



Turun yliopisto
University of Turku

OPPILAIKEN SOSIAALISEN KOMPETENSSIN TUKEMINEN POSITIIVISELLÄ PEDAGOGIIKALLA

Salla Ranne & Emma Vainio
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Lokakuu 2019

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos

RANNE, SALLA & VAINIO, EMMA: Oppilaiden sosiaalisen kompetenssin tukeminen positiivisella pedagogiikalla

Tutkielma, 70 s., 14 liites.
Kasvatustiede
Lokakuu 2019

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää neljäsluokkalaisten oppilaiden (N = 104) sosiaalista kompetenssia, positiiviseen pedagogiikkaan perustuvan intervention vaikutuksia sosiaaliseen kompetenssiin sekä oppilaiden arvioita interventioista. Oppilaiden sosiaalista kompetenssia tarkasteltiin sosiaalisten taitojen sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn osa-alueilla. Tutkimusta varten suunniteltu positiivisen pedagogiikan interventio pohjautui PERMA-hyvinvointiteoriaan. Tutkimuksessa selvitettiin myös sukupuolten välisiä eroja sosiaalisessa kompetenssissa. Tutkimusjoukko, joka jaettiin koeryhmään (n = 47) ja kontrolliryhmään (n = 44), muodostettiin neljästä varsinaissuomalaisesta alakoulusta.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeilla. Neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia tutkittiin Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista (MASK) -mittarin itsearviointilomakkeella, jonka väittämät koskivat sosiaalisia taitoja eli prososiaalisuutta sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn puutetta eli antisosiaalisuutta. Sosiaalista kompetenssia mitattiin ennen positiivisen pedagogiikan interventiota, intervention jälkeen sekä viivästetyllä mittauksella. Oppilaiden arvioita positiivisen pedagogiikan interventioista kartoitettiin tätä tutkimusta varten laaditulla mittarilla. Tutkimusaineistoa tarkasteltiin kvantitatiivisesti ja analysoitiin tilastollisin menetelmin. Tutkimuksen tulosten mukaan neljäsluokkalaisten oppilaat arvioivat sosiaalisen kompetenssinsa hyväksi. Sukupuolten välillä ei havaittu eroja sosiaalisen kompetenssin arvioissa. Positiivisen pedagogiikan interventiolla ei ollut vaikutusta oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin, mutta positiivisen pedagogiikan interventioon osallistuneista oppilaista suurin osa koki intervention hyödylliseksi.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että oppilaiden sosiaalisen kompetenssin tukeminen on vaikeaa. Vaikka oppilaat arvioivat sosiaalisen kompetenssinsa hyväksi, uusia tapoja sen tukemiseen on pyrittävä kehittämään aktiivisesti, sillä sosiaalinen kompetenssi ei ole pysyvä ominaisuus.

Asiasanat

sosiaalinen kompetenssi, positiivinen pedagogiikka, interventio, oppilas

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	8
2	OPPILAAN SOSIAALINEN KOMPETENSSI.....	10
2.1	Näkökulmia sosiaalisen kompetenssin rakenteeseen.....	11
2.2	Sosiaalinen kompetenssi koostuu taidoista ja käyttäytymisestä	14
2.2.1	Hyvät sosiaaliset taidot ovat prososiaalisuutta	14
2.2.2	Emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn puute on antisosiaalisuutta.....	15
2.3	Sosiaalinen kompetenssi koulukontekstissa	16
2.4	Oppilaan sosiaalisen kompetenssin tukeminen.....	18
3	POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA OPPILAAN TUKENA.....	22
3.1	Positiivisen pedagogiikan ytimenä PERMA-hyvinvointiteoria.....	23
3.2	PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueet.....	25
3.3	Positiivinen pedagogiikka opettajan työvälineenä.....	28
3.4	Positiivisen psykologian kyseenalaistaminen	30
4	TUTKIMUSONGELMAT	32
5	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	34
5.1	Tutkimusjoukon kuvailu	34
5.2	Tiedonkeruumenetelmät	36
5.2.1	Sosiaalisen kompetenssin itsearviointi -kysely	37
5.2.2	Harjoitusjakson arviointi -kysely	38
5.3	Intervention toteuttaminen	39
5.4	Aineistonkäsittely	41
5.5	Tutkimusmenetelmän luotettavuus	44
6	TULOKSET.....	46
6.1	Neljäsluokkalaisten oppilaiden arviot sosiaalisesta kompetenssistaan.....	46
6.2	Positiivisen pedagogiikan vaikutus neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin	48

6.3 Neljäsluokkalaisten oppilaiden arviot positiivisen pedagogiikan interventtiosta..	51
7 POHDINTA.....	54
7.1 Tutkimuksen päätulokset	54
7.1.1 Neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalinen kompetenssi.....	54
7.1.2 Positiivisen pedagogiikan intervention vaikutukset.....	56
7.1.3 Arviot positiivisen pedagogiikan interventtiosta.....	57
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	58
7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset.....	62
LÄHTEET.....	65
LIITTEET	71
Liite 1: Tutkimuslupa palvelualuejohtajalta	71
Liite 2: Tutkimuslupalomake oppilaille ja huoltajille.....	73
Liite 3: Harjoitusjakson arviointi -kyselylomake.....	75
Liite 4: Intervention rakenne.....	76
Liite 5: Kotitehtävä “Paras mahdollinen minä”	78
Liite 6: Viikkokirjeet.....	79
Liite 7: Kotitehtävä “Sanaselityspeli”	80
Liite 8: Kirje kotiväelle	81
Liite 9: Mietelauseita	82
Liite 10: Faktorianalyysin tulokset	83
Liite 11: Varianssianalyysin tulokset.....	84

Kuviot

KUVIO 1. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet MASK-mallia mukailleen.....	11
KUVIO 2. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet Poikkeuksen mallia mukailleen	12
KUVIO 3. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet Neitolan mallia mukailleen.....	12
KUVIO 4. PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueet	23
KUVIO 5. Oppilaiden prososiaalisuuden arviot (N = 104)	46
KUVIO 6. Oppilaiden antisosiaalisuuden arviot (N = 104).....	47
KUVIO 7. Oppilaiden arviot harjoituksista (N = 52)	51

KUVIO 8. Oppilaiden arviot harjoitusjaksosta (N = 52)	52
KUVIO 9. Oppilaiden prososiaalisuuden ja intervention arvioiden yhteys (N = 52).....	53

Taulukot

TAULUKKO 1. Vastaajien sukupuolijakauma tutkimusongelmittain	35
TAULUKKO 2. Tutkimuksen koeasetelman notaatio.....	36
TAULUKKO 3. Tiedot tutkimuksen aineistoista ja menetelmistä	42
TAULUKKO 4. Tiedot sosiaalisen kompetenssin summamuuttujista (N = 104)	44
TAULUKKO 5. Tiedot sosiaalisen kompetenssin summamuuttujista eri mittauskerroilla (N = 91).....	45
TAULUKKO 6. Tiedot harjoitusjakson arvioinnin summamuuttujista (N = 52).....	45
TAULUKKO 7. Tilastolliset merkitsevyydet alku- ja loppumittauksen välillä	49
TAULUKKO 8. Tilastolliset merkitsevyydet alku- ja viivästetyn mittauksen välillä....	49
TAULUKKO 9. Tilastolliset merkitsevyydet loppu- ja viivästetyn mittauksen välillä..	50

1 JOHDANTO

Yhteiskunnassa toimimiseen tarvitaan sosiaalista kompetenssia. Sillä tarkoitetaan kykyä tulkita sosiaalisia tilanteita sekä pätevyyttä suoriutua näistä tilanteista suotuisalla tavalla. (Junttila 2010b, 35, 37.) Erityisesti sosiaalisten suhteiden solmiminen edellyttää sosiaalista kompetenssia (Neitola 2011, 19). Sosiaalisen kompetenssin kehittäminen on yksi tärkeimmistä lapsuusvuosien tehtävistä (Junttila 2010b, 37), ja tässä kehitystehtävässä merkittävässä roolissa ovat koulu ja oppilaan kokemukset (Semrud-Clikeman 2007, 9; Kauppila 2011, 23). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiseksi neljäsluokkalaiset oppilaat arvioivat sosiaalisen kompetenssinsa. Sosiaalinen kompetenssi ei kehity itsestään (Kauppila 2011, 126), joten sen tukemisen keinoja on syytä tarkastella. Näin ollen tutkimuksessa selvitetään myös, millainen vaikutus positiivisen pedagogiikan interventiolla on oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Tutkimuksessa kartoitetaan lisäksi oppilaiden arvioita kyseisestä interventiosta.

Perusopetuksella tähdätään oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kasvattamiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, myöhemmin käytetään lyhennettä POPS 2014, 15). Samoin positiivisen pedagogiikan keskeisimpänä päämääränä on hyvinvoinnin lisääminen (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 225). Positiivisen pedagogiikan perusajatuksena on, että jokaisella yksilöllä on omat vahvuutensa, joita vahvistamalla onnellisuus ja tätä myötä hyvinvointi kasvaa (ks. Seligman 2008, 11–12). Koska perusopetuksen tulisi nimenomaan ohjata oppilaita löytämään omat vahvuutensa (POPS 2014, 18), ja oppivelvollisuuden myötä lähes kaikki suomalaislapset käyvät peruskoulua, toimii koulu luontevana tutkimuskenttänä sosiaalisen kompetenssin ja positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksien tutkimukseen.

Lasten sosiaalista kompetenssia on tutkittu aiemminkin (mm. Junttila 2010a; Keinänen ym. 2011; Neitola 2011; Riihilahti, Paavilainen, Koivisto & Kylmä 2016; Hintikka 2016). Samoin positiivisen pedagogiikan aihealueelta löytyy aiempaa tutkimusta, myös lasten ja nuorten sosiaaliseen kompetenssiin liittyen (mm. Seligman 2011; Leskisenoja 2016; Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon 2016; O'Brien & Blue 2017; Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara 2018). Tarvitaan kuitenkin lisää tutkimusta erityisesti oppilaiden sosiaalisesta kompetenssista heidän itsensä arvioimana sekä positiivisen pedagogiikan vaikutuksista oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Kouluikä on sosiaalisen

kompetenssin tukemisen näkökulmasta erityisen tärkeä vaihe, sillä kouluiässä vertaissuhteet nousevat yhtä merkityksellisiksi kuin suhteet omiin vanhempiin (Alanen 1990, 149). Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämän valtakunnallisen koululaiskyselyn (N = 94 987) tuloksista ilmenee, että kaverit ovat lasten mielestä tärkeimpiä asioita elämässä (Koululaiskysely 2019). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen teettämän kouluterveyskyselyn äskettäin julkaistut tulokset herättävät kuitenkin huolen kaverisuhteiden kehityssuunnasta. Kouluterveyskyselyn tulosten mukaan 8.–9.-luokkalaisista oppilaista (N = 85 920) joka kymmenes kokee olevansa ilman läheisiä ystäviä, kun vielä 4.–5.-luokalla vain yhdellä oppilaalla sadasta (N = 98 926) ei ole ystäviä (Kouluterveyskysely 2019). Kouluiässä kavereiden merkitys siis kasvaa mutta samalla kasvaa niiden määrä, joilla ei ole yhtään ystävää.

Oppilaiden sosiaalisen kompetenssin aihepiiri liittyy myös lasten tulevaisuuteen. Työmarkkinoilla viime vuosikymmeninä tapahtuneiden muutosten myötä sosiaaliset taidot näyttelevät yhä merkittävämpää osaa työelämässä (Jokinen & Sieppi 2018, 48–53), jota kohti oppilaita tulisi koulussa kasvattaa (POPS 2014, 23–24). Lapsena opitut hyvät sosiaaliset taidot sekä käyttäytymisen säätelytaidot voidaan siis nähdä tulevaisuuden työelämän näkökulmasta merkityksellisinä. On syytä pohtia, vastaako perusopetus riittävästi sille asetettuihin tavoitteisiin sosiaalisen kompetenssin tukemisessa ja kohti työelämää kasvattamisessa, vai keskitytäänkö koulussa liikaa akateemisten taitojen opetukseen. Koulun oppisisällöt eivät tunnu kohtaavan oppilaiden vanhempienkaan toiveita. Vanhemmat nimittäin toivovat lapsilleen terveyttä, tasapainoa, onnellisuutta ja kiltteyttä, mutta toteavat koulun keskittyvän saavutusten, menestymisen ja järjestyksen opettamiseen. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009, 293.) Opettaja voi auttaa sosiaalisen pääoman kartuttamisessa sekä turvata sen heikentymiseltä (Pulkkinen 2002, 210), joten vahvuusperustaisen positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksia sosiaalisen kompetenssin tukemisessa on perusteltua tutkia lisää. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muotoutuu oppilaan sosiaalisen kompetenssin sekä positiivisen pedagogiikan käsitteiden ympärille.

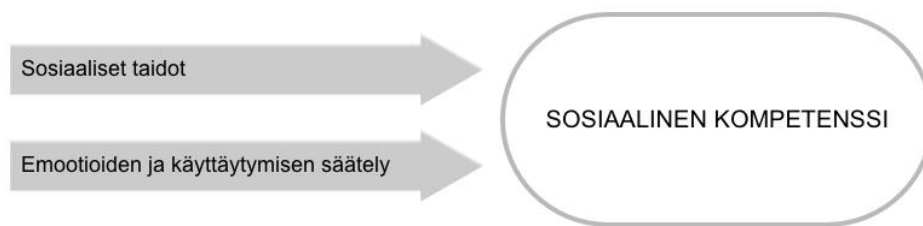
2 OPPILAAN SOSIAALINEN KOMPETENSSI

Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan kykyä joustaa ja sopeutua ympäristön sosiaalisiin vaatimuksiin (Zeanah & Zeanah 2009, 12; Taborsky & Oliveira 2012, 679) sekä pätevyyttä kohdata sosiaalisia haasteita (Semrud-Clikeman 2007, 1–2). Sosiaalisesti kompetentti yksilö osaa optimoida käyttäytymistään sekä hyödyntää omia ja ympäristönsä resursseja saavuttaakseen haluamiaan sosiaalisia ja henkilökohtaisia tavoitteitaan (Poikkeus 1997, 126; Taborsky & Oliveira 2012, 679), eikä hänellä ole impulsiivisuutta tai häiritsevyyttä juuri ollenkaan (Junttila 2010b, 37). Sosiaalinen kompetenssi ei ole pysyvä ominaisuus. Se rakentuu ajan mittaan erilaisten tekijöiden vuorovaikutuksesta ja aiempien kokemusten pohjalta. (Semrud-Clikeman 2007, 1–2; Zeanah & Zeanah 2009, 12.) Tiivistetysti voidaankin puhua kyvystä, jonka avulla opitaan menneestä ja näin ollen muutetaan omaa käyttäytymistä.

Sosiaalista kompetenssia voidaan luonnehtia sosiaalisen toiminnan perustaksi. Sitä tarvitaan sosiaalisissa tilanteissa, kun halutaan aloittaa toiminta vuorovaikutuksessa toisen kanssa tai vastata toisen toimintaan. (Semrud-Clikeman 2007, 1–2; Junttila 2010b, 35.) Sosiaaliset suhteet ovat keskiössä selitettäessä hyvinvointia tai onnellisuuden tunnetta. Koulukontekstissa sosiaaliset suhteet rakentavat kouluhyvinvointia. (Allardt 1976, 256; Konu & Rimpelä 2002, 82–84.) Erityisesti kouluiässä kaverisuhteissa tapahtuu tärkeää kehittymistä. Silloin lapsen ymmärrys itsestä suhteessa muihin vahvistuu ja oma identiteetti selkiytyy. (Räsänen 2006, 495; Semrud-Clikeman 2007, 22.) Lapsuusajan sosiaaliset suhteet ovat merkityksellisiä myös aikuisiän vuorovaikutussuhteiden kannalta (Poikkeus, 1997, 122). Sosiaalisten suhteiden luomisen ja ylläpitämisen epäonnistuminen sen sijaan antaa viitettä heikosta sosiaalisesta kompetenssista (Neitola 2011, 19). Sosiaalisten suhteiden puute voi johtaa syrjintään ja ulkopuolisuuden tunteeseen (Allardt 1976, 44). Riittävää sosiaalista kompetenssia voidaankin pitää yhtenä tärkeimmistä lasten ja nuorten voimavaroista (VanderVen 2008, 87).

2.1 Näkökulmia sosiaalisen kompetenssin rakenteeseen

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys sosiaalisen kompetenssin osalta rakentuu Monitahoarviointiin sosiaalisesta kompetenssista (myöhemmin käytetään lyhennettä MASK), joka pohjautuu yhdysvaltalaiseen School Social Behavior Scale -arviointimenetelmään (ks. Kaukiainen, Junntila, Kinnunen & Vauras 2005, 1). Oppilaan sosiaalinen kompetenssi rakentuu MASK-mallin mukaan sosiaalisista taidoista sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelystä (Kaukiainen ym. 2005, 14), kuten kuviosta 1 havaitaan.

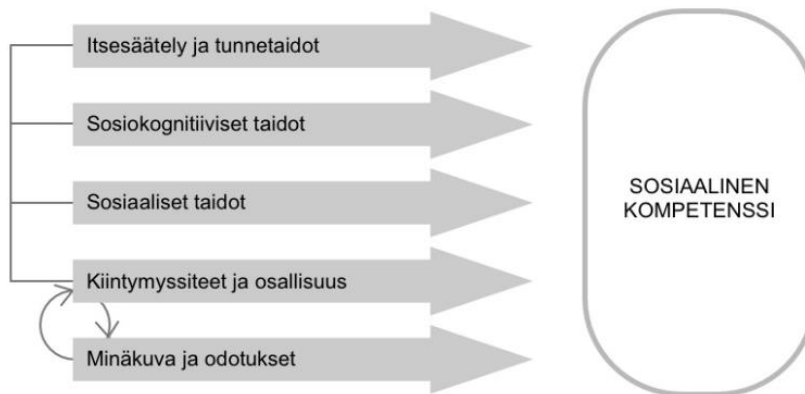


KUVIO 1. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet MASK-mallia (Kaukiainen ym. 2005, 14) mukaillen

MASK-malli on kehitetty mittaamaan peruskoulun oppilaiden sosiaalista kompetenssia luotettavasti ja kokonaisvaltaisesti. Tästä syystä mallissa huomioidaan oppilaiden arvioiden lisäksi myös vertaiset, vanhemmat ja opettajat. (Junntila, Voeten, Kaukiainen & Vauras 2006, 876–877.) MASK-mallia kehitettäessä kuitenkin todettiin, että sosiaalisen kompetenssin itsearviointien sekä vertaisten arvioiden väliltä löytynyt yhteys ei ollut kovin vahva. Opettajien arvioiden ja itsearviointien välinen yhteys oli vielä heikompi. On mahdollista, että muiden tahojen sosiaalisen kompetenssin arvioihin vaikuttavat ennakkokäsitykset siitä, että pojat olisivat tyttöjä antisosiaalisempia ja tytöt poikia prososiaalisempia. (Junntila ym. 2006, 892–893.) Osittain tästä syystä tässä tutkimuksessa päädyttiin tarkastelemaan sosiaalista kompetenssia ainoastaan itsearviointien kautta. Toisin sanoen saattaa nimittäin olla, että oppilaan sukupuoli on yhteydessä opettajien ja vertaisten tekemiin sosiaalisen kompetenssin arvioihin.

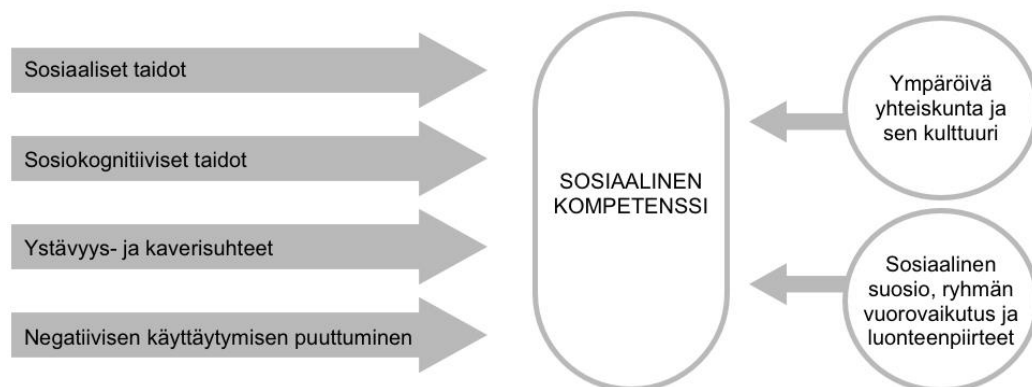
Sosiaalisen kompetenssin rakenteeseen on olemassa muitakin näkökulmia, joista seuraavaksi esitellään muutama (ks. Poikkeus 1997; Neitola 2011). Poikkeuksen (1997, 126) mukaan sosiaalinen kompetenssi rakentuu viidestä eri komponentista ja näitä

yhdessä tarkkailemalla voidaan muodostaa kokonaiskuva henkilön pätevydestä toimia sosiaalisissa suhteissa (kuvio 2). MASK-mallista poiketen tässä mallissa yksilön minäkuva ja odotukset otetaan huomioon omana erillisenä osa-alueenaan, kuten myös kiintymyssiteet eli ystävyys- ja kaverisuhteet ja osallisuus sekä sosiokognitiiviset taidot (vrt. Kaukiainen ym. 2005, 14).



KUVIO 2. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet Poikkeuksen (1997, 127) mallia mukaillen

Neitola (2011, 19) puolestaan esittää sosiaalisen kompetenssin koostuvan neljästä osa-alueesta (kuvio 3). Mallissa nostetaan esiin ympäröivän yhteiskunnan konteksti sekä lapsen sosiaalinen suosio, ryhmän vuorovaikutus ja luonteenpiirteet, jotka omalta osaltaan vaikuttavat sosiaaliseen kompetenssiin. Poikkeuksen mallin tavoin sosiokognitiiviset taidot sekä ystävyys- ja kaverisuhteet ovat tässä mallissa omana osa-alueenaan. (ks. Poikkeus 1997, 127; Neitola 2011, 19)



KUVIO 3. Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet Neitolan (2011, 19) mallia mukaillen

Sosiaalinen kompetenssi -käsitteen rinnalla käytetään muitakin käsitteitä samaa ilmiötä kuvaamaan. Yksi tällainen rinnakkaiskäsite on sosioemotionaalinen kompetenssi. Rose-Krasnor ja Denham (2009, 163) tuovat Rose-Krasnoriin (1997) viitaten esille sosioemotionaalisen kompetenssin prismamallin. Aiemmin mainituissa sosiaalisen kompetenssin malleissa eri osa-alueet ovat samalla tasolla toisiinsa verrattuina (ks. Poikkeus 1997; MASK 2005; Neitola 2011), mutta sosioemotionaalisen kompetenssin *prismamalli on hierarkkinen* (Rose-Krasnor 1997, 119–120; Rose-Krasnor & Denham 2009, 163, 171–172). Sosioemotionaalisen kompetenssin prismamallin *ensimmäinen taso* on myönteisen vuorovaikutuksen aloittaminen ja ylläpitäminen. Se edellyttää yksilöltä prososiaalisuutta, kykyä sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseksi, sosiaalista tietoisuutta sekä itsesäätelytaitoja, ja vasta tämän jälkeen hän on valmis siirtymään hierarkiassa seuraavalle tasolle. Prismamallin hierarkian *seuraava taso* on sisäisten ja vuorovaikutuksellisten tavoitteiden saavuttaminen. Tämä taso pitää sisällään ryhmästatuksen, myönteiset sosiaaliset suhteet muihin sekä tunteen minäpystyvyydestä. Kolmas ja samalla *korkein taso* edustaa sosiaalisissa suhteissa menestymistä ja kykyä toimia niissä tuloksellisesti. (Rose-Krasnor & Denham 2009, 163, 171–172; Hirvensalo 2018, 31–32.)

Rinnakkaisena käsitteenä sosiaaliselle kompetenssille voidaan pitää myös Golemanin (2006) sosiaalista älyä, joka voidaan jakaa sosiaalisen tietoisuuden ja sosiaalisen kyvykkyyden osa-alueisiin. Sosiaalisella tietoisuudella tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin yksilö kykenee aistimaan muiden tunteita, kun taas sosiaalisella kyvykkyydellä tarkoitetaan sellaista käytännön toimintaa, mitä tunteiden aistimisesta seuraa (Goleman 2006, 93). Sosiaalisen kompetenssin kanssa rinnakkain käytetään myös käsitteitä sosiaaliset taidot, vuorovaikutustaidot ja vertaissuhdetaidot (Laaksonen 2010, 13). On kuitenkin syytä huomioida, että kyseiset termit vihjaavat sosiaalisen kompetenssin koostuvan pelkistä taidoista. Tämän aihepiirin tutkimuksissa on yleisimmin käytetty sosiaalinen kompetenssi -käsitettä (Laaksonen 2010, 13), joten siinä pitäydytään tässäkin tutkimuksessa.

2.2 Sosiaalinen kompetenssi koostuu taidoista ja käyttäytymisestä

2.2.1 Hyvät sosiaaliset taidot ovat prososiaalisuutta

Sosiaaliset taidot tarkoittavat kykyä toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa asianmukaisella tavalla. Ne mahdollistavat muiden ihmisten kanssa toimeen tulemisen. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18, 22.) Sosiaalisesti taitava käyttäytyminen saa aikaan myönteisiä tuloksia ja auttaa vähentämään kielteisiä seurauksia (Kauppila 2011, 125–126). Sosiaalisesti taitava osaa siis valita useista toimintamalleista kuhunkin tilanteeseen sopivan vaihtoehdon (Keltikangas-Järvinen 2010, 22). Hyviä sosiaalisia taitoja voidaan pitää yksilön hyvinvoinnin sekä sosiaalisten suhteiden edellytyksenä (Kauppila 2011, 125; Neitola 2011, 221).

Sosiaaliset taidot pitävät sisällään kaksi osatekijää: yhteistyötaidot ja empatiakyvyn (Kaukiainen ym. 2005, 14). *Yhteistyötaidot* ovat käytännön taitoja, joita hyödyntämällä ihminen kykenee toimimaan muiden kanssa yhteistyössä (Junttila 2010b, 36; Kauppila 2011, 23). Ne kehittyvät tilanteissa, joissa toimitaan yhdessä muiden kanssa ja kehittymisen tulisi olla mahdollista ikätason vaatimalla tavalla. Yhteistyötaitoja kartutetaan varhaislapsuudesta vanhuuteen asti. (Kampman 2010, 199.) Yhteistyötaidot ja empatiakyky eroavat toisistaan siinä, että yhteistyötaitoja voi käyttää kylmän laskelmoivasti, mutta empatiakyky vaatii sensitiivisyyttä (Junttila 2010b, 36). *Empatiakyvyllä* tarkoitetaan taitoa huomioida toisen näkökulma ja kykyä asettua toisen asemaan (Kauppila 2011, 186–187; Coplan 2011, 4). Tunteita ei voida erottaa sosiaalisesta kompetenssista (Semrud-Clikeman 2007, 1–2), sillä empaattinen ihminen välittää toisesta ja toisen tunteista sekä ymmärtää toisen henkistä tilaa (Coplan 2011, 4). Aluksi lapsella tapahtuu empatian kehittymistä kotoa saadun mallin perusteella ja myöhemmin vaikutuksia saadaan koulusta (Kauppila 2011, 186–187).

Arkikielessä käytetään usein virheellisesti termiä sosiaalisuus, kun puhutaan sosiaalisista taidoista. Toisin kuin sosiaaliset taidot, jotka ovat opittuja taitoja, sosiaalisuutta pidetään synnynnäisenä ominaisuutena ja se tarkoittaa tarvetta tai halua olla muiden seurassa. Ihminen voi tuntea voimakasta yhteenkuulumisen tarvetta, mutta on kyvytön toimimaan muiden kanssa. Toisaalta joku ei koe tarvetta muiden kanssa toimimiseen, vaikka olisikin täysin kyvykäs yhteistyöhön. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18.) Hyvistä sosiaalisista

taidoista käytetään myös termiä prososiaalisuus (Kaukiainen ym. 2005, 12), kuten tässäkin tutkimuksessa tehdään.

2.2.2 *Emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn puute on antisosiaalisuutta*

Sosiaalisella kompetenssilla viitataan hyvien sosiaalisten taitojen lisäksi emootioiden ja käyttäytymisen säätelyyn (Junttila 2010b, 36), jonka puute on antisosiaalisuutta. Antisosiaalinen käyttäytyminen voi olla tahallista tai tahatonta (Junttila 2010b, 36), ja siinä korostuvat impulsiivisuuden ja häiritsevyyden piirteet (Kaukiainen ym. 2005, 14).

Impulsiivisuus on monen tekijän summa (Evenden 1999, 181, 189). Sitä voidaan pitää kyvyttömyytenä hallita omia reaktioita, tunteita ja käyttäytymistä. Impulsiivinen oppilas on arvaamaton eikä hänen käyttäytymisensä ole ennakoitavissa, mikä saattaa aiheuttaa hämmennystä muissa oppilaissa. (Junttila 2010b, 36–37.) Tietynlainen impulsiivisuus voidaan mieltää myös positiiviseksi ominaisuudeksi (Evenden 1999, 180), kuten rohkeudeksi, aktiivisuudeksi tai aloitekyvyksi (Granö 2008, 455). Tässä tutkimuksessa impulsiivisuutta tarkastellaan kuitenkin emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn ongelmana. Usein impulsiivista käyttäytymistä tutkitaan poikkeavien yksilöiden, kuten tarkkaavaisuushäiriöstä kärsivien, näkökulmasta. Se on kuitenkin yleinen persoonallisuuden piirre, jota ilmenee jossain määrin jokaisessa yksilössä. Impulsiivisuutta tulisi tarkastella myös terveiden yksilöiden kohdalla. (Granö 2008, 455.)

Sen sijaan *häiritsevyydessä* on kyse tahallisesta toisen ihmisen ärsyttämisestä, kiusaamisesta tai häirinnästä. Toisin kuin impulsiivisuus, joka liittyy johonkin tiettyyn tilanteeseen tai tehtävään, häiritsevyys kohdistuu johonkin henkilöön. (Junttila 2010b, 36–37.) Häiritsevän käytöksen takana voi olla myös huomionhakuisuutta (Cooper & Olsen 2014, 4). Luokkakaverien reaktiot saattavat vahvistaa häiritsevästi käyttäytyvän oppilaan toimintaa entisestään, sillä tilanteille nauraminen ja toiminnan ylistäminen rohkaisevat toimimaan häiritsevästi vielä uudelleen (Coulby & Harper 2012, 15). Tässä tutkimuksessa impulsiivisuudesta ja häiritsevyydestä käytetään termiä antisosiaalisuus.

2.3 Sosiaalinen kompetenssi koulukontekstissa

Sosiaalinen kompetenssi on kontekstisidonnaista, mikä korostuu lapsen siirtyessä kouluun (Korkiakangas 1997, 198–199; Semrud-Clikeman 2007, 3). Koulu on kontekstina erilainen kuin koti tai aiempi varhaiskasvatuspaikka. Koululaiselta odotetaan erilaista käyttäytymistä kuin alle kouluikäiseltä, eivätkä koulun aikuiset ohjaile lapsen toimintaa samalla intensiteetillä kuin kodin tai päiväkodin aikuiset (Korkiakangas 1997, 198–199). Koululaisen sosiaalisten taitojen odotetaan olevan ikätasonsa mukaisia, sillä ne mahdollistavat ryhmässä toimimisen, ohjeiden ymmärtämisen sekä oman vuoron odottamisen. Peruskoulun alkaessa näitä taitoja vielä harjoitellaan, mutta myöhemmin ne toimivat voimavaroina, jotka auttavat lasta kouluyhteisössä. (Räsänen 2006, 495.) Koulussa oppilaan toimintaa arvioivat sekä opettajat että vertaiset ja siitäkin syystä pärjäämiseen tarvitaan riittävää sosiaalista kompetenssia (Korkiakangas 1997, 198–199). Perusopetuksen tulisi kasvattaa kohti työelämää (ks. POPS 2014, 23–24), joten sosiaalisen kompetenssin merkitystä tulee pohtia myös tulevaisuusnäkökulmasta. Tulevaisuudessa työelämän vaatimuksista tulee entistä laaja-alaisempia ja sosiaalisten taitojen merkitys korostuu (ks. Jokinen & Sieppi 2018, 48–53). Tarkan asiaosaamisen sijaan tarvitaan rajoja ylittäviä työelämän taitoja, kuten itseohjautuvuutta ja ongelmanratkaisukykyä sekä sosiaalista osaamista ja vuorovaikutustaitoja (Kautiainen & Kokkonen 2014, 3, 7; POPS 2014, 17, 22–24).

Lapsen sosiaalinen kompetenssi muotoutuu koulussa eri lähtökohdista kuin kotona (Poikkeus 1997, 122). Oppilaalle koulu on opettajan opetusta ja opetussuunnitelman sisältöjä monimuotoisempi kokemus, sillä lapsille koulunkäynnissä on tärkeää muiden lasten tapaaminen (Coulby & Harper 2012, 15). Vuorovaikutus vertaisten kanssa vaatii enemmän ponnisteluja ja poikkeaa näin ollen lapsen ja vanhemman välisestä vuorovaikutuksesta. Toisin kuin lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutussuhteessa, luokkakaverien kanssa kiintymys tulee ansaita. (Poikkeus 1997, 122, 126.) Vuorovaikutuksen tyyli vaihtelee erilaisissa ihmissuhteissa, kuten sisarusuhteissa ja ystävyysuhteissa, eivätkä tiettyyn ihmissuhteeseen sopivat sosiaaliset tavat ole sopivia toisen tyyppisessä suhteessa. Suhteen laadun lisäksi merkittävä rooli on vuorovaikutustilanteilla, joiden muoto vaihtelee muodollisista ja virallisista tilanteista epämuodollisiin, rentoihin ja intiimeihin. Toiseen tilanteeseen soveltuva sosiaalinen käytös ei ole hyväksyttävää toisessa tilanteessa. Kun lapsi ei ymmärrä vuorovaikutuksen

epäsuhtaa, on hänellä usein vaikeuksia sosiaalisissa suhteissaan. (Semrud-Clikeman 2007, 3.) Kyvyttömyyden toimia vuorovaikutussuhteen ja tilanteen vaatimalla tavalla voidaankin nähdä kertovan sosiaalisen kompetenssin ongelmista.

Sosiaalisen kompetenssin aihealue voidaan kytkeä perusopetuksen tavoitteisiin. Voimassa olevan opetussuunnitelman mukaan perusopetuksen yksi päätehtävistä on sosiaalisen pääoman kartuttaminen (POPS 2014, 18), johon myös sosiaaliset suhteet liittyvät. Luokan sisäiset hyvät sosiaaliset suhteet parantavat lisäksi oppituntien työrauhaa ja vuorovaikutus luo pohjan oppimiselle (POPS 2014, 27), joten sosiaalinen kompetenssi liittyy myös oppimiseen. Sosiaalinen kompetenssi nousee esille myös laaja-alaisen osaamisen yleistavoitteissa. *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* -kokonaisuus peräänkuuluttaa ihmisoikeuksien kunnioittamista ja oppilaiden kasvamista osaksi moninaista maailmaa sekä korostaa arvostavan vuorovaikutuksen tärkeyttä. Perusopetuksessa tulee panostaa vuorovaikutukseen ja vuorovaikutustilanteita on oltava runsaasti, jotta sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen on mahdollista. (POPS 2014, 17, 21.) Koulussa lapsilla on lukuisia tilanteita, joissa he toimivat yhteistyössä toistensa kanssa. Nämä tilanteet mahdollistavat vuorovaikutustaitojen järjestelmällisen harjoittelun osana koulun arkea. (Kampman 2010, 200.) *Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot* -osaamiskokonaisuudessa painotetaan monipuolisten taitojen merkitystä. Arjen taidoilla viitataan nykypäivänä yhä laajempaan osaamiseen, kuten turvallisuuteen, tulevaisuuteen luottamiseen ja ihmissuhteisiin. Ongelmia tulisi oppia ratkaisemaan sekä itsenäisesti että yhteistyössä muiden kanssa. Koulun pitäisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen oppimiseen ja kannustaa huolehtimaan itsensä lisäksi muista, koska jokainen on vastuussa myös muiden hyvinvoinnista. (POPS 2014, 17, 22.)

Lasten sosiaalista kompetenssia on tutkittu aiemminkin (mm. Junttila 2010a; Keinänen ym. 2011; Riihilahti ym. 2016). Keinänen ym. (2011) tutkimuksessa alle kouluikäisten lasten (N = 378) sosiaalisen kompetenssin todettiin olevan keskimäärin varsin hyvä. Lisäksi tyttöjen sosiaalisen kompetenssin havaittiin olevan poikia parempi. Tytöt olivat sekä yhteistyötaitoisempia että empaattisempia kuin pojat, ja niin ikään tytöillä todettiin olevan vähemmän häiritsevää käytöstä sekä impulsiivisuutta kuin pojilla. Tarkasteltaessa yhteistyötaitoja ja empatiakykyä ensimmäisellä ja toisella luokalla todettiin tyttöjen olevan edelleen poikia taitavampia molemmissa. (Keinänen ym. 2011, 23.)

Sukupuolten väliset erot oppilaiden sosiaalisessa kompetenssissa ovat olleet laajemminkin kiinnostuksen kohteena tutkimuskentällä. Junttilan (2010a) tutkimuksessa lähes tuhannen neljäsluokkalaisen oppilaan sosiaalista kompetenssia lähestyttiin yksilönäkökulman lisäksi opettajien, luokkatoverien sekä vanhempien arvioimana. Tulokset osoittivat, että tytöt ovat empaattisempia ja yhteistyötaitoisempia sekä vähemmän impulsiivisia ja häiritseviä kuin pojat. Myös Riihilahden ym. (2016) tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden sosiaalista kompetenssia. Tutkimusjoukon muodostivat 4.–6.-luokkalaiset oppilaat (N = 312) (Riihilahti ym. 2016, 20, 23). Tässäkin tutkimuksessa tyttöjen todettiin olevan merkitsevästi yhteistyötaitoisempia ja empatiakykyisempiä sekä vähemmän impulsiivisia kuin poikien (Riihilahti ym. 2016, 23), joten tulokset ovat samansuuntaisia Junttilan (2010a) tutkimustulosten kanssa.

2.4 Oppilaan sosiaalisen kompetenssin tukeminen

Oppilaan sosiaalisen kompetenssin tukijoina voivat toimia lapsen vanhemmat, sosiaaliset ryhmät sekä koulu (Kauppila 2011, 125–126). PISA 2015 -aineiston pohjalta tehdyssä tutkimuksessa oppilaat (N = 5338) jaoteltiin viiteen sosiaalisen profiilin ryhmään. Neljäkymmentä prosenttia tutkituista oppilaista arvioitiin hyvien sosiaalisten suhteiden -ryhmään kuuluvaksi ja reilusti yli puolet oppilaista (60 %) luokiteltiin johonkin ongelmalliseksi profiloituun ryhmään. (Harju-Luukkainen, Aunola & Vettenranta 2018, 134, 146.) Tutkimuksen valossa on aiheellista miettiä, miten eri tahot voivat tukea oppilaan sosiaalisen kompetenssin kehittymistä ja tämän myötä myönteisten sosiaalisten suhteiden rakentumista.

Vanhemmat. Kodilla ja kotikasvatuksella on suuri merkitys lapsen kouluhyvinvoinnille, koska kotona opitut käyttäytymismallit ja tavat ovat yhteydessä lapsen sosiaaliseen vuorovaikutukseen kodin ulkopuolisissa yhteisöissä, kuten koulussa (Janhunen 2013, 75). Neitolan (2011) tutkimus lähestyi lasten sosiaalista kompetenssia kodin näkökulmasta. Tutkimuksessa kartoitettiin vanhempien näkemyksiä lapsista (N = 156) sosiaalisina toimijoina sekä vanhempien (n = 55) osuutta sosiaalisen kompetenssin muotoutumisessa. Mielenkiinnon kohteina olivat myös vertaissuhdeongelmaisten lasten ja ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien toimintamallien eroavaisuudet. (Neitola 2011, 87–88, 92.)

Neitolan (2011) tutkimus nostaa esille erilaiset kasvatustyyli. Tulosten mukaan vanhemmat arvostavat sosiaalisia taitoja, mutta eivät aina tue sosiaalisen kompetenssin kehittymistä parhaimmalla mahdollisella tavalla. Kaikki tutkimukseen osallistuneet vanhemmat pitivät sosiaalisia taitoja elämässä selviytymisen perustaitoina. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien kasvatustyyli ei kuitenkaan tukenut sosiaalisten taitojen kehittymistä. Nämä vanhemmat muun muassa olettivat lasten selvittävän ristiriidat keskenään, eivätkä auttaneet näissä tilanteissa. Tutkimuksen mukaan vastavuoroinen ja hoivaava vanhemmuustyyli tukee parhaiten lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymistä. Kasvatus-, terveys- ja sosiaalialan ammattilaiset ovat tärkeitä erityisesti vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmille. Tutkimuksen mukaan edellä mainittujen tahojen tukimuodot eivät aina kuitenkaan vastaa vanhempien tarpeita tai niitä ei ole edes saatavilla. (Neitola 2011, 225–229.) Lapsen ja vanhemman välisen suhteen sanotaan toimivan pohjana sosiaalisen kompetenssin kehittymiselle (Semrud-Clikeman 2007, 9), joten edellä esitettyihin tuloksiin viitaten on perusteltua tuoda esille huoli lasten sosiaalisen kompetenssin tukemisen onnistumisesta, jos vanhemmuuteen ei ole saatavilla tarvittavaa tukea.

Myös Zhang ja Nurmi (2012) tutkivat oppilaiden (N = 118) sosiaalista kompetenssia vanhemmuuteen liittyen. Tutkimus toteutettiin Suomeen verrattuna erilaisessa kulttuuriympäristössä ja Kiinan väkilukuun nähden pienellä tutkimusjoukolla, joten johtopäätöksissä tulee olla varovainen. Tutkimus antaa kuitenkin viitettä siitä, että vanhemmat vaikuttavat lastensa sosiaalisen kompetenssin perustan rakentumiseen. Tutkimuksen mukaan lapsen sosiaalinen kompetenssi kotona ei tosin suoraan ennusta koulussa ilmenevän sosiaalisen kompetenssin tasoa. Sen sijaan tutkimuksen tulokset antavat viitettä siitä, että sosiaalinen kompetenssi koulussa vaikuttaisi kotona ilmenevään sosiaaliseen kompetenssiin. (Zhang & Nurmi 2012, 125–127, 132.)

Sosiaaliset ryhmät. Vanhempien lisäksi lapsen sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttavat myös lapsen muut sosiaaliset suhteet, kuten sisarus- ja vertaissuhteet (Pekdogan & Kanak 2016, 133). Lasten välinen vuorovaikutus opettaa ymmärtämään toisten tarpeita ja sosiaalisia sääntöjä (Poikkeus 1997, 122), ja jo pelkästään ryhmässä toimiminen saattaa kehittää lapsen sosiaalisia taitoja (Räsänen 2006, 495). Läheisten toverisuhteiden solmiminen ja leikki-tilanteissa tapahtuva myönteinen vuorovaikutus toimivat keskeisinä tekijöinä sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä ja ystävyysuhteet kehittävät etenkin

myönteisiä vuorovaikutustapoja (Poikkeus 1997, 122, 126; Salmivalli 2008, 71). Ystävyyssuhteet nousevat näin ollen erityiseen asemaan lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä. Luokkaryhmä on yksi lapsen sosiaalisista ryhmistä, joissa hän toimii. Vertaiset ja opettaja arvioivat oppilaan toimintaa koulupäivän aikana (ks. Korkiakangas 1997, 198–199). Sosiaalisen kompetenssin tukemisen kannalta opettajan on tärkeää tiedostaa, että toimivalta näyttävään yhteistyöhön kykenevä oppilas ei välttämättä ole toiminnassaan vilpittön. Sosiaalisesti taitavaksi arvioidun lapsen taidot eivät aina synnytä toivottua käyttäytymistä ja lapsi voi käyttää taitojaan myös muiden manipuloimiseen. (Salmivalli 2006, 444.)

Koulu. Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavimmaksi sosiaalisen kompetenssin tukijaksi voidaan nostaa koulu. Erityisesti opettajan antama tuki saattaa nousta merkittävään rooliin lapsen kehityksessä (Alanen 1990, 149), ja merkitystä voi olla myös koulun toimintakulttuurilla (ks. Hintikka 2016). Shoshani ym. (2016) tarkastelivat tutkimuksessaan sosiaalisen kompetenssin tukemista positiiviseen psykologiaan perustuvalla ohjelmalla, joka keskittyy myönteisten ihmissuhteiden ja tunteiden säätelyn edistämiseen sekä sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen. Kuudessa israelilaisessa koulussa vuosina 2011–2013 tehdyssä interventiotutkimuksessa oppilaat jaettiin koe- ja kontrolliryhmiin luokkaryhmittäin. Tutkituista 7.–9.-luokkalaisista 1262 osallistui interventioon ja loput kuuluivat kontrolliryhmään (N = 2517). Oppilaille tehtiin sosiaalisen kompetenssin alku- ja loppumittauksen lisäksi sosiaalisen kompetenssin viivästetty mittaus yhden lukuvuoden kestäneen positiivisen psykologian tukiohjelman jälkeen. Tutkimustulosten mukaan positiivisen psykologian interventiolla oli myönteistä vaikutusta oppilaisiin erityisesti vertaissuhteiden edistämisessä sekä myönteisten tunteiden kokemisessa. (Shoshani ym. 2016, 74–79, 87–88.)

Yleisen tuen piiriin kuuluvien oppilaiden sosiaalisen kompetenssin tutkimisen ja tukemisen kannalta tärkeää tietoa voidaan saada myös tutkimuksista, joiden kohdeoppilaat ovat muussa kuin yleisopetuksessa. Hintikka (2016) tarkasteli tutkimuksessaan erityiskoulun 3.–4.-luokkalaisten oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen tukemista. Tutkimuksessa seurattiin kolmen vuoden ajan oppilaita, jotka oli siirretty erityisopetukseen sopeutumattomuuden vuoksi. Tutkituilla oppilailla oli vaikeuksia esimerkiksi toiminnanohjauksessa, tunne-elämässä sekä sosiaalisissa taidoissa, mikä ilmeni ylivilkkautena ja käytöshäiriöinä. Koeryhmä (n = 36) osallistui Aggression portaat

-interventioon ja tutkimusaineistoa kerättiin myös intervention vetäneiltä opettajilta (n = 4) sekä kontrolliryhmältä (n = 26). (Hintikka 2016, 83–87.) Tutkimustulosten mukaan sekä oppilaat että opettajat arvioivat itsehillinnän kehittyneen ohjelman avulla. Myös suuttumisen kohtaamisen ja ilmaisemisen keinoja opittiin pääasiassa hyvin. Interventioon osallistuneet oppilaat kokivat pidetyt tunnetaitotunnit hyödyllisiksi ja suurin osa vastasi itsesäätelytaitojensa ja käyttäytymisensä kehittyneen tutkimuksen aikana. Opettajat olivat samaa mieltä toteutetun intervention hyödyllisyydestä, mutta arvioivat oppilaiden kehittymistä varovaisemmin. Sosiaalisen kompetenssin tukemiseen liittyen opettajan toivat esille myös opettajan oman esimerkillisen toiminnan sekä koko koulun toimintakulttuurin tärkeyden. (Hintikka 2016, 141–145.) Sekä Shoshanin ym. (2016) että Hintikan (2016) tutkimukset tukevat käsitystä siitä, että opettajan valitsemilla pedagogisilla käytännöillä sekä interventioilla voidaan vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen suotuisalla tavalla.

3 POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA OPPILAAN TUKENA

Positiivinen pedagogiikka perustuu positiiviseen psykologiaan, joka tutkii ihmisen toimintaan myönteisesti yhteydessä olevia asioita ja olosuhteita (Kumpulainen ym. 2014, 224–229). Ensin on siis syytä selvittää, mitä positiivinen psykologia on, sillä se auttaa ymmärtämään myös positiivisen pedagogiikan ydinajatusta. Positiivinen psykologia keskittyy hyvinvoinnin lisäämiseen sekä yksilön myönteisten ominaisuuksien vahvistamiseen, toisin kuin perinteinen psykologia, jonka painopiste on usein pahoinvoinnissa ja parantamisessa. Positiivisen psykologian mukaan jokaisella ihmisellä on vahvuuksia, joihin keskittymällä voidaan kasvattaa hyvinvointia (Seligman 2008, 11–12, 22–24). Suuntauksen keskiössä ovatkin yksilön vahvuudet ja voimavarat puutteiden ja heikkouksien sijaan (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5). Positiivinen psykologia on tarkoitettu ihmisille, jotka eivät kärsi masennuksesta tai muista mielenterveysongelmista vaan tuntevat olonsa yleensä hyväksi, joten se on syytä erottaa terapiasta (Blom & Hammarkrantz 2014, 23–24).

Positiivisella pedagogiikalla tarkoitetaan positiivisen psykologian soveltamista koulukontekstissa (ks. Leskisenoja 2016). Koska positiivisen pedagogiikan päämääränä on kaikenlaisten oppilaiden tukeminen, aihealueen tutkiminen yleisopetuksen parissa on perusteltua. Ongelmakeskeisen lähestymistavan sijaan positiivinen pedagogiikka tarjoaa kouluille keinon voimavaralähtöisen, myönteisen oppimisilmapiirin luomiseen (Leskisenoja 2016, 7, 24). Koulussa jokaisella oppilaalla on oikeus olla “ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on” sekä oikeus “kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä” (POPS 2014, 15). Positiivisessa pedagogiikassakin tavoitellaan hyvinvointia (Kumpulainen ym. 2014, 225–226). Koulun arvoperustan mukaan oppilas tulee nähdä aktiivisena toimijana, jota tuetaan kohti tietoista ja elinikäistä oppimista (POPS 2014, 17). Samoin positiivisen pedagogiikan suuntaus pitää lasta nimenomaan subjektina omassa oppimisessaan eikä lapsen ajatella olevan pelkästään toiminnan objektina (Kumpulainen ym. 2014, 229).

Vaikka positiivisen psykologian ei ole tarkoitus olla pelkkää positiivisuutta (Seligman 2008, 23), kuten ei positiivisen pedagogiikankaan, on positiivisuuden käsitettä positiivisen pedagogiikan tutkimuksen yhteydessä syytä tarkastella lähemmin. Positiivisuuden määritelmä ei ole yksiselitteinen, koska jokaisella on subjektiivinen

näkemyksensä siitä, mikä on positiivista ja mikä negatiivista. Tiivistetysti positiivisuuden voidaan sanoa tarkoittavan taipumusta suhtautua asioihin myönteisesti ja optimistisesti. (Ojanen 2007, 23, 145–152.) Optimistisuutta pidetäänkin positiivisuuden rinnakkaiskäsitteenä (Boman & Mergrel 2014, 61). Positiivisuudessa tai optimistisuudessa ei kuitenkaan ole kyse täydellisyyden tavoittelusta tai siitä, että elämässä ei olisi vaikeuksia ollenkaan. Vahvistettaessa lapsen optimistisuutta ei hänelle pyritä takaamaan ongelmatonta elämää, vaan halutaan ennen kaikkea luoda parhaat mahdolliset keinot tulevaisuuden haasteista selviytymiseen (Boman & Mergrel 2014, 61).

3.1 Positiivisen pedagogiikan ytimenä PERMA-hyvinvointiteoria

Tämän tutkimuksen positiivisen pedagogiikan teoreettinen viitekehys muodostuu Seligmanin (2011) PERMA (Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment) -hyvinvointiteoriasta ja Leskisenojan (2016) kouluilon tutkimuksesta, jonka perustana on niin ikään toiminut PERMA-hyvinvointiteoria. PERMA-hyvinvointiteorian mukaan hyvinvointi rakentuu viidestä osatekijästä, jotka ovat myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavuttaminen (kuvio 4).

Myönteiset tunteet	(P)ositive emotions
Sitoutuminen	(E)ngagement
Ihmissuhteet	(R)elationships
Merkityksellisyys	(M)eaning
Saavuttaminen	(A)ccomplishment

KUVIO 4. PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueet (Seligman 2011; Leskisenoja 2016)

Hyvinvoinnin rakenne on monimuotoinen (Seligman 2011, 16), joten PERMA-hyvinvointiteoriaa on syytä peilata muihin hyvinvointiteorioihin (ks. Allardt 1976; Konu & Rimpelä 2002; Janhunen 2013). Seligmanin (2011) tavoin myös Allardtin (1976) mukaan hyvinvoinnilla on useita ulottuvuuksia. Allardt esittää hyvinvoinnin rakentuvan

kolmesta ulottuvuudesta, joista ensimmäinen pitää sisällään riittävän elintason sekä yksilön omat resurssit (having). Hyvinvoinnin seuraavalla ulottuvuudella tarkoitetaan yksilön sosiaalisia suhteita ja käyttäytymistä muita kohtaan (loving). Kolmas ulottuvuus pitää sisällään yksilön suhteen ympäröivään yhteiskuntaan ja siihen, kuinka hän toteuttaa itseään yhteiskunnan jäsenenä (being). (Allardt 1976, 37–41.)

Konu ja Rimpelä (2002) puolestaan laajentavat Allardtın (1976) hyvinvoinnin ulottuvuuksia koulukontekstiin. Heidän mukaansa kouluhyvinvoinnin ulottuvuudet ovat koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen sekä terveydentila (Konu & Rimpelä 2002, 83). Konun ja Rimpelän (2002) kouluhyvinvoinnin mallin, Allardtın (1976) hyvinvoinnin ulottuvuuksien sekä Seligmanin (2011) PERMA-hyvinvointiteorian välillä on havaittavissa yhtäläisyyksiä. PERMA-hyvinvointiteorian *myönteisten tunteiden* sekä *sitoutumisen* osa-alueet liittyvät kaikkiin edellä mainittuihin hyvinvoinnin ulottuvuuksiin, mutta vahvimmin niiden voidaan katsoa kuuluvan koulun olosuhteisiin sekä hyvinvoinnin having-ulottuvuuteen. PERMA-hyvinvointiteorian osa-alue *ihmissuhteet* puolestaan tulee vahvasti esiin Konun ja Rimpelän sosiaalisten suhteiden ulottuvuudessa sekä Allardtın hyvinvoinnin loving-ulottuvuudessa. PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueet *saavuttaminen* ja *merkityksellisyys* sen sijaan liittyvät erityisesti itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien ulottuvuuteen sekä hyvinvoinnin being-ulottuvuuteen. (ks. Allardt 1976; Konu & Rimpelä 2002.) Lisäksi huomataan, että Konun ja Rimpelän (2002) kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksissa otetaan huomioon terveydentila, joka jää Allardtın (1976) hyvinvoinnin ulottuvuuksien tavoin pois myös Seligmanin (2011) PERMA-hyvinvointiteoriasta.

Hyvinvointiteorioiden yhteydessä on tärkeää tuoda esiin lasten ja nuorten omia, autenttisia määritelmiä hyvinvoinnista. Janhusen (2013) tutkimuksessa kartoitettiin 7.–8.-luokkalaisten oppilaiden (N = 461) näkemyksiä siitä, mistä hyvinvointi rakentuu. Tuloksien perusteella tärkeimmäksi hyvinvoinnin tekijäksi nousee *kaverit ja vertaisryhmä*, sillä lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat vastasivat tämän osa-alueen rakentavan hyvinvointia. Lähes yhtä moni oppilas nosti *opettajien ammattitaidon ja asenteen sekä suhtautumisen oppilaisiin* hyvinvoinnin tekijäksi. Kolmanneksi eniten mainintoja tutkituilta oppilailta sai osa-alue *opetuksen laatu ja opetusjärjestelyt*. (Janhunen 2013, 59–75.) On huomionarvoista, että Janhusen (2013) tutkimuksen mukaan oppilaidenkin näkökulmasta yhdeksi hyvinvointia rakentavaksi tekijäksi nousee

sosiaaliset suhteet, aiempien tutkimusten mukaisesti (ks. Allardt 1976; Konu & Rimpelä 2002; Seligman 2011; Leskisenoja 2016).

3.2 PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueet

PERMA-hyvinvointiteorian mukaan hyvinvointi muodostuu viidestä osa-alueesta, joiden valintaan on olemassa kolme perustelua. Ensinnäkin jokainen näistä viidestä osa-alueesta myötävaikuttaa itsessään yksilön hyvinvointiin. Toiseksi, jokaista viittä osa-aluetta tavoitellaan sen itsensä vuoksi, eikä sillä ainoastaan pyritä saavuttamaan muita hyvinvoinnin osa-alueita. Kolmanneksi, PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueista kukin on määriteltävissä ja mitattavissa muista osa-alueista irrallisena, itsenäisenä elementtinään. (Seligman 2011, 16.)

Myönteiset tunteet. PERMA-hyvinvointiteorian ensimmäinen osa-alue koskee myönteisiä tunteita. Vaikka myönteisiä tunteita pidetään usein hyvinvoinnin päämääränä, ne voidaan nähdä myös hyvinvointia luovina tekijöinä (Seligman 2011, 16–17). Koulukontekstissa myönteiset tunteet voivat lisätä oppilaan hyvinvointia ja parantaa koulussa suoriutumista. Sinnikkyyttä, toivoa ja optimistisuutta sekä kiitollisuutta ja iloa voidaan pitää sellaisina myönteisinä tunteina, joita oppilaan tulisi koulussa kokea. (Leskisenoja 2016, 40.) Voidaan ajatella, että sinnikäs oppilas ei lannistu epäonnistumisista, vaan suhtautuu tulevaisuuteen toiveikkaasti ja optimistisesti (Seligman 2011, 16–17). Myönteiset tunteet liittyvät myös sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen, sillä omat kokemukset ja tuntemukset ovat siinä tärkeässä roolissa (ks. Semrud-Clikeman 2007, 9). Huolimatta siitä, että myönteiset tunteet koetaan subjektiivisesti ja niitä on hyvä tarkastella erillään muista hyvinvoinnin osa-alueista, nivoutuu myönteisten tunteiden osa-alue kuitenkin osittain PERMA-hyvinvointiteorian toiseen osa-alueeseen, sitoutumiseen (Seligman 2011, 16–17).

Sitoutuminen. Muun muassa omien vahvuuksien tarkoituksenmukainen käyttäminen voi sitouttaa (Leskisenoja 2016, 52–54). Sitoutumiseen liittyy läheisesti flow-tila, jolla tarkoitetaan totaalista uppoutumista johonkin toimintaan niin, että ajantajukin voi kadota. Flow-tilassa ihminen ei välttämättä huomaa toimintansa intensiteettiä tai saa toiminnastaan nautintoa, vaan kokee työnsä palkitsevaksi vasta myöhemmin. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 5; Seligman 2011, 16–17.) Sitoutumisen kokemista voi

tapahtua myös mindfulnessin avulla (Leskisenoja 2016, 53–54), jolla tarkoitetaan tiedostavan läsnäolon tunnetta ja pikemminkin sitä harjoitetaan kuin harrastetaan (Lehto 2014, 85–86, 92). Kuten myönteisiä tunteita, sitoutumistakin voidaan mitata ainoastaan subjektiivisesti (Seligman 2011, 16–17). Sosiaaliseen kompetenssiin liittyen omien sosiaalisten resurssien tarkoituksenmukaisen käyttämisen voidaan ajatella sitouttavan ihmistä (ks. Poikkeus 1997, 126).

Ihmisuhteet. Tällä PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueella tarkoitetaan nimensä mukaisesti suhteita muihin. Sanotaan, että hyvinvoinnin tunteet ovat yhdessä koettuina voimakkaampia ja tuntemattomienkin kanssa jaetut sosiaaliset tilanteet saattavat nostaa hyvinvoinnin tunnetta. Ilon hetkien jakaminen muiden kanssa voi tuntua paremmalta kuin samojen hetkien kokeminen yksin. Auttaminen liittyy tähän osa-alueeseen, sillä auttaessaan toista auttaja voi itsekin saada hyvän olon. (Seligman 2011, 20–21.) Koulukontekstissa on näkyvissä monenlaisia ihmissuhteita, kuten oppilaiden väliset suhteet, oppilas-opettajasuhteet sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Nämä kaikki vaikuttavat omalta osaltaan oppilaan kokemuksiin koulusta. (Leskisenoja 2016, 54–55.) Ihmissuhteet tai niiden luomiseen ja ylläpitämiseen liittyvät taidot on huomioitu myös sosiaalisen kompetenssin eri malleissa (ks. Poikkeus 1997; MASK 2005; Rose-Krasnor & Denham 2009; Neitola 2011).

Merkityksellisyys. Kun ihminen saa osallistua päätöksentekoon ja kokee tulevansa kuulluksi sekä vakavasti otetuksi, tuntee hän merkityksellisyyttä (Leskisenoja 2016, 72–74). Myös asian itselle tärkeäksi kokeminen voi synnyttää merkityksellisyyden tunteen (Seligman 2011, 17–18). PERMA-hyvinvointiteorian merkityksellisyyden osa-alueella voidaan mitata sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta. Tunnettu henkilö voi kokea elämänsä merkityksettömäksi, mutta samaan aikaan muut ihmiset pitävät sitä kuitenkin merkityksellisenä. Merkityksellisyyden kokemisen voidaan katsoa lisäävän hyvinvoinnin tunnetta. (Seligman 2011, 17–18.) Sosiaalisen kompetenssin malleissa merkityksellisyyden tunne voidaan liittää osallisuuden ja minäpystyvyyden kokemiseen sekä merkityksellisyyden tunnetta antaviin sosiaalisiin tilanteisiin (ks. Poikkeus 1997; Rose-Krasnor & Denham 2009).

Saavuttaminen. PERMA-hyvinvointiteorian viidennellä osa-alueella, saavuttamisella, tarkoitetaan tavoitteisiin pääsemistä, onnistumista ja menestymistä. Myös pelkän

suoriutumisen sanotaan luovan saavuttamisen tunnetta. Saavuttamisella tarkoitetaan jonkin asian tekemistä asian itsensä vuoksi. Urheilija ei esimerkiksi urheile vain voittaakseen vaan hän saattaa kokea tyytyväisyyttä myös toiseksi tullessaan. (Seligman 2011, 18–20.) Saavuttamisen osa-alueella on nähtävissä koulumaailmaan sopiva kehämäinen ilmiö. Saavutuksilla voidaan kasvattaa hyvinvointia ja vastaavasti hyvinvoinnilla voidaan parantaa saavutuksia (Leskisenoja 2016, 74–75). Saavuttaminen liittyy myös sosiaaliseen kompetenssiin, sillä sosiaalista kompetenssia tarvitaan sosiaalisten, vuorovaikutuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen. Onnistuessaan sosiaalisissa tilanteissa ja esimerkiksi solmiessaan sosiaalisia suhteita ihminen kokee saavuttamisen tunnetta. Myös tietyn ryhmästatuksen tai sosiaalisen suosion saaminen voidaan nähdä saavuttamisena. (ks. Poikkeus 1997; Rose-Krasnor & Denham 2009; Neitola 2011.)

PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueiden ja perusopetuksen arvoperustan väliltä on löydettävissä yhtäläisyyksiä, vaikka positiivista pedagogiikkaa ei opetussuunnitelman perusteissa mainitakaan. Samalla kun koulun oppimiskäsitykset korostavat oppimisen ilon ja kouluun liittyvien positiivisten tunteiden merkityksellisyyttä (POPS 2014, 17), positiivisessa pedagogiikassa kaiken toiminnan lähtökohtana ja päämääränä pidetään vahvuuksien ja myönteisten tunteiden esille nostamista sekä oppimisen ilon saavuttamista (Kumpulainen ym. 2014, 225–226). Lappalaisen ja Soinnun (2013) mukaan oppilaiden vahvuudet voivat olla joko näkyviä taitoja, kykyjä ja osaamista tai näkymätöntä potentiaalia. Saadessaan palautetta omista vahvuuksistaan oppilas tulee tietoisemmaksi niistä, ja näin ollen pystyy hyödyntämään vahvuuksiaan paremmin oppimisessaan. Lisäksi vahvuuksien osoittaminen motivoi ja kannustaa oppilasta. Omien vahvuuksien tunnistaminen auttaa rakentamaan myönteistä minäkäsitystä ja lisää itsearvostusta. Koulussa vahvuuksina on perinteisesti pidetty kouluaineisiin liittyviä akateemisia tietoja. Muita vahvuuksia, kuten yhteistyötaitoja, empatiakykyä tai tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn taitoja, ei juurikaan ole nostettu esille. Kouluvuosien aikana oppilas itsekin hahmottaa vahvuuksiaan kouluaineiden kautta. (Lappalainen & Sointu 2013, 4, 7.)

3.3 Positiivinen pedagogiikka opettajan työvälineenä

Positiivisen pedagogiikan tavoitteet ovat siis samankaltaisia kuin perusopetuksen päämäärät. Kumpulainen ym. (2014) esittävät, että positiivisessa pedagogiikassa painotetaan erityisesti yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Heidän mukaansa positiivisella pedagogiikalla lapsille halutaan luoda mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen ja sosiaalisten taitojen ja sosiaalisten suhteiden merkitystä lasten elämään korostetaan (Kumpulainen ym. 2014, 224–229). Seuraavaksi tarkastellaan positiivisen pedagogiikan soveltuvuutta opettajan työvälineeksi.

Leskisenoja (2016) kartoitti tutkimuksessaan PERMA-hyvinvointiteoriaan pohjautuvien käytänteiden mahdollisuuksia kouluiloon edistämiseen pohjoissuomalaisessa koulussa (N = 14). Tutkimuksen lähtökohtana oli se, että myönteisistä tunteista ja ihmissuhteista sekä koulussa viihtymisestä ja opiskelumotivaatiosta koostuvaa kouluiltoa on mahdollista opettaa. Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisesti ja tutkitusta aihealueesta pyrittiin saamaan kokonaisvaltainen kuva. (Leskisenoja 2016, 7, 37, 82–85.) Tutkimuksen pääkäsitettä, kouluiltoa, ei löydy perusopetuksen tavoitteista. Kouluiloon voidaan kuitenkin todeta sisältyvän opetussuunnitelmaan, vaikka termiä ei sellaisenaan mainitakaan, sillä oppimisen ilo ja positiiviset kokemukset ovat myönteisesti yhteydessä oppimismotivaatioon ja oppimiseen (POPS 2014, 37). Leskisenojan (2016) tutkimuksessa oppilaiden myönteistä käyttäytymistä pyrittiin tukemaan ja siksi oppilaille annettiin mahdollisimman paljon positiivista palautetta. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajan valitsemilla positiivisen pedagogiikan käytännöillä oli merkitystä oppilaiden kouluiloon edistämässä. Aamupiiri nousi tärkeimmäksi kouluiltoa edistäneeksi käytännöksi, koska sen avulla opittiin muun muassa toisten kuuntelemista ja omien asioiden kertomista sekä vuorovaikutustaitoja. Pedagogisten käytäntöjen muuttaminen vaikutti myönteisesti luokan yhteisöllisyyteen ja sosiaaliset rakenteet vahvistuivat. Koulumyönteisyys ja positiivisuus näyttivät tarttuvan ja lisääntyvän. (Leskisenoja 2016, 157, 161, 184–185, 191.)

Samoin Vuorinen ym. (2018) selvittivät positiivisen pedagogiikan vaikuttavuutta oppilaiden sosiaaliseen osallistumiseen. Heidän tutkimuksensa kohdejoukon muodostivat 4.–6.-luokkalaiset oppilaat viidestä suomalaiskoulusta (N = 253). Tutkitut oppilaat osallistuivat 16 viikkoa kestäneeseen interventioon, joka sisälsi muun muassa

vahvuuksien tunnistamista sekä tehtäviä kiitollisuuden ja onnistumisen kokemisesta. Sosiaalista kompetenssia mitattiin MASK-mallia soveltaen ja tietoa kerättiin myös haastatteluilla. Tutkimuksen tulosten mukaan tytöillä oli enemmän empatiaa intervention jälkeen. Kontrolliryhmässä ei ilmennyt parantumista sosiaalisessa kompetenssissa, joten positiivisen pedagogiikan intervention todettiin vaikuttaneen koeryhmän oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen. Haastattelut vahvistavat tutkimustuloksen suuntaa, sillä opettajat kertoivat huomanneensa positiivisen pedagogiikan intervention vaikuttaneen oppilaidensa käyttäytymiseen myönteisesti. (Vuorinen ym. 2018, 46–54.)

Australialaisessa O'Brienin ja Bluen (2017) tutkimuksessa kartoitettiin positiivisen pedagogiikan toimivuutta koulussa ja selvitettiin muun muassa positiivisuuden ja oppimisen välistä yhteyttä. Tutkimuksen kohdejoukon oppilaat 11 eri luokalta osallistuivat interventio-ohjelmaan ja heitä seurattiin yli vuoden ajan. Tutkimuksessa ilmeni, että positiivisen pedagogiikan käytänteet edistivät luokanhallintaa ja auttoivat oppilaiden tukemista. Tutkimuksessa mukana olleista opettajista positiivisten keinojen lisääminen opetukseen onnistui pääosin helposti. Osa opettajista kertoi kuitenkin joutuneensa selkiyttämään tavoitteita ja muokkaamaan käytänteitä. (O'Brien & Blue 2017, 1, 4, 14–17.) Edellä sosiaalisen kompetenssin tutkimusten yhteydessä mainittu Shoshanin ym. (2016) tutkimus paneutui oppilaiden (N = 2517) sosiaalisen kompetenssin tukemiseen positiivisella psykologialla. Tutkimus vahvistaa käsitystä positiivisen psykologian vaikuttavuudesta, sillä tulosten mukaan positiivisen psykologian interventio edisti oppilaiden vertaissuhteita ja myönteisten tunteiden kokemista (Shoshani ym. 2016, 74–79, 87–88). Samoin Yhdysvalloissa tehtiin positiiviseen psykologiaan perustuva interventiotutkimus, jossa selvitettiin 14–15-vuotiaiden oppilaiden (N = 347) vahvuuksia, sosiaalisia taitoja ja kouluasennetta. Tutkimuksen tavoitteena oli auttaa oppilaita tunnistamaan ja käyttämään omia vahvuuksiaan. Tulokset osoittavat, että interventioon osallistuneiden oppilaiden myönteiset tunteet ja myönteiset ihmissuhteet lisääntyivät tutkimuksen intervention aikana. Tutkittujen oppilaiden opettajien ja äitien mielestä myös oppilaiden sosiaaliset taidot kohenivat. (Seligman 2011, 83–84.)

Kuten edellä esitetystäkin ilmenee, positiiviseen psykologiaan perustuvat tukiohjelmat tähtäävät parempiin elämäntaitoihin, onnellisuuteen ja hyvinvointiin. Positiivisen pedagogiikan tehtävänä on tukea oppilasta vahvuuksien tunnistamisessa ja kehittämisessä. (ks. Seligman 2011, 12; Chodkiewicz & Boyle 2017, 65.) Toimivimmasta positiivisen

pedagogiikan toteutustavasta ei ole kuitenkaan olemassa selkeää suositusta (Emmons & Mishra 2011, 255), joten oppilaiden sosiaalisen kompetenssin tukemista tutkittaessa positiivista pedagogiikkaa on aiheellista tarkastella myös oppilaiden näkökulmasta. Leskisenojan (2016) tutkimukseen osallistuneet oppilaat mielsivät positiivisen pedagogiikan käytänteet myönteisiksi ja hyödyllisiksi. Enemmistö oppilaista kertoi käytänteiden tuottaneen iloa sekä innostusta itsessään ja osa oppilaista jopa harmitteli tutkimuksen loppumista. Positiivisen pedagogiikan käytänteiden havaittiin olevan myönteisessä yhteydessä oppilaiden kouluilun tuntemiseen. (Leskisenoja 2016, 157–165.) Vuorisen ym. (2018) tutkimukseen osallistuneiden opettajien haastattelut vahvistavat käsitystä siitä, millaiseksi oppilaat kokevat positiivisen pedagogiikan käytänteet. Opettajien oppilailtaan saama palaute positiivisen pedagogiikan interventtiosta oli myönteistä (Vuorinen ym. 2018, 52–53). Aikaisempien tutkimusten (ks. Seligman 2011; Leskisenoja 2016; Shoshani ym. 2016; O’Brien & Blue 2017; Vuorinen ym. 2018) perusteella voitaneen tehdä johtopäätös, että positiiviseen psykologiaan perustuvat opetuskäytänteet edellyttävät panostusta mutta ovat hyödyllisiä niin opettajien kuin oppilaidenkin näkökulmasta.

3.4 Positiivisen psykologian kyseenalaistaminen

Positiivisen pedagogiikan perustana toimiva positiivinen psykologia on viime vuosikymmeninä herättänyt kritiikkiä (mm. Lazarus 2003; Nussbaum 2008; Ojanen 2014; Held 2018). Suuntauksen tavoitteita pidetään hyvinä, mutta päämäärien eteen peräänkuulutetaan tehtävän tarkempaa ja kattavampaa työtä (Held 2018, 334–335). Kyse ei siis ole positiivisen psykologian päämäärien kyseenalaistamisesta vaan pikemminkin kritiikistä sen teoriaa kohtaan. Kritiikkiä ovat saaneet osakseen myönteisten ja kielteisten tunteiden vastakkainasettelu, mittaamisen vaikeudet sekä suuntauksen tieteellisyys. Kriittiset näkökannat positiivista psykologiaa kohtaan esitellään seuraavaksi teemoihin jaoteltuina.

Positiivisuuden dilemmat. Vaikka positiivisen psykologian tarkoituksena ei ole negatiivisten asioiden olemassaolon kieltäminen (Kumpulainen ym. 2014, 228), voidaan se kokea liioitelluksi positiivisuudeksi (ks. Nussbaum 2008; Ojanen 2014; Held 2018). Osa ihmisistä kokee positiivisen psykologian olevan omien vahvuuksien löytämistä ja kukoistamista, kun taas osan mielestä suuntaus asettaa myönteiset ja

kielteiset tunteet ikään kuin vastakkain (Lazarus 2003, 93–94, 107). Esimerkiksi Heldin (2018, 314) mukaan positiivisessa psykologiassa kaikki negatiiviset asiat pyritään korvaamaan positiivisilla, ja positiivinen tarkoittaa aina hyvää ja negatiivinen huonoa. Positiivisuuden määrittely on subjektiivista (Ojanen 2007, 23), ja Nussbaum (2008, 93, 99) tuo esiin myönteisten ja kielteisten tunteiden määrittämisen dilemman. Toisinaan on tilanteita, joissa toista kohtaan pahaa tekevä ihminen kokee myönteisiä tunteita, kuten iloa. Toisaalta taas myönteinen tunne, esimerkiksi rakkaus, saattaa aiheuttaa suurtakin ahdistusta. (Nussbaum 2008, 93, 99.) Held toteaa lisäksi, että positiivisen psykologian teennäinen kahtiajako ei ole vankka perusta teorialle (Held 2018, 334–335).

Epätieteellisyys. Positiivista psykologiaa on kritisoitu myös sen epätieteellisyyden vuoksi (Nussbaum 2008, 99; Ojanen 2014, 122; Held 2018). Heldin (2018) tapaan Lazarus (2003, 93) kyseenalaistaa positiivisen psykologian tieteellistä perustaa ja huomauttaa, että suuntaus on saanut liian monia erilaisia tulkintoja. Suuntaus ei hänen mielestään tuo tieteen kentälle mitään uutta, ja hän kehottaakin tekemään enemmän töitä sopivien tutkimusmetodien löytämiseksi sekä teoreettisen näytön aikaansaamiseksi (Lazarus 2003, 93–94, 107). Positiivisen psykologian tapaan myös positiivinen pedagogiikka on ollut kritiikin kohteena. Swinson ja Harrop (2012) esittävät positiivisen pedagogiikan käytäntöjen olevan osa hyvän opettajan tavallisia toimintatapoja. Heidän mukaansa opettajat käyttävät positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan, vaikka eivät olisi kuulleetkaan positiivisesta psykologiasta (Swinson & Harrop 2012, 141) tai positiivisesta pedagogiikasta.

Mittaamisen vaikeus. Positiivisessa psykologiassa herättää kritiikkiä myös tunteiden mittaamisen liiallinen yksinkertaistaminen. Lazaruksen (2003) mukaan tunteita tulisi mitata useaan kertaan ja eri konteksteissa, jotta tulokset olisivat mahdollisimman luotettavia ja virheelliset päätelmät minimoitaisiin (Lazarus 2003, 96, 104). Toisaalta, vaikka Held (2018, 315) suhtautuukin kriittisesti positiiviseen psykologiaan, hän toteaa, että positiivisen psykologian asiantuntijat osaavat pätevästi mitata kiitollisuutta. Seligman (2008, 22, 75–76) huomauttaa, että tunteet ja tuntemukset eivät olekaan pysyviä piirteitä vaan nimenomaan hetkellisiä kokemuksia. Sen lisäksi, että Lazarus (2003, 94, 104) epäilee hetkellisen ilon tai kiitollisuuden tuntemisen kauaskantoisempia vaikutuksia, paljastaa hän kritisoivansa koko psykologian kenttää, ei ainoastaan positiivista psykologiaa.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia sekä positiivisen pedagogiikan mahdollisuuksia sosiaalisen kompetenssin tukemisessa. Mielenkiinnon kohteena ovat myös positiivisen pedagogiikan interventioon osallistuneiden oppilaiden arviot interventiosta.

1. Millaiseksi neljäsluokkalaisten oppilaat arvioivat sosiaalisen kompetenssinsa?

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa tarkastelun kohteena ovat neljäsluokkalaisten oppilaiden arviot sosiaalisesta kompetenssistaan. Sosiaalista kompetenssia selvitetään prososiaalisuuden ja antisosiaalisuuden arvioilla. Aikaisempaan lasten sosiaalista kompetenssia koskevaan tutkimukseen (Keinänen ym. 2011) pohjaten neljäsluokkalaisten oppilaiden oletetaan arvioivan sosiaalisen kompetenssinsa hyväksi. Lisäksi selvitetään mahdollisia eroavaisuuksia oppilaiden sosiaalisen kompetenssin arvioissa eri sukupuolten välillä. Tyttöjen oletetaan olevan prososiaalisempia kuin poikien ja poikien taas oletetaan olevan tyttöihin verrattuna enemmän antisosiaalisia, kuten aiemmat tutkimukset (Junttila 2010a; Keinänen ym. 2011; Riihilahti ym. 2016) ovat osoittaneet. Myös oppilaiden antisosiaalisuuden ja prososiaalisuuden välistä yhteyttä selvitetään.

2. Millainen vaikutus positiivisella pedagogiikalla on neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin?

Toisessa tutkimusongelmassa selvitetään neljä viikkoa kestäneen positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuvan intervention vaikutuksia neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Vaikuttavuutta tarkastellaan prososiaalisuudessa sekä antisosiaalisuudessa kolmen eri mittauskerran arvioilla. Positiivisen pedagogiikan interventio toteutetaan ainoastaan koeryhmälle, ja ryhmän tuloksia verrataan kontrolliryhmään, joka ei osallistu interventioon. Aiemmat tutkimukset (Seligman 2011; Shoshani ym. 2016; Leskisenoja 2016; O'Brien & Blue 2017; Vuorinen ym. 2018) ovat osoittaneet positiiviseen psykologiaan pohjautuvien interventioiden vaikuttaneen oppilaiden käyttäytymiseen myönteisesti. Näin ollen tutkimuksessa oletetaan, että

positiivisella pedagogiikalla on myönteinen vaikutus interventioon osallistuneiden neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin.

3. Millaiseksi neljäsluokkalaisten oppilaat arvioivat positiivisen pedagogiikan intervention?

Kolmannessa tutkimusongelmassa selvitetään positiivisen pedagogiikan interventioon osallistuneiden neljäsluokkalaisten oppilaiden arvioita intervention harjoituksista ja koko harjoitusjaksosta. Aiempien tutkimusten (Leskisenoja 2016; Vuorinen ym. 2018) mukaisesti neljäsluokkalaisten oppilaiden oletetaan arvioivan positiiviseen pedagogiikkaan perustuvan intervention hyödylliseksi. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, millainen yhteys positiivisen pedagogiikan interventioon osallistuneiden neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisella kompetenssilla ja oppilaiden intervention arvioilla on.

5 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tämä tutkimus toteutettiin kvasikokeellisella tutkimusasetelmalla, jossa koe- ja kontrolliryhmät ovat otannan luonteesta johtuen epäekvivalentteja (ks. Metsämuuronen 2006, 1167). Koeasetelmalla pyrittiin mahdollisimman lähelle kokeen omaista järjestelyä, jotta tutkimuksella voitaisiin löytää syy-seuraussuhteita. Tällaisessa asetelmassa tutkimuksen kohteena ovat luonnolliset ryhmät, tässä tapauksessa koululuokat, joita ei ole yhtäläistetty satunnaisella jaottelulla vaan ne ovat mukana sellaisinaan. (Metsämuuronen 2006, 1154, 1180; Cohen, Manion & Morrison 2018, 407.) Tutkimukselle myönnettiin tutkimuslupa perusopetuksen palvelualuejohtajalta (liite 1), jonka jälkeen opettajiin ja koulujen rehtoreihin otettiin yhteyttä sähköpostitse. Kunkin koulun 4.-luokkien opettajat saivat itse päättää luokkansa osallistumisesta tutkimukseen ja lisäksi sekä oppilailta että huoltajilta pyydettiin lupa tutkimukseen osallistumiselle (liite 2). Tiedustelut yhteistyöstä aloitettiin marraskuussa 2018 ja valinnat vahvistettiin tammikuussa 2019. Tutkimuksen interventio toteutettiin vuoden 2019 tammi–helmikuussa koeryhmään kuuluneille kolmelle luokalle.

5.1 Tutkimusjoukon kuvailu

Tämän tutkimuksen ja samalla ensimmäisen tutkimusongelman tutkimusjoukko muodostui neljäsluokkalaisista oppilaista, joita oli mukana neljästä varsinaissuomalaisesta koulusta, kuudelta eri luokalta (N = 104). Tutkituista kuudesta luokasta yhteensä 36 oppilasta jätti palauttamatta tutkimuslupalomakkeen tai kieltäytyi osallistumasta tutkimukseen. Näin ollen tutkimuksessa mukana olleiden luokkien oppilaista 74,3 % (104/140) osallistui tutkimukseen. Tutkimuksen aikana 13 oppilasta oli pois yhdeltä tai useammalta mittauskerralta, joten heitä ei otettu mukaan toisen tutkimusongelman kohdejoukkoon (n = 91). Tutkimuksen aikaiseksi kadoksi muodostui näin ollen 10,2 %. Tutkimuksesta kieltäytymisen ja poisjääntien mahdollisuus huomioitiin jo tutkimustyötä aloitettaessa ottamalla riittävä määrä yhteistyöluokkia mukaan (ks. Metsämuuronen 2006, 602). Toisessa tutkimusongelmassa oppilaiden vastauksia tutkittiin jaettuna koe- ja kontrolliryhmään. Koeryhmä muodostui 47 interventioon osallistuneesta oppilaasta, kolmelta eri luokalta, ja kontrolliryhmä 44 oppilaasta, jotka niin ikään olivat kolmelta eri luokalta. Toisen ja kolmannen

tutkimusongelman tutkimusjoukot olivat erilaiset, sillä toiseen tutkimusongelmaan ei voitu ottaa mukaan sellaisia oppilaita, jotka olivat pois alkumittauksesta tai viivästetystä mittauksesta. Kolmannen tutkimusongelman tutkimusjoukkoon otettiin mukaan kaikki ne oppilaat, jotka osallistuivat pidettyyn interventiojaksoon ja vastasivat sitä koskevaan kyselyyn (n = 52). Tutkimusjoukkojen sukupuolijakaumat on nähtävissä taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Vastaajien sukupuolijakauma tutkimusongelmittain

	<u>Tytöt</u>		<u>Pojat</u>		<u>Yhteensä</u>	
	f	%	f	%	f	%
Tutkimusongelma 1	48	46,2	56	53,8	104	100
Tutkimusongelma 2	41	45,1	50	54,9	91	100
Tutkimusongelma 3	20	38,5	32	61,5	52	100

Positiivisen pedagogiikan interventioon osallistuneet kolme luokkaa olivat opettajien kertomaan ja tutkijoiden havaintoihin perustuen taustoiltaan melko erilaisia toisiinsa verrattuina. Ensimmäisen interventioluokan oppilaat oli koottu yhteen muista luokista, eikä selvää ryhmäytymistä ollut missään vaiheessa tapahtunut. Opettajien vaihtuvuus oli ollut tällä luokalla suurta. Osalla luokan oppilaista oli hyvin vaikeita käyttäytymisen pulmia, mikä tuli esiin myös intervention harjoitustunneilla. Sen sijaan toisella ja kolmannella tutkimuksen interventioon osallistuneella luokalla ei ilmennyt työrauhaongelmia. Toinen interventioluokka oli ollut yhdessä ensimmäiseltä luokalta asti ja opettajat olivat pysyneet pääosin samoina. Luokan oman opettajan kertoman mukaan ryhmähenkeen ja ryhmäytymiseen oli panostettu, mikä näkyi myös tämän tutkimuksen intervention aikana. Kolmas interventioon osallistunut luokka oli toiminut yhdessä pisimpään, sillä enemmistö luokan oppilaista oli tuntenut toisensa jo päivähoidosta asti ja opettaja oli pysynyt samana ensimmäisten kouluvuosien aikana. Interventioluokkien heterogeenisyydestä johtuen intervention harjoituskerrat toteutuivat hieman toisistaan poikkeavina. Tutkittavien ryhmien poikkeaminen toisistaan on kuitenkin hyvin tyypillistä, etenkin luonnollisissa ryhmissä, kuten koululuokissa. Tällöin ryhmien eroavuuteen on tyydyttävä, eikä liian tarkkoja johtopäätöksiä kannata tulkintavaiheessa tehdä. (Metsämuuronen 2006, 1154–1155, 1222.)

5.2 Tiedonkeruumenetelmät

Tutkimuksen aineistonkeruun menetelmäksi valittiin kysely, koska se on laajalti käytössä oleva aineistonkeruumenetelmä ja soveltuu monenlaisiin tilanteisiin (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 20). Lomakekysely mahdollisti aineistonkeruun suorittamisen eri kouluista kootulle tutkimusjoukolle ilman suurempia kustannuksia sekä kerätyn aineiston suhteellisen helpon analysoinnin (Cohen ym. 2018, 471). Aineistoa kerättiin kahdella erilaisella kyselyllä. Kyselyt toteutettiin paperisilla kyselylomakkeilla, joiden ulkoasut olivat selkeät (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 204).

Sosiaalisen kompetenssin itsearviointi -kysely toteutettiin kolmella mittauskerralla, jotka olivat alkumittaus, loppumittaus sekä viivästetty mittaus (taulukko 2). Koeryhmälle tehtiin sosiaalisen kompetenssin alku- ja loppumittauksen välillä koevaikutus (X), jolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan neljän viikon positiivisen pedagogiikan interventiota. Kontrolliryhmä sen sijaan ei osallistunut interventioon. (ks. Metsämuuronen 2006, 1158.) Koska interventiojakso oli neljän viikon mittainen, alku- ja loppumittauksen aikaväliksi tuli neljä viikkoa. Alku- ja loppumittauksen sekä loppumittauksen ja viivästetyn mittauksen aikavälien tulisi olla yhdenmukaiset, sillä tulokset ovat herkkiä testien välisten intervallien pituuksille (Cook & Campbell 1979, 118). Edellä esitettyä ja aiempia tutkimuksia (mm. Hotulainen & Hienonen 2014) mukailten viivästetty mittaus suoritettiin niin ikään neljän viikon päästä loppumittauksesta.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen koeasetelman notaatio

	1. vko		5. vko	9. vko
Koeryhmä ^a	M ₁	X	M ₂	M ₃
Kontrolliryhmä	M ₁		M ₂	M ₃

M₁ = sosiaalisen kompetenssin alkumittaus

X = positiivisen pedagogiikan interventio

M₂ = sosiaalisen kompetenssin loppumittaus

M₃ = sosiaalisen kompetenssin viivästetty mittaus

^a Koeryhmä osallistui sosiaalisen kompetenssin loppumittauksen yhteydessä Harjoitusjakson arviointi -kyselyyn.

Tutkimuksen toinen kysely, *Harjoitusjakson arviointi*, toteutettiin tutkimukseen kuuluvan intervention jälkeen, oppilaiden sosiaalista kompetenssia koskevan loppumittauksen yhteydessä. Vain interventioon osallistunut koeryhmä vastasi Harjoitusjakson arviointi -kyselyyn. Tutkimuksen kaikki kyselyt suoritettiin oppituntien

aikana omissa luokissa, intervention harjoitustuntien ulkopuolella. Ennen kyselyihin vastaamista lomakkeet käytiin oppilaiden kanssa tutkijoiden johdolla läpi ja oppilaita neuvottiin tarvittaessa kysymään apua. Ohjeistuksissa keskityttiin selkeään ilmaisuun. Kyselyihin vastaamiseen ohjeistuksineen oli varattu aikaa ensimmäisellä kerralla 30 minuutin verran. Seuraavilla kerroilla aikaa oli varattu noin 15 minuuttia. Luokkien opettajat olivat hyvin joustavia ja antoivat oppilaiden käyttää tarvitsemansa ajan kyselylomakkeisiin vastaamiseen. Kyselyyn vastaaminen sujui toisilta nopeammin ja vastausrauhan turvaamiseksi heille annettiin lisätehtäväksi piirtää tai kirjoittaa kyselylomakkeen kääntöpuolelle.

5.2.1 Sosiaalisen kompetenssin itsearviointi -kysely

Neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia mitattiin tässä tutkimuksessa MASK-mallin itsearvioinnin lomakkeella (ks. Kaukiainen ym. 2005). MASK-malli valikoitui tähän tutkimukseen ensinnäkin siksi, että sitä on suositeltu käytettäväksi oppilaan sosiaalisen kompetenssin mittaamiseen. Toiseksi, se on kehitetty Suomessa ja näin ollen siinä korostuvat suomalaisessa kulttuurissa merkitykselliset asiat. MASK-mallin avulla mitataan oppilaan sosiaalista kompetenssia nimenomaan koulukontekstissa ja se on käytettävissä kolmannesta luokasta ylöspäin, mikä puoltaa mallin käyttämistä tämän tutkimuksen kohdejoukon tutkimiseen. (ks. Kaukiainen ym. 2005; Junttila 2010a, 6.) MASK- malli on kaupallinen tuote ja tästä syystä sitä ei liitetty tutkimuksen liitteeksi. Sosiaalisen kompetenssin itsearvioinnin kyselylomake oli jokaisella kolmella mittauskerralla täysin samanlainen. Kyselylomakkeen esitestaamiselle ei nähty tarvetta, sillä se on ollut jo aiemmin käytössä oppilaiden sosiaalisen kompetenssin mittaamisessa (ks. Junttila 2010a, 6).

Sosiaalisen kompetenssin itsearviointi -kyselyn tarkoituksena oli selvittää neljäsluokkalaisten oppilaiden arvioita sosiaalisesta kompetenssistaan ja kyselyyn vastatessaan jokainen oppilas arvioi itseään. Kyselylomakkeen alussa oli avoimet kentät nimelle ja sukupuolelle. Sosiaalisen kompetenssin itsearviointi -kysely sisälsi 15 väittämää, joista kahdeksan koski vastaajan prososiaalisuutta ja seitsemän antisosiaalisuutta. Prososiaalisuuden kahdeksasta väittämästä viisi väittämää liittyi yhteistyötaitoihin, kuten “Teen yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa”, ja prososiaalisuuden loput kolme väittämää koskivat empatiaa, kuten “Otan huomioon

muiden oppilaiden tunteet”. Seitsemästä antisosiaalisuuden väittämästä kolme liittyi impulsiivisuuteen, kuten “Ärsyynnyn helposti”, ja antisosiaalisuuden loput neljä väittämää koskivat häiritsevyyttä, kuten ”Härnään ja teen pilaa muista oppilaista”. Sosiaalisen kompetenssin itsearviointi -kyselyn väittämiin vastattiin valitsemalla sopivin vaihtoehdoista “en koskaan”, “harvoin”, “usein” ja “erittäin usein”. Jokaisesta väittämästä oli mahdollista saada 1–4 pistettä. (ks. Kaukiainen ym. 2005.)

5.2.2 Harjoitusjakson arviointi -kysely

Positiivisen pedagogiikan interventioon osallistuneet neljäsluokkalaiset oppilaat (N = 52) vastasivat sosiaalisen kompetenssin loppumittauksen yhteydessä myös Harjoitusjakson arviointi -kyselyyn, jossa he arvioivat neljän viikon aikana toteutettua positiivisen pedagogiikan interventiota (liite 3). Kysely sisälsi 12 väittämää, joista jokaiseen tuli vastata yhdellä rastilla. Vastausvaihtoehdot olivat “ei ollenkaan”, “vähän”, “paljon” sekä “erittäin paljon”. Kyselyn alussa oli avoin kenttä nimeä varten ja lomakkeen lopussa oli lisäksi avoin palautekenttä.

Harjoitusjakson arviointi -kyselyn 12 väittämästä ensimmäiset yhdeksän väittämää koskivat jaksolla käytettyjä positiivisen pedagogiikan käytänteitä ja harjoituksia, kuten “Tervehtiminen ovella tuntui mukavalta”, “Palapelin tekeminen oli koukuttavaa”, ”Sain alkupiirissä onnistumisen kokemuksia” ja ”Ilosieppari toi minulle iloa”. Kyselyn lopussa oli kolme väittämää koko harjoitusjaksoa koskien, kuten “Koen harjoitusjakson asiat tärkeiksi”. Kyselylomake laadittiin PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueiden pohjalta (ks. Seligman 2011; Leskisenoja 2016). Harjoitusjakson arviointi -kyselyn väittämien pisteytys tapahtui sosiaalisen kompetenssin itsearvioinnin tavoin asteikolla yhdestä neljään. Kyselylomaketta ei esitettävä, sillä kysely koski tätä tutkimusta varten suunniteltua interventiota. Ulkoasussa kiinnitettiin huomiota selkeyteen ja yksiselitteisyyteen (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 198, 204).

5.3 Intervention toteuttaminen

Tässä tutkimuksessa toteutettiin interventiona neljän viikon mittainen positiivisen pedagogiikan Minä ja muut -harjoitusjakso, jonka tavoitteena oli tukea neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia (liite 4). Interventio suunniteltiin tätä tutkimusta varten ja suunnittelussa otettiin huomioon positiivisen pedagogiikan perustana toimivan PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueet (ks. Seligman 2011; Leskisenoja 2016). Jakso sisälsi neljä yhden oppitunnin pituista harjoitustuntia, jotka pidettiin viikon välein. Ennen varsinaisia harjoitustunteja oli lisäksi yksi aloitustunti, jonka tarkoituksena oli tutustuminen, keskinäisen luottamuksen rakentaminen sekä tulevan yhteistyön esittely.

Minä ja muut -harjoitusjakson jokaisen harjoitustunnin alussa oppilaat otettiin ovella yksitellen vastaan ja kukin sai valita kolmesta tervehtimistavasta itselleen mieleisen (kättely, ylävitonen tai sähkösormi), mikä voidaan PERMA-hyvinvointiteoriassa liittää vahvimmin *ihmissuhteiden* ja *myönteisten tunteiden* osa-alueisiin (ks. Seligman 2011, 16–17). Intervention ensimmäisellä harjoitustunnilla neljäsluokkalaisten oppilaat ohjattiin istumaan alkupiiriin luokan lattialle. Alkupiirissä oppilaat kertoivat omalla vuorollaan jonkin asian, jossa olivat onnistuneet sinä päivänä. Lisäksi oppilaat pohtivat, miten kannattaisi toimia, jotta hyvä asia tapahtuisi uudelleen. Harjoituksen tavoitteena oli onnistumisen kokemusten saaminen sekä oman toiminnan ja onnistumisen kokemusten yhteyden löytäminen. (ks. Leskisenoja 2016, 102, 104, 126, 129.) PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueista tämä harjoitus liittyi *saavuttamiseen* sekä *myönteisiin tunteisiin*, jotka olivatkin ensimmäisen harjoituskerran päätavoitteita (ks. Seligman 2011, 16–17). Alkupiiri toistettiin jokaisen jaksolla pidetyn tunnin alussa. Ensimmäisellä harjoituskerralla luotiin harjoitusjaksoa koskevia tavoitteita, mikä voidaan PERMA-hyvinvointiteoriassa liittää *saavuttamiseen* ja *merkityksellisyyteen* (ks. Seligman 2011, 17–20; Leskisenoja 2016, 126–127). Oppilaat saivat ensimmäisen harjoitustunnin päättyessä kotitehtäväksi tehdä kirjoitelman aiheesta ”Paras mahdollinen minä” (liite 5) (ks. Leskisenoja 2016, 127), joka voidaan liittää PERMA-hyvinvointiteorian *saavuttamisen* osa-alueeseen (ks. Seligman 2011, 18–20). Intervention intensiivisyyden lisäämiseksi oppilaat saivat tutkijoilta kerran viikossa kirjeen, jonka oma opettaja heille luki (liite 6). PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueista viikkokirje on sidoksissa

myönteisiin tunteisiin ja sitoutumiseen. (ks. Seligman 2011, 17–18; Leskisenoja 2016, 119–120.)

Harjoitusjakson toisen harjoitustunnin pääteemoja olivat PERMA-hyvinvointiteorian osa-alueet *sitoutuminen* ja *ihmissuhteet*. Näitä osa-alueita harjoiteltiin kahden harjoituksen avulla. Ensimmäinen harjoitus sisälsi rentoutumista meditaatiomusiikkia kuunnellen ja toisena harjoituksena oppilaat tekivät pienissä ryhmissä palapelejä. Palapeli-harjoituksen tavoitteena oli flow-kokemuksen saaminen sekä ryhmässä toimiminen. (ks. Seligman 2011, 16–17; Leskisenoja 2016, 109–111.) Jakson kolmannen harjoitustunnin teemoja olivat *ihmissuhteet* ja *merkityksellisyys*. Näihin teemoihin paneuduttiin tunteiden tunnistamisen harjoituksen sekä sanaselityspelin ja positiivisen palautteen muodossa. Kolmannelta harjoitustunnilta oppilaat saivat kotitehtäväksi pelata sanaselityspeliä kotona aikuisen kanssa sekä harjoitella palautteen antamista ja vastaanottamista (liite 7). (ks. Seligman 2011, 17–18, 20–21.)

Minä ja muut -harjoitusjakson neljännellä eli viimeisellä harjoituskerralla palattiin ensimmäisellä harjoitustunnilla laadittuihin tavoitteisiin ja käytiin yhdessä läpi, mitä jakson aikana oli tehty ja opittu. *Saavuttamisen* osa-alueeseen liittyy kiinteästi onnistumisten huomioiminen. Näin ollen onnistuneen harjoitusjakson juhliminen yhdessä leikkien ja pelaillen olikin viimeisen harjoituskerran päätarkoitus. (ks. Seligman 2011, 18–20; Leskisenoja 2016, 128–129.) Myös *myönteiset tunteet* ja *ihmissuhteet* olivat neljännen harjoituskerran teemoja. Oppilaille jaettiin kotiin vietäväksi kirjeet, joissa kerrottiin jakson sisällöstä ja onnistumisista (liite 8). (ks. Seligman 2011, 16–17, 20–21; Leskisenoja 2016, 101–129.)

Tutkimuksen positiivisen pedagogiikan interventioon osallistuneiden luokkien luokkaympäristöä muokattiin intervention ajaksi Leskisenojan (2016) tutkimuksen pohjalta. Luokkaan sijoitettiin postilaatikko, josta käytettiin nimitystä Surusyöppö. Surusyöppöön oppilaat saivat jättää nimettömänä viestejä mahdollisista mieltä painavista asioista. Viesteihin pääsivät käsiksi ainoastaan tutkijat, eikä niitä raportoitu tutkimuksessa, mistä oppilaat olivat tietoisia. Luokkaan tuotiin myös Ilosieppariksi nimetty laatikko, jonne oppilaat saivat kirjoittaa esimerkiksi terveisiä muille oppilaille, positiivista palautetta tai onnistumisen kokemuksiaan. Ilosiepparin viestit luettiin oppilaille harjoitustuntien alkupiireissä nimettömästi. Lisäksi luokkatilan seinille

laitettiin intervention ajaksi positiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaisia lyhyitä tekstejä oppilaiden luettavaksi. Tekstit sisälsivät muun muassa pieniä tehtäviä ja ajatuksia herättäviä kysymyksiä (liite 9). (ks. Seligman 2011; Leskisenoja 2016, 104, 109.)

5.4 Aineistonkäsittely

Tutkimuksen kvantitatiivinen aineisto syötettiin analysoitavaksi SPSS-ohjelmistoon. Anonymiteetin suojaamiseksi vastaajien nimet koodattiin juoksevin numeroin. Aineistonkäsittelyn selkeyttämiseksi vastaajien sukupuoli sekä ryhmä korvattiin numerokoodilla (tyttö = 1, poika = 2; koeryhmä = 1, kontrolliryhmä = 2). Kyselyiden väittämät koodattiin lyhyemmiksi (väittäjä 1 = v1, väittäjä 2 = v2, jne.). Myös vastausvaihtoehdot numerokoodattiin (en koskaan = 1, harvoin = 2, usein = 3, erittäin usein = 4; ei ollenkaan = 1, vähän = 2, paljon = 3, erittäin paljon = 4). Käytettyjen kyselyiden väittämät olivat samansuuntaisia, joten vastauksia ei ollut tarpeen kääntää. Kaikki väittämät olivat lisäksi samalla asteikolla (1–4), joten skaalaamista uudelleen ei ollut syytä tehdä. (ks. Tähtinen ym. 2011, 34–38.)

Tutkimuksen tutkimusongelmiin haettiin vastauksia sosiaalisen kompetenssin itsearviointi -kyselyn ja harjoitusjakson arviointi -kyselyn aineistojen avulla, kuten taulukosta 3 on nähtävissä. Ennen analyysia aineistolle suoritettiin alustava tarkastelu ja aineistosta luotiin frekvenssitaulukoita (ks. Metsämuuronen 2006, 605; Tähtinen ym. 2011, 59–61). Virhetallennuksia ei löytynyt yhtään. Puuttuvia arvoja oli koko tutkimusaineistossa yhteensä seitsemän. Sosiaalisen kompetenssin itsearvioinnin väittämässä puuttuvat arvot (4) korvattiin vääristymän välttämiseksi vastaajan kyseisen osa-alueen keskiarvolla. Harjoitusjakson arvioinnin väittämässä puuttuvat arvot (3) korvattiin kyseisen väittämän kaikkien vastaajien keskiarvolla. (ks. Tähtinen ym. 2011, 38–39.) Harjoituksia koskevien väittämien puuttuvat arvot selittyvät oppilaan poissaololla tietystä harjoituksesta tai esimerkiksi kotitehtäväksi annetun harjoituksen tekemättömyydellä, jolloin oppilasta neuvottiin jättämään kyseinen kohta tyhjäksi. Tiedon havainnollistamiseksi ja raportin luettavuuden helpottamiseksi aineistonkäsittelyn yhteydessä tehtiin myös taulukoita ja kuvioita, joissa kiinnitettiin huomiota selkeyteen ja yksiselitteisyyteen (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 328, 348).

TAULUKKO 3. Tiedot tutkimuksen aineistoista ja menetelmistä

Tutkitut asiat	Aineistot	Menetelmät
Oppilaiden sosiaalisen kompetenssin arviot	Sosiaalisen kompetenssin itsearviointi	Summamuuttujat, keskiarvot, frekvenssit
Sukupuolten erot sosiaalisessa kompetenssissa	Sosiaalisen kompetenssin itsearviointi	Riippumattomien otosten t-testi, efektikoot Cohenin d:n mukaan
Oppilaiden prososiaalisuuden ja antisosiaalisuuden yhteys	Sosiaalisen kompetenssin itsearviointi	Pearsonin korrelaatiotesti
Positiivisen pedagogiikan intervention vaikutukset sosiaalisen kompetenssin arvioihin	Sosiaalisen kompetenssin itsearviointi	Riippumattomien otosten t-testi, Riippuvien otosten t-testi, toistettujen mittausten varianssianalyysi
Oppilaiden arviot positiivisen pedagogiikan interventiosta	Harjoitusjakson arviointi	Summamuuttujat, faktorianalyysi, keskiarvot, frekvenssit
Sosiaalisen kompetenssin arvioiden ja intervention arvioiden yhteys	Sosiaalisen kompetenssin itsearviointi, Harjoitusjakson arviointi	Pearsonin korrelaatiotesti, Spearmanin korrelaatiotesti

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa selvitettiin neljäsluokkalaisten oppilaiden arvioita sosiaalisesta kompetenssistaan. Sosiaalisen kompetenssin itsearviointi -kyselyn 15 väittämstä muodostettiin kaksi summamuuttujaa, prososiaalisuus (väittämät v1–v8) ja antisosiaalisuus (v9–v15). Summamuuttujien toimivuutta tarkasteltiin Cronbachin Alpha -kertoimen sekä sisäisten korrelaatiokertoimien avulla (ks. Tähtinen ym. 2011, 51–57). Neljän summamuuttujan (empatia, yhteistyötaidot, häiritsevyys, impulsiivisuus) sijaan tässä tutkimuksessa sosiaalisen kompetenssin itsearvioinnin väittämistä päädyttiin muodostamaan vain kaksi summamuuttujaa, koska neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia haluttiin tarkastella laajempina kokonaisuuksina (vrt. Kaukiainen ym. 2005, 14). Oppilaiden sosiaalisen kompetenssin vastaukset olivat normaalijakauman mukaisia ja otoskoko oli riittävän suuri parametrisille testeille. Näin ollen oppilaiden prososiaalisuuden ja antisosiaalisuuden yhteyttä testattiin Pearsonin korrelaatiotestillä. Oppilaiden sukupuolten välisiä eroavaisuuksia sosiaalisessa kompetenssissa selvitettiin riippumattomien otosten t-testillä. (ks. Tähtinen ym. 2011, 144–145; Metsämuuronen 2006, 560.) Myös efektikoot eri sukupuolten välillä tarkistettiin prososiaalisuudessa ja antisosiaalisuudessa.

Toinen tutkimusongelma koski positiivisen pedagogiikan intervention vaikutusta oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Tutkimuksen kohdejoukko oli jaettuna koe- ja kontrolliryhmään, joista vain koeryhmä osallistui interventioon. Koe- ja kontrolliryhmien alkutilanteen riittävä samankaltaisuus testattiin riippumattomien otosten t-testillä. Näin suljettiin pois ryhmien keskiarvojen vertailun vääristymisen mahdollisuus jälkimittauksen osalta. (ks. Cohen ym. 2018, 407.) Prososiaalisuuden alkumittauksessa koeryhmän ($k_a = 3,32$, $k_h = 0,38$) ja kontrolliryhmän ($k_a = 3,34$, $k_h = 0,36$) väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää eroa: $t(89) = -0,36$; $p = 0,72$. Myöskään antisosiaalisuuden alkumittauksessa koeryhmän ($k_a = 1,56$, $k_h = 0,32$) ja kontrolliryhmän ($k_a = 1,69$, $k_h = 0,37$) väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää eroa: $t(89) = -1,92$; $p = 0,06$. Näin ollen koe- ja kontrolliryhmät olivat keskenään vertailukelpoisia kummallakin sosiaalisen kompetenssin osa-alueella. Positiivisen pedagogiikan intervention vaikutuksen selvittämiseksi koe- ja kontrolliryhmien prososiaalisuuden ja antisosiaalisuuden muutosten tilastollista merkitsevyyttä eri mittauskertojen välillä selvitettiin riippuvien otosten t-testillä. Lisäksi positiivisen pedagogiikan intervention vaikuttavuutta selvitettiin toistettujen mittausten varianssianalyysillä.

Kolmannessa tutkimusongelmassa tutkittiin positiivisen pedagogiikan interventioon osallistuneiden neljäsluokkalaisten oppilaiden arvioita interventiosta sekä kyseisten arvioiden ja oppilaiden sosiaalisen kompetenssin yhteyttä. Harjoitusjakson arviointi -mittarin 10 väittämästä muodostettiin kaksi summamuuttujaa perustuen reliabiliteettikertoimeen sekä faktorianalyysiin (liite 10): harjoitukset (väittämät v1–v5, v7–v8) ja harjoitusjakso (v10–v12). Faktorianalyysin yhteydessä tehtiin Kaiser-Meyer-Olkinin testi sekä Bartlettin sfäärisyystesti. Testit vahvistivat faktorianalyysin käyttökelpoiseksi, sillä KMO-arvo (0,87) oli suurempi kuin yleisesti raja-arvona käytetty 0,5. Myös Bartlettin testin tulos oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,01$). Faktorianalyysin ratkaisu todettiin aineistoon sopivaksi, sillä GF-suureen todennäköisyys ylitti arvon 0,05 ($p = 0,97$). (ks. Metsämuuronen 2006, 711–713; Tähtinen ym. 2011, 167–177.) Testien perusteella kuudes väittäjä “Sanaselityspelin yhteydessä oli helppoa antaa positiivista palautetta” poistettiin. Lisäksi yhdeksäs väittäjä “Surusyöppöön kirjoittaminen auttoi minua” jätettiin analyysin ulkopuolelle, kuten oli suunniteltukin. Surusyöpön viestit oli sovittu jätettävän tutkimuksesta pois, jotta oppilaat uskalsivat kirjoittaa sinne vapaammin. Harjoitusten arvioiden ja oppilaiden sosiaalisen kompetenssin yhteyttä selvitettiin epäparametrisella Spearmanin korrelaatiokertoimella, sillä vastausten jakauma ei ollut

normaali. Harjoitusjakson arvioiden ja oppilaiden sosiaalisen kompetenssin yhteyttä sen sijaan tarkasteltiin parametrisella Pearsonin korrelaatiokertoimella, sillä jakauma oli normaali. (ks. Tähtinen ym. 2011, 144–145; Metsämuuronen 2006, 560.)

5.5 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Tässä tutkimuksessa neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia mitattiin valmiilla kyselyllä luotettavuuden lisäämiseksi, sillä valmiin kyselyn validiteetti ja reliabiliteetti olivat riittävän korkeiksi todettu (Junttila 2010a, 6). Tästä syystä mittaria ei tämän tutkimuksen yhteydessä esitettävä. Lisäksi luotettavuutta lisää se, että mittari oli laadittu Suomessa, koska muualla laaditut mittarit saattavat korostaa asioita, jotka eivät suomalaisessa kulttuurissa ole arvostettuja (Kauppila 2011, 164). Oppilaiden arvioita positiivisen pedagogiikan interventiosta kartoitettiin tätä tutkimusta varten laaditulla Harjoitusjakson arviointi -kyselyllä. Kyselyä ei ollut mielekäs esitettävä, koska sen väittämät oli spesifioitu koskemaan nimenomaan tämän tutkimuksen parissa toteutettua interventiota. Luotettavuutta pyrittiin lisäämään kyselyn selkeällä ulkoasulla ja väittämien yksiselitteisyydellä (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 198).

Sosiaalisen kompetenssin mittarin luotettavuutta tarkasteltiin Cronbachin Alpha - kertoimilla (taulukko 4). Prososiaalisuuden ja antisosiaalisuuden summamuuttujien reliabiliteetti oli riittävän korkea, sillä Cronbachin Alfat ylittivät raja-arvon 0,6. (ks. Tähtinen ym. 2011, 53–57.)

TAULUKKO 4. Tiedot sosiaalisen kompetenssin summamuuttujista (N = 104)

Summamuuttuja	Väittämien lkm	Pienin arvo	Korkein arvo	Korrelaatiovaihtelu	Ka	Kh	Vinous	Huipukkuus	Alpha
Prososiaalisuus	8	2.50	4.00	0.11–0.45	3.32	0.37	-0.09	-0.66	0.75
Antisosiaalisuus	7	1.00	2.57	-0.07–0.69	1.65	0.36	0.24	-0.47	0.63

Sosiaalisen kompetenssin summamuuttujien luotettavuutta testattiin erikseen toisessa tutkimusongelmassa (taulukko 5). Testauksessa otettiin huomioon kaikkien kolmen mittauskerran arvot sekä prososiaalisuudessa että antisosiaalisuudessa. Cronbachin Alfat saavuttivat raja-arvon 0,6 (ks. Tähtinen ym. 2011, 53–57).

TAULUKKO 5. Tiedot sosiaalisen kompetenssin summamuuttujista eri mittauskerroilla (N = 91)

Summamuuttuja	Väittämien lkm	Pienin arvo	Korkein arvo	Korrelaatiovaihtelu	Ka	Kh	Vinous	Huipukkuus	Alpha
Prososiaalisuus, alkumittaus	8	2.50	4.00	0.08–0.48	3.32	0.37	-0.14	-0.61	0.76
Prososiaalisuus, loppumittaus	8	2.50	4.00	0.15–0.48	3.36	0.36	-0.10	-0.33	0.76
Prososiaalisuus, viivästetty mittaus	8	2.50	4.00	0.11–0.51	3.35	0.39	-0.14	-0.62	0.78
Antisosiaalisuus, alkumittaus	7	1.00	2.43	-0.08–0.67	1.62	0.35	0.19	-0.54	0.60
Antisosiaalisuus, loppumittaus	7	1.00	2.71	0.04–0.61	1.58	0.33	0.57	0.68	0.69
Antisosiaalisuus, viivästetty mittaus	7	1.00	2.71	0.09–0.70	1.59	0.37	0.63	0.40	0.72

Harjoitusjakson arviointi -kyselyn väittämistä luotiin kaksi summamuuttujaa faktorianalyysin sekä Cronbachin Alpha -kertoimien pohjalta. Luotettavuutta tarkasteltiin lisäksi sisäisillä korrelaatioilla. Arviointilomake osoittautui luotettavaksi (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Tiedot harjoitusjakson arvioinnin summamuuttujista (N = 52)

Summamuuttuja	Väittämien lkm	Pienin arvo	Korkein arvo	Korrelaatiovaihtelu	Ka	Kh	Vinous	Huipukkuus	Alpha
Harjoitukset	7	1.63	4.00	0.22–0.54	3.02	0.47	-0.38	1.13	0.80
Harjoitusjakso	3	1.67	4.00	0.13–0.48	3.11	0.64	-0.24	-0.88	0.84

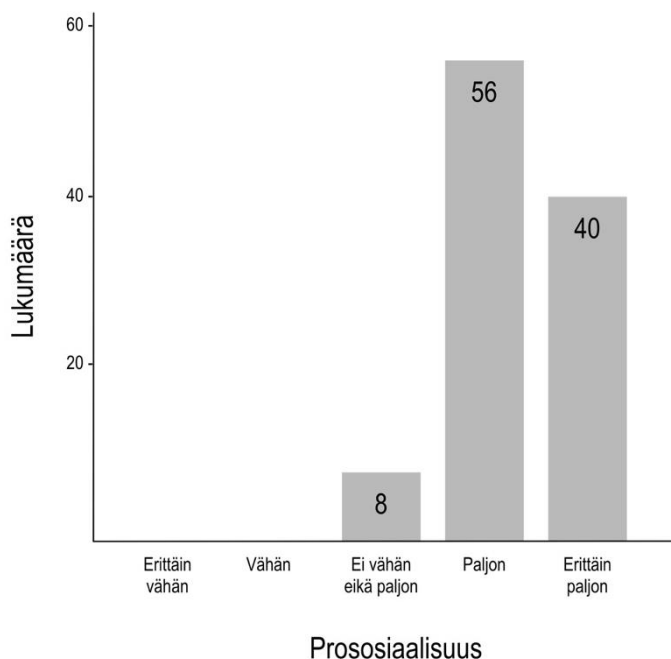
Pelkälle koeryhmälle toteutettuihin mittauksiin verrattuna kontrolliryhmän mukanaolo toi selkeän parannuksen tutkimuksen luotettavuuteen (ks. Cohen ym. 2018, 407). Molemmat tutkijat osallistuivat aktiivisesti tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin, joten tutkijatriangulaation voidaan katsoa nostavan tutkimuksen luotettavuutta (ks. Metsämuuronen 2006, 258). Myös aineiston siirtäminen ja analysointi toteutettiin huolellisesti kahden tutkijan läsnä ollessa, virhelyöntien ja virheellisten tulkintojen välttämiseksi.

6 TULOKSET

6.1 Neljäsluokkalaisten oppilaiden arviot sosiaalisesta kompetenssistaan

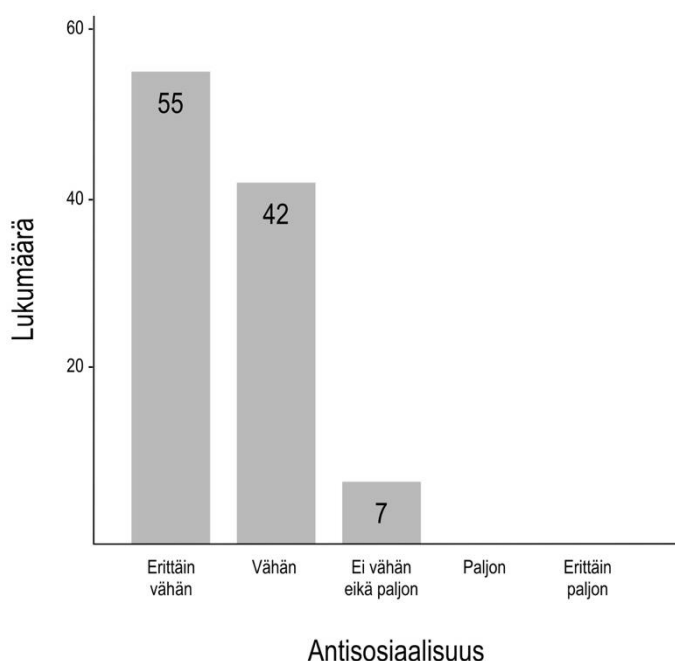
Tässä tutkimuksessa selvitettiin neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia sosiaalisten taitojen sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn arvioilla (N = 104). Hyvillä sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa prososiaalisuutta, kun taas emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn puute tarkoittaa antisosiaalisuutta. Sosiaalisen kompetenssin arviot tehtiin asteikolla yhdestä neljään (1–4). Oppilaiden prososiaalisuus ja antisosiaalisuus jaettiin tulkinnan helpottamiseksi viiteen luokkaan: erittäin vähän (1–1,5), vähän (1,6–2,1), ei vähän eikä paljon (2,2–2,7), paljon (2,8–3,3), erittäin paljon (3,4–4,0).

Tutkituista neljäsluokkalaisista oppilaista 96 (92,3 %) arvioi itsellään olevan prososiaalisuutta paljon (53,9 %) tai erittäin paljon (38,5 %) (kuvio 5). Kahdeksan oppilasta (7,7 %) arvioi olevansa “ei vähän eikä paljon” prososiaalinen. Yhdelläkään tutkituista oppilaista prososiaalisuuden arvio ei ollut luokkaa “vähän” tai “erittäin vähän”. Toisin sanoen tutkimukseen osallistuneista neljäsluokkalaisista oppilaista lähes kaikki arvioivat sosiaaliset taitonsa hyväksi tai erittäin hyväksi.



KUVIO 5. Oppilaiden prososiaalisuuden arviot (N = 104)

Antisoziaalisuuden arvioissa tutkimukseen osallistuneista neljäsluokkalaisista oppilaista 97 (93,3 %) vastasi olevansa vähän (40,4 %) tai erittäin vähän (52,9 %) antisoziaalinen, kuten kuviosta 6 ilmenee. Tutkituista oppilaista seitsemän (6,7 %) arvioi antisoziaalisuutensa olevan luokkaa “ei vähän eikä paljon”. Vastauksien mukaan yksikään tutkituista oppilaista ei ollut mielestään “paljon” tai “erittäin paljon” antisoziaalinen. Tutkimukseen osallistuneiden neljäsluokkalaisten oppilaiden arvioiden mukaan suurimmalla osalla emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn puute oli siis vähäistä tai erittäin vähäistä.



KUVIO 6. Oppilaiden antisoziaalisuuden arviot (N = 104)

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisen kompetenssin eroja ryhmäkohtaisesti tyttöjen (n = 48) ja poikien (n = 56) välillä. Tyttöillä näytti olevan enemmän prososiaalisuutta (ka = 3,35, kh = 0,34) verrattuna poikiin (ka = 3,29, kh = 0,39), mutta ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä, $t(102) = 0,88$; $p = 0,38$. Myöskään antisoziaalisuudessa tyttöjen (ka = 1,65, kh = 0,35) ja poikien (ka = 1,64, kh = 0,38) väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää eroa, $t(102) = 0,20$; $p = 0,84$. Sukupuolten välisiä eroja sosiaalisessa kompetenssissa selvitettiin lisäksi efektikoolla, joka kertoo ryhmien välisten erojen suuruudesta. Tyttöjen ja poikien väliset Cohenin d:n efektikoot olivat sekä prososiaalisuudessa (d = 0,16) että antisoziaalisuudessa (d = 0,03) alle arvon 0,2, jota käytettiin raja-arvona pienelle efektikoolle ryhmien välisten erojen

suuruutta tulkitessa. (ks. Cohen ym. 2018, 746.) Yhteenvedona todettakoon, että tutkimukseen osallistuneiden neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisten taitojen tai emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn arvioissa ei ilmennyt eroa sukupuolten välillä.

Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi, millainen yhteys neljäsluokkalaisten oppilaiden prososiaalisuudella ja antisosiaalisuudella on ($N = 104$). Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei kuitenkaan löytynyt ($r = -0,14$; $p = 0,16$). Toisin sanoen tutkimukseen osallistuneiden neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisten taitojen arvioiden sekä oppilaiden emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn arvioiden riippuvuudesta ei voida tämän tutkimuksen tulosten perusteella tietää.

6.2 Positiivisen pedagogiikan vaikutus neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin

Positiivisen pedagogiikan vaikutusta neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin selvitettiin vertaamalla eri mittauskertojen prososiaalisuuden ja antisosiaalisuuden keskiarvoja sekä tarkastelemalla keskiarvojen erotusten tilastollisia merkitsevyyksiä ($N = 91$). Vertailut tehtiin riippuvien otosten t-testillä erikseen koeryhmälle ($n = 47$) ja kontrolliryhmälle ($n = 44$). Alku- ja loppumittauksen väliltä neljäsluokkalaisten oppilaiden prososiaalisuudessa tai antisosiaalisuudessa ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja koe- tai kontrolliryhmällä, kuten taulukosta 7 ilmenee. Koeryhmän oppilaiden prososiaalisuudessa löytyi alkumittauksen ($k_a = 3,32$, $k_h = 0,38$) ja loppumittauksen ($k_a = 3,38$, $k_h = 0,38$) väliltä tilastollisesti melkein merkitsevä ero: $t(46) = -1,93$, $p = 0,06$, 2-suuntainen.

TAULUKKO 7. Tilastolliset merkitsevyydet alku- ja loppumittauksen välillä

	Vapausasteet	Mittaus 1		Mittaus 2		t-arvo	p-arvo
		ka	kh	ka	kh		
Prososiaalisuus, koeryhmä	46	3.32	0.38	3.38	0.38	-1.93	0.06
Prososiaalisuus, kontrolliryhmä	43	3.34	0.36	3.34	0.34	0.00	1.00
Antisosaalisuus, koeryhmä	46	1.56	0.32	1.52	0.30	1.12	0.27
Antisosaalisuus, kontrolliryhmä	43	1.69	0.37	1.63	0.36	1.36	0.18

Mittaus 1 = sosiaalisen kompetenssin alkumittaus

Mittaus 2 = sosiaalisen kompetenssin loppumittaus

ka = keskiarvo

kh = keskihajonta

t-arvo = t-testisuure sosiaalisen kompetenssin alkumittauksen ja loppumittauksen väliltä

p-arvo = tilastollinen merkitsevyys

Neljäluokkalaisten oppilaiden prososiaalisuuden ja antisosaalisuuden muutoksia tarkasteltiin myös alkumittauksen ja viivästetyn mittauksen välillä. Koe- tai kontrolliryhmältä ei näidenkään mittauskertojen välillä havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja prososiaalisuudessa tai antisosaalisuudessa (taulukko 8).

TAULUKKO 8. Tilastolliset merkitsevyydet alku- ja viivästetyn mittauksen välillä

	Vapausasteet	Mittaus 1		Mittaus 3		t-arvo	p-arvo
		ka	kh	ka	kh		
Prososiaalisuus, koeryhmä	46	3.32	0.38	3.36	0.39	-0.94	0.35
Prososiaalisuus, kontrolliryhmä	43	3.34	0.36	3.35	0.38	-0.06	0.96
Antisosaalisuus, koeryhmä	46	1.56	0.32	1.49	0.33	1.52	0.14
Antisosaalisuus, kontrolliryhmä	43	1.69	0.37	1.69	0.40	0.09	0.93

Mittaus 1 = sosiaalisen kompetenssin alkumittaus

Mittaus 3 = sosiaalisen kompetenssin viivästetty mittaus

ka = keskiarvo

kh = keskihajonta

t-arvo = t-testisuure sosiaalisen kompetenssin alkumittauksen ja viivästetyn mittauksen väliltä

p-arvo = tilastollinen merkitsevyys

Neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisen kompetenssin muutoksia tarkasteltiin lisäksi loppumittauksen ja viivästetyn mittauksen välillä. Tutkituilta oppilailta ei löytynyt prososiaalisuudessa tai antisosiaalisuudessa tilastollisesti merkitseviä eroja näidenkään mittauskertojen välillä (taulukko 9).

TAULUKKO 9. Tilastolliset merkitsevyydet loppu- ja viivästetyn mittauksen välillä

	Vapausasteet	Mittaus 2		Mittaus 3		t-arvo	p-arvo
		ka	kh	ka	kh		
Prososiaalisuus, koeryhmä	46	3.38	0.38	3.36	0.39	0.46	0.65
Prososiaalisuus, kontrolliryhmä	43	3.34	0.34	3.35	0.38	-0.07	0.94
Antisosiaalisuus, koeryhmä	46	1.52	0.30	1.49	0.33	0.64	0.53
Antisosiaalisuus, kontrolliryhmä	43	1.63	0.36	1.69	0.40	-1.32	0.19

Mittaus 2 = sosiaalisen kompetenssin loppumittaus

Mittaus 3 = sosiaalisen kompetenssin viivästetty mittaus

ka = keskiarvo

kh = keskihajonta

t-arvo = t-testisuure sosiaalisen kompetenssin loppumittauksen ja viivästetyn mittauksen väliltä

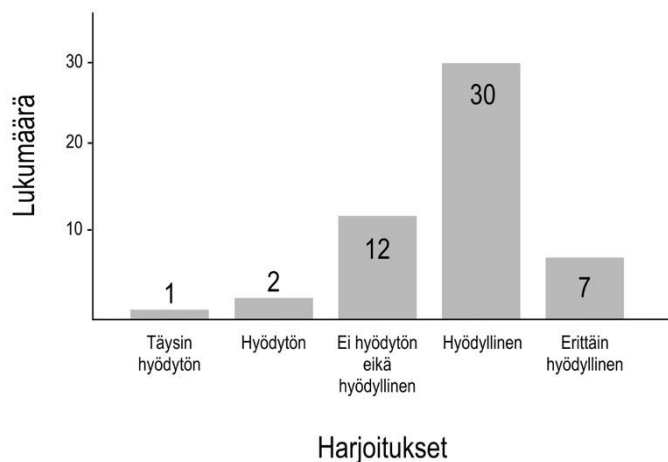
p-arvo = tilastollinen merkitsevyys

Positiivisen pedagogiikan intervention vaikutusta neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin testattiin myös toistettujen mittausten varianssianalyysillä, sillä normaalijakaumaoletus toteutui (ks. Tähtinen ym. 2011, 102). Intervention vaikutusta oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin selvitettiin tarkastelemalla keskiarvoerojen tilastollisia merkitsevyyksiä alku- ja loppumittauksen, alku- ja viivästetyn mittauksen sekä loppu- ja viivästetyn mittauksen välillä. Neljäsluokkalaisten oppilaiden prososiaalisuudessa tai antisosiaalisuudessa ei tälläkään menetelmällä löytynyt tilastollisesti merkitseviä tuloksia (liite 11). Yhteenvedona voidaan todeta, että positiivisen pedagogiikan intervention aikana tai sen jälkeen neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisessa kompetenssissa ei ilmennyt muutoksia.

6.3 Neljäsluokkalaisten oppilaiden arviot positiivisen pedagogiikan interventiosta

Tutkimuksessa toteutettua positiivisen pedagogiikan interventiota tarkasteltiin interventioon osallistuneiden neljäsluokkalaisten oppilaiden arvioimana (N = 52). Interventioon osallistuneet oppilaat arvioivat sosiaalisen kompetenssin loppumittauksen yhteydessä sekä intervention harjoituksia ja käytänteitä että harjoitusjaksoa kokonaisuutena. Analyysin yhteydessä muodostetut osa-alueet harjoitukset ja harjoitusjakso jaettiin viiteen luokkaan: täysin hyödytön (1–1,5), hyödytön (1,6–2,1), ei hyödytön eikä hyödyllinen (2,2–2,7), hyödyllinen (2,8–3,3), erittäin hyödyllinen (3,4–4,0).

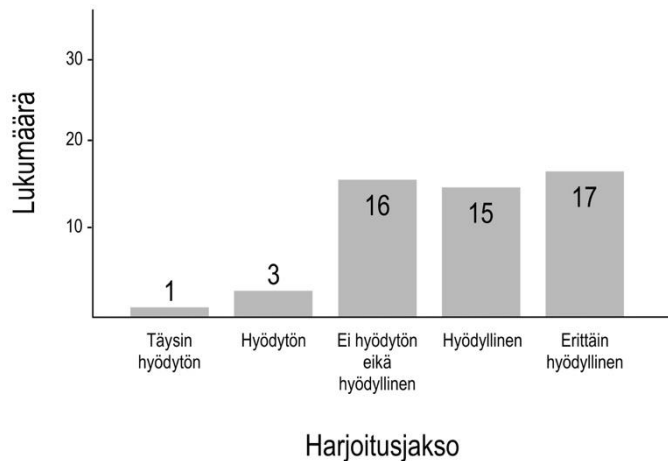
Positiivisen pedagogiikan interventioon osallistuneista neljäsluokkalaisista oppilaista 37 (71,2 %) arvioi positiivisen pedagogiikan harjoitukset hyödyllisiksi (57,7 %) tai erittäin hyödyllisiksi (13,5 %) (kuvio 7). Interventioon osallistuneista neljäsluokkalaisista oppilasta kaksi (3,9 %) arvioi positiivisen pedagogiikan harjoitusten olleen itselleen hyödyttömiä ja yhden oppilaan (1,9 %) mukaan harjoitukset olivat olleet täysin hyödyttömiä.



KUVIO 7. Oppilaiden arviot harjoituksista (N = 52)

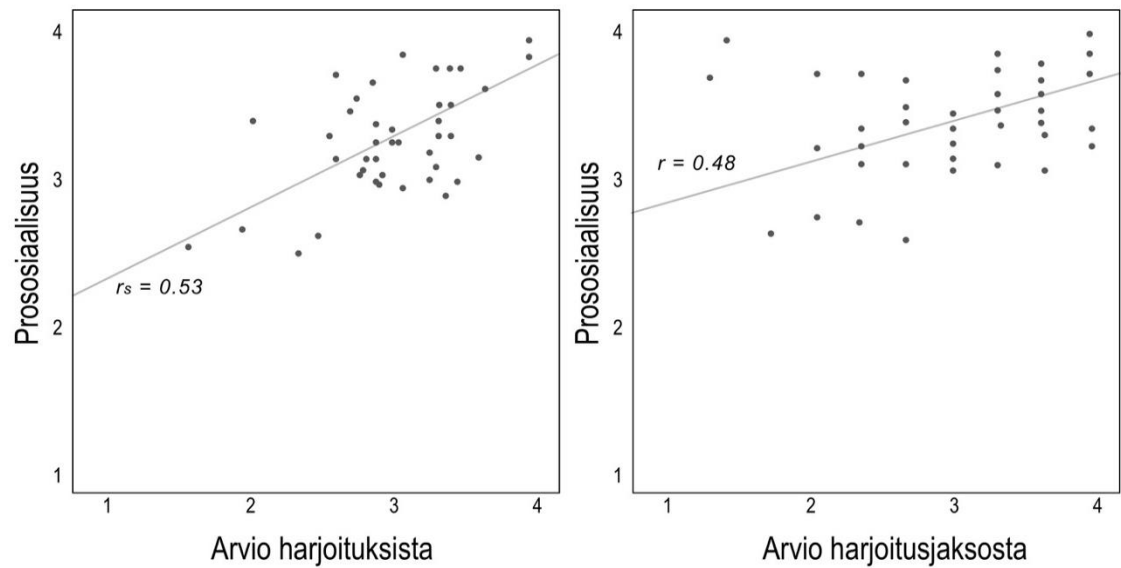
Positiivisen pedagogiikan interventioon osallistuneet neljäsluokkalaiset oppilaat arvioivat positiivisen pedagogiikan harjoitusjaksoa myös kokonaisuutena (kuvio 8). Tutkituista oppilaista 32 (61,5 %) arvioi positiivisen pedagogiikan harjoitusjakson hyödylliseksi (28,9 %) tai erittäin hyödylliseksi (32,7 %). Oppilaista kolme (5,8 %) arvioi

harjoitusjakson hyödyttömäksi ja yhden oppilaan (1,9 %) mielestä harjoitusjakso oli täysin hyödytön. Yhteenvedona voidaan todeta, että suurin osa positiivisen pedagogiikan interventioon osallistuneista neljäsluokkalaisista oppilaista arvioi intervention harjoitukset sekä koko harjoitusjakson hyödylliseksi.



KUVIO 8. Oppilaiden arviot harjoitusjaksosta (N = 52)

Neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisen kompetenssin yhteyttä arvioihin harjoituksista ja harjoitusjaksosta selvitettiin Pearsonin korrelaatiokerroimen avulla. Riippuvuuksien voimakkuutta tulkittiin seuraavien raja-arvojen mukaisesti. Alle 0,3:n korrelaatiokerroin kertoo heikosta tai olemattomasta yhteydestä, korrelaatiokerroin välillä 0,3–0,7 tarkoittaa kohtalaista yhteyttä ja yli 0,7:n korrelaatiokerroin ilmaisee voimakasta yhteyttä (ks. Tähtinen ym. 2011, 141). Oppilaiden prososiaalisuuden ja harjoitusten arvioiden väliltä löytyi tilastollisesti erittäin merkitsevä kohtalainen myönteinen yhteys ($r_s = 0,53$; $p < 0,01$) (kuvio 9). Myös oppilaiden prososiaalisuuden ja harjoitusjakson arvioiden väliltä löytyi kohtalainen myönteinen yhteys ($r = 0,48$). Tämäkin yhteys oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,01$). Mitä prososiaalisemmaksi neljäsluokkalainen oppilas siis oli arvioinut itsensä, sitä myönteisemmin hän arvioi positiivisen pedagogiikan intervention harjoitukset sekä koko harjoitusjakson. Vastaavasti, mitä vähemmän prososiaaliseksi oppilas oli arvioinut itsensä, sitä matalampia hänen arvionsa interventiosta olivat.



KUVIO 9. Oppilaiden prososiaalisuuden ja intervention arvioiden yhteys (N = 52)

Tutkittaessa neljäsluokkalaisten oppilaiden antisosiaalisuuden yhteyttä positiivisen pedagogiikan intervention harjoitusten arvioihin tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei löytynyt ($r_s = -0,01$; $p = 0,97$). Myöskään oppilaiden antisosiaalisuuden ja harjoitusjakson arvioiden väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($r = 0,03$; $p = 0,85$). Lyhyesti sanottuna tämän tutkimuksen tulosten perusteella neljäsluokkalaisten oppilaiden antisosiaalisuuden yhteydestä intervention arvioihin ei voida tehdä päätelmiä.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia. Sosiaalinen kompetenssi on aina sidoksissa kontekstiinsa (Semrud-Clikeman 2007, 1–3), joten tutkimus toteutettiin koulukontekstissa. Oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin perehdyttiin oppilaiden itsensä arvioimana. Koska sosiaalisen kompetenssin kehittyminen ei tapahdu itsestään (Kauppila 2011, 126), tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää, millainen vaikutus positiivisella pedagogiikalla on neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Positiivisen pedagogiikan vaikuttavuutta tutkittiin neljän viikon interventiolla, joka sisälsi harjoituksia ja käytänteitä PERMA-hyvinvointiteoriaan pohjautuen (ks. Seligman 2011; Leskisenoja 2016). Tutkimukseen osallistuneet oppilaat arvioivat sosiaalista kompetenssiaan ennen ja jälkeen intervention sekä neljän viikon kuluttua intervention loppumisesta. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olivat myös sukupuolten väliset eroavaisuudet sosiaalisessa kompetenssissa sekä oppilaiden prososiaalisuuden ja antisosiaalisuuden yhteys. Lisäksi selvitettiin, millaiseksi interventioon osallistuneet neljäsluokkalaiset oppilaat arvioivat kyseisen positiivisen pedagogiikan intervention sekä millainen yhteys intervention arvioilla ja oppilaiden sosiaalisella kompetenssilla oli.

7.1 Tutkimuksen päätulokset

7.1.1 *Neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalinen kompetenssi*

Ensimmäinen tutkimusongelma käsitteli neljäsluokkalaisten oppilaiden arvioita sosiaalisesta kompetenssistaan. Lisäksi selvitettiin, löytyykö oppilaiden sosiaalisen kompetenssin arvioissa eroja sukupuolten välillä. Sosiaalista kompetenssia tarkasteltiin prososiaalisuudessa sekä antisosiaalisuudessa, MASK-mallia soveltaen (ks. Kaukiainen ym. 2005). Tutkimukseen osallistuneista neljäsluokkalaisista lähes kaikki arvioivat olevansa paljon tai erittäin paljon prososiaalisia, eikä yksikään oppilas arvioinut olevansa vähän tai erittäin vähän prososiaalinen. Oppilaiden antisosiaalisuuden tulokset olivat samansuuntaisia prososiaalisuuden tulosten kanssa. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista neljäsluokkalaisista oppilaista arvioi nimittäin olevansa vähän tai erittäin vähän antisosiaalinen eikä kukaan tutkimukseen osallistuneista oppilaista arvioinut

olevansa paljon tai erittäin paljon antisosiaalinen. Yhteenvedona voidaan todeta, että hypoteesin mukaisesti (ks. Keinänen ym. 2011) tutkimukseen osallistuneet neljäsluokkalaiset oppilaat arvioivat sosiaalisen kompetenssissa hyväksi. Toisin sanoen neljäsluokkalaiset arvioivat sosiaaliset taitonsa hyväiksi tai erittäin hyväiksi sekä emootioiden ja käyttäytymisensä säätelyn puutteet vähäisiksi tai erittäin vähäisiksi.

Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena olivat myös sukupuolten väliset erot neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisen kompetenssin arvioissa. Vastoin asetettua hypoteesia (ks. Junttila 2010a; Keinänen ym. 2011; Riihilahti ym. 2016) sukupuolten väliltä ei löytynyt eroja oppilaiden sosiaalisen kompetenssin arvioissa. Saattaa olla, että tähän tutkimukseen valikoituneet tytöt ja pojat eivät olleet sosiaaliselta kompetenssiltaan niin erilaisia kuin aiempien tutkimusten oppilaat. On kuitenkin huomionarvoista, että aiemmassa sosiaalisen kompetenssin tutkimuksessa (Junttila ym. 2006) käytettiin lisäksi sidosryhmien, kuten opettajien, arvioita, jotka poikkesivat oppilaiden omista arvioista huomattavasti. Opettajat arvioivat tyttöjen sosiaalisen kompetenssin paremmaksi kuin tytöt itse ja vastaavasti poikien sosiaalisen kompetenssin huonommaksi kuin pojat itse (Junttila ym. 2006, 892–893). Yksi selitys hypoteesin toteutumattomuudelle onkin se, että tässä tutkimuksessa oppilaiden sosiaalista kompetenssia selvitettiin ainoastaan itsearvioinneilla.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös neljäsluokkalaisten oppilaiden prososiaalisuuden ja antisosiaalisuuden yhteyttä, mutta tämän tutkimuksen perusteella näiden osa-alueiden riippuvuudesta ei saatu tietoa. Voidaan kuitenkin ajatella, että prososiaalisuus ja antisosiaalisuus eivät ole toistensa vastakohtia. Samalla henkilöllä saattaa olla sekä sosiaalisia taitoja että käyttäytymisen säätelyn puutetta. Päätelmä on merkityksellinen opettajan työn kannalta, sillä pätevän opettajan tulisi oppilaan vahvuuksien tukemisen lisäksi opettaa oppilasta tunnistamaan ja kehittämään vahvuuksiaan (ks. Seligman 2008, 12; Leskisenoja 2016, 52–54). Sosiaalisen kompetenssin kontekstissa opettajan kannattaa huomioida ensisijaisesti oppilaidensa prososiaalisia piirteitä ja tukea sosiaalisten taitojen (kuten empatian ja yhteistyötaitojen) kehittymistä, antisosiaaliseen käyttäytymiseen keskittymisen sijaan.

7.1.2 Positiivisen pedagogiikan intervention vaikutukset

Toisessa tutkimusongelmassa tarkasteltiin positiiviseen pedagogiikkaan perustuvan intervention vaikuttavuutta neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Aiempiin tutkimuksiin (Seligman 2011; Shoshani ym. 2016; Leskisenoja 2016; O'Brien & Blue 2017; Vuorinen ym. 2018) perustuvan hypoteesin mukaista myönteistä vaikutusta oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin ei kuitenkaan ilmennyt. Positiivisen pedagogiikan interventioon osallistuneiden koeryhmän oppilaiden sosiaalinen kompetenssi ei siis muuttunut 4-viikkoisen intervention aikana tai sen jälkeen. Koeryhmän oppilaiden sosiaalista kompetenssia verrattiin intervention ulkopuolelle jääneiden kontrolliryhmän oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin, jossa ei myöskään ilmennyt muutosta tutkimuksen aikana. Osittain positiivisen pedagogiikan intervention vaikuttamattomuus saattaa selittyä pienellä otoskoolla. Esimerkiksi sosiaalisilta taidoiltaan eri tasoisten ryhmien kehityksen keskinäistä vertailua ei tällä tutkimusjoukolla ollut mahdollista suorittaa. Lisäksi tulee muistaa, että tässä tutkimuksessa toteutettu positiivisen pedagogiikan interventio kesti vain neljä viikkoa ja intervention harjoitustunteja oli ainoastaan kerran viikossa yhden oppitunnin ajan. Verrattaessa tätä tutkimusta Leskisenojan (2016) sekä Shoshanin ym. (2016) interventiotutkimuksiin herää kysymys, olisiko tässäkin tutkimuksessa positiivisen pedagogiikan intervention pitänyt olla pidempi tai intensiivisempi.

Positiivisen psykologian suuntausta on kritisoitu muun muassa positiivisuuden dilemman, epätieteellisyyden sekä mittaamisvaikeuksien vuoksi (ks. Lazarus 2003; Nussbaum 2008; Ojanen 2014; Held 2018). Tarkasteltaessa tämän tutkimuksen toisen tutkimusongelman hypoteesin toteutumattomuutta positiivisen psykologian kritiikin valossa nousee esiin epätieteellisyyden sekä positiivisuuden dilemman aspektit. Tässä tutkimuksessa toteutettu positiivisen pedagogiikan interventio pohjautui PERMA-hyvinvointiteoriaan (ks. Seligman 2011; Leskisenoja 2016), mutta sillä ei kuitenkaan ollut vaikutusta oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. On mahdollista, että toteutetun intervention teoreettinen tausta oli liian hatara. Ei myöskään voida tietää, käyttivätkö tutkimukseen osallistuneiden luokkien omat opettajat positiivisen pedagogiikan menetelmiä luonnollisena osana opetustaan jo muutenkin (ks. Swinson & Harrop 2012, 141), millä saattoi olla vaikutusta oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Lisäksi positiivisen pedagogiikan intervention vaikuttamattomuutta voi selittää se, että positiivisuus on

subjektiivinen kokemus, eivätkä kaikki koe samoja asioita samalla tavalla. Jokin myönteiseksi tarkoitettu harjoitus voi saada oppilaassa aikaan kielteisen reaktion ja toisaalta taas kielteinen tai tuomittava asia voi tuottaa myös mielihyvää. (ks. Ojanen 2007, 23; Nussbaum 2008, 93, 99.)

Tässä tutkimuksessa toteutetun intervention vaikuttamattomuus oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin mukailee aiemman, opettajia koskeneen tutkimuksen (Hirvensalo 2018) tuloksia. Tutkitut opettajat pitivät tunne-elämän ja käyttäytymisen taitoja tärkeinä, mutta vain osa oli opettanut niitä. Lisäksi opettajat kokivat oman ammatillisen osaamisensa heikoksi, kun oli kyse oppilaan vertaissuhdetaitojen, emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn, itseilmaisun ja kommunikoinnin taitojen sekä itsetunnon tukemisesta. Edellä mainittujen taitojen opettamisen ei koettu tuottavan tulosta. (Hirvensalo 2018, 177.) Tulee kuitenkin muistaa, että sosiaalisia taitoja sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyä voi oppia. Niitä tulisi opettaa koulussa samalla intensiteetillä kuin muitakin oppisisältöjä, vaikka niiden opettaminen ei aina tuottaisikaan näkyvää tulosta. (ks. Lappalainen & Sointu 2013, 21.)

7.1.3 Arviot positiivisen pedagogiikan interventiosta

Tutkimuksen kolmas tutkimusongelma käsitteli positiivisen pedagogiikan interventioon, eli Minä ja muut -harjoitusjaksoon, osallistuneiden neljäsluokkalaisten oppilaiden arvioita kyseisestä interventiosta. Oppilaat arvioivat interventiossa käytettyjä positiivisen pedagogiikan harjoituksia ja käytänteitä sekä harjoitusjaksoa kokonaisuutena. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista suurin osa piti intervention harjoituksia hyödyllisinä tai erittäin hyödyllisinä, ja vain muutama oppilas koki harjoitukset hyödyttömiksi. Tarkasteltaessa oppilaiden arvioita koko harjoitusjakson osalta havaitaan, että nämä arviot ovat samansuuntaisia harjoitusten arvioiden kanssa. Suurin osa oppilaista arvioi harjoitusjakson hyödylliseksi ja vain muutama oppilas arvioi harjoitusjakson olleen hyödytön. Tulee kuitenkin huomata, että lähes kolmannes interventioon osallistuneista oppilaista ei kokenut harjoitusjaksoa hyödylliseksi eikä hyödyttömäksi. Kolmannen tutkimusongelman osalta aiempaan tutkimustietoon (Leskisenoja 2016; Vuorinen ym. 2018) pohjautuneen hypoteesin voidaan kuitenkin todeta toteutuneen, sillä tässäkin tutkimuksessa suurin osa positiivisen pedagogiikan interventioon osallistuneista neljäsluokkalaisista oppilaista arvioi intervention myönteisesti.

Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena oli myös neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisen kompetenssin ja positiivisen pedagogiikan intervention arvioiden yhteys, josta ei ennalta asetettu hypoteesia. Oppilaiden prososiaalisuuden ja harjoitusten arvioiden sekä prososiaalisuuden ja koko harjoitusjakson arvioiden väliltä löydettiin myönteiset yhteydet. Mitä prososiaalisemmaksi oppilas itsensä arvioi, sitä myönteisemmäksi hän koki positiivisen pedagogiikan intervention. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella vastaavanlaista päätelmää ei ollut mahdollista tehdä oppilaiden antisosiaalisuuden arvioiden ja intervention arvioiden väliltä. Prososiaalisuuden ja intervention arvioiden välinen yhteys saa pohtimaan lasten asenteiden yhteyttä sosiaaliseen kompetenssiin ja sen kehittymiseen. Mikäli lapsi ei pidä sosiaalisissa tilanteissa pärjäämistä merkityksellisenä, voiko tämä hidastaa tai jopa estää hänen sosiaalisen kompetenssinsa kehittymistä? Tämä taas lisännee entisestään lasten välisiä eroja sosiaalisessa pääomassa (ks. Pulkkinen 2002, 210).

Oppilaiden asenteiden mahdollinen yhteys sosiaaliseen kompetenssiin saa pohtimaan aihetta lisää. On mahdollista, että tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäivät ne lapset ja perheet, jotka eivät pidä sosiaalisen kompetenssin aihepiiriä merkityksellisenä. Tässä tutkimuksessa ne neljäsluokkalaiset oppilaat, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, osallistuivat kuitenkin positiivisen pedagogiikan intervention harjoitustunneille yhdessä muun luokan kanssa ja täyttivät myös sosiaalisen kompetenssin itsearviointilomakkeita, jotka toki jätettiin aineiston ulkopuolelle. Sosiaalisen kompetenssin itsearviointi ja oman käyttäytymisen reflektointi jo itsessään kasvattavat tietoisuutta, joten pelkästään sosiaalisen kompetenssin itsearvioinnin tekeminen on saattanut edistää paikalla olleiden neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalista kompetenssia.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tämä tutkimus suunniteltiin ja toteutettiin hyvän tieteellisen käytännön vaatimuksia noudattaen (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, myöhemmin käytetään lyhennettä TENK 2012). Sosiaaliseen kompetenssiin ja positiiviseen pedagogiikkaan liittyvään tieteelliseen kirjallisuuteen sekä tutkimusmetodologiaan perehtyminen oli kattavaa ja lähteisiin viitattiin asianmukaisesti (ks. TENK 2012, 6–7; Hirsjärvi ym. 2016, 109–110). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuudella tarkoitetaan myös johdonmukaisuutta

ja toistettavuutta (Cohen ym. 2018, 146), joten tutkimus toteutettiin suunnitellusti ja järjestelmällisesti (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 22).

Tutkimuksen toteutus. Tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin lapset, sillä heillä on oikeus tulla kuulluksi ja lasten mukanaolo tutkimuksissa on merkityksellistä sekä yhteiskunnan että lasten itsensä kannalta. Vajaakykyisiä, marginaalisia ihmisryhmiä, kuten lapsia, ei tulisi jättää tutkimuskentältä pois, koska ihmisen elämästä jäisi näin toimittaessa olennaisia puolia tutkimatta. Lapsilla on lisäksi oikeus tulla kuulluksi heidän omilla ehdoillaan, mikä tässä tutkimuksessa huomioitiin toteuttamalla tutkimus lapsille tutussa luonnollisessa ympäristössä sekä luomalla kunnioittava ja tasa-arvoinen ilmapiiri luokkiin. (ks. Kuula 2011, 147.) Koska tutkimuksen tarkoituksena oli saada selville, millaiseksi neljäsluokkalaiset oppilaat arvioivat sosiaalisen kompetenssinsa, millainen vaikutus positiivisella pedagogiikalla on oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin ja millaiseksi oppilaat kokevat positiivisen pedagogiikan intervention, käytettiin aineistonkeruumenetelmänä kyselylomaketta (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 185). Keinotekoisessa ympäristössä tehdyssä kokeellisessa kontrollitilanteessa olosuhteet saattavat muuttua epänormaaleiksi (Nummenmaa 2009, 33), joten tutkimus toteutettiin tutkituille oppilaille tutussa luokkaympäristössä. Tutkimukseen otettiin mukaan myös kontrolliryhmä, vahvistamaan tulosten tulkintaa. Koeryhmälle tehtyä koevaikutusta voidaan pitää onnistuneena, jos koeryhmän arviot ovat parantuneet verrattuna kontrolliryhmään. (Cohen ym. 2018, 283; Bhattacharjee 2012, 83–84.) Edellä mainitun valossa tämän tutkimuksen koevaikutus ei siis onnistunut.

Tutkimuksen luotettavuutta nostaa lisäksi se, että aineistonkeruu toteutettiin kolmella mittauskerralla, kummankin tutkijan läsnä ollessa (ks. Hirsjärvi ym. 2016 233). Sosiaalisen kompetenssin itsearviointi -kyselylomake käytiin oppilaiden kanssa yhdessä läpi jokaisella mittauskerralla. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi sosiaalisen kompetenssin arviointiin hyödynnettiin valmista, toimivaksi todettua mittaria (ks. Junttila 2010a, 6). Valmiista mittarista huolimatta jo ensimmäisessä aineistonkeruutilanteessa väittämät ”Minulla on lyhyt pinna” sekä ”Toimin ajattelematta” osoittautuivat tutkimukseen osallistuneille oppilaille vaikeasti ymmärrettäviksi. Näin ollen kyseiset väittämät selitettiin oppilaille vielä erikseen jokaisella mittauskerralla. Aineistonkeruutilanteet onnistuivat suunnitellusti, ja esimerkiksi työrauha oli kaikilla mittauskerroilla hyvää. Tutkijat olivat paikalla kyselyyn vastaamisen ajan ja oppilaat

saivat halutessaan kysyä lisäohjeita. Tutkijoilla ei ollut sidonnaisuuksia tutkittuihin oppilaisiin (TENK 2012, 6–7).

Myös tulosten analysointi ja tulkinta toteutettiin kahden tutkijan voimin. Tuloksia ei kaunisteltu eikä niistä tehty turhia yleistyksiä (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 25–27, 231–233). Tutkijatriangulaatio ei kuitenkaan suoraan nosta tutkimuksen luotettavuutta (Cohen ym. 2018, 144). Lisäksi tulee huomata, että lomakekyselyllä kerätty aineisto saattaa jäädä pinnalliseksi. Syvempää ymmärrystä olisi saatu monimenetelmällisesti, esimerkiksi haastatteleamalla oppilaita kyselyn vastausten pohjalta tai käyttämällä tulkintojen tukena oppilaista tehtyjä havaintoja. (Hirsjärvi ym. 2016, 185, 195.) Positiivisen pedagogiikan intervention pituutta on myös syytä pohtia. Joissain tapauksissa intervention vaikutus ilmenee vasta huomattavasti myöhemmin (Cohen ym. 2016, 275), joten tutkimukseen olisi voitu sisällyttää vielä toinenkin viivästetty mittaus. Myös suurempi otoskoko olisi tuonut lisää luotettavuutta (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 180). Neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisen kompetenssin tulokset olivat kuitenkin samansuuntaisia kuin aiemman tutkimuksen (Keinänen ym. 2011) tulokset, sillä tässäkin tutkimuksessa oppilaat arvioivat sosiaalisen kompetenssinsa hyväksi. Oppilaiden sosiaaliselle kompetenssille asetetun hypoteesin toteutuminen lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Lapset tutkimuksen kohteena. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat neljäsluokkalaiset oppilaat. Tutkijaryhmä huomioi lasten erityisyyden tutkimuskohteena jo ennen tutkimuksen toteuttamista. Lapsella itsellään ei ole täyttä kykyä informoidun suostumuksen tekemiseen, sillä se vaatii täyttä itsemääräämisoikeutta ja kykyä sen käyttämiseen. Toisaalta huoltajan suostumus ei yksinään anna lupaa lasta koskevalle tutkimukselle. (Kuula 2011, 147–149.) Näin ollen niin oppilailta kuin heidän huoltajiltaanakin pyydettiin ennen aineistonkeruuta tutkimusluvat (ks. TENK 2012, 6). Tutkimuksen tarkoitus käytiin tutkittavien oppilaiden kanssa yhteisesti läpi ensimmäisellä mittauskerralla ja oppilaiden varmistettiin olevan tietoisia tutkimukseen osallistumisestaan. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja siitä sai halutessaan kieltäytyä tai jättäytyä pois missä vain tutkimuksen vaiheessa (ks. Cohen ym. 2018, 471; Bhattacherjee 2012, 137). Tutkimuksen tarkoituksesta ja vapaaehtoisuudesta tiedotettiin kirjallisesti tutkimuslupaun liitetyssä ohjeistuksessa sekä suullisesti interventiojakson alussa. Tietosuoja-asiat otettiin tutkimuksessa huomioon erityisellä tarkkuudella (ks. TENK 2012, 6–7). Tutkittujen oppilaiden anonymiteetti säilytettiin läpi

tutkimuksen, sillä oppilaiden tunnistetiedot korvattiin numerokoodeilla heti aineistonkäsittelyn alkuvaiheessa (ks. Bhattacharjee 2012, 138). Kerätty aineisto säilytettiin huolellisesti eikä sitä luovutettu ulkopuolisten saataville missään tutkimuksen vaiheessa. Aineisto tullaan hävittämään lopulta asianmukaisesti. (TENK 2012, 6–7.)

Vertaissuhteet ovat kymmenvuotiaille hyvin merkittävässä roolissa, jopa tärkeämpiä kuin suhteet omiin vanhempiin (Alanen 1990, 149). Vertaisiin liittyvät asiat voivat tuottaa hetkellisiä muutoksia lapsen sosiaaliseen maailmaan, mikä saattoi vaikuttaa tutkittujen oppilaiden sosiaalisen kompetenssin arvioihin. Lisäksi mahdollisten väärinymmärrysten vaara on aina olemassa (Hirsjärvi ym. 2016, 195), eikä sitä voida täysin sulkea pois huolellisesta ohjeistuksesta huolimatta. Tutkittavat ovat saattaneet ymmärtää väittämät täysin eri tavalla kuin tutkijat olettavat (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 231–232). Oppilaiden nuori ikä saattoi vaikuttaa väittämien ymmärtämiseen. Sosiaalista kompetenssia mittaava tutkimuslomake oli kuitenkin joka mittauskerralla täsmälleen samanlainen, joten voidaan olettaa, että väittämien ymmärrys oli yhteneväistä eri mittauskertojen välillä. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden rehellisyydestä ja huolellisuudestaan ei voida olla varmoja, mikä saattaa heikentää tutkimuksen luotettavuutta (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 195). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli kuitenkin saada lisää tietoa sosiaalisesta kompetenssista juuri neljäsluokkalaisten oppilaiden arvioimana, jolloin subjektiivisten näkemysten tulikin nousta keskiöön.

Tutkitut ryhmät. Kukin tutkimukseen osallistunut luokka oli mukana tutkimuksessa luonnollisena ryhmänään. Positiivisen pedagogiikan interventio toteutettiin kolmelle eri luokalle, jotka poikkesivat toisistaan. Intervention harjoitustunnit eivät lopulta olleet täysin samanlaisia kaikilla kolmella interventioluokalla. Lisäksi käytänteet saattoivat olla merkityksellisempiä ja luonteenomaisempia vain osalle tutkituista oppilaista. (ks. Cohen ym. 2018, 272–276.) Luotettavuutta pohtiessa tulee huomioida myös se, että interventiojakson aikaisista tapahtumista eri luokissa ei ole saatavissa tarkempaa tietoa. Opettajien tulisi olla yhtä mieltä oppilaille pidettävien interventioiden tavoitteista ja periaatteista (Salmivalli 2008, 190–191). Oman opettajan asenteen ja opetustyylin on nähty edistävän oppilailla etenkin myönteisten tunteiden kokemista (ks. Leskisenoja 2016, 157). Oppilaiden näkökulmasta opettajan asenne on yhteydessä myös oppilaiden kouluhyvinvointiin (ks. Janhunen 2013, 59–75). Tutkimukseen osallistuneiden luokkien opettajat olivat kuitenkin keskenään erilaisia eikä tutkijoilla ollut mahdollisuuksia

vaikuttaa opettajien näkemyksiin tai toimintatapoihin. Osa opettajista saattoi käyttää positiivisen pedagogiikan käytänteitä luokassaan muutenkin. Luokissa saattoi myös tapahtua jotain sellaista, joka vaikutti oppilaiden arvioihin omasta sosiaalisesta kompetenssistaan. Lisäksi todettakoon, että oman luokan kanssa interventio olisi ollut mahdollista sisällyttää laajemmin osaksi koulutyötä.

Kato. Ensimmäisen tutkimusongelman tutkimusjoukko oli suurempi verrattuna toisen ja kolmannen tutkimusongelman tutkimusjoukkoihin, sillä kaikki tutkimusluvan palauttaneet oppilaat otettiin mukaan ensimmäiseen tutkimusongelmaan mahdollisimman edustavan otoksen saamiseksi (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 180). Tutkimuksen aikaisen kadon syynä oli oppilaiden poissaolo yhdeltä tai useammalta mittauskerralta. Tutkimuksen aikainen kato oli kuitenkin melko pientä, joten siitä ei syntynyt tutkimukselle haittaa (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 195). Kolmannessa tutkimusongelmassa oppilaiden sukupuolijakauma oli epätasainen, nimittäin poikia oli lähes kolmannes enemmän kuin tyttöjä. Tämä saattaa heijastua tuloksiin sosiaalisen kompetenssin yhteydestä interventiojakson arvioihin. Toisaalta ensimmäisessä tutkimusongelmassa sukupuolten väliltä ei löytynyt eroja sosiaalisessa kompetenssissa, minkä perusteella voidaan olettaa, että kolmannen tutkimusongelman tulokset olisivat olleet samansuuntaisia kuin nyt, vaikka sukupuolijakauma olisi ollut tasaisempi.

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Tämä tutkimus lisää ymmärrystä neljäsluokkalaisen oppilaan sosiaalisesta kompetenssista ja tarjoaa käytännön työvälineen oppilaiden tukemiseen. Tutkimuksesta on hyötyä opettajaksi opiskeleville, opettajille sekä muille koulun sidosryhmille. Vaikka ei olisikaan kyse varsinaisen intervention toteuttamisesta, voi jokainen opettaja soveltaa tässä tutkimuksessa toteutetun positiivisen pedagogiikan intervention elementtejä omaan opetukseensa. Neljäsluokkalaiset oppilaat arvioivat toteutetun intervention pääosin myönteiseksi eikä interventio vaikuttanut kielteisestikään, joten käytänteiden voidaan ajatella olevan käyttökelpoisia, vaikka myönteistä vaikutusta oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin ei ilmennytäkään. Intervention vaikuttamattomuus muistuttaa siitä, että opettajan työssä ei aina saada aikaiseksi haluttua tulosta, vaikka käytettäisiinkin teoriaan perustuvia menetelmiä. Tämän ei kuitenkaan tulisi lannistaa opettajan motivaatiota, vaan päinvastoin innostaa aktiivisemmin etsimään uusia tutkimusperustaisia ratkaisuja

opetustyöhön. Tutkimusperustaisten ohjelmien vakiinnuttaminen opettajien käyttöön edellyttää kuitenkin ohjelmien sisällyttämistä jo opettajankoulutukseen (Hintikka 2016, 166).

Tässä tutkimuksessa positiivisen pedagogiikan interventioon osallistuneet luokat olivat keskenään hyvin heterogeenisiä, mikä ilmeni erityisesti työrauhassa ja luokkien ilmapiirissä. Tulevan luokanopettajan työn kannalta tutkijoiden oli mielekästä päästä autenttisiin luokkatilanteisiin ja pyrkiä pitämään eri luokille toisiaan täysin vastaavat oppitunnit. Työrauhaongelmat hidastivat etenemistä huomattavasti, eikä kaikkia sisältöjä ollut joka kerta mahdollista toteuttaa. Lisäksi työrauhaongelmat aiheuttivat jännittyneisyyttä niin lapsiin kuin aikuisiinkin eikä ilmapiiri ollut suotuisa oppimiselle tai hyvinvoinnille. Tämä saa pohtimaan koulun ydintehtävän, opetuksen, toteutumista. Mikäli oppitunneista suuri osa kuluu työrauhaongelmien ratkomiseen ja yleisen järjestyksen ylläpitämiseen, ei oppimiselle jää samassa määrin aikaa verrattuna luokkaan, jossa vallitsee työrauha ja myönteinen ilmapiiri. Oppimisen tiedetään tapahtuvan vuorovaikutuksessa (POPS 2014 27), joten pulmat luokan sisäisissä vuorovaikutussuhteissa, niin oppilaiden keskinäisissä kuin oppilaiden ja luokan aikuistenkin välillä, heikentävät oppimista tästäkin näkökulmasta.

Aiempiin tutkimuksiin (Junttila 2010a; Keinänen ym. 2011; Seligman 2011; Leskisenoja 2016; Riihilahti ym. 2016; Shoshani ym. 2016; O'Brien & Blue 2017; Vuorinen ym. 2018) pohjautuneet hypoteesit täyttyivät tässä tutkimuksessa vain osittain, mikä lisää tutkimuksen kiinnostavuutta ja haastaa jatkotutkimukseen. Vastoin asetettuja oletuksia tässä tutkimuksessa oppilaiden sosiaalisessa kompetenssissa ei ilmennyt eroja sukupuolten välillä. Palataan jälleen pohtimaan, vaikuttaako oppilaan sukupuoli opettajien tekemiin sosiaalisen kompetenssin arvioihin (ks. Junttila 2006, 892–893), ja laajemminkin oppilaisiin suhtautumiseen. Jatkotutkimuksessa tähän dilemmaan voisi hakea vastauksia objektiivisilla arvioilla hyödyntäen aineistonkeruussa esimerkiksi havainnointia arviointikyselyn rinnalla. Oletusten vastaisesti positiivisen pedagogiikan interventiolla ei havaittu olevan vaikutusta oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. Jatkotutkimuksissa positiivisen pedagogiikan interventiot voisivatkin olla pidempiä ja intensiivisempiä.

Olisi ollut mielenkiintoista ottaa tutkimukseen taustamuuttujiksi lisäksi oppilaiden sosioekonominen ja etninen tausta sekä koulumenestys. Myös Junttila (2010a, 71) ehdottaa vastaavanlaisten taustatietojen huomioimista tutkittaessa lasten sosiaalista kompetenssia. Tämän tutkimuksen resurssien puitteissa edellä mainittujen asioiden huomioiminen ei kuitenkaan ollut mahdollista, joten myös ne jäävät tulevaisuuden tutkimushaasteiksi. Myös opettajien tai vertaisten näkökulman huomioiminen olisi rikastuttanut oppilaiden sosiaalisen kompetenssin tutkimusaineistoa. Tässä tutkimuksessa keskityttiin oppilaiden omiin arvioihin – lasten omien ajatusten esiin saamiseksi, ja näin ollen sosiaalisen kompetenssin monitahoarvioinnin hyödyntäminen jää jatkotutkimushaasteeksi. Jatkossa olisi kiinnostavaa toistaa sama tutkimus eri kohdejoukolla ja verrata tuloksia tämän tutkimuksen tuloksiin. Suurempi kohdejoukko mahdollistaisi oppilaiden jakamisen sosiaalisen kompetenssin tasoryhmiin ja näin voitaisiin tutkia, onko positiivisen pedagogiikan interventiolla erilainen vaikutus oppilaan sosiaaliseen kompetenssiin riippuen siitä, mihin sosiaalisen kompetenssin tasoryhmään oppilas kuuluu. Myös hyvinvointikyselyn liittäminen osaksi positiivisen pedagogiikan ja sosiaalisen kompetenssin tutkimusta olisi kiinnostavaa, sillä sosiaalinen kompetenssi kytkeytyy sosiaalisen hyvinvoinnin ulottuvuuteen (ks. Allardt 1976; Konu & Rimpelä 2002; Janhunen 2013).

Sosiaalinen kompetenssi on tärkeä lapsuuden voimavara ja yksi tärkeimmistä lapsuusiän kehitystehtävistä on juuri sosiaalisen kompetenssin kehittyminen (VanderVen 2008, 87; Junttila 2010b, 37). Koulu taas on yksi lapsuuden merkittävimmistä konteksteista (Semrud-Clikeman 2007, 9; Kauppila 2011, 23), joten opettajan toiminnan merkitystä sosiaalisen kompetenssin tukemisessa ei voida vähätellä. Sosiaaliset taidot sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelytaidot kuuluvat lasten tulevaisuudessa tarvittaviin työelämätaitoihin (ks. Kautiainen & Kokkonen 2014, 7; POPS 2014, 17, 22–24), joten sosiaalisen kompetenssin merkitys ei rajoitu ainoastaan kouluikään. Yhteenvetona todettakoon, että oppilaan sosiaalinen kompetenssi ei kehity itsestään. Näin ollen sitä tulee tukea myös koulussa ja tätä varten on kehitettävä uusia konkreettisia toimintamalleja.

LÄHTEET

- Alanen, Y. 1990. Persoonallisuuden psykodynamiikka ja perhedynamiikka. Teoksessa K. Achte, Y. Alanen & P. Tienari (toim.) *Psykiatria 1*. 1990. Juva: WSOY, 119–183.
- Allardt, E. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.
- Bhattacharjee, A. 2012. *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices*. Textbooks Collection 3. University of South Florida.
- Blom, K. & Hammarkrantz, S. 2014. *Lycka på fullt allvar: en introduktion till positiv psykologi*. Stockholm: Natur & Kultur 2014.
- Boman, P. & Mergler, A. 2014. Optimism: What It Is and Its Relevance in the School Context. Teoksessa M. J. Furlong, R. Gilman & E.S. Huebner (toim.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. 2. painos. New York: Routledge, 51–66.
- Chodkiewicz, A. R. & Boyle, C. 2017. Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education* 5 (1), 60–86.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research Methods in Education*. 8. painos. London: Routledge, Taylor & Francis.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. 1979. *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago.
- Cooper, P. & Olsen, H. 2014. *Dealing with Disruptive Students in the Classroom*. Hoboken: Routledge. Viitattu 19.4.2019
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=689633&site=ehost-live>
- Coplan, A. 2011. Understanding Empathy: Its Features and Effects. Teoksessa A. Coplan & P. Goldie (toim.) *Empathy. Philosophical and Psychological Perspectives*. Oxford University Press, 3–18.
- Coulby, D. & Harper, T. 2012. *Preventing classroom disruption. Policy, Practice and Evaluation in Urban Schools*. London: Routledge.
- Emmons, R. A. & Mishra, A. 2011. Why Gratitude Enhances Well-Being: What We Know, What We Need To Know. Teoksessa K. M. Sheldon, T. B. Kashdan & M. F. Steger (toim.) *Designing Positive Psychology: Taking Stock and Moving Forward*. New York: Oxford University Press, 248–262.

- Evenden, J. 1999. Impulsivity: A discussion of clinical and experimental findings. *Journal of Psychopharmacology* 13, 180–192.
- Goleman, D. 2006. Sosiaalinen äly. Suom. L. Jänisniemi & A. Paajanen 2007. Helsinki: Otava.
- Granö, N. 2008. Impulsiivisuus, terveystietäytyminen ja sairaudet. *Psykologia* 43 (6), 454–456.
- Harju-Luukkainen, H., Aunola, K. & Vettenranta, J. 2018. Sosiaaliset suhteet koulunkäynnissä vahvuutena ja haasteena – nuorten kokema ja sosiaalinen tuki kotona ja koulussa. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.) PISA pintaa syvemmältä: PISA 2015 Suomen pääraportti. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 121–149.
- Held, B. 2018. Positive Psychology's A Priori Problem. *Journal of Humanistic Psychology* 58 (3), 313–342.
- Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat - interventiosta. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirvensalo, S. 2018. Enempää en mielestäni voisi ymmärtää: Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalista tuesta yleisopetuksessa. Turun yliopiston julkaisuja C: 462. Väitöskirja. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden laitos.
- Hotulainen, R. & Hienonen, N. 2014. Esiopetusikäisille tarkoitettu ajattelun taitojen interventio-ohjelma. *NMI-bulletin* 24 (2), 19–35. Niilo Mäki -säätiö.
- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.
- Jokinen, J. & Sieppi, A. Sosiaaliset taidot ovat entistä tärkeämpiä työelämässä. *Talous ja yhteiskunta* 46 (2), 48–53.
- Junttila, N. 2010a. Social Competence and Loneliness during the School Years – Issues in Assessment, Interrelations and Intergenerational Transmission. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Junttila, N. 2010b. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen

- kouluyhteisössä. 2010. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 33–55.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 2006. Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement* 66 (5), 874–895.
- Kampman, M. 2010. YHTEISPELI -hankkeen kautta tukea sosioemotionaaliseen kehitykseen koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. 2010. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 197–218.
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK – monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Turku: Oppimistutkimuksen keskus & Turun Opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto.
- Kauppila, R. A. 2011. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kautiainen, H. & Kokkonen, A. 2014. Etelä-Savon työt 2025. Tulevaisuuden trendit ja heikot signaalit. Raportteja 15/2014. Etelä-Savon elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus.
- Keinänen, R., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Nurmi, J.-E. & Kiuru, N. 2011. Vanhemmuustyylien merkitys taidoiltaan erilaisten lasten sosiaalisessa kompetenssissa. *NMI-bulletin* 21 (3), 15–33. Niilo Mäki -säätö.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International* 17 (1), 79–87.
- Korkiakangas, M. 1997. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 188–201.
- Koululaiskysely 2019. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 12.9.2019
<https://minedu.fi/documents/1410845/4059654/Koululaiskyselyn+2019+tulosyhteen veto.pdf/c54b3017-0336-1be6-7227-17d74b74c54d/Koululaiskyselyn+2019+tulosyhteen veto.pdf>
- Kouluterveyskysely 2019. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Viitattu 18.9.2019
<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019091528281>

- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2010, 6–24.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. T. 2013. Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE) -hanke. Viitattu 13.9.2019 <https://docplayer.fi/12018998-Vahvuuksia-tunnistamalla-kayttaytymisen-ja-tunteidenhallintaa-koulussa.html>
- Lazarus, R. S. 2003. Does the Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry* 14 (2), 93–109.
- Lehto, J. E. 2014. Mindfulness – tiedostava ja hyväksyvä läsnäolo. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–112.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. korj. painos. Helsinki: International Methelp.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen: Vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 3. painos. Helsinki: Tammi.
- Nussbaum, M. C. 2008. Who Is the Happy Warrior? Philosophy Poses Questions to Psychology. *The Journal of Legal Studies* 37 (2), 81–113.
- O'Brien, M. & Blue, L. 2017. Towards a positive pedagogy: Designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research* 26 (3), 365–384.
- Ojanen, M. 2007. Positiivinen psykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Ojanen, M. 2014. Positiivisen psykologian kritiikki. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 113–134.
- Pekdogan, S. & Kanak, M. 2016. A Study on Social Competence and Temperament of Pre-School Children's. *Journal of Education and Learning* 5 (4), 133–140.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

- Poikkeus, A.-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 122–138.
- Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Riihilahti, A., Paavilainen, E., Koivisto, A.-M. & Kylmä J. 2016. Alakouluikäisen kuvaus omasta internetin käytöstään ja internetin käytön yhteys lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 53 (1), 18–29.
- Rose-Krasnor, L. 1997. The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development* 6 (1), 111–135.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-Emotional Competence in Early Childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York: Guilford Press, 162–179.
- Räsänen, E. 2006. Lastenpsykiatria. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Heikkinen, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*. 2.–4. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 472–496.
- Salmivalli, C. 2006. Lasten itseä ja ikätovereita koskevat käsitykset ja sosiaalinen motivaatio. *Psykologia* 41 (6), 444–449. Helsinki: Suomen psykologinen seura.
- Salmivalli, C. 2008. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seligman, M. E. P. 2008. *Aito onnellisuus: Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään*. Suom. M. Lång. Helsinki: Art House.
- Seligman, M. E. P. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Atria Paperback.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35 (3), 293–311.
- Semrud-Clikeman, M. 2007. *Social Competence in Children*. Springer Science Business Media. Viitattu 9.5.2019 <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1007/978-0-387-71366-3>

- Shoshani, A., Steinmetz, S. & Kanat-Maymon, Y. 2016. Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology* 57, 73–92.
- Swinson, J. & Harrop, A. 2012. *Positive Psychology for Teachers*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge. Viitattu 17.9.2019
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=496671&site=ehost-live>
- Taborsky, B. & Oliveira, R. F. 2012. Social Competence: an evolutionary approach. *Trends in Ecology and Evolution* 27 (12), 679–688.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 10.9.2019
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu C: 20. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos.
- VanderVen, K. 2008. *Promoting Positive Development in Early Childhood. Building Blocks for a Successful Start. The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society* 6. Springer.
- Vuorinen, K., Erikivi, A. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2018. A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* 19 (1), 45–57.
- Zeanah, C. H., Jr. & Zeanah, P. D. 2009. The Scope of Infant Mental Health. Teoksessa C. H. Zeanah Jr. (toim.) *Handbook of Infant Mental Health*. 3. painos. New York: Guilford Press, 5–21.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa palvelualuejohtajalta



Päätösno 113 / 20_18

TUTKIMUSLUPALOMAKE

Tutkimuksen tavoite ja kohderyhmä (luokka-aste)

Tässä Pro gradu tutkimuksessa kartoitetaan neljäsluokkalaisten oppilaiden sosiaalisia taitoja. Lisäksi tutkitaan, miten positiiviseen pedagogiikkaan perustuva interventio vaikuttaa sosiaalisten taitojen oppimiseen. Tavoitteena on saada vähintään 120 oppilasta mukaan tutkimukseen.

Tutkimuksen kulku

Aineistonkeruu suoritetaan alkuvuonna 2019. Tutkimusjoukko muodostuu koe- ja kontrolliryhmistä, joille tehdään alku- ja loppumittaukset sekä viivästetty mittaus, mittarina käytetään MASK-kyselyä, jonka täyttämiseen menee aikaa n. 5-10min. Lisäksi koeryhmä on mukana tutkijoiden toteuttamassa interventiossa (1-2h/vko neljän viikon ajan, viikot 4-7).

Tutkimuksen tulokset raportoidaan keväällä 2019, jolloin Pro gradu –tutkielma on valmis.

Tietosuoja

Tutkimuksen tekoa ohjaa tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettiset ohjeet. Anonymiteetti säilyy koko tutkimuksen ajan. Tuloksissa ei mainita oppilaiden, opettajien tai koulujen nimiä ja tutkimusaineisto hävitetään ohjeiden mukaisesti.

Anojan yhteystiedot

Tutkimus on Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Pro gradu –tutkielma. Tutkimuksen ohjaaja on tutkijatohtori Tuiko Iiskala. Tutkimusentekijöiden yhteystiedot: Salla Ranne, [REDACTED] ja Emma Vainio, [REDACTED]

- Yhtä koulua koskevaan tutkimukseen luvan antaa koulun rehtori
- Useita kouluja koskevaan tutkimukseen luvan antaa palvelualuejohtaja

[REDACTED] 27.11.2018

Salla Ranne ja Emma Vainio
anojan nimi**PÄÄTÖS**

Myönnän anotun tutkimusluvan edellyttäen, että koulut haluavat siihen osallistua.

En myönnä, perustelu: Kirjoita tekstiä napsauttamalla tätä. _____

[REDACTED] 27.11.2018

[REDACTED]
päättökentekijän allekirjoitus/nimi**Ilmoitus päätöksestä:**

- asianomainen
- so.koulujen rehtorit



Liite 2: Tutkimuslomake oppilaille ja huoltajille



Hei huoltajat!

Mukaan tutkimukseen

Lapsenne luokka osallistuu tutkimukseen, jonka tarkoituksena on kartoittaa ja tukea neljäsluokkalaisten sosiaalisia taitoja. Tutkimus toteutetaan osana Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen pro gradu -tutkielmaa.

Mitä ja miten tutkitaan?

Osa tutkimukseen osallistuvista luokista osallistuu opetukseen, jossa pyritään tukemaan oppilaiden sosiaalisia taitoja erilaisten harjoitusten ja tehtävien avulla. Sosiaalisten taitojen tukemiseen liittyvät harjoitukset ja tehtävät toteutetaan kouluajan puitteissa, 1–2 tuntia viikossa neljän viikon ajan. Oppilaille saattaa tulla pieniä tehtäviä vapaa-ajalla tehtäväksi. Osa luokista ei osallistu sosiaalisten taitojen tukemisen harjoituksiin ja tehtäviin, mutta luokan opettaja saa nämä harjoitukset ja tehtävät tutkimuksen loputtua käyttöönsä.

Tutkimusaineisto kerätään oppilailta kyselylomakkeilla kolme kertaa kevään 2019 aikana. Kaikki tutkimukseen osallistuvat oppilaat osallistuvat kyselyihin. Lisäksi aineistoa kerätään tehtävillä sekä havainnoimalla oppilaita sosiaalisten taitojen harjoitustunneilla. Tavoite on selvittää, minkälainen vaikutus tehdyillä harjoituksilla ja tehtävillä on sosiaalisiin taitoihin. Toivomme kaikkien oppilaiden osallistuvan tutkimukseen.

Tietosuojaja

Oppilaiden yksityisyys on suojattu koko tutkimuksen ajan. Aineisto käsitellään, säilytetään ja raportoidaan niin, että osallistujien anonymiteetti säilyy.

Vastaamme mielellämme kysymyksiin.

Kiitos yhteistyöstä!

Palauttakaa lomake oppilaan mukana luokanopettajalle viimeistään _____.

Turussa 7.12.2018

Emma Vainio
luokanopettajaopiskelija

Salla Ranne
luokanopettajaopiskelija

Pro gradu -tutkielmaa ohjaa:

Tuike Iiskala
tutkijatohtori



Suostumus sosiaalisten taitojen tukemisen tutkimukseen

Merkittä rasti sopivaan ruutuun.

Oppilaan nimi: _____

- saa osallistua tutkimukseen
 ei saa osallistua tutkimukseen

Päiväys ____ . ____ . 2018

Huoltajan allekirjoitus

Nimen selvennys

Oppilaan allekirjoitus

Nimen selvennys

Liite 3: Harjoitusjakson arviointi -kyselylomake

ARVIO MINÄ JA MUUT -HARJOITUSJAKSOSTA

Nimi: _____

Laita rasti sopivaan ruutuun. Huomaa: Laita jokaiselle riville vain yksi rasti!

	Ei ollenkaan	Vähän	Paljon	Erittäin paljon
1. Tervehtiminen ovella tuntui mukavalta.				
2. Sain alkupiireissä onnistumisen kokemuksia.				
3. Paras mahdollinen minä - kotitehtävä auttoi minua miettimään tavoitteita tulevaisuuteen.				
4. Palapelin tekeminen oli koukuttavaa.				
5. Tunteiden tunnistamisen harjoitus oli minulle				
6. Sanaselityspelin yhteydessä oli helppoa antaa positiivista				
7. Sanaselityspelin yhteydessä saatu positiivinen palaute tuntui hyvältä.				
8. Ilosieppari toi minulle iloa.				
9. Surusyöppöön kirjoittaminen auttoi minua.				
10. Harjoitusjaksosta oli minulle hyötyä.				
11. Harjoitusjaksosta oli hyötyä luokalleni.				
12. Koen harjoitusjakson asiat tärkeiksi.				

Miltä harjoitusjakso mielestäsi tuntui? Voit jättää palautetta tai kirjoittaa terveisiä:

Liite 4: Intervention rakenne

Minä ja muut -harjoitusjakso

Luokassa ilosieppari iloisille viesteille sekä surusyöppö surullisia viestejä varten, molempiin voi jättää nimettömiä viestejä. Lisäksi luokassa seinillä voimaannuttavia tekstejä. Luokka saa kerran viikossa viikkokirjeen intervention vetäjiltä.

TUTUSTUMISTUNTI

- Tunnin aloitus, oppilaat tulevat luokkaan omille paikoilleen, oma opettaja ottaa heidät vastaan
- Esitellään itsemme, keitä me olemme, mitä me teemme
- Oppilaiden esittelykierros
- Piirissä nimirytmittely, kiertävä lankakerä (mistä tulee hyvälle mielelle?)
- Ilosiepparin esittely: nimettömänä tai nimellä saa jättää läpi viikon viestejä
- Surusyöpön esittely: saa jättää nimettömänä viestejä, eivät tule tutkimukseen!
- Takaisin omille paikoilleen → kerrotaan, että ensi kerralla jatketaan harjoitusten parissa
- Onko oppilailta kysyttävää?

HARJOITUSTUNTI 1, (P)ositive emotions – myönteiset tunteet

- Tervehtiminen: valitse tyyli itse 3 vaihtoehdosta (kättely, ylävitonen, sähkösormi)
- Alkupiiri:
 - Asetutaan piiriin
 - Yhteiset säännöt tunneille
 - What went well? -kierros (Miksi hyvä asia tapahtui?, Miten hyvä asia tapahtuisi uudelleen?)
- Jaetaan oppilaille tehtävälomakkeet: tavoitteiden asettaminen yksilötyönä
- Kotitehtäväksi: Kirjoitus itsestä tulevaisuudessa (Visualize best possible yourself eli Paras mahdollinen minä). 5 min

HARJOITUSTUNTI 2, (E)ngagement – sitoutuminen

- Tervehtiminen: valitse tyyli itse 3 vaihtoehdosta (kättely, ylävitonen, sähkösormi)
- Alkupiiri:
 - What went well? -kierros (Miksi hyvä asia tapahtui?, Miten hyvä asia tapahtuisi uudelleen?)
- Mindfulness: musiikkia, rauhoittuminen
- Harjoitus: palapeli ja muistipeli, jota tehdään pienryhmissä (muistipelissäkään ei kilpailla, vaan parit yritetään löytää yhtenä ryhmänä, kukin vuorollaan nostovuorossa, muita saa auttaa).

- Ryhmätyöskentelyn onnistumisen arviointi, oppilaat kertovat oman ryhmänsä työskentelystä muille.

HARJOITUSTUNTI 3 (R)elationships – ihmissuhteet, (M)eaning – merkityksellisyys

- Tervehtiminen: valitse tyyli itse 3 vaihtoehdosta (kättely, ylävitonen, sähkösormi)
- Alkupiiri
 - What went well? -kierros: Miksi hyvä asia tapahtui? Miten hyvä asia tapahtuisi uudelleen?
 - Mihin aikaan herätty? Kuka kuudelta, kuka puoli 7, kuka seiskalta, jne.
- Tunteiden tunnistamisharjoitus
 - Oppilaat asettuvat kahteen riviin vastakkain.
 - Toiselle ryhmälle näytetään paperilla tunne, jota he esittävät ja toiset arvaavat, mistä tunteesta on kyse.
 - Tunteet: ilo, kiukku, pelko, väsymys, hämmästys, rakkaus, onni, ikävä, viha, jännitys, nolous
- Sanaselitystehtävä
 - Alias-kortit, selitetään pareittain
 - Myönteisen palautteen antaminen parille
- Kotitehtäväksi: Alias-peli sekä positiivisen palautteen antaminen ja vastaanottaminen vanhemman tai muun aikuisen kanssa (monisteessa informaatio-osuus, tehtäväosuus, jossa vapaus valita tehtävä muutamasta vaihtoehdosta, kodin ja koulun välinen palauteosio sekä vanhemman allekirjoitus, että tehtävä on tehty). Huolellinen ohjeistus.

TUNTI 4 (A)ccomplishment – saavuttaminen

- Tervehtiminen: valitse tyyli itse 3 vaihtoehdosta (kättely, ylävitonen, sähkösormi)
- Alkupiiri
 - What went well? -kierros: Miksi hyvä asia tapahtui? Miten hyvä asia tapahtuisi uudelleen?
 - Alussa asetettuihin henkilökohtaisiin tavoitteisiin palaaminen, itsearviointi, ryhmäarviointi.
- Onnistumisten juhlistaminen: leikkejä ja pelejä
- Kirjeet vanhemmille: Iloisia uutisia lapsestanne!

(ks. Seligman 2011; Leskisenoja 2016)

Liite 6: Viikkokirjeet

Viikkokirje 1

Heippa 4x!

Oli mukava käydä luokassanne viime [viikonpäivä]. Uskomme, että yhteisistä tunneistamme tulee oikein iloisia ja samalla opettavaisia. Ehkä huomasittekin, että jätimme teille luokan seiiniin viestejä pohdittavaksi. Toivottavasti teille on niistä iloa. Muistakaa lisäksi Surusyöppö sekä Ilosieppari, ne odottavat teiltä postia. Huomasimme, että luokassanne on paljon erilaisia, valloittavia persoonia ja jokainen omana itsenään on rakentamassa luokkanne yhteishenkeä. On tärkeää huomioida omaa toimintaansa ja itsensä lisäksi myös muita. Sehän meidän jaksomme nimikin on: Minä ja muut.

Nauttikaa talvisista ulkoilusäistä. Nähdään taas ensi viikon [viikonpäivä]. Ahkeraa koulupäivää!

Terveisin Emma ja Salla

P.S. Muista tehdä kotitehtävä ”Paras mahdollinen minä”.

Viikkokirje 2

Heippa taas 4x!

Onnistuite tekemään hienoa yhteistyötä palapelien parissa. Työrauha oli todella hyvä ja oli mukava seurata ryhmien toimintaa. Voitte antaa itsellenne aplodit upeasta suorituksesta!

Palapelien tekeminen on rentouttavaa puuhaa ja samalla myös keskittymiskyky kehittyi. Luokassa teitte palapelejä ryhmissä, mutta niitähän voi hyvin tehdä myös itsekseen. Rentoutumisen avulla saat itsellesi paremman olon. Kun itselläsi on hyvä olla, on muiden kanssa toimiminenkin helpompaa. Harjoitustunnilla kuuntelimme ja katselimme rentoutusvideota. Tämä ei välttämättä kuitenkaan ole kaikille sopivin tapa rentoutua.

Haaste loppuviikolle: Miten juuri sinä rentoudut parhaiten ja missä paikassa? Rentouttavaa loppuviikkoa!

Terkuin Emma ja Salla

Viikkokirje 3

Tervehdys 4x!

Toivottavasti teidän jokaisen viikko on sujunut mukavasti. Olemme nyt kolmena [viikonpäivä] käyneet pitämässä tunteja teille ja ensi [viikonpäivä] onkin sitten viimeisen kerran vuoro. Neljä viikkoa on mennyt ihan valtavan nopeasti ja on ollut mukava tutustua teidän luokkaan. Jokainen teistä on oma erilainen persoonansa ja luokan toiminta riippuu jokaisesta.

Haaste ensi viikolle: Mieti jo etukäteen kohdaltasi jokin onnistuminen, jonka jaat meille alkupiirissä. Muistattehan lisäksi kotitehtävän eli sananselityspelin kotiväen kanssa. Sananselityksessä tarvitaan selitystaitojen lisäksi kuuntelutaitoja ja keskittymistä. Saatte lisäksi harjoitella positiivisen palautteen antamista pelin jälkeen. Toivottavasti pelihetket ovat mukavia!

Iloisin terveisin Salla ja Emma

P.S. Sanapulma pohdittavaksi! Nouse ylös seisomaan, kun tiedät vastauksen: ”Se on valkoista ja kylmää. Olet nähnyt sitä tälläkin viikolla. Se liittyy talviulkoiluun, sillä kun sitä kuumentaa ja sinne lisää makeaa jauhetta, siitä tulee tosi makeaa juomaa esimerkiksi luistelun yhteydessä juotavaksi. Sitä säilytetään jääkaapissa. Mitä se on?”

Liite 7: Kotitehtävä “Sanaselityspeli”

ALIAS-PELIÄ AIKUISEN KANSSA

1. Varaa aikaa n. 15 minuuttia vanhempasi tai muun aikuisen kanssa.
2. Ottakaa paperia ja kynät molemmille. Lukekaa ensin ohjeet.
3. Molemmat tekevät ensin tämän: Keksi kymmenen sanaa, jotka aiot selittää toiselle. Kirjoita ne listaksi paperille, niin ettei toinen näe sanoja.
4. Selittäkää sanat vuorotellen ja toinen yrittää arvata, mistä sanasta on kyse. Merkatkaa ylös, kuinka monta sanaa tulee arvattua oikein.
5. Huom! Selittäessä ei saa mainita osaa sanasta. Eli esimerkiksi selitettäessä sanaa joulupukki ei saa sanoa sanaa 'joulu' ollenkaan. Jos jokin sana ei millään tule arvatuksi, siirtykää seuraavaan sanaan.

POSITIIVISEN PALAUTTEEN ANTAMINEN

1. Antakaa selityspelin jälkeen kumpikin toisillenne palautetta:
 - keksityistä sanoista
 - sanojen selittämisestä ja arvaamisesta
 - palautteen antamisesta ja vastaanottamisesta
2. Pohtikaa, mitkä sanat oli vaikeinta selittää tai arvata. Entä mikä oli helpointa?
3. Kirjoittakaa lyhyesti, miltä yhteinen tehtävä tuntui:

Huoltajan allekirjoitus: _____

Liite 8: Kirje kotiväelle

Hei kotiväki!

Lapsenne luokka osallistui talven aikana Minä ja muut -harjoitusjaksolle. Harjoitusjakso oli osa tutkimusprojektia, johon osallistui 4.-luokkalaisia oppilaita viidestä varsinaissuomalaisesta koulusta. Jakso on nyt ohitse ja haluaisimme jakaa parhaita paloja myös teidän kanssanne.

Kerran viikossa pidetyt harjoitustunnit aloitettiin jo luokan ovella henkilökohtaisilla tervehdyksillä, jonka jälkeen asetuttiin alkupiiriin. Alkupiirissä jokainen kertoi jonkin asian, missä oli saman päivän tai kuluneen viikon aikana onnistunut. Ensimmäisellä harjoituskerralla mietittiin tavoitteita sekä sääntöjä tuleville kerroille. Kotitehtäväksi tuli tehdä kirjoitelma aiheesta: Paras mahdollinen minä. Seuraavalla kerralla harjoiteltiin rentoutumista sekä keskittymistä muun muassa palapelien parissa. Osa innostui tekemisestä niin, että ei olisi malttanut lopettaa. Kolmannen harjoituskerran aiheena oli tunnetaidot sekä positiivisen palautteen antaminen ja vastaanottaminen. Tunteiden tunnistamista harjoiteltiin pantomiimin avulla ja jokainen pääsi sekä näyttelemään että arvuuttelemaan. Positiivisen palautteen antamista ja vastaanottamista harjoiteltiin sanaselityspelin yhteydessä. Kotitehtäväkin liittyi sanaselityspeliin ja positiiviseen palautteeseen. Neljännellä kerralla oli aika päättää harjoitusjakso iloisten yhteisleikkien sekä loppukoonnin merkeissä.

Luokahuoneessa oli koko jakson ajan kaksi postilaatikkoa: Ilosieppari iloisia viestejä varten sekä Surusyöppö huolenaiheille. Molempiin sai jättää viestejä täysin nimettömästi. Surusyöppön ajatuksena oli antaa väylä huolien purkamiseen ja viestit tulivat vain tutkijoiden tietoon. Ilonaiheet jaettiin luokan kesken alkupiirien yhteydessä. Iloiset viestit liittyivät kavereihin, perheeseen, lemmikkieläimiin, koulunkäyntiin, vapaa-aikaan sekä omiin onnistumisiin. Mukana oli myös piirustuksia. Tässä muutama esimerkki: "Elämä on kivaa!" "Ope on kiva" "On ihanaa olla koulussa" "Menen tänään kaverille! =)" "Meillä on pupu <3" "On kivaa, kun saa ruokaa koulusta! Joka on ilmaista! =)" "Löysin mun kadonneen pipon!" "Valinnainen on paras =) <3" "Menen huomenna mummin luo!!" "Minulla on hyvät kaverit".

Kiitos osallistumisesta tälle harjoitusjaksolle ja aurinkoista kevättä!

Iloisin terveisin

Liite 9: Mietelauseita

Missä olet onnistunut tänään?

Sano ainakin kahdelle luokkakaverillesi jotakin mukavaa.

Mieti, mitä haluat tänään oppia.

Opitko haluamasi asiat?

Sulje silmäsi hetkeksi ja kuuntele, mitä ääniä ympäriltäsi kuuluu.

Täydennä mielessäsi:

Koulussa minulle on tärkeintä _____.

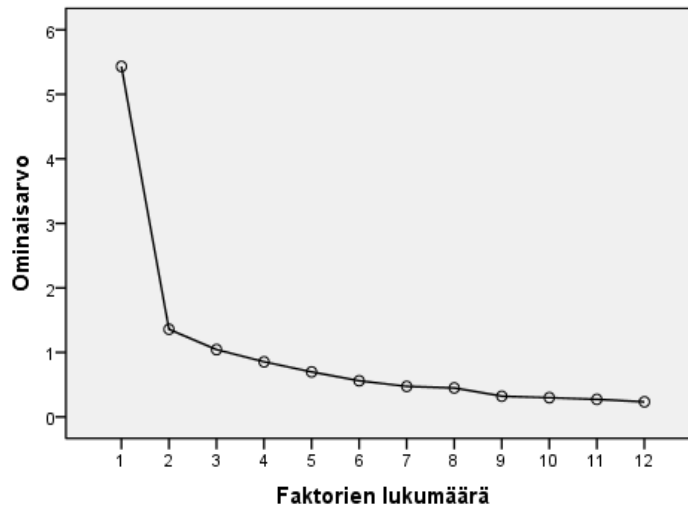
Liite 10: Faktorianalyysin tulokset

Väittämät	Lataukset ^a		Kommunaliteetit ^b
	Faktori 1: Harjoitukset	Faktori 2: Harjoitusjakso	
Väittävä 1	0.75		0.73
Väittävä 2	0.59	0.36	0.74
Väittävä 3	0.47		0.57
Väittävä 4	0.63		0.48
Väittävä 5	0.52		0.65
(Väittävä 6)	(0.45)		0.43
Väittävä 7	0.58		0.54
Väittävä 8	0.69		0.74
(Väittävä 9)	(0.34)		0.62
Väittävä 10	0.55	0.58	0.82
Väittävä 11	0.59	0.60	0.73
Väittävä 12	0.53	0.54	0.67
Ominaisarvot ^c	5.43	1.36	Yht. 6.79
Selitysosuudet (%) ^c	45.27	11.33	Yht. 56.60

^a Ekstraktiometodi: Maximum likelihood, Rotaatio: Varimax

^b Ennen rotaatiota

^c Initial



Liite 11: Varianssianalyysin tulokset

Prososiaalisuus ^a	vapausasteet	keskineliö	F	p-arvo	η^2
Alkumittaus – loppumittaus	1	0.04	1.40	0.24	0.02
Alkumittaus – viivästetty mittaus	1	0.02	0.35	0.56	0.00
Loppumittaus – viivästetty mittaus	1	0.01	0.15	0.70	0.00
Virhe	89	0.03–0.05			

^a Sfäärisysehto ei toteutunut, arvot Greenhouse Geisser -korjattuja

Antisosaalisuus	vapausasteet	keskineliö	F	p-arvo	η^2
Alkumittaus – loppumittaus	1	0.01	0.19	0.66	0.02
Alkumittaus – viivästetty mittaus	1	0.04	0.79	0.38	0.01
Loppumittaus – viivästetty mittaus	1	0.08	1.90	0.17	0.02
Virhe	89	0.03–0.05			