



TERVEYDEN JA
HYVINVOINNIN LAITOS

Solantaus Tytti
Lindblom Jallu
Ojala Tiina
Kampman Mikko

Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriatausta

TYÖPAPERI

TYÖPAPERI 34/2015

Tytti Solantaus, Jallu Lindblom, Tiina Ojala, Mikko Kampman

Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriatausta



TERVEYDEN JA
HYVINVOINNIN LAITOS

Mikko Kampman
psykologi, Tampereen kaupunki, Yhteispeli -hankkeen projektikoordinaattori ja -päällikkö
vuosina 2006–2013

Jallu Lindblom
psykologi, tutkija, Tampereen yliopisto

Tiina Ojala
projektivastaava, Yhteispeli-hanke, Ylöjärven kaupunki

Tytti Solantaus
Lastenpsykiatri, tutkimusprofessori, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos

© Kirjoittajat ja Terveyden ja hyvinvoinnin laitos

ISBN 978-952-302-583-7(verkkojulkaisu)
ISSN 2323-363X (verkkojulkaisu)
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-583-7>

Esipuhe

Lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen on keskeisimpiä haasteitamme osana laadukkaan opetuksen kehittämistä. Ongelmien ennalta ehkäiseminen ja varhainen tunnistaminen estävät niiden kasaantumisen. Opetuksella, kasvatuksella ja oppilas-opiskelijahuollon palveluilla luodaan hyvinvointia ja tulevaisuutta joka päivä. Tämän päivän ratkaisut johtavat pitkälle tulevaisuuteen. Tänä vuonna opetuksen aloittaneilla on edessään useissa maissa 12–18 vuoden koulutusura.

Perusopetukseen liittyen olen käynnistänyt Tulevaisuuden peruskoulu-hankkeen, jonka taustalla on erityisesti osaamistason lasku. Koulun merkitys on vähentynyt nuorten elämässä. Koulu ei ole enää samanlainen itsensä toteuttamisen foorumi, sosiaalisen nousun mahdollistaja tai hyvän tulevaisuuden takaaja, kuten ennen. Myös oppimisen mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä on kyseenalaistettu. Oppimisen tulee olla tulevaisuuden kannalta merkityksellistä, motivoivaa ja oppilaille mielekästä, mutta samalla oppiminen vaatii itsensä ylittämistä ja epämurkavuusalueella toimimista. Tässä kehittämistyössä tuotetaan parhaaseen asiantuntemukseen perustuva kuvaus perusopetuksen nykytilasta, siihen liittyvistä ilmiöistä, oppimistulosten heikkenemisen syistä sekä perusopetuksen kehittämistarpeista. Samalla osallistetaan koulumaailman toimijoita oppilaista, heidän vanhemmistaan, opettajista ja koulujen muusta henkilökunnasta aina tutkijoihin ja koulutuspolitiikan vaikuttajiin. Edelleen päivitetään erilaisin toimenpitein tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen pohjautuvaa perusopetusta yhtä aikaan, kun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otetaan käyttöön syksyllä 2016. Samalla luodaan mahdollisuuksia työskentelyn jatkamiseksi seuraavien hallitusneuvotteluiden jälkeen, mikäli uusi hallitus katsoo sen tarkoituksenmukaiseksi. Kehittämisehdotukset julkaistaan maaliskuussa 2015.

Kaiken kaikkiaan opetustoimen hallinnonalalla on tehty paljon oppimisen ja hyvinvoinnin eteen. Jo vuoden 2010 perusopetuslain muutoksilla haluttiin muuttaa oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen painopistettä varhaiseen tukeen samalla korostaen moniammatillisuutta. Vuoden 2014 alusta tulivat voimaan uudet keinot koulujen ja oppilaitosten työrauhan parantamiseksi. Muutoksilla edistetään koulujen työrauhaa ja lisätään oppilaiden hyvinvointia ja osallistumisen mahdollisuuksia. Haluankin korostaa sitä, että koulurauhaa voidaan merkittävästi lisätä juuri koulujen yhteisöllisyyttä ja oppilaiden osallistumista vahvistamalla. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki tuli voimaan elokuussa 2014. Lain tarkoituksena on edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä osallisuutta ja ehkäistä ongelmien syntymistä ja turvata varhainen tuki sitä tarvitseville. Tavoitteena on myös edistää oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisuutta ja turvallisuutta sekä esteettömyyttä. Laki painottaa erityisesti yhteisöllisen ja ehkäisevän työn vahvistamista. Kyseessä on merkittävä uudistus sen laajentaessa palveluita toiselle asteelle ja kattaen jopa yli 800 000 lasta ja nuorta.

OKM on rahoittanut useita laajoja ennaltaehkäisevää interventiota tai ohjelmaa. Kiva -koulun fokuksessa on kiusaamiseen puuttuminen ja sen ehkäiseminen. KaMu (Kaikki Mukaan) -toimenpideohjelma on suunnattu toiselle asteelle psykososiaalisen hyvinvoinnin ja elämänhallintataitojen edistämiseksi ja kiusaamisen vähentämiseksi. Toimenpideohjelma tilattiin Turun yliopistolta ja kyseessä on yhteisrahoitteinen ohjelma kattaen vuodet 2013–2018. Tavoitteena on luoda koko oppilaitoksen ohjelma, jossa opiskelijoille suunnatut ennaltaehkäisevät ja kohdennetut toimenpiteet vähentävät opiskelijoiden syrjäytymisriskiä ja opiskeluhuollon kuormittumista.

Yhteispelejä on perusopetuksen kehittämis- ja tutkimushanke, jonka tavoitteena on vahvistaa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitystä suomalaisissa alakouluissa. Yhteispeleissä kehitetään työvälaineitä tunne- ja vuorovaikutustaitojen johdonmukaiseen opettamiseen, koulun aikuisten tunne- ja vuorovaikutusosaamisen vahvistamiseen ja koko koulun kehittämiseen lasten psyykkistä kehitystä johdonmukaisesti tukevaksi yhteisöksi. Yhteispelin työvälaineiden avulla pyritään vähentämään erilaisia koulun ongelmia kuten käytöshäiriöitä, työrauhaongelmia ja haastavia vuorovaikutustilanteita, tukemaan lasten tervettä psyykkistä kehitystä ja vähentämään myöhempiä kehityksellisiä riskejä, kuten päihteiden käyttöä ja syrjäytymistä,

parantamaan lasten oppimismotivaatiota ja oppimistuloksia ja lisäämään koko kouluuyhteisön hyvinvointia sekä tunne- ja vuorovaikutusosaamista.

Yhteispeli- hankkeen tarkoitus on tuoda koululle menetelmät edistää ja tukea lasten vuorovaikutus- ja tunnetaitojen kehitystä. Se on Suomen ensimmäinen kokonaisvaltainen kouluohjelma tähän tarkoitukseen. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat ratkaisevassa asemassa sekä oppimisessa että oppilaan integroitumisessa yhteiskuntaan kouluvaiheen päätyttyä. Niitä opitaan sekä arkisissa kanssakäymisissä että tarkkailemassa aikuisten tapaa toimia. Näin ollen Yhteispelissä on kehitetty sekä työvälineitä opettajille luokkaan, että menetelmiä tukemaan aikuisten keskinäistä vuorovaikutusta, opettajien jaksamista ja yhteistyötä vanhempien kanssa. Yhteispelin päämääränä on ollut kehittää menetelmät suomalaisen koulukulttuuriin sopiviksi. On paljon kansainvälistä kokemusta siitä, miten vaikuttavataan interventiot eivät juurru käyttöön, jos ne eivät asetu koulujen arkipäivään. Näin ollen Yhteispeli kehitettiin tiiviissä yhteistyössä opettajien, rehtorien ja oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa. Kehittämisprosessi on itsessään ainutlaatuinen myös kansainvälisesti. Yhteispeli-hankkeen kehittämisvaihe on loppunut, sen varsinainen menetelmäpaketti valmistui vuonna 2013 ja on nyt vaikuttavuustutkimuksen käytössä. Tutkimustulosten ollessa myönteisiä se saataan kaikkien koulujen käyttöön.

Haluan lämpimästi kiittää kaikkia Yhteispelin kehittämisessä mukana olleita tutkijoita ja kehittäjiä, opettajia ja rehtoreita, Terveyden ja hyvinvoinnin laitosta, Ylöjärven kaupunkia ja Tampereen yliopistoa panoksesta, jonka olette antaneet lasten ja nuorten oppimisen ja hyvinvoinnin ja siihen liittyen tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamiseksi. Kiitokset kuuluvat myös kaikille lapsille ja vanhemmille, jotka ovat osallistuneet sekä Yhteispelin kehittämiseen että sen vaikuttavuuden tutkimiseen.

Opetus- ja viestintäministeri Krista Kiuru
Helsingissä 28.1.2015

Sisällys

Esipuhe	3
Koulu ja Yhteispelejä.....	7
Koulu ja yhteiskunnan muutokset.....	7
Koulu ja lapsen kehitys – koulu lapsen kehitysympäristönä	8
Sosio-emotionaalisten taitojen edistäminen ja ongelmien ehkäisy koulussa	9
Yhteispelejä kokonaisuus	9
Yhteispelejä kehittämisstrategiasta.....	10
Lopuksi	11
Yhteispelejä kehittämisen vaiheet ja strategiat	12
Yhteispelejä-hankkeen tarkoitus ja rahoitus.....	13
I Vaihe 2003–2006: Ulkomaiset kouluinterventiot.....	13
II Vaihe 2006–2013: Yhteispelejä-hanke	15
Kehittäjätyöryhmä aloittaa: koulukylpy ja haastattelu.....	16
Kehittämistyön käytäntö	17
Kenttätyö.....	17
Koulutusmenetelmien ja implementaatiomallin luominen	18
Kenttätyön arviointia	19
Arviointitutkimus.....	20
Yhteispelejä tieteellinen perusta: Lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitys ja niiden edistäminen kouluissa	21
Yhteispelejä malli lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisesta	21
Mitkä ovat lapsen tunne- ja vuorovaikutustaidot?	23
Tunnetaidot.....	24
Vastuun ja ongelmanratkaisun taidot.....	26
Vuorovaikutustaidot.....	29
Lapsen kehitys ja kehitysympäristöt.....	30
Kehitykselle suotuisien ympäristöjen ominaisuudet.....	32
Lämpimät ihmissuhteet.....	33
Kuulluksi tuleminen ja osallisuus	34
Selkeys ja ennakoitavuus	35
Osaaminen ja onnistuminen.....	35
Ilo.....	36
Yhteenveto	37
Lähteet.....	38
Loppusanat ja kiitokset.....	43
Kiitokset	43
Liitteet	45
Liite 1. Raportti: opetushenkilöstön käsityksiä aikuisten ja lasten hyvinvointiin ja työn sujuvuuteen vaikuttavista tekijöistä koulussa	45
Liite 2. Esimerkki työvälineen kehittämisestä: luokkapiiri.....	55

Koulu ja Yhteispeli

Tytti Solantaus

Toimiva koulu ja lasten mahdollisuus opetukseen ovat sekä lasten tulevaisuuden että yhteiskunnan kehityksen kivijalkoja. Koulu toteuttaa sekä laajaa yhteiskunnallista tehtävää että tarjoaa jokaiselle yksittäiselle koulua käyvälle lapselle kehitysympäristön. Näin ollen koulu on jatkuvassa dynaamisessa vuorovaikutuksessa sekä yhteiskunnan erilaisten pyrkimysten ja muuttuvien olosuhteiden että lapsen kehitykseen liittyvän uusien haasteiden kanssa. Yksi näistä haasteista on lasten vuorovaikutustaitojen ja suotuisan sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen koulussa.

Nykyaikaisen koulun monet opiskelu- ja työtavat, kuten ryhmätyöt, keskusteleva oppiminen ja erilaiset yhteistoiminnan muodot, edellyttävät lapsilta sosioemotionaalisten taitojen riittävää hallintaa. Lisäksi on yleistä arvioida lasten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen onkin kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014. Sitä korostetaan mm. *Perusopetus yleissivistuksen perustana* -luvun kappaleessa Arvoperusta (2.2), *Perusopetuksen tehtävät ja yleiset tavoitteet* -luvun kappaleessa Tavoitteena laaja-alainen osaaminen (3.3) sekä luvussa 4, joka käsittelee yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuria. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja opitaan osana monien oppiaineiden opetusta ja kentältä kuullaan viesti siitä, että opettajat tarvitsevat toimivia käytännön työvälineitä kyseisten tavoitteiden suunnitelmalliseen toteuttamiseen (Liite 1).

Yhteispeli on kokonaisvaltainen ohjelma lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi ja häiriöiden ehkäisemiseksi koulussa. Se pyrkii auttamaan opettajaa ja koko koulua sosiaalisena yhteisönä tehtävässä tukea lasten kehitystä. Yhteispeli tarjoaa opettajille ennaltaehkäisevän työvälineen ja auttaa kouluja toteuttamaan yhteisöllistä ehkäisevää opiskeluhuoltoa (Laki oppilas- ja opiskeluhuollosta 2014). Yhteispelin syntymiseen vaikuttivat kouluun kohdistuneet paineet selviytyä omasta yhteiskunnallisesta tehtävästä auttaa lapsia kehittymään yhteiskunnan jäsenyyteen. Tarpeen oli myös nivoa uudet tutkimustiedot lasten kehityksestä opetus- ja kasvatustyöhön. Jatkuvasti karttuvan tutkimustiedon avulla voidaan rikastuttaa koulutyötä ja tarjota välineitä koulu yhteisön tueksi.

Tämä julkaisu kokoaa yhteen Yhteispelin taustaan vaikuttaneet tekijät, kuvaa kehittämisprosessin ja selvittää kehitystyön taustalla olevaa tieteellistä tutkimusta. Yhteispelin toimintatavat on julkaistu käynnissä olevaa vaikuttavuustutkimusta varten omana kokonaisuutenaan vuonna 2013 ja se saatetaan laajemmin koulujen käyttöön v. 2015.

Koulu ja yhteiskunnan muutokset

Koulun tehtävä (perusopetuslaki 1998, 2003/1136) on edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa, tukea oppilaiden kasvua yhteiskunnan jäsenyyteen sekä varustaa uudet sukupolvet elämässä tarvittavilla tiedoilla ja taidoilla. Tämä merkitsee sitä, että yhteiskunnan muuttuessa joutuu koulukin uusien tehtävien eteen. Viimeisen muutaman kymmenen vuoden aikana on tapahtunut suuria toisiinsa kytkeytyviä muutoksia, jotka voidaan nähdä myös Yhteispelin syntymisen taustalla.

Työelämä perustuu yhä enemmän ihmissuhteissa tehtyyn työhön. Uudet sukupolvet tarvitsevat monipuolisia sosiaalisia taitoja työskennellessään globalisaation maailmassa. On tärkeää osata verkostoitua, kommunikoida ja työskennellä erilaisten ihmisten kanssa yli kaikenlaisten rajojen. Muuttoliike, pakolaisuus ja yhteiskunnan pyrkimykset tasa-arvoon vaikuttavat samaan suuntaan. Kyseessä ei ole ainoastaan hyväksyttävä rinnakkain eläminen, vaan aito kyky ottaa yhteyttä, rakentaa luovaa yhteistyötä, ratkaista konflikteja ja toimia päämäärätietoisesti yhdessä muiden kanssa. Koulun tehtävä on vastata näihin tarpeisiin ja tukea tietoisesti lasten sosioemotionaalista kehitystä ja taitoja yhdessä tiedollisen kehityksen kanssa.

Kasvatuskulttuurissa on myös tapahtunut suuri muutos (Korhonen, 2006). Kasvatuksen päämäärinä korostuivat aikaisemmin tottelevaisuus, työteliäisyys ja vaatimattomuus. Opettaja oli sekä tiedollinen että sosiaalinen auktoriteetti. Tällä hetkellä lapsista ja nuorista toivotaan aloitekykyisiä, innovatiivisia ja itsenäisiä kansalaisia, jotka arvioivat asioita itse eivätkä alistu auktoriteeteille. On tapahtunut muutos kuri- ja kuuliaisuuskulttuurista keskustelu- ja neuvottelukulttuuriin. Tämä on merkinnyt aivan uusia kasvatuksellisia haasteita myös opettajille, koska kouluvuodet ovat vilkasta sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittymisen aikaa lapsen ja nuoren elämässä.

Ihmisen sosiaalinen kanssakäyminen ikätoverien kanssa alkaa suoralla toiminnalla (Tremblay, 2005). Kaksi- ja kolmevuotiaana miltei kaikki meistä purevat, tönivät, lyövät ja sieppaavat tavaroita toisen kädestä. Siitä alkaa pitkä kehityspolku, jota kulkiessa aletaan vähitellen hoitaa asiat muilla tavoilla kuin fyysisellä voimalla ja nopeudella. Kyseessä on uusien vuorovaikutus- ja tunnetaitojen oppiminen osana normaali-kehitystä. Sosiaalisia taitoja opitaan tilanteissa, joissa niitä tarvitaan. Pienten perheiden yhteiskunnassa sosiaalisen kehityksen tärkeitä näyttämöitä ovat koulu ja varhaiskasvatuksen ympäristöt. Koulun alkaessa vuorovaikutus- ja tunnetaitojen kehittyminen on vielä kesken ja opettajat tarvitsevat menetelmiä, joilla tukea lasten suotuisaa kehitystä.

Lasten ja nuorten psyykinen hyvinvointi on myös noussut tärkeäksi yhteiskunnalliseksi tekijäksi. Arvioidaan, että yli puolet aikuisuuden mielenterveyden häiriöistä on alkanut jo lapsuuden ja nuoruuden aikana (Kessler ym., 2005). Nuorten syrjäytyminen on vakava ongelma ja mielenterveysongelmista johtuvat työkyvyttömyyseläkkeet ovat lisääntyneet myös nuorten aikuisten parissa (Raitasalo & Maaniemi, 2011). Näin ollen myös koulussa joudutaan kiinnittämään entistä enemmän huomiota lasten ja nuorten hyvinvointiin. Koululle tämä merkitsee erityisiä haasteita sen toteuttaessa perusopetuslain antamaa tehtävää tukea lapsia ja nuoria yhteiskunnan jäsenyyteen.

Yhteispeleille oli olemassa sosiaalinen tilaus. Työskentely kouluintervention kehittämiseksi sai alkunsa vuonna 2003 sosiaali- ja terveysministeriön aloitteesta. Sittemmin solmittiin yhteistyösuhde Ylöjärven kaupungin kanssa ja opetus- ja kulttuuriministeriö tuli hankkeen päärahoittajaksi. Yhteispele on ohjelma Suomen koulujärjestelmää varten tarkoituksena lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen ja tunne- ja käytöshäiriöiden ehkäiseminen.

Koulu ja lapsen kehitys – koulu lapsen kehitysympäristönä

Lasten kehitystutkimus on ottanut pitkiä askeleita viime vuosien ja vuosikymmenten aikana. Aikaisemmin ajateltiin, että lasten kognitiivinen, tunne-elämän ja sosiaalinen kehitys kulkivat omia polkujaan, eivätkä juuri vaikuttaneet toisiinsa. Palvelurakenteet noudattivat ja paljolti noudattavat edelleen samaa näkemystä: lapsen opilliset ongelmat ovat koulun, tunne-elämän häiriöt mielenterveyspalvelujen ja käyttäytymisen ongelmat sosiaalipalvelujen vastuulla. Nämä eriyttävät ajattelu- ja toimintamallit eivät enää vastaa tietoa ja ymmärrystä lapsen kehityksestä, sen kulusta ja lainalaisuuksista. Tutkimus on edennyt kohti kokonaisvaltaista näkemystä lapsen kehityksestä, jossa tunne-elämän, sosiaalisen ja tiedollisen kehityksen polut kietoutuvat tiukasti yhteen (Cicchetti & Lynch, 1998; Rutter, 1979; Sameroff, 2010). Ne sekä vaikuttavat toinen toisiinsa että ovat toinen toisensa edellytyksiä. Koululle se merkitsee sitä, että lapsen tunne-elämä, käyttäytyminen ja sosioemotionaalinen kehitys kuuluvat saumattomasti koulun toiminta- ja vastualueeseen. Tämä todetaankin sekä uudistuneissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 että oppilas- ja opiskeluhuoltolaissa 2014.

Lapsen kehityksen tutkimus painottaa sekä biologisten että sosiaalisten tekijöiden merkitystä. Geenien merkitys lapsen psykososiaaliseen kehitykseen ja hyvinvointiin on käynyt yhä ilmeisemmäksi, mutta samalla on korostunut ympäristön vaikutus. Lapsen kokemukset sekä osallisuus arkipäivän vuorovaikutukseen ja toimintaan vaikuttavat siihen, miten geenien viestit aktivoituvat ja ilmenevät. Voidaan sanoa, että ympäristö ”soittaa” genejä, ja syntyvä sävelkulku – lapsen kehityspolku – on seurausta yhteissoitosta.

Näin myös koulu ja koulun arkipäivä soittavat lapsen geenejä: koulu, opettajat ja koulutoverit ovat tärkeitä osapuolia lapsen kehityksessä.

Niin kutsuttu ekologinen transaktionaalinen malli lapsen kehityksestä (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Cicchetti & Lynch, 1998; Garmezy & Rutter, 1985; Sameroff, 2010) antaa perusteet kehittää koulua lapsen sosioemotionaalisen kehityksen tukijaksi. Transaktio on vuorovaikutustermi, joka pitää sisällään sen, että lapsi ja ympäristö vaikuttavat toinen toisiinsa. Syntyvä vuorovaikutus ohjaa lapsen kehitystä. Lapsen kehitykseen vaikuttavat näin ollen kaikki ne ympäristöt, joissa lapsi itse on osallinen, kuten koti, koulu ja varhaiskasvatuksen ympäristöt sekä lapsen omat sosiaaliset ympäristöt toverisuhteineen. Ekologisen lähestymistavan mukaisesti nähdään myös, että kehitysympäristön kokonaisuus ja eri kehitysympäristöjen yhteistoiminta vaikuttavat syntyvän vuorovaikutuksen ja toiminnan laatuun. Hyvä henki aikuisten kesken kotona ja koulussa johtaa myönteisempään kanssakäymiseen lasten kanssa ja lasten parissa kuin ristiriitainen ja epäluuloinen ilmapiiri.

Kulttuuri ja yhteiskunnan tahtotila vaikuttavat puolestaan kehitysympäristön mahdollisuuksiin täyttää tehtävänsä. Lapsen kehityksen kannalta on ratkaisevaa, onko yhteisössä rankaiseva vai neuvotteleva kasvatuskulttuuri. Koulun kasvatustyöhön kohdennetut resurssit kertovat arvoista ja asioiden tärkeysjärjestyksestä. Yhteispelin kokonaisuudessa on ollut merkittävää, että kehittämistyö on ollut sekä sosiaali- ja terveysministeriön että opetus- ja kulttuuriministeriön tukemaa.

Sosio-emotionaalisten taitojen edistäminen ja ongelmien ehkäisy koulussa

Tutkimus koskien lapsen suotuisan kehityksen edistämistä ja häiriöiden ehkäisemistä lähti liikkeelle kysymyksestä, miksi ja miten jotkut lapset ja aikuiset selviytyvät hyvin vaikeissakin olosuhteissa (Luthar, 2006). Tutkimustulokset antoivat pohjan lähteä rakentamaan kehitystä tukevia ja häiriöitä ehkäiseviä menetelmiä eli interventioita.

Ennaltaehkäisevien interventioiden kehittäminen sekä vanhempien että opettajien työn tueksi on ollut vilkasta. Päämääränä oli ensi vaiheessa erityisesti lasten käytösongelmien, masennuksen ja ahdistuksen ehkäisy tai alkavan oirekehityksen katkaiseminen. Sitten alettiin suuntautua enemmän suotuisan kehityksen tukemiseen koskien kaikkia lapsia, ei ainoastaan niitä, joiden kehitys oli syystä tai toisesta vaarassa. Yhteispelistä päätettiin kehittää koko koulua koskeva ohjelma, jossa olisi myös toimintamalleja ja työmenetelmiä yksittäisiin oppimistilanteisiin.

Toiveet lasten kehitystä tukevia ja häiriöitä ehkäiseviä interventioita kohtaan ovat olleet korkealla sekä koulumaailmassa että tutkijoiden keskuudessa. Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että hyvin suunniteltujen ja toteutettujen interventioiden avulla voidaan todella vaikuttaa sekä lasten myönteiseen kehitykseen että psykososiaalisen oireilun vähenemiseen niin kotona kuin koulussa (Weare & Nind, 2011). Ensi vaiheessa kouluinterventiot painottuivat lasten käyttäytymiseen ja käytöshäiriöiden ehkäisemiseen, mutta vähitellen yhä tärkeämmäksi on noussut lasten vuorovaikutus- ja tunnetaitojen sekä sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen.

Kouluinterventioiden seurauksena on todettu oppimistulosten paranemista, sosiaalisten ja tunnetaitojen kehittymistä ja luokassa tapahtuvan häiriökäyttäytymisen vähenemistä. Häiriöiden ehkäisyn puolella on erityisen selvästi nähty oppilaiden stressin kokemuksen, tunne-elämän häiriöiden ja käytösongelmien väheneminen (Furlong ym., 2012; Weare & Nind, 2011).

Yhteispelin kokonaisuus

Yhteispelissä päädyttiin kokonaisuuteen, joka toteutetaan kaikilla koulun tasoilla. Se pitää sisällään eri tasoille tarkoitettuja toimintamenetelmiä, jolloin Yhteispeli muodostaa lasten vuorovaikutus- ja tunnetaitoja edistävän kokonaisvaltaisen ohjelman. Sen ytimessä on oppilaiden keskeinen ja opettajan ja oppilaiden välinen myönteinen vuorovaikutus sekä tietoinen lasten vuorovaikutus- ja tunnetaitojen kehittäminen ja

harjoittaminen. Aikuisten yhteisölle kehitettiin toimintatapoja, jotka kehittävät kuuntelevaa ja neuvottelevaa työ- ja johtamiskulttuuria ja aikuisten välistä yhteisyyttä sekä tukevat työntekijän hyvinvointia ja jakamista. Myös kunnan sivistystoimen sitouttaminen Yhteispelin toteuttamiseen on osa kokonaisuutta.

Koko koulua koskevan intervention avulla voidaan rakentaa myös koulun henkeä, koulun eetosta (Weare & Nind, 2011). Koulun eetoksella on merkitystä sekä oppilaiden opilliseen menestykseen että heidän sosioemotionaaliseen kehitykseensä, samoin kuin aikuisten hyvinvointiin. Eetos ei synny mistään yksittäisestä tekijästä, vaan siihen vaikuttavat erilaiset tekijät, kuten johtamisen tavat, keskinäinen kunnioitus ja tavat olla kanssakäymisessä toinen toistensa kanssa, se, miten oppilaisiin luotetaan, miten heistä huolehditaan ja miten kurinpidolliset asiat hoidetaan (Rutter ym., 1979). Yhteispelin yksi peruspyrkimys on luoda kouluun lapsen kehitystä tukeva eetos ja sille rakenteet ja rutiinit.

Yhteispeliä lähdettiin kehittämään Suomen koulujärjestelmää varten. Varsinaisen menetelmäkoulutuksen lisäksi tarvitaan työtapojen juurtumiseen koko yhteisön ja organisaation sitoutumista ja tietoista suuntautumista lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen. Näin ollen oli tärkeää kehittää toimintatapoja ja myös implementaatioon, jolla tässä tarkoitetaan Yhteispelin kouluttamista ja juurruttamista kouluihin. Juurruttamisen periaatteena oli toimia kaikilla järjestelmän tasoilla aina oppilastyötä tekevästä koulun ja sivistystoimen johtoon asti. Koulutuksia ja juurruttamismallia kokeiltiin ensin kehittämiskunnan muissa kouluissa ja sitten oman alueen ulkopuolelle. Tämä oli tärkeää, koska myös koulutuksen ja juurruttamisen täytyy istua koulujen toimintakulttuuriin.

Yhteispelin alkuvaiheessa koko koulua koskevien, nk. whole-school -interventioiden tulokset olivat vielä hataria, joten lähteminen tälle tielle sisälsi omat riskinsä. On ollut ilahduttavaa todeta, että kansainvälinen kokemus ja tutkimus ovat sittemmin osoittaneet, että tämä ratkaisu oli nähtävästi oikea ja hyviä tuloksia on saatu myös koko koulua koskevista interventioista (Weare & Nind, 2011). Päämääränä Yhteispelissä on, että koulu muokkautuu ympäristöksi, jossa ymmärretään lapsen ja nuoren erilaisia kehityksellisiä tarpeita ylipäättään. Näin myös kohdennetut interventiot, esimerkiksi ahdistuksen tai käytösongelmien ehkäisy, voivat toteutua hedelmällisessä maaperässä.

Yhteispelin kehittämisstrategiasta

Yhteispeleistä oli tarkoitus luoda suomalaisen kouluun luontuva työtapo, ja sitä kehitettiin alusta lähtien tiiviissä yhteistyössä koulujen kanssa.

Yhteispelin kehittämisstrategia perustuu toisaalta Vygotskin teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä (Vygotsky, 1978) ja toisaalta suomalaisen koulun jo olemassa oleviin hyviin toimintatapoihin. Lähikehityksen vyöhyke on metafora, joka kuvaa kehityksen vielä uinuvia mahdollisuuksia ja niiden toteutumista. Vähän yksinkertaistaen voidaan sanoa, että Vygotski jakaa kehityksen ja oppimisen vyöhykkeet kolmeen. Ne on luotu suhteessa lapsen kehitykseen, mutta tässä sovelsimme niitä myös organisaatioon. Ensinnäkin on vyöhyke, joka jo hallitaan. Kauempana on alue, joka on täysin ulottumattomissa. Kolmas on alue, joka on mahdollinen, mutta vielä uinuva ja joka on saavutettavissa vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja muiden tuella. Jos esimerkiksi koulutuksessa toistetaan jo opittua, osallistuja pitkästyttää. Jos taas vaaditaan, että hallintaan otetaan alue, joka ei ole saavutettavissa, osallistuja voi kokea sen mahdottomaksi eikä motivoitu oppimiselle. Jos toimitaan osallistujan lähikehityksen vyöhykkeellä, on oppiminen luovaa ja innostavaa, koska se lähtee osallistujan omasta potentiaalista ja omista valmiuksista.

Käytännön lähtökohtana oli kokemus siitä, että suomalaisessa koulussa oli toimintatapoja, joista voitiin jatkaa eteenpäin. Kyseisiä toimintatapoja oli toteutettu kouluissa sattumanvaraisesti, ehkä oivaltamatta täysin niiden mahdollisuuksia. Näin ollen ne muodostivat sen lähikehityksen vyöhykkeen, josta oli mielekästä ja hyvä ponnistaa eteenpäin. Yhteistyössä koulujen ja luokanopettajien kanssa alettiin kehittää, eräällä tavalla jalostaa jo käytössä olevia hyviä toimintatapoja, ideoita siinä rinnalla uusia toimintoja pohjautuen

tutkimuksiin ja käytännön kokemuksiin ja suunnata työtä kohti määrätietoista lasten kehityksen tukemista kaikilla koulujärjestelmän tasoilla.

Lopuksi

Yhteispelissä on kyse suomalaisen koulun kehittämisestä suomalaisen koulun eväillä rikastettuna kansainvälisillä kokemuksilla ja tutkimuksilla. Päämääränä olivat omaan koulujärjestelmäämme sopivat työmenetelmät, jotka opettajat voivat tunnistaa omista kokemuksistaan. Pyrkimyksenä on, että Yhteispelin toimintatavat muuttuvat vähitellen osaksi tavallista koulupäivää eikä kyseessä ole enää hanke. Toiveena on myös, että Yhteispeli antaisi sysäyksen hallitulle ja tavoitteelliselle oman koulun kehittämiseksi. Koulun olemus ja tehtävät muuttuvat tästä eteenkinpäin sekä yhteiskunnan että lasten kehityksen uusien haasteiden myötä.

Yhteispelin kehittämisen vaiheet ja strategiat

Tytti Solantaus, Mikko Kampman

Lasten ja nuorten kehitys ja hyvinvointi, mielenterveysongelmat ja syrjäytyminen ovat nousseet julkiseen keskusteluun niin USA:ssa kuin kaikissa Euroopan maissa. Suomessa tämä korostui erityisesti 1990-luvun laman jälkeen, kun lasten ja nuorten tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmista tuli koulun ja terveydenhuollon keskeisimpiä huolenaiheita. Nyt 2010-luvulla tiedetään, että kyse ei ollut ohimenevästä tilanteesta, vaan vakavista ongelmista, joiden ehkäisy on ratkaisevan tärkeää koko yhteiskunnalle.

Koulu on tärkeä lapsen sosioemotionaalisen kehityksen ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen näyttämö. Se on myös ympäristö, jossa koko ikäluokan tavoittaminen on mahdollista. Tämä tekee koulusta vahvan toimijan lapsen kehityksen tukemisessa ja häiriöiden ehkäisyssä. Lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen on myös kirjattu Opetushallituksen antamiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014.

Lasten suotuisaa kasvua tukevien ja häiriöitä ehkäisevien menetelmien kansainvälinen kehitys- ja tutkimustyö on ollut vilkasta. Jo 2000-luvun alussa oli kehitetty vaikuttavaksi todettuja menetelmiä, mutta niitä ei oltu otettu laajamittaisesti käyttöön Suomen kouluissa. Näin ollen sosiaali- ja terveysministeriö ehdotti vuonna 2003 Stakesille näyttöön perustuvan kouluintervention tuomista Suomeen.

Stakesissa (nyk. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL) oli jo kokemusta ennaltaehkäisevästä työstä. Vuosina 1997–2002 toteutettiin nk. VaVu-hanke, jossa neuvolatyön avulla tuettiin vauvan ja vanhemman vuorovaikutusta. Vuonna 2001 aloitettiin Toimiva lapsi & perhe -hanke, jonka pyrkimyksenä oli lasten mielenterveys- ja käytösongelmien ehkäiseminen perheissä, joissa vanhemmalla oli mielenterveys- tai päihdeongelmia tai muita vakavia sairauksia. Ensimmäinen hankkeista kohdistui varhaislapsuuteen ja terveydenhuollon peruspalveluihin ja jälkimmäinen perheen erityisproblematiikkaan ja varsinkin hankkeen alkuvaiheessa, aikuisten palveluihin. Nyt sosiaali- ja terveysministeriössä arvioitiin, että oli seuraavan askeleen vuoro, työn laajeneminen kouluikäisiin ja koulujärjestelmään.

Yhteispelin kehittämistyö jakaantuu neljään vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa (2003–2006) oli tehtävänä löytää Suomeen sopiva, ulkomailla jo valmiiksi kehitetty interventio ja tuoda se Suomeen. Kävi kuitenkin ilmeiseksi, että valmiiden interventioiden tuominen ei olisi tarkoituksenmukaista. Niinpä sosiaali- ja terveysministeriöstä ehdotettiin vuonna 2006 Stakesille oman kotimaisen intervention kehittämistä edistämään lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Alkoi työn toinen vaihe (2006–2013), jonka puitteissa kehitettiin Yhteispeli-ohjelma sekä siihen kuuluvat koulutusmoduulit ja implementaatiomalli. Suoritettiin myös näihin liittyvä arviointitutkimus. Yhteispelin toimintatapakäsikirja luovutettiin opetus- ja kulttuuriministeriölle toukokuussa 2013.

Työkokonaisuuteen kirjoitettiin jo lähtöruudussa vaikuttavuustutkimus, joka on Yhteispelin kolmas vaihe. Oli selvää, että ennen kuin uutta interventiota voitaisiin levittää Suomen kouluihin, olisi varmistettava sen vaikuttavuus lasten vuorovaikutus- ja tunnetaitoihin ja häiriöiden ennaltaehkäisyyn. Tärkeää oli myös testata kehitetyn koulutuskokonaisuuden ja implementaatiomallin toimivuus. Tutkimus aloitettiin vuonna 2012. Tutkimus tulee tuomaan myös tärkeitä näkökulmia siihen, miten Yhteispelin työmenetelmiä voidaan edelleen kehittää odotettujen vaikutusten suhteen. Tämän jälkeen alkaa laajamittainen Yhteispelin levittäminen ja juurruttaminen kouluihin vuosina 2015–2016 (vaihe neljä). Vaiheet kolme ja neljä eivät kuulu tämän julkaisun piiriin.

Hankkeen johtajana toimi tutkimusprofessori Tytti Solantaus 28.5.2012 asti, jolloin hanke siirtyi ylilääkäri Päivi Santalahdelle Tytti Solantaus jättäessä eläkkeelle. Ylilääkäri Santalahti johtaa Yhteispelin vaikuttavuustutkimusta.

Tämän kappaleen tarkoitus on kuvata Yhteispelin kehittämistyön vaiheet ja strategiat. Aluksi selvitetään lyhyesti hankkeen tarkoitus ja rahoitus. Tekstissä käytetään sanaa interventio, koska se on vakiintunut termi ennaltaehkäiseville ja kehitystä tukeville menetelmille ja ohjelmille, eikä sille ole hyvää yksiselitteistä suomenkielistä käännöstä. Käytetään myös sanaa implementaatio, jolla tarkoitetaan intervention viemistä koulujen käyttöön. Yhteispelin kohdalla se tarkoittaa opettajenkilökunnan koulutautumista työmenetelmien ja -mallien käyttöön sekä ohjelmakokonaisuuden ja lapsen kehitystä ja kouluyhteisöä tukevan ajattelutavan juurruttamista koko koulun toimintaan.

Yhteispeli-hankkeen tarkoitus ja rahoitus

Yhteispeli-hankkeen tarkoituksena oli kehittää

- 1) näyttöön perustuvia työvälineitä esi- ja alakoulujen opettajille lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi jamenetelmiä positiivisen ja turvallisen oppimisympäristön luomiseksi lapsille ja työympäristön luomiseksi aikuisille
- 2) vastaavat koulutusmoduulit
- 3) implementaatiomalli intervention levittämiseksi kouluihin

Pyrkimyksenä on, että Yhteispeli-ohjelma ja sen työvälineet auttavat

- opettamaan lapsille tunne-, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitoja
- luomaan positiivisen, turvallisen ja luottamuksellisen oppimisympäristön lapsille
- luomaan positiivisen ja luottamuksellisen työympäristön koulun työntekijöille
- tekemään koulusta sosiaalisesti vastuullisen yhteisön, jossa opettajat, vanhemmat ja muut aikuiset kiinnittävät yhdessä huomiota lasten hyvinvointiin.

Stakes/Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos oli Yhteispelin kotipesä koko kehittämiskauden ajan. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö rahoitti Yhteispeliä terveyden edistämisen määrärahoista noin neljän vuoden ajan. Myönnetty määräraha osoitettiin Stakes/THL:lle ja Ylöjärven kaupungille. Määrärahoilla palkattiin projektipäällikkö Mikko Kampman, kaksi opettajaa Tiina Ojala ja Jenni Mäkinen täysipäiväisesti ja kuusi luokanopettajaa 10 %:n työpanoksella. Ylöjärven kaupunki kustansi hanketyöntekijöiden työtilat ja -välineet ajalla 1.8.2007–28.5.2013. Tampereen yliopiston psykologian laitos toimi professori Raija-Leena Punamäen johdolla yhteistyössä hankkeen kanssa ilman erillistä rahoitusta.

Opetus- ja kulttuuriministeriö tuli hankkeen päärahoittajaksi 29.4.2010, jolloin solmittiin THL:n, opetus- ja kulttuuriministeriön ja Ylöjärven kaupungin yhteistyösopimus 28.5.2013 asti. Uuden rahoituksen turvin työryhmä kasvoi neljästä kymmeneen¹. Hankkeelle nimettiin ohjausryhmä, jossa oli opetus- ja kulttuuriministeriön, Stakes/THL:n ja Ylöjärven kaupungin edustus.

I Vaihe 2003–2006: Ulkomaiset kouluinterventiot

Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa ajatuksena oli tuoda ulkomailta Suomeen lasten hyvinvointia ja sosioemotionaalista kehitystä tukeva näyttöön perustuva kouluinterventio. Yhteisissä keskusteluissa Tytti Solan-

¹ Työryhmän uudet jäsenet: Matti Hursti, Hanna Kulmala, Niina Laaksomaa (nyk. Anttila), Minna Mustakallio-Sorvari, Antti Liski, Nina Harmes ja Antti Harjunmaa.

tauksen kanssa STM:n terveyden edistämisestä vastuussa oleva neuvotteleva virkamies Eero Lahtinen toi esille erityisesti Good Behavior Game -nimisen intervention (PAXGBG®, www.goodbehaviorgame.org).

GBG on luokkahenkeä ja luokan yhteistoimintaa rakentava interventio, jonka avulla kehitetään opettajan taitoja ohjata luokkaa ja harjoitetaan lasten myönteistä vuorovaikutusta, neuvottelutaitoja, kykyä perustella omia ja ottaa vastaan toistenkin ideoita sekä joustavuutta ja yhteistä päätöksentekoa. Interventiota kehitettiin vastauksena Colombinen kouluampumiskatastrofiin USA:ssa v. 1999. Jo vuonna 2003 oli näyttöä intervention myönteisistä vaikutuksista erityisesti käytöshäiriöiden ja antisosiaalisuuden ehkäisyyn. Nyt tiedetään, että tulokset ovat olleet pitkäaikaisia kantaen aina nuoren aikuisuuteen asti (ks. www.goodbehaviorgame.org). Tutkimuksen tärkeä viesti oli se, että panostaminen hyvään luokkahenkeen ja rakentavaan yhteistoimintaan heti koulun alkaessa ehkäisee käytöshäiriötä, päihteiden käyttöä ja antisosiaalisuutta jopa ilman yksilökohtaisia toimenpiteitä.

Toinen erityisen kiinnostava interventio oli PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies®, www.channing-bete.com). Kuten sen nimi kertoo, se oli hyvin erityyppinen. Sen pyrkimys oli tarjota uudenlaisia ajattelua ja ongelmanratkaisua kouluihin pääpainon ollessa myönteisissä sosiaalisissa taidoissa, empatiassa, rakentavassa ongelmanratkaisussa ja vastuullisessa päätöksenteossa. Intervention on todettu vaikuttavan myönteisesti sekä kouluilmapiiriin ja myönteisiin asenteisiin että yksittäisten lasten oppimiseen ja sosioemotionaalisiin taitoihin sekä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin (ks. www.channing-bete.org).

Solantaus järjesti vuoden 2003 lopulla kansainvälisen työkokouksen, jossa olivat edustettuina STM, OKM ja Helsingin ja Tampereen yliopistojen psykologian laitokset. Kokoukseen osallistui myös esiopetuksen ja alakoulun opettajia Vantaalta ja Lahdesta. Ulkomaisiksi asiantuntijoiksi kutsuttiin professori Pol van Lier (Vrije University, Amsterdam), joka vastasi Alankomaissa GBG:n levityksestä ja tutkimuksesta ja professori Manuel Eisner (Cambridge University, Englanti), joka tutki ja implementoi PATHS-ohjelmaa Sveitsissä. Työkokouksessa keskusteltiin kouluinterventioista ja käytiin läpi niiden tutkimukseen ja implementaatioon liittyviä erityiskysymyksiä sekä rakennettiin yhteistyöverkostoa tulevaa Suomessa tapahtuvaa työtä varten.

Mikko Kampmanin tultua hankkeeseen projektipäälliköksi 1.2.2006 aloitettiin yksityiskohtaisempi tutustuminen tutkimuksiin ja näyttöön perustuviin interventioihin. Kouluinterventioita, joita oli tutkittu tieteellisesti korkeatasoisin kriteerein ja todettu vaikuttaviksi lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen tai häiriöiden ehkäisyyn, oli tässä vaiheessa vasta kourallinen. Suurin osa niistä oli kohdennettuja interventioita, ts. ne kohdistettiin tiettyyn ongelmaan, kuten ahdistuksen, masennuksen, käytöshäiriöitten tai kiusaamisen ehkäisyyn.

Interventioiden vaikuttavuustulokset olivat lupaavia, tosin tässä vaiheessa interventioista ei ollut vielä kertynyt pitempiä seurantoja. Oli raportoitu myönteistä kehitystä lasten sosiaalisissa ja tunnetaidoissa, impulssikontrollissa ja tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä, mikä kaikki heijastui lasten välisiin suhteisiin ja häiriökäyttäytymisen vähenemiseen luokassa. Nyt jo tiedetään, että kouluinterventioilla on mahdollista vaikuttaa lapsen elämänsuuntaan aina nuoreen aikuisuuteen asti.² Interventioiden analyysi osoitti, että niiden taustalla oli samoja periaatteita, yhteistä tutkimustietoa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehityksestä ja niiden edistämisestä sekä samankaltaisia toiminnallisia ratkaisuja. Ne erosivat lähinnä tavoitteiden laajuudessa, painotuksissa ja toteuttamisen tavoissa.

² Näyttöön perustuvia interventioita on koottu usealle nettisivustolle (esim. www.ungsinn.no, www.casel.org, www.blueprint.org). Yksittäisten interventioiden vaikuttavuus ja niihin liittyvät alkuperäistutkimukset löytyvät kunkin intervention omalta nettisivulta.

Koko koulua käsittäviä (nk. whole-school) interventioita oli hankkeen alkaessa vielä vain muutamia, eikä niiden vaikuttavuudesta tässä vaiheessa ollut vankkaa tieteellistä näyttöä. Niiden ongelmana oli tutkimuksen näkökulmasta laaja-alaisuus, jonka takia systemaattinen toteuttaminen oli vaikeaa, samoin tulosten arviointi. Sittemmin on myös koko koulua käsittävät interventiot todettu vaikuttaviksi lasten sosiaalisemotionaalisen kehityksen kannalta jopa niin, että erityisiin ongelmiin kohdennettua interventiota suositellaan toteutettavaksi koko koulua koskevan intervention osana³.

Tiedon saaminen Suomessa jo käytössä olevista kouluinterventioista oli vaikeaa, koska jokainen koulu ja kunta toimivat asiassa itsenäisesti. Suomeen oli tuotu Askeleittain-interventio (engl. Second Step, www.psykologienkustannus.fi) ja Lion's Quest (www.lions.fi), joihin tutustuttiin lähemmin. Joissakin kouluissa oli käytössä Muksuoppi (www.kidsskill.org). KiVa Koulu -hanke kiusaamisen vähentämiseksi ja ehkäisemiseksi alkoi vuonna 2006 (www.kivakoulu.fi). Tutustuttiin myös Suomen mielenterveysseuran Mielen hyvinvoinnin koulutukseen (www.mielenterveyseura.fi), Gordonin Toimiva koulu -ohjelmaan (www.nuortenkeskus.fi) sekä Ihmeelliset vuodet -interventioon (www.ihmeellisetvuodet.fi).

Interventioihin perehtymisen myötä tuli esille ongelmia, jotka liittyivät niiden soveltamiseen Suomen kouluissa. Suurin osa näyttöön perustuvista interventioista toteutettiin erillisten oppituntien tai ryhmätaapaamisten puitteissa. Interventiot oli nähtävästi suunniteltu kokopäiväkouluun. Suomalaisessa alakoulussa koulupäivä on niin lyhyt, että on vaikea, jollei mahdollonta, ottaa tuntikehyksestä erillinen oppitunti 1–3 kertaa viikossa interventiota varten.

Interventiomaailmassa tapahtui kaupallistumista. Interventiot oli tyypillisesti kehitetty yliopistoissa, mutta vähitellen niistä tuli kaupallisia tuotteita. Esimerkiksi GBG ei ollut maksullinen vielä 2000-luvun alussa, mutta tuli maksulliseksi joidenkin vuosien kuluttua. Näin ollen ulkomaisilla tahoilla oli hallussaan interventioiden omistus-, koulutus- ja levittämisoikeudet. Koulutusoikeudet olivat usein vain omistajan kouluttamilla työntekijöillä. Useissa tapauksissa intervention käyttöön liittyi lisenssi- ja käyttömaksuja.

Opetus- ja kulttuuriministeriö ja sosiaali- ja terveysministeriö eivät halunnut sitoa Suomen kouluissa tapahtuvaa lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemista ulkomaiseen tahoon. Syksyllä 2006 Tytti Solantaus sai sosiaali- ja terveysministeriön terveyden edistämisestä vastuussa olevalta neuvottelevalta virkamieheltä Eero Lahtiselta ehdotuksen kehittää Stakesissa oma suomalainen kouluinterventio.

II Vaihe 2006–2013: Yhteispeli-hanke

Tulevalle kouluinterventiolle annettiin päämääränsä mukaisesti nimeksi Yhteispeli. Jo tässä vaiheessa oli selvää, että kehittämistyön tuloksena olisi lasten kehitystä tukeva, koko koulun käsittävä ohjelma, jossa panostettaisiin sekä yksittäisten lasten sosioemotionaalisiin taitoihin että koko kouluyhteisön kehittämiseen vuorovaikutukselliseksi ja hyvinvointia tukevaksi. Tämä ratkaisu ei ollut riskitön, koska koko koulu -ohjelmilla ei vielä tässä vaiheessa ollut saatu selkeää vaikuttavuusnäyttöä.

Koko koulun käsittävä ohjelma katsottiin kuitenkin parhaaksi vaihtoehdoksi. Varsinaisen systemaattisen opetustyön ja harjoittelun lisäksi lapset oppivat sosioemotionaalisia taitoja myös näkemällä ja kokemalla, miten asiat toteutuvat ympärillä olevien aikuisten ja koulutoverien keskuudessa ja miten itseä kohdellaan. Erityisesti aikuisten tapa kunnioittaa ja huomioida lapsia ja toinen toistaan, kyky ratkaista ristiriitoja raken-

³ Katsaus vaikuttavuustutkimuksista on julkaistu EU:n Dataprev -projektin raportissa Weare, K. & Nind, M. (2011) Mental health promotion and problem prevention in schools: What does evidence say? Health Promotion International 26, NO S1. DOI: 01.1093/heapro/dar075

tavasti ja myönteinen ja vuorovaikutuksellinen ilmapiiri antavat pohjan lasten omille sosioemotionaalisille taidoille niin kotona kuin koulussakin.

Toinen peruste koko koulun käsittävälle ohjelmalle oli muun muassa Toimiva lapsi & perhe -hankkeesta⁴ syntynyt kokemus siitä, että pelkkien menetelmien koulutus ei johda pysyviin käytäntöihin, erityisesti jos kyseessä on uudenlainen toiminta. Yhteispelin päämääriä olivat koulu yhteisön vuorovaikutuksellisuus, avoimuus ja turvallisuus koskien sekä aikuisten ja lasten keskinäisiä että heidän välisiä suhteita ja koulun ilmapiiriä. Koko koulun olisi sitouduttava kyseisiin päämääriin ja toimintatapoihin, mikä merkitsi säännöllistä ja tiivistä yhteistyötä koulujen rehtoreiden ja sivistyshallinnon edustajien kanssa.

Kehittämistyössä lähdettiin siitä, että koulussa oli jo käytössä, vaikkakin ehkä sattumanvaraisesti, lasten myönteistä kehitystä tukevia menetelmiä. Ne toimisivat kehittämistyön pohjana. Opettajat ja rehtorit osallistuisivat toimintatapojen ideointiin, kehittämiseen ja arviointiin. Alusta alkaen päämääränä oli myös implementaatiomallin luominen nimenomaan tulevan intervention laajaa levittämistä varten. Myös tätä tuli kokeilla ja kehittää kuntatasolla osana kehittämistyötä.

Yhteistyökumppaniksi tarvittiin kunta, joka tarjoaisi hanketyöryhmän käyttöön kehittämiskouluja ja -opettajia ja jossa voitaisiin testata intervention kunnanlaajuisista systemaattista levittämistä. Kehittämiskaupungiksi tuli Ylöjärvi. Ylöjärven sivistystyön johtajan avulla valittiin kolme kehittämiskoulua.

Kehittäjätyöryhmä aloittaa: koulukylpy ja haastattelu

Kaksi opettajaa, Tiina Ojala ja Jenni Mäkinen, palkattiin kehittämistyöhön elokuussa 2007. Koska kehittämistyö oli suunniteltu tapahtuvaksi suurelta osin luokissa, oli tärkeää tutustua luokkatyöhön sekä opetushenkilökunnan tarpeisiin ja toiveisiin. Työryhmän kaksi ensimmäistä tehtävää olivat syksyllä 2007 ”koulukylpy” ja kartoitus koulujen tarpeista ja toiveista.

Koulukylpy tarkoitti luokkatilanteiden seuraamista kahden viikon ajan. Pyrkimyksenä oli havainnoida ja oppia näkemään, miten lapset ja opettajat toimivat erilaisissa tilanteissa. Tarkoitus ei ollut tarkkailla toimintaa kriittisesti tai etsiä ongelmia. Tarkoitus oli saada tuntumaa luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja luokan toimintaan kateederin ulkopuolelta. Samalla työntekijät saivat kokemusta neutraalista havainnoinnista, josta tulisi yksi tärkeä menetelmä Yhteispelin kehittämisprosessissa.

Ehdotus koulukylvystä oli työryhmän opettajajäsenille aluksi hämmentävä, koska oppitunnit luokassa olivat olleet heidän leipätyötään. Kokemus oli kuitenkin vaikuttava. Oli erilaista olla luokan edessä ja vastuussa tunnin kulusta kuin olla kaikesta toiminnasta sivussa ja vain katsoa ja kuunnella. Neutraali havainnointi antoi mahdollisuuden lähestyä sekä opettajan työtä että lasten toimintaa uudella tavalla. Opettajilla on paljonkin kokemusta siitä, että luokkatilannetta tullaan seuraamaan esimerkiksi psykologin toimesta, mutta kyseessä on silloin ratkaisun etsiminen johonkin tiettyyn ongelmaan. Neutraali havainnointi antaa mahdollisuuden erilaisille näkökulmille, ajatusten lennolle ja monenlaisten ideoiden syntymiselle. Koulukylpy osoitti konkreettisesti sen, että on mahdotonta olla sekä vastuussa oppitunnin vetämisestä että havainnoida sen tapahtumia. Tämä oivallus toi ymmärrystä tuleviin tilanteisiin, joissa opettaja ja havainnoitsija näkevät asiat eri tavoin.

Kartoitus opettajakunnan, rehtorien ja sivistystoimen johdon toiveista ja tarpeista koulun kehittämisen suhteen toteutettiin ryhmä- ja yksilöhaastattelujen avulla. Haastatteluraportti on liitteessä 1. Haastattelussa keskusteltiin siitä, millaista oppilailla, opettajalla ja rehtoreilla olisi ihannekoulussa. Haastateltavia pyydet-

⁴ Solantaus T, Toikka S. (2006) The Effective Family Programme. Preventative Services for the Children of Mentally Ill Parents in Finland. *International Journal of Mental Health Promotion* 8:37–44

tiin myös pohtimaan sitä, miten nykykoulu eroaa ihannekoulun toimintatavoista ja mitä he ehdottaisivat tilanteen muuttamiseksi.

Haastattelun ehkä tärkein tulos Yhteispelin kehittämisen kannalta on kirjattu haastatteluraporttiin (liite 1): ”Ensimmäinen tärkeä huomio on, että oppilaiden ja opettajien *hyvinvoinnin ja työn sujuvuuden* (oppi- lailla oppiminen) nähtiin muodostuvan pitkälti *samantyyppisistä taustatekijöistä*. Tämän voi nähdä selkiyt- tävän uusien toimintamallien kehittämistyötä, sillä voidaan muodostaa lähestymistapa, jossa opettajaan ja lapsiin kohdistuvissa tukitoimissa käytetään samaa kieltä ja samoja perusideoita, vaikka sisällöt käytännön tasolla poikkeavatkin toisistaan. Lisäksi tämä voi auttaa opettajaa sisäistämään paremmin lapsen kehityksen tukemisen mallit, sillä samoja malleja kohdistetaan erisisältöisenä häneen itseensä tai hän harjoittaa samoja malleja omassa opettajayhteisössään.”

Toinen tärkeä tulos haastattelusta oli se, että opettajien, rehtorien ja sivistystoimen johtajien toiveet ja kehittämisajatukset ja tieteellisen tutkimuksen tulokset eivät olleet ristiriidassa keskenään. Päinvastoin, ne puhuivat samasta asiasta vain eri tavoin ilmaistuna. Tämä huomio vakuutti kehittämistyöryhmää siitä, että Yhteispeli ei ollut tuomassa kouluun sille vieraita elementtejä.

Koulukylvyn ja haastattelujen oivalluksista vahvistui kaksi Yhteispelin punaista lankaa. Toinen koski luokassa tapahtuvan kehittämistyön toteuttamista yhteisen ideoinnin ja havainnoinnin avulla ja toinen vah- visti päätöstä Yhteispelistä koko kouluyhteisöön kohdistuvana ohjelmana. Hyvässä kouluyhteisössä on rakenteet ja menetelmät, jotka turvaavat sekä lasten oppimisympäristön että aikuisten työympäristön turval- lisuuden, luottamuksellisuuden ja avoimuuden.

Kehittämistyön käytäntö

Kolmen kehittämiskoulun rehtoreiden kanssa suunniteltiin kehittämistyön käytännöt ja rekrytoitiin kaksi luokanopettajaa (nk. YP-opettajat) luokkineen kolmesta kehittämiskoulusta. YP-opettajien tehtävänä oli osallistua sekä toimintatapojen suunnitteluun yhdessä hanketyöryhmän kanssa että niiden testaamiseen omissa luokissaan.

Kenttätöön pyörähdettyä käyntiin selvisi nopeasti, että oli vaikea löytää aikaa taustakirjallisuuden seu- raamiselle ja kehittämistyön raportoinnille. Muutaman kerran päädyttiin ratkaisuun, jossa kenttätöössä pidettiin täydellinen tauko, jolloin voitiin kokopäiväisesti keskittyä kirjalliseen työhön. Pisin tällainen jakso kesti kuukauden.

Ylöjärvellä toteutunut poikkeuksellinen kehittämistyö toteutti hankejohtajan näkemystä pitkäkestoisesta ja säännöllisestä kehittämisrutiinista, jossa vuorottelivat kentän ja asiantuntijoiden erilaiset työpanokset. Yhteispelin koko työryhmän yhteisissä kokouksissa käytiin läpi uusinta tutkimusta ja innovoitiin kenttätöön toteutumista niin, että se toteutti hankkeen alkuperäisiä tavoitteita. Päädyttiin pitämään myös internaattiko- kous kahdesti vuodessa. Se oli aluksi kolmi-, myöhemmin kaksipäiväinen rupeama, jonka työryhmä vietti yhdessä työskennellen ja myös rentoutuen. Ratkaisu oli hedelmällinen. Päivien aikana voitiin kaikessa rauhassa pohtia uusia tutkimustuloksia, kehittämisideoita, tehdä rooliharjoituksia ja myös ratkaista eteen tulleita ongelmia sekä suunnitella tulevaa.

Kenttätö

Kenttätö alkoi kouluissa tammikuussa 2008. Kuuden YP-opettajan kanssa kokoonnuttiiin viikoittain kes- kustelevaan ja ideoimaan Yhteispelin toimintatapoja eli tulevan kouluohjelman osia. Hanketyöryhmä esitti ideoitaan ja hyvinä pitämiään toimintamalleja. YP-opettajat puolestaan pohtivat sekä ehdotusten toimivuut- ta että niiden toteuttamismahdollisuuksia koulun arjen ja muiden reunaehto- jen näkökulmasta. Päätettiin, millaisia toimintatapoja YP-opettajat kokeilevat luokissaan seuraavan viikon aikana ja sovittiin aikataulut hanketyöntekijöiden havainnointivierailuja varten. Vanhemmille tiedotettiin aina uusista kokeiluista. Ha- vainnointipäivänä hanketyöntekijä tuli luokkaan, esittäytyi oppilaille ja selitti, että oli tullut seuraamaan

opetusta, mutta ei osallistu tunnin kulkuun. Kehittämisloukkien oppilaat tottuivat nopeasti havainnoitsijan hiljaiseen läsnäoloon luokkahuoneen seinustalla.

Havainnointitunnin jälkeen YP-opettaja ja hanketyöntekijä keskustelivat kokemuksista ja syntyneistä ajatuksista, jotka kirjattiin muistiin. Seuraavassa tapaamisessa muiden YP-opettajien kanssa jaettiin kertyneet kokemukset ja suunniteltiin seuraavat kokeilut niiden pohjalta. Liitteessä 2 kuvataan yhden työmenetelmän kehittämisen kulku.

Rehtorien kanssa käynnistettiin kehittämistyö samalla periaatteella, mutta rehtoreita tavattiin vain keran kuussa. Työ koski koulun johtamisen toimintatapoja. Havainnointikäyntejä tehtiin opettajanhuoneeseen ja -kokouksiin. Sivistysjohtajan kanssa pidettiin lukuvuosittain vähintään neljä palaveria, joissa kerrottiin hankkeen edistymisestä ja suunniteltiin ja ideoitiin menetelmien levittämiseen ja juurruttamiseen liittyviä asioita.

Esiopetuksen edustajia kutsuttiin mukaan suunnittelemaan toimintatapoja esi- ja alkuopetuksen yhteistyön tukemiseksi. Esiopettajia tavattiin samalla kehittämisperiaatteella, mutta vain muutamana lyhyempänä jaksona kerrallaan. Jaksoon kuului suunnittelukokous, jossa sovittiin kokeiltavista toimintatavoista sekä havainnointi- ja purkukeskustelusta. Lisäksi esiopettajien esimestä eli päivähoiton johtajaa tavattiin samalla periaatteella kuin sivistysjohtajaa, erikseen järjestetyissä raportointipalaverissa.

Näillä periaatteilla, vain pienin muutoksin, toimittiin koko interventiomenetelmien kehittämiskauden ajan 2008–2012. Tällaisella työtavalla pyrittiin löytämään sellaiset toimintatavat intervention osiksi, joiden teoreettisista lähtökohdista ei ole tingitty, jotka pohjautuvat hyväksi todettuihin toimintamalleihin, joissa hyödynnetään sekä asiantuntijoiden että kentän edustajien kokemusta ja kekseliäisyyttä ja jotka olisivat suomalaisen alakoulun arkipäivään hyvin soveltuvia.

Koulutusmenetelmien ja implementaatiomallin luominen

Yhteispelin kokonaisuuteen kuului alusta lähtien myös koulutus- ja implementaatiomenetelmien kehittäminen varsinaisen menetelmäkehittämisen rinnalla. Tämä perustui hankejohtajan näkemyksiin ja kokemuksiin interventioiden levittämisestä organisaatioihin muun muassa Toimiva lapsi & perhe -hankkeessa. Menetelmien nopea käyttöönotto on implementaation yksi aivan oleellinen tekijä. Se ei kuitenkaan johda niiden juurtumiseen, vaan samanaikaisesti pitää aloittaa koko organisaation sitouttaminen. Se edellyttää tahtoa, asenteita ja tietotaitoa liittyen kyseiseen toimintaan. Tämän täytyy läpäistä organisaation kaikki tasot, jolloin jokaisella tasolla motivoitutaan kyseisen toiminnan edistämiseen. Tämä tarkoittaa niin hallinnollisia ratkaisuja kuin ruohonjuurityötä.

Implementaatio suunnitelmaan kuului myös väestön ja opettajakunnan tietotason nostaminen koskien lasten sosioemotionaalista kehitystä ja sen tukemista. Ylöjärvellä toimivalla kehittäjäryhmällä ei ollut tähän paljoakaan mahdollisuuksia, vaan se jäi suurelta osalta hankejohtajan vastuulle. Kyseisiä puheenvuoroja ja luentoja on pidetty vuosien varrella erityisesti koululaitoksen ja sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksissa ja koulujen vanhempainilloissa sekä myös tieteellisissä kokouksissa ja konferensseissa.

Varsinaisten koulutusmenetelmien kehittämisessä oli tärkeää, että ne noudattaisivat Yhteispelin vuorovaikutuksellisia periaatteita. Tämä tarkoitti sitä, että jo koulutusvaiheessa tuli osallistujan saada kokemus kuulluksi tulemisesta ja osallisuudesta myönteiseen vuorovaikutukseen. Yhteispelin tavoitehan ei ole pelkästään uusien, rajattujen toimintatuokioiden vieminen koulutyöhön, vaan laajemman vuorovaikutuksellisen työotteen saattaminen osaksi koulujen toimintakulttuuria. Tästä syystä Yhteispelin koulutuksissa päätettiin yhdistää taitojen opetus keskusteleviin ja pohdiskeliviin osuuksiin, jotka ovat luonteeltaan myös työnohjauksellisia. Kokemukset tästä koulutusotteesta ovat olleet erittäin positiivisia.

Kehittämishankkeissa on vaarana työyhteisöjen jakautuminen menetelmäkoulutuksen ja kehittämistyön aikana, kun toiset ovat mukana hankkeessa ja toiset eivät. Työyhteisössä voi syntyä näkemyksiä, että toiset saavat enemmän kuin muut tai että kyseinen työ kuuluu vain hankkeessa mukana oleville, ei enää muille. Tätä ei voida täysin ehkäistä, mutta sitä voidaan vähentää pitämällä koko työyhteisö ajan tasalla siitä, mistä on kysymys, mihin pyritään ja miten toimitaan. Tämä toteutui Ylöjärvellä, kun koulutusta kehoitettiin muissa kuin YP-opettajien luokissa. Yhteispeli oli tarkoitus saada aikanaan kaikkiin Ylöjärven kouluihin, joten kehittämistyötä tehtiin myös niitä varten, jotka eivät olleet varsinaisessa hankkeessa mukana.

Yhteispelin implementaatiostrategiassa pyritään vaikuttamaan toiminnan juurtumiseen kolmea reittiä. Toisaalta innostetaan ja kannustetaan opettajia kouluttautumaan ja ottamaan käyttöön lasten kanssa uusia toimintatapoja ja samalla mahdollistetaan hyvien kokemusten ja hyväksi koetun toiminnan leviäminen työyhteisössä ("horizontaalisuus"). Samalla syntyy painetta esimiehiä kohtaan tarvittavien resurssien saamiseksi ("alhaalta ylös"). Sivistysjohtajille puolestaan tarjotaan keinoja tukea rehtoreita koulun muutosjohtamisessa ja rehtoreille keinoja mahdollistaa opettajien uusi toiminta erilaisin työjärjestelyin ja resursoinnin ("ylhäältä alas"). Kouluille tuodaan myös työyhteisön toimintatapoja, joiden toteuttamiseen liittyvistä asioista vastaa rehtori.

Hankkeen arviointitutkimus suoritettiin Raisiossa ja Vantaalla (ks. Arviointitutkimus, alla). Uusien koulujen kouluttaminen toimi koekenttänä menetelmien viemisestä kehittämisalueen ulkopuolelle. Näiden kokemusten perusteella päädyttiin mahdollisimman vuorovaikutukselliseen implementaatiomalliin. Koulun johdon kanssa keskustellaan Yhteispeleistä ja koulun tilanteesta implementaatiota ajatellen. Koulun johto ja työyhteisö tekevät sitten yhteisen päätöksen Yhteispelin toteuttamisesta. Koulutus tapahtuu tiiviillä aikataululla useampana koulutustilaisuutena yhden kalenterivuoden aikana. Tukena on menetelmäopas ja internetmateriaali. Aloitetaan alueellisilla koulutuksilla rehtoreille, opettajille ja koko työyhteisölle. Näissä koulutuksissa vuorottelevat luentotyypinen, toimintatapaan liittyvä koulutus sekä koulutettavien omien aiempien kokemusten kuuleminen ja huomiointi.

Pian käyttöönoton jälkeen seuraa työpajatyypinen koulutustilaisuus osallistujien omilla kouluilla, jolloin pääpaino on kokemusten jakamisessa, vertaistuen ja käytännön ongelmien ratkaisemisessa yhteisten kokemusten avulla. Jotkut yksinkertaisemmat työmenetelmät jätetään itseopiskelun ja valmiin materiaalin varaan. Koulutuskokonaisuus kestää yhden lukuvuoden, mikä mahdollistaa työnohjauksellisen keskustelun kouluttajien ja koulutettavien välillä. Koulutuksessa on etua siitä, että kouluttajilla on opettaja- tai rehtoritausta.

Kenttätyön arviointia

Kehittämistyö kentän kanssa vaati aikaa, henkilöresursseja ja mukautumista koulujen työtapoihin ja työrytmiin. Yhteistyökumppanit olivat hyvin motivoituneita kehittämistyöhön ja kokivat sen tavoitteet mielekkäiksi. He kertoivat sen avanneen tervetulleita ammatillisia kehittymismahdollisuuksia ja tarjonneen mahdollisuuden ammatillisen ajattelun syventämiseen. Pääsääntöisesti yhteistyökumppanit panostivat hankkeeseen enemmän kuin heidän sopimuksissaan edellytettiin, ja yhteistyö oli erittäin palkitsevaa myös hanketyöryhmän jäsenille.

Oppilaiden vanhemmilta kerättiin palautetta, joka oli hyvin myönteistä. Vanhemmat kertoivat muun muassa seuraavista muutoksista lapsissaan: vieraiden aikuisten tervehtiminen ja kohtaaminen tuli luontevammaksi, kaveripiiri laajeni luokan sisällä, läksyjen teko tuli helpommaksi ja lapsi kertoi omista asioistaan enemmän vanhemmilleen. Vanhemmat kertoivat myös luokan vanhempien yhteistyön tiivistyneen.

Oppilailta kerätyn palautteen mukaan he eivät kokeneet olleensa mukana missään "kehittämisprosessissa". Heille ei esitelty toimintatapoja erillisenä uutena hankkeena, vaan luokan toimintana muiden tapojen muassa. Oppilaat antoivat myönteistä palautetta kysyttäessä kokemuksia yksittäisistä toimintatavoista. Yleisiä koettuja hyötyjä olivat kaverisuhteiden, luokkahengen ja työrauhan paraneminen.

Sivistystoimen ja esiopetuksen johdon sekä rehtorien kanssa tehtävä yhteistyö oli mielenkiintoista ja antoisaa. Rehtorien rankka työtilanne toi uuden haasteen Yhteispelin työryhmälle. Rehtorien työaikaa ei kompensoitu eikä sijaistettu päivittäin kuin YP-opettajien, joten rehtorit joutuivat sovittamaan kehittämistyön muiden töiden lomaan. Kehittämistyö sujui kuitenkin hyvin, kiitos rehtorien vankan ammattitaidon ja kiinnostuksen lasten suotuisan kehityksen tukemiseen. Rehtoreilla oli myös kouluissaan monia hyviä käytäntöjä, joista ammennettiin aineksia Yhteispelin menetelmiin.

Työskentely YP-opettajan kanssa Ylöjärvellä sujui luontevasti ja oli rikastuttavaa myös Yhteispelin työryhmälle. Hyvän keskusteluyhteyden ja luottamuksen syntymisessä oli todennäköisesti merkityksellistä myös se, että hanketyöryhmässä oli luokanopettajia. Tapaamisten tiiviys ja säännöllisyys, opettajille järjestetty rahallinen korvaus, sijaisjärjestelyt ja opetustyöhön sopiva kehittämisajataulu tekivät mahdolliseksi sitoutumisen kehittämistyöhön. YP-opettajien oma innostus, asiantuntemus ja hyvät kehittämisideat olivat tärkeitä tekijöitä kehittämistyössä.

Arviointitutkimus

Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaantulo rahoittajaksi vuonna 2010 toi vaatimuksen ja mahdollisuuden viedä Yhteispeli oman kehittämisalueen ulkopuolelle. Tämä tapahtui vielä kehittämisvaiheen aikana, jolloin oli mahdollista tarkentaa menetelmiä vielä ennen Yhteispelin valmistumista. Tarkoituksena oli tutkia kehitettävien menetelmien käyttökelpoisuutta ja koettua vaikutusta sekä varmistaa, ettei menetelmistä ollut haittaa. Pyrkimyksenä oli myös tutkia menetelmien soveltumista monikulttuuriseen kouluun ja saada kokemusta koulutus- ja implementaatiomenetelmien toimivuudesta.

Arviointitutkimusta varten tarvittiin uusia kouluja, jotka edustaisivat erilaista kouluympäristöä ja -kulttuuria kuin Ylöjärvellä. Mukaan valikoitui kaksi koulua Vantaalta ja kaksi Raisiosta ja näiden mukana neljä rehtoria, yli 20 opettajaa ja yli 400 oppilasta. Tutkimusaineisto kerättiin oppilailta, vanhemmilta ja opettajilta. Opettajille ja rehtoreille kerrottiin, että toimintatavat eivät ole vielä lopullisessa muodossaan ja että heidän kokemuksillaan ja mielipiteillään olisi painoarvoa. Hanketyöryhmän jäsenet kävivät luokissa havainnoimassa menetelmien toteuttamista ja haastattelivat opettajia ja rehtoreita heidän kokemuksistaan ja kehittämisideoista. Näitä hyödynnettiin toimintatapojen muokkaamisessa.

Opettajien ja rehtorien koulutus toteutettiin valmiin suunnitelman mukaisesti, jota kuitenkin muokattiin jonkin verran. Tämä työvaihe antoi arvokasta kokemusta Yhteispelin laajempaa levittämistä varten. Osoitautui, että henkilökohtaiset koulutukset (verrattuna materiaalin lukemiseen) ja mahdollisuus vuoropuheluun kouluttajien kanssa olivat ehdottoman tärkeitä. Opetushenkilökunnalla oli paljon keskustelua vaativia erilaisia ja myös kriittisiä kysymyksiä koskien muun muassa menetelmien toteuttamista vaihtuvissa tilanteissa ja opettajan tehtävää lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa ylipäättään. Koulutustilaisuuksien jakautuminen pitemmälle aikavälille antoi mahdollisuutta myös työnohjaukselliseen keskusteluun.

Arviointitutkimuksen tulokset olivat myönteiset, ja ne julkaistaan myöhemmin. Opettajat ja koulut olivat kiinnostuneita, ja koulutus otettiin hyvin vastaan. Oppilaittenkin kokemus menetelmistä oli myönteinen. Joiltakin osin menetelmiä myös kehitettiin tutkimuksen antamien viitteiden perusteella. Aikaisemmista kartoituksista ja koulutuksista tuttu kokemus nousi taas esiin: opettajat olivat kaivanneet menetelmiä lasten suotuisan kehityksen tukemiselle.

Yhteispelin tieteellinen perusta: Lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitys ja niiden edistäminen kouluissa

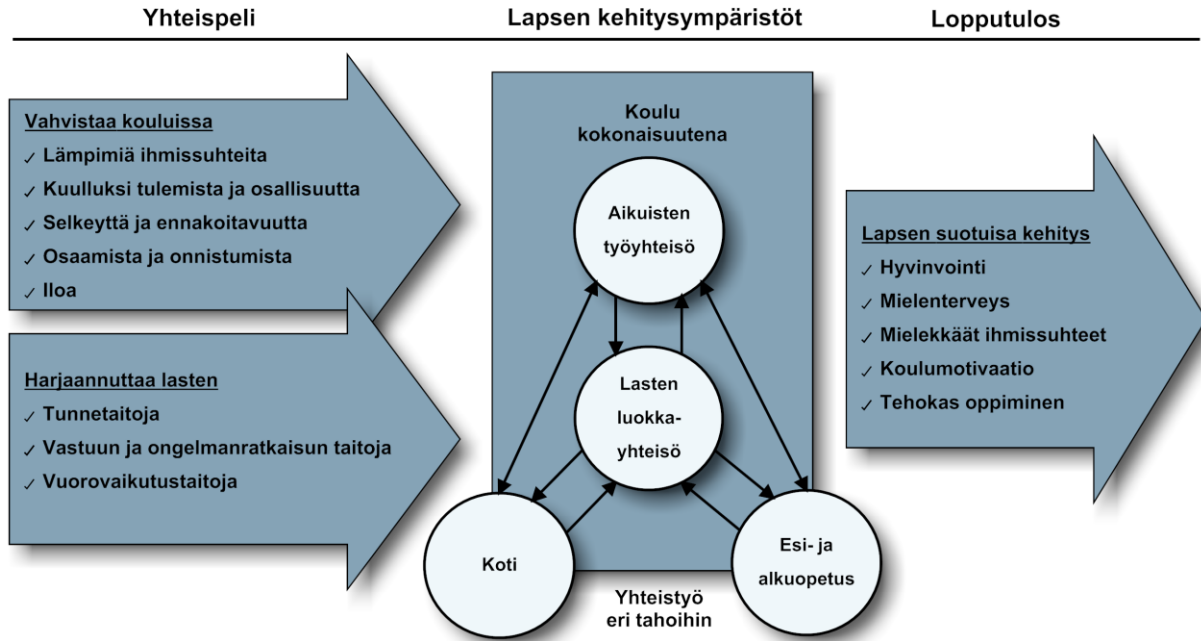
Jallu Lindblom, Mikko Kampman, Tiina Ojala, Tytti Solantaus

Yhteispeli on alakouluun tarkoitettu monitasoinen, koko koulua koskeva ohjelma, jonka pyrkimyksenä on tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä opillisen kehityksen ohella. Sen rakentamista on ohjannut toisaalta käytännön kehitystyö ja toisaalta kehityspsykologinen ja kasvatustieteellinen tieto. Yhteispelin taustalla ovat vaikuttaneet useat eri teorit ja näin Yhteispelin teoreettista taustaa voi luonnehtia integratiiviseksi tai eklektiseksi. Tämän kappaleen tarkoitus on esitellä keskeisiä teoreettisia malleja ja tutkimuslöydöksiä lasten tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä kuvata, millaisissa kouluympäristöissä nämä taidot kehittyvät parhaiten. Toivomme, että kappale auttaa lukijaa ymmärtämään Yhteispelin tieteellistä perustaa, syventämään ymmärrystä Yhteispelin käsittelemistä teemoista ja löytämään halutessaan lisää tutkimustietoa aiheesta.

Kun lasten tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat riittävän hyvät, niihin ei useinkaan kiinnitetä huomiota arkisissa vuorovaikutustilanteissa. Tutkimus on kuitenkin osoittanut, että taidokkaan vuorovaikuttamisen taustalla vaikuttaa monimutkainen ”koneisto”, jonka toiminta edellyttää muun muassa tarkkaa tunteiden tunnistamista, ihmissuhteisiin liittyvää oivalluskykyä sekä kykyä vaikuttaa omiin tunnekokemuksiin. Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla viitataan laajaan kirjoon sellaisia taitoja, joiden avulla lapset pystyvät ilmaistamaan omia tunteitaan ja näkemyksiään, säätelemään omia tunteitaan ja ylläpitämään tyytyväisyyttä tuotavia ihmissuhteita sekä ikätovereihinsä että aikuisiin (Payton ym. 2000; Denham & Brown 2010). Arkisissa vuorovaikutustilanteissa nämä taidot nousevat monesti tarkastelun kohteeksi vain silloin, kun lasten taidoissa ilmenee puutteita. Tällöin voi jäädä huomaamatta, että tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on keskeinen rooli kaikkien lasten hyvinvoinnin ja kehityksen voimavarana; hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot tukevat lasten mielenterveyttä, mielekkäitä ihmissuhteita sekä uusien tietojen ja taitojen oppimista.

Yhteispelin malli lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisesta

Yhteispelin tavoitteena on edistää lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja tukea näin lapsen suotuisaa kehitystä. Yhteispeli pyrkii tähän tavoitteeseen vaikuttamalla koulujen toimintatapoihin ja ilmapiiriin sekä lisäämällä yhteistyön sujuvuutta koulun yhteistyötahojen, kuten kodin ja esiopetuksen, kanssa. Tämä prosessi on esitetty kuvassa 1.



Kuva 1. Yhteispelin vaikutukset lapsen kehitysympäristöihin ja lapsen kehitykseen.

Yhteispelissä kehitysympäristöillä tarkoitetaan sellaisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ympäristöjä, joissa lapsi on itse osallisena (Bronfenbrenner & Ceci 1994; Solantaus 2002). Näitä ovat esimerkiksi koti, koulu ja lapsen oma sosiaalinen kenttä ystävineen. Kullakin kehitysympäristöllä on oma itsenäinen merkityksensä lapsen kehitykselle, mutta yhdessä ne muodostavat myös monitasoisen ja toisiinsa vaikuttavan kokonaisuuden. Kehitysympäristöissä toteutuvat vuorovaikutustilanteet, vallitsevat toimintatavat, sekä asenteet ja arvot määrittävät millaisiksi lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittyvät (Bronfenbrenner & Ceci 1994; Sameroff 2010).

Yhteispeli pyrkii aikaansaamaan muutosta kouluissa ja siinä miten koulu toimii yhteistyösuhteissa lapsen muiden kehitysympäristöjen kanssa. Pysyvän muutoksen aikaansaaminen kouluissa on mahdollista kuitenkin vain silloin, kun muutos kohdistuu syvällisesti ja monitasoisesti koko koulun toimintakulttuuriin (Weare 2004; Weare & Gray 2003). Tästä johtuen Yhteispeli pyrkii vaikuttamaan myönteisesti koko koulun toimintaan ja ilmapiiriin, sisältäen sekä aikuisten työyhteisön että lasten luokkayhteisön, ja edistämään toimivia yhteistyösuhteita sekä kodin että esi- ja alkuopetuksen kanssa.

Yhteispeli edistää lasten myönteistä kehitystä kahdella eri tavalla. Ensinnäkin, Yhteispeli vahvistaa koulujen toimintakulttuurissa ja ilmapiirissä sellaisia ominaisuuksia, joiden tiedetään edistävän lasten myönteistä kehitystä ja koulun henkilökunnan hyvinvointia ja jaksamista. Toiseksi, Yhteispeli harjaannuttaa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja koulunkäynnin arkeen upotettavien toimintatapojen avulla. Näin Yhteispeli tuottaa kokonaisvaltaista muutosta koulun ilmapiirissä ja luo lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehitystä edistäviä vuorovaikutustilanteita.

Yhteispeli pyrkii vahvistamaan kouluissa viittä ominaisuutta, jotka ovat *lämpimät ihmissuhteet, kuulluksi tuleminen ja osallisuus, selkeys ja ennakoitavuus, osaamisen ja onnistumisen tuki ja ilo*. Näiden ominaisuuksien toteutuminen kouluissa vastaa yleisinhimillisiin psykososiaalisiin perustarpeisiin ja lisää näin sekä lasten koulunkäyntiin että aikuisen työntekoon liittyvää motivaatiota (Ryan & Deci 2009; Tay & Diener 2011). Ominaisuuksien tiedetään tukevan lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja parantavan oppimistuloksia (Eccles, Brown & Templeton 2008; Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey 2012) sekä vastaavasti edistävän aikuisten työhyvinvointia ja työyhteisön toimintaa. Aikuiset ovat työstään innostuneita

ta ja välttävät työssä uupumista silloin, kun työyhteisön ihmissuhteet ovat toimivia, työssä voi hyödyntää omaa osaamista ja työntekoon pystyy itse vaikuttamaan (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte & Lens 2008).

Yhteispeli tarjoaa opettajien käyttöön sellaisia toimintatapoja, joiden avulla he voivat tukea lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitystä. Yhteispelin toimintatavoissa käsiteltävät taidot jaotellaan *tunnetaitoihin, vastuun ottamisen ja ongelmanratkaisun taitoihin* sekä *vuorovaikutustaitoihin*. Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen systemaattinen kehittäminen on koulussa mahdollista ja tuloksellista alakouluikäisillä lapsilla (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011).

Mitkä ovat lapsen tunne- ja vuorovaikutustaidot?

Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla, eli sosioemotionaalisilla taidoilla, viitataan lapsen ihmissuhteisiin, vuorovaikutukseen ja tunne-elämään liittyviin taitoihin. Suotuisan tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehityksen ajatellaan olevan sellaisten taitojen ja toimintamallien kehittymistä, joiden avulla lapsi pystyy ylläpitämään myönteisiä toverisuhteita ja suhteita aikuisiin sekä kokemaan, ilmaisemaan ja säätelemään tunteitaan riittävän kypsällä tavalla. Näiden taitojen avulla lapsi pystyy esimerkiksi toimimaan ikätasonsa mukaisesti aktiivisena jäsenenä ikätovereiden ryhmissä, sovitteluun ristiriitatilanteita ja säätelemään vireystasoaan oppimistilanteiden vaatimuksiin (Payton ym. 2000; Denham & Brown 2010).

Yhteispelissä huomiota kiinnitetään erityisesti 11 tunne- ja vuorovaikutustaidon kehittämiseen ja harjaanuttamiseen, jotka ovat keskeisiä taitavalle tunteiden käsittelylle ja toimivalle vuorovaikutukselle. Yksittäiset taidot jakautuvat 1) *tunnetaitoihin*, 2) *vastuun ottamisen ja ongelmanratkaisun taitoihin* sekä 3) *vuorovaikutustaitoihin*. Taidot ja niiden määritelmät on esitetty kuvassa 2.

TUNNETAIDOT

Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen: taito havaita ja nimetä erilaisia tunteita itsessä ja muissa

Tunteiden säätely: taito muuntaa tarvittaessa tunnetta, sen kestoja tai sen voimakkuutta

VASTUUN JA ONGELMANRATKAISUN TAIDOT

Yhteisten sääntöjen noudattaminen: taito tunnistaa ja noudattaa sosiaalisia normeja ja sääntöjä

Toisten kunnioittaminen: taito hyväksyä yksilöiden ja ryhmien väliset erilaisuudet ja oikeudet ja arvostaa niitä

Tavoitteen asettaminen: taito asettaa itselleen positiivisia ja realistisia tavoitteita

Sosiaalisen ongelman ratkaiseminen: taito tunnistaa ristiriitatilanteita, keksiä erilaisia ratkaisuja sekä toteuttaa niitä

VUOROVAIKUTUSTAIDOT

Kuuntelu: taito ymmärtää toisen kertomaa ja viestiä toiselle niin, että hän tulee ymmärretyksi

Kertominen: taito aloittaa ja ylläpitää keskusteluja sekä taito ilmaista omat ajatukset ja tunteet selkeästi

Vuorottelu: taito toimia vuorotellen ja jakaen, sekä parin kanssa että ryhmässä

Neuvottelu: taito ottaa ristiriitatilanteessa huomioon kaikki osapuolet sekä taito löytää kaikkia tyydyttävä rauhanomainen ratkaisu

Avun pyytäminen: taito tunnistaa itsessään avun tarve ja taito hankkia sopivaa apua

Kuva 2. Yhteispelin malli tunne- ja vuorovaikutustaidoista (soveltaen Payton ym. 2000).

Tutkimuskirjallisuudessa on esitetty useita malleja tunne- ja vuorovaikutustaitojen rakenteesta. Yhteispelin taitojen malli perustuu pitkälti CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) -järjestön kirjallisuuskatsauksessa esittämään malliin (Payton ym. 2000; ks. myös Denham & Brown 2010). Yhteispelin kehitystyön kuluessa alkuperäistä CASELin mallia päädyttiin tiivistämään ja yksinkertaista-

maan. Tavoitteena oli muodostaa ytimekäs, helposti ymmärrettävä ja suomalaiseen kouluun soveltuva jäsenitys tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Lopputuloksena 18 taitoa tiivistettiin 11 taitoon. Vertailu Yhteispelin ja CASELin mallien välillä on esitetty liitteenä olevassa taulukossa 1. Taulukossa esitetään myös, miten kolmessa Yhteispelin toimintatavassa harjoitellaan tunne- ja vuorovaikutustaitoa.

Seuraavassa esitellään tarkemmin Yhteispelin mallia tunne- ja vuorovaikutustaitojen kokonaisuudesta. Joissakin kohdissa käsitellään selvyuden vuoksi myös muita psykologisessa tutkimuskirjallisuudessa tutkittuja ilmiöitä. Taitojen yhteydessä esitellään laatikoissa esimerkkejä siitä, miten Yhteispeli kehittää ja harjaannuttaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja. On huomionarvoista, etteivät esimerkit kata kaikkia Yhteispelin toimintatapoja, ja lasten taitojen kehitystä tuetaan toimintatapojen ulkopuolellakin osana arkista koulunkäyntiä.

Tunnetaidot

Tunnetaidoilla tarkoitetaan lapsen kykyä ymmärtää ja tunnistaa tunteita itsessään ja toisissa sekä kykyä säädellä ja käsitellä omia tunteitaan. Tunteiden tunnistaminen itsessä on edellytyksenä lapsen kyvyllä säädellä joustavasti omia tunnetilojaan. Ilman omien tunteiden tunnistamisen taitoa lapsi saattaisi toteuttaa tunneyllyyksiään harkitsemattomasti ja hänen olisi vaikea ymmärtää oman tai toisten toiminnan taustalla vaikuttavia syitä. Kyky tunnistaa ja ymmärtää toisten tunnetiloja on puolestaan edellytyksenä sujuvalle ja palkitsevalle vuorovaikutukselle.

Omien tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen auttaa lasta säätelemään ja sovittamaan tunnekokemuksiaan tilanteiden mukaisiin vaatimuksiin. Omien tunteiden tunnistamista edesauttaa esimerkiksi se, että lapsi osaa liittää kehon tuntemuksia omiin mielensisäisiin tunnekokemuksiinsa. Lapsi voi esimerkiksi ymmärtää, että tuntemus ”palasta kurkussa” liittyy usein surullisuuteen ja tuntemus ”perhosista vatsassa” liittyy usein jännitykseen. Lapsen kokemat tunteet tarjoavat tärkeää tietoa hänen omista mieltymyksistään ja motivoivat toimimaan erilaisissa tilanteissa. Kun lapsi pystyy tunnistamaan ja nimeämään omia tunteitaan, tämä mahdollistaa omien tunteiden ajattelemisen ja pohtimisen eli tunteiden itsereflektion. Itsereflektion avulla lapsi pystyy miettimään, miksi tuntee jotakin tunnetta, kertomaan toiselle, mitä tuntee, ja pohtimaan vaihtoehtoja sille, mitä tunteelle tai tunteen herättäneelle tilanteelle voi tehdä (Stegge & Terwogt 2007). Omien tunteiden tunnistaminen osana arkisiin tilanteisiin liittyvää ongelmanratkaisua lisää lapsen toiminnan joustavuutta.

Kyky tunnistaa ja ymmärtää omia tunnetiloja kehittyä voimakkaasti kouluikässä. Tämä ilmenee muun muassa siten, että lapsen tunteita koskevat kuvaukset muuttuvat konkreettisista abstraktimmiksi. Alakoulun aloittanut lapsi voi vastata kysymykseen ”mistä tiedät olevasi iloinen” viittaamalla tunteen synnyttäneeseen tapahtumaan (esimerkiksi ”tiedän olevani iloinen, koska voitin palkinnon”), kun taas 10-vuotias lapsi jo osaa viitata sisäisiin kokemuksiin tunteiden lähteenä (esimerkiksi ”tiedän olevani iloinen, koska minusta tuntuu iloiselta”; Harris 1989). Noin 8–9 vuoden ikäisinä useimmat lapset ymmärtävät, että tietyissä tilanteissa saatetaan kokea samanaikaisesti ristiriitaisia tunteita (kuten suuttumusta ja kiintymystä) tai jopa vastakohtaisia tunteita (kuten surua ja iloa). Kyky tunnistaa ja kuvata näitä monivivahteisia tunnekokemuksia kehittyä läpi alakouluiän (Zajdel, Bloom, Fireman & Larsen 2013).

Kyky *omien tunteiden säätelyyn* on keskeinen lapsuuden kehitystehtävä. Säädellössään tunteitaan lapsi vaikuttaa siihen, miten ja milloin hän kokee ja ilmaisee tunteitaan (Eisenberg, Spinrad & Eggum 2010). Lapsi voi esimerkiksi hillitä vihan ilmaisua säilyttääkseen sopuisan toverisuhteen tai säädellä innostuneisuuttaan sopeutuakseen luokkatilanteen vaatimuksiin. Lapselle vähitellen kehittyvä kyky kontrolloida omaa toimintaa edesauttaa tunteiden säätelyä. Noin 7 vuoden iässä useimmat lapset osaavat pidättää äkillisesti heräviä tunne- ja toimintaimpulseja, mutta monimutkaisempi toiminnan säätely jatkaa kehittymistään aikuisuuteen saakka (Eisenberg ym. 2010).

Tunteiden säätelyn tehokkuuteen vaikuttavat myös ne tavat, joita lapsi on oppinut ja omaksunut säädelläkseen tunteita. Alakouluikäiset lapset turvautuvat usein tunteen pidättämiseen ja pystyvät piilottamaan tunteen toisilta, mutta eivät vielä osaa kovin hyvin käyttää kehittyneempiä tapoja, joilla he pystyisivät vaikuttamaan sisäisiin tunnekokemuksiin. Vähitellen kouluikäiset lapset oppivat säätämään tunnekokemuk-

Esimerkki: Opettaja opettaa *tunteiden säätelyä* teen se -toimintatavan avulla. Tässä oppilaat työskentelevät itsenäisesti valitsemansa tehtävän parissa, mikä voi herättää oppilaissa monenlaisia tunteita, kuten turhautumista, iloa ja pettymystä. Oppilaita havainnoiden ja luokan kanssa keskustellen opettaja auttaa lapsia tunnistamaan ja säätämään näitä tunteita.

sia esimerkiksi ajattelemalla jotakin muuta kuin kielteistä tunnetta herättävää asiaa ja pystyvät jossain määrin muuttamaan tilanteen kielteisiä tulkintoja myönteisimmiksi (Skinner & Zimmer-Gembeck 2007; Gullone, Hughes, King & Tonge 2010).

Toisten tunteiden tunnistaminen on tärkeää vuorovaikutuksen sujuvuudelle. Tunneilmaisut toimivat viesteinä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ohjaavat lasten yhteistoimintaa. Esimerkiksi, jos luokkatoveri on kieltäytynyt lapsen tekemästä ehdotuksesta, lapsi saa luokkatoverin tunneilmaisusta tärkeitä vihjeitä siitä, miten hänen kannattaa seuraavaksi toimia. Luokkatoveri voi esimerkiksi viestittää ärtymystä, surua tai pelokkuutta. Tutkimuksissa on havaittu, että lapset, jotka osaavat lukea tarkasti tunneilmaisuja toisten kasvoilta, ovat suosittuja toverien keskuudessa ja muissakin yhteyksissä sosiaalisesti taitavia (Trentacosta & Fine 2009).

Tunneviestinnän ymmärtäminen toimii perustana monen muun vuorovaikutustaidon kehittymiselle. Mikäli lapsi tunnistaa väärin tai puutteellisesti toisten tunneilmaisuja, sosiaalinen toiminta voi näyttäytyä kaotoittisena tai uhkaavana. Esimerkiksi sellaiset lapset, jotka tunnistavat toisten tunneviesteissä enemmän vihamielisyyttä kuin niissä todellisuudessa on, yrittävät usein ratkaista kohtaamiaan ristiriitatilanteita aggressiivisesti (Crick & Dodge 1994). Puutteellinen kyky tunnistaa tunteita häiritsee toverisuhteita, ja lapsen mahdollisuudet harjaannuttaa monimutkaisempia sosiaalisia taitoja heikentyvät.

Esimerkki: Opettaja opettaa *tunteiden tunnistamista ja nimeämistä* luokkapiirin avulla. Luokkapiirin keskeinen tarkoitus on kannustaa lapsia puhumaan itselle merkityksellisistä asioista muille ryhmän jäsenille. Kertomisosiossa aiheena voi olla jokin tunteita herättänyt kokemus. Opettaja kannustaa oppilaita keskustelemaan niistä yhdessä, ja lisäksi voidaan pohtia, miten tunteet näkyvät kasvoissa ja eleissä ja miten ne tuntuvat kehossa.

Toisten tunteiden ymmärtämiseen läheisesti liittyvä käsite on *kyky asettua toisen näkökulmaan*. Toisen näkökulmaan asettuminen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsi kykenee huomioimaan eron sen välillä, mitä itse tietää ja mitä toinen tietää. Tämän perustavaa laatua olevan oivalluksen avulla lapsi pystyy ymmärtämään, että toisten toiminnan taustalla vaikuttavat heidän erilaiset käsitykset jostakin tilanteesta. Vaikka kyky ymmärtää sitä, että toisilla voi olla erilaisia näkökulmia asiaan kuin itsellä, kehittyy jo noin 4 vuoden iässä (nk. mielen teoria) (Wellman, Cross & Watson 2001), myös alakouluikäisillä lapsilla ilmenee kyvyssä yksilöllisiä eroja. Erot nousevat esille erityisesti silloin, kun sosiaaliset tilanteet ovat ennakoimattomia ja monimutkaisia. Esimerkkinä voi olla tilanne, jossa Emilia seuraa vierestä, kun Juhani arvostelee Matiaksen piirustusta huonoksi. Juhani ei tiedä, että vieressä oleva Matias on tehnyt piirustuksen, mutta Emilia tietää

Matiaksen tehneen piirustuksen. Tässä monimutkaisessa tilanteessa Emilian voi olla vaikea oivaltaa, ettei Juhani halua tahallisesti loukata Matiasta, vaan kyse voi olla siitä, ettei Juhani tiedä Matiasta piirustuksen tekijäksi. Haasteena on siis ymmärtää, että toisen toiminta voi perustua omista tiedoista poikkeavalle käsitykselle tilanteesta. Toisten mielen ja näkökulman ymmärtämisellä voi olla ratkaiseva merkitys sille, miten lapsi suhtautuu eriäviin näkemyksiin ja toimii ristiriitatilanteissa.

Kyvylle asettua toisen näkökulmaan on vaikutusta lapsen toverisuhteiden laadulle. Tutkimuksissa on esimerkiksi havaittu, että 9–10-vuotiaat lapset, jotka pystyvät asettumaan toisen näkökulmaan, ovat suosittuja oppilaiden keskuudessa ja joutuvat muita harvemmin kiusatuiksi (Banerjee, Watling & Caputi 2011). Harjaantuminen on eräs selitys lasten välisille eroille toisen mielen ja näkökulman ymmärryskyvyssä. Lapset, jotka ovat olleet runsaasti mukana sellaisissa tilanteissa, joissa muut kertovat kokemuksistaan, ovat useammin päässeet harjoittamaan kykyään asettua toisen asemaan. Toverisuhteista kiinnostuneiden ja niihin aktiivisesti panostavien oppilaiden kyky kehittyäkin muita nopeammin (Batanova & Loukas 2012). On perusteltua olettaa, että kouluissa tapahtuvat ohjatut vuorovaikutustilanteet, joissa vaihdetaan näkemyksiä oppilaiden välillä, auttavat lapsia kehittämään kykyä asettua toisen asemaan.

Esimerkki: Opettaja opettaa *toisen näkökulmaan asettumista* teemme yhdessä -toimintatavan avulla. Tässä 3–4 oppilasta tekee yhteistyötä annetun tehtävän ratkaisemiseksi. Opettaja ohjaa lapsia pienryhmissä kuuntelemaan toistensa ideoita ja keskustelemaan niistä toisten tarpeet huomioon ottaen.

Lapsen itseensä liittyvien tunteiden havainnointiin liittyy keskeisesti myös *lapselle rakentuva käsitys itsestä*, omista taidoista ja ominaisuuksista. Pienten lasten käsitys itsestä liittyy usein tilannesidonnaisiin ja ulkoisesti havaittaviin ominaisuuksiin (esimerkiksi ”juoksen nopeasti”), mutta kouluikäiset lapset osaavat jo hahmottaa itsessä abstraktimpia ominaisuuksia (esimerkiksi: ”olen kiltti”). Kouluikäisten lasten käsitykset itsestä sisältävät useita osa-alueita, ts. lapsilla voi olla erilainen minäkuva suhteessa koulumenestykseen, toverisuhteisiin tai ulkonäköön. Kouluikäiset lapset pystyvät siis kuvaamaan itsessään sekä kielteisiä että myönteisiä ominaisuuksia (esimerkiksi ”olen hyvä matikassa, mutta huono liikunnassa”). Monipuolistuva ja kehittyvä minäkäsitys rakentuu myöhemminkin tälle kouluikäisyydelle luodulle perustalle. (Measelle, Ablow, Cowan & Cowan 1998; Harter & Pike 1984.)

Kouluikäisessä lapsen käsitykset omista taidoista ja ominaisuuksista täsmentyvät ja muuttuvat realistisemmiksi. Nuoremmille lapsille ominaiset liioitellun myönteisesti värityneet käsitykset itsestä vähenevät. Kun käsitys itsestä eli *minäkuva* muuttuu realistisemmaksi, siihen vaikuttavat sekä opettajalta että ikätovereilta saatu palaute sekä se, että lapset vertailevat oma-aloitteisesti itseään toisiin. Suotuisan kehityksen kannalta on olennaista, että lapsi voi tässä kehitysvaiheessa säilyttää riittävän myönteisesti sävyttyneen käsityksen itsestään ja luottamuksen omiin taitoihinsa. On siis tärkeää, että kouluissa annettava palaute on rakentavaa ja tukee riittävästi lapsen myönteistä itsearvostusta.

Vastuun ja ongelmanratkaisun taidot

Edellä kuvattu lapsen kyky tunnistaa toisten tunteita ja ymmärtää toisia on olennaista sosiaalisen toimintakyvyn kannalta. Se ei kuitenkaan vielä automaattisesti johda toisten myönteiseen huomioimiseen tai kunnioittamiseen. Vastuullinen ja toisia kunnioittava toiminta edellyttää muun muassa, että lapsi on oppinut rakentavia toimintamalleja sekä omaksunut toisten kunnioittamiseen liittyviä arvoja ja sääntöjä (Payton ym. 2000). Alakouluikäiset ymmärtävät eron sopimuksenvaraisten ja moraalisten sääntöjen välillä. Sopimuksenvaraisille säännöille on ominaista, että ne auttavat ryhmää toimimaan yhdessä: esimerkiksi, että luokan oppilaiden siirtyminen ruokalaan tapahtuu tietyssä jonojärjestyksessä. Sopimuksenvaraiset säännöt omaksutaankin usein suoraan auktoriteeteilta. Moraalisille säännöille ominaista puolestaan on, että ne määrittä-

vät, mikä on oikein ja väärin, reilua ja epäreilua ja miten toisia tulee huomioida. Niihin liittyy siis omakohtainen kokemus omatunnosta ja velvollisuudesta, ja ne ovat arvolutautuneita. Moraalisten sääntöjen koetaan vallitsevan kaikissa tilanteissa ja olevan voimassa auktoriteettien läsnäolosta riippumatta. Vastuullinen ja toisia kunnioittava toiminta edellyttää sitoutumista sekä sopimuksenvaraisten että moraalisten sääntöjen noudattamiseen.

Sopimustenvaraisten ja moraalisten sääntöjen noudattamiseen vaikuttaa se, missä määrin lapsi on pystynyt sisäistämään kyseisiä sääntöjä (Ryan & Deci 2009; Roth, Kanat-Maymon & Bibi 2010). Alakouluikäisten lasten välillä voi esiintyä huomattaviakin eroja sääntöjen sisäistämisessä. Sääntö on sisäistynyt silloin, kun lapsella itsellään on tietoinen halu toimia säännön mukaisesti. Sen sijaan lapsi ei ole sisäistänyt sääntöä, kun hän noudattaa sitä vain välttyäkseen rangaistukselta tai saavuttaakseen toisten hyväksynnän. Jos lapsi noudattaa yhteisiä sääntöjä vain ulkoisten tekijöiden pakosta, on vaarana, että lapsen kokemus omista vaikutusmahdollisuuksista heikkenee. Tällöin lapsi ei myöskään ole halukas kuulumaan yhteisiä sääntöjä noudattavaan yhteisöön.

Lapsen kehitysympäristöissä aikuisten omalla toiminnallaan tarjoamat mallit määrittävät keskeisesti, missä määrin lapset sisäistävät sääntöjä. Eräässä tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajan reiluus vaikuttaa oppilaiden moraalisten sääntöjen sisäistämiseen (Roth ym. 2010). Opettajan reiluutta kuvasi esimerkiksi se, että opettaja kuunteli tasapuolisesti kaikkia osapuolia ja perusteli ääneen, miksi on tärkeää huomioida toisia ihmisiä. Tutkimuksessa havaittiin, että mitä reilumpi opettaja oli lapsia kohtaan, sitä paremmin luokan oppilaat sisäistivät moraalisia sääntöjä, kuten ”kohtele muita niin kuin haluaisit itseäsi kohdeltavan”. Moraalisten sääntöjen sisäistämisen seurauksena näissä luokissa esiintyi vähemmän oppilaiden keskinäistä kiusaamista.

Esimerkki: Opettaja opettaa yhteisten sääntöjen noudattamista luokkapiirin avulla. Yhteisen luokkapiiriin osallistumisen kokemuksen pohjalta opettaja ohjaa lapsia keskustelemaan piirin säännöistä ja siitä, miten niiden noudattaminen tai noudattamatta jättäminen vaikuttaa jokaisen kokemukseen piirissä olosta.

Sääntöjen sisäistämistä koskevissa tutkimuksissa on tunnistettu useita vaikutusmekanismeja, jotka selittävät, millaisissa tilanteissa lapset parhaiten sisäistävät sopimuksenvaraisia tai moraalisia sääntöjä (Grusec & Davidov 2010). Kuten aiempi tutkimusesimerkki osoitti, lapset sisäistävät sääntöjä sellaisilta aikuisilta, joiden he kokevat ottavan huomioon lapsen tarpeet. Tämä liittyy lapsen kokemaan yhteyden ja ilon tunteeseen, jonka sääntöjen ja erilaisten kokemusten jakaminen tärkeän aikuisen kanssa tuottaa. Samankaltainen ilmiö toteutuu myös suhteessa laajempiin ryhmiin ja yhteisöihin: jos lapsi kokee koululuokkaan kuulumisen tärkeäksi ja mielekkääksi, hänen on helppo sisäistää luokan sääntöjä. Sitoutuminen yhteisesti jaettuihin sääntöihin varmistaa ja vahvistaa lapsen kuulumista luokan muodostamaan ryhmään (”meidän luokassa toimitaan näin”). Sisäistettävien sääntöjen tulee luonnollisesti myös olla soveltuvia lapsen taitojen ja kehityksen tasoon.

Moraaliset säännöt määrittävät, miten toisia tulee ja saa kohdella, ja edistävät näin toisten kunnioittamista. Toisten kunnioittaminen voi ilmetä esimerkiksi myötätuntona, toisen oikeuksien huomioimisena, lohduttamisena ja avuliaisuutena toisia kohtaan. Tutkimuskirjallisuudessa näitä taitoja nimitetään prososiaalisuudeksi. Prososiaalinen käyttäytyminen lisääntyy kouluikäisillä lapsilla kehityksen myötä (Fabes, Carlo, Kupanoff & Laible 1999). Osittain prososiaalisuuteen vaikuttaa myös lapsen kehittyvä kyky asettua toisen näkökulmaan. Kun lapsi osaa asettua toisen näkökulmaan, hän luontaisesti suhtautuu toisen kokemuksiin empaattisemmin ja kohtelee toista tasaveroisemmin itsensä kanssa. (Sokol, Chandler & Jones 2004). Kehitysympäristöjen laadulla ja aikuisten omalla toiminnallaan tarjoamalla malleilla on merkittävä

rooli lasten prososiaalisuudelle. Eräässä tutkimuksessa havaittiin, että niissä luokissa, joissa opettajat suhtautuivat itse empaattisesti lapsiin ja kannustivat näitä auttamaan toisiaan, myös lapset toimivat prososiaalisemmin (Spivak, Farran & Dale 2012). Näiden luokkien opettajat tarjosivat omalla käyttäytymisellään toimintamallin toisten huomioimiseen ja määrittivät samalla luokkayhteisössä vallitsevia sääntöjä ja arvoja.

Esimerkki: Opettaja opettaa *toisten kunnioittamista* luokkapiiriin avulla. Piirissä syntyvää keskustelua ohjaamalla opettaja havainnollistaa ja mallintaa, millaisin kysymyksin ja kommentein voi suhtautua erilaisuuteen myönteisesti ja kunnioittavasti.

Yhteisten sääntöjen mukainen käyttäytyminen ja toisten kunnioittaminen edellyttävät lapselta taitoa *asettaa tavoitteita* sekä taitoa *ratkaista sosiaalisia ongelmia*. Psykologisessa kirjallisuudessa näiden taitojen ajatellaan olevan läheisesti yhteydessä lapsen toiminnanohjaukseen. Toiminnanohjaus on keskeinen ajattelun taito, jonka avulla ihminen voi itsenäisesti säädellä ja koordinoida toimintaansa. Tämä edellyttää kykyä pidättää omia toimintaimpulsseja, mutta myös kykyä asettaa tavoitteita omalle toiminnalle, laatia suunnitelmia tavoitteiden toteuttamiseksi sekä tarvittaessa muokata ja vaihtaa suunnitelmia (Anderson 1998). Toiminnanohjauksen vaikeudet ovat usein keskeisiä tarkkaavuus- ja ylivilkkaushäiriöissä, mutta kouluikäisten lasten taidoissa esiintyy myös runsaasti yksilöllistä vaihtelua. Mikäli lapsen toiminnanohjauksen taidoissa on puutteita, hänen voi olla vaikea säädellä käyttäytymistään yhteisten sääntöjen mukaiseksi, vaikka hän olisi sisäistänyt ne ja olisi halukas niiden noudattamiseen.

Toiminnanohjaus liittyy aivojen otsalohkon kehitykseen, ja siinä tapahtuu suuria muutoksia juuri ennen kouluikää. Riittävän tehokasta toiminnanohjausta pidetäänkin yhtenä keskeisenä koulukypsyyden määrittäjänä. Toiminnanohjauksen kehittyessä lapset pystyvät yhä enenevässä määrin ennakoimaan tekojensa moninaisia seuraamuksia ja huomioimaan useita tekijöitä päätöksenteossaan. Tämä kehitys tehostaa lapsen kykyä suunnitella ja ratkaista erilaisia ongelmia. (Brocki & Biohlin 2004.)

On huomionarvoista, että toiminnanohjauksella on merkitystä sekä tiedolliseen että tunne-elämään ja sosiaalisiin tilanteisiin liittyvään ongelmanratkaisuun. Tutkimukset ovat esimerkiksi osoittaneet, että hyvät toiminnanohjauksen taidot ennustavat kouluikäisillä lapsilla parempia tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä parempaa koulumenestystä (Liew 2011; Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart & Mueller 2006). Lapset harjoittelevat tunnelatautuneiden sosiaalisten tilanteiden ongelmanratkaisua vielä nuoruusiässäkin (Prencipe ym. 2011).

Esimerkki: Opettaja opettaa *sosiaalisten ongelmien ratkaisua* teemme yhdessä -toimintatavan avulla. Tässä lapset pohtivat pienryhmissä kuvitteellista tai todellista ristiriitatilannetta lasten välillä. Opettaja ohjaa heitä tunnistamaan tilanteeseen liittyviä tunteita ja tarpeita sekä keksimään jokaisen osapuolen huomioonottavia ratkaisuja.

Toiminnanohjausta on pystytty edistämään koulussa toteutettavilla interventio-ohjelmilla, jotka ovat onnistuneet parantamaan muun muassa lasten ongelmanratkaisutaitoja, toisten auttamista ja vähentämään koulussa esiintyvää väkivaltaa. Menestyksekkäissä kouluinterventioissa toiminnanohjausta harjoitellaan samankaltaisissa tilanteissa kuin lapsi kohtaa arkielämän haasteet. (Diamond 2012; Riggs ym. 2006.) Myös sellaiset harrastukset ja leikit, joissa impulssien säätely on tärkeää (kuten joukkuepelit, pihaleikit), kehittävät lasten toiminnanohjausta. Toiminnanohjauksen harjoittelu tehostuu, kun ongelmanratkaisutilanteisiin

liittyy iloa, yhteenkuuluvuuden tunnetta, luottamusta omiin taitoihin ja liikunnallisuutta. Nämä voimistavat lapsen motivaatiota ja auttavat lasta ylittämään omiin taitoihinsa liittyvän mukavuusalueen. (Diamond 2012.)

Vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan sellaisia konkreettisia taitoja, joita lapsi käyttää sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Niiden tehokas käyttö ja omaksuminen edellyttävät muun muassa aiemmin kuvattuja tunteitaitoja sekä kykyä vastuulliseen ja toisia kunnioittavaan toimintaan (Payton 2000; Denham & Brown 2010). Esimerkiksi *kertominen* on vuorovaikutustaito ja edellyttää halua ja kykyä ottaa toisen näkökulma huomioon (”mikä toisia kiinnostaa ja mitä he jo tietävät”), kertomiseen liittyvän suunnitelman laatimista (”mitä aion kertoa ja missä järjestyksessä”), kuulijoiden tunteiden tunnistamista (”miten muut suhtautuvat kertomaani”) ja tarvittaessa omien suunnitelmien joustavaa sopeuttamista tilanteisiin (”kerronkin hieman toisella tavalla, kun toiset eivät näytä ymmärtävän, mitä tarkoitan”) (Beauchamp & Anderson 2010). Näin yksittäiset vuorovaikutustaidot rakentuvat perustavampaa laatua olevien tunteitaitojen ja vastuullisuuteen liittyvien taitojen päälle.

Sen lisäksi, että toimiva vuorovaikutus edellyttää lapselta tunteisiin ja vastuullisuuteen liittyviä perustaitoja, se edellyttää, että lapsi on oppinut eri tilanteisiin sopivia toimintamalleja. Lapsi voi oppia näitä omakohtaisesti koettujen vuorovaikutustilanteiden kautta, havainnoimalla toisten lasten välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta tai havainnoimalla aikuisten toimintaa. Lapsen oppimien toimintamallien määrä ja sisältö vaikuttavat siihen, millä tavoin lapsi hahmottaa vuorovaikutustilanteet ja miten hyvin hän osaa valita kuhunkin tilanteeseen sopivan toimintatavan (Crick & Dodge 1994).

Esimerkki: Opettaja opettaa *neuvottelua* ja *vuorottelua* teemme yhdessä -toimintatavan avulla. Tässä lapset tekevät pienryhmissä tehtäviä, jotka edellyttävät omien ajatusten kertomista vuorotellen sekä päätöksien ja kompromissien tekoa. Opettaja ohjaa lapsia konkreettisesti puheenvuorojen käytössä sekä auttaa päätöksenteon vaikeiden vaiheiden yli.

Lapsen oppimat toimintamallit helpottavat lapsen toimintaa myös haastavammissa tilanteissa, sillä ne jäsentävät sosiaalisia tilanteita ja rajaavat omaan toimintaan liittyviä vaihtoehtoja. Esimerkiksi ongelmatilanteessa, jossa lapsi näkee kaveriaan tönäistävän, lapsi joutuu arvioimaan, onko kyse kiusaamisesta, hallitsemaan tilanteen herättämiä tunteita sekä pohtimaan tilanteeseen sopivia toimintamalleja ja näiden seuraamuksia. Mikäli lapsella on jo valmiiksi selkeä käsitys siitä, mitä on kiusaaminen ja miten kiusaamistilanteissa kannattaa toimia, lapsen on helpompi tehdä rakentava päätös, kuten esimerkiksi hakea opettaja apuun (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2010). Harjoittelun ja iän myötä kertyvän kokemuksen avulla lapset oppivat käyttämään erilaisia toimintamalleja selvittääkseen suotuisasti erilaisista sosiaalisista tilanteista.

Sosiaalinen toiminta edellyttää monia taitoja, kuten tunne-elämän ymmärtämistä, ongelmanratkaisukykyä ja tehokkaiden toimintamallien oppimista. Yhteispeli tarjoaa kouluille sellaisia välineitä, joiden avulla lapset voivat harjoitella kutakin taitoaluetta osana lasten luonnollista kouluympäristöä. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat osa lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Niiden opettamisen tavoitteena ei ole yhdenmuukaistaa lasten käyttäytymistä, vaan tarjota lapselle sellaisia taitoja, joiden avulla lapsi pystyy toteuttamaan omia sosiaalisia, akateemisia ja tunne-elämään liittyviä tavoitteitaan (Denham & Brown 2010). Ne tukevat sekä ryhmien sujuvaa yhteistoimintaa että yksittäisten lasten kehitysmahdollisuuksia.

Lapsen kehitys ja kehitysympäristöt

Lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitys on kokonaisvaltainen prosessi, jossa eri tekijät vaikuttavat jatkuvasti ja monitasoisesti toinen toisiinsa. Ekologinen lähestymistapa huomioi sen, että lapsi elää ja kehittyy useiden erilaisten kehitysympäristöjen vaikutuspiirissä (Bronfenbrenner 1979; Bronfenbrenner & Ceci 1994; Solantaus 2002). Lapsi on välittömästi osallisena ja aktiivisena toimijana esimerkiksi kodissa, koulussa ja luokka-yhteisössä. Näiden kehitysympäristöjen psykologiset, sosiaaliset ja myös fyysiset ominaisuudet määrittävät ja suuntaavat lapsen kehitystä. Kullakin kehitysympäristöllä on oma itsenäinen merkityksensä lapsen kehitykselle, mutta kehitysympäristöt vaikuttavat myös toisiinsa.

Lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitys tapahtuu vuoropuhelussa lapsen ja tämän kehitysympäristöjen kanssa (Sameroff 2010). Lapsi tuo tähän vuoropuheluun omat psykologiset ja biologiset ominaisuutensa. Tutkimuksissa on esimerkiksi havaittu, että lapsen temperamenttiin kuuluva huonotuulisuus ja ärtyneisyys kotona lisää vanhempien taipumusta rangaista ja jättää huomiotta lasta, mikä puolestaan lisää entisestään lapsen huonotuulisuutta ja ärtyneisyyttä (Kiff, Lengua & Zalewski 2011). Myös opettajat suhtautuvat koulussa yliviikkaisiin lapsiin usein etäisemmin kuin koulunkäynnistä innostuneisiin lapsiin (Nurmi 2012). Kunkin lapsen temperamentin mukaiseen käyttäytymiseen on syytä vastata tavoilla, jotka auttavat estämään vuorovaikutuksellisten ongelmien muodostumisen tai syvenemisen.

Ympäristön suhtautumistavat muovaavat syvästi lapsen kehitystä ja ominaisuuksia. Lapset esimerkiksi muodostavat turvallisuuteen liittyviä uskomuksia riippuen siitä, millä tavoin hänen avunpyyntöihinsä vastataan; lapset omaksuvat käsityksiä reilueudesta ja sen tärkeydestä riippuen siitä, millä tavoin heidän ehdotuksiin suhtaudutaan; ja lapset kehittävät itsesäätelyn taitoja riippuen siitä, miten aikuiset tarjoavat hänelle tukea ja vastuuta (Grusec & Davidov, 2010). Viimeaikaiset epigenetiikkaa käsittelevät tutkimukset ovat myös osoittaneet, että lapsen kehitysympäristöjen laatu säätelee lapsen kehitystä aktivoimalla tai passivoimalla osia lapsen perimästä (Brendgen 2012). Näin esimerkiksi turvallinen ja tasapainoinen kouluympäristö voi auttaa perinnöllisessä tai sosiaalisessa riskissä olevaa lasta välttymään yliviikkauksen kehittymiseltä. Myös päinvastoin, lapsen vahvuuksia ja lahjakkuuksia tukeva ympäristö voi saada lapsen kukoistamaan. Voidaan perustellusti sanoa, että koulu on lapsen kehityksen kiinteä osapuoli yhdessä lapsen itsensä kanssa.

Sen lisäksi, että lapsen kehitys tapahtuu vuoropuhelussa eri kehitysympäristöjen kanssa, kehitysympäristöt vaikuttavat toisiinsa ja muodostavat näin systeemisen kokonaisuuden. Tässä kokonaisuudessa myös sellaiset ympäristöt, joissa lapsi ei ole itse välittömästi läsnä, vaikuttavat välillisesti lapsen kehitykseen (Bronfenbrenner 1979). Tästä syystä Yhteispelissä kiinnitetään huomiota koulun aikuisten työyhteisön toimivuuteen, kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, sekä koulun ja esikoulun välisen yhteistyön tukemiseen.

Kouluissa *aikuisten työyhteisö ja sen ilmapiiri* vaikuttavat luokkaan ja lapseen (Weare & Gray 2003). Aikuisten työyhteisön ongelmat tai vahvuudet voivat vaikuttaa lasten kehitykseen esimerkiksi luokassa tapahtuvien opetus- ja vuorovaikutustilanteiden kautta tai heijastamalla koko koulun yleiseen ilmapiiriin. Tutkimuksissa on havaittu, että opettajien välinen toimiva yhteistyö ennustaa suurempaa sitoutumista opettamiseen, minkä puolestaan tiedetään lisäävän myös oppilaiden motivaatiota (Collie, Shapka & Perry 2011). Tutkimuksissa on myös näyttöä siitä, että hyvät koulun johtamiskäytännöt, kuten opettajien kannustaminen innovatiiviseen työn kehittämiseen, lisäävät opettajien motivoituneisuutta ja edistävät laadukasta opetusta (Rutter, Maughan & Mortimer 1979, Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins 2006; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijsel 2011).

Esimerkki: Koulun aikuisten välistä *yhteistyötä ja hyvinvointia* tuetaan työyhteisökokouksen avulla, joka tarjoaa rehtorille rakenteen koko työyhteisön tapaamisia varten. Tässä asioiden käsittelyn mallissa ohjataan jokainen työyhteisön jäsen ilmaisemaan mielipiteensä yhteisistä asioista rakentavalla tavalla. Samalla osallistetaan koko työyhteisö yhteiseen päätöksentekoon ja lisätään kuulluksi tulemisen kokemusta.

Kehitysympäristöjen muodostamassa kokonaisuudessa *kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä* on merkitystä sille, millaisena koulu näyttäytyy lapsen vanhemmille ja minkälaisia kouluun liittyviä arvoja ja asenteita vanhemmat välittävät lapselle. Kun kodin ja koulun välinen yhteistyö on toimivaa, lapsen on mahdollista saada perusteltua, lapsen tarpeet huomioivaa ja yhdenmukaista tukea sekä kotona että koulussa. Onnistuneen kodin ja koulun välisen yhteistyön merkkejä ovat opettajien ja vanhempien välinen luottamus ja kasvatuksellinen yhteistyö sekä vuorovaikutuksessa ilmenevä arvostus ja ystävällisyys. Lisäksi onnistuneeseen yhteistyöhön liittyy molempien tahojen jakama vastuu lapsen koulunkäynnistä ja yhteisymmärrys lapsen koulunkäyntiin liittyvistä tavoitteista. (Reschly & Christenson 2009.) Tutkimukset ovat esimerkiksi osoittaneet, että mitä enemmän vanhemmat osallistuvat lapsen koulunkäyntiin, esimerkiksi tutustumalla opettajiin, sitä paremmin lapset menestyvät koulussa ja sitä monipuolisemmin lasten tunne- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät (Fan & Chen 2001; El Nokali, Bachman & Votruba-Drzal 2010).

Esimerkki: *Kodin ja koulun välistä yhteistyötä* tuetaan Tutustumistapaamisen avulla. Opettaja kutsuu oppilaan vanhemmat koululle kertomaan lapsestaan ja keskustelemaan hänen ajankohtaisista tarpeistaan. Keskustelun avulla pyritään luomaan yhteinen näkemys lapsen koulunkäynnin tukemisesta kuluvana lukuvuonna.

Lapsen *siirtyminen esiopetuksen piiristä kouluun* on tärkeä nivelkohta lapsen koulu-uralla. Tässä siirtymävaiheessa lapselle tuttu kehitysympäristö vaihtuu samalla, kun lapsi kohtaa yhä suurempia sosiaaliin tilanteisiin ja koulunkäyntiin liittyviä haasteita. Siirtymävaiheen onnistumista tukee toimiva koulun ja esiopetuksen välinen yhteistyö. Toimiva yhteistyö tekee siirtymästä asteittaisen ja tarjoaa lapselle mahdollisuuden valmistautua uusiin haasteisiin. (Rimm-Kaufman & Pianta 2000.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että mitä enemmän koulun ja esikoulun opettajat tekevät yhteistyötä, sitä nopeampaa on lasten lukemaan ja laskemaan oppiminen ensimmäisten kouluvuosien aikana (Ahtola ym. 2011). Koulun ja esikoulun välinen yhteistyö voi olla esimerkiksi koulunsa aloittavista lapsista keskustelemista, siirtymävaiheen yhteistä suunnittelua ja lasten tutustuttamista tulevaan kouluympäristöön ja sen toimintatapoihin.

Esimerkki: *Esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä* tuetaan luokanopettajan vierailulla esiopetukseen. Luokanopettaja viettää päivän esiopetuksessa ja havainnoi, millaiseen aikuisen ohjaukseen, ryhmässä olemiseen ja itsenäiseen työskentelyyn lapset ovat tottuneet esikouluvuoden aikana. Hän pohtii esiopettajan kanssa koulunsa aloittavien lasten tyypillisiä haasteita ensimmäisinä kouluviikkoina ja sitä, miten esi- ja alkuopetus voivat tahoillaan tukea lasten siirtymää entistä paremmin.

Kehitykselle suotuisien ympäristöjen ominaisuudet

Yhteispeli pyrkii vaikuttamaan kokonaisvaltaisesti koulun ilmapiiriin ja toimintatapoihin ja edistämään näin lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitystä. Koulu kehitysympäristönä vaikuttaa lapseen esimerkiksi aikuisilta saatavan esimerkin, lasten keskinäisten vuorovaikutustapahtumien ja luokassa vallitsevan arvomaailman välityksellä. Yhteispelin mallissa nostetaan esille viisi ympäristön ominaisuutta, joiden toteutuminen kouluissa edistää sekä lasten että aikuisten hyvinvointia. Nämä ominaisuudet on esitetty kuvassa 3. Ne ovat luokan, koko koulun ja aikuisten työympäristöjen suotuisia ominaisuuksia. Nämä ominaisuudet on huomioitu suunniteltaessa Yhteispelin konkreettisia toimintatapoja, ja niiden tunnistaminen tarjoaa koulun henkilökunnalle suuntaviivoja sellaisiin tilanteisiin, joissa valmiit toimintatavat puuttuvat. Yhteispelin esiin nostamat ominaisuudet ovat samankaltaisia kuin mitä tutkimuskirjallisuudessa on aiemmin käsitelty (Allodi 2010; Eccles, Brown & Templeton 2008; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro 2013; Weare & Gray 2003).

Lämpimät ihmissuhteet: Toisia kohdellaan kunnioittavasti ja ystävällisesti. Toisilta voi odottaa saavansa tarvittaessa tukea ja apua. Kaikki tuntevat toisensa, ja jokaisella on joku tärkeä ihminen koulussa.

Kuulluksi tuleminen ja osallisuus: Jokaisella on oikeus kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan sekä mahdollisuus vaikuttaa yhteiseen toimintaan. Jokaisen näkemykset tulevat kuulluksi.

Selkeys ja ennakoitavuus: Toiminnalle on asetettu selkeät säännöt, joiden avulla toiminta etenee organisoidusti ja ennakoitavasti. Säännöt ovat kaikkien tiedossa ja helposti saatavilla.

Osaaminen ja onnistuminen: Myönteistä itsearvostusta ja uskoa omaan kykyihinkin vahvistetaan. Taitojen puuttumiseen tarjotaan rakentavaa tukea, ja tavoitetaso on lapselle sopiva.

Ilo: Arvostetaan ja annetaan tilaa lapsille luontaiselle ilolle, huumorille ja leikille. Luodaan tilanteita, joissa koulutyö tuottaa myönteisiä tunteita ja kokemuksia.

Kuva 3. Yhteispelin malli lasten kehitysympäristöjen ja aikuisten työympäristön suotuisista ominaisuuksista.

Miksi nämä viisi ympäristön ominaisuutta ovat tärkeitä aikuisten ja lasten hyvinvoinnin kannalta? Psykologian näkökulmasta nämä ovat tärkeitä, koska ne vastaavat yksilön psykososiaalisiin perustarpeisiin. Kun ympäristö pystyy huomioimaan nämä yksilöiden perustarpeet, ympäristössä toimiva ihminen voi hyvin, omaa korkean motivaation ja kokee olevansa myönteisellä tavalla vastuussa omasta toiminnastaan. Psykologinen tutkimus on tunnistanut kolme laaja-alaista perustarvetta, jotka ovat: 1) *yhteenkuuluvuus*, 2) *pätevyys* eli kompetenssi sekä 3) *itseääräily* eli autonomia (Ryan & Deci 2009). Yhteispelin viiden ympäristön ominaisuuden tärkeys voidaan ymmärtää pitkälti näiden kolmen psykososiaalisen perustarpeen kautta.

Yhteenkuuluvuuden tarve viittaa tarpeeseen ylläpitää ja saavuttaa turvallisia ja mielekkäitä ihmissuhteita sekä kokea yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä toisten kanssa (Bowlby 1969; Baumeister & Leary 1995). Yhteispelin mallissa *lämpimät ihmissuhteet* ja osittain myös *kuulluksi tuleminen ja osallisuus* vastaavat tähän perustarpeeseen. Kun ympäristössä vallitsee kunnioittava, ystävällinen ja keskinäisen auttamisen ilmapiiri, on sekä aikuisten että lasten helppo kokea yhteenkuuluvuutta toisten kanssa.

Pätevyyden tarve viittaa tarpeeseen kokea itsensä taitavaksi ja osaavaksi (Harter & Pike 1984; White 1959). Yhteispelin mallissa tähän perustarpeeseen vastaa *osaamisen ja taitojen tuki*. Kun lapsi tai aikuinen oppii uusia asioita ja saa arvostusta ja myönteistä palautetta osaamisestaan, hän voi kokea itsensä pystyväksi ja päteväksi.

Itsemääräämisen tarve viittaa tarpeeseen kokea olevansa itse oman toimintansa lähde ja vapaa päättämään omasta toiminnastaan (deCharms 1968). Yhteispelin mallissa tähän tarpeeseen vastaa *kuulluksi tuleminen ja osallisuus*. Kun ympäristö on kiinnostunut huomioimaan lapsen tai aikuisen näkökulman päätöksenteossa, hän voi kokea itsensä aktiiviseksi yhteisön jäseneksi ja pystyvänsä vaikuttamaan tapahtumien kulkuun.

Yhteispelin malli korostaa lisäksi *iloa* ja muita myönteisiä tunnekokemuksia sekä ympäristön *selkeyttä ja ennakoitavuutta*. Voidaan ajatella, että perustarpeisiin vastaavat ympäristöt synnyttävät iloa esimerkiksi silloin, kun lapsi nauttii uusien asioiden oppimisesta ja lämpimistä ihmissuhteista. Ympäristön selkeys ja ennakoitavuus puolestaan tekevät ympäristöstä hallittavan ja turvallisen. Tämä tukee lapsen taitojen kehitystä ja mahdollistaa myös lämpimien ihmissuhteiden muodostumista.

Seuraavassa esitellään kutakin Yhteispelin viittä ympäristön ominaisuutta ja näiden ilmenemistä kouluissa. Kunkin kohdalla on erillisessä laatikossa esitetty esimerkkejä siitä, miten Yhteispelin toimintatavat tukevat näitä ominaisuuksia sekä lasten kouluympäristössä että aikuisten työyhteisössä.

Lämpimät ihmissuhteet

Ihmissuhteiden laatu on tärkeää lapsen kehitykselle sekä opettajan ja lapsen välisessä suhteessa että oppilaiden keskinäisissä toverisuhteissa. Toimivat ja myönteisesti värityneet ihmissuhteet auttavat säätelemään ja hallitsemaan stressiä. Tämä ilmenee muun muassa kehollisten ja hormonaalisten stressireaktioiden vaihteluina (esim. Zender & Olshansky 2012). Kouluissa, joissa ihmissuhteita luonnehtii lämpimyyttä ja keskinäinen luottamus, esiintyy vähemmän masentuneisuutta ja poissaoloja oppilaiden ja opettajien keskuudessa. Näissä kouluissa lapset ovat myös motivoituneempia koulunkäyntiin ja saavuttavat hyviä oppimistuloksia. (Weare & Gray 2003.)

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on lapsen tärkein yksittäinen suhde koulussa. Toimivalle suhteelle on ominaista molempipuolisen läheisyyden tunne, ristiriitojen vähäisyys ja myös lapsen kyky toimia itsenäisesti ilman opettajan jatkuvaa ohjausta (Sabol & Pianta 2013). Kiintymyssuhdeteorian perusteella ajatellaan, että lapsi rakentaa opettajasta ja tämän kanssa tapahtuneesta vuorovaikutuksesta tunnepitoisesti latautuneen mielikuvan. Mielikuva sisältää käsityksiä esimerkiksi siitä, miten reilu, luotettava, johdonmukainen, ymmärtäväinen ja avulias opettaja on. Mikäli mielikuva on myönteisesti sävyttynyt, lapsi pystyy käyttämään sitä turvan lähteenä silloinkin, kun opettaja ei ole konkreettisesti läsnä tai pysty tarjoamaan yksilöllistä ohjausta. Näin toimiva opettajan ja oppilaan välinen suhde lisää lapsen rohkeutta kohdata uusia haasteita. (Verschueren & Koomen 2012.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että edistämällä opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden laatua voidaan vähentää luokassa ilmeneviä käytöshäiriöitä ja parantaa oppimistuloksia (Driscoll & Pianta 2010; Roorda, Koomen, Spilt & Oort 2011).

Lasten ja luokkatoverien väliset suhteet ovat keskeinen voimavara lapsen kehitykselle. Toverisuhteiden määrä ei sinänsä vaikuta lapsen hyvinvointiin, vaan tärkeämpää on suhteiden laatu, läheisyyden kokemus ja lapsen luottamus toisilta saatavaan tukeen (Chu, Saucier & Hafner 2010). Laadukkaat toverisuhteet edistävät myönteisen itsearvostuksen kehittymistä ja luovat mahdollisuuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittamiselle. Tutkimukset ovat osoittaneet, että laadukkaat toverisuhteet ennustavat lasten psyykkistä hyvinvointia ja oppimistuloksia (Rubin, Bukowski & Parker 2007; Chu ym. 2010). Sen sijaan luokkatoverien kielteinen suhtautuminen lapseen, kuten eristäminen tai kiusaaminen, ovat vakavia kehityksellisiä riskejä. Tovereiden kielteinen suhtautuminen lapsuusiässä ennustaa tunne-elämän häiriöitä, kasautuvia vaikeuksia tunne- ja vuorovaikutustaidoissa sekä jopa itsemurhariskiä nuoruusiässä (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie & Telch 2010; Schinka, van Dulmen, Mata, Bossarte & Swahn 2013).

Esimerkki lasten kouluympäristöstä: *Lasten osallisuutta* tuetaan syksyn aloituksen avulla, joka on opettajan muistilista lukuvuoden alun ensimmäisille viikoille. Se kannustaa opettajaa panostamaan hyvää oppimista edistävän luokkaympäristön rakentamiseen. Yhtenä osiona lapsia autetaan pohtimaan, mikä heidän oppimistaan edistäisi, ja ehdottamaan niitä edesauttavia järjestelyjä luokkaan.

Esimerkki aikuisten työyhteisöstä: *Opettajien osallisuutta* tuetaan työyhteisökokouksen avulla. Tässä pyritään tasavertaiseen osallistumiseen, jota strukturoitu kokouskäytäntö tukee. Jokaista osallistujaa kannustetaan kertomaan mielipiteensä, keskustelemaan ja ottamaan kantaa kaikkia koskeviin päätettäviin asioihin.

Kuulluksi tuleminen ja osallisuus

Omista asioista kertominen ja *kuulluksi tuleminen* mahdollistavat muun muassa tuen saamisen, asioiden jakamisen ja yhteisen ongelmanratkaisun. Käytännössä kuulluksi tuleminen voi ilmetä siten, että toinen keskittää huomionsa asiastaan kertovaan, ilmaisee kiinnostustaan ilmein ja elein sekä reagoi lopulta osoittaen, että on ymmärtänyt toisen kertoman (Bucholz & Sheffler 2009). On keskeistä, että lapsen viesti tulkitaan lapsen tarkoittamalla tavalla ja siihen vastataan myönteisesti lapsen tarpeet ja ymmärryskyvyn huomioiden. Kokemus kuulluksi tulemisesta vahvistaa ihmissuhteisiin liittyvää turvallisuuden tunnetta. (Verschueren & Koomen 2012.)

Osallisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsella on mahdollisuus vaikuttaa yhteisesti organisoitujen tapahtumien kulkuun. Tämän edellytyksenä on, että lapsen näkemykset tulevat ensin kuulluiksi ja huomioituiksi. Osallisuuden kokemukseen riittää, että lapsi hyväksyy aidosti yhteisen toiminnan, vaikka toiminta ei olisi-kaan syntynyt hänen aloitteestaan (Ryan & Deci 2009). Luokan tasolla osallisuus ilmenee demokraattisena ilmapiirinä, jossa kaikkien oppilaiden näkemyksiä kunnioitetaan ja oppilaat pääsevät vaikuttamaan luokan tapahtumiin ja toimintatapoihin. Yhteistyössä opettajan kanssa luokka voi esimerkiksi tehdä päätöksiä luokan säännöistä tai luokkahuoneen seinien koristelusta tai kantaa vastuuta laajempaan ympäristöön liittyvistä asioista, kuten koulun pihan viihtyvyydestä tai yhteisten kasvien hoitamisesta. (Allodi 2010.) Osallisuus ja mahdollisuus pohjustavat kasvamista yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi, mikä on yksi peruskoulun tehtävistä.

Esimerkki lasten kouluympäristöstä: *Lasten osallisuutta* tuetaan syksyn aloituksen avulla, joka on opettajan muistilista lukuvuoden alun ensimmäisille viikoille. Se kannustaa opettajaa panostamaan hyvää oppimista edistävän luokkaympäristön rakentamiseen. Yhtenä osiona lapsia autetaan pohtimaan, mikä heidän oppimistaan edistäisi, ja ehdottamaan niitä edesauttavia järjestelyjä luokkaan.

Esimerkki aikuisten työyhteisöstä: *Opettajien osallisuutta* tuetaan työyhteisökokouksen avulla. Tässä pyritään tasavertaiseen osallistumiseen, jota strukturoitu kokouskäytäntö tukee. Jokaista osallistujaa kannustetaan kertomaan mielipiteensä, keskustelemaan ja ottamaan kantaa kaikkia koskeviin päätettäviin asioihin.

Selkeys ja ennakoitavuus

Ympäristön selkeyteen ja ennakoitavuuteen kuuluvat vankat ja luotettavat rakenteet, ymmärrettävät säännöt sekä yksilöiden varmuus omasta roolista yhteisössä (Weare & Gray 2003). Selkeät ja ennakoitavat ympäristöt auttavat lasta kohdistamaan voimavarat käsillä oleviin tehtäviin ja hahmottamaan ympäristönsä tapahtumia. Kokemus ympäristön tapahtumien ennakoitavuudesta vahvistaa uskoa siihen, että elämä ei ole sattumanvaraista, vaan ihminen voi omalla toiminnallaan vaikuttaa ympäristöön ja toisiin ihmisiin. (Weiner 1992.) Tämä on tärkeää, sillä lapsen aloitteellisuus ja suunnitelmallinen toiminta perustuu tälle uskumukseen.

Luokassa *opettajan toiminta* määrittää lasten kokemusta ympäristön selkeydestä ja ennakoitavuudesta. Antaessaan selkeää ohjausta opettaja esittää opeteltavat asiat helposti omaksuttavassa järjestyksessä ja perustelee luokassa vallitsevat säännöt. Oppilaiden kokemusta ympäristön ennakoitavuudesta vahvistaa se, että opettaja osoittaa valvovansa sopivassa määrin luokan tapahtumia. Esimerkiksi tieto siitä, että opettaja puuttuu kiusaamiseen ja oppimista häiritsevään käyttäytymiseen, lisää luottamusta ympäristön ennakoitavuuteen. Opettaja voi myös lisätä ympäristön ennakoitavuutta rutiinien avulla, sillä ne auttavat oppilaita hahmottamaan tapahtumien kulkua. Luokka voi esimerkiksi rutiinien avulla siirtyä aina opetuksen kuuntelemisesta ryhmitöiden tekemiseen ja sitten läksyjen kirjaamiseen. (Allodi 2010; Emmer & Strough 2001.)

Sattumanvaraisuus ja mahdollinen sekavuus päivän kulussa ja luokkaympäristössä vaikuttavat kielteisesti lasten oppimiseen ja koulumotivaatioon. Hallitsemattomalta tuntuva ympäristö heikentää lapsen luottamusta myös omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Eräässä tutkimuksessa esimerkiksi havaittiin, että opettajan vaikeudet jäsentää esiluokan toimintaa heikensivät oppilaiden opiskelumotivaatiota, ja tämän seurauksena oppilaiden lukemaan oppiminen oli hidasta (Pakarinen ym. 2010). Hallitsemattomilta tuntuviissa oppimisympäristöissä oppilaat tyyppillisesti välttelevät haastavia oppimistilanteita sen sijaan, että tarttuisivat niihin määrätietoisesti.

Esimerkki lasten kouluympäristöstä: *Luokan selkeyttä ja ennakoitavuutta* luokassa tuetaan syksyn aloituksen avulla. Tässä opettaja käyttää lukuvuoden alussa reilusti aikaa siihen, että jokainen luokan oppilas sisäistää hyvin yhteiset opiskelutavat, käyttäytymisen normit sekä koulupäivän rakenteet.

Esimerkki aikuisten työyhteisöstä: *Työyhteisön selkeyttä ja ennakoitavuutta* tuetaan yt-ajan suunnittelun avulla. Yhteisille kokoon-tumisille luodaan aikataulut ja sisällölliset tavoitteet koko lukuvuoden ajaksi. Tätä käytetään päämäärätietoisena koulun kehittä-misprosessin tukena.

Osaaminen ja onnistuminen

Lapsen myönteinen ja rakentava käsitys omista kyvyistä on tärkeä kehityksellinen voimavara. Siihen liittyy läheisesti odotukset omasta onnistumisesta ja luottamus tilanteiden hallintaan (Bandura 1997). Kun lapsi luottaa omiin taitoihinsa tavoitteen saavuttamiseksi, hän pystyy työskentelemään sitoutuneesti ja motivoituneesti. Luottamus omaan osaamiseen ja varsinainen taidon hallitseminen edistävät toinen toisiaan. Tutkimukset ovat esimerkiksi osoittaneet, että koulunkäyntiin liittyvä itseluottamus lisää koulutyöhön sitoutumista, mikä puolestaan edistää varsinaisten taitojen oppimista (Huang 2011). On siis tärkeää tukea sekä varsinaista taitojen oppimista että lapsen itseluottamusta omiin taitoihin.

Lapsen itseluottamukseen vaikuttavat kouluissa useat tekijät. Lapsen *aiemmat kokemukset* määrittävät osaltaan, ennakkoiko lapsi haastavassa tilanteessa epäonnistumista vai onnistumista. Lapsen odotuksiin omasta onnistumisesta vaikuttavat myös toisilta ihmisiltä saadut mallit ja muiden ihmisten suhtautuminen. *Toisten lasten* onnistumisen näkeminen kasvattaa luottamusta omaankin onnistumiseen, erityisesti silloin, kun lapsi kokee toiset lapset kannustaviksi ja samankaltaisiksi itsensä kanssa. Myös opettajilta ja vanhemmilta saatava *myönteinen kannustus* auttaa lasta luottamaan taitoihinsa. Luottaessaan taitoihinsa lapsi voi kokea vaikeankin tilanteen myönteisenä haasteena. (Joët, Usher & Bressoux 2011.)

Lapsen omien ajatusten ja kokemusten lisäksi onnistumisodotuksiin vaikuttaa *luokassa vallitseva ilmapiiri*. Parantamalla luokkailmapiiriä on voitu vähentää oppilaiden häiriökäyttäytymistä, ja tämän myönteiset vaikutukset ovat välittyneet jopa aikuisikään saakka (Kellam ym. 2011). Eräässä tutkimuksessa havaittiin, että koko luokan lämminhenkinen, haastava ja oppimista tukeva ilmapiiri edisti matematiikan oppimiseen liittyviä myönteisiä onnistumisodotuksia. Nämä odotukset puolestaan ennustivat todellisia matematiikan oppimistuloksia. (Fast ym. 2010.) Oppilailla voi siis olla yhteinen ja jaettu käsitys siitä, miten hyvä tai taitava heidän luokkansa on jossakin asiassa. Opettajan luokalleen eri tavoin lähettämät viestit muovaavat luokan jaettua uskomusta omista taidoista ja onnistumisen mahdollisuuksista. Parhaiten luokan luottamusta omiin taitoihin tukee se, että opettaja viestittää korkeita odotuksia luokan kyvystä oppia, mutta huomioi samalla lasten yksilölliset tuen tarpeet. (Allodi 2010; Rutter, Magham, Mortimore & Ouston 1979.)

Esimerkki lasten kouluympäristöstä: *Lasten osaamista ja onnistumista* tuetaan teen itse -toimintatavan avulla. Tässä lasta ohjataan ja opetetaan kokemuksen kautta valitsemaan itselleen hänen taitoihinsa ja kiinnostuksiinsa sopivaa itsenäistä työtä.

Esimerkki aikuisten työyhteisöstä: *Aikuisten osaamista ja onnistumista* tuetaan pikkukurssien avulla. Tässä opettajien pienryhmissä jaetaan yhden opettajan erityisosaamista kollegoille.

Ilo

Tutkimukset ovat osoittaneet, että runsaasti myönteisiä tunteita kokevat ihmiset ovat erityisen vastustuskykyisiä stressille ja vastoinkäymisille. He palautuvat muun muassa kehollisista stressireaktioista muita nopeammin ja pystyvät säilyttämään optimistisen asenteen myös kohdatessaan vastoinkäymisiä (Tugade & Fredrickson 2004). Aikuisilla tehdyissä tutkimuksissa on myös havaittu, että psykososiaalisten perustarpeiden täyttyminen tuottaa myönteisiä tunteita. Esimerkiksi kokemukset itsemääräämisestä, yhteenkuuluvuudesta ja pystyvyydestä ennustavat seuraavan päivän iloista, tyytyväistä ja onnellista mielialaa (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan 2000). Myönteisten tunteiden lähteenä voivat siis toimia hyvin erilaiset tilanteet ja tapahtumat.

Koulussa lasten myönteisten tunteiden lähteitä voivat olla muun muassa myönteiset ihmissuhteet ja leikki, luova työskentely, huumori sekä sujuva koulutyö (Allodi 2010). Luovan leikin on esitetty kehittävän lasten toiminnanohjausta ja auttavan lapsia keskittymään koulutyöhön (Panksepp 2007). Myönteisten tunteiden vaikutuksesta lasten oppimiseen on kuitenkin tehty vasta suhteellisen vähän tutkimusta. Tehtyjen tutkimusten tulokset kuitenkin viittaavat siihen, että myönteisillä tunteilla on vaikutuksia lasten ajattelutoimintoihin, motivaatioon ja sosiaaliseen toimintaan (Valiente, Swanson & Eisenberg 2012).

Ajattelutoimintoihin liittyen myönteiset tunteet voivat tukea oppimista ja ongelmanratkaisua, sillä ne kannustavat tutkimaan uusia asioita ja avartavat ajattelua (Tugade & Fredrickson 2004; Fredrickson 2001). Myönteiset tunteet lisäävät kekseliäisyyttä ja auttavat löytämään uudenlaisia ratkaisuja ongelmiin. Opitta-

vaan asiaan kohdistuvat myönteiset tunteet, kuten kiinnostus ja innostus, auttavat säilyttämään tarkkaavuuden keskeisissä asioissa ja voivat näin edesauttaa oppimista (Gable & Harmon-Jones 2010).

Motivaatio on läheisessä yhteydessä myönteisiin tunnekokemuksiin. Esimerkiksi uteliaisuuden herääminen ja osaamiseen liittyvä ylpeyden tunne tehostavat opeteltavan asian käsittelyä (Valiente ym. 2012). Myös koulutyön tekeminen itsessään voi synnyttää erityisen flow'n kokemuksen, jolloin lapsi uppoutuu käsillä olevaan tehtävään. Näitä kokemuksia voi syntyä silloin, kun opetettava asia on riittävän haastavaa, se koetaan tärkeäksi ja lapsi pääsee hyödyntämään aiemmin oppimiaan taitoja. Flow'n kokeminen liittyy usein korkeaan motivaatioon ja uusien taitojen oppimiseen. (Shernoff & Csikszentmihalyi 2009.)

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenevät myönteiset tunteet, kuten hauskuus ja välittäminen, lisäävät luottamusta toisiin ja vahvistavat sosiaalisia suhteita (Burns ym. 2008). Nämä tunteet voivat motivoida lasta toimimaan ryhmätyötilanteissa ja edistävät myös opettajan antaman opetusta seuraamista. Parhaimmillaan myönteiset tunteet rohkaisevat lasta uusien asioiden oppimiseen ja ihmissuhteiden luomiseen, jotka mahdollistavat enenevässä määrin myönteisten tunteiden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksen. (Fredrickson 2001.)

Esimerkki: Luokan iloa lisätään *luokkapiirin* avulla. Siihen sisältyvät tervehtimiset ja leikit luovat hauskuutta ja myönteisiä kohtaamisia lasten välille joka päivä. Luokkapiirin lisäksi opettaja painottaa opetuksessaan oppimisen iloa ja antaa oman opettamisen ilonsa näkyä lapsille.

Esimerkki: Työyhteisön iloa lisätään *pikkukurssien* avulla. Tämä on yksinkertainen työyhteisön sisäisten koulutusten malli osaamisen jakamiseksi kollegojen kesken. Siinä yhdistyvät työhön liittyvä hauska yhdessä tekeminen sekä uuden oppimisen ilo.

Yhteenveto

Tutkimustieto tukee käsitystä, jonka mukaan lasten tunteiden hallintaan ja ihmissuhteisiin liittyvät taidot luovat hyvinvoinnin, mielenterveyden ja oppimiskyvyn perustan. Kun lapset pystyvät riittävän hyvin käsittelemään omia ja toisten tunnekokemuksia, toimimaan osana yhteisöä ja muodostamaan mielekkäitä ihmissuhteita, heille jää voimavaroja selvittää normaalin kehityksen mukanaan tuomista haasteista ja edetä kohti asettamia tavoitteita.

Tunne- ja vuorovaikutustaidot on jaoteltavissa yksittäisiin taitoihin. Taito käsitellä tunteita ja ihmissuhteissa pärjääminen eivät ole seurauksia lapsen muuttumattomista ominaisuuksista, vaan näitä taitoja on mahdollista kehittää ja harjoitella kouluissa. Lapset oppivat tunne- ja vuorovaikutustaitoja luontaisesti havainnoimalla muiden sosiaalisesti taitavaa toimintaa ja osallistumalla itse taitojen kehitystä tukeviin, turvallisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen ja kehitys tapahtuvat lasta ympäröivien kehitysympäristöjen vaikutuspiirissä. Kehitysympäristöjen ilmapiiriä määrittävät keskeisesti siinä tapahtuvat vuorovaikutustapahtumat, jotka ilmentävät vallitsevia arvoja, asenteita ja sääntöjä. Lasten ja aikuisten psykososiaaliset perustarpeet huomioiva kouluympäristö rohkaisee lapsia löytämään rakentavia tapoja käsitellä tunteita ja harjaannuttamaan vuorovaikutustaitoja. Myönteisen ilmapiirin toteutuminen kouluissa ja yhteistyössä kodin ja alku- ja esiopetuksen kanssa lisää sekä lasten että aikuisten jaksamista ja hyvinvointia.

Lähteet

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302. DOI: [10.1016/j.ecresq.2010.12.002](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002)
- Allodi, M. W. (2010). Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education*, 13(2), 207–235. DOI: [10.1007/s11218-009-9110-6](https://doi.org/10.1007/s11218-009-9110-6)
- Anderson, V. (1998). Assessing executive functions in children: Biological, psychological, and developmental considerations. *Neuropsychological Rehabilitation*, 8(3), 319–349. DOI: [10.1080/713755568](https://doi.org/10.1080/713755568)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Banerjee, R., Watling, D. & Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of faux pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. *Child Development*, 82(6), 1887–1905. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2011.01669.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01669.x)
- Batanova, M. D. & Loukas, A. (2012). What are the unique and interacting contributions of school and family factors to early adolescents' empathic concern and perspective taking? *Journal of Youth and Adolescence*, 41(10), 1382–1391. DOI: [10.1007/s10964-012-9768-5](https://doi.org/10.1007/s10964-012-9768-5)
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. DOI: [10.1037/0033-2909.117.3.497](https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497)
- Beauchamp, M. H. & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39–64. DOI: [10.1037/a0017768](https://doi.org/10.1037/a0017768)
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.
- Brendgen, M. (2012). Genetics and Peer Relations: A Review. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 419–437. DOI: [10.1111/j.1531112-7795.2012.00798.x](https://doi.org/10.1111/j.1531112-7795.2012.00798.x)
- Brocki, K. C. & Bohlin, G. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental Neuropsychology*, 26(2), 571–593. DOI: [10.1207/s15326942dn2602_3](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2602_3)
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. DOI: [10.1037/0033-295X.101.4.568](https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568)
- Buchholz, J. L. & Sheffler, J. L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment: Planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4).
- Burns, A. B., Brown, J. S., Sachs-Ericsson, N., Plant, E. A., Curtis, J. T., Fredrickson, B. L. & Joiner, T. E. (2008). Upward spirals of positive emotion and coping: Replication, extension, and initial exploration of neurochemical substrates. *Personality and Individual Differences*, 44(2), 360–370. DOI: [10.1016/j.paid.2007.08.015](https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.08.015)
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. DOI: [10.1037/0033-295X.101.4.568](https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568)
- Chu, P. S., Saucier, D. A. & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624–645. DOI: [10.1521/jscp.2010.29.6.624](https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624)
- Cicchetti, D. & Lynch, M. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay of child maltreatment, community violence and children's symptomatology. *Development and Psychopathology* 2:235–257.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034–1048. DOI: [10.1002/pits.20611](https://doi.org/10.1002/pits.20611)
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101. DOI: [10.1037/0033-2909.115.1.74](https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74)
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation; the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680. DOI: [10.1080/10409289.2010.497450](https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450)
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 335–341. DOI: [10.1177/0963721412453722](https://doi.org/10.1177/0963721412453722)
- Driscoll, K. C. & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38–64. DOI: [10.1080/10409280802657449](https://doi.org/10.1080/10409280802657449)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x)
- Eccles, J., Brown, B. V. & Templeton, J. (2008). A developmental framework for selecting indicators of well-being during the adolescent and young adult years. Key indicators of child and youth well-being: Completing the picture (pp. 197–236). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, NJ.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. DOI: [10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208](https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208)
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x)

- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. DOI: [10.1207/S15326985EP3602_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K. & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *The Journal of Early Adolescence*, 19(1), 5–16. DOI: [10.1177/0272431699019001001](https://doi.org/10.1177/0272431699019001001)
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. DOI: [10.1023/A:1009048817385](https://doi.org/10.1023/A:1009048817385)
- Fast, L. A., Lewis, J. L., Bryant, M. J., Bocian, K. A., Cardullo, R. A., Rettig, M. & Hammond, K. A. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance? *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 729–740. DOI: [10.1037/a0018863](https://doi.org/10.1037/a0018863)
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. DOI: [10.1037/0003-066X.56.3.218](https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218)
- Furlong, M., McGilloway, S., Bywater T., Hutchings, J., Smith, S. M. & Donnelly, M. (2012) Behavioural and cognitive behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct problems in children aged 3 to 12 years. *The Cochrane Library*, Issue 2. DOI: [10.1002/14651858.CD008225.pub2](https://doi.org/10.1002/14651858.CD008225.pub2)
- Gable, P. & Harmon-Jones, E. (2010). The motivational dimensional model of affect: Implications for breadth of attention, memory, and cognitive categorisation. *Cognition and Emotion*, 24(2), 322–337. DOI: [10.1037/0003-066X.56.3.218](https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218)
- Garnezy, N. & Rutter, M. (1985) Stress, coping and development in children. New York: McGraw-Hill.
- Grusec, J. E. & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 81(3), 687–709. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01426.x)
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J. & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: A 2-year follow-up study. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 567–574. DOI: [10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x)
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55(6), 1969–1982. DOI: [10.2307/1129772](https://doi.org/10.2307/1129772)
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505–528. DOI: [10.1016/j.jsp.2011.07.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.001)
- Joët, G., Usher, E. L. & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649–663. DOI: [10.1037/a0024048](https://doi.org/10.1037/a0024048)
- Kellam S.G., Mackenzie A. C. E., Brown C. H., Pduka J. M., Wang W., Petras H. & Wilcox H. C. (2011). The Good Behavior Gamer and the future of preventive intervention and treatment. *Addiction Science and Clinical Practice* 6(1), 73–84.
- Kessler, RC., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, KR. & Walters, EE. (2005). Lifetime prevalence and age of onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62:593–602.
- Kiff, C. J., Lengua, L. J. & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 251–301. DOI: [10.1007/s10567-011-0093-4](https://doi.org/10.1007/s10567-011-0093-4)
- Korhonen, M. (2006). Sukupolven merkitys vuorovaikutuksessa. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa ja Helena Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino*.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. University of Nottingham.
- Liew, J. (2011). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105–111. DOI: [10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x)
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. Cicchetti, Dante (Ed); Cohen, Donald J. (Ed), *Developmental psychopathology, Vol 3: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.). (pp. 739–795). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley puppet interview. *Child Development*, 69(6), 1556–1576. DOI: [10.2307/1132132](https://doi.org/10.2307/1132132)
- Nurmi, J. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197. DOI: [10.1016/j.edurev.2012.03.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001)
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkinen, M. & Nurmi, J. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 281–300. DOI: [10.1007/s10212-010-0025-6](https://doi.org/10.1007/s10212-010-0025-6)
- Panksepp, J. (2007). Can PLAY diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16(2), 57–66.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179–185. DOI: [10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x)
- Prencipe, A., Kesek, A., Cohen, J., Lamm, C., Lewis, M. D. & Zelazo, P. D. (2011). Development of hot and cool executive function during the transition to adolescence. *Journal of Exper-*

- imental Child Psychology, 108(3), 621–637. DOI: [10.1016/j.jecp.2010.09.008](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.09.008)
- Raitasalo, R. & Maaniemi, K. (2011): Nuorten mielenterveyshäiriöiden aiheuttamat sairauspoissaolot ja työkyvyttömyys vuosina 2004–2009. Nettityöpapereita 23/2011. www.kela.fi/tutkimus.
- H., Prinzie, P. & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244–252. DOI: [10.1016/j.chiabu.2009.07.009](https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009)
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419–435. DOI: [10.1177/0146167200266002](https://doi.org/10.1177/0146167200266002)
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2009). Parents as essential partners for fostering students' learning outcomes. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group, New York, NY.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. DOI: [10.1037/a0027268](https://doi.org/10.1037/a0027268)
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E. & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300–309. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002>
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. DOI: [10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. DOI: [10.3102/0034654311421793](https://doi.org/10.3102/0034654311421793)
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y. & Bibi, U. (2010). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 654–666. DOI: [10.1348/2044-8279.002003](https://doi.org/10.1348/2044-8279.002003)
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*. John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0310
- Rutter, M. (2006). Genes and Behavior. *Nature-Nurture Interplay Explained*. Blackwell Publishing: Oxford, UK.
- Rutter M., Maugham B., Mortimore P. & Ouston J. (1979) Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. London: Open Books.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group, New York, NY.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2013). Relationships between teachers and children. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc, Hoboken, NJ.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2010). From peer put-downs to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441–454). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group, New York, NY.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x)
- Schinka, K. C., van Dulmen, M. H. M., Mata, A. D., Bossarte, R. & Swahn, M. (2013). Psychosocial predictors and outcomes of loneliness trajectories from childhood to early adolescence. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1251–1260. DOI: [10.1016/j.adolescence.2013.08.002](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.08.002)
- Sherhoff, D. J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group, New York, NY.
- Skinner, E. A. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annual Review of Psychology*, 58, 119–144. DOI: [10.1146/annurev.psych.58.110405.085705](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085705)
- Sokol, B. W., Chandler, M. J. & Jones, C. (2004). From mechanical to autonomous agency: The relationship between children's moral judgments and their developing theories of mind. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2004(103), 19–36. DOI: 10.1002/cd.95
- Solantaus T. (2002) Kehitysympäristöjen merkitys lapsen kehitykselle ja mielenterveydelle. Kirjassa I. Kangas, I. Keskimäki, S. Koskinen, K. Manderbacka, E. Lahelma, R. Prättälä, M. Sihto (toim.) Kohti terveyden tasa-arvoa. Ss. 193-210. Helsinki, Edita.
- Spivak, A. L. & Farran, D. C. (2012). First-grade teacher behaviors and children's prosocial actions in classrooms. *Early Education and Development*, 23(5), 623–639. DOI: [10.1080/10409289.2011.566164](https://doi.org/10.1080/10409289.2011.566164)
- Stegge, H. & Meerum Tergwogt, M. (2007). Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. *Handbook of emotion regulation* (pp. 269–286). New York: Guilford.
- Tay, L. & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354–365. DOI: [10.1037/a0023779](https://doi.org/10.1037/a0023779)
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, DOI: [10.3102/0034654313483907](https://doi.org/10.3102/0034654313483907)
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Peetsma, T. T. D. & Oort, F. J. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational Studies*, 37(3), 345–360. DOI: [10.1080/03055698.2010.507008](https://doi.org/10.1080/03055698.2010.507008)
- Tremblay, R. E., Hartup, W. W. & Barcher, J. (2005). Developmental origins of aggression. New York: Guilford Press.

- Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. (2009). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1–29. DOI: [10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x)
- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333. DOI: [10.1037/0022-3514.86.2.320](https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320)
- Valiente, C., Swanson, J. & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129–135. DOI: [10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x)
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277–294. DOI: [10.1080/02678370802393672](https://doi.org/10.1080/02678370802393672)
- Verschueren, K. & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. DOI: [10.1080/14616734.2012.672260](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Chapter 6 Interaction between learning and development (79–91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. SAGE Publishing.
- Weare, K. & Gray, G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? Research Report No 456. University of Southampton. [[link](#)]
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does evidence say? *Health Promotion International* 26, NO S1. DOI: 01.1093/heapro/dar075.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655–684. DOI: [10.1111/1467-8624.00304](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304)
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. DOI: [10.1037/h0040934](https://doi.org/10.1037/h0040934)
- Zajdel, R. T., Bloom, J. M., Fireman, G. & Larsen, J. T. (2013). Children's understanding and experience of mixed emotions: The roles of age, gender, and empathy. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 174(5), 582–603. DOI: [10.1080/00221325.2012.732125](https://doi.org/10.1080/00221325.2012.732125)
- Zender, R. & Olshansky, E. (2012). The biology of caring: Researching the healing effects of stress response regulation through relational engagement. *Biological Research for Nursing*, 14(4), 419–430. DOI: [10.1177/1099800412450505](https://doi.org/10.1177/1099800412450505)

CASELin malli: 18 taitoa

Yhteispelin malli: 11 taitoa

		Luokka- piiri	Teemme yhdessä	Teen itse
Vuorovaikutustaidot	Vuorovaikutustaidot			
Kuunteleminen	Kuuntelu	x	x	
Vuorottelu	Vuorottelu	x	x	
Avun pyytäminen	Avun pyytäminen		x	
Yhteistyön tekeminen				
Neuvottelu	Neuvottelu		x	
Kieltäytyminen				
Itsensä ilmaiseminen	Kertominen	x	x	
Vastuullinen päätöksenteko	Vastuun ja ongelmanratkaisun taidot			
Ongelmien tunnistaminen				
Ongelmanratkaisu	Sosiaalisen ongelman ratkaisu		x	
Sopivien tavoitteiden asettaminen	Tavoitteen asettaminen			x
Myönteiset asenteet ja arvot				
Toisten kunnioittaminen				
Kyky asettua toisen näkökulmaan ^a	Toisten kunnioittaminen	x	x	
Vastuun ottaminen itsestä				
Vastuu yhteisöstä ja ympäristöstä	Yhteisten sääntöjen noudattaminen	x	x	x
Kyky eritellä sosiaalisia normeja ^a				
Toisten ja itsen ymmärryskyky	Tunnetaidot			
Omien tunteiden tunnistaminen	Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen	x		x
Kyky säädellä omia tunteita	Tunteiden säätely		x	x
<i>Rakentava käsitys itsestä^b</i>		(x)		(x)

Taulukko 1. Yhteispelin malli tunne- ja vuorovaikutustaidoista ja sen yhteys CASELin malliin ja Yhteispelin toimintatapoihin.

^a CASELin (Payton ym. 2000) mallissa *kyky asettua toisen näkökulmaan* sisältyy toisten ja itsen ymmärryskykyyn, ja *kyky eritellä sosiaalisia normeja* sisältyy vastuulliseen päätöksentekoon. Ne esitetään tässä kuitenkin Yhteispelin mallin taitojen mukaisessa taitoluokassa.

^b *Rakentava käsitys itsestä* on ominaisuus, jota Yhteispeli kehittää, mutta sitä ei ole erikseen nimetty harjoiteltavaksi taidoksi Yhteispelin mallissa.

^c Yhteispelin toimintavoissa juttutuokiolle tai oppilaan ohjaamiselle ei ole määritelty yksittäisiä harjoiteltavia taitoja, joten nämä toimintatavat on jätetty pois taulukosta

Loppusanat ja kiitokset

Tytti Solantaus

Yhteispelin kehittämistyö on ollut ainutlaatuinen kokonaisuus. Se kesti kaikkineen noin 10 vuotta. Vaikutavuustutkimus tulee tuomaan tietoa siitä, miten Yhteispeli vastaa alkuperäiseen haasteeseen tukea lasten suotuisaa kehitystä ja ehkäistä psykososiaalisia häiriöitä. Itse kehittämistyö on ollut mielenkiintoinen ja monitahoinen prosessi, josta on syytä nostaa esille muutama tärkeä seikka.

Työ lähti liikkeelle sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen STM:n neuvottelevan virkamiehen Eero Lahtisen näkemyksestä koskien tarvetta tukea lasten suotuisaa kehitystä näyttöön perustuvalla kouluinterventiolla. Stakes/THL puolestaan oli valmis tarttumaan asiaan ja sitoutumaan pitkäaikaiseen kehittämistyöhön. Yhteispelin kokonaisuus kertoo siitä, että Suomessa on mahdollista toteuttaa tutkimuksen ja käytännön yhteistyötä nopeasti ja joustavasti.

Yhteispelin kehittämistyö tapahtui luokissa ja opettajanhuoneissa osana koulun arkista toimintaa. Kehittämistyöryhmä toi pöydälle kunkin toimintamallin ja menetelmän teoreettisia perusteita ja pyrkimyksiä, ja opettajat ja rehtorit lisäsivät siihen omia kokemuksiaan. Tästä lähti liikkeelle ainutlaatuinen käytännön ja teorian yhteistyö menetelmien hiomiseksi. Tällaisen työskentelyn edellytyksenä on molemminpuolinen kunnioitus. Yhteispelin työryhmä luotti opettajien ja rehtorien asiantuntemukseen ja kokemukseen ja opettajat ja rehtorit luottivat vastaavasti hanketyöryhmään. Tämä teki mahdolliseksi tieteellisen tiedon ja arjen käytäntöjen rikastumisen kokonaiseksi kouluohjelmaksi. Tärkeä motivoiva ja innostava tekijä niin koulun henkilökunnalle kuin itse hanketyöryhmälle oli se, että omalla työllä oli mahdollisuus vaikuttaa lapsiväestön suotuisaan kehitykseen.

Tärkeä oli myös se käytännön seikka, että opettajille varattiin kehittämistyöhön aikaa sijaistajien avulla ja heidän ylimääräinen työnsä korvattiin. Näin sekä hankerahoittaja että esimiestaso ilmaisivat myös arvostuksensa työlle. Syntyi sekä psykologinen että ajallinen tila paneutua kehittämistyöhön.

Implementaatioprosessissa on tärkeitä nähdä se, että koulut ovat erilaisia. Jokainen koulu on jo menossa jonnekin, kouluissa on erilaisia toimintatapoja, kehittämishankkeita ja -toiveita. Jotkut koulut ovat isoja, toiset pieniä, jotkut monikielisiä ja -kulttuurisia, toiset puhtaasti yksikielisiä. Koulutusmenetelmien ja implementaatiomallien on oltava joustavia, jolloin kouluttajilta vaaditaan vahvaa menetelmien tuntemusta. Yhteisen ymmärryksen syntymisessä on tärkeää se, että kouluttajaryhmässä on henkilöitä, joilla on opettaja- tai rehtorikokemusta. Myös implementaatio on vuorovaikutusprosessi.

Ajattelutapojen, toiminnan ja eetoksen muuttuminen vie aikaa sekä yksittäisten ihmisten että organisaatioiden ollessa kyseessä. Työyhteisölle ja työntekijöille on annettava aikaa ihmetellä, kyseenalaistaa, kokeilla ja oivaltaa ilman arvovarauksia. Kriittiset kysymykset johtuvat usein halusta tietää, mistä on kysymys, eikä niitä pidä aina tulkita vastustukseksi. Uuteen ajattelu- ja työtapaan kasvu tapahtuu myös ihmisen mielessä, ei pelkästään toiminnassa. Kiitos Yhteispelin rahoittajien, tälle prosessille oli aikaa.

Kiitokset

Yhteispelin kehittäminen on ollut yhteistyötä sanan syvässä merkityksessä. Ylöjärven kaupunki ja sivistystoimi lähtivät ennakkoluulottomasti mukaan ja antoivat Yhteispelille vankan pohjan ponnistaa kohti kansallista kouluohjelmaa. Siivikkalan, Veittijärven ja Vahannan koulun rehtoreista ja YP-opettajista tuli oleellinen osa Yhteispelin kehittämisen prosessia, samoin kuin oppilaista ja heidän vanhemmistaan. Kiitos siitä!

Vantaan koulut Päiväkumpu ja Kulomäki ja Raision koulut Ihala ja Kaanaa uskaltautuivat kokeilemaan Yhteispeliä ensimmäisinä Ylöjärven ulkopuolella ja osallistumaan arviointitutkimukseen. Yhteispelille tämä vaihe oli jännittävä. Kiitos rehtorien, opettajien, vanhempien ja lasten, kokemus oli kannustava ja työryhmämme sai arvokasta uutta tietoa sekä kouluttamisesta että menetelmien jatkokehittämisestä.

Tampereen yliopiston psykologian laitos professori Raija-Leena Punamäen johdolla toimi tieteellisenä innostajana ja kaikupohjana. Kiitokset! Oli sekä haastavaa että innostavaa pohtia Yhteispelin teoriaa ja käytäntöä ja peilata toteutunutta kehittämistyötä kehityspsykologian uusimpiin tutkimuksiin.

Kiitokset sosiaali- ja terveysministeriölle ja opetus- ja kulttuuriministeriölle tuesta ja rahoituksesta. Yhteistyö sosiaali- ja terveysministeriön neuvottelevan virkamiehen Eero Lahtisen, opetus- ja kulttuuriministeriön ylijohtaja Eeva-Riitta Pirhosen ja johtaja Jari Rajasen ja Opetushallituksen opetusneuvos Kristiina Laitisen kanssa oli erityisen innostavaa. Kiitokset myös Yhteispelin ohjausryhmälle. Suomen Kulttuurirahasto on rahoittanut Tytti Solantauksen kirjoitustyötä eläkkeelle siirtymisen jälkeen, kiitos tästä!

Sokerina pohjalla on kiitos ja kunnia itse Yhteispelin työryhmälle. Työryhmän aloitteellisuus ja luovuus, sitoutuneisuus ja päämäärätietoisuus sekä ammattitaito ja sinnikkyys olivat se ainutlaatuinen kokonaisuus, joka teki Yhteispelin mahdolliseksi. Työryhmän vahvuus oli myös rikas sisäinen vuorovaikutus, josta kumpusi rohkeita, ennakkoluulottomia ja Yhteispelille ratkaisevan tärkeitä ajatuksia ja ideoita.

Kaikkien kehittämistyöhän osallistuneiden kokemukset, ajatukset ja ideat ovat nyt solmiutuneet Yhteispelin kokonaisuuteen ja menetelmiin ja tulevat elämään ja kantamaan hedelmää Suomen kouluissa.

Liitteet

Liite 1. Raportti: opetushenkilöstön käsityksiä aikuisten ja lasten hyvinvointiin ja työn sujuvuuteen vaikuttavista tekijöistä koulussa

Mikko Kampman, Tiina Ojala, Jenni Mäkinen, Tytti Solantaus

19.11.2007⁵

1. Johdanto

Lapsuus ja lapsen kehitys ovat nousseet tärkeään asemaan sekä julkisessa keskustelussa että hyvinvointipalvelujen kehittämisessä. Lapsen kehityksen ja mielenterveyden tukeminen on avainasemassa, kun halutaan vaikuttaa sekä lapsuuden aikaiseen että aikuisiän hyvinvointiin. Samalla lasten mielenterveysongelmista on tullut terveydenhuollon keskeisimpiä huolenaiheita, kun niiden merkitys aikuisiän psykiatrisiin oireisiin ja syrjäytymiseen on ymmärretty.

Suuri osa lapsen kehityksen tukemisesta on ympäristöihin vaikuttamista, sillä kasvuympäristön merkitys lapsen kehityksessä on ensiarvoisen tärkeä. Epäsuotuisa kehitysympäristö altistaa yhä useammille haitallisille tekijöille, kun taas turvallisessa ympäristössä hyvän kehityksen mahdollisuudet lisääntyvät; itseään voimistava kehä voi syntyä kumpaankin suuntaan.

Koulu on kodin ohella tärkeä kehitysympäristö lapsille ja nuorille. Se tarjoaa oppimisen välineitä ja tilanteita kognitiivisen, sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen alueilla tärkeiden lapsuus- ja nuoruusvuosien ajan. Koulu tarjoaa erilaisia sosiaalisia tilanteita kuin koti. Lisäksi uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2004) on nimetty opetuksen päämääräksi myös lasten tunne-elämän ja vuorovaikutustaitojen tukeminen.

Koulumenetelmien tutkimus on yhtä mieltä siitä, että tärkeä kohde lapsen psyykkisen kehityksen tukemisessa on lapsen sosioemotionaaliset taidot. Niiden oppiminen alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu pitkälle aikuisuuteen saakka. Niiden kehitys etenee välillä tasaisesti ja välillä hyppäyksittäin, eri yksilöillä eri tahtiin ja eri taitoihin painottuen, aivan kuten muukin lapsen kehitys; saman luokan oppilaille voi siis olla eri ikäkausina hyvinkin erilaiset sosioemotionaaliset valmiudet. Lisäksi lapsen omat ominaisuudet ja perhe-tausta tai muut syyt voivat vaikuttaa siihen, että joillakin lapsilla näiden taitojen kehittyminen voi kulkea aivan omanlaisiaan polkuja.

Psyykkisen kehityksen lisäksi lasten sosioemotionaalisten taitojen on osoitettu olevan yhteydessä myös lapsen oppimismotivaatioon ja opillisiin saavutuksiin. Tämän vuoksi koulu onkin luonteva paikka sosioemotionaalisten taitojen tukemistyölle, ja lisäksi se tarjoaa monipuolisen ja virikkeellisen ympäristön sosioemotionaalisten taitojen päivittäiselle harjoittelulle. On osoitettu, että lasten sosiaalisia ja tunnetaitoja tukemalla voidaan koulussa saavuttaa koko kouluyhteisöä tukevia tuloksia, kuten oppilaiden häiriökäyttäytymisen väheneminen, masennuksen ja ahdistuneisuuden väheneminen, opiskelumotivaation paraneminen, arvosanojen paraneminen sekä opettajan työmotivaation, työssä jaksamisen ja työn hallinnan kokemuksen lisääntyminen.

⁵ Tämä on alkuperäinen raportti vuodelta 2007. Jotkut työsuunnitelmat eivät toteutuneet.

Uusimmat tutkimukset osoittavat, että sosioemotionaalisten taitojen tukeminen on tehokkainta, kun se toteutetaan kokonaisvaltaisesti ja usealla tasolla samaan aikaan. Koska sosioemotionaalisten taitojen oppiminen on pitkälti lämpimän ja positiivisen kommunikaation oppimista ja onnistuneiden suhteiden luomista toisiin, tällainen oppiminen on mahdollista vain ympäristöissä, joissa kiinnitetään laajemmin huomiota lämpimiin ja positiivisiin ihmissuhteisiin. Muita sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat yhteisiin asioihin osallistuminen, tarkoituksenmukainen autonomia omassa toiminnassa, sääntöjen ja rajojen selkeys sekä positiiviset odotukset omalle toiminnalle. Lisäksi on mielenkiintoista huomata, että nämä samat tekijät ovat myös opettajan työn sujuvuuden ja jaksamisen taustalla. Lapsen ja aikuisen hyvinvointi ja työskentelyn mielekkyys koostuvat siis koulussa samoista aineksista. Menetelmän, joka tukee tehokkaasti lapsen sosioemotionaalisia taitoja, on otettava nämä koulun monet tasot huomioon.

Yhteispeli-hanke

Yhteispeli on hanke, jossa kehitetään systemaattisia toimintamalleja esi- ja alkuopetuksen opettajille lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi. Kehittämistyössä yhdistyvät viimeisin kehityspsykologinen, lastenpsykiatrinen ja kasvatustieteellinen tieto. Menetelmän kohteita ovat lasten taitojen lisäksi koulun aikuisten sosioemotionaaliset taidot, koko koulun käytännöt sekä toiminta kotien kanssa.

Yhteispeli on kehittämis-, tutkimus- ja implementaatiohanke. Kehittämisvaiheessa työryhmä suunnittelee ja kokeilee uusia työmenetelmiä yhdessä kolmen ylöjärveläisen koulun kanssa (Siivikkalan, Veittijärven ja Vahannan koulut). Kehitystyö tapahtuu suurelta osin kouluissa, ja palautetta kerätään sekä opettajilta että oppilailta. Tutkimusvaiheessa kehitettyjen menetelmien vaikuttavuutta testataan satunnaistetulla kontrollitutkimuksella⁶ Pirkanmaan ja Pohjanmaan alueilla. Pitkittäistutkimuksessa seurataan lasten kehitystä varhaisaikuisuuteen saakka. Implementaatiovaiheessa pyritään saamaan menetelmät osaksi esi- ja alkuopetuksen opetuskäytäntöjä maanlaajuisesti.

Yhteispeli-hankkeen tavoite syksyllä 2007 on luoda teoreettiset suuntaviivat käytännön kehittämistyötä (2007–2010) varten; tällöin hahmotellaan menetelmäkokonaisuuden rakenne ja menetelmien eri osien vaikutuksen tavat ja kohteet. Kehitettäessä uusia toimintamalleja ja työmenetelmiä kouluihin on otettava huomioon koulujen tarpeet, olemassa olevat käytännöt ja vallitsevat arvot. Tukitoimet, jotka tukevat lapsen hyvinvointia, on implementoitava onnistuneesti koulumaailmaan ennen kuin ne voivat tuottaa toivottuja tuloksia. Sen lisäksi, että menetelmät ovat teoreettisesti päteviä, niiden on sovittava käyttäjien eli opettajien arvomaailmaan. Opettajat eivät saa kokea menetelmiä työssään lisätaakaksi vaan apuvälineiksi, joista he saavat välitöntä hyötyä.

2. Haastattelut

Yhteispeli-hankkeessa kehitettävät työmenetelmät pyrkivät vaikuttamaan tekijöihin, jotka ovat sekä lasten oppimisen ja hyvinvoinnin että opettajien työn sujuvuuden ja hyvinvoinnin taustalla. Työmenetelmien kehittämisen ja implementaation kannalta on tärkeää selvittää koulussa tällä hetkellä vallitsevia käsityksiä siitä, mitä näiden asioiden taustalla olevien tekijöiden ajatellaan olevan. Tämän kartoittamiseksi tehtiin kolmessa kehittämiskoulussa opettajien ja opettajien esimiesten haastatteluja.

Haastatteluihin osallistui 22 Ylöjärven koulutoimen edustajaa, joista 18 oli kehittämiskoulujen luokanopettajia, kolme kehittämiskoulujen rehtoria ja yksi sivistystoimenjohtaja (rehtorien esimies). Luokanopettajat osallistuivat ryhmähaastatteluun, joita järjestettiin kolme, ja jokaisessa ryhmässä oli 6 opettajaa. En-

⁶ Tämä tutkimussuunnitelma on muuttunut.

simmäisessä ryhmässä oli 1. ja 2. luokka-asteen opettajia, toisessa 3. ja 4. luokka-asteen opettajia ja kolmannessa 5. ja 6. luokka-asteen opettajia. Rehtorit ja rehtorien esimies osallistuivat yksilöhaastatteluihin.

Opettajia pyydettiin asettumaan vuorollaan oppilaan ja opettajan asemaan ihannekoulussa. Heiltä kysyttiin, a) millaista oppilaalla olisi heidän mielestään ihannekoulussa ja b) millaista opettajalla olisi heidän mielestään ihannekoulussa. Heitä pyydettiin myös pohtimaan, miten koulujen nykytilanne eroaa heidän kuvailemastaan ihannetilanteesta. Lisäksi he saivat ehdottaa toimenpiteitä, joiden avulla nykykoulua voisi kehittää kohti heidän kuvailemaansa ihannetilaa. Haastattelut etenivät ryhmäkeskusteluina, joita haastatteli ja pyrki ohjailemaan mahdollisimman vähän.

Rehtoreita ja sivistystoimenjohtajaa pyydettiin asettumaan vuorollaan oppilaan, opettajan ja rehtorin asemaan ihannekoulussa. Heiltä kysyttiin, a) millaista oppilaalla olisi heidän mielestään ihannekoulussa, b) millaista opettajalla olisi heidän mielestään ihannekoulussa ja c) millaista rehtorilla olisi heidän mielestään ihannekoulussa. Heitä pyydettiin pohtimaan, miten koulujen nykytilanne eroaa heidän kuvailemastaan ideatilanteesta. Lisäksi he saivat ehdottaa toimenpiteitä, joiden avulla nykykoulua voisi kehittää kohti heidän kuvailemaansa ihannetilaa.

3. Haastattelujen tulokset

Seuraavaksi esitetään haastatteluissa nousseet asiat teemoittain. Näkemyksellisiä ristiriitoja ei esiintynyt haastateltavien välillä eikä myöskään eri ammattinimikkeitä edustaneiden henkilöiden välillä. Sen vuoksi vastaukset esitellään pääsääntöisesti ilman mainintaa, minkä ammattinimikkeen edustaja ne oli nostonut esiin. Joissakin tapauksissa rehtorit ja sivistystoimenjohtaja toivat esiin asioita, joita opettajat eivät maininneet, ja tällöin niihin viitataan erikseen käyttämällä tekstissä termiä ”koulujen johto” (esim. ”Koulujen johto piti tärkeänä...”).

Lapsen oppiminen ja hyvinvointi koulussa

Ensin haastateltavia pyydettiin asettumaan mielessään oppilaan asemaan. Heitä pyydettiin kertomaan asioita, joita he pitävät tärkeinä koululaisen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta. He saivat myös kertoa, miksi nämä asiat eivät välttämättä aina käytännössä toteudu, ja lisäksi ehdottaa mahdollisia ratkaisuja niiden toteuttamiseksi.

Sosiaalinen ympäristö

Erityistä huomiota kiinnitettiin siihen, millaisia ihmisten välisiä suhteita kouluyhteisön jäsenten välille muodostuu. Nähtiin tärkeäksi, että koulun aikuisista välittyy lapsille positiivinen kuva. Lapsen on koettava, että kouluympäristö on välittävä ja huolta pitävä ja että koulun aikuiset ovat ystävällisiä ja turvallisia. Koko henkilökunnan on myös oltava lapsille tuttu. Lapsella tulisi olla tunne, että opettajalla on hänelle aikaa. Suuret ryhmäkoot vaikeuttavat ajan löytymistä. Suunnittelemalla työtään opettajat kokevat kuitenkin löytävänsä enemmän aikaa vuorovaikutukseen lapsen kanssa.

Aikuisten on myös pystyttävä tarjoamaan lapsille riittävästi tukea erilaisissa tilanteissa. Onkin tärkeää, että opettajat ovat työssään ensisijaisesti ”kasvatuksellisesti” päteviä. Tämä tarkoittaa, että lasten on helppo lähestyä heitä huolineen ja heillä on aikaa kuunnella. Kaksi aikuista luokkaa kohden nähtiin tavoiteltavaksi käytännöksi. Lapsella on oltava tunne, että ongelmat pystytään aina ratkaisemaan; ongelmien hoitamiseen on siis oltava riittävät resurssit. Käytännössä ryhmäkokojen suuruus ja opettajien kiire vaikeuttavat näiden tavoitteiden saavuttamista. Ryhmien ollessa suuria opettajan on vaikeampaa jakaa huolenpitoa ja kuuntelua tasapuolisesti kaikille oppilaille. Myös erityishuomiota vaativat oppilaat voivat viedä huomiota muilta oppilailta.

Lapsen on tärkeää tuntea itsensä osaksi yhteisöä, jossa saa olla toisaalta erilainen ja toisaalta samanlainen kuin muut. Tärkeää on myös, että lapsen ryhmä olisi mahdollisimman pysyvä läpi alakoulun. On myös hyvä, että lapsella olisi yksi tai muutama hyvä kaveri ryhmässään.

Lisäksi painotettiin, että koti ja koulu ovat kumpikin lapselle tärkeitä ympäristöjä. Lapsen kannalta on tärkeää, että vanhemmat hyväksyvät koulussa tehtävän työn ja opettajat hyväksyvät vanhempien toimet lapsen kasvattajina. Aikuisten pitäisi luoda hyvä keskustelusuhte toistensa välille etenkin mahdollisten ongelmatilanteiden varalta. Toimivan koti-koulu yhteistyön ajateltiin vaikuttavan myös lapsen oppimiseen, erityisesti oppimismotivaation kautta. Ajateltiin, että mikäli vanhemmat eivät viestitä selkeästi lapselle arvostavansa opettajan käytäntöjä ja lapsen yritteliäisyyttä opettajan asettamien tavoitteiden saavuttamiseksi, lapsen arvostus opettajaa kohtaan saattaa laskea. Tämä puolestaan heijastuu matalampana arvostuksena opetettavaa ainetta kohtaan ja siten alhaisempana opiskelumotivaationa.

Muu ympäristö

Lapsen toimintaympäristö nähtiin tärkeäksi myös muiden kuin ihmissuhteisiin liittyvien asioiden kannalta. Ympäristön olisi oltava lapsen kannalta ennakoitava. Tämä merkitsee muun muassa koko koululle yhteisiä sääntöjä ja oikeudenmukaisuutta kaikissa toimissa. Haasteena on saada opettajat tulkitsemaan yhteisiä sääntöjä riittävän johdonmukaisesti. Ratkaisuina voisi olla uusien opettajien perusteellinen perehdyttäminen sekä opettajayhteisön keskinäiset arvokeskustelut.

Luokkatilan on oltava mukava ja rauhallinen. Tilan ja välineiden on oltava tarkoituksenmukaisia eri aiheisiin sopien. Työrauha on myös tärkeä. Ihanteellista on, jos ryhmät ovat tasaisen pieniä koko koulussa. Koulun niukat taloudelliset resurssit nähdään suurimpana esteenä näiden asioiden toteutumiselle.

Oleminen ja oppiminen lapsen omista lähtökohdista

Haastateltavat näkivät, että opettajien on suunniteltava lasten oppiminen ja muu koulun toiminta lapsen tarpeista käsin koulun kasvatuksellisten ja opillisten päämäärien saavuttamiseksi. Perusedellytys on, että lapsella on koulussa hyvä olla. Lapsen on saatava olla oma itsensä, luokkahengen on oltava hyvä ja oman ryhmän turvallinen.

Oppiminen ja toiminnallisuus nähtiin myös hyvän olon edellytykseksi. Jotta oppiminen olisi lapsesta mukavaa, sen on sisällettävä toiminnallisia elementtejä sekä vaihtelun vuoksi että energian purkamiseksi. Toiminta on parhaimmillaan haasteellista mutta ei liian vaikeaa. Lisäksi oppilaan tulisi saada opiskella omalla oppimistyyllillään omia resurssejaan parhaiten hyödyntäen. Tämän kaiken tulisi vielä tapahtua ilman kiirettä, ja oppilailla tulisi pääsääntöisesti olla mahdollisuus tehdä tehtävänsä loppuun. Käytännössä toiminnallisuuden vähyden koulussa nähtiin johtuvan aikapulasta. Toisaalta uskottiin, että toiminnallisuuden osuutta lapsen koulunkäynnissä voisi lisätä huomattavasti riittävällä suunnittelulla ja ennalta asetetuista tavoitteista tinkimällä. Sekä opetus suunnitelman tavoitteiden että opettajan itse itselleen asettamien tavoitteiden nähtiin lisäävän aikapulaa.

Luokassa olemisen säännöt tulisi tehdä lapsen kehitysvaiheesta ja tarpeista käsin. Tämä tarkoittaa liian tiukasta kurista ja hiljaisuuden vaatimuksesta luopumista, sillä lapset tarvitsevat vuorovaikutusta ja liikkumista jaksakseen keskittyä oppimiseen koko koulupäivän ajan. Luokkaan tulisi mahtua kohtuullinen määrä ”elämän ääniä”.

Koulujen johto painotti hyvää opettaja-oppilassuhdetta oppimisen apuna. Hyvässä vuorovaikutussuhteessa oppilas hyötyy eniten opettajalta saadusta realistisesta ja kannustavasta palautteesta. Aikapula nähtiin syyksi, miksi riittävän henkilökohtaisen palautteen antaminen systemaattisesti kaikille oppilaille koettiin käytännössä hyvin vaikeaksi.

Koulupäivän rakenne oli myös asia, johon koulujen johto kiinnitti huomiota. Oppilasta auttaisi, jos selkeä ero oppituntien ja koulun muun toiminnan välillä hämärtyisi. Jäykästä tuntijaosta ja ainejakoisuudesta luopuminen nähtiin hyväksi ajatukseksi. Samalla oppimiseen tuotaisiin enemmän vapautta ja valinnaisuutta. Työaika rytmittäisiin vastaamaan paremmin lapsen tarpeita ja lapsen omaa rytmää. Lisäksi koulun alkamis- ja päättymisajat voitaisiin suunnitella vastaamaan paremmin perheiden tarpeita ja mahdollisuuksia. Periaatteessa tällaisille muutoksille ei nähty suuria taloudellisia esteitä; tarvittaisiin pikemminkin uusia säädöksiä liittyen esimerkiksi koulupäivän rakenteeseen.

Lapsen omat ominaisuudet

Koulujen johto nosti esiin lasten omat kyvyt ja ominaisuudet oppimisen ja hyvinvoinnin taustalla. Lapsilla toivottiin olevan hyvä ja realistinen minäkuva ja hyvä itsetunto. Lapsen on hyvä ymmärtää sekä oman itsensä että koulun arvo; tällöin hän kokee toisaalta itsensä tärkeäksi ja toisaalta ymmärtää, miksi koulussa ollaan. Toisten kunnioittaminen ja tunteiden ymmärtäminen nähtiin tärkeiksi.

Opettajan työ ja hyvinvointi koulussa

Seuraavaksi haastateltavia pyydettiin asettumaan mielessään opettajan asemaan. Heitä pyydettiin kertomaan asioita, joita he pitävät tärkeinä opettajan hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta. He saivat myös kertoa, miksi nämä asiat eivät välttämättä aina käytännössä toteudu ja lisäksi ehdottaa mahdollisia ratkaisuja niiden toteuttamiseksi.

Opettajan perustyö

Opettajan toimenkuva nähtiin laajana ja siihen ajateltiin sisältyvän hyvinkin erilaisia tehtäviä hoivatyöstä kiinteistönhoitoon. Itse opettaminen koettiin kuitenkin työn keskeisimmäksi ja tärkeimmäksi elementiksi. Sen toivottiin olevan kiireetöntä siten, että on aikaa järjestää toimintaa eri oppilasryhmille tarkoituksenmukaisella tavalla ja myös siten, että on riittävästi aikaa miettiä oman työn perusteita ja ratkaisuja. Toisaalta oman työn jakaminen esimerkiksi työparin käytön avulla voisi tuoda lisää aikaa käyttöön. Työpäivät eivät saisi olla liian kuluttavia. Käytännössä koulun arjen todettiin kuitenkin olevan kiireistä. Ennakoimattomat asiat, kuten lukuisten tiedotteiden jakaminen sekä yllättävät muutokset työjärjestyksessä luovat kiirettä.

Työyhteisö

Työyhteisön sujuva ja mutkaton toiminta sekä vuorovaikutus nostettiin tärkeiksi. Hyvässä työyhteisössä on sitouduttu tiettyyn toimintakulttuuriin, yhteisiin sääntöihin ja päämääriin. Ne koettiin erityisen tärkeiksi johdonmukaisen toiminnan ja turvallisuuden kannalta. Hyvässä työyhteisössä jokainen yksilö myös kokee yhteisön hyväksyntää ja tukea. Tällöin työyhteisöltä saa palautetta omasta toiminnasta, sekä kiitosta että rakentavaa kritiikkiä. Haastateltavat kokivat, että työyhteisöä voisi lujittaa kannustamalla sen kaikkia jäseniä rohkeaan ja suoraan omien tarpeiden ja tunteiden ilmaisuun. Lisäksi pidettiin tärkeänä, että opettajalla olisi työyhteisössään edes yksi hyvä kaveri.

Hyvässä työyhteisössä jaetaan ideoita, materiaalia ja mielipiteitä. Käytännössä opettajalla on vaara jäädä ajattelemaan työtään vain oman luokkansa kannalta. Tähän voitaisiin vaikuttaa esimerkiksi esimiestoiminnalla: esimies järjestää aikaa yhteisten asioiden hoitamiseksi, määrää tekemään yhteistyötä ja kokoaa samoin ajattelevia ja samojen asioiden kanssa työskenteleviä opettajia tiimeiksi.

Koulujen johto näki tärkeänä, että opettajayhteisössä vallitsisi ”me-henki”. Tällöin keskustelu olisi avointa ja inhimillistä ja vaikeat asiat olisi helppo ottaa rakentavasti esille. Opettajan hyvä itsetunto ja toisen opettajan kunnioittaminen koettiin myös tärkeiksi.

Rehtorin toiminta

Rehtorin toiminnalla koettiin olevan suuri merkitys opettajan hyvinvointiin ja työn sujuvuuteen. Hyvä rehtori on alaiensa puolella, helposti lähestyttävä, riittävästi läsnä ja tavoitettavissa sekä nauttii alaiensa luottamusta. Hän tuntee alaisensa, antaa jokaisen olla oma itsensä ja kohtelee heitä tasapuolisesti. Hän tukee hyviä ihmissuhteita koko työyhteisössä. Lisäksi rehtorilta toivottiin realistista palautetta omasta työstä.

Rehtorin on myös toimittava konkreettisesti koulun hyväksi. Hänellä on oltava näkemys koulun tulevaisuudesta sekä kehittämisideoita. Hän priorisoi ja kohdentaa resursseja tärkeisiin asioihin. Lisäksi hän johdattaa säännöllisin välein työyhteisön arvokeskusteluun toiminnan järkeväksi suuntaamiseksi.

Kumppanuus kotien kanssa

Opettajan työlle koettiin merkityksellisenä se, minkälaiset suhteet oppilaiden vanhempiin ovat. Vuorovaihtuksen tulee olla avointa ja ystävällistä, mutta käytännössä kommunikaatio koetaan ajoittain vaikeaksi. Tähän arveltiin vaikuttavan muun muassa vanhempien muistot omasta koulunkäynnistään, vanhahtava käsitys opettajasta tiukkana auktoriteettina, puutteelliset tiedot koulun käytännöistä sekä omaa lasta koskevat erityisvaatimukset. Yhteistyötä voisi parantaa jakamalla vanhemmille enemmän tietoa koulun käytännöistä, kutsumalla vanhemmat kouluun tutustumaan ja auttamaan sekä varaamalla riittävästi aikaa yhteydenpitoon. Lisäksi vanhemmilta saatua positiivista palautetta pidettiin tärkeänä oman työssä jaksamisen kannalta.

Koulujen johto oli lisäksi sitä mieltä, että opettajia voisi kouluttaa kohtaamaan vanhempia vaikeissa asioissa. Oppilaan ongelmat herättävät tunteita kummassakin sekä vanhemmissa että opettajassa, ja asian käsittelyssä on vaarana juuttua tunneasioihin ratkaisujen tehokkaan etsimisen kustannuksella; suoruutta ja avoimuutta voi oppia. Kodin ja koulun olisi myös tehtävä yhteiset sopimukset yhteydenpidon suhteen. Lisäksi olisi käytävä arvokeskustelua yhteisymmärryksen saavuttamiseksi, sillä kodin ja koulun arvomaailmat saattavat poiketa toisistaan huomattavastikin.

Riittävä tuen saanti ongelmatilanteissa

Koulujen johto piti tärkeänä, että luodaan tehokkaat toimintamallit ongelmatilanteiden varalle. Opettajan on tiedettävä saatavilla oleva tukiverkosto ja tahot, joiden kanssa ongelmaa käsitellään yhdessä. Käytännössä tämä ei aina toteudu; kouluilla ei välttämättä ole selkeää toimintamallia. Rehtorilla on viime kädessä vastuu hyvien toimintamallien luomisesta kouluun. Myös koulun ongelmien ratkaisukäytäntöjen vieminen opettajankoulutukseen nähtiin tärkeäksi. Oppilashuollon resurssien on myös oltava riittävät ja oppilashuollon palvelut sujuvasti opettajien käytössä. Opettajien mahdollisuutta työnohjaukseen pidettiin tärkeänä.

Rehtorin työ ja hyvinvointi koulussa

Lopuksi koulujen johdolta kysyttiin, mitä he pitivät tärkeänä rehtorin hyvinvoinnin ja työn sujuvuuden kannalta. He saivat myös kertoa, miksi nämä asiat eivät välttämättä aina käytännössä toteudu ja lisäksi ehdottaa mahdollisia ratkaisuja niiden toteuttamiseksi.

Työskentely koko työyhteisön hyväksi

Koettiin, että rehtorin on toimillaan viestitettävä systemaattisesti sitä, että hän työskentelee koko työyhteisön toimivuuden ja hyvinvoinnin hyväksi. Tällöin rehtorin toiminta on loogista ja ennustettavaa, eikä se saa pohjautua mielialoihin. Tämän saavuttamiseksi on olemassa täydennyskoulutusta, ja sen lisäksi työnohjausta ja kollegiaalista tukea tulisi myös järjestää.

Rehtorin tulisi itse toteuttaa niitä koulun käytäntöjä, joita hän edellyttää alaisiltaan. Hän arvostaa henkilökunnan näkökulmia asioiden käsittelyssä ja kohtelee alaisiaan tasapuolisesti. Hän onnistuu sitouttamaan koko työyhteisön yhteiseen arvopohjaan. Viime kädessä rehtorin on kannettava vastuu vaikeissakin koulun asioissa.

Vastuu alaisten hyvinvoinnista

Ajateltiin, että rehtorin on tärkeää olla alaisilleen helposti lähestyttävä. Tällöin hänen luokseen on helppo mennä kertomaan vaikeita asioita, ja toisaalta viestit työyhteisössä korjattavista asioista kantautuvat helpommin hänen korviinsa. Hyvä rehtori osaa priorisoida hyvinvointiin vaikuttavat tekijät ja kykenee seuraamaan alaistensa jaksamista. Käytännössä jaksamisen seuraaminen voi olla vaikeaa, sillä rehtorilla ei välttämättä ole riittävästi tietoa uupumisen tunnusmerkeistä. Ihannetilanteessa hallinnolliset tehtävät eivät kuormita rehtoria, vaan hän saa keskittyä pedagogiseen johtamiseen ja henkilöstöhallintoon.

Rehtorin tulisi tarjota myös tukea opettajalle vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Hän voi olla mukana ratkaisemassa mahdollisia ongelmia liittyen kommunikaatioon tai lapsen ongelmien selvittelyyn.

Muilta saatu tuki

Kollegiaalisen tuen saaminen koettiin tärkeäksi. Kokemukset olivat kuitenkin osoittaneet, että tilaisuuksien järjestäminen sen saamiseksi oli joskus liian suuren ponnistuksen takana. Tähän toivottiin aloitetta esimiehenkin taholta.

Oman esimiehen tuki nähtiin välttämättömänä rehtorina toimimiselle. Esimieheltä toivottiin avoimuutta, vastuullisuutta ja palautetta omasta työstä. Esimiehen olisi myös huolehdittava riittävästä resurssista rehtorien käyttöön. Lisäksi omia vaikutusmahdollisuuksia pidettiin tärkeinä; käytännössä koettiin, että rehtorien osallisuus heitä koskevaan päätöksentekoon oli suhteellisen pieni. Tätä voisi lisätä esimerkiksi ottamalla rehtorit esimiehen kanssa mukaan suunnittelemaan sekä oman koulun asioita että laajemmin opetustoimen linjauksia. Näin rehtorien asiantuntemus pääsisi paremmin esille. Tällainen vaikutusmahdollisuuden antaminen nähtiin myös tervetulleena ulkopuolisena tukena.

4. Yhteenveto

Haastattelujen tarkoituksena oli kartoittaa, millaisia käsityksiä opettajilla ja opettajien esimiehillä on koulu-yhteisön hyvinvoinnin ja toiminnan sujuvuuden kannalta. Tarkemmin sanottuna heitä pyydettiin kertomaan omia näkemyksiään siitä, mitkä ovat toisaalta oppilaiden työn sujuvuuden (oppimisen) ja hyvinvoinnin taustatekijöitä ja toisaalta opettajien työn sujuvuuden ja hyvinvoinnin taustatekijöitä.

Tärkeimmät esiin nousseet teemat olivat ihmissuhteet, yhteisöllisyys ja koulun suhteet koteihin. Huomionarvoista oli, että lapsen ja aikuisen vaikuttavat taustatekijät nähtiin pitkälti samankaltaisiksi. Lapsen liittyviin taustatekijöihin panostaminen koulutyössä koettiin kuitenkin vahvasti aikapulan rajoittamaksi.

Toimivat ihmissuhteet luovat turvallisuuden tunnetta ja yhteisöllisyyttä koulussa, ja ne nähtiin tärkeiksi yhtä lailla aikuiselle kuin lapsellekin. Toimivat ihmissuhteet vertaisiin, eli oppilailta toisiin oppilaisiin ja opettajilta toisiin opettajiin, nähtiin edellytyksinä hyvinvoinnille ja työn sujuvuudelle. Esiin nostettiin myös vähintään yhden samasta koulu-yhteisöstä löytyvän hyvän kaverin tarve; tämän kaverin nähtiin olevan tärkeä yhtä lailla aikuisille ja lapsille.

Toimivat ihmissuhteet hierarkiassa ylempään, eli lapsilla opettajaan ja aikuisilla omaan esimieheen, nähtiin taas edellytyksenä riittävän tuen saamiseen ja kykyyn ratkaista eteen tulevia ongelmia. Samalla, kun aikuisten toivottiin olevan lapselle koulussa helposti lähestyttävä ja helposti saatavilla, opettajat toivoivat rehtorilta ja rehtorit esimieheltään samoja asioita eli helposti lähestyttävyyttä ja saatavilla oloa.

Yhteisöllisyyden nähtiin toteutuvan koulussa monessa eri muodossa: koulun ajateltiin koostuvan erilaisista yhteisöistä, joita ovat esimerkiksi luokka, opettajakunta ja koko koulu. Yhteisöjen merkitys on siinä, että ne antavat tukea, turvallisuutta, huolenpitoa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta: Ne myös parantavat työn

sujuvuutta; yksilö saa ilmaista tunteitaan ja tarpeitaan ja saa hyväksyntää muilta. Samalla hänen omat vahvuutensa ja oma persoonallisuutensa tunnustetaan osana yhteisöä. Nähtiin myös, että yhteisö kannattelee yksilöä eteen tulevien haasteiden yli. Yhteisöllisyyden merkityksissä ei tehty merkittävää eroa koulun lasten ja aikuisten välillä.

Yhteisö koettiin toimivaksi silloin, kun siinä sitoudutaan tiettyyn toimintakulttuuriin, sääntöihin ja päämääriin. Sitoutumisen avulla yhteisön toiminnasta tulee johdonmukaista ja jäsenilleen ennakoitavaa, mikä puolestaan lisää turvallisuutta, hyvinvointia ja oman työn sujuvuutta.

Yhteisöllisyyttä edistävinä toimina nähtiin kouluyhteisön arvokeskustelut ja palautteen saaminen omasta toiminnasta. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että yhteisön jäsenillä on mahdollisuus ilmaista omia tunteitaan ja tarpeitaan yhteisössä. Opettajien kannalta rehtorien toiminnan koettiin olevan erityisen merkityksellistä. Nähtiin, että rehtoreiden tulisi ohjata opettajien välistä yhteistyötä sekä johdattaa työyhteisö säännöllisin väliajoin arvokeskusteluihin.

Koulun ja kodin väliset suhteet koettiin tärkeäksi ja merkitykselliseksi asiaksi niin koulun lapsille kuin aikuisille. Toimiva yhteys kodin ja koulun välillä nähtiin kumppanuutena, jossa yhteinen toiminta ja vuorovaikutus perustuvat molemminpuoliseen kunnioitukseen toista osapuolta kohtaan. Opettajat kokivat, että kun koulu ja koti toimivat yhteisymmärryksessä, heidän työnsä on sujuvampaa ja työssä jaksaminen paranee. Rehtorin rooli nähtiin tärkeänä kodin ja koulun välisen kumppanuuden tukemisessa. Myös mahdollisissa yhteistyön ongelmakohdissa rehtorilta saatavaa tukea pidettiin tärkeänä.

Kodin ja koulun hyvän kumppanuuden ylläpitämiseksi tunnistettiin tiettyjä keinoja. Vanhempien ja opettajien yhteisten arvokeskustelujen sekä käytäntöihin ja yhteydenpitoon liittyvien yhteisten sopimusten ajateltiin voivan lisätä kumppanuutta. Lisäksi opettajille toivottiin lisäkoulutusta vanhempien kohtaamisen taidoissa.

Aika ja sen puute määrittävät pitkälle opettajan työssään suorittamia asioita ja sitä, miten hän kokee saavuttavansa asetettuja tavoitteita. Opettajat itse pitivät perustyötään eli luokassa asioiden opettamista erittäin tärkeänä. Odottamattomien selvitettävien asioiden, arjen rikkonaisuuden sekä perustyön ulkopuolelta tulevien opettajan työhön kohdistuvien odotusten koettiin vievän aikaa perustyöltä. Siksi käsitys opettajan ajasta ja sen puutteesta nousi huomiota herättävästi esiin lapsen hyvinvoinnin ja työn sujuvuuden taustatekijöistä.

Opettajat kokivat, että tämänhetkisessä koulun toimintakulttuurissa opettaja ei kykene ylläpitämään riittävää opettaja-oppilasvuorovaikutusta aikapulan vuoksi. Opettaja ei myöskään kykene antamaan oppilaille riittävästi henkilökohtaista palautetta oppimisesta aikapulan vuoksi; samasta syystä rehtorin on vaikea antaa opettajille riittävästi palautetta heidän työstään.

Opettajat pitivät toiminnallista oppimista sekä lasten mahdollisuutta oppia oman oppimistyyliinsä mukaisesti tärkeinä. He kokivat tällaisten oppimistapojen harjoittamisen mielekkääksi niin opettajien kuin oppilaidenkin kannalta. Opettajat kokevat kuitenkin niiden toteuttamisen käytännössä ajoittain mahdottona, mikäli samanaikaisesti pyritään saavuttamaan kaikki opetussuunnitelman asettamat tavoitteet. Aikapulan vuoksi opettaja ei pysty myöskään takaamaan, että oppilaalla on mahdollisuus saattaa tehtävänsä päätökseen rauhassa.

Haastateltavat arvelivat, että aikapulaan voisi vaikuttaa parantamalla ja tehostamalla opetuksen suunnittelua, opettajan työn organisointia ja koko koulun päivärytmin organisointia.

5. Johtopäätökset

Yhteispeli-hankkeen päämäärä on kehittää systemaattisia toimintamalleja koulun aikuisten käyttöön lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi. Tutkimusten perusteella tiedetään, että sosioemotionaalisten taitojen oppiminen on pitkälti positiivisen kommunikaation oppimista ja onnistuneiden suhteiden luomista toisiin. Muita näiden taitojen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat yhteisiin asioihin osallistuminen, tarkoituksenmukainen autonomia omassa toiminnassa, sääntöjen ja rajojen selkeys sekä positiiviset odotukset omalle toiminnalle. Lisäksi on todettu, että sosioemotionaalisten taitojen oppiminen on tehokasta vain ympäristöissä, joissa kiinnitetään huomiota sekä lasten että koulun aikuisten tasolla näihin samoihin tekijöihin.

Sen lisäksi, että hyvät toimintamallit ottavat edellä mainitut monet tasot huomioon, niiden on sovittava yhteen vallitsevien käsitysten ja opettajien arvomaailman kanssa. Tästä syystä kartoitettiin opettajien ja heidän esimiestensä näkemyksiä koko koulu yhteisön työn sujuvuuden ja hyvinvoinnin taustatekijöistä. Haastatteluista ei noussut ristiriitaa näiden näkemysten ja tutkimustiedon välillä suhteessa hyvinvoinnin ja työn sujuvuuden taustatekijöihin.

Ensimmäinen tärkeä huomio on, että oppilaiden ja opettajien *hyvinvoinnin ja työn sujuvuuden* (oppilailta oppiminen) nähtiin muodostuvan pitkälti *samantyyppisistä taustatekijöistä*. Tämän voi nähdä selkiyttävän uusien toimintamallien kehittämistyötä, sillä voidaan muodostaa lähestymistapa, jossa opettajaan ja lapsiin kohdistuvissa tukitoimissa käytetään samaa kieltä ja samoja perusideoita, vaikka sisällöt käytännön tasolla poikkeavatkin toisistaan. Lisäksi tämä voi auttaa opettajaa sisäistämään paremmin lapsen kehityksen tukemisen mallit, sillä samoja malleja kohdistetaan erisisältöisinä häneen itseensä tai hän harjoittaa samoja malleja omassa opettajayhteisössään.

Toinen tärkeä havainto on, että yksilön hyvinvoinnin ja työn sujuvuuden kannalta merkityksellisinä koettiin *sosiaalinen ja emotionaalinen ympäristö*, jonka nähtiin koostuvan lähinnä ihmissuhteista ja yhteisöllisyydestä. Näitä painotettiin selkeästi enemmän kuin ulkoista ympäristöä, johon kuuluvat esimerkiksi tilat, välineet ja muut aineelliset resurssit. Tämäkin käsitys sopii hyvin yhteen kehittämistyön suuntaviivojen kanssa, sillä painopiste on erityisesti sosiaalisessa ja emotionaaliossa ympäristössä. Yhteispeli-hanke ei pyri vaikuttamaan koulujen ulkoisten resurssien määrään, vaan pikemminkin niiden uudelleenorganisointiin, että lasten sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukeminen olisi mahdollisimman tehokasta. Kehittämistyön päälinjat ja opetushenkilökunnan näkemykset eivät siis näytä olevan ristiriidassa keskenään.

Lisäksi haastatteluissa nousi esiin koulun aikuisten yhteisten ja samansuuntaisten toimintatapojen tärkeys. Kouluilla pitäisi olla sovittuina yhteiset säännöt ja toimintatavat erilaisten tilanteiden varalle sekä yhteiset tulkinnat säännöistä. Vain näin koulu ympäristönä voi näyttäytyä lapselle johdonmukaisena, ennustettavana ja turvallisenä. Tällaisia sopimuksia varmasti tehdäänkin useissa kouluissa. Haasteena lienee kuitenkin kaikkien koulun aikuisten sitouttaminen sovittujen asioiden noudattamiseen johdonmukaisesti käytännössä.

Kodin ja koulun välistä kumppanuutta korostettiin tärkeänä koulun tavoitteiden saavuttamisen mahdollistajana. Samalla koettiin, että kumppanuus ei ole aina ongelmaton, varsinkaan silloin, kun on yhdessä löydettävä ratkaisuja lapsen ongelmiin. Avain toimivaan kumppanuuteen voisi useimmissa tapauksissa olla mahdollisimman avoimessa kommunikaatiossa ja toisen näkökulman kuuntelemisessa ja kunnioittamisessa. Olisi puhuttava yhdessä auki, kuinka erilaiset kasvatukselliset ja opetukselliset roolit kodilla ja koululla on ja kuinka niiden toimintakulttuurit eroavat suuresti toisistaan. Samalla olisi sovittava yhteisistä kasvatuksellisista ja opillisista tavoitteista, joiden saavuttamista koti ja koulu tukevat eri tavoin kumpikin tahollaan.

Opettajien kokemukset kiireestä ja ajan vähydestä tulivat esille keskusteluissa useampaan kertaan. Opetettava tietoinen lisääntyy jatkuvasti kouluissa, ja opettajien on tehtävä valintoja sen suhteen, mihin aiheisiin he opetustaan painottavat. Opettajat kertoivat hallitsevansa kiireen tunnetta priorisoimalla opetuksessa tiettyjä oppisisältöjä mutta tuntevansa samalla syyllisyyttä asioista, joita he eivät ehdi käsitellä syvällisesti. Samalla he kertoivat tuntevansa syyllisyyttä odottamattomien asioiden hoitamisesta oppiainesisältöjen kustannuksella sekä siitä, että jonkun oppilaan asioiden selvittely vie huomiota ja valvontaa muilta oppilailta. Aikapula nousi muutenkin tärkeimmäksi esteeksi hyvän opettaja-oppilassuhteen luomiselle tasapuolisesti ryhmän kaikkiin oppilaisiin. Toimivat vuorovaikutussuhteet aikuisiin ovat kuitenkin opettajienkin mielestä edellytys lapsen turvallisuuden tunteelle ja lasta vaivaavien ongelmien ratkaisulle koulussa. Aikapula estää myös yksilöllisten opillisten haasteiden tarjoamisen tasapuolisesti kaikille, ja silti uskottiin tällaisen omista lähtökohdista oppimisen olevan edellytys lapsen hyvinvoinnille ja motivoituneelle toiminnalle koulussa.

Näyttää siltä, että uusien toimintamallien kehittämisessä ei ole odotettavissa sisällöllistä ristiriitaa sen välillä, mitä opettajat kokevat koulu yhteisön kannalta tärkeäksi ja mikä tutkimusten mukaan edistää tehokkaimmin koulu yhteisön toimintaa ja hyvinvointia; näitä ovat toimivat ihmissuhteet, riittävän tuen saanti, huolta pitävä ja hyväksyvä yhteisö, yksilön mahdollisuudet työskennellä omia resurssejaan hyödyntäen sekä kodin ja koulun kumppanuus. Sen sijaan ajan puute nähtiin usean tärkeän tavoitteen saavuttamisen esteenä lapsen kohdalla. Menetelmän kehittämisessä onkin otettava vakavasti huomioon opettajan kiire tai kiireen kokemus ja mietittävä, miten sitä voidaan vähentää. Ratkaisuja onkin etsittävä ensin opettajien itsensä ehdottamasta suunnasta: antamalla systemaattista tukea sille, miten opettajat voivat paremmin suunnitella ja organisoida työtään ja saavuttaa siten paremman tunteen ajan hallinnasta.

Liite 2. Esimerkki työväliseen kehittämisestä: luokkapiiri

Mikko Kampman, Tiina Ojala, Jenni Mäkinen, Tytti Solantaus

Luokkapiiri on noin 15 minuutin mittainen luokan yhteinen tuokio, jonka tavoitteena on edistää myönteistä ilmapiiriä luokassa, vahvistaa lapsen empatiakykyä sekä kehittää vuorovaikutuksen perustaitoja, kuten toisten kuuntelua, oman ajatuksen ilmaisemista ja vuorottelua. Tuokion aikana opettaja kannustaa oppilaiden välistä keskustelua ja tukee oppilaita huomioimaan luokkatovereita kunnioittavalla tavalla. Luokkapiirissä on kolme erilaista osaa: tervehtiminen, itsestä kertominen ja leikki.

Kouluissa ja päivähoitossa on pitkät perinteet aloittaa uusi päivä yhteisellä hetkellä. Lukuisissa varhaiskasvatus- ja esiopetusryhmissä on tapana aloittaa päivä aamupiirissä. Yhteispelin luokkapiiri jatkaa omalla tavallaan varhaiskasvatuksen aamupiiritraditiota. Aamupiirien sisältö vaihtelee päiväkodista toiseen, mutta usein niissä tervehditään ja katsotaan, mikä päivä on, ketkä ovat paikalla ja mitä tänään tapahtuu. Voidaan myös jutella jostain tietystä teemasta. Tavallista on myös, että aamupiiri avataan ja ehkä lopetetaan yhteisellä laululla.

Varhaiskasvatuksen aamupiirin merkitys on yhteisyyden luomisessa heti päivän aluksi. Päivän tapahtumien kertominen auttaa lapsia hahmottamaan ja ennakoimaan päivän kulkua. Pienikin keskustelu yhteisestä aiheesta kehittää lasten vuorovaikutuskykyä, kykyä kuunnella, vastaanottaa ja kertoa omia mielipiteitä ja kokemuksia. Yhteinen laulu tai laululeikki tuo luovuuden ja ilon elementin aamupiiriin. Päiväkotien aamupiirissä on paljon sellaisia elementtejä, jotka tukevat sekä ryhmän yhteishenkeä ja hyvää mieltä että lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Aamupiiritraditio ei useinkaan jatku koulun puolella, vaikka on myös opettajia, jotka käyttävät sitä. Toisaalta, myös koulussa on vuosikymmenien ajan ollut tapana aloittaa päivä tai uusi viikko jollain tavalla yhteisesti. Aamunavauksen tavat vaihtelevat opettajasta ja koulusta toiseen. Usein siihen liittyy musiikki ja jonkun tarinan kertominen tai lukeminen. Myös oppilaat itse voivat valmistella aamunavauksen.

Englannissa ja Skotlannissa on aamupiirityyppistä toimintaa (Circle time, www.circle-time.co.uk, www.antibullying.net) käytetty strukturoituna menetelmänä esi- ja alakouluissa sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämiseksi että kiusaamisen ehkäisemisessä jo parikymmentä vuotta. Tutustuminen ulkomaisiin kouluinterventioihin ja -käytäntöihin osoitti, että piirimuodostelmaa hyödynnetään eri tavoin myös systemaattisessa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa (mm. www.responsiveclassroom.org). Piirimuodostelma tekee mahdolliseksi kaikkien tasavertaisen osallistumisen, kun kukaan ei jää sivuun tai toisen taakse.

Aamupiiri oli selvästikin toimintatapa, josta voitiin kehittää yksi menetelmä Yhteispeliin. Sille näytti olevan sopiva paikka koulupäivässä, siihen liittyi traditio, se oli tuttu lapsille ja aamunavauksen muodossa myös opettajille. Sen avulla oli mahdollista luoda yhteishenkeä, harjoitella lasten keskinäistä vuorovaikutusta, kuuntelua ja keskustelua. Siinä oli mahdollisuus myös luovuuteen ja iloon. Aamupiiri olisi käytettävissä myös silloin, kun koulussa tai muualla on tapahtunut kaikkia koskettava asia, josta tuli puhua lasten kanssa ja kuulla heidän ajatuksiaan.

Toistuva haaste interventiomme kehittämisessä oli koulupäivien lyhyys verrattuna englantilaiseen ja pohjoisamerikkalaiseen kokopäiväkouluun. Uusien rakenteiden upottaminen osaksi koulupäivää oli meillä haasteellisempaa kuin muualla. Aamupiiristä oli luotava malli, joka olisi kestoltaan niin lyhyt (enintään 15 min), että se voitaisiin toteuttaa luokassa päivittäin. Sen tuli sisältää sekä selkeä rakenne että joustoa ja monipuolisuutta, jotta motivaatio säilyisi ja se vastaisi muuttuviin kehityksellisiin haasteisiin. Lisäksi haluttiin, että se sisältäisi aina myös rauhallisen hetken pysähtyä yksittäiselle lapselle merkityksellisten asioiden

ääreen. Lapsilla olisi vuoron perään mahdollisuus kertoa itselle tärkeitä asioita, muut oppisivat kuuntelemaan ja kyselemään ja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen taidot voisivat kehittyä.

Toimintatapaa kokeiltiin ja muokattiin kehittäjäopettajien kanssa noin yhden lukuvuoden ajan. Opettajat lähtivät uteliaina kokeilemaan piiriä. Ensimmäinen haaste oli löytää sille paikka tuntikehyksestä. Aamu ei tuntunut aina oikealta ratkaisulta ja nimitys vaihdettiin luokkapiiriksi. Koulupäivän suhteellisesta lyhydestä johtuen opettajat yleensä käyttivät koulupäivän minuutit tehokkaasti ja opetussuunnitelman tunnollinen toteuttaminen koettiin tärkeäksi. Myös kehittäjäkoulujen rehtorit otettiin mukaan pohdintaan. Pian huomattiin, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) edellyttää sosioemotionaalisten taitojen opettamista monien eri oppiaineiden kohdalla ja erityisesti osana äidinkielen opetusta. Aikatauluongelma kääntyi helpotukseksi siitä, että nyt opetussuunnitelman tärkeisiin osiin oli olemassa systemaattinen työväline. Kehittäjäopettajat alkoivat sijoittaa luokkapiirin pääsääntöisesti osaksi äidinkielen opetusta, joskin vaihdellen.

Vuoden kestäneeseen kehittämisjaksoon mahtui suuri määrä luokkahavainnoiteja, purkukeskusteluja ja tietenkin jokapäiväisiä luokkapiirejä kuudessa eri kehittäjäluokassa. Näin pitkä aika oli kuitenkin tarpeen. Vasta perusteellisen kokeilun avulla saatiin selville, miten eri tekijät vaikuttivat luokkapiirin toimivuuteen: opettajien erilaiset opetustyyliä ja persoonallisuudet, erilaiset oppilasaineokset ja ryhmähenget sekä erikokoiset luokkatilat. On tietysti huomattava, että samaan aikaan oli kehitteillä ja kokeiltavana myös muita Yhteispelin menetelmiä.

Opettajien tottuminen erilaiseen opettajan rooliin luokkapiirissä vei myös aikaa. Tässä toimintatavassa opettaja ei ole keskustelun keskus tai puheenjohtaja, eikä keskustelu kulje opettajan kautta. Opettajan tehtävä on tukea ja helpottaa lasten välistä keskustelua.

Samoin pystyttiin vasta riittävän pitkän ajan kuluttua keräämään opettajilta, lapsilta, rehtoreilta ja vanhemmilta kokemuksia ja ajatuksia siitä, mitä tällaisen piirimetelmän käyttö luokassa merkitsee. Näin saatiin näkyväksi, miten uuteen asiaan liittyvä ihmettely, totuttelu ja ajoittainen epäilykin kääntyivät oma-kohtaisten kokemusten kautta arvostukseksi ja kiintymiseksi toimintatapaan.

Seuraavana vaiheena oli sellaisen koulutusmallin suunnittelu, joka auttaisi mahdollisimman hyvin sekä opettajan kasvua tähän uuteen rooliin että itse menetelmän hallintaa. Koulutusta kehitettiin Ylöjärvellä.

Luokkapiiri ja sen koulutusmalli joutuivat tulikokeeseen, kun Yhteispeliä vietiin monikulttuuriseen kouluun Vantaalle. Miten luokkapiirin koulutus ja toteutus onnistuisivat luokassa, jossa on lapsia eri puolilta maailmaa ja kieliä ja taustakulttuureja sen mukaisesti? Luokkapiiri osoittautui käyttökelpoiseksi ja toimivaksi myös tässä ympäristössä, mikä varmistettiin luokassa tapahtuneella havainnoinnilla. Samalla testattiin sitä Yhteispelin näkemystä, että ei tarvita erityisiä omia toimintamalleja eri kulttuureista tuleville lapsille. Työmenetelmien teoreettiset taustat ovat yleisinhimillisiä ja itse työmenetelmiä voidaan soveltaa tilanteen mukaisesti. Työmenetelmien olemukseen kuuluu vuorovaikutuksellisuus, mikä tarkoittaa myös lasten moniäänisyyden kuulemistakin.

Kaikki nämä kokemukset olivat ratkaisevan tärkeitä sekä menetelmän kehittämiselle että koulutusmallin luomiselle. Vasta riittävä ymmärrys opettajan kasvusta toimintatavan käyttöön antaa tuleville kouluttajille oikeat välineet ohjata muitakin opettajia samanlaiseen prosessiin.

Näin syntyi työväline, jonka katsottiin toimivan riittävän hyvin erilaisissa alakoululuokissa ja jonka kouluttaminen ja käyttöönotto olivat mahdollisia.