



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

SUNDQVIST SANNA-KAISA & VIDGRÉN TUULI
OPPILAIKEN SOSIOEMOTIONAALISET HAASTEET JA NIIDEN VAIKUTUS
KOULUTYÖSKENTELYYN

Kasvatustieteen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2017



Luokanopettajankoulutus Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Sundqvist Sanna-Kaisa & Vidgrén Tuuli	
Työn nimi/Title of thesis Oppilaiden sosioemotionaaliset haasteet ja niiden vaikutus koulutyöskentelyyn			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintyö	Aika/Year Toukokuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 39
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on selvittää, miten oppilaiden sosioemotionaaliset haasteet ilmenevät ja vaikuttavat oppilaan koulutyöskentelyyn. Tutkielmassa tuomme esille erilaisia tukikeinoja, joita opettajat voivat käyttää sosioemotionaalisesti haastavan oppilaan tukemisessa. Tutkielmamme toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, jonka avulla tietoa pyritään syventämään aiemman tutkimustiedon pohjalta.</p> <p>Sosioemotionaaliset haasteet tulevat esille sosiaalisessa toiminnassa, vuorovaikutuksessa ja tunteiden ilmaisussa. Ne voidaan jakaa käyttäytymisen mukaan kolmeen pääryhmään, jotka ovat tarkkaavaisuuden ongelmat, käytöshäiriöt ja psyykkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden ongelmat. Sosioemotionaalisilla haasteilla voi olla myös neurologista perustaa. Sosioemotionaaliset haasteet ilmenevät heikkona tunteiden säätelynä, joka johtaa ei-toivottuun käyttäytymiseen.</p> <p>Sosioemotionaaliset haasteet vaikuttavat koulussa keskittymiseen, motivoitumiseen ja oppilaan käsitykseen itsestä oppijana. Sosioemotionaalisesti haastavilla oppilailla tunteiden säätelyn haasteet vaikeuttavat sosiaalisten suhteiden luomista ja ylläpitämistä. Tämän vuoksi yhteistoiminnalliset työtavat ja vertaisoppiminen ovat haastavaa. Sosioemotionaaliset haasteet näkyvät usein toiminnan ohjauksen vaikeuksina, jolloin oppiminen voi viivästyä.</p> <p>Hyvä opettaja-oppilassuhde on lähtökohta sosioemotionaalisesti haastavan oppilaan tukemisessa. Jotta sosioemotionaalisten haasteiden ääri-ilmenemismuodoilta voidaan välttyä, on opettajan hyvä hallita ennaltaehkäiseviä tukikeinoja. Kolmiportaisen tuen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön kautta sosioemotionaalisesti haastavaa oppilasta voidaan tukea jatkuvasti ja suunnitelmallisesti. Opettajalla voi olla tukikeinona interventio-ohjelma, jolla pyritään muokkaamaan käytöstä.</p>			
Asiasanat/Keywords sosioemotionaaliset haasteet, käytöshäiriöt, tunteiden säätely			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Tutkielman lähtökohdat	2
3	Käsitteiden määrittelyä	3
3.1	Sosioemotionaaliset taidot	3
3.2	Sosioemotionaaliset haasteet.....	4
3.3	Sosioemotionaalisten haasteiden ilmeneminen	6
3.3.1	<i>Sosiaaliset taidot</i>	6
3.3.2	<i>Käytöshäiriöt</i>	6
3.3.3	<i>Aggressiivisuus</i>	7
3.3.4	<i>Itsesäätely ja tunteiden säätely</i>	8
3.3.5	<i>Tunnekylmät piirteet</i>	10
3.3.6	<i>Neuropsykiatriset häiriöt</i>	10
3.4	Kolmiportainen tuki	11
3.5	Interventiot	13
4	Sosioemotionaalisten haasteiden yhteys oppimiseen	15
4.1	Sosioemotionaalisesti haastavan oppilaan oppiminen ja siihen vaikuttavat tekijät	15
4.2	Sosioemotionaalisten haasteiden yhteys oppimisvaikeuksiin	17
4.3	Yhteenvedo	19
5	Opettajien keinot tukea sosioemotionaalisesti haastavaa oppilasta	21
5.1	Oppilaantuntemus lähtökohtana sosioemotionaalisten haasteiden tunnistamisessa	21
5.2	Sosioemotionaalisten haasteiden ennaltaehkäisy	22
5.3	Kolmiportainen tuki sosioemotionaalisten haasteiden tukikeinona	25
5.4	Kodin ja koulun välinen yhteistyö oppilaan tukemisessa	26
5.5	Interventiot sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun tukena	28
5.6	Yhteenvedo	29
6	Johtopäätökset	31
6.1	Tutkielman johtopäätökset	31
6.2	Tutkielman eettisyys ja luotettavuus	33
7	Pohdinta	35
8	Lähteet	36

1 Johdanto

Kandidaatintutkielmassamme perehdymme oppilaiden sosioemotionaalisiin haasteisiin sekä siihen, miten ne ovat yhteydessä oppimiseen ja koulutyöskentelyyn. Halusimme selvittää, millä keinoilla opettaja voi tukea näitä oppilaita. Halusimme tutkia tätä aihetta, koska koimme, että kummallakaan meistä ei ole ollut keinoja tukea sosioemotionaalisten haasteiden kanssa kamppailevia oppilaita. Sosioemotionaalisten haasteiden tukikeinot ovat tärkeitä, sillä niillä voidaan vaikuttaa oppilaan kehitykseen ja myöhempään elämään. Opettajalla on suuri vaikutus oppilaan tulevaisuuteen, sillä opettaja voi olla jopa ainut luotettava aikuinen oppilaan lähipiirissä.

Terhi Ojalan (2017) maaliskuussa julkaistussa väitöskirjassa käsitellään psyykkisesti oireilevien oppilaiden kanssa työskentelevien opettajien uupumusta. Ojalan mukaan oppilaiden sisäänpäin kääntynyt oireilu jää opettajilta huomaamatta, mikä on ymmärrettävää, sillä opettajan huomio kiinnittyy usein ulospäin suuntautuvaan häiriökäyttäytymiseen. Ojala mainitsee, että ulospäin suuntautuvan häiriökäyttäytymisen kohtaamiseen ja opettamiseen löytyy opettajilta harvoin keinoja. (Ojala 2017, 91-92.) Koemme, että tutkimusaiheemme on tärkeä ja ajankohtainen, sillä haluamme tuoda opettajille keinoja tunnistaa sosioemotionaalisia haasteita ja tukea näitä haasteita omaavia oppilaita.

Koulun arjessa oppilailla esiintyy käyttäytymisen, tunne-elämän ja vuorovaikutuksen haasteita. Kaikki nämä vaikuttavat oppilaiden välisiin suhteisiin, sekä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Luokan toimijoiden välinen yhteistyö ja positiivinen ilmapiiri ovat kuitenkin lähtökohta hyvinvoinnille ja oppimiselle. Niinpä sosioemotionaalisten haasteiden varhainen huomaaminen ja niihin puuttuminen on tärkeää. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 86).

Olemme molemmat kiinnostuneita erityispedagogiikasta ja erityisopettajien työstä. Valitsimme aiheen, joka kiinnosti ja innosti meitä aidosti. Suurin tavoittemme oli tehdä tutkielma, josta me sekä muut opetustyön parissa työskentelevät hyötyvät.

2 Tutkielman lähtökohdat

Tämä kandidaatintutkielma toteutetaan mahdollisimman tuoreeseen sekä kotimaiseen että kansainväliseen kirjallisuuteen ja tutkimustietoon perustuvana tutkimuksena. Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuskysymyksiämme laaja-alaisesti jo olemassa olevan tiedon perusteella. Olemme tehneet johtopäätöksiä lähdekirjallisuuden perusteella ja olemme tuoneet esille tätä tietoa yhteenvedoissa.

Tutkimusmenetelmänä käytämme sisällönanalyysia, jonka avulla on tarkoituksena löytää merkityssuhteita ja –kokonaisuuksia tutkittavien asioiden välillä. Empiirisen osuuden puuttuessa tutkielmasta, tieto esitetään sanallisina tulkintoina aiempaan tutkimukseen pohjautuen. (Vilka 2015, 163-171.) Tämä kandidaatintutkielma toteutetaan systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, jonka avulla tietoa pyritään syventämään aiemman tutkimustiedon pohjalta. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa valikoidaan, arvioidaan ja analysoidaan tutkimustietoa liittyen tutkimuskysymyksiin. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tulokset ovat havaittavissa vasta sitten, kun asetettuihin tutkimuskysymyksiin on vastattu laajasti. (Pekkala 2000, 58-67.)

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla perehdymme siihen, kuinka sosioemotionaaliset haasteet ovat yhteydessä oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin. Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on selvittää opettajan apukeinoja sosioemotionaalisten haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemiseksi.

Haasteena tutkimukselle oli yksiselitteisten käsitteiden käyttö. Sosioemotionaaliset haasteet tulivat harvoin vastaan juuri tällä termillä, vaan usein lähdekirjallisuudessa puhuttiin sosiaalisista, emotionaalisisista ja käyttäytymisen ongelmista. Yhdistimme tämän sosioemotionaalisiin haasteisiin, sillä lähdekirjallisuuden mukaan ne ilmenevät usein käyttäytymisen haasteina. Sama käsite ilmeni usein englanniksi emotional and behavioral disorder, joka viittaa yllä olevaan vastaavaan suomenkieliseen käsitteeseen.

Tutkimuskysymyksemme tässä kandidaatintutkielmassa ovat seuraavat:

1. Kuinka sosioemotionaaliset haasteet ovat yhteydessä oppimiseen?
2. Kuinka opettaja voi tukea oppilaita, joilla on sosioemotionaalisia haasteita?

3 Käsitteiden määrittelyä

Seuraavassa luvussa käsittelemme tutkielmamme kannalta merkityksellisiä käsitteitä, joita ovat sosioemotionaaliset taidot ja haasteet. Tämän jälkeen käsittelemme sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemisen kannalta tärkeitä käsitteitä, joita ovat sosiaaliset taidot, käytöshäiriöt, aggressiivisuus, itsesäätely ja tunteiden säätely, tunnekylmät piirteet sekä neuropsykiatriset häiriöt. Lopuksi määrittelemme kolmiportaisen tuen ja intervention käsitteet.

3.1 Sosioemotionaaliset taidot

Sosioemotionaalisen kompetenssin eli taitojen käsitteellä tarkoitetaan kykyä luoda ja ylläpitää positiivisia sosiaalisia ja emotionaalisia vuorovaikutussuhteita. Suhteiden luomisessa hyödynnetään omia ja tilannekohtaisia resursseja, joiden avulla hyväksytyksi tuleminen ja sosiaalisen osallisuuden kokeminen ovat mahdollista. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 206-207.) Sosioemotionaalisten taitojen edellytyksiä ovat muun muassa tunteiden säätely ja emootioiden hallinta. Yksi tärkeimmistä edellytyksistä on myös hyvät vuorovaikutustaidot, joiden avulla lapsi pystyy toimimaan hyväksyttävästi sosiaalisissa tilanteissa. Lapset harjoittavat näitä taitojaan kokemuksen kautta. Sosiaalisten taitojen puuttuminen voi johtaa siihen, ettei sosiaalisista tilanteista saavuteta positiivisia kokemuksia. (Junttila 2010, 34-36.)

Itsesäätely- ja tunnetaidot, sekä sosiokognitiiviset taidot kuuluvat sosioemotionaalisten taitojen yläkäsitteeseen. Yleisesti sosioemotionaaliset taidot edistävät kouluun sopeutumista. Ne siis motivoivat koulunkäyntiin ja edesauttavat hyvien oppimistulosten saavuttamista. Sosioemotionaaliset taidot edistävät yksilön mahdollisuuksia tiedostaa omaa toimintaansa sekä auttavat asettamaan itselleen tavoitteita. Näiden taitojen avulla yksilö kykenee etsimään realistisia toimintavaihtoehtoja ja löytää suojamekanismeja hankalissa tilanteissa. Sosiaalisesti ja emotionaalisesti kyvykkäät lapset onnistuvat käsittelemään paremmin vaikeuksia ja paineita. Koulun tehtävä on edistää lapsen sosiaalisia ja tunteiden hallinnan taitoja, sillä ne vahvistavat oppilaan sosiaalista pätevyyttä, joka edistää osallisuuden kokemusta koulussa. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 207-208.)



Kuvio 1. Sosioemotionaaliset taidot. (Mukaiillen Poikkeus 2011, 91)

3.2 Sosioemotionaaliset haasteet

Pihlaja (2004) määrittelee artikkelissaan sosioemotionaalisen alueen osaksi kanssakäymistä, vuorovaikutusta ja tunteita. Lasten sosioemotionaalisen kehityksen ongelmien suurimmat riskitekijät on mahdollista luokitella yksilön, perheen tai laajemman verkoston alaisiksi. Perheen jääminen ilman sosiaalista tukea voi vaikuttaa lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen negatiivisesti. Myös vanhempien rikostausta, avio-ongelmat ja epäjohtonmukainen kasvatus luokitellaan riskitekijöiksi. Yhteistä psyykkisten ongelmien synnylle on vaikeus ihmissuhteissa varhaisen kasvun aikana. (Pihlaja 2004, 214-216.)

Smith ja Taylor (2010) määrittelevät sosioemotionaaliset haasteet käsitteellä EBD (Emotional and Behavioral Disorders), joka voi näkyä hyvin selkeänä aggressiivisena käyttäytymisenä tai vetäytymisenä, ikään kuin masentuneisuutena. (Smith & Taylor 2010, 131-132.) Greene (2009) määrittelee sosiaaliset, emotionaaliset ja käyttäytymisen haasteet puutteellisiksi ajattelun taidoiksi. Hänen mielestään sosioemotionaalisten haasteiden tuottaman häiriökäyttäytymisen aiheuttajana on joko viivästynyt taito, ratkaisematon ongelma tai molemmat näistä tekijöistä. Myös kielellisen kehityksen mahdolliset viivästymät tulisi ottaa tarkasteluun, sillä kieli toimii ajattelun ja kommunikoinnin välineenä. (Greene 2009, 23.)

Pihlajan (2004) mukaan sosioemotionaaliset haasteen näkyvät useimmiten sosiaalisessa toiminnassa, vuorovaikutuksessa sekä tunteiden ilmaisussa (Pihlaja 2004, 218). Useimmiten sosioemotionaalisten haasteiden kanssa kamppaileva oppilas on tunnistettavissa käytöksestä, joka tulee selkeästi ilmi ei-hyväksyttävänä toimintana (Smith & Taylor 2010, 132). On otettava huomioon, ettei lapsi yksin ole hankala, vaan sosioemotionaaliset haasteet tarvitsevat otollisia olosuhteita olemassaololleen. Näin ollen haasteita purkaessa täytyy ottaa huomioon ympäristössä vallitsevat ongelmat. (Pihlaja 2004, 218-219.)

Sosioemotionaalisia haasteita voidaan tarkastella sekä ympäristön että geenien näkökulmasta. Karkeasti sen syyt voidaan jakaa neljään kategoriaan. Biologinen kategoria tarkastelee oppilaan geenejä, mahdollisia aivovammoja, ravintoa ja temperamenttia. Jokainen näistä tekijöistä voi toimia osatekijänä sosioemotionaalisten haasteiden aiheuttajana. Toinen kategoria tarkastelee perheen struktuuria, sosioekonomista statusta ja vanhemmuutta. Perheiden ongelmia, kuten heikkoa taloudellista tilannetta, avioeroa ja vihamielisiä perhesuhteita voidaan pitää osasyynä sosioemotionaalisille haasteille. Niitä ei kuitenkaan nähdä ainoina tekijöinä. Kolmas kategoria on koulu, jonka yhteydessä heikon koulumenestyksen ja sosioemotionaalisten haasteiden on nähty korreloivan keskenään. Viimeinen kategoria on kulttuuri, johon sisältyy muun muassa media ja sen antamat käyttäytymismallit. On tärkeää huomata, että useimmiten sosioemotionaalisten haasteiden takana on useiden syiden summa. (Smith & Taylor 2010, 133.)

Kuorelahti ja Lappalainen (2017) ryhmittelevät sosioemotionaaliset haasteet ja niiden lähteet pedagogisesti kolmeen pääryhmään käytännössä ilmenevien käyttäytymisen piirteiden mukaan. Nämä kolme pääryhmää ovat tarkkaavaisuuden ongelmat, käytöshäiriöt ja psyykkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden ongelmat. Tarkkaavaisuuden ongelmat liitetään sosioemotionaalisiin haasteisiin siksi, etteivät ne vaikuta ainoastaan koulumenestykseen ja oppimiseen, vaan tarkkaavaisuuden ongelmat voivat vaikuttaa myös sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tarkkaavaisuuden ongelmat voivat kasvaessaan muuttua käytöshäiriöiksi, jolloin oppilaan toiminta rikkoo sosiaalisia normeja. Käytöshäiriöt johtuvat usein perusluottamuksen puutteesta sekä kiintymyssuhteen häiriöistä. Psyykkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden ongelmat voivat vaihdella lievästä vakavaan. Niiden tunnistaminen ja pedagoginen kuntouttaminen auttavat sosioemotionaalisia haasteita omaavan oppilaan suotuisan kasvun ja kehityksen tukemista. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 93-95.)

3.3 Sosioemotionaalisten haasteiden ilmeneminen

Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme sosioemotionaalisten haasteiden erilaisia ilmenemismuotoja, jotka ovat nousseet esille lähdekirjallisuudesta.

3.3.1 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot tarkoittavat sitä, kuinka sosiaalisissa tilanteissa osataan toimia. Sosiaalisia taitoja määrittää se, millaisia seurauksia tilanteista syntyy. Sosiaalisten taitojen on todettu olevan osin opittuja. (Salmivalli 2005, 79.) Sosiaalisuus tulee erottaa sosiaalisten taitojen käsitteestä. Sosiaalisuudella tarkoitetaan synnynnäistä temperamenttipiirrettä, joka ilmenee kiinnostuksena vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2012, 49-51.)

Junttila (2010) jakaa sosiaaliset taidot kahteen eri kategoriaan, jotka ovat pro- ja antisosiaalinen käyttäytyminen. Prososiaalisuus pitää sisällään yhteistyötaitot, jotka ovat käytännön sosiaalisia taitoja, jotka auttavat oppilasta toimimaan kouluyhteisössä sekä empatiataidot eli toisen asemaan asettumisen. Antisosiaalisuus sen sijaan pitää sisällään impulsiivisuuden ja häiritsevyyden. Impulsiivisuudessa on kyse tunteiden säätelyn ja näin ollen käyttäytymisen haasteista. Kun tunteita on vaikeaa säädellä voi käyttäytyminenkin olla arvaamatonta, mikä vaikeuttaa sosiaalisten suhteiden luomista. Ero impulsiivisuuden ja häiritsevyyden välillä on se, että häiritsevyys voi olla tahallista ja suunnitelmallista toimintaa esimerkiksi toista ihmistä kohtaan. Jotta oppilaalla on hyvät sosiaaliset taidot, on hänen omattava prososiaalisuuden taitoja, mutta vain vähän tai ei lainkaan antisosiaalisia taitoja. (Junttila 2010, 36-37.)

3.3.2 Käytöshäiriöt

Käytöshäiriöt mielletään usein jopa synonyyminä sosioemotionaalisille haasteille. Ne ilmenevät ei-hyväksyttävänä toimintana sosiaalisissa tilanteissa. (Merrell & Gueldner 2010, 13.) Häiriintyneen käyttäytymisen määrittely ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Jokaisella on subjektiivinen näkemys siitä, mikä on normaalia ja mikä ei. Opettajan on tärkeää huomioida oma subjektiivisuus luokitellessaan oppilaan käyttäytymistä kouluympäristössä. Luokittelusta on haittaa ja hyötyä. Haitaksi se on silloin, kun oppilasta ei nähdä yksilönä vaan pikemminkin poikkeavana muusta joukosta.

Luokittelussa on myös se haitta, että oppilasta itseään voidaan pitää haasteiden alkuperänä eikä kouluympäristön vaikutusta välttämättä oteta huomioon. Luokittelusta on hyötyä silloin, kun sen avulla halutaan ymmärtää oppilaan tilannetta paremmin. Luokittelun avulla voidaan suunnitella opetusta niin, että häiriintyvästi käyttäytyvä oppilas hyötyisi siitä paremmin. Hyödyllisessä luokittelussa häiriintyvää käyttäytymistä tulee tarkastella laajempina ilmiönä, johon monet asiat, kuten kouluympäristö vaikuttavat. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 91.)

Oppilaan haastava käyttäytyminen ilmenee koulussa monin tavoin. Se voi näyttäytyä solvaavana kielenkäyttönä, uhkailuna, syyttelynä ja kiroiluna. Tunnetilan aiheuttamat eleet kuten kiihtyneisyys, ärtyneisyys ja ahdistuneisuus ovat haastavaa käyttäytymistä. Samoin fyysisen toiminnan muutokset kuten levottomuus ja äänekkyyys voidaan nähdä osana haastavaa käyttäytymistä. Haastava käyttäytyminen johtuu siitä, että oppilas ei osaa säädellä tunteitaan sosiaalisissa tilanteissa. (Takala & Kontu 2010, 79-82.)

Poikkeavassa käyttäytymisessä voidaan erottaa kaksi eri ulottuvuutta; sosiaalinen ja emotionaalinen. Tällöin poikkeava käyttäytyminen on joko ulospäin tai sisäänpäin suuntautunutta. Kun käyttäytymisen haasteita ilmenee vuorovaikutussuhteissa, on kyse poikkeavuuden sosiaalisesta ulottuvuudesta. Emotionaalisesti haastava käyttäytyminen on vaikeammin havaittavissa, sillä se on sisäänpäin kääntynyttä. Tällaisia ongelmia ovat muun muassa mielialan häiriöt, syrjään vetäytyminen ja tyytymättömyys itseensä. Tämä saattaa jäädä koulussa helpommin huomaamatta, sillä se ei häiritse muuta toimintaa. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 92.)

3.3.3 Aggressiivisuus

Aggressiivisuus ilmenee ei-hyväksyttävänä käyttäytymisenä. Aggressiivisuus voi lievemmillään ilmetä sosiaalisten taitojen puutteina, mutta vakavassa tapauksessa se voidaan nähdä psyykkisen kehityksen häiriönä. Oppilas ei ole synnynnäisesti aggressiivinen, vaan hänellä voi olla tietty energia, aggressio, joka voi saada erilaisia muotoja riippuen oppilaan saamasta kasvatuksesta. Kasvatuksen tarkoituksena on antaa oppilalle malleja siitä, millaiset käyttäytymismallit ovat hyväksytyjä. Aggressiivisuuden kautta pyritään saavuttamaan tavoitteita, mutta sen käyttö on osoitus psyykkisestä

taantumasta, sillä sitä käytetään useimmiten vain tapauksissa, kun muita keinoja ei ole enää käytössä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 72-73.)

Aggressiivisuutta voidaan tarkastella sosiaalisten taitojen puutteena. Aggressiivisuus voidaan nähdä tehokkaana toimintamallina, jonka avulla voi saavuttaa tavoitteita. Kun oppilas kerran pääsee tavoitteeseensa aggressiivisuuden avulla, hän huomaa sen tehokkuuden ja pyrkii käyttämään sitä uudelleen. Yleensä aggressiivisuus vähenee lapsen iän myötä, mutta varsinkin oppilaan oma sensitiivisyyden puute ja vanhempien epäjohdonmukainen kuri ovat tekijöitä, jotka voivat ylläpitää lapsen aggressiivisuutta. (Keltikangas-Järvinen 2010, 65-68.)

Salmivalli (2005) jakaa aggressiivisuuden kahteen eri kategoriaan. Proaktiivinen aggressiivisuus on niin sanottua suunnitelmallista aggressiivisuutta, joka voi näyttäytyä erilaisina keinoina, kuten uhkailuna tai aggressiivisena käytöksenä. On todettu, että esimerkiksi liian salliva ympäristö voi ohjata lasta proaktiiviseen aggressiivisuuteen. Reaktiivinen aggressiivisuus sen sijaan tarkoittaa niin sanottua hallitsematonta aggressiivisuutta, jolloin tunteet saattavat kuumentua hetkessä. (Salmivalli 2005, 60-64.) Poikkeuksen (2011) mukaan tällaiseen maltin menettämiseen liittyvään aggressioon on helpompi puuttua, sillä esimerkiksi vihan hallinnan keinoja ja tilannevihjeiden neutraalimpaa havaitsemista voi harjoitella (Poikkeus 2011, 94). Reaktiiviselle aggressiivisuudelle on todettu taustaksi heikot varhaiset vuorovaikutussuhteet, jotka ovat edesauttaneet turvattomuutta. Myös väkivaltainen koti voi ohjata lasta reaktiiviseen aggressiivisuuteen. (Salmivalli 2005, 60-64.)

Ankara ja välinpitämätön vanhemmuus voi vaikuttaa sekä proaktiiviseen että reaktiiviseen aggressiivisuuteen (Cacciatore 2007, 20). Reaktiivisen aggressiivisuuden on todettu tuottavan emotionaalisia häiriöitä, kuten ahdistusta. Proaktiivinen aggressiivisuus sen sijaan on mahdollinen ei-hyväksyttävän ja antisosiaalisen käytöksen tuottaja. (Salmivalli 2005, 64-65.)

3.3.4 Itsesäätely ja tunteiden säätely

Itsesäätely ei ole yksiselitteisesti määriteltävissä, sillä sen määritelmä riippuu siitä, puhutaanko kehittyvän lapsen tai nuoren vai aikuisen itsesäätelytaidoista (Aro 2011, 10). Itsesäätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja

kognitiivista toimintaansa. Tunteiden säätelyllä sen sijaan tarkoitetaan kykyä ymmärtää ja hyväksyä tunteensa. On tärkeää myös osata ilmaista tunteitaan niin, että se on sosiaalisesti hyväksyttyä ja tavoitteiden mukaista. (Aro 2011, 10-14.)

Kokkosen (2010) mukaan tunteiden säätelykyky on tärkeää sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta. Tunteiden säätelyn tarkoituksena on heikentää hyödyttömiä tai mieltä kuormittavia tunteita ja vahvistaa hyödyllisiksi kokemia tunteita. Tunteiden säätely vaikuttaa myös käyttäytymisen säätelyyn. Tunteet näkyvät kehossa fyysisinä reaktioina. Lapsia kasvattaessa tulisikin ottaa huomioon, että lapsen oppiessa hillitsemään kielteisiä tunteitaan hänen häiritsevä käyttäytyminen vähenee. (Kokkonen 2010, 20-22.)

Sosioemotionaalisten haasteiden ilmeneminen mielletään usein erilaisina tunteiden purkauksina ja siitä johtuvana ei-toivottuna käyttäytymisenä sekä verbaalisena tai fyysisenä aggressiivisuutena. Kun oppilaan sosioemotionaaliset haasteet näkyvät selvästi hänen käyttäytymisestään, on opettajan mahdollista tunnistaa haasteet. Tällaiset ulospäin näkyvät käyttäytymisen haasteet osana sosioemotionaalisia haasteita tulevat esiin useimmiten aggressiivisuutena tai auktoriteetin uhmaamisena. Mikäli oppilaan emotionaaliset haasteet ilmenevät sisäänpäin kääntymisenä, voi opettajalla olla haasteita tunnistaa niitä. Kun oireita muun muassa masentuneisuutta ja pelkoja ei tunnisteta, haasteet kasaantuvat. Ajan myötä emotionaaliset ongelmat voivat vaikuttaa oppilaan suoriutumiseen, sosiaaliseen elämään ja kokonaisvaltaiseen kehitykseen. (Smith & Taylor 2010, 132-133.)

Kun arvioidaan oppilaan itsesäätelytaitoja ja niiden kehittymistä, tulee ottaa huomioon elämäntilanne, temperamenttipiirteet, tilannetekijät sekä yleinen kehitys ja sen mahdolliset viivästyvät. Useimmiten itsesäätelyn haasteet ilmenevät oppilaissa tunteiden ja käyttäytymisen ali- tai ylisäätelynä. Alisäätely ilmenee useimmiten impulsiivisena, aggressiivisena tai muuten ei-toivottuna käyttäytymisenä. Ylisäätely sen sijaan ilmenee vetäytyneisyytenä, arkuutena tai pelokkuutena. Ne oppilaat, joilla itsesäätelyn haasteet näkyvät sekä yli- että alisäätelynä, ovat herkkiä tilanteissa oleville stressitekijöillä. Tällaiset oppilaat kiinnittävät usein huomiotaan sellaisiin asioihin, jotka herättävät heissä kielteisiä tunteita. (Aro 2011, 106, 109.)

3.3.5 Tunnekylmät piirteet

Viime vuosikymmeninä on tutkittu paljon lasten ja nuorten tunnekyelmiä piirteitä (callous-unemotional traits), jotka ovat sosioemotionaalisten haasteiden ääri-ilmenemismuotoja. Tunnekylmäisyys on saanut luokituksen, jossa lasten ja nuorten käytöshäiriödiagnoosin lisämääritteeksi on asetettu myönteisten sosiaalisten tunteiden rajoittuneisuus. Tunnekylmäisyys ilmenee lapsen käytöksessä välinpitämättömyytenä toisten tunteita kohtaan, tunteiden ilmaisun ja kokemisen vähäisyytenä sekä kyvyttömyytenä tuntea katumusta tai syyllisyyttä. Perimällä on vaikutusta tunnekyelmien piirteiden kehittymiseen, mutta myös ympäristötekijät vaikuttavat perinnöllisten riskitekijöiden kanssa joko hilliten tai edistäen piirteiden syntyä. Piirteillä on kielteisiä vaikutuksia kouluyhteisöä kohtaan. Oppilaalla, jolla on tunnekyelmiä piirteitä, on taipumusta kiusaamiseen ja hyväksikäyttöön. (Laajasalo 2016, 150.)

Lapsilla tunnekyelmien piirteiden ehkäisyyn voidaan vaikuttaa aloittamalla kuntoutustoimet jo ennen kouluikää. Viimeaikaisten tutkimusten mukaan tunnekyelmyyden kehittymistä voidaan ehkäistä lämpimällä ja sensitiivisellä vanhempien ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella. Koulussa oppilaat, joilla on tunnekyelmiä piirteitä hyötyvät parhaiten positiivisen käytöksen huomioimisesta, joka tapahtuu intensiivisesti, toistuvasti ja johdonmukaisesti. Kykyä havainnoida ja ymmärtää toisten ihmisten tunteita voidaan parantaa sanottamalla lapselle toisten kokemia tunteita. Tunnekyelmyyteen liittyy peloton temperamentti, jolloin lapsi ei reagoi rangaistuksiin. Negatiivisten tunnetilojen tunnistamisen kyvyttömyys vaikuttaa lapsen omantunnon kehitykseen tavalla, joka lisää aggressiivisen ja antisosiaalisen käyttäytymisen riskiä. (Laajasalo, Saukkonen & Aronen 2014, 1165, 1167-1171.)

3.3.6 Neuropsykiatriset häiriöt

Kun sosioemotionaalisten haasteiden tausta on oppilaan aivotoiminnan rakenteellisessa tai toiminnallisessa poikkeavuudessa, johon liittyy myös psyykkisen toimintakyvyn ongelmia, puhutaan neuropsykiatrisista häiriöistä. Neurokognitiivisten toimintojen poikkeavuus sekä käyttäytymisen ja tundesäätelyn ongelmat lukeutuvat neuropsykiatrisiin häiriöihin. Näillä on vaikutusta tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn, eli häiriöt vaikeuttavat myös sosiaalisten suhteiden luomista ja ylläpitoa. Neuropsykiatrisen häiriön lukeutuu kahteen lääketieteelliseen alaan, neurologiaan ja psykiatriaan. Neuropsykiatrisen häiriön voi olla

syntyperäinen tai myöhemmällä iällä saatu. Kehityksellinen häiriö syntyy aivojen kehityksen aikana jo sikiövaiheessa, ja se ilmenee lapsuudessa normaalin kehityksen poikkeavuutena. Ne voivat jatkua läpi elämän, tai lievittyä ja jäädä kokonaan pois aikuisuudessa. Neuropsykiatrisen häiriö voi olla myös seurausta jostakin tapaturmasta tai sairaudesta. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 10.)

Varhaisia oireita kehityksellisistä neuropsykiatrisista häiriöistä ovat muun muassa puheen tai motoriikan kehityksen viivästyminen, levottomuus, univaikeudet, syömisen ongelmat ja vaikeudet sosiaalisissa suhteissa. Yleensä oireet ovat epätarkkoja varsinkin alle kouluikäisillä, ja onkin huomioitava, että vastaavia oireita voi ilmetä muistakin syistä. Kehityksellisiä neuropsykiatrisia häiriöitä ovat esimerkiksi ADHD, autismin kirjon häiriöt, tic-oireet, oppimiskyvyn häiriöt sekä puheen ja kielen kehityksen häiriöt. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 11.)

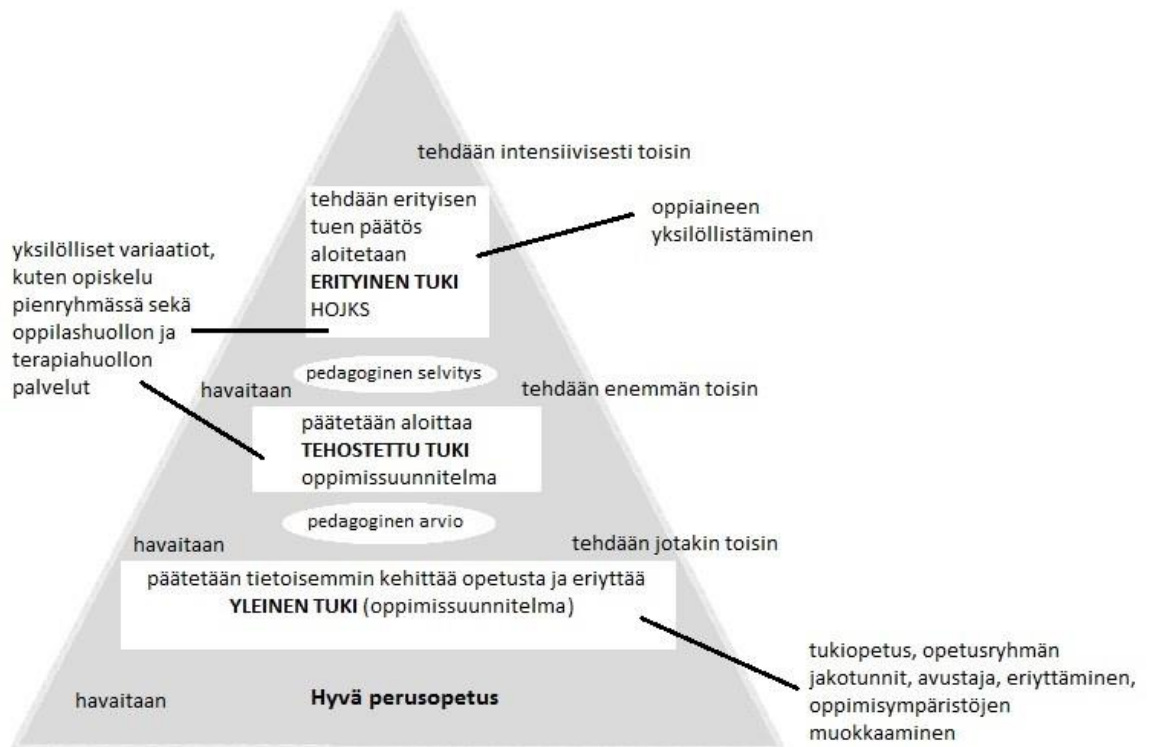
Neuropsykiatrisilla häiriöillä on vaikutusta lapsen toiminnanohjaukseen, sosiaalisiin suhteisiin ja koulussa toimimiseen. Toiminnanohjauksen puutteet näkyvät haasteina arjen erilaisissa tilanteissa, kuten ajan hahmottamisessa, vireystilan säätelyssä ja tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä. Lapsen poikkeava käytös voi aiheuttaa ihmetystä muissa ihmisissä. Muut voivat kokea lapsen neuropsykiatrisen oireilun huonona käytöksenä, jos lapsi esimerkiksi menettää malttinsa nopeasti ja käyttäytyy sen seurauksena impulsiivisesti ja epäsopivalla tavalla. Neuropsykiatriset ongelmat voivat heijastua kaikkeen koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyviin asioihin. Lapsi ei välttämättä kykene ymmärtämään sääntöjä tai noudattamaan niitä, tehtävien teko ei onnistu, tavaroista huolehtiminen tuottaa vaikeuksia ja kaverisuhteissa on ongelmia. Olisikin ensisijaisen tärkeää, että tällaisella oppilaalla oppimisympäristöissä ei tapahtuisi suuria ja jatkuvia muutoksia, sillä sopeutuminen muuttuviin oppimisympäristöihin ja ryhmiin voi olla haastavaa. Työskentelyssä epäonnistumisesta aiheutuu lapselle turhautumista ja häiriökäyttäytyminen voi lisääntyä. Tällä on taas vaikutusta motivaation romahtamiseen ja käsitys itsestä oppijana muuttuu negatiiviseksi. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 13, 16, 19.)

3.4 Kolmiportainen tuki

Oppimisen tuen järjestelmää nimitetään kolmiportaiseksi tueksi. Siihen kuuluvaa alinta porrasta nimitetään yleiseksi tueksi, keskimmäistä porrasta tehostetuksi tueksi ja ylintä

porrasta erityiseksi tueksi. (Pölönen 2015, 209.) Tuen alimman portaan, yleisen tuen, tarkoitus on tarjota jokaiselle luokan oppilaalle tilapäistä lisätukea tarpeen mukaan. Tehostettu tuki on ikään kuin interventiomalli, jolla pyritään estämään oppimisen ja sopeutumisen haasteiden kasvua ja laajentumista. Tehostetun tuen ero yleiseen tukeen on se, että tehostetun tuen piirissä oppilas kaipaa useita yhtäaikaisia tukimuotoja pitkäaikaisesti. Tuen ylintä porrasta, erityistä tukea, käytetään silloin, kun alemmat tukimuodot eivät riitä ja oppilas kaipaa esimerkiksi yksilöllisiä tavoitteita eri oppiaineisiin. (Oja 2012, 46.)

Oppilasta siirrettäessä tehostetun tuen piiriin, hänelle tehdään pedagoginen arvio, jonka pohjalta luodaan oppimissuunnitelma. Oppimissuunnitelmassa tulee olla näkyvissä muun muassa oppilaan heikkoudet ja vahvuudet, oppilaalle asetetut tavoitteet sekä annettavat tukimuodot. Oppimissuunnitelmaa on laatimassa pääosin oppilaan oma opettaja, kun taas erityiseen tukeen siirryttäessä pedagogista suunnitelmaa on työstämässä moniammatillinen työryhmä. Pedagogisessa selvityksessä tulee tulla ilmi muun muassa oppilaan tarvitsemat pedagogiset järjestelyt, kuten oppimisympäristöön muutokset ja opetushenkilöstöön liittyvät tekijät. Pedagogisen selvityksen perustella oppilaalle tehdään HOJKS eli henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Sarlin & Koivula 2009, 28-29.) Kolmiportaisen tuen malli on tullut voimaan vuonna 2011 ja se toimii osana opetusta. Näin ollen jokaisella tukea tarvitsevalla on velvollisuus ottaa tukea vastaan. Tuen antamisen tulee olla oppilaan edun mukaista ja sen lähtökohtana on yhteistyö kodin ja koulun välillä. (Pölönen 2015, 209, 214-216.)



Kuvio 2. Kolmiportainen tuki. (Mukaillen Oja 2012, 47)

3.5 Interventiot

Lähdekirjallisuudessa interventio-ohjelmien käyttö opettajan tukikeinona sosioemotionaalisten taitojen harjoittelussa on vahvasti esillä. Hautamäen (2015) mukaan interventiolla pyritään vaikuttamaan oppilaan kehitykseen. Interventio, oppiminen ja kehitys ovat yhteydessä toisiinsa, sillä oppiminen on osa interventiota ja näiden molempien tavoitteena on vaikuttaa kehitykseen. Yleensä interventiossa halutaan muuttaa oppilaan toimintaa ja tässä kontekstissa tukea oppilaan sosioemotionaalisia taitoja. Interventioon sisältyy kolme vaatimusta. Ensinnäkin tulee tarkistaa, säilyykö saavutettu tulos vai häviääkö se ajan myötä. Toiseksi tulee ottaa huomioon oppilaan kehitysvaihe eli se, onko saavutettu tulos yleisen kehityksellisen linjan mukaista. Kolmanneksi tulee tarkistaa, luoko saavutettu tulos hyvän pohjan seuraavalle kehitysvaiheelle, vai vaikeutuuko oppilaan omaehtoinen oppiminen niin, että hän odottaa jatkossakin kehitysimpulsseja ja tukea. (Hautamäki 2015, 125.)

Erityisesti Yhdysvalloissa on suunniteltu ja toteutettu sosioemotionaalisten haasteiden kanssa kamppaileville oppilaille erilaisia interventio-ohjelmia. Näissä ohjelmissa

korostuvat vuorovaikutustaitojen, tunnetaitojen, päätöksenteko- ja kommunikaatiotaitoja kehittäminen sekä yleisesti luokan ja koulun ilmapiirin tukeminen. Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen koulussa on korostetussa asemassa siksi, että heikot sosioemotionaaliset taidot yhdistetään erityisesti käytöshäiriöihin ja koulunkäynnissä ilmeneviin haasteisiin. Yhdysvaltalaisista interventio-ohjelmista tehdyissä meta-analyyseissa on kuitenkin todettu, että ne ovat kehittäneet oppilaiden sosioemotionaalisia taitojen lisäksi oppilaan minäkuva, koulumenestystä ja vähentäneet epätoivottua käyttäytymistä. (Laajasalo 2016, 161.)

4 Sosioemotionaalisten haasteiden yhteys oppimiseen

Tässä luvussa käsittelemme sosioemotionaalisten haasteiden ja niiden eri ilmenemistapojen yhteyttä oppimiseen. Tarkastelemme sitä, onko sosioemotionaalisten haasteiden ja oppimisvaikeuksien välillä yhteyttä. On tärkeää huomioida, etteivät sosioemotionaaliset haasteet suoranaisesti aiheuta oppimisvaikeuksia, vaan oppilaalla on alttius johonkin oppimisvaikeuteen, jota sosioemotionaaliset haasteet nostavat esille.

4.1 Sosioemotionaalisesti haastavan oppilaan oppiminen ja siihen vaikuttavat tekijät

Oppimiseen vaikuttavat monet eri tekijät, kuten kognitiiviset kyvyt, sosiaaliset taidot ja motivaatio, sekä oppilaan oma käsitys itsestään oppijana. Oppimisen tuloksellisuuteen vaikuttavat oppilaan kyky suunnitella ja ohjata toimintaansa, oppimiseen liittyvät tunteet ja uskomukset sekä taito selviytyä haastavista tilanteista. Vanhemmilla on vaikutusta lapsen oppimiseen. Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että selviytymiseen ja motivoitumiseen koulussa ovat yhteydessä auktoritatiivinen kasvatustyyli, jossa vanhemmat ovat ohjaavia, mutta samalla avoimia ja vastavuoroisia suhteessa lapseen. Heikkoon koulumenestykseen ja vähäiseen oppimismotivaatioon johtavat liian tiukka kasvatuskuri, jossa ei ole lämpöä ja avoimuutta sekä liian salliva kasvatus. Opetustapahtumaan liittyvillä tekijöillä on vaikutusta oppimiseen. Näitä ovat muun muassa opetuksen laatu ja määrä, sekä luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä. Opettajan ryhmän organisoinnilla, ohjauksella sekä tunnetaitojen tuella on tutkimusten mukaan vaikutusta myönteisiin oppimistuloksiin. (Nurmi ym. 2014, 102-103.)

Yleensä koulun aloittava lapsi suhtautuu myönteisesti oppimiseen ja hänellä on myönteinen uskomus omasta suoriutumisesta koulussa. Lapsen todellinen suoriutuminen ennustaa, mitä lapsen myönteisyydelle ja motivaatiolle tapahtuu myöhemmin. Lapselle syntyy käsitys siitä, mikä on hänelle helppoa, vaikeaa, tärkeää tai hyödyllistä. Menestyminen jossakin oppiaineessa luo lapselle myönteistä minäkuvaa itsestä oppijana. Epäonnistumiset muuttavat käsitystä kielteiseksi ja vaikuttavat negatiivisesti lapsen motivaatioon koulunkäyntiä kohtaan. (Nurmi ym. 2014, 107.) Parikka, Halonen-Malliarakis ja Puustjärvi (2017) nostavat neuropsykiatrisista häiriöissä, joissa on myös piirteitä sosioemotionaalisista haasteista, oppimisen lähtökohdaksi oppilaan motivoinnin ja positiivisten kokemusten keräämisen. Oppimistilanteiden positiiviset kokemukset

kehittävät oppilaan positiivista minäkuvaa oppijana ja näin ollen motivaatio opiskeluun kasvaa. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 10, 18.)

Tunteiden säätely- ja vuorovaikutustaidoilla, jotka ovat osa sosioemotionaalisia taitoja, on todettu olevan merkityksellinen rooli oppimisessa. On todettu, että sosioemotionaalisesti taitavat oppilaat eivät sekaannu oppimista vaarantaviin tekijöihin, kuten päihteisiin tai koulukiusaamiseen, yhtä helposti kuin heikkoja sosioemotionaalisia taitoja omaavat oppilaat. Mikäli sosioemotionaalisia haasteita omaavalla oppilaalla on tunteiden säätelyn haasteita, hänen on vaikeaa luoda onnistuneita suhteita muihin luokassa oleviin oppilaisiin ja opettajiin. Huonot vertaissuhteet vaikeuttavat automaattisesti oppilaan vertaisoppimista ja osallistumista yhteistoiminnallisiin oppimistuokioihin. (Kokkonen 2010, 98-99.)

Oppilaan sosioemotionaalisilla taidoilla ja niihin vaikuttavilla tekijöillä, kuten tunteilla ja niiden säätelyllä, on vaikutusta oppimiseen. Takalan ja Kontun (2010) mukaan oppilaan emotionaalisuus on aina mukana toiminnassa, myös oppimisessa. On haastavaa erottaa toimintaa ja siihen liittyvää tunnetta toisistaan. Oppilaan tunnetilalla ja tunteidensäätelytaidoilla on vaikutusta siihen, kuinka hän orientoituu oppimiseen. Tunteet liittyvät läheisesti tilanteisiin, joissa ihminen kokee onnistuvansa, yllättyä tai kokee läheisyyttä. (Takala & Kontu 2010, 102.) Oppilaan puutteelliset tunteiden säätelyn taidot ilmenevät koulussa häiritsemisenä, levottomuutena, keskittymisvaikeuksina ja aggressiivisena käyttäytymisenä muita kohtaan (Hintikka 2016, 157).

Sosioemotionaalisten haasteiden kanssa kamppailevat oppilaat eivät kykene säätämään tunteitaan vuorovaikutustilanteissa, jolloin oppiminen, tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttaminen vaikeutuvat. Tunteet ja niiden säätely ovat liittyvät myös motivaatioon, sillä motivaatio ratkaisee, kuinka kauan oppilas jaksaa keskittyä opittavaan asiaan. Tällä on yhteys siihen, kuinka paljon oppilas jaksaa panostaa esimerkiksi oppimiseen. Tunteet liittyvät siihen, kuinka haastavia tavoitteita ihminen asettaa itselleen. Positiivinen asenne auttaa asettamaan korkeampia tavoitteita, koska silloin ihminen uskoo omiin kykyihinsä paremmin. Ahdistuneena pienikin tavoite voi tuntua haastavalta. (Rantanen 2011, 51-53.)

On tutkittu, että ryhmässä suosituilla oppilailla on hyvät tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn taidot. Toisin sanoen he eivät käyttäydy aggressiivisesti. Tällaiset oppilaat ovat aloitteellisia, innostavat toisia, antavat myönteistä palautetta sekä auttavat ja puolustavat toisia. Oppilaan hyvä itsesäätely auttaa haastavista sosiaalisista tilanteista kuten riidoista ja

kiusaamisesta selviämistä. Sillä on todettu olevan yhteyksiä menestymiseen kouluaineissa. (Poikkeus 2011, 91.)

4.2 Sosioemotionaalisten haasteiden yhteys oppimisvaikeuksiin

Oppimisvaikeuksia on erilaisia ja niitä luokitellaan eri tavoin lähtökohdista riippuen. Lääketieteellisesti luokiteltaessa annetaan diagnoosi. Yleisin oppimisvaikeus on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus. Käyttäytymisen haasteet eivät itsessään ole oppimisvaikeuksia, mutta ne vaikuttavat oppimistilanteissa toimimiseen. Lapsella, jolla on käyttäytymisen haasteita, voi olla lisäksi jokin erityinen oppimisen haaste. (Takala & Kontu 2010, 72.)

Useilla oppilailla, jotka ovat sosioemotionaalisten haasteiden vuoksi erityisopetuksessa, on tutkimuksissa todettu olevan keskivertoa alempi älykkyydosamäärä. Tämä voi selittää myös sosioemotionaalisten haasteiden yhteyttä oppimisvaikeuksiin. On tutkittu, että noin 30-40% sosioemotionaalisten haasteiden kanssa kamppailevista oppilasta omaa oppimisvaikeuksia, jotka useimmiten näkyvät matematiikassa ja lukemisen vaikeuksina. (Smith & Taylor 2010, 132.) On merkittävää huomata, että yli puolella sosioemotionaalisia haasteita omaavista oppilaista ei ole suoranaisia oppimisen haasteita. Kun oppilaan haasteita ja niiden yhteyttä ei tunnisteta, tuen saaminen voi vaikeutua.

Greene (2009) on tehnyt listauksen sosioemotionaalisia haasteita omaavien oppilaiden puuttuvista taidoista, joista osa on oppimisvaikeuksiin viittavia. Listauksessa on mainittu muun muassa oppilaan vaikeus hallita siirtymätilanteita, mikä vaatisi kognitiivisen toimintatavan vaihtamista ja itsesäätelykykyä. Haastavaa on tehtyjen tehtävien loppuun tekeminen sekä loogisen järjestyksen kuten opettajan antamien ohjeiden seuraaminen. Listauksesta löytyy matematiikkaan viittaava piirre, mikä on tavoitteellisen ongelmanratkaisutaidon puutteellisuus. (Greene 2009, 26.) Tämä ei tule yllätyksenä, sillä Smith ja Taylor (2010) ovat maininneet matematiikan haasteet sosioemotionaalisia haasteita omaavan oppilaan yleiseksi oppimisvaikeudeksi (Smith & Taylor 2010, 132). Greene (2009) korostaa sosioemotionaalisten haasteiden diagnosoinnissa kielellisten taitojen kartoittamista. Hän on maininnut sosioemotionaalisia haasteita omaavan oppilaan yleisiksi haasteiksi muun muassa heikot kielelliset taidot sekä kuullun ymmärtämisen haasteet, jotka ovat automaattisesti yhteydessä oppimisvaikeuksiin. Listauksen mukaan sosioemotionaalisia haasteita omaavien oppilaiden on vaikeaa sietää muutoksia ja

rutiineista irrottautumista. Tämä voi isossa koululuokassa tuottaa oppilaille vaikeuksia keskittymisessä. (Greene 2009, 23, 26-27.)

Neuropsykiatriset haasteet, joissa on usein myös sosioemotionaalisten haasteiden piirteitä, tuottavat oppilaille haasteita myös koulunkäynnissä. Muun muassa sopeutuminen erilaisiin oppimisympäristöihin voi olla ongelmallista ja laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien ja projektiluontoisten tehtäväkokonaisuuksien hahmottaminen ei onnistu. Koulutyöskentelyn haasteiden ilmetessä häiriökäyttäytyminen lisääntyy. Näin ollen oppilaan minäkuva oppijana romahtaa ja motivaatio koulutyöskentelyyn katoaa. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 19.)

Neuropsykiatrisia ja sosioemotionaalisia haasteita omaavilla oppilailla on kouluarjessa useita oppimisen haasteita, joihin opettaja ja muu kouluhenkilökunta voivat pureutua. Toiminnanohjauksen haasteet, kuten keskittymisen tarkentaminen ja oppimisvälineiden käyttö voivat olla vaikeaa. Mikäli oppilaalla on henkilökohtainen avustaja, joka jaksaa pitkäjänteisesti näyttää oppilaalle mallia, voi oppilas lopulta hallita taitoja mallioppimisen kautta. On tärkeää, että oppilaalla on tarpeeksi aikaa pureutua haastaviin tehtäviin, sillä selkeiden tavoitteiden ja turvallisuuden tunteen on todettu lisäävän oppimista. Oppilaan itsetunnon vahvistaminen lisää motivaatiota oppimiseen, sillä hyvän itsetunnon omaava oppilas ei pelkää ottaa riskejä esimerkiksi koulutehtävissä. Sosioemotionaalisten haasteiden kanssa kamppailevan oppilaan itsetunnon kehittäminen on parhaillaan sitä, että oppilas pystyy tunnistamaan omat heikkoudet ja vahvuudet oppijana ja näin ollen kehittämään itseään. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 146-147, 150.)

Oppilaalla, jolla on sosioemotionaalisia haasteita voi olla taipumusta impulsiiviseen käyttäytymiseen. Oppimistilanteissa tämä tarkoittaa sitä, että oppilas on saattanut tehdä tehtävän valmiiksi ennen opettajan antamia ohjeita. Impulsiiviselle oppilaalle on tyypillistä, että tehtävä voi jäädä kesken, kun keskittyminen on kohdentunut muualle. Impulsiivisuus altistaa oppilasta muun muassa alisuoriutumiselle. Jotta impulsiivisuus ei aiheuttaisi oppilaille oppimisen haasteita, on tärkeää luoda muun muassa päivä- ja viikkostruktuureja, joita oppilas voi seurata. Aikastruktuurit helpottavat myös niitä oppilaita, joilla on haasteita ajankäytön hahmottamisessa (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 166, 169.) Greene (2009) mainitsee erikseen heikon ajantajun yhdeksi tyypilliseksi piirteeksi sosioemotionaalisia haasteita omaavalle oppilaalle (Greene 2009, 26).

4.3 Yhteenveto

Rantanen (2011) on todennut, että tunteilla on vaikutusta oppilaan kykyyn suoriutua koulussa. Tunteet ovat vahvasti linkittyneet oppilaan motivaatioon. Motivaation kehittymiseen vaikuttavat tunteiden lisäksi positiiviset onnistumisen kokemukset, joiden jälkeen oppilaan on helppoa asettaa tavoitteita ja uskoa omiin kykyihin. On tärkeää havaita, että oppilaalla, jolla on sosioemotionaalisia haasteita, on vaikeuksia muun muassa tavoitteiden asettamisessa ja epäonnistumisten kohtaamisessa. (Rantanen 2011, 51-53.) Epäonnistumiset muuttavat käsitystä itsestä oppijana kielteiseksi ja vaikuttavat negatiivisesti oppimismotivaatioon (Nurmi ym. 2014, 107). Oppilaan motivointi ja positiivisten kokemusten kerääminen ovat lähtökohta sosioemotionaalisesti haastavan oppilaan oppimiselle (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 10).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan, että oppilaita tulisi ohjata asettumaan toisen asemaan sekä kehittämään sosiaalisia taitojaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Yhteisen päämäärän tavoittelu ja ryhmätyöskentely ovat tärkeitä taitoja, joita koulussa tulisi oppia. Suunnittelun taito ja mahdollisten pettymysten kohtaaminen korostuvat koulun toiminnassa. (Opetushallitus 2014, 21, 24.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppimiskäsitys on määritelty seuraavasti: ”Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Se on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Siksi oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. Oppilaita ohjataan myös ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön.” (Opetushallitus 2014, 17.)

Pohdimme, onko sosioemotionaalisia haasteita omaavien oppilaiden mahdollista saavuttaa näitä tavoitteita, joita opetussuunnitelmaan on listattu. Nykyinen opetussuunnitelma korostaa yhteistoiminnallisuutta koulutyössä sekä laajojen oppimiskokonaisuuksien hallintaa. Sosioemotionaalisia haasteita omaavien oppilaiden on vaikeaa työskennellä ryhmätilanteissa sekä käyttäytyä hyväksyttävästi. Toisaalta HOJKS antaa mahdollisuuksia muokata oppilaan henkilökohtaisia tavoitteita ja opetusta niin, että se on suotuisaa.

Kuten jo aiemmin on todettu, sosioemotionaalsiin haasteisiin liittyy usein oppimisvaikeuksia. Pohdimme, että annetaanko oppilaille diagnoosi oppimisvaikeuksista liian helposti, vaikka oppimisen haasteet olisivat korjattavissa muilla keinoilla. Esimerkiksi

oppimisympäristön ja -tapojen muokkaaminen voisivat auttaa sosioemotionaalisia haasteita omaavan oppilaan oppimista. Parikan, Halonen-Malliarakiksen ja Puustjärven (2017) mukaan oppilaalla, jolla on sosioemotionaalisia haasteita, voi olla vaikeaa toimia oppimistilanteissa. Impulsiivinen käyttäytyminen voi näkyä esimerkiksi tehtävien nopeana tekemisenä tai kesken jättämisenä. Tällaisissa tilanteissa oppilas alisuoriutuu, jolloin oppimistulokset heikkenevät. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 166.)

5 Opettajien keinot tukea sosioemotionaalisesti haastavaa oppilasta

Tässä luvussa tarkastelemme opettajan tukikeinoja sosioemotionaalisesti haastavien oppilaiden opetuksessa. Tarkastelemme oppilaantuntemuksen ja sosioemotionaalisten haasteiden ennaltaehkäisyn merkitystä. Lopuksi käsittelemme opettajan tukikeinoja kolmiportaisen tuen, kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä interventioiden kautta.

5.1 Oppilaantuntemus lähtökohtana sosioemotionaalisten haasteiden tunnistamisessa

Myönteisen opettaja-oppilassuhteen merkitystä sosioemotionaalisten haasteiden tukemisessa ei voi vähätellä. Sen on todettu lisäävän oppilaan yhteistyökykyä ja motivaatiota, joten hyvä opettaja-oppilassuhde parantaa oppilaan koulumenestystä. Opettaja-oppilassuhde on keskiössä, kun halutaan vaikuttaa oppilaan osallisuuden kokemiseen koululuokassa. Tutkimukset todistavat, että positiivisen koulumenestyksen yksi peruste on turvallinen suhde luotettavaan aikuiseseen. Mikäli oppilas ei saa tätä suhdetta kotoa, voi opettaja toimia luotettavana aikuisena. Oppilaalle on tärkeää, että koulussa olisi edes yksi aikuinen, joka kuuntelee ja ymmärtää. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 88, 105.) On tärkeää muistaa, että kouluilla on opetusvastuun lisäksi kasvatusvastuu, johon liittyy muun muassa oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen ja kehittäminen (Kokkonen 2010, 99).

Hyvä oppilaantuntemus vaatii opettajalta pitkäpinnaisuutta. Sosioemotionaalisten haasteiden kanssa kamppaileville oppilaille voi olla tyypillistä esimerkiksi keskittymishäiriöt tai kielteiset kokemukset luotettavasta aikuisesta. Näin ollen oppilas voi kokea, että aikuinen, esimerkiksi opettaja, ei ole turvallinen avunantaja. On tärkeää ymmärtää, että sosioemotionaalisten haasteiden kanssa kamppailevilla oppilaille on mahdollisesti negatiivinen mielikuva suhteesta aikuiseseen. Tämän lisäksi on tyypillistä, että oppilaalla on huono itsetunto ja hän aliarvioi omaa osaamistaan. (Webster-Stratton 2011, 28-29, 65.) Opettajan tulee ottaa tällaiset tekijät huomioon luodessaan suhteita oppilaisiinsa.

Karppisen ja Pihlavan (2016) mukaan yhteyden muodostaminen vanhempien ja opettajan välille on edellytys opettajan ja oppilaan välisen hyvän yhteistyösuhteen rakentumiselle (Karppinen & Pihlava 2016, 125). Opettaja voi osoittaa välittävänsä antamalla ylimääräistä

aikaa oppilailleen esimerkiksi välitunneista. Tämän uskotaan auttavan erityisesti sosioemotionaalaisia haasteita omaavia oppilaita. Opettajan lämpö lisää luokassa yhteistyöhalukkuutta ja vähentää käyttäytymisen haasteita. Luottavan suhteen luominen oppilaisiin, joilla on sosioemotionaalaisia haasteita, on todennäköisesti vaikeaa, sillä tällaiset oppilaat ovat useimmiten kuulleet aiemmin vain huonoa palautetta käytöksestään. Luotettavan suhteen luominen vaatii sitä, että sosioemotionaalaisia haasteita omaava oppilas kokee, että opettaja luottaa häneen. (Webster-Stratton 2011, 29-37.) Myös Cacciatore (2007) tuo esille ajatuksen siitä, että luotettavan aikuisen, tässä tapauksessa opettajan, tulisi näyttää oppilaalle, että hänen paha olonsa on huomattu. (Cacciatore 2007, 34-35.)

Kuusela ja Lintunen (2010) nostavat esiin kuuntelun merkityksen opettaja-oppilassuhteessa. Kuuntelu voidaan jakaa joko aktiiviseen tai passiiviseen kuunteluun. Opettajien tulisi suosia aktiivista kuuntelua oppilaiden kanssa. Aktiivisen kuuntelun avulla opettaja eläytyy oppilaan sanomiin asioihin ja toistaa oppilaalle kuulemansa omin sanoin. Eläytyvällä eli aktiivisella kuuntelulla opettaja todistaa oppilaalle, että on kuunnellut häntä tarkasti. Samalla, kun oppilas mahdollisesti korjaa ja pohtii opettajan toistamaa sanomaa, oppilaan sosioemotionaaliset taidot kehittyvät. Aktiivinen kuuntelu auttaa oppilasta ymmärtämään paremmin omia tunteitaan. Samalla se antaa oppilaalle merkkejä hyväksynnästä, mikä kehittää hänen itsetuntoaan. (Kuusela & Lintunen 2010, 120-122.)

Greenen (2009) keino sosioemotionaalisten haasteiden ehkäisyssä on yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu, jossa keskiössä ovat hyvä oppilaantuntemus ja opettaja-oppilassuhde. Yhteistoiminnallisella ongelmanratkaisulla tarkoitetaan sitä, että opettaja ja oppilas etsivät heille molemmille sopivaa ja toimivaa ratkaisua. Tätä ongelmanratkaisua voidaan toteuttaa joko ennakoivasti tai hätätilanteissa, jolloin oppilaan vahva tunnereaktio on jo nähtävissä. Oppilaan tukemisessa tärkeintä on se, että oppilaalla on tukihenkilön, kuten opettajan, kanssa toimiva suhde. Yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun avulla pyritään luomaan ihmissuhteita. (Greene 2009, 64-65.)

5.2 Sosioemotionaalisten haasteiden ennaltaehkäisy

Merrell ja Gulder (2010) kertovat, että sosioemotionaalisten haasteiden ääri-ilmenemismuotojen kanssa kamppailevia oppilaita on koulun oppilasaineksesta noin viisi prosenttia. Nämä oppilaat tarvitsevat eniten tukea ja kouluhenkilökunnan resursseja. Näin ollen muut oppilaat jäävät helposti huomiotta. (Merrell & Guelder 2010, 14.) Myös Junttila

(2010) tuo esille huomion siitä, etteivät sosioemotionaaliset haasteet ole tarttuvia, mutta opettajan huomion keskittyessä vaikeiden haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden tukemiseen, voi huomaamattomien haasteiden kanssa kamppailevan oppilaan haasteet kasaantua (Junttila 2010, 33). Tulisi ottaa käyttöön ennaltaehkäisevä malli, jossa sosioemotionaalisia taitoja opetetaan oppilaille koulussa jatkuvasti. Ennaltaehkäisevän mallin avulla suuri osa oppilasaineksesta hyötyy avusta ja tuesta sekä mahdollisesti välttää tällaiset haasteet, kuten masennuksen, tulevaisuudessa. (Merrell & Guelder 2010, 14-17.) Webster-Stratton (2011) tuo tähän ajatukseen ratkaisun kehottamalla opettajia ennakoimaan mahdollisia sosioemotionaalisia haasteita luokassa luomalla selkeitä käyttäytymissääntöjä sekä muokkaamaan luokahuoneesta ärsykkeiltään oikeanlaisen. Rutiinit luovat luokkayhteisössä turvallisuuden tunnetta ja vähentävät epävarmuudesta johtuvaa häiriökäyttäytymistä. (Merrell & Guelder 2010, 14-17; Webster-Stratton 2011, 45-49.)

Sosioemotionaalisten haasteiden ennaltaehkäisy on opettajan tärkeä työväline, sillä se voi estää ongelmien kasautumista. On tärkeää huomioida, etteivät sosioemotionaaliset haasteet näy aina häiriökäyttäytymisenä, vaan ne voivat ilmetä sisäänpäin vetäytymisenä. On todettu, että pienessä oppilasryhmässä oppilaat tukevat helpommin toisiaan ja tulevat huomatuiksi. Näin ollen suurten luokkakokojen vaikutus oppilaiden sosioemotionaaliseen hyvinvointiin on kyseenalaista. (Junttila 2010, 49-52.) Opettajan on huomioitava, että koulu on paikka, jossa oppilaat harjoittelevat sosioemotionaalisia taitojaan ja peilaavat niitä toisiinsa. Oppilaan jäädessä ryhmän ulkopuolelle, hän ei saa harjoitusta sosiaalisista taidoista ja niihin liittyvistä tunnereaktioista. Tämä voi pahimmillaan aiheuttaa oppilaan loppuelämän kestävän syrjäytymisen kierteen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 227.)

Webster-Strattonin (2011) mukaan yksi opettajan ennakoivista keinoista on häiritsevän käyttäytymisen vähäinen huomiointi. Vaikka häiriökäyttäytymisen huomiotta jättäminen saattaa tuntua opettajasta luonnottomalta, on huomioitava, että huomion antaminen palkitsee huonoa käytöstä. Kun opettaja jättää käyttäytymishäiriöt huomiotta, mutta muistaa kehua ja kannustaa hyvään käytökseen, on mahdollista, että häiriökäyttäytyminen vähenee. Opettajan on hyvä tiedostaa, että huomiotta jättäminen ei toimi, mikäli opettaja reagoi esimerkiksi ilmeillä tai eleillä huonoon käyttäytymiseen. Vaikka huomiotta jättäminen saattaa tuntua radikaalilta sosioemotionaalisten haasteiden ennaltaehkäisyltä, tämän keinon kulmakivenä on positiivisen suhteen ylläpitäminen ja hyvän käyttäytymisen palkitseminen. Tämä keino toimii parhaiten niillä oppilailta, joiden tärkein tavoite on ollut

aikuisen hyväksyntä ja läsnäolo. Jotta keino toimisi, on täytynyt luoda toimiva opettaja-oppilassuhde, jossa oppilas tuntee turvallisuuden tunnetta. Erittäin vaikeiden sosioemotionaalisten haasteiden kanssa kamppaileville oppilaille tämä keino ei välttämättä toimi, sillä oppilaiden heikko itsetunto ei kestä ajatusta siitä, että opettaja ”hylkäisi” heidät. (Webster-Stratton 2011, 118-119, 121, 123, 125, 265.) On tärkeää huomioida, että aikalaiset ja häiriökäyttäytymisen vähäinen huomiointi eivät välttämättä toimi oppilaiden kanssa, joilla on tunnekyelmiä piirteitä, vaan heille tulisi antaa mahdollisimman paljon positiivista palautetta ja palkita onnistunutta käyttäytymistä (Laajasalo 2016, 151).

Tunne-elämän hallitseminen voi olla haastavaa sosioemotionaalisia haasteita omaavalle oppilaalle. Opettajan on hyvä oppia tunnistamaan tällaisen oppilaan kohdalla eleitä, jotka kertovat tulevasta tunteenpurkauksesta. On mahdollista, ettei oppilas itse tunnista hermostuvansa ja siksi opettajan on hyvä saada oppilas tuntemaan olonsa turvalliseksi. Tunnetaitoja harjoiteltuaan oppilas voi oppia hallitsemaan tunnereaktioitaan jo ennen reaktion varsinaista purkautumista. Mikäli tunne purkautuu vahvasti, on opettajan hyvä antaa oppilaan olla ja pyrkiä keskustelemaan hänen kanssaan vasta oppilaan rauhoituttua. (Webster-Stratton 2011, 263-264, 266.) Myös Cacciatore (2007) kertoo, että oppilaan aggressiivisuuden ilmetessä on tärkeää, ettei siihen puutu sanallisesti tunnemyrskyn keskellä (Cacciatore 2007, 35).

Oppilaan puutteelliset impulssienhallintataidot sekä aggressiivinen käytös heikentävät oppilaan ongelmanratkaisutaitoja sekä vaikeuttavat ystävyyssuhteiden luomista. Jos oppilas ei saa apua tunnetaitojen kehittämisessä, hän voi olla vaarassa syrjäytyä. Opettaja voi tukea oppilasta opettamalla hänelle ongelmanratkaisu- ja keskustelutaitoja sekä auttaa oppilasta tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita tarkemmin. (Webster-Stratton 2011, 246.) Myös Takalan ja Kontun (2010) mukaan tunnetaitoja opiskeltaessa on tärkeää huomioida sosiaalisen toiminnan kehittymisen kannalta tärkeät tunteet (Takala & Kontu 2010, 82). Sisäisen puheen ja muiden kognitiivisten selviytymiskeinojen käyttöä tulisi myös harjoittaa. Kaiken lähtökohta on, että oppilas kykenee tunnistamaan tunnereaktion ja säätelämään niitä. Opettaja toimii roolimallina oppilaille vaikeissa tilanteissa toimimisessa. (Webster-Stratton 2011, 246.)

5.3 Kolmiportainen tuki sosioemotionaalisten haasteiden tukikeinona

Kolmiportaisen tuen taustalla voi olla monia erilaisia syitä. On tärkeää muistaa, että tuen muoto on yksilöllistä, riippuen siitä, mitä oppimiseen haasteisiin vaikuttavia syitä taustalla on. Oppilas, jolla on sosioemotionaalisia haasteita, voi hyötyä muun muassa koulunkäyntiavustajan tuesta tai tietynlaisista oppimisympäristöistä. Kun oppilas tarvitsee erinäisiä tuen muotoja, mietitään muun muassa opetusryhmän sopivuutta lapselle ja pedagogisia järjestelyjä luokkatilassa. (Pölonen 2015, 217.) Kolmiportaisen tuen portailla liikkua olennaista on opettajan oppilastuntemus sekä oppilaslähtöisyys (Oja 2012, 48). Sosioemotionaalisiin haasteisiin liitettynä tämä tarkoittaa sitä, että tukea voidaan antaa oppilaalle, vaikkei hänellä välttämättä ole oppimisen haasteita. Oppilaan haasteet voivat ilmentyä muilla elämän alueilla, jotka heijastuvat myös kouluun. Esimerkiksi aggressiivinen käyttäytyminen voi olla syy saada tukea. Oja (2012) toteaa, että kolmiportaisen tuen portaista erityisesti tehostetun tuen on nähty soveltuvan hyvin niille oppilaille, joilla on käyttäytymisen haasteita (Oja 2012, 51). Tämä voi viitata sosioemotionaalisiin haasteisiin, jotka usein ilmenevät oppilaiden häiriökäyttäytymisenä.

Tehostettua tukea on helppo muokata jokaisen oppilaan omiin tarpeisiin. Siihen voidaan kirjata mahdolliset terapiapalvelut osaksi tukitoimia. Tehostettuun ja erityiseen tukeen on kehitelty uusia keinoja muun muassa oppilaille, joilla on tunne-elämän ja sosiaalisen kanssakäymisen haasteita tai heikkoja elämähallintaitoja ja käytösongelmia. Tukikeinoja sosioemotionaalisten haasteiden kanssa kamppaileville oppilaille ovat esimerkiksi resurssiopettajan palkkaaminen tai niin sanotut parkkiluokat. Pyritään toimimaan moniammatillisesti ja tuomaan tukea tarvitsevien oppilaiden luokkiin esimerkiksi mielenterveyshuollon parissa työskenteleviä ihmisiä. (Oja 2012, 56.)

Viime vuosina kouluissa on havaittu yhä enemmän tunne-elämän ja vuorovaikutustilanteissa toimimisen haasteita, jotka ovat tulleet oppilaissa esille häiriökäyttäytymisenä, mielenterveyden haasteina sekä kadonneena koulumotivaationa. Näiden haasteiden taustalla on useimmiten oppilaiden perheistä tai vapaa-ajalta kumpuavat ongelmat. Näissä tapauksissa kouluissa turvaututaan moniammatilliseen yhteistyöhön. Tukitoimia kartoittaessa on tärkeää huomata, että erityis- ja sairaalakouluista sekä koulukodeista löytyy osaamista, jota voidaan hyödyntää sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on sosioemotionaalisia haasteita. Varsinkin tilanteissa, joissa sosioemotionaalisten

haasteiden lähtökohdat ovat lapsen kotioloissa, on tärkeää, että tukea annettaessa otetaan huomioon kodin ja koulun välinen yhteistyö. (Sarlin & Koivula 2009, 26-27.)

5.4 Kodin ja koulun välinen yhteistyö oppilaan tukemisessa

Idealeissa tilanteissa sosioemotionaalisia taitoja opitaan kotoa. Aina tämä ei kuitenkaan toteudu, vaikka on todettu, että vanhempien osallisuus ja kannustus korreloivat positiivisesti muun muassa oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymisen kanssa. On tärkeää, että koulu huomioi roolinsa sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa. (Merrel & Guelder 2010, 11; Webster-Stratton 2011, 6.)

Toimivalla kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on merkitystä lapselle, jolla on sosioemotionaalisia haasteita. Kun yhteistyö on toimivaa, vanhemmat saavat tietoa lapsen koulunkäynnistä ja samalla koulu tukee vanhempia lasten kasvattamisessa. (Rantanen, Vehkakoski, Kurkinen & Kilpeläinen 2017, 245.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan kodin ja koulun välinen yhteistyö useasti. Opetussuunnitelman mukaan yhteistyöllä varmistetaan, että jokainen oppilas saa omien tarpeiden mukaista opetusta ja tukea. Samalla edistetään oppilaan kasvua ja kehitystä. Huoltajien tulisi olla mukana koulun kehittämässä sekä oppilaan koulutyössä. Näin edistetään oppilaan luokan ja koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallisuutta. (Opetushallitus 2014, 35.)

Tapa, jolla kodin ja koulun yhteistyötä voi kehittää, on esimerkiksi kumppanuusajattelu. Kasvatuskumppanuus on yhteistä, aktiivista ja toisiinsa sitoutunutta toimintaa, jossa molempien osapuolten näkemyksiä kunnioitetaan. (Rantanen, Vehkakoski, Kurkinen & Kilpeläinen 2017, 250, 258.) Kasvatuskumppanuus on tärkeää, sillä tunteiden säätelyn sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen vaikutukset eivät ole pysyviä ja kokonaisvaltaisia, mikäli kodit ja muut lapsen kasvatukseen osallistuvat eivät tee yhteistyötä ja toimi johdonmukaisesti (Kokkonen 2010, 104-105). Kodin ja koulun välinen yhteydenpito on merkittävässä asemassa yhteistyön toimivuuden kannalta. Hyvä yhteydenpito pitää sekä opettajan että kodin tietoisena siitä, miten sosioemotionaaliset taidot kehittyvät ja näkyvät oppilaassa eri tilanteissa. (Webster-Stratton 2011, 8-27.)

Rautamies, Laakso ja Poikonen (2011) ovat tutkineet sekä edistäviä ja estäviä tekijöitä vanhempien osallisuudesta lastensa tukemiseen. Haastavasti käyttäytyvä oppilas vie koko

perheeltä voimavaroja ja vaikuttaa automaattisesti vanhempien kokemukseen omasta vanhemmuudestaan. Tämä voi joko lisätä tai vähentää vanhempien halukkuutta yhteistyöhön koulun kanssa. Sosioemotionaalisia haasteita omaavan ja haastavasti käyttäytyvän oppilaan vanhemmat voivat kokea syyllisyyttä oppilaan toiminnasta, mikä voi vähentää vanhempien halukkuutta keskustella kouluhenkilökunnan kanssa. (Rautamies, Laakso & Poikonen 2011, 198-199.)

Koska haastava oppilas vie paljon myös ajallisia resursseja vanhemmiltaan, on mahdollista, etteivät vanhemmat jaksaa käyttää aikaansa yhteistyöhön koulun kanssa. Näin ollen kyse ei ole siitä, etteivätkö vanhemmat haluaisi toimia yhteistyössä koulun kanssa. Myös tilanteissa, joissa oppilaan haasteista raportoidaan kotiin vain negatiivisesti, voivat tuottaa vanhemmille syyllisyyden tunnetta. He voivat kokea, että heidän lapsensa leimaantuu oppilasryhmässä ja tämän vuoksi välttävät yhteistyötä koulun kanssa. Vanhempien aiemmat kokemukset kasvatusyhteistyöstä vaikuttavat siihen, kuinka halukkaita he ovat toimimaan kouluhenkilökunnan kanssa. (Rautamies, Laakso & Poikonen 2011, 200-202.)

Kodin ja koulun välinen kasvatusyhteistyö on sosioemotionaalisia haasteita omaavalle oppilaalle tärkeä tukikeino. Vanhempien välittämä tieto auttaa opettajaa tunnistamaan oppilaan tarpeita tietyissä tilanteissa ja reagoimaan niihin. Opettajan tietämys ja kokemukset oppilaan toiminnasta koulussa antavat vanhemmille tärkeää tietoa siitä, kuinka oppilas pärjää esimerkiksi ryhmätilanteissa. Kasvatusyhteistyön keskiössä on keskittyminen oppilaan positiivisiin puoliin. Oppilaan onnistumisista kertominen luo vanhemmille uskoa tulevaisuuteen ja oppilaan haasteiden hallintaan. Vaikka positiivisia hetkiä korostettaisiinkin, on tiedonkulun kodin ja koulun välillä oltava avointa ja rehellistä. Jotta tämä toteutuisi, opettajan on hyvä oppia tunnistamaan itsessään niitä tunteita, joita sosioemotionaalisia haasteita omaavan oppilaan toiminta hänessä herättää ja miten ne vaikuttavat yhteistyöhön oppilaan ja hänen vanhempiensa kanssa. Vanhemmat tulee kohdata vertaisina ja välttää opettajan auktoriteettiasemaa. Näin ollen päästään luomaan oppilaalle yhteisiä tavoitteita, joihin kaikki ovat sitoutuneita. (Rautamies, Laakso & Poikonen 2011, 203-207.)

5.5 Interventiot sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun tukena

Lähdekirjallisuudessa tuodaan vahvasti esille Askeleittain -interventio-ohjelma, joka on muokattu suomalaiseen kouluun sopivaksi tukikeinoksi sosioemotionaalisten haasteiden tukemiseksi. Askeleittain (Second Step: A Violence Prevention Curriculum) on Yhdysvalloissa kehitetty ohjelma, jolla pyritään kehittämään oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä vähentämään sosioemotionaalisia haasteita. Askeleittain opettaa oppilaille empatian kokemista, tunteiden säätelyä ja sosiaalisten tilanteiden ongelmanratkaisua. Askeleittain-ohjelmassa korostuvat tunteiden ymmärtäminen ja niiden osoittaminen muille hyväksyttävällä tavalla. Ohjelma harjoittaa myös sosiaalisten tilanteiden tulkintaa, toisen huomioon ottamista sekä prososiaalista käyttäytymistä. Askeleittain -ohjelma on vain osa sosioemotionaalisten taitojen harjoittelua. Tämän lisäksi opettajan tulee omalla toiminnallaan näyttää mallia sosioemotionaalisista taidoista, antaa oppilaille mahdollisuuksia harjoitella opittuja taitoja käytännössä eri tilanteissa, vahvistaa onnistunutta käyttäytymistä sekä löytää arjesta tapahtumia, joissa on mahdollista antaa ohjeita sosioemotionaalisten taitojen käytöstä. On todettu, että Askeleittain -ohjelman loputtua oppilaiden fyysinen aggressiivisuus oli vähentynyt ja sosiaaliset tilanteet toisten oppilaiden kanssa sujuivat onnistuneesti. (Makkonen 2008, 10,19.)

Suomessa sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseksi on laadittu Aggression portaat -interventio-ohjelma. Aggression portaat -opetusmateriaali on Cacciatoren (2007) laatima ohjelma. Aggressiokasvu on yksilöllistä, ja ei voida etukäteen sanoa, mikä porras on kullekin oppilaalle haastavin. Aggressiokasvun tavoitteena on tuottaa oppilaalle keinoja tunteiden säätelyyn sekä saada hänet arvostamaan itseään ja omia rajojaan. Tarkoitus on saada oppilas osaksi vertaisryhmää, sillä vuorovaikutussuhteiden luominen ja turvallisuuden tunteen saavuttaminen auttavat oppilasta luopumaan aggressiivisista toimintamalleista ja luomaan rakentavia vaihtoehtoja. Aggression portailla on tarkoitus kehittää sosioemotionaalisia taitoja pyrkimällä oppimaan yhteisön normeja ja omien tunteiden hallintaa. Mikäli oppilaalla on kehityksen viiveitä tai häiriöitä, hän voi niin sanotusti pudota aggression portaalta. (Cacciatore 2007, 88-90.)

Hintikka (2016) on tutkinut väitöskirjassaan sitä, millaisia kokemuksia oppilailla ja opettajilla on Aggression portaat -interventiomallista. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, voidaanko koulussa toteutettavalla pitkäkestoisella opetusohjelmalla vaikuttaa tunne-elämän vaikeuksia omaavien alakouluikäisten tunne- ja itsesäätelytaitojen

kehittymiseen. Hintikan tutkimuksen mukaan oppilaiden myönteiset tunnekokemukset lisääntyivät selvästi. Toiminnalliset tunteiden hallintakeinot vähenivät, eli oppilaat eivät enää kiusanneet ja satuttaneet fyysisesti muita yhtä paljon kuin ennen interventio-ohjelman aloitusta. Aggression portaat –intervention avulla oppilaat saivat keinoja tunteiden hillitsemiseksi ja väkivallan vähentämiseksi. (Hintikka 2016, 161-163.)

5.6 Yhteenveto

Hyvä opettaja-oppilassuhde korostuu sosioemotionaalisten haasteiden tukikeinona, sillä se mahdollistaa luottamuksen opettajan ja oppilaiden välillä. (Kuorelahti & Lappalainen 2017, 105; Webster-Stratton 2011, 28-29.) Luottamus ja oppilaantuntemus ovat myös sosioemotionaalisten haasteiden ennaltaehkäisyn kannalta tärkeitä tukikeinoja (Junttila 2010, 33; Merrell & Guelder 2010, 14-17.) Opettaja voi ennaltaehkäistä sosioemotionaalisten haasteiden syntyä luomalla selkeitä käyttäytymismalleja ja rutiineja luokkahuoneeseen (Merrell & Guelder 2010, 14-17; Webster-Stratton 2011, 45-49). Pienten ryhmäkokojen on todettu ehkäisevän sosioemotionaalisten haasteiden syntyä, sillä pienessä luokassa jokainen oppilas tulee helpommin huomatuksi ja oppilaat tukevat toisiaan paremmin (Junttila 2010, 49-52).

Sosioemotionaalisia haasteita omaavan oppilaan opettaminen vaatii opettajalta pitkäpinnaisuutta sekä luottamusta omiin pedagogisiin toimintakeinoihin. Opettajan jaksamisen kannalta on tärkeää, että opettaja saa tukea moniammatillisen yhteistyön avulla. Kolmiportaisen tuen portaat mahdollistavat sen, että jokaiselle oppilaalle voidaan laatia oma suunnitelma oppilaan tilanteen tukemiseksi. Terapiapalveluiden, resurssiopettajien ja mielenterveystyön työntekijöiden kautta saadaan tukea sosioemotionaalisten haasteiden kanssa kamppailevan oppilaan avuksi (Oja 2012, 56). Myös kodin ja koulun välinen toimiva yhteistyö parantaa oppilaan mahdollisuuksia toimia koulussa, sillä hän saa jatkuvaa tukea. Kun toiminta on johdonmukaista kotona ja koulussa, sosioemotionaalisten taitojen oppimisen vaikutukset ovat pysyviä (Kokkonen 2010, 104-105).

Interventio on johdonmukainen tukikeino, jolla halutaan muuttaa oppilaan toimintaa niin, että sosioemotionaaliset haasteet vähenevät (Hautamäki 2015, 125). Interventiomallit auttavat opettajaa systemaattiseen sosioemotionaalisten haasteiden tukemiseen, sillä opettajalla on käytössä konkreettiset materiaalit ja pitkään harkitut työtavat (Poikkeus 2011, 99-100). Hintikka (2016) todistaa väitöskirjassaan, että Aggression portaat -

interventiomallilla on ollut positiivisia vaikutuksia oppilaiden tukemisessa. Interventiomalli oli onnistunut tarjoamaan oppilaille keinoja, joilla hallita tunteitaan. (Hintikka 2016, 161-163.)

6 Johtopäätökset

Seuraavissa alaluvuissa kokoamme yhteen tutkielmamme tärkeimmät johtopäätökset sekä pohdimme tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta.

6.1 Tutkielman johtopäätökset

Sosioemotionaaliset haasteet näkyvät erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, vuorovaikutuksessa sekä tunteiden ilmaisuna (Pihlaja 2004, 218). Usein nämä ongelmat ilmenevät oppilaan haastavana käyttäytymisenä. Häiriökäyttäytyminen mielletään usein jopa synonyymina sosioemotionaalisille haasteille (Merrel & Gueldner 2010, 13). On tärkeää ottaa huomioon, että haasteellisen käyttäytymisen taustalla voi olla muun muassa tunteiden säätelyn ja itsesäätelykyvyn puutteita. Tällä tarkoitamme sitä, että oppilas ei ole tahallisesti haastava, vaan hänellä ei ole keinoja tuoda itseään esille. Kuten Keltinkangas-Järvinen (2010) on todennut, oppilas voi turvautua aggressiiviseen käyttäytymiseen, kun muita käyttäytymisen malleja ei enää ole (Keltinkangas-Järvinen 2010, 73). Useassa lähteessä tuli ilmi, että sosioemotionaaliset haasteet näyttäytyvät nimenomaan käyttäytymisen haasteina ja häiriökäytöksenä. Koska oppilasta syytetään helposti huonosta käyttäytymisestä, sosioemotionaalisten haasteiden tunnistaminen jää taka-alalle ja pahimmassa tapauksessa ongelmat kasaantuvat.

Sosioemotionaaliset haasteet ovat lähes automaattisesti yhteydessä oppilaan sosiaalisten suhteiden luomiseen ja ylläpitoon. Koska sosioemotionaalisia haasteita omaavan oppilaan on vaikeaa toimia sosiaalisissa tilanteissa ja hallita tunteitaan, on hänen haastavaa tulla toimeen muiden oppilaiden kanssa. On tärkeää muistaa, etteivät sosioemotionaaliset haasteet ilmene aina ulospäin suuntautuvana häiriökäyttäytymisenä, vaan ne voivat tulla ilmi syrjään vetäytymisenä ja jopa masentuneisuutena. Muiden oppilaiden on vaikeaa ymmärtää sosioemotionaalisia haasteita omaavaa oppilasta ja hänen toimintatapojansa, ja tämän vuoksi kokemukset sosiaalisista tilanteista jäävät vähäisiksi. Tällaisten kokemusten kasaantuminen voi lisätä myöhemmin riskiä syrjäytyä. Myös Krull, Wilbert ja Hennemann (2014) totesivat Saksassa tehdyssä tutkimuksessaan, että oppilaat, joilla oli sosioemotionaalisten haasteiden piirteitä, olivat luokallaan sosiaalisesti syrjitympiä kuin luokan muut oppilaat. Jopa 66% tutkimukseen vastanneista kokivat, että sosioemotionaalisia piirteitä omaava oppilas ei ollut mieleinen vieruskaveri ja lähes 50%

vastaajista koki, että sosioemotionaalisia piirteitä omaavat oppilaat olivat ilkeitä. Tutkimukseen osallistui lähes 3000 alkuopetusikäistä saksalaista lasta. (Krull, Wilbert, Hennemann 2014, 182.)

Krullin, Wilbertin ja Hennemannin (2014) tutkimus vahvisti meidän käsityksiämme siitä, että muiden oppilaiden ja opettajien on vaikeaa ymmärtää sosioemotionaalisten haasteiden kanssa kamppailevaa oppilasta. Kun oppilaan toimintaa on vaikeaa ymmärtää, on riski, että oppilas leimaantuu ja saa osakseen syrjivää kohtelua. Jäimme pohtimaan sitä, olisiko sosioemotionaalisia haasteita omaavien oppilaiden helpompaa toimia pienryhmissä kuin inklusion mukaisissa suurissa oppilasryhmissä. Tutkimuksen tuloksissa häiriökäyttäytyviä oppilaita syrjittiin jopa kaksi kertaa enemmän kuin vain oppimisvaikeuksia omaavia oppilaita (Krull, Wilbert & Hennemann 2014, 180).

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme käsittelee sosioemotionaalisten haasteiden vaikutusta oppimiseen. Yleisesti oppimiseen vaikuttavat muun muassa kognitiiviset kyvyt, sosiaaliset taidot, motivaatio sekä käsitys itsestä oppijana. Opettajan tekemillä valinnoilla, kuten opetusmenetelmillä on myös suuri vaikutus. (Nurmi ym. 2014, 202-203.) Usko omiin kykyihin oppijana ja motivaation kehittäminen positiivisten kokemusten kautta ovat tärkeitä oppimisen avaimia sosioemotionaalisia haasteita omaavalle oppilaalle. (Nurmi ym 2014, 107; Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi 2017, 18.) Krullin, Wilbertin ja Hennemannin (2014) tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että noin 45% sosioemotionaalisten haasteiden piirteitä omaavista oppilaista kokee huonoa akateemista itsetuntoa (Krull, Wilbert & Hennemann 2014, 182). Pohdimmekin, voitaisiinko oppimisvaikeuksia vähentää parantamalla oppilaiden kokemusta itsestään oppijana? Smith & Taylor (2010) määrittelevät erityisesti matematiikan haasteet ja lukivaikeuden sosioemotionaalisten haasteiden aiheuttamiksi oppimisvaikeuksiksi (Smith & Taylor 2010, 132). Ongelmanratkaisutaidon puutteellisuutta ja kielellisten taitojen tasoa on tärkeää havainnoida sosioemotionaalisten haasteiden tuottamien oppimisvaikeuksien selvittämisessä (Greene 2009, 26-27).

Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrimme selvittämään millaisia tukikeinoja opettajien voi käyttää sosioemotionaalisesti haastavien oppilaiden kanssa. Lähtökohdana koulutyöskentelyssä on, että opettaja luo luokkaympäristöön välittävän ilmapiirin, jossa jokainen oppilas kokee olonsa turvalliseksi. Opettajan tulisi olla luotettava aikuinen ja roolimalli, jota oppilaan on helppo lähestyä. Tämä vaatii molemminpuolista ymmärrystä ja

myötätuntoa sekä oppilaalta että opettajalta. Youdell (2010) toi tutkimuksessaan esille, että sosioemotionaalisia haasteita omaavien oppilaiden kanssa toimiessa opettajan tulisi muuttaa roolinsa auktoriteetista neuvottelijaksi. Tämä lisää turvallisuuden tunnetta ja antaa oppilaille mahdollisuuksia toimia luokassa. Tutkimuksessa todettiin tärkeäksi myös se, ettei oppilaita leimattu erityisoppilaiksi, vaan heille annettiin mahdollisuus luoda itsestään rooli oppijana. (Youdell 2010, 321.) Opettaja on suuri vastuu oppilaiden hyvinvoinnista koulussa, mikä tulee ottaa huomioon erityisesti sosioemotionaalisia haasteita omaavien oppilaiden kanssa.

Interventiot koetaan tehokkaiksi tukikeinoiksi sosioemotionaalisesti haastaville oppilaille. Ewen ja Topping (2012) totesivat interventiotutkimuksessaan, että joustavat lukujärjestykset sekä pienryhmäopetus helpottivat käyttäytymishäiriöiden tunnistamista. Näin ollen siihen oli helpompaa puuttua välittömästi. Tämä interventio lisäsi oppilaiden itsetuntoa sekä paransi heidän perhesuhteitaan. (Ewen & Topping 2012, 231.) Opettajan käyttämät ennalta suunnitellut pitkän aikavälin toimintamallit ja opetusmenetelmät mahdollistavat oppilaille asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

MacFarlane ja Woolfson (2013) ovat todenneet tutkimuksessaan, että sosioemotionaalisten haasteiden parissa pitkään työskennelleet opettajat eivät suhtautuneet työhönsä yhtä positiivisesti kuin vasta alalla aloittaneet (MacFarlane & Woolfson 2013, 50). Kun opettaja kokee, että hänellä ei ole enää keinoja toimia sosioemotionaalisesti haastavan oppilaan kanssa, hän väsyi. Tämän vuoksi on tärkeää tuoda opettajille useita eri tukikeinoja ja uusia näkökulmia sosioemotionaalisten haasteiden tukemiseksi.

6.2 Tutkielman eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen yksi vaatimus on se, että se on eettisesti pätevää, mikä on linkittynyt tutkimuksen uskottavuuteen. Tutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella aineistoa keräämisen eli sopivan lähdekirjallisuuden valitsemisen perusteella. Myös tutkimusmetodin valinta vaikuttaa tutkimuksen eettisyyteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128,132.)

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on hyvä pohtia sitä, ymmärtääkö tutkija luettua kirjallisuutta sellaisenaan vai vaikuttavatko tutkijan omat taustat ja kokemuksen tiedon suodattumiseen. Toisaalta tutkija joutuu tekemään valintoja lähdekirjallisuutta

läpikäydessään. Tämän vuoksi ei voida sanoa varmasti, voiko laadullinen tutkimus olla täysin puolueetonta. Tutkimuksen luotettavuudesta kertoo tutkimuksen kokonaisuus ja se, että sen kaikkia osa-alueita on käsitelty tasapuolisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136, 140.)

Olemme pyrkineet tuomaan esille tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta valitsemalla mahdollisimman tuoreita lähdekirjoja, artikkeleita ja tutkimuksia. Valitsemamme lähteet ovat mahdollisimman tieteellisiä ja artikkelit vertaisarvioituja. Tutkielmassamme on mukana kansainvälistä lähdekirjallisuutta, mikä lisää tutkimuksemme arvoa ja luotettavuutta. Tutkielman luotettavuuteen vaikuttava tekijä on myös se, että sosioemotionaalisten haasteiden yhteydestä oppimiseen löytyi vähän lähdekirjallisuutta. Tästä syystä olemme yhdistelleet eri lähteiden tietoa toisiinsa. Tutkimusta aloittaessa meillä oli tiettyjä ennakkokäsityksiä tutkimastamme aiheesta. Olemme olleet niistä tietoisia ja pyrkineet välttämään niiden vaikutusta tutkimuksen edetessä. Puolueeton näkökulma tulee tutkimuksessamme esille myös kielenkäytössä. Olemme vältäneet loukkaavaa ja leimaavaa kielenkäyttöä puhuessamme oppilaista, joilla on sosioemotionaalisten haasteita. Olemme kuitenkin pyrkineet tuomaan esille omia pohdintoja ja johtopäätöksiä yhteenvedoissa.

7 Pohdinta

Parityönä toteutettu kandidaatintutkielma oli kokonaisuudessaan antoisa kokemus. Parityöskentely antoi mahdollisuuksia keskustella ja jakaa mielipiteitä koko prosessin ajan. Molempien vahvuuksien käyttö tehosti työskentelyä. Yllätyimme siitä, kuinka sujuvasti saimme tutkielmamme tehtyä. Saimme koko prosessin ajan kannustusta sekä toisiltamme että ohjaajaltamme, mikä vei työtämme eteenpäin.

Sosioemotionaaliset haasteet olivat meille molemmille ennalta hieman tuntematon käsite. Yllätyimme siitä, kuinka laaja käsite se on ja mitä kaikkea siihen sisältyi. Tämän vuoksi sosioemotionaalisia haasteita oli vaikeaa määritellä yksiselitteisesti. Suoraa kirjallisuutta ja tutkimusta sosioemotionaalisista haasteista ja vaikutuksesta koulutyöskentelyyn löytyi vähän, joten jouduimme soveltamaan eri lähteistä löytyvää tietoa. Erityisesti sosioemotionaalisten haasteiden yhteydestä oppimiseen löytyi heikosti. Vaikka kirjallisuutta ja tutkimusta aiheesta löytyi vähän, yllätyimme siitä, kuinka paljon sosioemotionaalisiin haasteisiin oli luotu interventioita. Interventiot olivat meille uusia, sillä niitä ei oltu tuotu koulutuksessamme esille ollenkaan. Näemme interventiot merkittävimpana tukikeinona sosioemotionaalisiin haasteisiin.

Olisi hyvä, että jokainen opettaja saisi koulutusta erityispedagogiikan sisällöistä, sillä inklusion myötä tukea tarvitsevia oppilaita on lähes joka luokassa. Tutkielmassa korostuu oppilaan motivointi, ymmärtäminen, itseluottamuksen kehittäminen sekä kokonaisvaltainen tukeminen. Jokaisella opettajalla tulisi olla keinoja, joilla edistää näitä asioita. Myös luokan muille oppilaille tulisi tuoda ilmi luokalla olevia haasteita, jotta he voisivat ymmärtää ja toiminnallaan auttaa heitä.

Koemme, että sosioemotionaaliset haasteet ja niiden vaikutus oppimiseen kaipaa vielä lisätutkimusta. Tämä voisi olla yksi tutkimusaihe tulevaan pro gradu –tutkielmaamme. Olisi mielenkiintoista tutkia aihetta haastatteleamalla opettajia sekä mahdollisesti myös oppilaita.

8 Lähteet

Aro, T. 2011 Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M. (toim.) 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M. (toim.) 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat. Opetushallitus: Vammalan Kirjapaino Oy.

Ewen, M. & Topping, K. 2012. Personalised learning for young people with social, emotional and behavioral difficulties. *Educational Psychology in Practice*. 28(3). 221-239.

Greene, R. W. 2009. Koulun hukkaamat lapset: Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Helsinki: Finn Lectura.

Hautamäki, J. 2015. Koulutettavuus ja interventio. Teoksessa: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (toim.) 2015. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta. Turku: Turun yliopisto.

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

Karppinen, A. & Pihlava, P. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. 2017. Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa: Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) 2017. Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa: Jahnukainen, M. (toim.) 2012. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa (13. täysin uudistettu painos.). Tampere: Vastapaino.

Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2010. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa: Takala, M. (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.

Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. 2014. The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 12(2), 169-190.

Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa: Joronen, K. & Koski, A. (toim.) 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Laajasalo, T. 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä – tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) 2016. Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laajasalo, T., Saukkonen, S. & Aronen, E. 2014. Kylmä ja tunteeton – onko lapsilla psykopatiipiirteitä? *Duodecim*. 130(12), 1165-1172.

MacFarlane, K. & Woolfson, L. K. 2013. Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*. 29. 46-52.

Makkonen, K. 2008. Askeleittain: Opettajan opas: luokat 1-3. Helsinki: Psykologien kustannus.

Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. 2010. Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success. New York: Guilford Press.

Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Oja, S. 2012. Oppilaan tuki. Teoksessa: Oja, S. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu: Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: Opettajien kokemuksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 24.3.2017 osoitteesta: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vaitos_17032017.pdf?sequence=3

Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu 30.1.2017 osoitteesta:

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2017. Vaikeudesta voimaksi – Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Helsinki: Finn Lectura.

Pekkala, E. 2000. Systemaattiset kirjallisuuskatsaukset. Teoksessa: Voutilainen, P., Leino-Kilpi, H. Mikkola, T. & Peiponen, A. (toim.) 2000. Hoitotyön vuosikirja 2001: näyttöön perustuva hoitotyö. Helsinki: Tammi.

Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa: Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. WSOY: Helsinki.

Poikkeus, A. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M. (toim.) 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Pölönen, K. 2015. Kolmiportainen tuki esi- ja perusopetuksessa – soveltamiskäytäntöä Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirastosta vuosilta 2012-2015. Teoksessa: Hakalehto, S. (toim.) 2015. Lapsen oikeudet koulussa. Helsinki: Kauppakamari.

Rantanen, J. 2011. Tunteella!: Voimaa tekemiseen. Helsinki: Talentum.

Rantanen, J., Vehkakoski, T., Kurkinen, H. & Kilpeläinen, T. 2017. Tulistuva lapsi, rauhalliset aikuiset? Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

Teoksessa: Puukari, S., Lappalainen, K. & Kuorelahti, M. (toim.) 2017. Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rautamies, E., Laakso, M-L. & Poikonen, P-L. 2011. Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoiton kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M. (toim.) 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sarlin, H-M. & Koivula, P. 2009. Opiskelun tuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa: Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) 2009. Ainutkertainen oppija: Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Smith, S. W. & Taylor, G. G. 2010. Educating Students with Emotional and Behavioral Disorders. Teoksessa: Järvelä, S. (edit.) 2011. Social and Emotional Aspects of Learning. Oxford: Elsevier.

Takala, M. & Kontu, E. 2010. Luovat interventiot. Teoksessa: Takala, M. (toim.) 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.

Takala, M. & Kontu, E. 2010. Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa: Takala, M. (toim.) 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Webster-Stratton, C. 2011. Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Helsinki: Profami.

Youdell, D. 2010. Pedagogies of becoming in an end-of-the-line 'special' school. *Critical Studies in Education*. 51(3). 313-324.

