,831	0,293	0,117	0,831	0,055	0,083

Alkumittauksessa kontrolliryhmän oppilaat suhtautuivat interventioryhmän oppilaita selvästi myönteisemmin väkivaltaan kasvatuskeinona ja ero oli efektikoon mukaan suuri. Lisäksi kontrolliryhmäläisillä oli merkittävästi myönteisempi näkemys väittämästä, että *"Aikui- nen saa näyttää tai ehdottaa lapselle seksiin tai sukupuolielimiin liittyviä asioita."* Tosin ryhmien välinen ero oli efektikoon mukaan pieni. Loppumittauksessa interventio- ja kontrolliryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta interventioryhmän oppilaat suhtautuivat loppumittauksessa hyvin kielteisesti toisen yllyttämiseen väkivaltaiseen tekoon. Muutos oli voimakkuudeltaan lähes keskisuuri. Siten tutkimustulos antaa viitteitä siihen, että interventioryhmän oppilaat olisivat mieltäneet Aggression portaat -interventio-ohjelmassakin tavoitteena olleen väkivallan vastaisen asenteen.

6.4. Oppilaiden kirjoitukset väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi

Oppilaiden kyselylomakkeessa olleiden väkivaltaan liittyvien kysymysten tueksi kartoitettiin oppilaiden ajatuksia ja mielipiteitä väkivallasta myös ohjeistetun kirjoitustehtävän avulla (Liite 4). Tarkoitus oli syventää ja avata oppilaiden kyselylomakkeen vastauksia ja saada samalla lasten ääni kuuluviin. Ajoitin väkivalta-aiheisten kirjoitelmien kirjoittamisen kevääseen 2011, koska viimeisenä tutkimuskeväänä 2012 sekä interventio- että kontrolliryhmän oppilaiden tuli vastata loppumittauksessa *"Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen"*- kyselyyn ja interventioryhmän oppilaiden vielä toiseen, tunnetaitojen oppimista kartoittavaan *"Itsearviointi ja kokemukset tunnetaitotunneista"*- kyselyyn. Lisäksi interventio- ja kontrolliryhmän opettajat vastasivat vielä omat pienimuotoisiin kyselyihinsä keväällä 2012.

Sekä interventio- että kontrolliryhmän oppilaat kirjoittivat väkivalta-aiheiset kirjoitukset pääasiassa tutkimukseen osallistuneen opettajan toimesta. Tutkija itse teetätti tehtävän kahdelle interventioryhmän ja kahdelle kontrolliryhmän oppilaiden opetusryhmälle. Siten interventioryhmän kolmen opetusryhmän vastaukset saatiin tutkimukseen osallistuneen opettajan toimesta. Kontrolliryhmän osalta ilmeni vastauskatoa siten, että kahden opetusryhmän oppilaat eivät tehneet kirjoitustehtävää. Syynä oli aikapula ja toisen opettajan pitkähkö virkavapaus. Oppilaat opiskelivat tuolloin 4. tai 5. vuosikurssilla ja interventioryhmän oppilaille oli opetettu tunne- ja itsesäätelytaitoihin liittyviä asioita Aggression portaat- interventio-ohjelman avulla kaksi lukuvuotta. Oppilaiden laadullisen aineiston tarkastelussa käytin metodina aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Keväällä 2011 interventioryhmän oppilasta (N=30) kirjoitustehtävän teki yhteensä 26 oppilasta, jotka edustivat neljää opetusryhmää viidestä. Yhdessä interventioryhmän opetusryhmässä oppilaat olivat tehneet väkivallan vastaisia räp-sanoituksia varsinaisen ohjeistetun kirjoitustehtävän sijasta. Tämän opetusryhmän (N=7) neljä oppilasta antoi sanoituksensa tutkimusaineiston materiaaliksi. Oppilaat olivat laatineet sanoituksensa yhteistyönä parinsa

kanssa. Kontrolliryhmän (N=22) osalta kirjoitustehtävän vastaukset saatiin neljältä opetusryhmältä kuudesta eli yhteensä 11 oppilaalta. Vaikka interventioryhmän oppilaiden vastauksia oli enemmän kuin kontrolliryhmän oppilaiden vastauksia, antavat vastausten sisällöt käsityksen oppilaiden näkemyksistä.

Miles ja Huberman (1994) esittävät induktiivisen eli laadullisen aineistolähtöisen analyysin kolmivaiheisena prosessina, joista ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään, sitten klusteroidaan eli ryhmitellään ja lopuksi abstrahoidaan eli luodaan teoreettiset käsitteet. Pyrin sisällönanalyysin avulla kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108) eli tuomaan esille oppilaiden ajatuksia väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi. Lisäksi tavoitteenani oli löytää vastaukset esittämäni tutkimuskysymykseen ”*Mitä oppilaat ajattelivat väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi?*”. Tarkoitukseni oli luoda hajanaisesta aineistosta mielekäs, selkeä ja yhtenäinen informaatio (Burns & Grove 1997; Strauss & Corbin 1990; 1998).

Luin oppilaiden kirjoittamat väkivalta-aiheisen kirjoitustehtävän (Liite 4) tekstit ja redusoin eli pelkistin alkuperäisvastauksista keskeisimmät ilmaukset alleviivaamalla ne tekstistä. Sen jälkeen listasin pelkistetyt ilmaukset kirjoittamalla muistiin erikseen interventioryhmäläisten ja kontrolliryhmäläisten näkemykset kirjoitustehtävän instruktiossa esitettyjen kysymysten (1.a, 1.b ja 2.) mukaisesti. Ensimmäisessä kysymyksessä oppilaita pyydettiin kirjoittamaan ajatuksistaan ja toiminnastaan, kun he itse näkevät tai kokevat väkivaltaa. Lisäksi heiltä tiedusteltiin, mitä toiset henkilöt saattaisivat ajatella ja toimia vastaavissa tilanteissa. Kirjoitustehtävän toisessa kysymyksessä kartoitettiin oppilaiden näkemyksiä, kuinka he itse, kaverit ja erilaisissa tehtävissä toimivat päättäjät, voisivat vähentää yhteiskunnassa ilmenevää väkivaltaa. Oppilaat saivat tuoda esille myös konkreettisia keinoja väkivallan vähentämiseksi.

Redusoinnin jälkeen klusteroin eli ryhmittelin oppilaiden samansisältöiset ilmaukset väkivallan näkemisestä ja kokemisesta, jolloin pystyin muodostamaan pelkistetyn ilmaisen, joka samalla oli myös alaluokkana. Pelkistetty ilmaisu ja alaluokka vastasivat toisiaan, koska oppilaiden kirjoittamat vastaukset olivat lyhyitä ja sisällöltään melko niukkoja. Jatkoin aineiston abstrahoinnilla eli yhdistämällä toistensa kaltaiset alaluokat yläluokiksi ja niistä yhdistämäni pääluokkaan, joka tässä aineistossa liittyi kirjoitustehtävän sisällön mukaan joko *Tunteisiin* tai *Toimintaan*.

Väkivalta-aiheisen kirjoitustehtävän kysymyksessä 1.a oppilaat toivat esille ajatuksiaan ja pohdintojaan, jos he itse näkevät tai kokevat väkivaltaa esimerkiksi elokuvassa, pelissä, koulussa, kotona, kotipihalla tai kadulla. Lisäksi oppilaita pyydettiin kirjoittamaan, miten väkivalta vaikuttaa heihin eli mitä he tekevät kyseisessä tilanteessa. Lisäksi oppilaita kehoitettiin perustelemaan, miksi he ajattelevat tai toimivat esittämällään tavalla.

Seuraavista taulukoista käy erikseen ilmi interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden kirjoittamat väkivalta-aiheisen kirjoitustehtävän vastaukset luokiteltuina alkuperäisistä ilmaisuista

muodostettuihin pelkistettyihin ilmauksiin ja alaluokkiin, jotka ovat *Kielteinen tunne, Empatia, Neutraali tunne ja Myönteinen asenne pelien, elokuvien ja kirjojen väkivaltaan*. Lisäksi taulukoissa on oppilaiden kirjoittamien ilmaisujen lukumäärä sekä niiden prosentuaalinen osuus oman ryhmänsä eli interventio- tai kontrolliryhmän kaikista kirjoittamista ilmaisusta. Seuraava taulukko havainnollistaa interventioryhmän oppilaiden tunteita ja niiden luokituksia, kun he itse näkevät tai kokevat väkivaltaa.

TAULUKKO 24. Interventioryhmän oppilaiden ilmaisut omakohtaisessa väkivallan näkemisessä tai kokemisessa

Esimerkkejä alkuperäisilmaisuista	Ilmaisujen lukumäärä		Pelkistetty ilmaus / Alaluokka		Pääluokka / Yhdistävä luokka
	(N=24)	%		Yläluokka	
"Muiden kiusaaminen kotipihalla tuntuu huonolta." "Minua pelottaa."	18	75 %	Kielteinen tunne	Kielteinen tunne	Väkivallan vastaiset tunteet
"Kun näen, tahdon, että se loppuu." "Kun näen väkivaltaa, tuntuu epämukavalta."					
"Tuntuu pahalta, koska minuakin sattuisi." "Tuntuu pahalta, koska toista sattuu."	2	8 %	Empatia	Kielteinen tunne	
"Jos näen, ei tunnu missään."	1	4 %	Neutraali tunne	Välinpitämätön tunne	
"Pelissä ja elokuvassa en välitä." "En välitä peliväkivallasta." "Kirjoissa ei paha."	3	13 %	Myönteinen asenne pelien, elokuvien ja kirjojen väkivaltaan	Välinpitämätön tunne	

Interventioryhmän oppilaista (N=26) 92 % kirjoitti näkemyksiään, miltä heistä tuntuu väkivallan näkemiseen ja kokemisen jälkeen. Selvästi eniten oppilaat ilmaisivat kielteisiä tunnekokemuksiaan. Oppilaiden vastauksista kuvastui muun muassa pelon ja epämukavuuden tunteet. Empaattisissa ilmaisuissa oppilaat samaistuivat toisen asemaan ja kuvailivat pahalta tuntuvan tunteen syyksi väkivallasta johtuvaa kipua. Myönteinen asenne pelien, elokuvien ja kirjojen väkivaltaan tuli oppilaiden kirjoituksissa esille välinpitämättömänä suhtautumisenä väkivaltaan.

Seuraavaksi yhdistin alaluokat Kielteinen tunne ja Empatia niiden samankaltaisten sisältöjen vuoksi yläluokaksi Kielteinen tunne. Vastaavasti yhdistämällä alaluokat Neutraali tunne ja Myönteinen asenne pelien, elokuvien ja kirjojen väkivaltaan muodostui yläluokka Välinpitä-

mätön tunne. Koska molemmissa yläluokissa kuvattiin oppilaiden tunteita ja pidettiin väkivaltaa välinpitämätöntä tunnetta enemmän kielteisenä asiana, nimesin pääluokaksi ja samalla yhdistäväksi luokaksi Väkivallan vastaiset tunteet.

Kontrolliryhmän alkuperäisilmaisuista muodostin pelkistetyt ilmaukset ja neljä samaa alaluokkaa kuin interventioryhmäläistenkin vastauksista. Seuraava taulukko havainnollistaa kontrolliryhmän oppilaiden tunteita ja niiden luokituksia omakohtaisessa väkivallan näkemisessä ja kokemisessa.

TAULUKKO 25. Kontrolliryhmän oppilaiden ilmaisut omakohtaisessa väkivallan näkemisessä tai kokemisessa

Esimerkkejä alkuperäisilmaisuista	Ilmaisujen lukumäärä (N=11) %		Pelkistetty ilmaus / Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka/ Yhdistävä luokka
"Ei ole kivaa, koska ihmisiä kuolee." "Tuntuu oudolta." "Huolta, pelkoa."	5	46 %	Kielteinen tunne	Kielteinen tunne	Väkivallan vastaiset tunteet
"Minusta tuntuu pahalta, koska toista sattuu."	1	9 %	Empatia	Kielteinen tunne	
"Ei miltään."	1	9 %	Neutraali tunne	Välinpitämätön tunne	
Tykkään väkivaltapeleistä ja elokuvista, mutta en oikeassa elämässä.	4	36 %	Myönteinen asenne pelien, elokuvien ja kirjojen väkivaltaan	Välinpitämätön tunne	

Kontrolliryhmässä tunteisiin liittyviä ilmaisuja esitettiin yhteensä 11 eli saman verran kuin oli väkivalta-aiheisen kirjoitustehtävän tekijöitä. Ilmaisista lähes puolet liittyi oppilaiden kielteiseen tunnekokemukseen, kuten pelkoon, huoleen ja epämiellyttävään oloon väkivallan näkemisen ja kokemisen jälkeen. Oppilaiden myönteinen asenne pelien, elokuvien ja kirjojen väkivaltaan tuli esille interventioryhmän tapaan välinpitämättömänä suhtautumisena väkivaltaan. Muodostin alaluokista *Kielteinen tunne* ja *Empatia* yläluokan *Kielteinen tunne*. Alaluokat *Neutraali tunne* ja *Myönteinen asenne pelien, elokuvien ja kirjojen väkivaltaan* yhdistin yläluokaksi *Välinpitämätön tunne*. Yläluokista muodostin pääluokan *Väkivallan vastaiset tunteet*, kuten tein interventioryhmäläistenkin osalta.

Interventioryhmän oppilaat ilmaisivat prosentuaalisesti kontrolliryhmän oppilaita enemmän kielteisiä tunnekokemuksiaan väkivallan näkemiseen ja kokemiseen. Molemmissa oppilasryhmissä korostui oppilaiden myönteinen suhtautuminen pelien, elokuvien ja kirjojen väkivaltaan, sillä interventioryhmän oppilaiden kyseisten ilmausten prosentuaalinen osuus kaikista interventioryhmän oppilaiden ilmaisista oli 13 % ja vastaavasti kontrolliryhmän oppi-

laiden myönteisen suhtautumisen osuus 36 % kontrolliryhmän oppilaiden kaikista ilmaisuista. Siten kontrolliryhmän oppilaat suhtautuivat interventoryhmän oppilaita myönteisemmin pelien, elokuvien ja kirjojen väkivaltaan.

Oppilaat kirjoittivat väkivalta-aiheisen kirjoitustehtävän kysymyksessä 1.a myös, mitä he tekisivät, jos näkisivät tai kokisivat väkivaltaa. Interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden ilmaisujen määrässä ja myös niiden sisällöissä oli selkeät erot. Ryhmittelin interventoryhmäläisten alkuperäisilmaisut niiden samankaltaisuuksien mukaan pelkistetyiksi ilmauksiksi ja siten myös kuudeksi alaluokaksi: *Kielteinen toiminta, Myönteinen toiminta, Passiivinen toiminta, Paikalta poistuminen, Avun pyytäminen ja Peli- ja elokuvaväkivalta*. Seuraava taulukko havainnollistaa interventoryhmäläisten ilmaisuja ja niiden luokituksia.

TAULUKKO 26. Interventoryhmän oppilaiden ilmaisut toiminnasta väkivallan näkemisen tai kokemisen jälkeen

Esimerkkejä alkuperäisilmaisuista	Ilmaisujen lukumäärä (N=29)	%	Pelkistetty ilmaus/ Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka/ Yhdistävä luokka
"Yleensä haluaisin kostaa." "Jos koen, hermostun ja suutun."	4	14 %	Kielteinen toiminta	Kielteinen toiminta	Myönteinen toimintatapa
"Yritän rauhoittaa tilannetta." "Menisin puolustamaan, koska uhriksi joutunutta voisi sattua."	3	10 %	Myönteinen toiminta	Myönteinen toiminta	
"Kerron aikuisille, koska se on turvallisinta." "Jos näen, menen sanomaan aikuiselle." "Soitan 112."	10	34 %	Avun pyytäminen	Myönteinen toiminta	
"En tee mitään." "Odotan, että tilanne on ok." "Pysähdyn tuijottamaan."	4	14 %	Passiivinen toiminta	Neutraali toiminta	
"Lähden pois." "Menen pois." "Menen karkuun."	4	14 %	Paikalta poistuminen	Neutraali toiminta	
"Elokuvaväkivalta ei vaikuta." "Elokuva: katson, kelaan tai suljen tv:n."	4	14 %	Peli- ja elokuva- väkivalta	Neutraali toiminta	

Interventoryhmän oppilaiden väkivallan näkemisen tai kokemisen jälkeiseen toimintaan liittyvistä ilmaisuista suurin osa liittyi avun pyytämiseen. Oppilaat näyttivät luottavan siihen, että tarvittaessa aikuiset voivat auttaa, sillä heidän vastauksissaan korostui aikuisille kertoaminen. Kielteistä toimintaansa oppilaat kuvasivat hermostumisena, suuttumisena tai kosta-

misen halunaan ja passiiviselle toiminnalle oli tyypillistä pysähtyminen ja odottaminen tekevästä mitään. Osa oppilaista halusi poistua paikalta. Muutama oppilas menisi rauhoittamaan tilannetta tai puolustamaan uhria ja toimisi siten myönteisellä tavalla. Pelien, elokuvien ja kirjojen väkivalta ei vastausten perusteella aiheuttaisi mitään toimia, paitsi yksi oppilas ilmoitti tarvittaessa kelaavansa elokuvan väkivaltakohtauksen ohi tai sulkevansa TV:n.

Seuraavaksi ryhmittelin interventoryhmäläisten ilmauksien alaluokat kolmeen yläluokkaan siten, että sisällöltään samantapaiset alaluokat *Myönteinen toiminta* ja *Avun pyyntäminen* muodostivat yläluokan *Myönteinen toiminta* ja alaluokat *Passiivinen toiminta*, *Paikalta poistuminen* ja *Peli- ja elokuvaväkivalta* muodostivat yläluokan *Neutraali toiminta*. Omana yläluokkana oli *Kielteinen toiminta* samannimisenä kuin vastaava alaluokka. Lopuksi yhdistin yläluokat pääluokaksi ja yhdistäväksi luokaksi nimeltä *Myönteinen toimintatapa*, koska oppilaiden ilmauksista suurin osa kuului yläluokkaan *Myönteinen toiminta*. Se oli siis tyypillisin tapa reagoida omakohtaisen väkivallan näkemisen tai kokemisen jälkeen.

Vastaavasti kontrolliryhmän osalta muodostin oppilaiden kirjoittamista alkuperäisilmaisista tyypilliset ilmaukset ja neljä alaluokkaa: *Myönteinen toiminta*, *Avun pyytäminen*, *Passiivinen toiminta* ja *Peli- ja elokuvaväkivalta*. Seuraavasta taulukosta käy ilmi kontrolliryhmäläisten ilmaisut ja niiden luokitukset.

TAULUKKO 27. Kontrolliryhmän oppilaiden toiminta omakohtaisessa väkivallan näkemisessä tai kokemisessa

Esimerkkejä alkuperäisilmaisista	Ilmausten lukumäärä (N=7) %		Pelkistetty ilmaus/ Alaluokka		Pääluokka/ Yhdistetty luokka
		%		Yläluokka	
"Mietin hyviä asioita, jotten mene mukaan."	1	14 %	Myönteinen toiminta	Myönteinen toiminta	Myönteinen toimintatapa
"Menen kertomaan poliisille." "Kerron aikuiselle, että se loppuisi." "Soittaisin poliisit tai kertoisin aikuiselle."	3	43 %	Avun pyytäminen	Myönteinen toiminta	
"Kun näen oikeassa elämässä, en aina uskalla tehdä mitään." "En mitenkään."	2	29 %	Passiivinen toiminta	Neutraali toiminta	
"En mitään, koska olen tottunut pelamaan ja katsomaan väkivaltaa."	1	14 %	Peli- ja elokuvaväkivalta	Neutraali toiminta	

Kontrolliryhmän (N=11) oppilaiden ilmaisuja väkivallan näkemisen ja kokemisen jälkeisestä toiminnasta oli vain 7 ilmaisua. Siten oppilaista 64 % kirjoitti näkemyksistään. Syynä tähän lienee se, että oppilaat kertoivat kokeneensa tehtävän vaikeana. Näin kommentoivat kirjoitustehtävän teettäneet kaksi kontrolliryhmän opettajaa ja saman havainnon tein myös itse teettäessäni tehtävän neljälle kontrolliryhmän oppilaalle. Lähes puolet oppilaiden ilmaisusta liittyi avun pyytämiseen aikuiselta, sillä oppilaat mainitsivat kirjoituksissaan poliisille ja aikuiselle kertomisen. Osa oppilaista oli toiminnassaan passiivisia, sillä he eivät tekisi mitään nähtyään tai koettuaan väkivaltaa. Myöskään pelien, elokuvien ja kirjojen väkivalta eivät saaneet oppilaita reagoimaan. Yhdistin alaluokat *Myönteinen toiminta* ja *Avun pyytäminen* yläluokaksi *Myönteinen toiminta* ja alaluokat *Passiivinen toiminta* ja *Peli- ja elokuvaväkivalta* yläluokaksi *Neutraali toiminta*. Yhdistämällä yläluokat nimesin pääluokaksi ja yhdistetyksi luokaksi *Myönteinen toimintatapa*, koska myönteiseen toimintaan liittyviä ilmauksia oli oppilaiden vastauksissa eniten.

Oppilaita pyydettiin kirjoittamaan väkivalta-aiheisen kirjoitustehtävän kohdassa 1.b, miten väkivallan näkeminen ja kokeminen voi oppilaan mielestä vaikuttaa muihin ihmisiin ja heidän käyttäytymiseensä. Oppilaiden tuli pohtia muiden ihmisten ajatuksia ja väkivallan näkemisen vaikutusta heidän käyttäytymiseensä. Luokittelin oppilaiden kirjoittamat alkuperäisilmaisut kolmeen alaluokkaan: *Kielteinen tunne*, *Empatia* ja *Muu tunne*. Seuraava taulukko havainnollistaa interventoryhmän oppilaiden kirjoittamia ilmaisuja ja niiden luokituksia.

TAULUKKO 28. Interventoryhmän oppilaiden ilmaisut, mitä joku voi ajatella nähtyään tai koettuaan väkivaltaa

Esimerkkejä alkuperäisilmaisusta	Ilmaisujen lukumäärä (N=18) %		Pelkistetty ilmaus/ Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka/ Yhdistetty luokka
"Nyt mä satutan tota." "He saattaisivat tehdä saman."	3	17 %	Kielteinen tunne	Kielteinen tunne	Empaattinen tunne
"Pitäisikö mennä auttamaan." "Heitä pelottaa." "Voi tuntua pahalta." "Hän ei ole tehnyt mitään."	12	67 %	Empatia	Empaattinen tunne	
"Onpa huonosti kasvatettu lapsi." "Että se ihminen on hullu." "Voi kauhistus."	3	17 %	Muu tunne	Empaattinen tunne	

Interventoryhmän oppilaat kirjoittivat eniten empatiaan liittyviä ilmaisuja, sillä oppilaat kuvasivat kirjoituksissaan kokemaansa myötätuntoa, kuten pelkoa tai pahaa oloa, jota toiset henkilöt saattaisivat tuntea nähdessään tai kokiessaan väkivaltaa. Kielteisissä tunteilmaisissa oppilaat ajattelivat, että joku toinen voisi haluta myös itse satuttaa väkivallan tekijää. Muunlaisia tunteita kuvaavia ajatuksia oli väkivallan tekijän toiminnan arvostelu pitäen

hätä huonosti kasvatettuna tai hulluna tai vain tapahtuman kauhistelu. Alaluokka *Kielteinen tunne* oli myös sellaisenaan yläluokkana, koska muita samansisältöisiä alaluokkia ei muodostunut. Yhdistin alaluokat *Empatia* ja *Muu tunne* yläluokaksi *Empaattinen tunne*, joksi myös nimesin muodostamani pääluokan. Kontrolliryhmän oppilaiden ilmaisut luokitukseen toisten henkilöiden tunteista väkivallan näkemisen ja kokemisen jälkeen käyvät ilmi seuraavasta taulukosta.

TAULUKKO 29. Kontrolliryhmän oppilaiden ilmaisut, mitä joku voi ajatella nähtyään tai koettuaan väkivaltaa

Esimerkkejä alkuperäisilmaisusta	Ilmaisujen lukumäärä (N=6) %	Pelkistetty ilmaus/ Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka/ Yhdistetty luokka
"Kostoa, vihaa." "Kuristaa heitä." "että menisinkö mukaan tappeluun?" "He taitavat pelätä." "Pahasti."	3 50 %	Kielteinen tunne	Kielteinen tunne	Kielteisen ristiriitainen tunne
"Saattavat ajatella olonsa tukalaksi tai uhatuksi."	3 50 %	Empaattinen tunne	Empaattinen tunne	

Kontrolliryhmän oppilaat kirjoittivat yhteensä vain kuusi ilmausta ajatuksistaan, mitä joku voi ajatella väkivallan näkemisen tai kokemisen jälkeen. Vastausten vähäinen määrä osoittanee, että oppilaiden oli vaikea samaistua kuvitteelliseen tilanteeseen ja toisen henkilön ajatuksiin ja tunnetilaan. Ilmaisusta puolet liittyi kielteisiin tunteisiin, sillä niissä oppilaat toivat esille koston ja vihan tunnetta sekä ajatusta väkivaltaan osallistumisesta. Myös empaattisia tunteita oli puolet ilmaisusta. Niissä kuvastui pelon ja uhatuksi tulemisen tunteet. Koska oppilaiden ilmauksia oli vain muutama, muodostui niistä vain kaksi alaluokkaa: *Kielteinen* ja *Empaattinen tunne*. Näiden alaluokkien sisältöjen perusteella nimesin pääluokaksi *Kielteisen ristiriitaisen tunne*, koska se mielestäni kuvasi parhaiten oppilaiden ajatuksia toisen näkemästä tai kokemasta väkivallasta.

Seuraavaksi tarkastelen interventioryhmän oppilaiden näkemyksiä, mitä muut voivat tehdä nähtyään tai koettuaan väkivaltaa. Taulukko 30 havainnollistaa oppilaiden ilmauksia ja niiden luokituksia.

TAULUKKO 30. Interventoryhmän oppilaiden ilmaisut muiden toiminnasta väkivallan näkemisen tai kokemisen jälkeen

Esimerkkejä alkuperäisilmauksista	Ilmaisujen lukumäärä (N=23) %	Pelkistetty ilmaus/ Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka/ Yhdistetty luokka
"Voi tulla myös väkivaltaiseksi." "Serku kokee henkistä kiusaamista, lähtee tai lyö kasvoihin." "Jopa tehdä itsemurhan." "...ja joku voi tehdä itsemurhan."	10 43 %	Kielteinen toiminta	Kielteinen toiminta	Kielteinen toimintatapa
"Jos yksi kaveri näkee, hän yhtäkkiä alkaa huutamaan, jos kokee, itkee." "Jos kokee, alkaa itkeä tai hakaamaan."	4 17 %	Voimakas tunnereaktio	Kielteinen toiminta	
"Menisin väliin ja lopettaisin riidan." "He voisivat tulla kapinoimaan." "Voivat mennä väliin."	3 13 %	Myönteinen toiminta	Myönteinen toiminta	
"...tai soittaa poliisille." "...tai kertoa toiselle ihmiselle, joka voisi auttaa."	2 9 %	Avun pyytäminen	Myönteinen toiminta	
"Ei mitenkään." "Vaikuttaa hermoihin tai käytökseen, koska kaikki pelaavat väkivaltapelejä paljon."	2 9 %	Passiivinen toiminta	Neutraali toiminta	
"Mene pois." "Serku kokee henkistä kiusaamista, lähtee tai lyö kasvoihin."	2 9 %	Paikalta poistuminen	Neutraali toiminta	

Interventoryhmän (N=26) oppilaista 88 % kirjoitti näkemyksensä toisten henkilöiden toiminnasta väkivaltatilanteen näkemisen tai kokemisen jälkeen. Selkeä enemmistö oppilaiden ilmauksista liittyi kielteiseen toimintaan, esimerkiksi vastaamalla väkivaltaan lyömällä tai jopa itsetuhoisella käyttäytymisellä, kuten itsemurhalla. Voimakkaita tunnereaktioita kuvaavia ilmauksia oli seuraavaksi eniten ja niissä tuotiin esille huutamista ja itkemistä. Myönteistä toimintaa kuvaavissa ilmauksissa esitettiin riidan lopettamista menemällä osapuolten väliin. Avun pyytämisessä turvaututtiin toisen aikuisen tai poliisin apuun. Joku ehdotti paikalta poistumista tai olemalla passiivinen tekemättä mitään.

Muodostin oppilaiden ilmausten samansisältöisyyden perusteella kuusi alaluokkaa, joista luokat *Kielteinen toiminta* ja *Voimaks tunnereaktio* muodostivat yläluokan *Kielteinen toiminta*. Alaluokat *Myönteinen toiminta* ja *Avun pyytäminen* muodostivat yläluokan *Myönteinen toiminta* ja yläluokkaan *Neutraali toiminta* sijoittuivat alaluokat *Passiivinen toiminta* ja

Paikalta poistuminen. Koska oppilaiden ilmaisuissa painottui kielteinen toiminta, nimesin interventioryhmän oppilaiden ilmaisujen pääluokaksi *Kielteinen toimintatapa*, joka kuvasi oppilaiden näkemystä muiden toiminnasta väkivallan näkemisen tai kokemisen jälkeen. Kontrolliryhmän oppilaista (N=11) vain kaksi oppilasta kirjoitti oman näkemyksensä toisten oppilaiden toiminnasta väkivallan näkemisen tai kokemisen jälkeen. Kirjoitetut näkemykset liittyivät toisten oppilaiden kielteiseen toimintaan osallistumalla väkivaltilanteeseen.

Interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden vastausmäärät ja sisällöt erosivat väkivalta-aiheisen kirjoitustehtävän tässä osiossa (tehtävä 1.b) selvästi toisistaan. Jostain syystä kontrolliryhmän oppilaista (N=11) suurin osa ei kirjoittanut lainkaan ajatuksistaan, mitä toiset oppilaat mahdollisesti tekisivät nähtyään tai koettuaan väkivaltaa. Herää kysymys, kokivatko kontrolliryhmän oppilaat liian vaikeaksi toisen henkilön asemaan asettumisen tai oliko synnä keskittymiskyvyn puute tai tarkkaavaisuuteen liittyvät asiat? Interventio- ja kontrolliryhmän oppilailla oli samantapaista vaikeutta etenkin keskittymiskyvyn ja tarkkaavaisuuden suhteen, mutta interventioryhmän oppilaat (N=26) kirjoittivat kuitenkin 23 ilmausta toisten henkilöiden toiminnasta väkivaltilanteen jälkeen. Lisäksi interventioryhmän oppilaiden ilmaukset eivät liittyneet vain tietyn tyyppiseen toimintaan, vaan heidän näkemyksensä sijoituivat eri ilmaisuluokkiin.

Oppilaiden väkivalta-aiheisen kirjoitustehtävän 2. kysymyksessä oppilaita pyydettiin pohtimaan ja kirjoittamaan, miten väkivaltaa voisi vähentää. Oppilaita ohjeistettiin erittelemään, mitä he itse ja heidän kaverinsa voisivat tehdä väkivallan vähentämiseksi. Lisäksi oppilaita pyydettiin kirjoittamaan ehdotuksia keinoista ja laeista päättäjille, kuten kansanedustajille ja kuntapäätäjille, ihmisten toisiinsa kohdistaman väkivallan vähentämiseksi. Seuraava taulukko 31 havainnollistaa interventioryhmän oppilaiden ilmauksia ja niiden luokituksia oppilaiden omasta toiminnasta väkivallan vähentämiseksi.

TAULUKKO 31. Interventoriyhmän oppilaiden oma toiminta väkivallan vähentämiseksi

Esimerkkejä alkuperäisilmaisui- sta	Ilmaisujen lukumäärä (N=14) %		Pelkistetty ilmaus/ Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka/ Yhdistetty luokka
"Sanoisin, jos väkivaltaa on, niin koti pamahtaa."	1	7 %	Kielteinen toiminta	Kielteinen toiminta	Myönteinen toimintatapa
"Laskea kymmeneen." "Ettei rupea haastamaan riitaa." "Lopettaa väkivaltaisten pelien pelaaminen." "Vältä turhia riitoja ja turhaa ilkeyttä."	7	50 %	Myönteinen toiminta	Myönteinen toiminta	
"Poistua, jos toinen ärsyttää." "Voisin hillitä itseni ja mennä pois tilanteesta." "Lähtee pois, jos joku haukkuu."	3	21 %	Tilanteesta poistuminen	Myönteinen toiminta	
"Kertomalla väkivaltaisesta käytöksestä henkilön vanhemmille." "Olisin poliisi, poliiseja on vähän." "Terapeutti auttoi, kun pienenä olin väkivaltainen."	3	21 %	Aikuisen avulla	Myönteinen toiminta	

Puolet ilmaisuihin liittyi oppilaiden myönteiseen toimintaan, jossa korostui konkreettiset käytännön ohjeet. Oppilaat ehdottivat laskemista kymmeneen ja turhien riitojen ja ilkeyden lopettamista sekä luopumista väkivaltapelien pelaamisesta. Myös tilanteesta poistumista ehdotettiin muutamassa vastauksessa, samoin vanhemmille tai poliisille kertomista. Yhden oppilaan vastauksesta kuvastui kielteinen toiminta, jossa väkivaltaan vastattaisiin uhkauksella. Yhdistin oppilaiden ilmaisuihin muodostamani alaluokat *Myönteinen toiminta*, *Tilanteesta poistuminen* ja *Aikuisen avulla* yläluokaksi *Myönteinen toiminta*. Alaluokka *Kielteinen toiminta* muodosti oman yläluokkansa. Interventoriyhmän oppilaiden ilmaisujen pääluokaksi nimesin *Myönteinen toimintatapa*, koska se kuvasi parhaiten oppilaiden ilmaisujen sisältöjä. Seuraavasta taulukosta 32 käy ilmi kontrolliryhmän oppilaiden ilmaukset ja luokitukset toiminnastaan väkivallan vähentämiseksi.

TAULUKKO 32. Kontrolliryhmän oppilaiden oma toiminta väkivallan vähentämiseksi

Esimerkkejä alkuperäisilmauksista	Ilmausujen lukumäärä (N=8) %		Pelkistetty ilmaus/ Alaluokka		Pääluokka/ Yhdistetty luokka
				Yläluokka	
"Hakkaan itseni, ammun itseni."	1	13 %	Kielteinen toiminta	Kielteinen toiminta	Myönteinen toimintatapa
"Ettei kukaan kiusaisi toisia." "Sanoa, että älkää tappelko." "Voisin yrittää hillitä itseni."	6	75 %	Myönteinen toiminta	Myönteinen toiminta	
"Kertoa opettajalle."	1	13 %	Aikuisen avulla	Myönteinen toiminta	

Kontrolliryhmän oppilaiden (N=11) ilmauksista suurin osa liittyi oppilaiden myönteiseen toimintaan, jolloin oppilaat yrittäisivät hillitä itseään tai pyrkisivät toimimaan niin, ettei ketään kiusattaisi tai tulisi tappelua. Yksi ilmaisu kuvasi oppilaan kielteistä toimintaa liittyen itsetuhoiseen käyttäytymiseen hakkaamalla tai ampumalla itsensä. Myös opettajalle kertomista ehdotti yksi oppilas. Yhdistin oppilaiden ilmaiset alaluokiksi *Kielteinen toiminta*, *Myönteinen toiminta* ja *Aikuisen avulla*. Näistä yhdistin yläluokaksi *Myönteinen toiminta* alaluokat *Myönteinen toiminta* ja *Aikuisen avulla*, kun taas alaluokka *Kielteinen toiminta* oli omana yläluokanaan. Kontrolliryhmän oppilaiden pääluokaksi nimesin *Myönteinen toimintatapa*, koska oppilaiden ilmaisuista suurin osa kuvasi heidän myönteistä toimintaansa.

Kirjoitustehtävän 2. kysymyksen vastauksissaan oppilaat kirjoittivat, miten heidän kaverinsa voisivat toimia väkivallan vähentämiseksi. Taulukosta 33 käy ilmi interventioryhmän oppilaiden ilmaukset ja luokitukset.

TAULUKKO 33. Interventioryhmän oppilaiden ehdotukset keinoista kavereiden väkivaltaisen käyttäytymisen vähentämiseksi

Esimerkkejä alkuperäisilmauksista	Ilmausujen lukumäärä (N=11) %		Pelkistetty ilmaus/ Alaluokka		Pääluokka/ Yhdistetty luokka
				Yläluokka	
"He voisivat rauhoittaa muita." "Hän voisi mennä puhumaan järkeä." "He voisivat olla leikkimättä väkivaltaisten kavereiden kanssa."	6	55 %	Myönteinen toiminta	Myönteinen toiminta	Myönteinen toimintatapa
"He voisivat opetella rauhoittumaan ja laskea kymmeneen." "Laskea kymmeneen."	3	27 %	Itsensä rauhoittamisen keinot	Myönteinen toiminta	
"Soittamalla poliisille, koska ei pidä väkivallasta." "He voisivat kokeilla terapiaa."	2	18 %	Avun pyytäminen	Myönteinen toiminta	

Interventioryhmän oppilaista 42 % kirjoitti, miten heidän kaverinsa voisivat toimia väkivallan vähentämiseksi. Oppilaiden ilmaisuista yli puolet liittyi myönteiseen toimintaan, kuten muiden rauhoittamiseen ja järjen puhumiseen. Myös väkivaltaisten kavereiden seuran välttämistä ehdotettiin. Toiseksi eniten oppilaat ehdottivat itsensä rauhoittamisen keinojen käyttämistä muun muassa laskemalla kymmeneen tai opettelemalla rauhoittumaan. Nämä vastaukset antavat viitteitä siitä, että interventioryhmän oppilaille oli jäänyt mieleen Aggression portaat -interventiossa opetettuja asiasältöjä ja keinoja itsensä rauhoittamiseksi, kun on suuttunut tai vihainen. Lisäksi oppilaille on korostettu kiusaamiseen tai väkivaltaan liittyvistä asioista kertomista turvalliselle aikuiselle, mikä näkyy myös vastauksissa. Osa oppilaista ehdotti avun pyytämistä esimerkiksi poliisilta tai terapeutilta. Oppilaiden ilmauksista muodostin alaluokat *Myönteinen toiminta*, *Itsensä rauhoittamisen keinot* ja *Avun pyytäminen*. Ne kaikki muodostivat yläluokan *Myönteinen toiminta*, joten myös pääluokaksi nimesin *Myönteinen toimintatapa*. Seuraava taulukko 34 havainnollistaa kontrolliryhmän oppilaiden ilmaisuja ja niiden luokituksia, mitä heidän kaverinsa voisivat tehdä väkivallan vähentämiseksi.

TAULUKKO 34. Kontrolliryhmän oppilaiden ehdotukset keinoista kavereiden väkivaltaisen käyttäytymisen vähentämiseksi

Esimerkkejä alkuperäisilmauksista	Ilmausujen lukumäärä (N=7) %	Pelkistetty ilmaus/ Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka/ Yhdistetty luokka
"Puolustavat heikkoja." "Auttaa toista." "Olemalla riitelemättä ja tappelematta ja lopettaa tappelupelien pelaaminen."	6 86 %	Myönteinen toiminta	Myönteinen toiminta	Myönteinen toimintatapa
"Kertoa opettajalle."	1 14 %	Avun pyytäminen	Myönteinen toiminta	

Kontrolliryhmän oppilaista 64 % kirjoitti näkemyksensä ja ehdotuksensa kavereiden väkivaltaisen toiminnan vähentämiseksi. Ilmauksista lähes kaikki liittyivät myönteiseen toimintaan. Vastauksissa tuotiin esille heikkojen puolustaminen ja toisten auttaminen sekä pyrkimys olla riitelemättä ja tappelematta. Yksi oppilas ehdotti, että kaveri pyytäisi apua opettajalta. Yhdistin alaluokat *Myönteinen toiminta* ja *Avun pyytäminen* yläluokaksi *Myönteinen toiminta* ja nimesin pääluokaksi *Myönteinen toimintatapa*.

Seuraavassa tarkastelen interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden kirjoittamia ilmauksia heidän ehdottamista keinoista ja laeista päätöksiä tekeville henkilöille (esim. kuntatason päättäjät, kansanedustajat) ihmisten toisiinsa kohdistaman väkivallan vähentämiseksi. Taulukko 35 havainnollistaa interventioryhmän oppilaiden ehdotuksia ja niistä tekemiäni luokituksia.

TAULUKKO 35. Interventoryhmän oppilaiden ehdotukset päättäjille väkivallan vähentämiseksi

Esimerkkejä alkuperäisilmaisuista	Ilmaisujen lukumäärä		Pelkistetty il- maus/Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka/ Yhdistetty luokka
	(N=41)	%			
"Hakataan jos hakkaa."	1	2 %	Kielteinen toiminta	Kielteinen toiminta	Myönteiset yhteiskunnan päätökset
"Olemalla mukava toisille." "Ei haukkumista."	12	29 %	Myönteinen toiminta	Myönteinen toiminta	
"Suuttuneena laskea kymme- neen." "Käytä liikennevaloja." "Ajattele- malla kukipaso-periaatetta." "Menee hakkaamaan nyrkkeilysäk- kiä/tyynyä tai huutaa tyynyyn."	6	15 %	Itsensä rauhoittami- sen keinot	Myönteinen toiminta	
"että jos on väkivaltainen toisia tai itseä kohtaan, pyytää apua." "Väkivaltaterapia."	2	5 %	Avun pyytäminen	Myönteinen toiminta	
"Enemmän poliiseja." "että poliisit pyrkivät auttamaan."	4	10 %	Poliisin toiminta	Yhteiskunnan päätökset	
"Vähennetään baareja ja viinaa." "Väkivaltaisten pelien myyminen lopetettaisiin." "Ei saa myydä niin paljon alkoholi- a kerralla." "Kaupunki saisi järjestää köyhem- mille ihmisille mukavat olotilat, kaikki saisi elää hyvässä paikassa." "Järjestämällä kaikille hyvät ota- vat; esim. kunnan koti ja rahaa huvitteluunkin."	8	19 %	Lakimuutokset	Yhteiskunnan päätökset	
"Kaikki väkivaltaiset vankilaan." "Maksamalla sakkoo."	8	19 %	Rangaistukset	Yhteiskunnan päätökset	

Interventoryhmän oppilaat (N=26) kirjoittivat runsaasti eli yhteensä 41 ehdotusta erilaisista keinoista ja laeista, joiden avulla vähennettäisiin yhteiskunnassa ilmenevää väkivaltaista toimintaa kanssaihmiä kohtaan. Kuten taulukosta käy ilmi, oppilaat kirjoittivat monipuolisesti eri aihepiireihin liittyviä ajatuksiaan. Ehdotuksista suurin osa liittyi myönteisiin toimintaehdotuksiin yleisesti, esimerkiksi ihmisten tulisi olla mukavia toisilleen eikä olisi toisten haukkumista. Konkreettisesti oppilaat ehdottivat, että kaupungin pitäisi järjestää köyhemmillekin ihmisille mukavat olotilat, jotta kaikki saisivat elää hyvässä paikassa, kunnan kodeissa ja rahaa tulisi olla myös huvitteluun. Näillä ilmaisuilla oppilaat tarkoittanevat erilaisia asuinalueita ja erilaisia koteja sekä perheiden taloudellista eriarvoisuutta.

Toiseksi eniten oppilaat ehdottivat erilaisia rangaistuksia väkivallan vähentämiseksi. Esimerkiksi väkivaltaisten henkilöiden tulisi maksaa sakkoa tai heidät pitäisi laittaa vankilaan. Kuiden oppilaan vastauksissa ehdotettiin myös itsensä rauhoittamisen keinojen käyttämistä, kuten suuttuneena ollessaan laskemista kymmeneen, liikennevalo-mallin ja kukipaso-mallin käyttämistä sekä huutamalla tyynyyn tai hakkaamalla tyynyä tai nyrkkeilysäkkiä. Nimenomaan näissä oppilaiden ilmaisuihin näkyy interventio-ohjelmassa opetettuja keinoja. Oppilaat ehdottivat myös konkreettisia lakimuutoksia, sillä heidän mielestään pitäisi vähentää baareja ja rajoittaa alkoholin käyttöä sekä lopettaa väkivaltaisten pelien myyminen. Näistä vastauksista voi päätellä, että kyseisillä oppilailta saattaa olla huonoja omakohtaisia kokemuksia aikuisten ja nuorten alkoholin käytöstä. Oppilaiden vastauksista heijastuu myös jossain määrin turvattomuuden tunne, sillä osa oppilaista korosti poliisin tarpeellisuutta ehdottamalla yleisesti poliisien määrän lisäämistä. Poliisin toivottiin myös auttavan ihmisiä. Yhden oppilaan ehdotus liittyi kielteiseen toimintaan, sillä hän ehdotti väkivallan käyttämistä väkivaltaa vastaan kirjoittamalla ”Hakataan jos hakkaa.”

Oppilaiden ilmauksista muodostamistani seitsemästä alaluokasta muodostin yläläsitteet *Kielteinen toiminta*, *Myönteinen toiminta* ja *Yhteiskunnan päätökset*. Oppilaiden vastauksissa painottuivat myönteiset yksilölliset toimintatavat ja ehdotukset päättäjille yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Siten nimesin pääluokaksi *Myönteiset yhteiskunnan päätökset*.

Kontrolliryhmän oppilaista (N=11) vajaa puolet kirjoitti väkivallan vähentämisen keinoja ja ehdotuksia. Taulukosta 36 käy ilmi oppilaiden ilmaisut ja luokitukset.

TAULUKKO 36. Kontrolliryhmän oppilaiden ehdotukset päättäjille väkivallan vähentämiseksi

Esimerkkejä alkuperäisilmauksista	Ilmausjien lukumäärä (N=5)	%	Pelkistetty ilmaus/ Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka/ Yhdistetty luokka
"Heittäisin väkivallan tekijät jokeen tai johonkin veteen."	1	20 %	Kielteinen toiminta	Kielteinen toiminta	Yhteiskunnan päätökset
"Että ei saa tappa."	1	20 %	Myönteinen toiminta	Myönteinen toiminta	
"Lakien rikkojia on aina, en usko, että väkivaltaa voisi vähentää."					
"En tiedä, ja vaikka tietäisinkin, eivät päättäjät niitä toteuttaisi."	2	40 %	Lakimuutokset	Yhteiskunnan päätökset	
"Tekee väkivaltaa, vankilaan."	1	20 %	Rangaistukset	Yhteiskunnan päätökset	

Kontrolliryhmän oppilaat kirjoittivat yhteensä vain viisi niukkaa ilmaisua keinoista ja ehdotuksista, joiden avulla yhteiskunnassa ilmenevää väkivaltaa voitaisiin vähentää. Heidän ilmauksistaan kaksi liittyi lain noudattamiseen, mutta oppilaat suhtautuivat kuitenkin hyvin pessimistisesti omiin vaikuttamismahdollisuuksiinsa, mikä ilmenee heidän kirjoittamistaan vastauksista. Myönteistä toimintaa kuvasi ilmaus, jossa korostettiin tappamisen kieltämistä. Lisäksi yhdessä vastauksessa ehdotettiin vankilaa rangaistuskeinona väkivaltaiselle henkilölle. Muodostin oppilaiden kirjoituksista alaluokat *Kielteinen toiminta*, *Myönteinen toiminta*, *Lakimuutokset* ja *Rangaistukset*. Koska oppilaiden ilmaisut painottuivat yhteiskunnan päätöksiin laki- ja rangaistusehdotuksina, nimesin kontrolliryhmän oppilaiden esittämät ehdotukset päättäjille pääluokaksi *Yhteiskunnan päätökset*.

Interventioryhmän oppilaista yhden opetusryhmän oppilaat eivät tehneet ohjeistettua väkivalta-aiheista kirjoitustehtävää, vaan he kirjoittivat väkivallan vastaisia räp-sanoituksia, joista tutkijalle luovutettiin kolme tekstiä. Seuraavassa on esimerkki kahden 6. luokkalaisen oppilaan yhteistyönä laaditusta sanoituksesta. Siinä korostuu interventio-ohjelman yhtenä tavoitteena ollut väkivallan vastainen asenne.

Väkivalta pois

*“Väkivalta pois se tähän maailmaan rauhaa lois
älä mee tappelee teen maailmalle rauhan seppeleen
älä tee toiselle pahaä autä köyhii ja anna niille apuu ja rahaa
ei lyöä kandeä toinen voi siinä satuttaa rantee
mää ja johku voidaan rakentaa rauhan vanne tukekaa toisianne
jotkut voi olla manneii toinen romaanii kolmannet tummaihosii kuitenkin tasa-arvosii
nyrkit pois se rauhaa maailmaan lois tehkä se nyt jo niin kun ois
ja meijän räppi joka päisä sois*

*90 % maailmast on väkivaltaa 5 % rauhaa ne 5 % jotain jotka ei osaa laulaa
ja himoitsee toisen kaulaa et vois aiheuttaa tuskaa
jotkut vaan sit maailmassa roskaa hakkaajil on kengän alla loskaa
eikä ne väkivallast osaa luopuu koskaa alkoholistit kaupungilla riehuu
päässä hakkaajil vaan kiehuu eikä niillä oo tunne sieluu
eikä vois ajatella et oisin reiluu toisia kohtaan
väkivaltaa koko ajan vaan jahtaa ei maailmas voi olla samanlaist kahtaa*

*rauha maan pääl taistelen sen puolesta tääl ihan millä sääl
kadut täynnä graffittei ja tagei älä ota stragei mä kuuntelen lakei
niin säkin voisit kuunnella etkä vaan ylimielisesti huudella
päin naamaa samperin laamaa koita auttaa toisii
jos näät et pienempii kiusataan tai hakataan puolusta sitä, autä mua isä
jos joku kiusaa frendiis nosta ittes penkiist
älä tuota mulle pettymyst muistakaa kaikki hei tää koko mailma.
Sillon kaikil hyvä elää ois
hei väkivalta pois*

T: kaksoset eli Mc-jonde ja Mc-johku”

Yhtenä tutkimuskysymyksenäni oli, ”Mitä oppilaat ajattelivat väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi?” Oppilaiden kirjoittamista väkivalta-aiheisissa kirjoituksissa tuli esille oppilaiden oma ääni, joka oli myös kirjoitustehtävän tarkoituksena. Interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden kirjoituksissa oli sekä yhteneväisyyksiä että eroja. Molemmat oppilasryhmät toivat esille väkivallan vastaisia tunteita ja myönteistä toimintatapaa omakohtaisen väkivallan näkemisen tai kokemisen jälkeen. Interventior ryhmän oppilaat kirjoittivat jonkun toisen ajattelevan empaattisesti ja toimivan kielteisellä tavalla nähtyään tai koettuaan väkivaltaa. Vastaavasti kontrolliryhmän oppilaat kirjoittivat kielteisen ristiriitaisia tunteita ja kielteisiä toimintatapoja. Molemmat oppilasryhmät ehdottivat väkivallan vähentämiseksi myönteisiä toimintatapoja ja päättäjille annetuissa ehdotuksissa korostui yhteiskunnalliset päätökset, kuten lait ja rangaistukset. Interventior ryhmän oppilaat kirjoittivat kontrolliryhmän oppilaita enemmän ja monipuolisemmin näkemyksistään. Oppilaiden vastauksissa oli selkeä ero etenkin ilmauksissa toiminnasta väkivallan näkemisen ja kokemisen jälkeen. Kontrolliryhmän oppilaiden vastausten määrät ja sisällöt olivat hyvin niukat, kun taas interventior ryhmäläiset toivat vastauksissaan esille interventio-ohjelman mukaisia asiasisältöjä ja esittivät runsaasti ehdotuksia päättäjille eri keinoista väkivallan vähentämiseksi.

7 OPPILAIDEN JA OPETTAJIEN ARVIOITA JA KOKEMUKSIA AGGRESSION PORTAAT -INTERVENTIOSTA

Kolmivuotisen seurantatutkimuksen (v. 2010-2012) viimeisenä tutkimuskeväänä interventioryhmän oppilaat (N=27) vastasivat tutkimusjakson aikana joka kevät toistuneen *"Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen"* – kyselyn lisäksi vielä toiseen laatimaani Webropol-alustaiseen kyselyyn, jonka olin nimennyt *"Itsearviointi ja kokemukset tunnetaitotunneista"* –kyselyksi (Liite 5). Interventioryhmän oppilaita pyydettiin vastaamaan taustakysymysten (1-4) lisäksi Aggression portaat -interventio-ohjelman avulla opetettujen asiasisältöjen oppimista koskeviin kysymyksiin (5-7) sekä tunnetaitotunteja koskeviin mielipidekysymyksiin (8-9). Kyselyn lopussa oli vielä avoin kysymys (10), johon oppilaat saivat kommentoida vapaasti pidettyjä tunnetaitotunteja.

Oppilaiden taustatietoina kysyttiin vastaajan sukupuolta, luokka-astetta sekä kuinka monen lukuvuoden ajan oppilaille oli opetettu tunne- ja itsesäätelytaitoja Aggression portaat -interventio-ohjelman avulla. Kysymykset olivat vaihtoehtokysymyksiä, joihin oppilas merkitsi itseensä sopivan vastausvaihtoehdon. Interventio-ohjelmaan kuuluneiden asiasisältöjen (erilaiset tunteet ja aggression tunne, väkivalta, riitely ja rentoutuminen) sekä erilaisten tunteiden hallinnan ja ilmaisun keinojen (liikennevalomalli, sutuhakamalli ja kukipaso-malli) oppimisen arviointi perustui oppilaiden tekemään lopulliseen itsearviointiin koko kolmivuotisen seurantatutkimuksen ajalta.

Oppilaiden opetuksessa oli toistunut kolmen lukuvuoden ajan sekä syys- että kevätlukukaudella samat opetettavat Aggression portaat -interventio-ohjelman teemat. Oppilaat olivat myös arvioineet oppimistaan kunkin opetetun teeman jälkeen intervention aikana, joten itsearviointi oli oppilaille tuttua. Kyselylomakkeessa oppilaat arvioivat oppimistaan 5-portaisella Likert-asteikolla, jossa arvo 1 tarkoitti erittäin huonosti, arvo 2 melko huonosti, arvo 3 ei hyvin eikä huonosti, arvo 4 melko hyvin ja arvo 5 erittäin hyvin.

7.1. Oppilaiden ja opettajien arvioita oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen oppimisesta tutkimusjakson aikana

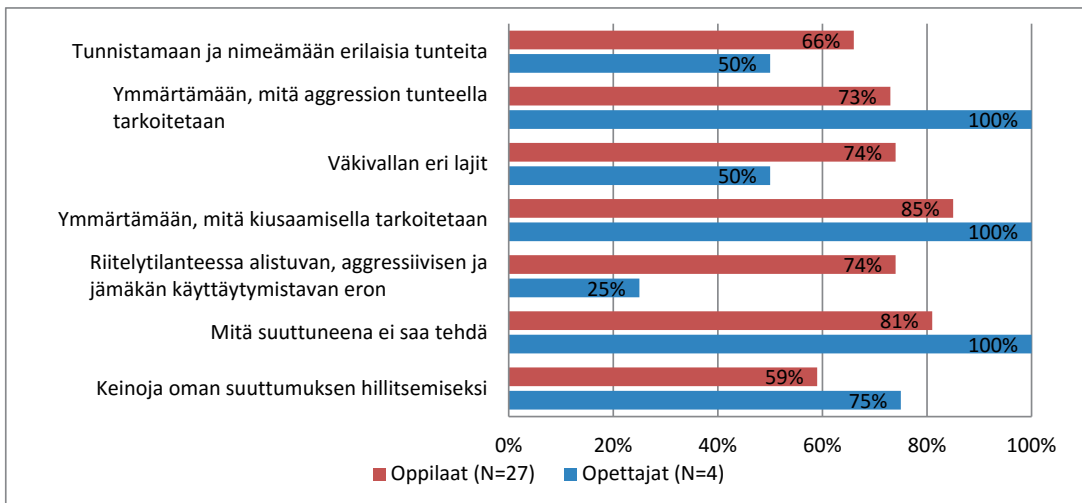
Oppilaiden *"Itsearviointi ja kokemukset tunnetaitotunneista"*- kyselyyn vastasi kevätlukukauden 2012 lopulla 27 interventioryhmän oppilasta, jotka olivat osallistuneet Aggression portaat -interventio-ohjelman mukaiseen opetukseen koko kolmivuotisen tutkimusjakson ajan. Kyselyyn vastasi yksi oppilas enemmän kuin *"Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen"* - kyselyyn loppumittauksessa (N=26), koska kyseinen oppilas oli ollut poissa koulusta *"Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen"* - kyselyn vastaamispäivänä. Hän oli kuitenkin ollut tutkimuksessa mukana koko tutkimusjakson ajan.

”Itsearviointi ja kokemukset tunnetaitotunneista” -kyselyn vastaajista poikia oli 82 % eli 22 oppilasta ja tyttöjä 18 % eli 5 oppilasta. Oppilaista 5. vuosiluokkaa käyviä oli 11, joista poikia oli kahdeksan ja tyttöjä kolme. Vastaavasti 16 oppilasta oli 6.vuosiluokalla ja heistä tyttöjä oli kaksi.

Oppilaista suurin osa eli 70 % (N=19) ilmoitti saaneensa opetusta kolmen lukuvuoden ajan, 26 % (N=7) kahden lukuvuoden ajan ja 4 % (N=1) yhden lukuvuoden ajan. Sen sijaan interventioryhmän opettajista jokainen vastasi opettaneensa oppilaille kolmen lukuvuoden ajan Aggression portaat -interventio-ohjelman mukaisesti tunne- ja itsesääätelytaitoja, mikä kävi ilmi jo aikaisemmin luvussa 5.4.

7.1.1. Oppilaiden ja opettajien arvioita interventio-ohjelman asiasisältöjen oppimisesta

Oppilaat (N=27) arvioivat tunne- ja itsesääätelytaitoihin liittyvien asiasisältöjen oppimisestaan vastaamalla kyselylomakkeen kysymyksissä 5-7 esitettyihin väittämiin. Vastaavasti opettajia (N=4) pyydettiin arvioimaan kyselylomakkeen kysymysten 21-23 avulla, miten heidän mielestään oppilaat olivat oppineet tunne- ja itsesääätelytaitoja Aggression portaat -interventio-ohjelman aikana. Sekä oppilaat että opettajat vastasivat väittämiin 5-portaisella asteikolla. Asteikon arvo 1 tarkoitti, että asia oli opittu erittäin huonosti, arvo 2 melko huonosti, arvo 3 ei hyvin eikä huonosti, arvo 4 melko hyvin ja arvo 5 erittäin hyvin. Seuraava kuvio havainnollistaa oppilaiden ja opettajien arvioita oppilaiden oppimisesta.



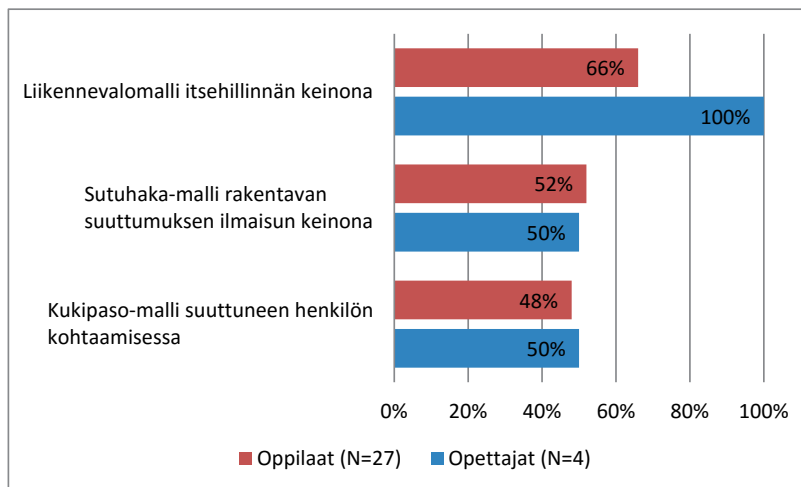
KUVIO 11. Oppilaiden ja opettajien arviot interventio-ohjelman asiasisältöjen oppimisesta (Huom! yhdistetty arvot 4=melko hyvin ja 5=erittäin hyvin)

Interventioryhmän oppilaista yli puolet arvioi oppineensa jokaisen arvioinnin kohteena olleen asiasisällön hyvin. Parhaiten oppilaat olivat mielestään oppineet ymmärtämään, mitä

kiusaamisella tarkoitetaan ja mitä suuttuneena ei saa tehdä. Myös opettajien mielestä oppilaat olivat oppineet kyseiset asiat hyvin sekä sen, mitä aggressiointunteella tarkoitetaan. Lisäksi opettajien arviot olivat oppilaita myönteisemmät koskien keinoja oman suuttumuksensa hillitsemiseksi. Sen sijaan opettajat arvioivat oppilaita varovaisemmin tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen, väkivallan lajien ja riitelytapoihin liittyvää oppimista.

7.1.2. Oppilaiden ja opettajien arvioita tunteiden hallinnan ja käyttäytymisen itsesäätelyn keinojen oppimisesta

Oppilaiden kyselylomakkeen kysymyksessä 6 kartoitettiin oppilaiden tunteiden hallinnan ja käyttäytymisen itsesäätelyn keinojen oppimista. Vastaavia asioita opettajat arvioivat oman kyselylomakkeensa kysymyksessä 22. Interventio-ohjelmaan kuului tunteiden hallinnan keinona liikennevalomallin opettaminen, rakentavan suuttumuksen ilmaisun keinona sutuhaka-malli ja suuttuneen tai vihaisen henkilön kohtaamiseen kukipaso-malli. Sekä oppilaat että opettajat arvioivat kyseisten tunne- ja itsesäätelykeinojen oppimista 5-portaisella Likert-asteikolla. Seuraava kuvio havainnollistaa oppilaiden ja opettajien arvioita, joihin on yhdistetty arviointiluokat melko hyvin (arvo 4) ja erittäin hyvin (arvo 5).

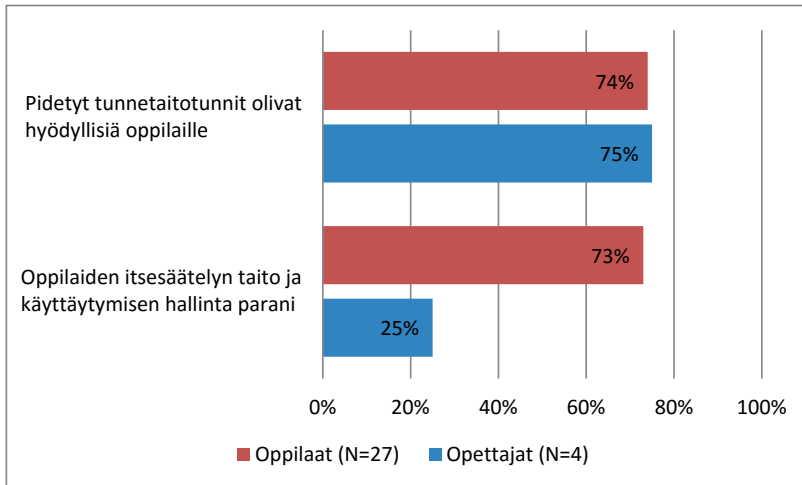


KUVIO 12. Oppilaiden ja opettajien arviot oppilaiden tunteiden hallinnan ja käyttäytymisen itsesäätelyn keinojen oppimisesta (Huom! yhdistetty arvot 4=melko hyvin ja 5=erittäin hyvin)

Oppilaat ja opettajat arvioivat, että liikennevalomalli itsehillinnän keinona oli opittu kaikkein parhaiten. Lisäksi arviot osoittavat, että rakentavan suuttumuksen ilmaisun keino (sutuhaka-malli) ja suuttuneen henkilön kohtaamiseen tarkoitettu keino (kukipaso-malli) oli myös opittu hyvin.

7.1.3. Oppilaiden ja opettajien arvioita Aggression portaat -intervention hyödyllisyydestä

Kyselylomakkeen kysymyksessä 7 oppilaita pyydettiin arvioimaan 5-portaisella asteikolla interventio-ohjelman hyödyllisyyttä heidän itsensä kannalta. Opettajat puolestaan arvioivat samaa asiaa kyselylomakkeensa kysymyksessä 23. Asteikon arvo 1 tarkoitti täysin eri mieltä, arvo 2 melko eri mieltä, arvo 3 ei samaa eikä eri mieltä, arvo 4 melko samaa mieltä ja arvo 5 täysin samaa mieltä. Seuraavasta kuviosta käy ilmi oppilaiden ja opettajien arviot, joihin on yhdistetty arviointiluokat melko hyvin (arvo 4) ja erittäin hyvin (arvo 5).



KUVIO 13. Oppilaiden ja opettajien arviot Aggression portaat -intervention hyödyllisyydestä oppilaille (Huom! yhdistetty arvot 4=melko hyvin ja 5=erittäin hyvin)

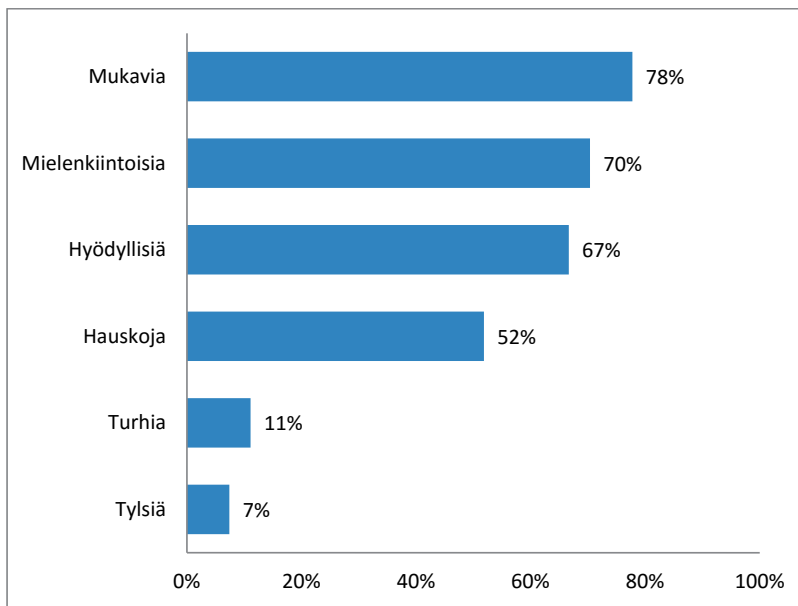
Sekä oppilaista että opettajista yli 70 % oli sitä mieltä, että pidetyt tunnetaitotunnit olivat olleet oppilaille hyödyllisiä. Edelleen oppilaista yli 70 % arvioi, että heidän itsesäätelyn taitonsa ja käyttäytymisen hallinta paranivat intervention ansiosta. Opettajien arviot olivat varovaisempia, sillä heistä vain yhden mielestä kyseiset taidot olivat edistyneet melko hyvin tai erittäin hyvin. Kolme opettajaa neljästä perusteli kyselylomakkeessa (kysymys 23) antamia arvioita oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen oppimisesta sekä pidettyjen tunnetaitotuntien hyödyllisyydestä. Yksi opettajista korosti itsesäätelytaitojen tärkeyttä kirjoittamalla, että *"Itsesäätely tunnetasolla on tärkeä asia koko elämän kannalta. Se on tärkeä osa koulun toteuttamaa kasvatustyötä."* Opettajien vastauksissa näkyi myös oppilaiden kiinnostus ja tyytyväisyys pidettyihin oppitunteihin, käytyt avoimet opetuskeskustelut sekä opettavien asiasisältöjen soveltaminen käytännön esimerkkitalanteisiin: *"Oppilaat kokivat tunnint mielenkiintoisiksi ja kaikista asioista puhuttiin avoimesti. Aggression portaat materiaalin opetus pyrittiin aina liittämään oppilaiden kokemuksiin."* ja *"Oppilaat ovat olleet aidosti kiinnostuneita tunneista ja keskustelua asian tiimoilta on ollut paljon."*

Interventioryhmän opettajien kanssa käymissäni vapaissa keskusteluissa opettajat kertoivat, että oppilaiden kanssa käsiteltiin interventio-ohjelmaan liittyviä asioita myös muulloin kuin varsinaisten tunnetaitotuntien aikana. Erityisesti opettajat kertoivat ohjanneensa oppilaita koulussa sattuneiden konfliktitilanteiden yhteydessä ja niiden jälkiselvittelyissä interventio-ohjelman mukaisesti. Esimerkiksi oppilaita muistutettiin ”liikennevalomallista” suuttumuksen hallinnan keinona, jos jokin asia tai henkilö alkaisi ärsyttää tai syntynyt konfliktitilanne uhkasi kärjistyä. Siis interventio-ohjelman mukaisia asioita ja oppeja pyrittiin siirtämään opituntitilanteista käytännön tasolle. Tavoitteena oli, että opittuja asioita osattaisiin soveltaa, kun joudutaan omien tunteiden kanssa haasteelliseen tilanteeseen.

Interventioryhmän opettajat toivat kyselyssään (kysymys 25) esille näkemyksensä koulun ja opettajan toiminnasta oppilaan tunteiden hallinnan ja käyttäytymisen itsesäätelyn tukemiseksi. Tärkeänä pidettiin opettajan omaa esimerkillistä toimintaa ja koko koulun toimintakulttuuria, mitä osoittaa vastaus: *”Olemalla itse esimerkkejä ja pitämällä koulun toimintakulttuuri sellaisena, että väkivallassa ja kiusaamisessa pyritään aina nollatoleranssiin.”* Opettajat korostivat myös tunnetaitojen opettamisen jatkuvuutta kirjoittaessaan, että *”Asiasta keskustelua pitää pitää yllä koko lukuvuoden ajan. tunnetaitotunnit ovat oiva keino tähän.”* ja *”Tapahtuneita asioita käydään huolellisesti ja yksityiskohtaisesti läpi rauhallisessa ilmapiirissä.”* Lisäksi interventio-ohjelmia ja niiden toimintamalleja pidettiin tarpeellisina, kuten yksi opettaja kirjoitti: *”Erilaiset konkreettiset mallit ovat hyviä.”*

7.2. Oppilaiden ja opettajien kokemuksia interventiosta

Interventio-ohjelman oppitunteihin liittyviä mielipiteitä kartoitettiin oppilaiden kyselylomakkeen kysymyksien 8 ja 9 avulla, joista kysymys 8 oli monivalintakysymys. Siinä oppilaat saivat valita kuudesta tunnetaito-oppitunteja kuvaavasta adjektiivista omaan näkemykseensä sopivat vaihtoehdot. Kysymys 9 koski tunnetaito-oppituntien jatkumista seuraavana lukuvuonna. Kyselyn viimeisessä, avoimessa kysymyksessä 10, oppilaat saivat mahdollisuuden tuoda esille vapaita kommenttejaan. Seuraava kuvio 26 havainnollistaa interventioryhmän oppilaiden (N=27) mielipiteitä interventio-ohjelmaan kuuluneista tunnetaitotunneista.



KUVIO 14. Oppilaiden mielipiteet Aggression portaat -intervention tunnetaitotunneista

Oppilaiden mielipiteet interventio-ohjelman mukaisista oppitunneista olivat hyvin myönteiset, sillä lähes 80 %:n mielestä oppitunnit olivat olleet mukavia. Lisäksi yli puolet oppilaista piti oppitunteja mielenkiintoisina, hyödyllisinä ja hauskoina, kuten he vapaissa kommenteissaan kirjoittivat: *"Että tunnetaitotunnit oli hyödyllisiä ja oli kivaa kun niitä oli matikan siasta:D", "Kivoja tunteja on ollut:)) ja matikka on korvattu <3", "Tunnetaitotunnit olivat kivoja. " ja "että, se oli mukavaa, hyödyllistä ja mielenkiintoisia."* Lisäksi oppilaista moni koki tunnetaitotunnit itselleen myös tärkeiksi, koska he olivat, omien sanojensa mukaan pyrkineet ja jopa voineet hyödyntää oppituntien antia oman käyttäytymisensä säätelystä. Usea oppilas toi asian selvästi esille, kuten *"Näistä tunne tunneista oli minulle hyötyä.", "Että tunne tunnint auttavat minua eteenpäin" ja "Että se oli hyödyllistä minulle."*

Jotkut oppilaat kirjoittivat myös tarkemmin eritellen ja perustellen tunnetaitotuntien hyödyllisyyttä, kuten seuraavat oppilaiden kommentit osoittavat:

"Hyödyllisistä tunnetaito-tunneista oli hyötyä monella eri tavalla. Minä itse koin niissä erilaisia tuntemuksia ja tiedän miten voin hillitä suuttumustani toiselle. Esim. jos suutun toiselle rauhoitan itseni enkä (hyökkää) toista päin haukkumalla ja lyömällä. Yritän tehdä rauhoitus-harjoituksia jos aggressio menee yli rajan riitoja selvittäessä. Hyvää kesää 2012 toivottaa xxxxx 5B!!!",

"Minulla on ollut aiemmin todella paljon vaikeuksia aggression ja aggressiivisen käyttäytymiseni kanssa, mutta tunnetaitotuntien avulla olen oppinut hyödyllisiä aggression hallintaan liittyviä asioita ja tapoja hallita riitatilanteita ja kohtaamaan suuttuneen henkilön. Itsehilintä kykyäni on parantunut paljon ja olen hyvin oppinut hallitsemaan itseäni",

”TÄMÄ ON HYÖDYLLISTÄ. NIISTÄ ON VARMAAN HYÖTYÄ MONELLE LAPSELLE. NÄMÄ OVAT KIVOJA, MUKAVIA, MIELENKIINTOISIA JA NIISTÄ SAA TIEYÖÄ JA ASIAA.”

”Kiitokset kaikesta:) olen oppinut hallitsemaan itseäni erittäin hyvin:) en ole koskaan ollu väkivaltainen enkä aggressiivinen muita kohtaan, mutta tästä on paljon apua minulle että muille. KIITOS!”

Muutamissa oppilaiden kommentteissa tuli esille opetettuja asiasisältöjä, kuten ”Opin mielestäni parhaiten liikennevalomallin”, ”Tunne taito tunnit auttavat suuttumuksen hallintaan hyvin.” ja ”Minkälaisia muita malleja on olemassa? ”Joku oppilas totesi myös yleisluonteisesti, että ”tunteiden hallinta on tärkeää”. Oppilaista noin 10 %:n mielestä oppitunnit olivat olleet turhia tai tylsiä, mitä osoittavat kommentit: ”että tunnetunnit olivat hyödyllisiä ja vähän tylsiä” ja ”en tykännyt oikein niistä tunteista tylsiä.”.

Oppilaiden myönteistä kokemusta interventio-ohjelman oppitunneista tukee myös kyselylomakkeen kysymykseen 9 saadut vastaukset. Oppilailta tiedusteltiin, toivoisivatko he, että tunnetaito-oppitunteja pidettäisiin myös seuraavana lukuvuonna. Oppilaat vastasivat 5-portaisella asteikolla, jossa arvo 1 tarkoitti täysin eri mieltä, arvo 2 melko eri mieltä, arvo 3 ei samaa eikä eri mieltä, arvo 4 melko samaa mieltä ja arvo 5 täysin samaa mieltä. Oppilaiden arviot muutettuna 3-portaiseksi asteikoksi osoittivat, että samaa mieltä oppilaista oli 44 % (N=12), ei samaa eikä eri mieltä 41 % (N=11) ja eri mieltä 15 % (N=4).

Myös joidenkin oppilaiden vapaissa kommentteissa näkyi toive tunnetaitotuntien jatkuvuudesta, kuten ”näitä tunteja saisi olla vähän lisää.” ja ”Että seiskalla olisi myös näitä.” Loput oppilaiden kommentit olivat lähinnä kiittämistä, kuten ”kiitos tunteista” tai pelkästään ”Ei ole mitään sanottavaa.” Yksi oppilas arvioi, että ”tämä on hyödyllistä, mutta kyselyt ovat melko pitkiä” ja yhden oppilaan mielestä koulunkäynti on tärkeää, kuten hän asian ilmaisi sanoen: ”En mitään muuta kun että kannattaa käydä alakoulua”.

Uudet opetussuunnitelman perusteet (OPS 2016) edellyttävät kouluilta muun muassa uusien oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien käyttöönottoa. Aggression portaat -interventio-ohjelman avulla oppilailta onkin oiva mahdollisuus esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen ja draamaopetuksen avulla oppia tärkeitä tunne- ja itsesäätelyn taitoja. Oppilaiden kommentit antavat viitteitä siitä, että Aggression portaat -interventio-ohjelma on tuonut oppilaiden koulutyöhön vaihtelua, mielenkiintoa ja on siten mahdollisesti lisännyt oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Tämä on erittäin tärkeää, sillä tällä hetkellä valtakunnallisestikin oppilaiden kouluviihtyvyyden lisäämiseen ja siten myös syrjäytymisen ennalta ehkäisemiseen pyritään vaikuttamaan monin eri tavoin. Etenkin erityistä tukea saavat sopeutumattomat oppilaat ovat tavanomaista suuremmassa vaarassa joutua syrjäytymiskierteeseen, josta yhtenä konkreettisena käytännön merkinä on koulupinnaus. Jos oppilas voi kokea, että koulussa on edes jokin mielenkiintoinen asia, joka saa hänet lähtemään kouluun, ollaan oikealla tiellä.

Opettajilta pyydettiin heidän kyselyssään (kysymys 20) arvioita Aggression portaat- interventiomateriaalin käyttökelpoisuudesta 5-portaisella Likert-asteikolla. Asteikon arvo 1 tarkoitti täysin eri mieltä, arvo 2 melko eri mieltä, 3 ei samaa eikä eri mieltä, 4 melko samaa mieltä ja 5 täysin samaa mieltä. Opettajat arvioivat Interventiomateriaalin yksimielisesti melko helppokäyttöiseksi. Kuitenkin vastauksissa kysymykseen valmiiden tuntisuunnitelmien tarpeellisuudesta interventio-ohjelman toteuttamisen helpottamiseksi ilmeni selvää hajontaa. Siten interventio-ohjelman opetusmateriaalia olisi hyvä kehittää laatimalla tarkat tuntisuunnitelmat, joita opettaja voisi halutessaan käyttää opetuksessaan sellaisenaan tai soveltaa parhaaksi katsomallaan tavalla.

7.3. Yhteenveto tutkimustuloksista

Tutkimustulosten mukaan interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden kehitys oli suurimmalta osin samansuuntaista kolmen vuoden tutkimusjakson aikana. Siten tilastollisesti merkitseviä eroja ei ilmennyt ryhmien välillä oppilaiden tunteiden kokemisessa ja ilmaisemisessa. Sen sijaan väkivaltaan liittyvissä kokemuksissa, mielipiteissä ja asenteissa sekä tunteiden ja käyttäytymisen itsesäätelyssä löytyi tilastollisesti merkitseviä eroja. Lisäksi sekä interventio- että kontrolliryhmässä tapahtui tutkimusjakson aikana muutosta oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen eri osa-alueilla.

Väkivaltaan liittyvien tulosten mukaan interventioryhmän oppilaat kokivat ja näkivät sekä henkistä että fyysistä väkivaltaa enemmän kuin kontrolliryhmän oppilaat tutkimusjakson lopussa. Sekä interventio- että kontrolliryhmän oppilaiden kiinnostus väkivaltaohjelmien katsoomiseen ja -pelien pelaamiseen lisääntyi tutkimusjakson aikana. Kuitenkin interventioryhmän oppilaat suhtautuivat tutkimusjakson lopussa merkittävästi kontrolliryhmän oppilaita myönteisemmin väkivaltapelien ikärajoihin, kun kontrolliryhmässä puolestaan kielteinen asenne lisääntyi merkittävästi. Vaikka interventioryhmässä lisääntyi väkivaltapelien pelaaminen tutkimusjakson aikana, lisääntyi myös oppilaiden väkivallan vastainen asenne suhtautumisessa toisen yllyttämiseen väkivaltaiseen tekoon. Muutos oli kontrolliryhmän oppilaisiin verrattuna merkittävä. Lisäksi interventioryhmän oppilaat kirjoittivat kontrolliryhmän oppilaita enemmän ja monipuolisemmin ajatuksiaan väkivallasta tuoden myös runsaasti esille ehdotuksiaan päättäjille eri keinoista väkivallan vähentämiseksi. Tunteiden ja käyttäytymisen itsesäätelyssä selkeä ero interventio- ja kontrolliryhmän välillä oli itsensä rentouttamisessa tutkimusjakson lopussa. Interventioryhmän oppilailta oli keinoja itsensä rentouttamiseksi, mutta kontrolliryhmän oppilailta puolestaan lisääntyi tunne, etteivät he kykene rentouttamaan itseään mitenkään.

Tutkimusjakson aikana interventioryhmässä tapahtui suotuisaa kehitystä oppilaiden myönteisten tunnekokemusten lisääntymisen ja toisiin kohdistuneen fyysisen väkivallan vähene-
misen osalta. Lisäksi interventioryhmän oppilaiden tunteiden toiminnalliset hallintakeinot,

kuten tyynyn, nyrkkeilyäkin tai vastaavaan hakkaaminen, talon kiertäminen sekä turvalliseen piilopaikkaan meneminen vähenivät tutkimusjakson aikana. Kuitenkin oppilaiden myönteisistä tunteista kirjoittaminen väheni selvästi, mihin lienee ollut syynä oppilaiden alikava murrosikä ja vähäinen kiinnostus kirjoittamiseen.

Myös kontrolliryhmässä tapahtui myönteistä kehitystä, sillä oppilaiden kielteiset tunnekokemukset sekä henkisen ja fyysisen väkivallan kokemukset vähenivät tutkimusjakson aikana. Kuitenkin kontrolliryhmäläisten kielteinen asenne väkivaltapelien ikärajoihin lisääntyi merkittävästi tutkimusjakson lopussa. Oppilaiden riitelytavoissa kaikki kolme riitelytapaa lisääntyivät, mutta muutos oli rakentavan riitelytavan osalta merkittävä.

Aggression portaat -opetusohjelman yksi keskeinen tavoite oli väkivallan vastainen asennekasvatus. Tutkimustulosten mukaan interventiota saaneiden oppilaiden väkivallan vastainen asenne lisääntyi tutkimusjakson aikana kontrolliryhmän oppilaita merkittävämmän. Myös oppilaat ja opettajat kokivat interventio-ohjelman oppilaiden kehityksen kannalta hyödylliseksi. Interventioryhmän oppilaiden ja opettajien arviot oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen oppimisesta ja siten myös sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta olivat hyvin myönteisiä ja samanlaisia. Lisäksi opettajat arvioivat Aggression portaat -interventiomateriaalin käyttökelpoiseksi oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen opettamisen välineeksi.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa tulee ottaa huomioon useiden eri tekijöiden vaikutukset. Luotettavuutta tarkastellaan sekä instrumentin eli mittavälineen että koko tutkimuksen kannalta. Tutkimuksen tarkastelussa keskitytään saatavan tiedon pätevyteen, yleistettävyyteen ja käyttökelpoisuuteen. Mittavälineen luotettavuudessa tarkastellaan mitausvirheettömyyttä eli reliaabeliutta sekä pätevyyttä eli validiutta, jotka liittyvät toisiinsa. Jotta tutkimus olisi luotettava, on käytetyn mittavälineen annettava luotettava tulos. Luotettavan mittauksen edellytyksenä on korkea validius ja sitä vahvistava korkea reliaabelius. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 151.)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi perustuu tutkimuksessa käytettyihin tutkimuksen ja mittareiden validiteetin ja reliabiliteetin käsitteisiin, mutta kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä on itse tutkija ja koko tutkimusprosessi (Eskola & Suoranta 2005, 210-211). Kysymykset totuudesta ja objektiivisesta tiedosta ovat keskeisiä laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 134-135). Määrällisen ja laadullisen tutkimuksen arvioinnin kriteerit ovat erilaiset, koska ne perustuvat erilaisiin taustaoletuksiin ja tavoitteisiin (Soininen & Merisuo-Storm 2009). Tynjälä (1991) huomauttaa, että etenkin antropologit ja etnografiaan suuntautuneet tutkijat ovat korostaneet tutkijaa oman tutkimuksensa välineenä. Vaikka validiutta ja reliaabeliutta on pidetty epäolennaisina ja soveltumattomina laadullisen tutkimuksen arvioinnissa, edellytetään myös laadulliselta tutkimukselta kriittisyyttä (Silverman 2006).

Laadullisessa tutkimuksessa on myös syytä erottaa toisistaan havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Periaatteessa laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että tutkijan sukupuoli, ikä, uskonto, poliittinen asenne, kansalaisuus, virka-asema tai muu sellainen vaikuttaa siihen, mitä tutkija kuulee ja havainnoi, koska tutkija toimii tutkimusasetelman luojana ja tulkitsijana. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 135-136.) Siten tässä tutkimuksessa korostuu sisällönanalyysin tekemisen ja tulosten raportoimisen luotettavuus ja puolueettomuus siten, että interventoryhmän erityiskoulussa toimineena tutkijana ja opettajana nämä seikat on täytynyt tiedostaa ennalta.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa keskeistä on aineistojen yhteiskunnallinen merkittävyys, aineiston riittävyys sekä analyysin kattavuus, arvioitavuus ja toistettavuus (Mäkelä 1990). *Yhteiskunnalliselta* kannalta tutkimukseni aihe on hyvin ajankohtainen; oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittymisen tukeminen osana sosioemotionaalista kompetenssia, johon liittyy yhtenä tekijänä oppilaiden väkivaltaisen käyttäytymisen ennaltaehkäiseminen. Yleisessä yhteiskunnallisessa keskustelussa sekä tieteen tekijöiden että kasvatus- ja opetusalan ammattilaisten parissa on tuotu laajasti esille huoli lasten ja nuorten pahoinvoinnista, väkivaltaisesta käyttäytymisestä sekä syrjäytymisestä. Myös tutkimukseni määräll-

linen ja laadullinen aineisto antavat uutta tietoa oppilaiden ajatuksista ja kokemuksista väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi. Tutkimustulokset voidaan ottaa huomioon myös yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ja muun muassa uuden opetussuunnitelman (OPS 2016) kunta- ja koulukohtaisessa toteuttamisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan tunnetaitoja tulee opettaa oppilaille, joten tutkimukseni on esi-merkki interventio-ohjelmien hyödyntämisestä käytännön opetustyössä.

Laadullisen aineiston *riittävyydelle* on vaikea asettaa tarkkoja sääntöjä (Eskola & Suoranta 2005, 62, 215). Yksi tapa on tarkastella aineiston kylläntymistä eli saturaatiota, jolloin uudet tapaukset eivät tuota enää uutta tietoa. Riittävyden arvioinnin yksi tapa on analysoida pieni aineisto tarkasti ja testata sen tuloksia laajemmassa aineistossa. Tutkimukseni laadullisessa aineistossa eli oppilaiden väkivalta-aiheisten kirjoitusten aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä interventioryhmän tuotokset olivat melko kattavat lähes jokaisen interventioryhmän oppilaan kirjoitettua väkivaltaan liittyvistä näkemyksistään monipuolisesti. Myös kontrolliryhmän oppilaat kirjoittivat ajatuksiaan, vaikkakin vastauksia oli lukumäärältään vähemmän ja ne olivat sisällöltään niukempia kuin interventioryhmän oppilaiden tuotokset. Siten tutkimukseni laadullinen aineisto antoi riittävästi tietoa oppilaiden ajatuksista ja näkemyksistä väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi. Lisäksi saman laadullisen aineiston kerääminen laajemmalta tutkimusjoukolta olisi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe.

Aineiston *kattavuudella* tarkoitetaan sitä, etteivät tehdyt tulkinnat perustu satunnaisiin tulkeihin aineistosta (Eskola & Suoranta 2005, 215). Väkivalta-aiheisten kirjoitusten analyysissä noudatin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmäkaavaa (Miles & Huberman 1994), jonka mukaisesti ensin pelkistin oppilaiden kirjoittamat alkuperäiset ilmaisut. Sen jälkeen etsin ilmauksien yhtäläisyyksiä ja eroja ja ryhmittelin ne aiheen mukaisiin alaluokkiin. Alaluokkia yhdistelemällä muodostin yläluokat ja sitten pääluokat, jotka liittyivät oppilaiden *tunteisiin ja toimintatapoihin*. Pyrin tekemään oppilaiden väkivalta-aiheisten tekstien aineistolähtöisen sisällönanalyysin siten, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyprosessia ja siten arvioimaan tehtyä analyysiä (ks. Mäkelä 1990). Jotta tekemäni analyysi olisi toistettavissa myös muiden tutkijoiden toimesta, pyrin kuvaamaan luokittelu- ja tulkintasäännöt mahdollisimman tarkasti. Arvioitavuuden ja toistettavuuden käsitteiden kanssa läheisiä käsitteitä ovat uskottavuus ja siirrettävyys. Käsitteellinen tulkinta on kuitenkin aina jokaisen tutkijan oma tuotos. Siten on epävarmaa, voiko aineiston tulkinnasta päästä takaisin aineistoon (Eskola & Suoranta 2005).

Lincoln ja Guba (1985) ehdottavat uskottavuus-termiä käytettäväksi luotettavuus-käsitteen sijasta. Myös vastaavuus, siirrettävyys ja vahvistettavuus ovat kriteereitä, jotka soveltuvat erityisesti laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun (Lincoln & Guba 1985; Tuomi & Sarajärvi 2012). Suomalaisista tutkijoista muun muassa Niiranen (1990), Tynjälä (1991) sekä Eskola ja Suoranta (2005) ovat esittäneet kyseiset kriteerit perustaen ne Lincolnin ja Guban (1985) näkemyksiin.

Myös tutkimukseni laadullisen aineiston osalta pyrin osoittamaan tutkimukseni luotettavaksi ja uskottavaksi. *Vastaavuus* tutkimuksessani toteutui siten, että kävin huolellisesti läpi oppilaiden tuottamat kirjalliset dokumentit aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla tuoden esille oppilaiden suoria lainauksia tutkimusraporttiini. Oppilaiden kirjoitusten ”oma ääni” kertoo tutkittavien alkuperäisistä olosuhteista, joista tutkija on tuottanut omia kuvauksia eli luokituksia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2012).

Tutkimuskirjallisuudessa (esim. Tuomi & Sajajärvi 2012) esitetään myös, että saatuja tuloksia tulisi voida *siirtää* toiseen kontekstiin tietyin ehdoin, vaikka sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi yleistykset eivät olekaan mahdollisia. Myös tutkimuksessani oppilaiden kirjoittamia ajatuksia väkivallasta ei voi suoraan yleistää koskemaan kaikkia sopeutumattomia erityisoppilaita, mutta kirjoituksissa esitetyt ajatukset ja näkemykset antavat oman näkökulmansa asiaan. Tutkimukseni toteuttamisen ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin pyrin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, jotta lukijan on mahdollista seurata tekemääni päättelyä ja myös arvioida sitä. (ks. Tuomi & Sajajärvi 2012). Näin toteutuu tutkimukseni uskottavuuden kriteeri vahvistettavuus.

Tutkimukseni luotettavuutta parantaa myös se, että tutkijakollegat arvioivat tutkimusprosessia erilaisissa keskustelupaneeleissa, kuten jatkokoulutusseminaareissa ja kesäkouluissa ja tutkimuksen tiedonantajat tulosten ja johtopäätösten osuvuutta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2012, 142). Tutkimusprosessin aikana keskustelin saamistani tutkimustuloksista interventioryhmän opettajien kanssa (ns. face-validateetti) saaden samalla vahvistuksen, että saadut tulokset vastaavat tutkittua asiaa ja että olen kuvaillut intervention toteuttamiseen liittyvää konsultaatio siten kuin se on tapahtunut tutkimusjakson aikana (ks. Cantanzaro 1988, Cavanagh 1997).

Lisäksi tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että laatimiini kyselylomakkeisiin sain arvioita tutkijakollegoilta ja myös sopeutumattomien oppilaiden parissa käytännön opetustyötä tekevilta kollegoilta, jotka eivät kuitenkaan olleet osallisina tutkimuksessa. Lisäksi sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa hyödynsin saamaani alan asiantuntijoiden ohjausta. Olen myös esitellyt tutkimustani ja alustavia tutkimustuloksia tutkijatapaamisissa ja konferensseissa, joissa olen saanut palautetta ja vastauksia tutkimukseni tekemiseen liittyvistä yksityiskohdista.

Tutkimuskirjallisuudessa (esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 233; Tuomi & Sarajärvi 2012, 143-149.) esitetään sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen validiuden tarkentamiseksi käytetyistä usean eri metodin yhdistämisestä muun muassa termejä triangulaatio (Denzin), mixing methods (Brannen 1992), monimetodinen lähestymistapa (Burges 1982) ja crystallization (Janesick 2000). Tutkimustani kuvaa parhaiten termi mixing methods, koska

käytin metodeina kvantitatiivisia kyselylomakkeita sekä oppilaiden kirjoittamia väkivalta-aiheisia tekstejä täydentämään ja syventämään oppilaiden kyselyiden vastauksia. Halusin myös saada oppilaiden oman äänen kuuluviin.

Tutkimukseni luotettavuuden vuoksi kartoitin vielä kontrolliryhmän opettajilta heille laatimassani kyselyssä (Liite 7), olivatko he käyttäneet opetuksessaan tutkimusjakson aikana Aggression portaat -opetusmateriaalia? ⁷ Yhdeksästä vastaajasta kuusi ilmoitti, ettei ollut käyttänyt, mutta kolmen opettajan vastaus oli myönteinen. Tarkensin asian puhelimitse ja opettajat kertoivat tutustuneensa Aggression portaat -kirjaan ja soveltaneensa opetusryhmässä tai yksittäisen oppilaan kohdalla joitakin kirjan asioita. Opettajat kommentoivat asiaa seuraavasti: *”Tiedän kirjan ja olen ottanut siitä joitakin vinkkejä.”*, *”Harvoin systemaattisesti, koska oppilaat vaihtuvat. Tapauskohtaisesti olen soveltanut.”* ja *”Olen lukenut teoksen, mutta en ole käyttänyt opetuksessa johdonmukaisesti. Tapauskohtaisesti olen havainnut, että tässä tämä tulee, kuten kirjassa sanottiin.”*

Kyselylomakkeessa kartoitettiin myös muiden mahdollisten tunnetaitojen opettamiseen sopivien opetusmateriaalien käyttöä (kysymykset 7-10) ja Kiva koulu -oppituntien pitämistä (kysymys 11). Opettajista (N=9) Turvataitoja lapsille -materiaalia oli käyttänyt opetuksessaan neljä opettajaa ja Askeleittain-ohjelmaa kaksi opettajaa. Lisäksi jotain muuta tunnetaitojen opetusmateriaalia ilmoitti käyttäneensä kolme opettajaa, joista kaksi ei kertonut asiasta tarkemmin ja yksi opettaja ilmoitti käyttäneensä *”Jyväskylän yliopiston materiaaleja.”* Kiva koulu -oppitunteja ilmoitti pitäneensä viisi kontrolliryhmän opettajaa. Seuraavassa on kahden opettajan kirjoittamat kommentit kyselyn lopussa olevaan avoimeen kysymykseen:

”Oppilas, joka tutkimukseen osallistui opiskeli ryhmässäni viime vuonna. Siis ainoastaan yhden lukukauden ajan. Yritimme hänen kanssaan monenlaisia malleja ja keinoja, jotka silloin eivät tuntuneet helpottavan hänen oloaan juurikaan / helpottivat hetkellisesti ja hetkittäin.” (naisopettaja)

”Ko. oppilaat ovat olleet yhdysluokallani eri pituisia aikoja, joku useita vuosia ja taas joku toinen vain vuoden tai vähemmän aikaa. En käytä mitään selkeää yhtä metodologiaa, vaan olen ”poiminut” itselleni ja kullekin oppilaalle toimivia juttuja eri ohjelmista ja kehittänyt niistä omia juttuja. ”Räätälöintiähän” tämä työ on.” (naisopettaja)

Seuraavissa luvuissa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta validiteetin ja reliabiliteetin kriteeriteiden avulla.

⁷ Tässä yhteydessä Aggression portaat -opetusmateriaalilla tarkoitettiin Raisa Cacciatoren kirjoittamaa kirjaa Aggression portaat -opetusmateriaali kouluille eikä tutkimusjoukon oppilaiden käyttöön koottua opetusmateriaalikansiota.

8.1. Tutkimuksen validiteetti

Tutkimuksen validiteetin tarkastelussa voidaan erottaa ulkoinen ja sisäinen validiteetti, kun pohditaan, tutkitaanko tutkimuksessa sitä, mitä on tarkoitus tutkia. Sisäisellä validiteetilla viitataan tutkimuksen sisäiseen logiikkaan ja johdonmukaisuuteen. Sisäinen validiteetti kohdistuu tutkimuksen omaan luotettavuuteen. (Metsämuuronen 2006, 48; Ronkainen ym. 2013, 130.) Jotta tutkimuksen tuloksia voidaan tulkita mielekkäällä tavalla, on erityisesti tutkimuksen sisäinen validiteetti tutkimuksen perusvaatimus. Useat tekijät, kuten arvaamaton tapahtuma, koehenkilöiden kato, mittausominaisuuksiltaan muuttunut mittausväline ja homogeeninen interventoryhmä voivat kuitenkin heikentää sisäistä validiutta. Lisäksi kehysmuuttujilla tai välimuuttujilla, kuten väsymyksellä, näläntunteella ja turhautumisella voi olla oma vaikutuksensa. (Kari & Huttunen 1988, 68-69; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 86.)

Tutkimuksen sisäisen validiteetin kannalta tutkija joutuu pohtimaan, onko tutkimuksessa käytetty oikeita käsitteitä ja onko teoria valittu oikein. Jos tutkimuksessa on käytetty välimittaria, tulee arvioida, sopiiko mittari kyseiseen tutkimukseen. Jos valmista mittaria ei ole käytettävissä, tutkijan täytyy muodostaa oma mittari. Mittarin tulee myös mitata sitä, mistä tutkimuksessa on tarkoitus saada tietoa. Mittarin luotettavuutta pidetään suoraan verrannollisena tutkimuksen luotettavuuteen. Usein mittaustilanteisiin liittyy tekijöitä, jotka vaikuttavat luotettavuutta alentavasti. Tutkimuksen validiteetissa voidaan erottaa sisällön validiuden lisäksi käsitevalidius ja kriteerivalidius. Käsitevalidiudessa kyselyn osioiden tulee liittyä toisiinsa ja kriteerivalidius puolestaan tarkoittaa korrelaatiokertoimen käyttöä. (Metsämuuronen 2006, 48-57.)

Tutkimuksessa käytettyjen kyselyiden laadinnan lähtökohtina olivat tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä olevan sosioemotionaalisen kompetenssin alakäsitteeseen ”*tunne- ja itsesääätelytaidot*” pohjautuvat tutkimuskysymykset sekä interventoryhmän oppilaille opettavan interventio-ohjelman asiasisällöt. Tunne- ja itsesääätelytaitojen kehittymistä mitattiin kyselyssä kolmen seurantavuoden aikana kyselylomakkeen tiettyjen kysymysosoiden avulla.

Siten kyselylomakkeen tunneosiossa arvioitiin oppilaiden myönteisten ja kielteisten tunteiden kokemisen sekä tunteista kertomisen ja kirjoittamisen yleisyyttä. Impulssien hallintaa mitattiin riitelyn taitoihin liittyvällä kysymysosiolle. Tunteiden sääätelyä puolestaan kartoitettiin itsensä rentouttamisen ja tunteiden hillitsemisen keinoja käsittelevien kysymysosoiden avulla. Aggressiivisuuteen liittyvät kysymykset koskivat kiusaamisen muodossa ilmenevää henkistä ja fyysistä väkivaltaa. Lisäksi kyselyn viimeinen osio liittyi oppilaiden aggressiivisen toiminnan laatuun ja yleisyyteen vihaisena ollessaan. Oppilaiden mielipiteitä väkivallasta selvitettiin kyselyssä erilaisten väittämien avulla. Lisäksi käytin laadullista tutkimusmetodia, aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, tarkastellessani oppilaiden kirjoittamia väkivalta-aiheisia

kirjoituksia. Pyrin näin saamaan tarkempaa ja syventävää tietoa oppilaiden näkemyksistä. Usean metodin käyttö vahvistaa osaltaan tutkimuksen validiteettia.

Tunne- ja itsesäätelytaitojen lisäksi toinen tutkimuksen keskeinen käsite on sopeutumaton oppilas. Sen määrittelyminen ei ole yksiselitteistä, joten pyrin muodostamaan kyselylomakkeen alkupuolen taustakysymysten avulla kuvauksen ja käsityksen oppilaista, jotka osallistuivat tutkimukseen. Etenkin terveystieteiden lausunnot oppilaiden erityisopetukseen siirtymisen syistä (luku 5.2) kuvaavat näiden oppilaiden problematiikkaa ja siten heidän ”sopeutumattomuuttaan” opiskella isossa ryhmässä.

Kyselylomakkeen laadintavaiheessa hyödynsin sopeutumattomien erityiskoulun erään 5. luokan oppilaiden ajatuksia, mitä keinoja voi käyttää itsensä rauhoittamiseksi ja rentouttamiseksi silloin, kun olotila tuntuu levottomalta ja rauhattomalta. Käymämme keskustelun aikana kirjasin ylös lukuisat oppilaiden ideat ja ehdotukset ja muotoilin niiden pohjalta yhden kysymyssarjan lomakkeeseen. Lisäksi pyysin arvioita alustavasti laatimastani kyselylomakkeesta tutkimukseen osallistumattomilta kollegoilta, jotka olivat tutustuneet Aggression portaat -intervention opetusmateriaaliin. He olivat myös tietoisia, mihin tutkimuskysymyksiin halusin saada kyselyn avulla vastaukset. Heidän kommenttiansa ja huomioidensa pohjalta täsmensin ja hioin laatimani kyselyn sen lopulliseen muotoonsa. Tämän jälkeen tein vielä testimittauksen tutkimukseen osallistumattomille sopeutumattomien oppilaiden ryhmälle ennen kuin otin mittarin varsinaiseen tutkimuskäyttöön.

Tutkimuksen toteuttamista koskevasta luvusta (luku 5.6) käy ilmi tutkimuksen tutkimusasetelma ja tutkimuksen suorittamisen tarkka kuvaus. Pyrin toteuttamaan tutkimuksen siten, että mittaustilanteessa tutkimuksen luotettavuuteen alentavasti vaikuttavia tekijöitä oli mahdollisimman vähän. Tutkimuksen ulkoinen validiteetti liittyy tutkimuksen yleistettävyyteen ja siihen, voidaanko tutkimus kohdistaa myös muihin ryhmiin (Metsämuuronen 2006; Neuendorf 2002, 115; Ronkainen ym. 2013, 130). Ulkoiseen validiteettiin voivat vaikuttaa alkumittauksesta aiheutuva herkkyys, otannan yhteydessä syntynyt valikointiharha sekä koejärjestelystä aiheutuvat seuraukset (Kari & Huttunen 1988, 70-71). Tutkimukseni ulkoista validiteettia vahvistaa se, että kävin itse teetättämässä kyselyt sekä interventiorryhmän että kontrolliryhmän oppilaille heidän kouluissaan. Tuolloin ohjeistus kyselyyn vastaamiseen oli kaikille vastaajille samanlainen. Lisäksi pystyin havainnoimaan oppilaiden keskittymistä ja toimintaa kysymyksiin vastaamisessa.

Koska tutkimukseni aineisto on pieni ja tutkimus kohdistui vain Varsinais-Suomen alueella asuviin sopeutumattomiin erityisoppilaisiin, ei tutkimustuloksia voi suoraan yleistää valtakunnallisesti kaikkiin sopeutumattomiin erityisoppilaisiin. Tutkimus on kuitenkin mahdollista toistaa vastaavanlaisille sopeutumattomille erityisoppilaille, mutta myös mille tahansa yleisopetuksen opetusryhmälle.

8.2. Tutkimuksen reliabiliteetti

Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen luotettavuutta eli mittausvirheettömyyttä. Tarkastelun kohteena on mitattava ominaisuus ja sen ilmeneminen eri mittauksissa ja eri kohderyhmissä. Tutkimuksen reliabiliteetin kannalta olennaista on arvioida mittauksen suorittamisen yhdenmukaisuutta ja johdonmukaisuutta sekä mittarin toimivuutta. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 152; Ronkainen ym. 2013, 131.) Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa siis mittauksien toistettavuutta eli mittauksen tai tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi ym. 1997, 231).

Kaikkien mittareiden on kuitenkin todettu olevan jossain määrin epätäydellisiä ja epätarkkoja, joten mittaukseen sisältyy aina virhettä. Pyrin keräämään tutkimusaineistoni siten, ettei mittaamisessa tapahtunut systemaattista virhettä eli harkitsin tarkkaan kyselyiden teettämisen ajankohdat. Esimerkiksi varmistin aina, että myös kevätlukukaudella interventio-ohjelman mukaiset asiasisällöt oli ehditty opettaa oppilaille. Satunnaisvirheeseen en kuitenkaan tutkijana voinut vaikuttaa, sillä aina virheen mahdollisuus on olemassa, vaikka oppilaat vastasivatkin kyselyihin keskittyneesti ja pyrkien huolellisuuteen (ks. Ronkainen ym. 2013, 132).

Mittarin toistettavuutta arvioidaan käyttämällä reliabiliteetti- eli reliabiliteetikerrointa. Reliabiliteetti voidaan laskea käyttämällä toistomittausta, rinnakkaismittausta tai mittarin sisäisen yhtenäisyyden konsistenssin kautta (Metsämuuronen 2006, 65). Mittarin reliabiliteettiä arvioidaan erilaisten operationaalisten menetelmien avulla, jolloin voidaan saada toisistaan paljonkin poikkeavia reliabiliteettiestimaatteja eli kertoimia. Tutkimuksessani mittarina ollut *”Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen”*-kysely oli stabiili, sillä se pysyi koko tutkimusjakson aikana kaikilla mittauskerroilla samana. Tutkimuksen stabiliteettiä vahvisti myös se, että tutkimuksessa tutkittiin jokaisella mittauskerralla samaa ilmiötä eli stabiliteetin konsistenssi, kohdepysyvyys, oli reliabeli. Kyselylomakkeen konsistenssin eli mittarin sisäisen johdonmukaisuuden varmistin *”Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen”*-kyselylomakkeessa käyttämieni summamuuttujien osalta testaamalla ennen summamuuttujien käyttämistä niiden Cronbachin alfa-kertoimien arvot. Summamuuttujat olivat reliabeleita, sillä niiden alfa-arvot olivat suurempia kuin 0.60. Mitä lähempänä alfa-arvot ovat ykköstä, sitä yhdenmukaisempia mittareiden muuttujat ovat. (ks. Soininen & Merisuo-Storm 2009, 154-155.)

9 POHDINTA

Tutkimuksessani perehdyin sopeutumattomuuden vuoksi erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittymiseen Aggression portaat -interventio-ohjelman avulla kolmen vuoden seurantajakson aikana. Koska yksilön tunne- ja itsesäätelytaidot ovat yksi sosioemotionaalisen kompetenssin (Rose-Krasnor 1997) alakäsite sosiokognitiivisten ja sosiaalisten taitojen ohella, tutkimukseni tulokset antoivat myös tietoa interventioryhmän oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisestä. Tutkimukseni liittyi koulukontekstiin, jossa yksilöön keskeisesti vaikuttavia tekijöitä ovat myös kaverisuhteet ja oppilaiden osallisuus.

Lapsen varhaista kiintymyssuhdetta pidetään perustana sosioemotionaaliselle kompetenssille, jonka kehittyminen jatkuu lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa koko elämän ajan kestäväenä prosessina. Tunteilla ja niiden itsesäätelyllä on todettu olevan merkitystä sosioemotionaalisen kompetenssin kannalta ja se nähdään lasta ja nuorta suojaavana tekijänä heissä itsessään tai lähiympäristössään olevia riskitekijöitä vastaan. Kompetenssin ongelmien on todettu olevan yhteydessä muun muassa koulu- ja oppimisvaikeuksiin, minäkäsityksen, itsearvostuksen ja itsetunnon ongelmiin, toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn, tunne-elämän sekä käyttäytymisen ongelmiin (ks. Kavale & Forness 1996).

Lapsen sosioemotionaaliseen kompetenssiin voidaan vaikuttaa myönteisesti myös koulussa tapahtuvalla kasvatuksella ja opetuksella. Koska oppilaat ovat koulussa useita tunteja päivittäin, koulun merkitys myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa korostuu. Koulun pedagogista hyvinvointia tukevan oppimisympäristön on tutkimuksissa todettu muun muassa kompensoivan masennukselle altistavia taustatekijöitä (ks. Ellonen 2008) sekä ennaltaehkäisevän, tukevan ja korjaavan puutteita etenkin niiden lasten ja nuorten kohdalla, joilla on sosioemotionaalisia vaikeuksia. Siten tunnistamalla ja tukemalla lasten ja nuorten sosioemotionaalisia vahvuuksia voidaan vahvistaa oppilaan itsetuntoa, jonka myötä vuorovaikutuksen luonne muuttuu myönteisemmäksi. (ks. Lappalainen ym. 2008.)

9.1. Tutkimuksen arviointia

Aggression portaat -opetusohjelmasta ei ole tehty aikaisemmin tieteellistä tutkimusta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, voidaanko koulussa toteutettavalla pitkäkestoisella, Aggression portaat -opetusohjelmaan perustuvalla, interventiolla vaikuttaa suotuisasti käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia omaavien sopeutumattomien alakouluikäisten oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittymiseen. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vaikeuksien taustalla olevat puutteelliset sosiaalisen tiedonkäsittelyn ja tun-

teiden säätelyn taidot ilmenivät muun muassa muiden häiritsemisenä, levottomuutena, keskittymisvaikeuksina tai aggressiivisena käyttäytymisenä toisia kohtaan eli vaikeuksina sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

Tässä interventiotutkimuksessa käytetyn Aggression portaat -opetusohjelman teoreettisena perustana on kehityspsykologinen näkökulma, jossa lähtökohtana ja tavoitteena on yksilön aggression tunteen ja normaalin kehityksen ymmärtäminen, hyväksyminen ja tukeminen. Tutkimuksessani käytetty interventio-ohjelma opettaa oppilaita soveltamaan oppimiaan sosioemotionaalaisia taitoja ja eettisiä arvoja jokapäiväisessä elämässä, mitä osoittavat interventiotutkimuksen tulokset luvussa 6. Oppilaiden arviot ja kokemukset sekä vapaat kommentit interventio-ohjelmasta ja sen hyödyllisyydestä osoittavat, että interventio-ohjelman mukaiset tunnetaitotunnit toivat vaihtelua ja mielenkiintoa oppilaiden koulupäiviin ja siten osaltaan vaikuttivat oppilaiden kouluviihtyvyyteen myönteisesti.

Pyrin toteuttamaan interventiotutkimukseni huolellisesti ja raportoimaan saadut tutkimustulokset mahdollisimman tarkasti. Interventioryhmän verrokkina käytin kontrolliryhmää, jonka oppilaat tulivat viiden eri kunnan alueelta edustaen kuutta eri koulua. Tutkimukseen osallistuneet interventio- ja kontrolliryhmän oppilaat olivat samanikäisiä ja he saivat sopeutumattomille oppilaille tarkoitettua erityisopetusta enintään 10 oppilaan opetusryhmissä. Interventio- ja kontrolliryhmä eivät kuitenkaan olleet oppilasmäärältään samankokoiset tutkimusjakson alkaessa syksyllä 2009, sillä interventioryhmässä oppilaita oli 36 oppilasta ja kontrolliryhmässä 26 oppilasta. Interventioryhmän oppilaiden erityisopetussiirtojen päätöksissä oli eniten tunne-elämään liittyviä syitä, kun taas kontrolliryhmän oppilaiden siirtojen pääsääntöinen syy oli uhmakkuushäiriö ja omaehtoisuus. Toisaalta sekä interventio- että kontrolliryhmän oppilaiden siirtopäätöksiin oli nimetty keskimäärin kolme eri syytä jokaiselle oppilaalle ja kolmen yleisimmän syyn joukossa oli molemmissa oppilasryhmissä tunne-elämän vaikeudet sekä keskittyminen ja levottomuus. Siten interventio- ja kontrolliryhmän oppilaat olivat problematiikaltaan samantapaisia ja vertailukelpoisia.

Syynä pieneen tutkimusaineistooni oli muun muassa se, että halusin tutkia Varsinais-Suomen alueen oppilaita, jotka olivat tutkimuksen alkaessa 3. ja 4. vuosiluokilla opiskelevia sopeutumattomia oppilaita, joilla oli vaikeuksia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja tunteiden hallinnassa sekä käyttäytymisen itsesäätelyssä. Kaikki sopeutumattomat erityisoppilaat eivät kuitenkaan saaneet huoltajan suostumusta osallistua tutkimukseen. Koska tutkimusaineistoni oli pieni ja populaation jakauma ei ollut normaalijakauman mukainen, käytin tarkojen tilastollisten analyysien saamiseksi SPSS 22.0 -tilasto-ohjelman avulla parametrisen t-testin sijasta epäparametrisia Mann-Whitneyn U-testiä ja Wilcoxonin testiä.

Syksyn 2009 alkumittauksen jälkeen tein myös välimittaukset keväällä 2010 ja 2011 ennen kolmen vuoden tutkimusjakson päättymistä loppumittaukseen keväällä 2012. Välimittauk-

set tein ”kaiken varalta”, sillä en voinut tietää etukäteen, onko tutkimusjakson loppumittauksen ajankohtana oppilaita enää riittävästi mukana tutkimuksessa saadakseni luotettavaa tutkimustietoa. Erityisopetuksesta oppilaita siirtyy yleisopetukseen, kun opiskelun arvioidaan onnistuvan myös isossa lähikoulun opetusryhmässä. Näin tapahtui myös tämän tutkimuksen interventio- ja kontrolliryhmän osalta, mutta oppilasmäärä pysyi kuitenkin riittävän suurena tutkimusaineistoni tilastollisen analysoinnin kannalta. Jos oppilasmäärä olisi vähentynyt liikaa kevääseen 2012 mennessä, olisi interventiojaksokin lyhentynyt vain vuoden tai kahden mittaiseksi. En myöskään nähnyt tarpeellisena raportoida tutkimustuloksia välimittauksista, etenkin, kun niissä ei tutkimuksen kannalta ilmennyt poikkeavia tai mielenkiintoisia tuloksia. Siten esitin tutkimukseni tilastolliset analyysit vain alku- ja loppumittausten osalta ja tarkastelin niihin perustuen oppilaiden tunne- ja itsesääätelytaidoissa tapahtuneita muutoksia.

Tutkimukseni yhtenä selkeänä puutteena on intervention tarkkailun (fidelity) puuttuminen. Tarkkailu olisi voitu toteuttaa esimerkiksi videoimalla tietty määrä jokaisen interventiotutkimukseen osallistuneen opettajan pitämiä tunnetaitotunteja siten, että jokaisesta opetettavasta Aggression portaat -opetusohjelman teema-aiheesta olisi ollut videomateriaalia koko tutkimusjakson ajalta. Tunnetaitotuntien videointi olisi ollut luotettavampi keino saada tietoa intervention toteuttamistavoista, kuin se, että tutkija olisi ollut seuraamassa opetusta ja tekemässä havaintoja. Kuitenkin tunnetaitotuntien videointiin olisi pitänyt pyytää huoltajan kirjallinen suostumus, jota kaikkien oppilaiden huoltajat eivät todennäköisesti olisi myöntäneet. Siten tunnetaitotuntien videoiminen ja interventio-ohjelman mukainen opetus olisi ollut hankala toteuttaa käytännössä. Myöskään kyseisessä tilanteessa opetusryhmän oppilaiden vuorovaikutus ei olisi ollut samanlaista kuin tavallisesti.

Opettajat toteuttivat Aggression portaat -interventio-ohjelmaa ensimmäistä kertaa, joten tutkimukseni ollessa samalla myös pitkittäistutkimus kestään kolmen lukuvuoden ajan, herää kysymys, toteuttivatko opettajat interventio-ohjelmaa koko tutkimusjakson ajan interventio-ohjelman mukaisesti. Toisaalta opettajat tiesivät, että he tulevat vastaamaan tutkimusjakson lopussa keväällä 2012 kyselyyn, jossa he vastaavat interventio-ohjelman toteuttamista koskeviin kysymyksiin sekä arvioivat oppilaiden tunne- ja itsesääätelytaitojen oppimista. Opettajien kyselystä käy ilmi, että he olivat opettaneet interventioon osallistuneelle opetusryhmälle interventio-ohjelman mukaiset asiasällöt lähes poikkeuksetta annetun ohjeistuksen mukaisesti kolmen lukuvuoden ajan.

Oppilaiden kyselystä ”*Itsearviointi ja kokemukset tunnetaitotunneista*” ilmenee, että oppilaiden mukaan heistä lähes kaikille oli opetettu Aggression portaat -interventio-ohjelman mukaisesti tunnetaitotunteja kolmen lukuvuoden ajan. Muutama oppilas vastasi kyselyssä, että tunnetaitotunteja oli opetettu kahden lukuvuoden ajan ja yksi oppilas, että yhden lukuvuoden ajan. Tätä näkemyseroa selittää se, että kahden tutkimukseen osallistuneen opetusryhmän osalta tapahtui ensimmäisen tutkimusvuoden jälkeen opettajavaihdos siten, että

tunnetaitotuntien opettamisesta vastasi toinen opettaja (ks. luku 5.4). Oppilaille on voinut jäädä mieleen enemmän ne tunnetaitotunnit, joita sama opettaja opetti kahden lukuvuoden ajan. Interventio-ohjelman toteuttamista vahvistaa myös se, että tutkija toimi itse samassa työyhteisössä erityisluokanopettajana ja muistutti säännöllisesti intervention toteuttamisesta etenkin tutkimukseen osallistuneille opettajille.

Interventiotutkimukseni toisena puutteena on tutkimusasetelmassa esitetyn viivästetyn mittauksen puuttuminen. Sen olisi voinut suorittaa siten, että samoille tutkimukseen osallistuneille interventio- ja kontrolliryhmän oppilaille olisi pidetty vielä vuoden kuluttua tutkimuksen päättymisestä, eli keväällä 2013, sama ”*Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen*” – kysely. Tuolloin osa oppilaista oli siirtynyt yläkouluihin 7. vuosiluokalle ja osa opiskeli 6. vuosiluokalla. Koska interventioryhmän oppilaista viisi oppilasta siirtyi loppumittauksen jälkeen keväällä 2012 ennen 7. kouluvuoden alkua yleisopetukseen, interventioryhmän oppilaita oli jäljellä 21 oppilasta.

Tässä tutkimuksessa viivästetyn mittauksen poisjättämisen yhtenä syynä oli se, että kolmen vuoden tutkimusjakson aikana tehdyissä kyselyissä ei ollut tilastollisesti merkitseviä muutoksia interventio- ja kontrolliryhmän välillä muussa kuin oppilaiden itsensä rentouttamisessa sekä suhtautumisessa väkivaltapeliin ikärajoihin ja toisen yllyttämiseen väkivaltaiseen tekoon. Siten muita merkittäviä muutoksia ei todennäköisesti olisi ilmennyt myöskään viivästetyssä mittauksessa. Toiseksi tarkastelin interventiota saaneiden oppilaiden yleisopetukseen siirtyneiden määrää tutkimusjakson aikana sekä vuosi tutkimuksen päättymisen jälkeen. Interventiota saaneista oppilaista siirtyi kyseisenä aikana 50 % yleisopetukseen. Useat tutkijat (esim. Hautamäki 2009, 137; Moberg 1985) ovat esittäneet, että muun muassa jokin sopeutuminen, kuten erityisopetuksesta yleisopetukseen siirtyminen, on erityispedagogisessa tutkimuksessa toimintojen tuloksellisuuden kriteerinä. Siten yleisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä antaa viitteitä intervention tuloksellisuudesta ja käyttäytymisessä tapahtuneesta pysyvästä myönteisestä muutoksesta, vaikka oppilailla tapahtuukin luonnostaan kasvua ja kehitystä myös kognitiivisten taitojen osalta.

Tutkimuksessani käytin mittareina oppilaille ja opettajille laatimiani kyselyitä, koska interventiotutkimukseeni sopivaa valmista mittaria ei ollut saatavilla. Kyselyt perustuivat tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen pohjalta asettamiini viiteen tutkimuskysymykseen ja tutkimuksessani käytetyn interventio-ohjelman lähtökohtana olleeseen Aggression portaat -opetusmateriaaliin. Kyselyt laadin siten, että ne olivat valideja ja mittasivat sitä, mitä tietoa tutkimuskysymysteni avulla halusin saada.

9.2. Tutkimustulosten arviointia

Tässä tutkimuksessa Aggression portaat -interventiolla pyrittiin vaikuttamaan suotuisasti erityisesti oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitoihin, mutta samalla myös oppilaiden sosiaaliin ja sosiokognitiivisiin taitoihin sekä ryhmän vuorovaikutukseen (ks. Salmivalli 2005, 182). Tutkimukseni tulokset osoittavat, että interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehitys oli suurimmalta osin samansuuntaista tutkimusjakson aikana. Kuitenkin väkivaltaan liittyvissä kokemuksissa, mielipiteissä ja asenteissa sekä tunteiden ja käyttäytymisen itsesäätelyssä löytyi selviä eroja. Lisäksi molempien oppilasryhmien sisällä tapahtui muutosta oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen eri osa-alueilla.

Oppilaiden myönteisten ja kielteisten tunteiden kokemisesta ja ilmaisemisesta saadut tutkimustulokset olivat interventio- ja kontrolliryhmän kesken ristiriitaiset, sillä interventio-ryhmän oppilaiden myönteiset tunnekokemukset lisääntyivät merkittävästi tutkimusjakson aikana, kun taas kontrolliryhmän oppilaiden kielteiset tunnekokemukset vähenivät. Useissa eri tutkimuksissa on osoitettu tunteiden vaikuttavan keskeisesti ja monin eri tavoin yksilön elämään. Myönteisten tunteiden on todettu muun muassa auttavan palautumaan kielteisten tunteiden aiheuttamista rasituksista (ks. Fredrickson, Mancuso, Branigan & Tugade 2000) sekä lisäävän elämän tarkoituksellisuuden tunnetta ja terveyttä (ks. Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek & Finkel 2008). Lisäksi on havaittu myönteisten tunteiden suotuisa vaikutus keskittymiseen, muistiin, oppimiseen ja luovaan ongelmaratkaisuun (ks. Kokkonen 2010). Siten interventio-ryhmän oppilaiden myönteisten tunnekokemusten merkittävä lisääntyminen tutkimusjakson aikana on oppilaiden kehityksen kannalta tärkeä ja hyvä tulos. Aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Crick & Dodge 1994; Crick & Dodge 1996; Safran, Safran & Rich 1994) on todettu tunteiden tunnistamiseen ja nimeämiseen kykenevien lasten omaavan paremmat sosiaaliset taidot ja käyttäytyvän vähemmän aggressiivisesti verrattuna muihin lapsiin sekä olevan myös hyväksytympiä kaveripiirissä. Myös Aro (2011) esittää, että tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn kannalta tunteiden tunnistamisella ja nimeämisellä on keskeinen merkitys. Lisäksi oppilaiden myönteisiä tunnekokemuksia ja elämyksiä pidetään erinomaisen opettamisen ja hyvän oppimisen tunnusmerkkeinä (Moore & Kuol 2007).

Tutkimuksessani tarkastelin myös oppilaiden tunteiden ilmaisemista puhumalla ja kirjoittamalla. Tunteista puhumaan oppimista pidetään tutkimusten mukaan tärkeänä, sillä omista tunteista puhumisen ja kirjoittamisen on todettu helpottavan tunteiden tunnistamista ja ymmärtämistä ja siten lisäävän kykyä hallita itseään ja elämää. Tunteiden opettamisen avulla kehittyy myös lapsen kyky empatiaan. (ks. Dunn 2004; Cacciatore 2007.) Tunneilmaisusta negatiivinen ja positiivinen emotionaalisuus ovat yhteydessä temperamenttiin. Positiivisen emotionaalisuuden piirteiden on todettu olevan vaikeammin mitattavissa ja osoitettavissa kuin negatiivisen emotionaalisuuden piirteiden, joita ovat ärtymys, pahan olon

tunne, stressiherkkyys, pelko ja viha eli yleinen taipumus negatiivisiin tunteisiin ja epäystävälliseen käytökseen. Kuitenkin kasvatuksen merkitys tunneilmaisujen kehittämisessä korostuu. (ks. Keltikangas-Järvinen 2000.)

Sekä interventio- että kontrolliryhmän oppilaiden tunteista puhuminen ja kirjoittaminen vähenivät tutkimusjakson aikana ja muutos oli interventioryhmän oppilailla myönteisistä tunteista kirjoittamisen osalta merkittävä. Syynä oppilasryhmien kirjoittamisen vähenemiseen lienee se, että kyseisille, murrosiän alkuvaiheessa olleille, oppilaille tunteista kirjoittaminen ei välttämättä ollut kovin luontevaa. Lisäksi Aggression portaat -interventio-ohjelmassa ei ollut erityisiä opetusvinkkejä opettajille, miten oppilaiden tunteista kirjoittamista voisi harjoitella ja taitoa kehittää. Tämä seikka on hyvä huomioida interventiomateriaalin kehittämisessä.

Tutkimukseni avulla halusin myös selvittää, miten oppilaiden tunteiden hallinta ja käyttäytymisen itsesäätely muuttuivat tutkimusjakson aikana. Ihmisen kyky hallita ja säädellä omaa toimintaansa ja käyttäytymistään mahdollistaa tavoitteiden asettamisen itselle ja sopivien toimintatapojen valitsimisen niiden saavuttamiseksi (ks. Baumeister 2004). Itsesäätelyn avulla voimme olla myös toimimatta ja välttymään kielteisiltä seuraamuksilta tai jopa terveytemme vaarantamiselta (ks. esim. Aro 2011; Heatherton & Wagner 2011). Suotuista sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistuu onnistuneen itsesäätelyn avulla, vaikka tunnekokemukset olisivat voimakkaita (Aro 2011). Saamani tulokset osoittavat, että interventioryhmän oppilaiden toiminnalliset tunteiden hallintakeinot vähenivät seurantajakson aikana ja oppilaiden mukaan he satuttivat ja kiusasivat fyysisesti muita merkittävästi vähemmän tutkimusjakson lopussa.

Tutkimukseni osoitti, että interventioryhmän oppilailla oli koko tutkimusjakson ajan keinoja omien tunteidensa hillitsemiseksi ja itsensä rentouttamiseksi, päinvastoin kuin kontrolliryhmän oppilailla, joilla keinottomuuden tunne selvästi lisääntyi. Myönteiset tunnekokemukset ja rentoutuminen liittyvätkin läheisesti toisiinsa, sillä erilaisten mietiskely- ja rentoutusharjoitusten avulla pyritään säilyttämään ja pidentämään myönteiseksi koettua tunnetta (ks. Kokkonen 2010; Lindh 2006). Lisäksi rentoutumisen taito on tärkeää esimerkiksi jonkin voimakkaan tunteen, aggression, fyysisen nousun hallitsemiseksi ja rentoutuminen on avuksi myös stressitilanteiden purkamisessa. (ks. Cacciatore 2007).

Väkivaltaan liittyvien tutkimustulosten mukaan interventioryhmän oppilaat kokivat ja näkivät sekä henkistä että fyysistä väkivaltaa enemmän kuin kontrolliryhmän oppilaat tutkimusjakson lopussa. Syitä tulokseen on varmasti useita. Yksi näkökulma on se, että tutkimusjakson aikana osa interventioryhmän oppilaista siirtyi opiskelemaan yleisopetukseen lähikouluunsa, joten tutkimusjakson lopussa keväällä 2012 interventioryhmässä oli jäljellä kaikkein haasteellisin oppilasaines. Sen lisäksi kyseisiin opetusryhmiin tuli lisää haasteellisia 11-13-vuotiaita oppilaita, joille oli ehtinyt kertyä lukuisia, muun muassa sosiaalsiin suhteisiinsa ja

koulunkäyntiinsä liittyviä, epäonnistumisen kokemuksia. Tutkimuksissa onkin todettu lasten negatiivisten sosiaalisten kokemusten ja niiden myötä myös heikkojen sosiaalisten taitojen pahentavan aggressiivisten lasten sopeutumisongelmia, aggressiivista käyttäytymistä ja itsepääteilyvaikeuksia (ks. Webster-Stratton 2003; Webster-Stratton & Lindsay 1999).

Myös interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden kouluympäristöt erosivat toisistaan siten, että interventioryhmän erityiskoulu sijaitsi kaupunkiympäristössä ja kaikki opetusryhmien oppilaat olivat sopeutumattomia. Siten interventioryhmän oppilaat eivät opiskelleet tai olleet välituntisin yleisopetuksen oppilaiden parissa eivätkä siten nähneet mallia heidän toimintatavoistaan. Kontrolliryhmän oppilaat puolestaan opiskelivat pääasiassa pienten maaseutupaikkakuntien kouluissa, joiden yhteyteen oli perustettu pienryhmä sopeutumattomia oppilaita varten. Siten kontrolliryhmän oppilaille oli mahdollisuus, ainakin teoriassa, osallistua joillekin oppitunneille yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Lisäksi oppilaat näkivät toisiaan koulun yhteisissä tiloissa ja välitunneilla. Toisaalta useiden mallioppimista käsittelevien tutkimusten mukaan vaikeasti kasvatettavat oppilaat eivät, päivittäin kuin oletetaan, omaksu yleisopetuksen oppilaiden normaalia käyttäytymismallia, koska he eivät pidä itseään hyvin käyttäytyvien luokkatovereidensa kaltaisina (ks. Hallenbeck & Kauffman 1995).

Aggression portaat -opetusohjelman yhtenä keskeisenä tavoitteena on ennaltaehkäistä lasten ja nuorten väkivaltaista käyttäytymistä ja kasvattaa ja opettaa lapsia omaksumaan väkivallan vastainen asenne. Opetuksessa korostetaan vastuunottamista omasta käytöksestä. Intervention aikana oppilaille opetettiin konkreettisia keinoja hallita tunteitaan ja käyttäytymistään myös tunnekuuhujen aikana. Tutkimus osoitti, että oppilaat ja opettajat arvioivat oppilaiden oppineen hyvin eri keinoja omien tunteidensa hillitsemiseksi ja sen, ettei suuttuneenakaan saa satuttaa toisia tai itseä eikä rikkoa mitään. interventioryhmän oppilaille tapahtui tutkimusjakson aikana myönteistä kehitystä väkivallan osalta siten, että oppilaiden toisiin kohdistama fyysinen väkivalta väheni merkittävästi. Lisäksi oppilaat suhtautuivat hyvin kielteisesti toisen yllyttämiseen väkivaltaiseen tekoon tutkimusjakson lopussa.

Tutkimuksessani selvitin myös, mitä oppilaat ajattelivat väkivallasta ja keinoista sen vähentämiseksi. Oppilaiden kyselyn vastaukset ja kirjoittamat väkivalta-aiheiset kirjoitukset tukevat interventioryhmän oppilaiden väkivallan vastaista asennemuutosta. Oppilaat toivat esille runsaasti eri keinoja väkivallan vähentämiseksi sekä interventiossa opetettuja asioita, teemoja ja toimintatapoja tunteiden hillitsemiseksi, kuten "Suuttuneena laskea kymmenen.", "Käytä liikennevaloja.", "Ajatteleamalla kukipaso-periaatetta." ja "Menee hakkaamaan nyrkkeilyssä / tyynyä tai huutaa tyynyyn." Tämä osoittaa interventioryhmän oppilaiden tiedostavan oppittuja asiasisältöjä ja keinoja tunteidensa hillitsemiseksi, kun taas kontrolliryhmän oppilaiden kirjoituksissa ei ilmennyt interventio-ohjelman mukaisia asioita. Lisäksi interventioryhmäläiset suhtautuivat kontrolliryhmän oppilaita merkittävästi myönteisemmin väkivaltapelien ikärajoihin tutkimusjakson lopussa, kun kontrolliryhmässä kielteinen asenne lisääntyi merkittävästi.

Kun arvioidaan interventioiden vaikuttavuutta, on tärkeää miettiä, mitkä muutokset johtuvat nimenomaan intervention vaikutuksesta ja mitkä muutokset ovat esimerkiksi lasten ja nuorten luonnollisesta kehityksestä johtuvia. Aro (2011, 12-13) tuokin esille, että lapsen neurokognitiivinen kehitys vaikuttaa toiminnanohjauksen ja itsesäätelyn kehittymiseen siten, että lapsen kyky säädellä tietoisesti tarkkaavaisuutta ja muistia lisääntyy tiedon jäsentämisen, sääntöjen luomisen, strategioiden kehittämisen sekä toiminnan suunnittelun ja arvioinnin osalta. Lapsen kognitiivisen kontrollin kehitys on nopeaa ja se jatkuu toiselle vuosikymmenelle asti. Esimerkiksi sosiaalisen tiedon käsittelytaitojen kehittymisen pitäisi vaikuttaa siten, että kouluikäisten lasten aggressiivinen käyttäytyminen vähenee (ks. Crick & Dodge 1994; Dodge & Price 1994; Huesmann & Eron 1989). Siten pitkittäistutkimuksissa ja interventioiden vaikuttavuuden tarkastelussa tulee ottaa huomioon lapsen kognitiivisen kasvun merkitys.

Oppilaiden iän karttuminen on siis osaltaan vaikuttanut interventio- ja kontrolliryhmän oppilaiden tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn kehittymiseen myönteisesti. Toisaalta oppilaat olivat iältään loppumittauksen ajankohtana keväällä 2012 murrosiän alun vaiheessa olevia 12-13-vuotiaita. Kyseisessä ikävaiheessa yksilön elämyshakuisuus ja riskinottohalu voimistuvat ja aggressioon liittyvät teot yleensä lisääntyvät. Siten murrosikä on yksi oppilaiden kehitykseen vaikuttava hallitsematon tai sekoittava tekijä. Kuitenkaan samanikäisillä ja samanlaisen problematiikan omaavilla kontrolliryhmän oppilailta ei ilmennyt yhtä selvää myönteistä muutosta kuin interventioryhmän oppilailta myönteisten tunnekokemusten lisääntymisen, muiden fyysisen satuttamisen vähenemisen sekä väkivaltaiseen tekoon yllyttämisen osalta, vaikka kehityssuunta olikin molemmilla oppilasryhmillä samanlainen. Kontrolliryhmässä kielteisiä muutoksia tapahtui itsensä rentouttamisen osalta sekä asenteessa väkivaltapeliin ikärajoihin. Siten Aggression portaat -opetusmateriaaliin perustuvalla interventiolla on ollut suotuisa vaikutus interventioryhmän oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittymiseen ja sen myötä heidän sosioemotionaaliseen kompetenssiinsa. Siis intervention merkitys oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa korostuu. Kuten positiiivisen psykologian edustajat (mm. Fredrickson 2001; Seligman 2002) painottavat, on tärkeää tutkia ja kehittää ihmisen vahvuuksia, taitoja, voimavaroja ja osaamista.

Tutkimuksesta kävi ilmi, että interventio- ja kontrolliryhmän opettajilla oli eroja koulutuksen ja työkokemuksen suhteen. Kaikki interventioryhmän opettajat olivat koulutukseltaan erityisluokanopettajia ja heillä oli pitkä työkokemus. Kontrolliryhmän opettajilla puolestaan oli vaihteleva koulutus ja keskimäärin vähemmän työkokemusta. Lisäksi interventioryhmän opettajat olivat opettaneet tutkimukseen osallistuneita oppilaita usean lukuvuoden ajan, kun kontrolliryhmässä opettaja oli opettanut oppilasta enintään kaksi lukuvuotta. Siten opettajien ammatitaidolla ja työkokemuksella sekä oppilaan ja opettajan välisellä vuorovaikutussuhteen kestolla on ollut oma suotuisa merkityksensä interventioryhmän oppilaisiin ja saatuihin tuloksiin.

Kaikille oppilaille, mutta etenkin sosioemotionaalisilta taidoiltaan heikommille, interventio-ohjelmat ovat tarpeellisia. Tämä näkyy muun muassa siten, että interventioryhmän oppilaat osasivat tunnistaa ja tuoda esille interventio-ohjelmassa opetettuja ja harjoiteltuja aihepiirejä paljon enemmän kuin kontrolliryhmän oppilaat. Siten oppilaat tiedostivat interventiossa opetettuja asioita, jotka toivon mukaan vaikuttavat oppilaisiin myönteisellä tavalla koko elämän ajan. Tätä vahvistavat myös saamani tutkimustulokset oppilaiden ja opettajien arvioista oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen oppimisesta, sillä oppilaat ja opettajat kokivat interventio-ohjelman oppilaiden kehityksen kannalta hyödylliseksi. Lisäksi opettajat kokivat interventiomateriaalin käyttökelpoiseksi.

Useat tutkijat (esim. Adey ym.) 2007; Inhelder, Sinclair & Bovet 1974; Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2007) korostavat, että kehitykseen tai oppimiseen vaikuttavan intervention tulee täyttää kaikki kolme asetettua vaatimusta, kuten onko saavutettu tulos pysyvä, eroaako saavutettu tulos yleisestä kehityksellisestä linjasta tai vaiheista ja luoko saavutettu kehitys perustan seuraavalle kehitysvaiheelle. Tutkimukseni noudatti interventiotutkimuksen tutkimusasetelmaa kaikilta muilta osin, paitsi viivästetyn mittauksen osalta, joka olisi voinut antaa tietoa, olivatko tutkimuksessa saavutetut tulokset pysyviä. Siten tutkimuksestani saadut oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen ja sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä tukevat myönteiset ja rohkaisevat tutkimustulokset ovat suuntaa antavia. Kuitenkin yhtenä erityisopetuksen ja myös intervention tuloksellisuuden mittarina on pidetty oppilassiirtojen lukumäärää luokkamuotoisesta erityisopetuksesta yleisopetukseen (ks. luku 5.2.2). Tässä tutkimuksessa oppilaiden yleisopetukseen siirtämistä voidaan pitää myönteisenä sopeutumiseen liittyvänä muutoksena (ks. Hautamäki 2009, 137).

9.3. Tutkimuksen tieteellinen ja yhteiskunnallinen merkitys sekä anti kasvatus- ja opetustyön kannalta

Interventiotutkimukseni antoi uutta ja ennen tutkimatonta tietoa suomalaisten sopeutumattomien, 8-13-vuotiaiden, oppilaiden ja ylipäättään oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittymisestä pedagogisen intervention avulla. Saadut tutkimustulokset siis osoittavat, että suunnitellulla ja tieteelliseen näyttöön perustuvalla Aggression portaat -interventiolla voidaan tukea oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä, erityisesti tunne- ja itsesäätelytaitoja. Lukuisat aikaisemmat tutkimukset, joihin olen viitannut tutkimukseni aikaisemmissa luvuissa, osoittavat, että lapsen ja nuoren sosioemotionaalisen kompetenssin on keskeinen merkitys koko lapsen myöhempään elämään. Siten pidän erittäin tärkeänä lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin tukemista myös koulun taholta, koska kompetenssin vahvistamisella ja tukemisella on suojaava merkitys lapsen syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisyn kannalta. Kuten Neitola (2011) esittää, kehitysennuste on kaikkein huolestuttavin lapsella, jonka yksilölliset ominaisuudet, luonteenpiirteet ja sosiaalisen kompetenssin

ongelmat altistavat lapsen syrjäytymiskehitykselle eikä sitä kyetä pysäyttämään kotona, koulussa tai muissa lapselle tärkeissä ympäristöissä. Tätä tietoa tulisi hyödyntää käytännön kasvatusta- ja opetustyössä.

Vaikka aikaisemmissa Perusopetussuunnitelman perusteissa onkin tuotu esille sosiaalisten taitojen opettaminen, vasta vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetään vahvasti koulujen velvollisuus opettaa oppilaille myös tunne- ja vuorovaikutustaitoja (ks. luvut 3.2 ja 3.3). Koska uudet opetussuunnitelmat otetaan käyttöön elokuussa 2016 ja kunnat ja koulut laativat parhaillaan valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta ohjatusti omia painotuksiaan opetussuunnitelmiin, on tutkimuksestani saatavat tulokset tärkeitä. Niitä tulisi hyödyntää käytännön kasvatusta- ja opetustyössä. Tosin jo kymmenen vuoden takaisissa suomalaisissa tutkimuksissa (ks. Isokorpi 2004; Jalovaara 2005) on esitetty vaatimus sisällyttää tunnetaitojen opettaminen koulujen opetussuunnitelmiin.

Pääsääntöisesti kouluissa toteutettavat erilaiset opetusohjelmat ja -materiaalit eivät ole tutkimusperustaisia (evidence-based), joten niiden hyödyllisyydestä oppilaille ei ole olemassa tieteellisesti tutkittua tietoa. Nyt kuitenkin Aggression portaat -opetusohjelmaan perustuva interventio-ohjelma tarjoaa kouluille ja opettajille konkreettisen välineen kehittää uuden opetussuunnitelman (OPS 2016) mukaisesti oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Tunnetaitokasvatusta tulisi sisällyttää sekä kunta- että koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin, jotta voitaisiin taata kaikille oppilaille tunnetaitojen opetus. Lisäksi kouluissa tulisi varata kiinteä tuntiresurssi, esimerkiksi 3-4 oppituntia kuukaudessa tunnetaitojen opettamiseen. Siis jokaisen opettajan lukujärjestyksessä pitäisi konkreettisesti olla tunnetaitojen opettamiseen varatut oppitunnit. Ellei tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta sisällytetä selkeästi kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin ja koulutyön arkeen, on vaarana, että koulut eivät toteuta yhdenvertaisesti kyseistä opetuksen aluetta, vaan se jää opettajan oman harkinnan varaisesti läpäisyperiaatteella toteutettavaksi.

Jotta tutkimusperustaiset interventiot vakiintuisivat opettajien käyttöön opetuksessa, tulee sekä luokanopettaja- että erityisopettajakoulutuksen opetussuunnitelmiin ja -ohjelmiin sisällyttää myös sosioemotionaalisiin interventioihin liittyvää opetusta. Launonen ja Pulkkinen (2004, 137) huomauttavatkin, ettei sosioemotionaalisen kasvatuksen tueksi tarkoitettujen ohjelmien ja materiaalien käyttöön ole vielä riittävästi perehdytty opettajankoulutuksessa. Lisäksi jo opetustehtävissä toimiville opettajille tulee järjestää interventio-ohjelmaan liittyvää täydennyskoulutusta myös intervention käytännön toteuttamisen näkökulmasta (ks. myös Jalovaara 2005, 90, 95).

Ihatsuun (1992, 26) viitaten korostan, että oppilaille tulisi opettaa etenkin interventiomaaleja, joissa oppilaan käyttäytymisen muutokseen pyritään itsekontrollistrategioiden oppimisen avulla. Vetäytyvien ja kypsymättömien oppilaiden on todettu hyötyvän sosiaalisten taitojen harjoitusohjelmista. Koska erityisopetuksessa on monentyyppisiä sopeutumattomia

oppilaita, tulee molempia taitoja opettaa oppilaille. Myös yleisopetuksen kouluissa korostuu etenkin sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen opettamisen merkitys, koska osa käyttäytymisvaikeuksia omaavista oppilaista opiskelee lähikoulussaan tehostetun tai erityisen tuen turvin. Opetuksessa tulisikin ottaa huomioon myös luokan muiden oppilaiden vuorovaikutustaitojen ja motivaation kehittäminen heidän ja erityisoppilaiden välisen myönteisen vuorovaikutuksen tukemiseksi.

Lisäksi on tärkeää, että opettajat kiinnittävät huomiota omiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihinsa (vrt. Virtanen 2013; Talvio 2014) ja myös perehtyvät tunnekasvatukseen opettamalla itse oppilailleen tunnetaitotunnit. Muun muassa Conroy ym. (2008) esittävät, että järjestelmällisellä intervention toteuttamisella on oleellinen merkitys opettajan ja oppilaan keskinäisen, myönteisen ja toimivan vuorovaikutussuhteen muodostumisen kannalta. Tutkimuksissa on myös todettu opettajan odotusten, oppilaan ja opettajan keskinäisen vuorovaikutuksen, luokan ilmapiirin ja tehtävien tekemiseen liittyvän painetilanteen vaikuttavan osaltaan oppimisvaikeuksiin (ks. Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola & Laine 2003) ja etenkin oppimisongelmaisen oppilaan koulusuoriutumiseen (Korpinen 1993). Lisäksi myönteiset tunneilmaisut lähentävät opettaja-oppilassuhdetta, mutta suuttumuksen ilmaisut aiheuttavat vain ristiriitoja (Spilt & Koomen 2009). Negatiiviset vuorovaikutuskokemukset saattavat aiheuttaa torjuntaa, vieraantumista ja syrjäytymistä, joiden myötä myös akateeminen menestyminen heikkenee (Bergan & Dunn 1976).

Koulun toimintakulttuurilla on myös keskeinen merkitys oppilaiden, opettajien ja muun koulun henkilökunnan yleisen turvallisuuden ja kouluviihtyvyyden kannalta. Etenkin sopeutumattomat oppilaat tarvitsevat hyvin strukturoitua opetusta ja selkeitä toimintatapoja, jotka lisäävät heidän turvallisuuden ja luottamuksen tunteitaan. Myös opettajien tulisi antaa ja saada työyhteisössä jatkuvasti työnohjauksellista vertaistukea, koska se lisää yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta ja antaa siten voimia toimia kaikkien parhaaksi.

Tämän tutkimuksen avulla saatiin tietoa myös Aggression portaat -interventiomateriaalin käyttökelpoisuudesta käytännön opetustyössä. Yhtenä tutkimukseen liittyvänä tavoitteena oli ottaa huomioon interventiomateriaalin toteuttamiseen osallistuneiden opettajien näkemykset ja kokemukset, joiden perusteella interventiomateriaalia voidaan jatkossa kehittää. Koska opettajien mielipiteet valmiiden oppituntikohtaisten tuntuunnielmien sisällyttämisestä koottuun interventiokansioon jakoi opettajien mielipiteet, on interventiomateriaalia syytä täydentää tältä osin. Lisäksi oppilaiden tunteista kirjoittamisen harjoituksia on syytä sisällyttää tunnetaitotuntien opetussisältöihin ja metodeihin.

Muutoinkin Aggression portaat -interventiomateriaalia tulee päivittää, mitä edesauttaa myös tutkijalle itselleen kertynyt omakohtainen useamman vuoden kokemus tutkimusjaksoson jälkeisestä intervention käytännön toteutuksesta. Lisäksi interventiomateriaalin kehit-

tämisessä on tärkeää ottaa huomioon oppilaan pedagogista hyvinvointia tukeva yksilön vahvuuksien tunnistamisen ja tukemisen näkökulma (ks. Lappalainen ym. 2008) esimerkiksi tunne- ja itsesääätelytaitojen arvioinnissa. Myös yhteistoiminnallisten menetelmien ja yhteistyötä vaativien tehtävien avulla voidaan kehittää lasten sosiaalisia taitoja (ks. Garaigordobil ym. 1996; Smith ym. 1993).

Tästä tutkimuksesta saadut tulokset antavat aihetta myös jatkotutkimuksen tekemiselle. Tutkimustietoa olisi hyvä saada tätä tutkimusta laajemmalta ja monipuolisemmalta tutkimusjoukolta. Siten tutkimustietoa voisi kerätä sopeutumattomien erityisoppilaiden lisäksi myös yleisopetuksessa opiskelevilta, käyttäytymisen ja tunne-elämän problematiikkaan tehostettua ja erityistä tukea saavilta oppilailta. Aggression portaat -intervention merkityksestä saataisiin jälleen uutta tieteellisesti tutkittua tietoa. Tämän interventiotutkimuksen alkaessa syksyllä 2009 perusopetuksessa ei vielä toteutettu niin sanottua kolmiportaista tukea, vaan siihen siirryttiin vuonna 2011 Opetussuunnitelman perusteiden täydennysten ja muutosten voimaantulon myötä. Siten tämän uudistetun tukimallin ja uusien opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2016) mukainen sopeutumattomien oppilaiden interventiotutkimus olisi hyvin ajankohtainen. Myös muista tarjolla olevista interventiomalleista olisi tärkeää saada tutkimustietoa käytännön opetustyön tueksi. Ei pidä myöskään unohtaa opettajien kouluttamista erilaisten interventiomallien toteuttamiseen.

9.4. Opettaja tutkijana

Opettajan työssä on tapahtunut huomattavia muutoksia, sillä työ on laajentunut sekä laadullisesti että määrällisesti. Luokkaopetuksesta on siirrytty ”ulos” ja opettamisen ja oppimisen välistä dialogia on käyty tietokoneen ja sähköisten viestimien avulla. Toisaalta opettajuus on laajentunut oman pedagogisen työn kehittämisen lisäksi myös koko koulun toiminnan kehittämisen suuntaan. (Niikko 1996, 107.) Suomessa opettajan ammatilla on korkea status ja ammatti rinnastetaan itsenäiseksi ja autonomiseksi professioksi muiden yleismaailmallisesti arvostettujen akateemisten ammattien tavoin. Yhä enemmän opettaja nähdään oman työnsä itsenäisenä suunnittelijana, toteuttajana ja tutkimuspohjaisena kehittäjänä. Opettajan ammatti on ammattien arvostusvertailuissa osoittautunut toistuvasti yhdeksi nuorten suosikkiammateista, päinvastoin kuin muissa maissa. (Väljjarvi 2006.) Opettajan ammatissa korostuu nykyisin yhä enemmän asiantuntijuus, jota on tarkasteltu muun muassa kognitiivisen näkökulman lisäksi osallistumisen ja tiedon luomisen näkökulmista (Tynjälä 2006). Useat tutkijat (esim. Niikko 1996; Hargreaves 2006; Häivälä 2009) ovat kuitenkin tuoneet esille tiedeyhteisön ja arkisen koulutyön välisen kuilun.

Kuitenkaan ulkopuolisten tutkimukset eivät voi sellaisenaan antaa suoria vastauksia koulutyön käytännön ongelmien ratkaisemiseksi, vaan myös opettajien tulee itse ottaa vastuu oman toimintansa tavoitteista ja toimintatavoista (Hammerslay 1992; Niikko 1996). Häivälän

(2009) tutkimuksessa opettajat saattoivat kokea kasvatustieteen alan teorian kaukaisina, ”ei meitä koskevana”. Tynjälä (2006, 122) korostaakin Carl Bereiteriin (2002, 383-418) viitaten opettaja- profession kehittämisessä yhteisen kulttuurin luomista sekä tutkimuksen ja käytännön opetustyön lähentämistä.

Useat tutkijat yhdistävät opettaja–tutkijana -ajattelun ja toimintatutkimuksen läheisesti toisiinsa, jopa samaa tarkoittavina asioina. Voidaan kuitenkin ajatella opettaja-tutkijana -ajattelun ja opettajatutkimuksen olevan yläkäsitteitä, joiden toiminnallisena muotona on toimintatutkimus. Sekä opettaja-tutkijana -ajattelun että toimintatutkimuksen yhteisiä piirteitä ovat opettajan keskeinen asema ongelmien ratkaisemisessa, vastauksien etsiminen tutkimuskysymyksiin, ratkaisujen toteuttaminen käytännössä sekä arviointi ja reflektiivisyys. (Niikko 1996, 114.)

Yliopistojen opettajankoulutuslaitoksissa opettajaksi opiskelevat ovat osallistuneet erilaisiin tutkivaa opettajuutta ja toimintatutkimusta tai kehittävää työntutkimusta tukeviin kokeilu- ja koulutusohjelmiin (ks. esim. Lahdes 1989). Lisäksi yksittäisten opettajien omien tutkimus- ja kehittämisprojektien on havaittu lisääntyneen voimakkaasti (Niikko 1996, 107). Tavoitteena on ollut opettajien tieteellisen ajattelun kehittäminen sekä teorian ja käytännön vuorovaikutuksen parempi ymmärtäminen. Lisäksi on pyritty tarkastelemaan asioita syvällisesti tieteellisen ja kokemustiedon avulla, hyödyntämään tutkimusmenetelmiä oman työn tutkimuksessa sekä tarkastelemaan asioita reflektiivisesti ja kriittisesti. (Wilenius 1975; Lahdes 1994.) Opettajien on katsottu tarvitsevan tutkimuksen taitoja ymmärtääkseen aiempia tutkimuksia, osatakseen itse toimia tutkivana opettajana sekä kyetäkseen oppimistilanteessa käyttämään tutkimuksellista otetta ja välittämään omalla esimerkillään oppilaille tutkivaa ajattelua (Murtonen, Liskala, Merenluoto & Tähtinen 2002, 177-178).

Niikko (1996) on kehittänyt Goswamin ja Stillmanin (1987) sekä Kincheloen (1994) näkemysten pohjalta opettajan työhön liittyviä monia ominaisuuksia, jotka tukevat opettaja-tutkijana toimimista. Näistä omaa tutkimustani on erityisesti motivoinut seuraava näkemys: ”Opettajat voivat ottaa lähtökohdaksi myös sellaisia ongelmakohtia tai kehittämishaasteita, joita he kokevat työssään merkityksellisiksi ja tärkeiksi.” (Niikko 1996, 116.) Kiinnostukseni oman työni tutkimiseen ja kehittämiseen on virinnyt nimenomaan pitkän työurani aikana kohtaanmistani oppilaista ja heidän mieleenpainuvista elämäntilanteistaan, jotka ovat välillä voimakkaastikin heijastuneet myös arjen koulutyöhön. Toinen tutkimustyötäni motivoiva tekijä on ollut itseni kehittäminen, kuten Ruohotie (1996, 210) asian ilmaisee: ”Kasvumotivaatio, oppijan halu kehittää itseään ja kokeilla uutta, on yksi ammatillisen kasvun avainselittäjistä.”

Perinteisesti tieteen vaatimuksena on objektiivisuus, joka merkitsee myös tutkimuksen tekijän kannalta itsensä pitämistä selkeästi erillään tutkimuskohteestaan (Varto 1992, 19). Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijan ottama etäisyys kentän tapahtumiin esimerkiksi luke-

malla tutkimusaiheeseen liittyvää kirjallisuutta, kirjoittamalla päiväkirjaa tai kirjaamalla havaintoja tutkittavasta asiasta. Tuolloin pyrkimyksenä on myös kerätyn aineiston luotettavuuden arvioiminen. (Gothoni 1997, 142-143.) Opettajana toimivalle tutkijalle työstä etäännyminen voi olla mahdollista esimerkiksi vuorottelu- tai opintovapaan avulla ja tyypillisesti opettajat suorittavat jatko-opintoja vapaa-ajallaan tai vuorotteluvapaalla. Usein työn tukena on lähes ainoastaan yliopisto, jonka tieteellisen reflektion kautta työ ohjautuu. (Riitahuhta 2002, 135.)

Opettajat ovat avainasemassa koulun uudistamisessa, sillä opettajien mahdollisuus osallistua oman koulun toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon on lähtökohtana myös koulussa vallitsevien asenteiden ja normien muuttamiselle (Riitahuhta 2002, 119). Koulun kehittäminen onnistunee parhaiten silloin, kun opettajat sitoutuvat kehittämistyöhön kokonaisvaltaisesti (Kuittinen & Salo 1999, 102).

LÄHTEET

A

Aarnos, E. (2010). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelvalle tutkijalle*. (3. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 172-188.

Adey, P., Csapo, B., Demetriou, A., Hautamäki, J. & Shayer, M. (2007). Can we be intelligent about intelligence? Why education needs the concept of plastic general ability. *Educational Research Review* 2, 75-97.

Ahlström, K-G. (1986). "...fyller inte skolans krav." Specialundervisningen i folkskola och grundskola från 1842 till 1974. Teoksessa K-G. Ahlström, I. Emanuelsson & E. Wallin (toim.) *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur, 10-84.

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.

Ahonen, T. (2011). Kuka meitä säätelee? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Porvoo: Bookwell, 6-9.

Ahonen, T., Aro, M., Närhi, V. & Räsänen, P. (1996). Oppimisvaikeuksien diagnostiikka: mitä MBD:n jälkeen? *Psykologia* 31 (5), 316-323.

Albrecht, S. F. & Braaten, S. (2008). Strength-Based Assessment of Behavior Competencies to Distinguish Students Referred for Disciplinary Intervention from Nonreferred Peers. *Psychology in the Schools* 45 (2), 91-103.

Anderson, C. A. & Huesmann, L. R. (2003). Human Aggression: A Social-Cognitive View. Teoksessa M. A. Hogg & J. Cooper (toim.) *The Sage Handbook of Social Psychology*, 296-323. E-kirja. Luettu 15.7.2013.

Archer, J. & Parker, S. (1994). Social Representations of Aggression in Children. *Aggressive Behavior* 20, 101-114.

Aro, T. (2011). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Porvoo: Bookwell, 10-18.

Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Porvoo: Bookwell, 20-40.

Askeleittain.(2008). Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma. Opettajan opas. Luokat 1-3. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

Askeleittain. (2008). Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma. Opettajan opas. Luokat 4-5. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

Askeleittain. (2009). Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma. Opettajan opas. Päiväkoti ja esikoulu. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy. Englanninkielinen alkuteos *Second Step, Teacher's Guide*. 2002. Suomalainen laitos 2005.

Atkins, M. S., McKay, M. McKernan, Talbott, E. & Arvantis, P.(1996). DSM-IV diagnosis of conduct disorder and oppositional defiant disorder. Implications and guidelines for school mental health teams. *School Psychology Review* 25 (3), 274-283.

Augoustinos, M. & Walker, I. (1995). *Social Cognition. An Integrated Introduction*. London: SAGE Publications.

B

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84(2), 191-215.

Barber, B. K. & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. Teoksessa B. K. Barber (toim.) *Intrusive Parenting: How Psychological Control Affects Children and Adolescents*. Washington, DC: American Psychological Association, 15-52.

Bates, J. E. & Bayles, K. (1988). Attachment and the Development of Behavior Problems. Teoksessa J. Belsky & T. Nezworski (toim.) *Clinical Implications of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 253-299.

Beebe-Frankenberger, M., Lane, K. L., Bocian, K. M., Gresham, F. M. & MacMillan, D. L. (2005). Students With or At Risk for Problem Behavior: Betwixt and Between Teacher and Parent Expectations. *Preventing School Failure* 49 (2), 10-17.

Bergan, J. R. & Dunn, J. A. (1976). *Psychology and Education: A science for Instruction*. New York: Wiley & Sons.

Bernier, A., Carlson, S. M. & Whipple, N. (2010). From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children's Executive Functioning. *Child Development* 81(1), 326-339.

Bierman, K. L. & Welsh, J. A. (1997). *Social Relationship Deficits*. Teoksessa E. J. Mash & L. G. Terdal (toim.) *Assessment of Childhood Disorders*. (3. painos). New York: Guilford Press, 328-365.

- Boldizar, J. P., Perry, D. G. & Perry, L. C. (1989). Outcome Values and Aggression. *Child Development* 60, 571-579.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J. & Kupersmidt, J. B. (1998). Peer Relationships and Self-Esteem among Children Who Have Been Maltreated. *Child Development* 69 (4), 1171-1197.
- Bowie, B. H. (2010). Understanding the Gender Differences in Pathways to Social Deviancy: Relational Aggression and Emotion Regulation. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24(1), 27-37.
- Bowlby, J. M. D. (1982). Attachment and Loss: Retrospect and Prospect. *American Journal of Orthopsychiatry* 52 (4), 664-678.
- Broberg, A., Almqvist, K. & Tjus, T. (2005). *Kliininen lapsipsykologia*. Helsinki: Edita Prima Oy. Alkuperäinen teos *Klinisk barnpsykologi. Utvecling på avvägar*. (2003). Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. & Hartup, W. W. (toim.) (1996a). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Burns, M. K., Riley-Tillman, T. C. & VanDerHeyden, A. M. (2012). *Guilford Practical Intervention in the Schools: RTI Applications, Volume 1: Academic and Behavioral Interventions*. New York: Guilford Press. Elektroninen kirja. Luettu 18.4.2015.
- Burns, N. & Grove, S. K. (2009). *The Practice of Nursing Research. Appraisal, synthesis, and generation of evidence*. (6. painos). St Louis, Mo. Saunders Elsevier.
- C**
- Cacciatore, R. (2007). *Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Cacciatore, R. & Karukivi, M. (2014). *Mieletön fiilis. Tammi*.
- Calcins, S. (2004). Early Attachment Processes and the Development of Emotional Self-Regulation. R. F. Baumeister & K. D. Vohs (toim.) *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications*. New York: The Guilford Press, 324-339.
- Calcins, S. D. & Hill, A. (2007). Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation. Biological and Environmental Transactions in Early Development. Teoksessa J. J. Gross (toim.) *Handbook of Emotion Regulation*. New York, NY: The Guilford Press, 229-248.
- Cantanzaro, M. (1988). Using qualitative analytic techniques. Teoksessa P. Woods & M. Cantanzaro (toim.) *Nursing research: Theory and practice*. St. Louis, New York: C. V. Mosby Company.
- Carlberg, C. & Kavale, K. (1980). The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children: A Meta-Analysis. *The Journal of Special Education* 14 (3), 295-309.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse researcher* 4, 5-16.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology. The Science of Happiness and Human Strengths*. New York: Brunner-Routledge.
- Cassidy, J. & Asher, S. R. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development* 63, 350-365.
- Cillessen, A. H. N. & Bellmore, A. D. (2004). Social Skills and Interpersonal Perception in Early and Middle Childhood. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 355-374.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. painos. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Teoksessa W. Damon (toim.) *Handbook of Child Psychology. Vol. 1. Theoretical Models of Human Development*. (5. painos). New York: Wiley, 779-862.
- Connor, D. F. & Doefler, L. A. (2008). ADHD With Comorbid Oppositional Defiant Disorder or Conduct Disorder. Discrete or Nondistinct Disruptive Behavior Disorders? *Journal of Attention Disorders* 12 (2), 126-134.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A. L. & Marsh, S. (2008). Classwide Interventions. Effective Instruction Makes a Difference. *Teaching Exceptional Children* 40 (6), 24-30.
- Creemer, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness. A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. New York: Routledge.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin* 115(1), 74-101.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development* 67, 993-1002.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development* 66, 710-722.
- Crnec, K. A. & Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.) *Handbook of Parenting. Vol 5. Practical Issues in Parenting*. (2. painos). Mahwah, NJ: Erlbaum, 243-268.

Cushing, B. S. & Kramer, K. M. (2005). Mechanisms underlying epigenetic effects of early social experience: The role of neuropeptides and steroids. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 29, 1089-1105.

D

Dallos, R. (2006). *Attachment Narrative Therapy: Integrating Systemic, Narrative and Attachment Approaches*. Berkshire, England: Open University Press. E-kirja. Luettu 27.11.2014.

Daniels, H. & Cole, T. (2002). The Development of Provision for Young People with Emotional and Behavioural Difficulties: an activity theory analysis. *Oxford Review of Education*, 28 (2), 311-329.

Deater-Deckard, K. & Scarr, S. (1996). Parenting Stress Among Dual-Earner Mothers and Fathers: Are There Gender Differences? *Journal of Family Psychology* 10 (1), 45-59.

Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford Press.

Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. & Blair, K. (1997). Parental Contributions to Preschoolers' Emotional Competence: Direct and Indirect Effects. *Motivation and Emotion* 21 (1), 65-86.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (2000). (4. uudistettu laitos). Washington (DC): American Psychiatric Association.

Diamond, K. E. (2004). The Development of Social Competence in Children with Disabilities. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, Oxford, UK: Blackwell Publishing, 571-587.

Dishion, T. J., French, D. C. & Patterson, G. R. (1995). The Development and Ecology of Antisocial Behaviour. Teoksessa D. Cicchetti & D. J. Cohen (toim.) *Developmental Psychopathology. Vol. 2. Risk, Disorder and Adaptation*. New York: Wiley, 421-471.

Dodge, K. A. (1980). Social Cognition and Children's Aggressive Behavior. *Child Development* 51, 162-170.

Dodge, K. A. & Newman, J. P. (1981). Biased Decision-Making Processes in Aggressive Boys. *Journal of Abnormal Psychology* 90 (4), 375-379.

Dodge, K. A. & Price, J. M. (1994). On the Relation between Social Information Processing and Socially Competent Behavior in Early School-Aged Children. *Child Development* 65, 1385-1397.

Dodge, K. A. & Rabiner, D. (2004). Returning to Roots: On Social Information Processing and Moral Development. *Child Development* 75 (4), 1003-1008.

Dodge, K. A., Coie, J. D. & Lynam, D. (2006). Aggression and Antisocial Behavior in Youth. Teoksessa W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (toim.) *Handbook of Child Psychology. Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development*. (6. painos). Hoboken, New Jersey: Wiley & Sons, 719-788.

Donovan, W. L. & Leavitt, L. A. (1985). Simulating Conditions of Learned Helplessness: The Effects of Interventions and Attributions. *Child Development* 56, 594-603.

Dowling, M. (2010). *Young children's personal, social and emotional development*. (3. painos). London: SAGE Publications.

DSM-IV (1997). *Diagnostiset Kriteerit*. Suomen Psykiatriyhdistys r.y. American Psychiatric Associationin luvalla. Espoo: Orion.

Dunn, J. (2004). *Children's Friendships. The Beginnings of Intimacy*. Malden: Blackwell Publishing.

Dunn, L. M. (1968). Special Education for the Mildly Retarded – Is Much of It Justifiable? *Exceptional Children* 35 (1), 5-22.

E

Eisenberg, N. (2005). Temperamental effortful control (self-regulation). Teoksessa R. E. Tremblay, R. G. Barr & R. de V. Peters (toim.) *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-5. Luettavissa osoitteessa <http://www.child-encyclopedia.com/documents/EisenbergANGxp.pdf>. Luettu 14.1.2015.

Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1992). Emotion, Regulation and the Development of Social Competence. Teoksessa M. S. Clark (toim.) *Review of Personality and Social Psychology. Vol. 14. Emotion and Social Behaviour*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 119-150.

Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. Teoksessa W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (toim.) *Handbook of Child Psychology. Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development*. (6. painos). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 646-718.

Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Murphy, M. (1996). Parents' Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Children's Social Competence and Comforting Behavior. *Child Development* 67, 2227-2247.

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holgren, R., Maszk, P. & Losoya, S. (1997). The Relations of Regulation and Emotionality to Resiliency and Competent Social Functioning in Elementary School Children. *Child Development* 68 (2), 295-311.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. & Reiser, M. (2002). The Role of Emotionality and Regulation in Children's

- Social Competence and Adjustment. Teoksessa L. Pulkkinen & A. Caspi (toim.) *Paths to Successful Development. Personality in the Life Course*. Cambridge: University Press, 46-70.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M. & Karbon, M. (1995). The Role of Emotionality and Regulation in Children's Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development* 66, 1360-1384.
- Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A. & Spinrad, T. L. (2004). Effortful Control, Relations with Emotion Regulation, Adjustment, and Socialization in Childhood. Teoksessa R. F. Baumeister & K. D. Vohs (toim.) *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. New York: The Guilford Press, 259-282.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H. & Guthrie, I. K. (2001). The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior. *Child Development* 21 (4), 1112-1134.
- Elias, M. J., Zins, J. E. & Weissberg, R., P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning. Guidelines for Educators*. Alexandria, Va., USA: Association for Supervision and Curriculum Development. E-kirja. Luettu 15.7.2013.
- Ellonen, N. (2008). *Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikettäytymiseen*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ellonen, N., Kivivuori, J. & Kääriäinen, J. (2007). Lapsiin kohdistuva väkivalta Suomessa. Teoksessa *Lapsiasiainvaltuutetun toimintakertomus vuodelta 2006*. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007: 33. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ellonen, N., Kääriäinen, J., Salmi, V. & Sariola, H. (2008). *Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset*. Tutkimus peruskoulun 6. ja 9. luokan oppilaiden kokemasta väkivallasta. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 71/2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 87.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K. & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies* 30 (2), 127-143.
- Epstein, M. H. (2004). *Behavioral and emotional rating scale: A strength-based approach to assessment*. (2. painos). Austin: PRO-Ed.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, R. (2008). Reducing behavior problems in the elementary school classroom: A practice guide (NCEE #2008-012). Washington (DC): National center for education evaluation and regional assistance. Institute of education sciences, U.S. department of education. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides>. Luettu 14.10.2014.
- Erityisopetuksen strategia. (2007). Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47.
- Erwin, P. G. (1994). Social Problem Solving, Social Behavior, and Children's Peer Popularity. *Journal of Psychology: Interdisciplinary & Applied* 128 (3), 299-306.
- Eskola, A. (1975). *Sosiologian tutkimusmenetelmät II*. (2. painos). Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (7. painos). Tampere: Vastapaino.

F

- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, N., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S. & Friedman, J. (1999). Regulation, Emotionality, and Preschoolers' Socially Competent Peer Interactions. *Child Development* 70, 432-442.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M. & Popp, T. K. (2008). Getting Along With Others: Social Competence in Early Childhood. Teoksessa K. McCartney & D. Phillips (toim.) *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 297-316.
- Fabes, R. A., Poulin, R., Eisenberg, N. & Madden-Derdich, D. (2003a). The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric Properties and Relations with Children's Emotional Competence. *Marriage & Family Review* 34, 285-310.
- Fagerlund, M., Peltola, M., Kääriäinen, J., Ellonen, N. & Sariola, H. (2014). *Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset 2013. Lapsiuhritutkimuksen tuloksia*. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 110. Tampere: Suomen Yliopistopaino.
- Farmer, T. W., Farmer, E. M. Z. & Brooks, D. S. (2010). Recasting the ecological and developmental roots of intervention for students with emotional and behavior problems: The promise of strength-based perspectives. *Exceptionality* 18 (2), 53-57.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3. painos). London: SAGE Publications.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1998). Victimization by Peers: Associations With Children's Reports of Mother-Child Interaction. *Journal of Personality and Social Psychology* 75 (4), 1076-1086.
- Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A. & Taylor, N. (2010). Children's participation as a struggle over recognition: exploring the promise of dialogue. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London & New York: Routledge, 293-305.
- Flannery, D. J., Liau, A. K., Powell, K. E., Vesterdal, W., Vazsonyi, A. T., Guo, S., Atha, H. & Embry, D. (2003). Initial Behavior Outcomes for the PeaceBuilders Universal School-Based Violence Prevention Program. *Developmental Psychology* 39 (2), 292-308.

- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities. From Identification to Intervention*. New York: Guilford Press.
- Forbringer, L. L. & Fuchs, W. W. (2014). *Rtl in Math. Evidence-Based Interventions for Struggling Students*. New York: Routledge.
- Fowelin, P. (2014). *Mindfulness luokkahuoneessa*. Suom. J-M. Mustavuori. Helsinki: Basam Books.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist* 56 (3), 218-226.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J. & Finkel, S. M. (2008). Open Hearts Build Lives: Positive Emotions, Induced Through Loving-Kindness Meditation, Build Consequential Personal Resources. *Journal of Personality & Social Psychology* 95 (5), 1045-1062.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C. & Tugade, M. M. (2000). The Undoing Effect of Positive Emotions. *Motivation and Emotion* 24 (4), 237-258.
- Friends – ohjelma lasten ja nuorten mielen hyvinvoinnin tueksi*. Aseman Lapset ry. www.asemanlapset.fi
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Studies in Emotion & Social Interaction. Cambridge: Cambridge University Press.
- ## G
- Garaigordobil, M., Maganto, C. & Etxeberria, J. (1996). Effects of a Cooperative Game Program on Socio-affective Relations and Group Cooperation Capacity. *European Journal of Psychological Assessment* 12 (2), 141-152.
- Garnezy, N., Masten, A. S. & Tellegen, A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. *Child Development* 55, 97-111.
- Gartstein, M. A. & Fagot, B. I. (2003). Parental depression, parenting and family adjustment, and child effortful control: Explaining externalizing behaviors for preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology* 24 (2), 143-177.
- Goldberg, S. (1999). Recent Developments in Attachment Theory and Research. Teoksessa A. Slater & D. Muir (toim.) *The Blackwell Reader in Developmental Psychology*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 360-374.
- Goldstein, A. P. & Glick, B. & Gibbs, J. C. (2011). Aggression Replacement Training. Ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisesti käyttäytyville nuorille. Suomen ART ry. Helsinki: Nord Print. (3. painos). Alkuperäisteos Aggression Replacement Training – A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth. Research Press, Champaign, Illinois.
- Goldstein, S. (1995). *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior*. New York: John Wiley & Sons.
- Goleman, D. (1998). *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. (5. painos). Englanninkielinen alkuteos *Emotional Intelligence* (1995). Suomentanut Jaakko Kankaanpää. Keuruu: Otavan Kirjapaino.
- Gothoni, R. (1997). Eläytyminen ja etääntyminen kenttätutkimuksessa. Teoksessa A. M. Viljanen & M. Lahti (toim.) *Kaukaa haettua: kirjoituksia antropologisesta kenttätyöstä*. Helsinki: Suomen Antropologinen Seura. Helsinki: WSOY 2000.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T & Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.) *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, 391-410.
- Graham, S. & Hoehn, S. (1995). Children's Understanding of Aggression and Withdrawal as Social Stigmas: An Attributional Analysis. *Child Development* 66, 1143-1161.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and Definitional Issues in the Assessment of Children's Social Skills: Implications for Classification and Training. *Journal of Clinical Child Psychology* 15 (1), 3-15.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual Issues in the Assessment of Social Competence in Children. Teoksessa P. Strain, M. Guralnick & H. Walker (toim.) *Children's Social Behavior: Development, Assessment, and Modification*. New York: Academic Press, 143-179.
- Gresham, F. M. (1998). Social Skills Training: Should We Raze, Remodel, or Rebuild? *Behavioral Disorders* 24 (1), 19-25.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, S. D. & Kern, L. (2004). Social Skills Training for Children and Youth with Emotional and Behavioral Disorders: Validity Considerations and Future Directions. *Behavioral Disorders* 30 (1), 32-46.
- Gresham, F. M. (2007). Evolution of the response-to-intervention concept: Empirical foundations and recent developments. Teoksessa S. R. Jimerson, M. K. Burns & A. M. VanDerHeyden (toim.) *Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Assessment and Intervention*. New York, NY: Springer, 10-24. Elektroninen kirja. Luettu 19.4.2015.
- Gresham, F. M. & Reschly, D. J. (1986). Social skill deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly* 9 (1), 23-32.

- Gross, J. J. (1998). Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology* 74 (1), 224-237.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation. Conceptual foundations. Teoksessa J. J. Gross (toim.) *Handbook of Emotion Regulation*. New York, NY: Guilford Press, 3-24.
- Grusec, J. E. & Davidov, M. (2007). Socialization in the Family: The Role of Parents. Teoksessa J. E. & P. D. Hastings (toim.) *Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York: Guilford Publications, 284-308. E-kirja. Luettu 15.1.2015.
- Grusec, J. E. & Ungerer, J. (2003). Effective Socialization as Problem Solving and the Role of Parenting Cognitions. Teoksessa L. Kuczynski (toim.) *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 211-228. E-kirja. Luettu 15.1.2015.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kettätyömenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Guerra, N. G. & Slaby, R. G. (1990). Cognitive Mediators of Aggression in Adolescent Offenders: 2. Intervention. *Developmental Psychology* 26 (2), 269-277.
- ## H
- Haager, D. & Vaughn, S. (1995). Parent, Teacher, Peer, and Self-Reports of the Social Competence of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 28 (4), 205-215, 231.
- Haapaniemi, L. (2003). *Sopeutumattomien erityisluokkaset – konfliktisimulaattoriko?* Acta Universitatis Tamperensis: 915. Tampereen yliopisto.
- Haapasalo, J. (2005). Periytyykö väkivaltainen käyttäytyminen sosiaalisesti? *Suomen Lääkärilehti*, 60 (45), 4611-461.
- Haapasalo, J. (2008). *Kriminaalipsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haatainen, T. (2006). Väkiältä on kansanterveysongelma. *Suomen Lääkärilehti* 61 (35), 3415.
- Hallenbeck, B. A. & Kauffman, J. M. (1995). How Does Observational Learning Affect the Behavior of Students with Emotional or Behavioral Disorders? A Review of Research. *The Journal of Special Education* 29 (1), 45-71.
- Hargreaves, A. (2006). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teoksessa H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough & A. H. Halsey. (toim.) *Education, Globalization & Social Change*. Oxford: Oxford University Press, 673-691.
- Harris, J. R. (1995). Where is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review* 102 (3), 458-489.
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: A Developmental and Sociocultural Foundations*. (2. painos). New York: The Guilford Press.
- Hartup, W. W. (1979). The social worlds of childhood. *American Psychologist* 34 (10), 944-949.
- Hartup, W. W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development* 67, 1-13.
- Hautamäki, J. (2009). Koulutettavuus ja interventio. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Eryityspedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 123-140.
- Hay, D. F. & Nash, A. (2004). Social Development in Different Family Arrangements. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 238-261.
- Heatherston, T. F. & Wagner, D. D. (2011). Cognitive Neuroscience of Self-Regulation Failure. *Trends in Cognitive Sciences* 15 (3), 132-139.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. (2004). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. (3.-5.painos). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hetherington, E. M. & Stanley-Hagan, M. M. (1999a). The Adjustment of Children with Divorced Parents: A Risk and Resiliency Perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 40 (1), 129-140.
- Hetherington, E. M. & Stanley-Hagan, M. M. (1999b). Stepfamilies. Teoksessa M. E. Lamb (toim.) *Parenting and Child Development in "Nontraditional" Families*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 137-159.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- History of attention deficit hyperactivity disorder 2012. Wikipedia. http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_attention_deficit_hyperactivity_disorder. Luettu 23.1.2015.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. (2008). Eryitynen tuki – hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuitinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatusalan tutkimuksia 41, 97-109.
- Hops, H. & Greenwood, C. (1988). Social skills deficits. Teoksessa E. Mash & L. Terdal (toim.) *Behavioral Assessment of Childhood Disorders*. New York: Guilford Press, 263-314.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2011). Pre-school socio-emotional behaviour and its correlation to self-perceptions and strengths of young adults. *Emotional and Behavioural Difficulties* 16 (4), 365-381.

- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2009). Sosioekonomi-
nen tausta ja osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen selittämässä nuorten aikuisten vahvuuksia sekä koulutukseen ja työelämään sijoittumista. *Kasvatus* 40 (2), 131-145.
- Hudley, C., & Graham, S. (1993). An Attributional Intervention to Reduce Peer-Directed Aggression Among African-American Boys. *Child Development* 64, 124-138.
- Huesmann, L. R. & Eron, L. D. (1989). Individual differences and the trait of aggression. *European Journal of Personality* 3, 95-106.
- Huesmann, L. R. & Guerra, N. G. (1997). Children's Normative Beliefs About Aggression and Aggressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 72 (2), 408-419.
- Häivälä, K. (2009). *Lukion opettajien ääni. Aineenopettajien käsityksiä muutoksista ja visioista lukiossa*. Turun yliopisto: Turun yliopiston julkaisuja C: 283.
- Hämäläinen, J. (1987). *Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen "käsityötaitoon"*. Kuopion yliopisto: Kuopion yliopiston julkaisuja. Tilastot ja selvitykset 2/1987.
-
- I
- Ihatsu, M. (1992). *Käyttätymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatio*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 46.
- Ihatsu, M. (1993). *Ammattioppilaitos ja sopeutumattomien opetus – opettajien mielipiteet opetuksen järjestämisestä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 52.
- Iisalo, T. (1988). *Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan kadraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.
- Inhelder, B., Sinclair, H. & Bovet, M. (1974). *Learning and the Development of Cognition*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Juva: Ws Bookwell Oy.
- Irving, K. (1998). The location and arrangement of peer contacts. Links with friendship initiation knowledge in 4- to 7-year-olds. Teoksessa P. T. Slee & K. Rigby (toim.) *Children's Peer Relations*. London & New York: Routledge, 165-182.
- Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D. & Parke, R. D. (1999). Parent and Child Expressed Affect and Children's Social Competence: Modeling Direct and Indirect Pathways. *Developmental Psychology* 35 (2), 547-560.
-
- J
- Jahnukainen, M. (1997). *Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet*. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Pilot-kustannus Oy.
- Jennings, K. D., Sandberg, I., Kelley, S. A., Valdes, L., Yaggi, K., Abrew, A. & Macey-Kalcevic, M. (2008). Understanding of self and maternal warmth predict later self-regulation in toddlers. *International Journal of Behavioral Development* 32 (2), 108-118.
- Johnsson, D. W. & Johnsson, F. (2013). *Joining together: Group theory and group skills*. (11. painos). New Jersey: Prentice-Hall.
- Joronen, K. & Koski, A. (toim.) (2010). *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis and Cascading Model. *Journal of Applied Psychology* 95 (1), 54-78.
- Junttila, N. (2010). *Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission*. Turku: Turun yliopisto: Annales Universitatis Turkuensis B:325.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2011). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja Oy.
-
- K
- Kajanoja, J. (2005). Hyvä lapsuus – avain menestyvään kansantalouteen? Teoksessa P. Takala (toim.) *Onko meillä malttia sijoittaa lapsiin?* Helsinki: Edita Prima Oy, 234-247.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. (1995). Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuorittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy, 131-149.
- Karsten, S., Peetsma, T., Roeleveld, J. & Vergeer, M. (2001). The Dutch policy of intergation put to the test: differences in academic and psychological development of pupils in special and mainstream education. *European Journal of Special Needs Education* 16 (3), 193-205.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2009). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. (9.painos). New Jersey: Pearson Education.
- Kari, J. & Huttunen, J. (1988). *Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen*. Helsinki: Otava.
- Kaukiainen, A. (2002). Onko aggressio ja kiusaaminen aina sosiaalisen kompetenssin puutetta? *Psykologia* 37, 115-123.

- Kaukiainen, A., Junntila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. (2005). *MASK -monitahoarviointi oppilaan sosiaalisessa kompetenssissa*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Kauppinen, L. (2002). Kouluiän aggressiivinen käyttäytyminen: puutteet taidoissa käsitellä sosiaalista tietoa. *Psykologia* 2, 93-100.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities* 29 (3), 226-237.
- Keinänen, R., Aunola, K., Lerkkanen, M-L., Poikkeus, A-M., Nurmi, J-E. & Kiuru, N. (2011). Vanhemmuustyylien merkitys taidoiltaan erilaisten lasten sosiaalisessa kompetenssissa. *NMI-Bulletin* 3, 15-33.
- Keller, M. & Fox, R. A. (2009). Toddlers with developmental delays and challenging behaviors. *Early Child Development and Care* 179 (1), 87-92.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1985). *Aggressiivinen lapsi. Mitä ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä*. Keuruu: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2000). *Tunne itsesi, suomalainen*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulu-menestys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2007). Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimusten valossa. Teoksessa S. Alatupa, K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. <http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Juva: Ws Bookwell Oy.
- Kilpeläinen-Hauru, A. (2001). *Tunteet koulussa – oppimisen este vai kohde. Luokanopettajien näkemyksiä tunteista ja tunnekasvatuksesta koulussa*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B7:2001.
- Kinnunen, U., & Pulkkinen, L. (2003). Childhood Socio-Emotional Characteristics as Antecedents of Marital Stability and Quality. *European Psychologist* 8 (4), 223-237.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R. & Anastasiow, N. (2009). *Educating Exceptional Children*. (13. painos). Belmont, CA, USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Kitinoja, M. (2005). *Kujan päässä koulukoti. Tutkimus koulukoteihin sijoitettujen lasten lastensuojeluasiakkuudesta ja kouluhistoriasta*. Stakes. Tutkimuksia 150. Helsinki: Gummerus.
- Kivirauma, J. (1995). *Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan*. Research reports 53. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.)(2004). *Eri-tyisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turun yliopisto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 203.
- Kochanska, G. & Aksan, N. (1995). Mother-Child Mutually Positive Affect, the Quality of Child Compliance to Requests and Prohibitions, and Maternal Control as Correlates of Early Internalization. *Child Development* 66, 236-254.
- Kochanska, G., Murray, K. T. & Harlan, E. T. (2000). Effortful Control in Early Childhood: Continuity and Change, Antecedents, and Implications for Social Development. *Developmental Psychology* 36 (2), 220-232.
- Kokko, K. (1999). Lapsuuden aggressiivisuus ja aikuisiän pitkäaikaistyöttömyys – riskitekijät ja suojaavat vaikutukset. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) *Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot*. Helsinki: Opetusministeriö. Nuorisosiain neuvottelukunta, 31-35.
- Kokko, K., Pulkkinen, L. & Puustinen, M. (2000). Selection into long-term unemployment and its psychological consequences. *International Journal of Behavioral Development* 24 (3), 310-320.
- Kokko, K., Pulkkinen, L., Huesmann, L. R., Dubow, E. F. & Boxer, P. (2009). Intensity of Aggression in Childhood as a Predictor of Different Forms of Adult Aggression: A Two-Country (Finland and the United States) Analysis. *Journal of Research on Adolescence* 19 (1), 9-34.
- Kokkonen, M. (2005). Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Terveyden edistämisen tutkimuskeskus. Julkaisu 3, 67-77.
- Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet - opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2013). Tunnetaidot ja oppiminen – koulu-tus. 10.12.2013. Rauma.
- Kokkonen, M., Kinnunen, T. & Pulkkinen, L. (2002). Direct and Indirect Effects of Adolescent Self-Control of Emotions and Behavioral Expression on Adult Health Outcomes. *Psychology and Health* 17 (5), 657-670.
- Komiteamietintö (1970c). *Eri-tyisopetuksen suunnittelu-toimikunnan I osamietintö*. Komiteamietintö 1970: A 16. Helsinki 1970.

- Komonen, K. (2005). Osallisuuden rakentuminen ammatillisen koulutuksen arjessa: Ammatillisen koulutuksen keskeyttäjäien koulukokemukset. Teoksessa M. Sabour & L. Koski (toim.) *Koulutuksen ja kulttuurin merkitystä etsimässä. / Searching for the Meaning of Education and Culture*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 133-147.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampereen Yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 887.
- Kopelman, S., Rosette, A. S., & Thompson, L. (2006). The three faces of Eve: Strategic displays of positive, negative, and neutral emotions in negotiations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 99 (1), 81-101.
- Koro, J. (1982). Käyttäytymishäiriöisten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erlaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen*. Jyväskylä: Gummerus, 178-201.
- Koro, J. (1991). Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto*. Julkaisu n:o 87. Helsinki: Gummerus, 453-473.
- Korpinen, E. (1993). Uskooko oppilas oppivansa? Lukioppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päättövaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 5-26.
- Koster, M. Nakken, H, Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education* 13 (2), 117-140.
- Koulutus ja tutkimus 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2012:1.
- Kränzl-Nagl, R. & Zartler, U. (2010). Children's participation in school and community: European perspectives. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London & New York: Routledge, 164-173.
- Kuittinen, M. & Salo, P. (1999). Käsitäisiä koulun kehittämissuunnitelmista eläytymismenetelmän kertomaa. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen*. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuu: Joensuun yliopisto, 82-109.
- Kumpulainen, E. (1983). Selvitys erityisluokilta takaisin normaaliluokalle siirretyistä oppilaista vuosina 1981-1983. *Sellistä 4*, 44-47.
- Kuorelahti, M. (2000). *Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 169. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuorelahti, M. (2001). Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen?* Juva: WS Bookwell Oy, 123-161.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Lastensuojelun Keskusliitto. Tampere: Vastapaino, 277-297.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. (2009). *Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana*. B-sarja 53/2009. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. (2004). *Eryistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisien opetuksen toimivuus Jyväskylässä*. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9.
- Kupari, P. (2007). Tuloksia peruskoulunuorten asenteista ja motivaatiosta matematiikkaa kohtaan PISA 2003-tutkimuksessa. *Kasvatus 4*, 316-328.
- Kuperminc, G. P. & Allen, J. P. (2001). Social Orientation: Problem Behavior and Motivations Toward Interpersonal Problem Solving Among High Risk Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 30 (5), 597-622.
- Kuula, R. (2000). *Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kuusela, J. (2000). *Tieteellisen paradigman mukaisen ajattelun kehittyminen peruskoulussa. Kahden interventiomenetelmän vertaileva tutkimus kuudesluokkalaisilla*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 221.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11(1), 3-12.

L

- Laakso, K. (1992). *Kouluvaikkeuksien ennustaminen: käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 89. Jyväskylän yliopisto.
- 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*. Porvoo: Bookwell, 60-79.

- Ladd, G. W. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence. A century of progress*. London: Yale University Press.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer Ladd, B. (1998). Parenting Behaviors and Parent-Child Relationships: Correlates of Peer Victimization in Kindergarten? *Developmental Psychology* 34 (6), 1450-1458.
- Ladd, G. W. & Mize, J. (1983). A Cognitive-Social Learning Model of Social-Skill Training. *Psychological Review* 90 (2), 127-157.
- Ladd, G. W. & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.) *Handbook of Parenting. Vol. 5. Practical Issues in Parenting*. (2. painos). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 269-309.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relational Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development* 68 (6), 1181-1197.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is Indirect Aggression Typical of Females? Gender Differences in Aggressiveness in 11-to 12-Year-Old Children. *Aggressive Behavior* 14, 403-414.
- La Greca, A. M. & Santogrossi, D. A. (1980). Social Skills Training With Elementary School Students: A Behavioral Group Approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 48 (2), 220-227.
- Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (2010). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisu 101.
- Lahdes, E. (1989). Opettaja työnsä tutkijana. *Kasvatus* 20 (6), 468-475.
- Lahdes, E. (1994). Normatiivinen, ohjeita antava didaktiikka. Teoksessa J. Kari (toim.) *Didaktiikka ja opetus-suunnittelu*. Helsinki: WSOY, 54-63.
- Lahey, B. B., Loeber, R., Quay, H.C., Frick, P. J. & Grimm, J. (1997). Oppositional defiant disorder and conduct disorder. Teoksessa: *DSM-sourcebook* (Osa 3). Washington (DC): American Psychiatric Association.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Laine, K. & Neitola, M. (toim.) (2002). *Lasten syrjäytymisen päiväkodin vertaisryhmästä*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 11.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. 642/2010.
- Landrum, T. J. (2011). Emotional and Behavioral Disorders. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.) *Handbook of Special Education*. New York: Routledge, 209-220.
- Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Nelson, J. R. & Wehby, J. (2008). Academic Performance of Students with Emotional and Behavioral Disorders Served in a Self-Contained Setting. *Journal of Behavioral Education* 17 (1), 43-62.
- Lappalainen, K. (2001). *Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulujen päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 71.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thunberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 41, 111-131.
- Lappalainen, K., Savolainen, H., Kuorelahti, M. & Epstein, M. H. (2009). An international assessment of the emotional and behavioral strengths of youth. *Journal of Child and Family Studies* 18 (6), 746-753.
- Lauerma, H. (2004). Väkivalta ja sen ymmärtäminen. *Suomen Lääkärilehti* 59 (3), 145.
- Lauerma, H. (2005). Miten ehkäistä väkivaltaa? *Suomen Lääkärilehti* 60 (45), 4597.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (2004) (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- LE (1954). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Lehtonen, K. (1983). Musiikkinautinto harrastuksen viritäjänä. *Psykologia* 6, 290-295.
- Lehtonen, K. (2007). *Musiikki kasvun voimavarana*. Turun Sanomat 12.2.2007.
- Leino, A-L. & Leino, J. (1997). *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Lempiäinen, P. (1996). Koulupudokkaista koulukkaiksi. Tapaustutkimus Imatran ESY-projektista 1992-1994. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) *Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 63.
- LeVine, R. A. (2003). *Childhood Socialization: Comparative Studies of Parenting, Learning and Educational Change*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lindh, R. (1978). *Hypnoosin käyttö tarkkailuluokkien opetuksessa*. Department of Special Education. Research Reports 19: University of Jyväskylä.
- Lindh, R. (1987). *Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla*. Jyväskylä

- Studies in Education, Psychology and Social Research 60.
- Lindh, R. (1998). *Mielikuvaoppiminen*. Helsinki: WSOY.
- Lindh, R. (2006). Mielikuvaoppimisen pedagogiikkaa erityisopettajankoulutuksessa. Teoksessa M-L. Kieksi (toim.). *Rakkaudesta erityispedagogiikkaan*. Juhlakirja: Erityispedagogiikan professuuri 20v. Soveltavan kasvatustieteen laitos: Erityispedagogiikka. Helsingin yliopisto, 64-71.
- Lindh, R. & Mustonen, K. (1995). (toim.) *Suggestiopohjaista pedagogiikkaa suomalaisittain*. Helsingin yliopisto: Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisu 11.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H-M. (2009). *Koulusta selviytyminen. Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste*. Tampere: Juvenes Print Oy.
- Lochman, J. E. (1992). Cognitive-Behavioral Intervention With Aggressive Boys: Three-Year Follow-Up and Preventive Effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 60 (3), 426-432.
- Lochman, J. E., Burch, P. R., Curry, J. F. & Lampron, L. B. (1984). Treatment and Generalization Effects of Cognitive-Behavioral and Goal-Setting Interventions With Aggressive Boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 52 (5), 915-916.
- Lochman, J. E., Coie, J. D., Underwood, M. K. & Terry, R. (1993). Effectiveness of a Social Relations Intervention Program for Aggressive and Nonaggressive, Rejected Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 61 (6), 1053-1058.
- Lochman, J. E. & Dodge, K. A. (1994). Distorted perceptions in dyadic interactions of aggressive and nonaggressive boys. Effects of prior expectations, context, and boys' age. *Development and Psychopathology* 10, 495-512.
- Lopes, P. N., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences* 35, 641-658.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S. & Beers, M. (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion* 5 (1), 113-118.
- Luxenburgin peruskirja. (1996). www.european-agency.org.
- M**
- Maccoby, E. E. (2006). Historical overview of socialization research and theory. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.) *Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York: Guilford Publications. E-kirja. Luettu 25.2.2015.
- MacMillan, D. L. & Reschly, D. J. (1998). Overrepresentation of Minority Students: The Case for Greater Specificity or Reconsideration of the Variables Examined. *The Journal of Special Education* 32 (1), 15-24.
- Martin, K. & Franklin, A. (2010). Disabled children and participation in the UK: Reality or rhetoric? Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London and New York: Routledge, 97-104.
- Matikainen, J. (2006). Asenteen oppiminen – kontekstuaalinen näkökulma. *Kasvatus* 3, 276-289.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: BasicBooks, 3-31.
- McGrath, H. (1998). An Overview of Prevention and Treatment Programmes for Developing Positive Peer Relations. Teoksessa P. Slee & K. Rigby (toim.) *Children's Peer Relations*. London: Routledge, 229-241.
- McGrath, P. J., Sourander, A., Lingley-Pottie, P., Ristkari, T., Cunningham, C., Huttunen, J., Filbert, K., Aromaa, M., Corkum, P., Hinkka-Yli-Salomäki, S., Kinnunen, M., Lampi, K., Penttinen, A., Sinokki, A., Unruh, A., Vuorio, J. & Watters, C. (2013). Remote population-based intervention for disruptive behavior at age four: Study protocol for a randomized trial of internet-assisted parent training (Strongest Families Finland-Canada). *BMC Public Health* 13, 985.
- Metsämuuronen, J. (2006). (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Metsäpelto, R.-L., Pulkkinen, L. & Poikkeus, A.-M. (2001). A search for parenting style: A cross-situational analysis of parental behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs* 127, 169-192.
- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. (2004). *MBD ja ADHD. Diagnostointi, kuntoutus ja sopeutumisen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2. painos). California: Sage.
- Milofsky, C. (1986). Is the Growth of Special Education Evolutionary or Cyclic? A Response to Carrier. *American Journal of Education* 94 (3), 313-321.
- Mize, J. & Ladd, G. W. (1990). A Cognitive-Social Learning Approach to Social Skill Training With Low-Status Preschool Children. *Developmental Psychology* 26 (3), 388-397.
- Moberg, S. (1982). (toim.) *Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Moberg, S. (1985). *Erityisluokalle ja takaisin*. Kouluhallitus. Tutkimukset 2/85. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Moberg, S. (1996). Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erytysopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 121-136.
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2009). Erytyskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erytyspedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOYpro Oy, 47-73.
- Moilanen, I. (2004). Käyttäytymisen häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. (3. uudistettu painos). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 265-288.
- Mononen, R. (2014). *Early mathematics interventions. Supporting young children with low performance in mathematics*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Tutkimusraportteja 362.
- Mononen, R. & Aunio, P. (2014). Interventiotutkimuksen haasteet ja mahdollisuudet. Esitelmä Kasvatustieteen päivillä Oulussa 20.11.2014.
- Mooney, P., Epstein, M. H., Reid, R. & Nelson, J. R. (2003). Status of and Trends in Academic Intervention Research for Students with Emotional Disturbance. *Remedial and Special Education* 24 (5), 273-287.
- Moore, S. & Kuol, N. (2007). Matters of the Heart: Exploring the emotional dimensions of educational experience in recollected accounts of excellent teaching. *International Journal for Academic Development* 12 (2), 87-98.
- Mummendey, A. & Otten, S. (2001). Aggressive Behaviour. Teoksessa M. Hewstone & W. Stroebe (toim.) *Introduction to Social Psychology: A European perspective*. (3. painos). Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 315-340.
- Murtonen, M., Iiskala, T., Merenluoto, K. & Tähtinen, J. (2002). Tutkivaksi opettajaksi tutkimustyöpajassa. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Myllynen, M.-L. (1982). Musiikki tuottaa nuoruutta. *Suomen kuvalehti* 11, 66-68.
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Mäki, N. (1951). *Helsingin kaupungin apukoulujen entisten oppilaiden (1903-39) myhemmät elämänvaiheet*. Teoksessa: Helsingin kaupunginhallituksen mietintö 27:2. Helsinki: Mercator.
- N**
- Naukkari, A. (1999). *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. Turun yliopisto: Annales Universitatis Turkuensis C:324.
- Nelson, C. A. 3rd, Zeana, C. H., Fox, N. A., Marshall, P. J., Smyke, A. T. & Guthrie, D. (2007). Cognitive Recovery in Socially Deprived Young Children: the Bucharest Early Intervention Project. *Science* 318, 1874-1875.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Niikko, A. (1996). Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Niiranen, P. (1990). *Amerikkalainen näkökulma kasvatuksen laadulliseen tutkimukseen*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita, n:o 17.
- Nowicki, Q. & Duke, M. (1989). A measure of non-verbal social processing ability in children between the ages 6 & 10. Paper presented at the meeting of the American Psychologist Review. June 12, 23-37.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Nyklíček, I. (2011). Mindfulness, Emotion Regulation and Well-Being. Teoksessa I. Nyklíček, A. Vingerhoets & M. Zeelenberg (toim.) *Emotion Regulation and Well-Being*. New York: Spinger, 101-118.
- O**
- Ojanen, S. (1996). (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Okun, M. A., Shepard, S. A. & Eisenberg, N. (2000). The Relations of Emotionality and Regulation to Dispositional Empathy-Related Responding Among Volunteers-Intraining. *Personality and Individual Differences* 28, 367-382.
- Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Helsinki: Otava.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2010). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- P**
- Pakaslahti, L. & Keltikangas-Järvinen, L. (1996). Social acceptance and the relationship between aggressive problem-solving strategies and aggressive behaviour in 14-year-old adolescents. *European Journal of Personality* 10, 249-261.
- Pakaslahti, L. & Keltikangas-Järvinen, L. (1997). The relationships between Moral Approval of Aggression, Aggressive Problem-Solving Strategies, and Aggressive Behavior in 14-Year-Old Adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality* 12 (4), 905-924.
- Pakaslahti, L. & Keltikangas-Järvinen, L. (1998). Types of Aggressive Behavior Among Aggressive-Preferred, Aggressive Non-Preferred, Non-Aggressive Preferred and Non-Aggressive Non-Preferred 14-Year-Old Adolescents. *Personality and Individual Differences* 24 (6), 821-828.
- Park, N. & Peterson, P. (2009). Character strengths: Research and Practice. *Journal of College and Character* 10 (4), 1-10.
- Parke, R. D. (2004). Development in the Family. *Annual Review of Psychology* 55, 365-399.
- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., Wild, M. & Rah, Y. (2004). Relative contributions of families and peers to children's social development. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 156-178.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology* 29 (4), 611-621.
- Parker, J. G. & Herrera, C. (1996). Interpersonal Processes in Friendship: A Comparison of Abused and Nonabused Children's Experiences. *Developmental Psychology* 32 (6), 1025-1038.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Grazyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health* 70 (5), 179-185.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology* 101 (1), 115-135.
- Peltokorpi, E.-L. (2007). *Yhtä kaikki yksinäisen – Tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaalisesta hallinnasta*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 124. Lapin yliopisto.
- Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. (2005). *Tunnetuksi. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Peltonen, H. (1994). Terveyttä ja turvallisuutta edistävä koulu. Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Koulu terveyden arvoitusta pohtimassa*. Opetushallitus. Helsinki, 66-83.
- Pennington, D., Gillen, K. & Hill, P. (1999). *Social Psychology*. London: Hodder Education.
- Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2010). Conclusion: Emerging themes and new directions. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London and New York: Routledge, 356-366.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Perusopetuslaki 453/2001.
- Perusopetuslaki 477/2003.
- Phend, C. (2011). Comorbidities common with ADHD. <http://www.medpagetoday.com/Pediatrics/ADHD-ADD/24722>. Luettu 23.1.2015.
- Pilling, D. (1990). *Escape from Disadvantage*. London: The Falmer Press.
- Pitkänen, T., Kokko, K., Lyyra, A.-L. & Pulkkinen, L. (2008). A developmental approach to alcohol drinking behaviour in adulthood: a follow-up study from age 8 to age 42. *Addiction* 103 (1), 48-68.
- Poikkeus, A.-M. (2003). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. (1.-6. painos). Helsinki: WSOY, 122-138.
- Poikkeus, A.-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätely-taitojen kehitys ja tukeminen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80-104.
- Poikolainen, J. (2002). *Kasvatustietoisuuden ulottuvuus. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182. Helsinki: Yliopistopaino.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. & Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology* 73 (2), 187-206.
- Pulkkinen, L. (1977). *Kotikasvatuksen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.

- Pulkkinen, L. (1995). Behavioral Precursors to Accidents and Resulting Physical Impairment. *Child Development* 66, 1660-1679.
- Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L., Heikkinen, A., Markkanen, T. & Ranta, M. (1977). *Näin ohjaan lastani. Lasten itsehallinnan harjoitusohjelma*. Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L. & Metsäpelto, R.-L. (2014). Kerhotoiminta tukee oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä ja kouluasuoriutumista. *NMI-Bulletin* 3, 31-43.
- Pulkkinen, L., Savioja, K., Juujärvi, P., Kokkonen, M. & Metsäpelto, R.-L. (2000). *Emootion ja käyttäytymisen säätelyn tutkimus: Tutkimusraportin kuvaus*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 344. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Pulkkinen, L. (2009). Personality – a resource or risk for successful development. *Scandinavian Journal of Psychology* 50, 602-610.
- Pulkkinen, L., Ohranen, M., & Tolvanen, A. (1999). Personality Antecedents of Career Orientation and Stability among Women Compared to Men. *Journal of Vocational Behavior* 54, 37-58.
- Putallaz, M. & Gottman, J. M. (1981). An Interactional Model of Children's Entry into Peer Groups. *Child Development* 52, 986-994.
- Putallaz, M. & Wasserman, A. (1989). Children's Naturalistic Entry Behavior and Sociometric Status: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology* 25 (2), 297-305.
- Putallaz, M. & Wasserman, A. (1990). Children's entry behavior. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 60-89.
- Pölkki, P. (2001). Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. Porvoo: WS Bookwell Oy, 125-146.

Q

- Quiggle, N. I., Garber, J., Panak, W. F. & Dodge, K. A. (1992). Social Information Processing in Aggressive and Depressed Children. *Child Development* 63, 1305-1320.
- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, Jr., R. B. & Forness, S. R. (1999). A Meta-Analysis of Social Skill Intervention for Student with Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and or Behavioral Disorders* 7 (1), 54-64.

R

- Rantanen, P. (2015). *Kvantitatiivinen metodologia verkossa – Perusteiden kertaus*. Helsingin yliopisto.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Ala-suutari, M. Hännikäinen, A.-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111-125.
- Reeve, J. (2005). *Understanding Motivation and Emotion*. (4. painos). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Reuna, V. (1998). *Perhebarometri 1998. Vastuu perheen arjessa*. Helsinki: Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E 4/1998.
- Reynolds, M. C. (1991). Classification and labeling. Teoksessa J. W. Lloyd, N. N. Singh & A. C. Repp (toim.) *The Regular Education Initiative: Alternative Perspectives on Concepts, Issues and Models*. Sycamore: Sycamore Publishing Company, 29-41.
- Reynolds, M. C., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (1987). The Necessary Restructuring of Special and Regular Education. *Exceptional Children* 53, 291-398.
- Riitahuhta, S. (2002). Näkökulmia koulun kehittämiseen kahden opettajan yhteistyökokemusten pohjalta. Teoksessa E. Mattila & E. Olkinuora (toim.) *Koulutus, kasvatus ja arviointi. Kasvatustieteellisiä arviointitutkimuksia koulutuksen kehittämiseksi*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A. 198.
- Rinkinen, A. & Lindberg, M. (2014). *Tuen portaililla. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008-2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:1. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. www.oph.fi/julkaisut.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paa-vilainen, E. (2013). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Rooney, K. J. (2011). Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder. Teoksessa J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (toim.) *Handbook of Special Education*. New York: Routledge, 198-208.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development* 6 (1), 111-135.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. (1998). Temperament. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.) *Handbook of child psychology. Vol 3. Social, emotional, and personality development* (5. painos). New York: Wiley, 105-176.
- Rubin, K. H. & Asendorpf, J. B. (1993). Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood: Conceptual and

- Definitional Issues. Teoksessa K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (toim.) *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 3-17.
- Rudasill, K. M., Reio Jr, T. G., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology* 48, 389-412.
- Ruoho, K. (1996). Käyttäytymishäiriöt sekä lastentarhanopettajien ja erityisopettajien toimintaparadigmat. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) *Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 63, 155-199.
- Ruoho, K. & Ihatsu, M. (1996) (toim.) *Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 63.
- Ruoho, K. & Ihatsu, M. (2012) Psykiatrinen DSM-luokittelu ja käytöksen ongelmat. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 214.
- Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. (2001). Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Ruohotie, P. (1996). Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ryan, J. B., Pierce, C. D. & Mooney, P. (2008). Evidence-Based Teaching Strategies for Students With EBD. *Beyond Behavior* 17 (3), 22-29.
- Rönkä, A. (1999). Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen – ongelmien kasautumisen kolme väylää. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) *Holtittomasta hortoiluusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot*. Helsinki: Opetusministeriö. Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja Nro 14, 9-15.
- S**
- Saarin, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. (1994). *Kasvatopsykologian kysymyksiä*. (3. painos). Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 7.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Safran, S. P., Safran, J. S. & Rich, C. E. (1994). What Disturbs Students? An Examination of Age and Gender Differences. *The Journal of Special Education* 28 (2), 138-148.
- Salamancan julistus. (1994). www.vane.to/salamanca.htm.
- Salmivalli, C. (2003). *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaisuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Opetus 2000-sarja. Helsinki: Otava.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology* 75, 465-487.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M. & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. Teoksessa P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (toim.) *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge UP, 251-273.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J. & Peets, K. (2005). "I'm O.K. but You're Not" and Other Peer-Relational Schemas: Explaining Individual Differences in Children's Social Goals. *Developmental Psychology* 41 (2), 363-375.
- Salokoski, T. (2002). Tietokonepelien väkivaltaisuus osana lasten ja nuorten pelimaailmaa. *Psykologia* 2, 151-162.
- Salokoski, T., Mustonen, A., Sipari, T. & Pulkkinen, L. (2002a). Lapset tietokonepelien pelaajana. *Psykologia* 2, 128-137.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9, 185-211.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2005). Models of Development and Developmental Risk. Teoksessa C. H. Zeanah, Jr. (toim.) *Handbook of Infant Mental Health*. (2. painos). New York: Guilford Press, 3-19.
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: a Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development* 81 (1), 6-22.
- Schaffer, R. (2004). *Introducing Child Psychology*. Malden: Blackwell Publishing.
- Schaffer, R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (2001). *Group Processes in the Classroom*. (8. painos). New York: The McGraw-Hill Companies.
- Schneider, B. H. & Byrne, B. M. (1985). Children's Social Skills Training: A Meta-Analysis. Teoksessa B. Schneider, K. Rubin & J. Ledingham (toim.) *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Peer Intervention*. New York: Springer-Verlag, 175-190.

- Schulman, G. (2004). Väkiältä ja sietämättömien tunteiden kierrätys. *Suomen Lääkärilehti* 59 (3), 149-155.
- Schultz, D., Izard, C., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge in Economically Disadvantaged Children: Self-Regulatory Antecedents and Relations to Social Difficulties and Withdrawal. *Development and Psychopathology* 13, 53-67.
- Seban, A. M. (2003). The Friendship Features of Preschool Children: Links with Prosocial Behavior and Aggression. *Social Development* 12 (2), 249-268.
- Seligman, M. E. P. (2008). Aito onnellisuus. Englanninkielinen alkuteos Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment (2002). Suomennos Markus Lång. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Seppovaara, R. (1998). *Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen? Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa 1977-94*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 192. Helsinki: Yliopistopaino.
- Seppälä, N. (2000). *Yhteisellä lapsen parhaaksi. Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta*. Perhebarometri 2000. Väestöliitto. Katsauksia 89. Helsinki: Väestöntutkimuslaitos.
- Siegel, D. (1999). *The Developing Mind. Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience*. New York: Guilford Press.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. (3.painos). London: SAGE Publications.
- Sinkkonen, H-M. (2007). *Kadonneet pojat. Monitapaustutkimus ESY-poikien kompleksisesta koulu-urasta ja elämäkulusta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Siren, R. & Honkatukia, P (toim.) (2005). *Suomalaiset väkivallan uhreina. Tuloksia 1980-2003 kansallisista uhrihaastattelututkimuksista*. Helsinki: Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 216.
- Slaby, R. G. & Guerra, N. G. (1988). Cognitive Mediators of Aggression in Adolescent Offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology* 24 (4), 580-588.
- Smith, E. R., Mackie, D.M. & Claypool, H. M. (2015). *Social Psychology*. (4. painos). New York: Psychology Press.
- Smith, P. K., Boulton, M. J. & Cowie, H. (1993). The Impact of Cooperative Group Work on Ethnic Relations in Middle School. *School Psychology International* 14, 21-42.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatusteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto: Rauhan opettajankoulutuslaitos.
- Sointu, E. T. (2014). *Multi-informant assessment of behavioral and emotional strengths*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Spilt, J. L. & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the View on Teacher-Child Relationships: Teachers' Narratives Concerning Disruptive Versus Nondisruptive Children. *School Psychology Review* 38 (1), 86-101.
- Sternberg, R. J. (1998). Abilities Are Forms of Developing Expertise. *Educational Researcher* 27 (3), 11-20.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques*. London: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Procedures and techniques for developing grounded theory*. (2. painos). London: Sage.
- Suomen perustuslaki 731/1999.
- Sutherland, K. S., Conroy, M., Abrams, L. & Vo, A. (2010). Improving interactions between teachers and young children with problem behavior: Strengths-based approach. *Exceptionality* 18 (2), 70-81.
- Swick, K. J. & Hassell, T. (1990). Parental efficacy and the development of social competence in young children. *Journal of Instructional Psychology* 17(1), 24-32.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 67-112.

T

- Takala, M. (1992). *“Kouluallergia” – yksilön ja yhteiskunnan ongelma*. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Acta Universitatis Tampereensis A: 335.
- Talvio, M. (2014). *How do teachers benefit from training on interaction skills? Developing and utilizing an instrument to evaluate teachers' social and emotional learning*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Nro 361.
- Taylor, T., Eddy, M. & Biglan, A. (1999). Interpersonal Skills Training to Reduce Aggressive and Delinquent Behavior: Limited Evidence and the Need for an Evidence-Based System of Care. *Clinical Child & Family Psychology Review* 2 (3), 169-182.
- Thompson, K. M. & Haninger, K. (2001). Violence in E-Rated Video Games. *The Journal of the American Medical Association* 286 (5), 591-598.
- Tiilikka, P. & Hautamäki, J. (1989). *Portaat-menetelmä kehitysvammaisen lapsen varhaiskuntoutuksessa*. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 53 /1989. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Topping, K., Bremner, W. & Holmes, E. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept.

- Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.) *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 28-39.
- Trout, A. K., Nordness, P. D., Pierce, C. D. & Epstein, M. H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 11 (4), 198-210.
- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of Positive Emotions: Emotion Regulation Strategies that Promote Resilience. *Journal of Happiness Studies* 8, 311-333.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. (2010). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa Turja, L. & Fonsen, E. (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry., 30-47.
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. (1996). Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa.
- Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 7-24.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino, 99-122.
- U**
- Uusikylä, K. (1992). *Lahjakkaiden kasvatus*. Hämeenlinna: Offset-kolmio.
- V**
- Vahtera, S. (2007). *Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research: 310.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K. & Swanson, J. (2010). Prediction of Kindergartners' Academic Achievement From Their Effortful Control and Emotionality: Evidence for Direct and Moderated Relations. *Journal of Educational Psychology* 102 (3), 550-560.
- Valli, R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelvalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 103-127.
- van Manen, T. G., Prins, P. J. M. & Emmelkamp, P. M. G. (2004). Reducing Aggressive Behavior in Boys With a Social Cognitive Group Treatment: Results of a Randomized, Controlled Trial. *Journal of the American Academic of Child & Adolescent Psychiatry* 43 (12), 1478-1487.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vastamäki, J. (2010). Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelvalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 128-140.
- Verschueren, K., Buyck, P. & Marcoen, A. (2001). Self-Representations and Socioemotional Competence in Young Children: A 3-Year Longitudinal Study. *Developmental Psychology* 37 (1), 126-134.
- Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis: 1823.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P. Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikäinen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health* 19 (5), 554-560.
- Virtanen, T. (1996). *Lapsuuden käyttäytymisongelmat ja aikuisiän psyykkiset vaikeudet*. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 334.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding Self-Regulation: An Introduction. Teoksessa K. D. Vohs & R. F. Baumeister (toim.), *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications*. New York: The Guilford Press, 1-9.
- Volling, B.,L., Blandon, A. Y. & Gorvine, B. J. (2006). Maternal and Paternal Gentle Guidance and Young Children's Compliance From a Within-Family Perspective. *Journal of Family Psychology* 20 (3), 514-525.
- Välijärvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-26.
- Välijärvi, J. (2011). Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu: oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19-32.
- Välimaa, R. (1995). Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koulu-laisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluvihtyvyys*.

- WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 177-192.
- Värri, V-M. (2002). *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.
- W**
-
- Walker, H. M., Colvin, G. & Ramsey, E. (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Walker, H. M., Ramsey, E. & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial Behavior in School: Evidence-Based Practices*. (2. painos). Belmont, CA: Wadsworth/ Thompson Learning Publishing.
- Warsell, L. (2013) (toim.) *Koululaisen turvaverkko*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere: Juvenes Print-Suomen Yliopistopaino Oy.
- Weare, K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social Health. A Whole School Approach*. London: Routledge.
- Webster-Stratton, C. (2003). *How to Promote Children's Social and Emotional Competence?* London: SAGE Publications.
- Webster-Stratton, C. & Lindsay, D. (1999). Social Competence and Conduct Problems In Young Children: Issues in Assessment. *Journal of Clinical Child Psychology* 28 (1), 25-43.
- Weissberg, R. P., Gesten, E. L., Rapkin, B. D., Cowen, E. L., Davidson, E., Flores de Apocada, R. & McKim, B. J. (1981). Evaluation of Social-Problem-Solving Training Program for Suburban and Inner-City Third-Grade Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 49 (2), 251-261.
- Wilenius, R. (1975). *Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos*. Jyväskylä: Gummerus.
- www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus.
- Y**
-
- YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskeva sopimus. (2006). www.verneri.net.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (1989). www.unicef.fi/lapsen-oikeudet.

LIITTEET

LIITE 1. Lasten ja nuorten tunnetaitoja ja hyvinvointia tukevia interventio-ohjelmia

Suomalaiseen perusopetukseen soveltuvia erityisiä tunnetaitojen opettamisen interventio-ohjelmia on useita. Varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen sopivia opetusohjelmia ovat esimerkiksi **Tunne-muksu**, **Askeleittain** ja **Aggression portaat -opetusmateriaali kouluille**. Lisäksi yläkouluikäisille ja lukiolaisille suunnattuja interventio-ohjelmia ovat **Tunne-etsivä** ja **ART** (Aggression Replacement Training). Muita lasten ja nuorten hyvinvointia tukevia ohjelmia ovat turvataitokasvatuksen oppi-materiaali **Turvataitoja Lapsille**, ahdistuksen ja masennuksen ehkäisyohjelma **Friends**, yhdessä toi-mimisen taitoihin keskittyvä **YHTEISPELI**-hanke ja elämisen taitoja tukeva **Lions Quest**-ohjelma.

Lisäksi **KEYS**-ohjelman (ks. Danford & Smith 2005) tavoitteena on inklusiivinen opetus, jolloin kaikki oppilaat pyritään pitämään yleisopetuksen piirissä. KEYS-ohjelman ekologisen mallin mukaan hallin-tokunnat ovat kiinteässä yhteistyössä, jolloin eri ammattialojen toimijat, kuten opettajat, erityis-opettajat, kuraattori, sosiaalityöntekijä, koulupsykologi ja psykiatri työskentelevät yhdessä tuottaen palveluja koulun sisällä. Vaikka varsinaista toimintaohjelmaa ei ole, tarkoituksena on tukea lapsen emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia. (Lindh & Sinkkonen 2009, 68-69.)

Tunnemuksu on tunnetaito-ohjelma, joka on kehitetty 4-9-vuotiaille lapsille. Ohjelman tavoitteena on 12 kokoontumiskerran aikana parantaa ryhmän tunneilmastoa, jonka seurauksena oppiminen tehostuu. Myös empatiakyvyn lisääntyminen vähentää kiusaamista ja saadessaan onnistumisen ko-kemuksia lapsen minäkuva eheytyy. Lisäksi vanhemmille annetaan positiivista palautetta lapsesta, mikä lisää heidän voimavarojaan. (Peltonen & Kullberg-Piilola 2005)

Tunnemuksu-ohjelman avulla opetellaan tunnistamaan, käsittelemään, hyväksymään ja ilmaise-maan erilaisia tunteita. Lähtökohtana on ajatus, että kaikki tunteet ovat sallittuja, mutta kaikki teot eivät. Ohjelma korostaa, että kaikki tunteet ovat samanarvoisia ja kaikilla on samoja tunteita. Tun-nemuksu-ohjelmaa voi toteuttaa koulussa lähinnä esi- ja alkuopetuksessa, päivähoitossa, harras-tusten parissa, nuorisotyössä, sosiaalityössä, soveltaen lasten ja nuorten psykiatrisessa hoidossa ja tutkimuksessa sekä kotona.

Askeleittain -opetusohjelma on Psykologien Kustannus Oy:n vuodesta 2005 lähtien julkaisema suo-malainen versio Second Step-ohjelmasta. Askeleittain ohjelma on 4-12-vuotiaille suunnattu sosiaa-lista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma. Ohjelma perustuu tutkittuun teorian tietoon ja sen keskeisenä ajatuksena on, että tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja voidaan opettaa ja harjoituttaa vastaavasti kuin muitakin taitoja. Askeleittain-opetusohjelman keskeiset sisältöalueet ovat empa-tiataidot, itsehillintä ja ongelmaratkaisutaidot sekä tunteiden säätely. (www.askeleittain.fi.)

Tunne-etsivä on sosiaalisen nuorisotyön asiantuntijajärjestö Kalliolan nuoret ry:n julkaisu, jonka on toimittanut Mari Salminen. Opetusmateriaali on kooste terveystiedon opetukseen kehitetyistä ope-tusmateriaaleista ja se on tarkoitettu peruskoulun ja lukion tunnekasvatukseen. Tunne-etsivä sopii

myös nuorisotoimen käyttöön. Opetusmateriaalin tehtävien ja menetelmien tarkoituksena on edistää sosioemotionaalista hyvinvointia ja ennaltaehkäistä tunneperäisiä ongelmia. (www.kallioli.fi/Nuorisoty/Sivut/Julkaisut.aspx)

ART (Aggression Replacement Training) on Arnold P. Goldsteinin ja Barry Glickin Yhdysvalloissa 1980-luvulla kehittämä nuorille tarkoitettu laaja-alainen ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisuuden ja antisosiaalisuuden hoitoon. ART-ohjelman lähtökohtana on, että sosiaalista, yhteisön hyväksymää käytöstä voidaan opettaa ja oppia. Tavoitteena on nuoren moraalisen ajattelun kehittyminen, paremman itsehillinnän sekä uusien sosiaalisten taitojen oppiminen. ART-harjoitusmenetelmässä on kolme erillistä, toisiaan täydentävää osaa, jotka ovat toiminnallisten sosiaalisten valmiuksien harjoittelu ("Skillstreaming"), vihanhallinnan harjoittelu ("Anger Control") ja moraalikasvatus ("Moral Reasoning Training"). ART-ohjelma on käännetty suomen kielelle vuonna 2008. ART – menetelmä on kansainvälisesti laajassa käytössä. Se on myös tieteellisesti perusteltu, sillä sen vaikuttavuus on todettu useissa arviointitutkimuksissa. (Goldstein, Glick & Gibbs 2011; www.suomenart.com.)

Friends on lasten ja nuorten mielen hyvinvointia tukeva sekä ahdistusta ja masennusta ennaltaehkäisevä ohjelma päiväkoteihin, perusopetukseen ja terveydenhuoltoon. Friends-ohjelman on kehittänyt australialainen psykologian professori Paula Barrett ja se perustuu tieteelliseen tutkimukseen, arviointiin ja käytännön kokemukseen. Ohjelma on Maailman terveysjärjestö WHO:n (World Health Organization) hyväksymä. Suomessa Aseman Lapset ry toimii ohjelman kouluttajaorganisaationa ja materiaalin tuottajana. Eri-ikäisille lapsille on ohjelmasta omat versionsa; Fun Friends-ohjelma 4-8-vuotiaille, Lasten Friends 9-12-vuotiaille ja Nuorten Friends-ohjelma 13-16-vuotiaille. Friends-ohjelman käyttö omassa työssä edellyttää ohjaajakoulutuspäivään osallistumista. (www.asemanlapset.fi.)

Kymmenestä oppitunnista ja kahdesta kertaustunnista koostuvassa ohjelmassa tehdään harjoituksia, joiden avulla etsitään konkreettisia keinoja selviytyä huolta ja pelkoa aiheuttavista arkipäivän tilanteista. Friends-ohjelman avulla opetellaan tunnistamaan ja käsittelemään erilaisia tunnetiloja sekä ongelmanratkaisukeinoja. Ohjelman avulla vahvistetaan minäkuvaa ja lisätään uskoa omiin kykyihin. Ohjelma perustuu vertaisoppimiseen ja kokemuksellisuuteen, sillä sisällöissä korostuvat yhdessä tekeminen ja oppiminen sekä kokemusten jakaminen. Ohjelmassa pyritään osallistamaan myös vanhemmat, jotta opitut taidot siirtyisivät osaksi kodin arkea. **YHTEISPELI**-hanke on Terveyden ja hyvinvointilaitoksen, opetus- ja kulttuuriministeriön ja Ylöjärven kaupungin perusopetukseen tarkoitettu kehittämis- ja tutkimushanke, jonka tavoitteena on vahvistaa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitystä suomalaisissa alakouluissa. Hanketta on rahoittanut myös sosiaali- ja terveysministeriö. Yhteispelin toimintatapoja on kehitetty yhdessä Ylöjärven koulujen kanssa vuosina 2007-2012. (www.yhteispeli.fi.)

Yhteispeli-hankkeen tarkoituksena on kehittää koulua aikaisempaa johdonmukaisemmin lasten tervettä psyykkistä kehitystä tukevaksi yhteisöksi. Lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja tuetaan tarjoamalla Yhteispelin avulla käytännöllisiä toimintatapoja koulun eri osa-alueille, kuten luokan toimintaan ja koko koulun ja työyhteisön kehittämiseen, esi- ja alkuopetuksen sekä kodin ja koulun yhteistyöhön. Syksyllä 2013 on käynnistynyt 80 koulua ja 4500 oppilasta koskeva Yhteispeli-hank-

keen vaikuttavuustutkimus, jossa tutkitaan maanlaajuisesti Yhteispelin toimintatapojen vaikuttavuutta alakoululaisten tunne- ja vuorovaikutusosaamisen sekä mielenterveyden kehittymiseen. (www.yhteispeli.fi)

Tunne- ja turvataitoja lapsille on uudistettu oppimateriaali (Lajunen, Andell & Ylenius-Lehtonen 2015) noin 5-11-vuotiaille lapsille. Aineisto soveltuu varhaiskasvatukseen ja kouluihin sekä pienryhmien kanssa työskentelyyn esimerkiksi sosiaali- ja terveystoimessa. Kirjan menetelmät ovat lapsilähtöisiä, toiminnallisia ja selviytymistä tukevia. Tunne- ja turvataitokasvatuksella pyritään edistämään lasten itsearvostusta ja itseluottamusta, tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä hyviä kaverisuhteita. Lapsiin kohdistuvaa väkivaltaa ja kaltoinkohtelua ehkäistään vahvistamalla lasten omia taitoja puolustaa itseään ja pitää huolta rajoistaan kiusaamisen, väkivallan, houkuttelun ja ahdistelun tilanteissa

Lions Quest- elämisentaitoja on Lions Club Internationalin säätiön ylläpitämä nuorison terveen kasvun tukemisen ja riskikäyttäytymisen ennaltaehkäisyn ohjelma. Suomeen kyseinen kasvatusohjelma tuli vuonna 1994. Lions Quest- ohjelmat opettavat nuorille jokapäiväisiä elämäntaitoja, kuten vastuun kantamista, selkeää viestintää, tavoitteiden asettamista, terveellisten elämänvalintojen tekemistä sekä alkoholin ja huumeiden vastustamista.

Lions Quest- ohjelma on yksi maailman eniten käytetyistä elämäntaito- ja ennaltaehkäisyohjelmista. Se toimii yli 50 maassa ja opettajille sekä eri-ikäisille oppilaille tarkoitetut oppimateriaalit on käännetty 30 kielelle. Lions Quest- ohjelma antaa oppilaille mahdollisuuksia oppia ja harjoitella kykyjä positiivisten ihmissuhteiden rakentamiseksi ja vahvistamiseksi. Myös perheen ja yhteisön mukaan ottamisen avulla tuetaan nuorten ihmisten tervettä kasvua. (www.lionsquest.fi)

LIITE 2. Tunteiden hallinta ja käyttäytyminen –kysely**TUNTEIDEN HALLINTA JA KÄYTTÄYTYMINEN –KYSELY OPPILAILLE**

Hei! Vastaa seuraaviin kysymyksiin omien kokemustesi ja mielipiteidesi mukaan. Kukaan muu ei tule tietämään yksittäisiä vastauksiasi. Jotkut kysymykset voivat tuntua hankalilta tai ikäviltä, mutta vastaa rehellisesti. Kiitos osallistumisestasi!

1. **Etu- ja sukunimi** _____
2. **Sukupuoli**
 - tyttö
 - poika
3. **Kuinka vanha olet?**
 - 8 vuotta
 - 9 vuotta
 - 10 vuotta
 - 11 vuotta
 - 12 vuotta
 - 13 vuotta
 - 14 vuotta
4. **Millä luokalla olet?**
 - 3.luokalla
 - 4.luokalla
 - 5.luokalla
5. **Mitä koulua käyt?** _____
6. **Mille luokalle tulit nykyiseen kouluusi?**
 - 1.luokalle
 - 2.luokalle
 - 3.luokalle
 - 4.luokalle
 - 5.luokalle
 - 6.luokalle
7. **Mistä koulusta siirryit?** _____
8. **Siirryin nykyiseen kouluuni, koska... (voit valita useamman vaihtoehdon)**
 - häiritsin tunneilla toisia oppilaita
 - minun oli vaikea keskittyä oppitunneilla
 - kiusasin muita oppilaita
 - käyttäydyin väkivaltaisesti itseäni tai muita kohtaan
 - olin luvatta poissa koulusta
 - minulla oli hankaluuksia opettajan / opettajien kanssa
 - minulla oli oppimisvaikeuksia lukemisessa
 - minulla oli oppimisvaikeuksia kirjoittamisessa
 - minulla oli oppimisvaikeuksia matematiikassa
 - minulla oli oppimisvaikeuksia englannin kielessä
 - minulla oli oppimisvaikeuksia jossain muussa oppiaineessa, missä? _____
 - En tiedä syytä
9. **Erityisluokalle siirtymisestä on ollut minulle...**
 - haittaa
 - ei haittaa eikä hyötyä
 - hyötyä
10. **Käytätkö säännöllisesti jotain lääkärin määräämää lääkettä?**

- En
 Kyllä, mitä lääkettä/lääkkeitä? _____

11. Asun

- äidin ja isän kanssa
 äidin kanssa
 isän kanssa
 vuoroviikoin äidin ja isän luona
 vaihtelevasti äidin ja isän luona
 lastenkodissa
 sijaisperheessä
 jonkun muun kanssa, kenen? _____

12. Asun

- kerrostalossa
 rivitalossa
 paritalossa
 omakotitalossa

13. Mikä on äitisi ammatti? _____

14. Mikä on isäsi ammatti? _____

15. Oletko syntynyt Suomessa?

- Kyllä
 En, missä maassa? _____

16. Kotikieleni/kotikieliäni ovat _____

17. Minulla on koulussa kavereita... (voit valita useamman vaihtoehdon)

- samalta luokalta
 joltain muulta luokalta
 minulla ei ole kavereita

18. Oletko osallistunut koulun kerhoihin kuluneen lukuvuoden aikana?

- En
 Kyllä, mihin? _____

19. Mitä teet vapaa-aikanasi?

- Harrastan liikuntaa
 Katson televisiota
 Pelaan tietokoneella tai olen Internetissä
 Kuuntelen musiikkia
 Luen kirjoja tai lehtiä
 Kirjoitan tarinoita, runoja tai päiväkirjaa
 Piirrän tai maalaan
 Teen käsitöitä tai puutöitä
 Käyn elokuvissa
 Olen kavereiden kanssa
 Käyn partiossa
 Jotain muuta, mitä? _____

OMAN KÄYTTÄYTYMISEN ARVIOINTI**Tunnetaidot**

(harvoin = 0-3 kertaa vuodessa; silloin tällöin = 4-12 kertaa vuodessa; usein = monta kertaa kuukaudessa)

20. Olen kokenut kuluneen lukuvuoden aikana...

	harvoin tai ei koskaan	silloin tällöin	usein
a) iloa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) tyytyväisyyttä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) onnistumisen tunnetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) turvallisuutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) onnellisuutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) hyväksytyksi tulemistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) että minua rakastetaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Olen kokenut kuluneen lukuvuoden aikana...

	harvoin tai ei koskaan	silloin tällöin	usein
a) pettymystä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) turvattomuutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) pelkoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) tuskaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) vihaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) kauhua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) surua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) häpeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) kateutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) kaunaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) mustasukkaisuutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) kostonhimoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) vallanhalua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) katumusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) syyllisyydentunnetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) toivottomuutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Olen kuluneen lukuvuoden aikana kertonut jollekin...

	harvoin tai ei koskaan	silloin tällöin	usein
a) ilostani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) tyytyväisyydestäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) onnistumisen tunteestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) turvallisuuden tunteestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) onnellisuudestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) hyväksytyksi tulemisestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) että minua rakastetaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Olen kuluneen lukuvuoden aikana kertonut jollekin...

	harvoin tai ei koskaan	silloin tällöin	usein
a) pettymyksestäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) turvattomuudestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) pelostani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) tuskastani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) vihastani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) kauhustani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) surustani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Olen kuluneen lukuvuoden aikana kertonut jollekin... (jatkuu)

	harvoin tai ei koskaan	silloin tällöin	usein
h) häpeästäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) kateudestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) kaunastani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) mustasukkaisuudestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) kostonhimostani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) vallanhalustani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) katumuksestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) syyllisyydentunteestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) toivottomuudestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Olen kuluneen lukuvuoden aikana kirjoittanut...

	harvoin tai ei koskaan	silloin tällöin	usein
a) ilostani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) tyytyväisyydestäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) onnistumisestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) turvallisuuden tunteestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) onnellisuudestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) hyväksytyksi tulemisestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) että minua rakastetaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Olen kuluneen lukuvuoden aikana kirjoittanut...

	harvoin tai ei koskaan	silloin tällöin	usein
a) pettymyksestäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) turvattomuudestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) pelostani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) tuskastani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) vihostani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) kauhustani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) surustani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) häpeästäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) kateudestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) kaunastani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) mustasukkaisuudestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) kostonhimostani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) vallanhalustani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) katumuksestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) syyllisyydentunteestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) toivottomuudestani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kiusaamiskäyttäytyminen ja väkivalta

Kiusaaminen on sitä, että jollekin oppilaalle aiheutetaan toistuvasti pahaa mieltä. Kiusaamisesta ei ole kysymys, kun kaksi tasaväkiä oppilasta riitelee tai tappelee keskenään.

26. Kuluneen lukuvuoden aikana minua on kiusattu...

	harvoin tai ei koskaan	silloin tällöin	usein
a) nimittelemällä tai pilkkaamalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) jättämällä yksin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) puhumalla ilkeitä juttuja takanapäin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) haukkumalla perhettäni tai kotiani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) kiristämällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) pelottelemalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) uhkailemalla tai pakottamalla tekemään asioita, joita en ole halunnut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) varastamalla tai piilottamalla tavaroitani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) kännykän avulla (ilkeät viestit, soitot, kuvat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Internetin kautta (ilkeät viestit, kuvat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) tönimällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) lyömällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) potkimalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) nipistämällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) läpsimällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) repimällä vaatteista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) repimällä hiuksista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Olen kuluneen lukuvuoden aikana itse kiusannut toista oppilasta

	harvoin tai ei koskaan	silloin tällöin	usein
a) nimittelemällä tai pilkkaamalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) jättämällä yksin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) puhumalla ilkeitä juttuja takanapäin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) haukkumalla hänen perhettään tai kotiaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) kiristämällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) pelottelemalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) uhkailemalla tai pakottamalla tekemään asioita, joita hän ei ole halunnut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) varastamalla tai piilottamalla hänen tavaroitaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) kännykän avulla (ilkeät viestit, soitot, kuvat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Internetin kautta (ilkeät viestit, kuvat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) tönimällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) lyömällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) potkimalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) nipistämällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) läpsimällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) repimällä vaatteista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) repimällä hiuksista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Olen kuluneen lukuvuoden aikana nähnyt jonkun muun kiusaavan toista oppilasta

	harvoin tai ei koskaan	silloin tällöin	usein
a) nimittelemällä tai pilkkaamalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) jättämällä yksin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) puhumalla ilkeitä juttuja takanapäin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) haukkumalla hänen perhettään tai kotiaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) kiristämällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) pelottelemalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Olen kuluneen lukuvuoden aikana nähnyt jonkun muun kiusaavan toista oppilasta (jatkuu)

	harvoin tai ei koskaan	silloin tällöin	usein
g) uhkailemalla tai pakottamalla tekemään asioita, joita toinen ei ole halunnut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) varastamalla tai piilottamalla hänen tavaroitaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) kännykän avulla (ilkeät viestit, soitot, kuvat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Internetin kautta (ilkeät viestit, kuvat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) tönimällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) lyömällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) potkimalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) nipistämällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) läpsimällä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) repimällä vaatteista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) repimällä hiuksista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Jos sinua on kiusattu, oletko kertonut kiusaamisesta jollekin aikuiselle?

- En
 Kyllä, kenelle? _____
 Minua ei ole kiusattu

30. Oletko kertonut kiusaamisesta jollekin aikuiselle, kun itse olet ollut kiusaajana?

- En
 Kyllä, kenelle? _____
 En ole kiusannut ketään

31. Oletko kertonut kiusaamisesta jollekin aikuiselle, kun olet nähnyt jonkun kiusaavan toista?

- En
 Kyllä, kenelle? _____
 En ole nähnyt kiusaamista

32. Vastaa seuraaviin väittämiin oman mielipiteesi mukaan.

	täysin eri mieltä	melko paljon eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	melko paljon samaa mieltä	täysin samaa mieltä
a) Katson mielelläni väkivaltaisia ohjelmia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Pelaan mielelläni väkivaltaisia pelejä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) On hyvä, että väkivaltaa sisältävissä ohjelmissa on ikärajat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) On hyvä, että väkivaltaa sisältävissä peleissä on ikärajat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) On väärin lähettää jollekin kortti, jossa on verta tai tapettujen eläinten kuvia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Toista ihmistä saa nöyryyttää tai halventaa sanoin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Toista ihmistä ei saa nöyryyttää teoin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Toista ihmistä saa uhkailla, jos uhkausta ei toteuta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) On väärin yllyttää toista väkivaltaiseen tekoon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) On sallittua käyttää väkivaltaa oman asemansa parantamiseksi ja korostamiseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Aikuinen saa käyttää väkivaltaa kasvatukseen lapsia kohtaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Itsepuolustuksessa käytetty, rajukaan, väkivalta ei ole koskaan tuomittavaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Aikuinen saa näyttää tai ehdottaa lapselle seksiin tai sukupuolielimiin liittyviä asioita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Kukaan ei saa kosketella kehoani ilman lupaaani uimapuvun alla olevilta alueilta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Riitely

Valitse seuraavista väittämistä **itseesi** sopivat vaihtoehdot. (voit valita useamman vaihtoehdon)

33. Jos joudun riitaan toisen henkilön kanssa,

	täysin eri mieltä	melko paljon eri mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	melko paljon samaa mieltä	täysin samaa mieltä
a) yritän olla reagoimatta koko asiaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) salaan tunteeni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) vähättelen omaa mielipidettäni ja kokemustani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) pidän itseäni jo etukäteen riidan häviäjänä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) ilmaisen omat tunteeni täysillä, muita nöyryyttäen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) yritän saada tahtoni läpi toista pelottelemalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) en kuuntele muita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) ilmaisen tunteeni avoimesti ja rehellisesti muita nöyryyttämättä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) kuuntelen toisen mielipiteen asiasta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) muutan tarvittaessa oman kantani asiaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) olen asiallinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) etsin ratkaisuvaihtoehtoja ja pohdin niiden seurauksia itselle ja toiselle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rauhoittuminen ja itsehallinta

34. Kun oloni on rauhaton tai levoton, rentoutan itseni... (voit valita useamman vaihtoehdon)

	harvoin tai ei koskaan	silloin tällöin	usein
a) ajattelemalla mukavia asioita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) puhumalla itselleni rauhoittavasti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) musiikin avulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) lukemalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) menemällä lemmikin seuraan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) menemällä lepäämään tai nukkumaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) tekemällä oppimani rentoutusharjoituksen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) yleensä en pysty rentouttamaan itseäni mitenkään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Kun tulen vihaiseksi, hillitsen tunteitani...

	harvoin tai ei koskaan	siltoin tällöin	usein
a) laskemalla mielessäni kymmeneen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) sisäisen puheeni avulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) lähtemällä pois tilanteesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) kiroilemalla mielessäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) kiertämällä taloa tai muuta sellaista ympäri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) kiljumalla tai äänitelemällä tukahdutetusti, esim. tyynyyn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) hakkaamalla tyynyä, nyrkkeilysäkkiä tai vastaavaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) menemällä ulos juoksemaan ja hyppimään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) menemällä turvalliseen "piilopaikkaani", esim. sängyn alle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) uhoamalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Kun tulen vihaiseksi,

	harvoin tai ei koskaan	siltoin tällöin	usein
a) satutan itseäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) satutan muita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) rikon jotain	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

LIITE 3. ”Katoanalyysi”.

Summamuuttujat	Katoryhmä syksy 2009 (N=8)	Muu interven- tio-ryhmä syksy 2009 (N=28)	Mann- Whitney U-testi (p-arvo)
Myönteiset tunnekokemukset	8	26	0.591
Myönteisistä tunteista kertominen	8	25	0.074
Myönteisistä tunteista kirjoittaminen	8	28	0.107
Kielteiset tunnekokemukset	8	27	0.893
Kielteisistä tunteista kertominen	8	27	0.252
Kielteisistä tunteista kirjoittaminen	8	27	0.406
Minua on kiusattu henkisesti	8	27	0.206
Itse kiusannut muita henkisesti	8	27	0.304
Nähnyt jonkun muun kiusaavan henkisesti	8	27	0.080
Minua on kiusattu fyysisesti	8	28	0.339
Itse kiusannut muita fyysisesti	8	27	0.428
Nähnyt jonkun muun kiusaavan fyysisesti	8	26	0.308
Alistuva riitelytapa	8	26	0.191
Aggressiivinen riitelytapa	8	27	0.550
Rakentava riitelytapa	8	26	0.101
Rentoutumistavat	8	27	0.113
Tunteiden hallinta tiedollisin keinoin			
• Kiroilemalla mielessään			
• Sisäisen puheen avulla	8	27	0.658
• Laskemalla mielessään kymmeneen			
Tunteiden hallinta toiminnallisin keinoin			
• Lähtemällä pois tilanteesta			
• Hakkaamalla tyynyä, nyrkkeilyssä tai vastaavaa			
• Kiertämällä taloa tai muuta sellaista ympäri	8	25	0.127
• Menemällä turvalliseen piilopaikkaan			
• Menemällä ulos juoksemaan tai hyppimään			
• Kiljumalla tai äännelemällä tukahdutetusti			
• Uhoamalla			
Suhtautuminen väkivaltaohjelmiin ja -peleihin			
• On hyvä, että väkivaltaa sisältävissä ohjelmissa on ikäraajat			
• On hyvä, että väkivaltaa sisältävissä peleissä on ikäraajat	8	28	0.267
• Katson mielelläni väkivaltaisia ohjelmia			
• Pelaan mielelläni väkivaltaisia pelejä			

LIITE 4. Väki­valta-aiheinen kirjoitustehtävä

Ajatuksiani väkivallasta

Kirjoita ajatuksiasi ja pohdintojasi opettajan antamalle erilliselle paperille seuraavista väkivaltaan liittyvistä asioista. Perustele myös mielipiteesi.

1. a) Jos itse näet tai koet väkivaltaa jossakin (esim. elokuvassa, pelissä, koulussa, kotona, kotipihalla tai kadulla)

- Mitä silloin ajattelet ja miltä sinusta tuntuu? Miksi?
- Miten väkivalta vaikuttaa sinuun eli mitä teet sellaisessa tilanteessa? Miksi?

b) Miten väkivallan näkeminen ja kokeminen voi mielestäsi vaikuttaa muihin ihmisiin ja heidän käyttäytymiseensä?

- Mitä he saattavat ajatella?
- Miten se voi vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä?

2. Miten väkivaltaa voisi vähentää?

- Mitä itse voisit tehdä väkivallan vähentämiseksi?
 - Miten kaverisi voisivat toimia väkivaltaisen käyttäytymisen vähentämiseksi?
 - Mitä keinoja tai lakeja ehdottaisit päättäjiille (esim. kansanedustajat, kunnan asioista päättäjät), jotta ihmisten väkivaltainen käyttäytyminen toisiaan kohtaan vähenisi?

KIITOS AJATUKSISTASI JA MIELIPITEISTÄSI!

LIITE 5. Itsearviointi ja kokemukset tunnetaitotunneista-kysely**Oppilaiden kokemukset tunnetaitotunneista; Kysely interventoryhmän oppilaille**

1. **Etu- ja sukunimi *** _____
2. **Sukupuoli ***
 tyttö poika
3. **Millä luokka-asteella olet nyt? ***
 5. luokalla 6. luokalla
4. **Minulle on opetettu koulussa tunnetaitotunteja ***
 1 2 3 lukuvuoden ajan
5. **Olen oppinut tunnetaitotuntien avulla ***
5= erittäin hyvin, 4= melko hyvin, 3= en hyvin enkä huonosti, 2= melko huonosti, 1= erittäin huonosti
- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) tunnistamaan ja nimeämään erilaisia tunteita | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) mitä aggression tunteella tarkoitetaan | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) väkivallan eri lajit | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) mitä kiusaamisella tarkoitetaan | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) riitelytilanteessa alistuvan, aggressiivisen ja jämään käyttäytymistavan eron | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) miten voin rentouttaa itseni | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) mitä suuttuneena ei saa tehdä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h) keinoja oman suuttumukseni hillitsemiseksi | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
6. **Olen oppinut ***
5= erittäin hyvin, 4= melko hyvin, 3= en hyvin enkä huonosti, 2= melko huonosti, 1= erittäin huonosti
- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) liikennevalomallin itsehillinnän keinona | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) sutuhaka-mallin rakentavan suuttumuksen ilmaisun keinona | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) kukipaso-mallin suuttuneen henkilön kohtaamiseen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
7. **Tunnetaitotuntien avulla olen oppinut ***
5= erittäin hyvin, 4= melko hyvin, 3= en hyvin enkä huonosti, 2= melko huonosti, 1= erittäin huonosti
- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) hyödyllisiä tietoja ja taitoja | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) hallitsemaan omaa käyttäytymistäni | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
8. **Tunnetaitotunnit olivat mielestäni (voit valita useamman vaihtoehdon) ***
 a) mukavia
 b) mielenkiintoisia
 c) tylsiä
 d) hauskoja
 e) turhia
 f) hyödyllisiä
9. **Toivon, ***
5 = täysin samaa mieltä, 4 = melko samaa mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 2 = melko eri mieltä, 1 = täysin eri mieltä
- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| että tunnetaitotunteja olisi seuraavanakin lukuvuonna | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
10. **Lisäksi haluaisin sanoa: *** _____

LIITE 6. Kysely interventoryhmän opettajille**Sopeutumattomien oppilaiden tunnetaitojen kehittyminen; Kysely interventoryhmän opettajille****Taustatiedot****1. Sukupuoli**

- nainen
 mies

2. Koulutus

- luokanopettaja
 erityisluokanopettaja/erityisopettaja
 aineen lehtori
 ei opettajan pätevyyttä

3. Opettajakokemus

- 1-5 vuotta
 6-10 vuotta
 11-15 vuotta
 16-20 vuotta
 yli 20 vuotta

4. Olen opettanut tutkimusryhmän oppilaita

- 1 lukuvuoden
 2 lukuvuotta
 3 lukuvuotta tai kauemmin

5. Oletko käyttänyt opetuksessasi tutkimusryhmän oppilaiden kanssa Aggression portaat-opetusmateriaalia?

- kyllä
 en

Oppilaiden käyttäytyminen opettajan havaitsemana**6. Tutkimusjakson alussa, syksyllä 2009, oppilaiden kesken ilmeni ***

5= erittäin usein, 4= melko usein 3= silloin tällöin, 2=melko harvoin 1= erittäin harvoin

	5	4	3	2	1
a) riitelyä (henkilöt ovat eri mieltä asiasta)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) henkistä väkivaltaa (nimittely, ilmeet, eleet, ryhmän ulkopuolelle jättäminen, selän takana pahan puhuminen yms.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) fyysistä väkivaltaa (lyöminen, potkiminen, nipistely, töniminen yms.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Tutkimusjakson alussa, syksyllä 2009, oppilaat

5= erittäin usein, 4= melko usein, 3= silloin tällöin, 2= melko harvoin 1= erittäin harvoin

kiusasivat toisiaan (samaa henkilöön kohdistuu toimintaa, jonka tarkoituksena on aiheuttaa mielipahaa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

8. Jos kiusaamista ilmeni, niin minkälaista?

9. Jos kiusaamista ilmeni, sain siitä tiedon

- a) kiusatulta
- b) kiusaajalta
- c) joltain toiselta oppilaalta
- d) toiselta opettajalta/ koulun henkilökunnalta
- e) jonkun oppilaan huoltajalta
- f) koulun ulkopuoliselta henkilöltä

10. Tutkimusjakson alussa, syksyllä 2009, suutuessaan joku/ jotkut oppilaat

5= erittäin usein, 4= melko usein, 3= silloin tällöin, 2= melko harvoin, 1= erittäin harvoin

	5	4	3	2	1
a) satuttivat itseään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) satuttivat muita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) rikkoivat jotain	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Tutkimusjakson lopussa, keväällä 2012, oppilailla ilmeni

5= erittäin usein, 4= melko usein, 3= silloin tällöin, 2= melko harvoin, 1= erittäin harvoin

	5	4	3	2	1
a) keskinäistä riitelyä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) henkistä väkivaltaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) fyysistä väkivaltaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Tutkimusjakson lopussa, keväällä 2012, oppilaat *

5= erittäin usein, 4= melko usein, 3= silloin tällöin, 2= melko harvoin, 1= erittäin harvoin

	5	4	3	2	1
kiusasivat toisiaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Jos kiusaamista ilmeni, niin minkälaista?

14. Jos kiusaamista ilmeni, sain siitä tiedon

- a) kiusatulta
- b) kiusaajalta
- c) muilta oppilailta
- d) joltain toiselta opettajalta/ koulun henkilökunnalta
- e) koulun ulkopuoliselta henkilöltä

15. Tutkimusjakson lopussa, keväällä 2012, suutuessaan joku / jotkut oppilaat

5= erittäin usein, 4= melko usein, 3= silloin tällöin, 2= melko harvoin, 1= erittäin harvoin

	5	4	3	2	1
a) satuttivat itseään	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) satuttivat muita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) rikkoivat jotain	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tunnetaitojen opettaminen

16. Olen pitänyt tutkimusryhmän oppilaille Aggression portaat-opetusmateriaaliin pohjautuvia tunnetaitotunteja

- a) 1 lukuvuoden ajan
- b) 2 lukuvuotta
- c) 3 lukuvuoden ajan
- d) en ole toteuttanut kyseistä opetusmateriaalia

17. Yhden lukuvuoden aikana olen pitänyt tutkimusryhmän oppilaille tunnetaitotunteja ja rentoutusharjoituksia yhteensä keskimäärin

- a) 1-5
 b) 6-10
 c) 11-15
 d) 16-20
 e) 21-25
 f) 26-30
 g) 31-35
 h) yli 35 oppituntia

18. Tutkimusjakson aikana (3 lukuvuotta) olen opettanut tunnetaitotunneillani seuraavia teemoja:

1 = kerran lukuvuodessa, 2= vähintään 2 kertaa lukuvuodessa, 3= en lainkaan

- | | 1 | 2 | 3 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) Erilaiset tunteet, niiden tunnistaminen ja nimeäminen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Väkivallan lajit | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Riitelyn taidot | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Rentoutumisharjoitukset | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

19. Tutkimusjakson aikana (3 lukuvuotta) olen opettanut oppilaille

1 = kerran lukuvuodessa, 2= vähintään kaksi kertaa lukuvuodessa, 3 = en lainkaan

- | | 1 | 2 | 3 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) liikennevalomallin itsehillinnän keinona | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) sutuhaka-mallin rakentavan suuttumuksen ilmaisun keinona | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) kukipaso-mallin suuttuneen henkilön kohtaamiseen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Opettajan kokemukset tunnetaitotunneista

20. Mielestäni

5= täysin samaa mieltä, 4= melko samaa mieltä, 3= ei samaa eikä eri mieltä, 2= melko eri mieltä, 1= täysin eri mieltä

- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) tunnetaitotuntien pitäminen opetusmateriaalikansion avulla oli helppoa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) tunnetaitotuntien pitäminen olisi helpompaa, jos opetuskansiossa olisi valmiit tuntuunnitelmat | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) oppilaat ovat olleet innostuneita tunnetaitotunneista | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

21. Aggression portaat-opetusmateriaaliin perustuvien tunnetaitotuntien avulla oppilaat ovat oppineet

5= erittäin hyvin, 4= melko hyvin, 3= en osaa sanoa, 2= melko huonosti, 1= erittäin huonosti

- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) tunnistamaan ja nimeämään erilaisia tunteita | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) ymmärtämään, mitä aggressiointunteella tarkoitetaan | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) väkivallan eri lajit | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) ymmärtämään, mitä kiusaamisella tarkoitetaan | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) riitelytilanteessa alistuvan, aggressiivisen ja jämään käyttäytymistavan eron | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) mitä suuttuneena ei saa tehdä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) keinoja oman suuttumuksensa hillitsemiseksi | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

22. Mielestäni oppilaat ovat oppineet, mitä tarkoittaa

5= erittäin hyvin, 4= melko hyvin, 3= en osaa sanoa, 2= melko huonosti, 1= erittäin huonosti

- | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) liikennevalomalli itsehillinnän keinona | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) sutuhaka-malli rakentavan suuttumuksen ilmaisun keinona | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) kukipaso-malli suuttuneen henkilön kohtaamisessa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

23. Tutkimusjakson aikana

5= erittäin paljon, 4= melko paljon, 3= en osaa sanoa, 2= melko vähän, 1= erittäin vähän

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) oppilaiden itsesäätelyn taito ja käyttäytymisen hallinta parani | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) pidetyistä tunnetaitotunneista oli hyötyä oppilaille | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

24. Perusteluni:

25. Miten mielestäsi koulu ja opettajat voivat parhaiten tukea oppilaita omien tunteiden hallinnassa ja käyttäytymisen itsesäätelyssä?

26. Lisäksi haluaisin sanoa:

27. Yhteystietolomake:

Etunimi _____
Sukunimi _____
Matkapuhelin _____
Sähköposti _____
Osoite _____
Postinumero _____
Postitoimipaikka _____
Maa _____
Puhelin _____
Faksi _____
Yritys / Organisaatio _____

LIITE 7. Kysely kontrolliryhmän opettajille

Turun yliopisto
University of Turku

**SOPEUTUMATTOMIEN OPPILAIDEN TUNNETAITOJEN KEHITTYMINEN Kysely
kontrolliryhmän opettajille****Taustatiedot****1. Sukupuoli ***

- nainen mies

2. Koulutus *

- luokanopettaja
 erityisopettaja
 aineen lehtori
 ei opettajan pätevyyttä

3. Opettajakokemus *

- 1-5 vuotta
 6-10 vuotta
 11-15 vuotta
 16-20 vuotta
 yli 20 vuotta

4. Tutkimukseen osallistuneen oppilasryhmän koulu sijaitsee *

5. Olen opettanut kontrolliryhmän oppilaita *

- 1 lukuvuoden
 2 lukuvuotta
 3 lukuvuotta tai kauemmin

6. Oletko käyttänyt opetuksessasi kontrolliryhmän oppilaiden kanssa Aggression portaat-opetusmateriaalia? *

- kyllä en

7. Oletko käyttänyt opetuksessasi Askeleittain-ohjelmaa? *

- kyllä en

8. Oletko käyttänyt opetuksessasi Friends-ohjelmaa? *

- kyllä en

9. Oletko käyttänyt opetuksessasi Turvataitoja lapsille-materiaalia? *

- kyllä en

10. Oletko käyttänyt opetuksessasi jotain muuta oppilaiden tunnetaitoihin liittyvää opetusmateriaalia? *

- kyllä en

11. Onko oppilaille pidetty Kiva koulu-tunteja? *

- kyllä ei

12. Lisäksi haluaisin sanoa:

13. Yhteystietolomake

Etunimi

Sukunimi

Matkapuhelin

Sähköposti

Osoite

Postinumero

Postitoimipaikka

Maa

Puhelin

Faksi

Yritys / Organisaatio

Osasto

LIITE 8. Tutkimuslupapyyntö oppilaiden huoltajille

Hyvä oppilaan huoltaja!

Olen turkulainen erityisluokan opettaja ja teen väitöskirjatutkimusta oppilaiden aggressiivisten tunteiden hallinnasta. Tutkimukseni tarkoituksena on saada tietoa, voidaanko tiettyä opetusmateriaalia käyttämällä tukea oppilaiden aggressiivisten tunteiden hallinnan kehittymistä. Saatava tutkimustieto on hyödyllistä ja tärkeää kaikkien oppilaiden kasvun ja kehityksen kannalta.

Pyydän Teiltä ystävällisesti suostumusta siihen, että lapsenne saa koulussa vastata internetin välityksellä lähettämäni kyselylomakkeen kysymyksiin. Lisäksi toivon saavani muutamia oppilaita haastatteluun. Tutkimukseni kestää kolmen vuoden ajan. Kyselylomakkeeseen vastaaminen ja haastattelu tehdään kerran vuodessa. Tutkimustulokset raportoidaan siten, että niistä ei käy ilmi lapsenne henkilöllisyys.

Jos Teillä on kysyttävää, otattehan yhteyttä!

Avustanne kiittäen

Jaana Hintikka
Erityisluokan opettaja
jaana.hintikka@turku.fi
044-5496 998

Palautetaan omalle opettajalle 2009 mennessä. Kiitos.

Lapseni _____

Rasti viivalle.

saa osallistua nettikyselyyn. _____

ei saa osallistua nettikyselyyn. _____

Lastani saa haastatella. _____

ei saa haastatella. _____

Huoltajan allekirjoitus: _____