

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/236873371>

Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa

Article · January 2013

CITATIONS

0

READS

3,042

2 authors:



Kristiina Lappalainen

University of Eastern Finland

19 PUBLICATIONS 110 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Erkki Sointu

University of Eastern Finland, School of Educ...

18 PUBLICATIONS 85 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

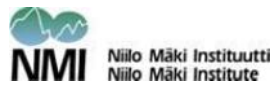
Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Heading for a degree (TATU): A look at youth's positive pathways [View project](#)



Staying in Track of Learning [View project](#)



Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa

Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke)

Kristiina Lappalainen & Erkko Sointu
Itä-Suomen yliopisto
Erityispedagogiikka
2013

Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	3
2. Vahvuusnäkökulma oppimisen tukemisessa.....	4
3. Mitä tarkoittaa käyttäytymisen ja tunteiden hallinta?.....	8
4. Miksi käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa?.....	9
5. KTA, Käyttäytymisen ja Tunteiden vahvuuksien Arviointiväline.....	12
6. Tutkittua tietoa KTA:n toimivuudesta.....	16
7. KTA tukena käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan vahvistamisessa.....	18
Lähteet.....	23

1. Johdanto

Oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden hallintaan liittyvien oppimis- ja kehittymistarpeiden arviointi ei ole koulujärjestelmässämme ollut systemaattista. Tämän lisäksi käytettävissä olevat pedagogiset arviointivälineet ovat olleet hyvin ongelmakeskeisiä ja siten negatiivissävytteisiä, puutteita ja häiriötä korostavia. Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohdiksi nostetaan tämänhetkisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa niin opetusryhmän kuin kunkin oppilaan vahvuudet, oppimis- ja kehitystarpeet (OPH, 2010).

Systemaattinen arviointi- ja palautejärjestelmä on tärkeä ongelmien ennaltaehkäisyyn, varhaisen tunnistamisen ja tukitoimien onnistumisen kannalta. ISKE-verkostossa on kokeiltu ja kehitetty positiivisia puuttumisen välineitä opettajien käyttöön etenkin sosio-emotionaalisiin ongelmiin puuttumiseksi varhaisessa vaiheessa. Tässä kokeilu- ja kehittämistyössä arviointivälineenä on käytetty *Käyttäytymisen ja Tunteiden vahvuuksien Arviointivälinettä* (KTA), joka on alun perin yhdysvaltalainen Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2; Epstein, 2004).

KTA:n kaikki väittämät ovat positiivisia, tuoden esille oppilaiden käyttäytymiseen, sosiaalisten suhteiden ja tunteiden hallintaan liittyviä vahvuuksia, osaamista, itsetuntemusta ja -luottamusta sekä kotona että koulussa. Esittelemme tässä raportissa aluksi vahvuusarvioinnin näkökulmaa yleisemmin oppimisen tukemisessa. Tämän jälkeen määrittelemme käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa sekä pohdimme niiden merkitystä oppimiselle ja hyvinvoinnille. Lopuksi esittelemme KTA-arviointivälineen ja sen pedagogisia käyttömahdollisuuksia.

2. Vahvuusnäkökulma oppimisen tukemisessa

Vahvuudet voidaan määritellä esimerkiksi kyvyiksi, taidoksi tai osaamisalueiksi, jotka voivat olla joko jo näkyvää erinomaisuutta, osaamista tai vielä piilossa olevaa potentiaalia. Vahvuus-näkökulman esille nostaminen on myös kansainvälinen kehityspsykologinen suuntaus tarkastella yksilön kehitystä.

Vahvuusnäkökulma
(strength-based approach)

- Vahvuus on esim. kyky, taito, osaamisalue, joka voi olla joko jo näkyvää erinomaisuutta, osaamista tai vielä piilossa olevaa potentiaalia
- Saamansa palautteen avulla oppija tulee tietoiseksi omista vahvuuksistaan, osaamisestaan, kyvykkyydestään, taitavuudestaan, onnistumisistaan sekä taipumuksistaan ja pystyy käyttämään niitä resurssinaan työskentely- ja oppimisprosesseissa, rakentaessaan käsitystä itsestään ja suunnatessaan omaa toimintaansa ja suuntautuessaan tulevaisuuteen

=> minäkäsitys vahvistuu, itsetunto ja itsearvostus lisääntyvät

=> vahvuuksien ja kykyjen osoittaminen ja tunnistaminen motivoi ja kannustaa oppijoita

Muun muassa Damonin (2004) esittelemän Positive Youth Development -teorian mukaan vahvuusnäkökulman avulla voidaan määritellä ja ymmärtää positiivisia kehityksellisiä kulkua ja kiinnittää huomio kehittymispotentiaaliin. Lähtökohtana on ajatus siitä, että jokaisella yksilöllä on jo joko näkyvissä olevaa kykyä, osaamista tai vielä kehittymässä olevaa potentiaalia tai taipumuksia. Saamansa palautteen avulla yksilö tulee tietoiseksi vahvuuksistaan, onnistumisistaan, taitavuudestaan, kyvyistään, osaamisestaan tai taipumuksistaan ja pystyy käyttämään niitä resurssinaan työskentely- ja oppimisprosesseissa, rakentaessaan käsitystä itsestään ja suunnatessaan omaa toimintaansa ja suuntautuessaan tulevaisuuteen (Nurmi ym., 2010).

Opettajat ovat kautta aikojen nostaneet esille oppilaiden vahvuuksia ja pyrkineet tukemaan heitä omien vahvuuksiensa löytämisessä ja tunnistamisessa.

Ongelmana kuitenkin on, ettei opettajien käytännön työhön tai oppilaiden itsearviointiin ole juurikaan ollut saatavilla vahvuuksien arviointi-, tunnistamis- tai tukemismenetelmiä. Vahvuudet tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla ovat hukkuneet ”puute”, ”vaikeus”, ”ongelma”, ”häiriö” näkökulmien alle. Tästä syystä onkin tärkeää vahvuuksien ohella ja niiden ”vastinparina” puhua oppijoiden oppimis- ja kehitys-/kehittymistarpeista.

Kun oppija saa myönteistä palautetta vahvuuksistaan, hänen minäkäsityksensä vahvistuu ja itsetunto sekä itseluottamus lisääntyvät. Harterin (1999) kehityksellinen minäkäsitysteoria tarjoaa yhden teoreettisesti perustellun mahdollisuuden selittää ja ymmärtää oppijoiden vahvuuskäsitysten muodostumista. Laajasti käsitettynä minäkäsitys voidaan määritellä kuvana, jonka yksilö muodostaa itsestään. Kapeammin määriteltynä se voidaan jaotella toisistaan eroaviin minäkäsityksen osa-alueisiin. Osa-alueet edustavat eri alueilla omaksuttuja tietoja, taitoja ja koettua kompetenssia sekä pätevyyttä esimerkiksi akateemisen osaamisen, ulkonäön, sosiaalisten suhteiden, käytöksen tai urheilullisuuden osalta. (Harter, 1985.) Iän ja kokemusten myötä minään liittyvä tieto muuttuu monimutkaisemmaksi, jolloin yksilöllä on mahdollisuus palautetta saadessaan arvioida omaa osaamistaan ja vahvuuksiaan toisistaan eriytyvillä osa-alueilla (Harter, 1999).

Minäkäsitys voidaan jakaa akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkäsitykseen (sosiaalinen, fyysinen minäkäsitys, ulkonäkö ja käytös). Akateeminen minäkuva muodostuu eri taitoihin, vahvuuksiin liittyvästä oppijaminäkuvasta. Oppijaminäkuvalla tarkoitetaan kuvaa itsestä oppijana ja sitä, minkälaisia uskomuksia ja päämääriä oppimiseen liittyy. Siinä kiteytyvät sekä kuvailevat (minäkäsitys) että arvioivat (itsetunto) käsitykset itsestä oppijana. Oppijaminäkuva on tärkeä, sillä se vaikuttaa oppijan kognitiiviseen toimintaan ja motivaatioon eli siihen, kiinnostuuko oppija opetettavista asioista ja kuinka paljon hän ponnistelee oppimisen eteen. Oppijalla voidaan sanoa olevan myönteinen oppijaminäkuva, kun hän on tyytyväinen koulusuorituksiinsa ja pystyy arvioimaan sekä itseään että omia kykyjään myönteisellä tavalla (Harter, 1999; Hotulainen & Lappalainen, 2005; Hotulainen & Lappalainen, 2009.) Koska koulunkäynti ja koulussa onnistuminen ovat keskeisessä asemassa jokaisen lapsen ja nuoren elämässä, on koulukokemuksilla ja koulusta saadulla palautteella suuri merkitys heidän itseään koskevien käsitysten ja arvostusten muokkaajina (Salmela, 2006).

Itsetunto on minäkäsityksen affektiivinen tai arvioiva ulottuvuus ja se kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Pulkkinen, 2002). Keltikangas-Järvinen (2004) erottaa itsetunnosta annetun ja hankitun itsetunnon. Annettu itsetunto kehittyy

varhaislapsuudessa sen varassa, millaista hyväksyntää, huolenpitoa ja kiitosta lapsi saa. Hankittua itsetuntoa rakennetaan puolestaan positiivisen palautteen ja onnistumis- ja osaamiskokemusten kautta.

Harterin (1999) minäkäsitysteorian mukaan itsearvostus tarkoittaa yksilön käsitystä siitä, millainen hän on, miten hyvä hän on ja miten arvostettu hän on. Se tarkoittaa yksilön yleistä tyytyväisyyttä itseään kohtaan, jolloin menestyminen tai vastaavasti epäonnistuminen tärkeäksi koetulla minäkäsityksen osa-alueella on voimakkaasti yhteydessä yksilön itsearvostukseen (vrt. itsetunto). Tästä syystä on luonnollista, että niin kotona kuin koulussakin saatu palaute ja kokemukset niin oppiaineittain kuin sosiaalisissa suhteissa ovat yhteydessä oppijoiden kykyyn tunnistaa omia vahvuuksiaan.

Kyvyn nimetä ja tunnistaa omia vahvuuksia sekä käyttää niitä hyväksi työskentely ja oppimisprosesseissa on todettu myös erottavan hyvät ja heikot oppijat toisistaan (Borkowski & Thorpe, 1994; Corno, 2004). Kouluvuosien aikana muodostunut oppijaminäkuva ja käsitykset omista vahvuuksista ohjaavat myös peruskoulun päättövaiheessa nuorten valintoja sekä myöhemmin koulupolulla ja työelämässä (Hotulainen & Lappalainen, 2011). Vahvuuksien tunnistamiseen ja nimeämiseen liittyy itsessään hyvin myönteinen lataus. Oppija suhteuttaa kokemansa vahvuuden muihin osaamisalueisiinsa, eikä koettu vahvuus ole näin ollen enää altis muiden arvioinneille, jolloin vahvuus voi nousta tärkeäksi voimavaraksi ja yksilön itsearvostusta tukevaksi tekijäksi. Etenkin oppilaat, joilla on erityisen tuen tarpeita, tarvitsisivat tietoa omasta osaamisestaan ja omista vahvuuksistaan oppiakseen ohjaamaan toimintaansa, kokeakseen onnistumisia ja oppiakseen sitä kautta arvioimaan ja arvostamaan itseään myönteisesti (Hotulainen & Lappalainen, 2009.)

Kaikilla oppilailla on vahvuuksia, mutta Pulkkinen (2002) mukaan jokin taito, kyky tai minän puoli tulee vahvuudeksi vasta sitten, kun merkitykselliset ihmiset huomaavat sen ja antavat siitä tunnustusta, jolloin myös itseluottamus lisääntyy. Tunnistamalla vahvuutensa ja niitä edelleen kehittämällä oppija oppii hyödyntämään vahvuuksiaan ja käyttämään niitä resurssina myös niissä tilanteissa, joissa hänellä on kehittymistarpeita ja pystyy selviämään epäonnistumisistaan tai vaikeuksistaan. Vahvuutensa tunnistava oppija myös hyväksyy kehittymistarpeensa, mutta myös sen, että osa kehittymistarpeista on sellaisia, joihin pystyy vaikuttamaan, mutta osa sellaisia (esim. monet fyysiset ominaisuudet), jotka on hyväksyttävä sellaisinaan. Hänellä on myönteisiä odotuksia itsensä suhteen, mutta hän on realististi itsensä suhteen. Epäonnistumiskokemukset

kuuluvat elämään, ja ovat arvokkaita oppimistilanteita, jotka saavat vahvuutensa tunnistavan oppijan ponnistelemaan tavoitteitten saavuttamiseksi, koska hän luottaa kyvykkyyteensä (Natale, 2007).

Oppijalla voi olla vahvuuksia muuhunkin kuin kouluaineisiin liittyen. Esimerkiksi koulussa tai kotona nostetaan liian harvoin esille oppilaan vahvuuksina muita kuin kouluaineisiin liittyviä vahvuuksia, ja niissäkin korostetaan usein akateemisissa kouluaineissa pärjäämistä kuten matematiikkaa, äidinkieltä tai vieraita kieliä. Oppilaan vahvuuksina ei juurikaan nosteta esille esimerkiksi käyttäytymisen ja tunteiden hallintaan liittyviä taitoja kuten sosiaaliset taidot, empatiakyky tai yhteistyötaidot. Kouluvuosina oppilaat itse näkevät ja tunnistavat vahvuutensa myös pitkälti oppiaineiden kautta. Näin olleen kunkin oppiaineen osaaminen tai osaamattomuus vaikuttaa vahvuuksien löytymiseen ja oppilas kokonaisuutena voi jäädä huomioimatta (Lappalainen, 2001).

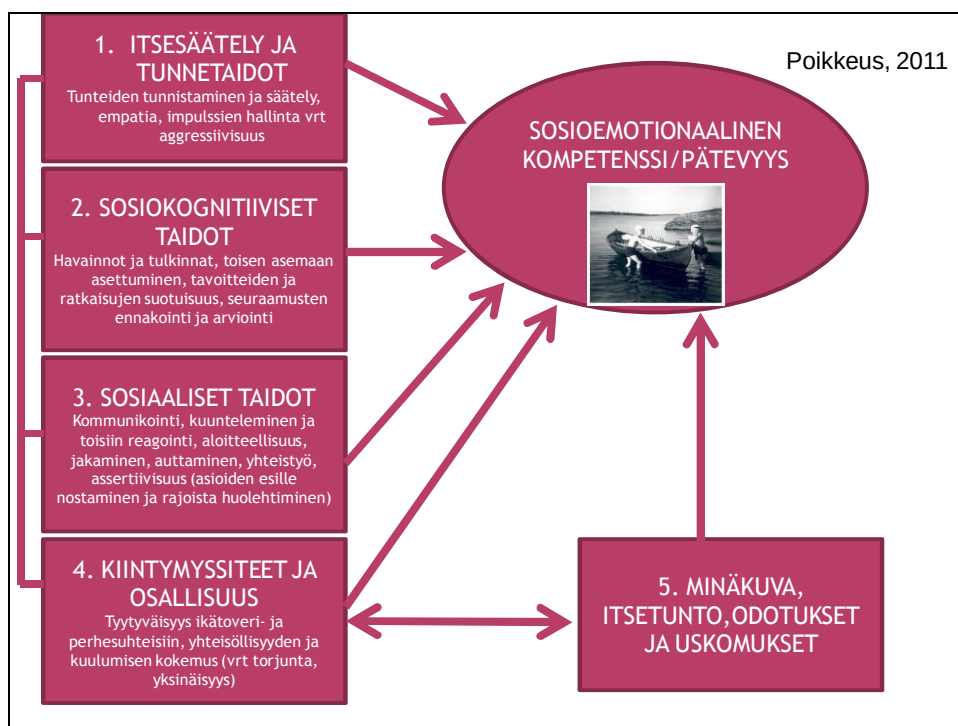
Palautteen annolla ja arvioinnilla on tarkoitus ohjata, motivoida ja kannustaa oppilaita tavoitteiden saavuttamiseen. Niillä tuetaan myös oppilaan myönteisen minäkuvan, itsetunnon ja itseluottamuksen kehittymistä. Oppilaan käsitys omista kyvyistä ja mahdollisuuksistaan (ts. minäkäsitys) luo pohjan sille, millaisia odotuksia ja ennakoiteja herää uudessa oppimistilanteessa. Minäkäsitys on taas seurausta oppilaan aikaisemmista kokemuksista ja palautteesta, jota hän on saanut (Nurmi, 2010). Jos opettajat ja vanhemmat osoittavat luottamusta oppilaan taitoihin ja kykyihin sekä osoittavat tunnistavansa oppilaassa vahvuuksia, se näyttäisi lisäävän oppilaan sisäsyntyistä motivaatiota ja innostusta oppimiseen sekä heijastuvan positiivisesti oppilaan käsitykseen itsestään oppijana (Natale, 2007).

Itseään arvioiden oppilas oppii tunnistamaan vahvuutensa ja asettaa oppimistavoitteita, jotka hänen on mahdollista saavuttaa. Omat onnistumiset ja epäonnistumiset tallentuvat osaksi minäkäsitystä; menestys nostaa tulevan toiminnan tavoitteita, tappio laskee niitä. Itsearviointissa on Atjosen (2007) mukaan kysymys oppijan oikeudesta saada vaikuttaa oman oppimisensa tavoitteenasetteluun sekä tavoitteiden ja tulosten vertailuun. Tällaisella toiminnalla on tärkeitä metakognitiivisia eli oman oppimistavan tunnistamiseen ja säätelyyn liittyviä seuraamuksia. Itsearviointitaidot, kuten muutkin taidot, ovat opittuja taitoja, jotka kehittyvät opetuksen ja harjoittelun myötä. Valitettavasti esimerkiksi tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla tulemme helposti kiinnittäneeksi huomiota vain oppilaiden epäonnistumisiin, taitojen puutteisiin tai heikkouksiin. Usein myös käytössä olevat arviointimenetelmät ja –välineet ohjaavat tähän.

Tästä syystä vahvuuksien esille nostaminen etenkin tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla on erityisen tärkeää.

3. Mitä tarkoittaa käyttäytymisen ja tunteiden hallinta?

Käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan taitoja voidaan jäsentää ja tarkastella sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteen avulla. Sosioemotionaalinen kompetenssi määritellään monin tavoin, mutta hieman yleistäen voidaan sanoa sen tarkoittavan kykyä luoda ja ylläpitää positiivisia sosiaalisia ja emotionaalisia suhteita omia ja tilannekohtaisia resursseja hyödyntäen (Bierman ym., 2008; Holopainen, Junttila, Lappalainen & Savolainen, 2012; Ladd 1999). Se on ratkaiseva tekijä hyväksytyksi tulemiselle ja sosiaalisen osallisuuden kokemiselle, ja siksi sen muodostuminen on keskeinen lapsuuden, nuoruuden ja yli koko elämänkaaren ulottuva kehitystehtävä.



Sosioemotionaalinen kompetenssi on yläkäsite, joka sisältää sosiaalisen kompetenssin lisäksi koko joukon *itsesääteily- ja tunnetaitoja* kuten omien ja toisten tunteiden tunnistamisen, ymmärtämisen ja tunteiden säätelyn sekä empatian ja impulssien hallinnan. Myös *sosiokognitiiviset taidot* kuten havaintojen oikea tulkinta sekä tavoitteiden ja valittujen toimintavaihtoehtojen ja niiden seurausten arviointi kuuluvat sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Käytännölliset *sosiaaliset taidot* (kommunikointi,

kuunteleminen ja toisiin reagointi, aloitteellisuus, jakaminen, auttaminen ja assertiivisuus kuten asioiden esille nostaminen ja rajoista huolehtiminen) ratkaisevat pitkälle sosiaalisen toiminnan onnistuneisuuden. (Albrecht & Braaten 2008; Humprey ym. 2011; Poikkeus 2011). Sosioemotionaalista kompetenssia rakentavat kiintymyssuhteet, osallisuus, minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset. Se on siis laajempi käsite kuin pelkästään sosiaaliset taidot. (Denham ym. 2003, Poikkeus 2011.)

Sosioemotionaalisen kompetenssin juuret ovat varhaisissa hoitaja-lapsi -suhteissa, joissa lapsi saa kokemuksia vastavuoroisuudesta sekä huolenpidosta tai sen puutteesta. Myöhemmin vertaissuhteissa omaksutaan tietoja, taitoja ja asenteita sekä koetaan asioita, jotka vaikuttavat lasten ja nuorten sopeutumiseen ja hyvinvointiin pitkälle tulevaisuuteen. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012.) Koulukokemukset muokkaavat sosioemotionaalista kompetenssia, joka puolestaan on yhteydessä psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin itsearvostuksen, minäkäsityksen ja itsetunnon kautta. Sosioemotionaalinen kompetenssi kuvaa yksilön yhteisöllisen (sosiaalinen) ja yksilöllisen (emotionaalinen) persoonan samanaikaisuutta. Ihminen toimii aina yhteisön jäsenenä niin, että kokee sen vastaavan sisäisiä odotuksiaan ja tarpeitaan. (Salmivalli 2005.) Vuorovaikutuksen sujumiseen vaikuttavat paitsi yksilöiden myös ryhmän taidot.

4. Miksi käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa?

Viime aikoina on suomalaisessa koulutuspolitiikkaohjelmassa nostettu voimakkaasti esille tarve kehittää lasten ja nuorten sosiaalisia, emotionaalisia ja vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja koulumaailmassa (OKM 2011). Sekä oppilaiden että koko kouluyhteisön pedagogisen ja sosioemotionaalisen hyvinvoinnin seuranta ja arviointi ei ole koulujärjestelmässämme ollut systemaattista. Tästä syystä muun muassa osa oppilaista, joilla on ollut tukitarpeita käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmiin liittyen, ei ole saanut tarvitsemaansa tukea. Systemaattinen arviointi- tuki- ja palautejärjestelmä on tärkeä ongelmien ennaltaehkäisyn, varhaisen tunnistamisen ja tukitoimien onnistumisen kannalta.

Miksi käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa?

- viime aikoina oppilaiden sosiaalisten ja tunne-elämän sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehittämisen tarve on nostettu voimakkaasti esille koulumaailmassa
- oppilaan pedagogisen sekä sosioemotionaalisen hyvinvoinnin seuranta ja arviointi jäänyt suositusten tasolle
- käyttäytyminen opitaan, tunteet otetaan hallintaan

Toisaalta tiedämme, että käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan taidot, kuten muutkin taidot, ovat kehityksellisiä ja opittuja taitoja. Kuten muitakin taitoja, lapset oppivat näitä eri tahdissa. Esimerkiksi alle kouluiässä vaihtelu on suurta, mutta niin on myös ympäristön toleranssin vaihtelu. Kouluiässä vaihtelu säilyy, mutta esim. koulun alku yhdenmukaistaa vaatimuksia ja ympäristön toleranssin vaihtelu pienenee. Tästä syystä yhtä tärkeää kuin opettaa matematiikan tai lukemisen ja kirjoittamisen taitoja, olisi opettaa näitä käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan taitoja, kuten toimeen tulemista toisten kanssa, itsesäätelyä, tottelevaisuutta, assertiivisuutta/jämäkkyyttä, sosiaalisen tiedon käsittelyä, emootioiden tunnistamista ja -säätelyä

Miksi käyttäytymisen ja tunne-elämän hallintaa

- käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan taidot taidot edistävät kouluun sopeutumista, mikä puolestaan motivoi koulunkäyntiin ja johtaa hyviin oppimistuloksiin (esim. Pulkkinen, 2003)

MUTTA MYÖS VALITETTAVASTI

- käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan ongelmat varjostavat opinpolkua, työuraa sekä psyykkistä että sosiaalista hyvinvointia

Käyttäytymisen, tunne-elämän sekä vuorovaikutustaitojen avulla yksilö ottaa paikkansa yhteisön jäsenenä siten, että itselle tärkeät sosiaaliset ja emotionaaliset tavoitteet saavutetaan ja samalla tiedostetaan toisten tarpeet ja tavoitteet. Käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan taidot voivat toimia monin tavoin suojaavana tekijänä oppilaiden elämässä. Ne edistävät kouluun sopeutumista ja se puolestaan motivoi koulunkäyntiin ja edesauttaa hyvien oppimistuloksien saavuttamista (Pulkkinen, 2003). Käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan taidot avaavat yksilölle mahdollisuuksia tiedostaa omaa toimintaansa, asettaa itselleen tavoitteita ja realisoida toimintamahdollisuuksia sekä löytää selviytymiskeinoja hankalissa tilanteissa. Ne edistävät myös kaverisuhteiden hankkimista ja ylläpitämistä sekä helpottavat ja edesauttavat oppilaiden sopeutumista uusiin tilanteisiin, esimerkiksi siirtymistä kouluasteelta toiselle ja opintoihin sitoutumista. (Kuorelahti ym., 2012.) Vahvistamalla ja tukemalla lapsen ja nuoren käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan taitoja voi koulu tukea merkittävästi oppilaan pedagogista hyvinvointia (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti, & Thuneberg, 2008).

Valitettavasti aikaisemman tutkimuksen perusteella tilanne näkyy myös päinvastoin: käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan ongelmat varjostavat monin eri tavoin oppilaan peruskouluvuotia sekä myöhempää opinpolkua, työuraa sekä psyykkistä että sosiaalista hyvinvointia. Käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan kehittymiseen lapsuudessa ja nuoruudessa voikin liittyä erilaisia ympäristöön ja lapseen/nuoreen itseensä

liittyviä riskitekijöitä. Ne vaikuttavat prosessinomaisesti kehitykseen. Esimerkiksi perheen ongelmat, laiminlyönnit, tarkkaamattomuus tai muu riskitekijä voi näkyä sopimattomana käyttäytymisenä (esimerkiksi rauhattomuutena, yliaktiivisuutena, aggressiivisuutena), mikä puolestaan voi johtaa kavereiden ja opettajan torjuntaan. Kierre voi jatkua lisääntyvinä kouluongelmina. Tutkimusten mukaan sosioemotionaaliset ongelmat ovat yhteydessä koulu- ja oppimisvaikeuksiin (Algozzine, Wang, & Violette, 2011; Duncan ym., 2007; Holopainen, ym., 2012; Reid, Gonzalez, Nordness, Trout, & Epstein, 2004), negatiiviseen käsitykseen itsestä oppijana ja motivaatio-ongelmiin (Aunola, 2002; Bagdi & Vagga, 2005; Vannest, Temple-Harvey, & Mason, 2009) negatiiviseen minäkäsitykseen (Hotulainen & Lappalainen, 2011), vuorovaikutusongelmiin (Bierman ym., 2008; Bradley, Doolittle, & Bartolotta, 2008) ja vaikeuksiin selviytyä koulupoluilla ja siirtyä työelämään (Bradley ym., 2008; Hotulainen & Lappalainen, 2011).

5. KTA, Käyttäytymisen ja Tunteiden vahvuuksien Arviointiväline

Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohdiksi nostetaan tämänhetkisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa niin opetusryhmän kuin kunkin oppilaan vahvuudet, oppimis- ja kehitystarpeet (OPH, 2010). Viimeaikaisessa kansainvälisessä kuin kansallisessa sosioemotionaalisiin vaikeuksiin liittyvässä tutkimuksessa on lisääntyvässä määrin nostettu esille oppilaiden vahvuuksien arviointi (strengths-based assessment), joka poikkeaa perinteisestä koulun tavasta arvioida oppilaiden puutteita ja heikkouksia. ISKE-hankkeen tarkoituksena on ollut kokeilla ja kehittää vahvuuksia tukevia, positiivisia menetelmiä opettajien käyttöön etenkin sosioemotionaalisiin ongelmiin puuttumiseksi varhaisessa vaiheessa. Tässä kokeilu- ja kehittämistyössä arviointivälineenä on käytetty *Käyttäytymisen ja Tunteiden vahvuuksien Arviointivälinettä* (KTA), joka on alun perin yhdysvaltalainen Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2; Epstein 2004). Vahvuuksiin perustuvassa arvioinnissa arvioidaan sellaisia lapsen tai nuoren positiivisia tunne- ja käyttäytymistaitoja, kykyjä ja ominaispiirteitä, jotka luovat tunteen henkilökohtaisesta osaamisesta, edistävät tyydyttäviä suhteita perheenjäseniin ja muihin ihmisiin, vahvistavat kykyä kestää stressiä ja selviytymistä epäonnistumisista.

Käyttäytymisen ja Tunteiden vahvuuksien Arviointi KTA

- Kaikki väittämät positiivisia tuoden esille oppilaan käyttäytymisen, tunteiden ja sosiaalisten suhteiden hallintaan liittyviä vahvuuksia, osaamista, itsetuntemusta- ja luottamusta:
 - koulussa
 - kotona
- Oppilaan vahvuuksia arvioivat:
 - oppilas itse (yli 11-vuotiaat)
 - opettaja
 - vanhemmat

Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointi eroaa perinteisestä sosioemotionaalisten ongelmien ongelmakeskeisestä arvioinnista siinä, että arviointivälineen kaikki väittämät ovat positiivisia, tuoden esille oppilaiden käyttäytymiseen, sosiaalisten suhteiden ja tunteiden hallintaan liittyviä vahvuuksia, osaamista, itsetuntemusta ja -luottamusta sekä kotona että koulussa. KTA on monitahoarviointiväline, jonka avulla eri arvioitsijat (oppilas, vanhempi, opettaja) voivat löytää ja tuoda esille usein yllättävääkin osaamista, jota oppilaalla jo on huolimatta siitä, että hänellä näyttäisi olevan vielä myös oppimis- ja kehittymistarpeita. Eri arvioitsijoiden käytön merkitystä tukee se, että oppilaat käyttäytyvät eri tavalla eri ihmisten ”silmissä” ja ympäristöissä.

Ongelmakeskeisille käyttäytymisen ja tunne-elämän arvioinneille on ollut tyypillistä se, että niitä on käytetty usein vasta silloin, kun käyttäytymisen ongelmia on jo havaittu. Ongelmakeskeinen arviointi ei tue ennaltaehkäisyn ja/tai varhaisen puuttumisen näkökulmaa vaan korostaa korjaavien toimenpiteiden merkitystä. Lisäksi ongelma-keskeisillä mittareilla esimerkiksi oppilaan ja opettajan tai opettajan ja vanhempien näkemys oppilaan käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmista voi olla kaukanakin toisistaan. Ongelmakeskeinen arviointi voi hankaloittaa yhteistyötä ja yhteisen näkemyksen löytämistä oppilaan ja vanhempien kanssa tukitoimia suunniteltaessa ja toteutettaessa. Pahimmassa tapauksessa ongelma-keskeisillä mittareilla oppilas saattaa

näyttäytyä eri osapuolille ”toivottomana tapauksena, josta on vaikeaa löytää mitään hyvää”.

Tuen tarpeen perussyys eli oppilaan kehittymistarpeet käyttäytymisen ja tunteiden hallinnassa ei muutu käytettiinpä minkäläistä arviointivälinettä tahansa. Vahvuuksien arviointi tarjoaa kuitenkin positiivisen lähtökohdan kehittymistarpeiden tarkasteluun ja tukitoimenpiteiden suunnitteluun. Vahvuuksien arviointi voi luoda paremman pohjan yhteistyölle, ja nostaa esiin positiivisia resursseja, joita tukitoimissa voidaan käyttää. Kaikki arvioitsijat - parhaimmassa tapauksessa oppilas itse, vanhempi ja opettaja – kiinnittävät huomiota sellaisiin ulottuvuuksiin, joissa oppilas ennestään jo osoittaa vahvuuksia, osaamista sekä niihin alueisiin, joissa tarvittaisiin vahvuutta tai osaamista lisää, jopa muutosta. Vahvuuksille perustuvan arvioinnin avulla eri arvioitsijat voivat tuoda esille usein yllättäviäkin osaamisia ja vahvuuksia, joita oppilaalla jo on. Tällöin hänen itsensä sekä vanhempien on helpompi hyväksyä ja huomata ne alueet, joissa tarvitaan vielä vahvistamista ja sitoutua tukitoimiin. Käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan taitojen lähestyminen vahvuuksien kautta kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin ja lähtökohtaisesti johtaa positiiviseen lapsen ja nuoren sekä vanhempien ja ammattilaisten väliseen suhteeseen, jota luonnehtii keskinäinen luottamus, tuki ja yhteiset tavoitteet.

KTA vahvuusalueet

1. **Vahvuus ihmissuhteissa**
”Kun teen jotain väärää, pyydän anteeksi”
2. **Vahvuus perheenjäsenenä**
”Teen asioita yhdessä perheeni kanssa”
3. **Vahvuus itsensä kanssa**
”Uskon itseäni”
4. **Vahvuus koulussa**
”Olen tarkkaavainen koulussa”
5. **Vahvuus tunne-elämän hallinnassa**
”Jos joku loukkaan tunteitani, niin kerron sen hänelle”
6. **Ammattiuran valinnan vahvuus (YLÄKOULU)**
”Tiedän, mitä haluaisin tehdä elämänurakseni”

KTA sisältää kuusi vahvuusaluetta, joista viittä ensimmäistä arvioidaan alakouluikäisillä ja yläkouluikäisillä otetaan mukaan kuudes vahvuusalue eli ammatti(elämänuran) valinnan vahvuus.

- I. **Vahvuus ihmissuhteissa (Interpersonal Strengths, IS)** tarkoittaa lapsen/nuoren kykyä kontrolloida tunteitaan ja käyttäytymistään sosiaalisissa tilanteissa, jolloin lapsella tai nuorella on vahvuuksia tunnistaa, mitä häneltä odotetaan ja osaa kontrolloida itseään myös stressaavissa tilanteissa. Tähän vahvuusalueeseen liittyen arviointivälineessä 15 väitettä.
- II. **Vahvuus perheenjäsenenä (Family Involvement, FI)** tarkoittaa lapsen/nuoren osallistumista perheen asioihin ja hänen suhteitaan muihin perheenjäseniin. Tästä osa-alueesta KTA:ssa on 10 väitettä.
- III. **Vahvuus itsensä kanssa (Intrapersonal strength, IaS)** kertoo lapsen/nuoren perusnäkemyksestä itsestään. Tämä vahvuusalue liittyy muun muassa lapsen/nuoren minäkäsitykseen vahvasti. Tästä vahvuusalueesta KTA:ssa on 11 väitettä.
- IV. **Vahvuus koulussa (School Functioning, SF)** liittyy lapsen/nuoren kykyyn suoriutua koulussa ja luokassa oppilaana. Tähän liittyen KTA:ssa on 9 väitettä.
- V. **Vahvuus tunne-elämän hallinnassa (Affective Strength, AS)** osoittaa lapsen/nuoren taitoa hyväksyä toisten ihmisten osoittamia kiintymyksen ja välittämisen tunteita sekä kykyä osoittaa niitä myös itse toisia kohtaan. Tästä vahvuusalueesta on 7 väitettä.
- VI. **(Lisäksi yläkouluihin): Ammatti(elämän) uran valinnan vahvuudet (Career Strength, CS)** kertovat nuoren suuntautumisesta jatkokoulutukseen ja tulevaisuuteen, josta KTA:ssa on 5 väitettä.

6. Tutkittua tietoa KTA:n toimivuudesta

Seuraavassa esitellään lyhyesti kolme tutkimusartikkelia, joissa on käytetty *Käyttäytymisen ja Tunteiden vahvuuksien Arviointivälinettä* (KTA).

1. artikkeli: Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2012a).

Cross informant agreement of behavioral and emotional strengths between Finnish students and teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 682–690.

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2011.621135?journalCode=csje20>

Tässä tutkimuksessa keskityttiin viidennen luokan oppilaiden itsearviointien ja heidän opettajien oppilasarviointien yhdenmukaisuuteen (eng. cross informant agreement) käytettäessä KTA:ta. Perinteisillä käyttäytymisen ongelmia esiin nostavilla arviointivälineillä opettajien ja oppilaiden arviointien yhdenmukaisuuden on todettu olevan korrelaatiotutkimuksissa melko matala ($r = .20$). Käytettäessä KTA:ta oppilaiden ja opettajien arviointien välinen yhdenmukaisuus osoittautui olevan parempi kuin ongelmamittareilla sijoittuen kohtalaisen ja hyvän yhdenmukaisuuden ($r = .35-.51$) välille. Korkein yhdenmukaisuus oli kouluvahvuuksissa. Tutkimus myös osoitti, että vahvuuksissa ihmissuhteissa, perheenjäsenenä ja koulussa ei opettajien ja oppilaiden arvioinneissa ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Sen sijaan tunne-elämään (tunne-elämän hallinnan vahvuus) ja oppilaan näkemykseen itsestään liittyvien vahvuuksien (vahvuus itsensä kanssa) osalta löytyi tilastollisesti merkitsevät erot. Kokonaisuudessa samaa asiayhteyttä mittaavien alaskaalojen (ts. vahvuuksien) korrelaatiot eri arvioitsijoiden välillä olivat korkeampia kuin eri asiayhteyttä mittaavien alaskaalojen korrelaatiot. Tämä tulokset osoittavat arviointivälineen toimivan luotettavasti myös suomalaisessa kasvatustilastustelmässä.

2. artikkeli: Sointu, E., T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2012b).

Parent, teacher and student cross informant agreement of behavioral and emotional strengths: Students with and without special education support. *Journal of Child and Family Studies*, 21(4), 682-690.

<http://link.springer.com/article/10.1007/s10826-011-9520-x>

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin eri arvioitsijoiden (oppilas, vanhempi, opettaja) vastauksien yhdenmukaisuutta käytettäessä KTA:ta. Eri arvioitsijoiden arvioita

tarkasteltiin aluksi yhtenä kokonaisuutena, jonka jälkeen tarkastelua tarkennettiin jakamalla arviot oppilaan saaman tuen mukaan. Toinen ryhmä koostui niistä oppilaista, jotka eivät olleet saaneet tukea tai olivat olleet yleisen tuen piirissä (kutsutaan 'ei tukea' -ryhmäksi). Toinen ryhmä koostui niistä oppilaista, jotka olivat saaneet tehostettua tai erityistä tukea (kutsutaan 'erityisen tuen' ryhmäksi). Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin mittarin luotettavuutta. Tutkimustulosten mukaan eri arvioitsijoiden arvioiden välinen yhdenmukaisuus vaihteli heikosta ja hyvään ($r = .11-.58$). Eri arvioiden välinen yhdenmukaisuus oli kuitenkin korkeampi erityisen tuen ryhmällä ($r = .29-.78$) kuin ei tukea -ryhmällä ($r = -.02-.45$). Samaa asiayhteyttä mittaavien alaskaalojen korrelaatiot eri arvioitsijoiden välillä olivat korkeampia kuin eri asiayhteyttä mittaavien alaskaalojen korrelaatiot.

3. artikkeli: Sointu, E., T., Savolainen, H., Lambert, M., C., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2013). Behavioral and emotional strength-based assessment of Finnish elementary students: Psychometrics of the BERS-2. *European Journal of Psychology of Education*, published online 20 March 2013. DOI 10.1007/s10212-013-0184-3.

Tutkimuksessa tarkasteltiin KTA:n sisäistä rakennetta niin muuttuja- kuin skaalatasolla (Rasch analyysi) sekä konfirmatorisen faktorianalyysin (CFA) keinoin. Kun arviointivälinettä käytetään eri maassa ja kulttuurissa johon se on alun perin suunniteltu käytettäväksi ja eri kielellä, ovat tarkemmat tutkimukset oleellinen osa haluttaessa selvittää arviointivälineen luotettavuutta. Edellä mainituilla analyysimenetelmillä saadaan perusteellisempi kokonaiskuva arviointivälineen toimivuudesta ja tutkimuksen tuloksien tulkintaa voidaan vankentaa käyttämällä useampaa kuin yhtä menetelmää. Tutkimuksen aineistona toimivat viidesluokkalaisten oppilaiden itsearvioinnit, vanhempainarvioinnit ja opettaja-arvioinnit. Tutkimuksen tulokset vahvistavat KTA:n omaavan riittävät psykometriset ominaisuudet oppilaiden vahvuuksien arvioinnissa kaikkien arvioitsijoiden osalta. Tutkimuksessa havaittiin vain neljä kysymystä kaikkien 52 kysymyksen joukosta, jotka eivät toimineet kaikkien arvioitsijoiden kohdalla. Tämä tulos osoittaa KTA-arviointivälineen toimivuutta, mutta myös tarvetta pohtia kulttuurisia eroavaisuuksia kun arviointivälineitä käännetään suomen kielelle.

7. KTA tukena käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan vahvistamisessa

Hankkeen kuluessa olemme keränneet ns. ”käyttäjäkokemuksia” ja -tilanteita, joissa KTA on todettu toimivaksi. Kuten edellisessä luvussa osoitettiin, KTA on arviointiväline, joka toimii luotettavasti myös suomalaisessa kasvatusjärjestelmässä. Opettajat ovatkin kertoneet, että KTA-toimii hyvin interventioiden pohjana asetettaessa tavoitteita toivotulle käyttäytymisen ja tunteiden hallinnalle. KTA:ssa käyttäytymisen ja tunteiden hallinta on jaettu vahvuusalueisiin, jotka auttavat jäsentämään sitä, mihin alueeseen oppilaan kehittymistarpeet liittyvät. Kuhunkin vahvuusalueeseen liittyvien väitteiden avulla pystytään löytämään täsmällisiä tavoitteita, joihin lähdetään etsimään pedagogisia ratkaisuja. Yksilötasolla tarkasteltuna arviointivälineen avulla pystytään myös tuottamaan helposti tulkittavissa oleva vahvuusprofiili oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan tukemiseksi. Koko luokkaa/ryhmää koskien opettaja löytää myös KTA:n konkreettisia tavoitteita, joita opettamalla ja harjoittelemalla kaikkien oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan taidot vahvistuvat.

KTA tukena käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan vahvistamisessa

- **Arviointiväline**, joka toimi luotettavasti myös suomalaisessa kasvatusjärjestelmässä.
- **Luokanopettajan/ Luokanvalvojan työväline**
 - oppilaan tuntemus
 - keskustelunpohjaa asenne-, motivaatio-, ym. ongelmissa
- **Vanhempain vartit**
 - oppilaan tuntemus
- **Kehityskeskustelut/Arviointikeskustelut**
 - opettaja, oppilas, vanhemmat
 - uutta tietoa vanhemmille lapsesta
 - vanhempien käsitys lapsen vahvuuksista voi olla erilainen

Luokanopettajat sekä luokanvalvojat ovat kertoneet, että KTA:n avulla oppilaantuntemusta on mahdollista lisätä. Opettajan ja oppilaan arvioimat käyttäytymisen ja tunteiden vahvuudet ovat konkreettinen pohja keskusteltaessa oppilaan kanssa hänen kehittymistarpeistaan, jolloin molempien osapuolien näkemykset tilanteesta nousevat esille tasapuolisesti. Tämän tyyppisten ”positiivisten” keskustelujen myötä myös oppilaan

itsensä on helpompi huomata sekä vahvuutensa, mutta myös kehittymistarpeensa ja sitoutua tukitoimiin tavoitteellisesti. KTA:ta on käytetty myös asetettujen tavoitteiden seurannassa, jolloin sekä opettajan että oppilaan on helppo huomata, onko tavoitteet saavutettu vertaamalla lähtö- ja lopputilanteen arviointeja toisiinsa. Opettajat ovat myös tuoneet esille, että kun useampi oppilasta opettava opettaja on arvioinut samaa oppilasta käyttäen KTA:ta, nousee yhteisissä keskusteluissa arvioinneista esille erilaisia näkemyksiä oppilaan vahvuuksista ja kehittymistarpeista, joka on myös lisännyt opettajien oppilaantuntemusta. Keskustelut ovat myös auttaneet luomaan kokonais kuvaa oppilaan kehittymistarpeista ja ”priorisoimaan” ensisijaiset tavoitteet tukemiselle.

KTA:ta on käytetty keskustelujen pohjana sekä vanhempainvarteissa että myös arviointikeskusteluissa, jolloin sekä opettaja, vanhempi että oppilas itse ovat etukäteen arvioineet oppilaan käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan taitoja KTA:lla. Näissä keskusteluissa ovat nousseet luontevasti esille oppilaan vahvuudet perheenjäsenenä, joita opettajan on hankala arvioida ja toisaalta vanhemmille haastetta tuottavat kouluvahvuudet. Erityisesti opettajat ovat tuoneet esille sen, että kun kaikki arviointivälineen väittämät ovat positiivisia, vanhemmilla on ”matalampi kynnyks” nostaa keskusteluissa myös itse esille huolenaiheitaan oppilaan kehittymistarpeisiin liittyen. Tällaisista tilanteista esimerkkeinä opettajat ovat kertoneet vanhemmista, joita on yritetty saada huomaamaan oppilaan tukitarvetta useaankin kertaan, mutta vanhemmat ovat kieltäytyneet näkemästä sitä aikaisemmin. Kun keskustelua on käyty KTA-arviointien pohjalta, ovat samat vanhemmat itse nostaneet esille huolenaiheensa, esittäen aivan kuin uutena asiana ”onko opettaja huomannut jotain...”, ja tukitoimet on päästy aloittamaan yhteistyössä.

Myös oppilaat itse miettivät mielellään KTA:ssa esitettyjä asioita, ja ne herättävät heissä keskustelemisen tarpeita. Näistä esille nousseista asioista on keskustelu luokissa opettajan johdolla koko ryhmän kanssa tai opettajan kanssa pienryhmissä tai vaikkapa erityisopettajan tai kuraattorin kanssa kahden kesken. Myös vanhemmat ovat kertoneet keskustelemisen tarpeen heräämisestä kotona, kun he ovat arvioineet lapsensa käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia. Nämä keskustelut lisäävät oppilaan itsetuntemusta ja vahvistavat myönteistä minäkäsitystä, kun omat vanhemmat tai opettaja nostavat esille oppilaan (tai oppilasryhmän) vahvuuksia, osaamista tai kyvykkyyttä, mutta samalla voidaan myös yhdessä miettien nostaa esille kehittymistarpeita ja mieltä, millaisin keinoin niihin olisi mahdollista löytää ratkaisuja.

KTA tukena käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan vahvistamisessa

● Oppilashuoltotyö

- vahvuuksien löytäminen kolmiportaisen tuen seurantalomakkeisiin, oppimissuunnitelmiin ja HOJKSeihin

● Opinto-ohjaajien ja kuraattorien työväline

- tulevaisuuden suunnitelmat
- oppimispolut

KTA:ta on käytetty työvälineenä myös oppilashuoltotyössä laadittaessa pedagogisia arvioita, oppimissuunnitelmia sekä HOJKS:ja. KTA:n avulla löydetään oppilaan keskeiset kehittymistarpeet käyttäytymiseen ja tunteiden hallintaan liittyen ja tukitoimet voidaan suunnitella jo olemassa olevia vahvuuksia tai vahvuusalueita hyödyntäen. Kuten jo aikaisemmin on todettu, positiivinen lähtökohta edesauttaa sekä oppilaan itsensä että myös vanhempien sitoutumista tukitoimiin. Yläluokilla KTA:n ovat innokkaasti ottaneet vastaan myös esimerkiksi koulukuraattorit sekä opinto-ohjaajat, jolloin KTA:ta on käytetty työvälineenä pohdittaessa oppilaan kanssa hänen kiinnostuksen kohteitaan tulevaisuuden suunnitelmia tehtäessä tai keskusteltaessa hänen motivaatiostaan, asenteista koulunkäyntiä kohtaan tai minäkäsitykseen liittyvistä asioista. Oppilaan käyttäytymiseen, tunteiden ja sosiaalisten suhteiden hallintaan liittyvien vahvuuksien esille nostaminen ja niistä keskusteleminen edesauttavat oppilasta löytämään vahvuuksia, kyvykkyyttä ja osaamista muissakin asioissa ja lisäävät näin hänen itsetuntemustaan ja –luottamustaan omaan kyvykkyyteensä ja asettamaan realistisia, saavutettavissa olevia tavoitteita opinpolulla pärjäämisessä ja jatkokoulutukseen suuntautumisessa.

Miten edistää käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa vahvuusnäkökulmasta? (esim. Conroy et al. 2008; Moore Partin et al. 2010; Sutherland et al., 2010)

- Tavoiteltu käyttäytyminen ja tunteiden hallinta määritellään selkeästi
- Arvioidaan lähtötilanne, seurataan edistymistä (evidence-based, data-based)
- Opetetaan käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa tavoitteellisesti
- Tehostetaan palautteen antoa
 - johdonmukaisuus
 - välittömyys
 - säännöllisyys, mutta toisaalta yllätyksellisyys
 - positiivisuus (vahvuudet, osaaminen, kyvykkyys, onnistuminen, taitavuus, taipumukset jne)

Haluttaessa edistää oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa joko yksilö- tai ryhmä- tai koko koulun tasolla, on tavoitteet määriteltävä selkeästi ja myönteisiksi toimintaohjeiksi, että oppilaat ymmärtävät, mitä heiltä odotetaan ja miksi. Asetettujen tavoitteiden on oltava konkreettisia ja tavoiteltavia asioita kannattaa asettaa vain kaksi tai kolme kerrallaan, jolloin niissä edistymistä pystytään myös seuraamaan. Että edistymistä voidaan seurata, on arvioitava lähtötaso ja sovittava, minkä ajan kuluttua tehdään seuranta, jolloin tarkistetaan, onko tavoite saavutettu (ks. Kiiski, Närhi, & Peitso 2012; Kiiski 2012). Koska sekä käyttäytymisen että tunteiden hallinta ovat opittavia taitoja, on niitä myös opetettava tavoitteellisesti ja säännöllisesti aivan kuten muitakin kouluaineita opetetaan.

Ensisijaisen tärkeää on kiinnittää huomiota palautteen antoon (ks. Kiiski, Närhi, & Peitso, 2012; Kiiski, 2012). Sekä palautteenantoa ja vastaanottamista pitää harjoitella. Kun halutaan antaa positiivista, vahvuuksiin, osaamiseen, kyvykkyyteen, onnistumiseen ja taitavuuteen kohdistuvaa palautetta, pelkkä ”hyvittely” ei riitä. Jos oppilaalle on jo kasautunut ”kehittymistarpeita”, sitä negatiivisempi käsitys hänellä on omista vahvuuksistaan, osaamisestaan, kyvykkyydestään eikä hän ole oppinut ottamaan vastaan positiivistakaan palautetta, jolloin on tärkeää, että palautteen annon avulla osoitetaan, että hän oikeasti ymmärtää missä hän onnistui, missä hän on kyvykäs ja miksi.

KTA:lle näyttäisi olevan käyttöä myös suomalaisissa kouluissa. KTA soveltuu käytettäväksi eri kouluasteilla ja se näyttää toimivan luotettavasti arvioitaessa

oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa. KTA pyritäänkin julkaisemaan mahdollisimman pian. Kuitenkin systemaattinen käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksien arviointi on vasta lähtökohta sille, että oppilaat saavat tukea kehittymistarpeisiinsa. ISKE-hankkeessa tekemämme kehittämistoiminta ja tutkimustyö jatkuu. Opetus- ja kulttuuriministeriö on myöntänyt 1.1.2013 alkaen rahoituksen nelivuotiselle tutkimushakkeelle ”Positiivisen käyttäytymisen monitasoinen yhteisöllinen tuki koulussa”. Kansainvälisen tutkimuksen mukaan ovat oppilaiden käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan taitojen kehittymistarpeisiin puuttumiseen tehokkaiksi osoittautuneet toimintamallit, jotka koskevat koko koulua ja sisältävät puuttumisen keinoja tuen eri tasoille. Tällaisissa toimintamalleissa yhdistetään ongelmien ennaltaehkäisy sekä kehittymistarpeisiin puuttuminen kasvatukselliseksi jatkumoksi. Käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan pulmien syntyä pyritään ennaltaehkäisemään ottamalla käyttäytymisen ja tunne-elämän taitojen oppiminen ja opettaminen keskeiseksi kasvatustavoitteeksi luomalla kouluihin yhdenmukaiset ja johdonmukaiset käytännöt käyttäytymisen ja tunne-elämän pulmiin puuttumiseen. Toimintatavassa korostuu positiivisen palautteen antaminen tavoitteen mukaisesta käyttäytymisestä.

Lähteet

- Albrecht, S. F., & Braaten, S. (2008). Strength-based assessment of behavior competencies to distinguish students referred for disciplinary intervention from nonreferred peers. *Psychology in the Schools*, 45(2), 91–103.
- Algozzine, B., Wang, C., & Violette, A. S. (2011). Re-examining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 3–16.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Aunola, K. (2002). Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: Otava, 105–126.
- Bagdi, A., & Vagga, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional well being: The building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 145–150.
- Bierman ym. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802–1817.
- Borkowski, J. G., & Thorpe, P. K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 45–73.
- Bradley, R., Doolittle, J., & Bartolotta, R. (2008). Building on the data and adding to the discussion: The experiences and outcomes of students with emotional disturbance. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 4–23.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A. I., & Marsh, S. (2008). Classwide interventions. Effective instruction makes difference. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 24–30.
- Corno, L. (2004). Introduction to the special issue work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*, 106(9), 1669–1694.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political Science*, 591(1), 13–24.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Duncan, G. J. ym. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Epstein, M. H. (2004). BERS-2. *Behavioral and Emotional Rating Scale*. Second edition. Austin: Pro-Ed.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Towards a comprehensive model of self-worth. Teoksessa R. L. Leahy (toim.) *The development of the self*. New York: Academic Press, Inc, 55–121.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N., & Savolainen, H. (2012). The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 199–212.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2005). Nuoruusiän minäkäsityksen rakentuminen ja tukeminen siirryttäessä toisen asteen koulutukseen. Teoksessa P. Holopainen, T. Ojala, K. Miettinen & T. Orellan (toim.) *Siirtymät sujuviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa*. Helsinki: Opetushallitus, 102–120.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2009). Sosioekonominen tausta ja osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen selittämässä nuorten aikuisten vahvuuksia sekä koulutukseen ja työelämään sijoittumista. *Kasvatus*, 40(2), 131–145.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. (2011). Pre-school socio-emotional behaviour and its correlation to self-perceptions and strengths of young adults. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 16(4), 365–381.
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Wingelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617–637.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Kiiski, T. (2012) Työrauha Kaikille. Tukimalli yläkoulujen työrauhaongelmiin. Niilo Mäki Instituutti (verkkajulkaisu). <http://www.iske-verkosto.info/tutkimus/julkaisut>
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. (2012). Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. KUMMI 9. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Niilo Mäki Instituutti.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K., & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 277–297.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 333–359.
- Lappalainen, K. (2001). *Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 71.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M., & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen, & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Julkaisuja 41. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–131.
- Moore Partin, T. C., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M., & Wehby, J. H. (2010). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure*, 54(3), 172–178.
- Natale, K. (2007). *Parents' causal attributions concerning their children's academic achievement*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 309.
- Nurmi, J-E. (2010). Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa R. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Juva: PS-kustannus, 111–127.

- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2010). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki:WSOY.
- OKM, (2011). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OPH (2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf
- Poikkeus, A-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Porvoo: Bookwell, 80–105.
- Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Keuruu: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. (2003). Lapsuusiän kasvatusilmapiiri ja aikuisiän sosiaalinen toimintakyky. *Duodecim*, 119(19), 1801–1803.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38(3), 130 – 143.
- Salmela, J. (2006). *Koetun sosiaalisen tuen, pätevyyden, itsearvostuksen ja liikunnan yhteyksiä nuoruusiän kasvuvuosina*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1. Vaajakoski: Gummerus.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Keuruu: Otava.
- Sutherland, K. S., Conroy, M., Abrams, L., Vo, A. (2010). Improving interactions between teachers and young children with problem behavior: Strengths-based approach. *Exceptionality*, 18(2), 70–81.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2012a). Cross informant agreement of behavioral and emotional strengths between Finnish students and teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 682–690.
- Sointu, E., T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2012b). Parent, teacher and student cross informant agreement of behavioral and emotional strengths: Students with and without special education support. *Journal of Child and Family Studies*, 21(4), 682–690.
- Sointu, E., T., Savolainen, H., Lambert, M., C., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2013). Behavioral and emotional strength-based assessment of Finnish elementary students: Psychometrics of the BERS-2. *European Journal of Psychology of Education*, published online 20 March 2013. DOI 10.1007/s10212-013-0184-3.
- Vannest, K. J., Temple-Harvey, K. K., & Mason, B. A. (2009). Adequate early progress for students with emotional and behavioral disorders through research-based practices. *Preventing School Failure*, 53(2), 73–83.