



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Koululaisten sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen intervention jälkeen viidessä Euroopan maassa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettaja
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatuspsykologia
Maaliskuu 2022
Kaisa Tuohilampi

Ohjaaja: Reijo Byman



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Kaisa Tuohilampi		
Työn nimi - Arbetets titel Koululaisten sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen intervention jälkeen viidessä Euroopan maassa		
Title The development of school children's socioemotional skills after an intervention in five European countries		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Reijo Byman	Aika - Datum - Month and year 03 / 2022	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 52 s + 3 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tunne- ja vuorovaikutustaidot eli sosioemotionaaliset taidot auttavat koululaisia tiedostamaan ja hallitsemaan tunteitaan, luomaan positiivisia ihmissuhteita ympärilleen ja tekemään vastuullisia päätöksiä. Näitä kaikkia taitoja tarvitaan elämässä ja koulussa menestymiseen. Sosioemotionaalisia taitoja opettavia interventiotutkimuksia on tehty erittäin paljon, mutta edelleen epäselvää on, kuinka näitä taitoja opitaan ja voitaisiin tehokkaasti opettaa, jotta mahdollisimman moni lapsi ja nuori saisi hyötyä näistä taidoista. Tarvitaan lisää tutkimustietoa siitä, miten eri sosioemotionaalisten taitojen osa-alueet (minätietoisuus, itsensä johtaminen, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko) kehittyvät sosioemotionaalisten taitojen interventioiden aikana.</p> <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena on jatkaa Burakoffin keväällä 2021 tekemää Pro gradu -tutkimusta, jossa sosioemotionaaliseen interventioon osallistuneet oppilaat jaettiin kolmeen eri taitotasoryhmään. Burakoff huomasi, että itsensä heikoiksi arvioineet paranivat sosioemotionaalisisissa taidoissa eniten, kun taas itsensä hyviksi arvioineiden tulokset yllättäen laskivat eniten. Burakoff tarkasteli kehitystä sosioemotionaalisisissa taidoissa yhtenä kokonaisuutena. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, millaista kehitystä oppilaiden sosioemotionaalisisissa taidoissa tapahtuu, kun kehitystä tarkastellaan viiden eri sosioemotionaalisen osa-alueen kautta ja kolmella eri taitotasolla. Tutkimuksessa käytettävä sekundääriaineisto on kerätty viidestä eri Euroopan maasta ja aineisto analysoitiin Wilcoxon Signed Rank -testillä.</p> <p>Saadut tulokset myötäilevät Burakoffin löydöstä, sillä eri osa-alueita tarkastellessa nähdään, että interventio on onnistunut kehittämään sosioemotionaalisten taitojen eri osa-alueita tilastollisesti merkitsevästi vain heikkojen ryhmässä. Hyvien ryhmässä kaikki osa-alueet heikkenivät tilastollisesti merkitsevästi. Tulokset eivät antaneet viitteitä siitä, että osa-alueissa kehittyttäisiin tiettyssä järjestyksessä, mutta näyttää siltä, että sosiaalinen tietoisuus olisi osa-alue, joka kehittyi osa-alueista intervention myötä eniten. Lisäksi hyvien ryhmässä minätietoisuus saattoi lisääntyä intervention johdosta.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Sosioemotionaaliset taidot, sosioemotionaalinen oppiminen, interventiotutkimus		
Keywords Social and emotional skills, social and emotional learning, intervention study		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Kaisa Tuohilampi		
Työn nimi - Arbetets titel Koululaisten sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen intervention jälkeen viidessä Euroopan maassa		
Title The development of school children's socioemotional skills after an intervention in five European countries		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatuspsykologia / Educational psychology		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Reijo Byman	Aika - Datum - Month and year 03 / 2022	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 52 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Emotional and interaction skills, or social and emotional skills, help school children to become aware of their feelings, create positive relationships and make responsible decisions. All of these skills are needed to success in life and school. There has been a great deal of intervention research in teaching social and emotional skills, but it is still unclear how these skills are learned and can be taught effectively so that as many children as possible can benefit from these skills. More research data is needed on how different aspects of social and emotional skills (self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision making) develop during socio-emotional skills interventions.</p> <p>The aim of this study is to continue Burakoff's Master's thesis in the spring of 2021, in which students who participated in social and emotional intervention were divided into three different skill level groups. Burakoff found that those who rated themselves as weak improved the most in socio-emotional skills, but surprisingly, those who rated themselves as good improved the least. Burakoff viewed developments in socio-emotional skills as a whole. The purpose of this study is to examine the development of students' social and emotional skills when viewed through five different socio-emotional domains and at three different skill levels. The secondary data used in this study were collected from five different European countries and the data were analyzed using the Wilcoxon Signed Rank test.</p> <p>The results obtained are in line with Burakoff's finding, as looking at the different domains, the intervention has succeeded in developing the different domains of socio-emotional skills statistically significantly only in the group of weak. In the group of good, all domains decreased statistically significantly. The results did not suggest that the domains developed in a certain order, but it seems that social awareness would be the domain that developed the most of the sub-areas with the intervention. In addition, in the group of good, self-awareness may have increased as a result of the intervention.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Sosioemotionaaliset taidot, sosioemotionaalinen oppiminen, interventiotutkimus		
Keywords Social and emotional skills, social and emotional learning, intervention study		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT	4
2.1	Gordonin toimivien ihmissuhteiden malli	4
2.2	Gardnerin moninaisten älykkyyksien teoria	5
2.3	Golemanin tunneäly	7
2.3.1	Tunnetaidot	8
2.4	CASEL-yhteisö	9
2.5	CASEL-mallin viisi eri osa-aluetta	11
2.5.1	Minätietoisuus	11
2.5.2	Sosiaalinen tietoisuus.....	12
2.5.3	Itsensä johtaminen	13
2.5.4	Ihmissuhdetaidot	15
2.5.5	Vastuullinen päätöksenteko.....	16
2.6	Sosioemotionaalisten taitojen historiaa suomalaisessa koulutuksessa	17
2.7	Sosioemotionaalisten taitojen hyödyt koulussa	19
2.7.1	Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen ja oppiminen.....	20
2.8	Tutkimustuloksia sosioemotionaalisista interventioista.....	21
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	24
4.1	Tutkimuksen konteksti	24
4.2	Tutkimuksen osallistujat.....	25
4.2.1	Tämän tutkimuksen osallistujat.....	26
4.2.2	Tutkimuksen eettisyys	26
4.3	Aineiston hankinta	26
4.3.1	Kyselylomake	27
4.4	Aineiston analyysi	27
4.4.1	Keskiarvomuuttuja ja taitotasomuuttuja	28
4.4.2	Keskiarvosummamuuttujat osa-alueittain	29
4.4.3	T-testi ja Wilcoxon Signed Rank Test	29
5	TULOKSET	31
5.1	Mittarin luotettavuus.....	31
5.2	Tulokset kolmella taitotasolla osa-alueittain	33
5.2.1	Taitotaso 1 – heikkojen ryhmä.....	34

5.2.2	Taitotaso 2 – kohtalaisten ryhmä.....	34
5.2.3	Taitotaso 3 – hyvien ryhmä.....	35
5.3	Tulokset kolmella taitotasolla osa-alueittain ja maittain	36
5.3.1	Italia	36
5.3.2	Latvia	37
5.3.3	Liettua	38
5.3.4	Slovenia	40
5.3.5	Espanja	41
6	POHDINTAA	43
6.1	Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa.....	47
	LÄHTEET	49
	LIITTEET.....	1

TAULUKOT

Taulukko 1. Golemanin jako henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin taitoihin	9
Taulukko 2. Kyselylomakkeen kysymykset	28
Taulukko 3. Tulokset osa-alueittain kolmella eri taitotasolla.....	35
Taulukko 4. Tulokset Italiassa osa-alueittain kolmella eri taitotasolla.....	36
Taulukko 5. Tulokset Latviassa osa-alueittain kolmella eri taitotasolla.....	38
Taulukko 6. Tulokset Liettuassa osa-alueittain kolmella eri taitotasolla.....	39
Taulukko 7. Tulokset Sloveniassa osa-alueittain kolmella eri taitotasolla.....	40
Taulukko 8. Tulokset Espanjassa osa-alueittain kolmella eri taitotasolla	42

1 Johdanto

Perheet, kasvattajat ja yhteiskunta toivovat kasvattavansa ja kouluttavansa lapsia, jotka ovat tietoisia, vastuullisia, välittäviä ja sosiaalisesti taitavia, jotta heistä kasvaisi positiivisia perheenjäseniä ja naapureita, osallistuvia yhteiskunnan jäseniä sekä tuotteliaita työntekijöitä. (Weissberg ym., 2015, 4.) Yksi toimivista keinoista opettaa edellä mainittuja taitoja, voisi olla tunne- ja vuorovaikutustaitojen, eli sosioemotionaalisten taitojen opettaminen. Kirsti Longan (2015, 137) mukaan jokainen ihminen tarvitsee sosioemotionaalisia taitoja pärjätäkseen sekä koulussa että työelämässä. Sosioemotionaalisten taitojen systemaattinen opetus parantaa oppilaiden akateemista suoriutumista, vähentää ongelmakäyttäytymistä, parantaa lasten sosiaalisia suhteita ja kasvattaa heistä tuotteliaita ja vastuullisia aikuisia (Elias ym., 1997, 1). Sosioemotionaalisten taitojen opetuksen avulla voidaan myös auttaa lapsia ja nuoria pysymään erossa huumeista, teiniraskauksista, väkivaltaisuuksista, lintsaamisesta sekä koulun keskeyttämiseltä (Elias ym., 1997, 5). Myös työnantajat kokevat, että sosioemotionaalinen kyvykkyys saattaa olla tärkeämpää kuin saavutetut tulkinnot tai tekninen osaaminen (Elias ym., 1997, 7).

Kiinnostus sosioemotionaalisten taitojen oppimista kohtaan onkin kasvanut huomasti viimeisten 20 vuoden ajan (Weissberg ym., 2015, 3). Amerikassa sosioemotionaalisesta oppimisesta on tullut äärimmäisen tärkeää opetusalan tutkimuksessa (Humphrey, 2013, 17) ja myös Suomessa sosioemotionaalisten taitojen oppiminen on tullut osaksi kansallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa (POPS, 2014, 17). Sosioemotionaaliset taidot ovatkin mitä ilmeisimmin tulossa pysyväksi osaksi koulumaailmaa. Illinois onkin ollut ensimmäinen osavaltio, jossa kaikilta kouluilta vaaditaan suunnitelma siitä, kuinka he aikovat tulevaisuudessa opettaa sosioemotionaalisia taitoja (Durlak ym., 2011, 420).

Miksi sosioemotionaalisesta oppimisesta on tullut niin kovin suosittua maailmanlaajuisesti? Humphreyn (2013, 21) mukaan näitä taitoja oppimalla voidaan ennaltaehkäistä monia emotionaalisia ongelmia ja käyttäytymishäiriöitä sekä kehittää useita positiivisia taitoja, joiden avulla lasten sosiaalinen kyvykkyys paranee ja oppimisesta tulee tehokkaampaa, jolloin myös heidän akateeminen suorituksensa paranee. Myös Weissbergin ym. (2015, 6) mukaan sosioemotionaalisten taitojen oppiminen edistää lasten ja nuorten henkilökohtaista kasvua, joka edelleen vie heitä kohti tehokasta, eettistä ja tuotteliasta työskentelyä.

Lukuisista hyödyistä huolimatta, emme tällä hetkellä voi tarjota sosioemotionaalista oppimista lääkkeenä kaikille maailman oppijoille, sillä sosioemotionaalisia taitoja kehittävät ohjelmat ovat

olleet erittäin heterogeenisiä. Ne ovat vaihdelleet hyvin paljon muun muassa sisällöltään, kohde-ryhmältään ja luonteeltaan. On siis hyvin vaikeaa saada selville sosioemotionaalaisia taitoja opettavien ohjelmien todelliset tulokset ja toimivuus. (Humphrey, 2013, 21.) Taylorin ym. (2017, 1166) mukaan sosioemotionaalisten taitojen interventioita ei voida tarjota kaikille oppilaille samanlaisena, ikään kuin yksi malli sopisi kaikille, vaan interventioiden ja ohjelmien kehittäjien tulisi huomioida kulttuurillinen konteksti. Tämän lisäksi Burakoff (2021, 44) kehottaa huomioimaan oppilaiden lähtötason sosioemotionaalisisissa taidoissa interventioita suunnitellessa. Tarvi-taan siis vielä lisää tutkimustietoa siitä, kuinka sosioemotionaalaisia taitoja opitaan, jotta näitä tai-toja voitaisiin opettaa ja oppia mahdollisimman tehokkaasti.

Burakoffin (2021) huomio on osa ”Learning to be” -hanketta, jonka tavoitteena on tutkimuksen avulla kehittää sosioemotionaalisen oppimisen arviointimenetelmiä (Berg ym., 2021, 2). ”Lear-ning to be” -hanke on toteuttanut useita sosioemotionaalisen oppimisen tutkimuksia, joista yhden ovat toteuttaneet Berg ym. vuonna 2021. Tuon tutkimuksen aineisto toimi Burakoffin aineistona ja samaa sekundääriaineistoa hyödynnetään myös tämän tutkimuksen aineistona. Kyseisessä tut-kimuksessa Berg ym. (2021, 1) teettivät interventiotutkimuksen, jonka tarkoituksena oli selvittää opettajien ja oppilaiden valmiutta sosioemotionaaliseen oppimiseen viidessä Euroopan maassa. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin oppilaiden sosioemotionaalista kyvykkyyttä ennen ja jälkeen oman opettajan ohjaaman sosioemotionaalisiin taitoihin painottuneen intervention sekä mahdol-lista muutosta oppilaiden ongelmakäyttäytymisessä intervention jälkeen (Berg ym., 2021, 5). Tut-kimuksessa ei juurikaan huomattu tilastollisesti merkitsevää kehitystä sosioemotionaalisisissa tai-doissa intervention jälkeen (Berg ym., 2021, 13). Kerätystä aineistosta tutkimuksen tekoa jatkoi kuitenkin Burakoff keväällä 2021. Tutkimuksessaan Burakoff jakoi tutkimukseen osallistuneet oppilaat kolmeen eri taitotasoryhmään: heikko, kohtalainen ja hyvä. Tarkoituksena oli selvittää, onko oppilaan sosioemotionaalisten taitojen lähtötasolla yhteyttä siihen, kuinka hän kehittyy so-sioemotionaalisisissa taidoissa. (Burakoff, 2020, 30.)

Burakoff teki huomion verratessaan tuloksia ennen interventiota ja sen jälkeen, että sosioemotio-naalisissa taidoissa olikin tapahtunut tilastollisesti merkitsevää eroa, kun kehitystä tarkasteltiin eri taitotasoilla. Itsensä alun perin heikoiksi sosioemotionaalisisissa taidoissa arvioineet oppilaat arvioivat kehittyneensä intervention jälkeen eniten. Vastaavasti hyvien ryhmään kuuluneiden op-pilaiden tulokset yllättäen laskivat kaikkein eniten intervention jälkeen. Molemmat tulokset olivat tilastollisesti merkitseviä. Burakoff teki saamistaan tuloksista johtopäätöksen, että sosioemotio-naalisten taitojen oppimisen ohjelmia suunnitellessa, tulisi oppilaan lähtötaso kyseisissä taidoissa ottaa paremmin huomioon. Toisin sanottuna opetus tulisi suunnitella eri tavoin eri tasoisille op-pilaille. (Burakoff, 2020, 38-39.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda lisää informaatiota siitä, kuinka sosioemotionaalisia taitoja opitaan jatkamalla Burakoffin tekemää tutkimusta. Burakoff teki Pro Gradussaan huomion oppilaan lähtötason merkityksestä sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa, mutta hän tarkasteli tutkimuksessaan sosioemotionaalisten taitojen kehitystä yhtenä isona kokonaisuutena. Epäselväksi jäi, mitkä viidestä sosioemotionaalisten taitojen osa-alueista (minätietoisuus, sosiaalinen tietoisuus, itsensä johtaminen, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko) huononivat eniten “hyvien” ryhmässä ja mitkä osa-alueet paranivat eniten “heikkojen” ryhmässä. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millaista muutosta sosioemotionaalisissa taidoissa tapahtuu viidessä eri sosioemotionaalisten taitojen osa-alueessa, kun kehitystä tarkastellaan kolmen eri taitotason kautta ja viidessä Euroopan maassa.

Seuraavaksi esitellään ensin yleisesti, mitä sosioemotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan, jonka jälkeen esitellään teorioita, jotka ovat vaikuttaneet siihen, miten sosioemotionaaliset taidot nykypäivänä määritellään. Lisäksi teoriaosuudessa esitellään tarkemmin sosioemotionaalisten taitojen viisi eri osa-aluetta sekä tarkastellaan aikaisempia sosioemotionaalisia tutkimuksia ja muun muassa niiden esiintuomia hyötyjä. Lopuksi esitetään vielä, mitä uutta tämä tutkimus tuo sosioemotionaalisten taitojen tutkimuskenttään.

2 Sosioemotionaaliset taidot

Ihminen on sosiaalinen olento (Lonka, 2015, 71), sillä ihmisen kokemus siitä, että hän on elossa, syntyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa (Launonen, 2020, 6). Me kaikki elämme omaa elämäämme itsemme sisällä, omassa mielessämme, ja vuorovaikutus ulkomaailmaan syntyy vasta, kun puhumme toiselle ihmiselle. Silloin emme ole enää vain oman mielemme vankina, vaan kykenemme viestimään muiden ihmisten kanssa. (Gordon, 2006, 95.)

Kaikki ihmiset kykenevät vuorovaikutukseen ja vaikuttavat jatkuvasti muihin läsnäoleviin ihmisiin joko kielellisesti tai ei-kielellisesti, vuorovaikutus on siten kaiken perusta (Launonen, 2020, 17). Ihmisten arki on täynnä erilaisia vuorovaikutustilanteita ja tapamme toimia näissä tilanteissa vaikuttaa niiden onnistumiseen. Etenkin haastavissa tilanteissa tarvitaan hyviä vuorovaikutustaitoja eli sosioemotionaalisia taitoja. (Talvio & Klemola, 2017, 7.) Sosioemotionaalinen kyvykkyys tarkoittaakin kykyä ymmärtää, hallita ja ilmaista sosiaalisia ja emotionaalisia puolia itsestään siten, että voi menestyksekkäästi suorittaa elämän perustehtäviä, kuten oppimista, ihmissuhteiden solmimista, arkipäivän ongelmien ratkaisemista ja lisäksi kasvaa sekä kehittyä ihmisenä (Elias ym., 1997, 2).

Sosioemotionaaliset taidot ovat vielä varsin uusi käsite, sillä termiä sosioemotionaalinen oppiminen on käytetty ensi kertaa vasta 1990-luvulla. Tästä huolimatta on sosioemotionaalisen oppimisen ideat ja arvot olleet olemassa jo tuhansien vuosien ajan. Jo Plato on kirjoittanut opetuksen tarpeesta huomioida myös persoonalliset ja sosiaaliset osa-alueet akateemisen oppimisen lisäksi. (Humphrey, 2013, 43.) Onkin tarpeellista tarkastella teorioita, jotka ovat vaikuttaneet sosioemotionaalisten taitojen syntyyn, joten seuraavaksi esitellään sosioemotionaalisten taitojen syntyyn liittyviä taustateorioita.

2.1 Gordonin toimivien ihmissuhteiden malli

Thomas Gordon kehitti vuonna 1970 toimivien ihmissuhteiden mallin. Malli pohjautui ajatukselle siitä, että vuorovaikutuksen kehittämiseksi tulisi vuorovaikutuskoulutus suunnata siihen henkilöön, jolla on enemmän valtaa, esimerkiksi oppilas-opettaja välisessä suhteessa, opettajan tulisi saada koulutusta ja hänellä tulisi olla pääasiallinen vastuu vuorovaikutuksen onnistumisesta. (Kuusela, 2005, 47.) Gordonin (2006, 22) mukaan suurin selittävä syy sille, että opetustapahtuma onnistuu ja oppimista tapahtuu, on nimenomaan opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde. Myös Talvion ja Klemolan (2017, 54) mukaan opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on suuri merkitys sille, voiko oppimista tapahtua.

Gordonin mallissa onnistuneeseen vuorovaikutukseen liittyy yhdeksän periaatetta: 1. toinen ihminen tulee hyväksyä, 2. hyväksyntä ilmaistaan toiselle selkeästi, 3. ihmisen tulisi laajentaa omaa hyväksymisaluettaan eli sitä aluetta, mihin hän sijoittaa hänen mielestään hyväksyttävät asiat, 4. ihmisen tulee hyväksyä omat epämiellyttävät tunteet, 5. epämiellyttävät tunteet tulisi viestiä toiselle rehellisesti, 6. epämiellyttävistä tunteista tulisi kertoa minäviestillä, jolloin viitataan itsessä tapahtuviin tuntemuksiin, eikä sinäviesteillä, joissa syytetään toista epämiellyttävistä tunteista, 7. ongelmatilanteessa tulisi välttää vallankäyttöä, esimerkiksi rankaisulla uhkaamista, 8. ongelmatilanteessa pitää myös huomioda, että omat tarpeet tulevat kuulluiksi ja 9. ongelmatilanteessa tulisi käyttää ”molemmat voittavat” -menetelmää, jossa pyritään lopputulokseen, joka miellyttää molempia osapuolia. (Kuusela, 2005, 47-48.)

Lisäksi Gordonin mukaan vuorovaikutustilanteissa tulisi välttää ratkaisemasta toisten ongelmia, vaan meidän tulisi kuunnella ja antaa heidän itse kehittää ratkaisu omaan ongelmaansa. Näin toinen ihminen voi kehittää omaa kykyään tehdä päätöksiä ja olla vastuussa omasta elämästään. (Gordon, 2006, 29.) Gordon kutsuu tätä aktiiviseksi kuunteluksi. Aktiivinen kuuntelu on menetelmä, jossa kuuntelija kuulee toisen henkilön ongelman ja omalla vastauksellaan toistaa kuulemansa viestin toiselle. Näin kuuntelija osoittaa kuuntelevansa ja varmistaa, että on ymmärtänyt toisen oikein, mutta antaa toiselle osapuolelle mahdollisuuden kehittää ongelmaansa ratkaisun itse. (Gordon, 2006, 29.)

Gordon esittää, että opetuksessa on tärkeää ymmärtää, että opettaminen ja oppiminen ovat kaksi toisistaan eriävää toimintaa, joista opettamisen prosessi tapahtuu toisessa osapuolella ja oppimisen prosessi tapahtuu toisessa. Näin ollen opettajan ja oppilaan välille täytyy syntyä jonkinlainen yhteys, joka välittää tietoa. Yhteyden tulisi olla tehokas ja toimiva, jotta opetusta ja oppimista voisi tapahtua ja tämä yhteys perustuu opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Juuri tämän vuoksi vuorovaikutustaidot ovat niin tärkeä osa koulun arkea ja kaikkea ihmisten välistä kanssakäymistä. (Gordon, 2006, 23.) Onnistuneen vuorovaikutussuhteen luonut opettaja kykenee opettamaan onnistuneesti, mitä oppiainetta tahansa (Gordon, 2006, 25).

2.2 Gardnerin moninaisten älykkyyksien teoria

Howard Gardner kehitti moninaisten älykkyyksien teorian vuonna 1983 (Kuusela, 2005, 15). Gardnerin (1983, 7) mukaan menneen ajan ajattelijat näkivät älykkyyden olevan yhdenlaista ja tätä älykkyyttä jokainen yksilö saa syntyessään tietyn muuttumattoman määrän. Gardner kuitenkin

kin koki, että 80-luvulla tieteessä oltiin saavutettu piste, jolloin voitaisiin todella osoittaa useampien älykkyyksien olemassaolo. Vaikka ajatus tällaisesta ei ollut uusi, ei tätä teoriaa oltu kuitenkaan vielä otettu kovin tosissaan. Gardner toi omalla julkaisullaan esiin oman näkemyksensä useamman älykkyyden olemassaolosta. (Gardner, 1983, 11.) Gardner (1983, 60) kuitenkin painottaa, ettei hänen näkemyksensä ole lopullinen ja hänen mukaansa emme voi koskaan saada selville kaikkia älykkyyden eri muotoja.

Gardner (1983, 60-61) esitti älykkyyden seuraavanlaisesti: älykkyyteen kuuluu taito ratkaista todellisia ongelmia ja vaikeuksia, joita ihminen elämässään kohtaa, sekä kyky luoda ja löytää uusia ongelmia edelleen ratkaistavaksi ja uuden tiedon luomiseksi. Vuonna 1983 Gardner ehdotti seuraavanlaisia älykkyyksiä olevan olemassa: 1. lingvistinen älykkyyys, 2. musikaalinen älykkyyys, 3. loogis-matemaattinen älykkyyys, 4. spatiaalinen älykkyyys ja 5. kinesteettinen älykkyyys. Vuonna 2006 Gardner julkaisi uuden teoksen, jossa päivitti älykkyyksien määrää seitsemään, lisäten aikaisempaan viiteen intrapersonallisen ja interpersoonallisen älykkyyden (Gardner, 2006, 14-16).

Intrapersonallisella älykkyydellä Gardner tarkoittaa ihmisen kykyä tiedostaa omia sisäisiä ulottuvuuksiaan. Kykyä ymmärtää ja havaita omaa tunne-elämäänsä ja sitä kautta kykyä eritellä, tunnistaa ja nimetä erilaisia tunteita, joiden avulla ihminen kykenee ymmärtämään ja ohjaamaan omaa käyttäytymistään. Intrapersonallisesti taitava ihminen hahmottaa itsensä samankaltaisena, kuin hänet hyvin läheisesti tunteva ihminen. Toisin sanoen hänellä on realistinen kuva siitä, kuka hän on. Autistisille lapsille on tyypillistä intrapersonallisten kykyjen puute. Heille saattaa olla jopa vaikeaa hahmottaa oma minuutensa. Tästä huolimatta, he voivat olla äärimmäisen kyvykkäitä muilla älykkyyksien osa-alueilla. (Gardner, 2006, 17.)

Interpersoonallisella älykkyydellä Gardner taas viittaa kykyyn havaita eroja toisten ihmisten käytöksessä, kuten heidän mielialassaan, sekä kykyä havaita toisten ihmisten erilaisia temperamentteja, motivaatioita ja aikomuksia. Interpersoonallisesti taitava henkilö pystyy tunnistamaan toisen ihmisen aikomuksia ja toiveita, vaikka ne olisivat piilotettuina. (Gardner, 2006, 15.) Gardnerin mukaan interpersoonallisen älykkyyden kehitykseen vaikuttaa erittäin negatiivisesti äidin tai vastaavan hahmon puuttuminen lapsuudessa. Lisäksi tätä taitoa kehittääkseen tulee ihmisen saada vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. (Gardner, 2006, 16.)

Yhteenvetona Gardner (2006, 18) esittää, että interpersoonallinen älykkyyys tarkoittaa ihmisen kykyä ymmärtää toisia ja toimia heidän kanssaan yhteistyössä, kun taas intrapersonallinen älykkyyys tarkoittaa ihmisen kykyä ymmärtää itseään ja työskennellä itsensä kanssa.

2.3 Golemanin tunneäly

Daniel Goleman (1995, 40) oli tutustunut perusteellisesti Gardnerin esittämään teoriaan moninaisista älykkyyksistä ja koki, että yksi älykkyyden ulottuvuus oli jäänyt puuttumaan, tunneälykkyyys. Tunneälyä käsitteenä käyttivät ensimmäisen kerran vuonna 1990 Salovey ja Mayer, jotka määrittelivät sen tarkoittavan taitoa tunnistaa ja ilmaista tunteita, hyödyntää tunteita ajattelun tukena, säädellä omia ja muiden tunteita sekä kykyä käsitellä tunnepitoista tietoa (Kuusela, 2005, 36; Goleman, 2000, 361; Lonka, 2015, 145). Golemanin julkaisema kirja tunneälystä vuonna 1995 lisäsi yleistä tietoisuutta tunneälystä, joka edelleen nostatti sosioemotionaalisten taitojen merkitystä (Kuusela, 2005, 15).

Goleman (1995, 289) määrittelee sanan ”tunne” viittavan tuntemukseen ja siihen liittyviin ajatuksiin, psykologisiin ja biologisiin tiloihin ja siihen, miten se vaikuttaa käytökseemme. Goleman ei ollut ensimmäinen, joka tutki tunteita ja luokitteli niitä perustuntemuksiksi. Myös hän ajattelee tunteiden jakautuvan perustunteisiin, joista muodostuvat edelleen muut monenlaiset tunteet. Perustunteiksi hän luokittelee vihan, surun, pelon, nautinnon, rakkauden ja häpeän. Esimerkki siitä, kuinka muut tunteet muodostuvat näistä perustunteista, on vaikkapa kateus, joka olisi sekoitus vihaa, surua ja pelkoa. Goleman esittää, että tunteet ovat ohimeneviä, kun taas mieliala voi olla pysyvämpää. Harva ihminen on esimerkiksi vihainen koko päivän, mutta hän saattaa hyvinkin olla ärtyisä tai kärtyinen koko päivän ajan. Mielialan lisäksi ihmisillä on erilaisia temperamentteja, joilla viitataan ihmisen valmiuteen herättää jokin tunne tai mieliala, joka tekee ihmisestä esimerkiksi melankolisen, aran tai iloisen. Näiden lisäksi on olemassa vielä erilaiset tunnehäiriöt, kuten kliininen masennus tai ahdistus, jotka aiheuttavat ihmisessä pysyvämmän negatiivisen mielen tilan. (Goleman, 1995, 290.)

Perustellessaan tunteiden merkitystä ihmisen elämässä ja päätöksissä Goleman kertoo seuraavasta tapauksesta. Äiti, isä ja heidän pyörätuolissaan ollut 11-vuotias tyttärensä olivat matkustaneet junalla, joka onnettomuuden seurauksena ajautui alas sillalta ja joutui veden valtaan. Viimeisenä tekonaan vanhemmat olivat työntäneet tyttärensä junan ikkunasta pelastushenkilökunnalle, mutta valitettavasti ajan puutteessa jääneet itse junaan loukkuun ja menehtyneet. Kun tätä tekoa tarkastelee pelkän järjen kautta, tuntuu teko järjettömältä. Miksi ihminen pelastaisi jonkun toisen, kun hän itse on välittömässä hengenvaarassa? Mutta kun tilannetta tulkitaan tunteella, ymmärretään, että se oli ainoa oikea ratkaisu vanhemmille kyseisessä tilanteessa. Goleman esittää, että pelkkä älykkyyys ja järki eivät mahda mitään, jos vahva tunne ottaa vallan. Näin ollen tunteilla on ihmisen elämässä suurempi merkitys, kuin älykkyydellä. (Goleman, 1995, 3-4.) Jokainen ihmisen tunne aiheuttaa ihmisessä tuntemuksia, jotka ohjaavat ja valmistavat kehoamme toimimaan

jollakin tavalla. Kuitenkin ihmiskunnan kehittyessä, ovat jotkin tunnereaktiot jääneet taakse kehityksestä. Nykyisin esimerkiksi pelko voi laukaista meissä toiminnon ”taistele tai pakene”, joka ei ole enää pakollista. Esimerkiksi ystävän säikäyttämäksi tuleminen, ei ole syy taisteluun. (Goleman, 1995, 5-6.)

Goleman esittääkin, että kaikilla ihmisillä on kaksi mieltä, emotionaalinen ja rationaalinen mieli. Voimme toimia samanaikaisesti molempia käyttäen. Tästä esimerkkinä sydänsuru, joka näkyy emotionaalisessa mielessä ulospäin, kun kyynelvet nousevat silmiimme, vaikka rationaalinen mieli sanoo ulospäin, että kaikki on hyvin. Goleman kuvaa rationaalisen mielen olevan se, joka ajattelee, reflektoi ja pohtii, kun taas emotionaalinen mieli toimii impulsiivisesti ja välillä järjenvastaisesti. Yleisesti nämä kaksi mieltä toimivat hyvässä yhteistyössä siten, että tunteet välittävät rationaaliselle mielelle tietoa, jota rationaalinen mieli käsittelee ja tarvittaessa hillitsee. Tästä huolimatta emotionaalinen mieli vie aina voiton, jos käsillä oleva tunne on suuri. (Goleman, 1995, 8-9.) Golemanin (1995, 27) mukaan lapset ja nuoret, jotka kärsivät akateemisista vaikeuksista, ajautuvat päihteiden väärinkäyttöön tai rikollisuuteen, eivät kärsi älykkyyden puutteesta, vaan tunteiden hallinnan puutteesta. Tällaiset henkilöt tekevät usein todella huonoja päätöksiä oman elämänsä kannalta, koska he ovat menettäneet yhteyden tunteisiinsa ja kärsivät emotionaalisen oppimisen puutteesta. Goleman esittääkin, että tunneäly on ihmiselle erittäin tärkeä ominaisuus. Älykkyys ei voi toimia parhaimmillaan, jos ihminen ei omaa myös tunneälyä. Lisäksi ihmisen emotionaalisen ja rationaalisen mielen tulisi toimia tasapainossa. (Goleman, 1995, 28.)

2.3.1 Tunnetaidot

Myöhemmässä julkaisussaan vuonna 2000 Goleman päivittää esittämänsä tunneälyn teoriaa ja tuo esiin uuden ulottuvuuden, tunnetaidot. Myös Longan (2015, 145) mukaan nykyisin tulisi käyttää mieluummin termiä tunnetaidot, sillä se antaa kuvan siitä, että kyse on taidoista, joita ihminen voi oppia, eikä älykkyydestä, jota ihmisellä joko on tai ei ole. Goleman esittää, että tunneäly on yläkäsite ja tunnetaidot kertovat siitä, kuinka kyvykäs ihminen on hyödyntämään tunneälyn eri osa-alueita omassa arkielämässään. Goleman jakaa tunneälyn viiteen osa-alueeseen: itsetuntemus, motivoituminen, itsehallinta, empatia ja ihmissuhteiden hoito. Tunnetaidot ovat ihmisen kykyä käyttää edellä mainittuja tunneälyn osa-alueita. Esimerkkejä tästä on osaava asiakaspalvelija, jonka tunnetaitojen osaaminen perustuu hänen kykyynsä käyttää tunneälyn osa-alueita *empatiaa* tai luotettava ihminen, joka hallitsee kyvyn harjoittaa *itsehallintaa*. Golemanin mukaan pelkkä tunneäly ei riitä, mutta tunneälyä omaava ihminen on erinomaisessa asemassa oppimaan taitavaksi tunnetaitojen käyttäjäksi. (Goleman, 2000, 40.)

Gardner (2006, 15-16) listasi ihmisen älykkyyksiin intrapersoonallisen (kyky ymmärtää itseään) ja interpersoonallisen älykkyyden (kyky ymmärtää muita). Myös Goleman (2000, 42-43) jakoi tunneällyn viisi osa-alueetta henkilökohtaisiin taitoihin (intrapersonalliset taidot) ja sosiaalisiin taitoihin (interpersoonalliset taidot). Golemanin mukaan nämä taidot jakautuvat seuraavasti, kts. taulukko 1.

Taulukko 1. Golemanin jako henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin taitoihin

Henkilökohtaiset taidot: kyky tulla toimeen itsensä kanssa	Sosiaaliset taidot: kyky tulla toimeen toisten ihmisten kanssa
<ul style="list-style-type: none"> - Itsetuntemus – omien tunteiden, mieltymysten ja voimavarojen tunnistaminen - Itsehallinta – omien tunteiden, mielihalujen ja voimavarojen säätely - Motivoituminen – kyky pyrkiä kohti tavoitteita 	<ul style="list-style-type: none"> - Empatia – kyky ymmärtää muiden ihmisten tunteita, tarpeita ja huolia - Sosiaaliset kyvyt – kyky saada aikaan haluttuja reaktioita muissa ihmisissä

Yhteenvedona voidaan esittää, että sekä Gordonin, Gardnerin että Golemanin teoriat vuorovaikutuksesta, moninaisista älykkyyksistä, tunneällystä ja tunnetaidoista, antavat pohjan sosioemotionaalisten taitojen synnylle sekä perustelevat tärkeyden näiden taitojen oppimiselle. Yllä on esitetty, että ilman tietoisuutta omista tunteista ja kykyä hallita ja hillitä omia tuntemuksia, on vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa hankalaa. Jos emme saa yhteyttä muihin ihmisiin, jäämme mahdollisesti ulkopuoliseksi, joka saattaa edelleen vaikeuttaa sopeutumista yhteisöön ja yhteiskuntaan. Näin ollen voidaan ajatella kaikkien lasten hyötyvän sosioemotionaalisten taitojen oppimisesta.

Seuraavaksi esitellään sosioemotionaalisen oppimisen CASEL-yhteisö, joka on luonut nykyisen sosioemotionaalisen oppimisen mallin ja hioneet siihen kuuluvat viisi osa-alueetta nykyiseen ja viimeisimpään muotoonsa.

2.4 CASEL-yhteisö

Sosioemotionaalisen oppimisen nykyinen malli sai alkunsa 90-luvulla Yhdysvalloissa. Tuohon aikaan nuorille suunnattiin pelotteluun pohjautuvia ohjelmia, joilla pyrittiin ehkäisemään päihdeongelmia ja vähentämään häiriökäyttäytymistä. Nämä ohjelmat todettiin toimimattomiksi, mutta samanaikaisesti huomattiin erilaisten elämäntaitojen korostavien ohjelmien toimivuus. Tämän huomattuaan amerikkalainen Fetzer-instituutti keräsi kokoon asiantuntijoita muun muassa tunneällystä, sosiaalisista taidoista ja päihteidenkäytön ehkäisystä ja nämä asiantuntijat loivat yhdessä sosioemotionaalisen oppimisen mallin. (Talvio & Klemola, 2017, 21.) Näin kehitettyä ideaa

jatkettiin perustamalla CASEL-yhteisö (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) vuonna 1994 (Kuusela, 2005, 25), joka on tällä hetkellä maailman johtava sosioemotionaalisen oppimisen mallin tutkija ja kehittäjä. (Talvio & Klemola, 2017, 21; Weissberg ym., 2015, 5; Zhou & Ee, 2012, 28.) Myös Humphrey (2013, 28) kuvaa CASEL-yhteisön olevan suurin ja vaikuttavin sosioemotionaalisen oppimisen organisaatio. CASEL-yhteisön tavoitteena on parantaa sosioemotionaalisen oppimisen tutkimusta, laajentaa tehokasta oppimista ja edistää tieteeseen pohjautuvien sosioemotionaalisen oppimisen koulutusohjelmien käyttöönottoa (Weissberg ym., 2015, 5). CASEL on myös kehittänyt 3-portaisen asteikon, jolla koulut voivat arvioida lukuisia saatavilla olevia sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmia (Kuusela, 2005, 25).

Yleisesti sosioemotionaalisten taitojen julkaisuissa viitataan CASEL-yhteisöön ja sen määritelmään sosioemotionaalista taidoista (Corcoran ym., 2017, 57; Zhou & Ee, 2012, 28; Kuusela, 2005, 25). Myös Humphrey (2013, 16) määrittelee sosioemotionaaliset taidot CASEL-yhteisön määritelmää lainaten: *“sosioemotionaalinen oppiminen on prosessi, jonka avulla sekä lapset että aikuiset voivat oppia menestyksekkään elämän perustaidot. Sosioemotionaalinen oppiminen opettaa meille taidon hallita itseämme, ihmissuhteitamme ja työntekoamme tehokkaasti ja eettisesti. Sosioemotionaalisiin taitoihin kuuluu omien tunteiden tunnistaminen ja hallitseminen, toisista ihmisistä välittäminen ja huolehtiminen, positiivisten ihmissuhteiden luominen, vastuullisten päätösten tekeminen ja haastavien tilanteiden rakentava ja eettinen käsittely. Nämä taidot auttavat lasta muun muassa rauhoittamaan itseään, kun hän tuntee olevansa vihainen, luomaan ystävyyssuhteita, ratkaisemaan konfliktitilanteita kunnioittavasti ja tekemään eettisiä ja turvallisia päätöksiä.”* (oma suomennos).

Humphrey (2013, 17) esittelee sosioemotionaalista oppimista seuraavanlaisesti: 1. sosioemotionaalinen oppiminen on prosessi, johon koulujen tulee sitoutua, 2. sosioemotionaalinen oppiminen on tarkoitettu lapsille ja aikuisille, jokaiselle kouluyhteisön jäsenelle, 3. sosioemotionaalinen oppiminen tarjoaa meille kaikille taitoja, joita vaaditaan laadukkaaseen ja tehokkaaseen elämään sekä 4. sosioemotionaaliset taidot jaetaan kahteen osa-alueeseen – intrapersoonallisiin ja interpersoonallisiin taitoihin. Kuten jo aiemmin todettiin, intrapersoonalliset taidot viittaavat yksilön taitoihin, kuten omien tunteiden säätelyyn, kun taas interpersoonalliset taidot tarkoittavat taitoja yksilön ja muiden välillä, kuten positiivisten ihmissuhteiden luominen.

Tässä tutkimuksessa sosioemotionaaliset taidot kytkeytyvät CASEL-malliin. Seuraavaksi esitellään lyhyesti CASEL-mallin sosioemotionaalisen oppimisen viisi eri osa-alueita.

2.5 CASEL-mallin viisi eri osa-alueetta

CASEL jakaa sosioemotionaalisen oppimisen viiteen eri osa-alueeseen: minätietoisuus, sosiaalinen tietoisuus, itsensä johtaminen, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko. Seuraavaksi esitellään jokainen osa-alue kerrallaan.

2.5.1 Minätietoisuus

Minätietoisuudella tarkoitetaan kykyä ymmärtää omia tunteita, ajatuksia ja arvoja sekä kykyä ymmärtää niiden vaikutus omaan käyttäytymiseen. Lisäksi minätietoisuus sisältää ihmisen kyvyn tunnistaa omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. (CASEL, 2022.) Kun ihminen on kyvykäs tunnistamaan omat tunteensa ja ymmärtää, kuinka kyseinen tunne vaikuttaa häneen, on hänen mahdollista säädellä ja hallita tätä tunnetta. Tunnistamalla omat tunteemme, voimme myös tunnistaa muiden tunteita ja näin kykenemme kehittämään sosiaalisia taitojamme. (Goleman, 2000, 73.) Myös Talvion ja Klemolan (2017, 31) mukaan minätietoisuuden kehittäminen parantaa vuorovaikutusta muiden kanssa, sillä ihminen, joka tuntee itsensä, on kykenevä kohtaamaan myös muita ihmisiä ja pystyy toimimaan paremmin yhteistyössä heidän kanssaan. Lisäksi Longan (2015, 144) mukaan ihminen, joka tunnistaa omat tunteensa, oppii ja kehittää itseään helpommin.

Minätietoisuutta kehittämällä kyetään erottamaan omat arvot, toiveet ja tavoitteet muiden ja ympäristön vastaavista. Minätietoisuuteen liittyy vuorovaikutus oman itsen kanssa, jolloin pysähdytään välillä miettimään yksin, mitä itse on jostakin asiasta mieltä tai millaisia tunteita itsellä on. (Talvio & Klemola, 2017, 27.) Ihminen saattaa kieltää itseltään erityisesti hankalia ja epämiellyttäviä tunteita, mutta olisi hyvin tärkeää huomioida ja hyväksyä kaikki mahdolliset tunteet ja tunnustella sitä, mitä nämä tunteet yrittävät meille itsestämme ja ympäristöstämme kertoa. Kaikkien tunteiden tunteminen on sallittua ja hyväksyttävää, kuitenkin se, miten toimimme jonkin tunteen vallassa ei aina ole. Huomattavaa on, että tunteita ei aina tarvitse käsitellä miettimällä niitä aktiivisesti, vaan joskus voimakkaiden tunteiden käsittelyyn ja purkuun voi toimia esimerkiksi uni tai musiikki. (Talvio & Klemola, 2017, 29.)

Omaa minätietoisuuttaan voi kehittää monella tavalla, mutta monelle tekniikalle yhteistä on pysähtyminen ja keskittyminen käsillä olevaan hetkeen. Itämainen filosofia on antanut meille monenlaista oppia minätietoisuuden kehittämiseen, joista tällä hetkellä tunnetuin on luultavasti mindfulness, joka tarjoaa vastapainoa jatkuvalla suorittamiselle ja tuloshakuisuudelle. (Talvio & Klemola, 2017, 30.) Mindfulness tarkoittaa hyväksyvää tietoisuutta nykyhetken tapahtumista ja tunteista (Kabat-Zinn, 2003, s. 145). Jokainen ihminen on enemmän tai vähemmän tietoinen it-

sestään ja ympäristöstään ja meillä kaikilla on kyky tietoisesti kiinnittää huomiomme nykyhetkeen. Tätä kykyä voidaan kuitenkin kehittää ja syventää esimerkiksi mindfulness-harjoittelun avulla. (Creswell, 2017, s. 493-494.) Rechtschaffen (2014, s. 7) kuitenkin toteaa lasten hallitsevan tietoisuustaitoja paremmin kuin aikuiset, sillä lapset ovat läsnä ja elävät nykyhetkessä vahvemmin.

Minätietoisuuden kehittymisen kannalta on tärkeää, että annetaan epävarmalle lapselle, nuorelle tai aikuiselle aikaa ja mahdollisuuksia tutkiskella omia halujaan ja ajatuksiaan, eikä lähdetä heti tarjoamaan ratkaisuja. Jatkuva ratkaisujen ja päätösten saaminen muilta passivoi ihmistä, jolloin hän ajautuu kauemmas minätietoisuudestaan. (Talvio & Klemola, 2017, 33.)

Vanhemmat edesauttavat lapsen minätietoisuuden kasvua vastaamalla herkästi ja johdonmukaisesti vauvan ja lapsen viesteihin. Tätä kautta lapsi oppii hiljalleen tunnistamaan omia tarpeitaan ja tunnetilojaan ja lapsi saa hyväksynnän sille, että hänen on sallittua tuntea erilaisia tunteita ja ilmaista niitä. (Launonen, 2020, 19.) Myös Talvion ja Klemolan mukaan omien tunteiden tiedostamista opitaan jo lapsuudessa. Jos lapselle luetaan paljon ja kehitetään hänen sanavarastoaan ja erityisesti tunnesanavarastoaan, kehittyy lapsen kyky kertoa sisällään olevista tunteista. (Talvio & Klemola, 2017, 43.) Myös omien tavoitteiden saavuttaminen helpottuu, kun opitaan sanoittamaan omia tunteita, sillä omien tunteiden sanoittaminen auttaa näkemään asiat ja tilanteet selvemmin, jolloin on helpompaa tehdä päätöksiä, jotka tukevat omia henkilökohtaisia tavoitteita. (Talvio & Klemola, 2017, 39.)

2.5.2 Sosiaalinen tietoisuus

Sosiaalinen tietoisuus on kykyä ymmärtää toisten ihmisten perspektiivi ja kokea empatiaa ja myötätuntoa toisia kohtaan, myös heitä, jotka tulevat erilaisista kulttuurillisista taustoista. Lisäksi sosiaalisella tietoisuudella viitataan kykyyn ymmärtää laajemmin sosiaalisten normien historiallista taustaa. Sosiaalisesti tietoinen ihminen myös tunnistaa perheen, koulun ja yhteisön tuoman tuen. (CASEL, 2022.)

Sosiaaliseen kyvykkyyteen liittyy vahvasti empatia, jonka Goleman (2000, 161) määrittelee taidoksi havaita muiden ihmisten tunteita sanattomista viesteistä, kuten äänensävyistä tai ilmeestä. Juntilan (2010, 36) mukaan empatia on tunne, asenne tai intuitio, jonka avulla voi ymmärtää oman toiminnan aiheuttamat reaktiot muissa ihmisissä ja kyky ymmärtää miltä heistä eri tilanteissa tuntuu. Myös Golemanin mukaan empaattinen ihminen kykenee eläytymään toisen ihmisen elämäntilanteeseen. Empatian edellytyksenä on itsensä tunteminen, koska silloin tunnistaa tuntei-

den merkit omassa kehossaan ja näin ollen myös muissa ihmisissä. (Goleman, 2000, 162.) Empatian oppiminen alkaa jo vauvaiässä, jolloin vanhempi toimii lapsen tunneoppaana (Goleman, 2000, 163). Ihmisellä on luontainen kyky empatiaan, sillä pystymme luontaisesti jollakin tasolla asettamaan itsemme toisen asemaan. Vain erittäin harvinaisesta persoonallisuushäiriöstä psykopatiasta (empatiakyvyttömyydestä) kärsivät henkilöt eivät osaa ymmärtää, miltä asiat tuntuvat toisesta ihmisestä. Psykopatiasta kärsivän ihmisen empatiakykyä on haastavaa lisätä ja heidän kohdallaan empatiakyvyn lisääminen harvoin onnistuu. (Lonka, 2015, 137.)

Sosiaaliseen tietoisuuteen liittyy myös ymmärrys siitä, että on itse vain yksi osa suurempaa joukkoa, jossa kaikki vaikuttavat toisiinsa. Näin ollen sosiaalisesti tietoinen ihminen haluaa olla osallisena toisten ihmisten tunteissa ja hänelle on tärkeää luoda ihmissuhteita. Lisäksi hän on kiinnostunut siitä, mitä muut ihmiset ajattelevat, tuntevat ja kokevat. Koska sosiaaliseen tietoisuuteen liittyy mielenkiinto sitä kohtaan, mitä toinen ajattelee, on tälle taidolle tärkeää kanssakäymisen taito, eli taito puhua ja erityisesti kuunnella. (Talvio & Klemola, 2017, 47.) Jotta kykenisi todella kuuntelemaan toista, on kyettävä antaa toisen kertoa tapahtumista ilman, että alamme välittömästi luoda omaa versiotamme tapahtumista (Talvio & Klemola, 2017, 48.) Sosiaaliseen tietoisuuteen liittyy myös kyky erottaa toisen ihmisen todellinen käyttäytyminen siitä, mikä on oma tulkintamme kyseisestä käyttäytymisestä. Olisi siten tärkeää kehittää taitoa kuunnella toista niin, että tiedostaa ja erottaa omat tulkintansa siitä, mitä toinen yrittää kertoa. (Talvio & Klemola, 2017, 50.) Tähän osa-alueeseen liittyy siten Gordonin aktiivisen kuuntelun menetelmä. Tämän menetelmän avulla kuuntelija varoo tekemästä olettamuksia, ja sen sijaan, että hoputtaa toisen oman ratkaisunsa äärelle, antaakin toisen rauhassa kertoa ja omilla kommentaillaan vain vahvistaa ja tarkistaa kuullensa ja ymmärtäneensä oikein (Talvio & Klemola, 2017, 52).

Kuuntelijan olisi hyvä olla tietoinen kulttuurien eroista ja niiden vaikutuksesta siihen, mitä hyvä vuorovaikutus on. Esimerkiksi Suomessa arvostetaan kuuntelijaa, joka ei keskeytä ja on hiljaa, toisin kuin vaikkapa latinalaisessa Amerikassa. On haastavaa ymmärtää erilaisten kulttuurien viestintätapoja, mutta tärkeää onkin vain olla tietoinen siitä, että erilaisia tapoja on olemassa. (Talvio & Klemola, 2017, 55.)

2.5.3 Itsensä johtaminen

Itsensä johtamisella viitataan kykyyn hallita omia tunteita, ajatuksia ja käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa ja kykyä saavuttaa tavoitteita ja haaveita. Tämä taito sisältää myös kyvyn motivoida itseään, viivyttää mielihyvää ja hallita stressiä, jotta henkilökohtaisten ja yhteisten tavoitteiden

saavuttaminen on mahdollista. (CASEL, 2022.) Myös Talvio ja Klemola (2017, 38) esittävät itsensä johtamisen tarkoittavan kykyä säädellä omia tunteita ja käytöstä sellaiseksi, että ihminen voi saavuttaa omia tavoitteitaan.

Tähän tunteiden ja käytöksen säätelyyn vaikuttaa *mantelimumake* ja *etuotsalohko*. Mantelimumake on aivojen osa, joka toimii tunteiden varassa ja tulkitsee niiden avulla mahdollisia vaaratilanteita (Goleman, 2000, 96; Lonka, 2015, 134). Mantelimumake laukaisee ihmisessä taistelu-, pako- tai jähmettymisreaktion (Lonka, 2015, 135) ja sen tehtävänä on hätätilanteessa toimia ripeästi ja aktiivisesti automaattisia toimintamalleja. Nykyelämässä tästä voi kuitenkin olla haittaa, kun tunteet eivät enää kieli aina välittömästi hengenvaarasta. (Goleman, 2000, 96.)

Etuoatsalohkon tehtävänä on hillitä mantelimumaketta ja arvioida, millainen käytös missäkin tilanteessa olisi sopivaa (Goleman, 2000, 99; Lonka, 2015, 135). Etuoatsalohko kykenee purkamaan mantelimumakkeen kiukun ja halun viestejä (Goleman, 2000, 101). Golemanin (2000, 102) mukaan etuoatsalohkon ja mantelimumakkeen yhteyden puute vaikeuttaa kykyä keskittyä ja opiskella, sillä mitä enemmän tunteet ottavat meistä vallan, sitä vähemmän meillä on mahdollisuutta antaa työmuistin keskittyä opetukseen. Kyky hallita omia tunteitaan ei kuitenkaan tarkoita tunteiden tukahduttamista, vaan kykyä vaikuttaa siihen, miten ilmaisemme meissä syntyviä tunteita (Goleman, 2000, 103). Myös Longan mukaan tunteiden hallinnan ja säätelyn tarkoituksena ei ole hilljentyä omia tunteita ja hallita kaikkia spontaaneja reaktioita. Toimivaan vuorovaikutukseen kuitenkin kuuluu kyky ymmärtää käsillä olevaa sosiaalista tilannetta ja sitä, milloin on oikea aika hiljentyä kuunteluun, milloin taas on aika olla innokas ja impulsiivinen. Tunteiden säätely on ihmisen älykästä toimintaa ja sillä on tärkeä rooli ihmisen jokapäiväisessä elämässä. (Lonka, 2015, 145.) Erityisen vaikeaa oman käytöksen hallinta tunnekuohun vallitessa on teini-iässä, sillä silloin aivot käyvät läpi suurta kehitysvaihetta (Talvio & Klemola, 2017, 43). Tunteiden hallintaan vaikuttaa myös muun muassa väsymys, stressi, alhainen verensokeri tai muut ulkoiset tekijät (Lonka, 2015, 142).

Tunteiden säätelykykyyn vaikuttaa synnynnäinen temperamentti ja se millaisen kulttuurisen mallin saamme ympäristöltä. Temperamentilla tarkoitetaan ihmisen synnynnäisiä taipumuksia ja valmiuksia ilmaista ja säädellä omia tunteita ja tapoja reagoida ympäristöön ja omiin sisäisiin tiloihin. Temperamentti on melko pysyvä ihmisen ominaisuus. (Lonka, 2015, 141.) Kun lapsi kasvaa, kehittyy hänen taitonsa hallita itseään ja omaa temperamenttiaan. Varhaisessa lapsuudessa temperamentti ottaa ohjat lapsesta, mutta varttuessaan ihminen oppii ottamaan itse ohjat temperamentistaan. Kasvaessaan ihminen kehittää erilaisia rooleja ja sosiaalisesti hyväksytyjä käyttäytymismalleja, joista on hyötyä sekä koulussa että työelämässä. (Lonka, 2015, 143.)

Ihminen oppii käyttäytymisensä säätelyä jo lapsuudessa ensisijaisesti vuorovaikutuksessa hoitajiensa kautta. Normaali ihminen, joka on kokenut tavallisen lapsuuden, oppii ajan myötä säätelämään tunteitaan ja omaa tapaansa vuorovaikuttaa muiden ihmisten kanssa. (Lonka, 2015, 136-137.) Myös Launosen (2020, 7) mukaan normaalisti kehittyvät lapset oppivat vuorovaikutustaitoja lähes itsestään. Vain väkivaltaisen ja turvattoman lapsuuden kokeneet ihmiset tarvitsevat apua, jotta he oppisivat pois väkivaltaisesta ja tuhoisasta käytöksestä (Lonka, 2015, 137).

Käyttämällä erilaisia rentoutumisharjoituksia, kuten meditointi, hengittäminen tai fyysinen harjoitus, voidaan oppia rauhoittamaan mantelitulmaketta ja vähentää stressiä. Päivittäinen aivojen palauttaminen rentoutuneeseen tilaan, auttaa vähentämään mantelitulmakkeen jännitystä ja näin ollen mahdollistaa tyynemmän suhtautumisen negatiivisiin ärsykkeisiin. (Goleman, 2000, 107.) Lisäksi kyky tiedostaa ja tunnistaa omat tunteensa, auttaa tunteiden hallinnassa, sillä silloin ihminen kykenee helpommin ja nopeammin päästämään tunteesta irti (Goleman, 2000, 109).

Itsensä johtamista kannattaa harjoituttaa lapsen kanssa jo pienestä pitäen antaen hänelle mahdollisuuksia tehdä itsenäisiä päätöksiä. On tärkeää tarjota lapselle hänen tasolleen sopivia ongelmia ja olla itse läsnä tukemassa tarvittaessa. Tällaisia asioita voi olla esimerkiksi lapsen oma valinta siitä, mitä leluja hän pakkaa mukaan, mutta suuret päätökset, kuten nukkumaanmeno-aika, on aikuisen päätös. (Talvio & Klemola, 2017, 44.) Myös Longan (2015, 71) mukaan lasta ei saa jättää selviytymään yksin isojen päätösten kanssa, sillä tällä on haitallisia seurauksia lapsen oppimiseen sekä tunne-elämän kehittymiseen.

2.5.4 Ihmissuhdetaidot

Ihmissuhdetaidot ovat kykyä luoda ja ylläpitää laadukkaita ihmissuhteita sekä kykyä toimia erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa. Tähän taitoon liittyy myös kyky kommunikoida selkeästi, aktiivinen kuuntelu, yhteistyötaidot, ongelmienratkaisutaidot, konfliktien rakentava ratkaisu, johtajuuden tarjoaminen sekä avun tarjoaminen ja pyytäminen tarvittaessa. (CASEL, 2022.) Golemanin mukaan myös empatiakyvyllä on vaikutusta ihmissuhdetaitoihin, sillä jos emme kykene olemaan empaattisia muita kohtaan, vaikutamme kylmiltä ja tämä edelleen vaikeuttaa ihmissuhteiden luomista (Goleman, 2000, 161).

Jokaisella ihmisellä on luontainen tarve luoda ystävyyssuhteita ja kuulua läheisten ihmisten muodostamaan verkostoon, jossa sosiaalinen kanssakäyminen on mahdollista (Junttila, 2010, 45). Kaverisuhteet ja yhteisöllisyyden kokemus ovat erittäin merkityksellisiä kaikille, mutta erityisesti nuorille, sillä heille koulussa ja koulun ulkopuolella kokemus yhteisöön kuulumisesta on tärkeää. Ihmiset vaikuttavat toisiinsa joko lisäämällä muiden hyvinvointia tai uupumusta. (Lonka, 2015, 157.) Näin ollen kyky luoda positiivisia ihmissuhteita on ihmiselle olennainen taito.

Läheisten ystävyyssuhteiden puuttuminen johtaa yksinäisyyteen. Junttila jakaa yksinäisyyden emotionaaliseen ja sosiaaliseen yksinäisyyteen. Emotionaaliseen yksinäisyyteen liittyy ahdistuneisuutta ja levottomuutta, kun taas sosiaaliseen yksinäisyyteen liittyy tunne ulkopuolisuudesta. (Junttila, 2010, 45.) Tutkimusten mukaan emotionaalinen yksinäisyys toimii riksitekijänä sekä lapsen sen hetkisellet, että myöhemmället hyvinvoinnille. Erityisesti pojat kärsivät emotionaalisesta yksinäisyydestä, sillä heillä saattaa olla ystäviä, joiden kanssa leikkiä, mutta ei ystäviä, joiden kanssa keskustella läheisemmin ja syvällisemmin eri aiheista. Lisäksi on huomattu, että alakouluiässä alkanut yksinäisyys on varsin pysyvää. Tästä syystä olisi tärkeää kehittää lasten ja nuorten ihmissuhdetaitoja mahdollisimman varhain. (Junttila, 2010, 46-47.)

2.5.5 Vastuullinen päätöksenteko

Vastuullinen päätöksenteko tarkoittaa kykyä tehdä järkeviä ja rakentavia päätöksiä, joissa otetaan huomioon päätösten eettisyys ja turvallisuus. Tällä tarkoitetaan myös kykyä arvioida omien päätöskien mahdollisia seuraamuksia oman, muiden ja yhteisön hyvinvoinnin kannalta. (CASEL, 2022.) Teemme jatkuvasti päätöksiä arkielämässämme, siksi olisi tärkeää ymmärtää etenkin suurempien päätösten hyvät ja huonot seuraukset (Talvio & Klemola, 2017, 81-82). Jotta lapsi voisi oppia tekemään itsenäisiä päätöksiä ja arvioimaan päätöstensä seurauksia, tulee hänelle antaa mahdollisuus kokeilla itse ja tehdä virheitä. Liiallinen neuvominen ja auttaminen voi tehdä ihmisestä avuttoman ja kykenemättömän hallita omaa elämäänsä. (Lonka, 2015, 71.) Myös varhaiset kiintymyssuhteet muovaavat käyttäytymismalleja, joiden avulla lapsi tekee ratkaisuja elämässään. Näiden vaikutus lapseen ei kuitenkaan ole peruuttamaton, vaan niiden kehitykseen vaikuttavat myös lapsen temperamentti, myöhemmät ihmissuhteet ja vuorovaikutuskokemukset. (Lauonen, 2020, 19.)

Yhteenvetona teorian perusteella vaikuttaisi siltä, että yllä esitellyistä osa-alueista (minätietoisuus, sosiaalinen tietoisuus, itsensä johtaminen, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko), minätietoisuus eli ihmisen kyky tunnistaa omat tunteensa saattaisi olla kaikkein oleellisin taito. Vaikuttaa siltä, että silloin kun tunnistaa omat tunteensa, on kyvykäs myös hallitsemaan ja hillitsemään tunteitaan (*itsensä johtaminen*). Lisäksi ihminen, joka kykenee hillitsemään omia tunteitaan, pystyy arvioimaan paremmin omien tekojensa seuraamuksia ja myös ottamaan vastuun omista teoistaan (Goleman, 2000, 116). Näin ollen myös *vastuullinen päätöksenteko* kehittyy. Tämän lisäksi omat tunteensa tunnistava ihminen, tunnistaa myös muiden tunteita ja on näin kykenevä ottamaan nämä huomioon (*sosiaalinen tietoisuus*). Tällöin myös ihmissuhteiden luominen helpottuu (*ihmissuhdetaidot*). Sosioemotionaaliset taidot näyttävät siten olevan tiukasti yhteydessä toisiinsa ja ensimmäinen askel taidoissa kehittymiseen saattaisi olla minätietoisuuden kehittyminen. Myös Berg ym. (2021, 13) uskovat minätietoisuuden olevan ensimmäinen askel kohti kehittymistä muissa osa-alueissa.

Seuraavaksi tarkastellaan Suomen koulutuksen historiaa ja sitä, kuinka koulutus ja kasvatusta on kehittänyt siihen pisteeseen, että sosioemotionaaliset taidot ovat osana nykyistä kansallista opetussuunnitelmaa.

2.6 Sosioemotionaalisten taitojen historiaa suomalaisessa koulutuksessa

Vielä 1800-luvun alussa koulutus kuului Suomessa vain harvoille (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 11). Kuinka tapahtui kehitys tästä lähtökohdasta nykyisyyteen, jossa kaikilla suomalaisilla on oppivelvollisuus ja kansallinen opetussuunnitelma sisällyttää sosioemotionaalisten taitojen oppimisen?

Koulutuksen ja kasvatuksen kehittyminen perustuu kulloinkin voimassa olevaan ihmiskuvaan. Vallitsevaan ihmiskuvaan vaikuttaa se, millaisena ihminen sen hetkessä maailmassa koetaan ja se, millaisena tulevaisuuden ihminen halutaan nähdä. (Koski, 2011, 159.) 1800-luvulta alkaen suomalainen yhteiskunta alkoi hiljalleen modernisoitua. Ihmistä ei määritelty enää yksinomaan syntyperänsä perusteella, vaan alettiin ymmärtää ihmisen yksilöllisyys ja ihmisen mahdollisuus luoda oma paikkansa maailmassa. Yhteiskunnan kehittyessä huomattiin myös, että pelkkä ylimystön kouluttaminen ei riitä, vaan tarvittaisiin osaamista ja koulutusta koko kansan tasolle. Näin ollen oli luotava uudenlainen koulutusjärjestelmä (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 11-12.)

Koko kansan kouluttaminen alkoi 1860-luvulla kansanopetuksella. Aikaisemmin perhe oli ollut keskeisimmän kasvattajan roolissa, mutta tämä rooli siirtyi hiljalleen yhteiskunnalle ja koulutetuille ammattilaisille. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen, 2011, 12.) 1920-luvulla teknologian kasvun aikana yksilöllisyys alkoi tehdä nousuaan (Koski, 2011, 172). Kansan sivistämisen tavoitteena oli sivistää ja valistaa kaikki yksilöt, jolloin kaikki ihmiset ponnistelisivat yhdessä kohti parempaa yhteiskuntaa. Ihmisen yksilöllisyyden korostaminen nousi entistä tärkeämmäksi. (Koski, 2011, 173.) 1950-luvulle siirryttäessä alkoi rakentumaan hyvinvointiyhteiskunnan malli ja usko koulutuksen merkitykseen Suomen tulevaisuuden kannalta vahvistui (Koski, 2011, 179).

1960-luvulla oltiin saavutettu yhteiskunta, jossa suurin osa kansalaisista oli saatu sivistyksen tielle ja sitä kautta likaisuus, köyhyys ja huonot olot olivat Suomessa huomattavasti vähentyneet. Ihmiskäsitys oli kehittynyt ajattelemaan kansalaisia yksilöinä, jotka ovat itse kykeneviä kehittämään omia henkilökohtaisia tavoitteitaan. (Koski, 2011, 182.) 1960-luvulla Suomessa ryhdyttiin keskustelemaan elinikäisestä kasvatuksesta. Huomattiin, että monilla aloilla kehitys oli nopeaa ja

näin ollen jatkokouluttautuminen myöhemmässä elämänvaiheessa muuttui tärkeämmäksi. (Tuomisto, 2011, 415.)

1980-luvun lopussa markkinataloudelliset ja uusliberalistiset ajattelutavat olivat saapuneet Suomeen (Tuomisto, 2011, 419) ja 1990-luvulla nämä vaikuttivat koulutukseen siten, että termit elinikäinen oppiminen ja elämänlaajuinen oppiminen (oppimista ihmisen kaikissa elämän vaiheissa) otettiin käyttöön peruskäsitteinä, sillä ne sopivat markkinataloudellisen ajattelun korostamaan yksilökeskeisyyteen ja asiakaslähtöisyyteen. (Tuomisto, 2011, 420.) Tällöin alettiin painottamaan tietoja ja taitoja, joita yksilö tarvitsee jokapäiväisessä elämässään (Tuomisto, 2011, 421).

2000-luvun alussa passiiviset työntekijät haluttiin aktivoida mukaan työn kehittämiseen. Tavoitteena oli aktivoida työntekijöitä ja tehdä heistä innovatiivisempia ja työhönsä sitoutuneita. Tällainen kehitys on ollut toistuvaa kehittyneissä teollisuusmaissa ja työelämän jatkuvasti muuttuessa ja kehittyessä, on ihmisten ollut pakollista kehittää itseään jatkuvasti vastaamaan työelämän vaatimuksia. (Tuomisto, 2011, 423-424.) Näin ollen vuoden 2020 koulutuksen tavoitteiksi on asetettu edelleen elinikäinen oppiminen, jonka tavoitteena on luoda aktiivisia, luovia, innovatiivisia ja yrittelijäitä kansalaisia (Tuomisto, 2011, 430). Kuitenkin edelleen yhteiskunnasta löytyy vielä tänäkin päivänä yksilöitä, jotka jäävät tämän koulutuksen ja sivistyksen ulkopuolelle, ja joita kutsumme syrjäytyneiksi (Koski, 2011, 183).

Selvää on, ettei nykypäivänä enää riitä vain lapsena ja nuorena opiskeleminen, vaan nykymaailmassa pärjätäkseen tulisi oppimista harjoittaa kaikissa elämänvaiheissa (Tuomisto, 2011, 433) ja myös Plato on tuonut esiin jo Antiikin Kreikassa, että ihmisten tulisi kehittyä ja oppia koko elämänsä ajan (Tuomisto, 2011, 411). Voidaan olettaa, että lasten tulisi tänä päivänä oppia taitoja, jotka ylläpitävät tätä kiinnostusta koko elämän mittaiseen oppimiseen. Myös POPS (2014, 17) tuo esiin, että oppimaan oppimisen taidot ovat keskeisiä elinikäiselle oppimiselle.

Nykyisen kansallisen opetussuunnitelman mukaan oppilaan tulisi nykypäivänä pystyä asettamaan omia tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti ja muiden kanssa. Opetus myös painottaa vuorovaikutusta ja yhteistyötä muiden kanssa. Oppilaan tulisi reflektoida omaa oppimistaan, ajatteluaan sekä tunteitaan. Lisäksi oppilaan tulisi kyetä huomioimaan tekojensa seuraukset ja vaikutukset ja tiedostaa omat tapansa oppia. (POPS, 2014, 17.) Näitä kaikkia edellä mainittuja taitoja, voimme kehittää sosioemotionaalisia taitoja opettamalla. Jotta oppilas olisi kykenevä kehittämään itse itseään ja saavuttamaan tavoitteitaan sekä luomaan itselleen positiivisen sosiaalisen yhteisön, tulee hänen olla sosioemotionaalisesti taitava.

2.7 Sosioemotionaalisten taitojen hyödyt koulussa

Kouluissa yhä enenevässä määrin opettajien työaika kuluu ongelmien ratkaisuun, jotka aikaisemmin miellettiin oppilashuoltotyöksi (Junttila, 2010, 34). Talvion (2014, 46) mukaan ongelmat ja häiriökäyttäytyminen kouluissa on jatkuva puheenaihe, joiden vähentämisessä voisimme hyödyntää sosioemotionaalisten taitojen oppimista ja sen kautta saavutettuja hyötyjä. Myös Gordonin mukaan (2006, 25-26) kouluissa suuri osa ajasta kuluu erilaisten ongelmien ratkaisuun opettamisen sijaan, mutta vuorovaikutustaitoja kehittämällä opettaja saisi itselleen enemmän opetusaikaa ja näin ollen myös oppimiselle vapautuisi enemmän aikaa ja tilaa. Erityisesti kouluissa sosioemotionaalista taidoista on hyötyä, sillä Eliaksen ym. (1997, 3) mukaan ihmisen ei ole mahdollista saavuttaa todellista akateemista ja henkilökohtaista menestystä ilman, että harjoitetaan myös sosioemotionaalisia taitoja. Durlak ym. (2011, 417) tekivätkin huomion, että sosioemotionaalisten taitojen oppiminen lisää oppilaiden akateemista kyvykkyyttä 11 prosentilla.

Jokaisella oppilaalla on kouluun ensi kertaa tullessaan kuitenkin erilaiset sosioemotionaaliset taidot (Kuusela, 2005, 144) ja oppilaalla, joka kärsii sosioemotionaalisten taitojen puutteesta, on usein ongelmia keskittyä ja seurata kouluopetusta (Kuusela, 2005, 19). Tämän lisäksi oppilaat tuovat mukanaan kouluun omat stressitekijänsä, jotka liittyvät kodin tapahtumiin, kuten pahimmillaan vanhempien avioero tai jopa väkivalta. Kouluissa käytetään myös entistä enemmän opetusmenetelmiä, jotka sisältävät yhteistyötä ja vuorovaikutusta muiden oppilaiden kanssa (Kuusela, 2005, 20.) Näin ollen jokainen koulun oppilas hyötyisi sosioemotionaalisten taitojen kehittämisestä.

Sosioemotionaalisiin taitoihin liittyy vahvasti omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta. Tunteilla onkin suuri vaikutus koululaisen arkielämään, sillä Durlakin ym. (2011, 405) mukaan tunteet voivat haitata tai helpottaa lapsen akateemista suoriutumista, työhön asennoitumista ja sitoutumista sekä vaikuttavat kaikkeen koulumenestykseen. Myös Zhoun ja Een mukaan oppilaat, jotka ovat tietoisempia itsestään ja tunteistaan, ovat sinnikkäämpiä ja suoriutuvat paremmin, sillä he hallitsevat paremmin stressiään ja organisoituvat paremmin työskentelyssään. Kyky ymmärtää itseään ja hallita tunteitaan yhdistettynä kykyyn kommunikoida laadukkaasti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, vaikuttaakin positiivisesti sekä oppilaiden henkilökohtaiseen että akateemiseen elämään. (Zhou & Ee, 2012, 28.) Myös Durlakin ym. (2011, 421) mukaan lisäämällä tutkimustietoon painottuvia sosioemotionaalisten taitojen oppimisen ohjelmia kouluihin, voimme tukea yhä useampien lasten ja nuorten akateemista, sosiaalista ja emotionaalista kasvua.

Lonka (2015, 152) haastattelee kirjassaan “Oivaltava oppiminen” vuorovaikutuskouluttaja Markus Talviota, joka kuvaa haastattelussaan sosioemotionaalisten taitojen hyödyttävän oppilaita ja opettajia seuraavasti: oppilaat hyötyvät sosioemotionaalisista taidoista siten, että he oppivat tunnistamaan omat tunteensa ja pyrkimyksensä. Tämä auttaa heitä pyrkimään kohti omia tavoitteitaan ja heille tärkeitä asioita. Oppilas oppii hallitsemaan tunteitaan niin, että oppiminen ei häiriinny. Hänen kykynsä luoda hyviä kaverisuhteita kehittyy, joka edesauttaa viihtymistä koulussa ja sitouttaa oppilasta koulun toimintaan. Opettajat hyötyvät sosioemotionaalisista taidoista, sillä sosioemotionaalisesti taitava opettaja osaa auttaa oppilasta tunnistamaan hänen omat tunteensa ja tapansa toimia. Opettaja on myös kykenevä lisäämään oppilaan ongelmanratkaisukykyä, kun hän ei tarjoa oppilalle välittömästi ratkaisua ongelmaan, vaan tukee häntä kehittämään ratkaisun itse. Opettajan sosioemotionaaliset kyvyt auttavat häntä myös toimimaan kunnioittavasti vanhempien ja kollegoiden kanssa, sillä sosioemotionaaliset taidot auttavat ottamaan hankalatkin aiheet puheeksi tavalla, joka ylläpitää arvostusta toista ihmistä kohtaan, vaikka aihe olisikin haastava. (Lonka, 2015, 152.)

2.7.1 Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen ja oppiminen

Sosioemotionaalisia taitoja on järkevintä opettaa kouluissa, joissa voidaan tavoittaa suurin osa lapsista. Koulupäivän aikana opettajan ja oppilaan välillä tapahtuu monenlaisia vuorovaikutustilanteita, jolloin opettajat antavat omalla käytöksellään mallin sosioemotionaalisista taidoista oppilailleen (Talvio, 2014, 1-3). Olisi siis tärkeää, että nämä opettajan ja oppilaan väliset kohtaamiset tukisivat sosioemotionaalisten taitojen oppimista (Lonka, 2015, 150). Humphrey (2013, 24) kuitenkin toteaa, että sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmat ovat usein vähemmän menestyksellisiä, kun ne tuodaan kouluun osaksi todellista elämää, sillä silloin opettajilla on niin paljon muutakin tehtävää ja ajateltavaa, eikä heille välttämättä tarjota riittävää tukea sosioemotionaalisten ohjelmien toteuttamiseen. Tähän ongelmaan olisi hyvä saada apua, sillä Eliaksen ym. (1997, 3) mukaan sosioemotionaalisia taitoja opitaan parhaiten silloin, kun koko koulun henkilökunta tekee yhteistyötä vanhempien ja muun kouluyhteisön kanssa siten, että lapsille tarjoutuu mahdollisimman paljon tilaisuuksia kehittää itsensä johtamista, ongelmanratkaisua ja kommunikointitaitoja. Myös Golemanin mukaan koko henkilökunnan osallistaminen sosioemotionaaliseen oppimiseen on tärkeää, sillä sosioemotionaalisten taitojen oppiminen helpottuu ja nopeutuu, jos ihminen voi nähdä jonkun toimivan malliesimerkkinä. Goleman kuitenkin huomauttaa, että on haitallista, jos sosioemotionaalisten taitojen opettaja ei itse hallitse kyseisiä taitoja, sillä tämä näkyy heistä ja vie heidän uskottavuuttaan opettajina sosioemotionaalisissa taidoissa. (Goleman, 2000, 316.)

2.8 Tutkimustuloksia sosioemotionaalista interventioista

Durlakin ym. (2011, 405) meta-analyysissä, jossa tarkasteltiin 213 sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmaa kouluissa, huomattiin tilastollisesti merkitsevä kehitys oppilaiden sosioemotionaalisisissa taidoissa, asenteissa, käyttäytymisessä ja akateemisessa suoriutumisessa verrattuna kontrolliryhmän oppilaisiin. Myös Taylorin ym. (2017, 1166) mukaan sosioemotionaaliset interventiot parantavat huomattavasti oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja, käytöstä, akateemista suoriutumista ja myös oppilaiden asenteet muuttuvat merkittävästi positiivisemmiksi. Corcoranin ym. (2017, 68) mukaan tutkimukset antavat viitteitä siitä, että sosioemotionaalisen oppimisen interventioilla olisi positiivinen vaikutus lukemisessa, matematiikassa ja muissa tieteissä. Näiden hyötyjen lisäksi Taylorin ym. (2017, 1166) mukaan sosioemotionaalisilla interventioilla voidaan myös turvata lapsia ja nuoria ongelmilta, sillä on huomattu, että ne vähentävät häiriökäyttäytymistä, ahdistusta sekä päihteidenkäyttöä (Taylor ym., 2017, 1166). Myös Clarken ym. (2021, 75) mukaan sosioemotionaaliseen oppimiseen keskittyneet interventiot ovat parantaneet nuorten sosioemotionaalisia taitoja sekä alentaneet masennusta ja ahdistuneisuutta lyhyellä aikavälillä.

Näyttää siltä, että sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmilla voidaan saavuttaa tilastollisesti merkitseviä positiivisia vaikutuksia oppilaiden asenteissa itseään, toisia ja koulua kohtaan. Näillä ohjelmilla voidaan myös vähentää oppilaiden ongelmakäyttäytymistä ja parantaa akateemista suoriutumista. Vaikka emme tiedä näiden ohjelmien pitkäkestoisia vaikutuksia, ovat tutkimukset osoittaneet joidenkin vaikutusten jatkuvan ainakin kuusi kuukautta interventioiden jälkeen. (Durlak ym., 2011, 417.) Myös Taylor ym. (2017, 1156) vahvistavat meta-analyysissään, että positiiviset vaikutukset ovat nähtävissä vielä kuuden tai jopa 18 kuukauden jälkeen.

Suurin hyöty sosioemotionaalisten taitojen oppimisesta näyttäisi olevan oppilaille itselleen. Talvion (2014, 46) tutkimuksen mukaan kuitenkin myös opettajat hyötyivät sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmista siten, että he pystyivät lisäämään oppilaiden autonomian tunnetta ja heidän oma itsevarmuutensa opettajina kasvoi. Lisäksi Eliaksen ym. (1997, 2) mukaan työskentely kouluissa, joissa sosioemotionaalisia taitoja kehitetään jatkuvasti, on opettajille palkitsevaa ja työ koetaan mukavana.

Vaikka CASEL-yhteisön sosioemotionaalisen oppimisen malli on ollut jo pitkään tutkijoiden käytössä, on silti vielä melko vähän tietoa siitä, kuinka erilaisia osa-alueita voitaisiin kehittää (Talvio & Klemola, 2017, 18). Tiedämme kuitenkin, että sosioemotionaalinen kyvykkyys ei ole synnynäistä, vaan taitoja voidaan jatkuvasti oppia lisää (Talvio & Klemola, 2017, 18). Sosioemotionaaliseen oppimiseen pohjautuvat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat ja muut koulun henkilökunnan jäsenet ovat kykeneviä opettamaan sosioemotionaalisten taitojen interventioita, jolloin

saamme uskoa siihen, ettei taitojen oppimiseen tarvita ulkopuolisia ohjaajia. Tämän lisäksi tutkimuksien mukaan sosioemotionaalisen oppimisen interventiot toimivat kaikilla luokka-asteilla ja kaikilla alueilla, niin maalla kuin kaupungeissa. (Durlak ym., 2011, 417.)

Tutkimukset antavat viitteitä siitä, että sosioemotionaalisilla interventioilla saavutetaan parhaat mahdolliset tulokset, jos interventioissa noudatetaan niin sanottua SAFE-mallia: *Jaksotettu* (Sequenced): interventio noudattaa suunniteltua ja progressiivista harjoittelua taitojen kehittämiseksi; *Aktiivinen* (Active): interventio sisältää oppilaita aktivoivia menetelmiä, kuten roolileikkejä, sosioemotionaalisten taitojen oppimiseksi, *Fokusoitu* (Focused): interventiossa on varattu erikseen aikaa sosioemotionaalisiin taitoihin keskittyneeseen harjoitteluun; *Täsmällinen* (Explicit): interventiossa identifioidaan tietyt sosioemotionaaliset taidot, joita erityisesti halutaan kehittää intervention avulla. (Taylor ym., 2017, 1167.) Myös Kuuselan (2005, 25) mukaan laadukkaissa sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmissa opettaja toimii mallina oppilaille ja ohjelmissa painotetaan harjoituksia, joissa oppilaat pääsevät itse aktiivisesti kokeilemaan erilaisia taitoja käytännössä.

On kuitenkin huomioitava, että vanhojen käyttäytymismallien muuttaminen on hidasta ja aikaa vievää. Ihmisen on helpompaa oppia täysin uusia taitoja, kuin muuttaa jo olemassa olevaa tapaa suhtautua vaikkapa vihan tuntemuksiin. Usein tarvitaan vanhan opitun tavan tunnistamista, siitä poisoppimista ja lopulta uuden tavan harjoittelua. (Goleman, 2000, 313.) Näin ollen on oletettavaa, että suuria muutoksia on haastavaa saada aikaan lyhyiden interventioiden aikana.

Suomessa toteutetaan erilaisia sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmia, muun muassa NUISKU (nuorten ihmissuhdetaitojen kurssi), Action for life -kurssi ja Lions Quest -ohjelmat (Kuusela, 2005, 16). Näiden lisäksi Talvio (2014, 45) listaa vielä Second Stepin, Aggression Replacement Trainingin ja KiVa-ohjelman, jonka tarkoituksena on vähentää koulukiusaamista.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Vaikka sosioemotionaalisisista taidoista ja niiden opettamisesta ja oppimisesta onkin tehty lukuisia tutkimuksia (Durlak ym., 2011, 405; Corcoran ym., 2017, 56; Ura, Castro-Olivo & d'Abreu, 2020, 76), on vielä epäselvää se, missä järjestyksessä sosioemotionaalisten taitojen eri osa-alueita (minätietoisuus, sosiaalinen tietoisuus, itsensä johtaminen, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko) opitaan vai opitaanko kaikkia taitoja yhtäaikaaisesti. Myös Durlakin ym. (2011, 417) mukaan olisi mielenkiintoista saada tutkimustietoa siitä, millainen vaikutus sosioemotionaalisella opetuksella on sosioemotionaalisten taitojen eri osa-alueisiin. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa tutkitaan erityisesti sitä, millaista kehitystä sosioemotionaalisissa taidoissa tapahtuu, kun kehitystä tarkastellaan sosioemotionaalisten taitojen viidessä eri osa-alueessa. Tutkimus perustuu Burakoffin (2021, 30) tutkimusasetelmaan, jossa osallistujat oli jaettu kolmeen eri taitotasoon: heikot, kohtalaiset ja hyvät. Tarkoituksena on siis tarkastella sosioemotionaalisten taitojen kehitystä viidessä eri osa-alueessa, kolmella eri taitotasolla ja viidessä Euroopan maassa.

Jotta löydettäisiin vastaus siihen, kuinka sosioemotionaaliset taidot kehittyvät intervention aikana osa-alue kerrallaan kolmella taitotasolla ja viidessä maassa, ovat tutkimuskysymykset:

1. Kuinka 8-15 -vuotiaiden oppilaiden sosioemotionaaliset taidot ovat kehittyneet viidessä eri sosioemotionaalisten taitojen osa-alueessa kolmella taitotasolla oman opettajan ohjaaman intervention jälkeen?
2. Miten osa-alueet ovat kehittyneet kolmella eri taitotasolla, kun tuloksia tarkastellaan viidessä Euroopan maassa?

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on kvantitatiivinen eli määrällinen interventiotutkimus. Kvantitatiivinen tutkimus voidaan ilmaista myös tilastollisena tutkimuksena, joka edellyttää suurta otoskokoa ja aineisto kerätään usein standardoidulla kyselylomakkeella, jossa on valmiit vastausvaihtoehdot. Saadut tulokset kuvataan usein numeerisesti ja taulukoiden sekä kuvioiden avulla. (Heikkilä, 2008, 16.) Tässä tutkimuksessa käytetään sekundääriaineistoa, joten seuraavaksi esitellään yksityiskohtaisesti alkuperäistutkimuksen taustaa, josta aineisto on peräisin. Lisäksi esitellään tutkimuksen osallistujia, aineistoa sekä aineiston analyysin eri vaiheet ja menetelmät.

4.1 Tutkimuksen konteksti

Käytössäni on sekundääriaineisto, joka on osa ”Learning to be” -hanketta, jonka parissa työskentelevät yhteisesti seitsemän Euroopan maata: Suomi, Italia, Latvia, Liettua, Portugali, Slovenia ja Espanja. Hankkeen tarkoituksena on lisätä sosioemotionaalisten taitojen näkyvyyttä kouluissa ja antaa opettajille työkaluja näiden taitojen opettamiseen ja arviointiin.

Aineistoni on peräisin Bergin ym. (2021) interventiotutkimuksesta: ”The Development of Teachers’ and their Students’ Social and Emotional Learning During the ”Learning to Be Project” - Training Course in Five European Countries”. Bergin ym. tutkimuksessa suomalainen tutkimusryhmä vastasi tutkimuksen arvioinnista, Portugali osallistui intervention luontiin ja itse tutkimus sekä aineiston hankinta toteutettiin Italiassa, Latviassa, Liettuassa, Sloveniassa ja Espanjassa.

Tutkimuksessa oli mukana sekä interventio että kontrolliryhmä (kts. Berg ym., 2021, 5). Interventoryhmän opettajat osallistuivat sosioemotionaalisia taitoja käsittelevään koulutukseen ja saivat lisäksi käyttöönsä työkirjan sosioemotionaalisista taidoista, jonka loivat yhteisesti viisi maata, joissa tutkimus toteutettiin. Opettajien saama työkirja sisälsi teoreettisen esittelyn sosioemotionaalisista taidoista ja niiden oppimisesta, ohjeita näiden taitojen säännölliseen harjoitteluun, opetusmetodeja, arviointityökaluja, joilla opettajat voisivat arvioida itseään sekä oppilaitaan, sekä ohjeistuksen siitä, millaisia sosioemotionaalisia taitoja 8-11 tai 12-15 -vuotiaiden tulisi omata. Työkirja käännettiin kaikille viidelle eri kielelle (italia, latvia, liettua, slovenia ja espanja) sekä lisäksi englannin kielelle. Tätä työkirjaa käytettiin interventoryhmän opettajien saaman koulutuksen materiaalina.

Intervention osallistuneiden opettajien koulutus kesti yhteensä 16 tuntia. Kaksipäiväinen koulutus sisälsi käytännönläheistä harjoittelua sosioemotionaalisista taidoista, samanlaisia harjoitteita,

kuin opettajien toivottiin koulutuksen kautta siirtävän myös omiin luokkahuoneisiinsa ja omakuvan omaan opetukseensa. Koulutuksen ensimmäinen osa painottui sosioemotionaalisten taitojen ymmärtämiseen ja näiden taitojen siirtämiseen kouluympäristöön. Seuraavat 10 tuntia koulutuksesta keskittyi työkirjan käytännön osuuksiin: millaiset opetusmenetelmät tukevat sosioemotionaalisten taitojen oppimista, kuinka luoda kouluun turvallinen ja välittävä ilmapiiri sekä kuinka formatiivisesti arvioida sosioemotionaalisia taitoja.

Koulutuksen jälkeen opettajat pilotoivat työkirjan käyttöä luokkahuoneessa. Opettajien oppilailleen antama interventio kesti viisi kuukautta. Jokaiseen osallistuneeseen maahan tultiin lisäksi 9 tunnin ajaksi tarkkailemaan toimintaa, jotta koulutuksessa opitut taidot siirtyisivät varmemmin käytäntöön. (Berg ym., 2021, 5.)

4.2 Tutkimuksen osallistujat

Aineisto kerättiin tutkimukseen osallistuneilta opettajilta ja oppilailta viidestä eri maasta (Italia, Liettua, Latvia, Slovenia ja Espanja). Tutkimukseen valikoituneet interventio- tai kontrolliryhmän koulut oli valittu satunnaisesti ja ne edustivat mahdollisimman tyypillistä koulua kyseisissä osallistujamaissa. Koulut olivat niin kaupungeista kuin maalta, eivätkä ne olleet osallistuneet sosioemotionaaliseen koulutukseen aiemmin. Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa pyrittiin luomaan mahdollisimman todellisuutta vastaavat olosuhteet kaikissa osallistuneissa maissa.

Satunnaisesti valituista kouluista opettajat, jotka osallistuivat tutkimukseen, valitsi kansallinen tutkimuskoordinaattori. Opettajien osallistumiselle oli ehtoina: 1) ei ole osallistunut sosioemotionaalisten taitojen koulutukseen aikaisemmin ja 2) opettaa joko ala- tai yläkoulussa. Interventior ryhmän opettajien oli osallistuttava edellä kuvattuun koulutukseen, kun taas kontrolliryhmän opettajat eivät osallistuneet minkäänlaiseen koulutukseen koko tutkimuksen käynnissä olon aikana. Interventio- ja kontrolliryhmien opettajien tuli olla mahdollisimman samanlaisia keskenään. Tutkimukseen osallistui yhteensä 243 interventior ryhmän opettajaa ja 159 kontrolliryhmän opettajaa. Eniten interventior ryhmän opettajia osallistui tutkimukseen Latviasta (N = 61) ja vähiten Sloveniasta (N = 33). Kontrolliryhmään opettajia osallistui eniten Espanjasta (N= 41) ja vähiten Sloveniasta (N = 11). (Berg ym., 2021, 5.)

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien oppilaat jaettiin aineiston hankinnassa kahteen ikäryhmään 8-11 -vuotiaat sekä 12-15 -vuotiaat. Oppilaat, joiden opettaja oli osallistunut sosioemotionaalisten taitojen koulutukseen, kuuluivat interventior ryhmään, kun taas oppilaat, joiden opettajat eivät saaneet minkäänlaista koulutusta kuuluivat kontrolliryhmään. (Berg ym., 2021, 6.)

4.2.1 Tämän tutkimuksen osallistajat

Tässä tutkielmassa tarkastellaan ainoastaan oppilaita ja kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat on yhdistetty yhteen ikäryhmään 8-15 -vuotiaat (N = 2194). Tutkimukseni pohjautuu Burakoffin (2021, 28) Pro Gradu -tutkimukseen, jossa ikäryhmät on yhdistetty. Tämän vuoksi ikäryhmät on yhdistetty myös tässä tutkimuksessa, jotta voitaisiin luoda mahdollisimman samanlainen tutkimusasetelma kuin Burakoffilla. Lisäksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan tuloksia vain oppilailta, jotka osallistuivat interventioryhmään ja vastasivat sekä alku- että loppumittaukseen, jotta voitaisiin tarkastella muutosta näiden kahden mittauksen välillä.

4.2.2 Tutkimuksen eettisyys

Osallistajat täyttivät sähköisen kyselylomakkeen ja heille kerrottiin, että vastaukset tulisivat pysymään anonyymeinä. Osallistujille kerrottiin, että he voisivat jättäytyä tutkimuksesta pois milloin tahansa ilman ennakoilmoitusta. (Berg ym., 2021, 6.) Lisäksi tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vanhemmilta pyydettiin lupa osallistumiselle (Berg ym., 2021, 7).

Helsingin yliopiston eettinen lautakunta pyydettiin arvioimaan projektia. Lisäksi kaikkien osallistujien henkilökohtaiset tiedot vaihdettiin kuusinumeroiseen koodiin, joka edelleen Helsingissä vaihdettiin osallistujanumeroon. Näin ollen oli mahdotonta tietää osallistujien identiteettiä. (Berg ym., 2021, 7-8.)

4.3 Aineiston hankinta

Oppilaille tehtiin alkumittaus kouluvuoden alussa (Berg ym., 2021, 6). Loppumittaus tehtiin intervention jälkeen kouluvuoden lopussa. Aineiston hankinta sekä lukuvuoden alussa että lopussa tapahtui samalla sähköisellä kyselylomakkeella ”Survey Gizmo” -nimisellä alustalla. Tämän lisäksi käytössä oli paperinen kyselylomake, jos osallistuminen sähköisellä lomakkeella ei ollut mahdollista. Nämä paperiset lomakkeet syötettiin sähköiseen järjestelmään käsin tutkimukseen osallistuneiden maiden koordinaattorien toimesta. Vastaukset, jotka olivat selvästi puutteellisia, poistettiin aineistosta. (Berg ym., 2021, 7.) Sekä alku- että lopputestaus suoritettiin kaikissa osallistuneissa maissa suurin piirtein samaan aikaan. Alkutestaukset tehtiin syys- ja lokakuussa vuonna 2018 ja lopputestaukset touko- ja kesäkuussa 2019. (Berg ym., 2021, 5.)

Kyselylomake testattiin pilottiryhmällä, jotta voitiin varmistaa kysymysten soveltuvuus lapsille ja nuorille. Koska ongelmia kysymysten ymmärtämisessä ei havaittu, päädyttiin käyttämään samaa kyselylomaketta sekä nuoremmille että vanhemmille oppilaille. Nuoremmille oppilaille (8-

11 -vuotiaat) annettiin kuitenkin enemmän aikaa kyselylomakkeen täyttöön ja heillä oli mahdollisuus kysyä kysymyksiä samalla, kun he täyttivät kyselylomaketta. (Berg ym., 2021, 8.)

4.3.1 Kyselylomake

Oppilaat täyttivät kyselylomakkeen, jossa oli kysymyksiä sosioemotionaalisten taitojen lisäksi muun muassa heidän hyvinvoinnistaan, itseluottamuksestaan ja mahdollisesta kiusaamisesta. Kysymyksiä oli yhteensä 78, joista vain 25 mittasi sosioemotionaalisia taitoja. Nämä 25 kysymystä oli sijoitettu kyselylomakkeen loppuun juuri ennen taustatietojen täyttöä. Osallistujat vastasivat kysymyksiin 6-portaisen Likert-asteikon avulla. Vaihtoehdot vaihtelivat arvojen 1) ”Ei pidä lainkaan paikkaansa” (Completely false) ja 6) ”Pitää täysin paikkansa” (Completely true) välillä. (Berg ym., 2021, 8.)

Jokaisessa viidessä maassa, joissa tutkimus toteutettiin, paikalliset tutkijat auttoivat ymmärtämään paikallista kulttuurista kontekstia ja käänsivät kyselylomakkeita omille kielilleen. (Berg ym., 2021, 5.) Kääntämisessä hyödynnettiin takaisinkääntämismenetelmää (Berg ym., 2021, 14). Takaisinkääntämismenetelmässä tutkija valmistelee materiaalin omalla kielellään, jonka jälkeen kaksikielinen henkilö kääntää materiaalin halutulle kohdekielelle. Tämän jälkeen toinen kaksikielinen henkilö, joka ei ole nähnyt alkuperäistä materiaalia kääntää saamansa materiaalin kohdekieleltä takaisin alkuperäiskielelle. Prosessi etenee seuraavalla tavalla: alkuperäinen kieli – kohdekieli – alkuperäinen kieli. Näin tehdessään tutkija voi tarkastella alkuperäisen materiaalin ja takaisin alkuperäiskielelle käännetyn version yhteensopivuutta. (Brislin & Freimanis, 2001, 33.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään ainoastaan kysymyksiin, jotka koskivat sosioemotionaalisia taitoja. Kysymykset (25 kpl) oli jaettu viiteen osa-alueeseen sosioemotionaalisten taitojen mukaan: 1. minätietoisuus (5 kysymystä), 2. sosiaalinen tietoisuus (5 kysymystä), 3. itsensä johtaminen (5 kysymystä), 4. ihmissuhdetaidot (5 kysymystä) ja 5. vastuullinen päätöksenteko (5 kysymystä), (kts. taulukko 2).

4.4 Aineiston analyysi

Seuraavaksi esitellään tässä tutkimuksessa tehtyä aineiston analyysiä vaihe vaiheelta. Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelman versiolla 27.

4.4.1 Keskiarvomuuttuja ja taitotasomuuttuja

Koska tutkimusasetelma pohjautuu Burakoffin (2021, 30) tutkimukseen, jossa aineistoon luotiin kolme eri taitotasoa, oli niiden luomiseksi ensimmäiseksi selvitettävä kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden keskiarvo ja keskihajonta. Ensimmäiseksi aineistoon luotiin siis uusi muuttuja ”Alkumittaus keskiarvo”. Muuttuja luotiin laskemalla osallistujien keskiarvo alkumittauksessa, kun tarkasteltiin 25 sosioemotionaalista taitoa arvioivaa kysymystä. Muuttujaa luodessa hyväksyttiin vain vastaajat, jotka olivat osallistuneet sekä alku- että loppumittaukseen ja kuuluivat interventioryhmään. Lisäksi keskiarvoa laskettaessa mukana olivat kaikkien viiden maiden osallistujat ja sosioemotionaalista taitoa tarkasteltiin yhtenä kokonaisuutena. Kaikkien osallistujien keskiarvo (M) sosioemotionaalisisissa taidoissa oli alkumittauksessa 4.45 ja keskihajonta (SD) oli 0.69.

Koska muuttujan ”Alkumittaus keskiarvo” pohjalta oli tarkoitus luoda aineistoon lisää uusia muuttujia, tarkastettiin muuttujan ”Alkumittaus keskiarvo” normaalius Kolmogorov-Smirnovin ja Shapiro-Wilkin testin avulla. Normaaliutta voidaan tarkastella graafisesti sekä tunnuslukujen avulla (Ghasemi & Zahediasl, 2012, 489). Näitä tunnuslukuja ovat vinous ja huipukkuus. Jos nämä arvot ovat arvojen -2 ja 2 välillä, voidaan muuttujaa pitää riittävän normaalina. (Heikkilä, 2008, 103.) Graafisesti muuttuja myötäili riittävästi normaalijakaumaa ja myös muuttujan tunnusluvut (vinous -,175 ja huipukkuus ,301) asettuvat arvojen -2 ja 2 välille. Näin ollen muuttuja on tarpeeksi normaalistijakautunut, jotta voimme jatkaa muuttujien luomista aineistoon tämän muuttujan pohjalta.

Seuraavaksi aineistoon luotiin uusi muuttuja nimeltään ”Taitotaso”. Burakoff jakoi tutkimukseen oppilaat kolmeen taitotasoryhmään alkumittauksessa saadun keskiarvon perusteella. Taitotasot olivat heikko, kohtalainen ja hyvä. Jako ryhmiin tehtiin niin, että heikkojen taitotason yläraja saatiin vähentämällä alkumittauksen keskiarvosta keskihajonta. Hyvien taitotason alaraja taas saatiin siten, että alkumittauksen keskiarvoon lisättiin keskihajonta. Näin ollen kohtalaisten taitotason rajat muodostuivat näiden arvojen väliin. (Burakoff, 2021, 30.)

Kaikkien osallistuneiden oppilaiden keskiarvo oli 4.45 ja keskihajonta 0.69. Näin ollen tutkimuksen taitotasojen arvot ovat seuraavat: 1) heikkojen ryhmään kuuluvat kaikki oppilaat, joiden alkumittauksen keskiarvo on vähemmän kuin 3.76, 2) kohtalaisten ryhmään kuuluvat oppilaat, joiden keskiarvo on arvojen 3.76 – 5.14 välillä ja 3) hyvien ryhmään kuuluvat oppilaat, joiden keskiarvo on enemmän kuin 5.14. Uusi muuttuja ”Taitotaso” koodattiin muuttujan ”Alkumittaus keskiarvo” saatujen arvojen kautta uudeksi muuttujaksi, jolloin jokainen alku- ja loppumittaukseen osallistunut interventioryhmään kuulunut oppilas sai taitotasokseen joko arvon 1 = heikko, 2 = kohtalainen tai 3 = hyvä.

4.4.2 Keskiarvosummamuuttujat osa-alueittain

Tämän jälkeen aineistoon koodattiin 10 uutta muuttujaa. Koska tarkoituksena oli tarkastella muutosta oppilaiden keskiarvossa alku- ja loppumittausten välillä sosioemotionaalisten taitojen osa-alueissa yksi osa-alue kerrallaan, luotiin aineistoon seuraavanlaiset muuttujat: ”Keskiarvo alkumittauksessa, minätietoisuus”, ”Keskiarvo alkumittauksessa, sosiaalinen tietoisuus”, ”Keskiarvo alkumittauksessa, itsensä johtaminen”, ”Keskiarvo alkumittauksessa, ihmissuhdetaidot” ja ”Keskiarvo alkumittauksessa, vastuullinen päätöksenteko”. Näiden lisäksi samanlaiset muuttujat luotiin loppumittauksen vastauksista. Näiden muuttujien luomisessa hyväksyttiin vain vastaajat, jotka olivat osallistuneet interventioon ja osallistuneet sekä alku- että loppumittaukseen.

Näistä muuttujista syntyi muuttujapareja, joita vertaamalla saatiin lopulliset tulokset siitä, milaista kehitystä oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen eri osa-alueissa oli tapahtunut alku- ja loppumittauksen keskiarvojen välillä, kun oppilaat olivat mittausten välissä osallistuneet sosioemotionaalisten taitojen interventioon, jonka ohjaajana toimi heidän oma opettajansa.

4.4.3 T-testi ja Wilcoxon Signed Rank Test

Kun tarvittavat uudet muuttujat oli koodattu aineistoon, oli aika suorittaa lopulliset testit. Aineiston analyysissä käytettiin Wilcoxon Signed Rank testiä. Käytössä olisi alun perin ollut pelkkä riippuvien ryhmien t-testi, sillä kyseessä ovat samat oppilaat, joiden keskiarvojen muutosta tutkitaan alku- ja loppumittauksessa (Heikkilä, 2008, 269) ja t-testi on yleisin tilastollinen menetelmä keskiarvojen vertailuun (Metsämuuronen, 2003, 324). Tässä kohtaa on kuitenkin tärkeää huomata, ettei aineisto ole enää normaalijakautunut, kun vastaajia tarkastellaan taitotasojen mukaan. Kun tarkasteluun valitaan esimerkiksi vain Italian hyvän taitotason oppilaat, operoidaan vain normaalijakauman yhden alueen parissa. T-testi ei anna luotettavia tuloksia, jos oletus normaalijakaumasta ei toteudu (Metsämuuronen, 2003, 382; Heikkilä, 2008, 230). Näin ollen on tarpeellista käyttää aineiston analyysissä parametritöntä menetelmää. Riippuvien muuttujien t-testin parametritön versio on Wilcoxon Signed Rank Test (Heikkilä, 2008, 270; Howell, 2001, 713).

Analyysin tarkoituksena oli verrata oppilaiden alkumittauksen keskiarvoja sosioemotionaalisten taitojen eri osa-alueissa loppumittauksen keskiarvoihin ja tarkastella kehitystä saaduissa keskiarvoissa. Ensin tehtiin analyysi, jonka avulla saatiin vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, miten eri osa-alueet kehittyivät kolmella eri taitotasolla. Tällöin muuttujapareina toimivat alku- ja loppumittauksen eri osa-alueiden keskiarvomuttujat ja hyödynnettiin SPSS-ohjel-

man ”Split file” -komentoa ja sieltä valittiin edelleen ”Organise output by groups”, johon syötettiin muuttuja ”taitotaso”. Näin pystyttiin tarkastelemaan saatuja tuloksia eri osa-alueissa ja kolmella eri taitotasolla, mutta maat oli yhdistetty.

Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, miten osa-alueet kehittyvät kolmella eri taitotasolla ja viidessä Euroopan maassa. Tällöin verrattavina keskiarvoina toimivat esimerkiksi: ”Keskiarvo alkumittauksessa, minätietoisuus – Italia – heikkojen ryhmä” verrattuna ”Keskiarvo loppumittauksessa, minätietoisuus – Italia – heikkojen ryhmä”. Yhteensä tarkastelussa oli 5 osa-aluetta, kolmella taitotasolla per maa eli yhteensä 15 muuttujaparia jokaisessa maassa, jolloin viidessä maassa tarkastelussa oli yhteensä 75 muuttujaparia. Jälleen hyödynnettiin SPSS-ohjelman ”Split file” -komentoa ja ”Organise output by groups”, johon syötettiin muuttujan ”taitotaso” lisäksi nyt myös muuttuja ”country”.

5 Tulokset

Seuraavaksi esitellään tämän tutkimuksen tuloksia taulukoiden avulla. Ensin tarkastellaan mittarin luotettavuutta ja esitellään kyselylomake.

5.1 Mittarin luotettavuus

Mittari on väline, jonka avulla tutkija kerää tietoa tutkittavasta asiasta. Mittarina voi toimia esimerkiksi testi tai yksinkertaisimmillaan yksi kysymys. Jos mittari ei ole toimiva, ei sen avulla saada myöskään hyviä tuloksia. Sen vuoksi on tärkeää tarkistaa mittarin sopivuus tai kannattavaa olisi käyttää mittaria, jonka luotettavuutta eli reliabiliteettia ja validiteettia on jo testattu. (Metsämuuronen, 2003, 36.) Reliabiliteetillä tarkoitetaan sitä, onko mittari luotettava siinä suhteessa, että se antaa toistuvasti samankaltaisia tuloksia. Jos mitataan samaa mittaria käyttäen eri ihmisryhmiä, tulisi vastausten olla melko samanlaisia, jos mittari on reliabeeli. Validiteetti taas kertoo siitä, kuinka hyvin mittari mittaa sitä asiaa, jota todella ollaan tutkimassa. Jos mittari on validi, saadaan sen avulla tietoa juuri siihen asiaan, mitä ollaan tutkimassa. (Metsämuuronen, 2003, 42-43.) Ihmistieteissä suositaan menetelmiä, joissa mahdollistuu tutkittavien tarkkailu, mutta tässä ongelmana on se, että tällöin tutkittavia ei voi olla monia ja näin ollen tuloksia on haastavaa yleistää koskemaan suurempaa ihmisjoukkoa. (Metsämuuronen, 2003, 36.) Siksi kyselylomake on usein toimivin mittari suurella ihmismäärällä. Metsämuurosen (2003, 42) mukaan mittarin luomisessa tulisi noudattaa seuraavia vaiheita: teoriaan ja omaan järkeen perustuva alustava mittari, sen kriittinen tarkastelu, pilottitutkimus, jossa mittarin toimivuutta testataan ja tämän jälkeen vielä mittarin uudistaminen eli revisio saadun palautteen perusteella.

Oppilaiden sosioemotionaalaisia taitoja selvitettiin mittarilla: ”Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ)” (Berg ym., 2021, 8). Mittari on Zhoun ja Een luoma ja pohjautuu CASEL-malliin sosioemotionaaliseen oppimiseen. Mittarilla selvitetään sosioemotionaalisten taitojen kaikkia osa-alueita, sillä harva mittari mittaa samanaikaisesti näitä kaikkia. (Zhou & Ee, 2012, 30.) SECQ-mittari luotiin mittaamaan sitä, kuinka tietoisia lapset ja nuoret ovat itsestään sekä toisistaan ja kuinka he kokevat perheen, koulun ja yhteisön konteksteina henkilökohtaisella, sosiaalisella ja eettisellä tasolla. Zhou ja Ee kehittivät 25 kysymystä CASEL-yhteisön teoreettiselta pohjalta ja viisi kysymystä mittasi aina yhtä viidestä sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueesta. Mittarin validiteettia testattiin neljän eri tutkimuksen avulla. (Zhou & Ee, 2012, 31.) Tutkimukset osoittivat, että mittarin validiteettia voidaan pitää luotettavana mittamaan koululaisten sosioemotionaalaisia taitoja (Zhou & Ee, 2012, 37).

Mittarin reliabiliteettiä voidaan tutkia muun muassa Cronbachin alfan avulla, joka kertoo siitä mittaavatko kyselyn eri osiot samaa ilmiötä eli vastaavatko tutkittavat saman osion väittämiin saman suuntaisesti. Yleisesti väittämien sopivuutta voidaan pitää hyvänä, jos alfan arvo ylittää arvon 0.60. (Metsämuuronen, 2003, 45-46.) Tässä tutkimuksessa Cronbachin alfa tarkastettiin kaikkien viiden osion kohdalta ja alfan arvot olivat jokaisessa osa-alueessa arvojen 0.72-0.84 välillä (kts. taulukko 2). Näin ollen mittarin reliabiliteettiä voidaan tältä osin pitää hyvänä.

Taulukko 2. Kyselylomakkeen kysymykset

Väittämät	Summamuuttuja	Alfa
1. I know what I am thinking and doing. 2. I understand why I do what I do. 3. I understand my moods and feelings. 4. I know when I am moody. 5. I can read people's faces when they are angry.	Minätietoisuus	0.72
6. I recognise how people feel by looking at their facial expressions. 7. It is easy for me to understand why people feel the way they do. 8. If someone is sad, angry or happy, I believe I know what they are thinking. 9. I understand why people react the way they do. 10. If a friend is upset, I have a pretty good idea why.	Sosiaalinen tietoisuus	0.79
11. I can stay calm in stressful situations. 12. I stay calm and overcome anxiety in new or changing situations. 13. I stay calm when things go wrong. 14. I can control the way I feel when something bad happens. 15. When I am upset with someone, I will wait till I have calmed down before.	Itsensä johtaminen	0.81
16. I will always apologize when I hurt my friend unintentionally. 17. I always try and comfort my friends when they are sad. 18. I try not to criticize my friend when we quarrel. 19. I am tolerant of my friend's mistakes. 20. I stand up for myself without putting others down.	Ihmissuhdetaidot	0.76
21. When making decisions, I take into account the consequences of my actions. 22. I try to make choices that have the most positive outcomes expected. 23. I weigh the strengths of the situation before deciding what I will do. 24. If I make a recommendation, I think about the criteria behind my recommendation. 25. I consider the strengths and weaknesses of the strategy before deciding to use it	Vastuullinen päätöksenteko	0.84

Seuraavaksi tulokset esitellään kolmella eri taitotasolla, kun maat ovat yhdistettyinä. Tämän jälkeen tuloksia tarkastellaan kolmella taitotasolla maittain. Taulukoissa 3–8 esitellään oppilaiden alkumittauksen ja loppumittauksen keskiarvo (M) ja keskihajonta (SD) kolmella taitotasolla jokaisessa osa-alueessa. Lisäksi esitellään muutos näiden keskiarvojen välillä, merkitsevyysarvo (p-arvo) sekä osallistujamäärä (N). Tulokset ovat oppilailta, jotka ovat olleet interventioryhmässä, vastanneet sekä alku- että loppukyselyyn ja ovat iältään 8-15 -vuotiaita.

5.2 Tulokset kolmella taitotasolla osa-alueittain

Seuraavaksi vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Taulukossa 3 tarkastellaan kolmella eri taitotasolla muutosta eri sosioemotionaalisten taitojen osa-alueiden keskiarvoissa alku- ja loppumittauksen välillä, kun kaikki maat on yhdistetty. Taitotasoon 1 (heikot) kuuluivat interventioryhmässä oppilaat, joiden kaikkien sosioemotionaalisten taitojen osa-alueiden keskiarvo alkumittauksessa oli 3.75 tai tätä lukemaa pienempi. Taitotasoon 2 (kohtalaiset) kuuluivat oppilaat, joiden alkumittauksen keskiarvo vaihteli arvojen 3.76 ja 5.14 välillä. Taitotasoon 3 (hyvät) kuuluivat oppilaat, joiden alkumittauksen tulos oli 5.15 tai tätä arvoa suurempi.

Taulukossa 3 ylimpänä on osa-alue, jossa oppilaiden keskiarvon muutos oli positiivisin ja alimpana osa-alue, jossa oppilaiden keskiarvon muutos oli negatiivisin. Jos kaksi keskiarvon muutosta ovat taulukoissa samat, on näistä osa-alueista tarkistettu useamman desimaalin tarkkuudella ero ja sen mukaan asetettu osa-alueet järjestykseen. Tällöin on ero kuitenkin hyvin pieni ja käytännössä nämä osa-alueet kehittyivät yhtä paljon. Tämä koskee kaikkia seuraavia tulostaulukoita.

Taulukko 3. Tulokset osa-alueittain kolmella eri taitotasolla

Taitotaso	Osa-alue	M alku	SD	M loppu	SD	M muutos	p-arvo	N
Taitotaso 1	Sosiaalinen tietoisuus	3.08	0.84	3.61	0.95	+ 0.53	< .001	312
	Vastuullinen päätöksenteko	3.46	0.81	3.92	0.91	+ 0.46	< .001	305
	Itsensä johtaminen	2.78	0.83	3.21	1.01	+ 0.43	< .001	315
	Minätietoisuus	3.86	0.79	4.27	0.79	+ 0.41	< .001	317
	Ihmissuhdetaidot	3.70	0.74	4.10	0.85	+ 0.40	< .001	310
Taitotaso 2	Sosiaalinen tietoisuus	4.02	0.78	4.13	0.90	+ 0.11	< .001	1484
	Itsensä johtaminen	3.91	0.85	3.93	1.02	+ 0.02	.340	1481
	Minätietoisuus	4.84	0.56	4.85	0.71	+ 0.01	.258	1489
	Ihmissuhdetaidot	4.74	0.68	4.73	0.78	- 0.01	.897	1470
	Vastuullinen päätöksenteko	4.68	0.66	4.63	0.81	- 0.05	.168	1474
Taitotaso 3	Minätietoisuus	5.61	0.54	5.34	0.73	- 0.27	< .001	340
	Sosiaalinen tietoisuus	5.18	0.74	4.74	1.01	- 0.44	< .001	342
	Ihmissuhdetaidot	5.70	0.38	5.23	0.80	- 0.47	< .001	337

Vastuullinen päätöksenteko	5.71	0.37	5.20	0.79	- 0.51	< .001	339
Itsensä johtaminen	5.27	0.67	4.65	1.08	- 0.62	< .001	338

5.2.1 Taitotasoa 1 – heikkojen ryhmä

Taitotasolla 1 jokaisen sosioemotionaalisen osa-alueen keskiarvo muuttui positiivisesti alku- ja loppumittauksen välillä (kts. taulukko 3). Tässä tutkimuksessa tilastollisen merkitsevyyden rajana pidetään p-arvoa 0.05 ja erittäin merkitsevänä p-arvoa $\leq .001$. Näin tarkasteltuna tilastollisesti erittäin merkitsevästi kehittyivät kaikki osa-alueet taitotasolla 1. Suurin muutos keskiarvossa tapahtui osa-alueessa ”sosiaalinen tietoisuus” ja pienin positiivinen muutos tapahtui osa-alueessa ”ihmissuhdetaidot”.

Tuloksia voidaan tarkastella myös toisella tavalla. Voidaan keskiarvossa tapahtuneen kehityksen lisäksi selvittää, mihin järjestykseen oppilaat ovat asettaneet eri osa-alueet alku- ja loppumittauksessa keskiarvojen mukaan. Jos ei huomioida tapahtunutta kehitystä, vaan pelkästään se, mikä osa-alue sai alkumittauksessa suurimman keskiarvon, mikä toiseksi suurimman ja niin edelleen, huomataan, että taitotasolla 1 oppilaat kokivat osaavansa alkumittauksessa parhaiten minätietoisuutta ($M = 3.86$), toiseksi eniten ihmissuhdetaitoja ($M = 3.70$), kolmanneksi eniten vastuullista päätöksentekoa ($M = 3.46$), toiseksi vähiten sosiaalista tietoisuutta ($M = 3.08$) ja vähiten itsensä johtamista ($M = 2.78$). Osa-alueet asettuivat samaan järjestykseen sekä alku- että loppumittauksessa.

Tulokset antavat viitteitä siitä, että taitotasolla 1 oppilaat kehittyivät melko tasaisesti kaikissa sosioemotionaalisten taitojen eri osa-alueissa. Lisäksi näyttää siltä, että taitotasolla 1 oppilaat kokevat minätietoisuuteen liittyvät taidot helpoimmiksi ja itsensä johtamisen taidot sosioemotionaalista taidoista haastavimmiksi. Yhteenvetona voidaan todeta, että interventio oli onnistunut taitotasolla 1, kun tavoitteena oli lisätä oppilaiden osaamista sosioemotionaalisisissa taidoissa, sillä jokaisen osa-alueen keskiarvo nousi tilastollisesti erittäin merkitsevästi.

5.2.2 Taitotasoa 2 – kohtalaisten ryhmä

Taitotasolla 2 tulokset keskiarvojen muutoksissa ovat vaihtelevia (kts. taulukko 3). Joidenkin osa-alueiden keskiarvot nousivat ja joidenkin osa-alueiden keskiarvot laskivat. Lisäksi muutokset oli-

vat jokaisessa osa-alueessa hyvin pieniä ja vain yhdessä osa-alueessa (sosiaalinen tietoisuus) tilastollisesti merkitsevää. Suurin positiivinen kehitys tapahtuikin osa-alueen ”sosiaalinen tietoisuus” keskiarvossa.

Kun tarkastellaan tuloksia keskiarvon suuruusjärjestyksen mukaan, voidaan huomata, että taitotasolla 2 oppilaiden keskiarvot eri osa-alueissa alku- ja loppumittauksessa noudattavat täsmälleen samaa järjestystä kuin taitotasolla 1. Molemmilla taitotasolla sekä alku- että loppumittauksessa oppilaiden keskiarvot eri osa-alueissa ovat seuraavassa järjestyksessä: 1. minätietoisuus, 2. ihmishuuhdetaidot, 3. vastuullinen päätöksenteko, 4. sosiaalinen tietoisuus ja 5. itsensä johtaminen. Taitotasolla 2 interventio ei vaikuta onnistuneen halutusti, sillä tulokset eivät ole tilastollisesti merkitseviä kuin yhdessä osa-alueessa, ja interventio sai keskiarvoissa aikaan vain pieniä muutoksia, jotka olivat sekä positiivisia että negatiivisia. Voidaan kuitenkin pitää mielenkiintoisena havaintona, että osa-alueiden keskiarvoissa on alku- ja loppumittauksessa täysin sama järjestys kuin taitotasolla 1. Lisäksi ainut ja korkein merkittävä ero keskiarvossa oli osa-alueessa ”sosiaalinen tietoisuus”, kuten myös taitotasolla 1. Voisiko olla, että sosioemotionaalaisia taitoja heikosti tai kohtalaisesti osaavat oppilaat, kehittyvät parhaiten sosiaaliseen tietoisuuteen liittyvissä taidoissa, joita ovat muun muassa empatiakyky ja kuuntelemisen taito.

5.2.3 Taitotaso 3 – hyvien ryhmä

Taitotasolla 3 kaikkien osa-alueiden keskiarvot laskivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi (kts. taulukko 3). Suurin negatiivinen muutos tapahtui osa-alueen ”itsensä johtaminen” keskiarvossa ja pienin negatiivinen muutos tapahtui osa-alueen ”minätietoisuus” keskiarvossa. Koska intervention tavoitteena oli parantaa oppilaiden sosioemotionaalaisia taitoja, näyttää siltä, että taitotasolla 3 interventio ei ollut lainkaan onnistunut.

Mielenkiintoista taitotasolla 3 on se, että tämä ryhmä poikkeaa taitotasosta 1 ja 2, kun tarkastellaan osa-alueita keskiarvon suuruuden mukaan alku- ja loppumittauksissa. Taitotasolla 3 oppilaat ovat arvioineet osaamisensa eri osa-alueissa alkumittauksessa eri tavalla kuin taitotasolla 1 ja 2. Vastaajat ovat poikkeuksellisesti kokeneet osaavansa alkumittauksessa parhaiten vastuulliseen päätöksentekoon liittyviä taitoja, eivätkä minätietoisuuteen liittyviä taitoja, kuten taitotasolla 1 ja 2. Kuitenkin loppumittauksessa taitotasolla 3 oppilaat ovat arvioineet osaamisensa täsmälleen samaan järjestykseen kuin oppilaat taitotasolla 1 ja 2. Näyttää siltä, että alkuperäisestä osaamisestaan riippumatta kaikki oppilaat taitotasolla 3 arvioivat osaavansa intervention jälkeen sosioemotionaalisten taitojen osa-alueista eniten minätietoisuuteen liittyviä taitoja ja vähiten itsensä johtamiseen liittyviä taitoja.

5.3 Tulokset kolmella taitotasolla osa-alueittain ja maittain

Seuraavaksi vastataan toiseen tutkimuskysymykseen eli millaista muutos sosioemotionaalisten taitojen eri osa-alueissa ja kolmella eri taitotasolla on, kun tuloksia tarkastellaan viidessä Euroopan maassa. Tulokset esitetään taulukoissa ja maa kerrallaan. Taulukoissa ylimpänä on osa-alue, jossa muutos on ollut positiivisinta ja alimpana osa-alue, jossa muutos on ollut negatiivisinta.

5.3.1 Italia

Taulukko 4. Tulokset Italiassa osa-alueittain kolmella eri taitotasolla

Taitotaso	Osa-alue	M alku	SD	M loppu	SD	M muutos	p-arvo	N
Taitotaso 1	Sosiaalinen tietoisuus	3.13	0.73	3.56	0.95	+ 0.43	< .001	109
	Ihmissuhdetaidot	3.74	0.75	4.12	0.76	+ 0.38	< .001	106
	Vastuullinen päätöksenteko	3.68	0.83	4.05	0.83	+ 0.37	< .001	106
	Itsensä johtaminen	2.55	0.85	2.88	0.98	+ 0.33	.001	110
	Minätietoisuus	4.02	0.67	4.31	0.70	+ 0.29	< .001	110
Taitotaso 2	Sosiaalinen tietoisuus	4.08	0.73	4.05	0.86	- 0.03	.685	541
	Ihmissuhdetaidot	4.73	0.68	4.69	0.79	- 0.04	.359	532
	Minätietoisuus	4.85	0.54	4.78	0.64	- 0.07	.017	543
	Vastuullinen päätöksenteko	4.77	0.62	4.67	0.79	- 0.10	.020	538
	Itsensä johtaminen	3.68	0.85	3.55	1.01	- 0.13	.010	537
Taitotaso 3	Minätietoisuus	5.54	0.43	5.24	0.63	- 0.30	< .001	68
	Ihmissuhdetaidot	5.63	0.36	5.21	0.71	- 0.42	< .001	67
	Sosiaalinen tietoisuus	5.26	0.68	4.78	0.82	- 0.48	< .001	68
	Vastuullinen päätöksenteko	5.73	0.37	5.23	0.71	- 0.50	< .001	68
	Itsensä johtaminen	5.24	0.73	4.52	1.08	- 0.72	< .001	67

Italiassa muutos keskiarvoissa alku- ja loppumittauksien välillä oli positiivista vain taitotasolla 1 (kts. taulukko 4). Taitotasoilla 2 ja 3 keskiarvot laskivat kaikissa osa-alueissa. Muutos oli tilas-

tollisesti merkitsevää kaikissa osa-alueissa paitsi taitotasolla 2 osa-alueissa ”sosiaalinen tietoisuus” ja ”ihmissuhdetaidot”. Taitotasolla 1 eniten kehittyi keskiarvo osa-alueessa ”sosiaalinen tietoisuus” ja vähiten kehittyi osa-alue ”minätietoisuus”. Lisäksi taitotasolla 1 muutos keskiarvoissa oli jokaisessa osa-alueessa tilastollisesti erittäin merkitsevää.

Taitotasolla 2 osa-alueen ”sosiaalinen tietoisuus” keskiarvon muutos oli vähiten negatiivista. Tulos ei kuitenkaan ollut tilastollisesti lainkaan merkitsevää ($p = .685$). Jos tarkastellaan osa-aluetta, jossa lasku oli vähäisintä ja tulosta voidaan pitää tilastollisesti merkitsevänä, laski vähiten osa-alue ”minätietoisuus”. Osa-alue ”itsensä johtaminen” laski eniten taitotasolla 2.

Taitotasolla 3 osa-alueen ”minätietoisuus” keskiarvo laski vähiten ja eniten laski osa-alueen ”itsensä johtaminen” keskiarvo. Taitotasolla 3 negatiivinen muutos keskiarvoissa oli jokaisessa osa-alueessa tilastollisesti erittäin merkitsevää.

Kun tarkastellaan keskiarvoja suuruusjärjestyksessä, huomataan, että Italiassa jokaisella taitotasolla osa-alue ”itsensä johtaminen” on arvioitu osa-alueeksi, jota oppilaat osaavat vähiten. Sama toistuu sekä alku- että loppumittauksessa. ”Minätietoisuus” arvioidaan osa-alueeksi, jota osataan eniten alku- ja loppumittauksessa, paitsi taitotasolla 3, jossa alkumittauksessa oppilaat kokivat osaavansa parhaiten taitoja, jotka liittyvät vastuulliseen päätöksentekoon.

5.3.2 Latvia

Taulukko 5. Tulokset Latviassa osa-alueittain kolmella eri taitotasolla

Taitotaso	Osa-alue	M alku	SD	M loppu	SD	M muutos	p-arvo	N
Taitotaso 1	Minätietoisuus	3.71	0.81	4.24	0.77	+ 0.53	< .001	139
	Sosiaalinen tietoisuus	3.00	0.87	3.53	0.91	+ 0.53	< .001	138
	Vastuullinen päätöksenteko	3.34	0.79	3.85	0.94	+ 0.51	< .001	133
	Itsensä johtaminen	2.93	0.82	3.42	0.99	+ 0.49	< .001	138
	Ihmissuhdetaidot	3.67	0.72	4.05	0.88	+ 0.38	< .001	138
Taitotaso 2	Sosiaalinen tietoisuus	3.89	0.78	4.03	0.86	+ 0.14	< .001	456
	Itsensä johtaminen	4.03	0.80	4.11	0.88	+ 0.08	.024	453
	Minätietoisuus	4.75	0.54	4.77	0.72	+ 0.02	.177	457
	Ihmissuhdetaidot	4.65	0.64	4.63	0.76	- 0.02	.728	455

	Vastuullinen päätöksenteko	4.58	0.64	4.52	0.80	- 0.06	.381	454
Taitotasoa 3	Minätietoisuus	5.47	0.84	5.10	0.88	- 0.37	< .001	71
	Sosiaalinen tietoisuus	5.19	0.73	4.70	1.06	- 0.49	.003	71
	Ihmissuhdetaidot	5.66	0.42	4.98	0.96	- 0.68	< .001	71
	Vastuullinen päätöksenteko	5.71	0.34	4.93	0.99	- 0.78	< .001	70
	Itsensä johtaminen	5.40	0.58	4.61	1.11	- 0.79	< .001	71

Latviassa muutos keskiarvoissa alku- ja loppumittauksien välillä oli positiivista kaikissa osa-alueissa vain taitotasolla 1 (kts. taulukko 5). Taitotasolla 2 muutos keskiarvoissa oli positiivista vain muutamissa osa-alueissa ja taitotasolla 3 kehitys oli kaikissa osa-alueissa negatiivista.

Taitotasolla 1 kehittyi eniten keskiarvo osa-alueessa ”minätietoisuus” ja vähiten kehittyi osa-alue ”ihmissuhdetaidot”. Taitotasolla 1 muutos keskiarvoissa oli jokaisessa osa-alueessa tilastollisesti erittäin merkitsevää. Taitotasolla 2 osa-alue ”sosiaalinen tietoisuus” kehittyi eniten ja toiseksi eniten kehittyi osa-alue ”itsensä johtaminen”. Muut tulokset eivät olleet taitotasolla 2 lainkaan tilastollisesti merkitseviä. Taitotasolla 3 osa-alue ”minätietoisuus” laski vähiten ja eniten laski osa-alue ”itsensä johtaminen”. Taitotasolla 3 muutos keskiarvoissa oli jokaisessa osa-alueessa tilastollisesti merkitsevää.

Kun tarkastellaan keskiarvoja suuruusjärjestyksessä alku- ja loppumittauksessa, nähdään, että Latviassa taitotasolla 1 osa-alue ”itsensä johtaminen” on arvioitu osa-alueeksi, jota oppilaat osaavat vähiten alkumittauksessa ja taitotasolla 2 ja 3 vastaava osa-alue on ”sosiaalinen tietoisuus”. ”Minätietoisuus” arvioidaan osa-alueeksi, jota osataan eniten alku- ja loppumittauksessa, paitsi taitotasolla 3, jossa alkumittauksessa oppilaat kokivat osaavansa parhaiten taitoja, jotka liittyvät vastuulliseen päätöksentekoon.

5.3.3 Liettua

Taulukko 6. Tulokset Liettuassa osa-alueittain kolmella eri taitotasolla

Taitotasoa	Osa-alue	M alku	SD	M loppu	SD	M muutos	p-arvo	N
Taitotasoa 1	Sosiaalinen tietoisuus	3.27	0.89	3.89	0.91	+ 0.62	< .001	42
	Vastuullinen päätöksenteko	3.33	0.88	3.84	0.97	+ 0.51	.002	43
	Minätietoisuus	3.92	0.78	4.35	0.97	+ 0.43	.001	44

	Itsensä johtaminen	2.99	0.77	3.34	0.94	+ 0.35	.054	43
	Ihmissuhdetaidot	3.73	0.87	4.06	0.98	+ 0.33	.006	43
Taitotaso 2	Sosiaalinen tietoisuus	4.21	0.75	4.40	0.85	+ 0.19	< .001	244
	Itsensä johtaminen	4.01	0.82	4.16	0.99	+ 0.15	.016	242
	Minätietoisuus	4.86	0.58	4.92	0.75	+ 0.06	.060	243
	Ihmissuhdetaidot	4.74	0.74	4.78	0.81	+ 0.04	.386	245
	Vastuullinen päätöksenteko	4.60	0.72	4.60	0.84	0.00	.467	243
Taitotaso 3	Minätietoisuus	5.60	0.52	5.43	0.63	- 0.17	.145	60
	Itsensä johtaminen	5.06	0.72	4.84	0.87	- 0.22	.055	60
	Ihmissuhdetaidot	5.78	0.31	5.44	0.61	- 0.34	< .001	58
	Sosiaalinen tietoisuus	5.35	0.57	4.96	0.68	- 0.39	< .001	60
	Vastuullinen päätöksenteko	5.71	0.36	5.28	0.70	- 0.43	< .001	60

Liettuassa muutos keskiarvoissa alku- ja loppumittauksien välillä oli positiivista tai pysyi samana taitotasolla 1 ja 2 (kts. taulukko 6). Taitotasolla 3 keskiarvot laskivat kaikissa osa-alueissa. Liettuassa muutokset keskiarvoissa olivat vain muutamissa osa-alueissa tilastollisesti merkitseviä. Kun tarkastellaan vain tilastollisesti merkitseviä tuloksia kaikilla taitotasolla, kehittyi keskiarvo taitotasolla 1 eniten osa-alueessa ”sosiaalinen tietoisuus” ja vähiten kehittyi osa-alue ”ihmissuhdetaidot”.

Taitotasolla 2 osa-alue ”sosiaalinen tietoisuus” kehittyi eniten ja toiseksi eniten kehittyi osa-alue ”itsensä johtaminen”. Muut tulokset eivät olleet taitotasolla 2 tilastollisesti merkitseviä. Taitotasolla 3 osa-alue ”ihmissuhdetaidot” laski vähiten ja eniten laski osa-alue ”vastuullinen päätöksenteko”. Vain kolmessa osa-alueessa taitotasolla 3 muutos keskiarvoissa oli tilastollisesti merkitseviä.

Kun tarkastellaan keskiarvoja suuruusjärjestyksessä alku- ja loppumittauksessa, nähdään, että Liettuassa jokaisella taitotasolla osa-alue ”itsensä johtaminen” on arvioitu osa-alueeksi, jota oppilaat osaavat vähiten. Sama toistuu sekä alku- että loppumittauksessa. Taitotasolla 1 ja 2 ”mi-

nätietoisuus” arvioidaan osa-alueeksi, jota osataan eniten alku- ja loppumittauksessa, paitsi taitotasolla 3, jossa alku- ja loppumittauksessa oppilaat kokivat osaavansa parhaiten taitoja, jotka liittyvät ihmissuhdetaitoihin.

5.3.4 Slovenia

Taulukko 7. Tulokset Sloveniassa osa-alueittain kolmella eri taitotasolla

Taitotaso	Osa-alue	M alku	SD	M loppu	SD	M muutos	p-arvo	N
Taitotaso 1	Ihmissuhdetaidot	3.66	0.55	4.34	0.67	+ 0.68	.015	14
	Sosiaalinen tietoisuus	2.88	1.13	3.55	1.17	+ 0.67	.133	13
	Itsensä johtaminen	2.83	0.71	3.31	0.83	+ 0.48	.039	14
	Vastuullinen päätöksenteko	3.32	0.49	3.80	0.53	+ 0.48	.058	13
	Minätietoisuus	3.87	0.80	4.09	0.96	+ 0.22	.244	14
Taitotaso 2	Sosiaalinen tietoisuus	3.86	0.82	4.24	0.94	+ 0.38	< .001	118
	Itsensä johtaminen	4.14	0.85	4.27	1.04	+ 0.13	.239	121
	Ihmissuhdetaidot	4.94	0.61	5.02	0.68	+ 0.08	.177	117
	Minätietoisuus	5.02	0.56	5.10	0.75	+ 0.08	.160	120
	Vastuullinen päätöksenteko	4.77	0.63	4.74	0.81	- 0.03	.629	119
Taitotaso 3	Minätietoisuus	5.78	0.33	5.43	0.84	- 0.35	< .001	67
	Sosiaalinen tietoisuus	5.10	0.73	4.64	1.29	- 0.46	.015	68
	Vastuullinen päätöksenteko	5.62	0.42	5.16	0.85	- 0.46	< .001	68
	Ihmissuhdetaidot	5.73	0.36	5.18	0.90	- 0.55	< .001	67
	Itsensä johtaminen	5.38	0.61	4.53	1.18	- 0.85	< .001	67

Sloveniassa kehitys keskiarvoissa alku- ja loppumittauksien välillä oli positiivista kaikissa osa-alueissa taitotasolla 1 ja neljässä osa-alueessa taitotasolla 2 (kts. taulukko 7). Taitotasolla 3 keskiarvot laskivat kaikissa osa-alueissa. Sloveniassa taitotasolla 1 oli vain muutamia oppilaita (N = 13-14) ja muutokset keskiarvoissa eivät olleet yhtä tilastollisesti merkitseviä kuin muissa maissa.

Muutos keskiarvoissa oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevää kaikissa osa-alueissa taitotasolla 3. Jos tarkastellaan jälleen vain tilastollisesti merkitseviä muutoksia, kehittyi taitotasolla 1 ainoastaan osa-alue ”ihmissuhdetaidot” ja taitotasolla 2 kehittyi tilastollisesti merkitsevästi vain osa-alue ”sosiaalinen tietoisuus”. Taitotasolla 3 osa-alue ”minätietoisuus” laski vähiten ja eniten laski osa-alue ”itsensä johtaminen”.

Kun tarkastellaan keskiarvoja suuruusjärjestyksessä alku- ja loppumittauksessa, nähdään, että Sloveniassa jokaisella taitotasolla osa-alue ”itsensä johtaminen” tai ”sosiaalinen tietoisuus” on arvioitu osa-alueeksi, jota oppilaat osaavat vähiten. Sama toistuu sekä alku- että loppumittauksessa. ”Minätietoisuus” arvioidaan osa-alueeksi, jota osataan eniten alku- ja loppumittauksessa, paitsi taitotasolla 1, jossa loppumittauksessa oppilaat kokivat osaavansa parhaiten taitoja, jotka liittyvät ihmissuhdetaitoihin.

5.3.5 Espanja

Taulukko 8. Tulokset Espanjassa osa-alueittain kolmella eri taitotasolla

Taitotaso	Osa-alue	M alku	SD	M loppu	SD	M muutos	p-arvo	N
Taitotaso 1	Sosiaalinen tietoisuus	3.18	0.97	4.16	0.95	+ 0.98	.027	10
	Itsensä johtaminen	2.42	0.75	3.14	1.22	+ 0.72	.081	10
	Ihmissuhdetaidot	3.84	0.70	4.56	0.96	+ 0.72	.108	9
	Vastuullinen päätöksenteko	3.44	0.64	3.96	1.27	+ 0.52	.138	10
	Minätietoisuus	3.90	1.30	4.10	0.85	+ 0.20	.779	10
Taitotaso 2	Minätietoisuus	4.89	0.64	5.06	0.72	+ 0.17	.061	126
	Sosiaalinen tietoisuus	4.02	0.89	4.14	1.11	+ 0.12	.327	125
	Vastuullinen päätöksenteko	4.76	0.76	4.88	0.84	+ 0.12	.272	120
	Itsensä johtaminen	4.05	0.89	4.09	1.09	+ 0.04	.796	128
	Ihmissuhdetaidot	4.89	0.70	4.90	0.75	+ 0.01	.838	121
Taitotaso 3	Minätietoisuus	5.67	0.39	5.54	0.53	- 0.13	.129	74
	Ihmissuhdetaidot	5.70	0.42	5.37	0.70	- 0.33	.002	74
	Vastuullinen päätöksenteko	5.75	0.38	5.42	0.60	- 0.33	< .001	73
	Sosiaalinen tietoisuus	5.04	0.89	4.65	1.04	- 0.39	.003	75

Itsensä johtaminen	5.24	0.66	4.76	1.10	-0.48	< .001	73
--------------------	------	------	------	------	-------	--------	----

Espanjassa muutos keskiarvoissa alku- ja loppumittauksien välillä oli positiivista kaikissa osa-alueissa taitotasolla 1 ja 2. Taitotasolla 3 muutos oli kaikissa osa-alueissa negatiivista (kts. taulukko 8). Espanjassa, kuten myös Sloveniassa, oli taitotasolla 1 vain muutamia oppilaita ja muutokset keskiarvoissa kaikilla taitotasoilla eivät olleet yhtä tilastollisesti merkitseviä kuin muissa maissa.

Muutos oli tilastollisesti merkitsevää vain yhdessä osa-alueessa taitotasolla 1. Osa-alue oli ”sosiaalinen tietoisuus”. Taitotasolla 2 yhdenkään keskiarvon muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevästi, mutta taitotasolla 3 muutos oli tilastollisesti merkitsevää neljässä osa-alueessa. Taitotasolla 3 tilastollisesti merkitsevästi laski vähiten osa-alue ”ihmissuhdetaidot” ja eniten laski osa-alue ”itsensä johtaminen”.

Kun tarkastellaan keskiarvoja suuruusjärjestyksessä alku- ja loppumittauksessa, nähdään, että Espanjassa jokaisella taitotasolla osa-alue ”itsensä johtaminen” tai ”sosiaalinen tietoisuus” on arvioitu osa-alueeksi, jota oppilaat osaavat vähiten. Sama toistuu sekä alku- että loppumittauksessa. ”Minätietoisuus” tai ”ihmissuhdetaidot” arvioidaan osa-alueeksi, jota osataan eniten alku- ja loppumittauksessa, paitsi taitotasolla 3, jossa alkumittauksessa oppilaat kokivat osaavansa parhaiten taitoja, jotka liittyvät vastuulliseen päätöksentekoon.

6 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten sosioemotionaalisten taitojen viisi eri osa-alue (minätietoisuus, sosiaalinen tietoisuus, itsensä johtaminen, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko) kehittyvät oman opettajan ohjaaman intervention jälkeen, kun kehitystä tarkastellaan kolmella eri taitotasolla ja viidessä Euroopan maassa. Haluttiin saada selville, onko eri osa-alueiden oppimisessa nähtävissä jonkinlaista järjestystä. Lisäksi tarkasteltiin sitä, mihin järjestykseen oppilaat arvioivat itsensä sosioemotionaalisten taitojen eri osa-alueissa alkumittauksessa ja loppumittauksessa. Toisin sanottuna, mitkä keskiarvot olivat alussa ja lopussa korkeimpia, vaikka kehitystä osa-alueen keskiarvossa ei olisikaan juuri tapahtunut.

Saadut tulokset noudattavat Burakoffin (2021, 35) saamia tuloksia. Interventio on onnistunut ai-noastaan heillä, jotka ovat kokeneet olevansa sosioemotionaalisisissa taidoissa alkumittauksessa heikkoja. Interventiolla ei ollut juurikaan vaikutusta niihin oppilaisiin, jotka arvioivat osaavansa sosioemotionaalisisia taitoja kohtalaisesti alkumittauksessa ja interventio epäonnistui oppilailla, jotka arvioivat alkumittauksessa olevansa hyviä sosioemotionaalisisissa taidoissa.

Burakoff (2021, 38) tarkasteli muutosta eri taitotasolla, mutta ei eri osa-alueissa. Tämä tutkimus on osoittanut, että myös osa-alue kerrallaan muutos keskiarvoissa oli positiivista taitotasolla 1 kaikissa osa-alueissa ja kaikissa maissa. Taitotasolla 2 oppilaiden taidot pysyivät myös osa-alueittain lähestulkoon samoina ja taitotasolla 3 jokaisen osa-alueen keskiarvo laski loppumittauksessa kaikissa maissa. Oletuksena oli, että sosioemotionaaliset taitojen keskiarvot laskisivat taitotasolla 3, mutta järkeenkäypää olisi ollut, että eri osa-alueissa olisi ollut huomattavissa jonkinlaista vaihtelua. Kuten, tiettyjen osa-alueiden keskiarvot laskisivat paljon, mutta joidenkin osa-alueiden keskiarvot pysyisivät samoina tai jopa nousisivat. Siksi olikin yllättävää huomata, että taitotasolla 3 muutos eri osa-alueiden keskiarvoissa viidessä eri maassa, oli jokaisessa osa-alueessa vain ja ainoastaan negatiivista.

Kun tuloksia tarkastellaan maittain, huomataan, että tulokset ovat yhteneviä myös maiden välillä. Jokaisessa maassa positiivisin kehitys sosioemotionaalisten taitojen eri osa-alueissa tapahtui taitotasolla 1, taitotasolla 2 kehitystä ei tapahtunut juuri lainkaan ja taitotasolla 3 kehitys oli negatiivista. Tuloksia tulkittaessa maa kerrallaan nähdään myös, ettei maiden välillä ole yhtäläisyyksiä siinä, missä järjestyksessä taidoissa kehitytään. Kuitenkin ”sosiaalinen tietoisuus” ja ”minätietoisuus” vaikuttaisivat olevan osa-alueet, jotka kehittyvät maasta riippumatta intervention vaikutuksesta eniten. Vähiten kehittynyt osa-alue vaihteli maittain ja taitotasoittain, joten selkeää oppimisjärjestystä ei tämän tutkimuksen puitteissa ole havaittavissa.

Mielenkiintoisin havainto on se, kun tarkastellaan keskiarvoja suuruusjärjestyksessä alku- ja loppumittauksessa, että maa kerrallaan oppilaat arvioivat osaamisensa eri osa-alueissa lähes identtiseen järjestykseen joka maassa. Taitotasolla 1 ja 2 järjestys eri osa-alueiden keskiarvoissa on alku- ja loppumittauksessa seuraava: 1. minätietoisuus, 2. ihmissuhdetaidot, 3. vastuullinen päätöksenteko, 4. sosiaalinen tietoisuus ja 5. itsensä johtaminen. Tämä antaisi viitteitä sille, että minätietoisuus on sosioemotionaalista taidoista osa-alue, jonka ihminen osaa parhaiten. Bergin ym. (2021, 13) tutkimuksessa huomattiin, että minätietoisuuden kehittyminen on ensimmäinen vaihe, jotta muut osa-alueet voivat alkaa kehittyä. Myös Talvion ja Klemolan (2017, 19) mukaan sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen tapahtuu vaiheittain ja ihmisen tulisi ensin tulla tietoiseksi itsestään ja omista tunteistaan.

Taitotasolla 3 loppumittauksessa järjestys oli usein täysin sama, kuin taitotasolla 1 ja 2, mutta alkumittauksessa toistui seuraava kaava: 1. vastuullinen päätöksenteko, 2. ihmissuhdetaidot, 3. minätietoisuus, 4. itsensä johtaminen ja 5. sosiaalinen tietoisuus. Kuitenkin loppumittauksessa keskiarvoltaan korkeimmaksi osa-alueeksi asetui joka maassa ”minätietoisuus”. Koska taitotasolla 3 kehitys oli negatiivista, kertooko tulos siitä, että minätietoisuus oli lisännyt heidän kriittisyyttään arvioida itseään loppumittauksessa ja tästä syystä tulokset heidän osaltaan olivat negatiivisia?

Koska interventio onnistui vain taitotasolla 1, voidaan tarkastella tätä taitotasoa tarkemmin. Eniten kehittyi taito ”sosiaalinen tietoisuus” (Italia, Latvia, Liettua ja Espanja) ja ”ihmissuhdetaidot” (Slovenia). Kaikissa maissa muutos eniten kehittyneessä osa-alueessa oli tilastollisesti merkitsevää. Kuitenkin, kun tarkastellaan osa-alueita alkumittauksen keskiarvon mukaan, nähdään, että kaikissa maissa osa-alue ”sosiaalinen tietoisuus” on saanut alimman tai toiseksi alimman keskiarvon. Tämä edelleen voisi vahvistaa ajatusta siitä, että kyseessä ollut interventio onnistui vain kehittämään oppilaita, jotka olivat sosioemotionaalisisissa taidoissa jo ennestään heikkoja, ja osa-alueessa, joka koettiin jo alkuun haastavaksi.

Taitotasolla 3 keskiarvo itsensä johtamisessa laski eniten kaikissa maissa paitsi Latviassa, jossa se oli kolmantena, ja minätietoisuus laski kaikissa maissa vähiten. Muuta toistuvuutta ei huomattu. Kuitenkin tärkein huomio taitotasolla 3 (hyvien ryhmässä) oli se, että kaikki sosioemotionaalisten taitojen viisi osa-aluetta laskivat tilastollisesti merkitsevästi intervention aikana. Oppilaat arvioivat itsensä taidoissa paremmiksi alkumittauksessa ennen interventiota kuin loppumittauksessa intervention jälkeen, vaikka intervention tarkoituksena oli kehittää oppilaiden sosioemotionaalista osaamista.

Tulos on yllättävä ja kiinnostava. Mikä voisi selittää ilmiön? Saadut tulokset antavat mahdollisen selityksen. Taitotasolla 3 kaikissa maissa oli loppumittauksessa korkeimpana keskiarvona minätietoisuuden keskiarvo (kts. mm. taulukko 3). Minätietoisuuden keskiarvo jäi siis heillä osa-alueista korkeimpana voimaan intervention jälkeen, joka voisi antaa viitteitä siitä, että heidän kykynsä tarkastella omia tunteitaan ja käytöstään todellisuudessa kasvoi. Näin ollen myös heidän kykynsä nähdä oma osaamisensa muissa osa-alueissa muuttui realistisemmaksi. Taitotasolla 3 oppilaat mahdollisesti arvioivat itsensä alkumittauksessa paremmiksi sosioemotionaalisissa taidoissa, kuin oikeasti olivatkaan. Vasta saatuaan opetusta kyseisissä taidoissa oppilaiden minätietoisuus todella kasvoi ja he kykenivät näkemään oman osaamisensa selkeämmin. Näin ollen loppumittauksessa he arvioivat olevansa taidoissa aiempaa huonompia. Täten tulokset eivät välttämättä tuo esiin heidän mahdollista todellista kehitystään sosioemotionaalisissa taidoissa ja antaa virheellisesti ymmärtää, etteivät oppilaat taitotasolla 3 hyötynet interventiosta.

Tämä pohdinta on kuitenkin vain varovaista spekulointia ja ei voi varmasti selittää sitä, miksi viidessä eri maassa kaikki oppilaat toimisivat samalla tavalla. Asiaa monimutkaistaa toinenkin huomio, joka tehtiin tämän tutkimuksen yhteydessä. Kun aineisto oli analysoitu, jäätin vielä pohtimaan, voisiko sama ilmiö toistua myös kontrolliryhmässä. Huomattiin, että kaikki osa-alueet laskivat taitotasolla 3 ja kaikki osa-alueet kehittyivät taitotasolla 1 myös kontrolliryhmässä (kts. liitteet 1-3). Eli myös kontrolliryhmässä kaikissa eri maissa ja kaikissa eri osa-alueissa hyvien omat arviot omista taidoistaan laskivat. Vaikka tämä huomio tehtiin tämän tutkimuksen yhteydessä, ei aika kuitenkaan riittänyt tulosten esittelyyn tai ilmiön tarkempaan tarkasteluun. Mielenkiintoista olisikin lähteä edelleen tutkimaan, mistä voisi olla kyse. Miksi osallistuneet oppilaat kokivat itsensä lukuvuoden alussa hyviksi sosioemotionaalisissa taidoissa, mutta lukuvuoden lopussa samat oppilaat, huolimatta siitä, olivatko he osallistuneet interventioon vai eivät, arvioivat itsensä kyseisissä taidoissa huonommiksi jokaisessa osa-alueessa ja kaikissa maissa? Ainut tällä hetkellä järkeenkäypä selitys on se, että pelkkä kyselylomakkeen täyttö sai myös ne oppilaat, jotka olivat kontrolliryhmässä, itsensä tietoisiksi omasta käyttäytymisestään ja näin ollen arvioivat itsensä heikommaksi kyseisissä taidoissa vuoden lopussa. Tämä vaikuttaa kuitenkin hataralta päätelmältä selittämään näin suuren vastaajamäärän käytöstä. Olisikin mielenkiintoista paneutua aineistoon vielä syvällisemmin ja selvittää tarkemmin eroja interventio- ja kontrolliryhmien välillä.

Koska interventio ei ollut onnistunut, kuin heillä, jotka olivat taidoissa jo valmiiksi heikkoja, voi olla, ettei sosioemotionaaliset interventiot ole tehokkaita niille, jotka ovat taidoissa jo kohtuullisen hyviä. Esimerkiksi mindfulness-tutkimuksissa on huomattu, että mindfulness-harjoittelu toimii parhaiten niillä, jotka kokevat jo erilaisia ongelmia (McKeering ja Hwang, 2019, s. 607).

Lisäksi on huomattu, että mindfulness-harjoittelulla voidaan paremmin vähentää negatiivisia vaikutuksia kuin lisätä positiivisia tuloksia (Zoogman ym., 2015, s. 299). Mindfulness-harjoittelulla on paljon yhtäläisyyksiä sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa, joten ehkäpä tämä ilmiö voisi toistua myös sosioemotionaalisisissa interventioissa.

Olisi myös mielenkiintoista nähdä, millainen tulos samalla vastaajajoukolla olisi saatu, jos kysely olisi toistettu vielä kerran pidemmän ajanjakson jälkeen. Golemanin (2000, 313) mukaan jo opittujen käytösmallien muuttaminen on hidasta. Myös Bergin ym. (2021, 14) mukaan sosioemotionaalisten taitojen oppiminen ja näiden taitojen käyttäminen omassa arjessa vie aikaa, eikä tällainen oppiminen todennäköisesti ole mahdollista lyhyessä ajassa. Jos ensimmäinen mittaus aikaansai kaikki vastaajat tietoisiksi käytöksestään, joka näyttäisi olevan ensi askel sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa, onko kehitys jatkunut siten, että taitoja on pikkuhiljaa viety käytäntöön ja todellinen kehitys olisi havaittavissa vasta myöhemmin?

Koska tässä tutkimuksessa ikäryhmät 8-11 ja 12-15 oli yhdistetty, voi paljon lisätietoa iän vaikutuksesta jäädä huomaamatta. Nämä ovat kaksi toisistaan eroavaa ikäryhmää, joissa henkinen ja fyysinen kehitys ovat eri vaiheissa. Täten olisi kiinnostavaa jatkaa tutkimusta tutkimalla sitä, kuinka ikä vaikuttaa sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen ja onko eri ikäryhmissä eroja siinä, missä järjestyksessä eri osa-alueissa kehitytään.

Lopuksi, koska selkeää kehitystä voitiin nähdä vain taitotasolla 1 ja muilla taitotasolla kehitys oli hyvin vähäistä tai pelkästään negatiivista, voidaan pohtia, oliko interventio itsessään vain epäonnistunut vai onko taitojen omaksumista vain mahdotonta saada selville kvantitatiivisen kyselyn avulla? Tällaisten taitojen mittaaminen kvantitatiivisesti isolta osallistujajoukolta on haastavaa. Myös Bergin ym. (2021, 14) mukaan suuren otoksen tutkimuksilla on omat hyötynsä, mutta ne jättävät pimentoon paljon kontekstuaalista lisätietoa. Olisiko järkevämpää tutkia asiaa kvalitatiivisesti esimerkiksi haastattelun avulla interventiota ennen ja jälkeen. Näin voitaisiin mahdollisesti saada paremmin esiin mahdollinen kehitys ja se mihin osa-alueisiin kehitys on erityisesti painotunut. Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla voitaisiin syvällisemmin selvittää sitä, kuinka oppilaat kokevat tämänkaltaiset interventiot, millaisia ajatuksia se heissä herättää ja miten heidän taitonsa ovat intervention jälkeen muuttuneet. Myös Corcoranin ym. (2017, 69) mukaan sosioemotionaalisten taitojen oppimisesta tarvitaan entistä enemmän laadukasta kvalitatiivista tutkimusta. Bergin ym. (2021, 14) tutkimukseen osallistuneet maat valmistelevatkin samasta aineistosta lisäanalyysijä ja tämän lisäksi tutkimuksen yhteydessä kerätty kvalitatiivinen data on analyysin alla Latvian yliopistossa. Näistä saatamme saada paljon tärkeää lisätietoa sosioemotionaalisten taitojen oppimisesta ja opettamisesta käytännössä, jolloin toivottavasti mahdollisimman moni koululainen voisi hyötyä sosioemotionaalisisesta oppimisesta tulevaisuudessa.

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa

Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta. Koska tutkimus pohjautuu sekundääriaineistoon ja jo aiemmin luotuun tutkimusasetelmaan, tarkastellaan myös näiden aikaisempien tutkimusten luotettavuutta ja niiden vaikutusta tähän tutkimukseen.

Berg ym. (2021, 14) pohtivat omassa tutkimusartikkelissaan sitä, saattoiko kyselylomake olla liian pitkä ja toimimaton kyseiselle ikäryhmälle tai vaikuttiko loppumittaukseen se, että kysely täytettiin juuri ennen kesäloman alkua. Vaikka he olivat esitestanneet kyselylomakkeen, on silti mahdollista, että tässä kohtaa kysely oli vastaajille kuitenkin liian pitkä ja vaikutti vastaamiseen niin, etteivät oppilaat jaksaneet keskittyä täyttämään kyselylomakkeita ajatuksella ja itseään reflektoiden. Lisäksi Berg ym. pohtivat takaisinkääntömenetelmän onnistumista. Olisiko voinut käydä niin, että jossakin kohtaa käänös ei ollut täysin alkuperäistä väittämää vastaava ja näin ollen oppilaat saivat eteensä hieman erilaisia kyselylomakkeita. Mittausten välillä oli myös kulu- nut noin kuusi kuukautta, joten on hyvin mahdollista, että oppilaat kehittyivät tänä aikana muulla tavalla, jota ei voida laskea intervention hyväksi. Voi myös olla, ettei interventio vain ollut tehokas. Se oli uusi ja sen testaamiseen ja kehittämiseen käytetty aika saattoi olla liian lyhyt. On myös hyvin mahdollista, että alku- ja loppumittaus olivat ajallisesti liian lähellä toisiaan, jolloin opettajilla ei ollut tarpeeksi aikaa kehittyä omissa sosioemotionaalisissa taidoissaan, jotta he olisivat voineet opettaa näitä taitoja edelleen oppilailleen. Berg ym. kuitenkin toteavat, että tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimuksen teettäjä ei ollut osallisena interventioiden tuottamisessa. (Berg ym., 2021, 14.)

Tämän tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että se nojaa paljolti Burakoffin aikaisempaan Pro Gradu-tutkimukseen. Taitotasojen luominen aineistoon jättää huomattavan suuren osan vastaajista kohtalaisten ryhmään. Tällöin heikkojen ja hyvien otoskoot ovat pieniä ja aineisto ei ole enää normaalistijakautunut. Saatuja tuloksia on siten tarkasteltava varoen. Burakoff myös yhdisti ikäryhmät omassa tutkimuksessaan, minkä vuoksi ikäryhmät pidettiin yhdessä myös tässä tutkimuksessa. On hyvin mahdollista, että kehitykseltään hyvin erilaisissa vaiheissa olleet oppilaat reagoivat interventioon eri tavoilla.

Lisäksi luotettavuutta heikentää se, että saatu aineisto perustuu vain ja ainoastaan oppilaiden omaan arvioon itsestään sosioemotionaalisissa taidoissa. Voi siten olla, etteivät he olleet kykeneviä arvioimaan omia taitojaan täysin realistisesti. Myös Taylorin ym. (2017, 1167) mukaan on tärkeää saada tietoa itse tutkittavilta, mutta tämän lisäksi pitäisi saada lisätietoa tutkittavien taidoista joltain muulta, kuten vanhemmalta tai opettajalta, tai tulisi tarkastella lisäksi tutkittavien

arvosanojen muutosta tai vaikkapa tulevaa työllistymistä. Emme siten voi täysin luottaa saatuihin tuloksiin.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta on kuitenkin pyritty lisäämään tuomalla tutkimuksen teon eri vaiheet selkeästi ja yksityiskohtaisesti esiin, jotta saadut tulokset voidaan halutessa toistaa ja varmentaa.

Lähteet

Berg, M., Talvio, M., Hietajärvi, L., Benítez, I., Cavioni, V., Conte, E., Cuadrado, F., Ferreira, M., Hietajärvi, L., Košir, M., Martinsone, B., Ornaghi, V., Raudiene, I., Šukytė, D., Talić, S. & Lonka, K. (2021). The Development of Teachers' and Their Students' Social and Emotional Learning During the “Learning to Be Project” - Training Course in Five European Countries. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-17.

Brislin, R.W. & Freimanis, C. (2001). Back-translation: A Tool for Cross-cultural Research. Teoksessa Sin-wai, C. & Pollard, D. E. *An Encyclopaedia of Translation: Chinese – English, English – Chinese* (22-40). Hong Kong: The Chinese University Press.

Burakoff, M. (2021). *Miten kyvykkyys sosioemotionaalisisissa taidoissa vaikuttaa näiden taitojen oppimiseen?* (Pro Gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto).

CASEL: <https://drc.casel.org/what-is-sel/> (haettu 5.1.2022).

Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C. & McBride, T. (2021). *Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions*. Early Intervention Foundation.

Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review, 25*, 56-72.

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.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Virginia: ASCD.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International journal of endocrinology and metabolism*, 10(2), 486-489.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Goleman, D. (2000). *Tunneäly työelämässä*. 2. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.
- Heikkilä, T. (2008). *Tilastollinen tutkimus*. 7. uudistettu painos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Howell, D.C., (1997). *Statistical Methods for Psychology*. 4. painos. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Howell, D.C., (2001). *Statistical Methods for Psychology*. 5. painos. California: Duxbury.
- Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (2011). Johdanto: Koko kansa koulunpenkille. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle* (11-15). Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: A Critical Appraisal*. London: SAGE Publications Limited.
- Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (2010). *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.
- Koski, L. (2011). Sivistystyön ihmiskäsitys: villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle* (159-183). Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

- Kuusela, M. (2005). *Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla*. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy. (Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto).
- Launonen, K. (2020). *Vuorovaikutus - kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. 5. painos. Kouvola: Package Media Oy.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. 1. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- McKeering, P., & Hwang, Y. S. (2019). A systematic review of mindfulness-based school interventions with early adolescents. *Mindfulness*, 10(4), 593-610.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rechtschaffen, D. (2014). *The way of mindful education: Cultivating well-being in teachers and students*. New York: WW Norton & Company.
- Talvio, M. (2014). *How do teachers benefit from training on social interaction skills?*. Helsinki: Kopio Niini Oy. (Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto).
- Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- Tuomisto, J. (2011). Elinikäinen oppiminen: Oikeus vai pakko?. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (411-435). Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Ura, S. K., Castro-Olivo, S. M., & d'Abreu, A. (2020). Outcome measurement of school-based SEL intervention follow-up studies. *Assessment for Effective Intervention*, 46(1), 76-81.

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

Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27–42.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning - What Does the Research Say?*. New York: Teachers College Press.

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-30

Liitteet

LIITE 1

Taulukko 17. Tulokset taitotaso 1 ryhmässä, interventio ja kontrolli

Osa-alue	Maa	Ryhmä	M alku	M loppu	M muutos	2-tailed sig.	N
Minätietoisuus	Italia	interventio kontrolli	4.02	4.31	+ 0.29	< .001	110
			4.00	4.30	+ 0.30	.008	79
	Latvia	interventio kontrolli	3.71	4.24	+ 0.53	< .001	139
			3.46	4.25	+ 0.79	< .001	65
	Liettua	interventio kontrolli	3.92	4.35	+ 0.43	.004	44
			3.74	4.19	+ 0.45	< .001	40
	Slovenia	interventio kontrolli	3.87	4.09	+ 0.22	.417	14
			3.70	4.57	+ 0.87	.216	6
	Espanja	interventio kontrolli	3.90	4.10	+ 0.20	.731	10
			3.72	4.29	+ 0.57	.021	29
Sosiaalinen tietoisuus	Italia	interventio kontrolli	3.13	3.56	+ 0.43	< .001	109
			3.08	3.49	+ 0.41	.001	78
	Latvia	interventio kontrolli	3.00	3.53	+ 0.53	< .001	138
			2.96	3.54	+ 0.58	< .001	66
	Liettua	interventio kontrolli	3.27	3.89	+ 0.62	< .001	42
			2.96	3.57	+ 0.61	< .001	41
	Slovenia	interventio kontrolli	2.88	3.55	+ 0.67	.131	13
			3.33	3.47	+ 0.14	.828	6
	Espanja	interventio kontrolli	3.18	4.16	+ 0.98	.082	10
			2.86	3.74	+ 0.88	< .001	29
Itensä johtaminen	Italia	interventio kontrolli	2.55	2.88	+ 0.33	< .001	110
			2.48	2.90	+ 0.42	< .001	79
	Latvia	interventio kontrolli	2.93	3.42	+ 0.49	< .001	138
			2.91	3.41	+ 0.50	.002	65
	Liettua	interventio kontrolli	2.99	3.34	+ 0.35	.031	43
			3.05	3.33	+ 0.28	.037	39
	Slovenia	interventio kontrolli	2.83	3.31	+ 0.48	.029	14
			2.20	2.77	+ 0.57	.200	6
	Espanja	interventio kontrolli	2.42	3.14	+ 0.72	.094	10
			2.80	3.10	+ 0.30	.227	29
Ihmissuhdetaidot	Italia	interventio kontrolli	3.74	4.12	+ 0.38	< .001	106
			3.53	3.91	+ 0.38	.002	78
	Latvia	interventio kontrolli	3.67	4.05	+ 0.38	< .001	138
			3.32	4.08	+ 0.76	< .001	66
	Liettua	interventio kontrolli	3.73	4.06	+ 0.33	.008	43
			3.73	4.18	+ 0.45	< .001	41
	Slovenia	interventio kontrolli	3.66	4.34	+ 0.68	.012	14
			3.93	4.30	+ 0.37	.330	6
	Espanja	interventio kontrolli	3.84	4.56	+ 0.72	.089	9
			3.66	4.46	+ 0.80	.001	29
Vastuullinen päätök- senteko	Italia	interventio kontrolli	3.68	4.05	+ 0.37	< .001	106
			3.73	3.96	+ 0.23	.070	76
	Latvia	interventio kontrolli	3.34	3.85	+ 0.51	< .001	133
			3.24	3.93	+ 0.69	< .001	66
	Liettua	interventio kontrolli	3.33	3.84	+ 0.51	.007	43
			3.08	3.77	+ 0.69	< .001	39
	Slovenia	interventio kontrolli	3.32	3.80	+ 0.48	.064	13
			3.40	3.27	- 0.13	.833	6
	Espanja	interventio kontrolli	3.44	3.96	+ 0.52	.137	10
			3.43	4.02	+ 0.59	.007	29

LIITE 2

Taulukko 18. Tulokset taitotasoa 2 ryhmässä, interventio ja kontrolli

Osa-alue	Maa	Ryhmä	M alku	M loppu	M muutos	2-tailed sig.	N
Minätietoisuus	Italia	interventio	4.85	4.78	- 0.07	.012	543
			4.82	4.80	- 0.02	.644	347
	Latvia	interventio	4.75	4.77	+ 0.02	.509	457
			4.75	4.71	- 0.04	.357	340
	Liettua	interventio	4.86	4.92	+ 0.06	.257	243
			4.82	4.82	0.00	.988	234
	Slovenia	interventio	5.02	5.10	+ 0.08	.246	120
			5.15	5.05	- 0.10	.410	50
	Espanja	interventio	4.89	5.06	+ 0.17	.033	126
			5.01	4.92	- 0.09	.149	180
Sosiaalinen tietoisuus	Italia	interventio	4.08	4.05	- 0.03	.484	541
			4.10	4.05	- 0.05	.343	340
	Latvia	interventio	3.89	4.03	+ 0.14	.001	456
			3.91	3.94	+ 0.03	.498	342
	Liettua	interventio	4.21	4.40	+ 0.19	.003	244
			4.08	4.18	+ 0.10	.089	228
	Slovenia	interventio	3.86	4.24	+ 0.38	< .001	118
			4.17	4.29	+ 0.12	.453	47
	Espanja	interventio	4.02	4.14	+ 0.12	.276	125
			4.03	4.22	+ 0.19	.019	174
Itsensä johtaminen	Italia	interventio	3.68	3.55	- 0.13	.005	537
			3.67	3.64	- 0.03	.667	343
	Latvia	interventio	4.03	4.11	+ 0.08	.065	453
			4.00	3.99	- 0.01	.875	340
	Liettua	interventio	4.01	4.16	+ 0.15	.023	242
			4.08	4.00	- 0.08	.283	230
	Slovenia	interventio	4.14	4.27	+ 0.13	.232	121
			4.02	3.84	- 0.18	.218	50
	Espanja	interventio	4.05	4.09	+ 0.04	.699	128
			4.03	4.09	+ 0.06	.446	174
Ihmissuhdetaidot	Italia	interventio	4.73	4.69	- 0.04	.267	532
			4.64	4.59	- 0.05	.311	343
	Latvia	interventio	4.65	4.63	- 0.02	.492	455
			4.65	4.61	- 0.04	.306	340
	Liettua	interventio	4.74	4.78	+ 0.04	.479	245
			4.72	4.71	- 0.01	.929	231
	Slovenia	interventio	4.94	5.02	+ 0.08	.222	117
			4.91	4.89	- 0.02	.836	47
	Espanja	interventio	4.89	4.90	+ 0.01	.906	121
			4.92	4.84	- 0.08	.302	177
Vastuullinen päätöksenteko	Italia	interventio	4.77	4.67	- 0.10	.003	538
			4.67	4.64	- 0.03	.545	340
	Latvia	interventio	4.58	4.52	- 0.06	.143	454
			4.58	4.48	- 0.10	.040	339
	Liettua	interventio	4.60	4.60	0.00	.989	243
			4.58	4.52	- 0.06	.416	232
	Slovenia	interventio	4.77	4.74	- 0.03	.683	119
			4.70	4.56	- 0.14	.398	47
	Espanja	interventio	4.76	4.88	+ 0.12	.199	120
			4.69	4.78	+ 0.09	.133	170

LIITE 3

Taulukko 19. Tulokset taitotasoa 3 ryhmässä, interventio ja kontrolli

Osa-alue	Maa	Ryhmä	M alku	M loppu	M muutos	2-tailed sig.	N
Minätietoisuus	Italia	interventio	5.54	5.24	- 0.30	.001	68
			5.62	5.17	- 0.45	.001	40
	Latvia	interventio	5.47	5.10	- 0.37	.002	71
			5.56	5.00	- 0.56	< .001	46
	Liettua	interventio	5.60	5.43	- 0.17	.119	60
			5.68	5.48	- 0.20	.004	63
	Slovenia	interventio	5.78	5.43	- 0.35	.002	67
			5.89	5.36	- 0.53	.003	20
	Espanja	interventio	5.67	5.54	- 0.13	.096	74
			5.74	5.43	- 0.31	< .001	87
Sosiaalinen tietoisuus	Italia	interventio	5.26	4.78	- 0.48	< .001	68
			5.30	4.86	- 0.44	< .001	42
	Latvia	interventio	5.19	4.70	- 0.49	.002	71
			5.11	4.36	- 0.75	< .001	46
	Liettua	interventio	5.35	4.96	- 0.39	< .001	60
			5.26	5.07	- 0.19	.111	63
	Slovenia	interventio	5.10	4.64	- 0.46	.009	68
			5.33	4.42	- 0.91	< .001	19
	Espanja	interventio	5.04	4.65	- 0.39	.009	75
			5.13	4.79	- 0.34	< .001	84
Itsensä johtaminen	Italia	interventio	5.24	4.52	- 0.72	< .001	67
			5.05	4.31	- 0.74	< .001	41
	Latvia	interventio	5.40	4.61	- 0.79	< .001	71
			5.28	4.80	- 0.48	.003	46
	Liettua	interventio	5.06	4.84	- 0.22	.045	60
			5.24	4.80	- 0.44	< .001	60
	Slovenia	interventio	5.38	4.53	- 0.85	< .001	67
			5.20	4.49	- 0.71	.003	20
	Espanja	interventio	5.24	4.76	- 0.48	< .001	73
			5.05	4.66	- 0.39	.001	86
Ihmissuhdetaidot	Italia	interventio	5.63	5.21	- 0.42	< .001	67
			5.55	5.00	- 0.55	< .001	41
	Latvia	interventio	5.66	4.98	- 0.68	< .001	71
			5.64	5.13	- 0.51	< .001	47
	Liettua	interventio	5.78	5.44	- 0.34	< .001	58
			5.67	5.38	- 0.29	< .001	62
	Slovenia	interventio	5.73	5.18	- 0.55	< .001	67
			5.66	5.16	- 0.50	.002	20
	Espanja	interventio	5.70	5.37	- 0.33	.001	74
			5.68	5.41	- 0.27	< .001	86
Vastuullinen päätöksenteko	Italia	interventio	5.73	5.23	- 0.50	< .001	68
			5.64	5.08	- 0.56	< .001	42
	Latvia	interventio	5.71	4.93	- 0.78	< .001	70
			5.71	5.23	- 0.48	< .001	44
	Liettua	interventio	5.71	5.28	- 0.43	< .001	60
			5.65	5.42	- 0.23	.003	61
	Slovenia	interventio	5.62	5.16	- 0.46	< .001	68
			5.64	5.03	- 0.61	< .001	19
	Espanja	interventio	5.75	5.42	- 0.33	< .001	73
			5.70	5.34	- 0.36	< .001	86