



**TURUN  
YLIOPISTO**

# **”ENEMPÄÄ EN MIELESTÄNI VOISI YMMÄRTÄÄ”**

**Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia  
sosioemotionaalisesta tuesta yleisopetuksessa**

---

**Sanna Hirvensalo**

## **Turun yliopisto**

---

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

KEVEKO-tohtorihjelma

## **Työn ohjaajat**

---

Dosentti Päivi Pihlaja

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Professori Joel Kivirauma

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

## **Tarkastajat**

---

Dosentti Kristiina Lappalainen

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Erityispedagogiikka

Professori Markku Jahnukainen

Helsingin yliopisto

Kasvatustieteellinen tiedekunta

Erityispedagogiikan koulutus

## **Vastaväittäjä**

---

Dosentti Kristiina Lappalainen

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

Erityispedagogiikka

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

ISBN 978-951-29-7498-6 (Painettu/Print)

ISBN 978-951-29-7499-3 (Sähköinen/Pdf)

ISSN 0082-6995 (Painettu)

ISSN 2343-3205 (Verkkajulkaisu)

T. Nieminen Oy Painotalo Painola – Piispanristi, Finland 2018

TURUN YLIOPISTO  
Kasvatustieteiden laitos  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Erityispedagogiikka

HIRVENSALO, SANNA: ”Enempää en mielestäni voisi ymmärtää” – Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalista tuesta yleisopetuksessa

Väitöskirja, 215 s., 27 liites.

KEVEKO-tohtoriohjelma  
Joulukuu 2018

## TIIVISTELMÄ

Tutkimus käsittelee sosioemotionaalista tukea yleisopetuksen opetusryhmässä: tukea tarvitsevia oppilaita, tuen sisältöjä ja tuloksellisuutta. Tarkoituksena on avata luokanopettajien näkemyksiä, jotka ohjaavat heidän toimintaansa käytännön opetustyössä. Tavoitteena on myös lisätä ymmärrystä aiheeseen liittyvien näkökulmien moninaisuudesta sekä mahdollisuuksista kehittää inklusiivisia opetusjärjestelyjä. Teoriaosuudessa aihetta pohjustetaan luomalla katsaus sosioemotionaalisen kompetenssin ja vaikeuksien määrittelyn haasteisiin, käytettyjen käsitteiden moninaisuuteen ja merkityksiin sekä oppilaan tukeen ja sen historialliseen kontekstiin inklusiopyrkimysten haasteiden ymmärtämiseksi.

Aihetta lähestytään monimetodisesti, sekä fenomenografisella tutkimusotteella että määrällisin menetelmin. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 toimivat luokanopettajat, joiden oppilaista ainakin yhden on määritelty tarvitsevan tehostettua tai erityistä tukea sosioemotionaalisiin perustein. Tutkimukseen osallistui 55 luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Aineisto kerättiin kahtena ajankohtana, vuoden 2012 kevätlukukauden alussa ja lopussa, internet-pohjaisilla kyselylomakkeilla, jotka sisältävät sekä laadullisia että määrällisiä osioita.

Tutkimuksessa sosioemotionaalista tukea lähestytään positiivisista lähtökohdista. Keskeisenä teoreettisena mallina on Rose-Krasnorin ja Denhamin (2009) sosioemotionaalisen kompetenssin malli. Yleisesti ottaen luokanopettajat arvioivat tukea tarvitsevien oppilaidensa sosioemotionaaliset taidot, erityisesti itsesäätelykyvyn taidot, heikoiksi. Tuen tarpeen määrittely osoittautui kontekstisidonnaiseksi: tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden taidoissa tai vaikeuksissa ei voitu osoittaa olevan systemaattista tasoeroa. Tuen suunnitelmallisuus on vähäistä. Erityisiä interventio-ohjelmia ja koulussa yhteisesti sovittuja toimintamalleja käytetään vain vähän. Sosioemotionaalinen tuki nähdään enimmäkseen opettajan toimenpiteiksi, jotka kohdistuvat yksittäiseen oppilaaseen ongelmatilanteissa. Käyttäytymisen ja tunne-elämän taitojen opettamista pidetään kuitenkin erittäin tärkeänä, vaikka sitä toteutetaan vähän ja sen ei katsota tuottavan tulosta.

Tuen tuloksellisuuden avaintekijöinä nähdään riittävä henkilöstöresursointi, opettajan oppilaslähtöinen asennoituminen ja tietoinen hyvän suhteen rakentaminen oppilaaseen sekä kodin tuki ja yhteistyö.

Vaikka suurin osa vastaajista kertoi kokeneensa haasteita ja huolia tukea tarvitsevan oppilaan opettamisessa, useimmat kuitenkin pitivät kokemusta kaiken kaikkiaan myönteisenä ja opetusjärjestelyjä oppilaalle oikeana ratkaisuna. Luokanopettajien henkilökohtaiset kokemukset sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaansa opettamisesta ovat myönteisempiä kuin heidän inklusioasenteensa yleisellä tasolla.

Avainsanat: sosioemotionaalinen tuki, sosioemotionaalista tukea tarvitseva oppilas, tehostettu ja erityinen tuki, tuen tuloksellisuus, inklusio

UNIVERSITY OF TURKU  
Faculty of Education  
Department of Education  
Special Education

HIRVENSALO, SANNA: 'I don't think I could understand more': Class teachers' conceptions and experiences of social-emotional support in regular education classrooms

Dissertation, 215 p., 27 app.

KEVEKO doctoral programme

December 2018

## ABSTRACT

The study deals with social-emotional support in regular education classrooms, focusing on pupils in need of support and the contents and effectiveness of support. The aim of the study is to shed light on class teachers' conceptions that direct their teaching practices. Another aim is to increase understanding of the diversity of approaches to the theme and the possibilities to develop inclusive teaching arrangements. The diversity is introduced by reviewing the challenges in defining social-emotional competency and problems, variations in the terms used and their meanings, and support for learners with its historical context in order to better understand the challenges in inclusive endeavours.

The theme is explored with a multimethod approach using both phenomenographic research approach and quantitative methods. The target group is Finnish class teachers who are working in basic education in grades 1–6 and whose classroom include at least one pupil defined as having intensified or special support needs for social-emotional reasons. Fifty-five class teachers from different regions of Finland participated in the study. Data were collected in the beginning and the end of the 2012 spring term using Internet-based survey questionnaires with both qualitative and quantitative questions.

In this study social-emotional support is approached with a positive perspective. A central theoretical model is Rose-Krasnor and Denham's (2009) model of social-emotional competence. In general, class teachers report that pupils in need of support have low social-emotional skills, especially self-regulation skills. Defining needs for support appears to be context dependent as there are no systematic differences in the levels of skills or difficulties between pupils receiving intensified and special support.

Class teachers don't apply the forms of support in a systematic way. Specific intervention programmes and commonly agreed-upon procedures are little used. Social-emotional support is mostly seen to consist of teacher's actions focused on individual pupils in problem situations. Teaching emotional and behavioural skills is considered to

be important, although it is carried out by only few, and it is not perceived to be effective. Sufficient human resources, building good relationships with pupils intentionally and co-operation with home are seen as the key factors in successful support.

Although most participants report facing challenges in teaching the pupils in need of support, most consider the overall experience to be positive and the settings to be the right solutions for the pupils. Class teachers' personal experiences working with pupils in need of social-emotional support are more positive than their attitudes towards inclusion in general.

Key words: social-emotional support, pupils in need of social-emotional support, intensified and special support, effectiveness of support, inclusion

# Kiitokset

Kun valmistuin erityisopettajaksi, mieleeni jäi kytämään ajatus siitä, että jonkinlaista tutkimusta olisi mukava vielä joskus tehdä. Muutamaa vuotta myöhemmin, silloisen letkeän elämäntilanteeni inspiroimana, päätin ruveta tuumasta toimeen. Tuolloin en vielä aavistanut, miten pitkällisen harrastuksen olin itselleni kehittänyt. Ehkä joskus vielä opin menemään siitä, missä aita on matalin, en korkeinta kohtaa etsien. Monet ihmiset ympärilläni ovat olleet suureksi henkiseksi ja käytännölliseksi avuksi jatko-opintovuosieni aikana.

Kiitos niille kymmenille luokanopettajille, jotka katsoivat tutkimukseni merkitykselliseksi ja osallistumisen arvoiseksi sekä käyttivät aikaansa vastaamalla laajastikin kysymyksiini.

Kiitos erityispedagogiikan seminaariryhmän kohtalotovereille, joiden tapaamisesta olen kerta kerralta saanut inspiraatiota, monipuolisia näkemyksiä ja vinkkejä, miten päästä jumiutumisista eteenpäin.

Kiitos erikoistutkija Eero Laakkoselle korvaamattomasta metodiahavainnosta tilastollisten analyysien kanssa painiskellessani sekä dosentti Rauno Huttuselle tutkimusmenetelmällisten lähtökohtien valaisemisesta.

Kiitos sydänystävälleni Aino Pitkäniemelle paneutumisesta tekstieni kielenhuoltoon kesken omien työkiireiden.

Kiitos dosentti Kristiina Lappalaiselle ja professori Markku Jahnukaiselle väitöskirjani esitarkastuksesta sekä rakentavista ja eteenpäin ohjaavista lausunnoista. Kiitos dosentti Lappalaiselle myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Kiitos ohjaajilleni Päivi Pihlajalle ja Joel Kiviraumalle helposta lähestyttävyydestä, pilkuntarkasta paneutumisesta ja konkreettisesta ohjauksesta työssäni, huolenpidosta ja kannustuksesta sekä avusta käytännön järjestelyissä.

Kiitos teille, äiti ja isä, joita ilman en olisi tässä pisteessä monessakaan mielessä. En edes yritä luetella kaikkia tapoja, joilla olette minua tukeneet ja auttaneet. Teiltä olen kai perinyt mielenkiinnon ja kutsumuksen kasvattaa lapsia, joiden potentiaalia eivät kaikki näe.

Kiitos sinulle, aviomieheni Stephen, joka olet pahaa-aavistamatta tullut mukaan kuvioon kesken kaiken. Kiitos lukuisista ylipitkistä iltalenkeistä poikamme kanssa antaaksesi minun työskennellä rauhassa. Kiitos ymmärryksestäsi ja kärsivällisyydestäsi

valmistumisaikataulun lykkääntyessä kerta kerralta. Lupasin saada opinnot päätökseen ennen häitä, sitten ennen lapsemme syntymää, ja tätä kirjoittaessani toivon totisesti, että toinen pienokaisemme malttaa olla syntymättä ennen väitöstilaisuutta.

Kiitos äidin ihanalle ilopillerille Toivolle, jonka kasvaminen ja kehitys ei ole voinut olla ihmetyttämättä ja motivoimatta stressaantuneintakaan väitöskirjantekijää.

17. 11. 2018

*Sanna Hirvensalo*



# Sisällys

<b>Kiitokset</b> .....	7
<b>Liiteluettelo</b> .....	12
<b>Kuvioluettelo</b> .....	13
<b>Taulukkuuettelo</b> .....	15
<b>1 Johdanto</b> .....	17
1.1 Tutkimuksen taustaa .....	17
1.2 Koulutuksen murros .....	20
<b>2 Tutkimustehtävä</b> .....	23
2.1 Tutkimuksen tarkoitus .....	23
2.2 Tutkimuskysymykset .....	24
2.3 Tutkimuksen kontekstit .....	25
<b>3 Sosioemotionaalinen kompetenssi</b> .....	28
3.1 Rose-Krasnorin ja Denhamin sosioemotionaalisen kompetenssin malli .....	31
3.2 Sosioemotionaalisen kompetenssin kehitys .....	34
<b>4 Sosioemotionaaliset vaikeudet koulussa</b> .....	36
4.1 Ilmiön historiaa .....	37
4.2 Vaikeuksien luokittelu .....	38
4.3 Vaikeuksien yleisyys .....	40
4.4 Vaikeuksien syyt ja selitysmallit .....	42
4.5 Ovatko sosioemotionaaliset vaikeudet kompetenssin puutteita? .....	47
4.6 Käsitteiden määrittelyn haasteita .....	48
<b>5 Koulu pedagogisen tuen ympäristönä</b> .....	54
5.1 Erityiskoulu- ja -luokkaopetuksen perinne .....	55
5.2 Osa-aikainen erityisopetus ja muu tuki .....	58
5.3 Inklusiivinen koulu .....	59

5.3.1	Inklusio koulutuspoliittisena suuntauksena .....	60
5.3.2	Inklusiivinen opettajuus .....	62
5.3.3	Inklusioon kritiikkiä ja inklusiotutkimuksen haasteita. ....	64
<b>6</b>	<b>Sosioemotionaalinen tuki koulussa</b> .....	<b>66</b>
6.1	Sosioemotionaalisten taitojen ja vaikeuksien arviointi .....	67
6.2	Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen .....	70
6.3	Sosioemotionaalisen tuen tuloksellisuustekijöitä .....	74
6.3.1	Opettajan ominaisuudet .....	75
6.3.2	Vuorovaikutussuhteiden laatu .....	76
6.3.3	Pedagogiset tekijät .....	77
6.3.4	Koulunlaajuinen tuki ja yhteistyö .....	80
<b>7</b>	<b>Tutkimuksen suorittaminen</b> .....	<b>82</b>
7.1	Fenomenografinen tutkimussuuntaus .....	83
7.2	Laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistäminen .....	85
7.3	Tutkimuksen kohdejoukko, otanta ja osallistujat .....	87
7.4	Aineiston kokoaminen ja käytetyt tiedonkeruuvälineet .....	94
7.5	Aineisto ja sen analysointi.....	96
7.5.1	Laadullinen aineisto .....	97
7.5.2	Määrällinen aineisto .....	99
<b>8</b>	<b>Tutkimuksen tulokset</b> .....	<b>103</b>
8.1	Sosioemotionaalista tukea tarvitseva oppilas .....	103
8.1.1	Oppilas taitojen valossa .....	109
8.1.2	Oppilas vaikeuksien valossa .....	119
8.1.3	Yhteenveto .....	122
8.2	Tuki yleisopetuksen ryhmässä .....	124
8.2.1	Tuen lähtökohdat .....	124
8.2.2	Tuen kohdistuminen .....	129
8.2.3	Aktiivinen toimijuus .....	131
8.2.4	Tuen muodot .....	134
8.2.5	Kriittiset määritelmät .....	138
8.2.6	Annettu tuki .....	139
8.2.7	Yhteenveto .....	144
8.3	Tuen tuloksellisuus .....	145
8.3.1	Oppilaan kehitys lukuvuoden aikana .....	145
8.3.2	Kehitykseen vaikuttavat tekijät .....	146
8.3.3	Tuen muotojen tuloksellisuus, tärkeys ja omat ammattilliset valmiudet .....	149
8.3.4	Opetusjärjestelyjen onnistuneisuus kokonaisuudessaan.....	159
8.3.5	Tuloksellisuuden avaintekijät.....	162
8.3.6	Yhteenveto .....	164

<b>9 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys</b>	_____	167
<b>10 Pohdinta ja implikaatiot</b>	_____	173
<b>Lähteet</b>	_____	186
<b>Liitteet</b>	_____	216

## Liitteluettelo

LIITE 1.	Yhteydenottosähköpostiviesti kunnan perusopetuksesta vastaavalle .....	216
LIITE 2.	Tutkimuslupa-anomus kunnille .....	217
LIITE 3.	Esimerkki yhteydenottoviestistä koulun rehtorille .....	218
LIITE 4.	Lupa-anomus huoltajille .....	219
LIITE 5.	Tutkimuksen ensimmäinen vaihe: Taustatiedot ja avoimet kysymykset .....	220
LIITE 6.	Tutkimuksen ensimmäinen vaihe: Oppilaan käyttäytymispiirteiden arviointilomake .....	222
LIITE 7.	Tutkimuksen toinen vaihe: Strukturoitu kyselylomake .....	224
LIITE 8.	Summamuuttujien muodostaminen oppilaan käyttäytymispiirteiden arvioista .....	231
LIITE 9.	Summamuuttujien muodostaminen opetusjärjestelyihin liittyvistä näkemyksistä .....	232
LIITE 10.	Tuen tasojen rajanvetoa – alkuperäiset ilmaukset luokiteltuina	238
LIITE 11.	Oppilaan keskeisimmät vaikeudet – esimerkkejä alkuperäisten ilmaisujen luokittelusta .....	236
LIITE 12.	Sosioemotionaalisen tuen lähtökohtien luokittelukriteerit .....	239
LIITE 13.	Sosioemotionaalisen tuen kohdistumisen luokittelukriteerit ....	240
LIITE 14.	Tuen lähtökohdat ja kohdentuminen – esimerkkejä alkuperäisten ilmaisujen luokittelusta .....	241

## Kuvioluettelo

KUVIO 1. Tutkimuskohteiden nivoutuminen .....	19
KUVIO 2. Tutkimuksen kontekstit .....	25
KUVIO 3. Sosioemotionaalisen kompetenssin malli (Rose-Krasnor & Denham 2009) .....	32
KUVIO 4. Oppilaan sosiaalisen kompetenssin ongelmia ylläpitävä ja vahvistava noidankehä (Kaukiainen, Junntila, Kinnunen & Vauras 2005) .....	45
KUVIO 5. Käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksista kansainvälisessä kirjallisuudessa käytettyjä nimityksiä luokiteltuina häiriön sijoittamisen ja kohdistumisen mukaan..	50
KUVIO 6. Käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia kuvaavat englanninkieliset käsiteparit (Kauffman & Landrum 2013)....	51
KUVIO 7. Kolmiportaisen tuen malli .....	55
KUVIO 8. Inklusiivisen opettajuuden malli (Rouse 2008) .....	63
KUVIO 9. Tutkimukseen osallistuneet työskentelykunnittain .....	90
KUVIO 10. Tutkimukseen osallistuneiden nais- ja miesopettajien ikä ja työkokemus luokanopettajana .....	91
KUVIO 11. Osallistujien opetusryhmien koot .....	92
KUVIO 12. Tutkimuskaavio .....	94
KUVIO 13. Sosioemotionaaliset taidot, joiden arvioidaan sopivan parhaiten ja heikoiten tukea tarvitsevaan oppilaaseen; yksittäisväittämien keskiarvot ja valittujen vaihtoehtojen lukumäärät .....	110
KUVIO 14. Sosioemotionaalisen kompetenssin alueita ja opiskeluorientaatiota kuvaavat summamuuttujat hajontoineen. -2 = ei sovi (juuri) lainkaan, -1 = ei sovi kovin hyvin, 0 = ei sovi hyvin eikä huonosti, 1 = sopii melko hyvin, 2 = sopii erittäin hyvin..	111
KUVIO 15. Sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueiden väliset korrelaatiot .....	114
KUVIO 16. Heikko ja vahva käyttäytymisprofiili .....	117
KUVIO 17. Sisään- ja ulospäin suuntautuva käyttäytymisprofiili .....	118
KUVIO 18. Tuen lähtökohtien jatkumo ääripäiden esimerkkeineen .....	127
KUVIO 19. Vastaaajien jakautuminen muodostettujen luokkien kesken ...	128
KUVIO 20. Sosioemotionaalinen tuki lähtökohdistaan johdettuna .....	128

KUVIO 21. Kehitys sosioemotionaalisten taitojen osa-alueilla; prosenttiosuudet vastaajista, jotka arvoivat oppilaansa edistyneen ja taantuneen kullakin osa-alueella .....	146
KUVIO 22. Näkemykset oppilaan sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttavista tekijöistä; mainintojen määrät yläluokittain .....	147
KUVIO 23. Luokanopettajien antamat tuen muodot suhteessa koettuihin ammatillisiin valmiuksiin; kutakin tuen muotoa toteuttaneiden ja ammatilliset valmiutensa riittäväksi kokevien lukumäärät .....	150
KUVIO 24. Tuen muotojen toteuttaminen ja arviot niiden tuloksellisuudesta; tukea saaneiden lukumäärät ja näistä tapauksista osuudet, joissa tuki on koettu tulokselliseksi .....	153
KUVIO 25. Tuen muotojen toteuttaminen ja näkemykset niiden tärkeydestä; kutakin tuen muotoa toteuttaneiden ja sitä erittäin tärkeänä pitävien lukumäärät .....	157
KUVIO 26. Vastaajien suhtautuminen inklusioon .....	161
KUVIO 27. Sosioemotionaalisen tuen kohdistuminen opetusryhmäkontekstissa .....	175

## Taulukkoluetelo

TAULUKKO 1.	Tutkimusteemat ja alakysymykset .....	24
TAULUKKO 2.	Tutkimukseen osallistuneiden ikäjakauma .....	91
TAULUKKO 3.	Osallistujien opetusryhmät sekä ryhmäkokojen vaihteluvälit ja keskiarvot luokka-asteittain .....	92
TAULUKKO 4.	Osallistujien sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tasot .....	93
TAULUKKO 5.	Kyselyjen määrälliset osiot .....	99
TAULUKKO 6.	Aineiston analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin..	100
TAULUKKO 7.	Efektikokojen raja-arvot .....	101
TAULUKKO 8.	Tuentarpeen määräytymisen perusteita .....	107
TAULUKKO 9.	Oppilaiden keskeisimmät vaikeudet sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueilla sekä mainintojen lukumäärät .....	121
TAULUKKO 10.	Sosioemotionaalisen tuen lähtökohtia .....	126
TAULUKKO 11.	Sosioemotionaalisen tuen määritelmät luokiteltuina lähtökohdan ja kohdistumisen mukaan sekä mainintojen lukumäärät .....	130
TAULUKKO 12.	Sosioemotionaalisen tuen kuvaukset luokiteltuina oppilaan roolin mukaan .....	132
TAULUKKO 13.	Sosioemotionaalisen tuen muodot luokanopettajien määrittelyissä .....	136
TAULUKKO 14.	Luokanopettajien oppilailleen antama sosioemotionaalinen tuki .....	140
TAULUKKO 15.	Oppilaan saama muu sosioemotionaalinen tuki .....	141
TAULUKKO 16.	Oppilaan saaman tuen yhteys opettajan sukupuoleen; tuen muodot, joissa sukupuoliryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä ero .....	142
TAULUKKO 17.	Tukea saaneiden oppilaiden osuudet eri taitoprofiileissa; tuen muodot, joissa oppilasryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä ero .....	143
TAULUKKO 18.	Luokanopettajien näkemykset oppilaan kehitykseen suotuisasti ja epäsuotuisasti vaikuttaneista tekijöistä sekä mainintojen määrät aineistossa .....	148

TAULUKKO 19. Ammatilliset valmiutensa riittäviksi kokevien osuudet ikäryhmittäin; tuen muodot, joissa ikäryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä ero .....	151
TAULUKKO 20. Ammatilliset valmiutensa riittäviksi kokevien osuudet oppilaan taitoprofiilin mukaan; tuen muodot, joissa vastaajaryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä ero.	152
TAULUKKO 21. Annetuista tuen muodoista eniten ja vähiten tuloksellisiksi arvioidut.....	156
TAULUKKO 22. Tuen muodot, joita yli 80 % tai alle 40 % tukea antaneista luokanopettajista pitää erittäin tärkeinä .....	158
TAULUKKO 23. Luokanopettajien kokemukset opetusjärjestelyjen onnistuneisuudesta; vastaajien määrät näkemysluokittain.....	159
TAULUKKO 24. Keskeisiä opetusjärjestelyjen onnistuneisuutta kuvaavia väittämiä .....	160
TAULUKKO 25. Tuen tuloksellisuuden avaintekijät .....	163



# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen taustaa

Vuosikymmen sitten vastavalmistuneena erityisopettajana työskentelin lähiökoulussa, jossa muutaman oppilaan käyttäytyminen tuntui haastavan koko kouluyhteisön. Muut oppilaat väistelivät ja mukautuivat, opettajat päivittelivät ja uupuivat. Koulussa oli tahtoa vastaanottaa kaikenlaiset oppilaat ja järjestää heidän tarvitsemansa opetus ja tuki, mutta työkalut – tai ainakin suunnitelma niiden käyttämiseksi – puuttuivat. Luokanopettajat kyselivät minulta neuvoja, miten heidän tulisi omissa opetusryhmissään toimia auttaakseen oppilaita, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia. Näiden oppilaiden edistymisen tukemisen lisäksi heidän haasteenaan oli muiden oppilaiden työrauhan takaaminen. En osannut antaa itseäni tyydyttäviä vastauksia. Kokemani keinottomuuden tunne sytytti kipinän, joka kytee yhä. Noista vuosista saakka olen seurannut niin tieteellisillä foorumeilla kuin kansanläheisemmissä yhteyksissä käytävää inklusiokeskustelua erityisen kiinnostuneena. Inklusiokysymykseen nivoutuvat kuluneen vuosikymmenen aikana toteutetut suomalaisen perusopetuksen reformit: kolmiportainen tuki yksityiskohtaisesti määritellyine prosesseineen, joustavammat opetusjärjestelyt ja yhteistoiminnan mallit ovat lähentäneet erityisopettajan ja luokanopettajan toimenkuvia.

Käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien kohtaaminen ja kuntouttaminen koetaan yhdeksi inklusiivisen opetuksen suurimmista haasteista niin Suomessa kuin muuallakin (Danforth & Morris 2006; Ford 2007; Blomberg 2008; Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen 2012; Malinen & Savolainen 2016; Moberg & Savolainen 2009). Tätä tukea tarvitsevat oppilaat profiloituvat kielteisesti, kun heidän toimintansa ja ympäristön odotukset eivät syystä tai toisesta kohtaa eikä törmäyksiä kyetä pehmentämään pedagogisin keinoin. Eri tutkimusten mukaan 1–7 % oppilaista määritellään haastavasti käyttäytyviksi, mutta tähän pieneen joukkoon kohdistetaan yli puolet koulun rangaistustoimista (Liaupsin & Terrance 2008). He voivat käyttää jopa 80 % opettajan opetusajasta sekä aiheuttaa hänelle merkittävää fyysistä ja emotionaalista stressiä työssään (Ford 2007, 110).

Oppilailla, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia, on monta nimikettä. Nimikevalinnat ovat tulkintoja vuorovaikutuksessa ilmenevän ongelman luonteesta. Ne

osoittavat käyttäjänsä oletuksen siitä, mistä ongelmat johtuvat tai jopa mitkä interventiot niitä vähentäisivät. Suomalaisessa kasvatuksen historiassa on puhuttu muun muassa *pahatapaisista lapsista*, jotka ovat kasvatuksen puutteiden takia omaksuneet normienvastaisia käyttäytymispiirteitä (Salmensaari 1915), *käyttäytymishäiriöitä osoittavista lapsista, tunne-elämältään häiriintyneistä oppilaista*, joita kuvailtiin lähinnä hermostollisten oireiden pohjalta sekä *sosiaalisesti sopeutumattomista nuorista*, jotka rikkovat sosiaalisia normeja (Raitasuo 1959, 110–111; 1962; 1970a, 1970b). *Sopeutumattomuus* käsitteenä jäi käyttöön 2000-luvulle asti.

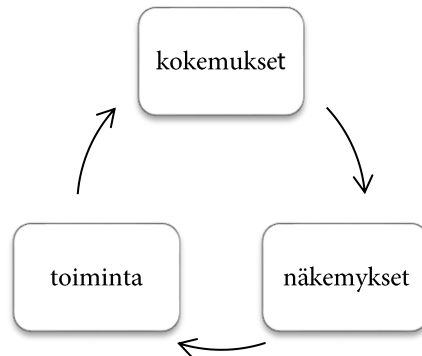
Englanninkielisessä kirjallisuudessa yleisimmin käytetty nimike on *children with emotional and behavioural difficulties/disorders (EBD)*; *lapsi, jolla on emotionaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä vaikeuksia*. McSherry (2001) suosii yläkäsitettä *children with challenging behaviour*, haastavasti käyttäytyvät lapset, sillä se ohjaa opettajien ja ammattilaisten toimintaa vastaamaan haasteisiin sen sijaan että nähtäisiin ongelmien sijaitsevan oppilaassa itsessään. Seppovaara (1998) puhuu *vaikeasti kasvatettavista oppilaista*, mikä viittaa kasvattajan kykyihin. Nämä nimitykset antavat ymmärtää, että kun opettajan taidot loppuvat, oppilaan erityistuen tarve alkaa. ”*Oppilasta pidetään erityisoppilaana, kun oppilaan kokemien vaikeuksien taso ylittää opettajan kyvyt ja tiedon siitä, kuinka niihin vastata*” (Florian 2008, 205).

Monet käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksiin liittyvät määritelmät ovat ratkaisevan riippuvaisia kontekstista. Esimerkiksi *sopeutumattomuus* on suhteellinen käsite. Joissakin olosuhteissa se on varsin tarkoituksenmukainen reaktio. Sosiokonstruktiivisesta näkökulmasta koulun toimintakulttuurin nähdään tuottavan sopeutumattomuutta. Koulujen välillä on myös erilaisista arvoista ja toimintakulttuureista johtuvia eroja käyttäytymisen variaation sietämisessä ja siinä, millaisin kriteerein oppilaita siirretään segregoivampiin ympäristöihin (Kuorelahti 2000, 117). Moberg ja Vehmas (2009, 61–62) katsovat, että erityispedagogisten nimikkeiden käyttö jäsentää ja täsmentää käsitteitä sekä helpottaa oppilaan kuvaamista ja alan asiantuntijoiden keskinäistä viestintää. He toteavat kuitenkin, että alan ammatti-laisetkaan eivät ole aina yksimielisiä siitä, mitä tiettyyn selvänä pidettyyn nimikkeeseen sisältyy. Samaa nimikettä käyttäen saatetaan tarkoittaa aivan eri asioita. Vastaavasti lapsen sijoittaminen yksiselitteisesti vain yhteen luokittelukategoriaan saattaa käytännössä olla vaikeaa. Oppimisen tuen tarpeen määrittely näyttää sängen suhteelliselta.

Ne lapset ja nuoret, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia, joutuvat kantamaan erityistä taakkaa. On sekä asenteellisia että rakenteellisia esteitä, jotka ovat luoneet vammauttavia olosuhteita näiden lasten ympärille (Pihlaja 2003, 159). Toisin kuin vaikkapa Down-lapsia, CP-vammaisia tai kielihäiriöisiä lapsia, käyttäytymishäiriöisiä pidetään kykenevinä kontrolloimaan tekemisiään ja sen myötä vastuullisina ja syyllisinä vaikeuksiinsa. Oletetaan, että heillä ei ole *motivaatiota* käyttäytyä hyvin, vaikka kyse olisi siitä, että heillä ei ole tarvittavia *taitoja*. Heitä pidetään manipulatiivisina ja

haluttomina toimimaan työskentelyorientoituneesti koulussa. Tällainen näkemys ja asennoituminen halvaannuttaa pedagogisen toiminnan, ja patenttiratkaisua etsitään lääketieteestä tai oppilaan siirtämisestä muualle. Opettajan näkemykset ja niiden mukainen asennoituminen oppilaan vaikeuksiin ovatkin ratkaisevia toimivien tukijärjestelyjen kannalta. (Clough, Garner, Pardeck & Yuen 2005, 11.)

Tässä empiirisessä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteina ovat sosioemotionaaliseen tukeen liittyvät näkemykset, kokemukset ja toiminta inkluusion mahdollistavassa ympäristössä. Näkemykset sisältävät käsitteille annetut tulkinnat ja merkitykset. Niiden oletetaan pohjautuvan kokemuksiin ja ohjaavan asennoitumista ja toimintatapojen valintaa (kuvio 1). Näkemykset ovat kuin kartta, kuva todellisuudesta. Tämä kuva voi vastata todellisuutta tarkasti, epätarkasti tai suorastaan virheellisesti, mutta sen merkitys piilee siinä, että sen mukaan suunnitellaan reittejä ja kuljetaan.



KUVIO 1. Tutkimuskohteiden nivoutuminen

Tutkimuksessa sosioemotionaalista tukea lähestytään *positiivisista lähtökohdista* eli vahvuus- ja taitonäkökulmasta, joka on noussut viime aikoina sekä kansallisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa vaihtoehtoiseksi lähestymistavaksi häiriö-, vaikeus- ja ongelmakeskeisyyden rinnalle (esim. Horner, Sugai & Anderson 2010; Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen 2015; Lappalainen, Savolainen, Kuorelahti & Epstein 2009). Opetusministeriön laatimassa Erityisopetuksen strategiassa linjataan, että ”*yksilön vammakeskeisyydestä on siirryttävä vahvuusaluekeskeisyyteen*” (Opetusministeriö 2007, 11). Lappalainen ja Sointu (2013, 4) määrittelevät vahvuudet ”*esimerkiksi kyvyiksi, taidoiksi tai osaamisalueiksi, jotka voivat olla joko näkyvää erinomaisuutta, osaamista tai vielä piilossa olevaa potentiaalia*”. On runsaasti tutkimustietoa siitä, että vahvuuksiin perustuvat menetelmät ovat tehokkaampia kuin ongelmiin keskittyvät (esim. Gresham 2002; Hosp, Howell & Hosp 2003; Horner ym. 2010; Närhi & Savolainen 2017). Perinteiset rangaistuksiin ja ulossulkemiseen perustuvat kurinpitokeinot sen sijaan eivät

edistä oppilaiden prososiaalisia taitoja tai lisää niiden käyttöä vaan päinvastoin ovat yhteydessä ongelmakäyttäytymisen lisääntymiseen sekä heikompaan työrauhaan (Lewis & Newcomer 2005).

Sosioemotionaalisen kompetenssin käsite on *häiriötä* käyttökelpoisempi, sillä se ohjaa huomion seikkoihin, joita lapselle tai nuorelle pitäisi opettaa (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008). Tässä tutkimuksessa muun muassa tarkastellaan taitotavoitteiden ilmenemistä pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Tutkimuksen teoriaosuudessa lähdetään liikkeelle sosioemotionaalisesta kompetenssista. Tämän jälkeen perehdytään koulukontekstiin liitettyihin vaikeuksiin ja koulujen keinoihin kohdata ne.

## 1.2 Koulutuksen murros

Tutkimuksen kontekstina on yleisopetuksen koulu, jossa tukea tarvitseva lapsi opiskelee tavallisessa yleisopetuksen opetusryhmässä. Inklusio toteutuu siis ainakin sillä tasolla, että lapsi on fyysisesti sijoitettu samaan ryhmään kuin ikätoverinsa, joilla ei vastaavaa tuen tarvetta ole. Jos kouluympäristön sosiaalisia odotuksia rikkovista lapsista käytetään monenlaisia nimityksiä ja korrekti muotoilu tuntuu hankalalta, *inklusion* käsite on vähintään yhtä epämääräisessä käytössä. Jo sen määrittely vaihtelee suuresti tulkinnoista ja sovellutuksista puhumattakaan. Inklusiota voidaan tarkastella yhteiskunnan eri tasoilla. Inklusiivisille toiminnoille on kolme päävaikutinta: sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaatteet, lainsäädännölliset vaatimukset ja tutkimuslöydökset (Foreman & Arthur-Kelly 2008). Inklusion näkeminen oikeudenmukaisuuskysymyksenä juontuu YK:n vuoden 1948 Yleismaailmalliseen ihmisoikeuksien julistukseen. Siinä mainitaan vanhempien ensisijainen oikeus valita, millaisen koulutuksen antavat lapsilleen (26. artikla). 1960-luvulla kansainväliseen keskusteluun ilmaantui kouluintegraation käsite. Sillä tarkoitettiin pyrkimystä järjestää haasteellisen oppilaan opetus mahdollisimman pitkään yleisopetuksen luokassa siirtämättä häntä erilliseen erityisluokkaopetukseen. (Naukarinen, Saloviita & Ladonlahti 2010.) 1970-luvulla inklusioajattelu sai pontta vammaisten koulutuksellisista oikeuksista ja vähiten rajoittavan ympäristön käsitteestä käydystä keskustelusta (Biklen 2001, 56) Inklusio kasvatuksessa ja koulutuksessa määriteltiin UNESCO:n Salamancan julistuksessa vuonna 1994. 92 valtion hallitukset Suomi mukaan lukien allekirjoittivat sopimuksen, joka edellyttää erityisopetuksen järjestämisen kehittämistä tiettyyn suuntaan.

*Tavalliset koulut, joissa vastaanotetaan erityistarpeita omaavat lapset, ovat tehokkain keino syrjivien asenteiden voittamiseksi. Niiden avulla luodaan yhteisöjä, joissa toivotetaan kaikki tervetulleiksi, rakennetaan kaikille avoin yhteis-*

*kunta ja tarjotaan koulutusmahdollisuuksia kaikille, ja lisäksi tarjotaan tehokas koulutus suurimmalle osalle lapsista ja parannetaan koulutusjärjestelmän tehokkuutta ja taloudellista kannattavuutta.* (Salamancan julistus, artikla 2, UNESCO 1994, 9.)

Inklusion käsite on syventynyt fyysisestä integraatiosta koskemaan kasvatusta ja koulutusta osana laajempaa yhteiskunnallista osallisuutta. On ehdotettu, että *erityistuen tarpeiden* sijaan tulisi puhua *koulutuksellisista oikeuksista* (Runswick-Cole & Hodge 2009) sekä *oppimisen ja osallisuuden esteistä* (Griffiths 2009), jolloin erityisyys muuttuu yksilöllisyydeksi, joka on universaali jokaisen oppilaan ominaisuus.

Inklusio on suomennettu *osallistaviksi oppimisympäristöiksi* (esim. Meijer 2003) tai *osallistavaksi kasvatukseksi* (Saloviita 2012), mutta *inklusio* näyttää vakiintuneen suomalaiseseen koulutus- ja kasvatussanastoon. Inklusion tavoittelun tarpeellisuuteen ja mielekkyyteen ei enää – 22 vuotta Salamancan julistuksen ratifioinnin jälkeen – tarvinne ottaa kantaa, vaikka se onkin edennyt Suomessa hitaasti (Hakala & Leivo 2015). Jotkut vanhemmat saattaisivat väittää, ettei heillä edelleenkään ole oikeutta valita, millaista koulutusta heidän lapselleen annetaan. Suomalainen inklusiokeskustelu on ollut valitettavan usein kärjistettyä. Ratkaisukeskeisyyden sijaan kovimmassa äänessä on usein inklusiokritiikki, jota leimaavat kauhuskenaarioita maalailevat esimerkit häiriköoppilaista. On totta, että joillakin lapsilla on vaikeita psykiatrisia oireita, joiden vuoksi he tarvitsevat intensiivistä lääketieteellistä hoitoa ja opiskelua sen yhteydessä. Lienee kuitenkin yhtä kiistatonta, että lähikoulujen toiminnassa oppilaiden käyttäytymisen ja tunne-elämän tukemiseksi on kehittämisen varaa. Inklusion vastustajat katsovat, että sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet voidaan parhaiten kohdata perinteisempien erottelevien palveluiden muodossa. On kuitenkin syytä kysyä, onko oppilaiden tarpeisiin vastaaminen yleisopetuksen luokassa epäonnistunut, koska se ei hyödytä heitä, vai siksi, että järjestelmä ei tue heidän opiskeluaan siellä. (Thomas 2005.)

Mielikuva siitä, että käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet lisääntyvät ja pahenevat vuosi vuodelta, on vahva. Huoli on jatkunut monia vuosikymmeniä. Furlong (1985, 2) toteaa, että ainakin 1960-luvulta lähtien on ollut *moraalinen paniikki* häiritsevän käyttäytymisen ja lintsaimisen takia. Lehdistössä on säännöllisesti seurattu kurittomuuden ja opettajien ahdistuksen lisääntymistä kouluissa. ” - - *kaikki tämä voidaan todeta varmuudella siitä, että haastava käyttäytyminen ei ole mitään uutta*” (emt. 2). Tilastot antavat ilmiöstä ristiriitaisia lukuja, joten niitä tulee tarkastella kriittisesti. Niiden perusteella on vaikeaa vetää johtopäätöksiä, sillä määrittelyjen kriteerit ja tulkinnot vaihtelevat.

Ristiriitaisuuksista huolimatta – tai ehkä juuri niiden takia – inklusiivisten käytäntöjen kehittäminen on erityisen tärkeää sellaisten lasten kohdalla, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia. He ovat muita suuremmassa vaarassa tulla suljetuiksi

yhteisöjensä ulkopuolelle ja syrjäytyä eliniäkseen (Cooper 2003). Voidaan perustellusti olettaa, että yhteiskunnalla on intressi tehdä kaikki voitava tällaisten kehityskulkujen ennaltaehkäisemiseksi. Avainkysymys on, *miten* inklusiivinen opetus tulee järjestää, jotta se tukee tuloksellisesti ja tehokkaasti myös niitä oppilaita, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia. Miten toteuttaa Salamancan julistuksen keskeinen lauselmä: *”Kouluissa täytyy mukautua erilaisiin oppimistapoihin ja oppimisen asteisiin ja varmistaa laadukkaan koulutuksen tuottaminen kaikille käyttäen apuna sopivaa opetussuunnitelmaa, organisaatiojärjestelyjä, opetusstrategian voimavaroja ja yhteisön tukea?”* (7. artikla)

## 2 Tutkimustehtävä

### 2.1 Tutkimuksen tarkoitus

Oppilaalle, jolla on vaikeuksia omaksua oppiaineiden sisältöjä, voidaan muun muassa eriyttää opetusta tai yksilöllistää oppimääriä yleisopetuksen opetusryhmässä. Tuki on helposti toteutettavissa ja konkretisoituu erityisesti oppimateriaalivalinnoissa, apuvälineissä, koetilanteissa ja arvioinnissa. Oppilas voi saada erityisopettajan opetusta tietyillä oppitunneilla. Kun kysymys on käyttäytymisen ja tunne-elämän (oppimis-) vaikeuksista ja *sosioemotionaalisen tuen* tarpeesta, asetelma näyttää toisenlaiselta. Mitä tukea tällaiselle oppilaalle voidaan tavallisen opetusryhmän puitteissa antaa ja miten? Vaikeuksien kohtaaminen ja niihin vastaaminen saattavat aiheuttaa keinottomuuden tunnetta ja henkistä räsitystä. Ne ovat yhteydessä työssä kuormittumiseen ja työuupumukseen (Blomberg 2008; Hakanen 2006; Kokkinos 2007). Usein tilanteen tulehtuminen johtaa siihen, että ongelmalliseksi koetulle oppilaalle aletaan etsiä uutta koulu-paikkaa vankemman tuen piiristä eli käytännössä erityisluokasta tai -koulusta. Toisaalta tilanne ei liene ratkaisevasti muuttunut sitten Blombergin (2008) tutkimuksen. Hän totesi opettajien katsovan, että koulun organisaationa pitäisi kehittyä siten, että opettajilla olisi mahdollisuus saada apua luokkiin. He odottavat, että erityisopettajat ja oppilashuollon henkilöstö tukisivat heitä enemmän heterogeenisten ryhmien opettamisessa. (emt. 212–213.)

Tämä tutkimus kohdistuu luokanopettajien kokemuksiin ja näkemyksiin sosioemotionaalista tuesta ja sen antamisesta yleisopetuksen luokassa. Tutkimuksen tarkoituksena on avata opettajien tukeen liittämiä merkityksiä, jotka ohjaavat heidän toimintaansa ja luovat lähtökohdan opetuksen toteuttamiselle. Tarkoituksena on myös jäljittää inklusiivisen opetuksen menestystekijöitä käytännön pedagogiikan tasolla: Miten luokanopettajat katsovat voivansa antaa oppilailleen sosioemotionaalista tukea yleisopetuksen opetusryhmässä ja mitä tekijöitä he pitävät tärkeimpinä tuen tuloksellisuuden kannalta. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä inklusiiviseen sosioemotionaaliseen tukeen liittyvien näkökulmien moninaisuudesta sekä mahdollisuuksista kehittää pedagogiikkaa ja toimintakulttuuria näissä asetelmissa. Moninaisuutta kartoittamalla luodaan pohjaa uusien hypoteesien kehittämiseksi tuen tuloksellisuuden vaikuttavien tekijöiden selvittämiseksi.

## 2.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävää jäsentää kolme teemaa: sosioemotionaalista tukea tarvitseva oppilas, sosioemotionaalinen tuki sekä tuen tuloksellisuus. Teemoja lähestytään kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin tarkastellaan luokanopettajien näkemyksiä niistä yleisellä tasolla. Toiseksi teemoja tarkastellaan luokanopettajien omien kokemusten ja toiminnan kuvausten kautta. Kullakin tutkimukseen osallistuneella luokanopettajalla oli opetusryhmässään sosioemotionaalista tukea tarvitseva oppilas, jonka opettamiseen osa tutkimuskysymyksistä kohdistuu.

TAULUKKO 1. Tutkimusteemat ja alakysymykset

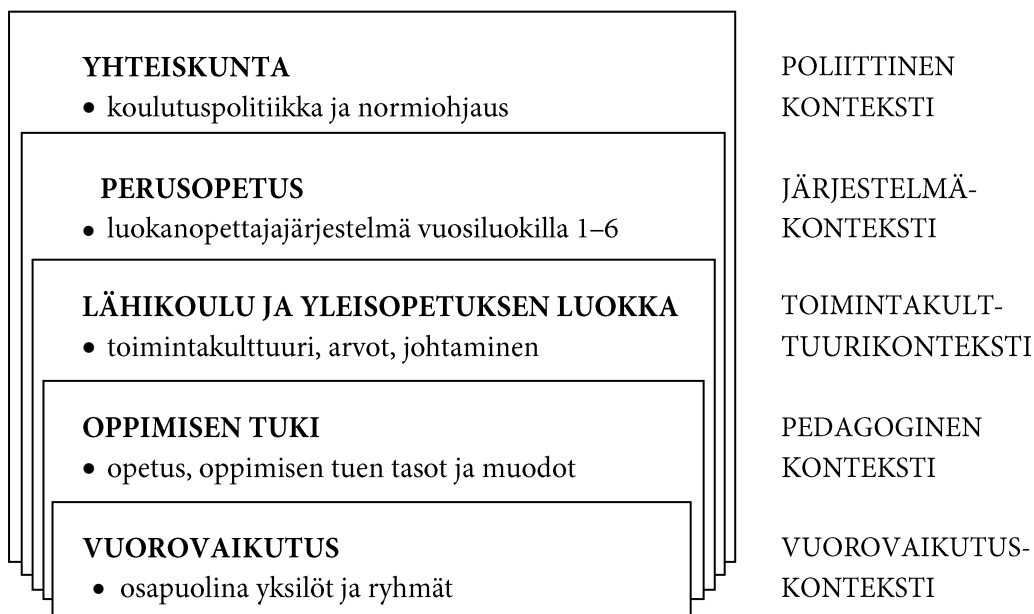
yleiset näkemykset	arviot ja kuvaukset
<b>1. SOSIOEMOTIONAALISTA TUKEA TARVITSEVA OPPILAS</b>	
Miten luokanopettajat määrittelevät tukea tarvitsevan oppilaan yleisesti?	Millaiseksi luokanopettajat arvioivat oman tukea tarvitsevan oppilaansa taitojen näkökulmasta?  Millaiseksi luokanopettajat arvioivat oman tukea tarvitsevan oppilaansa vaikeuksien näkökulmasta?
<b>2. SOSIOEMOTIONAALINEN TUKEA YLEISOPETUKSEN LUOKASSA</b>	
Miten luokanopettajat määrittelevät tuen yleisesti?	Miten luokanopettajat toteuttavat tukea omissa opetusryhmissään?
<b>3. SOSIOEMOTIONAALISEN TUEN TULOKSELLISUUS</b>	
Mitä tekijöitä luokanopettajat pitävät tärkeimpinä tuen tuloksellisuuden kannalta?	Miten oppilaan käyttäytymisen ja tunne-elämän arvioidaan kehittyneen lukuvuoden aikana? Millä tekijöillä kehitystä selitetään?  Miten tuloksellisiksi ja tärkeiksi luokanopettajat arvioivat tuen eri muodot? Millaiseksi he kokevat ammatilliset valmiutensa niiden antamiseen?  Miten onnistuneiksi luokanopettajat kokevat tukea tarvitsevan oppilaan opetusjärjestelyt kokonaisuudessaan?



## 2.3 Tutkimuksen kontekstit

Tutkimuksen kohteina olevia sosioemotionaaliseen tukeen liittyviä näkemyksiä ja kuvauksia ei voida tarkastella erillään konteksteistaan, jotka vaikuttavat niihin useammalla tasolla. Kuviossa 2 tutkimuksen kontekstit on kuvattu sisäkkäisinä toisiinsa vaikuttavina kehinä yleisluontoisimmasta ja laajimmasta erityisimpään ja suppeimpaan, yhteiskunnallisista tekijöistä yksittäisten henkilöiden väliseen vuorovaikutukseen.

Laajimpana kontekstina poliittinen konteksti ohjaa koulujen toimintaa yhteiskunnan arvojen ja virallisesti hyväksytyjen tavoitteiden suuntaisesti. Perusopetuslaki määrittelee opetuksen järjestämisen peruseriaatteet. Siinä sekä oppilas- ja opiskelija-huoltolaissa säädetään oppilaalle annettavasta tuesta eli oppimisen tuesta ja oppilas-huollollisesta tuesta. Opetukseen ja oppimisen tukeen liittyvät toimintaperiaatteet ja prosessit on määritelty yksityiskohtaisesti valtakunnallisissa perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa. Tämä ydin on yhteinen kaikille tähän tutkimukseen osallistu-



KUVIO 2. Tutkimuksen kontekstit

neille eri kunnissa ja kouluissa. Kuntien ja koulujen paikallisissa opetussuunnitelmissa on tarkennuksia valtakunnallisiin linjauksiin. Poliittinen konteksti vaikuttaa myös resurssiohjauksen kautta koulun arkeen, esimerkiksi henkilöstöresursseihin ja opetusryhmien kokoihin.

Perusopetus on järjestelmä, johon oppivelvolliset kuuluvat. Se on ”*opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet ja sisällöt liittyvät yhteen ja muodostavat opetuksen ja toimintakulttuurin perustan*” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 7). Perusopetuksen tavoitteena on ”*tukea oppilaiden kasvua ihmisyhteyden ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja*” (PoL 2§). Koko suomalaisen perusopetusjärjestelmän luominen perustui pyrkimykseen tarjota yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet kaikille riippumatta asuinpaikasta, taustasta tai muustakaan tekijästä (Kivirauma 2004).

Tämä tutkimus kohdistuu toimintaan perusopetuksen vuosiluokilla 1–6, joilla on pääsääntöisesti luokanopettajajärjestelmä. Koko tutkimuksen keskeisin kontekstinäkökulma on se, että vaikka teemana on oppimisen tuki, toimitaan *tavallisen lähikoulun tavallisessa* yleisopetuksen opetusryhmässä. Lähikoululla tarkoitetaan kunnan oppivelvollisille osoittamaa koulua (PoL 6 §). Käytännössä se on koulu, jonka oppilasalueella lapsi asuu ja jota suurin osa naapuruston lapsista käy. Lähikoulussa toteutettava inklusiivinen opetus on paitsi tutkimuksen konteksti myös keskeinen teoreettinen tarkastelukulma.

Jokaisessa kouluorganisaatiossa on oma toimintakulttuurinsa, joka ilmenee koulutyön käytännön järjestämisessä. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia siitä, että *jokainen koulu täsmentää oman toimintakulttuurinsa sekä oppimisympäristöjen ja työtapojen kehittämisen tavoitteet, yhteiset toimintaperiaatteet sekä yhteistyön ja muun käytännön toteutuksen* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 33). Laadukkaan toimintakulttuurin tunnusomaisia piirteitä ovat oppilaskeskeisyys, avoimuus, vuorovaikutteisuus sekä oppilaiden ja heidän huoltajiensa osallistamisen arvostaminen (Perusopetuksen laatukriteerit, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 16; 49). On syytä pitää mielessä, että kullakin koululla on kaksi toimintakulttuuria: virallinen ja toteutunut. Useissa tapauksissa virallinen, eksplisiittinen toimintakulttuurin kuvaus on lähinnä ideaali tai tavoite, jonka suuntaan koulua pyritään kehittämään. Todellinen toimintakulttuuri voi olla kaukana siitä. Siihen sisältyy tahattomia, jopa tiedostamattomia piilo-opetussuunnitelmallisia elementtejä. Kouluyhteisön tason konteksti on tässä tutkimuksessa merkityksellinen, sillä koulun toimintakulttuuri ja johtaminen heijastuvat siihen, mitä yksittäisissä luokkahuoneissa tapahtuu. Se, millaiseksi valtakunnallisissa normeissa määritelty oppimisen tuki muotoutuu yksittäisen koulun ja opettajan käytäntöjen tasolla, riippuu myös muista paikallisista tekijöistä kuten

resursoinnista ja kunnallisista linjauksista. Oppimisen tuen kontekstia on esitelty laajemmin luvussa 5.

Koulunkäynti on luonteeltaan sosiaalista toimintaa. Ihmissuhteet muodostavat oleellisen kontekstin koulussa (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredricks, Resnik & Elias 2003; Hamre & Pianta 2005). Suppeimmillaan oppimisen tukea voidaan tarkastella vuorovaikutuksena kahden ihmisen – useimmiten oppilaan ja opettajan – välillä tai oppilasryhmän sisällä. Se perustuu osapuolten välittömään kokemukseen toisistaan erilaisissa konkreettisissa arkipäivän tilanteissa.

Seuraavissa luvuissa esitellään tutkimuksen teoriapohjaa. Teoria ymmärretään laajasti tutkimuksen *ajatuspohjaksi* tai *kokoelmaksi selittäviä käsitteitä*. Teoria on käyttökelpoinen eli relevantti, kun se on käytännöllinen ja auttaa tutkimuksessa. (Silverman 1993.) Vaikka tutkimuksessa pyritäänkin suurelta osin aineistolähtöisyyteen, tutkijan virittäytyminen tietylle teoreettiselle taajuudelle ohjaa tahattomasti aineiston tarkastelua ja sitä, mitä siitä etsitään eli mihin kysymyksiin yritetään löytää vastauksia. Vuoropuhelua käydään aiempien, tutkimusta tukevien ja vastakkaisten teorioiden kanssa. (Kalliomäki 2012, 8.)

### 3 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Ihmisen käyttäytyminen on sisäisten vaikuttimien ja ympäristötekijöiden monimutkaista vuorovaikutusta. Se perustuu löyhiin lainalaisuuksiin, joita sekoittavat yksilölliset valinnat ja ennakoimattomat tilannetekijät. Banduran (1986) sanoin: ”Ihmisiä eivät ohjaa heidän sisäiset voimansa eivätkä he ole ulkoisten ärsykkeiden automaattisesti muovaamia ja kontrolloimia. Sen sijaan ihmisen toimintaa selittää triadinen vastavuoroisuuden malli, jossa käyttäytymiseen liittyvät tekijät, kognitiiviset ja muut yksilölliset tekijät sekä ympäristön tapahtumat kaikki määrittävät toisiaan.” (emt. 18.)

Ihmisen sisäinen tunne-elämä ja hänen toimintansa toisten ihmisten kanssa nivoutuvat tiiviisti *sosioemotionaalisuuden* kaksoiskäsitteessä. *Sosiaalisuudella* tarkoitetaan arkikielessä henkilön seurallisuutta ja ulospäinsuuntautuneisuutta. Keltikangas-Järvinen (2010) määrittelee sosiaalisuuden synnynäiseksi temperamenttipiirteeksi, joka liittyy haluun olla ihmisten kanssa. Kuorelahti (2010b) muotoilee käyttäytymishäiriön sosiaalisen ulottuvuuden *ulospäin suuntautumiseksi* ja *vuorovaikutuksessa ilmenemiseksi*. Voitaneen katsoa, että käsitteessä *sosioemotionaalisuus* sosio-etuliite viittaa ylipäänsä vuorovaikutuksellisuuteen, ihmisten välisiin vuoro-vaikutustilanteisiin.

*Emotionaalisuus* viittaa tunne-elämän ilmiöihin. *Emootio*  $\approx$  *tunne*, kuten Juujärvi ja Nummenmaa (2004, 59) asian ilmaisevat. *Emootiot* ovat monitasoisia ilmiöitä, ”jotka kuvaavat ympäristön muutosten aikaansaamia yksilön sisäisiä prosesseja” (emt. 59). Emootioihin liittyy neurofysiologisia ilmiöitä, joiden avulla ne suuntaavat henkilön psyykkiset tai fyysiset voimavarat joko häntä hyödyttäen tai haitaten. Emootio viriää, kun henkilö tietoisesti tai tiedostamattaan arvioi jonkin tapahtuman, ajatuksen tai havainnon merkitykselliseksi omien tavoitteidensa kannalta. Jos tapahtuma auttaa tavoitteiden saavuttamisessa, tunne koetaan myönteisenä. Jos taas tapahtuma uhkaa estää tavoitteisiin pääsemistä, syntyy kielteisiä tunteita. (Oatley & Johnson-Laird 1987.) Vuorovaikutuksessa emootiot eli tunteet ovat sekä syy että seuraus. Ne ovat ensinnäkin merkittävä informaatiolähde sekä viestivälle että vastaanottavalle henkilölle. Emotionaalinen sisältö, joka ilmenee sanoin, ilmein tai muiden kanavien kautta, määrittelee usein vuorovaikutuksen merkityksen. Toiseksi emootiot ovat keskeisiä itse vuorovaikutuksessa; ne ohjaavat toimintaa sekä luovat suhteita toisiin ihmisiin, ja nämä suhteet puolestaan luovat uusia emootioita. On vaikeaa kuvitella vuorovaikutusta, johon

ei sisälly jonkinlaisen tunnepitoisen informaation välittämistä tai vastaanottamista tai tunnetilan kokemista. (Halberstadt, Denham & Dunsmore 2001.)

*Sosioemotionaalinen kompetenssi*, joka on suomennettu *pätevyydeksi*, *pystyvyydeksi* tai *kyvykkyydeksi* (Kaukiainen, Kinnunen, Junntila & Vauras 2005, 3) on laaja ja moniulotteinen ilmiö. Sosioemotionaalista kompetenssia on pyritty määrittelemään lukuisin erilaisin mallein ja lähestymistavoin, jotka korostavat joko käyttäytymistä ja sen oppimista, käyttäytymistä ohjaavia kognitiivisia prosesseja tai motivaatiota, kontekstia eli ryhmän vuorovaikutusta ja lapsen asemaa ryhmässä, emotioita ja niiden säätelyä sosiaalisissa tilanteissa (Salmivalli 2008, 73), ihmissuhteita taikka käyttäytymisen funktionaalisia seurauksia (Rose-Krasnor 1997, 112). Taitonäkökulma vaikuttaa tutkimuskirjallisuudessa suosituimmalta, joten sitä käsitellään tässä luvussa viimeisenä muita laajemmin. Sosioemotionaalista kompetenssia tarkastellaan erityisesti lapsuusiän näkökulmasta.

*Ihmissuhdenäkökulmat* perustuvat sosiaalisen kompetenssin määrittelyyn lapsen kykyinä muodostaa myönteisiä ihmissuhteita. Kompetenssia arvioidaan henkilön ihmissuhteiden laadun perusteella. Suhteiden laatu kuitenkin riippuu molempien osapuolten taidoista. Lapsi, joka on vuorovaikutuksessa sosiaalisesti taitavan kumppanin kanssa, on todennäköisesti laadukkaammissa suhteissa ja vaikuttaa pätevämmältä kuin sama lapsi taitamattomamman kumppanin kanssa. (Rose-Krasnor & Denham 2009; Vygotski 1987.)

*Sosiometrisen statuksen näkökulmasta* tarkastellaan lapsen sosiaalista asemaa vertaisryhmässä. Sosiaalisesti kompetentteina pidetään niitä lapsia ja nuoria, jotka ovat vertaistensa joukossa hyväksytyjä ja jopa suosittuja (Gresham & Elliott 1984; Coie, Dodge & Coppotelli 1982). Näkökulma voi olla käyttökelpoinen tunnistettaessa lapsia, joiden kompetenssissa on puutteita, mutta ne eivät selitä vaikeuksien luonnetta tai syitä eivätkä täten tarjoa hyödyllistä perustaa ehkäisevien tai kuntouttavien interventioiden suunnitteluun (Rose-Krasnor 1997, 114). On otettava huomioon, että muutkin kuin lapsen käyttäytymiseen ja kognitioihin liittyvät tekijät vaikuttavat siihen, millaiseksi hänen asemansa ryhmässä muodostuu ja miten hänellä on mahdollista käyttäytyä kussakin ryhmässä. Tällainen tekijä voi olla esimerkiksi lapsen maine ryhmässä. (Salmivalli 2008, 127.)

*Funktionaaliset näkökulmat* perustuvat ajatukseen siitä, että sosiaalinen kompetenssi on kytköksissä kulloiseenkin ympäristöön ja tilanteeseen. Huomio on tällöin sosiaalisten tehtävien ja tarkoituksenmukaisten tavoitteiden tunnistamisessa. Lapsella voi kuitenkin olla useita ja mahdollisesti ristiriitaisia tavoitteita samoissa tilanteissa. Funktionaalinen näkökulma kohdistuu myös sosiaalisen käyttäytymisen seurauksiin ja niihin prosesseihin, jotka seurauksiin johtavat. Seuraukset nähdään yhteisenä tuloksena henkilön toimista ja siitä, miten toiset niihin vastaavat. (Rose-Krasnor 1997.)

*Taitonäkökulmasta* sosiaalinen kompetenssi määritellään joukkona toivottavia sosiaalisia taitoja. Sosiaaliset taidot määritellään niiden seurausten perusteella: ”*sosiaalisesti taitavaksi katsotaan yksilön käyttäytyminen, joka konkreettisisa tilanteissa johtaa myönteisiin sosiaalisiin seuraamuksiin*” (Salmivalli 2008, 7). Haasteena on määritellä, mistä taidoista sosiaalinen kompetenssi koostuu (Rose-Krasnor 1997). Tutkimuskirjallisuudessa sosiaalisia taitoja jaotellaan inter- ja intrapersoonallisiin taitoihin eli vuorovaikutukseen liittyviin ja itseen liittyviin sisäisiin taitoihin. Sisäisiin taitoihin kuuluvat muun muassa sosiokognitiiviset ja emotionaaliset taidot sekä sosiaalinen ongelmanratkaisu. Myös prososiaalinen käyttäytyminen mainitaan usein keskeisenä sosiaalisten taitojen osa-alueena, samoin assertiivisuus (pontevuus, jämäkkyys). Assertiivisuutta ilmentävät esimerkiksi aloitteellisuus toverisuhteissa, puolensa pitäminen ja reagoiminen epäoikeudenmukaisuuteen. (Caldarella & Merrell 1997.)

Taitonäkökulmasta kompetenssi sijoitetaan lapsen ominaisuuksiin ja käyttäytymiseen. Taidot ovat kuitenkin olennaisesti sidoksissa vuorovaikutukseen, joka mahdollistaa taitojen käyttämisen ja asettaa toiminnalle omat vaatimuksensa. Esimerkiksi ajoitus ja vastavuoroisuus ovat monissa tilanteissa ratkaisevan tärkeitä, ei vain tietty mekaaninen toiminta. Jos lapsen sosiaalisessa käyttäytymisessä on ongelmia, kysymys ei välttämättä ole taitojen puutteesta. Useimmat tutkijat määrittelevätkin sosiaaliset taidot vain kompetenssin yhdeksi osa-alueeksi. (Salmivalli 2008, 79.)

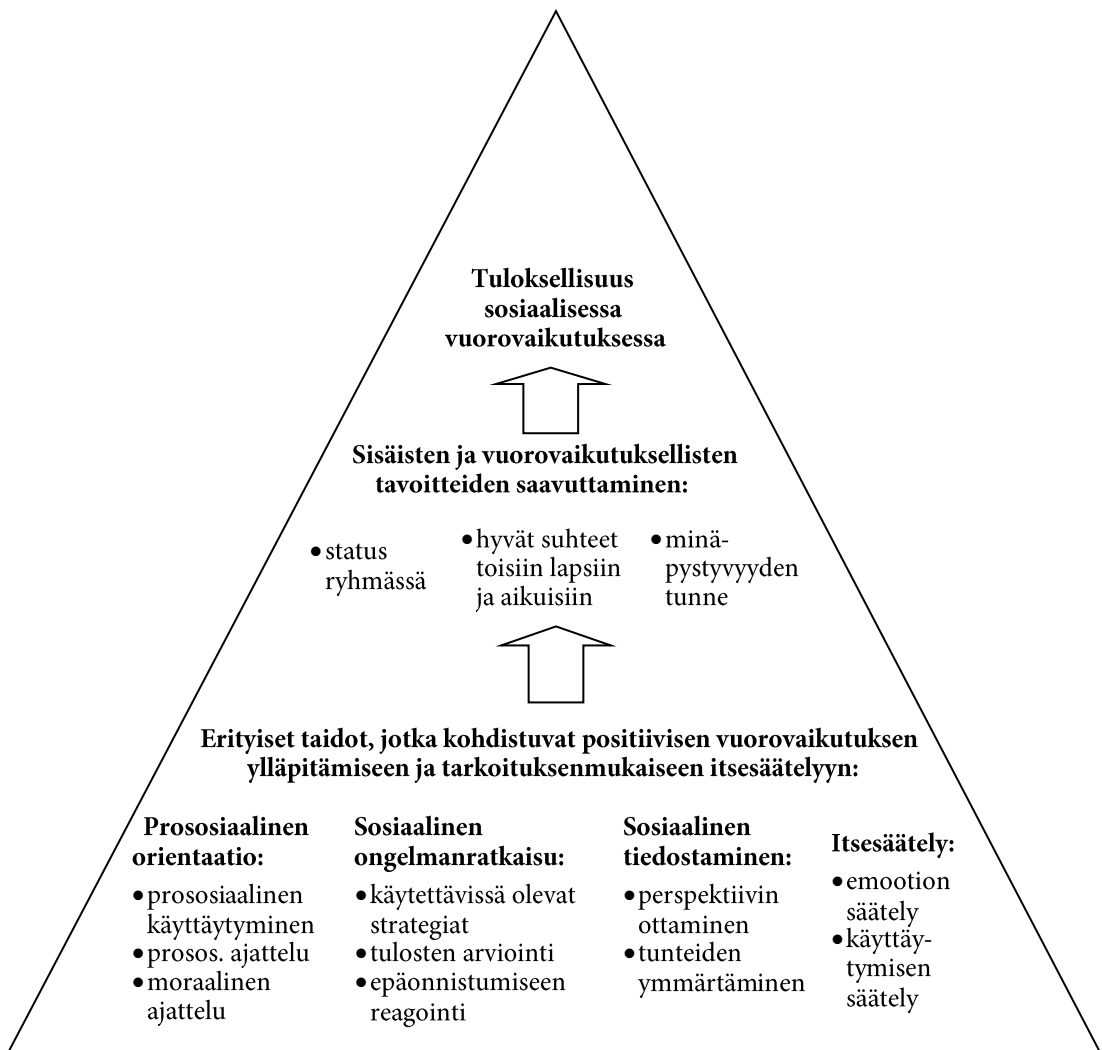
Useimmat tutkimuskirjallisuuden lukuisista sosiaalisen kompetenssin määritelmistä sisältävät keskeisenä näkökulmana tuloksellisuuden vuorovaikutuksessa (esim. Gresham & Elliot 1984; Salmivalli 2008). Sosiaalisesti taitava käyttäytyminen on ”*tuloksellista ja tilanteeseen sopivaa sanallista tai sanatonta toimintaa, joka optimoi sosiaalisen vahvistamisen*” eli johon toiset reagoivat myönteisesti (Salmivalli 2008, 79). Sosiaalisesti kompetenttien käyttäytymisen määrittely ei ole yksinkertaista, sillä sosiaalisen toiminnan onnistuneisuutta ja tehokkuutta arvioivat sekä lapsi itse että ympäristön muut ihmiset. Toiminta voi olla lapsen omien tavoitteiden mukaista mutta vastoin muiden ihmisten odotuksia ja ympäristön normeja – tai toisinpäin. Omia tavoitteita saatetaan tavoitella ponnekkaasti toisten ihmisten tarpeiden kustannuksella tai päinvastoin, omista päämääristä tinkiminen saattaa johtaa liialliseen mukautuvuuteen ja epäonnistumiseen omien tarpeiden tyydyttämisessä. (Rose-Krasnor 1997, 119.) Rubinin ja Rose-Krasnorin (1992, 285) klassikkomääritelmän sanoin ”*sosiaalinen kompetenssi on kyky saavuttaa henkilökohtaisia päämääriä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa säilyttäen samalla myönteiset vuorovaikutussuhteet toisiin ajan myötä eri tilanteissa.*” Nämä kaksi ulottuvuutta, omien tavoitteiden saavuttaminen ja hyvien ihmissuhteiden ylläpitäminen, näyttävät vakiintuneen yleisesti ja laajasti hyväksytyksi määritelmäksi. Juntila, Voeten, Kaukiainen ja Vauras (2006, 875) lisäävät sosiaalisen kompetenssin määritelmään anti-sosiaalisen käyttäytymisen puuttumisen, erityisesti kyvyn ehkäistä impulsiivista ja häiritsevää käyttäytymistä.

### 3.1 Rose-Krasnorin ja Denhamin sosioemotionaalisen kompetenssin malli

Lukuisista sosioemotionaalisen kompetenssin määritelmistä tämän tutkimuksen keskeiseksi teoriaksi valikoitui kuvion 3 havainnollistama Rose-Krasnorin ja Denhamin (2009) sosioemotionaalisen kompetenssin prismamalli. Mallin vahvuutena on sen hyvä sovellettavuus käytännön pedagogiikkaan. Siinä kompetenssin nähdään muodostuvan pedagogisen toiminnan kannalta tarkoituksenmukaisista osataidoista, joita voidaan eritellä, arvioida, opettaa ja harjoitella. Jos lapsella on käyttäytymisen ja/tai tunne-elämän vaikeuksia, hänen toiminnastaan voidaan päätellä, mihin osataitoihin pedagogiset interventiot tulee kohdistaa kompetenssin kehittämiseksi ja suoriutumisen parantamiseksi. Mallin sovellusarvoa koulumaailmaan kohdistuvassa tutkimuksessa lisää myös se, että se määrittelee sosioemotionaalisen kompetenssin olevan luonteeltaan vuorovaikutuksellista. Kompetenssi ei ole piirre lapsessa vaan kumpuaa vuorovaikutuksessa lapsen ja hänen sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Kun tarkastellaan sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä, puutteita ja harjaannuttamista, on välttämätöntä kiinnittää huomiota sosiaalisen ympäristön rakenteisiin ja toimintaan sekä oppilaan vuorovaikutussuhteisiin toisten oppilaiden ja koulun aikuisten kanssa.

Mallin alimmalla tasolla ovat henkilön perustavanlaatuiset sosiaaliset, sosiokognitiiviset ja emotionaaliset kyvyt sekä motivationaaliset tekijät: itsesäätely, sosioemotionaalinen tiedostaminen, sosiaalinen ongelmanratkaisu ja prososiaalinen orientaatio. Ne ovat peruselementtejä, jotka mahdollistavat tarkoituksenmukaisen itsesäätelyn ja positiivisen vuorovaikutuksen ylläpitämisen.

*Itsesäätelyllä* tarkoitetaan kykyä aktiivisesti kontrolloida vireystilaa, toimintaa ja emotionaalisia reaktioita. Itsesäätelytaidot kehittyvät oleellisesti ennen kouluikää. Ulkoiset kontrollin lähteet korvautuvat pikkuhiljaa sisäisillä mekanismeilla, mikä näkyy lapsen kehittyvinä kykyinä estää sopimatonta toimintaa, viivyttää mielihyvän saamista, olla omantuntonsa johdettavina ja mukautua ohjeisiin. Näillä taidoilla on tärkeä merkitys lapsen kyvyille aloittaa ja ylläpitää positiivisia suhteita ikätovereihin ja aikuisiin sekä saavuttaa itsehallinnan ja ympäristön hallinnan tunne. (Rose-Krasnor & Denham 2009, 166–168.) *Emotion säättely* tarkoittaa henkilön kykyä vaikuttaa omien tunnetilojensa voimakkuuteen ja keston. Se on kielteisten tunnetilojen lievittämistä ja vähentämistä sekä myönteisten tunnetilojen jakamista ja lisäämistä; jatkuva prosessi, jossa yksilön tunnekokemukset, tunneilmaisut ja ympäristön vaatimukset pyritään sovittamaan toisiinsa (Gross & Thompson 2007; Pulkkinen 1994). Puhutaan *optimaalisen säättelyn alueesta*, jolla emootioiden intensiteetti pysyy sosioemotionaalisia tavoitteita edistävällä tasolla. (Vygotski 1971, 1978.) *Emotion ilmaisun säättely* puolestaan tarkoittaa sitä, miten henkilö säätelee emootioidensa aiheuttamia käyttäytymisessä ilmeneviä reaktioita. (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2002.) Säättelyn haas-



KUVIO 3. Sosioemotionaalisen kompetenssin malli (Rose-Krasnor & Denham 2009)

teellisuus riippuu luonteesta ja temperamentista, kognitiivisesta kehityksestä ja sosiaalisuudesta. *Yleinen emotionaalisuus* sisältää tunnereaktioherkkyyden ja emotionien valenssin eli sen, onko henkilöllä taipumus kokea voittopuolisesti myönteisiä vai kielteisiä tunteita, sekä emotionien intensiteetin eli kuinka voimakkaisiin tunteisiin hänellä on taipumusta. Emotionaalisuus – kuten sosiaalisuus – onkin myös biologinen temperamenttipiirre. (Gross & Thompson 2007; Pulkkinen 1994.) Tehokas emotionin säätely ilmenee positiivisena käyttäytymisenä muuttuvissa tilanteissa. Emotionaalinen



dysregulaatio eli puutteet emotionin säätelyssä voidaan puolestaan kuvata sellaisena emotionaalisenä kokemisena ja ilmaisuna, joka häiritsee sopivaa tavoitesuuntautunutta käyttäytymistä. Useimmissa psyyken häiriötiloissa yksi tai useampi negatiivinen emotionio koetaan joko liian intensiivisesti tai liian pitkäkestoisesti palvellakseen sopeutumista. (Beauchaine 2015, 876.)

Itsesäätely liittyy läheisesti sateenvarjokäsitteeseen *toiminnanohjaus*. Toiminnanohjaustaidot ovat välttämättömiä tarkoituksenmukaiselle, tavoitesuuntautuneelle toiminnalle. Näitä ovat muun muassa kyvyt ehkäistä impulsseja, siirtää tarkkaavaisuus tehtävästä toiseen, suunnitella, tarttua tehtäviin ja käyttää työmuistia. (Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart & Mueller 2006, 301.)

*Sosiaalinen tiedostaminen* perustuu kykyihin tarkastella asioita toisen näkökulmasta, tunnistaa omia ja toisten tunnetiloja sekä toimia niiden mukaan. *Sosiaalinen ongelmanratkaisu* perustuu sosiaalisen informaation prosessoinnin mekanismeihin. Sosiaalisen informaation prosessoinnissa vuorovaikutuksellisten ja tunnepitoisten tilannevihjeiden käsittely ja tulkinta ratkaisevat, miten onnistuneesti henkilö valitsee ja toteuttaa toimintamalleja sosiaalisissa tilanteissa. Tässä kehämäisessä prosessissa henkilö pyrkii arvioimaan ja tulkitsemaan tilanteita peilaten niitä sisäisiin tekijöihinsä. Sisäisiä tekijöitä ovat biologisesti määräytyneet ominaisuudet, kuten temperamentti, sekä aiemmat kokemukset vastaavista tilanteista, niiden tuottama tieto sosiaalisista odotuksista sekä niitä vastaavat sosiaaliset taidot. Näiden tulkintojen perusteella määritellään tilannetavoitteet ja valitaan toimintamallit. Monet emotionioihin liittyvät tekijät kuten koettujen tunteiden intensiteetti ja kyky säädellä niitä voivat vaikuttaa toimintatavan toteuttamiseen. Toisten ihmisten reaktioista henkilö arvioi, tuottiko käyttäytyminen hänen haluamansa tuloksen. (Crick & Dodge 1994; Lemerise & Arsenio 2000.)

*Prososiaalinen orientaatio* määritellään kyvyksi ja motivaatioksi toimia spontaanisti tavoilla, jotka hyödyttävät toisia. Prososiaalista käyttäytymistä on esimerkiksi auttaminen, yhteistyö, jakaminen, kompromissien tekeminen, empaattisuus ja verbaalinen hienotunteisuus (Warnes, Sheridan, Geske & Warnes 2005; Rose-Krasnor & Denham 2009, 170). Eisenberg, Cameron ja Tryon (1984) jaottelevat prososiaalisen käyttäytymisen tottelevaisuuteen ja oma-aloitteiseen prososiaalisuuteen. Tottelevaisuus on sosiaalisiiin sääntöihin ja odotuksiin sopeutumista, reagointia ympäristön verbaalisiin tai non-verbaalisiin pyyntöihin. Se vastaa parhaiten perinteistä kiltteysnäkemystä. Oma-aloitteinen prososiaalisuus puolestaan ei perustu eksplisiittisiin ohjeisiin ja pyyntöihin. Sosioemotionaalinen kompetenssi ei ole kuitenkaan yksistään lapsen ominaisuuksien summa. Prismamallin keskimäinen taso kuvaa sosioemotionaalisten kykyjen ja valmiuksien realisoitumista vuorovaikutussuhteissa toisten ihmisten kanssa. Toimivassa vuorovaikutuksessa lapsi kokee minäpystyvyyden (onnistumisen, pätevyyden ja elämänhallinnan) tunteita (= sisäiset tavoitteet), muodostaa ja ylläpitää hyviä suhteita

toisiin lapsiin ja aikuisiin, sekä hänen statuksensa vertaisryhmässä on hyvä (= vuorovaikutustavoitteet). Jaottelu toiminnan sisäisiin ja vuorovaikutuksellisiin tavoitteisiin kuvaa eroa ihmiselle perustavanlaatuisen itsenäisyys- ja yhteenkuuluvaisuustarpeiden välillä (Bakan 1966).

Vuorovaikutuksella on usein useita samanaikaisia tavoitteita, joista vain osa voi toteutua menestyksellisesti. Sosioemotionaalinen kompetenssi prisman kärkenä on kyvykkyyttä tasapainotella omien tarpeiden tavoittelun ja positiivisten suhteiden ylläpitämisen välillä; saavuttaa omia henkilökohtaisia tavoitteita pysyvissä laadukkaissa ihmissuhteissa. Jos sisäiset tavoitteet ovat vahvoja ja vuorovaikutustavoitteet heikkoja, lapsi ajaa tahtonsa läpi vaikka aggression avulla ja on tyytyväinen saavutuksiinsa, mutta suhteet toisiin kärsivät. Päinvastaisessa tapauksessa lapsi yrittää saada kavereita tai säilyttää heidän suosionsa omien tarpeidensa kustannuksella. Tästä syystä lapsen sosioemotionaalista pätevyyttä arvioitaessa näkemys vuorovaikutuksen toimivuudesta pitäisi saada molemmilta osapuolilta. (Rose-Krasnor & Denham 2009.)

Rose-Krasnorin ja Denhamin mallissa on myös syvyyšnäkökulma, joka kuvaa suoriutumisen vaihtelua kompetenssin osa-alueilla kontekstista riippuen. Koulun ja kodin arviot oppilaan käyttäytymisestä saattavat olla hyvinkin erilaiset johtuen sekä vanhemman erilaisesta näkökulmasta että siitä, että lapsen käyttäytyminen kotiympäristössä voi olla täysin erilaista kuin koulussa suuressa lapsiryhmässä.

## 3.2 Sosioemotionaalisen kompetenssin kehitys

Ihmisen psyykkinen kehitys pohjautuu geneettisiin ja biologisiin tekijöihin, varhaislapsuuden vuorovaikutuskokemuksiin ja muihin psykososiaalisen ympäristön tapahtumiin sekä kaikkien näiden tekijöiden yhteisvaikutukseen. Lapsen tunnekokemukset syntymästä alkaen näyttävät olevan oleellisen tärkeitä kehitykselle. (Mäntymaa, Luoma, Puura & Tamminen 2003, 459.) Tunteet ohjaavat aivojen toiminnallista muovautumista ja järjestymistä ohjaamalla aivojen energia- ja informaatiovirtaa ja integroivat aivojen toimintoja, mikä vaikuttaa edelleen tunteisiin ja niiden säätelyyn. Riittävän tasapainoisen tunne-elämän kehittyminen on näin ollen edellytys myös muiden persoonallisuuden alueiden optimaaliselle kehittymiselle, esimerkiksi kognitiiviselle kehitykselle. (Mäntymaa ym. 2003; Salmivalli 2008, 181; Damasio 1998.)

Lapsen ja vanhemman väliset varhaiset toistuvat vuorovaikutus- ja tunnekokemukset johtavat kiintymyssuhteen kehittymiseen, vaikuttavat aivojen toiminnalliseen kehitykseen ja sitä kautta pysyvienkin toimintamallien muodostumiseen. Tunnetilojen jakaminen turvallisessa kiintymyssuhteessa on sosiaalisten taitojen ja tunteiden säätelyn oppimisen perusta. Varhaisessa vuorovaikutuksessa syntyy suhdeskeemoja, jotka ohjaavat sosiaalista tiedonkäsittelyä ja toimintaa. Suhdeskeemojen kautta kiintymyssuhde

heijastuu siihen, mitä lapsi muissakin ihmissuhteissaan itseltään ja toisilta odottaa. (Mäntymaa ym. 2003, 459.) Toimiminen yhdessä osaavamman osapuolen – aikuisen tai lapsen – kanssa on oleellista oppimiselle. Kehityksen edetessä lapsi sisäistää tunteiden säätelymallit ja oppii käyttämään sisäistä puhetta säätelynsä välineenä (Vygotski 1971).

Sosioemotionaalisen kompetenssin perusta kehittyy varhain lapsuudessa. Jopa 3-vuotiaiden lasten sosiaalinen kompetenssi ennustaa sitä myös myöhemmällä kouluiällä (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003; Michigan State University 2006). Vastaavasti jo 12-kuisia lapsia havainnoimalla voidaan tunnistaa enemmistö lapsista, joilla tulee olemaan merkittäviä käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia alkuopetuksessa (Briggs-Gowan & Carter 2008). Vaikka varhaiset merkit sosioemotionaalista taidoista ilmenevät noinkin varhain, kompetenssin kehittyminen vaatii aikaa. Saattaa olla, että lasten kompetenssia koskevat odotukset varhaiskasvatuksessa ovat liian korkeat. Lapsilta odotetaan kompetenttia käyttäytymistä liian varhain (Pihlaja, Sarlin & Ristkari 2015). Kasvattajien toimintaa ohjaa jo opettajakoulutusvaiheessa ihannekäsitys sosioemotionaalisesti kompetentista lapsesta, joka on vastuullinen, itseohjautuva, aikaansaava ja itsereflektioiva oppija (Sjöberg 2014).

Yhteinen piirre moninaisissa sosioemotionaalisten taitojen määritelmässä on se, että niitä pidetään opittuina kuten taitoja yleensäkin. Niiden puutteita voidaan tunnistaa ja niitä voidaan harjoitella taitavamman sosiaalisen toiminnan oppimiseksi (McGrath 2005). Salmivalli (2008) painottaa vertaisryhmän eli ikätovereiden merkitystä sosioemotionaalisten taitojen oppimiselle. Vertaisryhmä on ”erityisen tehokas sosiaalisen kehityksen kenttä, koska vertaisten kiintymys on todella ’ansaittava’” (Salmivalli 2008, 181). Ystävyyden merkitys lapsen kehityksessä on laajalti tunnistettu. Ystävät tarjoavat lapselle informaatiota, emotionaalista tukea, instrumentaalista apua, kiintymystä, itseluottamusta, kumppanuutta ja mahdollisuuksia oppia konfliktien ratkaisua kannustavassa ympäristössä. Lapset, joilla ei ole ystäviä, voivat jäädä vaille arvokkaita sosiaalisia kokemuksia ja mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen kehittämiseen. (Rose-Krasnor 1997, 116.)

Rose-Krasnorin ja Denhamin sosioemotionaalisen kompetenssin mallissa kehityksen myötä tapahtuvat muutokset ovat näkyvimmit perustaitojen tasolla. Lapsen lisääntyvät kognitiiviset, motoriset, emotionaaliset ja vuorovaikutukselliset valmiudet edistävät sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä. Mallin keskitasolla sisäisten tavoitteiden ja vuorovaikutustavoitteiden alueilla tapahtuu ikäsidonnoisia muutoksia tiettyjen taitojen ja muiden tekijöiden merkityksessä kompetenssille. Esimerkiksi akateemisten taitojen, liikunnallisten taitojen ja ulkonäöllisten seikkojen merkitys ikätovereiden hyväksynnälle vaihtelee eri ikäkausina. Ikätovereiden hyväksynnän ja ystävyyssuhteiden merkitys peruskouluikäisellä lisääntyy iän myötä. Prismamallin huipulla teoreettinen määritelmä sosiaalisesta kompetenssista pysyy kuitenkin samana halki kehityskaaren, vaikka menestyminen voidaan mitata suhteessa erityisiin ikätasoihin tehtäviin, taitoihin tai niiden erilaisiin ilmenemismuotoihin. (Rose-Krasnor & Denham 2009.)

## 4 Sosioemotionaaliset vaikeudet koulussa

*Tämä kirja on lapsista, jotka herättävät kielteisiä tunteita ja saavat toiset – mukaan lukien opettajat – käyttäytymään kielteisesti. Useimmat ihmiset eivät liioin pidä heistä. Oikeastaan tyypillinen muiden lasten ja aikuisten reaktio on vetäytyä heidän seurastaan yhteenoton välttämiseksi. - - Osittain muiden ihmisten reaktioiden tuloksena nämä lapset ja nuoret eivät opi hyväksyttävää käyttäytymistä, ellei joku auta heitä. Usein he päätyvät, eivät ainoastaan käyttäytymään tavoilla, jotka eivät miellytä muita, mutta myös pahentamaan omaa tilannettaan. Koska ihmiset hupenevat heidän ympäriltään, he eivät saa mahdollisuuksia oppia tai vapauttaa itseänsä hyvin käyttäytyvien ikätovereittensa, vanhempiensa ja opettajiensa silmissä. (Kauffman & Landrum 2013, 1.)*

Näin väkevästi Kauffman ja Landrum (2013) kuvailevat käyttäytymishäiriöisiä lapsia ryhmänä. Vaikka kuvaus on äärimmäisen henkilöön menevää ja ongelmakeskeistä, monet kuvaukset kuulostavat tutuilta. Pihlajan (2012) tutkimuksessa kartoitettiin, mitä opettajat olivat kuulleet sanottavan lapselle ja lapsesta, joilla on ajateltu olevan sosioemotionaalisia vaikeuksia. Käytetyt sanavalinnat ilmentävät, että näitä lapsia määritellään kovin henkilökohtaisesti ja kielteisellä asenteella. Heidät nähdään ja leimataan poikkeaviksi kapea-alaisen ominaisuuksiensa kautta. Heille maalataan toivotonta kuvaa tulevaisuudesta, ja oppilaan ja opettajan välisiä valtasuhteita määritellään käskyttämällä, kieltämällä ja uhkaamalla. Kuvaukset heijastavat vammaisuuden yksilöllistä selitysmallia, joka juontaa juurensa medikalisaatioon ja joka sijoittaa ongelmat yksilöön (Conrad & Schneider 1992; Vehmas 2005). Kuvausten rinnalla huomataan, että vaikka käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia on kautta vuosikymmenten lähestytty monesta eri näkökulmasta, kuten psykiatrisesta, psykodynaamisesta, psykososiaalisesta, neurologisesta, lainsäädännöllisestä, ekologisesta tai kasvatuksellisesta (Kauffman 1977, 20), ne edelleenkin erottelevat ja leimaavat lapsia erityisesti institutionaalisen kasvatuksen kontekstissa: varhaiskasvatuksessa ja koulussa.

Edellä mainittuihin tutkimuksiin viitaten oletettavaa on, että tässäkin tutkimuksessa luokanopettajien yleiset määritelmät sosioemotionaalista tukea tarvitsevasta oppilaasta perustuvat pitkälti mielikuviin tälle oppilasryhmälle tyypillisinä pidetyistä vaikeuksista. Koko sosioemotionaalisen tuen tarpeen määrittely yksittäisessä koulussa perustuu

siihen, miten kyseisessä koulussa määritellään poikkeavuus, millaisia käyttäytymiskuvioita pidetään pysyvänä häiriötilana ja miten koulussa ajatellaan pystyttävän vastaamaan oppilaan käyttäytymisen asettamiin haasteisiin. Siihen vaikuttavat institutionaalisen kasvatuksen kentällä vuosikymmenten saatossa kollektiivisesti muotoutuneet negatiivisesti painottuneet näkemykset kyseisestä oppilasryhmästä.

## 4.1 Ilmiön historiaa

Läntisessä Euroopassa koulua käyvien lasten määrä kasvoi rajusti 1870-luvulla, kun oppivelvollisuus säädettiin useassa maassa. Aiemmin lapset, joilla oli käyttäytymiseen tai oppimiseen liittyviä vaikeuksia, oli yksinkertaisesti suljettu koulun ulkopuolelle. Osa lapsista pidettiin koulutuskyvyttöminä, koska he olivat ”*joko moraalisesti tai henkisesti viallisia*”. Tämä synnytti kasvatopsykologian tieteenalan. (Furlong 1985, 28.) Lääketieteen puolella pediatriit kiinnostuivat erityisesti lapsista, joita sittemmin on kutsuttu sopeutumattomiksi. Vuonna 1918 Cameron kirjoitti klinikkakokemustensa perusteella urauurtavan kirjansa *The Nervous Child*, jossa osoitettiin lapsen emotionaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin vahva yhteys (emt. 9). Samoihin aikoihin Freudin ja muiden tiedemiesten alitajuntaan kohdistuvat tutkimukset ja psykoanalyttisen järjestelmän kehittäminen auttoivat tunnistamaan tunne-elämän merkityksen käyttäytymisessä ilmeneville oireille. 1900-luvun alussa aiemmat *henkisesti vialliset, moraalisesti imbesillit ja pikkurikolliset* katettiin sateenvarjokäsitteellä *sopeutumattomuus*, jota on käytetty 2000-luvulle asti. (Cole 2005.) Oppivelvollisuuskoulun synty ja koko ikäluokan kohtaaminen johtivat siihen, että perustettiin erityiskouluja ja -luokkia tavanomaiseen muottiin sopimattomien oppilaiden poistamiseksi tavallisista luokista (Dunn 1968, 5).

1900-luvun alun Suomessa käyttäytymisen häiriöt miellettiin pahantapaisuudeksi. *Pahantapaisia* olivat lapset, jotka olivat ”*kasvatuksen puutteiden takia omaksuneet normienvastaisia käyttäytymispiirteitä*” (Salmensaari 1915). Ensimmäiset *tarkkailuluokat* perustettiin Helsinkiin vuonna 1939. Virallisen aseman tarkkailuopetus sai 1950-luvun lopun kansakoululainsäädännössä. (Kivirauma 1989, 106; Kivirauma 2009, 35.) Samalla vuosikymmenellä alettiin käyttää nimitystä *käyttäytymishäiriöiset*. Tämän yläkäsitteen alle lukeutuivat myös *tunne-elämältään häiriintyneet oppilaat*, joita kuvaillaan lähinnä hermostollisten oireiden pohjalta (Raitasuo 1959, 110–111; 1962; 1970a). 1970-luvulla *sopeutumattomuudesta* tuli vallitseva paradigma Suomessa. *Kouluun sopeutumattomia* tai *sosiaalisesti sopeutumattomia* kuvailtiin sosiaalisten normien valossa (Raitasuo 1970b). Vuoden 1985 peruskouluasetuksessa sopeutumattomuus istutettiin lyhenteeseen *ESY-oppilas* (Erityisopetus, Sopeutumattomien opetus, Yleis-

opetuksen opetussuunnitelma). 1990-luvulla alettiin puhua *sosioemotionaalisisista haasteista* (Kuorelahti 2010a).

1990-luvulla englanninkielisessä maailmassa otettiin käyttöön käsite *EBD* (emotional and behavioural disorder/difficulties). Sen määritelmä on väljä ja kattava: ”*Se on jatkumo, jossa ongelmat ovat selvempiä ja suurempia kuin satunnainen tottelemattomuus tai huonotuulisuus mutteivät kuitenkaan niin suuria, että ne voitaisiin luokitella psykiatriseksi sairaudeksi. EBD-lasten ongelmat ulottuvat sosiaalisesta sopeutumattomuudesta epänormaaleihin emotionaalisiin stressitiloihin.*” (DfE 1994, 4.)

2000-luvun alun Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa mainittiin osa-aikaisen erityisopetuksen yhteydessä *oppilaat, joilla on lieviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia* (Opetushallitus 2004). Sitten ilmiöön on lisätty taitonäkökulma. Puhutaan oppilaista, joilla on *vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa*. Eriyttämisen käsitettä selvennettäessä mainitaan *itsetuntoon ja motivaatioon kytkeytyvät emotionaaliset tarpeet* (Opetushallitus 2010). Vuoden 2010 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistetussa oppilaan tukea käsittelevässä osiossa oppilaan ja hänen vaikeuksiensa määrittelyä ja nimeämistä vältellään keskittyen esittelemään tukipalvelujen kirjo ja käytänteet. Vuonna 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet jatkaa pitkälti edeltäjänsä linjoilla. Oppimisen (huom. ei oppilaan) tuen järjestämisen ohjaus keskittyy tuen muotoihin ja tasoihin, sen riittävyteen, ajantasaisuuteen ja arviointiin nostamatta esiin moninaisia mahdollisia oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia. Edellisen version *vaikeudet sopeutua koulunkäyntiin* osa-aikaisen erityisopetuksen yhtenä mahdollisena perusteena ovat muuttuneet *vaikeuksiksi vuorovaikutustaidoissa tai koulunkäynnissä* (Opetushallitus 2014, 73).

## 4.2 Vaikeuksien luokittelu

Blashfieldin (1984) klassikkomääritelmässä ihmisen käyttäytymisen taksonomialla on neljä päätarkoitusta: a) tarjota luokitus ja yhteinen maaperä, jolla ammattilaiset voivat keskustella tunnetuista käyttäytymiskuvioista (tai työskennellä saman asiakkaan kanssa; Merrell 2008), b) tarjota kuvauksia ja kerätä tietoa, joka on hyödyllistä käyttäytymiskuvion ja sen todennäköisten piirteiden tunnistamisessa, ennusteen laatimisessa ja toimenpiteissä, c) tarjota perusteita tehdä ennusteita nykyisestä ja tulevasta käyttäytymisestä sekä d) auttaa etiologiaa, ennustetta ja toimenpiteisiin vastaamista koskevan teorian muodostamisessa. Luokittelujen hyödyllisyys kasvatuksen ja opetuksen kannalta herättää kuitenkin kasvavaa kritiikkiä. Ruoho ja Ihatsu (2012) kysyvät, tulisiko käyttäytymisen ongelmien diagnoosien olla kontekstuaalista ja interventioon suuntautunutta:

*Olisiko jo aika määritellä käyttäytymisen ongelmat etupäässä paikallisesti, ei globaalisti? Olisiko ajateltavissa, että yleisiä käyttäytymisen häiriöiden määritelmiä ei itse asiassa tarvita, sillä ne palvelevat todennäköisesti enemmän ammattikuntien ja muiden reviiriään puolustavien ryhmien etuja kuin auttavat häiriöiden ennaltaehkäisyssä ja korjaamisessa. Voisimmeko ajatella, että käyttäytymisen ongelmat ja niihin liittyvät interventiot ovat vahvasti kulttuuriin ja arkipäivään sitoutuneita, yksilöllisiä ja siten myös suurelta osin paikallisesti arvioitavissa ja ratkaistavissa? (emt. 279.)*

Poikkeavan, epäsosiaalisen ja häiriökäyttäytymisen määrittelyn legaali monopoli on jäänyt psykiatrian erikoislääkäreille ja sitä kautta lääketieteelle (Ruoho & Ihatsu 2012). Koulussa oppilaan erityisopetuksen tai muun tuen tarpeen tunnistaminen ei kuitenkaan useimmiten perustu lääketieteelliseen diagnoosiin. 1960- ja 1970-lukujen aikana käyttäytymistieteisiin vakiintunut tapa luokitella lasten ja nuorten sosioemotionaalisia vaikeuksia perustuu siihen, suuntautuvatko lapsen ongelmallisiksi koetut käyttäytymispiirteet pääosin ulospäin vai sisäänpäin (Achenbach 1966; Achenbach & Edelbrock 1978; Kauffman & Landrum 2013). Ulospäin suuntautuville häiriöille on ominaista heikko emootioiden ja käyttäytymisen kontrolli. Niitä ovat muun muassa impulsiivisuus, yliaktiivisuus, negatiivinen vuorovaikutus, aggressiivisuus, antisosiaalinen käyttäytyminen, uhmakkuus ja konfliktiherkkyys (Ogden 2001; McGrath 2005; Cooper & Cefai 2013). Lapsen sosiaalinen ympäristö, koulu eritoten, kokee nämä käyttäytymiskuviot usein häiritsevinä, antisosiaalisina tai hyökkäävinä (Cooper 2005; Ogden 2001; Ford 2007; Cooper & Cefai 2013; Merrell 2008). Toista tyyppiä edustavat sisäänpäin suuntautuvat häiriöt, joita luonnehtii liian tiukka emootioiden kontrolli. Näihin lukeutuvat muun muassa vetäytyneisyys, ahdistuneisuus, masennus, heikko itsetunto sekä pakko-oireinen käyttäytyminen. Tähän primääriin kahtiajaotteluun laaja yksimielisyys käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien luokittelusta tuntuu päättyvän. On usein esitetty, että ulospäin suuntautuvat vaikeudet ovat huomiota herättäviä, kun taas sisäänpäin suuntautuvat vaikeudet jäävät helpommin huomaamatta. Ulospäin suuntautuvan käyttäytymisen arviointi on universaalimpaa kuin sisäänpäin suuntautuvan käyttäytymisen, jossa vaikeuksien määrittely on kulttuurisidonnaisempaa ja jonka suhteen maitten väliset erot ovat suurempia (Rescorla ym. 2012).

Ulospäin suuntautuvista käyttäytymisen ongelmista aggressiivisuus lienee ollut eniten tutkijoiden mielenkiinnon kohteena. Lapsen varhaisiän aggressiivisuuden on todettu olevan suoraan yhteydessä myöhempiin sopeutumisvaikeuksiin elämässä (Ladd & Troop-Gordon 2003, 1358). Aggressiivisuutta on kahdenlaista: reaktiivista ja proaktiivista. Reaktiivista aggressiivisuutta luonnehtii intensiivinen kiukun tunne, ja reaktiot tapahtuvat hallitsemattomalla tavalla defensiivisinä reaktioina frustraatioon tai provokaatioon henkilön ajattelematta käyttäytymisensä seurauksia. Sen oletetaan olevan

opittu vietti, joka kohdistuu ihmisiin, jotka nähdään ilkeinä taikka itseä tai itsetuntoa uhkaavina (hostiiliattribuutioerhe). Proaktiivinen aggressio puolestaan on tahallista ja harkittua käyttäytymistä, jota ulkoiset vahvistajat kontrolloivat ja motivoivat. Se on instrumentaalista eli se nähdään käypänä ja tehokkaana keinona saavuttaa haluttu päämäärä. Tätä kautta proaktiivisesti aggressiivisen lapsen positiivinen näkemys aggressiivisuudesta ja sen hyödyistä voi vahvistua ajan myötä. (Crick & Dodge 1994; Feshbach 1964; Crick & Dodge 1996.)

Oppilaan häiritsevää liiallista aktiivisuutta opetusryhmässä tulkitaan useimmiten joko tarkkaavaisuus-ylivilkkaushäiriöksi tai *huomiohakuisuudeksi*. Käyttäytymispiirteet ovat usein samankaltaisia, mutta lapset, joilla on huomiohakuista käyttäytymistä, voivat halutessaan osoittaa hyvin hienostuneitakin sosiaalisia taitoja. On mahdollista, että huomiohakuisuus ilmenee vain yhdessä tilanteessa, usein lapsen kokiessa joutuvansa kilpailemaan huomiosta ikätoveriensä kanssa. ADHD-lapsilla puolestaan on sosiaalisten taitojen vaikeuksia ikätovereidensa, sisarustensa, vanhempiensa ja opettajiensa kanssa. (Mellor 2009.)

Käyttäytymisen ja tunne-elämän sisäänpäin suuntautuvissa vaikeuksissa painottuvat tunne-elämän vaikeudet. Niille yhteistä on vahva emotion ja käyttäytymisen kontrolli, joka passivoi lasta. Ne ovat yhteydessä minäkäsitykseen. Heikko itsetunto tai heikko itseluottamus usein luonnehtivat tai ovat seurausta sisäänpäin suuntautuvista vaikeuksista. Erityisiä luokittelun paradigmoja, esiintyvyyden arvioita ja oireiden jaotteluja on vaikeampi tehdä sisäänpäin kuin ulospäin suuntautuvista häiriöistä, osittain koska sisäänpäin suuntautuvat vaikeudet ovat luonteeltaan piilevämpiä ja niitä koskeva tutkimus on ollut vähäisempää. (Merrell 2008, 340; Ogden 2001; McGrath 2005; Cooper & Cefai 2013.) Tutkimuskirjallisuudessa kuvaillut sisäänpäin suuntautuvien vaikeuksien ilmenemismuodot sisältyvät melko kattavasti seuraavaan luetteloon tunne-elämän häiriintyneisyyden mahdollisista oireista: *”a) oppimiskyvyttömyys, jota eivät selitä älylliset taikka aisteihin liittyvät tai terveydelliset tekijät, b) kyvyttömyys muodostaa tai ylläpitää tyydyttäviä suhteita ikätovereihin ja opettajiin c) epätarkoituksenmukainen käyttäytyminen tai tunteet tavallisissa olosuhteissa, d) yleisesti vallitseva surumielisyyden tai masentuneisuuden mieliala ja e) taipumus kehittää fyysisiä oireita tai pelkoja, jotka liittyvät henkilökohtaisiin vaikeuksiin tai kouluongelmiin”* (Federal Register 2006, 46756).

### 4.3 Vaikeuksien yleisyys

Lasten käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien määritelmien ja kriteerien kirjavuudesta johtuen niiden yleisyydestä ei voida saada kuin suuntaa-antavia lukuja ja päätellä kehityssuuntauksia. Uskottavimmat meta-analyyseistä saadut arviot esiintyvyy-



destä sijoittuvat välille 12–16 % (Forness, Freeman, Paparella, Kauffman & Walker 2012; Roberts, Attkisson & Rosenblatt 1998). Suomessa lasten psyykkisten häiriöiden yleisyydeksi on arvioitu 15–25 % lähteestä riippuen. Esiintyvyydset ovat melko yhdenmukaisia eri vuosikymmeninä. Vaikeuksia luokiteltaessa sisäänpäin suuntautuvia vaikeuksia arvioidaan olevan 3–4 %:lla ja ulospäin suuntautuvaa häiriökäyttäytymistä 5–6 %:lla. Yleisesti ottaen pojilla on tyttöjä enemmän ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen häiriöitä, kuten ADHD:ta, uhmakkuushäiriötä ja käytöshäiriötä, tytöillä puolestaan on poikia enemmän masennusta ja muita mielialahäiriöitä, erityisesti murrosiässä (Ford, Goodman & Meltzer 2003; Merikangas, He, Burstein, Swanson, Avenevoli, Cui, Benjet, Georgiades & Swendsen 2010; Costello, Erkanli & Angoldi 2006; Romer, Ravitch, Tom, Merrell & Wesley 2011). Ulospäin suuntautuvien vaikeuksien on todettu iän myötä vähenevän ja sisäänpäin suuntautuvien vaikeuksien, erityisesti masennuksen, lisääntyvän murrosikäen tultaessa erityisesti tytöillä (Costello ym. 2006; Roberts ym. 1998; Santalahti & Sourander 2008; Ogden 2001; Knivsberg, Iversen, Nørdland & Reichelt 2007). Sukupuolen lisäksi perheen sosioekonominen status selittää esiintyvyyttä. Käyttäytymisen haasteita on eniten lapsilla, joiden perheillä on matala tulotaso ja joissa epäsosiaalinen käyttäytyminen on yleistä (Ofsted 2005).

Päteviä kansainvälisiä vertailuja vaikeuttavat määritelmien moninaisuuden lisäksi erot herkkyudessa havaita häiriöitä ja raportoida niistä (Heiervagn, Goodman & Goodman 2008). Yhdysvalloissa, Kanadassa ja Isossa-Britanniassa esiintyvyydset vastaavat yleisesti ottaen suurin piirtein toisiaan. Keski-Euroopassa luvut ovat maltillisempia, mutta Pohjoismaissa osuudet ovat kaksijakoiset: Isoon-Britanniaan verrattuna ulospäin suuntautuvien vaikeuksien esiintyvyys on lähes puolet pienempi, mutta sisäänpäin suuntautuvien samaa suuruusluokkaa. (Ofsted 2005; Mooij & Smeets 2009; Larsson & Frisk 1999; Koskelainen, Sourander, & Kaljonen 2000; Heiervagn ym. 2008.) Tulokset vastaavat toistuvasti saatuja tutkimustuloksia siitä, että pohjoismaalaiset eivät pidä tietynlaista käyttäytymistä ongelmallisena ja raportoi siitä yhtä herkästi kuin muut länsimaalaiset (Larsson & Frisk 2000).

Käyttäytymisen häiriöiden lisääntyminen tuntuu olleen yhteiskunnallisena huolenaiheena eri maissa jo monia vuosikymmeniä (Gulchak & Lopes 2007; Komiteamietintö 1980). Lasten psykiatristen oireiden lisääntymisestä on kuitenkin ristiriitaisia tuloksia (Santalahti & Sourander 2008). Laaja suomalainen pitkittäistutkimus vuosilta 1989–2005 ei osoittanut 8-vuotiaiden lasten psykiatristen häiriöiden lisääntyneen merkittävästi vuosien aikana (Sourander, Niemelä, Santalahti, Helenius & Piha 2008). Ainoastaan lasten, erityisesti tyttöjen, masennusoireiden lisääntymisestä on yhdensuuntaista näyttöä (Sourander, Santalahti, Haavisto, Piha, Ikäheimo & Helenius 2004; Santalahti & Sourander 2008). Sekä palvelujen tarpeessa että käytössä on kuitenkin ollut merkittävää kasvua (Sourander ym. 2008). Lasten mielenterveys- ja käytöshäiriöistä maksettujen KELA-tukien määrä on yli kaksinkertaistunut kahdenkymmenen viime vuoden aikana

(KELA 2015). Vaikka ilmiö aiheuttaa yleistä huolestuneisuutta, sitä tulee tarkastella kriittisesti. Tutkimustuloksia selittää osittain se, että lasten hyvinvointi Suomessa eriarvoistuu ja erilaistuu: se kansanosa (lapsista n. 5–10 %), joka voi huonosti, voi huonommin kuin ennen, ja hyvinvoivat voivat paremmin kuin koskaan ennen. (Rotko, Aho, Mustonen & Linnanmäki 2011.) Palvelujen kulutus, potilas- tai asiakasmäärät, eivät myöskään kerro suoraan häiriöiden yleisyydestä, sillä palvelujen saatavuus ei välttämättä vastaa niiden tarvetta. Suuri osa lapsista, joilla on merkittäviä psykiatrisia oireita, ei ole palvelujen piirissä (Santalahti & Sourander 2008). Erot häiriöiden todellisessa esiintyvyydessä ja palveluiden käyttämisestä kuvaavissa luvuissa selittyvät monilla muillakin tekijöillä, kuten ongelman tiedostamisella, hoitokäytännöillä sekä tekijöillä, jotka vaikuttavat avun piiriin hakeutumiseen (Zwaanswijk, Verhaak, Bensing, Ende & Verhulst 2003; Sourander ym. 2008). Esimerkiksi psykostimulanttien käyttö Suomessa on kasvanut 16-kertaiseksi vuosina 1999–2005. Lääkityksen yleistymisestä huolimatta tarkkaavaisuuteen ja ylivilkkauteen liittyvissä ongelmissa ei ole raportoitu tapahtuneen suuria muutoksia. Huomattavat alueelliset erot lääkkeiden käytössä viittaavat siihen, että hoitokäytännöt ja erikoislääkärikoulutuksen sisällöt vaihtelevat eri puolilla maata. (Lundström, Voutilainen & Sourander 2006.)

#### 4.4 Vaikeuksien syyt ja selitysmallit

Käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien taustalla on nähty monenlaisia ja monen-tasoisia etiologisia tekijöitä, jotka kytkeytyvät toisiinsa monimutkaisesti. Oletetut primaarisyyt voidaan jaotella dikotomisesti biologisiin ja ympäristöllisiin tekijöihin, mutta biologiset tekijät toimivat aina vuorovaikutuksessa ympäristön ja erityisesti sen kokemisen kanssa. Kehityksellisten ja kehämäisten prosessien tarkastelu on keskeistä käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien ymmärtämisessä. (Kauffman & Landrum 2013, 99; Cooper 2005, 110-111.)

Biologisia tekijöitä käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien taustalla ovat muun muassa geenit, aivovaurio tai aivojen toimintahäiriö, vääränlainen ravinto ja allergiat sekä temperamentti (Kauffman & Landrum 2013, 110). Usein perinnöllisyyden vaikutuksen nähdään perustuvan geneettiseen alttiuteen, joka lisää tiettyä käyttäytymisen piirteitä tai psyyken häiriöiden riskiä. Esimerkiksi haavoittuvuus-stressimalli esittää, että jostakin synnynnäisestä haavoittuvuustekijästä johtuen stressaavat elämäntapahtumat vaikuttavat toisiin ihmisiin kohtalokkaammin kuin toisiin. (Kane & Garber 2004; Kauffman & Landrum 2013.)

Ympäristötekijöistä varhaisimmin vaikuttaviin kuuluu lapsen ja hoivaajan välinen vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen ongelmat, kuten äidin masennus ja epäsuotuisat vanhemmuuden ja kasvatuksen tyyli ennustavat lapsen myöhempiä käyttäytymisen ja

tunne-elämän vaikeuksia (Bronfenbrenner 1981; Kane & Garber 2004; Elgar, Washbusch, McGrath, Stewart & Curtis 2004; Muris 2006; Zarra-Nezhad, Kiuru, Aunola, Zarra-Nezhad, Ahonen, Poikkeus, Lerkkanen & Nurmi 2014). Epäsuotuisa vuorovaikutus muodostaa usein negatiivisen kierteen: Lapsen vaikeudet saattavat aiheuttaa vanhemmalle epäonnistumisen tunteita, pahentaa masennusta ja lisäksi pakottavien keinojen käyttöä kasvatuksessa (Gross, Shaw, Moilanen, Dishion & Wilson 2008; Fanti, Panayiotou & Fanti 2012). Lapsi oppii kielteiseen, pakottavaan käyttäytymiseen perustuvia vuorovaikutustyyliä, joista saattaa tulla hänelle ainoa väline tarpeidensa tyydyttämiseen, jos vaihtoehtoisia positiivisia käyttäytymismalleja ei ole saatavilla. Tätä kautta lapsen ja vanhemman välisen suhteen ongelmat heijastuvat kouluun. (Kellam, Ling, Merisca, Brown & Ialongo 1998.) Erityisesti käyttäytymishäiriöisyyden, rikollisuuden ja uhmakkuuden syitä etsitään pääasiassa ympäristöön liittyvistä tekijöistä ja niitä selitetään opituilla käyttäytymiskuvioilla (Cooper 2005, 108).

Monet kontekstuaaliset, perheen sisäiset ja perheen lähiympäristöön liittyvät tekijät ennustavat lapsen sopeutumista joko tukemalla tai heikentämällä myönteistä vanhemmuutta (Eyberg, Nelson & Boggs 2008; Miller, Williams & McCoy 2004). Näitä jokapäiväisessä elämässä vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa perheen materiaaliset ja henkiset resurssit, kriisit ja muut negatiiviset elämäntapahtumat, kotikasvatuksen laatu ja uskomukset. Ne vaikuttavat lapsen sosiaaliseen kompetenssiin ja vertaissuhteisiin perheessä opittujen käyttäytymismallien kautta. (Ladd & Pettit 2002.) Perheen taloudellisen tilanteen, vanhempien matalan koulutustason sekä asuinympäristön yhteydestä lapsen käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöihin on runsaasti näyttöä (Kauffman & Landrum 2013, 128–129; Letourneau, Duffett-Leger, Levac, Watson & Young-Morris 2013; Sourander, Niemelä, Santalahti, Helenius & Piha 2008; Neitola 2012; Jenson 2007). Perherakenne vaikuttaa suoraan ja käytettävissä olevien varojen kautta. Vertaissuhdeongelmaisten lasten perheet ovat muita useammin yksinhuoltaja- tai uusperheitä. (Neitola 2012.) Vanhemmuuden ja kodin vaikutukset lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen ovat monitekijäisiä. Esimerkiksi taloudellisen suhdanteen aiheuttama tulojen niukkuus ja epävarma työtilanne aiheuttavat perheessä huolta ja stressiä, mikä voi vaarantaa vanhempien kyvyn huolehtia ja kasvattaa lapsiaan.

Kielteiset oppimiskokemukset ei-toivottavien elämäntapahtumien yhteydessä ovat myös selitysvoimaisia käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöiden syitä etsittäessä. Lapset, jotka kokevat epäsuotuisia elämäntapahtumia, kuten kaltoinkohtelua, pahoinpitelyä, vanhempien avioeron, koulukiusaamista tai merkittävän läheisen kuoleman, ovat suuremmassa psyyken häiriöiden vaarassa. Kielteiset elämäntapahtumat vaikuttavat kumulatiivisesti sopeutumiseen riippuen lapsesta, vanhemmasta ja perheen toimivuudesta (Masten & Powell 2003; Shaffer, Lindhiem & Kolko 2012, 278.) *”Huolestuttavin kehityssennuste on lapsella, jonka luonteenpiirteet ja yksilölliset ominaisuudet sekä sosiaalisen kompetenssin ongelmat asettavat lapsen alttiiksi syrjäytymiskehitykselle, eikä tähän*

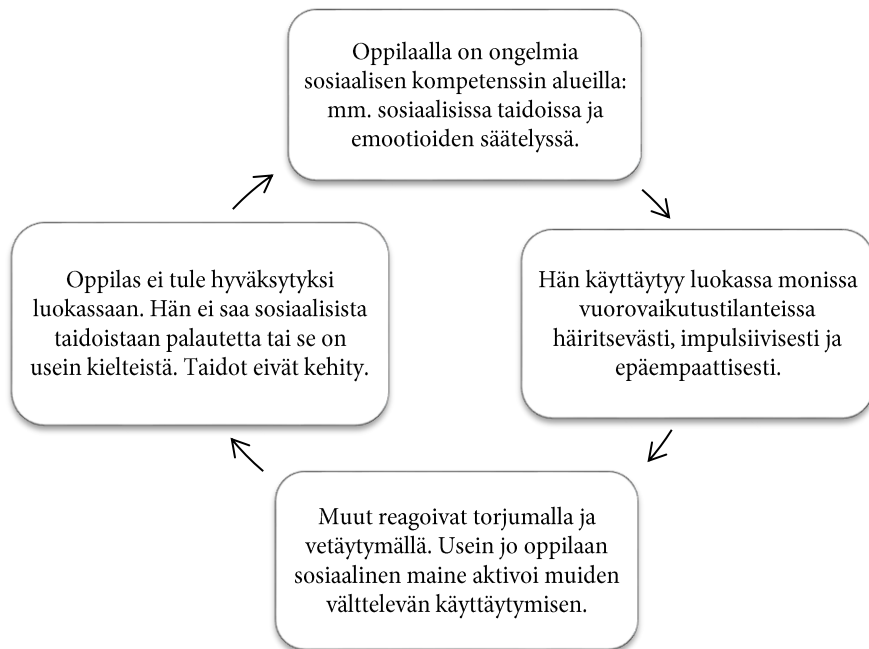
*kehityssuuntaan pystytä vastaamaan kotona, koulussa tai muissa lapselle merkityksellisissä ympäristöissä oikeilla tavoilla.”* (Neitola 2012, 313.)

Väkivaltaviihteen katseleminen ja siihen liittyvä mallioppiminen on ei-toivottavan ja antisosiaalisen käyttäytymisen riskitekijä. Ratkaiseva merkitys on henkilökohtaisilla, sosiaalisilla ja kontekstuaalisilla suoja- ja riskitekijöillä. Haavoittuvia eli kielteisille vaikutuksille alttiita katsojia ovat ne, jotka a) samastuvat viihteen aggressiivisiin hahmoihin, b) joilla on vaikeuksia erotella todelliset ja fiktionaaliset hahmot, c) jotka katsovat määrällisesti paljon, erityisesti tv-väkivaltaa, d) joiden katselua ei valvota ja e) joiden sosiaalista käyttäytymistä ei valvota. (Charlton & Panting 2005, 189.)

Ei-toivottavia käyttäytymisen ja tunne-elämän toimintamalleja voidaan selittää myös attribuutioteorian (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum 1971) avulla eli tarkastellen, mitä selityksiä henkilö antaa käyttäytymiselleen. Oleellista on, katsooko hän käyttäytymisensä olevan kontrolloitavissaan vai näkeekö hän itsensä ulkoisten vaikutusten vietävänä. Ulkoisten attribuutioiden suosiminen eli oman käyttäytymisen selittäminen ulkoisilla tekijöillä on yhteydessä opittuun avuttomuuteen. Se on opittu tilanteissa, joissa lapsi on kokenut, ettei hän ole onnistunut kontrolloimaan ulkoisten negatiivisten tekijöiden vaikutuksia elämäänsä. Tällainen fatalismi saattaa tehdä lapsesta passiivisen ja antisosiaalisen tai altistaa hänet rikollisuudelle ulkoisten vaikutusten paineessa. (Cooper 2005.)

Perheen ohella varhaiskasvatuksella ja koululla on ehkä tärkein sosialisoiva vaikutus lapsiin ja nuoriin. Koska käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöt ilmenevät usein voimakkaimmin koulussa, on loogista etsiä niille myös syitä kouluympäristöstä. Koulun tai luokan koko, opettajan ikä tai sukupuoli eivät ennustava häiritsevää käyttäytymistä. Sen sijaan opettajan tyylillä hallita oppilasryhmän dynamiikkaa on yhteys häiriökäyttäytymiseen. (Egelund & Hansen 2000; Kellam, Ling, Merisca, Brown & Ialongo 1998; Mitchell & Bradshaw 2012.) Opettajan reaktiiviset, pakottavat ja ulosulkevat kurinpitokeinot ovat yhteydessä oppilaiden huonoon käyttäytymiseen (Lewis, Romi, Qui & Katz 2005). Ilmiö on luonteeltaan kehämäinen: oppilaiden käyttäytyminen vaikuttaa opettajien valitsemiin keinoihin, jotka puolestaan vaikuttavat negatiivisesti oppilaiden näkemyksiin opettajan ja luokan välisistä suhteista, mikä huonontaa suhteita edelleen. Nämä mekanismit synnyttävät pikemminkin häiritsevää käyttäytymistä kuin varsinaisia käyttäytymishäiriöitä. Ne selittävät käyttäytymisen vaikeuksien kasvamista, mutteivät niiden alkuperää. (Sugai & Horner 2006.) Negatiivisen vuorovaikutussyklin voi aiheuttaa myös se, miten opettaja vastaa oppilaan akateemisiin epäonnistumisiin. Myönteiset reaktiot sisältäisivät tehtävien vaatimusten säätämistä ja lisätuen tarjoamista oppimiseen, mutta usein oppilaan sallitaan jäädä jälkeen. Jossain vaiheessa hänen motivaationsa notkahtaa, kun mahdollisuus saada muut kiinni vaikuttaa heikolta. (Furlong, Morrison & Fisher 2005, 129). Kuviossa 4 on kuvattu esimerkki käyttäytymisen ongelmia syventävästä negatiivisesta vuorovaikutussyklistä oppilaiden välillä.

Oppilaan heikot taidot johtavat häiritsevään käyttäytymiseen, torjutuksi tulemiseen, kehittävien vuorovaikutussuhteiden puutteeseen ja siihen, että sosiaaliset taidot jäävät yhä enemmän jälkeen ikätasosta. (Kaukiainen, Junntila, Kinnunen & Vauras 2005.)



KUVIO 4. Oppilaan sosiaalisen kompetenssin ongelmia ylläpitävä ja vahvistava noidankehä (Kaukiainen, Junntila, Kinnunen & Vauras 2005)

Sosioemotionaalisille prosesseille ominaista on se, että ne ovat kehämäisiä selittäen sekä taitojen että niiden puutteiden kumuloituvaa vaikutusta. Perimmäinen käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöiden syy on lähes aina tuntematon. Realistinen ja tuloksellinen lähestymistapa on tarkastella ongelmille altistavia tai niitä pahentavia tekijöitä, jotka lisäävät häiriöiden esiintymisen todennäköisyyttä tietyissä olosuhteissa. Kun haavoittavat tekijät yhdistyvät suojaavien tekijöiden puutteeseen, ei-toivottavat käyttäytymisen muodot ovat todennäköisiä. (Muris, Meesters, Schouten & Hoge 2004.) Kouluissa työskentelevien ammattilaisten olisi tärkeää tunnistaa näitä tekijöitä. Vaikka biologisia tekijöitä olisi lukuisia, opettaja voi vaikuttaa oppilaan kokemuksiin, jotka ovat vähintään yhtä tärkeä tekijä. (Kauffman & Landrum 2013, 8.)

Kauffman ja Landrum (2013) tiivistävät lapsen käyttäytymisen muotoutumiseen liittyvien sisäsyntyisten tekijöiden ja ympäristötekijöiden yhteisvaikutusta koskevat faktat, joista näyttää vallitsevan yksimielisuus:

1. *Ympäristötekijät, kuten perheen toiminnan häiriöt, väkivalta lähiympäristössä, heikotasoiset koulut ja muut epäonnekkaat olosuhteet ovat oleellisilta osin vastuussa lasten käyttäytymisen ongelmista.*
2. *Yksilön sisäiset tekijät selittävät joitakin häiriöitä, joita aiemmin pidettiin sosiaalisen ympäristön aiheuttamina. Ymmärrämme nyt esimerkiksi, että autismi ja oppimisvaikeudet - - johtuvat ensisijaisesti biologisista prosesseista. Nämä häiriöt esiintyvät monenlaisissa ympäristöolosuhteissa.*
3. *Ristiriita lapsen temperamentin ja hänen kasvattajiensa arvojen ja odotusten välillä voi aiheuttaa stressiä, joka johtaa käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöihin.” (emt. 107–108.)*

Vaikeuksien selitysmalleja esiteltäessä tulee ilmi myös se, että erilaiset käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet esiintyvät harvemmin yksinään. Ne kietoutuvat yhteen (Ford 2007) ja niihin yhdistyy usein kielellisiä ynnä muita kognitiivisia sekä motorisia vaikeuksia (Knivsberg, Iversen, Nødland & Reichelt 2007). Tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeuksien sekä häiritsevän aktiivisuuden (ylivilkkauden) sijainti käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien kentässä on kiistanalainen, mutta näillä häiriöillä on vähintäänkin yhteys käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöihin. Huomattavalla osalla lapsista, joilla on vaikea ADHD, katsotaan olevan myös tunne-elämän häiriö. Myös vertaissuhteissa on usein vaikeuksia epäsuotavan sosiaalisen käyttäytymisen takia. (Kauffman & Landrum 2013, 183.)

Sosioemotionaaliset taidot ja akateemiset taidot kytkeytyvät toisiinsa (esim. Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg 2004; Gresham, Cook, Crews & Kern 2004; Siperstein, Wiley & Forness 2011; Sointu, Savolainen, Lappalainen & Lambert 2016). Sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen on osoitettu muun muassa lisäävän oppiainesisältöjen hallintaa ja koulutyölle omistettua aikaa. Prososiaalinen käyttäytyminen ensimmäisinä kouluvuosina ennustaa akateemista suoriutumista yläkouluvuosina paremmin kuin akateeminen suoriutuminen samassa iässä (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo 2000; Malecki & Elliott 2002; Gresham ym. 2004; Michigan state university 2006). Vastaavasti sosioemotionaalisten vaikeuksien ja akateemisten vaikeuksien yhteydestä on runsaasti tieteellistä näyttöä (Reid, Gonzales, Nordness, Trout & Epstein 2004; Metsäpelto, Silinskas, Kiuru, Poikkeus, Pakarinen, Vasalampi, Lerkkanen & Nurmi 2017; Hotulainen & Lappalainen 2009; Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008). Koulusuoriutumisen kärsimistä oppilaan käyttäytymisen vaikeuksien takia on käytetty jopa kriteerinä joissakin käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriön määrittelyissä (esim. National Mental Health and Special Education Coalition 1992).

Oppimisen vaikeuksien ja käyttäytymisen ongelmien yhteys voidaan havaita jo alle kouluikäisillä lapsilla (Knivsberg ym. 2007). Yhteys on monimutkainen ja siihen vaikuttavat monet tekijät mukaan lukien luokan kontekstuaaliset tekijät (Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter & Morgan 2008). Keltikangas-Järvinen (2007) selittää yhteyttä temperamentitekiöillä. Synnynnäinen temperamentti ei ole yhteydessä älykkyyteen ja kognitiivisiin kykyihin, mutta kylläkin siihen, mikä on oppilaalle luonteva tapa opiskella ja miten hyvin se soveltuu koulumaailmaan. Temperamentti vaikuttaa myös siihen, miten oppilas tietoaan käyttää, sillä tiedon hyödyntämiseen tarvitaan itseluottamusta ja psyykkistä varmuutta. Oppilaan temperamentti vaikuttaa siihen, millaisena opettaja näkee oppilaan, miten paljon hän oppilaasta pitää ja jopa siihen, miten hän oppilasta opettaa ja arvioi. Sinnikkyys, hyvä keskittymiskyky, vähäinen impulsiivisuus, vähäinen negatiivinen emotionaalisuus, positiivinen yleinen mieliala sekä erityisesti motivaatio ovat johdonmukaisesti yhteydessä hyvään koulumenestykseen. (Alatupa 2007; Keltikangas-Järvinen 2007.)

Oppimisen vaikeudet voidaan selittää taustalla vaikuttavilla sosioemotionaalisilla vaikeuksilla ja päinvastoin. Voi myös olla, että yhteys ei ole kausaalinen vaan jokin kolmas tekijä aiheuttaa vaikeuksia molemmilla alueilla. Oli vaikutuksen suunta mikä tahansa, oppimisen ja käyttäytymisen vaikeuksien suhde on kehityksellinen, vahvasti kehämäinen ja itseään vahvistava, eli vaikutus on ajan myötä kaksisuuntainen (Miles & Stipek 2006). Sosioemotionaaliset vaikeudet voivat aiheuttaa akateemisen suoriutumisen puutteita esimerkiksi siksi, että oppilas jää käyttäytymisensä takia vaille riittävää tai riittävän korkeatasoista opetusta, kun hänet poistetaan oppimistilanteista tai tavoitteita madalletaan (Blood 2010; Oliver & Reschly 2010; Kauffman & Landrum 2013). Toisaalta akateemiset vaikeudet voivat johtaa häiriökäyttäytymiseen, kun lapsi pyrkii pakenemaan vaikeita tehtäviä välttämiskäyttäytymisellä. Vaihtoehtoisesti opinnoissa epäonnistumisen aiheuttamaan turhautumiseen voi liittyä aggressiivisuutta tai häpeää, joka johtaa negatiivisiin tunteisiin ja voi lisätä ongelmaikäyttäytymistä. (Oliver & Reschly 2010, 188; Miles & Stipek 2006.)

#### 4.5 Ovatko sosioemotionaaliset vaikeudet kompetenssin puutteita?

Sosioemotionaalisten vaikeuksien suhde sosioemotionaaliseen kompetenssiin ei ole yksiselitteinen. Yhteisön normeja rikkova epäsuotava käyttäytyminen voi olla seurausta taitavasta sosiaalisesta käyttäytymisestä epäsuotavien päämäärien saavuttamiseksi. (Salmivalli 2008, 99; Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg & Ahlbom 1999) Esimerkiksi aggressiivisesti toimivien lasten, kuten kiusaajien, sosio-kognitiiviset taidot saattavat olla jopa paremmat kuin lapsilla keskimäärin (Sutton,

Smith & Swettenham 1999; Pepler, Craig & Roberts 1998). Useimmat teoriat eivät vedäkään suoraviivaista kausaaliyhteyttä kompetenssin puutteista vaikeuksiin, vaan esittävät monimutkaisempia syy-seuraussuhteita tai selittävät vaikeuksia tyystin muilla tekijöillä kuten motivaatiolla, tavoitteenasettelulla (esim. minädefensiivinen), tilapäisesti valituilla toimintastrategioilla, orientaatioilla tai kehämäisesti vahvistuvilla prosessointityyleillä, jotka muodostavat kroonisia käyttäytymiskuvioita, kuten taipumuksen aggressiiviseen reagointiin. (Crick & Dodge 1999, 128.)

Greshamin (1986) teoria emotionaalisten vaikeuksien yhteydestä sosiaalisiin vaikeuksiin korostaa emotionaalisten inhibiittorien merkitystä. Voi olla, että lapsella on hyvätkin sosiaaliset taidot, mutta jokin emotionaalinen tekijä estää niiden käyttämistä ja johtaa näin vertaissuhteiden ongelmiin. Tietynlaiset vuorovaikutussuhteet ja muut ympäristötekijät voivat myös ehkäistä sosiaalisen kompetenssin hyödyntämistä. Vaikka lapsella olisi myönteiseen vuorovaikutukseen tarvittavat näkemykset ja taidot, hänen asemansa jossakin viiteryhmässä voi muotoutua epäsuotuisaksi vaikkapa häneen kohdistuvien stereotyyppien tai ennakkoluulojen takia. Hän tulee torjutuksi eikä hän kykene käyttämään potentiaaliaan. Vaikka lapsi muuttaisi käyttäytymistään, muiden suhtautuminen häneen ei välttämättä muutu. (Salmivalli 2008, 127.)

Toisinaan lapsen käyttäytymisen tai tunne-elämän kokeminen ongelmalliseksi johtuu viiveistä taidoissa. Lapsen kompetenssi kehittyy, mutta keskimääräistä ikätasoa hitaammin. Saattaa myös olla, että lapsen sosioemotionaaliset taidot kehittyvät ikätasoisesti, mutta häneltä odotetaan liian varhain kompetenttia käyttäytymistä (Pihlaja, Sarlin & Ristkari 2015).

## 4.6 Käsitteiden määrittelyn haasteita

Kaksoiskäsite *sosioemotionaalinen* viittaa sosiaalisten ja emotionaalisten tekijöiden yhteyteen. Millainen tämä yhteys on luonteeltaan? Kun puhutaan sosioemotionaalisista vaikeuksista, oletetaan, että kokonaisuus sisältää vaikeuksia sekä sosiaalisen käyttäytymisen että tunne-elämän alueilla. Niiden välisten suhteiden jäsentelemättömyys aiheuttaa sen, että ei ole yksimielisyyttä siitä, mitkä diagnoosit – käyttäytymispiirteistä puhumattakaan – sisällytetään *sosioemotionaalisiin vaikeuksiin*. Moni taho määrittelee ryhmään kuuluviksi esimerkiksi tarkkaavaisuuden häiriöt ja autismikirjon (esim. Stoutjesdijk, Scholte & Swaab 2012), toiset taas sulkevat ne ulkopuolelle. Englanninkielisestä tutkimuskirjallisuudesta ei saada apua. Siinä käytetään laajalti lyhennettä EBD, joka voidaan ymmärtää monella eri tavalla. Yleisimmin se vaikuttaa sisältävän *tunne-elämän JA käyttäytymisen häiriöt* (Emotional and Behavioural Disorders/Difficulties). Sitä käytetään myös kaksoiskäsitteenä, joka vastaa *sosioemotionaalisten vaikeuksien* käsitettä suomen kielessä (Emotional Behavioural Disorders). EBD voi kuitenkin olla



myös kattokäsite tarkoittaen *tunne-elämän TAI käyttäytymisen häiriöitä* (Emotional or Behavioural Disorders) (esim. Forness, Freeman, Paparella, Kauffman & Walker 2012).

On ilmeistä, että sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus kietoutuvat toisiinsa jokseenkin erottamattomasti. Tutkimuskirjallisuudessa voidaan erotella ainakin neljä tapaa selittää tätä yhteyttä. Sillä voidaan tarkoittaa sitä, että emotionaaliset tekijät, kuten kielteiset minäkäsitykset, vaikuttavat sosiaaliseen alueeseen (Pulkkinen 1994; Salmivalli & Isaacs 2005; Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets 2005; Caldwell, Rudolph, Troop-Gordon & Kim 2004; Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs 2003) tai sosiaaliset tekijät, kuten ystävien puute, vaikuttavat emotionaaliseen alueeseen (Bagwell, Newcomb & Bukowski 1998; Graham & Juvonen 2001; Ladd & Troop-Gordon 2003). Ne voivat myös vaikuttavat erottamattomasti toisiinsa jatkuvana kehämäisenä prosessina (Keiley, Lofthouse, Bates, Dodge & Pettit 2003; Lemerise & Arsenio 2000; Lilienfeld 2003) tai jokin kolmas tekijä, kuten fysiologinen tila, vaikuttaa sekä sosiaaliseen että emotionaaliseen alueeseen.

Jos sosioemotionaalisuus itsessään on tulkinnanvarainen käsite, siihen liittyvistä vaikeuksista käytetyt nimikkeet ovat vielä epäselvempiä, jopa hämmäntäviä (Kauffman & Landrum 2013, 23). Vaikeuksia kuvaillaan monin kategorisin käsittein, jotka ovat eritasoisia toisten toimiessa sateenvarjokäsitteinä, kun taas toisia on pyritty määrittelemään tarkasti ja kapea-alaisesti. Lukuisisten määritelmien viidakossa ei ole havaittavissa määritelmiä yhdenmukaistavaa kehityssuuntaa. Ilmeistä on pikemminkin vastakkainen pyrkimys päästä eroon koko käyttäytymisen vaikeuksien luokittelusta.

*Käyttäytymishäiriöiksi (behaviour disorders/disordered behaviour)* on määritelty ne lapset, jotka kroonisesti reagoivat ympäristöönsä sosiaalisesti hyväksymättömillä ja henkilökohtaisesti epätydyttävillä tavoilla (Kauffman 1977). Nimikepari *käyttäytymisen vaikeudet (behaviour difficulties)* ja *vaikea käyttäytyminen (difficult behaviour)* (Furlong 1985) ilmentää näkökulmaeroa; haittaavatko lapsen vaikeudet ensisijaisesti hänen omaa elämäänsä vai kohdistuuko haitta ympäristöön. Vastaava nimikepari on *käyttäytymisen ongelmat* ja *ongelmakäyttäytyminen* (Hanko 2001; Knivsberg, Iversen, Nødland & Reichelt 2007).

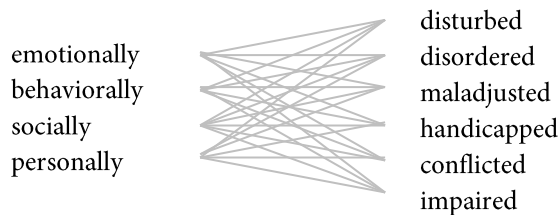
*Käyttäytymisen ja/tai tunne-elämän häiriö/vaikeudet (Emotional and/or behavioural difficulties/disorders, EBD)* on kansainvälisesti laajimmin käytetty ilmiötä kuvaava nimike (Cole 2005, 39). Sitä käytetään sekä kuvaamaan tiettyä häiriötä että häiriöluokkaa. 2000-luvulla EBD-käsitteeseen on usein lisätty sosiaalinen ulottuvuus (*Social, Emotional and Behavioural Difficulties, SEBD*). Käsite sisältää oletuksen, että ongelma saattaa sijaita ympäristössä pikemmin kuin yksilössä (Visser 2005; Cooper & Cefai 2013). *Sopeutumaton (maladjusted)* kuvaa yksilön suhdetta tietyn ympäristön ihmisiin ja olosuhteisiin. Sen määrittely on ratkaisevan riippuvainen kontekstista ja siten käsitteenä suhteellinen. Nimikkeessä *emotionally or behaviourally handicapped* näkökulma on medikaalinen. Sopeutumattomuuden oireet vammauttavat lapsen kykyä

hyötyä normaaleista koulukokemuksista (Rubin, Simson & Betwee 1966). *Tunne-elämältään häiriintynyt (emotionally disturbed)* on nimikkeenä ollut ainakin epävirallisessa käytössä nykypäivään asti, vaikka sen määrittelyä on pidetty ongelmallisena alusta lähtien (Rubin ym. 1966; Kauffman 1977; Wery & Cullinan 2013).

	ONGELMALLINEN ITSELLE	ONGELMALLINEN MUILLE
ONGELMA YKSILÖSSÄ	EMOTIONALLY/BEHAVIOURALLY HANDICAPPED EMOTIONAL AND/OR BEHAVIOURAL DIFFICULTIES/DISORDERS/DISABILITY (EBD) BEHAVIOURALLY DISORDERED BEHAVIOUR PROBLEMS	DISORDERED/DIFFICULT BEHAVIOUR PROBLEM-BEHAVIOUR
ONGELMA VUORO-VAIKUTUKSESSA YMPÄRISTÖN KANSSA	(SOCIALLY AND EMOTIONALLY) MALADJUSTED (SERIOUSLY)(EMOTIONALLY) DISTURBED CHILD EMOTIONAL DISTURBANCE	CHALLENGING (CLASSROOM) BEHAVIOUR BEHAVIOURALLY CHALLENGING PUPIL 'DIFFICULT TO TEACH' -CHILDREN 'HARD TO MANAGE' -CHILDREN

KUVIO 5. Käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksista kansainvälisessä kirjallisuudessa käytettyjä nimityksiä luokiteltuina häiriön sijoittamisen ja kohdistumisen mukaan

Muita tutkimuskirjallisuudessa esiintyviä lasten käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöihin liittyviä nimikkeitä ovat muun muassa *haastava (luokkahuone-) käyttäytyminen (challenging classroom behaviour)* (Furlong 1985; McSherry 2001) ja *käyttäytymisensä puolesta haastava lapsi (behaviourally challenging pupil)* (Kuorelahti 2001). Seppovaara (1998) käyttää nimitystä *vaikeasti kasvatettava oppilas*, joka viittaa kasvattajan kykyihin samoin kuin kansainvälisesti käytetyt termit *vaikeasti opettavat lapset ("difficult to teach" -children)* (Hanko 2001) ja *vaikeasti hallittavat lapset ("hard to manage" -children)* (Pierce, Ewing & Campbell 1999). Lapsen tai ympäristön vaarassa olemista korostavia käsitteitä ovat *riskilapset (high risk children, children at risk)* (Campbell 1990). Kuviossa 5 käsitteet on luokiteltu sen mukaan, mihin ongelma sijoitetaan ja kehen vaikeuksien voidaan tulkita kohdistuvan. Kauffmanin ja Landrumin (2013) katsauksessa todetaan, että lasta, jolla on käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmia, on kuvattu painotuksesta riippuen kaikilla kuvion 6 käsittepareilla.



KUVIO 6. Käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia kuvaavat englanninkieliset käsiteparit (Kauffman & Landrum 2013)

Käsitteellinen moninaisuus ja monitulkintaisuus eivät ole ainoa sosioemotionaalisten vaikeuksien määrittelyyn liittyvä haaste. Haasteet alkavat jo siitä, mikä ylipäänsä on poikkeavaa käyttäytymistä. ”*Lähes kaikilla lapsilla ja nuorilla voitaisiin sanoa joskus, jossakin sosiaalisessa kontekstissa, olevan käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia riippumatta siitä, miten sen määrittelemme*” (Kauffman & Landrum 2013, 36). Poikkeavuus on sosiaalinen määritelmä ja vuorovaikutuksellinen ilmiö. Poikkeavuutta ei tuota yksittäisen ihmisen tietynlainen teko vaan se, että muut ihmiset määrittelevät tämän teon poikkeavaksi. Lapset, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöitä, vammauttaa se, että heidän käyttäytymisensä ei ole yhdenmukaista sosiaalisen vuorovaikutusympäristön kanssa. (emt 44.) Poikkeavuuden määrittely on vallankäyttöä, legitiimi oikeus nimetä ja luokitella yksilöitä ja ihmisryhmiä (Becker 1963). Poikkeavuutta esiintyy sitä enemmän, mitä pienempi sosiaalisen käyttäytymisen variaatio hyväksytään (Hargreaves, Hester & Mellor 1979; Durkheim 1982). Rinne (2012) katsoo normaaliuden tuottamisen sekä normaalin ja poikkeavan käytöksen rajaviivojen piirtämisen olevan suorastaan yksi koulun keskeisistä tehtävistä kaikissa yhteiskunnissa ja kaikkina historiallisina ajankohtina (emt. 28, 47)

Millainen poikkeava käyttäytyminen on riittävän intensiivistä ja pitkäkestoista ollakseen häiriö eli milloin häiriökäytöksestä tulee käytöshäiriö? Käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöiden määrittelyn haasteisiin kuuluvat myös mittaamisen vaikeudet, luokkien sisäisen variaation ja normaalin käyttäytymisen variaation rajaaminen, suhteiden määrittely muihin häiriötiloihin, oireiden ohimenevyys ja sosiaalisten toimijoiden erilaisten tarkoituksien tunnistaminen ja huomioon ottaminen sekä väheksyvät leimat (Kauffman 1977; 2013; Moberg & Vehmas 2009). Usein poikkeavuuden vaikea-asteisuutta pyritään määrittelemään ongelmalliseksi koettujen käyttäytymispiirteiden ilmenemisen frekvenssillä ja kestolla sekä sillä, yleistyykö se tilanteesta toiseen ja eri vuorovaikutussuhteisiin. Juuri häiritsevän käyttäytymisen esiintymistiheyden ja keston yhdistelmä ratkaisee sen, kokeeko opettaja sen stressaavaksi vai ei. (Rogers 2005.) Nämäkin määrittelyt ovat kuitenkin komparatiivisia ja suhteellisia. Vaikka määrittelyillä pyritään lähestymään totuutta, on ilmeistä, ettei niihin voi suhtautua universaalisti ja kriitikittömästi.

*Käyttäytymishäiriöiset lapset tunnetaan siitä, että heidän käyttäytymisessään on jotain liikaa tai liian vähän. Tavalliset lapset tekevät lähes kaikkea sitä, mitä häiriintyneetkin, mutta eivät samoissa olosuhteissa tai samassa määrin. Esimerkiksi itkua, kiukuttelua, tappelua, marinaa, sylkemistä ja alleen laskemista voi odottaa sekä tavallisilta että häiriintyneiltä lapsilta. Vain tilanteet, joissa häiriintyneet lapset käyttäytyvät näin ja/tai missä määrin he niin tekevät, voivat erottaa heidät tavallisista lapsista. Määrällisiä normeja ei useimmiten ole.* (Kauffman 1997, 18.)

Käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia voidaan lähestyä yksilöpsykologisesta tai sosiologisesta näkökulmasta. Perinteiset professionaaliset näkökulmat, erityisesti medikaalinen, keskittyvät yksilössä nähtäviin ongelmiin ja tarjoavat välittömän vastauksen ja valmiit toimintamallit eli reitit ammattilaisten luo. (Thomas 2005; Clough, Garner, Pardeck & Yuen 2005; Vehmas 2005.) Ammattilaiset tarkastelevat käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia eri tieteenalojen paradigmojen valossa. Kasvattajat toteavat, että lapsella *on ongelmia*. Lääkärit ja terapeutit pitävät häntä *häiriintyneenä*. Sosiaalityöntekijät toteavat *hänen olevan vaikeuksissa*. (Elton report 1989.) Poliitikot ja toimittajat ovat huolissaan, kun lapset *voivat pahoin*. Uusimpana tulokkaana tuki-diskurssi toteaa, että lapsi *tarvitsee tukea*. Sosiologinen näkemys sen sijaan kyseenalaistaa ongelmien alkuperän sijoittamisen lapseen ja kiinnittää huomion organisaatioiden ominaisuuksiin. Tästä näkökulmasta *sopeutumattomuus* on toisinaan tervettä, sillä ”*jotkut ympäristöt ovat niin epäterveellisiä, että niitä pitää muuttaa*” (Underwood committee 1955, 3).

Käyttäytymispiirteiden ilmeneminen, niiden kokeminen ja poikkeavaksi tai ongelmalliseksi määrittely riippuvat ympäristön odotuksista ja toleranssista. Eri koulut tai yksittäiset opettajat eroavat siinä, millaisen käyttäytymisen ne kokevat ongelmakäyttäytymiseksi (Jahnukainen 2003, 503–504; Clough, Garner, Pardeck & Yuen 2005). Käyttäytymisen määrittely haastavaksi heijastaa opettajan uskomuksia ja kokemuksia. Se on myös riippuvainen opettajan stressitasosta, luottamuksesta omiin kykyihin, odotuksista ja standardeista oppilaan suoriutumisen suhteen. Siihen vaikuttavat ympäristötekijät kuten ryhmäkoko. (Pihlaja, Sarlin & Ristkari 2015; Ford 2007.) Käyttäytymisen vaikeuksien määrittely on myös laajemmin sidoksissa kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Esimerkiksi lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen liittyvät normit ja erot koulujärjestelmissä vaikuttavat siihen, millainen kokeminen ja käyttäytyminen on suotavaa ja hyväksyttävää ja millainen ei (Winzer 2005; Kuorelahti 2001). Käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöitä on mahdotonta määritellä universaalisti (Kivirauma 1995).

Kaikessa koulukontekstissa ongelmalliseksi koetussa käyttäytymisessä ei suinkaan ole kyse oppilaan käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöstä vaan kyse voi olla pyrkimyksestä turvata koulun tarpeet instituutiona: järjestys ja koulutyön sujuvuus sekä ajan ja lasten aktiivisuuden ja olemuksen kontrollointi (Harrison, Vannest, Davis & Reynolds 2012; Thomas 2005). Koululaitoksessa ”*oppilaat luokitellaan normaalioppilaiksi silloin, kun he ovat vastaanottavaisia koulun normeille, annetulle opetukselle ja sen moraalisille ohjeille ja selviävät niistä*” (Rinne 2012, 46–47). Lapsen auttaminen ei aina perustu oppilaan tarpeisiin vaan siihen, että käyttäytymistä ei hyväksytä tietyssä instituutiossa. Näin ollen ammattiryhmät, joiden palvelut on näennäisesti tarkoitettu tukemaan lapsia, tukevatkin instituutioita. ”*Emotionaaliset tarpeet’ voivat olla kuvitelma, joka on rakennettu, jotta voidaan paeta epävarmuutta, jota järjestyksenpidon epäonnistuminen tuottaa.*” (Thomas 2005, 64.)

Sosioemotionaalisten vaikeuksien määrittelyn haasteisiin sisältyy myös emootioiden tutkimisen ongelma. Tunne-elämän vaikeuksien määrittely perustuu yksilöiden henkilökohtaisiin kokemuksiin. Käyttäytymistä voidaan havainnoida, mutta tunteita tutkittaessa – niihin liittyvistä neurofysiologisista reaktioista huolimatta – ollaan useimmiten subjektiivisten arvioiden, kuvausten ja määritelmien varassa. (Bowers 2005, 88)

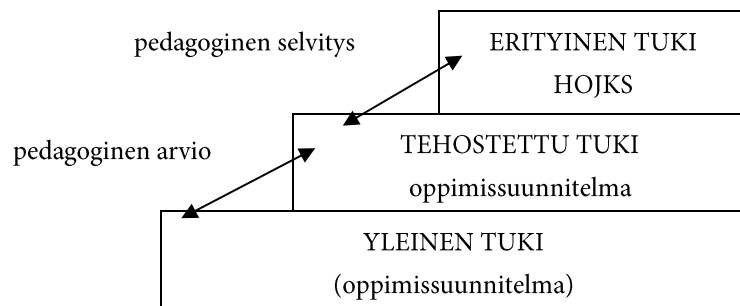
Tässä tutkimuksessa on päädytty käyttämään nimikettä *sosioemotionaalista tukea tarvitseva lapsi*, sillä tutkimuksen painopiste on oppilaan tukemiseen tähtäävässä toiminnassa. Kohteina ovat sosioemotionaalisen tuen määritelmät ja sisältö sekä se, millaisille oppilaille sitä annetaan. Myös uusimmissa suomalaisissa normiteksteissä oppilaita määritellään heidän tarvitsemansa tuen kautta. Nimike on kankea ja keinotekoinen, mutta sitä käytetään paremman vaihtoehdon puuttuessa. Sillä pyritään neutraaliin lähestymistapaan olematta ongelmakeskeinen, sijoittamatta ongelmia oppilaaseen ja ottamatta kantaa ongelmien syihin. Tutkimuksessa tiedostetaan, että *sosioemotionaalista tukea tarvitseva lapsi* on – monien muiden nimikkeiden tavoin – käsitteenä suhteellinen, sidoksissa kuhunkin koulukontekstiin ja opettajien normaaliuskäsitteisiin. Se, millaista oppilasta nimikkeellä luonnehditaan, määräytyy eri kouluissa eri kriteerein.

## 5 Koulu pedagogisen tuen ympäristönä

Englanninkielisessä kasvatukseen liittyvässä kirjallisuudessa suositaan käsitettä *erityiset kasvatukselliset/koulutukselliset tarpeet* (*special educational needs, SEN*). Lapsella määritellään olevan erityisiä tarpeita, jos hänellä on oppimisen vaikeuksia, jotka ovat suurempia kuin enimmällä osalla ikäluokkaa tai ne aiheuttavat vamman, joka estää lasta hyödyntämästä lähikoulunsa tarjoamia yleisiä koulutuksellisia mahdollisuuksia (Education Act UK 1996, kohta 312). SEN-käsitteen suosiosta huolimatta koko erityistarvediskurssin hylkäämistä on vaadittu perustellen, että se on todellisuudessa johtanut ulossulkeviin käytänteisiin opetuksessa. Runswick-Cole ja Hodge (2009, 198) esittävät, että tarpeisiin takertumisen sijaan tulisi puhua koulutuksellisista oikeuksista, sillä erityisistä tarpeista puhuminen sijoittaa edelleen ongelman lapseen. Näkemys vastaa UNESCO:n linjausta siitä, että koulutuspolitiikassa tulisi lisätä oikeuksiin perustuvaa lähestymistapaa (UNESCO 2007). Oppilaiden välisiin eroihin keskittymisen sijaan olisi hyödyllisempää suunnitella opetusta oppimistulosten kannalta (Florian 2008, 203).

Suomalaisessa perusopetuksessa oppilaalle, jolla on oppimisessaan vaikeuksia, on saatettu antaa osa-aikaista erityisopetusta tai hänet on *siirretty erityisopetukseen*. Perusopetuslaki määritteli, että lähtökohtana on erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksessa aina, kun se on mahdollista (PoL 17 § 2009) eli siirtäminen ei aina merkinnyt siirtymistä toiseen fyysiseen ympäristöön. Pedagoginen tuki systematisoitiin ns. kolmiportaisen tuen malliksi (kuvio 7) vuonna 2010. Mallissa korostuvat ennaltaehkäisevyys, suunnitelmallisuus sekä oppilaan ja huoltajien osallisuus. Lähtökohtana on, että kaikilla oppilailla on yksilölliset ohjauksen ja tuen tarpeensa. *Yleisen tuen* tasolla voidaan vastata näihin tarpeisiin monin eri tavoin opetusta ja ympäristöjä eriyttämällä. Mikäli oppilas tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, hänelle tulee antaa *tehostettua tukea* hänelle laadittavan oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa. (PoL 16 a §.) Mikäli ilmenee, että edes tehostettu tuki ei ole riittävää, laaditaan pedagoginen selvitys, joka on kokoava esitys oppilaan kokonaistilanteesta, annetusta tuesta, sen vaikuttavuudesta ja riittä-vyydestä. Pedagogisen selvityksen pohjalta useimmiten esitetään *erityisen tuen* aloittamista, josta tulee tehdä hallintopäätös. Myös pääsääntöinen opetusryhmä määritellään tässä

päätöksessä (PoL 17 §). Erityisen tuen oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) yhteistyössä oppilaan ja huoltajan kanssa (PoL 17 a §). Jos oppilaan tuen tarve vähenee, siirrytään portaita takaisin alaspäin samojen prosessien kautta. Kolmiportaisen tuen mallissa tuen tasot ja muodot on erotettu toisistaan. Esimerkiksi tukiopetusta ja osa-aikaista erityis-opetusta voidaan antaa kaikilla kolmella tuen tasolla (Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteet 2014).



KUVIO 7. Kolmiportaisen tuen malli

Kolmiportainen tuki on haaste perusopetukselle, koska se merkitsee käytänteiden muuttamista tukipalvelujen jatkumo -ajattelun suuntaan (Naukkarinen 2012) normaali-epänormaali -dikotomiaan perustuvien toimenpiteiden sijaan.

*Vastuuta paljon tukea tarvitsevan oppilaan opettamisesta on vuosikymmeniä siirretty erityisluokille ja erityiskouluille. Tämä on vahvistanut luokan- ja aineenopettajien sekä opettajankouluttajien sosiaalistumista sijoituspaikkojen jatkumo -ajatteluun. Nyt heidän haasteenaan on soveltaa tavallisessa opetuksessa niitäkin oppilaan tukemisen periaatteita ja käytäntöjä, jotka on perinteisesti säilytetty erityisopettajien toimenkuvaan. Erityisopettajien ja heidän kouluttajiensa haasteena on puolestaan tuoda entistä enemmän esille erityisopettajan rooli luokan- ja aineenopettajan työparina ja tukijana. (emt. 429.)*

## 5.1 Erityiskoulu- ja -luokkaopetuksen perinne

Suomessa on hallinnut pitkään koulutuksen kaksoisjärjestelmä, jossa yleis- ja erityisopetus on pidetty erillään sekä hallinnollisesti että käytännön koulutyössä. Kaksoisjärjestelmä perustuu uskomuksiin ja näkemyksiin, joiden mukaan erillään oleva koulu-

järjestelmä erityiskouluineen ja -luokkineen on tarkoituksenmukainen. (Nauka-rinen 2004, 19.) Erityisopetusta on annettu Suomessa 1800-luvun puolivälistä lähtien. Ensimmäisenä kohderyhmänä olivat *aistivammaiset*. Seuraavan vuosisadan vaihteessa, jo ennen oppivelvollisuuskoulua, suurimpiin kaupunkeihin perustettiin *heikkolahjaisille* tarkoitettuja apukouluja, joihin lähes kaikki erityisopetukseen liittyvä keskustelu puolen vuosisadan ajan keskittyi ja joista muodostui erillisen erityisopetuksen perusrakenne. (Kivirauma 2004, 10.) Poikkeavien oppilaiden erotusluokat muodostuivat yleensä niin, että tavalliset luokat *vapautettiin* häiritsevästä ja heikosti menestyvästä oppilaista omiksi luokikseen. Luokista tuli sekaluokkia, joissa opiskeli sekä *pahantapaisia* että *heikkolahjaisia* oppilaita. Nämä ensiyritykset eivät yleensä olleet pitkäaikaisia. *Pahantapaiset* oppilaat saatettiin myös erottaa kokonaan koulusta tai sijoittaa muusta kansakoulusta selvästi erillisiin koulusiirtoloihin. (emt. 11.)

Erityisopetus kasvoi Suomessa tasaisesti itsenäisyyden ensimmäisinä vuosikymmeninä, mutta lainsäädännön vuoksi siitä tuli hyvin kaupunkilainen ilmiö. Maalaiskunnilla ei ollut velvollisuutta järjestää erityisopetusta. Toisen maailmansodan jälkeen erityisopetus laajeni *tunne-elämältään häiriintyneiden ja sosiaalisesti sopeutumattomien* opetukseen. Perustettiin ensimmäiset *tarkkailuluokat*. (Holopainen, Luokola & Niemelä 1999, 55.) Suomalaisessa erityisopettajakoulutuksessa aloitettiin 1962 tarkkailu- ja koulukotiopettajiksi pätevöittävät opinnot. Vuonna 1977 koulutuslinja yhdistettiin apukoulu- eli EMU-opettajalinjan (Erityisopetus, Mukautettu opetus suunnitelma) kanssa. Vasta vuonna 1995 kullekin erityisopetuksen osa-alueelle räätälöidyt opetus suunnitelmat lakkautettiin. (emt. 65.)

Tarkkailuluokkia (sitten ESY-luokkia) hajautettiin yleisopetuksen kouluihin. Ne saattoivat kuitenkin kuulua hallinnollisesti erityiskoulujen alaisuuteen. Ratkaisua perusteltiin muun muassa opetuksen koordinoinnilla ja kehittämisellä (Alapaattikoski, Dannström, Lehtonen, Pihlajaniemi & Vuorinen 1993, 34). Erillinen kouluyksikkö nähtiin häiriikköoppilaiden omana kouluna, jossa kaikki kokevat olevansa samanarvoisia. Siellä oppilas vapautuu leimasta, joka häneen on entisessä koulussa lyöty. (emt. 29; Kuorelahti 2001.) Muissakin maissa erillisiä pienluokkia on perusteltu sekä oppilaan itsensä että muiden oppilaiden edulla. Häiriikköoppilaiden on koettu häiritsevän sekä muiden että omaa oppimistaan kykenemättä hyödyntämään koulutuksellisia mahdollisuuksiaan (Rubin, Simson & Betwee 1966, 29).

Suomessa erityisluokkien oppilaiden on todettu viihtyvän koulussa muita oppilaita paremmin ja he pitävät koulunkäynnistä muita enemmän (Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004; Kuorelahti 2001), mutta kouluun yleisesti liitetään enemmän negatiivisia tunteita (Kuorelahti & Vehkakoski 2009). Kuorelahti (2001) totesi oppilaan siirtämisen erityisluokkaan vähentävän lintsaamista, alisuoriutumista ja koulussa esiintyvää antisosiaalista käyttäytymistä. Noin 80 % vanhemmista näki positiivisia muutoksia lapsessaan siirron jälkeen. Toisaalta oppilaiden välisten suhteiden laatu on



erityisluokissa muita luokkia useammin negatiivinen, ja kiusaamista on enemmän (Rinne ym. 2004). Erityisluokkien oppilaat kokevat suhteen omaan luokanopettajaansa positiivisemmaksi kuin muilla luokilla opiskelevat oppilaat. Positiivinen opettajasuhde perustuu siihen, että oppilaat kokevat opettajien auttavan heitä tekemään parhaansa, kun opettajilla on enemmän aikaa kuunnella ja luoda yksilöllinen suhde oppilaaseen. (Kuorelahti 2001; Davies 2005; Kuorelahti & Vehkakoski 2009.)

Edellä esitellyn tutkimustiedon valossa nähdään, että aikana, jolloin opetuksen kaksoisjärjestelmä kukoisti, käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöisille oppilaille tarkoitettua erityisluokkaa pidettiin tuloksellisena ja tehokkaana ratkaisuna (Kuorelahti 2001). Vastakkaisia tutkimustuloksia ja kritiikkiä on kuitenkin esitetty paljon. Jos tuloksellisuutena pidetään oppilaan kuntoutumista ja sitä mitataan siirtoina takaisin lähikouluun, luvut eivät ole mairittelevia. Vähimmillään 1980- ja 1990-luvuilla 10 % tarkkailuluokkien oppilaista siirrettiin perusopetusvuosien aikana takaisin yleisopetukseen. Mitä pidemmän aikaa oppilas oli opiskellut erityisluokalla, sitä epätodennäköisemmäksi siirtyminen kävi. (Seppovaara 1998.)

Pienluokkaopetuksen mielekkäisyys kyseenalaistettiin Yhdysvalloissa jo 1960-luvulla, kun oli todettu, että *häiriintyneiden ja emotionaalisesti vammaisten (emotionally handicapped)* lasten pienluokkaopetus ei yleisesti ottaen ollut kuntouttavaa (Rubin ym. 1966). Oppimisen todettiin jopa hidastuvan homogeenisissa pienluokissa erityisesti oppilaille, joilla on sosiokulttuuraisesti deprivoinen tausta ja lieviä oppimisen vaikeuksia. Yhtenä syynä nähtiin oppilaan menestymistä koskevien odotusten madaltuminen. (Dunn 1968; Rosenthal & Jacobson 1966). Segregoitujen järjestelyiden vaihtoehtoisiksi Dunn esittää muutoksia kouluorganisaatioon, opetussuunnitelmaan, henkilökuntaan sekä käytettävään välineistöön. Suurelle joukolle erityisopettajia olisi etsittävä uudentyyppisiä rooleja esimerkiksi tiimiopettamisessa, luokattomassa alkuopetuksessa ja joustavissa ryhmittelyissä. Niistä oppilaista, joilla on lieviä oppimisen vaikeuksia, tulisi ottaa vastuu yleisopetuksessa. Näiden oppilaiden opettajille tulisi järjestää resurssiopettajan konsultointi- ja tutorointitukea. Diagnostiikka ja tuen suunnittelu olisi siirrettävä psykologeilta ja lääkäreiltä erityisopettajille. Näin erityisopettaja alkaisi toimia osana yleistä opetusta eikä erillään siitä. (Dunn 1968.) Uusimmat suomalaiset pedagogiset suuntaukset ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ovat hämmästyttävän yhdenmukaisia Dunnin päätelmien kanssa. Sekä tukea saavien että muiden oppilaiden osaamistulosten näkökulmasta ihanteellisimpana ratkaisuna pidetään sitä, että tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat tukensa lähtökohtaisesti muun opetuksen yhteydessä niin, että samassa ryhmässä on korkeintaan muutama muu tukea saava oppilas (Vainikainen ym. 2018, 9).

## 5.2 Osa-aikainen erityisopetus ja muu tuki

Kansa- ja oppikoulujärjestelmästä peruskoulujärjestelmään siirtymisen pelättiin luovan pedagogisia ongelmia oppilasjoukon heterogeenisyyden vuoksi. Uhkaavien pedagogisten vaikeuksien välttämiseksi luotiin maanlaajuinen osa-aikaisen erityisopetuksen järjestelmä. (Kivirauma & Ruoho 2007, 285.) Erityisopetusta alettiin järjestää ns. normaalisuusperiaatteen mukaan. Periaatteena oli, että lievemmin poikkeavia oppilaita pyritään auttamaan siinä perusjoukossa, jossa he normaalisti työskentelevät. Periaate merkitsi tukiovetuksen aloittamista ja osa-aikaisen erityisopetuksen suosimista erityisluokalle tai -kouluun siirtämisen ollessa viimeinen vaihtoehto. Osa-aikaisen erityisopetuksen osuus erityisopetuksessa moninkertaistui nopeasti, mikä selittyy osittain erityisopettajien määrän kasvulla (emt. 290).

Osa-aikaista erityisopetusta järjestetään Suomessa kansainvälisesti vertailtuna poikkeuksellisen laajasti (Meijer 2003; Kivirauma & Ruoho 2007, 288). Lukuvuonna 2016–2017 sitä sai noin viidennes (22 %) peruskoulujen oppilaista (SVT 2018). Osa-aikaisen erityisopetuksen katsotaan selittävän merkittävästi sitä, että erot heikoimmin ja parhaiten opiskelussaan suoriutuvien oppilaiden välillä ovat maassamme olleet pienempiä kuin muualla (OECD 2000; 2004). Perusopetuslaissa osa-aikainen erityisopetus määritellään *muun opetuksen ohessa annettavaksi erityisopetuksiksi niille oppilaille, joilla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään* (PoL 16 §). Se on luonteeltaan oppimisedellytyksiä vahvistavaa ja oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia ehkäisevää. Sitä annetaan *”joustavin järjestelyin samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. Osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteet ja sisällöt nivelletään oppilaan saamaan muuhun opetukseen. Sen toteuttamista suunnitellaan, sen tarvetta ja vaikutuksia arvioidaan opettajien keskinäisenä yhteistyönä sekä yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa.”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 75.)

Käyttäytymis- ja tunne-elämähäiriöisten lasten määrä osa-aikaisessa erityisopetuksessa kasvoi vuoteen 1987 asti. 1990-luvulla heidän osuutensa tilastoissa romahti, ja osa-aikaisen erityisopetuksen syyksi kirjattiin yhä useammin lukemisen, kirjoittamisen tai matematiikan oppimisvaikeus käyttäytymisen vaikeuksien sijaan. (Kuorelahti 2001, 67.) Erityisopetuksen tilastoinnissa on haasteensa, ja aikarajojen luotettava tarkastelu on rajallista. *Pahantapaisuuteen, sittemmin käyttäytymishäiriöihin, liittyvien tilastojen vertailua vaikeuttavat muutokset määritelmässä ja tilastointiyksiköissä: ”1980-luvulla aihetta tilastoitiin tarkkailuopetukseen sijoitettujen määrien avulla, 1985 alkaen sopeutumattomien erityisopetuksen (ESY) käsitteellä, ja vuodesta 2001 eteenpäin syyperustaisesti (sijoitussyy: tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus)”* (Jahnukainen 2012, 392–393.) Erityisopetusta saavien oppilaiden määrät eivät kuitenkaan sinänsä kerro vaikeuksien yleisyydestä, vaan pikemminkin erityisopetuksen järjestämisestä, johon vaikuttavat näkemykselliset ja taloudelliset tekijät.

Osa-aikainen erityisopetus on perinteisesti järjestetty pienryhmä- tai yksilö-opetuksena. Osa-aikaisen erityisopetuksen on todettu lisäävän oppilaiden osaamisen tunnetta lukuaineissa sekä kotitehtävien tekemistä. (Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004.) Erityisopetus näyttäisi auttavan lasta sekä minäkuvan että kouluuoriutumisen osalta niin, ettei lapsi koe leimautuvansa erilaiseksi tai huonommaksi kuin muut (Kuorelahti & Lappalainen 2012, 406). Toisaalta näiden oppilaiden on todettu joutuvan muita useammin kiusaamisen kohteeksi ja pelkäävän erityisopetuksen ja yksilöllisen ohjauksen tarpeen olevan sen syynä (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 45–63). Erityisopetuksen negatiivisten puolien minimoimiseksi on kehitetty uusia opetuksellisia malleja, kuten kahden opettajan yhteisopettajuusmalleja osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamiseksi. Yhteistyöskentelyn avulla luokanhallinta, oppilaiden yksilöllinen ohjaus ja monipuolinen opetus paranevat. (emt. 95–96.)

### 5.3 Inklusiivinen koulu

*Inklusio kuvaa prosessia, jossa koulu yrittää kohdata kaikki oppilaansa yksilöinä tarkastelemalla uudelleen opetussuunnitelmallista organisaatiotaan ja tarjontaan. Tämän prosessin avulla koulu rakentaa kykynsä ottaa vastaan kaikki lähiseudun oppilaat, jotka haluavat olla koulun oppilaita. Tämän tekemällä se vähentää tarvetta sulkea oppilaita ulkopuolelle. (Sebba & Ainscow 1996.)*

Inklusiivisessa kasvatuksessa ja koulutuksessa ei ole kyse vain erityisen tuen tarpeista, vaan se koskee kaikkia oppilaita (Slee 2011, 116; Meijer 2003, 23–26). Inklusio on täyttä ja aktiivista osallistumista kouluelämään sekä sitä, että on muiden silmissä arvostettu ja tärkeä kouluyhteisön jäsen (Farrell 2000, 154). Inklusio on prosessi, jossa kaikkien oppijoiden moninaiset tarpeet tunnustetaan ja niihin vastataan kehittämällä fyysistä, sosiaalista ja asenteellista ympäristöä sellaiseksi, että jokainen voi toimia omista yksilöllisistä lähtökohdistaan käsin (Wedell 2008). Se syvenee ja ruokkii itse itseään opettamalla yhteisön jäsenet havaitsemaan uusia kehittämishaasteita ja näkemään poistettavia oppimisen ja osallisuuden esteitä (DfES 2001; Sebba & Ainscow 1996). Osallisuuden esteitä voivat olla esteelliset rakennukset, lääketieteelliset tarpeet, opetussuunnitelmalliset tarpeet, avustavan henkilökunnan puute taikka piiloisemmat syrjivät prosessit, jotka liittyvät sellaisiin seikkoihin kuin sosioekonomiset olosuhteet, sukupuoli tai rotu. Useimmiten oppilaiden väliaikaiseen tai pysyvään ulkopuolelle sulkemiseen johtavat heidän käyttäytymiseensä liittyvät syyt, vaikka on selvää, että käyttäytymisen hyväksyttävyys on kontekstuaalista. Käyttäytyminen, joka hyväksytään yhdessä koulussa, voi johtaa ulossulkemiseen toisessa. (Sebba & Ainscow 1996.)

Runswick-Cole (2008) toteaa, että fyysiset tarpeet on helpompi kohdata kuin tunne-elämään tai käyttäytymiseen liittyvät tarpeet, jotka vaikuttavat kielteisesti muihin lapsiin. Vallitseva dogmi tuntuu olevan, että ne, jotka sopivat olemassa oleviin järjestelmiin vähäisellä tuella, ovat inkluusiokelpoisia, kun taas ne, joiden käyttäytyminen on haastavaa, eivät sitä ole.

Inklusiivisuuden edistäminen keskittyy vielä monin paikoin kysymykseen lähikoulusta ja erityiskoulusta. Kysymys opetuksen järjestämisen paikasta on usein ohittanut kysymykset opetuksen tavoitteista, laaduista ja menetelmistä (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012). Vaikka fyysinen yhdessäolo on inkluusion edellytys, se ei kuitenkaan ole sen ydin tai tae. Lähikoulu, jossa on paljon erityisen tuen oppilaita, ei automaattisesti ole inklusiivinen koulu. Lapsi voi olla lähikoulunsa yleisopetuksen luokassa ulkopuolinen opettajien tai luokan muiden oppilaiden asenteiden takia (Evans & Lunt 2002). Ilmiötä kutsutaan sisäiseksi eksklusioksi (Rouse 2016).

Inklusion voimakkaasti sosiaalisesta luonteesta johtuen se voitaneen katsoa onnistuneeksi, kun sekä oppilas, opettaja, vanhemmat että koko kouluyhteisö kokevat luonnolliseksi ja oikeaksi sen, että oppilas opiskelee ryhmässä ja kuuluu joukkoon. Onnistumisesta kertoo myös se, että kokemuksen myötä opettajan ja kouluyhteisön asenteet inkluusiota ja yksittäistä oppilasta kohtaan ovat muuttuneet positiivisemmiksi. Onnistunut inkluusio ei kuormita opettajaa eikä oppilaita. Todellisessa inklusiivisessa ympäristössä ei myöskään kiusata puolin eikä toisin. (Frederickson, Simmons, Evans & Soulsby 2007, 105.)

Suuri osa varhaisista inkluusiotutkimuksista kohdistui inkluusion sosiaalisten pikemmin kuin akateemisten vaikutusten selvittämiseen (Katz & Miranda 2002, 26). On todettu esimerkiksi, että tavallisissa opetusryhmissä opiskelevien älyllisesti kehitysvammaisten ja autismikirjon oppilaiden sosiaalinen kyvykkyys kehittyy, kun taas homogeenisissa erityisryhmissä se jopa taantuu (Cole & Meyer 1991, Saint-Laurent, Fournier & Lessard 1993; Frederickson ym. 2007; Hall & McGregor 2000). Tutkimustulokset ovat kahtalaisia, sillä toiset tutkijat eivät ole löytäneet eroja sosiaalisten kontaktien ja ystävyysuhteiden määrässä verrattaessa inklusiivista opiskelua ja erillistä erityisopetusta (Nakken & Pijl 2002). Saattaa olla myös, että toisten lasten positiivinen suhtautuminen poikkeaviin koulutovereihin ei merkitse vastavuoroista ystävyysuuhdetta vaan epäsymmetristä auttaja-autettavasuhdetta (Frederickson 2010).

### 5.3.1 Inklusio koulutuspoliittisena suuntauksena

Inklusio ymmärretään usein kapeasti koulumaailman ilmiöksi (Isosomppi & Leivo 2015). Se on kuitenkin koulukontekstia laajempi yhteiskunnallinen käsite. 1990-luvulta lähtien se on ollut kansainvälisesti keskeinen yhteiskuntapoliittinen lähtökohta koulutuksen, sosiaalipolitiikan ja hyvinvoinnin kehittämisessä. Inklusiota edeltävän integraatioajattelun lähtökohtana oli ottaa aiemmin segregoidut ja näkymättömissä olleet

ryhmät mukaan tavanomaisiin yhteiskunnan toimintoihin ja ympäristöihin, kuten tavallisiin kouluihin. Integraatio ja mainstreaming-liike viittasivat siihen, että oppilas oli jo erotettu lähialueen tavallisesta koulusta ja sai nyt uudelleen koulunkäyntioikeuden tässä koulussa (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999). Inklusiossa puolestaan kaikki ovat lähtökohtaisesti samassa koulussa (Murto 1999). Inklusio nähdään ihmisoikeuskysymyksenä. Se perustuu demokraattisiin arvoihin ja ihanteisiin, jotka edistävät jokaisen ihmisen joukkoon kuulumisen ja hyväksynnän kokemuksia yhteiskunnassa (Foreman & Arthur-Kelly 2008). Inklusion tavoittelemaa tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta voidaan tarkastella sekä universaalien oikeuksien että yksilön näkökulmasta. Kaikilla on oikeus saada samojen standardien mukaista koulutusta ja samat mahdollisuudet käyttää koko henkilökohtainen potentiaalinsa sekä saavuttaa koulutuksellisia kvalifikaatioita. Toisaalta inklusiivinen diskurssi korostaa individualisaatiota eli yksilöllistymistä, keskittymistä oppilaisiin sekä heidän kykyjensä määrittelyyn tarpeisiin yksilöllisesti. (Arnesen & Lundahl 2007.) Molemmista näkökulmista inklusio merkitsee muutosta perinteiseen käsitykseen koulusta toimintaympäristönä, joka voi luokitella oppilaat normaaleihin ja poikkeaviin (Ihatsu ym. 1999).

Suomessa inklusion käsitettä on käytetty lähinnä kouluun liittyvissä kysymyksissä. Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on, että kaikki oppilaat käyvät tavallista luokkaa lähikoulussaan. Tämä on Suomessa toteutunut huomoinnakin Euroopassa keskimäärin. (Naukkari 2012.) Tilastojen valossa inklusiivisen ajattelun nähdään kuitenkin etenevän. Yhä useampi erityisen tuen oppilas opiskelee ainakin osittain muun opetuksen yhteydessä, ei kokonaan erityisluokassa tai -koulussa. Vuonna 1998 erityiskoulujen oppilaiden määrä oli huipussaan, noin 2 % peruskoululaisista. Siitä lähtien osuus on pienentynyt tasaisesti. Vuonna 2017 enää 0,8 % oppilaista opiskeli erityiskouluissa. Kokonaan erillisissä erityisryhmissä opiskelevien määrä ei ole kuitenkaan vastaavana aikana puolittunut vaan vähentynyt 3,7 %:sta 2,9 %:iin eli noin 22 %. (SVT 2018c.) Kehityksen selittää ainakin osittain kouluintegraatio eli se, että erityiskouluja on yhdistetty muiden koulujen alaisuuteen ja erityisluokkia on hajautettu lähikouluihin, mutta toiminnan integroiminen koulun muuhun opetukseen on epäonnistunut.

Inklusioita ei ole mainittu kertaakaan Perusopetuslaissa eikä vuosien 1994 ja 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, ei myöskään Opetusministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa 2007–2012. Inklusiopyrkimys on kuitenkin kuvattu toisin sanoin. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa määrätään, että opetuksen järjestämistä yleisopetuksen luokalla tulee harkita myös silloin, kun oppilaalla on vaikeampia oppimisvaikeuksia, sopeutumattomuutta tai vammaisuutta, kunhan integraation toteuttamiseen on olemassa *suotuisat ja tarpeelliset tukitoimenpiteet* (Opetushallitus 1994). Seuraavassa versiossa (Oph 2004) määritellään oppilaan oikeus lähtökohtaisesti opiskella omien edellytystensä mukaisesti yhdessä

ikätovereidensa kanssa. ”Mikäli oppilaan opiskelu muun opetuksen yhteydessä ei ole mahdollista tai se ei ole oppilaan kehityksen kannalta tarkoituksenmukaista, opetus tulee järjestää osittain tai kokonaan erityisopetuksen ryhmässä.” (emt. 24.)

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsite inklusio mainitaan kerran: Perusopetuksen tehtäviä lueteltaessa mainitaan, että ”Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä pidetään huoli.” (Oph 2016, 18.) Tuen järjestämisen keskeisenä periaatteena linjataan, että ”Tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun. (emt. 61.) Normiteksti ei sisällä klausuulia muiden oppilaiden oikeuksista kuten Ison-Britannian koulutuslaki (Education Act UK 1996, kohta 316), jossa mainitaan, että oppilasta tulee opettaa lähikoulussa, jollei se ole yhteensopimatonta hänen vanhempiensa tahdon tai muiden oppilaiden tehokkaan opetuksen järjestämisen kanssa.

Vaikka inklusiota ei normiteksteissä juuri mainita nimeltä, yhteisöllisyys, osallisuus ja sosiaalinen näkökulma oppilaan vaikeuksiin nostetaan perusopetuksen kantavien periaatteiden joukkoon. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen tulee aloittaa tarkastelemalla, soveltuvatko koulussa käytössä olevat toimintatavat, opetusjärjestelyt ja oppimisympäristöt oppilaalle (Oph 2014, 62). Huomiota tulee kiinnittää oppimisen esteettömyyteen sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen. (emt. 61.)

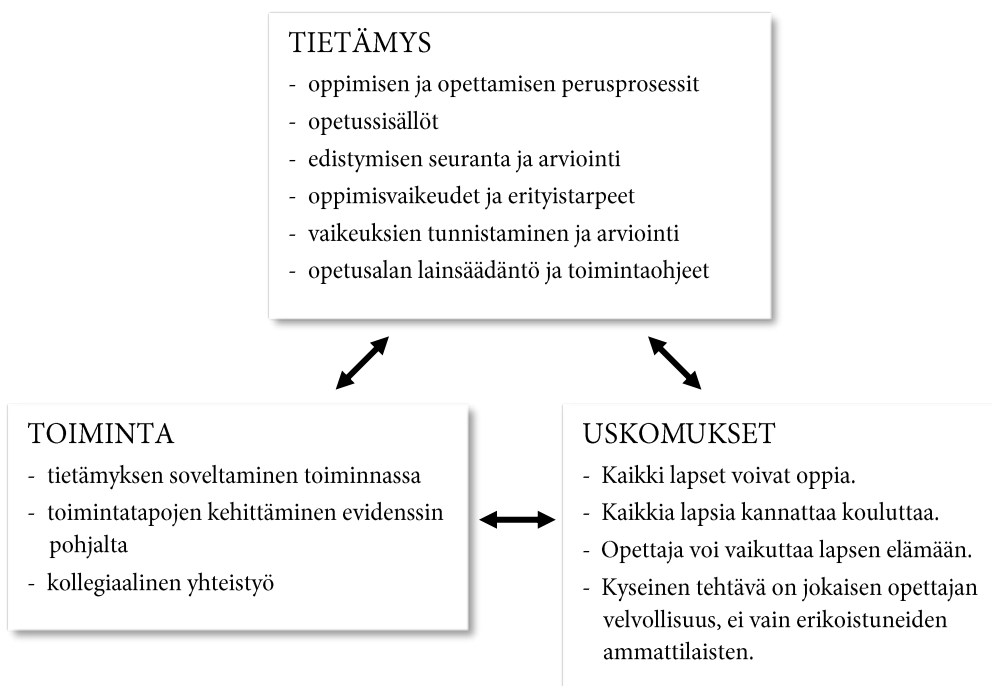
### 5.3.2 Inklusiivinen opettajuus

*Miksi jotkut opettajat haluavat opettaa näitä lapsia? He pitävät ja välittävät näistä lapsista ja nuorista riittävästi halutakseen työskennellä heidän kanssaan. He näkevät oppilaiden potentiaalin ja haluavat opettaa heitä hyvin.* (Kauffman & Landrum 2013, 1.)

Perinteinen koulutuksen kaksoisjärjestelmäajattelu heijastuu näkemykseen opettajuudesta: ”On opettajia, jotka opettavat yleisopetuksen oppilaita, ja opettajia, jotka opettavat erityisoppilaita, ja nämä rajat on selkeästi vedettävä - -” (Naukkari 2005, 98). Jos luokanopettajat eivät hyväksy sitä, että heidän työhönsä kuuluu kaikkien oppilaiden opettaminen, he pyrkivät varmistamaan, että joku muu (useimmiten erityisopettaja) ottaa vastuun erityisopetusta tarvitsevista oppilaista, ja ryhtyvät vaivihkaa harjoittamaan erottelua (esim. erityisluokille) koulussa (emt. 13).

Asenteita, erityisesti opettajan asennoitumista oppilaan vaikeuksiin, pidetään tärkeänä tekijänä inklusion onnistumisen kannalta (Clough, Garner, Pardeck & Yuen 2005; Foreman & Arthur-Kelly 2008; Moberg & Savolainen 2003; Rouse 2008).

Myönteiset asenteet ja uskomukset ovat ehdoton mutta ei kuitenkaan riittävä edellytys luokkayhteisön erilaisuuden käsittelyyn (Scruggs & Mastropieri 1996). Rouse (2008) tiivistää inklusiivisen opettajan ominaisuudet kolmeksi ulottuvuudeksi: tietämys, toiminta ja uskomukset (kuvio 8). Tehokkaiden inklusiivisten toimintatapojen kehittäminen ei ole vain opettajien tietämyksen kasvattamista vaan myös sitä, että heitä rohkaistaan tekemään asioita eri tavoilla ja tarkastelemaan asenteitaan ja uskomuksiaan. Jos osa-alueista kaksi on kunnossa, on Rousen mukaan todennäköistä, että kolmaskin kehittyy. Toisin sanoen, jos opettajalla on uusinta pedagogista tietoa ja häntä kannustetaan toteuttamaan rohkeasti inklusiivisia käytänteitä, asenteet ja uskomukset muuttuvat ajan myötä. Vastaavasti, jos opettajilla jo on positiiviset uskomukset ja heitä tuetaan ottamaan käyttöön uusia toimintatapoja, he todennäköisesti omaksuvat myös uutta tietoa ja taitoja. (emt. 15.)



KUVIO 8. Inklusiivisen opettajuuden malli (Rouse 2008)

Lakkala (2008) sisällyttää inklusiiviseen opettajuuteen myös inklusiivisen koulu-kulttuurin, joka vaikuttaa opettajan toimintaan voimakkaasti. Inklusiiviseen koulu-kulttuuriin sisältyy ajatus opetuksen perustumisesta oppilaiden luonnolliseen erilaisuuteen (emt. 119). Inklusiivinen opettaja tarvitsee koko kouluyhteisön joustavan tuen

työlleen. Rehtorin rooli on erityisen merkityksellinen, ei ainoastaan opettajien tukijana, vaan hänen johtamistyylinsä on osallistavan opetuksen ja koulun uudistusten kannalta ratkaiseva tekijä. (Meijer 2003, 15.)

### 5.3.3 Inklusion kritiikkiä ja inklusiotutkimuksen haasteita

*Inklusioliike on koettu niin vahvana, ehdottomana ja yksinäisenä, että inklusion vastustaminen on kuin olisi vastaan Jumalaa, isänmaata, äitejä ja Elvistä (Long 1994).*

Suurin osa inklusiokritiikistä kohdistuu ns. *ehdottomaan inklusioon* tai *täysininklusioon*, joka tarkoittaa sitä, että oppilaille on aina yhtäläiset ihmisoikeuksiin perustuvat oikeudet osallisuuteen hänen tuentarpeeseensa katsomatta (Danforth & Morris 2006, 140–141; Kavale 2002). Äärimmillään se on vaatimus siitä, ettei pitäisi olla tarjolla muita vaihtoehtoja kuin lähikoulu. Kauffman ja Lloyd (1995) muotoilevat vaihtoehdoisen inklusion määritelmän: ”*Adaptiivisempi ja humanimpi inklusiivisen koulujärjestelmän määritelmä sallii sen, että on moninaisia koulusijoituspaikkoja, jotka tarjoavat olosuhteet, joissa jokainen tuntee olevansa turvassa, hyväksytty ja arvostettu sekä joissa jokaista tuetaan affektiivisen ja älyllisen kapasiteettinsa kehittämisessä*” (emt. 545). Tämä varovaisen tai vastuullisen inklusion näkökulma tunnustaa pienen osan oppilaita, joiden vaikeudet ovat niin vakavia ja monimutkaisia, että heidän inklusoimisensa päätarkoituksenmukaisuudesta on laaja yhteisymmärrys (Evans & Lunt 2002).

Suomalaiset opettajat, oppilaat ja heidän vanhempansa suhtautuvat inklusiiviseen kasvatukseen yleisesti ottaen varauksellisesti. Inklusion soveltuvuuden katsotaan olevan tapauskohtaista oppilaan ominaisuuksista riippuen. Kuten muissakin maissa, erityisesti käyttäytymisen haasteet ja vaikea vammaisuus koetaan haastavimpina inklusion kannalta (Meijer 2003; Heath, McLean-Heywood, Rousseau, Petrakos, Finn & Karagiannakis 2004; Danforth & Morris 2006; Ford 2007; Moberg & Pietilä 1985; Evans & Lunt 2002). Edellytetään, että jos oppilasta opetetaan samassa ryhmässä muiden kanssa, hänen täytyy kyetä etenemään muiden ehdoilla ja pysymään muiden tahdissa. Inklusion perusehtoina pidetään myös opetusryhmän pientä kokoa ja riittäviä henkilöstöresursseja, jotka mahdollistavat joustamisen ja yksilöllisen ohjaamisen (Blomberg 2008; Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Heiman 2004; Pavri 2010). Negatiivinen asenne haastavasti käyttäytyvien oppilaiden opettamiseen tavallisessa opetusryhmässä perustuu lähinnä vastuun lisääntymiseen, työllistävyyteen ja stressiin, koulutuksen riittämättömyyteen, epävarmuuden ja keinottomuuden tunteisiin sekä turvallisuushkien pelkoon (Heath ym. 2006; Cooley-Nichols 2004; Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Blomberg 2008).

Vaikka ideologinen ja poliittinen tuki inklusiolle on vankka, sen käytännön toteuttamiseen liittyvä empiirinen evidenssi on koettu vähemmän vakuuttavaksi (Kavale



2002, 210; Danforth & Morris 2006, 139; Lindsay 2003). Käsitteellinen epätasällisyys ja empiirisen tutkimuksen puute horjuttavat inklusiotutkimuksen uskottavuutta (Danforth & Morris 2006). Inklusion vaikutusten tutkimisessa kokeellisesti on haasteensa. Satunnaisotoksen saaminen on vaikeaa, ellei mahdotonta, ja otoskoot ovat usein pieniä (Lindsay 2003). On vaikeaa vertailla otoksia inklusiivisissa ja segregoivissa olosuhteissa. Koulupaikkaratkaisuja ei voida manipuloida tutkimuksissa ja ne aiheuttavat systemaattisia eroja määräytyessään oppilaiden vaikeuksien tason mukaan. Oma ongelmansa on myös tulosten mittaaminen. Miten inklusion menestyksellisyys määritellään ja miten sitä voidaan mitata? Pitäisikö se perustaa akateemisiin tuloksiin, sosiaalisiin tuloksiin, vanhempien, oppilaiden vai opettajien tyytyväisyyteen vai muihin mittareihin? (Nakken & Pijl 2001, 49; Foreman & Arthur-Kelly 2008, 114.) Koulu- tai luokkasijoituksen käyttämiseen indikaattorina pitäisi aina suhtautua kriittisesti (Danforth & Morris 2006, 139).

## 6 Sosioemotionaalinen tuki koulussa

Landrum, Tankersley ja Kauffman (2003) pohdiskelevat, mitä erityistä on erityisopetuksessa, jota annetaan oppilaille, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia. He katsovat, että kun opetetaan näitä oppilaita, tarvitaan uniikkeja interventioita, jotka eivät ole tyypillisesti saatavilla tai välttämättömiä yleisopetuksessa. ”*Tarvitaan ’erityistä erityisopetusta’, jossa tutkimustuloksiin perustuvien toimintatapojen varhainen, yhtenäinen ja pitkäjänteinen toteuttaminen on olennaista.*” He kuitenkin jättävät avoimeksi kysymyksen, tuleeko opettajien olla erityisen koulutuksen saaneita spesialisteja, joilla on erityislaatuista taitoa, tehdäkseen tuloksellista työtä käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien kuntouttamisessa.

Sosioemotionaalinen tuki oppilaalle voidaan järjestää joko *palvelumallin* tai *inkluusiomallin* mukaan. Palvelumalli perustuu vammaisuuden yksilölliseen malliin. Toimenpiteet kohdistetaan ensisijaisesti suoraan oppilaaseen (yleensä siten, että hänet otetaan erilleen) tarkoituksena auttaa häntä sopeuttamaan käyttäytymisensä koulu-ympäristöön. Oppilaaseen kohdistuvat interventiot voivat olla esimerkiksi kognitiivis-behavioraalisten strategioiden opettamista oman itsensä säätelykyvyn ja empatiataitojen kehittämiseksi. (Heath, Petrakos, Finn, Karagiannakis, McLean-Heywood & Rousseau 2004, 242; O’Mahony 2005; Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg 2004.) Jos toimenpiteet eivät tuota haluttua tulosta, oppilas voidaan siirtää entistä rajoittavampaan ympäristöön, jotta hänelle voidaan antaa yksilöllisempää tukea. Inkluusiomallissa ensimmäinen askel on sopeuttaa koulu-ympäristö lapsen tarpeisiin ja vasta toissijaisesti kohdistaa interventiot suoraan oppilaaseen (Heath ym. 2004, 242; O’Mahony 2005). Ympäristöön kohdistuvat interventiot perustuvat niiden tekijöiden lisäämiseen, jotka tekevät ilmapiiristä positiivisen, vastavuoroisen, huolehtivan, turvallisen, kannustavan ja menestymistä tukevan (Zins ym. 2004). Kun muiden näkemykset oppilaasta muuttuvat, muuttuu myös heidän käyttäytymisensä osana oppilaan ympäristöä. (Heath ym. 2004, 242; O’Mahony 2005.) Useimmiten käytössä lienee palvelumallin ja inkluusiomallin välimuoto, jonka klassinen muotoilu pitää edelleen paikkansa: ”*Koulu vaatii jatkuvasti oppilailtaan uusia sopeutumisia; ja jos oppilaiden halutaan tekevän ne ponnistelematta, koulun täytyy puolestaan kyetä jossain määrin sopeutumaan ja joustamaan tavassaan käsitellä yksilöitä*” (Underwood Committee 1955, 139).

Käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöiden ennaltaehkäisyä pidetään yleisesti ottaen tärkeänä, mutta silti liian usein toimenpiteisiin ryhdytään vasta kun vaikeuksista on tullut vakavia ja pitkäkestoisia (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss & Martinez 2005). Tästä syystä koko ikäluokkaan kohdistettavat ehkäisevät, hyvinvointia lisäävät toimet ovat ensisijaisen tärkeitä: Tuetaan kaikkien oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä ja rakennetaan positiivisia suhteita oppilaisiin sekä koko koulu-yhteisöön. Kannustavissa suhteissa lapselle kehittyy positiivinen minäkäsitys, luottamus ja turvallisuudentunne. (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph & Strain 2003.) Kun oppilaan vaikeus on havaittavissa, tavoitteena on pysäyttää vaikeuden kasvu ja, jos mahdollista, kääntää sen kehityssuunta tai korjata se. Puhutaan varhaisesta puuttumisesta, jolla tarkoitetaan sekä ongelmien tunnistamista lapsen ollessa pieni että niiden tunnistamista häiriön varhaisessa vaiheessa henkilön ikään katsomatta (Kauffman & Landrum 2013, 55). Interventioiden kohde (yksittäisestä oppilaasta koko luokkaan) riippuu siitä, onko tavoitteena vaikuttaa oppilaan taitoihin vai muuttaa koko yhteisön sosiaalista rakennetta.

## 6.1 Sosioemotionaalisten taitojen ja vaikeuksien arviointi

Sosioemotionaalista taidoista puhutaan useimmiten silloin, kun niistä on puutetta tai niissä on vaikeuksia. Useimmat sosioemotionaaliset arvioinnit tehdäänkin vaikeuksien näkökulmasta (Albrecht & Braaten 2008; Lappalainen & Sointu 2013). 2000-luvulle tultaessa on havaittu, että lääketieteelle tyypilliset puutteisiin, ongelmiin ja patologiaan perustuvat mittarit johtavat reaktiivisiin toimenpiteisiin eivätkä anna eväitä ongelmien ehkäisyyn ja henkisen hyvinvoinnin edistämiseen. Havainto on johtanut pyrkimykseen siirtää arvioinnin painopistettä vahvuuksien mittaamiseen (Romer, Ravitch, Tom, Merrel & Wesley 2011, 959; Epstein, Ryser & Pearson 2002; Cox 2006; Suldo & Shaffer 2008) sekä vuorovaikutuksellisempaan lähestymistapaan (Lappalainen ym. 2009). Epstein (2004) määrittelee vahvuuksiin perustuvan arvioinnin: Se on ”niiden tunne-elämään ja käyttäytymiseen liittyvien taitojen, kompetenssien ja luonteenpiirteiden mittaamista, jotka luovat tunteen henkilökohtaisista saavutuksista, edistävät tyydyttäviä suhteita perheenjäseniin, ikätovereihin ja aikuisiin, parantavat kykyä käsitellä vastoin-käymisiä ja stressiä sekä tukevat yksilön henkilökohtaista, sosiaalista ja akateemista kehitystä”.

Käytännössä puhetta vahvuuksista ja vahvuuksien esillä pitämisestä on pidetty pääasiassa minäkuvaan tasapainottavana tekijänä oppilailta, joilla on koulussa paljon vaikeuksia. Aidosti vahvuuksiin perustuva arviointiparadigma perustuu kuitenkin siihen, että jopa kaikkein haastavimmin käyttäytyvillä lapsilla on vahvuuksia, joiden varaan voidaan rakentaa kasvatuksellisia ja kuntoutuksellisia toimenpiteitä (Cox 2006;

Epstein ym. 2002, 209). Menestyksellisen inklusion todennäköisyys lisääntyy, kun arviointi perustuu oppilaiden vahvuuksiin, ja arvioinnin tuottama tieto hyödynnetään opetuksen suunnittelussa ja oppimisstrategioissa (Lappalainen ym. 2009). Holistisesta näkökulmasta yhdistetty tieto vahvuuksista, taidoista ja rajoituksista tuottaa parhaan kokonaiskuvan (Cox 2006; Epstein ym. 2002, 209).

Lapsen sosioemotionaalisiin vahvuuksiin kohdistuvia suomenkielisiä mittareita on vähän. Tilannetta kuvaavaa on, että ensimmäistä suomalaisen peruskoulukontekstiin validoitua arviointityökalua *Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline KTA* (Sointu, Savolainen, Lappalainen, Kuorelahti, Hotulainen, Närhi, Lambert & Epstein 2018; alkup. *BERS-2, Behavioral and Emotional Rating Scale*, Epstein 2004), joka kohdistuu puhtaasti vahvuuksiin kouluikäisten lasten käyttäytymisessä ja tunne-elämässä, ollaan tätä kirjoitettaessa vasta julkaisemassa (3.10.2018). *Monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista MASK* (Kaukiainen, Juntila, Kinnunen & Vauras 2005; alkup. *School Social Behavior Scale*, Merrell 1993) on monitahoarviointiasteikko, jossa opettajan lisäksi oppilas itse, hänen luokkatoverinsa ja huoltajansa arvioivat oppilaan sosiaalisia taitoja sekä vaikeuksia emootioiden ja käyttäytymisen säätelyssä. Neuvolatoiminnassa paikkansa on vakiinnuttanut *Vahvuudet ja vaikeudet -kysely* (alkup. *SDQ, Strengths and Difficulties Questionnaire*, Goodman 2001), jolla kerätään tietoa lasten psykososiaalisesta hyvinvoinnista osa-alueina käyttäytymisen ja tunne-elämän oireet sekä lapsen vahvuuksien osalta muiden kanssa toimeen tuleminen taidot (Borg 2017, 112).

Vaikka eri oppilaiden käyttäytyminen voi näyttää samanlaiselta, se saattaa palvella eri päämääriä. Toisinaan tarkoituksenmukaisempaa on käyttää *funktionaalista arviointia* eli arvioida lapsen toiminnan tarkoitusta ja tavoitteita kuin ulospäin havaittavaa käyttäytymistä sinänsä. Voidaan ajatella, että kutakin ongelmakäyttäytymisen muotoa vastaa kilpaileva sosiaalinen taito, jolla on sama funktio. Esimerkiksi huomiota saadakseen oppilas voi käyttäytyä prososiaalisesti tai häiritsevästi. Kun tiedetään ongelmakäyttäytymisen funktio eli mihin oppilas sillä tähtää, häntä opetetaan saavuttamaan sama tavoite hyväksyttävämmän käyttäytymisen avulla. Näin ongelmakäyttäytyminen tulee tarpeettomaksi. (Kauffman & Landrum 2013, 59; Gresham, Cook, Crews & Kern 2004, 35.)

Opettajat ovat ainutlaatuisessa ja itseoikeutetussa asemassa oppilaita arvioidessaan, sillä he ovat sisäistäneet hyvin koulun odotukset (Harrison, Vannest, Davis & Reynolds 2012). Lasten tunne-elämään ja käyttäytymiseen liittyvien arviointien tekemiseen suositellaan kuitenkin monitahoarviointia eli tiedon keräämistä monelta arvioitsijalta ja monilla metodeilla sekä näiden tietojen yhdistämistä. Eri arvioitsijoiden näkökulmat ovat tärkeitä, kun halutaan muodostaa kokonaisvaltainen, eri ympäristöt ja toiminnat kattava kuva oppilaasta. (Kuorelahti & Lappalainen 2012; Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008; McConaughy & Ritter 2002.)

Tietoa oppilaan käyttäytymisestä voidaan kerätä monenlaisin menetelmin kouluympäristössä. Oppilaan tuentatarkoituksien arvioinnissa opettajan suora havainnointi on keskeisin informaation lähde (Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2018, ks. Vainikainen ym. 2018). Suora havainnointi tarkoittaa käyttäytymisen seuranta-aikana aktuaalisessa tilanteessa, joka voi olla tyyppinen tilanne lapsen luonnollisessa ympäristössä tai näitä olosuhteita jäljittelevä strukturoitu ja kontrolloitu asetelma (Merrell 2008, 67). Suora havainnointi tuottaa useimmiten autenttista tietoa oppilaan käyttäytymisestä eri tilanteissa ja ympäristöissä, mutta vie paljon aikaa ja henkilöresursseja (Sointu, Savolainen, Lappalainen & Epstein 2012) sekä keskittyy usein ulospäin suuntautuneisiin käyttäytymisen piirteisiin (Harrison ym. 2012.)

Useimmiten eri osapuolten tekemiä havaintoja kootaan jälkikäteen kyselyjen avulla. Yleisiä kyselytyökaluja sosioemotionaalisen toiminnan arvioimisessa sekä tutkimus-tarkoituksiin että pedagogisiin tarkoituksiin ovat erilaiset arviointiasteikot ja tarkistuslistat, joissa arvioidaan käyttäytymiseen liittyvien väittämien sopivuutta oppilaaseen. (Riley-Tillman, Chafoules & Briesch 2007; Hosp, Howell & Hosp 2003.) Niiden avulla voidaan saada tietoa harvemmin toteutuvista mutta tärkeistä käyttäytymisen piirteistä, jotka eivät välttämättä esiinny ajallisesti rajoitetuissa suoran havainnoinnin tilanteissa (Merrell 2008, 99). Arviointiasteikot tuottavat eri osa-alueilta systemaattisesti organisoitua tietoa, jota pystytään määrittämään ja normittamaan pistemäärien avulla sekä käyttämään vertailuun viiteryhmän sisällä (McConaughy & Ritter 2002, 1309). Toisaalta arviointiasteikkojen tuottama informaatio sisältää vaihtelua riippuen arvioitsijasta, ympäristöstä, havaintoajanjaksosta sekä käytetyistä arviointivälineistä (Merrell 2008, 101). Mittaria valittaessa tulee pitää huolta siitä, että se soveltuu tarkoitukseen (Hosp ym. 2003, 207), mittaa havaittavaa käyttäytymistä, tuottaa erottelevaa tietoa, ottaa kontekstin huomioon ja mahdollistaa eri arvioitsijoiden arvioiden vertailun (McConaughy & Ritter 2002, 1310). Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa mittarin validiteettia voidaan arvioida sillä, miten hyvin kysymykset kohdistuvat olennaisiin ja interventioiden kannalta tärkeisiin käyttäytymispiirteisiin (ns. *so what* -kriteeri). Reliabiliteettinäkökulmasta arvioidaan, miten hyvin mittarin kysymykset kohdistuvat havaittavaan käyttäytymiseen, joka sisältää toimintaa (ns. *dead man* -kriteeri). Kielteisiä kysymyksiä tai myönteisen käyttäytymisen puutteita koskevia kysymyksiä käyttämällä tietyn tyyppisen käyttäytymisen vähentyminen voidaan tulkita erheellisesti edistykseksi. Esimerkiksi jos väittämä ”Pysyy paikoillaan” sopii lapsen paremmin kuin ennen, ylivilkkaasta lapsesta saattaa olla tullut masentunut. (Howell & Nolet 2000, Hosp ym. 2003.)

Käyttäytymistä voidaan arvioida myös haastatteluilla, joilla on vakaa asemansa psykiatrisessa arvioinnissa. Haastattelija yrittää johdattaa keskustelun kulkua kerätäkseen tarvitsemaansa tietoa. Haastattelumetodeja on monenlaisia löyhästä tiukasti strukturoituun haastatteluun. Sosiometrisiä menetelmiä käytetään vertaisryhmän sisällä

mittaamaan oppilaan sosiaalista statusta; vertaisten suosiota ja hyväksyntää sekä mainetta. (Merrell 2008, 174–175.) Sosiometrisessä arvioinnissa oppilaita tyypillisesti pyydetään nimeämään oppilastovereitaan erilaisiin rooleihin, kuten suosittu ja vähiten suosittu. Toverisuosio ei kuitenkaan mittaa suoraan lapsen sosiaalisia taitoja, vaan siihen vaikuttavat myös sosiaaliset roolit ja maine (Salmivalli 2008). Sosiometriset menetelmät voivat olla hyödyllisiä tunnistettaessa lapsia, joilta puuttuu sosiaalista kompetenssia, mutta ne eivät selitä lapsen vaikeuksien luonnetta tai syitä, joten ne eivät tarjoa hyödyllistä pohjaa ehkäisevien tai kuntouttavien toimenpiteiden suunnitteluun (Rose-Krasnor 1997, 114).

Myös itsearviointimenetelmiä sekä projektiivis-ekspressiivisiä menetelmiä (esim. piirtäminen ja lauseen jatkaminen) käytetään käyttäytymisen ja tunne-elämän arviointiin (Merrell 2008). Luotettavimmat arviot oppilaan käyttäytymisestä saadaan käyttämällä useampaa arviointimenetelmää. Arviointiasteikkojen tuottamat tulokset pitäisi vahvistaa strukturoidun haastattelun tai suoran havainnoinnin avulla (Hosp ym. 2003, 207). Vankka teoreettinen ymmärrys on tärkeää, sillä vain sen avulla tutkimustuloksia voidaan hyödyntää tulevien interventioiden suunnittelussa oppilaan tähänastisen kehityksen valossa (Merrell 2008).

## 6.2 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen

Sosioemotionaalisten taitojen interventioita suunniteltaessa tulisi esittää kolme perustavanlaatuaista kysymystä: Mitä pitäisi muuttaa? Miten se muutetaan? Mistä tiedetään, että valitut keinot tuottavat tulosta? (Gresham, Cook, Crews & Kern 2004, 40.) Toimintatapaa valittaessa on tarpeellista pohtia sen vaikuttavuutta, tehokkuutta, relevanssia ja kestävyyttä:

1. *Onko toimintatapa vaikuttava? Mikä on todennäköisyys sille, että halutut vaikutukset tai tulokset saavutetaan?*
2. *Onko toimintatapa tehokas? Mitkä ovat toimintatavan kustannukset ja hyödyt?*
3. *Onko toimintatapa relevantti? Sopiiko toimintatapa ympäristöön, toteuttajille ja asetelmaan tai kulttuuriin, jossa sitä toteutetaan?*
4. *Onko toimintatapa kestävä? Mitä tukea tarvitaan varmistamaan toiminnan täsmällinen ja pitkäkestoinen toteuttaminen ajan mittaan?*  
(Sugai & Horner 2006, 248.)

Seuraava interventioihin liittyvä kysymys on niiden sosiaalinen hyväksyttävyys. Siihen voidaan vastata arvioiden, onko toteutettu toimenpide a) kohtuullinen kyseessä olevaan

ongelmaan nähden b) tarkoituksenmukainen vai häiritsevä ja c) onko toimenpide sellainen kuin sen pitäisi olla (Kazdin 1981; 1997). Yleisesti ottaen toimenpiteen hyväksyttävyyttä lisäävät sen yksinkertaisuus, taloudellisuus ajankäytön suhteen ja perustuminen positiiviseen vahvistamiseen. (Gresham ym. 2004.)

Käyttäytymisen häiriöitä voidaan tarkastella yhdistelmänä, joka sisältää liikaa negatiivista ja riittämättömästi positiivista käyttäytymistä. Parhaat pedagogiset käytännöt eivät keskity vain vähentämään negatiivista käyttäytymistä vaan korvaamaan sen positiivisella käyttäytymisellä. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000; Beaver 2008; Gresham 2002; Hosp, Howell & Hosp 2003; Landrum, Tankersley & Kauffman 2003; Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver 2008.) Pääasia olisi ymmärtää, mitä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja henkilö tarvitsisi luodakseen tyydyttäviä vuorovaikutussuhteita toisiin (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti ja Thuneberg 2008; Lappalainen & Sointu 2013). Positiivisen käyttäytymisen tukemiseen perustuvien lähestymistapojen keskiössä ovat ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen. Lasta tai lapsiryhmää autetaan kehittämään kontekstuaalisesti relevantteja uusia sosiaalisia taitoja ja kommunikointitaitoja, edistämään suhteita ikätovereihin ja aikuisiin sekä kohentamaan koettua elämänlaatua vahvistamalla toivottua käyttäytymistä positiivisesti. (Sugai ym. 2000; Sugai & Horner 2006, 247.) Positiivisten käyttäytymisodotusten aktiivinen opettaminen ja palkitseminen parantavat luokan ilmapiiriä, vähentävät käyttäytymisongelmia sekä ovat yhteydessä parempaan järjestykseen ja kuriin sekä oppilas-opettajasuhteen kokemiseen reiluksi (Mayer 1995; Mitchell & Bradshaw 2012, 599; Karhu 2018).

*”Interventioiden tulee perustua empiriseen tietoon siitä, mitkä todella ovat tärkeitä taitoja. Keskeiset sosiaaliset taidot ovat eri-ikäisillä osittain erilaisia, mikä tulee ottaa huomioon, kun näitä taitoja opetetaan esimerkiksi koulussa kokonaisille ikäluokille.”* (Salmivalli 2008, 193.) Ennaltaehkäisyn nimissä sosiaalisten taitojen interventio-ohjelmat tulisi suunnata koko ikäluokalle keskittyen kussakin ikävaiheessa oleellisimpiin toverisuosion ennustajiin. Usein toimivaksi ratkaisuksi on osoittautunut muodostaa heterogeenisiä pienryhmiä, joissa sosiaalisilta taidoiltaan heikot lapset saavat myönteisen käyttäytymisen mallia sosiaalisesti taitavilta vertaisiltaan (emt. 192).

Sosiaalisten taitojen ongelmat voidaan luokitella joko niiden omaksumisen puutteiksi (*ei osaa* -ongelmat) tai suorittamisen puutteiksi (*ei tee* -ongelmat) (Gresham 2002). Ennen taitojen opettamista on otettava selvää, onko oppilaan ongelmalliseksi koettavassa käyttäytymisessä kysymys taitojen puutteista vai siitä, että oppilas ei syystä tai toisesta käytä niitä tai saa niitä käyttöönsä. Syitä voivat olla esimerkiksi oppilaan tavoitteet, hetkellinen suorituskyky tai se, että ympäristö ei tarjoa mahdollisuuksia toteuttaa taitoja (Salmivalli 2008, 193). Kuntouttamisstrategiat taitojen puuttuessa ovat melko erilaisia kuin jos kyse on suoriutumisen ongelmista (Gresham ym. 2004, 43).

Käyttäytyminen on prosessi, johon voidaan vaikuttaa muokkaamalla joko ei-toivottua käyttäytymistä edeltäviä tekijöitä taikka sen seurauksia. Edeltävien tekijöiden muokkaaminen sisältää muun muassa huomion kiinnittämisen oppilaalle annettaviin kehoituksiin. Seurauksia on neljänlaisia: vahvistamisstrategiat, tukahduttaminen, toivotavien yllykkeiden poistaminen ja vastenmielisten yllykkeiden tuottaminen. Seurauksia muokkaamalla pyritään lisäämään tai vähentämään käyttäytymisen todennäköisyyttä tulevaisuudessa. (Landrum ym. 2003, 150; Epstein ym. 2008.)

Käyttäytymisen ja tunne-elämän taitojen harjaannuttamiseen tähtäävät interventiot perustuvat kahteen vaihtoehtoiseen lähestymistapaan: voidaan pyrkiä vaikuttamaan suoraan tilanteissa ilmenevään käyttäytymiseen tai käyttäytymisen taustalla oleviin sosiokognitiivisiin taitoihin. (Salmivalli 2008, 182; Gresham ym. 2004, 34.) Tilannesidonnaiseen käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa suoraan mallioppimisen tai käyttäytymisen vahvistamisen kautta. Opetuksessa pyritään siihen, että lapsen käyttäytyminen muuttuu, kun hän oppii uusia, yksinkertaisia, toverisuhteita lisääviä taitoja. Taitoja harjoitellaan käytännössä erilaisissa kontrolloiduissa harjoitustilanteissa ja sitten luonnollisen arkiympäristön todellisissa tilanteissa. Niiden käyttöä ja yleistymistä eri tilanteisiin vahvistetaan myönteisen palautteen avulla. Ajatuksena on, että sosiaalisten taitojen käyttäminen kehittää niihin liittyviä kognitiivisia prosesseja (bottom up –strategia). Sosiaalisten kognitioiden harjoittelussa ajattelutapa on päinvastainen. Niissä keskitytään harjoittamaan sosiokognitiivisia taitoja, joihin sosiaalisissa tilanteissa ilmenevät taidot perustuvat. Lapsia opetetaan esimerkiksi tulkitsemaan tilannevihjeitä ja merkkejä toisten aikomuksista, asettumaan toisten asemaan, tunnistamaan omia tunnetiloja, luomaan vaihtoehtoisia toimintastrategioita ja ennakoimaan niiden seurauksia. Sosiokognitiivisten taitojen opettaminen perustuu oletukseen siitä, että opitut taidot yleistyvät heijastuen käyttäytymiseen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (top down -strategia). (Salmivalli 2008, 182, 187; Cooper & Cefai 2013; O’Mahony 2005; McGrath 2005.)

Opetuksellisenä lähestymistapana suora käyttäytymiseen vaikuttaminen vaikuttaisi olevan jonkin verran tehokkaampaa kuin *puhtaasti* sosiokognitiivisten osataitojen opettaminen erilaisin interventio-ohjelmin (Salmivalli 2008, 193). Toisaalta on näyttöä siitä, että tehokkainta on molempien tapojen yhdistäminen eli vaikuttaminen suoraan sosiaaliin taitoihin ottaen mukaan joitakin elementtejä sosiokognitiivisesta harjoittelusta (McGrath 2005). Kriittistä molemmissa lähestymistavoissa on transfer-vaikutus eli miten hyvin ne yleistyvät harjoittelutilanteiden ulkopuolelle arkielämän tilanteisiin (Salmivalli 2008, 184). Huomattavaa on myös, että sosiaalisten taitojen opettaminen lapselle ei riitä, jollei ympäristö tue lapsen kehitystä tekemällä uusien taitojen käyttämisestä mahdollista ja muuttamalla suhtautumista lapseen. Tarvitaan myös kontekstuaalinen näkökulma, jossa huomio kiinnittyy sosiaalisen ympäristön muuttamiseen. (emt. 188.) Opettaminen luokkahuoneen ulkopuolella edistää taitojen



yleistymistä ja pysyvyyttä (CASEL 2005), kun taas pitkäkestoinen harjoittelu pienissä eristäytyneissä ryhmissä ehkäisee taitojen yleistymistä ja oppilaan maineen parantumista koulu yhteisössä (McGrath 2005).

Suomalaiskouluille tyypillistä on, toisin kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa, että pedagogiset ratkaisut eivät perustu selkeästi yhteen ohjelmaan tai suuntaukseen, vaan sisältävät vaikutteita monista pedagogisista lähestymistavoista. Tässä esitellään kuitenkin muutamia Suomessa käytössä olevia ohjelmia, joiden tuloksellisuudesta käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien kuntouttamisessa on tieteellistä näyttöä.

*Aggression portaat* on suomalainen aggression hallinnan kehittämiseen tähtäävä malli, jota voidaan soveltaa eri-ikäisiin oppilaisiin varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle. Se perustuu aggressiivisen käyttäytymisen ehkäisyyn ohjaamalla lapsen ja nuoren tunnetaitojen kehitystä portaittain kehitystason mukaisesti. (Cacciatore 2007.) Mallin on todettu kehittävän alakouluikäisten lasten tunteiden ja käyttäytymisen itsesäätelytaitoja sekä vaikuttavan erityisesti asennetasolla aggressiivisuuden vastaisesti. (Hintikka 2016.)

*Check in, check out (CICO)* -menetelmä on alkuaan yhdysvaltalainen ja kehitetty käytettäväksi positiivista käyttäytymistä tukevassa (PBS) kouluympäristössä. Menetelmän tuloksellisuus on todettu myös Suomessa (Karhu 2018). Keskeistä on käyttäytymisodotusten selkeyttäminen, ohjaus niiden noudattamiseen sekä säännöllinen ja välitön positiivinen, kannustava palaute. Käytännössä menetelmä rakentuu päivittäisten aamu- ja iltapäivä tuokioiden varaan. Näissä tuokioiden oppilas saa jonkun koulun henkilökuntaan kuuluvan jakamattoman huomion, kun tämä auttaa oppilasta orientoitumaan kulloinkin sovittuun harjoiteltavaan taitoon. Koulupäivien aikana oppilas saa palautetta onnistumisestaan pisteetyssä muodossa sekä suullisesti. (emt. 22–23.)

*Ihmeelliset vuodet -ohjelma* (The Incredible Years Teacher Classroom Management, IY TCM) on laadittu opettajille lisäämään proaktiivisten ryhmänhallintakeinojen käyttöä. Ohjelma sisältää palkitsemiseen ja kannustamiseen perustuvia ryhmänhallinnan strategioita, jotka edistävät lasten sosioemotionaalista kehitystä sekä opettajan ja oppilaiden välistä positiivista vuorovaikutusta ja vähentävät oppilaiden ongelmaikäyttäytymistä. (Reinke, Stormont, Herman, Wang, Newcomer & King 2014, 79.)

*ProKoulu* on suomalainen sovellus yhdysvaltalaisesta koko koulun positiivisen käyttäytymisen tuen mallista *School Wide Positive Behavior Interventions and Supports, SWPBIS*. Tavoitteena on vaikuttaa koulun työrauhaan, käyttäytymisongelmien esiintymiseen sekä oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin yhteisesti sovituin toimintamallein. ”Keskeistä on käyttäytymiseen vaikuttaminen ensisijaisesti positiivisella palautteella ja sellaisen kouluympäristön luominen, joka antaa parhaat mahdolliset edellytykset lapsille oppia toivottavaa käyttäytymistä.” (www.prokoulu.fi.) Toimintamallia toteuttamalla on todettu voitavan vähentää häiritsevää käyttäytymistä ja lisätä hyvinvointia koulussa (Horner, Sugai & Anderson 2010; Närhi & Savolainen 2017).

### 6.3 Sosioemotionaalisen tuen tuloksellisuustekijöitä

Erityisopetus ja muu oppilaan tukeminen on laajentunut siinä määrin, että kriittinen kysymys ei ole enää se, saavatko tukea kaikki, jotka sitä tarvitsevat. Oleellisempaa on tarkastella, onko tuki tuloksellista ja tehokasta; mitkä toimet ja interventiot johtavat oppilaan optimaaliseen suoriutumiseen. (Spaulding 2009.) Hargreaves, Hester ja Mellor (1979) havainnollistavat aikalaisilleen käyttäytymisen intervention tuloksellisuuden ja tehokkuuden määritelmiä, jotka pätevät edelleen:

*Käytännöllisellä tasolla opettaja yrittää valita intervention, joka ”toimii” eli joka ehkäisee tai lopettaa poikkeavan teon, ainakin vähäksi aikaa. Tätä piirrettä kutsumme tuloksellisuudeksi. Opettaja yrittää myös valita toimintatavan, joka tuottaa niin vähän häiriötä kuin mahdollista hänelle itselleen, kohdeoppilaalle ja muulle luokalle. Lisäksi poikkeava käyttäytyminen tulee lopettaa aiheuttamalla oppitunnin kululle niin vähän vahinkoa kuin mahdollista. Toisin sanoen intervention tulee olla ei vain tuloksellinen vaan myös tehokas. Opettajalla saattaa olla käytettävissään laaja valikoima kontrollimenetelmiä, jotka olisivat tuloksellisia lopettamaan poikkeava teko, mutta jotkut näistä voivat olla kovin tehottomia oppituntia häiritsevän vaikutuksensa takia. (emt. 231.)*

Tuloksellinen oppimisen tuki on ennen kaikkea hyvää pedagogiikkaa. Opetusmenetelmät, jotka tuottavat tulosta erityisen tuen oppilailla, ovat hyödyllisiä myös niille oppilaille, joilla ei tuen tarvetta ole (Florian 2008, Persson 2013). Eri ohjelmiin ja menetelmiin sekä niiden tuloksiin liittyvä tutkimus (esim. McGrath 2005; Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg 2004) on pyrkinyt luomaan synteetin piirteistä, jotka yhdistävät tutkitusti tuloksellisia sosiaalisten taitojen harjoitteluohjelmia. Ne

- a) perustuvat alan tieteelliseen tutkimukseen ja teorioihin lapsen kehityksestä,
- b) suunnitellaan huolellisesti ja nivotaan opetussuunnitelmaan,
- c) ovat opettajien toteuttamia ja mieluisia heille,
- d) on suunniteltu aloitettaviksi varhaisessa iässä,
- e) ovat sensitiivisiä kehityksellisille ja kulttuurisille tekijöille,
- f) sisältävät riskioppilaiden sosiaalisiin vaikeuksiin kohdentuvaa taitojen ja kognitioiden harjoittelua, mutta
- g) kohdennetaan koko oppilasryhmään,
- h) sisältävät suunnitelman taitojen yleistämiseksi erilaisiin tilanteisiin ja taitojen ylläpitämiseksi,
- i) sisältävät fyysisen ympäristön ja luokkahuonekulttuurin muokkaamista turvallisiksi, välittäväksi, hallituksi ja osallistavaksi,

- j) ovat koulunlaajuisesti koordinoituja; johtaja sekä koko organisaatio ja sen toimintatavat tukevat niitä sekä kannustavat koko henkilökuntaa edistämään sosioemotionaalisten taitojen oppimista,
- k) sisältävät vertaissuhdestrategioita sekä strategioita parantaa ongelmallisesti käyttäytyvän oppilaan mainetta ja lisätä häneen liittyviä positiivisia mielle-yhtymiä vertaisryhmässä,
- l) yhdistävät fragmentoituneet käyttäytymisen hallinnan strategiat,
- m) yhdistyvät akateemisen osaamisen vahvistamiseen,
- n) ottavat oppilaan perheen ja muut kumppanit koulu yhteisössä mukaan säännölliseen toimintaan sekä
- o) sisältävät jatkuvaa tulosten arviointia ja kehittämistä sekä henkilöstön täydennyskoulutusta. (McGrath 2005; 340.)

Mooij ja Smeets (2009) totesivat tutkimuksessaan, että kouluilla ei usein ole systemaattista lähestymistapaa käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksiin, ei niiden tunnistamiseen eikä interventioihin. Toisin kuin oppimisvaikeuksien ollessa kyseessä, koulut eivät ole tottuneet käyttämään yksilöllisiä oppimissuunnitelmia oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa. Monet opettajat eivät ole tietoisia käytännöistä, jotka tutkitusti saattaisivat lisätä positiivisia tuloksia heidän luokkansa häiritsevästi käyttäytyvillä oppilailla (Stormont, Reinke & Herman 2011). Tämä tiedonpuute voi olla yhteydessä opettajan kokemukseen, koulutukseen tai saaman tuen riittämättömyyteen (Reinke, Stormont, Herman, Puri & Goel 2011). Tehokkaiden menetelmien käyttäminen vaatii myös aikaa. Monet opettajat eivät käytä niitä, koska odottavat nopeita tuloksia (Royer 2005). Huomio onkin siirtynyt niiden prosessien ja rakenteiden ymmärtämiseen, joita tarvitaan tutkitusti toimivien käytäntöjen käyttöön ottamisessa ja pitkäjänteisessä soveltamisessa (Cappella, Reinke & Hoagwood 2011). Merkitystä näyttäisi olevan ainakin opettajan ominaisuuksilla, vuorovaikutussuhteiden laadulla, pedagogisilla tekijöillä sekä koulunlaajuisella tuella ja yhteistyöllä.

### 6.3.1 Opettajan ominaisuudet

Opettajat kaipaavat usein tietoa *tempuista*, joita he uskovat erityisopetuksen ammattilaisten käyttävän hallitukseen käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia kouluissa. Kysymys ei kuitenkaan ole tempuista vaan asenteista, käyttäytymisen häiriöihin liittyvästä tietämyksestä ja itsensä hyväksymisestä opettajana omalla henkilökohtaisella tavallaan. (Cooper & Cefai 2013.) Opettajat itse pitävät opettajan persoonaan ja käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä tärkeinä haastavan käyttäytymisen kohtaamisessa. Näitä tekijöitä ovat muun muassa tarve työskennellä omalla persoonallaan, kärsivällisyys ja huumorintaju sekä ns. aikuismainen käyttäytyminen, ammatillisuus. (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009, 168.)

Opettajat, jotka kokevat ammattitaitonsa hyväksi, suhtautuvat myönteisimmin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen tavallisissa opetusryhmissä (Sodak, Podell & Lehman 1998; Mavropoulou & Padeliadu 2002). Myönteiset asenteet ovat ehdoton mutta ei riittävä edellytys luokkayhteisön erilaisuuden käsittelyyn. Opettajan periaatteellinen suhtautuminen inkluusioon ja halukkuus opettaa erityistukea tarvitsevia oppilaita ryhmässään eivät kuitenkaan välttämättä vastaa toisiaan (Scruggs & Mastropieri 1996). Monet luokanopettajat uskovat, että heillä on riittämättömät valmiudet toteuttaa inkluusiota käytännössä (Oliver & Reschly 2010; Heiman 2004; Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Rouse 2008).

### 6.3.2 Vuorovaikutussuhteiden laatu

Koulunkäynti on luonteeltaan sosiaalista toimintaa, joten ihmissuhteilla on koulussa oleellinen merkitys (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredricks, Resnik & Elias 2003; Hamre & Pianta 2005). Oppilaan ja opettajan välisen suhteen laatu on erityisen merkityksellinen selittäen ei vain sosioemotionaalaisia vaan myös akateemisia tuloksia (Sointu, Savolainen, Lappalainen & Lambert 2017). Oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittyminen on yhteydessä muun muassa positiiviseen luokkahuone-ilmapiiriin ja opettajien sensitiivisyyteen (Burchinal, Howes, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin 2008) sekä positiiviseen responsiiviseen opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen (Greenberg ym. 2003; Sutherland & Oswald 2005; Hamre & Pianta 2005; Tsai & Cheney 2012; Gest, Madill, Zadzora, Miller & Rodkin 2014; Sointu ym. 2017).

Opettajat itse uskovat hyvien suhteiden luomisen oppilaisiin olevan avain tulokselliseen sosioemotionaaliseen tukeen. Hyvän suhteen rakentamiseen kuuluvat positiivinen vuorovaikutustyyli, oppilaan luottamuksen saavuttaminen sekä henkilökohtaisen mielenkiinnon ja auttamishalun osoittaminen. (Poulou & Norwich 2000; Pavri 2010.) Hyvän opettaja-oppilassuhteen resepti sisältää lyhyitä epävirallisia vuorovaikutusjaksoja, yhteistä huumoria, avun tarjoamista, kannustamista ja ohjaamista oppilaan menettämättä kasvojaan sekä oppilaiden mielipiteiden kuuntelemista ja tunteiden huomioonottamista (Kuorelahti & Vehkakoski 2009). Opettajan on tärkeää viestiä oppilaalle, että tämä on erillinen käyttäytymisestään, toisin sanoen kohdella oppilasta miellyttävänä ja järkevänä persoonana tämän käyttäytymisestä riippumatta, osoittaa empatiaa, osoittaa ymmärtävänsä oppilaan motiiveja sekä korostaa niitä asioita, joista ollaan samaa mieltä. Oppilaan on vaikeaa haastaa opettajaa, jos tämä luo yhteistyömahdollisuuksia konfliktin sijaan esimerkiksi hiljentämällä ääntään. Ei-syyttävä asenne luo perustan sovinnolle. (Cooper & Cefai 2013, 15; Pavri 2010.)

Hyvä oppilas-opettajasuhde edistää opettajan oppilastuntemusta ja antaa hänelle täsmällistä ajankohtaista informaatiota oppilaan käyttäytymisestä ja menestymisestä koulussa sekä siitä, missä ja milloin käyttäytymisen kriittiset tilanteet koulupäivän aikana ovat sekä mitkä strategiat ovat tehokkaita sopivan käyttäytymisen tukemiseksi. (Hamre

& Pianta 2005.) Responsiivinen opettaja-oppilasvuorovaikutus sekä opettajan herkistyminen luokan sosiaalisille kuvioille, kuten toveri- ja kiusaamissuhteille, antavat opettajalle välineitä myös vertaisilmiöiden käsittelyyn ja ennustavat positiivisia muutoksia oppilaiden motivaatiossa sekä sitoutumisessa koulunkäyntiin. (Gest ym. 2014, 107.)

Vastaavasti negatiivinen oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus vaikuttaa negatiivisesti kouluun sopeutumiseen (Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter & Morgan 2008) ja on yhteydessä oppilaan lisääntyneeseen epäonnistumisen riskiin (Hamre & Pianta 2005). Huonolla oppilaan ja opettajan välisellä suhteella on taipumus olla pysyvä. Se kehittyy ajan myötä ja johtaa kehämäisesti muutoksiin molempien käyttäytymisessä. (Sutherland ym. 2008; Sutherland & Oswald 2005; Henricsson & Rydell 2004.) Opettajilla on usein käytöshäiriöisistä oppilaista negatiivinen ja epätäsmällinen näkemys, joka heijastuu voimakkaasti vuorovaikutukseen. Opettajat esimerkiksi usein uskovat sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden kykenevän käyttäytymään hyväksyttävillä tavoilla mutta valitsevan toisenlaisen käyttäytymismallin. (Heath, Petrakos, Finn, Karagiannakis, McLean-Heywood & Rousseau 2004, 242.) Opettajan neuvottomuudentunteen pahentama korkea stressitaso voi johtaa ankarampien kurinpitokeinojen käyttämiseen sekä opettajan ja oppilaiden positiivisen yhteisen ajankäytön vähenemiseen (Clunies-Ross, Little & Kienhuis 2008). Oppilaat, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöitä, saavat sekä erityisopetuksessa että yleisopetuksen luokissa osakseen muita oppilaita vähemmän opettajan positiivista huomiota, kannustusta ja kehuja sekä vähemmän vuorovaikutusta oppitunneilla ylipäänsä (Sutherland & Oswald 2008).

Opettajan ja oppilaan välinen suhde ei ole ainoa suhde, jonka ominaisuudet vaikuttavat sosioemotionaalisen tuen tuloksellisuuteen. Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja vertaisryhmän tuki ovat merkityksellisiä sosioemotionaalisten taitojen oppimisen kannalta (Cooper & Cefai 2013). Lapsen sosiaalinen maine ja rooli ryhmässä vaikuttavat myös hänen sosiaalisten taitojensa realisoitumiseen. Kriittinen kysymys intervention onnistumisen kannalta onkin, voidaanko vaikuttaa myös toveriryhmään: muiden suhtautumiseen lapseen ja arvioihin hänestä. (Salmivalli 2008, 195.) Tulokselliset opettajat hyödyntävät vertaisryhmän voimallista roolia, joka valjastamatta voi olla negatiivinen voima (Cooper & Cefai 2013; Visser 2005).

### 6.3.3 Pedagogiset tekijät

Positiiviset opettaja-oppilassuhteet edistävät opettajan opetusryhmän hallintaa (Jones 1996, 507; Gest ym. 2014). Hyvä opetusryhmän hallinta puolestaan on yhteydessä hyvään luokkahuoneilmapiiriin, oppilaiden parempaan akateemiseen suoriutumiseen ja käyttäytymisen vaikeuksien vähäisyyteen (Arbuckle & Little 2004; Gest ym. 2014, 107; Mitchell & Bradshaw 2012, 600; Opendakker & van Damme 2006, 13) sekä opettajan työtyytyväisyyteen ja työuupumuksen vähäisyyteen (Malinen & Savolainen 2016). *Opetusryhmän hallinnan* (classroom management) määritelmät vaihtelevat. Siihen

kuuluvat sekä oppilaiden kontrollointi kurinpitokeinojen avulla että positiivisten, akateemista oppimista ja sopivaa käyttäytymistä vaalivien ympäristöjen edistäminen. (Little & Akin-Little 2008.) Useimmiten määritelmät sisältävät toimia, joilla opettaja saa aikaan järjestyksen, sitouttaa oppilaitaan tai saa heidät tekemään yhteistyötä (Emmer & Stough 2001, 103). Opettaja on vastuussa luokkaympäristön hallinnasta kahdella tasolla: Hänen täytyy olla auktoriteetti, joka ohjaa ja valvoo sääntöjen noudattamista ja odotusten täyttämistä tukeakseen tehokasta toimintaa luokkahuoneessa. Toiseksi opettajan täytyy hoitaa ryhmän vertaissuhteita havainnoiden ja helpottaen lasten vuorovaikutusta. (Farmer, Reinke & Brooks 2014, 70.)

Suuremmat oppilasryhmät ovat tyypillisesti opettajalle vaikeampia hallita (Birnbaum, Lytle, Hannan, Murray, Perry & Foster 2003; Finn, Pannozzo & Achilles 2003). Opettajan tulee samanaikaisesti sekä hallita luokkahuonekontekstia yleisesti että ohjata yksittäisiä haastavasti käyttäytyviä oppilaita (Farmer ym. 2014, 69). Opettajan valitsemat ryhmänhallinnan strategiat keskittyvät joko edistämiseen tai estämiseen. Edistämiseen keskittyvät opettajat käyttävät enemmän lähestymisstrategioita, kuten kehumista, ja vähemmän välttämisstrategioita, kuten rankaisemista, kuin ne, joiden fokus on estämisessä. (Leung & Lam 2002, 114.) Opetusryhmän hallintakeinot voidaan jaotella myös ennaltaehkäiseviin ja reaktiivisiin. Reaktiiviset opetusryhmän hallintakeinot sisältävät sellaisia tekniikoita, jotka on kohdistettu ongelmakäyttäytymisen välittömään lopettamiseen, tyypillisesti seuraamuksilla, joiden oletetaan olevan oppilaalle epämieluisia. Tyypilliset reaktiiviset ryhmänhallintakeinot ovat ulosulkevia kurinpitokeinoja kuten oppilaan poistaminen luokkatilasta. Näiden toimintatapojen käyttämiseen liittyy kuitenkin huolenaiheita: Niiden avulla aikaansaatu muutos on todennäköisesti lyhytkestoinen ja harvoin yleistyy muihin tilanteisiin, sillä käyttäytymisen tukahduttaminen ei tarjoa lapselle taitoja, joita voi käyttää vaihtoehtoisena tapana selvitä vaikeissa tilanteissa. Nämä toimintatavat saattavat runsaasti käytettynä jopa heikentää kuria ja lisätä ongelmakäyttäytymistä, sillä ne ovat usein yhteydessä vastakkainasetteluun oppilas-opettajavuorovaikutussuhteessa ja vaikuttavat sitä kautta negatiivisesti oppilaan käsityksiin oppilaiden ja opettajien välisestä suhteesta. (Sugai & Horner 2006; Mitchell & Bradshaw 2012, 600; Lerman & Vorndran 2002; Ducharme & Harris, 2005; Mayer 1995; Lewis, Romi, Qui & Katz 2005.)

Opetusryhmäänsä menestyksellisesti hallitsevat opettajat keskittyvät reaktiivisen toiminnan sijaan ennaltaehkäisyyn. Ennaltaehkäisevä luokanhallinta perustuu struktuurin ja ennustettavuuden maksimointiin: laaditaan luokan sääntöjä sekä sovitaan ja keskustellaan rajoista, luodaan rutiineja sekä strukturoidaan fyysistä ympäristöä, opetusta ja siirtymiä sujuvan liikkumisen mahdollistamiseksi ja häiriötekijöiden minimoimiseksi. (Visser 2005; Emmer & Stough 2001; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai 2008; Mooij & Smeets 2009; Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009; Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver 2008.) Hyvin luokkaansa hallitsevat opettajat myös

asettavat oppilailleen erityisiä käyttäytymiseen liittyviä tavoitteita, joiden saavuttamista seurataan tarkasti ja siitä annetaan heille henkilökohtaista palautetta. Käyttäytymiseen liittyvät vaatimukset ja odotukset ilmaistaan selkeästi, lyhyesti ja positiivisesti muotoiluina. Oppilaille asetetaan korkeita odotuksia, joiden saavuttamista edistetään opettamalla toivottavaa käyttäytymistä, viestittämällä siitä ja yhdistämällä sitä opetettaviin asioihin eksplisiittisesti. (Visser 2005; Bennett 2006; Cooper & Cefai 2013; Emmer & Stough 2001; Simonsen ym. 2008.)

Koska käyttäytymisen ja tunteiden hallinta ovat opittavia taitoja, niitä on opettava tavoitteellisesti ja säännöllisesti aivan kuten muitakin oppisisältöjä (Lappalainen ja Sointu 2013; Bernard 2006). Halutessaan edistää käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan taitoja joko ryhmä- tai yksilötasolla opettajan tulee muotoilla tavoitteet selkeiksi myönteisiksi toimintaohjeiksi, jotta oppilaat ymmärtävät, mitä heiltä odotetaan ja miksi. Tavoitteiden tulee olla myös konkreettisia ja niitä on parasta olla vain pari-kolme kerrallaan, jotta niiden saavuttamista voidaan arvioida. Jotta edistymistä tavoitteiden suuntaan voidaan seurata, on arvioitava lähtötaso ja sovittava seurannan ja arvioinnin ajankohdasta. (Kiiski, Närhi & Peitso 2012.)

Rangaistuksen ja moitteen vähentäminen vaikuttaa positiivisesti käyttäytymisen taitojen opetuksen tuloksiin (Forster, Sundell, Morris, Karlberg & Melin 2012; Reinke, Stormont, Herman, Wang, Newcomer & King 2014). Vastaavasti kehuminen ja positiivisen palautteen antaminen lisäävät keskittymistä tehtäviin ja vähentävät häiritseviä tapahtumia luokahuoneessa (Swinson & Cording 2002, 74; Ogden 2001, 79). Taitavat pedagogit välttävät tarpeetonta vastakkainasettelua, nolaamista ja julkista ylifokusoimista häiritsevään käyttäytymiseen. Sen sijaan he pitävät huomionsa korjaavassa kurissa ja käyttävät positiivista korjaavaa kieltä kieltojen ja miksi-kysymysten sijaan sekä tasapainottavat korjaavat kommenttinsa rohkaisuilla. Painotuksen on paras olla yrittämisen tunnustamisessa, vahvistamisessa ja juhlistamisessa pikemmin kuin palkkioissa saati lahjonnassa. Ollakseen vaikuttavaa kehumisen täytyy riippua käyttäytymisestä, tapahtua välittömästi sekä olla erityistä ja kuvailevaa, jotta oppilas ymmärtää täsmällisesti, mitä käyttäytymistä vahvistetaan. (Landrum, Tankersley & Kauffman 2003, 150; Emmer & Stough 2001; Simonsen ym. 2008; Visser 2005; Rogers 2005; Takala ym. 2009.)

Koska sosioemotionaaliset vaikeudet ja akateemiset vaikeudet ovat useimmiten yhteydessä toisiinsa, opettajan on tärkeää kohdistaa interventionensa sekä oppilaan akateemiseen oppimiseen että käyttäytymiseen (Sutherland, Alder & Gunter 2003; Landrum ym. 2003, 151.) Monet sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat rikkovat sääntöjä edistääkseen mainettaan ja kompensoidakseen akateemisten taitojen puutteitaan, joten oppisisältöjen omaksumista on tärkeää tukea, vaikka usein ajatellaan, että oppilaan käytös täytyy *korjata* ennen kuin häntä voidaan opettaa (Royer 2005; Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2013). Säännöllinen akateemisiin tavoitteisiin liittyvä positiivinen palaute näyttää parantavan oppilaan käyttäytymistä luokassa: se vähentää

häiritsevää käyttäytymistä sekä lisää tehtäviin sitoutumista ja oikeiden vastausten määrää (Sutherland ym. 2003). Tuloksellisten opettajien on todettu analysoivan ongelmatilanteita ja pitävät häiriötilanteissakin huomion oppitunnin sisällössä (Cooper & Cefai 2013).

#### 6.3.4 Koulunlaajuinen tuki ja yhteistyö

Monet positiivisen käyttäytymisen tukemiseen perustuvista lähestymistavoista painottavat koko koulu yhteisön tukea oppilaalle. Vaikka lopullisena päämääränä on edistää oppilaiden käyttäytymisen kompetenssia, ensin keskitytään muokkaamaan opettajien ja koulun muun henkilökunnan käyttäytymistä. Koulunlaajuisia suunnitelmia luomalla tuodaan selvästi esille positiivisen käyttäytymisen odotukset sekä kannustetaan oppilaita kohtaamaan ne käyttämällä johdonmukaisia strategioita ongelma-käyttäytymisensä hallintaan. (Bradshaw, Koth, Thornton & Leaf 2009; Sugai & Horner 2006.) Harjoittelu koulunlaajuisessa positiivisen käyttäytymisen tuen ohjelmassa on yhteydessä edistykseen usealla organisatorisen hyvinvoinnin alueella (Bradshaw, Koth, Bevans, Ialongo & Leaf 2008; Bradshaw ym. 2009).

Sosioemotionaalisten haasteiden kohtaaminen inklusiivisessa ympäristössä edellyttää koulunlaajuisesta sosioemotionaalisen hyvinvoinnin tukea muilta opettajilta ja erityisopettajalta, mutta erityisesti koulun johtajalta. Opettajia tulee kannustaa kehittämään työtapoja, joilla voidaan helpottaa kaikkien oppilaiden oppimista. Koulun johtajan johtamistyyli on avainasemassa koulun uudistusten toteuttamisessa. (Meyer 2003; Sebba & Ainscow 1996; Egelund & Hansen 2000.) Sosioemotionaalisen tuen järjestäminen inklusiivisesti edellyttää myös arvojohtamista, henkilökunnan sitoutumista inklusiivisiin arvoihin (Visser 2005) ja arvojen mukaisia yhdenmukaisia menettelytapoja (Cooper & Cefai 2013). Oppilaan positiivista käyttäytymistä edistää *koulunlaajuinen sosiaalinen kompetenssi* eli se, että suhteet kaikilla tasoilla ovat luottavat ja kannustavat ja ne heijastavat jaettua sitoutumista koulu yhteisön hyvinvoinnin vahvistamiseen. Henkilökunnalla on empatiaa niitä oppilaita kohtaan, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia. (Visser ym. 2001, 15; Groom & Rose 2005; Greenberg ym. 2003; Hamre & Pianta 2005.)

Kollegiaalinen tuki on opettajalle tärkeää ja heijastuu myös oppilaissuhteisiin. Se koostuu moraalista ja rakenteellisesta tuesta, joka sisältää suunnitelmat siitä, miten auttaa opettajaa stressaavissa hallintatilanteissa. (Rogers 2005.) Oliver ja Reschly (2010) määrittelevät erityisopettajan mahdollisen roolin inklusiivisessa koulussa nimenomaan käyttäytymiseen liittyviä huolenaiheita ajatellen. Rooliin sisältyvät 1) tehokkaan luokanhallinnan suunnittelu yhdessä luokanopettajien kanssa, 2) kannustavien oppimisympäristöjen tarjoaminen käyttäytymisen taitojen harjoittelua varten sekä 3) yhteisopettajan roolin vahvistaminen oppilaiden inklusion tukemiseksi. (emt. 189.)



Kouluyhteisön henkilöstörakenne ja -resurssit ovat oleellisia tuen järjestämisessä. Opettajien positiiviset inkluusioasenteet ovat yhteydessä tukipalvelujen saatavuuteen luokan ja koulun tasolla. Tämä tuki sisältää sekä fyysistä tukea (materiaalisia resursseja ja fyysisen ympäristön uudelleenjärjestelyä) että inhimillistä tukea (avustajat, erityisopettajat, muut ammattilaiset). (Avramidis & Norwich 2002; Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2018, ks. Vainikainen ym. 2018) Lisäresurssit erityisesti avustajapalveluiden muodossa sekä selkeät paikallisten viranomaisten toimintatavat ovat niitä tuen muotoja, joiden opettajat ja muu kouluhenkilökunta katsovat johtavan hyviin tuloksiin opetettaessa niitä oppilaita, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia.

Avustajien merkitys nousee usein suureksi, kun puhutaan inklusiivisen opetuksen onnistumisen edellytyksistä. (Ammattinimike on sittemmin vaihtunut *koulunkäynninohjaajaksi*, mutta tässä tutkimuksessa puhutaan systemaattisesti *avustajasta*, koska se oli aineistonkeruuajankohtana vallitseva nimike ja sitä käytettiin kyselylomakkeissa.) Keskeisin avustajan tarjoaman tuen muoto on oppilaan suora henkilökohtainen tukeminen. (Takala 2007; Groom & Rose 2005.) Yksittäisen oppilaan kanssa työskentelemisen lisäksi avustajalla on laajempi tehtävä luokassa tukea opettajan opetusryhmän hallintaa ja oppitunnin etenemistä. Avustajan rooliin luokkatilanteessa kuuluu auttaa oppilaita tehtävissä, havainnoida ja kerätä tietoa käyttäytymisestä, kuunnella ja mentoroida oppilaita sekä auttaa heitä konfliktien ja erimielisyyksien ratkaisemisessa. Avustajan rooli koetaan tärkeäksi myös kouluruokailussa ja välitunneilla sekä kodin ja koulun yhteistyössä. Tuen tulisi kohdistua saumattomasti sekä yksittäiseen oppilaaseen että koko oppilasryhmään, a) jotta yksittäinen oppilas ei tule avustajan tuesta liian riippuvaiseksi vaan tuki nähdään kehitykseksi kohti itsenäisempää työskentelyä, b) jotta yksittäiset oppilaat eivät tunne, että heitä painostetaan tai leimataan jatkuvasti tarkassa valvonnassa ja c) jotta tuen nähtäisiin olevan kaikkien luokan oppilaiden saatavilla, ei vain tiettyjen oppilaiden. (Groom & Rose 2005.)

Kun oppilaan käyttäytyminen on haastavaa, opettajat kokevat myös huoltaja-yhteistyön olevan välttämätöntä (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009). Oppilaat, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia, hyötyvät kodin ja koulun tiiviistä kumppanuudesta, jossa vanhemmat nähdään liittolaisina, jotka haluavat hyvää lapselleen (Wilkinson 2005; Cooper & Cefai 2013). Tulokselliset alakouluikäisten lasten käyttäytymisen ja tunne-elämän interventiot ovat usein laajoja ja ne voivat kohdistua myös perheen tukemiseen tai vanhemmuuden taitojen kehittämiseen (O'Mahony 2005). Kouluilta kuitenkin usein puuttuu systemaattinen lähestymistapa hankkia tietoa huoltajilta ja muilta ammatti-ihmisiltä tai ulkopuolisilta toimijoilta ja tehdä yhteistyötä heidän kanssaan (Mooij & Smeets 2009).

## 7 Tutkimuksen suorittaminen

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen käytännön toteutus: aineistonkeruu ja aineiston analysoinnin menetelmät. Ennen varsinaisen tutkimustoiminnan kuvausta luodaan katsaus tutkimuksen menetelmävalintoja ohjanneeseen teoreettiseen orientaatioon. Empiirisessä tutkimuksessa tutkimusmenetelmien valinta riippuu siitä, millaista tietoa tavoitellaan. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu tutkimuskysymysten mukaisesti näkemyksiin, kokemuksiin sekä niille annettuihin merkityksiin. Aineistoa analysoitaessa ei pyritty positivistisen perinteen tavoin pääsemään käsiksi todellisuuden perimmäiseen objektiiviseen olemukseen vaan siihen, millaisena todellisuus rakentuu ihmisten mielissä. Oletuksena on, että tämä suhteellinen todellisuus ohjaa ihmisten toimintaa arkielämässä. Tällaiseen tutkimusorientaatioon soveltuu parhaiten fenomenografinen lähestymistapa, jota esitellään luvussa 7.1.

Fenomenografinen tutkimusote ja sen tuottama laadullinen tieto soveltuu käytettäväksi yhdessä muiden tutkimusotteiden ja tieteenhaarojen kanssa. (Marton 1988.) Kuvaa tutkittavista ilmiöistä pyrittiin täydentämään määrällisillä osioilla ja analyyseilla fenomenografinen analyysin tuottamia luokitteluja hyödyntäen. Tällaista pragmaattiseen tieteenfilosofiaan nojautuvaa menetelmien yhdistämistä kutsutaan mixed methods -tutkimukseksi, jonka periaatteita valotetaan luvussa 7.2.

Eskola ja Suoranta (1998, 75) muistuttavat, että laadullisen tutkimuksen osalta ei ole tavattu puhua operationalisoinnista. Sen on nähty kuuluvan kokonaan toisiin tieteenperinteisiin. Tietyin varauksin voidaan kuitenkin väittää myös laadullisen tutkimuksen noudattelevan operationalismin logiikkaa: ”*Empiiristä aineistoa hankkiessaan joutuu pohtimaan, miten kerätä havaintoja teoreettisista käsitteistä eli kääntämään lukemansa tutkittaviensa ymmärtämälle (arki)kielelle, sovittamaan sanansa jne.*” (emt. 78.)

Tutkimuksen monipolvinen otanta ja lopullinen otos esitellään luvussa 7.3. Sitä seuraavissa luvuissa esitellään aineistonkeruuprosessi ja siinä käytetyt instrumentit sekä aineiston analysoinnin periaatteet ja menetelmät.

## 7.1 Fenomenografinen tutkimussuuntaus

Fenomenografia on tutkimussuuntaus, joka tutkii ihmisten käsityksiä arkipäivän ilmiöistä: miten he kokevat, tulkitsevat, ymmärtävät, käsittävät, havainnoivat ja käsitteellistävät todellisuuden eri puolia. *Fenomenografia* sanana tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista (Metsämuuronen 2006, 108). Fenomenografia eroaa positivistisesta ajattelusta epistemologisilta lähtökohdiltaan. Positivismin piirissä ajatellaan, että tietoa voidaan saada suoraan todellisuudesta, kieli heijastaa suoraan todellisuutta (ensimmäisen asteen näkökulma). Fenomenografisessa tutkimuksessa sen sijaan ei tehdä todellisuutta koskevia väitelauseita, vaan tarkoituksena on kuvata, millaisena todellisuus näyttäytyy ja rakentuu ihmisten mielissä – kenties virheellistenkin käsitysten kautta (toisen asteen näkökulma). Siinä siis muodostetaan käsityksiä toisten käsityksistä, siitä, miten ihmiset ajattelevat asioiden olevan, miten he niitä kuvaavat ja miten maailma ilmenee heidän käsityksissään. Nämä käsitykset ovat luonteeltaan suhteellisia, kokemusperäisiä, sisältökeskeisiä ja laadullisia. (Marton 1981; 1988; Uljens 1989, 15–20.)

Fenomenografisessa tutkimusnäkökulmassa erotellaan tutkittavien laadullisesti erilaisia tapoja käsittää ja ymmärtää kohdeilmiötä sekä syvennetään tarkastelua ilmiöön liittyvien käsitysten ja merkityssisältöjen tulkintaan (Rissanen 2006). Tietoa ja käsityksiä luodaan ajattelemalla ulkoista todellisuutta. Ajattelun ja ulkoisen todellisuuden vastaavuus on epävarmaa ja vaihtelevaa. (Svensson 1997.) Lähtökohtaoletuksena on, että ihminen on rationaalinen olento, joka pyrkii muodostamaan käsityksiä koetuista ilmiöistä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkimällä selittämään niitä. Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina ja niille annetaan mielipidetä syvempi ja laajempi merkitys. Merkityksenantoprosesseissa erottuvat mikä- ja miten-näkökulmat eli ajattelun sisällön tulkinta ja ajattelutoiminta eli ajatteluprosessit. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Miten me näemme jonkin ilmiön, määrittelee myös sitä, mitä me näemme (Häkkinen 1996, 26). Eskola ja Suoranta (1998, 54) avaavat *merkitysten* asemaa jaetussa todellisuudessa: ”*Hahmotamme maailmaa aina tietyn merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta. - - Eri ihmiset antavat kulttuurista toiseen ja samankin kulttuurin sisällä samoille ilmiöille, merkeille tai kulttuuri-tuotteille erilaisia merkityksiä. Ilmiöiden, ts. todellisuuden hahmottamisen täytyy kuitenkin olla riittävällä tavalla yhdenmukaista ja tasalaatuista, jotta intersubjektiivisuus eli yhteinen ymmärtäminen on ylipäätään mahdollista.*”

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on systematisoida erilaisia tapoja kokea ja ajatella niitä todellisuuden puolia, jotka ovat sosiaalisesti merkityksellisiä ja joiden ainakin oletetaan tietyn kulttuurin, yhteisön tai yhteiskunnan jäsenten jakavan. Lähestymistavan perustajana pidetyn Ference Martonin mukaan näitä tapoja kokea ja ymmärtää tiettyä ilmiötä on rajallinen määrä. Niitä voidaan ilmaista toiminnan kautta, mutta helpoimmin niihin päästään käsiksi kielen avulla. (Svensson 1997.) Niitä ei nähdä

yksilöllisinä ominaisuuksina vaan pyritään systemaattiseen kuvaukseen yli yksilöiden, saamaan selville kuvauskategorioita, jotka yhdessä paljastavat käsitysten erot tietyssä ihmisryhmässä (Marton 1981). Luokittelun tuloksena saadut kuvauskategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen ensisijainen tulos. Tutkimuksessa voidaan myös tarkastella, miten tutkittavat jakautuvat saatuihin kategorioihin. Ensimmäinen tulos on luonteeltaan laadullinen (*millaisia käsityksiä ihmisillä on*) ja toinen on määrällinen (*kuinka monella ihmisellä on kunkinlainen käsitys*). (Marton 1988.)

Fenomenografinen tutkimussuuntaus asettaa tutkimuksessa käytettäville metodeille ja analyysitavoille tiettyjä edellytyksiä. Koska fenomenografinen tutkimus on luonteeltaan laadullista ja aineistolähtöistä, aineistonkeruussa keskeisintä on kysymyksenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla ilmi (Huusko & Paloniemi 2006; Svensson 1997). Tutkittavaa ilmiötä käsitteellistetään vähitellen, ei niinkään etukäteen hahmotettua teoriaa testaten (Kiviniemi 2001, 72). Teoreettinen perehtyneisyys kulkee mukana tutkimuksen joka vaiheessa, ja vuoropuhelua käydään aiempien teoretisointien kanssa (Kalliomäki 2012). Tutkimuksen analyysissä jokainen vaihe vaikuttaa seuraaviin valintoihin. Tieto perustuu kokonaisuuksien erittelyyn. Aineistoa ei vain luokitella, vaan analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta siinä esiintyviä tunnusomaisimpia piirteitä eli rakenteellisesti merkittäviä eroja ja samankaltaisuuksia, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Näiden erojen perusteella muodostetaan käsitteelliset kuvauskategoriat, jotka ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa ja osa laajempaa struktuuria. (Marton 1988; Svensson 1997.) Huolellinen *inhimillisten käsitysten piilevän maailman kartoittaminen* eli selonteko erilaisista tavoista, joilla ihmiset ajattelevat ilmiöitä, voi auttaa löytämään ehtoja, jotka helpottavat siirtymistä yhdenlaisesta ajattelusta laadullisesti parempaan todellisuuden hahmottamiseen. (Marton 1988, 146.)

Fenomenografiassa aineistoa ei tarkastella kielellisten yksiköiden merkityksen valossa vaan siitä näkökulmasta, miten ne ilmaisevat suhteita todellisuuden eri osien välillä. Samat käsitykset voi olla ilmaistu kielellisesti monella eri tavalla ja eri käsitykset puolestaan hyvin samantapaisilla ilmaisuilla. (Svensson 1997.) Kontekstuaalisuuden huomioon ottaminen edellyttää analyysissä tulkinnallisten ajatuskokonaisuuksien jäljittämistä. ”*Sama ilmaisu voi saada erilaisen merkityksen eri asiayhteyksissä. Toisaalta merkitys voi tulla ymmärrettäväksi vain omassa kontekstissaan*”. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Tämän tutkimuksen kohteena olevat ilmiöt (sosioemotionaalinen tuki ja tuen tarpeet) ovat sosiaalisia konstruktioita, ympäristön määrittelemiä ja siten suhteellisia. Näkemykset niistä ohjaavat ihmisten toimintaa ja muodostavat perustan kolmannelle keskeiselle teemalle, sosioemotionaalisen tuen antamiselle. Siksi ei ole mielekästä pyrkiä tavoittelemaan reaali maailman olemusta sinänsä vaan sitä, miten reaali maailman, sen kokemisen ja siihen kohdistuvien näkemysten vuorovaikutus rakentaa todellisuutta ihmisten mielissä. Näkemysten voima on siinä, että ne ovat subjektiivisia totuuksia ja

sellaisina ohjaavat toimintaa, eivät absoluuttiset totuudet tai kokemusmaailmasta irrotettavissa oleva todellisuus. Ei ole niinkään merkityksellistä, vastaavatko näkemykset reaali maailmaa vai ei. Näkemyksiin vaikuttamalla voidaan vastaavasti vaikuttaa ihmisen toimintaan.

Tutkimuksessa tarkastellaan sekä yleisiä näkemyksiä että omakohtaisia kokemuksia. Kokemusten ja näkemysten keskinäinen suhde on kaksisuuntainen: näkemykset, mukaan lukien arviot oppilaiden taidoista ja käsitykset omasta toiminnasta, suuntaavat toimintaa, havaintoja ja tulkintoja, joista kokemukset muodostuvat. Reaali maailmassa aistein koetuista asioista tulee kokemuksia, kun niitä tulkitaan aiempiin käsityksiin peilaten. Toisaalta kokemukset vaikuttavat näkemyksiin niitä vahvistaen tai muuttaen. Näin näkemykset ovat kokemusperäisiä. Ne nousevat tavasta kokea maailma. Erilaiset näkemykset ovat yhteydessä toisiinsa. Näitä käsitysten keskinäisiä suhteita sekä yhteyksiä taustamuuttujiin tutkimuksessa tarkastellaan määrällisin menetelmin.

## 7.2 Laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistäminen

Empiirisen tutkimuksen perinteisten menetelmäsuuntausten, määrällisen ja laadullisen, tiukka kahtiajako on ihmistieteissä kyseenalaistettu (Schwandt 2000). Ne nähdään usein pikemminkin toisiaan täydentävinä kuin kilpailevina menetelminä (Jick 1979, 107). Tässäkin tutkimuksessa laadullinen ja määrällinen tutkimusote yhdistyvät. Tutkimusaineisto sisältää laadullisia kuvailevia, ilmiöiden ymmärtämistä syventäviä osioita ja määrällisiä osioita, joissa tarkastellaan näkemysten, kokemusten, toimintakuvausten ja riippumattomien taustamuuttujien välisiä yhteyksiä tilastollisin analyysimenetelmin. Tällaista lähestymistapaa kutsutaan mixed methods -tutkimukseksi. Tutkimussuuntaus syntyi määrällisen ja laadullisen tutkimuksen välisen polarisaation tuloksena. Johnson, Onwuegbuzie ja Turner (2007) katsovat, että sitä voidaan pitää kolmantena tutkimusparadigmana määrällisen ja laadullisen näkökulman lisäksi. Toisaalta se voidaan nähdä molemmat tutkimusparadigmat sisältävänä yläparadigmana, jolloin metodologisen puolen valitsemista ei nähdä tarkoituksenmukaisena tutkimuskokonaisuutta ajatellen (Sormunen, Saaranen, Tossavainen & Turunen 2013, 312). Perinteisestä kahtiajaosta poiketen mixed methods -tutkimuksessa voidaan käyttää dimensionaalista viitekehystä: määrällinen ja laadullinen lähestymistapa eivät ole dikotomisista vaan dimensionaalisesti erilaisia. Ne muodostavat jatkumon, joten mixed methods voi vaihdella vallitsevasti laadullisesta vallitsevasti määrälliseen. Vallitsevuus tarkoittaa sitä, että kyseistä tutkimusnäkökulmaa edustaa ydinkomponentti, joka ohjaa teoreettista asetelmaa, ja siihen liitetään yksi tai useampi tutkimusprojekti hyödyttävä täydentävä komponentti toisenlaisesta suuntauksesta. (Johnson ym. 2007.)

Mixed methods -tutkimuksen tieteenfilosofiseksi lähtökohdaksi on luonnehdittu pragmatismia tutkimuksella saavutettavan tiedon käytännöllistä luonnetta korostaen (Johnson ym. 2007). Lähestymistavan tarkoituksena on kyetä vastaamaan tutkimuskysymyksiin paremmin kuin yksittäistä metodologiaa käyttämällä. Tavoitteena on saada eri näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä täydemmän kuvan ja syvemmän ymmärtämisen saavuttamiseksi. Mixed methods -valinta voi palvella myös validiteetin lisäämisen tarkoituksia. Se voi auttaa löytämään ja käsittelemään validiteettiuhkia soveltamalla useamman kuin yhden metodologisen perinteen menetelmiä.

Mixed methods -tutkimussuuntauksessa yhdistetään erityyppisiä metodeita yksittäisessä tutkimuksessa, tiukimman määritelmän mukaan yksittäiseen tutkimuskysymykseen vastaamisessa. Useimmissa mixed methods -tutkimuksen määritelmässä edellytetään elementtejä määrällisestä ja laadullisesta tutkimusnäkökulmasta, vaikka osa tutkijoista käyttää käsitettä laajemmin mihin tahansa eri lähestymistapojen, metodien, datan ja analyysien yhdistelmään. (Johnson ym. 2007.) Metodeja voidaan yhdistää missä tahansa tutkimuksen vaiheessa: teoreettisissa näkökulmissa, aineistonkeruumenetelmissä, analyysimenetelmissä ja päättelytekniikoissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144–145; Eskola & Suoranta 1998, 69–70). Tässä mixed methods -tutkimuksessa käytettiin aineistotriangulaatiota yhdistäen laadullista ja määrällistä aineistoa sekä vastaavasti analyysitriangulaatiota käyttäen aineiston analyysissa useampia analyysitapoja. Laadullista aineistoa analysoitiin laadullisin menetelmin, sitä kvantifioitiin sekä käytettiin määrällisten instrumenttien laatimisessa. Näillä instrumenteilla pystyttiin kvantifioimaan edelleen laadullisesta aineistosta muodostettuja luokkia. Morse (1991) erottelee simultaanin ja sekventiaalisen triangulaation, joita molempia käytettiin tässä tutkimuksessa. Simultaani eli samanaikainen triangulaatio tarkoittaa erikseen kerättyjen aineistojen käyttämistä täydentämään toisiaan tulkintavaiheessa. Sekventiaalisella triangulaatiolla viitataan prosessiin, jossa yhden lähestymistavan tulokset ovat välttämättömiä seuraavan metodin suunnittelemisessa.

Käsitteitä *mixed methods* ja *triangulaatio* näkee käytettävän synonyyminomaisesti. Esimerkiksi Johnson, Onwuegbuzie ja Turner (2007) katsovat, että mixed methodsista on tullut suosituin termi kuvaamaan triangulaatiota tai *trianguloituja tutkimuksia*. Sormunen, Saaranen, Tossavainen ja Turunen (2013) sijoittavat triangulaation mixed methods -käsitteen lähikäsitteeksi ja katsovat mixed methods -tutkimukseen viitattavan vakiintuneen suomenkielisen käännökseen puuttuessa termeillä *triangulaatio*, *monimetodinen tutkimus*, *monimenetelmäinen tutkimus* ja *monimenetelmätutkimus* (emt. 313).

Eri tutkimussuuntausten ontologisten, epistemologisten ja aksiomaattisten lähtökohtien yhteensovittamiseen on suhtauduttu kriittisesti (esim. Freshwater 2007; Denzin, Lincoln & Giardina 2006; Howe 2004). Howe (2004) pitää mixed methods -tutkimusta klassisen kokeellisuuden suorana jälkeläisenä, jossa metodologinen hierarkia määrittää laadulliset metodit avustavaan rooliin määrällisten metodien dominoidessa. Hän näkee

suuntauksen irrottavan laadulliset menetöt luonnollisesta ympäristöstään: kriittisestä, tulkinnallisesta viitekehuksesta. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) muistuttavatkin, että menetelmätriangulaatiossa tutkijan tulee tiedostaa eri menetelmien kenties ristiriitaisetkin ihmisenäkemykset ja ottaa ne huomioon tehdessään tutkimukseen liittyviä ratkaisuja. Menetelmätriangulaation käyttäminen lisää myös tutkimukseen vaadittavaa aikaa, rahaa ja voimia muihin tavanomaisiin tutkimuksellisiin ratkaisuihin verrattuna.

Kritiikistä huolimatta mixed methods -tutkimuksella on kiistattomat hyötynsä ja suosionsa ihmistieteissä. Menetelmien yhdistämisellä on kolmenlaisia tuloksia: konvergenssi eli lähentyminen, ristiriita ja vastakkainasettelu. Mikä tahansa näistä tuloksista saadaan, tutkija voi konstruoida entistä parempia selityksiä havainnoidulle sosiaaliselle ilmiölle. (Denzin 1978, 14.) Tutkittavasta kohteesta saadaan monipuolisempi, syvempi ja luotettavampi kuva. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) katsovat menetelmällisen triangulaation soveltuvan hyvin tutkimukseen, jonka kohteina ovat ihmisen toiminta ja sen vaikuttimet. Useita menetelmiä käyttämällä voidaan poistaa virhelähteitä, paljastaa muutoin huomiotta jääviä ristiriitaisuuksia ja lisätä tutkimuksen luotettavuutta, kun tutkimuskohde ei ole yksiselitteinen tai siitä on hankalaa saada tietoa. Myös muun muassa rikkaamman aineiston saavuttaminen ja luovempien aineistonkeruutapojen kehittäminen on mainittu triangulaation hyötyinä (Jick 1979, Rossman & Wilson 1985). Metsämuuronen (2005, 245) puoltaa menetelmätriangulaatiota vielä voimakkaammin: *”On mielestäni ilman muuta selvää, että mitä useampaa tutkimusmenetelmää käyttää, sitä varmempaa on saatu tieto.”*

### 7.3 Tutkimuksen kohdejoukko, otanta ja osallistujat

Tutkimuksen kohdejoukkona ovat perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 opettavat luokanopettajat, joilla on yleisopetuksen ryhmässään yksi tai useampi oppilas, jonka on määriteltävä tarvitsevan tehostettua tai erityistä tukea sosioemotionaalisin perustein. Käytännössä oppilaat useimmiten opiskelevat vaihtelevissa oppilasryhmäkokooppiloissa. Tutkimukseen osallistumisen edellytyksenä oli, että oppilaan kotiluokkana on yleisopetuksen luokka, hän opiskelee siinä vähintään puolet oppitunneista, ja luokanopettaja kantaa päävastuun oppilaan opettamisesta. Osa tutkimuskysymyksistä kohdistuu tämän nimenomaisen oppilaan opettamiseen.

Tutkimuksen kohderyhmän tavoittamiseen ja tutkimuksen käytännön järjestelyihin liittyi aihepiirin arkaluontoisuuden vuoksi haasteita, mistä johtuen satunnaisotoksen tavoittelemine ei olisi ollut realistista. Tutkittavien tavoittaminen sähköpostitse osoitautui vaikeaksi. Esitutkimuksen perusteella kadon oletettiin olevan suuri otannan eri vaiheissa. Otoksen valikoituneisuus tuli ilmeisemmäksi prosessin edetessä. Otos ei

edusta kattavasti ja yleistettävästi kohdejoukkoa, mutta sillä voidaan saada tarkoituksenmukaista tietoa tietyt tulosten yleistämisen rajoitukset muistaen. Otannan haasteina olivat muun muassa tilastojen puuttuminen, vastikään tapahtunut siirtyminen kolmiportaisen tuen järjestelmään ja tutkittavan ilmiön arkaluonteisuus. Monet tutkimuksesta kieltäytyneet luokanopettajat kertoivat, että juuri kiinnostuksen kohteena oleva oppilas ja hänen opetusjärjestelynsä joko uuvuttivat niin, että ylimääräisiä voimavaroja osallistua tutkimukseen ei ollut, tai välit huoltajien kanssa olivat niin tulehtuneet, että niitä ei haluttu rasittaa millään ylimääräisellä kuten tutkimussuostumuksen anomisella.

Tutkimusaineiston ensimmäinen osa kerättiin alkuvuoden 2012 aikana. Aluksi tarkoituksena oli valita otantaa varten inklusiivisimmat kunnat eli ne, joissa käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien takia tehdyistä erityisen tuen päätöksistä keskimääräistä useammin oppilaan sijoituspaikaksi on osoitettu oppilaan lähikoulun tavallinen yleisopetuksen luokka. Tilastokeskuksen käytännöt olivat kuitenkin muuttuneet niin, että erityisen tuen päätösten perusteita ei enää kirjata tilastoihin. Etsintä piti tehdä manuaalisesti, ja prosessi oli moniportainen. Aluksi otettiin yhteyttä (yhteydenotto liitteenä 1) kaikkiin Suomen kuntiin ( $n = 336$ ) perusopetuksesta vastaaviin henkilöihin tiedustellen, onko kunnassa *alakoulun oppilaita, jotka opiskelevat yleisopetuksen luokissa JA joille on tehty sosioemotionaalisiin perusteisiin erityisen tuen päätös tai erityisopetuspäätös* (mikäli tehty ennen kolmiportaisen tuen järjestelmään siirtymistä). Kuntakohtainen tutkimuslupa-anomus (liite 2) lähetettiin vasta, kun oli varmistunut, että kunnassa ylipäänsä on kohderyhmään kuuluvia luokanopettajia.

Ilmeni, että myöskään kuntatasolla ei usein ollut tilastoa tai rekisteriä erityisen tuen päätöksistä, joiden perusteena ovat sosioemotionaaliset tuentarpeet. Useassa kunnassa päätöksen perusteille ei edes ollut olemassa luokitusta tai luokittelua vältettiin, kuten eräs opetusjohtaja asian ilmaisi: *”Erityisen tuen/erityisopetuspäätöksissä melkein kaikki oppilaat ovat luokitteluperusteessa ’muu’. Tätä olemme perustelleet sillä, että harvoin oppilaalla on yksi syy siirron perusteena.”* Monessa kunnassa pyydettiin ottamaan yhteyttä koulujen rehtoreihin, koordinoivaan erityisopettajaan, erityisen tuen keskuksen, suunnittelijaan tai muuhun kolmanteen tahoon. Toisinaan tietojen kaivaminen edellytti pitkiä sähköpostiketjuja henkilöltä toiselle.

Tavoiteltu kohdejoukko alkoi näyttää kovin pieneltä. Useista kunnista ilmoitettiin, että tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluvia opettajia ei yksinkertaisesti ole. Suomen suurimmista kaupungeista kahdesta ilmoitettiin oitis, ettei heillä tehdä lainkaan sellaisia erityisen tuen päätöksiä, joissa perusteena ovat käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet ja koulusijoituspaikkana yleisopetuksen luokka. Otanta päätettiin ulottaa tehostetun tuen oppilaiden luokanopettajiin tukeutuen Eskolan ja Suorannan (1998) lohduttavaan ajatukseen: *”Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana.”* (emt. 14–15).



Kun kuntakohtaiset tutkimusluvut ( $n = 39$ ) oli saatu, siirryttiin koulutasolle. Mikäli oli onnistuttu jäljittämään, missä kunnan kouluissa kriteerit täyttäviä luokanopettajia on, näiden koulujen rehtoreihin otettiin yhteyttä (esimerkki yhteydenotosta liitteessä 3). Muussa tapauksessa otettiin yhteyttä kaikkiin kyseisen kunnan alakouluihin. Useimmiten rehtorit osasivat kertoa suoraan kohderyhmään kuuluvat luokanopettajat – mikäli myönsivät koulukohtaisen tutkimusluvan. Yhteydenotot kyseisiin opettajiin johtivat joko suostumiseen mukaan tutkimukseen tai kieltäytymiseen. Yleisesti ottaen aihetta pidettiin tärkeänä, mutta kieltäytyjät vetosivat kiireisiin, kuormittuneisuuteen tai huoltajayhteistyön haasteisiin. Tutkimukseen mukaan lupautuneet opettajat ( $n = 72$ ) välittivät oppilaansa kotiin tutkimussuostumuslomakkeen (liite 4), jossa anottiin huoltajien suostumusta siihen, että luokanopettaja antaa tutkijalle tietoa lapsen käytäytymisestä ja tilanteesta yleisesti sekä kertoo lapsen opettamiseen liittyvistä asioista.

Otos karsiutui seuraavanlaisesti:

**336** yhteydenottoa kuntien perusopetuksesta vastaaviin henkilöihin, joiden johdosta

**145** kunnasta saatiin vastaus (muistutusten jälkeen).

**49** kunnassa ilmoitettiin olevan kohderyhmään kuuluvia luokanopettajia.

Lisäksi 13 kunnassa kehoitettiin ottamaan asiasta selvää koulujen rehtoreilta. Loppujen loppuiksi

**39** kuntaa myönsi tutkimusluvan. Lupien turvin otettiin yhteyttä

**457** rehtoriin kysellen, onko heidän kouluissaan kriteerit täyttäviä ja tutkimukseen halukkaita luokanopettajia. Perusjoukkoa laajennettiin tehostetun tuen oppilaiden opettajiin.

Yhteydenottojen johdosta saatiin

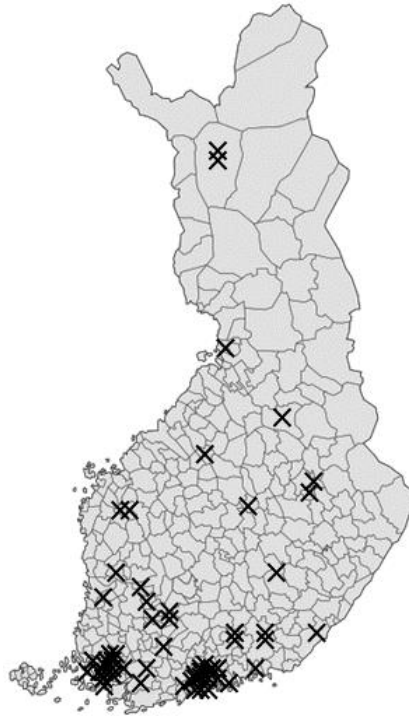
**149** opettajan nimet ja luvat ottaa heihin yhteyttä. Heistä

**72** kohderyhmään kuuluvaa ilmoitti halukkuutensa osallistua.

**55** tapauksessa oppilaan huoltajat antoivat suostumuksensa tutkimukselle, ja tutkimus toteutettiin.

**45** osallistujaa oli mukana tutkimuksen loppuun asti.

Tutkimukseen osallistuneet 55 luokanopettajaa työskenteli 45 koulussa 30 kunnassa (kuvio 9). Kunnat jaettiin keskimääräisen kuntakoon (16 151 asukasta/kunta; Suomen virallinen tilasto 2012) perusteella kahteen ryhmään: keskimääräistä pienemmät, jotka ovat maaseutukuntia ja pikkukaupunkeja ( $n = 18$ , osallistujia 15) ja keskimääräistä suuremmat, jotka ovat kaikki kaupunkeja ( $n = 12$ , osallistujia 40).



KUVIO 9. Tutkimukseen osallistuneet työskentelykunnittain

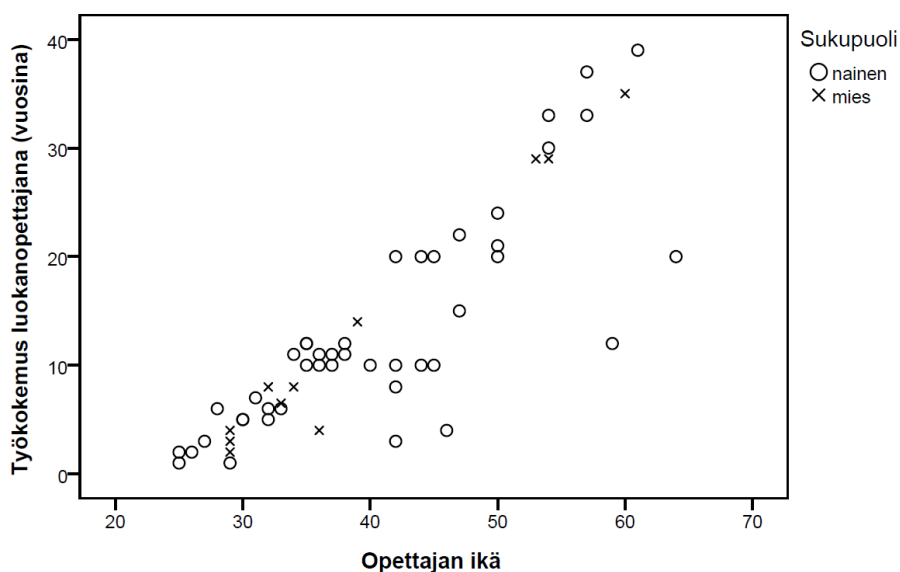
Osallistujista 44 (80 %) oli naisia ja 11 (20 %) miehiä, mikä on melko lähellä tuolloista luokanopettajien valtakunnallista sukupuolijakaumaa (luokanopettajista ja esiopettajista naisia 75,4 %, Suomen virallinen tilasto 2013). Ikäjakauma sen sijaan poikkesi valtakunnallisesta jakaumasta huomattavasti (taulukko 2). Alle 40-vuotiaita oli yli puolet vastaajista, kun valtakunnallisesti osuus on noin kolmasosa. Valitettavasti ei voida päätellä, ovatko nuoremmat opettajat alttiimpia osallistumaan tutkimukseen vai onko niin, että nuorempien opettajien opetusryhmässä opiskelee muita todennäköisemmin käytöshäiriöisiä oppilaita. Nuorin vastaajista oli 25 ja vanhin 64 vuotta ( $ka. = 40,3$ ;  $md. = 38$ ).

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneiden ikäjakauma

Ikäluokka	<i>n</i>	Prosentti- osuus	Valtakunnallinen vertailuluku*
alle 40	30	54 %	31 %
40–49	12	22 %	33 %
50 tai yli	13	24 %	36 %

\*Suomen virallinen tilasto 2013

Osallistujista kolmella ei ollut luokanopettajan kelpoisuutta. Neljällä oli luokanopettajakelpoisuuden lisäksi erityisopettajan kelpoisuus. Tutkimuksessa ratkaisevaa oli kuitenkin työnkuva ja kokemus luokanopettajana. Osallistujien työkokemus luokanopettajana vaihteli välillä 1–39 vuotta (*ka.* = 13,1; *md.* = 10). Hajonta on kuvattu kuviossa 10. Vastajaat ryhmiteltiin työkokemuksen mukaan: lyhyt kokemus (alle 10 vuotta; *n* = 22), keskipitkä kokemus (10–19 vuotta; *n* = 17) ja pitkä kokemus (20 vuotta tai enemmän; *n* = 16). Osallistujista 33 oli ollut koko opetusuransa luokanopettajan tehtävissä.



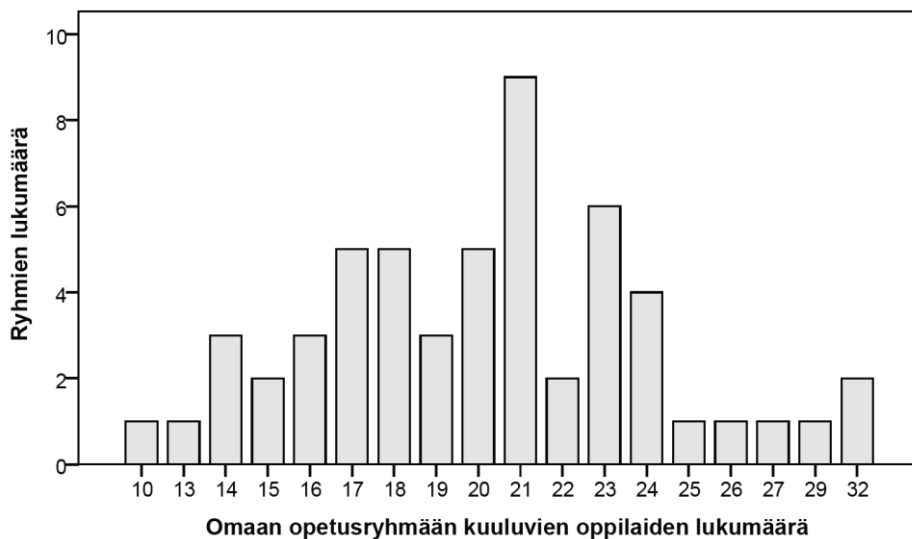
KUVIO 10. Tutkimukseen osallistuneiden nais- ja miesopettajien ikä ja työkokemus luokanopettajana

Osallistujat työskentelivät tutkimusajankohtana luokanopettajina vuosiluokilla 1–6. Opetusryhmien ryhmäkoot vaihtelivat kuvion 11 mukaisesti välillä 10–32 oppilasta (*ka.* = 20,2; *kh.* = 4,37; *md.* = 20; *mo.* = 21). Taulukossa 3 on kuvattu opetusryhmien jakauma sekä ryhmäkokojen vaihteluväli ja keskiarvo vuosiluokka-asteittain. Kolme yhdysluokkaa ei ole otettu mukaan luokka-asteittaiseen tarkasteluun.

TAULUKKO 3. Osallistujien opetusryhmät sekä ryhmäkokojen vaihteluvälit ja keskiarvot luokka-asteittain

Luokka-aste	Opetusryhmiä <i>n</i>	Ryhmäkokojen vaihteluväli	Ryhmäkokojen keskiarvo ( <i>opp.</i> )
1	5	10–23	16,7
2	11	14–24	20,0
3	6	14–23	18,8
4	15	13–29	19,9
5	10	17–24	20,5
6	5	21–32	26,0
yhteensä	52	10–32	20,2

KUVIO 11. Osallistujien opetusryhmien koot



Osallistujat jaettiin pääasiallisen opetusryhmänsä koon mukaan kahteen ryhmään: pieniä ryhmiä opettavat (20 oppilasta tai vähemmän;  $n = 28$ ) ja isoja ryhmiä opettavat (yli 20 oppilasta;  $n = 28$ ).

Tutkimukseen osallistujat olivat luokanopettajia, joilla oli vähintään puolet viikoittaisesta opetusajasta omassa yleisopetuksen opetusryhmässään oppilas, joka on määritelty tehostetun tai erityisen tuen oppilaaksi sosioemotionaalisiin perusteisiin. Näistä oppilaista 26 oli tehostetussa tuessa ja 28 erityisessä tuessa. Yhdessä tapauksessa tieto puuttuu. Oppilaista oli poikia 52 ja tyttöjä vain kolme. Vinoutuneen sukupuolijakauman takia oppilaan sukupuolta ei ollut mielekästä tarkastella taustamuuttujana. Taulukossa 4 esitetyn tuen tasojen hajonnan ei tule tulkita edustavan satunnaisuudesta ja todellista tilannetta Suomen perusopetuksessa, vaan se on tulosta tutkimuksen otannasta.

TAULUKKO 4. Osallistujien sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden tuen tasot

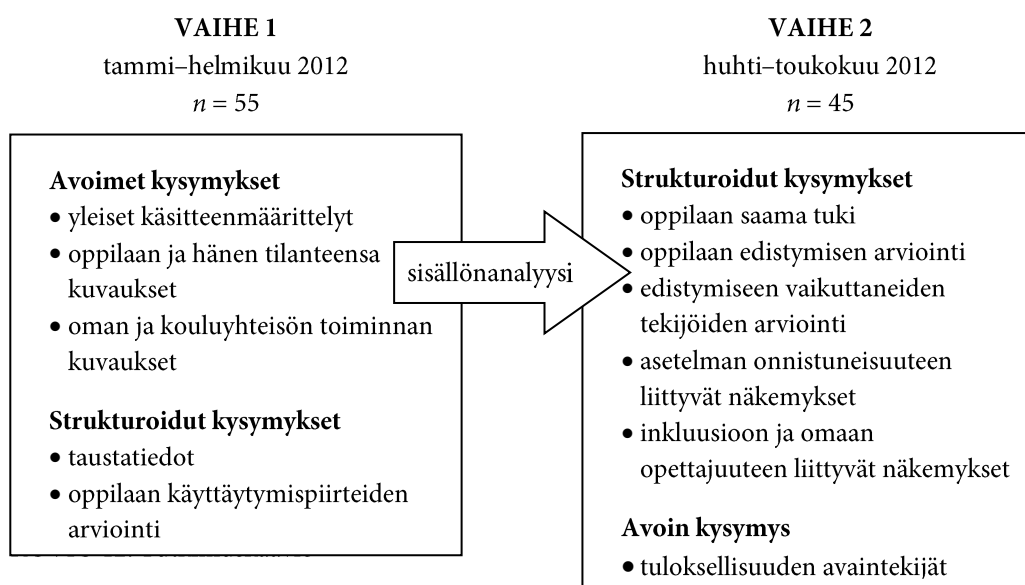
<b>Vuosi- luokka</b>	<b>Tehostetussa tuessa</b>	<b>Erityisessä tuessa</b>	<b>Yhteensä</b>
1	4	1	5
2	5	6	11
3	2	4	6
4	8	7	15
5	3	9	12
6	4	1	5
Yhteensä	26	28	54

Luokanopettajan yhteinen historia luokallaan olevan sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan kanssa oli keskimäärin lyhyt: noin puolet osallistujista ( $n = 26$ ) opetti oppilastaan vasta ensimmäistä lukuvuotta. Ensimmäistä tai toista vuotta kyseistä oppilasta opetti 84 % osallistujista. Vain yksi osallistuja opetti oppilastaan jo neljättä vuotta. Lyhyimmillään osallistujalla oli neljän kuukauden kokemus oppilaan opettamisesta. Yksikään 4., 5. tai 6. luokkaa opettavista ( $n = 33$ ) ei ollut opettanut oppilasta ensimmäisestä luokasta lähtien. Asetelma heijastaa luokanopettajajärjestelmän sisäistä rakennetta, jossa tyypillistä on oppilaan luokanopettajan vaihtuminen kahden vuoden välein, erityisesti alkuopetuksen jälkeen.

## 7.4 Aineiston kokoaminen ja käytetyt tiedonkeruuvälineet

Tutkimus toteutettiin empiirisenä kyselytutkimuksena. Tutkimusasetelmaa testattiin varsinaista tutkimusta edeltävänä vuonna huomattavasti pienemmällä aineistolla ( $n = 11$ ). Esitutkimuksen pohjalta tutkimussuunnitelmaa pelkistettiin, kohderyhmää rajattiin ja tutkimuksessa käytettäviä strukturoituja kyselylomakkeita jalostettiin kokemuksen ja palautteen perusteella. Monitulkintaisia sanamuotoja pelkistettiin ja vaikeasti arvioitavia väittämiä poistettiin. Esitutkimus sisälsi myös haastatteluita, jotka ohjasivat avoimia kysymyksiä sisältävien kyselylomakkeiden laadintaa.

Varsinainen aineisto koottiin sähköisesti internet-pohjaisiin Webropol-kyselylomakkeihin (liitteet 5–7). Kyselyt toteutettiin kahdessa vaiheessa kevätlukukautena 2012 tutkimuskaavion (kuvio 12) mukaisesti. Ensimmäinen vaihe toteutettiin tammikuussa olettaen, että kevätlukukauden alkaessa luokanopettajalla on jo kokemusta ja näkemystä luokkansa oppilaista ja heidän opettamisestaan. Toinen vaihe toteutettiin huhti–toukokuussa osittain ensimmäisen vaiheen vastausten pohjalta. Tässä vaiheessa luokanopettajalle oletettiin muodostuneen kokonaisnäkemys lukuvuoden aikana tapahtuneesta muutoksesta ja siihen vaikuttaneista tekijöistä.



KUVIO 12. Tutkimuskaavio

### Vaihe 1

Ensimmäisen vaiheen kysely (liitteet 5 ja 6) sisältää opettajaan ja tukea tarvitsevaan oppilaaseen liittyviä taustatietoja sekä opettajan näkemyksiin ja kokemuksiin kohdistuvia avoimia kysymyksiä. Opettajan taustatietoja ovat ikä, sukupuoli, koulutus, työkokemus, nykyisen pääasiallisen opetusryhmän ominaisuudet sekä miten pitkään ja

intensiivisesti opettaja on opettanut tukea tarvitsevaa oppilasta. Oppilaan taustatiedoista kysytään sukupuolta, luokka-astetta ja tuen tasoa. Avoimet kysymykset ( $n = 16$ ) koskevat a) yleisiä käsitteen määrittelyjä (*sosioemotionaalinen tuki, tehostettu ja erityinen tuki, tukea tarvitseva oppilas* sekä *inkluisio*), b) näkemyksiä tukea tarvitsevasta oppilaasta ja hänen tilanteestaan (*oppilaan vaikeudet, asetetut tavoitteet, annettu tuki, oppilaan edistyminen ja siihen vaikuttavat tekijät*) sekä c) opettajan omaa ja koulu yhteisön toimintaa (*annettu tuki, koulu yhteisön valmiudet, opettajan saama tuki*). Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa vastaajat myös arvioivat sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaansa käyttäytymispiirteitä positiivisia väittämiä sisältävän arviointiasteikon avulla (liite 6). Tämän asteikon laatimiseen palataan jäljempänä.

## Vaihe 2

Tutkimuksen toisessa vaiheessa osallistujat vastasivat liitteen 7 kyselylomakkeen kysymyksiin. Alkuvuodesta tutkimukseen osallistuneista 55 opettajasta toisen vaiheen kyselyyn vastasi enää 45. Katoanalyysi osoitti, että puolet keskeyttäneistä oli miehiä, ja noin puolet miehistä keskeytti. Kun ensimmäisessä vaiheessa vastaajista miehiä oli 20 %, toisessa enää 13 %. Kaikki keskeyttäneet työskentelivät kaupungeissa, joissa oletettavasti erilaisia tutkimuspyyntöjäkin tulee enemmän. Kyselylomakkeessa on lähinnä väittämiä sisältäviä Likert-asteikollisia kysymyksiä. Osa niistä laadittiin ensimmäisen vaiheen avointen kysymysten vastauksista sisällönanalyysin avulla. Strukturoidut kysymykset kohdistuvat oppilaan saamaan tukeen (*tuen muodot, tuloksellisuus ja tärkeys* sekä *opettajan valmiudet antaa tukea*), hänen edistymiseensä ja siihen vaikuttaneisiin tekijöihin, kokemuksiin inklusiivisesta opettamisesta sekä näkemyksiin omasta opettajuudesta. Toisen vaiheen kyselyn lopuksi opettajia pyydettiin vielä yhteenvedona kokoaamaan mielestään tärkeimmät tekijät inklusiivisen sosioemotionaalisen tuen tuloksellisuuden kannalta. Strukturoidut osiot on esitetty taulukossa 5 (s. 100).

Otannan kriteerinä käytettiin oppilaan tuen tasoa. Oppilaan tuen tarve ja tuen tason määrittely perustuvat kuitenkin koulussa tehtyihin tulkintoihin ja henkilökunnan näkemyksiin. On syytä olettaa, että eri koulujen ja opettajien suhtautumisessa poikkeavaan käyttäytymiseen on eroja. Jos oppilas on määritelty sosioemotionaalista tukea tarvitsevaksi, hän ei välttämättä olisi sitä toisessa koulussa tuen tasojen yhteismitallisuudesta puhumattakaan (esim. Pihlaja 2003; Jahnukainen 2003). Määritelmien suhteellisuudella ja epätäsmällisyydellä ei kuitenkaan ole ratkaisevaa merkitystä, koska tutkimuksen pääfokuksessa ovat opettajien näkemykset. Tutkimuksessa haluttiin kuitenkin kerätä myös määrällistä tietoa opettajien arvioista koskien sosioemotionaalista tukea tarvitseviksi määriteltyjä oppilaita. Pyrkimyksenä oli myös kyetä profiloimaan oppilaita sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueilla ja toisaalta muodostaa kokonaiskuva siitä, millaiseksi sosioemotionaalista tukea tarvitsevaa oppilasta luonneh-

ditaan. Oppilaan käyttäytymisen arviointiasteikon avulla opettajien arviot oppilaiden tuen tarpeesta, sen luonteesta ja asteesta saatiin muutettua pisteytettävään muotoon.

Oppilaiden käyttäytymistä ja tunne-elämää käsittelevä tutkimus on perinteisesti ongelmakeskeistä, ja oppilaiden käyttäytymisen arviointiin kehitetyt mittarit kohdistuvat oppilaan ongelmiin (Lappalainen & Sointu 2013). Tässä tutkimuksessa luokanopettajien haluttiin keskittyvän oppilaidensa vahvuuksiin ja niiden arviointiin. Monelle opettajalle tämä oli vieras näkökulma, johon ei ole totuttu kiinnittämään huomiota. Muun muassa esitutkimuksen yhteydessä eräs vastaaja kertoi, että oppilaan vaikeuksien arviointi olisi ollut helpompaa kuin vahvuuksien. Tutkimuksen suunnittelun aikaan ei ollut saatavilla suomenkielistä tarkoitukseen soveltuvaa valmista arviointiasteikkoa, joten se piti laatia itse. Arviointiasteikon positiiviset väittämät johdettiin tutkimuksen taustateorianan olevasta Rose-Krasnorin ja Denhamin (2009) sosioemotionaalisen kompetenssin mallista. Väittämät kuvaavat sosioemotionaalisen kompetenssin osatekijöitä: itsesääätely, prososiaalinen orientaatio, sosioemotionaalinen tiedostaminen, sosiaalinen ongelmanratkaisu, minäpystyvyyden tunne, status ryhmässä sekä hyvät suhteet toisiin lapsiin ja aikuisiin. Lisäksi asteikossa on assertiivisuutta ja tottelevaisuutta kuvaavia väittämiä, sillä sosioemotionaalisten taitojen katsotaan usein sisältävän myös näitä ulottuvuuksia (Merrell 2008). Arviointilomakkeeseen sisällytettiin myös yleiseen emotionaalisuuteen sekä akateemisiin taitoihin ja kouluorientaatioon kohdistuvia väittämiä.

Käyttäytymisväittämät muotoiltiin kuvaamaan positiivisia ja konkreettisia, havainnoitavia käyttäytymispiirteitä. Mittarin piti myös täyttää kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa käytetyt *dead man-* ja *so what* -testit (Howell & Nolet 2000) eli sisältää aktiiviseen toimintaan kohdistuvia indikaattoreita ja kohdistua interventioiden kannalta tärkeiksi tunnistettuihin piirteisiin. Mittarin esitestauksen jälkeen siitä poistettiin kolme vastaajien hankalaksi arvioimaa kohtaa ja joitakin sanamuotoja muokattiin yksiselitteisemmiksi. Lopullisessa arviointilomakkeessa (liite 6) on 59 väittämää, joiden sopivuutta oppilaaseen arvioidaan 5-portaisella Likert-asteikolla. Tulee muistaa, että myös arviointilomakkeen täyttäminen perustuu luonnollisesti luokanopettajan subjektiivisiin näkemyksiin ja arvioihin oppilaan käyttäytymisestä.

## 7.5 Aineisto ja sen analysointi

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan *prosessiorientoitunutta*. Käytännössä tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi muotoutuvat vähitellen tutkimuksen kuluessa. (Kiviniemi 2001.) Niin tapahtui tässäkin tutkimuksessa. Tutkijalta edellytetään oman tietoisuuden kehittymisen tiedostamista ja valmiuksia tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. Kerätty aineisto käsittää tämän tutkimuksen



intressejä laajemman näkökulman aihealueeseen. Osa aineistosta karsiutui tutkimuksen ulkopuolelle odottamaan hyödyntämistä tulevaisuudessa. Kiviniemi (2001, 76) kutsuu tällaista hyödyntämätöntä aineistoa hukka-aineistoksi, jonka kerääminen ei näy tutkimusraportissa, mutta se on voinut olla välttämätön vaihe tutkimusprosessissa.

Seuraavissa alaluvuissa esitellään laadullisen ja määrällisen aineiston analysoinnin periaatteet ja prosessikuvaukset. Aineiston kaikki analyysit tutkimuskysymyksittäin on koottu taulukkoon 6 (s. 101).

### 7.5.1 Laadullinen aineisto

Laadullinen aineisto muodostui vapaamuotoisista vastauksista avoimiin kysymyksiin. Tässä tutkimuksessa hyödynnettyä tekstimassaa kertyi yhteensä 41 sivua. Analyysi aloitettiin huolellisella perehtymisellä aineistoon kokonaiskuvan muodostamiseksi. Jotkut kysymykset ovat kirjoittaneet toisia enemmän ajatuksia, mielipiteitä ja niiden kirjoja. Vastaajien tyyli ja informatiivisuus vaihtelevat. Jotkut vastaukset ovat laajoja, seikkaperäisiä, yksityiskohtaisia ja pohdiskelevia, toisten vastaajien tyyli on ytimekkäämpi: keskeisin ajatus on muotoiltu muutamalla sanalla.

Laadullisen aineiston analysoinnissa tähdätään abstrahointiin eli *”tutkimusaineiston järjestämiseen siihen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle”* (Metsämuuronen 2005, 233). Analyysissa tutkimusaineistosta erotellaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto. Tässä tutkimuksessa laadullista aineistoa analysoitiin sekä aineistolähtöisesti että löyhästi teorian ohjaamana tutkimusosiosta riippuen. Aineistolähtöisessä analyysissä edetään kohti teoriaa eli teoreettisen käsitteistön muodostamista aineistoa luokittelemalla ja tekemällä synteesejä. Teoriasidonmaisessa analyysissä puolestaan liikutaan aineisto- ja teorialähtöisen tutkimuksen välimaastossa. Jäsentelyä ohjaa aineistolähtöisyys ja tutkijan oma ajattelu, mutta se pohjautuu kuitenkin teoreettisiin olettamuksiin, välineistöihin ja vihjeisiin. Aineistosta tehdyille löydöksille etsitään tulkintojen tueksi teoriasta selityksiä tai vahvistusta taikka ristiriitoja aiempiin tutkimuksiin nähden. (Eskola 2001; Eskola & Suoranta 2000, 19, 79–83; Tuomi & Sarajarvi 2002, 99). Kenties tähän tutkimukseen osuvin luonnehdinta teorian ja empirian suhteesta analyysissa saadaan Kiviniemeltä (2001, 138), joka esittää yhtenä vaihtoehtona sen, että tutkijalla ei ole yhtä suurta teoriaa vaan useita pieniä teorioita: *”Tällöin tutkimus etenee aineisto- tai ilmiöpohjaisesti, ja erilaiset teoriat, käsitteet ym. toimivat tulkintakehyksinä, eräänlaisina silmälaseina, joiden avulla tutkijan on mahdollista tulkita aineistoaan ja sitä kautta tutkimaansa ilmiötä. Niinpä tutkija ottaa käyttöönsä uusia teorioita pitkin matkaa, eikä toimi pelkästään lähtökohdakseen valitsemansa teorian pohjalta.”* Teoreettinen perehtyneisyys vaikuttaa joka tapauksessa tulkintojen tekemiseen, vaikka lähtökohta olisikin aineistolähtöinen.

Ensimmäisen vaiheen avointen kysymysten vastauksista eriteltiin, pelkistettiin ja tiivistettiin tutkimuskysymysten kannalta relevantteja ilmauksia *aineistolähtöisen sisällönanalyysin* avulla. Tavoitteena oli saada aineistoa kuvaavia käsitteitä yksittäisiä vastauksia yleisemmällä tasolla ja muodostaa niistä väittämät toisen vaiheen strukturoituja kyselyitä varten. Analysoidut vastaukset koskivat oppilaalle annettavan tuen muotoja ja oppilaan kehitykseen vaikuttaneita tekijöitä.

Laadullinen aineisto *redusoitiin eli pelkistettiin* pilkkomalla se tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukaisiin merkitysyksiköihin. Merkitysyksiköksi määriteltiin *ajatuskokonaisuus*, jonka pituus voi vaihdella yksittäisistä sanoista useamman lauseen mittaisiin lausumiin. Yhdessä vastauksessa oli tyypillisesti useampia merkitysyksiköitä. Esimerkiksi seuraavassa vastauksessa kuvataan kaksi vaihtoehtoista tuen perustelua, joten merkitysyksikköjä on kaksi: ”- *oppilas ei hallitse tunteitaan ja käyttäytyy esim. häiritsevästi/ ärsyttävästi muita kohtaan. Myös sellainen, joka ei osaa hakeutua muiden seuraan.*” Merkitysyksiköt pelkistettiin nimeten ne mahdollisimman kuvaavilla, konkreettisilla ja yksiselitteisillä arkielämänläheisillä ilmauksilla. Ne kirjattiin Excel-tiedostoon, jossa ne oli helppo koodata, lajitella ja järjestää kulloisenkin tarkastelunäkökulman mukaan. Pelkistettyjä ilmauksia *klusteroitiin eli ryhmiteltiin* samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien perusteella. Samansisältöisiä, samoja merkityksiä sisältäviä ilmauksia yhdistämällä saatiin alaluokkia. Jotta voitiin tuoda esiin erilaisten käsitysten kirjo sekä hierarkkiset suhteet niiden välillä, analyysia jatkettiin alaluokkia vertailemalla ja yhdistämällä samaan tematiikkaan liittyviä alaluokkia yläluokiksi laadittujen kriteerien ja tulkintasääntöjen mukaisesti. Tulkintasäännöt helpottavat epäselvien tapausten luokittelua ja kirkastavat käytettyä logiikkaa sekä lukijalle että tutkijalle itselleen. Oleellista oli löytää kullekin kategorialle toisistaan selkeästi erottuvat laadulliset kriteerit, jotka eivät limity (Marton 1994).

Aineistoa luokiteltiin ensin teemoittelemalla ja sitten tyypittelemällä. Teemoittelua ohjasivat rajatut kysymykset. Teemojen sisällä puolestaan hahmottui tyyppisiä eli tyypillisiä tapauksia. Esimerkiksi tarkasteltaessa sosioemotionaalisen tuen määrittelyä huomio kiinnittyi erilaisiin teemoihin: tuen lähtökohta (oppilaan ongelmat vai tavoiteltavat taidot), tuen kohdistuminen (yksittäiseen oppilaaseen vai koko ryhmään) ja oppilaan rooli (passiivinen tukitoimien kohde vai aktiivinen harjoittelija). Sulkeissa ovat määrittelytyypit, jotka erottuivat vastauksissa.

Fenomenografinen analyysi ei ole vain järjestetyn aineiston esittelyä, vaan aineiston pohjalta tehdään tulkintaa ja johtopäätöksiä. Yläluokkia yhdistämällä eli synteesillä muodostettiin kokoavia teoreettisempia, abstraktimpia käsitteitä eli aineistoa *abstrahoiitiin luomalla teoreettisia käsitteitä*. Näin pyrittiin saamaan kokonaiskuva ilmiöstä ja siihen liittyvien merkitysten verkostosta sekä merkityskokonaisuuksien välisistä suhteista. Analyysilla aineistoon luotiin selkeyttä ja sitä pyrittiin tiivistämään informaation kasvattamiseksi ja teoreettisten konstruktoiden muodostamiseksi. (Eskola &

Suoranta 2000.) Analyysia jatkettiin sisällön erittelyllä eli *kvantifioimalla* (Tuomi & Sarajärvi 2012, 106–107) käsitysten jakautumista muodostettuihin luokkiin. Tämä tehtiin laskemalla, monenko vastaajan vastauksissa luokkiin sisältyvät merkitysyksiköt esiintyvät.

Analyysivaiheessa pyrittiin noudattamaan yleisiä huolellisen tieteellisen työskentelyn periaatteita, jotka luovat pohjan tutkimuksen luotettavuudelle. Pyrittiin systemaattisuuteen, tarkkuuteen ja yksiselitteiseen raportointiin antaen lukijalle tarkka kuva tutkimuksen vaiheista.

## 7.5.2 Määrällinen aineisto

Tutkimuksen määrällinen aineisto koostuu Likert-asteikollisista kysymyksistä saadusta numeerisesta tiedosta sekä dikotomisesta kategorisesta arviointitiedosta. Se sisältää kuusi teemaltaan erilaista osiota (liitteet 6 ja 7) kahteen vastausajankohtaan jaettuina.

TAULUKKO 5. Kyselyjen määrälliset osiot

Teema	Arvioitavia kohtia	Asteikko
1. vaiheen kyselylomake (liite 6)		
a) oppilaan käyttäytymispiirteiden arviointi	59	5-port. Likert
2. vaiheen kyselylomake (liite 7)		
b) oppilaan lukuvuoden aikaisen kehityksen arviointi	29	5-port. Likert
c) oppilaan saama tuki sekä sen tärkeyden ja tuloksellisuuden ja omien valmiuksien arviointi	29+9	dikotominen
d) kehitykseen vaikuttavien tekijöiden arviointi	13	3-port. Likert
e) oppilaan opettamiseen ja omaan opettajuuteen liittyvät näkemykset	19	3-port. Likert

5-portaisella Likert-asteikolla saatua aineistoa kuvataan frekvenssien, keskiarvojen ja -hajontojen avulla. Keskiarvon käyttöön mielipideasteikon yhteydessä on syytä suhtautua kriittisesti, sillä vastausvaihtoehtoina olevien arvojen ei voida olettaa mittaavan mielipiteen astetta tasavälisesti. Käytäntö on kuitenkin osoittanut, että keski-

## TAULUKKO 6. Aineiston analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin

### 1. SOSIOEMOTIONAALISTA TUKEA TARVITSEVA OPPILAS

Miten luokanopettajat määrittelevät tukea tarvitsevan oppilaan yleisesti?	Avoin kysymys (liite 5, kysymys 14): <ul style="list-style-type: none"><li>- tuentarpeen määritelmien luokittelu aineistolähtöisellä analyysillä</li><li>- vastausten jakautuminen luokkiin frekvenssein</li></ul>
Millaiseksi luokanopettajat arvioivat oman tukea tarvitsevan oppilaansa taitojen näkökulmasta?	Käyttäytymispiirteiden arviointiasteikko (l. 6): <ul style="list-style-type: none"><li>- aineiston kuvailu yksittäis- ja summamuuttujien keskiarvoin ja -hajonnoin</li><li>- arvioiden yhtenevyyden tarkastelu keskihajonnoin</li><li>- taitoalueiden yhteyksien tarkastelu Spearmanin korrelaatiokertoimella</li><li>- arvioiden vertailu taustamuuttujaryhmittäin Mann-Whitneyn U-testillä</li><li>- taitoprofiilien muodostaminen k-keskiarvoryhmittelyanalyysillä</li><li>- taitoprofiilien vertailu ristiintaulukoimalla ja Khiin neliö -testillä</li></ul>
Millaiseksi luokanopettajat arvioivat oppilaansa vaikeuksien näkökulmasta?	Avoin kysymys (l. 5, k. 16): <ul style="list-style-type: none"><li>- vaikeuksien luokittelu teoriaohjaavalla analyysillä</li><li>- vastausten jakautuminen luokkiin frekvenssein</li></ul>

### 2. SOSIOEMOTIONAALINEN TUKEA YLEISOPETUKSEN LUOKASSA

Miten luokanopettajat määrittelevät tuen yleisesti?	Avoin kysymys (l. 5, k. 13): <ul style="list-style-type: none"><li>- määrittelyjen teemoittelu ja tyypittely aineistolähtöisellä analyysillä</li><li>- vastausten jakautuminen luokkiin frekvenssein</li><li>- luokkien vertailu taustamuuttujittain ristiintaulukoimalla ja Khiin neliö -testillä</li></ul>
Miten luokanopettajat toteuttavat tukea omissa opetusryhmissään?	Strukturoitu kysymys (l. 7, k. 3 ja 4): <ul style="list-style-type: none"><li>- oppilaan saamien tuen muotojen yleisyys frekvenssein ja prosenttiosuuksin</li><li>- annetun tuen yhteydet taustamuuttujiin ja taitoprofiileihin ristiintaulukoimalla ja Khiin neliö -testillä</li></ul>

### 3. SOSIOEMOTIONAALISEN TUEN TULOKSELLISUUS

Miten oppilaan käyttäytymisen ja tunne-elämän arvioidaan kehittyneen lukuvuoden aikana?	Kehityksen arviointiasteikko (l. 7, k. 2): <ul style="list-style-type: none"><li>- aineiston kuvailu frekvenssein ja prosenttiosuuksin</li><li>- vertailu taustamuuttujittain ja taitoprofiileittain Fisherin Exact -testillä</li></ul>
Millä tekijöillä kehitystä selitetään?	Avoin kysymys (l. 5, k. 19 ja 20): <ul style="list-style-type: none"><li>- kehityksen vaikuttavien tekijöiden luokittelu aineistolähtöisellä analyysillä</li><li>- vastausten jakautuminen luokkiin frekvenssein</li></ul>
Miten tulokselliseksi ja tärkeiksi opettajat arvioivat tuen eri muodot? Millaiseksi he kokevat ammatilliset valmiutensa niiden antamiseen?	Strukturoitu kysymys (l. 7, k. 3 ja 4): <ul style="list-style-type: none"><li>- valmiusarvioiden, tuen tuloksellisuuden ja tärkeyden arvioiden kuvailu frekvenssein ja prosenttiosuuksin</li><li>- arvioiden yhteys taustamuuttujiin ja taitoprofiileihin ristiintaulukoimalla ja Khiin neliö -testillä</li></ul>
Miten onnistuneiksi luokanopettajat kokevat tukea tarvitsevan oppilaan opetusjärjestelyt kokonaisuudessaan?	Strukturoitu kysymys (l. 7, k. 8): <ul style="list-style-type: none"><li>- oppilaan opettamiseen ja omaan opettajuuteen liittyvien näkemysten kuvaus frekvenssein ja prosenttiosuuksin</li><li>- laadittujen summamuuttujien yhteys taustamuuttujiin ja inklusionäkemyksiin Mann-Whitneyn U-testillä</li></ul>
Mitä tekijöitä luokanopettajat pitävät tärkeimpinä tuen tuloksellisuuden kannalta?	Avoin kysymys (l. 7, k. 8): <ul style="list-style-type: none"><li>- näkemysten luokittelu teoriaohjaavalla analyysillä</li><li>- vastaajien jakautuminen luokkiin frekvenssein</li></ul>

arvot antavat useimmissa tapauksissa oikeansuuntaisen ja käyttökelpoisen arvion keskimääräisestä mielipiteestä (Taanila 2017). Keskiarvon luotettavuutta kuvaajana pyrittiin tässä tutkimuksessa lisäämään tarkastelemalla sitä aina yhdessä jakauman ja keskihajonnan kanssa. Dikotomisista ja 3-portaisista muuttujista käsitellään kategorisina muuttujina ja niitä kuvataan lukumäärät ja prosentit sisältävinä yhteenvetotaulukoina.

Aineiston käsittelyyn ja tilastollisten analyysien suorittamiseen käytettiin SPSS-tilasto-ohjelmaa. Määrällisiä muuttujia analysoidiin tilastollisesti tarkastelemalla niiden keskinäisiä yhteyksiä, niiden yhteyksiä taustamuuttujiin sekä niiden jakautumista laadullisissa analyyseissa luotuihin kategorioihin. Järjestysasteikollisten muuttujien tarkastelussa käytettiin Spearmanin korrelaatiokerrointa. Kategorisia muuttujia tarkasteltiin ristiintaulukoimalla Khiin neliö -testin kera taikka Fisherin Exact -testillä riippuen tapausten jakautumisesta soluihin, tämän tutkimuksen otoskoolla käytännössä, kun vapausasteita on enemmän kuin kaksi. Ryhmien välisiä eroja testattiin epäparametrisella Mann-Whitneyn U-testillä otoksen normaalijakautuneisuushasteiden vuoksi. Taulukossa 6 on lueteltu käytetyt analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin. Tulosten tilastollisen merkitsevyyden määrittämiseen käytettiin p-arvoa seuraavien merkitsevyytstasojen:  $p < 0,05$  *melkein merkitsevä*,  $p < 0,01$  *merkitsevä* ja  $p < 0,001$  *erittäin merkitsevä*. Tilastollisissa analyyseissa ilmenneiden erojen suuruutta tarkasteltiin efektikoon avulla. Mann-Whitneyn U-testin efektikoot laskettiin kaavalla  $r = Z/\sqrt{n}$  (Fritz, Morris, & Richler 2012). Käytetyt efektikokojen raja-arvot on koottu taulukkoon 7.

TAULUKKO 7. Efektikokojen raja-arvot

Testisuure	Efektikoko		
	pieni	keskikokoinen	suuri
Cohenin d	0,2	0,5	0,8
Spearmanin $r_s$	0,2	0,4	0,6
Cramerin V, vapausasteita 1	0,1	0,3	0,5
vapausasteita 2	0,07	0,21	0,35

(Cohen 1988)

Sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan käyttäytymispiirteiden arviointiasteikko (liite 6) sisältää 59 positiivista käyttäytymisväittämää. Opettajien tuli arvioida niiden sopivuutta oppilaaseensa 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = *ei sovi [juuri] lainkaan*, 2 = *ei sovi kovin hyvin*, 3 = *ei sovi hyvin eikä huonosti*, 4 = *sopii melko hyvin*, 5 = *sopii erittäin hyvin*, ? = *en osaa sanoa*). Analyysivaiheessa asteikko koodattiin uudelleen arvoilla -2-2, jotta tuloksia voitiin kuvata havainnollisemmin. Negatiiviset arvot kuvaavat väittämien

epäsopivuutta, positiiviset sopivuutta. Keskellä on arvo 0 eli *ei sovi hyvin eikä huonosti*. Vastausvaihtoehto *en osaa sanoa* tulkittiin puuttuvaksi vastaukseksi. Vaihtoehdon katsotaan kuvaavan sitä, että käyttäytymispiirrettä on vaikeaa arvioida. Vastaava uudelleenkodeaus tehtiin oppilaan sosioemotionaalista kehitystä koskeville arvioille *paljon taaksepäin, vähän taaksepäin, ei (juurikaan) kehitystä, vähän eteenpäin ja paljon eteenpäin* (liite 7, osio 2). Vastausvaihtoehdot koodattiin analyysivaiheessa arvoilla -2–2, jolloin 0 merkitsee, että kehitystä ei ole tapahtunut kumpaankaan suuntaan. Valittavana oli myös vaihtoehto *ei ole ollut puutteita tai vaikeuksia*. (Tämän valinneet vastaajat eivät ole mukana oppilaan kehitystä koskevissa analyyseissa.) Näitä viisiportaisia muuttujia analysoitiin Fisherin Exact -testiä käyttäen. Sosioemotionaalisen kehityksen osa-alueista muodostettiin myös summapistemäärä. Negatiivinen arvo indikoi epäsuotuisaa keskimääräistä kehitystä. Kaikkien osa-alueiden (29) yhteenlasketut kehitysarviot vaihtelivat vastaajien kesken välillä -43–39. Mediaanin (9,50) avulla oppilastapaukset jaettiin myöhempiä analyyseja varten kahteen ryhmään: vähemmän ja enemmän kehittyneet.

Informaation tiivistämiseksi laadittiin summamuuttujia sekä käyttäytymisväittämistä että opetusjärjestelyjen onnistuneisuutta koskevista väittämistä (liitteet 8 ja 9). Ne tehtiin teorian ohjaamina mutta kuitenkin niin, että muuttujan reliabiliteettia kuvaava Cronbachin alfa -kerroin oli mahdollisimman suuri ainakin ylittäen vähimmäisarvon 0,6. Lisäksi pyrittiin siihen, että kussakin summamuuttujassa yksittäisten väittämien välinen korrelaatio olisi vähintään 0,3, joka vastaa heikkoa korrelaatiota (tästä tosin joustettiin vähän muutamassa kohdassa, joissa väittäjä sopi sisällöllisesti summa-  
muuttujaan ja sen lisääminen nosti alfa-kerrointa).

## 8 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset tutkimusteemoittain alakysymys kerrallaan. Jokaisesta kolmesta pääteemasta esitetään yhteenveto teeman käsittelyn jälkeen. Luvun 10 pohdintaosiossa tuloksia suhteutetaan aiempiin tutkimustuloksiin.

### 8.1 Sosioemotionaalista tukea tarvitseva oppilas

Ensimmäinen alakysymys kohdistuu luokanopettajien yleisen tason määrittelyihin sosioemotionaalista tukea tarvitsevasta oppilaasta. Käsite *tukea tarvitseva oppilas* on tutkimuksessa konkretisoitu tehostetun tai erityisen tuen oppilaaksi. Mihin raja vedetään; millaisia ovat oppilaat, jotka toiminnallaan erottuvat joukosta siinä määrin, että sitä ei pidetä enää tavanomaisena vaan heidät määritellään tehostetun tai erityisen tuen oppilaiksi? Tehostetun ja erityisen tuen oppilaita tarkastellaan ensin yhtenä ryhmänä (vrt. *pupils with needs*) erottelematta tehostetun ja erityisen tuen tasoja, ja vasta lopuksi määritelmiä vertaillaan tasoittain. Toinen alakysymys liittyy suoremmin ja välittömämmin luokanopettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin. Heidä pyydettiin määrittelemään ja arvioimaan oman sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaansa taitoja ja vaikeuksia.

Luokanopettajien määritelmissä oppilaan sosioemotionaalisen tehostetun/erityisen tuen perusteita ovat oppilaalla oleva vaikeus, vaikeuksien intensiteetti, tarvittava tuki, edistymättömyys, oppimisen vaikeutuminen, negatiivinen vaikutus muihin, oppilaan itsensä oleminen vaarassa, opettajaan liittyvät tekijät sekä ryhmään liittyvät tekijät. Yhteenveto edellä luetelluista määritelmistä esitetään taulukossa 8. Siihen on myös merkitty, kuinka monta kertaa ne esiintyvät aineistossa tehostetun ja erityisen tuen yhteydessä.

Yleisimmin tuen perusteena mainitaan oppilaalla ylipäänsä olevan tiettyjä ei-toivottuja ominaisuuksia tai toimintatapoja, vaikeuksia tai puutteita. Määritelmät perustuvat vahvasti oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, esimerkiksi luonteenpiirteisiin. ”*Oppilaan luonteenpiirteissä on jotain niin ’ongelmallista’, että arkielämä ei suju itsestään.*” Määritelmissä on mainittu sekä sisään- että ulospäin suuntautuvia käytäytymispiirteitä: ”*syryäänvetäytyvä, yksinäinen, eristäytyvä*”; ”*aloitekyvytön vuorovaiku-*

tukseen muiden kanssa” vs. ”yli-impulsiivinen/häiritsevästi käyttäytyvä”; ”levoton”; ”keskittymätön”; ”aggressiivinen” ja ”väkivaltainen”. Esillä ovat sekä tunne-elämän ominaisuudet että sosiaalisen kanssakäymisen ja koulunkäynnin vaikeudet. Oppilas on ”tunne-elämältään epävakaa” tai ”jotkin tunne-elämän alueet eivät ole riittävän kehittyneitä”, toisissa määritelmissä taas hän ”ei tule toimeen opetusryhmässä” tai hänellä voi olla ”lintsaamista, koulumenestys poikkeuksellisen huonoa, vaikka opettaja tietää, että kykyjä olisi”. Osassa määritelmistä oppilasta luonnehditaan sen valossa, mihin hän ei kykene tai missä hänellä on vaikeuksia. Hän ”ei osaa ottaa apua vastaan”; ”ei osaa hakeutua muiden seuraan”; ei hallitse (negatiivisia) tunteitaan, hänellä on ”vaikeuksia ottaa vastaan aikuisen ohjeita ilman uhmaa”; ”vaikeuksia toisten kanssa toimimisessa”; ”ei uskalla tai halua yrittää itse” ja ”ei luota omiin kykyihinsä”. Monissa määritelmissä on mainittu vain yksi tässä luetelluista näkökulmista kuten ”Oppilas on syrjäänvetäytyvä, yksinäinen ja eristäytyvä”. Tällaisten määritelmien valossa kuva tukea tarvitsevasta oppilaasta voi piirtyä hyvin erilaiseksi hiljaisesta vetäytyvästä oppilaasta aggressiiviseen tavaroita paiskovaan oppilaaseen. Joissakin määritelmissä tuentarve kuvataan useampien ominaisuuksien yhdistelmänä kuten ”Oppilas ei hallitse tunteitaan ja käyttäytyy esim. häiritsevästi / ärsyttävästi muita kohtaan”, jolloin kuva oppilaasta on monipuolisempi. Toisissa taas mainitaan vaihtoehtoja kuten ”Oppilas ei tule toimeen opetusryhmässä tai on aggressiivinen”, jolloin tunnustetaan tuen tarvitsijoiden kirjo laajemmin.

Joissakin määritelmissä tuentarpeen määrittelee vaikeuksien intensiteetti. Mainitut ei-toivotut ominaisuudet tai toimintatavat, vaikeudet tai puutteet tekevät oppilaasta tukea tarvitsevan, jos ne esiintyvät tarpeeksi usein tai pitkäkestoisesti. Maininnat toistuvuudesta viittaavat siihen, että tapahtuma ei ole yksittäinen ylilyönti tai vahinko, joka voisi ymmärrettävästi tapahtua kenelle vain. Toistuvuus on kuitenkin sangen tulkinnanvarainen käsite. Jos tapahtuma tapahtuu toiste, se on ollut toistuvaa. Useimmiten toistuvuudella kuitenkin tarkoitettaneen useampia kertoja. Tehostetun tai erityisen tuen oppilas ”aiheuttaa toistuvasti itselleen hankalia tilanteita”, hänellä ”on toistuvasti ongelmia kavereiden kanssa, kiusaamista tai kiusatuksi tulemista, konflikteja opettajan kanssa”. Astetta täsmällisempi määritelmä on, että jotakin tapahtuu toistuvasti ja haitallisen usein. Tosin haitallisuuskin riippuu suuresti ympäristön toleranssista. Täsmällisemmin muotoilluissa sekvensseissä on enemmän objektiivisuutta ja potentiaalia yhteismitalliseksi rajanvetokriteeriksi. Tällaisia ovat esimerkiksi ”vaatii lähes joka tunti erilaisia järjestelyjä, tukea ja huomioimista” ja ”näitä tilanteita (tunteiden hallitsemattomuus haittaa opiskelua) tapahtuu lähes päivittäin” sekä ”kuraattori- tai psykologikäynnit perusteltuja viikoittain”. Tuentarpeen määrittelijänä käytetään myös (käyttäytymisen) piirteiden tai tuentarpeiden pitkäkestoisuutta. Ohimenevät ongelmatilanteet eivät vielä ole peruste tietyn tasoiselle tuelle, mutta vastaajat katsovat kriteerien täyttyvän, jos ”tuen tarve on säännöllistä ja pitkäaikaista” taikka ”huolestuttavat piirteet jatkuvat kuukaudesta toiseen.”



Tarvittaviin tukimuotoihin perustuvissa määrittelyissä oppilas määräytyy tukea tarvitseväksi, jos hän tarvitsee useaa tukimuotoa tai tiettyjä toimenpiteitä. Yksi vastaaja määrittelee tehostetun tuen kriteeriksi usean tukimuodon tarpeen Opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti: *”Lapsi tarvitsee useaa tukimuotoa ryhmässä toimimiseen, tunteiden hallintaan ja toisten huomioon ottamiseen”*. Osa vastaajista määrittelee tuen tarpeen perustuvan oppilaan tarvitsemien tuen muotojen yksilöimiseen. *”Oppilas ei kykene ottamaan omia voimavarojaan ja älykkyyttään käyttöönsä, vaan tarvitsee enemmän aikuisen apua.”* Tämä tuki voi olla *”aikuisen vieressä seisomista”* tai että opettajan lisäksi on toinen aikuinen auttamassa päivän kulussa. Aikuisen lisätuki voi olla myös ohjausta, *”erilaisia järjestelyjä, tukea ja huomioimista”* tai jopa sitä, että *”oppilasta joutuu sitomaan tilanteen ollessa päällä”*.

Eräissä määrittelyissä raja ylitetään, kun oppilas ei edisty. Oireet jatkuvat annetusta tuesta huolimatta. Määritelmät heijastavat ajatusta siitä, että tuen tuloksellisuus tai tuloksettomuus ratkaisee sen, mille tuen tasolle oppilas tulee sijoittaa. Tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevat ne, joiden kohdalla tavanomaiset pedagogiset tai oppilas-huollolliset tukitoimenpiteet eivät tuota toivottua tulosta. *”Oppilas ei edisty, vaikka asioista aina puhutaan”*; *”Häiritsevä käyttäytyminen jatkuu ja oppilas ei opi muistamaan sovittuja asioita apukeinoista huolimatta”*; *”Kyseinen ongelmalapsi aiheuttaa toistuvasti itselleen hankalia tilanteita eikä itse löydä aikuisen kanssa käydyistä keskusteluista huolimatta ’ulos pääsyä’ tilanteestaan.”*

Tuentarpeen katsotaan määräytyvän myös sen perusteella, miten käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet vaikuttavat koulumenestykseen. Käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet ovat tehostetun tai erityisen tuen tarpeen taseisia, kun ne vaikeuttavat oppilaan koulunkäyntiä, opiskelua tai oppiainesisältöjen oppimista. Joissakin määritelmässä on eritelty mekanismeja, miten käyttäytymisen ja/tai tunne-elämän vaikeudet vaikeuttavat oppimista, esimerkiksi *”Oppilas ei pysty hallitsemaan omia tunteitaan, pääsemään yli esim. suuttumuksestaan tai pettymyksestään vaan tunteet haittaavat opiskelua.”* Tunne-elämän ongelmat vaikeuttavat toimintaa opetusryhmässä häiriten näin sekä oppilaan vertaissuhteita että omaa ja muiden koulunkäyntiä. Toisaalta oppilaan vaikeudet saattavat aiheuttaa sen, että hän itse häiriintyy helposti opetustilanteessa. *”Oppilas ei pysty opiskelemaan häiriintymättä/häiritsemättä käytöksellään ryhmässä.”* Tämän kategorian määritelmiin on lähes poikkeuksetta sisällytetty ajatus siitä, että oppilaalla olisi enemmän taitoja ja kykyjä saavuttaa parempia oppimistuloksia, mutta syystä tai toisesta hän ei saa niitä käyttöönsä. Oppilas ei saa potentiaaliaan käyttöön tai toimi niin hyvin kuin osaisi. *”Ongelmat häiritsevät lapsen koulunkäyntiä niin, ettei hän pysty saavuttamaan parasta itselleen mahdollista suoritusastoa”*; *”keskittymisen puute aiheuttaa alisuoriutumista”*. Heikoista näytöistä huolimatta opettajilla on tietoa oppilaan todellisesta kapasiteetista. *”- - koulumenestys poikkeuksellisen huonoa, vaikka opettaja tietää, että kykyjä olisi.”* Jotkin määritelmistä

ovat tulkittavissa myös niin, että oppilaan oletetaan itse valinneen toimia toisin kuin odotetaan. ”*Oppilas ei noudata koulun tai luokan sääntöjä, vaikka tietää ja ymmärtää, miten tulisi toimia (toimiminen vastoin parempaa tietoaan).*”

Jotkin määritelmät perustuvat oppilaan negatiiviseen vaikutukseen toisiin ihmisiin. Toiset oppilaat, koulun henkilökunta tai kotiväki ovat riskialueella. Kriittinen raja ylittyy, kun oppilaan käyttäytyminen häiritsee muita tai aiheuttaa suoranaisen turvallisuusuhan. Oppilaan vaikeudet voivat aiheuttaa suoria häiriöitä oppitunti-tilanteisiin, kuten ”*häiriintynyt tunne-elämä haittaa omaa ja muiden koulunkäyntiä sekä toimintaa ryhmässä*”. Toisille oppilaille ja heidän oppimiseensa sekä koulunkäyntiinsä voi aiheutua häiriötä myös epäsuorasti siten, että oppilaan ongelmatilanteet vievät opettajan aikaa oppitunneilla. ”*Muiden oppilaiden oppiminen vaarantuu siksi, että opettajalla menee kohtuuttoman kauan aikaa yhdelle oppilaille, jonka tuen tarve on kasvanut suureksi.*” Oppilas ”*vie opettajan opetusajasta suuren osan*”. Oppilaan ”*ongelmatilanteiden purkamiseen kuluu muiden oppilaiden aikaa*”. Suuri osa inkluusio-kriittisyydestä tässä tutkimuksessa liittyy juuri huoleen muiden oppilaiden oikeuksista ja opetuksen tason laskemisesta.

Pidemmälle viedyt tuen tarpeen määritelmät perustuvat turvallisuusuhkiin, jotka kohdistuvat oppilaan ympäristön ihmisiin, lähinnä toisiin oppilaisiin. Tietynlainen käyttäytyminen on riittävän vakavaa tai tietyt vaikeudet riittävän suuria silloin, kun ne aiheuttavat toisille turvallisuusuhan tai pelon tunteita, esimerkiksi ”*oppilaan väkivaltaisuus, jos käyttäytyminen on uhka muiden oppilaiden turvallisuudelle*” tai ”*lapsen sisäinen kontrolli ei riitä estämään häntä vahingoittamasta itseään tai tovereitaan/perhettään*”. (Tehostettua tukea tarvitaan) ”*viimeistään silloin, kun tilanne kehittyy niin pahaksi, että tavarat lentelevät ja muiden oppilaiden turvallisuus on uhattuna - -*”. Turvallisuusuhka saattaa muodostua muustakin syystä kuin oppilaan aggressiivisuuden takia. ”*Oppilaan kykenemättömyys aiheuttaa vaaratilanteita, tai tilanteita, joissa jonkun lapsen pitää pelätä, satuttaako toinen, tai käyttäytyy muuten hyvin arvaamattomasti.*” Joihinkin edellisen kategorian määritelmiin sisältyy ajatus siitä, että oppilas voi olla turvallisuusuhka myös itselleen eli vahingoittaa itseään fyysisesti. Fyysisen uhan lisäksi tuen tason määrittely saattaa perustua oppilaan henkiseen tai sosiaaliseen kehitykseen vaikuttavaan vaaraan. Yhtenä erityisen tuen perusteena mainitaan oppilaan *syrytytymisvaara*. Vaarana voi olla myös, että ”*oppilas joutuu jatkuvasti eriarvoiseen asemaan vaikeuksiensa takia.*”

Oppilaan tuentarpeen määräytyminen voi perustua myös opettajan ominaisuuksiin. Käyttäytymisen ja/tai tunne-elämän vaikeudet edellyttävät tietyntasoista tukea, jos opettaja on huolissaan tai opettajan ammattitaito ei riitä. Kahden vastaajan määritelmissä tuen tasojen rajanveto perustuu huoleen: ”*oppilas herättää opettajassa huolta käytöksensä tai tunne-elämän ongelmiensa vuoksi*” tai huolestujaa mainitsematta huolestumista voi aiheuttaa myös lapsen puheet itsestä tai kodin oloista. Huoleen perus-

TAULUKKO 8. Tuentarpeen määrätymisen perusteita

Esimerkkejä alkuperäisistä ilmauksista	Ilmausten lukumäärä		Pelkistetty ilmaus, alaluokka	Muodostettu yläluokka
	TT	ET		
"Oppilas on syrjäänvetäytyvä, yksinäinen ja eristäytyvä." "luonteenpiirteissä on jotain niin 'ongelmallista', että arkielämä ei suju itsestään"	3	9	oppilaalla tietty negatiivinen ominaisuus tai toimintatapa	vaikeus oppilaalla
"oppilaalla on vaikeuksia ottaa vastaan aikuisen ohjeita ilman uhmaa"	4	6	oppilaalla tietty vaikeus tai puute	
"Oppilas toistuvasti ratkaisee ongelmatilanteet satuttamalla muita."	2	1	toistuvuus	
"näitä tilanteita - - tapahtuu lähes päivittäin - -"	3	3	määritelty sekvenssi	vaikeuksien intensiteetti
"oireet - - jatkuvat kuukaudesta toiseen"	2		pitkäkestoisuus	
"lapsi tarvitsee useaa tukimuotoa ryhmässä toimimiseen - -"	1		usean tukimuodon tarve	oppilaan tuentarve
"oppilas ei kykene työskentelemään ilman aikuisen vieressä seisomista"	7		tiettyjen tuen muotojen tarve	
"oppilas ei edisty, vaikka asioista aina puhutaan"	3	1		ei edistystä
"- - tunteet häiritsevät opiskelua." "oppiminen vaikeutuu"	6	3	koulutyö ja oppiminen vaikeutuvat	oppiminen vaikeutuu
"Koulumenestys poikkeuksellisen huonoa, vaikka opettaja tietää, että kykyjä olisi." "Ei pysty saavuttamaan parasta itselleen mahdollista suoritustasoa."	2	1	potentiaalia ei saada käyttöön	
"muiden oppilaiden oppiminen vaarantuu" "Oppilas on - - muuta ryhmää kovasti häiritsevä."	4	5	muiden oppilaiden/ opetuksen häiriintyminen	negatiivinen vaikutus muihin
"Käyttäytyminen on uhka muiden oppilaiden turvallisuudelle." "jonkun lapsen pitää pelätä, satuttaako toinen"	1	4	muut vaarassa	
"SYRJÄYTYMISVAARA" "lapsen sisäinen kontrolli ei riitä estämään häntä vahingoittamasta itseään"		3		oppilas itse vaarassa
"oppilas herättää opettajassa huolta" "opettajan ammattitaito ei riitä"	2	1		opettajaan liittyvät tekijät
"ryhmä on liian haastava" "- - siihen vaikuttaa muu luokka"	2	2		ryhmän ominaisuudet

tuva rajanveto pohjautuu opettajan ja koulun muun henkilökunnan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Huolestumiskynnys ei ole kaikilla samalla tasolla. Tuentarve nähdään perusteltuna myös, kun ”*opettajan ammattitaito ei riitä*”. Oppilas tarvitsee tehostettua tai erityistä tukea, kun luokanopettajan koulutuksen ja kokemuksen tuottamaa osaamista ei enää koeta riittäväksi oppilaan tilanteessa. Määritelmä saattaa sisältää ajatuksen siitä, että tällaisessa tilanteessa erityisopettajan ja koulun oppilashuoltohenkilöiden roolin on kasvettava.

Opetusryhmän ominaisuudetkin voivat määrittää oppilaan tuentarpeen. Kriteerinä mainitaan muun muassa tilanne, jossa ”*ryhmä on liian haastava*”. Samansuuntainen ajatus esiintyy vastauksessa, jossa todetaan rajanvedon olevan vaikeaa ja muun muassa ”- - *siihen vaikuttaa muu luokka*”. Lieneekö ajatuksena, että yksittäinen oppilas tarvitsee tietyn tasoista tukea, jos hän ei saa vertaisryhmältään tarvittavaa tukea, taikka jos ryhmä on liian suuri, alemman tasoista tukea ei kyetä antamaan riittävästi? Tähän kategoriaan sisältyvät myös määritelmät, jotka perustuvat ryhmäilmiöihin ja ryhmään sosiaalisena kontekstina: oppilas ”*erottuu joukosta*” ja oppilaan ikätasoon sopimaton käytös ”*herättää muissakin oppilaissa hämmästyä*”.

Joissakin vastauksissa todetaan, että tehostetun ja erityisen tuen tasojen määrittely on vaikeaa ja selkeää rajaa ei edes pystytä vetämään, sillä jokainen oppilas on yksilö ja jokainen tilanne on yksilöllinen. Rajanvedon katsottiin riippuvan muun muassa siitä, mitä kaikkea oppilaan haasteisiin ja ongelmiin liittyy ja miten ongelmatilanteet ovat ratkaistavissa. ”*Opettaja yksin ei voi tuen tarvetta määritellä, myöskään sen vuoksi, ettei opettajilla ole varsinaista koulutusta asiaan. Tuen tarve määritellään yhdessä oppilashuoltoryhmän ja muiden asiantuntijoiden kanssa.*”

Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe tuotti edellä kuvaillun tuen perusteluiden taksonomian. Voidaanko aineiston perusteella muodostaa käsitys siitä, missä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasojen rajojen katsotaan menevän? Taulukosta 8 nähdään, että mainintojen esiintymisluvut ovat niin pieniä, ettei niistä voida tehdä tilastollisia päätelmiä. Heikkoja signaaleja on kuitenkin havaittavissa. Ensinnäkin erityisen tuen määritelmät vaikuttaisivat perustuvan tehostettua tukea useammin oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (maininnat:  $n = 9 / n = 3$ ). Kuvaukset heijastavat vammaisuuden yksilöllistä selitysmallia (Vehmas 2005). Oppilaan ongelmat sijoitetaan hänen pysyviin ominaispiirteisiinsä kuten luonteeseensa. Hän on ”*ongelmalapsi*”. Oppilaan toimintaan perustuvat määritelmät sen sijaan jakautuvat tasaisesti molempiin tuen tasoihin. Tehostetun tuen määritelmät perustuvat erityistä tukea useammin kuvaillun käyttäytymisen toistuvuuden tai pitkäkestoisuuden määrittelyyn ( $n = 7 / n = 4$ ) Opetushallituksen linjausta mukailten.

Yksittäisiä oppilaan ominaisuuksia tarkasteltaessa tunne-elämän vaikeudet, aggressiivinen käyttäytyminen sekä häiritsevä käyttäytyminen ovat määritelmässä useimmin esillä. Tunne-elämän vaikeuksiin liittyvät maininnat ovat yleisempiä erityisen

tuen kuin tehostetun tuen kriteereinä ( $n = 6 / n = 3$ ). Niissä ei kuitenkaan juuri ole asteeroja: molemmilla tuen tasoilla mainitaan tunne-elämän häiriintyneisyys, negatiivisten tunteiden hallitsemisen vaikeudet ja niiden seuraukset ulospäin havaittavassa käyttäytymisessä. Tehostetun tuen oppilas ”huutaa, riehuu, kiroilee”; ”käyttäytyy aggressiivisesti”; ”tavarat lentelevät”, erityisen tuen tasolla taas esimerkiksi ”menee ’lukkaan’ tai tilaan, jossa häneen ei saada kontaktia”. Häntä pidetään myös uhkana muiden turvallisuudelle. Oppilaan yksittäisistä ominaisuuksista yli-impulsiivisuus, häiritsevää käyttäytyminen, levottomuus ja keskittymättömyys liitetään erityisen tuen tarpeeseen ( $n = 5 / n = 1$ ). Huomionarvoista on, että vain kolme erityisen tuen määritelmää sisältää kuvauksia, joissa vaikeudet ovat selvästi suurempia kuin tehostetun tuen oppilaiden kuvauksissa; itsetuhoisia ajatuksia ja lintsäämistä.

Oman opiskelun ja koulutyön vaikeutumisen mainitaan tehostetun tuen kriteerinä erityistä tukea useammin ( $n = 8 / n = 4$ ). Kuitenkin tarve saada enemmän ja henkilökohtaisempaa aikuisen huomiota ja apua mainitaan vain tehostetun tuen määritelmässä ( $n = 6 / n = 0$ ). Henkilökohtaisen ohjauksen tarve tuen määritelmässä perustuu toiminnan ohjauksen ja itsenäisen työskentelyn vaikeuksiin.

Joissakin määritelmässä todetaankin, että tuen tasojen määrittely on hankalaa. Erityisen tuen kriteerejä pidetään vaikeasti määriteltävinä useammin kuin tehostetun tuen ( $n = 4 / n = 1$ ). Tehostetun ja erityisen tuen tasojen määrittelyn eroista ei kaiken kaikkiaan löydy kuin suuntaa-antavia havaintoja, joista tämän otoksen sisällä ei voida tehdä yleistyksiä. Aineistossa esiintyneiden moninaisten kriteerien perusteella sama lapsi voitaisiin määritellä yhtä hyvin joko tehostetun tai erityisen tuen oppilaaksi.

### 8.1.1 Oppilas taitojen valossa

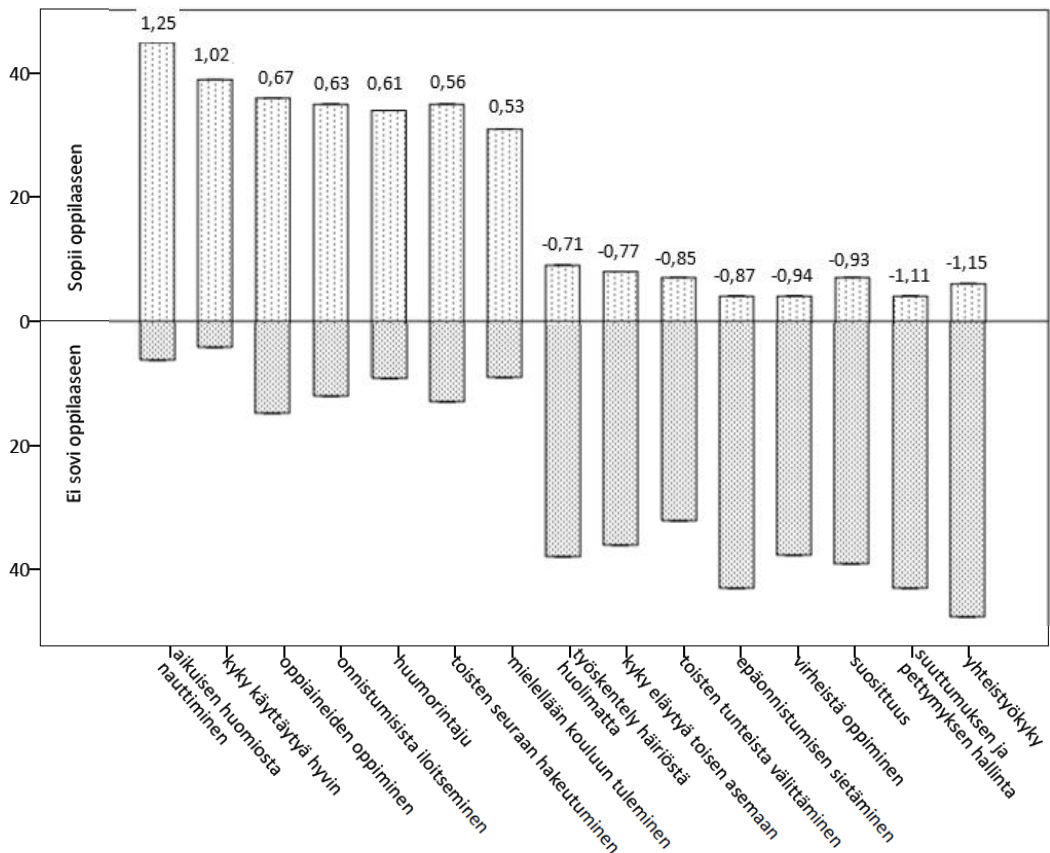
Edellä on tarkasteltu luokanopettajien näkemyksiä tukea tarvitsevasta oppilaasta yleisesti. Millaiseksi luokanopettajat arvioivat oman tukea tarvitsevan oppilaansa taitojen näkökulmasta? Tarkastelu kohdistuu luokanopettajien arvioihin luokallaan tutkimuksen suorittamishetkellä opiskelevasta oppilaasta. Arviot perustuvat omakohtaisten havaintojen pohjalta muotoutuneisiin näkemyksiin oppilaasta ja kuvaavat niitä.

#### *Yleiskuva*

Näkemyistä sosioemotionaalista tukea tarvitsevasta oppilaasta esitellään sekä summa-  
muuttujien (käyttäytymisen säätely, tunteiden säätely, tunteiden ymmärtäminen, sosiaalinen ongelmanratkaisu, prososiaalinen käyttäytyminen, tottelevaisuus, minäpystyvyys ja tunteiden valenssi, assertiivisuus ja status ryhmässä sekä opiskeluorientaatio) että valikoitujen, useimmiten ääriarvoja edustavien, yksittäismuuttujien avulla. Sosioemotionaalista tukea tarvitseviin oppilaisiin vahvimmin ja heikoimminkin liitetyt käyttäytymispiirteet on koottu kuvioon 13. Siinä esitetään ne yksittäisvääntämät, joissa sekä keskiarvo

että positiivisten arvojen ( $1 = \text{sopii melko hyvin}$  tai  $2 = \text{sopii erittäin hyvin}$ ) määrä ovat suurimpia ja toisaalta ne, joissa keskiarvot ovat pienimpiä ja negatiivisten arvojen ( $-2 = \text{ei sovi [juuri] lainkaan}$  tai  $-1 = \text{ei sovi kovin hyvin}$ ) määrät suurimpia. Oppilaiden oletetaan osaavan käyttäytyä halutessaan hyvin ( $ka. = 1,02$ ;  $kh. = 0,99$ ). Heidän vahvimpiin sosioemotionaalisiin alueisiinsa luetaan positiivinen orientaatio sosiaaliseen ympäristöön. Oppilaat nauttivat tutun aikuisen huomiosta ja kahdenkeskisestä ajasta hänen kanssaan ( $ka. = 1,25$ ;  $kh. = 1,09$ ). Oppilaat tulevat mielellään kouluun ( $ka. = 0,53$ ;  $kh. = 1,05$ ), hakeutuvat mielellään toisten lasten seuraan ( $ka. = 0,56$ ;  $kh. = 1,23$ ), iloitsevat onnistumisestaan ( $ka. = 0,63$ ;  $kh. = 1,10$ ) ja osoittavat huumorintajua ( $ka. = 0,61$ ;  $kh. = 1,05$ ). Vaikka käyttäytymisen vaikeuksien ja akateemisen oppimisen yhteydestä on runsaasti tutkimustietoa, tässä aineistossa opettajat arvioivat oppiaineosaamisen keskimäärin vähintään keskitasoiseksi ( $ka. = 0,67$ ;  $kh. = 1,26$ ).

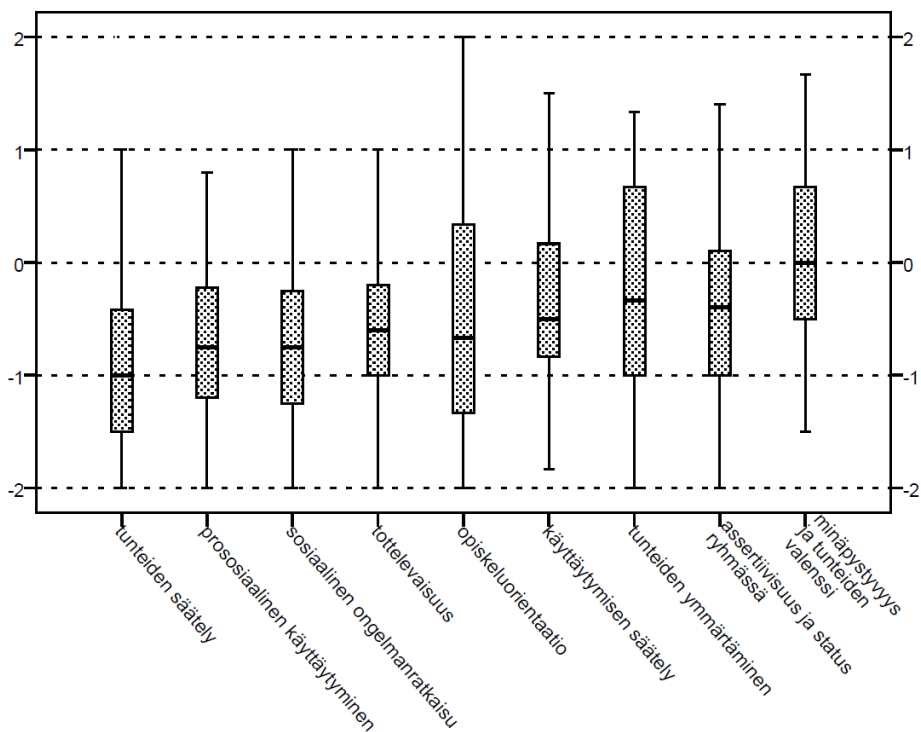
*n*



KUVIO 13. Sosioemotionaaliset taidot, joiden arvioidaan sopivan parhaiten ja heikoinen tukea tarvitsevaan oppilaaseen; yksittäisväittämien keskiarvot ja valittujen vaihtoehtojen lukumäärät

Heikoimmiksi oppilaiden sosioemotionaaliset taidot arvioitiin negatiivisten tunteiden käsittelyssä: suuttumuksen ja pettymyksen hallinnassa ( $ka. = -1,11$ ;  $kh. = 0,98$ ) ja epäonnistumisen sietämisessä ( $ka. = -0,87$ ;  $kh. = 1,06$ ) sekä empatiakyvyssä: toisten lasten tunteista välittämisessä ( $ka. = -0,85$ ;  $kh. = 0,89$ ) ja toisten asemaan eläytymisessä ( $ka. = -0,77$ ;  $kh. = 1,05$ ). Suosio koulutovereiden keskuudessa arvioitiin alhaiseksi ( $ka. = -0,93$ ;  $kh. = 1,07$ ). Työskentelyä vaikeuttavat kykenemättömyys yhteistyöhön luokkatovereiden kanssa ( $ka. = -1,15$ ;  $kh. = 0,91$ ) sekä toiminnan jatkamisen vaikeus rutiinien häiriintyessä ( $ka. = -0,71$ ;  $kh. = 1,07$ ). Sekä sosiaalsiin taitoihin että työskentelytaitoihin liittyvä kyky oppia virheistään arvioitiin myös heikoksi ( $ka. = -0,94$ ;  $kh. = 0,92$ ).

Summamuuttujin kuvatuista laajemmista sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueista heikoimmaksi arvioitiin niinkään *tunteiden säätely* ( $ka. = -0,88$ ;  $kh. = 0,96$ ), joka konkretisoituu erityisesti vaikeutena hallita negatiivisia tunteita epäonnistumis- ja pettymistilanteissa (kuvio 14). *Prososiaalinen käyttäytyminen*, sekä empatiaan perustuva



KUVIO 14. Sosioemotionaalisen kompetenssin alueita ja opiskeluorientaatiota kuvaavat summamuuttujat hajontoineen. -2 = ei sovi (juuri) lainkaan, -1 = ei sovi kovin hyvin, 0 = ei sovi hyvin eikä huonosti, 1 = sopii melko hyvin, 2 = sopii erittäin hyvin

(*ka.* = -0,66; *kh.* = 0,76) että sääntöihin perustuva, *tottelevaisuudeksi* nimetty (*ka.* = -0,56; *kh.* = 0,74), arvioitiin myös heikoimpien osa-alueiden joukkoon, samoin *sosiaalinen ongelmanratkaisu* (*ka.* = -0,60; *kh.* = 0,78), joka perustuu sosiokognitiivisiin taitoihin. Koulumenestyksessä ei yleisesti ottaen arvioitu olevan suurempia vaikeuksia, mutta *opiskeluorientaatio* on sitä heikompi (*ka.* = -0,52; *kh.* = 1,03) eli koulumenestyksen merkityksellisyys, koulutehtäviin tarttuminen ja niiden loppuun saattaminen on heikompaa. Tässä kohdin tosin hajontaa on enemmän kuin muiden heikkojen osa-alueiden arvioissa.

Oppilaiden vahvimiksi sosioemotionaaliseksi osa-alueiksi arvioitiin *minäpystyvyys ja tunteiden valenssi* (*ka.* = 0,12; *kh.* = 0,79) eli usko itseen ja omiin kykyihin sekä yleinen positiivinen tunneviritäytyminen elämään ja omaan ympäristöön. *Assertiivisuus ja status ryhmässä* (*ka.* = -0,38; *kh.* = 0,93) arvioitiin osa-alueista toiseksi vahvimmaksi, mutta suhteellisen korkeista arvioistaan huolimatta tämä osa-alue jää keskimäärin jo negatiivisen puolelle, mikä tarkoittaa sitä, että enemmistö vastaajista (62 %; *n* = 34) on sitä mieltä, että nämä ominaisuudet eivät sovi oppilaaseen kovin hyvin tai lainkaan. Osa-alueen sisällä erityisesti oppilaan vertaisuusosion arvioitiin olevan vähäistä. Jopa 71 % vastaajista (*n* = 39) on sitä mieltä, että väittämä oppilaan suosittuudesta koulu- tovereittensa keskuudessa *ei sovi kovin hyvin* tai *ei sovi (juuri) lainkaan* oppilaaseen.

Yleisesti ottaen oppilaiden sosioemotionaaliset taidot arvioitiin heikoiksi. 59 yksittäisestä positiivisesta väittämästä vain kahden katsottiin sopivan oppilaisiin keskimäärin vähintään melko hyvin. Summamuuttujista korkeimmat arviot saanut *minäpystyvyys ja tunteiden valenssi* ylsi keskiarvoltaan neutraalille tasolle, jota arviointiasteikolla kuvaa arvio *ei sovi hyvin eikä huonosti*.

Muuttujien hajontoja tarkasteltiin sen selvittämiseksi, millaiset arviot yhdistävät voimakkaimmin heterogeenistä *sosioemotionaalista tukea tarvitsevien* oppilaiden joukkoa. Yhdistävimpiä piirteitä oppilailla ovat suurelta osin ne, joissa vaikeuksien arvioitiin olevan suurimpia. Yksittäisistä käyttäytymispiirteistä suurin yksimielisyys vallitsee siitä, että oppilaalla on puutteita toisten tunteista välittämisessä (*ka.* = -0,85; *kh.* = 0,89) ja toisten oikeuksien kunnioittamisessa (*ka.* = -0,64; *kh.* = 0,92) sekä siitä, että oppilasta ei luonnehdita kovin kivaksi ja reiluksi toisia lapsia kohtaan (*ka.* = -0,67; *kh.* = 0,92). Yksimielisimpien arvioiden joukkoon lukeutuvat myös yhteistyökyvyn (*ka.* = -1,15; *kh.* = 0,91) ja myönteisen vuorovaikutuksen puutteet (*ka.* = -0,67; *kh.* = 0,92), negatiivisten tunteiden hallinnan vaikeudet (*ka.* = -1,11; *kh.* = 0,98) sekä kyvyttömyys oppia virheistään (*ka.* = -0,94; *kh.* = 0,92). Esimerkiksi 48 oppilaalla (87 %) arvioitiin olevan vaikeuksia yhteistyötaidoissa. Yhdistävimpiin nimittäjiin lukeutuvat toisaalta myös keskitasoinen hyväntuulisuus (*ka.* = 0,31; *kh.* = 0,98) ja tyytyväisyys elämään (*ka.* = -0,09; *kh.* = 0,98) sekä vähintään melko hyväksi arvioitu kyky käyttäytyä halutessaan



hyvin ( $ka. = 1,02$ ;  $kh. = 0,99$ ). Vain neljällä oppilaalla (8 %) arvioitiin olevan vaikeuksia viimeksi mainitussa taidossa.

Näkemykset sosioemotionaalista tukea tarvitseviksi määriteltyjen oppilaiden kompetenssista eriyvät eniten sen suhteen, onko oppilas ryhmässä johtajan roolissa ( $ka. = -0,26$ ;  $kh. = 1,44$ ), turvautuuko oppilas fyysiseen voimankäyttöön riitatilanteiden ratkaisemisessa ( $ka. = -0,38$ ;  $kh. = 1,42$ ) sekä missä määrin oppilas osoittaa läheisyyttä ja kiintymystä ( $ka. = -0,00$ ;  $kh. = 1,33$ ) sekä suojelevaa suhtautumista pienempiin lapsiin ( $ka. = -0,42$ ;  $kh. = 1,43$ ). Myös itsenäisen, valvomattoman työskentelyn taidot oppilailla vaihtelevat paljon ( $ka. = 0,04$ ;  $kh. = 1,35$ ).

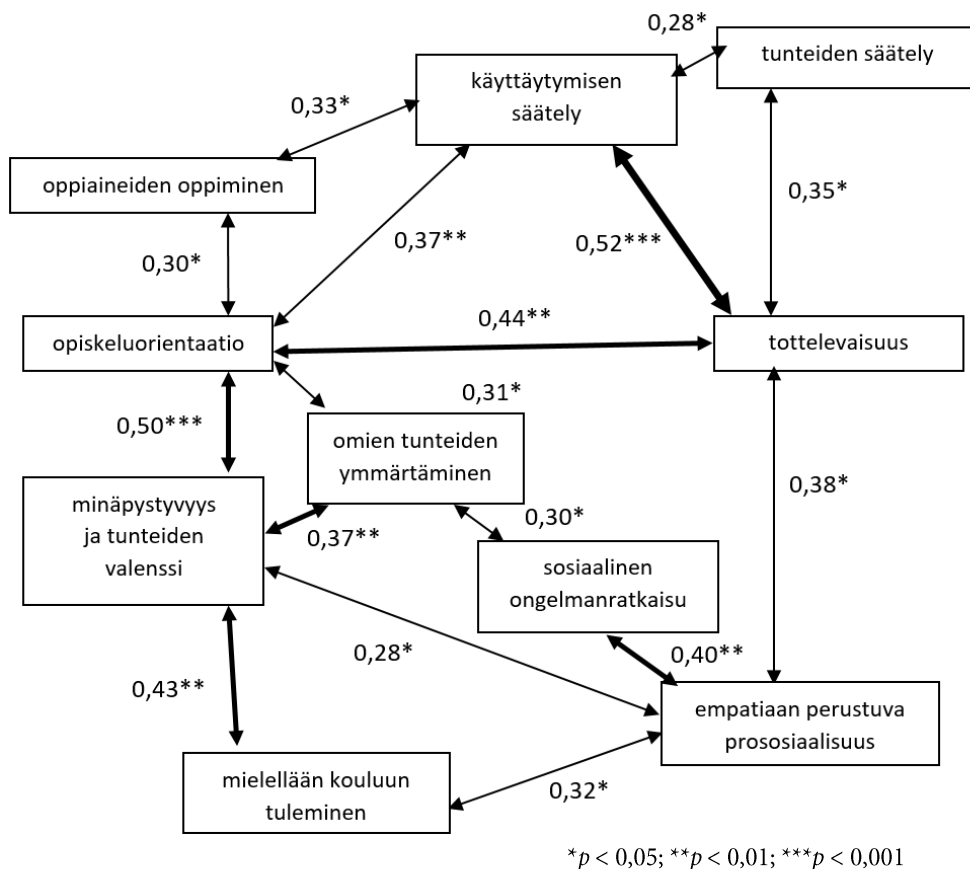
### *Kompetenssin osa-alueiden väliset yhteydet*

Summamuuttujien korrelaatioiden avulla tarkasteltiin, miten luokanopettajien arviot oppilaiden sosioemotionaalisista taidoista ovat yhteydessä toisiinsa sekä onko niillä yhteyttä koulumyönteisyyttä, opiskeluorientaatiota ja oppimista kuvaaviin yksittäismuuttujiin (kuvio 15).

Opettajien arvioissa kaksi *prososiaalisuuden* ulottuvuutta, empatiaan perustuva ja sääntöihin perustuva (*tottelevaisuus*), korreloivat keskenään heikosti ( $r_s = 0,38$ ;  $p < 0,01$ ). Niiden on aikaisemmissakin tutkimuksissa (esim. Eisenberg, Cameron & Tryon 1984) todettu olevan yhteydessä toisiinsa joko heikosti tai ei lainkaan. Niiden yhteydet muihin muuttujiin muodostavat täysin omanlaisensa kuviot. Tottelevaisuus on keskinkertaisesti yhteydessä opiskeluorientaatioon ( $r_s = 0,44$ ;  $p < 0,01$ ) ja käyttäytymisen säätelyyn ( $r_s = 0,52$ ;  $p < 0,001$ ), joka myös yhteydessä opiskeluorientaatioon ( $r_s = 0,37$ ;  $p < 0,01$ ).

Empatiaan perustuva prososiaalisuus puolestaan on heikosti yhteydessä *koulumyönteisyyteen* ( $r_s = 0,32$ ;  $p < 0,05$ ) ja keskinkertaisesti *sosiaaliseen ongelmanratkaisuun* ( $r_s = 0,40$ ;  $p < 0,01$ ). Koulumyönteisyys (*Tulee mielellään kouluun*) on empatiaan perustuvan prososiaalisuuden lisäksi yhteydessä *minäpystyvyyteen ja tunteiden valenssiin* ( $r_s = 0,43$ ;  $p < 0,01$ ) sekä yleistä positiivista suhtautumista ja hyviä ihmisuhteita kuvaaviin yksittäismuuttujiin, mutta ei suosittuuteen, oppiaineiden oppimiseen tai opiskeluorientaatioon, joka sisältää koulumenestyksen merkityksellisyyden ja työskentelytaidot. Opettajat näkevät sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden tulevan mielellään kouluun kaverisuhteiden eivätkä niinkään koulu-menestyksen takia.

Vaikka *opiskeluorientaatio* ja *koulumyönteisyys* yllättävästi eivät korreloi keskenään, molemmat korreloivat *minäpystyvyyden ja tunteiden valenssin* kanssa ( $r_s = 0,50$ ;  $p < 0,001$ ;  $r_s = 0,43$ ;  $p < 0,01$ ). Toisin kuin koulumyönteisyys, opiskeluorientaatio on edes heikosti yhteydessä oppiaineiden oppimiseen ( $r_s = 0,30$ ;  $p < 0,05$ ).



KUVIO 15. Sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueiden väliset korrelaatiot

*Tunteiden säätely* on vain heikosti yhteydessä *käyttäytymisen säätelyyn* ( $r_s = 0,28$ ;  $p < 0,05$ ). Yhteyttä *tunteiden ymmärtämiseen* ei ole. Sen sijaan *tunteiden säätely* on yhteydessä *tottelevaisuuteen* ( $r_s = 0,35$ ;  $p < 0,01$ ). *Omien tunteiden ymmärtäminen* puolestaan on yhteydessä sekä *minäpystyvyyteen ja tunteiden positiiviseen valenssiin* ( $r_s = 0,37$ ;  $p < 0,01$ ) että *sosiaalisen ongelmanratkaisun* taitoihin ( $r_s = 0,30$ ;  $p < 0,05$ ).

*Assertiivisuus ja status ryhmässä* ei ole yhteydessä muihin sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueisiin. Oppilaan hyvä status eli sosiaalinen asema (suosittuus ja johtajan rooli) luokkatovereittensa keskuudessa on vahvasti yhteydessä samaan summaamuuttujaan sijoitettuihin assertiivisuutta kuvaaviin muuttujiin mutta ei prososiaaliseen käyttäytymiseen tai mukavuutta ja reiluuutta kuvaaviin yksittäismuuttujiin.

Oppiaineiden oppiminen korreloi ainoastaan seuraavien yksittäismuuttujien kanssa: innostuneisuus ja kiinnostuneisuus elämästä ( $r_s = 0,36$ ;  $p < 0,01$ ), oma-aloitteinen osallistuminen ryhmätoimintoihin ( $r_s = 0,34$ ;  $p < 0,05$ ), häiriintymättömyys ( $r_s = 0,34$ ;  $p$

$< 0,05$ ) ja pitkäjänteisyys, tehtävien tekeminen loppuun ( $r_s = 0,33; p < 0,05$ ) sekä vuoron odottaminen ( $r_s = 0,31; p < 0,05$ ).

### *Ryhmien vertailu*

Luokanopettajien arvioita oppilaidensa käyttäytymispiirteistä verrattiin tarkoituksena selvittää, onko eri oppilas- tai vastaajaryhmien välillä eroja. Tarkastelussa on pidettävä mielessä, että erot saattavat johtua joko arvioitavasta tai arvioitsijasta. Esimerkiksi erot pienten ja isojen opetusryhmien välillä voivat johtua siitä, että oppilaat käyttäytyvät niissä eri tavoin tai siitä, että ryhmäkoko vaikuttaa opettajan mahdollisuuksiin tehdä havaintoja.

*Tuen eri tasoilla olevien oppilaiden vertailu.* Opettajien arviot tehostetun ( $n = 26$ ) ja erityisen ( $n = 29$ ) tuen oppilaiden ominaisuuksista eivät kokonaisuudessaan poikkea toisistaan. Kaikkien käyttäytymispiirteitä kuvaavien yksittäismuuttujien keskiarvo tehostetun tuen oppilailla ( $ka. = -0,28; kh. = 0,44$ ) on niin lähellä erityisen tuen oppilaiden arvoa ( $ka. = -0,22; kh. = 0,41$ ), että tilastollisesti merkitsevää eroa ei ole. Eroja ei ole myöskään sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueilla summamuuttujittain tarkasteltuna. Muutaman yksittäisen käyttäytymispiirteen suhteen sen sijaan löytyi pieniä, tilastollisesti melkein merkitseviä eroja. Tehostetun tuen oppilaat arvioitiin kyvykkäämmiksi saamaan muut oppilaat toteuttamaan tahtoaan ( $U = 254; Z = -1,98; p < 0,05; r = -0,30$ ), erityisen tuen oppilaiden puolestaan arvioitiin välittävän enemmän toisten tunteista ( $U = 248; Z = -2,04; p < 0,05; r = -0,28$ ) ja olevan useammin molempuolisissa ystävyysuhteissa ( $U = 215; Z = -1,92; p < 0,05; r = -0,28$ ). Kaikkien erojen efekतिकoko on kuitenkin melko pieni, joten todellinen ero jää vähäiseksi. Voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa erityisen tuen oppilaiden taitoja ei arvioitu heikommiksi kuin tehostetun tuen oppilaiden.

*Nais- ja miesopettajien vertailu.* Nais- ( $n = 44$ ) ja miesopettajien ( $n = 11$ ) tekemiä arvioita vertailtaessa huomataan, että tunteiden säätelyn taidot arvioitiin sukupuoli-ryhmissä eri tavoin. Miesopettajat arvioivat oppilaansa kyvyn sietää epäonnistumista ja häviämistä paremmiksi kuin naisopettajat ( $U = 137; Z = -2,23; p < 0,05; r = -0,30$ ). Tämän tutkimuksen puitteissa ei pystytä selvittämään, onko selityksenä tietynlaisten oppilaiden ohjautuminen miesopettajien luokille, hyötyvätkö sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat näiltä osin nimenomaan miesopettajien antamasta kasvatuksesta vai heijastavatko positiivisemmat arviot sitä, että miesopettajat suhtautuvat negatiivisten tunteiden ilmaisuun hyväksyvämmiin kuin naisopettajat. Miesopettajat arvioivat oppilaitensa myös nauttivan aikuisen huomiosta vähemmän kuin naisopettajat ( $U = 122; Z = -2,67; p < 0,05; r = -0,36$ ). Oppilaiden todellisten erojen lisäksi vaihtoehtoisia selityksiä ovat ainakin stereotyyppiset naisopettajien helpompi lähestyttävyyys, naisopettajien taipumus antaa enemmän äidillistä, henkilökohtaista huomiota sekä naisopettajien suurempi herkkyys havaita huomion tuottamaa mielihyvää. On huomattava, että otoksessa kaikki

alkuopetuksen opettajat ( $n = 16$ ) olivat naisia. Aikuisen huomiosta nauttiminen ei kuitenkaan ole yhteydessä oppilaan vuosiluokkaan.

*Kokeneiden ja kokemattomien opettajien vertailu.* Kokeneiden ja kokemattomien opettajien välillä ei ole eroa summamuuttujin kuvatuilla sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueilla. Muutaman yksittäisen käyttäytymispiirteen arviolla näyttäisi kuitenkin olevan yhteys opettajakokemuksen pituuteen. Opettajat, joilla oli vähemmän kokemusta luokanopettajana (alle 10 vuotta,  $n = 17$ ) arvioivat oppilaansa taidon eläytyä toisen asemaan positiivisemmin kuin kokeneemmat opettajat (yli 20 vuotta;  $n = 16$ ;  $U = 56$ ;  $Z = -2,63$ ;  $p < 0,01$ ;  $r = -0,47$ ) sekä kokeneempia useammin havaitsivat oppilaansa olevan vertaistensa joukossa johtajan roolissa ( $U = 73$ ;  $Z = -2,12$ ;  $p < 0,05$ ;  $r = -0,38$ ). Kokeneemmat puolestaan arvioivat oppilaan kyvyn työskennellä ilman valvontaa paremmaksi kuin kokemattomat ( $U = 77$ ;  $Z = -2,19$ ;  $p < 0,05$ ;  $r = -0,38$ ).

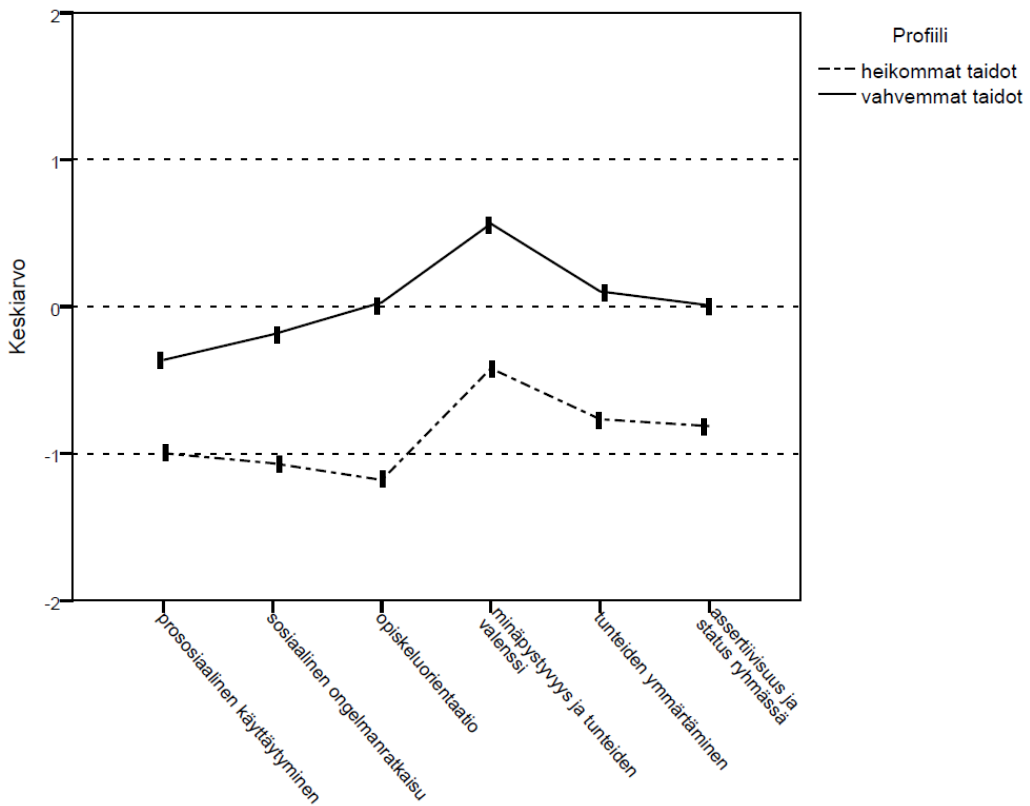
*Eri luokka-asteiden opettajien/oppilaiden vertailu.* Eri luokka-asteilla olevia oppilaita verrattiin vuosiluokkaryhmissä 1–3 ( $n = 22$ ) ja 4–6 ( $n = 32$ ). Minäpystyvyyden ja tunteiden valenssin alueella on eroa eri-ikäisten oppilaiden välillä nuorempien oppilaiden hyväksi ( $U = 230$ ;  $Z = -2,15$ ;  $p < 0,05$ ;  $r = -0,29$ ). Eron merkittävyyttä ilmaiseva efektikoko tosin jää pieneksi. Yksittäismuuttujia tarkasteltaessa nuorempien oppilaiden arvioitiin suhtautuvan vanhempia oppilaita positiivisemmin ja kiinnostuneemmin ympäristöön ( $U = 230$ ;  $Z = -2,15$ ;  $p < 0,05$ ;  $r = -0,33$ ) sekä innostuneemmin ja kiinnostuneemmin elämään yleisesti ( $U = 216$ ;  $Z = -2,49$ ;  $p < 0,05$ ;  $r = -0,33$ ). Suurin ero ikäryhmien välillä on se, että nuoremmat oppilaat hakeutuvat vanhempia hanakammin toisten lasten seuraan ( $U = 193$ ;  $Z = -2,93$ ;  $p < 0,01$ ;  $r = -0,40$ ).

*Pienten ja isojen opetusryhmien opettajien/oppilaiden vertailu.* Pieniä ryhmiä ( $\leq 20$  opp.,  $n = 28$ ) ja isoja ryhmiä ( $> 20$  opp.,  $n = 27$ ) vertailtaessa eroa on ohjeiden noudattamisessa, tilannevihjeiden tulkinnan taidoissa ja oppilaan dominoivassa roolissa. Pienissä ryhmissä ohjeiden noudattaminen arvioitiin paremmaksi kuin isoissa ( $U = 259$ ;  $Z = -2,13$ ;  $p < 0,05$ ;  $r = -0,29$ ). Alempien vuosiluokkien opetusryhmät ovat keskimäärin pienempiä, mutta arviot ohjeiden noudattamisesta eivät ole yhteydessä opetettavaan vuosiluokkaan. Isommissa ryhmissä opettajat arvioivat oppilaan tilannevihjeiden tulkinnan olevan kehittyneempää kuin pienissä ryhmissä ( $U = 225$ ;  $Z = -1,99$ ;  $p < 0,05$ ;  $r = -0,27$ ), samoin suuremmassa ryhmässä oppilaan arvioitiin useammin olevan johtajan roolissa vertaistensa joukossa ( $U = 251$ ;  $Z = -2,01$ ;  $p < 0,05$ ;  $r = -0,27$ ). Efektikoot jäävät kuitenkin pieniksi.

*Eriytymisissä kunnissa opiskelevien oppilaiden vertailu* paljastaa eron prososiaalisen käyttäytymisen arvioissa. Oppilaiden prososiaalisuus arvioitiin kaupunkikoulussa vahvemmaksi kuin maaseutu- ja pikkukaupunkikouluissa ( $U = 140$ ;  $Z = -3,02$ ;  $p < 0,01$ ;  $r = -0,41$ ).

### Oppilaiden profilointi

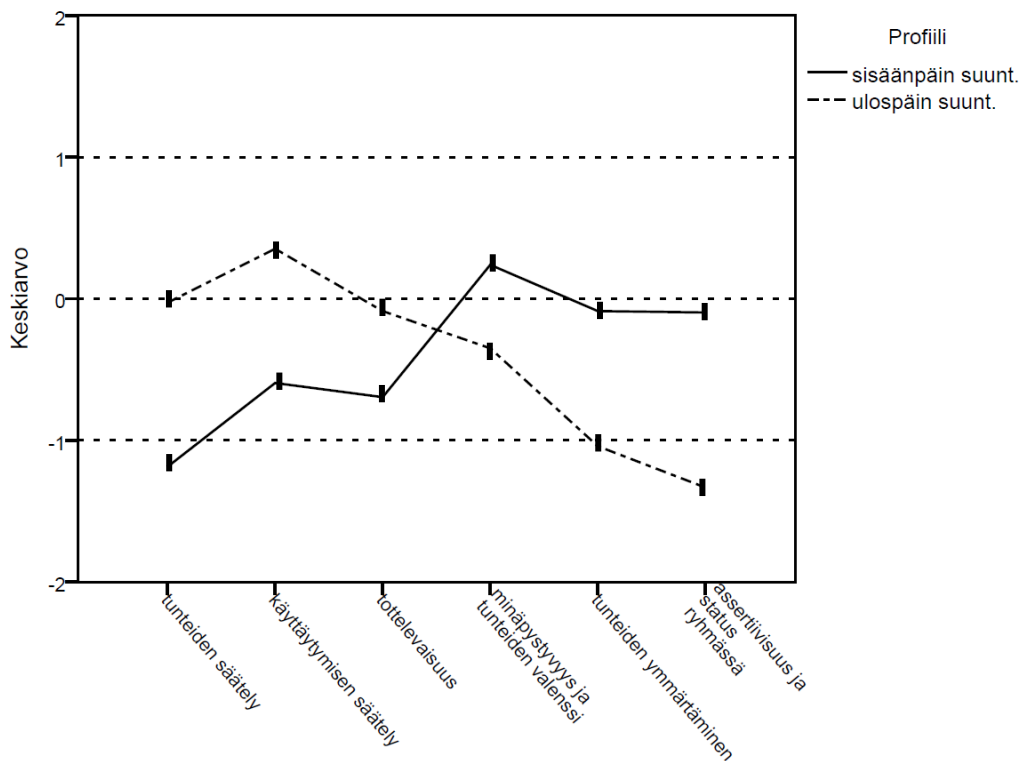
Klusteri- eli ryhmittelyanalyysin avulla tarkasteltiin, onko mahdollista tyypitellä oppilaita taitoalueiden arvioiden mukaan eli muodostaa käyttäytymisprofileja. K-keskiarvoryhmittelyanalyysia käyttäen saatiin ensin – ennakko-oletuksen mukaisesti – jaoteltua oppilaat taitojen keskimääräisen tason mukaan (kuviossa 16): heikompi taitoprofiili (45 %;  $n = 25$ ) ja vahvempi taitoprofiili (55 %;  $n = 30$ ). Summamuuttujien edustamista sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueista *käyttäytymisen säätely*, *tunteiden säätely* ja *tottelevaisuus* poistettiin analyysistä, sillä ne eivät pystyneet ryhmittelemään vastaajia tai tuomaan lisäinformaatiota ryhmittelyyn. Käyttäytymisprofiilit erosivat toisistaan jokaisen muun kompetenssin osa-alueen suhteen tilastollisesti merkitsevästi efektiko'illa  $r = 0,39-0,64$ .



KUVIO 16. Heikko ja vahva käyttäytymisprofiili

Tavoitteena oli myös selvittää, löytyykö aineistosta laajaa suosiota vuosikymmenten saatossa saanut käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien luokittelu: sisäänpäin suuntautunut käyttäytymisprofiili, jolle on ominaista liiallinen kontrolli tunne-elämässä

ja käyttäytymisessä sekä ulospäin suuntautuva käyttäytymisprofiili, jossa vaikeudet kytkeytyvät käyttäytymisen kontrollin heikkouteen (Achenbach 1966; Achenbach & Edelbrock 1978; Kauffman & Landrum 2013). Ryhmittelyanalyysissa erotteleviksi osa-alueiksi osoittautuivat *käyttäytymisen säätely, tunteiden säätely, tottelevaisuus, minäpystyvyys ja tunteiden valenssi, tunteiden ymmärtäminen* sekä *assertiivisuus ja status ryhmässä* (kuvio 17). Profiileilla on tilastollisesti merkitsevä ero jokaisella analyysissa mukana olleella osa-alueella efektikokojen ollessa välillä  $r = 0,29-0,56$ . Suurimmalla osalla oppilaista (76 %;  $n = 42$ ) on *ulospäin suuntautuva käyttäytymisprofiili*. Heitä luonnehtivat heikko tunteiden ja käyttäytymisen säätelykyky sekä vaikeudet noudattaa sosiaalisia sääntöjä. Profiilin vahvempia alueita ovat minäpystyvyys ja tunteiden valenssi eli myönteinen suhtautuminen itseen ja ympäristöön, samoin omien tunteiden ymmärtäminen sekä assertiivisuus ja vahva status oppilasryhmässä. *Sisäänpäin suuntautuva käyttäytymisprofiili* on päinvastainen. Siihen lukeutuu selvä vähemmistö oppilaista (24 %;  $n = 13$ ). Käyttäytymisen ja tunteiden säätely sekä tottelevaisuus ovat vahvempia alueita, heikompia taas osa-alueet, jotka liittyvät itseluottamukseen, tunteiden valenssiin, oman tunne-elämän ymmärtämiseen sekä asemaan vertaisryhmässä.



KUVIO 17. Sisään- ja ulospäin suuntautuva käyttäytymisprofiili

Oppilaiden profilointia hyödynnettiin myöhemmissä analyyseissä. Profileja tarkasteltiin myös taustamuuttujien valossa. Tässäkään tarkastelussa oppilaan määrittelyllä *virallisella* tuen tasolla ei ole yhteyttä siihen, miten vahvoiksi hänen taitonsa on arvioitu taikka suuntautuvatko hänen vaikeutensa ulos- vai sisäänpäin. Tarkastelluista taustamuuttujista merkityksellinen on ainoastaan oppilaan vuosiluokka eli käytännössä ikä. Nuorimmassa ikäluokassa (luokat 1–2) kaikkien oppilaiden ( $n = 16$ ) profiili on ulospäin suuntautuva, kun taas vanhimmassa ikäluokassa (luokat 5–6;  $n = 17$ ) ulospäin suuntautuva profiili on vain vähän yli puolella (59 %;  $n = 10$ ) oppilaista ( $\chi^2(2, n = 54) = 8,03$ ;  $p < 0,05$ ;  $V = 0,39$ ). Tulos antaa viitteitä siitä, että iän karttuessa sosioemotionaalisten vaikeuksien painopiste siirtyy käyttäytymisen säätelyn vaikeuksista sisäänpäin suuntautuviin tunne-elämän vaikeuksiin.

### 8.1.2 Oppilas vaikeuksien valossa

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa vastaajia pyydettiin määrittelemään vapaa-muotoisesti sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaansa keskeisimmät koulussa ilmenevät vaikeudet. 55 avoimesta vastauksesta eroteltiin 247 vaikeuden määrittelynsisältävää merkitysyksikköä. Analyysin ulkopuolelle niistä jätettiin 11 vaikeasti luokiteltavaa ja monitulkintaista sekä yhdeksän liian yleisluontoista kuten *sosioemotionaaliset ongelmat*, *tunnepuolen ongelmat* ja *sosiaalisen kanssakäymisen vaikeus*. Analyysissa erottui myös 28 sellaista määritelmää, jotka eivät liity vaikeuksiin tunne-elämässä tai käyttäytymisessä vaan kuvaavat fyysistä tai kognitiivista rajoitetta, oppimisvaikeutta oppiaineissa tai puutteita koulutehtävistä ja välineistä huolehtimisessa. Näin ollen aineistossa on 199 analysoitavaa merkitysyksikköä eli keskeisen vaikeuden määrittelyä. Esimerkkejä luokittelusta on liitteessä 11.

Aineisto analysoitiin teoriaohjaavasti käyttäen teoreettisena viitekehystenä Rose-Krasnorin ja Denhamin sosioemotionaalisen kompetenssin prismamallia. Aineistosta pyrittiin erottelamaan oppilaan sosiaalisten, emotionaalisten ja sosiokognitiivisten kykyjen ja valmiuksien puutteet ja toisaalta niiden heijastuminen sosiaalisiin tavoitteisiin. Taulukko 9 havainnollistaa vastaajien mainitsemista vaikeuksista muodostettuja luokkia sekä niiden yläluokkia, ja synteesinä ne rinnastetaan sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueisiin. Taulukosta ilmenee myös, moniko vastaaja kyseisen vaikeuden on maininnut.

Kuten oppilaan sosioemotionaalisten taitojen tarkastelun (luku 8.1.1) perusteella voitiin olettaa, oppilaan keskeisinä koulussa ilmenevinä vaikeuksina mainittiin yleisimmin heikkoa itsesäätelyä ilmentävät käyttäytymispiirteet. Noin puolet maininnoista luokiteltiin tähän ryhmään. Rose-Krasnorin ja Denhamin mallissa itsesäätely on yksi neljästä sosioemotionaalisen kompetenssin osatekijästä. Heikko itsesäätelykyky liittyy sekä ulospäin että sisäänpäin suuntautuviin käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksiin. *Itsesäätelyn vaikeuksista* noin neljännes (26 %) on tunne-elämään liittyviä ongelmia,

lähinnä vaikeuksia säädellä negatiivisia tunteita adaptiivisesti. Kuten edellä esiteltiin, taitonäkökulmastakin arvioituna tunteiden säätely sijoitettiin heikoimpien taitoalueiden joukkoon. Loput kolme neljäsosaa (74 %) mainituista itsesäätelyn vaikeuksista liittyy käyttäytymisen säätelyyn, kuten ”*impulsiivisuus*” ja ”*aggressiivinen käyttäytyminen*”. Itsesäätelyn vaikeuksien jakautuminen tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn vaikeuksien kesken (1:3) vastaa melko tarkkaan suhdelukua, joka saatiin edellisessä luvussa laadittujen sisään- ja ulospäin suuntautuvien taitoprofiilien (kuvio 17) välille.

Vaikka sosioemotionaalisten taitojen arvioinnissa *sosiaalisen ongelmanratkaisun taidot* arvioitiin keskimäärin heikoiksi, vaikeuksia määriteltäessä niihin ja *sosiaaliseen tiedostamiseen* viitataan harvoin (maininnoista yhteensä 6 %). Joko sosiaalisen tiedostamisen ja ongelmanratkaisun taitoja ei pidetä oleellisina tai niitä ei ole yhtä helppoa havaita ja tunnistaa kuin konkreettisia käyttäytymisen vaikeuksia. Jälkimmäistä olettamusta tukee se, että oppilaan taitoja arvioitaessa vastaajista 13 % ( $n = 7$ ) ei osannut sanoa, osaako lapsi tehdä tarkkoja havaintoja toisten ihmisten välisistä suhteista.

Luokittelussa prososiaaliseen käyttäytymiseen sisällytettiin muiden etua edistävä, odotusten mukainen käyttäytymien. Se edellyttää mukautumista ympäristön eksplisiittisiin ja implisiittisiin odotuksiin ja sääntöihin. *Prososiaalisen orientaation vaikeuksiin* (15 %) viitataan aineistossa myös moraalisen päättelyn heikkouden muodossa – oppilaan kyvyttömyytenä kantaa vastuuta omista vääristä teoista, koska hän ei ymmärrä tehneensä väärin.

Edellä luetellut käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet realisoituvat vuorovaikutuksessa toisten kanssa eli ne ohjaavat vuorovaikutustilanteiden kulkua ja vaikuttavat tavoitteiden saavuttamiseen niissä. Ihanteellisessa tapauksessa sosiaaliset, emotionaaliset ja sosiokognitiiviset taidot johtavat sekä omien päämäärien saavuttamiseen että hyvien ihmissuhteiden vahvistumiseen. Aineistossa mainittuja tämän tason vaikeuksia ovat ihmissuhteiden häiriintyminen: *vertaissuhteiden ongelmat* (15 %;  $n = 28$ ) ystävien puutteesta kiusaamiseen sekä *opettajasuhteiden ongelmat* (1 %;  $n = 2$ ). Tähän luokkaan sisällytettiin myös ihmissuhdetavoitteisiin liittyvä, muiden kannalta ongelmalliseksi koettu *henkilökohtaisen huomion tarve* (3 %;  $n = 6$ ).

Minäpystyvyyden tunne syntyy onnistumisen, pätevyyden ja elämänhallinnan kokemuksista. Heikko itsetunto heijastaa *heikkoa minäpystyvyyden tunnetta* (4 %;  $n = 7$ ). Positiivisten käyttäytymispiirteiden arvioinnissa minäpystyvyys ja emotioiden positiivinen valenssi arvioitiin sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueista keskimäärin vahvimmaksi, joten on yhdenmukaista, että mainintoja vaikeuksista tällä osa-alueella on vähän.



TAULUKKO 9. Oppilaiden keskeisimmät vaikeudet sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueilla sekä mainintojen lukumäärät

Esimerkkejä alaluokista	Muodostettu yläluokka	Kompetenssin osa-alue
<b>OPPILAAN EMOTIONAA LISET, SOSIAAL ISET JA SOSIOKOGNITI I VISET VAIKEUDET</b>		
tunne-elämän epävakaus ahdistuneisuus pettymyksensietokyky heikko*	tunteiden säätelyn vaikeudet 25	
toiminnanohjauksen vaikeudet* keskittymisen vaikeudet** levottomuus** impulsiivisuus* aggressiivinen käyttäytyminen**	käyttäytymisen säätelyn vaikeudet 73	itsesääteley 98
sosiaalisten vihjeiden tulkinnan vaikeudet tilannetajun puute	heikot sosiokognitiiviset taidot 6	sosiaalinen tiedostaminen ja ongelmanratkaisu
toisen huomioonottamisen vaikeus empatiakyvyn puutteet	perspektiivin ottamisen vaikeus 5	11
häiritseminen oppitunneilla sopimaton kielenkäyttö ei auta muita sääntöjen ja ohjeiden noudattamisen vaikeus** uhmakkuus	odotusten vastainen käyttäytyminen 27	prososiaalinen orientaatio 30
ei ymmärrä väärää tekojaan ei ota vastuuta teoistaan	moraalisen päättelyn vaikeudet 3	
alisuoriutuminen motivaatio-ongelmat* välinpitämättömyys poissaolot	orientaatio- ongelmat 17	koulunkäyntiorientaatio 17
<b>VAIKEUKSIEN HEIJASTUMINEN SOSIAALISIIN TAVOITTEISIIN</b>		
ystävien puute kiusaaminen konfliktit vertaisten kanssa**	vertaissuhteiden ongelmat 28	
ristiriidat aikuisten kanssa	opettajasuhteiden ongelmat 2	hyvät ihmissuhteet 36
aikuisen läsnäolon tarve huomiontarve	aikuisen huomion tarve 6	
heikko itsetunto itsekriittisyys	vähäinen luottamus itsen ja omiin kykyihin 7	minäpystyvyyden tunne 7

\* ≥ 5 mainintaa, \*\* ≥ 5–10 mainintaa

### 8.1.3 Yhteenveto

Luokanopettajien yleisen tason näkemykset siitä, millainen oppilas tarvitsee sosioemotionaalista tukea, perustuvat monenlaisiin kriteereihin. Niitä ovat oppilaalla havaittava vaikeus tai ei-toivottava ominaisuus sinänsä, vaikeuksien intensiteetti, tarvittavan tuen ominaisuudet, edistymättömyys, oppimisen vaikeutuminen, negatiivinen vaikutus muihin, oppilaaseen itseensä kohdistuva vaara, opettajaan liittyvät tekijät sekä ryhmään liittyvät tekijät. Yleisimmin tuentarve määritellään sillä, että oppilaalla ylipäänsä nähdään olevan tiettyjä ei-toivottuja henkilökohtaisia ominaisuuksia tai toimintatapoja, vaikeuksia tai puutteita.

Oman oppilaan taitojen arvioita ja vaikeuksien kuvailuja tarkasteltaessa piirtyy yleiskuva oppilaasta, jonka sosioemotionaaliset taidot ovat yleisesti ottaen heikot. Opettajat näkevät hänellä olevan ennen kaikkea runsaasti itsesäätelykyvyn puutteita sekä käyttäytymisessä että tunne-elämässä. Vaikeuksistaan huolimatta oppilas tulee mielellään kouluun ja hakeutuu toisten lasten seuraan. Erityisesti oppilas nauttii tutun aikuisen huomiosta ja kahdenkeskiestä ajasta tämän kanssa. Tähän liittyy se, että tällaista oppilasta luonnehditaan toisinaan *huomiohakuiseksi* (Mellor 2009), mitä pidetään lähinnä negatiivisena ominaisuutena. Huomiohakuisuus ja aikuisen huomion tarve luettiin kuitenkin vain muutamassa tapauksessa oppilaan keskeisimpien vaikeuksien joukkoon.

Luokanopettajien arvioissa koulumyönteisyys on yhteydessä oppilaan minäpystyvyyden tunteeseen ja tunteiden positiiviseen valenssiin eli taipumukseen kokea voittopuolisesti positiivisia tunteita. Oppilaan vahvimpia osa-alueita käyttäytymisen ja tunne-elämän alueella onkin yleinen positiivinen asennoituminen ja luottamus omiin kykyihin: hän iloitsee onnistumisistaan ja osoittaa huumorintajua. Toisten oppilaiden näkökulma oppilaaseen on kuitenkin negatiivinen: Oppilasta ei pidetä suosittuna, vaikka hänellä saattaakin olla dominoiva rooli jossakin oppilasryhmässä. Yhteistyö ei suju. Oppilaan empatiataidot ja kyky ottaa toiset huomioon arvioidaan heikoiksi. Ongelmien nähdään alkavan eskaloitua, kun kaikki ei menekään oppilaan toivomalla tavalla. Epäonnistumis- ja pettymistilanteissa oppilaan on vaikea käsitellä negatiivisia tunteitaan ja/tai käyttäytymistään. Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn vaikeuksien voisi kuvitella kulkevan käsi kädessä, mutta tunteiden säätely on vain heikosti yhteydessä käyttäytymisen säätelyyn. Negatiiviset tunteet johtavat usein ei-toivottuun käyttäytymiseen, mutta kaikki käyttäytymisen säätelyn vaikeudet eivät ole tunneperäisiä. Ristiriitaista on, että itsesäätelyn vaikeuksien tunnistamisesta huolimatta oppilaan oletetaan osaavan käyttäytyä hyvin, jos vain haluaa. Näin ollen tämänkin tutkimuksen valossa oppilasta pidetään vastuullisena omista ongelmistaan. (Vrt. Clough, Garner, Pardeck & Yuen 2005, 11; Pihlaja 2012.) Vaikka oppilas käy mielellään koulu ja menestyy opinnoissaan vähintään kohtalaisesti, hän ei vastaavassa määrin pidä koulunkäyntiä tärkeänä eikä sitoudu tehtävien tekemiseen. Oppilas tulee mielellään kouluun kaverisuhteiden takia, ei siksi, että koulumenestys olisi hänelle tärkeää.

Edellä maalailtu kuva on hyvin yleistetty ja keskimääräinen. Todellisuudessa sosioemotionaalista tukea tarvitsevat oppilaat voidaan jaotella karkeasti ottaen käyttäytymistyypppeihin tai -profileihin sen mukaan, miten vaikeudet ilmenevät luokanopettajan arvioimana. Kolme neljäsosaa tutkimuksen oppilaista on sellaisia, joiden vaikeudet suuntautuvat pääosin ulospäin ja joihin keskimääräinen kuvaus edellä paremmin sopii. Neljänneksellä oppilaista sen sijaan vaikeudet suuntautuvat pääosin sisäänpäin ja käyttäytymisprofiili on päinvastainen: käyttäytymisen säätely on vahvempaa, mutta omien tunteiden ymmärtäminen ja luottamus omiin kykyihin on heikompaa, tunne-elämä sekä suhtautuminen itseen ja elämään on synkempää sekä asema oppilastoverien keskuudessa on heikompi. Käyttäytymisprofiilien suhdeluku 1:3 osoittautui samaksi kuin tunne-elämän ja käyttäytymisen vaikeuksien suhdeluku itsesäätelyn ongelmassa. Voidaan sanoa, että tämän tutkimuksen perusteella opettajat arvioivat oppilaiden itsesäätelyn vaikeuksista noin neljäsosan painottuvan tunteiden säätelyyn ja kolmen neljäsosan käyttäytymisen säätelyyn.

Sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden ryhmä on hajanainen ja heterogeeninen. Vahvimpia yhteisiä nimittäjiä ovat yleisesti ottaen ne käyttäytymispiirteet, joissa vaikeudet ovat suurimpia. Oppilaat eroavat toisistaan eniten sen suhteen, millainen heidän roolinsa oppilasryhmässä on, sortuvatko he voimankäyttöön riitatilanteissa ja osoittavatko läheisyyttä, kiintymystä ja suojelevuutta. Myös oppilaiden kyky työskennellä itsenäisesti ilman valvontaa vaihtelee paljon oppilaiden kesken.

Vaikka oppilaiden taidot arvioitiin heikoiksi sekä empatiaan perustuvassa prososiaalisuudessa että sääntöihin perustuvassa prososiaalisuudessa eli tottelevaisuudessa, ne eivät ole kuin heikosti yhteydessä toisiinsa. Tottelevaisuus eli sääntöihin ja odotuksiin mukautuminen on yhteydessä asennoitumiseen opiskeluun ja työskentelyyn tavoilla, jota ikätasolla odotetaan. Tottelevaisuus on yhteydessä myös käyttäytymisen säätelyyn. Näitä kaikkia luonnehtii kurinalaisuus ja kontrolli omasta käyttäytymisestä ja tietoisuus odotuksista ja normeista. Empatiaan perustuva prososiaalisuus sen sijaan on yhteydessä sosiokognitiivisiin taitoihin. Tämä on johdonmukaista, sillä kanssaihminen hyvän omaaloitteinen edistäminen perustuu kykyyn hahmottaa sosiaalisia tilanteita ja asettua toisten asemaan. Prososiaalisuus on yhteydessä myös koulumyönteisyyteen.

Tässäkään tutkimuksen osiossa tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden käyttäytymispiirteissä ei todettu olevan merkittävää eroa. Erityisen tuen oppilaiden taidot eivät ole heikompia kuin tehostetun tuen oppilaiden. Tässä valossa tehostetun ja erityisen tuen välinen raja ja tason määräytyminen näyttävät täysin sattumanvaraisilta.

Opettajan sukupuolella on merkitystä arvioitaessa negatiivisten tunteiden säätelyä sekä aikuisten huomiosta nauttimista. Tutkimuksen fenomenografinen näkökulma kohdistuu näkemyksiin, joten aineiston pohjalta ei voida sanoa, johtuvatko löydökset todellisista eroista oppilaiden välillä. Erot arvioissa voivat kertoa myös erilaisista tavoista kohdata oppilas ja arvioida hänen käyttäytymispiirteitään. Opettajan työkokemuksen

määrällä on myös merkitystä muutamaa yksittäistä käyttäytymispiirrettä arvioitaessa. Onko kokemattomien – käytännössä nuorempien – opettajien pedagogiikassa sellaisia painotuseroja suhteessa kokeneempiin ja vanhempiin kollegoihin, jotka vaikuttavat oppilaiden taitojen kehittymiseen eri tavoin? Kuten edellisten ryhmien vertailussa, tässäkin kysymys saattaa olla myös erilaisista odotuksista ja arvioimisen tavoista.

Oppilaan taitoja arvioitaessa merkitystä on myös oppilaan iällä. Nuorempien oppilaiden arvioidaan yleisesti ottaen olevan positiivisempia ja suhtautuvan innostuneemmin ja kiinnostuneemmin ympäristöön ja elämään yleisesti. Tämä tulos on yhtäpitävä aiempien tutkimusten kanssa, joissa todetaan mielialahäiriöiden lisääntyvän murrosiän lähestyessä (Costello, Erkanli & Angold 2006; Roberts, Attkisson & Rosenblatt 1998; Santalahti & Sourander 2008). Nuorempien oppilaiden nähdään myös hakeutuvan vanhempia enemmän toisten lasten seuraan. Pienemmällä lapsilla saattaa olla vanhempia lapsia parempi kyky hyväksyä toisia leikkiverieiksi olematta turhan valikoiva. Iän karttuessa erilaisuuteen suhtautuminen muuttuu jyrkemmäksi.

Opetusryhmän koko nostetaan usein merkitykselliseen asemaan tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista koskevassa keskustelussa. Tässä tutkimuksessa sen merkitys oppilaiden käyttäytymispiirteiden arvioinnin valossa osoittautui pieneksi. Ei ainakaan voida osoittaa, että suurissa ryhmissä oppilaiden sosioemotionaaliset taidot arvioitaisiin heikommiksi kuin pienissä. Eroa pienten ryhmien eduksi nähdään vain ohjeiden noudattamisessa, joka on ymmärrettävästi vaikeampaa isossa ryhmässä, jossa oppilaita ja potentiaalisia häiriötekijöitä on enemmän.

## 8.2 Tuki yleisopetuksen ryhmässä

Edellä on tarkasteltu, millaisen oppilaan luokanopettajat määrittelevät tarvitsevan sosioemotionaalista tukea. Toinen tutkimusteema kohdistuu tukeen itseensä; sen määritelmään yleisellä tasolla sekä oman ja kouluyhteisön toiminnan kuvauksiin.

Avoimeen kysymykseen tuesta saatiin 54 vastausta. Vastaukset jaoteltiin ajatuskokonaisuuden sisältäviksi merkitysyksiköiksi tarkastelukulmasta riippuen. Ajatuskokonaisuuden ytimenä on tukitoimi tai tuentarve, ja siihen kuuluu myös mahdollinen määritelmä tuen lähtökohdasta, kohdistumisesta tai tavoitteesta sekä muu perustelu tai taustoitus. Näitä merkitysyksiköitä aineistossa on 177. Yksittäinen vastaus sisältää siis lähes poikkeuksetta useampia näkökulmia tukeen.

### 8.2.1 Tuen lähtökohdat

Sosioemotionaalisen tuen määritelmiä tarkasteltaessa aineistosta hahmottui erilaisia tarkastelukulmia eli teemoja. Ensimmäisenä huomio kiinnittyi vaihteleviin tuen lähtökohtiin: Osa määritelmistä ankkuroituu oppilaaseen ja hänen ongelmiinsa. Toiset määri-

telmät taas perustuvat tavoiteltaviin taitoihin tai toimintaan taikka muihin tavoitteisiin. Analyysin edessä muodostuneet luokittelun kriteerit on esitetty liitteessä 12. Taulukossa 10 esitetään muodostettujen yläluokkien synteesi ja esimerkkejä alkuperäisistä ilmauksista.

*Ongelmalähtöinen näkemys* perustuu oppilaan vuorovaikutuksessa ja/tai tunne-elämässä ilmeneviin tai oletettuihin ongelmiin. Ne ovat vaikeuksia, puutteita ja alttiutta joutua ongelmatilanteisiin. Niihin viitataan joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti kuten ”*Tunne-elämän alueella on asioita, jotka myös vaativat tukea ja opettajan huomiota.*” Oppilaan ongelmat vaativat toimenpiteitä. Useimmiten oppilaan ongelmiin viitataan niiden suoran kuvailun sijaan niihin reagoimisena. Sosioemotionaalinen tuki on reagoimista oppilaan ongelmaan, esimerkiksi ”*vaikeiden tilanteiden jälkikäsitteilyä*” tai ”*hankalien tilanteiden ratkomista yhdessä*”. Tukea määriteltäessä kuvataan tukitoimia, joiden lähtökohtana on mainittu oppilaan ongelma (”*Tiettyihin tunne-elämän ’lukkoihin’ liittyvää apua ja konsultointia*”), ne ovat tilannesidonnaisia reaktiivisia tukitoimia (”*Aikuisen tarkkailu ja asioihin puuttuminen ajoissa on tärkeää*”) tai korjaavia tukitoimia pyrkimyksenä muuttaa oppilaan käyttäytymistä jatkossa, erityisesti vähentää ongelmatilanteita (”*keskustelu toiminnan oikeaksi korjaamisen suuntaan*”).

Epäsuorempi tapa perustaa tuen määritelmät oppilaaseen ja hänen ongelmiinsa on tehdä se käyttämällä tukidiskurssia. Tuen lähtökohtana nähdään oppilaan tuentarve ja siihen vastaaminen. Tämä lähestymistapa implikoi puutteita oppilaan taidoissa tai vaikeuksia tilanteissa. Oppilas tarvitsee tukea useimmiten joko tilanteissa (”*Oppilasta jolla on tämän tyyppisiä tarpeita tuetaan esim. siirtymätilanteissa*”) tai taidoissa (”*Oppilas tarvitsee säännöllisesti apua kaveritaidoissa ja toisten ihmisten huomioon ottamisessa*”). *Tavoite- ja taitolähtöinen näkemys* sosioemotionaalisesta tuesta perustuu tavoiteltaviin taitoihin tai muihin positiivisiin oppimistuloksiin. Äärimmillään tuen määrittelyssä ei edes kuvata toimintaa vaan suoraan tavoitetta. Sosioemotionaalinen tuki tarkoittaa ”- tunnetta että ”*joku on kiinnostunut minusta ja asioistani oikeasti*”. Useimmiten kuitenkin tavoitteet on mainittu kuvailtaessa, millä keinoilla niitä voidaan tavoitella. Sosioemotionaalinen tuki on opettajan, muun aikuisen, oppilastovereiden tai oppilaan itsensäkin toimintaa, joka tähtää tiettyyn tavoitteeseen. Useimmiten tavoitteet ovat yleisempiä kuin yksittäisiä tilanteita koskevia. Tavoitteina voivat olla sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen, (”*Opetetaan lapsille taitoja eri tunnetilojen käsittelyyn ja erilaisten tunteikkaiden tilanteiden kohtaamiseen*”), käyttäytymisen kehittyminen tavoiteltavaan suuntaan (”*oppilaalle tarjotaan toivottuja käyttäytymismalleja*”) tai muu positiivinen tulos kuten itsetunnon vahvistuminen, ryhmähengen, toveruuden ja ystävyysuhteiden vahvistuminen, luokkatovereiden hyväksyntä tai luokan toimintaan vaikuttaminen (”*Opettaja osaa käyttää myös ryhmädynamiikkaa edistääkseen oppilaidensa hyvinvointia*”).

TAULUKKO 10. Sosioemotionaalisen tuen lähtökohtia

<b>ONGELMALÄHTÖISYYS</b>	
Oppilaan ongelmien määrittely	<i>”Tukea tarvitsee oppilas, jolla on vaikeuksia keskittymisessä, huolellisuudessa, tottelevaisuudessa, suhteissa koulutovereihin ja koulun aikuisiin, käytösongelmia.”</i>
Oppilaan ongelmiin vastaaminen	<i>”aikuisen tarkkailu ja asioihin puuttuminen ajoissa on tärkeää”</i>
Oppilaan tuentarve ja siihen vastaaminen	<i>”Oppilas tarvitsee säännöllisesti apua kaveritaidoissa ja toisten ihmisten huomioon ottamisessa.”</i>
<b>TAVOITE- JA TAITOLÄHTÖISYYS</b>	
Tavoitteen määrittely taitonäkökulmasta	<i>”Lasta tuetaan oppimaan tai löytämään sellaiset tunteet, että hän selviää hyvin erilaisista sosiaalisista tilanteista.”</i>
Keinoja saavuttaa	<i>”Harjoitellaan yhteistyötaitoja, muiden huomioon ottamista ja oman käyttäytymisen säätelyn hallintaa.”</i>
a) tavoiteltavat taidot	
b) tavoiteltava toiminta	<i>”Käytännössä vertaistukea ja malleja yhdessä toimimiseen tulee jatkuvasti muilta luokkatovereilta.”</i>
c) muu tavoite (esim. kasvu, hyvinvointi)	<i>”opettaja osaa käyttää ryhmädynamiikkaa edistääkseen oppilaitensa hyvinvointia”</i>
<b>TOIMENPIDELÄHTÖISYYS</b>	
Tuen kuvaaminen	<i>”Kouluhenkilökunta tukee ja kasvattaa turvallisessa ympäristössä oppilaita.”</i>
Tuen muotojen nimeäminen	<i>”erityisopetus, oppilaan itsearviointi”</i>
Tilanteen nimeäminen	<i>”Tuetaan oppilasta luokassa ryhmätilanteissa sekä myös yksilötehtävissä.”</i>
Välineen nimeäminen	<i>”KiVa-koulu”</i>
Tuen antajan nimeäminen	<i>”henkilökohtaisen avustajan tuki”</i>

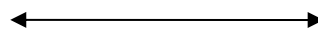
*Toimenpidelähtöiset kuvaukset keskittyvät tukitoimien luettelemiseen tai toiminnan kuvaamiseen vailla viitteitä siitä, ovatko tuen lähtökohtana ongelmallisina pidetyt oppilaan käyttäytymispiirteet vai taitotavoitteet, esimerkiksi ”pyritään olemaan oppilaan tukena”. Jotkut kuvauksista pohjautuvat yksittäisten tuen tekijöiden nimeämiseen ilman viittauksia tuen lähtökohtiin tai tavoitteisiin, toimintaan tai sisältöihin. Näitä tekijöitä ovat tuen muoto (”tukiopetus”), tilanne (”tuetaan oppilasta luokassa ryhmätilanteissa sekä myös yksilötehtävissä”), tuen antaja (”henkilökohtaisen avustajan tuki”) sekä käytettävä väline, esim. materiaali tai ohjelma (”KiVa-koulu”).*

Kuten taulukosta 11 (s. 131) ilmenee, tavoite- ja taitolähtöisiä tuen kuvauksia on aineistossa vähän enemmän (30 %) kuin ongelmalähtöisiä (24 %). Toimenpidelähtöisiä kuvauksia on kuitenkin eniten (46 %) eli suurin tuen kuvausten luokka koostuu tuen muotojen, tilanteiden, antajien tai välineiden luettelemisesta. Aineistoa ja sen kokonaisa vastauksia tarkasteltaessa huomataan, että vastaajien ajattelussa tuen lähtökohdat eivät todellisuudessa ole kategorisia vaan muodostavat jatkumon, jonka ääripäissä ovat puhtaasti oppilaan ongelmiin keskittyvä ja puhtaasti taitotavoitteisiin keskittyvä ajattelu. Kuviossa 18 jatkumo on kuvattu vastausesimerkein. Suurin osa vastauksista sijoittuu esimerkkien välille sisältäen molempia näkökulmia mutta painottuen jompaankumpaan tapaan ajatella. Nämä välimuodot nimettiin *ongelmapainotteisuudeksi* sekä *tavoite- ja taitopainotteisuudeksi*. Ongelmapainotteisessa ajattelussa lähtökohtana on oppilaan ongelma, mutta taitojen harjoittelua pidetään tärkeänä. ”Sosioemotionaalista tukea tarvitsevat lapset, joilla on vaikeuksia omien tunteidensa tunnistamisessa ja hallinnassa sekä sosiaalisissa taidoissa. Käytännössä se voi olla keskustelua oppilaan ja opettajan tai kasvatusohjaajan kanssa. Keskusteluissa pyritään siihen, että oppilas oppisi tunnistamaan tunteitaan ja ilmaisemaan niitä myönteisellä tavalla sekä näkemään oman osuutensa kaverikonflikteissa sekä muuttaman käytöstään positiiviseen suuntaan niin kavereiden kanssa kuin luokkatilanteissa.”

Tavoite- ja taitopainotteisessa näkökulmassa sen sijaan lähtökohtana ovat tavoitteet ja taitojen harjoittelu, mutta niissä on myös viitteitä ongelmiin, esimerkiksi mainintoja ongelmatilanteista tyypillisinä taitojen opetustilanteina. ”Tuetaan ja opastetaan oppilasta sosiaalisissa tilanteissa, esim. tulkitsemaan toisten ilmeitä ja eleitä, kannustetaan/ohjeistetaan oppilasta purkamaan omia tunteitaan soveliaalla tavalla (ei esim. lyömällä). Ohjeistetaan, miten toiset reagoivat oppilaan käytökseen jos hän ei sitä itse ymmärrä.”

#### ONGELMALÄHTÖISYYS

”Tukea tarvitsee lapsi, jolla on vaikeuksia keskittymisessä, huolellisuudessa, tottelevaisuudessa, suhteissa koulutovereihin ja koulun aikuisiin.”



#### TAVOITE- JA TAITOLÄHTÖISYYS

”Opetetaan lapsille taitoja eri tunnetilojen käsittelyyn ja sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen.”

KUVIO 18. Tuen lähtökohtien jatkumo ääripäiden esimerkkeineen

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien lähtökohdat tuen määrittelyssä jakautuvat jatkumolle melko tasaisesti (kuviokuva 19). Opettajista 13 (24 %) määrittelee sosioemotionaalisen tuen ongelmalähtöisesti, 16 (30 %) tavoite- ja taitolähtöisesti. 37 %:lla vastaajista ( $n = 20$ ) näkökulma on vähintään painottunut oppilaan ongelmiin, vastaavasti 41 %:lla

( $n = 22$ ) painotus on enimmäkseen tai kokonaan tavoitteissa ja taidoissa. Määritelmät alkuperäisine ilmauksineen sekä niiden luokittelu on esitetty liitteessä 12.

ongelma- lähtöinen $n = 13$ (24 %)	ongelma- painotteinen $n = 7$ (13 %)	toimenpide- lähtöinen $n = 12$ (22 %)	tavoite- ja taito- painotteinen $n = 6$ (11 %)	tavoite- ja taitolähtöinen $n = 16$ (30 %)
---	---	--	---	---

KUVIO 19. Vastaajien jakautuminen muodostettujen luokkien kesken

Muodostetuilla luokilla on suora indikaationsa siihen, mitä tuen nähdään olevan. Jos fokuksessa on oppilaan ongelma, tuki on reagoimista siihen. Jos fokuksessa on oppilaan tuentarve, tuki on siihen vastaamista. Tavoite- ja taitolähtöisessä ajattelussa tuki puolestaan nähdään taitojen opettamisena (kuvio 20).

	Ongelmalähtöisyys		Tavoite- ja taitolähtöisyys
<b>Fokus</b>	oppilaan ongelma	oppilaan tuentarve	tavoitteena olevat taidot
<b>Tuki</b>	ongelmaan reagoiminen	tuentarpeeseen vastaaminen	taitojen opettaminen

KUVIO 20. Sosioemotionaalinen tuki lähtökohdistaan johdettuna

Laadullisten vastausten luokittelun jälkeen pyrittiin selvittämään, onko opettajan tai oppilaan taustamuuttujilla yhteys siihen, millainen näkökulma opettajalla on sosioemotionaaliseen tukeen: lähestyvätkö he sitä oppilaan ongelmista käsin vai ovatko lähtökohtana tavoiteltavat taidot. Tarkasteluun otettiin mukaan ääripään ryhmät: ongelmalähtöisesti ajattelevat sekä tavoite- ja taitolähtöisesti ajattelevat. Opettajan valitsema näkökulma ei ole yhteydessä oppilaan tuen tasoon, luokka-asteeseen, opettajan ikäryhmään, työkokemukseen tai sukupuoleen. Sen sijaan sillä on yhteys tässä tutkimuksessa laadittuun oppilaan käyttäytymisprofiiliin. Ongelmalähtöisyys on voimakkaammin yhteydessä heikkoon taitoprofiiliin, ja taito- ja tavoitelähtöisyys vahvempaan taitoprofiiliin ( $\chi^2(1) = 3,95$ ;  $p < 0,05$ ;  $V = 0,37$ ). Ongelmalähtöisesti ajattelevista opettajista 62 % arvioi oppilaansa taidot heikomman ryhmän tasoisiksi ja 38 % vahvemman. Tavoite- ja taitolähtöisesti ajattelevilla vastaavat osuudet ovat 25 % ja 75 %.



## 8.2.2 Tuen kohdistuminen

Toinen teema, johon aineistoa tarkasteltaessa huomio kiinnittyi, on, kehen tuen ajatellaan kohdistuvan. Suunnataanko tuki yhteisesti kaikille oppilaille vai tarveperusteisesti tietylle oppilaalle tai pienelle oppilasryhmälle? Tuen määritelmässä on yhteensä 177 tätä näkökulmaa ilmentävää merkitysyksikköä. Usein tuen kohdistuminen käy ilmi vasta tarkasteltaessa merkitysyksikköjä osana vastaajan koko määritelmää. Luokittelun kriteerit ovat liitteessä 13.

*Oppilaskohtaiseksi tueksi* luokiteltiin kuvaukset, joissa joko puhutaan *oppilaasta* yksikössä, määrittelystä käy muutoin ilmi, että tuki kohdistetaan yksittäiseen oppilaaseen tai vastauskokonaisuudesta ilmenee, että puhutaan yksilötason tuesta. ”*Oppilas vaatii suuren osan opettajan huomiosta tai autetaan lasta käsittelemään tunteitaan vaikeissakin tilanteissa.*” *Yhteiseksi tueksi* luokiteltiin kuvaukset, joissa puhutaan *oppilaista* monikossa tuen kohteina, toiminta on luonteeltaan sellaista, että se kohdistuu koko ryhmään, esimerkiksi ”*KiVa-koulutunnit*”; ”*vaihtelen istumajärjestyksiä ja päätän ryhmätöiden ryhmät*” tai vastauskokonaisuudesta käy muutoin ilmi, että puhutaan ryhmätason tuesta.

Oppilaskohtaisen ja yhteisen tuen lisäksi aineistossa on kolme mainintaa tuen muodoista, jotka kohdistetaan pienempään ryhmään, joka on valikoitu tuen kohteeksi tarveperusteisesti vaikeuksiensa takia. Se nimettiin *ryhmäkohtaiseksi tueksi*. Tällaista on ”*erityisopettajan pienryhmä*”; ”*erityisopettajan Askeleittain-ryhmä*” ja ”*sosiaalisten taitojen kerho tmv. ryhmä sitä tarvitseville*”. Yhdessä vastauksessa mainitaan myös tuen muoto, joka päinvastoin kohdistuu systemaattisesti jokaiseen yksittäiseen oppilaaseen hänen valmiuksiinsa katsomatta. Tämä nimettiin *kategoriseksi tueksi* ja sitä edustava määritelmä kuuluu: ”*Joka vuosi arviointikeskusteluissa käymme läpi käyttäytymisen arvosanaan liittyviä asioita ja sitä miksi arvosana on mikä on. Itsetuntemuksen oppiminen on yhtä tärkeää kuin kertotaulut.*”

Taulukkoon 11 on koottu tuen kuvausten määrät lähtökohdan ja kohdistumisen mukaan luokiteltuina. Tuen kuvauksista 16 on sellaisia, joissa tuen kohdistamista ei voi päätellä sanamuodoista eikä asiayhteydestä. Tällaisia ovat jotkin oppimisympäristöön liittyvät määritelmät. Esimerkiksi ”*strukturoitu, tuttu oppimisympäristö*” ei sellaisenaan kerro, strukturoidaanko ympäristöä yksittäiselle oppilaalle vaan yleisesti koko luokalle. Vastaavasti määritelmä ”*turvallisen, johdonmukaisen, pysyvän aikuisen selkeät säännöt, rutiinit ja rajat*” voi kuvata yhtä hyvin luokanopettajan koko ryhmään kohdistuvia pedagogisia toimintatapoja kuin avustajan ja yksittäisen oppilaan välille räätälöityjä erityisjärjestelyjä. Mahdottomia luokitella ovat myös jotkin yleiset periaatteet kuten ”*ollaan ihmisiksi puolin ja toisin*”; ”*aikuisen helppo saatavuus, tavoitettavuus*” ja ”*herkkyys tarttua asioihin, ottaa yhteyttä huoltajiin ja moniammatillisiin yhteistyökumppaneihin*”. Samoin vuorovaikutussuhteiden tukemiseen liittyvät määritelmät ilman tarkempaa kontekstointia jäivät luokittelun ulkopuolelle, esimerkiksi ”*oppilaan*

vertaissuhteiden hoitaminen: konfliktien selvittely”; ”riittävä aikuisresurssi pulmatilanteiden selvittelyyn”; ”puhutaan muiden lasten huomioimisesta”. Määrittelemättömät kuvaukset sekä ryhmäkohtaisen ja kategorisen tuen muodot ovat taulukossa 11 kohdassa muut/eos.

Selvässä enemmistössä (67 %) tuen määrittelyistä tuki on oppilaskohtaista eli se kohdistetaan *tukea tarvitsevaksi* määritellylle oppilaalle. Yhteistä tukea eli koko ryhmään kohdistettavaa tukea on kuvailtu 22 %:ssa määritelmistä. Sosioemotionaalinen tuki siis mielletään vahvasti yksilöön kohdistuviksi toimenpiteiksi. Jos tuen lähtökohtana ovat oppilaan tuentarpeet tai vaikeudet, se määritellään myös todennäköisemmin yksittäiseen oppilaaseen kohdistuvaksi kuin silloin, kun lähtökohtana on vahvistaa oppilaan taitoja. Ongelmalähtöisistä tuen kuvauksista valtaosa (79 %) on yksittäiseen oppilaaseen kohdistuvia. Vastaava osuus tavoite- ja taitolähtöisistä tuen kuvauksista on 60 %. Ongelmalähtöiset koko ryhmään kohdistettavan tuen kuvaukset juontavat juurensa yksittäisen oppilaan ongelmiin, kuten ”*luokkahengen luominen on tärkeää, jos joukossa on oppilas, joka tarvitsee apua tunteiden käsittelyyn, ettei joudu kiusatuksi*” tai ”(täytyy) *opastaa myös luokkatovereita lapsen hyväksynnässä ja ryhmiin mukaan ottamisessa*” ja muihin oppilaiden vuorovaikutussuhteiden ongelmiin kuten ”*riitojen selvittely*” tai ”*vaikeiden tilanteiden jälkikäsitteilyä*”.

TAULUKKO 11. Sosioemotionaalisen tuen määritelmät luokiteltuina lähtökohdan ja kohdistumisen mukaan sekä mainintojen lukumäärät

Tuen lähtökohta	Tuen kohdistuminen			Yhteensä
	oppilaskohtainen	yhteinen	muut/eos	
ongelmalähtöinen	34	7	2	43 (24 %)
tavoite- ja taitolähtöinen	32	17	4	53 (30 %)
toimenpide-lähtöinen	53	15	13	81 (46 %)
Yhteensä	119 (67 %)	39 (22 %)	19 (11 %)	177 (100 %)

Tavoite- ja taitolähtöiset kuvaukset yhteisestä tuesta koko ryhmälle vaihtelevat hyvin formaaleista tiettyjen ohjelmien valmiita suunnitelmia ja materiaaleja hyödyntävistä oppitunneista informaaliin tukemiseen kuten ”*yleistä elämänhallinnan opetusta siinä sivussa*” taikka ”*Arkipäivän tilanteissa voidaan pysähtyä miettimään oikeita/parempia toimintatapoja*”. Sosiaalisia taitoja ja tunne-elämän taitoja opetetaan keskustelemalla toisten kanssa toimimisesta, opettamalla toimintamalleja, havainnoimalla toisten

tunteita, harjoittelemalla sosiaalisia taitoja sekä kirkastamalla niiden merkitystä ihmis-suhteissa esim. satujen, tarinoiden, laulujen, draaman, kuvataiteen yms. avulla. Ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja opetetaan erilaisissa tilanteissa, kokoonpanoissa ja toiminnissa. Tärkeänä pidetään myös ryhmähengen, toveruuden ja ystävyysuhteiden vahvistamista erilaisin harjoituksin ja monenlaisen yhteisen toiminnan kautta. ”*Opettaja käyttää ryhmädynamiikkaa edistääkseen oppilaidensa hyvinvointia.*”

### 8.2.3 Aktiivinen toimijuus

Kolmas tarkastelukulma tuen määritelmiin on se, millainen näkemys oppilaan roolista niistä heijastuu: onko oppilas aktiivinen toimija, joka pyrkii tavoitteisiinsa vai passiivinen tukitoimien kohde ja riippuvainen opettajan toimista. Oppilaan ja opettajan roolijakoa ilmentäviä merkitysyksikköjä aineistossa on 145. Analyysiin sisällytettiin vain tuen kuvaukset, jotka sisältävät toimintaa. Ulkopuolelle jäivät pelkät maininnat tuen muodoista tai antajista, esimerkiksi ”*osa-aikainen erityisopetus*” ja ”*luokka-avustaja sos.em. lapsille*”, sekä monet oppilaan vaikeuksien kuvaukset kuten ”*tunne-elämän alueella on asioita, jotka vaativat tukea*”. Jotkin määritelmät ovat myös analyysiin liian yleisluontoisia kuten ”*oppilaan sosiaalisten taitojen kehittämistä*”. Määritelmästä ei voi päätellä, nähdäänkö taitojen kehittäjänä opettaja vai oppilas.

Aineistosta muodostetut yläluokat pyrittiin laittamaan järjestykseen, joka kuvaa oppilaan roolin vahvistumista askel askeleelta samalla kun riippuvaisuus opettajan toiminnasta vähenee. Tämä on kuvattu taulukossa 12, jossa kullekin yläluokalle on annettu niiden sisältöä kuvaavia esimerkkejä alaluokista sekä kvantifioitu, miten monta luokkaan kuuluvaa kuvausta aineistossa on. Suurin yksittäinen ryhmä, 34 % kuvauksista, keskittyy opettajan tai muun koulun aikuisen toimintaan. Näissä tavoissa tukea oppilasta oppilaalla ei ole aktiivista roolia vaan hän on tuen kohteena ja useimmiten passiivisena. Keskeisenä tukena nähdään opettajan orientaatio oppilasta kohtaan kuten ”*kunnioitus*”; ”*Opettaja ottaa toiminnassaan huomioon oppilaan sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin*” tai ”*Ope ottaa asiakseen huolehtia oppilaan kouluelämästä muutenkin kuin substanssin oppimisen kannalta.*” Oppilaaseen kohdistuva konkreettinen toiminta on välittämisen, huomioimisen ja empatian osoittamista, oppilaan kuuntelemista ja kannustamista. Koulun arjessa oppilasta tarkkaillaan ja valvotaan sekä annetaan palautetta toiminnasta: kiitetään, kehutaan, palkitaan, nuhdellaan tai rangaistaan. Aikuiset luovat puitteita ja hoitavat asioita keskenään. Ammatillaiset ovat verkostoituneet ja kodin kanssa pyritään tekemään tiivistä yhteistyötä. Oppimisympäristöstä tehdään turvallinen, strukturoitu, positiivinen, ja siinä toimitaan johdonmukaisesti selkeiden sääntöjen ja rutiinien mukaisesti.

Vahvasti opettajajohtoista on myös oppilaan auttaminen erilaisissa *tilanteissa*. Ensimmäisenä tavoitteena on auttaa oppilasta selviämään tietystä tilanteesta, ei niinkään, että oppilas oppisi taitoja tai toimintatapoja, joilla olisi siirtovaikutusta muihin vastaa-

TAULUKKO 12. Sosioemotionaalisen tuen kuvaukset luokiteltuina oppilaan roolin mukaan

<b>Esimerkkejä pelkistetyistä ilmauksista (alaluokista)</b>	<b>Muodostettu yläluokka</b>	<b>n</b>	<b>Synteesi</b>
<i>Oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottaminen</i>	Opettaja toimii	50	Konteksti- ja tilannesidonnaisista apua
<i>Turvallisen, positiivisen ja strukturoidun oppimisympäristön luominen</i>			
<i>Tarkkaillaan, puututaan, kiitetään ja nuhdellaan.</i>			
<i>Yhteistyö kodin ja toisten ammattilaisten kanssa</i>			
<i>Selvitellään ongelmatilanteita.</i>	Autetaan tilanteissa	19	
<i>Tuetaan sosiaalisissa tilanteissa.</i>			
<i>Helpotetaan oppimistilanteita.</i>			
<i>Koulun henkilökunnan ja vertaisten antamia toimintamalleja eri tilanteisiin</i>	Annetaan toimintaohjeita, malleja ja keinoja	15	Työkalujen tarjoamista
<i>Ohjeita hyvään käytökseen ja toisten kanssa toimimiseen</i>			
<i>Mahdollisuus saada koulun aikuisilta keinoja käsitellä vaikeita tilanteita</i>			
<i>Yleistä elämänhallinnan opetusta</i>	Opetetaan taitoja ja toimintamalleja	6	
<i>Opetetaan taitoja tunnetilojen käsittelyyn.</i>			
<i>Opetetaan toimintamalleja.</i>			
<i>Jutellaan, mietitään, keksitään yhdessä ratkaisu ongelmatilanteisiin.</i>	Toimitaan yhdessä	22	
<i>Keskustellaan oikeista toimintatavoista.</i>			
<i>Opettaja-oppilassuhde toimii.</i>			
<i>Tuetaan oppilaan henkistä ja sosiaalista kasvua ohjaamalla.</i>	Tuetaan ja ohjataan kehittymään ja saavuttamaan taitoja	19	Taitojen kehittämistä
<i>Keinoja auttaa oppilasta kehittymään käyttäytymis- ja tunnetaidoissa</i>			
<i>Tuetaan lapsen itsetuntoa niin, että hän pystyy säätämään käytöstään ja tunnetilojaan.</i>			
<i>Oppilas harjoittelee taitoja ja tilanteita.</i>	Oppilas toimii	14	
<i>Oppilas toimii erilaisissa ryhmissä ja ottaa eri rooleja niissä.</i>			
<i>Oppilas tiedostaa itsensä ja paikkansa sosiaalisessa ympäristössä.</i>			

viin tilanteisiin. Vapaiden tilanteiden kuten välituntien kontrollia lisätään. Opettaja – tai avustaja – pyrkii ennakoimaan ja välttämään ongelmatilanteen, auttamaan itse tilanteessa ja selvittämään tapahtunutta jälkikäteen. Tyypillinen tilanne on riitatilanne toisen oppilaan kanssa.

Kolmannella tasolla oppilaalle annetaan ohjeita, malleja ja keinoja kuten *”itsensä ilmaisemiseen eri keinojen tarjoamista”*; *”ohjeita hyvään käytökseen ja toisten kanssa toimimiseen”* ja *”oppilaalle tarjotaan toivottuja käyttäytymismalleja”*. Häneltä odotetaan ohjeiden noudattamista ja mallin jäljittelemistä – opettajan ja vertaisten tarjoamien työkalujen käyttöä. Tuki kohdistuu oppilaan konkreettiseen toimintaan ja tavoitteena on, että hän oppii toimimaan oikein ja hyväksyttävästi tietyissä tilanteissa.

*Opettaminen* mainitaan yllättävästi vain viidessä tuen kuvauksessa. Opettaja on nimensä mukaisesti aktiivinen osapuoli, mutta tavoitteena on taitojen oppiminen ja oppilaan lisääntyvä vastuunotto omasta toiminnastaan. Vastaavaksi toiminnaksi tulkitiin *harjaannuttaminen* kuten *”sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen Lions Quest –ohjelman avulla”*. Opettamisen sisältöinä mainitaan tunnetaidot ja tunteiden merkityksen ymmärtäminen sekä toimintamallit ja elämänhallinta.

Moni tuen kuvaus perustuu opettajan ja oppilaan yhteiseen toimintaan tavoitteena saavuttaa toivottu tulos yhteistyössä. Molempien aktiivinen rooli tarvitaan. Yli puolessa näistä maininnoista yhteisen toiminnan muotona on keskustelu tai juttelu. Keskustelujen tavoitteena on miettiä toimintatapoja ja keksiä yhdessä ratkaisuja, ratkoa hankalia tilanteita ja käsitellä niitä jälkikäteen sekä se, että oppilas oppii sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja tai ainakin muuttaa toimintaansa. Molempien osapuolten rooli on merkittävä myös oppilaan ja koulun aikuisen toimivan ja luottamuksellisen suhteen ylläpitämisessä. *”Oppilaan ja opettajan yhteys: ymmärrys, myötätunto, luottamus”*. Toisen vastaajan sanoin *”ollaan ihmisiksi puolin ja toisin”*. Yhteinen toiminta mainitaan myös oppilaan vertaissuhteiden tukemisessa: *”ryhmähengen, toveruuden ja ystävyys-suhteiden vahvistamista monenlaisen yhteisen toiminnan kautta”*.

Kun oppilas nähdään aktiivisena toimijana, opettajan rooli on tukea ja ohjata oppilaan kasvua ja kehitystä. Tuen määritellään olevan esimerkiksi *”lapsen henkistä ja sosiaalista kasvua tukevaa ohjausta”*. Jos aiemmin mainittu *ohjeistus* on ohjeiden antamista, *ohjaaminen* on laajempi käsite, joka sisältää monenlaisia keinoja ohjata oppilasta haluttuun suuntaan. Tavoitteena on vahvistaa lapsen potentiaalia toimia sosioemotionaalisesti kompetentilla tavalla. Tukitoimenpiteiden kohteina ovat itsetunnon vahvistuminen, itsetuntemuksen lisääntyminen, sosiaalisten ja tunne-elämän taitojen kehittyminen sekä oikeiden toimintatapojen vahvistuminen kuten *”ohjausta riitatilanteiden ratkaisuisa, toisten ihmisten (ja omienkin) tunnetilojen tulkinnoissa”*.

Oppilaan rooli on aktiivisimmillaan ja riippuvaisuus opettajan toimista vähimmillään, kun oppilas nähdään täysin itsenäisenä toimijana. Opettajan roolia ei ole mainittu. Oppilas toimii, opettelee, harjoittelee, tiedostaa ja arvioi itseään. Oppilas *”tiedostaa*

*itsensä ja oman paikkansa sosiaalisessa ympäristössä*”. Hän toimii erilaisissa ryhmissä ja ottaa niissä eri rooleja. Todellisuudessa opettajallakin on tai on ollut roolinsa tämän toiminnan taustalla. ”*Lapsi harjoittelee - -*” ei itsessään voi olla oppilaan saamaa tukea, mutta jos ajatellaan, että sitä on edeltänyt opettajan antama opetus ja ohjaus aiheesta, se voitaneen ajatella oppilaan saamaksi tueksi. Esimerkiksi kuvauksessa ”*Harjoitellaan ryhmässä toimimista, puheenvuoron pyytämistä, muiden kuuntelemista ja otetaan muut huomioon*” on vaikea kuvitella, että oppilas tekisi tämän aivan oma-aloitteisesti ilman opettajan taustatyötä tai myötävaikutusta tilanteessa. Edellä kuvailtujen yläluokkien synteessinä muodostettiin kolme pääluokkaa: Sosioemotionaalinen tuki on joko 1) *konteksti- ja tilannesidonnaista apua*, 2) *työkalujen tarjoamista* tai 3) *taitojen kehittämistä* (taulukko 12).

#### 8.2.4 Tuen muodot

Vasta neljäs tarkastelukulma sosioemotionaaliseen tukeen oli, mitä tuki oikein on. Millaisia toimenpiteitä tuen määrittelyssä käytännössä olevan? Tässä tarkastelussa merkitysyksikköjä eli mainintoja tuen muodoista on 144. Analyysin tuottama luokittelu on kuvattu taulukossa 13. Sen synteessinä hahmotettiin neljänlaisia tukitoimenpiteitä: kontekstuaalisia, ryhmään kohdistuvia, vertaisvuorovaikutuksellisia ja yksilökohtaisia tuen muotoja.

*Kontekstuaaliset tuen muodot* ovat toimenpiteitä, joilla pyritään luomaan optimaaliset puitteet kasvamiselle, kehittymiselle ja oppimiselle. Niihin sisältyvät oppimisympäristön muokkaaminen ja strukturointi sekä abstraktimpana kontekstina aikuisten yhteistyöstä ja verkostoitumisesta muodostuva tukikehikko. Oppimisympäristö nähdään laajasti fyysisenä, sosiaalisena, emotionaalisenä ja toiminnallisena ympäristönä. Fyysiseen ympäristöön vaikutetaan konkreettisesti (*”paikka luokassa”*; *”sermit”*) tavoitteena häiriötekijöiden minimointi. Järjestelyjen tavoitteena voi olla myös vertaistuen tarjoaminen: *”Lähelle sijoitetaan sosiaalisesti taitavia oppilaita tukemaan ja auttamaan.*” Emotionaalista tukea on oppimisympäristön muokkaaminen positiiviseksi ja turvalliseksi. Ennakoitavuuteen ja sitä kautta turvallisuuden tunteeseen liittyy toiminnan strukturointi: *”turvallisen, johdonmukaisen, pysyvän aikuisen selkeät säännöt, rutiinit ja rajat*”.

Oppilaan sosiaaliseen kontekstiin kuuluvat aikuiset, joiden kanssa hän on tekemisissä eri ympäristöissä: vanhemmat, koulun työntekijät (*”Tukea voivat antaa kaikki koulu psykologista keittäjään.*”), koulun ulkopuoliset ammattilaiset ja niin edelleen. Erityisesti toimivaa keskusteluyhteyttä ja tiivistettyä yhteistyötä oppilaan kotiin suuntaan pidetään joko tärkeänä tuen muotona tai tukeen liittyvänä reunaehtona. *”Kaikki tietenkin yhteistyössä kodin kanssa, jos se vain on mahdollista.*”

*Ryhmään kohdistuvat tuen muodot* ovat tukea, josta tukea tarvitseva oppilas hyötyy osana muuta ryhmää. Näistä tukitoimista hyötyvät kaikki oppilaat tuen tarpeisiin tai tasoihin katsomatta. Ryhmytymisen tukemisen ja luokkahengen vahvistamisen katsotaan vähentävän sellaisen oppilaan riskiä joutua kiusatuksi, joka tarvitsee apua tunteiden käsittelyyn. Opettajan roolina on ohjata ryhmän koheesiota vahvistavia harjoituksia, leikkejä tai muuta yhteistä toimintaa. Koko ryhmälle opetetaan tunne-elämän taitoja ja sosiaalisia taitoja. ”*Käytännössä koko ryhmälle voi opettaa eri tunteiden havainnoimista ja tunteiden merkitystä ihmisten välisissä suhteissa.*” Viisi vastaajaa mainitsee tuen muotona erityisen sosiaalisten ja tunne-elämän taitojen harjoitteluun tähtäävän ohjelman. Näitä ovat KiVa-koulu, Lion’s Quest ja Askeleittain.

*Vertaisvuorovaikutukselliset tuen muodot* kohdistuvat etupäässä tukea tarvitsevan oppilaan vuorovaikutukseen ja vertaissuhteisiin tai niissä hyödynnetään vuorovaikutusta vertaisten kanssa. ”*Oppilas saa mallia muiden oppilaiden käytöksestä, siitä miten he sietävät pettymyksiä tai reagoivat vastoinkäymisiin. Millä tavalla ystävyys-suhteissa käyttäytyään ja toimitaan.*” Tällaisessa spontaanissa mallioppimisessa itsessään ei ole roolia opettajalle, mutta hän voi edistää sitä ja muuta oppilaan saamaa vertaistukea järjestämällä mahdollisuuksia ja tilanteita olla tiiviissä vuorovaikutuksessa sosiaalisesti taitavien tukioppilaiden kanssa. Opettaja voi esimerkiksi ryhmitellä oppilaitaan vertaistukea silmällä pitäen. Opettaja voi tukea oppilaan vertaissuhteiden kehittymistä järjestämällä oppilaalle mahdollisuuksia toimia erilaisissa ryhmissä, vahvistamalla oppilaan kaveritaitoja ja oikeana pidettävää toimintaa sekä hoitamalla oppilaiden keskinäisiä suhteita. Opettaja voi tukea oppilasta myös muita oppilaita opastamalla: ”*Tällaisia lapsia täytyy tukea, ohjata ja kannustaa ottamaan kontaktia oikealla tavalla, opastaa myös luokkatovereita lapsen hyväksynnässä ja ryhmiin mukaan ottamisessa.*”

*Yksilökohtaiset tuen muodot* kohdistetaan suoraan lapseen. Näitä ovat oppilaan kohtaaminen, yksilöllisyyden huomioon ottaminen, ohjaus sekä yksilökohtaiset pedagogiset ratkaisut. *Kohtaaminen* tapahtuu henkilökohtaisella tasolla. Opettaja pyrkii siihen olemalla helposti oppilaan saatavilla ja aidosti läsnä. Hän kuuntelee oppilaan iloja ja huolia, jotta oppilas voi tuntea, että ”*joku on kiinnostunut minusta ja asioistani oikeasti*”. Opettaja osoittaa empaattisuutta ja osoittaa olevansa oppilaan puolella, auttavansa ja ymmärtävänsä tarvittaessa. ”*Oppilaan ja opettajan välillä vallitsee ymmärrys ja myötätunto toisiaan kohtaan.*” Opettaja osoittaa kunnioitusta ja arvostamista sekä sitoutuu kokonaisvaltaiseen huolenpitoon oppilaan kouluelämästä – ”*muutenkin kuin substanssin oppimisen kannalta*”.

Aito oppilaan kohtaaminen luo edellytykset ottaa oppilaan yksilöllisyyden huomioon. ”*Opettajan on aidosti, omalla persoonallaan osattava tulkita oppilaan tunnetiloja ja erityisiä tarpeita.*” Ensimmäinen askel on *tiedostaa* oppilaan erityispiirteet, jotta niitä voidaan *ymmärtää ja ottaa huomioon*. Huomioon ottaminen sisältää esimerkiksi ylimää-

TAULUKKO 13. Sosioemotionaalisen tuen muodot luokanopettajien määrittelyissä

Alaluokat	Muodostetut yläluokat	<i>n</i>	Synteesi
fyysisen ympäristön järjestely			
positiivisen ja turvallisen oppimisympäristön luominen	oppimisympäristön muokkaaminen ja strukturointi	9	kontekstuaaliset tuen muodot
rutiinit, selkeät säännöt ja johdonmukaisuus			
tiivis yhteistyö huoltajien kanssa	aikuisten yhteistyö ja verkostoituminen	7	
moniammatillinen verkostoituminen			
ryhmytymisen tukeminen			
luokkahengen vahvistaminen	ryhmän koheesiota vahvistava toiminta	5	
osallisuuden tukeminen			
tunnetaitojen ja toimintamallien opettaminen ja harjoittelu	taitojen opettaminen ja harjoittelu ryhmässä	12	yhteisölliset tuen muodot
sosiaalisten taitojen harjoittelu			
erityiset ohjelmat			
vertaistuen järjestäminen	oppilaiden vuorovaikutuksen hyödyntäminen	4	vertaisvuorovaikutukselliset tuen muodot
mallioppiminen			
kaveritaitojen ja vuorovaikutuksen tukeminen	vertaissuhteiden tukeminen	7	
oppilaan vertaissuhteiden hoitaminen			
läsnäolo ja huomio			
kuunteleminen, empatia			
hyvän suhteen luominen	kohtaaminen	12	
kiinnostuksen ja arvostuksen osoittaminen			
erityispiirteiden tiedostaminen			
yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen	yksilöllisyyden huomioon ottaminen	12	
ylimääräinen huomioiminen ja joustaminen			
opettajan ja oppilaan väliset keskustelut			
ennakointi ja tehostettu valvonta			
vaikeiden tilanteiden käsittely			
palautteen antaminen			
kannustus ja itsetunnon vahvistaminen	ohjaus tilanteissa ja taidoissa	69	yksilökohtaiset tuen muodot
auttaminen, ohjeistus ja keinojen tarjoaminen			
käyttäytymisen säätelyn harjoittelu			
avustajan tuki			
moniammatillinen tuki			
rehtorin tuki			
oppilaan taitojen ja tarpeiden tarkka kartoittaminen			
erityisopettajan tuki			
helpottaminen, eriyttäminen	pedagogiset ratkaisut	7	
konkreettisten välineiden käyttäminen			
itsearviointi			



räisen huomion antamisen oppilaalle tai hänen tarpeilleen sekä oppilaskohtaisen joustamisen yhteisistä säännöistä ja vaatimuksista tehtävien suhteen. ”- eikä aina yritetä mennä kaikki samoilla ohjeilla ja säännöillä.”

Erilaiset tavat ohjata oppilasta muodostavat suurimman osan oppilaaseen kohdistettavista tuen muodoista. Oppilasta ohjataan tilanteissa, taidoissa ja henkisessä kasvussa. ”Opastetaan oppilasta sosiaalisissa tilanteissa, esim. tulkitsemaan toisten ilmeitä ja eleitä, kannustetaan/ohjeistetaan oppilasta purkamaan omia tunteitaan soveliaalla tavalla (ei esim. lyömällä).” Ohjauksen muotoja ovat keskustelut, ennakointi, vaikeiden tilanteiden käsittely, palautteen antaminen, kannustaminen ja itsetunnon vahvistaminen, auttaminen, ohjeistus ja keinojen tarjoaminen sekä moniammatillinen tuki.

Keskustelut oppilaan ja opettajan (tai kasvatusohjaajan) välillä ovat eettisiä, ohjaavia tai korjaavia. Näitä kahdenvälisiä keskusteluja käydään välitunneilla ja koulupäivän päättymisen jälkeen. Erityistapaus keskustelujen joukossa on arviointikeskustelu, jonka yhteydessä pyritään lisäämään oppilaan ymmärrystä omaan käyttäytymiseensä liittyvistä arvioista. Ennakointi on ongelmatilanteiden ennaltaehkäisyä, pyrkimistä välttämään ja ennakoimaan käytöshäiriöön johtava tilanne kertomalla muutoksista etukäteen, tarkkailemalla oppilasta välituntitilanteissa, puuttumalla asioihin ajoissa ja tarvittaessa estämällä oppilaan pääsy koko välitunnille. Vaikeiden tilanteiden käsittely on lähinnä vertaiskonfliktien selvittelyä ja jälkikäsitteilyä. Opettajan rooli selvittelijänä on korostunut, vaikka muutamassa vastauksessa mainitaankin tilanteiden ratkominen yhdessä oppilaan kanssa. Nämä tilanteet mainitaan myös hedelmällisinä tunnetaitojen harjoittelutilanteina. ”Tunnepuolen kasvatusta tulee annettua esim. niissä tilanteissa, kun joku oppilas on sanonut toiselle pahasti tai vaikka joku on jätetty välituntileikin ulkopuolelle. Asiasta jutellaan ko. oppilaan kanssa hetki rauhallisesti. Mietitään esim., miltä hänestä tuntuisi, jos joku tekisi hänelle yhtä ikävästi. Yritetään keksiä yhdessä joku ratkaisu tilanteeseen.” Kahdessa vastauksessa tukena mainitaan riittävät resurssit vaikeiden tilanteiden käsittelyyn: tukea on ”riittävä aikuisresurssi pulmatilanteiden selvittelyä varten” sekä enemmän aikaa tilanteiden selvittämiseen.

Suurin osa mainituista oppilaan toiminnan seuraamuksista on positiivisia. Positiivinen palaute ja kannustaminen tuen muotoina kytkeytyvät tavoitteeseen vahvistaa lapsen itsetuntoa. Tuki on ”itsetunnon vahvistamista onnistumisten ja siitä saatavan palautteen kautta”. Hyvän itsetunnon nähdään edesauttavan oppilaan kykyä tunnistaa tunnetilojaan ja säädellä käytöstään tilanteen mukaisesti. Palautteen täsmennettyinä muotoina mainitaan oikeasta toiminnasta kiittäminen, kehuminen ja palkitseminen sanallisella palautteella. Negatiivisia seuraamuksia ovat ei-toivotusta käyttäytymisestä nuhteleva ja rankaiseminen, ”jos ei muista sopimuksia (=keskustellaan koulupäivän jälkeen)”.

Oppilasta ohjataan myös auttamalla sekä antamalla ohjeita ja tarjoamalla keinoja. Suurin osa auttamisesta kohdistuu tunne-elämän tukemiseen, mutta oppilasta autetaan

myös sosiaalisissa tilanteissa ja taidoissa: sosiaalisten tilanteiden tulkinnessa, kaveritaidoissa ja toisten ihmisten huomioon ottamisessa. Opettaja auttaa oppilasta omien tunteiden nimeämisessä, tunnistamisessa ja käsittelyssä vaikeissakin tilanteissa: *”Tiettyihin tunne-elämän ’lukkoihin’ liittyvää apua ja konsultointia”*. Myös oppilaalle tarjottavat keinot liittyvät tunteiden nimeämiseen ja hallintaan, oman käytöksen hillitsemiseen ja itsensä ilmaisemiseen. Neuvot ja ohjeet sen sijaan kohdistetaan pääasiassa vuorovaikutukseen: hyvään käytökseen ja toisten kanssa toimimiseen, toisten reaktioiden ymmärtämiseen, mutta myös toimintaan negatiivisen tunteen vallassa. *”Aikuisen neuvot - - toimivat peilinä lapselle hänen opetellessa sosiaalisen elämänsä viitekehyksiä, resursseja ja rajoja.”*

Ohjaamiseen osallistuvat opettajan lisäksi koulun muut ammattilaiset, joista avustaja mainitaan useimmin. Avustaja voi olla joko henkilökohtainen tai luokkakohtainen. Jotkut vastaajat pitävät (hyvän) avustajan tukea parhaana tukena yleisopetuksen ryhmässä ja äärimmäisen tärkeänä oppimisen kannalta. *”Avustajan käyttäminen oppitunneilla ja siirtymätilanteissa helpottaa luokkatilanteita.”* Avustaja ja oppilas *”ehtivät koulutyötehtävien ohella hoidella muitakin juttuja.”* Välitunneilla avustaja kulkee lapsen kanssa. Oppilashuollon henkilöt mainitaan lähes yhtä monta kertaa. Psykologin, kuraattorin ja kasvatusohjaajan keskusteluapu sekä moniammatillinen tuki, oppilashuolto-ryhmän apu ja *”lisäapua antaa näihin asioihin perehtynyt henkilökunta”* voivat viitata oppilaan saaman tuen lisäksi opettajan työhönsä saamaan tukeen.

Viimeinen yksilökohtaisen tuen muotojen ryhmä on oppilaalle räätälöidyt *pedagogiset ratkaisut*. *Erityisopettajan tuki* määritellään pienryhmäopetuksiksi tai *”erityisopettajan tunneiksi”*. Oppilaalle annetaan tukiopetusta, eriytetään opetusta ja tehtäviä sekä vaikeita oppimistilanteita helpotetaan yleisesti. Erityiseen konkreettiseen väliineseen perustuvina tuen muotoina mainitaan ainoastaan tunnekorttien käyttäminen.

Neljä vastaajaa määrittelee tuen koulun tavanomaisen jokapäiväisen toiminnan *”sivutuotteeksi”*. Se on pikemminkin keskeinen osa hyvää peruspedagogiikkaa kuin tietoista ja suunnitelmallista tukea tietylle oppilaalle. *”Yleisopetuksessa se tulee mielestäni harjoiteltua ’siinä sivussa’. En ainakaan itse ole tietoisesti ehtinyt näiden taitojen kehittämiseen paneutua. Se on sitä yleistä elämänhallinnan opetusta.”* Tuki nivoutuu oppiaineiden sisältöihin. *”Äidinkielen, uskonnon, liikunnan ja ympäristö- ja luonnon-tiedon tunneilla niihin (sosiaalisuus ja emotionaalisuus) törmätään lähes päivittäin.”* Tukea annetaan *”kouluskareiden lomassa koululaisen elämään kuuluvissa käytännön tilanteissa.”*

### 8.2.5 Kriittiset määritelmät

Sosioemotionaalista tukea määrittelevistä vastauksista ( $n = 55$ ) viidessä esitetään kritiikkiä, joka kohdistuu kyseistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen yleisopetuksen

luokassa. Yhtälö koetaan haastavaksi, kun muillakin oppilailla on tarpeensa ja oikeutensa. *”Lukuunottamatta joitain välituntikeskusteluja, minulla on aina koko luokka vaatimassa huomiota.”* Asetelma koetaan epäreiluksi muita oppilaita kohtaan. Erityisesti, jos oppilaan vaikeudet ovat ulospäin suuntautuvia, oppilaalle annettavan tuen ja muiden oppilaiden oikeuksien nähdään olevan ristiriidassa. Oppilas *”vaatii suuren osan opettajan huomiosta ja vie opettajan aikaa kohtuuttomasti muilta apua tarvitsevilta oppilailta”*. Yksittäiselle oppilaalle annettavan tuen nähdään jopa häiritsevän muiden opiskelua: *”Yleisopetuksen opetusryhmässä opettajalla on rajalliset mahdollisuudet antaa oppituntien aikana sosioemotionaalista tukea oppilaalle ilman, että se häiritsee muun luokan työskentelyä.”* Riskinä nähdään myös tuen väärinkäyttö: *”Oppilaat ymmärtävät jonkinlaisen ylimääräisen huomion/joustamisen, mutta loputtomiin ei voi joustaa vain siksi, että toinen ei pysty toimimaan yhteisten sääntöjen mukaan. Tämä on lapsille epäreilu asetelma, koska sosioemotionaalista tukea tarvitseva lapsi oppii myös käyttämään hyödykseen opettajan antamaa erityishuomiota ja erityistukea.”* Asetelma saattaa olla epäreilu myös opettajaa kohtaan, sillä häneltä vaaditaan ylimääräistä panostusta. Esimerkiksi verkostotapaamiseen *”joutuu menemään omalla ajalla ja omalla kustannuksella”*.

Kahden vastaajan mielestä koko puhe sosioemotionalisesta tuesta on vain *”sana-helinää”* tai kaunis termi, *”joka jää arjen työssä jalkoihin”*, jos opetuksen järjestäjä ei myönnä lisäresurssia tarvittavan tuen järjestämiseksi. Tarvittaisiin jotain lisää nykyiseen, esimerkiksi avustaja tai mahdollisuus pitää *”sosiaalisten taitojen kerhoa tai muuta ryhmää tällaista tukea tarvitseville oppilaille”*. *”Tämä mielestäni puuttuu X:n kaupungilta kokonaan. Meillä on hyvä verkko oppilaille, jotka ovat jossain aineessa heikkoja, mutta ei sos. em. lapsille. Se voisi olla esim. luokkaavustaja, joihin ei ole kaupungilla varaa.”*

### 8.2.6 Annettu tuki

Edellä on tarkasteltu luokanopettajien määrittelyitä sosioemotionalisesta tuesta yleisesti ja oman oppilaan tapauksessa. Ennen kuin siirrytään tarkastelemaan näkemyksiä tuen tuloksellisuudesta, luodaan katsaus siihen, mitä tukea oppilaalle on lukuvuoden aikana annettu. Avointen kysymysten vastauksissa esiintyvät tavat, joilla opettajat kertovat oppilaitaan tuetun, jaoteltiin kahteen pääryhmään: opettajan oppilaalleen antama tuki ja muu oppilaalle koulussa annettava tuki. Näistä laadittiin osiot tutkimuksen toisen vaiheen strukturoituun kyselyyn (liite 7, osiot 3 ja 4). Tuen muodot opettajien kuvatessa omaa toimintaansa tukea tarvitsevan oppilaansa kanssa ovat pitkälti samoja kuin heidän kuvatessaan yleisiä käsityksiään tuesta. Aiemmin mainitsemattomia tuen muotoja ovat ainoastaan *pedagogiset suunnitelmat* oppimissuunnitelma ja HOJKS sekä *sopivan kokoinen opetusryhmä*, joka aiemmin esitellyissä aineiston osissa mainitaan lähinnä tuen mahdollistavana tekijänä. Ryhmäkoko on pidetty tuen muotona myös muun muassa

TAULUKKO 14. Luokanopettajien oppilailleen antama sosioemotionaalinen tuki

<b>Annettu tuki</b>	<b>n (/45)</b>	<b>%</b>
tiivis yhteistyö huoltajien kanssa	40	89
oppimissuunnitelman tai HOJKSin laatiminen	37	82
positiivisen palautteen antaminen, kannustus	37	82
ei-toivottavasta käyttäytymisestä nuhteleva	37	82
positiivisen oppimisympäristön luominen	36	80
rutiinit, selkeys ja ennakoitavuus opetuksessa	35	78
kiinnostuksen ja arvostuksen osoittaminen oppilaalle	35	78
johdonmukaisuus, sovituista säännöistä kiinni pitäminen	34	76
vaikeiden tilanteiden käsittely	34	76
turvallisen ilmapiirin luominen, kiusaamisen ennaltaehkäisy	33	73
ylimääräinen huomioiminen ja joustaminen	33	73
ryhmytymisharjoitukset, luokkahengen vahvistaminen	33	73
yhteistyötaitojen ja ryhmässä toimimisen taitojen opettaminen	32	71
fyysisen ympäristön järjestelyt kuten erityinen istumapaikka tai sermit	30	67
oikean toiminnan palkitseminen	29	64
toivottujen käyttäytymismallien tarjoaminen	29	64
yksilölliset ohjeet ja säännöt oppilaalle	27	60
läheisen, henkilökohtaisen suhteen luominen lapseen	27	60
käyttäytymisen säätelyn harjoittelu	27	60
oppilaan kuunteleminen ja empatian osoittaminen	25	56
itsetuntemuksen ja itsetunnon tietoinen vahvistaminen	25	56
oppilaan vertaissuhteiden hoitaminen	23	51
itseilmaisu- ja kommunikointitaitojen opettaminen	23	51
tunnetaitojen opettaminen	21	47
tehostettu valvonta	20	44
sosiaalisten tilanteiden tulkitsemisen opettaminen	19	42
valmiit toimintamallit haastaviin tilanteisiin	17	38
käytösseurantavahko, aktiivisyys tai muu konkreettinen väline	17	38
kaveritaitojen ja vuorovaikutuksen tukeminen	15	33
Lions Quest-, Askeleittain- tmv. ohjelma	12	27

Lintuvuoren, Thunebergin ja Vainikaisen tutkimuksessa (ks. Vainikainen ym. 2018). Lisäksi yhteisöllinen ulottuvuus tuli tässä vaiheessa vahvemmin esille: Koulun koko henkilökunta sitoutuu tukemaan oppilasta. ”Koulun sisällä pohdimme ja toteutamme yhdessä usean opettajan kanssa miten menetellä missäkin tilanteessa.” Taulukossa 14 on lueteltu luokanopettajan lukuvuoden aikana antamat yksittäiset tuen muodot yleisimmästä vähiten käytettyyn sekä niiden opettajien lukumäärät ja prosenttiosuudet, jotka kutakin tukea ovat antaneet. Taulukossa 15 on lueteltu, mitkä muut asiat koulussa ovat tukeneet oppilasta vastaavasti yleisimmästä vähiten käytettyyn sekä niiden tapaus-ten lukumäärät ja prosenttiosuudet, joissa kunkinlaista tukea on saatu.

Käytetyimpien tuen muotojen joukossa on erilaisia kontekstuaalisen tuen muotoja – edellisen luvun tukitoimien jaottelua mukaillen. Optimaalisia puitteita pyritään luomaan sekä tiiviin huoltajayhteistyön että koulun oppimisympäristön strukturoimisen ja muokkaamisen avulla. Oppimisympäristöstä tehdään positiivinen, turvallinen, selkeä ja ennakoitava johdonmukaisine toimintoineen ja rutiineineen. Opettajat katsovat osoittavansa kiinnostusta ja arvostusta oppilasta kohtaan. Suosittua on myös yksilökohtainen tilannesidonnainen tuki: vaikeiden tilanteiden käsittely ja palautteen antaminen. Positiivisen ja negatiivisen palautteen antaminen on näiden tulosten valossa yhtä yleistä. Yli tilanteiden yleistyvien taitojen opettaminen sen sijaan on huomattavasti vähäisempää. Alle puolet opettajista kertoo opettaneensa tunnetaitoja, sosiokognitiivisia taitoja ja kaveritaitoja. Ryhmäytymis- ja yhteistyötaitojen opettaminen on kuitenkin yleisempää (71–73 %).

TAULUKKO 15. Oppilaan saama muu sosioemotionaalinen tuki

<b>Oppilaan saama muu tuki</b>	<b>n (/45)</b>	<b>%</b>
kodin tuki ja asenne	35	78
avustajan tuki	27	60
toisten oppilaiden esimerkki ja vertaistuki	23	51
erityisopettajan tuki	23	51
verkostopalaverit, koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden konsultointi	18	40
rehtorin tuki oppilaalle	17	38
koko henkilökunta sitoutunut ohjaamaan oppilasta	16	36
koulukuraattorin tuki	15	33
opiskelu pienryhmässä osa-aikaisesti	13	29
koulupsykologin tuki	12	27
yhteisopettajuus (kaksi opettajaa samassa opetustilanteessa)	11	24
kouluterveydenhoitajan tuki	11	24

Lakisäätäinen oppimissuunnitelma tai HOJKS on laadittu vain 82 %:lle oppilaista. Kahdeksalle oppilaalle otoksessa siis ei ole joko laadittu lakisäätelistä suunnitelmaa tai luokanopettaja ei ole ollut prosessissa mukana eikä ole siten tietoinen asiasta. Vaikka kyseessä ovat tehostetun ja erityisen tuen oppilaat, erityisopettajan tukea on saanut vain puolet. Oppilaiden vaikeudet painottuvat käyttäytymisen ja tunne-elämän alueelle, mutta koulukuraattorin tukea on saanut vain kolmannes ja koulupsykologin tukea reilu neljännes oppilaista. Luokanopettajien mukaan koulukuraattorin tukea oli saatavilla 64 prosentilla, kouluterveydenhoitajan 49 prosentilla ja koulupsykologin tukea 44 prosentilla oppilastapauksista.

Käyttäytymisen ja tunne-elämän interventioissa erityisten ohjelmien noudattaminen ei ole suosittua. Vain noin neljännes vastaajista on toteuttanut jotakin ohjelmaa, ja nekin ovat koko luokalle kohdennettavia ennaltaehkäiseviä ohjelmia, eivät kuntouttamiseen tähtääviä ohjelmia. Valmiita toimintamalleja haastavia tilanteita varten on toteuttanut vain 38 % vastaajista, mikä kertonee siitä, että malleja ei ole edes kehitetty. Myöskään konkreettisten välineiden käyttäminen ei ole kovin suosittua – tai käytettyjä välineitä ei ainakaan mielletä tueksi.

Oppilaan tukemisessa on eroja luokanopettajaryhmien välillä. Yli 50-vuotiaat opettajat raportoivat antaneensa oppilaalle *positiivista palautetta ja kannustusta* vähemmän kuin nuoremmat opettajat ( $\chi^2(2) = 6,84; p < 0,05; V = 0,39$ ). Naisopettajien oppilaat saivat osakseen enemmän avustajan ja erityisopettajan tukea sekä yksilöllisiä ohjeita ja sääntöjä kuin miesopettajien oppilaat (taulukko 16).

TAULUKKO 16. Oppilaan saaman tuen yhteys opettajan sukupuoleen; tuen muodot, joissa sukupuoliryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä ero

Annettu tuki	Opettajan sukupuoli			p*	V
	nainen (n = 39)	mies (n = 6)	kaikki (n = 45)		
yksilölliset ohjeet ja säännöt oppilaalle	67 %	17 %	60 %	< 0,05	0,35
erityisopettajan tuki	59 %	0 %	52 %	< 0,01	0,40
avustajan tuki	67 %	17 %	60 %	< 0,05	0,35

\*Fisherin Exact –testi

Myös oppilaan tuen taso ja luokanopettajan arviot oppilaan sosioemotionaalisista taidoista ovat yhteydessä tuen antamiseen. Verrattaessa oppilaita tuen eri tasoilla ainoa ero on, että erityisen tuen oppilaille on opetettu enemmän itseilmais- ja kommunikointitaitoja (67 %;  $n = 16$ ) kuin tehostetun tuen oppilaille (33 %;  $n = 7; \chi^2(1) = 4,98; p < 0,05; V = 0,33$ ). Virallista tuen tason määrittelyä vahvemmin tuen antamiseen ovat yhteydessä opettajien tässä tutkimuksessa tekemät arviot oppilaittensa taidoista. Oppilaat, joiden

taitoprofiili oli tammikuun arvioiden perusteella keskimääräistä vahvempi, olivat toukokuuhun mennessä saaneet enemmän tukea *negatiivisen palautteen, kiinnostuksen ja arvostuksen osoittamisen* sekä *kaveritaitojen ja vuorovaikutuksen tukemisen* muodoissa (taulukko 17). Verrattaessa ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvien profiilien oppilaita, ulospäin oireilevat olivat saaneet enemmän tukea. Tämän osoittavat kaikki yksittäiset indikaattorit, joissa eroa on. Ulospäin oireilevista sisäänpäin oireilevia useampaa on *nuhdeltu ei-toivottavasta käyttäytymisestä*, heidän kanssaan on *käytetty konkreettisia välineitä*, heidän joukossaan useammalle on *osoitettu kiinnostusta ja arvostusta* sekä *tarjottu käyttäytymismalleja* ja heidän tukenaan on ollut useammassa tapauksessa *erityisopettaja*.

TAULUKKO 17. Tukea saaneiden oppilaiden osuudet eri taitoprofiileissa; tuen muodot, joissa oppilasryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä ero

Annettu tuki	Oppilaan profiili			$\chi^2(1)$	V
	heikko (n = 22)	vahva (n = 23)	kaikki (n = 45)		
ei-toivottavasta käyttäytymisestä nuhtelevinen	68 %	96 %	82 %	5,81*	0,31
kiinnostuksen ja arvostuksen osoittaminen	64 %	91 %	78 %	4,98*	0,42
kaveritaitojen ja vuorovaikutuksen tukeminen	14 %	52 %	33 %	7,51**	0,49

Annettu tuki	Oppilaan profiili			$\chi^2(1)$	V
	ulospäin suunt. (n = 35)	sisäänpäin suunt. (n = 10)	kaikki (n = 45)		
ei-toivottavasta käyttäytymisestä nuhtelevinen	89 %	60 %	82 %	4,34*	0,31
käytösseurantavihko, aktiiviyntä tai muu konkreettinen väline	49 %	0 %	38 %	7,81**	0,42
kiinnostuksen ja arvostuksen osoittaminen	89 %	40 %	78 %	10,62**	0,49
toivottujen käyttäytymismallien tarjoaminen	74 %	30 %	64 %	6,66*	0,39
erityisopettajan tuki	60 %	20 %	51 %	4,98*	0,33

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

### 8.2.7 Yhteenveto

Luokanopettajien näkemyksiä sosioemotionaalista tuesta yleisesti on edellä tarkasteltu eri näkökulmista: tuen lähtökohta, kohdistuminen, aktiivinen toimijuus ja tuen muodot. Lisäksi on avattu määritelmien sisältämää kritiikkiä. Todettiin, että tuen lähtökohta, oppilaan ongelmat tai tavoiteltavat taidot, muodostaa jatkumon, ja luokanopettajat sijoittuivat jatkumolle melko tasaisesti. Se, mistä lähtökohdista opettaja tuen määrittelee, ei ole yhteydessä taustatekijöihin mutta kylläkin arvioihin oppilaan taitojen tasosta. Ongelmalähtöisesti ajattelevat arvioivat oppilaan taidot muita opettajia useammin heikoiksi.

Sosioemotionaalisen tuen nähdään useimmiten kohdistuvan yksittäiseen oppilaaseen. Vain noin viidesosassa tuen määritelmistä tuen ajatellaan kuuluvan koko opetusryhmälle. Tuen määritelmät heijastavat myös erilaisia näkemyksiä opettajan ja oppilaan rooleista. Ne painottuvat tilannesidonnaiseen ja muuhun opettajajohtoiseen apuun. Oppilas on passiivinen tuen kohde. Myös tuen muotoja tarkasteltaessa havaittiin, että ylivoimaisesti suurimman tuen muotojen ryhmän muodostavat yksittäiseen oppilaaseen kohdistuvat tavat ohjata oppilasta tilanteissa ja taidoissa. Vähemmän huomiota kiinnitetään kontekstuaaliseen tukeen, koko ryhmälle annettavaan tukeen tai oppilaiden välisen suhteen tukemiseen ja sen hyödyntämiseen tukemisessa.

Kun luokanopettajat kuvaavat omaa toimintaansa, kontekstuaalinen tuki eli erilaiset tavat muokata psyykkistä, fyysistä ja toiminnallista oppimisympäristöä nousevatkin tuen muodoista yleisimmiksi. Niihin sisältyy tiiviin huoltajayhteistyön luoma sosiaalinen konteksti. Lähes yhtä ahkerasti opettajat raportoivat osoittaneensa kiinnostusta ja arvostusta oppilasta kohtaan sekä antaneensa yksilökohtaista tilannesidonnaista tukea. Sen sijaan alle puolet kertoo opettaneensa yleisiä, erilaisiin tilanteisiin sovellettavia taitoja. Erityisopettajan tukea on saanut alle puolet oppilaista. Tuen saaminen oppilashuollon henkilöiltä on vielä vähäisempää, tosin sen saatavuusarviotkin ovat huomattavan alhaisia. Erityisiä käyttäytymisen ja tunne-elämän taitoja harjaannuttavia ohjelmia noudatettiin vähän, ja nekin ovat etupäässä koko luokalle kohdennettavia ennaltaehkäiseviä ohjelmia, eivät yksittäisen oppilaan tilanteen kartoittamiseen tai kuntouttamiseen suunnattuja.

Virallisesti määritellyllä tuen tasolla ei todettu olevan yhteyttä siihen, mitä tukea oppilaalle on annettu. Sen sijaan merkitystä on opettajan tässä tutkimuksessa arvioimalla oppilaan taitotasolla. Oppilaat, joiden taitotaso on alkuvuodesta arvioitu otoksessa keskimääräistä korkeammaksi, ovat saaneet monipuolisempaa tukea eli useammanlaisia tuen muotoja, samoin ne, joiden käyttäytymisen ongelmallisina pidetyt piirteet suuntautuvat ulospäin.



## 8.3 Tuen tuloksellisuus

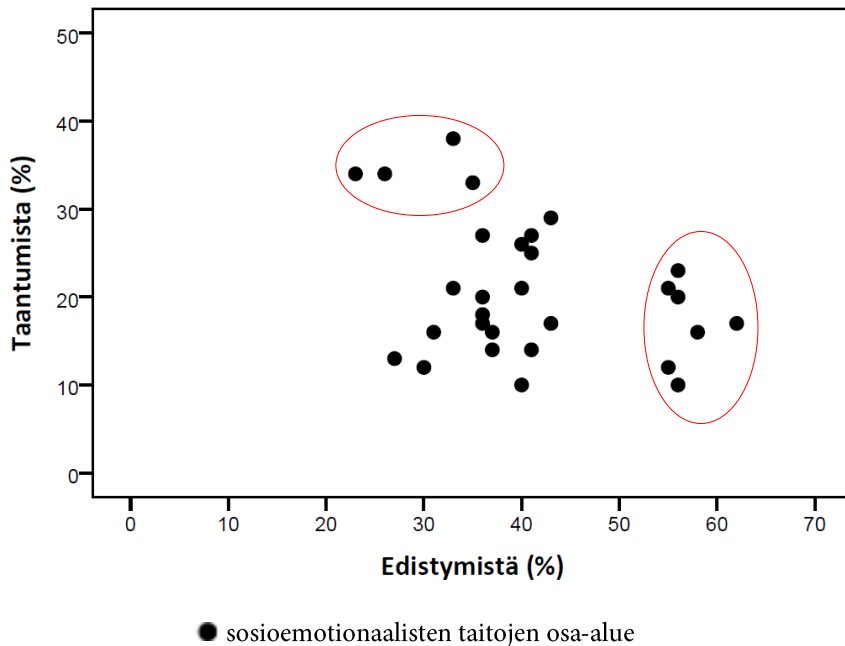
Kolmantena tutkimusteemana on tuen tuloksellisuus eli miten tuen katsotaan vaikuttaneen oppilaan käyttäytymisen ja tunne-elämän kehittymiseen. Tässä luvussa tarkastellaan ensin luokanopettajien näkemyksiä oman oppilaansa kehityksestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Sen jälkeen huomio kohdennetaan opettajien näkemyksiin tuen muotojen tuloksellisuudesta, tärkeydestä ja omien ammatillisten valmiuksien riittävydestä antaa kunkinlaista tukea.

### 8.3.1 Oppilaan kehitys lukuvuoden aikana

Kuvio 21 havainnollistaa luokanopettajien arvioita lukuvuoden aikana tapahtuneesta kehityksestä; kuinka suuri osa oppilaista on edistynyt ja taantunut kullakin sosioemotionaalisten taitojen osa-alueella. Joukosta erottuu ympyröidyt kaksi ryhmää: ne taitoalueet, joissa kehitys on arvioitu muita osa-alueita myönteisemmäksi sekä ne taitoalueet, joissa taantumista on arvioitu tapahtuneen muita osa-alueita enemmän. Eniten kehitystä (yli 50 %:ssa tapauksista) nähtiin *itsetuntemuksessa, moraalisessa herkkyydessä, empatiassa, sovinnaisuudessa, vuorovaikutuksen laadussa ja aggressiivisuuden hallinnassa*. Useimmin taantuneiksi (yli 30 %:ssa tapauksista) arvioitiin yleiset koulunkäyntiin liittyvät osa-alueet *opiskelutaidot, koulu- ja opiskeluorientaatio ja opiskelumenestys* sekä sosioemotionaalisisista osa-alueista *status oppilasryhmässä*. Kolmessa viimeksi mainitussa useampi opettaja arvioi oppilaansa taantuneen kuin edistyneen.

Oppilaan vuosiluokalla tai tuen tasolla ei juuri ollut yhteyttä arvioihin oppilaan kehityksestä. Kehityksen arvioitiin etenevän eri tavoin eri luokka-asteilla vain kahdella osa-alueella. *Läheisyyden kokeminen: henkilökohtaisten suhteiden ja kiintymyksen kokeminen ja osoittaminen* ei kehittynyt 5.–6. luokilla kuten alemmilla luokilla ( $p < 0,05$ , Fisherin Exact -testi;  $V = 0,42$ ). Vielä vuosiluokilla 3–4 myönteistä kehitystä arvioitiin tapahtuneen kuudessa (49 %) tapauksessa ja kielteistä kahdessa (15 %). Ylemmillä luokilla (5–6) yhdenkään ei arvioitu kehittyneen tällä osa-alueella, kun taas viiden (39 %) oppilaan kehityksen katsottiin menneen taaksepäin. Muista vuosiluokkaryhmistä poiketen 5.–6. luokilla myös *opiskelumenestyksen* eli vähintään keskinkertaisen menestyksen *oppiaineissa* arvioitiin taantuneen viiden (46 %) oppilaan tapauksessa eikä edistyneen yhdessäkään ( $p < 0,05$ , Fisherin Exact -testi;  $V = 0,48$ ). Tuen tasolla on merkitystä arvioille niin ikään vain kahdella osa-alueella: sekä *vuorovaikutuksen laadun* että *sosiaalisen lukutaidon* katsottiin kehittyneen enemmän erityisen tuen kuin tehostetun tuen oppilailla ( $p < 0,05$ , Fisherin Exact -testi;  $V = 0,47$ ;  $p < 0,05$ ;  $V = 0,41$ ). Virallista tuen tasoa vahvemmin kehityksen arviointiin on yhteydessä se, miten luokanopettajat arvioivat oppilaan sosioemotionaaliset taidot tässä tutkimuksessa. Opettajat arvioivat taitoprofiililtaan vahvempien myös kehittyneen paremmin peräti 12 osa-alueella ( $p = 0,001–0,046$ , Fisherin Exact -testi;  $V = 0,40–0,63$ ). Toisin sanoen

opettajat, jotka arvioivat oppilaansa taidot tammikuussa keskimäärin paremmiksi kuin muut, arvioivat myös kevätlukukauden lopulla oppilaansa kehittyneen vuoden aikana enemmän kuin muut. Opetusryhmän koko ei ole yhteydessä opettajien arvioon oppilaan kehityksestä millään osa-alueella.



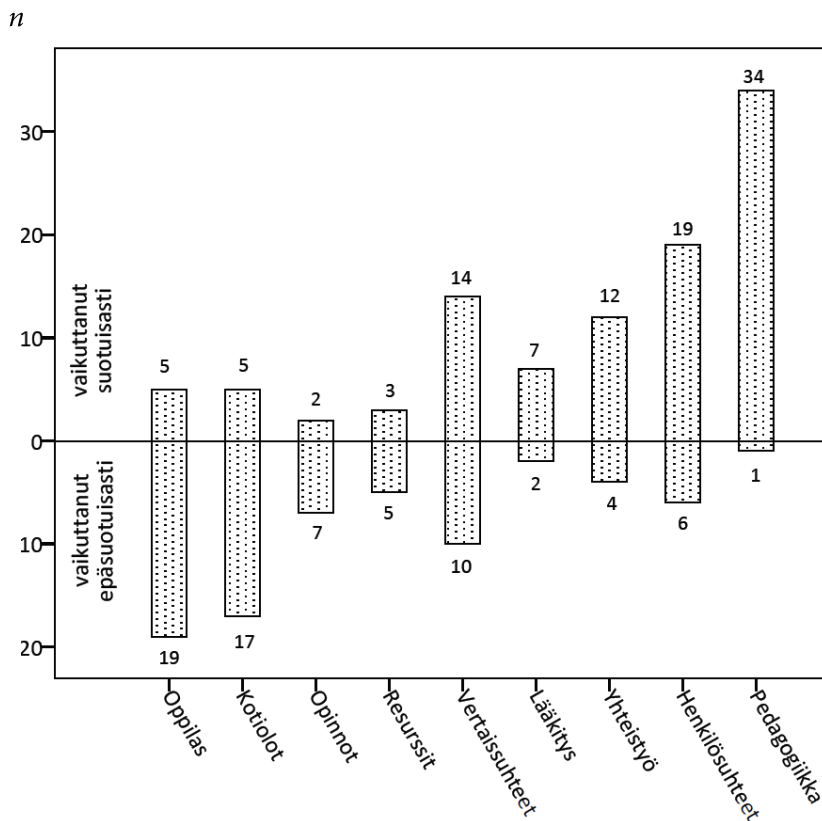
KUVIO 21. Kehitys sosioemotionaalisten taitojen osa-alueilla; prosenttiosuudet vastaajista, jotka arvioivat oppilaansa edistyneen ja taantuneen kullakin osa-alueella

### 8.3.2 Kehitykseen vaikuttavat tekijät

Oppilaan käyttäytymisen ja tunne-elämän kehitykseen vaikuttavat monet muutkin tekijät kuin ne, jotka kouluissa mielletään varsinaisiksi tukitoimenpiteiksi. Toisten niistä nähdään vaikuttavan kehitykseen suotuisasti, toisten epäsuotuisasti. Näkemykset näistä tekijöistä täydentävät kuvaa tuen tuloksellisuuden kokemisesta. Avoimissa vastauksissa mainitut kehitykseen vaikuttaneet tekijät luokiteltiin taulukon 18 (s. 149) mukaisesti. Kuviossa 22 havainnollistetaan mainintojen lukumääriä yläluokittain. Käyttäytymisen ja tunne-elämän suotuisaa kehitystä selitetään lähinnä pedagogiikalla, oppilaan suhteilla koulun henkilöstöön, kodin ja koulun yhteistyöllä sekä vertaissuhteilla. Käsitys henkilöstösuhteiden vaikutuksesta perustuu seuraussuhteiden ketjuun, joka vastauksista on jäljitettävissä: Koulun henkilökunnan pysyvyys mahdollistaa oppilastuntemuksen kehittymisen, ja vastaavasti oppilas oppii tuntemaan opettajansa ja hänen toimintatapansa. Tämä mahdollistaa lämpimien, turvallisten ja luottamuksellisten välien muo-

dostumisen. Näissä suhteissa oppilasta huomioidaan, häntä kuunnellaan ja hän saa kokea, että hänestä välitetään ja häntä halutaan auttaa, mikä vaikuttaa positiivisesti oppilaan kehitykseen. Tämä kehityskulku häiriintyy henkilöiden vaihtuessa. Se vaarantaa hyvien suhteiden muodostumisen ja voi vaikuttaa suorastaan negatiivisesti oppilaan kehitykseen.

Pedagogisten keinojen myönteiseen voimaan uskotaan vahvasti. Näistä keinoista painottuvat toimintamallit, joiden ansioista ongelmatilanteisiin voidaan puuttua ja asiat selvittää systemaattisesti, johdonmukaisesti, rauhallisesti ja tehokkaasti. Opettajat eivät näe oman toimintansa vaikuttavan oppilaaseen epäsuotuisasti. Vain yksi maininta voidaan tulkita tällaiseksi: ”Oppilas saa edelleen väistämättä paljon kielteistä palautetta.” Vastaaja ei ole täsmennyttä, keneltä oppilas sitä saa, mutta mahdollista on, että luokanopettaja on ainakin yksi palautetta antava taho. Lääkitys yksittäisenä kehitystekijänä nähdään positiivisessa valossa. Lääkitys liitetään epäsuotuisaan kehitykseen vain siinä tapauksessa, että lääkkeet ovat ottamatta tai lääkitystä vaihdetaan. Epäsuotuisaa kehitys-



KUVIO 22. Näkemykset oppilaan sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttavista tekijöistä; mainintojen määrät yläluokittain

TAULUKKO 18. Luokanopettajien näkemykset oppilaan kehitykseen suotuisasti ja epäsuotuisasti vaikuttavista tekijöistä sekä mainintojen määrät aineistossa

Suotuisasti vaikuttavat	Epäsuotuisasti vaikuttavat
<b>OPPILAS</b> 5	<b>19</b>
kasvaminen ja kypsyminen taitojen kehittyminen itsetunnon vahvistuminen tausta erityisopetuksessa	kehitysvaihe (murrosikä)* oman erilaisuuden tiedostaminen ja pelko itsekriittisyys, epäonnistumiset negatiivisten tunteiden hallinnan vaikeudet motivaation puute kyvyttömyys toimia odotusten mukaan
<b>OPINNOT</b> 2	<b>7</b>
menestys opinnoissa	lisääntyneet vaatimukset* poikkeustilanteet ja muutokset koulutyössä
<b>VERTAISSUHTEET</b> 14	<b>10</b>
vertaisryhmän tuki** uudet kaverit muiden vaativien oppilaiden lähtö ryhmästä	vertaisten negatiivinen vaikutus* kavereiden ja vertaistuen puute muutokset kaveripiirissä
<b>HENKILÖSTÖSUHTEET</b> 19	<b>6</b>
pysyvät suhteet koulun aikuisiin, tuttuus* lämpimät, turvalliset ja luottamukselliset välit* huomio, kuunteleminen ja välittäminen*	avustajan/opettajan poissaolot/vaihtuminen vaikeus hyväksyä kaikkia opettajia ei riittävästi huomiota
<b>PEDAGOGIIKKA</b>	<b>(1)</b>
rutiinit ja strukturointi* johdonmukainen puuttuminen tilanteisiin* koulun yhtenäiset toimintamallit henkilökohtainen ohjaus, keskustelut positiivinen palaute varhainen puuttuminen ja pitkäjänteinen työ tiukat säännöt, pakotteet, valvonta, rajat samanaikaisopetus, erityisopettajan tuki tunnekasvatus	(runsas kielteinen palaute)
<b>KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ</b> 12	<b>4</b>
(tiivis) yhteistyö* kodin tuki koululle huoltajien asenne	yhteys huoltajaan puuttuu eriävät näkemykset huoltajien asenne
<b>KOTIOLOT</b> 5	<b>17</b>
huoltajan tuki oppilaalle perheen saama tuki	perheen ristiriidat* epämääräiset kotiolot kotiolojen muutokset perheen vähäiset voimavarat kasvatuksen ongelmat
<b>RESURSSIT</b> 3	<b>5</b>
pienempi ryhmä	liian vähän resurssia suuri ryhmä kiire, ei aikaa oppilaalle
<b>LÄÄKITYS</b> 7	<b>2</b>
lääkitys*	lääkkeiden puuttuminen/vaihtaminen
<b>MUUT</b> 14	<b>1</b>
avustajan tuki* terapiat oppilashuollollinen tuki yhteistyö sosiaalitoimen kanssa rauhallinen ja turvallinen oppimisympäristö harrastuksen aloittaminen, välituntiliikunta	muutto uuteen kouluun

\* ≥ 5 mainintaa, \*\* ≥ 10 mainintaa

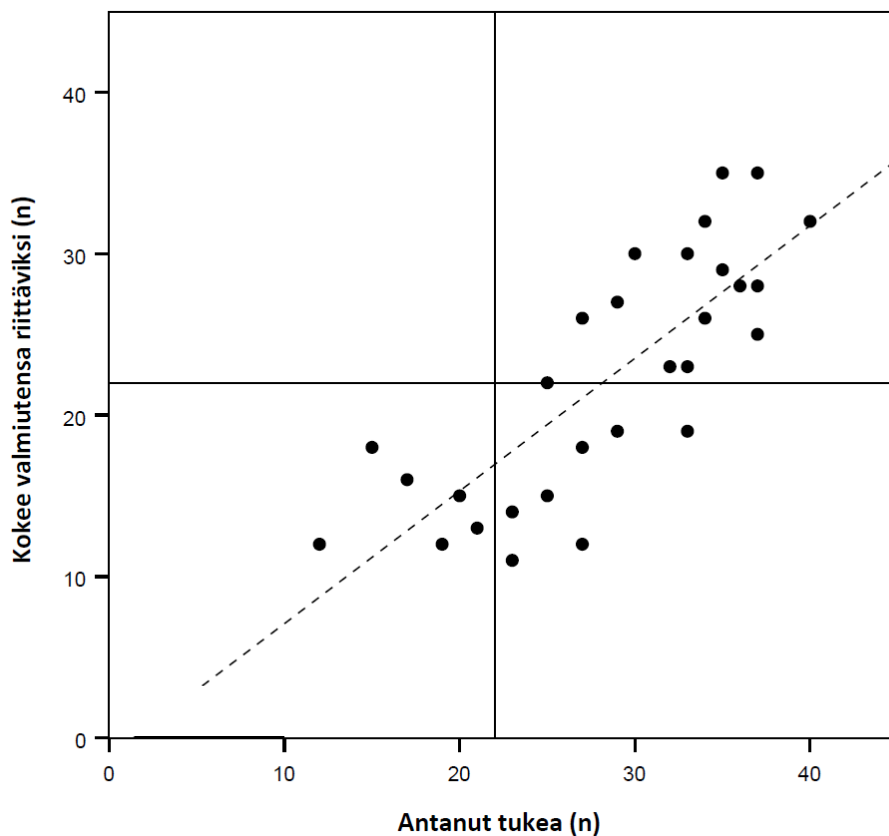
tä selitetään lähinnä oppilaaseen itseensä ja hänen kotioloihinsa liittyvillä tekijöillä. Myös vertaissuhteilla katsotaan olevan selitysvoimaa, vaikka vertaissuhteiden vaikutus on kahtalainen. Sen nähdään useammin tukevan suotuisaa kuin epäsuotuisaa kehitystä. Opintojen vaikeutumisen, vaatimustason nousun, katsotaan vaikuttavan oppilaaseen kielteisesti. Oppilaan menestymisen opinnoissaan katsotaan vastaavasti selittävän myönteistä sosioemotionaalista kehitystä. Puutteellisten resurssien vaikutus on sidoksissa ryhmän kokoon ja sitä myötä rajoittaa luokanopettajan mahdollisuuksia antaa oppilaalleen henkilökohtaista huomiota ja ohjausta.

### 8.3.3 Tuen muotojen tuloksellisuus, tärkeys ja omat ammatilliset valmiudet

Luokanopettajat pitävät opettajan toimia oleellisimpina oppilaan suotuisan kehityksen kannalta. Seuraavaksi keskitytään heidän näkemyksiinsä siitä, miten tuloksellisia ja tärkeitä erilaiset tuen muodot ovat sekä millaiset heidän omat ammatilliset valmiutensa niiden toteuttamiseen ovat. Sirontakuvioissa 23–25 kukin piste vastaa tiettyä tuen muotoa. Kuviot havainnollistavat niiden vastaajien lukumääriä tai prosenttiosuuksia, jotka ovat vastanneet myöntävästi dikotomisiin kyllä/ei-kysymyksiin. Kuviossa 23 X-akseli kuvaa, moniko on antanut kunkinlaista tukea ja Y-akseli sitä, moniko kokee ammatilliset valmiutensa kyseisen tuen antamiseen riittäviksi.

Vastaajista 20–78 % arvioi omat ammatilliset valmiutensa riittäviksi tuen muodosta riippuen. Lähes jokaisen tuen muodon kohdalla useampi opettaja on antanut tukea kuin arvioinut ammatillisten valmiuksiensa tukemiseen olevan riittävät. Tiettyä tukea antaneistakin vain 35–87 % arvioi valmiutensa kyseisenlaisen tuen antamiseen riittäviksi. Melkoisen moni siis tukee oppilasta kokien valmiutensa siihen puutteellisiksi. Kuten kuvioista 23 nähdään, tukea toteuttaneiden määrä ja valmiutensa riittäviksi kokeneiden osuus ennakoitusti korreloivat voimakkaasti keskenään ( $r = 0,67$ ;  $p < 0,001$ ). Mitä useampi on arvioinut ammatilliset valmiutensa toteuttaa tukea riittäviksi, sitä useampi on myös toteuttanut sitä. Toisin sanoen helpoiksi koetut tuen muodot ovat myös suosittuja. Ääriesimerkkinä on *positiivinen palaute ja kannustus*, jota 82 % luokanopettajista kertoo antaneensa, ja 87 % kokee valmiutensa siihen riittäviksi. Toisessa ääripäässä *valmiita toimintamalleja haastaviin tilanteisiin* sekä *konkreettisia välineitä* kertoo käyttäneensä 38 % luokanopettajista, kun 41 % kokee ammatillisten valmiuksiensa riittävän näiden tuen muotojen toteuttamiseen.

Tuen muodot, joilla enin osa luokanopettajista koki valmiutensa olevan riittäviä, liittyvät huoltajayhteistyöhön sekä fyysisen ja psyykkisen oppimisympäristön muokkaukseen. Näissä valmiutensa riittäviksi arvioi vähintään kaksi kolmasosaa (67–78 %) luokanopettajista. Heikoimmat valmiudet puolestaan liittyvät käyttäytymisen ja tunne-elämän taitojen opettamiseen sekä vertaissuhteiden, itsetunnon ja itsetunte-muksen tukemiseen. Mainittuja taitoja ovat käyttäytymisen säätely, tunnetaidot, sosiaalisten ti-



● luokanopettajan antama tuen muoto  
 - - - pisteparveen sijoitettu lineaarinen trendi

KUVIO 23. Luokanopettajien antamat tuen muodot suhteessa koettuihin ammatillisiin valmiuksiin; kutakin tuen muotoa toteuttaneiden ja ammatilliset valmiutensa riittäviksi kokevien lukumäärät

lanteiden tulkinta sekä itseilmaisuu- ja kommunikointitaidot. Korkeintaan kolmasosa (24–33 %) kaikista vastaajista arvioi valmiutensa toteuttaa tällaisia tukitoimia riittäviksi. Toisen – tosin hajanaisemman – heikkojen ammatillisten valmiuksien osa-alueen muodostavat tuen muodot, jotka liittyvät oppilaan yksilöllisyyden kohtaamiseen ja edellyttävät yksilöllisiä järjestelyjä ja räätälöintiä koulun jokapäiväisissä tilanteissa. Näillä alueilla 20–42 % luokanopettajista arvioi valmiutensa riittäviksi. Tähän osa-alueeseen lukeutuvat käytetyimmistä lähtien *ylimääräinen huomioiminen/joustaminen, yksilölliset ohjeet ja säännöt oppilaalle, tehostettu valvonta, käytösseurantavihko, aktiivisyys tai muu konkreettinen väline* sekä vähiten käytetty *valmiit toimintamallit haastaviin tilanteisiin*.

Luokanopettajien arviot omista ammatillisista valmiuksistaan ovat joiltain osin yhteydessä ikään. Taulukossa 19 esitetään tuen muodot, joihin liittyviin valmiuksiin tai ainakin käsityksiin omista valmiuksista opettajan ikäryhmä näyttäisi vaikuttavan. Ikä ja kokemus opettajana eivät takaa vahvempaa luottamusta omiin ammatillisiin valmiuksiin – jopa päinvastoin: valmiudet oppilaan tehostettuun valvontaan, pedagogisten asiakirjojen laatimiseen, tiiviiseen huoltajayhteistyöhön ja positiivisen oppimisympäristön luomiseen koetaan vanhimmissa ikäryhmässä heikommiksi kuin muissa ikäryhmissä. Nuorimman ikäryhmän luokanopettajat puolestaan kokevat valmiutensa opetuksen strukturointiin heikommiksi kuin vanhemmat kollegansa. Tämä heijastanee kokemuksen vaikutuksen lisäksi pedagogisten trendien ja painotusten muutosta opettajakoulutuksessa.

TAULUKKO 19. Ammatilliset valmiutensa riittäviksi kokevien osuudet ikäryhmittäin; tuen muodot, joissa ikäryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä ero

Tuen muoto	Opettajan ikäryhmä				$\chi^2(2)$	V
	alle 35 (n = 14)	35–49 (n = 19)	50 tai yli (n = 12)	kaikki (n = 45)		
positiivisen oppimisympäristön luominen	50 %	84 %	42 %	62 %	6,96*	0,39
rutiinit, selkeys ja ennakoitavuus opetuksessa	22 %	95 %	58 %	78 %	6,11*	0,37
tehostettu valvonta	73 %	32 %	8 %	33 %	6,97*	0,39
oppimissuunnitelman tai HOJKSin laatiminen	64 %	68 %	25 %	56 %	6,24*	0,37
tiivis huoltajayhteistyö	86 %	79 %	42 %	71 %	7,09*	0,40

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Luokanopettajan sukupuolella ei ole yhteyttä arvioihin omista valmiuksista. Opettajat eivät koe valmiuksiaan eri tavoin myöskään eri-ikäisiä tai eritasoista tukea tarvitsevien oppilaiden parissa työskennellessään. Opettajien arviot omista valmiuksistaan ovat kuitenkin joiltakin osin yhteydessä heidän aikaisempiin arvioihinsa oppilaansa taidoista. Opettajat, jotka arvioivat oppilaansa sosioemotionaaliset taidot otoksessa keskimääräistä heikommiksi, kokivat valmiutensa *turvallisen ilmapiirin luomiseen ja kiusaamisen ennaltaehkäisyyn, positiivisen palautteen antamiseen ja kannustukseen sekä kiinnostuksen ja arvostuksen osoittamiseen* paremmiksi kuin opettajat, jotka olivat arvioineet oppilaansa taidot otoksessa keskimääräistä vahvemmiksi (taulukko 20). Sisään- ja ulospäin suuntautuvia profiileja vertailtaessa opettajat arvioivat valmiutensa *fyysisen ympäristön järjestelyyn* paremmiksi, jos oppilaan vaikeudet suun-

tautuvat ulospäin. Ne opettajat, joiden oppilaan vaikeudet suuntautuvat sisäänpäin arvioivat valmiutensa *itsetuntemuksen ja itsetunnon tietoiseen vahvistamiseen* vahvemiksi kuin muut opettajat. Tämä viittaa siihen, että opettajat kokevat valmiutensa paremmiksi niillä osa-alueilla, joilla oppilaan tuentarve on.

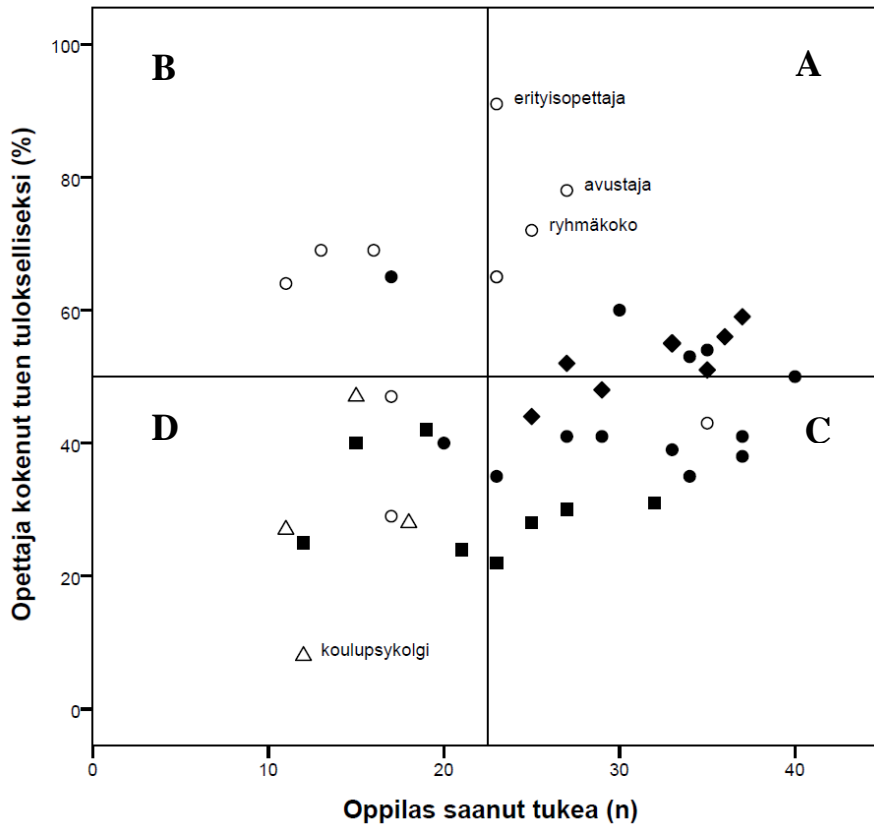
TAULUKKO 20. Ammatilliset valmiutensa riittäviksi kokevien osuudet oppilaan taitoprofiilin mukaan; tuen muodot, joissa vastaajaryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä ero

Tuen muoto	Oppilaan taitoprofiili			$\chi^2(1)$	V
	heikot (n = 22)	hyvät (n = 23)	kaikki (n = 45)		
turvallisen ilmapiirin luominen, kiusaamisen ennaltaehkäisy	86 %	48 %	67 %	7,52**	0,41
positiivisen palautteen antaminen, kannustus	91 %	65 %	78 %	4,29*	0,31
kiinnostuksen ja arvostuksen osoittaminen	82 %	48 %	64 %	4,98*	0,33
	ulospäin suunt. (n = 35)	sisäänpäin suunt. (n = 10)	kaikki (n = 45)		
fyysisen ympäristön järjestelyt	74 %	40 %	67 %	4,11*	0,30
itsetuntemuksen ja itsetunnon tietoinen vahvistaminen	26 %	60 %	33 %	4,11*	0,30

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Tarkasteltaessa luokanopettajien arvioita tuen tuloksellisuudesta mukana ovat vain vastaajat, jotka ovat antaneet kulloinkin kyseessä olevaa tukea tai raportoineet oppilaansa saaneen sitä muun kuin itsensä antamana. Sirontakuvio 24 esittää, monessako tapauksessa kutakin tuen muotoa on annettu ja kuinka suuressa osassa niistä tuen arvioidaan tuottaneen tulosta. Silmämääräisesti havaitaan, että keskimäärin vähän alle puolet tiettyä tukea antaneista arvioi sen tuottaneen tulosta. Käytetyimpiä tukimuotoja ei pidetä suhteessa tuloksellisempina kuin muita. Toisin sanoen se, että tukea käytetään laajalti, ei perustu siihen, että sitä pidettäisiin erityisen tuloksellisena.





KUVIO 24. Tuen muotojen toteuttaminen ja arviot niiden tuloksellisuudesta; tukea saaneiden lukumäärät ja näistä tapauksista osuudet, joissa tuki on koettu tulokselliseksi

Sosioemotionaalisen tuen muotoja tarkastellaan seuraavaksi ryhmitellen ne toteuttamisen ja tuloksellisuuden kokemisen yhdistelminä. Ryhmät on merkitty kuvioon 24 neljänneksinä A–D.

A) *Suosittu tulokselliset.* Yli puolet opettajista on raportoinut oppilaansa saaneen tukea, ja suurimmassa osassa näistä tapauksista tuki on myös arvioitu tulokselliseksi. Näiden joukossa erottuvat *erityisopettajan tuki*, *avustajan tuki* sekä *sopivan kokoinen opetusryhmä*, joista on päässyt osalliseksi vain vähän yli puolet oppilaista mutta jotka on arvioitu muita tuen muotoja tuloksellisemmiksi. 23:sta erityisopettajan tukea saaneesta

oppilaasta peräti 21:n (91 %) on katsottu hyötynneen siitä. Toiminnan strukturointiin liittyviä tuen muotoja, jotka edellä todettiin käytetyimmiksi, pitää myös tuloksellisina vähän yli puolet niitä toteuttaneista (*rutiinit, selkeys ja ennakoitavuus opetuksessa* 54 %, *johdonmukaisuus, sovituista säännöistä kiinni pitäminen* 53 %). Valtaosa positiivisen opettaja-oppilassuhteen ja oppimisilmapiirin luomiseen tähtäävistä tuen muodoista on paitsi suosittuja myös tulokselliseksi koettuja. Näistä tuloksellisimmiksi on arvioitu *positiivisen palautteen antaminen ja kannustus* (59 %) sekä *positiivisen oppimisympäristön luominen* (56 %). Vertaisvuorovaikutuksellisista tuen muodoista *toisten oppilaiden esimerkkiä ja vertaistukea* on saanut 51 % ( $n = 23$ ) oppilaista ja heistä 65 %:n kohdalla sen on arvioitu tuottaneen tulosta. Opettajan omat yritykset tukea, opettaa ja järjestää tilaisuuksia oppia ryhmässä toimimisen taitoja sekä vahvistaa ryhmän koheesiota koetaan sen sijaan huomattavasti tuloksettomammiksi.

B) *Epäsuositut tulokselliset*. Alle puolet opettajista on raportoinut oppilaansa saaneen tukea, mutta näistä tapauksista suurimmassa osassa se on koettu tulokselliseksi. Tähän ryhmään kuuluvat tuen muodot ovat melko hajanainen ryhmä. Kolmikkoon, jossa tuki suhteessa sen saajien määrään on arvioitu tuloksellisimmaksi, kuuluvat kaksi joustavaa pedagogista ratkaisua: *yhteisopettajuus ja opiskelu pienryhmässä osa-aikaisesti*. Yhteisopettajuutta on toteutettu vain 11 (24 %) tapauksessa, mutta niistä seitsemässä (64 %) tuki arvioitiin tulokselliseksi. Pienryhmässä puolestaan oli opiskellut 13 oppilasta (29 %), ja tuen katsottiin tuottaneen tulosta 69 prosentissa tapauksista. Tuloksellisten mutta vähemmän käytettyjen tukimuotojen ryhmään kuuluu myös kouluyhteisön toimintaa kuvaava muuttuja: *koko henkilökunta sitoutunut ohjaamaan oppilasta*. Niistä 16 (36 %) oppilaasta, joiden kohdalla tämä oli toteutunut, 63 prosentin katsotaan hyötynneen siitä. Suurin piirtein sama tuloksellisuussuhde on konkreettisten välineitten käyttämisellä: käyttänyt 38 % ( $n = 17$ ), joista 65 % hyötynyt.

C) *Suosittut tuloksettomat*. Yli puolet opettajista on raportoinut oppilaansa saaneen tukea, mutta näistä tapauksista vain alle puolessa se on koettu tulokselliseksi. Sosiaalisten taitojen sekä käyttäytymiseen ja tunne-elämään liittyvien taitojen opettaminen koetaan kautta linjan melko tuloksettomaksi. Vain 22–42 % niitä opettaneista katsoo tuloksia syntyneen. Osa näistä taidoista kuuluu suosittuihin, osa epäsuosittuihin opetettaviin. Eniten on *opetettu yhteistyötaitoja ja ryhmässä toimimisen taitoja* (71 %;  $n = 32$ ) sekä *harjoiteltu käyttäytymisen säätelyä* (60 %;  $n = 27$ ) ja *vahvistettu itsetuntemusta ja itsetuntoa* (56 %;  $n = 25$ ). Yli puolet opettajista myös pyrki tukemaan oppilaansa vertaissuhteita *ryhmäytymisharjoituksin ja luokkahenkeä vahvistamalla* sekä *tukemalla vertaissuhteita* ja järjestämään oppilaalle *toivottuja käyttäytymismalleja*, vaikka tällaista tukea antaneista vain 35–41 % pitää sitä tuloksellisena. Suosittuihin mutta keskimäärin tuloksettomiksi arvioituihin tuen muotoihin lukeutuu sekä *oikean toiminnan palkitseminen* että *ei-toivottavasta käyttäytymisestä nuhteleva*. Nuhteleva ja vaikeiden tilanteiden käsittely sijaitsevat melko lähellä toisiaan. Niitä on toteuttanut 67–

75 % opettajista, mutta toteuttaneista vain 35–41 % arvioi tuen tulokselliseksi. Suurimmalla osalla tukea tarvitsevista oppilaista on ollut *yksilöllisiä ohjeita ja sääntöjä*, mutta niiden katsotaan tuottaneen tulosta vain 41 %:ssa tapauksista. Myöskään yksilöllisten *pedagogisten suunnitelmien* (oppimissuunnitelma tai HOJKS) tehoon ei uskota vahvasti: vain 38 % niitä laatimassa olleista pitää niitä hyödyllisinä. *Tiivis yhteistyö huoltajien kanssa* on kyselyn sisältämistä tuen muodoista käytetyin. Sen tuloksellisuuteen uskoo kuitenkin vain puolet sitä toteuttaneista. *Kodin tuki ja asenne* arvioidaan vielä vähemmän tulokselliseksi (43 %).

D) *Epäsuositut tuloksettomat*. Alle puolet opettajista on raportoinut oppilaansa saaneen tukea, ja näistä tapauksista alle puolessa se on arvioitu tulokselliseksi. Sen lisäksi, että opettajat kokevat ammatilliset valmiutensa käyttäytymisen ja tunne-elämän taitojen opettamiseen heikoksi, osaa niistä on myös toteutettu varsin vähän ja niitä ei pidetä tuloksellisinä. Niistä neljä kuuluu tähän ryhmään: *sosiaalisten tilanteiden tulkitsemisen opettaminen* (tuloksellisuus 42 %), *kaveritaitojen vahvistaminen* (40 %), erityinen interventio-ohjelma (25 %) ja *tunnetaitojen opettaminen* (24 %). Epäsuositettujen ja tuloksettomien ryhmässä edustettuina ovat myös oppilashuollolliset tuen muodot. Poikkeuksellisen tuloksettomaksi on arvioitu *koulupsykologin tuki*. Sitä saaneista 12 (27 %) oppilaasta vain yhden kohdalla sen on arvioitu tuottaneen tulosta. *Kouluterveydenhoitajan tukea* on saanut vielä harvempi, vain 11 oppilasta, ja heistä kolmen (27 %) kohdalla opettaja on arvioinut tulosta tulleen. *Koulukuraattorin tuki* sen sijaan on koettu tuloksellisemmaksi (47 %), mutta tätäkään tukea ei ole saanut kuin kolmannes oppilaista. Kovin vakuuttavia kokemuksia opettajilla ei myöskään ole *verkostopalaverien ja koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden konsultoinnin* tuloksista (28 %). Rehtorin tukea on saanut vain reilu kolmannes (38 %) oppilaista, ja tuloksia katsotaan syntyneen 29 %:ssa tapauksista.

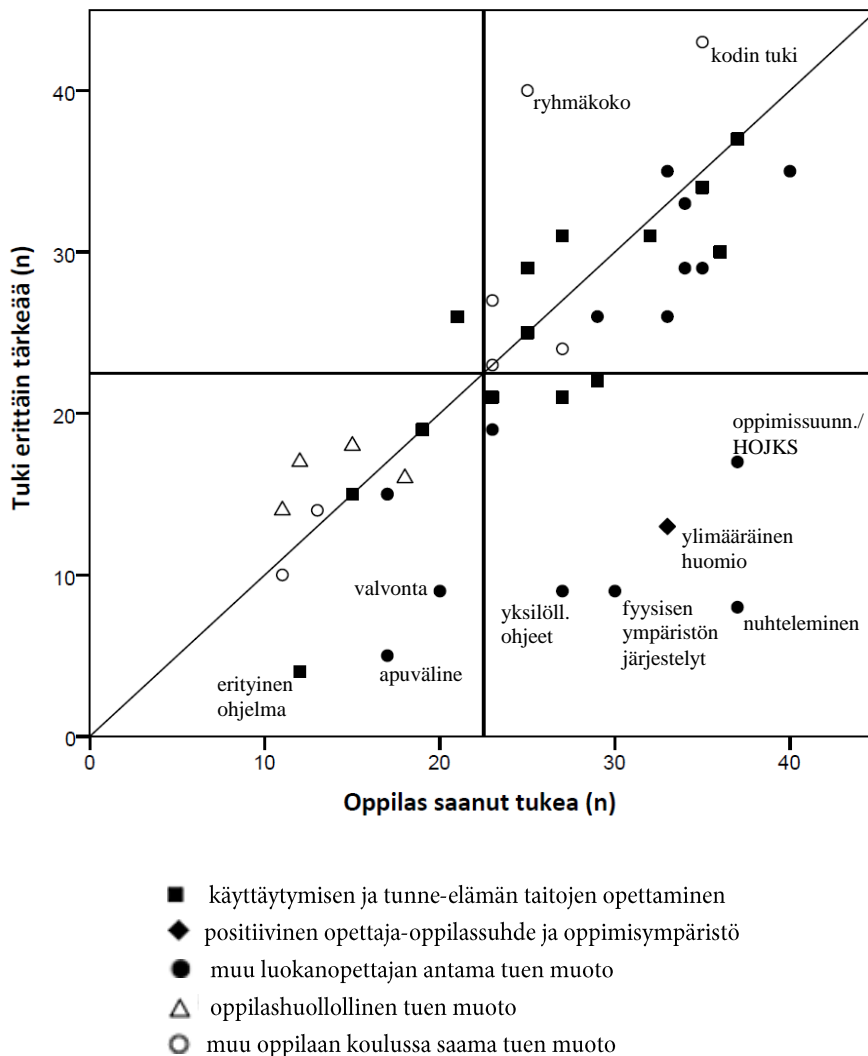
Taulukkoon 21 on vielä koottu tuloksellisimpana (vähintään kaksi kolmasosaa) ja vähiten tuloksellisina (enintään kolmasosa) pidetyt tuen muodot.

TAULUKKO 21. Annetuista tuen muodoista eniten ja vähiten tulokselliseksi arvioidut

Tuen muoto	Tukea annettu <i>n</i> (/45)	joista tuki arvioitu tulokselliseksi %
erityisopettajan tuki	23	91
avustajan tuki	27	78
sopivan kokoinen opetusryhmä	25	72
koko henkilökunta sitoutunut ohjaamaan oppilasta	16	69
opiskelu pienryhmässä osa-aikaisesti	13	69
käytöseurantavahko, aktiivisyys tai muu konkreettinen väline	17	65
hyvin ryhmäytyneet ryhmät, jotka hyväksyvät oppilaan	23	65
toisten oppilaiden malli ja vertaistuki	23	65
yhteisopettajuus	11	64
yhteistyötaitojen ja ryhmässä toimimisen taitojen opettaminen	32	31
käyttäytymisen säätelyn harjoittelu	27	30
rehtorin tuki oppilaalle	17	29
itsetuntemuksen ja itsetunnon tietoinen vahvistaminen	25	28
verkostopalaverit, koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden konsultointi	28	28
kouluterveydenhoitajan tuki	11	27
tunnetaitojen opettaminen	21	24
itseilmaisu- ja kommunikointitaitojen opettaminen	23	22
koulupsykologin tuki	12	8

Edellä on tarkasteltu luokanopettajien tuloksellisuusarvioita antamastaan tuesta ja muusta oppilaan koulussa saamasta tuesta. Heitä pyydettiin myös arvioimaan kunkin kysymyslomakkeessa olevan tuen muodon kohdalla, pitävätkö he sitä melko tai erittäin tärkeänä riippumatta siitä, ovatko he antaneet sitä vai ei. Tärkeysarvio perustuu suuremmissa määrin mielikuviin kuin toteutuneen tuen tuloksellisuuden arviointi. Kuvio 25 havainnollistaa, kuinka moni vastaajista ( $n = 45$ ) piti kutakin tuen muotoa erittäin tärkeänä ja kuinka moni ilmoitti oppilaansa saaneen sitä. Pisteiden keskittyminen diagonaaliviivan läheisyyteen osoittaa, että suurimmassa osassa tuen muodoista tuen antaminen ja erittäin tärkeänä pitäminen on suurin piirtein yhtä yleistä. Poikkeavat

tapaukset on nimetty kuvioon. Näitä suhteellisen merkityksettöminä pidettyjä tuen muotoja luonnehtivat kontrolloivuus, konkretia, tietyt ennalta määrätyt formaatit ja arkea sitovat yksilölliset järjestelyt. Ääriesimerkkinä on *ei-toivottavasta käyttäytymisestä nuhtelevinen*, jota 82 prosenttia kertoo tehneensä, vaikka vain 18 prosenttia pitää sitä erittäin tärkeänä. Päinvastaisesti lähes kaikki opettajat pitävät sopivaa ryhmäkokoja ja kodin tukea erittäin tärkeänä, vaikka yhtä moni oppilas ei ole niitä osakseen saanut.



KUVIO 25. Tuen muotojen toteuttaminen ja näkemykset niiden tärkeydestä; kutakin tuen muotoa toteuttaneiden ja sitä erittäin tärkeänä pitävien lukumäärät

Mielikuvat tuen tärkeydestä eivät aina perustu kokemuksiin tai arvioihin niiden tuloksellisuudesta. Luokanopettajat ovat selvästi alttiimpia arvioimaan oppilaansa saaman tuen erittäin tärkeäksi kuin tulokselliseksi. 74 % tuen muodoista on sellaisia, että suurempi osa vastaajista on arvioinut ne erittäin tärkeiksi kuin tuloksellisiksi. Esimerkiksi suurin osa opettajista (53–78 %) kokee erilaisten sosioemotionaalisten taitojen opettamisen erittäin tärkeäksi, vaikka vähemmistö on kokemut sen tulokselliseksi (22–42 %). Oppilashuollollinen tuki muodostaa samankaltaisen kuvion: yllättäen suurin osa (55–72 %) vastaajista arvioi sen eri muodoissaan erittäin tärkeäksi, vaikka sitä annetaan vähän ja tulosta nähdään syntyneen vain 8–47 %:ssa tapauksista. Taulukkoon 22 on koottu tuen muodot, joita yli 80 % tai alle 40 % toteuttaneista pitää erittäin tärkeänä.

TAULUKKO 22. Tuen muodot, joita yli 80 % tai alle 40 % tukea antaneista luokanopettajista pitää erittäin tärkeinä

Tuen muoto	Tukea annettu <i>n</i> (/45)	joista tukea pitää erittäin tärkeänä/tuloksellisena %
sopivan kokoinen opetusryhmä	25	100 / 72
kodin tuki ja asenne	35	100 / 43
positiivisen palautteen antaminen, kannustus	37	87 / 59
erityisopettajan tuki	23	83 / 91
koulun koko henkilökunta ymmärtää oppilasta	16	81 / 38
turvallisen ilmapiirin luominen, kiusaamisen ehkäisy	33	82 / 55
ylimääräinen huomioiminen/joustaminen	33	36 / 55
oppimissuunnitelman tai HOJKSin laatiminen	37	38 / 38
yksilölliset ohjeet ja säännöt oppilaalle	27	30 / 41
tehostettu valvonta	20	30 / 40
käytösseurantavihko, aktiivisyys tai muu konkr. väline	17	29 / 65
fyysisen ympäristön järjestelyt	30	27 / 60
ei-toivottavasta käyttäytymisestä nuhteleva	37	19 / 41
Lions Quest-, Askeleittain- tmv. ohjelma	12	17 / 25

### 8.3.4 Opetusjärjestelyjen onnistuneisuus kokonaisuudessaan

Luokanopettajan näkemystä sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan opettamisesta sekä opetusjärjestelyjen onnistuneisuudesta kokonaisuudessaan kysyttiin sekä lukuvuoden puolessavälissä avoimella kysymyksellä (liite 5, kysymys 24) että lukuvuoden lopulla kokoavasti strukturoidulla kysymyksellä (liite 7, kysymys 7).

Avointen kysymysten vastaukset ( $n = 55$ ) luokiteltiin taulukossa 23 esitettyiksi luokiksi. Suurin osa vastaajista on kokenut haasteita ja huolia tukea tarvitsevan oppilaan opettamisessa. Moni raportoi *olevansa lujilla* eli tukea tarvitsevan oppilaan opiskelu luokassa aiheuttaa lisätyötä, kiirettä sekä keinottomuuden ja riittämättömyyden tunnetta. Siihen liittyen onnistumisen ehdoksi määritellään usein avustajan tuki ja pieni ope-

TAULUKKO 23. Luokanopettajien kokemukset opetusjärjestelyjen onnistuneisuudesta; vastaajien määrät näkemysluokittain

Näkemys	<i>n</i>	Täydentävä määritelmä tai ehto	
Onnistuneet varauksetta	10		
Onnistuneet tietyin ehdoin	8	avustajan tuki pieni opetusryhmä ei muita tuentarvitsijoita pienryhmäopetusta saatavilla ei muutoksia	onnistuneet
Onnistuneet, MUTTA	8	opettaja lujilla (työllistää, aika ei riitä, keinottomuus) vie opettajan aikaa muilta oppilailta muut tuentarvitsijat häiritsevät jouduttu karsimaan oppiaineita	
Kohtalaiset tietyin ehdoin	3	avustaja ehdoton pieni opetusryhmä	kohtalaiset
Kohtalaiset/vaihtelevat, MUTTA	6	opettaja lujilla jatko huolettaa	
Haastavat	4	ryhmässä muita tuentarvitsijoita heikot akateemiset taidot työllistää opettajaa	
Mahdolliset/siedettävät tietyin ehdoin	2	kun toimitaan johdonmukaisesti jos on avustaja kun on lääkitys	huonot
Huonot	14	tuki ei riittävää opettaja lujilla, aika ei riitä muu luokka ei tue joudutaan usein lyhentämään koulupäivää	

tusryhmä. Kymmenen vastaajaa (18 %) katsoo varauksetta, että opetusjärjestelyt ovat onnistuneet. Kahdeksan (15 %) lisää tiettyjä ehtoja, joiden ansiosta opetusjärjestelyt onnistuvat. Toiset kahdeksan pitää opetusjärjestelyjä onnistuneina tietyin negatiivisin sivuvaikutuksin. Näin ollen lähes puolet, 47 % luokanopettajista ( $n = 26$ ) katsoo, että sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaan opiskelu yleisopetuksen ryhmässä on ainakin jossain määrin onnistunut ratkaisu. Toista laitaa edustavat 36 % ( $n = 20$ ) pitää opetusjärjestelyjä epäonnistuneina, huonoina tai vähintäänkin haastavina. Ongelmina nähdään työllistävyys ja opettajan jaksamisen rajat, muut tuentarvitsijat ja oppilaan heikot edellytykset.

Keväällä lukuvuoden lopulla kuva kokemuksesta kokonaisuudessaan piirtyy vähän positiivisemmaksi. Taulukkoon 24 on kerätty strukturoidusta kysymyksestä kokonais-tilannetta kuvaavat väittämät. Suurin osa luokanopettajista pitää – ainakin osittain – kokemusta oppilaan opettamisesta kaiken kaikkiaan myönteisenä ja opetusjärjestelyjä oppilaalle oikeana ratkaisuna, vaikka vain 29 % ( $n = 13$ ) opettajista katsoo, että resurssit tuen toteuttamiseksi kunnolla ovat olleet riittävät. Noin viidennes (22 %;  $n = 10$ ) on sitä mieltä, että oppilaan opiskelu ryhmässä on ollut väärä ratkaisu. Noin kolmasosa opettajista katsoo varauksetta onnistuneensa oppilaan opettajana, ja noin puolet ainakin osittain, vaikka yli puolet (58 %;  $n = 26$ ) arvioi, että oppilas ei ole saavuttanut hänelle asetettuja sosioemotionaalisia tavoitteita. Aiempana todettiin, että luokanopettajat kokevat ammatilliset valmiutensa sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen riittämättömiksi. Tässä osiossa ilmenee, että noin kolmannes (31 %;  $n = 14$ ) pitää tietojaan ja taitojaan täysin riittävinä, ja toisaalta 13 prosenttia ( $n = 6$ ) kokee selvää riittämättömyyden tunnetta.

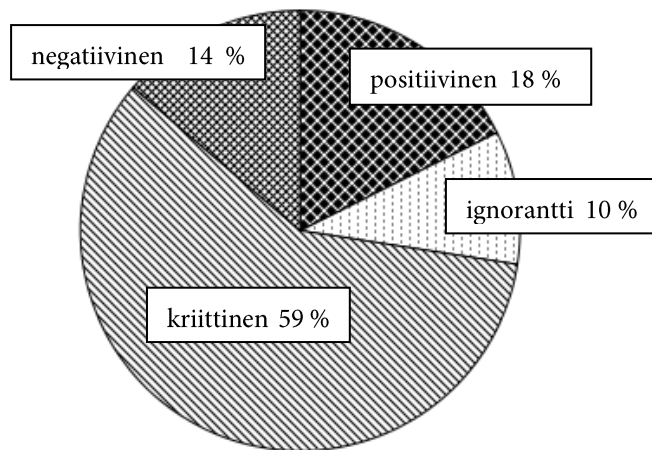
TAULUKKO 24. Keskeisiä opetusjärjestelyjen onnistuneisuutta kuvaavia väittämiä.

Väittämä	Samaa tai osittain samaa mieltä	Eri mieltä
Kokemukseni oppilaan opettamisesta kokonaisuudessaan on myönteinen.	78 %	16 %
Koen, että oppilaan opiskelu ryhmässäni on ollut oikea ratkaisu.	78 %	22 %
Tietoni ja taitoni ovat riittäneet oppilaan opettamiseen.	87 %	13 %
Olen onnistunut oppilaan opettajana.	82 %	9 %
Yleisopetuksen ryhmässä opiskelu on vaikuttanut oppilaan käyttäytymiseen myönteisesti.	60 %	16 %
Yleisopetuksen ryhmässä opiskelu on vaikuttanut oppilaan sosiaalisiin taitoihin myönteisesti.	57 %	9 %
Oppilas on saavuttanut hänelle asettamani sos. em. tavoitteet.	34 %	58 %
Oppilaan tukea ei pystytä toteuttamaan kunnolla käytössämme olevilla resursseilla.	67 %	29 %
Oppilaan olisi parempi siirtyä pienryhmään tai pienluokalle.	40 %	53 %



Väittämistä tehtiin neljä summamuuttujaa, jotka kuvaavat luokanopettajien kokemuksia eri näkökulmista: onnistuminen opettajana, oppilaan kehitys, opettajan jaksaminen ja sitoutuminen sekä opettajan riittämättömyys (liite 9). Kokemuksissa ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja opettajien tai oppilaiden taustamuuttujien suhteen. Erikoisia opetusryhmiä verrattaessa opettajan onnistumisessa, sitoutumisessa ja jaksamisessa sekä riittämättömyyden tunteessa ilmeni systemaattista eroa pienempien ryhmien hyväksi, mutta se ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää. Arvioilla oppilaiden sosioemotionaalisisista taidoista ei ole yhteyttä tarkasteltaviin muuttujiin, mutta kehitys-arvioilla on. Ne, jotka ovat arvioineet oppilaansa kehityksen aiemmissa osioissa suotuisaksi, antoivat siitä muita enemmän positiivisia arvioita myös tässä tarkastelussa ( $U = 141,5$ ;  $Z = -2,24$ ;  $p < 0,05$ ;  $r = -0,34$ ).

Tässä yhteydessä luokanopettajien kokemusta tukea tarvitsevan oppilaan opettamisesta yleisopetuksen ryhmässä verrattiin heidän yleiseen näkemykseensä inklusiosta. Inklusio mainittiin nimeltä kyselylomakkeissa ainoastaan yhdessä avoimessa kysymyksessä. *Mitä käsite ”inklusio” mielestäsi sisältää? Mitä ajatuksia se sinussa herättää?* Määritelmät ( $n = 51$ ) luokiteltiin sen mukaan, millaista asennoitumista inklusioon ne ilmensivät (kuvio 26).



KUVIO 26. Vastajien suhtautuminen inklusioon

Noin kuudennes vastaajista (18 %,  $n = 9$ ) ilmaisee olevansa inklusiivisen opetuksen kannalla. Sitä pidetään tärkeänä lapsen sosiaalisen elämän sekä tiedollisen ja taidollisen oppimisen kannalta. Viidellä heistä suhtautuminen on kuitenkin valikoivan positiivista. Inklusio on hyvä juttu tapauksesta riippuen, ei ehkä kaikille. *”Olen ehdoton lähikoulun kannattaja; toki joillekin voi olla parempi opiskella esim. erityisluokassa.”*

Yli puolet (59 %,  $n = 30$ ) vastaajista suhtautuu inklusioon enemmän tai vähemmän kriittisesti. Sitä pidetään haastavana ja riskinä oppilaan kehitykselle sekä kaikkien

osapuolten oikeusturvan toteutumisen kannalta kyseenalaisena. Vastaajista 15 (29 %) mainitsee pitävänsä inklusiota säästötoimenpiteenä. Kahdeksantoista (35 %) mielestä inklusio on sinänsä hyvä periaate tai kaunis ajatus, mutta suhtautuminen sen toteutumiseen käytännössä on epäilevää riittämättömien (henkilöstö-)resurssien takia. ”Sisältää kosolti haasteita, vaikka ajatuksena onkin ideaali. Kuinka paljon inklusio saa ’häiritä’ muita yhteisön jäseniä?”

Vastaajista 14 prosentilla ( $n = 7$ ) on yksiselitteisen kielteinen kanta inklusioon. Inklusiota pidetään silkkana säästönä, riistona, leimaavana ja kaikkien osapuolten oikeuksien polkemisena tai yksinkertaisesti mahdottomana. ”Inklusio sulauttaa erilaiset yksilöt tasavertaisiksi toimijoiksi yhteiskuntaan. Ongelmana on vain se, että elämän nallekarkit eivät ole jaettu tasan, joten kaikki eivät voi olla tasavertaisia toimijoita.” Kymmenesosalla ( $n = 5$ ) vastaajista ei ole käsitystä siitä, mitä inklusio tarkoittaa.

Edellä esitellyt suhtautumistavat inklusioon eivät osoittautuneet olevan yhteydessä luokanopettajan tai hänen oppilaansa taustamuuttujiin taikka opettajan arvioihin oppilaan taidoista ja kehityksestä. Ainoa tilastollisesti merkitsevä ero on eri-ikäisten vastaajien suhtautumisessa inklusioon ( $p < 0,05$ , Fisherin Exact -testi;  $V = 0,37$ ): Viidellä vastaajalla ei ole käsitystä siitä, mitä inklusio tarkoittaa. Heistä neljä eli 80 % on yli 50-vuotiaita.

Kun tarkasteltiin opetusjärjestelyjen onnistuneisuutta kuvaavia summamuuttujia suhteessa inklusioasenteisiin, havaittiin, että ne, jotka suhtautuvat inklusioon positiivisesti, kokevat myös jaksamisensa ja oppilaaseen sitoutumisensa vahvemmaksi kuin kriittisesti suhtautuvat ( $U = 47,5$ ;  $Z = -2,24$ ;  $p < 0,05$ ;  $r = -0,39$ ).

### 8.3.5 Tuloksellisuuden avaintekijät

Keväällä tutkimuksen toisessa vaiheessa vastaajilta pyydettiin yhteenvedonomaista tiivistystä siitä, mitä tekijöitä he pitävät yleisesti ottaen tärkeimpinä sosioemotionaalisen tuen tuloksellisuuden kannalta. Mitkä ovat avaintekijöitä asetelman toimivuudelle eli sille, että oppilas voi opiskella ja edistyä yleisopetuksen luokassa? Vastaukset ( $n = 42$ ) sisältävät yhteensä 229 merkitysyksikköä eli menestystekijän määrittelyä. Ne luokiteltiin teoriaohjaavasti kontekstin erittelyyn (kuvio 2, s. 18) sekä inklusiivisen opettajuuden ulottuvuuksien (tietämys, uskomukset ja toiminta; kuvio 8, s. 64) ohjatessa synteesiä. Lopputulos on esitetty taulukossa 25.

Luokanopettajien vastauksissa yleisimmin toistuva avaintekijä on *resursointi* (52 mainintaa), nimenomaan henkilöstöresurssit. Oleellisena pidetään aikuisten määrää opetusryhmässä suhteessa oppilaiden määrään. Suhdelukua voidaan parantaa joko pienentämällä opetusryhmän kokoa tai lisäämällä aikuisten määrää. Useimmissa tapauksissa avustajan työpanosta luokassa pidetään ehdottomana, mutta joissakin vas-

TAULUKKO 25. Tuen tuloksellisuuden avaintekijät

Alaluokat	Muodostetut yläluokat	<i>n</i>	Synteesi
vertaisryhmän tuki, ”tukioppilaita” ryhmässä hyvä yhteishenki, lämmin ja turvallinen ilmapiiri jatkuva ryhmäyttäminen toimiva ryhmä, ei liikaa tukea tarvitsevia	hyvin ryhmäytynyt, tukeva opetusryhmä	16	ryhmäkonteksti: ryhmän ominaisuudet ja vertaisutki
riittävän pieni opetusryhmä enemmän aikuisia tarpeeksi ammattitaitoista avustajaresurssia	resurssit; lasten ja aikuisten määrän suhde ryhmässä	52	
kaikkien oppilaiden hyväksyminen oppilaiden näkeminen yksilöinä kannustaminen, kannustava ilmapiiri	opettajan oppilaslähtöinen asennoituminen	19	vuorovaikutus- konteksti: opettajan uskomukset ja orientaatio
opettajan myönteinen asenne välittäminen ja halu auttaa oppilasta usko ja sitoutuminen oppilaaseen/työhön läheisen suhteen luominen oppilaaseen oppilaan luottamus opettajaansa kahdenkeskinen aika oppilaan kanssa, keskustelut	hyvän oppilassuhteen rakentaminen ko. oppilaaseen	22	
opettajan tietotaito riittävä koulutus	opettajan ammatillinen osaaminen	8	pedagoginen konteksti: opettajan osaaminen ja toiminta
pysyvät käytänteet, rutiinit säännöllisyys, johdonmukaisuus selkeät ohjeet, yhteiset pelisäännöt	strukturoitu arki	15	
tieto oppilaan diagnoosista ja tutkimustuloksista suunnitelmallinen tukeminen ohjelma/malli/portaat	tuen suunnitelmallisuus	7	
joustavat opetusjärjestelyt, ryhmittelyt ja tilat yksilölliset tavoitteet ja eriyttäminen	pedagoginen jousto ja variointi	12	toimintakulttuurikonteksti: yhteisön tuki ja yhteistyö
sos.em. taitojen opettaminen ja harjoittelu	taitojen harjoittelu	5	
yhteisöllisyys koko koulussa muiden opettajien sitoutuminen tukemiseen koko hlökunnan ymmärrys oppilasta kohtaan turvallinen oppimisympäristö	koulu yhteisön tuki	12	oppilaan orientaatio
opettajan jaksaminen työyhteisön ja esimiehen tuki opettajalle aikaa opettajalle	opettajan jaksamisen tukeminen	8	
erityisopettajan apua oppilaan saatavilla yhteistyö erityisopettajan kanssa	erityisopettajan apu	11	
oppilashuollon tuki yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa	ammattilaisten yhteistyö	14	
kodin ja koulun tiivis, myönteinen yhteistyö kodin ja koulun yhteiset tavoitteet turvallinen kotitilanne	kodin tuki ja yhteistyö	26	
oppilaan oma asenne ja motivaatio	oppilaan asennoituminen	2	

tauksissa peräänkuulutetaan ylipäänsä lisää *aikuisia*. Opetusryhmän koon lisäksi ryhmän positiivinen dynamiikka ja koheesio nähdään merkityksellisiksi tuen tuloksellisuuden kannalta. Toinen vastauksissa useimmin esiintyvä avaintekijä on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja suhde *Hyvän oppilassuhteen rakentaminen* ( $n = 22$ ) perustuu myönteiseen asenteeseen, välittämisen ja auttamishalun osoittamiseen, keskinäisen luottamuksen rakentamiseen sekä uskoon oppilaaseen ja sitoutumiseen hänen kehityksensä edistämiseen. Kaikkeen tähän tarvitaan kahdenkeskistä aikaa ja keskusteluja oppilaan kanssa. Hyvä, läheinen oppilassuhde liittyy kiinteästi *oppilaslähtöiseen asennoitumiseen* ( $n = 19$ ), oppilaiden näkemiseen ja hyväksymiseen yksilöinä, sekä positiiviseen, kannustavaan ilmapiiriin. Kolmas useimmin mainittuihin lukeutuva tekijä on huoltajayhteistyö, kodin kanssa yhtä köyttä vetäminen. Ristiriitaista kyllä aiemmin todettiin, että kodin tukea ei pidetä kovin tuloksellisena. Vain 43 % näki oppilaansa hyötynneen siitä. Vastaavansuuntaisesti arvioitiin tiivis yhteistyö huoltajien kanssa, jota toteuttaneista noin puolet piti sitä tuloksellisena.

Yhteensä 39 mainintaa liittyy opettajan varsinaisiin pedagogisiin toimiin tai periaatteisiin. Ne sisältävät yhtäältä tuen suunnitelmallisuuden ja strukturoinnin, toisaalta jouston ja variaation tarvittaessa. Vain viisi mainintaa kohdistuu sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen ja harjoitteluun.

Jokaisella koululla on oma toimintakulttuurinsa. Tärkeänä nähdään se, miten koko kouluyhteisö tukee sekä oppilasta että luokanopettajaa itseään sekä millaista tukea he saavat erityisopettajalta ja oppilashuollon henkilöiltä. Tukea tarvitsevan oppilaan opiskelua tavallisella luokalla helpottavat yhteisöllisyys ja yhteisön turvallisuus sekä yhdessä sovitut periaatteet, niihin sitoutuminen ja jaettu ymmärrys oppilasta kohtaan.

Kahdeksan vastaajaa (18 %) viittaa opettajan ammatilliseen osaamiseen keskeisenä onnistumisen edellytyksenä. Vain kaksi vastaajaa puolestaan on sitä mieltä, että oppilaaseen itseensä liittyvä tekijä – motivaatio – on keskeinen tekijä asetelman tuloksellisuuden kannalta.

### 8.3.6 Yhteenveto

Sosioemotionaalista tukea tarvitsevien oppilaiden arvioitiin kehittyneen lukuvuoden aikana eniten itsetuntemuksen, moraalisen herkkyyden, empatian, sovinnaisuuden, vuorovaikutuksen laadun ja aggressiivisuuden hallinnan suhteen. Taantuneimpiin alueisiin kuuluvat opiskelutaidot, koulu- ja opiskeluorientaatio ja opiskelumestys (erityisesti ylemmillä luokilla) sekä status oppilasryhmässä. Ne luokanopettajat, jotka arvioivat lukuvuoden puolivälissä oppilaansa taidot otoksessa keskimääräistä paremmiksi, arvioivat myös lukuvuoden lopulla oppilaansa kehittyneen muita enemmän useilla osa-alueilla. Vaikka pientä opetusryhmää pidetään erittäin tärkeänä tuen

kannalta, ryhmän koolla ei ole vaikutusta opettajien arvioihin oppilaan kehityksestä. Oppilaan suotuisaa kehitystä selitetään lähinnä opettajan toimintaan liittyvillä pedagogisilla tekijöillä sekä oppilaan hyvillä suhteilla koulun henkilöstöön. Pedagogisilla tekijöillä nähdään olleen yksinomaan myönteinen vaikutus oppilaan kehitykseen. Epäsuotuisaa kehitystä eli taantumista puolestaan selitetään useimmiten oppilaaseen itseensä ja hänen kotioloihinsa liittyvillä tekijöillä.

Luokanopettajat kokevat valmiutensa tukea oppilasta sosioemotionaalisella alueella vaihteleviksi tuen muodosta riippuen, mutta yleisesti ottaen eivät riittäviksi. Ammatillisten valmiuksien kokemisella ja tuen toteuttamisella on yhteys: mitä useampi kokee valmiutensa antaa tietynlaista tukea riittäviksi, sitä useampi sitä myös antaa tai toisinpäin. Kuitenkin niistäkin opettajista, jotka antavat tietynlaista tukea, huomattava osa raportoi kokevansa valmiutensa siihen riittämättömiksi.

Keskimäärin vähän alle puolet kutakin tuen muotoa toteuttaneista arvioi tuen tuottaneen tulosta. Käytetyimpiä tuen muotoja ei arvioida suhteellisesti tuloksellisemmiksi kuin muita, ja tuloksellisimpina pidetyt tuet eivät ole suositumpia kuin muut. Tuloksellisimmiksi tuen muodoiksi arvioidaan erityisopettajan tuki, avustajan tuki sekä sopivan kokoisessa opetusryhmässä opiskelu. Näistä on päässyt kuitenkin osalliseksi vain vähän yli puolet oppilaista. Erityisopetukseen liittyen opiskelun osa-aikaisesti pienryhmässä sekä yhteisopettajuuden (ei tosin aina merkitse erityisopettajan osallistumista) nähdään myös tuottavan tulosta, mutta niitä on toteutettu vain reilussa neljänneksessä oppilastapauksista. Enemmistö pitää tuloksellisina myös toiminnan strukturointiin liittyviä tuen muotoja sekä positiivisen opettaja-oppilassuhteen ja oppimisilmapiirin luomiseen tähtäviä tuen muotoja.

Suurin osa käyttäytymiseen ja tunne-elämään liittyviä taitoja opettaneista arvioi, että opetus ei ole tuottanut tulosta. Tuloksettomiksi on koettu myös vertaissuhteita vahvistavat ja hyödyntävät tuen muodot, joita yli puolet on käyttänyt. Samansuuntaisesti arvioidaan myös käyttäytymisen seuraamukset sekä huoltajayhteistyö. Oppilashuollollinen tuki on vähän käytettyä mutta myös sen tuloksellisuusarviot ovat huomattavan alhaisia.

Suurin piirtein yhtä moni opettaja kertoo pitävänsä kunkinlaista tukea erittäin tärkeänä kuin toteuttaneensa sitä. Poikkeuksena on joitakin kontrolloivuuteen, konkretiaan, ennalta määrättyihin formaatteihin ja yksilöllisiin ratkaisuihin liittyviä tapoja tukea oppilasta. Suurin osa opettajista on toteuttanut niitä, mutta huomattavasti pienempi osa pitää niitä tärkeinä. Myös tuloksellisena ja erittäin tärkeänä pitäminen korreloivat voimakkaasti. Opettajat pitävät oppilaille annettavaa tukea herkemmin erittäin tärkeänä kuin tuloksellisena. Sopivan kokoista opetusryhmää ja kodin tukea pidetään tuen muodoista tärkeimpinä. Yllättäen sosioemotionaalisten taitojen opettamista ja oppilashuollollista tukea sekä vertaisten tukea ja tukea vertaissuhteisiin pidetään erittäin tärkeinä, vaikka kuva niiden tuloksellisuudesta on muodostunut melko vaatimattomaksi.

Riittävä henkilöstöresursointi näyttäytyy tärkeimpänä tekijänä opetusjärjestelyjen tuloksellisuuden kannalta. Se konkretisoituu luokan aikuisten ja lasten suhdelukuna. 78 % vastaajista mainitsi avaintekijäksi ainakin yhden siihen liittyvän tekijän. Toisena keskeisenä tuloksellisuustekijänä nähdään opettajan oppilaslähtöinen asennoituminen ja tietoinen hyvän suhteen rakentaminen oppilaaseen. Opettajan pedagogisessa toiminnassa tärkeinä nähdään toiminnan strukturointi, toisaalta jousto ja variointi tarvittaessa. Vain muutama ( $n = 5$ ) mainitsee sosioemotionaalisten taitojen opettamisen ja harjoittelun keskeisenä positiivisen kehityksen kannalta. Opettajan ammatillisen osaamisen merkityksen mainitsee 18 % vastaajista. Kodin tuki ja yhteistyö nähdään myös yhtenä tärkeimmistä onnistumisen edellytyksistä, vaikka aiemmin kuva sen tuloksellisuudesta on muotoutunut melko vaatimattomaksi. Sitä pidettiin kuitenkin muissakin tutkimusosioissa erittäin tärkeänä. Vain kaksi vastaajaa viittaa oppilaaseen itseensä liittyviin tekijöihin: asenteeseen ja motivaatioon, tärkeinä tekijöinä tuen tuloksellisuudelle. Koko koulun toimintakulttuurissa ratkaisevan tärkeänä pidetään sitä, miten kouluyhteisö tukee sekä oppilasta että luokanopettajaa, sekä miten erityisopettajan ja oppilashuoltohenkilöiden tukea kohdistetaan sosioemotionaalista tukea tarvitseville oppilaille.

Suurin osa vastaajista kertoo kokeneensa haasteita ja huolia tukea tarvitsevan oppilaansa opettamisessa. Ongelmina pidetään työllistävyyttä ja opettajan rajallista jaksamista sekä muita tuentarvitsijoita ja oppilaan heikkoja edellytyksiä opiskella luokassa. Lähes puolet luokanopettajista katsoo kuitenkin opetusjärjestelyjen onnistuneen, vaikkakin asiassa on negatiivisia puolia tai se on edellyttänyt tiettyjä erityispanostuksia. Jopa 78 % voi yhtyä ajatukseen ainakin osittain. Yhtä suuri osa on ainakin osittain samaa mieltä siitä, että kokemus oppilaan opettamisesta on ollut kaiken kaikkiaan myönteinen, vaikka puitteiden ja pelimerkkien ei katsotakaan olevan ihanteelliset. Kolmannes on kokenut tietojensa ja taitojensa riittäneen täysin oppilaan opettamiseen ja vastaavasti kolmannes katsoo varauksetta onnistuneensa oppilaan opettajana. Yli puolet luokanopettajista on ainakin osittain samaa mieltä siitä, että yleisopetuksen ryhmässä opiskelu on vaikuttanut oppilaan käyttäytymiseen ja sosiaalisiin taitoihin myönteisesti, vaikkakaan oppilas ei ole saavuttanut hänelle asetettuja tavoitteita. Suurin osa opettajista myös on sitä mieltä, että yleisopetuksen luokka on ollut oppilaalle paras ratkaisu ja häntä ei tule siirtää segregoivampiin opetusryhmiin.

Suurin osa opettajista suhtautuu inklusioon yleisellä tasolla kriittisesti eli pitää sitä sinänsä hyvänä periaatteena ja ihanteellisena tavoitteena, mutta näkee sen käytännön toteuttamisessa esteitä, ylitsepääsemättömiäkin. Varauksettoman positiivisesti inklusioon suhtautuu noin kuudennes. Ne, jotka suhtautuvat inklusioon positiivisesti, kokevat jaksamisensa ja oppilaaseen sitoutumisensa vahvemmiksi kuin kriittisesti suhtautuvat. Opettajien henkilökohtaiset kokemukset sosioemotionaalista tukea tarvitsevan oppilaansa opettamisesta näyttävät olevan myönteisempiä kuin heidän inklusioasenteensa yleisellä tasolla.

## 9 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tämän tutkimuksen luotettavuustarkastelun haasteena on määrällisten ja laadullisten menetelmien yhdistäminen. Määrällisessä tutkimuksessa on omat positivistiseen todellisuuskäsitykseen pohjautuvat luotettavuusmittarinsa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelu herättää enemmän kysymyksiä, ja siksi se painottuu tässäkin tarkaste-lussa.

Määrällisen tutkimuksen perinteessä käytetään validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä, jotka suuntaavat huomion tutkimuksen operationalisoinnin tarkoituksenmukaisuuteen ja onnistuneisuuteen. Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan tutkimusasetelman pätevyyttä mitata sitä, mitä sen on tarkoitus mitata, ilman järjestelmällistä mittausrvirheisyyttä. Tutkimuksen reliabiliteetti puolestaan määrittää, kuinka uskotta-vasti tutkimusasetelma on tuottanut tulokset ilman mittaustilanteeseen liittyviä satunnaisia mittausrvirheitä (Kankaanpää 2017). Sekä hyvä validiteetti että reliabiliteetti varmistetaan oikeilla menetelmävalinnoilla, tarkoituksenmukaisilla mittaustyökaluilla ja -menette-lyillä sekä onnistuneella otannalla.

Tutkimuksen validiteetti perustuu hyvin koetellulle teorialle (Taanila 2018). Tutkimuksessani mittarien laatimisen pohjana sekä analyysikehikkona käytettiin Rose-Krasnorin ja Denhamin (2009) sosioemotionaalisen kompetenssin teoriaa, joka on ollut laajalti esillä kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa ja jota on hyödynnetty useissa tutkimuksissa. Tutkimuksen validiteettia pyrittiin parantamaan lähestymällä tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista, erilaisten lähestymistapojen ja kysymyksenasetteluiden avulla.

Tutkimuksen ulkoinen validiteetti kuvaa sitä, miten hyvin otoksen avulla saadut tulokset kuvaavat koko perusjoukkoa. Jos otoksen tulokset ovat heikosti yleistettävissä perusjoukkoon, ulkoinen validiteetti on heikko. (Taanila 2018.) Tutkimuksessani otoksen kerääminen oli oma kunnianhimoinen projektinsa. Totesin, että sähköposti on tehoton tapa tavoittaa johtavissa asemissa olevia kunnallisia virkamiehiä. Tutkimuksessani on otettava huomioon, että se ei perustu satunnaisotantaan eivätkä tulokset välttämättä ole yleistettävissä kaikkiin luokanopettajiin. Otokseen on todennäköisesti valikoitunut tietyn tyyppisiä kouluja ja luokanopettajia. Otantaa saattaa vääristää esimerkiksi se, että otoksesta jättyi pois kaikkein rasittuneimpia opettajia. Eräskin yhteydenottoni saanut harmitteli, kun hänellä olisi paljon ajatuksia aiheesta, mutta

käytöshäiriöinen oppilas on ”*imenyt mehut niin perusteellisesti*”, että hän ei jaksakaan yhtään mitään ylimääräistä.

Tutkimuksen reliabiliteetin kannalta keskeistä on, miten aineiston keräämisessä käytetyt työkalut on laadittu ja miten niitä käytetään. Mittarin reliabiliteetti on hyvä, kun kysymys on ymmärretty oikein, siihen on vastattu totuus pohjaisesti, vastaukset on kirjattu oikein ja satunnaiset vastaajaan liittyvien olosuhdetekijöiden vaikutukset on minimoitu (KvantiMOTV 2008). ”*Reliaabeliin kyselyyn annetut vastaukset eroavat, koska vastaajilla on erilaisia mielipiteitä – ei sen vuoksi, että kysely on hämmentävä tai monitulkintainen*” (SPSS 1999, 362). Valmiiden mittareiden puutteessa laadin strukturoituja kyselyitä, joissa keskeisinä kriteereinä käytettiin aiemmin (luvussa 6.1.) esiteltyjä dead man- ja so what -kriteerejä varmistamaan, että kysymykset kohdistuvat konkreettiseen, relevanttiin toimintaan. Konkretia vähentää tulkinnanvaraisuutta. Kyselylomakkeiden esitestauksen avulla monitulkintaiset ja vaikeasti arvioitavat kohdat saatiin tunnistettua ja poistettua. Myös käytettävien mittareiden tarkastelu tutkijaryhmän istunnoissa auttoi tunnistamaan ja korjaamaan mittarien heikkouksia. Summamuuttujien laatimisessa hyvään reliabiliteettiin pyrittiin korkeiden Cronbachin alfa -arvojen (0,71–0,91) avulla varmistamaan kuitenkin samalla, että summamuuttujat ovat sisällöllisesti teorian kannalta koherentteja. Laatimieni mittareiden hyvän reliabiliteetin puolesta puhuvat eri osioista erilaisilla tutkimusotteilla ja mittareilla saadut samansuuntaiset tulokset.

Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä voidaan soveltaa tietyin osin laadullisessa tutkimuksessa ja mixed methods -asetelmissa. Mixed methods -tutkimuksessa validiteetin käsite on esitetty korvattavaksi käsitteparilla *johtopäätösten laatu* (Tashakkori & Teddlie 2008) tai *legitimaatio* (Onwuegbuzie & Johnson 2006). Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkasteluun on kehitetty lukuisia muitakin näkökulmia ja käsitteitä. Niiden runsaus hämmentää. Monessa niistä on kuitenkin yhteistä ydintä, jonka valossa tarkastelen omaa tutkimusprosessiani:

- 1) tutkimusasetelman ja käytettyjen metodien tarkoituksenmukaisuus suhteessa tutkimuksen aiheeseen ja tarkoitukseen, sekä teorian ja ennakkoletusten merkitys tutkimuksen suunnittelussa,
- 2) luotettava ja uskottava analysointi; vääristymien välttäminen, joka perustuu tulkinnalliseen tiedostamiseen ja tutkimuksen käsityötaitoon,
- 3) tulosten välittämisen uskottavuus ja raportoinnin johdonmukaisuus, joihin perustuvat tutkimuksen sovellettavuus ja toistettavuus sekä
- 4) tutkimuksen hyödynnettävyys.

Koro-Ljungberg (2005) esittää lohdullisesti, ettei edes ole olemassa yhtä validiteetin määritelmää, johon kaikki tutkimus perustuisi, vaan sen tulisi olla joustava epistemologisista käsityksistä ja vallitsevista konteksteista riippuen. Validiteettitarkastelun tulee



olla koko tutkimuksen ajan jatkuva luotettavuus- ja uskottavuustarkistusprosessi eikä jälkeenkäin tapahtuvaa toimintaa.

Arvioin tutkimukseni suunnitteluvaihetta teorian ja ennakko-oletusten merkityksen sekä tutkimusasetelman tarkoituksenmukaisuuden valossa. Tieteellisen tutkimuksen validiteetti pohjautuu teoreettisten ennakko-oletusten pätevyyyteen sekä logiikkaan, jolla tutkimuskysymykset on johdettu teoriasta (Kvale 1995). Omassa tutkimusprosessissani käytin runsaasti aikaa perehtymällä aihepiiriin liittyviin aiempiin tutkimustuloksiin ja teoretisointeihin tiedostaakseni tutkimuskohdetta ennakolta selittäviä teoreettisia malleja. Tutkimukseni kohteelle ominaista on käytettyjen käsitteiden runsaus, epäselvyys ja toisaalta niiden korostunut merkityksellisyys ja kantaaottavuus. Ei ollut yhdentekevää, mitä käsitteitä päädyin käyttämään oppilaista, joiden käyttäytyminen ei vastaa ympäristön odotuksia. Pyrin tutkimuksen eri vaiheissa myös pitämään mielessä, että kokemukseni erityisopettajan työstä vaikuttavat mielenkiintoni suuntautumiseen, tekemiini havaintoihin ja tulkintoihin.

Ammatillisesta taustastani johtuen olen kiinnostunut sosioemotionaaliseen kompetenssiin, siihen liittyviin interventioihin ja eri osapuolten kokemuksista laajasti, joten aiheen rajaaminen ja siinä pitäytyminen oli ajoittain vaikeaa. Lankesin tyypilliseen aloittelevan tutkijan ansaan luomalla liian kunnianhimoisia visioita ja ahnehtimalla aineistoa aihepiiristä. Aineistoa tuli kerättyä epätaloudellisesti yli tämän tutkimuksen tarpeen. Merkittävä osa tutkimustyöstä muodostuikin priorisoinnista ja karsimisesta, fokuksen tarkentamisesta. Tutkimukseni design yksinkertaistui paljon ensimmäisistä hahmotelmistani, joissa olivat mukana luokanopettajien lisäksi oppilaat itse ja heidän huoltajansa; haaveilinpa jopa kouluyhteisön inklusiivisuuden tarkastelusta koko henkilökunnan näkemyksiä kartoittamalla. Esitutkimukseni tuotti tietoa tutkimusasetelman pelkistämiseen, kohderyhmän rajaamiseen ja käytettyjen työkalujen kehittämiseen. Pelkästään esitutkimus koostui 11 luokanopettajan haastatteluista – tuottaen 330 kilotavua litterointeja – sekä haastateltavien täyttämistä kyselyjen luonnoksista. Ehkäpä jo siinä olisi ollut riittävästi aineista väitöstutkimukseen.

Tutkimukseni fokuksessa olivat ennen kaikkea luokanopettajien näkemykset. Tutkimuksessa ei ollut kiinnostuttu siitä, vastaavatko näkemykset niiden ulkopuolista todellisuutta, esimerkiksi onko oppilaille annettu tuki todellisuudessa auttanut heitä kehittymään taidoissaan. Näkemykset ovat itsessään todellisuutta. Ne perustuvat ainakin osittain kokemuksiin ja ohjaavat edelleen orientoitumista ja toimintaa. Tämä oli yksi tutkimuksen perusoletuksista. Tarkoituksenmukaisinta oli kysyä aihepiiristä opettajilta itseltään. Haastatteleamalla olisi saatu syvällisempää tietoa ja täsmennyksiä epäselviin muotoiluihin, mutta koska tavoitteena oli saada myös määrällistä aineistoa analysoitavaksi tilastollisin menetelmin, otoskoko oli liian suuri haastatteluun. Kirjallinen kysely muodostui tarkoituksenmukaisimmaksi tavaksi kartoittaa tutkimuksen kohderyhmän näkemyksiä.

Luotettavuustarkastelussa on eroteltava aineiston ja toisaalta siitä tehtävien päätelmien luotettavuus. Aineistoon liittyviä arviointikriteereitä ovat sen riittävyys ja kattavuus eli se, että tulkintoja ei perusteta satunnaisiin otoksiin aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Kattavuutta olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseen osallistujien laajalla variaatiolla pääkaupunkiseudun suurista kouluista Lapin pikkukouluihin. On miehiä ja naisia, kokeneita ja kokemattomia. Aineistoa on kerätty eri menetelmin ja aihepiiriä on lähestytty eri näkökulmista. Tässä tutkimuksessa on mukana 55 vastaajan avoimet vastaukset, mikä on enemmän kuin laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti. Aineiston riittävydestä kertoo saturoituminen eli kylläntyminen laadullisia analyysejä suoritettaessa.

Laadullinen tutkimus on luonteeltaan tulkinnallista. Marton (1988) määrittelee luotettavuuden fenomenografisessa tutkimuksessa *tulkinnalliseksi tiedostamiseksi*, jota pidetään yllä aineiston pelkistämisen ajan. On pidettävä mielessä, että tutkimuksessani puhutaan subjektiivisista kokemuksista ja näkemyksistä niidenkin muuttujien kohdalla, joita analysoidaan määrällisin menetelmin. Koska tutkimuskysymykset pohjautuvat relativistiseen totuusnäkemukseen eikä tavoitteena ole objektiivisen totuuden saavuttaminen, subjektiivisuus on väistämätöntä. Tutkimuksen luotettavuus perustuu tällöin tutkijan uskottavuuteen ja vakuuttavuuteen. (Tynjälä 1991, 390.) Aineiston analysointia ja laadittua tutkimusraporttia voi luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta ilmiöstä. (Kiviniemi 2001, 79.) Tutkijan on tiedostettava oma asemansa tutkimusinstrumenttina. Tutkijan tulee harrastaa kriittistä itsereflektiota eli tuoda työssään esille teoreettiset olettamuksensa, arvonsa ja uskomuksensa, jotka väistämättä heijastuvat tutkijan ja tutkimusjoukon välisiin suhteisiin, aineiston käsittelyyn ja tulkintaan (Kaikkonen 1999; Heikkinen, Kakkori & Huttunen 2001). Näin ollen ”*objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa – tai monikossa subjektiivisuuksiensa – tunnistamisesta*” (emt. 17). Olen yrittänyt osoittaa tiedostavani, miten oma viitekehyseni on vaikuttanut tutkimuksen eri vaiheissa. Olen tietoisesti pyrkinyt vastustamaan houkutusta vääristyneeseen subjektiivisuuteen eli omia mielipiteitä tukevien löydösten suosimista, valikoivaa, omia johtopäätöksiä suosivaa tulkintamista sekä taipumusta jättää huomiotta vastakkaista näyttöä. Olen pyrkinyt orientoitumaan ilmiöön sellaisena kuin se tutkimusprosessin aikana näyttäytyy ja kuvaamaan sitä sen sijaan, että pyrkisin selittämään, miksi näin on. Keskeisenä periaatteenani on ollut myös kaikkien tutkittavien näkemysten tasavertaisuus, jota Koro-Ljungberg (2005) kutsuu demokraattisuudeksi; erilaisten ja eriävien mielipiteiden esille tuomista ja kaikkien näkökulmien tasapuolista ja monipuolista raportointia.

Luotettavuustarkasteluun lukeutuu myös niin sanottu tutkimuksen käsityötaito eli konkreettisten työskentelytapojen perusteellisuus, systemaattisuus ja huolellisuus. Laadullisen aineiston pelkistämiseen tähtäävä luokittelu oli ajoittain tuskallista ja tuntui edellyttävän vastaajien pään sisään asettumista. Ilman selkeiden luokittelukriteerien

laatimista urakka olisi ollut mahdoton. Laadullisen aineiston määrällistämässä ja siitä johtopäätösten tekemisessä oli niin ikään kipukohtansa; esimerkiksi mikä on riittävä määrä mainintoja signaalien havaitsemiseksi?

Ilahduttavaa oli kuitenkin se, että järjestelmällisen työskentelyn vaatimuksen vastapainona mixed methods -tutkimuksessa, erityisesti sen laadullisissa osioissa, on tilaa myös luoville ratkaisuille. Lather (1993) luonnehtii tutkijan luovuutta kyvyksi siirtyä työssään tuntemattomalle alueelle, rikkoa rajoja ja kyseenalaistaa tavanomaisia käytäntöjä. Tätä vapautta käytin hyväkseni aineiston analysoinnissa ja tulosten kuvaamisessa, vaikka se aiheutti ajoittaista epävarmuutta.

Analyysin luotettavuuden kannalta voidaan aina kysyä, onko tehty tulkinta ainoa ja mahdollinen. Analyysin eheyden varmistamiseksi voidaan saaduille tuloksille etsiä kilpailevia selityksiä. (Tynjälä 1991, 394.) Etsin tutkimuksessani vaihtoehtoisia tulkintoja esittelemällä aineistoani, tulkintojani ja luokittelujani säännöllisissä tutkijaryhmän kokoontumisissa. Uutta näkökulmaa sain myös ottamalla aineistoon ajallista etäisyyttä ja palaamalla tekemiini tulkintoihin ja luokitteluihin uusin silmin kuukausia myöhemmin.

Analyysien ja tutkimustulosten raportoinnilla on suuri merkitys laadullisen analyysin luotettavuudelle. On kyse siitä, kuinka pätevästi tutkimustekstissä kuvataan tutkittava kohde. Ulkopuolisen tarkastelijan on kyettävä arvioimaan, miten hyvin tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot vastaavat alkuperäisiä konstruktioita tutkittavien todellisuuksista (Tynjälä 1991, 390) eli vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 213). Tätä voidaan arvioida, kun tutkijan käyttämät menetelmät ja päättelyn logiikka aineiston hankkimisesta tulosten raportointiin on kuvattu niin tarkasti, että analyysiprosessi on tarkasti seurattavissa ja tarvittaessa toistettavissa. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.) Lukija voi seurata tutkimusvaiheiden kehittymistä ja tehdä omat johtopäätöksensä tutkimuksen aitoudesta ja totuudenmukaisuudesta (Koro-Ljungberg 2005). Tätä varten olen kuvannut aineistoa monipuolisesti ja menettelyjäni yksityiskohtaisesti. Käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt on eksplisiitisti selostettu sekä käsitteet, määritelmät ja analyysiyksiköt identifioitu. Konkreettisia esimerkkejä alkuperäisaineiston luokittelusta on liitteenä. Yleisesti ottaen olen myös pyrkinyt ytimekkääseen ilmaisuun tieteellistä jargonia ja monitulkintaisuutta välttämällä.

Aineiston tulkinnan reliabiliteetin arviointiin vaikuttaa sisäisen ristiriidattomuuden lisäksi se, että se saa vahvistusta muista aihealueita käsittelevistä tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 213.). Olen tutkimusraporttia laatiessani sitonut tutkimustani aiheita käsittelevään kotimaiseen ja kansainväliseen tutkimukseen viittaamalla aiempiin tutkimuksiin, jotka ovat joko yhdenmukaisia tai ristiriidassa tutkimukseni tulosten kanssa.

Erytyisesti mixed methods -tutkimukselle on ominaista sen laadun tarkastelu myös hyödynnettävyyden näkökulmasta, jolloin arvioidaan tutkimuksen johtopäätösten soveltuvuutta käytäntöön. Puhutaan tutkimuksen käytännöllisestä arvosta (instrumen-

talismi). (Tashakkori & Teddlie 2008.) Cho ja Trent (2006) nimittävät tätä tutkimuksen transformationaaliseksi validiteetiksi. Se tarkoittaa tutkimuksen synnyttämää progressiivista, emansipatorista prosessia, joka johtaa sosiaaliseen muutokseen. Kuulostaa suurel-liselta ja kunnianhimoiselta. Tutkimukseni aihepiiriä on kyllä monessa yhteydessä sanottu ajankohtaiseksi ja tarpeelliseksi.

Tutkimuksen luotettavuus muodostaa osan sen eettisyydestä. Sekä luotettavuus että eettisyys pohjautuvat siihen, että tutkimus on suunniteltu ja toteutettu ja siitä on raportoitu tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla noudattaen rehellisyyttä sekä yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Olen kunnioittanut raportoinnissa muiden tutkijoiden työtä ja saavutuksia viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla. Julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

Keskeinen tutkimuseettinen näkökulma tässä tutkimuksessa on se, että kohde-ryhmänä olivat välillisesti lapset. Lapset yleisesti ottaen ovat erityisryhmä, joka ikänsä, kehitystasonsa ja oikeudellisen asemansa vuoksi tarvitsee erityistä suojelua (Konttinen 2010, 44). Vielä haavoittuvaisemmasta ryhmästä ja arkaluontoisemmasta aiheesta on kyse, kun puhutaan lapsista, jotka tarvitsevat sosioemotionaalista tukea. Tässä tutkimuk-sessa pyrittiin vähentämään leimaavuutta pitämällä esillä taitonäkökulmaa. Parhaim-millaan se auttoi vastaajia näkemään oppilaansa entistä positiivisemmassa valossa.

Tutkimus kohdistui opettajien näkemyksiin oppilaista ja heidän opettamisestaan. Yksikään oppilas ei henkilökohtaisesti osallistunut tutkimukseen eikä heistä pyydetty henkilötietoja, joiden perusteella heidät voisi jäljittää. Koska tutkijana en kohdannut tutkimukseeni liittyviä lapsia sen enempää fyysisesti kuin virtuaalisestikaan, korostuu lapsen kanssa työskentelyn etiikan sijaan tietojen käsittelyn etiikka eli aineistojen keräämisen, tulkitsemisen ja käyttämisen eettisyys ("*miten tietoja tulkitaan, keiden näkemysten pohjalta lapsesta kerrotaan, mihin lasta koskevat tiedot suhteutetaan, millä tavoin tietoja julkistetaan jne.*"). (Kallio 2012, 163.)

Tietoja on käsitelty ja raportoitu niin, että vastaukset eivät ole yhdistettävissä oppilaaseen, hänen opettajaansa, kouluunsa tai edes kotikuntaansa. Huoltajilta pyydet-tiin kuitenkin – luokanopettajien välittämänä – varmuuden vuoksi suostumus siihen, että opettaja saa kertoa tutkijalle oppilaasta ja hänen tilanteestaan. Näin toimien opettajille taattiin tunnetasolla varmuus siitä, että he voivat välittää oppilaa tietoja tutkimustarkoituksiin. Syntyneitä tietoaineistoja on tutkimuksessa käsitelty tuoreen tietosuojasetuksen määräämällä tavalla. Alkuperäistä tutkimusaineistoa ei hävitetä siltä varalta, että se palvelee vielä jatkossa tieteellistä tutkimusta. Näin vastaajien näkemälle vaivalle saadaan mahdollisimman paljon vastinetta. Tämän tutkimuksen hyväksymisen ja julkistamisen jälkeen aineisto kuitenkin anonymisoidaan siten, että vastaajat eivät ole enää jäljitettävissä.

## 10 Pohdinta ja implikaatiot

Tässä tutkimuksessa on hahmotettu kuvaa siitä, millainen oppilas suomalaisen alakoulun yleisopetuksen opetusryhmässä määrittellään sosioemotionaalista tukea tarvitseväksi ja millaista tukea hän saa, nähdäänkö tuen tuottavan tulosta ja mitä tekijöitä pidetään tärkeimpinä tuloksellisuuden kannalta. Jo aineistonkeruuvaihe paljasti joitakin piirteitä tutkittavista teemoista. Jos tehostetun ja erityisen tuen oppilaista yleisesti suurin osa (n. 60–70 %; Suomen virallinen tilasto 2016) on poikia, sosioemotionaalisen tuen osa-alueella poikien yliedustus näyttää olevan vielä suurempaa. Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien tukea tarvitsevista oppilaista peräti 95 prosenttia ( $n = 52$ ) on poikia. Toinen keskeinen havainto aineistonkeruuvaiheessa oli käytäntöjen kirjavuus eri kunnissa. Kahdessa Suomen suurimmista kaupungeista ei ollut yhtään yleisopetuksen ryhmässä opiskelevaa oppilasta, joka saisi sosioemotionaalista erityistä tukea. Jävätkö yleisopetuksen ryhmissä opiskelevat lapset vaille tarvitsemaansa erityisen tuen päätöstä vai siirretäänkö oppilaita herkemmin erityiskouluihin tai -ryhmiin? Erityisen tuen päätös on selvästi kytketty koulusijoituspaikkaan perusopetuslain hengen vastaisesti.

Sen lisäksi, että hallinnolliset käytännöt kunnissa vaihtelevat, otannan kriteerinä käytettyjen tehostetun ja erityisen tuen tasojen määrittely osoittautui tutkimuksessa täysin kontekstisidonnaiseksi. Toistuva tulos eri tarkastelukulmista on, että tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden taidoissa tai vaikeuksissa ei ole systemaattista tasoeroa luokanopettajien arvioimana. Tuen tason määräytyminen näyttää sattumanvaraiselta ja riippuu koulun ja yksittäisen opettajan odotuksista ja toleranssista, vaikka sekä tehostetun että erityisen tuen aloittaminen edellyttää moniammatillisesti laadittua katsausta oppilaan kokonaistilanteesta. Löydös on yhdenmukainen Lintuvuoren ja Vainikaisen (2018) rehtorien näkemyksiin kohdistuvan tutkimuksen kanssa. Siinä tehostetun ja erityisen tuen rajan todettiin olevan häilyväinen erityisesti tietyissä osissa maata. Ilmiö todettiin myös tuen eri tasoilla olevien oppilaiden osaamisen tasoa mitattaessa. (ks. Vainikainen ym. 2018.) Tutkimisen arvoista olisikin verrata, onko tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden käyttäytymisarvioissa systemaattista eroa edes yleisen tuen oppilaisiin.

Tutkimuksen kohteena olevassa aiheessa on paljon sellaisia puolia, joita ei voida mitata. On pidettävä mielessä, että tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu oppilaiden käyttäytymistä sinänsä, vaan opettajien näkemyksiä ja tulkintoja siitä. Näkemykset ja

asioille annetut merkitykset voivat olla yksilöllisiä tai yhteisiä, tiedostettuja tai tiedostamattomia. Saattaa herätä kysymys, miksi niiden tutkiminen on merkityksellistä. Aihepiiriin sisältyy monenlaisia sosiaalisia konstruktioita, jotka rakentuvat keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Berger & Luckmann 1994). Esimerkiksi epäsopeva käyttäytyminen ja sen rajat ovat sosiaalisen ympäristön määrittelemiä. En usko, että epäsopeva käyttäytyminen olisi täysin objektiivisesti määriteltävissä ja mitattavissa. Jos luokanopettaja arvioi oppilaan ongelmallisen käyttäytymisen vähentyneen tai loppuneen tyystin, sitä se todella on, sillä luokanopettaja itse on keskeinen henkilö ongelmallisuuden määrittelyssä. Ongelmien väheneminen ei välttämättä johdu oppilaan kehityksestä tai käyttäytymisen muutoksesta, vaan siihen vaikuttavat myös muutokset ympäristössä ja opettajan tavassa nähdä oppilas ja hänen tilanteensa. Joka tapauksessa interventiot koulussa perustuvat opettajien arvioihin. Juuri kukaan vastaajista ei maininnut oppilaansa lääketieteellistä diagnoosia, vaikka oletettavasti sellaisen saaneitakin oppilasjoukossa oli. Ei lienekään tarkoituksenmukaista, että pedagogiset interventiot sosioemotionaalisen alueella perustuvat lääketieteellisille diagnooseille vaan oppilaan toiminnallisiin kykyihin, suoriutumiseen ja potentiaaliin.

### *Ongelmat oppilaassa, opettaja ratkaisee tilanteet*

Kuten Pihlajan (2003) sekä Pihlajan, Sarlinin ja Ristkarin (2015) tutkimuksissa varhaiskasvatuskontekstissa, tämän tutkimuksen perusteella perusopetuksen yleisopetuksen olosuhteissakin oppilaan tuen määrittely perustuu yleisimmin vammaisuuden yksilölliseen selitysmalliin. Vaikka lääketieteellisiä diagnooseja ei mainittu, lääketieteellisille lähestymistavoille ominaisesti ongelmien nähdään kumpuavan oppilaan ominaisuuksista, ei yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena (vrt. Conrad & Schneider 1992; Vehmas 2005). Pedagoginen ajattelu ja toimenpiteet ovat sen mukaisia. Kuviossa 27 on kuvattu tutkimuksessa laadittu sosioemotionaalisen tuen muotojen luokittelu opetusryhmäkontekstissa. Opettaja on keskeisin toimija ja toimenpiteet kohdistetaan ensisijaisesti suoraan kuvion keskiössä olevaan yksittäiseen oppilaaseen.

Oppilaan pedagogisia tarpeita voidaan määritellä hänen vaikeuksiensa tai tavoittel-tavien taitojen kautta. Nämä kaksi lähestymistapaa jakautuvat melko tasan aineistossa. Opettajien antama tuki keskittyy kuitenkin yksilökohtaiseen tilannesidonnaiseen tukeen, käytännössä vaikeiden tilanteiden käsittelyyn ja palautteen antamiseen, ei niinkään tilanteesta toiseen yleistyviin taitoihin, joita opetettaisiin suunnitellusti. Ongelmalähtöisesti ajattelevat opettajat arvioivat oppilaan taidot muita opettajia useammin heikoiksi. Se voi johtua siitä, että ongelmalähtöisesti ajattelevan opettajan suhtautuminen oppilaaseen on negatiivisempi tai siitä, että oppilailla, joiden taidot ovat heikot, ongelmia yksinkertaisesti on enemmän ja ongelmat hallitsevat arkea. Yhteys ei kuitenkaan ole suoraan verrannollinen siten, että mitä heikommat oppilaan taidot ovat, sitä todennäköisemmin opettajan asennoituminen on ongelmalähtöistä.



KUVIO 27. Sosioemotionaalisen tuen kohdistuminen opetusryhmäkontekstissa

Itse tutkijana tulin huomaamaan ongelmalähtöisyyden heijastuvan omaan ajatteluuni. Esimerkiksi määritelmässä ”*tiettyjen tunne-elämään liittyvien erityispiirteiden tiedostamista*” jouduin muistuttamaan itselleni, että *erityispiirre* tulee tulkita neutraaliksi tarkempien luonnehdintojen puuttuessa. Vastaavasti määritelmässä ”*oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioonottoa*” ei voida olettaa, että *tarpeet* viittaavat puutteisiin tai vaikeuksiin.

#### *Valikoivasti itsesäätelykyvytön oppilas*

Tunnusomaista sosioemotionaalista tukea tarvitsevalle oppilaalle on, että – kuten olettaa saattaa – käyttäytymisen ja tunne-elämän taidot arvioidaan yleisesti ottaen heikoiksi. Erityisesti itsesäätelyn vaikeudet nähdään leimallisina. Itsesäätely on keskeinen osa-alue

myös tutkimuksen keskeisenä taustateorianä toimineen Rose-Krasnorin ja Denhamin (2009) sosioemotionaalisen kompetenssin mallissa. Mallin tavoin tässäkin tutkimuksessa itsesäätelyä tarkasteltiin käyttäytymisen säätelyn sekä tunteiden säätelyn näkökulmista. Tunteiden säätelyn taidot erottuvat erityisen heikkoina. Ulospäin suuntautuva, häiritsevä käyttäytyminen koetaan – kuten aiemmissakin tutkimuksissa – kuitenkin ongelmallisimpana lapsen kouluympäristössä (Cooper 2005; Ogden 2001; Ford 2007; Cooper & Cefai 2013; Merrell 2008). Ristiriitaista kyllä, oppilaan oletetaan osaavan käyttäytyä hyvin niin halutessaan. Käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksia ei siis nähdä oppimisvaikeuksina vaan suorittamisen puutteina. Oppilas nähdään ainakin osittain vastuulliseksi omiin ongelmatilanteisiinsa, kun niiden ajatellaan kumpuavan motivaation puutteesta. (Vrt. Clough, Garner, Pardeck & Yuen 2005.) Positiivista on, että oppilaan nähdään iloitsevan onnistumisistaan ja tulevan mielellään kouluun, vaikka syynä ovatkin sosiaaliset kuviot, ei opiskeluorientaatio tai koulumenestyksen merkityksellisyys.

Tutkimustuloksissa tunne-elämän ja käyttäytymisen taitojen ja vaikeuksien arvioinnista toistuu suhdeluku 1:3. Neljäsosalla oppilaista vaikeuksien nähdään liittyvän enimmäkseen tunne-elämään ja kolmella neljäsosalla ulospäin suuntautuvaan häiritsevään käyttäytymiseen. Ulospäin oireilevat, eli ne, joilla käyttäytymisen kontrolli on heikko, saavat enemmän tukea kuin sisäänpäin oireilevat. Koska tämä tutkimus kohdistuu luokanopettajien näkemyksiin, sen perusteella ei voida sanoa, vastaako suhdeluku todellista tilannetta vai jäävätkö tunne-elämän vaikeudet helpommin tunnistamatta. Luokanopettajan keinottomuus auttaa tunne-elämällään oireilevaa, mahdollisesti sulkeutunutta oppilasta saattaa aiheuttaa sen, että lapsi jää oman onnensa nojaan. Voi myös olla, että tunne-elämän vaikeuksiin puuttumista ei koeta yhtä akuutiksi kuin käyttäytymisen vaikeuksiin puuttumista, koska ne eivät häiritse muita oppilaita ja opettajia samalla tavalla kuin ulospäin suuntautuvat vaikeudet. Kouluissa olisi tärkeää tiedostaa ja tunnistaa sosioemotionaalisten vaikeuksien kehämäiset, itseään vahvistavat kehityskulut sekä se, että kuten tämä tutkimus indikoi, vaikeuksien painopiste saattaa siirtyä tunne-elämän alueelle ylemmille luokille siirryttäessä. Riskinä on, että koulussa ollaan tyytyväisiä oppilaan käyttäytymisen aiheuttamien häiriöiden vähenemiseen eikä huomata oireiden kääntyneen sisäänpäin. Riskiä voidaan pienentää vahvuus- ja taitolähtöisen pedagogiikan ja arvioinnin avulla, kun huomio ei kohdistu häiriöiden vähenemiseen vaan oppilaan toimintakykyyn.

Käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeuksien sekä akateemisten vaikeuksien on useassa tutkimuksessa todettu olevan vahvasti yhteydessä toisiinsa (esim. Reid, Gonzales, Nordness, Trout & Epstein 2004; Metsäpelto, Silinskas, Kiuru, Poikkeus, Pakarinen, Vasalampi, Lerkkänen & Nurmi 2017; Hotulainen & Lappalainen 2009; Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008). EBD:n virallisessa määritelmässä sitä pidetään jopa kriteerinä: ”*oppimiskyvyttömyys, jota ei voida*



*adekvaatisti selittää älyllisillä, aisteihin tai terveydentilaan liittyvillä tekijöillä*” (National Mental Health and Special Education Coalition 1992). Tässä tutkimuksessa sosio-emotionaalisten vaikeuksien ja akateemisten vaikeuksien yhteys ei kuitenkaan osoittautunut vahvaksi. Vain vajaalla kolmasosalla arvioitiin olevan vaikeuksia oppia oppiaineiden sisältöjä vähintään keskitasoisesti. Huomionarvoinen on kuitenkin se havainto, että sosioemotionaalista tukea tarvitsevien lasten koulumenestys heikkenee suhteessa muihin oppilaisiin alakouluvuosien myötä sekä innostuneisuus koulutyötä kohtaan vähenee. Nämä oppilaat tarvitsevat siis ennakoivaa tukea myös akateemisiin taitoihin menestyäkseen opinnoissaan ja kokeakseen koulunkäynnin merkityksellisenä.

### *Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen – tärkeää mutta tuloksetonta*

Opettajien arvioissa oppilaiden taidoista kaksi prososiaalisuuden ulottuvuutta – empatiaan perustuva ja tottelevaisuuteen perustuva – ovat yhteydessä vain heikosti. Ne muodostavat aivan omanlaisensa kuviot, jotka heijastavat vallitsevaa koulukulttuuria ja sitä mitä opetuksessa ja ohjauksessa painotetaan. Korostetaanko tottelevaisuutta, johon liittyvät sääntöjen noudattaminen ja kurinalaisuus, vai sosiaalisen tilannetajun kehittymistä, johon ovat yhteydessä empatiaan perustuva prososiaalisuus, sosiaalisen ongelmanratkaisun taidot ja koulumyönteisyys? Tähän liittyy läheisesti se, pyritäänkö auttamaan oppilasta tilannesidonnaisesti eli selviytymään yksittäisistä hankalista tilanteista vai opetetaan yleisempiä taitoja, joita soveltaa erilaisissa tilanteissa. Lappalainen ja Sointu (2013, 21) muistuttavat, että koska käyttäytymisen ja tunteiden hallinta ovat opittavia taitoja, niitä on opetettava tavoitteellisesti ja säännöllisesti aivan kuten muitakin kouluaineita. Luokanopettajat kuitenkin arvioivat ammatilliset valmiutensa tunne-elämän ja käyttäytymisen säätelyn sekä kommunikoinnin ja itseilmaisun taitojen opettamiseen sekä vertaissuhteiden, itsetuntemuksen, ja itsetunnon tukemiseen heikoiksi. Näillä osa-alueilla korkeintaan kolmasosa luokanopettajista arvioi ammatilliset valmiutensa riittäviksi. Käyttäytymisen ja tunne-elämän taitojen opettamista pidetään tärkeänä, mutta osa-alueesta riippuen vain 27–60 % luokanopettajista oli opettanut niitä. Taitojen opettamisen ei nähdä tuottavan tulosta. Vaikuttaa siltä, että luokanopettajat tiedostavat taitojen opettamisen tärkeyden, mutta heikoiksi kokemiensa valmiuksien takia he eivät ole toteuttaneet sitä tai ovat toteuttaneet mutta eivät ole saaneet aikaan haluamiaan tuloksia.

### *Tuen suunnitelmallisuus puuttuu*

Tutkimus osoitti, että systemaattinen lähestymistapa oppilaalle annettavaan sosio-emotionaaliseen tukeen puuttuu. Muutama opettaja kyllä piti tuen suunnitelmallisuutta keskeisenä tuloksellisuustekijänä, mutta annettua tukea tarkasteltaessa huomataan, että tuki ei juuri ole suunnitelmallista, pedagogisia suunnitelmia ei pidetä merkityksellisinä, käyttäytymisen ja tunne-elämän taitoja ei opeteta systemaattisesti eikä toimintatapoja

vaikeissa tilanteissa mietitä etukäteen. Aiemmin on todettu, että myöskään oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden hallintaan liittyvien oppimis- ja kehittymistarpeiden arviointi ei ole koulujärjestelmässämme ollut systemaattista (Lappalainen & Sointu 2013, 3). Myös Karhu (2018) näkee koulujen kehittämistyössä tarpeen yhtenäistää käyttäytymisen taitojen oppimiseen annettavaa tukea. Mooij ja Smeets (2009) totesivat, että toisin kuin oppimisvaikeuksien ollessa kyseessä, sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa koulut eivät ole tottuneet käyttämään yksilöllisiä oppimissuunnitelmia. Viidesosalle tutkimukseni oppilaista lakisääteistä oppimissuunnitelmaa tai HOJKSia ei ollut tehty lainkaan. Tuloksellisuuden avaintekijöitä kysyttäessä kukaan ei maininnut pedagogisia asiakirjoja tai muita kirjallisia suunnitelmia oppilaan tukemiseksi.

Suomalaisessa perusopetuksessa ei suosita erityisiä, tietyn formaatin mukaisia interventio-ohjelmia, jotka perustuvat tutkittuun tietoon (Hintikka 2016; Karhu 2018). Niiden näkyvyys aineistossani oli hyvin pieni verrattuna siihen, miten paljon vastaavien ohjelmien tuloksellisuutta on tutkittu maailmalla ja kuinka suuri suosio niillä vaikuttaa olevan joissakin maissa. Tutkimuksessani luokanopettajat eivät pitäneet interventio-ohjelmia tuloksellisina eivätkä tärkeinä – oletettavasti, koska niitä ei tunneta. Erään vastaajan sanoin on *”toiminnassa opettajan ’terve maalaisjärki’ -malli”*. Opettajien kyky soveltaa ja käyttää tilannekohtaista harkintaa heijastanee suomalaisen luokanopettajakoulutuksen korkeaa tasoa, mutta kiinnostus ja usko tutkitusti toimiviin toimintatapoihin näyttää olevan vähäistä. Tätä selittää ainakin osittain se, että tietoa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteidenkin edellyttämästä tunnekasvatuksesta ja etenkin sen toteuttamisesta käytännön opetustyössä on ollut Suomessa tarjolla melko vähän (Hintikka 2016, 17).

Valmiiden interventio-ohjelmien lisäksi oppilaskohtaisesti räätälöidyt valmiit toimintamallit, jotka koulun koko henkilökunta tuntee, voisivat auttaa arjen tilanteissa. Vain 38 prosenttia vastaajista oli toteuttanut valmiita toimintamalleja haastavia tilanteita varten. Se kertonee siitä, että suurimmassa osassa tapauksista malleja ei ole edes kehitetty eli ei ole etukäteen mietitty, miten toimitaan johdonmukaisesti vaikeissa tilanteissa. Valmiit toimintamallit voivat vaikuttaa myös epäsuotuisasti oppilaan kehitykseen ja koulu-ympäristöön, jos ne ovat jäykkiä, eivät aidosti oppilaskohtaisia ja halvaannuttavat joustavan reagoinnin. Esimerkiksi nollatoleranssilinja on todettu tuloksettomaksi (APA 2008). Sillä tarkoitetaan sellaista filosofiaa tai toimintatapoja, joissa kielletty käyttäytyminen rankaisevine seuraamuksineen on ennalta tarkasti määritelty. Seuraamukset toteutetaan ottamatta huomioon käyttäytymisen vakavuusastetta, lieventäviä asiahaaroja tai muita tilannetekijöitä. Tällaisten kurinpitokeinojen runsas käyttö on päinvastoin yhteydessä ongelmakäyttäytymisen lisääntymiseen sekä heikompaan järjestyksenpitoon ja kuriin. (APA 2008; Skiba 2002; Burke, Ayres & Hagan-Burke 2004; Algozzine 2017; Martinez, McMahon & Treger 2016.) Siitä vähemmistöä luokanopettajia, jotka olivat toteuttaneet valmiita toimintamalleja, alle puolet koki ne

tulokselliseksi. Herää kysymys: jos kouluyhteisössä sovitut toimintamallit on todettu tuloksettomiksi, miksei ole kokeiltu muita ja kehitetty parempia, kunnes ne saadaan edistämään oppilaan kehitystä? Luovutetaanko toisinaan liian helposti tarkoituksena osoittaa, että oppilaan vaikeudet ovat ylitsepääsemättömiä ja oppilaan *oikea paikka* on jossain muualla?

### *Ammatillinen epävarmuus työnkuvan laajentuessa*

Luokanopettajien kokemat puutteet ammatillisissa valmiuksissaan oppilaan tukemiseen liittyen kääntävät katseen opettajakoulutukseen, joka ei näytä elävän ajassaan. On kysyttävä Landrumin, Tankersleyn ja Kauffmanin (2003) tavoin, tuleeko opettajien olla erityisen koulutuksen saaneita spesialisteja, joilla on erityislaatuista taitoja, tehdäkseen tuloksellista työtä käyttäytymisen ja tunne-elämän taitojen opettamisessa ja ohjaamisessa. Onko opettajakoulutusjärjestelmällämme intressi ylläpitää erityisopettajan profesiota? Samaan aikaan, kun perusopetuksen normipohja hälventää rajaa erityisopettajan ja muiden opettajien työnkuvan välillä, luokanopettajan – aineenopettajista puhumatta – koulutuksessa oppilaan tukeminen on häviävän pienessä marginaalissa: esimerkiksi Turun yliopistossa luokanopettajakoulutus sisältää neljän opinto-pisteen kokonaisuuden *Oppilaan oppimisen tukeminen* (Opinto-opas 2018). Kun tähän sisältyy koko oppilaiden tuen tarpeiden kirjo, käyttäytymisen ja tunne-elämän taitojen tukemiseen paneudutaan suurin piirtein ”*napinläpiompeleen verran*” – viisaampia tutkijakollegoita siteeratakseni. Käyttäytymisen ja tunne-elämän vaikeudet ovat monelle luokanopettajalle suurin ammatillinen haaste. Haasteellisin tämä oppilasryhmä on myös erityisopetuksessa (Seppovaara 1998). Tehostetun ja erityisen tuen oppilaat ovat kuitenkin tulleet yleisopetuksen ryhmiin jäädäkseen. Erityisopettajan rooli painottuu yhä enemmän konsultatiivisuuteen ja yhteisopettajuuteen. Luokanopettaja ei saisi vedota ammatillisten valmiuksiensa riittämättömyyteen, mutta luokanopettajakoulutuksen varassa olevilla se on väistämätön tosiseikka. Opettajakoulutuksen kehittämistarpeita on osoitettu useassa tutkimuksessa viime vuosina. Ojalan (2017) tutkimuksessa osa opettajista koki, ettei opettajakoulutus anna valmiuksia psyykkisen oireilun kohtaamiseen, ja opettajien pedagoginen hallinnan tunne on vähäistä näissä tilanteissa. Hän esittää lisää erityispedagogiikkaa sekä syvempiä vuorovaikutus- ja tunnetaitoharjoitteita kaikille opettajaksi koulutettaville. Myös Karhu (2018) peräänkuuluttaa opettajien entistä systemaattisempaa täydennyskoulutusta koskien tuen järjestämistä lähikoulussa. Hintikka (2016) kaipaa luokanopettaja- ja erityisopettajakoulutukseen tutkitusti tuloksellisiin sosioemotionaalisiin interventioihin liittyvää koulutusta.

Luokanopettajalla on kouluyhteisössä monia tahoja, joilta saada apua omien puutteellisten valmiuksien ja epävarmuuden kompensoimiseksi. Erityisopettajan tuki oppilaalle koetaan erittäin tulokselliseksi ja tärkeäksi, mutta sitä oli saanut vain noin puolet oppilaista. Miksi? Priorisoidaanko oppiaineiden oppimisvaikeuksia vai eikö

nähdä, mitä erityisopettajalla voisi olla annettavanaan tällaisissa tapauksissa? Olisiko erityisopettajien toimintatavoissa tarkistamisen varaa? Oppilashuollollinen tuki taas koetaan tuloksettomaksi, ja sitä on saanut vain pieni murto-osa oppilaista. Saatavuuteen lienee vaikuttanut se, että tutkimuksen toteuttamisajankohtana ei ollut vielä oppilas- ja opiskelijahuoltolakia, joka takaa oppilashuollon palvelujen saatavuuden kaikille. Ristiriitaista kyllä suurin osa opettajista pitää oppilashuollollista tukea erittäin tärkeänä.

### *Tuloksellisuus – resurssitko ratkaisevat?*

Käyttäytymiseen ja tunne-elämään kohdistuvaa tukea arvioidaan tässä tutkimuksessa käsitteellä *tuloksellisuus*. Vaihtoehtoisia työnimikkeitä olivat tuen *onnistuneisuus*, *vaikuttavuus* ja *tehokkuus*. Tuloksellisuus saatetaan ymmärtää eri tavoin, mutta tässä se on ymmärretty laajasti siten, että oppilas kehittyy toivottuun suuntaan olettaen, että annettu tuki on vaikuttanut siihen. Oppilas on tällöin hyötynyt opetusjärjestelyistä ja -toiminnoista. Tuloksellinen tuki tuottaa tulosta eli vaikuttaa havaittavasti, positiivisesti ja pitkäkestoisesti oppilaan käyttäytymiseen ja tunne-elämään. Tuloksellisuuteen liittyviä käsityksiä tarkasteltaessa huomataan, että tukijärjestelyjen onnistuneisuuteen liittyy keskeisesti myös se, miten oppilaille annettava tuki palvelee – tai kuormittaa – muita oppilaita, opettajaa ja koko kouluyhteisöä. Mikä painoarvo sille on annettava tuloksellisuustarkastelussa ja ylipäänsä oppilaan tukea suunniteltaessa?

Annettujen tuen muotojen katsotaan tuottaneen tulosta keskimäärin vähän alle puolessa oppilastapauksista. Arviot tuen tuottamista positiivisista vaikutuksista oppilaiseen eivät kuitenkaan ole ensisijainen opettajien toimintatavan valintaa ohjaava tekijä. Kaikkein tuloksellisimmiksi arvioituja tuen muotoja ei käytetä enempää kuin muita. Yleisesti ottaen suosituttuja tuen muotoja tämän tutkimuksen mukaan näyttävät olevan ne, jotka koetaan helpoiksi eli joihin omien valmiuksien koetaan riittävän. Ratkaiseeko sama asennoituminen tilanteet käytännössä – niillä toimilla edetään, jotka onnistuvat vaivattomasti ja häiriöttömästi, vai ollaanko valmiita panostamaan sellaisiin tukitoimiin, jotka vaativat ylimääräistä vaivannäköä, asioiden selvittämistä ja lisäkoulutusta sekä joiden pitkäjänteinen toteuttaminen tuottaisi tulosta?

Luokanopettajien näkemyksissä tuloksellisuuden avaintekijöistä hahmottuu kolme kokonaisuutta: resursointi – erityisesti henkilöstöresurssit, jotka mahdollistavat pienet ryhmäkoot tai avustajan luokkaan – opettajan ja oppilaan välinen suhde ja vuorovaikutuksen laatu sekä huoltajayhteistyö, josta tosin muodostui ristiriitainen kuva. Kodin tukea ja yhteistyötä pidetään erittäin tärkeänä, mutta erilaisten tuen muotojen tuloksellisuutta arvioitaessa se jäi häntäpäähän. Aiemmin on todettu, että opettajat pitävät haastavan käyttäytymisen kohtaamisessa oleellisina opettajan persoonaan ja käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä. Näihin tekijöihin lukeutuvat oppilaslähtöinen asennoituminen ja hyvän oppilassuhteen tietoinen rakentaminen, toisaalta myös ennaltaehkäisevä luokanhallinta ympäristön ja toiminnan strukturoinnin muodossa

sekä huoltajayhteistyö (vrt. Visser 2005; Emmer & Stough 2001; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai 2008; Mooij & Smeets 2009; Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009; Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash & Weaver 2008). Positiivinen asennoituminen oppilaaseen näyttää olevan siksikin tärkeää, että hyvän suhteen luominen voi onnistua, vaikka opettaja kokisi ammatilliset valmiutensa varsinaisten interventioiden toteuttamiseen riittämättömiksi. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on oleellisen tärkeä, mutta sen kehittämiseen ei ole paljon aikaa. Tämänkin tutkimuksen otoksessa havaittiin, että luokanopettajan yhteinen historia oppilaansa kanssa on keskimäärin melko lyhyt. Tyypillistä on, että sama luokanopettaja opettaa oppilasta korkeintaan kaksi vuotta.

Luokanopettajat katsovat että, tukea tarvitsevan oppilaan opettaminen yleisopetuksen ryhmässä ei voi onnistua, jos ei ole riittävästi resursseja. Tarvitaan jotain lisää normaaliin resursointiin. Muissakin tutkimuksissa resurssien on todettu liittyvän voimakkaasti tuen suunnittelemiseen ja järjestämiseen sekä inkluusio- ja segregaatio- myönteisyyteen. Rehtorien kokemus resurssien riittävydestä on vahvasti yhteydessä heidän käsityksiinsä tukijärjestelmän toimivuudesta. Riittävää resursointia erityisesti osa-aikaisen erityisopetuksen lisäresursoinnin muodossa pidetään tuen tärkeimpänä edellytyksenä. (Lintuvuori, Thuneberg & Vainikainen 2018, ks. Vainikainen ym. 2018.) Tämän tutkimuksen valossa resursoinnissa oleellisinta näyttää olevan henkilöstöresursointi, ja siinä merkityksellistä on oppilaiden ja luokassa toimivien aikuisten suhdeluku. Sitä voidaan parantaa joko pienentämällä ryhmää tai lisäämällä aikuisten määrää ryhmässä.

Edellä esiteltyjen tutkimustulosten valossa herää kysymys siitä, mikä on totuus ja mikä perustuu vain vahvoihin mielikuviin. Resursointi on tekijä, johon yksittäisellä luokanopettajalla ei yleensä ole juuri valtaa vaikuttaa. Miten ponnisteluihin oppilaan tukemiseksi vaikuttaa se, että opettaja kokee onnistumisen mahdollisuuksien riippuvan ulkoapäin annetuista kehyksistä? Riskinä on opetuksen kehittämisen halvaantuminen.

Blombergin (2008) tutkimuksessa aloittelevilla luokanopettajilla oli suuria odotuksia erityisopetuksen ja oppilashuollon henkilöstön suhteen. Tässä tutkimuksessa toivo on laskettu avustajien ja pienten opetusryhmien varaan. Koska ryhmäkoko on niin näkyvästi esillä avoimissa vastauksissa, tarkastelin sitä erikseen tutkimuksen jokaisessa osiossa. Ristiriitaista kyllä opetusryhmän koon merkityksellisyys ei tule systemaattisesti esiin opettajien näkemyksissä. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että käyttäytymisen määrittäminen haastavaksi riippuu monen muun tekijän lisäksi opetusryhmän koosta (Pihlaja, Sarlin & Ristkari 2015; Ford 2007). Tässä tutkimuksessa oppilaiden sosioemotionaaliset taidot arvioitiin pienissä ja isoissa ryhmissä samansuuntaisesti. Opetusryhmän koko ei ollut yhteydessä myöskään opettajien arvioihin oppilaan kehityksestä käyttäytymisen ja tunne-elämän osa-alueilla. Tuen saatavuudessa, antamisessa tai tuloksellisuusarvioissa ei juuri ollut eroja suurten ja pienten ryhmien kesken. Ainoa ero oli, että suuremmissa ryhmissä oppilaan saatavilla katsottiin olevan enemmän

vertaistukea ja mallia toisilta oppilailta. Osaavampien luokkatovereiden onkin todettu voivan hieman nostaa heikoimpien suoritustasoa (Vainikainen ym. 2018, 85–86; Rouse & Florian 2006). Nämä tulokset tosin koskevat monenlaisin, ei ainoastaan sosioemotionaalisin, perustein tukea saavia oppilaita.

Ryhmän koon lisäksi ryhmän ominaisuudet nähdään keskeisinä sen kannalta, miten tukea tarvitsevan oppilaan tarpeiden kohtaaminen onnistuu. Onkin todettu, että jos samaan ryhmään sijoitetaan useita tuensaajia, vaikutus muiden oppilaiden taitojen kehitykseen voi olla lievän kielteinen selittyen vaatimustason laskulla ryhmässä (Hienonen, Lintuvuori, Jahnukainen, Hotulainen & Vainikainen 2018). Luokanopettaja ei voi vaikuttaa näihinkään tekijöihin, esimerkiksi paljonko muita tukea tarvitsevia oppilaita ryhmässä on ja toisaalta miten hyviä malleja ja vertaistukea oppilaalle on tarjolla. Hän voi kuitenkin vaikuttaa ryhmän koheesioon ja dynamiikkaan ryhmäyttämällä erilaisin harjoituksin ja toimenpitein.

Tuen tuloksellisuustarkastelussa tärkeimmäksi nähdään sekä henkilöstöresursoinnin että tietoisien hyvien oppilas- ja huoltajasuhteiden rakentamisen näkökulmasta välitön vuorovaikutuskonteksti, ei niinkään laajempi koulun toiminta-kulttuuri-konteksti. Koulun toimintakulttuurin ja johtamisen merkitys jää vähäiseksi, vaikka esimerkiksi Egelund ja Hansen (2000) korostavat johtamiskulttuurin roolia jopa siinä, miten paljon koulussa ajatellaan olevan käyttäytymishäiriöisiä oppilaita. Ojala (2017) näkee oireilevat oppilaat johtamisen ja toimintakulttuurin asiana, ja pitää opettajan saamaa kollegiaalista tukea ja hyvinvointia perustana sille, miten hän jaksaa ja haluaa huomioida tukea tarvitsevat oppilaat. Yleisesti ottaen koko koulu yhteisön toimintatapoihin perustuviin käyttäytymisen tuen muotoihin on kiinnitetty lisääntyvästi huomiota (esim. Horner, Sugai & Anderson 2010; Närhi & Savolainen 2017; Bradshaw, Koth, Bevans, Ialongo & Leaf 2008; Bradshaw, Koth, Thornton & Leaf 2009). Niiden osuus tämän tutkimuksen aineistossa oli kuitenkin pieni. Rehtorin tukea oli saanut vain reilu kolmannes (38 %) tukea tarvitsevista oppilaista, ja sen katsottiin hyödyttäneen oppilasta 29 prosentissa näistä tapauksista. Kahdeksan (18 %) vastaajaa mainitsi luokanopettajan itsensä koulu yhteisöltä saaman tuen tärkeäksi tuloksellisuustekijäksi.

### *Inklusioasenteet ja omakohtaiset kokemukset*

Koska tutkimukseni keskiössä on tukea tarvitseva oppilas yleisopetuksen luokassa, inklusio on keskeinen tarkastelualue. Tutkimuksessa on puhuttu *inklusiivisesta asetelmasta*, vaikka lähtökohtaisesti oppilaat oli fyysisesti sijoitettu asetelmaan, joka vasta mahdollistaa inklusion. Kokonaan toinen kysymys on, ovatko asetelmat todella inklusiivisia. Inklusion toteutuminen on luontevaa yhdistää tuen tuloksellisuuden tarkasteluun. Foreman ja Arthur-Kelly (2008, 114) pohdiskelevat, pitäisikö inklusion mittaaminen perustaa akateemisiin tuloksiin, sosiaalisiin tuloksiin, vanhempien, oppilaiden tai opettajien tyytyväisyyteen vai muihin mittareihin. Tässä tutkimuksessa

näkökulma on melko kapea, sillä siinä on nojaututtu vain luokanopettajien näkemyksiin. Inklusiivisuuden arviointi vaatisi vähintään myös oppilaan itsensä osallistumista ja tietoa hänen kokemuksestaan. Yhtenä tapana tarkastella inklusiivisuutta pedagogisissa asetelmissa on kuviossa 8 (s. 64) kuvattu inklusiivisen opettajuuden malli, jossa opettajan tietämys, uskomukset ja toiminta vaikuttavat toisiinsa. Vaikuttaa siltä, että luokanopettajien asenteet ja uskomukset yleisellä tasolla ovat varaukselliset erilaisia järjestelyjä ja yksilöllisyyden huomioon ottamista kohtaan. Myös heidän luottamuksensa omiin mahdollisuuksiinsa antaa oppilaalle tehostettua tai erityistä sosioemotionaalista tukea tavanomaisessa opetusryhmässä ovat heikohkot. Tämä inklusiivisen opettajuuden osa-alue, uskomukset, ei siis tue inklusiivisen toiminnan vahvistumista.

Yksi tutkimuksen perusolettamuksista oli se, että kokemukset muokkaavat näkemyksiä, ja ne puolestaan suuntaavat toimintaa synnyttäen uusia kokemuksia (kuvio 1, s. 19). Nämä kolme aspektia muodostavat kehän, joka voi toimia joko positiivisesti tai negatiivisesti itseään vahvistaen. Mielenkiintoista on, että luokanopettajien asenteet tukea tarvitsevan oppilaan opettamiseen yleisopetuksen ryhmässä ovat yleisellä tasolla kielteisempiä tai varautuneempia kuin oman toiminnan kautta muodostuneet näkemykset oman ryhmän oppilaasta. Tutkitusti opettajan periaatteellinen suhtautuminen inklusiioon ja halukkuus opettaa erityistukea tarvitsevia oppilaita ryhmässään eivät välttämättä vastaa toisiaan (Scruggs & Mastropieri 1996). Suomessa tämä näyttäisi toteutuvan niin, että periaatteellinen suhtautuminen on negatiivisempaa kuin kokemukset käytännössä. Esimerkiksi aiempien tutkimusten mukaisesti suomalaiset opettajat tässäkin tutkimuksessa suhtautuivat etupäässä varauksellisesti inklusiiviseen kasvatukseen. Kuitenkin vain 16 prosenttia tutkimukseen osallistuneista pitää kokemustaan tukea tarvitsevan oppilaan opettamisesta kielteisenä. Asetettuja tavoitteita ei useimmissa tapauksissa ollut saavutettu, mutta onnistumista opettajana on koettu muutoin.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiempien havaintojen kanssa siitä, että opettajat, joilla on kokemusta tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta, suhtautuvat myönteisemmin inklusiivisuuteen ja oppilaiden moninaisuuteen kuin ne opettajat, joilla ei tällaista kokemusta ole (Isosomppi & Leivo 2015; Avramidis & Kalyva 2007). Tässä tutkimuksessa opettajat, jotka määrittelivät inklusiivisuuden positiivisesti, kokivat jaksamisensa ja oppilaaseen sitoutumisensa vahvemmaksi kuin muut. Tutkimisen arvoista olisi selvittää, kumpi lienee syy, kumpi seuraus. Asenteet muuttuvat vähitellen tarjoamalla vastavalmistuneille opettajille enemmän konkreettisia työkaluja monenlaisten tarpeiden kohtaamiseen luokkahuoneissaan (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen 2012). Monet tutkijat ovat todenneet inklusiivisen osaamisen vahvistuvan siten, että opettajat saavat kokemuksia autenttisissa oppimisympäristöissä (kouluissa), refleктоivat niitä yhteisöllisesti ja liittävät omaksumaansa tietoa inklusiivisen kasvatuksen teoreettisiin lähtökohtiin (Isosomppi & Leivo 2015).

### *Inklusiivisen koulun kehittämisestä*

Inklusiivisessa opetuksessa tulee painottaa opetuksellisten lähestymistapojen, oppilaiden ryhmittelyn ja pedagogiikan uudelleenstrukturoida (Sebba & Ainscow 1996). Kuorelahti ja Vehkakoski (2009) ovat laatineet suosituksia inklusiivisen koulun kehittämiseksi. Niihin sisältyvät ”a) *opettajien ja vanhempien uskomusten ja kokemusten käsittely (esim. pystyvyys- ja ammattitaitokäsitykset), b) resursointi (esim. hallittu ryhmäkoko, riittävä aikuisresurssi, täydennyskoulutus ja työnohjaus), c) mahdollisuus opettajien vertaisoppimiselle pedagogisten käytäntöjen siirtämiseksi, d) oppilaiden kiusaamisen ja uupumisen monitorointi ja ennaltaehkäisy, e) sosiaalisten taitojen opettaminen ja tunnekasvatus, f) yhteistoiminnallinen oppiminen sekä g) siirtymävaiheiden tiivis yhteistyö ja suunnittelu*” (emt. 96–97). Tämä tutkimus vahvistaa – tarkastelunäkökulmiensa rajallisuuden puitteissa – useimmat edellä mainituista suosituksista. Kun kyse on sosio-emotionaalista tukea tarvitsevista oppilaista, korostuvat erityisesti sosiaalisten taitojen opettaminen ja tunnekasvatus. Tämän näkökulman painottaminen ruokkisi todennäköisesti laajemminkin vahvuus- ja taitolähtöisyyttä oppilaan tukemisessa. Varmuutta ja luottamusta omiin ammatillisiin valmiuksiin tulisi lisätä täydennyskoulutuksen avulla riittämättömäksi koetun peruskoulutuksen takia. Luottamusta omiin taitoihin opettajana voi toisaalta saada myös positiivisten käytännön kokemusten kautta. Luokanopettajia tulisi kannustaa voittamaan ennakkokäsityksensä, jotka ovat useasti varauksellisia, ja olemaan avoin uusille kokeiluille ja kokemuksille tukea tarvitsevan oppilaan opettamisesta.

Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen koulussa ei edellytä ainoastaan henkilöstön riittävää osaamista. Myös opetussuunnitelmalliset tekijät vaikuttavat. Vaikka käyttäytymisen ja tunne-elämän taitoihin liittyviä teemoja on opetussuunnitelmassa entistä enemmän, käytännön koulutyössä ne ovat lapsipuolen asemassa, kunnes niiden tärkeys tunnustetaan järjestämällä niille nimenomaisesti osoitettua aikaa. Olisiko aika myöntää käyttäytymisen ja tunne-elämän taidoille oppiainestatus, jotta niiden opettamiseen kiinnitettäisiin enemmän huomiota sekä luokanopettajakoulutuksessa että ajankäytön suunnittelussa käytännön opetustyössä?

### *Jatkotutkimusaiheita*

Tämä tutkimus on eksploratiivinen, hypoteeseja luova tutkimus, joka ihannetapauksessa innoittaa toisia tutkijoita hakemaan vahvistusta siinä esiin tulleille signaaleille. Tutkimus on mitä suuremmissa määrin avoin. Se ei pääty yhteen ehdotukseen totuudesta vaan pyrkii lisäämään tieteenalan sisäistä vuoropuhelua ja tutkimusta aiheesta. Fenomenografisesta tutkimusotteesta johtuen tarkoituksena ei olekaan ollut selvittää, mitä luokahuoneissa todellisuudessa tapahtuu ja miten se vaikuttaa oppilaaseen, vaan miten



(kokemusten pohjalta muodostuneet) näkemykset suhteutuvat toisiinsa. Vanhan viisauden mukaan asenne ratkaisee. Jatkotutkimuksen nimissä tärkeää olisi selvittää observointitutkimuksella, miten näkemykset vastaavat käytännön toimintaa. Miten luokanopettajat, jotka raportoivat opettavansa käyttäytymisen ja tunne-elämän taitoja, toteuttavat sitä käytännössä? Entä miten ongelmatilanteita käytännössä selvitellään?

Toisena hyödyllisenä lähtökohtana olisi pragmaattinen pyrkimys tuottaa tutkimustietoa yleisopetuksen luokissa annettavan sosioemotionaalisen tuen kehittämiseksi. Miten luokanopettajaa voitaisiin tukea lisäämään myönteistä, henkilökohtaista vuorovaikutusta oppilaan kanssa? Miten luokanopettajaa voitaisiin ohjata tarkistamaan toimintatapojaan taito- ja tavoitelähtöisemmiksi? Miten voitaisiin kehittää systemaattista lähestymistapaa oppilaan tukemiseen ja käyttää hyväksi pedagogisia suunnitelmia? Olisi myös tarpeen selvittää, miten oppilaan tukemiseen voitaisiin saada tehokkaammin avuksi ne tahot, joita ei nykyisellään hyödynnetä maksimaalisesti tai jotka on koettu tuloksettomiksi. Mitkä tekijät estävät erityisopettajan tuen saamisen? Entä miksi oppilashuoltohenkilöstön tukea tai huoltajayhteistyötä ei koeta tulokselliseksi ja miten ne saataisiin palvelemaan nykyistä paremmin oppilaan suotuisaa kehitystä?

Kolmantena jatkotutkimusteemana olisi inklusion nimissä saada näkyville ja kuuluviin oppilaan oma kokemus saamastaan tuesta ja koko opetusjärjestelyistä, samoin muun oppilasryhmän näkemykset. Neljänneksi lisätutkimusta kaipaa vahvuus- ja taitolähtöinen pedagogiikka hyötyineen. Tässä tutkimuksessa positiivinen lähtökohta, vahvuus- ja taitolähtöisyys, on ollut pikemminkin tutkimuksen suunnittelua ja toteuttamista ohjaava paradigma kuin tutkimuksen kohde. Miten vahvuuslähtöisyys näkyy käytännön opetustyössä? Miten voitaisiin edistää koko oppilasryhmään kohdistuvan positiivisen, ennaltaehkäisevän tuen toteutumista?

Tutkimukseni osoitti sekä tutkimusprosessina että tuloksiansa puolesta, että yleisopetuksen ympäristössä oppilaalle annettavassa sosioemotionaalisessa tuessa on vielä paljon tutkittavaa ja kehitettävää. Toisaalta useimpien luokanopettajien kokemukset tukea tarvitsevan oppilaan opettamisesta olivat yllättävän positiiviset. Se yhdistettynä heidän paneutumiseensa ja sitoutumiseensa oppilaansa kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen omien valmiuksiensa rajoissa luovat uskoa siihen, että ajan myötä heidän uskomuksensa, tietämyksensä ja toimintansa alkavat ruokkia toisiaan – kohti inklusiivisempaa opettajuutta.

## Lähteet

- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied* 80(7), 1–37.
- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin* 85(6), 1275–1301.
- Alapaattikoski, T., Dannström, P., Lehtonen, P., Pihlajaniemi, R. & Vuorinen, O. (1993). *Sopeutumattomien ja hahmotushäiriöisten opetus Turun kaupungin koululaitoksessa 1990-luvulla*. Sopu-työryhmän raportti.
- Alatupa, S. (2007). Temperamentti ja koulumenestys. Teoksessa S. Alatupa (toim.) *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita Prima Oy. <<http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf>> Viitattu 12. 4. 2014.
- 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.
- Algozzine, B. (2017). Toward an acceptable definition of emotional disturbance: waiting for the change. *Behavioral Disorders* 42(3), 136–144.
- American Psychological Association APA (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist* 63(9) 852–862.
- Arbuckle, C. & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behavior during the middle years (years five to nine). *Australasian Journal of Educational and Developmental Psychology* 4, 59–70.
- Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3), 285–300.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22(4), 367–389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2010). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17(2), 129–147.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development* 69(1), 140–153.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand MacNally.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest* 4(1), 1–44.
- Beauchaine, T. P. (2015). Future directions in emotion dysregulation and youth psychopathology. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 44(5), 875–896.
- Beaver, B. R. (2008). A positive approach to children's internalizing problems. *Professional Psychology: Research and Practice* 39(2), 129–136.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: Free Press.
- Bennett, P. L. (2006). Helpful and unhelpful practices in meeting the needs of pupils with emotional and behavioural difficulties: a pilot survey of staff views in one local authority. *British Journal of Special Education* 33(4), 188–195.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedon-sosiologinen tutkielma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bernard, M. E. (2006). It's time we teach social-emotional competence as well as we teach academic competence. *Reading & Writing Quarterly* 22, 103–119.
- Biklen, D. (2001). Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste kouluille*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Birnbaum, A. S., Lytle, L. A., Hannan, P. J., Murray, D. M., Perry, C. L. & Foster, J. L. (2003). School functioning and violent behavior among young adolescents: A contextual analysis. *Health Education Research* 18, 389–403.
- Blashfield, R. K. (1984). *The classification of psychopathology: Neo-Kraepelinian and quantitative approaches*. New York: Plenum.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Blood, E. (2010). Effects of student response systems on participation and learning of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders* 35(3), 214–228.
- Borg, A.-M. (2017). Vahvuudet ja vaikeudet -kysely. Teoksessa P. Mäki, K. Wikström, T. Hakulinen & T. Laatikainen (toim.) *Terveystarkastukset lastenneuvolassa & koulu-terveydenhuollossa*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <[http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135858/URN\\_ISBN\\_978-952-302-964-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135858/URN_ISBN_978-952-302-964-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Viitattu 26. 8. 2018.

- Bowers, T. (2005). The forgotten “E” in EBD. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 83–102.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Bevans, K.B, Ialongo, N. & Leaf, P. J. (2008). The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly* 23(4) 462–273.
- Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A. & Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science* 10, 100–115.
- Briggs-Gowan, M. J. & Carter, A. S. (2008). Social-emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. *Pediatrics* 121(5), 957–962.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. USA: Harvard University Press.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science* 12(3), 140–153.
- Burke, M. D., Ayres, K. & Hagan-Burke, S. (2004). Preventing school-based antisocial behaviors with school-wide positive behavioral support. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention* 1(1), 65–73.
- Cacciatore, R. (2007). *Aggression portaat: Opetusmateriaali kouluille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Caldarella, P. & Merrell, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review* 26, 264–278.
- Caldwell, M. S., Rudolph, K. D., Troop-Gordon, W. & Kim, D. (2004). Reciprocal influences among relational self-views, social disengagement, and peer stress during early adolescence. *Child Development* 75(4), 1140–1154.
- Campbell, S. B. (1990). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: Guilford Press.
- Cappella, E., Reinke, W. M. & Hoagwood, K. (2011). Advancing intervention research in school psychology: Finding the balance between process and outcome for social and behavioral interventions. *School Psychology Review* 40, 455–464.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children’s academic achievement. *Psychological Science* 11(4), 302–306.

- CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). (2005). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. 2. painos. Chicago: Author. <<http://static.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/5331c141e4b0fba62007694a/1395769665836/safe-and-sound-il-edition.pdf>> Viitattu 26. 11. 2016.
- Charlton, T. & Panting, C. (2005). Television and viewers' behaviour: Real or elusive links? Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 183–193.
- Cho, J. & Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research* 6(3), 319–340.
- Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. T. & Yuen F. K. O. (2005). Themes and dimensions of EBD: A conceptual overview. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 3–19.
- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology* 28, 693–710.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18(4), 557–570.
- Cole, D. A. & Meyer, L. H. (1991). Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education* 25, 340–351.
- Cole, T. (2005). Emotional and behavioural difficulties: A historical perspective. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 31–44.
- Conrad, P. & Schneider, J. W. (1992). *Deviance and medicalization: from badness to sickness*. Philadelphia: Temple University Press cop. 3. painos.
- Cooley-Nichols, S. M. (2004). Generic special education teacher preparation: Emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties* 9(1), 28–40.
- Cooper, P. (2003). Editorial: Including students with social, emotional and behavioural difficulties in mainstream secondary schools. *Emotional and Behavioural Difficulties* 8, 5–6.
- Cooper, P. (2005). Biology and behavior: the educational relevance of a biopsychosocial perspective. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 105–122.

- Cooper, P. & Cefai, C. (2013). *Understanding and supporting students with social, emotional and behavioural difficulties. A practical guide for staff in schools*. European Centre for Educational Resilience and Socio-Emotional Health. Malta: University of Malta.
- Costello, E. J., Erkanli, A. & Angold, A. (2006). Is there an epidemic of child or adolescent depression? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47(12), 1263–1271.
- Cox, K. F. (2006). Investigating the impact of strength-based assessment on youth with emotional or behavioral disorders. *Journal of Child and Family Studies* 15(3), 287–301.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115, 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. & Dodge, K. A. (1999). 'Superiority' is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith and Swettenham. *Social Development* 8 (1), 128–131.
- Damasio, A. R. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews* 26, 83–86.
- Danforth, S. & Morris, P. (2006). Orthodoxy, heresy and the inclusion of American students considered to have emotional/behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education* 10 (2–3) 135–148.
- Davies, J. D. (2005). Voices from the margins: The perceptions of pupils with emotional and behavioural difficulties about their educational experiences. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 299–316.
- 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.
- Denzin, N. K. (1987). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. & Giardina, M. D. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 19(6), 769–782.
- DfES (Department for Education and Skills) (2001). *Inclusive schooling – children with special educational needs*. Lontoo: DfES.
- DfE (Department for Education) (1994). *Emotional and behavioural difficulties*. Circular 9/94. Lontoo: DfE.

- Ducharme, J. M. & Harris, K. E. (2005). Errorless embedding for children with on-task and conduct difficulties: Rapport-based, success-focused intervention in the classroom. *Behavior Therapy* 36, 213–222.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded – is much of it justifiable? *Exceptional Children* 35(1), 5–22.
- Durkheim, E. (1982). *Rules for the distinction of the normal from the pathological*. Osa sarjasta Contemporary Social Theory. UK: Macmillan Education UK.
- Education Act UK (1996), kohta 312: Meaning of “special educational needs” and “special educational provision” etc. <<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/section/312>. Viitattu 20. 11. 2016.
- Education Act UK (1996), kohta 316: Duty to educate children with special educational needs in mainstream schools. <<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/part/IV>.> Viitattu 21. 11. 2016.
- Egelund, N. & Hansen, K. F. (2000). Behavioural disorders in Danish schools: a qualitative analysis of background factors. *European Journal of Special Needs Education* 15(3), 285–296.
- Eisenberg, N., Cameron, E., & Tryon, F. (1984). Prosocial behavior in the preschool years: Methodological and conceptual issues. Teoksessa E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski & J. Reykowski (toim.) *The development and maintenance of prosocial behavior: International perspectives on positive development*. New York: Plenum Press. 101–115.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children’s social competence and adjustment. Teoksessa A. Pulkkinen & A. Capsi (toim.) *Paths to successful development. Personality in the life course*. Cambridge, UK: University Press. 46–70.
- Elgar, F. J., Waschbusch, D. A., McGrath, P. J., Stewart, S. H. & Curtis, L. J. (2004). Temporal relations in daily-reported maternal mood and disruptive child behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology* 32, 237–247.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist* 36(2), 103–112.
- Epstein, M. H. (2004). *Behavioral and Emotional Rating Scale: A strength-based approach to assessment*. 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. Wahington, 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>> Viitattu 25. 3. 2015.

- Epstein, M. H., Ryser, G., Pearson, N. (2002). Standardization of the Behavioral and Emotional Rating Scale: Factor Structure, Reliability, and criterion validity. *The Journal of Behavioral Health Services & Research* 29(2), 208–216.
- Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education: Are there limits? *European Journal of Special Needs Education* 17(1), 1–14.
- Eyberg, S. M., Nelson, M. M. & Boggs, S. R. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with disruptive behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 37(1), 215–237.
- Fanti, K. A., Panayiotou, G. & Fanti, S. (2011). Associating parental to child psychological symptoms: investigating a transactional model of development. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 21(3), 193–210.
- Farmer, T. W., Reinke, W. M. & Brooks, D. D. (2014). Managing classrooms and challenging behavior: Theoretical considerations and critical issues. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 22(2), 67–73.
- Farrell, M. (2000). Educational inclusion and raising standards. *British Journal of Special Education* 27(1), 35–38.
- Federal Register (2006). Child with a disability. Vol 156, 46756, § 300.8. U.S. Government Publishing Office. <<https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2006-08-14/pdf/06-6656.pdf#page=218>.> Viitattu 16. 11. 2016.
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review* 71(4), 257–272.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. & Achilles, C. M. (2003). The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research* 73, 321–368.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education* 35 (4), 202–208.
- Ford, J. (2007). Educational supports for students with disabilities and significant behavioural challenges: Teacher perceptions. *Australasian Journal of Special Education* 31 (2), 109–127.
- Ford, T., Goodman, R. & Meltzer, H. (2003). The British child and adolescent mental health survey 1999: The prevalence of DSM-IV disorders. *Journal of the American*



- Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 42(10), 1203–1211.
- Foreman, P. & Arthur-Kelly, M. (2008). Social justice principles, the law and research, as bases for inclusion. *Australasian Journal of Special Education* 32(1), 109–124.
- Forness, S. R., Freeman, S. F. N., Paparella, T., Kauffman, J. M. & Walker, H. M. (2012). Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 20(1), 4–18.
- Forster, M., Sundell, K., Morris, R. J., Karlberg, M. & Melin, L. (2012). A randomized controlled trial of a standardized behavior management intervention for students with externalizing behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 20(3), 169–183.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E. & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *YC Young Children* 58(4), 48–52.
- Frederickson, N. (2010). Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education* 37 (1), 4–12.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L. & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education* 34 (2), 105–115.
- Freshwater, D. (2007). Reading mixed methods research. Contexts for criticism. *Journal of Mixed Methods Research* 1, 134–146.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General* 141(1), 2–18.
- Furlong, V. J. (1985). *The Deviant Pupil: Sociological Perspectives*. Milton Keynes: Open U.P.
- Furlong, M. J., Morrison, G. M. & Fisher, E. S. (2005). The influences of the school contexts and processes on violence and disruption in American schools. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 123–139.
- Gest, S. D., Madill, R. A., Zadzora, K. M., Miller, A. M. & Rodkin, P. C. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics: associations with changes in student adjustment. *Journal of Emotional Disorders* 22(2), 107–118.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 40(11), 1337–1345.

- Graham, S. & Juvonen, J. (2001). An attributional approach to peer victimization. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: The Guildford Press. 49–72.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredricks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist* 58, 466–474.
- Gresham, D. 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. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. Teoksessa P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker (toim.) *Children's social behavior. Development, assessment, and modification*. USA: Academic Press Inc. 143–180.
- Gresham, F. (2002). Best practices in social skills training. Teoksessa A. Thomas & J. Grimes (toim.) *Best practices in school psychology IV*. Washington DC, US: National Association of School Psychologist.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review* 13, 292–301.
- Griffiths, E. (2009). 'Asking how instead of why': Exploring inclusive approaches to teaching and learning through pupil and teacher responses to a school link project. *British Journal of Special Education* 36(4), 213–221.
- Groom, B. & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: The role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs* 5(1), 20–30.
- Gross, H. E., Shaw, D. S., Moilanen, K. L., Dishion, T. J. & Wilson, M. (2008). Reciprocal models of child behavior and depressive symptoms in mothers and fathers in a sample of children at risk for early conduct problems. *Journal of Family Psychology* 22, 742–751.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Teoksessa J. J. Gross (toim.) *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gulchak, D. J. & Lopes, J. A. (2007). Interventions for students with behavioral disorders: An international literature review. *Behavioral Disorders* 32(4), 267–281.
- Hakala, J. T. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4), 8–23.
- Hakanen, J. (2006). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Vammala: Työterveyslaitos. 29–42.

- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development* 10, 79–119.
- Hall, L. J. & McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education* 24, 114–126.
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J.M., Weiss, M.P. & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities. Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76(5), 949–967.
- Hanko, G. (2001) ‘Difficult-to-teach’ children: Consultative staff support as an aspect of inclusive education: Sharing expertise across national and cultural boundaries. Teoksessa J. Visser, H. Daniels & T. Cole (toim.) *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Hargreaves, D. H., Hester, S. K. & Mellor, F. J. (1979). *Deviance in Classrooms*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Harrison, J. R., Vannest, K., Davis, J. & Reynolds, C. (2012). Common problem behaviors of children and adolescents in general education classrooms in the United States. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 20(1), 55–64.
- Heath, N. L., McLean-Heywood, D., Rousseau, C., Petrakos, H., Finn, S. A. & Karagiannakis, A. (2006). Turf and tension: Psychiatric and inclusive communities servicing students referred for emotional and behavioural difficulties. *International Journal of Inclusive Education* 10(4–5), 335–346.
- Heath, N.L., Petrakos, H., Finn, C. A., Karagiannakis, A., McLean-Heywood, D. & Rousseau, S. (2004). Inclusion on the final frontier: A model for including children with emotional and behaviour disorders (E/BD) in Canada. *Inclusive education* 8(3), 241–259.
- Heiervagn, E., Goodman, A. & Goodman, R. (2008). The Nordic advantage in child mental health: Separating health differences from reporting style in a cross-cultural comparison of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(6), 678–685.
- Heikkinen, H., Kakkori, L. & Huttunen, R. (2001). This is my truth, tell me yours: Some aspects of action research quality in the light of truth theories. *Educational Action Research* 9(1), 9–24.
- Heiman, T. (2004). Teachers coping with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: An international view. *International Journal of Special Education* 19(2), 91–102.

- Henricsson, L. & Rydell, A-M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly* 50(2), 11–138.
- Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., Hotulainen, R. & Vainikainen, M-P. (2018). The effect of class composition on cross-curricular competences – Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education. *Learning and Instruction* 58, 80–87.
- Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesääätelytaitojen kehittyminen: oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta*. Väitöstutkimus. Turku: Turun yliopisto.
- Holopainen, E., Luokola, A. & Niemelä, E. (1999). Erityispedagogiikan laitos kouluttajana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. 54–66.
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children* 8(42), 2–15.
- Hosp, J. L., Howell, K. W. & Hosp, M. K. (2003). Characteristics of behavior rating scales. Implications for practice in assessment and behavioral support. *Journal of Positive Behavior Interventions* 5(4), 201–208.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2009). Sosioekonominen tausta ja osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen selittämässä nuorten aikuisten vahvuuksia sekä koulutukseen ja työelämään sijoittumista. *Kasvatus* 40(2), 27–41.
- Howe, K. R. (2004). A critique of experimentalism. *Qualitative Inquiry* 10(1), 42–61.
- Howell, K. & Nolet, V. (2000). *Curriculum-based evaluation: Teaching and decision making* (3. painos). Belmont, CA: Wadsworth.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1999). Integraatiosta inklusiiviseen kouluun – utopiaa vaiko todellisuutta. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2. 12–30.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. (2015). Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 171, 686–694.

- Jahnukainen, M. (2003). Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. *Yhteiskunta-politiikka* 68 (5), 501–507.
- Jahnukainen, M. (2012). Tilastot ja totuus: esimerkkeinä syrjäytyminen, lastensuojelu ja erityisopetuksen muutos. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. Turku: Painosalama Oy. 391–397.
- Jenson, J. M. (2007). Neighborhood and community effects on individual behavior and social functioning. *Social Work Research* 31, 195–197.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly* 24, 602–611.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 1(2), 112–133.
- Jones, V. (1996). Classroom management. Teoksessa J. Sikula (toim.) *Handbook of research on teacher education*. 2. painos. New York: Simon & Schuster. 503–521.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement* 66(5), 874–895.
- Juujärvi, P. & Nummenmaa, L. (2004). Emootiot, emotionin säätely ja hyvinvointi. *Psykologia* 39(1), 59–66.
- Kaikkonen, P. (1999). Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30(5), 427–435.
- Kallio, K. P. (2010). Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino. 163–190.
- Kalliomäki, M. (2012). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena. <<http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2011/12/Maarit-Kalliom%C3%A4ki-fenomenografia.pdf>> Viitattu 7. 12. 2016.
- Kane, P. & Garber, J. (2004). The relations among depression in fathers, children's psychopathology, and father-child conflict: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review* 24, 339–360.
- Kankaanpää, R. (2017). Koetun hyvinvoinnin mittaaminen. Mittarin ulottuvuudet, reliabiliteetti ja validiteetti. Esitys Pieksämäen koulukunnan kesäseminaarissa 14.6.2017. <<https://www.uef.fi/documents/748955/1533559/Kankaanp%C3%A4%C3%A4.pdf/3c803ede-6958-4dbd-b1e5-c76097337971>> Viitattu 10. 9. 2018.
- Karhu, A. (2018). *Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. Väitöstutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education* 17(2), 25–35.
- Kauffman, J. (1977). *Characteristics of children's behavior disorders*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Kauffman, J. M. & Landrum T. J. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. 10. painos. Boston: Pearson Education Inc.
- Kauffman, J. M. & Lloyd, J. W. (1995). Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Let's think again. *Phi Delta Kappan* 76(7), 542–546.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior* 25, 81–89.
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. (2005). *MASK – monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista*. Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino.
- Kavale, K. (2002). Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability* 49(2), 201–214.
- Kazdin, A. E. (1981). Acceptability of child treatment techniques: The influence of treatment efficacy and adverse side effects. *Behavior Therapy* 12(4), 493–506.
- Kazdin A. E. (1997). A model for developing effective treatments: Progression and interplay of theory, research, and practice. *Journal of Clinical Child Psychology* 26(2), 114–129.
- Keiley, M. K., Lofthouse, N., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (2003). Differential risks of covarying and pure components in mother and teacher reports of externalizing and internalizing behavior across ages 5 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology* 31, 267–283.
- KELA (Kansaneläkelaitos)(2015). Kelan vammaisetuustilasto 2014. <[http://www.kela.fi/documents/10180/1630858/Kelan\\_vammaisetuustilasto\\_2014.pdf](http://www.kela.fi/documents/10180/1630858/Kelan_vammaisetuustilasto_2014.pdf)>. Viitattu 20. 11. 2016.
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H. & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology* 10, 165–185.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2007). Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa S. Alatupa (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita Prima Oy. <<http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti75.pdf>> Viitattu 12. 4. 2014.

- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. WSOY.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. (2012). *Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi*. KUMMI 9. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 68–84.
- Kivirauma, J. (1989). *Erytisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985*. Turku: Painosalama Oy.
- Kivirauma, J. (1995). *Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan*. Jyväskylän yliopisto.
- Kivirauma, J. (2004). Segregaatio, integraatio, inklusio – erityisopetuksen muuttuvat selitykset. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) *Erytisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203. Turku: Painosalama Oy. 9–24.
- Kivirauma, J. (2009). Erytisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erytispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education* 53, 283–302.
- Knivsberg, A.-M., Iversen, S., Nødland, M. & Reichelt, K.-L. (2007). Behaviour and skills in 6-year-old children in a “high risk” programme. *British Journal of Special Education* 34(1), 10–18.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology* 77, 229–243.
- Komiteamietintö (1980). *Kansainvälisen lasten vuoden 1979 Suomen komitean mietintö*. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Konttinen, O. (2010). Lapset ja nuoret lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino. 43–66.
- Koro-Ljungberg, M. (2005). Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Kasvatus* 36(4), 274–284.
- Koskelainen, M., Sourander, A. & Kaljonen, A. (2000). The strengths and difficulties questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry* 9(4), 277–284.

- Kuorelahti, M. (2000). *Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus*. Jyväskylä University Printing House.
- Kuorelahti, M. (2001). Meeting the needs of behaviourally challenging pupils – assessing school life as experienced by pupils with emotional/behavioural difficulties. Teoksessa J. Visser, H. Daniels & T. Cole (toim.) *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Kuorelahti, M. (2010a). Lasten ja nuorten sosioemotionaaliset haasteet. Esitys PERTTU-hankkeen päätösseminaarissa 16.9.2010. <[http://users.jyu.fi/~makaku/Porisyys2010\\_www.pdf](http://users.jyu.fi/~makaku/Porisyys2010_www.pdf)> Viitattu 16. 10. 2016
- Kuorelahti, M. (2010b). Nuorten tarkkaavuuden ja käyttäytymisen ongelmat – tehostetut tukitoimet. Tukitoimet koulun ja luokan näkökulmasta. <<http://users.jyu.fi/~makaku/HelsinkiTammi2010.pdf>> Viitattu 31. 10. 2018.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa*. 277–297.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (2012). Koulun varjossa? Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku: Painosalama Oy. 399–412.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. (2009). *Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana*. Snellman-instituutin B-sarja 53/2009. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kvale, S. (1995). The social construction of validity. *Qualitative Inquire* 1(1), 19–40.
- KvantiMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>> Viitattu 9. 9. 2018.
- Ladd, G. W. & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relations. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.) *Handbook of parenting. Practical issues in parenting*. 2. painos. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ladd, G. W. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development* 74 (5), 1344–1367.
- Lakkala, S. (2008). Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Väitöstutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Landrum, T. J., Tankersley, M. Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education* 37(3), 148–156.



- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Julkaisuja 41. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 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, 746–753.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. T. (2013). Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE) -hanke. <<https://docplayer.fi/12018998-Vahvuuksia-tunnistamalla-kayttaytymisen-ja-tunteiden-hallintaa-koulussa.html>> Viitattu 2. 4. 2018.
- Larsson, B. & Frisk, M. (1999). Social competence and emotional/behaviour problems in 6–16 year-old Swedish school children. *European Child & Adolescent Psychiatry* 8(1), 24–33.
- Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *The Sociological Quarterly* 34(4), 673–693.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118.
- Lerman, D. C. & Vorndran, C. M. (2002). On the status of knowledge for using punishment: Implications for treating behavior disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis* 35, 431–464.
- Letourneau, N. L., Duffett-Leger, L., Levac, L., Watson, B. & Young-Morris, C. (2013). Socioemotional status and child development: A meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 21(3), 211–224.
- Leung, S. & Lam, S. (2003). The effects of regulatory focus on teachers' classroom management strategies and emotional consequences. *Contemporary Educational Psychology* 28, 114–125.
- Lewis, T. V. & Newcomer, L. L. (2005). Reducing problem behavior through school-wide systems of positive behavior support. Teoksessa P. Clough, P. Garner, T. Pardeck & K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioral difficulties*. London: Sage Publications. 261–272.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X. & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Education* 21, 729–741.
- Liaupsin, C. & Terrance, S. (2008). Disruptive behavior. Teoksessa R. Morris & N. Mather (toim.) *Evidence-based interventions for students with learning and behavioral challenges*. New York: Routledge. 59–78.

- Lilienfeld, S. (2003). Comorbidity between and within childhood externalizing and internalizing disorders: Reflections and directions. *Journal of Abnormal Child Psychology* 31, 285–291.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education* 30(1), 3–12.
- Little, S. G. & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools* 45, 227–234.
- Long, N. J. (1994). Inclusion: Formula for failure? *Journal of Emotional and Behavioral Problems* 3(3), 19–23.
- Lundström, B., Voutilainen, A. & Sourander, A. (2006). Keskushermostostimulanttien käyttö Suomessa. *Suomen lääkirilehti* 49, 5184–5189.
- Malecki, C. K. & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly* 17(1), 1–23.
- Malinen, O-P. & Savolainen, H. (2016). The Effect of Perceived School Climate and Teacher Efficacy in Behaviour Management on Job Satisfaction and Burnout: A Longitudinal Study. *Teaching and Teacher Education* 60, 144–152.
- Martinez, A., McMahon, S. & Treger, S. (2016). Individual and school-level predictors of student office disciplinary referrals. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 24(1), 30–41.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10(2), 177–200.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. 5. painos. West Sussex, UK: Selwood Printing Ltd. 141–161.
- Masten, A. S. & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. Teoksessa S. S. Luthar (toim.) *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. UK: Cambridge University Press, 1–25.
- Mavropoulou, S. & Padeliaou, S. (2002). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology* 22(2), 191–202.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis* 28(4), 467–478.
- McConaughy, S., & Ritter, D. (2002). Best practices in multidimensional assessment of emotional or behavioral disorders. A. Thomas & J. Grimes (toim.) *Best practices in*

- school psychology IV*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. 1303 – 1336.
- McGrath, H. (2005). Directions in teaching social skills to students with specific EBDs. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 327–350.
- McSherry, J. (2001). *Challenging behaviours in mainstream schools. Practical strategies for effective intervention and reintegration*. Lontoo: David Fulton Publishers.
- Meijer, C. J. W. (2003) (toim.). *Osallistavat oppimisympäristöt ja opetuskäytännöt: yhteenvetoraportti*. Odense: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Mellor, N. (2009). Attention deficit/hyperactivity disorder or attention seeking? Ways of distinguishing two common childhood problems. *British Journal of Special Education* 36(1), 26–35.
- Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K., Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in U. S. adolescents: Results from the National Comorbidity Survey Replication – Adolescent supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 49, 980–989.
- Merrell, K. W. (2008). *Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents*. 3. painos. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 81–150.
- Metsäpelto, R.-L., Silinskas, G., Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2017). Externalizing behavior problems and interest in reading as predictors of later reading skills and educational aspirations. *Contemporary Educational Psychology* 48, 324–336.
- Michigan State University. (2006). Childhood social skills linked to learning abilities. *Science Daily*, 21.7.2007, <<http://www.sciencedaily.com/releases/2007/06/070620154915.htm>> Viitattu 16. 11. 2016.
- Miles, S. B. & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in sample of low-income elementary school children. *Child Development* 77(1), 103–117.
- Miller, J. A., Williams, S. J. & McCoy, E. L. B. (2004). Using multimodal functional behavioral assessment to inform treatment selection or children with either emotional disturbance or social maladjustment. *Psychology in the Schools* 41(8), 867–877.

- Mitchell, M. M. & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology* 51, 599–610.
- Moberg, S. & Pietilä, A. (1985). *Erytysluokalle ja takaisin: Siirrot apukoulu- ja tarkkailuluokalle ja takaisin sekä siirrettyjen yleisopetuksessa selviytyminen*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2009). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erytyspedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY. 75–100.
- Moberg S. & Vehmas, S. (2009). Erytyskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erytyspedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY oppimateriaalit. 47–74.
- Mooij, T. & Smeets, E. (2009). Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education* 13(6), 597–616.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40 (2), 120–123.
- Muris, P. (2006). Freud was right... About the origins of abnormal behavior. *Journal of Child and Family Studies* 15(1), 1–12.
- Muris, P., Meesters, C., Schouten, E. & Hoge, E. (2004). Effects of perceived control on the relationship between perceived parental rearing behaviors and symptoms of anxiety and depression in nonclinical preadolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 33(1), 51–58.
- Murto, P. (1999). Onko inkluusio tarua vai totta. Teoksessa P. Murto (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inkluusio tarua vai totta?* Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 2.
- Mäntymaa, M., Luoma, I., Puura, K. & Tamminen, T. (2003). Tunteet, varhainen vuorovaikutus ja aivojen toiminnallinen kehitys. *Duodecim* 119, 459–465.
- Nakken, H. & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of inclusive education* 6 (1), 47–61.
- Naukkarinen, A. (2005). *Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista*. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. (2012). Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman ja toimintakulttuurin merkityksestä inklusiivisessa kasvatuksessa. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku: Painosalama Oy. 427–440.

- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. (2010). Yhteinen koulu kaikille. <[http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille)> Viitattu 16. 11. 2016.
- Neitola, M. (2012). Lapsen sosiaalisen kompetenssin vaikeudet – perheessäkö vika? Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku: Painosalama Oy. 287–318.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. (2015). Reducing Disruptive Behaviours and Improving Learning Climates with Class-Wide Positive Behaviour Support in Middle Schools. *European Journal of Special Needs Education* 30 (2), 274–285.
- Närhi, V. & Savolainen, P. (2017). Finnish SWPBIS – First results after three years of implementation. Presentation in the 14th International Conference on Positive Behavior Support, Denver, Colorado, March 1.4. 2017.
- O'Mahony, P. (2005). Juvenile delinquency and emotional and behavioural difficulties in education. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 167–182.
- Oatley, K. & Johnson-Laird. (1987). Towards cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion* 1(1), 29–50.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2000). *Special Needs Education. Statistics and Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) (2005). Managing challenging behavior. A summary of Ofsted report. <<http://www.teamteach-tutors.co.uk/guidance/documents/ManagingChallengingBehaviour.pdf>> Viitattu 20. 11. 2016.
- Ogden, T. (2001). The prevention and management of behavior difficulties in school. Research and practice. Teoksessa J. Visser, H. Daniels & T. Cole (toim.) *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti – opettajien kokemuksia*. Väitöstudium. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Oliver, R. M. & Reschly, D. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders* 35(3), 188–199.
- Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. (2006). The validity issues in mixed research. *Research in Schools* 13, 48–63.

- Opendakker, M-C. & Van Damme J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education* 22, 1–21.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29 <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm29.pdf?lang=fi>> Viitattu 9. 12. 2016.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäykset. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Yliopistopaino.
- Opinto-opas (2018). Luokanopettaja (KM), Turku, 2018–2020. Turun yliopisto. <<https://opas.peppi.utu.fi/tutkinto-ohjelma/2472>> Viitattu 13. 9. 2018.
- Pavri, S. (2010). Response to intervention in the social-emotional-behavioral domain: Perspectives from urban schools. *Teaching Exceptional Children Plus*. 6 (3) artikkeli 4. <<http://escholarship.bc.edu/education/teplus/vol6/iss3/art4>> Viitattu 21. 11. 2016.
- Pepler, D. J., Craig, W. M. & Roberts, W. L. (1998). Observations of aggressive and nonaggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly* 44(1), 55–76.
- Persson, E. (2013). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 17(11), 1205–1220.
- Pierce, E. W., Ewing, L. J. & Campbell, S. B. (1999). Diagnostic status and symptomatic behavior of hard-to-manage preschool children and early adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology* 28, 44–57.
- Pihlaja, P. (2003). *Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoitossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisisella ja kielellisen kehityksen alueilla*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C osa 208.
- Pihlaja, P. (2012). ”Susta ei tuu koskaan mitään”. Sosioemotionaalisten vaikeuksien näyttämöllä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku: Painosalama Oy. 319–344.

- Pihlaja, P., Sarlin, T. & Ristkari, T. (2015). How do day-care personnel describe children with challenging behavior. *Education Inquiry* 6(4), 414–435.
- Poulou, M. & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology* 70(4), 559–581.
- Pulkkinen, L. (1994). Emotion sääteley kehityksessä. *Psykologia* 29, 404–418.
- Raitasuo, K. (1970a) (toim.) Tunne-elämältään häiriintyneet lapset. Teoksessa *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (6. painos.) Helsinki: Sanomalehtipaino.
- Raitasuo, K. (1970b) (toim.) Kouluun sopeutumattomat oppilaat. Teoksessa *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (6. painos.) Helsinki: Sanomalehtipaino.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A. & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education* 38(3), 130–143.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R. & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly* 26, 1–13.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L. & King, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 22(2), 74–82.
- Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Bilenberg, N., Bjarnadottir, G., Denner, S., Dias, P., Dobrean, A., Döpfner, M., Frigerio, A., Gonçalves, M., Gudmundsson, H., Jusiene, R., Kristensen, S., Lecannelier, F., Leung, P. W. L., Liu, J., Löbel, S. P., César Machado, B., Markovic, J., Mas, P. A., Mohammad Esmaeili, E., Montiroso, R., Plück, J., Ahmeti Pronaj, A., Rodriguez, J. T., Rojas, P. O., Schmeck, K., Shahini, M., Silva, J. R., van der Ende, J. & Verhulst, F. C. (2012). Behavioral/Emotional problems of preschoolers: caregiver/teacher reports from 15 societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 20(2), 68–81.
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E. & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology* 27, 300–309.
- Riley-Tillman, T. C., Chafouleas, S. M. & Briesch, A. M. (2007). A school practitioner's guide to using daily behavior report cards to monitor student behavior. *Psychology in the Schools* 44(1), 77–89.
- Rinne, R. (2012). Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku: Painosalama Oy. 27–56.

- Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius. (2004). Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) *Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203. Turku: Painosalama Oy. 51–94.
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka (toim). 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>> Viitattu 9. 7. 2017.
- Roberts, R. E., Attkisson, C. C. & Rosenblatt, A. (1998). Prevalence of psychopathology among children and adolescents. *American Journal of Psychiatry* 155(6), 715–725.
- Rogers, B. (2005). Teaching students with emotional behavioural disorders. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 245–259.
- Romer, N., Ravitch, N. K., Tom, K., Merrell, K. W. & Wesley, K. (2011). Gender differences in positive social-emotional functioning. *Psychology in the Schools* 48(10), 958–970.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development* 6, 111–135.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: The Guilford Press.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: Determinants of pupils' IQ gains. *Psychological Reports* 19, 115–118.
- Rossmann, G. B., & Wilson, B. L. (1985). Numbers and words combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation review*, 9(5), 627–643.
- Rotko, T., Aho, T., Mustonen, N. & Linnanmäki, E. (2011). Kapeneeko kuilu? Tilannekatsaus terveyserojen kaventamiseen Suomessa 2007–2010. Raportti / Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL: 8/2011). <<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80012/9073dc45-9012-4b48-8110-d0f5160a23ef.pdf?sequence=1>> Viitattu 20. 11. 2016.
- Rouse, M. (2008). Developing Inclusive Practice: A role for teachers and Teacher Education? *Education in the North* 16, 6–11.
- Rouse, M. (2016). About inclusion: Martyn Rouse interview. Videomateriaali. <http://www.journeytoexcellence.org.uk/videos/martynrouseaboutinclusion.asp>. Viitattu 21. 11. 2016.



- Rouse F., & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: Student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 481–493.
- Royer, E. (2005). The gap between research and practice: Achieving effective in-service training for teachers working with EBD-students. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 373–384.
- Rubin, E. Z., Simson, C. B. & Betwee, M. C. (1966). *Emotionally handicapped children and the elementary school*. Detroit: Wayne State University Press.
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. Teoksessa V. B. Van Hassett & M. Hersen (toim.) *Handbook of social development*. New York: Plenum.
- Runswick-Cole, K. (2008). Between a rock and a hard place: Parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education* 35(3), 173–180.
- Runswick-Cole, K. & Hodge, N. (2009). Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education* 36(4), 198–203.
- 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*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku: Painosalama Oy. 259–286.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <[http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1\\_2.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html)> Viitattu 20. 12. 2016
- Saint-Laurent, L., Fournier, A. L. & Lessard, J. C. (1993). Efficacy of three programs for elementary school students with moderate mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 28(4), 333–348.
- Salmensaari, S. (1915). *Kasvatus pahantapaisuuden ehkäisijänä*. Porvoo: WSOY.
- Salmivalli, C. (2008). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development* 76(6). 11611–1171.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J. & Peets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology* 41 (2), 363–375.

- Saloviita, T. (2012). Inkluisio eli ”osallistava kasvatus”. Lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <<http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>> Viitattu 16. 11. 2016
- Santalahti, P. & Sourander, A. (2008). Onko lasten psykiatrisen sairastavuus lisääntynyt? *Duodecim* 124(13), 1499–506.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O-P. (2012). Understanding teachers’ attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education* 27(1), 51–68.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks, California: Sage. 189–213.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children* 63(1), 59–74.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education* 26(1), 5–18.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55, 5–14.
- Seppovaara, R. (1998). *Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen? Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977–94*. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Shaffer, A., Lindhiem, O. & Kolko, D. J. (2012). Treatment effects of a modular intervention for early-onset child behavior problems on family contextual outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 21(4), 277–288.
- Silverman, D. (1993). *Interperentig qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children* 31, 351–380.
- Siperstein, G. N., Wiley, A. L., & Forness, S. R. (2011). School context and the academic and social progress of children with emotional disturbance. *Behavioral Disorders* 36(3), 172–184.
- Sjöberg, L. (2014). The constructing of the ideal pupil – teacher training as a discursive and governing practice. *Education Inquiry* 5(4), 517–533.
- Skiba, R. J. (2002). Special education and school discipline: A precarious balance. *Behavioral Disorders* 27(2), 81–97.

- Slee, R. (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. USA: Routledge.
- Sodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Educator* 31 (4), 480–497.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Epstein, M. H. (2012). Parent, teacher and student cross informant agreement of behavioral and emotional strengths: Students with and without special education support. *Journal of Child and Family Studies* 21(4), 682–690.
- Sointu, E.T., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Lambert, M. C. (2016). Longitudinal associations of student–teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology* 37(4), 457–467.
- Sointu, E., Savolainen, H., Lappalainen, K., Kuorelahti, M., Hotulainen, R., Närhi, V., Lambert, M. & Epstein, M. H. (2018). *Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointiväline*. PS-kustannus.
- Sormunen, M., Saaranen, T., Tossavainen, K. & Turunen, H. (2013). Monimenetelmä-tutkimus terveystieteissä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 50, 312–321.
- Sourander, A., Niemelä, S., Santalahti, P., Helenius, H. & Piha, J. (2008). Changes in psychiatric problems and service use among 8 year old children: A 16-year population-based time-trend study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 47, 317–327.
- Sourander, A., Santalahti, P., Haavisto, A., Piha, J., Ikäheimo, K. & Helenius, H. (2004). Have there been changes in children's psychiatric symptoms and mental health service use? a 10-year comparison from Finland. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 43(9), 1134–1145.
- Spaulding, L. S. (2009). Best practices and interventions in special education: How do we know what works? *Teaching Exceptional Children Plus* 5(3), 1–13.
- SPSS Base 9.0 Applications guide* (1999). Yhdysvallat: SPSS Incorporated.
- Stormont, M., Reinke, W. M. & Herman, K. C. (2011). Teachers' importance ratings for evidence-based behavioral interventions. *Behavioral Disorders* 37, 19–29.
- Stoutendijk, R., Scholte, E. & Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 20(2), 92–104.
- Sugai, G. & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review* 35, 245–259.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R., Wickham, D.,

- Wilcox, B. & Ruef, M. (2000). Applying positive behavioral support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions* 2(3), 131–143.
- Suldo, S. M. & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-actor model of mental health in youth. *School Psychology Review* 37(1), 52–68.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2011). Erityisopetus. Liitetaulukko 4. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteiden mukaan 2010. <[https://www.stat.fi/til/erop/2010/erop\\_2010\\_2011-06-09\\_tau\\_004\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_004_fi.html)> Viitattu 26. 8. 2018.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2013). Naisten prosentuaalinen osuus perusopetuksen koulujen rehtoreista ja opettajista tehtävätyypeittäin kevätlukukaudella 2013. Opettajakysely keväällä 2013. Helsinki: Tilastokeskus.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2016). Liitetaulukko 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2016. Helsinki: Tilastokeskus. <[http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tau\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tau_001_fi.html)> Viitattu 13. 9. 2018.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2018). Erityisopetus. Liitetaulukko 8. Osa-aikaista erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat lukuvuodesta 2001–2002 lukuvuoteen 2016–2017 . Helsinki: Tilastokeskus. <[http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-06-11\\_tau\\_008\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tau_008_fi.html)> Viitattu 25. 8. 2018.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2018b). Erityisopetus. Liitetaulukko 7. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995–2017. Helsinki: Tilastokeskus.: <[http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-06-11\\_tau\\_007\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tau_007_fi.html)> Viitattu 26. 8. 2018.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2018c). Erityisopetus. Liitetaulukko 5. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2017 . Helsinki: Tilastokeskus.<[https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-0611\\_tau\\_005\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-0611_tau_005_fi.html)> Viitattu 26.8.2018.
- Sutherland, K. S., Alder, N. & Gunter, P. L. (2003). The effect of increased rates of opportunities to respond on the classroom behavior of students with emotional/behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 11, 239–248.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. & Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Special Education* 41(4), 223–233.
- Sutherland, K. S. & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies* 14(1), 1–14.

- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Socially undesirable need not be incompetent: a response to Crick and Dodge. *Social Development* 8 (1), 132–134.
- Svensson, L. (1997). Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research & Development* 16(2), 159–171.
- Swinson, J. & Cording, M. (2002). Assertive Discipline in a school for pupils with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Special Education* 29(2), 72–75.
- Taanila, A. (2018). Akin menetelmäblogi. Kirjoituksia Aki Taanilan kvantitatiivisesta menetelmäpajasta. Saatavilla <https://tilastoapu.wordpress.com/>. Viitattu 9. 9. 2018.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education* 36 (3), 162–172.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2008). Quality inferences in mixed methods research. Teoksessa M. Bergman (toim.) *Advances in mixed methods research: Theories and applications*. London: Sage. 101–119.
- Thomas, G. (2005). What do we mean by “EBD”? Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 59–82.
- Tsai, S-F. & Cheney, D. (2012). The impact of the adult-child relationship on school adjustment for children at risk of serious behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disabilities* 20(2), 105–114.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1. painos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. <[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)> Viitattu 3. 11. 2018.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22(5–6), 387–398.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Underwood Committee (1955). Report of the committee on maladjusted Children. <<http://www.educationengland.org.uk/documents/underwood/underwood1955.html>> Viitattu 16. 11. 2016.

- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (1994). The Salamanca statement and framework of action on special needs education. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>> Viitattu 16. 11. 2016.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (2007). A human rights-based approach to education to all. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154861e.pdf>> Viitattu 20. 11. 2016.
- Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H. & Hotulainen, R. (2018). Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. <<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161062>> Viitattu 3. 11. 2018.
- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J. & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools* 42(2), 173–187.
- Wedell, K. (2008). Confusion about inclusion: Patching up or system change? *British Journal of Special Education* 35 (3), 127–135.
- Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Wery, J. J. & Cullinan, D. (2013). State definitions of emotional disturbance. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 21(1), 45–52.
- Wilkinson, L. A. (2005). Supporting the inclusion of students with emotional and behavioural disorders: examples using conjoint behavioural consultation and self-management. *The International Journal of Special Education* 20(2), 73–84.
- Winzer, M. (2005). International comparisons in EBD: Critical issues. Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 21–29.
- Visser, J. (2005). Working with children and young people with social, emotional and behavioural difficulties: What makes what works, work? Teoksessa P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. K. O. Yuen (toim.) *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. Lontoo: SAGE Publications Ltd. 225–244.
- Vygotski, L. S. (1971). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.

- Vygotski, L. S. (1978). The development of higher psychological processes. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zarra-Nezhad, M., Kiuru, N., Aunola, K., Zarra-Nezhad, M., Ahonen, T., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K. & Nurmi, J-E. (2014). Social withdrawal in children moderates the association between parenting styles and the children's own socioemotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55(11), 1260–1269.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. Teoksessa J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (toim.) *Building academic success on social and emotional learning. What does the research say?* New York: Teachers' College Press.
- Zwaanswijk, M., Verhaak, P. F., Bensing, J. M., van der Ende, J. & Verhulst, F. C. (2003). Help seeking for emotional and behavioural problems in children and adolescents: a review of recent literature. *European Child and Adolescent Psychiatry* 12, 153–161.

# Liitteet

## LIITE 1. Yhteydenottosähköpostiviesti kunnan perusopetuksesta vastaavalle

Tiedustelu/Förfrågan

Tervehdys, kunnan perusopetuksesta vastaava!

Teen Turun yliopistolla väitöstutkimusta liittyen sosioemotionaaliseen erityiseen tukeen yleisopetuksen luokissa. Kartoitan ensi töikseni alustavasti, missä kunnissa ylipäänsä on kohderyhmääni kuuluvia opettajia ja oppilaita.

Onko kunnassanne alakoulun oppilaita, jotka opiskelevat yleisopetuksen luokissa JA joille on tehty käyttäytymisen ja/tai tunne-elämän vaikeuksien takia erityisopetussirtopäätös tai erityisen tuen päätös?

Mikäli näitä oppilaita kunnassanne on, voisitteko kertoa, kenen puoleen voin kääntyä tutkimuslupa-asiassa? Käsittelen tietoja luottamuksellisesti eikä kuntaanne tulla mainitsemaan missään yhteydessä missään tutkimukseni vaiheessa.

Avustanne kiitellen  
Sanna Hirvensalo  
Turun yliopisto

Bästa Skoldirektör/Bildningschef,

Jag är doktorand vid Åbo Universitet och forskar i socioemotionellt särskilt stöd i den allmänna undervisningen. Mitt syfte är att först kartlägga läget i de finländska kommunerna.

Kunde ni vänligen förmedla mig statistiken i er kommun; finns det elever som går i lågstadiet (åk 1-6), är inkluderade i den allmänna undervisningens lärogrupper och har fått beslutet om särskilt stöd (eller gaml. om specialundervisning) för socioemotionella skäl.

Ifall det finns beskrivna elever, vem är den som jag kunde fråga om undersökningstillstånd i er kommun? Jag kommer att hantera korpuset konfidentiellt och namnet på kommunen kommer inte att offentliggöras i något skede av undersökningen.

Mvh  
Sanna Hirvensalo,  
Åbo Universitet



## LIITE 2. Tutkimuslupa-anomus kunnille\*

### TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Suoritan Turun yliopistossa kasvatustieteen tohtorin tutkintoa väitöstutkimusaiheenani sosioemotionaalinen erityinen tuki yleisopetuksen kouluissa. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää

- a) opettajien käsityksiä siitä, millainen oppilas tarvitsee sosioemotionaalista erityistä tukea,
- b) mitä tuki yleisopetuksen kouluissa ja opetusryhmissä käytännössä on ja
- c) mitkä tekijät ovat yhteydessä siihen, että tuki koetaan tulokselliseksi.

Tutkimukseni kohderyhmänä ovat Suomen kunnissa peruskoulun luokilla 1-6 työskentelevät luokanopettajat, joiden yleisopetuksen ryhmässä opiskelee ainakin yksi ”sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitseva” oppilas, joista on tehty erityisen tuen päätös (tai aiemmin erityisopetuspäätös), sekä kyseinen oppilas. Tutkimus koskettaa siis melko pientä osaa opettajakunnasta.

Tutkimuksen aineisto kerätään monitahoarviointina:

- Opettaja arvioi oppilaan sosioemotionaalisia taitoja konkreettisia käyttäytymispiirteitä positiivisin väittämin kuvaavalla arviointiasteikolla.
- Opettaja avaa omia käsityksiään aiheesta sekä kuvaa ja arvioi omaa toimintaansa kahden avoimia ja strukturoitua kysymystä sisältävän kyselylomakkeen avulla.

Tutkimusaineisto kootaan kahtena ajankohtana; tammi- ja huhtikuussa 2012. Käytännössä aineisto kerätään Webropol-pohjaisten kyselyjen avulla.

Tutkimukseen osallistuminen tuottaa luokanopettajalle lisätietoa oppilaasta tuen arviointia ja tukitoimien suunnittelua varten. Tutkimukseen osallistuminen edellyttää opettajalta ajallisesti noin 45 minuutin panosta kahdesti kevätlukukauden aikana.

Opetusryhmässä opiskelevaa tukea tarvitsevaa oppilasta ei mainita nimeltä missään vaiheessa. Koska aineisto kuitenkin sisältää oppilaaseen ja hänen opettamiseensa liittyviä kuvailuja, ko. oppilaan huoltajilta pyydetään kirjallinen suostumus. Aineisto koodataan tuoreeltaan tunnistetiedot poistaen ja sitä käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti.

Tutkimustani ohjaa Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen professori Joel Kivirauma ([joekiv@utu.fi](mailto:joekiv@utu.fi)).

Pyydän lupaa suorittaa tutkimus kunnassanne suunnitelman mukaisesti.

Turussa 15.12.2011

Sanna Hirvensalo

[sanna.hirvensalo@turku.fi](mailto:sanna.hirvensalo@turku.fi)

Betaniankatu 18, as 11

20810 Turku

p. 044 033 1401

\* Monessa kunnassa edellytettiin kunnan oman tutkimuslupa-anomuskaavakkeen käyttämistä vaadittuine liitteineen

### LIITE 3. Esimerkki yhteydenottoviestistä koulun rehtorille

Arvoisa Rehtori,

Opiskeleeko koulussanne yleisopetuksen luokalla oppilas/oppilaita, joille on tehty erityisen tuen päätös (tai aik. erityisopetussiirtopäätös) perusteena käyttäytymisen ja/tai tunne-elämän vaikeudet?

Teen Turun yliopistolla väitöstutkimusta tavoitteenani selvittää, miten luokanopettaja voi yleisopetuksen opetusryhmän puitteissa kohdata sosioemotionaalista erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet ja mitkä tekijät koetaan menestyksellisen inklusion avaintekijöiksi.

Tutkimuksen kohderyhmänä ovat edellä kuvailtujen erityisen tuen oppilaiden luokanopettajat. Tutkimus toteutetaan Webropol-pohjaisina kyselyinä edellyttäen opettajan ajallista panostusta n. tunnin tammikuussa ja huhtikuussa. Vastineeksi opettaja saa jäseneltyä tietoa oppilaasta opetuksen suunnittelua ja arviointia varten. Oppilaiden huoltajilta pyydetään lupa oppilasta koskevien kuvausten antamiseen, vaikka oppilaan tunnistetietoja ei mainita missään vaiheessa.

Lähetän liitteenä perusopetusjohtajanne hyväksymän tutkimusluvan, jonka liitteistä selviävät tarkemmin tutkimuksen tavoitteet ja vaiheet.

Mikäli koulussanne on tutkimukseni kohderyhmään kuuluvia opettajia, olisin kiitollinen, jos saisin heidän yhteystietonsa voidakseni ottaa heihin yhteyttä ja kysellä heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Vaihtoehtoisesti voitte jatkolähetellä tämän viestin suoraan heille.

Vastauksestanne etukäteen kiitellen

Sanna Hirvensalo

Turun yliopisto

## LIITE 4. Lupa-anomus huoltajille

Arvoisat huoltajat,

teen Turun yliopistolla erityispedagogiikan väitöstutkimusta. Tutkin, miten luokanopettaja voi tukea lasten käyttäytymisen ja tunne-elämän kehittymistä tavallisissa luokissa. Tutkimuksen tarkoituksena on antaa luokanopettajille lisää tietoa ja työvälineitä jokaisen lapsen auttamiseen.

Lapsenne luokanopettaja on ilmaissut halukkuutensa osallistua tutkimukseeni. Käytännössä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa, että opettaja täyttää kyselyn, jossa hän arvioi lapsen käyttäytymistä myönteisin väittämin. Hän myös kertoo omista opetustavoistaan, lapsenne opettamiseen liittyvistä asioista ja lapsen kaverisuhteista koulussa. Pyydän ystävällisesti, että annatte suostumuksenne näiden tietojen luovuttamiseen tutkimustani varten.

Lapsenne henkilöllisyys ei tule tietooni. Julkaistuissa tutkimustuloksissa häntä ei kuvailla tunnistettavasti eikä yhtäkään koulua tai kuntaa mainita nimeltä. Lisätietoja voi kysellä minulta puhelimitse tai sähköpostitse.

Palauttakaa ystävällisesti lupa-anomus täytettynä lapsenne luokanopettajalle.

Yhteistyötoivein

*Sanna Hirvensalo*

samahir@utu.fi

p. 044 033 1401

-----  
-----  
 Annan lapseni luokanopettajalle luvan kertoa tutkijalle lapseeni ja hänen koulunkäyntiinsä liittyvistä asioista.

En anna lupaa luovuttaa lapseeni liittyviä tietoja.

päiväys

luvan myöntäjä

## LIITE 5. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe: Taustatiedot ja avoimet kysymykset

### TUTKIMUSOSIO 1

1. Vastauskoodi \_\_\_\_\_
2. Syntymävuoteni \_\_\_\_\_ (muodossa VVVV)
3. Koulutukseni (valitse kaikki sopivat vaihtoehdot)  
\_\_ luokanopettaja  
\_\_ erityisopettajan kelpoisuus  
\_\_ muu pedagoginen koulutus; mikä? \_\_\_\_\_  
\_\_ ei lainkaan pedagogista koulutusta, muu koulutus; mikä? \_\_\_\_\_  
\_\_ en ole valmistunut, mutta olen suorittanut kasvatustieteellisiä opintoja; montako op? \_\_\_\_
4. Työkokemus luokanopettajana \_\_\_\_\_ vuotta
5. Työkokemus opetusosalalla yhteensä \_\_\_\_\_ vuotta
6. Olen työskennellyt tutkimukseen liittyvän oppilaan luokanopettajana\_\_ lukuvuotta \_\_ kk
7. Olen opettanut tänä lukuvuonna kyseistä oppilasta keskimäärin \_\_\_\_\_ tuntia viikossa.
8. Omaan opetusryhmääni kuuluu (lukumäärä) \_\_\_\_\_ oppilasta.
9. Luokka-aste: \_\_\_\_\_
10. Kyseessä on yhdysluokka. \_\_ kyllä \_\_ ei
11. Oppilas on \_\_ tyttö \_\_ poika
12. Oppilaan tuen taso: \_\_ yleinen \_\_ tehostettu \_\_ erityinen

### YLEISET MÄÄRITTELYT

13. Miten määrittelisit koulumaailmassa käytetyn käsitteen "sosioemotionaalinen tuki" ja mitä se mielestäsi sisältää? Mitä se voi käytännössä tarkoittaa yleisopetuksen opetusryhmässä?
14. Missä mielestäsi kulkee raja; millainen oppilas tarvitsee jo TEHOSTETTUA/ERITYISTÄ\* sosioemotionaalista tukea?  
*(\*kysymysvaihtoehto riippui vastaajan oppilaan tuen tasosta)*
15. Mitä käsite "inkluisio" mielestäsi sisältää? Mitä ajatuksia se sinussa herättää?

## OPPILASKOHTAISET KYSYMYKSET

16. Määrittele lyhyesti tutkimukseen liittyvän oppilaan keskeisimmät koulussa ilmenevät vaikeudet.

17. JOS oppilas on erityisen tuen oppilas, mikä merkitys erityisen tuen päätöksellä on mielestäsi ollut? Mitä uutta se on oppilaan tilanteeseen tuonut?

18. Miten oppilaan käyttäytymisen ja tunne-elämän taidot ovat kehittyneet tähän mennessä kuluvan lukuvuoden aikana?

19. Minkä tekijöiden katsot vaikuttaneen oppilaan käyttäytymisen ja tunne-elämän kehitykseen suotuisasti kuluvan lukuvuoden aikana?

20. Minkä tekijöiden katsot vaikuttaneen oppilaan käyttäytymisen ja tunne-elämän kehitykseen epäsuotuisasti kuluvan lukuvuoden aikana?

21. Mikä on tärkein tavoite, jonka olet tänä lukuvuonna oppilaan sosioemotionaalille kehitykselle asettanut?

22. Miten tuette oppilasta pedagogisesti ja/tai oppilashuollollisesti?

23. Millaista muuta tukea oppilas koulussanne saa?

24. Miten onnistuneeksi arvioit oppilaan nykyiset opetusjärjestelyt kokonaisuudessaan? Millaiseksi koet oppilaan opettamisen yleisopetuksen opetusryhmässä?

## KOULUYHTEISÖÖN LIITTYVÄT KYSYMYKSET

25. Millaiset valmiudet koulussanne mielestäsi on antaa kyseisenlaiselle oppilaalle riittävästi hänen tarvitsemaansa tukea?

26. Mitkä koulu yhteisön tekijät edesauttavat kyseisen oppilaan onnistunutta koulunkäyntiä ja opiskelua luokassasi?

27. Mitkä koulu yhteisön tekijät vaikeuttavat kyseisen oppilaan onnistunutta koulunkäyntiä ja opiskelua luokassasi?

28. Koetko itse saavasi riittävästi tukea työhösi kyseisen oppilaan kanssa ja mitkä ovat sitä ajatellen mielestäsi tärkeimmät tahot työkuvioidessasi?

LIITE 6. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe: Oppilaan käyttäytymispiirteiden arviointilomake

**OPPILAAN KÄYTTÄYTYMISPIIRTEIDEN ARVIOINTI**

vastauskoodi: \_\_\_\_\_

<b>Arvioi, miten hyvin kukin kuvaus sopii oppilaaseen ja rastita vastaava vaihtoehto.</b>							
<b>Oppilas...</b>	ei sovi (juuri) lainkaan	ei sovi kovin hyvin	ei sovi hyvin eikä huonosti	sopii melko hyvin	sopii erittäin hyvin	en osaa sanoa	Lisähuomautus tai tarkennus
on useimmiten hyväntuulinen.	1	2	3	4	5	?	
on innostunut elämästä ja kiinnostunut uusista asioista.	1	2	3	4	5	?	
osoittaa positiivista mielenkiintoa ympäristöönsä.	1	2	3	4	5	?	
vaikuttaa useimmiten tyytyväiseltä elämäänsä.	1	2	3	4	5	?	
ajattelee ja puhuu positiivisia asioita itsestään ja muista.	1	2	3	4	5	?	
uskoo itseensä ja omiin kykyihinsä.	1	2	3	4	5	?	
iloihtee onnistumisistaan.	1	2	3	4	5	?	
hakeutuu mielellään toisten lasten seuraan.	1	2	3	4	5	?	
tekee aloitteita pyytäen toisia lapsia viettämään aikaa kanssaan.	1	2	3	4	5	?	
ottaa oma-aloitteisesti osaa ryhmätoimintoihin kuten keskusteluihin.	1	2	3	4	5	?	
on useimmiten myönteisessä vuorovaikutuksessa ikätoverien kanssa.	1	2	3	4	5	?	
on kiva ja reilu toisia lapsia kohtaan.	1	2	3	4	5	?	
on molemminpuolisissa ystävyys-suhteissa.	1	2	3	4	5	?	
kykenee yhteistyöhön lähes kaikkien luokkatovereidensa kanssa.	1	2	3	4	5	?	
käyttää yhteisiä välineitä ja materiaaleja jaetusti tai vuorotellen muiden lasten kanssa.	1	2	3	4	5	?	
auttaa mielellään toisia.	1	2	3	4	5	?	
maltaa vuorotella tai pyytää puheenvuoroa osallistuessaan keskusteluihin.	1	2	3	4	5	?	
noudattaa leikkien ja pelien sääntöjä.	1	2	3	4	5	?	
on kohtelias muita ihmisiä kohtaan.	1	2	3	4	5	?	
osaa halutessaan käyttäytyä hyvin.	1	2	3	4	5	?	
noudattaa aikuisen ohjeita.	1	2	3	4	5	?	
suhtautuu useimmiten suojelevasti tai puolustavasti pienempiin lapsiin.	1	2	3	4	5	?	
kunnioittaa toisten lasten oikeuksia.	1	2	3	4	5	?	
osoittaa välittävänsä toisten lasten tunteista.	1	2	3	4	5	?	
osaa eläytyä toisen ihmisen asemaan.	1	2	3	4	5	?	

ymmärtää useimmiten, mikä on oikein ja mikä väärin.	1	2	3	4	5	?	
osoittaa katumusta toimittuaan väärin toista kohtaan.	1	2	3	4	5	?	
on suosittu koulutovereidensa keskuudessa.	1	2	3	4	5	?	
on usein johtajan roolissa ollessaan kavereidensa kanssa.	1	2	3	4	5	?	
saa halutessaan toiset lapset puolelleen ja toteuttamaan tahtoaan.	1	2	3	4	5	?	
saavuttaa omia henkilökohtaisia päämääriään toimiessaan toisten lasten kanssa.	1	2	3	4	5	?	
tekee tarkkoja oikeita havaintoja toisten ihmisten välisistä suhteista.	1	2	3	4	5	?	
tulkitssee oikein toisten ihmisten ilmeitä ja eleitä sekä muita tilannevihjeitä.	1	2	3	4	5	?	
osoittaa ymmärtävänsä, että eri tilanteissa ja ympäristöissä on erilaiset käyttäytymisodotukset.	1	2	3	4	5	?	
on huumorintajuinen.	1	2	3	4	5	?	
tietää itse, missä asioissa on taitava.	1	2	3	4	5	?	
tunnistaa omat tunnetilansa ja pystyy nimeämään ne.	1	2	3	4	5	?	
osaa yleensä kertoa, mistä omat tunteet johtuvat.	1	2	3	4	5	?	
pystyy keskustelemaan tunteistaan tutun aikuisen kanssa.	1	2	3	4	5	?	
osoittaa läheisyyden ja kiintymyksen tunteita.	1	2	3	4	5	?	
nauttii tutun aikuisen huomiosta ja kahdenkeskisestä ajasta tämän kanssa.	1	2	3	4	5	?	
pyytää apua sitä tarvitessaan.	1	2	3	4	5	?	
toimii suunnitelmallisesti ja harkitsevasti.	1	2	3	4	5	?	
käyttää toimivia ratkaisukeinoja haastavissa tilanteissa.	1	2	3	4	5	?	
selviytyy mahdollisista riitatilanteista turvautumatta fyysiseen voimankäyttöön.	1	2	3	4	5	?	
pääsee kohtuullisessa ajassa yli negatiivisista asioista.	1	2	3	4	5	?	
pystyy hallitsemaan suuttumustaan ja pettymystään.	1	2	3	4	5	?	
sietää peleissä häviämistä.	1	2	3	4	5	?	
sietää epäonnistumista.	1	2	3	4	5	?	
oppii virheistään eikä toista niitä.	1	2	3	4	5	?	
pystyy odottamaan vuoroa, vastausta tai apua.	1	2	3	4	5	?	
työskennellessään keskittyy ja suuntaa huomionsa tarkoituksenmukaisesti.	1	2	3	4	5	?	
pystyy jatkamaan toimintaansa, vaikka rutiinit häiriintyvät.	1	2	3	4	5	?	
pystyy työskentelemään lyhyitä aikoja ilman valvontaa.	1	2	3	4	5	?	
saattaa tehtävänsä ja toimintansa loppuun asti.	1	2	3	4	5	?	
tulee mielellään kouluun.	1	2	3	4	5	?	
osoittaa, että koulumenestys on hänelle tärkeä asia.	1	2	3	4	5	?	
tekee koulutehtävänsä viivytelemättä.	1	2	3	4	5	?	
oppii useimpien oppiaineiden sisältöjä vähintään keskitasoisesti.	1	2	3	4	5	?	

## LIITE 7. Tutkimuksen toinen vaihe: Strukturoitu kyselylomake

### TUTKIMUSOSIO 2

1. Vastauskoodi: \_\_\_\_\_

2. Arvioi oppilaasi kehitystä mainituilla osa-alueilla kuluneen lukuvuoden aikana. Valitse ensimmäinen vaihtoehto, mikäli oppilaalla ei ole ollut puutteita tai vaikeuksia osa-alueella missään vaiheessa vuotta.

Oppilaan kehitys on mennyt...	(ei ole ollut puutteita tai vaikeuksia)	paljon taaksepäin	vähän taaksepäin	ei (juurikaan)	vähän eteenpäin	paljon eteenpäin
<b>empatia:</b> toisten tunteiden ymmärtäminen ja niiden huomioon ottaminen						
<b>moraalinen herkkyy:</b> oikean ja väärän erottaminen ja sen mukaan toimiminen						
<b>positiivinen orientaatio:</b> myönteinen kuva toisista ihmisistä ja heidän aikeistaan						
<b>sovinnaisuus:</b> rauhanomaisuuden säilyttäminen yhteisiä pelisääntöjä noudattamalla						
<b>yhteistyökyky:</b> valmius työskennellä toisten lasten ja aikuisten kanssa yhteisen tavoitteen suuntaisesti						
<b>aloitteellisuus:</b> oma-aloitteinen vuorovaikutus ja osallistuminen yhteisiin toimintoihin						
<b>auttaminen:</b> toisten avuntarpeen tunnistaminen ja siihen vastaaminen oma-aloitteisesti						
<b>vuorovaikutuksen laatu:</b> yhteenkuuluvuuden kokeminen hyvissä ihmissuhteissa						
<b>tilannetaju:</b> sosiaalisten tilannevihjeiden havaitseminen ja tilanteen edellytysten mukaan toimiminen						
<b>itsetuntemus:</b> omien vahvuuksien ja käyttäytymismallien tunteminen						
<b>perspektiivin ottaminen:</b> kyky eläytyä toisten ihmisten asemaan						
<b>sosiaalinen lukutaito:</b> toisten ihmisten ilmeiden ja eleiden tulkitseminen sekä sosiaalisten tilanteiden hahmottaminen						
<b>tunnetaidot:</b> kyky tunnistaa, nimetä ja analysoida omia tunteita ja niiden syitä						
<b>käyttäytymisen hallinta:</b> impulssikontrolli ja tarkkaavaisuuden suuntaaminen						
<b>tunteiden hallinta:</b> kyky muokata negatiivisia tunteitaan ja rauhoittaa itsensä tunnekuohussa						



<b>tilannevihjeiden tulkinta:</b> kyky päätellä, millaista käytöstä missäkin tilanteessa edellytetään							
<b>oikean toimintatavan valinta:</b> harkinta ja vaihtelevien, tilanteisiin sopivien reagointi- ja toimintamallinen valitseminen							
<b>oman toiminnan arviointi:</b> syyn ja seurauksen ymmärtäminen, seuraamusten hyväksyminen ja virheistä oppiminen							
<b>yleinen positiivisuus:</b> pääsääntöisesti myönteiset tunnetilat ja reaktiot, ikätason mukainen kiinnostuneisuus ja into asioita kohtaan							
<b>läheisyyden kokeminen:</b> henkilökohtaisten suhteiden ja kiintymyksen kokeminen ja osoittaminen							
<b>koulu- ja opiskeluorientaatio:</b> koulumyönteisyys, koulunkäynnin ja tehtävien pitäminen tärkeänä							
<b>opiskelutaidot:</b> omista kouluasioista huolehtiminen, koulun käytänteiden omaksuminen							
<b>opiskelumestys:</b> vähintään keskinkertainen menestys oppiaineissa							
<b>minäpystyvyys:</b> usko itseän, luottamus omiin kykyihin ja mahdollisuuksiin							
<b>omien tavoitteiden saavuttaminen ihmissuhteissa:</b> ei ole toisten lasten talutusnuorassa vaan toteuttaa itseään ja omia pyrkimyksiään toisten kanssa toimiessaan							
<b>hyvät ihmissuhteet:</b> ystävyysuhteiden luominen ja säilyttäminen kavereihin, rakentavat ja tarkoituksenmukaiset suhteet koulun aikuisiin							
<b>status oppilasryhmässä:</b> suosio koulu- ja luokkatovereiden keskuudessa							
<b>aggressiivisuuden hallinta:</b> ei reagoi voimakeinoin, ei ajaudu tappeluihin							
<b>odotusten täyttäminen:</b> sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen, sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla käyttäytyminen							

3. Alla on lueteltu joitakin tapoja antaa oppilaalle sosioemotionaalista tukea. Valitse kultakin riviltä KAIKKI paikkansa pitävät väittämät (joita voi siis olla useampia tai ei yhtään).

	Minulla on mielestäni riittävät ammatilliset valmiudet antaa ko. tukea.	Olen antanut ko. tukea oppilaalle tänä lukuvuonna.	Tuki on ollut mielestäni tuloksellista.	Pidän tuen muotoa melko tärkeänä.	Pidän tuen muotoa erittäin tärkeänä.
positiivisen oppimisympäristön luominen					
turvallisen ilmapiirin luominen, kiusaamisen ennaltaehkäisy					
rutiinit, selkeys ja ennakoitavuus opetuksessa					
johdonmukaisuus, sovituista säännöistä kiinni pitäminen					
tehostettu valvonta					
fyysisen ympäristön järjestelyt kuten erityinen istumapaikka tai sermit					
positiivisen palautteen antaminen, kannustus					
oikean toiminnan palkitseminen					
ei-toivottavasta käyttäytymisestä nuhteleva					
yksilölliset ohjeet ja säännöt oppilaalle					
oppimissuunnitelman tai HOJKSin laatiminen					
käytöseurantavihko, aktiivivyyne tai muu konkreettinen väline					
kiinnostuksen ja arvostuksen osoittaminen oppilaalle					
ylimääräinen huomioiminen ja joustaminen					
läheisen, henkilökohtaisen suhteen luominen lapseen					
oppilaan kuunteleminen ja empatian osoittaminen					
vaikeiden tilanteiden käsittely					
ryhmytymisharjoitukset, luokkahengen vahvistaminen					
oppilaan vertaissuhteiden hoitaminen					
Lions Quest-, Askeleittain- tmv. ohjelma					
kaveritaitojen ja vuorovaikutuksen tukeminen					
yhteistyötaitojen ja ryhmässä toimimisen taitojen opettaminen					
tunnetaitojen opettaminen					
käyttäytymisen säätelyn harjoittelu					
itseilmais- ja kommunikointitaitojen opettaminen					

sosiaalisten tilanteiden tulkitsemisen opettaminen					
itsetuntemuksen ja itsetunnon tietoinen vahvistaminen					
toivottujen käyttäytymismallien tarjoaminen					
tiivis yhteistyö huoltajien kanssa					

4. Myös nämä tekijät voivat tukea oppilaan sosioemotionaalista kehitystä.  
Valitse kultakin riviltä KAIKKI paikkansa pitävät väittämät  
(joita voi siis olla useita tai ei yhtään).

	Ko. tukea on oppilaan saatavilla.	Oppilas on saanut tukea tänä lukuvuonna.	Tuki on vaikuttanut oppilaaseen positiivisesti.	Pidän tuen muotoa melko tärkeänä.	Pidän tuen muotoa erittäin tärkeänä.
sopivan kokoinen opetusryhmä					
toisten oppilaiden esimerkki ja vertaistuki					
valmiit toimintamallit haastaviin tilanteisiin					
avustajan tuki					
erityisopettajan tuki					
yhteisopettajuus (kaksi opettajaa samassa opetustilanteessa)					
opiskelu pienryhmässä osa-aikaisesti					
koulukuraattorin tuki					
koulupsykologin tuki					
kouluterveydenhoitajan tuki					
verkostopalaverit, koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden konsultointi					
kodin tuki ja asenne					
koko henkilökunta sitoutunut ohjaamaan oppilasta					
rehtorin tuki oppilaalle					

5. Arvioi myös näiden tekijöiden vaikutusta oppilaan käyttäytymisen ja tunne-elämän kehittymiseen kuluvana lukuvuonna. Valitse oikea vaihtoehto.

	vaikuttanut epasuotuisasti	ei vaikuttanut	vaikuttanut suotuisasti
kasvaminen ja kypsyminen, uusi ikäkausi			
ympäristön- tai oppilasryhmän vaihdos			
opettajan vaihtuminen/avustajan vaihtuminen			
kaveripiiriin vaihtuminen, muutokset ystävyysuhteissa			
oppilaan totuttu rooli luokassa			
lisääntyneet vaatimukset			
menestys oppiaineissa			
motivaatiotekijät			
kotitilanteen muuttuminen, kotitaustaan liittyvät tekijät			
ajan antaminen oppilaalle, mahdollisuus edetä yksilöllistä tahtia			
lääkitys			
terapia/kuntoutus, koulun ulkopuoliset tukitoimet			
muu tekijä, mikä? _____			

6. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä yleisellä tasolla?

	samaa mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	eri mieltä	en osaa sanoa
Jotkut oppilaat ovat erilaisia.				
Kaikkia lapsia tulee kohdella samalla tavalla.				
Tasa-arvo merkitsee samoja tehtäviä ja tavoitteita kaikille.				
Oppilaan saama erityiskohtelu on epäreilua muita oppilaita kohtaan.				
Kaikki oppilaat tulee sijoittaa lähikouluunsa yleisopetuksen luokkiin.				
Kaikkia oppilaita ei voi opettaa yleisopetuksen ryhmissä.				
Erilaiset oppijat kuuluvat erityisopettajalle.				
Opetuksen taso laskee, jos opetusryhmässä on käytöshäiriöisiä oppilaita.				
Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista yleisopetuksen ryhmissä tulee edistää ja kehittää.				
Tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen edellyttää normaalia pienempää opetusryhmää tai enemmän henkilöstöresursseja.				
Jonkun osapuolen oikeusturva kärsii, jos kaikenlaiset oppilaat sijoitetaan samaan opetusryhmään.				

7. Mitä mieltä olet seuraavista tutkimuksen kohteena olevaan oppilaaseen ja hänen opettamiseensa sekä opetustyyliisi liittyvistä väittämistä?

	samaa mieltä	osittain samaa mieltä	eri mieltä	en osaa sanoa
Tietoni ja taitoni ovat riittäneet oppilaan opettamiseen.				
Koen, että oppilaan opiskelu ryhmässäni on ollut oikea ratkaisu.				
Koen pärjääväni hyvin oppilaan kanssa.				
Olen onnistunut oppilaan opettajana.				
Oppilas on saavuttanut hänelle asettamani sos. em. tavoitteet.				
Oppilas opiskelee luokallani ”olosuhteiden pakosta”.				
Oppilaan tukea ei pystytä toteuttamaan kunnolla käytössämme olevilla resursseilla.				
Oppilaan olisi parempi siirtyä pienryhmään tai pienluokalle.				
Oppilas pystyisi käyttäytymään paremmin jos vain haluaisi.				
Yleisopetuksen ryhmässä opiskelu on vaikuttanut oppilaan käyttäytymiseen myönteisesti.				
Yleisopetuksen ryhmässä opiskelu on vaikuttanut oppilaan sosiaalisiin taitoihin myönteisesti.				
Oppilas on vaikuttanut negatiivisesti jaksamiseeni vuoden aikana.				
Jos voisin valita, jatkaisin oppilaan opettajana				
Olen enemmän opettaja kuin kasvattaja.				
Minusta on erittäin tärkeää tietää oppilaan diagnoosi.				
Eriytän paljon.				
Suunnittelen opetustani huolellisesti ja toteutan sitä suunnitelmien mukaan.				
Etenen useimmissa oppiaineissa melko tarkkaan oppikirjojen mukaan.				
Kokemukseni oppilaan opettamisesta kokonaisuudessaan on myönteinen.				

8. Tässä kyselyssä on mainittu monia oppilaan sosioemotionaalisen tuen muotoja.

Kerro lopuksi omin sanoin, mitkä viisi tekijää ovat mielestäsi tärkeimpiä sen kannalta, että tuloksellista sosioemotionaalista tukea voidaan antaa yleisopetuksen ryhmässä.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

LIITE 8. Summamuuttujien muodostaminen oppilaan käyttäytymispiirteiden arvioista

Summa- muuttuja	Yksittäismuuttajat (väitelauseet)	Cr. alfa	korre- laatiot
käyttäytymisen säätely	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pystyy odottamaan vuoroa, vastausta tai apua.</li> <li>• Maltaa vuorotella tai pyytää puheenvuoroa osallistuessaan keskusteluihin.</li> <li>• Työkennellessään keskittyy ja suuntaa huomionsa tarkoituksenmukaisesti.</li> <li>• Pystyy jatkamaan toimintaansa, vaikka rutiinit häiriintyvät.</li> <li>• Pystyy työskentelemään lyhyitä aikoja ilman valvontaa.</li> <li>• Toimii tarvittaessa suunnitelmallisesti ja harkitsevasti.</li> </ul>	0,83	0,29– 0,72
tunteiden säätely	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pystyy hallitsemaan suuttumustaan ja pettymystään.</li> <li>• Sietää peleissä häviämistä.</li> <li>• Sietää epäonnistumista.</li> </ul>	0,85	0,56– 0,76
tunteiden ymmärtäminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tunnistaa omat tunnetilansa ja pystyy nimeämään ne.</li> <li>• Osaa yleensä kertoa, mistä omat tunteet johtuvat.</li> <li>• Pystyy keskustelemaan tunteistaan tutun aikuisen kanssa.</li> </ul>	0,91	0,72– 0,89
sosiaalinen ongelman- ratkaisu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tulkitsee oikein toisten ihmisten ilmeitä ja eleitä sekä muita tilannevihjeitä.</li> <li>• Tekee tarkkoja oikeita havaintoja toisten ihmisten välisistä suhteista.</li> <li>• Osoittaa ymmärtävänsä, että eri tilanteissa ja ympäristöissä on erilaiset käyttäytymisodotukset.</li> <li>• Käyttää toimivia ratkaisukeinoja haastavissa tilanteissa.</li> </ul>	0,71	0,27– 0,53
prososiaalinen käyttäytyminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• On useimmiten myönteisessä vuorovaikutuksessa ikätoverien kanssa.</li> <li>• On kiva ja reilu toisia lapsia kohtaan.</li> <li>• Ajattelee ja puhuu positiivisia asioita itsestään ja muista.</li> <li>• Osoittaa välittävänsä toisten lasten tunteista.</li> <li>• Suhtautuu useimmiten suojelevasti tai puolustavasti pienempiin lapsiin.</li> </ul>	0,84	0,29– 0,70
tottelevaisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kykenee yhteistyöhön lähes kaikkien luokkatovereidensa kanssa.</li> <li>• Noudattaa leikkien ja pelien sääntöjä.</li> <li>• Kunnioittaa toisten lasten oikeuksia.</li> <li>• On kohtelias muita ihmisiä kohtaan.</li> <li>• Noudattaa aikuisen ohjeita.</li> </ul>	0,74	0,30– 0,50
minäpystyvyys ja tunteiden valenssi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uskoo itseensä ja omaan kykyihinsä.</li> <li>• Vaikuttaa useimmiten tyytyväiseltä elämäänsä.</li> <li>• Iloitsee onnistumisista.</li> <li>• Osoittaa positiivista mielenkiintoa ympäristöönsä.</li> <li>• On innostunut elämästä ja kiinnostunut uusista asioista.</li> <li>• On useimmiten hyväntuulinen.</li> </ul>	0,84	0,26– 0,68
assertiivisuus ja status ryhmässä	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tekee aloitteita pyytäen toisia lapsia viettämään aikaa kanssaan.</li> <li>• On suosittu koulutovereidensa keskuudessa.</li> <li>• On usein johtajan roolissa ollessaan kavereidensa kanssa.</li> <li>• Saa halutessaan toiset lapset puolelleen ja toteuttamaan tahtoaan.</li> <li>• Saavuttaa omia henkilökohtaisia päämääriään toimiessaan toisten lasten kanssa.</li> </ul>	0,84	0,29– 0,68
opiskelu- orientaatio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osoittaa, että koulumenestys on hänelle tärkeä asia.</li> <li>• Tekee koulutehtävänsä viivyttämättä.</li> <li>• Saattaa tehtävänsä ja toimintansa loppuun asti.</li> </ul>	0,80	0,49– 0,67

LIITE 9. Summamuuttujien muodostaminen opetusjärjestelyihin liittyvistä näkemyksistä

Summa- muuttuja	Yksittäismuuttujat (väitelauseet)	Cr. alfa	korre- laatiot
Onnistuminen opettajana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koen pärjääväni hyvin oppilaan kanssa.</li> <li>• Olen onnistunut oppilaan opettajana.</li> <li>• Koen, että oppilaan opiskelu ryhmässäni on ollut oikea ratkaisu.</li> </ul>	0,87	0,61– 0,76
Oppilaan kehitys	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yleisopetuksen ryhmässä opiskelu on vaikuttanut oppilaan käyttäytymiseen myönteisesti.</li> <li>• Yleisopetuksen ryhmässä opiskelu on vaikuttanut oppilaan sosiaalisiin taitoihin myönteisesti.</li> <li>• Oppilas on saavuttanut hänelle asettamani sos. em. tavoitteet.</li> </ul>	0,83	0,35– 0,92
Opettajan jaksaminen ja sitoutuminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kokemukseni oppilaan opettamisesta kokonaisuudessaan on myönteinen.</li> <li>• KÄÄNNETTY: Oppilas on vaikuttanut negatiivisesti jaksamiseeni vuoden aikana.</li> <li>• Jos voisin valita, jatkaisin oppilaan opettajana.</li> </ul>	0,86	0,42– 0,78
Opettajan riittämättömyys	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaan tukea ei pystytä toteuttamaan kunnolla käytössämme olevilla resursseilla.</li> <li>• Oppilas opiskelee luokallani "olosuhteiden pakosta".</li> <li>• Oppilaan olisi parempi siirtyä pienryhmään tai pienluokalle.</li> </ul>	0,88	0,64– 0,78



## LIITE 10. Tuen tasojen rajanvetoa – alkuperäiset ilmaukset luokiteltuina

(T = tehostettu tuki, E = erityinen tuki)

### A) vaikeus oppilaalla

#### A.1) oppilaalla on tietty negatiivinen ominaisuus tai toimintatapa

T **oppilas on** syrjäänvetäytyvä, yksinäinen ja eristäytyvä.

E **oppilas on** aloitekyvytön vuorovaikutukseen muiden kanssa.

E **oppilas on** yli-impulsiivinen/häiritsevästi käyttäytyvä

E **oppilas on** syrjäänvetäytyvä ja tunne-elämältään epävakaa.

E **oppilas on** levoton, keskittymätön ja ilman tukitoimia muuta ryhmää kovasti häiritsevä.

E **oppilas on** aggressiivinen.

E **oppilas on** väkivaltainen toisia kohtaan

E **oppilas on** piittaamaton muista ihmisistä.

E **luonteenpiirteissä on jotain niin "ongelmallista"**, että arkielämä ei suju itsestään.

T ainut ratkaisumalli on väkivalta.

E **oppilaalla on** itsetuhoisia ajatuksia, lintsaamista, koulumenestys poikkeuksellisen huonoa, vaikka opettaja tietää, että kykyjä olisi.

T oppilas **ei noudata** koulun tai luokan sääntöjä, vaikka tietää ja ymmärtää, miten tulisi toimia (toimiminen vastoin parempaa tietoaan)

#### A.2) oppilaalla on tietty vaikeus tai puute

T oppilaalla on **vaikeuksia** ottaa vastaan aikuisen ohjeita ilman uhmaa

E lienee **huomattavia vaikeuksia** esim. toisten kanssa toimimisessa tai omien tunteiden säätelyssä.

T oppilas **ei osaa** ottaa apua vastaan

E oppilas **ei osaa** hakeutua muiden seuraan.

E oppilas **ei hallitse** tunteitaan ja **käyttäytyy** esim. häiritsevästi/ärsyttävästi muita kohtaan.

E lapsi **ei** vaikeissa tilanteissa **hallitse itseään** ja omaa käyttäytymistään vaan menee "lukkoon" tai tilaan, jossa häneen ei saada kontaktia

T oppilas **ei hallitse** negatiivisia tunteita: **huutaa, riehuu, kiroilee, käyttäytyy** aggressiivisesti

E oppilas **ei kykene** tunteiden hallintaan (itsehillintään), - - keskittymisongelmat

T lapsi **ei siedä** pettymyksiä **eikä osaa** käsitellä tunteitaan järkevällä tavalla.

E oppilas **ei tule toimeen** opetusryhmässä

T oppilas **ei uskalla tai halua** yrittää itse **eikä luota** omiin kykyihinsä

### B) vaikeuksien intensiteetti

#### B.1) toistuvuus

T lapsella on **toistuvasti** ongelmia kavereiden kanssa, kiusaamista tai kiusatuksi tulemista, konflikteja opettajan kanssa (ohjeiden laiminlyömistä, haluttomuutta tehtävienteossa)

T oppilas **toistuvasti** ratkaisee ongelmatilanteet satuttamalla muita.

E kyseinen ongelmalapsi aiheuttaa **toistuvasti** itselleen hankalia tilanteita - -

#### B.2) määritelty sekvenssi

T oppilas toimii **usein** aggressiivisesti toisia kohtaan.

E **usein** hankalaa olla vertaisryhmässä

T oppilas joutuu **usein ja säännöllisesti (viikottain)** konflikteihin toisten oppilaiden tai koulun aikuisten kanssa ja/tai häiritsee opetusta

E sos.em. taidot ovat niin heikot, että konflikteja syntyy **toistuvasti ja haitallisen usein**.

E Jos näitä tilanteita (tunteiden hallitsemattomuus haittaa opiskelua) tapahtuu lähes päivittäin - -

T koulun arjessa selviäminen vaatii **lähes joka tunti** erilaisia järjestelyjä, tukea ja huomioimista

### B.3) pitkäkestoisuus

T tuen tarve on **säännöllistä ja pitkäaikaista**; jos kuraattori- tai psykologikäynnit perusteltuja **viikoittain**  
T oireet (väsymys, holtiton käytös, puheet itsestä ja kodin oloista huolestuttavia) **jatkuvat kuukaudesta toiseen**

### C) tuentarve

#### C.1) usean tukimuodon tarve

T lapsi **tarvitsee useaa tukimuotoa** ryhmässä toimimiseen, tunteiden hallintaan ja toisten huomioon ottamiseen

#### C.2) tiettyjen tukitoimien tarve

T oppilas vaatii paljon **erityishuomiota**

T koulun arjessa selviäminen vaatii lähes joka tunti **erilaisia järjestelyjä, tukea ja huomioimista**

T oppilas ei kykene ottamaan omia voimavarojaan ja älykkyyttään käyttöönsä, vaan **tarvitsee enemmän aikuisen apua**

T oppilas ei kykene työskentelemään ilman **aikuisen vieressä seisomista**

T lapsi tarvitsee toiminnan ohjausta niin paljon erilaisissa tilanteissa, että tarvitsee **opettajan lisäksi toisen aikuisen auttamaan** päivän kuluksa

T viimeistään silloin, kun tilanne kehittyy niin pahaksi, että - - oppilasta joutuu **sitomaan** tilanteen ollessa päällä

T lapsella on päivittäin toistuvia ongelmatilanteita itsensä tai toisten oppilaiden kanssa eikä hän selviä niistä ilman **aikuisen ohjausta tai tukea**

### D) oppilas ei edisty (tuesta huolimatta); ”oireet” jatkuvat

T oppilas **ei edisty**, vaikka asioista aina puhutaan

T **häiritsevä käyttäytyminen jatkuu** ja oppilas **ei opi muistamaan** sovittuja asioita apukeinoista huolimatta

T raja on kuin veteen piirretty viiva (siihen vaikuttaa muu luokka ja **mahd. oppilaan edistyminen**)

E kyseinen ongelmalapsi aiheuttaa **toistuvasti** itselleen hankalia tilanteita eikä **itse löydä** aikuisen kanssa käydyistä **keskusteluista huolimatta ”ulospääsyä” tilanteestaan.**

### E) oppiminen vaikeutuu

#### E.1) koulutyö ja oppiminen vaikeutuvat

T **oppiminen vaikeutuu**

T keskittymisen puute aiheuttaa **alisuoriutumista**

T häiriintynyt tunne-elämä **haittaa** omaa ja muiden **koulunkäyntiä** sekä toimintaa ryhmässä

E **koulutyö** tai vertaissuhteet **häiriintyvät** vastaan tulevien ongelmatilanteiden kautta.

T oppilas **ei pysty opiskelemaan** häiriintymättä/häiritsemättä käytöksellään ryhmässä

T ongelmat **häiritsevät lapsen koulunkäyntiä** niin, ettei hän pysty saavuttamaan parasta itselleen mahdollista suoritustasoa.

T oppilas ei pysty hallitsemaan omia tunteitaan, pääsemään yli esim. suuttumuksestaan tai pettymyksestään vaan **tunteet haittaavat opiskelua.**

E **vaikkeudet** tehdä koulutyötä ilman tätä tukimuotoa ovat vähäiset (suuret?).

E oppilaalla on - - **koulumenestys poikkeuksellisen huonoa**, vaikka opettaja tietää, että kykyjä olisi.

#### E.2) oppilas ei saa potentiaaliansa käyttöön/toimi niin hyvin kuin osaisi

T keskittymisen puute aiheuttaa **alisuoriutumista**

E oppilaalla on - - koulumenestys poikkeuksellisen huonoa, vaikka **opettaja tietää, että kykyjä olisi.**

T ongelmat **häiritsevät lapsen koulunkäyntiä** niin, **ettei hän pysty saavuttamaan parasta itselleen mahdollista suoritustasoa.**

## F) negatiivinen vaikutus muihin

### F.1) muut oppilaat ja/tai opetus häiriintyy

E muiden oppilaiden **oppiminen vaarantuu** siksi, että opettajalla menee kohtuuttoman kauan aikaa yhdelle oppilaalle, jonka tuen tarve on kasvanut suureksi.

T häiriintynyt tunne-elämä **haittaa** omaa ja **muiden koulunkäyntiä** sekä toimintaa ryhmässä

T oppilas **häiritsee** toistuvasti omaa ja **luokkakavereiden oppimista** ja vie opettajan opetusajasta suuren osan ks. oppilaaseen.

T oppilas **ei pysty opiskelemaan** häiriintymättä/häiritsemättä käytöksellään ryhmässä

E Jos näitä tilanteita tapahtuu lähes päivittäin ja niiden purkamiseen **kuluu muiden oppilaiden aikaa**.

E oppilas ei hallitse tunteitaan ja **käyttäytyy esim. häiritsevästi / ärsyttävästi muita kohtaan**. - -

E Oppilas on levoton, keskittymätön ja ilman tukitoimia **muuta ryhmää kovasti häiritsevä**.

E oppilas on yli-impulsiivinen/**häiritsevästi käyttäytyvä**

T **häiritsee opetusta**

### F.2) muiden (oppilaiden) turvallisuus on uhattuna

E väkivaltaisuus, jos käyttäytyminen on **uhka muiden oppilaiden turvallisuudelle**.

T viimeistään silloin, kun tilanne kehittyy niin pahaksi, että tavarat lentelevät ja **muiden oppilaiden turvallisuus on uhattuna** - -

E oppilaan kykenemättömyys aiheuttaa **vaaratilanteita**, tai tilanteita, joissa **jonkun lapsen pitää pelätä**, satuttaako toinen, tai käyttäytyy muuten hyvin arvaamattomasti.

E tunteiden hallitsemattomuus johtaa esim. **väkivaltaiseen käyttäytymiseen toisia kohtaan**

E lapsen sisäinen kontrolli **ei riitä estämään häntä vahingoittamasta** itseään tai **tovereitaan / perhettään**.

## G) oppilas itse on vaarassa

E **SYRJÄYTYMISVAARA** on mielestäni yksi niistä asioista jolloin erityinen tuki on paikallaan.

E lapsen sisäinen kontrolli **ei riitä estämään häntä vahingoittamasta itseään** tai tovereitaan / perhettään.

E oppilas **joutuu jatkuvasti eriarvoiseen asemaan** vaikeuksiensa takia

## H) opettajaan liittyvät tekijät

T oppilas **herättää opettajassa huolta** käytöksensä tai tunne-elämän ongelmiansa vuoksi.

E oppilas, joka **herättää toiminnallaan huolta** ja jolla on oman toiminnan ohjauksessa paljon hankaluuksia.

T opettajan **ammattitaito ei riitä**

## I) ryhmään liittyvät tekijät

T ryhmä on **liian haastava**

E hän **erottuu joukosta**.

E Käytös on ikätasoon sopimatonta ja **herättää muissakin oppilaissa hämmästyä**. (ei tietysti peruste sinänsä)

## Vaikea sanoa

E **Selkeää rajaa ei mielestäni ole**. Riippuu paljon siitä, millaisista haasteista ja ongelmista on kyse, mitä kaikkea siihen liittyy ja millä keinoin asia on ratkaistavissa. - - Opettaja yksin ei voi tuen tarvetta määrittellä, myöskään sen vuoksi ettei opettajilla ole varsinaista koulutusta asiaan. Tuen tarve määritellään yhdessä oppilashuoltoryhmän ja muiden asiantuntijoiden kanssa.

E **Vaikea asia määrittellä**, jokainen kun on yksilö.

E Tarkkaa **rajaa on vaikea hahmottaa**. Ihmiset ovat erilaisia, kuten myös tapaukset ja tilanteet.

T raja on kuin **veteen piirretty viiva** (siihen vaikuttaa muu luokka ja mahd. oppilaan edistyminen)

LIITE 11. Oppilaan keskeisimmät vaikeudet – esimerkkejä alkuperäisten ilmaisujen luokittelusta

alkup. Ilmaisuu	tiivistys/alaluokka	yläluokka	kompetenssin osa-alue
hienomotoriikka kirjoittamisessa	heikot motor. taidot	fyysinen tekijä	ei sos.em. tekijä
vatsan toiminta ja lukuiset vessareissut	somaatt. ongelma	fyysinen tekijä	ei sos.em. tekijä
nukkuu tai esittää nukkuvaa oppitunneilla.	väsytys	fyysinen tekijä	ei sos.em. tekijä
Ko.oppilas on myös aistiherkkä esim. auringonpaiste, ötökät kirjassa jne	aistiherkkyys	kognit. tekijä	ei sos.em. tekijä
keskivaikea kuulovika, käyttää kuulolaitetta molemmissa korvissa.	kuulovika	kognit. tekijä	ei sos.em. tekijä
sekä paljon ongelmia heikon muistin ja hahmottamisen alueella	muistin ja hahmott. vaikeudet	kognit. tekijä	ei sos.em. tekijä
teknisen lukutaidon puutteet,	opp.vaike. oppiaineissa	oppimisvaikeus	ei sos.em. tekijä
Puheen tuottamisen vaikeaa; änkyyttä.	puheen tuottamisen vaikeudet	puheen tuottamisen vaikeus	ei sos.em. tekijä
Jättää paljon läksyjä tekemättä ja unohtelee välineitä kotiin.	koulutehtävien hoitamisen vaikeudet	tehtävien ja välineiden hoitamisen vaikeudet	ei sos.em. tekijä
aikuisen läsnäolon ja kuuntelijan tarve: aina kysyttävää ja puhuttavaa asioista	aikuisen läsnäolon tarve	henkilökohtaisen huomioimisen tarve	hyvät ihmissuhteet
Vaatii superpaljon aikuisen huomiota, jotta tehtävät ja asiat onnistuvat.	huomion tarve	henkilökohtaisen huomioimisen tarve	hyvät ihmissuhteet
Vaikeudet ovat aikuisten kanssa kommunikointi	ristiriidat aikuisten kanssa	opettajasuhteiden ongelmat	hyvät ihmissuhteet
On muutenkin aika dominoiva persoona luokkatovereiden keskuudessa,	dominoivuus	vertaissuhteiden ongelmat	hyvät ihmissuhteet
Eristäytyminen luokkakavereista	eristäytyminen	vertaissuhteiden ongelmat	hyvät ihmissuhteet
Kiusaa erästä oppilasta nimitellen.	kiusaaminen	vertaissuhteiden ongelmat	hyvät ihmissuhteet
ja (vaikeuksia) tulla vapaissa tilanteissa toimeen toisten lasten kanssa.	konfliktit vertaisten kanssa	vertaissuhteiden ongelmat	hyvät ihmissuhteet
Hyviä ystäviä on oikeastaan vain yksi	ystävien puute	vertaissuhteiden ongelmat	hyvät ihmissuhteet
ja saattaa käydä fyysisesti toisten kimppuun.	aggressiivinen käyttäytyminen	käyttäytymisen säätelyn vaikeudet	itsesääätely
ylivilkkaus, impulssikontrollin vaikeudet	impulsiivisuus	käyttäytymisen säätelyn vaikeudet	itsesääätely
itsehillintä	itsehillinnän vaikeus	käyttäytymisen säätelyn vaikeudet	itsesääätely
ja keskittymiskyky on ollut huono.	keskittymisen vaikeus	käyttäytymisen säätelyn vaikeudet	itsesääätely
oman käyttäytymisen kontrollointi	käyttäytymisen kontrollointi	käyttäytymisen säätelyn vaikeudet	itsesääätely
levoton, pyörii lattialla munamiehenä, äänтелеe, vinkuu, konttaa, ryntäilee jne.	levottomuus	käyttäytymisen säätelyn vaikeudet	itsesääätely
Lyhytjänteisyys,	lyhytjänteisyys	käyttäytymisen säätelyn vaikeudet	itsesääätely
ei aina jaksa osottaa vuoroaan ja luovuttaa,	odottamisen vaikeus	käyttäytymisen säätelyn vaikeudet	itsesääätely

Tarkkaavaisuushäiriö;	tarkkaavaisuuden vaikeudet	käyttäytymisen säätelyn vaikeudet	itsesääteily
vaikeus säädellä omaa toimintaa	toiminnanohjauksen vaikeudet	käyttäytymisen säätelyn vaikeudet	itsesääteily
Oppilas ei pysty työskentelemään oppitunneilla	työskentelyn vaikeudet	käyttäytymisen säätelyn vaikeudet	itsesääteily
Riita- ja ongelmatilanteissa erittäin väkivaltainen,	väkivaltaisuus	käyttäytymisen säätelyn vaikeudet	itsesääteily
ahdistuu, jos joku ei suju suunnitelman mukaan esim. lukujärjestysmuutokset	ahdistuneisuus	tunteiden säätelyn vaikeudet	itsesääteily
Ei kestä vastoinkäymisiä, häviöitä.	epäonnistumisen sietämisen vaikeus	tunteiden säätelyn vaikeudet	itsesääteily
Hermostuu turhan helposti	hermostuu helposti	tunteiden säätelyn vaikeudet	itsesääteily
Itkuherkkä,	itkuherkkyys	tunteiden säätelyn vaikeudet	itsesääteily
jää kiinni asioihin, jotka ovat asian etenemisen kannalta irrelevantteja,	jumiutuminen	tunteiden säätelyn vaikeudet	itsesääteily
Pettymysten sietokyky on huono,	pettymyksensietokyky heikko	tunteiden säätelyn vaikeudet	itsesääteily
tunne-elämältään "ailahteleva".	tunne-elämän epävakaus	tunteiden säätelyn vaikeudet	itsesääteily
negatiivisten tunnetilojen säätely:	tunteiden hallinnan ongelmat	tunteiden säätelyn vaikeudet	itsesääteily
Menee yleisesti siitä, missä aita on matalin. Lusmuua ja venkoilee.	aliskuoriutuminen	orientaatio-ongelmat	koulunkäynti-orientaatio
Ei tunnu olevan kiinnostunut oikein mistään.	motivaatio-ongelmat	orientaatio-ongelmat	koulunkäynti-orientaatio
hällä väliä -asenne,	välinpitämättömyys	orientaatio-ongelmat	koulunkäynti-orientaatio
luovuttamisalttius	yrityksen puute, luovuttaminen	orientaatio-ongelmat	koulunkäynti-orientaatio
luvattomat poissaolot koulusta,	poissaolot	poissaolot	koulunkäynti-orientaatio
ja itsetunnon puute.	heikko itsetunto	vähäinen luottamus itsen ja omiin kyk.	minäpystyyvyys
itsekriittisyyden runsaus	itsekriittisyys	vähäinen luottamus itsen ja omiin kyk.	minäpystyyvyys
ei näe omassa toiminnassa vääryyttä jos esim. tuuppii toisia jalkapallossa,	vaikeus ottaa vastuuta oman käyttäytymisen seurauksista	moraalisen päätelyn vaikeudet	prososiaalinen orientaatio
työrauhan häiritseminen,	häiritseminen oppitunneilla	odotusten vastainen käyttäytyminen	prososiaalinen orientaatio
Yleensä aina äänessä,	häiritsevää puhuminen	odotusten vastainen käyttäytyminen	prososiaalinen orientaatio
kieltäytyminen tehtävistä, vastaansanomien,	kieltäytyminen tehtävistä	odotusten vastainen käyttäytyminen	prososiaalinen orientaatio
tekee usein ihan muuta esim. annetun harjoituksen sijaan jumppatunnilla	ohjeiden noudattamisen vaikeus	odotusten vastainen käyttäytyminen	prososiaalinen orientaatio
Ei oma-aloitteisesti anna apuaan muille, eikä aina pyydettäessään.	prosos. käyttäytymisen vaikeudet	odotusten vastainen käyttäytyminen	prososiaalinen orientaatio

kiroilee, haistattelee ja käyttää äärimmäisen törkeää kieltä	sopimaton kielenkäyttö	odotusten vastainen käyttäytyminen	prososiaalinen orientaatio
Ei hyväksy yleisiä sääntöjä yhteisissä toiminnoissa esim. välitunnilla	sääntöjen ja ohjeiden noudatt. vaikeudet	odotusten vastainen käyttäytyminen	prososiaalinen orientaatio
Ei tottele puhetta, kunnioitus aikuista kohtaan puuttuu kokonaan.	tottelemattomuus	odotusten vastainen käyttäytyminen	prososiaalinen orientaatio
uhmakkuus,	uhmakkuus	odotusten vastainen käyttäytyminen	prososiaalinen orientaatio
vaikeus tulkita tilanteita ja toisten ihmisten käytöstä	sosiaalisten vihjeiden tulkinnan vaikeudet	heikot sosiokogn. taidot	sosiaalinen ongelmanratkaisu
tilannetajun puute: mm. hölmöt ja näsäviisaat vitsit epäsovissa tilanteissa	tilannetajun puutteet	heikot sosiokogn. taidot	sosiaalinen ongelmanratkaisu
toisten tunnetilojen heikohko ymmärtäminen esim. kun on loukannut	empatiakyvyn puutteet	perspektiivin ottamisen vaikeus	sosiaalinen ongelmanratkaisu
eikä kykene ottamaan muita huomioon.	toisten huomioon-ottamisen vaikeus	perspektiivin ottamisen vaikeus	sosiaalinen ongelmanratkaisu
Mutismi,	mutismi	vaikeasti määriteltävä	vaikeasti määriteltävä
Lapsi on uppoutunut pelien ja TV hahmojen maailmaan (esim. munamies).	uppoutuminen pelimaailmaan	vaikeasti määriteltävä	vaikeasti määriteltävä
Sosiaalisen kanssakäymisen vaikeus;	sos.kanssakäymisen ongelmat	yleisluontoinen	yleisluontoinen
Lisäksi on paljon tunnepuolen ongelmia,	tunnepuolen ongelmat	yleisluontoinen	yleisluontoinen

LIITE 12. Sosioemotionaalisen tuen lähtökohtien luokittelukriteerit

LUOKKA	KRITEERIT	TYYPPIESIMERKKI
<b>Oppilaan ongelmien määrittely</b>	Kuvataan tuen kohteena olevan oppilaan vaikeuksia, puutteita ja ongelmatilanteita.	<i>Sosioemotionaalista tukea tarvitsevat lapset, joilla on vaikeuksia omien tunteidensa tunnistamisessa ja hallinnassa sekä sosiaalisissa taidoissa.</i>
<b>Oppilaan ongelmiin vastaaminen</b>	Kuvataan tukitoimia, joiden lähtökohtana ovat oppilaan ongelmat. Kuvauksissa mainitaan joko A) oppilaan ongelma, B) reaktiivinen tukitoimi (tilanteeseen puuttuminen) tai C) korjaava tukitoimi (pyrkimys vähentää negatiivista käyttäytymistä jatkossa).	<i>A) Tiettyihin tunne-elämän "lukkoihin" liittyvää apua ja konsultointia. B) aikuisen tarkkailu ja asioihin puuttuminen ajoissa on tärkeää. C) Oppilaan tunne-elämää tuetaan niin, että hän sopeutuu toimimaan ryhmässä.</i>
<b>Oppilaan tuentarpeiden määrittely</b>	Kuvataan taito tai tilanne, jossa oppilas tarvitsee tukea taikka tuen muoto.	<i>Oppilas tarvitsee säännöllisesti apua kaveritaidoissa ja toisten ihmisten huomioon ottamisessa.</i>
<b>Oppilaan tuentarpeisiin vastaaminen</b>	Kuvataan, miten oppilaan tuentarpeeseen vastataan. (implikoi puutteita ja vaikeuksia tuen lähtökohtana)	<i>Oppilasta jolla on tämän tyyppisiä tarpeita tuetaan esim. siirtymätilanteissa,</i>
<b>Tavoitteiden määrittely</b>	Tuki määritellään tavoitteena tai tavoitteiden kautta.	<i>Sosioemotionaalinen tuki koulussa on sitä, että oppilas tiedostaa itsensä ja oman paikkansa sosiaalisessa ympäristössä.</i>
<b>Keinoja saavuttaa mainitut taidot</b>	Kuvataan tukitoimia, jotka kohdistuvat mainittuun taitoon.	<i>Opetetaan lapsille taitoja eri tunnetilojen käsittelyyn ja erilaisten tunteikkaiden tilanteiden kohtaamiseen.</i>
<b>Keinoja saavuttaa tavoiteltu toiminta</b>	Kuvataan tukitoimia, jotka kohdistuvat oppilaan käyttäytymisen muuttamiseen/muuttumiseen.	<i>Käytännössä se tarkoittaa sitä, että oppilalle tarjotaan toivottuja käyttäytymismalleja</i>
<b>Keinoja saavuttaa mainittu muu tavoite</b>	Kuvataan tukitoimia, joiden tarkoituksena on johtaa mainittuun muuhun tavoitteeseen.	<i>Opettaja osaa käyttää myös ryhmadynamiikkaa edistääkseen oppilaidensa hyvinvointia.</i>
<b>Tuen kuvaaminen</b>	Kuvataan toimintaa oppilaan tukemiseksi ilman toiminnan tavoitetta taikka kohteena olevaa taitoa tai ongelmaa	<i>pyritään olemaan oppilaan tukena.</i>
<b>Tuen muotojen nimeäminen</b>	Luetellaan tuen muotoja, ei toimintaa eikä sisältöä	<i>erityisopetus selkeät säännöt, rutiinit ja rajat</i>
<b>Tilanteen määrittely</b>	Kuvauksen perustuu tilanteeseen, jossa tukea annetaan	<i>Tuetaan oppilasta luokassa ryhmätilanteissa sekä myös yksilötehtävissä.</i>
<b>Välineen nimeäminen</b>	Kuvauksena tietyn materiaalin tai ohjelman nimeäminen	<i>KivaKoulu-tunnit</i>
<b>Tuen antajan nimeäminen</b>	Kuvauksen pääosassa se, kuka tukea antaa, ei se, mitä hän tekee	<i>avustajan tuki</i>

## LIITE 13. Sosioemotionaalisen tuen kohdistumisen luokittelukriteerit

### TUEN KOHDISTUMINEN OPPILASKOHTAISESTI VS. YHTEISESTI

#### Oppilaskohtainen:

- Kohdistuu yksittäiseen oppilaaseen (mainittu ”oppilas” yksikössä tai määrittelystä käy muutoin ilmi) tai
- vastauskokonaisuudesta käy ilmi, että puhutaan yksilötason tuesta.

#### Yhteinen:

- Mainittu kohteena oppilaat monikossa tai
- toiminta on luonteeltaan sellaista, että se kohdistuu koko ryhmään, esim. KiVa-koulutunnit, ”vaihtelen istumajärjestyksiä ja päätän ryhmätöiden ryhmät” tai
- vastauskokonaisuudesta käy ilmi, että puhutaan ryhmätason tuesta.

#### Kategorinen, systemaattisesti jokaiseen oppilaaseen kohdistuva:

- toiminta jokaiseen yksittäiseen oppilaaseen hänen valmiuksiinsa katsomatta (esim. arviointikeskustelut)

#### Pienryhmäkohtainen:

- kohdistuu pieneen ryhmään, joka on valikoitu kohteeksi vaikeuksiensa takia



LIITE 14. Tuen lähtökohdat ja kohdentuminen – esimerkkejä alkuperäisten ilmaisu-  
luokittelusta

**Merkitysyksiköiden koodaus:**

**1. kirjain (lähtökohta)**

O=ongelmalähtöinen

T=taito- ja tavoitelähtöinen

N=toimenpidelähtöinen

X=määrittelemätön

**2. kirjain (kohdentuminen)**

O=oppilaskohtainen

Y=yhteinen

R=ryhmäkohtainen

K=kategorinen

X=määrittelemätön

Vast.koodi	Miten määrittelisit koulumaailmassa käytetyn käsitteen "sosioemotionaalinen tuki" ja mitä se mielestäsi sisältää? Mitä se voi käytännössä tarkoittaa yleisopetuksen opetusryhmässä?	ong./ taito- läht./ pain.	sos./ em.	oppi- lask./ yht.
012P	Oppilas tarvitsee säännöllisesti apua kaveritaidoissa ja toisten ihmisten huomioon ottamisessa. <b>OO</b>	ONG.L.	<b>SOS</b>	OPP
026T	Tiettyihin tunne-elämään lukkoihin liittyvää apua ja konsultointia <b>OO</b>	ONG.L.		
035P	Se tarkoittaa oppilaan kasvattamista jokapäiväisten käytännön tilanteiden kautta. <b>NO</b> Tavoitteena olisi saada oppilas tunnistamaan ja nimeämään tunteitaan, ja sitä kautta myös säätämään niitä. Tavoitteena on myös, että oppilas ymmärtäisi, että kaikki tunteet ovat sallittuja, mutta niistä aiheutuvat teot eivät aina ole hyväksyttäviä. <b>TO</b> Tunnepuolen kasvatusta tulee annettua esim. niissä tilanteissa, kun joku oppilas on sanonut toiselle pahasti tai vaikka joku on jätetty välituntileikin ulkopuolelle. Asiasta jutellaan ko. oppilaan kanssa hetki rauhallisesti. Mietitään esim., miltä hänestä tuntuisi, jos joku tekisi hänelle yhtä ikävästi. Yritetään keksiä yhdessä joku ratkaisu tilanteeseen. <b>OY</b> Käytän opetuksessani säännöllisesti mutta vaihdellen sekä KiVa-koulu- että Lions Quest-materiaaleja. <b>NY</b> Vaihtelen istumajärjestyksiä n. kahden kuukauden välein ja päätän ryhmätöiden ryhmät, jotta oppilaat joutuisivat opettelemaan työskentelyä eri luokkakavereiden kanssa. <b>TY</b>	TAITOP	<b>EM+ SOS</b>	<b>OPP+ YHT</b>
042P	Tuetaan lasta kehittymään niin, että hän tulee toimeen ryhmässä muiden lasten ja aikuisenkin kanssa. <b>TO</b> Tuetaan lapsen itsetuntoa niin, että hän pystyy säätämään käytöstään ja tunnistamaan tunnetilojaan ja säätämään käytöstään tilanteen mukaisesti. <b>TO</b> Autetaan lasta käsittelemään tunteitaan vaikeissakin tilanteissa. <b>TO</b>	TAITOL.	<b>SOS+ EM</b>	<b>OPP</b>
051P	Tuetaan ja opastetaan oppilasta sosiaalisissa tilanteissa, esim. tulkitsemaan toisten ilmeitä ja eleitä, <b>TO</b> kannustetaan /ohjeistetaan oppilasta purkamaan omia tunteitaan soveliaalla tavalla (ei esim. lyömällä). <b>OO</b> Ohjeistetaan miten toiset reagoivat oppilaan käytökseen jos hän ei sitä itse ymmärrä. <b>OO</b> Tuetaan oppilasta luokassa ryhmätilanteissa sekä myös yksilötehtävissä. <b>NO</b>	TAITOP	<b>SOS+ EM</b>	<b>OPP</b>
064P	apua sosiaalisten tilanteiden ja omien tunteiden tulkinnassa ja selvittämisessä sekä toiminnassa <b>TO</b>	TAITOL.	<b>SOS+ EM</b>	

075P	Arvostamani Psykologi Vesa Mäki-Kuutin sanoin: opetus voi käytännössä olla mahdollista vain, jos oppilaan ja opettajan välillä vallitsee ymmärrys ja myötätunto <b>NO</b> toisiaan kohtaan. Oppilaalla tulisi olla tunne, että opettaja on hänen puolellaan, auttaa ja ymmärtää tarvittaessa. <b>TO</b> Kun tämä yhteys on saavutettu, päästään oppimisen alkuun. Olen aina käyttänyt luokassani aikaa sosiaalisten taitojen harjaanuttamiseen Lion's Quest- ohjelman avulla. <b>TY</b> Lisäksi olemme Kiva koulu- ohjelmassa. <b>NY</b> Joka vuosi arviointikeskusteluissa käymme läpi käyttäytymisen arvosanaan liittyviä asioita <b>N</b> ja sitä miksi arvosana on mikä on. Itsetuntemuksen oppiminen on yhtä tärkeää kuin kertotaulut. <b>TK</b>	TAITOL.	EM+ SOS	YHT
084L	Oppilas tarvitsee tukea sosiaalisissa vuorovaikutustaidoissa ja sosiaalisessa kanssakäymisessä kaikkeen luokkatilanteen aikana. <b>OO</b> Tunne-elämän alueella on asioita, jotka myös vaativat tukea ja opettajan huomiota. <b>OOT</b> uki kattaa molemmat osa-alueet.	ONG.L.		
094P	Oppilas tarvitsee runsaasti kannustusta <b>OO</b> ja luokan struktuuri sunnitellaan siten, että on vähän häiriötekijöitä. <b>OO</b> Lähelle sijoitetaan sosiaalisesti taitavia oppilaita tukemaan ja auttamaan. <b>NO</b>	ONG.L.	EM+ SOS	OPP
102X	Tukea tarvitsee lapsi, jolla on vaikeuksia keskittymisessä, huolellisuudessa, tottelevaisuudessa, suhteissa koulutovereihin ja koulun aikuisiin. Mitä voi ja saa tehdä ja mitä ei. Käytösongelmia. <b>OO</b> Opetusryhmässä käytäntö riippuu siitä, onko lapsi ulospäin suuntautunut. Jos on, oppilas vaatii suuren osan opettajan huomiosta ja vie opettajan aikaa kohtuuttoman muilta apua tarvitsevilta oppilailta. <b>OO</b>	ONG.L.	SOS	OPP
112P	Sosioemotionaalinen tuki tarkoittaa tukitoimenpiteitä, joissa lapsella on mahdollisuus saada koulun aikuisilta keinoja käsitellä omia "lukkotilanteitaan" tai vaikeita asioita. <b>OO</b> Koulun aikuiset ovat tällöin verkostoituneet ko. lapsen hyväksi. <b>NO</b> Tukea voivat antaa kaikki koulupsykologista koulun keittäjään. <b>NO</b> Yleisopetuksen opetusryhmässä opettajalla on rajalliset mahdollisuudet antaa oppituntien aikana sosioemotionaalista tukea oppilaalle, ilman, että se häiritsee muun luokan työskentelyä. Oppilaat ymmärtävät jonkinlaisen ylimääräisen huomion / joustamisen, <b>OO</b> mutta loputtomiin ei voi joustaa vain siksi, että toinen ei pysty toimimaan yhteisten sääntöjen mukaan. Tämä on lapsille epäreilu asetelma, koska sosioemotionaalista tukea tarvitseva lapsi oppii myös käyttämään hyödykseen opettajan antamaa erityishuomiota ja erityistukea.	ONG.L.	EM	OPP
12XT	Kouluhenkilökunta tukee ja kasvattaa turvallisessa ympäristössä oppilaita. <b>NY</b> Niissä puitteissa, joissa se on mahdollista. Eli tuen määrään vaikuttaa luokkakoko ja luokan koostumus. Lisäapua antaa näihin asioihin perehtynyt henkilökunta. <b>NY</b> Kaikki tietenkin yhteistyössä kodin kanssa, <b>NY</b> jos se vain on mahdollista.	TOIM.L.		
14XP	Tukea, jota voidaan antaa toisten ihmisten kanssa toimimiseen eri tilanteissa <b>NO</b> ja oppilaan tunne-elämään liittyen. <b>NO</b> Tähän liittyvä tuki on hyvin tapauskohtaista. Käytännössä ne voivat olla ohjeita hyvään käytökseen ja toisten kanssa toimimiseen, <b>TO</b> omien tunteiden tunnistamisen käsittelyä, <b>TO</b> toimintaohjeita erilaisiin tilanteisiin (esim. mitä suuttuessa ei saa tehdä ja mitä vaihtoehtoja tilanteessa toimimiseen ja sen purkamiseen on) <b>TO</b> , ryhmähengen, toveruuden ja ystävyyssuhteiden vahvistamista monenlaisen yhteisen toiminnan kautta, <b>TY</b> itsetunnon vahvistamista onnistumisten ja siitä saatavan palautteen kautta, <b>TO</b> erilaisissa ryhmissä toimimista ja niissä eri roolien ottamista, <b>NO</b> hankalien tilanteiden (esim. riitojen) käsittelyä <b>OO</b> , itsensä ilmaisemisen eri keinojen tarjoamista <b>TO</b> , ilojen ja huolien kuuntelua <b>NO</b> ja niin edelleen.	TAITOL.	SOS+ EM	OPP + YHT
155T	oppilaan ohjaus <b>NO</b> , kuunteleminen <b>NO</b> , vaikeiden oppimistilanteiden mahdoll. helpottaminen <b>OO</b> . psykologin keskustelupalvelu <b>NO</b> , erit.opettajan Askellittain-ryhmä <b>NR</b> , KivaKoulu-tunnit <b>NY</b>	ONG.P.	EM?	OPP

