

Opettajien näkemyksiä sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa

Kasvatustiede
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Silja Okkonen

24.4.2025
Turku

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, Turun Opettajankoulutuslaitos

Tekijä: Silja Okkonen

Otsikko: Opettajien näkemyksiä sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa

Ohjaaja: professori Sara Routarinne

Sivumäärä: 67 sivua, 12 liites.

Päivämäärä: 24.4.2025

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin opettajien näkemyksiä sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Sosioemotionaalisilla taidoilla tarkoitettiin taitoja, joiden avulla lapsi voi tunnistaa ja hallita omia tunteitaan, ratkaista ongelmia sekä muodostaa positiivisia suhteita. Niitä käsiteltiin myös Weissbergin ja kollegoiden (2015) muodostaman CASEL-viitekehyksen mukaan, joka jakautuu viiteen kompetenssialueeseen, jotka ovat itsetietoisuus, itsesäätely, sosiaalinen tietoisuus, vuorovaikutustaidot ja vastuullinen päätöksenteko. Tutkimuksessa selvitettiin myös sosioemotionaalisten taitojen opettamisen vastuun jakautumista varhaiskasvatuksessa ja yläkoulussa.

Tutkimuksen aineisto koostui havainnointi- ja haastatteluaineistoista. Kuutta luokanopettajaa oli haastateltu jo aiempaa kandidaatin tutkielmaa varten, mutta tätä tutkimusta varten kerättiin vielä neljän varhaiskasvatuksen opettajan haastattelut, neljän yläkoulun aineenopettajan haastattelut sekä jokaisen yläkoulun opettajan pitämän yhden oppitunnin havainnoinnit. Haastattelut olivat puolistrukturoituja ja perustuivat osittain CASEL-viitekehyksen kompetenssialueisiin. Havainnointi perustui täysin CASEL-viitekehyksen kompetenssialueisiin. Aineiston analyysissä hyödynnettiin teoriaohjaavaa sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Aiempien tutkimusten suuntaisesti kaikki opettajat varhaiskasvatuksesta perusopetukseen kokivat sosioemotionaaliset taidot tärkeiksi sekä oppimisen että päiväkodissa tai koulussa toimimisen kannalta. Sosioemotionaalisten taitojen opetusta tapahtui pääosin koulussa tai päiväkodissa ilmenevien tilanteiden mukaan muun muassa erilaisissa vuorovaikutus- ja pettymyksen sietämistilanteissa. Opetusmenetelmät näiden taitojen opettamisessa vaihtelivat ikätason mukaan. Varhaiskasvatuksessa ja alakoulussa korostui sanoittaminen, tarinat sekä toiminnalliset menetelmät, kun taas yläkoulussa keskusteltiin ja tehtiin ryhmätyöharjoituksia.

Sosioemotionaalisten taitojen opetuksesta vastuu oli varhaiskasvatuksessa ryhmän opettajalla ja yläkoulussa kaikilla opettajilla. Kuitenkin myös muuta henkilökuntaa osallistui näiden taitojen opettamiseen. Vahvaa jatkumoa sosioemotionaalisten taitojen opetuksen etenemisessä opetusasteelta seuraavalle ei ollut havaittavissa. Opetuksen määrä kuitenkin väheni, mutta sisällöt syvenivät varhaiskasvatuksesta kohti yläkoulua muun muassa toiminnan sanoittamisesta reflektioon kannustamiseen.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi oppimateriaalin ja opetussuunnitelman kehittämisessä. Lisätutkimusta kaivataan erityisesti sosioemotionaalisten taitojen opettamisen jakautumisesta eri henkilöille eri opetusasteilla sekä eri opetusasteiden välisestä jatkumosta sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa. Lisäksi myös opetussuunnitelmaa ja oppikirjoja olisi hyvä tutkia näiden teemojen näkökulmasta.

Avainsanat: sosioemotionaaliset taidot, sosioemotionaalinen oppiminen ja opettaminen, tunnetaidot, vuorovaikutustaidot, tunnetuki, CASEL-viitekehys, varhaiskasvatus ja perusopetus.

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Sosioemotionaaliset taidot	7
2.1	Sosiaalinen kompetenssi	8
2.2	CASEL-viitekehys	11
3	Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen	14
3.1	Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen varhaiskasvatuksessa	17
3.2	Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen alakoulussa	20
3.3	Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen yläkoulussa	23
4	Tutkimusongelmat	26
5	Menetelmät	27
5.1	Osallistujat	27
5.2	Tutkimuksen toteutus	28
5.3	Aineiston käsittely ja analyysi	31
5.4	Tutkimusmenetelmien eettisyys	35
6	Tulokset	37
6.1	Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen eri asteilla	37
6.1.1	Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen varhaiskasvatuksessa	38
6.1.2	Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen alakoulussa	39
6.1.3	Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen yläkoulussa	41
6.2	CASEL-osa-alueiden opettaminen eri opetusasteilla	43
6.2.1	Itsetietoisuus	43
6.2.2	Itsesäätely	44
6.2.3	Sosiaalinen tietoisuus	45
6.2.4	Vuorovaikutustaidot	46
6.2.5	Vastuullinen päätöksenteko	48
6.3	Sosioemotionaalisten taitojen opetuksen vastuun jakautuminen	48
7	Pohdinta	52
7.1	Päätulokset	52
7.2	Yhteys aiempiin tutkimuksiin	56

7.3	Arvio tutkimuksen luotettavuudesta ja hyödyntämismahdollisuuksista	59
7.4	Jatkotutkimusehdotukset	61
	Lähteet	63
	Liitteet	68
	Liite 1. Saatekirje varhaiskasvatuksen opettajille	68
	Liite 2. Saatekirje yläkoulun aineenopettajille	69
	Liite 3. Tietosuojailmoitus	70
	Liite 4. Yläkoulun havainnointilomake perustuen CASEL-viitekehukseen, mukailten Grönforsia (2010, s. 165)	72
	Liite 5. Haastattelulomake varhaiskasvatuksen opettajille	74
	Liite 6. Haastattelulomake luokanopettajille (muodostettu alun perin Okkonen & Pulli (2023) kandidaatin tutkielmaa varten)	76
	Liite 7. Haastattelulomake yläkoulun aineenopettajille	78
	Liite 8. Haastattelun käsitteet	79
	Kuviot	
	KUVIO 1: WEISSBERGIN JA KOLLEGOIDEN (2015) MUODOSTAMAN CASEL-VIITEKEHYKSEN KOMPETENSSIALUEIDEN YHTENEVÄISET SISÄLLÖT	13
	KUVIO 2: SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN OPETUKSEN TILANTEET JA MENETELMÄT ERI OPETUSASTEILLA	54
	Taulukot	
	TAULUKKO 1: OSALLISTUJAT JA HEIDÄN OPETUSALUEENSA	27
	TAULUKKO 2: AINEISTON ANALYYSI AINEISTOLÄHTÖISTEN TEEMOJEN MUKAAN	33
	TAULUKKO 3: AINEISTON ANALYYSI HAVAINNOINTI- JA HAASTATELUAINEISTOA YHDISTÄEN (CASEL-KOMPETENSSIALUEET)	34

1 Johdanto

Sosioemotionaalisten taitojen on havaittu olevan yhä tärkeämpiä taitoja muuttuvassa maailmassa. Mediassa puhutaan usein siitä, miten lasten ja nuorten pahoinvointi ja sitä myötä väkivaltainen käytös ovat lisääntyneet, ja nyt tähän ongelmaan pyritään vastaamaan sosioemotionaalisten taitojen, eli tunne- ja vuorovaikutustaitojen, opetuksella (Din Belle & Kujansuu, 2023). Ylen julkaiseman artikkelin mukaan muun muassa väkivalta päiväkodeissa on lisääntynyt, mikä on aiheuttanut esimerkiksi ympäristön järjestelyä entistä turvallisemmaksi ja jopa saksien piilottamista lapsilta (Tuovinen ym., 2024).

Päiväkoti ja koulu ovat luontevia paikkoja harjoitella sosioemotionaalisia taitoja, sillä siellä ilmenee paljon tilanteita, joissa lapsi tarvitsee ja jo tiedostamatta myös harjoittelee sosioemotionaalisia taitoja. Koulussa ja päiväkodissa toteutettavat toimet kohdistuvat usein myös ilmapiirin edistämiseen (Markkanen, 2022, s. 49). Sosioemotionaalisten taitojen sisältämät tunnetaidot ovat kuuluneet valtakunnalliseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS, 2014) vuodesta 2014, mutta jokainen kunta päättää itse, miten tunnetaitoja koulussa opetetaan (Tahkokorpi, 2024).

Sosioemotionaalisilla taidoilla ja niiden harjoittelulla voidaan estää psyykkisen hyvinvoinnin laskua muun muassa kehittämällä sietokykyä ja sisukkuutta (Salmela-Aro, 2022, s. 4).

Eryityisesti yläkoululaisten keskuudessa psyykinen hyvinvointi on laskenut.

Kouluterveyskyselystä (THL, 2023a) selviää, että 8. ja 9. luokkalaisista pojista reilu 15 prosenttia ja tytöistä vähän yli puolet ovat olleet kuluneen vuoden aikana huolissaan mielialastaan. Alakoululaisista tätä ei selvitetty. Sosioemotionaalsiin taitoihin kuuluvat hyvät yhteistyötaidot oli vain noin 15 %:lla yläkoululaisista ja alakoululaisista vajaa 30 %:lla.

(THL, 2023a; THL, 2023b.) Nämä tutkimustulokset perustelevat sitä, miksi on tärkeää tutkia ja kehittää oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja. Tutkimuksen avulla voidaan löytää keinoja, joilla kehittää näitä taitoja mahdollisimman hyvin.

Sosioemotionaaliset taidot edistävät myös ryhmähenkeä ja siten kouluviihtyvyyttä, mikä taas voi vaikuttaa positiivisesti koulunkäyntiin sitoutumiseen ja akateemisiin taitoihin (Zins & Elias, 2007, s. 237–238; Salmela-Aro, 2022, s. 3). Kouluterveyskyselyn (THL, 2023a; THL, 2023b) mukaan alakoulun 4.–5.-luokkalaisista 41 % koki kouluinnostusta. Yläkoulun 8. ja 9. luokkalaisista vastaava luku oli 15 %. (THL, 2023a; THL, 2023b.) Kouluinnostus siis laski siirryttäessä yläkouluun.

Koulunkäynnistä pitäminen on sekä ala- että yläkoulussa lievässä laskussa niin tyttöjen kuin poikienkin keskuudessa. Pojista vajaa 60 % piti kyselyn mukaan koulunkäynnistä, kun taas tytöistä vain vähän alle puolet vastasivat pitävänsä koulunkäynnistä. Alakoulussa tämänkin kysymyksen kohdalla tulokset olivat myönteisemmät. Tytöistä 76 % ja pojista 70 % raportoivat pitävänsä koulunkäynnistä. Ilmapiiriin liittyen 4.–5. luokkalaisista tytöistä 61 % ja pojista 68 % raportoi luokan oppilaiden viihtyvän hyvin yhdessä. Yläkoulun pojista 84 % ja tytöistä 65 % raportoi ryhmän tai luokan oppilaiden viihtyvän hyvin yhdessä. (THL, 2023a; THL, 2023b.) Yläkoulussa ilmapiiri siis koettiin paremmaksi.

On tärkeää, että lasten ja nuorten psyykkisen hyvinvoinnin laskuun reagoidaan. Opettajilla on merkittävä rooli oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä sekä mahdollisten haasteiden havaitsemisessa (Markkanen, 2022, s. 49). Varhaiskasvatuksessa, alakoulussa ja yläkoulussa aikuiset ovat eri tavoin läsnä lasten arjessa, minkä vuoksi sosioemotionaalisten taitojen opettaminen eri opetusasteilla on myös mielenkiintoinen aihe tutkittavaksi.

Varhaiskasvatuksessa lapsiryhmässä on läsnä muutaman aikuisen tiimi, alakoulussa yksi luokanopettaja ja yläkoulussa useat aineenopettajat. Myös siis sosioemotionaalisten taitojen opettaminen jakautuu eri henkilöille eri opetusasteilla eri tavalla. Sosioemotionaalisten taitojen opettamisen jakautumista eri henkilöille ei ole aiemmin tutkittu päätutkimusaiheena, mutta sitä on sivuttu jonkin verran sosioemotionaalisten taitojen opetusta käsittelevissä tutkimuksissa (ks. esim. Karhu ym., 2021, s. 105; Wood, 2024, s. 2210). Tällä tutkimuksella voidaan täydentää vajaata tutkimuskenttää vastuukysymyksistä.

Tämä tutkimus perustuu osittain Weissbergin ja kollegoiden (2015) kehittämään sosioemotionaalisten taitojen opetukseen kehitettyyn CASEL-viitekehykseen. Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten kyseisen viitekehyksen mukaisia sosioemotionaalisia taitoja opetetaan haastateltavien opettajien mukaan eri opetusasteilla. CASEL-viitekehysessä jaotellaan sosioemotionaaliset taidot viiteen eri kompetenssialueeseen, jotka ovat itsetietoisuus, itsesäätely, vastuullinen päätöksenteko, vuorovaikutustaidot sekä sosiaalinen tietoisuus (Weissberg ym., 2015, s. 6–7).

2 Sosioemotionaaliset taidot

Sosioemotionaaliset taidot ovat yhdistelmä sosiaalisia sekä emotionaalisia taitoja. Taitoja tarvitaan sekä oman elämän hallinnassa että vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Koulussa ja päiväkodissa kohdataan paljon erilaisia tunteita ja ollaan päivittäin vuorovaikutuksessa kymmenien ihmisten kanssa. Näin ollen omaa toimintaa ja tunteitaan tulee pystyä säätelemään eri tilanteisiin sopiviksi. Toisaalta, koska koulussa kohdataan paljon erilaisia ihmisiä ja tilanteita, on se myös erinomainen paikka harjoitella sosioemotionaalisia taitoja (Mahoney ym., 2021, s. 1133).

Sosioemotionaaliset taidot voidaan määritellä kyvyiksi, joiden avulla voidaan tunnistaa ja hallita omia tunteita, ratkaista tehokkaasti ongelmia sekä muodostaa positiivisia ihmissuhteita. Ne ovat elämän ja kouluarjen kannalta hyvin tärkeitä taitoja erityisesti nykyään, kun lapset ja nuoret kohtaavat paljon negatiivisia ja kuormittavia tilanteita, jotka voivat heikentää sosioemotionaalista ja akateemista kehitystä sekä heidän elämänlaatuaan. (Zins & Elias, 2007, s. 234, 236.) Näissä negatiivisissa ja kuormittavissa tilanteissa tarvitaan sosioemotionaalisia taitoja, jotta tilanteista voidaan selvitä eteenpäin, eikä kehitys kärsi niistä. Sosioemotionaaliset taidot ovat merkityksellisiä myös akateemisten taitojen rinnalla, ja niillä on merkitystä koulumenestyksen sekä psyykkisen hyvinvoinnin kannalta (Rosen ym., 2022, s. 1).

Sosioemotionaaliset taidot voidaan määritellä myös sosioemotionaalisen oppimisen prosessiksi, jossa lapset ja aikuiset omaksuvat tietoja, asenteita ja taitoja tunnistaakseen ja hallitakseen tunteitaan, asettaakseen tavoitteita, osoittaakseen välittämistä ja huolenpitoa, rakentaakseen ja ylläpitääkseen positiivisia ihmissuhteita, tehdäkseen vastuullisia päätöksiä sekä käsitelläkseen erilaisia ihmissuhdetilanteita tehokkaasti (Payton ym., 2008, s. 5–6). Tästä määritelmästä on nähtävissä myös Weissbergin ja kollegoiden (2015, s. 6–7) esittelemän CASEL-viitekehityksen osa-alueet, jotka ovat itsetietoisuus, itsesäätely, sosiaalinen tietoisuus, vuorovaikutustaidot sekä vastuullinen päätöksenteko. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään kyseistä viitekehystä tarkastellessa sosioemotionaalisia taitoja ja niiden opettamista. CASEL-viitekehystä käsitellään tarkemmin luvussa 2.2.

Sosioemotionaalisilla taidoilla on vahva yhteys myös yksilön hyvinvointiin. Salmela-Aron (2022, s. 3–4) mukaan sisukkuus, uteliaisuus ja resilienssi vähentävät pahoinvoinnin lisääntymistä, kun taas kyynisyys nelinkertaistaa riskin keskeyttää opinnot sekä laskevan koulutukseen liittyviä tavoitteita. Edellä mainitut taidot ovat osa sosioemotionaalisia taitoja,

joten voidaan ajatella, että vahvoilla sosioemotionaalisilla taidoilla voidaan ennaltaehkäistä psyykkistä pahoinvointia ja lisätä kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Sosioemotionaaliset taidot eivät ole synnynnäisiä, vaan niitä voidaan oppia ja opettaa muun muassa koulussa ja päiväkodissa. Koulussa ja päiväkodissa on olennaista luoda välittävä ja kannustava ilmapiiri, jonka avulla myös näitä taitoja opitaan tehokkaimmin. Vastavuoroisesti taas hyvät sosioemotionaaliset taidot edistävät kannustavaa kouluympäristöä.

Vastavuoroisuutta sosioemotionaalisilla taidoilla on myös akateemisiin taitoihin, sillä sosioemotionaalinen ja akateeminen kehitys muodostavat yhdessä synergian, josta on hyötyä molemmilla osa-alueilla. (Zins & Elias, 2007, s. 237–238.)

Erityisesti lapset ja nuoret kehittyvät näissä taidoissa jatkuvasti toimiessaan koulussa osana erilaisia ryhmiä ja kohdatessaan erilaisia tilanteita, joissa tulee hallita omia tunteitaan tai omaa toimintaansa. Koulun ja tämän tutkimuksen tulosten tarkastelun kannalta olennaista on, että sosioemotionaalisilla taidoilla on merkitystä myös akateemisten taitojen ja siten koulumenestyksen kannalta erityisesti opiskeluun sitoutumisen osalta (Salmela-Aro, 2022, s. 3). Pettymysten sietäminen sekä sinnikäs työskentely ja yrittäminen johtavat parempiin oppimistuloksiin.

Tässä tutkimuksessa sosioemotionaaliset taidot käsitetään taidoiksi, joiden avulla ihminen voi hallita tunteitaan, itseään ja omaan toimintaansa sekä luoda ja ylläpitää positiivisia vuorovaikutussuhteita (Zins & Elias, 2007, s. 234). Ne eivät kuitenkaan ole pysyviä kykyjä tai ominaisuuksia, vaan kehittyviä ja kehitettäviä taitoja, joiden oppimista voi kuvata prosessiksi (Payton ym., 2008, s. 5). Sosioemotionaalisia taitoja käsitellään tässä tutkimuksessa yleisellä tasolla, mutta niitä jaotellaan myös yksityiskohtaisemmin CASEL-viitekehyksen (Weissberg ym., 2015) mukaisiin kompetenssialueisiin.

Kuten Mahoney kollegoineen (2021, s. 1133) ja Zins ja Elias (2007, s. 236) esittävät, on koulunkäynti ratkaisevassa asemassa sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta jatkuvien vuorovaikutustilanteiden ja kohtaamisten ansiosta. Tässä tutkimuksessa selvitetään nimenomaan sitä, miten näiden taitojen opetus näkyy varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa oppitunneilla sekä arjessa.

2.1 Sosiaalinen kompetenssi

Sosioemotionaaliset taidot muodostuvat siis sosiaalisista ja emotionaalisista taidoista. Sosiaalista toimintaa ja sosioemotionaalisia taitoja voidaan selittää myös sosiaalisen

kompetenssin avulla. Sosiaalisen kompetenssin rakentuminen vie aikaa, koska se muodostuu useista tekijöistä, jotka kehittyvät pitkin elämää (Maukonen, 2022, s. 144). Päiväkoti ja koulu ovat kuitenkin tärkeässä asemassa kehittämässä näitä taitoja, koska oppilaat ovat päivittäin vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa, ja kohtaavat monenlaisia tilanteita, joissa kehittää sosiaalista kompetenssiaan.

Sosiaalinen kompetenssi voidaan jakaa kahteen alakategoriaan eli prososiaaliseen ja antisosiaaliseen kompetenssiin. Prososiaalinen kompetenssi on niin sanotusti yleisesti ajateltua hyvää käyttäytymistä, ja se voidaan jakaa alakategorioihin empatia ja hyvät yhteistyötaidot. Yhteistyötaitoja tarvitaan erilaisissa tilanteissa toimimiseen, kuten yhdessä oppimiseen ja yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen. Empatialla taas voidaan osoittaa positiivisia ajatuksia ja tunteita toisia kohtaan sekä ymmärtää muiden tunteita. Empatia on tärkeä osa yhteistyötaitoja, mutta se eroaa yhteistyötaidoista hieman. Empatiata ei voida kutsua sosiaalisesti taidoksi, vaan se on enemmän herkkyyttä osoittaa tunteita toista kohtaan. (Junttila, 2010, s. 50.)

Prososiaalisuuteen taas kuuluu positiivisia vuorovaikutustaitoja, jotka ovat osa myös sosioemotionaalisia taitoja. Esimerkiksi empatian harjoittaminen on osa sosioemotionaalisten taitojen harjoittelua, ja se sisältyy CASEL-viitekehyksen osa-alueista esimerkiksi sosiaaliseen tietoisuuteen (Weissberg ym., 2015, s. 6–7). Prososiaalisesti kompetentti oppilas osaa siis esimerkiksi toimia toisten kanssa vuorovaikutuksessa ilman suurempia ongelmia. Hän osaa keskustella ja sopia yhteisistä säännöistä.

Antisosiaalisuus taas voidaan jaotella impulsiivisuuden sekä häiritsevyyteen. Impulsiivisuudella tarkoitetaan sitä, kun ihmisellä on haasteita estää välittömiä reaktioita. Impulsiivisuudella on yhteyttä temperamenttiin, kun taas häiritsevyys on usein tahallista muihin ihmisiin kohdistuvaa vahingoittamista tai ärsyttämistä. (Junttila, 2010, s. 50.)

Junttila (2010, s. 56) osoittaa väitöskirjassaan, että sosiaalisella kompetenssilla on havaittu olevan positiivista korrelaatiota sekä motivaatioon että akateemisiin taitoihin, joten sitä on perusteltua harjoitella alakoulussa. Pervez & Galea (2024) esittävät psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin lisäksi myös fysiologisen näkökulman prososiaalisuuden kehittämisen hyödyistä. Heidän mukaansa prososiaalisuus pidentää elinikää sekä vähentää sairastumisriskiä. Lisäksi se vähentää esimerkiksi sosiaalista eristäytymistä, kiusaamista ja stressiä sekä lisää tyytyväisyyttä omaan elämään. (Pervez & Galea, 2024, s. 71.)

Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelulla pyritään vähentämään antisosiaalista käytöstä ja lisäämään prososiaalista käytöstä. Koulu- ja päiväkotiympäristö on hyvä paikka harjoittaa näitä taitoja, sillä opettajat ja muut oppilaat tuovat yksilölle käsityksiä käyttäytymisen normeista (Pervez & Galea, 2024, s. 71). Ryhmäpaine vertaisten kesken, erityisesti pojilla, voi kuitenkin toimia myös toiseen suuntaan, kun he rikkovat koulun sääntöjä tai normeja (Maukonen, 2022, s. 143–144). Oppilaiden kesken ryhmässä saattaa siis olla painetta käyttäytyä normien vastaisesti, vaikka oppilas olisi muuten tottelevainen ja haluaisi itse noudattaa sääntöjä.

Kun oppilaalla on esimerkiksi haasteita impulsiivisuudessa, ja tunteiden tai toiminnan hallitsemisessa, voi se johtaa häiritsevään toimintaan. Tätä pyritään vähentämään sillä, että oppilaalle opetetaan keinoja hallita omia tunteitaan ja käyttäytymistään, jotta häiritsevyyttä vähenee. Motivointiin ja oikeasta toiminnasta palkitsemiseen on kiinnitettävä huomiota, sillä vaikka lähtökohtaisesti lapset haluavat oppia normien mukaista käytöstä, voi motivaatiossa olla ongelmia. Lapset, joilla on haasteita tunteiden säätelyssä, ovat saattaneet tottua purkamaan tunteitaan väkivallan keinoin ja saaneet siitä negatiivista palautetta. Tällainen palaute voi heikentää itsetuntoa ja motivaatiota harjoitella uusia käyttäytymiseen liittyviä taitoja. (Maukonen, 2022, s. 144.)

Onnistuneet sosiaalisten taitojen interventiot sisältävät usein oppilaiden vahvuuksien hyödyntämistä sekä suoritusten systemaattista arviointia. Arviointia tapahtuu niin suoritusten kuin itse intervention ja opettavien taitojen suhteen, jotta voidaan kehittää ohjelmaa tai interventiota, ja tunnistaa, mitkä taidot ovat oppilaiden kannalta olennaisimpia. (Lane ym., 2004, s. 184.) Yksi keskeinen sosiaalista kompetenssia kehittävä osa-alue on kasvojen ilmeiden tunnistaminen, jota tarvitaan usein sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tulkitessa muita henkilöitä. Lisäksi olennainen osa-alue on empatia, joka pitää sisällään myös muiden ihmisten huomioon ja heidän näkökulmiensa ymmärtämisen. (Coskun ym., 2019, s. 128.)

Sosiaalista kompetenssia on kehitetty kouluissa muun muassa draaman keinoin.

Draamaohjelma, jossa oppilaille pidettiin oppitunneilla draamaharjoituksia ja he saivat niihin liittyviä kotitehtäviä, kehitti oppilaiden sosiaalisia taitoja, erityisesti empatiataitoja sekä vähensivät antisosiaalista käytöstä. Tutkimuksessa oli käytössä myös verrokkiryhmä, joka ei saanut draamaohjelman mukaista opetusta. Verrokkiryhmällä tulokset olivat päinvastaisia, eli antisosiaalinen käyttäytyminen lisääntyi ja sosiaaliset taidot heikkenivät. (Kempainen ym., 2010, s. 170.) Maukonen (2022) on kehittänyt alakouluun kohdistetun sosiaalisia taitoja ja

aggression hallintaa kehittävän ART-ohjelman. Siinä interventioon osallistuneet oppilaat saivat itse valita 50 sosiaalisen taidon joukosta 10, joita he harjoittelivat systemaattisesti, hitaasti edeten 10 viikon aikana erillisillä oppitunneilla. (Maukonen, 2022, s. 59.)

2.2 CASEL-viitekehys

CASEL-viitekehys muodostuu sanoista Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, ja se on tutkijoiden, opettajien sekä muiden lasten kanssa työskentelevien ihmisten kehittämä viitekehys sosioemotionaalisten taitojen tarkasteluun (Weissberg ym., 2015, s. 5; Frye ym., 2024, s. 220). CASEL on kehitetty yhteiseksi viitekehyyksi varhaiskasvatuksesta aina toisen asteen koulutukseen asti, joissa sitä voidaan soveltaa ryhmän tarpeiden mukaan. Viitekehys koostuu tieteelliseen tutkimukseen perustuvista toiminnoista ja keskeisistä sosiaalisista ja emotionaalista taidoista, jotka kehittävät nimensä mukaisesti kaikkien oppilaiden sosioemotionaaliskognitiivisia ja akateemisia taitoja. (Weissberg ym., 2015, s. 5–6; Ross & Tolan, 2018, s. 1188.)

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Weissbergin ja kollegoiden (2015) CASEL-viitekehystä ja sen viittä kompetenssialuetta. CASEL-viitekehys valittiin tämän tutkimuksen taustalle, koska se loi tutkimukselle keskeiset käsitteet, joiden avulla kerättiin ja analysoitiin aineistoa. Tämä tutkimus jatkaa aiempaa kandidaatin tutkielmaa (Okkonen & Pulli, 2023) varten tehtyä tutkimusta, jonka aineistonkeruu perustui myös osittain CASEL-viitekehyyseen. Siksi on luonnollista, että myös tässä tutkimuksessa hyödynnetään samaa viitekehystä. Lisäksi CASEL-viitekehys on yksi yleisimmistä sosioemotionaalisten taitojen käsitteellisistä viitekehyyksistä (Rosen ym., 2022, s. 1; Ross & Tolan, 2018, s. 1188).

Kuten aiemmin on jo käynyt ilmi, CASEL-viitekehys jaetaan Weissbergin ja kollegoiden (2015, s. 6–7) mukaan viiteen kompetenssialueeseen, jotka ovat itsetietoisuus, itsesäätely, sosiaalinen tietoisuus, vuorovaikutustaidot ja vastuullinen päätöksenteko. Kompetenssialueet ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, mutta niitä voidaan tarkastella myös erikseen.

Itsetietoisuudella tarkoitetaan omien tunteiden, tavoitteiden ja arvojen ymmärtämistä, omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamista ja arvioimista sekä positiivisen asenteen, hyvän minäpystyvyyden ja optimismin omaamista. Korkeatasoisen itsetietoisuuden voidaan sanoa sisältävän lisäksi havaintoja siitä, miten ajatukset, tunteet ja toiminta ovat yhteydessä toisiinsa. (Weissberg ym., 2015, s. 6.)

Itsesäätelyllä taas tarkoitetaan taitoja ja asenteita säädellä omia tunteita sekä käyttäytymistä. Itsesäätelyä ovat muun muassa stressinhallinta, impulssikontrolli sekä kyky pysyä lujana hankalissa tilanteissa, jotta voi saavuttaa henkilökohtaisia tai kasvatuksellisia tavoitteita. (Weissberg ym., 2015, s. 6.)

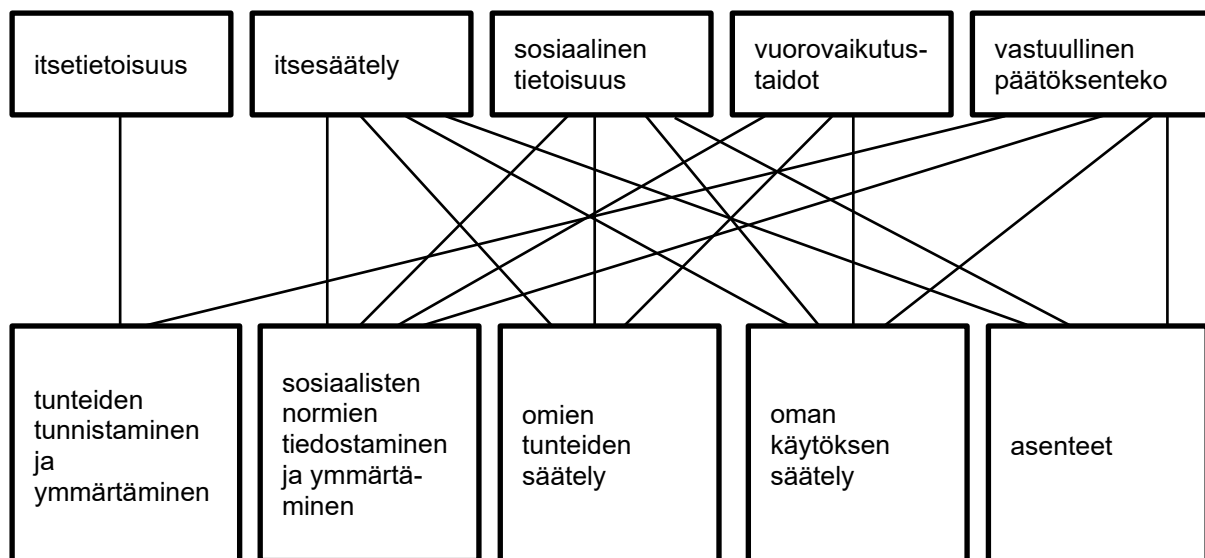
Kolmas kompetenssialue on sosiaalinen tietoisuus, joka sisältää kyvyn ymmärtää erilaisista taustoista tai kulttuureista tulevia ja kokea heitä kohtaan myötätuntoa ja empatiaa. Lisäksi sosiaalinen tietoisuus sisältää sosiaalisten normien ja käyttäytymisen ymmärtämistä sekä perheen, koulun ja yhteisön tunnistamisen yksilön voimavarana. (Weissberg ym., 2015, s. 6–7.)

Neljäs kompetenssialueista on vuorovaikutustaidot. Nämä taidot edesauttavat lasten taitoja muodostaa ja ylläpitää terveellisiä sekä palkitsevia ihmissuhteita sekä toimia sosiaalisten normien mukaisesti. Vuorovaikutustaidot sisältävät myös selkeän kommunikoinnin ja aktiivisen kuuntelun taidot, yhteistyötaidot, epäsovivan sosiaalisen paineen vastustamisen taidon, rakentavan neuvottelun taidon konfliktitilanteissa sekä avun hakemisen taidon tarpeen tullen. (Weissberg ym., 2015, s. 7.)

Viides kompetenssialue on vastuullinen päätöksenteko, joka tarkoittaa tietoisuutta, taitoja ja asenteita tehdä konstruktivisia eli rakentavia valintoja ja päätöksiä omassa käyttäytymisessä sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erilaisissa tilanteissa. Vastuullinen päätöksenteko vaatii eettisten normien, turvallisuuskysymysten sekä riskialttiin käyttäytymisen normien pohdintaa, jotta yksilö voi tehdä todenmukaisia arvioita erilaisten käyttäytymistapojen tai toimintojen seurauksista sekä ottaa huomioon oman ja muiden terveyden ja hyvinvoinnin. (Weissberg ym., 2015, s. 7.)

CASEL-viitekehys on saanut kritiikkiä kompetenssialueiden päällekkäisyydestä.

Päällekkäisyys voi vaikeuttaa viitekehysten soveltamista opetussuunnitelmien kehittämiseen sekä tavoitteiden asettamiseen (Frye ym., 2024, s. 218). Toisaalta päällekkäisyys kuitenkin perustuu käsitteiden riippuvuuteen toisistaan ja keskinäisiin yhteyksiin. Muiden kompetenssialueiden kehittäminen saattaa joskus perustua siihen, että luodaan positiivisten kehityksen taitoja, tai siihen, että eri taidot perustuvat samoihin perustaitoihin. (Ross & Tolan, 2018, s. 1189–1190.) Käsitteet ovat erillisiä osa-alueita, mutta vahvasti yhteydessä toisiinsa, jolloin yksi kompetenssialue ja esimerkiksi sen kehittäminen kehittää samalla myös muita kompetenssialueita. Alla kuviossa 1 havainnollistetaan CASEL-viitekehysten kompetenssialueiden yhdistäviä tekijöitä, joita voidaan ajatella olevan päällekkäisiä.



Kuvio 1: Weissbergin ja kollegoiden (2015) muodostaman CASEL-viitekehyksen kompetenssialueiden yhteneväiset sisällöt

Päällekkäisyys voi olla siis hyvä tai huono asia, riippuen kunkin tutkimuksen näkökulmasta ja lähestymistavasta. Ross ja Tolan (2018, s. 1173–1174) kuitenkin jäävät pohtimaan, missä suhteessa osataidot ovat toisiinsa ja toisaalta missä suhteessa ne ovat yhteydessä keskeisiin akateemiseen, emotionaaliseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. Tässä tutkimuksessa tutkitaan kompetenssialueita sekä erikseen että yhdessä.

3 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen

Mahoney kollegoineen (2021, s. 1129) määrittää sosioemotionaalisen oppimisen yhtenäiseksi ja näyttöön perustuvaksi erilaisten ohjelmien ja käytäntöjen kokonaisuutta, jonka tavoitteena on edistää oppilaan sosiaalista, emotionaalista sekä kognitiivista kehitystä sekä positiivista käyttäytymistä, ihmissuhteita ja akateemista suoriutumista. Sosioemotionaalisten taitojen opettamisen on siis oltava systemaattista ja ennalta suunniteltua, jotta myös oppiminen on monipuolista.

Yhdysvaltalaisutkimuksen mukaan sosioemotionaalisten taitojen opetus ja niiden rahoitus lisääntyivät vuosien 2019 ja 2021 välillä erityisesti yläkoulu- ja lukioikäisillä muun muassa COVID 19-pandemian sekä lisääntyneiden kouluväkivallan ja sosiaalisen median kielteisten vaikutusten vuoksi (Rosen ym., 2022, s. 1). Suomessa sosioemotionaalisia taitoja ei opeteta kouluissa omana oppiaineenaan, vaan ne näkyvät niin varhaiskasvatuksen kuin perusopetuksenkin opetussuunnitelmissa yleisessä osassa, laaja-alaisissa tavoitteissa sekä opittavissa sisällöissä (ks. POPS, 2014; VASU, 2022).

Opetussuunnitelmissa sosioemotionaalisista taidoista puhutaan arkikieleen sopivammalla käsitteellä tunne- ja vuorovaikutustaidot (ks. POPS, 2014; VASU, 2022). Näin ollen opetussuunnitelmissa ei ole käsitetasolla havaittavissa esimerkiksi CASEL-viitekehyksen osa-alueita, vaan sosioemotionaalisia taitoja eritellään ainoastaan tunnetaitoihin ja vuorovaikutustaitoihin ja ohjataan opettamaan kokonaisvaltaisemmin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (VASU, 2022) vuorovaikutus mainitaan varhaiskasvatuslain mukaisena tavoitteena, laaja-alaisissa tavoitteissa, kielen kehityksen keskeisenä osa-alueena sekä hoitotilanteiden opetus- ja kasvatuskohteena. Myös varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt suunnitellaan niin, että ne tukevat lasten vuorovaikutustaitoja ja niiden kehitystä. Tunnetaitojen kehittäminen mainitaan varhaiskasvatuksen arvopohjassa sekä osana laaja-alaisia tavoitteita. (VASU, 2022.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) mainitaan vuorovaikutustaidot terveystiedon (ympäristöopin), uskonnon ja elämäkatsomustaidon omissa tavoitteissa, mutta myös esimerkiksi laaja-alaisissa tavoitteissa. Tunnetaidot taas korostuivat erityisesti laaja-alaisissa tavoitteissa. (POPS, 2014.)

Sosioemotionaalisten taitojen, esimerkiksi empatian sekä prososiaalisen käyttäytymisen kehittäminen perustuu paljon myös lämpimien vuorovaikutussuhteiden, kuten

luokkahuoneilmapiirin sekä opettaja-oppilassuhteiden muuttamiseen myönteisemmäksi (Domitrovich ym., 2022, s. 1437). Jones ja Doolittle (2017) esittävät, että kouluilla on kolme tapaa, joilla toteuttaa sosioemotionaalaisia menetelmiä. Niitä voi kehittää suoraan oppitunneilla, joissa harjoitellaan joitain osataitoja. Toinen vaihtoehto on muuttaa koulun ympäristöä tai ilmapiiriä sosioemotionaalaisia taitoja kehittäväksi, ja koulun sääntöjen tai toimintatapojen kautta kehittää näitä taitoja. Kolmas tapa voi sisältyä myös edellisiin. Siinä pyritään vaikuttamaan oppilaiden ajattelutapoihin, eli oppilaille opetetaan ajattelutapoja itseen, muihin ihmisiin tai omaan ympäristöön suhtautumisesta. (Jones & Doolittle, 2017, s. 7.)

Tehokkaimpia sosioemotionaalisten taitojen opetusmenetelmiä ovat sellaiset, jotka perustuvat tutkimustietoon ja teoriaan. Lisäksi menetelmät tulee suunnitella hyvin ja niiden tulee kohdistua kouluarkeen, jolloin myös opettajia koulutetaan ja heidän opetustyötään sekä sosioemotionaalaisia taitojaan tuetaan. (Zins & Elias, 2007, s. 239; Mahoney ym., 2021, s. 1130.) Tällaiset menetelmät johtavat koordinoituun, akateemisiin tuloksiin yhdistettyyn toimintaan, joka sisältää kodin ja koulun yhteistyötä, ja taustalla on organisatorista tukea ja toimintatapoja, jotka edistävät menestystä. (Zins & Elias, 2007, s. 239.)

Opettajien kannalta taas on hyödyllistä, että opetusmenetelmät ovat konkreettisia, ja heidän päivittäiseen työhönsä sopivia, jotta soveltamiseen ei tarvitse käyttää paljon aikaa (Pesonen ym., 2022, s. 74). Tulee kuitenkin huomioida, että oppilasryhmät voivat olla hyvin heterogeenisiä, mikä tuo opettajalle haasteen järjestää erilaisten oppilaiden tarpeisiin sopivaa ja vahvuuksia hyödyntävää sosioemotionaalista opetusta (Lane ym., 2004, s. 175).

Erilaiset hankkeet ja ohjelmat ovat merkittäviä sosioemotionaalisten taitojen opetuksen menetelmiä. Domitrovich kollegoineen (2017, Rosen ym., 2022, s. 4 mukaan) esittelee sosioemotionaalisten taitojen ohjelmien jakautuvan neljään eri kategoriaan. Ensimmäinen kategoria on taitopohjaiset ohjelmat, jotka opettavat sosioemotionaalaisia taitoja erillisten oppituntien avulla. Toinen kategoria on akateeminen integrointi, jotka täydentävät opetussuunnitelman mukaista opetusta sosioemotionaalisisilla sisällöillä ja strategioilla. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sosioemotionaalaisia taitoja kehittävien opetusmenetelmien hyödyntämistä opetussuunnitelman mukaisessa opetuksessa. Opetuskäytännön kategorian ohjelmat kehittävät sosioemotionaalaisia taitoja positiivisten vuorovaikutussuhteiden ja luokkahuoneilmapiirin avulla. Viimeinen kategorioista on organisatorisen uudistuksen ohjelmat, jotka hyödyntävät sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä myös eri yhteisöjä,

kuten kotia, kouluja ja erilaisia järjestöjä tai yhdistyksiä, kuten harrastusjärjestöjä.

(Domitrovich, 2017, Rosen ym., 2022, s. 4 mukaan.)

Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelusta koulussa on ollut aiempien tutkimusten mukaan positiivisia vaikutuksia myös esimerkiksi asenteisiin, käyttäytymiseen sekä akateemisiin suorituksiin. Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu muuttaa esimerkiksi asennetta koulua ja oppimista kohtaan myönteisemmäksi. Lisäksi se lisää akateemista motivaatiota, koulutuksellista pyrkimystä sekä luottamusta ja kunnioitusta opettajia kohtaan. Myös käyttäytymisen seurauksien ja yhteisöllisyyden tunteen ymmärtäminen lisääntyvät ja koulu tunnustetaan yhtenä yksilön voimavarana. (Zins ym., 2003, Zins & Elias, 2007, s. 241 mukaan.)

Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun vaikutus käyttäytymiseen näkyy esimerkiksi prososiaalisempana käyttäytymisenä, lisääntyneenä aktiivisuutena oppitunneilla sekä sitoutumisena kouluun. Oppilaat löytävät harjoittelun myötä usein oman tyylinsä oppia ja opiskella ja sen myötä alkavat panostaa enemmän koulunkäyntiin. Lisäksi sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu vähentää poissaoloja, koulun keskeytyksiä, väkivaltaa, häiritsevyyttä ja aggressiivisuutta. Myös päihteiden käyttö vähenee sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun myötä, ja osallistuminen positiivisempiin aktiviteetteihin, kuten urheiluharrastuksiin, lisääntyy. (Zins ym., 2003, Zins & Elias, 2007, s. 241 mukaan.)

Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun vaikutuksia koulusuorituksiin ovat muun muassa kehittyneet taidot matematiikassa, kielissä, kuvataiteessa sekä yhteiskuntaopissa. Myös oppimaan oppimisen taidot, ongelmanratkaisu- ja suunnittelutaidot sekä nonverbaalinen päättely kehittyvät oppilailla. (Zins ym., 2003, Zins & Elias, 2007, s. 241 mukaan.)

Sosioemotionaalisten taitojen opettamisen hyödyt eivät näy siis vain kouluviihtymisen sekä oppilaan hyvinvoinnin kannalta, vaan se edistää myös konkreettista oppimista.

Oppilaat menestyvät paremmin koulussa ja elämässä, mikäli he muun muassa tuntevat itsensä ja pystyvät säätelemään itseään, saavat näkemyksiä toisistaan sekä tekevät järkeviä henkilökohtaisia ja sosiaalisia päätöksiä (Weissberg ym., 2015, s. 7–8). Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu on vahvasti yhteydessä myös näiden taitojen hallitsemiseen, joten niitä olisi tärkeä opettaa myös päiväkodissa ja koulussa. Sosioemotionaalisten taitojen opetus mahdollistaa myös moninaisten identiteettien ja tasa-arvon kehittämistä, kun oppilaat oppivat

tunnistamaan ja ymmärtämään kulttuurisia arvoja, käytäntöjä ja voimavaroja (Rosen ym., 2022, s. 2).

Yksi oppilasryhmän tarpeiden huomioimiseen liittyvä keskeinen tekijä on oppilaiden ikä. Aiheiden ja menetelmien valinnassa tulee huomioida oppilaiden kiinnostuksenkohteet, mutta myös ajattelun kehityksen taso. Kognitiivinen kehitys auttaa sosioemotionaalisten taitojen kehittymisessä, kun oppilaat käsittelevät tietoa esimerkiksi muiden ihmisten ilmeiden tunnistamiseen tai empatiataitoihin liittyen (Coskun ym., 2019, s. 130). Koska opetusryhmän ikä on merkittävä tekijä suunniteltaessa sosioemotionaalista opetusta, esitellään seuraavaksi sosioemotionaalisten taitojen opetusta eri opetusasteilla. Ensin esitellään näiden taitojen opetusta varhaiskasvatuksessa, sitten alakoulussa ja lopuksi yläkoulussa.

3.1 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa luodaan perustaa lasten sosiaalisille taidoille ja käyttäytymiselle. Päiväkoti saattaa olla ensimmäinen paikka, jossa lapsi toimii isossa ryhmässä vertaisten sekä aikuisten kanssa. Siksi päiväkoti ja siellä tapahtuva toiminta ovatkin avainasemassa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen kannalta (Pesonen ym., 2022, s. 73).

Varhaiskasvatussuunnitelmassa (VASU, 2022) mainitaan tunnetaidot kaksi kertaa ja vuorovaikutustaidot 14 kertaa. Yhtenä oppimisen lähtökohtana varhaiskasvatuksessa ovat myönteiset tunnekokemukset sekä vuorovaikutussuhteet ja usea varhaiskasvatuksen tavoite liittyy vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Laaja-alaisessa tavoitteessa *Itsestä huolehtiminen ja arjentaidot* mainitaan tunnetaitojen vahvistaminen lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksessa tunteita tunnistamalla, tiedostamalla ja nimeämällä. Vuorovaikutustaidot taas ovat osana *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* sekä *Osallistuminen ja vaikuttaminen* -nimisiä laaja-alaisia tavoitteita. Näissä harjoitellaan vuorovaikutustaitoja muun muassa osallistamalla lapsia sääntöjen ja sopimusten avulla. Lasten vuorovaikutustaitoja pyritään edistämään myös fyysisen oppimisympäristön sekä leikin keinoin. (VASU, 2022, s. 18, 24, 27–29, 36.)

Sosioemotionaalisten taitojen opetus, kuten muukin opetus ja kasvatus tapahtuu vahvasti toimintakulttuurin, eli päiväkodin toiminnan, toimintatapojen ja rutiinien, kautta (mm. Martikainen & Oikarinen, 2021; Karhu ym., 2021). Tämän vuoksi moni sosioemotionaalisten taitojen opetuksen ohjelma on suunniteltu toteutettavaksi nimenomaan päiväkodin toiminnan lomassa osana toimintakulttuuria tai muuttamalla toimintakulttuuria näitä taitoja

tukevammiksi. Sosioemotionaalisia taitoja tukevan kehittämistyön avulla päiväkodin toimintakulttuuri kehittää lasten sosioemotionaalisia taitoja (Karhu ym., 2021, s. 104).

Moni varhaiskasvatukseen kohdistettu sosioemotionaalisten taitojen opetuksen menetelmä on yhteydessä arkisiin vastaan tuleviin hetkiin sekä toimintakulttuuriin. Suuri osa varhaiskasvatuksessa tehtävästä sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta liittyy tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen opettamiseen (Koivuniemi ym., 2021, s. 278), joka tapahtuu arjen kohtaamisissa. Aika, läsnäolo ja kohtaaminen ovatkin tärkeitä tekijöitä opettaessa sosioemotionaalisia taitoja sekä hyvinvointia. (Martikainen & Oikarinen, 2021, 160).

Positiiviset hetket, kokemukset ja tuntemukset liittyvät usein muihin ihmisiin ja jaettuihin asioihin ja kiteytyvät pääosin kolmeen teemaan: luottamukseen, ymmärrykseen ja hyväksyntään (Martikainen & Oikarinen, 2021, s. 160). Myös itsesäätelyn opettaminen on tehokasta aikuisten ja lasten välillä sekä lasten kesken yhdessä tekemisen avulla. Yhdessä tekeminen voi liittyä myös ammattilaisten tai kodin ja päiväkodin väliseen yhteistyöhön. (Hautakangas ym., 2021, s. 304.)

Koska vuorovaikutus ja yhdessä tekeminen ovat olennaisia tekijöitä positiivisissa hetkissä, on myös lasten osallistaminen yksi merkityksellinen osa sosioemotionaalisten taitojen harjoittelua. Se tukee sosioemotionaalisia taitoja niin toimintaa ohjaavana merkityksenä, mutta myös lopputuloksen kannalta. Käyttäytymistä tukiessa eli esimerkiksi vuorovaikutus- tai itsesäätelytaitoja harjoitellessa, on mahdollista hyödyntää erilaisia lapsen osallisuutta tukevia menetelmiä. (Karhu ym., 2021, s. 104, 108.) Sen lisäksi, että osallisuus on yksi menetelmä kehittää sosioemotionaalisia taitoja tai käyttäytymistä, kehittää se jo itsessään lapsen itsetuntoa sekä minäpystyvyyttä (Hautakangas ym., 2021, s. 305).

Lapsen yksilöllisen kehityksen lisäksi sosioemotionaalisten taitojen harjoittelulla voidaan tukea koko yhteisön ilmapiiriä. Karhun ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa toteutetun alkukartoituksen mukaan päiväkodissa oli tarvetta sosiaalisen käyttäytymisen tuelle, sillä kolme neljäsosaa osallistujista koki, että nimenomaan käyttäytymisen ongelmat haittasivat viihtyvyyttä päiväkodissa. Saman tutkimuksen loppumittauksessa taas osallistujat kokivat, että toteutettu ohjelma oli ollut hyödyllinen ja parantanut lasten käyttäytymistä. (Karhu ym., 2021, s. 96.)

Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat sosioemotionaalisten taitojen tukemisen olevan tärkeä osa työtään erityisesti lasten psyykkisen hyvinvoinnin tukemisen kannalta ja heidän mukaansa

niitä voi opettaa muun muassa omalla esimerkillään, jolla on vaikutusta lapsiin ja heidän käytökseen (Pesonen ym., 2022, s. 73; Karhu ym., 2021, s. 89). Olennaista sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa on kuitenkin päiväkodin ammattilaisten kouluttaminen siihen (Karhu ym., 2021, s. 105; Hautakangas ym., 2021, s. 301).

Pitkäkestoisen koulutuksen avulla tuetaan myös ammattilaisten tietoisuuden ja ymmärryksen kehittymistä lasten sosioemotionaalisisista taidoista ja niiden opettamisesta pedagogisen toiminnan avulla (Koivuniemi ym., 2021, s. 284).

Koska esimerkiksi sosioemotionaalisten taitojen opettamisen ohjelmat pohjautuvat usein toimintakulttuurin muokkaamiseen, on olennaista kouluttaa koko päiväkodin henkilökuntaa, eikä vain esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajia. Koko henkilökuntaa kouluttamalla saadaan kaikki myös sitoutumaan paremmin toimintaan ja esimerkiksi ohjelman toteuttamiseen. (Karhu ym., 2021, s. 105.) Kun kaikki sitoutuvat yhteisen sosioemotionaalisen hyvinvoinnin tukemiseen ja tunnistavat sitä tukevia tekijöitä toimintakulttuurissa, luodaan paremmin mahdollisuuksia koko päiväkodin hyvinvoinnin vahvistamiseen (Martikainen & Oikarinen, 2021, s. 171).

Positiivinen lapsikäsitys sekä se, ettei henkilökunta provosoidu ja kuormitu lapsen tunteista, ovat tärkeitä ominaisuuksia päiväkotien henkilökunnalle, kun he kohtaavat lapsia tunnemyrskyjen keskellä. Henkilökunnan kesken vallitseva positiivinen ja kannustava ilmapiiri lisää sosioemotionaalisten taitojen opetukseen sitoutumista sekä parantaa opetuksen tuloksia. Onnistumisten jakaminen, positiivinen palaute sekä osallistava dialogi ja reflektio henkilökunnan kesken tukivat sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kehittymistä. (Martikainen & Oikarinen, 2021, s. 162, 168.)

Kouluttamisen ja positiivisen ilmapiirin lisäksi sosioemotionaalisten taitojen opettamista voidaan huomioida jo toiminnan organisoinnissa. Päiväkodin resurssit, työntekijöiden riittävyys, työnajan ja vastuiden tasapuolisuus sekä vaikuttamisen mahdollisuudet ja avoin kommunikaatio ovat avainasemassa sosioemotionaalista hyvinvointia rakennettaessa. Näiden lisäksi hyötyä on myös vaihtelevista oppimisympäristöistä ja -menetelmistä, kuten metsästä sekä pienryhmissä työskentelystä. (Martikainen & Oikarinen, 2021, s. 162.)

Vaikuttamisen mahdollisuudet koettiin positiivisiksi hyödyiksi myös Karhun ja kollegoiden (2021) toteuttamassa ohjelmassa. Siinä ohjelma loi reunaehdot ja pääpiirteiset toimintamallit, joiden sisällä päiväkodit saivat itse toteuttaa yksityiskohtaisempia toimintaohjeita omien tarpeidensa mukaan. (Karhu ym., 2021, s. 105.) Tilannekohtainen soveltaminen nähtiin

vahvuudeksi myös itsesäätelytaitoja kehittäneessä ohjelmassa. Esimerkiksi harjoituksia saatettiin muuttaa tilanteiden mukaan tai ongelmista saatettiin keskustella erilaisten harjoitteiden sijaan tai yhdistäen sosioemotionaalisten taitojen eri osa-alueita. (Hautakangas ym., 2021, s. 304.)

Varhaiskasvatuksessa sosioemotionaalisten taitojen opetus on siis osana jokapäiväistä arkea ja kasvatustyötä, kuten varhaiskasvatussuunnitelman (VASU, 2022) ohjaa. Näin ollen opetusta on usein helpompaa toteuttaa, ja siihen sitoutuminen on varmempaa. Myös positiivinen ilmapiiri ja kannustaminen niin lapsia kohtaan kuin henkilökunnan kesken, korostuu näiden opettamisessa. Positiivinen vahvistaminen ja palaute kertoo lapselle toivotusta käyttäytymisestä sekä vahvistaa henkilökunnan sitoutumista opettamiseen ja näin tehostaa sitä (Martikainen & Oikarinen, 2021, s. 168).

3.2 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen alakoulussa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014) käsitellään sekä ala- että yläkoulun opetussuunnitelmaa. Näin ollen opetussuunnitelman yleisessä osassa mainittava tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen kohdistuu molemmille asteille, mutta oppiainekohtaiset tavoitteet ovat erikseen kohdistettu alkuopetukseen, vuosiluokille 3–6 ja yläkoulun vuosiluokille 7–9. Tunne- ja vuorovaikutustaidot mainitaan yleisessä osassa laaja-alaisissa tavoitteissa *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot* (L3) sekä *Työelämätaidot ja yrittäjyys* (L6). Lisäksi ne mainitaan erityisen tuen kohdalla toiminta-alueittain järjestettävänä opetuksena sosiaalisten taitojen toiminta-alueella. Vuorovaikutustaidot mainitaan vielä erikseen osa-aikaisen erityisopetuksen perusteena (haasteet vuorovaikutustaidoissa) ja viittomakielisen opetuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena. (POPS, 2014, s. 22, 72, 87, 105.)

Tunnetaidot mainitaan opetussuunnitelmassa yhteensä 10 kertaa. Edellä mainittujen kohtien lisäksi tunnetaidot mainitaan oppiainekohtaisissa tavoitteissa ja sisältöalueissa 1.–2. vuosiluokkien ympäristöopissa ja uskonnossa sekä 3.–6. vuosiluokkien evankelisluterilaisessa uskonnossa. (POPS, 2014, s. 132, 135, 250.) Vuorovaikutustaidot sen sijaan mainitaan yhteensä 66 kertaa. Yleisen osan lisäksi ne mainitaan oppiainekohtaisissa opetussuunnitelmissa 1.–2. vuosiluokkien äidinkielessä ja kirjallisuudessa, uskonnossa, elämäkatsomustiedossa ja oppilaanohjauksessa sekä 3.–6. vuosiluokkien äidinkielessä ja kirjallisuudessa, uskonnossa, elämäkatsomustiedossa ja oppilaanohjauksessa. (POPS, 2014, s. 105, 135, 150, 161–212, 246, 256, 277.)

Alakouluissa sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu vaihtelee varhaiskasvatusta enemmän niin laadullisesti kuin määrällisestikin. Hallamin (2009) mukaan osa kouluista toteuttaa sosioemotionaalisten taitojen harjoittelua vain tietyillä luokka-asteilla, kun taas osa kouluista toteuttaa näiden taitojen harjoittelua useammalla luokka-asteella. Osalla kouluista sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu sulautuu opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen, kun taas osalle taitojen harjoittelusta tulee erityinen painotus. Myös opettajien osaamisella on vaikutusta sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun määrään. (Hallam, 2009, s. 317.) Myös koulujen erityispiirteet, kuten painotusluokat tai kulttuuri voivat vaikuttaa siihen, millaista sosioemotionaalisten taitojen opetus on (Wood, 2024, s. 2208).

Kuten varhaiskasvatuksessa, voidaan alakoulussakin kehittää oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja koulun toimintakulttuurin kautta. Suomessa tällaisia toimintakulttuurin puuttuvia ohjelmia ovat muun muassa KiVa-koulu ja Prokoulu. Jotta toimintakulttuurin kautta taitojen kehittäminen onnistuu, tulee koko henkilökunnan tietää, mitä tehdä (Karhu ym., 2021, s. 105). Wood (2024, s. 2210) esittää, että olisi hyvä rakentaa koulun opetussuunnitelma, jonka perustana toimii sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen. Opetussuunnitelman käyttöön ja toteutukseen taas voitaisiin perehdyttää koko henkilökunnan yhteisillä kokouksilla.

Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelulla voidaan edistää lasten hyvinvointia ja kykyjä hallita tunteitaan koulussa. Myös tunteista puhumisen sanasto kehittyy harjoittelun myötä ja lapset oppivat ottamaan vastuuta itsestään ja omasta toiminnastaan sekä vuorottelemaan. Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelulla voidaan myös kehittää lasten taitoja nähdä asioita muiden näkökulmasta ja asettua heidän asemaansa. Vuorovaikutustaitoja kehittämällä voidaan myös parantaa lasten kykyä ystävystyä ja ratkaista konflikteja sekä näin vähentää kiusaamista ja parantaa koulun ilmapiiriä. (Hallam, 2009, s. 318–322.)

Ennaltaehkäisevät sosioemotionaalisten taitojen oppimisen ohjelmat ovat tärkeitä esimerkiksi kiusaamisen ja oppilaiden sosioemotionaalisen pahoinvoinnin ehkäisemiseksi, mutta myös osoittavat positiivisia vaikutuksia monella eri osa-alueella (Wigelsworth ym., 2022, s. 919). Oppilaat esimerkiksi oppivat rauhoittumaan ja keskittymään oppitunneilla paremmin, mikä heijastuu myös oppimiseen (Hallam, 2009, s. 322).

Alakoulun sosioemotionaalisia taitoja kehittävässä ohjelmissa voidaan usein havaita tiettyjä samankaltaisia tekijöitä. Ensinnäkin niissä on tuntisuunnitelmia, jotka etenevät järjestelmällisesti. Tuntisuunnitelmat ovat erillisillä oppitunneilla, eivätkä ne ole välttämättä integroitu minkään oppiaineen oppitunnille. Näin sosioemotionaalisten taitojen harjoitteluun

voidaan keskittyä täysin, eikä tarvitse välittää oppiaineiden sisällöllisten tavoitteiden saavuttamisesta. (Wigelsworth ym., 2022, s. 915.)

Lisäksi näihin tuntisuunnitelmiin sekä muuhun toteuttamiseen on usein ohjeita opettajalle. Ohjeiden tarkkuus voi kuitenkin vaihdella. Ohjeet opettajalle voivat olla erittäin tärkeitä, sillä opettajan osaaminen tai kokemus omasta osaamisesta ei välttämättä ylety näiden taitojen opettamiseen, koska esimerkiksi erilaiset interventiot ja niiden toteuttaminen voivat vaatia erityisosaamista, jota opettaja ei ole esimerkiksi opettajankoulutuksesta saanut. (Wigelsworth ym., 2022, s. 915–916.)

Alakoulun opettajat kaipaavat koulutusta sosioemotionaalisisista taidoista sekä niiden opettamisesta. Opettajien kouluttaminen näihin aiheisiin parantaa opettajien osaamista opettaa sosioemotionaalisia taitoja, mutta rohkaisee heitä myös käsittelemään aihetta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. (Pesonen ym., 2022, s. 73.) Vaikka opettajat kokevat kaipaavansa lisää tukea opetukseensa, pitävät he sosioemotionaalisen opetuksen ohjelmaa tärkeänä osana oppilaiden menestyksen kannalta (Wood, 2024, s. 2208).

Opettajat eivät kuitenkaan ole ainoa ammattiryhmä, joka osallistuu oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen. Siihen osallistuvat myös muun muassa rehtorit, koulunkäynninohjaajat ja oppilashuollon henkilökunta. Kaikki ammattilaiset lähestyvät sosioemotionaalisia taitoja omasta näkökulmastaan, oman roolinsa sekä työympäristönsä mukaisesti. Koulutusta näistä aiheista järjestetään kuitenkin varhaiskasvatuksen tapaan pääosin opettajille ja koulun johdolle, joka suunnittelee sosioemotionaalisten taitojen opetusta koulussa. Koulutuksen ulkopuolelle jäävät siis esimerkiksi koulunkäynninohjaajat, jotka ovat erittäin paljon läsnä oppilaiden jokapäiväisessä arjessa. He joutuvat siis opettamaan ja kehittämään oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja vain omien kokemustensa ja itse hankittujen tietojen perusteella. (Wood, 2024, s. 2207.)

Opetushenkilökunnan ulkopuoliset jäsenet ovat olennaisessa osassa havainnoimassa oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehitystä, koska esimerkiksi välitunnilla opettajat eivät ole aina näkemässä oppilaiden käytöstä tai heidän keskinäistä vuorovaikutustaan. Tämä havaittiin myös eräässä alakoulussa toteutetussa sosioemotionaalisten taitojen interventiossa, jossa kiusaaminen vähentyi ja emotionaalinen hyvinvointi sekä sosiaaliset taidot lisääntyivät nimenomaan oppituntien ulkopuolella. (Hallam, 2009, s. 318.)

Alakoulussa toteutetut interventioilla voi olla myös pidempiaikaisia vaikutuksia. Portugalissa toteutettiin alakoulun viimeisinä vuosina sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun interventio, jonka vaikutuksia seurattiin vielä yläkoulussa. Interventio lisäsi oppilaiden sosiaalista tietoisuutta, itsehillintää sekä itsetuntoa, mutta kehitystä tapahtui myös oppilaiden välisissä sekä oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. (Coelho ym., 2021, s. 16–17.)

Sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen sopivat monenlaiset opetusmenetelmät. Esimerkiksi draama on yleinen opetusmenetelmä näiden taitojen opettamiseen. Draaman avulla oppilaan on helpompi ymmärtää itseään, toisia ihmisiä sekä ympäröivää maailmaa (Kempainen ym., 2010, s. 171). Myös erilaiset roolileikit sekä tarinat ovat yleisesti käytettyjä menetelmiä. Lisäksi voidaan hyödyntää esimerkiksi erilaisia medioita, kuten videoita tai kuvia, tai pohdintatehtäviä, joissa oppilas voi pohtia myös itsekseen kokemuksiaan ja näkemyksiään. (Wigelsworth ym., 2022, s. 915.)

3.3 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen yläkoulussa

Yläkoulussa ei juurikaan perehdytä sosioemotionaalisiin taitoihin, vaikka oppilaiden ikä sekä alkava, tai jo alkanut murrosikä vaatisi sitä, sillä oppilaiden aivot kehittyvät, mikä johtaa voimakkaisiin biologisiin, kognitiivisiin sekä käyttäytymiseen liittyviin muutoksiin (Rosen ym., 2022, s. 1). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jo käsitellyn yleisen osan (ks. luku 3.2) lisäksi tunnetaidot mainitaan 7.–9. vuosiluokkien oppiainekohtaisissa opetussuunnitelmissa terveystiedossa ja vuorovaikutustaidot äidinkielessä ja kirjallisuudessa, ruotsin kielessä (A- ja B1-oppimäärät), vieraan kielen opetuksessa (B1-oppimäärä), terveystiedossa, kotitaloudessa sekä oppilaanohjauksessa (POPS, 2014, s. 402, 288–317, 334, 340–343, 357, 399–402, 438, 442–445).

Suurin osa sosioemotionaalisten taitojen hankkeista on kohdistettu alakouluille, eikä yläkouluille suunniteltujen muutamien hankkeiden tehokkuutta ole juurikaan tutkittu. (Rosen ym., 2022, s. 5–7.) Yleistyneet käytöshäiriöt kertovat kuitenkin tarpeesta käsitellä sosioemotionaalisia taitoja yläkoulussa. Käytöshäiriöiden syitä ei ole aina ulospäin nähtävissä, joten taitojen harjoittelu on tarpeen, vaikkei näkyvää ongelmaa olisikaan. (Pérez-Clark ym., 2023, s. 403.)

Salmela-Aro (2022) esittää, että vain noin kymmenesosalla nuorista hyvinvoinnin taso pysyy samalla tasolla varhaisnuoruudesta aikuisuuteen. Näistä kymmenestä prosentista puolet eivät

koe hyvinvoinnin haasteita, mutta toinen puolikas kokee jatkuvasti voimakasta masennusta sekä uupumusta, jotka kulkevat käsi kädessä. Suurimmalla osalla nuorista hyvinvoinnin taso muuttuu usein heikompaan suuntaan yläkoulun ja toisen asteen opintojen aikana. (Salmela-Aro, 2022, s. 4.)

Yläkoulussa kohonneet odotukset oppilaiden käyttäytymistä ja vuorovaikutustaitoja kohtaan lisäävät myös sosioemotionaalisten taitojen osaamisen tason odotuksia. Oppilaiden odotetaan osaavan käyttäytyä ja toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja hallita omaa toimintaansa. (Lane ym., 2004, s. 175.) Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa nostettiin esille kolme sosioemotionaalista taitoa, jotka olivat tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan yläkoululaisille olennaisia koulumenestyksen kannalta. Näitä olivat ohjeiden noudattaminen, itsesäätely vertaisten ja aikuisten seurassa sekä asianmukaisesti ryhmäpaineeseen reagoiminen. Näiden lisäksi myös itsehillintää sekä yhteistyötaitoja pidettiin tärkeinä koulumenestyksen kannalta. (Lane ym., 2004, s. 176–182.)

Useissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu sosioemotionaalisten taitojen systemaattisen harjoittelun lisäävän oppilaiden hyvinvointia, vähentävän pahoinvointia sekä parantavan akateemisia taitoja. Sosioemotionaalaisia taitoja kehittäneellä interventiolla oli positiivisia vaikutuksia oppilaisiin muun muassa lisäämällä sosiaalista tietoutta ja itsesäätelyä sekä vähentämällä sosiaalista ahdistuneisuutta (Coelho ym., 2017, s. 292). Sosioemotionaalisten taitojen systemaattinen harjoittelu lisää myös oppilaiden prososiaalista käyttäytymistä, vähentää käyttäytymisen ongelmia, masennus-, ahdistus- ja stressitiloja ja syrjäytymistä sekä parantaa samalla myös akateemisia taitoja ja oppimistuloksia (Pérez-Clark ym., 2023, s. 403; Durlak ym., 2011, s. 417).

Vaikka sosioemotionaalaisia taitoja opetetaan yläkoulussa määrällisesti varhaiskasvatusta ja alakoulua selvästi vähemmän, ovat käsiteltävät aiheet alakoulua syvällisempiä oppilaiden ymmärryksen kasvaessa ja ajattelun syventyessä. Taidot liittyvät edelleen tunteiden ilmaisemiseen, ymmärtämiseen sekä hallitsemiseen, mutta on oleellista kehittää myös taitoja positiivisten ihmissuhteiden kehittämiseen sekä vastuullisten päätösten tekemiseen koulussa ja sen ulkopuolella sekä vaikeiden tilanteiden tai tunteiden kohtaamiseen. Erityisesti vaikeiden tilanteiden tai tunteiden kohtaamista on hyvä harjoitella koulussa, jossa on turvallinen ilmapiiri, ja tilanteita voi käsitellä rauhallisesti aikuisen ohjauksessa. (Pérez-Clark ym., 2023, s. 397.)

Yläkoulun opettajat kokevat tarvitsevansa koulutusta sosioemotionaalisten taitojen opetukseen ja erityisesti niihin liittyvien hankalien tilanteiden selvittämiseen (Markkanen, 2022, s. 51). Henkilökunnan ja erityisesti opettajien osaamista ja sitoutumista taitojen opettamiseen ei tule tutkimustiedon valossa väheksyä. Kun opettajat ja koulun muu henkilökunta sitoutuvat toteuttamaan sosioemotionaalisten taitojen opetusta tehokkaasti, pystytään koulussa kehittämään sosioemotionaalisia taitoja ilman ulkopuolista apua, ja sulauttamaan näiden taitojen kehittäminen osaksi koulun arkea jokaisella kouluasteella. (Durlak ym., 2011, s. 417.) Tämän voidaan ajatella säästävän myös rahaa ja aikaa, kun sosioemotionaalisia taitoja voidaan kehittää koulun sisällä, eikä tarvitse palkata ulkopuolisia kouluttajia kehittämään oppilaiden taitoja. Koulun henkilökunta myös tuntee oppilaat paremmin, jolloin he tietävät oppilaiden keskeiset vahvuudet ja kehityskohteet.

Koulun aikuisten sitoutuminen sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen kehittää myös lasten käyttäytymistä, asenteita koulua kohtaan sekä akateemista taitoja. Myös emotionaaliset haasteet, kuten ahdistus tai masennus, käyttäytymisen ongelmat, esimerkiksi kiusaaminen ja aggressiivinen käytös sekä ryhmätilanteiden haasteet vähenevät sosioemotionaalisen harjoittelun myötä. (Payton ym., 2008, s. 8, 13.) Voidaan siis todeta, että sosioemotionaalisten taitojen harjoittelulla on positiivisia vaikutuksia niin ryhmähenkeen kuin yksilöidenkin hyvinvointiin.

4 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa selvitetään varhaiskasvatuksen opettajien, luokanopettajien sekä yläkoulun aineenopettajien näkemyksiä sosioemotionaalista taidoista ja niiden opettamisesta. Tutkimuksessa vertaillaan eri opetusasteiden opettajien näkemyksiä ja kokemuksia. Vertailua tehdään niin sosioemotionaalisten taitojen opettamisen määrän suhteen kuin siitäkkin näkökulmasta, millaista opettaminen on.

Eri opetusasteet eroavat toiminnassaan hyvin paljon, mikä näkyy myös sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa ja opettamisen vastuun jakautumisessa. Varhaiskasvatuksessa jokaisessa ryhmässä on varhaiskasvatuksen opettaja, joka on pedagogisessa vastuussa opetuksesta, ja hänen lisäksi muu tiimi osallistuu opetuksen toteuttamiseen. Alakoulussa taas on usein vain yksi luokanopettaja, joka on vastuussa luokkansa opetuksesta. Yläkoulussa puolestaan oppilailla on viikon aikana hyvin monta eri opettajaa, ja opetus on pitkälti oppiainekeskeistä, jolloin oppilailla ei ole yhtä selkeää opettajaa, joka opettaisi näitä taitoja tai yhdistelisi eri tunneilla opittuja asioita. Tämän vuoksi on tärkeä selvittää, kuka on vastuussa sosioemotionaalisten taitojen opetuksesta ja ketä kaikkia ammattilaisia siihen osallistuu.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia ja näkemyksiä opettajilla on sosioemotionaalista taidoista ja niiden opettamisesta?
 - 1.1 Mitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia eri opetusasteiden opettajien näkemyksissä on?
 - 1.2 Kuka on vastuussa sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta?
2. Miten sosioemotionaaliset taidot opetetaan eri opetusasteilla?

5 Menetelmät

Tutkimus oli kvalitatiivinen tutkimus, jonka aineisto koostui aiemmin kandidaatin tutkielmaa varten hankitusta luokanopettajien haastatteluaineistosta (Okkonen & Pulli, 2023) sekä tätä tutkimusta varten hankituista yläkoulun aineenopettajien haastattelu- ja havainnointiaineistoista ja varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluaineistosta. Aineistoa käsiteltiin teoriaohjaavan ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysi perustui osittain aiemmin esiteltyyn CASEL-viitekehykseen ja sen kompetenssialueisiin (ks. luku 2.2).

5.1 Osallistujat

Aiemmin kerätty haastatteluaineisto koostui kuuden luokanopettajan haastattelusta. Tätä tutkimusta varten kerättiin vielä neljä haastattelua varhaiskasvatuksesta sekä neljä havainnointi- ja haastatteluaineistoa yläkoulusta. Varhaiskasvatuksen kontekstista ei koettu, että käytettävissä olevien aikaresurssien puitteissa olisi saatu lisäarvoa tuovaa havainnointia. Alla taulukossa 1 on eritelty yläkoulun aineenopettajat sekä heidän opettamansa oppiaineet.

Taulukko 1: Osallistujat ja heidän opetusalueensa

osallistuja:	opetusalue (oppilaiden ikäryhmä, oppiaine tms.)
varhaiskasvatuksen opettaja 1	2-6v.
varhaiskasvatuksen opettaja 2	10-6v.
varhaiskasvatuksen opettaja 3	pääosin 5-6v. ja esiopetusikäiset
varhaiskasvatuksen opettaja 4	0-6v., pääosin esiopetusikäiset
luokanopettaja 1	pääosin 1.–3. lk
luokanopettaja 2	1.–6. lk
luokanopettaja 3	1. lk ja resurssiopettajana 1.–6.lk
luokanopettaja 4	1.–6. lk
luokanopettaja 5	pääosin 1.–3. lk
luokanopettaja 6	pääosin 3.–6. lk
aineenopettaja 1	7.–9. lk, kotitalous, terveystieto
aineenopettaja 2	7.–9. lk, liikunta, terveystieto
aineenopettaja 3	7.–9. lk, kuvataide
aineenopettaja 4	7.–9. lk, biologia, maantieto

Osallistujia pyydettiin omien kontaktien avulla sekä lähestymällä eri koulujen rehtoreita tai päiväkotien johtajia, jotka välittivät osallistumispyynnön toimipaikkansa opettajille. Jokainen opettaja osallistui tutkimukseen yksityishenkilönä, eikä heidän tarvinnut pohtia tai edustaa

kuntansa, koulunsa tai päiväkotinsa linjaa tai ohjeistuksia kyseisistä aiheista. Opettajille lähetettiin osallistumispyynnön yhteydessä myös saatekirje, joka löytyy tutkimussuunnitelman lopusta (Liite 1 ja 2). Osallistujien kanssa oltiin yhteydessä sähköpostitse.

Yläkoulun opettajia haastateltiin sekä heidän yhtä oppituntiaan havainnoitiin, joten tutkimuksen teossa tuli huomioida myös oppitunneille osallistuneet oppilaat. Oppilaat eivät olleet tutkimuksen kohteena, mutta he osallistuvat tutkimustilanteeseen ollessaan luokkahuoneessa, jossa havainnointi tapahtui. Heistä ei kuitenkaan kerätty esimerkiksi henkilötietoja, vaan havainnointilomakkeeseen kirjattiin vain ”oppilas”, kun opettaja esimerkiksi tukee oppilasta tai keskustelee hänen kanssaan.

Näyte oli harkinnanvarainen, eli osallistujille oli tutkijan edellyttämiä tiettyjä kriteerejä, eikä kuka tahansa opettaja voinut osallistua tutkimukseen (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 49). Tässä tutkimuksessa kriteereinä oli, että osallistujien tuli olla kontaktistalla tai työskennellä kouluissa tai päiväkodeissa, joihin otettiin yhteyttä. Tämän rajauksen puitteissa osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Yksi osallistujista saatiin myös lumipalloatannalla, sillä tutkimukseen osallistunut opettaja kertoi tutkimuksesta kollegalleen, joka innostui myös osallistumaan tutkimukseen.

5.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus oli kvalitatiivinen tutkimus, jossa kerättiin aineisto haastatteluilla sekä yläkoulun opettajien aineistossa havainnoinnilla. Tutkimus oli poikittainen, eli aineisto kerättiin osallistujilta vain kerran. Aineistoa kerättiin kahtena ajankohtana, koska ensimmäinen aineisto kerättiin aiempaa kandidaatin tutkielmaa¹ varten. Jokaiselta osallistujalta aineisto kuitenkin kerättiin vain kerran.

Kvalitatiivinen tutkimus on ymmärtävää tutkimusta, koska sen tarkoituksena on ymmärtää tai selittää ilmiöitä sekä lopulta muodostaa teorioita. Kvalitatiivinen tutkimus on ihmistieteille tyypillinen tutkimusmuoto, koska sillä tutkitaan asioiden merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 33.) Laadullinen menetelmä ja erityisesti haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sopivat juuri tähän tutkimukseen, koska näin saatettiin päästä syvemmälle opettajan ajatuksiin, kuin esimerkiksi kyselylomakkeen avulla olisi päästy.

¹ Okkonen ja Pulli, 2023

Havainnointi eli observointi antaa Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2009, s. 59) mukaan tietoa siitä, miten hyvin ihmisten puheet ja toiminta ovat yhteydessä. Grönfors (2010, s. 157) lisää, että havainnointi saadaan esimerkiksi haastattelusta saatu tieto kytkettyä kontekstiin, kun nähdään konkreettisesti, miten tutkittavat toimivat. Näin haastattelussa kerrottuja asioita saatettiin havainnoida konkreettisesti autenttiossa tilanteessa, ja toisaalta voitiin varmistaa, etteivät sanat ja teot olleet ristiriidassa, tai ristiriidat havaittiin.

Tässä tutkimuksessa tutkijan asema havainnoinnissa oli olla täysin havainnoitsija, joka ei osallistu havainnoinnin tapahtumiin, vaan ainoastaan tarkkailee niitä (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 60–61). Havainnointi oli strukturoitua, eli siinä hyödynnettiin etukäteen laadittua, tutkimuskysymyksiin pohjautuvaa lomaketta.

Havainnointilomake (Liite 4) muodostettiin itse, mutta se perustui CASEL-viitekehykseen. Havainnointilomakkeessa mukailtiin Grönforsia (2010, s. 165–166), joka esittää, että havainnoinnissa on tärkeää erottaa varsinainen vuorovaikutus kontekstiedosta, eli tiedosta, joka vaikutti tilanteeseen tai siinä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Kontekstitieto voi olla esimerkiksi tehtävätyyppi, jossa vuorovaikutus tapahtuu, tai muu lisätieto, joka auttaa ymmärtämään vuorovaikutusta.

Havainnoinnissa tarkoituksena oli merkitä muistiin vain tutkimukselle olennaiset asiat, jotka tapahtuivat havainnoitavassa tapahtumassa joko suoraan tai välillisesti (Grönfors, 2010, s. 166). Havainnoinnissa seurattiin, miten opettaja tuki oppilaita CASEL-viitekehyksen eri kompetenssialueiden mukaisesti ja opetti niitä tiedostamattomasti tai tietoisesti. Havainnointilomakkeessa oli myös eroteltu suoraan ja välillisesti kompetenssialueisiin vaikuttava vuorovaikutus, jotta voitiin paremmin eritellä, miten oppilaiden oppiminen tapahtui. Lisäksi oli eroteltu kontekstitieto, johon voitiin merkitä esimerkiksi kellonaika, jolloin kyseinen vuorovaikutus tapahtui, sekä muut vuorovaikutukseen tai tilanteeseen liittyvät olennaiset kontekstitiedot.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja, eli kaikilta osallistujilta kysyttiin samat kysymykset, mutta haastatteluissa oli tilaa myös keskustelulle aiheen ympärillä, eikä kysymyksiin ollut esimerkiksi tiettyjä, rajattuja vastausvaihtoehtoja (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 56–57). Yläkoulunopettajien haastattelut toteutettiin kasvokkain samana päivänä havainnoinnin kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluista kaksi toteutettiin kasvokkain ja kaksi etäyhteydellä. Kaikki haastattelut olivat pituudeltaan 25–53 minuuttia.

Luokanopettajien haastattelut toteutettiin kokonaan etänä. Haastattelut sisälsivät myös kysymyksiä ja vastauksia, jotka eivät liittyneet enää tähän tutkimukseen, eikä niitä osuuksia käsitelty tässä tutkimuksessa. Haastattelut olivat siis reilusti tätä tutkimusta varten tehtyjä haastatteluita pidempiä ja vaihtelivat 59–87 minuutin välillä. Kandidaatin tutkielmassa, jossa vastauksia hyödynnettiin, tutkittiin myös opettajan uran aikana tapahtuneita muutoksia sosioemotionaalisten taitojen opetuksen osalta (ks. Okkonen & Pulli, 2023). Näihin teemoihin liittyviä vastauksia ei hyödynnetty tässä tutkimuksessa.

Myös haastatteluita varten muodostettiin haastattelulomakkeet (Liitteet 5, 6 ja 7), joita noudatettiin joustavasti haastattelun edetessä. Eri opetusasteiden opettajille muodostettiin omat haastattelulomakkeet, koska niiden konteksti oli hieman erilainen. Eroavaisuudet lomakkeissa liittyivät kuitenkin pääosin sanamuotoihin sekä toimintakulttuurien ominaispiirteisiin. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien haastattelussa kysyttiin tarkemmin kodin merkityksestä ja aineenopettajien haastattelussa korostui enemmän yläkoulun ainejakoisuus. Koska haastattelulomake perustui osin CASEL-viitekehykseen, oli osallistuvalla opettajalla nähtävillä koko ajan myös CASEL-viitekehyksen kompetenssialueet ja niiden määritelmät (Liite 8). Tämä mahdollisti sen, että kaikilla osallistujilla oli sama käsitys käsitteistä.

Havainnointi- ja haastattelulomakkeet esitettiin ennen aineistonkeruuta, jotta varsinaisissa haastatteluissa saatiin tarkoituksenmukaisia tuloksia. Havainnointilomake esitettiin oikeaa oppituntia havainnoimalla. Sen esitestauksessa päähuomio oli lomakkeen selkeydessä ja helppokäyttöisyydessä. Näiden lisäksi oli tärkeää selvittää, että sen avulla saatiin mahdollisimman hyvin kerättyä oleelliset havainnot vuorovaikutuksesta.

Yläkoulun opettajille tarkoitettu haastattelulomake esitettiin luokanopettajaopiskelijalla, joka opiskelee myös elämäntutkimustiedon opettajaksi. Haastattelun esitestaukseen osallistunut henkilö ei ollut perehtynyt haastattelun aiheeseen tai käsitteisiin, jotta voitiin selvittää, ymmärtääkö henkilö, joka ei ole perehtynyt aiheen teoriataustaan, kysymykset, vai tuleeko käsitteitä avata enemmän. Varhaiskasvatuksen opettajille suunnattu haastattelulomake esitettiin varhaiskasvatuksen opettajalla, joka ei myöskään ollut perehtynyt aiheeseen sen tarkemmin. Haastattelulomakkeiden esitestauksessa kiinnitettiin huomiota kysymysten selkeyteen ja ymmärrettävyyteen sekä siihen, että niillä saatiin tarkoituksenmukaisia vastauksia.

5.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Haastattelut tallennettiin äänitteinä tai etähaastattelussa videotallenteena, ja ne tallennettiin Turun yliopiston ylläpitämään tietoturvalliseen Seafileen kansioon, joka suojattiin vielä erikseen erillisellä salasanalla. Myös litteraatit sekä havainnointiaineisto tallennettiin samaan salasanalla suojattuun kansioon. Näin pystyttiin varmistamaan, että aineisto säilyy tietoturvallisesti tallessa koko tutkimuksen ajan, eivätkä ulkopuoliset pääse siihen käsiksi.

Havainnointiaineistoa ei muokattu analyysia varten, vaan sitä analysoitiin suoraan havainnointilomakkeen avulla. Haastatteluista analysoitiin litteraatteja. Haastattelut litteroitiin äänitteistä sanatarkasti. Mikäli haastattelussa esiintyi pidempiä taukoja tai hyvin vahvoja korostuksia joissain sanoissa, ne merkittiin litteraattiin lihavoinnilla tai kirjoittamalla sulkuihin tauon pituus, mutta muihin äänenpainoihin ei kiinnitetty huomiota, ja pääpaino litteroinnissa oli sisällössä. Varhaiskasvatuksen ja yläkoulun opettajien haastatteluiden litteraatit vaihtelivat 2988–5284 sanan välillä. Aiemmin kerättyjen luokanopettajien haastatteluiden litteraatit vaihtelivat 5086–8397 sanan välillä. Luokanopettajien haastattelut olivat pidempiä, koska aiempaa tutkimusta varten oli kerätty tietoja, joita ei kuitenkaan hyödynnetty tässä tutkimuksessa.

Litterointivaiheessa opettajat pseudonymisoitiin eli muutettiin nimettömiksi, ja heidät koodattiin ammattiryhmän nimellä sekä omalla numerolla, esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja 1, varhaiskasvatuksen opettaja 2 ja niin edelleen, luokanopettaja 1, luokanopettaja 2 ja niin edelleen, aineenopettaja 1, aineenopettaja 2 ja niin edelleen. Myös tunnistettavat kuntien, koulujen ja päiväkotien nimet muutettiin nimettömiksi, ja merkittiin esimerkiksi ”X-kunnaksi”. Tutkimuksen teossa käytettiin litteroinnin jälkeen opettajista näitä koodinimityksiä niin haastatteluissa kuin havainnoinneissakin, jotta voitiin yhdistää saman opettajan haastattelu ja havainnointi yhteen, mutta heistä ei jäänyt tunnistettavia tietoja.

Tutkimuksessa hyödynnettiin teoriaohjaavaa sekä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Teoriaohjaava analyysi on pääosin aineistolähtöistä, mutta aineiston hankinta ja sen analyysi perustuivat osittain tiettyyn malliin tai teoriaan, tässä tapauksessa CASEL-viitekehykseen (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Teoriaohjaavaa analyysia sovellettiin havainnointiaineiston sekä CASEL-kompetenssialueita koskevien haastattelukysymysten analysointiin (ks. Taulukko 3). Tutkimuksessa havainnointiaineisto kerättiin CASEL-viitekehyksen kompetenssialueiden ja käsitteiden mukaan havainnointilomakkeeseen (Liite 4), ja analyysissa yhdisteltiin haastatteluista saatuja vastauksia ja havainnointiaineistoa

teoriaohjaavasti CASEL-viitekehykseen pohjautuen. Havainnointiaineistolla ja CASEL-viitekehykseen liittyvällä haastatteluaineistolla vastattiin siis kysymykseen, miten CASEL-viitekehyksen mukaisia kompetenssialueita opetetaan eri opetusasteilla.

Aineistolähtöisessä analyysissä taas aikaisemmilla tutkimuksilla tai teorioilla ei ole vaikutusta analyysiin, eivätkä analyysiluokat ole aiemmin sovittuja, vaan nousevat aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108). Aineistolähtöinen analyysi alkaa Tuomen ja Sarajärven (2018) etenemismallin mukaan sanatarkalla litteroinnilla. Tämän jälkeen aineistosta etsitään olennaiset ilmaukset, jotka pelkistetään, ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Lopuksi saatuja tietoja yhdistellään, ja niistä muodostetaan kokonaisuuksia, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127.)

Muu, CASEL-malliin liittymätön, aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti hyödyntäen edellä mainittua etenemismallia ja luokittelua, jossa aineisto pilkotaan ja ryhmitellään aihepiirien mukaan (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105). Tässä tutkimuksessa analyysiluokat muodostettiin haastattelukysymysten mukaan. Analyysiluokiksi rakentui sosioemotionaalisten taitojen opetuksen määrä, opetuksen ja taitojen merkitys ja syyt, opetuksen hyödyt ja haitat, oppilaiden ikäryhmä, opetusmenetelmät, opetustilanteet, opetussuunnitelma, vastuukysymykset sekä moniammatillinen yhteistyö. Litteraatit ja niissä esiintyneet oleelliset ilmaukset pilkottiin edellä mainittujen analyysiluokkien mukaisesti, jolloin Excelissä oli aina yhdellä välilehdellä yhden teeman muodostama tietue. Mikäli haastateltava vastasi jonkin kysymyksen kohdalla myös johonkin toiseen kysymykseen tai teemaan liittyen, saatettiin litteraatti tai ilmaus kopioida sitä koskevan tietueen eli Excel-välilehden alle.

Pelkistyksiä tehdessä litteraatista poimittiin olennaisia asioita. Litteraatista lihavoitiin analyysiin nostettu ilmaus tai asia, jotta alkuperäisen ilmauksen sai tarvittaessa tarkistettua litteraatista, eivätkä tulkinnat muuttuneet. Ilmaus muutettiin yhdeksi tai muutamaksi sanaksi kuvaamaan ilmiötä. Pelkistysten avulla oli helpompi myöhemmin vertailla osallistujien vastauksia ja muodostaa kokonaisuuksia. Voitiin esimerkiksi nähdä, kuinka moni opettaja oli samaa tai eri mieltä esimerkiksi sosioemotionaalisten taitojen opetuksen tärkeydestä, tai kuinka moni opettaja hyödynsi jotain tiettyä menetelmää niiden opetuksessa.

Analyysiprosessi eteni alla olevan taulukon (Taulukko 2) mukaan. Ensimmäisessä sarakkeessa on eroteltu osallistujat, toiseen sarakkeeseen on lisätty alkuperäinen ilmaus. Kolmannessa sarakkeessa tiivistetään ilmauksen pääasiat, joista tehdään vielä pelkistys

neljänteen sarakkeeseen. Alla taulukon 2 esimerkissä on esitelty analyysia sosioemotionaalisten taitojen opettamisen syiden tietueesta.

Taulukko 2: Aineiston analyysi aineistolähtöisten teemojen mukaan

haastateltava	alkuperäinen ilmaus	tiivistys	pelkistys
aineen-opettaja 1	"Nii, no jotkut on hyvin taitavii, ne on saanu kotoo ja paljon, eli useesti just semmoset lapset, kenelle on juteltu kotona asioista. Mut sit on taas semmoset, joilla ei ole sitä, niin kylhän se on sit ihan eri homma."	Taidot hyvin erilaisia tunnetaidoissa ja empatiassa.	vaihtelee
aineen-opettaja 1	"Ja sit tietty harrastukset ja kaikki vaikuttaa. Et tämmöset joukkueharrastajat, ne selkeesti erottuu. Ne osaa ottaa ihan eri tavalla toisia huomioon, ku sellaset, jotka ei välttämättä harrasta mitään"	joukkueurheilijoilla paremmat vuorovaikutustaidot → opetus koulussa toimii tasapuolistajana.	koulu tasapainottajana
aineen-opettaja 2	"Mä näkisin sen sillai, et meil on vanhemmuus aika isossa murroksessa ja sit ne kodit on niin erilaisia."	Vanhemmuus murroksessa & kodit erilaisia	kodit → koulu tukee koteja
aineen-opettaja 3	"Niin, no kai se, siis kotikasvatukseenhan tämmöset asiat kuuluu, et sieltä ne välittyy. Toki siellä kotikasvatuksessa sillä tavalla, ku ne kasvattajat on siellä kokenu parhaakseen ja nähneet parhaakseen, että miten kasvatetaan, et toki täällä koulussa meillä on tietty semmonen tapa tai malli, mihin kasvatetaan, nii kyllä se on ihan tärkeetä, se näitten asiointen käsittely"	Kotikasvatuksen merkitys/vaikutus näkyy. Koulussa tietty malli, mihin kasvatetaan, nämä taidot osa sitä	kodit, koulun malli (koulu tasapainottaa)
aineen-opettaja 4	"Ne on kaiken ehkä semmonen pohja kaikelle oppimiselle"	pohja kaikelle oppimiselle	oppimisen pohja

Mikäli kyseessä oli jonkin CASEL-kompetenssialueen tietue, oli mukana myös havainnointiaineisto. Tällöin analyysiprosessi oli hieman pidempi, koska haastatteluaineistoa käsiteltiin pelkästään, mutta myös yhdessä havainnointiaineiston kanssa. Näissä tapauksissa haastatteluaineisto pelkistettiin litteraatista, jonka jälkeen haastatteluaineiston pelkistyksestä ja havainnointiaineistosta etsittiin yhtäläisyyksiä ja mahdollisia ristiriitaisuuksia. Havainnointiaineistoa ei analysoitu yksinään tai esimerkiksi pelkistetty, koska havainnointiaineiston merkinnät olivat jo valmiiksi melko pelkistetyssä muodossa.

Alla taulukossa 3 on esitettyä runko myös tästä analyysistä. Esimerkkinä on yläkoulun opettajien vastauksia CASEL-kompetenssialueesta sosiaalinen tietoisuus. Analyysi tehtiin opettajittain, jotta erityisesti havainnointi- ja haastatteluaineistoa yhdistäessä oli helpompi analysoida opettajien kokonaisvaltaisempia näkemyksiä.

Taulukko 3: Aineiston analyysi havainnointi- ja haastatteluaineistoa yhdistäen (CASEL-kompetenssialueet)

haastattelutava	alkuperäinen ilmaus	tiivistus	pelkistys	havainnointiaineisto	yhtäläisyydet (hav.+ haast.)	eroavaisuudet/ristiriidat (hav. + haast.)
aineenopettaja1	"Mut sillee, että puhumalla, ja aina puuttamalla heti. Mut siis jatkuvaa puuttamista se nyt tietty on tuolla"	Opettaja opettaa ja tukee puhumalla ja puuttamalla tilanteisiin	tilanteet, keskustelu	Viittaamisongelma → oppilas ei anna tilaa muilla (empaattisuuden puute)	tilanteeseen puuttuminen	ei eroja
aineenopettaja 2	"kyky tunnistaa perhe, koulu, yhteisö voimavarana ja tukena, ni näähän on kaikki tavallaan siellä terveystiedon sisällössä. Et kyl ne niinku siellä käydään"	voimavaranäkökulma terveystiedon sisällössä.	te-sisällöt	ei havaittu	-	-
aineenopettaja 2	"kyl toi niinku kyky empaattisuuteen ja myötätuntoisuuteen, ni niit ei. Et en mä pysty niitä sillee opettamalla opettamaan, et ne tulee tilanteitten kautta"	Kyky empaattisuuteen ja myötätuntoisuuteen ei näy terveystiedon sisällössä, mutta tulevat tilanteiden kautta (asettuvat toistensa asemaan)	tilanteet	Havainnollistava tehtävä omista rajoista (sosiaalisten normien ja omien rajojen tunnistaminen)	ei suoria yhtäläisyyksiä	oppiainekohdainen sisältö
aineenopettaja 3	"jos huomaa, että tapahtuu jotain tällasta kiusaamisen tyyppistä tai kiusaamista, niin kyllä siinä tilanteessa sitten se oppilas, joka on siinä kiusaajan roolissa tai sinne päin olevan ihmisen roolissa, niin kyllä sen kanssa kuuluu keskustella"	Kun tilanteita havaitaan, niihin puututaan.	tilanteet, keskustelu	ei havaittu	-	-
aineenopettaja 4	"No ehkä se tulee kans just tämmösis ohjaustilanteis, et pystyy vähän hahmottaa sitä, että, ku tietää just, mikä on se tausta"	Esiintyy ohjaustilanteissa	tilanteet	ei havaittu	-	-
aineenopettaja 4	"kylhän se tulee vaiks ku nyt tehdään näit valtiotöitä esimerkiks seiskojen kans, ja kasien kans me ollaan tehty kans Euroopasta, ni kyllähän siinä tietysti tulee sitä, et pitää selvittää asioita"	maatöitä tehdessä kulttuureista, joskus asetutaan toisten asemaan (pääpaino faktoissa)	ge-sisällöt	Muiden maiden kulttuuriin tutustuminen esitelmässä (tunnin aihe)	kulttuurit maatoissa	ei ristiriitoja

Tuloksia kirjoitettaessa etsittiin pelkistysten yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Saman opetusasteen opettajien näkemysten yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien tarkastelun avulla saatiin koottua kokonaisuus jokaisen opetusasteen sosioemotionaalisten taitojen opetuksesta. Koko aineistoa tarkastellessa eroavaisuuksia etsiessä keskityttiin erityisesti eri opetusasteiden opettajien näkemysten eroihin, jotta saatettiin muodostaa näkemys opetusasteiden välisistä samankaltaisuuksista ja erilaisuuksista.

5.4 Tutkimusmenetelmien eettisyys

Tutkimusta tehdessä, ja erityisesti, kun tutkimukseen osallistuu ihmisiä, tulee huomioida tutkimuksen ja sen menetelmien eettisyys. Tutkimuksen tekemisessä noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) määrittelemiä ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita. Ennakkoarviointia tutkimukseen ei kuitenkaan tarvittu, koska tutkimuksessa ei poikettu tietoon perustuvan suostumuksen periaatteesta eikä puututtu osallistujien fyysiseen koskemattomuuteen. Tutkittaville ei myöskään esitetty voimakkaita ärsykeitä, eikä tutkimuksesta ollut henkistä haittaa tai sen riskiä osallistujille tai heidän läheisilleen. Tutkimuksen toteuttaminen ei myöskään tuonut turvallisuushkaa osallistujille, heidän läheisilleen tai tutkijalle. (TENK, 2019, s. 18.)

Vain yläkoulun aineistoa kerätessä tuli huomioida oppilaat ja heidän kohtelemisensa eettisesti, koska yläkoulun havainnointitilanteeseen osallistui myös alaikäisiä nuoria. Tutkimuksessa ei kuitenkaan kerätty oppilaiden henkilötietoja, koska oppilaat osallistuivat vain havainnointitilanteeseen, mutta eivät olleet sen kohteena, eikä havainnointia tallennettu. Tämän vuoksi huoltajilta ei tarvittu lupaa tutkimukseen, vaan ilmoitus aineistonkeruusta oppilaiden huoltajille sekä oppilaiden oma suostumus havainnointiin riitti. Tämän vuoksi ennakkoarviointiakaan ei tarvittu. (TENK, 2019, s. 21)

Osallistujia kohdeltiin ja kunnioitettiin koko tutkimusprosessin ajan eettisten periaatteiden mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että osallistujat pysyivät tunnistamattomina tutkimuksessa. Oppilaista ei kerätty mitään henkilötietoja, mutta opettajatkin pseudonymisoitiin jo litterointivaiheessa, ja koodattiin siten, ettei heitä voinut enää tunnistaa tutkimuksesta. Raportissa ei myöskään paljasteta, missä päiväkodeissa, kouluissa tai paikkakunnilla aineistoa kerättiin, mikä lisää anonymiteettiä. Osallistuminen tutkimukseen perustui myös täysin vapaaehtoisuuteen, ja tutkimuksesta sai kieltäytyä, tai osallistumisen sai keskeyttää missä tahansa vaiheessa ilman syytä niin halutessaan (TENK, 2019, s. 8). Myös havainnointiin osallistuvilla oppilailta oli oikeus kieltäytyä tai keskeyttää osallistuminen missä tahansa vaiheessa.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) muihin periaatteisiin kuului myös ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Nämä pitävät sisällään esimerkiksi sananvapauden, yksityisyyden sekä koskemattomuuden. (TENK, 2019, s. 7.) Nämä näkyivät tutkimuksessa muun muassa siten, että jokaisella osallistujalla oli vapaus kertoa omista näkemyksistään vapaasti, eikä heidän tarvinnut edustaa esimerkiksi koulunsa linjaa.

Haastatteluissa esitetyt kysymykset olivat myös hyvin yleisellä tasolla, eivätkä koskeneet osallistujien henkilökohtaista elämää.

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheutunut eettisten periaatteiden mukaisesti haittaa osallistujille, ja osallistujat pystyivät luottamaan tutkijaan. Osallistujat saivat myös aina halutessaan lisätietoa muun muassa tutkimuksen käytännön toteuttamisesta ja tarkoituksesta tai henkilötietojen keräämisestä ja säilyttämisestä. (TENK, 2019, s. 7–9.) Tietoja edellä mainituista asioista annettiin osallistujille myös kirjallisesti saatekirjeessä (Liite 1 ja 2) ja tietosuojailmoituksessa (Liite 3). Myös havainnointiin osallistuville oppilaille sekä heidän huoltajilleen kerrottiin etukäteen ennen havainnoinnin toteuttamista tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta sekä oppilaiden käytännön osuudesta siihen, kuten alaikäisiä koskevassa tutkimuksessa tulee eettisten periaatteiden mukaan toimia (TENK, 2019, s. 9–10).

Tutkimusta varten haettiin osallistuvien koulujen ja päiväkotien kunnilta sekä havainnointiin osallistuvien koulujen rehtoreilta luvat tutkimuksen toteuttamiseen. Tämän lisäksi luvat kerättiin kirjallisesti myös osallistuvilta opettajilta sekä havainnoinnissa läsnä olevilta oppilailta. Paikan päällä tapahtuvassa aineistonkeruussa luvat kerättiin kirjallisesti, mutta etähaastatteluissa luvat pyydettiin suullisesti. Lupa etähaastatteluista kuitenkin tallennettiin ja kirjattiin litteraattiin. Alakoulun opettajia haastateltiin aiempaa kandidaatin tutkielmaa varten, mutta heiltä pyydettiin lupaa käyttää vastauksia myös pro gradu -tutkielmassa. Näin ollen osallistujat olivat tietoisia, mihin heidän vastauksiaan käytetään.

Tutkimuksen tekemisessä noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisten ohjeiden lisäksi myös lakeja ja Turun yliopiston ohjeita. Näitä on esitetty esimerkiksi osallistumispyynnön yhteydessä lähetettävässä tietosuojailmoituksessa (Liite 3).

Tietosuojailmoituksessa esitetään muun muassa henkilötietojen ja aineiston keräämiseen ja säilyttämiseen liittyviä tietoja ja perusteita sekä tietoturvaseikkoja. Tietoturvallisuuden vuoksi kaikki aineisto säilytettiin Turun yliopiston Seafile-pilvipalvelussa, josta vain tutkija pääsi tarkastelemaan niitä. Myös Zoomissa järjestettävissä haastatteluissa käytettiin Turun yliopiston tunnuksia, jotta tietoja ei jäänyt tietokoneen omiin kansioihin tai pilvipalveluun, vaan ne siirtyvät suoraan Seafileen.

6 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksessa tutkittiin haastattelu- ja havainnointiaineiston avulla varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta. Tuloksia käsitellään tutkimuskysymysten mukaan, eli ensin käsitellään sosioemotionaalisten taitojen opettamista eri opetusasteilla. Lopuksi esitellään vastuun jakautumisesta saatuja vastauksia sosioemotionaalisten taitojen opettaminen eri opetusasteilla.

6.1 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen eri asteilla

Sosioemotionaalisia taitoja käsiteltiin tulosten mukaan kaikilla opetusasteilla, mutta määrä ja tavat, joilla niitä opetettiin, vaihtelivat. Kaikkien opettajien mukaan tietoisuus sosioemotionaalisista taidoista on lisääntynyt viime vuosien aikana, joten myös näiden taitojen opetus on lisääntynyt. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta on lapsille ja nuorille hyötyä. Varhaiskasvatuksessa ja alakoulussa tuotiin enemmän esiin hyötyjä muiden taitojen sekä ryhmässä toimimisen kannalta. Yläkoulussa taas hyödyt nähtiin enemmän hyvinvoinnin sekä oppimisen kannalta.

Yhdenkään haastatellun opettajan mielestä näiden taitojen opettamisesta ei ole haittaa. Kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa kuitenkin mainitsi, että näitä tulee opettaa oikein, koska väärällä tavalla opettaminen, esimerkiksi kannustamalla vääränlaisiin toimintatapoihin, voi olla haitallista. Sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvä oppilaan liiallinen empatia muita kohtaan saattoi kahden luokanopettajan mukaan heikentää yksilön omaa hyvinvointia ja jaksamista. Yläkoulun aineenopettaja 1:n mukaan opettaja voi liialla empatiallaan muodostaa tilanteita, joissa oppilas ei opi sinnikkyyttä tai kohtaamaan ja sietämään pettymyksiä:

”– Et jos sitä tuetaan koko ajan, et ”ei sun nyt tarvii” ja ”voi voi” ja ”onks sul nyt” ja ”eks sä nyt pysty” ja ”voi ei”. Et kyl pitää myös yrittää, eikä voi vaan silitellä ja taputella, et ”kyl se sit tästä tää näin”. Kyl se sit jossain vaihees kumminkin lävähtää naamalle, et pakko siit on niinku vähän. Mut vähän sit yksilökohtasesti, ja miten sitä sit luovitaan.” (Aineenopettaja 1.)

Kaikkien opettajien mukaan näitä taitoja tarvitaan päiväkodissa ja koulussa toimimiseen, kun ollaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajat ja luokanopettajat nostivat sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun merkityksen myös tulevaisuuden kannalta. Yläkoulun opettajat nostivat taas esiin koulun roolin tasoittamassa kodeista tulevia eroja näiden taitojen hallitsemisessa.

6.1.1 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa korostui päiväkotikäisten lasten kehitysvaiheen hedelmällisyys opettaa sosioemotionaalisia taitoja. Myös varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri ja siellä toteutettava kokopäiväpedagogiikka, vuorovaikutteisuus ja kokonaisvaltaisuus luovat osallistuneiden opettajien mukaan paljon mahdollisuuksia näiden opettamiseen, sillä tilanteita käsitellä näitä syntyy arjessa koko ajan. Varhaiskasvatus luo myös pohjaa tulevalle koulupolulle ja koko yksilön elämälle, joten opettajat kokivat tekevänsä eräänlaista pohjatyötä koko sosioemotionaalisten taitojen kehitykselle.

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan sosioemotionaalisten taitojen opetusta suunniteltaessa tulee huomioida ikäryhmä ja ryhmän koko. Ikäryhmien välisistä eroista haastatellut opettajat olivat hyvin samoilla linjoilla. Pienillä lapsilla sosioemotionaalisten taitojen opettaminen on hyvin paljon arjen taitojen harjoittelua ja opettaminen on pääsääntöisesti tekojen ja toimintojen sanoittamista. Isommilla lapsilla ja esimerkiksi esiopetusikäisillä voidaan käsitellä jo syvällisempiä aiheita, kuten pelkoa ja jopa kuolemaa. Pienemmillä lapsilla siis korostui CASEL-viitekehyksen kompetenssialueista itsetietoisuus sekä itsesäätely ja isommilla oppilailla sosiaalinen tietoisuus.

Kolme neljästä haastatellusta varhaiskasvatuksen opettajasta esittivät, että pienessä ryhmässä sosioemotionaalisten taitojen opettaminen on laadukkaampaa, ja siinä voidaan huomioida jokainen lapsi paremmin. Pienemmässä ryhmässä on myös vähemmän sosiaalisia ärsykeitä, joten aiheeseen on helpompi keskittyä. Varhaiskasvatuksen opettaja 3 kuitenkin mainitsi, että molemmissa on puolensa, mutta isossa ryhmässä keskustelut näistä teemoista ovat usein hedelmällisempiä, kun siihen osallistuu useampi lapsi, ja lapset rohkaisevat toiminnallaan toisiaan osallistumaan keskusteluun.

”Koko ryhmän kanssa käydyt keskustelut nimenomaan tunnekasvatuksesta on tosi hedelmällisiä, koska siinä isossa porukassa, koska jos on hirveen pieniki porukka, niin siellä puhuu ainoastaan ne yks tai kaks lasta, ketkä uskaltaa puhua ja muut on hiljaa. Mut sit ku siinä on isompi porukka, niin niitä rohkeita on prosentuaalisesti enemmän, ni ne muutki uskaltavat osallistua.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 3.)

Varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaa varhaiskasvatussuunnitelma (VASU, 2022), mutta haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, ettei se ohjaa sosioemotionaalisten taitojen opetusta juurikaan, vaan on hyvin tulkinnanvarainen. Opettajat kaipasivatkin varhaiskasvatussuunnitelmalta enemmän konkretiaa ja eri ikäryhmille kohdistettuja sisältöjä ja jonkinlaisia tavoitteita, joita kohti opettaa. Määrän suhteen näkemykset erosivat jonkin

verran. Kaksi haastatelluista opettajista koki, että sosioemotionaalisia taitoja tulisi lisätä varhaiskasvatussuunnitelmaan, kun taas kaksi opettajaa koki niitä olevan riittävästi.

Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen tapahtui varhaiskasvatuksessa paljon leikin, kirjojen ja keskusteluiden kautta hyvin erilaisissa tilanteissa, kuten ruokailussa, unihetkissä ja siirtymissä. Kolme opettajaa piti ajoittain sosioemotionaalisiin taitoihin liittyen myös opetustuokioita. Varhaiskasvatuksen opettaja 3 piti opetustuokioita vain, mikäli koki ryhmällä tarvetta harjoitella strukturoidummin näitä asioita. Kolme varhaiskasvatuksen opettajista mainitsi, että opettajan valppaudella on suuri merkitys, jotta hyviin, opettavaisiin tilanteisiin arjessa puututaan, ja niistä keskustellaan. Varhaiskasvatuksen opettaja 2 perusteli tilanteiden hyödyntämistä lasten motivoitumisen kannalta:

”– Et pienet jaksaa ylipäätään keskittyä johonkin tuokioon tosi vähän aikaa, että sinänsä, että jos heillä on vaikka joku leikkutilanne, niin se on parempikin ottaa siinä mukaan sitä, kun he on jo motivoituneita siihen leikkiin.”
(Varhaiskasvatuksen opettaja 2.)

Keskusteluiden lisäksi kaikki opettajat hyödynsivät sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa myös erilaisia materiaaleja. Kaikki opettajat hyödynsivät opettajalle kohdistettua kirjallisuutta ja opettajan oppaita. Kaksi opettajista hyödynsi Roihusten perhe - materiaalia ja kaksi opettajaa Huomaa hyvä! -materiaalia. Kaikki opettajista hyödynsi myös lapsille suunnattuja kirjoja, kuten Fanni-, Molli- tai Piki-kirjasarjoja. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettaja 2 mainitsi hyödyntävänsä kuvia, kuvakortteja ja leluja, joilla opettaja leikki lasten kanssa tai tuokiossa ”näytteli” lelujen avulla erilaisia tilanteita. Osa raportoi hyödyntävänsä materiaaleja keskustelun tukena, osa taas toiminnan tukena. Materiaalia hyödynnettiin niin opetustuokioissa kuin muissakin tilanteissa.

6.1.2 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen alakoulussa

Luokanopettajien vastauksia on hyödynnetty ja esitetty ensimmäisen kerran aiempaa kandidaatin tutkielmaa varten.² Alakoulussa opettaminen oli varhaiskasvatuksen tapaan vahvasti tilanteiden mukaan puuttumista, mutta myös jonkin verran opetustuokioita tai erillisiä oppitunteja. Myös alakoulun opettajien mukaan ikäryhmien välillä on eroja. Heidän mukaansa käsiteltävät sisällöt ovat samoja, mutta menetelmät eroavat eri ikäisillä. Pienemmät oppilaat harjoittelevat hyvin perustason taitoja, kun taas isommilla oppilailta voidaan käsitellä

² Okkonen & Pulli, 2023

jo laajempia teemoja. Myös murrosiän tuomat muutokset ja ajatukset ovat läsnä isompien oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa. Keskeistä näiden taitojen opetuksessa kaikkien osallistuneiden luokanopettajien mielestä oli kuitenkin kannustavan ilmapiirin muodostaminen luokkaan ja kouluviihtyvyyden lisääminen.

Varhaiskasvatussuunnitelman tapaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) mainitaan sosioemotionaaliset taidot. Kaikki luokanopettajat kokivat näiden taitojen olevan tärkeitä olla osana opetussuunnitelmaa. He kaipasivat varhaiskasvatuksen opettajien tapaan opetussuunnitelmalta enemmän konkretiaa ja selkeyttä näiden taitojen opettamiseen. Kolme luokanopettajaa koki, että näiden taitojen opettamiseen voisi olla myös oma oppiaineensa. Muut kolme opettajaa taas kokivat, ettei erilliselle oppiaineelle tai viikoittaiselle oppitunnille ole tarvetta, vaan pienet hetket arjen lomassa riittävät.

Opettajat raportoivat opettavansa sosioemotionaalisia taitoja opetustuokioiden, mutta myös vastaan tulevien tilanteiden kautta. Opetustuokioiden pituudet vaihtelivat eri opettajilla lyhyistä tuokioista kokonaisuksi oppitunteihin. Kaikki opettajat pyrkivät säännöllisesti opettamaan sosioemotionaalisia taitoja, mutta se jäi heidän mukaansa helposti arjessa muiden sisältöjen jalkoihin. Hankkeet, joihin opettajat olivat aiemmin osallistuneet, auttoivat säännöllisen opettamisen varmistamiseen.

”– Ja sen jälkeen, kun se hanke loppu, ni kyl mä pidin sitä ihan aamupiiriinkin aika paljon. Sit taas kummasti nää tämmöset jutut jää. Mut mul on jäänyt sieltä muutamia semmosia hyviä käytänteitä, mitkä mä tiedän, että uppoo oppilaisiin ja mä tiedän, että ne on nopee ja helppo toteuttaa ihan noin randomistikin. Ni mä käytän sieltä edelleen jotain juttuja, mut en enää niin säännöllisesti kuin sillon kun se hanke oli päällä.” (Luokanopettaja 1.)

Tilanteita, joissa haastateltujen luokanopettajien mukaan sosioemotionaalisia taitoja tarvitaan, ja toisaalta myös käsitellään, ovat usein välituntitilanteet ynnä muut sellaiset tilanteet, joita aikuinen ei ole näkemässä niin helposti. Myös siirtymätilanteissa, kuten jonottamisessa sekä ryhmä- ja paritöissä, tarvitaan ja harjoitellaan näitä taitoja. Eri oppiaineiden oppitunneilla saatettiin myös sivuta sosioemotionaalisia taitoja. Kaikki opettajat mainitsivat käsittelevänsä näitä teemoja liikunnan tunnilla, viisi kuudesta haastateltavasta nosti esiin uskonnon sekä neljä opettajaa suomen kielen ja kirjallisuuden. Kolme opettajaa mainitsivat käsityön sekä ympäristöopin terveystiedon osa-alueen teemat. Käsityön oppituntien vapaampi struktuuri mahdollisti muutaman opettajan mukaan myös keskustelemisen näistä, mutta myös muista aiheista, mikä lisäsi ja kehitti vuorovaikutusta oppitunneilla. Opettajat kuitenkin totesivat opettavansa näitä melko tasaisesti päivän aikana eri oppitunneilla.

Oppitunneilla käsiteltiin oppiainekohtaisten sisältöjen lisäksi pääsääntöisesti CASEL-viitekehyksen itsesäätelyyn kuuluvaa pettymystä ja sen sietämistä sekä ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Pettymyksen sietämistä sekä tunteiden hallintaa eli itsesäätelyä harjoiteltiin erityisesti liikuntatuntien pelitilanteissa, kuten luokanopettaja 4 seuraavassa esimerkissä kuvaa:

”Liikunnassa tulee myös niitten leikkien muodossa käytyä aika usein myös sitä tunnepuolta sit, et ”mitä jos mä en nyt aina onnistukaan?” tai ”mitä jos meidän joukkue ei aina voitakaan?” – Jos se oma joukkue ei onnistukaan tai jotain, niin siinä saattaa olla sellasta, että meinaa maila halkee, niin siinä tulee sellasta, että miten sä voisit sitä tunnetta säädellä, että jos vähän harmittaa, ettei mennytkään ihan pötköön.” (Luokanopettaja 4.)

Opettajat opettivat sosioemotionaalisia taitoja muun muassa draaman ja eri materiaalien avulla. Draamaa hyödynnettiin vaihtelevasti opettaja- ja ryhmäkohtaisesti. Kolme opettajista hyödynsi draamaa jonkin verran ja kolme opettajaa hyvin vähän. Myös kirjoja ja tarinoita hyödynnettiin. Niiden avulla voidaan samaistua hahmoihin ja harjoitella näitä taitoja sitä kautta. Materiaaleista taas hyödynnettiin erilaisten hankkeiden, kuten Yhteispeli- tai KiVa-ohjelmien materiaaleja. Neljä opettajista hyödynsi internetistä löytyviä materiaaleja, kuten Mieli-järjestön ja Värinauttien materiaaleja. Mainintoja saivat myös opettajan oppaat, aapisen tarinat ja lisämateriaalit sekä Huomaa hyvä! -materiaali.

6.1.3 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen yläkoulussa

Yläkoulussa opetus oli haastatteluiden mukaan selkeästi vähäisempää kuin alemmilla opetusasteilla. Tämä liittyi muun muassa siihen, että opettajat näkevät samoja oppilaita vain harvoin, jolloin opettaja ei välttämättä huomaa oppilaan puutteita sosioemotionaalisissa taidoissa. Suurin osa yläkoulun opettajista kuitenkin totesi kiinnittäneensä huomioita sosioemotionaalisiin taitoihin ja havainneensa taitojen heikentyneen ja negatiivisuuden ilmapiirin lisääntyneen. Kaksi opettajaa esitti sosioemotionaalisten taitojen heikentyneen älypuhelimien ja sosiaalisen median lisääntyneen käytön vuoksi. Opettajat myös kokivat, ettei aikaa näiden taitojen opettamiseen ole juurikaan akateemisten taitojen ja oppiainekohtaisten tavoitteiden jälkeen.

Kuten alemmilla opetusasteilla, myös yläkoulussa nähtiin eroja ryhmien välillä. Kaikki yläkoulun opettajat kokivat, että vuosiluokkien välillä on paljon eroja: aineenopettaja 2:n mukaan 7. luokkalaiset opettelevat yläkoulun opiskelumallia, 8. luokalla kokeillaan rajoja ja 9. luokalla oppilaat löytävät oman uomansa. Myös ryhmäytymisessä on opettajien mukaan

eroja, mikä näkyy erilaisina ilmapiireinä ryhmien kesken. Aineenopettaja 3 mainitsi, valinnaisryhmien ja pakollisen aineen tuntien välillä sosiaalisuus vaihtelee niin tuntikäytöksen kuin ryhmäytymisen kannalta:

”Ne (7. luokkalaiset) saattaa olla niinku, emmä tiiä, sosiaalisesti erilaisia, saattavat olla sitten kasi- ja ysiluokalla. Seiskaluokkalaiset on vielä ehkä niin pieniä ja lapsellisia, että niiden se maailma on paljon avoimempi, ku kasi- ja ysiluokkalaisilla. – – Valinnaisryhmäläiset, ne ei oikeen ryhmäydy. Ne ryhmäytyy paljon paljon huonommin, kun mitä seiskaluokkalaiset on keskenään ryhmäytyneet. Että siellä seiskaluokkalaisten keskuudessa on paljon enemmän sosiaalista kanssakäymistä.” (Aineenopettaja 3.)

Opettajat kokivat, että vaikka sosioemotionaaliset taidot mainitaan opetussuunnitelmassa, voisi näiden taitojen opetusta lisätä esimerkiksi opetussuunnitelman arvopohjaan. He kuitenkin totesivat myös, ettei aikaa tai osaamista näiden opettamiseen ole.

Opetussuunnitelmalta kaivattiin muiden opettajien tapaan lisää konkretiaa, joka tukisi myös osaamisen puutetta, sillä konkreettiset ohjeet kertoisivat suoraan, mitä tehdä, eikä opettajan tarvitsisi itse suunnitella sosioemotionaalisten taitojen opettamista.

Haastatelluista aineenopettajista vain terveystiedon opettajat kokivat sosioemotionaalisten taitojen sisältyvän selkeästi opettamansa oppiaineen sisältöihin. Aineenopettaja 2 opetti terveystiedon lisäksi myös liikuntaa, ja koki opettavansa myös niillä tunneilla paljon sosioemotionaalisia taitoja. Kaikki opettajat kokivat opettavansa sosioemotionaalisia taitoja pääosin erilaisten vastaan tulevien tilanteiden mukaan.

Sosioemotionaalisia taitoja opetettiin terveystiedon tuntien lisäksi myös KiVa-tunneilla ja luokanvalvojan pitämällä ryhmäytymistunneilla. Kaksi opettajaa koki myös temaviikkojen tai monialaisen oppimisen kokonaisuuksien viikon harjoittavan näitä taitoja, mikäli niitä käsiteltiin, mutta aineenopettaja 2 koki erityisesti MOK-viikon olevan turha ja jopa ajanhukkaa. Suurin osa näiden taitojen opetuksesta tapahtui paljon keskusteluilla ja arjen lomassa erilaisilla opetusmenetelmillä, jotka itsessään kehittävät sosioemotionaalisia taitoja. He eivät siis kokeneet varsinaisesti opettavansa näitä, vaan kasvattavansa oppilaita, ja opettavansa näitä taitoja välillisesti esimerkiksi pari- ja ryhmätöiden kautta, kuten yläkoulun aineenopettaja 4 seuraavassa esimerkissä kuvaa:

”– Tietyst nää on myös aika vaikeita asioita opettaa niinku tavallisessa arjessa. Jos mäki opetan niinku maantietoa, ni enhän mä erikseen opeta, et miten niinku ne toimii. Mut ehkä ne tulee just siinä vuorovaikutuksessa, mitä on oppilaitten kans.” (Aineenopettaja 4.)

Kaikki opettajat hyödynsivät sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa satunnaisesti jotain materiaalia. Terveystiedon opettajat olivat oppiaineensa sisältöjen vuoksi koostanut vuosien aikana omaa materiaalipankkia niin valmiista kuin itse tehdyistä materiaaleista. Muut opettajat hyödynsivät KiVasta saatuja materiaaleja sekä aineenopettaja 4 hyödynsi Mieli-järjestön materiaalia ja tukioppilasmateriaalia. Valitessaan sopivaa materiaalia opettajat pohtivat tarkoitusta, johon niitä hyödynnettiin sekä arvioivat niiden toimivuutta. Esimerkiksi KiVa-materiaali sai kritiikkiä siitä, että se alkaa olla melko vanha, eikä ehkä enää kovin motivoiva tai ajankohtainen. Silti opettajat hyödynsivät sitä, koska uudempaa materiaalia ei ollut helposti tarjolla, ja heidän koulunsa oli mukana KiVa-ohjelmassa.

6.2 CASEL-osa-alueiden opettaminen eri opetusasteilla

CASEL-viitekehyksen kompetenssialueiden opettamista selvitettiin erikseen yleisen sosioemotionaalisten taitojen opetuksen lisäksi. Varhaiskasvatuksen opettajilta ja luokanopettajilta tätä tutkittiin vain haastatteluiden avulla, mutta yläkoulun aineenopettajia havainnoitiin haastatteluiden lisäksi. Tässä luvussa käsitellään jokaista osa-aluetta erikseen kaikkien opetusasteiden näkökulmasta.

6.2.1 Itsetietoisuus

Itsetietoisuuden, eli omien tunteiden, tavoitteiden ja arvojen ymmärtäminen sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisen (Weissberg ym., 2015, s. 6) opetus vaihteli jonkin verran varhaiskasvatuksessa verrattuna perusopetukseen. Varhaiskasvatuksessa korostui tunteiden sanoittaminen ja mallintaminen, kun taas ala- ja yläkoulussa opetettiin itsetietoisuutta paljon tavoitteiden kautta. Varhaiskasvatuksessa hyödynnettiin paljon erilaisia apuvälineitä, kuten tunnemittareita ja kuvia, joiden avulla lapset saattoivat kuvailla tunnettaan.

Opetustilanteet, joissa itsetietoisuutta opetettiin, vaihtelivat. Varhaiskasvatuksessa kolme neljästä opettajasta koki itsetietoisuuden opettamisen olevan jatkuvaa tukemista, ja kaksi neljästä totesi sen korostuvan vastaan tulevilla tilanteilla. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja ei kokenut itsetietoisuuden kehittämisen olevan keskeistä varhaiskasvatusikäisillä. Varhaiskasvatuksen opettaja 4 nosti tavoitteiden asettamisen näkökulmasta lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, joihin kirjataan jokaisen lapsen omat tavoitteet sekä seurataan niiden edistymistä:

”– Heille sinne VASUun tietty ne tavoitteet tulee sillä tavalla, että me siellä päivähoitoryhmässä havainnoidaan niitä lapsia ja mietitään tavoitteita niille lapsille. Sit vanhempien kans keskustellaan ja vanhemmat tuo myöskin niitä omiaan. Ja sit lasten kans keskustellaan ihan suoraan, et ”hei me ollaan nyt yhdes keskusteltu” ja sit lapselt kysytään, et onks hänellä itellään jotain, mitä pitäis harjotella tai toisaalt sitten se, et miten hän ite kokee, et näitä vois harjotella.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 4.)

Alakoulussa itsetietoisuutta opetettiin paljon vastaan tulevien tilanteiden mukaan, sillä luokanopettajien mukaan oli tärkeää liittää opetusta oppilaiden arkeen ja omaan elämään. Alakoulun opetusmenetelmät vaihtelivat eri opettajilla. Neljä opettajaa osallisti oppilaita enemmän opetukseen ja esimerkiksi keskusteluun kuin kaksi muuta luokanopettajaa.

Yläkoulun aineenopettaja 2 koki näiden olevan läsnä lähinnä luokanvalvojan roolissa enemmän kuin aineenopettajan roolissa. Muut aineenopettajat kokivat tavoitteiden asettamisen opettavan hyvin itsetietoisuutta, ja arvojen opettaminen taas näkyi kahden opettajan mukaan opetettavissa sisällöissä eli siinä, mitä opetetaan eli mitä arvoja oppilaille halutaan välittää. Havainnoinneissa itsetietoisuuden opettaminen näkyi pääosin toiminnan tai työskentelyn ohjaamisena sekä suullisena palautteena työskentelystä.

6.2.2 Itsesäätely

Itsesäätelyä, eli omien tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn taitoja ja asenteita (Weissberg ym., 2015, s. 6) opetettiin hyvin eri tavoin eri opetusasteilla. Varhaiskasvatuksessa hyödynnettiin tilanteiden ja tunteiden sanoittamista, draamaa sekä tilanteiden mukaan käsittelyä. Kolme neljästä varhaiskasvatuksen opettajasta suunnitteli myös tuokioita tai tilanteita, joissa voitiin harjoitella näitä taitoja. Kolme opettajista hyödynsi usein materiaalia itsesäätelyn opettamisessa, mutta varhaiskasvatuksen opettaja 3 korosti vuorovaikutuksen ja keskustelun merkitystä.

Alakoulussa taas itsesäätelyn opettamisessa korostui erilaisten rauhoittumisen ja itsensä hillitsemisen konkreettisten opettaminen. Kaksi opettajista nosti esille varhaiskasvatuksessakin raportoidun tunteiden ja käyttäytymisen sanoittamisen. Luokanopettaja 2 nosti myös positiivisten tunteiden säätelyn, esimerkiksi naurun hillitsemisen. Muut opettajat yhdistivät itsesäätelyn negatiivisten tunteiden säätelyyn. Alakoulun opettajat esittivät, että itsesäätelyn opettaminen esiintyy usein hankalissa tilanteissa, joissa tunteiden säätely on haastavaa. Varhaiskasvatuksen opettajien tapaan myös kaksi alakoulun opettajaa hyödynsi tunnemittareita tai palkitsemisjärjestelmiä itsesäätelyn

opettamisessa. Seuraavassa esimerkissä luokanopettaja 6 kertoo omasta palkitsemisjärjestelmästä:

”No mul on nyt itseasias koko ryhmälle tollanen, meil on niinku neljä tavotetta. Meil nousee pyykkipoika aina ylemmäs jos jossain onnistutaan. – – Mä niinku teen sen heille silleen näkyväksi et mitkä on mun mielest semmosii hyvii juttuja mitkä on palkitsemisen arvosia ni se on nyt tommonen konkreettinen.”
(Luokanopettaja 6.)

Yläkoulussa kaikki opettajat raportoivat itsesäätelyn opettamisen vastaan tulevien tilanteiden mukaan yksilöllisesti. Samaa yksilöllistä opettamista oli nähtävissä myös havainnoinnissa. Aineenopettaja 4 pyrki vahvistamaan itsesäätelyä onnistumisten kautta, kun taas kaksi opettajaa vahvisti itsesäätelyä puuttumalla riitatilanteisiin tai muihin negatiivisiin tilanteisiin. Havainnoinneissa ilmeni yksi selkeä itsesäätelyn haaste, eli oppilaiden jutteleminen keskenään tunnilla. Opettajat eivät reagoineet tähän läheskään joka kerta, vaikka juttelu oli kovaäänistä ja tapahtui opetuksen aikana. Opettajat kuitenkin havainnoinneissa kannustivat sanallisesti oppilaita sitkeään työskentelyyn.

6.2.3 Sosiaalinen tietoisuus

Sosiaalinen tietoisuus sisältää erilaisista taustoista tai kulttuureista tulevien ymmärtämistä ja heitä kohtaan myötätunnon ja empatian tuntemista. Näiden lisäksi sosiaalisten normien ja käyttäytymisen sisäistäminen sekä perheen, koulun tai päiväkodin sekä yhteisön tunnistaminen omana voimavarana kuuluvat sosiaaliseen tietoisuuteen. (Weissberg ym., 2015, s. 6–7.) Sosiaalista tietoisuutta opetettiin jokaisella opetusasteella niin opetustuokioiden kuin vastaan tulevien tilanteiden mukaan.

Varhaiskasvatuksessa vain varhaiskasvatuksen opettaja 2 kertoi haastattelussa tutustuttavansa lapsia myös muihin kulttuureihin ja kieliin esimerkiksi laulujen avulla. Muut varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, etteivät lapset tunnista tai osaa erottaa vielä muita kulttuureita erillisiksi. Myös alakoulussa opettajat kokivat, että lapsille on tärkeää, että kaverin kanssa on hyvä olla, eivätkä he tunnista erilaisuutta tai eri kulttuureita. Yläkoulussa taas kaikki opettajista opetti sosiaalista tietoisuutta vastaan tulevien tilanteiden kautta. Aineenopettaja 2 koki, ettei sitä pysty opettamaan erikseen:

”– – Et en mä pysty niitä sillee opettamalla opettamaan, et ne tulee tilanteitten kautta. Ja mun mielestä se on se oleellinen juttu, miks ne nuoret on myös koulussa, koska silloin heille tulee niitä tilanteita, missä he joutuu asettumaan myös toinen toistensa asemaan, ja joku pysäyttää sitä tilannetta ja selittää ja

pohditaan, ni sitä kautta se tulee sieltä mun mielestä enemmän esille.”
(Aineenopettaja 2.)

Empatiaa kehitettiin yläkoulussa suunnitellusti, mutta myös spontaanisti sopivan tilanteen ilmestyessä. Näkökulmat ja tavoitteet erityisesti empatian opettamiseen erosivat yläkoulun opettajien haastatteluissa. Osa aineenopettajista kehitti empatiaa nostattaakseen luokka- tai kouluhenkeä, kun taas osa kehitti sitä, jotta kiusaaminen vähenisi.

Suurin osa ala- ja yläkoulun opettajista sekä puolet varhaiskasvatuksen opettajista kokivat, että lapset ja nuoret tunnistivat koulun tai päiväkodin voimavarana. Varhaiskasvatuksen ja alakoulun opettajat kokivat kuitenkin, etteivät lapset osaa välttämättä sanottaa sitä.

Varhaiskasvatuksen opettaja 3 koki myös, että päiväkotiki on voimavara myös lapsen perheelle ja heidän kasvatusyölleen. Kodin ja koulun yhteistyö nousi myös ala- ja yläkoulun opettajilla esille. Yläkoulun aineenopettaja 3 koki kodin ja koulun yhteistyöllä olevan merkitystä oppilaan kokonaisvaltaisessa tukemisessa, jolloin oppilas voi kehittyä sosioemotionaalisissa taidoissa ja sosiaalisessa tietoisuudessa vielä paremmin.

Alakoulussa sosiaalista tietoisuutta kehitettiin tilanteiden lisäksi myös eri oppiaineiden oppitunneilla. Tällaisia oppiaineita olivat esimerkiksi ympäristöoppi, uskonto sekä elämäkatsomustieto. Yläkoulun oppituntien havainnoinneissa ei juurikaan havaittu sosiaalisen tietoisuuden kehittämistä. Aineenopettaja 2:n havainnoidulla terveystiedon oppitunnilla tehtiin kuitenkin harjoitus, jossa havainnollistettiin omia ja muiden fyysisiä rajoja, joka opetti myös sosiaalista tietoisuutta siitä, miten lähelle päästämme eri ihmisiä, ja miten eri ihmisillä voi olla erilaisia fyysisiä rajoja.

6.2.4 Vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutustaitoja eli sosiaalisten normien mukaisesti toimimista sekä terveellisten ja palkitsevien ihmissuhteiden muodostamista (Weissberg ym., 2015, s. 7) opetettiin hyvin pitkälti välillisesti opetusmenetelmien sekä vastaan tulevien tilanteiden mukaan.

Varhaiskasvatuksessa vuorovaikutustaitoja opetettiin hyvin paljon leikin avulla. Puolet varhaiskasvatuksen opettajista myös keskustelivat lasten kanssa vuorovaikutustaidoista. Vapaa leikki jakoi mielipiteitä. Puolet opettajista koki, että vapaan leikin hetket ovat hyviä kehittämään vuorovaikutustaitoja, kun taas puolet kokivat, että leikin tulisi olla strukturoitua tai aikuisen ohjaamaa, jotta se olisi kehittäväää. Varhaiskasvatuksen opettaja 1 koki aikuisen tukeman leikin tehokkaaksi tavaksi opettaa vuorovaikutustaitoja:

”– Aika tämmösiä perus varhaiskasvatuksen asioita, mut sit ehkä se, että niihin paneutuu sitten enemmän. Ja yks iso työkalu on se aikuisen tuettu leikki, missä aikuinen on mukana. –” (Varhaiskasvatuksen opettaja 1.)

Varhaiskasvatuksen opettaja 4 taas koki, että vapaan leikin hetkissä lasten keskinäinen vuorovaikutus on aidompaa, kuin aikuisen strukturoiduissa tilanteissa. Tämän vuoksi hän koki, että vapaa leikki kehittää eniten vuorovaikutustaitoja:

”Sit ku meil on sitä semmosta aikuisen suunnittelemaa ja ohjaamaa tilannetta, niin senhän on aikuinen strukturoinu niin, että siellä homma toimii ja sielläki harjotellaan niitä vuorovaikutustilanteita ja niihin on ihan laitettu näit harjotteita, mut se on niin paljon strukturoidumpaa kuin sitten se vapaa leikki, mis tapahtuu kaikennäkösii, ni mä luulen, et sen takii se on niis (vapaan leikin) tilanteis niin aitoo.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 4.)

Kaikilla opetusasteilla sekoitettiin ryhmiä, jotta lapset ja nuoret saivat olla tekemisissä erilaisten ihmisten kanssa. Varhaiskasvatuksessa ryhmät olivat usein leikkiryhmiä, mutta alakoulussa ryhmät saattoivat liittyä työskentelyyn tai vapaampaan toimintaan, sillä ryhmiä sekoitettiin myös luokkarajojen yli. Yläkoulussa taas ryhmien sekoittelu liittyi pääosin pari- ja ryhmätyöryhmien muodostamiseen.

Alakoulun opettajien haastatteluissa nousi useaan otteeseen myös välitunnit ja yksinäisyys. Luokanopettajat ohjasivat oppilaita ottamaan yksin olevia mukaan leikkeihin, mutta toisaalta antoivat vastuuta myös yksin olevalle hakeutua mukaan seuraan. Puolet luokanopettajista opettivat vuorovaikutustaitoja ehkäistäkseen erilaisten klikkien syntymistä, joita erityisesti tytöille muodostuu. Luokanopettaja 2 koki, että opettajalla on paljon mahdollisuuksia luoda myös yksinäisemmille oppilaille uusia kontakteja, joihin tutustua:

”– Opettaja pystyy paljon sen kautta et vaihtelee niit ryhmiä ja vaihtelee niitä tehtäviä ja vaihtelee eri asiois ollaan eri, et meilläkin voidaan vaik määrätä et vaik te syötte samas ruokapöydäs ja te meette nyt viemään nämä. Ja sit me yritetään nyt ku taas korona-ajan jälkeen pystytään ni me ihan hajotetaan niinku rinnakkaisluokillakin niitä, et tulis sitä et mahdollisimman monen eri, ettei tuu niit semmosii klikkei, mut kyllähän niit tulee.” (Luokanopettaja 2.)

Yläkoulun opettajien haastatteluissa arkiset vuorovaikutustilanteet ja niihin puuttuminen korostuivat, mutta opettajat totesivat, ettei vuorovaikutustaitojen erilliseen opettamiseen ole juurikaan aikaa. Kaksi opettajaa pyrki pari- ja ryhmätöissä opettamaan vuorovaikutustaitoja tukemalla onnistumisia sekä opettamalla muiden kohtelemista. Myös havainnoinneissa pari- ja ryhmätyöt sekä niiden kehittävä merkitys nousi esille. Aineenopettaja 3 kannusti tunnilla

oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen työskentelyajalla, kun he huolehtivat, että työskentely etenee samalla.

6.2.5 Vastuullinen päätöksenteko

Vastuullinen päätöksenteko sisältää tietoisuuden, taidot ja asenteet tehdä rakentavia valintoja ja päätöksiä omassa käyttäytymisessä sekä vuorovaikutuksessa muiden kanssa erilaisissa tilanteissa (Weissberg ym., 2015, s. 7). Tätä kompetenssialuetta opetettiin selkeästi muita kompetenssialueita vähemmän. Kaikki opettajat opettivat vastuullista päätöksentekoa vastaan tulevien tilanteiden mukaan. Vain kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja luokanopettaja 4 opettivat näitä arjessa ilmenevien tilanteiden lisäksi myös opetustuokioissa.

Luokanopettaja 3 korosti ikävien tilanteiden huolellista selvittämistä sekä tulevaisuudessa toimimisen pohtimista, jotta vastaavia ikäviä tilanteita ei enää sattuisi:

”– Ni sit näitä tilanteita on usein, että välitunneilla on ollut vaikka jalkapallossa rajumpi peli ja on taklattu ja siten toinen on loukannut. Niin kyl nekin käydään sitten läpi, että ”Huomaaks sä, että toista sattui niin kovaa, että sitä itkettää” Että minkäköhän takia, miten jatkossa pitäisi toimia ja muuta ja pyydetään anteeks.”
(Luokanopettaja 3.)

Vastuullista päätöksentekoa opetettiin varhaiskasvatuksessa ja alakoulussa paljon keskustelemalla esimerkiksi riitatilanteista ja asettumalla niissä toisen asemaan. Yläkoulussa myös pyrittiin kannustamaan oppilaita reflektoimaan omia valintojaan ja käytöstään sekä ymmärtämään syy-seuraussuhteita. Myös yläkoulun oppituntien havainnoinneissa omien tekojen seurausten vaikutuksia itseensä nousi kolmen aineenopettajien oppitunneilla. Tilanteet liittyivät esimerkiksi tarkkaavaisuuden suuntaamiseen, jotta oppilas osaa toimia vastuullisesti tulevaisuudessa sekä lähteiden luotettavuuden arviointiin esitelmää varten.

Kahden opettajan oppitunnilla nousi myös omien tekojen vaikutuksia myös muille ihmisille. Varhaiskasvatuksen opettaja 2 ja yläkoulun aineenopettaja 3 mainitsi vastuullisen päätöksenteon harjoittamisen myös erilaisten varjovaalien ja äänestysten muodossa.

6.3 Sosioemotionaalisten taitojen opetuksen vastuun jakautuminen

Vastuun jakautumista selvitettiin vain varhaiskasvatuksen ja yläkoulun osalta. Kuitenkin moniammatillista yhteistyötä selvitettiin ja sitä esiintyi kaikilla opetusasteilla.

Vastuukysymyksissä varhaiskasvatuksen ja yläkoulun välillä oli jonkin verran eroja, mikä voi osittain selittyä niiden erilaisilla toimintakulttuureilla. Varhaiskasvatuksessa yksi tiimi on

lähes koko ajan läsnä lasten arjessa, ja vastuussa heidän opetuksestaan ja kasvattamisestaan päiväkodissa, mutta yläkoulussa opettajat vaihtuvat hyvin usein, ja vastuu kasvattamisesta jakautuu usealle henkilölle.

Varhaiskasvatuksessa opettajat olivat yksimielisiä siitä, että varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa ryhmän pedagogisesta suunnittelusta, eli myös sosioemotionaalisten taitojen opetuksen suunnittelusta, ja siitä, että niitä opetetaan. Kolme neljästä varhaiskasvatuksen opettajasta oli sitä mieltä, että koko tiimi kuitenkin osallistuu sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen ja tukemiseen. Varhaiskasvatuksen opettaja 1 koki, että myös päiväkodin hallinnolla ja moniammatillisen yhteistyön jäsenillä on pieni rooli näiden taitojen opettamisessa.

Vaikka kaikki opettajat kokivat, että opettajan lisäksi myös muut henkilöt osallistuivat sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen, ei sitä kahden opettajan mukaan varmisteta mitenkään. Näiden taitojen opettaminen oli siis muiden jäsenten kohdalla omantunnon sekä yhteisiin sopimuksiin sitoutumisen varassa. Tiimipalaverissa voidaan käsitellä näitä teemoja ja sopia yhteisiä toimintatapoja, jotta kaikki sitoutuvat sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen. Varhaiskasvatuksen opettaja 3 totesi, että mikäli päiväkotiryhmän opettaja havaitsee puutteita näiden taitojen opettamisessa, on hänen puututtava siihen.

Yläkoulussa kaikki opettajat kokivat, että sosioemotionaalisten taitojen opettaminen on kaikkien opettajien vastuulla, mutta kaksi aineenopettajaa mainitsi, että se mielletään usein enemmän terveystiedon opettajien vastuulle terveystiedon sisältöjen vuoksi. Aineenopettajat kertoivat näistä teemoista puhuttavan ajoittain myös opettajien kokouksissa ja luomalla yhteisiä sääntöjä, miten käsitellä sosioemotionaalisia taitoja opetuksessa tai ylipäätään koulun arjessa. Yläkoulun opettajat totesivat, ettei toteutusta kuitenkaan valvota, vaan jää omantunnon varaan, miten näitä käsittelee.

Kaksi opettajaa vertasi näiden taitojen opetusta tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen opettamiseen, jota opetussuunnitelma myös velvoittaa opettamaan jokaisessa oppiaineessa, mutta jonka opettamista ei kuitenkaan juurikaan valvota. Kaksi opettajaa nosti esille myös temaviikot ja MOK-viikon, joiden aikana saatettiin koko koulun tasolla käsitellä näitä teemoja. Yhteisesti sovittujen viikkojen avulla oli helpompi myös varmistaa, että kaikki opettajat käsittelevät oppitunneillaan sosioemotionaalisia taitoja. Aineenopettaja 3 koki, että vastuun jakautumista kaikille on haastava varmistaa. Hänen mukaansa selkeä temaviikko auttaisi varmistamaan, että sosioemotionaalisia taitoja opetettaisiin tietoisesti.

”– – Siihen mitä mä aikasemminkin puhuin, et tietotekniikka on nykyään kaikkien aineiden sisällä, niin ei siitä oo minkäänäköstä ohjeistusta, eikä mitään kontrollia, miten se tehdään. Että pitäis olla jotenkin kontrolloitu tai se, että rehtori sanois vaikka, että ”toi viikko tuolla 12 pitäis olla semmonen, että pitäis käsitellä painottaen.” – –” (Aineenopettaja 3.)

Teemaviikkojen toimintaa saatettiin suunnitella yhteisesti, jolloin toteuttaminenkin oli helpompaa, eikä se jäänyt oman osaamisen puutteesta kiinni. Muut kuin terveystiedon opettajat kokivatkin epävarmuutta sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen. He kaipasivat lisäkoulutusta näiden taitojen opettamiseen, jotta osaisivat jatkossa opettaa niitä paremmin.

Moniammatillista yhteistyötä sosioemotionaalisiin taitoihin liittyen tehtiin jokaisella opetusasteella, mutta määrä sekä ammattilaiset, joiden kanssa yhteistyötä tehtiin, vaihtelivat. Moniammatillista yhteistyötä tehtiin selkeästi eniten alakoulussa, jossa se oli myös monipuolisinta. Varhaiskasvatuksessa ja yläkoulussa yhteistyö oli hyvin vähäistä.

Varhaiskasvatuksessa moniammatillista yhteistyötä sosioemotionaalisiin taitoihin liittyen tehtiin eniten varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Satunnaisesti yhteistyötä tehtiin myös perhetyöntekijöiden sekä hankkeiden osalta muiden ammattilaisten kanssa. Yhteistyön määrä kuitenkin vaihteli vuosittain paljon riippuen ryhmästä ja heidän tarpeistaan. Myös varhaiskasvatuksen opettajien kesken yhteistyön määrä vaihteli. Erot opettajien välillä johtui kuitenkin pääosin lasten tarpeiden eroista sekä hankkeisiin osallistumisen eroista.

Alakoulussa moniammatillista yhteistyötä näihin taitoihin liittyen tehtiin eniten kuraattorin ja koulupsykologin kanssa. Muita ammattilaisia olivat muun muassa psykiatrinen sairaanhoitaja ja rehtori. Yläkoulussa opettajat eivät olleet aineenopettajina juurikaan tehneet moniammatillista yhteistyötä näiden taitojen osalta, mutta luokanvalvojan roolissa he olivat tehneet sitä enemmän. Kaikki yläkoulun opettajat olivat tehneet yhteistyötä kuraattorin kanssa, kolme neljästä teki terveydenhoitajan kanssa ja puolet koulupsykologin ja opinto-ohjaajan kanssa.

Varhaiskasvatuksessa ja yläkoulussa moniammatillinen yhteistyö sosioemotionaalisten taitojen osalta oli pääsääntöisesti palavereja ja muiden ammattilaisten konsultaatiota, sillä yhteistä aikaa ei juurikaan ollut. Yläkoulun opettajat kokivat, että vaitiolovelvollisuus tuo haasteita, kun aineenopettajana ei usein saa tietoonsa oppilaiden haasteita, joten ei voi myöskään kokonaisvaltaisesti tukea niitä. Alakoulussa taas moniammatillinen yhteistyö oli monipuolisempaa. Yhteistyö saattoi olla oppilaskohtaisia palavereja, mutta muutama opettaja oli pitänyt yhteisiä oppitunteja esimerkiksi kuraattorin tai psykiatrisen sairaanhoitajan kanssa.

Luokanopettaja 2 kertoi toteuttaneensa moniammatillisena yhteistyönä myös jakson tunnetaidoista:

”– Tota on voitu niinku pitää ihan joku jakso, joku viis kertaa tai kymmenen kertaa. Varsinki jos on luokas ollu niinku hankalaa olla toisten kans, ni sit on niinku tullu sitä ulkopuolistaki tukea siihen luokan juttuun. –” (Luokanopettaja 2.)

Yhteistyötä sosioemotionaalisiin taitoihin liittyen tehtiin myös perheiden kanssa kaikilla opetusasteilla. Alakoulun opettajat eivät kuvailleet tarkemmin, millaista yhteistyö on.

Yläkoulussa yhteistyö oli oppilaskohtaista Wilma-viestintää tarpeen mukaan.

Varhaiskasvatuksessa taas yhteistyö oli hyvin tiivistä, jopa päivittäistä. Kolme neljästä varhaiskasvatuksen opettajasta kertoivat vanhempien olevan myös kiinnostuneita näistä teemoista, minkä vuoksi yhteistyö sosioemotionaalisten taitojen harjoittelemisesta on lisääntynyt. Yhteistyö on kuulumisten vaihtamista, kehityksen raportointia sekä yhteisten sääntöjen ja tavoitteiden sopimista.

7 Pohdinta

Tässä luvussa pohditaan tämän tutkimuksen tuloksia sekä yhdistellään niitä aiempiin tutkimustuloksiin, eli luodaan kokonaiskuvaa tämän tutkimuksen teemoista. Luvussa esitellään aluksi tutkimuksen päätulokset, jotka käsittävät sosioemotionaalisten taitojen opetuksen eri opetusasteilla sisältäen CASEL-kompetenssialueiden osa-alueet. Tämän jälkeen verrataan tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Lopuksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja hyödyntämismahdollisuuksia, sekä pohditaan jatkotutkimusehdotuksia.

7.1 Päätulokset

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan sosioemotionaalisten taitojen opettaminen on lisääntynyt vuosien aikana. Tämä saattoi johtua tietoisuuden lisääntymisestä, mutta myös tarpeesta opettaa näitä, koska kohtaamiset ovat esimerkiksi sosiaalisen median lisääntymisen vuoksi vähentyneet. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat sosioemotionaalisten taitojen opettamisen hyödylliseksi. Muutama opettaja esitti, että näiden väärin opettamisesta tai liiallisesta empatiasta voi olla oppilaille haittaa. Muita haittoja opettajat eivät nimenneet.

Tutkimuksen tulosten mukaan oppilaiden ikäryhmä sekä erityisesti varhaiskasvatuksessa ryhmäkoko oli huomioitava sosioemotionaalisten taitojen opetusta suunniteltaessa, sillä ikäryhmien välillä oli eroja muun muassa ymmärryksessä, ja eri kokoisissa ryhmissä toimivat erilaiset menetelmät. Ylipäätään tavat opettaa näitä taitoja ja opetuksen määrä vaihtelivat melko paljon eri opetusasteilla. Opetus väheni, mutta toisaalta syveni, mitä myöhemmäksi siirryttiin.

Varhaiskasvatuksesta perusopetukseen oli havaittavissa jonkinlaista jatkumoa sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa. Vaikka tätä ei haastatteluissa suoraan kysyty, nousi se siitä huolimatta kahden osallistujan haastatteluissa esiin. Määrällisesti taitojen opetus väheni opetusasteelta myöhemmälle siirryttäessä. Esimerkiksi näiden taitojen opettamisen määrässä oli havaittavassa selkeä, tosin laskeva jatkumo. Määrä väheni, mitä pidemmälle koulupolulla edettiin. Varhaiskasvatuksessa sosioemotionaalisia taitoja harjoitettiin jatkuvasti ja kokonaisvaltaisesti lähes päivittäin. Alakoulussa määrä väheni reilusti ja niitä käsiteltiin enää viikoittain, ja yläkoulussa vielä harvemmin. Varhaiskasvatuksen opettaja 3 oli havainnut tämän myös omassa työssään.

Vaikka opetuksen määrä väheni, syvenivät käsiteltävät teemat iän myötä. Erityisesti varhaiskasvatuksessa, mutta myös alakoulussa esiintyi paljon tunteiden sanoittamista sekä konkreettisten itsesäätykeinojen sekä kaveritaitojen harjoittelua. Yläkoulussa taas käsiteltiin syvällisempiä asioita, kuten omia arvoja ja tavoitteita. Tämä selittyy myös oppilaiden ymmärryksen kehittymisellä, sillä ymmärryksen laajentuessa opitaan, miten uusilla alueilla toimitaan ja ajatellaan. Luokanopettaja 5 oli huomannut työssään konkreettisesti sen, miten oppilaiden toiminta ja valmiudet oppia lisää sosioemotionaalisia taitoja ja syventää taitojaan ovat paremmat, kun sosioemotionaalisten taitojen opetukseen on panostettu pitkin oppilaan koulupolkua. Jokaisella opetusasteella käsiteltiin myös lasten tai nuorten tarpeiden mukaan tiettyjä ajankohtaisia aiheita, kuten yläkoulussa murrosikää.

Menetelmät ja materiaalit sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen muuttuivat lasten kasvaessa. Varhaiskasvatuksessa ja alakoulun alkuluokilla opetus tapahtui paljon tilanteiden ja tunteiden sanoittamisella, leikkien ja lelujen avulla, tarinoilla sekä muilla toiminnallisilla menetelmillä. Lisäksi erityisesti alakoulussa hyödynnettiin satunnaisesti draamaa, mikä mainittiin myös varhaiskasvatuksessa.

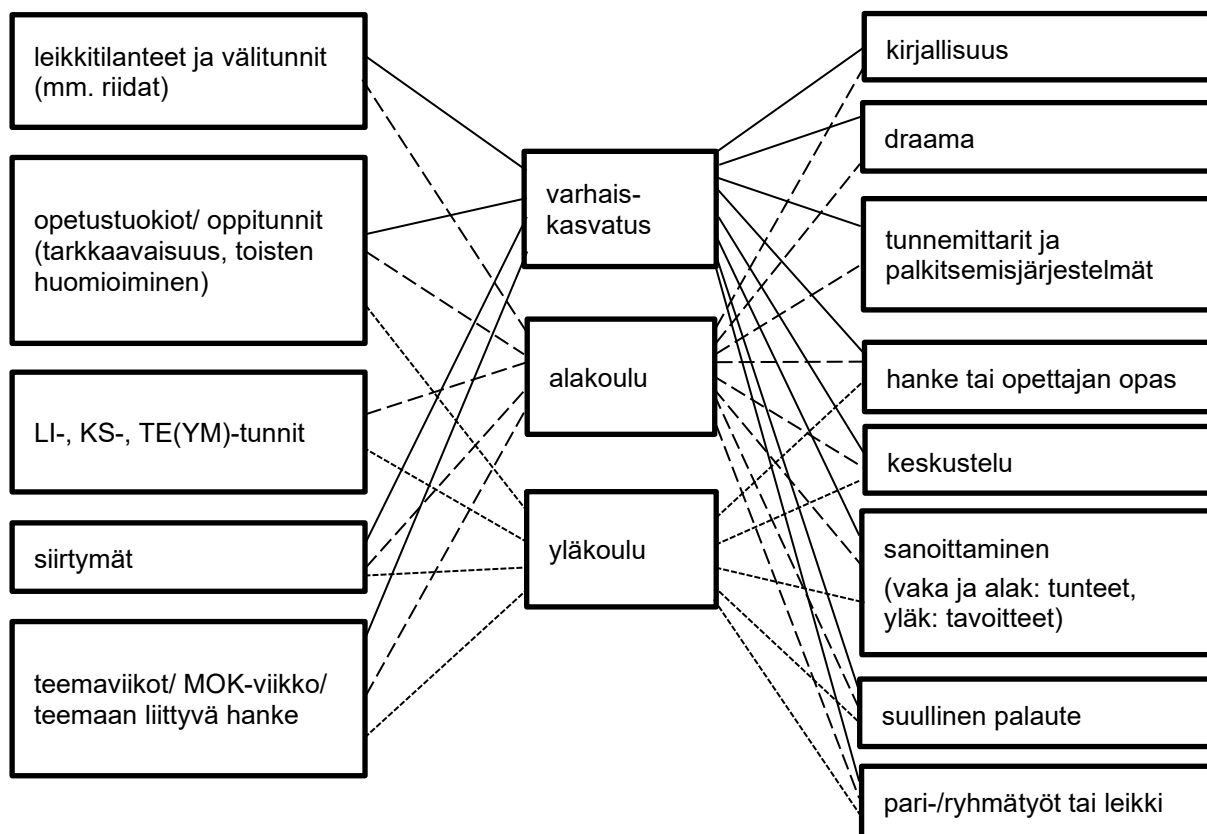
Alakoulun isommilla oppilailla ja yläkoulussa sosioemotionaalisia taitoja taas opetettiin enemmän pari- ja ryhmätöiden, keskusteluiden sekä erilaisten pohdintatehtävien avulla, joissa saatettiin hyödyntää muun muassa kuvakortteja keskustelun herättäjänä. Kaikilla opetusasteilla iästä riippumatta oli kuitenkin sekä strukturoidumpia tuokioita kuin vastaan tuleviin tilanteisiin puuttumista. Taitoja kehitettiin myös suunnitellusti sekä oppilaiden huomaamatta niin sanotusti piilokasvattamalla.

Opetussuunnitelmista opettajat eivät saaneet apua sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen. Kaikki opettajat tunnistivat, että ne mainitaan siellä, mutta kaikkien opetusasteiden opetussuunnitelmat ohjasivat sosioemotionaalisten taitojen opetusta heidän mukaansa huonosti. Sekä Varhaiskasvatussuunnitelma (VASU, 2022) että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014) jättivät opettajien mukaan paljon tulkinnanvaraa, mikä teki näiden taitojen opetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta haastavampaa. Tämän vuoksi opettajat eivät ehkä opettaneet sosioemotionaalisia taitoja niin paljon, koska eivät tienneet, miten opettaa sitä. Kaikki opettajat kaipasivatkin opetussuunnitelmiin lisää konkretiaa, jotta sitä olisi helpompi toteuttaa.

Jokaisella opetusasteella sosioemotionaalisten taitojen opetus korostui vastaan tulevilla tilanteilla, kuten siirtymissä, riitatilanteissa, pari- ja ryhmätyöskentelyssä sekä erityisesti

varhaiskasvatuksessa ruokailu-, lepo- ja leikki tilanteissa. Tämän vuoksi opettajan valppaus havaita hedelmällisiä tilanteita käsitellä sosioemotionaalisia taitoja oli avainasemassa taitojen opetuksen kannalta. Kolme neljästä yläkoulun aineenopettajasta pitivät myös opetustuokioita näihin taitoihin liittyen. Sekä ala- että yläkoulun opettajat mainitsivat ympäristöopin/terveystiedon, liikunnan ja käsityön oppiaineiksi, joiden tunneilla käsiteltiin sosioemotionaalisia taitoja jo niiden sisältöjen tai vuorovaikutuksellisen ilmapiirin vuoksi. Alakoulun opettajat lisäsivät tähän elämäntietämystä ja uskonnon.

Alla esitetyssä kuviossa 2 esitellään keskeiset sosioemotionaalisten taitojen opetustilanteet vasemmanpuoleisessa sarakkeessa sekä opetusmenetelmät oikeanpuoleisessa sarakkeessa. Varhaiskasvatuksen tilanteet ja menetelmät ovat merkitty yhtenäisellä viivalla, alakoulun vastaavat katkoviivalla ja yläkoulun vastaavat pisteviivalla.



Kuvio 2: Sosioemotionaalisten taitojen opetuksen tilanteet ja menetelmät eri opetusasteilla

Tutkimuksessa kartoitettiin myös CASEL-kompetenssialueiden opettamista. Kaikkia osa-alueita opetettiin, mutta itsesäätelyn ja vuorovaikutustaitojen opetus korostui. Vastaavasti taas vastuullinen päätöksenteko koettiin vaikeaksi, ja sen opetus jäi melko vähälle. Yläkoulussa toteutetuista havainnoinneista taas korostui itsesäätely ja oppilaiden kohdalla sen puute, eli opetuksen päälle höpöttäminen, johon opettaja ei puuttanut. Myös vuorovaikutustaitojen

harjoittaminen korostui muun muassa pari- ja ryhmätöiden toteuttamisella sekä vuorovaikutusta tukevalla istumajärjestyksellä.

Yllättävänä tuloksena voidaan pitää CASEL-viitekehyksen sosiaaliseen tietoisuuteen liittyvää voimavaranäkökulmaa. Voisi olettaa, etteivät lapset ja nuoret vielä tunnistaivi päiväkotia tai koulua voimavaraksi. Suurin osa opettajista kuitenkin uskoi lasten ja nuorten tunnistavan päiväkodin tai koulun olevan heille voimavara. Kuitenkaan erityisesti pienet päiväkotikäiset tai alakoulun ensimmäisten luokkien oppilaat eivät välttämättä haastateltujen opettajien mukaan osanneet sanallistaa sitä, mutta näyttävät sen muulla toiminnalla, kuten iloisella asenteella päiväkotia tai koulua kohtaan. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja totesi, että päiväkotia on voimavara myös perheille ja heidän kasvatustyölleen. Myös moni muu opettaja koki tämän kaltaisia tuntemuksia esittäessään, että kodin ja koulun tai päiväkodin yhteistyö on merkityksellistä sosiaalisen tietoisuuden kannalta.

Toinen mielenkiintoinen tulos oli vuorovaikutus-kompetenssialueeseen liittyneet varhaiskasvatuksen opettajien eriävät mielipiteet vapaasta leikistä. Toiset kokivat sen kehittäväksi, kun taas toiset kokivat, että kehitystä tapahtuu vain aikuisen läsnä ollessa ja ohjatessa toimintaa. Myös osa luokanopettajista nosti saman kompetenssialueen kohdalla kehittävinä tilanteina välitunnit sekä muut tilanteet, joissa aikuinen ei ollut yhtä vahvasti läsnä. Näistä yhteenvetona voisi päätellä, että näkemykset kallistuisivat vapaan leikin kehittävyteen enemmän kuin kehittämättömyyteen.

Vastuukysymyksissä näkemykset olivat hyvin yhtenäiset. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat yksimielisesti sitä mieltä, että ryhmän opettaja on pedagogisessa vastuussa sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta ja opetuksen suunnittelusta, mutta muu tiimi ja osan opettajista mukaan myös muuta päiväkodin henkilökuntaa osallistuu taitojen opettamiseen. Yläkoulussa koettiin myös yksimielisesti kaikkien olevan vastuussa, vaikka kaksi opettajista totesikin sen mielletävän usein terveystiedon opettajien vastuulle. Kaikki kuitenkin totesivat, ettei sosioemotionaalisten taitojen opetusta valvota, joten opettaminen oli kaikkien omantunnon sekä yhteisiin sopimuksiin sitoutumisen varassa.

Moniammatillisessa yhteistyössä sosioemotionaalisten taitojen osalta oli hyvin paljon vaihtelua eri opetusasteiden välillä. Ammatillaiset, joiden kanssa yhteistyötä tehtiin, vaihtelivat myös paljon. Samoin yhteistyön määrä ja tavat vaihtelivat eri opetusasteilla. Kaikilla opetusasteilla kuitenkin korostui oppilaskohtaiset moniammatilliset palaverit sekä

konsultaatio. Alakoulussa pidettiin näiden lisäksi koko luokan yhteisiä oppitunteja yhdessä esimerkiksi kuraattorin tai psykiatrisen sairaanhoitajan kanssa.

7.2 Yhteys aiempiin tutkimuksiin

Tämän tutkimuksen tulokset olivat hyvin linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Ensimmäkin tässä tutkimuksessa havaittiin Yhdysvalloissa toteutetun tutkimuksen (Rosen ym., 2022, s. 1) tapaan, että sosioemotionaalisten taitojen opetus ja tietoisuus niistä ovat lisääntyneet. Lisäksi havaitut hyödyt sosioemotionaalisten taitojen opetuksesta nähtiin samankaltaisina kuin edellisissä tutkimuksissa. Tätä tutkimusta varten haastateltujen opettajien sekä Mahoneyn ja kollegoiden (2021, s. 1129) tutkimuksen tulosten mukaan sosioemotionaalisten taitojen opetus edistää oppilaan emotionaalisia sekä sosiaalisia taitoja, mutta myös kehitystä ja oppimista, eli sitä kautta myös akateemisia suorituksia.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että päiväkotij- ja kouluikäiset lapset ja nuoret tarvitsivat sosioemotionaalisia taitoja koulussa tai päiväkodissa selviämiseen, mutta myös tulevaisuudessa elämästä ja esimerkiksi pettymyksistä selviämiseen. Samaa on todettu myös aiemmissä tutkimuksissa (mm. Zins & Elias, 2007, s. 234, 236). On havaittu, että oppilaan sosiaalinen kehitys voi kärsiä, mikäli sosioemotionaalisia taitoja ei opeteta (Rosen ym., 2022, s. 1). Muutama tähän tutkimukseen osallistunut opettaja nosti saman huomion esiin. Kehitykseen liittyen havaittiin eroja näiden taitojen tasossa ja opetuksessa eri ikäryhmien välillä, joita tuli huomioida esimerkiksi sisältöjä ja menetelmiä valitessa. Ryhmäkohtaisia eroja onkin hyvä pohtia, jotta voi toteuttaa jokaiselle ryhmälle sopivan ajattelun ja ymmärryksen kehitystason mukaista, heidän vahvuuksiaan tukevaa opetusta (Lane ym., 2004, s. 175; Coskun ym., 2019, s. 130).

Sosioemotionaalisten taitojen opetus toteutui pääsääntöisesti vastaan tulevien tilanteiden mukaan. Erityisesti varhaiskasvatuksessa vastaan tulevat tilanteet korostuivat kokonaisvaltaisen arjen sekä toimintakulttuurin ansiosta. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin opettavaa vaikutusta korostettiin myös aiemmissä tutkimuksissa (mm. Martikainen & Oikarinen, 2021; Karhu ym., 2021).

Tilanteisiin liittyi tulosten mukaan usein vuorovaikutusta sekä joidenkin sääntöjen tai normien mukaan toimimista. Tämän vuoksi päiväkotij tai koulu on erinomainen paikka harjoitella sosioemotionaalisia taitoja, kun vuorovaikutusta on jatkuvasti (Mahoney ym., 2021, s. 1133). Sosiaalisten normien oppiminen tapahtuu tehokkaasti nimenomaan vuorovaikutuksessa

toimimisessa (Pervez & Galea, 2024, s. 71). Ryhmäpaine lisäksi motivoi oppilaita toimimaan normien mukaisesti, mutta erityisesti pojilla se voi kuitenkin kannustaa myös rikkomaan sääntöjä porukalla (Maukonen, 2022, s. 143–144).

Tutkimuksessa havaittiin monenlaisia tapoja opettaa sosioemotionaalisia taitoja. Myös jokaista Jonesin ja Doolittlen (2017, s. 7) esittämää kolmea tapaa kehittää sosioemotionaalisia taitoja (erilliset oppitunnit, koulun ympäristön ja ilmapiirin muuttaminen sosioemotionaalisia taitoja kehittäväksi ja oppilaiden ajattelutapoihin vaikuttaminen) hyödynnettiin.

Opetustuokioita pidettiin eniten alakoulussa, mutta myös varhaiskasvatuksessa ja yläkoulussa suurin osa opettajista raportoi pitäneensä näihin taitoihin liittyviä opetustuokioita. Koulun ympäristöä ja erityisesti ilmapiiriä muutettiin muun muassa yhteisten sääntöjen ja toimintatapojen sopimisella sekä sosioemotionaalisia taitoja kehittävien opetusmenetelmien hyödyntämisellä. Oppilaiden ajattelutapoihin vaikutettiin mm. yläkoulussa reflektointiin kannustamisella, alakoulussa pohdintatehtävillä sekä varhaiskasvatuksessa ja alakoulussa sanoittamalla lasten toimintaa ja tunteita sekä kehittämällä empatiaa tarinoiden avulla.

Menetelmissä havaittiin ylipäätään paljon yhteneväisyyksiä aiempaan kirjallisuuteen.

Varhaiskasvatuksessa aikuisen esimerkki sekä tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen mainittiin olennaisiksi menetelmiksi (Pesonen ym., 2022, s. 73; Koivuniemi ym., 2021, s. 278), kuten tämänkin tutkimuksen mukaan. Lasten osallisuus nimettiin Karhun ja kollegoiden (2021, s. 104) tutkimuksessa oleelliseksi niin toiminnan merkityksellisyyden kuin oppimistulosten kannalta. Tämän tutkimuksen tuloksissa osallisuus nousi erityisesti CASEL-viitekehyksen vastuullinen päätöksenteko -kompetenssialueen opetuksessa.

Kaikkien opettajien vastauksissa käsiteltiin opetussuunnitelmaa. Sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen opetussuunnitelman koettiin ohjaavan sosioemotionaalisten taitojen opetusta melko huonosti. Kun opetussuunnitelma ei ohjaa tai anna konkreettisia tavoitteita, miten sosioemotionaalisia taitoja tulisi opettaa, tai mitä taitoja opetuksella tulisi saavuttaa, on opettaminen opettajien oman osaamisen varassa. Kaksi yläkoulun opettajaa koki näiden taitojen osaamisensa heikoksi. Mahoney (2021, s. 1130) esittää, että laadukas sosioemotionaalisten taitojen opetus edellyttää, että opettajia on koulutettu sekä heidän opetustyötään ja omia sosioemotionaalisia taitoja on tuettu.

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin sosioemotionaalisten taitojen opetusta osittain CASEL-viitekehyksen avulla. Osallistujat kokivat kompetenssialueet selkeiksi, ja heidän oli helppo kertoa kunkin kompetenssialueen opetuksesta. Kuitenkin analyysia tehdessä havaittiin, että

osa-alueet olivat hieman päällekkäisiä, eli yhteen kompetenssialueeseen saadut vastaukset saattoivat kertoa myös jonkin toisen kompetenssialueen opetuksesta. Ross ja Tolan (2018, s. 1173–1174, 1189–1190) sekä Frye kollegoineen (2024, s. 218) nostivat esiin CASEL-mallin saamaa kritiikkiä muun muassa kompetenssialueiden päällekkäisyydestä. Tässä tutkimuksessa päällekkäisyys tai sidosteisuus ei haitannut merkittävästi.

Vastuukysymyksistä vastaukset olivat hyvin yhdenmukaisia. Varhaiskasvatuksessa ryhmän opettaja sekä alakoulussa luokanopettaja olivat vastuussa sosioemotionaalisten taitojen opetuksesta, mutta opettamiseen osallistui myös muita henkilöitä. Usein näihin taitoihin liittyvät koulutukset kohdistetaan vain opettajille, mutta myös muuta henkilökuntaa olisi hyvä kouluttaa, jotta he osaisivat tukea sosioemotionaalisia taitoja paremmin. Koulutusten myötä he myös sitoutuivat paremmin näiden teemojen opettamiseen. (Karhu ym., 2021, s. 105; Wood, 2024, s. 2207.) Henkilökunnan sitoutuminen sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen kehittävät taitojen harjoittelun iskostumista osaksi toimintakulttuuria ja arkea jokaisella opetusasteella, jolloin niihin ei tarvitse kiinnittää erikseen enää niin paljon huomiota (Durlak ym., 2011, s. 417; Payton ym., 2008, s. 8).

Moniammatillista yhteistyötä tehtiin tämän tutkimuksen perusteella jokaisella opetusasteella. Toki yhteistyökumppanit ja yhteistyön määrä vaihteli. Moniammatillisen yhteistyön lisäksi myös kotien kanssa tehtiin yhteistyötä. Zins ja Elias (2007, s. 239) toteavat, että moniammatillinen yhteistyö, organisatorinen tuki sekä kodin ja koulun yhteistyö johtaa laadukkaimpaan ja akateemisiin tuloksiin yhdistettyyn toimintaan.

Sosioemotionaalisten taitojen opetus väheni, mitä pidemmälle koulupolulla edettiin. Erityisesti yläkoulussa opetus oli hyvin vähäistä. Myös Rosenin ja kollegoiden (2022, s. 1) tutkimuksessa havaittiin, ettei yläkoulussa käsitellä sosioemotionaalisia taitoja, vaikka sille olisi tarvetta muun muassa murrosiän tuomien muutosten vuoksi tarvetta.

Sosioemotionaalisten taitojen opetus ja aiheet kuitenkin syvenivät oppilaiden kasvaessa. Pérez-Clark kollegoineen (2023, s. 397) havaitsi aiheiden syventymistä opetuksen edetessä tutkiessaan alakoulun ja yläkoulun eroja.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen tulokset olivat hyvin samankaltaisia, kuin aiemmissa tutkimuksissa. Ristiriitoja aiempiin tutkimuksiin ei juurikaan löytynyt. Ainoastaan vapaasta leikistä muodostui ristiriitaisia näkemyksiä. Aiemmissä tutkimuksissa aikuisella on keskeinen rooli kehittämässä lasten sosioemotionaalisia taitoja esimerkiksi sanoittamalla erilaisia tilanteita (Karhu ym., 2021, s. 89; Martikainen & Oikarinen, 2021, s. 162, 168). Myös

aiemmissä tutkimuksissa esiintynyt kritiikki CASEL-viitekehysten käsitteiden päällekkäisyydestä ei ollut tässä tutkimuksessa ongelma, vaan viitekehys toimi tarkoituksessaan hyvin. Opettajat totesivat haastatteluissa kompetenssialueiden linkittyvän toisiinsa, mutta he pystyivät helposti käsittelemään niitä myös erikseen. Sosioemotionaalisten taitojen opetuksen vastuun jakautumisesta ei ollut kattavaa näkemystä aiemmista tutkimuksista tutkimusaukon vuoksi. Muutamia aiempiin tutkimuksiin verrattuna tässä tutkimuksessa saadut tulokset vastuun jakautumisesta olivat yhteneväiset.

7.3 Arvio tutkimuksen luotettavuudesta ja hyödyntämismahdollisuuksista

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat muun muassa menetelmien toimivuus, otoksen koko sekä tulosten yhteys aiempiin tuloksiin. Tässä tutkimuksessa on niin luotettavuutta lisääviä kuin sitä heikentäviä tekijöitä. Tutkimus oli kvalitatiivinen tutkimus, jonka tarkoitus on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, joten vaikka tutkimus ei olisi yleistettävissä, voi se silti olla luotettava. Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita (ks. luku 5.4), mitkä käsitelivät pääsääntöisesti osallistujien vapaaehtoisuutta sekä kunnioitusta. Eettisten periaatteiden noudattaminen lisää vastausten osalta luotettavuutta.

Tutkimuksen tulokset olivat hyvin samankaltaisia kuin aiemmissä tutkimuksissa, mikä lisää luotettavuutta. Tutkimus paikkasi vastuun jakautumisen osalta tutkimusaukkoa, joten siitä ei ollut kattavaa aiempaa tutkimuskirjallisuutta, johon tämän tutkimuksen tuloksia olisi voinut verrata laajasti. Kuitenkin verrattaessa muutamaan aikaisempaan tutkimukseen, jossa käsiteltiin vastuun jakautumista, olivat tämän tutkimuksen tulokset samansuuntaisia.

Tutkimusmenetelmissä oli sekä luotettavuutta lisääviä että heikentäviä tekijöitä. Luotettavuutta lisäsi monimenetelmäisyys yläkoulun osalta. Näin voitiin arvioida havainnoinnin ja haastattelun yhteneväisyyksiä ja mahdollisia ristiriitoja, joilla saatiin tarkempia tuloksia opettajan toteuttamasta sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta. Luotettavuutta lisäsi myös jokaiselle opetusasteelle kohdennetut haastattelulomakkeet. Lomakkeet käsitelivät samoja asioita, mutta yksityiskohtia muutettiin niin, että ne sopivat jokaisen opetusasteen kontekstiin, jolloin saatiin tarkoituksenmukaisia vastauksia.

Vastausten autenttisuutta lisäsi myös anonymiteetti sekä yksilöhaastattelut. Koska osallistujat pseudonymisoitiin heti litterointivaiheessa, eivätkä osallistujat olleet tuloksissa tunnistettavissa, osallistuja sai kertoa näkemyksistään vapaammin ilman riskiä, että joku

puuttuisi hänen mielipiteisiinsä. Samoin yksilöhaastattelussa osallistujan ei tarvinnut välittää muiden vastauksista, vaan hän sai kertoa juuri omat näkemyksensä. Myös puolistrukturoitu haastattelumuoto antoi lisätilaa haastateltavalle, koska kysymykset olivat avoimia.

Haastattelija ei myöskään ohjailnut vastauksia mihinkään suuntaan, vaan kysyi ainoastaan haastattelulomakkeen kysymyksiä tai kysymyksiin liittyviä neutraaleja lisäkysymyksiä.

Menetelmien luotettavuutta heikensi havainnoinnin suppeus sekä itse muodostetut lomakkeet. Tutkimuksessa havainnoitiin ainoastaan yläkoulun opettajia, ja heitäkin vain yhden oppitunnin ajan. Jotta olisi saatu luotettavampia tuloksia, olisi pitänyt havainnoida kauemmin sekä kaikkia opetusasteita. Varhaiskasvatusta ei havainnoitu, sillä esitestaukseen osallistunut varhaiskasvatuksen opettaja koki, ettei edes kokonaisen päivän havainnoinnista olisi saanut lisäarvoa tutkimukselle.

Luotettavuutta heikensi myös itse muodostetut lomakkeet. Haastattelulomakkeet muodostettiin kokonaan itse, mutta havainnointilomakkeessa mukailtiin Grönforsin (2010, s. 156) muodostamaa mallia. Lomakkeiden osalta luotettavuutta kuitenkin lisäsi esitestaus, joka tehtiin jokaiselle lomakkeelle.

Luokanopettajien aineisto oli kerätty jo ennen tätä tutkimusta ja tämän tutkimuksen tutkimuskysymysten tarkentumista, joten kysymyksiin vastuun jakautumisesta ei saatu vastauksia. Tämä heikensi hieman tulosten luotettavuutta vastuun jakautumisen osalta. Muuten aineisto soveltui myös tähän tutkimukseen hyvin.

Tutkimuksen näyte on myös melko pieni, mikä vähentää tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Jokaiselta opetusasteelta osallistui 4–6 opettajaa, joten ei voida olettaa, että he edustavat koko ammattiryhmänsä näkemyksiä. Kaikilla opetusasteilla oli kuitenkin hieman vaihtelua, mikä on merkki siitä, että suuremmalla otoksella saataisiin laajempaa skaalaa näkemyksistä. Kaikki tutkimukseen osallistuneista opettajista pitivät näitä taitoja hyvin tärkeinä, joten tulokset voivat olla sen puolesta vääristyneitä. Suuremmalla otoksella olisi voitu saada tutkimukseen mukaan myös opettajia, jotka eivät olisi pitäneet näitä taitoja kovin merkityksellisinä, ja siten myös vastaukset olisivat voineet olla erilaisia.

Tutkimuksen tuloksia ei voida kovin laajasti yleistää, mutta toisaalta se ei usein ole kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksaan. Tutkimuksen tuloksista voidaan kuitenkin päätellä yleisiä näkemyksiä sosioemotionaalisten taitojen opetuksesta. Näiden taitojen opetus on

lisääntynyt vuosien aikana, ja erityisesti yläkoulussa nähtiin tarvetta niiden lisääntyvälle opetukselle sekä toisaalta myös opettajien kouluttamiselle näistä teemoista.

Tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia olivat yleisimmät tilanteet, joissa sosioemotionaalisia taitoja usein eri opetusasteilla opetetaan, ja menetelmät, joilla niitä opetetaan (ks. Kuvio 2). Näitä tietoja voidaan hyödyntää esimerkiksi sosioemotionaalisten taitojen opetuksen suunnittelussa, jotta opetus kohdistuisi oikeisiin tilanteisiin, ja opetus toteutuisi sopiviksi todetuilla menetelmillä.

Tutkimuksen tuloksia voitaisiin hyödyntää muun muassa perusteluna sosioemotionaalisten taitojen opetuksen lisäämiselle sekä opetussuunnitelman päivittämiselle näiden teemojen osalta. Lisäksi tutkimuksen tuloksista voidaan ottaa vinkkejä, miten sosioemotionaalisia taitoja voitaisiin eri opetusasteilla opettaa tehokkaammin. Yksi keino voisi olla esimerkiksi opettajien lisäksi myös muun henkilökunnan kouluttaminen sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta, jotta myös he osaisivat opettaa ja tukea näitä taitoja entistä paremmin työssään.

7.4 Jatkotutkimusehdotukset

Lasten ja nuorten sosioemotionaaliset taidot ovat hyvin tärkeä aihe, ja niitä on hyvä seurata ja tutkia lisää. Tätä tutkimusta voisi jatkaa hyvin monesta eri näkökulmasta. Edelleen on hyvin vähän tutkimustietoa eri opetusasteiden välisestä jatkumosta sekä opetuksen vastuun jakautumisesta. Lisäksi yläkoulun sosioemotionaalisten taitojen tutkimus on erityisesti Suomessa vähäisempää kuin esimerkiksi alakoulun tai varhaiskasvatuksen tutkimus.

Sosioemotionaalisten taitojen opetuksen vastuun jakautumista olisi hyvä tutkia lisää esimerkiksi havainnoimalla tiettyä, tai useaa opetusastetta, ja selvittää, ketkä kaikki osallistuvat näiden taitojen opettamiseen. Havainnointia voitaisiin tehdä jonkin tietyn ammattilaisen näkökulmasta tai seuraamalla yhtä oppilasryhmää ja selvittää, ketkä kaikki osallistuvat heidän arkeensa ja sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen. Erityisen mielenkiintoista tämä olisi yläkoulussa, koska oppilailla on useita opettajia viikon aikana, jolloin voidaan samalla selvittää, minkä oppiaineen opettajat opettavat näitä eniten.

Yläkoulun lisäksi myös muilla opetusasteilla olisi mielenkiintoista toteuttaa havainnointitutkimusta, jotta näkisi tarkemmin, miten näitä todellisuudessa arjessa toteutetaan. Tutkimusta voisi jatkaa myös laajemmalla otoksella, jotta saataisiin laajemmin tietoa sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta eri opetusasteilla. Laajemmilla tuloksilla

voitaisiin myös muodostaa yleistettävämpiä näkemyksiä ja yhteenvetoja näiden teemojen opettamisesta.

Opettajien tai oppilaiden sijaan voitaisiin tutkia myös oppilashuoltoryhmän näkemyksiä sosioemotionaalisisista taidoista sekä niiden tukemisesta. Esimerkiksi koulupsykologilla tai kuraattorilla saattaa olla enemmän tietoa ja osaamista näistä teemoista, joten he saattavat suhtautua sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen eri tavalla. He ovat tekemisissä usein vain yhden oppilaan kanssa kerrallaan, joten tuki on erilaista kuin koko ryhmän kohdalla.

Jokaisen opetusasteen opetussuunnitelmat saivat kritiikkiä yleisyydestä sekä konkretian puutteesta. Tutkimusta voisi siis jatkaa myös opetussuunnitelmatutkimuksella. Eri opetussuunnitelmia voitaisiin tutkia siitä näkökulmasta, missä määrin ja millä keinoilla ne ohjaavat opettamaan sosioemotionaalisia taitoja. Samalla voidaan selvittää, pitävätkö tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien näkemykset tulkinnanvaraisuudesta ja konkretian puuttumisesta paikkaansa.

Opetussuunnitelman lisäksi voitaisiin tehdä myös oppikirjatutkimuksia erityisesti perusopetuksessa. Erityisesti luokanopettajat kehuivat aapisen tarinoita ja aapisen hahmoihin samaistumista hyvänä tapana opettaa sosioemotionaalisia taitoja. Sosioemotionaalisten taitojen opetusta voitaisiin kartoittaa eri oppikirjoista. Voitaisiin selvittää, minkä oppiaineiden oppikirjat opettavat suoraan tai välillisesti sosioemotionaalisia taitoja ja millä keinoilla. Erityisesti alkuluokilla kirjoissa on paljon kuvitusta, joten myös esimerkiksi hahmojen ilmeet voivat opettaa erityisesti tunnetaitoja. Olisi siis hyvä eritellä, mitkä tekijät oppikirjoista edistävät sosioemotionaalisia taitoja.

Jatkotutkimuksen aiheita on siis hyvin paljon. Osaan tutkimuksista vaaditaan enemmän aika- ja toisaalta myös luparesurssia, minkä vuoksi niitä ei voitu tutkia tässä tutkimuksessa. Tutkimalla sosioemotionaalisten taitojen opetusta eri näkökulmista voidaan laajentaa näkemystä oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen tasosta sekä niiden opetuksesta. Näitä tietoja voidaan taas käyttää kehittämään sosioemotionaalisten taitojen opettamista eri opetusasteilla.

Lähteet

- Coelho, V. A., Bras, P. & Matsopoulos, A. (2021). Differential effectiveness of an elementary school social and emotional learning program during middle school transition in Portugal. *School Psychology, 36*(6), 475–482. <https://doi.org/10.1037/spq0000454>
- Coelho, V., Sousa, V., Raimundo, R. & Figueira, A. (2017). The impact of a Portuguese middle school social–emotional learning program. *Health Promotion International, 32*(2), 292–300. <https://doi.org/10.1093/heapro/dav064>
- Coskun, K., Coskun, M. & Turkey, M. (2019). Is socio-emotional development correlated with cognitive development among children? *Education (Chula Vista), 139*(3), 127–130.
- Din Belle, O. & Kujansuu, V. (20.4.2023). Tampere puuttuu pahoinvointiin opettamalla tunnetaitoja – koulussa harjoitellaan katsekontaktin ottamista ja keskustelun ylläpitämistä. *Yle.fi* <https://yle.fi/a/74-20028106> (Viitattu 31.3.2025)
- Domitrovich, C. E., Harris, A. R., Syvertsen, A. K., Morgan, N., Jacobson, L., Cleveland, M. & Greenberg, M. T. (2022). Promoting social and emotional learning in middle school: Intervention effects of Facing History and Ourselves. *Journal of Youth and Adolescence, 51*(7), 1426–1441. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01596-3>
- Domitrovich, C. E., Syvertsen, A. K. & Calin, S. S. (2017). Promoting social and emotional learning in the middle and high school years. *Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University*.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011) The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H. & Xing, W. (2024). Content analysis of the CASEL framework using K-12 state SEL standards. *School Psychology Review, 53*(3), 208–222. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2030193>
- Grönfors, M. (2010). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Hakala, J. T., Eskola, J., Vastamäki, J., Siekkinen, K., Åhlberg, M. K., Ropo, E. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. I, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (3. uud. ja täyd. p.) (s. 154–170). PS-kustannus.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in

- primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313–330.
<https://doi.org/10.1080/03054980902934597>
- Hautakangas, M., Uusitalo, L. & Kumpulainen, K. (2021). Lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 293–328.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114167/67366> (Viitattu 20.10.2024)
- Jones, S. M. & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3–11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>
- Junttila, N. (2010). *Social competence and loneliness during the school years - Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission* (Väitöskirja). Turun yliopisto.
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/59283/AnnalesB325Junttila.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viitattu 26.11.2023)
- Karhu, A., Heiskanen, N. & Närhi, V. (2021). Kohti sosioemotionaalaisia taitoja ja lasten osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria – ProVaka-toimintamallin pilottivaiheen analyysi. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 83–113.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114151/67350> (Viitattu 20.10.2024)
- Kempainen, J., Joronen K., Rantanen, A., Tarkka, M.-T. & Åstedt-Kurki, P. (2010). Draama-intervention vaikutus 4.- ja 5.-luokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. *Sosiaalilääketieteen Aikakauslehti*, 47(3), 164–173.
<https://journal.fi/sla/article/view/3622> (Viitattu 30.11.2024)
- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Järvenoja, H. & Näykki, P. (2021). Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteidensäätelytaitojen kehittymisestä – Käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen kehittymisen tukena. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 264–292.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114166/67365> (Viitattu 25.11.2024)
- Lane, K. L., Pierson, M. R. & Givner, C. C. (2004). Secondary teachers' views on social competence: Skills essential for success. *The Journal of Special Education*, 38(3), 174–186. <https://doi.org/10.1177/00224669040380030401>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., Yoder, N., Cooper, H. & Kazak, A. E. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *The American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>

- Markkanen, P. (2022). Kouluissa tarvitaan lisää keinoja lasten ja nuorten mielenterveyden tukemiseen. *Kasvun tuki -aikakauslehti*, 2(1), 49–54.
<https://doi.org/10.61259/kt.128824>
- Martikainen, S.-J. & Oikarinen, T. (2021). Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin”: Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuri päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 147–181.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114174/67373> (Viitattu 20.10.2024)
- Maukonen, M. (2022). *Osallistumista, vahvistamista ja vastarintaa: Tapaus- ja toimintatutkimus ART-aggressionhallintainterventiosta* (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7791-9> (Viitattu 1.2.2025)
- Okkonen, S. & Pulli, T. (2023) ”Nää on niitä eväitä sinne elämän reppuun” - Työkokemuksen pituudeltaan erilaisten luokanopettajien näkemyksiä oppilaiden sosioemotionaalisista taidoista alakoulun arjessa [kandidaatin tutkielma, Turun yliopisto].
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews* (Technical Report). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pérez-Clark, P., Royer, D. J., Austin, K. S. & Lane, K. L. (2023). A systematic review of Second Step social-emotional skills program in middle schools. *Remedial and Special Education*, 44(5), 395–408. <https://doi.org/10.1177/07419325221131913>
- Pervez, A. & Galea, E. (2024). Primary schools: Spaces for children’s social and emotional learning. *The Psychology of Education Review*, 48(1), 68–76.
<https://doi.org/10.53841/bpsper.2024.48.1.68>
- Pesonen, A., Larivaara, M. & Hannukkala, M. (2022). Hyvän mielen koulu – Mielenterveyden edistäminen ja mielenterveystaidot varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. *Focus Localis*, 50(3), 67–79.
<https://journal.fi/focuslocalis/article/view/117114> (Viitattu 20.11.2024)
- POPS = Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Viitattu 6.10.2023)
- Rosen, J. A., Hudson, K., Rotermund, S., Roberts, C. & Mackey, A.-L. (2022). *Social emotional learning in middle school: Developing evidence-based programs*. (Occasional Paper, RTI Press Publication OP-0075-2207). In RTI International. RTI

- International. <https://www.rti.org/rti-press-publication/social-emotional-learning-middle-school-developing-evidence-based-programs> (Viitattu 24.10.2024)
- Ross, K. M. & Tolan, P. (2018). Social and emotional learning in adolescence: Testing the CASEL model in a normative sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170–1199. <https://doi.org/10.1177/0272431617725198>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *KvaliMOTV-menetelmä-opetuksen tietovaranto*. Tampereen yliopisto: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarasto/julkaisut/kvalimotv.pdf> (Viitattu 14.11.2023)
- Salmela-Aro, K. (2022). Nuorissa on tulevaisuus, mutta masennus ja uupumus kalvavat heitä useammin kuin koskaan. *Tieteessä Tapahtuu*, 40(3), 4. <https://journal.fi/tt/article/view/119877> (Viitattu 18.11.2023)
- Tahkokorpi, M. (7.10.2024). Tunnetaitojen opetus tuli pakolliseksi peruskouluihin 10 vuotta sitten – näin se näkyy lapsissa ja nuorissa. *Yle.fi*. <https://yle.fi/a/74-20115647> (Viitattu 31.3.2025)
- TENK, 2019 = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf (Viitattu 8.1.2024)
- THL (2023a). *Kouluterveyskyselyn aikasarjat perusopetus 8. ja 9. lk, lukio, aol, 2006–2023* https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2/nuoret/fact_ktk2_nuoret?row=952513L&row=952810L&column=alue-886778.&column=vuosi-952479.&column=ka-987857&column=taustatekija-888288&column=sp-888243&fo=1# (Viitattu 18.11.2024)
- THL (2023b). *Kouluterveyskyselyn tulokset 2017–2023. Perusopetus 4. ja 5. lk. oppilaat* https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2/lapset/fact_ktk2_lapset?row=measure-878980&row=952647L&column=alue-886778.&column=vuosi-952479&column=taustatekija-888288&column=sp-888243&fo=1# (Viitattu 18.11.2024)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuovinen, R., Kosonen, L. & Suomi, M. (29.8.2024). Päiväkodissa laitetaan sakset ja keppihevostet piiloon, koska väkivalta on varhaiskasvatuksessa arkipäivää. *Yle.fi*. <https://yle.fi/a/74-20106656> (Viitattu 31.3.2025)

- VASU = Opetushallitus. (2022.) *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf (Viitattu 17.10.2024)
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Teoksessa Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (toim.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press, (s. 3–19). https://search-ebshost-com.ezproxy.utu.fi/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=969923&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_Cover (Viitattu 20.11.2023)
- Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P. & Humphrey, N. (2022). Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 898–924.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12480>
- Wood, P. (2024). The interpretation and use of social and emotional learning in British primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2201–2217.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2088870>
- Zins, J. & Elias, M. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233–255.
<https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zins, J., Elias, M. & Greenberg, M. (2003). Facilitating success in school and in life through social and emotional learning. *Perspectives in Education*, 21(4), 55–67.

Liitteet

Liite 1. Saatekirje varhaiskasvatuksen opettajille

Hei varhaiskasvatuksen opettaja!

Olen viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta. Teen tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaa sosioemotionaalisista taidoista, eli tutummin tunne- ja vuorovaikutustaidoista, ja niiden opettamisesta ja tukemisesta varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen aikana. Etsin varhaiskasvatuksen opettajia osallistumaan tutkimukseeni. Toivoisin, että saisin tulla haastattelemaan sinua n. 30–45 min ajan. Haastattelut voidaan pitää toiveidesi mukaan kasvokkain tai etäyhteydellä Zoomissa. Haastattelut toteutetaan lokamarraskuun aikana aikataulusi huomioiden.

Tutkimukseen voit osallistua riippumatta siitä, kuinka paljon käsittelet sosioemotionaalisia taitoja opetuksessasi. Haastatteluun osallistut yksityishenkilönä, joten sinun ei tarvitse edustaa päiväkotisi tai kuntasi kantaa sosioemotionaalisista taidoista, vaan saat kertoa omista näkemyksistäsi. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti, ja anonymisti. Tutkimusraportissa ei esitellä suoria henkilötietoja eikä osallistujia voida tunnistaa.

Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan tutkimukseeni, laitathan minulle sähköpostia osoitteeseen saokko@utu.fi. Otathan rohkeasti myös yhteyttä, mikäli jokin asia jää epäselväksi tai haluat lisää tietoa. Liitteenä on tietosuojailmoitus.

Ystävällisin terveisin

Silja Okkonen

saokko@utu.fi

Liite 2. Saatekirje yläkoulun aineenopettajille

Hei yläkoulun aineenopettaja!

Olen neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta. Teen tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaa sosioemotionaalisista taidoista, eli tutummin tunne- ja vuorovaikutustaidoista, ja niiden opettamisesta yläkoulussa. Etsin kolmea terveystiedon opettajaa sekä kolmea muun aineen opettajaa osallistumaan tutkimukseeni. Toivoisin, että saisin tulla havainnoimaan yhtä oppituntiasi sekä haastattelisin sinua n. 30–45 min ajan. Tulen mielelläni paikan päälle havainnoimaan, mutta haastattelut voidaan pitää myös etäyhteydellä Zoomissa toiveidesi mukaan. Havainnointi ja haastattelu toteutetaan helmi-maaliskuun aikana aikataulusi huomioiden.

Tutkimukseen voit osallistua riippumatta siitä, kuinka paljon käsittelet sosioemotionaalisia taitoja opetuksessasi. Haastatteluun osallistut yksityishenkilönä, joten sinun ei tarvitse edustaa koulusi kantaa sosioemotionaalisista taidoista, vaan saat kertoa omista näkemyksistäsi.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti, ja anonymisti. Tutkimusraportissa ei esitellä suoria henkilötietoja eikä osallistujia voida tunnistaa.

Mikäli olet kiinnostunut osallistumaan tutkimukseeni, laitathan minulle sähköpostia osoitteeseen saokko@utu.fi. Otathan rohkeasti myös yhteyttä, mikäli jokin asia jää epäselväksi tai haluat lisää tietoa. Liitteenä on tietosuojailmoitus.

Ystävällisin terveisin

Silja Okkonen

saokko@utu.fi

Liite 3. Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Opettajien näkemyksiä sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta varhaiskasvatukseen ja perusopetuksen arjessa
Rekisterinpitäjä	Silja Okkonen saokko@utu.fi
Vastuuhenkilön yhteystiedot	Silja Okkonen saokko@utu.fi
Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa tutkitaan varhaiskasvatukseen opettajien ja yläkoulun aineenopettajien näkemyksiä oppilaiden sosioemotionaalisisista taidoista varhaiskasvatukseen ja yläkoulun arjessa. Tutkimusaineisto kerätään yläkoulussa havainnoinnilla sekä tallennettavilla puolistrukturoiduilla haastatteluilla kasvokkain tai etäyhteydellä. Varhaiskasvatuksesta aineistoa kerätään tallennettavilla puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Haastateltavia pyydetään olemalla yhteydessä kouluihin rehtoreiden kautta ja päiväkoteihin johtajien kautta ja yksittäisiin yläkoulun aineenopettajiin ja varhaiskasvatukseen opettajiin. Tarvittaessa on hankittu myös kaupunkikohtainen lupa tutkimuksen toteuttamiseen. Tutkimuksessa saadaan vastaajien henkilötiedoista nimi, ääni ja mahdollisesti kuva (etähaastatteluista). Osallistujien kanssa ollaan yhteydessä sähköpostitse, joten osallistujilta saadaan myös sähköpostiosoite. Tutkimukseen yhdistetään myös aiemmin hankittua aineistoa luokanopettajilta.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:</p> <p>Rekisteriin talletetaan yhteydenpidon vuoksi sähköpostiosoite, haastattelusta saatavat nimi ja ääni sekä mahdollisesti kuva, jos haastattelu toteutetaan etäyhteyksin. Lisäksi rekisteriin talletetaan osallistujien vastaukset haastattelukysymyksiin sekä havainnoidut asiat oppitunnilta.</p>
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä tai luovuteta kenellekään muulle kuin tutkielman tekijöille eli rekisterinpitäjille sekä tutkielman ohjaajalle.

Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Haastattelut tallennetaan ja litteroidaan. Etähaastattelussa näkyy osallistujan nimi sekä kasvot ja kasvokkain haastattelussa kuuluu osallistujan ääni. Litterointivaiheessa osallistujat pseudonymisoidaan, jolloin litteraattitiedostoon ei jää suoria henkilötietoja, eli nimeä, kuvaa tai ääntä. Tietojen säilyttäminen tapahtuu tietoturvalain mukaisesti Turun yliopiston tietoturvalisessä Seafilessä. Seafilin kansiot suojataan vielä erikseen salasanalla. Aineistoa säilytetään enintään 5 vuotta tutkimuksen päätyttyä (2.5.2030) ja tämän jälkeen ne hävitetään tietoturvalisesti. Aineiston henkilötiedot hävitetään tietoturvalisesti heti tutkimuksen päätyttyä (viimeistään 2.5.2025).
Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus peruuttaa suostumuksensa ilmoittamalla siitä rekisterinpitäjälle seuraavasti: Laittamalla sähköposti rekisterin vastuuhenkilölle saokko@utu.fi</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p> <p>Yhteyshenkilö rekisteröidyn oikeuksiin ja velvollisuuksiin liittyvissä asioissa on Turun yliopiston tietosuojavastaava, yhteystiedot ilmoituksen alussa.</p>
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Henkilötiedot sekä tutkimusaineisto (eli haastatteluvastaukset ja havainnointimuistiinpanot) saadaan haastattelujen osallistujilta. Osallistujia on pyydetty mukaan tutkimukseen olemalla yhteydessä yksittäisiin opettajiin tai päiväkodeihin ja kouluihin, tarvittaessa kaupungin sivistystoimen kautta tai laittamalla viestiä suoraan päiväkodin johtajille tai rehtoreille. Tarvittaessa on myös hankittu kaupunkikohtainen lupa tutkimuksen toteuttamiselle kyseisen kaupungin päiväkodeissa tai kouluissa.
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 4. Yläkoulun havainnointilomake perustuen CASEL-viitekehykseen, mukailten Grönforsia (2010, s. 165)

CASEL-kompetenssialue	varsinainen vuorovaikutus, vaikuttaa suoraan Osallistujien tekemiset ja sanomiset, muiden reaktiot, muu informaatio, joka liittyy suoraan vuorovaikutukseen	varsinainen vuorovaikutus, vaikuttaa välillisesti Informaatio, joka liittyy jonkin asian kautta vuorovaikutukseen	kontekstitieto Mikä/Millainen tilanne eli tilanteen kuvailu, kellonaika, muut asiat, jotka vaikuttivat vuorovaikutukseen
itsetietoisuus Ymmärrys omista tavoitteista, arvoista ja tunteista			
itsesäätely Taidot ja asenteet, joiden avulla oppilas pystyy säätämään omia tunteitaan ja käytöstään			
vastuullinen päätöksenteko Tiedot, taidot ja asenteet, joiden avulla oppilas pystyy tekemään (konstruktivisia) valintoja omaan käytökseensä ja vuorovaikutukseen liittyen erilaisissa ympäristöissä			
vuorovaikutustaidot Keinot luoda ja ylläpitää terveitä ja palkitsevia ihmissuhteita sekä käyttäytyä sosiaalisten			

normien mukaisesti			
sosiaalinen tietoisuus Kyky olla empaattinen ja myötätuntoinen Kyky asettua muista taustoista ja kulttuureista tulevien asemaan Ymmärrys käyttäytymisnormeista Kyky tunnistaa perhe, koulu ja yhteisö voimavarana ja tukena			

Muuta huomiotavaa:

Liite 5. Haastattelulomake varhaiskasvatuksen opettajille

Kiitos, että pääsit haastatteluun, luvat (kuvaus/äänen tallennus + vastausten käyttäminen tutkimuksessa)

Kuinka kauan olet toiminut varhaiskasvatuksen opettajana? Minkä ikäisiä lapsiryhmiä olet opettanut urasi aikana?

Minkä ikäisiä lapsia ryhmässäsi on? Kuinka monta?

- Miten koet, että ryhmäkoko vaikuttaa sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen/tukemiseen?

- Miten sosioemotionaalisten taitojen opettaminen/tukeminen vaihtelee eri ikäryhmien välillä?

CASEL-käsitteiden määrittely. Tarkennettavaa?

Mikä merkitys sosioemotionaalisilla taidoilla on sinun mielestäsi lapsille? Mitä hyötyä tai haittaa niistä on lapsille?

Millaisissa tilanteissa näitä taitoja tarvitaan?

Miksi sinun mielestäsi näitä taitoja opetetaan varhaiskasvatuksessa?

Miten sosioemotionaalisia taitoja käsitellään ja opetellaan varhaiskasvatuksen arjessa?

Miten opetat ja tuet:

- Itsetietoisuutta?
- Itsesäätelyä?
- Sosiaalista tietoisuutta?
- Vuorovaikutustaitoja?
- Vastuullista päätöksentekoa?
- Omien tekojen seuraukset yms.

Missä tilanteissa sosioemotionaalisia taitoja käsitellään varhaiskasvatuksen arjessa? Miksi näin?

- Pidätkö itse erillisiä opetustuokioita, joissa käsittelet sosioemotionaalisia taitoja vai opetatko/tuet näitä taitoja arjen lomassa?

Hyödynnätkö mahdollisesti joitain materiaaleja näiden taitojen opetuksessa? Millaisia? Miksi?

Onko ryhmäsi mukana jossain näihin taitoihin liittyvässä ohjelmassa tai hankkeessa?

Kenen vastuulla sosioemotionaalisten taitojen opettaminen tai tukeminen on? Miksi?

- Onko tietyn henkilökunnan jäsenen vastuulla? Jos, niin kenen? Jos kaikkien, miten huolehditaan siitä?

Moniammatillinen yhteistyö: mikä merkitys, miten näkyy, kenen kanssa?

Yhteistyö kotien kanssa: mikä merkitys, miten näkyy?

Miten tulevaisuuden ops voisi ohjeistaa sosioemotionaalisten taitojen opetusta?

Kiteytys tms.

Liite 6. Haastattelulomake luokanopettajille (muodostettu alun perin Okkonen & Pulli (2023) kandidaatin tutkielmaa varten)

Kiitos, että pääsit haastatteluun, luvat (kuvaus+vastausten käyttäminen kandissa+gradu)

Kuinka kauan olet toiminut opettajana? Mitä luokkaa opetat? Mitä luokkia olet aikaisemmin opettanut?

- Eroaako opetus eri ikäluokkien välillä?

Käsitteiden määrittely (tarkennettavaa CASEL-malliin). Tarkennettavaa?

Mikä merkitys sosioemotionaalisilla taidoilla on sinun mielestäsi oppilaille?

- Mitä hyötyä tai haittaa niistä on oppilaille?
- Millaisissa tilanteissa näitä taitoja tarvitaan?
- Miksi sinun mielestäsi näitä taitoja opetetaan koulussa?

Miten sosioemotionaalisia taitoja käsitellään ja opetellaan kouluarjessa?

- Miten opetat
 - o Itsetietoisuutta?
 - o Itsesäätelyä?
 - o Vastuullista päätöksentekoa?
 - omien tekojen seuraukset yms.
 - o Vuorovaikutustaitoja?
 - o Sosiaalista tietoisuutta?
- Missä tilanteissa näitä taitoja käsitellään kouluarjessa? Miksi näin?
 - o Missä oppiaineissa?
 - o Hyödynnetäänkö draamakasvatusta tai taito -ja taideaineita?
 - o Pidätkö itse erillisiä opetustuokioita, joissa käsittelet sosioemotionaalisia taitoja vai opetatko näitä taitoja kouluarjen lomassa?
 - o moniammatillinen yhteistyö
 - o Kerro muutamia konkreettisia esimerkkejä.
- Hyödynnätkö mahdollisesti joitain materiaaleja näiden taitojen opetuksessa? Millaisia? Miksi?
- Kuuluuko koulusi/luokkasi johonkin ohjelmaan, jonka tarkoituksena on edistää sosioemotionaalisia taitoja? Miksi?

Ovatko sosioemotionaalisten taitojen opetustapasi muuttuneet vuosien/opetusurasi aikana?

Onko yleinen mielipide sosioemotionaalisista taidoista kouluarjessa tai niiden merkityksestä muuttunut työvuosiesi aikana?

- Miten yhteiskunta/koulun ulkopuoliset toimijat ovat mielestäsi vaikuttaneet tähän muutokseen?
 - o Onko tämä vaikuttanut omaan kouluttautumiseen/suhtautumiseen tunnetaitoja ja niiden opettamista kohtaan
- Ovatko koulun käytännöt tai resurssit sosioemotionaalisten taitojen opetukseen liittyen muuttuneet vuosien/urasi aikana?
- Miten tulevaisuuden ops voisi muuttua näiden kannalta?

Liite 7. Haastattelulomake yläkoulun aineenopettajille

Kiitos, että pääsit haastatteluun, luvat (kuvaus/äänen tallennus + vastausten käyttäminen tutkimuksessa)

Mitä oppiainetta/oppiaineita opetat? Kuinka monta vuosiviikkotuntia opetat oppiainettasi/ryhmä? (eli kuinka monta tuntia viikossa näet yhtä ryhmää?)

CASEL-käsitteiden määrittely. Tarkennettavaa?

Mikä merkitys sosioemotionaalisilla taidoilla on sinun mielestäsi oppilaille? Mitä hyötyä tai haittaa niistä on oppilaille?

Miksi sinun mielestäsi näitä taitoja opetetaan koulussa?

Miten sosioemotionaalisia taitoja käsitellään ja opetellaan kouluarjessa?

Miten opetat:

- Itsetietoisuutta?
- Itsesäätelyä?
- Sosiaalista tietoisuutta?
- Vuorovaikutustaitoja?
- Vastuullista päätöksentekoa?
- Omien tekojen seuraukset yms.

Missä tilanteissa sosioemotionaalisia taitoja käsitellään kouluarjessa? Miksi näin?

- Pidätkö itse erillisiä opetustuokioita, joissa käsittelet sosioemotionaalisia taitoja vai opetatko näitä taitoja kouluarjen lomassa?

Hyödynnätkö mahdollisesti joitain materiaaleja näiden taitojen opetuksessa? Millaisia?

Miksi?

Kenen vastuulla sosioemotionaalisten taitojen opettaminen on? Miksi?

- Onko tietyn oppiaineen vastuulla? Jos, niin minkä? Jos kaikkien, miten huolehditaan siitä?

Moniammatillinen yhteistyö: mikä merkitys, miten näkyy, kenen kanssa?

Miten tulevaisuuden ops voisi ohjeistaa sosioemotionaalisten taitojen opetusta? Yleisesti tai omassa oppiaineessa?

Liite 8. Haastattelun käsitteet

Sosioemotionaaliset taidot

CASEL-mallin mukaiset sosioemotionaaliset kompetenssit (Weissberg ym. 2015):

Itsetietoisuus:

- Ymmärrys omista tavoitteista, arvoista ja tunteista

Itsesäätely:

- Taidot ja asenteet, joiden avulla oppilas pystyy säätelemään omia tunteitaan ja käytöstään

Sosiaalinen tietoisuus:

- Kyky olla empaattinen ja myötätuntonen, kyky asettua myös muista taustoista ja kulttuureista tulevien asemaan, ymmärrys käyttäytymisnormeista sekä kyky tunnistaa perhe, koulu ja yhteisö voimavarana ja tukena

Vuorovaikutustaidot:

- Keinot luoda ja ylläpitää terveitä ja palkitsevia ihmissuhteita sekä käyttäytyä sosiaalisten normien mukaisesti

Vastuullinen päätöksenteko:

- Tiedot, taidot ja asenteet, joiden avulla oppilas pystyy tekemään (konstruktivisia) valintoja omaan käytökseensä ja vuorovaikutukseen liittyen erilaisissa ympäristöissä

Sosioemotionaaliset taidot ovat joukko yksilön taitoja ja ominaisuuksia, jotka ovat yhteydessä yksilölliseen menestykseen sekä sosiaaliseen toimintaan. Ne myös ohjaavat käyttäytymistä mm. lähestymistavoissa sekä tunteiden ja käyttäytymisen hallinnassa. (OECD 2021, 22)

Lähteet:

- OECD 2021a. Survey on social and emotional skills. <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>. (Luettu 20.10.2021.)
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future. In Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 3–19). Guilford