

Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen  
6-7-vuotiaille lapsilla Askeleittain –  
opetusohjelman avulla

Helsingin yliopisto  
Lääketieteellinen tiedekunta  
Satu Kyöstiä  
Psykologian lisensiaatintutkimus  
Kehitys- ja kasvatopsykologian  
erikoispsykologikoulutus  
Maaliskuu 2018  
Ohjaaja: Marja Laasonen

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty <b>Lääketieteellinen tiedekunta</b>		Laitos – Institution – Department <b>Psykologian osasto</b>	
Tekijä – Författare – Author <b>PsM Satu Kyöstilä</b>			
Työn nimi – Arbetets titel – Title <b>Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen 6-7-vuotiailla lapsilla Askeleittain – opetusohjelman avulla</b>			
Oppiaine – Läroämne – Subject <b>Psykologia, Kehitys- ja kasvatopsykologian erikoispsykologikoulutus</b>			
Työn laji – Arbetets art – Level <b>Lisensiaatintutkimus</b>	Aika – Datum – Month and year <b>Maaliskuu 2018</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>50</b>	
Tiivistelmä – Referat – Abstract  <p>Tämän pitkittäistutkimuksen tarkoituksena oli arvioida kuinka 6-7 -vuotiaiden lasten sosioemotionaalisia taitoja voidaan tukea Askeleittain - opetusohjelman (Second Step Program) avulla. Tutkimuksessa toteutettiin lasten sosioemotionaalisia taitoja tukeva yhden koululukuvuoden pituinen opetusinterventio eteläsuomalaisen kaupungin seitsemässä koululuokassa (N=7). Tutkimukseen osallistui lapsia (N=33) jotka olivat opetusmuodossa, jonka tavoite oli tukea kouluvalmiustaitoja. Lasten sosioemotionaalisia taitoja arvioitiin, jonka jälkeen toteutettiin 22 oppitunnin mittainen (n.45min/ 1 viikko) Askeleittain - opetusohjelmainterventio. Intervention päätyttyä lasten sosioemotionaalisia taitoja arvioitiin uudelleen. Lasten sosioemotionaaliset taidot paranivat intervention myötä tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Lasten sosiaalinen kompetenssi oli Askeleittain opetusohjelmaintervention jälkeen selkeästi parempi kuin ennen interventiota. Lasten antisosiaalisen käyttäytymisen määrä väheni Askeleittain - opetusohjelma intervention myötä.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords <b>sosioemotionaaliset taidot, sosiaalinen kompetenssi, antisosiaalinen käyttäytyminen, Askeleittain - opetusohjelma, interventio</b>			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited <b>Helsingin yliopiston kirjasto</b>			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty <b>Faculty of Medicine</b>		Laitos – Institution – Department <b>Department of psychology</b>	
Tekijä – Författare – Author <b>PsM Satu Kyöstilä</b>			
Työn nimi – Arbetets titel – Title <b>Supporting socioemotional skills of 6-7 years old children by Second Step Program.</b>			
Oppiaine – Läroämne – Subject <b>Psychology</b>			
Työn laji – Arbetets art – Level <b>Licentiate thesis</b>	Aika – Datum – Month and year <b>March 2018</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>50</b>	
Tiivistelmä – Referat – Abstract  <p>The aim of this longitudinal study was to evaluate how to support 6-7 years old children's socioemotional skills by Second Step program. This social and emotional learning (SEL) program intervention was implemented during a one school year. The research data were collected in seven school classes (N=7) during one school year in southern Finland town. Children (N=33) who participated in the intervention were at the schooling for practicing their school readiness skills. Children's socioemotional skills were estimated before intervention. Intervention was Second Step curriculum which included 22 lessons (ca 45 min / week). Children's socioemotional skills were estimated again after the intervention. Results show, that children's socioemotional skills improved statistically significantly. Children's social competence was higher after Second Step –intervention than before that. Children's amount of antisocial behavior was decreased after the Second Step-intervention</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords <b>socioemotional skills, social competence, antisocial behavior, Second Step Program, intervention</b>			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited <b>Library of University of Helsinki</b>			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

## **Kiitokset**

*Erityiskiitos ohjaajalleni PsT, Kehitys- ja kasvatopsykologian erikoispsykologikoulutuksen professori Marja Laasosolle, jonka ansiosta sain tauon jälkeen uuden sysäyksen tutkimukseni työstämiseen. Marja erittäin positiivisella ja rakentavalla tavalla auttoi minua saattamaan työni päätökseen. Lisäksi kiitän lisensiaatintutkimukseni tarkastajia PsT Tuija Aroa ja PsT Anneli Kylliäistä vaivannäöstään ja erinomaisen rakentavasta palautteesta lisensiaatintyöstäni.*

*Haluan kiittää myös Espoon kaupungin sivistystoimen johtoa, esimiehiäni ja tutkimukseeni osallistuneiden espoolaisten alakoulujen rehtoreita. He mahdollistivat tämän tutkimuksen toteuttamisen, joka mm. edellytti opettajien kouluttautumisen ja Askeleittain – sosiaalista kehitystä ja tunteita tukevan opetusmateriaalien hankinnat kouluihin. Arvostan suuresti Espoon starttiluokkien opettajia, jotka hienosti lähtivät mukaan tähän projektiin ja upeasti toteuttivat lasten sosioemotionaalaisia taitoja tukevaa Askeleittain - opetusta omissa lapsiryhmissään.*

*Haluan kiittää myös omaa lähiesimiestäni Espoon kaupungin psykologipalveluiden päällikkö Sirkka Lyttistä, joka alkuvaiheessa kannusti minua tässä tutkimushankkeessa. Suuri kiitos kuuluu myös toiselle lähiesimiehelleni psykologipalveluiden päällikkö Kirsi Raunelalle, joka yhtä lailla myönteisesti ja kannustavasti suhtautui tutkimusprojektiini.*

*Haluan kiittää ystävääni FM Anu Hujalaa, joka hyvää hyvyttään auttoi minua ja edisti tutkimukseni laatua tarkastamalla School Social Behavior Scales 2 - lomakkeen suomenkielisen käännöksen.*

*Alun perin inspiraationi lisensiaatintutkimusaiheeseen sain koulupsykologin työstäni. Toivon kaikkea hyvää jokaiselle lapselle ja nuorelle, keitä olen kohdannut työssäni psykologian opettajana, koulupsykologina, psykologian lehtorina ja opiskelijahuollon psykologina. Toivon, että tutkimani menetelmä omalta osaltaan ennaltaehkäisevästi tukee ja edistää tulevaisuudessa yhteiskuntamme kaikkien ihmisten hyvinvointia.*

*Lisäksi haluan kiittää kaikkein rakkaimpiani eli perhettäni. Kiitos vanhemmilleni/lasteni isovanhemmille, jotka olette tukeneet minua opinnoissani. Iso kiitos kuuluu pojalleni Henrille ja tyttärelleni Elsalle. Kiitos Henri kannustavista kommentteistasi erityisesti tutkimushankkeeni loppupuolella, kun jo hyvinkin tasavertaisesti pystyimme keskustelemaan asioista. Itseasiassa sinä tosiaankin kasvoit erikoistumisopintojeni aikana pienestä koulupojasta nuoreksi mieheksi. Olen niin ylpeä sinusta! Elsa, ilokseni sinä osaltasi aidosti innostuit Askeleittain – opetusohjelmasta, jonka kokonaisuudessaan kävimme läpi omana iltasatunamme Villin Pennun ja Etanan kanssa. Sinun sydämelliset ja aidot pohdinnat yhteisissä Askeleittain – hetkissämme antoivat ihan erityistä syvyyttä aiheeseen. Olet itsekin aivan erityinen! Lisäksi haluan kiittää avomiestäni Eskoa. Sinä tuit ja kannustit minua erityisesti tutkimustyöni loppuvaiheessa ja myös pitkälti mahdollistit sen hoitamalla yhteistä kotiamme sillä välin kun ”asuin” kirjastossa.*

*Kiitos teille kaikille! Te saatte minut ymmärtämään kuinka onnekas olen.*

*Espoossa 7. kesäkuuta 2018*

*Satu Kyöstilä*

# SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO</b>	1
1.1 Sosioemotionaaliset taidot ja niiden teoreettinen perusta	3
1.1.1 Ekologinen systeemiteoria	4
1.1.2 Kehityopsykologiset teoriat	4
1.1.3 Oppimisteoriat	7
1.1.4 Informaation prosessoinnin teoria	8
1.2 Sosioemotionaalisten taitojen opetus lapsille koulukontekstissa	9
1.2.1 Askeleittain – Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma (Second Step Program)	10
1.3 Sosioemotionaalisten taitojen arviointi koulukontekstissa	13
1.3.1 Koululaisen sosiaalisen käyttäytymisen arviointi (School Social Behavior Scales-2)	14
1.3.1.1 Sosiaalinen kompetenssi	15
1.3.1.2 Antisosiaalinen käyttäytyminen	16
<b>2. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b>	17
<b>3. MENETELMÄT</b>	18
3.1 Tutkittavat	18
3.2 Mittarit	19
3.3 Tutkimuksen kulku	20
3.4 Aineiston tilastollinen analysointi	22

<b>4. TULOKSET</b>	24
4.1 Lasten sosioemotionaaliset taidot ennen ja jälkeen Askeleittain – opetusohjelmaintervention	24
4.2 Muutokset sosiaalisen kompetenssin ja antisosiaalisen käyttäytymisen alaluokissa	25
<b>5. POHDINTA</b>	27
5.1 Päälöydökset	27
5.2 Tutkimustulokset suhteessa aiempaan tutkimustietoon	28
5.3 Tutkimuksen rajoitukset, vahvuudet ja yleistettävyys	30
5.4 Tulosten teoreettinen ja käytännöllinen anti	32
<b>LÄHTEET</b>	35
<b>LIITTEET</b>	46
Liite 1. Koululaisen sosiaalisen käyttäytymisen arviointi-lomake	46

# 1. JOHDANTO

Psyykkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistämisen näkökulmasta sosioemotionaalisten taitojen opettaminen lapsille on keskeisessä roolissa. Sosioemotionaaliset taidot ovat yhteydessä lapsen ja nuoren psyykkiseen hyvinvointiin, koulumenestykseen sekä myönteisiin kehityskulkuihin vielä myöhemminkin elämässä (Denham & Brown, 2010; Durlak, Weissberg, Dymniki, Taylor & Schellinger, 2011; Gresham, 2016). On havaittu, että lähes puolet (47%) aikuisiällä ilmenevistä mielenterveyshäiriöistä ovat saaneet alkunsa jo lapsuus- ja nuoruusiässä. Nuorten syrjäytyminen on vakava ongelma ja mielenterveyshäiriöistä johtuvat työkyvyttömyyseläkkeet ovat lisääntyneet myös nuorten aikuisten parissa (Mattila-Holappa, Ahola, Ervasti, Oksanen & Virtanen, 2013). Tutkimuksissa on todettu, että hyvät sosioemotionaaliset taidot omaavat lapset ja nuoret voivat psyykkisesti paremmin sekä viihtyvät että menestyvät koulussa. Sen sijaan lapset ja nuoret, joilla on puutteita sosioemotionaalisissa taidoissaan, ovat alttiimpia masentumaan ja kokemaan ahdistusta sekä ovat suuremmassa riskissä ajautua itselleen vahingollisiin aktiviteetteihin kuten päihteiden ongelmakäyttöön, vahingollisiin ihmissuhteisiin että saavuttavat heikompia oppimis- ja opiskelutuloksia (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017; Durlak, ym. 2011; Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017).

Viimeisen kymmenen vuoden aikana Suomessakin on nostettu yleiseen tietoisuuteen, että sosioemotionaalisten taitojen tavoitteellinen opettaminen kouluopetuksen yhteydessä on tärkeää. Sosioemotionaalisten taitojen opetus koulukontekstissa on yksi psyykkisen pahoinvoinnin ja sen moninaisten negatiivisten seurannaisvaikutusten ennaltaehkäisyn keino. Lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja perusopetuksen tulee kehittää oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja (Opetushallitus, 2018). Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki myös velvoittaa kouluja huolehtimaan ennaltaehkäisevästä yhteisöllisestä opiskeluhuollosta (Finlex, 2018), jota osaltaan sosioemotionaalisten taitojen opetus on selkeästi todettu tukevan (Schick & Cierpka, 2013; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2017). On myös huomioitava, että nykyajan koulu itsessään haastaa moninaisine pedagogisine ratkaisuineen lasten ja nuorten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Kaiken tämän jatkumona yhtäläillä työelämä edellyttää yksilöiltä yhä enenevässä määrin hyviä sosiaalisia taitoja (Solantaus, Lindblom, Ojala, & Kampman, 2015).

Lasten sosioemotionaalisten taitojen opetukseen koulukontekstissa on kehitelty useitakin erilaisia menetelmiä (Bierman & Motamedi, 2017; Domitrovich, ym., 2017; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2017; Taylor, ym. 2017) ja näiden tehokkuudesta on tehty yli 500 tieteellistä julkaisua (Weissberg ym., 2017). Luonnollisesti varhaiskasvattajat sekä luokan- ja aineenopettajat opettavat sosioemotionaalisia taitoja oppilailleen joka päivä eri asiayhteyksissä kasvatustyönsä sisältöinä (Dunlap, Strain, Fox, & Carta, 2006). Tieteelliseen näyttöön perustuvat strukturoidut menetelmät varmistavat systemaattisen ja tasalaatuisen opetuksen sekä samalla helpottavat myös opettajien suunnitelmallista työn toteutusta. Luonnollisesti strukturoidut menetelmät mahdollistavat paremmin myös luotettavan uuden tutkimustiedon saatavuuden ja näin ollen myös menetelmien tieteelliseen näyttöön perustuvan kehitystyön (Brackett, Elbertson, & Rivers, 2017).

Tässä tutkimuksessa perehdytään yhteen Suomeen rantautuneeseen sosioemotionaalisia taitoja tukevaan opetusohjelmaan ja miten sen avulla 6-7-vuotiaiden sosioemotionaaliset taidot kehittyvät yhden koulu lukuvuoden mittaisen intervention myötä. Englanninkielisessä tieteellisessä kirjallisuudessa sosioemotionaalisia taitoja tukevista ohjelmista käytetään yleisesti lyhennettä SEL (Social and Emotional Learning) -ohjelmat. Ohjelmia on useita ja yksi pisimpään käytännössä toteutettu on Askeleittain – opetusohjelma. Alun perin sosiaalisia ongelmia ja väkivaltaista käyttäytymistä ennaltaehkäisevä Askeleittain - opetusohjelma on käännetty Yhdysvalloissa kehitellystä Second Step: A Violence Prevention Curriculum ohjelmasta (Schick & Cierpka, 2013). Askeleittain - opetusohjelma on suunniteltu edistämään sosiaalisia taitoja ja vähentämään sosioemotionaalisia ongelmia opettamalla lapsille empatian, tunteiden säätelyn (itsehillintä, tunteiden hallinta, suuttumuksen hallinta) ja sosiaalisen ongelmanratkaisun taitoja (Psykologien kustannus, 2008).

Askeleittain - opetusohjelmasta ja sen vaikuttavuudesta on tehty runsaasti tutkimuksia (Rimm-Kaufman & Hulleman, 2017; Schick & Cierpka, 2013), mutta Suomen oloissa menetelmän vaikuttavuutta ei ole tiettävästi tieteellisesti tutkittu. Sosioemotionaalisia taitoja tukevien opetusohjelmien vaikuttavuudesta eri maissa ja erilaisen kulttuuritaustan omaavissa konteksteissa kuin mihin ohjelma alun perin on kehitelty, on selkeä tarve (Torrente, Alimchandani & Aber, 2017). Askeleittain ohjelmaa koskevaa tutkimusta on julkaistu erityisen paljon Yhdysvalloissa ja jonkin verran Euroopassa. Selkeästi suurin osa tutkimuksista on kouluikäisistä tai nuorista (Schick & Cierpka, 2013). Tähän tutkimukseen osallistuneet 6-7-vuotiaat lapset eivät kuuluneet vielä pakollisen oppivelvollisuuden piiriin. Tutkimukseen osallistuneiden lasten erityispiirteenä oli, että heidät oli psykologin suosituksen



perusteella katsottu hyötyvän myöhennyksestä oppivelvollisuuden aloittamisesta. Lapset eivät olleet aloittaneet pakollisen oppivelvollisuutta vielä sinä vuonna kun täyttivät seitsemän vuotta kuten Suomessa yleensä. Askeleittain - opetusohjelman vaikuttavuutta arvioivien tutkimusten osalta tämän tutkimuksen tulokset ovat ensimmäisiä omassa lajissaan

## 1.1 Sosioemotionaaliset taidot ja niiden teoreettinen perusta

Lasten sosioemotionaaliset kehitystehtävät on Weissberg ym., (2017) määritelleet seuraavalla tavalla. Samaa määritelmää käyttää myös CASEL (the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2018).

- 1) ***Itsetuntemus ja itsetietoisuus:*** kyky tunnistaa omia tunteitaan ja ajatuksiaan sekä miten nämä vaikuttavat käyttäytymiseen. Kyky tunnistaa omia vahvuuksiaan ja rajoitteitaan ylläpitäen tervettä itsetuntoa ja optimistista elämänasennetta
- 2) ***Itsesäätely:*** kyky säädellä omia tunteitaan, ajatuksiaan ja käyttäytymistään erilaisissa tilanteissa. Stressinhallintataidot, impulssikontrolli, itsensä motivoitumistaidot, suunnitelmallinen toimintatapa ja kyky luoda pitkäjänteisten tavoitteita sekä toimia pitkäjänteisesti niiden saavuttamiseksi
- 3) ***Sosiaalinen tietoisuus:*** kyky empaattisesti asettua erilaisen eettisen- ja kulttuuritaustan omaavien ihmisten asemaan. Kyky ymmärtää sosiaalisia normeja. Ymmärrys perheen, koulun ja muun yhteisön arvosta yhteistä hyvinvointia tukevana instituutioina
- 4) ***Ihmissuhdetaidot:*** kyky muodostaa ja ylläpitää tasapainoisia ja palkitsevia ihmissuhteita erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa. Hyvät itseilmaisu-, kuuntelu- ja yhteistyötaidot. Kyky säilyttää itsenäisyys sosiaalisenpaineen alla, neuvottelutaidot sekä kyky ottaa vastaan ja antaa apua.
- 5) ***Vastuullinen päätöksenteko:*** kyky tehdä omaa käyttäytymistä koskevia rakentavia päätöksiä, jotka perustuvat eettisesti korkeisiin arvoihin ja ottavat huomioon sosiaalisia normeja, yleisen turvallisuuden, itsen sekä muiden ihmisten hyvinvoinnin että ratkaisujen mahdolliset kauaskantoiset seuraukset.

(CASEL, 2018; Weissberg ym., 2017.)

Sosioemotionaalisten taitoja ja niiden kehitystä voidaan tarkastella ekologisen systeemiteorian, kehityspsykologian-, oppimis- ja informaation prosessoinnin teorioiden viitekehyksistä, joita on pääpiirteissään kuvattu seuraavissa kappaleissa.

### **1.1.1 Ekologinen systeemiteoria**

Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen on itsestään selvästi kytköksissä niihin ympäristöihin, joissa lapsi viettää aikaa. Ilmiötä voi tarkastella Bronfenbrennerin ekologisen systeemiteorian viitekehyksestä, jossa lapsen sosiaalinen maailma jaetaan mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemiin. Nämä eri systeemit ovat fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ympäristöjä, joissa lapsi on itse osallisena kuten esim. koti, koulu ja lapsen oma sosiaalinen piiri ystävineen. Tässä kokonaisuudessa myös sellaiset ympäristöt, joissa lapsi ei ole itse välittömästi läsnä, vaikuttavat välillisesti lapsen kehitykseen. Kullakin kehitysympäristöllä on oma itsenäinen merkityksensä lapsen kehitykselle ja yhdessä ne muodostavat monitasoisen, toisiinsa vaikuttavan kokonaisuuden (Bronfenbrenner, Elder, Lusher & Moen, 1995).

Välittömissä kehitysympäristöissä ilmenevät vuorovaikutustilanteet, joissa toteutuu vallitsevat toimintatavat, asenteet ja arvot määrittävät osaltaan millaisiksi lapsen tunne- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät (Bronfenbrenner & Ceci 1994; Sameroff, 2010). Lapsi tuo tähän vuoropuheluun kaikki omat psykologiset ja biologiset ominaisuutensa. Jokaisessa ikävaiheissa kaikilla tasoilla on oma vaikutuksensa lapsen vuorovaikutustaitojen kehitykseen niin, että lapsen vuorovaikutus ympäristöjen kanssa tulee yhä kompleksisemmaksi liittyen hänen yksilölliseen fyysiseen ja psyykkiseen kokonaiskehitykseensä. Systeemiteorian näkemyksen mukaan yksilö on aina aktiivinen ja ympäristöönsä vaikuttava. Osaltaan ympäristö, joka koostuu erilaajuisista sisäkkäisistä kokonaisuuksista sekä niiden keskinäisistä suhteista, vaatii myös yksilöä mukautumaan sen ehtoihin ja edellytyksiin. Yksilön sosiaalinen toiminta tapahtuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa kulloisenkin kontekstin kanssa eikä kumpikaan, ei yksilö eikä konteksti, ole stabiileja eikä kumpaakaan voi tarkastella ilman toistaan. (Bronfenbrenner ym., 1995).

### **1.1.2 Kehityspsykologiset teorit**

Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen käynnistyy saman tien syntymän jälkeen rintarinnan muiden kehityksen osa-alueiden kanssa. Vastasyntynyt osoittaa heti aistiensa herättyä kiinnostusta ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Jo muutaman päivän ikäiset vauvat ovat aloitteellisia kanssakäymisessä ja pikkuhiljaa ottavat yhä aktiivisemmän roolin muodostaessaan ensimmäistä kiintymyssuhdettaan (Hsiao, Koren-Karie, Bailey & Moran, 2015). Kiintymyssuhteet osaltaan ovat tunne- ja vuorovaikutustaitojen kivijalka, jonka päälle

ikävuosien myötä yhä laajenevan sosiaalisen maailman moninaiset ja moniulotteiset sosioemotionaaliset taidot rakentuvat (Goldberg, 2002; Harris, 1999; Mankkinen, Jokinen, Lintu & Schulman, 2015).

Bolwbyn (1988) kiintymyssuhdeteorian mukaan lapsia voi saamansa hoivan laadun ja siitä seuranneen emotionaalisen kehityksen pohjalta karkeasti jakaa vuorovaikutustyyliään turvallisesti ja turvattomasti kiintyneisiin. Tietynlaiset kiintymyssuhdetyylit vaikuttavat tietynlaisiin sosiaalisen vuorovaikutuksen kehityskulkuihin, koska lapsi omalta osaltaan ja tietyltä osin muodostaa myöhempiäkin ihmissuhteitaan (esim. ystävyys-suhteet) tälle aiemmin oppimalleen vuorovaikutustyyliin (Goldberg, 2002; Mankkinen ym., 2015). Kiintymyssuhteen muodostuminen on moninainen ilmiö ja prosessi, johon vaikuttaa useat eri tekijät (Bolwby, 1988).

Lapset osoittavat kiinnostusta muihin lapsiin varhain. Taaperoilla kanssakäymisen tavat voivat olla varsin primitiivisiä. Lapset tarvitsevat paljon aikuisen turvallista ja johdonmukaista kasvatuksellista ohjantaa pitkään vielä pikkulapsi-ikänsä jälkeenkin. Taaperoiden vuorovaikutuksessa on myös paljon hyvää kuten spontaania positiivisten tunteiden ilmaisua kuten halailua ja ennen kaikkea tahtotila ylittää kanssakäymiseen ikätoverien kanssa on valtava. Tutkimuksissa on havaittu, että päiväkotihoidossa olevat 1-3-vuotiaat lapset suosivat tiettyjä ikätovereitaan ja pyrkivät saamaan heistä tavoitteellisesti ystäviä itselleen (Howes & Phillipsen, 1992).

Eksternaalivaiheessa (”engl. external phase”) 3-6 ikävuoden aikana lapset oppivat tunnistamaan erilaisia tunteita ja kykenevät ymmärtämään erilaisia tunteita herättäviä ulkoisia tekijöitä. He ymmärtävät myös, että aiemmin koetut asiat saattavat selittää tässä hetkessä ilmeneviä tunnereaktioita sekä tiedostavat, että jokaisella on omanlaisia yksilöllisiä toiveita ja tunnekokemushistoria (Franco, Beja, Candeias & Santos, 2017; Pons, Harris & Rosnay, 2004; Pons & Harris, 2005). Sosiaalisen kanssakäymisen myötä lasten suhteet alkavat yhä enenevässä määrin muistuttaa aikuisten sosiaalisten suhteiden toimintaperiaatteita. Lapsilla on vastavuoroisia ystävyys-suhteita tiettyihin lapsiin ja osan lasten kanssa hyväksyntään perustuvia kaverisuhteita (Junttila, Kaarakainen, Kuusinen & Laine, 2002). Tyypillisesti esikouluikässä lapset muodostavat ensimmäisen oman perheen ulkopuolisen ystävyys-suhteensa jonkun oman ikäisensä kanssa, joka avaa lapselle merkittävästi entistä syvällisemmät mahdollisuudet kehittyä sosioemotionaalisissa taidoissaan (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017).

Mentaalivaiheessa ("engl. mental phase) ikävuosien viisi ja yhdeksän välillä, lapset oppivat ymmärtämään tunteiden olevan kytköksissä yksilöllisiin näkemyksiin ja toiveisiin ja että ulospäin näkyvä tunneilmaisu ei välttämättä kerro siitä, mitä yksilö oikeasti sisimmässään tuntee (esim. voi olla surullinen, mutta esittää iloista) (Franco ym., 2017; Pons ym., 2004; Pons & Harris, 2005). Keskilapsuudessa kaveri- ja vertaissuhteiden myötä kehittyvät sosiaaliset verkostot tarjoavat yhä uusia oppimistilanteita sosioemotionaalisten taitojen kehittymiselle. Mikäli lapsi luonnostaan hakeutuu mielellään tai hän kannustuksen seurauksena viettää aikaa muiden seurassa, hänen taitonsa myös kehittyvät nopeammin. Sosiokognitiiviset taidot kuten kyky asettua toisen ihmisen asemaan ja syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen sekä näiden rinnalla kanssakäymisen myötä saadut myönteiset kokemukset lisäävät lapsen omaa aloitteellisuutta (Neitola, 2011).

Refleksiivisen vaiheen ("engl. reflexive phase) aikana ikävuosien kahdeksan ja 12 välillä lapsi oppii ymmärtämään moninaista tunnekirjoa kuten että tunteet voivat herätä ja vaihdella nopeastikin ja olla suhteessa aiempaan tunnekokemukseen ristiriitaisia. Lapsi oivaltaa, että tietyt tunteet liittyvät yksilön arvomaailmaan ja että on mahdollista mukauttaa tunteita kulloisenkin kontekstin ja muiden tilannetekijöiden mukaiseksi (Franco ym., 2017; Pons ym., 2004; Pons & Harris, 2005).

Pitkittäistutkimuksissa on todettu, että erityisesti vauva- ja pikkulapsi iässä koetulla voimakkaalla ja pitkäkestoisella stressillä on negatiivinen vaikutus aivojen kehitykseen, jolla on todettu olevan yhteys myöhemmin kehityksessä ilmeneviin tunne-elämänvaikeuksiin (Graham, Pfeifer, Fisher, Carpenter & Fair, 2015). Lämmin, kannustava ja positiivinen kasvatusilmapiiri (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair, 1997) sekä turvallinen kiintymyssuhde äitiin ja perheessä koettu alhainen stressi tukevat lapsen suotavaa sosioemotionaalista kehitystä (De Mulder, Denham, Schmidt & Mitche, 2000). Tunteiden nimeäminen ja empaattinen reagointi lapsen ilmentämiin tunteisiin edistää myönteistä sosioemotionaalista kehitystä heti pikkulapsi-ikästä lähtien (Dowling, 2000). Romano, Tremblay, Boulerice & Swisher (2005) tutkimuksessaan totesivat, että rankaiseva kasvatustyyli, äidin masennus ja perheen heikko sosioekonominen asema on usein yhteydessä lapsen käyttäytymisongelmiin ja taipumukseen käyttäytyä fyysisesti aggressiivisesti. Osaltaan heikko sosioekonominen asema ja sen myötä mahdollinen epäedullinen asuinympäristö, jossa ilmenee paljon rikollisuutta ja muita sosiaalisia ongelmia on myös lapselle riskitekijä, koska tällöin lapsi ajautuu suuremmalla todennäköisyydellä itselleen vahingolliseen seuraan ja oppii epärakentavia sosiaalisen käyttäytymisen muotoja (Granic & Patterson, 2006).

### 1.1.3 Oppimisteoriat

Sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä oppimisteoreettiset näkemykset ovat aivan keskeisessä roolissa. Pitkästi juuri oppimisteoreettisiin näkemyksiin perustuu kaikki lapsen kasvatus ja sosioemotionaalista kehitystä kyetään selittämään behavioristisen psykologian viitekehyksestä käsin.

Sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen voidaan soveltaa klassista behavioristista psykologian teoriaa operantti ehdollistuminen, jonka B.F. Skinner (1974) aikanaan kehitti. Operantissa oppimisessa lasten ja nuorten ikätasoonsa nähden positiiviseksi tai vaihtoehtoisesti negatiivisesti kokemansa palautteen ja/tai palkkion (esim. kehu, kiitos, tarra, leima jne.) mukaan he muokkaavat omaa käyttäytymistään joko vahvistaen jo olevaa tai pyrkien välttämään kokemaansa negatiivista kokemusta muuttaen käyttäytymistään toisenkaltaiseksi. Operantissa ehdollistumisessa yksilön oma toiminta ja sen seuraukset opettavat. Palkkiot ja rangaistukset eivät ole suositeltava vallitsevana pedagogisena menetelmänä, koska tällöin itse asian oppiminen saattaa jäädä toissijaiseksi kun sisäinen motivaatio käyttäytymisen muuttamiseen saattaa puuttua (Denham & Burton, 2003).

Sosiaalisen oppimisen teoria (Bandura, 1977) tähdentää, että kaikkea sosiaalisen vuorovaikutuksen taitojen omaksumista edeltää monen tyyppistä mallioppimista. Mallioppimista tapahtuu kun yksilö toisen ihmisen toiminnan havainnoimisen seurauksena matkii eli toistaa näkemäänsä omassa käyttäytymisessään. Mallioppiminen on erityisen voimakasta, mikäli seurattava kohde edustaa henkilölle viiteryhmää eli henkilöä tai ihmisryhmää, jota tämä jollaintapaa ihailee ja haluaa tulla itsekin samankaltaiseksi. Mallioppimista voi tapahtua myös jossain määrin henkilön itse sitä tiedostamatta, erityisesti lapsilla. Kasvattaja voi myös tiedostamattaan tai vastoin omia intentioitaan antaa paljonkin mallia erinäisistä sosioemotionaalisia taitoja koskevista ongelmanratkaisumalleista.

Banduran (1986) sosiaalis-kognitiivisen oppimisteorian näkemyksiä voidaan soveltaa tavoitteellisessa uusien käyttäytymismallien ja taitojen opettamisessa. Sosiaalis-kognitiivinen teoria analysoi tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja menetelmiä, joiden avulla voidaan käyttäytymistä muuttaa toivottuun suuntaan. Teorian mukaan ihminen on itseohjautuva toimija, joka kykenee ennakointiin, harkintaan ja suunnitelmalliseen työtapaan sekä saavuttaa itsesäätelyn avulla tavoitteensa.

Kaiken tietoisien ja tavoitteellisten muutoksen takana on selkeä syy haluta muutosta eli motivaatio. Motivaatio syntyy kun muutos on yksilön omasta näkökulmasta arvokas ja tavoiteltava asia. Motivaatio osaltaan on aina ikään kytköksissä: pikkulasta motivoivat täysin eri asiat kuin murrosikäistä. Motivaation rinnalla pystyvyyskäsitteillä on merkittävä rooli. Pystyvyyden tunne on yksilön luottamusta siihen, että hän uskoo voivansa vaikuttaa omaan käyttäytymiseensä. Yksilö pyrkii välttämään asioita, joissa hän uskoo epäonnistuvansa, mutta pystyy sitoutumaan sellaisiin tavoitteisiin, joista hän uskoo selviytyvänsä ja jotka hän katsoo arvokkaiksi saavuttaa (Bandura, 1997).

#### **1.1.4 Informaation prosessoinnin teoria**

Sosiaalisen informaation prosessoinnin teoria selittää, miten lapset tulkitsevat sosiaalisia vihjeitä ja miten he aiempien kokemustensa pohjalta tekevät omaa käyttäytymistään koskevia ratkaisuja, millaisia tavoitteita he asettavat kulloisillekin tilanteille sekä millaisia ratkaisuja suosivat ja miten heidän pystyvyyskäsitteensä muodostuvat (Crick & Dodge, 1994).

Sosiaalinen tiedonkäsittely etenee tiettyjen vaiheiden kautta (Crick & Dodge, 1994; Salmivalli & Isaacs, 2005). Havainnot ja niistä tehdyt päätelmät sekä reaktiota ovat aina yksilöllisiä ja tilannekohtaisia ja niihin vaikuttaa lapsen havaintojen erottelukyky, muisti sekä kyky ymmärtää syy-seuraussuhteita (Crick & Dodge, 1994). Crickin ja Dodgen (1994) mukaan sosiaalinen tiedonkäsittely voidaan jakaa kolmeen automaattisesti tapahtuvaan vaiheeseen, joihin kuhunkin vaikuttavat lapsen aiemmat kokemukset. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi suuntautuu sosiaaliseen tilanteeseen havainnoimalla sen ulkoisesti havaittavia sekä omia sisäisiä vihjeitään. Toisessa vaiheessa lapsi tulkitsee tekemiään havaintoja sekä muodostaa tulkintojen pohjalta käsityksen tilanteesta sekä siihen osallistuvien henkilöiden tarkoituksista ja tavoitteista. Tulkintoihin vaikuttaa tilannetekijöiden ja aiempien kokemusta lisäksi lapsen oma tunnetila, kyky empatiaan kuten myös kognitiivisen kehityksen taso (Salmivalli & Isaacs, 2005). Kolmannessa vaiheessa lapsi valitsee toimintastrategian tai -tavan, johon vaikuttavat tilanteelle asetetut tavoitteet, lapsen minäkäsitys ja sosiaalinen rohkeus sekä se, missä määrin lapsi kykenee ennakoimaan toimintansa seurauksia (Crick & Dodge, 1994; Salmivalli & Isaacs, 2005).

Informaation prosessoinnin teorioiden tuoma tieto on myös hyödyllistä tavoitteellisessa sosiaalisten taitojen opettamisessa lapsille opetusmateriaalin suunnittelun näkökulmasta.

Opetusmateriaalin johdonmukaisuus, visuaalinen ilme ja tietyn tyyppinen kuvien hyödyntäminen edistää uuden tiedon omaksumista lapsilla. Sosioemotionaalisia taitoja tukevien opetusohjelmien opetusmateriaaleissa hyödynnetään sanavihjeitä, analogioita, lyhenteitä ja iskulauseita (Brackett, Elbertson & Rivers, 2017). Askeleittain-opetusmateriaalissa sosiaalisen ongelmanratkaisun vaiheet on visuaalisesti jaettu julisteissa liikennemerkin valoista tuttujen värien tavoin osiin: 1) Seis!: Mikä on ongelma (punainen väri), 2) Mieti! Mitä eri ratkaisuja keksit? Vertaile vaihtoehtoja: Mitä muut ajattelevat siitä? Onko ratkaisu reilu? Toimiiko se? (keltainen väri) 3) Toimi!: Valitse paras vaihtoehto: Toimiiko se? Mikä meni hyvin? Mikä meni huonosti? Jos se ei toiminut, mitä sitten? (vihreä väri) (Psykologien Kustannus, 2008).

## 1.2 Sosioemotionaalisten taitojen opetus lapsille koulukontekstissa

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2018) tiivistää sosioemotionaalisten taitojen opetusohjelmien tavoitteet ja sisällöt seuraavalla tavalla:

*Sosioemotionaalisten taitojen opetusohjelmat pitävät sisällään tutkittuun tietoon perustuvia ja käytäntöön sovellettuja pedagogisia menetelmiä, jotka auttavat lapsia ja heitä ohjaavia aikuisia oppimaan ja soveltamaan tietoja, taitoja ja asenteita, jotka edistävät yksilöllistä kehitystä, edistävät tyydyttäviä vuorovaikutussuhteita ja johtavat tätä kautta tehokkaaseen ja eettisesti korkeisiin työtapoihin ja tämän myötä edistävät tuottavuutta. Nämä ovat asioita, jotka pitävät sisällään kyvyn ymmärtää ja hallita tunteita, asettaa ja saavuttaa positiivisia tavoitteita, tuntee ja osoittaa halua huolehtia muista ja osoittaa toisista välittämistä, luoda ja ylläpitää positiivisia ihmissuhteita ja tehdä yhteisön kannalta vastuullisia päätöksiä.*

Lasten ja nuorten sosioemotionaalisten taitojen opetukseen on kehitetty monia erilaisia opetusohjelmia. Näiden ohjelmien vaikuttavuudesta on runsaasti tutkimuksia (Weissberg ym., 2017). Durlak ym. (2011) osoittivat laajassa meta-analyysissä, joka arvioi 213 koulussa toteutettua SEL- ohjelmaa, joka käsitti kaikkinaensa 270 034 päiväkotia, koulua ja toisen asteen oppilaitosta, että verrattuna kontrolliryhmiin sosioemotionaalisia tukevien taitojen opetusohjelmiin osallistuneet lapset ja nuoret osoittivat sosioemotionaalisten taitojen kehittyneen tilastollisesti merkitsevästi sekä ilmensivät entistä aiempaa myönteisempää asennetta koulutyöskentelyä kohtaan ja menestyivät koulussa paremmin. Useissa

tutkimuksissa on todettu, että sosioemotionaalaisia taitoja tukevat opetusinterventiot nostavat lasten ja nuorten itseluottamusta ja itsetuntoa, myönteistävät heidän asenteitaan koulua ja opiskelua kohtaan sekä lisäävät heidän prososiaalista käyttäytymistään (esim. yhteistyökyvyt ja halu auttaa muita) sekä parantavat koulusuoriutumista (Bierman & Motamedi, 2017; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2017; Jagers, Harris & Skoog, 2017). Sosioemotionaalaisia taitoja tukevat interventiot ovat myös todistetusti vähentäneet ongelmakäyttäytymistä kuten aggressiivisuutta ja koettua stressiä (Durlak ym., 2011). Tutkimuksissa on tullut esille, että mikään yksittäinen ohjelma ei ole osoittautunut muita selkeästi paremmaksi (Domitrovich ym., 2017; Durlak ym., 2011).

### **1.2.1 Askeleittain – Sosiaalista kehitystä ja tunteita tukeva opetusohjelma (Second Step Program)**

Ensimmäisen kerran vuonna 1985 julkaistu Askeleittain - opetusohjelma on käännetty Yhdysvalloissa kehitellystä Second Step : A Violence Prevention Curriculum ohjelmasta (Committee for Children, 2018), joka on suunniteltu edistämään sosiaalisia taitoja ja vähentämään sosioemotionaalaisia ongelmia opettamalla lapsille empatian, tunteiden säätelyn (itsehillintä, tunteiden hallinta, suuttumuksen hallinta) ja sosiaalisten ongelmanratkaisun taitoja. Askeleittain - opetusohjelma on yleinen ennaltaehkäisyohjelma eli taitoja opetetaan kaikille ryhmän lapsille eikä vain tietyille riskiryhmälle. Second Step on käännetty ja sovellettu Suomen oloihin sopivaksi Askeleittain-opetusohjelmaksi ikäryhmille päiväkotia, esikoulu, 1. - 5. luokille. (Askeleittain - opettajan opas: Psykologien Kustannus, 2008). Alkuperäisen Second Step -opetusohjelman ensisijainen tavoite on ennaltaehkäistä aggressiivisten käyttäytymismallien ja väkivallan käyttöä lasten, nuorten ja nuorten aikuisten keskuudessa (Schick & Cierpka, 2013).

Askeleittain ohjelman teoreettinen viitekehys pohjaa kehityspsykologian näkemyksiin aggressiivisten lasten sosiaalisesta vuorovaikutuksesta (Psykologien kustannus, 2008) ja heille tyypillisestä sosiaalisen informaation prosessoinnista (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Aggressiivisilla lapsilla on havaittu olevan erityisiä puutteita empatiakykyyn, impulssinkontrolliin ja vihanhallintaan liittyvässä informaationprosessoinnissaan (Dodge & Frame, 1984). Menetelmissä sovelletaan myös kognitiiviseen psykologian näkemyksiä (Kendall, 2000, Kendall, 1993), sosiaalisen



oppimisen teoriaa (Bandura, 1986), sosiaalista tiedon käsittelyä (Crick ja Dodge, 1994) ja kielellistä itsesäätyä koskevaa teoreettista tietoa (Luria, 1961).

Askeleittain - opetusohjelma on käytössä useassa maassa (Frey ym. 2000). Tutkimuksia on tehty runsaasti sen toimivuudesta. Schickan ja Cierpkan (2013) meta-analyysissä todetaan, että pääsääntöisesti tulokset ovat olleet myönteisiä. Askeleittain-opetusohjelmainterventioiden myötä kouluikäisten lasten sosioemotionaaliset taidot ovat kehittyneet ja ongelmakäyttäytyminen vähentynyt (Cooke, Ford, Levine, Bourke, Newell & Lapidus, 2007; Edwards, Hunt, Meyers & Grogg, 2005; Espelage, Low, Polanin & Brown, 2013; Espelage, Low, Polanin & Brown, 2015; Espelage, Rose & Polanin, 2016; Farrell, Mehari, Mays, Sullivan & Le, 2015; Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000; Frey, Nolen, Van Schoiack, Leihua & Hirschstein, 2005; Holsen, Smith & Frey, 2008; Taub, 2002). Nuorille suunnatuilla Askeleittain - opetusohjelmainterventiolla on niin ikään saavutettu hyviä tuloksia (McMahon & Washburn, 2003; Neace & Munoz, 2012; Orpinas, Guys, Parcel, McAlister & Frankowski, 1995; Sullivan, Sutherland, Farrell & Taylor, 2015; Sullivan, Sutherland, Farrell, Taylor & Doyle, 2017; Schicka & Cierpka, 2013; Sprague, Walker, Golly, White, Myers & Shannon, 2001; Van Schoiack-Edstrom, Frey & Beland, 2002).

Askeleittain ohjelman vaikutuksia alle kouluikäisten sosioemotionaalisiin taitoihin on tutkittu toistaiseksi vain pienillä otos koilla tai muutoin vaatimattomin tutkimusasetelmin (Bierman & Motamedi, 2017; McMahon, Washburn, Felix, Yakin & Childrey, 2000; Schicka & Cierpka, 2013). Schicka ja Cierpka (2013) tuovat kuitenkin meta-analyysissään esille, että saksalaisella Askeleittain versiolla ("Faustlos") on havaittu päiväkotikäisten lasten kehittyvän sosiaalisissa taidoissaan. Upshur, Heymann & Wenz-Gross (2017) tutkivat 4-vuotiaita lapsia ja päiväkotikäisille suunnattua Askeleittain-opetusohjelman uusinta versiota (SSEL- Second Step Early Learning). SSEL-ohjelmalla tuetaan sosioemotionaalisten taitojen lisäksi lasten toiminnanohjauksellisia taitoja. SSEL:n myötä lasten toiminnanohjaukselliset taidot kehittyivät sosioemotionaalisia taitoja paremmin.

Tutkimusten mukaan Askeleittain - opetusohjelmasta hyötyvät sekä tytöt että pojat (Holsen ym., 2008; Schick & Cierpka, 2013; Sullivan ym., 2015; Upshur, 2017). Frey ym. (2005) totesivat tutkimuksessaan että Askeleittain - opetusohjelma intervention myötä sekä tyttöjen ja poikien aggressiivisuus väheni, prososiaalinen käyttäytyminen lisääntyi ja ristiriitojen neuvottelutaidot kehittyivät. Samassa tutkimuksessa kuitenkin vain tyttöjen ryhmätyöskentelytaidot kehittyivät. Norjalaisessa tutkimuksessa, jossa koehenkilöinä oli 1153

5.-6.-luokkalaista, havaittiin sosiaalisen kompetenssin paranevan vuoden mittaisen intervention seurauksena merkittävästi sekä tytöillä että pojilla (Holsen ym., 2008).

On havaittu, että kun tarkastellaan alhaisen-, keski- ja korkean sosioekonomisen taustan omaavia kouluikäisiä lapsia, alhaisen sosioekonomisen taustan omaavat lapset kehittyvät eniten sosioemotionaalisissa taidoissaan, koulumenestyksessään ja yleisessä elämäntyytyväisyydessään (Holsen ym., 2008). Tutkimuksessa, jossa seurattiin 3658 6.luokkalaista, todettiin kiusaamisen, aggressiivisen käyttäytymisen ja seksuaalisahdistelun vähentyneen kaksivuotisen Askeleittain -opetusohjelmaintervention myötä (Espelage ym., 2015). Tutkimuksissa on myös todettu, että Askeleittain opetusohjelman myötä luokkien työilmapiiri on muuttunut myönteisemmäksi ja lisäksi lapset ovat oppineet ilmaisemaan ajatuksiaan verbaalisti paremmin (Schicka & Cierpka, 2013).

Kehitysvammaisille 6-luokkalaisille tehdyssä 3-vuotisessa pitkittäistutkimuksessa todettiin, että Askeleittain - opetuksen myötä koehenkilöiden halukkuus puuttua kiusaamistilanteisiin lisääntyi selkeästi verrattuna kontrolliryhmään (Espelage ym., 2016). Yhtäläillä toisessa tutkimuksessa, jossa niin ikään interventio toteutettiin 457 kehitysvammaisesta 6-8-luokkalaisesta koehenkilöstä tuli esille, että sekä tyttöjen että poikien aggressiivisen ongelmakäyttäytymisen määrä väheni ja tunteiden itsesäätelyn taidot paranivat (Sullivan ym., 2015). On kuitenkin tullut myös esille, että toisinaan lapset tai nuoret ovat omaksuneet paljon tietoa liittyen Askeleittain - opetustunneilla käsiteltyihin teemoihin eli osaavat ratkaista paperilla sosiaalisia ongelmatilanteita, mutta eivät kuitenkaan osoita sisäistäneensä asioita eli kykene soveltamaan oppimaansa käytännötilanteissa (Brown, Jimerson, Dowdy, Gonzalez & Stewart, 2012; Farrel ym., 2015).

Askeleittain - opetusohjelmaa ohjaa aina lasten tai nuorten oma opettaja, joka on saanut menetelmään koulutuksen. Askeleittain - ohjelmaa on tutkittu paljon myös opettajien näkökulmasta ja nimenomaan sen osalta miten säntillisesti he noudattavat käsikirjan ohjeita ja koulutuksessa saamiaan ohjeistuksia ohjelman toteuttamisessa kuten myös siihen, miten tyytyväisiä opettajat ylipäätänsä ovat menetelmään ja sen käytettävyyteen. Opetuskäytänteissä on tullut esille vaihtelua, joihin osaltaan vaikuttaa se, kuinka opettajat on koulutettu menetelmän käyttöön ja miten ohjelman toteuttaminen mahdollistetaan integroitavaksi muuhun koulutyöskentelyyn (Larsen & Samdal, 2007; Wenz-Gross, 2012 ). Tutkimuksissa on todettu, että opettajien omat myönteiset asenteet ja pystyvyyskäsitteet korreloivat

positiivisesti ohjelmalla saavutettuihin tuloksiin lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen osalta (Larsen & Oddrun, 2011).

Koulujen rehtoreiden rooli opettajien motivaation osalta on oleellinen, koska he pitkälti mahdollistavat menetelmän käyttöönoton ja kannustavat opettajia menetelmän käytössä, joka osaltaan lisää opettajien sitoutumista ja myönteistä asennoitumista tekemäänsä työtä kohtaan (Larsen & Samdal, 2008). Tutkimuksissa, joissa Askeleittain - opetusinterventio ei ole johtanut sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen, on tyypillisesti ollut selittävinä tekijöinä opettajien ja lasten tai nuorten alun perinkin epäilevä suhtautuminen ylipäättänsä väkivallan ennaltaehkäisyyn, skeptinen asenne Askeleittain - opetusohjelmaa itseään kohtaan, opettajien heikko sitoutuminen ohjelmankäyttöön tai sen ohjeiden mukaiseen käytännön toteutukseen (Orpinas ym., 1995; Orpinas, Kelder, Frankowski, Murray, Zhang & McAlister, 2000; Schick & Cierpka, 2013). Schick & Cierpka (2013) omassa meta-analysysissään peräänkuuluttavat tehtäväksi lisää tutkimuksia Askeleittain ohjelman eri kansainvälisistä versioista ja erityisesti siitä millaisia tuloksia näiden käännettyjen ohjelmien kanssa eri kulttuurikonteksteissa on saavutettu.

### **1.3 Sosioemotionaalisten taitojen arviointi koulukontekstissa**

Lasten ja nuorten sosioemotionaalisten taitojen selkeä yhteys koulumotivaatioon - ja menestykseen on tieteellisesti selkeästi todistettu ja tämän myötä entistä aktiivisemmin kehitellään menetelmiä, joilla näitä taitoja voidaan systemaattisesti nimenomaan koulukontekstissa tukea. Toimivien sosioemotionaalisten taitojen opetusmenetelmien kehittäminen edellyttää luotettavien eri-ikäisten lasten ja nuorten sosioemotionaalisten taitojen arviointimenetelmien käyttöä ja näistä saadun tiedon hyödyntämistä opetusmenetelmien jatkokehittämisessä (Denham, 2017).

Sosioemotionaalisten taitojen arvioinnissa luotettavia ja toimivia menetelmiä ovat lasten havainnointi, haastattelut, sosiometriset menetelmät ja kyselylomakkeet (Merrel, 1999, 2000). Crowley ja Merrel (2003) toteavat tutkimuksessaan, että lasten itsearviointimittarit ja projektiiviset arviointimenetelmät eivät ole osoittautuneet toimiviksi. Laajempien joukkojen sosioemotionaalisten taitojen arvioinnissa lomakekyselyt ajavat parhaiten asiansa. Kyselylomakearviointeja voidaan osaltaan toteuttaa 1) seulontaperiaatteella, jolloin pyritään karsimaan perusjoukosta jokin erityisryhmä 2) formatiivisesti, jolloin keskitytään

sosioemotionaalisten taitojen oppimisprosesseihin toteuttaen arviointia prosessin aikana vapaa- ja monimuotoisesti 3) väliarviointia, joka on ikään kuin formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin välimuoto, jolloin hyödynnetään prosessin aikana saatua informaatiota ohjannan ja opetuksen jatkosuunnittelussa 4) loppuvaiheenarviointia eli summatiivista arviointia, joka keskittyy saavutettuihin tuloksiin ja toteutetaan loppuvaiheessa tai opetusintervention jälkeen edellyttäen tarkkoja ohjeita ja menettelyjä ollen tyypillisesti numeerista (Denham, 2017).

Sosioemotionaalisia taitoja arvioivia koulukontekstiin soveltuvia englanninkielisiä sosioemotionaalisia taitoja arvioivia kyselylomakearviointimenetelmiä on julkaistu useita. Tällä alalla on kuitenkin vielä paljon tehtävää. Käyttäjien itsensä tulee olla tietoisia kulloisistakin tarpeistaan, perehtyä sisältöihin sekä toimintaperiaatteisiin ja valikoida juuri heidän tavoitteitaan parhaiten palvelevia menetelmiä (Denham, 2017).

### **1.3.1 Koululaisen sosiaalisen käyttäytymisen arviointi (School Social Behavior Scales-2)**

SSBS-2 on kyselylomakemenetelmä, jolla arvioidaan 5–18-vuotiaiden lasten ja nuorten sosioemotionaalisia taitoja. SSBS-2:n perustana on ollut alun perin vuonna 1993 kehitelty SSBS, joka on standardoitu Yhdysvalloissa hyödyntäen opettajien (N = 1858) arviointeja (Merrel, 1993). SSBS-2 on kehitelty versio tästä ja se on julkaistu 2002 (Crowley & Merrel, 2003; Merrel, 2003). SSBS-2 on tarkoitettu kouluissa toimivien kasvatusalan ammattilaisten käyttöön kuten opettajat sekä muut, jotka ovat ammattinsa puolesta kanssakäymisissä lasten ja nuorten kanssa. Rinnalle on kehitetty myös Home and Community Social Behavior Scales (HCSBS), joka on tarkoitettu vanhempien sekä myös muiden koulun ulkopuolisten tahojen käyttöön (Merrel, 2002).

SSBS-2 kysymykset, luokat ja alaluokat on kehitetty perustuen teoreettiseen tietoon sosiaalisesta kompetenssista ja antisosiaalisesta käyttäytymisestä (Merrel, 1993; Merrel, 2003). SSBS-2 arviointilomake jakaantuu kahteen pääluokkaan: sosiaalinen kompetenssi ja antisosiaalinen käyttäytyminen. Sosiaalista kompetenssia arvioivat kysymykset jakaantuvat edelleen kolmeen alaluokkaan: kaverisuhdetaidot (14 kysymystä), itsesäätelytaidot (10 kysymystä) sekä koulutyöskentelytaidot (8 kysymystä). Antisosiaalista käyttäytymistä arvioivat kysymykset jakaantuvat kolmeen alaluokkaan: ärtyisyys ja vihamielisyys (14 kysymystä), antisosialisuus ja aggressiivisuus (10 kysymystä) ja uhmakkuus ja tuhoavuus (8

kysymystä). Kutakin kysymystä arvioidaan viisiportaisella Likert - asteikolla (1=ei koskaan ja 5=Usein) (Merrel, 2003).

Tätä tutkimusta varten SSBS-2 käännettiin sellaisenaan alkuperäiskielestään suomen kielelle. Suomenkielisen ja tässä tutkimuksessa käytetyn mittarin nimi oli Koululaisen sosiaalisen käyttäytymisen arviointi (Liite 1). Suomessa on julkaistu vuonna 2005 MASK (Monitahoarviointi Sosiaalisesta Kompetenssista, engl. MASCS the Multisource Assessment of Social Competence Scale), joka on pitkälti kehitelty SSBS -arviointimenetelmän pohjalta arvioimaan lasten sosiaalista kompetenssia (Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras. 2006). MASK, poiketen SSBS-2:stä, keskittyy arvioimaan vain sosiaalista kompetenssia ja antisosiaalista käyttäytymistä arvioiva osuus on jätetty pois. Tässä tutkimuksessa käytetty Koululaisen sosiaalisen käyttäytymisen arviointi-lomake oli SSBS-2-lomake kokonaisuudessaan sisältäen sekä sosiaalisen kompetenssin että antisosiaalista käyttäytymistä arvioivat osuudet.

### **1.3.1.1 Sosiaalinen kompetenssi**

Sosiaalinen kompetenssi on monisäikeinen ilmiö, jonka määritelmästä on useita erilaisia näkemyksiä (Raimundo, Carapito, Pereira, Pinto, Lima & Rubeiro, 2012). Kaikki määritelmät ovat kuitenkin yhteneväisiä sen suhteen, että sosiaalinen kompetenssi on joukko tavoiteltavia taitoja, jotka edistävät monella tavalla yksilön suotuisaa psyykkistä ja sosiaalista kehitystä. Sosiaalinen kompetenssi pitää sisällään vain myönteisiä ominaisuuksia eikä sosiaalisen kompetenssin taidoilla katsota myöskään voitavan tavoitella moraalisesti tai eettisesti kyseenalaisia asioita. Sosiaalinen kompetenssi nähdään yksin ja ainoastaan ihmisyyttä ja ihmisten välistä kanssakäymistä edistäväksi psykologiseksi ilmiöksi (Bierman & Welsh, 2000; Hubbart & Coie, 1994; Raimundo ym., 2012).

Sosiaalista kompetenssia on kyky tavoitteellisesti integroida kognitiot, tunteet ja käyttäytyminen siten, että saavutetaan sosiaalisesti toivottuja ja kehityksellisesti edullisia lopputuloksia (Sorlie, Hagen & Ogden, 2008). Kenneth W. Merrelin (2002) määritelmässä on sosiaalisella kompetenssilla kolme pääulottuvuutta: kaverisuhdetaidot, itsesäätelytaidot ja koulutyöskentelytaidot. Kaverisuhdetaidot pitävät sisällään kaiken sen kyvykkyyden, joka edistää ystävyysuhteiden ylläpitoa ja auttaa saavuttamaan sosiaalista hyväksyntää ikätovereilta (esim. oma-aloitteisesti auttaa muita, kutsuu ja tulee kutsutuksi mukaan toimintoihin, keskustelutaidot, johtajuustaidot jne.). Itsesäätelytaidot pitävät sisällään kyvyn

hallita omia tunteitaan, yhteistyötaidot ja sopeutuvuuden sääntöihin (esim. pettymyksensietokyky, kykenee rauhoittamaan itsensä tarvittaessa, noudattaa koulun sääntöjä jne.). Koulutyöskentelytaidot pitävät sisällään taitoja, jotka edistävät kouluoppimista (esim. kuuntelee ja noudattaa opettajan ohjeita, suorittaa tehtäviä kykyjään vastaavalla tasolla, osaa kysyä asiallisesti apua tarvittaessa jne.).

Sosiaalisella kompetenssilla on todettu olevan merkittävä rooli lapsuus- ja nuoruusiän suotuisassa kehityksessä (Parker & Asher, 1987). Riittävän hyvä sosiaalinen kompetenssi lapsuudessa ylläpitää tyypillisesti kiinteitä ystävyyssuhteita (Asher, 1983; Gresham, 2016), edistää koulumenestystä (Caprara, Barbanelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Welsh, Parke, Widaman & O'Neill, 2001) ja on yhteydessä vähentyneeseen masennusriskiin, ahdistuneisuuteen, antisosiaaliseen käyttäytymiseen sekä rikollisuuteen (Domitrovich ym., 2017; Sorlie ym., 2008).

### **1.3.1.2. Antisosiaalinen käyttäytyminen**

Sosiaalinen kompetenssi on kaikin puolin yksilön ja yhteisön kannalta sosiaalisesti rakentaviin seurauksiin johtavaa toimintaa. Antisosiaalinen käyttäytyminen on kuvailtu toiminnaksi, joka vaikeuttaa yksilön sosialisatiota, on luonteeltaan epärakentavaa ja vahingollista ympäristölle sekä tuottaa yksilölle itselleen että ympäristöönsä negatiivisia sosiaalisia lopputuloksia (Shinn, Ramsey, Walker, Stieber & O'Neill, 1987). Antisosiaalinen käyttäytyminen sisältää toimintamalleja, joissa rikotaan sääntöjä, häiritään tai satutetaan sekä aiheutetaan vahinkoa muille että loukataan heidän oikeuksiaan (Farrington, 2005; Benitez, Fernandez, Justicia, Fernandez & Justicia, 2011).

Kenneth W. Merrel (1993) jakaa antisosiaalisen käyttäytymisen kolmeen pääluokitteluun: 1) Vihamielisyys ja ärtyisyys 2) Antisosiaalisuus ja aggressiivisuus 3) Uhmakkuus ja häiritsevyys. Vihamielisyys ja ärtyisyys johtavat tyypillisesti ikätoverien hyljeksintään, koska yksilö käyttäytyy itsekeskeisesti hännäten ja kiusaten muita (mm. syyttää muita virheistään, ei jaa asioita, saa raivareita, on julma muita kohtaan sekä väittelee että riitaantuu herkästi muiden kanssa). Antisosiaalisuus ja aggressiivisuus ilmenevät sääntöjen rikkomisena, epärehellisyytenä, varasteluna, ala-arvoisena kielenkäyttönä sekä fyysisenä aggressiivisuutena. Uhmakkuus ja häiritsevyys ilmenevät häiriökäyttäytymisenä, impulsiivisuutena, negatiivisena huomionhakuisuutena ja vaativuutena ikätovereita kohtaan.

Tutkimuksissa on todettu, että antisosiaalinen käyttäytyminen on tyypillisesti yhteydessä heikkoon koulumenestykseen (Zins ym., 2007) ja on merkittävä riski yhteiskunnasta syrjäytymiselle (Scott, Knapp, Henderson & Maughan, 2001). Lapsuudessa havaittu antisosiaalinen käyttäytyminen johtaa tyypillisesti ajan myötä ikätoverien hyljeksintään sekä ristiriitoihin opettajien, vanhempien ja muiden aikuisten kanssa (Merrel, 2003). On myös todettu, että jo lapsuudessa havaittu antisosiaalinen käyttäytyminen on yhteydessä myöhemmällä iällä ilmenevään rikolliseen ja väkivaltakäyttäytymiseen (Caspi, 2000; Dodge, 2009). Antisosiaalisuuden on todettu jopa estävän lapsia saavuttamasta normatiivisia kehityksellisiä tehtäviä (esim. muodostamaan pitkäkestoisia ystävyys-suhteita), joka osaltaan myöhemmin johtaa negatiivisiin kehityskuluihin kuten ajautumisen rikollisuuteen, päihteidenkäyttöön, väkivaltaisuuteen ja aikuisiän antisosiaaliseen persoonallisuushäiriö diagnosoosiin (Farrington, 2005).

## 2. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää Askeleittain – opetusohjelman vaikuttavuutta suomalaisessa koulukontekstissa. Askeleittain – opetusohjelman suomalaisen version vaikuttavuutta ei tiettävästi ole tieteellisesti aiemmin tutkittu. Kansainväliset tutkimukset osoittavat, että sosioemotionaaliset taidot kehittyvät Askeleittain - opetusohjelman myötä (Schick & Cierpka, 2013), mutta toistaiseksi ei ole tutkimustietoa millaista kehitystä tapahtuu 6-7-vuotiailla kouluvalmiuksiaan harjoittavilla lapsilla.

Tähän tutkimukseen osallistuneet koehenkilöt eivät olleet vielä pakollisen oppivelvollisuuden piirissä. Askeleittain–opetusohjelman interventio toteutettiin 6-7 -vuotiaille koululykkäyslapsille, jotka ensisijaisesti harjoittivat kouluvalmiuksiaan starttiluokkaopetuksessa. Askeleittain - opetusohjelma käynnistyi syyslukukaudella ja kesti ajallisesti yhden lukuvuoden mukaan lukien koulujen loma-ajat (syys-, joului-, talvi- ja pääsiäisloma). Ennen opetusohjelman käynnistymistä opettajat arvioivat lasten sosioemotionaalisia taitoja ja uudelleenarvioivat näitä samoja taitoja kevätlukukaudella opetusohjelman päätyttyä.

### **Tutkimuskysymykset ja -hypoteesit:**

1) Kehittyvätkö 6-7-vuotiaiden lasten sosioemotionaaliset taidot Askeleittain-opetusohjelmaintervention myötä?

Hypoteesi 1: 6-7-vuotiaiden lasten sosioemotionaaliset taidot kehittyvät Askeleittain-opetusohjelmaintervention myötä.

2) Kehittyykö 6-7-vuotiaiden lasten sosiaalinen kompetenssi Askeleittain-opetusohjelmaintervention myötä?

Hypoteesi 2: 6-7-vuotiaiden lasten sosiaalinen kompetenssi kehittyy Askeleittain-opetusohjelmaintervention myötä.

3) Väheneekö 6-7-vuotiaiden lasten antisosiaalisen käyttäytymisen määrä Askeleittain-opetusohjelmaintervention myötä?

Hypoteesi 3: 6-7-vuotiaiden lasten antisosiaalisen käyttäytymisen määrä vähenee Askeleittain-opetusohjelmaintervention myötä.

## **3. MENETELMÄT**

### **3.1. Tutkittavat**

Tutkimukseen osallistui 33 (N = 33) vapaaehtoista 6-7-vuotiasta eteläsuomalaisen kaupungin kouluvalmiuksiaan harjoittavaa starttiluokkaopetuksessa olevaa lasta. Koehenkilöt olivat suomenkielisiä lukuun ottamatta kolmea lasta, joiden äidinkieli oli jokin muu kuin suomi tai ruotsi. Syyslukukauden alussa lasten vanhemmille toimitettiin opettajien avustuksella



Askeleittain – opetusohjelmasta ja tulevasta tutkimuksesta tietoa ja samassa yhteydessä pyydettiin heiltä tutkimuslupa. Starttiluokkia kaikkina oli seitsemän ja lapsia 56, joista 33:n lapsen huoltaja antoi suostumuksensa siihen, että opettaja voi arvioida lapsensa sosioemotionaalaisia taitoja syksyllä ja keväällä. Kaikki halukkaat pääsivät osallistumaan tutkimukseen. Kaikkien seitsemän starttiluokan opettajat osallistuivat tutkimukseen. Kaikki opettajat olivat äidinkieleltään suomenkielisiä. Koehenkilöistä tyttöjä oli seitsemän (n = 7) ja poikia oli 26 (n = 26). Kaikille oli edellisenä talvena psykologi suositellut starttiluokkamuotoista opetusta. Tähän opetusmuotoon ohjautuivat ensisijaisesti lapset, joiden katsottiin hyötyvän yhdestä lisävuodesta ennen peruskoulun ensimmäiselle luokalle siirtymistä.

Kenelläkään lapsista ei ollut todettuja oppimisen erityisvaikeuksia, vaan kaikilla oli kypsymättömyyttä kouluvalmiuksissa. Kypsymättömyyttä saattoi olla yhtä hyvin kognitiivisissa taidoissa (esim. kielelliset - ja/tai matemaattiset taidot), sosiaalisissa - ja tunne-elämän taidoissa, oman toiminnan ohjauksen taidoissa, tarkkaavuuden ylläpidossa ja keskittymisessä kuin fyysisessä jaksamisessakin. Lapsia ei ole millään tavoin eroteltu ryhmiin koululykkäyksen syiden perusteella. Myönteisen koulutien alun ja itsetunnon positiivisen kehityksen turvaamiseksi heille oli myönnetty lisääntynyttä kypsymiselle ennen pakollisen oppivelvollisuuden alkua. Mikäli psykologisissa tutkimuksissa olisi tullut esille oppimisen erityisvaikeuksia, niin lapselle olisi suositeltu koulun aloitusta oman ikäryhmänsä mukana koulun järjestämin asianmukaisin oppimisen tukitoimin.

### **3.2 Mittari**

Lasten sosiaalisten taitojen arviointiin käytettiin SSBS-2 (School Social Behavior Scales-2)-lomaketta (Merrel, 1993; Merrel, 2003). Lomake käännettiin suomeksi ja käännöksen tarkisti englanninkielisen filosofian maisteri. Lomakkeen suomenkieliseksi nimeksi tuli Koululaisen sosiaalisen käyttäytymisen arviointi. Katso Liite 1. SSBS-2 on julkaistu ensimmäisen kerran 1993 (Merrel, 1993). Se valikoitui mittariksi, koska se soveltui sisällöltään erinomaisesti kyseessä olevan tutkimuksen tarkoituksiin ja sitä on suositeltu käytettäväksi sosioemotionaalisten taitojen arvioinnissa koulukontekstissa (Alfonso, Rentz, Orlovsky & Ramo, 2007).

Mittari jakaantuu kahteen pääluokkaan: sosiaalinen kompetenssi ja antisosiaalinen käyttäytyminen. Sosiaalisen kompetenssin alaluokat ovat kaverisuhdetaidot, itsesäätelytaidot ja koulutyöskentelytaidot. Antisosiaalisen käyttäytymisen alaluokkia ovat vihamielisyys ja ärtyisyys, antisosiaalisuus ja aggressiivisuus sekä kolmantena uhmakkuus ja häiritsevyys. SSBS-2 sisältää 64 osiota, joihin vastataan 5-portaisella Likert asteikolla (1 = Ei koskaan, 5 = Aina). Osiot mittaavat sosiaalista kompetenssia (esim. "Tarjoaa tarvittaessa apuaan muille oppilaille", "Kykenee tarvittaessa pitämään puoliaan asiallisella tavalla", "Huomaa ja antaa myönteistä huomiota muiden onnistumisista") ja antisosiaalisia käyttäytymistäipumuksia (esim. "Kiusaa tai tekee pilkkaa muista oppilaista", "Uhkailee muita oppilaita; on verbaalisesti aggressiivinen", "Huijaa koulutehtävissä tai peleissä"). Sosiaalista kompetenssia arvioidaan 32 kohdassa ja antisosiaalisuutta 32 kohdassa. Kaverisuhdetaitoja arvioidaan 14 kohdassa, itsesäätelytaitoja 10 kohdassa, koulutyöskentelytaitoja 8 kohdassa, vihamielisyyttä ja ärtyisyyttä 14 kohdassa, antisosiaalisuutta ja aggressiivisuutta 10 kohdassa ja uhmakkuutta ja häiritsevyyttä 8 kohdassa.

Taustatietoja kartoittavat kysymykset olivat integroitu Koululaisen sosiaalisen käyttäytymisen arviointi-lomakkeen jatkoksi. Taustatiedot valikoituivat lomakkeeseen perustuen aiempaan tutkimustietoon sosioemotionaalisisista taidoista ja näihin yhteydessä olevista tekijöistä.

### **3.3. Tutkimuksen kulku**

Eteläsuomalaisen kaupungin starttiluokkien opettajilta (N=7) tiedusteltiin interventiota edeltävänä kevätlukukautena 2007 kiinnostusta osallistua tutkimukseen, joka edellytti heiltä itseltään Askeleittain - opetusmenetelmään tutustumista, siihen kouluttautumista ja toteuttamista omassa luokassaan. Opettajien esimies osoitti myötämielisyyttä Askeleittain menetelmää kohtaan ja kaupungin sivistystoimi työnantajana mahdollisti opettajille Hogrefe Psykologien Kustannus Oy:n järjestämään Askeleittain koulutukseen osallistumisen sekä myönsi tähän tutkimukseen tutkimusluvan. Syyslukukauden 2007 alussa opettajat esittelivät vanhempainilloissa oppilaidensa vanhemmille menetelmää sekä tiedustelivat kiinnostusta osallistua tutkimukseen.

Syyslukukauden aikana tutkimuksen tekijä kiersi keskustelemassa starttiluokkien opettajien kanssa ja samalla suunniteltiin kunkin osalta ohjelman ja arviointien käytännön toteutusta. Tämän jälkeen 54: n lapsen vanhemmista 33 antoi kirjallisen suostumuksensa oman lapsensa

osalta tutkimukseen osallistumisesta. Tämän myötä saatiin tutkittavien lasten vanhempien yhteystiedot. Tämän jälkeen postitettiin vanhemmille infokirjeet ja tutkimuslomakkeet palautuskuorineen.

Jonkin aikaa lapsiin tutustuttuaan kukin opettaja (N = 7) arvioi omien tutkimusluvan saaneiden lastensa (N=33) sosioemotionaalisia taitoja Koululaisen sosiaalisen käyttäytymisen arviointi (SSBS-2) -lomakkein. Tämän jälkeen opettajat käynnistivät kukin tahoillaan omissa luokissaan Askeleittain opetusohjelman mukaisen sosioemotionaalisia taitoja tukevan opetusintervention, joka piti sisällään 22 oppituntia (30–40 min/ viikko). Opetus kesti seuraavan kevätlukukauden 2008 loppupuolelle saakka eli noin yhden lukuvuoden.

Käytössä oli ensimmäisen luokan oppilaille suunnattu Askeleittain - opetusohjelmapaketti, joka koostuu yhteensä 22 selkeästi ohjeistetusta oppituntirungosta. Pääteemoja on kolme: Empatia, Itsehillintä ja ongelmanratkaisu ja Tunteidensäätely (Taulukko 1.). Yksi oppitunti kestää n. 30 - 40 minuuttia. Oppituntien rakenne on seuraavan kaltainen: lämmittely, käsinuket, laulut (2-5 min.), tarina ja keskustelu (10–15 min.), roolileikit ja harjoittelu (10–15 min.) sekä yhteenveto (5 min.). Oppitunnit on ohjeistettu selkeästi, mutta luonnollisesti opettajan tulee olla joustava, jotta oppitunnit olisivat lapsille mielekkäitä ja että he saisivat niistä mahdollisimman paljon irti. On mahdollista myös jakaa oppitunteja osiin ja käsitellä samaa aihetta kahdella eri kerralla. Toisinaan on hyödyllistä käyttää osa ajasta edellisen oppitunnin aiheen kertaamiseen (Askeleittain: Opettajan opas, 2008). Askeleittain - opetusohjelmapaketti sisältää seuraavanalaista materiaalia: opettajan opas, jaksokortit (3 kpl), valokuvalliset oppituntikortit (26 kpl), julisteet (3 kpl), käsinuket (2 kpl), Askeleittain CD ja Video -DVD. Kussakin jaksokortissa on ohjeistettu oppitunnin kulku käsitteiden määrittelyineen.

Opettajan opas sisältää myös materiaalia vanhempainiltoihin ja huoltajille tarkoitetuille infokirjeisiin. Oppaassa on myös toimintaohjeet opettajalle tilanteisiin mikäli esim. keskusteluissa lapsi tuo esille omakohtaista pahoinpitely- ja/tai hyväksikäyttökokemusta. Ohjeistuksia on myös siihen miten opettaja voi tukea oppituntien välisenä aikana lapsia arjentilanteissa soveltamaan Askeleittain tunneilla opittuja taitoja, jolloin siis käytännössä koko oppituntien välinen viikko on lapsille aikaa sisäistää ja harjoitella asioita käytännötilanteissa (Askeleittain: Opettajan opas, 2008).

Opetusohjelman päätyttyä opettajat arvioivat uudelleen lasten sosioemotionaalisia taitoja. Opettajien täyttämät lomakkeet haettiin henkilökohtaisesti heiltä ennen ja jälkeen

intervention. Samalla keskusteltiin itse menetelmästä ja miten opettajat kokivat sen toimivuuden.

**TAULUKKO 1.** Askeleittain - sosiaalista kehitystä ja tunteita tukeva opetusohjelman oppituntirunko teemoineen ( Psykologien kustannus, 2008)

Jakso I: Empatia	Jakso II: Itsehillintä ja ongelman ratkaisu	Jakso III Tunteiden säätely
Oppitunti 1: Johdanto empatian harjoitteluun	Johdanto itsehillintään ja ongelmanratkaisuun	Suuttumuksen tunnistaminen
Oppitunti 2: Toisten tunteiden tunnistaminen	Rauhoitu!	Kiukkupisteet
Oppitunti 3: Lisää johtolankoja	Ongelman tunnistaminen ja ratkaisujen kehittäminen	Rauhoittuminen
Oppitunti 4: Omien tunteiden tunnistaminen	Ratkaisujen valitseminen, käyttäminen ja arvioiminen	Itselleen puhuminen
Oppitunti 5: Tunteiden ilmaiseminen	Kohtelias keskeyttäminen	Tappelemisen välttäminen
Oppitunti 6: Samanlaisuus ja erilaisuus	Häiritsevien tekijöiden huomiotta jättäminen	Nimittelystä ja kiusaamisesta selviäminen
Oppitunti 7: Tunteet muuttuvat	Kun haluat jotain, mikä ei ole sinun	Pidetään Askeleittain - taidot vireessä
Oppitunti 8: Tunteiden ennustaminen		

### 3.4 Aineiston tilastollinen analysointi

Aineisto kerättiin strukturoiduin kyselylomakkein. Tilastolliset analyysit suoritettiin SPSS for Windows 23.0 versiolla. Käytettyjä testejä olivat toistomittausten varianssianalyysi ja parittaisen otosten t-testi.

Toistomittausten varianssianalyysin toteuttamisen mahdollistamiseksi antisosiaalisen käyttäytymisen raakapisteet tuli muuntaa käänteisiksi, jotta nämä olivat vertailukelpoisia sosiaalisen kompetenssin raakapisteiden kanssa. Sosiaalista kompetenssia ja antisosiaalista käyttäytymistä mittaavat raakapisteet olivat SBSS-2-mittarissa käänteisesti niin, että

sosiaalisen kompetenssin korkeatasoisten kykyjen raakapisteiden korkein pistemäärä oli 160 (koko skaala 32–160) ja antisosiaalisen käyttäytymisen myönteisin arvo eli vähäisimmästä mahdollisesta antisosiaalisen käyttäytymisen määrästä kertova keskitason (Average) alhaisin pistemäärä oli 32 (koko skaala 160–32). Tilastollisten vertailujen mahdollistamiseksi antisosiaalisen käyttäytymisen raakapisteet käännettiin päinvastaisiksi, jolloin kummassakin (sosiaalinen kompetenssi ja antisosiaalinen käyttäytyminen) raakapisteiden suureneva arvo kertoi myönteisestä kehityssuunnasta eli paremmista sosioemotionaalisista taidoista.

Sosiaalisen kompetenssin ja antisosiaalisen käyttäytymisen alaluokkien keskinäinen vertailu oli käsikirjan mukaisten raakapisteiden osalta mahdotonta, koska kukin alaluokka on pisteytetty raakapisteissä erilaisilla asteikoilla. Kunkin alaluokan omaa ajallista muutosta kyettiin kuitenkin analysoimaan parittaisten otosten t-testeillä.

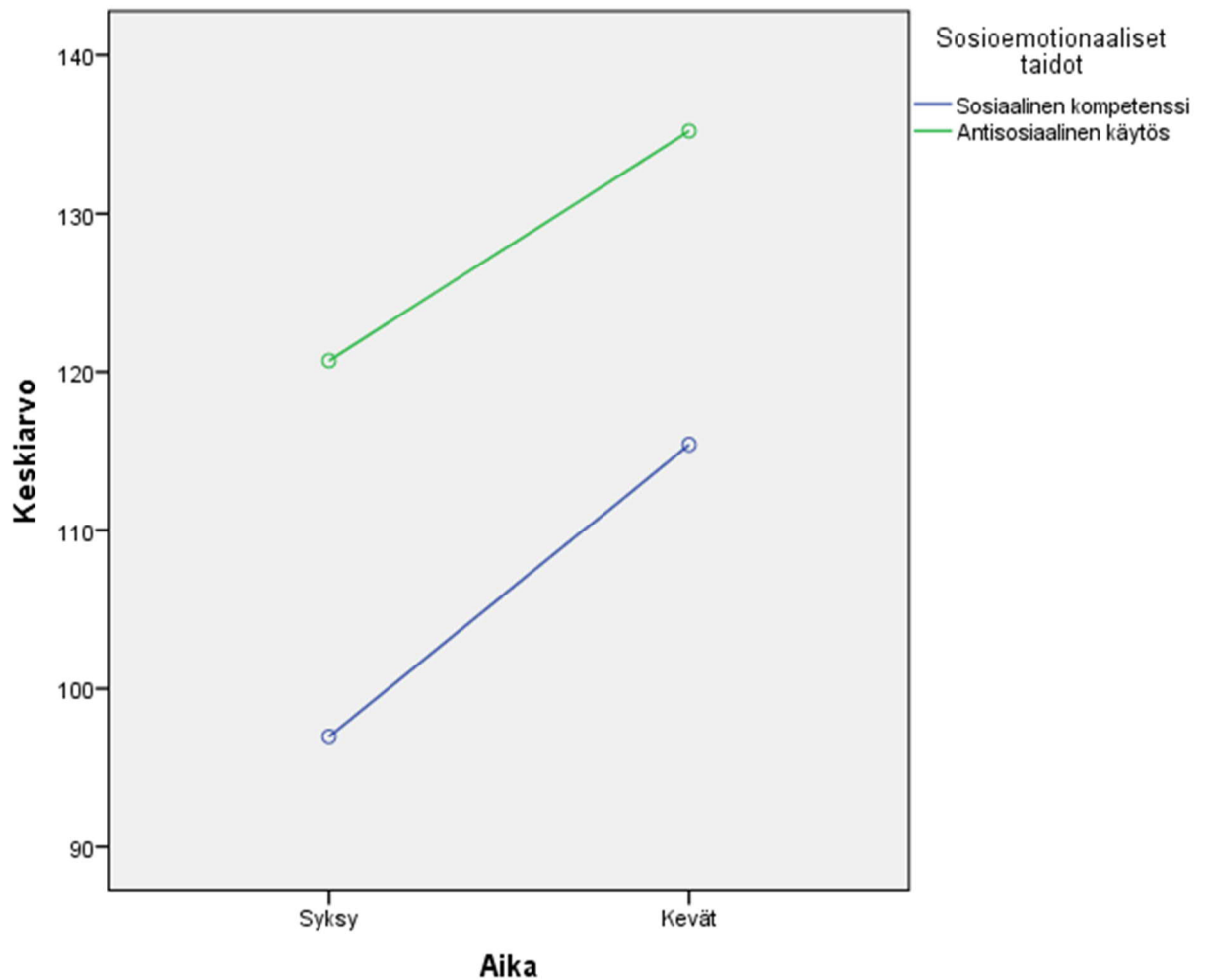
Alun perin tutkimusasetelmaan kuului, että lapsen sosioemotionaalisia taitoja arvioi opettaja ja lapsen vanhemmat heille suomenkielelle käännetyllä Lapsen sosiaalisen käyttäytymisen arviointi - (H & CSBS-2)- lomakkeella. Vanhempien lomakkeita jäi kuitenkin palautumatta 14 kpl. Tämän seurauksena vanhempien vastaukset jätettiin kokonaan pois. Lopulta täydellisin tiedoin varustettuja koehenkilöitä oli vain 19, mistä johtuen päätettiin pitää koossa suurempi otoskoko (N = 33) luotettavampien tilastollisten analyysien turvaamiseksi. Ilman kattavia taustatietoja kyettiin edelleen vastaamaan alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin ja testaamaan hypoteeseja. Taustatietoihin kuitenkin saatiin jokaisen osallistuneen koehenkilön sukupuoli, ikä ja äidinkieli, äidin äidinkieli ja isän äidinkieli. Koehenkilöistä (N=33) seitsemän oli tyttöjä (n=7) ja loput poikia. Lapset (N=33) olivat kaikki iältään 6-7-vuotiaita. Lapsista kolmella (n=3) oli äidinkieli jokin muu kuin suomi. Koehenkilöiden äideistä kolmella (n=3) oli äidinkieli jokin muu kuin suomi ja isistä kahdella (n=2) äidinkieli oli jokin muu kuin suomi. Edellä mainitun kaltaisten lukumäärin osalta katsottiin tarpeettomaksi tehdä tilastollisia analyyseja. Kokonaan pois jääneet taustatiedot olivat lapsen syntymämaa ja vanhempien (äiti, isä tai muu virallinen huoltaja) ikä, koulutus sekä ammatti.

## 4. TULOKSET

Koululaisen sosiaalisen käyttäytymisen arviointi (SSBS-2) -arviointimenetelmä jakaantuu kahteen pääluokkaan: sosiaalinen kompetenssi ja antisosiaalinen käyttäytyminen. Kumpikin näistä jakaantuu edelleen kolmeen alaluokkaan, joiden kunkin kehitystä tilastollisten analyysien avulla tarkastellaan erikseen. Sosiaalinen kompetenssi ja antisosiaalinen käyttäytyminen yhdessä kuvaavat lapsen sosioemotionaalisia taitoja kaikkinaensa, johon Askeleittain – opetusohjelmainterventiolla pyrittiin vaikuttamaan.

### **4.1 Lasten sosioemotionaaliset taidot ennen ja jälkeen Askeleittain - opetusohjelma intervention**

Koehenkilöiden sosiaalisen kompetenssin ja antisosiaalisuuden tason muutoksia tarkasteltiin toistomittausten varianssianalyysillä. Tilastollisessa tarkastelussa ilmeni, että sosioemotionaalisten taitojen osalta sosiaalinen kompetenssi kehittyi ja toisaalta antisosiaalisen käyttäytymisen määrä väheni intervention myötä tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Ajan päävaikutus näihin molempiin muuttujiin oli merkitsevä, ( $F(1, 32) = 16,943$ ,  $p < 0.001$ , Partial Eta Squared  $\eta^2 = 0,346$ ). Ajan ja sosioemotionaalisten taitojen yhteisvaikutus ei sen sijaan ollut merkitsevä eli eri sosioemotionaalisten taitojen (sosiaalinen kompetenssi ja antisosiaalinen käytös) kehitys ei eronnut toisistaan, vaan muutosta tapahtui molemmissa yhtä paljon, ( $F(1,32) = 2,309$ ,  $p=0,138$ , Partial Eta Squared  $\eta^2=0,067$ ). Kuviossa 1. kuvataan graafisesti miten lasten sosiaalisen kompetenssin taidot kehittyivät intervention myötä syksystä kevääseen. Samassa kuviossa on nähtävissä missä määrin antisosiaalinen käyttäytyminen väheni. Kuvion 1. antisosiaalista käyttäytymistä kuvaava käyrä on nousujohteinen, joka tässä tapauksessa kertoo sosioemotionaalisten taitojen paranemisesta, koska tilastollisten analyysien mahdollistamiseksi antisosiaalisen käyttäytymisen raakapisteet piti kääntää samansuuntaisiksi sosiaalisen kompetenssin raakapisteiden kanssa.



**KUVA 1.** Lasten sosioemotionaaliset taidot (sosiaalinen kompetenssi ja antisosiaalinen käyttäytyminen) ennen (syksy) ja jälkeen (kevät) Askeleittain – opetusohjelmaintervention

#### 4.2 Muutokset sosiaalisen kompetenssin ja antisosiaalisen käyttäytymisen alaluokissa

Sosiaalisella kompetenssilla ja antisosiaalisuudella molemmilla oli kolme alaluokkaa, joiden kunkin muutosta analysoitiin parittaisten otosten t-testillä ennen ja jälkeen intervention. Parittaisten otosten t-testeissä tuli esille, että sosiaalisen kompetenssin alaluokista kaverisuhdetaidot kehittyivät tilastollisesti merkitsevästi ja itsesäätelytaidot sekä koulutyöskentelytaidot kehittyivät tilastollisesti erittäin merkitsevästi paremmiksi Askeleittain opetusintervention myötä. Katso taulukko 2.

Antisosiaalisen käyttäytymisen alaluokkia olivat vihamielisyys ja ärtyisyys, antisosiaalisuus ja aggressiivisuus sekä uhmakkuus ja häiritsevyys. Taulukosta 2. havaitaan, että kaikki nämä ongelmakäyttäytymisen muodot vähenivät tilastollisesti merkitsevästi Askeleittain - opetusintervention myötä.

**Taulukko 2.** Sosiaalisen kompetenssin ja antisosiaalisen käyttäytymisen alaluokkien keskiarvot ennen ja jälkeen intervention (KA), keskiarvojen erot ennen ja jälkeen intervention (KA ero), keskihajonnat (KH) ja t-arvot merkitsevyyksineen.

	Syksy KA	Kevät KA	KA ero	KH	t
Sosiaalinen kompetenssi,					
Alaluokat					
Kaverisuhdetaidot	38,94	46,45	-7,52	12,36	-3,49, p < 0,01
Itsesäätelytaidot	32,73	38,24	-5,52	7,60	-4,17, p < 0,001
Koulutyöskentelytaidot	25,30	30,73	-5,42	7,25	-4,30, p < 0,001
Antisosiaalinen käyttäyty-					
minen, Alaluokat					
Vihamielisyys & ärtyisyys	32,24	26,03	6,21	11,31	3,15, p < 0,01
Antisos & aggressiivisuus	20,00	16,06	3,94	6,90	3,28, p < 0,01
Uhmakkuus & häiritsevyys	19,42	14,70	4,73	7,80	3,48, p < 0,01



## 5. POHDINTA

Tämän pitkittäistutkimuksen tarkoitus oli selvittää miten koulukontekstissa lasten sosioemotionaalaisia taitoja voidaan systemaattisesti tukea. Menetelmä, jonka vaikuttavuutta tutkittiin, oli Askeleittain - opetusohjelma (Second Step Program). Askeleittain - opetusohjelman keskeisimpänä tavoitteena on opettaa lapsille empatiataitoja, itsehillintä- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä tunteiden säätelyä (Psykologien kustannus, 2008). Koehenkilöt olivat eteläsuomalaisen kaupungin 6-7-vuotiaita lapsia, joiden kouluvalmiutensa osalta oli katsottu hyötyvän yhdestä lisävuodesta starttiluokkaopetuksessa ennen peruskoulun ensimmäiselle luokalle siirtymistä. Askeleittain - opetusinterventio toteutettiin lukuvuoden puitteissa alkaen syyslukukaudella ja päättyen ennen kevätlukukauden loppua. Lasten sosioemotionaalaisia taitoja arvioitiin ennen ja jälkeen intervention. Askeleittain-opetusohjelman suomalaisen version vaikuttavuutta lasten sosioemotionaalisiin taitoihin ei ole tätä ennen tutkittu. Englanninkielisestä ja alkuperäisestä Second Step -opetusohjelmasta tutkimustietoa on saatavilla runsaasti, mutta nimenomaan ohjelman kansanvälisiä ja eri kulttuureihin sovellettuja versioita ja näiden toimivuutta arvioivia tutkimuksia on vähemmän. Askeleittain - opetusohjelman vaikuttavuutta kouluvalmiuksia tukevassa opetusmuodossa olevilla 6-7-vuotiailla lapsilla ei ole tiettävästi tutkittu aiemmin.

### 5.1 Päälöydökset

Tutkimuksen päälöydös oli tutkimuksen ensimmäisen hypoteesin mukainen. Päätulos oli, että 6-7-vuotiaiden starttiluokkalaisten lasten sosioemotionaaliset taidot paranivat merkittävästi Askeleittain - opetusohjelmaintervention myötä. Tutkimuksessa saatiin tukea myös kahdelle muulle tutkimuksessa asetetulle hypoteesille eli lasten sosiaalisen kompetenssin taidot kehittyivät selkeästi ja toisaalta antisosiaalisen käyttäytymisen määrä väheni huomattavasti intervention myötä. Sosiaalisen kompetenssin alaluokista kaverisuhdetaidot kehittyivät tilastollisesti merkitsevästi ja itsesäätelytaidot ja koulutyöskentelytaidot paranivat tilastollisesti erittäin merkittävästi. Antisosiaalisen käyttäytymisen alaluokissa tuli esille myös myönteinen kehitys: lasten vihamielinen ja ärtyisä käyttäytyminen väheni intervention myötä kuten myös antisosiaalisuus ja aggressiivisuus sekä uhmakkuus ja häiritsevä käyttäytyminen tilastollisesti merkitsevästi. Kaikki tutkimustulokset olivat hypoteesien mukaisia. Tutkimusasetelmaan oli alun perin suunniteltu erinäisiä kontrollimuuttujia

perustuen aiempaan tutkimustietoon lasten sosioemotionaalisiin taitoihin kytköksissä olevista tekijöistä, mutta näistä valitettavasti jouduttiin luopumaan otoskoon pienuuden vuoksi. Tämä johtui lasten vanhempien heikosta vastausprosentista, joka johti siihen, että taustatietoja ei saatu kaikista koehenkilöistä. Toisaalta tiedossa ollut koehenkilöiden sukupuolierojen tilastollinen tarkastelu oli tarkoituksetonta, koska tyttöjä oli vain seitsemän.

## **5.2 Tutkimustulokset suhteessa aiempaan tutkimustietoon**

Aiemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että Askeleittain - opetusohjelmainterventioihin osallistuneiden lasten sosioemotionaaliset taidot ovat parantuneet ja käyttäytymisongelmat vähentyneet (Schick & Cierpka, 2013). Lapset ovat Askeleittain opetusohjelmien myötä alkaneet ilmentää käyttäytymisessään enemmän muista huolehtimista ja osoittaneet parempia yhteistyötaitoja (Cooke ym., 2007; Rimm-Kaufman & Hulleman, 2017; Schick & Cierpka, 2013). Heidän ymmärryksensä empatiasta, impulssikontrollista sekä vihanhallinnasta on lisääntynyt, joka on ilmennyt vertaissuhteissa parempina taitoina ratkaista sosiaalisia ristiriitatilanteita (Edwards ym., 2005). Tämän tutkimuksen päätulos on samassa linjassa aiempien tutkimusten tulosten kanssa, joissa Askeleittain interventiolla on saatu lasten sosioemotionaalisia taitoja kohenemaan (Cooke ym., 2007; Espelage ym. 2013; Espelage ym. 2015; Espelage ym. 2016; Farrel ym., 2015; Frey ym., 2000; Frey ym., 2005; Holsen ym., 2008; Taub, 2002; Rosen, 2014; Riese, 2005). Lasten sosiaalinen kompetenssi parani merkittävästi kuten aiemmissakin tutkimuksissa, joissa on suuntauduttu nimenomaan tämän tarkasteluun (Frey ym., 2000; Holsen ym., 2008; Schick & Cierpka, 2013). Osaltaan antisosiaalisen käyttäytymiseen sisältyvät eri ilmenemismuodot vähenivät kuten aiemmissa tutkimuksissa (Espelage ym., 2015; Sullivan ym., 2015, Schick & Cierpka, 2013). Tässä tutkimuksessa myös lasten kaverisuhdetaidot ja tunteiden sekä käyttäytymisen itsesäätelytaidot kehittyivät. Lapset osoittivat myös parempia koulutyöskentelytaitoja Askeleittain - opetusohjelmaintervention jälkeen, joka on todettu useiden muidenkin sosioemotionaalisia taitoja tukevien opetusohjelmien positiiviseksi vaikutukseksi (Rimm-Kaufman & Hulleman, 2017). Tässä tutkimuksessa myös lasten aggressiivinen ja impulsiivinen käyttäytyminen väheni kuten aiemmissakin Askeleittain - ohjelmaa käsittelevissä tutkimuksissa on todettu (Cooke ym., 2007)

On kuitenkin olemassa tutkimuksia, joissa edellä mainitun kaltaisia myönteisiä muutoksia ei ole syntynyt (Orpinas ym., 1995, 2000). Näillä tutkimuksilla on havaittu olevan erinäisiä

yhdistäviä tekijöitä (Schick & Cierpka, 2013). Aiemmista tutkimuksista saadun tiedon pohjalta tiedetään, että Askeleittain opetusohjelman vetäjän tulee aina olla lasten tai nuorten oma opettaja, joka tuntee heidät ja viettää heidän kanssaan aikaa myös Askeleittain - oppituntien välisenä aikana. Tämä takaa sen, että oppitunneilla opetettua sovelletaan arjessa aina tilaisuuden tullen. On myös tärkeää, että vetäjällä on lasten kasvatustyöhön ammatillinen pätevyys (Schick & Cierpka, 2013). Tässä tutkimuksessa kaikkia lapsia opetti heidän oma opettajansa. Jokaisella opettajalla oli vähintäänkin luokanopettajan pätevyys eli kasvatustieteen maisterintutkinto. Tutkimuksissa on myös tullut esille, että opettajien menetelmään kouluttautumisella ja sen pohjalta myös menetelmän oikeaoppisella toteutuksella on positiiviset vaikutukset saavutettuihin tuloksiin (Larsen & Samdal, 2007; Wenz-Gross, 2012). Tässä tutkimuksessa kaikki opettajat osallistuivat ennen ohjelmaa Askeleittain-opetusohjelman menetelmäkoulutukseen ja tämä lähtökohtaisesti loi erinomaiset puitteet käsikirjan mukaisiin opetuskäytänteisiin. Kouluttautuminen menetelmään myös motivoi opettajia ohjelman käyttöön, koska koulutus piti sisällään aiheeseen liittyvää teoriaa ja tieteelliseen näyttöön perustuvaa tietoa menetelmän toimivuudesta, joka syventää käsitystä siitä miksi käsikirjassa ohjeistetaan tietyllä tavalla tai miksi tietynlaisia materiaaleja käytetään. Koulutuksessa myös keskustellaan aiheista ja jokainen pääsee itse harjoittelemaan asioita. Tutkimuksessa on todettu, että opettajien oma motivaatio menetelmää kohtaan korreloi opetusohjelmalla saavutettuihin positiivisiin tuloksiin (Larsen & Samdal, 2011).

Tutkimuksissa on todettu, että sosioemotionaalisten taitojen opettaminen on hedelmällistä päiväkotitai kouluikäisille lapsille (Upshur ym., 2017). Askeleittain - opetusohjelman vaikuttavuutta arvioivissa tutkimuksissa on tullut myös esille, että opetettavien lasten motivaatio menetelmää kohtaan on keskeisessä roolissa (Schick & Cierpka, 2013). Tutkimukseen osallistuneet 6-7-vuotiaat lapset olivat mitä parhaimmassa iässä Askeleittain - opetusohjelmaa intervention osalta. On tiedossa, että sosioemotionaaliset taidot ovat aivan keskeisessä asemassa kouluvalmiudessa ja tässä iässä näitä taitoja harjoitellaan luonnostaankin ahkerasti. On huomionarvoista, että sosioemotionaaliset taidot ennustavat jopa kognitiivisia taitoja paremmin lapsen tulevaa koulumenestystä (Blair & Diamond, 2008). Vygotskin (1982) lähikehityksen vyöhyke käsityksen näkökulmasta koehenkilöt olivat täydellinen kohderyhmä tälle interventiolle. Lasten oppimismotivaatiota tuki osaltaan se, että myös vanhempia tiedotettiin ohjelman käytöstä infokirjein ja asiaa käsiteltiin vanhempainilloissa, joka luonnollisesti on myönteinen tekijä lapsen motivoitumisen osalta.

### 5.3 Tutkimuksen rajoitukset, vahvuudet ja yleistettävyys

Tutkimuksen vahvuudeksi voidaan katsoa se, että se toteutettiin pitkittäistutkimuksena, jossa seurattiin yhden lukuvuoden ajan samojen lasten kehitystä ja miten heidän osallistumisensa Askeleittain–opetusinterventioon kehitti heidän sosioemotionaalaisia taitojaan. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että opettajien säntillisellä ohjelman toteutustavalla on myönteiset vaikutukset saatuihin tuloksiin (Larsen & Samdal, 2007). Sosioemotionaalaisia taitoja tukevilla ohjelmilla saavutetut tulokset ovat vahvasti yhteydessä siihen, miten huolellisesti ohjelma on toteutettu. Mikäli ohjelma on toteutettu ohjeistusten mukaan alusta loppuun käsikirjan ohjeistusten mukaisesti, niin koehenkilöiden on todettu kehittyvän kaksi kertaa paremmin koulumenestyksessä kuin koehenkilöt tutkimuksissa, jotka olivat epämääräisesti toteutettuja. Tämän lisäksi ensin mainituilla koehenkilöryhmillä ilmeni puolet vähemmän stressioireita ja käyttäytymisongelmia (Durlak, 2017). Tämän tutkimuksen yksi vahvuus oli, että opetusohjelmia toteutettiin kuten Askeleittain - opetusohjelman käsikirjassa ohjeistetaan, mikä varmisti menetelmän toimivuuden, erinomaiset tulokset ja myös paremman tulosten vertailukelpoisuuden muiden tutkimustulosten kanssa. Tavoitteen saavuttamista osaltaan helpotti se, että starttiluokkaopetuksen opetussuunnitelma ja tuntikehys oli tavoitteellinen, mutta kuitenkin vapaamuotoisempi kuin peruskoulun opetussuunnitelmaan sidottu tuntikehys. Askeleittain - opetusohjelma sisällöllisesti istui hyvin starttiluokkaopetuksen opetussuunnitelmaan ja pedagogisiin tavoitteisiin. Tutkimuksissa osaltaan on todettu, että sosioemotionaalaisia taitoja tukevilla ohjelmilla saavutetaan hyviä tuloksia tyypillisesti silloin kun ohjelma luontevasti asettuu jo ennestään oleviin käytänteisiin (Durlak & DuPre, 2008).

Tutkimuksissa on todettu, että sosioemotionaalaisia taitoja tukevilla ohjelmilla saadaan parempia tuloksia, mikäli vetäjät saavat tarvittaessa ohjantaa ja tukea omalle opetustyölleen (Becker, Darney, Domitrovich, Keperling & Ialongo, 2013). Opettajilla oli työlleen esimiehen tuki ja lisäksi tämän tutkimuksen tekijä kävi henkilökohtaisesti intervention aikana tapaamassa kaikkia ohjelman vetäjiä eli opettajia, jolloin saatettiin yhdessä keskustella ohjelmasta tehdyistä huomioista ja kokemuksista. Opettajat saattoivat halutessaan myös olla sähköpostitse tai puhelimitse yhteydessä tutkimuksen tekijään. Askeleittain–opetusohjelman käsikirjassa korostetaan, että ohjelman vetäjällä tulee olla kasvatusalantyyöhön pätevä koulutus (Psykologian Kustannus Oy) kuten tämän tutkimuksen kaikilla vetäjillä olikin. Tässä tutkimuksessa ammattiinsa muodollisesti pätevät luokanopettajat saivat menetelmään koulutuksen, joka osaltaan takasi laadukkaan Askeleittain - opetuksen. Koulukseen osallistumisen mahdollisti tutkimukseen osallistuneen eteläsuomalaisen kaupungin

sivistystoimen johto, joka taloudellisesti mahdollisti koulutukseen osallistumisen. Tämäkin on seikka, jolla on tutkimuksissa todettu olevan myönteinen yhteys saavutettuihin tuloksiin: esimiehen tuki menetelmän vetäjälle on tärkeässä roolissa (Durlak & DuPre, 2008).

Tutkimuksen vahvuudeksi voidaan katsoa myös, että koehenkilöt olivat varsin homogeeninen ryhmä iältään ja psyykkiseltä kehitystasoltaan, joka luonnollisesti helpotti vetäjän tehtävän toteuttamista. Psykologin arvion perusteella kaikilla lapsilla oli kypsymättömyyttä nimenomaan kouluvalmiudessa. Opetusohjelman vetämisestä opettajilla osaltaan helpotti ja tämän seurauksena opetuksen laatua varmista se, että starttiluokkien ryhmäkoot olivat maksimissaan 10 lasta. Opetusohjelman käynnistymisen osalta lähtökohdat olivat myös yhdenvertaiset: kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset tapasivat ohjelmaa vetäneen opettajan ja muun lapsiryhmän ensimmäisen kerran saman syyslukukauden alussa kuin milloin Askeleittain -opetusohjelman käynnistettiin mikä takasi sen, että opettaja-lapsi vuorovaikutushistoria eikä myöskään lapsiryhmän oma toiminta historia voinut olla väliin tulevana tekijänä intervention vaikuttavuudessa. Starttiluokkaopetus käynnistyi rintarinnan Askeleittain opetuksen kanssa, joka mahdollisti sen, että menetelmä solahi luontevasti alusta lähtien yhdeksi pedagogiseksi menetelmäksi muiden joukkoon eikä tältä osin koehenkilöiden osalta muutosvastarintaa syntynyt.

Tutkimusasetelmaan ei kuulunut kontrolliryhmää. Tämän vuoksi ei voida tietää miten paljon lasten luonnollinen sosioemotionaalinen kehitys selittää taitojen muutosta. On luonnollista, että normaalitilanteessa lasten taidot kehittyvät muutoinkin. Tutkimusasetelmalla ei voitu sulkea pois sitä, että luonnollisesti opettajien muukin opetus vaikuttaa sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen kuten myös muut satunnaiset eri tekijät. Sosioemotionaalisten taitojen arvioinnin osalta heikkous oli, että sama opettaja, joka toteutti intervention arvioivat myös sosioemotionaaliset taidot ennen ja jälkeen intervention samalla menetelmällä. Sosioemotionaalisten taitojen objektiivinen arviointi sinällään on varsin haastava asia. Ihminen, joka ei tunne lasta, ei voi arvioida tämän sosioemotionaalisia taitoja. Ihminen, joka tuntee lapsen voi arvioida hänen sosioemotionaalisia taitojaan, mutta samalla on riski, että hän on menettänyt tietyn objektiivisuuden nimenomaan sen vuoksi, että on ollut lapsen kanssa paljon kanssakäymisessä. Alkuperäisessä tutkimusasetelmassa oli tarkoitus, että taitoja arvioivat myös vanhemmat, mutta heidän lomakkeitaan jäi palautumatta niin paljon, että vanhempien arviot oli pakko jättää kokonaisuudessaan pois tilastollisesta käsittelystä. Tämä olisi kuitenkin ollut mielenkiintoinen lisänäkökulma. Vanhempien näkökulma on kovin

erilainen kuin opettajan, sillä he arvioivat lastaan sen suhteen, miten tämä toimii koti- ja vapaa-ajan ympäristöissä, jotka ovat konteksteina kovin erilaisia verrattuna kouluun.

Tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää koskemaan normaalipopulaation 6-7-vuotiaita lapsia, koska koehenkilöryhmä oli valikoitunutta. Tutkimustulokset antavat kuitenkin vahvan myönteisen signaalin Askeleittain - opetusohjelman toimivuudesta, koska sosioemotionaaliset taidot kehittyivät tutkimukseen osallistuneilla lapsilla merkittävästi

#### **5.4 Tulosten teoreettinen ja käytännöllinen anti**

Kansainvälisesti tarkastellen sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen on kehitelty useitakin erilaisia kouluympäristössä toteutettavia opetusohjelmia, joilla kaikilla on havaittu saatavan aikaiseksi myönteisiä tuloksia (Rimm-Kaufman & Hulleman, 2017; Weissberg ym., 2017). Suomenkielelle ja suomalaiseen kulttuuriympäristöön soveltuviksi näistä on käännetty muutamia, joista Askeleittain-opetusohjelma on yksi (Huurre ym., 2015). Askeleittain - opetusohjelman suomalaisen version vaikuttavuudesta ei ennen tätä tutkimusta ollut tieteellistä näyttöä. Määttä ym. (2017) tuovat omassa varhaiskasvatuksen sosioemotionaalisten taitojen opetusta kartoittavassa raportissaan suomalaista tutkimusta koskevana ensisijaisena suosituksena, että sosioemotionaalisten taitoja tukevien menetelmien vaikuttavuudesta tulisi saada lisää tutkimustietoa. Kaikkinensa on selkeä tarve saada tutkimustietoon perustuvaa näyttöä siitä, miten lasten sosioemotionaalisia taitoja voidaan systemaattisesti ja tasalaatuisesti tukea ja näin ennaltaehkäistä kovin moninaisia ongelmia, joita näiden taitojen puutteet kaikkine seurannaisvaikutuksineen synnyttävät. Tähän tarpeeseen kyseessä oleva tutkimus antaa lisätietoa.

Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2018) huomioidaan entistä paremmin lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen, minkä vuoksi on erittäin perusteltua pyrkiä löytämään tämän tavoitteen saavuttamiseksi tieteelliseen näyttöön perustuvia interventiomenetelmiä. Tämä tutkimus antaa lisänäyttöä tälle saralle. Tällä hetkellä tilanne varhaiskasvatuksen ja kouluopetuksen osalta on, että taitoja tuetaan hyvin moninaisin menetelmin aina kulloisestakin varhaiskasvatuksen yksiköstä tai koulusta ja näiden henkilökunnasta riippuen (Huurre ym., 2015; Määttä ym., 2017). Sosioemotionaalisten taitojen opetus voi olla erittäin korkeatasoista tai vaihtoehtoisesti sitä on arvotettu vain vähän ja kaikkea tältä väliltä. On myös huomioitava, että opettajien kesken, kuten ihmisten välillä

yleensäkin, on isoja eroja sen suhteen, miten luontevaksi koetaan tämän tyyppisten sisältöjen opettaminen ylipäättänsä. Tämä asettaa varhaiskasvatuksessa ja kouluopetuksessa lapset eriarvoiseen asemaan ja on sattuman varaista millaista tukea yksittäinen lapsi koulutiellään saa. Tämä on sinällään huolestuttavaa ottaen huomioon, että sosioemotionaaliset taidot korreloivat selkeästi koulutyytyväisyyden ja – menestyksen kanssa (Weissberg ym., 2017; Schick & Cierpka, 2013).

Askeleittain - opetusohjelmaa koskevissa tutkimuksissa on todettu, että opettajat kertovat saavansa opetusohjelman myötä lisää ymmärrystä ja taitoa kohdata ja tukea lapsia ja nuoria sosiaalisesti haastavissa tilanteissa omassa työympäristössään (Larsen & Oddrun, 2011). Sosioemotionaalisia taitoja tukevat ohjelmat eivät siis opeta sosioemotionaalisia taitoja ainoastaan lapsille ja nuorille, vaan myös antaa opettajille varmuutta siihen, miten hankalissa tilanteissa lapsia ja nuoria tulee ohjeistaa ja tukea (Durlak ym. 2017).

Tulevaisuudessa olisi hyödyllistä saada uutta tutkimustietoa siitä millaisia tuloksia Askeleittain - opetusohjelmalla saadaan suomalaisessa koulukontekstissa eri-ikäisten lasten parista. Askeleittain -opetusohjelma on Suomessa käytettävissä päiväkotikäisillä ja kouluikäisillä aina 5.luokkaan saakka. Tämän tutkimuksen koehenkilöt olivat valikoitunut ryhmä, joten tutkimustulos ei ole suoraan sovellettavissa suomalaisten 6-7-vuotiaiden lasten normaalipopulaatioon. Toivottavaa olisi, että jatkossa tutkimustietoa olisi saatavilla myös isommalla otoskoolla, jolloin tilastollisten tarkasteluiden pohjalta olisi mahdollista tehdä yleistettävämpiä johtopäätelmiä. Isommalla otoskoolla olisi mahdollista myös tarkastella laajemmin erinäisiä Askeleittain -opetusohjelman vaikuttavuuteen kytköksissä olevia kontrollimuuttujia. Ylipäättänsä Suomessa sosioemotionaalisia taitoja tukevien opetusohjelmien vaikuttavuudesta olisi hyödyllistä saada lisää tutkittua tietoa.

Olisi suotavaa, että jokaisella lapsella olisi mahdollisuus saada varhaiskasvatuksen ja kouluopetuksen osalta yhtäläiset edellytykset kehittyä sosioemotionaalissa taidoissaan. Kivijalka näille taidoille luodaan kotona ja ensisijaisissa kiintymyssuhteissa, mutta siitä lähtien kun lapsen sosiaalinen elinpiiri laajenee kodin ulkopuolelle, on ammattikasvattajilla loistava tilaisuus ja myös ammatillinen velvollisuus huolehtia kunkin lapsen ja nuoren sosioemotionaalisten taitojen kehittymisestä siltä osin kuin se varhaiskasvatuksen ja koulun taholta on mahdollista. (Durlak ym., 2011). Poliittisten päättäjien, suunnittelijoiden ym., joiden käsissä on taloudellisten resurssien hallinta ja lasten kasvatuksesta sekä koulutuksesta vastuuta kantavien instituutioiden rakenteiden suunnittelu, tulisi mahdollistaa ja suoda

kenttätöitä tekeville kasvatusalan ammattilaisille kannustavat puitteet tähän tehtävään (Price, 2017; Zaslow, Mackintosh, Mancoll & Mandell, 2017).

Tästä tutkimuksesta saatujen tulosten pohjalta voidaan todeta, että Second Step Program ja sen suomeksi käännettyä Askeleittain – opetusohjelmalla voidaan erinomaisesti tukea lasten sosioemotionaalisia taitoja.



## LÄHTEET

- Alfonso, V.C., Rentz, E., Orlovsky, K. & Ramo, E. (2007) Review of School Social Behavior Scales. Second Edition. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 82-92.
- Asher, S.R. (1983). Social competence and peer status: recent advances and future directions. *Child Development*. 83, 1427-1434
- Bandura, A.(1977). Social learning theory. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall:
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman and Company.
- Becker, K.D., Darney, D., Domitrovich, C.E., Keperling, J.P., & Ialongo, N.S. (2013). Supporting Universal Prevention Programs: A Two-Phased Coaching Model. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 16, 213-228.
- Benitez, J.L, Fernandez, M., Justicia, F., Fernandez, E. & Justicia, A. (2011) Results of the Aprender a Convivir program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in four-year-old children. *School Psychology International*.32, 3-19.
- Bierman, K.L., & Motamedi, M. (2017) SEL Programs for Preschool Children. Teoksessa J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (toim.), Handbook of social and emotional learning: research and practice (s.135-150). The Guilford Press. New York & London.
- Bierman, K.L. & Welsh, J.A (2000). Assessing social dysfunction: the contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 526-539.
- Blair, C. & Diamond, A (2008) Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899–911.

- Blair, B.L., Perry, N.B., O'Brien, M., Calkins, S.D., Keane, S.P. & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51, 8, 1062–1073
- Brackett, M.A., Elbertson, N.A. & Rivers, S.E. (2017) Applying theory to the development of approaches to SEL. Teoksessa J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. (s.20-32). The Guilford Press. New York & London.
- Bronfenbrenner, U., Elder, G.H., Lusher, K. & Moen, P. (1995) *Examining lives in context : perspectives on the ecology of human development*. Washington DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model, *Psychological review*. 101,568-586.
- Brown, J. A., Jimerson, S.R., Dowdy, E., Gonzalez, V. & Stewart, K. (2012). Assessing the effects of school-wide second step implementation in a predominately english language learner, low SES, latino sample, *Psychology in the Schools*, 49, 864-875.
- Bowlby, J (1988). *A secure base : clinical applications of attachment theory*. London: Routledge..
- Caprara, V.G., Barbanelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P.G (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306
- CASEL- the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2018). <https://casel.org/>
- Caspi, A. (2000). The child is the father of the man: personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-172.
- Cooke, M.B., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L. & Lapidus, G. (2007). The effects of city-wide implementation of "Second Step" on elementary school students' prosocial and aggressive behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 93-115.
- Committee for Children. (2018). <http://www.cfchildren.org/mission-vision/history/>

- Crick, N. R. & Dodge, K.A (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment . *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Crowley, S.L. & Merrel, K.W. (2003). The Structure of the School Social Behavior Scales: A Confirmatory Factor Analysis, *Assessment of effective intervention*, 28, 41-55.
- Decety, J. & Ickes, W.J (2009). The social neuroscience of empathy. MIT Press cop.Cambridge, Mass.
- De Mulder, E.K., Denham, S., Schmidt, M. & Mitche, I, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: links from home to school. *Developmental Psychology*, 36, 274-282.
- Denham, S.A. & Burton, R. (2003) Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. New York : Kluwer Academic/Plenum cop. s.145-166.
- Denham, S.A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 1997.
- Denham,S.A & Brown, C.(2010). “Plays nice with others”: social–emotional learning and academic success, *Early Education and Development*, 21, 652-680.
- Denham, S.A.(2017). Assessment of SEL in educational contexts in Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P & Gullotta, T.P. kirjassa Handbook of social and emotional learning: research and practice (s.285-300). The Guilford Press. New York & London.
- Dodge, K.A. & Frame, C.L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635
- Dodge, K.A. (2009). Community intervention and public policy in the prevention of antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50,194–200.
- Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C. & Weissberg , R.P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children, *Child Development*, 88,408-416.

- Dowling, M. (2004) Young children's personal, social and emotional development. Gateshead: Athenaem Press Ltd.
- Dunlap, G., Strain, P.S. Fox, L. & Carta, J.K. (2006). Prevention and intervention with young children's challenging behavior: perspectives regarding current knowledge. *Behavioral disorders*, 32, 29-45.
- Durlak, J.A. (2017) What evryone should know about implementation. Kirjassa J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (toim.), Handbook of social and emotional learning: research and practice. (s.395-405). The Guilford Press. New York & London.
- Durlak, J.A., & DuPre, E.P. (2008) Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*. 41, 327-350
- Durlak, J.A , Weissberg, R.P, Dymniki, A.B., Taylor, R.P & Schellinger, K.B (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Edwards, D., Hunt, M.H., Meyers, J., Grogg, K.R. & Jarrett, O. (2005). Acceptability and student outcomes of a violence prevention curriculum, *The Journal of Primary Prevention*, 26, 401-418.
- Espelage, D.L., Low, S., Polanin, J.R. & Brown, E.H. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53, 180-186.
- Espelage, D.L., Low, S., Polanin, J.R. & Brown, E.H. (2015). Clinical trial of Second Step Middle School Program: impact of aggression and victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 52-63
- Espelage, D.L., Rose, C.A. & Polanin, J.R. (2016). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36, 299–311.
- Farrell, A.D., Mehari, K., Mays, S., Sullivan, T.N. & Anh-Thuy Le (2015). Participants' perceptions of a violence prevention curriculum for middle school students: was it relevant and useful? *Primary Prevention*, 36, 227–246.

- Farrington, D.P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 12, 177-190.
- Finlex (2018). Oppilas- ja opiskeluhoitolaki, 30.12.2013/1287.  
(<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20oppilas-%20ja%20opiskeluhoollosta>)
- Franco, M.G., Beja, M.J., Candeias, A. & Santos, N. (2017). Emotion understanding, social competence and school achievement in children from primary school in Portugal. *Frontiers in Psychology*.8.1-15.
- Frey, K.S, Hirschstein, M.K. & Guzzo, B.A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*.8,102-112.
- Frey, K.S., Nolen, S.B., Van schoiack, E., Leihua & Hirschstein, M.K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 26, 171-200.
- Goldberg, S. (2002) Attachment and development. Texts in developmental psychology. London: Arnold Publishers. Sivut 169-182.
- Granic, I. & Patterson, G.R. (2006) Toward a comprehensive model of antisocial development: a dynamic systema approach. *Psychological Review*. 113.101-131.
- Graham, A.M., Pfeifer, J.H., Fisher, P.H., Carpenter, S. & Fair, D.A (2015).Early life stress is associated with default system integrity and emotionality during infancy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 1212–1222
- Gresham, F.M (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46, 319-332.
- Harris, P. L. (1999). Individual differences in understanding emotion: The role of attachment status and psychological discourse. *Attachment and Human Development*, 1, 307-324.
- Holsen, I., Smith, B.H. & Frey, K.S. (2008). Outcomes of the Social Competence Program Second Step in norwegian elementary schools. *School Psychology International*, 29, 71-88.
- Howes, C. & Phillipsen, L. (1992).Gender and Friendship: relationships within peer groups of young children. *Social Development*, 1, 230-242.

- Hsiao, C, Koren-Karie, N., Bailey, H. & Moran, G. (2015). It takes two to talk: Longitudinal associations among infant–mother attachment, maternal attachment representations, and mother–child emotion dialogues. *Attachment & Human Development*, 17, 43-64.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill–Palmer Quarterly*, 40, 1–20.
- Huurre, T., Santalahti, P. ja Anttila, N. (2015) Mielenterveyden ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämisen menetelmät ja käytännöt peruskouluissa. Tutkimuksesta tiiviisti. 5. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Jagers, R.J., Harris, A. & Skoog, A. (2017) A review of classroom-based SEL programs at the middle school level. Teoksessa J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. (s.167-180). The Guilford Press. New York & London.
- Junttila, N., Kaarakainen, M-T., Kuusinen, T. & Laine, K. (2002) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M (2006). Multisource of Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*. 66, 874-895.
- Kendal, P.C. (1993). Cognitive–behavioral therapies with youth: guiding theory, current status, and emerging developments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 235–247.
- Kendall, P.C. (2000). Guiding theory for therapy with children and adolescents. Kirjassa *Child & adolescent therapy: cognitive-behavioral procedures.*, 2nd ed, (s. 3-27). New York: Guilford Press,
- Kendziora, K. & Osher, D. (2016). Promoting children's and adolescents' social and emotional development: district adaptations of a theory of action. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45, 797–811.
- Larsen, T. & Samdal, O. (2007). Implementing Second Step: balancing fidelity and program adaptation. *Journal of Educational and psychological Consultation*, 17, 1–29.
- Larsen, T. & Samdal, O. (2008). Facilitating the implementation and sustainability of Second Step. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 187-204.

- Larsen, T. & Oddrun, S. (2011). The importance of teachers' feelings of self-efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program. *School Psychology International*, 33, 631–645.
- Lemerise, E.A. & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Luria, A.R. (1961) The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviors. New York: Pergamon Press.
- Mankkinen, K., Jokinen, I., Lintu, R. & Schulman, M. (toim.)(2015) Pikkulapsesta koululaiseksi : psykodynaaminen näkökulma tunne-elämän ja ihmissuhteiden kehitykseen. Helsinki. Therapie-säätiö.
- Mattila-Holappa, P., Ahola, J., Ervasti, J., Oksanen, T. & Virtanen, M. (2013). Nuorten aikuisten mielenterveys, työkyky ja työelämään kiinnittyminen, Loppuraportti, hanke Dno 20/26/2013, Työterveyslaitos.
- McCabe, P.C. & Altamura, A. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the School*, 48, 513-40.
- Merrel, K.W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings, *School Psychology Review*, 22, 115-134.
- Merrel, K.W. (1999) Assessment of children's social skills: recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9, 3-18.
- Merrel, K.W. (2003). Home & Community Social Behavior Scales: User's Guide. 2nd Edition. Assessment-Intervention Resources. OR.
- Merrel, K.W. (2003). School Social Behavior Scales: User's Guide. 2nd.Edition. Assessment-Intervention Resources. OR.
- McMahon, S.D. & Washburn, J.J. (2003). Violence prevention: An evaluation of program effect of urban african american students. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 24-62.
- McMahon, S.D., Washburn, J., Felix, E.D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children, *Applied & Preventive Psychology* 9,271-281.

- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M-L (2017) Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa, tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2017:17. Opetushallitus.
- Neace, W.P. & Munoz, M.A. (2012). Pushing the boundaries of education: evaluating the impact of Second Step: a violence prevention curriculum with psychosocial and non-cognitive measures. *Child & Youth Services, 33*,46–69.
- Neitola, M. (2011) Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen - vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Väitöskirjatutkimus. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos/ Kasvatustieteiden tiedekunta
- Opetushallitus (2018). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Orpinas, P., Guys, M.P., Parcel, H., McAlister, A. & Frankowski, R.(1995). Violence prevention evaluation in middle schools: a pilot evaluation. *Journal of Adolescent Health, 17*, 360-371.
- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q. & McAlister, A. (2000). Outcome evaluation of multi-component violence prevention program for middle-schools: the students for Peace project. *Health Education Research. Theory & Practice, 15*, 45-58.
- Parker, J. & Asher, S.R (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357–389.
- Pons, H. & Harris, P. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and emotion, 19*, 1158-1174.
- Pons, F., Harris, P.L & Rosnay, M (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*, 127–152.
- Price, O.A. (2017) Financing and funding for SEL initiatives. Teoksessa J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (toim.), Handbook of social and emotional learning: research and practice. (s.114-127). The Guilford Press. New York & London.
- Psykologien kustannus Oy (2008) Askeleittain - Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma. Opettajan opas. Luokat 1-3. Helsinki.



- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, A.I., Pinto, A.M., Lima, M.L. & Rubeiro, M.T. (2012). School Social Behavior Scales: an adaptation study of the portuguese version of the Social Competence Scale from SSBS-2. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 1473-1484.
- Romano, E., Tremblay, R.E., Boulerice, B. & Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 565–578.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Hulleman, C.S. (2017). SEL in elementary school settings: identifying mechanisms that matter. Teoksessa J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. (s.151-166). The Guilford Press. New York & London.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76, 1161 – 1171.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81, 6-22.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2013). International evaluation studies of Second Step, a primary prevention programme: a review; *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18, 241–247.
- Scott, S., Knapp, M., Henderson, J. & Maughan, B. (2001). Financial cost of social exclusion: follow up study of antisocial children into adulthood. *British Medical Journal*, 323, 1-5.
- Shinn, M.R, Ramsey, E., Walker, H.M., Stieber, S. & O'Neill. O.R (1987). Antisocial behavior in school settings: initial differences in an at risk and normal population. *The Journal of Special Education*, 21, 69-84.
- Skinner, B.F & Valpola (1974) *Mikä ihmistä ohjaa?* Porvoo : WSOY
- Solantaus, T., Lindblom, J., Ojala, T. & Kampman, M. (2015). Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriataustaa. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Työpäperi 34 / 2015.
- Sorlie, M-A., Hagen, K. & Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 121-144.

- Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D.R., & Shannon, T (2001). Translating research into effective practice: the effects of the universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety. *Education and Treatment of Children, 24*, 495-511.
- Sullivan, T.N., Sutherland, K.S., Farrell, A.D. & Taylor, K.A. (2015). An evaluation of Second Step: what are the benefits for youth with and without disabilities? *Remedial and Special Education, 36*, 286–298.
- Sullivan, T.N., Sutherland, K.S., Farrell, A.D., Taylor, K.A. & Doyle, S.T. (2017). Evaluation of violence prevention approaches among early adolescents: moderating effects of disability status and gender. *Journal of Child and Family Studies, 26*, 1151–1163.
- Taub, J. (2001). Evaluation of the Second Step Violence Prevention Programme at a rural elementary school. *School Psychology Review, 31*, 186-200.
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A. & Weissberg, R.P (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*, 1156–1171.
- Torrente, C., Alimshandani, A., & Aber, J.L. (2017) International perspectives on SEL. Teoksessa J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (toim.), Handbook of social and emotional learning: research and practice (s.566-587). The Guilford Press. New York & London.
- Upshur, C.C., Heymann, M. & Wenz-Gross, M. (2017). Efficacy trial of Second Step Early Learning (SSEL) Curriculum: preliminary outcomes . *Journal of Applied Developmental Psychology, 50*, 15-25.
- Van Schoiack-Edstrom, Frey, K.S & Beland, K. (2002). Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression: An early evaluation of a school-based intervention. *School Psychology Review, 31*, 201-216.
- Vygotskij, L.S. (1982) Ajattelu ja kieli. Weilin + Göös. Espoo.s.185-186
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2017) Social and emotional learning: past, present and future. Teoksessa J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (toim.), Handbook of social and emotional learning: research and practice (s.3-19). The Guilford Press. New York & London.

Welsh, M., Parke, R.D., Widaman, K. & O'Neill, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence. *Journal of School Psychology*, 39, 463-481.

Wenz-Gross, M. (2012). Implementing a primary prevention social skills intervention in urban preschools: factors associated with quality and fidelity. *Early Education and Development*, 23, 427-450.

Zaslow, M., Mackintosh, S.M. & Mahdell, S. (2017) Federal policy initiatives and children's SEL. Teoksessa J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning: research and practice* (s.549-565). The Guilford Press. New York & London.

Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. & Walberg, H.J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *The Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 191-210.

**KOULULAISEN SOSIAALISEN KÄYTTÄYTYMISEN  
ARVIOINTI**

Opettajan täytettäväksi

## Henkilötiedot

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_

Koulu: \_\_\_\_\_

Ikä: \_\_\_ vuotta \_\_\_ kuukautta Sukupuoli: poika\_\_\_ tyttö\_\_\_

Lomakkeen täyttäjän nimi: \_\_\_\_\_

Lomakkeen täyttöpäivämäärä: \_\_\_\_\_

Arvioijan ammatti: \_\_\_\_\_

Kuinka usein ja millaisissa tilanteissa tarkkailet tai olet tarkkaillut arvioitavaa oppilasta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Ohjeet

Ole hyvä ja täytä tämän lomakkeen kaikki kohdat sivuilta 3,4 ja 5 sen tiedon perusteella mitä tiedät oppilaasta. Arviointi perustuu seuraaviin määreisiin:

**Ei koskaan** Mikäli oppilas ei ilmennä käyttäytymisessään kyseistä asiaa tai sinä et ole sitä henkilökohtaisesti havainnut, **ympyröi 1**, joka tarkoittaa ei koskaan

**Usein** Mikäli oppilas usein ilmentää kyseistä asiaa, **ympyröi 5**, joka tarkoittaa usein

**Joskus** **Ympyröi 2, 3 tai 4** (tarkoittaa joskus), mikäli oppilaan käytös sijoittuu kahden edellä mainitun ääripään välimaastoon sijoittaen arviosi lähimmäksi kuvaavinta määrettä.

**EI KOSKAAN**

**JOSKUS**

**USEIN**

1

2

3

4

5

Ole hyvä ja täytä kaikki kohdat. Ympyröi vain numeroita. Älä tee merkintöjä numeroiden väleihin. Mikäli sinulla on jotain lisätietoa liittyen oppilaaseen, voit kirjoittaa ne lomakkeen lopussa olevaan tilaan sivulle 5.

## A-OSA

1. Toimii yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa	1	2	3	4	5
2. Tehtävistä toisiin siirtyminen sujuu asianmukaisella tavalla	1	2	3	4	5
3. Tekee koulutehtävät ilman että niistä tarvitsee huomauttaa	1	2	3	4	5
4. Tarjoaa tarvittaessa apuaan muille oppilaille	1	2	3	4	5
5. Osallistuu aktiivisesti ryhmäkeskusteluihin ja – tehtäviin	1	2	3	4	5
<hr/>					
6. Ymmärtää muiden oppilaiden ongelmia ja tarpeita	1	2	3	4	5
7. Ei menetä malttiaan ongelmatilanteissa	1	2	3	4	5
8. Kuuntelee ja noudattaa opettajien antamia ohjeita	1	2	3	4	5
9. Pyytää muita oppilaita osallistumaan aktiviteetteihin	1	2	3	4	5
10. Kysyy neuvoa, mikäli ei ymmärrä tehtävänantoa	1	2	3	4	5
<hr/>					
11. Omaan taitoja ja kykyjä, joita muut oppilaat ihailevat	1	2	3	4	5
12. Osoittaa hyväksyntää muita oppilaita kohtaan	1	2	3	4	5
13. Suoriutuu koulu- ja muistakin tehtävistä itsenäisesti	1	2	3	4	5
14. Suoriutuu koulutehtävistä niille tarkoitettussa ajassa	1	2	3	4	5
15. Antaa tarvittaessa periksi tai tekee kompromisseja ystäviensä kanssa	1	2	3	4	5
<hr/>					
16. Noudattaa koulun ja luokan yhteisiä sääntöjä	1	2	3	4	5
17. Käyttäytyy asiallisesti koulussa	1	2	3	4	5
18. Kysyy neuvoa kohteliaasti	1	2	3	4	5
19. Kykenee vuorovaikutukseen keskenään erilaisten kavereiden kanssa	1	2	3	4	5
20. Tekee annetut tehtävät kykyjään vastaavalla tasolla	1	2	3	4	5
<hr/>					
21. Osaa luontevasti liittyä ikätoveriensa ryhmäkeskusteluihin	1	2	3	4	5
22. On herkkä vaistoamaan muiden oppilaiden tunteita	1	2	3	4	5
23. Reagoi asiallisesti opettajan huomautuksiin	1	2	3	4	5
24. Hillitsee tunteitaan suuttuessaan	1	2	3	4	5
25. Osaa luontevasti liittyä ikätovereidensa keskeneräisiin aktiviteetteihin	1	2	3	4	5
<hr/>					
26. Omaan hyviä johtamistaitoja	1	2	3	4	5
27. Osaa mukauttaa käyttäytymistään kulloiseenkin tilanteeseen sopivaksi	1	2	3	4	5
28. Huomaa ja antaa myönteistä huomiota muiden onnistumisista	1	2	3	4	5
29. Kykenee tarvittaessa pitämään puoliaan rakentavalla tavalla	1	2	3	4	5
30. Ikätoverit kutsuvat mielellään toimintoihin mukaan	1	2	3	4	5
<hr/>					
31. Osoittaa itsehillintää	1	2	3	4	5
32. On ihailtu tai arvostettu ikätovereidensä silmissä	1	2	3	4	5

## B-OSA

1. Syyttää muita omista ongelmistaan	1	2	3	4	5
2. Ottaa ilman lupaa muille kuuluvia tavaroita tai asioita	1	2	3	4	5
3. Ei tottele opettajia tai muuta koulun henkilökuntaa	1	2	3	4	5
4. Huijaa koulutehtävissä tai peleissä	1	2	3	4	5
5. Joutuu tappeluihin	1	2	3	4	5
<hr/>					
6. On epärehellinen, valehtelee	1	2	3	4	5
7. Kiusaa tai tekee pilkkaa muista oppilaista	1	2	3	4	5
8. Käyttäytyy epäkunnioittavasti. On nenäkäs tai röyhkeä	1	2	3	4	5
9. Provosoituu herkästi; lyhyt pinna	1	2	3	4	5
10. Suhtautuu välinpitämättömästi opettajiin tai muuhun koulun henkilökuntaan	1	2	3	4	5
<hr/>					
11. Käyttäytyy ikään kuin olisi muita parempi	1	2	3	4	5
12. Tuhoaa tai rikkoo koulun omaisuutta	1	2	3	4	5
13. Ei halua jakaa asioita muiden oppilaiden kanssa	1	2	3	4	5
14. Saa raivo- ja uhmakohtauksia	1	2	3	4	5
15. Ei välitä muiden oppilaiden tunteista tai tarpeista	1	2	3	4	5
<hr/>					
16. Vaatii liiallisesti huomiota opettajalta	1	2	3	4	5
17. Uhkailee muita oppilaita; on verbaalisti aggressiivinen	1	2	3	4	5
18. Kiroilee tai käyttää loukkaavaa kieltä	1	2	3	4	5
19. On fyysisesti aggressiivinen	1	2	3	4	5
20. Loukkaa ikätovereitaan	1	2	3	4	5
<hr/>					
21. Valittaa ja marmattaa	1	2	3	4	5
22. Riitelee ja kinaa ikätovereidensa kanssa	1	2	3	4	5
23. On vaikea kontrolloida	1	2	3	4	5
24. Häiritsee ja ärsyttää muita oppilaita	1	2	3	4	5
25. Ajautuu vaikeuksiin koulussa tai sen ulkopuolella	1	2	3	4	5
<hr/>					
26. Keskeyttää meneillään olevia toimintoja	1	2	3	4	5
27. Kehuu ja kerskailee	1	2	3	4	5
28. On epäluotettava	1	2	3	4	5
29. On julma ihmisiä tai eläimiä kohtaan	1	2	3	4	5
30. Toimii impulsiivisesti, ajattelematta ensin	1	2	3	4	5
<hr/>					
31. Ärsyyntyy helposti	1	2	3	4	5
32. Vaatii apua muilta oppilailta	1	2	3	4	5

## **LISÄTIETOJA**

Mikäli sinulla on oppilaasta lisätietoa, josta saattaisi olla hyötyä hänen sosiaalisen käyttäytymisensä ymmärtämisen osalta, niin kirjoita se tähän

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI!**