

**LUOKKAMUOTOISTEN
NARRATIIVISEN INTERVENTION JA NVC-INTERVENTION
VAIKUTUS OPPILAIDEN SOSIAALISEEN TOIMINTAKYKYYN**

**Katri Vilamo
Psykologian pro gradu -tutkielma
Yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Tampereen yliopisto
Toukokuu 2018**

VILAMO, KATRI: Luokkamuotoisten narratiivisen intervention ja NVC-intervention vaikutus oppilaiden sosiaaliseen toimintakykyyn

Pro gradu-tutkielma, 25 s.

Ohjaaja: Kirsi Peltonen

Psykologia

Toukokuu 2018

Lapsen sosiaalinen toimintakyky vaikuttaa huomattavasti hänen hyvinvointiinsa ja tulevaisuuteensa. Sen merkityksellisyyden vuoksi lapsen sosiaalista toimintakykyä tulisi tukea ja kehittää osana koulutyöskentelyä. Tässä tutkimuksessa selvitettiin sekä narratiivisen että rakentavaan ja myötäelävään vuorovaikutukseen perustuvan NVC-kouluintervention vaikutuksia 12-vuotiaiden sosiaaliseen toimintakykyyn. Lisäksi tutkittiin, kuinka yhteneviä lasten ja vanhempien arviot lapsen sosiaalisesta toimintakyvystä ovat.

Tutkimukseen osallistui 68 kuudesluokkalaista. Narratiiviseen interventioon kuului 24, NVC-interventioon 26 ja kontrolliryhmään 18 oppilasta. Molemmissa interventioryhmissä pyrittiin kehittämään oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja ja sitä kautta parantamaan heidän sosiaalista toimintakykyään. Narratiivisessa interventiossa tähän pyrittiin tarinoiden avulla, NVC-interventiossa oppilaat tutustuivat rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen periaatteisiin ja harjoittelivat niiden toteuttamista. Kontrolliryhmä jatkoi koulunkäyntiään tavallisesti.

Oppilaiden sosiaalista toimintakykyä arvioitiin ennen interventioita ja niiden jälkeen Vaikeuksien ja Vahvuuksien (Strengths and Difficulties Questionnaire) kyselylomakkeen alaskaaloilla prososiaalisuus ja toverisuhteiden ongelmat. Interventioiden vaikutusta tutkittiin erikseen lasten ja vanhempien arvioimana, minkä lisäksi toisena tutkimuskysymyksenä selvitettiin lasten ja vanhempien arvioiden yhtenevyyttä.

NVC-intervention havaittiin lisäävän vanhempien arvioimaa prososiaalisuutta enemmän kuin narratiivisen intervention, johon osallistuneiden vanhemmat arvioivat lasten prososiaalisuuden vähentyneen intervention aikana. Tämä saattoi johtua siitä, että NVC-interventio oli narratiivista interventiota pidempi. Voi myös olla, että NVC-intervention menetelmät ovat narratiivisen intervention menetelmiä parempia lisäämään prososiaalista käyttäytymistä; NVC-interventioon kuuluu esimerkiksi sosioemotionaalisten taitojen käytännön harjoittelua, jota narratiiviseen interventioon ei kuulu.

Muita eroja interventioryhmien välillä ei havaittu, eikä kumpikaan ryhmä eronnut kontrolliryhmästä käytetyillä mittareilla. Interventioilla ei siis tässä tutkimuksessa havaittu olevan vaikutuksia oppilaiden sosiaaliseen toimintakykyyn. Niitä kuitenkin suositellaan edelleen kehitettävän esimerkiksi lisäämällä interventioiden kestoja tai intensiteettiä, osallistamalla koulua ja lapsen lähipiiri laajemmin ja lisäämällä sosioemotionaalisten taitojen käytännön harjoittelua ja soveltamista.

Lasten ja vanhempien arvioiden yhtenevyyden todettiin tässä tutkimuksessa olevan korkeampaa kuin aiemmissa vastaavissa tutkimuksissa, mikä voi selittyä Vaikeuksien ja Vahvuuksien kyselylomakkeen luonteella.

Avainsanat: kouluinterventio, narratiivinen interventio, nvc-interventio, sosiaalinen toimintakyky, arvioitsijoiden välinen yhtenevyys

SISÄLLYS

JOHDANTO	1
Sosiaalisen toimintakyvyn määrittely	1
Sosiaalisen toimintakyvyn merkitys	3
Kouluinterventiot	5
Sosioemotionaalisten taitojen kouluinterventiot.....	6
Narratiivinen interventio sosiaalista toimintakykyä edistävänä kouluinterventiona	8
NVC-interventio sosiaalista toimintakykyä edistävänä kouluinterventiona.....	9
Tutkimuskysymykset ja -hypoteesit.....	11
TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	11
Tutkittavat ja aineiston keruu.....	11
Interventiot	12
Menetelmät ja muuttujat	12
Aineiston analysointi.....	13
TULOKSET	14
Interventioiden vaikutus.....	14
Lasten itsearvioinnin ja vanhempien arvioiden yhtenevyys	17
POHDINTA	17
NVC-interventio lisäsi vanhempien arvioimaa prososiaalisuutta suhteessa narratiiviseen ryhmään	17
Lasten ja vanhempien arviot sosiaalisesta toimintakyvystä olivat yhteneviä.....	20
Johtopäätökset.....	22

JOHDANTO

Lapsen sosiaalisella toimintakyvyllä on huomattava merkitys hänen hyvinvoinnilleen ja tulevaisuudelleen. Sen merkityksellisyyden vuoksi useat tahot ovat esittäneet, että lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja tulisi kehittää osana koulujärjestelmää kognitiivisten taitojen rinnalla (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2015; The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015; World Health Organisation [WHO], 2004). Tässä tutkimuksessa selvitetään, voidaanko lasten sosiaalista toimintakykyä kehittää narratiivisella interventiolla tai rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen (nonviolent communication; NVC) interventiolla osana koulutyöskentelyä. Lisäksi tutkitaan, kuinka yhteneviä lasten ja vanhempien arviot lapsen sosiaalisesta toimintakyvystä ovat.

Sosiaalisen toimintakyvyn määrittely

Sosiaalisen toimintakyvyn käsitettä pidetään yleisesti yhtenevänä sosiaalisten taitojen käsitteen kanssa, ja sosiaalisia taitoja käsitellään usein yhtenä kokonaisuutena emotionaalisten taitojen kanssa (Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka & Lendrum, 2010). Esimerkiksi CASEL (2015) esittää, että sosiaaliset ja emotionaaliset taidot koostuvat viidestä keskinäisriippuvaisesta kompetenssista: itsetietoisuudesta, itsesäätelystä, sosiaalisesta tietoisuudesta, vuorovaikutustaidoista ja vastuullisesta päätöksenteosta. Denham ja Brown (2010) esittävät omassa mallissaan, että nämä CASEL:n esittämät sosioemotionaaliset taidot muodostavat sosiaalisen toimintakyvyn perustan. Heidän mukaansa sosiaalinen toimintakyky on puolestaan sujuvuutta käytännön vuorovaikutuksessa; intra- ja interpersoonallisten tavoitteiden saavuttamista. Denham ja Brown (2010) nostavat esiin myös sen, että tarvittavat sosiaaliset taidot riippuvat kontekstista: tovereiden, vanhempien ja opettajien kanssa tarvitaan hieman erilaisia taitoja.

Keltikangas-Järvisen (2010) mukaan sosiaalisten taitojen määrittelemisen on haastavaa, koska tarvittavat taidot riippuvat aina jossain määrin ympäröivästä kulttuurista. Hänen mukaansa ajasta ja kulttuurista riippumatta sosiaalisina taitoina voidaan kuitenkin pitää kykyä valita tilanteeseen sopiva ratkaisu sosiaaliseen ongelmaan, empatiaa, sympatiaa, hienotunteisuutta ja sosiaalista herkkyyttä. Lisäksi sosiaaliin taitoihin liittyy hänen mukaansa eettisyys, koska taitava sosiaalisten ongelmien ratkaiseminen edellyttää paitsi tehokkaita ja toimivia myös moraalisesti hyväksyttäviä ratkaisuja (Keltikangas-Järvinen, 2010). Näitä taitoja voidaan pitää yhtenevinä yllämainittujen CASEL:n (2015)

määrittämien sosioemotionaalisten taitojen kanssa. Sosiaalisten taitojen puutteen Keltikangas-Järvinen (2010) esittää ilmenevän usein aggressiivisuutena, joka on monissa tilanteissa tehokas, mutta ei tilanteeseen sopiva tai eettinen keino saavuttaa tavoitteensa.

Arkikielessä sosiaaliset taidot sekoittuvat usein sosiaalisuuden temperamenttipiirteen kanssa (Keltikangas-Järvinen, 2010). Jossain määrin niin on käynyt myös tutkimuksessa, sillä useiden sosiaalisten taitojen mittareiden on havaittu itse asiassa mittaavan ulospäinsuuntautuneisuutta tai avoimuutta uusille kokemuksille (Wigelsworth & muut, 2010). On kuitenkin huomattava, että sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot ovat erillisiä asioita: sosiaalisuus kuvaa sitä, kuinka kiinnostunut yksilö on muista ihmisistä, kun taas sosiaaliset taidot kertovat yksilön kyvystä toimia muiden ihmisten kanssa (Keltikangas-Järvinen, 2010). Näiden erottaminen toisistaan on tärkeää siksi, että sosiaalisuus on temperamenttipiirteenä pitkälti synnynnäistä, mutta sosiaalisia taitoja voi ja tulee opettaa temperamenttiltaan kaikenlaisille lapsille (Keltikangas-Järvinen, 2010). Tässä tutkimuksessa tutkitaan nimenomaan sosiaalista toimintakykyä, ei lapsen sosiaalisuutta temperamenttipiirteenä.

Kuten edellä todettiin, sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ovat yhteydessä toisiinsa ja ne ovat perustana sosiaaliselle toimintakyvylle (CASEL, 2015; Denham & Brown, 2010). Esimerkiksi Poulou (2014) havaitsi, että nuorten emotionaalinen älykkyys vaikuttaa heidän sosiaalisten taitojensa laatuun: mitä korkeampi emotionaalinen älykkyys, sitä asianmukaisemmat sosiaaliset taidot. McKown, Gumbiner, Russo ja Lipton (2009) tutkivat sosioemotionaalisia taitoja, itsesäätelyä ja sosiaalista kompetenssia sekä tavanomaisesti kehittyvillä lapsilla että kliinisessä aineistossa. Molemmissa ryhmissä sosioemotionaaliset taidot (kyky tunnistaa tunteita muissa, kyky tulkita sosiaalista informaatiota ja sosiaalinen ongelmanratkaisukyky) näyttivät toimivan yhteistyössä siten, että jokainen taito vaikuttaa lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen. Lisäksi tutkijat nostivat esille itsesäätelyn merkityksen sujuvalle sosiaaliselle toiminnalle, sillä heidän tutkimuksessaan hyperaktiivisuus ja tarkkaamattomuus ennustivat vahvasti heikompaa sosiaalista toimintakykyä (McKown & muut, 2009).

Lasten sosiaalista toimintakykyä tutkittaessa olennaista on myös, kuka sitä arvioi. Renkin ja Pharesin (2004) meta-analyysin mukaan eri lähteistä (itsearviointi, vanhemmat, opettajat, toverit) saadut arviot lapsen sosiaalisista taidoista ovat vain heikosti tai korkeintaan maltillisesti yhteneviä. Vastavia tuloksia on saatu uudemmissa tutkimuksissa, joissa on tutkittu lasten sosiaalista toimintakykyä, sosioemotionaalisia taitoja tai prososiaalisuutta ja toverisuhteiden ongelmia (Gresham, Elliott, Cook, Vance & Kettler, 2010; Junttila, 2010; Li, Delvecchio, Di Riso, Lis & Salcuni, 2017). De Los Reyesin, Thomasin, Goodmanin ja Kundeyn (2013) arvioitsijoiden yhtenevyyttä yleisesti käsittelevän katsauksen mukaan heikko yhtenevyys arvioitsijoiden välillä on varsin yleinen havainto. Suuri osa tällaisista tutkimuksista käsittelee lapsen ulospäinsuuntautuvan ongelmakäyttäytymistä, ja niissä on kiinnitetty huomiota erityisesti vanhemman ja opettajan arvioiden välisiin eroihin (De Los Reyes & muut, 2013). Katsauksen mukaan arvioitsijoiden välisissä eroissa ei aina ole kyse mittausvirheestä,

vaan ne voivat heijastaa sitä, että lapsi käyttäytyy eri tavalla vanhempien arvioimissa kotioloissa ja opettajan arvioimissa koulun tilanteissa. Arvioitsijoiden väliset erot voivat heijastaa myös arvioitsijoiden välisiä eroja käyttäytymisen havaitsemisessa ja tulkitsemisessa (De Los Reyes & muut, 2013). Eri arvioitsijoiden erilaiset havainnot ja tulkinnat ilmenevät esimerkiksi Junttilan (2010) väitöstutkimuksessa, jossa vertailtiin lasten sosiaalisen toimintakyvyn faktorirakennetta eri arvioitsijoiden arvioissa. Tutkimuksen mukaan lasten arviot olivat karkeampia kuin aikuisten arviot: lasten arviot viittasivat kahden faktorin rakenteeseen, sillä he arvioivat yhteistyökykyä ja empatiaa sekä toisaalta impulsiivisuutta ja häiriökäyttäytymistä yhdenmukaisesti, kun taas aikuisten arvioissa jokainen neljästä osa-alueesta muodosti oman faktorinsa. Tätä Junttila (2010) selitti aikuisten monipuolisemmalla ymmärryksellä sosiaalisesta toimintakyvystä ja kehittyneemmällä kyvyllä erottaa aikomukset, taidot ja käyttäytymisen yksityiskohdat toisistaan. Yhteenvetona voidaan todeta, että arvioitsijoiden väliset erot voivat tarjota olennaista tietoa lapsen sosiaalisesta toimintakyvystä (De Los Reyes & muut, 2013; Junttila, 2010).

Tässä tutkimuksessa selvitetään, näkyykö narratiivisen tai NVC-perustaisen kouluintervention vaikutus lasten sosiaaliseen toimintakykyyn lasten tai vanhempien arvioimana ja kuinka yhteneviä lasten ja vanhempien arviot lapsen sosiaalisesta toimintakyvystä ovat. Tutkimuksessa sosiaalista toimintakykyä käsitellään Denhamin ja Brownin (2010) näkemyksen mukaisesti käytännön tasolla ilmenevänä vuorovaikutuksen sujuvuutena, jonka perustana ovat sosioemotionaaliset taidot. Tutkittujen interventioiden oletetaan kehittävän sosioemotionaalisia taitoja ja sitä kautta parantavan sosiaalista toimintakykyä, jota tässä mitataan prososiaalisena käyttäytymisenä ja käänteisesti toveriongelmina. Junttila (2010) totesi väitöstutkimuksessaan, että sosiaalisen kompetenssin mittaaminen prososiaalisena ja antisosiaalisena käyttäytymisenä sopii sekä lasten itsearviointiin että opettajien, toverien ja vanhempien tekemään arviointiin.

Sosiaalisen toimintakyvyn merkitys

Sosiaalinen toimintakyky vaikuttaa huomattavasti lapsen vuorovaikutukseen ikätovereiden kanssa ja sitä kautta hänen asemaansa ja suosionsa tovereiden keskuudessa (Denham & Brown, 2010; Hay, Payne & Chadwick, 2004). Toverisuosio puolestaan on selvästi yhteydessä menestykseen useilla elämän osa-alueilla sekä samanaikaisesti että myöhemmässä elämässä. Sen on havaittu olevan yhteydessä akateemiseen suoriutumiseen, tunne-elämän haasteisiin ja käyttäytymisen ongelmiin (Poulou, 2014; Rabiner, Godwin & Dodge, 2016). Esimerkiksi Rabiner, Godwin ja Dodge (2016) havaitsivat, että tavanomaisesti kehittyvillä lapsilla ensimmäisen luokan korkea toverisuosio ennusti parempia

viidennen luokan arvosanoja ja niiden kautta parempia arvosanoja luokilla 6–8 sekä suurempaa opiskeluvuosien määrää 25-vuotiaana. He esittivät useita selityksiä tälle yhteydelle: sekä korkeamman toverisuosion että parempien arvosanojen taustalla saattaa vaikuttaa hyvä itsesäätelykyky; tovereiden suosimilla lapsilla on todennäköisesti hyvät suhteet myös opettajiin, mikä heijastuu arvosanoihin; tai torjutut lapset ovat riskissä joutua seuraan, joka kannustaa laiminlyömään koulua. Tovereiden arvioiman aggressiivisuuden sen sijaan ei havaittu ennustavan akateemista suoriutumista missään iässä, mikä on tutkijoiden mukaan yhtenevä aiemman tutkimuksen kanssa (Rabiner, Godwin & Dodge, 2016).

Hay, Payne ja Chadwick tarkastelivat katsauksessaan (2004) tarkemmin sitä, mikä lapsen sosiaalisessa toimintakyvyssä on yhteydessä hänen asemaansa ikätovereiden joukossa. He havaitsivat, että esikouluikäisillä prososiaalinen käyttäytyminen, aggressiivisuus ja ujous olivat yhteydessä siihen, kuinka hyvin toverit hyväksyivät lapsen. He esittivät, että toverisuosiota selittäviä prosesseja ovat lapsen emotionaalisuus, tunnesäätelytaidot, sosiaalinen ymmärrys ja toiminnanohjauksen taidot. Negatiivinen emotionaalisuus vähentää ja positiivinen lisää sosiaalista kompetenssia, mutta hyvät tunnesäätelytaidot voivat suojata negatiivisen emotionaalisuuden vaikutuksilta. Tutkijat toivat esille myös, että puutteet sosiaalisessa ymmärryksessä ja tovereiden torjunta näyttävät muodostavan haitallisen noidankehän: Sosiaalisen tiedonkäsittelyn ja mielenteorian, eli muiden ihmisten toiveiden ja uskomusten ymmärtämisen, puutteet tai vinoumat ovat yhteydessä tovereiden torjumaksi joutumiseen. Tovereiden torjunta puolestaan saattaa estää mielenteorian ja sosiaalisen tiedonkäsittelyn kehittymistä edelleen, sillä niiden ajatellaan kehittyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tovereiden kanssa. Sosiaalisen ymmärryksen puutteet saattavat myös olla vuorovaikutuksessa laajempien kognitiivisten vaikeuksien, kuten toiminnanohjauksen puutteiden kanssa (Hay, Payne & Chadwick, 2004).

Poulou (2014) selvitti sosiaalisten taitojen ja piirretyyppisen emotionaalisen älykkyyden, eli emotionaalisen informaation tunnistamista, prosessointia ja käyttämistä koskevien käyttäytymistaitojen ja itsehavainnoinnin, yhteyttä nuorten itsearvioituihin tunne-elämän ja käyttäytymisen vaikeuksiin. Hän havaitsi sekä alhaisemman emotionaalisen älykkyyden että puutteellisten sosiaalisten taitojen olevan yhteydessä useampiin vaikeuksiin. Tulokset viittasivat siihen, että emotionaalinen älykkyyden on yhteydessä sosiaalisten taitojen omaksumiseen, ja puutteelliset sosiaaliset taidot ovat puolestaan avainasemassa käyttäytymisen ongelmien, erityisesti toverisuhteiden ongelmien, kehittämisessä (Poulou, 2014).

Yksilöllisten vaikutusten lisäksi oppilaiden sosiaalinen toimintakyky vaikuttaa koulun ilmapiiriin, ja toisaalta kouluympäristö vaikuttaa oppilaiden sosiaaliseen toimintakykyyn (CASEL, 2015; Denham & Brown, 2010). Suomalaisessa kontekstissa Minkkinen (2015) osoitti, että positiiviset suh-

teet koulussa ovat yhteydessä lapsen vähäisempiin masennusoireisiin ja parempaan kouluviihtyvyyteen. Sosiaalinen tuki sekä opettajalta että muilta oppilailta näytti lisäävän yksittäisen oppilaan hyvinvointia ja koulukiusaaminen vähentävän sitä. Yhteys säilyi, vaikka kodin sosiaalinen tuki ja lapsen koulumenestys huomioitiin. Tutkimuksessa havaittiin myös luokkatason sosiaalisten suhteiden olevan yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin: luokan kaikki oppilaat voivat sitä paremmin, mitä vähemmän luokassa oli kiusaamista ja mitä enemmän opettaja tuki kaikkien oppilaiden koulutyötä. Minkkinen (2015) esittääkin, että ongelmat sosiaalisissa suhteissa voivat olla yksi syy suomalaislasten verrattain huonoon kouluviihtyvyyteen.

Lapsen sosiaalinen toimintakyky on näin ollen yhteydessä sekä hänen koulu yhteisönsä että lapsen omaan hyvinvointiin. Koulu yhteisössä sosiaalinen toimintakyky on yhteydessä yleisesti kouluilmapiiriin ja kouluviihtyvyyteen (CASEL, 2015; Minkkinen, 2015). Yksilötasolla olennaista on hyvän sosiaalisen toimintakyvyn yhteys korkeaan toverisuosioon, joka puolestaan ennustaa hyvinvointia useilla eri mittareilla mitattuna sekä samanaikaisesti että myöhemmässä elämässä (Denham & Brown, 2010; Hay, Payne & Chadwick, 2004; Poulou, 2014; Rabiner, Godwin & Dodge, 2016). Sosiaalisen toimintakyvyn edistäminen voi täten edistää lapsen hyvinvointia laajemminkin, minkä vuoksi useat tahot suosittavat sen huomioimista ja kehittämistä osana koulujärjestelmää, kuten alussa todettiin (CASEL, 2015; OECD, 2015; WHO, 2004).

Kouluinterventiot

Kouluja voidaan pitää ideaalisena paikkana toteuttaa lasten hyvinvointia edistäviä interventioita, sillä suurin osa lapsista ja nuorista osallistuu niiden tarjoamaan opetukseen (O'Mara & Lind, 2013; WHO, 2004). O'Mara ja Lind (2013) määrittivät katsauksessaan kouluinterventiot interventioiksi, jotka toteutetaan ainakin osittain kouluympäristössä. Intervention kohderyhmänä ovat tällöin koulun oppilaat: joko tietty riskialtis ryhmä (kohdennettu interventio), koululuokka tai koko koulu (universaali interventio).

Katsauksissa kouluinterventioista tehokkaimmiksi on havaittu sellaiset, joiden kohderyhmänä on koko koulu ja tavoitteena yleinen mielenterveyden edistäminen tiettyjen mielenterveysongelmien ennaltaehkäisyyn sijaan (O'Mara & Lind, 2013; Tennant, Goens, Barlow, Day & Stewart-Brown, 2007). Tennant ja muut (2007) tarkastelivat katsauksien katsauksessaan yleisesti mielenterveyttä edistäviä interventioita. He havaitsivat useiden erilaisten interventioiden olevan tehokkaita, mutta efektikoot olivat maltillisia ja tarkasteltujen katsausten puutteet raportoinnissa estivät tekemästä johtopäätöksiä interventioiden keskinäisestä paremmuudesta. Lisäksi he muistuttivat riski- ja suojaavien tekijöiden

ja mielenterveyden ongelmien yhteyksien moninaisuudesta, joiden takia johtopäätökset tietyn intervention tehokkuudesta mielenterveyden häiriöiden ennaltaehkäisyssä ovat haastavia: intervention vaikutus riski- ja suojatekijöihin ei välttämättä takaa vaikutusta varsinaiseen mielenterveyteen. Kouluinterventioiden tehokkuutta vaikuttivat kuitenkin parantavan intervention kohdistaminen koko koulun, kouluympäristön muokkaaminen, oppilaiden henkilökohtaisten taitojen kehittäminen ja vanhempien osallistaminen (Tennant & muut, 2007). O'Mara ja Lind (2013) havaitsivat omassa katsauksensa katsauksessaan, että myönteisimmät tulokset saatiin kouluinterventioista, jotka jatkuivat yli vuoden, ulottuivat luokkahuoneen ulkopuolelle ohjaten positiivisiin käytösmalleihin eri tilanteissa, pyrkivät vaikuttamaan koulun ilmapiiriin ja keskittyivät itsetunnon, minäkäsityksen ja psykologisten hallintakeinojen vahvistamiseen ja kehittämiseen. He painottivat mielenterveyden edistämiseen, yleisiin hallintakeinoihin ja stressin hallintakeinoihin keskittymisen tärkeyttä universaaleissa kouluinterventioissa. Lisäksi he muistuttivat teoriaperustan tärkeydestä interventioita kehitettäessä ja tutkittaessa (O'Mara & Lind, 2013).

Sosioemotionaalisten taitojen kouluinterventiot

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ja Schellinger (2011) havaitsivat meta-analyysissään sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämiseen pyrkivillä interventioilla olevan merkittäviä myönteisiä vaikutuksia näihin taitoihin sekä asenteisiin itseä, muita ja koulua kohtaan. Lisäksi interventiot lisäsivät prososiaalista käyttäytymistä, vähensivät käytösongelmia ja internalisoivia ongelmia ja paransivat akateemista suoriutumista. Nämä vaikutukset säilyivät vielä seurannassakin (Durlak & muut, 2011). Durlakin ja muiden (2011) tutkimuksen mukaan sosioemotionaalisia taitoja kehittävät interventiot ovat hyödyllisiä kaikilla luokka-asteilla ja erilaisissa ympäristöissä, mutta tehokkuutta näyttivät laskevan ongelmat intervention toteuttamisessa ja puutteet SAFE-periaatteiden noudattamisessa. SAFE tulee sanoista *Sequenced, Active, Focused, Explicit*, eli interventioiden tulisi olla sarjamaisia, toiminnallisia, nimenomaan sosioemotionaalisiin taitoihin kohdennettuja ja eksplisiittisiä, tiettyjä taitoja kehittäviä. SAFE-periaatteita noudattavien interventioiden myönteinen vaikutus näkyi kaikilla tulostittareilla, mutta periaatteita puutteellisesti noudattavat interventiot vaikuttivat vain asenteisiin, käytösongelmiin ja akateemiseen suoriutumiseen (Durlak & muut, 2011).

Vastaavia myönteisiä tuloksia on saatu myös uudemmassa meta-analyysissä (Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017), jossa kiinnitettiin erityistä huomiota sosioemotionaalisia taitoja edistävien interventioiden vaikutuksiin pitkällä aikavälillä. Siinä havaittiin interventioiden vaikutuksen näkyvän parempina sosioemotionaalisina taitoina, myönteisempinä asenteina itseä, tovereita ja koulua

kohtaan ja parempana hyvinvointina. Vaikutukset näkyivät sekä positiivisilla (myönteinen sosiaalinen käyttäytyminen ja akateeminen suoriutuminen) että negatiivisilla (käytöshäiriöt, emotionaalinen kärsimys, päihteidenkäyttö) mittareilla mitattuna keskimäärin noin vuoden ja pisimmillään lähes neljä vuotta intervention toteuttamisen jälkeen. Tarkastellessaan sosioemotionaalisten taitojen ja myönteisten asenteiden erillisvaikutuksia tutkijat havaitsivat nimenomaan vahvojen sosioemotionaalisten taitojen olevan yhteydessä myönteisiin seuranta-vaikutuksiin (Taylor & muut, 2017).

January, Casey ja Paulson (2011) selvittivät meta-analyysissään sosiaalisten taitojen vahvistamiseen pyrkivien luokkamuotoisten universaalien interventioiden vaikutusten lisäksi vaikutuksia meroeroivia tekijöitä. He havaitsivat, että tällaisilla interventioilla on positiivisia vaikutuksia sosiaalisiin taitoihin, mutta yleinen efektikoko on vaatimaton. Vaikutuksen voimakkuuden havaittiin vaihtelevan merkittävästi luokka-asteen, intervention keston ja modaliteetin mukaan. Aikaisin, päiväkodissa tai esikoulussa toteutetut interventiot tai toisaalta varhaisnuoruudessa toteutetut interventiot olivat tehokkaampia kuin näiden välissä tai myöhemmin nuoruudessa toteutetut interventiot. Kaikissa ikäryhmissä intervention tehokkuutta lisäsivät siihen käytetty aika ja oppilaiden aktivoiminen pelkän keskustelun tai akateemisen ohjeistamisen sijaan (January, Casey & Paulson, 2011).

Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on havainto, jonka mukaan päiväkotij- ja esikouluikä ohella varhaisnuoruus on merkittävä aikaikkuna sosiaalisten taitojen vahvistamiselle (January, Casey & Paulson, 2011). Tätä herkkyyuskautta tutkijat perustelivat sillä, että varhaisnuorilla on luontainen tarve ja halu oppia uusia sosiaalisia taitoja, kun he siirtyvät perheen piiristä viettämään aikaa ikätovereidensa kanssa (January, Casey & Paulson, 2011). Myös CASEL (2015) esittää, että nuoruusiän nopeat fyysiset, emotionaaliset ja kognitiiviset muutokset tarjoavat ainutlaatuisen tilaisuuden sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Onnistuessaan tämä kehitys ennaltaehkäisee kielteisiä toimintamalleja, kuten rikollisuutta ja päihteidenkäyttöä, joiden riski nuoruusiässä yleensä kohoaa (CASEL, 2015; Taylor & muut, 2017). Lisäksi sosiaalisten taitojen kehittämistä ennen yläkouluun siirtymistä voidaan pitää otollisena siksi, että yläkoulun ensimmäinen lukukausi on erityisen tärkeä tulevien toverisuhteen kannalta (Junttila, 2010). Muissa, kouluinterventioita laajemmin tarkastelleissa katsauksissa iän vaikutuksesta on kuitenkin vaihtelevia tuloksia: Chaffeen ja muiden (2017) meta-analyysin mukaan iällä ei havaittu olevan vaikutusta intervention tehokkuuteen ja joissakin meta-analyyseissa interventioiden vaikutusten on havaittu olevan yksiselitteisesti vahvempia pienillä lapsilla (Taylor & muut, 2017; Tennant & muut, 2007). Toisaalta vanhemmille lapsille ja nuorille suunnatut interventiot ovat usein myös lyhyempiä kuin nuorempien lasten interventiot, mikä voi osaltaan selittää näiden interventioiden tehottomuutta (Taylor & muut, 2017).

Yhteenvetona voidaan siis todeta, että kouluinterventioilla voidaan edistää hyvinvointia (O'Mara & Lind, 2013; Tennant & muut, 2007) ja kehittää sosiaalista toimintakykyä (Durlak & muut, 2011;

January, Casey & Paulson, 2011, Taylor & muut, 2017). Interventiot kehittävät sosiaalista toimintakykyä parhaiten, kun ne noudattavat SAFE-periaatteita ja kestävät pitkään (Durlak & muut, 2011; January, Casey & Paulson, 2011, Taylor & muut, 2017). Erityisesti prososiaalisuuden kehittämisen kannalta SAFE-periaatteiden noudattaminen (sarjamaisuus, toiminnallisuus, sosioemotionaalisiin taitoihin kohdentaminen ja eksplisiittisyys) näyttäisi olevan olennaista, koska niitä noudattamattomilla interventioilla ei havaittu olevan vaikutusta prososiaalisuuteen (Durlak & muut, 2011). Iän vaikutuksesta kouluinterventioiden tehokkuuteen tutkimustieto on ristiriitaista: tulokset viittaavat siihen, että pienten lasten interventiot ovat tehokkaimpia, mutta lapsuuden rinnalla varhaisuus saattaa olla suotuisa aika sosiaalisten taitojen kehittämiseksi (CASEL, 2015; January, Casey & Paulson, 2011; Taylor & muut, 2017; Tennant & muut, 2007). Ristiriitaisten tulosten perusteella varhaisnuorille suunnattujen sosioemotionaalisten taitojen interventioiden vaikutuksia selvittäviä tutkimuksia tarvitaan lisää tulosten varmentamiseksi. Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vastaamaan tähän tarpeeseen, sillä tutkimuksessa tarkastellaan kahden erilaisen luokkamuotoisen intervention vaikutusta kuudesluokkalaisten sosiaalsiin taitoihin.

Narratiivinen interventio sosiaalista toimintakykyä edistävänä kouluinterventiona

Tarinat ovat ihmisille, etenkin lapsille, luonnollinen kommunikoinnin väline; niitä on käytetty tietojen, taitojen ja arvojen jakamiseen ja opettamiseen ihmislajin alkuajoista lähtien (Burns, 2005). tarinat ovat tehokkaita vuorovaikutuksen välineitä: ne ovat vuorovaikutuksellisia, vetovoimaisia ja vastustuksen ohittavia, niissä käytetään ja ne kehittävät mielikuvitusta ja ongelmanratkaisutaitoja, ne mahdollistavat erilaisia lopputulemia ja rohkaisevat itsenäiseen päätöksentekoon. Tarinoiden avulla yksilö voi oppia tarinan henkilöiden kokemuksista, eikä hänen tarvitse itse kokea kaikkea; tarinoiden avulla voi siten valmistautua myös tuleviin elämäntapahtumiin. (Burns, 2005). Täten voidaan ajatella, että tarinoiden kuuleminen, niiden käsitteleminen ja omien tarinoiden luominen kehittävät aiemmin kuvattuja sosioemotionaalisia taitoja: itsetietoisuutta, itsesäätelyä, sosiaalista tietoisuutta, vastuullista päätöksentekoa ja vuorovaikutustaitoja, ja näin ollen parantavat sosiaalista toimintakykyä.

Tarinoita on enenevässä määrin hyödynnetty lapsille suunnatuissa interventioissa. Perusopetukseen liitettäviä, koko luokalle suunnattuja kiusaamisen ja aggressiivisen käyttäytymisen vähentämiseen tähtääviä ohjelmia ovat esimerkiksi WITS, STORIES ja The bullying literature project (Leadbeater & Sukhawarthanakul, 2011; Teglasi & Rothman, 2001; Wang, Couch, Rodriguex & Lee, 2015). Näiden ohjelmien teoreettiset taustaoletukset ja käytännön toteutus eroavat hieman toisistaan, mutta yhteistä niille on tarinoiden hyödyntäminen tietojen ja taitojen opettamisessa.

WITS on koko lapsen kasvuympäristölle tarkoitettu ohjelma, jonka päätavoitteena on lastenkirjallisuutta hyödyntäen opettaa lapsia reagoimaan kiusaamiseen poistumalla, jättämällä huomiotta, kertomalla ja apua etsimällä (Leadbeater & Sukhawarhanakul, 2011). Tutkimuksessa WITS-luokkien oppilaiden kokema kiusaaminen väheni huomattavasti nopeammin kuin kontrolliluokilla. Sen sijaan ohjelmalla ei havaittu olevan vaikutusta sosiaaliseen vastuullisuuteen, joka vastaa osittain prososiaalisuutta (Leadbeater & Sukhawarhanakul, 2011). STORIES-ohjelman tarinat on puolestaan valittu edistämään sosiaalisten taitojen osatekijöiden omaksumista (Teglasi & Rothman, 2001). Intervention havaittiin vaikuttaneen myönteisesti vähemmän aggressiivisiin lapsiin, mutta aggressiivisimpien lasten eksternalisoiva käyttäytyminen lisääntyi intervention aikana (Teglasi & Rothman, 2001). The bullying literature project:ssa kiinnitetään erityistä huomiota kiusaamistilanteiden rooleihin: kiusaajaan, kiusattuun ja sivustaseuraajiin (Wang & muut, 2015). Tarinat on valittu niin, että niiden hahmot mallintavat myönteisiä konfliktinratkaisukeinoja ja sivustaseuraajien väliintuloa, ja intervention tavoitteena onkin rohkaista sivustaseuraajia käyttäytymään prososiaalisesti kiusattuja kohtaan. Tutkimuksen mukaan interventio lisäsi oppilaiden sosioemotionaalisia voimavaroja ja prososiaalista käyttäytymistä, mutta oppilaiden raportoimassa kiusaamisessa tai ystävyydessä tovereiden kanssa ei tapahtunut muutosta (Wang & muut, 2015).

Tämän tutkimuksen narratiivinen interventio koostui oppilaille kerrotuista tarinoista, näiden tarinoiden käsittelemisestä ja tarinoista, jotka oppilaat itse keksivät. Jokaisella interventiokerralla oppilaille kerrottiin tiettyyn tunteeseen liittyvä ongelmanratkaisutarina. Tarina käytiin yhdessä keskustellen läpi, minkä jälkeen oppilaat kirjoittivat mallin mukaan omat tarinat. Interventiossa noudatettiin SAFE-periaatteita: se oli useasta kerrasta koostuva yhtenäinen kokonaisuus, joka aktivoi oppilaita kirjoittamaan omat tarinansa, ja jonka jokaiselle kerralle oli asetettu tietyt, sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvät tavoitteet. Intervention ajateltiin kehittävän sekä itsetietoisuutta että sosiaalista tietoisuutta tunteiden ymmärtämisen osalta ja opettavan ongelmanratkaisutaitoja (kykyä vastuulliseen päätöksentekoon). Kehittämällä näitä sosioemotionaalisia taitoja myös oppilaiden sosiaalisen toimintakyvyn ajateltiin kehittyvän.

NVC-interventio sosiaalista toimintakykyä edistävänä kouluinterventiona

Tutkimuksen NVC-interventio puolestaan perustui Marshall Rosenbergin (2015) kehittämän NVC-prosessin opettamiseen ja harjoitteluun. Rosenberg kuvaa NVC-prosessin koostuvan muiden ihmisten toiminnan objektiivisesta havainnoinnista, toiminnan meissä herättämien tunteiden ja tunteiden taustalla vaikuttavien tarpeiden tunnistamisesta sekä hyvinvointiamme edistävien, konkreettisten toimien pyytämisestä. NVC-prosessissa näitä asioita tulee sekä ilmaista rehellisesti että kuunnella

empaattisesti muilta. NVC-prosessin tavoitteena on auttaa yksilöitä löytämään sekä itseensä että toisiinsa myötätuntoinen yhteys (Rosenberg, 2015).

NVC-prosessia voidaan pitää vakiintuneena ja selkeästi kuvattuna teoreettisena mallina. Tieteellisesti menetelmää on kuitenkin tutkittu lähinnä opinnäytetöissä, eikä kansainvälisesti vertaisarvioitua tutkimusta ole. Juncadella (2013) teki opinnäytteenään menetelmän tehokkuutta selvittäneistä tutkimuksista katsauksen, mutta hänen tarkastelemistaan tutkimuksista monissa on puutteita raportoinnissa. Katsauksen 13 tutkimuksesta 11 saatiin myönteisiä tuloksia, joista viidessä ne olivat tilastollisesti merkitseviä. Kahdessa tutkimuksessa ei havaittu eroja koe- ja kontrolliryhmän välillä. Tutkimusten aikuiset osallistujat raportoivat vaikeuksista soveltaa menetelmää käytäntöön, mutta lasten ja nuorten havaittiin omaksuvan sen käytäntöjä nopeasti (Juncadella, 2013). Tutkimuksellisista puutteista huolimatta Juncadella (2013) toteaa, että tutkimusten mukaan NVC-interventiot voivat edistää empatiaa ja siihen liittyviä taitoja ja ilmiöitä: konfliktinratkaisutaitoja, kommunikaatiotaitoja ja ihmissuhdetaitoja. Täten myös NVC-intervention voidaan olettaa kehittävän sosioemotionaalisia taitoja ja parantavan sitä kautta sosiaalista toimintakykyä.

NVC-menetelmää on tutkittu myös Suomessa: Aikio ja Tolonen (2014) selvittivät pro gradu -tutkielmassaan neljästä kahden tunnin harjoituskerrasta koostuneen NVC-koulutuksen ja luokan konflikteja käsittelevien sovittelukeskustelujen laadullisia vaikutuksia yhdeksäsluokkalaisilla oppilailla. Oppilaat kokivat luokkahenkensä parantuneen, mitä he pitivät ensisijaisesti sovittelukeskustelujen ansiona, mutta NVC-harjoitusten koettiin tukeneen sovittelukeskusteluja. Viisi viikkoa kokonaisuuden päättymisen jälkeen noin puolet oppilaista oli hyödyntänyt oppimiaan vuorovaikutustaitoja omassa elämässään, minkä lisäksi jokainen oppilas koki ymmärtävänsä paremmin eri tunteita, empatiaa ja muiden ihmisten käyttäytymistä (Aikio & Tolonen, 2014).

Tässä tutkitussa interventiossa oppilaille esiteltiin ”kirahvikieli”, joka noudattaa NVC-prosessia. Sen avulla oppilaille kerrottiin NVC-prosessin periaatteet: objektiivinen havainnointi, tunteiden tunnistaminen, tarpeiden tunnistaminen ja pyyntöjen esittäminen. Kirahvikielellä puhumista ja kuuntelemista harjoiteltiin erilaisten aktiviteettien avulla. Lisäksi käsiteltiin yleisesti tunteita sekä tarkemmin pelkoa, häpeää ja vihaa. SAFE-periaatteet toteutuivat, sillä interventio koostui useasta yhtenäisestä kerrasta, joista jokaisella toteutettiin oppilaita aktivoiva harjoite ja joille oli asetettu tietyt, sosioemotionaalisten taitojen tavoitteet. Intervention ajateltiin lisäävän oppilaiden kykyä tunnistaa tunteita ja tarpeita itsessä ja muissa. Oppilaat harjoittelivat myös vastuullisten päätösten tekemistä vuorovaikutustilanteissa. Kehittämällä näitä sosioemotionaalisia taitoja oppilaiden sosiaalisen toimintakyvyn ajateltiin paranevan.

Tutkimuskysymykset ja -hypoteesit

Tässä tutkimuksessa tutkitaan kahden luokkamuotoisen intervention, narratiivisen ja NVC-perustaisen, vaikutusta lasten prososiaaliseen käyttäytymiseen ja toverisuhteiden ongelmiin, joita mitataan sekä lasten itsensä että vanhempien arvioimana. Interventioiden oletetaan opettavan lapsille sosioemotionaalisia taitoja: itsetietoisuutta, itsesääätelyä, sosiaalista tietoisuutta, vastuullista päätöksentekoa ja vuorovaikutustaitoja, joiden ajatellaan parantavan heidän sosiaalista toimintakykyään (CASEL, 2015; Denham & Brown, 2010). Interventioryhmiä verrataan sekä kontrolliryhmään että toisiinsa. Oletuksena on, että intervention jälkeen interventioryhmien prososiaalisuus on sekä lasten että vanhempien arvioimana korkeampaa ja toverisuhteiden ongelmat vähäisempiä kuin kontrolliryhmällä. Interventioryhmien välisistä mahdollisista eroista intervention jälkeen ei voida aiemman tutkimuksen perusteella tehdä oletuksia. Interventioryhmien sisällä oppilaiden prososiaalisuuden oletetaan olevan korkeampaa ja toverisuhteiden ongelmien vähäisempiä intervention jälkeen kuin ennen interventiota. Kontrolliryhmässä arvojen oletetaan pysyvän samalla tasolla. Tutkimuksessa selvitetään myös, kuinka yhteneviä lasten itsearvioinnit ja vanhempien arviot lasten prososiaalisesta käyttäytymisestä ja toverisuhteiden ongelmista ovat. Aiemman tutkimuksen perusteella niiden arvioidaan korreloivan, mutta korkeintaan kohtalaisesti.

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkittavat ja aineiston keruu

Tutkimukseen osallistui 68 kuudesluokkalaista tamperelaisesta peruskoulusta. Luonnollisista ryhmistä eli kustakin luokasta muodostettiin interventio- ja kontrolliryhmät. Kaikki kyseisillä luokilla opiskelleet oppilaat osallistuivat tutkimukseen, eikä erillisiä valinta- tai poissulkukriteereitä ollut.

Koska ryhmät koostuivat olemassa olleista rinnakkaisluokista, niiden koko vaihteli hieman. Narratiivisen intervention koeryhmään kuului 24 (tyttöjä 12), NVC-intervention koeryhmään 26 (tyttöjä 13) ja kontrolliryhmään 18 oppilasta (tyttöjä 10). Kaikki oppilaat olivat iältään noin 12-vuotiaita.

Oppilaat täyttivät tutkimuksen kyselylomakkeet opettajansa johdolla koulussa ennen interventiota (T1) ja sen jälkeen (T2). Mittausten välinen aika oli narratiivisen intervention ryhmässä seitsemän viikkoa ja NVC-intervention ryhmässä kolme viikkoa. Myös kontrolliryhmä täytti lomakkeet kahdesti (T1 ja T2), 4,5 viikon välein. Osallistujien vanhemmat saivat lomakkeet kotiin täytettäväksi samaan aikaan lastensa kanssa (T1 ja T2).

Interventiot

Interventioiden ohjaajina toimivat psykologian ja kasvatustieteiden maisterivaiheen opiskelijat, jotka koulutettiin interventioiden toteuttamiseen ja opetusmenetelmien käyttöön. Interventiot toteutettiin keväällä 2017 osana normaaleja koulupäiviä.

Narratiivinen interventio koostui viidestä 45 minuutin pituisesta oppitunnista. Kaikki oppitunnit koostuivat alkukeskustelusta, päivän aiheeseen liittyvän ongelmanratkaisutarinan ääneen lukemisesta ja tarinan sisällön läpikäymisestä. Yhteisen tarinan jälkeen oppilaat kirjoittivat omat tarinansa ääneen luetun mallitarinan mukaisesti.

NVC-interventio koostui 11:stä oppitunnista, joista seitsemän kesti 45 minuuttia ja neljä 90 minuuttia. Jokainen oppitunti aloitettiin kysymällä oppilailta, miltä heistä sillä hetkellä tuntui. Tämän jälkeen työskenneltiin päivän aiheen mukaisesti tutustuen rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen periaatteisiin. Joidenkin oppituntien välille oppilaille annettiin kotitehtäviä toteutettaviksi.

Kontrolliryhmälle ei toteutettu mitään interventiota, vaan he jatkoivat koulunkäyntiään normaalisti.

Menetelmät ja muuttujat

Interventiot toteutettiin ja aineisto kerättiin keväällä 2017. Sekä alku- että loppumittauksessa kerättiin tietoa oppilaiden tunnetietoisuudesta, luovuudesta ja käyttäytymisen vahvuuksista ja vaikeuksista. Alkumittauksessa kerättiin lisäksi taustatietoja.

Sosiaalista toimintakykyä mitattiin Vahvuuksien ja Vaikeuksien kyselylomakkeella (The Strengths and Difficulties Questionnaire; SDQ; Goodman, 1997). Kyselystä on yksi versio 11–17-vuotiaan lapsen itsearviointiin ja toinen 4–17-vuotiaan lapsen opettajan tai vanhemman täytettäväksi. Molemmissa versioissa on 25 väitettä, joihin vastataan kolmiportaisella asteikolla (0 = *ei päde*, 1 = *pätee jonkin verran* ja 2 = *pätee varmasti*). Osioista muodostuu viisi alaskaalaa. Sosiaalista toimintakykyä mitattiin tässä tutkimuksessa alaskaaloilla prososiaalinen käyttäytyminen ja toverisuhteiden ongelmat. Molemmat skaalat muodostuvat viiden osion summamuuttujina. Prososiaalisuutta mittaavat esimerkiksi väitteet *Jaan mielelläni tavaroitani (ruokaa, pelejä, kyniä jne) toisten kanssa* ja *Tarjoudun usein auttamaan muita (vanhempiani, opettajia, muita lapsia)* (vanhempien versiossa muodossa: *Jakaa auliisti tavaroitaan [karkkeja, leluja, värikyniä jne] muiden lasten kanssa* ja *Tarjoutuu usein auttamaan muita [vanhempiaan, opettajia, muita lapsia]*). Toverisuhteiden ongelmia mittaavat esimerkiksi väitteet *Minulla on yksi tai useampia hyviä ystäviä* (käänteinen pisteitys) ja *Olen muiden lasten tai nuorten silmätikku tai kiusaamisen kohde* (vanhempien versiossa muodossa: *Hänellä on*

ainakin yksi hyvä ystävä ja Muiden lasten silmätikku tai kiusaamisen kohde). Tutkimuksessa tarkasteltiin sekä lasten että vanhempien arvioimaa sosiaalista toimintakykyä.

SDQ:n sisäinen reliabiliteetti on aiemmin todettu 7–16-vuotiaiden suomalaislasten aineistossa kohtalaiseksi: Cronbachin alfa toverisuhteiden ongelmille oli $\alpha = 0.63$ lapsen itsearvioinnissa ja $\alpha = 0.64$ vanhemman kyselyssä; prososiaalisuudelle $\alpha = 0.69$ lapsen itsearvioinnissa ja $\alpha = 0.68$ vanhemman kyselyssä (Koskelainen, Sourander & Kaljonen, 2000). Tässä aineistossa toverisuhteiden ongelmien reliabiliteetti oli hieman aiempaa havaittua heikompi: alkumittauksessa toverisuhteiden ongelmien lapsen itsearvioinnin $\alpha = 0.58$ ja vanhemman arvion $\alpha = 0.45$ ja jälkimittauksessa lapsen itsearvioinnin $\alpha = .58$ ja vanhemman arvion $\alpha = .64$. Prososiaalisuuden reliabiliteetti puolestaan vastasi alkumittauksessa aiempaa havaintoa lasten itsearvioinnin osalta, $\alpha = 0.69$, ja oli hieman aiemmin havaittua korkeampi vanhempien kyselyssä, $\alpha = 0.79$. Jälkimittauksessa prososiaalisuuden reliabiliteetti oli hieman alhaisempi: lapsen itsearvioinnin $\alpha = .57$ ja vanhemman arvion $\alpha = .74$.

Aineiston analysointi

Aineiston tilastolliseen analysointiin käytettiin IBM SPSS Statistics -ohjelman versiota 24. Koska aineisto oli melko pieni eikä normaalijakaumaoletus toteutunut, käytettiin epäparametrisia testejä.

Interventioiden vaikuttavuustutkimuksen osalta koe- ja kontrolliryhmien yhtenevyys toverisuhteiden ongelmien ja prososiaalisuuden pisteiden suhteen ennen interventiota varmistettiin Kruskall-Wallis testillä. Intervention vaikutusta tutkittiin tarkastelemalla mahdollisia ryhmien välisiä eroja intervention jälkeen Kruskall-Wallis testillä sekä tarkastelemalla mahdollisia ryhmien sisäisiä eroja alku- ja loppumittausten välillä Wilcoxonin testillä. Lisäksi vaikutusta tutkittiin vertaamalla muutoksen eroja ryhmien välillä. Tätä varten alkumittauksen arvo vähennettiin jälkimittauksen arvosta, jolloin saatiin uusi muutos-muuttuja, jonka eroja ryhmien välillä tutkittiin Kruskall-Wallis testillä ja Mann-Whitney U-testillä. Kaikki testit tehtiin erikseen prososiaalisuudelle ja toverisuhteiden ongelmille, joita molempia tutkittiin erikseen lasten itsearvioimana ja vanhempien arvioimana.

Interventiotutkimuksen lisäksi tutkimuksessa selvitettiin lapsen ja vanhemman arvion yhtenevyyttä sekä toverisuhteiden ongelmien että prososiaalisuuden osalta. Yhtenevyyttä tutkittiin ensiksi Pearsonin korrelaatiokertoimen ja sitten sisäkorrelaation (intraclass correlation; ICC) avulla.

TULOKSET

Interventioiden vaikutus

Ryhmien välillä ei näkynyt tilastollisesti merkitsevää eroa toverisuhteiden ongelmissa tai prososiaalisuudessa ennen interventioita, joten niitä voidaan pitää tässä suhteessa toisiaan vastaavina. Kun merkitsevää eroa toverisuhteiden ongelmissa tai prososiaalisuudessa ryhmien välillä ei näkynyt myöskään intervention jälkeen, voidaan päätellä, että interventioiden vaikutus ei eronnut toisistaan eikä kontrollitilanteesta, jossa interventioita ei suoritettu. Taulukossa 1 on esitetty ryhmien väliset vertailut erikseen ajankohdissa T1 ja T2 sekä ryhmien keskiarvot ja keskihajonnat. Taulukosta 2 voidaan havaita, että lasten itsearvioimien toverisuhteiden ongelmien tai prososiaalisuuden muutoksessa alkumittauksesta jälkimittaukseen ei havaittu eroja ryhmien välillä, kuten ei myöskään vanhemman arvioimissa toverisuhteiden ongelmissa. Sen sijaan ryhmien välillä oli merkitsevä ero vanhemman arvioiman prososiaalisuuden muutoksessa. Parivertailuissa huomattiin merkitsevän eron olevan narratiivisen interventioryhmän ja NVC-interventioryhmän välillä ($U = 139.00; p = .013$), siten että vanhempien arvioima prososiaalisuus kasvoi enemmän NVC-interventioryhmässä. Sen sijaan eroja ei havaittu narratiivisen interventioryhmän ja kontrolliryhmän ($U = 104.00; p = .301$) tai NVC-interventioryhmän ja kontrolliryhmän ($U = 106.50; p = .335$) välillä. Ryhmien sisäisiä, tilastollisesti merkitseviä eroja alku- ja jälkimittauksen välillä ei löytynyt (Taulukko 3).

TAULUKKO 1. Ryhmien keskiluvut ja ryhmien väliset erot

SDQ-skaala	Kontrolliryhmä		Narratiivinen interven-		NVC-interventioryhmä		Ryhmien välisten erojen	
	<i>n</i> = 18		<i>n</i> = 24		<i>n</i> = 26		tulokset	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	$\chi^2(2)$	<i>p</i>
Toverisuhteiden ongelmat								
itsearviointi T1	1.50	1.15	1.46	2.25	2.00	1.48	2.101	.350
Toverisuhteiden ongelmat								
itsearviointi T2	2.07	1.79	1.88	1.62	1.36	1.40	2.170	.338
Toverisuhteiden ongelmat								
vanhemman arvio T1	1.62	1.12	1.54	1.38	1.96	1.67	.738	.691
Toverisuhteidenongelmat								
vanhemman arvio T2	1.60	1.35	1.65	1.27	1.67	1.88	.309	.857
Prososiaalisuus								
itsearviointi T1	7.89	2.05	8.04	1.73	8.04	1.61	.015	.992
Prososiaalisuus								
itsearviointi T2	7.94	1.83	7.75	1.60	8.05	1.43	.633	.729
Prososiaalisuus								
vanhemman arvio T1	8.31	1.25	7.87	2.30	7.78	2.35	.034	.983
Prososiaalisuus								
vanhemman arvio T2	7.79	1.97	7.30	2.27	8.00	1.93	1.109	.574

TAULUKKO 2. Ryhmien väliset erot SDQ:n alaskaalojen muutosten suhteen

SDQ-skaala	$\chi^2(2)$	<i>p</i>
Toverisuhteiden ongelmat itsearviointi	2.318	.314
Toverisuhteiden ongelmat vanhemman arvioima	3.565	.168
Prososiaalisuus itsearviointi	.251	.882
Prososiaalisuus vanhemman arvioima	6.124	.047*

* *p* < 0.05

TAULUKKO 3. Ryhmien sisäinen muutos SDQ:n alaskaaloissa

SDQ-skaala	Kontrolliryhmä		Narratiivinen interventioryhmä		NVC-interventioryhmä	
	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Toverisuhteiden ongelmat itsearviointi	-0.929	.353	-1.223	.221	-0.915	.360
Toverisuhteiden ongelmat vanhemman arvio	-0.531	.595	-1.213	.225	-1.013	.311
Prososiaalisuus itsearviointi	-0.322	.748	-1.102	.270	-0.700	.484
Prososiaalisuus vanhemman arvio	-0.351	.725	-1.423	.155	-1.854	.064

Lasten itsearvioinnin ja vanhempien arvioiden yhtenevyys

Lasten itsearviot ja vanhempien arviot korreloivat sekä toverisuhteiden ongelmien että prososiaalisuuden osalta. Alkumittauksessa toverisuhteiden ongelmien $r = .454$; $p = .00$ ja prososiaalisuuden $r = .479$; $p = .00$ ja jälkimittauksessa toverisuhteiden ongelmien $r = .574$; $p = .00$ ja prososiaalisuuden $r = .385$; $p = .00$. Sisäkorrelaatiolle Cichetti (1994) on luonut tulkintaohjeet, joiden mukaan alle .40 tarkoittaa heikkoa, .40–.59 kohtalaista, .60–.74 hyvää ja .75–1 erinomaista yhtenevyyttä. Lasten ja vanhempien arvioiden yhtenevyys oli hyvä alkumittauksessa toverisuhteiden ongelmille (ICC = .622) ja prososiaalisuudelle (ICC = .641) ja jälkimittauksessa toverisuhteiden ongelmille (ICC = .725; Cichetti, 1994). Prososiaalisuuden yhtenevyys jälkimittauksessa oli kohtalainen (ICC = .547; Cichetti, 1994).

POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kahden erilaisen, narratiivisen ja NVC-perustaisen, luokkamuotoisen intervention vaikutuksia kuudesluokkalaisten sosiaaliseen toimintakykyyn (prososiaalisuuteen ja toverisuhteiden ongelmiin), jota mitattiin sekä lapsen itsensä että vanhemman arvioimana. Lisäksi tutkittiin lapsen sosiaalisen toimintakyvyn itsearvioinnin ja vanhemman arvioinnin yhtenevyyttä.

NVC-interventio lisäsi vanhempien arvioimaa prososiaalisuutta suhteessa narratiiviseen ryhmään

Tutkimuksessa havaittiin interventioiden eroavan toisistaan tilastollisesti merkitsevästi siten, että NVC-ryhmässä vanhempien arvioima prososiaalisuus kasvoi, kun taas narratiivisessa ryhmässä se hieman laski. Sen sijaan interventioryhmät eivät eronneet toisistaan toverisuhteiden ongelmien tai lapsen arvioiman prososiaalisuuden osalta. Vastoin asetettuja hypoteeseja interventioryhmät eivät myöskään eronneet kontrolliryhmästä millään mittarilla.

Narratiivisen intervention NVC-interventiota heikkomat tulokset saattavat johtua yksinkertaisesti siitä, että narratiivinen interventio oli näistä kahdesta lyhyempi. Toisaalta voi olla, että NVC-intervention menetelmät ovat sosiaalisen toimintakyvyn kehittämisen kannalta parempia kuin narratiivisen intervention: narratiivinen interventio esimerkiksi aktivoi oppilaita kirjoittamaan omia tarinoita, mutta interventio ei sisällä sosioemotionaalisten taitojen käytännön harjoittelua, toisin kuin

NVC-interventio. Aiemmista narratiivista interventiota vastaavista interventioista The literature bullying project hyödyntää monipuolisemmin oppilaita aktivoivia harjoituksia, kuten rooliharjoituksia ja julisteiden tekemistä, ja tämä onkin käsitellyistä tarinoita hyödyntävistä interventioista ainoa, jolla havaittiin vaikutusta prososiaalisuuteen (Wang & muut, 2015). WITS:n vaikutukset puolestaan näkyivät koetun kiusaamisen (toverisuhteiden ongelmien) vähenemisenä (Leadbeater & Sukhawarhanakul, 2011). Tämän tutkimuksen narratiiviseen interventioon verrattuna WITS on huomattavasti pidempi, oppilaiden oman opettajan toteuttama ja muihin oppiaineisiin liitettävä kokonaisuus, joka osallistaa myös lasten vanhemmat ja paikallispoliisin (Leadbeater & Sukhawarhanakul, 2011). STORIES puolestaan toteutettiin pienryhmissä, joissa sosiaalisten taitojen harjoittelu voi olla helpompaa kuin koko luokan ryhmissä (Teglasi & Rothman, 2001). Voi myös olla, että tarinoista koostuva narratiivinen interventio ei sovellu kuudesluokkalaisille. Aiemmissä tutkimuksissa narratiiviset interventiot on havaittu vaikuttaviksi nuoremmilla, 1.–5.-luokkalaisilla oppilaille (Leadbeater & Sukhawarhanakul, 2011; Teglasi & Rothman, 2001; Wang, Couch, Rosas Rodriguez & Lee, 2015).

Tutkimustieto siitä, ovatko 12-vuotiaat ylipäättään otollinen kohderyhmä sosioemotionaalisten taitojen interventioille, on ristiriitaista. Joidenkin tutkimusten mukaan varhaisnuoruus on lapsuuden rinnalla otollinen aikaikkuna sosiaalisten taitojen vahvistamiseen (CASEL, 2015; January, Casey & Paulson, 2011), mutta toisten tutkimusten mukaan interventiot tehoavat yksiselitteisesti paremmin nuoremmilla lapsilla (Taylor & muut, 2017; Tennant & muut, 2007). January, Casey ja Paulson (2011) esittävät, että varhaisnuoruus tarjoaa otollisen paikan interventiolle nimenomaan siksi, että se on siirtymäkohta lapsuudesta nuoruuteen. Voikin olla, että interventioiden vaikutus olisi alakoulun loppuvaihetta suurempi yläkoulun alkaessa, kun siirtymävaihe on konkretisoitunut lapsille itselleen ja sosiaalisen toimintakyvyn merkitys on käynyt heille selvemmäksi. Joka tapauksessa sellaisten interventioiden kehittäminen, joilla voidaan parantaa nimenomaan varhaisnuorien sosiaalista toimintakykyä, on tärkeää, sillä toverisuhteiden merkitys korostuu yläkouluiästä alkaen (CASEL, 2015; Junttila, 2010). Voi olla, että vanhemmille lapsille suunnattujen interventioiden tehokkuutta voitaisiin lisätä yksinkertaisesti lisäämällä interventioiden kestoja tai intensiteettiä; tällä hetkellä ne ovat usein nuorempien lasten interventioita lyhyempiä (Taylor & muut, 2017).

Interventioilla ei havaittu vaikutuksia, vaikka ne noudattivat SAFE-periaatteita, eli ne olivat sarjamaisia, toiminnallisia ja eksplisiittisesti sosioemotionaalisiin taitoihin kohdennettuja, ja niillä oli vahva teoriatausta (Durlak & muut, 2011; O'Mara & Lind, 2013). Voi olla, että interventioiden vaikuttavuutta vähensivät ongelmat toteutuksessa, kuten ulkopuoliset, mutta eivät ammattimaiset ohjaajat. Tässä tutkimuksessa intervention toteuttivat niihin erikseen koulutetut opiskelijat soveltuvilta aloilta. Kouluinterventioissa ulkopuoliset ohjaajat voivat olla sekä vahvuus että heikkous. Tutkimuksellisesta näkökulmasta ulkopuolisten ohjaajien käyttäminen on perusteltua, sillä siten voidaan varmistaa tutkimukseen sitoutuminen ja interventiorunon noudattaminen (January, Casey & Paulson,

2011). Ohjaajien tulisi kuitenkin olla ammattimaisia ja menetelmään koulutettuja. Esimerkiksi Jun-cadella (2013) epäilee NVC-interventioita käsittelevässään opinnäyte-katsauksessaan osan neutraa-leista interventiotuloksista johtuneen siitä, että kyseisissä tutkimuksissa interventiota eivät toteutta-neet sertifioidut kouluttajat, toisin kuin suurimmassa osassa myönteisiä tuloksia saaneista tutkimuk-sista. Toisaalta Durlakin ja muiden (2011) meta-analyysissä havaittiin, että ulkopuolisten ohjaajien interventiot vaikuttivat vain kolmeen mitatuista seurausmuuttujista: sosioemotionaalisiin taitoihin, prososiaalisuuteen ja käyttäytymisen ongelmiin, kun koulun omien opettajien toteuttamat interventiot vaikuttivat lisäksi asenteisiin, emotionaalisiin ongelmiin ja akateemiseen suoriutumiseen. Katsauk-sissa onkin saatu viitteitä siitä, että interventiot ovat tehokkaampia, kun ne toteuttaa koulun oma hen-kilökunta (CASEL, 2015; Durlak & muut, 2011). Tällöin interventioiden edistämiä taitoja voidaan sujuvammin harjoitella osana koulupäiviä, limittäin eri oppiaineiden sisällä ja erilaisissa tilanteissa, mikä edistää taitojen omaksumista ja käyttäytymisen tapojen pysyvää muutosta (CASEL, 2015; O'Mara & Lind, 2013; Tennant & muut, 2007). CASEL (2015) suositteleekin, että opettajia koulu-tettaisiin toteuttamaan sosioemotionaalisten taitojen interventioita osana koulupäivää.

On myös mahdollista, että interventioiden vaikutukset näkyvät vasta pitemmällä aikavälillä: Taylorin ja muiden (2017) sosioemotionaalaisia taitoja kehittävien interventioiden seurantavaikutuk-sia selvittäneessä meta-analyysissä interventioiden vaikutukset prososiaalisuuteen ja käyttäytymisen ongelmiin eivät olleet jälkimittauksessa tilastollisesti merkitseviä, vaan vaikutukset näihin ilmenevät merkitsevinä vasta seurantamittauksissa 1–4 vuoden kuluttua interventioista. Tässä tutkimuksessa mahdollisuutta seurantamittaukseen ei ollut, mutta tulevissa tutkimuksissa tulisi kiinnittää erityistä huomiota seurantaan. Seurannassa tulisi myös aiempaa enemmän hyödyntää arkistoitua tietoa tutkit-tavista, kuten koulutautumisastetta, työllisyyttä ja tulotasoa (Taylor & muut, 2017).

Tutkimukselliset puutteet voivat osaltaan peittää interventioiden vaikutusta oppilaiden sosiaali-seen toimintakykyyn. Esimerkiksi mittausvälit olivat kaikissa ryhmissä eri pituiset, johtuen interven-tioiden erilaisesta kestosta ja intensiteetistä. Käytetty mittari, SDQ-kysely, on lisäksi melko karkea seulontakysely, jolla tutkitut oppilaat saivat jo lähtökohtaisesti hyviä pisteitä. Mittarin luonteen ja pienehkön aineiston takia tutkimuksessa jouduttiin käyttämään epäparametrisia testejä, jotka ovat pa-rametrisia testejä karkeampia. Tutkimusasetelma ei myöskään ollut satunnaistettu, mikä olisi inter-ventiotutkimuksissa ideaalia, joskin kouluinterventioiden kohdalla vaikeasti toteutettavissa (O'Mara & Lind, 2013). Toisaalta tällä tutkimuksella on myös vahvuutensa. Ensinnäkin tutkimuksessa verrat-tiin toisiinsa kahta erilaista interventiota, joita ei tiettävästi aiemmin ole vertailtu, minkä lisäksi mo-lempia interventioryhmiä verrattiin kontrolliryhmään. Toiseksi oppilaiden sosiaalista toimintakykyä ja sen kehitystä tarkasteltiin tässä sekä lasten että vanhempien arvioimana, mikä tarjoaa laajemman näkökulman kuin vain jommankumman arvioiden tarkastelu.

Tulevissa tutkimuksissa interventioita tulee pyrkiä kehittämään esimerkiksi kohdistamalla interventiota laajemmin koko kouluun, pyrkimällä muuttamaan koko oppimisympäristöä interventioita tukeviksi ja osallistamalla myös vanhemmat (O'Mara & Lind, 2013; Tennant & muut, 2007). Laajennettaessa interventioita koko kouluun tai oppilaiden koteihin on kuitenkin varmistettava, että kaikki osapuolet sitoutuvat interventioon eikä SAFE-periaatteiden noudattaminen tai intervention käytännön toteuttaminen vaarannu (Durlak & muut, 2011). Esimerkiksi NVC-interventiota voitaisiin harjoitella laajemmin kouluarjessa hyödyntämällä menetelmää aktiivisesti oppilaiden välisissä ristiriitatilanteissa, minkä lisäksi menetelmän käyttöä voitaisiin kouluttaa myös oppilaiden vanhemmille. Suomessa on aiemmin saatu myönteisiä tuloksia NVC:n hyödyntämisestä yhdeksäsluokkalaisten sovittelemiskeskusteluissa (Aikio & Tolonen, 2014). Narratiivisen intervention vaikutuksia voitaisiin puolestaan lisätä liittämällä interventioon oppilaiden monimuotoisempaa aktivoitua, kuten rooliharjoituksia (Durlak & muut, 2011; Wang & muut, 2015). Interventioiden kestoja olisi hyvä pidentää, sillä tehokkaimmiksi ovat osoittautuneet yli vuoden kestävät interventiot (O'Mara & Lind, 2013).

Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu interventioiden vaikutuksia mahdollisesti moderoivia tekijöitä. Tulevaisuudessa olisi selvitettävä, vaikuttavatko esimerkiksi ikä, sukupuoli, sosioekonominen asema, etninen tausta tai sosioemotionaalisten taitojen lähtötaso näistä interventioista saataviin hyötyihin (Chaffee & muut, 2017; January, Casey & Paulson, 2011). Lisäksi interventioiden SAFE-periaatteiden noudattamista olisi hyvä tarkastella jatkuvana muuttujana, ei kaksijakoisesti, kuten tässä tutkimuksessa (Durlak & muut, 2011). Interventiotutkimuksissa tulisi myös aiempaa useammin tehdä prosessitutkimusta, joka selvittäisi, mitä interventioiden aikana itseasiassa tapahtuu ja miten interventiot vaikuttavat (O'Mara & Lind, 2013). Myös aiempaa tarkempi tutkimus interventioon sitoutumisesta ja siitä, kuinka hyvin koulun henkilökunta kokee saavansa interventioon tukea, on tärkeää (O'Mara & Lind, 2013).

Lasten ja vanhempien arviot sosiaalisesta toimintakyvystä olivat yhteneviä

Kuten hypoteeseissa esitettiin, lasten ja vanhempien arviot toverisuhteiden ongelmista ja prososiaalisuudesta olivat yhteneviä. Tässä tutkimuksessa arvioiden välinen korrelaatio oli jopa hieman korkeampaa kuin aiemmissa tutkimuksissa. Tämä saattaa osaltaan selittyä käytetyllä kyselyllä: Vaikeuksien ja Vahvuuksien kyselyssä lapsen ja vanhemman versiot ovat kysymysten osalta lähes identtiset, vain sanamuoto on hieman erilainen. Voi myös olla, että erityisesti kyselyn toverisuhteiden ongelmia koskevat kysymykset muistuttavat hieman sosiometrisiä mittareita, joissa meta-analyysin mukaan arvioitsijoiden välinen yhtenevyys on korkeampaa kuin käyttäytymistä kuvaavilla kyselylomakkeilla (Renk & Phares, 2004). Renkin ja Pharesin (2004) mukaan sen arvioiminen, pidetäänkö lapsesta, voi

olla kaikille arvioitsijoille helpompaa kuin tietyn käyttäytymisen esiintyvyyden arvioiminen. Tässä tutkimuksessa havaittu yhtenevyys on kuitenkin vielä korkeampaa kuin Vaikeuksien ja Vahvuuksien prososiaalisuuden ja toverisuhteiden ongelmien skaaloilla Lin ja muiden (2017) tutkimuksessa. Lin ja muiden (2017) tutkimus käsittelikin hieman vanhempia, 12–17-vuotiaita nuoria, joiden sosiaalisten taitojen itsearvioinnin on havaittu korreloivan nuorempia heikommin vanhempien arvion kanssa (Renk & Phares, 2004).

Lasten ja vanhempien arviot eivät tässä tutkimuksessa olleet täysin yhdenmukaiset. Arvioiden välisten erojen oletetaan De Los Reyes ja muiden (2013) katsauksen mukaisesti heijastavan olennaisia eroja arvioitsijoiden välillä: lapset ja vanhemmat tulkitsevat eri tavoin sitä, miksi lapsi käyttäytyy tietyllä tavalla, heillä on eri käsitys siitä, missä määrin tämä käyttäytyminen on suotavaa tai normaalia ja he arvioivat käyttäytymistä eri konteksteissa. Tässä tutkimuksessa lapset täyttivät kyselyn koulussa ja vanhemmat kotonaan, minkä takia lapset ovat saattaneet painottaa arvioinneissaan käyttäytymistä koulussa ja vanhemmat käyttäytymistä kotona (De Los Reyes & muut, 2013).

Tässä tutkimuksessa ei eroteltu, täyttikö vanhemman kyselylomakkeen äiti vai isä. Aiempien tutkimusten tulokset vanhempien keskinäisestä yhtenäisyydestä lapsen sosiaalisia taitoja arvioitaessa ovat ristiriitaisia. Joissakin tutkimuksissa vanhempien arvioiden yhtenevyys vastaa lapsen ja vanhemman arvioiden yhtenevyyttä, toisissa se on korkeampaa (Gresham & muut, 2010; Li & muut, 2017; Renk & Phares, 2004). Tulevissa tutkimuksissa myös vanhempien arvioiden välistä yhtenevyyttä olisi hyvä tutkia, koska sitä ei Suomessa ole juurikaan tutkittu. Erot voivat olla suurempia esimerkiksi silloin, jos vanhemmat eivät asu yhdessä toisin kuin esimerkiksi Lin ja muiden (2017) tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa ei myöskään huomioitu opettajan näkemystä lapsen sosiaalisesta toimintakyvystä. Tulevissa tutkimuksissa tulisi selvittää myös opettajan arvion yhtenevyyttä lapsen ja vanhemman arvioiden kanssa, sillä sitä ei ole juurikaan tutkittu Vaikeuksien ja Vahvuuksien kyselylomaketta käyttäen.

Tässä tutkimuksessa yhtenevyyttä tarkasteltiin alaskaaloittain, ei osioittain. Gresham ja muut (2010) pohtivat omassa tutkimuksessaan, että osioiden välinen yhtenäisyys voi vaihdella siten, että konkreettisten toimintojen esiintymistä koskevissa osioissa yhtenevyys on korkeampaa kuin käyttäytymisen tulkintaa edellyttävissä. Täten esimerkiksi Vaikeuksien ja Vahvuuksien kyselylomakkeen osiot *Tarjoutuu usein auttamaan muita* ja *Huomioi muiden tunteet* voivat olla yhtenevyydeltään hyvin erilaisia, ja arvioitsijoiden välistä yhtenevyyttä tulisi siksi tutkia osioittain myös tällä kyselylomakkeella. Tulevassa tutkimuksessa tulisi myös hyödyntää erilaisia arviointimenetelmiä, joissa arvioinnit liitetään kontekstiin, kuten funktionaalinen haastattelu ja suora, struktuurialinen havainnointi (Gresham & muut, 2010).

Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin tiettävästi ensimmäistä kertaa Suomessa sitä, kuinka yhtenevästi lapset ja vanhemmat arvioivat prososiaalisuutta ja toverisuhteiden ongelmia Vaikeuksien ja Vahvuuksien kyselylomakkeella. Tulokset viittaavat siihen, että tällä kyselyllä lasten ja vanhempien arviointi on yhtenevämpää kuin sosiaalisen toimintakyvyn arviointi muilla kyselymenetelmillä.

Tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää narratiivisen ja NVC-perustaisen intervention vaikutuksia lapsen sosiaaliseen toimintakykyyn sekä esittää keinoja näiden interventioiden vaikuttavuuden lisäämiseksi. Vaikka interventioilla ei tässä tutkimuksessa havaittu olevan vaikutuksia toverisuhteiden ongelmiin tai prososiaalisuuteen, näiden interventioiden kehittämistä ja tutkimusta suositellaan jatkettavan. Sekä narratiivinen että NVC-perustainen interventio voidaan toteuttaa luontevana osana koulun arkea, kuten useat tahot suosittavat sosiaalisen toimintakyvyn interventioita toteutettaviksi (CASEL, 2015; OECD, 2015; WHO, 2004).

Sosiaalisen toimintakyvyn ja sitä edistävien interventioiden tutkiminen on tärkeää, sillä sosiaalinen toimintakyky vaikuttaa lapsen toverisuosioon ja sitä kautta akateemiseen suoriutumiseen, tunne-elämän haasteisiin ja käyttäytymisen ongelmiin (Denham & Brown, 2010; Hay, Payne & Chadwick, 2004; Poulou, 2014; Rabiner, Godwin & Dodge, 2016). Lasten ja nuorten sosioemotionaalisten taitojen interventioilla on havaittu olevan myönteisiä seurannaisvaikutuksia esimerkiksi tuleviin ihmissuhteisiin ja jatko-opiskeluun ja ne vähentävät kliinistä oireilua ja rikollisuutta pitkälläkin aikavälillä (Taylor & muut, 2017). Suomessa interventioilla voitaisiin lisäksi parantaa lasten kouluviihtyvyyttä, joka on täällä tällä hetkellä verrattain huono (Minkkinen, 2015). Vaikka sosioemotionaalisten taitojen interventioilla on aiemmissa tutkimuksissa havaittu olevan laajoja myönteisiä vaikutuksia, niihin ei useinkaan haluta käyttää kouluarjessa aikaa, jonka nähdään olevan pois oppiaineiden opetuksesta. Onkin totta, että toimiakseen sosioemotionaalisten taitojen interventiot edellyttävät pitkäkestoista ja toistuvaa toteuttamista. Tämän ei kuitenkaan pitäisi nähdä olevan pois muusta opetuksesta, sillä interventioita voidaan toteuttaa luontevana osana aineopetusta, minkä lisäksi sosiaalisella toimintakyvyllä ja itse interventioilla voi olla myönteinen vaikutus myös akateemiseen suoriutumiseen (CASEL, 2015; Denham & Brown, 2010; Durlak & muut, 2011).

LÄHTEET

- Aikio, J. & Tolonen, S. (2014). *Myötäelävä vuorovaikutus (NVC) luokkahengen parantamisessa yläkoulussa*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, Oulu. Saatavissa: <https://jultika.oulu.fi/Record/nbnfioulu-201406041641>
- Burns, G.W. (2005). *101 Healing stories for kids and teens: using metaphors in therapy*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *2015 CASEL guide: effective social and emotional learning programs — middle and high school edition*. Saatavissa: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Chaffee, R. K., Briesch, A. M., Johnson, A.H. & Volpe, R. J. (2017). A meta-analysis of class-wide interventions for supporting student behavior. *School Psychology Review*, 46(2), 149–164. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0015.V46-2>
- Cicchetti, Domenic V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4): 284–290. <https://doi.org/doi:10.1037/1040-3590.6.4.284>
- De Los Reys, A., Thomas, S. A., Goodman, K. L. & Kundey, S. M. (2013). Principles underlying the use of multiple informant's reports. *The Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 123–49. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185617>
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.14697610.1997.tb01545.x>
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J. & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: an investigation of the Social skills improvement system -rating scales. *Psychological Assessment*, 22(1), 157–166. <https://doi.org/10.1037/a0018124>
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>

- January, A. M., Casey, R. J. & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: do they work? *School Psychology Review*, 40(2), 242–256. Saatavissa: <http://www.nasponline.org/>
- Juncadella, C. M. (2013). *What is the impact of the application of the Nonviolent communication model on the development of empathy? Overview of research and outcomes*. Master's thesis. University of Sheffield, Sheffield. Saatavissa: https://www.cnvc.org/sites/default/files/NVC_Research_Fiiles/Carne_Mampel_Juncadella.pdf
- Junttila, N. (2010). *Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission*. Väitöskirja. Turun yliopisto, Turku. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4226-8>
- Koskelainen, M., Sourander, A. & Kaljonen, A. (2000). The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9(4), 277–284. <https://doi.org/10.1007/s007870070031>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Leadbeater, B. & Sukhawarthanakul. (2011). Multicomponent programs for reducing peer victimization in early elementary school: A longitudinal evaluation of the WITS primary program. *Journal of Community Psychology*, 39(5), 606–620. <https://doi.org/10.1002/jcop.20447>
- Li, J. B., Delvecchio, E., Di Riso, D., Lis, A. & Salcuni, S. (2017). Early evidence of the Italian parent-report Strength and difficulties Questionnaire (SDQ-P). *Child Psychiatry & Human Development*, 48. 335–345. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0646-3>
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 858–871. <https://doi.org/10.1080/15374410903258934>
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli. Lapsen emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9822-0>
- The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Saatavissa: <http://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>
- O'Mara, L. & Lind, C. (2013). What do we know about school mental health promotion programmes for children and youth? *Advances in School Mental Health Promotion*, 6(3), 203–224. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2013.811952>

- Poulou, M. S. (2014). How are trait emotional intelligence and social skills related to emotional and behavioural difficulties in adolescents? *Educational Psychology, 34*(3), 354–366.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785062>
- Rabiner, D. L., Godwin, J. & Dodge, K. A. (2016). Predicting academic achievement and attainment: The contribution of early academic skills, attention difficulties and social competence. *School Psychology Review, 45*(2), 250–267.
<https://doi.org/10.17105/SPR45-2.250-267>
- Renk, K. & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review, 24*, 239–254. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.01.004>
- Rosenberg, M. B. (2015). *Rakentava ja myötäelävä vuorovaikutus: nonviolent communication (NVC)*. (3. painos, suom. T. Hartikainen, alkuteos *Nonviolent communication: A language of life*, 2015). Helsinki: Viisas Elämä Oy.
- 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.
<https://doi.org/doi:10.1111/cdev.12864>
- Teglasi, H. & Rothman, L. (2001). STORIES: A class-room based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology, 39*(1), 71–94.
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00060-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00060-1)
- Tennant, R., Goens, C., Barlow, J., Day, C. & Stewart-Brown, S. (2007). A systematic review of reviews of interventions to promote mental health and prevent mental health problems in children and young people. *Journal of Public Mental Health, 6*(1), 25–32.
<https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-835>
- Wang, C., Couch, L., Rodriguez, G. R. & Lee, C. (2015). The bullying literature project: using children’s literature to promote prosocial behavior and social-emotional outcomes among elementary school students. *Contemporary School Psychology, 19*(4), 320–329.
<https://doi.org/10.1007/s40688-015-0064-8>
- World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice*. Saatavissa: http://www.who.int/mental_health/evidence/en/promoting_mhh.pdf
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly, 27*, 21–30. <https://doi.org/10.2307/1593629>
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A. & Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children’s social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice, 26*(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/02667361003768526>