



**TURUN
YLIOPISTO**

Sosioemotionaalinen oppiminen ja sosioemotionaalisten taitojen opetus

– Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Siiri Kuokkanen

Ohjaaja:
professori Marjaana Veermans

24.4.2023

Turku

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Siiri Kuokkanen

Otsikko: Sosioemotionaalinen oppiminen ja sosioemotionaalisten taitojen opetus – Opettajien näkemyksiä ja kokemuksia

Ohjaaja: professori Marjaana Veermans

Sivumäärä: 54 sivua, 15 liitesivua

Päivämäärä: 24.4.2023

Erilaisten laaja-alaisten taitojen oppiminen on tullut osaksi koulujen arkea. Yksi tällaisista laaja-alaisista sisällöistä on sosioemotionaalisten taitojen oppiminen. Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien näkemyksiä sosioemotionaalista oppimisesta. Näkemyksiä selvitettiin tarkastelemalla opettajien uskomuksia, tietoja ja asenteita sosioemotionaalista oppimisesta. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajat toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta käytännön työssään. Tieto- ja viestintäteknologian sekä digitaalisuuden hyödyntäminen kouluissa on nykyisin arkipäivää, minkä vuoksi tutkimuksessa selvitettiin myös, minkälaisia digitaalisia alustoja, oppimisympäristöjä, sovelluksia tai välineitä opettajat hyödyntävät sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa.

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena jakamalla kyselylomake sosiaalisessa mediassa sekä lähettämällä kysely opettajille sähköpostitse. Tutkimukseen osallistuneet (N = 68) olivat eri ikäisiä opettajia, joista suurin osa oli naisia. Opettajien näkemyksiä sosioemotionaalista oppimisesta kartoitettiin Likert-asteikollisten (”täysin eri mieltä”, ”jokseenkin eri mieltä”, ”ei samaa eikä eri mieltä”, ”jokseenkin samaa mieltä” sekä ”täysin samaa mieltä”) väittämien avulla ja tutkittiin tarkastelemalla väittämistä muodostettujen summamuuttujien frekvenssiluokkia. Opettajien sosioemotionaalisten taitojen opetuskäytänteitä selvitettiin laadullisin menetelmin luokittelun avulla. Sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa hyödynnettäviä digitaalisia alustoja, oppimisympäristöjä, sovelluksia ja välineitä tutkittiin tarkastelemalla frekvenssejä.

Opettajien näkemykset sosioemotionaalista oppimisesta olivat pääasiassa jokseenkin positiiviset tai sitä positiivisemmat. Opettajista suurin osa toteutti sosioemotionaalisten taitojen opetusta eri oppiaineiden opetuksen yhteydessä. Osa opettajista kertoi, että taitojen opetusta toteutetaan opetuksen lomassa tapahtuvissa tilanteissa tai erikseen sille varattuna aikana. Muutama opettaja kertoi, ettei toteuta juuri ollenkaan kyseisten taitojen opetusta. Lisäksi aineistosta kävi ilmi erilaisia kuvailuja tilanteista, joissa opettajat hyödyntävät tieto- ja viestintäteknologiaa sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa. Tilannekuvailujen katsottiin syventävän tietoa siitä, miten opettajat hyödyntävät sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa tieto- ja viestintäteknologiaa, minkä vuoksi tällaiset kuvailut huomioitiin omana luokkanaan laadullisen aineiston analyysissä. Sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa käytetyistä tieto- ja viestintäteknologisista sekä digitaalisista alustoista, oppimisympäristöistä, sovelluksista ja välineistä suosituimpia olivat erityisesti yhteiskäyttöalustat sekä aiheeseen virittävät materiaalit.

Vaikka opettajien näkemykset olivat pääasiassa jokseenkin positiiviset tai positiivisemmat, antavat tulokset kuitenkin viitteitä siitä, että opettajien sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvissä näkemyksissä on vielä myös kehitettävää. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien osalta erityisesti kehitettävää näyttäisi olevan sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvissä uskomuksissa sitoutumisen ja koulun organisaatiokulttuurin osalta sekä sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvissä tiedoissa. Aihe vaatii kuitenkin vielä jatkotutkimusta, sillä suuremmalla aineistolla on mahdollista tarkastella opettajien näkemyksiä vielä laajemmin sekä yleistää saatuja tuloksia myös suurempaan joukkoon.

Avainsanat: sosioemotionaalinen oppiminen, uskomukset, tiedot, asenteet, sosioemotionaalisten taitojen opetus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
2	Sosioemotionaalisen oppimisen viisi osa-aluetta	4
3	Opettajien näkemykset sosioemotionaalisesta oppimisesta	8
3.1	Opettajien uskomukset sosioemotionaalisesta oppimisesta	8
3.2	Opettajien tiedot sosioemotionaalisesta oppimisesta	10
3.3	Opettajien asenteet sosioemotionaalisesta oppimisesta	11
4	Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen	13
4.1	Sosioemotionaalisten taitojen opetus opetussuunnitelmissa ja Varhaiskasvatussuunnitelmassa	15
4.2	Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen digitaalisuuden sekä tieto- ja viestintäteknologian avulla	17
5	Tutkimusongelmat	19
6	Menetelmät	20
6.1	Osallistujat	20
6.2	Tutkimuksen toteutus	21
6.3	Aineiston käsittely	24
6.3.1	Summamuuttujien muodostaminen	25
6.3.2	Opettajien näkemyksien kuvailu	29
6.3.3	Laadullisen aineiston käsittely	29
6.3.4	Digitaalisuuden hyödyntäminen sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa ja käytön säännöllisyys	31
7	Tulokset	32
7.1	Opettajien näkemykset sosioemotionaalisesta oppimisesta	32
7.2	Sosioemotionaalisten taitojen opetuksen toteuttaminen	33
7.2.1	Missä oppisisällöissä opettajat toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta?	34
7.2.2	Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa	36
8	Pohdinta	38
8.1	Tutkimuksen tulokset ja aiempi tutkimus	38
8.1.1	Opettajien näkemykset sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta	38

8.1.2	Sosioemotionaalisten taitojen opetuksen toteuttaminen	40
8.1.3	Digitaalisten alustojen, oppimisympäristöjen, sovellusten ja hyödyntäminen sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa	42
8.2	Tutkimuksen luotettavuus, rajoitteet ja eettisyys	42
8.3	Tulosten tärkeys opettajien ammatillisen kehittymisen ja oppilaiden oppimismahdollisuuksien näkökulmasta	45
Lähteet		47
Liitteet		55
	Liite 1. Summamuuttujien kaikki tunnusluvut	55
	Liite 2. Opettajien summamuuttujakohtaiset frekvenssiluokat.	56
	Liite 3. Opettajien näkemykset sosioemotionaalisesta oppimisesta	56
	Liite 4. Opettajien mainitsemat digitaaliset alustat, oppimisympäristöt, sovellukset sekä laitteet, joita he hyödyntävät sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa	57
	Liite 5. Tietosuojailmoitus	58
	Liite 6. Saatekirje opettajille	61
	Liite 7. Pro gradu -tutkielman kyselylomake	62

1 Johdanto

Koulumaailmassa tapahtuu jatkuvasti muutoksia (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey, 2012), joista yksi on esimerkiksi lasten ja nuorten hyvinvoinnissa tapahtunut lasku. Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen (THL) teettämien kouluterveyskyselyiden mukaan lasten (2021a) ja nuorten (2021b) elämäntyytyväisyys on laskenut vuosien 2019–2021 aikana. Siitä huolimatta, että alakoulun 4.- ja 5.-luokkalaisista suurin osa voi hyvin, on kuitenkin heidän elämäntyytyväisyytensä laskenut erityisesti tyttöjen osalta jo vuodesta 2017 (Helenius & Matikka, 2022). Samankaltaisia löydöksiä on tehty aiemmin myös 8.- ja 9.-luokkalaisten tyttöjen osalta (Helakorpi & Kivimäki, 2021). Koulumaailmassa tapahtuvien muutosten vuoksi viime aikoina on keskusteltu muun muassa siitä, että laadukkaan opetuksen tulisi sisältää erilaisia moniulotteisia tavoitteita (Schiepe-Tiska, Dzhaparkulova & Ziernwald, 2021, s. 1; Rieger ym., 2017). Tällaiset moniulotteiset oppimisen tavoitteet eivät sisällä ainoastaan perinteisiä kognitiivisia tavoitteita vaan myös niin sanottuja ei-kognitiivisia sisältöjä (Schiepe-Tiska ym., 2021, s. 1; Rieger ym., 2017). Perinteisesti koulumaailma on keskittynyt akateemisten taitojen, kuten kielten, matematiikan, luonnontieteiden ja yhteiskuntatieteiden opetukseen ja oppimiseen (Brackett ym., 2012). Ei-kognitiivisilla sisällöillä tarkoitetaan sellaisia rakenteita, joita ei pidetä perinteisinä älyllisen kyvykkyyden tai kognitiivisen toiminnan mittareina (Rieger ym., 2017). Yleisiä termejä, joita käytetään erilaisille ei-kognitiivisille sisällöille ovat muun muassa sosioemotionaaliset taidot (Schiepe-Tiska ym., 2021, s. 1; Rieger ym., 2017), luonteen piirteet, persoonallisuus ja 2000-luvun taidot (Rieger ym., 2017). Tässä tutkimuksessa tarkastelu rajattiin sosioemotionaalisiin oppimiseen ja taitojen opetukseen, sillä niillä on tärkeä rooli lasten ja nuorten hyvinvoinnissa.

Sosioemotionaaliset taidot ovat vahvasti läsnä lasten ja nuorten arjessa hyvinvoinnin (Saleme, Pang, Dietrich & Parkinson, 2021, s. 1) sekä terveellisen kasvun ja kehityksen osalta (Slovák & Fitzpatrick, 2015, s. 1; Ferreira, Reis-Jorge & Batalha, 2021, s. 51). Kyseiset taidot toimivat puskurina muun muassa mielenterveyden häiriöitä ja sopeutumishäiriöitä vastaan (Saleme ym., 2021, s. 1). Korkeamman emotionaalisen älykkyyden omaavien nuorten on todettu osoittaneen parempaa emotionaalista sopeutumista, pienempää havaittua stressiä, vähäisempiä sisäisiä ongelmia ja alhaisempaa masennusta tai ahdistusta. Lisäksi tällä tavalla älykkäiden nuorten on todettu osoittaneen vähemmän riskikäyttäytymistä, kuten esimerkiksi päihteiden väärinkäyttöä tai itsemurhayrityksiä, sekä samalla myös parempia selviytymisstrategioita. (Resurrección, Salguero & Ruiz-Aranda, 2014, s. 470.)

Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen on taas todettu tärkeäksi osaksi muun muassa lasten kouluvalmiutta ja ratkaisevaksi tekijäksi koulussa ja elämässä menestymisessä (Ferreira ym., 2021, s. 51; Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017, s. 408). Aiempien tutkimusten mukaan sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmat ovat vaikuttaneet positiivisesti sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen ja asenteiden parantumiseen itsestä, muista ja koulusta (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011, s. 417) sekä oppilaiden käyttäytymiseen (Durlak ym., 2011, s. 417; Domitrovich ym. 2017, 408). Taitojen oppiminen on esimerkiksi lisännyt toivottua prososiaalista ja positiivista käyttäytymistä (Durlak ym., 2011, s. 417; Brakett ym., 2012) ja vähentänyt erilaisia ongelmatilanteita ja -käyttäytymistä (Durlak ym., 2011, s. 417; Alzina & Paniello, 2017, s. 59). Edellä mainittujen etujen lisäksi on todettu, että sosioemotionaalisen oppimisen avulla voidaan vaikuttaa positiivisesti myös oppilaiden akateemisten taitojen kehittymiseen (Durlak ym., 2011, s. 417; Alzina & Paniello, 2017, s. 59; Domitrovich ym., 2017, s. 408; Buchanan, Gueldner, Tran & Merrell, 2009; Burgin, Coli & Daniel, 2021). Sosioemotionaalisen oppimisen strategiat ja tulokset näyttäisivät olevan myös melko hyvin yleistettävissä, sillä sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmilla on saatu onnistuneita tuloksia niin alakouluissa, yläkouluissa kuin lukioissa eri asutusalueiden (kaupunkien, esikaupunkien ja maaseutujen) kouluissa (Durlak ym., 2011, s. 417). Kyseisten taitojen ollessa näin merkityksellisiä lasten ja nuorten hyvinvoinnin sekä koulunkäynnin kannalta, on luonnollisesti myös tärkeää harjoitella ja oppia näitä taitoja.

Sosioemotionaalisten taitojen oppimista eli sosioemotionaalista oppimista on kuvailtu monin tavoin. Kuvailujen ydinsisällöt ovat kuitenkin olleet lähes samankaltaisia, ja ne ovat huomioineet sosioemotionaalisten taitojen oppimisen prosessimaisen luonteen. Tiivistetysti sosioemotionaalisen oppimisen viitekehys nähdään prosessina, jonka kautta oppijoiden sosioemotionaalinen kompetenssi kehittyy. (Domitrovich ym., 2017, s. 408.)

Sosioemotionaalisuuden on kuvailtu viittaavan tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn, jotka ovat keskeisessä asemassa sosialisatioprosessissa (Nurmi ym., 2014). Akateemisen sosioemotionaalisen oppimisen yhteisön (engl. Collaborative for academic, social and emotional learning, 2022, jatkossa lyhenteellä CASEL, 2022) mukaan sosioemotionaalista oppimista tapahtuu viidellä eri osa-alueella. Osa-alueisiin sisältyy edellä mainitut tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn taidot sekä lisäksi myös tunteiden ymmärtäminen, tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen sekä empatiakyvyn tunteminen ja osoittaminen (CASEL, 2022). Sosioemotionaalisen oppimisprosessin ja taitojen oppimisen myötä opitaan luomaan ja ylläpitämään sosiaalisia suhteita sekä tekemään vastuullisia päätöksiä (Saleme ym., 2021, s.

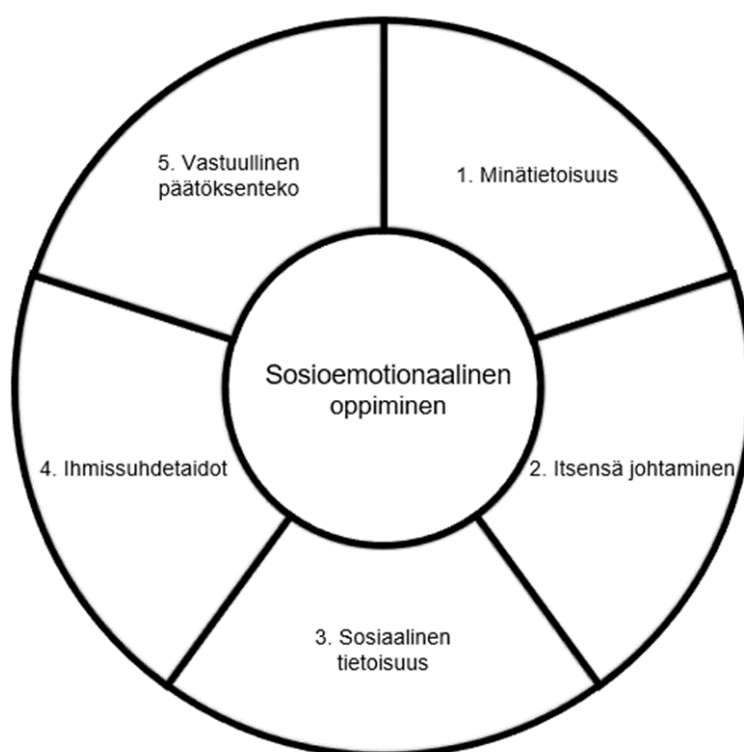
2; CASEL, 2022). Sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueita tarkastellaan syvemmin luvussa 2 ”Sosioemotionaalisen oppimisen viisi osa-alueita”.

Tutkimusten mukaan (Waajid, Garner & Owen, 2013; Brackett ym., 2012) opettajat ovat merkittävässä roolissa oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä ja erilaisten strategioiden opettamisessa. Opettajien merkittävän roolin vuoksi on tärkeää tietää, miten he suhtautuvat sosioemotionaaliseen oppimiseen, ja miten he toteuttavat kyseisten taitojen opetusta. Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien uskomuksia, tietoja ja asenteita sosioemotionaalista oppimisesta sekä sitä, missä oppisisällöissä opettajat toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta. Opettajien uskomuksien, tietojen ja asenteiden selvittäminen koettiin tärkeäksi, sillä niiden avulla voitiin kartoittaa opettajien mahdollisia puutteita sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyen. Tällä tavoin kartoittaa opettajien tarvetta mahdollisille koulutuksille. Sosioemotionaalisten taitojen opetusta oppisisältöjen osalta tarkasteltiin siksi, että sosioemotionaaliset taidot saattavat kuulostaa melko laajoilta taidoilta, joiden opettaminen sellaisenaan voi tuntua haastavalta. Tämän vuoksi pyrittiin konkretisoimaan, missä oppisisällöissä opettajat käytännössä näitä taitoja opettavat, jolloin myös koulumaailmassa opettajien olisi mahdollista hyödyntää jo näitä olemassa olevia keinoja. Lisäksi tutkimuksessa huomioitiin tieto- ja viestintäteknologia sekä digitaalisuus kartoitettaessa sosioemotionaalisten taitojen opetusta. Tieto- ja viestintäteknologian sekä digitaalisuuden hyödyntäminen on arkipäiväistynyt koulumaailmassa ja yleisesti myös koko nykymaailmassa (Dong, 2018), minkä vuoksi niitä ei haluttu sivuuttaa tämän tutkimuksen toteuttamisessa.

2 Sosioemotionaalisen oppimisen viisi osa-alueetta

Kuten aiemmin todettiin, sosioemotionaalinen oppiminen voidaan kuvata prosessiksi, jossa opitaan ymmärtämään ja hallitsemaan tunteita, asettamaan ja saavuttamaan tavoitteita sekä opitaan empatiakykyä ja luomaan kestäviä ihmissuhteita (Saleme ym., 2021, s. 2; CASEL, 2022.) Verkkoyleisö CASELin (2022) mukaan sosioemotionaalista oppimista tapahtuu viidellä eri osa-alueella (kuvio 1.), joihin edellä mainitut opittavat taidot sisältyvät.

Seuraavaksi perehdytään tarkemmin eri osa-alueisiin, ja niiden sisältöihin. Ennen tätä on syytä mainita, että kuviossa 1. osa-alueet on numeroitu, jotta niiden tarkastelu olisi selkeää. Numerointi ei siis suoraan viittaa tiettyyn järjestykseen sosioemotionaalisen oppimiseen liittyvän prosessin etenemisestä.



Kuvio 1. Sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueet pohjautuen CASEL (2022) sekä Talvion ja Klemolan (2017, s. 19) kuvioihin.

Ensimmäiseksi käsitellään minätietoisuuden osa-alueetta. Tällä osa-alueella opitaan ymmärtämään omia tunteita, ajatuksia ja arvoja sekä opitaan tiedostamaan, miten nämä ohjaavat omaa käytöstä eri tilanteissa. Myös omien ristiriitaisten ajatusten ja tunteiden ymmärtäminen sekä selvittäminen sisältyy minätietoisuuden osa-alueeseen. (CASEL, 2022; Talvio & Klemola, 2017, s. 18–24.) Talvion ja Klemolan (2017) mukaan minätietoisuuden osa-alueella taitavasti toimiva henkilö kykenee melko nopeasti huomaamaan merkitykselliset

ja hyödylliset tunteet ja hylkäämään ne häiritsevästä, minkä seurauksena myös käytännön päätöksenteon pitäisi helpottua. Omien tunteiden ja ajatusten ymmärtämisen lisäksi osa-alueeseen kuuluu myös muun muassa omien ennakkoluulojen tarkastelu ja eri tilanteissa rehellisesti toimiminen (CASEL, 2022.) Minätietoisuuden harjoittamisen keinona Talvio ja Klemola (2017) mainitsevat muun muassa pysähtymisen, rauhoittumisen ja hetkeen keskittymisen. Volasen ja kollegoiden (2020) mukaan tietoisuusharjoitteluun perustuvaan interventioon osallistuneiden 7.-luokkalaisten sosioemotionaalinen toiminta parani merkittävästi kontrolliryhmään verrattuna. Heidän mukaansa tietoisuuden harjoittelulla on ollut lisäksi positiivisempia tuloksia lasten ja nuorten hyvinvointiin verrattuna tavallisiin rentoutusharjoituksiin. Volasen ja kollegoiden (2020) mukaan tietoisuusharjoittelun positiiviset tulokset ovat ilmenneet psyykkisen joustavuuden lisääntymisenä ja masennuksen ilmaantuvuuden vähentymisenä.

Toisena käsiteltävä itsensä johtamisen osa-alue kattaa muun muassa kyvyn hallita omia tunteitaan, ajatuksiaan ja käyttäytymistään eri tilanteissa (CASEL, 2022; Talvio & Klemola, 2017, s. 18–19). Itsensä johtaminen vaatii myös minätietoisuuden hallintaa, sillä tunteet ja ajatukset tulee tunnistaa ennen kuin niitä voidaan hallita. Tämä esimerkiksi selittää sosioemotionaalisen oppimisen prosessimaista luonnetta. Tunteiden hallinnan lisäksi itsensä johtamisen osa-alue sisältää muun muassa kyvyn asettaa tavoitteita ja kyvyn pyrkiä asetettuja tavoitteita kohti (CASEL, 2022; Talvio & Klemola, 2017, s. 18–19). Osa-alueeseen sisältyy myös stressinhallintakeinojen tunnistaminen ja niiden käyttäminen (CASEL, 2022.) Talvion ja Klemolan (2017) mukaan kouluikäiset voivat harjoitella itsensä johtamista oman kehitystasonsa mukaan. Heidän mukaansa oleellista on sellaisten tehtävien toteuttaminen, joissa lapsi saa vastuuta, mutta pystyy suoriutumaan tehtävästä asettamalla erilaisia tavoitteita. Smithin, Thompsonin ja Maynardin (2022) mukaan itsensä johtamista voidaan sisällyttää opetukseen muun muassa erilaisilla itsearviointikäytännöillä ja oman toiminnan seurannalla. Tällaiset harjoitteet ovat tuottaneet merkittäviä positiivisia vaikutuksia oppilaiden luokkahuonekäyttäytymiseen erityisesti sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on käyttäytymisen haasteita. Edellä käsitellyt minätietoisuuden ja itsensä johtamisen osa-alueet viittaavat Talvion ja Klemolan (2017) mukaan enemmän yksilön oman toiminnan säätelyyn, kun taas seuraavaksi käsiteltävät sosiaalinen tietoisuus ja ihmissuhdetaidot viittaavat heidän mukaansa yhteisen toiminnan kehittämiseen.

Kolmanneksi käsiteltävä sosiaalisen tietoisuuden osa-alue viittaa kykyyn asettua toisten asemaan sekä tuntea empatiaa huolimatta esimerkiksi toisen ihmisen taustoista tai kulttuurista

(CASEL, 2022; Talvio & Klemola, 2017, s. 18–19). Jotta henkilö kykenee toimimaan sosiaalisen tietoisuuden osa-alueella taitavasti, on tärkeää tiedostaa, mitä muut ihmiset ajattelevat ja tuntevat meneillään olevasta tilanteesta (Talvio & Klemola, 2017, s. 46–47). Tosin sanoen oppilaan tulee olla tietoinen esimerkiksi vertaisensa pettymyksestä koetulokseen ja tunnistaa tämän vallalla oleva tunne voidakseen osoittaa empatiaa. Sosiaalisen tietoisuuden osa-alueeseen sisältyy empatiakyvyn lisäksi myös kyky tunnistaa epäoikeudenmukaisuutta ja erilaisia sosiaalisia normeja, kyky ymmärtää erilaisten organisaatioiden vaikutus henkilön käyttäytymiseen (CASEL, 2022) sekä yksinkertaisesti kyky kuunnella toisia ihmisiä (Talvio & Klemola, 2017, s. 47). Sosiaalisen tietoisuuden taidoista kuuntelemisen taitoja voidaan koulumaailmassa harjoitella esimerkiksi sellaisella menetelmällä, jossa yksi oppilas puhuu tietyn ajan toisen oppilaan kuunnellessa. Tämän jälkeen roolit vaihtuvat. (Coleman, 2021, s. 79.) Ideana siis on, että jokainen oppilas tulee kuulluksi. Colemanin (2021) mukaan sosiaalista tietoisuutta voidaan harjoittaa myös muiden tehtävien avulla. Hän esittelee artikkelissaan harjoitteen nimeltä kohteliaisuuskortit (engl. Compliment cards), jossa oppilas kirjoittaa kohteliaisuuden kolmelle eri kortille. Yhdelle kortille kirjoitetaan kohteliaisuus vasemmalla puolella istuvasta oppilaasta, toiselle kortille oikealla puolella istuvasta oppilaasta ja kolmannelle kortille oppilaan itse valitsemasta oppilaasta.

Toinen Talvion ja Klemolan (2017) mukaan yhteisen toiminnan kehittämiseen kuuluvista osa-alueista on neljänneksi tarkasteltava ihmissuhdetaitojen osa-alue. Ihmissuhdetaitojen osa-alueella tarkoitetaan kykyä muodostaa ja ylläpitää terveitä ihmissuhteita sekä kykyä toimia erilaisten ryhmien ja yksilöiden kanssa (CASEL, 2022, Talvio & Klemola, 2017, s. 18–19). Tähän osa-alueeseen kuuluvat muun muassa yhteistyötaitojen harjoittelu, tuen ja avun vastaanottaminen ja toisaalta myös näiden tarjoaminen tilanteen niin vaatiessa (CASEL, 2022). Ihmissuhdetaidot voivat mahdollistaa myös lähikehityksen vyöhykkeellä oppimisen (Talvio & Klemola, 2017, s. 62). Edellä mainittujen lisäksi osa-alueeseen sisältyy negatiivisten tekijöiden vastustaminen, kuten esimerkiksi sosiaalisen painostuksen vastustaminen (CASEL, 2022) ja erilaisten ristiriitojen rakentava käsittely (Talvio & Klemola, 2017, s. 19). Vestad, Bru, Virtanen ja Stallard (2021) ovat todenneet hyvät ihmissuhdetaidot omaavien murrosikäisten oppilaiden raportoineen vähemmän emotionaalisen ahdistuksen kokemuksia. Lisäksi nuorten positiiviset vertaissuhteet ovat osoittautuneet merkityksellisiksi tekijöiksi akateemisen oppimisen kannalta sekä hyvän luokkahuonekäyttämisen osalta (Mikami, Ruzek, Hafen, Gregory & Allen, 2017).

Viimeisenä käsitellään vastuullisten päätöksien tekemisen osa-alueita. Vastuullisten päätöksien tekemisellä tarkoitetaan kykyä tehdä kestäviä ja rakentavia valintoja oman henkilökohtaisen käyttäytymisen osalta sekä kykyä toimia erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa (CASEL, 2022; Talvio & Klemola, 2017, s. 18–19). Vastuulliseen päätöksentekoon sisältyvät muun muassa kyky erottaa tilanteista henkilökohtaiset ja sosiaaliset ongelmat, uteliaisuuden ja avoimuuden osoittaminen sekä kriittisen ajattelun hyödyntäminen niin koulussa kuin myös sen ulkopuolella (CASEL, 2022). Talvion ja Klemolan (2017) mukaan vastuullista päätöksentekoa on erityisesti sellainen päätöksenteko, jossa huomioidaan erilaiset näkökulmat, ja ratkaisut tehdään kaikenlaiset näkökulmat huomioiden. Jonkinlaisen erivän näkökulman jättäminen pois ei siis heidän mukaansa ole enää vastuullista päätöksentekoa, vaan tällaisen toiminnan katsotaan lisäävän eriarvoisuutta.

Tiivistetysti sosioemotionaalinen oppiminen koostuu siis kaikkien edellä mainittujen osa-alueiden sisältämien taitojen oppimisesta. Oppimisessa oleellista on taitojen prosessimaisuus. Tosin sanoen joidenkin taitojen oppiminen edellyttää, että toisen osa-alueen taidot ovat hallussa. Esimerkiksi omaa vihan tunnettaan (minätietoisuus) voi olla vaikeaa hallita (itsensä johtaminen), mikäli ei itse pysty tunnistamaan kyseistä tunnetta. Toisaalta taas joidenkin taitojen oppiminen näyttäisi olevan jossain määrin hieman päällekkäistä, kuten esimerkiksi yhteisen toiminnan osa-alueeseen sisältyvä ristiriitojen rakentava käsittely ja vastuullisten päätöksien tekoon sisältyvä erilaisten näkökulmien huomioiminen. Seuraavaksi käsitellään, minkälaiset näkemykset opettajilla on aiempien tutkimuksien mukaan sosioemotionaalisesta oppimisesta, ja miten näkemyksien on todettu vaikuttavan sosioemotionaalisen oppimisen käytäntöjen toteuttamiseen opetuksessa.

3 Opettajien näkemykset sosioemotionaalisisesta oppimisesta

Aiemmissa tutkimuksissa (Dolzhenko, 2017; Zinsser, Shewark, Denham & Curby, 2014) on selvitetty opettajien sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyviä uskomuksia, tietoja ja asenteita. Lisäksi Brackett kollegoineen (2012) on tutkinut, miten voidaan muodostaa mittari, jonka avulla on mahdollista tutkia opettajien uskomuksia sosioemotionaalisisesta oppimisesta. Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien näkemyksiä sosioemotionaalisisesta oppimisesta. Kun tässä tutkimuksessa puhutaan opettajien näkemyksistä, viitataan kaikkiin kolmeen käsitteeseen eli opettajien uskomuksiin, tietoihin ja asenteisiin.

3.1 Opettajien uskomukset sosioemotionaalisisesta oppimisesta

Opettajien uskomukset sosioemotionaalisisesta oppimisesta vaikuttaa luultavasti siihen, miten he toteuttavat opetussuunnitelman mukaista opetusta ja arviointia sekä siihen, millaisia oppimistuloksia saadaan aikaan (Brackett ym., 2012, s. 219; Zinsser ym., 2014, s. 487). Zinsserin ja kollegoiden (2014) mukaan oppilailleen erittäin paljon tukea osoittavat esikoulunopettajat eroavat kohtalaisesti tukea osoittavista vertaisistaan juuri tunteisiin liittyvissä uskomuksissa mutta myös sosioemotionaalisen oppimisen arvostuksessa, sosioemotionaalisten strategioiden käyttämisessä sekä siinä, minkälaiset käsitykset opettajilla on omasta roolistaan tunteiden sosialisatioprosessissa. Zinsserin ja kollegoiden (2014) mukaan erittäin paljon tukea osoittavat opettajat pitävät sosioemotionaalista oppimista arvokkaana ja yhdistävät sosioemotionaalisen oppimisen keinot päivittäisiin aktiviteetteihin ja vuorovaikutustilanteisiin lasten kanssa. Kohtalaisesti tukea osoittavien opettajien he ovat taas todenneet keskittyvän yksityiskohtaisempiin taitoihin, kuten esimerkiksi tunteita käsitteleviin keskustelutilanteisiin. Eroista huolimatta Zinsserin ja kollegoiden (2014) mukaan niin enemmän tukea tarjoavat esikouluopettajat kuin kohtalaisesti tukea tarjoavat opettajat ovat ilmaisseet arvostavansa emotionaalisia taitoja tosin vain eri syistä.

Brackett ja kumppanit (2012) ovat tutkineet sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvän uskomuksia kartoittavan mittarin muodostamista. Heidän mukaansa opettajien uskomukset sosioemotionaalisisesta oppimisesta voidaan jakaa kolmeen suhteellisen erillisiin, reliaabeleihin ja valideihin teemoihin: sitoutumiseen, mukavuuden tunteeseen ja kulttuuriin. Sitoutuminen tarkoittaa heidän mukaansa sitä, haluaako opettaja osallistua sosioemotionaalista oppimista koskeviin koulutuksiin ja opettaa kyseisiä taitoja oppilailleen. Mukavuudella he tarkoitettavat

sitä, kuinka luottavainen tunne opettajalla on opettaa sosioemotionaalisia taitoja. Kulttuurilla he viittaavat koko koulun laajuiseen tukeen sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyen.

Opettajien sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvistä uskomuksista ja niiden merkityksistä on saatu kuitenkin vaihtelevia tuloksia. Malawilaisten opettajien keskuudessa erityisesti opettajien mukavuuden tunne sosioemotionaalaisesta oppimisesta ja koulun tukeva toimintakulttuuri todettiin kriittisiksi tekijöiksi, jotta opettajat sisällyttävät sosioemotionaalisen oppimisen käytänteitä muuhun luokkahuoneopetukseen (Lee & Simmons Zuilkowski, 2022, s. 988). Kyseisessä Leen ja Simmons Zuilkowskin (2022) tutkimuksessa opettajien sitoutuminen ei ollut yhteydessä sosioemotionaalisen oppimisen toteuttamiseen. Tulos antaa siis erilaisia viitteitä kuin aiemmin toteutettu Brackettin ja kollegoiden (2012) tutkimus, jonka mukaan luultavasti juuri opettajien sitoutuminen sosioemotionaaliseen oppimiseen vaikuttaa heidän kykyynsä toteuttaa sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmia sekä taitojen mallintamista.

Sitoutumisen näkökulmasta opettajaksi opiskelevat ovat kokeneet tärkeäksi seikaksi luoda sosioemotionaalinen oppimisympäristö luokkaan ja koko kouluun (Dolzhenko, 2017, s. 114). Sosioemotionaaliseen oppimiseen sitoutumista opettajat ovat ilmaisseet muun muassa sisällyttämällä oppimisen käytänteitä käyttämiinsä opetusmenetelmiin, luokan sisäisiin toimintoihin ja keskusteluihin sekä henkilökohtaisiin keskusteluihin (Schiepe-Tiska ym., 2021, s. 9). Siitä huolimatta, että sosioemotionaalisen oppimisympäristön luominen niin luokkaan kuin koko kouluun on tutkitusti ollut opettajien mielestä tärkeää (Dolzhenko, 2017), ovat opettajat kokeneet, että oppilaiden emotionaalisen kehityksen päävastuun tulisi olla vanhemmilla (Zinsser ym., 2014). Lisäksi Schiepe-Tiskan ja kollegoiden (2021) mukaan osa opettajista ei ole ollut tietoisia siitä, että sosioemotionaalinen oppiminen kuuluu osaksi oppitunteja ja opetussuunnitelmaa. Tästä näyttäisi kuitenkin ilmenevän vaihtelevia tuloksia, sillä Zinsser tutkimusryhmineen (2014) on todennut opettajien tiedostavan roolinsa tärkeyden sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä.

Schiepe-Tiska ja kollegat (2021) ovat tutkineet opettajien mukavuuden tunnetta sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyen. Heidän mukaansa opettajat eivät kokeneet oloaan kovin mukavaksi tai itsevarmaksi käsitellessään oppilaiden kanssa sosioemotionaalista oppimista tai siihen liittyviä käytänteitä. Schiepe-Tiska kollegoineen (2021) on esittänyt, että opettajien epävarmuus voi liittyä muun muassa huoliin ja valituksiin siitä, ettei opettajilla ole tarpeeksi aikaa toteuttaa sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen liittyvää opetusta

perinteisten oppiaineiden ja niiden sisältöjen opettamisen lisäksi. Opettajien epävarmuutta voi heidän mukaansa aiheuttaa muun muassa materiaalien ja ammatillisen koulutuksen puuttuminen. Toisaalta Sciepe-Tiskan ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa opettajat kertoivat tietojensa kehittyneen ennemmin päivittäisistä opetuskokemuksista kuin ammatillisesta kouluttautumisesta. Tällöin voi olla syytä tarkastella sekä koulutuksien kehittämistarvetta että opettajien mahdollisuutta osallistua kyseisiin koulutuksiin.

3.2 Opettajien tiedot sosioemotionaalisen oppimisesta

Sosioemotionaalisten taitojen opettamisen kannalta on tärkeää, että opettajilla on tietämys siitä, mitä sosioemotionaalinen oppiminen tarkoittaa (Burgin ym., 2021). Tietämyksen avulla syntyy ymmärrys, kuinka sosioemotionaalista oppimista sovelletaan omissa käytännöissä ja miten opettajat voivat tukea kyseisten taitojen osalta oppilaiden kompetenssin kehittymistä. Opettajien tiedot sosioemotionaalisen oppimisesta mahdollistavat muun muassa oppilaiden tarpeisiin vastaamisen sekä sosioemotionaalisen oppimisen integroinnin erilaisiin opetusmenetelmiin. (Burgin ym., 2021, s. 141.) Opettajan emotionaalinen tieto on opetuksesta ja oppimisesta erottamaton osa ja antaa opettajalle mahdollisuuden olla yhteydessä oppisisältöön, opiskelijoihin, itseensä sekä opetussuunnitelman kehittämiseen. Toisin sanoen opettajan emotionaalinen tieto näyttää olevan erottamaton osa pedagogisen sisältötiedon kokonaisuutta. (Zembylas 2007, 356–358.) Tiivistetysti näyttäisi siltä, että opettajien tietoja sosioemotionaalisen oppimisesta pidetään oleellisena osana, jotta he voivat toteuttaa kyseisiin taitoihin liittyvää opetusta ja tukea oppilaidensa oppimista. Opettajien tietämyksen merkityksellisyydestä huolimatta näyttää siltä, että heidän sosioemotionaaliseen oppimiseensa liittyvissä tiedoissa ilmenee vaihtelua.

Burginin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa opettajia on muun muassa pyydetty kuvailemaan, miten he määrittelevät sosioemotionaalisen oppimisen ja miten he ymmärtävät sen käytön oppitunneilla. Suurin osa opettajista oli kuvaillut sosioemotionaalisen oppimisen jonkinlaiseksi peliksi tai kiintymyksen ilmaisemiseksi, minkä avulla oppilaat voivat olla ajattelematta oppitunneilla perheen sisäisiä ongelmia ja pystyvät keskittymään luokassa. Lisäksi monet opettajista olivat yhdistäneet sosioemotionaalisen oppimisen kykyyn tunnistaa ja ymmärtää syitä oppilaiden käyttäytymisen muuttumiselle. Kyseisessä Burginin ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa opettajat eivät osanneet kertoa, miten he voisivat sisällyttää sosioemotionaalista oppimista oppituntiansa suunnitteluun, mutta opettajien tiedot näyttivät kuitenkin tulosten perusteella lisääntyneen interventiokoulutusten jälkeen.

Samankaltaisia tuloksia saatiin Dolzhenkon (2017) tutkimuksessa, jossa koeryhmään kuuluneiden opettajien tiedot pienten lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämisestä, sosioemotionaalisen oppimisen strategioista sekä yleisestä sosioemotionaalisen oppimisen määritelmästä lisääntyivät. Kootusti näyttäisi siis siltä, että onnistuneiden interventioiden avulla voitaisiin tukea melko paljon opettajien tietämystä sosioemotionaalisesta oppimisesta. Myös opettajien tyytyväisyydessä omaan tietämykseensä sosioemotionaalisesta oppimisesta on havaittu eroja. Muun muassa Buchananin ja kumppaneiden (2009) tutkimukseen osallistuneista opettajista lähes puolet oli jokseenkin tyytyväisiä omaan tietämykseensä ja taitoihinsa liittyen sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmiin. Kyseisen tutkimuksen mukaan kuitenkin lähes sama osuus opettajista eivät olleet tyytyväisiä omaan tietämykseensä ja taitoihinsa.

Opettajien tietämyksen lisäksi myös asenteiden vahvistamisesta on saatu interventiokoulutusten myötä positiivisia tuloksia. Dolzhekon (2017) mukaan opettajat ovat parantaneet omia asenteitaan sosioemotionaalisen oppimisen strategioiden toteuttamista kohtaan luokahuoneopetuksen yhteydessä. Lisäksi opettajat ovat parantaneet asenteitaan yleisesti sosioemotionaalisen oppimisen merkityksellisyyttä kohtaan oppilaidensa koulussa ja elämässä menestymistä edistääkseen (Dolzhenko, 2017, s. 115).

3.3 Opettajien asenteet sosioemotionaalisesta oppimisesta

Opettajilta vaaditaan työssään muun muassa positiivista asennetta, rutiineja sekä tarvittavia tietoja ja taitoja. Opetustyötään opettajat toteuttavat siten, että oppilaiden tiedot, taidot ja asenteet kehittyvät, mutta siitä huolimatta opettaja vaikuttaa myös itse oppilaisiinsa muun muassa käyttäytymisellään ja toimillaan (Polat, 2022, s. 63.) Yhtenä oppilaisiin vaikuttavana tekijänä saattaa siis toimia opettajan omat asenteet opetettavaa asiaa kohtaan.

Buchananin ja kollegoiden (2009) tutkimukseen osallistuneista opettajista lähes kaikki pitivät sosioemotionaalista oppimista tärkeänä niin koulun kuin elämän kannalta. Heidän tuloksiensa mukaan kuitenkin vain puolet opettajista toteutti sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyviä käytänteitä opetuksessaan. Toisin sanoen suurin osa opettajista asennoitui sosioemotionaaliseen oppimiseen positiivisesti, mutta silti moni heistä ei kuitenkaan toteuttanut itse sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvää opetusta. Myös Byrnen, McGuinnessin & Carthyn (2022) tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että kaiken kaikkiaan opettajat näyttäisivät suhtautuvan positiivisesti oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen, kuten esimerkiksi sosioemotionaalisten taitojen edistämiseen. Kyseisessä Byrnen ja kollegoiden

(2022) tutkimuksessa suhtautumisissa havaittiin kuitenkin eroja siten, että positiivisimmin edellä mainittujen taitojen edistämiseen olivat suhtautuneet tyttökouluissa toimineet naisopettajat. Alhaisempaa positiivista suhtautumista taas olivat osoittaneet vanhemmat miesopettajat tai sellaisissa kouluissa toimineet opettajat, joissa oli toteutettu yhdysluokkaopetusta tai menetelmiä, joissa painottuivat luonnontieteiden, teknologian, lukemisen, tekniikan, matematiikan ja taiteiden oppiminen.

4 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen

Kouluilla ja opettajilla on harteillaan tärkeä tehtävä kasvattaa hyvinvoivia ja terveitä lapsia. Kuten aiemmin todettiin, tehtävänä ei ole pelkästään edistää lasten kognitiivista kehitystä, vaan tarkoituksena on edistää myös sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimista (Durlak ym., 2011, s. 406). Sosioemotionaalisten taitojen opetuksen tavoitteena on sisällyttää sosioemotionaaliset taidot ja käsitteet mukaan opetukseen (Collie, Shapka & Perry, 2011, s. 1036) sekä edistää edellä mainittujen taitojen kehittymistä (Alzina & Paniello, 2017, s. 59). Jotta sosioemotionaalisia taitoja voidaan oppia, tarvitaan oppimista varten aktiivista opetustilanteisiin osallistumista. Aktiivisen opetukseen osallistumisen avulla voidaan harjoitella muun muassa sellaisia taitoja, jotka edistävät positiivista asennetta, prososiaalista käyttäytymistä ja ajattelun prosessointia. (Dolzhenko, 2017, s. 4.)

Kouluissa on kuitenkin rajoitetut resurssit eri oppimisalueiden käsittelyssä, ja kouluihin kohdistuu paineita parantaa oppilaiden akateemista osaamista. Aika ja kilpailu huomioon ottaen opettajien on tehtävä priorisointia siitä, miten toteuttaa tehokkaasti sellaisia lähestymistapoja, jotka tuottavat useita etuja. (Durlak ym., 2011, s. 406.) Toisaalta rajoitettu aika saattaa kuitenkin olla myös syy siihen, miksi opettajat eivät mahdollisesti toteuta sosioemotionaalisten taitojen opetusta. Koulussa on paljon muita oppisisältöjä ja oppiaineita, joiden tavoitteet tulisi myös saavuttaa. Toisena haasteena on ilmennyt, etteivät opettajat saa riittävästi koulutusta sosioemotionaalisesta oppimisesta ja siihen liittyvien taitojen opettamisesta, jotta he voisivat edistää oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia (Alzina & Paniello 2017, 59). Koulujen rajalliset resurssit sekä opettajien mahdollinen lisäkoulutusten tarve näyttäisivät tuottavan haastetta sosioemotionaaliselle oppimiselle ja siihen liittyvien taitojen opetukselle. Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu tulisi kuitenkin aloittaa jo elämän alkuvaiheilla, ja harjoittelun tulisi jatkua koko elinkaaren ajan (Alzina & Paniello, 2017). Toisin sanoen taitojen oppimista tulisi tukea ja itse taitoja harjoitella kaikissa elämänvaiheissa ja -tilanteissa jatkuvasti rajallisista resursseista ja niiden asettamista haasteista huolimatta.

Aiemmissä tutkimuksissa (Zinsser ym., 2014; Buchanan ym., 2009) on löydetty erilaisia tapoja toteuttaa sosioemotionaalisten taitojen opetusta. Esikouluopettajien välillä erot opetuksen toteuttamisessa ovat ilmenneet siten, että enemmän tukea tarjoavat opettajat ovat olleet tarkkoja siinä, että sosioemotionaalista oppimista on sisällytetty päivittäiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Kohtalaisesti tukea tarjoavien vertaisten

on taas todettu opettavan sosioemotionaalaisia taitoja listamaisesti siten, että taitojen harjoitteluun on varattu tietty aika. (Zinsser ym., 2014, s. 487.) Eräessä tutkimuksessa (Buchanan ym., 2009) suurin osa opettajista ilmoitti, että heidän luokkahuoneessaan oli otettu käyttöön sosioemotionaalisen oppimisen opetussuunnitelma. Kyseisen Buchanan ja kollegoiden (2009) tutkimuksen mukaan osa opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, ettei opettajan tulisi toteuttaa tällaista ohjelmaa. Mielenpitoista huolimatta Durlak ja kollegat (2011) toteavat, että luokanopettajat ja muu koulun henkilökunta voivat toteuttaa sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmia tehokkaasti, sillä sosioemotionaalista oppimista voidaan sisällyttää rutiininomaisesti koulun käytäntöihin. Lisäksi taitojen opetusta voidaan soveltaa mihin vain akateemisiin oppiaineisiin (Alzina & Paniello, 2017, s. 59).

Osana kansainvälisiä tutkimuksia on selvitetty myös suomalaisten opettajien suhtautumista sosioemotionaalisten taitojen opetukseen ja opetuskäytänteiden toteutukseen. Pirskasen ja kumppaneiden (2019) mukaan suomalaiset opettajat ovat kokeneet, että heidän vastuullaan on opettaa sosioemotionaalaisia taitoja tilanteen niin vaatiessa. Talvion, Longan, Komulaisen, Kuuselan ja Lintusen (2013) saamien tulosten mukaan suomalaiset opettajat ovat lisäksi reagoineet positiivisesti sosiaalista ja emotionaalista oppimista edistävään koulutukseen (engl. Teacher Effectiveness Training, TET). Talvion ja kollegoiden (2013) tutkimuksessa koulutuksen myötä opettajien sosioemotionaalinen tietämys kasvoi merkittävästi. Lisäksi sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvä tiedon soveltaminen parani kyseisen koulutuksen yhteydessä. Koulutukseen osallistuneet opettajat käyttivät kuvailujensa perusteella useammin opetuksessaan kuuntelua, minäviestejä ja autonomiaa tukevien viestejä kuin koulutukseen osallistumattomat opettajat. Kansainväliseen tutkimukseen osallistuneet opettajat, suomalaiset opettajat mukaan lukien, ovat taas kokeneet, että lapsille tulisi opettaa omien negatiivisten tunteiden tunnistamista. Tällaisella toiminnalla voidaan opettajien mukaan muun muassa ennaltaehkäistä muihin lapsiin kohdistuvaa väkivaltaa. (Pirskanen ym., 2019.) Samassa tutkimuksessa suomalaiset opettajat toivat ilmi ensimmäisen luokan oppilaita koskevan huolestuttavan ilmiön: oppilailla oli haasteita sietää pettymyksiä ja turhautumista (Pirskanen ym., 2019).

Salon, Vauraksen, Hiltusen ja Kajamiehen (2022) mukaan olisi suositeltavaa, että opettajat harjoittelisivat tunnetaitoja ja niiden säätelystrategioita sekä opettajankoulutuksen että koko uransa aikana. Lisäksi heidän mukaansa tunteiden tunnistamiseen, ilmaisuun ja säätelyyn liittyvää opetusta tulee sisällyttää edelleen peruskoulun opetukseen ja opetussuunnitelmaan. Suomessa kouluissa opettajat noudattavat opetuksen toteuttamisessa perusopetuslain

1998/628 mukaisesti opetussuunnitelmien perusteita. Sosioemotionaalinen oppiminen sisältyy varhaiskasvatussuunnitelman (2022), esiopetuksen opetussuunnitelman (2014) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014), minkä perusteella siis ainakin näillä asteilla sosioemotionaalisen oppimisen käytänteiden tulisi sisältyä muiden oppisisältöjen ohella opetuskäytänteisiin.

4.1 Sosioemotionaalisten taitojen opetus opetussuunnitelmissa ja Varhaiskasvatussuunnitelmassa

Oppivelvollisuuslain (2020/1214) 2 §:n mukaan Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Ennen oppivelvollisuuden alkamista lapsi on oikeutettu varhaiskasvatukseen (2018/540) 12 §:n mukaan saamaan varhaiskasvatusta. Vuosi ennen oppivelvollisuuden alkamista lapsen tulee perusopetuslain (1998/628) 26 §:n mukaan osallistua vuoden mittaiseen esiopetukseen tai vastaavaan toimintaan, jossa hän saavuttaa esiopetuksen tavoitteet. Oppivelvollisuuden alkaessa tulee lapsen aloittaa perusopetuslain (1998/628) mukaisesti oppivelvollisuuden suorittaminen osallistumalla perusopetukseen tai suorittamalla oppivelvollisuus niin, että hän saa jollain muulla tavalla perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot. Edellä mainittujen lakisäädösten vuoksi haluttiin tarkastella vielä erikseen, mitä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sekä opetusta ohjaavassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan sosioemotionaalisten taitojen oppimisesta eli toisin sanoen haluttiin tarkastella opetussuunnitelmallista viitekehystä sosioemotionaaliseen oppimiseen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, jatkossa lyhenteellä VASU, 2022) todetaan, että varhaiskasvatuksen tavoitteena on muun muassa ”kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen”. Lisäksi VASU:n (2022) oppimiskäsityksen mukaan varhaiskasvatuksessa toteutetussa opetuksessa ja oppimistilanteissa tulee yhdistyä tiedot, taidot, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset, kieli ja ajattelu. Varhaiskasvatussuunnitelman (2020) laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus huomioi myös sosioemotionaalisten taitojen oppimisen. Laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudessa mainitaan muun muassa lasten vuorovaikutustaitojen edistäminen sekä lapsien auttaminen tunteiden ilmaisussa. Ilmaisun lisäksi varhaiskasvatuksessa opitaan havaitsemaan, tiedostamaan ja nimeämään tunteita. (VASU, 2022, s. 20–21.)

Siirryttäessä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen jatkuu sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu ja oppiminen. Esiopetuksessa noudatettavan esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2014, jatkossa lyhenteellä EOPS, 2014) mukaan ”opetus tarjoaa mahdollisuuksia lasten – – sosiaalisten taitojen kehittymiselle”. Oppimisessa yhdistyvät ”tunteet, toiminta, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu” (EOPS, 2014, s. 7). Lisäksi esiopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti (2014) esiopetuksessa harjoitellaan muun muassa kuuntelun taitoja ja myönteisten ihmissuhteiden luomista, jotka sisältyvät myös sosioemotionaaliseen oppimiseen. Yleisesti esiopetuksen tavoitteena on siis tukea kokonaisvaltaisesti lasten hyvinvointia ja toimintakykyä (EOPS, 2014, s. 23).

Siirryttäessä esiopetuksesta perusopetukseen säilyy opetussuunnitelman mukaisesti toteutetussa opetuksessa edelleen sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, jatkossa lyhenteellä POPS, 2014) mukaan opetus tulee järjestää siten, että se tukee oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Sosioemotionaalisen oppimisen näkökulmasta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) huomioidaan sekä sosiaaliset taidot ”oppilas oppii – – ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti sekä yhdessä muiden kanssa” että emotionaaliset taidot ” – – oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan”. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan oppilaiden kyky oppia huomaamaan toimintansa seuraukset, kyky ymmärtää muiden ihmisten näkökulmat ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen. Nämä sisältyvät myös sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueisiin (CASEL, 2022). Perusopetuksessa sosioemotionaalisia taitoja harjoitellaan laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien avulla. Opittavia taitoja ovat muun muassa kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, joiden yhteydessä harjoitellaan asettumaan toisen ihmisen asemaan ja tarkastelemaan tilanteita toisen näkökulmasta. (POPS, 2014, s. 21). Lisäksi sosioemotionaalisia taitoja harjoitellaan, kun opetellaan itsestä huolehtimista ja arjen taitoja (POPS, 2014, s. 22). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun tulisi toteutua laaja-alaisen oppimisen kautta mutta myös eri oppiaineiden opiskelun yhteydessä. Alakoulun oppiainekohtaisissa tavoitteissa sosioemotionaalisten taitojen oppiminen sisältyy muun muassa liikunnan ja kuvataiteen tavoitteisiin. Yläkoulun puolella sosioemotionaalisten taitojen oppiminen sisältyy muun muassa suomen kielen ja kirjallisuuden, terveystiedon ja liikunnan oppiaineiden tavoitteisiin. (POPS, 2014.)

4.2 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen digitaalisuuden sekä tieto- ja viestintäteknologian avulla

Digitaalisuuden sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttö on nykyisin arkipäivää kouluissa. Aina ei välttämättä kuitenkaan ymmärretä uudenlaisen median mahdollisuuksia tai rajoitteita (Treglia & Tomassoni, 2019, s. 55). Oppilaiden on opittava, miten he voivat hallita digitaalista sisältöä sekä purkaa sen sisältämää tietoa, jotta he voivat ymmärtää missä sosiaalisessa kontekstissa elävät (Treglia & Tomassoni, 2019, s. 55). Digitaalisuuden sekä tieto- ja viestintäteknologian käytön asettuessa yhä vanhemmin osaksi nyky maailmaa (Dong, 2018) on syytä tarkastella niiden hyödyntämistä sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa.

Esimerkiksi digitaaliset pelit, joilla pyritään parantamaan lasten terveystietoisuutta, ovat saaneet yhä enemmän huomiota opetuksen kentällä (Saleme, Pang, Dietrich, & Parkinson, 2020, s. 1). Digitaalisuuden hyödyntämisestä on saatu vaihtelevia tuloksia sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa (Saleme ym., 2020). Vaikuttaa kuitenkin siltä, että useimmissa prososiaalista käyttäytymistä tukevista digitaalisissa peli-interventioissa on havaittu merkittäviä positiivisia tuloksia sosiaalisemotionaalisisissa taidoissa sekä asenteissa itsestä, muista ja koulusta. Lisäksi interventiot ovat parantaneet lasten ja nuorten prososiaalista käyttäytymistä. (Saleme ym., 2020, s. 4–5.) Pelipohjaisen lähestymistavan avulla voidaan harjoitella ja parantaa lasten sosiaalisia taitoja sekä mahdollisesti lisätä sosiaalista tietämystä ja toimintaa sekä itseluottamusta (Craig, Brown, Upright & DeRosier, 2016, s. 959). Craigin ja kumppaneiden (2016) mukaan pelipohjaisen lähestymistapa parantaa sekä sosioemotionaalisia taitoja että sosiaalista käyttäytymistä. Kyseisessä tutkimuksessa vanhemmat olivat raportoineet edellä mainittujen lisäksi muun muassa paremmasta impulssikontrollista ja tunteiden säätelystä. Oades-Sese, Cahill, Allen, Rubic ja Mahmood (2021) ovat raportoineet digitaalisen median työkalunpakin käytöstä esikouluikäisten lasten kanssa ja sen mahdollisista hyödyistä lasten sosioemotionaalisessa oppimisessa ja sosioemotionaalisen käyttäytymisen parantamisessa. Heidän mukaansa intervention etuja olivat muun muassa itsehillinnän, tunteidensäätelyn ja sopeutumisen parantuminen. Pelien lisäksi on tutkittu myös muita digitaalisuuden sekä tieto- ja viestintäteknologian mahdollistamia keinoja toteuttaa sosioemotionaalisten taitojen opetusta. Treglian ja Tomassonin (2019) mukaan audiovisuaalisten tuotteiden käyttö voi olla hyvä tuki oppimiselle ja emotionaalisten taitojen kehittämiseksi, jos käyttö on suunniteltu didaktisesti pätevästi. Muun muassa elokuvien avulla voidaan oppia ja opettaa oppilaita tunnistamaan esimerkiksi

ihmisissä tapahtuvat emotionaaliset muutokset ja niiden ilmeneminen ulkonäön, äänen, kasvojen eleiden tai kehon asentojen avulla (Treglia & Tomassoni, 2019, s. 59).

Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa on selvitetty virtuaalisen todellisuuden hyödyntämistä sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa (Cheng & Ye, 2010; Herrero & Lorenzo, 2010). Cheng ja Ye (2010) saivat tutkimuksessaan positiivisia tuloksia virtuaalisten oppimisympäristöjen hyödyntämisestä vastavuoroisen sosiaalisen vuorovaikutuksen oppimisen osalta autismin kirjon lapsilla. Myös Herrero ja Lorenzo (2010) tutkivat virtuaalitodellisuuden käyttöä koulukontekstissa autismin kirjon häiriöisten lasten kanssa. Myös heidän tutkimuksessaan virtuaalitodellisuutta hyödyntämällä lasten sosiaalinen ja emotionaalinen vastavuoroisuus parani. Lisäksi heidän tutkimuksensa mukaan lasten joustamattomuudessa, sanattomassa viestinnässä ja aistinvaraisessa reaktiivisuudessa ilmeni parannusta. Herreron ja Lorenzon (2010) mukaan virtuaalinen todellisuus toimii opetusvälineenä, jolla voidaan parantaa autismin kirjon oppilaiden sosiaalisia. Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että digitaalisuuden sekä tieto- ja viestintäteknologian avulla voidaan harjoitella, tukea ja kehittää sosioemotionaalisten taitojen oppimista.

5 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmat jakautuvat kahteen päätutkimusongelmaan sekä niihin sisältyviin alaongelmiin. Ensimmäinen tutkimusongelma käsittelee opettajien sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyviä näkemyksiä. Alaongelmien asettelussa hyödynnetään aiemmissa tutkimuksissa ilmenneitä käsitteitä. Nämä käsitteet ovat: opettajien uskomukset sosioemotionaalista oppimisesta (Brackett ym., 2012; Dolzhenko, 2017), opettajien tiedot sosioemotionaalista oppimisesta ja opettajien asenteet sosioemotionaalista oppimisesta (Dolzhenko 2017).

1. Millaiset näkemykset opettajilla on sosioemotionaalista oppimisesta?

1.1 Millaiset uskomukset opettajilla on sosioemotionaalista oppimisesta?

1.2 Millaiset tiedot opettajilla on sosioemotionaalista oppimisesta?

1.3 Millaiset asenteet opettajilla on sosioemotionaalista oppimista kohtaan?

Toinen tutkimusongelma käsittelee sosioemotionaalisten taitojen opetuksen toteutustapoja. Alaongelmien avulla selvitetään, missä oppisisällöissä opettajat toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta. Kyseisiä taitoja on aiemmin opetettu muun muassa päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa tai erikseen varattuna aikana (Zinsser ym., 2014). Lisäksi on tiedossa, että kyseisten taitojen opetusta voidaan sisällyttää, minkä tahansa akateemisen oppiaineen opetukseen (Alzina & Paniello, 2017). Kartoitettaessa opetuksen sosioemotionaalisten taitojen opetusmuotoja selvitetään myös, miten opettajat hyödyntävät tieto- ja viestintäteknologiaa sekä digitaalisuutta kyseisten taitojen opetuksessa. Aiemmissa tutkimuksissa on raportoitu muun muassa erilaisten peli-interventioiden (Saleme ym., 2020) ja pelipohjaisten lähestymistapojen (Craig ym., 2016) sekä virtuaalitodellisuuden (Cheng & Ye, 2010; Herrero & Lorenzo, 2010) hyödyistä sosioemotionaalisten taitojen harjoittelussa.

2. Miten opettajat toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta?

2.1 Missä oppisisällöissä opettajat toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta?

2.2 Kuinka usein ja mitä digitaalisia välineitä, sovelluksia tai alustoja opettajat hyödyntävät sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa?

6 Menetelmät

6.1 Osallistujat

Tähän tutkimukseen osallistuneista (n = 68) opettajista yli 80 prosenttia (82,40 %, n= 56) oli naisia. Miesopettajia tutkimukseen osallistui huomattavasti vähemmän (16,20 %, n= 11).

Lisäksi pieni osa vastaajista (1,50 %, n= 1) ei halunnut määritellä sukupuoltaan.

Tutkimukseen osallistuessaan opettajat vastasivat, mihin ikäryhmään he kuuluivat valmiiksi annetuista ikäryhmä vaihtoehtoista. Tutkimukseen osallistui opettajia kaikista ikäryhmistä, joten tutkimukseen osallistuneiden opettajien ikäskala oli melko laaja. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ikäjakauma ryhmittäin esitetään taulukossa 1.

Taulukko 1.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien lukumäärä ikäryhmittäin.

Ikäryhmä	Ikäryhmään kuuluvien opettajien määrä (n)
Alle 25-vuotiaat opettajat	3
25–34-vuotiaat opettajat	15
35–44-vuotiaat opettajat	22
45–54-vuotiaat opettajat	16
Yli 54-vuotiaat opettajat	12
Yhteensä	68

Tutkimuksen aineisto kerättiin mielekkyyssotannalla (engl. convenience sampling), ja otantamenetelmän mukaisesti tutkimusaineisto koostui sellaisten osallistujien vastauksista, jotka olivat helposti saatavilla (Galloway, 2005). Otantamenetelmällä on omat haittapuolensa, mutta sen toteutukseen päädyttiin tutkijan rajallisten resurssien vuoksi. Haittapuolista huolimatta menetelmää on pidetty hyödyllisenä muun muassa sellaisissa tilanteissa, joissa tutkitaan alustavasti esimerkiksi mielipiteitä tai asenteita. Kun asenteet on selvitetty, on mahdollista tutkia ja testata tarkemmin eri hypoteeseja. (Galloway, 2005.) Tällainen tilanteen kartoitus oli toinen syy, miksi tutkimuksen toteutuksessa päädyttiin hyödyntämään kyseistä menetelmää.

Tutkimusaineisto kerättiin sosiaalisen median ryhmissä sekä lähettämällä kyselylomake (liite 7.) ja saateteksti (liite 6.) opettajille sähköpostitse. Aineistonkeruu aloitettiin maaliskuussa 2022 jakamalla kyselylomake ja saateteksti kuuteen sosiaalisen median ryhmään. Sosiaalisen median alustaksi valikoitui Facebook, sillä se sisälsi valmiiksi opettajille suunnattuja ryhmiä, ja koska kyselyn uskottiin sitä kautta myös tavoittavan opettajia. Kuudesta valikoidusta

ryhmästä neljä oli teemaltaan ideoiden- ja tiedonjakoa ja loput kaksi liittyi tieto- ja viestintäteknologian käyttöön opetuksessa. Kyselylomakkeen jakamisella sosiaalisen median ryhmiin ei kuitenkaan saavutettu toivottua määrää vastauksia, minkä vuoksi kyselylomake ja saateteksti lähetettiin erään Varsinais-Suomalaisen kunnan suomenkielisissä peruskouluissa toimiville opettajille sähköpostitse. Sähköposti lähetettiin piilokopiona, jolloin opettajien ei ollut mahdollista nähdä kenelle kaikille kyselylomake oli lähetetty. Aineiston keruu päätettiin heinäkuussa 2022 sulkemalla sähköinen kyselylomake.

6.2 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus toteutettiin hyödyntämällä sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusotetta. Metsämuurosen (2008) mukaan yhdisteltäessä edellä mainittuja tutkimusotteita olisi luontevaa valita toinen pääasialliseksi tutkimusotteeksi. Tällöin jäljelle jäänyttä menetelmää voidaan hyödyntää tutkimuksen pääasiallisen menetelmän tukena. (Metsämuuronen, 2008, s. 60.) Tämä tutkimus toteutettiin pääasiallisesti kvantitatiivisella tutkimusotteella, jonka tukena käytettiin laadullista osuutta. Tutkimuksen määrällinen osuus koostui strukturoiduista monivalintakysymyksistä ja laadullinen osuus avoimista kysymyksistä. Tutkimusstrategian osalta tämä tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena (Hirsijärvi ym. 2009) ja vielä tarkemmin määriteltynä tutkimus toteutettiin internet-pohjaisena kyselytutkimuksena (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 361). Tällainen internet-pohjainen kyselytutkimus voidaan toteuttaa muun muassa lähettämällä kyselylomake sähköpostitse tai julkaisemalla lomake sosiaalisen median verkkosivuilla (Cohen ym., 2018, s. 361). Edellä mainittuja keinoja hyödynnettiin myös tässä tutkimuksessa keräämällä aineisto sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella (liite 7.).

Tutkimuksen kyselylomakkeen muodostamisessa hyödynnettiin kahta valmista kyselylomaketta. Opettajien näkemyksiä sosioemotionaalisesta oppimisesta kartoitettiin hyödyntämällä Dolzhenkon (2017) väitöstutkimuksen kyselylomaketta. Kyseisen väitöstutkimuksen sisältämä kyselylomake koostui uskomuksien, tietojen ja asenteiden tarkastelusta. Uskomuksia selvittävä osio pohjautui kuitenkin vahvasti toiseen aiempaan tutkimukseen (Brackett ym., 2012). Tässä tutkimuksessa opettajien uskomuksia pyrittiin tutkimaan samojen teemojen avulla kuin aiemmassa Brackettin ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa. Tiivistetyksi siis tämän tutkimuksen kyselylomake muodostettiin Dolzhenkon (2017) valmiin lomakkeen pohjalta, mutta myös toisen aiemman tutkimuksen (Brackett ym., 2012) tuloksia hyödynnettiin tämän tutkimuksen kyselylomakkeen muodostuksessa.

Opettajien tieto- ja viestintäteknologian pedagogista käyttöä selvitettiin hyödyntämällä Tampereen yliopiston TRIM-tutkimuskeskuksen ylläpitämän Opeka-palvelun (Opeka, 2012) kysymyksiä. Opettajien sosioemotionaalisten taitojen opettamisen toteutustapoja kartoittavat kysymykset (liite 7. kysymykset 33–35) olivat tämän tutkimuksen laatijan muodostamia. Kysymykset muotoiltiin siten, että opettajat pystyisivät mahdollisimman monipuolisesti kertomaan, miten he toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta. Tieto- ja viestintäteknologian säännöllisyyttä sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa haluttiin selvittää mahdollisimman yksiselitteisesti, minkä vuoksi tähän annettiin valmiit vaihtoehdot. Sen sijaan sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa hyödynnettävien alustojen, oppimisympäristöjen, sovellusten ja välineiden käyttöä pyrittiin jälleen selvittämään siten, että opettajilla oli mahdollisuus vastata laajalti kaikki hyödyntämänsä keinot.

Kyselylomake jakautui siis kolmeen osioon, joista ensimmäisessä osiossa selvitettiin opettajien näkemyksiä sosioemotionaalisesta oppimisesta. Näkemyksiä mitattiin opettajien sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvien uskomusten, tietojen ja asenteiden osalta. Lisäksi uskomuksia osalta tehtiin vielä tarkempaa selvitystä, sillä aiemmissa tutkimuksissa (Dolzhenko, 2017; Brackett ym., 2012) opettajien uskomukset sisälsivät kolmeen teemaan liittyviä kysymyksiä. Kolme teemaa selvittivät, kuinka sitoutuneita opettajat olivat toteuttamaan sosioemotionaalisen oppimisen käytänteitä työssään ja osallistumaan kyseisiä taitoja käsitteleviin koulutuksiin, kuinka mukavaksi he arvioivat kokevansa sosioemotionaalisten oppimiskäytänteiden toteuttamisen ja minkälaiset uskomukset opettajilla oli koulunsa toimintakulttuurista liittyen sosioemotionaaliseen oppimiseen (Dolzhenko, 2017, s. 40–41; Brackett ym., 2012, s. 223.) Kyselylomakkeen ensimmäisen osion avulla pyrittiin vastaamaan ensimmäiseen päätutkimusongelmaan.

Hyödynnettäessä alun perin englannin kielellä muodostettuja kysymyksiä (Dolzhenko, 2017) käytettiin lomakkeen ”kääntämisessä ”takaisin käänös” (engl. back-translation method) -menetelmää (Sperber, 2004, s. 125–126). Menetelmän mukaisesti kyselylomake käännettiin kohdekielelle (suomeksi), minkä jälkeen tutkimuksen ulkopuolinen henkilö käänsi kysymykset takaisin alkuperäiselle kielelle englanniksi (Sperber, 2004, s. 125). Tässä tutkimuksessa ulkopuolisena henkilönä, joka toteutti käännökset takaisin englanniksi, toimi vertaisopiskelija. Menetelmän mukaisesti vertaisopiskelijalla ei ollut tietoa suomeksi käännettyjen kysymysten alkuperäisestä muodosta (Sperber, 2004, s. 125). Käännöstyössä päädyttiin hyödyntämään vertaisopiskelijaa, sillä hänen apunsa oli helposti saatavilla eikä tutkimuksen toteuttajalla ollut resursseja hyödyntää kaupallisia käännöspalveluita.

Vertaisopiskelijan koettiin sopivan käännöstyöhön kasvatustieteen termistön ollessa hänelle tuttua. Tällä pyrittiin lisäksi mahdollistamaan se, ettei käännöksissä kysymysten sisältö muutu liikaa. Vertaisopiskelija opiskeli tällöin kasvatustieteiden lisäksi englannin kieltä, millä pyrittiin mahdollistamaan kääntäjän kyvykyys toteuttaa käännökset mahdollisimman sujuvasti vieraalle kielelle.

Käännöstyön jälkeen tulee menetelmän mukaisesti vertailla alkuperäisiä kysymyksiä ja uudelleen alkuperäiselle kielelle käännettyjä kysymyksiä (Sperber, 2004, s. 125). Näin toimittiin myös tässä tutkimuksessa eli käännöstyön jälkeen vertailtiin alkuperäisiä kysymyksiä ja uudelleen englannin kielelle käännettyjä kysymyksiä. Lopuksi kohdekielelle käännettyjen kysymysten todettiin tämän tutkimuksen toteuttajan arvion mukaan vastaavan sisällöltään riittävän hyvin alkuperäisiä kysymyksiä. Lisäksi käännetyt kysymykset käytiin läpi vielä yhdessä tämän pro gradu -tutkielman ohjaajan kanssa. Ennen kuin käännettyjä kysymyksiä otettiin käyttöön sellaisenaan, tehtiin niihin vielä sanatasolla yksittäisiä muutoksia siten, että kysymykset olisivat muodoltaan juuri tähän tutkimukseen soveltuvia. Dolzhenkon (2017) väitöstutkimus toteutettiin opettajaopiskelijoille, kun taas tämä tutkimus toteutettiin jo työelämässä oleville opettajille, minkä vuoksi kysymysten muotoon oli tehtävä muutoksia aikamuotojen suhteen. Lisäksi sanoja muutettiin yhteneväiseksi suomen kielessä yleisesti käytettävien ilmaisujen kanssa, kuten esimerkiksi sana ”opiskelija” muutettiin muotoon ”oppilas” ja ”työpaja” muotoon ”koulutus”.

Kyselylomakkeen toisessa osiossa selvitettiin, miten opettajat hyödyntävät tieto- ja viestintäteknologiaa pedagogisesti opetuksessaan. Tieto- ja viestintäteknologian pedagogista käyttöä selvitettiin hyödyntämällä Opeka-palvelun (Opeka, 2012) kysymyksistä pedagogisen toiminnan osa-alueesta ”oma TVT:n opetuskäyttö”-osuutta. Tämä osio ei kuitenkaan toiminut tutkimuksessa luotettavuuden osalta toivotulla tavalla, minkä vuoksi sen tarkempi analysointi jätettiin pois tutkimuksesta. Toisin sanoen tieto- ja viestintäteknologian pedagogista käyttöä selvittävästä kysymyksistä ei saatu muodostettua summamuuttujaa, jonka reliabiliteettikerroin olisi ollut riittävällä tasolla. Yksittäisten kysymysten tulkintaa ei pidetty tämän tutkimuksen kannalta mielekkäänä. Tässä tutkimuksessa raportointi päädyttiin siis toteuttamaan vain lomakkeen ensimmäisestä ja kolmannesta osiosta.

Kyselylomakkeen kolmannessa osiossa selvitettiin, missä oppisisällöissä opettajat toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta. Lisäksi osiossa selvitettiin, kuinka usein opettajat hyödyntävät tieto- ja viestintäteknologiaa sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa, ja

minkälaisia alustoja, sovelluksia, tai muita teknologisia välineitä he hyödyntävät kyseisten taitojen opetuksen yhteydessä. Tämän osion avulla pyrittiin selvittämään vastausta toiseen tutkimusongelmaan. Oppisisältöjä sekä käytettäviä teknologisia välineitä, alustoja tai sovelluksia kartoitettiin avoimien kysymyksiä avulla. Tieto- ja viestintäteknologian käytön säännöllisyyttä sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa kartoitettiin strukturoidulla kysymyksellä.

Ennen varsinaista aineistonkeruuta toteutettiin esitestaus. Esitestausvaiheessa kävi ilmi, että termi sosioemotionaalinen oppiminen ei siinä muodossaan ollut kaikille opettajille selvä. Tämän vuoksi kyselylomakkeen ensimmäisen osion alkuun tiivistettiin lyhyesti, mitä sosioemotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan. Lisäyksen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut selventää liikaa, mitä tarkoitetaan sosioemotionaalisella oppimisella, sosioemotionaalisten taitojen kehittymisellä tai sosioemotionaalisen oppimisen strategioilla, sillä tarkoituksena oli nimenomaan selvittää opettajien uskomuksia, tietoja ja asenteita näistä.

6.3 Aineiston käsittely

Tutkimuksessa kerättiin sekä määrällinen että laadullinen aineisto. Määrällisen aineiston käsittelyssä käytettiin tilastollisia menetelmiä. Kaikki tilastolliset analyysit toteutettiin SPSS-ohjelmiston versiolla 27.0. Laadullisen aineiston analyysi toteutettiin sisällön analyysillä ja luokittelua hyödyntämällä. Laadullisen aineiston käsittelystä lisää alaluvussa 6.3.3.

Tutkimuksen määrällinen aineisto koostui kysymyksistä, joiden vastausvaihtoehdot luokiteltiin viisiportaiselle Likert-asteikolle (”täysin eri mieltä”, ”jokseenkin eri mieltä”, ”ei samaa eikä eri mieltä”, ”jokseenkin samaa mieltä” sekä ”täysin samaa mieltä”) siten, että vastaus ”täysin eri mieltä” vastasi arvoa 1 ja ”täysin samaa mieltä” arvoa 5. Likert-asteikolle sijoittuvien vastausten osalta korkeammat arvot viittasivat yhtä kysymystä lukuun ottamatta myönteisempiin näkemyksiin sosioemotionaalisesta oppimisesta ja matalammat arvot negatiivisempiin näkemyksiin. Tämän seurauksena kysymyksen numero 15 ”Rehtorimme ei kannusta opettamaan oppilaille sosioemotionaalisia taitoja” osalta vastauskaala muutettiin siten, että vastaus ”täysin eri mieltä” vastasi arvoa 5 ja vaihtoehto ”täysin samaa mieltä” vastasi arvoa 1. Tämä johtui siitä, että kysymys oli merkitykseltään käänteinen. Opettajan vastatessa kysymykseen ”Täysin samaa mieltä” oli uskomus negatiivisempi kuin silloin, jos opettaja olisi vastannut ”Täysin eri mieltä”. Skaalauksen kääntämisen jälkeen kysymys oli linjassa muiden kysymysten skaalauksen kanssa siten, että vastausten osalta korkeammat

arvot viittasivat myönteisiin näkemyksiin sosioemotionaaliseen oppimisesta ja matalammat arvot negatiivisempiin näkemyksiin.

6.3.1 Summamuuttujien muodostaminen

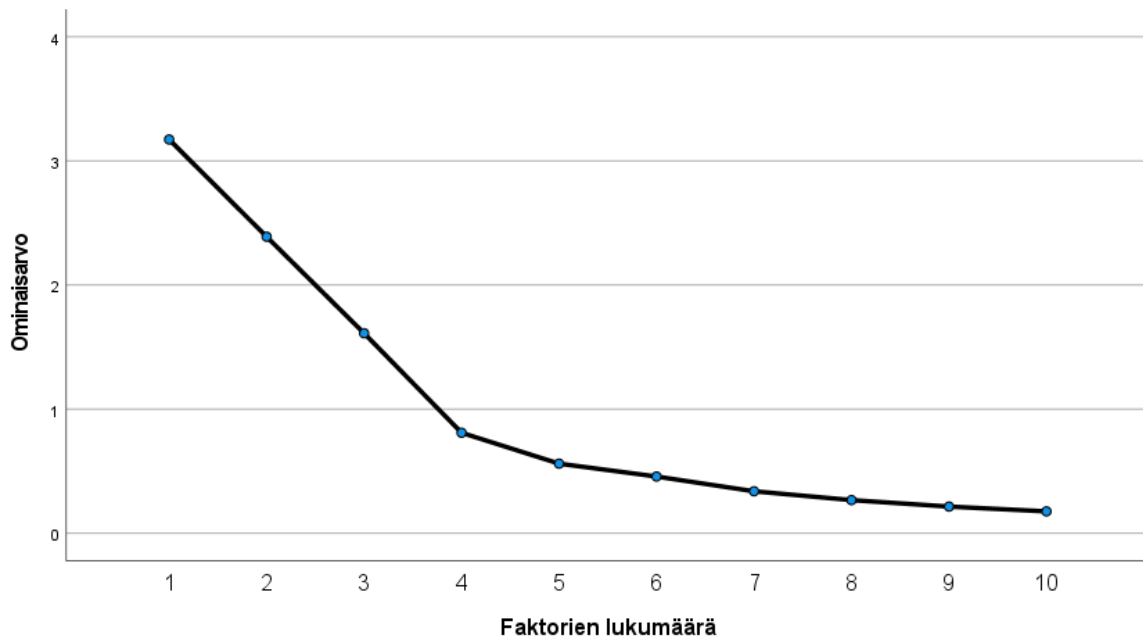
Tarkasteltaessa opettajien näkemyksiä sosioemotionaaliseen oppimisesta muodostettiin summamuuttujat uskomuksia, tietoja ja asenteita kartoittavien kysymysten pohjalta. Summamuuttujien muodostuksessa hyödynnettiin teoreettista tietoa aiemmista tutkimuksista (Dolzhenko, 2017; Brackett ym., 2012). Opettajien tietoja ja asennetta mittaavat summamuuttujat pystyttiin muodostamaan käännöstyön jälkeen suoraan Dolzhenkon (2017) valmiin kyselylomakkeen perusteella. Uskomuksien osalta summamuuttujan muodostaminen vaati vielä tarkempaa selvitystä, sillä kuten edellä mainittiin, aiemmassa tutkimuksessa (Brackett ym., 2012) kysymykset opettajien uskomuksista jakautuivat kolmen faktorin mallin myötä kolmeen muuttujaan. Ne sisälsivät kysymyksiä opettajien sitoutumisesta sosioemotionaaliseen oppimiseen, mukavuuden tunteesta opettaa sosioemotionaalisia taitoja ja uskomuksista koulun organisaatiokulttuurin toiminnasta sosioemotionaalisen oppimisen kannalta. Dolzhenkon (2017) tutkimuksessa taas opettajien uskomuksien tarkastelussa päädyttiin lopulta faktorianalyysin perusteella kahden faktorin malliin. Jo pelkästään tämä aiheutti sen, että uskomuksia käsittelevien kysymysten tarkempi tarkastelu koettiin tärkeäksi. Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa toteutettiin kvasikokeellista tutkimusta (Dolzhenko, 2017, s. 6) tai pyrittiin validoimaan opettajien uskomuksia tutkivia mittareita (Brackett ym., 2012), kun taas tässä tutkimuksessa suomenkielisen mittarin validoinnin ja kokeellisen asetelman sijaan kartoitettiin yleisesti opettajien uskomuksia, tietoja ja asenteita sosioemotionaaliseen oppimisesta.

Toisin sanoen tutkimuslomakkeen käännöstyön, erilaisen tutkimusasetelman sekä aiempien tutkimusten eroavaisuuksien (Dolzhenko, 2017; Brackett, 2012) vuoksi tässä tutkimuksessa päätettiin vielä erikseen selvittää, miten uskomuksia kartoittavien kysymysten osalta oli luotettavinta toimia. Selvitys toteutettiin tekemällä uskomuksia käsittelevien kysymyksien osalta faktorianalyysi (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020, s. 213–225; Nummenmaa, 2009, s. 412–418). Sen avulla pyrittiin selvittämään, miten uskomuksia kartoittavat kysymykset ryhmittäytyisivät ja miten summamuuttujat voitaisiin ryhmittelyn perusteella muodostaa mahdollisimman luotettavasti. Faktorianalyysin tulokset esitetään tiivistetysti taulukossa 2. ja kuviossa 2.

Taulukko 2. Faktorianalyysin tulokset.

	Lataukset ^a			
	Faktori 1: sitoutuminen	Faktori 2: mukavuus	Faktori 3: organisaatiokulttuuri	Kommunaliteetit ^b
Uskomukset 1	-0,08	0,24	0,59	0,41
Uskomukset 2	0,82	-0,03	0,02	0,62
Uskomukset 3	0,22	0,85	0,18	0,67
Uskomukset 4	0,14	0,01	0,95	0,58
Uskomukset 5	0,07	0,85	0,18	0,65
Uskomukset 6	0,01	0,37	0,08	0,16
Uskomukset 7	-0,08	0,66	0,05	0,42
Uskomukset 8	0,01	0,18	0,70	0,53
Uskomukset 9	0,82	0,16	0,04	0,62
Uskomukset 10	0,91	0,00	-0,02	0,70
Ominaisarvot ^c	3,17	2,39	1,61	7,17
Selitysosuudet (%) ^c	31,73	23,90	16,12	71,74

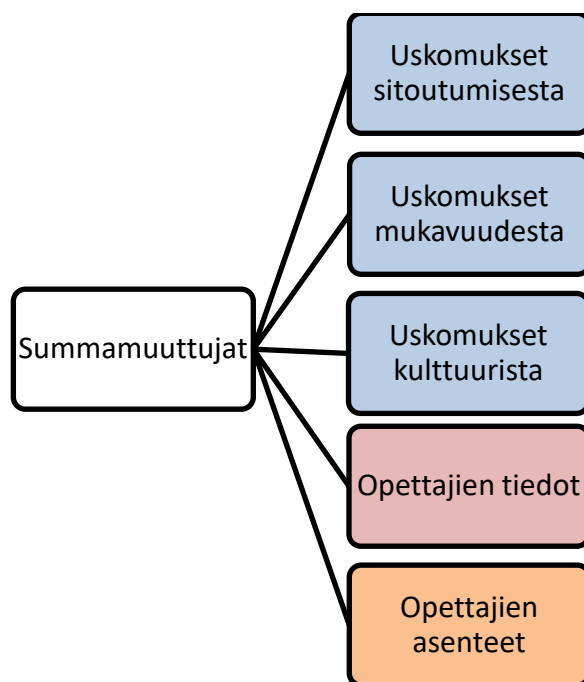
^aEkstraktio: maximum likerhood & variaatio varimax. ^bEnnen rotaatiota. ^cInitial.



Kuvio 2. Scree plot -kuvaaja faktorianalyysistä.

Faktorianalyysin perusteella parhaiten uskomuksia mittaavasta mallista toimi kolmen faktorin malli (taulukko 2. ja kuvio 2.). Tämän perusteella uskomuksia kartoittavista kysymyksistä muodostettiin kolme erillistä summamuuttujaa, jotka mittasivat opettajien uskomuksia sitoutua sosioemotionaaliseen oppimiseen, opettajien uskomuksia mukavuuden tunteesta opettaa kyseisiä taitoja sekä uskomuksia koulun organisaatiokulttuurin toiminnasta sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyen. Uskomuksia mittaavien summamuuttujien ryhmittelyt vastasivat siis Brackettin ja kumppaneiden (2012) faktorianalyysissä muodostuneita muuttujaryhmiä.

Tässä tutkimuksessa summamuuttujia muodostettaessa päädyttiin kaiken kaikkiaan muodostamaan viisi muuttujaa (kuvio 3.). Muuttujista kolme mittasi uskomuksia, yksi tietoja ja yksi asenteita.



Kuvio 3. Tutkimuksen viisi summamuuttujaa. Uskomuksia selvittämät muuttujat on värikoodattu sinisellä värillä, tiedot punaisella värillä ja asenteet oranssilla värillä.

Summamuuttujien muodostamisen yhteydessä toteutettiin reliabiliteettitarkastukset.

Tarkasteltaessa muuttujien reliabiliteetteja todettiin asennetta mittaavan muuttujan luotettavuuden ($\alpha = 0.67$) jäävän alle toivotun $\alpha \geq 0.70$. Reliabiliteetti tarkastelun jälkeen Kysymys numero 23 jätettiin pois lopullisesta summamuuttujasta, jolloin reliabiliteetti saatiin toivotulle yli 0.70 tasolle. Tutkimuksen summamuuttujat ja niiden tunnusluvut, reliabiliteettikertoimet sekä muut tiedot esitetään taulukossa 3. Lisäksi liitteessä 1. esitetään kaikki summamuuttujakohtaiset tiedot.

Taulukko 3.

Sosioemotionaalista oppimista käsittelevien summamuuttujien sisältämät väittämät kyselylomakkeesta, muuttujaan kuuluvien väittämien keskinäiset korrelaatiot, standardoidut keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh), minimi- ja maksimiarvot sekä muuttujien alfa-kertoimet.

Muuttuja	Kyselylomakkeen väittämät	Väittämien korrelaatiot	Ka	Kh	Minimi	Maksimi	α
Uskomukset sitoutumisesta	9, 16 ja 17	.65 - .75	4.14	.87	1.33	5.00	.87
Uskomukset mukavuudesta	10, 12, 13 ja 14	.31 - .78	4.15	.65	1.00	5.00	.75
Uskomukset kulttuurista	8, 11 ja 15	.49 - .67	3.99	.83	1.00	5.00	.80
Tietoisuus	18, 19 ja 20	.44 - .56	3.76	.58	1.33	4.67	.74
Asenteet	21, 22, 24 ja 25	.18 - .69	4.24	.56	2.25	5.00	.71

Reliabiliteetti tarkastelujen jälkeen päätettiin edelleen hyödyntää viittä summamuuttujaa opettajien näkemyksien tarkastelussa, sillä muuttujien luotettavuus koettiin riittävän korkeaksi.

6.3.2 Opettajien näkemyksien kuvailu

Edellä esitetyssä taulukossa 3 kuvataan muun muassa summamuuttujien keskiarvot. Opettajien näkemyksiä sosioemotionaalista oppimisesta haluttiin kuvailla kuitenkin vielä tarkemmin, minkä vuoksi opettajien summamuuttuja kohtaiset vastaukset järjestettiin omiin frekvenssiluokkiin. Tämä toteutettiin siten, että summamuuttuja kohtaisen vastauksen saadessa arvon väliltä 1,00–1,49 järjestettiin vastaus saamaan arvon 1. Summamuuttuja kohtaisen vastauksen saadessa arvoja 1,50–2,49 järjestettiin vastaus saamaan arvon 2. Järjestely toteutettiin samalla logiikalla kaikkien lukuarvojen 1–5 osalta kuitenkin siten, että arvolle 5 yläraja oli 5,00. Tämän jälkeen tarkistettiin, ettei ilmennyt puuttuvia arvoja. Kaikkien tutkittavien osalta summamuuttujakohtaiset vastaukset sisältyivät edellä mainittujen järjesteltyjen frekvenssiluokkien sisälle. Vastausten määrän jakautuminen uusiin frekvenssiluokkiin sekä näiden prosenttiosuudet esitetään liitteessä 2.

6.3.3 Laadullisen aineiston käsittely

Laadullisen aineiston käsittelyssä hyödynnettiin sisällönanalyysia (Hirsijärvi, Remes, Sajavaara & Sinivuori, 2009, s. 166) ja sen toteutuksessa luokittelua (Puusa, 2020; Metsämuuronen, 2008, s. 50–51). Sisällönanalyysin tavoitteena oli järjestää aineisto selkeään muotoon tulkintaa varten (Puusa, 2020). Tavanomaiseen sisällönanalyysiin kuuluu useita vaiheita (Puusa, 2020; Metsämuuronen, 2008, s. 51–51), kuten ajattelutyötä, keskeisimpien teemojen etsimistä ja luokittelua (Metsämuuronen, 2008, s. 50). Näitä vaiheita hyödynnettiin myös tämän tutkimuksen toteutuksessa. Laadullisen aineiston osuus oli kuitenkin melko pieni, minkä vuoksi sosioemotionaalista opetusta toteutettavissa oppisisältöjen luokittelussa, päädyttiin muodostamaan vain pääluokat (taulukko 4.). Toisin sanoen ala- tai yläluokkia ei muodostettu, sillä ne olisivat muodostuneet hyvin samankaltaisiksi kuin oppisisällöistä muodostettu pääluokka. Luokittelut loivat pohjan aineiston tulkinnalle ja myöhemmille johtopäätöksille (Puusa, 2020).

Taulukko 4.

Laadullisen aineiston luokat sekä luokkiin kertyneiden vastausten määrät.

Luokka	Vastausten lukumäärä	Esimerkkilainaus
Oppiaineet	54	<i>Suomen kielessä, uskonnossa, ympäristöopissa, käsitöissä, kuviksessa, liikunnassa, matematiikassa</i>
Muut tilanteet ja opetuksen lomassa toteutuvat tilanteet	21	<i>Ei oppiainesidonnaista. Arjessa aina, kun tarvitaan. – –</i>
Erikseen varattu aika	5	<i>Meillä on koulussa kerran viikossa tunnetaitotunti. – –</i>
Erilliset kuvailut tilanteista, joissa hyödynnetään tieto- ja viestintäteknologiaa	14	<i>– – Flingaani voi kirjoittaa anonyyminä kysymyksiä tai huomioita tunnin aiheesta ennen tuntia. Näytän ne tunnilla ja niihin voi laittaa tykkäyksiä. Tykkäyimmät voi nostaa jatkokeskusteluun. Tämä sopii esim. etiikan aiheisiin.</i>
Tieto- ja viestintäteknologia ei sovellu opetukseen	3	<i>– – Nyt niin pieniä oppilaita, että konetyöt toimivat huonommin kuin isoilla.</i>
Taitoja ei juuri opetella oppisisällöstä riippumatta	2	<i>Erikseen en missään</i>

Luokat muodostettiin tarkastelemalla opettajien vastauksista, missä oppisisällöissä he toteuttivat sosioemotionaalisten taitojen opetusta. Luokkien muodostuksessa hyödynnettiin teoreettista tietoa aiemmista tutkimuksista muodostettaessa oppiaineista (Alzina & Paniello, 2017), muista tilanteista ja opetuksen lomassa syntyneistä tilanteista sekä sosioemotionaaliseen oppimiseen erikseen varatusta ajasta (Zinsser ym., 2014) omat luokkansa. Erillisten kuvailujen luokka tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisestä ja luokka niiden soveltuvuudesta sosioemotionaalisten taitojen opetukseen muodostettiin sisältölähtöisen analyysin pohjalta. Lisäksi aineiston perusteella ilmeni, ettei kaikki opettajat toteuta kyseisten taitojen opetusta olenkaan, minkä vuoksi myös näistä vastauksista muodostettiin oma luokkansa. Huomattakoon, että oppisisältöjen osalta kolme opettajaa oli jättänyt kysymyksen tyhjäksi vastaamalla ”–”, minkä vuoksi heidän vastauksiaan ei voitu huomioida luokiteltaessa oppisisältöjä. Myöhemmin tarkasteltaessa mitä välineitä, sovelluksia tai alustoja opettajat ilmoittivat käyttävänsä sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa, huomattiin osan opettajista myös kuvailleen tilanteita, joissa hyödynsivät tai olivat hyödyntäneet tieto- ja viestintäteknologiaa sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa. Tällaisia tilanteita ei kyselylomakkeessa suoranaisesti kysytty, mutta tilanteiden kuvailuja

pidettiin tämän tutkimuksen kannalta sisällöllisesti tärkeinä ja kertovan informatiivisemmin tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisestä sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa, minkä vuoksi laajemmista kuvailuista muodostettiin oma luokkansa.

6.3.4 Digitaalisuuden hyödyntäminen sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa ja käytön säännöllisyys

Tutkimuksessa selvitettiin myös, kuinka usein opettajat hyödyntävät tieto- ja viestintäteknologiaa sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa. Käytön säännöllisyyttä selvitettiin monivalintakysymysten avulla, minkä vuoksi vastauksia oli selkeä analysoida frekvenssejä ja prosenttiosuuksia tulkitsemalla. Lisäksi selvitettiin, millaisia digitaalisia alustoja, oppimisympäristöjä, sovelluksia ja laitteita kyseisten taitojen opetuksessa hyödynnetään. Tässä hyödynnettiin myös frekvenssejä. Frekvenssien tulkittiin, mitkä digitaaliset alustat, oppimisympäristöt, sovellukset ja laitteet ovat olleet tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien keskuudessa suosituimpia.

7 Tulokset

Tulososio etenee vastaamalla järjestyksessä tutkimusongelmiin. Ensin tarkastellaan opettajien näkemyksiä sosioemotionaalista oppimisesta. Tämän jälkeen siirrytään tarkastelemaan sosioemotionaalisten taitojen opetuksen toteutusta. Lopuksi tarkastellaan, mitä digitaalisia alustoja, oppimisympäristöjä, sovelluksia tai välineitä opettajat hyödyntävät sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa ja kuinka säännöllisesti.

7.1 Opettajien näkemykset sosioemotionaalista oppimisesta

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa selvitettiin opettajien näkemyksiä sosioemotionaalista oppimisesta. Opettajat olivat vastanneet sosioemotionaalista oppimista tarkasteleviin kysymyksiin pääasiassa ”jokseenkin samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”, eli heidän näkemyksensä olivat pääasiassa jokseenkin positiiviset tai sitä positiivisemmat. Näkemykset koostuivat useammasta muuttujasta, minkä vuoksi muuttujakohtaiset tulokset tarkastellaan seuraavaksi erikseen. Muuttujakohtaisten näkemyksien tarkastelu aloitetaan opettajien uskomuksista, jonka jälkeen siirrytään tarkastelemaan opettajien tietoja ja asenteita.

Opettajien uskomukset sosioemotionaaliseen oppimiseen sitoutumisesta oli keskiarvoltaan 4.14. Tarkasteltaessa frekvenssiluokittain järjesteltyä aineistoa todettiin, että suurin osa opettajista (44.10 % n = 30) oli ”täysin samaa mieltä” ja noin kolmasosa (33.80 %, n=23) ”jokseenkin samaa mieltä” sitoutumista kartoittavien kysymysten kanssa (liite 2. ja liite 3.). Toisin sanoen lähes 80 prosenttia opettajista (77.90 %, n=53) uskoi sitoutuvansa sosioemotionaalisen oppimiseen jokseenkin paljon tai sitä enemmän, kun taas vain pieni osa opettajista (5.90 %, n= 4) uskoi sitoutuvansa sosioemotionaalisen oppimiseen jokseenkin vähän tai vielä sitä vähemmän (liite 2. ja liite 3.).

Opettajien uskomukset sosioemotionaalisen oppimisen käytänteiden toteuttamisen mukavuudesta oli keskiarvoltaan 4.15. Tarkasteltaessa frekvenssiluokittain järjesteltyä aineistoa todettiin, että suurin osa opettajista (60.30 %, n=41) oli ”jokseenkin samaa mieltä” ja noin kolmasosa (33.80 %, n= 23) ”täysin samaa mieltä mukavuuden tunnetta kartoittavien kysymysten kanssa (liite 2. ja liite 3.). Toisin sanoen opettajista lähes 95 prosenttia (94.10 %, n= 64) koki sosioemotionaalisen oppimisen käytänteiden toteuttamisen jokseenkin mukavaksi tai vielä sitä mukavammaksi. Opettajista alle 2 prosenttia (1.50 %, n= 1) koki sosioemotionaalisen oppimisen käytänteiden toteuttamisen epämukavaksi (liite 2. ja 3.).

Sitoutumisen ja mukavuuden tunteen lisäksi selvitettiin uskomuksia koulun organisaatiokulttuurista. Opettajien uskomukset sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvästä koulun organisaatiokulttuurista oli keskiarvoltaan 3.99. Tarkasteltaessa frekvenssiluokittain järjestelyä aineistoa todettiin, että lähes puolet opettajista (47.10 %, n= 32) oli ”jokseenkin samaa mieltä” ja noin kolmasosa (30.90 %, n = 21) ”täysin samaa mieltä” organisaatiokulttuuria kartoittavien kysymysten kanssa (liite 2. ja liite 3.). Toisin sanoen lähes 80 prosentilla (78.00 %, n= 53) opettajista oli jokseenkin positiiviset tai vielä sitä positiivisemmat uskomukset sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvästä koulun organisaatiokulttuurista. Vain pienellä osalla opettajista (5.90 %, n= 4) oli jokseenkin negatiiviset tai vielä sitä negatiivisemmat uskomukset sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvästä koulun organisaatiokulttuurista (liite 2. ja liite 3.).

Opettajien tiedot sosioemotionaaliseen oppimiseen oli keskiarvoltaan 3.76. Tarkasteltaessa frekvenssiluokittain järjestelyä aineistoa todettiin, että suurin osa opettajista (67.60 %, n= 56) oli ”jokseenkin samaa mieltä” ja noin 7 prosenttia (7.40 %, n=5) ”täysin samaa mieltä” tietoja kartoittavien kysymysten kanssa (liite 2 ja liite 3.). Toisin sanoen 75 prosenttia (n= 51) opettajista koki olevansa jokseenkin tietoisia tai täysin tietoisia siitä, mitä sosioemotionaalinen oppiminen tarkoittaa. Tietoja käsittelevien kysymysten osalta yli viidesosa (22.10 %, n = 15) opettajista oli kuitenkin todennut, ettei ollut samaa eikä eri mieltä kyseisten väittämien kanssa. Lisäksi pieni osa (3 %, n= 2) opettajista arvioi olevansa jokseenkin epätietoisia tai täysin epätietoisia siitä, mitä sosioemotionaalinen oppiminen tarkoittaa (liite 2. ja liite 3.).

Opettajien asenteet sosioemotionaalista oppimista kohtaan oli keskiarvoltaan 4.24. Tarkasteltaessa frekvenssiluokittain järjestelyä aineistoa todettiin, että opettajista yli puolet (52.90 %, n=36) oli ”jokseenkin samaa mieltä” ja reilu 40 prosenttia (42.60 %, n= 29) ”täysin samaa mieltä” asennetta kartoittavien kysymysten kanssa (liite 2. ja liite 3.). Toisin sanoen noin 95 prosenttia (95.50 %, n= 63) opettajista arvioi asennoituvansa sosioemotionaaliseen oppimiseen jokseenkin positiivisesti tai sitä positiivisemmin. Vain pieni osuus opettajista (1,50 %, n= 1) arvioi suhtautuvansa sosioemotionaaliseen oppimiseen jokseenkin negatiivisesti (liite 2. ja liite 3.).

7.2 Sosioemotionaalisten taitojen opetuksen toteuttaminen

Toisessa tutkimusongelmassa selvitettiin, miten opettajat toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta. Opetuksen toteuttamismuotojen tarkastelu aloitettiin tutkimalla, missä

oppisisällöissä opettajat toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta. Tämän jälkeen tarkasteltiin, mitä digitaalisia alustoja, oppimisympäristöjä, sovelluksia ja laitteita opettajat hyödyntävät sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa ja kuinka usein.

7.2.1 Missä oppisisällöissä opettajat toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta?

Yleisimpänä oppisisältönä, jossa opettajat kertoivat toteuttavansa sosioemotionaalisten taitojen opetusta (taulukko 4.), oli tämän tutkimuksen mukaan eri oppiaineiden yhteydessä toteutettu opetus eli eri oppiaineisiin integrointi. Oppiaineiden yhteydessä toteutetun sosioemotionaalisten taitojen opetuksen mainitsi lähes 80 prosenttia (79.41 %, n = 54) vastaajista. Sen lisäksi, että opettajat kertoivat hyödyntävänsä eri oppiaineita sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa, he erittelivät oppiaineita, joiden opetukseen sosioemotionaalista oppimista integroitiin. Opettajien erittelemistä oppiaineista useimmiten mainittiin suomen kieli. Kyseisen oppiaineen mainitsi lähes 40 prosenttia (38.24 %, n = 26) opettajista. Muita useasti mainittuja oppiaineita olivat ympäristöoppi (32.35 %, n = 22), uskonto (32.35 %, n = 22), liikunta (17.65 %, n = 12) ja elämäkatsomustieto (11.76 %, n = 8). Lisäksi yhteiskuntaoppia, kuvataidetta tai terveystietoa oli todennut hyödyntävänsä viisi opettajaa. Eräs opettaja kertoi sosioemotionaalisen oppimisen teemojen sisältyvät tietyn oppiaineen sisältöihin tai että sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu oli muuten yhdistettävissä joihinkin oppiaineisiin. ”*Terveystieto (liittyy 7. Luokan oppisisältöihin) Äidinkieli (valitsen luettavaa niin, että niistä voidaan keskustella ja harjoitella empatiaa).*”

Integroinnin suosioista huolimatta opettajien vastauksista ilmeni kuitenkin myös se, etteivät kaikki opettajat kokeneet kyseisten taitojen oppimisen ja opetuksen olevan sidottu pelkästään tiettyihin oppiaineisiin tai oppiaineisiin ylipäätään. Useamman opettajan mukaan sosioemotionaalisia taitoja harjoitellaan luokassa syntyvissä arkipäiväisissä tilanteissa, jotka sopivat kyseisten taitojen käsittelyyn. Lisäksi toisena syynä taitojen harjoitteluun mainittiin sen tarpeellisuus.

Ei oppiainesidonnaista. Arjessa aina, kun tarvitaan --.

En ajattele sosioemotionaalisten taitojen liittyvän oppiaineisiin, vaan taitoja opetetaan kaikissa soveltuvissa yhteyksissä.

Oppiaineiden ja muiden tilanteiden lisäksi viisi opettajaa kertoi, että heidän kouluissaan oli varattu lukujärjestyksestä sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen erillinen aika. Tämän

lisäksi osa opettajista kertoi, että taitoja saatetaan silti harjoitella myös muissa soveltuviissa tilanteissa. Lisäksi eräs opettaja kertoi koululla olevan oma opetussuunnitelma koskien sosioemotionaalisten taitojen oppimista.

Meillä on otettu suomen kielen tuntimäärästä yksi tunti viikko tähän omassa oppiaineenani. Koululla on oma opsi tähän. – –.

Meillä on koulussa kerran viikossa tunnetaitotunti. Silloin ainakin. Mutta uskoisin opettavani asiaa aina silloin, kun se aiheeseen liittyy..”

Opettajien vastauksista kävi ilmi myös sellaisten tilanteiden kuvailuja, missä he hyödyntävät tieto- ja viestintäteknologiaa sosioemotionaalisia taitoja opettaessaan. Edellä mainitun kaltaisia kuvailuja eri tilanteista pidettiin tämän tutkimuksen kannalta sisällöllisesti tärkeinä, ja niiden katsottiin kuvailevan tarkemmin, miten tieto- ja viestintäteknologian hyödynnetään sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa. Tämän vuoksi vastauksien sisältämät tilanteiden kuvailut huomioitiin tutkimuksessa omassa luokkana. Opettajat kuvailivat muun muassa erilaisia tehtäviä tai taitoja, joita oli mahdollista harjoitella heidän käyttämänsä digitaalisen välineen, alustan tai sovelluksen avulla.

Aiemmin olen käyttänyt Googlen oppimisympäristöä esimerkiksi ryhmätöiden tekemisessä ja kaikki kirjoittavat yhteiseen docsiin, jolloin on keskusteltava, kuka kirjoittaa, voidaanko kirjoittaa samaan aikaan yms.

Eräs opettaja taas kertoi tilanteesta, jossa digitaalisuutta oli hyödynnetty yhteydenpitovälineenä oppilaan ja muun luokan välillä. Yhteydenpidon lomassa oli myös samaan aikaan opittu sosioemotionaalisia taitoja. Digitaalisuutta voi siis hyödyntää myös tällä tavoin sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä.

Vuosi sitten oppilaani sairastui syöpään. Huhtikuusta 2021 maaliskuuhun 2022 olimme viikottain häneen yhteydessä Meetissä, whatsappissa tai tekstareilla. Siinä sosioemotionaaliset taidot lisääntyivät huomasti!

Erilaisten tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiskeinojen lisäksi opettajat kertoivat, etteivät he kokeneet tieto- ja viestintäteknologian soveltuvan opetukseen. Eräs opettaja muun muassa korosti edellä mainittujen taitojen harjoittelussa läsnäolon merkitystä ja vuorovaikutuksellisia tekijöitä. Edellä mainittujen puutteellisuuden vuoksi hän ei kokenut tieto- ja viestintäteknologian soveltuvan sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen.

Sosioemotioonalisia taitoja ei opi kuin käytännössä -ei minkään "alustojen" välityksellä. Siihen tarvitaan ihan ihmissläheisyyttä (sorry en ole tietokonevastainen) mutta näin se vain on se vaatii läsnäoloa, eleitä, ilmeitä, äänen painotteisuutta jne

Eräs opettajista taas kertoi, ettei ongelma sinänsä välttämättä ollut tieto- ja viestintäteknologian soveltuvuudesta sosioemotionaalisten taitojen harjoitteluun. Kyse oli hänen mukaansa tieto- ja viestintäteknologian soveltuvuudesta ylipäätään oppilasryhmälle. Soveltuvuuteen saattoivat siis vaikuttaa myös oppilaisiin liittyvät tekijät, kuten esimerkiksi oppilaiden ikä. ” – – *Nyt niin pieniä oppilaita, että konetyöt toimivat huomomin kuin isoilla.* ”

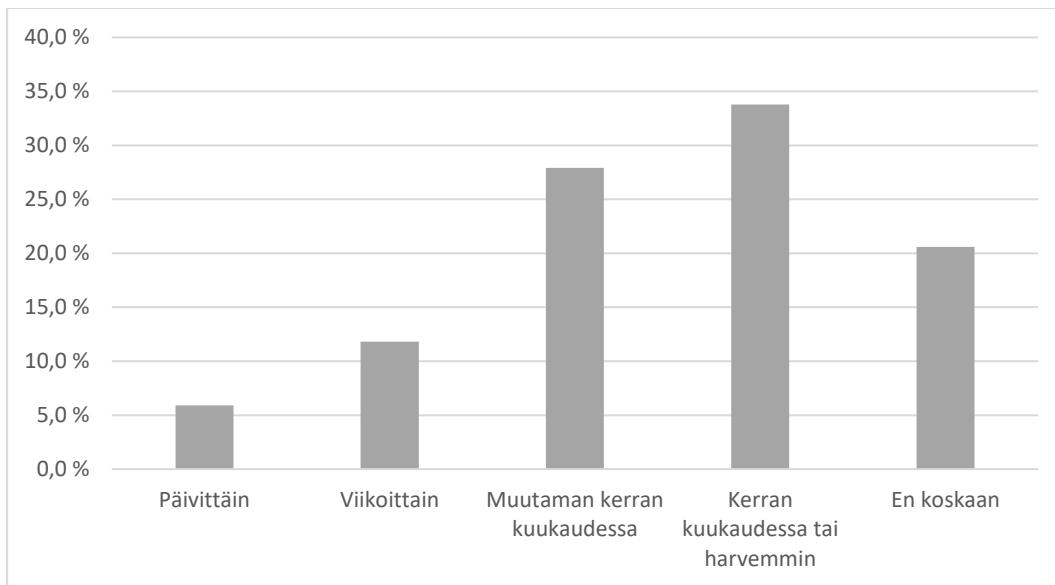
Erilaisten sosioemotionaalisen oppimisen toteutusmuotojen lisäksi osa opettajista kertoi, ettei taitoja juuri harjoitella. Erään opettajan vastaus viittasi siihen, ettei sosioemotionaalisia taitoja opeteltaisi erikseen juuri ollenkaan. Toinen opettaja taas kertoi, ettei kokenut sosioemotionaalisten taitojen opettamisen kuuluvan koulun tai opettajan tehtäviin.

En missään erityisesti. Kun tarve vaati ja se pakollinen osuus hoidetaan. Tämä on kodin tehtävä jos kerran pannaan ja hankitaan lapsi. Tämä ei todellakaan ole koulun tehtävä ja jos se on koulun tehtävä se olisi koulukuraattorin nakki.

Edellä mainitut luokat kuvailevat sosioemotionaalisen oppimisen toteutumista ja toteutumatta jäämistä. Opettajien kertomusten perusteella on selvää, että tässä tutkimuksessa opettajien toteuttamassa sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa on vaihtelua. Vaihtelua näyttäisi ilmenevän siinä, miten opetusta toteutetaan sekä siinä toteutetaanko opetusta ylipäätään.

7.2.2 Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa

Opettajilta kysyttiin, kuinka usein he käyttävät tieto- ja viestintäteknologiaa sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa. Vastauksien jakautuminen esitetään kuviossa 4. Opettajista noin 30 prosenttia (27.90 %, n=19) ilmoitti hyödyntävänsä tieto- ja viestintäteknologiaa muutaman kerran kuukaudessa. Hieman suurempi osa (33.80 %, n= 23) opettajista ilmoitti hyödyntävänsä tieto- ja viestintäteknologiaa kerran kuukaudessa tai harvemmin. Toisin sanoen reilusti yli puolet (61.70 %, n=42) opettajista ilmoitti käyttävänsä tieto- ja viestintäteknologiaa sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa muutaman kerran kuukaudessa tai tätä harvemmin. Noin viidesosa opettajista (20.60 %, n= 14) ilmoitti, ettei käytä tieto- ja viestintäteknologiaa koskaan sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa. Alhaisimmaksi jäivät siis viikoittain ja päivittäin tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävien opettajien määrä (17.70 %, n = 12).



Kuvio 4. Opettajien vastaukset, kuinka usein he käyttävät tieto- ja viestintäteknologiaa sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa.

Opettajilta kysyttiin myös, mitä digitaalisia alustoja, oppimisympäristöjä, sovelluksia tai laitteita he hyödyntävät sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa. Opettajista yli puolet (54,41 %, n= 37) ilmoitti yhden tai useamman tieto- ja viestintäteknologisen alustan, oppimisympäristön, sovelluksen tai välineen, jota hyödyntää tai on hyödyntänyt sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa. Vastaukset digitaalisuuden hyödyntämisestä jakautuivat melko laajasti siten, että käytettävistä välineistä, alustoista ja sovelluksista moni mainittiin vain kerran (liite 4.). Opettajien vastausten perusteella käytetyimpiä olivat valmiiden videoiden tai draamojen hyödyntäminen, Microsoft Teams sekä Google Classroom. Edellä mainituista videot oli maininnut noin 10 prosenttia (10,29 %, n= 7) opettajista, Microsoft Teamsin noin 8 prosenttia (8,82, n= 6) opettajista ja Google Classroomin noin 7 prosenttia (7,35 %, n= 5) opettajista. Useampi opettaja mainitsi lisäksi myös esimerkiksi Padletin, Kiva-koulun, OneNoten sekä sähköisten oppimateriaalien hyödyntämisen sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa. Opettajista pieni osa (4,41 %, n=3) ei osannut sanoa, mitä digitaalisia välineitä, alustoja tai sovelluksia hyödyntää sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa, kun taas osa (16,18 %, n= 11) jätti mainitsematta, mitä digitaalisuuden muotoja hyödyntää. Opettajista neljäsosa (25,00 %, n= 17) ilmoitti, ettei käytä mitään välineitä, sovelluksia tai alustoja sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa.

8 Pohdinta

Pohdinnassa tarkastellaan tutkimusongelmia tutkimuksessa ilmenneiden tulosten valossa ja peilataan tuloksia aiempien tutkimusten tuloksiin. Tämän jälkeen käydään läpi tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja mahdollisia rajoitteita. Lopuksi huomioidaan tutkimuksessa ilmenneiden tulosten tärkeys opettajien ammatillisen kehittymisen ja oppilaiden oppimismahdollisuuksien näkökulmasta. Lisäksi kohta kohdalta käydään läpi mahdollisia jatkotutkimusideoita.

8.1 Tutkimuksen tulokset ja aiempi tutkimus

8.1.1 Opettajien näkemykset sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien näkemyksiä sosioemotionaalisesta oppimisesta sekä sosioemotionaalisten taitojen opetuksen toteuttamista kouluissa. Kokoavasti voidaan todeta, että opettajien näkemykset sosioemotionaalisesta oppimisesta oli suurimmalta osin vähintään jokseenkin positiiviset. Dolzhenkon (2017) aiemman tutkimuksen tavoin myös tässä tutkimuksessa suuri osa opettajista näytti sitoutuneen sosioemotionaaliseen oppimiseen. Suomessa opetusta ohjaavaan perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin (2014) sisältyy sosioemotionaalisten taitojen oppiminen, ja kyseisten taitojen harjoittelu näkyy muun muassa eri oppiaineiden tavoitteissa sekä laaja-alaisessa osaamisessa, mikä sinänsä myös velvoittaa opettajia toteuttamaan sosioemotionaalisten taitojen opetusta. Tässä tutkimuksessa suurin osa opettajista uskoi sitoutuvansa jokseenkin paljon tai sitä enemmän sosioemotionaaliseen oppimiseen, minkä perusteella voidaan todeta, että ainakin tässä mielessä opetussuunnitelman mukainen opetus toteutuu. Toisaalta tässä tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että noin viidesosan uskomukset sosioemotionaaliseen oppimiseen sitoutumisesta eivät olleet niin korkeat, joten sitoutumisen osalta olisi vielä parantamisen varaa.

Tarkasteltaessa opettajien mukavuuteen liittyviä uskomuksia todettiin, että noin 95 prosenttia opettajista koki sosioemotionaalisen oppimisen käytänteiden toteutuksen opetuksessaan vähintään jokseenkin mukavaksi. Tulos ei ole linjassa aiemman tutkimuksen (Schiepe-Tiska ym., 2021) kanssa, jossa opettajat eivät kokeneet oloaan kovin mukavaksi sosioemotionaalisia taitoja opettaessa. On kuitenkin mahdollista, että mukavuuden kokemisen eroihin vaikuttaa myös opetussuunnitelmalliset tekijät. Kaikkien maiden koulutusjärjestelmässä ei ole välttämättä samanlaisia vaatimuksia kuin perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa

(2014), jolloin taitojen opettamista ei välttämättä myöskään velvoiteta, eikä se siinä mielessä ole tuttua. Näyttäisi siltä, ettei sosioemotionaalisten taitojen opetus jäisi Suomessa kuitenkaan siitä kiinni, että opettajat itse kokisivat sosioemotionaalisen oppimisen käytänteiden toteuttamisen epämukavaksi.

Lisäksi lähes 80 prosentilla opettajista oli vähintään jokseenkin positiiviset uskomukset koulun toimintakulttuurista sosioemotionaalisen oppimisen suhteen. Kuten aiemmin mainittiin POPS (2014) perusteissa mainitaan erikseen sosioemotionaalaisesta oppimisesta ja kyseisten taitojen opetuksesta. On siis oletettavaa, että myös koulut noudattavat valtakunnallista opetussuunnitelmaa ja näin tukevat sosioemotionaalisen oppimisen toteutumista. Kuitenkin myös koulun organisaatiokulttuuriin liittyvien uskomuksien osalta näyttäisi olevan vielä parantamisen varaa. Tarpeen mukaan opettajien lisäksi myös muulle koulun henkilökunnalle voidaan tarjota lisää koulutuksia sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyen, jolloin kyseisten taitojen oppimista voidaan luultavasti lisätä koko koulun toimintaan ja toimintakulttuuriin. Aiempien tutkimusten (Brackett ym., 2012; Zinsser ym., 2014) mukaan opettajien uskomukset sosioemotionaalaisesta oppimisesta vaikuttavat muun muassa, siihen miten opettajat toteuttavat opetussuunnitelman mukaista opetusta ja arviointia sekä siihen millaisia oppimistuloksia saadaan aikaan. Tässä tutkimuksessa saadut tulokset olivat siis jossain määrin toivotun kaltaiset, kun opettajien näkemykset olivat suurilta osin vähintään jokseenkin positiiviset. Tosin sitoutumiseen ja koulun organisaatiokulttuuriin liittyvissä uskomuksissa olisi vielä reilummin kehittämisen varaa.

Opettajien sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvistä tiedoista on saatu vaihtelevia tuloksia. Opettajien toteuttaessa sosioemotionaalisten taitojen opetusta ja oppimiseen liittyviä sisältöjä, tulee heidän luonnollisesti itse olla tietoisia siitä, mitä kyseisellä oppimisella tarkoitetaan (Burgin ym., 2021). Tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista 75 prosenttia arvioi tietonsa sosioemotionaalisen oppimiseen liittyen vähintään jokseenkin hyväksi. Tämä on viittaa positiivisempaan tulokseen verrattuna aiempaan tutkimukseen (Buchanan ym., 2009), jossa lähes puolet opettajista oli epätyytyväisiä omiin tietoihinsa sosioemotionaalaisesta oppimisesta ja taitojen opetuksesta. Vastaavasti Burginin ja kumppaneiden (2021) tutkimuksessa opettajien tiedot eivät näyttäneet olevan kovin korkealla ennen interventioita. Myös tämän tutkimuksen perusteella opettajien tiedoissa liittyen sosioemotionaaliseen oppimiseen olisi vielä kehittämisen varaa. Aiempiin tutkimuksiin nähden tietojen korkeampi prosenttiosuus voi selittyä jälleen kerran sillä, että sosioemotionaalinen oppiminen ja taitojen opettaminen pitäisi jossain määrin olla tuttua suomalaisille opettajille, sillä ne sisältyvät

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetukseen ja ovat läsnä myös jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Toisaalta taas se, etteivät opettajat ole välttämättä tienneet, mitä sosioemotionaalisen oppimisen tarkoitetaan, voi johtua samankaltaisista syistä kuin mitä esitestausvaiheessa huomattiin. Toisin sanoen sosioemotionaalinen oppiminen saattaa terminä olla vieras, ja saattaa olla, että jokin synonyymi, kuten tunne- ja vuorovaikutustaidot voisi olla tutumpi termi osalle opettajista. Esitestauksen jälkeen termiä pyrittiin kuitenkin avaamaan vähän kyselylomakkeen alussa, jotta voitaisiin minimoida ajan myötä vaihtuvien termien käytön aiheuttama epätietoisuus.

Tutkittaessa opettajien näkemyksiä sosioemotionaalisen oppimisen sisällyttäminen siihen myös tarkastelu opettajien asenteista kyseistä oppimisen teemaa kohtaan. Tämän tutkimuksen perusteella melkein kaikki (95.5 %) opettajista arvioi asennoituvansa sosioemotionaaliseen oppimiseen vähintään jokseenkin positiivisesti tai vielä sitä positiivisemmin. Saatu tulos on linjassa aiempien tutkimusten (Buchanan ym., 2009; Byrne, 2022) kanssa. Aiemmissä tutkimuksissa (Buchanan ym., 2009; Byrne, 2022) suurin osa opettajista suhtautui positiivisesti sosioemotionaaliseen oppimiseen. Tosin huomioitakoon, että asennoitumisen osalta on saatu myös päinvastaisia tuloksia, joissa opettajat eivät ole kokeneet sosioemotionaalisen oppimisen ja taitojen opetuksen kuuluvan heidän vastuulleen (Zinsser ym., 2014; Sciepe-Tiska ym., 2021.) Tässä tutkimuksessa saadut tulokset eivät viittaa edellä mainitun kaltaisiin kokemuksiin kahta opettajaa lukuun ottamatta. Ongelma ilmenee luultavasti enemmän siinä, toteuttavatko opettajat sosioemotionaalisen oppimisen käytänteitä kuin siinä, miten he suhtautuvat kyseiseen oppimisteemaan (Buchanan ym., 2009). Tosin tässä tutkimuksessa opettajien aiemmin mainittu melko korkea sitoutuminen antoi ymmärtää, että suurin osa opettajista on myös sitoutunut sosioemotionaaliseen oppimiseen eli käytänteitä siis toteutettaisiin ainakin jossain määrin.

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen perusteella suurin osa opettajista arvioi näkemyksensä sosioemotionaalisen oppimisen vähintään jokseenkin positiiviseksi. Tämän perusteella voidaan todeta, että luultavasti opettajien näkemykset tarjoavat ainakin pääasiassa otollisen perustan sosioemotionaaliseen oppimiseen. Näkemysten lisäksi on tietysti tärkeää se, miten opettajat käytännössä toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta.

8.1.2 Sosioemotionaalisten taitojen opetuksen toteuttaminen

Aiemmassa tutkimuksessa (Zinsser ym., 2014) sosioemotionaalisen oppimisen toteutusmuotoina on mainittu päivittäinen toiminta ja vuorovaikutustilanteet. Tässä

tutkimuksessa saatiin vastaavanlaisia tuloksia, kun opettajat ilmoittivat toteuttavansa opetusta yleisesti arjessa syntyvissä tilanteissa. Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa on mainittu tietyn ajan varaamisesta taitojen opettelua varten (Zinsser ym., 2014) sekä sosioemotionaalisen oppimisen opetussuunnitelman luomisesta (Buchanan ym., 2009). Tässä tutkimuksessa saatiin vastaavanlaisia tuloksia, kun osa opettajista ilmoitti, että heidän koulussaan sosioemotionaalisten taitojen opetteluun varataan erikseen aikaa. Aiemman tutkimuksen (Buchanan ym., 2009) mukaisesti myös tässä tutkimuksessa eräs opettaja kertoi, että heidän kouluunsa oli luotu sosioemotionaalisen oppimisen opetussuunnitelma. Tämä antaa tukea sille, että edellä mainitut olisi melko yleisesti käytössä keinoja sisällyttää sosioemotionaalinen oppiminen omaan opetukseen. Tässä tutkimuksessa kuitenkin käytetyimpänä sosioemotionaalisen oppimisen opettamismuotona toimi sosioemotionaalisten taitojen opetteluun integrointi muiden oppiaineiden opetuksen yhteyteen. Aiemman tutkimuksen (Alzina & Paniello, 2017) mukaan sosioemotionaalisten taitojen opettaminen on sovellettavissa kaikkien akateemisten aineiden opetukseen. Tämän tutkimuksen tulokset olivat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, sillä opettajat raportoivat toteuttavansa sosioemotionaalisten taitojen opetusta monipuolisesti eri oppiaineiden yhteydessä. Eri oppiaineiden yhteydessä toteutetun opetuksen lisäksi osa opettajista kuvaili, miten he hyödynsivät tieto- ja viestintäteknologiaa sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa.

Huolestuttavana tietona tutkimuksessa ilmeni se, että kaksi opettajaa ilmoitti, ettei sosioemotionaalisia taitoja harjoitella juuri lainkaan. Yhtenä perusteena oli se, ettei opettaja kokenut kyseisten taitojen opettamisen opettajan ja koulun tehtäväksi. Kyseessä oli vain kaksi vastaajaa, mutta näkemys oli vahvasti ristiriidassa aiemman tutkimuksen kanssa (Pirskanen ym., 2019), missä opettajat kokivat sosioemotionaalisten opetuskäytänteiden toteuttamisen olevan juuri heidän vastuullaan. Ristiriitainen tulos on siinä mielessä huolestuttavaa, että monien tutkimuksien mukaan sosioemotionaalisten taitojen oppiminen on tärkeä tekijä lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta (Saleme ym., 2021; Slovák & Fitzpatrick, 2015; Ferreira ym., 2021; Resurrección ym., 2014) sekä luo edellytyksiä myös muulle oppimiselle (Durlak ym., 2011; Alzina & Paniello, 2017; Domitrovich ym., 2017; Buchanan ym., 2009; Burgin ym., 2021). Olisi melko intuitiivista, että opettajan ammattiin hakeutuneet henkilöt haluaisivat kuitenkin tukea hyvinvointia ja tervettä kasvua sekä luoda mahdollisuuksia sosioemotionaaliselle oppimiselle. Lisäksi otettakoon tässä kohtaa vielä esille jo useasti todettu huomio siitä, että myös POPS (2014) velvoittaa opettajia toteuttamaan sosioemotionaalisten taitojen opetusta.

8.1.3 Digitaalisten alustojen, oppimisympäristöjen, sovellusten ja hyödyntäminen sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin myös, kuinka usein opettajat hyödyntävät tieto- ja viestintäteknologiaa sosioemotionaalisten tietojen opetuksessa ja mitä digitaalisia alustoja, oppimisympäristöjä, sovelluksia ja laitteita kyseisten taitojen opetuksessa hyödynnetään. Huolimatta aiempien tutkimusten (Saleme ym., 2020; Graig ym., 2015; Treglia & Tomassoni, 2019; Cheng & Ye, 2010; Herrero & Lorenzo, 2010) positiivisesta näytöstä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisestä sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa, tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista yli viidesosa ilmoitti, ettei käytä sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa koskaan tieto- ja viestintäteknologiaa.

Erilaisten sovellusten, laitteiden ja alustojen osalta aiemmissä tutkimuksissa esille ovat nousseet muun muassa erilaisten digitaalisten pelien (Saleme ym., 2020; Graig ym., 2015), median (Oades-Sese, 2021) ja audiovisuaalisten tuotteiden (Treglia & Tomassoni, 2019) sekä virtuaalistodellisuuden (Cheng & Ye, 2010; Herrero & Lorenzo, 2010) hyödyntäminen sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa. Tässä tutkimuksessa opettajat mainitsivat myös audiovisuaalisten tuotteiden hyödyntämisen, kuten esimerkiksi erilaisten videomateriaalien käytön. Muita edellä mainittuja keinoja opettajat eivät kuitenkaan maininneet, vaan esille nousivat pääasiassa erilaiset yhteiskäyttöalustat sekä valmiit opetusmateriaalit. Valmiista opetusmateriaaleista opettajat nostivat vielä erikseen esille Kiva-koulu-materiaalin.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus, rajoitteet ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta ja rajoitteita arvioitaessa huomioitiin, että tämän tutkimuksen kyselylomakkeen pohjana käytettiin valmiita kyselylomakkeita sekä lisäksi itse muodostettuja kysymyksiä. Valmiiden kyselylomakkeiden hyödyntämisestä ilmeni sekä etuja että haittoja. Käännettäessä vieraskielistä kyselylomaketta suomen kielelle voi pelkästään jo käännöstyö aiheuttaa muutosta alkuperäisen kyselylomakkeen sisältöihin. Tässä tutkimuksessa käännöstyö oli siinä määrin onnistunut, että sen ja faktorianalyysin seurauksena kysymyksistä pystyttiin muodostamaan teemoiltaan aiempien tutkimusten (Brackett ym., 2012; Dolzhenko, 2017) kaltaiset summamuuttujat. Kartoitettaessa opettajien näkemyksiä sosioemotionaalisesta oppimisesta on lisäksi hyvä tiedostaa, että alkuperäinen kyselylomake (Dolzhenko, 2017) painotti määrällisesti uskomuksia kartoitettavia kysymyksiä eli toisin sanoen näkemyksiä selvitetessä suurin osa kysymyksistä tarkasteli uskomuksia. Tämä saattoi siis jättää tietojen

ja asenteiden kartoittamisen pienemmälle huomiolle. Aiempien tutkimustulosten (Burgin ym., 2021; Zembylas, 2007; Polat, 2022) perusteella opettajien tietojen ja asenteiden huomioiminen sosioemotionaalisessa oppimisessa koettiin kuitenkin tärkeäksi ja haluttiin huomioida osana tätä tutkimusta. Useat aiemmat tutkimukset (Dolzhenko, 2017; Brackett ym., 2012; Zinsser ym., 2014; Lee & Simmons Zuilkowski, 2022) käsittelevät kuitenkin enemmän opettajien uskomuksia, minkä vuoksi jatkossa voisi olla hyödyllistä tutkia, onko sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvät uskomukset tietoja tai asenteita merkityksellisimpiä sosioemotionaalisen opetuksen toteuttamisen kannalta tai miten tarkastellut näkemysmuuttajat ovat yhteydessä toisiinsa.

Kokonaisuudessaan kaikki tutkimuksen summamuuttujat saatiin muodostettua siten, että niiden reliabiliteettikerroin oli riittävän korkea. Tähän mahdollisesti auttoi valmiiden kyselylomakkeiden hyödyntäminen, jolloin muuttujien luotettavuutta oli tutkittu jo aiemmin, mutta erilaisissa tutkimusasetelmissä. Tosin tässä tutkimuksessa huomattiin myös, ettei valmiiden lomakkeiden käytöllä voida aina varmistaa riittävän luotettavien muuttujien muodostamista, sillä tieto- ja viestintäteknologian käyttöä mittaava valmiin Opeka-lomakkeen määrällinen osuus jouduttiin jättämään tutkimuksen ulkopuolelle liian alhaisen reliabiliteettikerroimen vuoksi. Yksittäisten kysymysten käyttö koettiin melko irrallisiksi, minkä vuoksi niitä ei käsitelty sellaisenaan.

Luotettavuutta tarkasteltaessa ollaan tietoisia myös siitä, että aiempien tutkimusten (Dolzhenko, 2017; Brackett ym., 2012) tutkimusasetelmat olivat erilaiset kuin tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut selvittää näkemyksissä tapahtuvia muutoksia interventiodien seurauksena tai validoida näkemyksiä kartoitettavaa mittaria. Erilaisten tutkimusasetelmien vuoksi tässä tutkimuksessa hyödynnettiin käännöstyön jälkeen uskomuksia käsittelevien muuttujien osalta faktorianalyysiä, jonka avulla pyrittiin muodostamaan summamuuttujat mahdollisimman luotettavasti. Tulevaisuudessa voisi kuitenkin pyrkiä kehittämään ja validoimaan suomenkielistä mittaria, jonka avulla voitaisiin tutkia opettajien näkemyksiä sosioemotionaalisesta oppimisesta.

Tarkasteltaessa tutkimuksen luotettavuutta on syytä huomioida myös tutkimuksen laadullinen osuus. Laadullisen osuuden luotettavuutta ei sinänsä voida tarkastella suoranaisesti reliabiliteetin ja validiteetin kautta, vaan sitä on tarkasteltava laajemmin (Aaltio & Puusa, 2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida sen perusteella, kuinka läpinäkyvästi tutkija kertoo tutkimuksen toteutuksesta eri vaiheissa (Aaltio & Puusa, 2020).

Laadullisten osuuden kysymysten muodostamisesta, aineiston analysoinnin yksinkertaisesta pääluokkiin toteutetusta luokittelusta ja tuloksista kerrottiin totuudenmukaisesti ja mahdollisimman yksityiskohtaisesti, minkä avulla pyrittiin lisäämään analysoinnin läpinäkyvyyttä. Lisäksi tutkija pyrki tarkastelemaan omia näkemyksiään kriittisesti ymmärtääkseen laadullisen osuuden vastaukset sellaisenaan, miten tutkimuksen osallistujat ovat tarkoittaneet. (Aaltio & Puusa, 2020.) Tutkijan omien henkilökohtaiset intressien tunnistamisella pyritään tiedostamaan niiden merkitys koko tutkimuksen kannalta (Aaltio & Puusa, 2020). Toisin tutkimuksen objektiivisuutta pyrittiin lisäämään tutkijan tiedostaessa subjektiiviset intressinsä tutkimuksen kulkuun liittyen. Laadullisen osion kysymysten tarkoituksena oli syventää ja selventää ymmärrystä siitä, miten opettajat toteuttavat sosioemotionaalisen oppimisen käytänteitä opetuksessaan sekä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen säännöllisyyttä kyseisen oppisisällön toteutuksessa. Tieto- ja viestintäteknologian käytön säännöllisyyttä kysyttiin strukturoidusti, mutta siitä voisi saada vielä todellisemman kuvan, mikäli jatkossa selvitetäisiin myös yleisesti sosioemotionaalisen taitojen opettamisen säännöllisyyttä. Opetuksen säännöllisyys ja sen tulkinta voi olla kuitenkin haastavaa ja vaihdella melkoisesti, sillä opettajat kertoivat toteuttaneensa taitojen opetusta opetuksen ohella syntyvissä muissa tilanteissa.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta heikkoutena voidaan pitää sitä, ettei tutkimusta toteutettu valvotussa ympäristössä. Kyselylomake lähetettiin tutkittaville sähköisesti, jolloin jokaisen osallistujan oli mahdollisuus täyttää lomake valvomattomassa tilanteessa. On mahdollista, vaikka luultavasti epätodennäköistä, että joku osallistujista olisi vastannut kyselyyn useampaan kertaan eri vastauksin. On myös mahdollista, että osallistujat ovat tulkinneet kysymyksiä eri tavoin. Vaikka tutkijan sähköpostiosoite on jaettu saatekirjeen yhteydessä, ei osallistujilla ole ollut mahdollista saada välitöntä tarkennusta mahdollisiin epäselvyyksiin. Tällaisten ongelmien eliminointiin pyrittiin huomioimaan mahdollisimman yksiselitteisten kysymyksien muodostamisella.

Tutkimuksen eettisyyttä ohjasi tutkimusprosessin ajan Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan (TENK, 2012) ohje. Tutkimus toteutettiin kunnioittaen tutkimuseettisiä käytäntöjä ja tutkimuksen toteutusta ohjaavana periaatteena toimi rehellisyys ja huolellisuus tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä niiden analysoinnissa ja arvioinnissa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat osallistuivat tutkimukseen yksityishenkilöinä, minkä vuoksi katsottiin, että he voivat itse myöntää luvan vastaustensa käyttöön tutkimuksellisiin tarkoituksiin. Jokaiselta vastaajalta kysyttiin suostumus

tutkimukseen osallistumiseen ja vastausten käyttöön tutkimuksellisiin tarkoituksiin. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja kyselylomakkeen täyttäminen oli mahdollista keskeyttää missä kohtaa tahansa. Osallistujilta ei kysytty tutkimukseen osallistuessa sellaisia henkilötietoja tai yhteystietoja (nimi, syntymäaika, puhelinnumero tai sähköposti), joista osallistujat olisi ollut suoraan tunnistettavissa. Osallistujien taustatiedoista selvitettiin muun muassa opetuskokemus vuosina, koulutustausta, opetettava opetusaste ja koulun sijainti, mutta näiden raportointi jätettiin pois, sillä niitä ei päädytty tarkastelemaan tutkimuksessa. Tällä tavoin pyrittiin lisäämään entisestään tutkittavien anonymiteettiä. Edellä mainittujen eettisten toimien lisäksi tutkimuksen toteutuksessa huomioitiin muiden tutkijoiden tekemä työ ja viitattiin aiempiin tutkimuksiin ja teoksiin asianmukaisesti.

8.3 Tulosten tärkeys opettajien ammatillisen kehittymisen ja oppilaiden oppimismahdollisuuksien näkökulmasta

Kuten todettiin, opettajien näkemykset sosioemotionaalisen oppimisesta näyttäisi olevan tämän tutkimuksen mukaan pääasiassa vähintään jokseenkin positiiviset. Tämän perusteella pohja sosioemotionaalisen oppimisen toteuttamiselle on luultavasti melko hyvä. Toisaalta näkemyksiin jäi kuitenkin vielä parantamisen varaa. Opettajien uskomukset sosioemotionaaliseen oppimiseen sitoutumisesta ja koulun organisaatiokulttuuriin liittyvästä toiminnasta sekä sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvistä tiedoista vaatisi tutkimuksen mukaan eniten kehitystä. Sitoutuminen näyttää ilmentävän, kuinka halukkaita opettajat oikeasti ovat toteuttamaan sosioemotionaalisten taitojen opetusta tai kehittämään omaa osaamistaan taitojen opetuksessa (Brackett ym., 2012), minkä vuoksi siihen liittyvien uskomusten parantuminen olisi tärkeää. Tietämys taas mahdollistaa muun muassa opetuksen soveltamisen niin, että siihen voidaan integroida sosioemotionaalisen oppimisen taitoja (Burgin ym., 2021), minkä vuoksi se on oleellinen osa sosioemotionaalisen oppimisen käytännön toteutusta. Opettajien tiedot sosioemotionaalista taidoista, ja niiden oppimisesta näyttäisi myös lisääntyvän erilaisten interventioiden ja koulutusten myötä (Burgin ym., 2021; Dolzhenko, 2017), joten tällaisten järjestäminen voisi olla melko tehokas tapa vaikuttaa sosioemotionaalisen oppimisen käytäntöihin. Tiivistetysti sosioemotionaalisen opetuksen toteutumisen kannalta oleellista olisi se, että myös opettajien sitoutuminen ja tiedot olisivat hyvällä tasolla. Nämä seikat olisi myös hyvä ottaa huomioon suunniteltaessa opettajille suunnattuja lisäkoulutusmahdollisuuksia sekä työhön kuuluvia kaikille suunnattuja pakollisia koulutuspäiviä.

Toisaalta taas tiedetään, että opettajat ovat kokeneet kehittyvänsä sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa enemmän toteuttaessaan sitä luokkahuoneopetuksessa verrattuna ammatilliseen koulutukseen (Sciepe-Tiska ym., 2021). Myös tämä tulos olisi tärkeää huomioida opetustyössä ja esimerkiksi lukujärjestysten suunnittelussa. Tarkasteltaessa sosioemotionaalisen oppimisen toteuttamistapoja havaittiin, että osassa kouluissa oli varattu erikseen oma aika sosioemotionaalisten taitojen opettamiselle. Sosioemotionaalisen oppimisen tiedetään tukevan akateemisten taitojen oppimista (Durlak ym., 2011; Alzina & Paniello, 2017; Domitrovich ym., 2017; Buchanan ym., 2009; Burgin ym., 2021). Lisäksi kyseisten taitojen oppimisella tiedetään olevan positiivisia vaikutuksia myös muihin tekijöihin, kuten hyvinvointiin ja käyttäytymiseen (Saleme ym., 2021; Durlak ym., 2011; Brakett ym., 2012). Jos osassa kouluissa varataan erikseen aikaa sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen, herää kysymys siitä, kasvaako erot oppilaiden osaamisen välillä ja vaikuttaako tämä yleisesti muuhun oppimiseen. Vaikka sosioemotionaalisten taitojen toteutusta opetettaisiin erikseen varattuna aikana, ei sitä luultavasti voida sivuuttaa arjen tilanteissa esimerkiksi kiusaamisen yhteydessä eli toisin sanoen tällöin taitojen harjoittelua kertyisi osalle oppilaista vielä enemmän.

Oli kyse sitten taitojen harjoittelusta erikseen varattuna aikana oppisisältöjen tai muiden tilanteiden yhteydessä, eniten huolta herättää kuitenkin ajatus siitä, että osalle oppilaista tätä ei näyttäisi ohjatusti toteutuvan juuri ollenkaan. Ensisijaisen tärkeää olisikin, että jokaisen oppilaan olisi mahdollisuus saada sosioemotionaalista oppimista tukevaa opetusta siitä huolimatta, että kyseisten sisältöjen opetus on opettajan oman mukavuusalueen tai mielenkiinnon ulkopuolella. Aihe vaatii kuitenkin vielä jatkotutkimusta laajemmalla aineistolla, jolloin voitaisiin saada vielä kattavampi kuva opettajien näkemyksistä sekä saada monipuolisempaa tietoa sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvistä opetuskäytänteistä.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. 75–85. Printon Trükikoda, Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Alzina, R. B. & Paniello, S. H. (2017). Positive psychology, emotional education and the happy classrooms program. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58–65.
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 30(3), 219–236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K. & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of applied school psychology*. 25(2), 187–203.
<https://doi.org/10.1080/15377900802487078>
- Burgin, X., Coli, S. & Daniel, M. C. (2021). Exploratory study of Ecuadorian teachers' understanding of social emotional learning: An examination of primary school teachers. *GIST Education and Learning Research Journal*, 22(22), 125–146.
<https://doi.org/10.26817/16925777.964>
- Byrne, D., McGuinness, C. & Carthy, A. (2022). Do educators value the promotion of students' wellbeing? Quantifying educators' attitudes toward wellbeing promotion. *PloS One*, 17(8), e0273522–e0273522. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273522>
- Cheng, Y. & Ye, J. (2010). Exploring the social competence of students with autism spectrum conditions in a collaborative virtual learning environment – The pilot study. *Computers and Education*, 54(4), 1068–1077.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.10.011>

- Coleman, A. (2021). ELA SEL. *English Journal*, 111(1), 77–81.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/ela-sel/docview/2570252221/se-2>.
- Collie, R. J., Shapka, J. D & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the schools* 48(10), 1034–1048. <https://doi.org/10.1002/pits.20611>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. painos). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Craig, A. B., Brown, E. R., Upright, J. & DeRosier, M. E. (2016). Enhancing children’s social emotional functioning through virtual game-based delivery of social skills training. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 959–968. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0274-8>
- Dolzhenko, I. N. (2017). *Social and emotional learning and preservice education: Assessing preservice teaches’ knowledge, beliefs, and attitudes*. University of North Texas. (unt.edu). Viitattu 16.11.2022
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408–416.
<https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1111/cdev.12739>
- Dong, C. (2018). “Young children nowadays are very smart in ICT” – preschool teachers’ perceptions of ICT use. *International Journal of Early Years Education*, 1–14.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1506318>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Ferreira, M., Reis-Jorge, J. & Batalha, S. (2021). Social and emotional learning in preschool education - A qualitative study with preschool teachers. *The International Journal of Emotional Education*, 13(1), 51–66. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/social-emotional-learning-preschool-education/docview/2604073024/se-2>.
- Finlex. *Oppivelvollisuuslaki 30.12.2020/1214*. Oppivelvollisuuslaki 1214/2020 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX ®. Viitattu 11.2.2023.
- Finlex. *Perusopetuslaki 21.8.1998/628*. Perusopetuslaki 628/1998 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX ®. Viitattu 11.2.2023.
- Finlex. *Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540*. Varhaiskasvatuslaki 540/2018 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX ®. Viitattu 11.2.2023.
- Galloway, A. (2005). Non-Probability Sampling. Teoksessa *Encyclopedia of social measurement* (s. 859–864). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B0-12-369398-5/00382-0>
- Helakorpi, S. & Kivimäki, H. (2021). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – kouluterveyskysely 2021*. Tilastoraportti 30/2021. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021091446139> Viitattu 2.4.2023.
- Helenius, J. & Matikka, A. (2022). *Moni tekijä haastaa 4.–5. -luokkalaisten arkea, mutta suurin osa heistä voi hyvin: kouluterveyskysely 2021*. Tutkimuksesta tiiviisti 50/2022. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-968-9> Viitattu 2.4.2023.
- Herrero, J. F. & Lorenzo, G. (2020). An immersive virtual reality educational intervention on people with autism spectrum disorders (ASD) for the development of communication skills and problem solving. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1689–1722. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10050-0>
- Hirsijärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15.–17. painos). Tammi.

- Lee, J. & Simmons Zuilkowski, S. (2022). "I can teach what's in the book": Understanding the why and how behind teachers' implementation of a social-emotional learning (SEL) focused curriculum in rural Malawi. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 974–993. <https://doi.org/10.1111/bjep.12483>
- Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet (3. uudistettu painos). International Methelp.
- Mikami, A. Y., Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Gregory, A. & Allen, J. P. (2017). Perceptions of relatedness with classroom peers promote adolescents' behavioral engagement and achievement in secondary school. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(11), 2341–2354. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0724-2>
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. PS-kustannus.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* (2. painos). Tammi.
- Oades-Sese, G. V., Cahill, A., Allen, J. W. P., Rubic, W. & Mahmood, N. (2021). Effectiveness of Sesame Workshop's Little Children, Big Challenges: A digital media SEL intervention for preschool classrooms. *Psychology in the Schools*, 58(10), 2041–2067. <https://doi.org/10.1002/pits.22574>
- Opeka. (2012). Haettu osoitteesta: Opeka-kysely - Opeka.
- Opetushallitus. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Helsinki. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (opintopolku.fi). Viitattu 12.2.2023.
- Opetushallitus. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2014). Helsinki. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet | Opetushallitus (oph.fi). Viitattu 28.12.2022.

- Opetushallitus. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (2022). Opetushallitus. Helsinki.
Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet | Opetushallitus (oph.fi). Viitattu 28.12.2022.
- Polat, H. (2022). Investigating the relationships between preservice teachers' teacher readiness, attitude towards teaching profession, and organizational attraction through structural equation modeling. *Education Process: International Journal*, 11(3).
<https://doi.org/10.22521/edupij.2022.113.4>
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. 145–156. Printon Trükikoda, Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Resurrección, D. M., Salguero, J. M. & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of adolescence (London, England.)*, 37(4), 461–472.
- Rieger, S., Göllner, R., Spengler, M., Trautwein, U., Nagengast, B. & Roberts, B. W. (2017). Social cognitive constructs are just as stable as the Big Five between grades 5 and 8. *AERA open*, 3(3). <https://doi.org/10.1177/2332858417717691>
- Saleme, P., Dietrich, T., Pang, B. & Parkinson, J. (2021). Design of a digital game intervention to promote socio-emotional skills and prosocial behavior in children. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(10), 1–19.
<https://doi.org/10.3390/mti5100058>
- Saleme, P., Pang, B., Dietrich, T., & Parkinson, J. (2020). Prosocial digital games for youth: A systematic review of interventions. *Computers in Human Behavior Reports*, 2, 1–9.
<https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100039>
- Salo, A.-E., Vauras, M., Hiltunen, M. & Kajamies, A. (2022). Long-term intervention of at-risk elementary students' socio-motivational and reading comprehension competencies: Video-based case studies of emotional support in teacher–dyad and dyadic interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 34, 1–18.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100631>

- Schiepe-Tiska, A., Dzhaparkulova, A. & Ziernwald, L. (2021). A mixed-methods approach to investigating social and emotional learning at schools: Teachers' familiarity, beliefs, training, and perceived school culture. *Frontiers in psychology*, *12*, 1–16.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.518634>
- Slovák, P. & Fitzpatrick, G. (2015). Teaching and developing social and emotional skills with technology. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, *22(4)*, 1–34.
<https://doi.org/10.1145/2744195>
- Smith, T. E., Thompson, A. M. & Maynard, B. R. (2022). Self-management interventions for reducing challenging behaviors among school-age students: A systematic review. *Campbell Systematic Review*, *18(1)*, e1223–n/a. <https://doi.org/10.1002/cl2.1223>
- Sperber, A. D. (2004). Translation and validation of study instruments for cross-cultural research. *Gastroenterology (New York, N.Y. 1943)*, *126(1)*, S124–S128.
<https://doi.org/10.1053/j.gastro.2003.10.016>
- Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. PS-kustannus.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. & Lintunen, T. (2013). Revisiting gordon's teacher effectiveness training: An intervention study on teachers' social and emotional learning. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, *11(3)*, 693–716. <https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13073>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021a). *Vertailu edelliseen vuoteen: perusopetus 4. ja 5. luokka, 2019 ja 2021*. Perusopetus 4. ja 5. luokka, 2019 ja 2021 - Kouluterveyskyselyn tulokset 2017-2021. Perusopetus 4. ja 5. luokan oppilaat. - THL kuutio- ja tiivistekäyttöliittymä. Viitattu 2.4.2023
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021a). *Vertailu edelliseen vuoteen: perusopetus 8. ja 9. luokka, lukio, ammatillinen oppilaitos, 2019 ja 2021*. Perustulokset, nuoret 2019 ja 2021 - Kouluterveyskyselyn aikasarjat 2006–2021 - THL kuutio- ja tiivistekäyttöliittymä. Viitattu 2.4.2023

- Treglia, E. & Tomassoni, R. (2019). The development of digital competences and emotional skills through the use of audio-visual technologies. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 10(1), 55–60.
<https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2019010105>
- Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta –TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan ohje 2012. Viitattu 10.3.2023. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8091-8>
Viitattu 10.10.2022
- Vestad, L., Bru, E., Virtanen, T. E. & Stallard, P. N. (2021). Associations of social and emotional competencies, academic efficacy beliefs, and emotional distress among students in lower secondary school. *Social Psychology of Education*, 24(2), 413–439.
<https://doi.org/10.1007/s11218-021-09624-z>
- Volanen, S.-M., Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., ... & Suominen, S. (2020). Healthy learning mind – Effectiveness of a mindfulness program on mental health compared to a relaxation program and teaching as usual in schools: A cluster-randomised controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 260, 660–669. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.087>
- Waajid, B., Garner, P. W. & Owen, J. E (2013). Infusing social emotional learning into the teacher education curriculum. *The international journal of emotional education*, 5(2), 31–48. 1. <https://www-proquest-com.ezproxy.utu.fi/scholarly-journals/infusing-social-emotional-learning-into-teacher/docview/1498436511/se-2>.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and teacher education*, 23(4), 355–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>

Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and child development*, 23(5), 471–493.
<https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1002/icd.1843>

Liitteet

Liite 1. Summamuuttujien kaikki tunnusluvut

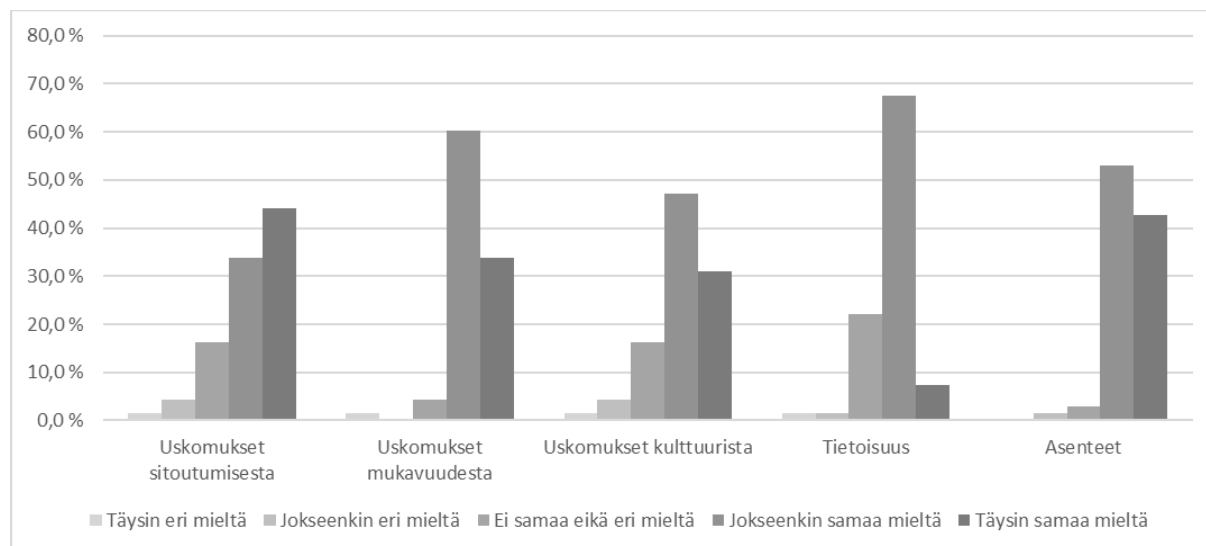
			Statistic	Std. Error
Uskomukset sitoutumisesta	Mean		4,1422	,10576
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,9311	
		Upper Bound	4,3533	
	5% Trimmed Mean		4,2277	
	Median		4,3333	
	Variance		,761	
	Std. Deviation		,87211	
	Minimum		1,00	
	Maximum		5,00	
	Range		4,00	
	Interquartile Range		1,33	
	Skewness		-1,267	,291
	Kurtosis		1,873	,574
	Uskomukset mukavuudesta	Mean		4,1471
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	3,9908	
		Upper Bound	4,3033	
5% Trimmed Mean			4,1944	
Median			4,2500	
Variance			,416	
Std. Deviation			,64536	
Minimum			1,00	
Maximum			5,00	
Range			4,00	
Interquartile Range			,75	
Skewness			-1,748	,291
Kurtosis			7,138	,574
Uskomukset kulttuurista		Mean		3,9853
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,7840	
		Upper Bound	4,1865	
	5% Trimmed Mean		4,0534	
	Median		4,0000	
	Variance		,691	
	Std. Deviation		,83146	
	Minimum		1,33	
	Maximum		5,00	
	Range		3,67	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-1,048	,291
	Kurtosis		1,141	,574
	Tiedot	Mean		3,7598
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	3,6191	
		Upper Bound	3,9005	
5% Trimmed Mean			3,7974	
Median			4,0000	
Variance			,338	
Std. Deviation			,58120	
Minimum			1,33	
Maximum			4,67	
Range			3,33	
Interquartile Range			,58	
Skewness			-1,350	,291
Kurtosis			3,701	,574
Asenteet		Mean		4,2353
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,0998	
		Upper Bound	4,3708	
	5% Trimmed Mean		4,2745	
	Median		4,2500	
	Variance		,313	
	Std. Deviation		,55965	
	Minimum		2,25	
	Maximum		5,00	
	Range		2,75	
	Interquartile Range		,75	
	Skewness		-,969	,291
	Kurtosis		1,576	,574

Liite 2. Opettajien summamuuttujakohtaiset frekvenssiluokat.

Vastausten määrässä sekä %-osuudessa järjestys on Täysin eri mieltä/Jokseenkin eri mieltä/Ei samaa eikä eri mieltä/Jokseenkin samaa mieltä/Täysin samaa mieltä.

Muuttuja	Vastausten määrä luokittain	%-osuus vastaajista luokkien mukaan
Uskomukset sitoutumisesta	1 / 3 / 11 / 23 / 30	1.50 / 4.40 / 16.20 / 33.80 / 44.10
Uskomukset mukavuudesta	1 / 0 / 3 / 41 / 23	1.50 / 0.00 / 4.40 / 60.30 / 33.80
Uskomukset kulttuurista	1 / 3 / 11 / 32 / 21	1.50 / 4.40 / 16.20 / 47.10 / 30.90
Tiedot	1 / 1 / 15 / 46 / 5	1.50 / 1.50 / 22.10 / 67.60 / 7.40
Asenteet	0 / 1 / 2 / 36 / 29	0.00 / 1.50 / 2.90 / 52.90 / 42.60

Liite 3. Opettajien näkemykset sosioemotionaalisesta oppimisesta



Liite 4. Opettajien mainitsemat digitaaliset alustat, oppimisympäristöt, sovellukset sekä laitteet, joita he hyödyntävät sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa

Ilmoitettu alusta, oppimisympäristö, sovellus tai laite	Määrä
Classroom	5
Classroomscreen	1
Clips	1
Flinga	1
Freed	1
Google work space	2
iMovie	1
Kahoot	2
Kiva-koulu	3
Magis.fi	1
Mielenterveysseura	1
Minecraft	1
OneNote	3
Padlet	4
Pinterest	1
Popplet	2
Puppet pals	1
Qridi	1
Quizziz	1
Sanallinen ja kuvallinen tuki	2
Seesaw	1
Spoofy	1
Teams	6
Turvataitomateriaali	1
Valmiit sähköiset materiaalit	4
Videot	7
Viitottu rakkaus	1
ViLLE	1
Wilma	1
Yhteydenpito (Meet/WhatsApp/tekstiviestit)	1

Liite 5. Tietosuojailmoitus



Turun yliopisto
University of Turku

Tietosuojailmoitus

1 (3)

EU:n yleinen tietosuoja-asetus,
artikkelit 13 ja 14

1. Rekisterin nimi	Opettajien uskomukset, tiedot ja asenteet sosioemotionaalisesta oppimisesta sekä tieto- ja viestintäteknologian pedagoginen käyttö.
2. Rekisterinpitäjä	Siiri Kuokkanen, sakuok@utu.fi Turun yliopisto Turun yliopisto opettajankoulutuslaitos 20014 TURUN YLIOPISTO
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Siiri Kuokkanen, sakuok@utu.fi
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimusaineisto kerätään Webropol-kyselylomakkeella. Lomake on jaettu sosiaalisen median ryhmiin sekä yhteyshenkilöille, jotka ovat jakaneet lomaketta eteenpäin. Kyselyyn vastataan anonyymisti ja vastauksia käytetään vain pro gradu -tutkielmaa varten. Kyselyllä on tarkoitus selvittää opettajien uskomuksia, tietoja ja asenteita sosioemotionaalisesta oppimisesta sekä tieto- ja viestintäteknologian pedagogisesta käytöstä. Lisäksi lomakkeen avulla selvitetään, miten opettajat toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta, ja mitä digitaalisia välineitä taitojen opetuksessa hyödynnetään. Lomakkeella kerätty aineisto ja SPSS-ohjelmistolla tuotettu data tallennetaan Seafile-pilvipalveluun.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on <i>(rasti vain yksikohta)</i></p> <p><input type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> muu mikä : rekisteriin kerättyjä tietoja hyödynnetään pro gradu -tutkielmaa varten. Kerättävien tietojen perusteella ei ole mahdollista tunnistaa tutkimukseen osallistuneita. Linkki tietosuojailmoitukseen esitetään kyselylomakkeen alussa.</p>



<p>6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät</p>	<p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja</p> <p>Rekisteriin kerätään vastaajien sukupuoli, ikäryhmä, opetuskokemus vuosina, koulutus, opetusaste, koulun sijainti ja osallistujien vastaukset koskien sosioemotionaalista oppimista ja tieto- ja viestintäteknologian pedagogista käyttöä.</p>
<p>7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.</p>	<p>Tietoja ei siirretä tai luovuteta rekisterinpitäjän ulkopuolelle.</p>
<p>8. Tiedot tietojen siirrostä kolmansiin maihin</p>	<p>Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.</p>
<p>9. Henkilötietojen säilytämisaika tai sen määrittämisen kriteerit</p>	<p>Tietoja säilytetään tutkimuksen valmistumiseen asti ja enintään viisi vuotta tutkimuksen valmistumisesta. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on 31.5.2023.</p>
<p>10. Rekisteröidyn oikeudet</p>	<p>Rekisteröity voi pyytää poistamaan vastauksensa tai muokkaamaan vastauksiaan, mikäli hän pystyy esimerkiksi avoimien kysymyskenttien avulla todentamaan vastauksensa. Todennuksessa rekisteröidylle ei voida jakaa muuta tutkimusaineistoa nähtäväksi.</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>
<p>11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu</p>	<p>Henkilötiedot on saatu tutkimuksen vastaajilta.</p>



12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloimiseen.
--	---

Liite 6. Saatekirje opettajille

Hei,

Olen luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta ja teen pro gradu –tutkielmaa, jossa selvitetään opettajien uskomuksia, tietoa ja asenteita sosioemotionaalisesta oppimisesta sekä tieto- ja viestintäteknologian pedagogista käyttöä. Lisäksi tutkimuksessa kartoitetaan, miten opettajat toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta, ja mitä digitaalisia välineitä taitojen opetuksessa hyödynnetään.

Kysely on suunnattu kaikille opettajille. Vastaaminen on vapaaehtoista ja vastaamalla kyselyyn annat yksityishenkilönä tutkimusluvan vastaustesi käyttämiseen tätä pro gradu –tutkielmaa varten.

Vastaaminen kestää noin 15 minuuttia, ja se on mahdollista keskeyttää milloin vain. Jokaisen opettajan vastaus on arvokas ja tärkeä tutkimuksen kannalta, kiitos siis jo etukäteen.

Kyselyn tietoja käytetään vain pro gradu -tutkielmaa varten, eikä vastaamisesta tai linkin avaamisesta jää tunnistetietoja. Webropolilla kerätty aineisto siirretään Turun yliopiston tietoturvalliseen Seafile-järjestelmään.


Linkki kyselyyn: <https://link.webpolsurveys.com/S/C37D20C17FAA0908>

Terveisin Siiri Kuokkanen

sakuok@utu.fi

Liite 7. Pro gradu -tutkielman kyselylomake

Pro gradu -tutkielman kyselylomake

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Tämä kysely on osa pro gradu -tutkielmaani, jossa selvitetään opettajien uskomuksia, tietoa ja asenteita sosioemotionaalista oppimisesta sekä tieto- ja viestintäteknologian pedagogista käyttöä. Lisäksi tutkimuksessa kartoitetaan, miten opettajat toteuttavat sosioemotionaalisten taitojen opetusta, ja mitä digitaalisia välineitä taitojen opetuksessa hyödynnetään.

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja vastaaminen on mahdollista keskeyttää milloin vain. Vastaaminen kestää noin 15 minuuttia. Jokaisen opettajan vastaus on arvokas ja tärkeä tutkimuksen kannalta.

Kyselyn tietoja käytetään vain pro gradu -tutkielmaa varten, eikä vastaamisesta tai linkin avaamisesta jää tunnistetietoja. Webropolilla kerätty aineisto siirretään Turun yliopiston tietoturvalliseen Seafire-järjestelmään.

Linkki tutkimuksen tietosuojailmoitukseen: <https://tinyurl.com/progradutietosuojailmoitus>

Lisätietoja tutkimuksesta voit kysyä
Siiri Kuokkanen
sakuok@utu.fi

1. Tutkimuslupa *

- Tähän kyselyyn vastaamalla vahvistan osallistumiseni tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkimushenkilöksi. Vastauksiani saa hyödyntää tutkimuskäyttöön ja hyväksyn tietojeni tallentamisen.

Esitietolomake

2. Sukupuoli *

- Nainen
 Mies
 Muu
 En halua sanoa

3. Ikäryhmä *

- Alle 25 vuotta
 25-34
 35-44
 45-54
 55 vuotta tai yli

4. Opetuskokemus vuosina *

- Alle 1 vuosi
 1-3 vuotta
 4-6 vuotta
 7-9 vuotta
 10 vuotta tai enemmän

5. Koulutus *

- Luokanopettaja
 Aineenopettaja
 Erityisopettaja

Minulla on useampia opettajan pätevyyskäsä (esim. luokanopettajan ja erityisopettajan pätevyys). Mitä?

6. Opetusaste, jolla opetat *

- Alakoulu
 yläkoulu
 Toimin yhtenäiskoulun opettajana ja opetan sekä alakoulun että yläkoulun puolella
 Muu, mikä?

7. Koulun sijainti *

- Ydinkeskustan koulu
 Ei keskustassa oleva taajama-alueen koulu
 Taajama-alueen ulkopuolella oleva koulu
 Muu, mikä?

Osiot 1: Sosioemotionaalinen oppiminen

Sosioemotionaalaisella oppimisella tarkoitetaan seuraavien taitojen oppimista ja kehittämistä: tunteiden tunnistamiseen ja hallintaan liittyvät taidot, välittämisen, empatiakyvyn ja muista huolehtimisen taidot, positiivisten ihmissuhteiden luominen ja ylläpito sekä vastuullisten päätösten tekeminen ja rakentava ongelmanratkaisukyky haastavissa tilanteissa.

Sosioemotionaalisen oppimisen strategioilla tarkoitetaan menetelmiä, joiden avulla opitaan sekä tapoja työstää ja prosessoida opittavaa asiaa.

Opettajien uskomukset sosioemotionaalisesta oppimisesta

Arvioi missä määrin olet samaa mieltä seuraavien väittämien kanssa.

8. Kouluni toimintakulttuuri tukee lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. *

- Täysin samaa mieltä
 Jokseenkin samaa mieltä
 Ei samaa eikä eri mieltä
 Jokseenkin eri mieltä
 Täysin eri mieltä

9. Haluaisin osallistua koulutukseen kehittääkseni omia sosioemotionaalisia taitojani. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

10. Oppilaideni sosioemotionaalisista tarpeista huolehtiminen on minulle luontaista. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

11. Koulumme rehtori luo ympäristön, joka edistää oppilaidemme sosioemotionaalista oppimista. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

12. Minulle on luontevaa antaa oppilalleni ohjeita sosioemotionaalisista taidoista. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

13. Sosioemotionaalisen oppimisen informaalit oppitunnit ovat osa säännöllisiä opetuskäytänteitani. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

14. Luotan kykyihini ohjeiden antamisessa sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyen. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

15. Rehtorimme ei kannusta opettamaan oppilaille sosioemotionaalisia taitoja. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei eri eikä samaa mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

16. Olen valmis parantamaan kykyäni opettaa sosioemotionaalisia taitoja oppilaille. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei eri eikä samaa mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

17. Olen valmis osallistumaan koulutukseen oppiakseni, kuinka voin kehittää oppilaideni sosioemotionaalisia taitoja. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei eri eikä samaa mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

Opettajien tietoisuus sosioemotionaalisesta oppimisesta

Arvioi missä määrin olet tietoinen seuraavista väittämistä

18. Missä määrin olet tietoinen (olet perehtynyt), mitä termi sosioemotionaalinen oppiminen tarkoittaa? *

- Erittäin tietoinen
- Jokseenkin tietoinen
- Ei tietoinen eikä tietämätön
- Jokseenkin tietämätön
- Erittäin tietämätön

19. Missä määrin olet tietoinen lasten sosioemotionaalisten taitojen kehityksestä? *

- Erittäin tietoinen
- Jokseenkin tietoinen
- Ei tietoinen eikä tietämätön
- Jokseenkin tietämätön
- Erittäin tietämätön

20. Missä määrin olet tietoinen sosioemotionaalisen oppimisen strategioista, ja niiden käyttämisestä lasten kanssa? *

- Erittäin tietoinen
- Jokseenkin tietoinen
- Ei tietoinen eikä tietämätön
- Jokseenkin tietämätön
- Erittäin tietämätön

Opettajien asenteet sosioemotionaalisesta oppimisesta

Arvioi missä määrin olet samaa mieltä seuraavien väittämien kanssa.

21. Sosioemotionaalisen oppimisen strategioita pitäisi ottaa käyttöön luokissa. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

22. Sosioemotionaaliset taidot ovat tärkeitä oppilaille menestyäkseen koulussa ja elämässä. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

23. Sosioemotionaalinen oppiminen parantaa akateemisia tuloksia. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

24. Käytän sosioemotionaalisen oppimisen strategioita jokapäiväisessä opetuksessani. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

25. Opettajien tulisi olla vastuussa sosioemotionaalisten strategioiden käyttämisestä luokissaan. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

Osio 2: Tieto- ja viestintäteknologian pedagoginen käyttö opetuksessa

Tieto- ja viestintäteknologian pedagogisella käytöllä tarkoitetaan kaikkea digitaalisten laitteiden, sovellusten, oppimisympäristöjen ja -alustojen tarkoituksenmukaista käyttöä osana opetusta.

26. Haluaisin käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa enemmän opetuksessani. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

27. Jatkuva uuden tekniikan tuominen opetukseen on kuormittavaa. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

28. Suurimmalla osalla tunneistani käytän itse tieto- ja viestintäteknologiaa. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

29. Hyödynnän tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytössä oppilaiden antamia ideoita. *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

30. Oppilaat saavat käyttää tunneillani omia laitteitaan (esim. kannettavat tietokoneet, älypuhelimet, tabletit). *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Ei samaa eikä eri mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä

31. Käytän videovälitteisen opetuksen ohjelmistoja ja välineitä opetuksessani (esim. Zoom, Microsoft Teams ja Google Classroom). *

- Kyllä, vuorovaikutteisesti oppilaiden kanssa
- Kyllä, mutta vain luentomaisesti
- En lainkaan

32. Opettajan pedagoginen kyky käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa oppimisen eriyttämisessä. Valitse seuraavista omaan tilanteeseesi parhaiten sopiva kuvaus, vaikka se ei kaikilta osin pitäisi aivan paikkaansa: *

- Suunnittelen yksilöllistä opetusta, missä tieto- ja viestintäteknologia kannustaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja hallitsemaan sitä.
- Suunnittelen yksilöllistä opetusta, missä tieto- ja viestintäteknologian avulla tunnistetaan ja tuetaan oppilaiden tarpeita, valintoja sekä oppimismielityksiä.
- Sisällytän opetukseeni yksilöllisiä tehtäviä oppilaiden tarpeiden ja mieltymysten mukaan tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntäen.
- Minulla on vähän tietoa yksilöllisestä oppimisesta tieto- ja viestintäteknologian avulla, ja koen vaikeaksi löytää sopivia tehtäviä opetukseeni.
- Minulla on vähän tai hyvin vähän tietoa, kuinka TVT voi tukea oppilaan yksilöllistä oppimista. En käytä tieto- ja viestintäteknologiaa oppilaan yksilöllisen oppimisen tukemiseen.

Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen sekä TVT:n hyödyntäminen kyseisten taitojen opetuksessa.

33. Missä oppisisällöissä (esim. oppiaineissa) opetat sosioemotionaalisia taitoja ja miten? *

34. Kuinka usein hyödynnät tieto- ja viestintäteknologiaa sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa? *

- Päivittäin
- Viikottain
- Muutaman kerran kuukaudessa
- Kerran kuukaudessa tai harvemmin
- En koskaan

35. Mitä alustoja, oppimisympäristöjä, sovelluksia ja/tai teknologisia välineitä käytät sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa ja miten? *