

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen koulussa
systemaattinen kirjallisuuskatsaus suomalaiseen tutkimukseen**

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
PIHLA RAUTANEN
Lokakuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

PIHLA RAUTANEN: Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen koulussa – systemaattinen kirjallisuuskatsaus suomalaiseen tutkimukseen

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 82 sivua, 18 liitesivua

Lokakuu 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten sosioemotionaalisen kompetenssin tukemista koulussa on tutkittu Suomessa ja mitä siitä on saatu selville. Tavoitteena oli systemaattisesti koota yhteen ja kartoittaa aiheesta toistaiseksi Suomessa tehty tutkimus. Keskeisenä kiinnostuksen kohteena oli, tarjoavatko tutkimukset vastausta siihen, miten sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla suomalaisessa peruskoulussa.

Tutkimuksen kohteina olivat suomalaisessa kontekstissa toteutetut tutkimukset, joista on tehty vertaisarvioinnin läpikäynyt ja tieteellisessä lehdessä julkaistu tutkimusartikkeli. Katsauksen aineisto koostui 27:stä tutkimusartikkelista, jotka käsittelevät 25:tä eri tutkimusta. Tutkimusartikkelit käsittelivät interventiotutkimuksia (n=6), sosioemotionaalisen kompetenssin mittaamisesta tehtyjä tutkimuksia (n=3), pitkittäisasetelmalla tehtyjä tutkimuksia (n=10) sekä poikittaisasetelmalla tehtyjä tutkimuksia (n=8). Aineisto kerättiin 32:sta sähköisestä tietokannasta, jotka ovat Tampereen Yliopiston Nelli-portaalissa käyttäytymistieteiden aihealueen alla. Tutkimusmenetelmänä käytettiin systemaattista kirjallisuuskatsausta. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen keinoin luotiin synteetit tutkimuksissa käytetyistä taustateorioista, asetetuista tutkimuskysymyksistä, käytetyistä tutkimusmetodeista sekä keskeisimmistä tutkimustuloksista.

Tutkimuksessa havaittiin, että suomalaisessa peruskoulussa toteutetuista sosioemotionaalisen kompetenssin tukiohjelmista on tehty varsin vähän tutkimuksia, joista on julkaistu vertaisarvioinnin läpikäynyt tutkimusartikkeli. Peruskoulussa on käytössä useita tukiohjelmiä, joista vaikuttaisi olevan olemassa ainoastaan ulkomailta, usein Yhdysvalloissa, tehtyjä vaikuttavuustutkimuksia. Katsauksessa havaittiin lisäksi, että sosioemotionaalinen kompetenssi määrittyy hieman eri tavoin suomalaisessa ja yhdysvaltalaisessa aineistossa. Katsauksen tutkimuksissa sosioemotionaalinen kompetenssi määriteltiin useilla eri tavoilla, mutta niillä kaikilla oli vahvat juuret yhdysvaltalaisessa psykologian alan tutkimuksessa. Sosioemotionaalisen kompetenssin mittaamiseksi käytettiin 13:a erilaista mittaria. Eniten käytettiin määritelmää, jossa sosioemotionaalinen kompetenssi koostuu prososiaalisista taidoista (yhteistyö, empatia) ja antisosiaalisen käyttäytymisen (impulsiivisuus ja häirittevyys) vähäisyydestä. Katsauksen tutkimuksista suurimmassa osassa oli käytetty kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä.

Katsauksessa havaittiin, että vaikka sosioemotionaalisen kompetenssin kehitys alkaa ennen kouluikää, se jatkuu edelleen kouluiässä. Sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen vaikuttavia tekijöitä, joihin koulussa voidaan vaikuttaa, olivat pitkäaikaiset taideharrastukset, prosessidraamaharjoitukset, prososiaalisten ongelmanratkaisustrategioiden opettaminen, korkea kognitiivis-motivatioonallinen suuntautuminen sekä sosiaaliset suhteet. Kompetenssiin vaikuttavat kuitenkin myös perheen sisäiset tekijät ja oppilaaseen itseensä liittyvät tekijät, joihin koulussa ei voida vaikuttaa. Poikittaistutkimuksissa havaittiin lisäksi kiinnostavia yhteyksiä sosioemotionaalisen kompetenssin ja vanhempien kasvatustyylien, lapsen kognitiivisten taitojen, koulumenestyksen, aggressiivisuuden, kiusaamisen, minäkäsityksen sekä yksinäisyyden välillä. Näiden tekijöiden suhdetta sosioemotionaaliseen kompetenssiin tulisi tutkia pitkittäisasetelmalla, jotta syy-seuraussuhteista saataisiin parempi kuva. Tällöin voitaisiin arvioida esimerkiksi sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen mahdollisuuksia kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä.

Avainsanat: sosioemotionaalinen kompetenssi, sosioemotionaaliset taidot, sosiaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot, tunnetaidot, tunnekasvatus, tunneäly

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	- 4 -
2	SOSIOEMOTIONAALINEN KOMPETENSSI	- 7 -
2.1	KOMPETENSSI	- 7 -
2.1.1	<i>Emotionaalinen kompetenssi</i>	- 7 -
2.1.2	<i>Sosiaalinen kompetenssi</i>	- 10 -
2.2	ULKOMAILLA TEHDYT TUTKIMUKSET SOSIOEMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN TUKEMISESTA	- 14 -
3	SOSIOEMOTIONAALINEN KOMPETENSSI JA SUOMALAINEN PERUSKOULU	- 17 -
3.1	SOSIOEMOTIONAALINEN KOMPETENSSI UUDESSA OPETUSSUUNNITELMASSA	- 17 -
3.2	SUOMI SUHTEESSA MUIHIN MAIHIN	- 18 -
4	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	- 20 -
5	TUTKIMUSMENETELMÄT	- 21 -
5.1	TUTKIMUSAINEISTON KERUU	- 22 -
5.2	TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI	- 26 -
5.2.1	<i>Perehtyminen ja pelkistäminen</i>	- 26 -
5.2.2	<i>Kuvaileva synteesi</i>	- 28 -
5.2.3	<i>Tulosten raportointi</i>	- 29 -
6	TULOKSET	- 30 -
6.1	TAUSTATEORIAM	- 30 -
6.2	TUTKIMUSKYSYMYKSET	- 34 -
6.3	METODIT	- 34 -
6.4	TULOKSET	- 37 -
6.5	MITTAREISTA TEHDYT LUOTETTAVUUSTUTKIMUKSET	- 41 -
6.6	INTERVENTIOTUTKIMUKSET	- 43 -
6.6.1	<i>Interventiotutkimusten taustateoriat</i>	- 43 -
6.6.2	<i>Interventiotutkimusten metodit</i>	- 45 -
6.6.3	<i>Interventioiden sisältö</i>	- 46 -
6.6.4	<i>Interventioitutkimusten tulokset</i>	- 49 -
6.7	PITKITTÄISTUTKIMUKSET	- 51 -
6.7.1	<i>Pitkittäistutkimusten taustateoriat</i>	- 51 -
6.7.2	<i>Pitkittäistutkimusten metodit</i>	- 53 -
6.7.3	<i>Pitkittäistutkimusten tulokset</i>	- 56 -
6.8	POIKITTAISTUTKIMUKSET	- 59 -
6.8.1	<i>Poikittaistutkimusten taustateoriat</i>	- 59 -
6.8.2	<i>Poikittaistutkimusten metodit</i>	- 60 -
6.8.3	<i>Poikittaistutkimusten tulokset</i>	- 62 -
7	POHDINTA	- 66 -
7.1	TULOKSET SUHTEESSA KANSAINVÄLISIIN REVIEW-TUTKIMUKSIIN	- 67 -
7.2	TULOKSET SUHTEESSA SUOMALASEEN PERUSKOULUUN, KÄYTÄNNÖN SOVELLUKSIA	- 69 -
7.3	SOSIOEMOTIONAALISEN KOMPETENSSIN TUTKIMISESTA	- 73 -
7.4	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	- 75 -
	LÄHTEET	- 77 -

1 JOHDANTO

Sosioemotionaalisen kompetenssin ja sen eri osa-alueiden merkitys oppilaan hyvinvoinnille, kouluun kiinnittymiselle sekä elämänpolun muodostumiselle positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan on osoitettu monissa tutkimuksissa (ks. esim. Rose-Krasnor & Denham 2009; Pulkkinen 1995; Pulkkinen & Pitkänen 1994; Kokko 2001; Kokkonen 2001; Tangney ym. 2004; Holopainen, Lappalainen, Junttila & Savolainen 2012; Junttila, Vauras, Niemi & Laakkonen 2012). Varsinkin kielteisten tunteiden säätely on edellytys yhteiskuntaan sosiaalistumiselle, jotta tunteet olisivat elämän käyttövoimaa eivätkä häiritsisi toimintaa yhteisön jäsenenä (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006).

Koululla ei ole ainoastaan mahdollisuus tukea oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä, vaan se on myös koulun velvollisuus. Sosioemotionaalinen kompetenssi tukee oman toiminnan tiedostamista, tavoitteiden asettamista sekä monipuolista toimintamahdollisuuksien hyödyntämistä (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thunberg 2008). Vahvan sosiaalisen kompetenssin myötä ystävyyssuhteiden muodostaminen helpottuu, mikä puolestaan tukee uusiin tilanteisiin sopeutumista, kuten siirtymistä koulutusasteelta toiselle (mt. 2008; Rose-Krasnor & Denham 2009). Sosioemotionaalisen kompetenssin keskeisten osa-alueiden tukeminen on asetettu koulun tehtäväksi myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Erityisesti laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista kolmas ”Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” sisältää suoraan sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita, kuten tunnetaidot ja sosiaaliset taidot (POPS 2014). Erityisen tärkeää koulussa tarjottu sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen on niille lapsille, joiden perheillä ei ole resursseja tukea kehitystä riittävästi.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuudeksi on nähty äidinkielen, matematiikan ja luonnontieteiden aihealueiden opetus. Suomalaislapset ovat olleet vahvoja niillä osaamisen alueilla, joita mitataan PISA-tutkimuksissa (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka, Vettenranta 2013, 14, 21, 25). Heikkoudeksi on sen sijaan todettu oppilaiden huono kouluviihtyvyys sekä oppilaiden kokema merkityskato suhteessa koulutyöhön (ks. esim. Kämppe, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012; Salmela-Aro, Muotka, Hakkarainen, Alho & Lonka (painossa)). Lisäksi Unicefin tekemässä lasten hyvinvointimittauksessa

suomalaislapset sijoittuivat 21:n OECD maan keskuudessa vasta sijalle 17. perhe- ja ystävyys-suhteiden osalta ja sijalle 11. henkilökohtaisen hyvinvoinnin osalta (Unicef 2007).

Suomessa kahden viimeisen vuosikymmenen aikana onkin herännyt kiinnostus sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen. Se on johtanut useiden eri laajuisten opetushankkeiden toteuttamiseen sekä joidenkin tutkimusten tekemiseen aiheesta. Vielä ei ole kuitenkaan tehty kartoittavaa tutkimusta siitä, millaiseen tutkimustaan toteutetut opetusmenetelmät ja hankkeet perustuvat. Katsausta ei ole tehty myöskään siitä, millaisen kokonaisuuden tämä suhteellisen uusi tutkimuskenttä Suomessa muodostaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tehdä systemaattinen kirjallisuuskatsaus sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta suomalaisessa peruskoulussa. Tavoitteena on selvittää tutkimuskenttää ja tiivistää tehtyä tutkimusta sekä osoittaa mahdollisia aukkoja, painotuksia, eroja ja yhteneväisyyksiä tehdyissä tutkimuksissa. Tavoitteena on selvittää, millaisiin tutkimuksiin sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen koulussa perustuu. Mielenkiinnon kohteena on myös se, mitkä keinot on havaittu toimiviksi sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa. Onko kaikkien tutkimusten taustalla löydettävissä samoja tutkimusperinteitä, vai onko kentällä hajontaa sen suhteen, mihin teorioihin tutkimuksissa nojataan? Millaiseksi sosioemotionaalisesti kompetentti ihminen suomalaisissa tutkimuksissa määrittyy? Onko tutkimuksista löydettävissä niitä keinoja, joilla sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla suomalaisessa peruskoulussa?

Katsauksella on siis kaksi kohdeyleisöä: kasvatusalan ammattilaiset, opettajat, jotka etsivät käytännönläheisiä vastauksia siihen, miten sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tukea koulussa, sekä ne tutkijat, jotka ovat kiinnostuneita sosioemotionaalisen kompetenssin tutkimisesta. Käytännön työn avuksi opettajille etsin tutkimuksista niitä keinoja, joilla sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tukea koulussa. Tutkimuksen tekijöille kokoon yhteen aiheesta tehdyn suomalaisen tutkimuksen osoittaen tutkimuskentän tämänhetkisen tilanteen. Teen systemaattisen kirjallisuuskatsauksen niihin vertaisarvioituihin ja tieteellisessä aikakauslehdessä julkaistuihin tutkimuksiin, joissa käsitellään peruskouluikäisten sosioemotionaalisen kompetenssin tukemista suomalaisessa kontekstissa.

Oma henkilökohtainen kiinnostukseni sosioemotionaalisen kompetenssin tutkimiseen pohjautuu kahteen tekijään. Ensinnäkin olin jo pitkään pohtinut koulun merkitystä tulevaisuudessa, kun yhteiskunta muuttuu kiihtyvää tahtia globalisaation ja digitalisaation myötä. Miten voimme valmistaa lapsia ja nuoria tulevaisuuden maailmaan, jonka vaatimuksia emme vielä täysin osaa ennustaa? Pohdin, mitkä ovat ne keskeisimmät taidot ja tiedot, joita ihminen tarvitsee muuttuvassa maailmassa voidakseen kasvaa onnelliseksi ja menestyväksi aikuiseksi. Totesin, että ainut asia,

joka ei varmasti tule yhteiskunnasta häviämään ovat ihmiset itse. Ollakseen onnellinen tulee ihmisen osata elää toisten kanssa ja toisaalta on osattava elää myös itsensä kanssa. Sosioemotionaalinen kompetenssi on osaamisalueiden kokonaisuus, joka mahdollistaa juuri tämän positiivisen vuorovaikutuksen toisten ihmisten sekä yksilön itsensä kanssa. Toisekseen kiinnostustani sosioemotionaalisen kompetenssin tutkimiseen lisäsi se, että havaitsin monien opettajien ja opettajaopiskelijoiden suhtautuvan tutkimuksiin niin, ettei niistä ole hyötyä käytännön kasvatustyössä, tai yhteys käytännön työhön on liian kaukainen. Halusin tehdä tutkimuksen, josta voisi olla todellista hyötyä tutkijoiden lisäksi myös käytännön opetustyötä tekeville. Olemassa olevan tutkimustiedon kerääminen yhteen oli tällöin looginen valinta tutkimusmetodiksi.

2 SOSIOEMOTIONAALINEN KOMPETENSSI

2.1 *Kompetenssi*

Alkuperäistutkimusta tehtäessä käytettävät käsitteet on hyvä määritellä tarkasti ja operationalisoida ne jo ennen tutkimuksen tekoa. Katsauksessa sen sijaan käsitteen määrittely tapahtuu katsausta tehtäessä, koska katsaukseen sisällytettävissä tutkimuksissa on usein erilaisia käsitteen määrittelyitä ja niiden operationalisointeja (Cooper 1989, 20). Alla esittelen suuntaviivoja erilaisista mahdollisuuksista sosioemotionaalisen kompetenssin määrittelylle keskittyen aiheesta toistaiseksi tehtyyn tutkimukseen. Tavoitteenani on teoriaan perustuen löytää oikeat hakusanat katsaukseni tekemiseksi. Samalla hahmottelen niitä raameja, jotka voin katsaukselleni asettaa.

Kompetenssista käytetään kirjallisuudessa myös käsitteitä pätevyys, pystyvyys ja kyvykkyys (Kaukiainen, Juntila, Kinnunen & Vauras 2005, 3; Salmivalli 2005, 71; Holopainen, Lappalainen & Savolainen 2007, 4). Sosioemotionaalisen kompetenssin voidaan nähdä jakaantuvan sosiaaliseen ja emotionaaliseen kompetenssiin. Ne ovat kuitenkin kiinteästi yhteydessä toisiinsa ja ovat osittain päällekkäisiä, minkä vuoksi kirjallisuudessa käytetään käsitettä sosioemotionaalinen kompetenssi (engl. social and emotional competencies). Kirjallisuudessa käytetään myös pelkästään käsitettä sosiaalinen kompetenssi, jolloin siihen liitetään emotionaalisen kompetenssin osa-alueita, kuten tunteiden tunnistaminen, ymmärtäminen ja säätely. (Lappalainen, ym. 2008. 119) Seuraavaksi esittelen emotionaalisen kompetenssin käsitettä sekä niitä teorioita, joita siitä on tehty. Sen jälkeen pureudun sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen.

2.1.1 Emotionaalinen kompetenssi

Emotion määritelmästä ei ole selkeää konsensusta kirjallisuudessa ja tutkijoiden keskuudessa. Useissa tutkimuksissa se on määritelty varsin epämääräisesti tai saatettu jättää kokonaan määrittelemättä. (Cabanac 2002, 69.) Levenson (1999, 481) määrittelee tunteet lyhytkestoiksi psyko-fyysisiksi ilmiöiksi, jotka ilmentävät toimivia sopeutumistapoja ympäristön muuttuviin vaatimuksiin. Levensonin (1999, 481) mukaan psykologisesti tunteet säätelevät tarkkaavaisuutta, siirtävät tiettyjä käyttäytymismalleja todennäköisemmiksi ja aktivoivat olennaisia skeemoja

muistissa. Ne suuntaavat yksilön toimintaa hänen motiivinsa mukaisesti. Fysiologisesti tunteet muokkaavat nopeasti erillisten biologisten systeemien reaktioita, kuten kasvojen ilmeitä, somaattista lihaksiston jännittyneisyyttä, äänensävyä, autonomisen hermoston aktiivisuutta sekä kehon sisäistä valmistautuneisuutta tilanteen vaatimaan reaktioon. Tunteiden aivokemiallisesta perustasta löytyy myös runsaasti tutkimusta (ks. esim. Davidson ym. 2000).

Erotuksena muista samansuuntaisista ilmiöistä emotio eli tunne on lyhytaikainen, biologiaan perustuva kokemus, fysiologia ja kommunikaatio, joka ilmenee reaktiona tiettyyn fyysiseen tai sosiaaliseen haasteeseen tai mahdollisuuteen. Siinä missä tunne voi herätä varsin monipuolisesti erilaisista ärsykkeistä ja liittyä tiettyyn kohteeseen, mielialalla on vähemmän selkeä syy ja se kestää pidemmän aikaa. Asenteet taas ovat jatkuvia emotionaalisia reaktioita kohteisiin. Ne voivat kestää koko eliniän ja ovat siirrettävissä seuraavalle sukupolvelle. Emootioihin liittyvät persoonallisuuden piirteet, kuten vihamielisyys ja ujous, kuvaavat pysyviä tapoja reagoida emotionaalisesti erilaisiin ärsykkeisiin. Tunteet, kuten kipu ja kutina, taas eivät ole selkeästi yhteydessä yksilön pyrkimykseen, kuten emotiot ovat. Emootioilla nähdään olevan adaptiivinen tarkoitus yksilölle. (Campos, Keltner & Tapias 2004, 714.)

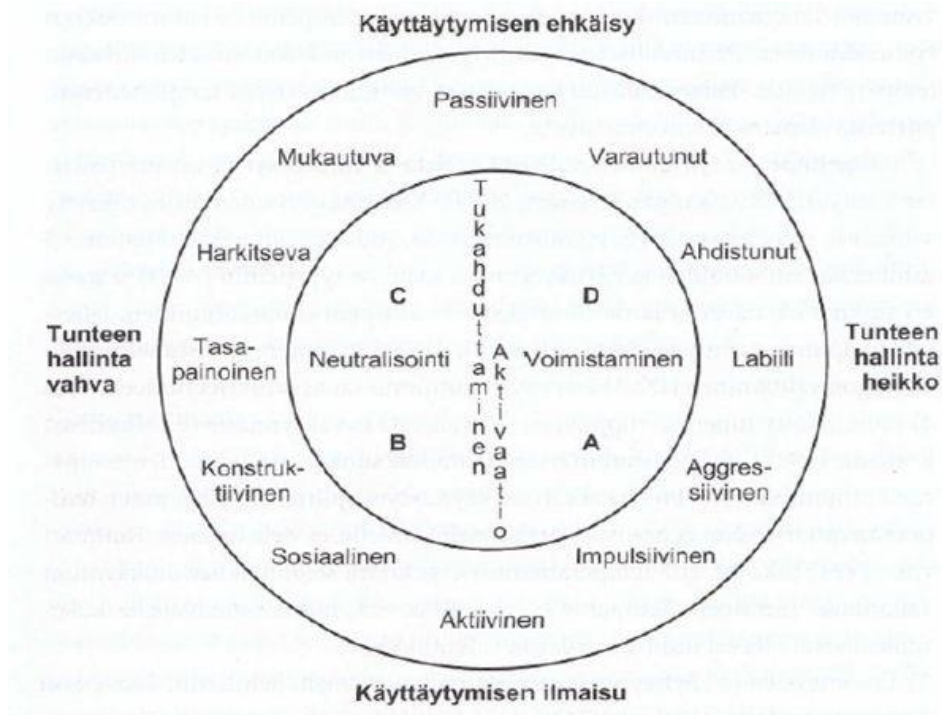
Emotionaalinen kompetenssi on yläkäsite, johon liitetään monia tunteisiin liittyviä tietoja ja taitoja. Eri tutkijat ovat tehneet osittain toisistaan eroavia malleja ja luetteluita näistä osa-alueista. Denham ym. (2003, 239-240) määrittelevät emotionaalisen kompetenssin kyvyksi ilmaista, tunnistaa ja säädellä tunteita. Garner (2010, 299-302) taas jakaa katsauksessaan emotionaalisen kompetenssin karkeasti kahteen osaan: tunteisiin liittyvään tietämykseen sekä tunteiden säätelyyn. Lisäksi hän mainitsee tunneälyn käsitteen osittain päällekkäisenä tunteisiin liittyvän tietämyksen kanssa, mutta toteaa, että sen mittaamiseen käytettyjä metodeja on kritisoitu epämääräisyydestä. Kustakin näistä osa-alueista, Suomessa erityisesti tunteiden säätelystä, on tehty erikseen runsaasti tutkimusta. Garnerin (2010, 297) mukaan viimeaikaisissa tutkimuksissa emotionaaliseen kompetenssiin on nähty kuuluviksi tunteiden tunnistaminen, kyky käyttää ja ymmärtää tunteisiin liittyvää sanastoa, tieto kasvojen ilmeistä ja niistä tilanteista, joissa ne ilmenevät, tieto kulttuurisista säännöistä, jotka liittyvät tunteiden ilmaisuun sekä taito hallita tunneilmaisun voimakkuutta tilanteeseen sopivaksi.

Saarni (1999,5) määritteli emotionaalisen kompetenssin tarkemmin taitojen kautta. Hänen mukaansa siihen kuuluu kahdeksan taitoa. Ensimmäinen taito on tietoisuus omista tunteista. Toinen taito on kyky havaita ja ymmärtää toisten tunteita. Kolmas taito on kyky käyttää tunteisiin ja ilmaisuun liittyvää sanastoa. Neljäs taito on empatiakyvyn kapasiteetti. Viides taito on kyky erottaa subjektiivinen sisäinen tunnekokemus ulkoisesta tunteiden ilmaisusta. Kuudes taito on kyvykyys käsitellä epämiellyttäviä tunnekokemuksia ja tilanteita itsesäätelytaidon avulla.

Seitsemäs taito on tietoisuus tunteiden vaikutuksista ihmissuhteisiin. Kahdeksas taito on kyky emotionaaliseen minäpystyvyyteen.

Emotionaalinen kompetenssi voidaan johtaa tunneälyn käsitteestä. Tunneälyteoreetikot ovat kehittäneet useita toisistaan selvästi erottuvia malleja. Sovelletun psykologian tietosanakirjassa nämä mallit jaetaan Bar-Onin, Salovey -Mayerin sekä Golemanin malliin (Cherniss 2004, 316-317). Saloveyn ja Mayerin mallissa tunneäly nähdään älykkyyden lajina, Bar-On – mallissa taas persoonallisuuden piirteenä tai ominaisuutena, kun taas Golemanin mallissa tunneäly nähdään kompetenssina, jolloin tutkimuksen kohteeksi nousevat opitut taidot ja kompetenssit. Kaikille malleille on yhteistä määritellä tunneäly kaikkein yleisimmällä tasolla kyvyksi tunnistaa ja säädellä tunteita niin yksilössä itsessään kuin muissa ihmisissä. Eroavaisuudet syntyvät siitä, miten tunneälyn nähdään rakentuvan yksilössä. Kunkin teorian pohjalta on myös rakennettu tunneälyn tutkimusta varten mittari. Bar-On sekä Goleman ovat laajentaneet myöhemmin teorioitansa siirtyen tunneälystä laajempaan sosioemotionaaliseen älykkyyteen. (Virtanen 2013, 52–55; Cherniss 2004, 316-317.)

Golemanin, Boyatzisin ja McKeenin tunneälyn jäsentely on opettamisen yhteydessä eniten käytetty valinta taustateoriaksi, koska se perustuu käsitykseen tunneälystä opittuina kompetensseina, joiden oppimista voidaan myös tukea koulussa. Malli jakaantuu neljään kompetenssialueeseen: itsetietoisuuteen (self-awareness), itsehallintaan (self management), sosiaaliseen tietoisuuteen (social awareness) ja henkilösuhteiden hallintaan (relationship management). Kompetenssialueet jakaantuvat edelleen tunneälytaitoihin, joita on yhteensä 18. (Cherniss 2004, 317.) Pulkkinen (1995, 1661) on kehittänyt tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn mallin (Kuvio 1.). Siinä oppilaat sijoittuvat eri kohtiin kaksiulotteisella kentällä, jonka vaaka-akselilla on tunteiden itsehallinnan taso ja pystyakselilla käyttäytymisen ilmaisu/ehkäisy. Ulos- tai sisäänpäin suuntautumisessa ja tunteiden säätelyssä esiintyvissä eroissa on temperamenttiperustaa, mutta eroihin vaikuttavat myös kasvatuskokemukset, tilannetekijät ja henkinen kypsyys (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 108).



KUVIO 1. Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn malli (Pulkkinen 1995, 1661)

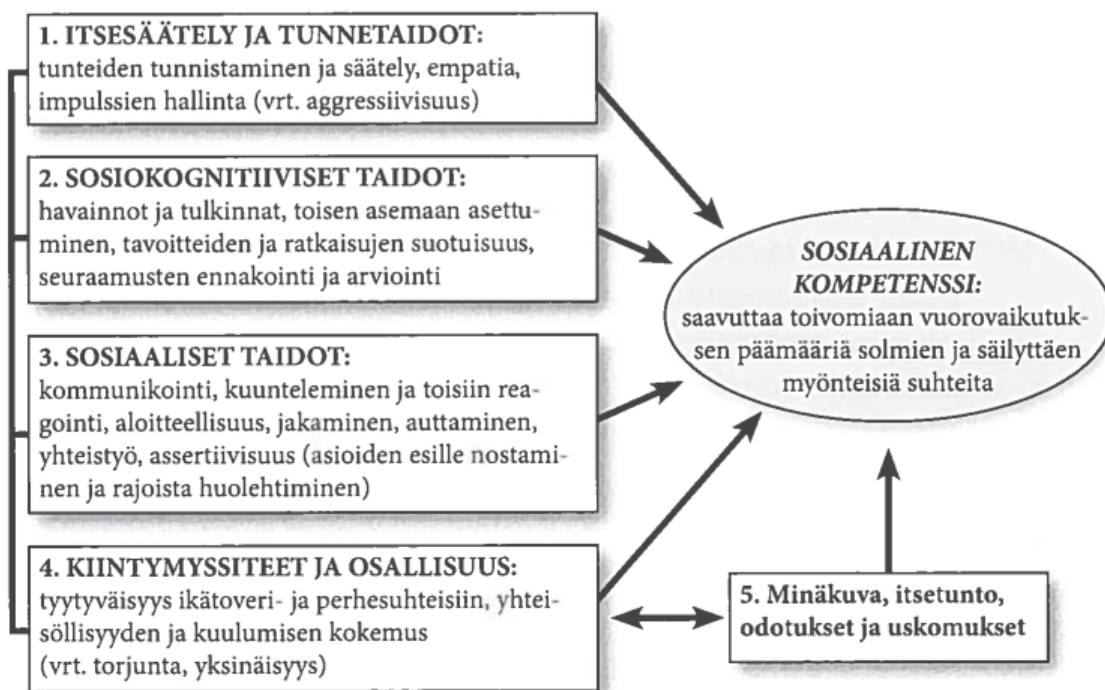
Tunneälyn ja emotionaalisen kompetenssin opettamista on tutkittu runsaasti eri maissa. On todettu, että erilaiset tunteiden tunnistamiseen ja hallintaan tähtäävät ohjelmat ovat tuottaneet hyviä tuloksia, erityisesti liittyen stressin ja aggression tunteiden hallintaan. Myös toisten tunteiden tunnistamisen harjaannuttamiseen liittyviä kokeellisia tutkimuksia on tehty hyvin tuloksin. (Cherniss 2004, 319; Wilson, Lipsey & Derzon 2003.) Aihetta on käsitteellistetty myös sellaisin käsittein, jotka eivät suoraan ole sosioemotionaalisen kompetenssin synonyymeja tai osa-alueita, mutta ovat päällekkäisiä sen kanssa. Esittelen tässä niistä tunnekasvatuksen, koska se liittyy sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen. Sillä viitataan emotionaalisen kompetenssin vahvistamiseen, useimmiten tunnetaitoihin keskittyen. Tunnekasvatus on mainittu yleisessä suomalaisessa asiasanastossa psykologian ja kasvatustieteen aihealueissa (YSA).

2.1.2 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalinen kompetenssi on emotionaalisen kompetenssin tavoin kattokäsite, jonka sisällä voidaan erottaa erilaisia painotuksia eri tutkijoiden kesken. Yleensä sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot erotetaan toisistaan niin, että sosiaalinen kompetenssi on yläkäsite, jonka alle sosiaaliset taidot kuuluvat (Junttila ym. 2006, 875; Poikkeus 2011, 86; Salmivalli 2005, 72). Salmivallin (2005, 72-73) mukaan Reschly ja Gresham (1981) tekivät sosiaalisesta kompetenssista mallin,

jossa osa-alueiksi on määritelty adaptiivinen toiminta (itsenäinen toiminta, fyysinen kehitys, kielellinen kehitys, akateemiset taidot) sekä sosiaaliset taidot (interpersoonalliset, itseen liittyvät, tehtävään suuntautuneet).

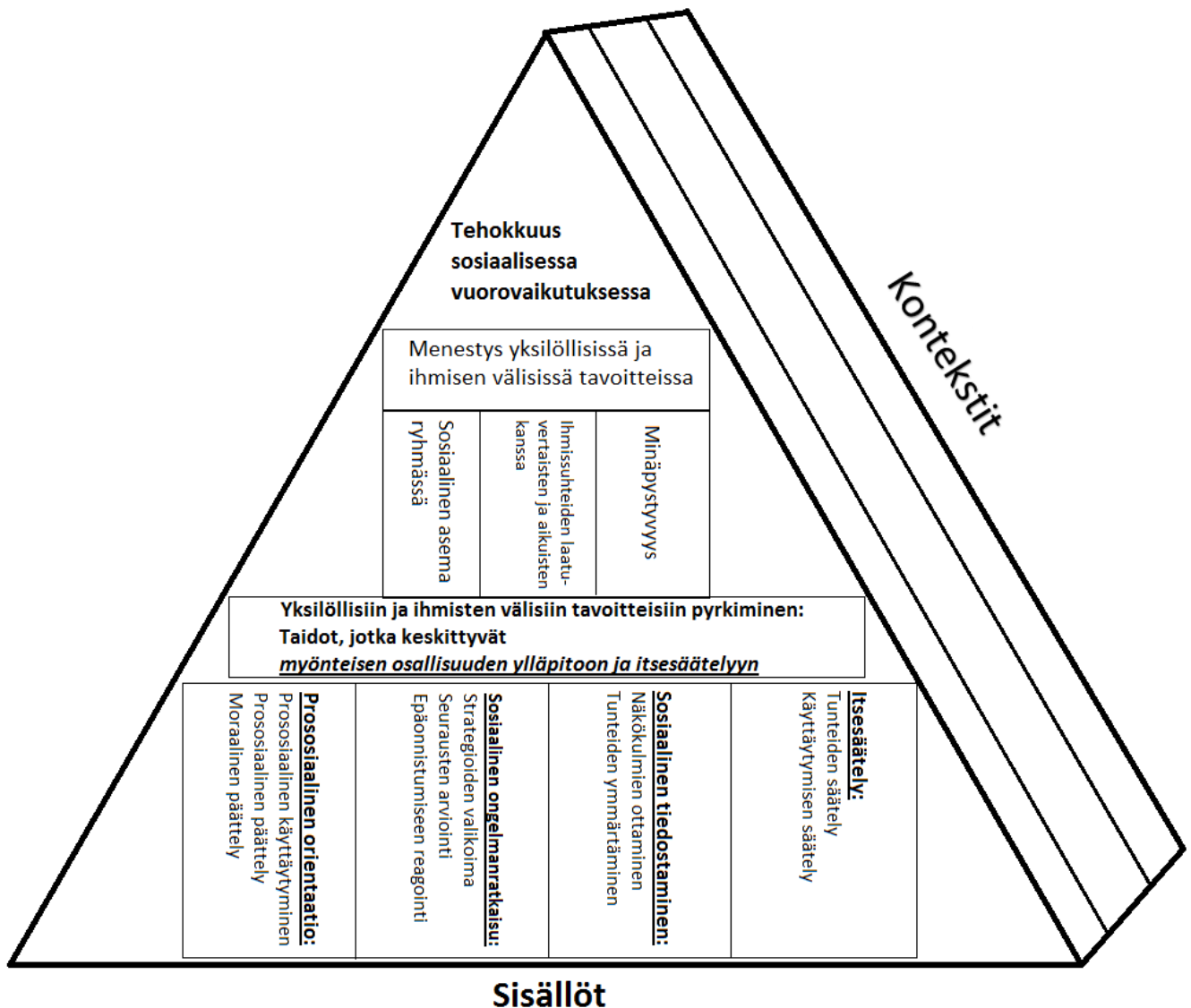
Poikkeuksen (2011, 86) mukaan sosiaalinen kompetenssi muodostuu vuorovaikutuksessa ja vaihtelee tilanteesta toiseen. Hän liittää sosiaaliseen kompetenssiin viisi osa-aluetta (kuvio 2), joissa on nähtävissä osittain samankaltaisuutta Reschlyn ja Greshamin mallin kanssa. Ensimmäinen kohta ”itsesääteily ja tunnetaidot” on lähellä emotionaalisen kompetenssin käsitettä. Mallin voidaankin nähdä kuvaavan koko sosioemotionaalista kompetenssia, vaikka Poikkeus määrittelee sen sosiaalisesti kompetenssiksi. Poikkeuksen mallin mukaan sosiaaliseen kompetenssiin kuuluu hyvin laajoja osa-alueita, joista on kustakin olemassa laajat tutkimusperinteet.



KUVIO 2. Sosiaalinen kompetenssi ja sen osa-alueet Poikkeuksen (2011, 86) mukaan

Tyypillinen tapa määritellä sosiaalisesti pätevä vuorovaikutus on kuvata sitä tehokkaaksi omien päämäärien ja tavoitteiden saavuttamiseksi sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, kuitenkin niin, että myönteiset vuorovaikutussuhteet muihin säilyvät (Poikkeus 2011, 86; Salmivalli 2005, 71; Rubin & Rose-Krasnor 1992, 285; vrt. Ladd 1999). Rose-Krasnor ja Denham (2009, 163-163) ovat asettaneet tämän koko sosiaalisen kompetenssin määritelmäksi yleisellä tasolla. Yleisesti sosiaalisesti pätevää vuorovaikutusta pidetään sosiaalisen kompetenssin ilmenemisenä

käyttäytymisessä (Rose-Krasnor & Denham 2009, 164). Rose-Krasnor ja Denham (2009, 172) kuvaavat sosiaalista kompetenssia kolmion muotoisella mallilla (kuvio 3), joka koostuu monilta osin samoista osa-alueista kuin Poikkeuksen (2011, 86) malli, mutta kuvaa paremmin osa-alueiden keskinäisiä suhteita. Kolmion kärjessä yleisenä määritelmänä on tehokkuus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sen alapuolella on menestys ja tasapaino yksilöllisissä ja ihmisten välisissä tavoitteissa. Tämä näkyy vahvana minäpystyvyytenä, ihmissuhteiden laadukkuutena sekä aikuisten että vertaisten kanssa ja hyvänä sosiaalisena asemana ryhmässä. Kolmion pohjalla ovat ne taidot, joita tavoitteiden saavuttamisessa tarvitaan. Ne keskittyvät myönteiseen osallisuuteen ja itsesäätelyyn. Näitä ovat prososiaalinen orientaatio, sosiaaliset ongelmanratkaisutaidot, sosiaalinen ymmärrys sekä itsesäätely. Lisäksi Rose-Krasnor ja Denham (2009, 172) huomioivat mallissaan sen, että yksilön sosiaalinen kompetenssi rakentuu erilaiseksi eri ympäristöissä.



KUVIO 3. Suomensosiaalisen kompetenssin malli ”Social Competence” (Rose-Krasnor & Denham 2009, 172)

Suomessa sosiaalinen kompetenssi on määritelty myös prososiaalisiksi taidoiksi sekä vähäiseksi antisosiaaliseksi käyttäytymiseksi (Junttila ym. 2006, 875). Prososiaaliset taidot jakaantuvat yhteistyötaidoiksi ja empatiaksi, kun taas antisosiaalinen käyttäytyminen jakaantuu impulsiivisuudeksi ja häirittevyudeksi. (Junttila ym. 2006, 874.) Tähän jaotteluun perustuen Kaukiainen, Junttila, Kinnunen ja Vauras (2005) ovat kehittäneet sosiaalisen kompetenssin arviointivälineen MASK:n (monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista), joka perustuu Merellin (1998) ja hänen työryhmänsä kehittämään arviointimenetelmään School Social Behavior Scale (SSBS). MASK koostuu näistä edellä mainituista neljästä osa-alueesta: yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus ja häirittevyys (Junttila ym. 2006, 874).

Sosiaalisen kompetenssin käsite on määrittelyltään monimutkainen. Siihen liitetyt osa-alueet ovat käsitteinä hyvin eritasoisia, mutta liittyvät voimakkaasti toisiinsa. Hämmennystä lisää vielä se, että sosiaalisen kompetenssin osa-alueiksi on liitetty sellaisia tekijöitä (esim. toverisuusio ja kiintymyssiteet), joiden voidaan ajatella olevan seurausta sosiaalisesta kompetenssista. (Salmivalli 2005, 72.) Lisäksi sosiaalisen kompetenssin käsitettä on kritisoitu siitä, että se on voimakkaasti yksilön ominaisuuksiin sitoutunut ja yksilöä leimaava (Holopainen, Lappalainen & Savolainen 2007, 7). Sosiaalista kompetenssia tutkittaessa onkin otettava huomioon, että vuorovaikutuksen sujumiseen vaikuttavat paitsi yksilöiden myös ryhmän ominaisuudet sekä yksilön ja ryhmän välinen vuorovaikutus (Rose-Krasnor & Denham 2009, 164; Salmivalli 2005, 77; Poikkeus 2011, 86). Oppilaan sosiaalista kompetenssia mitattaessa onkin todettu tärkeäksi ottaa mukaan useita eri arvioitsijoita, kuten vanhemmat, opettaja, vertaiset sekä lapsi itse, jolloin saadaan kattavampi kuva sosiaalisen kompetenssin ilmenemisestä eri tilanteissa (Rose-Krasnor & Denham 2009, 163; Junttila ym. 2006, 876-877; Salmivalli 2005, 80-81). Tähän liittyy myös sosiaalisen kompetenssin ilmeneminen erilaisissa kulttuureissa (Rose-Krasnor & Denham 2009, 164).

Sosiaalisen kompetenssin tutkimuksesta Salmivalli (2005, 72-74) on erotellut viisi eri näkökulmaa, joista käsin aihetta on tutkittu psykologian tieteenalalla. Sosiaalisten taitojen näkökulma korostaa itse käyttäytymistä ja sen oppimista. Sosiokognitiivisten taitojen näkökulma tarkastelee sosiaalista kompetenssia sosiaalisen informaation prosessoinnin kautta. Kolmas näkökulma keskittyy emotioihin ja niiden säätelyyn. Motivationaalinen näkökulma tutkii sosiaalista kompetenssia sen kautta, mitä lapsi tavoittelee. Kontekstuaalisessa näkökulmassa huomio kiinnittyy ryhmän vuorovaikutukseen vaikuttaviin tekijöihin. Tällöin keskitytään ympäristön rooliin sosiaalisessa kompetenssissa.

2.2 Ulkomailla tehdyt tutkimukset sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta

Useissa eri maissa, erityisesti Yhdysvalloissa ja Englannissa, on tehty runsaasti erilaisia sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen kouluissa tarkoitettuja opetussuunnitelmia ja hankkeita, joista on tehty myös vaikuttavuustutkimuksia sekä katsauksia (ks. esim. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger 2011; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins 2002; Jones & Bouffard 2012) Interventioilla on voitu vaikuttaa positiivisesti ryhmän tunneilmastoon tai lapsen myönteisen sosiaalisen käyttäytymisen määrään, mutta lasten sosiaaliseen hyväksyntään ryhmässä on ollut vaikeampi vaikuttaa (Poikkeus 2011,98).

Yhdysvalloissa yksi laajimmista sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen liittyvistä hankkeista on CASEL. Se perustuu SEL:n (social and emotional learning), vapaasti suomennettuna sosiaalinen ja emotionaalinen oppiminen tai tunnekasvatus, tukemiseen kouluissa. SEL tarkoittaa sitä prosessia, jossa sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi kehittyy. SEL:n piirissä tämä kompetenssi määritellään kyvyksi ymmärtää, hallita ja ilmentää sosiaalisia ja emotionaalisia puolia elämässä tavalla, joka mahdollistaa onnistumisen elämäntehtävissä. Elämäntehtäviä ovat esimerkiksi oppiminen, ihmissuhteiden muodostaminen ja ylläpito, ongelmanratkaisu ja elämän haastaviin tilanteisiin sopeutuminen. (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone & Shriver, 1997, 2-5.)

Tuettavia kompetensseja on määritelty viisi ja niiden todetaan olevan vahvasti yhteydessä toisiinsa. Kompetenssit ovat itsetietoisuus, itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko. (Durlak ym. 2011, 406. ks. myös Weissberg & O'brien 2004, 89) Osa-alueista kaikki muut ovat yhteneväisiä edellä esittelemieni kompetenssiteorioiden kanssa paitsi vastuullinen päätöksenteko. Teoreettisena taustana ovat olleet Golemanin sosiaalisen älykkyyden ja tunneälyn teorit, joista tunneälyä esittelin edellä. Ohjelmassa on keskitytty tunnistamaan ja kehittämään keinoja, joilla parhaiten voitaisiin tukea SEL:a. (Elias ym. 1997, 2-3) Sen osalta on vuonna 2011 tehty myös laaja meta-analyysi, joka kattaa 213 SEL:n tukemiseen keskittynyttä tutkimusprojektia. Kaikki meta-analyysin tutkimusprojektit oli toteutettu Yhdysvalloissa (Durlak ym. 2011).

SEL:n tavoitteena on tukea yksilön kehitystä emotionaalisilla ja sosiaalisilla osa-alueilla, mikä auttaa vähentämään syrjäytymisriskiä ja edistää psyykkistä hyvinvointia ja selviytymistä elämän haastavista tilanteista ja kehitystehtävistä (Durlak ym. 2011, 406). Toisin sanoen tavoitteena on elämänhallinnan opettaminen, mikä on laajempi tavoite, kuin pelkästään sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen. Meta-analyysissa (Durlak ym. 2011, 417) todettiin,

että SEL -ohjelmat tukivat osallistujien sosioemotionaalaisia taitoja, tukivat positiivisia sosiaalisia käyttäytymismalleja sekä vähensivät ulospäin ja sisään päin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä. Tämän lisäksi ohjelmilla havaittiin olevan positiivinen vaikutus myös akateemiseen suoriutumiseen. Voimakkaimmin ohjelmat vaikuttivat sosioemotionaalisiin taitoihin. Meta-analyyseissä havaittiin myös, että koulun henkilökunnan toteuttamat interventio-ohjelmat olivat tehokkaampia kuin koulun ulkopuolisten toteuttamat ohjelmat. Lisäksi havaittiin, että interventiot olivat yhtä vaikuttavia kaikilla koulutusasteilla alakoulusta toiselle asteelle. (Durlak ym. 2011, 417-418.)

Rohkaisevimpia tuloksia on saatu sellaisista sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen tähtäävistä ohjelmista, joissa yhdistetään lapsille suunnattu monialainen harjoittelu vanhemmille ja opettajille suunnattuun informointiin (Catalano ym. 2002, 82; Poikkeus 2011, 99). Catalano ym. (2002, 82) havaitsivat katsauksessaan lisäksi, että lasten sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen yhdistettynä perhesuhteiden tukemiseen johtaa hyviin tuloksiin. Tehokkaimmissa ohjelmissa on sosiaalisten, sosiokognitiivisten ja tunnetaitojen harjoittelua toteutettu koko ryhmän tai koko koulun tasolla (Poikkeus 2011, 98; Kempainen ym. 2010, 165). Catalano ym. (2002, 82) sekä Weissberg ja O'Brien (2004, 89, 95) totesivat lisäksi, että toimivimmissa ohjelmissa osallistetaan koulun lisäksi perheet ja koko ympäröivä yhteisö. SEL-ohjelmista tehdyssä meta-analyyseissä ei kuitenkaan havaittu tukea useiden eri tahojen osallistamiselle. Syyksi epäiltiin sitä, että kyseiseen katsaukseen sisältyneet vain luokkahuoneen sisäiseen harjoitteluun keskittyneet interventiot oli toteutettu järjestelmällisimmin. (Durlak ym. 2011, 418.)

Durlak ym. (2011, 418), kuin myös Catalano ym. (2002, 82), totesivatkin, että keskeistä ohjelman vaikuttavuuden kannalta on paitsi hyvin suunniteltu ohjelma myös se, että harjoittelu toteutetaan tehokkaasti. Weissberg & O'Brien (2004, 89) toteavat samansuuntaisesti, että ohjelmat, jotka ovat systemaattisia, hyvin suunniteltuja, perustuvat tutkimustietoon sekä käyvät läpi jatkuvaa arviointia ja arviointiin perustuvaa kehitystyötä, ovat parhaita. Weissberg & O'Brien (2002, 89, 94) korostavat erityisesti ohjelman jatkuvaa kehittämistä suhteessa siihen ympäristöön, jossa sitä toteutetaan, eli kouluun. Heidän mukaansa tukiohjelman jäädessä lyhytkestoiseksi ja muusta koulutyöstä irralliseksi kokonaisuudeksi sen vaikutukset jäävät myös väliaikaisiksi. Toiminnan pitkäjänteisyys, osana kouluarkea, vaikuttaisi olevan olennaista kompetenssien pysyvän kehityksen kannalta. (Catalano 2002, 82; Weissberg & O'Brien 2004, 88, 94) Olennaista oppimiskäsityksen näkökulmasta on se, että parhaimmat tulokset on saatu ohjelmista, jotka osallistavat oppilaita harjoittelemaan sosioemotionaalaisia taitojaan erilaisissa tilanteissa sen sijaan, että niistä vain kerrottaisiin heille (Weissberg & O'Brien 2002, 95).

Yksi toimivaksi todettu lähestymistapa on välittävän ja yhteisöllisen ilmapiirin luominen luokkaan, kouluun sekä koulun ja kotien välille (Weissberg & O'Brien 2004, 90; Poikkeus 2011, 98). Ilmapiirin luominen toteutetaan luokassa osallistamalla oppilaita opetuksen suunnitteluun ja ratkaisemalla sosiaalisia ongelmatilanteita yhdessä lasten kanssa. Koulun tasolla yhteisöllisyyttä luodaan tutustuttamalla eri-ikäisiä oppilaita toisiinsa. Vanhempia myös osallistetaan koulutyöhön ja otetaan mahdollisuuksien mukaan koulun arkeen. (Weissberg & O'Brien 2004, 90.) Toinen tehokkaaksi todettu ohjelma keskittyy tunteiden tunnistamisen, itsesäätelyn sekä sosiaalisten ongelmanratkaisutaitojen opettamiseen. Harjoittelu sisältää tunteiden tunnistamista, rentoutumisharjoituksia hengitykseen keskittyen sekä toisen näkökulman ottamiseen keskittyviä harjoituksia. Ohjelman toteuttaa opettaja, joka on saanut kaksipäiväisen koulutuksen harjoituksiin sekä konsultaatioapua toteuttamisen aikana. (Weissberg & O'Brien 2004, 90-91.) Suomessakin on lisääntyvässä määrin käytössä erilaisia sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen tarkoitettuja ohjelmia ja materiaaleja. Niistä ei ole vielä tehty systemaattista katsausta, mikä on tämän tutkimuksen päätavoite.

3 SOSIOEMOTIONAALINEN KOMPETENSSI JA SUOMALAINEN PERUSKOULU

3.1 Sosioemotionaalinen kompetenssi uudessa opetussuunnitelmassa

Vuonna 2016 voimaan tulevissa valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ei ole käytetty sanaa sosioemotionaalinen kompetenssi. Siellä on kuitenkin mainittu sen osa-alueita, kuten sosiaaliset taidot, tunnetaidot, positiivinen ja realistinen minäkäsitys sekä metakognitiiviset taidot. Näiden osa-alueiden kehityksen tukeminen on määritelty koulun tehtäväksi. Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan myös ihmisenä kasvamisesta, itsen ja toisten arvostamisesta sekä itsetuntemuksen parantamisesta osana täysivaltaiseksi kansalaiseksi kasvamista, mitkä kaikki voidaan nähdä kuuluvan sosioemotionaaliseen kompetenssiin ja sen kehitykseen. Nämä teemat tulevat esille erityisesti perusopetuksen tehtävää ja yleisiä tavoitteita käsittelevässä luvussa, jossa esitellään laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet. (POPS 2014, 20-24.)

Sosioemotionaalinen kompetenssi on keskeinen edellytys monien laaja-alaisien osaamiskokonaisuuksien saavuttamisessa. Laaja-alaisien osaamiskokonaisuuksien tavoitteena on vastata muuttuvan yhteiskunnan yksilölle asettamiin haasteisiin (POPS 2014, 20). Seitsemästä osaamiskokonaisuudesta erityisesti osaamiskokonaisuudet L2: Kulttuurien osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, L3: Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, L4 Monilukutaito, L6: Työelämä ja yrittäjäyys sekä L7: Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen käsittelevät osaamisalueita, jotka pohjautuvat suoraan sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen on siten osa näiden osaamiskokonaisuuksien tukemista. Erityisesti osaamiskokonaisuus L3: Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sisältää sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita. Suora lainaus POPS (2014, 22):

Oppilaat oppivat perusopetuksen aikana tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia ja terveyttä edistävien ja sitä haittaavien tekijöiden sekä turvallisuuden merkityksen ja hakemaan niihin liittyvää tietoa. He saavat mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan.

Mielenkiintoisesti nämä laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet kohtaavat tavoitteiltaan monilta osin myös CASEL-hankkeen tavoitteiden kanssa. Erityisesti L3 ja L6 asettavat perusopetukselle CASEL-hankkeen kanssa samansuuntaisia tavoitteita.

Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan määritellä sitä, miten näihin tavoitteisiin tulee pyrkiä. Aihetta käsitellään hyvin laajoin käsittein määrittelemättä tarkemmin sitä, mitä tunnetaidoilla ja sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan tai millä keinoin niitä tulisi opettaa. Ainoastaan oppimiskäsityksen painottama oppilaan oma aktiivisuus oppimisessa ohjaa toiminnallisten opetusmenetelmien hyödyntämiseen (POPS 2014, 17). Opettajille annetaan kuitenkin varsin vapaat kädet toteuttaa opetustaan haluamallaan tavalla. Tämä on tyypillistä Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, vaikkakin erillisten oppiaineiden, kuten matematiikan ja äidinkielen, osalta määritellään tarkemmin osaamistavoitteita. Suomessa ei siis ole mitään sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen tarkoitettua valtakunnallista mallia tai opetusohjelmaa, jota tulisi noudattaa kaikissa kouluissa. Tämä antaa tilaa erilaisille hankkeille ja opetusohjelmille, joita toteutetaan hyvin eri laajuisesti yhden luokan sisäisistä projekteista aina laajoihin tutkimushankkeisiin.

Opetussuunnitelmassa siis selvästi linjataan, että ainakin tiettyjen sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueiden tukeminen on koulun tehtävä. Sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen on perinteisesti nähty myös merkittävänä kodin kasvatustehtävänä. Susanna Åman-Back ja Kaj Björkqvist (2007) tekivät aiheesta tutkimuksen, jossa selvitettiin vanhempien ja opettajien asenteita siihen, mitkä tiedot ja taidot kuuluvat koulun opetusvelvollisuuteen. Heidän mukaansa vanhemmat ja opettajat määrittelevät koulun vastuulle 30-40% sosioemotionaalisten taitojen opetuksesta. Heidän tutkimuksensa mukaan suurempi vastuu näistä taidoista kuuluu siis kodille, mutta myös koululla on merkittävä osuus niiden tukemisessa. Erityisesti niille lapsille, joiden perheillä ei ole resursseja tukea sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä riittävästi, koulu voi olla merkittävä resurssi sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisessä. Tämän katsauksen tavoitteena on selvittää, missä määrin ja millä keinoilla koulussa voidaan tukea lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä.

3.2 Suomi suhteessa muihin maihin

Suomalaiset oppilaat ovat sijoittuneet lähelle kärkeä kansainvälisissä PISA tutkimuksissa, joissa mitataan oppilaiden osaamista lukemisessa, matematiikassa sekä luonnontieteissä (Kupari, Välijärvi, Andersson, Arffman, Nissinen, Puhakka, Vettenranta 2013, 14, 21, 25). PISA-testeissä ei kuitenkaan mitata sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita, kuten sosiaalisia taitoja tai

tunnetaitoja. Tämä on perusteltuakin, koska sosiaaliset taidot määrittyvät erilaisiksi erilaisissa kulttuureissa (Rose-Krasnor & Denham 2009, 173; Pölli & Kukkonen 1995), minkä takia eri maissa elävien lasten sosiaalisia taitoja on hyvin vaikea vertailla keskenään luotettavasti.

Vuonna 2007 suomalaislapset sijoituivat 21:n OECD-maan välisessä hyvinvoinnin vertailussa neljänneksi. Hyvinvointia mitattiin materiaalsen hyvinvoinnin, terveyden ja turvallisuuden, koulutuksen, perhe- ja ystävyysuhteiden sekä henkilökohtaisen hyvinvoinnin osalta. Huomionarvoista on, että perhe- ja ystävyysuhteiden osalta suomalaislapset olivat vasta sijalla 17 ja henkilökohtaisen hyvinvoinnin sijaluku oli 11. (Unicef 2007, 2). Näyttäisi siis siltä, että näiltä osin suomalaislapsilla on huonommat oltavat, kuin vertailumaissa keskimäärin. Molempia näistä hyvinvoinnin osa-alueista voidaan tukea kehittämällä lasten sosioemotionaalista kompetenssia. Toisaalta mielenkiintoista on, että Yhdysvallat ja Englanti sijoittuvat perhe- ja ystävyysuhteiden osalta vertailussa sijoille 20 ja 21 (mt., 2). Erityisesti Yhdysvalloissa, mutta myös Englannissa on tehty paljon tutkimusta sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta koulussa.

Oppilaiden kokeman kouluviihtyvyyden on todettu olevan suomalaisissa kouluissa heikompaa verrattuna muihin Pohjoismaihin (Kämppi, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012, 25). Myös laajemmassa kasainvälisessä vertailussa Suomi on sijoittunut heikoimpaan kolmannekseen kouluviihtyvyyden osalta (mt. 27). Yksi runsaasti tutkimuksellista huomiota saanut viihtyvyyteen vaikuttava tekijä on koulussa ilmenevät sosiaaliset suhteet (ks. esim. Raatikainen 2011; Kämppi ym. 2012). Näitä ovat oppilaiden keskinäiset sosiaaliset suhteet, opettajan ja oppilaan välinen suhde sekä luokassa vallitseva yleinen sosiaalinen ilmapiiri.

Suomalaisten toisaalta hyvät PISA-tulokset ja toisaalta matala kouluviihtyvyys verrattuna muihin maihin luovat mielenkiintoisen ristiriidan arvioitaessa suomalaisen koulujärjestelmän toimivuutta (ks. esim. Kämppi ym. 2012). On esitetty, että suomalainen koulutusjärjestelmä tarjoaa hyvät tietotaidot, mutta sosiaalisten taitojen kehittäminen on heikompaa. Toisaalta mielenkiintoista on myös se, että suomalaisnuorista useammat kokevat koulutyön kuormittavan heitä paljon verrattuna muiden maiden nuorten kokemuksiin (Kämppi ym. 2012, 43).

4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten sosioemotionaalisen kompetenssin tukemista koulussa on tutkittu Suomessa ja mitä siitä on saatu selville. Tarkemmin tavoitteena on selvittää millaiseen teoriataustaan Suomessa toteutetut sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta tehdyt tutkimukset perustuvat, millaisin menetelmin aihetta on tutkittu sekä millaisia kansallisia tulkintoja suomalaisissa tutkimuksissa on tehty sosioemotionaalisen kompetenssin muodostumisesta. Keskeisimpänä kiinnostuksen kohteena on, tarjoavatko tutkimukset vastausta siihen, miten sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla suomalaisessa peruskoulussa.

Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi olen muotoillut tutkimuskysymyksiä seuraavasti:

1. Miten sosioemotionaalisen kompetenssin tukemista peruskoulussa on tutkittu Suomessa?
 - 1.1. Millaiseen teoriataustaan suomalaisissa tutkimuksissa on tukeuduttu?
 - 1.1.1. Miten sosioemotionaalinen kompetenssi on määritelty?
 - 1.1.2. Millaisia tutkimuskysymyksiä on asetettu?
 - 1.2. Millaisin metodein aihetta on tutkittu?
 - 1.2.1. Millaisin menetelmin sosioemotionaalista kompetenssia on mitattu?
 - 1.3. Millaisia tutkimustuloksia sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta suomalaisessa peruskoulussa on saatu?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

Kasvatustieteellisen tutkimuksen paradigmoista systemaattinen kirjallisuuskatsaus sijoittuu konstruktivistisen tutkimusparadigman perinteeseen (Mertens 2005, 15). Tästä perinteestä käytetään myös nimeä hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusparadigma. Hermeneuttis-fenomenologisen lähestymistavan taustalla oleva epistemologia näkee tiedon rakentuvan sosiaalisissa ympäristöissä, jolloin sitä ei voida erottaa historiallisesta ja kulttuurisesta kontekstistaan (Usher 1996, 18; Mertens 2005, 14). Tiedolla ei ole niin sanotusti alkua tai loppua, vaan se rakentuu ja muovautuu jatkuvasti ymmärtämisen ja tulkinnan kautta menettämättä kuitenkaan kosketustaan aikaisempiin olettamuksiin (Usher 1996, 21). Tällaista tiedonmuodostusta kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi tai spiraaliksi (Siljander 1988, 115–116). Se on näkemykseltään ratkaisevasti erilainen suhteessa positivistiseen tiedon kumuloituvaa luonnetta korostavaan näkemykseen.

Hermeneuttisen näkemyksen mukaan tieto siis muodostuu käsitteistä, joille ihmiset ovat antaneet tiettyjä merkityksiä. Nämä käsitteet muodostavat tietoverkkoja, joissa ne ovat yhteydessä toisiinsa ja selittävät toinen toisiaan (Usher 1996, 18). Ontologisesta näkökulmasta katsottuna tämä tarkoittaa toisaalta myös sitä, että hermeneuttinen tutkimusparadigma näkee sen todellisuuden, jossa me elämme, muodostuvan niistä käsitteistä ja käsitteiverkoista, joita ihmiset luovat sosiaalisissa suhteissaan. Fenomenologia taas korostaa todellisuuden ilmenemistä ihmiselle hänen omassa kokemusmaailmassaan. Tämä asettaa tutkijan myös subjektiiviseksi tulkitsijaksi, joka on osa tätä merkitysten verkostoa, josta tieto muodostuu (Usher 1996, 18). Hänen oma kulttuuri- ja kokemustaustansa vaikuttaa siihen, millä tavoin hän lähestyy tutkittavaa ilmiötä ja sitä kautta myös siihen, millaisia tulkintoja hän voi tarkasteltavasta ilmiöstä muodostaa.

Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusparadigma ei kuitenkaan luovu objektiivisuuden tavoitteesta tutkimusta tehtäessä. Tutkijan on pyrittävä analysoimaan tutkittavaa kohdetta mahdollisimman objektiivisesti, vaikkei täydellinen objektiivisuus käytännössä olisikaan mahdollista. Objektiivisuuteen pyritään tunnistamalla oma subjektiivisuus suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Eskola & Suoranta 1998, 17; Usher 1996, 21). On parempi tunnistaa ja nimetä omaan

objektiivisuuteen vaikuttavat tekijät ääneen ja pyrkiä ylittämään ne, kuin antaa niiden vaikuttaa tutkimukseen piilevästi.

Omat tutkimukselliset päämääräni liittyvät vahvasti sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteelliseen määrittämiseen. Tavoitteenani on selvittää, millaisen tutkimuskentän suomalainen sosioemotionaalisen kompetenssin tukemista käsittelevä tutkimus muodostaa tällä hetkellä. Tähän liittyy myös se, että tapa, jolla määrittelimme tutkittavan käsitteen, määrittelee samalla myös sen, mitä voimme siitä saada selville. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusparadigman näkökulmasta on hyvin mielenkiintoista tutkia käsitteitä, koska ne määrittävät sitä todellisuutta, jossa elämme. Tutkimuksessani on lisäksi käytännön koulutyön näkökulmasta merkittävä tavoite kartoittaa niitä keinoja, jotka tutkimuksissa on havaittu toimiviksi sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa. Sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteen määritelmä rajaa myös sen, mitä tuemme silloin, kun tuemme sosioemotionaalista kompetenssia. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka tiedonmuodostuksen tapa toteuttaa edellä kuvattua hermeneuttista kehää.

5.1 Tutkimusaineiston keruu

Salmisen (2011), Finkin (2014) ja Mertensin (2005) mukaan systemaattinen kirjallisuuskatsaus on tiivistelmä tietyn aihepiirin aiempien tutkimusten olennaisesta sisällöstä. Tutkimusaineistoa ovat siis aiemmat aiheesta tehdyt tutkimukset. Tutkimusjoukkooni kuuluvat aiheesta tehdyt vertaisarvioidut tieteelliset julkaistut artikkelit. Rajaan aineistoni suomalaiseen tutkimukseen, koska kansainvälisiä review-tutkimuksia aiheesta on jo tehty. Lisäksi tavoitteeni on löytää suomalaiseen peruskouluun parhaiten sopivat keinot sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseksi, mihin suomalaisessa kontekstissa tehdyt tutkimukset soveltuvat parhaiten. Tätä olettamusta tukee tutkimustulos, jonka mukaan sosiaaliset taidot määrittyvät erilaisiksi suomalaisessa ja yhdysvaltalaisessa kontekstissa (Pölli & Kukkonen 1995).

Keräsin tutkimusaineistoni systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekemiseen suunniteltua Finkin mallia mukailien. Finkin (2005: 3–5) systemaattista kirjallisuuskatsausta selventävä malli tarjoaa seitsenvaiheisen jaottelun katsauksen tekoprosessista. Alla Finkin mallin mukaelma Salmisen (2011, 11) mukaan:

1. Tutkimuskysymyksen asettaminen
2. Kirjallisuuden ja tietokantojen valinta
3. Hakutermin rajaaminen (informaatikon arvio tietokannoista ja hakutermeistä)
4. Käytännön seulan/sisäänottokriteerien asettaminen (esim. sisältö, ajanjakso, kieli)

5. Metodologisen seulan asettaminen (tutkimusten tieteellisen laadun arviointi)
6. Katsauksen tekeminen
7. Tulosten syntetisointi (useampivaiheinen)

Käytin aineiston hakuun yliopiston sähköistä tietokantaa Nelli-portaalia, jonka kautta pääsin käsiksi useisiin tietokantoihin. Aluksi kartoitin aiheesta tehtyjä tieteellisiä julkaisuja tavoitteenani selvittää mihin voin asettaa tutkielmani rajat sekä mitkä olisivat sopivimmat hakusanat katsausta varten. Tein sen käyttäen Nelli-portaalin monihakua aihealueena käyttäytymistieteet sekä tarkempaan aihealueena ALL eli sekä kasvatustiede että psykologia. Hakusanoina käytin aiheeseen liittyviä sanoja kuten *sosioemotionaalinen kompetenssi*, *sosioemotionaaliset taidot (YSA)*, *sosiaalinen*, *emotionaalinen*, *kompetenssi*, *tukeminen*, *tunnetaidot*, *tunnekasvatus*, *sosiaaliset taidot*, *social and emotional competencies*, *social and emotional learning*, *social and emotional skills*, *social and emotional development*. Näitä sanoja yhdistelin Boolean logiikan mukaisesti hyödyntäen myös sanan katkaisua ?-merkin avulla. Tein sanoista myös joitakin fraasihakuja. Näillä hakusanoilla löysin aiheesta tuhansia artikkeleita.

Alustavan kartoituksen tehtyäni havaitsin, että aiheesta on tehty jo useita review-tutkimuksia ulkomailla, mutta suomalaisesta tutkimuksesta tehtyjä ei löytynyt. Havaitsin, että aihetta on tutkittu erityisen paljon Yhdysvalloissa. Havaitsin toisaalta myös, että aiheesta ei ole Suomessa tehty kovinkaan montaa tieteellisessä aikakauslehdessä julkaistua vertaisarvioitua tutkimusartikkelia, vaan tutkimusta löytyy runsaammin vasta opinnäytetöiden saralla väitöskirjojen ja pro gradu-tutkielmien puitteissa. Toisaalta sosioemotionaalisesta kompetenssista löytyy suomalaisia muunlaisia tieteellisiä julkaisuja, kuten ammattiyhteisölle suunnattuja julkaisuja, mikä kertoo siitä, että aihe on ajankohtainen. Lisäksi havaitsin, että aiheesta tehdään opinnäytteitä kiihtyvällä tahdilla, joten se on nouseva kiinnostuksen kohde myös tutkimuksen kentällä Suomessa. Finkin (2014, 51-54) asettamien sisäänottokriteerien osa-alueita mukailen asetin katsaukseni sisäänottokriteereiksi seuraavat:

-Tutkimuksen tulee olla toteutettu suomalaisessa kontekstissa, koska teen katsauksen suomalaiseen tutkimusperinteeseen.

-Tutkimuksen tulee olla empiirinen tutkimus, jossa on tutkittu oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin, emotionaalisen kompetenssin, sosiaalisen kompetenssin, sosioemotionaalisten taitojen, tunnetaitojen tai sosiaalisten taitojen tukemista. Käytän näin montaa eri termiä, koska kasvatustieteelliselle tutkimukselle on tyypillistä, että teoreettisesti lähestulkoon samaa asiaa tutkitaan useiden eri termien alla.

-Tutkimus tulee olla raportoitu englanniksi tai suomeksi. Tämä liittyy omiin resursseihini, jotka ovat käytettävissä tässä tutkimuksessa. Lisäksi suomalaisesta kontekstista tehdyt tutkimukset ovat lähes kaikki raportoitu näillä kielillä.

-Tutkimuksen tulee olla toteutettu vuosina 1990-2015. 90-luvulla sosioemotionaalisten taitojen tukeminen alkoi herättää kiinnostusta tutkimusaiheena, joten sitä ennen ei aiheesta ole tehty merkittävää tutkimusta Suomessa. Toisaalta jotkut merkittävimmistä tutkimushankkeista, kuten MUKAVA-hanke, on toteutettu tai aloitettu jo 90-luvulla. Niiden rajaaminen tutkimukseni ulkopuolelle, olisi jättänyt merkittävän aukon katsaukseen

-Tutkimusjoukkona tulee olla lapset esikouluikäisistä peruskoulun loppuun.

Asetin tutkimusartikkelien metodologiseksi kriteeriksi (Fink 2014, 54) sen, että artikkeli on käynyt läpi vertaisarviointiprosessin ja julkaistu tieteellisessä aikakauslehdessä. Tämän katsauksen tavoitteena ei ole systemaattisesti arvioida sosioemotionaalista kompetenssista tehdyn tutkimuksen laatua muilta osin, kuin siten, kuinka paljon aiheesta on tehty julkaistuja vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita.

Varsinaista tutkimusaineistoa kerätessäni kävin systemaattisesti läpi kaikki 32 sähköistä tietokantaa, jotka on lueteltu Tampereen yliopiston Nelli-portaalissa käyttäytymistieteiden aihealueen alle. Kansainvälisiin tietokantoihin on lisätty selvästi eniten yhdysvaltalaisia ja englantilaisia tutkimusta, suomalaisista tutkimuksista vain osa julkaistaan kansainvälisissä lähteissä. Löytääkseni niitä tutkimuksia, joita ei ole näissä kansainvälisissä tietokannoissa, kävin läpi Arto ja Melinda –tietokannat, koska niihin on sisällytetty suomalaisia julkaisuja.

Englanninkielisissä tietokannoissa käytin seuraavaa hakulauseketta, jos käytössä oli hakulausekerivi:

(“social and emotional competenc?” OR “socioemotional competenc?” OR “social competenc?” OR “emotional competenc?” OR “interpersonal competenc?” OR “social and emotional learning” OR “emotional intelligence” OR “social intelligence” OR “emotional skill?” OR “social skill?” OR “emotion? regula?”) AND (school OR educ? OR promot?)

Jos käytössä ei ollut hakulauseketta, käytin seuraavia hakusanoja ja niiden katkaisua:

1. social / emotional / interpersonal competencies
2. social / emotional skills
3. social and emotional learning
4. social / emotional intelligence

5. emotion regulation

AND

1. school
2. education
3. promotion

Suomenkielisissä tietokannoissa käytin seuraavaa hakulauseketta:

(sosiaal? OR emot? OR sosioemot?) AND (taidot OR kompetens? OR pätev? OR pystyv?) AND (koul?OR opet? OR tuk?)

Lisäksi tein toisen haun seuraavalla hakulausekkeella:

tunnekasv? OR tunnetai? OR tunneäly

Suomenkielisissä tietokannoissa käyttämäni hakusanat olivat siis:

1. sosioemotionaalinen kompetenssi/pätevyys/pystyvyys
2. sosiaalinen / emotionaalinen kompetenssi
3. sosioemotionaaliset / emotionaaliset / sosiaaliset taidot
4. tunnekasvatus
5. tunnetaidot
6. tunneäly

AND

1. koulu
2. opetus
3. tukeminen

Näihin hakulausekkeisiin päädyin aiheesta lukemani teorian perusteella. Käytin fraasihakua, koska tällöin hakutulos keskittyi paremmin juuri tästä aiheesta tehtyyn tutkimukseen. Katsoin, millaisia asiasanoja oli liitetty sellaisiin artikkeleihin, jotka täysin vastasivat sisäänottokriteereitani. Lisäksi kävin läpi yleisen suomalaisen asiasanaston (YSA), josta etsin aiheeseeni sopivat hakusanat. Yleiseen suomalaiseen asiasanastoon sisältyy käsite sosioemotionaaliset taidot, mutta ei sosioemotionaalista kompetenssia.

Systemaattisen haun jälkeen kävin läpi kunkin tietokannan oman asiasanaston, jos sellainen oli, ja etsin sieltä aiheeseeni sopivat asiasanat, joiden mukaan artikkeleita oli järjestetty juuri kyseisessä tietokannassa. Asetin myös hakukriteereiksi tietokannasta riippuen mahdollisimman

tarkasti sisäänottokriteerejä vastaavat rajoitukset. Eri tietokannoissa oli erilaisia mahdollisuuksia rajata hakutuloksia esimerkiksi julkaisuvuoden, tutkittavien iän ja vertaisarvioinnin mukaan. Näillä yhdistelmillä löytyi joistakin tietokannoista jopa toista tuhatta artikkelia, varsinkin jos hakutuloksia ei ollut mahdollista rajata vain Suomessa tehtyihin tutkimuksiin. En kuitenkaan voinut asettaa vähempää hakusanoja, koska Suomessa on samaa aihetta tutkittu useiden eri käsitteiden alla. Suurin osa hakutuloksista olikin muissa maissa tehtyjä artikkeleita. Kävin hakutulokset läpi karsien mukaan vain Suomessa toteutetut tutkimukset. Suomalaisista tutkimuksista luin tiivistelmän, josta selvitin täyttääkö artikkeli sisäänottokriteerit.

Keskeisiksi tietolannoiksi muodostuivat ERIC, Education Research Complete (EBSCO) sekä PsycINFO (ProQuest), vaikka artikkeleita löytyi runsaasti muistakin tietokannoista. Lisäksi monet artikkeleista olivat useissa eri tietokannoissa, joten hakutulokset olivat osittain päällekkäisiä. Katsauksen tavoitteena tulee olla käyttää kaikkia mahdollisia tiedonhaun menetelmiä, jotta saadaan mahdollisimman kattava otos potentiaalisesta materiaalista (Flinkman & Salanterä 2007). Etsin sopivia tutkimusartikkeleita myös niiden tutkimusten lähdeluetteloista, jotka parhaiten vastasivat tutkimuskysymyksiini. Kerättyäni tutkimusartikkelit tietokannoista, havaitsin, että sisäänottokriteerit täyttäviä tutkimuksia löytyi enemmän, kuin olin etukäteen odottanut. Tutkimukseni aihe rajautui keskittymään niihin tutkimuksiin, joissa oli selvitetty, miten oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia voidaan parhaalla tavalla tukea peruskoulussa.

5.2 Tutkimusaineiston analyysi

Analyysini koostuu kolmesta osasta. Ensimmäisessä vaiheessa pelkistin aineistoa ja perehdyin siihen tarkemmin tehden lopulliset rajaukset aineistoon. Toisessa vaiheessa tein kuvailevan synteesin aineistosta vastaten tutkimuskysymyksiini. Kolmannessa vaiheessa purin tulokset tekstiksi tuloslukuun.

5.2.1 Perehtyminen ja pelkistäminen

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutustuin aineistoon tarkemmin ja sen perusteella tein lopulliset rajaukset tutkittaville asioille. Katsausta tekevän on hyvä lähteä liikkeelle varsin laajasta ja avoimesta teoreettisesta kehyksestä ja olla valmis rajaamaan aihettaan katsauksen edetessä (Mertens 2005, 91). Selkeytin aineistoa tekemällä artikkeleista matriisin, johon pelkistin tutkimusartikkeleista oman tutkimukseni kannalta keskeisimmät tiedot. Näitä olivat tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja taustateoriat, tutkimuskysymykset, metodit sekä keskeisimmät

tutkimustulokset. Samalla täsmensin tutkimukseni tutkimuskysymyksiä. Tämän seurauksena tiukensin myös katsauksen sisäänottokriteereitä ja 50 keräämistäni artikkeleista jäi rajauksen ulkopuolelle. Jäljelle jäi 27 tutkimusartikkelia.

Kvalitatiivisen tutkimuksen suurimpia haasteita on osata rajata tutkittavat ilmiöt riittävän tarkasti ja jättää muut mielenkiintoiset asiat tutkimuksen ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Päätin tehdä lopullisen rajauksen vasta ensimmäisen aineistoon perehtymisen jälkeen, jolloin voin tehdä rajauksen aineistolähtöisesti hyödyntäen perehtymisestä saamaani ymmärrystä. Tämä on linjassa konstruktivistisen tutkimusparadigman lähtökohtien kanssa, joiden mukaan tutkijan tulisi olla avoin aineistosta nouseville uusille näkökulmille ja hypoteeseille (Mertens 2005, 90; Marshall & Rossman 1989).

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on tiivistää ja kehittää olemassa olevaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä ja siten myös luoda uutta tietoa (Salminen 2011, 3; Mertens 2005, 89). Tyypillistä on etsiä parasta toimintatapaa olemassa olevan tiedon perusteella (Mertens 2005, 90). Katsaukseni keskeiseksi tavoitteeksi muodostui etsiä niitä keinoja, joilla sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tukea peruskoulussa. Keskeisiksi tutkimuksiksi nousivat interventiotutkimukset, joissa oli tutkittu toteutetun intervention vaikuttavuutta (n=6) (ks. Mertens 2005, 90). Sisällytin katsaukseeni vaikuttavuustutkimuksiin liittyen myös tutkimuksissa käytetyistä mittareista tehdyt tutkimukset (N=3), koska ne taustoittavat tehtyjä vaikuttavuustutkimuksia sekä kertovat osaltaan siitä, miten sosioemotionaalinen kompetenssi määrittyy. Toisin sanoen ne vastaavat kysymykseen mitä silloin tuetaan, kun tuetaan sosioemotionaalista kompetenssia.

Katsauksen keskeisenä tavoitteena on myös selvittää mitä toistaiseksi tehdyissä tutkimuksissa on saatu selville kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Fink 2014, 190). Tavoitteena on myös osoittaa mahdollisia aukkoja tai painoituksia tutkimuskentässä. Sisällytin katsaukseeni myös pitkittäistutkimukset, joissa oli tutkittu eri tekijöiden vaikutusta sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymiseen (n=10). Pitkittäistutkimukset antavat vastauksia siihen, miten sosioemotionaalinen kompetenssi kehittyy ja sitä kautta myös siihen, miten kompetenssia voidaan tukea. Sisällytin katsaukseen myös ne poikittaistutkimukset, joissa oli tutkittu sosioemotionaalisen kompetenssin yhteyttä johonkin muuhun tekijään (N=8), kuten aggressiivisuuteen tai koulumenestykseen.

Sisällytin katsaukseeni myös ne tutkimukset, joissa oli tutkittu sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueista tunteiden säätelyä, sosioemotionaalisia taitoja tai tunneälyä, koska nämä osa-alueet sisältyivät hakusanoihini. Sen sijaan muita osa-alueita käsittelevät tutkimukset sisällytin katsaukseeni vain, jos osa-alueita oli tutkittu suhteessa koko sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Päädyin tähän kahdesta syystä. Ensiksi sen takia, että en ollut sisällyttänyt sosioemotionaalisen

kompetenssin muita osa-alueita, kuten metakognitiivisia taitoja (Poikkeus 2011, 86), hakusanoihini, jolloin niistä tehtyjä tutkimuksia saattoi jäädä hakuni ulkopuolelle. Toiseksi sen takia, että sisällyttämällä kaikki sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueista tehdyt tutkimukset katsaukseeni, olisi katsauksesta tullut aivan liian laaja toteutettavaksi pro gradu tutkielman puitteissa.

Jätin katsauksen ulkopuolelle ne tutkimukset, joissa tutkittavina oli jokin erityisryhmä, kuten keskosenä syntyneet, masentuneet tai autistiset lapset, koska tavoitteenani on löytää tietoa kompetenssin tukemisesta normaalipopulaatiossa. Jätin ulkopuolelle myös ne tutkimukset, joissa oli keskitytty alle esikouluikäisiin lapsiin. Lisäksi ne tutkimukset, joissa oli tutkittu psykologista hyvinvointia tai pahoinvointia, ilman kompetenssin näkökulmaa, jätin katsauksen ulkopuolelle, koska katsaukseni keskittyy sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen. Sosioemotionaalinen kompetenssi voi toimia psykologista hyvinvointia tai resilienssiä tukevana tai pahoinvointia vähentävänä tekijänä (Masten & Coatsworth 1998, 215). Nämä aiheet kietoutuvat toisiinsa, mutta tässä katsauksessa aihetta lähestytään nimenomaan sosioemotionaalisen kompetenssin kautta.

5.2.2 Kuvaileva synteesi

Analyysin toisessa vaiheessa tein tiivistetyn yhteenvedon eli synteessin aineistosta tutkimuskysymysteni mukaisesti. Tein synteessin tutkimusartikkelien taustateorioista, tutkimuskysymyksistä, tutkimusmetodeista, interventioden sisällöstä sekä keskeisimmistä tutkimustuloksista. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineiston syntetisoimiseen on olemassa useita vaihtoehtoja. Tulokset voidaan esittää narratiivisesti kuvaillen, mikä on linjassa kvalitatiivisen tutkimusperinteen kanssa. Katsauksen tuloksia voidaan analysoida myös meta-analyttisesti hyödyntäen tilastollisia menetelmiä useiden eri määrällisten tutkimusten yhdistämisessä. Katsauksen aineiston analyysin tapa sekä tulosten esittämisen tapa tulee valita sen mukaan, mikä parhaiten sopii kyseessä olevan aineiston luonteeseen ja asetettuihin tutkimuskysymyksiin. (Mertens 2005, 104; Fink 2014, 188)

Tässä tutkimuksessa olen analysoinut aineistoa kuvailevan synteessin avulla hyödyntäen aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä etsien vastauksia tutkimuskysymyksiini. Sekä kuvaileva synteesi, että sisällönanalyysi ovat laadullisia keinoja analysoida kirjallisia dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 123). Niitä voidaan hyödyntää rinnakkain, toistensa tukena. Olen kuvailevan synteessin mukaisesti etsinyt aineistosta keskeisiä painotuksia, aukkoja, yhtäläisyyksiä ja eroja tutkimuskysymysteni aihealueista (Fink 2014, 199). Tavoitteenani on kerronnallisesti kuvata aineiston keskeinen sisältö. Olen aineistolähtöisen

sisällönanalyysin mukaisesti luokittelemalla ja tiivistämällä aineistoa rakentanut taulukon muotoon yhteenvedon tutkimustuloksista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 123-124). Olen lähestynyt aihetta konstruktivistisesta ja kvalitatiivisesta tutkimusperinteestä käsin, kuten kuvasin aiemmin. Tavoitteenani on kuvata tutkimuskentän nykyistä tilannetta. Kuvaileva synteesi sopii parhaiten laadulliseen lähestymistapaan ja tutkimuskysymyksiini (Mertens 2005, 104)

Tein synteeseit koko aineiston tasolla sekä jakaen artikkelit tutkimusmetodin mukaisesti interventioihin (n=6), mittareiden validiteettia ja reliabiliteettia tutkiviin (n=3), pitkittäistutkimuksiin (n=10) sekä poikittaistutkimuksiin (n=8). Tein jaon interventioihin, luotettavuustutkimuksiin, pitkittäistutkimuksiin ja poikittaistutkimuksiin, koska kukin tutkimusmetodi tarjoaa perustavaa laatua olevalla tavalla erilaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Interventiotutkimuksilla voidaan saada tietoa siitä, miten voimme tukea tai vaikuttaa sosioemotionaaliseen kompetenssiin koulussa. Luotettavuustutkimukset tarjoavat tietoa siitä, millainen reliabiliteetti ja validiteetti mittarilla on suomalaisessa kontekstissa. Onko mittari luotettava ja mittaako se sitä mitä sen on tarkoitus mitata vai jotain muuta. Pitkittäistutkimuksilla voimme etsiä vastausta siihen, mitkä tekijät vaikuttavat sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen ja miten sosioemotionaalinen kompetenssi muodostuu. Pitkittäistutkimusten avulla voimme muodostaa ilmiöiden välille syy-seuraussuhteita. Poikittaistutkimuksilla voimme vastata vain siihen, mitkä tekijät ovat yhteydessä sosioemotionaaliseen kompetenssiin, mutta emme voi muodostaa tekijöiden välille syy-seuraussuhteita. Kukin osa-alue tarjoaa siis erilaista tietoa sosioemotionaalisesta kompetenssista. Niiden sulauttaminen yhteen voisi aiheuttaa sekaannusta erityisesti pitkittäistutkimusten ja poikittaistutkimusten tulosten osalta. Lisäksi eroteltuina synteeseit tarjoavat selkeän kuvan sosioemotionaalisesta kompetenssista tehdystä tutkimuksesta sen eri tasoilla.

5.2.3 Tulosten raportointi

Viimeisessä vaiheessa olen purkanut tulokset tekstiksi. Lisäksi olen havainnollistanut tuloksia taulukoin, jotka ovat tutkielman liitteinä. Pohdintaluvussa olen tiivistänyt katsauksen keskeisimmät tutkimustulokset jatkotutkimuksen ja opettajuuden näkökulmista. Olen sen jälkeen peilannut saamiani tuloksia ulkomailla tehtyihin review-artikkeleihin sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta. Peilasin tuloksia myös suomalaiseen kontekstiin pohtien käytännön sovelluksia ja vastausta siihen, miten lasten sosioemotionaalista kompetenssia voidaan tukea koulussa. Lisäksi pohdin sitä, mikä merkitys sosioemotionaalisen kompetenssin opettamisella koulun puitteissa on. Lopuksi pohdin katsaukseen perustuvia jatkotutkimusehdotuksia.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen katsaukseni tulokset. Olen numeroinut artikkelit taulukkoon (ks. Liite 1) ja käyttänyt tekstissä yliviitteenä artikkelin numeroa merkiksi lukijalle mistä artikkelista/artikkeleista havainto on peräisin. (Esimerkki: tutkimustulos^[1]) Näin lukijan on helppo perehtyä käsiteltävään artikkeliin tarkemmin tai halutessaan tarkistaa havaintojeni oikeellisuutta. Yliviitteet helpottavat myös eri osioiden (taustateoriat, metodit, tulokset) vertailua toisiinsa niin, että lukija voi halutessaan muodostaa kokonaiskuvan yksittäisen tutkimuksen taustasta, toteutuksesta ja tuloksista. Taustateoria, metodit ja tulokset ovat tutkimuksessa jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ohjaten toinen toisiaan. Siten kunkin artikkelin teoria, metodit ja tulokset muodostavat kokonaisuuden, jonka osia on helpompi ymmärtää suhteessa tutkimuksen kokonaisuuteen. Luodessani kokonaiskuvaa, synteesiä, tutkimuskentästä olen kuitenkin häivyttänyt yksittäiset tutkimukset ja kuvannut painotuksia, eroja ja samankaltaisuuksia koko aineistossa. Tämän jälkeen olen luonut synteeseit keskittyen interventioihin, pitkittäistutkimuksiin, poikittaistutkimuksiin sekä mittareista tehtyihin tutkimuksiin erikseen.

Aineistosta huomioitavaa on, että interventiotutkimuksia käsittelevistä artikkeleista kaksi^{[2],[3]} käsittelee samaa tutkimusta. Toinen^[2] on julkaistu ennen tutkimuksen valmistumista ja toinen^[3] valmistumisen jälkeen. Myös poikittaistutkimuksia käsittelevistä artikkeleista kaksi^{[23],[24]} käsittelee samaa tutkimusta. Artikkelit on vain julkaistu eri lehdissä ja niitä on hieman muokattu julkaisevan lehden profiiliin sopiviksi. Lisäksi interventiotutkimuksista kaksi^{[4],[5]} on tehty samasta interventioista, mutta ne ovat erilliset tutkimukset, joissa samaa interventiota on tutkittu eri näkökulmista. Erillisiä tutkimusartikkeleita aineistoon sisältyy siis 27, mutta erillisiä tutkimuksia on vain 25. Lisäksi interventioiden osalta erillisiä artikkeleita on kuusi, erillisiä tutkimuksia on viisi ja erillisiä interventioita on neljä. Palaan tähän vielä interventioista sekä poikittaistutkimuksista tehdyissä synteeseissä uudelleen.

6.1 Taustateoriat

Tutkimusten taustateorioissa oli nähtävissä painotuksia sen mukaan, oliko kyseessä interventio, kompetenssin kehittymistä tutkiva pitkittäistutkimus, kompetenssin yhteyttä muihin tekijöihin

tutkiva poikittaistutkimus vai arviointivälineestä tehty tutkimus. Olen eritellyt taustateorioita näissä teemoissa erikseen seuraavissa luvuissa. Tässä luvussa kerron yleisesti kaikkien tutkimusten taustateorioista. Katsaukseni tutkimusten taustateorioista voidaan hahmottaa kaksi keskeistä tekijää, jotka ohjaavat tutkimuksia sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen näkökulmasta. Ensimmäinen on se, mihin teoriaan perustuen sosioemotionaalinen kompetenssi määritellään. Toinen on se, minkälaisesta näkökulmasta käsin sen kehitystä tai muutosta lähestytään. Tähän liittyy esimerkiksi se, onko kyse psykologian tieteenalaan perustuvasta vai sosiologian tieteenalaan perustuvasta tutkimuksesta. Nämä näkökulmat näkyvät edelleen valituissa tutkimusmenetelmissä sekä lopulta siinä, minkälaisia tuloksia tutkimus tuottaa. Nämä ovat ne keskeisimmät näkökulmat, joita olen etsinyt katsausten taustateorioista.

Taustateorioiden muodostama kenttä on erittäin hajaantunut sen suhteen, minkä teorian tai mallin mukaan sosioemotionaalista kompetenssia määritellään. Teorioissa on yhteistä se, että yhtä lukuun ottamatta kaikki lähestyivät sosioemotionaalista kompetenssia ja sen kehitystä psykologian tieteenalan näkökulmasta. Yhdessä interventiotutkimuksessa^[6] oli sosiologinen lähestymistapa aiheeseen. Lisäksi yhtä^[2,3] lukuun ottamatta kaikissa tutkimuksissa sosioemotionaalinen kompetenssi nähtiin vain yksilön ominaisuutena. Yhdessä interventiotutkimuksessa^[2,3] huomioitiin yksilön sosioemotionaalisen kompetenssin lisäksi yhteisön sosiaalinen pääoma. Tällöin tutkimuksessa huomioitiin sekä psykologinen, että sosiologinen näkökulma aiheeseen. Kyseisessä tutkimuksessa nojaututtiin kahteen teoriaan, jotka yhdistämällä saatiin sosioemotionaalista kompetenssista hyvin laaja käsitys. Ensinnäkin sosiaalista kompetenssia lähestyttiin ulos- ja sisäänpäin suuntautuvan ongelmakäyttämisen sekä adaptiivisen käyttämisen kautta. Toisekseen tunteiden ja käyttämisen säätelyä teoretisoitiin Pulkkisen (1995) mallin mukaan. Näiden lisäksi tutkimuksessa oli huomioitu Colemanin (1988) sosiaalisen kapasiteetin käsite, jonka kautta tarkasteltiin yksilön, yhteisön ja organisaation sosiaalista pääomaa.

Erityisesti monet pitkittäistutkimukset yhdistelivät useita näkökulmia ja taustateorioita sosioemotionaalisen kehityksen tutkimisessa, jolloin tavoitteena oli saada mahdollisimman monipuolinen kuva kehityksestä. Niille oli myös tyypillistä jättää itse kompetenssi määrittelemättä teoriaosuudessa. Tällöin sosioemotionaalinen kompetenssi määrittyi valitun sosioemotionaalisen kompetenssin mittarin mukaan. Sen sijaan kompetenssin määrittelyyn syvennyttiin eniten poikittaistutkimuksissa, joista osassa se määriteltiin kahteen otteeseen. Ensin kuvaten sosiaalisesti kompetenttia käyttämistä teorioiden määritelmien mukaan, ja sitten osa-alueittain kompetenssin mittarin kautta. Osassa tutkimuksista kompetenssin teoreettinen määritelmä ja käytetty arviointimittari eivät kattaneet toisiaan kokonaan. Pääsääntöisesti valittu mittari oli kuitenkin sopusoinnussa mahdollisen teoriaosassa annetun määritelmän kanssa.

Kahdessa tutkimuksessa^{[18],[19]} sosiaalinen kompetenssi määriteltiin kyvyksi luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita hyödyntäen omia ja ympäristön voimavaroja Laddin (1999) mukaan. Yhdessä tutkimuksessa^[16] sosiaalinen kompetenssi määriteltiin kyvyksi valita ja käyttää tilanteeseen sopivimpia keinoja sosiaalisten suhteiden solmimiseksi ja ylläpitämiseksi (Odom ym. 2008) sekä kyvyksi saavuttaa omia päämääriä tavalla, joka säilyttää vuorovaikutussuhteet myönteisinä (Rubin ym. 2006; Salmivalli 2005). Yhdessä tutkimuksessa^[20] viitattiin Cavelliin (1990), jonka mukaan sosiaalinen kompetenssi viittaa yksinkertaisesti taitoihin, joiden avulla yksilö voi toimia tehokkaasti sosiaalisissa oppimistilanteissa. Muissa tutkimuksissa sosioemotionaalisen kompetenssin käsite määriteltiin osa-alueittain liittyen käytettyyn mittariin tai laajemman sosioemotionaalisen kehityksen teorian mukaan. Olen esitellyt mittareita tarkemmin luvussa 6.3. tutkimusmetodien yhteydessä sekä niistä tekemässäni taulukossa (Liite 4).

Tutkimusten taustateorioilla on vahvat juuret yhdysvaltalaisessa psykologianalan tutkimuksessa. Osa tutkimuksista perustuu suoraan yhdysvaltalaisiin teorioihin. Toisissa taas on tukeuduttu Suomessa kehitettyihin teorioihin tai lähdetty luomaan omaa mallia sosioemotionaalista kompetenssista. Myös Suomessa kehitettyjen teorioiden juuret johtavat lopulta Yhdysvaltoihin. Esimerkiksi Junttilan ym. (2006) malli^[26], perustuu yhdysvaltalaiseen Merrellin ja Gimpelin (1998) kehittämään sosiaalisen käyttäytymisen mittariin SSBS. Yhteispeli-hankkeessa^[1] on luotu oma interventio-ohjelma tukeutuen yhdysvaltalaisiin SEL:iin perustuviin ohjelmiin ja SEL:stä tehtyihin vaikuttavuustutkimuksiin sekä yhdysvaltalaisiin review-tutkimuksiin (ks. esim. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger 2011; Jones & Bouffard 2012) poimien niistä keskeiset havainnot ja soveltaen niitä suomalaisessa kontekstissa.

Tutkimuksissa lähestyttiin sosioemotionaalista kompetenssia kokonaisuutena ottaen huomioon sekä emotionaalinen että sosiaalinen osa-alue. Laajimmissa teorioissa oli otettu huomioon sekä sosioemotionaaliset taidot/adaptiivinen käytös, että ongelmakäyttäytyminen sekä yksilön, että yhteisön tasolla^{[2,3],[7]}. Kompetenssi muodostuu tällöin sekä sosioemotionaalisista taidoista ja kyvyistä, että ongelmakäyttäytymisen puuttumisesta (ks. esim. Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000). Näihin laajoihin määritelmiin kuuluvat molemmat eniten käytetyistä teorialinjoista. Nämä olivat siis Junttilan ym. (2006) teorian mukainen jako prososiaalisiin taitoihin ja antisosiaaliseen käyttäytymiseen liittyen MASK-mittariin sekä psykologianalan näkökulma ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvasta ongelmakäyttäytymisestä sekä adaptiivisesta käyttäytymisestä. Aiemmin esittelemäni jaon mukaista emotionaalista kompetenssia tai tunneälyä ei ollut yhdessäkään tutkimuksessa tutkittu pelkästään, vaan aina suhteessa sosiaaliseen kompetenssiin tai sosiaalisen kompetenssin osana. Osana sosiaalista kompetenssia emotionaalisisissa kompetenssissa keskityttiin useammin omien tunteiden säätelyyn ja harvemmin

tunteiden jakamiseen tai toisten tunteiden tunnistamiseen. Tunteiden jakaminen ja toisten tunteiden tunnistaminen todettiin osaksi sosiaalista kompetenssia, mutta taustateoriat painottuivat tunteiden säätelyyn. Kuitenkin prosessidraamasta tehdyssä interventiotutkimuksessa tutkimuksen tulokset painottuivat empatiakykyyn^{[4],[5]}, eli toisten tunteiden tunnistamiseen ja ymmärtämiseen.

Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn keskittyviä malleja oli kolmenlaisia. Lisäksi monissa laajemmissa malleissa tunteiden tai käyttäytymisen säätely nähtiin osana sosioemotionaalista kompetenssia. Pulkkinen (1995) mallia tunteiden ja käyttäytymisen säätelystä oli käytetty kolmessa tutkimuksessa^{[2],[3],[7],[13]}. Kolmessa tutkimuksessa^{[17],[11],[16]} tukeuduttiin Eisenbergin ym. (2000) määritelmään käyttäytymisen säätelystä. Yhdessä tutkimuksessa^[10] lähestyttiin tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä Carverin ja Scheierin (1998) mukaan optimismin ja pessimismin kautta.

Kolmessa poikittaistutkimuksista tehdyssä tutkimusartikkelissa^{[22],[23],[24]} keskeisenä näkökulmana oli sosiaalisen älykkyyden teoria. Sosiaalinen älykkyys määriteltiin neutraaliksi kyvyksi erotettuna prososiaalisuudesta tai empatiasta, jotka monissa muissa määritelmissä nähdään osana sosiaalista kompetenssia. Sosiaalista älykkyyttä voidaan siis käyttää myös toisten vahingoittamiseen. Tutkimuksissa käytettiin käyttäytymiseen perustuvaa määritelmää sosiaalisesta älykkyydestä vertaisten arvioimana, eli sitä millaisena se näkyy ulospäin. Tästä mallista on kehitetty myös arviointimittari PESI, jonka osa-alueita ovat ihmistuntemus, sosiaalinen joustavuus, sosiaalisten päämäärien saavuttaminen ja käyttäytymisen. Tunneälyn teorioita ei käytetty taustateorianana yhdessäkään tutkimuksessa, vaikka se onkin ollut taustalla kehitettäessä edellä kuvattua sosiaalisen älykkyyden määritelmää.

Yksi näkökulma sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen liittyi sosiokognitiivisen tiedon prosessointiin. Sen mukaan sosioemotionaalinen kompetenssi vaatii toimivaa sosiokognitiivisen tiedon prosessointia ja toimivia selviytymisstrategioita sosiaalisiin tilanteisiin tai tunteiden käsittelemiseen liittyen. Tämä näkökulma pohjautuu kognitiivisen psykologian perinteeseen ja oli käytössä erityisesti aggression yhteyttä kompetenssiin tutkineessa tutkimuksessa^[8]. Lisäksi sosiaalisen informaation prosessointiin viitattiin^[20] Burgessin ym. (2006) mukaisesti yhtenä sosiaalisen kompetenssin edellytyksenä.

Tarkemmin käytetyistä taustateorioista kerron interventioiden, pitkittäistutkimusten, poikittaistutkimusten ja mittareista tehtyjen tutkimusten osalta erikseen. Seuraavassa luvussa käsittelen tutkimuksissa asetettuja tutkimuskysymyksiä.

6.2 Tutkimuskysymykset

Aineistossa olevat tutkimuskysymykset jakaantuivat interventiotutkimusten, luotettavuustutkimusten, pitkittäistutkimusten sekä poikittaistutkimusten mukaisesti. Olen esitellyt tutkimuskysymyksiä tarkemmin kustakin tutkimusjoukosta tekemissäni synteeseissä erikseen. Tässä esittelen vain tutkimuskysymysten yleisiä painotuksia. Interventiotutkimuksista kolmessa^{[1],[2,3],[5]} tutkittiin intervention vaikuttavuutta määrällisesti, kahdessa^{[4],[6]} tutkittiin osallistujien kokemuksia interventiosta. Mittareista tehdyistä luotettavuustutkimuksista kaikissa^{[25],[26],[27]} tutkittiin monitahoarvioinnin eri tahojen yksimielisyyttä kompetenssin arvioinnissa. Kahdessa^{[26],[27]} tutkittiin asteikon sisäistä rakennetta ja sen saamaa tukea aineistosta. Yhdessä^[27] verrattiin suomalaista ja yhdysvaltalaisista aineistoa toisiinsa ja toisessa^[26] tutkittiin eri ryhmien eroja sosiaalisessa kompetenssissa.

Pitkittäistutkimuksissa tutkittiin sosioemotionaalisen kehityksen muutoksia ja kehityskulkuja. Niissä etsittiin lapsuudessa ilmeneviä kehityksen voimavaratekijöitä ja riskitekijöitä. Tutkitut kehitykseen vaikuttavat tekijät jakaantuivat tasaisesti kahteen ryhmään: perheympäristöön liittyviin tekijöihin, kuten vanhemman ja lapsen välinen suhde^{[13],[14]} ja lapsen itseensä liittyviin tekijöihin, kuten sosiaalinen vetäytyminen^[9]. Lisäksi kahta lapsen muuhun ympäristöön liittyvää tekijää tutkittiin: harrastukset^[7] ja perheelle annettu keskusteluapu^[14]. Esimerkiksi kaveripiirin vaikutusta sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen ei tutkittu pitkittäisasetelmalla. Painotusta saattaa selittää se, että monet tutkimuksista keräsivät ensimmäisen datansa osallistujien ollessa pieniä lapsia, jolloin perheen ulkopuolisia kehitykseen vaikuttavia tekijöitä on vielä vähän. Katsaukseeni eivät sisälly tutkimukset, joissa kompetenssin kehitystä tutkittaisiin aikuisiässä.

Poikittaistutkimuksissa tutkittiin eri tekijöiden yhteyttä sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Myös nämä tekijät jakaantuvat karkeasti perheolosuhteisiin liittyviin tekijöihin, kuten vanhemmuustyyli^[16], lapsen itseensä liittyviin tekijöihin, kuten koulumenestykseen^[21] sekä muihin ympäristön tekijöihin, kuten kiusaamiseen^[23]. Poikittaistutkimuksissa oli kuitenkin vahva painotus lapsen itseensä liittyvien tekijöiden tutkimiseen.

6.3 Metodit

Olen tehnyt interventioista, pitkittäistutkimuksista sekä poikittaistutkimuksista erikseen taulukot, joissa olen kuvannut kunkin tutkimuksen toteutusta tiivistetysti (ks. Liite 5). Riippuen onko kyseessä interventiot, pitkittäistutkimukset vai poikittaistutkimukset, on taulukkoon eritelty

hieman eri tekijöitä. Taulukoista lukija voi katsoa kunkin tutkimuksen toteutukseen liittyvät keskeiset tekijät. Tässä katsauksessa keskityn tutkimusmetodien osalta tarkemmin tutkimuksissa käytettyihin sosioemotionaalisen kehityksen arviointimenetelmiin, koska sosioemotionaalisen kompetenssin määrittäminen suomalaisessa tutkimuskentässä on yksi tutkimuskysymyksistäni. Taulukossa tehtyä yleiskatsausta syvällisempi analyysi tutkimusten metodeista ei kuulu tämän katsauksen tutkimuskysymyksiin.

Yleisesti metodeista havaitsin, että vain kaksi^{[4],[6]} tutkimusta käytti pelkästään laadullista lähestymistapaa. Molemmat olivat interventiotutkimuksia ja niissä tutkittiin oppilaiden kokemuksia interventiosta. Kaksi tutkimusta^{[8],[20]} hyödynsi määrällisten menetelmien lisäksi myös laadullisia tutkimusmenetelmiä. Molemmissa oli varsin pienet otoskoot ($n=47$ ^[8] ja $n=24$ ^[20]) sekä laadullista menetelmää oli hyödynnetty aineistonkeruussa. Pääasiallisena aineiston analyysimenetelmänä käytettiin kuitenkin tilastollisia menetelmiä molemmissa tutkimuksissa. Kaikki muut tutkimukset olivat määrällisiä tutkimuksia. Tähän saattaa vaikuttaa se, että keräsin tutkimusartikkelit sähköisistä tietokannoista, joissa saattaa olla painotusta määrällisiin tutkimuksiin johtuen painotuksesta psykologian ja psykiatrian tieteenaloihin. Laadullisia tutkimuksia aiheesta saattaa löytyä enemmän monografioina julkaistuista väitöskirjoista kasvatustieteen alalla. Ne eivät sisälly tähän katsaukseen.

Sosioemotionaalisen kompetenssin arviointiin käytetyissä mittareissa oli paljon hajontaa, erityisesti pitkittäistutkimuksissa. Olen tehnyt kaikista tutkimuksissa käytetyistä mittareista taulukon (Liite 4), johon olen eritellyt mittarin nimen, sen sisältämät osa-alueet sekä ne tutkimukset, joissa sitä on käytetty. Mittareista tehdyt luotettavuustutkimukset eivät sisälly taulukkoon, mutta olen maininnut taulukkoon sisältyvien mittareiden kohdalla, jos niistä on tehty luotettavuustutkimus. Erilaisia mittareita oli yhteensä 14, joista 13 oli käytössä tutkimuksissa. Yhdestä oli tehty vain vaikuttavuustutkimus.

Mittareiden sisällöissä oli eroja sen suhteen, arvioidaanko sosioemotionaalisen kompetenssin lisäksi ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä. Tällaista sekä vahvuuksia että heikkouksia arvioivaa, kokonaisvaltaista psyykkistä hyvinvointia kartoittavaa, mittaristoa hyödynnettiin 36%:ssa tutkimuksista. Näin oli erityisesti pitkittäistutkimuksissa. 52%:ssa tutkimuksista arvioitiin vain sosioemotionaalista kompetenssia, mutta niissä sitä lähestyttiin kokonaisuutena, johon sisältyy useita osa-alueita. 12%:ssa tutkimuksista mitattiin vain jotain sosioemotionaalisen kompetenssin osa-aluetta, kuten tunteiden säätelyä^{[13],[17]}, negatiivista emotionaalisuutta^[17] tai sosiaalisia ongelmanratkaisustrategioita^[8].

Junttilan ym. (2006) kehittämä MASK (monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista) oli suosituin mittari. Sitä käytettiin tai tutkittiin seitsemässä tutkimuksessa eli 28%:ssa kaikista

tutkimuksista. Junttila ym. (2006) ovat määritelleet MASK:ssa sosiaalisen kompetenssin koostumaan prososiaalisista taidoista ja antisosiaalisesta käyttäytymisestä. Prososiaaliset taidot koostuvat yhteistyötaidoista ja empatiasta. Antisosiaalinen käyttäytyminen koostuu impulsiivisuudesta ja häiritteilydestä. MASK pohjautuu yhdysvaltalaiseen Merrellin ja Gimpelin (1998) kehittämään sosiaalisen käyttäytymisen mittariin SSBS. Olennaista MASK:ssa on se, että siinä sosiaalista kompetenssia arvioi useat eri henkilöt, opettaja, vanhemmat, vertaiset sekä yksilö itse. Sosiaalinen kompetenssi saattaa ilmetä erilaisena erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä (Junttila ym. 2006). Käyttämällä monitahoarviointia sosiaalisesta kompetenssista saadaan kattavampi kuva. Kuitenkin vain kolmessa^{[1],[18],[19]} MASK:a käyttäneessä tutkimuksessa monitahoarviointia hyödynnettiin. Kolmessa^{[4],[16],[20]} arvioinnin teki vain opettaja.

Toiseksi suosituimpia mittareita olivat SDQ (strengths and difficulties questionnaire), Achenbachin CBCL (child behaviour checklist) sekä PESI (peer-estimated social intelligence), joita kutakin käytettiin kolmessa tutkimuksessa eli 12%:ssa kaikista tutkimuksista. SDQ on yksilön vahvuuksia ja heikkouksia arvioiva mittari, jolla voidaan arvioida yksilön mielenterveyttä laajasti^[1]. Siinä on ulospäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä, sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä sekä prososiaalisia taitoja mittaavat osa-alueet^[9]. Yhdessä^[16] SDQ:ta käyttäneessä tutkimuksessa käytettiin ainoastaan prososiaalisuutta mittaavaa osuutta. Kahdessa^{[9],[16]} SDQ:ta käyttäneessä tutkimuksessa arvioinnin täytti vain opettaja.

Achenbachin (1991) CBCL on myös yksilön vahvuuksia ja heikkouksia mittaava kysely, joka on suunniteltu vanhempien täytettäväksi^{[12],[14],[15]}. Kuten SDQ, myös CBCL koostuu ulospäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä, sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä sekä sosiaalista kompetenssia mittaavista osa-alueista^[15]. Ulospäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä ovat sosiaaliseen toimintaan sekä käyttäytymisen säätelyyn liittyvät ongelmat, kuten aggressiivisuus ja yhteistyön ongelmat^[15]. Sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä ovat tunteisiin liittyvät ongelmat, kuten ahdistuneisuus, masentuneisuus ja somaattiset ongelmat^[15]. CBCL:n sosiaalista kompetenssia mittaava osa-alue koostuu harrastuneisuutta, sosiaalisia taitoja, ihmissuhteita ja koulumenestystä arvioivista kysymyksistä^[15]. Yhdessä tutkimuksessa^[15] käytettiin CBCL:n lisäksi nuorten itsearviointiksi suunniteltua mittaria YSR (youth self report), joka on sisällöltään vastaava kuin CBCL.

PESI (Kaukiainen ym. 1995) mittaa yksilön sosiaalista älykkyyttä erotettuna empaattisuudesta. Muissa mittareissa sosiaaliseen kompetenssiin liitetään kuuluvaksi empaattisuus tai siihen rinnastettava prososiaaliseen käyttäytymiseen ohjaava tekijä. PESI määrittää sosiaalisen älykkyyden yhdeksi älykkyyden lajiksi siten, että sitä voidaan käyttää sekä prososiaaliin että antisosiaaliin tarkoituksiin, kuten kiusaamiseen (Kaukiainen ym. 1995). PESI on tarkoitettu

vertaisarvioinniksi, jossa lapset arvioivat samaa sukupuolta olevia luokkatovereitaan neljällä osa-alueella: ihmistuntemus, sosiaalinen joustavuus, sosiaalisten tavoitteiden saavuttaminen ja käyttäytymisen seuraukset.

Jäljelle jääviä yhdeksää mittaria (TR-MPNI, SCBE-30, BASC, LSQ1 ja 2, EATQ-R, Gresham&Elliot, tunteiden säätelyn arviointi [Pulkinen], sosiogrammi ja sosiaalisten ongelmanratkaisustrategioiden tunnistaminen) oli käytetty vain yhdessä tai kahdessa tutkimuksessa. Joissain tutkimuksissa hyödynnettiin useita mittareita. Esittelen mittareita sekä niiden käyttöä tarkemmin interventioista, pitkäaikaistutkimuksista ja poikittaistutkimuksista tekemissäni synteeseissä.

Monitahoarviointeja kaikista mittareista oli kolme (MASK, SDQ, Gresham&Elliot). Lisäksi viidessä tutkimuksessa käytettiin monitahoarvioinneiksi suunniteltuja mittareita vain opettajan täyttämänä. Monitahoarviointia käytettiin 28%:ssa tutkimuksista. Vain yhtä arviointitahoa käytettiin siis 72%:ssa tutkimuksista. Useimmiten (60%:ssa tutkimuksista) arvioitsijana käytettiin opettajaa, joko yksin tai osana monitahoarviointia. Vanhempia käytettiin arvioitsijana 48%:ssa tutkimuksista joko yksin tai yhdessä muiden kanssa. Vertaisarviointia käytettiin 32% tutkimuksista jälleen joko yksin tai osana monitahoarviointia. Itsearviointia käytettiin 20%:ssa tutkimuksista, yksin tai osana monitahoarviointia. Prosenttiosuudet menevät yhteenlaskettuina yli 100%, koska monitahoarvioinnit sijoittuvat useisiin kategorioihin yhtäaikaaisesti.

Vain kahdesta mittarista (MASK ja Greshamin & Elliotin sosiaalisten taitojen mittari) tehdyt luotettavuustutkimukset^{[26][27]} sisältyvät tähän katsaukseen. Muista mittareista joko ei ole tehty tutkimusta Suomessa tai mittarit ovat niin laajasti yksilön kehitystä mittaavia, että niistä tehdyt tutkimukset eivät sisälly tämän katsauksen sisäänottokriteereihin vaan ylittävät ne. Lisäksi BERS-2 mittarista on tehty luotettavuustutkimus^[25], mutta sitä ei käytetty yhdessäkään tämän katsauksen tutkimuksessa.

6.4 Tulokset

Olen koonnut tutkimuksissa havaituista sosioemotionaaliseen kompetenssiin vaikuttavista tekijöistä taulukon (Liite 2), johon olen koonnut interventioissa ja pitkäaikaistutkimuksissa havaitut tekijät. Taulukossa on sarakkeet kompetenssiin positiivisesti vaikuttaville tekijöille, negatiivisesti vaikuttaville tekijöille sekä niille tekijöille, joiden vaikutus kompetenssiin on suhteellinen tai välittävä. Olen eritellyt taulukkoon tulokset myös sen mukaan, onko ne havaittu intervention yhteydessä vai pitkäaikaistutkimuksissa. Olen lisäksi tehnyt oman taulukon sosioemotionaaliseen kompetenssiin yhteydessä oleville tekijöille, jotka on havaittu poikittaistutkimuksissa (Liite 3).

Myös siinä on sarakkeet positiivisesti yhteydessä oleville tekijöille, negatiivisesti yhteydessä oleville tekijöille sekä muulla tavoin yhteydessä oleville tekijöille erikseen. Tuloksia lukiessa on otettava huomioon se, että vain intervention vaikuttavuutta tutkineissa tai pitkittäisasetelmalla tehdyissä tutkimuksissa voidaan muodostaa syy-seuraussuhteita tekijöiden välille. Tällöin voidaan todeta, vaikuttavatko tekijät kompetenssiin. Poikittaistutkimuksissa tekijöiden voidaan havaita olevan yhteydessä kompetenssiin, mutta kausaaliteettia ei voida arvioida poikittaisasetelmalla. Tämän takia olen erottanut tulokset erillisiin taulukoihin. Seuraavaksi kerron tiivistetysti tutkimuksissa havaitut yhteydet sosioemotionaalisen kompetenssin ja eri tekijöiden välillä. Olen kuvannut tutkimustuloksia tarkemmin interventioitutkimuksista, pitkittäistutkimuksista sekä poikittaistutkimuksista tekemissäni synteeseissä seuraavissa luvuissa.

Yksilön lapsuuden perheympäristössä sekä yksilössä itsessään havaittiin useita sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä, jotka vaikuttavat sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen jo ennen kouluikää. Perheympäristöön ja yksilön temperamenttiin liittyvät tekijät voivat toimia joko kehityksen voimavaroina tai riskitekijöinä. Niitä löytyi erityisesti pitkittäisasetelmalla tehdyissä tutkimuksissa, joiden yhteydessä palaan aiheeseen tarkemmin. Korkea tunteiden säätely, korkea kognitiivis-motivaationaalinen suuntautuminen sekä suosiolliset perheolosuhteet tukevat yksilön integraatiota yhteiskuntaan työn, sosiaalisten normien ja vastuullisen käyttäytymisen kautta^[13]. Lapsen ja vanhemman välisen suhteen havaittiin olevan sosioemotionaalista kompetenssia tukeva tekijä lapsuudessa^[14]. Lisäksi vanhemman optimistisuuden havaittiin vaikuttavan saman vanhemman arvioon lapsen käyttäytymisestä positiivisesti^[10].

Äidin masentuneisuus oli yhteydessä lapsen korkeampiin ongelmakäyttäytymisen tasoihin erityisesti ulospäin suuntautuvan ongelmakäyttäytymisen osalta^[12]. Lisäksi varhaisten riskitekijöiden, kuten perheessä olevien psyykkisten sairauksien, perheen sosioekonomisen aseman, vanhempien lapsuuden sekä perheensisäisten suhteiden, havaittiin ennustavan interventioon osallistumista tai perheen nykyistä tilannetta paremmin nuorten sosiaalista kompetenssia^[14]. Sosiaalinen vetäytyminen oli riskitekijä vähäisen äidillisen välittämisen sekä vanhempien käyttämän psykologisen kontrollin negatiivisille vaikutuksille^[9]. Ne aiheuttivat sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä. Toisaalta vanhempien käyttämä psykologinen kontrolli aiheutti myös prososiaalista käyttäytymistä ja ulospäin suuntautuvan ongelmakäyttäytymisen vähenemistä, mikä viittaa sosiaalisesti vetäytyvien lasten taipumukseen miellyttää vanhempiaan oman hyvinvointinsa kustannuksella^[9]. Lisäksi havaittiin, että matalan sosiaalisen kompetenssin ja sisäänpäin suuntautuvan ongelmakäyttäytymisen välillä ei ole vain korkeaa samanaikaista yhteyttä, vaan yksi ongelmatyyppi vahvistaa toisen ongelmatyyppin

vakavuutta^[15]. Sosiaalisella kompetenssilla ja sisäänpäin suuntautuvalla ongelmakäyttäytymisellä on vastavuoroinen vaikutus toisiinsa niin, että vahva kompetenssi vähentää sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä ja sisäänpäin suuntautuva ongelmakäyttäytyminen heikentää sosiaalista kompetenssia^[15]. Kielellisen kehityksen riskiryhmässä olevien lasten keskuudessa käyttäytymisen säätelyn taidot välittivät yhteyttä varhaisten kielellisten taitojen ja myöhemmän sosiaalisen kompetenssin välillä^[11].

Lapset tulevat kouluun omaten hyvin erilaisia taustoja myös sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymisen näkökulmasta. Perheolosuhteiden ja yksilön persoonallisuuteen liittyvien tekijöiden lisäksi sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen vaikuttavia tekijöitä löytyi myös muista ympäristön tekijöistä. Nämä ovat keskeisiä erityisesti pohdittaessa sitä, miten koulussa voidaan tukea sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä. Niitä löytyi erityisesti interventiotutkimuksissa, mutta jonkin verran myös pitkittäistutkimuksissa. Harrastustoiminnan pitkäaikaisuuden on havaittu vaikuttavan positiivisesti sosioemotionaaliseen kehitykseen, erityisesti sisäänpäin suuntautuvan ongelmakäyttäytymisen sekä sosiaalisen ahdistuneisuuden vähenemisenä^{[3],[7]}. Lisäksi harrastuksista erityisesti taideharrastusten, kuten musiikin, kuvataiteen, draaman ja käsitöiden, on havaittu tukevan sosiaalisesti adaptiivista käyttäytymistä, akateemisia työskentelytaitoja sekä alhaista sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä^[7]. Akateemisten harrastusten on havaittu paitsi tukevan akateemisia taitoja, myös vähentävän sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä^[7]. Prosessidraamaharjoitusten havaittiin tukevan erityisesti empatiakykyä, mutta myös sosiaalisia taitoja sekä antisosiaalisen käyttäytymisen vähenemistä^[5]. Rakentavien sosiaalisten ongelmanratkaisustrategioiden havaittiin vähentävän aggressiivisuutta^[8]. Aggressiiviset ongelmanratkaisustrategiat sekä rakentavien strategioiden puuttuminen lisäsivät yksilön aggressiivista käyttäytymistä^[8].

Poikittaistutkimuksissa havaittiin myös useita perheympäristössä sekä yksilön persoonallisuudessa olevia tekijöitä, jotka ovat yhteydessä sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Niiden syy-seuraussuhdetta sosiaaliseen kompetenssiin tulisi tutkia pitkittäisasetelmalla. Tutkimuksissa havaittiin, että vanhempien lämmin kasvatustyyli on positiivisesti yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin^[16]. Käyttäytymisen kontrollointi rajoja asettamalla ja auktoritatiivinen kasvatustyyli olivat positiivisesti yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin niillä lapsilla, joilla oli keskimääräistä heikommat kognitiiviset taidot^[16]. Äidin käyttämä voimakas kontrolli erityisesti syyllistämällä, oli positiivisesti yhteydessä lapsen impulsiivisuuteen ja häiritsevään käytökseen sekä negatiivisesti yhteydessä prososiaalisiin taitoihin koulussa^[16]. Ristiriitainen kasvatustyyli oli yhteydessä tyttöjen ja keskimääräistä korkeammat kognitiiviset taidot omaavien lasten heikompaan sosiaaliseen kompetenssiin^[16]. Vanhempien vahva vanhemmuuteen liittyvä minäpystyvyys oli

positiivisesti yhteydessä lapsen sosiaaliseen kompetenssiin^{[18],[19]}. Lapsen sosiaalinen kompetenssi välitti vanhempien vanhemmuuteen liittyvän minäpystyvyyden ja lapsen akateemisten saavutusten välistä yhteyttä^[18]. Lapsen kognitiiviset taidot olivat positiivisesti yhteydessä erityisesti empaattisuuteen^[16], ja oppimisen taidot olivat positiivisesti yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin^[23]. Oppimisvaikeudet olivat negatiivisesti yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin^[23]. Auktoritatiivinen vanhemmuus näytti osittain kompensoivan heikkojen kognitiivisten taitojen kielteisiä vaikutuksia sosiaaliseen kompetenssiin^[16]. Positiivinen minäkäsitys oli positiivisesti yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin^[23]. Lapsen yksinäisyys oli negatiivisesti yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin^[18]. Koulumenestys oli yhteydessä opettajan arvioimaan sosiaaliseen kompetenssiin, erityisesti yhteistyötaitoihin, mutta ei vanhempien tai vertaisten arvioihin^[21]. Tyttöillä, mutta ei pojilla, heikko itsesäätely ja ongelmakäyttäytyminen olivat yhteydessä huonoon koulumenestykseen^[21].

Lisäksi tutkimuksissa havaittiin aggressiivisuuden eri muotojen yhteyksiä sosiaaliseen älykkyyteen, empaattisuuteen, tunteidensäätelyyn ja kiusaamiseen. Nämä tulokset ovat mielenkiintoisia erityisesti koulukiusaamisen ennaltaehkäisyssä näkökulmasta, vaikka ovatkin vain yhteyksiä eikä kausaliitteettisuhteista voida olla varmoja. Syyllisyyden ja häpeän tunteminen oli positiivisesti yhteydessä matalaan aggressiivisuuteen niillä lapsilla, joilla oli heikot tunteiden säätelyn taidot^[17]. Häpeän tunteminen ja syyllisyyden ulkoistaminen olivat yhteydessä korkeaan aggressiivisuuteen niillä lapsilla, joilla oli hyvät tunteiden säätelyn taidot^[17]. Kiusaajissa havaittiin kaksi ryhmää, joista toisessa oli matala sosiaalinen älykkyys ja toisessa keskimääräinen sosiaalinen älykkyys^[23]. Sosiaalinen älykkyys oli positiivisesti yhteydessä epäsuoraan aggressiivisuuteen^[22]. Empatia oli negatiivisesti yhteydessä kaikkiin aggression muotoihin kaikissa muissa ryhmissä paitsi 12-vuotiaiden epäsuoraan aggressiivisuuteen^[22]. Tulokset antavat viitteitä siitä, että empaattisuudesta erotettua sosiaalista älykkyyttä voidaan käyttää hyödyksi epäsuoran aggressiivisuuden keinoja käyttävässä kiusaamisessa. Keskimääräistä parempi sosiaalinen älykkyys yhdistettynä keskimääräisiin oppimisen taitoihin ja realistiseen minäkuvaan oli ominaisuuksien kokonaisuus, joka kuvasi lapsia, jotka eivät olleet kiusattuja eivätkä kiusaajia^[23]. Palaan aiheeseen poikittaistutkimusten tuloksista tekemäni synteessin yhteydessä, jolloin peilaan tuloksia niihin keinoihin, joita on interventiotutkimuksissa ja poikittaistutkimuksissa löydetty sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseksi.

6.5 Mittareista tehdyt luotettavuustutkimukset

Sosioemotionaalisen kompetenssin mittaamiseen kehitettyjen mittareiden validiteettia ja reliabiliteettia arvioineita tutkimuksia oli vain kolme^{[25],[26],[27]}. MASK ja Gresham&Elliot ovat käytössä katsaukseni muissa tutkimuksissa. BERS-2 ei ole käytössä tämän katsauksen muissa tutkimuksissa. Mittareista tekemästani taulukosta (Liite 4) voi tarkastella eri mittareiden käyttöä tämän katsauksen tutkimuksissa. Kaksi tutkituista mittareista (Gresham&Elliot ja BERS-2) oli kehitetty Yhdysvalloissa. Myös kolmannen mittarin (MASK) juuret olivat Yhdysvalloissa, sillä se perustuu Merrellin ja Gimpelin (1998) SSBS:ään (school social behavior scale), mutta sitä on kehitetty Suomeen sopivaksi. Kaikki tutkitut mittarit olivat monitahoarviointeja, jolloin niissä on huomioitu sosioemotionaalisen kompetenssin ilmentyminen erilaisena eri sosiaalisissa ympäristöissä. MASK on suunniteltu opettajan, vanhempien, vertaisten ja yksilön itsensä täytettäväksi. Gresham&Elliot on suunniteltu opettajan, vanhempien ja yksilön itsensä täytettäväksi. Gresham&Elliotin yhteydessä teetettiin lisäksi sosiometrinen arviointi yksilön luokassa, jolloin myös vertaisten näkökulma tuli huomioitua. BERS-2 on tarkoitettu täytettäväksi opettajalle ja yksilölle itselleen.

MASK on suunniteltu sosiaalisen kompetenssin mittaamiseen. Se koostuu kahdesta perusulottuvuudesta prososiaalisuudesta sekä antisosiaalisesta käyttäytymisestä, jotka jakautuvat edelleen empaattisuudeksi, sosiaalisiksi taidoiksi, impulsiivisuudeksi sekä häiritävyydeksi. Gresham&Elliot mittaa myös sosiaalista kompetenssia jakaen sen arvioinnin erilaisiksi osa-alueiksi opettajalle, vanhemmille sekä yksilölle itselleen tarkoitetuissa kyselyissä. Opettajan osuudessa on kolme aihealuetta: myönteiset sosiaaliset taidot, lasten ongelmakäyttäytyminen ja opillinen kompetenssi, joita käsitellään 57 kysymyksen avulla. Vanhempien osuudessa on neljä osa-aluetta: yhteistyö, asertiivisuus, vastuullisuus sekä itsesääätely, joita käsitellään 18 kysymyksen avulla. Yksilön omassa osuudessa on myös neljä osa-aluetta: yhteistyö, asertiivisuus, empatia ja itsesääätely, joita käsitellään 34 kysymyksen avulla. BERS-2 on yksilön vahvuuksiin perustuva arviointimenetelmä, joka koostuu viidestä osa-alueesta: ihmissuhteisiin liittyvä vahvuus, perhe-elämään osallistuminen, yksilön sisäinen vahvuus, koulutoiminta sekä affektiivinen vahvuus.

BERS-2:sta tehdyssä tutkimuksessa^[25] tutkittiin eri arvioitsijoiden yksimielisyyttä sekä arvioinnin validiteettia suomalaisten viidesluokkalaisten keskuudessa (n=275). Tutkimuksessa havaittiin, että yksimielisyys opettajien ja oppilaiden itsensä välillä oli kohtalaista tai runsasta. Sen todettiin olevan luotettava ja validi arviointimenetelmä yksilön vahvuuksia arvioitaessa.

MASK -mittarista tehdyssä tutkimuksessa tavoitteena oli kehittää peruskouluikäisten sosiaalisen kompetenssin arvioimiseen riittävän lyhyt väline, jonka avulla voidaan huomioida eri tahojen erilaiset näkökulmat. Tutkimuksen^[26] tavoitteena oli selvittää saako jako prososiaalisiin taitoihin ja antisosiaaliseen käyttäytymiseen tukea empiirisestä datasta. Lisäksi myös tässä tutkimuksessa tutkittiin kuinka yhteneväisen kuvan eri tahot antavat yksilön sosiaalisesta kompetenssista. Kolmanneksi tutkittiin, onko havaittavissa eroja tavallisen perusopetuksen koulujen oppilaiden ja erityisopetusta tarjoavien koulujen oppilaiden sekä eri sukupuolten sosiaalisessa kompetenssissa. Tutkimus toteutettiin määrällisenä tutkimuksena (n=507), jossa hyödynnettiin faktorianalyysia sekä ristiintaulukointia uudella aineistolla. Faktorianalyysi tuki sosiaalisen kompetenssin mallia, jossa se jaetaan kahteen pääulottuvuuteen (prososiaalisuus ja antisosiaalisuus) sekä näiden jakoa neljään faktoriin (sosiaaliset taidot, empaattisuus, impulsiivisuus ja häirittevyys). Eri arviointitahojen antamien vastausten välillä oli korrelaatiota, joskin varsin alhaista, mikä viittaa siihen, että eri tahot antavat erilaisen kuvan yksilön sosiaalisesta kompetenssista. Tämä osoittaa monitahoarvioinnin tärkeyden sosiaalista kompetenssia arvioitaessa, jotta saadaan luotettava kokonaiskuva kompetenssista. Kuten muissakin katsaukseni tutkimuksissa, oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden sosiaalinen kompetenssi oli matalampi, kuin niiden joilla ei ollut oppimisvaikeuksia. Lisäksi kaikki tahot, myös oppilaat itse, arvioivat tyttöjen sosiaalisen kompetenssin korkeammaksi kuin poikien kaikilla neljällä kompetenssin osa-alueella.

Gresham&Elliotin arviointimenetelmää tutkineessa tutkimuksessa^[27] tutkittiin mittarin reliabiliteettia ja validiteettia suomalaisessa aineistossa. Testi todettiin hyvin luotettavaksi mittariksi sosioemotionaalista kompetenssia mitattaessa. Opettajalle, vanhemmille sekä itsearviointiksi tarkoitetut asteikot olivat sisäisen konsistenssin perusteella arvioituina hyvin reliabeleita. Suomalaisessa kontekstissa arviointimenetelmän havaittiin kuitenkin toimivan jonkin verran eri tavoin kuin Yhdysvalloissa, jonne se oli alun perin suunniteltu.

Sosiaalista kompetenssia arvioitaessa validiteetti on monimutkainen asia ilmiön monitahoisuuden takia. Sosiaalisia taitoja edellyttävät tilanteet sisältävät omia normejaan, kompetenssi voi ilmetä eri tavoin erilaisissa ympäristöissä. Lisäksi sosiaalista kompetenssia vaativat tilanteet saattavat olla kaukana tulevaisuudessa. Gresham&Elliotin menetelmän kaikkien asteikkojen osiot jakaantuivat faktoreille, joita voidaan pitää sosiaalisen vuorovaikutuksen perustaitoina koulumaailmassa. Toisaalta myös MASK -mittarin tapa jakaa sosiaalisen kompetenssin osa-alueet sai tukea faktorianalyysissa^[26]. Toki asteikkojen aiheissa oli paljon yhtenevää ja voidaan nähdä, että molemmat koostuivat onnistuneessa sosiaalisessa toiminnassa tarvittavista perustaidoista.

Yllättävä havainto Gresham&Elliot:sta tehdyssä tutkimuksessa^[27] oli, että suomalaisessa aineistossa samat osiot latautuivat kahdelle eri faktorille, yhteistyö tunneilla ja itsekontrolli, kun yhdysvaltalaisessa aineistossa ne jakaantuivat vain yhdelle faktorille. Lisäksi eri mieltä oleminen riitelemättä ja epäoikeudenmukaisuudesta huomauttaminen olivat muuttujia, joilla oli suomalaisessa aineistossa heikko kommunaliteetti. Tulokset osoittavat, että sosiaalinen kompetenssi määrittyy eri tavoin suomalaisessa ja yhdysvaltalaisessa aineistossa, mikä on aiheellista ottaa huomioon, jos yhdysvaltalaisia arviointimenetelmiä ja taustateorioita sovelletaan suomalaisessa aineistossa. Tämä on merkityksellistä, koska havaitsin tässä katsauksessa, että suomalaisessa sosiaalisesta kompetenssista tehdyssä tutkimuksessa käytetään paljon yhdysvaltalaisista perua olevia arviointimenetelmiä ja taustateorioita.

Opettajien arvioimat eri ulottuvuudet, kuten opillinen kompetenssi ja myönteiset sosiaaliset taidot, korreloivat vahvasti toisiinsa^[27], mikä on havaittu katsaukseni toisessakin tutkimuksessa^[21], joka hyödynsi Gresham&Elliot:n menetelmää. Kaikkea vaihtelua ei voida selittää samalla arvioitsijalla, vaan näillä osioilla on läheinen yhteys koulumaailmassa. Olen perehtynyt aiheeseen lisää poikittaistutkimusten yhteydessä. Kuten MASK:sta tehdyssä tutkimuksessa^[26] myös Gresham&Elliot:iin liittyen havaittiin^[27], että lasten itsearviointit sosiaalisista taidoistaan olivat vain kohtuullisesti yhteydessä opettajien arviointeihin, eivätkä itsearviointit olleet merkittävästi yhteydessä lapsen sosiaaliseen asemaan luokassa. Lisäksi pitkittäistutkimuksissa tehtiin havaintoja siitä, miten vanhemmat arvioivat lastensa sosioemotionaalista kehitystä. Yleisesti vanhempien yksimielisyys lapsen sosioemotionaalista kehityksestä oli korkea^[12], vaikka isät useammin ilmoittivat matalampia ongelmatasoja^[12]. Optimistisuuden havaittiin vaikuttavan saman vanhemman, mutta ei toisen vanhemman arvioon lapsen käyttäytymisestä positiivisempaan^[10]. Eri tahot antavat siis erilaisen kuvan yksilön sosiaalisesta kompetenssista. Kuitenkin katsaukseni tutkimuksista 73% käytti vain yhtä tahoja sosiaalisen kompetenssin arvioinnissa. Gresham&Elliotin arviointimenetelmästä havaittiin^[27] yleisesti, että opettajien arviointiasteikko on riittävän reliabeli ja validi työkalu opetuksen tueksi ja tutkimustyöhön, mutta itsearviointiin ja vanhemmille tarkoitetut asteikot vaativat lisää tutkimustyötä.

6.6 *Interventiotutkimukset*

6.6.1 Interventiotutkimusten taustateoriat

Interventiotutkimukset (n=6) perustuivat viiteen erilaiseen teoriataustaan. Tutkimusartikkeleista kaksi^{[2],[3]} käsitteli samaa tutkimusta. Ensimmäinen artikkeli oli tehty ennen

vaikuttavuustutkimuksen valmistumista ja toinen sen jälkeen. Toiset kaksi artikkelia^{[4],[5]} käsittelivät samaa interventiota, mutta niissä oli toteutettu toisistaan erilliset tutkimukset. Social and emotional learning (SEL) oli pohjana kahdessa tutkimuksessa^{[1],[4]}, joista toinen^[1] oli ottanut vaikutteita laajasti muistakin kansainvälisesti tunnetuista ohjelmista ja niiden vaikuttavuustutkimuksista luoden näistä oman sovelluksensa suomalaiseen koulukontekstiin. Kaksi tutkimusta^{[5],[1]} hyödynsi Juntilan ym. (2006) sosiaalisen kompetenssin mallia, jossa kompetenssi jaetaan prososiaalisiksi taidoiksi ja antisosiaaliseksi käyttäytymiseksi, jotka edelleen jakautuvat empatiaksi, yhteistyötaidoiksi, impulsiivisuudeksi ja häirittevyudeksi.

Yksi interventioista^[2,3] perustui Pulkkisen (1994) käyttäytymisen ja tunteidensäätelyn malliin sekä Colemanin (1988) sosiaalisen kapasiteetin teoriaan. Tässä tutkimuksessa on huomioitu sosioemotionaalinen kompetenssi yksilön ominaisuutena perustuen Pulkkisen (1994) malliin. Lisäksi on huomioitu sosiaalinen kompetenssi yhteisön ominaisuutena, jolloin se ilmenee sosiaalisena kapasiteettina Colemanin (1988) teorian mukaisesti. Tutkimuksessa sosiaalinen kompetenssi yksilössä sekä sosiaalinen kapasiteetti yhteisössä nähdään yksilön sosioemotionaalista kehitystä tukevin tekijöinä. Tämän intervention tavoitteena onkin vaikuttaa sekä yksilön kompetenssiin että yhteisön kapasiteettiin.

Toisessa interventiotutkimuksessa^[6] kompetenssin kehittymistä oli lähestytty koulun sosiaalisten rakenteiden ja yhteisöllisen oppimisen kautta perustuen Goldingerin perheryhmämalliin. Tässäkin tutkimuksessa on huomioitu keskeisellä tavalla sosiaaliset rakenteet ja niiden tukeminen yksilön kompetenssin tukemisen lisäksi. Nämä kaksi tutkimusta eroavat toisistaan tästä huolimatta merkittävästi, koska ensimmäinen^[2,3] on psykologian tieteenalaan perustuva kvantitatiivinen tutkimus. Toinen^[6] taas on kasvatustieteenalalla tehty kvalitatiivinen tutkimus. Kompetenssin näkeminen myös yhteisön ominaisuutena on kuitenkin niille yhteinen linja, joka eroaa muista tutkimuksista, joissa kompetenssi on nähty vain yksilön ominaisuutena.

Tavoitteet ovat kaikissa interventioissa samansuuntaisia, oppilaiden koko sosioemotionaalisen kehityksen ja psykologisen hyvinvoinnin parantaminen sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen kautta. Kolme tutkimusta^{[1],[4],[5]} on myös taustateorialtaan samansuuntaisia, nojautuen lähtökohtaisesti yksilökeskeisiin psykologianalan teorioihin. Yksi interventioista sen sijaan nojaa lähtökohtaisesti yhteisökeskeisempään taustaan, jossa sosioemotionaalista kompetenssia ja hyvinvointia lähestytään ryhmän tasolla^[7]. Tutkimuksessa, jossa huomioitiin myös Colemanin (1988) sosiaalisen kapasiteetin käsite, on huomioitu sekä yksilön, että yhteisön näkökulmat myös taustateorian tasolla^[2,3]. Tutkimuksessa on huomioitu erikseen myös intervention vaikutus kouluyhteisön tasolla yhteisön sosiaaliseen pääomaan ja edelleen yhteiskunnan tasolla koko koululaitoksen sosiaaliseen pääomaan. Tutkimuksessa voidaan

siis nähdä psykologian ja sosiologian tieteenalojen näkökulmien yhdistämistä. Myös Björklundin ym.^[1] tutkimuksessa huomioitiin intervention vaikutus lapsen ympäristöön, mutta se näkyi ainoastaan osana tutkimuksen toteutusta, ei käytetyissä taustateorioissa. Perehdyn tutkimusten toteutukseen seuraavassa luvussa.

6.6.2 Interventiotutkimusten metodit

Tutkimuskysymysten ja -menetelmien osalta kolmessa^{[1],[2,3],[5]} tutkimuksessa tutkittiin intervention vaikuttavuutta kontrolloidulla koe- ja kontrolliryhmällä. Kahdessa^{[1],[5]} tutkimuksessa käytettiin MASK-mittaria sosiaalisen kompetenssin mittaamiseen. Toisessa^[5] niistä arvioinnin täyttivät vain opettajat. Toisessa^[1] arvioinnin täyttivät monitahoarvioinnin mukaisesti opettaja, vanhemmat, oppilas itse sekä vertaiset. Tässä tutkimuksessa käytettiin lisäksi SDQ:ta kartoittamaan laajemmin sosioemotionaalista kehitystä. Pulkkisen^[2] ja Metsäpellon ym.^[3] artikkeleissa käytettiin TR-MPNI-mittaria sosioemotionaalisen kehityksen arviointiin. Nämä artikkelit perustuivat samaan tutkimukseen.

Tutkimusjoukon koko vaihteli vaikuttavuustutkimuksissa 86 osallistujan ja 3765 osallistujan välillä. Olen koonnut tutkimusten toteutuksesta taulukon, jossa on eritelty kunkin tutkimuksen toteutusta tiivistetysti (ks. Liite 5). Taulukossa on kerrottu mitä mittaria sosioemotionaalisen kompetenssin arvioimiseen on käytetty, otoskoko, intervention kesto, analyysimenetelmä sekä lueteltu ne tekijät, joita tutkimuksessa on tutkittu sosioemotionaalisen kompetenssin lisäksi. Taulukosta lukija voi tarkistaa kunkin tutkimuksen toteutukseen liittyvät keskeiset tekijät. Seuraavaksi esittelen tutkimusten toteutusta tarkemmin.

Pulkkisen^[2] ja Metsäpellon ym.^[3] artikkelien tutkimus perustuu aiempaan pitkittäistutkimukseen, jossa on etsitty suotuisaan kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Tuo tutkimus^[7] sisältyy tämän katsauksen pitkittäistutkimuksiin. Björklundin ym.^[1] tutkimuksessa toteutettiin ensin pilottitutkimus, jossa interventiota kehitettiin. Tämän jälkeen toteutettiin laaja intervention vaikuttavuustutkimus, joka on vielä kesken. Vaikuttavuustutkimuksissa tutkittiin sosiaalisen kompetenssin lisäksi myös muita tekijöitä, joiden suhdetta intervention vaikuttavuuteen selvitettiin. Björklundin ym.^[1] tutkimuksessa tutkittavista muodostettiin SDQ:n tulosten ja sosioekonomisen taustan perusteella ryhmiä. Ryhmien välisiä eroja intervention vaikuttavuudessa vertailtiin. Myös Kemppaisen ym.^[5] tutkimuksessa otettiin huomioon taustamuuttujat ja niiden mahdollinen vaikutus intervention vaikuttavuuteen. Kemppainen ym. käyttivät taustamuuttujina vanhempien koulutustaustaa, oppilaan luokka-astetta, sukupuolta sekä perhetyyppiä.

Björklundin ym. tutkimuksessa selvitettiin opettajan ja vanhemman arvioimana intervention vaikutusta niihin lapsen ympäristön tekijöihin, jotka vaikuttavat lapsen hyvinvointiin ja sosiaaliseen kehitykseen eikä ainoastaan näiden muuttujien vaikutusta intervention vaikuttavuuteen. Tutkitut ympäristön tekijät olivat kouluympäristö, opettajan ja vanhemman minäpystyvyys, kasvatuskäytännöt sekä vanhempi-opettaja yhteistyö. Lisäksi tässä erittäin laajassa (n=3765) tutkimuksessa tutkittiin lasten kognitiivis-emotionaalisia prosesseja, jotka ovat keskeisiä mielenterveyden ja toimivien sosiaalisten taitojen suhteen. Tämä toteutettiin tietokonetehtävillä, jotka testaavat tunteisiin liittyvää ymmärrystä, altruismia ja toiminnanohjausta

Pulkkisen^[2] ja Metsäpellon ym.^[3] tutkimuksessa otettiin myös huomioon intervention vaikutus oppilaan ympäristöön. He käsitteellistävät tätä vaikutusta kasvavan sosiaalisen pääoman kautta. Koulun sosiaalisen pääoman kasvua tutkittiin verkostoitumisen, normien sekä velvollisuuksien selkeyden sekä koulun ja kodin yhteyden arvostamisen ja luottamuksellisuuden kautta. Näitä tutkittiin haastattelemalla rehtoreita sekä opettajille, vanhemmille ja oppilaille osoitetuilla kyselylomakkeilla. Intervention sisältönä oli harrastustoiminta, joka toteutettiin koulupäivän aikana. Interventioon liittyen tutkittiin harrastuksiin osallistumisen syvällisyyttä, jatkuvuutta ja pitkäaikaisuutta opettajan tai ohjaajan arvioimana. Tutkittavat jaettiin myös tässä tutkimuksessa ryhmiin. Ryhmiin jako toteutettiin yksittäisten lasten kesken sekä luokan tasolla. Data analysoitiin käyttäen hierarkkista lineaarista mallinnusta sekä kasvukäyräbarometria. Yhteyksiä harrastustoimintaan osallistumisen ja oppilaan sosioemotionaalisen kehityksen välillä analysoitiin regressioanalyysillä.

Kahdessa^{[4],[6]} tutkimusartikkelissa tutkittiin oppilaiden kokemuksia interventiosta. Lisäksi toisessa^[6] näistä selvitettiin myös opettajien kokemuksia. Kokemuksia tutkittiin kyselylomakkeella^{[4],[6]}, jota täydennettiin toisessa tutkimuksessa ryhmähaastatteluilla^[4]. Toisessa^[6] hyödynnettiin lisäksi viivästettyä arviota, eli kerättiin toinen aineisto vuoden päästä intervention päättymisestä. Aineiston analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysia molemmissa tutkimuksissa^{[4],[6]}. Näissä tutkimuksissa tutkimusjoukot olivat 90^[4] ja 137^[6] henkilöä.

6.6.3 Interventioiden sisältö

Erilaisia interventioita oli yhteensä neljä, koska kaksi artikkeliparia [2] ja [3] sekä [4] ja [5] käsittelivät samaa interventiota. Artikkelit [2] ja [3] käsittelivät samaa tutkimusta, kun taas artikkeleissa [4] ja [5] kuvattiin kaksi erilaista tutkimusta, jotka oli tehty samasta interventiosta. Erillisiä tutkimuksia oli siis yhteensä viisi. Päätaavoite oli kaikissa interventioissa sama, sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen. Sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueiden

painotuksissa oli joitakin eroja. Lisäksi eroja oli siinä, mihin osa-alueisiin intervention havaittiin vaikuttavan. Näihin havaintoihin vaikutti myös se, minkälaista arviointimenetelmää vaikuttavuutta tutkittaessa käytettiin (ks. edellinen luku). Seuraavaksi esittelen interventioiden keskeistä sisältöä, jonka jälkeen esittelen interventiotutkimusten tuloksia.

Kaikkien interventioiden tavoitteissa sosioemotionaaliseen kehitykseen nähtiin kuuluviksi sosiaaliset taidot sekä oppilaiden sosiaaliset suhteet toisiinsa, opettajaan ja vanhempiin. Yhtä^[6] lukuun ottamatta kaikissa mainittiin myös tunteiden säätelyn^[2,3] tai sosioemotionaalisten taitojen^{[1],[4,5]}, kuten empatian^[4,5], tukeminen intervention tavoitteeksi. Tukemisen kohteena oli siis sekä emotionaalinen että sosiaalinen ulottuvuus sosioemotionaalisesta kompetenssista. Yleisesti sosioemotionaalinen^{[1],[2,3]} kompetenssi, sosiaalinen kompetenssi^[4,5] tai SEL^{[1],[4,5]} mainittiin kolmen intervention tavoitteissa. Vain yhdessä interventiossa mainittuja, ja siten interventioiden eroja ilmentäviä, tavoitteita olivat mielenterveyden^[1] tukeminen, yksilöllinen kasvu^[2,3], yhteisöllinen oppiminen^[6], opettajien yhteistyötaitot^[6] sekä koulun sosiaalinen pääoma^[2,3]. Näistä tavoitteista huomaa, että yksi^[6] interventioista oli kasvatustieteelliseen taustaan pohjaava, kun muut interventiot perustuivat psykologian tieteenalaan. Nämäkin tavoitteet ovat monilta osin teoreettisesti päällekkäisiä, mutta niiden korostaminen tavoitteissa kullakin termillä ilmentää sitä taustateoriaa, johon interventio pohjautuu. Näin on esimerkiksi koulun sosiaalisen pääoman ja opettajien yhteistyötaitojen kohdalla. Jälkimmäinen sisältyy ensimmäiseen, koska ensimmäisen näkökulma aiheeseen on laajempi.

Sisällöltään interventioissa yhteneväistä oli osallistujat koulun tasolla. Kolme^{[1],[2,3],[6]} neljästä interventiosta kattoivat koko koulun. Kaikissa interventioissa oli mukana useita kouluja tai luokkia eri kouluista^[4,5]. Intervention toteuttivat opettajat joko yksin^{[6],[1]}, yhdessä terveydenhoitajan ja draamapedagogin kanssa^[4,5] tai yhdessä kolmannen sektorin toimijoiden kanssa^[2,3]. Koulun toimijoiden lisäksi harrastuksiin keskittyvässä integroidun koulupäivän hankkeessa^[2,3] oli mukana kolmas sektori. Kahdessa^{[1],[4,5]} interventiossa osallistettiin myös vanhemmat interventioon kotona tehtävien harjoitusten kautta. Varsinainen intervention sisältö erosi kaikissa neljässä interventiossa toisistaan. Yhteispeli-hankkeessa^[1] interventiota toteutettiin kolmella tasolla, luokassa oppitunneilla, koko koulun tasolla sekä kotona. Myös Integroidun koulupäivän^[2,3] interventiota toteutettiin koko koulun tasolla. Siinä interventiota toteutettiin oppituntien ulkopuolella, ennen koulun alkua, välitunneilla ja lounaan yhteydessä sekä koulupäivän jälkeen. Draamapedagogisessa interventiossa^[4,5] toiminta keskittyi oppitunneilla toteutettuihin harjoituksiin, mutta myös kotitehtäviä annettiin intervention tueksi. Väriryhmiin jakamiseen perustuneessa interventiossa^[6] toiminta keskittyi ainoastaan kouluun.

Intervention harjoituksia oli kuvattu vaihtelevalla tarkkuudella artikkeleissa. Yhteispeli-hankkeesta^[1] kuvattiin suuret linjat, mutta yksityiskohtaisemmin tehtäviä harjoituksia kuvataan ohjekirjassa ”Together at school”. Luokassa toteutetaan keskustelevia piirihetkiä, Teen sen itse-oppitunteja sekä Tehdään se yhdessä-oppitunteja. Lisäksi on ohjeistusta oppilaan ja opettajan välisiin keskusteluihin sekä erityishuomiota on kiinnitetty koulun aloitukseen. Draamapedagogisessa interventiossa^[4,5] oppitunneilla toteutetut harjoitukset taas perustuivat prosessidraaman työtapoihin. Toiminnan pohjana käytetyt tarinat käsittelivät ystävyyttä, erilaisuuden hyväksymistä, kiusaamista, lasten kaltoin kohtelua ja sovinnon tekemistä. Draamakertoja pidettiin lukuvuoden aikana 4-9 opettajasta riippuen. Tavoiteltu määrä oli yksi draamakerta kuukaudessa kahdeksan kuukauden ajan. Yhteispeli-hankkeen^[1] harjoitukset ovat myös jatkuva osa koulutyötä koko intervention ajan eli puolitoista lukuvuotta. Niitä toteutettiin useammin kuin draamapedagogisessa interventiossa. Myös väriryhmiin toteutetun intervention^[6] toteutus oli jatkuva osa koulutyön arkea intervention ajan, joka kesti kaksi lukuvuotta. Tässä interventiossa ei tehty mitään erityisiä harjoituksia kompetenssin tukemiseksi, kuten Yhteispeli-hankkeessa^[1] ja Draama-interventiossa^[4,5], vaan interventio näkyi opetuksen järjestämisenä väriryhmien mukaan.

Väriryhmäinterventiossa^[6] luokka jaettiin värien mukaan nimettyihin 4-7 hengen pienryhmiin, joiden kokoonpano pysyi samana koko intervention ajan. Ryhmistä tehtiin mahdollisimman heterogeenisiä sukupuolen, iän, temperamentin ja oppimisen suhteen. Ongelmatilanteissa ryhmää ei muuteta, vaan ongelmia ratkotaan opettajan tukemana. Ryhmät näkyivät istumajärjestyksessä sekä ryhmätöissä, jotka tehtiin ryhmien sisällä. Muilta osin koulutyö jatkui normaalisti.

Integroitu koulupäivä-hankkeen^[2,3] interventiota ei toteutettu oppituntien puitteissa, vaan koulupäivän työjärjestys muutettiin lisäten koulupäivän alkuun, välitunneille, lounaan yhteyteen sekä koulupäivän jälkeen kahdenlaisia aktiviteetteja. Pienille oppilaille (1.-2. luokkalaiset) tarjottiin huolenpitoon keskittyvää ohjausta. Siihen kuului lepoa, vapaata leikkiä ulkona ja sisällä sekä kotitehtävien tekoa yhdessä aikuisen kanssa. Vanhemmille oppilaille taas tarjottiin tavoitesuuntautunutta harrastustoimintaa kerhojen ja ryhmien puitteissa. Harrastuksia oli monipuolisesti musiikin, kuvataiteen, käsitöiden, liikunnan, vapaaehtoistyön, oppiaineisiin liittyvien kerhojen aihepiireistä hyödyntäen paikallista kolmatta sektoria. Yhteispeli-hankkeessa^[1] koulun tasolla taas keskityttiin opettajien yhteisen ajan suunnitteluun, henkilökunnan kokouksiin sekä erityisiin tapaamisiin, joiden tavoitteena on parantaa ja vahvistaa koulun työyhteisöä.

Vanhempien kanssa toimimiseen on Yhteispeli-hankkeessa^[1] materiaaleja sekä vanhempainiltoihin, että yksityisiin keskusteluihin vanhempien ja opettajan välillä.

Draamapedagogisessa interventiossa^[4,5] taas oppilaille annettiin 1-4 yhteistyötehtävää kotiin vanhempien kanssa tehtäviksi. Tämän lisäksi pidettiin kolme vanhempainiltaa intervention teemoista. Integroidun koulupäivän^[2,3] tai väriryhmäpedagogiigan^[6] interventioissa ei osallistettu vanhempia. Opettajien ohjeistaminen intervention sisältöön tapahtui kahdessa^{[1],[4,5]} interventiossa kirjallisen materiaalin kautta, joka on saatavissa edelleen. Lisäksi molemmissa näistä interventioista opettajat koulutettiin interventioiden sisältöön, minkä lisäksi interventioiden suunnittelijat tekivät säännöllisiä konsultointikäyntejä kouluilla intervention aikana. Draamapedagogit^[4,5] olivat lisäksi tavoitettavissa sähköpostilla.

6.6.4 Interventioitutumusten tulokset

Kuten totesin edellä, kahdessa^{[4],[6]} tutkimusartikkelissa käsiteltiin laadullista tutkimusta, jossa tutkittiin osallistujien kokemuksia interventiosta. Neljässä^{[1],[2],[3],[5]} artikkelissa käsiteltiin määrällistä tutkimusta, jossa intervention vaikuttavuutta tutkittiin koe- ja kontrolliryhmällä. Yhteispeli-hankkeen^[1] vaikuttavuustutkimus on vielä kesken. Kaksi artikkelia^{[2],[3]} käsittelevät samaa tutkimusta, ja vain toisessa^[3] niistä käsiteltiin tuloksia. Tuloksia on siis saatavilla vain kahdesta^{[3],[5]} vaikuttavuustutkimuksesta. Kuvaan seuraavaksi vaikuttavuustutkimusten tuloksia, jonka jälkeen kuvaan osallistujien kokemuksiin keskittyneitä tuloksia.

Integroidun koulupäivän^[3] ohjelmaan osallistuneilla lapsilla oli vähemmän sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä kuin verrokkiryhmällä. Integroidun koulupäivän^[3] ohjelmaan osallistuneilla ei kuitenkaan havaittu tilastollisesti merkitsevää muutosta adaptiivisessa käyttäytymisessä tai ulospäin suuntautuvassa ongelmakäyttäytymisessä. Tutkijat arvelivat^[3], että näihin alueisiin vaikuttamiseksi tarvitaan kohdennetumpaa tukea käyttäytymisen muuttamiseksi. Tätä pohdintaa tukee draamaohjelmaan liittyvä havainto^[5], jonka mukaan draamaharjoitukset tukivat erityisesti osallistujien empatiakykyä. Muutkin draamaohjelman vaikuttavuudesta saadut tulokset^[5] tukevat edellä mainittua pohdintaa. Tulosten^[5] mukaan draamaohjelmaan osallistuneiden oppilaiden sosiaaliset taidot paranivat, kun ne verrokkiryhmässä heikkenivät. Lisäksi draamaohjelmaan osallistuneiden oppilaiden antisosiaalinen käyttäytyminen pysyi harvinaisena, kun se verrokkiryhmässä lisääntyi lukuvuoden aikana. Tulosten vertailussa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että sosioemotionaalisen kehityksen arviointiin on käytetty tutkimuksissa eri mittareita. Mittareiden osa-alueissa on käsitteellisesti paljon yhtenevää, mutta niiden vertailukelpoisuudesta ei ole tehty tutkimusta. Draamaohjelman^[5] vaikuttavuuden pohdittiin johtuvan draaman kautta toisen rooliin eläytymisestä. Myös sen tarjoama luonteva foorumi

impulssien purkamiseen sekä tapahtumien ja tarinoiden jakaminen yhdessä osallisuutta luoden saattavat olla niitä tekijöitä, joiden kautta draamaharjoitukset tukevat sosiaalista kompetenssia.

Integroituun koulupäivään liittyen havaittiin^[3] lisäksi, että harrastustoimintaan osallistumisen pitkäaikaisuus oli yhteydessä matalaan sisäänpäin suuntautuvaan ongelmakäyttäytymiseen, erityisesti sosiaaliseen ahdistuneisuuteen. Erilaisten harrastusten määrällä tai osallistumisen säännöllisyydellä ei ollut vastaavaa yhteyttä. Tämä havainto tukee ajatusta, että lyhyiden interventioiden sijaan tarvitaan pitkäjänteisiä, pysyviä toimia sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi. Lisäksi kaikissa tutkimuksen^[3] HML-analyyseissa löytyi merkittäviä luokkatason vaikutuksia. Luokkayhteisöllä on siis olennainen vaikutus yksilön sosioemotionaaliseen kehitykseen.

Molempiin tutkimuksiin^{[3],[5]} liittyy heikkouksia ja vahvuuksia, jotka on hyvä ottaa huomioon. Integroidun koulupäivän tutkimuksessa^[3] ollut aineisto oli varsin laaja (n=515), mutta se ei ollut edustava koko suomalaisen populaation suhteen. Lisäksi aineistoa saatiin suhteellisen pieneltä osalta osallistujia erityisesti verrokkikouluissa. Myöskään draamaohjelmasta tehdyssä tutkimuksessa^[5] kaikki ohjelmaan osallistuneet eivät osallistuneet tutkimukseen. Lisäksi aineisto oli varsin pieni (n=86). Ongelmallista on myös se, että draamaohjelman^[5] vaikuttavuutta arvioi sama opettaja, joka toteutti ohjelman. Lisäksi integroidun koulupäivän^[3] interventio toteutettiin olosuhteissa, joissa oli runsaat mahdollisuudet harrastustoiminnan järjestämiselle, mikä teki toiminnasta ilmaista kaikille. Paremminkin pitkäaikaisen harrastustoiminnan vaikuttavuutta sekä muutoksen mekanismeja on kuvattu interventiosta tehdyssä pitkittäistutkimuksessa^[7]. Muista interventioista ei ole tehty pitkittäistutkimusta, joten niiden vaikutusta sosioemotionaalisiin kehityskulkuihin ei ole arvioitu.

Kahdessa^{[4],[6]} tutkimuksessa kuvattiin osallistujien kokemuksia interventiosta. Molemmissa enemmistö osallistujista arvioi interventiota myönteisesti. Draamaohjelmasta tehdyssä tutkimuksessa^[4] oppilaat kokivat SEL-taitojensa, erilaisuuden ymmärtämisen ja kiusaamisen seurausten ymmärtämisen kehittyneen. Empatiakyvyn kehittymisen havaitsivat siis myös oppilaat itse. Lisäksi prososiaalisuuden nähtiin lisääntyneen. Myös väriryhmätyöskentelystä tehdyssä tutkimuksessa^[6] yhteishengen ja yhteistyön koettiin vahvistuneen. Oppilaat korostivat sitä, ettei kukaan jää yksin ja syntyy uusia ystävyysuhteita. Väriryhmätyöskentelyssä^[6] oppilaat pitivät negatiivisena sitä, että ryhmiä ei vaihdettu koskaan eivätkä he voineet vaikuttaa ryhmän kokoonpanoon. Opettajat taas korostivat työnohjauksen merkitystä. Draamaohjelmaan^[4] liittyviä kokemuksia tutkittiin vain oppilaiden osalta, kun väriryhmätoimintaan^[6] liittyviä kokemuksia tutkittiin myös opettajien osalta. Draamaohjelmasta^[4] kerättiin aineisto ainoastaan heti intervention

jälkeen, kun väriryhmäyöskentelystä^[6] kerättiin aineistoa myös viivästetyllä otannalla vuotta myöhemmin.

6.7 Pitkittäistutkimukset

6.7.1 Pitkittäistutkimusten taustateoriat

Sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä pitkittäisasetelmalla tutkineissa tutkimuksissa (n=10) oli myös hajontaa taustateorioiden suhteen. Tarkastelin sitä, miten tutkimuksissa on teoretisoitu tai määritelty itse sosioemotionaalinen kompetenssi. Lisäksi tarkastelin sitä, miten kompetenssin kehitystä/muutosta ja siihen vaikuttavia ilmiöitä oli teoretisoitu. Havaitsin, että sekä itse sosioemotionaalisen kompetenssin määritelmä, että kehittymisen/muutokset teoria oli valittu kunkin tutkimuksen näkökulmaan sopivaksi. Ne määrittivät sen mukaan, minkälaiseen tutkimussuuntaukseen kyseessä oleva tutkimus nojautui. Taustateorian on oltava linjassa tutkimuskysymysten kanssa.

Havaitsin, että kaikki tutkimukset olivat psykologian tieteenalan tutkimuksia. Itse kompetenssia ei ole kaikkien tutkimusten taustateorioissa avattu ollenkaan, vaan joissakin on keskitytty vain kehityksen ja sitä muokkaavien tekijöiden teoretisointiin. Tällöin kompetenssin määritelmä on muodostunut valitun sosioemotionaalisen kompetenssin mittarin mukaisesti. Mittareista kerron tarkemmin tutkimusmetodien yhteydessä. Kaikissa tutkimuksissa käytettiin jonkinlaista sosioemotionaalisen kompetenssin mittaria. Niissä tutkimuksissa, joissa sosioemotionaalista kompetenssia on teoretisoitu, löytyi useita suuntauksia, joihin perehdyn seuraavaksi. Samassa tutkimuksessa saattoi olla vaikutteita useista suuntauksista, koska monet tutkimuksista olivat hyvin laajoja tutkimushankkeita, joissa sosioemotionaalista kehitystä lähestyttiin eri näkökulmista. Lisäksi sosioemotionaalisen kehityksen monitahoisuus puoltaa useiden näkökulmien huomioimista relevantin kokonaiskuvan saamiseksi.

Yksi keskeinen teorialinja jakoi sosioemotionaalisen kehityksen ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvaan ongelmakäyttämiseen sekä adaptiiviseen käyttämiseen. Tämä jako oli tehty 60%:ssa pitkittäistutkimuksista^{[7],[9],[10],[12],[13],[15]}. Osassa tutkimuksista sosioemotionaalinen kompetenssi nähtiin adaptiivisena käyttämisenä ja erillisenä ongelmakäyttämisenä. Toisissa kompetenssiin liitettiin lisäksi matala ongelmakäyttämisen taso. Lähestymistapa käsittelee sosioemotionaalista kehitystä kokonaisuutena ja sillä on pitkät perinteet psykologian tieteenalla psyykkisen hyvin- ja pahoinvoinnin tutkimuksessa. Siinä on nähtävissä samankaltaisuutta myös

Junttilan ym. (2006) jakoon prososiaalisista taidoista ja antisosiaalisesta käytöksestä. Osassa tutkimuksista^{[7],[14]} huomioitiin sosioemotionaalisen kehityksen lisäksi akateeminen kompetenssi.

Toinen teorialinja määritteli sosioemotionaalisen kompetenssin keskittyen tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn. Tutkimuksista löytyi kolme erilaista itsesäätelyn teoriaa. Monia niistä käytettiin yhdessä sosiaaliseen toimintaan keskittyvän teorian kanssa, jolloin tutkimuksessa huomioitiin sekä itsesäätely että sosiaaliset taidot. Pulkkinen (1994) malli tunteiden ja käyttäytymisen säätelystä oli taustalla kahdessa^{[7],[13]} tutkimuksessa, joista molemmissa oli lisäksi tukeuduttu näkökulmaan ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvan ongelmakäyttäytymisen vähäisyydestä sekä adaptiivisesta käyttäytymisestä osana suotuisaa sosioemotionaalista kehitystä. Yksi tutkimus^[11] perustui vahvasti Eisenbergin ym. (2000) käyttäytymisen säätelyn malliin, mutta huomioi myös sosiaaliseen toimintakyvyn tutkimuksessa käytetyn mittarin (BASC) myötä. Yhdessä tutkimuksessa^[10] nojaututtiin Carverin ja Scheierin (1998) käyttäytymisen säätelyn malliin, jonka mukaan yksilön taipumus optimismiin tai pessimismiin ohjaa käyttäytymistä yksilön odotusten kautta. Sosioemotionaalinen kompetenssi määrittyy tutkimuksessa kuitenkin käytetyn SCBE-30 mittarin kautta, jossa kompetenssin osa-alueiksi muodostuu ulospäin ja sisäänpäin suuntautuva ongelmakäyttö sekä sosiaalinen kompetenssi. Optimismi ja pessimismi nähdään sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttavana tekijänä, joka on tutkimuksen keskiössä. Tunteiden ja käyttäytymisen säätely sisältyi muihinkin taustateorioihin, mutta se ei ollut tutkimuksen keskeisenä teoreettisena lähtökohtana, kuten näissä neljässä^{[7],[10],[11],[13]} tutkimuksessa.

Kolmas teorialinja näki sosiokognitiivisen tiedon prosessoinnin keskeisenä tekijänä yksilön sosioemotionaalisisessa käyttäytymisessä ja siten myös kompetenssin muodostumisessa. Tästä teoriataustasta otti vaikutteita kaksi tutkimusta^{[8],[11]}. Suuntaukseen sisältyy yksilön erilaiset selviytymisstrategiat sosiaalisissa tilanteissa ja se pohjautuu kognitiivisen psykologian perinteeseen. Näiden kahden tutkimuksen lisäksi osassa muistakin teorioista sosiaaliset ongelmanratkaisutaidot nähtiin osana kompetenssia tai sosiaalisia taitoja (Eisenberg ym. 2000; Rose-Krasnor & Denham 2009; McKown ym. 2009). Erityisesti aggressiivisuuden kehityskulkuja tutkineessa tutkimuksessa^[8] nojaututtiin Dodgen ja Cirkin (1990) sosiokognitiivisen tiedon prosessoinnin teorioihin, joissa ongelmanratkaisustrategiat olivat tutkimuksen keskiössä eivätkä vain osana kompetenssia.

Tutkimuksissa asetettiin teoriaan pohjautuvia oletuksia siitä, mitkä tekijät vaikuttavat sosioemotionaaliseen kehitykseen sekä minkälaisia malleja sosioemotionaalinen kehitys/muutos noudattaa. Tutkimuksissa, joissa etsittiin kehityksen voimavaroja tai riskitekijöitä, perehdyttiin erityisesti erilaisiin kehitysmalleihin. Kahdessa tutkimuksessa^{[13],[14]} kehityskulkuja lähestyttiin resilienssin kautta (Masten & Coatsworthin, 1998; Brooks 1994). Resilienssillä tarkoitetaan

ominaisuutta, jonka myötä ympäristön negatiiviset tekijät vaikuttavat vähemmän yksilön sosioemotionaaliseen kehitykseen. Yhdessä^[9] tutkimuksessa taustateoriana toimi diathesis-stress teoria, jonka mukaan osa ihmisistä on haavoittuvaisempia ympäristön negatiivisille vaikutuksille kuin toiset (Belsky & Pluess, 2009). Yhdessä tutkimuksessa^[15] hyödynnettiin kehitysrata-malleja erilaisten sosioemotionaalisten kehityskulkujen tutkimisessa. Kehitysrata-mallin avulla tarkasteltiin lapsen emotionaalisten ongelmien ja käyttäytymisen ongelmien muutoksia ja yhteyttä sosiaalisen kompetenssin kehitykseen. Taustateoriana olivat Mastenin ja Cicchettin (2010) cascade model-tutkimuksissa havaitsemat viitteet siitä, että muutokset yhdellä kehityksen osa-alueella aiemmin vaikuttavat toiseen kehityksen osa-alueeseen myöhemmin.

6.7.2 Pitkittäistutkimusten metodit

Tutkimuskysymysten osalta pitkittäisasetelmalla tutkittiin sosioemotionaalisen kehityksen suhdetta lapsen harrastustoimintaan^[7], vetäytyvään käyttäytymiseen^[9], vanhemmuustyyliin^[9], vanhempien optimistisuuteen/pessimistisyyteen^[10], lapsen kognitiivisiin taitoihin^[9], varhaisiin kielellisiin taitoihin^[11], käyttäytymisen säätelyyn^[11], äidin masentuneisuuteen^[12], lapsuuden resursseihin^[13], varhaisiin riskitekijöihin^[14], perheelle annettuun keskusteluapuun^[14] sekä perheen nykyiseen tilanteeseen^[14]. Lisäksi tutkittiin erityisesti aggressiivisen käyttäytymisen kehityskulkuja suhteessa ongelmanratkaisustrategioihin^[8], sekä sosiaalisen kompetenssin ja sisään- tai ulospäin suuntautuvan ongelmakäyttäytymisen keskinäisiä suhteita kehityksen edetessä^[15]. Sosioemotionaalisen kompetenssin arviointiin liittyen tutkittiin vanhempien optimistisuuden tai pessimistisuuden vaikutusta heidän arvioonsa lapsen kompetenssista^[10], yleisesti vanhempien yksimielisyyttä lapsen sosiaalisesta kompetenssista^[12] sekä äidin masentuneisuuden vaikutusta arvioon lapsesta^[12]. Näihin tuloksiin viittasin myös sosioemotionaalisen kompetenssin mittareista tehtyjen tutkimusten yhteydessä. Lisäksi yhdessä tutkimuksessa^[16] tutkittiin sosiaalisen kompetenssin sekä prososiaalisten taitojen suhdetta vanhemmuustyyliin. Tässä tutkimuksessa mitattiin sosiaalista kompetenssia kuitenkin vain yhdellä mittauskerralla, joten yhteyksien syy-seuraussuhteista ei ole tietoa^[16]. Tästä syystä käsittelen kyseistä tutkimusta poikittaistutkimusten yhteydessä.

Pitkittäistutkimusten toteutuksesta, samoin kuin interventiotutkimuksista, olen koonnut taulukon, jossa olen eritellyt kunkin tutkimuksen toteutusta tiivistetysti (ks Liite 5). Taulukossa on kerrottu sosioemotionaalisen kompetenssin tai sosioemotionaalisen kehityksen arvioimiseen käytetty mittari, otoskoko, mittauskertojen aikaväli sekä määrä, analyysimenetelmä sekä muut tutkitut tekijät sosioemotionaalisen kompetenssin lisäksi. Taulukkoa voi hyödyntää esimerkiksi

silloin, kun tarkastelee esittelemiäni tutkimustuloksia ja haluaa yleisen kuvan siitä, millaisin menetelmin kuhunkin tutkimustulokseen on päädytty.

Kaikki pitkittäisasetelmalla tehdyt tutkimukset olivat määrällisiä tutkimuksia. Yleisesti pitkittäistutkimuksissa selvitettiin sosioemotionaalisen kompetenssin kehityskulkuja eri näkökulmista, kuten totesin edellä. Tutkimukset olivat kaikki varsin laajoja hankkeita, joissa otettiin huomioon monipuolisesti erilaisia kehitykseen vaikuttavia tekijöitä niin yksilössä kuin siinä ympäristössä, jossa hän elää. Tutkimuksissa käytettiin monipuolisesti erilaisia kvantitatiivisen aineiston analyysimenetelmiä riippuen tutkimuksen tutkimuskysymyksistä. Monissa tutkimuksissa tutkittiin useita kehitykseen vaikuttavia tekijöitä tai niiden suhteita keskenään kehityksen edetessä. Pitkittäisasetelman mittauskertojen väli vaihtelee kahdesta vuodesta 39:ään vuoteen. Keskimääräisesti mittauskertojen väli on 12 vuotta. Otokoko vaihtelee 47:n ja 378:n välillä. Keskimääräisesti se on noin 229 osallistujaa. Tutkimus^[8], jossa oli vain 47 osallistujaa, hyödynsi tilastollisten menetelmien lisäksi laadullisen tutkimuksen menetelmiä arvioidessaan lasten ongelmanratkaisustrategioita. Se oli tutkimuksista ainut, joka ei ollut yksiselitteisesti kvantitatiivinen.

Pitkittäistutkimuksissa käytettiin seitsemää erilaista mittaria sosioemotionaalisen kehityksen mittaamiseen. Olen tehnyt kaikista katsaukseen sisältyneissä tutkimuksissa käytetyistä mittareista taulukon (ks Liite 4), johon olen koonnut mittarin nimen, sen mittaamat osa-alueet sekä ne tutkimukset, joissa mittaria on käytetty. Olen esitellyt taulukkoa kokonaisuutena käsitellessäni yleisesti kaikkia katsauksen tutkimuksia. Seuraavaksi perehdyn pitkittäistutkimuksissa käytettyihin mittareihin. Yleisesti niistä voidaan todeta, että pitkittäistutkimuksissa käytettiin laajemmin yksilön sosioemotionaalista kehitystä mittaavia mittareita verrattuna interventioiden tai poikittaistutkimusten yhteydessä käytettyihin mittareihin.

Sosioemotionaalisen kehityksen arvioimiseen käytetyistä mittareista Achenbachin Child Behaviour Checklist (CBCL) oli käytössä kolmessa^{[12],[14],[15]} tutkimuksessa. CBCL on sekä sosioemotionaalista kompetenssia, että ongelmia kartoittava kysely. Arvioitsijoina toimivat lapsen vanhemmat, jolloin yksilön erilaista toimimista eri ympäristöissä ei voida huomioida. CBCL:ssa on erikseen sosiaalista kompetenssia sekä sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä mittaavat osiot. Sosiaalisen kompetenssin osio koostuu sosiaalisten taitojen, ihmissuhteiden, harrastusten sekä koulumenestyksen arvioinnista. Kaikissa muissa pitkittäistutkimuksissa käytettiin eri mittareita. Suurimmalle osalle yhteistä on se, että ne arvioivat yksilön sosioemotionaalista toimintakykyä hyvin laajasti.

Yhteensä neljässä mittarissa (CBCL^{[12],[14],[15]}, SDQ^[9], TR-MPNI^[7], SCBE-30^[10]) on erikseen osiot adaptiivisesta käyttäytymisestä (TR-MPNI)/sosiaalisesta kompetenssista (SCBE-30,

CBCL)/prososiaalisista taidoista (SDQ) sekä ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvasta ongelmakäytöksestä. Eli näillä mittareilla kartoitetaan sekä myönteistä että kielteistä sosioemotionaalista käyttäytymistä. Näiden mittareiden osalta on siis teoriassa mahdollista, että yksilöllä on korkeat arvot sekä sosiaalisen kompetenssin että ongelmakäyttämisen osioissa.

Yhdessä mittarissa (BASC^[11]) kaikki osa-alueet ovat positiivisia eikä ongelmakäyttämistä mitata erikseen. Osiot ovat sopeutuvuus, sosiaaliset taidot sekä käyttämisen säätely. Osiot kuvaavat niitä taitoja, joita adaptiiviseen käyttämiseen tarvitaan, ja joiden puuttuessa ongelmakäyttämistä alkaa ilmetä. Selvästi rajatumpi mittari on Pulkkinen tunteiden säätelyn teoriaan perustunut mittari^[13], jolla mitataan ainoastaan tunteiden säätelyä. Tunteiden säätely on muissa mittareissa vain yksi adaptiivisen käyttämisen osa-alue. Myös TR-MPNI perustuu Pulkkinen tunteiden ja käyttämisen säätelyn malliin, mutta on mittarina laajempi.

Pulkkinen, Nygrenin ja Kokon^[13] käyttämät tunteiden säätelyn arviointi sekä kognitiivis-motivatioonallinen arviointi ja Life Situation Questionnaire LSQ1 ja LSQ2 eroavat muista mittareista siinä, että ne eivät tee jakoa ongelmakäyttämisen ja kompetenssien välillä. Pulkkinen ym.^[13] on arvioinut LSQ:n avulla osallistujien yleistä elämäntilannetta 27- ja 36-vuotiaana sosiaalisen toimintakyvyn (työura, hallittu alkoholin käyttö ja yleinen sosialisatio) ja psykologisen toimintakyvyn (itsetunto, psykologinen hyvinvointi) osalta.

Mittareiden käytössä on myös eroa sen suhteen, kuka/ketkä arvioinnin on tehnyt. Yksilön sosioemotionaalinen kehitys voi ilmetä erilaisena eri ympäristöissä, minkä takia kattavan kuvan saamiseksi olisi hyvä käyttää useita arvioitsijoita^[26]. Monitahoarvioinnin hyödyllisyyden perehdytään tarkemmin MASK -mittariin keskittyvässä artikkelissa^[26]. Kaikissa pitkittäistutkimuksissa kuitenkin vain yksi taho, opettaja^{[9],[7],[13],[16]} tai vanhemmat^{[10],[11],[12],[14],[15]}, teki arvioinnin. Tutkimuksissa on siis jonkin verran eroa siinä mitä arvioidaan silloin, kun arvioidaan sosioemotionaalista kehitystä, vaikka suuret linjat kaikissa käytetyissä mittareissa ovatkin samansuuntaiset. Tämä on hyvä ottaa huomioon tarkasteltaessa tutkimustuloksia.

Sosioemotionaalista kehitystä tutkineista tutkimuksista selvästi suppeamman näkökulman antaa katsauksen ainut tutkimus^[8], jossa on tutkittu vain yhtä kehityksen osa-aluetta, aggressiivisuutta, vertaisten arvioimana. Olen sisällyttänyt sen katsaukseen, koska siinä tarkastellaan ongelmanratkaisustrategioiden oppimista suhteessa aggressiivisen käyttämisen muutoksiin ja siten vastataan suoraan katsauksen keskeisimpään tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisin keinoin luokanopettaja voi tukea sosiaalista kompetenssia, tässä tapauksessa sen yhtä osaa, vähäistä aggressiivisuutta.

6.7.3 Pitkittäistutkimusten tulokset

Olen koonnut kaikissa tutkimuksissa havaitut sosioemotionaaliseen kompetenssiin vaikuttavat tekijät taulukkoon (ks. Liite 2). Taulukossa on sarakkeet sosioemotionaaliseen kompetenssiin positiivisesti vaikuttavista tekijöistä, negatiivisesti vaikuttavista tekijöistä sekä sellaisista tekijöistä, jotka voivat vaikuttaa kumpaan tahansa suuntaan. Tekijät on lisäksi jaettu niihin, jotka on havaittu interventioissa ja niihin, jotka on havaittu pitkittäistutkimuksissa. Seuraavaksi perehdyn pitkittäistutkimuksista saatuihin tutkimustuloksiin keskittyen niihin tekijöihin, joiden on havaittu vaikuttavan sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymiseen. Tutkimuksista voidaan tunnistaa kehitystä tukevia resurssitekijöitä sekä kehitystä rasittavia riskitekijöitä.

Vanhemmuuden ja perheolosuhteiden vaikutusta lapsen sosioemotionaaliseen kompetenssiin on tutkittu monesta eri näkökulmasta ja siihen liittyen on löydetty sekä negatiivisesti että positiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Luoma ym. havaitsivat tutkimuksessaan^[12] äidin masentuneisuuden olevan yhteydessä lapsen korkeampiin ongelmakäyttäytymisen tasoihin sekä äidin että isän arvioimana. Erityisesti ulospäinsuuntautunut ongelmakäyttäytyminen oli yhteydessä äidin masentuneisuuteen. Aronen ja Kurkela havaitsivat^[14] samansuuntaisesti, että varhaiset riskitekijät, joihin kuului perheen psyykkiset ja fyysiset sairaudet, sosioekonominen asema, vanhempien lapsuus sekä perheensisäiset suhteet, ennustivat nuorten sosiaalista kompetenssia. Ne ennustivat sitä enemmän kuin kompetenssin tukemiseksi tehty interventio tai perheen nykyinen tilanne. Aronen ja Kurkela korostivat^[14] useiden eri riskitekijöiden huomioimista kehitystä ennustettaessa sekä sitä, että myöhemmän tutkimuksen valossa erityisesti vanhemman ja lapsen välinen suhde vaikuttaisi olevan keskeinen.

Myös Pulkkinen ym. havaitsivat^[13] että lapsuuden resurssit, kuten suosiolliset perheolosuhteet, tukevat yksilön integraatiota yhteiskuntaan työn, sosiaalisten normien ja vastuullisen käyttäytymisen kautta. Vanhemmuuden vaikutusta optimistisuuden ja pessimistisyyden kannalta, ovat tutkineet^[10] Heinonen ym.. Heidän mukaansa vaikuttaisi siltä, että vanhemman optimistisuus tai pessimistisyys todennäköisemmin vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen kuin toisinpäin^[10]. He havaitsivat, että toisen vanhemman korkea optimismi ja/tai matala pessimismi lapsen vauvaiässä ennusti saman vanhemman omaa arviota lapsen käyttäytymisestä vähemmän ongelmallisena ja sosiaalisesti kompetentimpänä sekä parempana itsekontrollin suhteen keskilapsuudessa, vaikka tulokset kontrolloitaisiin lapsen positiivisen ja negatiivisen emotionaalisuuden suhteen 5 vuotta aiemmin. Ennustavuus ei kuitenkaan pätenyt toisen vanhemman arvioon lapsesta. Matalampi arvio lapsen negatiivisesta emotionaalisuudesta vauvaiässä ennusti saman vanhemman lisääntyvää optimismia ja vähentyvää pessimismia viiden

vuoden aikana. Yhteydet vanhemman optimismin ja lapsen sosiaalisen kompetenssin välillä säilyivät vanhemman neuroottisuuden ja masentuneisuuden kontrolloimisen jälkeen. Tulokset viittaavat siihen, että vanhemman optimistisuus tai pessimistisyys saattaa muokata hänen arvioitaan lapsen käyttäytymisestä. Erityisesti optimistisuus vaikuttaisi olevan olennaista. Toisen vanhemman optimistisuus tai pessimistisyys ei kuitenkaan vaikuta toisen vanhemman arvioihin lapsesta.

Zarra-Nezhad ym. havaitsivat tutkimuksessaan^[9] vanhemmuustyyleistä, että erityisesti ne oppilaat, jotka osoittivat sosiaalista vetäytymistä, olivat alttiita vähäisen äidillisen välittämisen negatiivisille vaikutuksille. Lisäksi näiden lasten keskuudessa äidin ja isän käyttämä psykologinen kontrolli ennusti sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä. Tosin samanaikaisesti äitien käyttämä psykologinen kontrolli ennusti prososiaalista käyttäytymistä ja vähäistä ulospäinsuuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä. Tulokset tukevat teoriaa, jonka mukaan osa lapsista on alttiimpia ympäristön negatiivisille vaikutuksille. Vaikuttaa siltä, että sosiaalisesti vetäytyvät lapset ovat riskiryhmässä miellyttämään äitejään oman hyvinvointinsa kustannuksella. Myös Keinänen ym. tutkivat^[16] vanhemmuustyylien vaikutusta lasten sosiaaliseen kompetenssiin., mutta heidän tutkimuksessaan sosiaalista kompetenssia mitattiin vain yhdessä ajankohdassa, joten käsittelen sitä poikittaistutkimusten yhteydessä tarkemmin.

Vanhemmuuteen liittyvien tekijöiden lisäksi tutkimuksissa havaittiin myös muita ympäristössä ja yksilössä itsessään olevia kehitykseen positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttavia tekijöitä. Kurkelan tutkimuksessa^[13] havaittuja yksilössä itsessään olevia kehitystä tukevia resursseja olivat korkea tunteiden säätely sekä korkea kognitiivis-motivatioonallinen suuntautuminen. Samansuuntaisia tuloksia käyttäytymisen säätelystä merkittävänä resurssina ovat saaneet myös Aro ym.^[11] Heidän tutkimuksensa keskittyy tosin kielellisen kehityksen riskiryhmässä oleviin lapsiin. Riskiryhmässä käyttäytymisen säätelyn taidot välittivät yhteyttä varhaisten kielellisten taitojen ja myöhemmän sosiaalisen toimintakyvyn välillä. Heidän mukaansa^[11] tulokset osoittavat, että käyttäytymisen säätelyn taidot ovat keskeisessä roolissa ennustettaessa sosiaalista toimintakykyä niiden lasten kohdalla, joilla on riski kielellisiin ongelmiin. Lisäksi ne osoittavat, että itsesäätelyn taidot saattavat vaikuttaa eri tavoin useisiin sosiaalisen toimintakyvyn osa-alueisiin ja ennustettavuus vaihtelee kielellisen kehityksen ongelmien tason ja lisäriskien mukaan.

Keltikangas-Järvisen ja Pakaslahden tutkimuksessa^[8] havaittiin ongelmanratkaisustrategioiden kehityksen tai muutoksen ennustavan hyvin muutosta aggressiivisessa käyttäytymisessä. Toisaalta aggressiiviset strategiat sekä adaptiivisten strategioiden puuttuminen kuvasivat niitä tutkittavia, jotka olivat pysyvästi aggressiivisia. Tyttöjen

kohdalla yhteys strategioiden ja aggressiivisuuden välillä oli vahvempi. Tulokset viittaavat siihen, että interventio aggressiivisen käyttäytymisen muokkaamiseksi voidaan toteuttaa muokkaamalla sosiaalisia strategioita. Luokanopetuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että opettamalla sosiaalisia strategioita voidaan vähentää ja ennaltaehkäistä aggressiivista käyttäytymistä luokassa. Tämän tutkimuksen^[8] ja aiempien tutkimusten perusteella on syytä olettaa, että strategioiden kehitys on syynä aggressiiviseen käyttäytymiseen eikä toisinpäin.

Kehitystä tukeviksi ympäristön tekijöiksi Metsäpellon ja Pulkkinen tutkimuksessa^[7] tunnistettiin laajasti ymmärrettynä taideharrastukset. Heidän tutkimuksessaan taiteisiin, käsitöihin ja musiikkiin osallistuminen oli yhteydessä korkeampaan adaptiivisen käyttäytymisen tasoon, akateemisiin saavutuksiin sekä akateemisiin työskentelytaitoihin. Lisäksi se oli yhteydessä alhaisempaan tasoon sisäänpäin suuntautuvassa ongelmakäyttäytymisessä. Akateemisiin klubeihin osallistuminen oli yhteydessä akateemisiin taitoihin ja vähäisempään sisäänpäin suuntautuvaan ongelmakäyttäytymiseen. Pitkäaikainen osallistuminen oli yhteydessä parempiin tuloksiin kaikissa harrastuksissa. Vaikuttaa siltä, että olennaiset havainnot keskittyvät laajasti käsitettyyn kategoriaan taiteista. Taiteiden hyödyllisyys näyttää liittyvän positiivisen kehityksen vahvistamiseen eikä niinkään ongelmakäyttäytymisen vähentämiseen^[7]. Metsäpellon ja Pulkkinen tutkimuksen^[7] tulosten perusteella kehitettiin interventio, jonka vaikuttavuustutkimuksesta tehdyt artikkelit^[2,3] sisältyvät tämän katsauksen interventiotutkimuksista tehtyihin artikkeleihin.

Sosioemotionaalista kehitystä tukevien ja rasittavien tekijöiden lisäksi yhdessä tutkimuksessa^[15] havaittiin yhteyksiä sosiaalisen kompetenssin, sisäänpäin suuntautuvan ongelmakäyttäytymisen sekä ulospäin suuntautuvan ongelmakäyttäytymisen kehityskulkujen välillä. Korhonen ym. havaitsivat^[15], että sosiaalisen kompetenssin keskiarvo oli kaikista matalin siinä ryhmässä, jonka jäsenet osoittivat lapsuudesta nuoruuteen jatkuvaa sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä. Ryhmässä, jossa sisäänpäin suuntautunut ongelmakäyttäytyminen lisääntyi lapsuudesta nuoruuteen, sosiaalisen kompetenssin taso oli matalampi nuoruudessa. Sosiaalisen kompetenssin taso oli matalampi myös siinä ryhmässä, jossa esiintyi ulospäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä nuoruudesta aikuisuuteen. Tulokset tukevat oletusta sosiaalisen kompetenssin ja sisäänpäin suuntautuvan ongelmakäyttäytymisen vastavuoroisesta vaikutuksesta toisiinsa. Lisäksi tulokset viittaavat siihen, että käyttäytymisen ja tunteiden ongelmien välillä ei ole vain korkeaa samanaikaista yhteyttä toisiinsa, vaan yksi ongelmatyyppi vahvistaa toisen ongelmatyyppin vakavuutta. Näin ollen, kun havaitaan käyttäytymisen ongelmia, tulisi sisäänpäin suuntautuvat ongelmat ottaa myös tarkasteluun.

6.8 Poikittaistutkimukset

6.8.1 Poikittaistutkimusten taustateoriat

Sosioemotionaalisen kompetenssin yhteyttä muihin tekijöihin poikittaisasetelmalla tutkineissa tutkimusartikkeleissa (n=8) oli myös hajontaa taustateorian suhteen. Tarkastelin tässäkin luokassa sitä, mihin taustateorioihin oli tukeuduttu sosioemotionaalisen kompetenssin määrittelemisessä. Lisäksi tarkastelin sitä, miten sosioemotionaalinen kompetenssi oli suoraan määritelty, jos niin oli tehty. Määrittelyä osaltaan ohjaaviin sosioemotionaalisen kompetenssin mittareihin perehdyn jälleen metodien yhteydessä. Havaitsin, kuten pitkittäistutkimustenkin yhteydessä, että taustateoria oli valittu sen mukaan, minkä tekijöiden yhteyttä sosioemotionaaliseen kompetenssiin oli tutkittu. Taustateorian tuli määritellä kompetenssi niin, että sen yhteyttä kyseessä olevaan tekijään, kuten aggressiivisuuteen tai koulumenestykseen, oli selkeintä tutkia.

Neljässä tutkimuksessa^{[18],[16],[19],[20]} oli käytetty osa-alueisiin jakaantuvan ja mittariksi muodostuvan määrittelyn lisäksi yleistä määritelmää sosiaalisesta kompetenssista. Kahdessa^{[18],[19]} se määriteltiin kyvyksi ylläpitää ja luoda positiivisia sosiaalisia suhteita hyödyntäen omia ja ympäristön voimavaroja (Ladd 1999). Yhdessä^[16] tutkimuksessa viitattiin Rubinin ym. (2006) määritelmään, joka on hyvin samankaltainen Laddin määritelmän kanssa. Rubin ym. (2006) määrittelee sosiaalisen kompetenssin kyvyksi valita ja käyttää tilanteeseen sopivimpia keinoja sosiaalisten suhteiden solmimiseksi ja ylläpitämiseksi saavuttaen tehokkaasti omia tavoitteita (Rubin ym. 2006; myös Salmivalli, 2005). Yhdessä tutkimuksessa^[20] viitattiin Cavelliin (1990), jonka mukaan sosiaalinen kompetenssi viittaa yksinkertaisesti taitoihin, joiden avulla yksilö voi toimia tehokkaasti sosiaalisissa oppimistilanteissa. Samassa tutkimuksessa viitattiin Burgessin ym. (2006) sosiaalisen informaation prosessoinnin näkökulmaan. Myös Rubinin ym. (2006) sekä Laddin (1999) määritelmät voidaan liittää sosiaalisen informaation prosessoinnin näkökulmaan, koska tilanteeseen sopivien toimintatapojen valinta edellyttää sosiaalisen informaation prosessointia. Toisaalta se vaatii myös tehokasta itsesäätelyä ja toimivien ongelmanratkaisustrategioiden hallintaa. Nämä yleiset määritelmät kuvaavatkin lähinnä sellaista käyttäytymistä, joka kuvaa sosioemotionaalisesti kompetenttia yksilöä painottuen erityisesti kompetenssin sosiaaliseen puoleen. Tarkemmin se, mitä osaamisalueita sosioemotionaalisesti kompetentti käyttäytyminen edellyttää määrittäytyy kussakin tutkimuksessa käytetyssä arviointimenetelmässä. Mahdollisesti tämän takia yleistä määritelmää sosioemotionaalisesta kompetenssista ei kerrottu kaikissa tutkimuksissa, eivätkä kaikki määritelmät kata kaikkia mitatun kompetenssin osaamisalueita.

Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn teorioihin perustui yksi tutkimus^[17], jossa käytettiin Eisenbergin ym. (2000) teoriaa. Toisessakin^[16] tutkimuksessa siihen viitattiin, mutta vain suhteessa sosiaaliseen kompetenssiin Spinradin ym. (2006) mukaisesti. Lisäksi todettiin Denhamin ym. (2003) mukaisesti, että tunteiden tunnistaminen ja jakaminen ovat niiden säätelyn ohella keskeisiä tunteita, jotka ovat yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin. Itse kompetenssi määrittyi lopulta käytetyn Juntilan ym. (2006) MASK-mittarin mukaisesti.

Sosioemotionaalisen kehityksen osalta tukeuduttiin^{[18],[19]} mallioppimiseen ja kiintymyssuhdemalleihin (Jones & Prinz, 2005; Gardner 1989). Kehittymisen mekanismeja ei teoretisoitu yhtä tarkasti kuin pitkittäistutkimuksissa, vaan taustateoriat keskittyivät sosioemotionaalisen kompetenssin määrittelyyn sekä muiden tutkittujen tekijöiden määrittelyyn ja näiden keskinäisen suhteen kartoittamiseen aiemman tutkimuksen valossa.

Kolmessa tutkimusartikkeleista^{[22],[23],[24]} oli tarkasteltu sosiaalista kompetenssia sosiaalisen älykkyyden näkökulmasta. Tällöin sitä tarkastellaan neutraalina kykynä erotettuna prososiaalisuudesta ja empatiasta. Näkökulma pohjautuu kognitiiviseen perinteeseen ja älykkyyden tutkimukseen. Olennaista on se, että sosiaalista älykkyyttä voidaan hyödyntää sekä prososiaalisiin että antisosiaalisiin tavoitteisiin pyrittäessä. Tästä mallista on kehitetty myös arviointimittari PESI, jonka osa-alueita ovat ihmistuntemus, sosiaalinen joustavuus, sosiaalisten päämäärien saavuttaminen ja käyttäytymisen. Kaikissa näissä artikkeleissa tutkittiin aggressiivisuuden suhdetta sosiaaliseen älykkyyteen. Yhdessä tutkimuksessa^[21] keskeisimpänä taustateorianana oli akateemisen suoriutumisen sekä sosioemotionaalisen kompetenssin yhteyksiä kartoittava tutkimusperinne (Gresham, 1988). Teorian mukaan akateeminen ja sosiaalinen toimintakyky eivät ole toistensa edellytys, vaan esiintyvät yhdessä silloin, kun jokin kolmas tai useampi niille välttämätön tekijä on olemassa (Gresham, 1988).

6.8.2 Poikittaistutkimusten metodit

Poikittaisasetelmalla tehdyissä tutkimuksissa voidaan selvittää ainoastaan tekijöiden yhtäaikaista ilmenemistä, mutta syy-seuraussuhteita tekijöiden välillä ei voida muodostaa. Poikittaisasetelmalla tehdyissä tutkimuksissa tutkittiin sosioemotionaalisen kompetenssin yhteyttä vanhempien minäpystyvyyteen^{[18],[19]}, vanhempien yksinäisyyteen^[18], lapsen yksinäisyyteen^[18], lapsen koulumotivaatioon ja akateemisiin taitoihin^[18], koulumenestykseen^[21] lapsen minäpystyvyyteen^[20], oppimisvaikeuksiin^[23], minäkäsitykseen^[23] ja kiusaamiseen^[23]. Lisäksi kaksi tutkimusta keskittyi aggression tutkimiseen. Toisessa tutkittiin aggression suhdetta taipumukseen

tuntea häpeää ja syyllisyyttä^[17] sekä taipumukseen ulkoistaa syyllisyys^[17]. Toisessa^[22] taas tutkittiin sosiaalisen älykkyyden, empatian sekä epäsuoran ja suoran aggression välisiä suhteita.

Olen tehnyt myös poikittaistutkimuksissa käytetyistä metodeista tiivistetyn taulukon (ks. Liite 5). Taulukossa on eriteltyä sosioemotionaalisen kompetenssin arvioimiseen käytetty mittari, otoskoko, analyysimenetelmä sekä sosioemotionaalisen kompetenssin lisäksi mitatut tekijät. Muiden mitattujen tekijöiden yhteydessä on myös kerrottu, millä keinoin tekijää on arvioitu.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki poikittaistutkimukset ovat määrällisiä tutkimuksia. Yhdessä tutkimuksessa^[20] oli laadullisen tutkimuksen piirteitä, kuten pieni otoskoko (n=24) sekä aineiston kerääminen kyselyn lisäksi myös haastattelemalla. Tutkimuksessa^[20] käytettiin kuitenkin analyysimenetelmänä ristiintaulukointia, sosiaalisen kompetenssin ja oppilaiden minäpystyvyyden välillä etsittiin tilastollisesti merkittävää yhteyttä. Puhtaasti laadullista tutkimusotetta on hyödynnetty tämän katsauksen tutkimuksista ainoastaan interventioihin liittyen. Kussakin tutkimuksessa on hyödynnetty tutkimuskysymyksiin ja aineistoon parhaiten soveltuvaa kvantitatiivista analyysimenetelmää. Otokoko vaihtelee 24:n ja 1572:n välillä. Molemmat näistä arvoista ovat ääripäässään poikkeuksellisia. Otokokojen mediaani on 492 osallistujaa. Vaihtelua otoskokojen välillä oli varsin paljon. Sosioemotionaalisen kompetenssia arvioitiin kaikissa tutkimuksissa hyödyntäen siihen suunniteltua kyselylomaketta. Olen tehnyt kokoavan taulukon kaikista katsaukseen sisältyvissä tutkimuksissa käytetyistä mittareista. (ks. Liite 4). Siinä on eritelty mittarin nimi, sen mittaamat osa-alueet sekä ne tutkimukset, joissa sitä on käytetty. Olen käsitellyt taulukkoa kokonaisuutena aiemmin tulosluvussa. Seuraavaksi perehdyn poikittaistutkimuksissa käytettyihin mittareihin.

Poikittaistutkimuksissa käytettiin kolmea erilaista mittaria sosioemotionaalisen kompetenssin mittaamiseen. Olen tehnyt kaikista tutkimuksissa käytetyistä mittareista yhteisen taulukon, jossa olen eritellyt niiden sisältämät osa-alueet sekä ne tutkimukset, joissa kutakin mittaria on käytetty (ks. Liite 4). Neljässä tutkimuksessa^{[16],[18],[19],[20]} käytettiin Monitahoarviointia sosiaalisesta kompetenssista (MASK). Siitä tehty luotettavuustutkimus^[26] sisältyy tämän katsauksen tutkimuksiin. Siinä sosiaalinen kompetenssi on jaettu prososiaalisiin taitoihin ja antisosiaaliseen käyttäytymiseen. Arviointi on suunniteltu useiden arvioitsijoiden käyttöön, mutta vain kahdessa tutkimuksessa^{[18],[19]} monitahoasetelmaa käytettiin. Kahdessa tutkimuksessa^{[16],[20]} arvioinnin teki vain opettaja. Yhdessä tutkimuksista^[16] käytettiin myöhempanä mittausajankohtana SDQ-mittarin prososiaalisuuden osuutta. Tutkimus sijoittuu poikittaistutkimusten joukkoon, koska eri mittausajankohtina käytettiin erilaista arviointimentelmää^[16]. Sosiaalista kompetenssia mitattiin siis vain yhden kerran.

Yhdessä tutkimuksessa^[21] käytettiin Greshamin ja Elliotin arviointimenetelmää, joka on myös monitahoarviointi. MASK:ssa arvioitsijoita ovat lapsi itse, opettaja, vanhemmat sekä vertaiset. Gresham ja Elliott ovat suunnitelleet osuudet vain vanhemmille, opettajalle ja oppilaalle itselleen, ei vertaisille. Tässä tutkimuksessa^[21] käytettiin vain vanhempien ja opettajan osuutta. Siitä tehty luotettavuustutkimus^[27] sisältyy tähän katsaukseen. Opettajan osuus arvioinnista sisältää kysymyksiä sosiaalisista taidoista (assertiivisuus, itsesäätely ja yhteistyö), ongelmakäyttäytymisestä sekä koulusuoriutumisesta. Vanhempien osuus sisältää kysymyksiä yhteistyöstä, sosiaalisesta vastuullisuudesta, itsesäätelystä ja empatiasta. Oppilaiden näkökulma huomiointiin tekemällä luokasta sosiogrammi^[21].

Kolmessa tutkimuksessa^{[22],[23],[24]} käytettiin Peer-Estimated Social Intelligence (PESI) arviointimenetelmää. Siinä vertaiset arvioivat yksilön sosiaalista älykkyyttä ja empaattisuutta erikseen. Sosiaalisen älykkyyden osioon kuuluu ihmistuntemus, sosiaalinen joustavuus, sosiaalisten tavoitteiden saavuttaminen sekä käyttäytymisen seuraukset. Arviointimenetelmää kehitettiin pilottitutkimuksessa, jossa havaittiin faktorianalyysin avulla, että sosiaalinen älykkyyttä ja empatia jakautuvat erillisille faktoreille^[22]. Keskeisenä tavoitteena oli kehittää mittari, jolla voitiin arvioida sellaista sosiaalista älykkyyttä, jota voidaan käyttää sekä prososiaalisiin, että antisosiaalisiin tarkoituksiin, kuten kiusaamiseen. Kaikissa kolmessa tutkimuksessa^{[22],[23],[24]} tutkittiinkin aggressiivisuuden tai kiusaamisen yhteyksiä sosiaaliseen älykkyyteen ja empatiaan. Muissa mittareissa on prososiaalinen käyttäytyminen, kuten empaattisuus, liitetty osaksi sosiaalisen kompetenssin kokonaisuutta.

Yhdessä tutkimuksessa^[17] käytettiin EATQ-R-mittaria, jolla mitataan yksilön tunteiden säätelyä ja negatiivista emotionaalisuutta. Mittari ei siis huomioi sosiaalista puolta. Kyseisessä tutkimuksessa^[17] vertaiset arvioivat luokkatovereidensa aggressiivisuutta, mistä syntyy tutkimukseen myös sosiaalinen näkökulma. Myös poikittaistutkimusten osalta on siis jonkin verran hajontaa siinä, minkälaista mittaria on sosioemotionaalisen kompetenssin arvioimiseen käytetty. Hajontaa on kuitenkin vähemmän kuin pitkittäistutkimusten osalta. Lisäksi poikittaistutkimuksista kolmessa on huomioitu monitahoarviointi, kun pitkittäistutkimuksista kaikissa sosioemotionaalista kompetenssia oli arvioinut vain yksi taho. Syynä saattaa olla se, että poikittaisasetelmassa monitahoarviointia on helpompi analysoida.

6.8.3 Poikittaistutkimusten tulokset

Olen tehnyt oman taulukkonsa myös poikittaistutkimusten tuloksista (ks. Liite 3). Olen koonnut siihen sosioemotionaaliseen kompetenssiin positiivisesti tai negatiivisesti yhteydessä olevat tekijät

omiin sarakkeisiinsa. Kolmas sarake on sosioemotionaaliseen kompetenssiin jollain muulla tavoin yhteydessä oleville tekijöille, kuten niille, joilla on välittävä tai kompensoiva vaikutus.

Keinänen ym. havaitsivat tutkimuksessaan^[16], että vanhempien lämmin kasvatustyyli oli positiivisesti yhteydessä lapsen sosiaaliseen kompetenssiin yleisesti. Sen sijaan mitä enemmän äiti kontrolloi lastaan erityisesti syyllistämällä, sitä enemmän lapsella ilmeni impulsiivisuutta ja häiritsevää käytöstä ja vähemmän prososiaalisia taitoja koulussa^[16]. Tässä on kuitenkin huomioitava, että on mahdollista, että lapsen impulsiivinen ja häiritsevä käytös on lisännyt vanhemman tarvetta kontrolloida lapsensa käyttäytymistä. Syy-seuraussuhteita ei voida poikittaisasetelmassa arvioida. Käyttäytymisen kontrollointi rajoja asettamalla sekä auktoritatiivinen kasvatustyyli olivat positiivisesti yhteydessä sosiaalisiin taitoihin niillä lapsilla, joilla oli keskimääräistä heikommat kognitiiviset taidot.^[16] Ristiriitainen kasvatustyyli (lämpimyyks yhdistettynä syyllistämiseen) oli yhteydessä lasten heikkoon sosiaaliseen kompetenssiin, mutta vain tyttöjen ja keskimääräistä paremmat kognitiiviset taidot omaavien lasten kohdalla.^[16] Lapsen kognitiiviset taidot olivat positiivisesti yhteydessä sosiaalisen kompetenssin eri osa-alueista erityisesti empaattisuuteen, mikä tukee aiempia tutkimustuloksia.^[16] Auktoritatiivinen vanhemmuus näytti osittain kompensoivan heikkojen kognitiivisten taitojen kielteisiä vaikutuksia sosiaaliseen kompetenssiin.^[16] Junttila ym.^[18] havaitsivat puolestaan, että lapsen sosiaalinen kompetenssi välitti yhteyttä vanhempien vanhemmuuteen liittyvän minäpystyvyyden ja lapsen akateemisten saavutusten välillä.

Koulumenestyksen yhteyttä sosiaaliseen kompetenssiin tutkivat myös Kukkonen ja Pölkki^[21] He havaitsivat, että koulumenestys oli yhteydessä lasten sosiaaliseen kompetenssiin vain opettajan arvioiman sosiaalisen toimintakykyisyyden osalta. Vastaavaa yhteyttä ei löytynyt suhteessa vanhempien arvioon lapsen sosiaalisista taidoista tai lapsen kaverisuhteiden määrään. Vaikka sosiaalisten taitojen ja niiden ongelmien yhteyttä oppimiseen opettaja-arvioinnissa lisää saman arvioitsijan käyttäminen, se ei riitä selittämään kaikkea vaihtelua. Yhteistyötaidot selittivät eniten koulusuoriutumisen havaittua vaihtelua. Kukkonen ja Pölkki^[21] arvelevat, että lapsi, joka hallitsee luokan yhteiset pelisäännöt voi keskittyä muiden taitojen kehittämiseen sekä muihin oppimisen kannalta keskeisiin taitoihin. Lisäksi tytöillä havaittiin heikon itsekontrollin ja psykososiaalisten ongelmien negatiivinen yhteys koulusuoriutumiseen. Vaikka pojilla oli enemmän itsekontrollin vaikeuksia ja psykososiaalisia ongelmia, eivät ne Kukkonen ja Pölkin tutkimuksessa^[21] vaikuttaneet olevan yhtä keskeisiä pojan koulutulosten kannalta. Tulos antaa viitteitä siitä, että opettajat arvioivat eri tavoin tyttöjä ja poikia. Tutkimus^[21] on kuitenkin varsin vanha, artikkeli on julkaistu vuonna 1996. On mahdollista, että arviointikäytännöt ovat muuttuneet kahdenkymmenen vuoden aikana.

Junttila ym.^[18] sekä Junttila ja Vauras^[19] havaitsivat, että vanhempien vanhemmuuteen liittyvällä minäpystyvyydellä oli positiivinen yhteys lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Määttä ym.^[20] totesivat kuitenkin, että lapsen oman minäpystyvyyden ja sosiaalisen kompetenssin välillä ei havaittu merkittävää yhteyttä, vaikka vahvemman minäpystyvyyden omaavat lapset osallistuivat aktiivisemmin sosiaalisiin oppimistilanteisiin. Junttila ym.^[18] havaitsivat lisäksi negatiivisen yhteyden lapsen yksinäisyyden ja sosiaalisen kompetenssin välillä.

Kaukiainen ym.^[23] totesivat, että oppimisen taidot, sosiaalinen älykkyys ja minäkäsitys olivat yhteydessä toisiinsa sekä kiusaamiseen. Oppimisvaikeuksista kärsivillä lapsilla on vaikeuksia vertaissuhteiden kanssa ja matalampi sosiaalinen älykkyys. Kiusattuna oleminen oli negatiivisesti yhteydessä sosiaaliseen älykyyteen. Erityisesti ryhmä, jossa oli matala taso sosiaalisessa älykkyudessa, negatiivinen minäkäsitys ja keskiwerrot oppimisen taidot, oli taipuvainen kiusatuksi joutumiseen. Tutkimuksessa^[23] ilmeni kaksi ryhmää kiusaajissa. Toisessa kiusaajilla oli keskiwerro sosiaalinen älykkyys ja toisessa taas matala sosiaalisen älykkyuden taso. Jälkimmäisessä ryhmässä sosiaalinen älykkyys oli lisäksi yhteydessä oppimisvaikeuksiin. Molempien ryhmien kiusaajilla oli korkea mielikuva itsestään. Hyvät tai keskimääräiset oppimisen taidot, realistinen minäkuva sekä keskimääräistä parempi sosiaalinen älykkyys oli ominaisuuksien kokonaisuus, joka kuvasi niitä lapsia, jotka eivät olleet kiusaajia eivätkä kiusattuja. Tutkijat arvelivat^[23] että näillä lapsilla ei ole tarvetta nostaa itseään kiusaamalla ja heidän korkea sosiaalinen älykkyytensä antaa heille kompetenssia käyttää prososiaalisia ongelmanratkaisukeinoja aggression sijaan. Hyvin kehittynyt sosiaalinen älykkyys yhdistettynä positiiviseen minäkäsitykseen voi suojata heitä kiusaamiselta.

Kaukiainen ym.^[22] tutkivat sosiaalisen älykkyuden, empatian sekä kolmen erityyppisen aggression yhteyksiä. He havaitsivat, että epäsuora aggressiivisuus korreloi positiivisesti ja merkittävästi sosiaalisen älykkyuden kanssa kaikissa ikäryhmissä. Suoran aggression fyysiset ja verbaaliset muodot eivät korreloineet lähes ollenkaan sosiaalisen älykkyuden kanssa. Empatia taas korreloi negatiivisesti ja merkittävästi kaikkien muiden aggression muotojen ja ikäryhmien kanssa paitsi 12-vuotiaiden epäsuoran aggression kanssa. Tulokset tukevat teoriaa, jonka mukaan epäsuora aggressio vaatii enemmän sosiaalista älykkyyttä kuin suoran aggression muodot. Lisäksi tulokset osoittavat, että empatiasta erotettua sosiaalista älykkyyttä voidaan hyödyntää sekä prososiaalisiin että antisosiaalisiin tavoitteisiin pyrittäessä.

Yhdessä Kaukiaisien ym.^[23] havainnon kanssa, että kiusaajista on löydettävissä kaksi sosiaaliselta älykkyydeltään erilaista joukkoa, Kaukiaisien ym.^[22] tulokset antavat viitteitä, että myös kiusaamisessa on olemassa kaksi erilaista muotoa. Suoraa verbaalista tai fyysistä aggressiota käyttävä muoto sekä toinen, epäsuoran aggression keinoja käyttävä muoto, jolle on tyypillistä kiusaajan sosiaalinen älykkyys. Yhdistettynä interventiotutkimuksissa ja pitkittäistutkimuksissa

havaittuihin tuloksiin voidaan todeta, että näihin erilaisiin kiusaamistyyliin voidaan puuttua tehokkaasti eri tavoin.

Suorana aggressiona ilmenevään kiusaamiseen voidaan puuttua opettamalla adaptiivisia sosiaalisia ongelmanratkaisustrategioita, kuten Keltikangas-Järvisen ja Pakaslahden pitkittäistutkimuksessa^[8] havaittiin. Sen sijaan epäsuoran aggressiivisuuden keinojen käyttäminen edellyttää sosiaalista älykkyyttä. Tällöin kiusaajalla on jo hallussaan erilaisia sosiaalisia ongelmanratkaisustrategioita. Epäsuoraan aggression voidaan puuttua tehokkaammin Kaukiaisien ym.^[22] havaintojen perusteella tukemalla empaattisuutta. Erityisesti draamaharjoitusten on havaittu^[5] olevan toimiva keino empaattisuuden tukemisessa suomalaisessa kouluympäristössä.

Roos ym.^[17] havaitsivat, että syyllisyyden ja häpeän tunteminen olivat yhteydessä matalampaan aggressiivisuuteen niillä lapsilla, joilla oli heikot tunteiden säätelyn taidot. Sen sijaan häpeän tunteminen sekä syyllisyyden ulkoistaminen olivat yhteydessä korkeampaan aggressiivisuuteen niillä lapsilla, joilla oli hyvät tunteiden säätelyn taidot. Tulokset viittaavat siihen, että tehokkaassa tunteiden säätelyssä saattaa olla huonona puolena se, että se auttaa lasta irtaantumaan syyllisyyden ja häpeän vaikutuksista ja siten käyttäytymään aggressiivisesti häpeän ja syyllisyyden ulkoistamisen myötä. Yhdistettynä Kaukiaisien ym.^[21] sekä Kaukiaisien ym.^[22] havaintoihin tämä viittaa siihen, että osa kiusaajista hyödyntää sosiaalista älykkyytään ja/tai tehokasta tunteiden säätelyä kiusaamisessa/antisosiaalisessa käyttäytymisessä, liittyen erityisesti epäsuoran aggression muotoihin.

7 POHDINTA

Katsauksessa saatu kuva Suomessa tehdystä sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen ja kehitykseen liittyvästä tutkimuksesta on hyvin monitahoinen. Keskeisimpiä havaintoja tutkimusten taustateorioista olivat teorioiden vahvat juuret yhdysvaltalaisessa psykologian alan tutkimuksessa. Aihetta lähestyttiin useimmiten yksilön näkökulmasta ja yksilön ominaisuutena, vaikka sosioemotionaalinen kompetenssi kehittyä ja ilmenee vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Sosioemotionaalinen kompetenssi määriteltiin useilla eri tavoilla eri tutkimuksissa. Niissä käytettiin 13:a erilaista mittaria sen mittaamiseen (ks Liite 4). Yleisin määritelmä muodostui käytetyistä mittareista eikä niinkään suorasta käsitteen määrittelystä. Useimmissa tutkimuksissa sosioemotionaalinen kompetenssi jakautuu kahteen osaan, prososiaalisiin taitoihin/adaptiiviseen käyttäytymiseen sekä antisosiaalisen käyttäytymisen/ongelmakäyttäytymisen vähäisyyteen. Eniten käytetty mittari MASK (Junttila ym. 2006) jakaa prososiaaliset taidot edelleen yhteistyötaidoiksi ja empatiaksi sekä antisosiaalisen käyttäytymisen impulsiivisuudeksi ja häirittevyudeksi.

Katsauksessa löydettiin vain viisi tutkimusta sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseksi toteutetuista interventioista tai tukitoimista kouluissa. Niistä ainoastaan kahdesta on saatavilla tuloksia intervention vaikuttavuudesta. Pitkittäistutkimuksissa tutkittiin enemmän lapsen perheympäristöön ja lapsen itseensä liittyvien tekijöiden vaikutusta sosioemotionaaliseen kehitykseen, kuin muiden ympäristön tekijöiden, kuten kaveripiirin tai päiväkotiryhmän vaikutusta. Katsauksen tutkimuksissa oli voimakas painotus kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien käyttöön. Tähän liittyy painotus psykologian tieteenalan tutkimuksiin. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia sisältyi katsaukseen vain vähän. Sosioemotionaalista kompetenssia mitattaessa olisi hyvä käyttää useaa tahoja arvioijana, koska sosioemotionaalinen kompetenssi ilmenee erilaisena eri tilanteissa (Junttila ym. 2006; Rose-Krasnor & Denham 2009). Kuitenkin vain 28% tutkimuksista käytti monitahoarviointia.

Sosioemotionaalisen kompetenssin kehitys alkaa varhaislapsuudessa ennen kouluikää, mutta jatkuu edelleen kouluiässä, jolloin siihen voidaan vaikuttaa myös koulussa. Tutkimuksissa tunnistettiin useita sosioemotionaalisen kompetenssin kehityksen voimavaratekijöitä ja riskitekijöitä. Olen tehnyt niistä koonnin taulukon muotoon (Liite 2). Koulun puitteissa tapahtuvan

sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen kannalta keskeisimpiä ovat perheympäristön ulkopuolella olevat tekijät, joihin koulussa voidaan vaikuttaa. Näitä olivat pitkäaikainen harrastustoiminta, erityisesti taideharrastukset, prosessidraamaharjoitukset, prososiaaliset ongelmanratkaisustrategiat, korkea kognitiivis-motivatioaalinen suuntautuminen ja sosiaaliset suhteet. Lisäksi sosiaalisella kompetenssilla ja sisäänpäin suuntautuvalla ongelmakäyttäytymisellä havaittiin vastavuoroinen vaikutus toisiinsa. Toisen heikentyessä toinen vahvistuu. Interventiotutkimukset antoivat viitteitä siitä, että kompetenssin eri osa-alueisiin voidaan vaikuttaa tehokkaimmin eri keinoin. Harrastustoiminta vähensi sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä, kun taas prosessidraamaharjoitukset vaikuttivat erityisesti empatiakykyyn ja sosiaalisiin taitoihin. Lisäksi havaittiin, että luokkayhteisöllä on merkittävä vaikutus oppilaiden sosioemotionaaliseen kompetenssiin.

Poikittaistutkimuksissa havaittiin mielenkiintoisia korrelaatioita sosioemotionaalisen kompetenssin ja vanhempien lämpimän kasvatustyylin, lapsen kognitiivisten taitojen, koulumenestyksen, epäsuoran aggressiivisuuden, minäkäsityksen, kiusaamisen sekä yksinäisyyden välillä. Tutkimuksissa tunnistettiin kiusaajissa kaksi ryhmää, joista toisessa on keskimääräinen sosiaalisen älykkyyden taso, kun toisessa on keskimääräistä matalampi sosiaalisen älykkyyden taso. Lisäksi tutkimuksissa havaittiin, että suoran aggressiivisuuden keinot ovat negatiivisesti yhteydessä sosiaaliseen älykkyyteen. Sen sijaan epäsuora aggressiivisuus on positiivisesti yhteydessä sosiaaliseen älykkyyteen. Empatia ei korreloi suoran eikä epäsuoran aggressiivisuuden kanssa. Yhdistettynä katsauksen pitkittäistutkimuksista ja interventiotutkimuksista saatuihin tuloksiin nämä havainnot antavat viitteitä siitä, että opettamalla prososiaalisia ongelmanratkaisustrategioita ja empatiaa voidaan ennaltaehkäistä suoran aggression keinoja käyttävää kiusaamista. Empatian opettaminen saattaa vähentää myös epäsuoraa aggressiivisuutta. Empatiaa voidaan opettaa esimerkiksi prosessidraamaharjoitusten avulla.

7.1 Tulokset suhteessa kansainvälisiin review-tutkimuksiin

Suomessa oli hyvin vähän vertaisarvioituja tutkimuksia käytössä olevista sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen tarkoitetuista ohjelmista. Vaikuttavuustutkimusten tuloksia oli saatavilla vain kahdesta interventiosta. Monet Suomessa käytössä olevat ohjelmat, kuten Lions Quest, Friends ja Askeleittain tukeutuvat ainoastaan ulkomailla, usein Yhdysvalloissa, tehtyyn vaikuttavuustutkimukseen. Katsaukseni sisältyvässä luotettavuustutkimuksessa^[27] havaittiin, että sosiaalisen kompetenssin mittaamiseksi tarkoitettu arviointiväline toimii eri tavoin suomalaisessa ja yhdysvaltalaisessa aineistossa. Sosioemotionaalisen kompetenssin on todettu aiemmissakin

tutkimuksissa muodostuvan erilaiseksi erilaisissa kulttuureissa (Rose-Krasnor 2009, 173). Olisi siis tarpeellista tutkia laajemmin erilaisten ohjelmien vaikuttavuutta suomalaisessa kontekstissa. Ohjelman vaikuttavuutta Suomessa ei voida arvioida pelkästään yhdysvaltalaiseen tutkimukseen nojautuen. Seuraavaksi tarkastelen katsaukseni interventiotutkimuksia suhteessa luvussa 2.2 esittelemiini kansainvälisten review-tutkimusten tuloksiin.

Suomessa toteutettujen interventiotutkimusten tavoitteet erosivat jonkin verran kansainvälisissä review-artikkeleissa esitellyistä yhdysvaltalaisista ohjelmista. Molempien tavoitteena on tukea oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä. Suomalaisissa interventioissa laajimmillaankin tällä tarkoitetaan sosioemotionaalisen kompetenssin tukemista sekä psyykkisen hyvinvoinnin vahvistamista. Yhdysvaltalaiset ohjelmat tavoittelevat näiden lisäksi oppilaiden elämänsuunnittelutaitojen vahvistamista ja kokonaisvaltaisempaa positiivista kehitystä, joka näkyy yhteiskuntaan sopeutumisena ja menestymisenä henkilökohtaisessa elämässä (Durlak ym., 2011). Suomalaisessa tutkimuskentässä sosioemotionaalinen kompetenssi määritellään useimmiten sosiaalisiksi taidoiksi, joihin kuuluu itsesäätelyn taitoja, yhteistyötaitoja sekä itseilmaisun taitoja yhdistettynä vähäiseen ulospäin ja sisäänpäin suuntautuvaan ongelmakäyttäytymiseen (ks. Liite 4). Intervention tavoitteena on suomalaisissa tutkimuksissa tukea kompetenssia. CASEL-hankkeessa ei keskitytä ainoastaan sosiaaliseen kompetenssiin, vaan tuetaan yksilön elämäntaitoja laajemmin. Ainoastaan LSQ1 ja 2 Suomessa käytetyistä arvioinneista arvioivat yhtä laajasti yksilön sopeutumista yhteiskuntaan, elämäntehtävien saavuttamista ja psyykkistä hyvinvointia. Toisaalta suomalaisessa tutkimuskentässä oleva määritelmä sosiaalisesta älykkyydestä empatiasta erotettuna älykkyyden lajina, jota voidaan käyttää sekä prososiaaliin, että antisosiaaliin tarkoituksiin, on täysin erilainen näkökulma verrattuna SEL-taitojen määritelmiin. Esittelemissäni kansainvälisissä katsauksissa ei esitetty tällaista neutraalia lähestymistapaa, vaan SEL-taidot nähtiin aina prososiaalista kehitystä edesauttaviksi taidoiksi.

Tehokkaimmiksi todetuissa yhdysvaltalaisissa ohjelmissa oli tavoitteena paitsi yksilön sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen, myös yhteisöllisen ja tukevan ilmapiirin luominen niin luokassa, koulun tasolla kuin koulua ympäröivässä yhteisössä (Catalano ym. 2002, 82; Weissberg & O'brien 2004, 90). Vain kahdessa suomalaisista interventioista tavoitteeksi asetettiin myös yhteisön sosiaalisen kapasiteetin tukeminen. Näissä tutkimuksissa^{[3],[6]} havaittiin kuitenkin tukea sille, että yksilöä ympäröivällä yhteisöllä on keskeinen vaikutus intervention vaikuttavuuteen. Muissa katsaukseni interventiotutkimuksissa keskityttiin vain yksilön ominaisuuksien tukemiseen. Yhteisön kapasiteetin nähtiin paranevan yksilön muutoksen seurauksena. Suomalaisissa interventioissa keskityttiin lisäksi useimmiten vain yhdenlaiseen harjoitteluun, kuten prosessidraamaharjoituksiin tai harrastuksiin, kun yhdysvaltalaisista ohjelmista

tehokkaimmiksi todettiin sellaiset, joissa yhdistettiin useita erilaisia ja eri tasoilla toteutettavia tukitoimia (Catalano 2002, 82). Suomalaisissa interventioissa oli kuitenkin hyvin otettu mukaan lasten vanhemmat kotitehtävien ja vanhempainiltojen avulla. Sen sijaan vain yhdessä interventiossa otettiin mukaan koulun alueella toimivia harrastusyhteisöjä.

Tehokkaiksi ohjelmiksi kansainvälisissä katsauksissa todettiin ne, jotka olivat systemaattisia, hyvin suunniteltuja, perustuvat tutkimustietoon sekä käyvät läpi jatkuvaa arviointia ja arviointiin perustuvaa kehitystyötä (Weissberg & O'Brien, 2004). Interventiotutkimuksilla tutkituista ohjelmista kaikki perustuivat selkeisiin teoreettisiin raameihin ja monissa niistä interventiota toteuttava opettaja reflektoi yhdessä asiantuntijoiden kanssa ohjelman etenemistä. Kansainvälisissä katsauksissa todettiin ohjelmien vaikuttavan hyvin laajasti osallistujien sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Tässä katsauksessa interventioiden vaikuttavuudesta saatiin yksityiskohtaisempaa tietoa, joka oli kuitenkin yhteneväistä kansainvälisten katsausten kanssa. Erityisesti havainnot siitä, että oppilasta osallistavat menet, kuten prosessidraamaharjoitukset ja taideharrastukset tukevat sosioemotionaalista kompetenssia paremmin, kuin pelkkä taidoista puhuminen, saavat tukea myös kansainvälisistä katsauksista. Tässä katsauksessa havaittiin tarkemmin, että ne tukevat erityisesti empatiakykyä ja vähentävät sisäänpäin suuntautuvaa ongelmakäyttäytymistä. Tässä katsauksessa havaittiin yhteneväisesti kansainvälisten katsausten kanssa, että akateemiset taidot ja sosiaalinen kompetenssi ovat yhteydessä toisiinsa. Tässä katsauksessa havaittiin, että erityisesti yhteistyötaidot helpottavat kouluympäristöön sopeutumista ja siten edistävät oppimista. Vastaavia tuloksia on saatu laajemminkin kansainvälisissä katsauksissa sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisesta (Weissberg & O'biren 2002, 95).

Kansainvälisissä katsauksissa todettiin tehokkaimmiksi ohjelmat, jotka ovat jatkuvia ja toteutetaan paitsi opettajan, myös oppilaiden itsensä sekä oppilashuoltohenkilökunnan kanssa. Vastaavia tuloksia saatiin myös suomalaisissa tutkimuksissa. Yhteispeli-hankkeesta ei ole vielä julkaistu tutkimustuloksia. Ne tuovat mielenkiintoisen ja tarpeellisen lisän suomalaiseen tutkimukseen aiheesta. Hankkeiden samankaltaisuuden takia Yhteispeli-hankkeesta tehdyn sekä CASEL-hankkeista tehtyjen vaikuttavuustutkimuksien vertaaminen toisiinsa tulee olemaan mielenkiintoista.

7.2 Tulokset suhteessa Suomalaiseen peruskouluun, käytännön sovelluksia

Ennen kouluikää tunnistettiin monia sosioemotionaaliseen kompetenssiin vaikuttavia tekijöitä sekä lapsessa itsessään, että tämän kasvuympäristössä. Ne luovat pohjan oppilaan sosioemotionaaliseen kompetenssille. Lisäksi havaittiin, että lapsissa on eroja siinä, millä tavoin ympäristön voimavarat

ja riskitekijät vaikuttavat kehitykseen. Oppilaat tulevat kouluun taustallaan hyvin monipuolisesti erilaisia voimavaroja ja riskitekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen ennen koulua ja vaikuttavat siihen edelleen koulutyön aikana. Tästä huolimatta myös koulussa voidaan tukea oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia, eikä kehityksen suunta ole lopullisesti määritelty perheolosuhteiden mukaan. Katsauksessa havaittiin useita sosioemotionaaliseen kompetenssiin vaikuttava tekijöitä, jotka ovat opettajan hyödynnettävissä koulussa. Niihin kuului pitkäaikainen harrastustoiminta, erityisesti taideharrastukset, kuten musiikki, kuvataide, käsityöt ja esittävä taide. Koulu ympäristönä tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet nimenomaan pitkäjänteiseen osallistavaan toimintaan. Oppilaiden sitoutumisella koulutyöhön voi itsessään olla sosioemotionaalista kompetenssia tukevia vaikutuksia. Taideaineiden painottaminen opetusmenetelminä, harrastuskerhoina tai painotusluokkina saattaa tehostaa entisestään kompetenssia tukevia vaikutuksia.

Pitkäjänteinen toiminta oli keskeistä myös erityisesti sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen keskittyvissä hankkeissa. Kompetenssin tukeminen tulisikin ottaa osaksi jokapäiväistä koulutyötä tavalla, joka ilmenee paitsi harjoituksina, keskusteluina ja käytetyissä opetusmenetelmissä myös siinä toimintakulttuurissa, joka luokkaan muodostuu. Katsauksessa havaittiin, että luokkayhteisö vaikuttaa oppilaiden sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Toimintakulttuurin, joka tukee oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystä, tulisi olla koko koulun yhteinen. Tällöin voidaan puuttua myös kiusaamiseen ennaltaehkäisevästi. Empatian kokeminen vaikuttaisi Kaukaisen^[22] mukaan olevan keskeistä myös epäsuoran aggressiivisen toiminnan vähentämisessä ja ennaltaehkäisyssä. Tähän liittyen erityisesti draamaharjoitusten on havaittu^[5] olevan toimiva keino empatiakyvyn tukemisessa kouluympäristössä. Toisaalta Keltikangas-Järvisen ja Pakaslahden pitkäjänteisessä tutkimuksessa^[8] havaittiin rakentavien ongelmanratkaisustrategioiden vähentävän aggressiivisuutta. Näitä strategioita voidaan opettaa ja harjoitella myös koulussa. Vaikuttaa siltä, että ongelmanratkaisustrategioiden opettaminen toimii paremmin suoran aggression muotojen vähentämiseen, kun taas empaattisuuden tukeminen vähentää myös epäsuoraa aggressiota, jota ilmenee sosiaalisesti älykkäillä lapsilla. Aihetta tulisi tutkia tästä näkökulmasta enemmän Suomessa. Katsauksessa saatiin laajemminkin viitteitä siitä, että sosioemotionaalisen kompetenssin eri osa-alueita voidaan tukea tehokkaasti eri keinoin. Toiminnan monipuolisuus vaikuttaisi siis olevan keskeistä toiminnan pitkäjänteisyyden lisäksi.

Keskeiseksi tekijäksi todettiin sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen kokonaisvaltaisesti niin, että koko kouluyhteisö ja vanhemmat otetaan mukaan. Sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen liittyviä tekijöitä tulisi käsitellä myös vanhempien kanssa esimerkiksi aiheeseen keskittyvissä vanhempainilloissa. Perheolosuhteiden ja vanhemman

ja lapsen välisen vuorovaikutuksen havaittiin olevan keskeinen resurssi sosioemotionaaliseen kehitykselle. Oppilailla voi teettää myös kotitehtäviä, jotka aktivoivat perheitä aiheeseen liittyen. Tehtävät voi liittää myös laajemmin niihin aiheisiin, joita koulussa käsitellään sillä hetkellä, jolloin oppilaan kotitehtävät eivät määrällisesti lisäänty, vaan laadullisesti johdattavat vanhempia osallistumaan lapsen koulutyöhön ja lisäävät lasten ja vanhempien välistä vuorovaikutusta. Sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen tähtäävää toimintaa tulisi harjoittaa myös koko koulun tasolla pitkäjänteisesti. Tällöin myös yhteistyö muun kouluhenkilökunnan kanssa on keskeistä. Käytännön tasolla tämä voi tarkoittaa sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen sisällyttämistä erilaisiin koko koulun yhteistä toimintakulttuuria muokkaaviin tekijöihin, kuten yhteisiin tapahtumiin, välituntitoimintaan, koulun kerhoihin, perinteisiin sekä luokkien väliseen yhteistyöhön. Opettajien välinen yhteistyö on keskeistä luotaessa mahdollisuuksia oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymiselle.

Syksyllä 2016 voimaan tulevan opetussuunnitelman painottama ilmiökeskeisyys tarjoaa mahdollisuuksia opettajille käsitellä opiskeltavia aiheita tavoilla, jotka aiheeseen tutustumisen lisäksi tukevat oppilaiden sosioemotionaalista kompetenssia. Esimerkiksi draamaharjoituksin, kuvataiteen, musiikin ja käsitöiden kautta voidaan käsitellä mielekkäällä tavalla useita ainerajat ylittäviä ilmiöitä ja teemoja. Samalla tuetaan oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistumista. Prosessidraamaharjoituksin toteutettu sosiaalisen kompetenssin tukeminen todettiin vaikuttavaksi, erityisesti oppilaiden empatiakyvyn ja sosiaalisten taitojen suhteen. Myös kansainvälinen tutkimusnäyttö tukee oppilasta aktivoivien harjoitteiden tehokkuutta sosiaalista kompetenssia tuettaessa. Uusi opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, joka korostaa oppilaan omaa aktiivisuutta ja osallisuutta oppimisprosessissa (POPS 2014, 17). Tämä oppimiskäsitys on vahvasti samassa linjassa juuri esittelemieni opetusmenetelmien kanssa. Opetusmenetelmät, jotka asettavat oppilaan osallistumaan ja ikätasonsa mukaisesti myös ohjaamaan omaa oppimistaan, ovat sellaisia, jotka harjoittavat myös oppilaan sosioemotionaalista kompetenssia. Oman oppimisen ohjaaminen ja reflektointi tukee ja edellyttää erityisesti itsesäätelytaitoja sekä ryhmätoissa myös sosiaalisia taitoja ja empatiaa.

Suomi on perinteisesti menestynyt hyvin kansainvälisissä PISA-tutkimuksissa. Suomalaisen opetuksen taso akateemisella saralla on ollut korkeaa. Lisäksi yleisen hyvinvoinnin vertailussa vuonna 2007 suomalaislapset sijoituivat 21:n OECD-maan keskuudessa neljännelle sijalle (Unicef 2007). Kuitenkin perhe- ja ystävyys-suhteiden osalta olimme vasta sijalla 17. ja henkilökohtaisen hyvinvoinnin osalta sijalla 11. (Unicef 2007). Suomalaislapset voivat hyvin materiaalsen hyvinvoinnin, fyysisen terveyden ja turvallisuuden sekä akateemisen koulutuksen näkökulmista. Heikompaa hyvinvointi on sosiaalisten suhteiden osalta, niin perheiden sisällä kuin

ystävyyssuhteissa, sekä henkilökohtaisen hyvinvoinnin osalta. Nämä hyvinvoinnin ongelmat voidaan nähdä seurauksena sosioemotionaalisen kompetenssin heikkoudesta. Katsauksen tutkimuksissa havaittiin lisäksi myös, että sosiaalisella kompetenssilla ja sisäänpäin suuntautuvalla ongelmakäyttäytymisellä on vastavuoroinen vaikutus toisiinsa. Onkin syytä kiinnittää huomiota myös toiseen osa-alueeseen, jos toisella havaitaan ongelmia. Toisaalta taas tukemalla toista osa- aluetta voidaan vaikuttaa suotuisasti myös toisen osa-alueen kehitykseen.

Oppilaat viettävät koulussa merkittävän osan ajastaan. Tuona aikana opettajat sekä koko kouluyhteisö vaikuttavat osaltaan paitsi oppilaan akateemiseen osaamiseen ja oppimisen taitoihin, myös sosioemotionaaliseen kompetenssiin. Valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20-24) on mainittu koulun tehtäväksi tukea useita sosioemotionaalisen kompetenssin osa-alueita. Sosioemotionaalinen kompetenssi on keskeinen edellytys monien opetussuunnitelmassa esitettyjen laaja-alaisisten osaamiskokonaisuuksien saavuttamisessa. Seitsemästä osaamiskokonaisuudesta erityisesti osaamiskokonaisuudet L2: Kulttuurien osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, L3: Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, L4 Monilukutaito, L6: Työelämä ja yrittäjäyys sekä L7: Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen käsittelevät osaamisalueita, jotka pohjautuvat suoraan sosioemotionaaliseen kompetenssiin (ks. POPS 2014, 20-24). Lisäksi aiheesta tehdyssä tutkimuksessa todettiin vanhempien ja opettajien asettavan 30-40% sosioemotionaalisten taitojen opetuksesta koulun vastuulle (Åman-Back & Björkqvist, 2007).

Voidaankin todeta, että koululla ei ole ainoastaan mahdollisuus tukea oppilaiden sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymistä, vaan se on myös koulun velvollisuus. Erityisen tärkeää koulussa tarjottu sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen on niille lapsille, joiden perheillä ei ole resursseja tukea kehitystä riittävästi. Katsauksessa havaittiin, että sosioemotionaalinen kompetenssi on keskeinen tekijä monista elämäntehtävistä selviytymisessä, kuten yhteiskuntaan sosiaalistumisessa, ystävyys- ja parisuhteen luomisessa, työelämään sopeutumisessa sekä psyykkisessä hyvinvoinnissa. Suomalaisessa peruskoulussa on osattu tukea akateemista suoriutumista hyvin. Peruskoulussa tulisikin nyt kiinnittää enemmän huomiota sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseen. Tämä asettaa vaatimuksia sosioemotionaalisen kompetenssin tutkimukselle. Tässä katsauksessa löytyi varsin vähän tutkimustietoa niistä keinoista, joilla kompetenssia voidaan tukea koulussa. Osa näitä keinoja kartoittavasta tutkimuksesta saattaa olla sellaista, josta ei ole julkaistu vertaisarvioitua tutkimusartikkelia. Joko korkeatasoista tutkimusta pitäisi tehdä enemmän, tai tutkimustuloksista pitäisi julkaista enemmän tutkimusartikkeleita, joiden kautta tutkimustieto voi saavuttaa käytännön opetustyötä tekevän opettajan.

7.3 Sosioemotionaalisen kompetenssin tutkimisesta

Suomalaisesta sosioemotionaalista kompetenssia käsittelevästä tutkimuksesta on löydettävissä kaikki viisi Salmivallin (2005) mainitsemaa tutkimusnäkökulmaa. Aihetta on tutkittu sosiaalisten taitojen näkökulmasta, joka korostaa itse käyttäytymistä ja sen oppimista. Tämä näkökulma oli keskeisesti esillä hyvin monissa katsauksen tutkimuksista. Myös sosiokognitiivisten taitojen näkökulma oli huomioitu, jolloin tarkastellaan sosiaalista kompetenssia sosiaalisen informaation prosessoinnin kautta. Tästä näkökulmasta tutkittiin erityisesti itsesäätelyn kehitystä ja aggressiivisuutta. Emootioihin ja niiden säätelyyn keskittyvää näkökulmaa sisältyi katsaukseni tutkimuksiin laajasti. Tutkimuksissa oli edustettuna kolme erilaista tunteiden säätelyn teoriaa. Myös motivationaalinen näkökulma, joka tutkii sosiaalista kompetenssia sen kautta, mitä lapsi tavoittelee, oli edustettuna. Näin oli erityisesti tutkimuksissa, joissa käytettiin sosiaalisen älykkyyden määritelmää taustateorianaan liittyen aggressiivisuuden eri muotoihin. Myös kontekstuaalinen näkökulma oli edustettuna esimerkiksi MUKAVA -hankkeessa ja Väriryhmätyöskentelyä tutkittaessa. Siinä huomio kiinnittyy ryhmän vuorovaikutukseen vaikuttaviin tekijöihin. Tällöin keskitytään ympäristön rooliin sosiaalisessa kompetenssissa. Erityisesti monet laajoista tutkimushankkeista tutkivat sosioemotionaalista kompetenssia kattavasti useista eri näkökulmista. Laaja-alaisuus näkyy myös käytetyissä sosioemotionaalisen kompetenssin määritelmässä ja mittareissa. Kukin näkökulma on edustettuna, kun tutkimuskenttää katsotaan kokonaisuutena, johon sisältyvät pitkittäistutkimukset, interventiotutkimukset sekä poikittaistutkimukset. Tutkimuskentästä löytyi kuitenkin myös merkittäviä aukkoja.

Käytännön keinoja sosioemotionaalisen kompetenssin tukemiseksi suomalaisessa peruskoulussa tulisi tutkia enemmän. Kouluissa on käytössä erilaisia tukikeinoja, joille ei löytynyt tieteellistä tukea tässä katsauksessa. Sosioemotionaalisen kompetenssin määritelmää tulisi yhtenäistää. Käsitteen määritelmä näyttäytyy tässä katsauksessa monitahoisena, koska katsaukseen on haettu tutkimuksia useilla eri käsitteillä. Aihetta ei ole tutkittu sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteen alla, vaan useiden eri samaa aihetta lähestyvien käsitteiden kautta. Sosioemotionaalinen kompetenssi on käsitteenä laajempi kuin sosioemotionaaliset taidot. Se huomioi taitojen lisäksi yksilön pystyvyyden hyödyntää näitä taitoja erilaisissa tilanteissa. Yksilön sosioemotionaalinen kompetenssi voi siis näyttäytyä erilaisena eri tilanteissa ja eri näkökulmista katsottuna. Lisäksi sosioemotionaalinen kompetenssi huomioi sekä kompetenssin sosiaalisen, että emotionaalisen ulottuvuuden. Nämä kaksi puolta ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja tiiviissä yhteydessä toisiinsa, jolloin niiden käsitteleminen yhdessä on perusteltua (Lappalainen, ym. 2008).

Sosioemotionaalisen kompetenssin käsite onkin soveltuvin myös silloin, kun pohditaan, miten näitä kykyjä voidaan tukea ja opettaa.

Vaikuttavuustutkimuksissa tulisi suosia arviointimenetelmiä, jotka määrittelevät sosioemotionaalisen kompetenssin yhteneväisesti toisiinsa nähden. Tällä hetkellä tutkimuksissa käytetään mittareita, jotka määrittelevät käsitteen hieman eri tavoin. Yhtenäisemmän käsitteenmäärittelyn myötä tutkimukset muodostaisivat yhtenäisemmän tutkimusperinteen ja eri tutkimustulosten keskinäinen vertailu olisi mahdollista. Mielekkäin vaihtoehto olisi käyttää Junttilan ym. (2006) MASK -mittaria, koska se on nyt jo tutkimuksissa eniten käytetty. Lisäksi se kattaa laajasti sosioemotionaalisen kompetenssin eri osa-alueet ja ottaa huomioon sosioemotionaalisen kompetenssin ilmenemisen erilaisena eri tilanteissa. MASK:n varjopuoleksi voidaan todeta, että se määrittelee sosioemotionaalisen kompetenssin vain yksilön ominaisuudeksi. Myös yhteisön sosiaalisen kapasiteetin tutkiminen olisi aiheellista erityisesti silloin, kun halutaan löytää keinoja kompetenssin tukemiseksi koulu yhteisössä. Katsauksessa havaittiin, että oppilaan sosioemotionaalinen kompetenssi kehittyi vuorovaikutuksessa koulu yhteisön kanssa, jolloin yhteisön sosiaalinen kapasiteetti vaikuttaa yksilön kompetenssin kehitykseen.

Poikittaistutkimuksissa havaittiin mielenkiintoisia yhteyksiä eri tekijöiden ja sosioemotionaalisen kompetenssin välillä. Esimerkiksi kiusaamisen yhteyksiä sosioemotionaaliseen kompetenssiin tulisi tutkia jatkossa myös pitkittäisasetelmalla. Tällöin voitaisiin arvioida sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisen mahdollisuuksia kiusaamisen ennaltaehkäisemisessä. Kuten totesin poikittaistutkimusten tuloksia käsittelevässä luvussa, tälle ajatukselle löytyi tukea myös interventioista ja pitkittäistutkimuksista. Lisäksi kognitiivisten taitojen, oppimisen taitojen sekä positiivisen minäkäsityksen havaittiin olevan yhteydessä sosioemotionaalisiin taitoihin. Kognitiivis-motivatioon suuntautuminen todettiin myös pitkittäistutkimuksessa sosioemotionaalisen kehityksen resurssiksi. Näiden tekijöiden välisten suhteiden luonnetta tulisi tutkia monipuolisemmin pitkittäisasetelmalla, jotta näiden koulussa tuettavien tekijöiden muodostamasta kokonaisuudesta saataisiin parempi kuva.

Poikittaisasetelmalla saatiin viitteitä myös kasvatustyylien ja koulumenestyksen yhteydestä sosioemotionaaliseen kompetenssiin, mikä antaa aihetta tutkia niidenkin yhteyksiä pitkittäisasetelmalla. Pitkittäistutkimuksissa puolestaan tunnistettiin keskeisiä sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen liittyviä resurssi- ja riskitekijöitä. Koulun mahdollisuuksia vaikuttaa näiden tekijöiden kautta sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistumiseen tulisi tutkia vaikuttavuustutkimuksilla.

7.4 Luotettavuus ja eettisyys

Katsauksen luotettavuutta heikentää se, että sähköisiin tietokantoihin on sisällytetty erityisen paljon psykologian tieteenalan artikkelijulkaisuja verrattuna esimerkiksi kasvatustieteisiin tai sosiaalitieteisiin. Tämä voi aiheuttaa aineiston vääristynyttä painotusta psykologian alan artikkelijulkaisuihin, vaikka kävin läpi kaikki käyttäytymistieteen aihealueen alla olevat 32 tietokantaa sekä suomalaisia julkaisuja sisältävät Arto- ja Melinda-tietokannat. Esimerkiksi monografiat, joita ei ole listattu tietokantoihin, ovat jääneet katsauksen ulkopuolelle. Kasvatustieteissä tutkimusjulkaisut ovat enemmän painottuneet monografioihin, vaikka artikkelijulkaisut ovat yleistymässä.

Jatkotutkimusehdotuksena suosittelisin monografioihin keskittyvän systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tekemistä. Monografioiden sisällyttäminen tähän katsaukseen olisi tehnyt katsauksesta liian laajan gradun puitteissa toteutettavaksi. Lisäksi vertaisarviointia läpikäymättömien tutkimusten kohdalla on kiinnitettävä erityistä huomiota tutkimuksen laadun arviointiin. Laadun arviointi edellyttää kokenutta perehtymistä tutkimuksen tekemiseen metodologisesti laajalta alueelta. Sellaisen katsauksen tekemiseen suositellaan kahta tai useampaa tutkijaa (Johansson, Axelin, Stolt & Ääri 2007). Tähän katsaukseen olen valinnut ainoastaan valmiiksi vertaisarvioituja, tieteellisissä aikakauslehdissä julkaistuja tutkimusartikkeleita varmistaen siten katsaukseni laadukkuuden. Kirjallisuuskatsauksen laadukkuus perustuu siihen sisältyvien tutkimusten laadukkuuteen (Johansson, Axelin, Stolt & Ääri 2007).

Katsauksen luotettavuutta lisää katsauksen systemaattisuus. Noudatin aineiston keräämisessä sekä analyysissä Finkin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen mallia. Kävin läpi kaikki käytetyt tietokannat systemaattisesti samoilla hakusanoilla ja sisäänottokriteereillä. Luotettavuutta lisää myös käytettyjen tietokantojen valinta nelli-portaalin kautta. Portaaliin on valittu tiedonhaun ammattilaisten toimesta kunkin tieteenalan laadukkaimmat ja kattavimmat tietokannat. Käytin aiheen poikkitieteellisyyden takia koko käyttäytymistieteen aihealuetta sisällyttäen hakuun sekä kasvatustieteiden että psykologian alan tietokannat. Luotettavuutta lisää myös informaation konsultointi tietokantojen sekä hakusanojen valinnassa. Itse synteesejä koostaessani noudatin edelleen systemaattisuutta käyden tutkimukset johdonmukaisesti läpi tutkimuskysymysteni näkökulmista. Olen viitannut havaintojeni yhteydessä tutkimusartikkeleihin, joista kukin havainto löytyy. Tämä vahvistaa analyysin luotettavuutta, ja helpottaa lukijaa analyysin luotettavuuden arvioinnissa.

Hermeneuttisen näkemyksen mukaan kaikkeen tiedonmuodostukseen vaikuttaa tutkijan tapa hahmottaa ilmiötä, eikä tutkija voi täysin vapautua ennakkoluuloistaan (Moilanen & Rähkä 2001).

Niiden vaikutus on kuitenkin otettava huomioon tutkimusta tehtäessä. Olen ottanut subjektiivisuuteni huomioon refleктоimalla tekemiäni valintoja tutkielmassa ja tuomalla ne näkyviksi myös tutkielman lukijalle. Mertensin (2005) mukaan tutkija vahvistaa tutkimuksensa varmuutta tuomalla esiin tutkimuksessa tekemiään valintoja sekä perustelemalla niitä sillä kontekstilla ja taustateorialla, joka tutkittavaan ilmiöön liittyy. Erityistä huomiota kiinnitin tähän valitessani hakusanoja tutkimusartikkelien etsimiseen sekä valitessani itse tutkimusartikkeleita katsaukseen. Käytin mahdollisimman kattavasti eri hakusanoja, jotta kaikki mahdollinen sisäänottokriteerit täyttävä tutkimus sisältyisi katsaukseen. Perustin hakusanojen valinnan lukemaani taustateoriaan sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteellisestä määrittelemisestä. Lisäksi täydensin hakua etsimällä sopivia hakusanoja myös tietokantojen asiasanastoista sekä sopiviin tutkimusartikkeleihin liitetystä asiasanoista. Olen esitellyt tutkimusartikkelien valintaprosessia sekä tekemiäni valintojen perusteluja yksityiskohtaisesti luvussa 5. Tutkimusmenetelmät.

Tutkimusaineistoni koostui julkaistuista tutkimusartikkeleista. Tutkimusartikkelit ovat julkista aineistoa, joten tutkittavien anonymiteetti, tutkimuslupa ja muut tutkimuseettiset kysymykset ovat olleet alkuperäistutkimusten tekijöiden vastuulla. En havainnut tutkimusartikkeleihin perehtyessäni ongelmakohtia tutkimuksen eettisyyteen, tutkittavien anonymiteettiin tai tulosten esittämiseen liittyen.

LÄHTEET

- Achenbach, T. 1991. Manual for the Child Behavior Checklist. Burlington VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Belsky, J. & Pluess, M. 2009. Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*. 135, 885–908.
- Brooks, R.B. 1994. Children at risk: fostering for resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry* 64, 545–53.
- Burgess, K., Wojslawowicz, J., Rubin, K., Rose-Krasnor, L. & Booth-LaForce, C. 2006. Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development* 77(2), 371–383.
- Cabanac, M. 2002. What is emotion? *Behavioral Processes* 60 (2), 69-83.
- Campos, B., Keltner, D. & Tapias, M. 2004. Emotion. Teoksessa C. Spielberger (toim.) *Encyclopedia of Applied Psychology*. New York: Elsevier. 713–722.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. 2000. Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*. Sage Publications Inc. 11 (4), 302–306.
- Carver, C. & Scheier, M. 1998. *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Catalano, R., Berglund, L., Ryan, J., Lonczak H. & Hawkins, D. 2002 Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Prevention & Treatment* 5 Article 15
- Cavell, T. A. 1990. Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111–122.
- Cherniss, C. 2004. Intelligence, Emotional. Teoksessa C. Spielberger (toim.) *Encyclopedia of Applied Psychology*. New York: Elsevier. 315–328.
- Cole, P., Martin, S. & Dennis, T. 2004. Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development* 75 (2), 317–333.
- Coleman, J.S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement, 95–120.

- Cooper, H. M. 1989. Integrating research. A guide for literature review. 2nd edition. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Davidson, R., Jackson, D. & Kalin, N. 2000. Emotion, plasticity, context and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin* 126 (6), 890–909.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development* 74, 238–256.
- Dodge, K.A., Crick, N.R. 1990. Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin* 15, 8–22.
- 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.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. 2000. Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136–157.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver T. P. 1997. Promoting Social and Emotional Learning. Guidelines for Educators. Alexandria Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fink, A. 2014. Conducting Research Literature Reviews. From the Internet to the Paper. 4th edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Fink, A. 2005. Conducting Research Literature Reviews. From the Internet to the Paper. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Flinkman, M. & Salanterä, S. 2007. Integroitu katsaus – eri metodeilla tehdyn tutkimuksen yhdistäminen katsauksessa. Teoksessa Johansson, K., Axelin, A., Stolt, M. & Ääri, R-L. (toim.) Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Turku: Turun yliopisto.
- Gardner, F.E. 1989. Inconsistent parenting: Is there evidence for a link between children's conduct problems? *Journal of Abnormal Psychology* 17, 223–233.
- Garner, P. W. 2010. Emotional competence and its influence in teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297–321.
- Goleman, D. 2006. Social Intelligence. The New Science of Human Relationships. New York: Bantam Dell.
- Gresham, F. M. 1988. Social competence and motivational characteristics of learning disabled students. Teoksessa M.C. Wang, M.C. Reynolds & H.J. Walberg (toim.) Handbook of special

education: Research and Practice Vol 2. Oxford: Pergamon Press, 283–302.

- Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N. & Savolainen, H. 2012. The Role of Social Competence in the Psychological Well-being of Adolescents in Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56. 199–212.
- Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen, H. 2007. Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet. Joensuun Yliopisto Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 101. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Johansson, K., Axelin, A., Stolt, M. & Ääri R-L. (toim.) 2007. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.
- Jones, SM. & Bouffard, SM. 2012. Social and emotional learning in schools: from progress to strategies. *Social Pol Report* 26, 1–22.
- Jones, T.L. & Prinz, R.J. 2005. Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review* 25, 341–363.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 2006. Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational & Psychological Measurement* 66 (5), 874–895
- Junttila, N., Vauras, M., Nemi, P. & Laakkonen, E. 2012. Multisource assessed social competence as a predictor for children's and adolescents later loneliness, social anxiety and social phobia. *Journal for Educational Research Online* 4, 73–98.
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK – monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Turku: Oppimistutkimuksen keskus.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Österman, K., Lagerspetz, K. & Forsblom, S. 1995. Peer- estimated social intelligence. Turku: University of Turku, Department of Psychology.
- Kemppainen, J., Joronen, K., Rantanen, A., Tarkka, M-T. & Åsted-Kurki, P. 2010. Draama-intervention vaikutus 4.- ja 5.-luokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 47, 164–173.
- Kokko, K. 2001. Antecedents and consequences of long-term unemployment. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 183. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kokkonen, M. 2001. Emotion regulation and physical health in adulthood. A longitudinal, personality-oriented approach. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 184. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, k., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2013: 20. Luettu 24.9.2016
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi>
- Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa

1994–2010 - WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Opetushallitus, Terveystieteiden tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8 Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy.

- Ladd, G. 1999. Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology* 50 (1), 333–359.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia* 41. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 111–131.
- Levenson, R. 1999. The Intrapersonal Functions of Emotion. *Cognition and Emotion* 13 (5), 481–504.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. 1989. *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Masten, A. S. & Cicchetti, D. 2010. Developmental cascades. *Development and Psychopathology* 22 (3), 491–495.
- Masten, A. & Coatsworth, D. 1998. The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*. 53 (2), 205–220.
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M. & Lipton, M. 2009. Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinicreferred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38, 858–871.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. 1998. *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mertens, D. 2005. *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. 2nd edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Odom, S.L., McConnell, S.R. & Brown, W.H. 2008. Social competence of young children. Teoksessa W.H. Brown, S.L. Odom & S.R. McConnell (toim.), *Social competence of young children. Risk, disability, & intervention*. Baltimore: MD: Brookes, 3–29
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 8.11.2015 http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf .

- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80–104.
- Pulkkinen, L. 1995. Behavioral precursors to accidents and resulting physical impairment. *Child development* 66. 1660–1679.
- Pulkkinen, L. & Pitkänen, T. 1994. A prospective study of the precursors to problem drinking in young adulthood. *Journal of Studies on Alcohol* 55, 578–587.
- Pölli, P. & Kukkonen, P. 1995. Gresham & Elliottin arviointimenetelmä sosiaalisten taitojen tutkimuksessa. *Psykologia* 30, 35–44.
- Raatikainen, E. 2011. Luottamus koulussa. Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos, kasvatustieteellisiä tutkimuksia 236. Helsinki: Yliopistopaino
- Reschly, D. & Gresham, F. 1981. Use of social competence measures to facilitate parent and teacher involvement and nonbiased assessment. *Julkaisematon käsikirjoitus*, Iowa state University. Ames.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press. 162–179
- Rubin, K.H., Bukowski, W.H. & Parker, J.G. 2006. Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa Eisenberg, N. (toim.) *Handbook of Child Psychology (6th edition): Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley. 571–645
- Rubin, K.H. & Rose-Krasnor, L. 1992. Interpersonal problem solving. Teoksessa Van Hassett V. B. & Hersen, M. (Toim.) *Handbook of social development* New York: Plenum. 283–323.
- Saarni, C. 1999. *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Hakkarainen, K., Alho, K. & Lonka, K. (painossa). School Burnout and Engagement Profiles among Digital Natives in Finland: A Person-oriented Approach. *European Journal of Developmental Psychology*.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, A. 2011. *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 55. Oulu: Oulun yliopisto.

- Spinrad, T., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R., Valiente, C., Shepard, S., Reiser, M., Losoya, S. & Guthrie, I. 2006. Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6, 498–510.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Unicef. 2007. *Child poverty in perspective: an overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations. Report card 7*. Florence: Innocenti Research Centre.
- Usher, R. 1996. A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. Teoksessa Scott, D. (toim.) *Understanding Educational Research*. Florence, KY, USA: Routledge, 9–32.
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Tulostettu 3.11.2015
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9108-5>
- Weissberg, R. & O'Brien, M. 2004. What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 591, 86–97.
- Wilson, S., Lipsey, M. & Derzon, J. 2003. The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 71 (1), 136–149.
- Åman-Back, S. & Björkqvist, K. 2007. Parents and teachers attitudes regarding school involvement in education that extends beyond the traditional academic core. *Perceptual and Motor Skills* 104 (3), 1017–1024

Taulukko katsaukseen sisältyvistä tutkimuksista.

Nro.	Artikkeli	Kirjoittajat	Vuosi
Interventiotutkimukset			
1	"Together at school" – a school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: study protocol for a cluster randomized controlled trial	Björklund, K., Liski, A., Samposalo, H., Lindblom, J., Hella, J., Huhtinen, H., Ojana, T., Alasuvanto, P., Koskinen H-L., Kiviruusu, O., Hemminki, E., Punamäki, R-L., Sund, R., Sonaltaus, T. & Santalahti, P.	2014
2	A longitudinal study on social development as an impetus for school reform toward an integrated school say	Pulkkinen, L.	2004
3	A school-based intervention program as a context for promoting socioemotional development in children	Metsäpelto, R-L., Pulkkinen, L. & Tolvanen, A.	2010
4	Children's experiences of a drama programme in social and emotional learning	Joronen, K., Häkämies, A. & Åsted-Kurki, P.	2011
5	Draama-intervention vaikutus 4.- ja 5.-luokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin	Kemppainen, J., Joronen, K., Rantanen, A., Tarkka, M-T. & Åsted-Kurki, P.	2010
6	Pysyvät pienryhmät oppimisyhteisöinä yläkoulussa – oppilaiden ja opettajien arvioita kehittämisohjelmasta	Niemi, P., Asanti, R. & Seppinen, H-L.	2012
Pitkittäistutkimukset			
7	Socioemotional behavior and school achievement in relation to extracurricular activity participation in middle childhood	Metsäpelto, R-T. & Pulkkinen, L.	2012
8	Development of social problem-solving strategies and changes in aggressive behavior: A 7-year follow-up from childhood to late adolescence	Keltikangas-Järvinen, L. & Pakaslahti, L.	1999
9	Social withdrawal in children moderates the association between parenting styles and the children's own socioemotional development	Zarra-Nezhad, M., Kiuru, N., Aunola, K., Zarra-Nezhad, M., Ahonen, T., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K. & Nurmi, J-E.	2014
10	Parents' optimism is related to their ratings of their children's behaviour	Heinonen, K., Räikkönen, K., Scheier, M., Pesonen, A-K., Keskiavaara, P., Järvenpää, A-L. & Strandberg, T.	2006
11	Early language and behavioral regulation skills as predictors of social outcomes	Aro, T., Eklund, K., Nurmi, J-E. & Poikkeus, A-M.	2012
12	Fathers' and mothers' perceptions of their child and maternal depressive symptoms	Luoma, I., Koivisto, A-M. & Tamminen, T.	2004
13	Successful development: childhood antecedents of adaptive psychosocial functioning in adulthood	Pulkkinen, L., Nygren, H. & Kokko, K.	2002
14	The predictors of competence in an adolescent sample - A 15-year follow-up study	Aronen, E. & Kurkela, S.	1998

15	The trajectories of child's internalizing and externalizing problems, social competence and adolescent self-reported problems in a Finnish normal population sample	Korhonen, M., Luoma, I., Salmelin, R., Helminen, M., Kaltiala-Heino, R. & Tamminen, T.	2014
16	Vanhemmuustyylien merkitys taidoiltaan erilaisten lasten sosiaalisessa kompetenssissa	Keinänen, R., Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Nurmi, J-E. & Kiuru, N.	2011
Poikittaistutkimukset			
17	Emotion regulation and negative emotionality moderate the effects of moral (dis)engagement on aggression	Roos, S., Salmivalli, C. & Hodges, E.	2015
18	The role of parenting self-efficacy in children's social and academic behavior	Junttila, N., Vauras, M. & Laakkonen, E.	2007
19	Latent profiles of parental self-efficacy and children's multisource-evaluated social competence	Junttila, N. & Vauras, M.	2014
20	Personal and contextual contributors to young children's activity-based perceived self-efficacy	Määttä, E., Järvelä, S. & Perry, N.	2015
21	10-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ja oppiminen	Kukkonen, P. & Pölkki, P.	1996
22	The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression	Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A.	1999
23	Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: connections to bully-victim problems	Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. & Poskiparta, E.	2002
24	Onko aggressio ja kiusaaminen aina sosiaalisen kompetenssin puutetta?	Kaukiainen, A.	2002
Mittareista tehdyt tutkimukset			
25	Cross informant agreement of behavioral and emotional strengths between Finnish students and teachers	Sointu, E., Savolainen, H. & Lappalainen, K.	2012
26	Multisource assessment of children's social competence	Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M.	2006
27	Gresham & Elliottin arviointimenetelmä sosiaalisten taitojen tutkimuksessa	Pölkki, P. & Kukkonen, P.	1995

Liite 2 (5)

Taulukko interventioissa sekä pitkittäistutkimuksissa havaituista sosioemotionaaliseen kompetenssiin vaikuttavista tekijöistä. Jos havainto on vain yhden kompetenssin osa-alueen suhteen, se on merkitty erikseen sulkuihin. Yläviitteisiin on merkitty mistä tutkimusartikkelista havainto on peräisin.

Positiivisesti vaikuttavat tekijät	Negatiivisesti vaikuttavat tekijät	Kumpaan tahansa suuntaan
<p>Interventioissa havaitut:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pitkäaikainen harrastustoiminta (sis. suunt. erityisesti sos.ahd.)^[3] - Prosessidraamaharjoitukset (empatiakyky, sosiaaliset taidot, antisosiaalisen käyttäytymisen vähentäminen)^[5] <p>Pitkittäisasetelmalla havaitut:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taideharrastukset (adaptiivinen käyttäytyminen, akateemiset työtaidot, alhainen sis.suunt.ongelmak.)^[7] - pitkäaikainen harrastustoiminta (koko kompetenssiin)^[7] - akateemiset harrastukset (akateemiset taidot ja sis. suunt. ongelmak.)^[7] - sosiaaliset/rakentavat/adaptiiviset ongelmanratkaisustrategiat (erit. aggressiivisuus)^[8] - Vanhemman optimistisuus (vaikuttaa saman vanhemman arvioon lapsen käyttäytymisestä)^[10] - Lapsuudessa ilmenneet resurssit (korkea tunteiden säätely, korkea kognitiivis-motivatioon suuntautuminen sekä suosiolliset perheolosuhteet) tukevat yksilön integraatiota yhteiskuntaan työn, sosiaalisten normien ja vastuullisen käyttäytymisen kautta (yhteys emotionaaliseen tasapainoisuuteen ei yhtä vahvaa kuin sosiaaliseen)^[13] - lapsen ja vanhemman välinen suhde^[14] 	<p>Pitkittäisasetelmalla havaitut:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aggressiiviset ongelmanratkaisustrategiat^[8] - Rakentavien strategioiden puuttuminen^[8] - Sosiaalinen vetäytyminen riskitekijänä vähäisen äidillisen välittämisen negatiivisille vaikutuksille.^[9] - Sosiaalinen vetäytyminen riskitekijänä vanhempien käyttämän psykologisen kontrollin vaikutuksille aiheuttaen sis.suunt.ongelmak. Toisaalta myös prososiaalista käyttäytymistä ja ulospäin suunt. ongelmak. vähenemistä (vanhempien miellyttäminen oman hyvinvoinnin kustannuksella)^[9] - Äidin masentuneisuus oli yhteydessä lapsen korkeampiin ongelmakäyttämisen tasoihin sekä äidin että isän arvioimana. (erit. ulospäin suunt. ongelmak.)^[12] - Varhaiset riskitekijät (perheen psyykkiset sairaudet, sosioekonominen asema, vanhempien lapsuus, perheensisäiset suhteet erityisesti) ennustivat interventiota tai perheen nykyistä 	<p>Pitkittäisasetelmalla havaitut</p> <ul style="list-style-type: none"> - Riskiryhmässä olevien lasten keskuudessa käyttäytymisen säätelyn taidot välittävät yhteyttä varhaisten kielellisten taitojen ja myöhemmän sosiaalisen kompetenssin välillä^[11] - Sosiaalisella kompetenssilla ja sisäänpäin suuntautuvalla ongelmakäyttämällä on vastavuoroinen vaikutus toisiinsa (kompetenssi vähentää ongelmia ja ongelmat heikentävät kompetenssia)^[15] - Luokkayhteisön vaikutus sosiaaliseen kompetenssiin ^[3]

	<p>tilannetta paremmin nuorten sosiaalista kompetenssia ^{14]}</p> <ul style="list-style-type: none">- matalan sosiaalisen kompetenssin ja sisäänpäinsuuntautuvan ongelmakäyttäytymisen välillä ei ole vain korkeaa samanaikaista yhteyttä, vaan yksi ongelmatyyppi vahvistaa toisen ongelmatyyppin vakavuutta^[15]	
--	---	--

Taulukko poikittaistutkimuksissa havaituista sosioemotionaaliseen kompetenssiin yhteydessä olevista tekijöistä. Yläviitteisiin on merkitty mistä tutkimusartikkelista havainto on peräisin.

Positiivisesti yhteydessä	Negatiivisesti yhteydessä	Muut
<ul style="list-style-type: none"> - Vanhempien lämmin kasvatustyyli^[16] - Käyttäytymisen kontrollointi rajoja asettamalla ja auktoritatiivinen kasvatustyyli niiden lasten kohdalla, joilla oli keskimääräistä heikommat kognitiiviset taidot^[16] - Lapsen kognitiiviset taidot yhteydessä erit. empaattisuuteen^[16] - vanhempien vahva vanhemmuuteen liittyvä minäpystyvyys^{[18],[19]} - Koulumenestys oli yhteydessä opettajan arvioimaan sosiaaliseen kompetenssiin (erit. yhteistyötaitoihin), mutta ei vanhempien tai vertaisten arvioihin^[21] - Sosiaalinen älykkyys positiivisesti yhteydessä epäsuoraan aggressiivisuuteen^[22] - Oppimisen taidot^[23] - Positiivinen minäkäsitys^[23] - Syyllisyyden ja häpeän tunteminen yhteydessä matalaan aggressiivisuuteen niillä lapsilla, joilla on heikot tunteiden säätelyn taidot^[17] 	<ul style="list-style-type: none"> - Äidin käyttämä voimakas kontrolli erityisesti syyllistämällä, oli positiivisesti yhteydessä lapsen impulsiivisuuteen ja häiritsevään käytökseen sekä negatiivisesti yhteydessä prososiaalisiin taitoihin koulussa^[16] - Ristiriitainen kasvatustyyli (läpimyy ja syyllistäminen) oli yhteydessä tyttöjen ja keskimääräistä korkeammat kognitiiviset taidot omaavien lasten heikompaan sosiaaliseen kompetenssiin^[16] - lapsen yksinäisyys^[18] - Tyttöillä, mutta ei pojilla, heikko itesäätely ja ongelmakäyttäytyminen yhteydessä huonoon koulumenestykseen^[21] - Empatia negatiivisesti yhteydessä kaikkiin aggression muotoihin, paitsi 12-vuotiaiden epäsuora aggressio^[22] - Oppimisvaikeudet^[23] - Kiusattuna oleminen^[23] - Kiusaajissa kaksi ryhmää, joista toisessa matala sosiaalinen älykkyys ja toisessa keskimääräinen^[23] - Häpeän tunteminen ja syyllisyyden ulkoistaminen yhteydessä korkeaan aggressiivisuuteen niillä lapsilla, joilla on hyvät tunteiden säätelyn taidot^[17] 	<ul style="list-style-type: none"> - Auktoritatiivinen vanhemmuus näytti osittain kompensoivan heikkojen kognitiivisten taitojen kielteisiä vaikutuksia sosiaaliseen kompetenssiin^[16] - lapsen sosiaalinen kompetenssi välitti vanhempien vanhemmuuteen liittyvän minäpystyvyyden ja lapsen akateemisten saavutusten välistä yhteyttä^[18] - Keskimääräistä parempi sosiaalinen älykkyys yhdistettynä keskimääräisiin oppimisen taitoihin ja realistiseen minäkuvaan oli ominaisuuksien kokonaisuus, joka kuvasi lapsia, jotka eivät olleet kiusattuja eivätkä kiusaajia.^[23]

Liite 4 (5)

Tutkimuksissa sosioemotionaalisen kompetenssin arviointiin käytetyt mittarit. Yläviitteisiin on merkitty missä tutkimuksissa kyseistä mittaria on käytetty.

Mittari n=13	osa-alueet	tutkimukset, joissa mittaria on käytetty (joissakin tutkimuksissa käytetty useampaa mittaria) (interventiot/ pitkittäisasetelma/ poikittaisasetelma)
MASK Arvioija: opettaja, vanhemmat, vertaiset, itse	Sosiaalinen kompetenssi: Prososiaaliset taidot ja antisosiaalinen käyttäytyminen	n=7 2 ^{[1],[4]} (vain ope) ^[4] /0/4 ^{[18],[16],[19],[20]} (vain ope) ^{[16],[20]} Mittarista tehty luotettavuustutkimus ^[26]
SDQ Arvioija: opettaja ja vanhemmat	sosioemotionaalinen kehitys ulos- ja sisäänpäinsuuntautunut ongelmakäyttäytyminen ja prososiaaliset taidot	n=3 1 ^[1] /1 ^[9] (vain ope) ^[9] /1 ^[16] (vain ope) ^[16] (vain prososiaalisuus) ^[16]
TR-MPNI Arvioija: opettaja	sosioemotionaalinen kehitys multidimensional peer nomination inventory. Perustuu Pulkkinen tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn malliin. Ulos- ja sisäänpäin suuntautunut ongelmakäyttäytyminen ja adaptiivinen käyttäytyminen	n=2 1 ^[2,3] /1 ^[7] /0
SCBE-30 Arvioija: vanhemmat	sosioemotionaalinen kehitys ulos- ja sisäänpäin suuntautunut ongelmakäyttö ja sosiaalinen kompetenssi	n=1 0/1 ^[10] /0
BASC Arvioija: vanhemmat	sopeutuvuuden, sosiaalisten taitojen sekä käyttäytymisen säätelyn osuudet	n=1 0/1 ^[11] / 0
Achenbach CBCL (child behaviour checklist) ja YSR Arvioija: vanhemmat	kompetensseja ja ongelmia kartoittava kysely vanhempien täyttämänä ^[12] Sosiaalinen käyttäytyminen, koulumenestys, harrastukset. ^[14] Ulos- ja sisäänpäin suuntautunut ongelmakäyttäytyminen ja sosiaalinen kompetenssi (harrastukset, sosiaaliset taidot, ihmissuhteet, koulumenestys) ^[15]	n=3 0/3 ^{[12][14][15]} /0
tunteiden säätelyn arviointi Arvioija: opettaja	perustuen Pulkkinen malliin	n=1 0/1 ^[13] /0

LSQ1 ja 2 life situation questionnaire Arvioija: itse	sosiaalinen toimintakyky (työuran kulku, juomisen kontrolloiminen, sosialisatio) ja psykologinen toimintakyky (itsetunto, psykologinen hyvinvointi)	n=1 0/1 ^[13] /0
EATQ-R Opettaja arvioi	tunteiden säätely ja negatiivinen emotionaalisuus open arvioimana	n=1 0/0/1 ^[17]
Gresham & Elliot Arvioija: opettaja ja vanhemmat	opettajan arvioimana: sosiaaliset taidot (itsevarmuus/assertiivisuus, itsesäätely ja yhteistyö) ongelmakäyttäytyminen (ulos- ja sisäänpäin suuntautunut) koulusuoriutuminen vanhempien arvioimana: yhteistyö, sosiaalinen vastuullisuus, itsesäätely ja empatia	n=2 0/0/1 ^[21] Mittarista tehty luotettavuustutkimus
PESI Arvioija: vertaiset	Sosiaalinen älykkyys ja empatia erikseen. Sosiaalisen älykkyyden asteikko: ihmistuntemus, sosiaalinen joustavuus, sosiaalisten tavoitteiden saavuttaminen ja käyttäytymisen seuraukset	n=3 0/0/3 ^{[22][23][24]}
Sosiogrammi (käytetty yhdessä Gresham & Elliottin kanssa) Arvioija: vertaiset	oppilaan sosiaalinen asemoituminen luokkayhteisössä	n=1 0/0/1 ^[21]
Sosiaalisten ongelmanratkaisustrategioiden tunnistaminen Arvioija: tutkija	Oppilaita pyydettiin analysoimaan kuusi sosiaalista tilannetta sekä tunnistamaan niihin liittyviä seurauksia ja syy-seuraussuhteita	n=1 0/1 ^[8] /0
BERS-2 Behavioral and Emotional strenghts Arvioija: opettaja ja vanhemmat	Käyttäytymisen ja tunteiden vahvuuksia kartoittava testi Viisi osa-alue: ihmissuhteisiin liittyvä vahvuus, perheeseen osallistuminen, sisäinen vahvuus, koulutoiminta, affektiivinen vahvuus.	n=1 0/0/0 ainoastaan luotettavuustutkimus tehty.

Taulukko tutkimusten toteutuksesta. Tutkimukset on numeroitu liitteen 1 mukaisesti.

Interventiot	Sos. kompt. mittari	Otoskoko	Tutk. aika	Tutkimusmenetelmä	Muut tutkitut tekijät
	1. MASK (laajemmin sosioemotionaalista kehitystä testattu myös SDQ:lla, ongelmat ja taidot)	1. toistaiseksi mukana 3765 (tut. kesken)	1. 8v., varsinaisen interventio 1,5v.	1. Pilotti, jossa kehitettiin interventiota. Vaikuttavuutta tutkittiin jakamalla Koeryhmä ja kontrolliryhmä, jotka satunnaistettu ja kontrolloitu. Tutkittavista muodostetaan ryhmiä SDQ:n tulosten ja sosioekonomisen taustan perusteella. Ryhmien välisiä eroja vaikuttavuudessa vertaillaan.	1. Lasten kognitiivis-emotionaaliset prosessit, jotka ovat keskeisiä mielenterveyden ja toimivien sosiaalisten taitojen suhteen: tietokoneella tehtyjä tehtäviä tunteisiin liittyvästä ymmärryksestä, altruismista ja toiminnanohjauksesta. Intervention vaikutus ympäristön tekijöihin, jotka vaikuttavat hyvinvointiin ja sosiaaliseen kehitykseen: vanhemmat ja opettajat arvioivat (kouluymp., opettajan ja vanhemmat minäpystyvyys, kasvatuskäytännöt ja vanhempi-opettaja yhteistyö)
	2./3. Opettajien täyttämä TR-MPNI (multidimensional peer nomination inventory), joka perustuu Pulkkisen tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn malliin. Se koostuu ulos- ja sisäänpäin suunt. ongelmakäyttäytymisestä ja sopeutumiskäyttäytymisestä.	2./3. 515	2./3. 3 vuotta	2./3. Perustuu aiempaan pitkittäistutkimukseen, jossa etsitty suotuisaan kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. 7 osaprojektia kolmella tasolla, lapsen käytös, koulu oppimisympäristönä ja koulun suhde ympäröivään maailmaan. Ytimessä Integroitu koulupäivähanke. MUKAVA on sekä interventiotutkimus, että ennustava pitkittäistutkimus. Koeryhmä ja kontrolliryhmä.	2./3. Harrastuksiin osallistumista koulupäivän aikana mitattiin opettajan tai ohjaajan toimesta sen pituuden sekä jatkuvuuden ja syvällisyyden suhteen.

				<p>Osallistujat jaettiin ryhmiin yksittäisten lasten kesken sekä luokan tasolla. Data analysoitiin käyttäen hierarkkista lineaarista mallinnusta ja kasvukäyräparametria.</p> <p>Yhteyksiä harrastustoimintaan osallistumisen keston ja syvällisyyden sekä oppilaan sosioemotionaalisen kehityksen välillä analysoitiin regressioanalyysillä.</p>	
	4. ei mittaria, tutkittiin lasten kokemuksia	4. 90	4. 1 lukuvuosi	<p>4. Kyselylomakkeet, joissa sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Lisäksi neljä ryhmähaastattelua. Analyysissä käytettiin sekä määrällisiä, että laadullisia analyysin keinoja.</p> <p>Tutkittiin oppilaiden kokemuksia interventtiosta.</p>	4. ei ollut
	5. MASK opettajien täyttämänä	5. 86	5. 1 luku-vuosi	<p>5. Kontrolloitu (koe- ja kontrolliryhmä) pitkittäisasetelma, jossa aineisto kerättiin kyselylomakkeella (MASK).</p>	5. Vanhempien koulutustausta, oppilaan luokka-aste, sukupuoli, perhetyyppi.

	6. Ei mittaria, tutkittiin kokemuksia	6. 137	6. 3 luku- vuotta	6. Laadullinen tutkimus. Avoimet kysymykset kyselyssä. Aineistoa kerättiin oppilailta ja opettajilta. Sisällönanalyysi, osittain teoriaohjaava osittain aineistolähtöinen. Kaksi arviointikertaa, ns. viivästetty arvio-	6. Opettajien ja oppilaiden kokemuksia interventiosta.
--	---------------------------------------	--------	-------------------------	--	--

Pitkittäistutkimukset	Sos.kompt. mittari 7. TR-MPI Sisään- ja ulospäin suunt ja adaptiivisuus opet. arv.	Otoskoko 7. 281	Tutk. väli 7. 1lk. ja 3lk.	Analyysimenetelmä 7. Varianssianalyysi MANOVA	muut tekijät 7. vanhemmat täyttivät kyselyn harrastuksista
	8. ongelmanratkaisustrategioita arvioitiin	8. 47	8. 10-vuotias ja 17-vuotias	8. Personality-oriented pattern analyses	8. aggressiivisuutta arvioivat vertaiset
	9. SDQ ulos- ja sis. suunt. ongelmat opettajat arvioivat	9. 314	9. 1.lk. ja 3lk.	9. Paneeliansalyysi	9. vanhemmat täyttivät kyselyn läheisyydestä ja lapsen käyttäytymisen kontrolloimisesta ja psykologisesta kontrollista.
	10. SCBE-30 ulos- ja sis. suuntautunut ongelmat. ja sosiaalinen kompt.	10. 212 (106 paria)	10. 0-vuotias ja 5-vuotias	10. SEM= structural equation modelling	10. Itsekuri: käyttäytymisen mittarilla mitattuna. Vastasyntyneen temperamentti: IBQ Vanhempien optimisimi-pessimismi: LOT-R Masentuneisuus: CES-D Neuroottisuus: NEO-PI
	11. Sosiaalinen toimintakyky (sopeutuvuus ja sos. taitojen osuudet BASC)	11. 199	11. 2v.-8v. 3 krt.	11. –”- ja eri tasoisia ryhmiä tunnistettiin mixed modelling	11. Varhainen kieli, oman käyttäytymisen säätely BASC – kysely vanhempien täyttämänä masennustesti äideille (EPDS)

	<p>12. CBCL kysely vanhempien täyttämänä</p>	12. 270	12. sikiövaiheesta 39-vuotiaaksi	<p>12. Kruskal- Wallis varianssianalyysia ja Mann-Whitney U-testiä käytettiin ryhmien välisiä eroja tutkittaessa. Vanhempien arvioiden eroja tutkittiin Wilcoxon signed ranks tests were done for the whole group and separately for groups determined by gender of the child.</p>	12. -
	<p>13. tunteiden säätelyä arvioi opettaja LSQ1 ja LSQ2</p>	13. 261	13. 8v.-14v.-27v.-36v.	<p>13. yhteyksiä lapsuuden ja aikuisuuden muuttujien kesken tutkittiin LISREL-mallilla, mittausmallia ja rakenteellista arviomallia käyttäen</p>	<p>13. kognitiivis-motivonaalista suuntausta open arvioimana 14v. elämäntilannetta kyselyloomakkeella ja puolistrukturoidulla haastattelulla 27v. ja elämäntilannetta kyselylomakkeella ja 3h haastatteluilla 36v.</p>
	<p>14. Achenbachin (CBCL ja YSR) kompetenssimallin osuudet, jotka kuvaavat sosiaalista käyttäytymistä, koulumenestystä ja</p>	14. 135	14. 15 vuotta, jatkuvaa tiedonkeruuta	<p>14. perheet jaettiin korkean ja matalan riskin perheisiin. Nämä jaettiin edelleen koeryhmään ja kontrolliryhmään.</p>	<p>14. haastattelu ja observointi: vanhempien lapsuus, psykofyysinen terveys lapsen ja vanhempien, lapsen ja vanhempien suhteet, sosioekonominen tilanne</p>

	<p>harrastuksia.</p> <p>15. Achenbachin (CBCL) vanhempien täyttämänä. Ulos- ja sisäänpäin suunt. ongelmat. ja sos. kompetenssi. (harrastukset, sos. taidot, ihmissuhteet, koulumenestys) ja (YSR), joka on vastaava kuin CBCL</p> <p>16. MASK, esiopettajien käyttämänä, luokanopettajat arvioi SDQ-kyselylomakkeen avulla prososiaalisuutta</p>	<p>15. 191</p> <p>16. 378</p>	<p>15. 4v.-8v.-16v.</p> <p>16. esikoulu, 1.lk., 2.lk.</p>	<p>15. Muuttujista tehtiin normalisoidut jatkuvat T-muuttujat</p> <p>16. MASK:n neljästä osaluokasta muodostettiin kustakin keskiarvosummamuuttujat kuin myös prososiaalisuudesta.</p>	<p>15. sosioekonomista taustaa kyselylomakkeella</p> <p>16. vanhemmuustyyliä mitattiin vanhempien itsearvioina BLock'sin kyselylomakkeella. Lapsen kognitiivisia taitoja arvioitiin lukutaidot, laskutaidon, visuospatiaalisen hahmotuskyvyn ja työmuistin osalta.</p>
--	--	-------------------------------	---	--	--

Poikittaistut kimukset	Sos. kompt. mittari	otoskoko	menetelmä	muut tekijät
	17. Opettajat arvioi tunteiden säätelyä ja negatiivista emotionaalisuutta EATQ-R testillä.	17. 307	17. t-testit regressioanalyysi	17. TOSCA-C itsearviointilomakkeella arvioitiin taipumusta tuntea syyllisyyttä ja häpeää sekä ulkoistaa syyllisyyttä. Se koostuu hypoteettisista tilanteista. Vertaiset arvioi aggressiivisuutta tunnistamalla aggressiivisiä luokkatovereita.
	18. MASK	18. äidit 876, isät 696	18. faktorianalyysia äitien ja isien vastausten samankaltaisuuteen. Yhteyksiä etsittiin kvantitatiivisin analyysimenetelmin.	18.vanhemmuuden minäpystyvyys SEPTI -kysely, yksinäisyydestä UCLA -kysely vanhemmille, lapsille PNDL, opettajat arvioivat lasten motivationaalisen orientaation mittarilla (tehtäväorientaatio, sosiaalinen riippuvaisuus, egoa puolustava ulospäinsuuntautuva orientaatio, egoa puolustava sisäänpäin suuntautuva orientaatio. Lukutaitoa lukutestillä Lindeman, ja matematiikkaa Räsäsen testillä.
	19. MASCS open, itsen, toverien ja vanhempien arvioimana	19. 981	19. Profiilianalyysilla luotiin heterogeeniset ryhmät vanhemmista PSE:n suhteen. Näiden eri ryhmien ja lasten sos.kompt. välistä yhteyttä arvioitiin ryhmävertailulla.	19. PSE: vanhempien kompetenssia vanhemmuudessa itsearviointi
	20. MASC opettajien arvioimana	20. 24	20. Ristiintaulukoimalla etsittiin yhteyttä SE:n ja SC:n välillä sekä niitä tekijöitä, jotka tukevat SE:tä	20. oppilaita videokuvattiin itsenäisissä ja sosiaalisissa oppimistilanteissa ja sen jälkeen haastateltiin minäpystyvyydestä videoiden avulla.
	21. Opettajat arvioi Greshamin ja Elliottin	21. 492	21. Kyselyistä muodostettiin summamuuttujia, joita verrattiin toisiinsa	21. koulusuoriutumisen: opillisen kompetenssin asteikko (Gresham&Elliott) opettajien arvioimana

	<p>sosiaalisten taitojen asteikolla (jäämäkkyys, itsesäätely ja yhteistyö) ja lisäksi ulos- ja sisäänpäin suunt. ongelmien asteikko. Vanhemmatkin arvioi Greshamin ja Elliottin vanhempien asteikolla sosiaalista vastuullisuutta, itsekontrollia, yhteistyötä ja empatiaa Luokasta tehtiin lisäksi sosiogrammi.</p>		<p>yhteyksien löytämiseksi.</p>	<p>sekä vanhemmilta kysyttiin lapsen kouluhistoriaan liittyviä tietoja sekä heidän omaa koulutustaustaa ja ammattia.</p>
	<p>22. Pilottitutkimuksen avulla muodostettiin asteikot sosiaalisesta älykkyydestä ja empatiasta (erikseen) hyödyntäen faktorianalyysia. Muodostettu asteikko (PESI) vertaisarviointina (ihmistuntemus, joustavuus, sosiaalisten tavoitteiden saavuttaminen ja käyttäytyminen.)</p>	<p>22. 526</p>	<p>22. Muuttujista tehtiin normaalimuuttujia, joiden korrelaatioita voitiin vertailla keskenään.</p>	<p>22. Agressiota mitattiin Suoran ja epäsuoran aggression mittarilla vertaisarviointina.</p>
	<p>23. PESI: sosiaalista älykkyyttä arvioida</p>	<p>23. 141</p>	<p>23. Lapset jaettiin oppimisvaikeuksista kärsiviin ja muihin. Muuttujia verrattiin</p>	<p>23. oppimistaitoja arvioitiin lukemisen ja kirjoittamisen tehtävillä. Itsetuntoa arvioitiin</p>

	<p>huomioiden mahdollisuuden käyttää sitä sekä positiiviseen että negatiiviseen tarkoitukseen</p> <p>24. on sama kuin 23. julkaistu eri lehdessä.</p>		<p>ristiintaulukoinnilla ja etsimällä korrelaatioita. Cluster- analyysi tehtiin heterogeenisten ryhmien tunnistamiseksi.</p>	<p>kyselylomakkeella (PCS-C). Kiusaajia ja kiusattuja tunnistettiin vertaisarviointilla.</p>
--	---	--	--	--

mittareista tehdyt tutkimukset	Mittari	otos	menetelmä
	<p>25. BERS-2 52 kysymystä viidestä osa-alueesta: ihmissuhteisiin liittyvä vahvuus, osallistuvuus perheasioissa, sisäinen vahvuus, koulumenestys, affektiivinen vahvuus.</p>	25. 275	25. opettajien vastauksia ja oppilaiden itsearviointeja verrattiin toisiinsa tilastollisin menetelmin.
	<p>26. Multisource assessment of children's social competence MASC, perustuu SSBS:een. Huomioitiin itsearviointi, vanhemman, opettajan sekä vertaisten arviointi. Mittari jakautuu prososiaaliseen ja antisosiaaliseen osaan, jotka edelleen jakautuvat empatiaan, yhteistyötaitoihin, impulsiivisuuteen ja häiritävyyteen.</p>	26. 985	26. faktorianalyysillä testattiin sosiaalisen kompetenssin jakaantumista neljään osa-alueeseen ja sen jälkeen ristiintaulukoitiin parhaiten sopivat mallit uudella aineistolla.
	<p>27. Gresham & Elliot, sosiaalisen kompetenssin kaksi perusulottuvuutta: adaptiivinen käyttäytyminen ja sosiaaliset taidot. Opettajien, vanhempien</p>	27. 492	27. Tavoitteen arvioida asteikon reliabiliteettia ja validiteettia. Asteikon sisäistä rakennetta arvioitiin faktorianalyysin avulla. Tätä verrattiin USA:ssa saatuihin faktorianalyysin tuloksiin. Kriteerivaliditeetin arvioimiseksi teetettiin myös Harterin minäkäsitystesti. Eri arvioijien vastauksia verrattiin toisiinsa etsien korrelaatioita.

	ja oppilaiden arviointi		
--	-------------------------	--	--