



# Menetelmiä sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen alakoulussa

Kasvatusohjaajan työn tueksi

Iina Hirvonen

Opinnäytetyö, AMK

Helmikuu 2023

Sosionomin tutkinto-ohjelma

Hirvonen, Iina

## Menetelmiä sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen alakoulussa. Kasvatusohjaajan työn tueksi

Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Helmikuu 2023, 51 sivua.

Sosionomin tutkinto-ohjelma. Opinnäytetyö AMK.

Julkaisun kieli: suomi

Julkaisulupa avoimessa verkossa: kyllä

### Tiivistelmä

Opinnäytetyön tarkoituksena oli koota yhteen sosioemotionaalisia taitoja tukevia menetelmiä. Menetelmien tuli kohdistua alakouluikäisiin lapsiin ja mielellään soveltua koulussa tehtävään oppilashuollon työhön. Valituiksi menetelmiksi sopivat niin yksilö- kuin ryhmämenetelmätkin. Opinnäytetyön tavoitteena oli syventyä menetelmiin, tuoda esiin niistä tehtyä tutkimusta ja siitä saatuja tuloksia. Tutkimuskysymyksenä oli mitä koulumaailmaan sopivia, sosioemotionaalisia taitoja tukevia yksilö- tai ryhmämenetelmiä on tutkittu tieteellisesti? Alakysymyksiä olivat, millaista näyttöä niiden toimivuudesta on saatu ja miten ne soveltuvat kasvatusohjaajan työmenetelmiksi?

Opinnäytetyön teoriaosuudessa tarkasteltiin aihetta alakouluikäisen lapsen kehitysvaiheen ja sosioemotionaalisen kehityksen näkökulmasta. Osuudessa tarkasteltiin lisäksi lain ja opetussuunnitelman näkökulmia lapsen hyvinvoinnin tukemiseen ja koulun oppilashuollon tehtävään. Osuus pohjautui lain ja opetussuunnitelman lisäksi lapsen kehityspsykologisiin ja sosioemotionaalisia taitoja käsitteleviin teoksiin ja tutkimuksiin. Tutkimuksessa tarkasteltaviksi menetelmiksi valittiin menetelmiä, jotka soveltuivat valitulle ikäryhmälle ja joista oli löydettävissä suomen- tai englanninkielisiä tieteellisiä artikkeleita tai väitöskirjoja.

Tutkimustyypinä käytettiin kuvailevaa kirjallisuuskatsausta ja vielä tarkemmin narratiivista yleiskatsausta. Näin saatiin yhdistettyä jo tutkittua tietoa eheäksi kokonaisuudeksi. Menetelmien käytännön toteutusta, tutkimuksen sisältöä ja tutkimustuloksia kuvailtiin menetelmä kerrallaan. Tämän jälkeen niitä vertailtiin toisiinsa ja pohdittiin menetelmien toimivuutta sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Lisäksi arvioitiin niiden soveltuvuutta oppilashuollon ja tarkemmin kasvatusohjaajan työnkuvaan. Opinnäytetyön tuloksena syntyi aineisto, jolla voi matalalla kynnyksellä perehtyä kyseisiin menetelmiin ja siihen, miten ne tukevat sosioemotionaalisia taitoja. Lisäksi kehitettiin mallia menetelmien toteutuksen yhdistämisestä kasvatusohjaajan työnkuvaan ja koko koulun hyvinvoinnin tukemiseen.

### Avainsanat (asiasanat)

sosioemotionaaliset taidot, tunnetaidot, halutunlainen käytös, alakoulu, menetelmä, kasvatusohjaaja, oppilashuolto

### Muut tiedot (salassa pidettävät liitteet)

-

**Hirvonen, Iina**

### **Title and possible subtitle**

Jyväskylä: JAMK University of Applied Sciences, February 2023, 51 pages.

Bachelor's Degree Programme in Social Services. Bachelor's thesis.

Permission for open access publication: Yes

Language of publication: Finnish

### **Abstract**

The purpose of the thesis was to assemble methods that support the development of socioemotional skills. The chosen methods should be for children in the elementary school and suitable for the use of student welfare services, but the methods could be either for individual or a group work. The aim for the thesis was to find suitable methods, introduce the study that was made of those as well as the results of the studies. The research questions were what studied methods are there for supporting the socioemotional skills in elementary school that are suitable for group or individual work? What is shown for their functioning and efficiency? How do they support the work of a school social instructor?

In the theoretical framework the subject was viewed in the point of view of a child's psychological and socioemotional development level. The law concerning child's wellbeing in school and the school's curricula was brought up in addition to the law concerning social work in school. The chosen methods were suitable for the children in elementary school and of which were written scientific articles or dissertations.

The type of this thesis was a narrative literature review. With this method it was possible to gather together already researched knowledge to a meaningful entity. The methods, how they work, how they were researched and what results were found, were described. After that they were compared with each other and the effectiveness in supporting the development of socioemotional skills was questioned. In addition to that it was questioned if the methods are suitable in the school social work context as well as the work description of a school social instructor. The result of the thesis was a material one can easily get familiar with the chosen methods and how they support socioemotional skills. In addition it was outlined how the methods could work in the work area of a school social instructor and in supporting the welfare of the whole school.

### **Keywords/tags (subjects)**

socioemotional skills, emotional skills, elementary school, method, school social instructor, student welfare services.

### **Miscellaneous (Confidential information)**

-

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Alakouluikäisen kehitysvaihe</b> .....	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Sosioemotionaaliset taidot ja niiden tukeminen</b> .....	<b>6</b>
3.1	Taidot.....	6
3.2	Taitojen tukeminen .....	8
<b>4</b>	<b>Oppilaan hyvinvointia tukevat asiakirjat</b> .....	<b>9</b>
4.1	Lastensuojelulaki .....	9
4.2	Perusopetuslaki .....	10
4.3	Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki .....	11
4.4	Opetussuunnitelma .....	12
<b>5</b>	<b>Koulun oppilashuolto</b> .....	<b>13</b>
5.1	Koulukuraattori .....	14
5.2	Kasvatusohjaaja.....	15
<b>6</b>	<b>Opinnäytetyön tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset</b> .....	<b>16</b>
<b>7</b>	<b>Kirjallisuuskatsauksen toteuttaminen</b> .....	<b>16</b>
7.1	Tutkimusmenetelmä .....	16
7.2	Aineiston keruu .....	17
7.3	Aineiston analysointi .....	18
<b>8</b>	<b>Menetelmät</b> .....	<b>19</b>
8.1	ProKoulu .....	19
8.2	ProVaka .....	21
8.3	Check in check out (CICO) .....	23
8.4	Check in check out plus (CICOplus) .....	25
8.5	LORRi .....	27
8.6	Positiivinen pedagogiikka .....	32
<b>9</b>	<b>Menetelmien yhteenveto</b> .....	<b>35</b>
9.1	Vertailua .....	35
9.2	Tuen toteuttajat ja toimivuus .....	37
9.3	Soveltuvuus sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen .....	38
<b>10</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>39</b>
10.1	Menetelmien soveltuvuus kasvatusohjaajan työhön .....	39
10.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	41
10.3	Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimus .....	42

<b>Lähteet</b> .....	<b>44</b>
<b>Liitteet</b> .....	<b>47</b>
Liite 1. Tutkimukseen valitut menetelmät .....	47

### **Kuviot**

Kuva 1. Laajenna ja rakenna -teoria.....	7
Kuva 2. Sosioemotionaalinen toimintaympäristö + työrauha = luottamus.....	32

### **Taulukot**

Taulukko 1. Sisäänotto- ja poissulkukriteerit.....	17
Taulukko 2. Koonti menetelmistä .....	36

# 1 Johdanto

Kouluissa on herätty muun muassa koronakriisin aiheuttamaan lasten ja nuorten lisääntyneeseen henkiseen pahoinvointiin. Koronakriisistä johtunut etäopetuksen lisääntyminen ja eristäytyneisyys ovat myös lisänneet tarvetta tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja. Vuoden 2020 Allianssin ja Demi-lehden kyselytutkimuksessa jopa 68% 13-19-vuotiaista kertoi, että koronan myötä on elämään tullut huolia ja ongelmia. Korona-aika on lisäksi pahentanut jo olemassa olevia haasteita. (Nuorten hyvinvointi on heikentynyt...2022.) Korona-aikaa on seurannut hyökkäyssota Ukrainaan, joka myös on osaltaan lisännyt lasten ja nuorten turvattomuudentunnetta ja pelkoja. Ylen artikkelin mukaan lapsetkin kuulevat kaikkialla sodasta kertovaa informaatiota. Tämä lisää professori Nina Sajaniemen mukaan pelkoa, hätääntyneisyyttä ja epävarmuutta lapsen mielessä. (Kainulainen 2022.) Toiseen Ylen artikkeliin haastatellun professori Marja-Leena Laakson mukaan aikuisten tehtävä on kysyä mieltä painavista asioista, jos lapsi vaikuttaa pelokkaalta kohdatessaan Ukrainan hyökkäyssodan uutisointia. Lasta tulee auttaa sanoittamaan tunteitaan ja jakamaan niitä aikuisen kanssa. (Virranniemi 2022.) Tähän kaikkeen vastaa koulussakin toteutettava sosioemotionaalisten taitojen tukeminen.

Kasvatusohjaajan työnkuva on uusi, eikä juuri tähän työhön tehtyjä tieteellisesti tutkittuja menetelmiä ole tarjolla. Suomalaisissa kouluissa työskentelee lisääntyvässä määrin koulukuraattorin lisäksi kasvatusohjaajia, jotka toimivat matalan kynnyksen tukena lapsille ja perheille. Vastaavia nimikkeitä ovat myös koulunuorisotyöntekijä, koulusosionomi, hyvinvointiohjaaja ja kouluvalmentaja. Kunta- ja hyvinvointialuetyönantajien tilaston mukaan kasvatusohjaajia työskenteli vuonna 2021 Suomessa 31, hyvinvointiohjaajia 16, koulunuorisotyöntekijöitä 41 ja kouluvalmentajia 25 (Palkkatilastot 2021). Kasvatusohjaajia on tullut kouluihin muun muassa hankkeiden kautta. Helsingissä on vuonna 2021 arvioitu kouluvalmentajien työn vaikuttavuutta henkilökunnalle tehdyllä kyselyllä. Henkilökunnasta 90%:n mielestä kouluvalmentajasta oli ollut hyötyä oppilaille ja oppilasryhmille. Erityisiä onnistumisia olivat lasten ja nuorten osallisuuden lisääminen sekä ristiriitojen ehkäiseminen ja ratkaiseminen. Opettajat arvostivat kouluvalmentajien aikaa keskustella oppilaiden kanssa. Lisäksi katsottiin lasten tunnetaitojen ja arjenhallinnan parantuneen ja kouluviihtyvyyden lisääntyneen. (Helsingin kaupunki 2021.)

Opinnäytetyön tarkoituksena on kartoittaa tieteellisesti tutkittuja menetelmiä sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen alakoulussa. Työhön valitut menetelmät ovat sellaisia, jotka voisivat sopia oppilashuollon ja tarkemmin kasvatusohjaajan työnkuvaan. Menetelmän koonti tukee kasvatusohjaajien lisäksi muita koulun sosiaalityön osaajia työssään tarjoten heille lähdeaineistoa työmenetelmien etsimiseen ja sopivuuden arviointiin.

Opinnäytetyön teoriaosuudessa tarkastellaan aihetta alakouluikäisen lapsen kehitysasteen ja sosioemotionaalisen kehityksen näkökulmasta. Lisäksi perehdytään lain ja opetussuunnitelman näkökulmaan lapsen hyvinvoinnin tukemisesta ja koulun oppilashuollon tehtäviin. Tieto pohjautuu lain ja opetussuunnitelman lisäksi lapsen kehityspsykologisiin teoksiin ja tutkimuksiin sekä teoksiin, jotka käsittelevät sosioemotionaalisia taitoja. Sosioemotionaalisia taitoja tukevia menetelmiä haettiin syksyllä 2022 tietokannoista Finna, JYX, Arto, Lauda, Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN) ja European Journal of Special Needs Education. Hakusanoina käytettiin sosioemotionaaliset taidot, tunnetaidot, sosiaaliset taidot, menetelmät, koulun sosiaalityö, sosiaaliohjaus, koulukuraattori, kasvatusohjaaja, positiivinen vahvistaminen ja näiden yhdistelmiä. Lisäksi menetelmien tutkimusartikkeleihin tutustumalla löydettiin uusia menetelmiä, joiden tutkimuskirjallisuutta haettiin suoraan hakukoneista.

## **2 Alakouluikäisen kehitysvaihe**

Esikouluikäiselle lapselle alkaa jo kehittyä paljon sisäisiä oletuksia ja ihanteita liittyen asioiden tekemisen tapaan. Oikeudenmukaisuus ja pelisäännöt korostuvat. Lapsi on siis siirtymässä käyttäytymisen sisäiseen säätelyyn, jota selkeät säännöt auttavat. Esikouluikäinen hakee kavereiden hyväksyntää ja pyrkiikin toimimaan ja ilmaisemaan tunteitaan niin, että saa ystäviä. (Aro & Laakso 2011, 27-28.) Lapsen ajatusmaailma vaikuttaa vielä mustavalkoiselta ja säännöt auttavatkin hallitsemaan ja ymmärtämään ympärillä tapahtuvia asioita. Ne auttavat myös opettelemaan toiminnan sisäistä säätelyä, kun aiemmin toiminnanohjausta on sanoitettu ulkoapäin esimerkiksi vanhempien tai varhaiskasvattajien toimesta. Lapsen toimintaa ohjaa tässä vaiheessa jo motivaatio saada kavereiden hyväksyntää. Näin ollen hänen käyttäytymistään ohjaa sekä yhteiskunnan asettamat mallit sopivasta käytöksestä että hänen arvionsa siitä, mitä käytöstä kaverit pitävät hyväksyttävänä tai toivottavana. Taitojen harjoittelua tukevat rooli- ja mielikuvitusleikit. Lasta kiinnostaa tekemisen

ohella jo sen lopputulos. Hän nauttii ongelmanratkaisusta, vaihtoehtojen punnitsemisesta ja älyllisistä kokeiluista. Lapsi käyttää kieltä maailman jäsentämiseen ja toiminnan ohjaamiseen. (Aro & Laakso 2011, 27-28.)

Dunderfelt kuvaa koulun alkua ajankohdaksi, johon osuu monia fyysisiä, psyykkisiä ja yksilöllisyyden muutoksia. Uusi sosiaalinen yhteisö vaatii lapselta suuria valmiuksia sopeutumiskyvylle ja sisäisille kyvyille. Näitä ovat fyysinen kasvu ja kehitys esimerkiksi koulumatkojen kulkemiseen ja koulupäivän jaksamiseen. Pitkäjänteisyyttä ja keskittymiskykyä vaaditaan tehtävien tekoon ja uusien virikkeiden vastaanottamiseen. Lisäksi vaaditaan itsenäisyyttä ja kykyä irrottautua vanhemmista päivän ajaksi, sekä sosiaalista kehittyneisyyttä ja kykyä sietää arvostelua ja sosiaalista kontrollia. Viimeisenä mainitaan kognitiivisten kykyjen riittävä kypsyys puheen ymmärtämiseen ja itsensä ilmaisuun sekä ajattelun kehittyneisyys konkreettisten operaatioiden tasolle. Lapsella on kuitenkin jo paljon voimia uusien vaatimusten kohtaamiseen ja kehittymiseen tässä muutosvaiheessa. (Dunderfelt 2011, 81.)

Nurmen (2014) mukaan keskilapsuuteen sijoittuva esikouluun ja kouluun siirtyminen saa aikaan merkittäviä muutoksia käyttäytymisessä. Tämä vaikuttaa lapsen sosioemotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Kirjoittaja viittaa Eriksonin teoriaan psykososiaalisesta kehityksestä, jonka mukaan vaiheen tärkeä teema on aikaansaamisen, työkyvyn ja toimeliaisuuden tunne suhteessa alemmuuden tunteeseen. Aro & Laakso (2011, 27-28) puolestaan toteavat, että alaluokilla lapsi alkaa tulla tietoisesti kyvystään vaikuttaa tavoitteisiinsa ja toimintaansa. Hän kiinnostuu oikeasta ja väärästä ja hänellä on ihanteita, joita hän käyttää suorituksensa mallina. Kempin (2000, 141) mukaan kouluikäinen lapsi on jo osaava ja taitava, sekä sosiaalisessa kehityksessä melko pitkällä. Hän osaavat kuunnella muita, antaa vuoroa toiselle ja sopia yhdessä suunnitelmista. Aro & Laakso (2011, 27-28) näkevät kuitenkin, että samalla kun lapsi tulee tietoisemmaksi kognitiivisesta toiminnastaan, tunnistaa hän itseensä kohdistuvia odotuksia sekä käyttäytymisen seurauksia. Tunteilla on suurempi vaikutus lapseen kuin aikuiseen ja siksi ne vaikuttavat suuremmin myös keskittymiseen, oppimiseen ja työskentelyyn. Tunteet, motivaatio, kognitiivinen suoriutuminen ja oppiminen ovat siis vahvasti yhteydessä toisiinsa.

Kiviojan ja Puroilan (2017,50) tutkimuksessa nousevat lasten kokemuksissa tärkeimmiksi asioiksi koulussa hyvin arkiset asiat. Näitä ovat fyysinen kouluympäristö ja arkea jäsentävät rakenteet. Lasten kirjoittamista tarinoista nousivat välitunnit, oma paikka yhteisössä ja koulun sosiaalinen ympäristö. Lasten mielestä koulussa heidän toimijuuttaan rajoitetaan monin tavoin. Kiusaaminen ja siihen puuttumisen haasteet nousivat tarinoissa lisäksi merkittävänä teemana. Tutkijoiden mukaan tutkimuksesta nousseet lasten ajatukset ovat merkityksellisiä, koska tarinoiden kautta lapset uskaltavat kertoa koulun negatiivisesta puolesta.

Nevalaisen mukaan lapset nimeävät kouluympäristön rasisuttekijöiksi muun muassa jatkuvan yhdessäolon, vaatimukset tehokkuudesta, sääntöjen muistamisen sekä melun ja levottomuuden sietämisen. Hänen mielestään opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhteen laatu on merkittävin tekijä, jotta oppilaat vapautuvat oppimaan ja opettaja pystyy välittämään taitoja, arvoja ja oppiaineita. Koulusta saatu myönteinen palaute vahvistaa myös positiivista minäkuvaa ja onnistumisen kokemukset vaikuttavat myönteisesti työskentely- ja opiskeluasenteisiin läpi kouluajan. Oppilaiden sisäinen turvallisuudentunne on myös tärkeä. Tähän sisältyvät tunne kuulumisesta yhteisöön ja onnistumisen elämysten kokeminen. Lisäksi turvallisuudentunteelle on keskeistä se, että tuntee olonsa arvostetuksi riippumatta arvosanoista ja suoriutumisesta suhteessa muihin. (Nevalainen 2010, 80-82.)

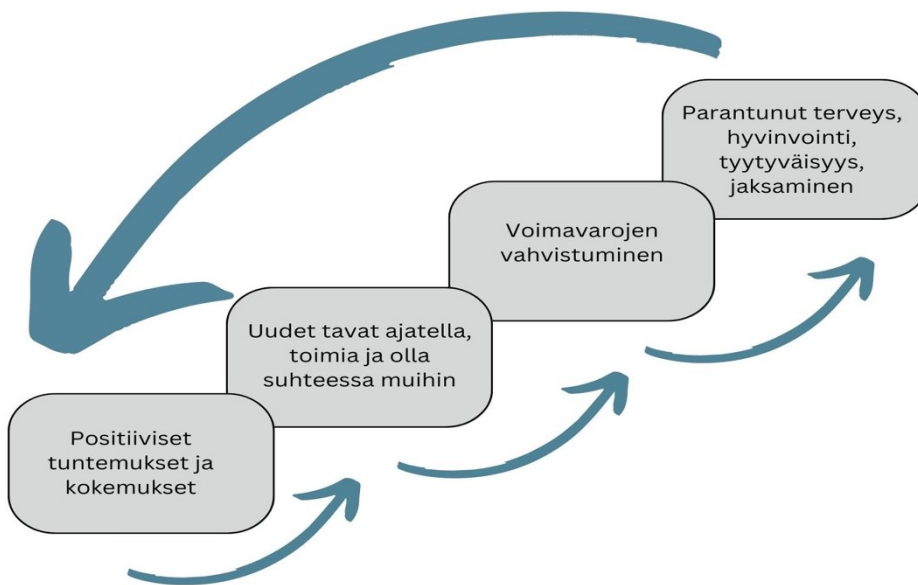
### **3 Sosioemotionaaliset taidot ja niiden tukeminen**

#### **3.1 Taidot**

Sana emotio, eli tunne, kuvaa erilaisissa kohtaamisissa syntyviä tuntemuksia ja aistimuksia. Kyse on siis suhteista maailmaan, tietoisten ja tiedostamattomien tuntemusten, muistojen, traumojen ja halujen kehollisista arkistoista. Nämä arkistotiedot suuntaavat kohtaamisiamme erilaisten asioiden ja toimijoiden kanssa. (Paasonen 2017, 42.) Sana sosiaalinen tarkoittaa tässä kontekstissa ”vuorovaikutusta kahden tai useamman osapuolen välillä” (Ranne 2006, 91).

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan opittua kykyä toimia sosiaalisissa tilanteissa ja selvitä niistä. Ne eivät ole siis synnynnäisiä eivätkä temperamenttiin liittyviä ominaisuuksia, kuten ihmisen sosiaalisuus. Sosiaalisia taitoja opitaan kasvatuksen ja kokemusten kautta eli sosiokulttuurisesti. (Keltinkangas-Järvinen 2010, 17.)

Martikaisen ja Oikarisen (2021, 2) mukaan sosioemotionaaliset taidot käsittävät sekä tunteiden ilmaisun ja hallinnan että sosiaalisen yhdessä toimimisen ulottuvuuden. Viisi ydintaitoa ovat itse-tuntemus, itsesäätely, itsetietoisuus, sosiaalinen tietoisuus ja ihmissuhdetaidot, sekä vastuullinen päätöksenteko. Sosioemotionaalista kyvykkyydestä seuraa myönteistä kehitystä, potentiaalinen toteutumista ja osallisuutta. Nämä lisäävät yksilön sosioemotionaalista hyvinvointia. Martikainen ja Oikarinen tarkastelevat tutkimuksessaan sosioemotionaalista hyvinvointia Fredricksonin laajenna ja rakenna-teorian kautta (ks. kuva 1). Teorian mukaan myönteiset tunteet ja kokemukset auttavat synnyttämään uusia ajattelu- ja toimintamalleja. Nämä ns. ”hyvän mielen hetket” luovat myös uusia tapoja olla tekemisissä muiden ihmisten kanssa. Uudet toimintamallit puolestaan vahvistavat yksilön voimavaroja ja resursseja, mistä johtuen yksilön hyvinvointi paranee. Positiivinen kierre käynnistyy uudestaan, kun parantunut hyvinvointi koetaan myönteisesti. (Mts. 4.)



Kuva 1. Laajenna ja rakenna -teoria (Fredrickson, 1998; 2001; 2004; 2013) (Mts. 4)

Sosioemotionaalisiin taitoihin kuuluvaa tunteiden kokemisen ja säätelyn yksilöllisyyttä auttaa ymmärtämään tieto mekanismeista, joita ihmismielellä on käytettävänä. *Aktivaation voimakkuus* vaikuttaa siihen, miten voimakkaasti keho reagoi eri ärsykkeeseen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, miten paljon aivosoluja aktivoituu ja välittäjäaineita erittyy tilanteessa, joka herättää tunteita.

Yksilöiden välillä voi olla suuria eroja siinä, miten eri ärsykkeet vaikuttavat heihin. Yksilön *reaktioherkkyys* kertoo siitä, kuinka suuresta ärsytyksen määrästä aivomme aktivoituvat. *Aktivaation eriytyneisyys* taas kertoo, kuinka laajalle aktivaatio leviää. Lisäksi jokaisella yksilöllä on omat tunteiden kokemisen sietorajansa. Rajojen sisällä olevat tunteet on helppo käsitellä ja ilmaista kognitiivisia kykyjä hyödyntäen. Rajan ylittävien tunteiden kohdalla aktivaation taso nousee ja kognitiivisten taitojen käyttäminen vaikeutuu. Edellä mainitut mekanismit ovat biologisia ja geneettisiä mekanismeja, jotka heijastelevat yksilön temperamentissa. (Aro & Laakso 2011, 34-35.)

Nykyajan arjen riskitekijöitä ovat Määtän ja Rantalan (2022) mukaan koulun ylisuuret ryhmät ja vaihtuvat ihmissuhteet. He viittaavat Mäkelään (2020), jonka mukaan ryhmäkoon kasvaessa myös aistimukset lisääntyvät. Lapsen aivot siirtyvät katastrofivalmiuteen ja reagointi herkistyy, jos ärsykeitä on enemmän kuin mitä lapsi kykenee ottamaan vastaan. Määttä ja Rantala referoivat Keltinkangas-Järvistä, jonka mukaan aivotutkimus on osoittanut lasten tunnetason kypsyvän edelleen hitaasti, vaikka tietojenkäsittely on nopeutunut. Tästä johtuen lasten tunnetason kypsyminen vaatii entistä enemmän tukea, jotta ristiriita ei aiheuta häiriöitä. Lapsen kasvuympäristön ja koko yhteiskunnan arvojen, toimintatapojen ja ilmapiirin merkitys lapsen hyvinvoinnille on Määtän ja Rantalan mukaan valtava. Sekä perheen että kouluympäristön aikuisten hyvinvointi vaikuttavat lapseen. Kotona vanhempien hyvinvointi heijastuu lasten hyvinvointiin, samoin vanhempien pahoinvointi näkyy herkästi lasten toiminnassa.

### **3.2 Taitojen tukeminen**

Määtän (2022) mukaan lasten hierarkkisiin asemiin vertaisten kanssa esiopetuksessa vaikuttavat lapsen sosiaaliset taidot, keskusteluvalmius ja leikkitaidot. Arki on täyttä erilaisia osallistumisen ja valitsemisen paikkoja, jotka muodostavat arjen solmukohdat. Aikuisten on tärkeää tiedostaa, millaiset kasvatukselliset toimet tuovat näkyviin ryhmän lasten asemaa suhteessa toisiinsa. Jokaisella lapsella on mahdollisuus päästä tasavertaiseen asemaan ryhmässä, jos aikuinen toimii hierarkkisten asemien muodostumista ja vahvistamista välttämällä. Kautto-Knape (2012, 112, 108) toteaa kouluikäisiin kohdistuvassa tutkimuksessaan, että oppilaiden tunteet ja heidän muuttuvat ja erilaiset oppimis- ja perustarpeensa ovat merkittävässä asemassa koulutyöhön osallistumisen kannalta. Hänen mukaansa oppilaiden ominaisuudet eivät niinkään selitä koulutyöhön sitoutumattomuutta, vaan sitä voivat murtaa häpäisy, pelottelu, pakottaminen, alistaminen, nöyryyttäminen ja oppilaan arviointi suhteessa toisiin oppilaisiin.

Kemppinen (2000, 139-140) nimeää asioita, jotka tukevat lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Niitä ovat lapsen turvallisuuden ja positiivisten tunteiden kokemukset, positiivinen suhde vanhempiin varhaislapsuudessa, riittävän huomion saamisen kokemus, mahdollisuus luopua liiasta itsekeskeisyydestä, hyvä vanhempien parisuhteen laatu, perheen läheiset ystävyysuhteet, vanhempien ohella muut hoitajat lapsuudessa sekä perheen tukiverkostot. Kemppinen perustelee edellä mainittuja sillä, että lapsi oppii paljon sosiaaliselta ympäristöltään. Opittavia kokemuksia ovat esimerkiksi toivotut ja ei-toivotut reaktiot sekä oppi palkittavasta käyttäytymisestä yhtä lailla kuin rangaistavasta käytöksestä. Lämmin suhde vanhempiin nousee tärkeimmäksi tekijäksi siinä, että lapsi saa riittäviä kokemuksia mielihyvän tunteista.

Koulunkäynnin alkutaipaleella lapsen tulisi oppia koulunkäyntiin vaadittavia perustaitoja. Yhteistyö, toisten huomioiminen, keskittyminen ja omasta omaisuudesta huolehtiminen ovat yhtä lailla tärkeitä kuin tiedolliset taidot. Lisäksi lapsen tulisi oppia seuraamaan ja noudattamaan annettuja ohjeita. Kouluvalmiuksia osoittavia taitoja ovatkin itseilmaisu, keskittymiskyky, tekniset taidot ja tehtävien loppuun saattaminen. Lisäksi empatiakyky eli toisten huomioon ottaminen, ryhmässä toimiminen, pettymyksistä selviytyminen ja ohjeiden mukaan toimiminen ovat tarpeellisia taitoja. (Mts. 140-141.)

Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi on olemassa lukuisia kansallisia ja kansainvälisiä menetelmiä. Varhaiskasvatuksen puolelta on julkaistu tilannekartoitus, jonka mukaan käytetyimpiä menetelmiä sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ovat Askeleittain (55%), Tunnemuksu ja Mututoukka (27%) ja Ihmeelliset vuodet (10%). (OPH 2017.) Peruskoulun puolelta vastaavia tilastoja ei ole löydettävissä. Suomessa on esimerkiksi saanut valtavaa suosiota Positiivisen pedagogiikan filosofia ja materiaalit. Heidän Huomaa hyvä! digitaalinen palvelunsa yksilöllisten vahvuuksien tunnistamiseen ja sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen ja dokumentointiin palkittiin vuonna 2022 parhaana e-oppimISRatkaisuna. (Positive.fi 2022.)

## **4 Oppilaan hyvinvointia tukevat asiakirjat**

### **4.1 Lastensuojelulaki**

Lastensuojelun tarkoituksena on taata lapselle turvallinen kasvuympäristö, tasapainoinen kehitys ja erityinen suojelu (LastSL 2007/417, 1§). Ensisijainen vastuu tästä on vanhemmilla, mutta lasten

kanssa toimivien viranomaisten on tuettava vanhempia ja huoltajia kasvatustehtävässä. Lisäksi viranomaisten tulee tarjota perheille apua varhain ja tarvittaessa ohjattava lapsi ja perhe lastensuojelun piiriin. Lastensuojelun tulee järjestää tarvittavia palveluita ja tukitoimia, joilla tuetaan vanhempia, huoltajia sekä muita lapsen kasvatuksesta vastaavia. (Mt. 2§.) Ehkäisevällä lastensuojelulla tarkoitetaan lasten kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin turvaamista ja edistämistä sekä vanhemmuuden tukemista. Ehkäisevää lastensuojelua on tuki ja erityinen tuki opetuksessa, päivähoitossa, äitiys- ja lastenneuvolassa, nuorisotyössä ja muussa sosiaali- ja terveydenhuollossa. (Mt. 3a§). Lastensuojelu pyrkii ehkäisemään perheiden ja lasten ongelmia ja puuttumaan niihin mahdollisimman varhain. Lastensuojelun tarvetta arvioitaessa nousee tärkeimmäksi lapsen etu. Huomiota kiinnitetään mm. tasapainoisen kehityksen ja hyvinvoinnin turvaamiseen, turvalliseen kasvuympäristöön, ruumiilliseen ja henkiseen koskemattomuuteen, ja mahdollisuuteen osallistua ja vaikuttaa omiin asioihin. (Mt. 4§.)

## 4.2 Perusopetuslaki

Perusopetuslain (1998/628) 2§ mukaan opetuksen tarkoitus on oppilaan kasvun tukeminen ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Lisäksi opetuksen tavoitteena on tarjota oppilaille tietoja ja taitoja, joita he tarvitsevat elämässään. 3§ mainitaan, että opetus järjestetään yhteistyössä kodin kanssa ja lapsen ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. 6§ todetaan lisäksi, että kunta on velvollinen osoittamaan oppilaalle lähikoulun, johon matka on mahdollisimman turvallinen ja lyhyt. Oppilaalla on oikeus erityisopetukseen muun opetuksen ohella, jos hänellä on lieviä oppimisen tai sopeutumisen vaikeuksia. Oppilas voidaan siirtää erityisluokkaan, jos hän ei kykene muuhun opetukseen vammaisuuden, sairauden, tunne-elämän häiriön tai kehityksen viivästymisen vuoksi. Mahdollisuuksien mukaan erityisopetus pyritään kuitenkin järjestämään muun opetuksen yhteyteen. (Mt. 17§.) 18§ mukaan opetuksen järjestämisessä voidaan poiketa perusopetuslaista, jos oppimäärän suorittaminen on oppilaalle osin kohtuutonta. Oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta ja oppilaanohjausta. Opetusryhmiä muodostaessa tulee huomioida myös se, että opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa. (Mt. 30§.) Oppilaan velvollisuuksia puolestaan ovat opetukseen osallistuminen, tehtävien tunnollinen suorittaminen sekä asiallinen käytös (Mt. 35§).

### 4.3 Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain tarkoitus on "edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä osallisuutta ja ehkäistä ongelmien syntymistä" (OHL 1287/2013, 2§). Lisäksi pykälän mukaan lain tarkoitus on edistää hyvinvointia, terveellisyttä, turvallisuutta, esteettömyyttä ja yhteisöllisyyttä opiskeluympäristössä sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Lain tarkoitus on taata varhainen tuki oppilaille ja opiskeluhuoltopalveluiden saatavuus ja laatu yhdenvertaisesti sekä vahvistaa opiskeluhuollon toteutusta ja johtamista kokonaisuutena ja monialaisena yhteistyönä.

Opiskeluhuolto määritellään 3§:ssä (OHL 1287/2013) opiskelijan oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämiseksi ja ylläpitämiseksi. Lisäksi opiskeluhuollon tehtäväksi nimetään edellä mainittujen edellytyksiä lisäävän toiminnan järjestäminen. Opiskeluhuoltoon sisältyvät opetussuunnitelman nimeämä opiskeluhuolto sekä psykologi-, kuraattori- ja koulu-terveydenhuollon palvelut. Opiskeluhuolto toteutuu opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen suunnitelmallisena, monialaisena yhteistyönä, johon kuuluu myös yhteistyö oppilaan ja huoltajien kanssa. Yhteisöllinen opiskeluhuolto sisältää 4§ mukaan toimintakulttuurin ja toimet, joilla edistetään koko oppilaitoksen opiskelijoiden oppimista, hyvinvointia ym. 2§ mainittuja lain tavoitteita (Mt. 4§).

Psykologi ja kuraattori tarjoavat tukea ja ohjausta koulunkäyntiin. Näillä edistetään koulu yhteisön hyvinvointia sekä yhteistyötä perheen ja muiden läheisten kanssa. Lisäksi tuetaan oppilaan oppimista, hyvinvointia, psyykkisiä ja sosiaalisia valmiuksia. (OHL 1287/2013, 7§.) Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on huolehtia opetussuunnitelman mukaisen opiskeluhuoltosuunnitelman toteutuksesta yhdessä sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Opiskelija on oikeutettu saamaan maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät opiskeluhuollon palvelut 18 vuoden ikään asti. (Mt. 9§.) Yksittäisen oppilaan tuen tarpeen selvittämiseen tai opiskelijahuollon palvelujen järjestämiseen kootaan tapauskohtainen monialainen työryhmä. Opiskeluhuollon suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista ja kehittämisestä vastaa monialainen opiskeluhuoltoryhmä, joka voi olla oppilaitoskohtainen tai useamman koulun yhteinen. (Mt. 14§.) Oppilaalle on järjestettävä mahdollisuus puhua psykologille tai kuraattorille viimeistään 7. työpäivänä siitä, kun hän on ilmaissut halunsa puhua. Kiireellisessä tapauksessa mahdollisuus keskustella tulee järjestää samana tai seuraavana työpäivänä. (Mt. 15§.)

18§ mukaan oppilashuoltotyötä tehdään yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa. Oppilaan toiveet ja mielipiteet tulee ottaa huomioon häntä koskevissa asioissa hänen ikänsä, kehitystasonsa ja muiden henkilökohtaisten edellytystensä mukaisesti. Huoltaja ei voi kieltää alaikäistä ottamasta vastaan opiskeluhuollon palveluita. (OHL 1287/2013.) Koulukuraattorin tulee kirjata yksilötapaamisensa asiakaskertomukseen, josta säädetään laissa sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (Mt. 20§.) Nämä tiedot ovat salassa pidettäviä, eikä niitä saa antaa sivullisten tietoon. Poikkeuksena ovat lain 7. luvussa säädettävät poikkeukset. (Mt. 22§.) Lisäksi opiskeluhuollon järjestämiseen osallistuvilla on oikeus vaihtaa tietoa ja kertoa viranomaisille opiskeluhuollon järjestämisen kannalta välttämätöntä tietoa (Mt. 23§.)

#### **4.4 Opetussuunnitelma**

Uusin opetussuunnitelma on laadittu vuonna 2014, mutta siihen on tehty osittaisia muutoksia tämän jälkeen. Opetussuunnitelman mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto ovat kokonaisuus. Koulunkäynnin tuki jakautuu kolmeen tasoon: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tukimuotoja puolestaan ovat tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä apuvälineet. Näitä tukimuotoja voi käyttää kaikilla tuen tasoilla. Tukea annetaan niin kauan kuin se on tarpeen ja sen tulee olla suunniteltua, joustavaa ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tuen tarkoituksena on ehkäistä haasteiden monimuotoistumista, syvenemistä ja pitkäaikaisvaikutuksia. Oppilaan tulisi saada onnistumisen kokemuksia oppimisesta ja ryhmän jäsenenä toimimisesta. Oppilaan tulisi lisäksi saada tukea myönteisen minäkäsityksen muodostamiseen itsestään ja koulutyöskentelystään. Moniammatillinen yhteistyö on tärkeää tuen järjestämisessä. (Opetushallitus 2014, 61.)

Oppilashuolto-luvussa viitataan useisiin edellisessä luvussa mainittuihin Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) kohtiin. Lisäksi todetaan, että oppilashuollon tuntemusta ja palveluihin hakeutumista auttaa oppilaan ja huoltajan osallisuus, suunnitelmallinen yhteistyö ja oppilashuollosta tiedottaminen. Oppilashuollon tehtävät, tavoitteet ja toteutus muodostavat jatkumon esiopetuksesta toisen asteen koulutukseen asti. Vuorovaikutus eri koulutusasteiden välillä ja työn kehittäminen kouluyhteisössä ja eri yhteistyötahojen kanssa on tärkeää. Yhtenäiset käytännöt tukevat oppilaan terveyttä, oppimista ja hyvinvointia eri kehitysvaiheissa. (OPS 2014, 80.)

Yhteisöllisen oppilashuoltotyön tarkoitus on tehdä yhteistyötä oppilaiden, huoltajien ja muiden lasten hyvinvointia edistävien toimijoiden ja viranomaisten kanssa. Oppilashuolto edistää lisäksi yhteenkuuluvuudentunnetta, huolenpitoa ja avointa vuorovaikutusta. Ongelmien ennaltaehkäisyä auttavat osallisuutta lisäävä toiminta. Lisäksi tämä lisää ongelmien varhaista tunnistamista ja tuen järjestämistä. Oppilaan turvalliseen opiskeluympäristöön kuuluu fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen turvallisuus. Turvallisuuden varmistaminen, edistäminen ja seuranta ovat lähtökohta opetuksen järjestämisessä. (Mts. 81.)

Yksilökohtaisen oppilashuollon tavoite on seurata ja edistää oppilaan kehitystä, terveyttä, hyvinvointia ja oppimista kokonaisvaltaisesti. On myös tärkeää ehkäistä ongelmia ja tarjota varhaista tukea. Sekä koulun arjessa että oppilashuollon tuen järjestämisessä otetaan huomioon oppilaan yksilölliset tarpeet, voimavarat ja edellytykset. Vuorovaikutuksen oppilaan asioissa tulee olla avointa, kunnioittavaa ja luottamuksellista. Työtä järjestäessä varmistetaan kiireettömyys ja oppilaan kuulluksi tuleminen. Työssä noudatetaan säännöksiä tietojen luovuttamisesta ja salassapidosta. Tiedon luovuttajan harkittavaksi jää, onko luovutettava tieto välttämätön oppilaan ja muiden oppilaiden turvallisuuden varmistamiseksi. Eensisijaisesti pyritään aina saamaan oppilaan tai huoltajan suostumus tiedon luovuttamiseksi. (Mts. 82.)

## **5 Koulun oppilashuolto**

Koulun oppilashuoltotyötä toteuttavat perinteisesti yhdessä koulukuraattori, koulupsykologi ja kouluterveydenhoitaja (Wallin 2011, 363). Koulusosiaalityö on osa oppilashuoltotyötä ja asettuu sosiaalipalvelujen ja sosiaalityön välimaastoon perustuen sosiaalityön arvoihin ja tavoitteisiin. Se on toimimista yhdessä oppilaiden, opettajien, vanhempien ja muiden viranomaisten kanssa. Työhön sisältyy tuki, osallistaminen, hyvinvoinnin lisääminen, yhteisöllisyys, yhteistyö ja muutos. Työn tarkoituksena on tukea asiakasta arkielämän haasteissa, myönteisessä kasvussa sekä otteen saamisessa omasta elämästä. Koulusosiaalityö on varhaista tukea, johon ammatillisen tradition tuomana sisältyy myös pedagogisia piirteitä. Työ on sekä yksilötyötä että yhteisöllistä työtä. Työllä pyritään turvaamaan lapsen turvallisia kasvuolosuhteita ja ehkäisemään ongelmia. Sillä tuetaan lasta ja perhettä selviytymään ja liittymään yhteisöön. (Mts. 86-88.) Oppilashuollon moniammatilliseen tiimiin istuu luonnolliseksi osaksi myös kasvatusohjaaja niissä kouluissa, joissa heitä työskentelee.

## 5.1 Koulukuraattori

Koulukuraattoreja on suomalaisissa kouluissa toiminut 1970-luvulta asti. Valtioneuvoston asettaman oppilashuoltokomitean ehdotus (VN 1973) koulukuraattorin työnkuvasta oli ”kasvatus- ja opetustyön tukeminen ja integroiminen koulun muuhun toimintaan” (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 362). Komitean mukaan kuraattori oli ennaltaehkäisevän toiminnan aktivoija ja suorittaja. Lisäksi hänet nimettiin sosiaaliturvan ja sosiaalityön asiantuntijaksi koulussa. Tämä on luonut suuntaviivat koulukuraattoritoiminnalle. Opiskeluhuollon kokonaisuus perustuu nykyään monialaiseen yhteistyöhön ja siitä on tullut tärkeä osa koulun perustoimintaa. Kuraattorin työn tavoitteena on koulunkäynnin tuki ja ohjaus, jolla edistetään yhteisön hyvinvointia yhdessä perheiden ja muiden läheisten kanssa. Työllä tuetaan oppilaan oppimista ja hyvinvointia, sekä psyykkisiä ja sosiaalisia valmiuksia sosiaalityön keinoin. (Mts. 362, 364.) Koulukuraattorin kelpoisuusvaatimuksena on vähintään sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto. Kuraattorin työ on muutosta tukevaa työtä, jonka tavoitteena on yhdessä yksilön, perheen ja yhteisön kanssa lieventää elämäntilanteesta johtuvia vaikeuksia sekä vahvistaa yksilön ja perheen omia toimintaedellytyksiä ja osallisuutta. Lisäksi työn tarkoitus on lisätä yhteisöjen sosiaalista eheyttä. (Mts. 365.)

Koulukuraattori kartoittaa oppilaan koulunkäyntiä, oppimisympäristöä, henkilökohtaista toimintakykyä, vointia ja jaksamista sekä perhe- ja kotitilannetta. Lisäksi kartoitetaan kaverisuhteita, harrastuksia ja vapaa-aikaa. Työn tavoitteena on tunnistaa oppilaan ja perheen voimavaroja ja toisaalta riskitekijöitä sekä kasvun ja kehityksen esteitä. Jatkotoimia voivat olla ohjaus- ja tukikeskustelut, koulunkäyntijärjestelyt tai oppilaan (ja perheen) ohjaaminen oppilaitoksen muiden tukitoimien tai oppilaitoksen ulkopuolisten tukitoimien piiriin. Kuraattori kirjaa tiedot asiakaskertomukseen. (Mts. 368-369.)

Yhteisöllisessä opiskeluhollossa koulukuraattori toimii sosiaalityön asiantuntijana. Hän osallistuu hyvinvointia tukevan toimintakulttuurin luomiseen koulussa. Hän osallistuu lisäksi koulun ja kodin yhteistyön suunnitteluun ja toteuttamiseen. Hän voi myös havainnoida oppilaita luokkatilanteissa ymmärtääkseen paremmin asiakkaan toimintaa ryhmässä. Hän voi lisäksi pitää oppitunteja esimerkiksi kiusaamisesta. Hän voi olla myös mukana suunnittelemassa nivELYöskentelyä oppilaan siirtyessä kouluasteelta toiselle. Koulun henkilökunta voi myös konsultoida kuraattoria oppilaan asioista. (Mts. 371-372.)

## 5.2 Kasvatusohjaaja

Kasvatusohjaajia toimii suomalaisissa kouluissa vaihtelevilla nimikkeillä ja monipuolisissa rooleissa. Isometsä-Ahoniemen (2017, 23) mukaan kasvatusohjaajan tehtävä on tukea koulun sosiaalityötä kuraattorin ja opetushenkilöstön apuna. Hän pitää virallisen tehtävänkuvan laatimista tärkeänä ja kokisi tehtävänkuvauksen tuovan kasvatusohjaajan työtä paremmin koulujen tietoisuuteen. Isometsä-Ahoniemi kiteyttää kasvatusohjaajan tehtäviksi syrjäytymistä ennaltaehkäisevän toiminnan ja sosiaalisen hyvinvoinnin ja elämänhallinnan tukemisen. Työtä tehdään olemalla läsnä ja juttukaaverina lapsille koulun arjessa sekä vahvistamalla yhteishenkeä ja jokaisen oikeutta yksilöllisyyteen. (Mts. 37.)

Myös Xamkin tutkimus- ja kehitystoiminnan blogin mukaan kasvatusohjaajan tärkein tehtävä on oppilaiden kiireetön kohtaaminen. Jyväskylässä toiminta on koulunkäynnin kokonaisvaltaista tukemista, joka auttaa kasvattajayhteisöä ja jokaista sen jäsentä. Kasvatusohjaaja on muulle henkilökunnalle luonteva ja luotettava työpari. Hänen työnkuvansa voi muotoutua päivän tarpeiden mukaan joustavasti, koska häntä ei ole kiinnitetty tiettyyn aikatauluun, kuten lukujärjestykseen. Nuori näkee kasvatusohjaajan aikuisena, jolla on aikaa kuunnella ja ymmärtää nuorta tämän elämään liittyvissä asioissa. (Jyväskylän kasvatusohjaajat... 2022.)

Lahti (2017, 3) kuvailee kasvatusohjaajan sijoittuvan kuraattorin ja opettajan välimaastoon. Xamkin blogin (2022) mukaan opettajat kokevat kasvatusohjaajan ihmisenä, joka voi ottaa tilanteen haltuun silloin, kuin yksittäinen oppilas kaipaa erityistä huomiota. Luottamussuhteen syntymistä oppilaisiin tukee se, ettei kasvatusohjaajalla ole pedagogista valtaa arviointiin, vaan se kuuluu muille. Hän voi kuitenkin välittää nuoren asioita ja pitää yhteyttä huoltajiin. Hänen onkin tärkeää tuntea koulun palvelut ja yhteistyötahot. Myös Lahti (2017, 3) korostaa kasvatusohjaajan työn olennaiseksi osaksi aktiivisen yhteistyön vanhempien kanssa.

Kasvatusohjaaja toimii yhteisössä omalla persoonallaan ja hänen tehtävänsä on myös edistää ryhmien dynamiikkaa koulu yhteisössä. Kasvatusohjaajan työnkuva on tärkeää sovittaa yhteen esimerkiksi kuraattori- ja psykologipalveluiden kanssa, jotta nämä voivat tukemaan toisiaan monialaisessa yhteistyössä. Esimerkiksi Jyväskylässä tehtävä luotiin alun perin vuonna 2019 alkaneessa

Kannustaen kouluun-hankkeessa. Kun hankkeen alussa kasvatusohjaajia oli neljä, on heidän määräsä Jyväskylässä kasvanut vuonna 2022 mennessä kahteenkymmeneen. Toiminta pyörii edelleen hankerahoituksella. (Jyväskylän kasvatusohjaajat... 2022.)

## 6 Opinnäytetyön tarkoitus, tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää, mitä kasvatusohjaajan työhön soveltuvia menetelmiä on tutkittu tieteellisesti ja miten ne soveltuvat koulussa tehtävään oppilashuollon työhön. Lisäksi työn tarkoituksena on kehittää kasvatusohjaajan työtä lisäämällä menetelmäosaamista. Valitut menetelmät on tehty tukemaan alakouluikäisten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. Johdannossa mainitun kyselyn (Helsingin kaupunki 2021) tulos osoittaa, että kouluilla olisi tarvetta lisäkäsille. Työn tavoitteena on osoittaa, miten kasvatusohjaajan käyttöön sopivat menetelmät tuovat tutkitusti lisäarvoa koulujen arkeen ja tukevat lasten, perheiden ja muun koulun henkilökunnan hyvinvointia. Menetelmien tulisi olla muuta koulun työskentelyä tukevia ja mielellään kustannustehokkaita. Opettajien työn voitaisiin nähdä helpottuvan, kun käytännönläheinen tuki löytyisi muualta.

Opinnäytetyö toteutetaan kirjallisuuskatsauksena. Tutkimuksella on yksi pääkysymys ja kaksi alakysymystä. Pääkysymys on: *Mitä koulumaailmaan sopivia, sosioemotionaalisia taitoja tukevia yksilö- tai ryhmämenetelmiä on tutkittu tieteellisesti?* Alakysymykset ovat: *Millaista näyttöä niiden toimivuudesta on saatu? Miten ne soveltuvat kasvatusohjaajan työmenetelmiksi?* Tutkimus rajataan koskettamaan alakouluikäisiä. Menetelmät voivat kuitenkin soveltua laajemmalle ikäskaalalle tai olla tarkoitettuja esimerkiksi esikouluikäisille, jos niiden nähdään soveltuvan myös alakouluikäisen kehitystasolle. Tutkimukseen rajataan mukaan korkeintaan kymmenen vuotta vanhat tutkimukset. Menetelmät puolestaan voivat soveltua joko yksilötyöhön tai ryhmätyöskentelyyn.

## 7 Kirjallisuuskatsauksen toteuttaminen

### 7.1 Tutkimusmenetelmä

Opinnäytetyö toteutetaan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena ja vielä tarkemmin narratiivinen yleiskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksella yhdistellään jo tutkittua tietoa johdonmukaiseksi koko-

naisuudeksi. Valitulla tyypillä kyetään kokoamaan tietoa kokonaisuudeksi (Salminen 2011, 7) ja rakentamaan kokonaiskuvaa kyseisestä asiakokonaisuudesta. (Mts. 3-4.) Katsauksessa kuvaillaan erilaisia menetelmiä ja niistä tehtyjä tutkimuksia, kootaan tutkimustuloksia yhteen ja tehdään näiden perusteella pohdintaa menetelmien soveltuvuudesta sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ja koulun sosiaalityöhön. Tutkimukset kuvataan menetelmä kerrallaan pohtimatta niiden sopivuutta kasvatusohjaajan työhön tässä vaiheessa. Menetelmän käytännön toteutusta kuvaillaan sen verran, kun sitä lähteessä on kuvailtu. Tutkimustuloksista nostetaan keskeiset asiat ja painotetaan sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen liittyviä tutkimustuloksia. Tuloksissa kuvaillaan myös henkilökunnan kokemuksia tutkimuksesta, jos sellaisia on raportoitu.

## 7.2 Aineiston keruu

Aineistoa etsittiin kirjastojen yhteistietokannoista ja muista digitaalisista arkistoista. Aineistoa haettiin sanoilla sosioemotionaaliset taidot, tunnetaidot, sosiaaliset taidot, menetelmät, koulun sosiaalityö, sosiaaliohjaus, koulukuraattori, kasvatusohjaaja, positiivinen vahvistaminen ja näiden yhdistelmillä. Käytettyjä tietokantoja olivat Finna, JYX, Arto, Lauda, Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN) ja European Journal of Special Needs Education. Lähtötilanteessa oli jo syntynyt kiinnostus CICO-menetelmää ja Positiivista pedagogiikkaa kohtaan. Näitä tutkimalla löytyi tutkijoiden kautta seuraavia menetelmiä. Näin ollen menetelmien valinta ei perustunut tutkimuksessa täysin systemaattiseen tiedonhakuun. Tätä käsitellään myöhemmin arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkittavaan aineistoon valittiin menetelmiä, jotka on tehty sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen. Näistä menetelmistä etsittiin edelleen menetelmiä, jotka sopivat alakouluikäisille. Alla olevaan taulukkoon (ks. taulukko 1) on koottu sisäänotto- ja poissulkukriteereitä. Tutkimukseen valittujen menetelmien (ks. liite 1) tuli olla sellaisenaan käyttöönotettavia ja niiden vaikuttavuudesta piti olla tutkittua tietoa. Menetelmien tuli myös sopia suomalaiseen koulumaailmaan ja oli toivottavaa, että niitä on tutkittu juuri suomalaisissa kouluissa. Lähdekirjallisuudeksi rajattiin sähköiset aineistot, ja näistä edelleen tieteelliset artikkelit ja väitöskirjat. Aineiston kielen tuli olla suomi tai englanti.

Taulukko 1. Sisäänotto- ja poissulkukriteerit

Sisäänottokriteerit	Poissulkukriteerit
Aineisto julkaistu 2010 tai sen jälkeen	Aineisto julkaistu ennen vuotta 2010
Tieteellinen julkaisu, tieteellinen artikkeli tai väitöskirja	Pro Gradu-tutkielma, opinnäytetyö, muu julkaisu
Aineisto vastaa tutkimuskysymyksiin	Aineisto ei vastaa tutkimuskysymyksiin
Aineisto saatavilla e-julkaisuna	Aineisto ei saatavilla e-julkaisuna
Aineiston menetelmä suunnattu alakouluikäisille tai on sovellettavissa heihin	Aineiston menetelmä ei ole suunnattu alakouluikäisille, eikä kuvailun perustella soveltu heihin
Aineiston kielenä suomi tai englanti	Kielenä muu kuin suomi tai englanti
Aineiston menetelmä tarkoitettu käytettäväksi koulussa	Aineiston menetelmä ei tarkoitettu koulussa käytettäväksi
Aineiston menetelmää tutkittu suomalaisessa koulussa	Aineiston menetelmää ei tutkittu suomalaisessa koulussa
Sellaisenaan käyttöönottettava	Ei sellaisenaan käyttöönottettava

### 7.3 Aineiston analysointi

Aluksi kaikki menetelmät esiteltiin yksitellen. Tämä tapa valittiin, jotta menetelmiä etsivä koulun sosiaalihuollon ammattilainen pystyisi helposti tutustumaan kuhunkin menetelmään ja sen tutki-

muksesta saatuihin tuloksiin. Tutkimusaineistoa analysoitiin tämän jälkeen temaattisella sisällönanalyysillä. Sisältöanalyysillä aineisto saadaan analysoitua systemaattisesti ja objektiivisesti johtopäätösten tekoa varten. Menetelmä soveltuu sisällön saattamiseen objektiiviseen ja systemaattiseen muotoon. Analyysillä kuvataan aineiston sisältöä sanallisesti. (Tuomi&Sarajärvi 2018.)

Aineistoa teemoiteltiin tutkimuksessa mm. kohderyhmän, haasteen ja tavoitteen mukaan. Lisäksi eroteltiin yksilö- ja ryhmämenetelmät toisistaan. Kolmantena tuotiin esiin, onko menetelmän tavoitteiden asettaja aikuinen, lapsi vai yhteistyössä asetetut tavoitteet ja palkitaanko lasta onnistumisesta tavoitteissa. Temaattinen analyysi poikkeaa sisältöanalyysistä siinä, ettei pelkistämisen jälkeen aineistoa luokitella ala- ja yläluokkiin. Temaattisessa aineistossa voi tutkijan mielenkiinnon ohjaamana teemat nousta aineistoon tutustumisen aikana, kun taas sisällönanalyysissä tutkijan mielenkiinnonkohteet on päätetty etukäteen. Aineiston nouseminen ja johtopäätökset ovat tutkijan aktiivisuuden tuotosta ja näin ollen voivat eri tutkijat saada samasta aineistosta erilaisia lopputuloksia. Edellä mainittujen analyysimenetelmien eroista ja yhtäläisyyksistä on syntynyt hämmennystä ja keskustelua, mitä ei ole vähentänyt niiden yhdistelmäimitys (Tuomi&Sarajärvi 2017).

Tutkimuksessa kuvailtiin lisäksi tapaa, joilla menetelmät vastaavat sosioemotionaalisiin haasteisiin. Aineistosta nostettiin menetelmän käytettävyyteen liittyviä tekijöitä, sen vaatimat resurssit ja keskeisiä tuloksia. Tämän jälkeen pohdittiin ja menetelmien soveltuvuutta kasvatustyöhön.

## **8 Menetelmät**

### **8.1 ProKoulu**

Kolmessa Varkauden koulussa toteutettiin vuosina 2012-2017 ProKoulu-tutkimushanke. Hanke oli Jyväskylän yliopiston, Itä-Suomen yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin hanke, jota rahoittivat opetus- ja kulttuuriministeriö sekä Euroopan sosiaalirahasto (ESR). ProKoulu pohjautuu SWPBS-työtapaan (Program Wide Positive Behavior Support) ja sillä rakennetaan koko koulun positiivisen käyttäytymisen tukea. Tavoitteena on oppimisympäristö, joka ennaltaehkäisee ongelmallista käyttäytymistä ja vahvistaa sosiaalisia taitoja. Tuki on monitasoista ja sisältää sekä yleistä tukea että tehostetun tuen muotoja. Lähtökohtana on käyttäytymispsykologinen ajatus siitä, että käyttäytymisen ja tunne-elämän taidot ovat opittavia ja opetettavia taitoja. (Karhu, Laitinen, Laukkanen, Loimusalo, Malkki, Malmberg, Närhi, Savolainen, Savolainen, Selkoma, Suomalainen, & Taskinen 2018, 62-63.)

On nähty, että rangaistuksiin ja kieltoihin pohjautuva ohjaaminen ennemminkin provosoi oppilasta kuin muuttaa hänen käyttäytymistään toivottuun suuntaan. Tästä syystä ProKoulussa opettaja ja kasvattaja ohjaa selkeästi ja käyttää huolella mietittyä palautetta, jolla vaikutetaan oppilaan tapaan toimia erilaisissa tilanteissa. Oppilaita pyritään lisäksi ohjaamaan ennakoiden ja opettaen toimimaan tilanteissa ennalta sovitulla tavalla. Koko koulun positiivisen tuen rakentaminen pyritään kaikkine tuen muotoineen toteuttamaan oppilaan omissa opetusryhmissä. (Mts. 62-63.)

## **Tutkimus**

Varkauden kouluissa toteutettiin ensin kysely oppilaille, opettajille ja vanhemmille. Kyselyllä kartoitettiin sitä, mikä tekee koulusta hyvän paikan olla ja opiskella. Vastaukseksi kaikilta ryhmiltä saatiin samat asiat. Kaikki kärsivät samoista asioista, jotka vaikuttivat kouluviihtyvyyteen. Tämän jälkeen henkilökunta sopi koulujen käyttäytymisodotukset ja laativat näistä kouluille omat yksinkertaiset toimintaohjeet. Nämä käsittivät sekä luokkatilassa, että käytävillä ja ruokalassa toimimisen. Aikuiset opettelivat ensin toivottua käyttäytymistä ja positiivisen palautteen antamista. Kouluille perustettiin moniammatilliset ProKoulu-tiimit toiminnan kehittämistä ja seuranta varten. Koulussa opeteltiin tiettyjä osa-alueita kerrallaan ja muun muassa mallinnettiin toivottua käyttäytymistä draaman keinoin. Oppilaille jaettiin onnistumisista Pro-kortteja. Keräämällä sovitun potin kortteja, sai koko luokka palkinnoksi yhteisen mukavuustunnin. (Mts. 63-65.)

Kehittämistyön aikana huomattiin, ettei yleinen tuki riitä kaikille oppilaille. ProKoulun yleisen tuen rinnalla saatettiin joillekin oppilaille asettaa oma erityinen oppimistavoitteensa ja lisätä aikuiselta saatavaa huomiota. Systemaattista tukea tarvittaessa otettiin käyttöön Check in Check out-toimintamalli. (Mts. 66-67.)

## **Tulokset**

Varkauden koulujen henkilökunta koki kasvaneensa ammatillisesti hankkeen aikana (Mts. 64). ProKoulu-hankkeesta jäi henkilökunnan keskuuteen tapaa antaa jatkuvaa positiivista palautta toiselle, mikä lisäsi selkeästi yhteishenkeä ja hyvinvointia. Malli nähtiin välineenä kehittää koulujen johtamista. Lisäksi toimintamallin koettiin auttavan monella tapaa koulujen toimintakulttuurin kehittämisessä uuden opetussuunnitelman mukaiseksi. Tutkimuksessa huomattiin, että erityisen

tuen vaiheessa on hyvä koota monialainen asiantuntijaryhmä arvioimaan oppilaan kokonaistilannetta. Näin voidaan kartoittaa tukitoimia ja yhdessä sosiaali- ja terveystoimen kanssa valita toimijoita tukemaan lasta ja mahdollisesti perhettä. (Mts. 66-67.) Toiminta Varkaudessa on jatkunut pilotoinnista monivuotiseksi suunnitelmalliseksi kehittämistoiminnaksi. ProKoulu on lisännyt kouluissa yhteisöllisyyttä ja positiivista ilmapiiriä. On nähtykin, että tehostettua ja erityistä käyttäytymisen tukea on mahdollista toteuttaa lähikoulussa vain, jos koko koulun toimintakulttuuri saadaan käännettyä ohjaamaan toivottua käyttäytymistä ja tukemaan positiivisesti lapsen kasvua ja kehitystä. (Mts. 70.)

## 8.2 ProVaka

ProKoulua seurasi ProVaka, joka on suunnattu varhaiskasvatusikäisille. ProVaka on valittu tähän tutkimukseen, koska se tarjoaa täydentävää tietoa ProKoulu-malliin. Lisäksi rinnastamalla nämä kaksi menetelmää saadaan malli tuen jatkumisesta varhaiskasvatuksesta peruskouluun.

Karhu, Heiskanen ja Närhi ovat kehittäneet Positiivisesti ryhmässä oppiva varhaiskasvatus (ProVaka)-toimintamallin ja tutkineet sen vaikuttavuutta Opetushallituksen rahoittamassa ProVaka-täydennyskoulutushankkeessa kahdessakymmenessä päiväkodissa. (Karhu, Heiskanen & Närhi. 2021, 89.) Käyttäytymispsykologinen toimintamalli edistää sosiaalisen käyttäytymisen tukemista tutkimusnäyttöön pohjautuvilla menetelmillä. Toimintamalli pohjautuu amerikkalaiseen Program Wide Positive Behavior Support (PWPBS) työtapaan. Työtavan keskeinen tavoite on koko päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä tukevaksi. (Mts. 83-85.)

ProVaka perustuu kasvatustavoitteisiin ja käyttäytymisodotuksiin, jotka ovat päiväkotiyhteisön yhdessä sopimia. Tavoitteiden ja odotusten mukaista käyttäytymistä opetetaan johdonmukaisesti ja ohjataan käyttäytymiseen kohdentuvan ja positiivisen palautteen keinoin. Keskiössä on PWPBS:n tavoin lasten ja aikuisten välinen positiivinen vuorovaikutus, jonka ajatellaan olevan vahva lähtökohta osallisuutta tukevan toimintakulttuurin rakentumisessa. PWPBS:ssä yhdistyvät suora ja välitön palaute, vertaistuen ja valinnanmahdollisuuksien tarjoaminen, vuorovaikutusta tukeva kommunikaatio sekä huomion kiinnittäminen aikuisen kieleen ja käyttäytymiseen. Nämä ovat pienen lapsen osallisuutta tukevia työtapoja. (Mts. 86.)

## Tutkimus

ProVaka-toimintamallin tutkimuksessa hyödynnettiin monimenetelmäistä tutkimusotetta. Lapsen osallisuutta tarkasteltiin päiväkotien henkilökunnan kehittymiskertomusten kautta. Tavoitteena oli rakentaa päiväkoteihin toimintakulttuuri, jossa kaikki yhteisön jäsenet sitoutuvat yhteisiin käyttäytymisodotuksiin, ja jossa johdonmukaisesti tuetaan lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Aikuiset opettivat lapsille sovittua sosiaalista käyttäytymistä omalla esimerkillään ja harjoittelemalla. Tavoitteena oli lisäksi se, että aikuiset toimivat entistä ennustettavammin ja johdonmukaisemmin puuttuessaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Kehittämistyön aikana pidettiin henkilökunnalle kuusi koulutuspäivää puolentoista vuoden aikana. Päiväkodit muodostivat työyhteisöissään tiimit, joissa oli jäseniä jokaisesta päiväkotiryhmästä ja ammattiryhmästä. Tiimi ohjasi käyttäytymisodotusten valintaa. Seuraavaksi käyttäytymisodotuksista tehtiin selkeät toimintaohjeet, jotka kuvasivat sitä, miltä toivottu käyttäytyminen näyttää eri tilanteissa. Opettamisen muotoja olivat muun muassa draama, videot, harjoittelu ja opettaminen. Henkilökunta myös vahvisti toivottua käyttäytymistä kohdennetuilla ja järjestelmällisillä kehuilla. Seuraavassa vaiheessa otettiin käyttöön muistukkeet, joilla vahvistettiin lasten saamaa kehua. Keräämällä muistukkeita yhteiseen pottiin lapset ansaitsivat ryhmänä sosiaalisia palkintoja. Lapset suunnittelivat myös yhdessä palkintonsa. (Mts. 88-92.)

Tutkimusaineistona käytettiin päiväkodin aikuisten tuottamia tekstejä, joista löydettiin kolme osallisuusdiskurssia eli osallisuutta koskevaa tiedon aluetta tai tiedon muodostamisen tapaa (Tieteen termipankki). Näitä olivat lasten odottavan osallisuuden diskurssi, kuulluksi ja nähdyksi tulevan lapsen diskurssi sekä lasten ja aikuisten yhteistyössä rakentuva toimintakulttuurin diskurssi. Kunkin diskurssin alle tarkentui osallisuuden osa-alueita, jotka tutkimuksessa näyttäytyivät. (Mts. 93, 97).

## Tulokset

Tutkimuksen tuloksissa huomattiin toimintamallin edistävän tutkimusnäyttöön pohjautuvien menetelmien käyttöönottoa hyvin konkreettisesti. Tutkimuksen mukaan koko toimintayksikön käsitteävään käyttäytymisen tukeen saadaan sisällytettyä monia toimintatapoja, jotka tukevat lapsen osallisuutta. (Mts. 104.) Johtopäätöksenä todettiin, että behavioraalinen käyttäytymisen tuki on

mahdollista toteuttaa samalla huomioiden lapsen osallisuus. Tämä vaatii varhaiskasvatukselta kuitenkin riittävästi aikaa ja tukea kehittämistyölle. Tutkimustulokset rohkaisevat tutkijoiden mukaan toimintamallin levittämistä laajemmin ja toisaalta aloittamaan tutkimusta, jolla saadaan kontrolloidulla asetelmalla arvioitua toiminnan vaikuttavuutta lasten sosioemotionaalisiin taitoihin. (Mts. 107-108.)

### **8.3 Check in check out (CICO)**

Karhun (2018, 22) väitöskirjassa kuvataan CICO-menetelmän tutkimusprosessia. CICO pohjautuu yhdysvaltalaiseen PBS-interventioon, joka on kouluympäristöön tehty käyttäytymisen tehostettu tuki. Toimintamallin taustalla on käyttäytymispsykologinen teoria tekijöistä, jotka ohjaavat käytöstä. Toimintamallissa oppilaalle kerrotaan käyttäytymisodotukset, annetaan ohjausta niiden noudattamisessa ja palaute onnistumisista säännöllisesti ja välittömästi. Ohjaus tapahtuu positiivisen ja kannustavan palautteen avulla. Tukijakson aikana seurataan vaikuttavuutta ja muokataan tuen tavoitteita, tavoitetasoa sekä palkkioita koulutiimin päätöksellä. Oppilaan näkökulmasta korostuvat aamuisin ja iltapäivisin toteutuvat Check-in ja check-out-tapaamiset aikuisen kanssa. Näissä hetkissä korostuu aikuisen huomio ja se, että aikuisen avulla huomio suunnataan sovittuun harjoiteltavaan taitoon. Oppilas pyytää opettajilta päivän aikana merkintöjä pistekorttiin ja lisäksi sanallisen palautteen onnistumisista. Onnistuakseen, vaatii CICO-tuki aikuisilta onnistumisten huomaamista ja siitä annetun myönteisen palautteen. Palkkiojärjestelmä tukee oppilaan onnistumista. Päivittäisillä onnistumisilla oppilas kerää pisteitä, joilla voi saavuttaa sovitun etuisuuden. Tavoitetaso on tarkoitus määrittää päivittäin niin, että sen voi saavuttaa kohtuullisella ponnistelulla. (Mts. 23.)

Karhun mukaan aiemmissa, 2000-luvun alkupuolella tehdyissä amerikkalaistutkimuksissa on todettu CICO:sta hyötyvän erityisesti oppilaiden, joiden käyttäytymisen taustalla on huomionhakuisuutta. CICO-tuki on suunnattu kohdentamaan aikuisen huomio toivottuun, prososiaaliseen käytökseen. CICO:sta ovat hyötäneet merkittävästi kuitenkin myös ne oppilaat, joiden häiriökäyttäytymisen arvioidaan johtuvan epämiellyttäviltä asioilta pakoilusta. Säännönmukaisuus korostuu tutkimuksissa, joissa interventio on onnistunut. Yhdysvalloissa on todettu CICO:n olevan hyväksytty tapa tukea oppilaista, joilla on vaikeuksia prososiaalisen käyttäytymisen ylläpitämisessä. (Mts. 24-25).

## Tutkimus

Karhu tutki CICO-tuen aikana esiintyvää ongelmakäyttäytymisen muutoksen määrää ja välittömyyttä osatutkimuksessa, joka oli osa kolmen tutkimuksen ryhmää. Lisäksi tutkimuksessa arvioitiin pistekortin luotettavuutta mitattaessa ongelmakäyttäytymisen muutosta. (Mts. 25) Tutkimukseen valittiin kolme poikaa kahdesta eri koulusta. Kahdella pojista oli diagnosoitu erikoissairaanhoidossa ADHD. Aluksi tehtiin opettajille alkuhaastattelut, joissa kuvailtiin oppilaan vahvuuksia, ongelmakäyttäytymistä ja sen esiintymispaikkaa, sekä arvioitiin käyttäytymisen vaikeusastetta. (Mts. 28)

Tutkimusmenetelmänä käytettiin observointia. Havainnot kirjattiin 10 sekunnin mittaisissa intervaleissa havainnointilomakkeelle. Yksittäinen observointijakso kesti 15 minuuttia ja niitä tehtiin vähintään kolme kertaa viikossa. Observoijina toimi koulun opettajia tai koulunkäynninohjaajia. Hyväksyttävyyttä arvioitiin Hawkenin&Hornerin mittarista muokatulla kyselylomakkeella, johon opettajat vastasivat kaksi kertaa ja huoltajat kerran. (Mts. 29)

## Tulokset

Tutkimuksen päätulos oli oppilaiden ongelmakäyttäytymisen väheneminen 18,4%:lla. Tämä vastaa aiempia kansainvälisiä tutkimuksia. Tutkimuksen mukaan pistekortti oli myös kohtuullisen luotettava työväline. Observointien ja pistekortin välillä oli tilastollisesti merkittävä positiivinen korrelaatio. CICO-tuen keskeisten elementtien toteumista seurattiin seurantalistoilla, joita ohjaajat täyttivät päivittäin. Tuki toteutui 90-prosenttisesti koko tutkimuksen ajan. Opettajien arvio tuen myönteisestä vaikutuksesta ongelmakäyttäytymiseen oli 4,3/6 ja koulusuoriutumiseen 4/6. Tuen helppouden ja suositeltavuuden arvio opettajilta oli 5/6. Oppilaiden subjektiiviset käsitykset CICO-tuen aikana saadusta kannustuksesta ja tuesta olivat yhteydessä observointituloksiin. (Mts. 34-35)

Tutkimuksen kokonaistuloksissa (kolme osatutkimusta) todettiin jo kahdeksan viikon mittaisen tuen edistävän oppimista ja koulunkäyntiä tukevaa käyttäytymistä. Yllättävää oli tuen sovellettavuus hyvin toisenlaisesta ympäristöstä suomalaiseen koulujärjestelmään. Opettajat eivät tuoneet esiin, että tuen toteuttaminen olisi tuntunut epäluontevalta. Tutkimuksen oppilaiden huomionhakuisuutta ei arvioitu erikseen, mutta tutkija olettaa, että tukimallin käyttöönottoa helpottaa oppi-

laan halu olla esillä ja huomiosta nauttiminen. Tulosten mukaan CICO soveltuu hyvin osaksi suomalaista kolmiportaista tukea ja tukee oppilashuoltoyhteistyötä. Keskeiset osatekijät toimintamallista järjestyivät hyvin koulun olemassa olevilla resursseilla ja osana koulun muuta toimintaa. Tämä käsittää koulunkäynninohjaajan vapautumisen aamu- ja iltapäivätapaamisiin, tilat, aika- ja henkilökuntaresurssit edistymisen seurantaan sekä ohjaus ja tuki huoltajille ja oppilaille. Pistekorttien avulla tehtävä tuen vaikuttavuuden seuranta oli tärkeää. Tällä hoitui samalla myös dokumentointi, mikä antoi tärkeän käsityksen menetelmän helppoudesta ja käytettävyydestä. Tutkimus osoitti CICO-tuen ja pistekortin olevan helppo tapa käytösongelman oppilaan tukemiseen. Oppilaat olivat myös kaikissa kartoituksen vaiheissa tyytyväisiä tukimuotoon. (Mts. 38-39.) CICO-tuen yksinkertaisuuden ja selkeyden koettiin olevan tehokas sillanrakentaja huoltajiin (44).

Tutkimus antoi vasta alustavaa tietoa vaikutusten pysyvyydestä ja intervention lopettamisen tavoista. Varovainen johtopäätös oli, että tukea lopetettaessa korostuu koulun positiivisen ja kannustavan toimintakulttuurin merkitys. (Mts. 40.) Lopuksi todetaankin, että keskeistä on koko koulun myönteisten toimintaohjeiden ja kannustamisen kautta toteutuva ohjaaminen. Tämä tapahtuu aikuisten puheen ja käyttäytymisen kautta ja vahvistaa oppilaiden toivottua käyttäytymistä. Myönteinen vuorovaikutus on läheisen opettaja-oppilassuhteen perusta, mikä taas näyttää suojaavan käytösongelmien pahenemiselta. Toivotun käyttäytymisen ylläpitäminen vaatii henkilökunnalta onnistumisten huomaamista ja positiivisen palautteen antamista jatkuvana osana arkea. (Mts. 42-43.)

#### **8.4 Check in check out plus (CICOplus)**

Karhu, Paananen, Närhi ja Savolainen (2020, 1) ovat tutkineet Cicosta muokatun tehostetun tuen (CICOplus) vaikutusta oppilaiden hyvinvointiin. He viittaavat Bradshawn ym. (2010) tuloksiin, joiden mukaan koulun omaksuttua käyttäytymisen positiivisen tuen (school-wide positive behaviour support) arvoihinsa ja käytänteihinsä, tarvitaan vähemmän kurinpidollisia toimia. Tuella saadaan helposti tuettua oppilaiden sosioemotionaalaisia tarpeita. Koulun kontekstissa sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan taitoja, jotka ovat välttämättömiä koulun päivittäisissä sosiaalisissa tilanteissa. Näitä ovat kyky toimia ryhmässä, leikin aloittaminen ja jatkaminen ryhmässä, muiden oppilaiden tervehtiminen aamuisin, aikuisen luvan kysyminen jne.

CICOplus on kohdennettu oppilaille, joille yleinen käyttäytymisen tuki (CICO) ei riitä. Majeikan (2020) mukaan tämä käsittää 22% oppilaista. Barkleyn (1997) mukaan oppilaat, joilla on itsesäätelyn ongelmia, näyttävät myös tiedonkäsittelyn haasteita ja haasteita mukauttaa käyttäytymistään tilanteen vaatimusten mukaiseksi. Artikkelin tutkijoiden mukaan on kasvavaa tutkimusnäyttöä siitä, että CICO:n kaltainen käyttäytymisen tuki yhdistettynä sosiaalisten taitojen harjoitteluun hyödyttää oppilaita, joilla on itsesäätelyn haasteita. Tässä tutkimuksessa esitellään versio, jossa CICO-tuki yhdistetään sosiaalisten taitojen harjoitteluun. Tällä tähdätään siihen, että oppilaiden sosiaaliset taidot paranevat ja heidän käyttäytymisensä muuttuu yhdessä yleisen palautejärjestelmän käytön kanssa. (Mts. 2020, 2.)

## Tutkimus

Tutkimus toteutettiin kahdessa suomalaisessa koulussa, joissa oli yleinen CICO-tuki ollut käytössä neljän vuoden ajan. Kouluilla oli CICO-tuki yhteensä 12 oppilaille. Näistä koulujen CICO-tiimit valitsivat kahdeksan oppilasta, joista lopulta tutkimukseen osallistui neljä. Osallistujista kaksi oli 8-vuotiaita, yksi oli 10 ja yksi 12. 10- ja 12-vuotiailla oli diagnosoitu ADHD-C, kahdella muulla ei ollut diagnoosia. Osallistujilla oli haasteita keskittymisessä, ohjeiden noudattamisessa, vuoron odottamisessa ja sosiaalisissa tilanteissa joko opettajan tai luokkakavereiden kanssa. (Mts. 4-5.)

Tutkimuksessa yleiseen CICO-tukeen lisättiin tietyille oppilaille harjoituksia, jotka parantavat heidän sosiaalista toimistaan koulussa. Lisätty tuki tarjottiin oppilaille, joille yleinen CICO-tuki ei tuottanut haluttua tulosta. CICOplus:ssa yleiseen tukeen lisättiin oppilaille harjoituksia, jotka toteutettiin kolme kertaa viikossa kouluaikana vähintään viiden viikon ajan. Tuen määrittelyssä mukailtiin suomalaisessa koulujärjestelmässä käytettyä kolmiportaista tukea. Tukea sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen annettiin kohdistetusti niihin tilanteisiin, joissa kunkin oppilaan kohdalla ongelmat ilmenivät ja häiritsivät päivittäistä toimimista. (Mts. 2-3.). CICOplus-tuen toteuttivat koulun sosiaalialan ammattilaiset tai kokeneet kouluavustajat (Mts. 7). Tuen tarkoitus oli parantaa oppilaiden kykyä ymmärtää sosiaalisia vihjeitä ja sosiaalista päättelyä ja opettaa tilanteeseen sopivaa reagointia. Tulosten odotettiin näkyvän käyttäytymisen muutoksena. Plus-tapaamisilla oli selvä rakenne: pistekorttiin pohjautuva palautteenanto, tavoitteiden asettaminen tapaamiselle, aikuisen vetämä käyttäytymisen mallinnus, harjoitus ja palaute ja tuettu kotitehtävä muutoksen vakiinnuttamiseksi. (Mts. 5-6.)

## Tulokset

Tutkimus tuotti alustavaa todistusaineistoa CICOplus:n tehokkuudesta. Sitä pitää tutkijoiden mukaan kuitenkin tulkita varoen, koska tulokset eivät näyttäneet johdonmukaisesti kahdessa mitauksessa, jotka tehtiin kolmena eri ajankohtana. Kaksi osallistujaa onnistuivat muita paremmin säilyttämään yksilölliset käyttäytymisen tavoitteensa. Lisäksi heidän yleinen ongelmakäyttäytymisensä koulussa väheni. Näyttää siltä, että edistyminen oppilaiden omissa tavoitteissa heijastuu joko päiväisiin koulun tilanteisiin. Omissa tavoitteissa edistyminen saavutettiin huolellisella arvioinnilla, suunnittelulla ja etukäteen suunnitellulla toimintatavalla. Vaikuttaa siltä, että CICOplus vaatii aikaa, jotta sillä saavutetaan riittävät tulokset ja kognitiivisten taitojen kehittyminen. Kahden tutkittavan tuloksissa näkyi tulosten viivästyminen. Osa olisi kenties tarvinnut pidemmän intervention, koska heidän edistymisensä ei näkynyt yleisellä tasolla koulun sosiaalisissa tilanteissa. Kaikilla tutkittavilla kuitenkin väheni häiriökäyttäytyminen ja lisääntyi halutunlainen käyttäytyminen intervention aikana. Sekä opettajat että ohjaajat pitivät CICOplus:aa sopivana menetelmänä oppilaiden tukemiseen. Tutkimuksen tulokset tuottivat teoreettisen ja käytännönläheisen pohjan, josta voidaan jatkaa tutkimusta haastavan käytöksen omaavien oppilaiden tukemisesta inklusiivisessa koulujärjestelmässä. Lupaavat tutkimustulokset näyttävät tietä lisäämään yhteistyötä koulupsykologien ja opetushenkilöstön välillä, kun tarvitaan yksilöllistä tukea.

## 8.5 LORRI

Antti Harjumaan väitöskirjassa (Harjuma 2022, 3) esitellään toimintatutkimus LORRI-menetelmän kehittämisestä tukemaan luokan sosioemotionaalisesti turvallista toimintaympäristöä. Menetelmä syntyi ja kehittyi tukemaan perusopetuksen opettajia sekä koko koulun sosioemotionaalisen toimintaympäristön arvioimiseen ja vahvistamiseen (Mts. 57). Tutkimusmenetelmänä käytettiin kriittistä ja osallistavaa toimintatutkimusta ja tutkimus toteutettiin kolmena syklinä. Menetelmää kehitettiin tutkijan havainnointi- ja päiväkirja-aineistojen, opettajien ja rehtoreiden kysely-, arviointi- ja haastattelutietojen ja opettajien päiväkirjojen pohjalta. Koska menetelmä oli tutkijan kehittämä, arvioitiin tutkimuksessa sen luotettavuutta ja eettisyyttä tarkoin. (Mts. 3.)

### 1. Sykli: tutkimus

Ensimmäisessä syklissä valittiin hakemusten perusteella luokat, joihin tulisi säännöllisesti viikoksi viiden viikon välein tukea, jolla tavoitellaan erityisesti työrauhan parantamista. Hakemusten perusteella tutkimukseen valikoitui viisi luokkaa, joiden keskeiset kriteerit olivat luokan työrauhapulmat, kiusaaminen, levottomuus, motivaation puute ja yleisesti heikko ilmapiiri. Työskentelyä tehtiin eri luokkien kanssa kahdessa vaiheessa. Luokissa työskenneltiin viikon sykleissä, joita edelsi valmistuminen ja tiedonkeruu opettajalta. Tutkimusaineistoa kerättiin osallistuvan havainnoinnin menetelmällä ja säännöllisillä keskusteluilla opettajan kanssa. (Mts. 69-70.)

Ensimmäisessä syklissä keskityttiin työrauhan turvaamiseen ja saatiin kehitettyä työkaluja sosio-emotionaalisen turvallisuuden rakentamiseen (Mts. 80). Paperille kirjoitetun K-kirjaimen noustessa ylös, piti keskeyttää ja kuunnella. Kuudessa luokassa tehdyn testauksen jälkeen lisättiin vielä seuraamusosio käyttäen liikennevaloja. Hiljentymisen epäonnistuessa ja päädyttäessä punaiselle, jäi oppilas tunnin jälkeen kahdeksi minuutiksi luokkaan. Tilanteessa käytiin K-merkin säännöt läpi ja korostettiin, ettei K-merkki ole rankaisun tai uhkailun väline. (Mts.80.)

Ensimmäisen syklin lopussa alettiin rakentaa materiaaleista menetelmää. Menetelmän perustaksi nousi itseohjautuvuusteorian (Ryan ja Decin 2917) kolme peruskäsitettä, koska ensimmäisen syklin aikana oltiin huomattu, että juurisyyt haasteiden takana löytyivät oppilaiden psykologisten perustarpeiden tyydyttymättömyydestä. Peruskäsitteistä kokemus osaamisesta ja oppimisesta sai nimen *Oppi*, kokemus osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta nimen *Ryhmä* ja kokemus asioiden ja toiminnan selkeydestä ja ennakoitavuudesta nimen *Rajat*. Nämä sanat ovat myös menetelmän nimen kolme keskeistä kirjainta. Alun L tarkoittaa luottamusta, joka on muiden kolmen tavoiteltu tulos ja lopun I on lisätty suomenkielenkaltaisen sanan muodostamisen vuoksi. (Mts. 89.)

*Oppi* johtuu suoraan itseohjautuvuusteoriasta ja pätevyyden perustarpeesta. *Oppi* sisältää myönteisen käsityksen omista kyvyistä ja luottamuksen tilanteen hallinnasta. *Ryhmän* ajatuksena on opettajan ja oppilaan välisen lämpimän vuorovaikutuksen merkitys oppilaan hyvinvoinnille, johon sisältyy kokemus kuulluksi tulemisesta ja arvostuksesta. *Rajat* sisältää ajatuksen siitä, että ollakseen selkeä ja ennakoitava, on toimintaympäristöllä oltava luotettavat ja vahvat rakenteet, ymmärrettävät säännöt ja yksilöillä tietoisuus roolistaan yhteisössä. (Mts. 90-92.)

## 1. sykli: tulokset

K-merkin teho osoittautui merkittävimäksi tarkkaavuuden ja ylivilkkauden haasteita omaaville oppilaille. Nämä oppilaat olivat myös niitä, jotka kuormittivat eniten työrauhaa. Mukana oli myös yksi luokka, jolla K-merkin käyttö ei johtanut myönteiseen muutokseen. Opettajilla merkin käyttö vahvisti heidän itseluottamustaan toimiessaan luokan kanssa. (Mts. 82.) 1. syklin tuloksena syntyi työrauhaan ja ryhmässä kuunteluun K-merkki ja oppilaan käyttäytymiseen ja sosioemotionaalisen turvallisuuden kokemuksen luomiseen strukturointi (Mts. 88).

Tuloksena syntyi lisäksi kuusivaiheinen työskentelystrategia ja tukimateriaali, joilla rakennetaan sosioemotionaalisen toimintaympäristön osat. Strategia ohjasi opettajaa vahvistamaan luokassaan osaamisen ja pätevyyden tunnetta, kuulluksi tulemistä ja osallisuutta, asioiden, toiminnan ja ihmisten käyttäytymisen ennakoitavuutta ja selkeyttä sekä yhdessä koettua iloa. (Mts. 84.)

## **2. sykli: tutkimus**

Toisessa syklissä LORRi-menetelmä valittiin MeSäätiön ME-koulupilottihankkeen menetelmäksi neljälle Lohjan ala- ja yläkoululle. Yhteistyön tavoitteena oli lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisy. Menetelmää testattiin tässä vaiheessa myös neljällä Lohjan koululla. Tässäkin syklissä käytettiin tutkimusaineistona kyselyitä, päiväkirjoja ja havainnointiaineistoa. (Mts. 95.)

## **2.sykli: tulokset**

2. syklin tuloksissa kuvattiin menetelmän käyttöönottoa Lohjan kouluilla. 27 vastanneesta opettajasta 25 piti ryhmässä kuuntelun taitoa olennaisena työrauhan rakentamisessa. Osa opettajista koki K-merkin käytön kuitenkin autoritääriseksi vallan välineeksi etenkin, kun otettiin huomioon seuraamusjärjestelmä. Merkkiä käyttäneet opettajat olivat toisaalta huomanneet, miten nopeasti ja positiivisesti se vaikutti oppilaiden toimintaan. Merkkiä systemaattisesti käyttäneet opettajat huomasivat merkin käytön vaikuttavan positiivisesti koko oppituntiin. Yläkoulun aineenopettajat kokivat käyttäytymisen ohjaamisen keinot vieraiksi pääpainon ollessa aineen hallinnassa. Ohjaamisen suunnitelmaa käyttäneet opettajat kertoivat sen tukeneen tunnin selkeyttä, ennakoitavuutta ja rajojen vahvistamista. (Mts. 105-108.)

Ohjaamisen suunnitelmasta hyötyivät selkeimmin oppilaat, joilla oli tarkkaavuuden ja ylivilkkauden haasteita. Suunnitelma vahvistaa näiden oppilaiden kokemusta *Rajoista*. Tämän jälkeen *Opin* kokonaisuus mahdollistui, kun oppilas ymmärsi mitä häneltä odotettiin ja mitä tuli tehdä. 2. syklin tuloksissa nousi esiin työyhteisön yhteistoiminnan ja osallisuuden pulmat. Ulkoapäin tuotua menetelmää innostuivat käyttämään opettajat, jotka pyrkivät muutenkin kehittämään työtään. Koko koulun yhteistoimintaan sillä ei vastausten perusteella ollut juurikaan vaikutusta. Lisäksi yksikään luokan- tai aineenopettaja ei pohtinut yhteistoimintaa sosioemotionaalisen toimintaympäristön rakentamisen näkökulmasta. Erityisopettajille LORRi puolestaan tarkoitti työskentelyä luokan kanssa sen sosioemotionaalisen toimintaympäristön parantamiseksi. (Mts. 109-110.) Erityisopettajien toteuttama kahden vuoden testaus ei tuonut LORRi-menetelmään muutoksia (Mts. 111). 2. syklissä kehitystehtäviksi nousi rehtorin LORRi:in perehtyneisyyden merkitys, avoimuus koulun suuntaan ja koulun yhteistoiminnan rakentaminen yhdessä sopien ja koulun tilanteen ja tarpeen huomioiminen (Mts. 117-118).

### **3. sykli: tutkimus**

LORRi:n kolmannen syklin tutkimus keskittyi siihen, miten menetelmä toteutuu osana yläkoulun arkea ja miten arjessa rakennetaan sosioemotionaalisesti turvallinen. Lisäksi tutkittiin, miten opettajat oppivat omaksumaan peruselementit osaksi työtään ja miten he toteuttivat ne. Lisäksi tutkittiin, miten peruselementit ohjasivat ja tukivat yhteistoimintaa. 1. vaiheessa ajettiin sisään ylöjärveläisen Metsäkylän koulun siirtyminen alakoulusta yhtenäiskouluksi ja valmisteltiin LORRi:n käyttöönottoa. Toisessa vaiheessa keskityttiin vuosina 2018-2020 Metsäkylän yhtenäiskoululla työrauhan turvaamiseen ja rajojen vahvistamiseen koko koulun yhteistoiminnassa. Lisäksi keskityttiin oppilaiden osallisuuden tukemiseen koulun toiminnassa. 3. syklissä otettiin huomioon koulun tarpeet, mistä esimerkkinä on kehitetty malli Mobiililaitteiden käyttöön puuttumisen portaat. (Mts. 121-122.) Tutkimuksen aineistona toimi tässäkin syklissä kyselylomakkeet, joihin vastasi 11 opettajaa 15:stä. Lisäksi rehtoreille tehtiin teemahaastattelut. (Mts. 124.)

### **3.sykli: tulokset**

3. syklin ensimmäisessä vaiheessa otettiin K-merkki käyttöön ja luotiin säännöt koskien mobiililaitteiden käyttöä tunnilla, mitkä molemmat kuuluivat *Rajojen* vahvistamiseen. Näiden käytön vakiinnuttaminen vaati yhteistoiminnan kehittämistä. Kun yhtenevät säännöt mobiililaitteiden käytöstä toivat ennakoitavuutta ja selkeyttä, väheni väittely laitteiden käytöstä. Näin ollen pystyttiin keskittymään *Oppiin*. Vaikutus näkyi myös *Ryhmässä* eli opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Kun säännöt olivat selvät, hävisi väittelyn tuoma kitka.

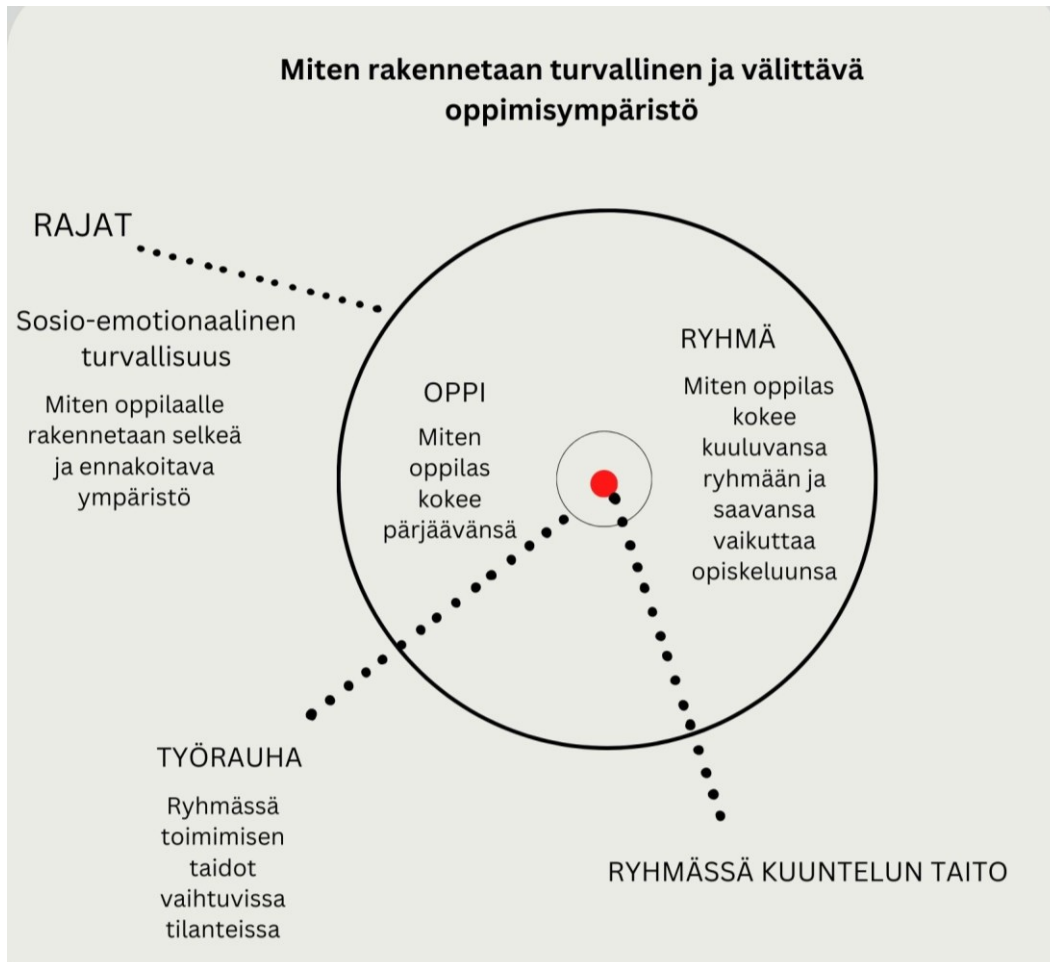
Toisessa vaiheessa otettiin käyttöön Stoppi-luokka ja luokanohjaamisen suunnitelma (Mts.128). Stoppi-luokka on erillinen tila, jonne voi kahden varoituksen jälkeen opettaja ohjata oppilaan rauhoittumaan. Oppilas voi myös omasta toiveestaan ja opettajan tilannekohtaisen harkinnan jälkeen mennä Stoppi-luokkaan. Luokkaan joutumisesta ilmoitetaan aina kotiin Wilman kautta ja kolmen käynnin jälkeen päätetään koulupäivä rehtorin päätöksellä. (Mts. 212.) Stoppi-luokka toi ennakoitavan ja selkeän sekä pro- että reaktiivisen tavan puuttua häirintään (Mts. 128).

Opetushenkilöstön yhteistoiminta näkyi selkeästi oppilaissa. Opettajat loivat esimerkin asioiden ratkaisemisesta yhteistyössä. Tässä korostui myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkittävyys yhteistoiminnan perustana. Opettajille tehtyjen kyselyjen vastauksista nousi keskiöön oppilaantuntemus ja siitä seurannut oppilaan kohtaamisen taito. Opettajille syntyi ymmärrys siitä, miten oppilaan arjen kohtaaminen vaikutti oppilaan kokemukseen omasta osaamisesta. (Mts. 131.)

Kuulluksi tuleminen ja osallisuus olivat *Ryhmän* ytimessä (ks. kuva 2). Näiden huomattiin olevan osin riippuvaiset koulun systeemisen rakenteen toimivuudesta eli vaikuttamisen mahdollisuuksien tarjoamisesta. Opettajan kuulluksi tulemisen ja osallisuuden kokemus auttoi tietoa kulkemaan molempiin suuntiin oppilaiden, opettajan ja rehtorin välillä. Huomattiin oppilaiden suuri potentiaali, mutta samalla se, miten pitkä matka oppilaiden todelliseen osallisuuteen oli. Tieto rakenteen toimivuudesta loi perustaa *Ryhmän* kokemukselle. (Mts. 132-133.)

*Rajojen* näkökulmasta LORRi:n nähtiin luoneen hyvän ja järjestelmällisen pohjan, jonka ympärille saatiin luotua työrauhaa parantavat toimet. Opettajat olivat oivaltaneet Luokan ohjaamisen suunnitelman käytön myötä *Rajojen* vaikutuksen sosioemotionaalisesti turvallisen ympäristön luomisessa. Niiden käyttöönotto ei kuitenkaan aina sujunut ongelmitta. Yhteisten sääntöjen noudattaminen oli osin opettajillekin vaikeaa. (Mts. 135.)

Tutkimus ei kyennyt vastaamaan yhteen keskeisimmistä kysymyksistä, eli mitä uusia ja konkreettisia menetelmiä LORRi tuo rehtoreille ja miten se auttaa rehtoreita kehittämään työtään (Mts. 138.)



Kuva 2. Sosioemotionaalinen toimintaympäristö + työrauha = luottamus (Mts. 188)

## 8.6 Positiivinen pedagogiikka

Vuorisen, Erikiven ja Uusitalo-Malmivaaran (2019, 45) mukaan oppilailla, joilla on opetuksellisia erityistarpeita, on usein muita oppilaita enemmän haasteita sosiaalisissa suhteissa. Tämä voi johtua sosiaalisten taitojen puutteesta tai siitä, että heillä on vähän yhtäläisyyksiä luokkakavereidensa kanssa. On todettu, että oppimisen tai terveyden haasteita omaavilla on suurempi riski tulla suljetuksi sosiaalisista piireistä ulos ja heillä on usein muita vähemmän ystäviä. Positiivinen pedagogiikka keskittyy tuomaan kaikkien oppilaiden parhaat piirteet esiin piittaamatta esimerkiksi oppimisvaikeuksien tai kehityshaasteiden tuomista hidasteista. Positiivista pedagogiikkaa on kritisoitu

ylioptimistiseksi. Tutkijoiden mielestä tarvitaan kuitenkin tasapaino, mikä ei tarkoita negatiivisten asioiden huomiotta jättämistä. (Mts. 46.)

## **Tutkimus**

Vuorisen ym. tutkimus toteutettiin monimenetelmäisenä tutkimuksena (Mts. 49). Tutkimuksessa haluttiin selvittää, saataisiinko luokissa tuettua osallisuutta ja yhtenäisyyttä opettamalla oppilaita tietoisesti näkemään hyvä toisissaan. Tutkimukseen osallistui 15 eteläsuomalaisen kaupungin 4-6-luokkalaisten opettajaa viidestä eri koulusta. Heidän luokistaan luotiin 11 eri interventioluokkaa ja lisäksi 4 verrokkiluokkaa samoista kouluista. Interventioluokissa oli yhteensä 17 oppilasta, joilla oli opetuksellisia erityistarpeita johtuen oppimisen ja/tai käyttäytymisen haasteista ja/tai maahanmuuttajataustasta. Verrokkiryhmän erityisen opetuksellisista erityistarpeista ei ole tietoa johtuen vanhemmilta saaduista puutteellisista tiedoista. (Mts. 46-49.)

Tutkimuksessa toteutettiin 16 viikon mittainen interventio, jossa opetettiin työvälineitä, joilla tarkkailla itseään ja toisia positiivisesti ja arvostavasti. Interventio pohjautui Proctorin ym. (2011) Strengths Gym-ohjelmaan. Aluksi oppilaille opetettiin luontevahvuuksista ja miten niitä voi kehittää. Erityisesti painotettiin myötätuntoa, ystävällisyyttä, rakkautta, itsesääätelyä ja sisukkuutta. Seuraavaksi opetettiin onnellisuudesta ja tarkemmin positiivisista tunteista, kiitollisuudesta ja toisten auttamisesta. Kolmanneksi opetettiin ajattelutapaa kasvusta ja kehityksestä ja siitä, miten se tukee oppimista. Omaksuttiin Linkinsin ym. (2014) ajatus siitä, miten luontevahvuudet tukevat hyvinvointia ja oppimista. Hyvinvointi ja oppiminen tukevat toisiaan ja vaikuttavat tulevaan luontevahvuuksien käyttöön. (Mts. 46-47.)

Vuorisen kouluttamat opettajat toteuttivat interventiota viikoittaisilla 45 minuutin mittaisilla tunneilla. Opettajilla oli käytössään verkkoympäristö, jossa oli tuntisuunnitelmat, kotitehtävät ja vertaisverkosto opettajille. Opettajat jakoivat viikoittain kuvia ja kirjallista dokumentaatiota luokkansa kehityksestä. Vuorinen toimi konsultoijana opettajille ja seurasi intervention edistymistä. (Mts. 46-47.)

## **Tutkimustulokset**

Määrällisen tutkimuksen tuloksissa opetuksellisia erityistarpeita omaavien ryhmä osoitti intervention jälkeen johdonmukaisesti suurempaa mielenkiintoa oppimiseen ja parannusta koulutyöhön sitoutumisessa. Eroteltaessa sukupuolet, edistyivät kaikki pojat kiinnostuksessa koulutyöhön johdonmukaisesti. Kaikilla pojilla väheni myös aggressiivinen käytös. Yleisen interventioryhmän työllä lisääntyi kyky empatiaan ja pitkäjänteisyys intervention jälkeen. (Mts. 50-51.) Interventiosta tehtiin testit vain sen päätyttyä, ei tämän jälkeen. Sosiaalisia taitoja koskevat tutkimukset ovat osoittaneet, että välittömästi intervention jälkeen tulokset ovat hyvät, mutta jälkepäin tehdyt tulokset ovat heikot. (Mts. 54.)

Laadullisesta tutkimuksesta voidaan yleisesti ottaen sanoa, että haastatellut opettajat olivat erittäin tyytyväisiä interventioon. Heidän puheissaan mainittiin totaalinen muutos opetusfilosofiassa ja tuore tapa tarkkailla jokaista oppijaa. Sosiaalinen yhtenäisyys mainittiin useaan kertaan. Opettajien mielestä opetuksellisia erityistarpeita omaavat oppilaat suhtautuivat aluksi vastahakoisesti vahvuuksien bongaukseen, mutta alkoivat vähitellen arvostaa tunteja. (Mts. 51-53.) Vaikkei tuloksissa näkynyt poikien koulusuoriutumisen parantuneen, raportoivat opettajat monen opetuksellisia erityistarpeita omaavan pojan osoittaneen suurempaa kiinnostusta oppia ja yrittää enemmän. Pojat hyöttyivät myös tyttöjä enemmän itsesääätelytaitojen opettamisesta. (Mts. 54.) Positiiviset tunteet mainittiin kaikissa haastatteluissa ja keskustelu hyvinvoinnista oli aktiivista. Intervention nähtiin täyttäneen uuden opetussuunnitelman odotukset.

Opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaiden hyvinvointia oppimisen edellytyksenä. Kaikki opettajat mainitsivat niin oppilaiden välisten suhteiden kuin opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden parantuneen. (Mts. 51-53.) Sosiaalisten suhteiden parantumisesta lisäksi huomattiin aineistosta hyvinvoinnin parantuneen (Mts. 54). Positiivisen kasvatuksen käsitteistöä käytettiin tunneilla aktiivisesti. Intervention nähtiin lähentäneen oppilaita, koska näillä tunneilla oli aikaa rauhassa tutustua toisiin. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan olleet yhtä innoissaan. Osa kaipasi enemmän tietoa positiivisesta kasvatuksesta ja lisäksi mainittiin epäilyjä ja haasteita. Suurin haaste oli saada koko henkilöstö sitoutumaan uuteen pedagogiikkaan, vaikka yksittäiset opettajat intervention ulkopuolella olivat osoittaneet mielenkiintoa asiaa kohtaan. Eräs opettaja, jonka luokassa oli paljon tehostetun ja erityisen tuen oppilaita, ei huomannut muutosta akateemisessa suoriutumisessa tai sosiaalisissa suhteissa. (Mts. 51-53.)

Tutkimuksessa ei havaittu positiivisen pedagogiikan parantaneen kouluarvosanoja. Myöskään yleinen tai kouluun liittyvä onnellisuus ei parantunut. Tutkijat eivät olleet jälkimmäisestä yllättyneitä, koska onnellisuus vaikuttaa olevan kohtalaisen vakaa käsite. Erityisesti yleisessä onnellisuudessa tapahtuvat muutokset usein hitaasti ja henkilökohtaiset kokemukset riippuvat monesta tekijästä. Tutkimuksen pohdinnassa nostettiin esiin, että tutkimukseen osallistuneet ja lopuksi haastatellut opettajat olivat luultavasti jo lähtökohtaisesti kiinnostuneita positiivisesta pedagogiikasta. Näin ollen pohdittiin heidän puolueellisuuttaan. Toisaalta todettiin, että minkä tahansa luokkaintervention läpivieminen ilman opettajan yhteistyötä on mahdotonta. Tästä tutkimuksesta raportoitiin tulokset, jotka tukivat toisiaan ja esittelevät intervention eri puolia. Tulokset koettiin kuitenkin ristiriitaisiksi. Määrällisen tutkimuksen tulokset olivat vaatimattomat, mutta laadullisen tutkimuksen tulokset vaikuttivat lupaavilta. Tulokset kannustavat jatkamaan tutkimusta. (Mts. 53-55.)

## 9 Menetelmien yhteenveto

### 9.1 Vertailua

Menetelmistä ProKoulu, ProVaka, LORRi ja Positiivinen pedagogiikka ovat ryhmämenetelmiä (ks. taulukko 2). CICO- ja CICOplus puolestaan ovat yksilömenetelmiä. ProVaka:a lukuun ottamatta menetelmät on tarkoitettu alakouluikäisille ja mahdollisesti tätä vanhemmille. LORRi on tarkoitettu yhtä lailla ala- kuin yläkoululaisten kanssa käytettäväksi. CICO:ssa ja CICOplus:ssa tarkoituksena on määrittellä intervention kesto, jonka jälkeen arvioidaan tuen tarvetta uudestaan. Muissa menetelmissä ei tästä ole mainintaa.

ProKoulu:ssa, ProVaka:ssa, LORRi:ssa ja Positiivisessa pedagogiikassakin näyttäytyvät ainakin osittain koulun aikuiset tavoitteenasettajina. He määrittelevät joko tavoitteita tai koulu yhteisön haluttua tilaa. ProVakassa mainitaan kuitenkin, että lapset pääsivät ajan mittaan osallistumaan myös suunnitteluun. Lisäksi kyseisissä menetelmissä on pedagoginen aspekti, eli niissä opetetaan oppilaille haluttua asiaa. CICO:ssa ja CICOplus:ssa korostuu erityisesti oppilaan itsensä asettamat tavoitteet. Tavoitteista keskustellaan, mutta ne eivät tule ylhäältä annettuina. ProVaka:ssa, ProKoulu:ssa ja CICO:ssa käytetään palkitsemista porkkanana tavoitteiden saavuttamisessa. Niissä toisaalta korostuu mahdollisuus hankkia koko ryhmälle palkintoja, mikä tukee lasten välisiä suhteita. ProVaka, CICO, LORRi ja Positiivinen pedagogiikka korostavat lähteissä lapsen osallisuutta. Positiivisen pedagogiikan lisäksi ProKoulu, CICO ja CICOplus korostavat positiivisen käyttäytymisen

vahvistamista kieltojen ja negatiivisen palautteen sijaan. Voisikin sanoa, että muissa kolmessa näkyy positiivinen pedagogiikka työotteena.

Taulukko 2. Koonti menetelmistä

<b>Menetelmä</b>	<b>Haaste</b>	<b>Tavoite</b>	<b>Yksilö / Ryhmä</b>	<b>Lasten / Aikuisten tavoitteet</b>	<b>Palkitseminen</b>
ProKoulu	Käyttäytyminen ja tunne-elämä	Oppimisympäristö, joka ennaltaehkäisee ongelmallista käyttäytymistä ja vahvistaa sosiaalisia taitoja	Ryhmä	Aikuisten	Kyllä
ProVaka	Ei-toivottu käyttäytyminen	Koko päiväkodin toiminnan kehittäminen, jotta tukee lasten sosio-emotionaalisten taitojen kehitystä	Ryhmä	Aikuisten ja myöhemmin lasten	Kyllä
CICO	Ei-toivottu käyttäytyminen	Halutunlaisen käyttäytymisen vahvistaminen	Yksilö	Lapsen tai yhteistyössä	Kyllä
CICOPlus	Ei-toivottu käyttäytyminen, tunnetaitojen puutteet	Halutunlaisen käyttäytymisen ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen	Yksilö	Lapsen tai yhteistyössä	Ei

LORRI	Tarkkaavuuden, ylivilkkauden ja työrauhan haasteet	Luokan sosio-emotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön luominen	Ryhmä	Aikuisten	Ei
Positiivinen pedagogiikka	Haasteet sosiaalisissa suhteissa, luokan yhtenäisyyden haasteet	Itsen ja toisten tarkkailu positiivisesti ja arvostavasti, osallisuus ja yhteinäisyys	Ryhmä	Aikuisten	Ei

Kaikkien menetelmien tuloksissa näkyy tuki koko yhteisön hyvinvoinnin kehittämiseksi. Kaikissa puhutaan myös siitä, miten tuki kannattaa rakentaa koko koulusta lähteväksi, jotta se on mahdollisimman tehokasta. Aikuisten tulee ensin omaksua esimerkiksi ProKoulussa ja ProVakassa käyttäytymistavoitteet ja halutunlainen viestintä, jotta he voivat näyttää lapsille mallia. Positiivisessa pedagogiikassa mainitaan suorastaan opetusfilosofian muutos ja uusi tapa tarkkailla oppilaita. LORRI:ssa opetushenkilöstön yhteistoiminta näkyi oppilaissa. Opettajat näyttivät esimerkkiä yhteistyöstä ja samalla tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkityksestä.

## 9.2 Tuen toteuttajat ja toimivuus

ProKoulu, ProVaka, Lorri ja Positiivinen pedagogiikka vaativat koko henkilökunnalta paneutumista ja uuden ajattelutavan omaksumista, jotta ne koettiin tehokkaiksi ja pitkällä aikavälillä käyttöön jääviksi menetelmiksi. Osassa edellä mainituista mainittiin pohjatyön suuri määrä ja opettajien motivaation merkitys lopputulokseen. Näissä menetelmissä pohjatyö kuitenkin tuotti tulosta ja vaikutti koko henkilökunnan hyvinvointiin positiivisesti. CICO ja CICOplus puolestaan toteutettiin muun kuin opetushenkilöstön toimesta. Näin ne eivät lisänneet opetushenkilöstön kuormitusta. CICO koettiin suorastaan kustannustehokkaaksi, koska tuki saatiin tutkimuksessa toteutettua jo olemassa olevilla resursseilla.

ProKoulu:n, LORRi:n ja positiivisen pedagogiikan tuen toteutti opetushenkilöstö. ProVaka:ssa tukea toteutti koko varhaiskasvatuksen henkilökunta. CICO:ssa tuen toteuttivat koulunkäynninohjaajat ja opettajan osuudeksi jäi tuntikohtaisten pisteiden ja välittömän palautteen antaminen. CICOplus:ssa tuen toteuttivat koulun sosiaalityön ammattilaiset tai kokeneet koulunkäynninohjaajat.

ProKoulu:n, ProVaka:n ja LORRi:n tukea annettiin muun koulu- tai varhaiskasvatustyön ohessa jatkuvana toimintana. CICO:n tuki oli kahdeksan viikon mittainen interventio, jossa tukea annettiin päivittäin. CICOplus:n tukea annettiin kolme kertaa viikossa vähintään viiden viikon ajan päivittäisen CICO-tuen lisäksi. Positiivisen pedagogiikan tutkimuksessa positiivista pedagogiikkaa opetettiin yksi 45 minuutin oppitunti viikossa.

### **9.3 Soveltuvuus sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen**

Menetelmien tutkimustuloksissa todettiin ProKoulun lisänneen yhteisöllisyyttä ja positiivista ilmapiiriä. ProVakan tuloksissa korostui lasten aito vaikuttamismahdollisuus ja nähtiin osallisuutta tukevan ympäristön olevan tärkeä sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Osallisuuden ja yhteisöllisyyden tukeminen ovat myös koulun sosiaalityön näkökulmasta tärkeitä tavoitteita (Wallin 2011, 86-88). CICO:n tuloksissa raportoitiin ongelmakäyttäytymisen väheneminen. Tuen todettiin lisäksi edistäneen käyttäytymistä, joka tukee oppimista ja koulunkäyntiä. CICOplus:n tutkituilla oppilailla väheni häiriökäyttäytyminen ja lisääntyi halutunlainen käyttäytyminen. Sosioemotionaalista kyvykkyydestä aiheutuu myönteistä kehitystä, potentiaalin toteutumista ja osallisuutta, (Martikainen ja Oikarinen 2021, 2). Näin ollen edellä mainittujen menetelmien voidaan katsoa tukevan myönteisesti sosioemotionaalista kehitystä. LORRi:n tutkimuksessa luotiin strategia, jolla lisätään oppilaan sosioemotionaalisen turvallisuuden kokemusta. Lisäksi tutkimuksesta syntyi materiaali, jolla luodaan sosioemotionaalisen toimintaympäristön osat. LORRi vastaa siis Määtän ja Rantalan (2022) mainitsemaan riskitekijään suurista ryhmistä ja pyrkii tukemaan lasten turvallista kehitystä luomalla sosioemotionaalisesti turvallisen ympäristön. Turvallinen ympäristö kuuluu yhtäläillä koulun sosiaalityön tavoitteisiin turvallisista kasvuolosuhteista (Wallin 2011, 86-88). Positiivisen pedagogiikan tutkimuksessa parantuivat hyvinvointi, positiivisuus sekä oppilaiden väliset suhteet ja opettaja-oppilassuhteet. Positiivinen pedagogiikka kykeni tutkimustulosten perusteella vaikuttamaan niin sosioemotionaalisten taitojen tunteiden ilmaisuun ja hallintaan kuin yhdessä toi-

mimisen ulottuvuuksiin (Määttä ja Oikarinen 2021, 2.) Lisäksi menetelmällä vastattiin oppilashuollon tavoitteisiin lapsen tukemisesta yhteisöön liittymisessä, hyvinvoinnissa ja myönteisessä kasvussa (Wallin 2011, 86-88).

Menetelmät soveltuivat siis hyvin sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen. Halutunlainen käytös kuulostaa sanana muiden asettamalta käytöstavoitteelta ja puolestaan ongelma- ja häiriökäytöksen vastakohtilta. Kyky toimia ympäristöön sopivalla tavalla ja ympäristön odotusten mukaisesti on kuitenkin osa sosioemotionaalisia taitoja, koska siinä toteutuvat Martikaisen ja Oikarisen (2021, 2) nimeämät ydintaidot *sosiaalinen tietoisuus ja ihmissuhdetaidot*, sekä *itsesäätely*. Häiriökäyttäytymisen väheneminen kertoo myös parantuneesta *kyvystä itsesäätelyyn ja sosiaaliseen tietoisuuteen*.

## 10 Pohdinta

Kaikki menetelmät soveltuivat hyvin suomalaiseen koulujärjestelmään, koska niitä pystyy toteuttamaan joko osana tuntisuunnitelmaa, koulupäivän kokonaisuutta tai muun toiminnan ohessa. Menetelmiä tutkittiin myös suomalaisissa kouluissa, mikä oli yksi tutkimuksen kriteereistä. Menetelmistä löytyi myös tutkimusnäyttöä niiden soveltuvuudesta sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen. CICO:n ja CICOplus:n osalta tuloksia pidettiin kuitenkin alustavina. ProVaka:sta toivottiin jatkotutkimusta, jolla saataisiin kontrolloidusti tutkittua menetelmän vaikutusta sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen.

### 10.1 Menetelmien soveltuvuus kasvatusohjaajan työhön

Kaikki muun työn lomassa toteutetut menetelmät vaativat henkilökunnalta suunnittelua ja menetelmän nivomista osaksi muuta toimintaa. Aluksi tämä voi olla aikaa vievää, mutta toisaalta menetelmien käytön jatkuminen arjessa voi olla taatumpaa, kun ne on liitetty osaksi koulun arkea.

CICO:ssa tuen toteuttajalta vaaditaan työn suunnittelua, jotta hän kykenee olemaan paikalla aina check in ja check out-hetkillä. Tuen suunnittelu ja toteutus ei toisaalta vaikuta muuhun ryhmään, vaan vain yksittäiseen oppilaaseen. Sekä CICO että CICOplus ovat parhaiten toteutettavissa koulunkäynninohjaajien tai esimerkiksi kasvatusohjaajan toimesta, jotta check in- ja check out-hetket ja yksilötapaamiset pystytään toteuttamaan helposti. Kasvatusohjaajan tai koulunkäynninohjaajan

toteuttamana voisi CICO:n tukea tarjota useammalle oppilaalle kerrallaan, jos tehtävään sitoutettaisiin yksi työntekijä, joka ei olisi kiinni muussa aikataulutuksessa. Oppilaiden tulo- ja lähtöaikojen tulisi lisäksi olla hiukan porrastetut, eli yhtäaikaan toteutettava tuki tulisi suunnitella myös oppilaiden lukujärjestyksiä silmällä pitäen. Erityisesti CICOplussan säännölliset yksilötapaamiset sosiaalisten taitojen harjoitteluun toimivat hyvin kasvatusohjaajan toteuttamina. Kun CICO:a ja CICOplus:aa toteutetaan määrämittäisinä interventioina, voi juuri kasvatusohjaaja suunnitella kouluvuoden varrelle interventiojaksoja, jolloin voisi toteuttaa useamman oppilaan tukea kerralla.

Positiivinen pedagogiikka sisältää materiaaleja, joita voisi kasvatusohjaaja yhtä lailla käyttää yksilö- tai ryhmätyöskentelyssä. Esimerkiksi vahvuuskortit ovat sosiaaliolla käytössä tukemaan yksilön itsetuntoa, minäkäsitystä ja voimavaroja. Positiivisen pedagogiikan viikoittaiset tunnit voisivat myös olla kasvatusohjaajan toteuttamia tai työparityöskentelyä yhdessä opettajan kanssa. Lisäksi Positiivinen pedagogiikka voidaan yleisemmällä tasolla nähdä filosofiana ja tapana katsoa oppilaiden toimintaa myönteisten lasien läpi. Vaikka tutkimustuloksissa raportoitiin viikoittaisista vahvuustunneista, voisi kasvatusohjaaja rantauttaa itse filosofiaan osaksi koulun toimintaa ja oppilaisiin kohdistuvaa viestintää. Oppilaiden hyvinvointi ja onnistumisen kokemukset voisivat lisääntyä, kun vapaissa tilanteissa sanoitettaisiin oppilaiden onnistumisia ja vahvistettaisiin myönteistä toimintaa. LORRi:n viikonmittaiset interventiojaksot viiden viikon välein istuvat myös hyvin kasvatusohjaajan toteuttamiksi. Tässäkin kasvatusohjaaja voisi toimia työparina opettajan kanssa, tai ainakin hän tarvitsee kattavat pohjatiedot luokasta ja sen haasteista. LORRi:n voi nähdä myös opetusfilosofiana tai työkalupakkina, josta opettaja voi poimia haluamansa työvälineet käyttöön. Yhtä lailla kasvatusohjaaja voi tarjota työkaluja haasteisiin kohdennetusti opettajan käyttöön.

ProKoulun ja ProVakan kohdalla kasvatusohjaajan rooli lienee enemmän konsultatiivinen. Näissä tuki toteutuu muun toiminnan ohessa, jolloin sitä kykenevät parhaiten toteuttamaan opettajat ja koulunkäynninohjaajat ja varhaiskasvatuksessa lisäksi muu arjen henkilökunta. Positiivisen pedagogiikan, Lorrin, ProKoulun ja ProVakan kohdalla kasvatusohjaaja voi olla osa suunnittelutiimiä ja olla näin suunnittelemassa tavoitteita koskien koko koulun toiminnan muutosta. Kaikkien menettelmien todettiin tukevan koko kouluyhteisön hyvinvointia. Kiviojan ja Puroilan (2017,50) tutkimuksen tarinoissa lasten kokemuksista tärkeiksi asioiksi nousi juuri fyysinen kouluympäristö ja koulun arki. Näin ollen juuri koko koulun ilmapiirin ja rakenteiden kehittäminen on tärkeää. Mene-

telmät tukevat hyvin koulun arjen kehittämistä, mikä parantaa niin lasten kuin henkilökunnan hyvinvointia ja jaksamista. Kuraattorin työn tavoitteita on yhteisön hyvinvoinnin edistäminen ja hän osallistuu koulussa hyvinvointia tukevan toimintakulttuurin luomiseen (Gråsten-Salonen & Mehtiö 2017, 362, 371). Kasvatusohjaaja voi työnjaosta riippuen olla yhtä hyvin tämän työn koordinaattori tai tuen käynnistäjä. Lisäksi hän voi suunnitella materiaaleja, ohjeistaa muuta henkilökuntaa ja seurata menetelmän vaikuttavuutta koululla.

Kasvatusohjaajan työnkuva soveltuu erinomaisesti tutkittujen menetelmien toteuttamiseen, koska hän on koulun henkilökunnasta aikataulullisesti vapain toimija. Kuraattorin kanssa kasvatusohjaaja voi sopia joustavasti työnjaosta esimerkiksi verkostopalavereihin osallistumisessa. Kahden sosiaalialan ammattilaisen osallistuminen ei varmasti ole tarpeellista, joten esimerkiksi kuraattorin ottaessa vastuuta verkostopalavereista ja ennaltaehkäisevän tuen yksilötyöskentelystä, voi kasvatusohjaaja ottaa suurempaa vastuuta koko kouluyhteisön kehittämisestä lasten sosioemotionaalisia taitoja tukevaksi. Näin ollen hänen työaikansa voidaan suunnitella niin, että hän kykenee toteuttamaan esimerkiksi CICOa, ohjaamaan ryhmiä ja olemaan hihasta nykäistävä aikuinen välituntiaikoina. Hän pystyy myös tarttumaan välitunneilla syntyneisiin riitatilanteisiin, jolloin opettajan on mahdollista aloittaa tunnit ajallaan. Kasvatusohjaajan konkreettinen työpisteen sijainti voisi jopa olla keskeisellä paikalla koulurakennuksessa. Jos kasvatusohjaaja työskentelisi avoimessa tilassa keskeisellä paikalla, voisi CICO ja CICOplussan tuki toteutua tässä ja lisäksi hän olisi hyvin saatavilla oppilaille ja opettajille.

## 10.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama tutkimuseettinen neuvottelukunta on uudistanut tutkimuseettisen ohjeen vuonna 2012 yhdessä suomalaisen tiedeyhteisön kanssa. Tähän sisältyy ohje hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja toimintaohje loukkausepäilyjen käsittelemiseksi. Tutkimustyötä voidaan pitää eettisenä ja luotettavana kun siinä noudatetaan tutkimuseettisesti hyväksytyjä käytäntöjä. On noudatettava rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta sekä itse tutkimustyössä, että valittujen tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa (Hyvä tieteellinen käytäntö... 2012, 6). Tässä tutkimuksessa jokaisen valitun menetelmän kohdalla arvioitiin tutkimusten oma raportointi niiden eettisyydestä ja luotettavuudesta. Tämän tutkimuksen eettisyyttä ja luotetta-

vuotta varmistettiin poimimalla tutkimusten tieto mahdollisimman objektiivisesti, tarkasti ja muuttumattomana. Tieto pyrittiin tuomaan tasavertaisesti itse tutkimuskirjallisuudesta, vaikka joistakin menetelmistä olisi toisia enemmän pohjatietoa ja kokemusta.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta heikentää puolestaan se, ettei tutkimusaineistoa ole valittu kattavalla systemaattisella tiedonhaulla. Osa menetelmistä on löytynyt näin, mutta osasta on ollut tieto jo tutkimusta aloitettaessa. Menetelmiin tutustuttaessa on niiden kautta löydetty myös uusia menetelmiä. Näin ollen subjektiivinen mielenkiinto on ohjannut osittain menetelmien valintaa, joskin ne ovat täyttäneet kriteerit. On kuitenkin mahdollista, että joku menetelmä, joka olisi löytynyt systemaattisemmalla tiedonhaulla, on nyt jäänyt huomaamatta.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muiden tutkijoiden työn ja saavutusten huomiointi viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisesti ja samalla antamalla heidän työlleen sen ansaitseman arvon (Mts. 6). Tässä tutkimuksessa hyvää käytäntöä viittaamalla tarkasti lähdeaineistoon aina sitä käytettäessä. Tutkimuksessa pyrittiin siihen, että lukija pystyy lukiessaan erottamaan toisistaan lähdetekstin ja tutkimuksen oman tekstin. Tutkimuksessa ei ole myöskään käytetty aineistoja, joihin olisi ollut tarpeen hankkia tarvittavia tutkimuslupia (Mts. 6). Hyvän tieteellisen käytännön mukaista lähdekritiikkiä on tässä tutkimuksessa varmistettu valitsemalla lähdeaineistoksi vain tieteellisiä artikkeleita ja väitöskirjoja (Mts. 6). Aineistosta on poissuljettu opinnäytetyöt, pro gradu-tutkielmat ja muut julkaisut.

### **10.3 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimus**

Tutkimuksella saatiin nostettua esiin valittuja menetelmiä ja lisättyä tietoisuutta niistä. Lisäksi saatiin koottua tutkimustietoa menetelmien toimivuudesta sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa ja oppilashuollon työssä. Tämän jälkeen saatiin luotua mallia menetelmien soveltamisesta kasvatusohjaajan työhön ja koulun henkilökunnan välisestä työnjaosta sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa.

Kasvatusohjaajan työnkuvan yhtenäistyttyä valtakunnallisesti voisi jatkotutkimuksen aiheena olla mallin luominen eri menetelmien yhdistelmien käytännön toteutuksesta kasvatusohjaajan työnkuvassa. Tällä voitaisiin luoda ehdotusta menetelmien käytännön toteutuksen ratkaisuksista niin, että mahdollisimman monen oppilaan sosioemotionaalisia taitoja kyettäisiin tukemaan kouluvuoden

aikana. Samalla kyettäisiin tutkimaan kasvatusohjaajan työn merkitystä lasten sosioemotionaalisten taitojen kehityksen tukemisessa ja koko koulun hyvinvoinnin lisäämisessä. Näin sosioemotionaalisten taitojen tuki voisi yhtenäistyä suomalaisissa kouluissa.

## Lähteet

Aro, T. & Laakso, M-L toim. 2011. Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.

Dunderfelt, T. 2011. Elämänkaaripsykologia. WSOYpro.

Gråsten-Salonen, H. & Mehtiö, M. 2011. Koulun sosiaalityö osana opiskeluhuoltoa. Julkaisussa Sosiaalityön käsikirja. Toimittanut Kanaoja, A., Lähteinen, M. & Marjamäki, P. Tietosanoma.

Harjumaa, A. 2022. Toimintatutkimus LORRi-menettelyn kehittämiseksi luoka sosioemotionaalisesti turvallisen toimintaympäristön tukemiseksi. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Viitattu 20.12.2022. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/65183>

Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunta. TENK ohjeistus. Viitattu 20.1.2023. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Huomaa hyvä! on 2022 paras E-oppimiskäytäntö. Mediatiedote Positive.fi-verkkosivuilla 2.6.2022. Viitattu 6.1.2023. <https://positive.fi/medialle/huomaa-hyva-on-2022-paras-e-oppimiskaytento/>

Isometsä-Ahoniemi, K. 2017. Kasvatusohjaajan tehtävänkuvan laadinta. Opinnäytetyö. Tamk. [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/131180/Isometsa-Ahoniemi\\_Kati.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/131180/Isometsa-Ahoniemi_Kati.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Jyväskylän kasvatusohjaajat tukemassa nuorta ja yhteisöä. 2022. Tutkimus- ja kehitystoiminnan blogi. XAMK. Julkaistu 17.8.2022. Viitattu 11.1.2023. <https://www.xamk.fi/tutkimus-ja-kehitystoiminnan-blogi/jyvaskylan-kasvatusohjaajat-tukemassa-nuorta-ja-yhteisoa/>

Kainulainen, J. 2022. Lasten sotaleikkejä ei saa nyt kieltää, sanoo varhaiskasvatuksen professori – ”Lapset käsittelevät leikissä ahdistusta ja pelkoa”. Yle artikkeli 8.4.2022. Viitattu 10.10.2022. <https://yle.fi/uutiset/3-12396381>

Karhu, A. 2018. Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 23.12.2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7522-7>

Karhu, A., Heiskanen, N. & Närhi, V. 2021. Kohti sosioemotionaalisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria – ProVaka-toimintamallin pilottivaiheen analyysi. Vertaisarvioitu artikkeli. Journal of Early Childhood (10). Viitattu 30.11.2022. <https://journal.fi/jecer/article/view/114151/67350>

Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkoma, M., Suomalainen, A. & Taskinen, K. 2018. ProKoulu-malli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. Artikkel. Niilo Mäki Instituutti. Viitattu 7.12.2022. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/78389/Bulletin\\_2018\\_2\\_Karhuetall.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/78389/Bulletin_2018_2_Karhuetall.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Karhu, A., Paananen, M., Närhi, V. & Savolainen, H. 2020. Implementation of the inclusive CICO Plus intervention for pupils at risk of severe behaviour problems in SWPBS schools. Tutkimusartikkeli. European journal of Special Needs Education. Viitattu 30.12.2022. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71511>

Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/38122/9789513947798.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Keltinkangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. WSOY.

Kemppinen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Kannustusvalmennus P. & K. Oy.

Kivioja, I. & Puroila, A-M. 2017. Alakoulun arkea lasten kertomana. Vertaisarvioitu artikkeli. Journal. <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/68704/30124>

Kouluvalmentaja kuuntelee ja kohtaa... 2021. Artikkeli. Helsingin kaupungin verkkosivut. Viitattu 29.8.2022. <https://www.hel.fi/uutiset/fi/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/kouluvalmentaja-kuuntelee-ja-kohtaa-oppilaita>

Lahti, M. 2017. Kasvatusohjaaja koulun arjessa. Diaesitys opinnäytetyöstä. Viitattu 18.1.2023. <https://docplayer.fi/104881924-Kasvatusohjaaja-koulun-arjessa-minna-lahti.html>

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M-L. 2017. Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus. Viitattu 6.1.2023. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56487/lasten\\_sosioemotionaalisten\\_taitojen\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56487/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

LastSL. Lastensuojelulaki. Annettu 13.4.2007. Viitattu 6.1.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417#L1P1>

Määttä, P. & Rantala, A. 2022. Tavallisen erityinen lapsi. Kasvun ja hyvinvoinnin tukeminen yhdessä. PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523702622>

Nevalainen, S. 2010. Lapsi koulussa. Julkaisussa Jo iso, vielä pieni. Kouluikäisen lapsen maailma. Toimittanut Jokela, E. & Pruuki, H. LK-kirjat.

Nuorten hyvinvointi on heikentynyt koko koronakriisin ajan – ”Viimeistään nyt kaikkien suomalaisten on syytä huolestua”. 2022. Artikkeli 8.2.2022. Nuorisola.fi. Viitattu 10.10.2022. <https://nuorisola.fi/nuorten-hyvinvointi-on-heikentynyt-koko-koronakriisin-ajan-viimeistaan-nyt-kaikkien-suomalaisten-on-syyta-huolestua/>

OHL 1287/2013. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Annettu 30.12.2013. Viitattu 4.1.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

OPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Viitattu 5.1.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Palkkatilastot. 2021. Kunta- ja hyvinvointialueyönantajat KT. Tilastot ja julkaisut. Viitattu 29.8.2022. <https://www.kt.fi/tilastot-ja-julkaisut/palkkatilastot>

POL 1998/628. Perusopetuslaki. Annettu 21.8.1998. Viitattu 4.1.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Rinne, K. 2006. Kuka puolustaa sosiaalista – sosiaalinen varhaiskasvatuksessa. Tieteellinen artikkeli. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 7/2006. Viitattu 12.10.2022. <https://janet.finna.fi/Record/journalfi.article119980>

Salminen, A. 2022. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. [https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)

Tieteen termipankki. Viitattu 30.11.2022. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Termipankki:Etusivu>

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi. E-kirja. Bookbeat.

Virransiemä, G. 2022. "On harmillista, että pitää sotia", sanoo kuudesluokkalainen Linnea Jansson – Professori antaa kaksi vinkkiä, miten puhua Ukrainan kriisistä lapsille. Yle artikkeli 24.2.2022. Viitattu 10.10.2022. <https://yle.fi/uutiset/3-12332239>

Vuorinen, K., Erikivi, A. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2019. A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. Tutkimusartikkeli. Journal of Research in Special Educational Needs, 19, 1, 45-57. Viitattu 23.12.2022. <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12423>

Wallin, A. 2011. Sosiaalityö koulussa. Avaimia hyvinvointiin. Tietosanoma.

## Liitteet

### Liite 1. Tutkimukseen valitut menetelmät

Julkaisun kirjoittajat	Tutkimuksen julkaisuvuosi	Menetelmän nimi	Linkki lähteeseen
Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkoma, M., Suomalainen, A. & Taskinen, K.	2018	ProKoulu	<a href="https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/78389/Bulletin_2018_2_Karhuetall.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y???">https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/78389/Bulletin_2018_2_Karhuetall.pdf?sequence=1&amp;isAllowed=y ???</a>
Karhu, A., Heiskanen, N. & Närhi, V.	2021	ProVaka	<a href="https://journal.fi/iecer/article/view/114151/67350">https://journal.fi/iecer/article/view/114151/67350</a>
Karhu, A.	2018	Check in check out (CICO)	<a href="http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7522-7">http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7522-7</a>
Karhu, A., Paananen, M, Närhi, V. ja Savolainen, H.	2020	Check in check out plus (CICOplus)	<a href="https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71511">https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71511</a>
Harjumaa, A.	2022	LORRi	<a href="https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/65183">https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/65183</a>

Vuorinen, K., Erikivi, A. ja Uusitalo-Malmivaara, L.	2019	Positiivinen pedagogiikka	. <a href="https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12423">https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12423</a>
------------------------------------------------------	------	---------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------