



Isotalo Iida ja Karttunen Veera

Oppilaan sosioemotionaaliset taidot: tukikeinot koulussa ja tukemisen laaja-alaiset vaikutukset

Kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Erityispedagogiikan tutkinto-ohjelma

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppilaan sosioemotionaaliset taidot: tukikeinot koulussa ja tukemisen laaja-alaiset vaikutukset (Iida Isotalo ja Veera Karttunen)

Kandidaatintutkielma, 38 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2022

Sosioemotionaaliset taidot ovat merkittävässä roolissa yksilön kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta. Sosioemotionaalisten taitojen on havaittu olevan yhteydessä muun muassa yksilön ajattelukykyyn sekä kykyyn säädellä omia tunteita ja käyttäytymistä, jotka puolestaan auttavat selviytymään elämän haastavista tilanteista. Sosioemotionaalisilla taidoilla on yhteyttä myös yksilön koulumenestykseen sekä sosiaalisten suhteiden solmimiseen ja ylläpitoon.

Yksilön sosioemotionaalisilla taidoilla on merkittäviä vaikutuksia myös luokka- ja kouluyhteisölle sekä laajemmin yhteiskunnalle. Tutkimustulokset osoittavat oppilaiden sosioemotionaalisen kyvykkyyden vähentävän aggressiivista käyttäytymistä luokassa sekä lisäävän positiivista luokkailmapiiriä. Yhteiskunnan tasolta tarkasteltuna sosioemotionaaliset taidot ovat merkittäviä monesta eri syystä: hyvät sosioemotionaaliset taidot edistävät yksilön mielenterveyttä ja näin vähentävät muun muassa syrjäytymisriskiä ja työttömyyttä. Sosioemotionaalisesti kyvykkäät yksilöt voidaankin nähdä toimivan aktiivisina yhteiskunnan jäseninä. Tämän vuoksi näiden taitojen harjoitteluun tulisi panostaa jo varhaisina kouluvuosina.

Vaikka sosioemotionaalisten taitojen opettaminen kuuluu osaksi opetussuunnitelmaa, ei opettajilla ole yleisesti ottaen tarvittavia työkaluja näiden taitojen opettamiseksi. Tutkielman aineistosta kävi ilmi, että sosioemotionaalisia taitoja voidaan tukea monin keinoin kuten interventiolla, vuorovaikutusta tukemalla sekä oppilaita osallistavalla opetuksella. On myös huomattava, että opettajan olemuksella, opettaja-oppilassuhteella sekä koulun toimintaperiaatteilla on suuri merkitys oppilaiden sosioemotionaalisiin taitoihin. Keskeistä oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa on kuitenkin varata riittävästi aikaa näiden taitojen harjoitteluun, sillä taitojen omaksuminen ei tapahdu hetkessä. Sosioemotionaalisia taitoja tukevat harjoitteet tulisi integroida opetuksen jatkuviin käytänteisiin, jotta kestäviä tuloksia voidaan saavuttaa.

Tämän kandidaatintutkielman tavoitteena on tuoda näkyväksi keinoja, joilla oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja voidaan tukea alakoulussa sekä selvittää, mitä käytetyissä harjoitteissa tulee ottaa huomioon. Tavoitteenamme on myös kuvata sosioemotionaalisten taitojen merkitystä niin yksilön, luokkayhteisön kuin yhteiskunnankin tasoilla.

Avainsanat: sosioemotionaaliset taidot, sosiaaliset taidot, tunnetaidot, tukikeinot, alakoulu

University of Oulu

Faculty of Education

Pupil's socio-emotional skills: school support and the broad effects of support (Iida Isotalo ja Veera Karttunen)

Bachelor's thesis, 38 pages, 4 appendices

April 2022

Socio-emotional skills play a significant role in the individuals' overall development. Socio-emotional skills have been found to be associated with an individual's ability to think and ability to regulate their own feelings and behaviors, which in turn help them to cope with challenging situations one may face. Socio-emotional skills are also linked to an individual's school success and the establishment and maintenance of social relationships.

An individual's socio-emotional skills also have a significant impact on the class, school community and the whole society. The research results show that students' socio-emotional ability reduces aggressive behavior in the classroom and increases the positive classroom atmosphere. At the societal level, socio-emotional skills are important for several reasons: good socio-emotional skills promote an individual's mental health and thus reduce the risk of exclusion and unemployment. Thus, socio-emotionally capable individuals can be seen as active members of society and therefore the training of these skills should be invested in the early school years.

Although teaching socio-emotional skills is a part of the schools' curriculum, teachers generally do not have the necessary tools to teach these skills. The data of the research showed that socio-emotional skills can be supported in many ways, such as interventions, supporting interaction and participatory teaching. It should also be noted that the teacher's characteristics, the teacher-student relationship, and the school's principles play a major role in students' socio-emotional skills. However, the key to supporting students' socio-emotional skills is to set aside enough time to practice these skills, as the acquisition of skills does not happen in an instant. Exercises that support socio-emotional skills should therefore be integrated into ongoing teaching practices to achieve lasting results.

The aim of this bachelor's thesis is to highlight the ways in which students' socio-emotional skills can be supported in primary school and to find out what should be considered in the exercises used. Our aim is also to describe the importance of socio-emotional skills at the level of the individual, the class community and society.

Keywords: socio-emotional skills, social skills, emotional skills, support, primary school

Sisältö / Contents

1 Johdanto	5
2 Sosioemotionaaliset taidot.....	7
2.1 Sosiaaliset taidot.....	7
2.2 Emotionaaliset taidot.....	8
2.3 Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen	9
2.4 Sosioemotionaaliset taidot perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	10
3 Tutkielman toteutus	12
3.1 Aineiston hankinta	12
3.2 Tutkimusmenetelmä.....	13
4 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen koulussa	16
4.1 Vuorovaikutussuhteet.....	16
4.1.1 Opettaja-oppilassuhde.....	17
4.1.2 Luokkahuonevuorovaikutus ja oppilaiden väliset suhteet.....	18
4.2 Opettajan toiminta ja tietotaito.....	19
4.2.1 Opetusmenetelmät ja opetustyyli	19
4.2.2 Opettajan omat sosioemotionaaliset taidot.....	21
4.3 Interventio-ohjelmia.....	22
4.3.1 Yhteispeli-hanke	23
4.3.2 Together at School-ohjelma	24
4.3.3 KooLKIDS-ohjelma	25
4.3.4 Huomioitavaa interventio-ohjelmien käytöstä	26
4.4 Koulun toimintaperiaatteet ja kouluilmapiiri	27
5 Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen merkitys.....	29
5.1 Yksilötason vaikutukset	29
5.1.1 Koulusuoriutuminen ja akateeminen osaaminen.....	29
5.1.2 Elämänhallintataidot ja sosiaaliset suhteet.....	31
5.2 Luokkatason vaikutukset.....	31
5.3 Yhteiskunnalliset vaikutukset	32
6 Yhteenveto ja pohdinta	34
6.1 Pohdintaa tutkielman keskeisistä tuloksista.....	34
6.2 Tutkielman tieteellisyyden tarkastelu	36
7 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	38
Lähteet.....	39

1 Johdanto

On ensiarvoisen tärkeää, että yksilöllä on kyky muodostaa ja ylläpitää pysyviä sosiaalisia suhteita sekä selvitä eteen tulevista haastavista tilanteista elämässään. Muun muassa näiden asioiden takaamiseksi hyvät sosioemotionaaliset taidot ovat merkityksellisiä. Viimeaikaiset tutkimukset osoittavatkin sosioemotionaalisten taitojen tukemisen tärkeyden, mutta niiden opettamistavoista ja tapojen tehokkuudesta on edelleen vain vähän tietoa (Korbel & Paulus, 2018). Koulujen opetussuunnitelmat ovat lähtökohtaisesti priorisoituneet akateemisten taitojen opettamiseen, kuten matematiikkaan tai kielten opetukseen jättäen vähemmän painoarvoa ei-konkreettisten aihealueiden, kuten juuri sosioemotionaalisten taitojen opettamiselle (López-Cassà, Fernández, Requena & Carnicer, 2021). Osassa kouluista sosioemotionaalisten taitojen opetus nähdään jopa täysin toissijaisena eikä sen keskeistä osaa koulutustehtävänä tunnisteta (Jones, Barnes, Bailey ja Doolittle, 2017; Barry, Clarke & Dowling, 2017). Se, ettei yleinen koulun opetussuunnitelma tarjoa tarkkoja ja käytännöllisiä ohjeistuksia sosioemotionaalisten taitojen opettamiseksi, voidaan toki nähdä tarjoavan opettajille mahdollisuuden joustavaan oman opetuksensa suunnitteluun (Miyamoto, Huerta & Kubacka, 2015). Tällainen opetussuunnitelman epämääräisyys kyseisten aihealueiden opettamisesta kuitenkin yleisesti haastaa opettajia, joilla ei ole omaa tietotaitoa sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta (Miyamoto ym., 2015). Raptis ja Spanaki (2016) nostavatkin esiin opettajien lisäkoulutuksen tarpeen oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi.

Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen tarve kuitenkin yleensä tunnistetaan niin koulujen kuin oppilaiden vanhempienkin osalta (Pirskanen ym., 2019; Xia, Shen, Krenn, Diaz, 2022). Varhaisella sosioemotionaalisten taitojen tukemisella on huomattu esimerkiksi olevan vaikutuksia lapsen kokonaisvaltaiseen kehityskulkuun (Voith, Yoon, Topitzes & Brondino, 2019), jonka vuoksi näiden taitojen tukeminen on tärkeää aloittaa jo alakoulun ensimmäisillä luokilla. Pirskasen ja kollegoiden (2019) toteuttamassa tutkimuksessa kävi myös ilmi, että opettajat kokivat sosioemotionaalisten taitojen opettamisen olevan erittäin tärkeää etenkin koulun aloitusvaiheessa. He nostivat myös esiin opettajien näkemyksen siitä, että sosioemotionaalisten taitojen nähdään toimivan muun oppimisen edellytyksenä. Xia ja kollegat (2022) kuvaavat sosioemotionaalisten taitojen olevan avainasemassa oppilaan koulupolulla, mikäli odotamme oppilaan saavuttavan täyden potentiaalinsa.

Tulevina erityisopettajina koemme erityisen keskeiseksi sosioemotionaalisten taitojen tärkeyden näkyväksi tuomisen. Jokainen opettaja kohtaa varmasti työssään tilanteita, joissa hänellä täytyisi olla keinoja auttaa oppilasta esimerkiksi säätelemään ja hallitsemaan tunteita sekä mallintaa sitä, miten muiden kanssa suotuisassa vuorovaikutuksessa toimitaan. Olemme huolestuneita siitä, että näiden taitojen opettamisesta ei ole tarpeeksi konkreettista tietoa ja työvälineitä, joita kouluissa voitaisiin käyttää. Erityisen ongelmallista on se, ettei opettajankoulutuksessa käsitellä tarpeeksi kattavasti näitä taitoja ja niiden tukemista, jonka vuoksi työelämään siirtyessä omat taidot näiden asioiden osalta voivat tuntua täysin riittämättömiltä. Haluamme tällä tutkielmalla sekä laajentaa omaa tietotaitoamme asiasta, että herättää yleisesti ajatuksia sosioemotionaalisten taitojen merkityksestä. Tavoitteenamme on myös kuvata konkreettisia keinoja, joilla näitä taitoja voidaan koulussa tukea ja kehittää.

2 Sosioemotionaaliset taidot

Sosioemotionaaliset taidot käsittävät useita osataitoja. Näille taidoille on olemassa erilaisia määritelmiä ja kirjallisuudessa onkin käytetty hyvin vaihtelevia käsitteitä. Tämän vuoksi sosioemotionaalisten taitojen määrittely osoittautui osaltaan jopa hankalaksi. Erilaisissa lähteissä käytettiin muun muassa käsitettä *sosioemotionaalinen kompetenssi*, jonka määrittely poikkeaa hieman käyttämästämme sosioemotionaalisten taitojen käsitteestä. Lisäksi tutkimusartikkeleissa käytetään usein englannin kielen termiä *SEL-skills*, jolla tarkoitetaan sosioemotionaalisia taitoja ja niiden oppimista (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017). Valitsimme käytettäväksi pääkäsitteeksemme sosioemotionaaliset taidot, sillä analysoimissamme kansainvälisten tutkimusartikkeleissa käytettiin enimmäkseen tätä käsitettä ja koimme sen käytön selkeimmäksi, sillä se jaoteltiin usein sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen käsitteisiin.

Coskun (2019) määrittelee sosioemotionaalisiin taitoihin kuuluvan kyvyn ymmärtää, hallita ja ilmaista tunteellisia kokemuksia, jotka puolestaan vaikuttavat ihmissuhteisiin, ongelmanratkaisuun sekä sosiaaliseen ympäristöön sopeutumiseen. Kuorelahden ja Lappalaisen (2017, s. 63) mukaan sosioemotionaaliset taidot luovat yksilölle mahdollisuuden tiedostaa omaa ajatteluaan ja toimintaansa erilaisissa tilanteissa, asettaa itselleen tavoitteita sekä tarkastella omia toimintamahdollisuuksiaan sekä selviytymiskeinojaan hankalissakin tilanteissa. Schonert-Reichl (2017) lisää sosioemotionaalisiin taitoihin sisältyvän myös kyvyn solmia myönteisiä ihmissuhteita sekä tehdä vastuullisia päätöksiä. Voidaan siis todeta, että sosioemotionaaliset taidot ovat merkittävässä roolissa muun muassa yksilön toimiessa sosiaalisissa suhteissa, reagoidessa ympärillä tapahtuviin asioihin sekä käsitellessään tunteita (Alzahrani, Alharbi & Alodwani, 2019).

Sosioemotionaaliset taidot voidaan jakaa karkeasti sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin. Nämä taidot ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa ja sisältävät usein myös rinnakkaisia käsitteitä. Keskeistä Raimundon, Marques-Pinton ja Liman (2013) mukaan sosiaalisissa ja emotionaalisissa taidoissa on näiden osataitojen integrointi toisiinsa. Käsitteiden määrittelyn selkeyttämiseksi jaottelemme sosioemotionaaliset taidot näihin kahteen luokkaan.

2.1 Sosiaaliset taidot

Kuuntelemisen, kommunikoinnin sekä näkökulman vaihtamisen voidaan sanoa lukeutuvan sosiaalisiin taitoihin (Domitrovich ym., 2017). FitzPatrick, Twohig ja Morgan (2014) mainitsevat näiden lisäksi neuvottelun ja sosiaalisten konfliktien ratkaisukyvyyn olevan keskeisiä sosiaalisia

taitoja. Näyhä (2020) lisää myös sosiaalisen vastuun taitojen kuuluvan sosiaalisiin taitoihin. Sosiaalisista taidoista puhuttaessa keskeistä on ylipäättään yksilön kyky muodostaa ihmissuhteita muihin sekä osallistua sosiaalisiin tilanteisiin (Alzahrani ym., 2019).

Alzahrani ja kollegat (2019) sekä FitzPatrick ja kollegat (2014) painottavat sosiaalisiin taitoihin kuuluvan kommunikointitaitojen tärkeyttä. Heidän mukaansa oppilaan täytyy olla kyvykäs kommunikoidaan sekä koulun aikuisten että vertaistensa kanssa. Näyhä (2020) kiteyttää vuorovaikutustaidot kattavasti: ne sisältävät kuuntelemisen taidot, kyvyn viestiä toiselle siten, että tulee ymmärretyksi sekä kyvyn ymmärtää muiden kertomaa. Lisäksi vuorovaikutustaidoissa keskeistä ovat keskustelutaidot: taito aloittaa ja ylläpitää keskustelua ja ilmaista niissä rakentavasti omia mielipiteitä (Näyhä, 2020). Myös empatiakyky nähdään keskeiseksi osaksi sosiaalisia taitoja (FitzPatrick ym., 2014).

On huomattava, että sosiaalisiin taitoihin sisältyy yleisesti tunnettujen vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen lisäksi myös sosiaalisten tilanteiden ongelmanratkaisutaitoja sekä vastuun taitoja, jotka jäävät usein sosiaalisia taitoja määriteltäessä vähemmälle huomiolle. Sosiaalisten tilanteiden ongelmanratkaisun osalta yksilön taito tunnistaa itsessään avun tarve ja hankkia sopivaa apua nähdään olevan keskeinen (Näyhä, 2020). Ongelmanratkaisutaitojen lisäksi yksilön on ristiriitatilanteita kohdatessaan kyettävä ottamaan huomioon kaikki osapuolet ja mukautettava omaa toimintaansa sen mukaan (Näyhä, 2020). Sosiaalisiin vastuun taitoihin lukeutuvat etenkin tiettyjen normien ja sääntöjen tunnistaminen ja noudattaminen (Näyhä, 2020). Näyhä (2020) painottaa sosiaalisten vastuun taitojen sisältävän myös toisten ihmisten arvostamisen ja kunnioittamisen sekä tärkeänä tekijänä erilaisuuden hyväksymisen.

2.2 Emotionaaliset taidot

Emotionaaliset taidot mahdollistavat kyvyn tarkastella, millaisia tunteita erilaiset tilanteet itsessä herättävät sekä kyvyn käsitellä näitä tunteita prososiaalisella tavalla (Jones ym., 2017). Emotionaaliset taidot toimivat myös perustana hyvälle vuorovaikutukselle sekä myönteisten ihmissuhteiden luomiselle (Jones ym., 2017). Jones ja kollegat (2017) sekä Kokkonen (2017, s. 22) toteavatkin emotionaalisten taitojen toimivan sosiaalisten suhteiden perustana mahdollistaen suotuisan tunteiden ilmaisun ja rauhanomaisen sosiaalisten konfliktien ratkaisun.

Käytännössä emotionaaliset taidot koostuvat siis tunnetaidoista. Pirskasen ja kollegoiden (2019) mukaan tunnetaidoilla viitataan prosessiin, jossa yksilö työstä tunteitaan. Tunnetaidot

pitävät sisällään taidon tunnistaa sekä nimetä tunteita, havaita erilaisia tunteita itsessä ja muissa sekä kykyä säädellä omia tunteita esimerkiksi yrittämällä vaikuttaa tunteen kestoon tai voimakkuuteen (Näyhä, 2020). Aro (2011, s. 11) nostaa esiin, että keskeisintä olisi oppia säätämään tunteiden ilmaisu siten, että oma toiminta olisi sosiaalisesti suotavaa. Kokkonen (2017, s. 20) puolestaan mainitsee tunteiden säätelyn keskeisimpänä tavoitteena olevan sisäisen tasapainon säilyttämisen, jolloin voimakkaat tunteet eivät muodostu kuormittaviksi tekijöiksi. Tunteiden säätelyllä ja käsittelyllä voidaan siis nähdä olevan suuri merkitys niin yksilön itsensä kuin niiden sosiaalisten ryhmien kannalta, joihin hän kuuluu.

Puhuttaessa tunnetaidoista, on syytä määritellä myös siihen kiinteästi liittyvä itsesäätelytaitojen käsite. Aro (2011, s. 10) kiteyttää itsesäätelytaitojen tarkoittavan omien tunteiden säätelytaitojen lisäksi kykyä säädellä omaa käyttäytymistä ja kognitiivista toimintaa. Coskunin (2019) mukaan hyvä itsesäätelytaito edellyttää etenkin tietoisuutta tunteiden ja käyttäytymisen välisestä suhteesta.

2.3 Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen

Varhaisen kiintymyssuhteen nähdään toimivan perustana yksilön sosioemotionaaliseen kehitykselle ja etenkin vanhempien ja perheen vuorovaikutusmalleilla on keskeinen rooli sosioemotionaalisten taitojen omaksumisessa (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 62). Esimerkiksi turvallinen ja välittävä kasvuympäristö sekä emotionaalisesti lasta tukevat vanhemmat takaavat sen, että lapsi kykenee riittävästi harjoittelemaan uusia taitoja sekä tutkimaan ympäristöään (Nurmi ym., 2015, s. 35). Kasvuympäristö väistämättä vaikuttaa kokonaisvaltaisesti lapsen kehitykseen, joten sillä voidaan nähdä olevan suuri merkitys myös sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä.

On huomattava, että sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen etenee hyvin yksilöllisesti ja etenkin ennen kouluikää kehitystason vaihtelu on suurta (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 74). Aron (2011, s. 28) mukaan kouluiässä oppilaan ajattelun taidot kehittyvät runsaasti, jonka ansiosta hän kykenee esimerkiksi tunnistamaan paremmin toimintaansa sekä sen seurauksia. Kouluun siirryttäessä oppilas alkaa saada myös enemmän palautetta toiminnastaan, jolloin hänen käsityksensä toivotusta käyttäytymisestä selkeytyvät (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 74). Kouluympäristössä saatu palaute auttaa myös oppilasta rakentamaan käsitystä itsestään ja toimintatavoistaan (Kuorelahti & Lappalainen, 2017, s. 74).

Vaikka yksilöiden kehityksessä voi esiintyä suuriakin eroja, Nurmen ja kollegoiden (2015, s. 115) mukaan kouluikäiset ymmärtävät jo suhteellisen hyvin toisten tunteita. Nurmen ja kollegoiden (2015, s. 115) mukaan tunteiden ilmaisu sekä tulkinta kehittyvät muun kehityksen rinnalla. Heidän mukaansa alakouluikäisissä oppilaat omaksuvat erilaisia ongelmanratkaisutaitoja, etsivät sosiaalista tukea muilta ihmisiltä sekä pohtivat asioita yhä monipuolisemmin.

Kouluikäisessä olevan lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät etenkin toverisuhteiden kautta, sillä niiden merkitys kasvaa koulumaailmaan siirryttyä (Nurmi ym., 2015, s. 122). Sosiaaliset taidot kehittyvät kouluikäisessä muun muassa sen ansiosta, että oppilaan täytyy opetella vuorottelua, muiden kanssa jakamista ja tasapuolisuutta (Nurmi ym., 2015, s. 122). Nurmen ja kollegoiden (2015, s. 122) mukaan vertaisten kanssa toimiminen kehittää toisten näkökulmien hyväksymistä ja etenkin koulutovereiden kanssa eteen tulevien ristiriitatilanteiden selvittäminen nähdään keskeisenä sosiaalisia taitoja kehittävänä tekijänä.

Tärkeää on muistaa, että tiettyjen taitojen kaikkia oppilaita koskevien kehityskulkujen määrittäminen on haasteellista, sillä jokaisen oppilaan sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen vaikuttavat monet yksilölliset tekijät.

2.4 Sosioemotionaaliset taidot perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Alakoulussa opetellaan ja harjoitellaan keskeisiä elämässä vaadittavia perustaitoja, jotka toimivat pohjana myös myöhemmälle oppimiselle, sosiaaliseen ympäristöön sopeutumiselle ja ihmissuhteiden luomiselle (Coskun, 2019). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa sosioemotionaalisia taitoja lähestytään tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen käsitteillä, jossa niiden kehittäminen on liitetty osaksi laaja-alaisia osaamistavoitteita (Opetushallitus, 2016, s. 22). Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan koulun tehtävänä on muun muassa ohjata oppilas ymmärtämään toimintansa vaikutus sekä omaan että toisten hyvinvointiin ja terveyteen (Opetushallitus, 2016, s. 22).

Sosiaalisten taitojen harjoittelu on liitetty perusopetuksen opetussuunnitelmassa moneen eri oppiainesaltoon ja oppiaineissa huomioidaankin niiden sosiaalinen ulottuvuus (Opetushallitus, 2016). Esimerkiksi vuorovaikutustaitojen kehittäminen on osana äidinkielen oppimäärän erityistä tehtävää (Opetushallitus, 2016, s. 105 ja 162). Tunnetaitojen vahvistaminen on puolestaan sisällytetty vuosiluokkien 1–6 perusopetuksen opetussuunnitelmassa uskonnon, musiikin ja lii-

kunnan oppiainesisältöihin (Opetushallitus, 2016, s. 246, 263 ja 274). Perusopetuksen opetus-
suunnitelmassa tunnetaitoja tuodaan esille itseilmaisun kautta ja opetussuunnitelma ohjaakin
opetuksen järjestäjää tukemaan oppilasta monipuoliseen tunteiden ilmaisuun toiset huomioon
ottaen.

3 Tutkielman toteutus

Toteutimme kandidaatintutkielmamme systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, jossa menetelmänä käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Salminen (2011, s. 4 ja 9) määrittelee kirjallisuuskatsauksen tutkimustavaksi, jossa jo tehtyä tutkimusta tutkitaan ja kootaan niiden olennaiset sisällöt. Keskeistä Salmisen (2011, s. 5) mukaan kirjallisuuskatsauksessa on tehdä johtopäätöksiä korkealaatuisista tutkimuksista. Salmisen (2011, s. 9) mukaan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan tehokkaasti arvioida tulosten johdonmukaisuutta sekä esittää niitä tiiviissä muodossa. Kuten myös omassa tutkielmassamme nousi esiin, myös Salminen (2011, s. 9) toteaa systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tuovan esiin aikaisemman tutkimuksen puutteet ja siten tehdä näkyväksi uusien tutkimusten tarpeen.

Tällä kirjallisuuskatsauksella pyrimme luomaan kattavan kuvan tehdystä tutkimuksesta sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta alakoulussa ja näiden taitojen merkityksestä niin yksilön kuin laajemmin yhteiskunnankin kannalta. Näiden tavoitteiden pohjalta muodostimme kaksi tutkimuskysymystä:

1. Miten oppilaan sosioemotionaalisia taitoja tuetaan alakoulussa?
2. Miksi oppilaan sosioemotionaalisia taitoja on tärkeä tukea?

3.1 Aineiston hankinta

Pyrimme kokoamaan aineistomme tieteellisiä menetelmiä noudattaen. Koska käytimme aineiston etsimiseen apuna pääsääntöisesti vain internetiä, tuli löydettyihin lähteisiin suhtautua erityisen kriittisesti ja niiden eettisyyttä tarkasti pohtien. Salminen (2011, s. 32) mainitseekin, että vaikka internet toimii usein hyvänä työvälineenä lähteiden hankinnassa, kaikki siellä julkaistu materiaali ei ole varmennettua tietoa. Käytimme aineiston hankinnassa Oulun yliopistossa käytössä olevia tietokantoja kuten EbscoHostia, ProQuestia ja Scopusta. OulaFinnan kansainvälinen artikkelihaku toimi hyvänä apuvälineenä, josta pääsimme tarkastelemaan kunkin artikkelin alkuperäistä tietokantaa. Aineiston hankinnassa pyrimme käyttämään monipuolisia hakusanoja, jotka kuvasivat tarkasti aihettamme. Näitä hakusanoja olivat esimerkiksi *socio-emotional skills*, *social skills*, *emotional skills*, *elementary school* ja *SEL-intervention*.

Tutkielmamme aineistoksi valikoitui lopulta 35 vertaisarvioitua tutkimusartikkelia, jotka olemme listanneet liitteeseen 1. Halusimme varmistaa, että käyttämämme lähteet noudattavat

hyvää tutkimusetiikkaa ja ovat siten tieteellisesti relevantteja. Tämän vuoksi valikoimme aineistoksi vain vertaisarvoituja lähteitä. Pääsääntöisesti aineistomme koostui kansainvälisistä tutkimusartikkeleista, mutta joukkoon löytyi myös muutama suomalainen lähde. Salminen (2011, s. 31) nostaa esiin, että kirjallisuuskatsauksessa keskeisenä lähdeaineistona toimivat alan johtavat kansainväliset lehdet sekä julkisyhteisöjen raportit ja julkaisut. Koimme tärkeäksi varmistaa, että kyseiset kansainväliset lehdet ovat varmasti luotettavia, joten löydettyämme tarvittavat artikkelit, tarkistimme kunkin lehden luotettavuuden tason JuFo-portaalista.

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkielmassamme käytimme menetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi menetelmänä sopii hyvin tutkielmamme toteutukseen, sillä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 103) mukaan sisällönanalyysiä käytetään yleisesti kvalitatiivisissa tutkimuksissa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 122) määrittelevät aineistolähtöisen sisällönanalyysin Milesin ja Hubermanin vuonna 1994 julkaistun mallin mukaan koostuvan kolmesta vaiheesta, jotka ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Etenimme myös omassa tutkielmassamme aineistoa analysoidessamme näiden vaiheiden mukaan.

Kun olimme etsineet tarvitsemamme 35 tieteellistä tutkimusartikkelia, siirryimme aineiston analysointivaiheeseen. Olimme miettineet alustavat tutkimuskysymykset, joihin nojautuen lähdimme aineistoa analysoimaan. Näitä tutkimuskysymyksiä emme vielä lyöneet täysin lukkoon siltä varalta, että aineistosta nousee esille teemoja, jotka muokkaavat niitä. Etsimme kustakin artikkelista ensin tarvittavat alkuperäisilmaukset, joita olivat erilaiset virkkeet tai virkekokoaisuudet. Nämä toimivat Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122) määrittelemänä analyysiyksiköinä, joita ohjaavat tutkimustehtävät. Tämän jälkeen pelkistimme alkuperäisilmaukset tiiviimpään muotoon, joka Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) mukaan on aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe.

Pelkistysvaiheessa luokittelimme alkuperäis- ja pelkistetyt ilmaukset värikoodeilla, jotta ne olisi myöhemmin helpompi ryhmitellä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 123) mainitsevatkin värikoodien käytön toimivan hyvänä keinona erotella ilmiöitä toisistaan. Analyysissa värikoodasimme esimerkiksi tukemisen merkitykseen liittyvät ilmiöt keltaisella värillä ja tukemisen tapoihin liittyvät interventio-ohjelmat violetilla sekä opettajan toimintaan liittyviä ilmiöitä sinisellä.

Pelkistämisen jälkeen aineisto ryhmitellään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Ryhmittelyssä keskeistä on samaa ilmiötä kuvaavien ilmausten yhdistely eri alaluokkiin, jotka nimetään sen mukaan, mikä parhaiten kuvaa luokan sisältöä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Ryhmittelyn avulla tutkimuksen perusrakenne alkaa jäsentyä ja aineistosta nousevat olennaisimmat asiat keskiöön (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Jaottelimme aineistosta löytyvät samaa ilmiötä kuvaavat ilmaukset samaan alaluokkaan. Esimerkiksi tukemisen merkityksestä muodostimme alaluokat *vaikutus akateemiseen osaamiseen ja vaikutus sosiaalisiin suhteisiin ja mielekkääseen elämään*. Tukemisen tavoista puolestaan muodostui esimerkiksi alaluokat *opettaja-oppilas-suhde, luokkahuonevuorovaikutus ja interventio-ohjelmat*. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 124) mainitsevat, että luokittelua jatketaan yhdistelemällä saadut alaluokat yläluokiksi. Etenimme kin tutkielmassamme vastaavalla tavalla ja esimerkiksi tukemisen merkitykseen liittyvistä ilmiöistä muodostui yksi yläluokka: *hyvät elämönhallintataidot ja tasapainoinen elämä*.

Viimeisenä analyysin vaiheena on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Tässä vaiheessa valikoidaan olennainen tieto ja muodostetaan sen perusteella teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Abstrahointiin kuuluu siis yläluokkien tiivistäminen edelleen pääluokkiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–126). Tutkielmassamme muodostimme yläluokista kaksi pääluokkaa: *sosioemotionaalisten taitojen tukemisen merkitys* ja *sosioemotionaalisten taitojen tukemisen tavat*. Näistä pääluokista muodostui yksi yhdistävä luokka, *sosioemotionaalisten taitojen tukikeinot ja laaja-alaiset vaikutukset*, joka toimii myös koko työmme aiheena. Seuraavaksi esitämme kaksi esimerkkiä aineistomme analysoinnista.

Teos	Alzahrani, Alharbi & Alodwani (2019).
Alkuperäisilmaus	<p><i>"We define social and emotional learning in relation to school successes to show that competence in these areas increases students' reading, writing, critical thinking, and vocabulary skills. Emotional regulations can also enhance school achievement, both in the present and in the future."</i> (s.141)</p> <p><i>"Social and emotional skills also help children to live healthy and safe lives".</i> (s. 141)</p> <p><i>"In addition, these social and emotional skills are correlated with the ability to properly express emotions such as happiness, sadness, nervousness, and anger; these skills also help children determine how to act when they feeling one of these emotions."</i> (s. 142)</p>
Pelkistetty ilmaus	<p>Sosioemotionaaliset taidot parantavat kouluasuoriutumista.</p> <p>Sosioemotionaaliset taidot takaavat terveen ja turvallisen elämän.</p> <p>Sosioemotionaaliset taidot ovat yhteydessä kykyyn säädellä ja käsitellä tunteita.</p>
Alaluokka	<p>Vaikutus akateemiseen osaamiseen</p> <p>Vaikutus sosiaalsiin suhteisiin ja mielekkääseen elämään</p>
Yläluokka	Hyvät elämönhallintataidot ja tasapainoinen elämä
Pääluokka	Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen merkitys

Teos	Greenberg, Domitrovich, Weissberg & Durlak (2017)
Alkuperäisilmaus	<p><i>To promote socialemotional development for all students in their classrooms, educators can teach and model social-emotional skills</i> (s.23)</p> <p><i>"Instructional methods that involve collaboration and cooperative learning can promote interpersonal and communication skills."</i> (s.23)</p> <p><i>"A school climate that's safe, academically challenging, participatory, and emotionally supportive tends to promote social and emotional competence"</i> (s.23)</p>
Pelkistetty ilmaus	<p>Sosioemotionaalisten taitojen edistämiseksi opettaja voi itse mallintaa näitä taitoja.</p> <p>Yhteistyötä vaativat opetusmenetelmät edistävät oppilaiden sosiaalisia taitoja.</p> <p>Turvallinen, osallistava ja emotionaalista tukea tarjoava kouluilmapiiri tukee sosioemotionaalisia taitoja.</p>
Alaluokka	<p>Opetusmenetelmät ja opetustyyli</p> <p>Kouluympäristön merkitys tukemisessa</p>
Yläluokka	<p>Opettajan toiminta ja tietotaito</p> <p>Koulun toimintaperiaatteet ja kouluilmapiiri</p>
Pääluokka	Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen tavat

4 Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen koulussa

Koulu on merkittävässä roolissa lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen kannalta lapsen viettäessä suurimman osan ajastaan koulussa (Jones & Bouffard, 2012). Appelqvist-Schmidlechner ja kollegat (2015) kuvaavatkin koulun olevan merkittävä ympäristö lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta, sillä koulu tarjoaa oppilaille sosiaalisesti haastavia ja kodin vuorovaikutustilanteista poikkeavia tilanteita. Pirskasen ja kollegoiden (2019) mukaan koulussa oppilaalta vaaditaan tunteiden tunnistamista ja työstämistä aivan uudenvuodenlaisessa sosiaalisessa kontekstissa. Näin ollen koulussa tarvitaan sosioemotionaalisia taitoja useissa erilaisissa tilanteissa esimerkiksi ongelmien ratkaisemiseksi sekä vuorovaikutustilanteissa toimimiseksi (Jones & Bouffard, 2012).

Oppilaiden tulisi oppia koulussa akateemisten taitojen ohella muun muassa tulemaan toimeen muiden kanssa, säätelemään tunteitaan sekä onnistua ratkaisemaan sosiaalisia ongelmatilanteita (Jones & Bouffard, 2012). Esimerkkejä keskeisimmistä sosioemotionaalisista taidoista, joita oppilaiden tulisi opettajien tuella koulussa oppia ovat empatia, ymmärrys perustunteista sekä etenkin negatiivisten tunteiden säätely ja käsittely (Raptis & Spanaki, 2016). Keskitymme tarkastelemaan sosioemotionaalisten taitojen tukemista koulussa vuorovaikutussuhteiden, opettajan toiminnan sekä erilaisten interventio-ohjelmien kautta.

4.1 Vuorovaikutussuhteet

Koulu kontekstina sisältää erilaisia vuorovaikutustilanteita ja oppilaan tulee tehdä yhteistyötä sekä opettajien että vertaistensa kanssa (López-Cassà ym., 2021). Opettajat ja luokkatoverit ovat yleisesti ottaen lapsen ensimmäisiä perheen ja lähipiirin ulkopuolisia henkilöitä, joiden kanssa lapsi on vuorovaikutuksessa (Alzahrani ym., 2019). Tämän vuoksi näihin vuorovaikutussuhteisiin on tärkeää panostaa, jotta oppilas oppii tarkoituksenmukaiset tavat toimia muiden kanssa. FitzPatrick ja kollegat (2014) kuvaavatkin luokkahuoneen olevan sosiaalisten taitojen oppimisen kenttä, jossa harjoitellaan elämässä tarvittavia taitoja, kuten kommunikaatio- taitoja. Oppilaan arvioinnit ja tulkinnat erilaisista vuorovaikutussuhteistaan sekä näissä suhteissa toimimisen on nähty olevan potentiaalisia sosioemotionaalisten taitojen harjoittelun kulmakiviä (Denham & Brown, 2010). Voith ja kollegat (2019) tuovat esiin myös tärkeän huomion: myönteiset vuorovaikutustilanteet koulussa mahdollistavat myös sellaisille oppilaille

suotuisan ja kehitystä tukevan ympäristön, jotka tulevat epäsuotuisista kasvuoloista. Nämä positiiviset vuorovaikutustilanteet tukevat myös heidän sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä (Voith ym., 2019).

4.1.1 Opettaja-oppilassuhde

Koulussa ja etenkin kouluun siirryttäessä opettaja-oppilassuhteella on keskeinen rooli oppilaan sosioemotionaalisen kehityksen kannalta (Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron & Peugh, 2012). On esimerkiksi havaittu, että opettajan ja oppilaan läheisellä suhteella on yhteys oppilaan sosiaaliseen käyttäytymiseen sekä itsesäätelyyn (Merritt ym., 2019). FitzPatrick ja kollegat (2014) kuvaavat opettajalla olevan kriittinen rooli saada oppilas tuntemaan itsensä kyvykkääksi ja arvokkaaksi ja näin ollen saavuttamaan täyden potentiaalinsa. On myös todettu, että opettajat ovat avainasemassa välittävän ympäristön luomiseksi koulussa (Pirskanen ym., 2019).

Opettaja-oppilassuhde voi olla vaikuttamassa siihen, kuinka oppilas ilmaisee sosioemotionaalista kyvykkyyttään. On nimittäin havaittu, että opettaja-oppilassuhteella voi olla vaikutusta oppilaan sosioemotionaalisten haasteiden kehittymiseen (Poulou, 2015). Pouloun (2015) mukaan opettajan epävarma ja tyytymätön käyttäytyminen sekä tiukka asenne oppilasta kohtaan on yhteydessä sosioemotionaalisten haasteiden ilmenemiseen, kun taas ystävällinen ja ymmärtäväinen ote opetukseen ja oppilaiden kohtaamiseen on negatiivisesti yhteydessä näihin haasteisiin. Merritt ja kollegat (2012) tuovatkin esiin, että opettajan lämmin ja tukea antava suhtautuminen oppilaaseen vähentää todennäköisimmin oppilaan aggressiivista käyttäytymistä luokassa. FitzPatrickin ja kollegoiden (2014) mukaan opettajan kuunteleva asenne sekä avoimuus oppilaiden erilaisille kommunikointitavoille auttaa oppilaita ilmaisemaan itseään ja omia kokemuksiaan.

Opettaja voi kehittää ja vahvistaa suhdettaan oppilaisiinsa ja sitä kautta vaikuttaa oppilaan sosioemotionaalisiin taitoihin jokapäiväisessä toiminnassaan esimerkiksi kuuntelemalla oppilaita, ottamalla heihin katsekontaktia sekä osoittamalla kunnioitusta (Alzahrani ym., 2019). Alzahrani ja kollegoiden (2019) mukaan opettaja voi vahvistaa oppilaiden vuorovaikutustaitoja myös näyttämällä heille mallia vuorovaikutustilanteista esimerkiksi tervehtimällä oppilaita hymyillen, keskustelemalla heidän kanssaan sekä puhuttelemalla oppilaita nimellä. Merrittin ja kollegoiden (2012) mukaan opettajan herkkä, vastaanottavainen ja positiivinen vuorovaikutus tukee

oppilaiden suotuisaa käytöstä sekä taitoja, joita koulussa vaaditaan, jota opettaja puolestaan omalla käytöksellään mallintaa oppilaille.

Alzahrani ja kollegat (2019) lisäksi kuvailevat opettajan luonteenpiirteitä, jotka ovat yhteydessä hyvään opettaja-oppilassuhteeseen. Heidän mukaansa näitä piirteitä ovat esimerkiksi kärsivällisyys, joustavuus ja reiluus. On myös huomattu, että oppilaat kuuntelevat ja ovat mieluummin vuorovaikutuksessa sellaisten opettajien kanssa, joiden seurassa he viihtyvät (Alzahrani ym., 2019). Merritt ja kollegat (2012) kuvailevat emotionaalista tukea antavan opettajan olevan myös kiltti ja herkkä oppilaiden sosioemotionaalisille taidoille. Heidän mukaansa emotionaalisesti tukea antava opettaja kykenee huomaamaan oppilaiden sosioemotionaaliset tarpeet kuten sen, millaista tukea oppilas saattaisi tarvita sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

4.1.2 Luokkahuonevuorovaikutus ja oppilaiden väliset suhteet

Luokkatovereilla on merkittävä rooli oppilaan sosiaalisten taitojen kehittymisessä (Santamaría-Villar, Gilar-Corbi, Pozo-Rico & Castejón, 2021). Alzahrani ja kollegat (2019) nostavat esiin oppilaiden välisen vuorovaikutuksen olevan yhtä tärkeässä roolissa kuin oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen. Esimerkiksi Denham ja Brown (2010) kuvaavat oppilaan myönteisen vuorovaikutuksen niin opettajan kuin vertaisten välillä edistävän oppilaan sosiaalisen informaation käsittelyn taitoja. On myös todettu, että oppilaan kokema arvostus luokkatovereilta, kuulluksi tuleminen sekä yhteisöllisyyden tunne ovat yhteydessä oppilaan itsesäätelytaitojen kehittymiseen (Santamaría-Villar ym., 2021). Nämä puolestaan tukevat myös oppilaan sosialisoitumista osaksi luokka- ja kouluyhteisöä (Santamaría-Villar ym., 2021). Emotionaalista tukea antava luokkaympäristö ja vuorovaikutus tukevat myös oppilaan itsesäätelytaitoja sekä sosiaalisia taitoja (Merritt ym., 2012).

Miten oppilaiden välisiä suhteita ja luokan ilmapiiriä sitten tulisi kehittää? On havaittu, että oppilaiden yhdenmukaiset näkemykset opetuksesta ja sen tavoitteista ovat yhteydessä hyviin sosioemotionaalisiin lopputuloksiin (Bardach, Lüftenegger, Yanagida, Schober & Spiel, 2019). Bardachin ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa todettiin, että luokan yhteisymmärrys annetuista tehtävistä oli yhteydessä positiiviseen luokkailmapiiriin sekä myönteisiin luokkatoverisuhteisiin sen luodessa yhtenäisyyden kokemuksia. Tuloksista kävi myös ilmi, että oppilaiden jakaessa samansuuntaisen näkemyksen opetuksesta, tehtävistä ja itsenäisyydestä, he myös suhtautuivat myönteisemmin toisten tekemiin virheisiin ja luokassa käytettiin enemmän yhteistoinnallisia oppimisstrategioita (Bardach ym., 2019). Tästä voidaankin päätellä, että luokassa

olisi syytä tehdä näkyväksi esimerkiksi luokan säännöt, toimintatavat sekä työskentelyn arviointityylit, jotta oppilaat jakaisivat yhdenmukaisen käsityksen luokassa työskentelystä. Näin luokan myönteistä ilmapiiriä voitaisiin edistää ja sitä kautta tukea oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymistä.

4.2 Opettajan toiminta ja tietotaito

On huomattava, että sosioemotionaaliset taidot ovat yhtä tärkeitä kuin muut oppimisen taidot, joten niiden opettamiseen tulee panostaa (Alzahrani ym., 2019). Opettajien vastuulla on turvata oppilaiden kokonaisvaltainen kehitys, jossa sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ovat suuressa roolissa (Alzahrani ym., 2019). Alzahrani ja kollegat (2019) huomauttavat myös sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen olevan hyvin aikaa vievää. Tämän vuoksi sosioemotionaalisia taitoja tulisi koulussa kehittää päivittäin liittämällä sitä tukevia aktiviteetteja luokan käytänteiksi (Alzahrani ym., 2019; Jones & Bouffard, 2012). Jones & Bouffard (2012) nostavat tämän osalta esiin ajatuksen siitä, että tärkeää olisi kehittää sosioemotionaalisia sekä akateemisia taitoja yhtäaikaaisesti, eikä ainoastaan toisistaan erillisinä osa-alueina. Tätä tukee myös Raptisin ja Spanakin (2016) näkemys, jonka mukaan akateemisen oppimisen ja sosioemotionaalisten taitojen oppimisen yhdistäminen tuottaa nykyajan koulujärjestelmästä tehokkaan yksilön kokonaisvaltaista kehitystä tukevan ympäristön. Opettaja voi tukea oppilaan sosioemotionaalisia taitoja esimerkiksi ohjaamalla, mallintamalla sekä luomalla mahdollisuuksia taitojen harjoitteluun useissa erilaisissa tilanteissa (Low, Cook, Smolkowski & Buntain-Ricklefs, 2015).

4.2.1 Opetusmetodit ja opetustyyli

Koska monet lapset aloittavat koulu-uransa ilman tarvittavia sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, on opetuksessa alettu kiinnittää enemmän huomiota erilaisiin opetustapoihin, joilla näitä taitoja voidaan edistää (Low ym., 2015). Korbelin ja Pauluksen (2018) mukaan opetusmetodien voidaan nähdä olevan jopa kaikkein tärkein tekijä oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Heidän mukaansa opetustyyli voidaan karkeasti jaotella kahteen luokkaan: perinteiseen ja moderniin opetustyyliin. Näillä tyyleillä on omat ominaispiirteensä, jotka vaikuttavat eri tavalla oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen (Korbel & Paulus, 2018). Perinteinen opetustyyli nojautuu pitkälti opettajan luennointimaiseen asemaan ja osittain jättää oppilaat esimerkiksi pohtimaan eteen tulevia haasteita ja ongelmia yksinään (Korbel & Paulus, 2018). Moderni opetustyyli puolestaan sisällyttää opetukseen esimerkiksi enemmän

ryhmätyöskentelyä, joka tarjoaa oppilaille tilaisuuden harjoitella sosiaalista kanssakäymistä (Korbel & Paulus, 2018). Tämän modernin opetustyylin on todettu vahvistavan oppilaiden itsevarmuutta ja sisäistä motivaatiota sekä olevan yleisemmälläkin tasolla yhteydessä hyviin sosioemotionaalisiin taitoihin (Korbel & Paulus, 2018). Miyamoto ja kollegat (2015) esittävät, että sosioemotionaalisia taitoja on haastava edistää kyseisellä perinteisellä opetustyyllillä. Tämän perusteella voidaan todeta, että keskeisintä opetustyylien valinnassa on kiinnittää huomiota siihen, ettei opetus perustuisi ainoastaan opettajajohtoisuuteen, vaan oppilaiden osallistamista pidettäisiin tärkeänä opetuksen päämääränä. Olemme itsekin huomanneet, että opetuksessa on nykyisin havaittavissa enemmän piirteitä modernista opetustyylistä, jossa painotetaan oppilaiden itseohjautuvuutta, yhteistoiminnallista oppimista sekä ryhmätyöskentelyä perinteisen opettajajohtoisen opetuksen sijaan.

Erilaisten sosioemotionaalisten taitojen kehittävien harjoitteiden yhdistely on suotuisaa ja tehokkaampaa kuin yhden tietyn harjoitteen tai tyylin käyttäminen (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Barry ja kollegat (2017) tuovat esiin sellaisten opetusmetodien, jotka luovat oppilaille mahdollisuuksia mallintaa toivottua käytöstä, keskustella sekä harjoitella opeteltuja taitoja olevan tehokkaimpia. On myös huomattava, että samoin kuin akateemisten taitojen opettamisessa, myös sosioemotionaalisten taitojen osalta oppilaille tulee määritellä selvästi, millaisia taitoja oppilaiden odotetaan omaksuvan (Jones & Bouffard, 2012). Lisäksi opetuksessa on tärkeää luoda tilanteita, jossa oppilaat saadaan kokemaan onnistumisen tunteita. Coskun (2019) nostaakin esiin positiivisten kokemusten merkityksen sosioemotionaalisten taitojen vahvistamisessa. Esimerkiksi itsesäätelytaitojen on huomattu vakautuvan ja vahvistuvan onnistumisen kokemusten myötä (Coskun, 2019).

4.2.1.1 Ryhmätyöskentely

Oppilaita tulisi tukea kommunikoimaan muiden kanssa useilla eri keinoilla. FitzPatrickin ja kollegoiden (2014) mukaan kommunikointia voidaan tukea tehokkaasti kielellisesti sekä kirjallisesti sisällyttäen toimintaan mukaan vuorovaikutusta vertaisten ja opettajien kanssa. FitzPatrick ja kollegat (2014) esittävät kommunikoinnin tukemisen keinoksi muun muassa ryhmätyöskentelyn, jota tukee myös Alzahrinin ja kollegoiden (2019) huomio oppimiseen perustuvan yhteistyön tukevasta vaikutuksesta oppilaiden sosioemotionaalisiin taitoihin.

Yhteistyötä vaativat harjoitteet ovat tehokkaita keinoja oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa. Greenberg, Domitrovich, Weissberg ja Durlak (2017) nostavat esiin yhteistyötä

vaativien harjoitteiden olevan yhteydessä etenkin vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Puolestaan Raptisin ja Spanakin (2016) mukaan yhteistyötä vaativilla harjoitteilla voidaan tukea muun muassa oppilaiden keskustelutaitoja, toisten mielipiteiden hyväksymistä sekä toisten kunnioittamista. Dyson, Howley ja Shen (2021) havaitsivat myös yhteisöllisen oppimisen ja tiimityöskentelyn edesauttavan uusien ihmissuhteiden luomista, taitoa kuunnella toisia sekä lisäävän positiivisten tunteiden kokemista toisia oppilaita kohtaan. Heidän havaintojensa mukaan yhteisöllinen oppiminen on yhteydessä myös pettymysten nimeämiseen, tunnistamiseen ja käsittelyyn sekä itsesääteilyyn. Edellä mainitut taidot kehittyvät ryhmätyöskentelyssä muun muassa kuuntelun, havainnoinnin, kommunikoinnin sekä kannustuksen ansiosta (Dyson ym., 2021). Merritt ja kollegat (2012) lisäksi esittävät, että keskeistä olisi luoda opetukseen sellaisia tilanteita, joissa oppilaiden täytyy auttaa toisiaan, sillä prososiaalisen käyttäytymisen oppiminen on yhteydessä hyviin sosiaalisiin taitoihin.

Myös Raptis ja Spanaki (2016) nostavat esiin oppilaiden riittävän sosialisoinnin merkityksen opetuksessa. Heidän mukaansa muiden kanssa tapahtuva sosiaalinen toiminta auttaa oppilaita kehittämään hyväksynnän, sympatian ja empatian taitoja. Empatian nähdään olevan jopa tärkein sosioemotionaalinen taito, joka oppilaiden tulisi opettajansa avulla saavuttaa (Raptis & Spanaki, 2016).

Oppilaiden on havaittu yleisesti nauttivan yhteistyötä vaativista harjoitteista, sillä yhdessä työskentely luo yhteenkuuluvuuden tunnetta (Dyson ym., 2021). On kuitenkin huomattava, että yhteistoiminnallisessa oppimisessä sekä ryhmätyöskentelyssä voi esiintyä myös haasteita eikä se sovellu kaikkiin oppimistilanteisiin. Tämän vuoksi opettajan hyvä oppilastuntemus on merkittävässä roolissa, jotta ryhmätyöskentelyä vaativat oppimistilanteet voidaan järjestää oppilaille suotuisiksi. Alzahrani ja kollegat (2019) huomauttavat, että opettaja voi myös auttaa oppilaita kommunikoimaan toistensa kanssa niin pienryhmätyöskentelyssä kuin koko luokan yhteisissä aktiviteeteissa. Näin ollen opettajan tulee olla sensitiivinen oppilaiden tarpeille sekä olla saatavilla, mikäli oppilaat tarvitsevat tukea työskentelynsä.

4.2.2 Opettajan omat sosioemotionaaliset taidot

Luokassa tapahtuva sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu tapahtuu yleisesti ottaen opettajan ohjaamana. Schonert-Reichl (2017) huomauttaa, että pelkästään opettajan tietämys sosioemotionaalisista taidoista ja niiden tukemisesta ei riitä oppilaiden taitojen tukemiseksi, vaan opet-

tajan omilla taidoilla on myös merkitystä. Opettajan hyvät sosioemotionaaliset taidot mallintavat oppilaille suotuisaa käyttäytymistä ja itsesääteilyä vaikeissa tilanteissa, joka puolestaan edesauttaa myönteisen ilmapiirin ylläpitoa (Schonert-Reichl, 2017). Myös Greenberg ja kollegat (2017) esittävät samankaltaisia huomioita: opettajien omat sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat oppilaisiin ja opettaja toiminnallaan mallintaa oppilaille näitä taitoja. Schonert-Reichlin (2017) mukaan jo opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota opettajan omiin sosioemotionaalisiin taitoihin ja näiden taitojen vahvistamiseen, sillä pelkkä tieto sosioemotionaalisista taidoista ei riitä.

Curcin, Lancianon ja Soletin (2014) toteavat tutkimuksessaan, että etenkin opettajan emotionaalisen älykkyyden taidot ovat yhteydessä oppilaiden itsetunnon kehitykseen ja sitä kautta myös koulusuoriutumiseen. He korostavat kuitenkin tärkeää näkökulmaa siitä, että opettajan emotionaalisen älykkyyden lisäksi huomiota täytyy kiinnittää myös muihin opettajan yksilöllisiin piirteisiin, kuten persoonallisuuden piirteisiin ja kognitiivisiin taitoihin.

4.3 Interventio-ohjelmia

Appelqvist-Schmidlechner ja kollegat (2015) toteavat koulun olevan otollinen ympäristö lasten kehitystä tukeville ohjelmille, sillä kouluympäristö tavoittaa lähes koko ikäluokan. Sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi kouluihin onkin kehitetty erilaisia interventio-ohjelmia (engl. *SEL programs, myöhemmin SEL-ohjelma*), joiden on havaittu olevan hyvin suunniteltuina ja toteutettuina yhteydessä positiivisiin lopputuloksiin sosioemotionaalisten taitojen osalta (Jones & Bouffard, 2012). Interventio-ohjelmilla yleisesti kehitetään etenkin oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä sosiaalisten tilanteiden ongelmanratkaisutaitoja (Raimundo ym., 2013). Appelqvist-Schmidlechner kollegoineen (2015) havaitsikin tutkimuksessaan, että tutkimukseen osallistuneista opettajista yli kolmasosa arvioi luokkansa tunne-, vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaidoissa olevan puutteita, jonka vuoksi sosioemotionaalisia taitoja tukeville ohjelmille ja työvälineille olisi tarvetta.

Yleisesti ottaen SEL-ohjelmien tavoitteena on vahvistaa oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja, mutta myös luoda ja kehittää näitä taitoja tukevaa luokka- ja koulukulttuuria (Greenberg ym., 2017). Sosioemotionaalisia taitoja kehittävät interventiot toteutetaan useimmiten luokkatilanteissa (Appelqvist-Schmidlechner ym., 2015), mutta osassa interventioista on myös toimintaa ja harjoitteita, joissa on mukana koko koulu sekä oppilaiden vanhemmat (Sklad, Diekstra, Ritter, Ben & Gravesteijn, 2012).

SEL-ohjelmilla on useita sosioemotionaalaisia taitoja tukevia vaikutuksia. Interventio-ohjelmiin osallistuneilla on tutkimuksissa huomattu olevan paremmat sosioemotionaaliset taidot verrattuna niihin oppilaisiin, jotka eivät interventioihin osallistuneet (Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017; Sklad ym., 2012). Esimerkiksi Coskun (2019) havaitsi SEL-harjoitteiden olevan yhteydessä tunteiden nimeämiseen sekä tunteiden ja käyttäytymisen välisen yhteyden ymmärtämiseen. Taylor ja kollegat (2017) mainitsevat SEL-ohjelmien vaikuttavan positiivisesti oppilaan sosiaalisiin taitoihin hänen päästessään useammin kokemaan myönteisiä kanssakäymisen kokemuksia muiden kanssa. Sosiaalisten taitojen lisäksi kehitystä näihin ohjelmiin osallistuneilla oppilailla voitiin havaita myös itsesäätelyn ja ongelmanratkaisutaitojen osalta (Taylor ym., 2017).

Sosioemotionaalaisia taitoja tukevia interventioita on kehitetty viimeisten vuosikymmenten aikana useita (Sklad ym., 2012). Seuraavaksi avaamme lyhyesti kolmen eri intervention päätaivoitteita ja havaittuja vaikutuksia.

4.3.1 Yhteispeli-hanke

Yhteispeli on suomalaisiin alakouluihin kehitetty ohjelma, jonka keskeisenä tavoitteena on oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen tukeminen sekä näitä taitoja tukevien työvälineiden kehittäminen (Appelqvist-Schmidlechner ym., 2015). Yhteispeli on suunnattu koko koulun käyttöön ja se sisältääkin osioita, joissa ovat mukana oppilaat, opettajat, rehtori sekä oppilaiden vanhemmat (Appelqvist-Schmidlechner ym., 2015). Näyhä (2020) avaa Yhteispelin kohdistuvan viiteen ympäristön ominaisuuteen, joiden voidaan katsoa vastaavan ihmisen perustarpeita. Nämä ominaisuudet ovat lämpimät ihmissuhteet, kuulluksi tuleminen ja osallisuus, selkeys ja ennakoitavuus, osaaminen ja onnistuminen sekä ilo (Näyhä, 2020).

Yhteispeli-hankkeen tavoitteena on tarjota opettajille konkreettisia toimintatapoja, joilla voidaan tukea oppilaiden sosioemotionaalaisia taitoja (Näyhä, 2020). Sosioemotionaalaisia taitoja ja niiden harjaannuttamista lähestytään jakamalla ne kolmeen osa-alueeseen: tunnetaitoihin, ongelmanratkaisutaitoihin sekä vuorovaikutustaitoihin (Näyhä, 2020). Appelqvist-Schmidlechner ja kollegat (2015) avaavat tutkimuksessaan Yhteispelin työvälineiksi opettajille muun muassa aamupiirin ja teen itse-tunnit, rehtoreille kuvataulun sekä pikkukurssin ja kodin ja koulun väliin yhteistyöhön tutustumistapaamisen sekä vanhempainillan ja luokkatiedotteen. Näyhä

(2020) kuvaa Kampmanin ja kollegoiden vuonna 2015 julkaistusta Yhteispelin käsikirjasta löytyvän tarkemmin ja konkreettisesti kaikki Yhteispelissä käytettävät työvälineet, joilla edellä mainittuja Yhteispelin tavoitteita voidaan toteuttaa luokka- ja kouluyhteisössä.

Yhteispelin toimintatavat on suunniteltu juuri suomalaisiin kouluihin sopiviksi ja niitä on testattu kattavasti sekä muokattu koulujen antaman palautteen perusteella (Näyhä, 2020). Appelqvist-Schmidlechner ja kollegat (2015) ovat toteuttaneet arviointitutkimuksen Yhteispelin turvallisuudesta, soveltuvuudesta ja koetuista hyödyistä. Tutkimukseen osallistui 24 opettajaa, jotka arvioivat oppilaiden taitoja tutkimukseen kehitetyllä lomakkeella. Tutkimus osoitti oppilaiden taitojen kehittyneen jokaisella lomakkeen osa-alueella, joita olivat itsenäinen työskentely, ryhmätyö, vuorovaikutus, tunnetaidot sekä toimiminen sosiaalisissa ongelmatilanteissa. Yhteispelissä käytetyt toimintatavat ja työvälineet koettiin kaiken kaikkiaan hyödyllisiksi, toimiviksi ja ymmärrettäviksi sekä niiden todettiin olevan linjassa koulun tavoitteiden kanssa. Eri-tyistä hyötyä Yhteispelin työvälineistä koettiin koulussa pärjäämisen, työrauhan parantumisen sekä kiusaamisen vähenemisen osalta. Opettajat raportoivat oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittyneen sekä käyttäytymisen ja tunne-elämään liittyvän oireilun vähentyneen niissä ryhmissä, joissa sitä esiintyi. Tutkimuksessa nousi esiin aamupiirin osoittautuneen välillä haasteelliseksi, sillä joissain oppilasryhmissä se aiheutti häiriköintiä ja sen jälkeen saattoi esiintyä vaikeuksia rauhoittua. Tutkimuksessa kartoitettiin myös oppilaiden kokemuksia käytetyistä toimintavoista ja työvälineistä. Oppilaat kokivat käytetyt työvälineet hyvin mielekkäiksi ja he osallistuivatkin tunneille mieluusti, vaikkakin vanhemmat oppilaat ajattelivat osan harjoituksista olevan hieman lapsellisia. Appelqvist-Schmidlechner kollegoineen (2015) toteaaakin Yhteispelissä kehitettyjen työvälineiden soveltuvan hyvin suomalaisiin kouluihin, unohtamatta kuitenkin työvälineiden jatkuvaa arviointia ja kehittämistä.

4.3.2 Together at School-ohjelma

Together at School-ohjelma on kehitetty tukemaan alakouluikäisten oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja sekä ehkäisemään psykologisten ongelmien syntymistä (Kiviruusu ym., 2016). Ohjelmassa käytettävät metodit on suunniteltu sopimaan koulun tavalliseen arkeen (Kiviruusu ym., 2016).

Kiviruusu ja kollegat (2016) kuvaavat ohjelman sisältävän harjoitteita, jotka on jaettu kolmeen osioon. Ensimmäisen osion harjoitukset ovat luokassa viikoittain toteutettuja, joita ovat esimer-

kiksi Circle time-harjoitus, Do-It-Myself-harjoitus ja Do-It-Together-harjoitus. Näissä harjoitteissa oppilaat harjoittelevat kommunikaatio- ja tunnetaitoja, itsenäistä työskentelyä sekä yhdessä toimimista muun muassa keskusteluharjoitusten, ongelmanratkaisutilanteiden ratkomisen ja tiimityöskentelyn avulla (Kiviruusu ym., 2016). Ensimmäisen osion harjoitteisiin kuuluu myös kaksi kertaa vuodessa tapahtuva opettajan ja oppilaan välinen keskustelu, jossa opettajan rooli on toimia pääsääntöisesti kuuntelijana (Kiviruusu ym., 2016). Together at School-ohjelman toiseen osioon kuuluvat harjoitteet ovat puolestaan suunnattu koulun henkilökunnalle työyhteisön edistämiseksi ja kolmannen osion menetelmät opettajan ja vanhempien välisen yhteistyöhön tukemiseksi (Kiviruusu ym., 2016).

Kiviruusu ja kollegat (2016) toteuttivat kuusi kuukautta kestävä tutkimuksen Together at School-ohjelman vaikuttavuudesta. Tutkimukseen osallistui 40 suomalaista koulua ja 39 kontrollikoulua, jotka eivät toteuttaneet ohjelman harjoituksia. Toteutettu interventiotutkimus ei valitettavasti osoittanut tilastollisesti merkittävää sosioemotionaalisten taitojen kasvua oppilailta, jota Kiviruusun ja kollegoiden (2015) mukaan saattaa selittää intervention liian lyhyt kesto. Tutkimuksessa voitiin kuitenkin havaita muutamia muutoksia oppilaisissa: joidenkin poikien psykologiset ongelmat vähenivät sekä yhteistyötaidot lisääntyivät sekä tyttöjen yhteistyötaidot sekä prososiaalinen käytös lisääntyivät. Kiviruusu ja kollegat (2016) nostavat esiin myös tärkeän huomion tulosten vähyyden selittämiseksi. Heidän mukaansa opettajilla ja koulun johdolla voi kestää tovi sisäistää uudet menetelmät ja toimintatavat, jonka vuoksi interventio ei ollut niin tuloksekas. Kiviruusu ja kollegat (2016) huomauttavat myös, että intervention perimmäisenä tarkoituksena onkin luoda opettajille ja koulun muulle henkilökunnalle jatkuvia ja päivittäin käytössä olevia toimintatapoja, joiden avulla pitkäaikaisia vaikutuksia oppilaiden terveyden ja sosioemotionaalisten taitojen edistämiseen voidaan saavuttaa. Tämän vuoksi pidemmälle interventiotutkimukselle olisi tarvetta (Kiviruusu ym., 2016).

4.3.3 KooLKIDS-ohjelma

KooLKIDS on 13-osainen opettajajohtoinen interventio-ohjelma, joka keskittyy parantamaan oppilaiden itsetietoisuutta, tunteiden säätelyä ja empatiakykyä sekä sitä kautta sosiaalisia taitoja (Carroll, McCarthy, Houghton & O'Connor, 2020). KooLKIDS-interventiossa hyödynnetään interaktiivista animaatiohahmoon samaistumista tarkastelemalla hahmon toimintaa erilaisissa tilanteissa ja sitä kautta harjoitellaan tärkeitä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja (Carroll ym.,

2020). Carroll ja kollegat (2020) mainitsevat, että interventio koostuu kolmesta moduulista, joista jokainen sisältää kolme opetussessiota.

Opetussessioissa on Carrollin ja kollegoiden (2020) mukaan useita erilaisia tehtäviä ja aktiviteetteja, jotka edellyttävät yhteistyötä oppilaiden välillä sekä itsereflektiota. Tehtävät, joita interventiossa toteutetaan, voivat heidän mukaansa olla esimerkiksi pelejä, kirjoitustehtäviä, roolileikkejä tai tarinankerrontaa. Intervention tehtävissä esiintyy kuvitteellinen hahmo, Okki, joka ilmentää alakouluikäisten sosiaalista ja emotionaalista käytöstä (Carroll ym., 2020). Oppilaat tehtäviä tehdessään kannustavat Okki-hahmoa tekemään suotuisia toimintapäätöksiä, jolloin he oppivat sanallistamaan sitä, miten myös he itse voisivat toimia esimerkiksi luokkatovereidensa kanssa tai vaikeita tilanteita kohdatessaan (Carroll ym., 2020).

Carrollin ja kollegoiden (2020) mukaan interventioon osallistuneilla oppilailta huomattiin selvästi parantuneemmat sosioemotionaaliset taidot eri osa-alueilla ja vastaavasti sosioemotionaalisten haasteiden vähentymistä verrattuna kontrolliryhmään. Intervention on lisäksi huomattu tukevan oppilaiden vastuullista päätöksentekoa ja yleisesti mielen hyvinvointia (Carroll ym., 2020). Opettajilta ja fasilitaattoreilta saadun palautteen mukaan sekä interventiotutkimuksen pohjalta saatujen tulosten perusteella KooLKIDS-interventio on tehokas ja suositeltu liitettäväksi universaaliksi käytettäväksi ohjelmaksi luokissa (Carroll ym., 2020).

4.3.4 Huomioitavaa interventio-ohjelmien käytöstä

Jones ja Bouffard (2012) nostavat esiin tärkeän huomion SEL-ohjelmien integroinnista. Heidän mukaansa SEL-ohjelmat integroidaan harvoin luokkahuoneen ja koulun päivittäiseen arkeen, jonka vuoksi ohjelman tulokset eivät välttämättä ole kestäviä. Tämän vuoksi sosioemotionaalisiin taitoihin vaikuttavat käytänteet olisikin syytä sulauttaa koulussa tapahtuvaan päivittäiseen vuorovaikutukseen ja toimintaan (Jones & Bouffard, 2012; Durlak ym., 2011; Voith ym., 2019). Huomautettavaa on myös se, että SEL-ohjelmille ei ole useinkaan varattu riittävästi aikaa, jonka vuoksi opettajien täytyy löytää niin sanotusti ylimääräistä aikaa, jolloin ohjelmaan sisältyneitä harjoitteita voidaan toteuttaa (Jones ym., 2017; Barry ym., 2017). Tämä vaikuttaa myös ohjelmien tuloksellisuuteen ja kestävyYTEEN (Jones ym., 2017). Lisäksi on huomattava, että opettajien perehdyttäminen ohjelman käyttöön on tärkeää, sillä Voithin ja kollegoiden (2019) mukaan opettajan integroinnilla ohjelmaan on vaikutusta hyvin sosioemotionaalisiin lopputuloksiin. Onkin tärkeää, että SEL-ohjelmia kehitetään tiiviissä yhteistyössä koulutusta

suunnittelevien johtotahojen kanssa, jotta opettajilla ja opetuksessa on riittävästi resursseja ohjelmien toteuttamiseen (Voith ym., 2019). Kestävien tulosten saamiseksi SEL-ohjelmat tulisi-kin sisällyttää laajemmin koulutusjärjestelmään (Barry ym., 2017).

On ymmärrettävä, että huolimatta interventio-ohjelmien yleisistä positiivisista vaikutuksista oppilaiden sosioemotionaalisiin taitoihin, ohjelmat eivät saa välttämättä aikaan samanlaisia tuloksia kaikissa oppilaissa (Low ym., 2015). Ohjelmia toteutettaessa tulisi kiinnittää huomiota esimerkiksi oppilaiden yksilöllisiin piirteisiin sekä ikätasoon. Jonesin ja kollegoiden (2017) mukaan SEL-ohjelmia tulisi kehittää ja suunnitella jokaiselle ikäryhmälle erikseen, sillä alakouluikäiset eri luokkien oppilaat ovat kehityksellisesti hyvin eri vaiheissa. Heidän mukaansa SEL-ohjelmat ja niiden sisältämät harjoitteet ovatkin tehokkaimpia silloin, kun ne on kohdennettu kunkin ikäryhmän kehitystasoon sopiviksi. Taylor ja kumppanit (2017) kiteyttävätkin, ettei SEL-ohjelmien osalta ole syytä olettaa kaikkien interventioiden sopivan kaikille ryhmille.

Barryn ja kollegoiden (2017) mukaan tehokkaat koulussa toteutetut interventio-ohjelmat perustuvat vankkaan teoriapohjaan, ne ovat hyvin suunniteltuja sekä sisältävät selkeät tavoitteet ja menetelmät, joilla tavoitteet saavutetaan. Interventioissa tulisi keskittyä tarkasti juuri sellaiseen opetukseen, joka vahvistaa sosioemotionaalisia taitoja (Barry ym., 2017). Barryn ja kollegoiden (2017) mukaan interventio-ohjelmien tehokkuus lisääntyy myös sen mukaan, mitä varhaisimmissa ikävaiheissa ohjelma aloitetaan.

4.4 Koulun toimintaperiaatteet ja kouluilmapiiri

Sosioemotionaalisten taitojen opetus ei tulisi rajoittua ainoastaan yksittäisten luokkahuoneiden toimintaan vaan se tulisi liittää laajemmin koko koulun ja koulutusjärjestelmän yleiseksi päämääräksi (Raptis & Spanaki, 2016). Etenkin positiivisen kouluilmapiirin merkitystä on alettu viime aikoina painottaa yhä enemmän sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta puhuttaessa (McCormick, Cappella, O'Connor & McClowry, 2015). Kouluilmapiiri voidaan määritellä tarkoittavan koulun säännöllisiä ja pysyviä toimintatapoja, joita luonnehtii se, miten koulun toimijat ajattelevat, tuntevat, ovat vuorovaikutuksessa keskenään sekä käyttäytyvät (Jones & Bouffard, 2012). Tämä ilmapiiri muodostuu tiettyjen sosiaalisten prosessien, kuten normien kautta ja koulun henkilökunnalla on mahdollisuus muuttaa näitä normeja sosioemotionaalisten taitojen kannalta suotuisaan suuntaan (Jones & Bouffard, 2012).

Näitä asioita pohtiessa nousee esiin kysymys siitä, millainen on sosioemotionaalaisia taitoja mahdollisimman hyvin tukeva kouluilmapiiri. Kouluilmapiirin tulisi olla turvallinen, akateemisesti haastava, kannustava sekä osallisuutta tukeva, sillä näillä tekijöillä on todettu olevan yhteys oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen (Greenberg ym., 2017; Schonert-Reichl, 2017). Tällainen oppilaslähtöinen ilmapiiri luo oppilaalle tunteen siitä, että hänen kaikki piirteensä hyväksytään ja niitä arvostetaan (FitzPatrick ym., 2014).

On olemassa erilaisia konkreettisia toimintatapoja, joilla koulun tasolla voidaan edistää sosioemotionaalaisia taitoja. Esimerkiksi jokapäiväinen yhteinen aamunavaus tai ryhmäkokojen pienentäminen sen mahdollistamiseksi, että koulun henkilökunta voisi rakentaa läheisempiä suhteita oppilaisiin, ovat esimerkkejä koulun tasolla toteutettavista käytänteistä (Greenberg ym., 2017). McCormick (2015) ja kollegat mainitsevat, että etenkin koulun tasolla tapahtuviin sosiaalisiin prosesseihin on tärkeää panostaa. Greenberg ja kollegat (2017) nostavat esimerkiksi esiin tukioppilastoiminnan merkityksen oppilaiden välisten positiivisten suhteiden ja yhteisöllisyyden tunteiden lisääjänä.

Tärkeänä huomiona FitzPatrick ja kollegat (2014) mainitsevat myös inklusiivisen oppimisympäristön merkityksen. Inklusiivinen oppimisympäristö voi lisätä oppilaiden kiinnostusta oppia toinen toisiltaan ja sitä kautta kehittää emotionaalisiin taitoihin lukeutuvaa empatiakykyä esimerkiksi erilaisuutta kohtaan (FitzPatrick ym., 2014). Tämä on toki asia, johon koulun henkilökunta ja johto voivat vaikuttaa vain rajallisesti, sillä inklusiivisten oppimisympäristöjen luominen ja mahdollistaminen tapahtuu pitkälti korkeamman tahon päätöntekijöiden mukaan. Toisaalta inklusiivinen oppimisympäristö voi vaikuttaa oppilaiden sosioemotionaalisiin taitoihin myös negatiivisesti, mikäli koululla ei ole riittävästi resursseja toteuttaa sitä mielekkäällä tavalla. Keskeistä on, että etenkin tukea tarvitsevat oppilaat saavat inklusiivisessa luokassa riittävästi ohjausta, jolloin sen tavoitteet sosioemotionaalisten taitojen vahvistamisessa täyttyvät.

5 Sosioemotionaalisten taitojen tukemisen merkitys

Kun koulussa keskitetään tarpeeksi aikaa ja resursseja sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen, on sillä merkittäviä positiivisia seurauksia niin yksilön, luokkayhteisön kuin laajemmin jopa yhteiskunnan kannalta. Domitrovich ja kollegat (2017) kiteyttävät hyvin näiden taitojen tukemisen seurauksia: hyvät sosioemotionaaliset taidot takaavat yksilölle mahdollisuuden toimia rakentavasti sosiaalisessa kanssakäymisessä, suoriutua akateemisesti ja siten menestyä myös myöhemmin elämässään useilla osa-alueilla. Kun yksilöllä on hallussaan hyvät sosioemotionaaliset taidot, voidaan puhua sosioemotionaalista kompetenssista, joka edistää tärkeiden kehitystehtävien saavuttamista ja ehkäisee yksilöön kohdistuvien riskitekijöiden vaikutusta kehitykseen (Domitrovich ym., 2017). On myös havaittu, että alakouluvuosina omaksutut taidot vaikuttavat vahvasti toisiinsa ja sillä, missä määrin oppilaat pääsevät näitä taitoja kehittämään, on laaja-alaisia vaikutuksia heidän tulevaisuuteensa (FitzPatrick ym., 2014).

5.1 Yksilötason vaikutukset

Useissa tutkimuksissa on noussut esiin sosioemotionaalisten taitojen vaikutus akateemiseen suoriutumiseen sekä menestykseen muilla elämän osa-alueilla (Alzahrani ym., 2019; Domitrovich ym., 2017; López-Cassà ym., 2021). Seuraavaksi avaamme tutkimustuloksia näistä sosioemotionaalisten taitojen ja yksilötason yhteyksistä.

5.1.1 Koulusuoriutuminen ja akateeminen osaaminen

Alzahrani ja kollegoiden (2019) mukaan sosioemotionaaliset taidot ovat yhteydessä koulusuoriutumiseen. On esimerkiksi huomattu, että oppilaan kyvykkyys näiden taitojen osalta parantaa muun muassa oppilaan luku- ja kirjoitustaitoa sekä lisää kriittisen ajattelun taitoja (Alzahrani ym., 2019).

Etenkin tarkoituksenmukainen tunteiden säätely voi parantaa koulusuoriutumista sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä (Alzahrani ym., 2019; López-Cassà ym., 2021; Djambazova-Popordanoska, 2016). Tutkimusten mukaan tunteiden säätelytaidot ovat yhteydessä akateemiseen menestymiseen siten, että oppilas, joka on kyvykäs säätämään tunteitaan, pystyy keskittymään oppimiseen, tehtäviin ja opettajan ohjeisiin (Djambazova-Popordanoska, 2016). Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että ylipäättään oppilaan kyky ymmärtää erilaisia tunteita ja niiden merkityksiä, on merkittävässä roolissa akateemisessa menestymisessä (Denham & Brown,

2010). On selvää, että oppilaan kokiessa positiivisia tunteita, akateeminen suoriutuminen helpottuu (Alzahrani ym., 2019; Denham & Brown, 2010; Kokkonen, 2017, s. 104). Kokkonen (2017, s. 104) mukaan myönteiset tunteet ohjaavat oppilaan tarkkaavaisuutta sekä auttavat oppilasta pohtimaan, mitä on tarpeellista oppia. Onkin huomattava, että tunteet vaikuttavat oppimisen ja yleisen akateemisen suoriutumisen lisäksi oppilaan motivaatioon (Coskun, 2019, Kokkonen, 2017, s. 104). Tämä vaikutus näyttäytyy väistämättä myös toisin päin: tietyt tunteet voivat myös haitata oppimisprosesseja (Djambazova-Popordanoska, 2016). Emotionaalisiin taitoihin liittyvä tunnetietoisuus niin omista kuin muiden tunteista auttaa oppilasta lisäksi tunnistamaan omia mielialojaan ja niiden vaikutuksia, jolloin suotuisimmat hetket opiskelulle on helpompi löytää (López-Cassà ym., 2021).

Raptis ja Spanaki (2016) mainitsevat hyvien sosiaalisten taitojen auttavan oppilaita saavuttamaan myös tarkoituksenmukaisen kognitiivisen kehittymisen tasonsa, jolla on edelleen yhteys koulusuoriutumiseen. Tutkimukset tukevatkin näkemystä siitä, että sosiaaliset taidot ovat yhteydessä akateemiseen menestymiseen (Denham & Brown, 2010). Jokainen oppilas varmasti toivoo saavansa kouluympäristöstä ystäviä ja pystyvänsä rakentamaan toimivia sosiaalisia suhteita. Mikäli oppilas on hyvien sosiaalisten taitojen ansiosta löytänyt ympärilleen ystäviä ja osaa heidän kanssaan toimia, jää hänelle resursseja keskittyä oppimiseen (Denham & Brown, 2010). Näin ollen hyvät sosiaaliset taidot vaikuttavat akateemiseen suoriutumiseen suoran yhteyden lisäksi myös välillisesti.

On kuitenkin huomattava, että syy-seuraussuhde sosioemotionaalisten taitojen ja akateemisen menestymisen välillä ei ole yksiselitteinen. Ne nimittäin vaikuttavat toinen toisiinsa (Denham & Brown, 2010). On myös pohdittu, kuinka suoria sosioemotionaalisten taitojen vaikutukset akateemiseen osaamiseen on. Esimerkiksi Xia kollegoineen (2022) totesi sosioemotionaalisia taitoja tukevan ohjelman vaikutusten akateemiseen suoriutumiseen olevan luultavammin epäsuora kuin suora. Tämä epäsuora vaikutus saattaakin selittyä esimerkiksi edellä mainittujen tunteiden säätelytaitojen ja positiivisten tunteiden avulla.

5.1.2 Elämänhallintataidot ja sosiaaliset suhteet

Sosioemotionaalisilla taidoilla on koulusuoriutumisen lisäksi positiivisia vaikutuksia myös muihin elämän osa-alueisiin. Alzahrani ja kollegat (2019) mainitsevat, että oppilaan sosioemotionaaliset taidot korreloivat tämän kykyyn ilmaista erilaisia tunteita sekä valita rationaaliset toimintatavat haastavienkin tunteiden vallassa. Myös Coskun (2019) toteaa tunteiden vaikuttavan yksilön ajatteluun ja käyttäytymiseen, joten niitä on todella tärkeä osata käsitellä ja säädellä.

Hyvät sosioemotionaaliset taidot auttavat oppilasta kohtaamaan vaikeita tilanteita ja haasteita jokapäiväisessä elämässään ja siten ylläpitävät myös hyvää mielenterveyttä (Meilstrup, Holstein, Nielsen, Due & Koushede, 2020). Näyhän (2020) mukaan hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot voivat vähentää kehityksellisiä riskejä niiden toimiessa yksilön psyykkisen kehityksen tukena. Tästä hyvänä esimerkkinä voisi olla tilanne, jossa tunnetaidoiltaan kyvykäs lapsi tulee kiusatuksi. Tällainen oppilas kykenee sietämään paremmin häneen kohdistuvaa emotionaalista uhkaa, eikä anna sen vaikuttaa mielialaansa näkemällä kiusaamisen epäsopivana käytöksenä, eikä hänestä itsestään johtuvana (Djambazova-Popordanoska, 2016).

On väistämätöntä, että jokainen kohtaa elämässään esimerkiksi vaikeita muutostilanteita. Näissä tilanteissa korostuvat hyvät sosioemotionaaliset taidot. Miyamoto ja kollegat (2015) nostavatkin muutostilanteissa tärkeimmiksi tekijöiksi stressinhallintataitojen ohella sosioemotionaalisiin taitoihin kuuluvan tunteiden säätelytaidon. Hyvä tunteiden hallinta tukee emotionaalista tasapainoa, jonka vuoksi jo alakoulussa on tärkeää opetella käyttämään erilaisia tunteiden hallinta- ja säätelykeinoja (FitzPatrick ym., 2014).

Sosiaalisten taitojen osalta on selvää, että niitä tarvitaan jatkuvasti elämässä, sillä huolimatta iästä, muiden kanssa työskentelyä tapahtuu läpi elämän (Miyamoto ym., 2015). Näyhä (2020) mainitseekin sosioemotionaalisten taitojen luovan oppilaalle mahdollisuuden rakentaa enemmän hyviä ystävyysuhteita muihin.

5.2 Luokkatason vaikutukset

Usein sosioemotionaalisten taitojen puute voi näyttäytyä epäsopivana käytöksenä (Raptis & Spanaki, 2016). On huomattu, että mikäli sosioemotionaalisia taitoja ei ole opetettu, oppilas voi osoittaa yhteisössään epäkunnioittavaa, itsekästä tai vetäytyvää käytöstä (Raptis & Spanaki, 2016). Pahimmassa tapauksessa taitojen puute voi näyttäytyä jopa aggressiivisena käytöksenä

muita kohtaan (Raptis & Spanaki, 2016), jolla voidaan puolestaan olettaa olevan merkittäviä negatiivisia vaikutuksia koko luokkaympäristölle. Sosioemotionaaliset taidot auttavatkin yksilöitä kehittämään suotuisia käyttäytymismalleja, joiden avulla he selviävät ympäristön vaatimuksista (Raptis & Spanaki, 2016). Santamaría-Villar ja kollegat (2021) mainitsevatkin sosioemotionaalisten taitojen opetuksen olevan avaintekijä pyrittäessä kehittämään yhteisöllistä luokkahankeä sekä vähentämään oppilaiden epäsopivaa ja aggressiivista käytöstä. Myös Näyhä (2020) mainitsee samankaltaisen huomion: sosioemotionaaliset taidot vähentävät häiriökäyttäytymistä. Näillä asioilla on väistämättä vaikutusta esimerkiksi siihen, että luokassa vallitsee rauhallinen ja oppimisen kannalta suotuisa ilmapiiri.

5.3 Yhteiskunnalliset vaikutukset

Domitrovich ja kumppanit (2017) mainitsevat yksilöllisten emotionaalisten taitojen olevan välttämättömiä globaalisti tuloksia tuottavana yksilönä toimimiseksi. Tutkimusten mukaan ne oppilaat, joilla on hyvät sosioemotionaaliset taidot, pärjäävät elämässään paremmin pitkällä tähtäimellä (Domitrovich ym., 2017). Tästä voidaan päätellä, että varhaisessa vaiheessa tapahtuva sosioemotionaalisten taitojen tukeminen ja sitä kautta haasteiden ehkäisy vaikuttaa jopa yhteiskunnan tasolla. On nimittäin huomattu, että etenkin ne yksilöt, jotka ovat ikään kuin riskiryhmässä erilaisten pitkäaikaistenkin haasteiden syntymiselle, hyötyvät erityisesti sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta (Domitrovich ym., 2017). Lisäksi tutkimuksissa on selvinnyt, että sosioemotionaalisiin taitoihin lukeutuvat seurallisuus ja tunne-elämän tasapainoisuus ovat merkittäviä ennustavia tekijöitä työllistymisen osalta (Miyamoto ym., 2015). Sosioemotionaalisten taitojen tukemisella voitaisiin siis ehkäistä pitkällä tähtäimellä esimerkiksi syrjäytymistä, joka on yhteiskunnan näkökulmasta erittäin keskeistä.

Lisäksi hyvät sosioemotionaaliset taidot ovat yhteydessä vähentyneisiin mielenterveysongelmiin ja sitä kautta vähentävät sosioekonomista epätasa-arvoisuutta yhteiskunnassa (Meilstrup ym., 2020). Etenkin hyvän itseluottamuksen ja korkean sosiaalisen kompetenssin on tutkimuksissa todettu vähentävän alhaiseen sosioekonomiseen asemaan joutumisen riskiä (Meilstrup ym., 2020). On kuitenkin olemassa myös tutkimusnäyttöä siitä, ettei sosioekonominen asema olisi aiheuttamassa yksilön emotionaalista oireilua, mikäli yksilölle on kehittynyt korkea itseluottamus (Meilstrup ym., 2020).

Miyamoto ja kumppanit (2015) toteavat sosioemotionaalisten taitojen olevan yhteydessä aktiivisena kansalaisena toimimiseen yhteiskunnassa. He jatkavat, että hyvät sosioemotionaaliset

taidot omaavat yksilöt ovat tyypillisesti tyytyväisempiä elämäänsä ja olosuhteisiinsa sekä elävät terveellisempää elämää. Näin ollen voidaan todeta, että sosioemotionaalisilla taidoilla on merkittävä vaikutus myös yhteiskunnan näkökulmasta.

6 Yhteenveto ja pohdinta

Kuten aikaisemmin on noussut esille, voidaan sosioemotionaalisia taitoja tukea koulussa monin eri tavoin. Tämän vuoksi koulujen olisi hyvä suunnitella ja omaksua järjestelmällinen lähestymistapa näiden taitojen tukemiseksi (Jones & Bouffard, 2012). Jones ja Bouffard (2012) korostavat, että tämän lähestymistavan tulisi kohdistua vastaamaan juuri kyseisen koulun ja koulu-yhteisön tarpeita. Seuraavaksi kokoamme lyhyesti tutkielmassamme esiin nousseita keskeisiä tuloksia sekä pohdimme niihin liittyviä huomiota. Lopuksi tarkastelemme myös tutkimuksen luotettavuuteen sekä eettisyyteen liittyviä näkökulmia.

6.1 Pohdintaa tutkielman keskeisistä tuloksista

Useissa tarkastelemissamme lähteissä painotettiin erilaisten vuorovaikutussuhteiden merkitystä sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi. Tämän vuoksi päädyimme tarkastelemaan asiaa sekä opettaja-oppilassuhteen että luokkahuonevuorovaikutuksen osalta. Oli yllättävää, kuinka suuri merkitys opettaja-oppilassuhteella on oppilaan sosioemotionaalisille taidoille. Näemme, että koulun arjessa tulisi varata riittävästi aikaa sille, että opettaja pystyisi tutustumaan jokaiseen oppilaaseen ja sitä kautta luomaan heihin läheisen suhteen. On kuitenkin huomattava, että myös opettajalla itsellään on suuri vaikutus tämän suhteen luomiseen ja ylläpitämiseen, johon keskeisesti vaikuttavat muun muassa opettajan luonteenpiirteet sekä sosioemotionaaliset taidot. Pohdimme, että opettaja-oppilassuhteen luomista valitettavasti haastaa esimerkiksi suuret ryhmäkoot ja kouluarjessa vallitseva kiireisyys. Luokkahuonevuorovaikutuksen osalta huomiota on kiinnitettävä etenkin yhteistoiminnallisen työskentelyn lisäämiseen sekä avoimeen ja muita arvostavan ilmapiirin luomiseen.

Interventioiden osalta ajatuksia herätti se, kuinka moni interventiotutkimus ei ollut tuottanut tilastollisesti merkitseviä vaikutuksia oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen. Pohdimme tämän mahdollisesti selittyvän interventioiden lyhyellä kestolla, sillä päivittäisten harjoitteiden on havaittu olevan tehokkaampia kuin lyhytaikaisten. Myös tutkimukseen valikoituneella oppilasjoukolla on todennäköisesti merkitystä. Mikäli tutkimukseen on valikoitunut esimerkiksi sellaiset oppilaat, joilla on entuudestaan hyvät sosioemotionaaliset taidot, ei heidän taitonsa enää merkittävästi kehity lyhyen intervention aikana. Toisaalta mikäli oppilasjoukossa on oppilaita, joilla on muita haasteita elämässään, ei heillä välttämättä ole tarpeeksi resursseja panostaa interventio-ohjelman harjoitteisiin.

On yleisesti todettu, että tehokkainta sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa olisi yhdistellä, kokeilla ja kehittää erilaisia strategioita ja keinoja, jotta jokaiselle oppilaalle löytyisi sopiva keino harjaannuttaa näitä taitoja (Jones & Bouffard, 2012). Tällainen menettely vaatii kuitenkin opettajalta paljon tietoa sosioemotionaalisista taidoista sekä etenkin hyvää oppilastuntemusta, joten se vie opettajalta aikaa ja vaatii perehtymistä asiaan. Ajattelemmekin, että tärkeintä olisi lähteä liikkeelle siitä, että luokan arkeen sisällytettäisiin edes joitakin opetustuokioita keilunomaisesti, jolloin näitä taitoja harjoitellaan. Vähitellen opettajan oma näkemys ja tietotaito näiden opettamisesta kasvaa, jolloin voitaisiin siirtyä systemaattisempaan sosioemotionaalisten taitojen opetukseen ja erilaisia strategioita voidaan alkaa yhdistellä. Kun opettajan kokemus näiden taitojen opettamisesta kasvaa, harjoittelua voidaan paremmin sulauttaa myös ikään kuin huomaamatta erilaisiin opetustilanteisiin.

Opetussuunnitelmaa sekä käytettäviä opetusmenetelmiä on syytä tarkastella ja tarpeen mukaan kehittää vastaamaan nykypäivän alakouluikäisten oppilaiden tarpeita (FitzPatrick ym., 2014). FitzPatrick ja kollegat (2014) nostavat esiin, että opetussuunnitelmassa tulisi keskittyä selvemmin elämäntaitoihin sekä sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämiseen. Heidän mukaansa opetussuunnitelmassa tulisi näkyä myös selkeästi ja johdonmukaisesti sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) sosioemotionaalisten taitojen tukeminen on liitetty osaksi laaja-alaisia osaamistavoitteita (L3) sekä osaksi eri oppiaineiden opetuksen tavoitteita. Pohdimme, että sosioemotionaalisten tukeminen voi jäädä helposti muiden sisältöjen varjoon, sillä nämä on sisällytetty perusopetuksen opetussuunnitelmaan kyseisellä tavalla. Näin ollen sosioemotionaalisten taitojen huomiointi opetuksessa saattaakin jäädä vähemmälle huomiolle. Sosioemotionaalisten taitojen ollessa niin merkittäviä oppilaan akateemisen menestymisen, sosiaalisten suhteiden luonnin sekä yleisesti kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta, opetussuunnitelmassa voisi tuoda sosioemotionaalisten taitojen tukemisen näkyvämmäksi esimerkiksi omalla luvullaan.

Sosioemotionaalisten taitojen tukemisella näyttäytyi lisäksi olevan hyvin laaja-alaisia vaikutuksia. Ennen aineistoon perehtymistämme oletimme näiden taitojen tukemisen vaikutusten ulottuvan lähinnä yksilötasolle. Mitä syvemmmälle aiheeseen perehdyimme, huomasimme, että vaikutuksia esiintyy yksilöiden lisäksi yhteisöille ja laajemmin jopa yhteiskunnalle. Lisäksi tärkeä esille noussut asia on näiden vaikutusten yhteen kietoutuminen: esimerkiksi yksilön hyvillä elämähallintataidoilla on väistämättä jopa yhteiskunnallisia vaikutuksia. Kuten aiemmin avasimme, esimerkiksi Miyamoton ja kumppaneiden (2015) tutkimuksesta selvisi sosioemotionaa-

listen taitojen toimivan ennustavina tekijöinä työllistymisen kannalta. Sosioemotionaaliset taidot vähentävät pitkällä tähtäimellä myös mielenterveysongelmia, jotka yhä vaikuttavat yhteiskunnankin tasolla (Meilstrup ym., 2020). Nämä huomiot alleviivaavat yhä enemmän sosioemotionaalisten taitojen tukemisen merkitystä. Näiden taitojen pitkän aikavälin vaikutukset usein jäävätkin vähemmälle huomiolle, kun seurauksia tarkastellaan vain oppilaan senhetkisessä toiminnassa. Koemmekin tämän vuoksi tärkeäksi nostaa esille kyseisiä pidemmän aikavälin vaikutuksia.

6.2 Tutkielman tieteellisyyden tarkastelu

Tutkielmassamme pyrimme takaamaan luotettavuuden valikoimalla aineistoksi vain vertaisarvioituja tieteellisiä tutkimusartikkeleita. Luotettavuuden varmistamiseksi tarkistimme jokaisen tutkimusartikkelin julkaisulähteen arvion Julkaisuforumilta. Pääsääntöisesti käyttämiemme tutkimusartikkeleiden julkaisulähteet olivat JuFo:n tasolla 1 (perustaso) ja 2 (johtava taso). Muutama lähde oli tasolla 3 (korkein taso) ja pari tasolla 0. Tasolla 0 olevien julkaisulähteiden tutkimusartikkelit arvioimme tarkasti ja kriittisesti ennen niiden valikoimista aineistoomme. Pohdimme tarkoin muun muassa tutkimuksen toteutusta sekä sitä, ovatko saadut tulokset samassa linjassa muiden tutkimusten kanssa. Varmistimme myös, että nämä tutkimusartikkelit ovat vertaisarvioituja. Nämä seikat huomioon ottaen päädyimme valikoimaan myös nämä tasolla 0 olevat tutkimusartikkelit aineistoomme.

Tutkielman aineistoa etsiessämme huomasimme, ettei suomalaista tutkimusta aiheesta löytynyt kovinkaan paljoa. Tämä oli meille yllättävä huomio, sillä olimme ajatelleet suomalaista tutkimusta olevan enemmän. Suomalaisen tutkimuksen vähyden vuoksi on tärkeää tarkastella ja pohtia tutkielman luotettavuutta sekä soveltuvuutta suomalaisiin kouluihin. Tutkielmaamme valikoituneet kansainväliset tutkimusartikkelit sisälsivät kuitenkin hyvin yleispätevää tietoa sosioemotionaalisten taitojen merkityksestä sekä tukemisen keinoista, jonka ansiosta tulokset voidaan soveltaa myös suomalaisiin kouluihin sopiviksi. Totesimme myös käyttämiemme suomalaisten lähteiden olevan yhdenmukaisia kansainvälisistä tutkimuksista saatujen tulosten kanssa, joten uskomme tulosten sopivan hyvin myös suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja opetukseen.

Tutkimusaineistojen tarkistettavuuteen ja luotettavuuteen liittyy olennaisesti aineiston asianmukainen käsittely ja arkistointi (Kuula, 2011, s. 24). Tämä huomioon ottaen pyrimme tekemään aineistojen analysoinnin mahdollisimman tarkasti keräämällä kaikki tutkielman kannalta

oleellimmat huomiot analyysitaulukoihin. Liitimme tämän vuoksi myös esimerkit tekemis-
tämme analyysitaulukoista tutkielmaamme tiedon tarkistettavuuden takaamiseksi.

Tutkielman luotettavuutta pohtiessa on huomioitava myös käytettyjen käsitteiden moninaisuus
sekä etenkin käsitteiden kääntäminen englannin kielestä suomen kieleen. Teimme käännöstyön
erityisen huolellisesti sekä pohdimme etenkin eri käsitteiden käännöksiä tarkoin. Näin pyrimme
takaamaan sen, että mahdollisia kielenkäännösvirheitä ei ilmenisi tutkielmassamme. Esimer-
kiksi kansainvälisissä tutkimusartikkeleissa sosioemotionaalisia taitoja käsiteltiin usein termillä
SEL-skills, jota ei suomenkielisissä lähteissä esiintynyt. Muun muassa tämän termin käännök-
seen suhtauduimme erityisellä tarkkuudella ja perehdyimme sen määritelmään huolellisesti.

Aineistoa analysoidessa ja tutkielmaa kirjoittaessa noudatimme tieteellisen tekstin mukaisia
viittaustekniikoita. Kuulan (2011, s. 69) mukaan tutkimuksen teossa viittaukset aikaisempiin
tutkimuksiin ja lähdemateriaaliin ovat ensiarvoisen tärkeitä tutkimuseettisestä näkökulmasta.
Tämän vuoksi tutkielmaa kirjoittaessa kiinnitimme erityistä huomiota oikeanlaiseen viittaustekniikkaan.
Kuula (2011, s. 69) nostaa myös esiin, että viittaaminen käytettyihin lähteisiin on
kunnianosoitus aihetta tutkineille sekä osoittaa lukijalle kirjoittajan perehtyneen tutkittuun ai-
heeseen. Hyvällä viittaustekniikalla sekä asianmukaisilla lähteillä pyrimme siis lisäämään tut-
kimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä.

7 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Sosioemotionaalisilla taidoilla on merkittävä rooli yksilön kokonaisvaltaisen kehityksen sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toimimisen kannalta. Tutkimusnäyttöön nojautuen sosioemotionaalisten taitojen voidaan nähdä edesauttavan yksilön akateemista menestymistä, hyvien elämänhallintataitojen omaksumista sekä myönteisten ihmissuhteiden solmimista. Tutkimukset ovat osoittaneet näiden lisäksi sosioemotionaalisilla taidoilla olevan vaikutusta myös laajemmin yhteiskunnan tasolla, sillä hyvät sosioemotionaaliset taidot edistävät yksilön toimimista aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä.

Sosioemotionaalisia taitoja voidaan tukea alakoulussa erilaisin menetelmin. Keskeistä näissä tukikeinoissa on taitojen pitkäjänteinen ja monipuolinen harjoittelu sekä myönteisen ja kannustavan ilmapiirin luominen. Harjoittelulle tulisi varata riittävästi aikaa, sillä sosioemotionaalisten taitojen oppiminen ja omaksuminen ei tapahdu hetkessä. Lisäksi oleellista sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa on huomioida oppilaiden ikätaso sekä muut ryhmän oppilaiden ominaispiirteet, jotta käytetyt harjoitteet ja menetelmät vastaavat juuri kyseisten oppilaiden tarpeita sekä harjoitteiden tavoitteet ovat oppilaiden saavutettavissa. Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen vaatiikin opettajalta kattavasti tietoa sosioemotionaalista taidoista, näiden taitojen tukemisen tavoista sekä opettajan omaa sosioemotionaalista kyvykkyyttä.

Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen aiheena on hyvin tärkeä, mutta kuten huomasimme, Suomessa tehtyä tutkimusta löytyi vain vähän. Tämän vuoksi voisimme jatkaa aiheen tutkimista pro gradu -tutkielmassamme. Mielenkiintoinen aihe olisi mielestämme esimerkiksi se, toteuttavatko erityisopettajat työssään sosioemotionaalisten taitojen tukemista säännöllisesti. Kiinnostavaa olisi ylipäättään selvittää erityisopettajien kokemuksia näiden taitojen opettamisesta sekä niiden koetuista hyödyistä tukea tarvitseville oppilaille. Toisaalta tutkielmaa tehdessämme mielenkiintomme etenkin tunnetaitoja kohtaan lisääntyi. Pro gradu -tutkielmassamme voisimmekin sen vuoksi rajata tutkimusaiheemme koskemaan vain näitä taitoja ja tarkastella niiden opettamista esimerkiksi erityiskouluissa.

Lähteet

- Alzahrani, M., Alharbi, M. & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, 12(12), 141–149. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>.
- Appelqvist-Schmidlechner, K., Liski, A., Kampman, M., Solantaus, S., Santalahti, P., Anttila, N., Björklund, K., Harmes, N., Hursti, M., Mäkinen, J., Mustakallio-Sorvari, M., Ojala, T. & Pankakoski, M. (2015). Yhteispeli- Arviointitutkimus menetelmien turvallisuudesta, soveltuvuudesta ja koetusta hyödyistä. Työpaperi 9/2015. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126292/URN_ISBN_978-952-302-371-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aro, T. (2011). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi – itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10–19). Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi – itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 20–40). Niilo Mäki Instituutti.
- Bardach, L., Lüftenegger, M., Yanagida, T., Schober, B. & Spiel, C. (2019). The role of within-class consensus on mastery goal structures in predicting socio-emotional outcomes. *British journal of educational psychology*, 89(2), 239–258. <https://doi.org/10.1111/bjep.12237>.
- Barry, M. M., Clarke, A. M. & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health education (Bradford, West Yorkshire, England)*, 117(5), 434–451. <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>.
- Carroll, A., McCarthy, M., Houghton, S. & O’Connor, E.S. (2020). Evaluating the Effectiveness of KooLKIDS: An Interactive Social Emotional Learning Program for Australian Primary School Children. *Psychology in Schools*. 57(6), 851–867. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1002/pits.22352>
- Coskun, K. (2019). Evaluation of the Socio Emotional Learning Activities on Self-Regulation Skills Among Primary School Children. *Qualitative report*, 24(4), 764–780. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3064>.
- Curci, A., Lanciano, T. & Soletti, E. (2014). Emotions in the Classroom: The Role of Teachers’ Emotional Intelligence Ability in Predicting Students’ Achievement. *The American journal of psychology*, 127(4), 431–445. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.127.4.0431>

- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). "Plays Nice With Others": Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early education and development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational review*, 68(4), 497–515. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1144559>.
- 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/10.1111/cdev.12739>.
- 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>.
- Dyson, B., Howley, D. & Shen, Y. (2021). 'Being a team, working together, and being kind': Primary students' perspectives of cooperative learning's contribution to their social and emotional learning. *Physical education and sport pedagogy*, 26(2), 137–154. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1779683>.
- FitzPatrick, S., Twohig, M. & Morgan, M. (2014). Priorities for primary education? From subjects to life-skills and children's social and emotional development. *Irish educational studies*, 33(3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/03323315.2014.923183>.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of children*, 27(1), 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>.
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R & Doolittle, E. J. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *Future Of Children*, 27(1), 49–72. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>.
- Jones, S. M. & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social policy report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>.
- Kiviruusu, O., Björklund, K., Koskinen, H., Liski, A., Lindblom, J., Kuoppamäki, H., . . . Santalahti, P. (2016). Short-term effects of the "Together at School" intervention program on children's socio-emotional skills: A cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 4(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0133-4>.

- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito* (3. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korbel, V. & Paulus, M. (2018). Do teaching practices impact socio-emotional skills? *Education Economics*, 26(4), 337–355. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1460320>.
- Kuorelahti, M. & Lappalainen, K. (2017). Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukkari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti & S. Alila (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 60–79). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Low, S., Cook, C.R, Smolkowski, K. & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology*. 53(6), 463–477. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.002>.
- López-Cassà, È., Fernández, F.B., Requena, S.O. & Carnicer, J.G. (2021). Emotional Competencies in Primary Education as an Essential Factor for Learning and Well-Being. *Sustainability*, 13, 8591. <https://doi.org/10.3390/su13158591>.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E. & McClowry, S. G. (2015). Context Matters for Social-Emotional Learning: Examining Variation in Program Impact by Dimensions of School Climate. *American journal of community psychology*, 56(1–2), 101–119. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9733-z>.
- Meilstrup, C., Holstein, B. E., Nielsen, L., Due, P. & Koushede, V. (2020). Self-efficacy and social competence reduce socioeconomic inequality in emotional symptoms among schoolchildren. *European journal of public health*, 30(1), 80–85. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz058>.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. & Peugh, J. L. (2012). The Contribution of Teachers' Emotional Support to Children's Social Behaviors and Self-Regulatory Skills in First Grade. *School psychology review*, 41(2), 141–159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>.
- Miyamoto, K., Huerta, M. C. & Kubacka, K. (2015). Fostering Social and Emotional Skills for Well-Being and Social Progress. *European journal of education*, 50(2), 147–159. <https://doi.org/10.1111/ejed.12118>.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2015). *Ihmissen psykologinen kehitys*. (6. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Näyhä, H. (2020). YHTEISPELI – tunne- ja vuorovaikutustaidoilla kohti hyvinvointia. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30(2), 62–69. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/04/YHTEISPELI-%E2%80%93-tunne-ja-vuorovaikutustaidoilla-kohti-hyvinvointia.pdf>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Pirskanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M., Meil, G., Romero-Balsas, P. & Rogero-García, J. (2019). Children’s Emotions in Educational Settings: Teacher Perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 417–426. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00944-6>.
- Poulou, M. (2015). Teacher-Student Relationships, Social and Emotional Skills, and Emotional and Behavioural Difficulties. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 84–108. <http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2015.04>.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A. & Lima, M. L. (2013). THE EFFECTS OF A SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING PROGRAM ON ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN: THE ROLE OF PUPILS’ CHARACTERISTICS: Effects of a Social-Emotional Learning Program. *Psychology in the schools*, 50(2), 165–180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>.
- Raptis, I. & Spanaki, E. (2016). Teachers’ Attitudes Regarding the Development of Socio-Emotional Skills in Elementary Schools in Greece. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 4(1), 21–28. <http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2017.01.003>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T. & Castejón, J. L. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Frontiers in Psychology*, 21, 659348. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>.
- Sklad, M., Dieksrta, R., Ritter, M. D., Ben, J. & Gravesteijn, C. (2012). EFFECTIVENESS OF SCHOOL-BASED UNIVERSAL SOCIAL, EMOTIONAL, AND BEHAVIORAL PROGRAMS: DO THEY ENHANCE STUDENTS’ DEVELOPMENT IN THE AREA OF SKILL, BEHAVIOR, AND ADJUSTMENT? *Psychology in the schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>.

- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R.P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*. 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Voith, L. A., Yoon, S., Topitzes, J. & Brondino, M. J. (2019). A Feasibility Study of a School-Based Social Emotional Learning Program: Informing Program Development and Evaluation. *Child and Adolescent Social Work Journal* 37, 329–342. <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00634-7>.
- Xia, J., Shen, J., Krenn, H. Y. & Diaz, A. E. (2022). Exploring an SEL program’s effects on student attendance and academic learning. *Evaluation and program planning*, 91, 102042. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2021.102042>.

Liite 1 / Tutkielmassa käytetyt tutkimusartikkelit

Teos	Tutkimusjoukko ja -tapa	Keskeisimmät tulokset
Alzahrani ym., (2019).	Katsaus aihealueen aikaisemmista tutkimuksista ja kirjallisuudesta.	Sosioemotionaaliset taidot vaikuttavat koulusuoriutumiseen sekä myöhempään elämään. Opettajalla ja opettaja-oppilassuhteella suuri rooli sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa.
Korbel & Paulus (2018).	4528 peruskoulun oppilasta Tsekistä. Tutkimustapana TIMMS-testaus ja kyselylomake oppilaille.	Moderni opetustyyli tukee sosioemotionaalisten taitojen kehitystä sekä oppilaiden itsevarmuutta.
Durlak, ym., (2011).	Meta-analyysi 213:sta SEL-ohjelmasta sisältäen 270 034 niihin osallistuvaa oppilasta.	SEL-ohjelmat tukevat sosioemotionaalisia taitoja. Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu on tehokkainta, kun harjoitukset sisältävät useita eri sosioemotionaalisia taitoja.
Kiviruusu ym., (2016).	Satunnaisotannalla toteutettu kontrollitutkimus, johon osallistui 79 suomalaista alakoulua (40 interventoryhmää, 39 kontrolliryhmää). Osallistuneita oppilaita 3704. Aineisto kerätty opettajilta SDQ ja MASCS kyselylomakkeilla.	Together at School-ohjelma on alakouluun suunnattu sosioemotionaalisia taitoja tukeva ja psykologia ongelmia ehkäisevä ohjelma. Tutkimuksen lyhyen keston vuoksi tilastollisesti merkitseviä tuloksia sosioemotionaalisten taitojen kasvusta ei saatu. Muutoksia oppilaissa havaittiin kuitenkin esim. prososiaalisuuden ja yhteistyötaitojen lisääntymisen osalta.
Raptis & Spanaki (2016).	Tapaustutkimus, jossa haastateltiin ja havainnoitiin viittä kreikkalaista alakoulun opettajaa.	Sosioemotionaalisilla taidoilla yhteys suotuisaan käyttäytymiseen. Yhteistyötä vaativat harjoitteet parantavat sosiaalisia taitoja. Opettajilla ei ole riittävästi tietoa sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta.
Taylor ym., (2017).	Meta-analyysi 82 eri interventiosta. Interventioihin yhteensä osallistunut 97 406 oppilasta.	SEL-interventioihin osallistuneilla oppilailla paremmat sosioemotionaaliset taidot kontrolliryhmään verrattuna.
Voith ym. (2019).	Ei-kokeellinen, monimenetelmäinen tutkimus. Tutkimukseen osallistui yhteensä 29 luokkaa (287 oppilasta), ei kontrolliryhmää.	SEL-ohjelma antaa myös epäsuotuisista kasvuoloista tuleville oppilailla mahdollisuuden sosioemotionaalisten taitojen kasvuun. Opettajat on tärkeä perehdyttää SEL-ohjelmien periaatteisiin.
Jones ym. (2017).	Katsaus 11:sta kouluun suunnatusta SEL-interventiosta.	Sosioemotionaalisten taitojen tärkeyttä ei tunnisteta kaikissa kouluissa. SEL-ohjelmien käyttöönotossa tulisi huomioida, että ne ovat oppilaiden ikätasoon sopivia, ohjelmille on varattu riittävästi aikaa
Carroll ym. (2020)	Kvasikokeellinen tutkimus. 25 opettajaa ja 562 oppilasta toteutti ohjelman, 12 opettajaa ja 292 kontrolliryhmässä. Aineisto kerätty SEC- ja SDQ -kyselylomakkeilla sekä akateemista osaamista erillisellä kyselyllä.	KooLKIDS-ohjelmaan osallistuneilla oppilailla edistyneemmät sosioemotionaaliset taidot sekä vähemmän sosioemotionaalisia haasteita.
Santamaria-Villar ym. (2021).	Kvasikokeellinen tutkimus, johon osallistui 100 oppilasta kahdesta eri koulusta (50 interventioon, 50 kontrolliryhmässä). Aineisto kerätty 4:llä eri kyselylomakkeella.	Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen on merkittävässä roolissa yhteistyökykyisessä luokassa. Luokkatovereilla on todettu olevan suuri merkitys sosiaalisessa kehityksessä.

Coskun (2019).	Tutkimukseen osallistui 12 alakoulun oppilasta. He toteuttivat ensin SEL-harjoitteita, jonka jälkeen heitä haastateltiin puolistrukturoidulla haastattelulla.	SEL-harjoitteet auttoivat ymmärtämään tunteiden vaikutuksen käyttäytymiseen sekä edisti itsesäätelystrategioiden käyttöä.
Xia ym. (2022)	Kohorttitutkimus, johon osallistui 37 alakoulua sekä 74-kontrollikoulua vuosina 2014–2019. Koulusuoriutumista mitattiin M-STEP-testillä. Osallistumista tarkasteltiin osallistumisprosentilla.	Interventioon osallistuneilla koulusuoriutuminen oli hieman parempaa, mutta tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Tuloksista voidaan olettaa, että SEL-taidoilla on epäsuora vaikutus akateemiseen menestymiseen.
Domitrovich ym. (2017).	Katsaus viidestä meta-analyysistä, jotka keskittyvät SEL-interventioihin.	Sosioemotionaalinen kyvykkyys tukee kehitystä, edistää akateemista suoriutumista, ennustaa menestymistä aikuisuudessa sekä on keskeisessä osassa käyttäytymisen säätelyssä.
López-Cassà ym. (2021).	Ei-kokeellinen tutkimus, johon osallistui 2389 alakoulun oppilasta 21:stä koulusta. Aineisto kerättiin kahdella lomakkeella sekä keskiarvolla.	Emotionaalisella kyvykkyydellä yhteyttä akateemiseen osamiseen sekä selviytymiseen myöhemmässä elämässä.
Meilstrup ym. (2020).	Poikkileikkaustutkimus, jonka aineisto on kerätty Tanskan 2012 kouluikäisten lasten terveystutkimuskyselystä.	Hyvä itseluottamus ja sosiaalinen kyvykkyys suojaavat erilaisilta riskitekijöiltä. Näitä voidaan edistää esimerkiksi kouluun suunnatuilla ohjelmilla.
Poulou (2015).	Kyselytutkimus, johon osallistui 962 alakoulun oppilasta. Kyselylomakkeissa arvioitiin mm. oppilaiden kokemuksia opettajien toiminnasta sekä heidän sosioemotionaalisia taitojaan.	Opettaja-oppilassuhde korreloi emotionaalisten sekä käytösongelmien syntymisen kanssa. Oppilaan omilla sosioemotionaalisilla taidoilla kuitenkin suurempi vaikutus.
Raimundo ym. (2013).	Kvasikokeellinen tutkimus, johon osallistui 213 oppilasta sekä 16 opettajaa. Kontrolliryhmässä 105 oppilasta. Aineisto kerättiin oppilailta ja opettajilta kyselylomakkeella ennen ja jälkeen SEL-intervention.	Tulokset osoittavat SEL-interventiolla olevan edistäviä vaikutuksia joihinkin sosioemotionaalisiin taitoihin, mutta oppilailla esiintyviin internalisoiviin tai eksternalisoiviin ongelmiin vaikutusta ei havaittu.
Schonert-Reichl (2017).	Katsaus sosioemotionaalisia taitoja koskevan alan kirjallisuuteen sekä tutkimuksiin.	Opettajien omilla sosioemotionaalisilla taidoilla on vaikutusta oppilaisiin, joten pelkkä tieto näistä taidoista ei riitä. Turvallisen, välittävän ja osallistavan oppimisympäristön on havaittu tukevan oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja,
Miyamoto ym. (2015)	Katsaus kirjallisuudesta ja tutkimuksesta sosioemotionaalisten taitojen merkityksestä. Aineistona toimii muun muassa OECD:n julkaisema raportti sosioemotionaalisista taidoista.	Sosioemotionaalisilla taidoilla laaja-alaisia vaikutuksia yksilön kehityskulkuun, muun muassa muutostilanteista selviämiseen, elämäntyytyväisyyteen, työllistymiseen sekä aktiivisena kansalaisena toimimiseen.
Appelqvist-Schmidlechner ym. (2015)	Arviointitutkimus Yhteispelistä ja sen toimivuudesta, joka koostui alkukyselystä ja kolmesta seurantakyselystä. Tutkimukseen osallistui 23 opettajaa, 4 rehtoria ja 451 oppilasta huoltajineen neljästä eri koulusta.	Yhteispelin työvälineet koettiin toimiviksi ja hyödyllisiksi. Oppilaiden työskentely sekä vuorovaikutus- ja tunnetaidot parantivat työvälineiden käytön myötä. Positiivisia vaikutuksia havaittiin myös luokan yhteishengessä.

Näyhä (2020).	Katsaus Yhteispeli-hankkeesta.	Sosioemotionaalisilla taidoilla on vaikutusta niin oppilaan ihmissuhteisiin, itsetuntoon, käyttäytymiseen kuin myös myöhempään elämään. Yhteispeli tarjoaa konkreettisia toimintatapoja, joilla näitä taitoja voidaan tukea ja edistää.
Low ym. (2015).	Satunnaistettu kontrollitutkimus, johon osallistui 321 opettajaa ja 7300 oppilasta 61:stä eri koulusta. Aineisto kerättiin opettajien täyttämällä kyselylomakkeilla sekä havainnoinnin avulla.	Second Step-ohjelman havaittiin edistävän monia sosioemotionaalisia taitoja. Sosioemotionaalisia taitoja voidaan tukea muun muassa ohjeistamalla, mallintamalla, vahvistamalla sekä luomalla mahdollisuuksia taitojen harjoitteluun. Huomattavaa on kuitenkin oppilaiden erot taitojen omaksumisessa.
Greenberg ym. (2017).	Katsaus sosioemotionaalisia taitoja koskevan alan kirjallisuuteen sekä tutkimuksiin.	Kouluorganisaation rakenteilla voidaan tukea sosioemotionaalisia taitoja, esim. turvallinen, kannustava ja osallistuva kouluilmapiiri tukee näiden taitojen kehitystä. Myös kasvattajien omilla sosioemotionaalisilla taidoilla sekä suhteella oppilaisiin on vaikutusta oppilaiden sosioemotionaalsiin taitoihin.
Barry ym. (2017)	Kriittinen katsaus, jossa tarkastellaan SEL-ohjelmien tuottamia havaintoja. Katsauksessa esitellään myös tapaustutkimus sosiaalisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin tukemisen pilot-tiohjelmasta.	Havaintojen mukaan sosioemotionaalisia taitoja tukevien ohjelmien käyttö tulisi aloittaa mahdollisimman varhain. Opetusmenetelmät, jotka luovat oppilaille mahdollisuuden keskustella sekä mallintaa opettajan käytöstä, ovat tehokkaimpia. SEL-ohjelmien integrointi opetuskäytäntöihin sekä laajemmin koulujärjestelmään on tärkeää kestävien tulosten saavuttamiseksi.
Dyson ym. (2021).	Tapaustutkimus, jonka aineisto on kerätty haastattelemalla ja haastatteleamalla oppilaita kahden vuoden ajan. Havainnointeja vähintään 6 kertaa vuodessa. Oppilaita haastateltu pienissä ryhmissä kumpanakin vuonna. Tutkimukseen osallistuneissa kouluissa oppilaita oli yhteensä 1535.	Yhteisöllisen oppimisen havaittiin auttavan oppilaita nimeämään ja tunnistamaan pettymyksiä ja sitä kautta myös käsittelemään niitä. Yhteisöllinen oppiminen lisäsi oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä auttoi solmimaan uusia ihmissuhteita. Ryhmätyöskentelyn havaittiin kehittävän oppilaiden sosiaalisia taitoja.
Denham & Brown (2010).	Katsaus sosioemotionaalisten taitojen ja akateemisen osaamisen yhteydestä.	Sosioemotionaaliset taidot ovat yhteydessä akateemiseen osaamiseen. Nämä taidot myös vaikuttavat toinen toisiinsa.
Sklad ym. (2012).	Meta-analyysi 75:stä sosioemotionaalisia taitoja ja käyttäytymistä tukevista interventioista.	Interventioihin osallistuneilla oppilailla on keskimäärin paremmat sosioemotionaaliset taidot kuin niillä oppilailla, jotka eivät osallistuneet.
FitzPatrick ym. (2014).	Kvalitatiivinen tutkimus, jossa aineisto kerättiin internet-kyselyllä, jossa vastaajien tuli kertoa max. 100 sanalla omista prioriteeteistaan alakoulun opetuksesta. Aineistoksi saatiin 960 vastausta.	Vastauksista kävi ilmi, että koulun tulisi olla turvallinen ja oppilaslähtöinen ympäristö, jossa jokainen oppilas hyväksytään. Opettajilla keskeinen rooli tällaisen ilmapiirin luomisessa. Koulun on tärkeää tukea myös oppilaan emotionaalista tasapainoa.
Djambazova-Popordanoska (2016).	Kriittinen katsaus lasten tunteiden säätelyä, emotionaalista hyvinvointia ja akateemista osaamista koskevaan kirjallisuuteen.	Hyvä tunteiden säätely on merkittävässä roolissa lapsen emotionaalisisessa ja kognitiivisessa kehityksessä. Tunteilla on havaittu olevan vaikutusta oppimisprosesseihin.

Merritt ym. (2012).	Tutkimukseen osallistui 178 oppilasta ja 36 opettajaa. Oppilaiden sosioekonomista taustaa kartoitettiin perheen täyttämällä kyselyllä. Opettaja arvioi oppilaiden haasteita, sopeutumista, käyttäytymistä sekä itsesäätelyä kutakin omalla mittarillaan. Opettaja-oppilassuhteen laatua havainnoitiin CLASS-mittarin avulla.	Emotionaalisesti tukea antavan luokkaympäristön havaittiin lisäävän oppilaiden itsesäätelytaitoja. Opettajan herkkä, vastaanottavainen olemus sekä positiivinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa sosialisoi oppilaita sekä edistää oppilaita saavuttamaan koulussa vaaditut taidot. Opettaja-oppilassuhteella on vaikutusta oppilaan sosioemotionaalisiin taitoihin.
McCormick ym. (2015).	Kohorttitutkimus, johon osallistuneita 435 oppilasta seurattiin kahden vuoden ajan. Osallistuneita opettajia oli 120. Aineisto kerättiin usealla tavalla; opettajien ja vanhempien kyselylomakkeista sekä havainnoimalla.	Koulun ilmapiirillä on vaikutusta SEL-ohjelmien toteutukseen ja tuloksellisuuteen. Koulun tulisi tarjota oppilaille fyysisesti ja emotionaalisesti turvallinen kouluympäristö.
Bardach ym. (2019).	Tutkimukseen osallistui 1455 oppilasta. Aineisto kerättiin kyselyllä, jolla kartoitettiin mm. Luokan ilmapiiriä, yhteistyötä ja häiriköintiä.	Luokan yhteisymmärrys tehtävistä ja opetuksen tavoitteista ennusti positiivista luokkailmapiiriä sekä myönteisiä luokkatoverisuhteita ja vähensi negatiivista suhtautumista toisten tekemiin virheisiin.
Jones & Bouffard (2012).	Katsaus, johon on koottu keskeisiä tuloksia meta-analyyseistä ja tehdystä tutkimuksesta koskien koulussa toteutettavaa sosioemotionaalisten taitojen tukemista.	Koulun ilmapiirillä ja kulttuurilla on merkittävä vaikutus sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen. Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelulle on varattava riittävästi aikaa ja harjoittelu tulisi liittää oppilaiden päivittäiseen toimintaan. Sosioemotionaaliset taidot ovat vahvasti yhteydessä akateemisiin taitoihin, jonka vuoksi näitä molempia osa-alueita tulisi kehittää yhtäaikaaisesti.
Curci ym. (2014).	Tutkimukseen osallistui 338 oppilasta ja 12 opettajaa. Opettajien emotionaalista älykkyyttä ja tilaa sekä itseluottamusta mitattiin kutakin omalla kyselylomakkeella. Oppilaiden itseluottamusta, metakognitiivisia uskomuksia sekä kokemuksia omista kyvyistä mitattiin myös kutakin omalla kyselylomakkeella ja matematiikan osaamista loppuarvosanalla.	Tulokset osoittavat, että opettajien emotionaalisella älykkyydellä on vaikutusta oppilaiden itsetuntoon sekä heidän kokemuksiinsa omasta kyvykkyydestä menestyä koulussa. Myös muilla opettajan ominaisuuksilla, kuten kognitiivisilla ja persoonallisuuden piirteillä voi olla vaikutusta oppilaiden suoriin ja koulussa olemiseen.
Pirskanen ym. (2019).	Kvalitatiivinen tutkimus, jossa haastateltiin 112 opettajaa viidestä eri maasta. Haastatteluja toteutettiin sekä yksilöllisesti että ryhmässä.	Tuloksien mukaan opettajat korostivat sosioemotionaalisten taitojen merkitystä etenkin koulun aloitusvaiheessa, sillä he näkivät näiden taitojen toimivan oppimisen edellytyksenä. Opettajat kokivat olevansa merkittävässä roolissa välittävän ilmapiirin luomisessa koulussa.

