

Sosiaalisen kompetenssin kehittäminen

Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin avulla 5. ja 6. luokan oppilailla

Olli Toivonen
Pro Gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kasvatustieteiden laitos
Turun Yliopisto
Tammikuu 2019

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta / Kasvatustieteiden laitos

TOIVONEN, OLLI: Sosiaalisen kompetenssin kehittäminen Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin avulla 5. ja 6. luokan oppilailla

Pro Gradu -tutkielma, 68 s., 6 liites.

Kasvatustiede

Tammikuu 2019

Pro Gradu -tutkielmassa oli tavoitteena arvioida sitä, voidaanko viides- ja kuudesluokkalaisten sosiaalista kompetenssia kehittää Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin avulla. YMCA Finlandin kehittämä toimintamalli on kehitytty tukemaan sosioemotionaalista oppimista peruskoulua käyvillä lapsilla ja nuorilla. Kiinteänä osana toimintamallia on pienryhmätyöskentely, jossa oppilaat katsovat virtuaalilaseista näyteltyjä minielokuvia ja refleктоivat niitä keskustellen. Toimintamalli on suunniteltu toteutettavaksi kouluissa ilman ulkopuolisia toimijoita, koulun oman opetus- ja kasvatushenkilöstön voimin, osana normaalia koulutyöskentelyä.

Hyvä Ryhmähenki -toimintamalli toteutettiin keväällä 2018 kahdessa turkulaisessa koulussa. Molemmista kouluista mukana tutkimuksessa interventioluokkien lisäksi oli myös kontrolliluokkia. Tutkimusaineisto kerättiin MASK -monitahoarvioinnilla, jonka avulla tarkasteltiin prososiaalisuuden ja antisosiaalisuuden eroja alku- ja loppumittauksen välillä eri ryhmissä.

Interventioryhmän (N=67) ja kontrolliryhmän (N=64) alku- ja loppumittauksen tuloksia analysoitiin toistettujen mittausten varianssianalyysillä sekä koko tutkimusjoukossa että sukupuolittain.

Tutkimuksen tulosten perusteella ei voida sanoa, että interventioryhmään kohdistettu Hyvä Ryhmähenki -toimintamalli olisi ollut yhteydessä sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen. Prososiaalisuuden ja antisosiaalisuuden muutokset tutkimusmuuttujissa eivät olleet tutkimusintressin kannalta tilastollisesti merkitseviä.

Asiasanat: Sosiaalinen kompetenssi, sosioemotionaalinen oppiminen, interventio, monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 SOSIAALINEN KOMPETENSSI	3
2.1 Sosiaalisen kompetenssin käsite	3
2.1.1 Sosiaaliset taidot	5
2.1.2 Tunteiden merkitys sosiaalisessa kanssakäymisessä	7
2.1.3 Sosiokognitiiviset taidot ja vertaisryhmässä toimiminen	9
2.1.4 Sukupuolierot sosiaalisen kompetenssin ilmentämisessä	10
2.2 Sosiaalisen kompetenssin tarkastelusuunnat	11
3 OPPIMINEN	14
3.1 Oppiminen	14
3.1.1 Kokemuksellinen oppiminen	15
3.1.2 Kokemuksellisen oppimisen prosessi	16
3.1.3 Kokemuksellisen oppimisen luonteesta	17
3.1.4 Oppiminen yksilössä vai ympäristössä	18
3.2 Sosiaalisten taitojen oppiminen	19
3.3 Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen	21
3.3.1 Keskeiset sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueet	23
3.3.2 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen ja oppimista tukeva ympäristö	24
3.3.3 Sosioemotionaaliseen oppimiseen tähtäävät interventiot	25
4 HYVÄ RYHMÄHENKI TOIMINTAMALLI	27
4.1 Kokemuksellinen oppiminen Hyvä Ryhmähenki -toimintamallissa	28
4.2 Toimintamallin rakenne ja toteutustapa	29
4.2.1 Oppijaksot	29
4.2.2 Toimintamalliin perehdyttäminen	31
4.3 Toimintamallin linkittyminen perusopetukseen	31

4.4 Toimintamalli ja interventiotutkimus	32
4.5 Sosioemotionaalisen oppimisen ongelmakohdat interventioissa	33
4.6 Virtuaalitekniikan hyödyntäminen ja mahdollisuudet oppimisessa	34
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET	37
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
6.1 MASK-monitahoarviointi	38
6.2 Tutkimusjoukko.....	39
6.3 Tutkimusaineiston kerääminen	41
6.4 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi	43
6.4.1 Tilastollisten analyysimenetelmien valinta ja testit.....	45
6.4.2 Normaalijakaumat koko aineistossa	46
6.4.3 Normaalijakaumat sukupuolittain jaetulla aineistolla	46
6.4.4 Analyysivaiheet	47
6.5 Intervention toteuttamisen arviointi	48
7 TULOKSET	49
7.1 Tulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen	49
7.1.1 Prososiaalisuus itsearvioituna ja opettajien arvioimana.....	49
7.1.2 Antisosiaalisuus itsearvioituna ja opettajien arvioimana	50
7.1.3 Yhteenveto ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksista.....	51
7.2 Tulokset toiseen tutkimuskysymykseen	51
7.2.1 Varianssien ja kovarianssien samanlaisuus	52
7.2.2 Tytöt itsearvioituna ja opettajien arvioimana.....	52
7.2.3 Pojat itsearvioituna ja opettajien arvioimana	53
7.2.4 Yhteenveto sukupuolittaisista tuloksista	54
8 POHDINTA	56
8.1 Johtopäätökset	57
8.2 Tutkimukseen vaikuttaneet tekijät ja tulevaisuuden tutkimussuunnat	58

8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	59
LÄHTEET	63
Liite 1: Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin rakenne	69
Liite 2: Tutkimuslupa ja tiedote tutkimuksesta.....	70
Liite 3: MASK Opettajan arviointilomake	71
Liite 4: Tutkimusmuuttujien normaalijakaumatestit ja arvot.....	72
Liite 5: Toimintamallin toteuttajille suunnattu arviointikysely	73
Liite 6: Toistettujen mittausten varianssianalyysin tulostaulukko	74
Kuviot	
Kuvio 1. Kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1984).....	16
Taulukot	
Taulukko 1. Tutkimusaineiston kerääminen.....	41
Taulukko 2. Aineiston sukupuolijakauma.	42
Taulukko 3. Lopullinen muokattu tutkimusaineisto.....	44
Taulukko 4. Keskiarvot ja keskihajonnat tutkimusaineistossa.....	51
Taulukko 5. Keskiarvot ja keskihajonnat sukupuolittain.	54

1 JOHDANTO

Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen kehittäminen on eittämättä yhtä tärkeää ihmiskunnan selviämisen kannalta kuin teknisen osaamisen ja taitojen oppiminen (Darling-Hammond 2015, xi). Ihmisten välinen vuorovaikutus, tarkoituksenmukainen sosiaalinen kanssakäyminen ja omien sekä toisten tunteiden ymmärtäminen toimivat rinta rinnan tiedollisen ja taidollisen osaamisen kanssa.

Viime aikoina yhä suurempaa huomiota on kiinnitetty lasten sosioemotionaaliseen suoriutumiseen ja sosiaalisen taitojen kehittämiseen ja arviointiin. Erityisesti Yhdysvalloissa, mutta myös muualla maailmassa, huomio on niin tutkimuksessa, päätöksenteossa kuin kasvatusalan ammattilaisten toiminnassa kiinnittynyt oppilaiden kompetenssin kehittämiseen kouluympäristössä (Gresham 2016, Weissberg ym. 2015.)

Esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama työryhmä on väliraportissaan (OKM 2017) käsitellyt koulukiusaamisen ehkäisyn keinoja ja koulurauhan parantamiseksi tehtäviä toimenpiteitä. Mietinnössä todetaan muun muassa turvallisen yhteisön olevan myönteisen toimintakulttuurin perusta, ja kasvatustyön pitäisi opetuksen eri tasoilla varhaiskasvatuksesta ammatilliseen koulutukseen olla arvoperustaista, suunnitelmallista ja edistää hyvinvointia ja turvallisuutta. (OKM 2017, 9–11.)

Sekä ulkomailla että Suomessa on kouluissa toteutettu interventioita, joiden tähän on ollut oppilaiden välisen vuorovaikutuksen kehittämisessä, sosiaalisten taitojen opettamisessa, kiusaamisen ehkäisyssä ja/tai oppilaiden emotionaalisten haasteiden käsittelyssä (Salmivalli 1998, 170–184 & 2005, 181–192). Jatkuvasti kehittyvä tekniikka luo uusia mahdollisuuksia tuoda kohtuuhintaisia laitteita koululuokkien ja muiden ryhmien käyttöön (Buñ ym. 2017, 392), ja tekniikan avulla voi olla mahdollista tuottaa lisäulottuvuuksia ja mahdollisuuksia interventioiden sisältöön.

Osallistavan vuorovaikutuskulttuurin rakentaminen on tavoitteena myös uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, ja tavoitteiden saavuttamiseksi pedagogisilla ratkaisuilla voidaan vaikuttaa ryhmien vuorovaikutukseen,

sekä lähtökohtaerojen tasoittamiseen tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Onnistuneiden vertaissuhteiden rakentamisen tueksi, tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamiseksi ja henkilökohtaisen kompetenssin kehittämiseksi on jo olemassa paljon erilaisia työkaluja, joiden käyttämisen kouluissa on kuitenkin haastavaa. Pysyvän ajan löytäminen ja opettajien sitouttaminen niiden käyttöön pitkäjänteisesti ei ole itsestäänselvyys, vaikka tunne- ja vuorovaikutustaitojen omaksuminen on opetussuunnitelmassa läpileikkaavana tavoitteena. Työryhmä nostaa esille erityisesti sosiaaliset taidot ja toiminatakulttuurit ryhmissä, kasvattajien ja lasten/nuorten yhteistyön sekä vertaissuhteet suunnitelmallisen työn lähtökohdiksi. (OKM 2017, 23–27.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on arvioida, voidaanko Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin kautta kehittää viides- ja kuudesluokkalaisten, peruskoulua käyvien, oppilaiden sosiaalista kompetenssia. Interventio toteutettiin opettajien ja muiden koulun henkilöstöön kuuluvien kasvattajien ohjaamana. Tutkimuksessa arvioidaan opettajien ja muun koulun henkilöstön toteuttaman intervention yhteyttä sosiaalisen kompetenssin muutoksiin monitahoarvioinnin avulla.

2 SOSIAALINEN KOMPETENSSI

Tutkimuksen tavoitteiden, sekä intervention toteuttamisen ja mittaamisen lähtökohtien ymmärtämiseksi on välttämätöntä määrittää tarkemmin mitä sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan, millaisia osa-alueita siihen liitetään, ja mitkä muut seikat määrittävät niin intervention toteuttamista kuin siinä tapahtuvaa oppimista.

2.1 Sosiaalisen kompetenssin käsite

Sosiaalisen kompetenssin määrittelytapoja on olemassa useita erilaisia, mutta yleisellä tasolla sitä kuvataan sellaiseksi kyvykkyudeksi, jolla yksilö voi saavuttaa positiiviseksi tulkittavia sosiaalisia tavoitteita hyödyntäen omia ja ympäristönsä käytössä olevia resursseja. Tärkeää tavoitteiden saavuttamiseksi on oppia hyödyntämään sosiaalisia taitojaan soveltuvalla tavalla erilaisissa tilanteissa sekä taito kyetä tulla toimeen ja käyttäytyä muiden kanssa toimiessaan yleisesti hyväksyttävällä tavalla. Sosiaalinen kompetenssi jakautuu näin määrittelemällä sosiaalisten taitojen ja hyväksyttävän käytöksen kahteen erilliseen ulottuvuuteen. (Junttila ym. 2006, 875.)

Sosiaalisen kompetenssin käsite ei ole yksiselitteinen, eikä sitä voida helposti tiivistää tiettyihin sosiaalisiin taitoihin. Sosiaalisen kompetenssin sijaan voidaan käyttää myös termiä sosiaalinen pätevyys, joka painottaa kattokäsitteen liittymistä taitoon omien päämäärien tavoittelemisessa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Erilaisia painotuksia sosiaalisen kompetenssin määrittelyssä voidaan nähdä olevan ainakin siinä, painotetaanko tiettyjä sosiaalisia tai sosiaalisissa tilanteissa ilmeneviä taitoja vai niitä kognitiivisia prosesseja, jotka vaikuttavat käyttäytymisen taustalla. (Salmivalli 2005, 71–73.)

Sheridan, Hungelmann ja Maughan (1999) sanovat, että sosiaaliset taidot ja sosiaalinen kompetenssi yleensä jaotellaan kahdeksi erilliseksi osa-alueeksi. Artikkelinsa tarkoituksiin he ovat kuitenkin tuoneet käsitteet yhteen ja määrittävätkin sosiaaliset taidot Sheridanin ja Walkerin 1999 mukaisesti opituiksi ja tavoitesuunnatuiksi käyttäytymisen muodoiksi, jotka mahdollistavat kanssakäymisen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Ympäristö, jossa käyttäytyminen ilmenee, tulee näin huomioitua yhdessä erillisten toimintavalintojen kanssa. (Sheridan ym. 1999, 85–86.)

Sosiaalinen kompetenssin alhaisuus voi aiheuttaa havaittavia haasteita yksilön yhteistoimintaan ympäristönsä kanssa niin koulussa, kotona kuin vertaisryhmässä. Käyttäytymistä hahmotetaan teoreettisesti useimmiten sosiaalisten taitojen, tehtävien ja kompetenssin kautta. Sosiaalisten taitojen avulla sosiaalisissa tilanteissa tarpeelliset tai yksilön tavoitteiden mukaiset tehtävät tulevat joko onnistuneesti tai vähemmän onnistuneesti suoritettua. Erialaisten asetettujen kriteeristöjen pohjalta näiden tehtävien toteutumista voidaan arvioida eri toimijoiden taholta, jolloin voidaan määrittää sosiaalisen kompetenssin muodostumista. Sosiaalista taitoa ei ole ilman vuorovaikutusta ympäristön kanssa. (Gresham 2016, 319–320.)

Huolimatta etnisestä-, kotikielellisestä- tai luokkataustastaan kaikki lapset kehittävät Howesin ja Jamesin (2004) mukaan sosiaalista kompetenssia, mutta sen kehittymisen aikaiset prosessit ja ilmenemismuodot voivat vaihdella. Keskeistä sosiaalisen kompetenssin määrittelyssä on onnistuneet sosiaaliset kontaktit, joiden mahdollistumiseksi lapsen tulee osata sekä tehokkaasti tavoitella omia päämääriään, että osata ottaa joustavasti huomioon myös muiden samankaltaiset pyrkimykset. Sosiaalisen kompetenssin puute ilmenee epäluotettavina vertais-suhteina ja toisten tarpeet huomiotta jättävänä käytöksenä. (Howes & James 2004, 138.)

Prososiaalinen käyttäytyminen liittyy myönteiseen muihin suuntautuvaan ja ryhmässä toimimista edistävään toimintaan, johon lapsia yleisesti kannustetaan. Antisosiaalinen käyttäytyminen, jonka ilmenemistä sosiaalisen kompetenssin kannalta voidaan pitää ei-toivottavana, on joko tarkoituksellista tai ei-tarkoituksellista, mutta johtaa yleensä huonompaan lopputulokseen sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Junttila ym. 2006, 875.)

Jotta yksilön voidaan katsoa olevan sosiaalisesti pätevä – kompetentti – tulee prososiaalisen käyttäytymisen olla korkealla tasolla ja vastaavasti antisosiaalisen käyttäytymisen matalalla tasolla (Junttila ym. 2006, 875). Myös Sheridanin ym. (1999) voidaan katsoa päätyvän samanlaiseen määrittelyyn, koska he osittavat sosiaalisen taidokkuuden joustavaksi, ja sekä ympäristön, että vuorovaikutuksen vaatimukset huomiovaksi käyttäytymiseksi sekä hyväksyttävän käytöksen tilannekohtaisesti määrittyväksi. (Sheridan ym. 1999, 86).

Käsitteenä sosiaalinen kompetenssi ei ole täysin ongelmaton, sillä sen pohjana on aina arviointia, joka perustuu voimassa oleviin normeihin ja kulttuuriseen kontekstiin. Arvioijat tulkitsevat normeja ja kontekstia omasta näkökulmastaan, jolloin sosiaalisen kompetenssin arviointi kohdistuu yksilöön tietystä katselukulmasta ja voi olla leimaavaa. Toimintakonteksti, kuten esimerkiksi koulu, voi vaatimuksiltaan poiketa yksilön muun elämänpiirin odotuksista. Sosiaalinen kompetenssi tulisikin nähdä kehittyvänä ominaisuutena, jota yksilö pyrkii aktiivisesti muokkaamaan uusiin toimintakonteksteihin. (Poikkeus 2001, 127–128.)

Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet voidaan jakaa Junttila ym. (2006) tavoin vielä kahteen alaluokkaan, jolloin prososiaalinen käyttäytyminen eritellään vielä yhteistyökykyyn ja empatiaan. Vastaavasti antisosiaalinen käytös voidaan jakaa impulsiivisuuteen ja häiritsevyyteen. Kaikki neljä käsitettä sisältyvät sosiaaliseen kompetenssiin, ja kuvaavat sen erilaisia ulottuvuuksia. (Junttila ym. 2006, 891.) Tässä tutkimuksessa sosiaalista kompetenssia käsitellään kahdessa pääkategoriasa, ilman tarkempaa jaottelua. Prososiaalisen ja antisosiaalisen käyttäytymisen kertymistä ja muutoksia tarkastellaan ryhmätasolla, yksilötason tarkastelun jäädessä tutkimusintressin ulkopuolelle. Sosiaalista kompetenssia käytetään yläkäsitteenä, johon sosiaaliset- ja sosiokognitiiviset taidot kiinteästi liittyvät. Yhteistoiminnassa muiden kanssa, vaihtuvissa ja erilaisissa tilanteissa, tehdyt valinnat, muiden ja omien toimien tilannevaikutuksen ymmärtäminen ja omien kykyjen käyttö omien tavoitteiden saavuttamiseksi yhdistyvät kompetenssin käsitteeseen.

2.1.1 Sosiaaliset taidot

Sosiaalisten taitojen määrittelyssä voidaan nähdä olevan eri tutkimusperinteiden ja näkökulmien välisiä eroja, mutta myös yhtäläisyyksiä. Taitoja pidetään pääasiassa opittuina, ja ne liitetään toiminnallisesti nimenomaisesti yksilön käyttäytymiseen. Vaikka vuorovaikutus muiden kanssa ja toiminnan konteksti on sosiaalisten taitojen käyttämisessä merkityksellistä, ovat taidot, niiden oppiminen ja käytön seurausten tarkastelu kuitenkin painottunut yksilöön. (Salmivalli 2005, 79–80.)

Cillessen ja Bellmore (2004) kuvaavat sosiaalisten taitojen käsitettä kiistellyksi ja monitahoiseksi. Yleisimmin sosiaalisista taidoista puhuttaessa viitataan tilanteeseen sopivaan käyttäytymiseen, tehokkuuteen ja tovereiden kanssa toimeen tu-

lemiseen. Taitoja on tieteessä tarkasteltu pääasiassa kahden eri tutkimusperinteen valossa. Ensimmäinen pohjaa kasvatopsykologiseen psykometriaan, jossa on käyttäytymisen arvioinnin kautta pyritty määrittämään ja nimeämään yksittäisiä taitoja ja mittaamaan niiden avulla muun muassa interventioiden tehokkuutta. Toisessa perinteessä sosiaalisia taitoja on tarkasteltu sosiaalipsykologisista lähtökohdista käsin, ja pyritty etsimään määritelmiä prosesseille, joissa nimettyjä sosiaalisia taitoja käyttävät eroavat toisistaan. Cillessenin ja Bellmoren mukaan ensimmäinen soveltuu hyvin diagnosointiin, mutta heikosti kehittymisen arviointiin. Toisen perinteen he näkevät antavan tietoa tiettyjen kriittisten tehtävien ja taitojen käyttämisestä eri tilanteissa, koska muun muassa observointiin perustuva havainnointi mahdollistaa tosielämän tilanteiden arvioinnin. (Cillessen & Bellmore 2004, 355–358.)

Sosiaalisten taitojen puutteilla on osoitettu olevan yhteyttä erilaisiin sopeutumisongelmiin ja akateemiseen alisuoriutumiseen koulussa. Sosiaalisissa tilanteissa merkittävässä roolissa ovat sellaiset sosiaaliset tehtävät, joilla mahdollistetaan onnistunut kanssakäyminen muiden kanssa, ja jotka ovat tulosta erilaisista sosiaalisista taidoista. Jos sosiaalisissa taidoissa on puutteita, epäonnistuvat sosiaaliset tehtävät helposti. (Gresham 2016, 329.)

Salmivalli kokoaa lasten vertaissuhteita ja sosiaalista kehitystä käsittelevässä kirjassaan (2005) sosiaalisten taitojen oppimista yhteen vuonna 1997 ilmestyneen Caldarellan ja Merrelin meta-analyysin pohjalta. Sosiaalisia taitoja on heidän jaottelussaan määritelty sen mukaan, miten niitä on tutkimuksissa mitattu ja kysytty. Sosiaaliset taidot koostuvat tuon jaottelun mukaan viidestä faktorista, joista ensimmäinen, toverisuhteet, sisältää taitoina muun muassa avun pyytämistä, muiden tunnetilojen ymmärtämistä, keskusteluihin osallistumista ja mukaan leikkiin kutsumista. Toinen faktori, itsesäätely, koostuu muun muassa kompromissikyvystä ja itsehillinnästä. Kaksi ensimmäistä faktoria löytyvät lähes kaikista analysoiduista tutkimuksista. Kolmas faktori, tavoitteellinen työskentely, sisältää analyysin mukaan muun muassa itsenäisen työskentelyn, ohjeiden seuraamisen ja häiriintymättömyyteen kykenemisen työskenneltäessä. Kolmaskin faktori määritellään varsin yleiseksi, sen löytyessä noin puolesta analysoiduista tutkimuk-

sista. Neljättä, tottelevaisuusfaktoria, Salmivalli kritisoi varsin aiheellisesti. Se sisältää sääntöjen noudattamiseen ja muun muassa siisteyteen viittavia tekijöitä, joita toisaalla Salmivallin mukaan nimetään ”yhteistyön” ulottuvuudeksi. Yhteistyö määrittyy aikuislähtöisesti opettajan ohjeiden tottelemiseksi, mutta onko se sosiaalinen taito vai mukautumista ulkoisiin vaatimuksiin. Viidentenä faktorina mainitaan jämäkkyys, joka myös osassa tutkimuksista eriytetään omaksi faktorikseen, vaikka sen sisältämät tekijät limittyvät vahvasti toverisuhteet -faktorin kanssa. (Salmivalli 2005, 81–84.)

Sosiaaliset taidot ilmenevät niin verbaalisena kuin nonverbaalisena yksilön käyttäytymisessä. Lisäksi sosiaaliset taidot ovat tilannesidonnaisia, mikä yhdistettynä käyttäytymisen ilmentymiseen tekee sosiaalisista taidoista mukautuvan ja interaktiivisen käsitteen. Opittuja sosiaalisesti hyväksytyjä käyttäytymistapoja, sosiaalisia taitoja, voidaan jaotella eri tavoin. Elliottin ym. (2015) mukaan sosiaaliset taidot jaetaan nykyään usein seitsemään keskeiseen, toiminnalliseen ja mitattavaan osaan: kommunikaatioon, yhteistyöhön, puolustautumiseen, vastuullisuuteen, sitoutumiseen, empatiaan ja itsekontrolliin. (Elliott ym. 2015, 302.)

Sosiaalisissa taidoissa korostuva yksilön käyttäytyminen ilmenee aina eri tavoin eri toimintaympäristöissä, mutta onnistuneesti käytetty taito yhdessä ympäristössä ennustaa parempaa onnistumista myös toisessa ympäristössä. Sosiaalisten taitojen linkittyminen pätevään sosiaaliseen toimintaan ei ole siis tyypistettävissä yksittäisten taitojen käyttämiseen tietyllä tavalla, vaan merkityksellistä on erilaisten tilanteiden tunnistaminen ja oman käyttäytymisen muokkaaminen taitojen pohjalta tilanteen vaatimalla tavalla. (Salmivalli 2005, 84–85.)

Ottaessa huomioon sekä yksilön sosiaaliset taidot, että sosiaalisen ympäristön vaikutus taitojen esiintulossa, voidaan sosiaalisia taitoja tarkastella laajemmin. Yksittäisten tekojen ja valintojen merkitystä voidaan tarkastella samalla huomioiden niiden vaikutus ympäristöön. Sosiaalisissa taidoissa korostuu näin yksilön käyttäytymisvalinnat kussakin tilanteessa. (Sheridan ym. 1999, 86.)

2.1.2 Tunteiden merkitys sosiaalisessa kanssakäymisessä

Tunteet liittyvät kiinteästi sosiaaliseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen

muiden kanssa, ja ovat lapsilla yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin. Tunteisiin liittyen voidaan yleisellä tasolla tarkastella erilaisia tekijöitä, kuten herkkyyttä reagoida tilanteiden herättämiin tunteisiin, taipumusta kokea enemmän positiivisia kuin negatiivisia tunteita tai tunteiden kokemuksen voimakkuutta. Lisäksi usein tunteiden säätelyä eli kykyä hallita vaikuttaa tunnekokemusten keston ja voimakkuuteen tarkastellaan omana kokonaisuutenaan. Säätelykyky ja yleisen tason tekijät ovat monimutkaisesti suhteessa sosiaaliseen kompetenssiin ja toisiinsa. (Salmivalli 2005, 109–111.)

Tunteiden yhteyttä sosiaaliseen kompetenssiin voidaan tarkastella myös tunteiden kokemisen, ilmaisun ja ymmärtämisen kautta. Tunteiden kokeminen voi olla tietoista tai tiedostamatonta, mutta tärkeintä sosiaalisten taitojen kannalta on tunnistaa tunteiden syntyminen, kyky hallita ilmentymisen voimakkuutta ja ymmärrys tunnereaktioiden vaikutuksesta muihin. (Denham ym. 2004, 308–310.)

Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tunteet ovat tärkeässä asemassa, sillä ne kohdistavat huomiota ja auttavat soputumaan muutoksiin. Muiden ihmisten toimintaan reagoidaan tunteiden aktivoitumisella ja muiden tunnetiloja tarkkaillaan jatkuvasti. Kouluikäisillä kyky ymmärtää muiden tunteita jo kohtalaisen hyvin kehittynyt ja heillä on myös mahdollisuus havainnoida omien tunteidensa vaikutusta muihin. (Nurmi ym. 2006, 103–104.)

Keskilapsuudessa tunteista ja tunteiden ilmaisusta on jo kertynyt kokemusta, ja lapset yleensä oppivat, että voimakkaimmat tunneilmaisut eivät useinkaan johda heidän kannaltaan toivottuun lopputulokseen. Tunteiden ilmaisun tulisi olla yhteydessä toimintaympäristön vaatimuksiin omien tavoitteiden lisäksi, jotta ne edistävät onnistunutta vuorovaikutusta. (Denham ym. 2004, 312–313.)

Tunnetilojen säätelykyky ja mukauttaminen oman hyvinvoinnin edistämiseksi kuuluu kehittyneeseen tunne-elämään. Lapset oppivat erilaisia strategioita ja tapoja ohjata emootioitaan niin, että toiminta yhteisön jäsenenä ei häiriinny. Aikuisen esimerkki ja tuki sekä tunteiden käsittelyssä että kokemusten jakamisessa on oppimisen kannalta tärkeää. Parhaiten muiden kanssa toimeen tulevat omia tunteitaan hyvin säätelevät lapset, jotka osaavat noudattaa myös yhteisön ulkoi-

sia normeja. Tunteiden hallinta edistää oppimista koulussa ja myöhempiä onnistumisia elämässä. (Nurmi ym. 2006, 107–109.)

2.1.3 Sosiokognitiiviset taidot ja vertaisryhmässä toimiminen

Sosiokognitiivisella viitataan Lewisin ja Carpendalen (2004) mukaan pintapuolisesti hyvin yksinkertaiseen asiaan, meitä ympäröivän sosiaalisen ympäristön ymmärtämiseen. Sosiokognitiivisen taidon käsitettä tarkemmin tarkasteltuna huomataan kuitenkin, että sen ympärillä käydään edelleen jatkuvaa keskustelua siitä, ollaanko tekemisissä yksilöstä löytyvän kehittyvän ominaisuuden vai sosiaalisen vuorovaikutuksen tuottaman taidon kanssa. Keskeisenä käsitteenä nykyään puhutaan myös ”mielen teoriasta”, siitä miten ja miksi kasvava lapsi oppii huomaamaan ja ymmärtämään muiden näkökulmaa ja ajattelua. Lewis ja Carpendale kiteyttävät molempien näkökantojen tuottamat lähestymistavat yhteen yksilöllisten taipumusten ja potentiaalin kehittyessä lopulta sosiaalisessa kontekstissa, jossa vaikutus on kaksisuuntainen. (Lewis & Carpendale 2004, 375–389.)

Vertaisryhmät toimivat lapsille tärkeänä oppimispaikkana erilaisille sosiaalisille taidoille. Näkökulma vain itsen huomioimisesta laajenee muiden tunteiden havainnoinnin kautta, ja tunteidenhallinta-, yhteistyö- ja kommunikointitaidot pääsevät kehittymään. Vertaisryhmässä toimiminen ja onnistunut toimeen tuleminen muiden kanssa edistää myös muuta oppimista. Hyväksyntä vertaisryhmässä on tärkeää niin kehityksen kuin tulevan mielenterveydenkin kannalta, mutta vertaisryhmä voi toimia myös riskitekijänä. (Salmivalli 1998, 12–14.)

Sosiokognitiiviset taidot liittyvät Juntilan ym. (2006) mukaan sosiaalisen kompetenssin toisena osa-alueena toimivan hyväksyttävän käytöksen toteutumiseen yksilön tulkintojen, havainnoinnin, tavoitteenasettelun ja toimintavalintojen kautta.

Tullakseen hyväksytyksi vertaisryhmässään, kyetäkseen luomaan ja säilyttämään ystävyyssuhteita sekä välttääkseen väärin perustein tehtyjä ratkaisuja vuorovaikutustilanteissa tulee yksilön kyetä ohjaamaan omaa toimintaansa. Pelkäänsä sosiaalisten taitojen erittelemisen, käyttämisen tai opettamisen ei riitä takaamaan taitojen tehokasta suuntaamista erilaisissa toimintaympäristöissä. (Salmivalli 2005, 86–87)

Toiminnan ohjaamiseen tarvitaan sosiokognitiivisia taitoja, joiden perustaksi Salmivalli (2005) erittelee yleisesti tieteessä määriteltyinä viisi sosiaalisen tiedon prosessoinnin vaihetta:

1. Ulkoisten ja sisäisten vihjeiden käyttö tilanteeseen orientoitumiseen
2. Sosiaalisen tilanteen arvio, tilanteen tulkinta
3. Tavoitteiden asettelu
4. Toimintavaihtoehtojen muodostaminen tai muistaminen
5. Soveltuvan toiminnan valinta

Sosiaalisissa tilanteissa erilaiset yksilöt tulkitsevat tilannevihjeitä joko aiempien kokemustensa perusteella, tai he jättävät vihjeet huomiotta. Tilanteen arvioinnissa yhdistyy oman vaikutuksen ja muiden tarkoitusperien arviointi. Vuorovaikutustilanteen tavoitteet voivat muodostua kanssakäymisen positiivisen lopputuloksen edistämiseen tähtääviksi, mutta on myös mahdollista, että tavoitteeksi valitaan yhteistoimintaa haittaava tavoite. Toimintavaihtoehtojen luomisessa voi olla huomattavia yksilöllisiä eroja, ja joillakin vaihtoehtoja on useita, toisilla vain rajoitetusti. Tilanteessa käytettävän toiminnan valintaan vaikuttavat sekä aiemmat kokemukset, että kyky ennakoida omien valintojen vaikutuksia ympäristöön. Myös asetetut tavoitteet vaikuttavat toimintavalintojen kirjoon. (Salmivalli 2005, 87–88.)

2.1.4 Sukupuolierot sosiaalisen kompetenssin ilmentämisessä

Sosiaalisen kompetenssin, sisältäen edellä esitellyt sosiaaliset- ja sosiokognitiiviset taidot, on havaittu painottuvan sukupuolittain niin, että tytöillä prososiaalinen käyttäytyminen on korkeammalla ja antisosiaalinen käyttäytyminen matalammalla tasolla kuin pojilla (Junttila ym. 2006, 889).

Sukupuolieroja tyttöjen ja poikien välillä on myös aggressiivisuuden ilmentämisen tavoissa. Pojat käyttävät useammin suoraa aggressioita, kun taas tytöt, jotka usein ovat sosiaalisesti poikia kyvykkäämpiä, suosivat epäsuoraa, piilotettua aggressioita, jonka käyttö vaatii ymmärrystä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Sosiaaliseen kanssakäymiseen lapsilla liittyy myös usein kiusaaminen ja siihen liittyvät roolit. Pojat ovat tyttöjä useammin kiusaajia ja kiusaajaa avustavia henkilöitä (Salmivalli 1998, 17–18, 20, 59.)

Romer ym. (2011) analysoivat laajaa monitahoarviointiaineistoa Yhdysvalloissa. Tutkimusaineisto ulottui päiväkotikäisistä aina yläkouluikäisiin. Arviointiaineisto kerättiin SEARS-mittarilla, joka positiivisia sosioemotionaalisia taitoja, kuten sosiaalista kompetenssia, itsesäätelyä ja muun muassa ongelmanratkaisukykyä. Tutkijat havaitsivat tyttöjen saavan aineistossa järjestelmällisesti korkeampia tuloksia, riippumatta arvioidun lapsen iästä. Tuloksiin ei myöskään vaikuttanut arvioijan, opettajan tai vanhemman, sukupuoli. Tytöt arvioitiin taitavammiiksi sosiaalisesti, heillä oli enemmän tunteidenkäsittelyn vahvuuksia sekä empatia- ja ongelmanratkaisukyky sosiaalisissa tilanteissa olivat paremmalla tasolla kuin pojilla. Vaikka mitatut erot olivat pieniä, on niiden esiintyminen järjestelmällisesti huomionarvioista. (Romer ym. 2011, 958, 962, 966.)

Aggressiivinen käytös lapsuudessa, joka usein johtaa haasteisiin sosiaalisissa suhteissa, selittää aikuisiän aggressiivista käyttäytymistä niin naisilla kuin miehilläkin. Selitysvoimassa on pieniä eroja verrattaessa kahdeksanvuotiaana arvioidun aggressiivisuuden yhteyttä 36- ja 42-vuotiaisiin, jolloin yhteys miehillä on vahvempi. Kuitenkin 14-vuotiaana arvioidun aggressiivisuuden yhteys aikuisikään on vahvempi naisilla. Yleisesti lapsuuden aggressiivisuus selittää aikuisiän aggressiivisuutta voimakkaammin miehillä kuin naisilla. Lisäksi voimakkaiden käyttäytymistapojen on todettu siirtyvän aikuisuuteen voimakkaammin. Olisi arvokasta löytää tapoja, joilla aggressiivisuuden määrää saataisiin lapsuudessa vähennettyä ja käyttäytymisen sementoitumista vähennettyä. (Kokko & Pulkkinen 2005, 492, 495–495.)

Korkeampia arvoja niin itsesäätelystä kuin empatiakyvystä tyttöjen osalta ovat löytäneet myös Jenkins ym. (2016) itsearviointiaineistoon perustuvassa tutkimuksessaan. He tarkastelivat erilaisten roolien ja sosiaalisten taitojen yhteyttä kuudes-, seitsemäs- ja kahdeksaluokkalaisilla, ja havaitsivat korkeamman empatiakyvyn olevan yhteydessä puolustavaan rooliin kiusaamistilanteissa, samoin kuin suuremman kyvyn säädellä omia tunteita ja toimintaa olevan yhteydessä vähäiseen kiusaamiseen. Tytöt arvioivat tutkimuksessa harvemmin kiusaavansa ja useammin puolustavansa kiusattuja kuin pojat. (Jenkins ym. 2016, 259, 264, 272)

2.2 Sosiaalisen kompetenssin tarkastelusuunnat

Kuten mainittua, ei sosiaalinen kompetenssi itsessään ole yksilössä ilmenevä tai

mitattava ominaisuus, vaan se muodostuu eri toimijoiden tuottamien arviointien pohjalta (Gresham 2016, 319–320). Seuraavana askeleena, sosiaalisen kompetenssin ja sen osa-alueiden määrittelyn jälkeen, on luoda katsaus siihen, miten sosiaalisen kompetenssin mittaamista on aiemmassa tutkimuksessa sen arviointiin osallistuvien toimijoiden ja mittaamisen keinojen osalta toteutettu.

Lähtökohtana sosiaalisen kompetenssin määrittelylle on arvion muodostaminen käyttäytymisen ilmenemisen ympäristössä vaikuttavien merkittävien toimijoiden avulla. Huomioon tulee ottaa niin itsearviointi, kuin muiden toimijoiden merkitys. Näin ollen kouluympäristössä merkittäviksi sosiaalisen kompetenssin arvioijiksi tulevat oppilaan itsensä lisäksi myös opettaja, oppilastoverit ja oppilaan vanhemmat. (Junttila ym. 2006, 876.)

Sosiaalisia taitoja voidaan arvioida monella eri tavalla, kuten observoinnilla, käyttäytymiseen liittyvillä roolitesteillä, erilaisilla sosiometrisillä testeillä tai käyttäytymistä luokittelevilla mittareilla. Erilaiset mittarit ovat muodostuneet yleisimmin käytettäväksi tavaksi, ja hyvin muodostetut luokittelut antavatkin mittareista usein käyttökelpoista tietoa sekä tutkijoille, että käytännön työtä tekeville. Käyttäytymisen eri osa-alueita luokittelevia mittareita voidaan tehokkaasti käyttää toistuvasti, ja tietoa voidaan kerätä monelta eri taholta, kuten itseltä, vanhemmilta ja opettajalta. (Gresham 2016, 323.)

Sosiaalista käyttäytymistä ja sosiaalisia taitoja on tutkimuksissa havainnoitu sekä laboratorio-olosuhteissa, että luonnollisessa toimintakontekstissa. Havainnoinnissa tarkkaillaan tiettyjä määriteltyjä käyttäytymisen ilmentymiä ja kestoja, joko reaaliaikaisesti tai jälkikäteen tallenteelta. Tallenteiden käyttäminen mahdollistaa sekä tarkemman havainnoinnin, että useamman tutkijan näkemyksen. Erilaiset mittarit, joita voidaan helposti käyttää lomaketutkimuksella, ja kohdistaa usealle yksilön käyttäytymistä samassa kontekstissa arvioivalle toimijalle, ovat tulleet hyvin usein käytetyksi keinoksi sosiaalisten taitojen arvioinnissa. Yhdenkään arviointitahon käsityksiä ei voida pitää täysin luotettavina tai puolueettomina. Luotettavin kuva kokonaistilanteesta saadaankin useita tietolähteitä yhdistämällä. (Salmivalli 2005, 80–81.)

Itsearviointiin sisällyttäminen sosiaalisen kompetenssin arviointiin on perusteltua,

sillä oppilaan oma käsitys suoriutumisestaan vertaisryhmässä on merkittävä sekä oppimiseen motivoitumisen, että muutoksen omakohtaisen havainnoinnin kannalta. Sosiaalisen kompetenssin määrittämisessä monitahoarvioinnilla on Junttilan ja muun tutkimusryhmän (2010) mukaan noussut esille se, että opettajien antamat arvioinnit oppilaistaan tuottavat suurimman hajonnan suhteessa sekä sukupuoliin, että oppilaiden akateemiseen osaamistasoon. Opettajan arviointiin vaikuttavat lapsen aiempi suoriutumien koulussa, opettajan asenteet ja koulun normit. Toveriarviointien voidaan nähdä tulevan lähelle opettajien arviointeja ja painottuen samoin sukupuolen ja akateemisen osaamistason mukaan. Vanhempien arvioinnit taas eroavat voimakkaasti opettajien arvioinneista, mutta ovat lähempänä oppilaiden itse arvioimaan sosiaalista kompetenssia. (Junttila 2010, 67–70.) Tarkastelusuuntina tässä tutkimuksessa käytetään itsearviota- ja opettaja-arviota sosiaalisesta kompetenssista.

3 OPPIMINEN

Oppiminen on laaja ja monitahoinen käsite, jonka perusteellinen avaaminen ei tässä tutkimuksessa ole mahdollista. Sosiaalisen kompetenssin kehittämistä tarkasteltaessa on kuitenkin otettava huomioon erilaiset tavat sekä suunnata oppimista jo intervention suunnitteluvaiheessa, että näkemykset oppimisen mahdollistumisesta. Hyvä Ryhmähenki -toimintamalliin osallistuvien uskotaan oppivan yhteistoiminnassa muiden kanssa tarvittavia sosiaalisia taitoja. Tavoiteltaessa uusien tietojen ja taitojen oppimista ja opettamista, on taustalla aina ohjaamassa ajatus siitä, miten oppimisen oletetaan tapahtuvan.

Seuraavaksi esitellään oppimiseen liitettyjä käsitteitä ja käsityksiä yleisesti sekä sosioemotionaalisen oppimisen käsitettä ja osa-alueita sekä niiden yhteyksiä intervention suunnitteluun ja toteutukseen.

3.1 Oppiminen

Oppiminen on arkikäytössä usein käytetty termi, jolla tähtäimessä on jonkinlaisen muutoksen kuvaaminen. Vaikka historiallisesti erilaiset oppimiskäsitykset luovat hyvin erilaisen kuvan oppimisen prosesseista, ovat ne kuitenkin kaikki saman ilmiön eri kuvaamistapoja. Oppimista voidaan kuvata systeeminä, jolla on erilaisia tasoja. Tasot alkavat hyvin yhteneväisistä ja ei-tietoisista sopeutumiskeinoista ja jatkuvat tietoisiin oppimisen muotoihin, jotka vaativat vain ihmiselle lajinomaisia aiemmin opitun hyväksikäyttöä uuden tiedon rakentamisessa. Korkeimpana oppimisen tasona kuvataan yhteisöllistä oppimista, jossa prosessoidaan muutoksia kulttuurin ja toiminnan tasolla. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 87–88.)

Nykytietoon perustuva käsitys ihmisen oppimisesta ja siihen vaikuttavista asioista voidaan Schneiderin ja Sternin (2010) mukaan tiivistää kognitiivissuuntautuneen tutkimuksen perusteella kymmeneen kulmakiveen:

1. Oppiminen perustuu oppijan omaan toimintaan.
2. Aikaisempi tieto on oppimisen perusta.
3. Oppiminen edellyttää tietorakenteiden integroitumista.
4. Optimaalinen oppiminen edellyttää käsitteiden, taitojen ja metakognitiivisten prosessien tasapainoa.

5. Optimaalinen oppiminen tapahtuu yhdistämällä yksinkertaisia taitoja hierarkkisesti monimutkaisiksi taidoiksi.
6. Optimaalinen oppiminen voi hyödyntää ulkoisia rakenteita helpottamaan mielensisäisten rakenteiden organisointia.
7. Ihmisten tiedonkäsittelyn arkkitehtuurin rajoitettu kapasiteetti muovaa oppimisprosessia.
8. Oppiminen perustuu emootioiden, motivaation ja kognition väliseen dynaamiseen vuorovaikutukseen.
9. Optimaalinen oppimisprosessi johtaa laajemmin sovellettaviin tietorakenteisiin.
10. Oppiminen vaatii aikaa ja ponnistelua. (Schneider & Stern 2010, 72–84.)

Monitahoisena ilmiönä oppiminen ei nykykäsityksenkään mukaan ole tiivistettävissä yksinkertaiseen muotoon. Varmaa tutkimusten valossa Schneiderin ja Sternin (2010) mukaan on kuitenkin se, että pohja oppimiselle on rakennettava huolella, sillä ilman hyvää tietorakennetta oppija ei voi saavuttaa monimutkaisempien asioiden tai taitojen hallintaa. Siksi heidän esittämillään kulmakivillä tulisi kirjoittajien mukaan olla vaikutusta oppimisympäristöjen suunnitteluun. (ks. Schneider & Stern 2010, 84–85.)

3.1.1 Kokemuksellinen oppiminen

Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin suunnitteluun liittyy kiinteästi ajatus oppimisesta kokemusten kautta. David Kolb (1984) kuvaa kokemuksellisen oppimisen perustaksi ihmisen luontaista ominaisuutta sopeutua ympäröivään maailmaan ja myös muokata maailmaa ympärillään. Oppimisen velvollisuus nykymaailmassa on kaikkien tiedossa, mutta rationaalisen ajattelun ja behaviorististen oppimiskäsitysten myötä oppimisen yhteys yksilön kehittymiseen on kadonnut. (Kolb 1984, 1–2.) Kokemuksellisen oppimisen avulla oppimisen nähdään saavansa merkityksensä oppijassa, ei niinkään oppisisällössä.

Kokemuksellisen oppimisen käsitys oppimisesta kiinnittyy Kolbin mukaan vahvasti John Deweyn, Kurt Lewinin ja Jean Piagetin töihin, ja Kolb esittelee kokemuksellisen oppimisen luonnetta heidän avullaan. Kokemuksellisen oppimisen ei ole tarkoitus toimia erillisenä oppimiskäsityksenä, vaan esittää yhdistävä näkökulma kokemusten, havaintojen, kognitioiden ja käyttäytymisen liittymisestä

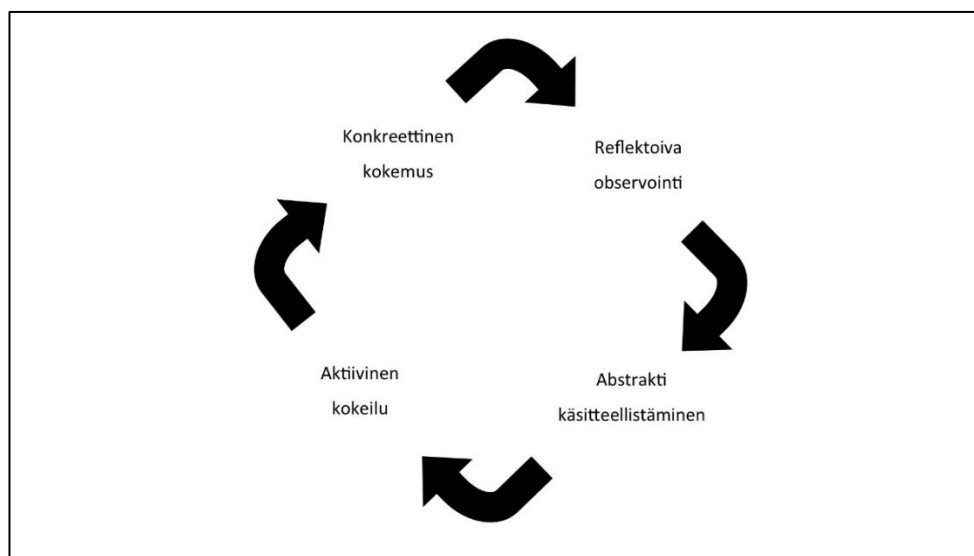
oppimiseen. (Kolb 1984, 20–21.) Kolb on koontanut kokemuksellista oppimista koskevaan teoriaansa näkemyksensä behavioristista tai kognitiivista oppimista edustavien oppimiskäsitysten vajaavaisuudessa tuoda esille yksilöllisen kokemuksen merkitystä oppimisessa.

3.1.2 Kokemuksellisen oppimisen prosessi

Kokemuksellisen oppimisen rakenteeksi Kolb (1984) esittää nelivaiheisen syklin, jossa kokemuksellinen oppiminen tapahtuu eri oppimistyyplejä vaihdellen. Sen vaiheet ovat: 1. konkreettinen kokemus (concrete experience), 2. refleктоiva observointi (reflective observation), 3. abstrakti käsitteellistäminen (abstract conceptualization) ja 4. aktiivinen kokeilu (active experimentation). Vaiheista konkreettinen kokemus (1.) ja abstrakti käsitteellistäminen (3.), sekä refleктоiva observointi (2.) ja aktiivinen kokeilu (4.) ovat toisistaan poikkeavia oppimisen orientaatioita, ja oppiminen neljässä vaiheessa toteutuukin näiden ääripäiden välissä. (Kolb 1984, 40–43.)

Yksinkertaistaen kokemuksellinen oppiminen tuottaa uutta tietoa tai taitoa muuttamalla kokemuksia oppimiseksi. Keskeistä Kolbin mukaan on ymmärtää, että uuden oppiminen vaatii ymmärrystä sekä kokemuksen, että sen muuntamisen merkityksestä. Pelkkä kokemus ei riitä, vaan sen muuntaminen uudeksi tiedoksi tai taidoksi vaatii uuden kokemuksen käsittelyä eri tavoin. (Kolb 1984, 40–43.) Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä on esitetty tiivistetysti kuviossa 1.

Kuvio 1. Kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1984).



Tämän tutkimuksen fokus ei ole kokemuksellisen oppimisen prosessien tarkastelussa tai intervention arvioinnissa prosessin eri vaiheissa, vaan kokemuksellinen oppiminen toimii Hyvä Ryhmähenki – toimintamallin suunnittelua ja toteutusta ohjaavana taustana.

3.1.3 Kokemuksellisen oppimisen luonteesta

Kokemukselliseen oppimiseen yhdistettävänä luontaisina tekijöinä niin Deweyn, Lewinin kuin Piagetinkin teorioissa Kolb näkee monia merkittäviä asioita. Ensinnäkin oppimisen ajatellaan toteutuvan enemmän itse prosessissa kuin oppimistuloksissa. Ajatukset ja erilaiset käsitteet ovat jatkuvasti muutoksessa, ja yksilöiden erilaiset kokemukset muokkaavat niitä ja niiden kiinnittymistä aiemmin opittuun. Toiseksi oppiminen nähdään teorioissa myös kokemuksellisuuden pohjautuvana jatkuvana prosessina, joka tarkoittaa opettamiseen liittyen sen tunnistamista, että kaikki oppimien on uudelleen oppimista. Oppimisen esteenä onkin usein enemmän vanhasta, aiemmin osaksi omaa käsitystä omaksumista poisoppimisen vaikeus, kuin uuden oppimiskokemuksen omaksuminen osaksi yksilön maailmankuvaa. (Kolb 1984, 26–29.)

Lisäksi oppimisen nähdään vaativan myös niiden konfliktien ratkaisemista, jotka nousevat uuden kokemuksen käsittelyn velvoitteista kokemuksellisessa oppimisessa. Konkreettisen kokemuksen ja kokemuksen abstraktin käsitteellistämisen välinen jännite, kuten myös aktiivisen uuden kokeilun ja reflektioivan observoinnin välinen jännite, on ratkaistava oppijan liikkeessä niiden välillä. Se miten yksilö oppii, määrittyy konfliktien ratkaisujen tavassa, oppijan muokatessa kokemusta oppimiseksi. (Kolb 1984, 29–31.)

Muita merkittäviä luonnehdintoja kokemukselliseen oppimiseen liittyen Kolb (1984) nostaa vielä esille käsitellessään oppimisen kokonaisvaltaista luonnetta ihmisen maailmankuvan muokkaamisessa. Oppiminen itsessään ei ole ihmiselle maali, vaan tärkeintä on kokonaisvaltainen toiminta – tunteet, ajattelu, käsittäminen ja käyttäytyminen. Ympäristön hahmottamisen kannalta oppiminen on keskeinen prosessi, joka holistisessa mielessä ymmärrettynä johtaa kehittymiseen ja sellaiseen oppimiseen, joka kantaa ajassa, eikä vain ohjaa yksilön suoriutumista yksittäisissä tilanteissa. Oppiminen on Kolbin mukaan myös yksilön ja ympäristön välinen tapahtuma, joka ei typisty vain ympäristön yksilöön aiheuttamiksi

reaktioiksi. Myös yksilö vaikuttaa ympäristöönsä, muokkaa sitä, jolloin kokemuksellisen oppimisen *kokemus* saa duaalisen merkityksen kaksisuuntaisena vaikutuksena. (Kolb 1984, 31–36.)

Kolb vetää näkemyksensä kokemuksellisesta oppimisesta yhteen todeten: *”Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience”*. Kokemuksellinen oppiminen tiivistyy Kolbin mukaan käsitykseen oppimisprosessin korostumisesta, tietämisen ja taidon jatkuvasta muuttumisesta prosessissa, joka ei typisty vain siirtämiseen ja vastaanottoon, sekä oppimisen ymmärtämiseen kokemuksia muokkaavana ja vastavuoroisena toimintana. (Kolb 1984, 38.)

3.1.4 Oppiminen yksilössä vai ympäristössä

Kokemuksellisen oppimisen teoriassa painottuu vahvasti yksilön kokemukset ja yksilötasolla tapahtuva kokemusten käsitteellistäminen ja käytännön kokeilu. Yksilön oppiminen on suhteessa ympäristöön, mutta palautuu lopulta yksilön omaan kokemusmaailmaan. (Kolb 1984, 26–36.)

Vaikka Kolb (1984) liittääkin kokemuksellisen oppimisen teoriaansa vahvasti Deweyn ajatuksiin, on Miettisen (1999) mukaan kuitenkin nähtävissä, että Deweyn ajatusten filosofista taustaa on tulkittu myös väärin. Hänen mukaansa Deweyn käsitys kokemuksellisuudesta liittyy perustavanlaatuisesti yhteisöllisyyteen ja sellaisiin prosesseihin, joissa ihmisten elinpiiriin kuuluvien asioiden ja niiden kanssa tekemisissä olevien esineiden suhdetta käsitellään kielellisesti ja käsitteellisesti. Uuden oppiminen liittyy näin esineelliseen toimintaan, jolla on vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Miettisen (1999) mukaan tämä tarkoittaa, että mitään lopullista, määritettyä tai oikeaa tarkoitusta esineillä ei ole, vaan toiminnan ja kokemuksen kautta ne saavat muuttuvan merkityksensä. Miettinen (1999) mainitsee Deweyn lopulta päätyneen siihen, että alkuperäinen kokemuksen käsite hänen teksteissään olisikin pitänyt olla kulttuurin käsite, jolla korostetaan esineellisen ja idealistisen maailman yhteyttä, sekä yhteisöllisten vakiintuneiden ja kielellisesti ylläpidettyjen merkitysten olemassaoloa. (Miettinen 1999, 32–37.)

Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen määritelmä korostaa Miettisen (1999)

mukaan kokemuksellisuuden merkitystä yksilölle, ja nostaa esiin kokemusten erilaisuuden ja irrallisuuden kollektiivisista merkityksistä. Tämä näkökulma on vastakkainen sille, mitä Dewey kokemuksen käsitteellä tarkoitti. Miettisen (1999) mukaan Deweyn kokemus yhdistää yksilöiden ja materiaalin vuorovaikutuksen yhteisölliseen, ja kommunikoinnin sekä kielen jaettuun luonteeseen. (Miettinen 1999, 37.)

3.2 Sosiaalisten taitojen oppiminen

Sosiaalisia taitoja, vuorovaikutusta tai käyttäytymistä ei ilmene vain yksilössä, vaan taitojen oppiminen, erilaisten toimintamallien omaksumien tai esimerkiksi muiden tunteiden huomaaminen ilmenee ja omaksutaan yhteistoiminnassa muiden ihmisten, vertaisten ja ohjaavien aikuisten kanssa. Taitojen kehittymistä tarkastellaan seuraavassa pääpiirteissään syntymästä aina varhaisnuoruuteen asti. Tarkastelua ei uloteta pidemmälle nuoruuteen tutkimuksen kohderyhmän rajoituksessa viides- ja kuudesluokkalaisiin eli keskimäärin yhdestätoista kolmetoista vuotiaisiin.

Ihminen on virittynyt sosiaalisille ärsykeille jo syntymästään lähtien ja pyrkii jo varhaisessa vaiheessa hakemaan kontaktia ikätovereihin. Alkujaan yksipuolinen vuorovaikutus ikätovereihin saa jo puolen vuoden iässä vastavuoroisuuden piirteitä. Toisena ikävuotena tunteiden ilmaisut vuorovaikutuksessa lisääntyvät, niin positiiviset kuin konfliktien lisääntyessä negatiivisetkin. Kielellinen kehitys toisen ja kolmannen ikävuoden välillä yhdistettynä ajattelutaitojen kehittymiseen lisää vuorovaikutuksen mahdollisuuksia, koska omien tunteiden ja odotusten ilmaisuun on yhä parempia keinoja. (Poikkeus 2001, 124–125.)

Sosiaaliset taidot kehittyvät asteittain lapsen kasvaessa ja niiden merkitys konkretisoituu yhteistoiminnassa muiden kanssa, toverisuhteissa ja mukautumisessa sosiaalisen ympäristön asettamiin odotuksiin. Sosiaalisilla taidoilla on Elliottin ym. (2015) mukaan keskeinen merkitys myös akateemisessa oppimisessa. (Elliott ym. 2015, 301–303.)

Kolmen ja kuuden ikävuoden välillä lapsilla on kehittyvän hahmottamiskyvyn ja kielitaidon edistymisen kautta mahdollista ymmärtää pysyviä ystävyyssuhteita ja laajentaa leikkejä rooli- ja kuvitteluleikkeihin. Samalla kasvaa ymmärrys oman

toiminnan vaikutuksista muihin. (Nurmi ym. 2006, 54–55.)

Lapsen varhainen elinympäristö, erityisesti vanhemmat ja heihin luotu kiintymyssuhde ovat yhteydessä vuorovaikutustaitoihin ja toverisuhteisiin. Vanhemmat vaikuttavat lapseen mallintamalla käyttäytymistä, tukemalla hyväksyttävää sosiaalista käyttäytymistä ja muun muassa keskustelemalla tunteista ja tavoista olla muiden kanssa. Yksilöllinen temperamentti kuitenkin vaikuttaa olevan yhteydessä sosiaalisuuteen. (Poikkeus 2001, 136.)

Aggressiivinen reagointi alkaa ensimmäisen ikävuoden aikana siirtyä esineisiin kohdistetusta aggressiosta myös toisiin lapsiin kohdistetuksi. Lapsen kasvaessa konfliktit siirtyvät enemmän ihmissuhteisiin ja jo neljännen ikävuoden lopulla he alkavat torjua uhkaavaksi tai aggressiiviseksi tulkitsemiaan tovereita. Aggressiivinen käytös on luonnollista, mutta ilmaisua pitäisi pystyä säätelemään, ettei aggressiivisuus vaikuttaisi vertaissuhteisiin. Tunteiden säätelyä opitaan jo pienestä pitäen, mutta joillakin lapsilla taito ei kehity riittävän korkealle ja tunteiden riittämätön säätely voi ilmetä käyttäytymisen häiriöinä. Aggressiivinen käytös altistaa lapsen myöhemmälle koulusopeutumattomuusriskille ja jatkossa myös aikuisiässä erilaisille elämänhaasteille. Kouluiässä aggressiivisuus yleensä vähenee ja se muuttuu henkilösuuntautuneeksi ja vihamieliseksi. Murrosikään tultaessa yksilölliset erot korostuvat, mutta yleisesti aggressiivisuus vähenee määrällisesti. (Pulkinen 2002, 63–64, 68, 77, 82.)

Aikaa, jota tämän tutkimuksen kohdejoukkokin edustaa kutsutaan keskilapsuudeksi. Suomessa tähän ikäkauteen seitsemästä ikävuodesta kahteentoista ei juurikaan kiinnitetä huomiota. Keskilapsuudessa lapset kohdistavat sosiaalista kanssakäymistään yhä enemmän saman ikäisten kanssa solmittaviin ystävyys-suhteisiin. Keskilapsuudessa kouluikäiset lapset kehittyvät fyysisesti, älyllisesti, moraaliseettisesti ja tunne-elämältään. Kehitys tapahtuu vahvasti vuorovaikutuksessa ikätoverien kanssa. Fyysinen kehitys ja puberteetin alku voivat olla hyvinkin eriaikaisia yksilöiden ja sukupuolten välillä, mikä näkyy erityisesti keskilapsuuden lopussa. Ajattelu on keskilapsuudessa vielä konkreettista, mutta loogisen ajattelun kehittyminen auttaa oppimista ja syys-seuraussuhteiden hahmottamista. Keskilapsuudessa ollaan alttiita mielikuvien kehittämiseksi ja rikkaalla mielikuvituksella on osansa tunne-elämän kehityksessä. Sosiaaliset taidot kehittyvät niin, että

lapsi oppii keskilapsuudessa mukauttamaan omaa toimintaansa ryhmän toimintaan, arvostamaan sääntöjä ja näkemään asioita toisen kannalta. Aikuisen tuki käyttäytymiselle on kuitenkin edelleen arvokasta, erityisesti ristiriitatilanteissa, vaikka lapset pääasiassa viihtyvätkin keskenään. Jos sosiaaliset taidot eivät kehity toivotulla tavalla eli ne jäävät heikoksi, voi seurauksena olla vertaisryhmään kiinnittymisen haasteita sekä ikätovereiden ja ohjaavien aikuisten kanssa ongelmia. (Pulkkinen 2002, 105–116.)

Sosiaalisten taitojen kehittyminen kouluiässä, sekä käytännön että teorioiden tasolla, saa vahvimmat vaikutuksensa perheestä, koulusta ja tovereilta. Vaikka keskilapsuudessa vertaisten merkitys on suuri, on perheellä edelleen hyvä mahdollisuus yhteistyössä koulun kanssa tukea taitojen kasvua. Opettajan koulussa tulisi taata lapsille aktivoiva sekä vuorovaikutukseen ja kunnioittavaan kanssakäymiseen ohjaava ilmapiiri. (Blažević 2016, 47.)

Varhainen nuoruusikä katsotaan ajoittuvan kolmestatoista neljääntoista ikävuoteen. Käyttäytymisen muutokset kasvussa kohti aikuisuutta kuuluvat nuoruusikään, kun taas puberteetilla tarkoitetaan sukukypsyyteen liittyviä muutoksia. Nuoruusikä saa perinteisesti julkisuudessa näkyvyyttä ulospäin näkyvien käyttäytymistapojen vuoksi. (Pulkkinen 2002, 105.)

Nuoruusiässä ajattelu kehittyy niin, että tulevaisuuteen suuntaava ja abstrakti asioiden käsittely mahdollistuu. Minäkuva muuttuu pysyvämmäksi ja erilaiset tavat tarkastella maailmaa ja omia ideologioita laajenevat. Kehittyvä kyky ottaa muiden ihmisten ajatukset ja tunteet huomioon helpottaa konfliktitilanteiden käsittelyä, edistää moraalien kehittymistä ja on näin vaikuttamassa tapaan olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Itsenäisyys lisääntyy nuoruudessa, kodin ja perheen merkitys laskee suhteessa tovereihin ja sosiaalinen ympäristö muuttuu. Nuoriin kohdistetut odotukset muuttuvat ja ovat kulttuurisidonnaisia. (Nurmi ym. 2006.)

3.3 Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen

Sosioemotionaalinen oppiminen on sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin kehittämistä. Sen tavoitteena sanotaan olevan tietoisuuden lisääminen siitä, että oppiminen tapahtuu tehokkaimmin sellaisessa ympäristössä, jossa merkitykselli-

siä ja haastavia asioita oppiessaan saa tukea ja voi toimia muiden kanssa vuorovaikutuksessa. Hyvän oppijan, kuten myös kansalaisen tai työntekijän, sosioemotionaaliset taidot ovat keskeisessä roolissa, ja ne auttavat myös välttämään riskikäyttäytymistä. (CASEL 2012, 9.)

Talvio ja Klemola toteavat sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueita sekä käytännön vuorovaikutustilanteita ja niissä oppimista kartoittavassa kirjassaan *Toimiva Vuorovaikutus* (2017), että sosioemotionaalisen oppimisen edistämisen juuret ovat 1990-luvulla Yhdysvalloissa, mutta sen vaikutus on levinnyt jo paljon laajemmalle. Sosioemotionaalisen oppimisen sanotaan tukeutuvan ajatukseen tunteiden, arvostusten ja tarpeiden sisäisestä ymmärtämisestä ja vuorovaikutustilanteiden positiivisesta hallinnasta. (Talvio & Klemola 2017, 20–21.)

The Fetzer Groupin sanotaan alun perin käyttäneen käsitettä sosioemotionaalinen oppiminen. Sosioemotionaalisen oppimisen edistämiseksi opettajia, tutkijoita ja lasten asioita edustavia on kutsuttu keskustelemaan tehokkaista ja koordinoituista keinoista edesauttaa sosiaalisten- ja tunnetaitojen oppimista sekä akateemista suoriutumista kouluissa, sekä keinoista estää mielenterveyden- ja käyttäytymisen häiriöitä. Kokoontumisten pohjalta on syntynyt Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), jonka kerrotaan nyt jo yli 20 vuoden ajan toimineen sosioemotionaalisen oppimisen tieteellisen ja käytännöllisen tiedon levittäjänä. (Weissberg ym. 2015, 5.) Se edustaa sosioemotionaalisen oppimisen edistämisen ja tutkimuksen kärkeä maailmalla (Talvio & Klemola 2017, 20–21).

CASEL on vuodesta 1994 pyrkinyt edistämään tieteellisen tutkimuksen kääntämistä toimiviksi käytännöiksi, tutkinut sosioemotionaalisen oppimisen (SEL) mahdollisuuksia ja pyrkinyt luomaan verkostoja tutkijoiden, opettajien, poliitikkojen, virkamiesten ja yhteisöjen edustajien välille. (Payton ym. 2000, 180.)

Sosioemotionaalista oppimista mahdollistavan ympäristön luomiseksi, interventioiden toteuttamisen ja toimivien käytäntöjen luomisen tueksi on julkaistu lukuisia tutkimuksia ja myös oppaita, joissa sosioemotionaalisen oppimisen hyötyjä, taustoja ja mahdollistamista tuodaan sekä päättäjien, että käytännön toimijoiden tietoon. (esim. Durlak ym. 2015; Wigelsworth ym. 2016; McKeivitt 2012.)

Sosioemotionaalinen oppiminen on prosessi, jolla tunteiden havainnointia, empatiakykyä, kestäviä vuorovaikutussuhteita, hyvää päätöksentekoa ja haasteiden käsittelyä voidaan kehittää. Sosioemotionaalisen oppimisen viitekehyksen avulla kouluissa uskotaan voitavan välttää ongelmia ja riskikäyttäytymistä sekä tukea oppilaiden menestymistä opinnoissaan ja edistää heidän mielenterveyttään. (CASEL 2003, 1.)

Oppimisen liittäminen sosiaalisiin taitoihin ja tunteisiin, sosioemotionaaliseksi oppimiseksi, heijastaa käsitystä siitä, että oppimista tukevan vuorovaikutuksen ja ympäristön luominen on prosessi, jonka toteuttamisessa koulu on yksi keskeisimpiä paikkoja (CASEL 2015, 7).

3.3.1 Keskeiset sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueet

Osa-alueita, joihin SEL-oppimiseen tähtäävä toiminta koulussa erityisesti painottuu ovat (esim. CASEL 2015; Durlak ym. 2011; Talvio & Klemola 2017):

1. **Minätietoisuuden kehittäminen:** Tieto omista tunteista ja kyvyistä sekä itseluottamus.
2. **Sosiaalisen tietoisuuden kasvattaminen:** Muiden tunteiden ymmärtäminen ja toisten katsantokannan huomiointi. Positiivinen vuorovaikutus erilaisissa ryhmissä.
3. **Itsensä johtaminen:** Tunteiden hallinta tehtävää edistävällä tavalla, kärsivällisyys ja epäonnistumisten sietäminen.
4. **Ihmissuhdetaidot:** Ystävyyssuhteiden luominen ja säilyttäminen, vääränlaisen sosiaalisen paineen sieto, neuvottelu- ja avunpyyntö taidot.
5. **Vastuullisen päätöksenteon edistäminen:** Harkintaan ja oikeaan tilanetulkintaan perustuvien päätösten tekeminen, muiden kunnioitus ja omien valintojen merkityksen ymmärtäminen. (CASEL 2003, 5.)

Toiveita lasten ja nuorten kasvuille on monenlaisia. Yleisesti kuitenkin toivotaan lasten ja nuorten oppivan ja menestyvän koulussa, sekä omaksuvan sosiaalisesti ja tunnetasolla hyödyllisiä taitoja. Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen ja muiden kanssa toimeen tuleminen, sekä omien tavoitteiden saavuttaminen nähdään tärkeänä. Lisäksi merkittävää on taito kyetä itse ratkaisemaan ongelmatilanteita ja säädellä tunteita. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, ettei pelkkä

taitojen hallinta takaa sitä, että taidoilla tavoiteltaisiin positiivisia asioita. Näin olen onkin tärkeää, että taitojen oikeaa käyttöä harjoitellaan, ja lapsia ja nuoria opastetaan ymmärtämään, miten toimia muista välittäen ja muita kunnioittaen. (CASEL 2003, 5.)

3.3.2 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen ja oppimista tukeva ympäristö

Pitkäaikainen vuorovaikutus aikuisten ja lasten välillä, sellainen mitä esimerkiksi kouluympäristö tarjoaa, ei voi olla vaikuttamatta lasten kehittymiseen, sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen ja taitojen käyttöön. Näitä vuorovaikutuksen prosesseja on ollut aina käynnissä, mutta ne ovat olleet informaaleja ja järjestäytymättömiä. SEL-oppiminen mahdollistuu tehokkaimmin, kun ympäröivän yhteisön toiminnassa otetaan suunnitellusti ja kokonaisvaltaisesti käyttöön toimintatapoja oppimisen tueksi. (Durlak ym. 2015, 32–33.)

Viiden keskeisen SEL-osa-alueen tukemiseksi painotetaan luokkahuonetason toiminnan ja opettaja tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä, koko koulun toimintatapoja ja käytäntöjä SEL-oppimiseen tähtäävinä sovittuina toimintatapoina sekä vanhempien ja ympäröivän yhteiskunnan sitoutumista tavoitteisiin. (Weissberg ym. 2015, 7–8.)

Luokkahuonetasolla SEL-oppiminen toteutuu parhaiten mallintamalla sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja oppilaille sekä luomalla oppilaille mahdollisuuksia kehittyä ja kokeilla taitojaan. Aikuisten on hyvä osoittaa omien sosioemotionaalisten taitojensa kautta hyviä toimintamalleja koulupäivän tapahtumissa jatkuvasti, myös luokkahuoneen ulkopuolella. Pedagogisen lähestymistavan ollessa sekä positiivista oppilas-opettaja vuorovaikutusta että oppilaiden välistä vuorovaikutusta tunnetasolla tukevaa, voivat oppilaat kehittyä omissa taidoissaan, kokeilla uutta ja kokea ympäristön tukevan heitä. Oppilaiden kehittyessä myös akateeminen oppiminen onnistuu helpommin. (Weissberg ym. 2015.)

SEL-oppimisen laaja tukeminen edellyttää toimintakäytäntöjen ja tuen ulottamista päätöksentekotasolta koululaisia ympäröivään yhteisöön, vanhempiin, opettajiin ja koulun henkilöstöön. Tässä tutkimuksessa oppimisen tavoitteet ulotetaan in-

tervention toteuttamiseen osallistuville opettajille ja muulle henkilöstölle perehdytyksen kautta. Perehdyttämisen toivotaan tuovan oppimisen tavoitteet konkreettisesti tarjolle ja nostavan henkilöstön omat tunne- ja vuorovaikutustaidot esille SEL-oppimisen mahdollistavana tekijänä.

3.3.3 Sosioemotionaaliseen oppimiseen tähtäävät interventiot

Onnistuneiden SEL-interventioiden tulee olla sekä huolellisesti suunniteltuja että huolellisesti toteutettuja. SAFE (Sequenced, Active, Focused ja Explicit) – toteutustapa mahdollistaa tutkimusten mukaan todennäköisemmin lopputuloksen, jonka vaikutukset ovat havaittavia ja taidot jäävät oppilaiden käyttöön intervention jälkeen. Toteutustavalla tarkoitetaan lyhyesti ilmaistuna sitä, että interventio toteutetaan jaksoittain, peräkkäisinä toteutuskertoina riittävän pitkän ajan kuluessa. Lisäksi valittujen menetelmien tulisi aktivoida oppijan toimintaa ja ajattelua, ja opetuksen fokus olisi tietyissä valituissa taidoissa ja sisällöissä. Oppimisen tavoitteiden tulisi myös olla selkeitä ja oppijoiden saavutettavissa. (Durlak ym. 2011, 14.)

Sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen tähtäävissä interventioissa on Salmivallin (2005) mukaan huomioitava sekä sosiokognitiivinen ajattelun kehittäminen, että erityisesti taitojen käytännön harjoittelu tekemällä, jotta interventiot edistäisivät pätevyyttä mahdollisimman tehokkaasti. Valittujen kehittämisen kohteiden tulisi perustua tietoon tärkeimmistä taidoista ja ikäluokkakohtaisesta kehitystasosta. Tärkeää olisi myös kehittää lasten taitoa osata havainnoida ja arvioida omaa toimintaansa, sekä huolehtia siitä, että interventiolla kehitetään myös muun ryhmän taitoja. (Salmivalli 2005, 193–195.)

Lasten ja nuorten sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseksi on Suomessa ja maailmalla luotu monia toimintamalleja ja ohjelmia koulujen käyttöön. Ottaessaan sosioemotionaalista oppimista tukevan ohjelman osaksi koulutyötä koulun sanotaan palkitsevan oppilaansa paremmilla oppimistuloksilla, paremmalla vuorovaikutuksella vertaisten ja aikuisten kanssa sekä vähemmällä häiriökäyttäytymisellä kouluympäristössä (CASEL 2003, 1).

Suomessa on kehitetty kansainvälisten kokemusten perusteella ProKoulu -toimintamalli, jossa pyritään erityisesti positiivisen palautteen kautta vaikuttamaan

oppilaiden käyttäytymiseen. Malli on koko koulun työskentelyä ohjaava, ja sen useiden vuosien kestävässä prosessissa kehitetään niin opettajien osaamista, koulun toimintakulttuuria kuin oppilaiden ohjaamista. Tutkimustietoon perustuvalla mallilla pyritään oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen lisäksi tehokkaan yksilöllisen tuen mahdollistamiseen. (ProKoulu 2019.)

Lions Quest on yli 90 maassa käytössä oleva toimintamalli, jossa sosioemotionaalisia taitoja kehittämällä luodaan perustaa akateemiselle suoriutumiselle, vähennetään negatiivista käyttäytymistä ja parannetaan oppilaiden tunteiden säätelykykyä. Mallissa oppimista tuetaan muun muassa viikoittaisilla oppijaksoilla ja yksilötehtävillä oppilaille, sekä toimintamallin käyttöön valmistavilla päivän tai kahden työpajoilla kasvattajille. (Lions Club International 2019.)

4 HYVÄ RYHMÄHENKI TOIMINTAMALLI

Kouluuyhteisössä tai -luokassa toteutettava, tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen tähtäävä interventio, Hyvä Ryhmähenki, on suunnattu kaikille oppilaille, ja se tähtää osallistujien psyykkisen, fyysisen ja eettisen toimintakyvyn edistämiseen. Toimintamalli on suunniteltu toteutettavaksi jaksoittain koululuokissa, luokan oman, oppilaille tutun opettajan johdolla. Toteutukseen opettaja tarvitsee avukseen lisäksi yhden koulun henkilöstöön kuuluvan opettajan tai muun oppilaiden kanssa työskentelevän henkilön. (Berg ym. 2018, 4.) Luokkainterventioiden on meta-analyysien perusteella todettu saavuttavan varmemmin tavoitteensa, jos niitä toteuttaa opettaja tai muu koulun henkilökunta (Durlak ym. 2011, 11, 13).

Toimintamallin kehittämisestä ja jalkauttamisesta koulu- tai nuorisoryhmäkäyttöön vastaa Suomen Nuorten Miesten Kristillinen Yhdistys (Young Men's Christian Association, YMCA). YMCA on vuonna 1844 perustettu nykyään 120 maassa toimiva järjestö. YMCA Finlandin Helsingissä sijaitseva kehitysyksikkö toimii moniverkostoisessa yhteistyössä kansallisesti ja kansainvälisesti, ja pyrkii hyvinvointia edistävien toimintamallien kehittämiseen (YMCA 2017). Tutkimuksen toteuttaja työskenteli tutkimuksen toteutusaikana tuntityösopimuksella asian tuntijatehtävissä YMCA Finlandin kehitysyksikössä ja osallistui Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin kehittämiseen, jalkauttamiseen ja arviointiin.

Hyvä Ryhmähenki –toimintamalli pohjautuu intervention SEL -elementteihin (CASEL 2013), joihin yhdistetään kokemusoppimisen elementtejä Samsung Gear virtuaalilasien mahdollisuuksia, interventiomallin vaiheittaista oppimistapaa ja opitun reflektointia hyödyntäen. Sosioemotionaalisen oppimisen kautta toimintamallilla pyritään vaikuttamaan oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin, jonka ilmene misellä on yhteyksiä niin ystävyysuhteiden luomiseen, vuorovaikutustaitoihin, prososiaaliseen käyttäytymiseen, antisosiaalisen käyttäytymisen vähenemiseen ja akateemiseen suoriutumiseen (Salmivalli 2005, Junntila ym. 2006). Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin toteutustapa ei erittele ryhmän jäseniä heidän lähtötasonsa tai ryhmätoiminnassa havaittujen haasteiden perusteella, eikä mallia suunnata erityisryhmille erikseen. Toimintamalli suuntautuu ryhmätoiminnan kehittämiseen koko ryhmässä, yksilöiden eri taitoalueisiin vaikuttamalla.

CASELin interventioita koskevien tutkimustulosten myötä Hyvä Ryhmäryhmähenki -toimintamallin rakenne on muotoiltu edellä esitellysti noudattamaan SAFE-mallia (Berg ym. 2018, 4), jonka kautta opittavan sisällön jaksottaminen, aktivoivat aiheen käsittelytavat sekä keskittyminen tiettyihin, oppijoille helposti ymmärrettäviin sisältöihin, edistävät asetettujen tavoitteiden saavuttamista (Durlak ym. 2011, 14).

Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin suunnittelua ja toteutusta ohjaa ajatus oppimisympäristön sosioemotionaalista oppimista tukevasta rakenteesta. Yleinen ajatus kouluoppimisen ytimeä pitää sisällään oletuksia akateemisesta suoriutumisesta eri oppiaineissa, elinikäisestä oppimisesta ja kulttuurisesta osaamisesta, mutta myös toiveita muita kunnioittavasta käyttäytymisestä ja sosiaalisista taidoista. Maailman muuttumisen myötä oppilaat ja heidän vanhempansa kohtaavat monimutkaisempia ongelmia, taloudellisia ja sosiaalisia paineita ja yhteisöjen tuen vähentymistä. Vaikka tarve monipuoliselle, monikulttuurisista ja moniongelmaisista oppimisryhmiä tukevalla opetuksella on olemassa, ovat kouluoppimisen tavoitteet ja resurssit silti usein suuntautuneet enemmän akateemisen suoriutumisen. Sosioemotionaalista oppimista akateemisen suoriutumisen tueksi on pyritty edistämään jo yli kahdenkymmen vuoden ajan tuomalla tieteellisiä, tutkimustietoon perustuvia käytäntöjä päättäjien ja organisaatioiden ulottuville. (Weissberg ym. 2015, 4–5.)

4.1 Kokemuksellinen oppiminen Hyvä Ryhmähenki -toimintamallissa

Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin suunnittelua on SEL-oppimisen tavoitteiden ja CASELin interventiotutkimusten tulosten lisäksi ohjannut näkemys kokemusten ja reflektion merkityksestä oppimisessa. Näin toimintamallin rakenne on pyritty suunnittelemaan rakenteeltaan mahdollistamaan kokemuksellisen oppimisen (Kolb 1984) kehämäisyyttä. Neljästä oppijaksosta rakentuva toimintamalli sisältää kokemuksellisia elementtejä videoiden ja harjoitteiden kautta, reflektoivaa havainnointia ja keskustelua, omaan toimintaan liittyviä tehtäviä ja pohdintaa, sekä kokemusten kautta omaan ja ryhmän toimintaan liittyvää opitun testaamista. (Berg ym. 2018, 4.)

Toimintamallissa ei suoranaisesti oteta kantaa kokemuksellisen oppimisen toteu-

tumistapaan tai siihen, nähdäänkö oppimisen olevan yksilössä tapahtuvaa muutosta, vai yhteisössä reflektiivisesti tuotettua uutta tietoisuutta. Tutkimuksen fokuksessa olevan sosiaalisen kompetenssin mittaamisen voidaan nähdä sijoittuvan yksilöön, ja mittaukset kohdistuvat yksittäisen oppijan käsitysten muutoksiin. Kokonaisuutena toimintamallin tavoitteet toteutuvat kuitenkin kokonaisvaltaisesti vain yhteisön hyvinvoinnin kasvussa, johon tähdätään ryhmätason vaikuttamisen kautta. Yksilön toimintamallin kautta saamat kokemukset pyritään yhteisen reflektoinnin kautta liittämään osaksi koko ryhmän toimintatapaa.

4.2 Toimintamallin rakenne ja toteutustapa

Toimintamalli koostuu neljästä harjoitteita, pienryhmäreflektointia, tehtäviä ja ryhmäreflektiota sisältävistä oppitunnista, kuten liitteessä 1 esitellään. Kaikki jaksot toteutetaan osana luokan normaalia koulutyöskentelyä. Toimintamallin toteuttavat luokan opettaja ja/tai muu koulun pedagoginen henkilökunta, joka tuntee opetusryhmän. (Berg ym. 2018, 4.)

Yksittäinen oppijakso kestää 90 minuuttia eli yhden kaksoistunnin koulussa, jossa noudatetaan perusopetuksessa yleistä 45 minuutin tuntijaksotusta. Luokkaryhmän käytössä tulee kolmella ensimmäisellä jaksolla olla kaksi erillistä tilaa, joissa pienemmässä katsotaan näyteltyjä luokkahuonetilanteita minielokuvana. Viimeinen jakso toteutetaan koko luokan kanssa samassa tilassa, yksilö- ja ryhmätyöskentelyissä, käsitellen kolmen ensimmäisen jakson aiheita. (Berg ym. 2018, 4.)

Tilojen lisäksi toimintamallin toteuttamiseen tarvitaan myös virtuaalitodellisuussilmikot, silmikkoihin puhelinlaitteet, kuulokkeet sekä muuta teknistä tarpeistoa minielokuvien pienryhmäkatselua varten. Oppilaiden pienryhmätyöskentelyn kokemuksellisuuden ja luottamuksellisuuden takaamiseksi katselutilan on sijaittava niin, että sinne ei pienryhmän ulkopuolisilla ole näköyhteyttä, ja oppilailla on mahdollista kääntyä vapaasti elokuvaa katsoessaan. Viimeisen oppijakson harjoitteisiin tarvitaan kuva- ja värikortteja. (Berg ym. 2018, 5.)

4.2.1 Oppijaksot

Kolme ensimmäistä oppijaksoa rakentuvat kaikki samojen elementtien ympärille. Oppijakso aloitetaan *virittävällä johdannolla*, jossa opetushenkilöstö johdattaa

oppilaat jakson aiheeseen, esittelee oppilaille omaa oppimista tukevat yksilötehtävät, perehdyttää oppilaat jakson siirtymisiin ja tarvittavaan tekniikkaan, sekä jakaa oppilaat jakson vaihtuessa muuttuviin pienryhmiin. Seuraavaksi jaksolla siirytään *työskentelyyn luokassa* sekä *pienryhmätyöskentelyyn ja ryhmäreflektioon*. Käytännössä oppilaiden muodostamat pienryhmät käyvät vuorollaan pienryhmätilassa katsomassa jaksoittain vaihtuvan minielokuvan ja refleктоimassa opetushenkilöstön johdolla näkemäänsä, muiden oppilaiden tehdessä yksilötehtäviä luokassa. Minielokuvan jälkeisen reflektion päätteeksi oppilaat kirjoittavat lapuille ajatuksiaan, ja tuovat laput luokkaan sinne palatessaan. Kirjoituksia käytetään osana *yhteisen ymmärryksen rakentamista*, jossa yhteisesti käsitellään jakson herättämiä ajatuksia, keskustellaan ja työstetään jakson aihetta. Jokaisen jakson lopuksi luokka pohtii esimerkkejä todellisista ryhmätilanteista, joihin voidaan ennen seuraavaa jaksoa luokan toiminnassa kiinnittää huomiota. (Berg ym. 2018, 6–20.)

Kaikilla kolmella ensimmäisellä oppijaksolla on oma aihealueensa, jonka mukaisesti sisältöjä, aiheen käsittelyä ja reflektiota suunnataan. Oppijaksojen 1–3 aihealueet ovat: 1. arvot, asenteet ja toimintavalinnat, 2. havainnot ja tulkinnot ja 3. osallisuus ja tunteet (Berg ym. 2018, 6, 12, 17.)

Neljäs oppijakso Hyvä Ryhmähenki -toimintamallissa poikkeaa kolmesta ensimmäisestä jaksosta rakenteeltaan. Tiloja ei tarvita enää kahta, vaan koko luokka toimii samassa tilassa.

Viimeinenkin oppijakso aloitetaan *virittävällä johdannolla*, jossa kerrataan kolmen ensimmäisen jakson sisällöt keskustellen ja oppilaita osallistaen. Tämän jälkeen oppilaat jaetaan kahteen ryhmään, jotka toimivat *työskentely luokassa* -osiossa vuorotellen vaihtaen kahdessa harjoitteessa. (Berg ym. 2018, 21–25.)

Harjoitteista toinen on kuvatulkingintaharjoite, jossa oppilaat johdatellaan pohtimaan tulkintojen ja asenteiden yhteyttä. Toinen harjoite on draamarajoite, jossa oppilaiden pienryhmät esittävät toisilleen väljästi käsikirjoitetut näytelmät sellaisista tilanteista, joissa joku ryhmän jäsenistä jätetään toiminnan ulkopuolelle. (Berg ym. 2018, 21–25.)

Oppijakson lopuksi yhteisen ymmärryksen rakentamisessa keskustellaan niin

harjoitteiden herättämistä tunteista ja kokemuksista, kuin opittujen ja koettujen asioiden linkittymisestä luokan arkitoimintaan. Jakson ja toimintamallin päätteeksi oppilaiden kanssa yhteistyössä pyritään luomaan vähintään kolme sellaista tavoitetta, jotka edistävät hyvää ryhmähenkeä, ja joihin luokan toiminnassa voidaan jatkossa kiinnittää huomiota. (Berg ym. 2018, 21–25.)

4.2.2 Toimintamalliin perehdyttäminen

Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin toteuttajille, opettajille ja muille toteuttamiseen osallistuneelle henkilöstölle, järjestettiin perehdytys toimintamallin keskeisiin sisältöihin, minielokuvien katsomisessa käytettävän tekniikan käyttöön ja oppituntien rakenteeseen. Perehdytykset toteutettiin toteutuskouluilla koulupäivän lopuksi. Perehdytykseen osallistuivat kaikki toteuttajat, ja sen toteutti tutkija osana asiantuntijatehtäväänsä YMCA Finlandin palveluksessa.

Intervention toteuttajien näkemykset perehdytyksestä, saamastaan tuesta, toimintamallin tavoitteiden omaksumisesta ja oppilaiden oppimisesta voivat olla yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin luokkatasolla, sillä opettajan sitoutuminen mallin toteuttamiseen vaikuttaa siihen, miten hyvin sen tavoitteisiin päästään. (Rimm-Kaufman & Hulleman 2015, 161–163.)

Perehdytyksen osana toimintamallia toteuttava henkilöstö sai omakohtaisesti tutustua ja testata laitteita, joilla toimintamallin sisältövideoita oppijaksoilla katsottiin. Henkilöstön taito ja uskallus laitteiden käytössä sekä erityisesti kyky ratkaista pieniä teknisiä ongelmia haluttiin perehdytyksessä nostaa niin korkealle tasolle, että oppijaksojen toteuttaminen ilman ulkopuolista apua olisi mahdollista.

4.3 Toimintamallin linkittyminen perusopetukseen

Perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaa sen toteuttajia pyrkimään opetuksen järjestämisessä toimimaan niin, että siinä huomioidaan muun muassa opetuksen järjestämisessä, eri oppiaineissa ja oppiainerajat ylittävässä toiminnassa, arvioinnissa tai koulun yhteisissä tapahtumissa laaja-alaiset oppimistavoitteet. Laaja-alaisen osaamisen aihealueet on kuvattu seitsemässä osaamiskokonaisuudessa, joiden tarkoitus on tukea oppilaiden ikäkausi huomioiden heidän kasvuun ihmisinä ja yhteiskunnan jäseninä. Seitsemän osaamiskokonaisuutta ovat: 1. ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2. kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja

ilmaisu, 3. itsestä huolehtimisen ja arjen taidot, 4. monilukutaito, 5. tieto- ja viestintäteknologian osaaminen, 6. työelämätaidot ja yrittäjäyys ja 7. osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen.

Kasvun perustana mainitaan olevan arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri. Osaamiskokonaisuudet jakautuvat vielä neljään taitotasoon, joiden suuntaan kehittymistä pyritään ohjaamaan. (OPH 2014.)

Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin voidaan nähdä linkittyvän ainakin ajattelun ja oppimaan oppimisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun, itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen, tieto- ja viestintäteknologian osaamisen ja kestävän tulevaisuuden rakentamisen osaamisalueisiin.

4.4 Toimintamalli ja interventiotutkimus

Hyvä Ryhmähenki -toimintamalli on SEL-oppimiseen tähtäävä, peruskoulun oppilaille suunnattu malli, jonka yhteyttä sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen tässä tutkimuksessa pyritään arvioimaan. Puhuttaessa jostakin tietystä menetelmästä, tässä tapauksessa SEL-oppimiseen perustuvasta toimintamallista, jolla tähdätään muutokseen, puhutaan interventioista (Nurmi ym. 2006, 276).

Salmivalli (2005) kirjoittaa interventioiden suunnitteluun vaikuttaneen erilaiset näkökulmat sosiaaliseen pätevyyteen. Interventioissa pyritään yleensä joko vaikuttamaan suoraan yksilön toimintavalintoihin, kognitioihin toiminnan taustalla tai koko ryhmän toiminnan muuttumiseen. (Salmivalli 2005, 182.)

Kehityopsykologisessa tutkimusperinteessä interventiotutkimuksella on pitkät perinteet. Haluttavan kehityksen suuntaan on pyritty tekemään vaikuttavia toimenpiteitä, ja samalla on pyritty ymmärtämään ilmiöitä niihin vaikutettaessa. (Ruopila 1995, 25.)

Interventiotutkimuksessa pyritään näyttämään valitun menetelmän hyödyllisyys valitulle kohderyhmälle. Yleensä kohderyhmä satunnaistetaan, ja muuttujien väliseen vertailuun käytetään interventio- ja kontrolliryhmiä. (Nurmi ym. 2006, 276.)

Hyvä Ryhmähenki -toimintamalli asettuu Salmivallin (2005) määrittelemiin sosiokognitiivisiin interventioihin. Niissä oppiminen kohdistuu esimerkiksi tilannevih-

jetulkintoihin, tunteiden ja muiden tarkoitusperien tunnistamiseen tai toimintavaihtojen ja -mahdollisuuksien hahmottamiseen. (Salmivalli 2005, 185.)

4.5 Sosioemotionaalisen oppimisen ongelmakohdat interventioissa

Kaikki SEL-oppimiseen tähtäävät interventiot tai toimintamallit kouluissa eivät johda toivottuun lopputulokseen, eikä hyvinkään suunniteltu sisältö välity aina luokkahuonetasolla oppijoille toivotulla tavalla. Interventioiden toteutumista tarkastelemalla on eroteltu kolme keskeistä tekijää, jotka haittaavat niiden onnistumista peruskoulussa: 1. interventio otetaan käyttöön, mutta sitä ei toteuteta kokonaan. 2. interventio toteutetaan muuttaen sitä niin, että ydinkohdat eivät pysy eheinä ja 3. interventioita aloitetaan lapsilla, mutta niitä ei ylläpidetä oppijoiden kasvaessa ja kehittyessä. (Rimm-Kaufman & Hulleman 2015, 161.) SEL-oppimiseen tähtäävien interventioiden fokus ja tavoitteet ovat yleensä koko koulun toimintakulttuurin ja käytänteiden tasolla. Tässä tutkimuksessa ei koulutason toimintakulttuuria pyritä arvioimaan, mutta toteutusta haittaavat tekijät ovat merkittäviä myös yksittäisen luokan tai ryhmän tasolla, kun intervention toteuttamista arviotaessa.

Intervention toteuttamispäätöksen ja toteuttajien perehdyttämisen koulussa katsotaan olevan vain pieni tekijä tarkasteltaessa suunniteltujen ja perusteltujen sisältöjen siirtymistä luokkahuonetasolle. Rimm-Kaufman ja Hulleman (2015) ovat eritelleet intervention korkeatasoiseen käyttöönoton liittyviksi merkittäviksi tekijöiksi muun muassa toteuttajille tarjolla olevan tuen niin hallinnon kuin intervention suunnittelijoiden taholta, opettajien hyvän työssäjaksamisen sekä ymmärryksen sosioemotionaalisen oppimisen hyödyistä. (Rimm-Kaufman & Hulleman 2015, 161.)

Intervention ydinkohdat saattavat muuttua matkalla oppaasta tai perehdytyksestä luokkahuoneeseen opettajan muokatessa toteutustapaa oppilaidensa tarpeiden, koulun toimintakulttuurin tai oman opetustyylinsä mukaan. Useimmissa interventioissa ei Rimm-Kaufmanin ja Hullemanin (2015) mukaan eritellä mitkä intervention sisältämät kohdat ovat tärkeitä, ja mitkä vähemmän tärkeitä. Heidän mukaansa interventioiden toteuttajille tulisi tarjota perusteltua tietoa siitä, mitkä tekijät käytännön toteutuksessa ovat avainasemassa ydinkohtien kannalta. Kaikille intervention toteuttamiseen osallistuville tulisi myös tarjota perehdytyksessä

mahdollisuus ymmärtää miksi sen ydinkohdat ovat merkittäviä. Tällöin toteuttajien ymmärrys käytännön toteutuksessa tehtävien valintojen vaikutuksesta ydinkohtiin paranee ja he ymmärtävät, että valinnat voivat vaikuttaa intervention onnistumiseen. (Rimm-Kaufman & Hulleman 2015, 161–162.)

Taidot, joita SEL-oppimiseen tähtäävissä interventioissa on saavutettu eivät jää Rimm-Kaufmanin ja Hullemanin (2015) mukaan pysyviksi, ellei toteutetuille interventioille seuraa ikäkauteen ja kehittymiseen sopivaa jatkoa. Oppilaiden kouluun ja omaan sosiaaliseen kompetenssiinsa liittämien tunteiden on todettu muuttuvan negatiivisemmiksi ajan myötä, joskin SEL-interventioiden oletetaan vähentävän negatiivisten tunteiden kehittymistä. (Rimm-Kaufman & Hulleman 2015, 162.)

Lisätutkimuksen avulla tutkijoiden tulisi pystyä yhä paremmin tukemaan SEL-oppimista ohjaamalla ja opastamalla opettajat paremmin ymmärtämään SEL-oppimisen tavoitteita ja tapoja. Opettajien tulisi tietää miksi ja miten käyttöön otettavat interventiot toimivat, ja mitkä ovat niiden kriittiset ydinkohdat sekä liikkumavara toteutuksessa ilman, että se vaikuttaa oppimistavoitteiden toteutumiseen. (Rimm-Kaufman & Hulleman 2015, 162–163.)

4.6 Virtuaalitekniikan hyödyntäminen ja mahdollisuudet oppimisessa

Virtuaalitodellisuudella (Virtual Reality, VR) tarkoitetaan luotua todellisuutta, johon uppoudutaan kokonaan. Lisätty todellisuus (Augmented Reality, AR) eroaa VR:stä siinä, että AR:ssä tuodaan lisättyjä elementtejä todellisen maailman päälle digitaalisesti. Kuluttajien saataville tulee jatkuvasti uusia laitteita, ja myös oppilaitokset ovat kiinnostuneita VR:n yhdistämisestä oppimiseen. (Kosola 2016.)

Erilaisten virtuaalitodellisuutta hyödyntävien pelien ja toimintamallien kautta YMCA Finland pyrkii testaamaan kokemuksellisen oppimisen ja seikkailukasvatuksen teorioiden ja VR-tekniikan yhdistämisen vaikutuksia lasten ja nuorten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Tavoitteena on YMCA Finlandin mukaan kiusaamiseen liittyvien ryhmäilmiöiden ymmärtäminen, niiden syntyyn liittyvien tekijöiden etsiminen sekä lasten ja nuorten kasvun tuki. Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin minielokuvat on tuotettu yhteistyössä Koulukino ry:n Kelamon ja Kallion ilmaisutaidon lukion oppilaiden kanssa. (YMCA Finland 2018.)

Hyvä Ryhmähenki -toimintamallissa pyritään minielokuvien avulla viemään osallistujat näyteltyyn virtuaalimaailmaan. Minielokuvien katsomisessa hyödynnettävä VR-tekniikkaa pohjautuu Samsungin ja Oculuksen yhteistyössä kehittämiin Gear VR-virtuaalilaseihin. Katselupintana VR-laseilla voidaan käyttää lukuisia Samsungin puhelinmalleja. (Pänkäläinen 2017.) Videot Hyvä Ryhmähenki -toimintamallissa on kuvattu Samsung Gear 360-kameralla (Samsung 2018), joka on mahdollistanut VR-laseissa minielokuvan 360 asteen näkymän.

Peliteollisuuden ryhdyttyä panostamaan VR-tekniikan hyödyntämiseen ovat laitteiden hinnat laskeneet. Virtuaalitodellisuutta voidaan hyödyntää oppimisessa, erityisesti simulaatioissa, mutta huomiota on kiinnitettävä erityisesti ohjelmointiin sekä käyttäjän ja laitteiston välisen tiedonsiirron välittömyyteen. (Buñ ym. 2017, 381, 392.)

VR:n avulla on pyritty muun muassa edistämään sosiaalisten taitojen oppimista (Didehbani ym. 2016) ja parantamaan oppimistuloksia (Parong & Mayer 2018). Autististen 7–16-vuotiaiden lasten sosiaalisia taitoja on pystytty kehittämään VR-sovelluksen avulla, jossa harjoittelua voi tehdä turvallisessa ympäristössä ilman häiriötekijöitä (Didehbani ym. 2016, 709). Opiskelijoiden oppiminen taas ei eronnut, kun VR-oppimateriaalin käyttäjien oppimista verrattiin luentodioista materiaalin tutustuneiden tietomäärään. VR-oppimateriaalia käyttäneiden tietomäärä oli jälkitestauksessa jopa toista ryhmää matalampi, mutta heidän motivoitumisensa, kiinnittymisensä oppimiseen ja opiskeluun kohdistuvat positiiviset tunteensa olivat vertailuryhmää korkeammalla tasolla. Parongin ja Mayerin (2018) mukaan eroja voidaan selittää informaatiotulvalla ja oppimateriaalin rakenteella VR-materiaalissa, joka ei tukenut opiskelijoiden oman hallinnan tunnetta. Uusi tekniikka ja oppimistapa, jota VR:kin edustaa, motivoi kuitenkin oppijoita, mikä antaa hyvät lähtökohdat jatkossa kehittää parempia aineistoja oppimisen tueksi. (Parong & Mauyer 2018, 3,9–11.)

VR tarjoaa katsojalle realistisen näkymän ja mahdollistaa näin muun muassa pelottavien tilanteiden mallintamisen. Useissa tutkimuksissa VR:n mahdollisuuksia on käsitelty verraten VR:lle altistettuja ja ei altistettuja. Mühlberger ym. (2007) vertasivat tunnelipelon tuntemista virtuaalitodellisuudessa niin fobiaisilla kuin fo-

biattomilla henkilöillä. VR-tekniikan avulla sekä tunnelipelkoiset että kontrolliryhmä ajoivat simuloitussa, muuttuvassa näkymässä samalla kun muun muassa heidän sykkettään ja reaktioita tarkasteltiin. Testiensä perustella Mühlberger ym. kykenivät tunnistamaan reaktioiden kautta 93 prosenttia ja sykkeen perusteella 88 prosenttia tunnelipelkoisista VR-altistuksen avulla. (Mühlberger ym.2007, 340–346.) VR-tekniikan avulla voidaan luoda todellisia tilanteita mallintavia skenaarioita, joihin testihenkilöt reagoivat suurelta osin kuten todellisissa tilanteissakin.

Hyvä Ryhmähenki -toimintamallissa kohtuuhintaista VR-tekniikkaa käytetään VR-ympäristöön katsottavaksi tarkoitettua 360 asteen videon katsomiseen. Mallissa henkilökohtaisessa, todellisuutta simuloivassa katselukokemuksessa nähdyn aineiston uskotaan toimivan malliin osallistuvilla virikkeenä oppimiseen tähtäävissä pienryhmä- ja luokkatason reflektiokeskusteluissa. Tutkimustieto antaa olettaa reaktioiden simuloivan oppijoiden tosielämän reaktioita, ja katselukokemuksen motivoivan mallin sisältöjen käsittelyyn. Tässä tutkimuksessa reaktioita tai motivaatiota ei kuitenkaan erikseen tarkastella, vaan ne ovat toimineet suunnittelun taustaoletuksina.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen suurin kiinnostus kohdistuu interventioon osallistuvan tutkimusryhmän ja kontrolliryhmän sosiaaliseen kompetenssiin ja sen mahdollisiin muutoksiin alku- ja loppumittauksen välillä. Lisäksi sukupuolittainen tarkastelu molemmissa ryhmissä on perusteltua esiteltyjen käyttäytymisessä sukupuolittain havaittavien erojen ja niiden mahdollisen kaventumisen havaitsemiseksi.

Tutkimusintressin selvittämiseksi asetetaan seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Onko ryhmätason sosiaalisessa kompetenssissa sellaista eroa interventioryhmän ja kontrolliryhmän välillä alku- ja loppumittauksessa, jota voidaan selittää interventioryhmään kohdistetun toimintamallin avulla?
2. Eroavatko sukupuolen mukaan muodostetut ryhmätason sosiaaliset kompetenssit toisistaan alku- ja loppumittauksessa interventio- ja kontrolliryhmässä niin, että eroa voidaan selittää interventioryhmään kohdistetun toimintamallin avulla?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä tutkimuksessa SEL-oppimisen arviointi toteutetaan sosiaalisen kompetenssin monitahoarvioinnilla. Sosioemotionaalista oppimista edistämään suunnitellun Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin tarkempaa arviointia ei tutkimuksessa tehdä, eikä SEL-oppimisen viiden osa-alueen toteutumista tarkemmin näin ollen analysoida. SEL-oppiminen toimii tässä tutkimuksessa viitekehyksenä, jolla painotetaan sekä opittavien asioiden että koko toimintamallin mukailevan SAFE -toteutustavan ajatuksia ja SEL-oppimisen tavoitteita.

6.1 MASK-monitahoarviointi

Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista (MASK) on Turun Yliopistossa kehitetty helppokäyttöinen väline sosiaalisen kompetenssin arviointiin. Arviointimallissa eri arvioijatahojen eli oppilaan, vertaisten, opettajan ja vanhempien arviota oppilaan sosiaalisesta kompetenssista määritetään 15 kysymyksen avulla. MASK-testi perustuu Merrelin ja hänen työryhmänsä vuonna 1993 laatimaan SSBS-menetelmään. MASKiin kysymysmäärää on kuitenkin vähennetty käytettävyyden parantamiseksi. Junttilan ym. (2006) mukaan MASK on validoitu ja testattu laajalla kahdessa osassa kerätyllä aineistolla, mikä on mahdollistanut ryhmien ja arvioitsijatahojen välisen vertailun. (Junttila ym. 2006.)

MASK soveltuu sekä tavallisten että erilaisten oppijoiden arviointiin, että arviointitahojen näkemysten yhdistämiseen. Testi on suunnattu peruskoulun kolmannelta luokasta ylöspäin ja soveltuu myös yläkouluun. (Kaukiainen ym. 2005, 2)

MASK-monitahoarviointia käytettiin tässä tutkimuksessa sen arvioimiseen, onko Hyvä Ryhmähenki –toimintamallilla yhteyttä sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen ryhmätasolla. Arviointitahoiksi valittiin oppilaiden itsearvio ja opettaja-arvio. Kompetenssin arviointiin ei käytetty toveriarvioita eikä vanhempien arvioita, vaikka MASK kyseisen menetelmän myös mahdollistaisi. Syitä kahden arviointitahon valintaan oli useita, joista tutkimuksen toteuttamiseen käytettävissä olleet resurssit olivat yksi keskeinen tekijä. Jo toveriarvioinnin käyttäminen olisi myös lisännyt huomattavasti oppilailta tutkimukseen osallistumiseen vaadittavaa aikaa ja keskittymistä, eikä heidän antamansa informaation luotettavuus ja epätasaisuus olisi edistänyt tutkimuksen tarkoitusta (Junttila 2017).

6.2 Tutkimusjoukko

Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin ja sen osana sosiaalisen kompetenssin tutkimuksellisen arvioinnin toteuttamiseksi oli välttämätöntä löytää yhteistyökouluja, joissa sekä rehtori koulun työtä johtavana henkilönä, että tarpeellinen määrä opettajia saataisiin sitoutumaan tutkimuksen toteuttamiseen. Lisähaasteen sitoutumiseen ennakoitiin tulevan niiden opettajien ja luokkien löytämisessä, jotka osallistuisivat tutkimukseen ainoastaan kontrolliryhmänä. Toimintamallin yksittäisiä jaksoja sekä tekniikan toimivuutta oli ensisijaisesti testattu viidesluokkalaisilla, mutta myös kuudennen luokan oppilaita toivottiin mukaan mallin testaamiseen kokonaisuutena. Näin ollen yhteistyökouluiksi etsittiin alakouluja.

Turun Kaupungin opetustoimesta myönnettiin lupa tutkimukselle joulukuussa 2017. Yhteistyökoulujen etsiminen aloitettiin sähköpostilla neljän ala- tai yhteinäiskoulun rehtorille tai apulaisrehtorille joulukuussa 2017. Koulut, joiden rehtoreihin alustava yhteydenotto tehtiin, valikoituivat lähinnä sijaintinsa perusteella. Koska tutkijalla oli rooli myös toimintamallin toteutuksen tukena, ja teknisten laitteiden toimittajana kullekin yhteistyökoululle, oli etäisyydet pidettävä kohtalaisen pieninä. Etsintää tehostettiin tammikuussa 2018 puhelinsoitoilla kaikille rehtoreille.

Toimintamallia ja tutkimusta sai rehtorin suostumuksella tulla esittelemään kaikille kolmelle koululle. Kahdella koululla paikalla oli rehtori yhdessä viidennen ja kuudennen luokan opettajien kanssa. Yhdellä koululla tutkija kävi esittelemässä toimintamallia viidennen ja kuudennen luokan opettajien tiimin kokouksessa ilman rehtorin läsnäoloa. Lisäksi YMCA Finlandin yhteistyöverkostojen kautta toimintamalli ja tutkimus esiteltiin opettajille myös yhdessä Turun lähikunnista.

Esittelyjen jälkeen, käytännössä jo esittelytilanteessa, yhteistyökouluiksi valikoituivat koulut, joissa rehtori piti toimintamallin sisältöjä erittäin ajankohtaisina ja toteutustapaa mielenkiintoisena. Näissä kouluissa rehtori kertoi opettajille tukevuksensa mallin toteuttamiseen osallistumisesta, ja lupasi auttaa henkilöstö- ja tilaresurssien järjestämisessä. Molemmissa kouluissa opettajat pohtivat itse mitkä luokat osallistuvat tutkimukseen interventiota toteuttavina luokkina ja mitkä luokat osallistuvat kontrolliryhmään. Molemmat yhteistyökoulut olivat alakouluja ja sijaitsivat noin viiden kilometrin säteellä Turun keskustasta. Oppilaita molemmissa

kouluissa oli noin 600.

Tutkimukseen lähti kouluista mukaan luokkia seuraavasti: Interventio-ryhmään toimintamallia toteuttamaan 7 luokkaa ja kontrolliryhmään 5 luokkaa. Ennen tutkimusaineiston keräämistä kaikissa interventioluokissa ja kontrolliluokissa opiskeleville oppilaille annettiin tutkimusinformaatio ja lupakyselylomake vanhemmille täytettäväksi (Liite 2). Tutkija oli itse läsnä kaikissa luokissa selittämässä tutkimuksen tavoitetta, osallistumisen vapaaehtoisuutta ja oikeutta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Kaikissa luokissa palauttamisaikaa lomakkeelle annettiin noin viikko.

Interventio- ja kontrolliluokissa opiskeli yhteensä 256 oppilasta, interventioluokissa 143 ja kontrolliluokissa 113. Lupalomakkeita palautettiin yhteensä 230 kappaletta. Palautusprosentti oli yhteensä 90 prosenttia, interventioluokilla 88 prosenttia ja kontrolliluokilla 92 prosenttia. Osallistumisluvan huoltajilta sai interventioluokilla 73 prosenttia oppilaista ja kontrolliluokilla 85 prosenttia oppilaista. Yhteensä osallistumislupia oppilaille annettiin huoltajien toimesta 202 kappaletta.

Sekä interventio- että kontrolliluokissa oppilaita muistutettiin alkumittauksen yhteydessä, että heillä on oikeus halutessaan kieltäytyä tutkimuksesta, ja kieltäytymisen voi ilmaista kirjoittamalla kyselylomakkeeseen "EI". Sama mahdollisuus oli myös loppumittauksessa. Alkumittauksessa 22 oppilasta ilmoitti, että hänen vastauksiaan ei saa käyttää tutkimusaineistossa. Oppilaista 17 oli interventioluokilta ja viisi kontrolliluokilta. Loppumittauksessa vielä viisi oppilasta ilmoitti lopettavansa tutkimuksen eli heidän vastauksiaan ei saanut käyttää tutkimusaineistossa.

Tutkimusaineistosta karsittiin pois niiden oppilaiden tiedot, joiden lupalomaketta ei palautettu, joille ei annettu tutkimuslupaa huoltajilta sekä ne, jotka itse ilmaisivat halunsa olla osallistumatta tutkimukseen. Aineistosta poistettiin data sekä itsearvioinnin että opettaja-arvioinnin osalta kieltäytyneiltä, lupaa saamattomilta sekä lupalomakkeen palauttamattomilta. Loppumittauksessa tutkimuksen keskeyttäneiden osalta poistettiin myös alkumittauksen arviot. Tutkimusaineistoon jäi tässä vaiheessa 192 oppilasta koskevat arvioinnit. Interventioluokista aineistoa kertyi 99 oppilaasta ja kontrolliluokista 93 oppilaasta. Taulukossa 1 on esitelty

aineisto lukuina. Osa mittauksilanteessa kieltäytyneistä ei ollut saanut huoltajilta osallistumislupaa tai heillä ei ollut lupalomake palautettuna, joten luvut taulukossa sisältävät myös päällekkäisiä kieltäytymisiä.

Taulukko 1. Tutkimusaineiston kerääminen.

	Oppilas- määrä	Palautetut luvut	Luvan status		Itse kieltäytynyt		Tutkimus- aineistossa
			Kyllä	Ei	Alku- mittaus	Loppu- mittaus	
Interventioluokat	143	126	105	21	17	3	99
Kontrolliluokat	113	104	97	7	5	2	93
Yhteensä	256	230	202	28	22	5	192

Interventioluokissa ei kysytty oppilaiden tai huoltajien lupaa osallistua Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin toteuttamiseen, koska toimintamalli sisältöineen oli osa koulutyötä, opettajan valitsemaa ja valmistelemaa oppisisältöä, joka tukee yleisiä oppimisen tavoitteita.

6.3 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimusaineisto kerättiin MASK-monitahoarviointimenetelmää käyttäen niin, että kaikille luokille suoritettiin ennen toimintamallin oppijaksojen toteuttamista alkukartoitus, ja oppijaksojen jälkeen kolmesta viiteen viikon kuluttua loppukartoitus. Sama kysely toteutettiin kahdesti sekä interventioluokille, että kontrolliluokille. Kartoitukset tehtiin kyselylomakkeilla, joihin vastasivat oppilaat omalta osaltaan ja opettajat kaikkien oppilaidensa osalta. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2018.

MASK -kyselylomake sisälsi 15 kysymystä, joista kahdeksan ensimmäistä liittyi sosiaalisten käyttäytymispiireiden mittaamiseen ja seitsemän jälkimmäistä antisosiaalisten käyttäytymispiireiden mittaamiseen. Vastausvaihtoehdot on arviointimallia kehitettäessä vähennetty alkuperäisen viiden sijasta neljään, sillä vastauksissa korostui helposti keskimäinen vaihtoehto (Junttila ym. 2006, 879). Kyselylomakkeen väittämät olivat täysin samat oppilaille ja opettajalle (Liite 3), mutta sanamuoto vaihtui vastaajan mukaan. Esimerkkinä väittämä 1:

Opettajalle esitetty väittämä: ”*Tarjoaa apuaan muille oppilaille*”.

Oppilaille esitetty väittämä: ” *Tarjoan apuani muille oppilaille*”.

Vastausvaihtoehdot kaikkiin kyselylomakkeen kysymyksiin olivat: 1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = usein, 4 = erittäin usein. Opettajan arviointilomakkeella vastaaminen tapahtui numeroin, oppilaat merkkasivat parhaiten itseään kuvaavaan kohtaan lomakkeella rastin.

Oppilaille suunnatussa arviointilomakkeessa kysyttiin taustatietona oppilaan etunimi, sukupuoli (poika/tyttö/muu/en halua vastata) ja koulu / luokka. Sukunimen ensimmäinen kirjain pyydettiin merkkamaan vastauspaperiin, jos luokalla oli kaksi tai useampi oppilas, joilla oli sama etunimi. Tutkimuslomakkeille itse merkkamansa sukupuolimäärittelyn mukaan oppilaista koko aineistossa (N=192) 48,4 prosenttia oli tyttöjä ja 51,0 prosenttia poikia. Sukupuolekseen ei ilmoittanut *Muu* yksikään oppilaista. Yksi oppilas ei halunnut vastata sukupuolta koskevaan kysymykseen.

Aineistoa tarkasteltiin myös jaoteltuna interventio- ja kontrolliryhmään. Interventoryhmässä (N=99) tyttöjen osuus oli 52,5 prosenttia ja poikien 47,5 prosenttia. Kontrolliryhmässä (N=93) tyttöjen osuus oli 44,1 prosenttia, poikien 54,8 prosenttia ja 1,1 prosenttia ei halunnut vastata. Sukupuolijakaumat tutkimusaineistossa on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Aineiston sukupuolijakauma.

	Tytöt		Pojat		Muu		En halua vastata		Yht
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Koko aineisto	93	48	98	51	0	0	1	1	192
Interventoryhmä	52	53	47	47	0	0	0	0	99
Kontrolliryhmä	41	44	51	55	0	0	1	1	93

Tutkija oli läsnä kaikissa luokissa aineistonkeruun tapahtuessa. Oppilaille selitettiin vielä tutkimuksen tavoitteita, heidän oikeuttaan olla osallistumatta tutkimukseen sekä annettiin ohjeet lomakkeen täyttöön. Opettajien kanssa oli sovittu, että kaikki läsnäolevat oppilaat täyttävät tutkimuslomakkeen, riippumatta tutkimusluvasta huoltajilta tai oppilaan omasta halukkuudesta tietojensa käyttöön. Näin vältyttiin nostamasta esiin niitä, jotka eivät tutkimukseen osallistu. Osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli alku- ja loppumittauksesta poissa mittaushetkellä. Muutamilta oppilailta saatiin arviointilomakkeet opettajan kautta kirjekuoressa

muiden koulukäyntien lomassa, mutta aineistosta jäi myös puuttumaan muutamana oppilaan itsearviointit joko alku-, loppu- tai molempien mittausten osalta.

Opettajat täyttivät omalta osaltaan arviointilomakkeen jokaisesta oppilaastaan. Tutkija tarkisti itsearviointit ja opettaja-arviointit koodauksen perusteella, ja poisti aineistosta myös opettaja-arviointin osalta ne tiedot, joita tutkimukseen ei voinut käyttää.

Puuttuvia tietoja aineistoon aiheuttivat oppilaiden poissaolojen lisäksi vähäisessä määrin unohtuneet merkinnät niin tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kuin myös opettaja-arviointien osalta. Muutamana oppilaan yksittäin vastaus jouduttiin myös hylkäämään (jättämään aineistossa tyhjäksi), koska rastimerkintä oli sijoitettu ohjeistuksesta huolimatta vaihtoehtojen väliin.

Suurin tietopuute aineistoon syntyi kuitenkin siitä, että loppumittauksen opettaja-arviointi jäi yhden kontrolliluokan osalta kokonaan saamatta luokan opettajan poissaolon vuoksi. Sijaisen arviointia luokasta ei olisi voitu tulkita luotettavaksi lyhyen oppilaisiin tutustumisen jälkeen, eikä luokan oman opettajan poissaolon pituus ollut tiedossa. Tutkimuksen kannalta tilanne oli valitettava, sillä aineiston osan tuottamiseen ei ollut mitään mahdollisuutta, ja puutos aiheutti lisätarvetta aineiston käsittelylle ennen analysointivaihetta.

6.4 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi

Kyselylomakkeilla kerätty aineisto syötettiin manuaalisesti tilastollisen datan IBM SPSS Statistics 25 käsittelyohjelmaan. Aluksi aineistolle suoritettiin tarkastelu erilaisista tunnusluvuista ja puuttuvista tiedoista. Huolellisestikin kerätyssä aineistossa joudutaan aina tekemään erilaisia toimenpiteitä, jotta tilastollisia menetelmiä käytettäessä tulokset ovat luotettavia (Nummenmaa 2009, 158).

Analyysivaiheen tavoitteena oli summamuuttujien avulla tarkastella arvioitua prososiaalista ja antisosiaalista käyttäytymistä. Summamuuttujia luotaessa on puuttuvilla havainnoilla merkitystä, sillä useita muuttujia yhdistettäessä yhdenkin havainnon vajaus tapauksen kohdalla voi estää summamuuttajan luomisen (Tähtinen ym. 2011, 38–39). Näitä puutteita tarkasteltiin SPSS-ohjelmassa. Puutteita havaittiin kahdenlaisia. Ensimmäinen oli laaja puute, kuten yhden kontrolliluokan

loppuarvioinnin puuttuminen opettaja-arvioinnin osalta tai oppilaan poissaolo mitauskerroilta, jolloin aineistosta puuttui kokonainen sarja arviointia yksittäisen tapauksen kohdalta. Toinen oli satunnainen puute, jonka syynä oli vastauslomakkeelle merkkäämättömät vastaukset, unohdukset tai epäselvät merkinnät. Aineistosta eriteltiin ne tapaukset, joiden kohdalla puutteita oli yli 25 prosentissa havainnoista eli puutos oli laaja, ja ne, joissa puutos oli satunnainen. Laajoja puutteita havaittiin 50 tapauksessa ja satunnaisia puutteita 25.

Helpoin tapa puuttuvien havaintojen käsittelyyn on niiden pudottaminen kokonaan aineistosta, mutta tällä toimintatavalla kadotetaan aineistosta mahdollisesti huomattava määrä tietoa, joka voisi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin (Nummenmaa 2009, 158). Aineistosta pudotettiin kokonaan pois kaikki laajoja puutteita sisältävät havainnot. Satunnaisia puutteita sisältävien tapausten kohdalla meneteltiin niin, että puutteet korvattiin kysymyskohtaisesti muiden vastaajien keskiarvolla.

Tutkimusaineistosta päädyttiin poistamaan myös kahden interventioon osallistuneen pienluokan aineisto. Toimintamallia ei erikseen oltu suunnattu tietyn kokoisille luokille, mutta suunnittelun ja aikataulutuksen lähtökohtana olivat vähintään kahdenkymmenen oppilaan ryhmät. Tiedossa ei ollut miten pienempi ryhmä koko vaikuttaa toimintamallin toteuttamiseen. Lisäksi kontrolliluokkina mukana tutkimuksessa ei ollut yhtään pienluokkaa, joten vertailukohta pienluokkien osalta puuttuu aineistosta. Vaikka päätös pienensi aineiston kokoa vielä 11 havainnolla, oli se tutkimuksen luotettavuuden kannalta perusteltua.

Tilastollista käsittelyä ja analyysejä varten aineisto oli nyt karsittu ja muokattu lopulliseen muotoonsa. Aineisto koostui taulukon 3 mukaisesti 131 havainnosta, joista 66 oli tyttöjä ja 65 poikia. Interventior ryhmän kooksi jäi 67, josta tyttöjä oli 38 ja poikia 29. Kontrolliryhmän koko oli 64, joista tyttöjä 28 ja poikia 36.

Taulukko 3. Lopullinen muokattu tutkimusaineisto.

	n	Tytöt	Pojat
Kaikki	131	66	65
Interventior ryhmä	67	38	29
Kontrolliryhmä	64	28	36

Prososiaalista- ja antisosiaalista käyttäytymistä kartoittavista väittämistä muodostettiin keskiarvokorvaamisen jälkeen summamuuttujat sekä itsearvioista että opettajan arvioista. Summamuuttuja muodostetaan samaa ominaisuutta mittaavista muuttujista tiivistämällä informaatio uuteen muodostettavaan muuttujaan (Valli 2001, 87). Muuttujat luotiin sekä alkumittauksesta että loppumittauksesta, jolloin lopullinen luotujen summamuuttujien määrä oli kahdeksan. Muodostetut summamuuttujat olivat seuraavat: Prososiaalisuus itsearvio alku, prososiaalisuus itsearvio loppu, prososiaalisuus opettaja-arvio alku, prososiaalisuus opettaja-arvio loppu, antisosiaalisuus itsearvio alku, antisosiaalisuus itsearvio loppu, antisosiaalisuus opettaja-arvio alku, antisosiaalisuus opettaja-arvio loppu. Luo- duista summamuuttujista käytetään jatkossa nimitystä tutkimusmuuttujat.

6.4.1 Tilastollisten analyysimenetelmien valinta ja testit

Tutkimusasetelmassa haluttiin tarkastella interventio- ja kontrolliryhmän eroja prososiaalisuudessa ja antisosiaalisuudessa alku- ja loppumittauksessa. Analyysimenetelmäksi valittiin toistettujen mittausten varianssianalyysi (engl. two-way mixed ANOVA), joka mahdollistaa riippumattomien ryhmien samanaikaisen tarkastelun toistettujen mittausten suhteen (Tähtinen ym. 2011, 116–117). Riippumattomina ryhminä analyysissä toimivat interventio- ja kontrolliryhmät. Tutkimusmuuttujat, jotka asetelmassa on mitattu MASK-arvioinnilla alku- ja loppumittauksessa, voidaan tulkita jatkuviksi muuttujiksi. Toistettujen mittausten varianssianalyysiä käytettiin sekä perusasetelmassa interventio- ja kontrolliryhmän välisten erojen analysoinnissa että toisen tutkimuskysymyksen intressin mukaisesti sukupuolittaisessa erojen tarkastelussa.

Varianssianalyysissä muuttujille asetetaan tiettyjä vaatimuksia, jotta testejä voidaan luotettavasti käyttää. Riippumattoman muuttujan tulee olla mitattu laatueroasteikolla ja riippuva muuttuja vähintään välimatka-asteikolla, ja tutkimusmuuttujien tulee olla normaalisti jakautuneita vertailtavissa ryhmissä. Lisäksi jokaisen vertailtavan ryhmän tulee olla suuruudeltaan vähintään 20 ja vertailtavien ryhmien saman kokoisia. Muuttujien varianssien tulisi olla analysoitavissa ryhmissä samansuuruisia. Varianssianalyysit ovat kuitenkin varsin hyviä kestäämään myös pieniä puutteita vaatimuksissa, ja suurimpana ongelmana puutteissa on se, että helpommin päädytään testitulokseen, joka osoittaa, että eroa ryhmien välillä ei

ole. (Nummenmaa 2009,194.)

Tutkimusmuuttujien jakaumia ja ryhmäkokoja tarkasteltiin ennen analyysien tekoa. Ryhmäkoon puolesta kaikissa tapauksissa saavutettiin valitun tilastollisen analyysimenetelmän vaatima vähimmäiskoko 20. Kokonaisuainesta tarkasteltaessa interventioryhmän koko oli 67, sukupuolittain jaoteltuna tytöt 38 ja pojat 29. Vastaavasti kontrolliryhmän koko oli 64 kokonaisuudessaan ja jaoteltuna tytöt 28 ja pojat 36.

6.4.2 Normaalijakaumat koko aineistossa

Normaalijakauman testaamiseen koko aineistossa käytettiin Kolmogorov-Smirnovin testiä, koska otoskoko kaikissa ryhmissä ylitti 50. Testit vertaavat muuttujan jakauman samankaltaisuutta normaalijakauman kanssa, ja yleisimmin käytetty merkitsevyyden taso on $p > 0,05$. Merkitsevän tason ylittyessä ei muuttujaa tarvitse tarkemmin tarkastella. P:n saadessa arvon alle 0,05 muuttujaa poikkeaa merkitsevästi normaalijakaumasta, jolloin sitä arvioidaan erityisesti vinouden ja huipukkuuden kannalta. Näiden itseisarvon sijoittuessa alle yhden voidaan muuttujan jakauma todeta normaaliksi. (Nummenmaa 2009, 154–155.)

Prososiaalisuutta ja antisosiaalisuutta kuvaavat tutkimusmuuttujat saivat Kolmogorov-Smirnovin testissä sekä interventio- että kontrolliryhmässä pääosin arvoja alle merkitsevyyden rajan $p < 0,05$ eli muuttujat eivät testin mukaan olleet riittävän normaalisti jakautuneita. Ainoa muuttuja, joka testin mukaan oli normaalisti jakautunut, oli *prososiaalisuus opettaja-arvio alku* interventioryhmässä. Koska muiden muuttujien normaaliusoletukset testissä eivät toteutuneet, tarkasteltiin seuraavaksi muuttujien vinoutta ja huipukkuutta sekä tarvittaessa SPSS -ohjelmassa tulostuneita Q-Q Plot -kuvaajia. Tarkastelujen jälkeen kaikkien tutkimusmuuttujien todettiin noudattavan riittävästi normaalijakaumaa sekä interventio- että kontrolliryhmässä. Muuttujien normaalijakaumatestien arvot on raportoitu liitteessä 4.

6.4.3 Normaalijakaumat sukupuolittain jaetulla aineistolla

Prososiaalisuutta ja antisosiaalisuutta kuvaamaan muodostettujen tutkimusmuuttujien jakautumista tarkasteltiin myös niin, että aineisto jaettiin sukupuoli- ja kauman mukaisesti. Koska lopullisessa karsitussa aineistossa ei ollut mukana

kuin ainoastaan itsensä tytöksi tai pojaksi määrittäneitä, tehtiin normaalisuustestaukset näissä kahdessa ryhmässä interventio- ja kontrolliryhmän sisällä. Testaus tehtiin Shapiro-Wilkin testillä ryhmäkokojen jäädessä otoskooltaan alle 50.

Tyttöjen interventioryhmässä kaksi muuttujaa, *antisosiaalisuus opettaja-arvio alku* ja *antisosiaalisuus opettaja-arvio loppu* eivät tyttöjen osalta täyttäneet testin mukaan normaalisuudelle asetettua p-arvorajaa. Kontrolliryhmässä samojen kahden muuttujan lisäksi myös *prososiaalisuus opettaja-arvio alku* poikkesi testin mukaan normaalijakaumasta. Näiden muuttujien osalta tarkasteltiin seuraavaksi muuttujien vinoutta ja huipukkuutta sekä tarvittaessa SPSS -ohjelman tulosteista Q-Q Plot -kuvaajia. Tarkastelujen jälkeen kaikkien muuttujien todettiin tyttöjen osalta täyttävän normaaliuden vaatimuksen niin interventio kuin kontrolliryhmässä.

Poikien osalta interventioryhmässä neljä muuttujaa, *prososiaalisuus itsearvio alku*, *prososiaalisuus itsearvio loppu*, *antisosiaalisuus opettaja-arvio alku* ja *antisosiaalisuus opettaja-arvio loppu* eivät täyttäneet testin mukaan normaalisuudelle asetettua p-arvorajaa. Kontrolliryhmässä ainoastaan kaksi muuttujaa, *antisosiaalisuus opettaja-arvio alku* ja *antisosiaalisuus opettaja-arvio loppu* eivät täyttäneet normaaliuden p-arvorajaa. Näiden muuttujien osalta tarkasteltiin seuraavaksi vinouden ja huipukkuuden itseisarvoja sekä tarvittaessa SPSS -ohjelman tulosteista Q-Q Plot -kuvaajia. Kaikki muuttujat voitiin todeta poikien osalta riittävän normaalisti jakautuneiksi niin interventio- kuin kontrolliryhmässäkin. Muuttujien normaalijakaumatestauksen arvot on raportoitu myös sukupuolittain jaettuna liitteessä 4.

6.4.4 Analyysivaiheet

Ensimmäisessä testausvaiheessa toistettujen mittausten varianssianalyysit toteutettiin niin, että prososiaalisuus- ja antisosiaalisuus analysoitiin erikseen itsearvioituina ja opettaja-arvioituina. Jokaisella testauskerralla mukana oli alkumittauksen ja loppumittauksen tutkimusmuuttujat. Kahdeksan tutkimusmuuttujan kanssa toistettujen mittausten varianssianalyysijä tehtiin yhteensä neljä. Näiden testien avulla pyritään vastaamaan tutkimuskysymykseen yksi eli siihen, onko ryhmätason sosiaalisessa kompetenssissa sellaista eroa interventioryhmän ja

kontrolliryhmän välillä alku- ja loppumittauksessa, jota voidaan selittää interventioryhmään kohdistetun toimintamallin avulla

Toisessa testausvaiheessa aineisto jaettiin SPSS-ohjelman split-toiminnolla sukupuolittain kahteen ryhmään ja vastaavat testit tehtiin molemmille ryhmille erikseen, jolloin testien määrä kaksinkertaistui kahdeksaan. Näiden testien avulla pyritään vastaamaan tutkimuskysymykseen kaksi eli kysymykseen siitä, eroavatko sukupuolen mukaan muodostetut ryhmätason sosiaaliset kompetenssit toisistaan alku- ja loppumittauksessa interventio- ja kontrolliryhmässä niin, että eroa voidaan selittää interventioryhmään kohdistetun toimintamallin avulla.

6.5 Intervention toteuttamisen arviointi

Tutkimuksen tulosten kannalta merkityksellistä oli arvioida myös intervention toteuttamista. Opettajien ja koulun muun henkilöstön toteuttamaa interventiota ei toteutuksen aikana seurattu tai dokumentoitu, vaan arviointia varten toimintamallin toteuttamiseen osallistuneelle henkilöstölle kouluissa lähetettiin Webropol-alustalle luotu kysely (Liite 5). Linkki kyselyyn lähetettiin henkilöstölle sähköpostilla.

Interventiota toteuttaneelle henkilöstölle suunnatut kysymykset suuntautuivat interventioiden onnistumista kartoittaneiden analyysien esiin nostamiin kriittisiin kohtiin, kuten ydinsisältöihin ja tavoitteiden ymmärtämiseen, sekä tukeen hallinnon ja toimintamallin luojien taholta (Rimm-Kaufman & Hulleman 2015, 161-163).

Lisäksi toteuttamiseen osallistuneelta henkilöstöltä kysyttiin heidän statustaan toteutuksessa (luokan opettaja tai toteutusta tukenut henkilö) sekä toteutuskoulua. Enempää personoivia kysymyksiä ei voitu esittää henkilöstön anonyymiteetin ja luottamuksellisen vastaamisen mahdollistamiseksi. Toimintamallia toteuttamassa oli yhteensä kymmenen henkeä, joista kyselyyn vastasi kahdeksan. Vastajista neljä oli opettajia ja neljä muuhun henkilöstöön kuuluvia.

7 TULOKSET

7.1 Tulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä oli kiinnostuneita siitä, onko ryhmätason sosiaalisessa kompetenssissa sellaista eroa interventioryhmän ja kontrolliryhmän välillä alku- ja loppumittauksessa, jota voitaisiin selittää interventioryhmään kohdistetun toimintamallin avulla. Kompetenssin määrittämiseksi aineistosta oli muodostettu tutkimusmuuttujat kuvaamaan prososiaalisuutta ja antisosiaalisuutta sekä itsearvioissa että opettaja-arvioissa. Kysymykseen vastaamiseksi muuttujia analysoitiin toistettujen mittausten varianssianalyysillä alku- ja loppumittauksessa. Toistettujen mittausten varianssianalyysistä tulostuvien residuaalien normaalijakaumat testattiin ja vain yksi muuttujista oli Kolmogorov-Smirnovin -testin mukaan normaalisti jakautunut. Muut muuttujat tarkasteltiin vinouden ja huipukkuuden itseisarvojen ja Q-Q Plot -kuvaajien avulla, jolloin voitiin todeta niiden olevan riittävän normaalisti jakautuneita sekä interventioryhmässä että kontrolliryhmässä.

Itsearvioidun prososiaalisuuden varianssit olivat interventio- ja kontrolliryhmissä riittävän samanlaisia Levenen testin mukaan alkumittauksessa ($p = 0,496$), mutta loppumittauksessa eivät ($p = 0,005$). Kovarianssi tutkittiin Box's -testillä, joka ei testin mukaan ollut riittävän samanlainen ($p = 0,017$). Opettaja-arvioidun prososiaalisuuden varianssit olivat molemmissa ryhmissä Levenen testin mukaan sekä alku- että loppumittauksessa samanlaisia ($p > 0,05$), kuten myös kovarianssit Box's testin mukaan ($p > 0,05$). Varianssit Levenen testissä ja kovarianssit Box's -testillä olivat interventio- ja kontrolliryhmässä riittävän samanlaisia ($p > 0,05$) opilaiden itsearvioimassa antisosiaalisuudessa sekä opettajien arvioimassa antisosiaalisuudessa.

Tutkimustuloksia tulkittaessa oli otettava huomioon, että itsearvioidun prososiaalisuuden varianssit ja kovarianssit eivät riittävän samanlaisuutensa suhteen täytäneet analyysille asetettuja ehtoja.

7.1.1 Prososiaalisuus itsearvioituna ja opettajien arvioimana

Itsearvioidussa prososiaalisuudessa mittauskertojen välillä (alku- tai loppumit-

taus) ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa $F(1, 129) = 0,291, p = 0,591$. Ryhmällä (interventio- tai kontrolliryhmä) ja mittauskerralla ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta $F(1, 129) = 0,039, p = 0,843$. Myöskään ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa $F(1, 129) = 0,252, p = 0,617$.

Opettaja-arvioidun prososiaalisuuden mittauskertojen välillä oli havaittavissa tilastollisesti merkitsevää ero $F(1, 129) = 4,174, p = 0,043$. Ryhmän ja mittauskerran välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta $F(1, 129) = 2,725, p = 0,101$. Ryhmät eivät opettaja-arvioidussa prososiaalisuudessa eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan $F(1, 129) = 0,11, p = 0,741$. Mittauskertojen tilastollisesti merkitsevää eroa tarkasteltiin tutkimalla muuttujien keskiarvoja ja keskihajontoja. Molemmissa ryhmissä prososiaalisuuden keskiarvo oli kohonnut alku- ja loppumittauksen välillä, mutta nousu kohdistui voimakkaammin kontrolliryhmään, jossa myös keskihajonta oli molemmissa mittauksissa suurempaa. Post hoc -testejä ei ryhdytty tekemään, koska tutkimusintressin kannalta kontrolliryhmän keskiarvon nousua ei pyritä selvittämään.

7.1.2 Antisosiaalisuus itsearvioituna ja opettajien arvioimana

Oppilaiden itsearvioimassa antisosiaalisuudessa mittauskertojen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa $F(1, 129) = 2,888, p = 0,092$. Tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta ei havaittu $F(1, 129) = 0,608, p = 0,437$. Myöskään ryhmien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa $F(1, 129) = 2,699, p = 0,103$.

Opettajien arvioimassa antisosiaalisuudessa alku- ja loppumittauksen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa $F(1, 129) = 0,227, p = 0,635$. Mittauskerran ja ryhmän välillä ei tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta havaittu $F(1, 129) = 0,055, p = 0,815$. Ryhmien välillä havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero $F(1, 129) = 6,113, p = 0,015$. Keskiarvoja tarkastelemalla havaittiin, että opettaja-arvioidun antisosiaalisuuden taso oli interventioryhmässä korkeampi kuin kontrolliryhmässä. Ero säilyi kuitenkin keskiarvojen suhteen samana alku- ja loppumittauksessa, joten post hoc -testeille ei nähty perusteita.

Taulukko 4. Keskiarvot ja keskihajonnat tutkimusaineistossa.

Summamuuttuja	Interventoryhmä (n=67)		Kontrolliryhmä (n=64)	
	ka	kh	ka	kh
Prososiaalisuus itsearvio alku	3,32	0,31	3,29	0,33
Prososiaalisuus itsearvio loppu	3,30	0,27	3,28	0,38
Prososiaalisuus opettaja-arvio alku	3,17	0,54	3,10	0,62
Prososiaalisuus opettaja-arvio loppu	3,18	0,54	3,19	0,63
Antisosaalisuus itsearvio alku	1,68	0,37	1,56	0,41
Antisosaalisuus itsearvio loppu	1,70	0,39	1,61	0,42
Antisosaalisuus opettaja-arvio alku	1,51	0,46	1,31	0,48
Antisosaalisuus opettaja-arvio loppu	1,50	0,49	1,30	0,50

7.1.3 Yhteenveto ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksista

Tulosten perusteella voidaan nähdä, että erot interventio- ja kontrolliryhmän välillä koko tutkimusjoukossa ryhmätasolla ovat pieniä ja tutkimusintressin kannalta tilastollisesti ei merkitseviä. Tilastollisesti merkitseviä eroja havaittiin toistettujen mittausten varianssianalyysillä vain opettajien arvioimassa prososiaalisuudessa, jossa kontrolliryhmän osalta keskiarvot kohosivat loppumittaukseen, sekä opettajien arvioimassa antisosaalisuudessa, jossa kontrolliryhmä sai matalamman keskiarvon molemmissa mittauksissa. Näin ollen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen voidaan vastata, että toimintamallin avulla ei voida pyrkiä selittämään sosiaalisen kompetenssin eroja interventio- ja kontrolliryhmässä koko tutkimusaineistossa.

Huomioitavaa on myös se, että tutkimusmuuttujat eivät varianssin ja kovarianssin osalta vastanneet analyysimenetelmän vaatimuksia itsearvioidussa prososiaalisuudessa. Tulosten jäädessä tutkimuskysymyksen suhteen tilastollisesti ei-merkittäviksi voidaan riskiä liian positiivisten tulosten löytämiseksi pitää olemattomana.

7.2 Tulokset toiseen tutkimuskysymykseen

Toisessa tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, onko ryhmätason sosiaalisessa kompetenssissa sellaista eroa interventio- ja kontrolliryhmän välillä

sukupuolittain tarkasteltuna, että sitä voitaisiin selittää interventioryhmään kohdistetun toimintamallin avulla. Kysymykseen vastaamiseksi toistettujen mittausten varianssianalyysit tehtiin sukupuolijaon mukaan jaetulla aineistolla. Tutkimusmuuttujia analysoitiin alku- ja loppumittauksessa, oppilaiden itsearvioiden ja opettaja-arvioiden suhteen erikseen. Toistettujen mittausten varianssianalyysistä muuttujittain tulostuvat residuaalit analysoitiin niiden jakauman normaaliuden tarkistamiseksi. Shapiro-Wilkin testissä sekä tyttöjen että poikien osalta suurin osa tutkimusmuuttujista noudatti normaalijakaumaa ($p > 0,05$). Loput muuttujat tarkasteltiin vinouden ja huipukkuuden itseisarvojen ja Q-Q Plot -kuvaajien avulla, jolloin voitiin todeta niiden olevan riittävän normaalisti jakautuneita kaikissa ryhmissä.

7.2.1 Varianssien ja kovarianssien samanlaisuus

Tyttöjen osalta varianssi Levenen -testillä ja kovarianssi Box's -testillä oli riittävän samanlainen ($p > 0,05$) prososiaalisuudessa opettaja-arvioituna sekä antisosiaalisuudessa itsearvioituna interventio- ja kontrolliryhmässä. Itsearvioitu prososiaalisuus sai Levenen -testissä molemmissa ryhmissä riittävän korkeat p-arvot ($p > 0,05$), mutta Box's -testin mukaan kovarianssi ei samanlaisuuden vaatimusta täyttänyt ($p = 0,039$). Opettaja-arvioitu antisosiaalisuus ei täyttänyt varianssille tai kovarianssille asetettuja vaatimuksia.

Poikien osalta tutkimusmuuttujat olivat riittävän samanlaisia varianssien osalta Levenen -testillä kaikissa tapauksissa ($p > 0,05$) ja kovarianssien ($p > 0,05$) osalta Box's -testillä kaikissa paitsi opettajien arvioimassa prososiaalisuudessa.

Analyysien tuloksia tulkittaessa on otettava huomioon, että tutkimusmuuttujat eivät varianssin ja kovarianssin samanlaisuuden osalta täyttäneet niille asetettuja vaatimuksia tyttöjen osalta itsearvioidussa prososiaalisuudessa ja opettajien arvioimassa antisosiaalisuudessa. Poikien osalta asetettuja vaatimuksia ei täyttänyt opettajien arvioima prososiaalisuus.

7.2.2 Tytöt itsearvioituna ja opettajien arvioimana

Prososiaalisuudessa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja itsearvioituna tai opettaja-arvioissa mittauskertojen tai ryhmien välillä, eikä yhdysvaikutusta havaittu ($p > 0,05$). Itsearvioitu antisosiaalisuus oli tilastollisesti merkitsevästi eroava vain

ryhmien välillä $F(1, 64) = 4,174$, $p = 0,045$. Keskiarvotarkastelu osoitti, että kontrolliryhmässä oppilaat arvioivat itsensä antisosiaalisuudessa matalammalle tasolle molemmissa mittauksissa kuin interventioryhmä. Myös opettajien arvioimassa antisosiaalisuudessa tyttöjen osalta ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevää eroa $F(1, 64) = 11,286$, $p = 0,001$. Keskiarvotarkastelu toi esille, että samoin kuin itsearvioidussa antisosiaalisuudessa oli kontrolliryhmän arviot matalammalla tasolla molemmissa mittauksissa. Tyttöjen osalta ei tulosten valossa ollut perusteltua tehdä post hoc -testejä, sillä havaitut erot eivät viitanneet tutkimusintressin valossa kiinnostavaan suuntaan. Analyysien tulokset ovat luettavissa tiivistetysti liitteessä 6.

7.2.3 Pojat itsearvioituna ja opettajien arvioimana

Prososiaalisuudessa tai antisosiaalisuudessa ei poikien osalta analyysissä juuriakaan ollut havaittavissa tilastollisesti merkitseviä eroja mittauskertojen tai ryhmien välillä eikä yhdysvaikutuksia havaittu. Opettajien arvioimassa prososiaalisuudessa mittauskertojen välillä oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevä ero $F(1, 63) = 8,329$, $p = 0,005$. Keskiarvoja tarkastelemalla huomattiin, että vaikka molemmissa ryhmissä keskiarvo prososiaalisuudessa mittauskertojen välillä opettajien arvioimana nousee, selittää eron kontrolliryhmän huomattavan suuri keskiarvonousu alkumittauksen 2,91:stä loppumittauksen 3,05:een. Nousu interventioryhmässä oli vain 0,03.

Antisosiaalisuuden osalta pojilla opettaja-arviossa ryhmien välinen ero on tilastollisesti merkitsevä $F(1, 63) = 2,157$, $p < 0,001$. Tässäkin tapauksessa keskiarvoista nähdään, että kontrolliryhmän arvio poikkeaa huomattavasti interventioryhmän arvioista. Tilastollisia post hoc -testejä ei poikienkaan osalta ollut perusteltua tehdä, sillä tutkimusintressin kannalta merkittäviä löydöksiä ei ollut.

Taulukko 5. Keskiarvot ja keskihajonnat sukupuolittain.

TYTÖT

Summamuuttuja	Interventioryhmä (n=38)		Kontrolliryhmä (n=28)	
	ka	kh	ka	kh
Prososiaalisuus itsearvio alku	3,37	0,33	3,40	0,28
Prososiaalisuus itsearvio loppu	3,37	0,25	3,41	0,36
Prososiaalisuus opettaja-arvio alku	3,26	0,55	3,35	0,55
Prososiaalisuus opettaja-arvio loppu	3,25	0,55	3,36	0,50
Antisosaalisuus itsearvio alku	1,65	0,38	1,44	0,32
Antisosaalisuus itsearvio loppu	1,66	0,42	1,51	0,36
Antisosaalisuus opettaja-arvio alku	1,41	0,38	1,14	0,25
Antisosaalisuus opettaja-arvio loppu	1,42	0,36	1,16	0,29

POJAT

Summamuuttuja	Interventioryhmä (n=29)		Kontrolliryhmä (n=36)	
	ka	kh	ka	kh
Prososiaalisuus itsearvio alku	3,25	0,28	3,20	0,34
Prososiaalisuus itsearvio loppu	3,22	0,27	3,18	0,38
Prososiaalisuus opettaja-arvio alku	3,06	0,51	2,91	0,61
Prososiaalisuus opettaja-arvio loppu	3,09	0,51	3,05	0,69
Antisosaalisuus itsearvio alku	1,72	0,36	1,65	0,45
Antisosaalisuus itsearvio loppu	1,75	0,33	1,69	0,44
Antisosaalisuus opettaja-arvio alku	1,64	0,52	1,45	0,56
Antisosaalisuus opettaja-arvio loppu	1,62	0,61	1,40	0,59

7.2.4 Yhteenveto sukupuolittaisista tuloksista

Toiseen tutkimuskysymykseen voidaan tulosten perusteella vastata, että sukupuolen mukaan jaettuna ryhmätason sosiaalisessa kompetenssissa ei ole sellaista tilastollisesti merkitsevää eroa mittauskertojen tai ryhmien välillä, että interventioryhmään kohdistetun toimintamallin avulla eroja voitaisiin pyrkiä selittämään. Vastaavasti myöskään yhdysvaikutuksia ei sukupuolittain havaittu.

Poikien osalta antisosaalisuuden opettaja-arvio on korkeampi kuin tytöillä molemmissä ryhmässä ja molemmilla sukupuolilla kontrolliryhmässä matalampi mo-

lemmilla mittauskerroilla. Sukupuolten välillä on eroa riippumatta arviointita-
hosta, ja tytöillä prososiaalisuus on molemmissa tapauksissa arvioitu korkeam-
maksi ja antisosiaalisuus matalammaksi sekä alku- että loppumittauksessa. Toi-
mintamallin ei kuitenkaan voida osoittaa olevan yhteydessä prososiaalisuuden
nousuun tai antisosiaalisuuden laskuun kummassakaan sukupuolen mukaan
muodostetussa ryhmässä.

Tuloksia tarkasteltaessa on otettava huomioon myös se, että kaikissa kategori-
oissa muuttajat eivät täyttäneet niiltä odotettuja arvoja varianssin tai kovarians-
sin suhteen. Analyysit eivät kuitenkaan anna tilastollista perustetta selittää toi-
mintamallin yhteyttä sosiaalisen kompetenssin muutoksiin, joten riski väärille
positiivisille tuloksille on pieni myös sukupuolittain jaetussa aineistossa.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli arvioida, että voidaanko viides- ja kuudesluokkalaisten sosiaalista kompetenssia kehittää Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin avulla. Tutkimuskysymykset asetettiin niin, että tavoitteena ei ollut tarkastella tutkimusjoukon sosiaalisen kompetenssin tasoa sinänsä tai tehdä vertailua mittauskertojen välillä. Tutkimuksen mielenkiinto kohdistettiin interventioryhmän ja kontrolliryhmän välisiin eroihin, ja erityisesti erojen yhteyteen interventioryhmään kohdistettuun toimintamalliin. Huomioon pyrittiin ottamaan myös se, että sukupuolittain tarkasteltuna yhteydet voivat olla erilaisia.

Vastauksia tutkimuskysymyksiin etsittiin toistettujen mittausten varianssianalyysillä, jonka avulla oli mahdollista yksittäisten testien sijaan pyrkiä hahmottamaan monipuolisesti eri tutkimusryhmien, mittauskertojen ja intervention yhteyksiä. Analyysien tuloksista ei sellaisia tutkimuskysymysten kannalta tilastollisesti merkitseviä havaintoja tai yhteyksiä löytynyt, joilla Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin yhteyttä esimerkiksi kohonneeseen prososiaalisuuteen tai laskeneeseen antisosiaalisuuteen olisi voitu osoittaa.

Intervention toteuttamiseen osallistuneelta koulujen henkilöstöltä kerätyn arviointiaineiston pohjalta intervention käyttöönotossa vältettiin sellaiset mekanismit, jotka tutkimustiedon mukaan (Rimm-Kaufman & Hulleman 2015) estävät kouluinterventioiden tavoitteiden mukaista toteutumista. Toteuttajat kuvailivat perehdytystä riittäväksi ja erityisesti teknisten laitteiden testikäyttöä pidettiin hyvänä toteutuksen kannalta. Tavoitteet toimintamallissa olivat toteuttajille kohtalaisen selkeitä perehdytyksen ja materiaalien kautta, mutta opasvihko sai kritiikkiä ja kehitystoiveita sekavuutensa johdosta. Toteutukseen saadun tuen esimiehen taholta mainitsi kaksi vastaajaa, joista molemmat pitivät sitä hyvänä. Tutkijan rooli mallin tukihenkilönä mainittiin tarpeelliseksi ja tarvittava apu oli aina löytynyt. Lisäksi toteuttajat olivat saaneet hyvin tukea toisiltaan. Kaikissa interventioluokissa toimintamalli toteutettiin suunnitellusti, mikä Rimm-Kaufmanin ja Hullemanin (2015) mukaan on yksi edellytyksistä intervention kohdentumiseksi tavoitteiden mukaisiin kohteisiin. Lisäksi tavoitteiden oltua toteuttajille selkeät, voidaan ydinkohtien olettaa välittyneen toimintamallissa oppilaille kuten onnistuneessa interventiossa oletetaan. (Rimm-Kaufman & Hulleman 2015, 161.)

8.1 Johtopäätökset

Hyvä Ryhmähenki -toimintamallilla ei tämän tutkimuksen aineistolla ja tutkimusmenetelmällä voida sanoa olevan yhteyttä sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen 5.- ja 6. -luokan oppilailla. Yhteyttä ei voida osoittaa koko interventoriyhmässä eikä sukupuolittain. Tulosten valossa on kuitenkin turha tehdä jyrkkiä päätelmiä siitä, etteikö toimintamallilla tavoitteineen voisi olla paikkaa sosioemotionaalisia taitoja kehittävänä työskentelynä. Tutkimuksen toteuttajat nostivat vastauksissaan esille kaverisuhteiden käsittelyn merkitystä, videoiden nostamien ajatusten esiintuonnin ja mielipiteidenvaihdon tärkeyttä sekä koko luokan tasolla käytävien, ei vain yksittäisten ”törttöilyjen” pohjalta käytyjen keskusteluiden hyötyjä. Sisältöjä kuvailtiin ajankohtaisiksi ja perustaidoiksi, joita periaatteessa käsitelläänkin luokissa jatkuvasti, muttei näin organisoidusti. Ristiriitaisia näkemyksiä toteuttajilla oli siitä, kyettiinkö toimintamallin ”oppeja” siirtämään arkeen. Toteutaneen koulun henkilöstön näkemysten pohjalta Hyvä Ryhmähenki -toimintamalli käsittelee ja kehittää juuri niitä asioita, joihin suunnittelussa on tähdättykin, vaikka MASK -mittaukseen tulokset eivät siirtyneetkään. Perustellusti voidaan kysyä mitasiko valittu menetelmä juuri niitä asioita, joita haluttiin mitata.

Merkittävä tekijä toimintamallin tavoitteiden omaksumisessa voi olla myös aika, joka tämän tutkimuksen osalta oli varsin lyhyt. Muutoksia oppilaiden toiminnassa voi olla vaikea heidän itsensä ja opettajan havaita lyhyen ajanjakson aikana. Toimintamalli ei myöskään tarjoa oppilaille jatkokäsittelyä aiheisiin, vaan on ainakin tässä vaiheessa vain yksittäinen ja lyhyenä ajanjaksona toteutettu oppikokonaisuus. Pitkäaikaisten tulosten saavuttamiseksi olisi huolehdittava siitä, että ikä- ja kehitystaso huomioiden taitoja ylläpidetään järjestelmällisesti myös tulevaisuudessa (Rimm-Kaufman & Hulleman 2015, 161). Hyvä Ryhmähenki -toimintamallissa oppimisen arkeenvienti ja ylläpito jätetään luokan opettajan ”vastuulle” kehittämällä jatkamaan työskentelyä ja luomaan tunneilmapiiiriltään positiivista koulutyöskentelyä (Berg ym. 2018, 25).

MASK -arviointi tässä tutkimuksessa vahvisti myös monitahoarviointia kehitettäessä huomatu prososiaalisuuden ja antisosiaalisuuden erot sukupuolittain. Erot ovat poikien ja tyttöjen välillä tilastollisesti merkitseviä niin, että tytöt ovat enemmän prososiaalisia ja vähemmän antisosiaalisia kaikkien arvioitsijoiden mukaan

(Junttila ym. 2006, 893), mikä näkyy myös tämän tutkimuksen aineistossa. Koska analyysien mukaan sukupuolittain jaetussa aineistossa erot sukupuolten välillä eivät kuitenkaan intervention myötä tutkimusryhmässä muuttuneet tilastollisesti merkitsevästi, voidaan sanoa Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin kohdistuvan tasapuolisesti molempiin sukupuoliin eli kumpikaan sukupuoli ei näytä kehittyvän - tai ”taantuvan” toista enemmän. Toimintamallin jatkokehittämisen ja testaamisen kannalta tämä on positiivinen indikaattori.

Virtuaalitekniikan käyttämistä osana sosioemotionaaliseen oppimiseen tähtäävää toimintamallia ei tässä tutkimuksessa erikseen tutkittu. Tärkeää Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin toteutuksen kannalta on teknisen laitteiston varmatoimisuus, jota tutkijan läsnäolo osassa oppijaksoja oli varmistamassa. Laitteiden tulevaisuudessa kehittyessä yhä helpommin käytettäviksi ja varmatoimisemmiksi, voidaan olettaa virtuaalitekniikalla toteutettujen kokemusten tuottamisen arkipäiväistyvän ja helpottuvan. Koska jo nyt toteuttajilta saadussa palautteessa ei tekniikan osa mallissa noussut erityisen voimakkaasti esille, hyvässä tai pahassa, on oletettavaa, että virtuaalilaseista katsottu video on otettu vastaan luonnollisena osana toimintamallia.

8.2 Tutkimukseen vaikuttaneet tekijät ja tulevaisuuden tutkimussuunnat

Tutkimusasetelma oli tutkimukseen käytettävissä olevien resurssien suhteen haastava, sillä aineistonkeruu kouluissa oli sidottu varsin lyhyeen ajanjaksoon ja vaati tutkijalta sitoutumista koulujen muuttuviin aikatauluihin. Asetelma oli myös tutkimuksen analyysimenetelmän osalta haastava, sillä kahden mittauskerran ja kahden tutkimusryhmän analysointi valitun mittarin aineistolla vaati suunniteltua monimutkaisempaa tilastollista testaamista. On mahdollista, että Hyvä Ryhmähenki -toimintamalli kehittää oppilaiden sosiaalista kompetenssia tai edistää muuten opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteita turvallisesta ja rauhallisesta toimintakulttuurista kouluissa (OKM 2017, 9–11), mutta valittu mittari tai tilastollinen tutkimustapa ei tuo sitä esille.

Vuorovaikutusta ja sosiaalista kanssakäymistä muiden oppilaiden kanssa voisi olla tarkoituksenmukaista lähestyä myös esimerkiksi laadullisen tutkimuksen keinoin. Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin sisältöjen herättämiin tuntemuksiin ja op-

pilaiden kokemuksiin opittujen asioiden siirtämisestä arkeen saataisiin esimerkiksi haastattelututkimuksella näkökulma, jota lomakekyselyllä toteutettu tilastollinen tutkimus ei mahdollista. Kokemuksia virtuaalisesta materiaalista olisi myös hyvä pyrkiä tutkimaan, jotta tekniikan merkitystä toimintamallin toteutukselle voidaan arvioida.

Aineiston koko on tilastollisessa tutkimuksessa merkittävä tekijä, sillä otoskoon kasvaessa melkein kaikki ilmiöt luonnossa noudattavat normaalijakaumaa (Nummenmaa 2009, 129), joka taas on monien tilastollisten testien aineistolle asettama perusvaatimus. Pienessä aineistossa mittauksen erojen tulee olla suurempia noustakseen merkittävään asemaan, mikä voi vaikuttaa myös tämän tutkimuksen tuloksiin.

Aineiston kokoon vaikuttaa merkittävästi käytettävissä olevat resurssit, joita ei tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollisuutta lisätä. Se selittää osittain aineiston pienuutta, mutta myös tutkijasta riippumattomat seikat, kuten poissaolot tutkimuskäynniltä tai opettajan sairastuminen vaikuttavat aineiston kokoon. Aineisto ei koskaan myöskään täysin vastaa sitä todellisuutta, jota se pyrkii kuvaamaan. Tutkimusluvan saaminen oppilaiden vanhemmilta ja oppilailta itseltään on haasteellista, ja kieltäytymisten syytä on mahdotonta tietää. Asennoituminen tutkimuksen tekemiseen on kirjavaa ja moninaisuutta kuvaa hyvin yhden tutkimuksesta pois jättäytyneen oppilaan lomakkeeseensa kirjoittamat sanat: *”en halua osallistua koska sä teet rahaa meillä”*.

Aineiston kokoon vaikutti myös se, että tutkija teki valinnan jättää toimintamallin toteutukseen osallistuneet pienluokat analysoitavan aineiston ulkopuolelle vertailukohdan puuttuessa. Oppilaat pääsivät kuitenkin mukaan toimintamalliin eikä heille itselleen näin ollen koitunut lomakkeiden täyttämistä suurempaa ylimääräistä harmia osallistumisesta.

8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuus syntyy monesta erillisestä tekijästä, joista tutkijan toiminta ja valinnat ovat merkittävimpiä. Tässä tutkimuksessa yksi luotettavuuden arviointiin ja samalla eettisyyteen vaikuttava asia on tutkijan asema osana Hyvä

Ryhmähenki -toimintamallia kehittyntä ryhmää. Tutkija myös osallistui kouluintervention toteuttajille suunnattavaan perehdyttämiseen, sekä toimi toisessa toteutuskouluista teknisenä asiantuntijana pienryhmien katseluhetkissä, ja on näin ollut vaikuttamassa myös intervention toteutumiseen. Sosiaalisen kompetenssin määrittäminen tutkimusjoukossa tapahtui kuitenkin validoidulla MASK -monitahoarvioinnin tutkimuskyselyllä (Junttila ym. 2006), jonka tilastolliset tulokset eivät ole tutkijan toiminnasta riippuvaisia. Tilastollinen analyysi sisältää aina myös tutkijan valintoihin perustuvia tekijöitä, jolloin tulosten luotettavuuden varmistamiseksi tutkijan on itse sitouduttava objektiivisuuteen ja puolueettomuuteen, intervention kehittämiseen liittyvistä sidoksista huolimatta. Jokaiseen toteutettavaan interventioon kuuluu kuitenkin sen toteuttamiseen tarvittavan tiedon ja käytännön omaksuminen, johon perehdyttämistä myös muissa interventioissa ovat olleet tutkijat itse toteuttamassa. Tutkimuksen tulokset eivät ole sellaisia, että epäilyksiä positiivisten tulosten esille nostamisesta heräisi, sillä ainakaan valitulla tutkimusmenetelmällä Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin yhteyttä sosiaalisen kompetenssin positiiviseen kehittymiseen ei voida osoittaa.

MASK -monitahoarvioinnilla kerättyä aineistoa ei tässä tutkimuksessa erikseen analysoitu tutkimusmuuttujia luotaessa niiden sisältämien väittämien keskinäisten korrelaatioiden suhteen, koska mittari on validoitu (Junttila ym. 2006). Huomattavaa luotettavuuden kannalta on kuitenkin se, että aineistoa olisi voitu käsitellä myös neljän tutkimusmuuttujan suhteen, jolloin prososiaalisuus ja antisosiaalisuus olisi vielä jaettu kahteen alaluokkaan, eli yhteistyökykyyn ja empatiaan sekä impulsiivisuuteen ja häiritsevyyteen. Junttilan ja työryhmän (2006) kehittäessä mittaria neljään faktoriin jaettu aineisto on todettu parhaiten arviointeihin sopivaksi (Junttila 2006, 882–883), mutta tämän tutkimuksen tarpeisiin ja tavoitteisiin kahden faktorin, prososiaalisuus ja antisosiaalisuus, käyttäminen katsottiin riittäväksi ja tutkimusresurssien määrään nähden sopivaksi.

Luotettavuuden pohtimisen lisäksi tutkimuksen teossa on otettava huomioon eettiset näkökohdat. Tutkimuksen kohdistuessa alaikäisiin heidän omassa toimintaympäristössään, on tärkeä, että tutkittaville annetaan mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, ja että heille annetaan tarpeellinen määrä tietoa tutkimuksesta ja sen menetelmistä (Hirsjärvi ym. 2015, 24–25). Tutkija oli läsnä

sekä interventioon osallistuvien luokkien, että kontrolliryhmien molemmissa mitauksissa takaamassa oppilaiden mahdollisuuden saada riittävästi informaatiota sekä tiedottamassa oppilaiden oikeudesta olla osallistumatta tutkimukseen tai keskeyttää osallistuminen niin halutessaan. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden luokkien (interventio- tai kontrolliryhmä) oppilaiden huoltajilta pyydettiin kirjallinen lupa tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuslupa tutkimuksesta kertovan saatetekstin kanssa on liitteessä 1.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) kohdistaa humanistiseen, yhteiskuntatieteelliseen ja käyttäytymistieteelliseen tutkimukseen ennakoarvioinnin vaatimukset tutkimuksen eettisistä periaatteista, mikäli tutkittavien fyysiseen koskemattomuuteen puututaan, tutkimuslupaa ei kysytä informanteilta, tutkimus kohdistuu alle 15-vuotiaisiin ilman huoltajien mahdollisuutta estää osallistuminen, tutkimus ei tapahdu osana normaalia koulun toimintaa, tutkittaviin kohdistetaan voimakkaita ärsykeitä, tutkimus voi aiheuttaa pitkäaikaista traumaa tai tutkimuksen asiasisältö voi aiheuttaa fyysistä tai psyykkistä turvallisuusuhkaa tutkittaville (TENK 2009). Yhdenkään mainituista ehdoista ei voida nähdä toteutuneen tämän tutkimuksen toteutuksessa, joten tarvetta virallisen tahon suorittamalle ennakoarvioinnille ei ollut. Tutkimuksen vaikutusta tutkittaviin pohdittiin silti, sillä sosiaalisen kompetenssin määrittämiseen käytetty arviointimittari sisältää kysymyksiä, jotka koskettavat yksilön omaa toimintaa sosiaalisissa tilanteissa. Asioiden pohdittaminen voi aiheuttaa reaktioita, erityisesti, jos jokin kysymyksenasettelu saa oppilaan tuntemaan epäonnistuneensa joissakin vuorovaikutukseen tai vertaisryhmään liittyvässä tavoitteessaan. Riski voimakkaalle reagoinnille koettiin kuitenkin vähäiseksi.

Interventiossa käytettiin Samsung Gear VR-laseja 360-minielokuvan katselemiseen. Vaikka varsinainen interventiomallin toteuttaminen oli tutkimusmittausten ulkopuolella, on esille silti nostettava tutkittavien mahdollinen reagointi minielokuvien ryhmätoimintaa kuvaaviin tapahtumiin. Tutkittavilla on voinut olla omakohtaisia kokemuksia, joihin minielokuvien tapahtumat viittaavat. Voimakasta ei reagointia tai tapahtumien esiin nostamia tunnetilamuutoksia ei kuitenkaan toteuttajien taholta tutkijalle raportoitu.

Tutkimusaineistoa säilytetään tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti niin,

että aineisto ei ole helposti saavutettavissa ja yksittäiset oppilaat on koodattu aineistossa niin, etteivät he ole siitä suoraan tunnistettavissa (TENK 2009). Oppilailta tai opettajilta ei kerätty tutkimuksessa ylimääräistä, tutkimuksen tavoitteisiin nähden tarpeetonta taustatietoa.

LÄHTEET

Berg, M., Inkinen, A., Härkönen, K., Kurkela, K. & Toivonen, O. 2018. Hyvä Ryhmähenki -toimintamalli.

Blažević, I. 2016. Family, Peer and School Influence on Children's Social Development. *World Journal of Education* 6(2), 42–49.

Buń, P. K., Wichniarek, R., Górski, F. Grajewski, D., Zawadzki, P. & Hamrol, A. 2017. Possibilities and Determinants of Using Low-Cost Devices in Virtual Education Applications. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(2), 381–394.

CASEL 2013. 2013 CASEL GUIDE: effective Social and Emotional Learning programs, Preschool and Elementary School Edition. Tulostettu 29.10.2017 <http://www.casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>

CASEL 2003. Safe and Sound. An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs – Illinois edition. Chicago, IL.

Cillessen, A. H. N. & Bellmore, A. D. 2004. Social Skills and Interpersonal Perception in Early and Middle Childhood. Teoksessa: P. K. Smith & C. H. Hart (toim.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. TJ International Ltd, Cornwall. (355–374).

Darling-Hammond, L. 2015. Social and Emotional Learning, Critical Skills for Building Healthy Schools. Teoksessa: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich & R. P. Weissberg (toim.), 2015. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, The Guilford Press, New York. (xi–xiii).

Denham, S., von Salish, M., Olthof, T., Kochanoff, A. & Caverly, S. 2004. Emotional and Social Development in Childhood. Teoksessa: P. K. Smith & C. H. Hart (toim.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. TJ International Ltd, Cornwall. (307–328).

Didehbai, N., Allen, T., Kandalaf, M., Krawczyk, D. & Chapman, S. 2016. Virtual Reality Social Cognition Training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior* 62, 703–711.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Durlak, J.A., Domitrovich, C.E. & Weissberg R.P. (toim.), 2015. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, The Guilford Press, New York.

Elliott, S.N., Frey, J.R. & Davies, M. 2015. *Systems for Assessing and Improving Students' Social Skills to Achieve Academic Competence*. Teoksessa: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich & R. P. Weissberg (toim.), 2015. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, The Guilford Press, New York. (301–319).

Gresham, F.M. 2016. Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319–332.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. *Tutki ja kirjoita*. 20. painos. Bookwell Oy, Porvoo.

Howes, C. & James, J. 2004. *Children's Social Development within the Socialization Context of Childcare and Early Childhood Education*. Teoksessa: P. K. Smith & C. H. Hart (toim.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. TJ International Ltd, Cornwall. (137–155).

Jenkins, L., Demaray M., Fredric, S. & Summers, K. 2016. Associations Among Middle School Students' Bullying Roles and Social Skills. *Journal of School Violence* 15. 259–278.

Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. 2006. Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement* 66(5), 874–895.

Junttila, N. 2017. *Henkilökohtainen tiedonanto* 29.11.2017.

Junttila, N. 2010. *Social Competence and Loneliness during the School Years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission*. Turun

Yliopiston julkaisu. Annales Universitatis Turkuensis. Sarja B, osa 325. Turun Yliopisto, Turku.

Kaukinen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK Monitahoarviointi Sosiaalisesta Kompetenssista. Gummerus Kirjapaino Oy, Vaajakoski.

Kokko, K. & Pulkkinen, L. 2005. Stability of Aggressive Behavior from Childhood to Middle Age in Women and Men. *Aggressive Behavior* 31, 485–497.

Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.

Kosola, L. 2016. Avatuusmatkailua ja anatomiaa – virtuaalimaailmoista apua opiskelulun? <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2016/11/01/avaruusmatkailua-ja-anatomiaa-virtuaalimaailmoista-apua-opiskeluun>. Luettu 1.5.2018.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. *Kasvatuspsykologia*. 3. uudistettu painos. Bookwell Oy, Juva.

Lewis, C. & Carpendale, J. 2004. Social Cognition. Teoksessa: P. K. Smith & C. H. Hart (toim.). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. TJ International Ltd, Cornwall. (375–393).

Lions Club International 2019. *Lions Quest. PreK-12 Social and Emotional Learning Program*. <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2015/11/PreK-12-Brochure-2016.pdf>. Luettu 3.1.2019.

McKevitt, B.C. 2012. School Psychologists' Knowledge and Use of Evidencebased, Social-Emotional Learning Interventions. *Contemporary Scholl Psychology*, 16, 33–44.

Miettinen, R. 1999. Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle. *Kasvatus* 30(1), 31–39.

Mühlberger, A., Bülthoff, H., Wiedemann, G. & Pauli, P. 2007. Virtual Reality for the Psychophysiological Assessment of Phobic Fear: Responses During Virtual Tunnel Driving. *Psychological Assessment* 19(3), 340–346.

Nummenmaa, L. 2009. *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. 3. painos.

Livonia Print, Latvia

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki.

OKM 2017. Kiusaamisen vastaisen työn lähtökohdat perusopetuksessa, toisella asteella ja varhaiskasvatuksessa. Väkiraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:12. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-458-0>

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. painos. Next Print Oy, Helsinki.

Parong, J. & Mayer, R. 2018. Learning Science in Immersive Virtual Reality. Journal of Educational Psychology.

Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J. & Weissberg, R.P. 2000. Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. Journal of School Health, 70(5), 179–185.

Poikkeus, A-M. 2001. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.). Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. WS Bookwell Oy, Porvoo.

ProKoulu 2019. Käyttäytymistä tukeva, yhteistyössä kehittyvä toimintakulttuuri!. www.prokoulu.fi. Luettu 3.1.2019.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. PS-Kustannus, Keuruu.

Pänkäläinen 2017. Kuinka 150€ Samsung Gear VR -virtuaalilasit eroavat kalliimmista VR-laseista? <https://www.virtuaalimaailma.fi/samsung-gear-vr-hinta/>. Luettu 1.5.2018.

Rimm-Kaufman, S.E. & Hulleman C.S. 2015. SEL in Elementary School Settings. Identifying Mechanisms That Matter. Teoksessa: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich & R. P. Weissberg (toim.). Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice, The Guilford Press, New York. (151–164).

Romer, N., Ravitch N., Tom, K., Merrell, W. & Wesley, K. 2011. Gender Differences in Positive Social-Emotional Functioning. *Psychology in the Schools* 48(10), 958–970.

Ruoppila, I. 2001. *Alkusanat*. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.). *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. WS Bookwell Oy, Porvoo.

Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.

Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Tammer-Paino Oy, Tampere.

Samsung 2018. Gear 360. <http://www.samsung.com/fi/wearables/gear-360-c200/>. Luettu 1.5.2018.

Sheridan, S.M., Hungelmann, A. & Maughan D.P. 1999. A Contextualized Framework for Social Skills Assessment, Intervention, and Generalization. *School Psychology Review*, 28(1), 84–103.

Schneider, M. & Stern, E. 2010. The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. Teoksessa: Organisation for Economic Co-Operation and Development (toim.), *The nature of learning: Using research to inspire practice*. (69–90). Paris: OECD.

Talvio, M. & Klemola, U. 2017. *Toimiva Vuorovaikutus*. Bookwell Digital, Juva.

TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. Luettu 10.12.2017.

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 20. Painosalama Oy, Turku.

Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Weissberg, R.P., Durlak, J.A, Domitrovich, C.E. & Gullotta, T.P. 2015. Social and Emotional Learning. Past, Present, and Future. Teoksessa: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich & R. P. Weissberg (toim.). Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice, The Guilford Press, New York. (3–19).

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K. & Emery, A. 2016. The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. Cambridge Journal of Education, 46(3), 347–376.

YMCA 2017. Kehittämisyhteistyö. <https://www.ymca.fi/yhteistyota/>. Luettu 29.10.2017.

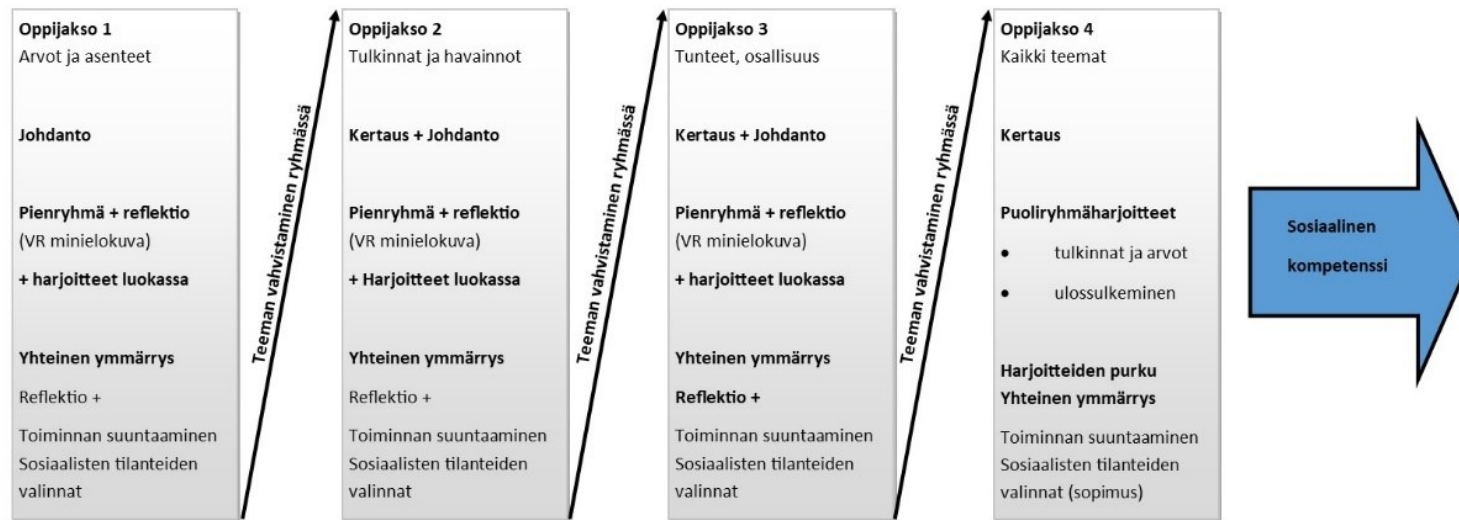
YMCA 2018. Camera obscura. Virtuaalitekniikka. <http://www.cameraobscura.fi/virtuaalitekniikka>. Luettu 1.5.2018.

Liite 1: Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin rakenne

HYVÄ RYHMÄHENKI—TOIMINTAMALLI (YMCA Finland)

Opettajien ja muu koulun henkilöstön toteuttama interventio

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen



← KOKEMUSOPPIMINEN: VR 360 MINIELOKUVA & reflektio; toistuva sykli ja opitun kertaus →

← SAFE-toteutusmalli (CASEL) Sequenced, active, focused and explicit /
(Suom. OT) Jaksottaisuus/toistuvuus, aktivoivat menetelmät, keskittyminen yksilöön ja sosiaalisiin taitoihin ja valitut tunne- ja vuorovaikutustaidot →

Liite 2: Tutkimuslupa ja tiedote tutkimuksesta

Kaikkien tutkimukseen osallistuvien oppilaiden huoltajilta kerätään kirjallinen lupa tutkimukseen osallistumiselle alla olevalla lomakkeella, jossa samalla tiedotetaan tutkimukseen sisällöstä.

Hyvä vastaanottaja

Huollettavasi luokka osallistuu koulussa Turun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan alaisuudessa toteutettavaan tutkimukseen, joka on osa Pro Gradu -opinnäytetyötä. Tutkimuksen tarkoituksena on määrittää sosiaalista kompetenssia ryhmätasolla, eli kyselylomakkeen avulla kysyä oppilaalta hänen näkemystään omasta toiminnasta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Yksittäisiä vastauksia ei tutkita erikseen, vaan vastauksista koostetaan ryhmätason sosiaalista kompetenssia kuvaavaa tietoa.

Kysely suoritetaan kaksi kertaa n. 1,5-2 kuukauden aikavälein niin sanottuna toistomittauksena. Osana normaalia koulutyötä osa oppilaista saattaa osallistua luokkansa kanssa toimintaan, joka toteutetaan kyselyiden välissä.

Kyselylomake sisältää alle 20 kysymystä, ja sen täyttäminen kestää 5-10 minuuttia. Kyselylomakkeen täyttö ohjeistetaan kouluaikana ja vastaaminen tapahtuu välittömästi samassa tilanteessa.

Taustatietointa oppilaista kerätään vain nimi, luokka ja sukupuoli. Lomakkeiden tiedot koodataan niin, että yksittäistä oppilasta ei voi jälkikäteen tunnistaa hänen vastauksistaan.

Jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla alle 15-vuotiaalta kysytään lupa tutkimukseen osallistumiselle sekä huoltajalta, että oppilaalta itseltään. Huoltaja voi sallia tai kieltää osallistumisen tällä lomakkeella. Oppilailta osallistumishalu kysytään koulussa. Tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää myös kesken kyselyn tai kyselyiden välissä.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Yhteistyöstä kiittäen

Olli Toivonen, Kasvatustieteidenlaitos, Turun Yliopisto

Lisätietoja tutkimuksesta ja tulosten julkaisusta: olsato@utu.fi

Oppilas saa osallistua / ei saa osallistua (ympyröi) tutkimukseen

Nimi:

Koulu ja luokka:

Liite 4: Tutkimusmuuttujien normaalijakaumatestit ja arvot

Summamuuttuja	SP	Interventoryhmä				Kontrolliryhmä			
		N	p *	Vinous	Huipukkuus	N	p *	Vinous	Huipukkuus
Prososiaalisuus itsearvio alku		67	0,013	0,348	-0,374	64	0,020	0,126	-0,662
	Tytöt	38	0,382	0,075	-0,172	28	0,680	-0,338	-0,985
	Pojat	29	0,018	0,730	-0,278	36	0,069	0,624	0,122
Prososiaalisuus itsearvio loppu		67	0,018	-0,046	-0,525	64	0,049	0,127	-0,696
	Tytöt	38	0,082	-0,602	0,906	28	0,164	0,094	-0,741
	Pojat	29	0,022	0,688	-0,339	36	0,447	0,289	-0,589
Prososiaalisuus opettaja-arvio alku		67	0,186	-0,335	-0,609	64	0,015	-0,454	-0,454
	Tytöt	38	0,068	-0,533	-0,360	28	0,022	-0,646	-0,668
	Pojat	29	0,353	-0,190	-0,608	36	0,474	-0,360	-0,309
Prososiaalisuus opettaja-arvio loppu		67	0,048	-0,265	-0,642	64	0,023	-0,404	-0,387
	Tytöt	38	0,060	-0,499	-0,510	28	0,100	-0,295	-0,686
	Pojat	29	0,423	-0,003	-0,375	36	0,080	-0,186	-0,644
Antisosaalisuus itsearvio alku		67	0,036	0,299	-0,110	64	0,002	0,751	0,463
	Tytöt	38	0,104	0,741	0,686	28	0,087	0,382	-0,393
	Pojat	29	0,208	-0,303	-0,764	36	0,127	0,639	0,050
Antisosaalisuus itsearvio loppu		67	0,040	0,253	-0,073	64	0,004	0,503	-0,195
	Tytöt	38	0,101	0,576	0,339	28	0,083	0,174	-1,016
	Pojat	29	0,103	-0,324	-0,988	36	0,083	0,512	-0,319
Antisosaalisuus opettaja-arvio alku		67	0,004	0,921	0,766	64	<0,001	2,141	5,117
	Tytöt	38	0,002	0,621	-0,333	28	<0,001	1,830	2,306
	Pojat	29	0,032	0,826	0,357	36	<0,001	1,652	2,575
Antisosaalisuus opettaja-arvio loppu		67	0,000	1,162	1,055	64	<0,001	2,263	5,421
	Tytöt	38	<0,001	0,812	-0,151	28	<0,001	1,822	2,191
	Pojat	29	0,001	0,865	-0,122	36	<0,001	1,863	3,051

* P-arvot Kolmogorov-Smirnovin testillä kun N>50 ja Shapiro-Wilkin testillä kun N<50

Liite 5: Toimintamallin toteuttajille suunnattu arviointikysely

Hyvä Ryhmähenki -toimintamalli

1. Toimintamallin toteutuskoulu

Valitse: A tai B

2. Suhteesi mallia toteuttaneeseen/toteuttaneisiin luokkiin? Olen..

Valitse: Luokan opettaja tai Toteutusta tukenut henkilö (kuraattori, avustaja, erityisopettaja ym.)

3. Toimintamalliin perehdyttäminen: Miten perehdyttäminen toimintamalliin mielestäsi toteutui (perehdytys ja mallin sisältövihko)?

Avoin tekstivastaus

4. Toimintamallin tavoitteet: Miten hyvin koit tuntevasti toimintamallin keskeiset oppimistavoitteet ennen toteuttamisen aloittamista? (1. arvot ja asenteet, 2. havainnot ja tulkinnat, ja 3. tunteet ja osallisuus)

Avoin tekstivastaus

5. Tuki -toimintamallin toteuttamiseen: Miten kuvailisit Hyvä Ryhmähenki -toimintamallin toteuttamiseen saamaasi tukea (esimieheltä ja/tai toimintamallin luojilta)?

Avoin tekstivastaus

6. Oppiminen: Miltä osin toimintamallin sisällöt tukivat mielestäsi siihen osallistuneiden oppimista, niin koulussa kuin muuallakin?

Avoin tekstivastaus

Liite 6: Toistettujen mittausten varianssianalyysin tulostaulukko

KOKO AINEISTO

				Mittauskertojen välinen suhde (F)		Yhdysvai- kutus (F)		Ryhmi- en väli- nen suhde (F)		df
	n	n (interventio)	n (kontrolli)		p		p		p	
PROSOSIAALISUUS ITSEARVIO	131	67	64	0,291	0,591	0,039	0,843	0,252	0,617	1, 129
PROSOSIAALISUUS OPETTAJA	131	67	64	4,174	0,043	2,725	0,101	0,11	0,741	1, 129
ANTISOSIAALISUUS ITSE	131	67	64	2,888	0,092	0,608	0,437	2,699	0,103	1, 129
ANTISOSIAALISUUS OPETTAJA	131	67	64	0,227	0,635	0,055	0,815	6,113	0,015	1, 129

SUKUPUOLITTAIN TYTÖT

				Mittauskertojen välinen suhde (F)		Yhdysvai- kutus (F)		Ryhmi- en väli- nen suhde (F)		df
	n	n (interventio)	n (kontrolli)		p		p		p	
PROSOSIAALISUUS ITSEARVIO	66	38	28	0,004	0,947	0,006	0,940	0,257	0,614	1, 64
PROSOSIAALISUUS OPETTAJA	66	38	28	0,002	0,961	0,105	0,747	0,596	0,443	1, 64
ANTISOSIAALISUUS ITSE	66	38	28	2,167	0,146	1,238	0,270	4,174	0,045	1, 64
ANTISOSIAALISUUS OPETTAJA	66	38	28	0,2	0,656	0,064	0,801	11,286	0,001	1, 64

SUKUPUOLITTAIN POJAT

				Mittauskertojen välinen suhde (F)		Yhdysvai- kutus (F)		Ryhmi- en väli- nen suhde (F)		df
	n	n (interventio)	n (kontrolli)		p		p		p	
PROSOSIAALISUUS ITSEARVIO	65	29	36	0,872	0,354	0,119	0,731	0,306	0,582	1, 63
PROSOSIAALISUUS OPETTAJA	65	29	36	8,329	0,005	3,176	0,080	0,424	0,517	1, 63
ANTISOSIAALISUUS ITSE	65	29	36	1,088	0,301	0,002	0,963	0,499	0,482	1, 63
ANTISOSIAALISUUS OPETTAJA	65	29	36	0,884	0,351	0,126	0,723	2,157	<0,001	1, 63