

SOSIAALISET TAIDOT 6-LUOKKALAISTEN OPPILAIDEN,
LUOKANOPETTAJAN JA VANHEMPIEN ARVIOINNIN KOHTEENA

Heini Ristimäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 2011
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ristimäki, H. 2011. Sosiaaliset taidot 6-luokkalaisten oppilaiden, luokanopettajan ja vanhempien arvioinnin kohteena. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. 78 s.

Sosioemotionaalisuus on tutkimusaiheena laaja. Tässä tutkimuksessa sosioemotionaalinen kompetenssi määriteltiin sosiaalisten, sosiokognitiivisten ja emotionaalisten taitojen yläkäsitteeksi. Tutkimuksessa lähestyttiin sosioemotionaalisuuden käsitettä ulos- ja sisäänpäin suuntautuneen persoonallisuuden ja sosioemotionaalisten taitojen tukemisen kautta.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten 6-luokkalaiset oppilaat arvioivat omia sosiaalisia taitojaan. Toisena tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden sosiaalisia taitoja oppilaiden ja luokanopettajan arvioimana. Kolmantena tutkimustehtävänä oli tarkastella ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden toimintaa kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa oppilas- ja vanhempiarvioinnin avulla.

Tutkimusaineisto kerättiin oppilaiden sosiaalisten taitojen itsearviointi- ja opettaja-arviointilomakkeen avulla. Lisäksi tutkimusaineisto koostui kolmen ulospäin ja kahden sisäänpäin suuntautuneen oppilaan ja vanhemman kuvitteellisista sosiaalisista tilannekuvauslomakkeista. Tutkimukseen osallistui 19 oppilasta, yksi luokanopettaja ja viiden oppilaan vanhemmat. Tutkimusaineisto analysoitiin sekä määrällisiä että laadullisia aineiston analyysimenetelmiä käyttäen.

Tutkimus osoitti, kuinka sisäänpäin suuntautuneet oppilaat viihtyivät ryhmässä ja osasivat toimia yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa, kun taas kahden ulospäin suuntautuneen oppilaan yhteistyötaidoissa havaittiin puutteita. Sisäänpäin suuntautuneet oppilaat olivat tutkimuksen mukaan empaattisia, ja kahden ulospäin suuntautuneen oppilaan arvioitiin nauravan muiden erehdyksille ja ottavan toisten tunteet huomioon harvoin. Tutkimustulosten mukaan ulospäin suuntautuneiden oppilaiden empatiataito näkyi yksilön toiminnassa, toisiin kohdistuvana auttamisena ja tukemisena, kun taas sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden empatia pohjautui ajatteluun ja tunteisiin. Sisäänpäin suuntautuneet oppilaat osasivat säädellä tunteitaan, kun taas kahdella ulospäin suuntautuneella oppilaalla oli havaittavissa tunteiden säätelyvaikeuksia. Tutkimuksen mukaan ulospäin suuntautuneet oppilaat uskalsivat puolustaa itseään ja muita oppilaita. Sitä vastoin sisäänpäin suuntautuneet oppilaat välttivät sosiaalisia riskitilanteita.

Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, kuinka sosioemotionaaliset taidot määrittelevät yksilön toimintakykyä sosiaalisissa suhteissa ja tilanteissa. Tutkimuksessa korostetaan sosioemotionaalisten taitojen oppimisen tärkeyttä sekä ohjattujen harjoitusten, opetusohjelmien ja positiivisten sosiaalisten mallien merkitystä sosioemotionaalisen kasvun tukemisessa.

Avainsanat: persoonallisuus, ulospäin suuntautuneisuus, sisäänpäin suuntautuneisuus, sosioemotionaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot

ABSTRACT

Ristimäki, H. 2011. Social skills evaluated by 6th grade pupils, class teacher and parents. University of Jyväskylä. Teacher Education Department. Education thesis. 78 p.

As an area of study socioemotionality is wide. In this study socioemotional competence is defined as a generic term for social, sociocognitive and emotional skills. In this study the concept of socioemotionality is approached by extrovert and introvert personality and the support of socioemotional skills.

The purpose of this study was to find out how 6th grade pupils evaluated their own social skills. Second aim of the study was to determine extrovert and introvert pupils' social skills by the evaluation of pupils and the class teacher. The third goal was to examine extrovert and introvert pupils' actions in imaginary social situations with pupil and parent evaluation.

The data was collected with pupils' social skills self-assessment and teacher's assessment forms. In addition the data consisted of imaginary social situation description forms by three extrovert and two introvert pupils and their parents. Nineteen pupils, class teacher and five pupils' parents participated in the study. The data was analyzed with both quantitative and qualitative data analysis methods.

The study showed how the introvert pupils enjoyed groupwork and were able to co-operate with other pupils, whereas the cooperation skills of two extrovert pupils turned out to have insufficiencies. According to the study the introvert pupils were empathetic and two extrovert pupils were evaluated to laugh at others' mistakes and take others' feelings into consideration infrequently. According to the results empathy of extrovert pupils was functional, it showed by helping and supporting others, while the empathy of introvert pupils was based on thinking emotionally. The introvert pupils were able to control their emotions, whereas two extrovert pupils appeared to have difficulties on controlling emotions. According to the study the extrovert pupils had courage to defend themselves and other pupils. On the contrary introvert pupils avoided risky social situations.

Based on the study it can be stated that socioemotional skills define individual's capability to act in social relations and situations. The importance of learning social skills and the significance of structured practice, educational programmes and positive social models in the support of socioemotional growth is emphasized in this study.

Key words: personality, extrovert, introvert, socioemotional competence, social skills

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	6
2	SOSIOEMOTIONAALISUUS JA PERSONALLISUUS.....	9
2.1	Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi	9
2.1.1	Sosiaaliset taidot.....	12
2.1.2	Sosiokognitiiviset taidot	14
2.1.3	Emotionaaliset taidot ja empatia.....	16
2.2	MASK – Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista .	18
2.3	Persoonallisuuden määritelmä.....	20
2.4	Ulospäin ja sisäänpäin suuntautunut persoonallisuus	22
3	SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKEMINEN	25
3.1	Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen.....	25
3.2	Sosioemotionaalista kasvua tukevat ohjelmat	27
4	TUTKIMUSASETELMA	30
4.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	30
4.2	Tutkimusmenetelmät	31
4.3	Aineiston analyysi.....	35
4.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	38
4.5	Tutkimuksen osallistujat	40
5	TUTKIMUSTULOKSET	41
5.1	6-luokkalaisten oppilaiden sosiaaliset taidot	41
5.1.1	Yhteistyötaidot	41
5.1.2	Sosiaaliset suhteet.....	42
5.1.3	Vuorovaikutus-, tunne- ja empatiataidot.....	43
5.1.4	Luokassa toimiminen ja asertiivisuus	46
5.2	Ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden sosiaaliset taidot..	47
5.2.1	Yhteistyötaidot ja luokassa toimiminen.....	47
5.2.2	Sosiaaliset suhteet.....	48
5.2.3	Vuorovaikutus-, tunne- ja empatiataidot.....	48
5.3	Ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden toiminta kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa.....	49
5.3.1	Yhteistyötaitojen tilanne 1	49
5.3.2	Sosiaalisten suhteiden tilanne 2	50
5.3.3	Vuorovaikutustaitojen tilanne 3.....	51
5.3.4	Tunnetaitojen tilanne 4	53
5.4	Yhteenveto oppilaiden toiminnasta kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa	54

6	POHDINTA	56
6.1	Päätulokset.....	56
6.2	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuksen tarve.....	59
	LÄHTEET	63
	LIITE 1: Tutkimuslupalomake	70
	LIITE 2: Sosiaalisten taitojen itsearviointilomake	71
	LIITE 3: Sosiaalisten taitojen opettaja-arviointilomake.....	74
	LIITE 4: Kopio MASK-itsearviointilomakkeesta	76
	LIITE 5: Kuvitteelliset sosiaaliset tilanteet – oppilaan lomake	77

1 JOHDANTO

Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja – – (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 - POPS 2004, 6).

Opetustehtävän lisäksi perusopetuksella on tärkeä kasvatustavoite (POPS 2004, 6) – lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen. Sosioemotionaaliselta kehitykseltään häiriintyneiden lasten ja nuorten määrä (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 39) sekä monet sosiaaliset ongelmat, kuten väkivalta, henkinen pahoinvointi, ja syrjäytyminen ovat lisääntyneet nykypäivän yhteiskunnassa (Weare 2000, 3–4; Schmuck & Schmuck 2001, 25). Lisäksi lasten kokema yksinäisyys ja turvattomuus aiheuttavat osaltaan tunne-elämän ongelmia, kuten masentuneisuutta (Pulkkinen 2002, 112).

Tukeaksemme lasten hyvinvointia on tärkeää, että lapset oppivat yhteiskunnassa ja sosiaalisissa suhteissa toimimiseen tarvittavia vuorovaikutus-, yhteistyö- ja tunteiden säätelytaitoja (Schmuck & Schmuck 2001, 26). Koululla onkin kodin lisäksi merkittävä rooli niin lasten sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisemisprosessissa kuin sosiaalisten taitojen opettamisessa. Erityisesti kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on myönteinen vaikutus lapsen sosioemotionaalisen kasvuun. (Weare 2000, 4.) Lapsen kokonaiskehityksen rinnalla tapahtuvan sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen (Ahvenainen ym. 2001, 40) tukeminen on siis aiheena ajankohtainen.

Lasten sosiaalinen ja emotionaalinen hyvinvointi on tärkeä osa lasten tasapainoista kasvua ja kehitystä, ja sillä on tutkimusten mukaan vaikutusta muun muassa yksilön koulusuoriutumiseen, oppimismotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen (Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg & Zins 2000, 391; Lopes & Salovey 2003, 79; Ragozzino, Resnik, Utne-O'Brien & Weissberg 2003, 169). Lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja tukevan ympäristön voidaankin olettaa luovan hyvät mahdollisuudet oppimiselle ja ymmärtämiselle (Peltonen, Kullberg-Piilola & Kullberg-Turtiainen 2002, 6).

Akateemisten taitojen lisäksi sosiaalisilla taidoilla on positiivinen yhteys yksilön itsevarmuuteen, vuorovaikutuskykyyn, ryhmäsopeutumiseen ja yksilölliseen hyvinvointiin (Elksnin & Elksnin 1995, 4–6; Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab–Stone & Shriver 1997, 2, 21). Tutkimusten mukaan puutteellisilla sosiokognitiivisilla taidoilla ja sosiaalisilla ongelmaratkaisutaidoilla on yhteys yksilön aggressiiviseen käyttäytymiseen. Myös koulukiusaajien sosiaalisessa kompetenssissa on havaittu olevan puutteita. (Kaukiainen 2002, 115.)

Sosiaaliset taidot määrittelevät yksilön kykyä toimia sosiaalisissa suhteissa (Isokorpi 2004, 28) ja niitä tarvitaan liittyessä ja sopeutuessa uusiin ryhmiin (Kauppila 2005, 125). Sosiaalisissa suhteissa esiintyviä ongelmia, kuten yksinäisyyttä ja syrjäytymistä on mahdollista ennaltaehkäistä opettamalla lapsille sosioemotionaalisia taitoja (Poikkeus 1997, 126). Lapsen sosiaaliset taidot harjaantuvat kaikissa arjen sosiaalisissa tilanteissa ja ympäristöissä, niin kotona, koulussa kuin vertaisryhmässä.

Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen voi tapahtua ohjaamattomissa tilanteissa ja ohjattujen harjoitusten avulla (Ihme 2009, 140), minkä vuoksi koulukäyttöön on kehitetty useita sosioemotionaalisten taitojen opetusohjelmia (Askeleittain, Tunnemuksu ja mututoukka, YHTEISPELI, MUKAVA, Lions Quest). Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opettaminen muiden oppisisältöjen ohella on keino integroida lasten sosioemotionaalisen kasvun tukeminen osaksi koulun jokapäiväistä arkea (Kauko & Klemola 2006, 43–44). Sosioemotionaalisia taitoja opettava koulu suojaa erityisesti niiden lasten sosiaalista kasvua, joiden kotiympäristö ei tarjoa riittävää tukea ja myönteistä mallia sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimiseen (Launonen & Pulkkinen 2004, 56). Perusopetuksen tarkoituksena onkin taata jokaiselle oppilaalle tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen (Perusopetuslaki 1998, 2§).

Vaikka sosiaalisesta kompetenssista ja sosiaalisista taidoista on tehty paljon aikaisempaa tutkimusta (ks. Hynninen 1999; Kangas & Kolehmainen 2007; Mäntynen 2007), ei lasten sosioemotionaalisuutta ole tutkittu persoonallisuuden näkökulmasta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää persoonaltaan ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden

sosioemotionaalisia taitoja. Halusinkin tutkia persoonaltaan erilaisten oppilaiden sosiaalisia taitoja, jotta ymmärtäisin syvemmin niiden yksilöllisen luonteen.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten 6-luokkalaiset oppilaat arvioivat omia sosiaalisia taitojaan. Toisena tutkimuksen tavoitteena on selvittää erosivatko ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden sosiaalisten taitojen itsearviointit opettajan tekemistä oppilasarvioinneista. Kolmantena tutkimustehtävänä on tarkastella miten ulos- ja sisäänpäin suuntautuneet oppilaat ja heidän vanhempansa arvioivat oppilaan toimivan kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tutkimusaineisto kerättiin sosiaalisten taitojen itsearviointi- ja opettaja-arviointilomakkeen avulla sekä kuvitteellisten sosiaalisten tilannekuvausten oppilas- ja vanhempilomakkeiden avulla.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu kahdesta pääluvusta: 1) sosioemotionaalisuus ja persoonallisuus sekä 2) sosioemotionaalisten taitojen tukeminen. Ensimmäisen pääluvun alla määritellään sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin laajaa ja haastavaa käsitettä. Tutkimuksessa sosioemotionaalinen kompetenssi on luokiteltu sosiaalisten, sosiokognitiivisten ja emotionaalisten taitojen yläkäsitteeksi. Sosioemotionaalisuuden ja persoonallisuuden luvussa kuvaillaan myös MASK-testimateriaalia ja sen käyttötarkoituksia sekä määritellään persoonallisuuden käsitettä ja ulos- ja sisäänpäin suuntautunutta persoonallisuutta. Toisessa pääluvussa tarkastellaan sosioemotionaalisten taitojen oppimista ja esitellään muutamia sosioemotionaalisten taitojen kasvun tukemiseen kehitettyjä opetusohjelmia.

Teoreettisen viitekehysten jälkeen luvussa neljä esitellään tutkimuksen tavoitteita ja tutkimusmenetelmiä sekä tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimustuloksia käsitellään kolmessa osassa: 6-luokkalaisten oppilaiden sosiaaliset taidot, ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden sosiaaliset taidot sekä ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden toiminta kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa. Lopuksi kuudennessa luvussa tulkitaan tutkimuksen päätuloksia ja pohditaan sosioemotionaalisen kasvun tukemisen merkitystä sekä jatkotutkimuksen tarvetta.

2 SOSIOEMOTIONAALISUUS JA PERSOONALLISUUS

2.1 Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi

Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita – – (Poikkeus 1997, 126).

Sosiaalinen kompetenssi on käsitteenä monimutkainen (Salmivalli 2005, 71). Puhuttaessa yksilön sosiaalisesta kompetenssista, tulee käsitteet sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot erottaa toisistaan. Tutkimuksessani määrittelenkin sosiaalisen kompetenssin käsitteen kattavan sisälleen yksilön sosiaaliset, sosiokognitiiviset ja emotionaaliset taidot (Vaughn & Hogan 1990, Haagerin & Vaughnin 1995, 205 mukaan; Poikkeus 1997, 126; Laine 2005, 114; Salmivalli 2005, 72–73).

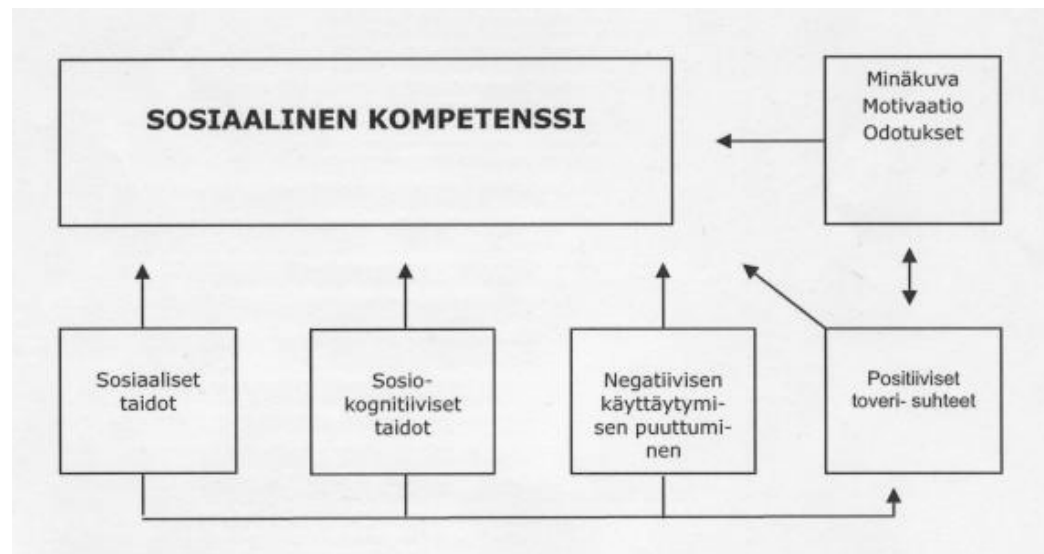
Sosiaalisen kompetenssin käsitteellä kuvataan sosiaalista käyttäytymistä, sosiaalisten taitojen ymmärtämistä ja käyttämistä sekä sosiaalista hyväksyntää eli yksilön kykyä vuorovaikutukseen (Durkin 1995, 149; Haager & Vaughn 1995, 205; Elias ym. 1997, 2; Niemelä 1998, 3). Se tarkoittaa myös yksilön henkilökohtaisten sosiaalisten tavoitteiden mukaista toimintaa sekä taitoa ylläpitää myönteisiä vuorovaikutussuhteita (Laine 2005, 114; Salmivalli 2005, 71). Sosiaalisen kompetenssin osatekijöiksi luokitellaan kuuluvaksi yksilön yleinen myönteisyys, kyky ratkaista ristiriitoja sekä kommunikoida ja luoda suhteita toisiin ihmisiin. Myös myönteinen minäkuva ja itsetunto sekä normien mukaisen toiminta ovat osa sosiaalista kompetenssia. (Ahvenainen ym. 2001, 45.)

Sosiaalista kompetenssia voidaan kuvata viiden eri osatekijän näkökulmista: 1) sosiaalisten taitojen, 2) sosiokognitiivisten taitojen, 3) emotioiden ja niiden säätelyn, 4) motivaation ja 5) kontekstin näkökulmista. Ensimmäinen eli *sosiaalisten taitojen* näkökulma korostaa yksilön käyttäytymistä ja oppimista sosiaalisissa tilanteissa. *Sosiokognitiiviset taidot* eli sosiaalisen informaation prosessointiin liittyvät taidot ohjaavat puolestaan

sosiaalisen tiedon käsittelyä. Kolmas näkökulma ottaa huomioon *emootioiden ja niiden säätelykyvyn* merkityksen sosiaalisen tiedon käsittelyssä. Neljännessä näkökulmassa sosiaalista kompetenssia tarkastellaan yksilön *motivaation* ja tavoitteiden viitekehyksessä. *Kontekstuaalinen näkökulma* huomio sosiaalisiin tilanteisiin liittyvät kontekstuaaliset tekijät, jotka vaikuttavat yksilön tilannetulkintoihin ja toimintaan. Esimerkiksi lapsi voi joutua sosiaalisessa ryhmässä torjutuksi, vaikka hänellä olisikin myönteiseen vuorovaikutukseen tarvittavat sosiaaliset taidot. Jotta sosiaalinen vuorovaikutus olisi ymmärrettävissä, tulee kaikki sosiaalisen kompetenssin näkökulmat ottaa huomioon. (Salmivalli 2005, 74, 127.)

Laine (2005, 114) kuvaa tarkemmin sosiaalisen kompetenssin ulottuvuutta emotionaalisten taitojen näkökulmasta: kykyä havaita, käsitellä ja säädellä omia ja toisten emotionaalisia reaktioita sekä kykyä asettua toisten asemaan. Ajatusta tukee Eisenbergin, Fabesin, Guthrien ja Reiserin (2002) näkemys siitä, kuinka negatiivinen emotionaalisuus ja käyttäytymisen säätelyn vaikeudet ovat yhteydessä yksilön sosiaalisen kompetenssin puutteellisuuteen (Pulkkinen 2002, 70).

Poikkeuksen (1997) sosiaalisen kompetenssin kuvaajassa eri ulottuvuudet selittävät yksilön toimintaa sosiaalisissa suhteissa (ks. kuvio 1). Yksilön sosiaalisen kompetenssiin kuuluu yksilön sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot. Jotta saataisiin kokonaiskuva yksilön sosiaalisesta kompetenssista ja sosiaalisesta toiminnasta, tulee huomioida myös yksilön minäkuvan ulottuvuus ja tarkastella sosiaaliseen suhteeseen vaikuttavia odotuksia ja motivaatiota. Myös negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen ja positiiviset toverisuhteet ovat osa yksilön sosiaalista kompetenssia. Koska koulu on tärkeä ympäristö lapsuudessa, on sosiaalisesti suotuisalla tavalla luokkayhteisössä käyttäytyminen tärkeä osa lapsen sosiaalista kompetenssia. Sosiaalisesti suotuisalla käyttäytymisellä tarkoitetaan luokkayhteisön sääntöjen ja julkilausumattomien normien mukaista käyttäytymistä. (Poikkeus 1997, 126–127.)



Kuvio 1. Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuudet (Poikkeus 1997, 127).

Sosiaalisen kompetenssin käsite on saanut kritiikkiä osakseen. Sen on kuvailtu olevan liian sitoutunut yksilön ominaisuuksiin, ja siten sitä pidetään yksilöä leimaavana. On kuitenkin tärkeää ottaa huomioon sosiaalisen kompetenssin kontekstisidonnaisuus – se ilmenee erilaisena eri sosiaalisissa tilanteissa ja suhteissa. Poikkeus esittelee Laosan (1989) ajatuksen siitä, kuinka sosiaalinen kompetenssi on kontekstissa tapahtuva prosessi eikä yksilön pysyvä ominaisuus. (Poikkeus 1997, 127–128.) Prosessiajatteluun pohjaten yksilöllä tulisi olla erityiskykyä tunnistaa eri konteksteissa vallitsevat normit, jotta eri sosiaalisissa tilanteissa ja suhteissa tapahtuva toiminta voisi olla suotuisaa. (Poikkeus 1997, 127–128; Salmivalli 2005, 85).

Emotionaalinen kompetenssi toimii pohjana yksilön vuorovaikutustaidoille ja sosiaaliselle kompetenssille. Laine (2005) kuvaa emotionaalisen kompetenssin käsitettä tietoisuutena omasta emotionaalisesta tilasta, toisten emootioiden tunnistamisena sekä emotionaalisten ilmausten itsesäätelykykynä. Omien tunteiden tunnistamisprosessiin vaaditaan itsetiedostusta eli kykyä asettua itsensä ulkopuolelle tarkkaillakseen omia emootioitaan ja käyttäytymistään. Toisten emootioiden tunnistamiseksi yksilö tarvitsee kykyä lukea toisen sisäisiä tiloja ulkoisten käyttäytymisvihjeiden perusteella. Emotionaalisen kompetenssiin kuuluu myös yksilön kyky

virittäytyä ymmärtävästi toisten emotionaaliseen tilaan (empatiakyky). (Laine 2005, 64–65.)

Emotionaalisella itsesäätelyllä tarkoitetaan omien neurofysiologisten, kognitiivisten ja käyttäytymiseen liittyvien emotionaalisten reaktioiden kontrollointikykyä. Emotionaalisten ilmausten kontrollointiin vaikuttavat muun muassa yhteisössä vallitsevat normit eli se, millaisia emootioilmaisuja pidetään yleisesti hyväksytyinä. (Laine 2005, 65.) Ihminen voi säädellä emootioitaan tilannesidonnaisten ja reaktiosidonnaisten strategioiden avulla. Tilannesidonnaisilla strategioilla tarkoitetaan esimerkiksi tarkkaavaisuuden siirtämistä tunnetta herättävästä kohteesta ennen varsinaista emootioreaktiota. Reaktiosidonnaisten strategioiden avulla yksilö pyrkii taas konkreettisesti muuttamaan tunnekokemustaan ja emotionaalista ilmaustaan. (Kokkonen & Kinnunen 2009, 148–149.) – Tarkastelen tässä tutkimuksessa sosiaalisia, sosiokognitiivisia ja emotionaalisia taitoja sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin alakäsitteinä.

2.1.1 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot ovat käyttäytymisen muotoja, joita tarvitaan menestymiseen sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa vaativissa tilanteissa (Laine 2005, 115).

Sosiaaliset taidoilla tarkoitetaan yksilön valmiuksia kohdata sosiaalisia tilanteita ja saavuttaa henkilökohtaisia tavoitteita tavoilla, jotka johtavat positiivisiin seuraamuksiin (Poikkeus 1997, 126; Nurmi ym. 2006, 54). Ne ovat opittuja taitoja (Salmivalli 2005, 79), ja niihin luokitellaan kuuluvaksi selkeä kommunikointikyky, yhteistoimintataidot, tunteiden sovelias ilmaisu sekä kyky empaattisuuteen ja assertiivisuuteen (Poikkeus 1997, 126). Assertiivisuudella eli jämäkkyydellä tarkoitetaan muun muassa yksilön oma-aloitteisuutta, kykyä kyseenalaistaa ja reagoida väärinkohteluun (Salmivalli 2005, 83) sekä uskallusta ilmaista omia tunteitaan ja mielipiteitään avoimesti (Kalliopuska 1995, 46).

Sosiaalista taidokkuutta on kyky sietää kritiikkiä ja tehdä kompromisseja (*itsesäätely*) (Salmivalli 2005, 83) sekä kyky toimia sosiaalisesti tilanteen vaatimalla tavalla (Segrin & Givertz 2003, 136). Myös herkkyyys havaita ja tulkita vuorovaikutuksellisissa tilanteissa ilmeneviä sosiaalisia vihjeitä

(Kauppila 2005, 23) sekä kyky ennakoida ja arvioida oman ja toisten toiminnan seuraamuksia ovat osoitus sosiaalisesta taidosta (Nurmi ym. 2006, 54). Sosiaalisia taitoja tarvitaan liittyessä ja sopeutuessa uusiin ryhmiin (Kauppila 2005, 125). Yksilö toimii näin ollen sosiaalisissa suhteissaan sosiaalisten taitojensa varassa ja hyvät sosiaaliset taidot ylläpitävät yksilön ihmissuhteita (Isokorpi 2004, 28).

Sosiaalisten taitojen käsite on monitahoinen, sillä sosiaalisesti pätevään käyttäytymiseen vaikuttaa yksilön lisäksi erilaiset tilannetekijät. Sosiaalisesti taitava käyttäytyminen muodostuu ennen kaikkea osatekijöiden yhdistelmästä, minkä vuoksi esimerkiksi yksilön kyky toimia yhdessä muiden kanssa vaatii rinnalleen muitakin sosiaalisia taitoja (kommunikointi-, kompromissi- ja empatiakyky), jotta toiminta olisi sosiaalisesti pätevää. (Segrin ym. 2003, 136.)

Elksnin ja Elksnin (1995) mukaan sosiaaliset taidot sisältävät ihmistenvälisen ja itseen liittyvän käyttäytymisen lisäksi vuorovaikutuksen, akateemisten taitojen, itsevarmuuden ja ikätoverien hyväksymisen näkökulman. *Ihmistenvälisellä* käyttäytymisellä tarkoitetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja, kuten ryhmään liittymisen, toisten huomioimisen ja auttamisen taitoja, kun taas *itseään liittyvällä* käyttäytymisellä itsesäätelytaitoja ja empatiakykyä. Yksilön *vuorovaikutustaitoihin* luokitellaan kuuluvaksi kyvyt ylläpitää keskustelua, kuunnella ja antaa palautetta. Sosiaalisella taidokkuudella oletetaan olevan positiivinen yhteys niin yksilön koulusuoriutumiseen, itsevarmuuteen kuin vertaisryhmän hyväksyntään ja ryhmäsopeutumiseen. (Elksnin & Elksnin 1995, 4–6.)

Laine (2005) taas tarkastelee sosiaalisia taitoja vuorovaikutussuhteissa tarvittavina taitoina prososiaalisuuden, liittymiskäyttäytymisen, yhteistoiminnallisuuden, mielialan ja emotionaalisten ilmaisujen säätelyn näkökulmasta. *Liittymiskäyttäytyminen* määritellään yksilön motivaatioksi osallistua sosiaaliseen vuorovaikutukseen. *Yhteistoiminnallisuudella* tarkoitetaan yksilön sosiaalista herkkyyttä ja kykyä tehdä aloitteita, kuunnella ja huomioida toisten mielipiteitä. Yhteistoiminnallisuuteen sisältyy myös yksilön kyky toimia ryhmässä ja sopeutua kompromisseihin sekä taito selvittää ongelmatilanteista ja pitää omia puoliaan (assertiivisuus). (Laine 2005, 121.)

Prososiaalisuudella tarkoitetaan yksilön epätietoisestä halua auttaa toisia ihmisiä – ihmisen sosiaalinen käyttäytyminen vaihtelee prososiaalisen ja epäsosiaalisen välillä. Prososiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttavat yksilön oman normiston lisäksi yhteisön sosiaaliset normit kuten vastavuoroisuus, sosiaalinen vastuu, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. Prososiaalisella yksilöllä on hyvät vuorovaikutus- ja itsesäätelytaidot. (Laine 2005, 116–118.)

Bar-Talin (1976, Pulkkinen 2002 mukaan) määritelmässä prososiaalisuus on altruistisen toiminnan lisäksi korvaavaa vapaaehtoista käyttäytymistä. Tällöin yksilö toimii joko altruistisesti eli pyyteettömästi auttaakseen toista tai korvatakseen ja hyvittääkseen toiselle aikaisemmin saatua tukea. Prososiaalinen yksilö ei siis odota ympäristöltään ulkoisia palkkioita käyttäytymisestään. Yksilön kyky tunkea empatiaa voi motivoida prososiaaliseen käyttäytymiseen. (Pulkkinen 2002, 86–88.)

2.1.2 Sosiokognitiiviset taidot

Tilanteeseen sopivien sosiaalisten strategioiden valinta edellyttää myös sosiokognitiivisia taitoja: kykyä tehdä tarkkoja ja oikeaan osuvia havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoida ja arvioida oman käyttäytymisen sosiaalisia seuraamuksia (Poikkeus 1997, 127).

Sosiokognitiiviset taidot ovat sosiaalisten tilanteiden tiedolliseen hallintaan liittyviä taitoja (Laine 2005, 114; Kauppila 2005, 19), jotka mahdollistavat yksilön sosiaalisen kompetenssin (Korkiakangas 1997, 188). Sosiokognitiivisiin taitoihin kuuluu yksilön kyvyt tehdä tarkoituksenmukaisia havaintoja ja tulkintoja ihmisten käyttäytymisestä, tunteista ja ajatuksista sekä havaita vuorovaikutustilanteissa olevia sosiaalisia vihjeitä. Toisin sanoen on tärkeää, että yksilö oppii säätelämään omaa käyttäytymistään sosiaaliseen tilanteeseen sopivaksi kontekstisidonnaisten vihjeiden pohjalta. Saavuttaakseen tämän, tulee yksilöllä olla kykyä ennakoida ja arvioida oman käyttäytymisensä seuraamuksia sekä vaikutuksia. Sosiokognitiivisiin taitoihin sisältyy myös taito suunnitella sosiaalista toimintaa henkilökohtaisten tavoitteiden kautta. (Laine 2005, 114; Salmivalli 2005, 85, 87.)

Korkiakangas (1997) käyttää sosiokognitiivisten taitojen rinnalla sosiaalisen kognition käsitettä. *Sosiaalisella kognitiolla* tarkoitetaan yksilön loogisia käsityksiä itsestä ja toisista ihmisistä, sosiaalisista normeista ja

moraalista. Se miten yksilö havainnoi, ymmärtää, selittää ja ennustaa omaa sekä toisten käyttäytymistä pohjautuu näin ollen hänen yksilölliseen sosiaaliseen maailmaan. Yksilön sosiokognitiivinen taitotaso voi olla erilainen eri tilanteissa. (Korkiakangas 1997, 188, 201.)

Yksilö jäsentää vuorovaikutustilanteissa havaitsemaansa informaatiota sosiaalisten skeemojen avulla (Pervin 2003, 93; Laine 2005, 114). Yksilön aikaisemmat sosiaaliin vuorovaikutustilanteisiin pohjautuvat skeemat eli tietorakenteet ohjaavat sosiaalista tarkkaavaisuutta, havaitsemista ja tulkintaa. Sosiaalisissa tilanteissa voidaan havaita vain sellaisia asioita, joista on olemassa valmiita skeemoja eli yksilö pystyy havaitsemaan vain osan sosiaalisesta informaatiosta – muu jää havaitsematta. (Laine 2005, 80.) Yksilön selektiiviseen havaitsemiseen vaikuttaa skeemanäkökulman lisäksi myös tilannetta hallitseva motivaatio (Laine 2005, 80), tilannevihjeiden emotionaalisuus, oma emotionaalinen tila sekä empaattisuus muita kohtaan (Salmivalli 2005, 109). Koska havaitsija suhteuttaa aina toisten käyttäytymistä omaan itseensä tehdessään tulkintoja sosiaalisissa tilanteissa, voidaan sosiaaliseen havaitsemiseen määritellä sisältyvän ympäristön ja muiden tarkkailun lisäksi myös minän tarkastelu (Laine 2005, 81).

Crick & Dodgen (2004) mukaan sosiaalinen tiedonkäsittely on kehämäinen prosessi, joka koostuu 1) tilannevihjeiden havainnoinnista, 2) tilannevihjeiden tulkinnasta, 3) toimintatavoitteen asettamisesta, 4) toimintastrategian valinnasta ja 5) toiminnasta. *Tilannevihjeiden havainnointivaiheessa* yksilö havainnoi selektiivisesti muistiedustustensa ja sosiaalisten skeemojen pohjalta sekä ulkoisia että sisäisiä sosiaalisia tilannevihjeitä. Tämän jälkeen yksilö *tulkitssee* sosiaalista kontekstia havaitsemiensa tilannevihjeiden pohjalta. Sosiaalisen tilannekäsittelyn kolmannessa vaiheessa toiminnalle muodostetaan *tavoite*. Lopuksi yksilö valitsee vaihtoehtoisista *toimintastrategioista* kyseiseen tavoitteeseen ja tilanteeseen sopivan strategian, joka ohjaa yksilön *toimintaa* sosiaalisessa tilanteessa. Yksilön sisäiset representaatiot, kuten opitut säännöt, aikaisemmista kokemuksista muotoutuneet sosiaaliset skeemat ja muistiedustukset ohjaavat yksilön havainnointia, tulkintaa ja toimintaa koko prosessin ajan. (Crick & Dodge 1994 76.)

Emootioilla ja kognitiolla on vahva yhteys sosiaalisen tiedonkäsittelyn prosessissa. Emootiot vaikuttavat yksilön toimintaan kaikissa sosiaalisen tiedonkäsittelyn vaiheissa, niin tilannevihjeiden havainnointi- ja tulkintavaiheessa kuin toiminnan tavoitteen ja toimintastrategian valinnan vaiheessa. (Crick ym. 1994, 81; Arsenio & Lemerise 2004, 990) Yksilön oletetaan havainnoivan ja tulkitsevan tilanteita eri tavalla negatiivisten ja positiivisten tunnetilojen aikana. Esimerkiksi yksilön ollessa vihainen hän saattaa tulkita ympäristön myönteisetkin lähestymisyritykset negatiivisesti, jolloin tilanteen tulkinta vääristyy. Muodostaessa toimintatavoitteita negatiivinen emootio voi taas vähentää yksilön motivaatiota asettaa korkeita toimintatavoitteita, mikä voi osaltaan johtaa esimerkiksi alisuoriutumiseen. Negatiivinen tunnetila voi vaikuttaa myös suoraan yksilön toimintaan, sillä voimakkaan emotionaalisen tilan vuoksi yksilö ei välttämättä kykene valitsemaan tilanteeseen sopivinta toimintastrategiaa. (Crick ym. 1994, 81.)

2.1.3 Emotionaaliset taidot ja empatia

Emootiot eli tunteet ovat kestoltaan lyhytaikaisia tunnereaktioita, jotka esiintyvät joko positiivisina tai negatiivisina (Nummenmaa 1997, 360). Tunteet ovat luonteeltaan vastavuoroisia eli ne muodostuvat melkein aina suhteessa johonkin kohteeseen tai tilanteeseen (Turunen 2004, 169). Emootioita, jotka ovat synnynnäisiä ja esiintyvät kaikilla ihmisillä samanlaisissa tilanteissa kulttuurista riippumatta, kutsutaan perusemootioiksi. Näistä esimerkkejä ovat pelon, suuttumuksen, inhon, surun, ilon ja kiinnostuksen tunteet. (Laine 2005, 61.) Emootiot vaikuttavat niin yksilön tarkkaavaisuuteen, havainnointiin kuin motivaatioon (Saarinen & Kokkonen 2003, 31). Lisäksi tunnekokemusten uskotaan virittävät yksilön toimintaan (Sajama 1997, 258).

Emootioilla on kolme ominaisuutta: passiivisuus, tarkoituksellisuus ja subjektiivisuus. *Passiivisuudella* tarkoitetaan sitä, että tunteen syntyä eli emotionaalista reaktiota ei voi kontrolloida. Kuten aikaisemminkin mainittiin, emootiot muodostuvat suhteessa johonkin eli tunteilla on aina kohde ja *tarkoitus*. Emootiot määritellään myös *subjektiivisiksi kokemuksiksi*. Toisin sanoen jokaisen ihmisen tunnemaailma ja emotionaaliset reaktiot ovat

yksilöllisiä eivätkä kaikki ihmiset reagoi emotionaalisesti samoihin kohteisiin tai tilanteisiin. (Averill 1997, 514–515.)

Emootioita voidaan kuvailla biologisen, käyttäytymisen ja kognitiivisen tason kautta. Emootioiden biologisella tasolla tarkoitetaan neurofysiologisia reaktioita ihmisille merkityksellisiin ärsykkeisiin ja kognitiivisella tasolla yksilön tunteiden ilmaisua ajatuksin ja verbaalisin ilmauksin. Emootioita voidaan tarkastella myös käyttäytymisen eli toiminnallisten reaktioiden (ruumiinliikkeet, kasvojen ilmeet, eleet) näkökulmasta. Emootiot näkyvätkin niin nonverbaalisessa kuin verbaalisessa sosiaalisessa kommunikaatiossa. (Lazarus 1991, 43–44; Laine 2005, 60–61.)

Yksilön emotionaalisuudesta voidaan erottaa myös reaktiivisuuden, emootioiden valenssin ja intensiteetin osatekijät. *Reaktiivisuudella* tarkoitetaan yksilön herkkyyttä reagoida tunnetiloihin ja *emootioiden valenssilla* yksilön taipumusta kokea enimmäkseen joko myönteisiä tai kielteisiä tunteita. *Emootioiden intensiteetti* tarkoittaa taas tunnetilojen ja emotionaalisten reaktioiden voimakkuutta. (Salmivalli 2005, 110.)

Käyttäytymis- ja kognitiiviset tavat, joilla yksilö ilmaisee emootioitaan sekä sosiaaliset tilanteet, joissa yksilö reagoi emotionaalisesti, ovat yksilöllisiä. Ne ovat myös kasvatuksesta ja kokemuksesta riippuvia sekä kulttuurisidonnaisia. (Laine 2005, 65.) Erityisesti emootioreaktioiden esiintymistiheys (Laine 2005, 65) ja emootioiden säätelykyky ovat hyvin yksilöllisiä (Salmivalli 2005, 110). Kyvyllä säädellä emotionaalisia ilmauksia tarkoitetaan yksilön kykyä vaikuttaa tunnetilojen voimakkuuteen ja keston. (Salmivalli 2005, 110).

Laine (2005) puhuu myös mielialasta eli tunnetilasta, jolla on yhteys yksilön sosiaaliseen käyttäytymiseen, esimerkiksi positiivinen mieliala vaikuttaa yksilön sosiaalisuuteen ja yhteistyökykyyn. Tarkemmin mielialaa kuvataan emotionaalisesta reaktiosta syntyneenä pitkäkestoisena tunnetilana. Mieliala voi ilmetä joko positiivisena tai negatiivisena tai samanaikaisesti molempina tunnetiloina. (Laine 2005, 63–64.)

Empatia on kykyä eläytyä toisen ihmisen tunne- ja ajatusmaailmaan (Isokorpi 2004, 30; Kauppila 2006, 186). Sitä voidaan kuvailla tunnesuuntuneisuudeksi ja ymmärtäväksi vuorovaikutukseksi toisen

ihmisen kanssa. Myös sosiaalinen sensitiivisyys eli herkkyys havaita toisten tunteita ja asettua toisen tunnetilaan on osoitus yksilön empaattisuudesta. (Kauppila 2005, 186.) Empatian kehittyä kolmena erillisenä ominaisuutena: kykyä nimetä ja eritellä toisten tunteita, kykyä ymmärtää toisen roolia ja näkökulmia sekä kykyä emotionaaliseen vastavuoroisuuteen (Feshbach 1968, Kauppilan 2005, 187 mukaan). Empatian edellytyksenä on yksilön aito kiinnostuneisuus toista ihmistä kohtaan (Isokorpi 2004, 30).

Kalliopuskan (1995) holistisen eli kokonaisvaltaisen empatiamallin mukaan empaattisesta tilanteesta voidaan erottaa älyllisiä, kognitiivisia, fysiologisia sekä tunteisiin ja motiiveihin liittyviä tekijöitä. Lisäksi empatiatilanteesta on mahdollista havaita erilaisia nonverbaalisia tekijöitä, kuten ilmeet, eleet, kehonasento, äänenkäyttö ja kosketus. Tunne- ja motiivitekijöihin luokitellaan kuuluvaksi yksilön kyky sensitiivisyyteen, tunteiden jakamiseen ja toisten kunnioittamiseen. Kognitiivisiin eli tiedollisiin tekijöihin kuuluu tunteiden nimeämisen lisäksi toisten ymmärtäminen (kyky eläytyä toisten näkökulmaan). Empatian fysiologisten tekijöiden kenttään taas sisältyvät emootioiden fysiologiset reaktiot. (Kalliopuska 1995, 67–68.) Edellä mainittujen empatiatilanteesta havaittavien nonverbaalisten tekijöiden lisäksi empatiaan vaikuttaa myös vahvasti verbaalinen vuorovaikutus (Rogers 1980, Kauppilan 2005, 186 mukaan).

2.2 MASK – Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista

Sosiaalisen kompetenssin monitahoarviointi (MASK) on ala- ja yläkoulukäisille oppilaille suunniteltu sosiaalisen kompetenssin arviointimateriaali. MASK-testi pohjautuu amerikkalaisen psykologin Kenneth Merrellin kehittämään arviointimenetelmään School Social Behavior Scale (SSBS), joka perustuu opettajien antamiin arvioihin oppilaiden käyttäytymisestä (ks. Merrell & Caldarella 1999). Suomalaiseen MASK-testiin sisältyy opettaja-arvion lisäksi oppilaan oma itsearviointi sekä luokkakavereiden ja vanhempien tekemät arviot kyseisestä oppilaasta. (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005, 1–2.)

MASK-materiaalin avulla on mahdollista seurata oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehitystä systemaattisesti, minkä vuoksi oppilaan ongelmakehitys on mahdollista havaita varhain (Kaukiainen ym. 2005, 2). MASK-materiaali toimii mielestäni erilaisten sosiaalisten ongelmien, kuten kiusaamisen ja syrjäytymisen, ennaltaehkäisevänä tekijänä. Kun sosioemotionaalinen kehittyminen ja sosiaalisten taitojen oppiminen tuodaan tietoisesti osaksi opetusta, voi se edesauttaa sosiaalisesti suotuisamman ilmapiirin syntymistä luokkahuoneeseen.

MASK-testin avulla voidaan arvioida laajasti erilaisten oppijoiden, kuten oppimisvaikeuksista kärsivien tai sosiaalisesti häiritsevien ja vetäytyvien sosiaalista kehitystä sekä oppilaan yhteistyötaitoja ryhmätyöskentelytaitojen kehittämisen apuna. MASK-testin avulla seurataan siis oppilaiden sosiaalisen kompetenssin kehitysprosessia ja sen onnistumista. Sen avulla ei kuitenkaan voi saada tietoa yksilön sosiaalisen toiminnan motivaatiotekijöistä tai yksilön asemasta sosiaalisessa ryhmässä. (Kaukiainen ym. 2005, 2–3, 5.)

MASK-testiä on hyödynnetty useissa eri tutkimuksissa. Junttilan (2010) väitöskirjatutkimuksessa on selvitetty kouluikäisten lasten ja nuorten sosiaalisen kompetenssin ja yksinäisyyden yhteyksiä muun muassa MASK-testin itse-, toveri-, vanhempi-, ja opettaja-arviointien ja seurantatutkimuksen avulla. Tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalisen kompetenssin ja yksinäisyyden mittaamisen lisäksi niiden periytyvyyttä ja yhteyttä lasten oppimiseen (ks. Junttila 2010). Tietyn ikäryhmän sosiaalisen kompetenssin arvioimisen (ks. Kangas & Kolehmainen 2007) lisäksi MASK-testin avulla on saatu tutkimustuloksia muun muassa esikouluopettajien ohjaustyylien vaikutuksesta lasten sosiaaliseen kompetenssiin (ks. Taskinen & Turunen 2009).

MASK-materiaaliin sisältyy itsearviointilomakkeen (ks. liite 4) lisäksi toveriarviointi- ja opettaja-arviointilomake. Toveriarvioinnin suorittavat usein esimerkiksi lapsen tai nuoren sisarukset, ystävät, luokkakaverit, opettajat tai vanhemmat. Toveriarvioinnin etuna on se, että se tuovat tietoa siitä, miltä arvioitavan käyttäytyminen näyttää ulkopuolisen näkökulmasta ja antaa siten objektiivisemmän kuvan arvioitavasta. Se ei kuitenkaan tuota realistisempaa kuvaa yksilön sosiaalisesta kompetenssista, sillä jokaisella on ainutlaatuinen

tapa havainnoida sosiaalisia tilanteita. Näin ollen arvioijan kuva yksilön sosiaalisesta kompetenssista voi olla myös vääristynyt. (Kaukiainen ym. 2005, 13.) Vertaamalla keskenään eri arvioijatahojen käsityksiä toisiinsa, voidaan kuitenkin saada kokonaisvaltaisempi kuva yksilön sosiaalisesta kompetenssista (Kaukiainen ym. 2005, 2). Esimerkiksi oppilaan itsearviointien ja toveri- tai opettaja-arviointien väliset erot voivat paljastaa oppilaan mahdollisia vääristyneitä käsityksiä omasta sosiaalisesta kompetenssistaan (Kaukiainen ym. 2005, 12–13, 14).

Sosiaalisen kompetenssin monitahoarviointi (MASK) koostuu yhteistyötaitojen, empatian, impulsiivisuuden ja häiritsevyyden osa-alueesta. Monitahoarvioinnissa yhteistyötaidot ja empatia luokitellaan kuuluvaksi yksilön sosiaalisiin taitoihin. Yhteistyötaitojen osiolla kuvataan tarkemmin sosiaaliseen vuorovaikutukseen suuntautumista ja empatialla yksilön tunnesensitiivisyyttä, kun taas impulsiivisuuden ja häiritsevyyden osa-alueella kartoitetaan yksilön tunteiden ja käyttäytymisen säätelykykyä. (Kaukiainen ym. 2005, 14–16.) MASK-materiaali sisältää lisäksi arviointilomakkeiden pisteytykseen tarkoitetut koontilomakkeet, joiden avulla tuloksia voidaan suhteuttaa vertailutaulukoissa esitettyihin tietoihin (Kaukiainen ym. 2005, 26).

2.3 Persoonallisuuden määritelmä

Arkikielessä persoonallisuudella viitataan usein voimakkaaseen yksilölliseen luonteeseen (Pulkkinen 1997, 297). Käsitteenä persoonallisuus on kuitenkin tätä määritelmää moniulotteisempi. Persoonallisuudella tarkoitetaan yksilön psyykkisten, fyysisten, sosiaalisten ja yksilöllisten toimintojen ainutlaatuista kokonaisuutta (Vuorinen 1995, 20; Dunderfelt 1998, 17). Persoonallisuuden käsite määritellään yksilössä esiintyvien piirteiden, kuten ulospäin suuntautuneisuuden, sovinnollisuuden, tunne-elämän tasapainoisuuden, tunnollisuuden ja kokemuksille avoimuuden yhdistelmäksi (Laine 2005, 18–19; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 179). Toisin sanoen yksilön persoonallisuus nähdään ajatusten (kognitioiden), emootioiden ja käyttäytymisen muodostamana yksilöllisenä kokonaisuutena (Pervin 2003,

447), joka määrittelee yksilön sopeutumista ympäristöön (Allport 1937, Saucierin & Simondsin 2006, 109 mukaan). Persoonallisuus on myös reagoititapa – se vaikuttaa yksilön kokemuksiin, tulkintoihin ja siihen miten yksilö reagoi eri tilanteissa (Isokorpi 2004, 91; Metsäpelto 2004, 247). Kuitenkaan hetkellisten tunnetilojen, yksilön arvojen ja asenteiden ei uskota kuuluvan persoonallisuuden piirteisiin (Pervin 2003, 447; Metsäpelto & Feldt 2009, 18).

Yksilön persoonallisuus koostuu geeniperimän lisäksi erilaisista ympäristövaikutuksista (Pervin 2003, 447; Metsäpelto & Feldt 2009, 18). Lisäksi persoonallisuuden piirteiden voidaan ajatella olevan pysyviä niin ajallisesti kuin toistuvuutena eri tilanteissa (Pulkinen 1997, 297; Nurmi ym. 2006, 179; Metsäpelto & Rantanen 2009, 71–73.) ja niiden ajatellaan mahdollistavan yksilöiden välisen arvioinnin ja vertailun (Nurmi ym. 2006, 179). Kuitenkaan persoonallisuutta ei voi täysin havainnoida ulkoisen käyttäytymisen perusteella, sillä yksilön toimintaan vaikuttaa persoonallisuuden piirteiden lisäksi tilannekohtaiset käyttäytymisvaatimukset ja -rajoitukset (McCrae & Costa 1990, 155).

Laine (2005) kuvaa persoonallisuutta viiden piirteen avulla: 1) ulospäin suuntautuneisuus, 2) sovinnollisuus, 3) tunne-elämän tasapainoisuus, 4) tunnollisuus ja 5) avoimuus kokemuksille. Ulospäin suuntautunut yksilö on seurallinen, dominoiva, aktiivinen, itsevarma, positiivinen ja puhelias. Piirteeltään sovinnollinen yksilö kykenee myönteiseen vuorovaikutukseen, on ystävällinen ja halukas toimimaan yhdessä. Tunne-elämän tasapainoisuudella tarkoitetaan yksilön alttiutta emotionaaliseen reagoimiseen ja tunnollisuudella yksilön huolellisuutta, järjestelmällisyyttä, luotettavuutta, vastuuntuntoisuutta sekä määrätietoisuutta. Viidentenä persoonallisuuden piirteenä nimetty kokemuksille avoin yksilö nähdään uteliaana ja arvomaailmaltaan suvaitsevaisena. (Laine 2005, 18–19.)

McCraen ja Costan (1990) viiden faktorin mallissa (Big Five) persoonallisuudenpiirteet esitellään piirreulottuvuuksina: ekstraversio ja introversio, neuroottisuus ja tunne-elämän tasapainoisuus, tunnollisuus ja ajattelemattomuus, avoimuus ja rajoittuneisuus sekä myönteisyys ja kielteisyys. Ekstraversio ilmaisee yksilön ulospäin suuntautuneisuutta ja

vastakohtana introversio sisäänpäin suuntautuneisuutta. Neuroottisuudella tarkoitetaan tunteiden tasapainottomuutta, tunnollisuudella yksilön järjestelmällisyyttä ja avoimuudella luontaista luovuutta sekä uteliaisuutta. Piirrevastakohtilla myönteisyys ja kielteisyys kuvataan yksilön käyttäytymisessä esiintyvää positiivisuuden määrää, esimerkiksi ystävällinen käyttäytyminen. (Nurmi ym. 2006, 180.) Persoonallisuudenpiirteet sijoittuvat usein edellä mainituille piirreulottuvuuksille vaihtelevasti positiivisten ja negatiivisten ääripäiden sijaan (Laine 2005, 19).

Vaikka lapsuuden persoonallisuus joissakin tapauksissa ennustaa myöhempää persoonallisuutta, voi persoonallisuuden piirteitä pitää myös iän myötä kehittyvinä ja muuttuvina (Isokorpi 2004, 92; Laine 2005, 126; Shiner 2006, 222; Metsäpelto & Feldt 2009, 18–19). Harris (1995) kuvailee persoonallisuuden kehitystä kontekstisidonnaisena (Salmivalli 2005, 169), eli persoonallisuuden piirteiden muutoksiin voivat vaikuttaa yksilön kokemusten lisäksi myös ympäristön ohjaus ja tuki (Laine 2005, 126). Sosiaalisina ympäristöinä kodilla ja koululla sekä vertaissuhteilla on suuri vaikutus lapsen persoonallisuuden kehitykseen ja muuttumiseen – niin positiivisesti kuin negatiivisesti. (Shiner 2006, 224–245). Lapsen oppiessa tiedostamaan kehityksensä myötä omia persoonallisuuden piirteitään, hänen on myös mahdollista itse muuttaa omaa käyttäytymistään ja persoonassaan esiintyviä piirteitä (Laine 2005, 19). Persoonallisuuden piirteiden muuttuessa piirre ei kuitenkaan katoa vaan korvautuu toisella (McCrae & Costa 1990, 24). – Seuraavassa esittelen tarkemmin ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneelle persoonallisuudelle tyypillisiä piirteitä.

2.4 Ulospäin ja sisäänpäin suuntautunut persoonallisuus

Viiden persoonallisuuspiirteen mallin faktori ekstroversio – introversio kuvaa yksilön ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneisuutta (McCrae & Costa 1990; Nurmi ym. 2006). Piirreulottuvuudet eivät kuitenkaan ole toistensa vastakohtia vaan yksilössä esiintyviä laadullisia piirteitä. Toisin sanoen yksilön persoonallisuudenpiirteet sijoittuvat piirreulottuvuuksille vaihtelevasti positiivisten ja negatiivisten ääripäiden sijaan, jolloin yksilössä voi esiintyä

sekä ekstroversio- että introversio-ominaisuuksia. (Watson & Clark 1997, 768; Laine 2005, 19; Heikkinen, E 2007, 30.)

Yksilön ulos- ja sisäänpäin suuntautuneisuus määrittelee yksilön suhtautumista muihin ihmisiin (Metsäpelto 2004, 244). Ulospäin suuntautuneisuudella tarkoitetaan aktiivista, sosiaalista, puheliasta ja osallistuvaa persoonallisuutta, ja sisäänpäin suuntautuneisuudella varautunutta, omissa oloissaan viihtyvää, hiljaista ja passiivista persoonallisuutta (McCrae & Costa 1990, 3; Watson & Clark 1997, 767; Costa & McCrae 2000, 4–5). Sisäänpäin suuntautuneisuuden yhteydessä puhutaan usein myös ujoudesta (Costa & McCrae 2000, 4), mikä onkin johdonmukaista, sillä ujuden uskotaan muodostuvan yksilön persoonallisuuden rakenteesta (Vuorinen 2004, 40–41).

Ulos- ja sisäänpäin suuntautunutta persoonallisuutta voidaan kuvata yksilön seurallisuuden, itsevarmuuden ja toiminnan kautta. Ulospäin suuntautunut yksilö pitää ihmisistä, on ystävällinen ja ystävystyy helposti, kun taas sisäänpäin suuntautunut on ihmissuhteissaan etäinen ja pidättyväinen. Ryhmätilanteissa sisäänpäin suuntautunut yksilö viihtyy ja toimii mielellään yksin. Ulospäin suuntautunut yksilö taas tutustuu ryhmätilanteissa oma-aloitteisesti uusiin ihmisiin ja toimii mielellään yhteistyössä muiden kanssa. (Lönngqvist & Tuulio-Henriksson 2008, 4.) Vaikka ulospäin suuntautuneet yksilöt ovat sosiaalisia, ja sisäänpäin suuntautuneet välttelevät sosiaalisia tilanteita, voivat he olla sosiaalisilta taidoiltaan yhtä kyvykkäitä (Costa & McCrae 2000, 4; Heikkinen, E 2007, 30). Kuitenkin ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneiden persoonien uskotaan olevan vuorovaikutustaidoiltaan erilaisia (Kauppila 2005, 23).

Yhteistyötilanteissa ulos- ja sisäänpäin suuntautuneet persoonat toimivat eri tavoin. Ulospäin suuntautunut yksilö on kilpailunhaluinen (Heikkinen, E 2007, 29) ja asettuu mielellään johtajan rooliin sosiaalisissa tilanteissa, toisin kuin sisäänpäin suuntautunut yksilö, joka tyypillisesti jää sosiaalisissa tilanteissa taka-alalle. Ulospäin suuntautunut yksilö pitää kiinni omista oikeuksistaan, kun taas sisäänpäin suuntautunut yksilö antaa muiden puhua ja tehdä ryhmää koskevat päätökset hänen puolestaan. (Lönngqvist & Tuulio-Henriksson 2008, 4.) Ulospäin suuntautunutta pidetäänkin

persoonallisuudeltaan dominoivana ja itsevarmana (Costa & McCrae 2000, 5; Laine 2005, 18). Toiminnaltaan ulospäin suuntautunut persoona on aktiivinen ja energinen ja sisäänpäin suuntautunut rauhallinen ja harkitseva. Ulospäin suuntautunutta persoonallisuutta kuvataan myös optimistisena ja spontaanina, kun taas sisäänpäin suuntautunutta ekstroverttiä vakavampana ja riskejä välttävänä persoonana. (Lönqvist & Tuulio-Henriksson 2008, 4.)

3 SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN TUKEMINEN

3.1 Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen

Sosioemotionaalisia taitoja harjoitellaan kotona, koulussa ja vertaisryhmissä – kaikissa arjen sosiaalisissa ympäristöissä ja tilanteissa (Ihme 2009, 140). Koulu tarjoaa oppilaille runsaasti mahdollisuuksia harjoitella sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolellakin (Graczyk ym. 2000, 391). Sosioemotionaalisia taitoja opitaan sekä ohjaamattomissa sosiaalisissa tilanteissa että ohjattujen harjoitusten ja erilaisten työmuotojen, kuten yhteistyön avulla (Ihme 2009, 140). Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoittelu tulisikin integroida osaksi eri oppiaineita työtapojen ja sisältöjen avulla mahdollisuuksien mukaan, jolloin sosioemotionaalisen kasvun tukeminen olisi osana koulun jokapäiväistä arkea (Kauko & Klemola 2006, 43–44).

Sosioemotionaalinen kasvu on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen prosessi. Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opettamisen tarkoituksena on kehittää lapsen yksilöllistä hyvinvointia ja elämänhallintaa. Tavoitteena on, että lapsi oppii esimerkiksi tunnistamaan ja säätämään omia tunteitaan. Sosioemotionaalisen kasvun yhteisöllisenä tavoitteena on opettaa lasta ymmärtämään ja kunnioittamaan toisia sekä kehittää lapsen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Sosioemotionaalisen kasvun tukeminen edellyttääkin opettajalta monipuolista osaamista ja motivaatiota. Ennen kaikkea se vaatii opettajalta kykyä tarttua jokapäiväisiin kasvatustilanteisiin eli kykyä käyttää satunnaisia tapahtumia tilaisuutena ohjata lasten sosioemotionaalisten taitojen kehitystä. (Kauko ym. 2006, 42–43.) Luotettavalla, välittävällä, virikkeellisellä ja kehitystä tukevalla ympäristöllä, luokan ilmapiirillä sekä koulun ja kodin välisellä yhteistyöllä on myös suuri merkitys lasten sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa (Elias ym. 1997, 73–75; Lopes ym. 2001, 77–78).

Lapset oppivat sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja kokemuksellisuuden, vuorovaikutuksen, yhteistyön, mallintamisen, ohjattujen harjoitusten ja toiminnasta annetun palautteen avulla (Sahlberg & Leppilampi 1994, 70; Elias ym. 1997, 22, 69; Graczyk ym. 2000, 401; Lopes ym. 2001, 78–79; Kauko ym. 2006, 40–42).

Oppiakseen sosioemotionaalisia taitoja lapsen tulee saada runsaasti *kokemuksia* erilaisista sosiaalisista tilanteista, minkä vuoksi opettajan tulee luoda lapsille tilaisuuksia, joissa he voivat harjoitella taitoja uusissa ja toden tuntuissa tilanteissa. Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoittelun tulee olla jatkuvaa, systemaattista ja tavoitteellista. (Elias ym. 1997, 22; Lopes ym. 2001, 78.) Oppilaiden välisen *yhteistyön* avulla voidaan myös opetella sosiaalisissa tilanteissa tarvittavia taitoja. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että opettaja luo oppimistilanteisiin yhteistyömahdollisuuksia esimerkiksi ryhmätyöskentelyn keinoin. Yhteistoiminnallinen työskentely lisää ja kehittää yksilön sosiaalisuutta ja vuorovaikutustaitoja. Oppilaiden keskinäinen sekä oppilaan ja opettajan välinen *vuorovaikutus* tukee myös lasten sosioemotionaalista kasvua. (Sahlberg ym. 1994, 70, 83; Elias ym. 1997, 69; Graczyk ym. 2000, 401; Kauko ym. 2006, 40.)

Sosioemotionaalisia taitoja opitaan erityisesti roolileikin ja opettajan *mallintamisen* avulla. Opettaja nähdään usein roolimallina, joka ohjaa oppilaita toimimaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla eri tilanteissa tuomalla omat tunteensa julki ja antamalla konkreettisia malliesimerkkejä sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen käyttämisestä. (Elias ym. 1997, 69; Graczyk ym. 2000, 401; Lopes ym. 2001, 79; Segrin & Givertz 2003, 141–143; Kauko 2006, 40–42.) Kuitenkin on tärkeää huomioida, että opeteltavaa sosioemotionaalista taitoa harjoitellaan sille sopivassa ja loogisessa kontekstissa, jotta lapset osaisivat siirtää oppimansa taidot erilaisiin arjen tilanteisiin (Lopes ym. 2001, 77). Muita lasten sosioemotionaalisen kasvun tukikeinoja ovat lasten kannustaminen, kuten lasten taitojen käytön myönteinen vahvistaminen ja oppimisen motivointi taitojen tärkeyden avulla (Kauko ym. 2006, 42).

Opettaja kehittää lasten sosioemotionaalisia taitoja niin teorian kuin erilaisten tekniikoiden, *ohjattujen harjoitusten* ja opetusohjelmien avulla.

(Elias ym. 1997, 69; Graczyk ym. 2000, 401.) Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemiseen kuuluu taitojen opettamisen lisäksi myös oppimisen systemaattinen havainnointi ja arviointi, mikä korostaa opettajan antaman jatkuvan ja *rakentavan palautteen* merkitystä taitojen oppimisessa (Elias 1997, 69; Lopes ym. 2001, 77–78).

3.2 Sosioemotionaalista kasvua tukevat ohjelmat

Vaikka koti määritelläänkin lapsen ensisijaiseksi kasvuympäristöksi, koululla on tärkeä rooli lapsen kehityksen tukemisessa (The Consortium on the School-based promotion of social competence 1996, 279; Pulkkinen 2002, 242). Koululla onkin opetustavoitteen lisäksi kasvatustavoite – lasten fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen tukeminen. Tämän vuoksi sosioemotionaalisten taitojen opetus tulisi sisällyttää osaksi jokapäiväistä kouluarkea – suorasti tai epäsuorasti. (POPS 2004, 6, 17.) Sosioemotionaalisia taitoja voidaan siis oppia ohjaamattomien vuorovaikutustilanteiden lisäksi tavoitteellisen toiminnan kautta, minkä vuoksi sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen opetukseen on kehitetty erilaisia kehitys- ja opetusohjelmia. (Ihme 2009, 140.) Seuraavassa esittelen tunnetuimpia koulussa käytettäviä lasten sosioemotionaalisen kasvun tukemiseen kehitettyjä ohjelmia.

Askeleittain-ohjelma on sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma, joka on suunniteltu vastaamaan päiväkodin, esikoulun ja 1.-5. luokan tarpeita. Sen päätavoitteena on edistää lasten sosiaalisia taitoja sekä vähentää ja ennaltaehkäistä sosioemotionaalisia ongelmia. Ohjelma perustuu kognitiiviseen käyttäytymismalliin, sosiaalisen oppimisen teoriaan sekä sosiaalisen tiedon käsittelyn ja kielellisen itsesäätelyn tutkimukseen. Askeleittain-ohjelman avulla harjoitellaan ja opitaan empatian, tunteiden säätelyn ja sosiaalisen ongelmanratkaisun taitoja. Ohjelmassa korostuu tunteiden ymmärtämisen, käsittelyn ja ilmaisun, sosiaalisten tilanteiden oikeanlaisen tulkitsemisen sekä toisten huomioon ottamisen tärkeys. Askeleittain-ohjelma on käännetty ja sovellettu versio Yhdysvaltalaisesta

Second Step: A Violence Prevention Curriculum-ohjelmasta. (Askeleittain 2008, 10.) Myös Yhdysvaltalainen ohjelma CASEL pyrkii tukemaan lasten tervettä sosioemotionaalista kasvua, erityisesti sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehitystä (Graczyk ym. 2000, 397–398).

Esikouluun ja alkuopetukseen suunniteltu Tunnemuksuu ja mututoukka on opettajajohtoinen tunnetaitojen opetusohjelma. Tunnemuksuu-ohjelma koostuu opetustuokioista, joissa opetellaan tunnistamaan, käsittelemään, hyväksymään ja ilmaisemaan erilaisia tunteita. Ohjelman tavoitteena on tutustuttaa lapsia erilaisiin tunteisiin, kehittää heidän empatiakykyä ja ohjata heitä ymmärtämään omia ja toisten tunteita. Tunnetaito-ohjelmassa tunteita käsitellään niin leikkien, satujen, kuvallisen ilmaisun kuin toiminnan avulla. Tunnetaitojen kehittämissuorkeittiin on otettu mukaan myös oppilaiden vanhemmat erilaisten kirjeiden, palautteen ja vanhempainiltojen avulla. Tunnemuksuuin käyttöstä on todettu olevan monenlaista hyötyä: koulukiusaaminen on vähentynyt ja lapset ovat oppineet ilmaisemaan useammin tunteitaan sanoin. Lisäksi ohjelman uskotaan lisäävän lapsen itseluottamusta ja kehittävän myönteistä ryhmähenkeä. (Peltonen ym. 2002, 6.)

Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi on kehitteillä YHTEISPELI-materiaali esi- ja alkuopetuksen opettajille. YHTEISPELI-hankkeen tarkoituksena on luoda opetus- ja oppimateriaalia niin lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseksi kuin opettajan omien sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseksi. Opetusmateriaalin tavoitteena on ohjata opettajaa opetuksellisissa ja kasvatuksellisissa vuorovaikutustilanteissa. Myös yhteisöllisyyttä, kuten luokkailmapiiriä sekä vanhempien ja opettajien välistä yhteistyötä tukevien toimintamallien kehittäminen on yksi YHTEISPELI-hankkeen päätavoitteista. (Kampman 2007, 35.)

Myös kehitteillä olevan MUKAVA-hankkeen tavoitteena on tukea kouluikäisten lasten sosiaalista kehitystä ja sosiaalisen pääoman kartuttamista. Lasten sosiaalisen kehityksen lisäksi hankkeen pyrkimyksenä on tukea niin vanhempien ja opettajien kasvatustyötä kuin kodin ja koulun välistä yhteistyötä. MUKAVA-hankkeen tavoitteena on tukea kouluympäristön

yhteisöllisyyttä ja luottavaisuuden kehittymistä koulun ulkopuoliseen ympäristöön. (Pulkkinen 2002, 242–243.)

Lions Quest ”Kompassi”-ohjelma on opettajajohtoinen kasvatusohjelma, jonka tarkoituksena on luoda sellainen kasvamisen ja oppimisen ympäristö, jossa lapsi voi kehittää itsessään positiivista käyttäytymistä ja asennoitumista. ”Kompassi” on 4-7 luokkalaisille suunnattu opetusohjelma, jonka päätavoite on lasten terveen kehityksen tukeminen. Ohjelman avulla harjoitellaan sosioemotionaalisia taitoja, kuten yhteistyötaitoja ja myönteisten vuorovaikutussuhteiden luomista. Ohjelman keskeiset sisällöt ovat itseen tutustuminen, toisten hyväksyminen sekä myönteisen arvomaailman ja osallistumisen kehittyminen. Perusajatus on, että oppilas osallistuu aktiivisesti sosioemotionaalisten taitojen oppimisprosessiin. (Lions Quest 1998, 2–7, 10.)

MASK (monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista) on menetelmä, jonka avulla voidaan arvioida ja seurata ala- ja yläkouluikäisten lasten sosiaalisen kompetenssin kehitystä. MASK eroaa aikaisemmin esitellyistä kasvatusohjelmista siten, että se ei sisällä suoranaista materiaalia sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen, vaan tarjoaa yksilöllistä informaatiota oppilaan sosioemotionaalisten taitojen kehittämistarpeesta. MASK-materiaalin avulla on mahdollista saada suhteellisen kattava kuva oppilaan sosiaalisesta pätevyydestä, sillä se sisältää itsearviointilomakkeen lisäksi myös opettaja- ja toveriarviointilomakkeen. (Kaukiainen 2005, 1–3) Lisää tietoa MASK-testistä teorialuvussa 2.2 MASK – Monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista.

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten 6-luokkalaiset oppilaat arvioivat omia sosiaalisia taitojaan. Toisena tutkimuksen tehtävänä on tarkastella luokan ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden sosiaalisia taitoja oppilaiden itsearviointien ja opettaja-arvioinnin avulla. Tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää sitä, miten ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneet oppilaat ja heidän vanhempansa arvioivat oppilaan toimivan kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, onko ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden sosiaalisten taitojen välillä havaittavissa yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten 6-luokkalaiset oppilaat arvioivat omia sosiaalisia taitojaan?
2. Miten oppilaiden opettaja arvioi luokan ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden sosiaalisia taitoja?
3. Eroavatko ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden sosiaalisten taitojen itsearviointit luokanopettajan tekemistä oppilasarvioinneista?
4. Miten ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneet oppilaat arvioivat toimivansa kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa?
5. Miten ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden vanhemmat arvioivat lastensa toimivan kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa?

4.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa käytettiin rinnakkain sekä määrällisiä että laadullisia tutkimusmenetelmiä. Usein tutkimuksissa käytetään niin kvantitatiivisia kuin kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä, sillä ne ovat toisiaan täydentäviä lähestymistapoja – eivät toisiaan poissulkevia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 136–137.) Tutkimuksessa määrällistä tutkimusta edustavat kyselylomakkeella kerätty aineisto ja sen kuvaaminen numeerisin taulukoin (Heikkilä 1998, 15–16), kun taas kuvitteelliset tilannekuvaukset aineistonkeruumenetelmänä ja aineiston sisällönanalyysi edustavat laadullisia tutkimusmenetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Kevään 2010 tutkimusaineisto kerättiin oppilaiden sosiaalisten taitojen itsearviointilomakkeen (liite 2) ja opettaja-arviointilomakkeen (liite 3) avulla. Oppilaiden itsearviointilomakkeen väittämät kartoittivat oppilaiden 1) yhteistyötaitoja, 2) sosiaalisia suhteita, 3) vuorovaikutustaitoja, 4) tunne- ja empatiataitoja sekä 5) luokkatoimintaa ja assertiivisuutta. Täyttääkseen opettaja-arviointilomakkeen luokanopettajan tuli arvioida oppilaiden persoonallisuutta sosiaalisissa koulutilanteissa ja nimetä luokasta sosiaalisuudeltaan kolme ulospäin ja kolme sisäänpäin suuntautunutta oppilasta. Opettaja-arviointilomakkeessa luokanopettaja arvioi kolmen ulospäin ja kolmen sisäänpäin suuntautuneen oppilaan sosiaalisia taitoja.

Tutkimuksen oppilas- ja opettaja-arviointilomakkeet ovat standardoituja eli kontrolloituja kyselylomakkeita, jotka ovat tyypillisiä määrälliselle tutkimukselle (Heikkilä 1998, 15–16). Kontrolloitujen kyselyiden käyttäminen sopii aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun halutaan ottaa selvää esimerkiksi vastaajien tiedoista, käyttäytymisestä, arvoista, asenteista ja mielipiteistä (Uusitalo 1991, 92; Vehkalahti 2008; 11, Hirsjärvi ym. 2009, 197).

Kyselylomakkeella voidaan kerätä helposti laaja tutkimusaineisto, sillä tutkimus voidaan toteuttaa usealle samaan aikaan ja lomake voi sisältää paljon tutkimuskysymyksiä monista aihepiireistä. Kuitenkin kyselylomakkeen haittapuolena on tutkimustulosten mahdollinen vääristyminen. Jos vastaaja

ymmärtää lomakkeen kysymykset toisin kuin tutkija tai hän vastaa kyselyyn epärehellisesti tai huolettomasti motivaation puutteen vuoksi, tutkimustulokset voivat vääristyä. (Hirsjärvi ym. 2009, 195; Valli 2001, 111). Kyselylomakkeen suunnitteluun tuleekin käyttää aikaa, jotta se olisi mahdollisimman yksiselitteinen, selkeä ja looginen ja vääristyneiltä tutkimustuloksilta vältyttäisiin.

Niin oppilaiden kuin opettajan kyselylomakkeet sisälsivät asteikkoihin perustuvia kysymystyyppejä. Lomakkeissa oli väittämiä, joihin tutkittava vastasi 1) *en koskaan*, 2) *harvoin*, 3) *usein* tai 4) *erittäin usein*, sen mukaan miten voimakkaasti hän uskoi väittämän sopivan itseensä. (Hirsjärvi ym. 2009, 200.) Väittämät olivat samat niin opettaja-arviointilomakkeessa kuin oppilaiden sosiaalisten taitojen itsearviointilomakkeessa. Kuitenkin oppilaiden itsearviontilomakkeeseen jätettiin joidenkin väittämien alle avointa tilaa vastaajan vapaamuotoisille perusteluille ja tarkennuksille, joten lomakkeessa on myös tyypillisiä avoimen kyselylomakkeen piirteitä (Hirsjärvi 2009, 201).

Tutkimuksessa käytettiin informoitua kyselyä, joka on yksi kontrolloidun kyselyn muoto. Informoidussa kyselyssä tutkija jakaa kyselylomakkeet tutkittaville henkilökohtaisesti, kertoo tutkimuksen tarkoituksesta ja vastaa tarvittaessa kyselylomakkeeseen liittyviin kysymyksiin. (Uusitalo 1991, 91; Heikkilä 1998, 18; Hirsjärvi ym. 2009, 196–197; Clark-Carter 2010, 73.) Tutkimuksessa oppilaat täyttivät itsearviointilomakkeen tutkijan ollessa luokassa. Luokanopettaja täytti arviointilomakkeensa samanaikaisesti erillisessä tilassa. Kyselylomaketutkimukselle onkin tyypillistä, että tutkittava täyttää itse annetun kyselylomakkeen valvotussa ryhmätilanteessa (Eskola 1975, Tuomin ym. 2009, 73 mukaan).

Kyselylomakkeen suunnitelmapohjana käytin MASK (monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista) -materiaalin itsearviointilomakkeen (liite 4) lisäksi Kauppilan (2005) Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot- kirjaa sekä Hynnisen (1999) liseniaatintutkimusta lasten sosiaalisten taitojen kehittämisestä.

Määrällinen tutkimus pohjautuu tyypillisesti aikaisempiin teorioihin ja siinä keskeisellä sijalla ovat hypoteesit, käsitteiden määrittely ja tutkittavien valinta otantamenetelmien avulla. Erityisesti käsitteiden

operationaalistamisella, eli niiden muuttamisella mitattavaan muotoon, on suuri merkitys kvantitatiivisessa tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 140, 154–155.) Määrällisen tutkimuksen tavoitteena on tutkia laajaa havaintoyksikköjen joukkoa – perusjoukkoa. Tutkijan voi kuitenkin olla mahdotonta toteuttaa tutkimusta koko perusjoukolle, minkä vuoksi tutkimuksessa keskitytään pienemmän satunnaisesti valitun havaintoyksikköjoukon eli otoksen tutkimiseen. Otoksesta saatujen tutkimustulosten pohjalta voidaan tehdä perusjoukkoon yleistettäviä päätelmiä. Kvantitatiivisilla tutkimusmenetelmillä pyritään siis kattaviin yleistyksiin. (Alasuutari 1999, 37.)

Määrällisessä tutkimuksessa ilmiöitä kuvataan lukumäärien ja prosenttiosuuksien sekä syy- ja seuraussuhteiden avulla (Heikkilä 1998, 15; Hirsjärvi ym. 2009, 140). Oppilaiden vastauksia itsearviointilomakkeen väittämiin on tutkimuksessa kuvattu numeerisin taulukoin. Määrällinen aineisto saatetaankin melkein aina taulukkomuotoon, jolloin jokaiselle tutkimusyksikölle annetaan arvoja eri muuttujilla. Aineiston analyysissä etsitään tutkimusyksiköiden välisiä eroja eri muuttujien suhteen ja määritellään muuttujien keskimääräisiä yhteyksiä. (Alasuutari 1999, 34, 37.) Toisin sanoen määrällisen aineiston analyysi perustuu tilastollisten säännönmukaisuuksien etsimiseen. Tutkimuksessa ei kuitenkaan hyödynnetty määrällistä tutkimusanalyysia, koska tutkimuksen otos ei ole riittävän suuri ja edustava tilastollisten analyysimenetelmien hyödyntämiseen. (Heikkilä 1998, 15; Hirsjärvi ym. 2009, 139–140.)

Syksyllä 2010 tutkimukseen kerättiin aineisto kolmelta ulospäin ja kahdelta sisäänpäin suuntautuneelta oppilaalta ja heidän vanhemmiltaan kuvitteellisten sosiaalisten tilannekuvausten (liite 5) avulla. Tilannekuvaukset kartoittivat oppilaiden 1) yhteistyötaitoja, 2) sosiaalisia suhteita, 3) vuorovaikutustaitoja ja 4) tunnetaitoja. Niin tilannekuvaukset aineistonkeruumenetelmänä kuin kohdejoukon tarkoituksenmukainen valinta ovat tyypillisiä laadulliselle tutkimukselle (Eskola & Suoranta 1998, 18; Hirsjärvi ym. 2009, 164).

Laadullinen tutkimus määritellään yleisesti naturalistiseksi eli luonnollisissa olosuhteissa toteuttavaksi, kuvailevaksi ja merkityksiä etsiväksi

tutkimusmenetelmäksi. Laadullinen tutkimus suosii ihmistä tiedon keruun välineenä ja metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. Kvalitatiivista tutkimusta kuvataan myös jatkuvana prosessina ja ongelmanratkaisuna sekä induktiivisena tieteenmuotona. Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa tutkimuksen eri elementit, kuten tutkimustehtävä, teorianmuodostus ja aineiston analyysi kehittyvät ja kietoutuvat yhteen joustavasti tutkimuksen edetessä. (Bogdan & Biklen 2007, 5–7; Kiviniemi 2007, 70–71; Hirsjärvi ym. 2009, 164.)

Laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin (vrt. määrällinen tutkimus) vaan keskittyy tarkastelemaan tutkimuksen kohdetta kokonaisvaltaisesti, minkä vuoksi jokaista tutkimuskohdetta käsitellään ja pyritään ymmärtämään ainutlaatuisina tapauksina. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineistoa kuvataan ja analysoidaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Laadulliseen tutkimukseen osallistuu suhteellisen pieni määrä tapauksia ja siinä hyödynnetään harkinnanvaraista otantaa. Tutkimuksen tavoitteena on paljastaa tutkimuksen kohteesta odottamattomia seikkoja – ei testata teoriaa. (Eskola ym. 1998, 18, 61; Hirsjärvi ym. 2009, 164.)

Kuvitteelliset sosiaaliset tilannekuvaukset ovat tapahtumaa kuvaavia kertomuksia eli narratioita. Narratiivista aineistoa ovat siis erilaiset kirjalliset vastaukset, joissa tutkittavilla on mahdollisuus kertoa omat näkemyksensä asioista ja ilmiöistä omin sanoin. (Heikkinen, H 2007, 142, 147.) Tutkimusmenetelmänä kertomukset avaavatkin näkökulman ihmisen subjektiivisiin ajatuksiin ja kokemuksiin (Eskola ym. 1998, 22).

Tilannekuvauksia oli tutkimuksessa yhteensä neljä: yhteistyötaitojen, sosiaalisten suhteiden, vuorovaikutustaitojen ja tunnetaitojen tilanne. Tilannekuvaukset pohjautuivat sosiaalisten taitojen itsearviointilomakkeen väittämiin: 1) *osaan toimia yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa*, 2) *osaan olla hyvä ystävä*, 3) *nauran luokkakaverin erehdyksille* ja 4) *säilytän malttini, jos olen vihainen*. Kaikki kuvitteelliset tilannekuvaukset sijoittuivat koulun sosiaaliseen ympäristöön. Kuvitteelliset sosiaaliset tilannekuvaukset olivat samanlaiset niin ulospäin kuin sisäänpäin suuntautuneillakin oppilailla ja heidän vanhemmillaan. Oppilaan toiminta-arvioin lisäksi vanhempien tuli arvioida 1) *onko vastaavanlaisia käyttäytymismalleja havaittavissa myös*

kotona ja 2) mitä kotona voisi tehdä, että lapsesi osaisi toimia vastaavanlaisessa tilanteessa paremmin.

Edellä mainittujen tilannekuvausten pohjalta oppilaat ja heidän vanhempansa arvioivat oppilaan toimintaa kyseisessä tilanteessa. Tutkimuksessa tutkittaville annettiin siis kehyskertomus, jonka herättämien mielikuvien ja tunteiden pohjalta heidän oli tarkoitus kuvata omaa tai lapsensa käyttäytymistä tilanteessa. Tilannekuvauksiin pohjautuvaan tutkimukseen osallistuminen vaatii vastaajalta eläytymiskykyä. (Eskola ym. 1998, 110.) Oppilaat täyttivät tilannekuvauslomakkeet koulussa erillisessä tilassa ja veivät lomakkeet kirjekuoressa kotiin vanhemmilleen täytettäviksi. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan yleisesti erilaisia luonnollisissa olosuhteissa toteutettavia tutkimuskäytäntöjä (Denzin & Lincoln 2005, Metsämuurosen 2008, 9 mukaan; Bogdan ym. 2007, 5; Hirsjärvi ym. 2009, 164).

4.3 Aineiston analyysi

Laadullinen aineiston analyysi on luonteeltaan prosessikeskeistä, analyttistä ja synteettistä. Analyttisellä luonteella tarkoitetaan aineiston luokittelua eri teemoihin ja käsitteisiin niin, että tutkimusaineistosta analysoidut teemat muodostavat loogisen, koko aineistoa kuvaavan rakenteen. Aineiston synteettisellä luonteella tarkoitetaan ydinkäsitteiden ja -teemojen löytämistä, joiden pohjalle laadullinen analyysi voidaan rakentaa. (Kiviniemi 2007, 80.) Laadullisella aineiston analyysillä pyritään siis selkeyttämään kerättyä tutkimusaineistoa ja luomaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineiston tiivistäminen ei kuitenkaan saisi johtaa informaation katoamiseen. (Eskola ym. 1998, 137.)

Tutkimuksessa kuvailtiin ensin yleisesti kaikkien oppilaiden itsearviointilomakevastauksia numeeristen taulukoiden avulla. Avoimien vastausten kuvailuun käytettiin teemoja ja suoria lainauksia. Tämän jälkeen aineistoa käsiteltiin tarkemmin vertaamalla kolmen ulospäin ja kolmen sisäänpäin suuntautuneen oppilaan itsearviointilomaketta kyseisten

oppilaiden sosiaalisia taitoja kartoittavaan opettaja-arviointilomakkeeseen. Tämän jälkeen tutkimuksessa kuvailtiin ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden toimintaa kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa oppilaiden itsearviointi- ja vanhempiarviointivastausten pohjalta. Lopuksi ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden toimintaa kuvaavat vastaukset tiivistettiin neljään käsitekarttaan.

Vaikka kyselylomake on määrällinen tutkimusmenetelmä, tutkimuksessa ei käytetty tilastollista analyysia, kuten SPSS-ohjelmaa pienen otoskoon vuoksi. Tässä tutkimuksessa kyselylomakevastaukset antoivat yleistä informaatiota oppilaiden sosioemotionaalisista taidoista ja oppilaiden vastausten keskinäisestä jakautumisesta, minkä vuoksi niiden pohjalta ei ollut perusteltua tehdä tilastollisia yleistyksiä. Tutkimusaineiston analyysi pohjautuukin pääosin laadullisiin menetelmiin.

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa jaoin kyselylomakkeen väittämät viiden pääkäsitteen alle: 1) yhteistyötaidot, 2) sosiaaliset suhteet, 3) vuorovaikutustaidot, 4) tunne- ja empatiataidot sekä 5) luokassa toimiminen ja assertiivisuus. Tämän jälkeen laskin oppilaiden kyselylomakevastausten lukumäärät (n) tiettyä väittämää ja vastausvaihtoehtoa kohden ja tein taulukot kuvaamaan aineistoa. Taulukoiden avulla voidaan antaa yksityiskohtaista tietoa tutkimustuloksista. Lisäksi ne säästävät lukijaa yksityiskohtaisten tarkastelujen tekemiseltä, mutta antavat kuitenkin hyvän yleiskuvan aineiston jakautumisesta. (Valli 2007, 187.)

Analysoidessani oppilaiden kyselylomakkeen avoimia vastauksia kirjoitin ensimmäiseksi kaikkien oppilaiden vastaukset rinnakkain helpottaakseni vastausten keskinäistä vertailua. Tämän jälkeen pelkistin havaintoja hallittavampaan muotoon alleviivaamalla oppilaiden vastauksia kuvaavia avainsanoja. Pelkistämisvaiheen jälkeen karsin havaintoja entisestään yhdistämällä avainsanoja keskenään yhteisten piirteiden avulla niin, että yhteinen piirre kuvasi kaikkia sen alle luokiteltuja havaintoja. Jatkoin avainsanojen yhdistelemistä niin kauan kunnes jäljelle jäi enää 4–5 teemaa kuvaamaan oppilaiden vastauksia. (Alasuutari 1999, 40, 42.)

Muodostaakseni kokonaiskuvan ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden toiminnasta neljässä kuvitteellisessa sosiaalisessa tilanteessa,

tarkastelin oppilaiden ja vanhempien vastauksia tilanne kerrallaan. Kirjasin jokaisen tilanteen alle niin ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden kuin vanhempien vastaukset. Tämän jälkeen yhdistelin vastauksia yhteisten piirteiden avulla niin, että lopulta oppilaiden toimintaa tilanteessa jäi kuvaamaan 4–5 toimintastrategiaa. Lopuksi kokosin tilanteista käsittekartat, joista selviää sekä ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden että vanhempien vastaukset ryhminä.

Niin kyselylomakkeen avoimia vastauksia kuin oppilaiden toimintaa kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa analysoitiin sisällönanalyysia, laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmää, hyödyntäen. Sisällönanalyysin päätavoitteena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi ym. 2009, 91,108.) Tyypillisiä piirteitä sisällönanalyysille ovat aineiston luokittelu, teemoittelu ja tyypittely. Luokittelulla tarkoitetaan aineiston järjestämistä erilaisiin luokkiin. Analysoidessa voidaan esimerkiksi kiinnittää huomiota kuinka usein jokainen luokka esiintyy aineistossa. Teemoittelu määrittellään aineiston järjestämiseksi ja ryhmittelyksi erilaisten aiheiden mukaan. Tarkoituksena on siis etsiä aineistosta tietyn teeman alle sopivia näkemyksiä. Tyypittelyssä aineisto ryhmitetään tyypeiksi eli tiettyä teemaa koskevat näkemykset muodostetaan yleistyksiksi, tyyppiesimerkeiksi. (Eskola ym. 1998, 174, 181; Tuomi ym. 2009, 93.) Tässä tutkimuksessa teemat jäsenyivät lopulliseen muotoonsa vasta useiden analysointivaiheiden jälkeen.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on kolmevaiheinen prosessi. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoidaan eli pelkistetään. Toisessa vaiheissa aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään. Esimerkiksi pelkistetyistä ilmauksista voidaan etsiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tämän jälkeen pelkistettyjä ilmauksia yhdistetään ja niiden pohjalta muodostetaan erilaisia ala- ja yläluokkia. Luokat nimetään luokan sisältöä kuvaavilla käsitteillä. Lopuksi abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä tavoitteena on luoda ala- ja yläluokkia kokoava teoreettinen käsite kuvaamaan aineistosta saatua informaatiota. (Tuomi ym. 2009, 108–111.)

4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessani jouduin pohtimaan tutkimustulosten luotettavuutta niin tutkimuskohteen, tutkimusaineiston keruun kuin aineiston analyysin kohdalla. Järjestin tutkimukseni itselleni tutussa kouluympäristössä. Luokka, jossa toteutin tutkimukseni, oli minulle entuudestaan tuttu, sillä olen toiminut luokanopettajan sijaisena kyseisessä luokassa oppilaiden ollessa 3. luokalla.

Tutkijan tuttuus tutkittaville voi kuitenkin olla niin positiivinen kuin negatiivinenkin asia. Toiset lapset voivat kokea vastausten antamisen tutulle ihmiselle turvallisempana, kun taas toiset eivät välttämättä uskalla vastata tutulle tutkijalle rehellisesti. Samat ongelmat vaikuttavat kuitenkin myös silloin, kun tutkimusaineistoa kerää lapsille tuntematon ihminen. Osa luottaa helpommin itselle vieraaseen ihmiseen, kun taas osa lapsista ei halua paljastaa henkilökohtaisia asioita tuntemattomalle. Tuttuusaste vaikuttaa siis osaltaan tutkimukseni taustalla, mutta toivottavasti positiivisena ilmiönä.

Luokan tuttuus osoittautui tarpeelliseksi tiedoksi aineistonkeruuprosessissa, sillä kerättyäni tutkimusaineistoni huomasin, kuinka opettaja oli ymmärtänyt antamani ohjeistuksen eri tavalla kuin olin tarkoittanut. Opettaja oli nimennyt oppilaita heidän sosiaalisten taitojensa mukaan, vaikka tutkimuksen tarkoituksena oli löytää luokasta kolme sosiaalisesti ulospäin ja sisäänpäin suuntautunutta persoona eli toisin sanoen sosiaalisesti näkyvämpää ja vetäytyvämpää persoona. Koska tunnistin oppilaat nimeltä, huomasin väärinymmärryksen ajoissa ja opettaja täytti opettaja-arviointilomakkeen uudelleen.

Luokan tuttuus osoittautui kuitenkin haasteeksi tutkimusaineiston analyysivaiheessa. Sen sijaan, että olisin hyödyntänyt kapea-alaista oppilaantuntemustani, minun tuli tietoisesti sulkea aineiston analyysin ulkopuolelle tietoni osallistujista ja pyrkiä kuvaamaan tutkimustuloksia ainoastaan keräämäni aineiston pohjalta. Laadullinen tutkimus on kuitenkin luonteeltaan tulkinnallista, mikä mahdollistaa monipuolisten johtopäätöksen tekemisen tutkimustulosten pohjalta ennakkotietämyksestä huolimatta (Kiviniemi 2007, 81).

Tutkimustulosten luotettavuutta pohdin erityisesti sosiaalisten taitojen itsearviointilomakkeen ja opettaja-arviointilomakkeen suunnitteluprosessissa. Käytin sosiaalisia taitoja kartoittavien arviointilomakkeiden suunnittelun pohjana MASK-testimateriaalin oppilaan itsearviointilomaketta. MASK-testin lomake oli kuitenkin mielestäni liian suppea kuvaamaan yksilön sosiaalista kompetenssia, minkä vuoksi sisällytin itsearviointi- ja opettaja-arviointilomakkeeseen väittämiä myös muista lähteistä (ks. Hynninen 1999; Kauppila 2005). Toteutettu laadullinen tutkimus on validi eli pätevä, kun valitulla tutkimusmenetelmällä voidaan mitata onnistuneesti tarkoitettua kohdetta. (Heikkilä 1998, 28; Hirsjärvi ym. 2009, 231). Vaikka MASK- testi voidaan nähdä toimivana työkaluna sosiaalisen kompetenssin arviointiin, erityisesti monitahoarviointien hyödyntämisen vuoksi, uskon tutkimukseni arviointilomakkeiden monipuolistamisen vaikuttaneen tutkimuksen luotettavuuteen positiivisesti.

Tutkimuksen validiutta osoittaa myös tehdyn kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuus. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta osoittaa myös tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta, esimerkiksi tutkimuksessa käytetyistä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmistä. Lukiessaan tutkimusta lukijalle tulisi selvitä tarkasti esimerkiksi tutkimuksen aineistonkeruupaikka, erityiset olosuhteet ja mahdolliset tutkimuksen häiriötekijät. Toisin sanoen luotettavan analyysin muodostaminen vaatii perusteluita ja tarkentavia kuvauksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.)

Tutkimuksessa aineisto kerättiin sekä määrällisin että laadullisin menetelmin ja tutkimukseen osallistui luokan oppilaat, viiden oppilaan vanhemmat ja luokanopettaja, jotta tutkimustulokset olisivat mahdollisimman kattavat ja luotettavat. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan siis parantaa triangulaation avulla. Sillä tarkoitetaan esimerkiksi kattavaa tiedon keruuta monelta eri tiedonantajalta tai useiden eri metodien käyttöä kokonaisvaltaisempien tutkimustulosten saavuttamiseksi. Kun tutkimuksessa käytetään useita menetelmiä, on mahdollista saada monipuolisemmin eri näkökulmia tutkimusongelmaan. (Eskola ym. 1998, 68; Hirsjärvi ym. 2009, 233; Tuomi ym. 2009, 144.) Kuitenkaan tutkimustuloksia ulos- ja sisäänpäin

suuntautuneiden oppilaiden sosioemotionaalisista taidoista ei voitu yleistää pienen otoskoon vuoksi.

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella tutkittavien suojan näkökulman kautta. Tutkittavien suojalla tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistujilla on oikeus tietää tutkimuksen tarkoitus ja siinä käytettävät menetelmät. Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu myös tutkimustulosten luottamuksellinen ja anonyymi käsittely. (Tuomi ym. 2009, 131.)

4.5 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimus koostuu vuonna 2010 keväällä ja syksyllä kerätystä aineistosta. Tutkimuksen kohteena oli 21 oppilaan luokka. Tutkimusaineisto kerättiin samasta luokasta kahtena eri ajankohtana – keväällä oppilaiden ollessa 5-luokalla ja syksyllä oppilaiden siirryttyä 6-luokalle.

Keväällä kandidaatin tutkielman yhteydessä tehtyyn tutkimukseen osallistui 19 oppilasta 21:stä ja heidän luokanopettajansa. Luokasta 20 oppilasta sai vanhemmiltaan luvan osallistua tutkimukseen, mutta tutkimukseen osallistui vain 19 yhden oppilaan ollessa poissa aineistonkeruupäivänä. Tutkimuksen osallistumisprosentti oli 90 %.

Syksyllä tutkimuksen kohteena olivat opettajan arvioimat luokan kolme ulospäin ja kolme sisäänpäin suuntautunutta oppilasta ja heidän vanhempansa. Yhteensä kuudesta oppilaasta tutkimukseen osallistui viisi – kolme ulospäin suuntautunutta ja kaksi sisäänpäin suuntautunutta oppilasta ja heidän vanhempansa. Tällöin tutkimuksen osallistumisprosentti oli 83 %.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 6-luokkalaisten oppilaiden sosiaaliset taidot

5.1.1 Yhteistyötaidot

Oppilaiden vastaukset yhteistyötaitoja arvioiviin väittämiin on koottu taulukkoon 1. Kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta olivat sitä mieltä, että ryhmässä toimiminen on mukavaa. Kuitenkin 4 oppilasta kertoi viihtyvänsä usein yksin. Väittämiin ”osaan toimia yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa” ja ”osaan tehdä kompromisseja” lähes kaikki oppilaat vastasivat usein tai erittäin usein. Yhdeksästätoista oppilaasta 16 vastasi tulevansa mukaan yhteiseen toimintaan oma-aloitteisesti sekä pyytävänsä luokkakavereita mukana leikkiin tai muuhun toimintaan usein tai erittäin usein. Yhdeksän oppilasta vastasi tarjoutuvansa auttamaan muita oppilaita oppitunnilla harvoin tai ei koskaan.

Taulukko 1. Oppilaiden yhteistyötaidot (N=19).

	En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
Minusta on mukava toimia ryhmässä.		1	12	6
Viihdyn yksin.	4	11	4	
Osaan toimia yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa.	1	1	12	5
Tulen mukaan yhteiseen toimintaan oma-aloitteisesti.		3	11	5
Pyydän luokkakavereita mukaan leikkiin, peliin tai muuhun toimintaan.		3	12	4
Tarjoudun auttamaan muita oppilaita oppitunnilla.	1	8	9	1
Osaan tehdä kompromisseja.	1	1	16	1

Väittämän ”minusta on mukava toimia ryhmässä” perusteluissa nousi esiin neljä yleistä teemaa: ryhmässä toimiminen on mukavaa (n=11), ryhmässä on mukavaa toimia kavereiden kanssa (n=6), ryhmässä toimiminen mahdollistaa

yhteistyötä (n=13) ja ryhmätyöskentelyn mukavuutta vähentää toiminnassa esiintyvät vaikeudet (n=2).

*Koska minusta on mukavampi toimia ryhmässä kuin yksin (Oppilas 8).
Jos on hyviä kavereita samassa ryhmässä (Oppilas 10).
Ryhmässä on kiva tehdä töitä voi auttaa toisia ja saa itsekin apua (Oppilas 7).
Jotkut eivät saa sopua ja tulee riita (Oppilas 17).*

Oppilaat selittivät kykyään toimia yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa teemoin: toimin sovussa (n=4), otan toiset huomioon (n=3), osaan toimia yhteistyössä kavereiden kanssa (n=4) ja osaan toimia yhteistyössä kaikkien oppilaiden kanssa (n=1).

*Päästään yleensä sopuun jos on erimieltä asioista (Oppilas 7).
Osaan kuunnella heitä ja annan heidänkin päättää asioista (Oppilas 4).
En pidä siitä, että joudun kavereista pois (Oppilas 13).
Minua ei haittaa vaikka muut on erilaisia (Oppilas 14).*

5.1.2 Sosiaaliset suhteet

Oppilaiden vastaukset sosiaalisia suhteita kartoittaviin väittämiin on koottu taulukkoon 2. Kymmenen oppilasta 19:stä vastasi tekevänsä oma-aloitteisesti tuttavuutta uusien ihmisten kanssa harvoin, ja 9 oppilasta vastasi ujostuvansa erilaisissa tilanteissa usein tai erittäin usein. Kaikki luokan oppilaat vastasivat tulevansa toimeen muiden oppilaiden kanssa, osoittavansa muille oppilaille hyväksyvänsä heidät sekä osaavansa olla hyvä ystävä joko usein tai erittäin usein. Seitsemäntoista oppilasta kertoi ystäväystyvänsä helposti usein tai erittäin usein sekä väittelevänsä ja riitelevänsä kavereiden kanssa harvoin tai ei koskaan. Kuitenkin yhteensä kolme oppilasta kertoo selvittävänsä ongelmat ja erimielisyydet luokkakaverin kanssa harvoin tai ei koskaan.

Taulukko 2. Oppilaiden sosiaaliset suhteet (N=19).

	En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
Teen tuttavuutta uusien ihmisten kanssa oma-aloitteisesti.		10	8	1
Minua ujostuttaa erilaisissa tilanteissa.	3	7	8	1
Tulen toimeen muiden oppilaiden kanssa.			9	10
Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät.			15	4
Ystävystyn helposti.		2	11	6
Osaan olla hyvä ystävä.			12	7
Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa.	1	16	2	
Puhun asiat selviksi luokkakaverin kanssa, jos meillä on ongelmia tai erimielisyyksiä.	1	2	13	3

”Minua ujostuttaa erilaisissa tilanteissa” –väittämän perusteluja kuvaa neljä teemaa: en ole ujo (n=6), vieraat ihmiset/asiat ujostuttavat (n=8), pelko itsensä nolaamisesta (n=2) ja pidän uusista tilanteista (n=2).

*Ei ujostuta missään tilanteessa! (Oppilas 1)
 Joskus minua pelottaa ystäväystyä jonkun uuden tyyppin kanssa (Oppilas 4).
 Minua ujostuttaa luokan edessä, jos tulee virhe ”kaikki” alkavat nauraa (Oppilas 11).
 Pelkään harvoja asioita. Uudet tilanteet ovat kivoja. (Oppilas 14)*

Oppilaat perustelivat kykyään olla hyvä ystävä teemoin: olen ystävällinen (n=4), olen hauska (n=3), en riitele tai kiusaa (n=7) ja osaan olla kaverin tukena (n=5).

*Kuuntelen kavereiden mielipiteitä ja yritän olla ystävällinen (Oppilas 2).
 Olen erittäin hauska (Oppilas 13).
 En yleensä riitele ja jos riitelen yritän myös selvittää sen (Oppilas 14).
 Osaan auttaa jos kaikki ei ole oikein hyvin (Oppilas 18.)*

5.1.3 Vuorovaikutus-, tunne- ja empatiataidot

Oppilaiden vastaukset vuorovaikutustaitoja arvioiviin väittämiin on koottu taulukkoon 3. Kaksitoista oppilasta 19:stä kertoi osallistuvansa aktiivisesti keskusteluihin usein tai erittäin usein, ja 11 oppilasta kertoi olevansa taitavia aloittamaan keskustelua harvoin tai ei koskaan. Kaikki oppilaat vastasivat olevansa kiinnostuneita kuulemaan, mitä muilla on sanottavana usein tai erittäin usein ja keskeyttävänsä muiden keskustelua harvoin tai ei koskaan,

yhtä oppilasta lukuun ottamatta. Yhteensä 16 oppilasta kertoo nauravansa muiden erehdyksille ja 19 oppilasta hännäävänsä ja tekevänsä pilaa muista oppilaista harvoin tai ei koskaan.

Taulukko 3. Oppilaiden vuorovaikutustaidot (N=19).

	En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
Osallistun aktiivisesti keskusteluihin.		7	10	2
Olen taitava aloittamaan keskusteluja.	1	10	4	4
Keskeytän muiden keskustelua.	5	13	1	
Olen kiinnostunut kuulemaan, mitä muilla on sanottavana.			14	5
Nauran luokkakaverin erehdyksille.	1	15	2	1
Hännään ja teen pilaa muista oppilaista.	8	10	1	

Oppilaat perustelivat ajatuksiaan väittämään ”osallistun aktiivisesti keskusteluihin” teemoin: keskusteleminen on mukavaa (n=4), kuuntelen muita (n=2), puhun mielelläni (n=8), keskusteleminen ei ole aina mukavaa (n=3) ja viihdyn yksin (n=1).

Jos on kiva oppiaine tai joku kiva keskustelu (Oppilas 10).

Kuuntelen usein muita (Oppilas 7).

Puhun paljon (Oppilas 13).

En pidä aikuisten kanssa juttelemisestä (Oppilas 11).

Olen ehkä vähän yksin olija tyyppi (Oppilas 14).

Väittämän ”olen kiinnostunut kuulemaan, mitä muilla on sanottavana” perusteluissa nousi esiin kolme yleistä teemaa: tykkään kuunnella muita (n=14), olen utelias (n=2) ja kaikilla tulisi olla mahdollisuus tulla kuulluksi (n=3).

Koska haluan kuulla mitä muilla on sanottavaa minusta ja muista (Oppilas 8).

Haluan tietää mitä minusta puhutaan (Oppilas 11).

Kaikilla on oikeus kertoa mitä ajattelee ja tykkään siitä että muut kertoo mielipiteensä (Oppilas 2).

Oppilaiden vastaukset tunne- ja empatiataitoja kartoittaviin väittämiin on koottu taulukkoon 4. Kuusitoista oppilasta 19:stä vastasi olevansa pahoillaan, kun muille tapahtuu jotain ikävää ja säilyttävänsä malttinsa ollessaan vihainen usein tai erittäin usein. Yhteensä 7 oppilasta kertoi ärsyntyvänsä helposti usein tai erittäin usein. Siitä huolimatta 17 oppilasta vastasi väittämään ”saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia” harvoin tai ei koskaan.

Lähes kaikki luokan oppilaat kertoivat ymmärtävänsä ystäviään silloin kun he ovat vihaisia, poissa tolaltaan tai surullisia. Seitsemäntoista oppilasta 19:stä vastasivat ottavansa huomioon muiden oppilaiden tunteet usein tai erittäin usein, ja 11 oppilasta vastasi uskaltavansa näyttää tunteitaan avoimesti harvoin.

Taulukko 4. Oppilaiden tunne- ja empatiataidot (N=19).

	En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
Olen pahoillani, kun muille tapahtuu jotain ikävää.		3	14	2
Yritän ymmärtää ystäviäni silloin kun he ovat vihaisia, poissa tolaltaan tai surullisia.		1	12	6
Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet.	1	1	14	3
Säilytän malttini, jos olen vihainen.		3	14	2
Uskallan näyttää tunteeni avoimesti.		11	6	2
Ärsyynyn helposti.	3	9	6	1
Saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia.	4	13	2	

Oppilaiden perusteluita väittämään ”otan huomioon muiden oppilaiden tunteet” kuvaa neljä yleistä teemaa: haluan olla hyvä ystävä (n=3), osaan olla tukena kaverille (n=7), en utele (n=1) ja otan huomioon vain ystäväni tunteet (n=2).

*Jos on sattunut jotain ikävää, yritän olla hyvä ystävä (Oppilas 18).
Kuten jos ystäväni on surullinen yritän auttaa parhaani mukaan (Oppilas 6).
En kysele henkilökohtaisia asioita jos kaverit ei halua (Oppilas 2).
Koska en pidä kaikista (Oppilas 8).*

Oppilaat perustelivat uskallustaan näyttää tunteitaan avoimesti teemoin: en halua näyttää tunteitani (n=5), en uskalla näyttää tunteitani (n=6), näytän tunteeni vain kavereille (n=2) ja uskallan näyttää ja kertoa miltä minusta tuntuu (n=5).

*Ei ole tunteita mitä näyttää (Oppilas 10).
Pelkään että kaikki nauraisivat jos alan itkeä (Oppilas 14).
Luokallamme on hyvin paljon poikia, jotka kiusaa tyttöjä, eli en yleensä puhu muille kuin ystävilleni avoimesti (Oppilas 6).
Jotta kaikki tietäisivät millaiselta minusta tuntuu (Oppilas 18).*

5.1.4 Luokassa toimiminen ja assertiivisuus

Oppilaiden vastaukset luokkatoimintaa ja assertiivisuutta arvioiviin väittämiin on koottu taulukkoon 5. Kaikki luokan oppilaat vastasivat olevansa kohteliaita koulukavereita ja opettajaa kohtaan usein tai erittäin usein ja häiritseväänsä ja ärsyttäväänsä muita oppilaita harvoin tai ei koskaan. Kahdeksantoista oppilasta vastasi väittämään ”häiritseen luokassa meneillään olevaa toimintaa” harvoin tai ei koskaan ja noudattavansa koulun yleisiä sääntöjä usein tai erittäin usein. Seitsemäntoista oppilasta 19:stä vastasi kuuntelevansa opettajan ohjeita ja toimivansa niiden mukaisesti usein tai erittäin usein. Yli puolet luokan oppilaista kertoi huomauttavansa kohteliaasti, jos säännöt olivat heidän mielestään epäoikeudenmukaisia.

Taulukko 5. Oppilaiden luokassa toimiminen ja assertiivisuus (N=19).

	En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
Olen kohtelias koulukavereita ja opettajaa kohtaan.			12	7
Häiritseen luokassa meneillään olevaa toimintaa.	9	9	1	
Häiritseen ja ärsytän muita oppilaita.	10	9		
Kuuntelen opettajan ohjeita ja toimin niiden mukaisesti.		2	8	9
Noudatan koulun yleisiä sääntöjä.		1	9	9
Kun säännöt ovat mielestäni epäoikeudenmukaisia, huomautan kohteliaasti.		5	13	1

Väittämän ”olen kohtelias koulukavereita ja opettajaa kohtaan” oppilaiden perusteluista nousi neljä yleistä teemaa: tervehdin ja olen avuksi muille (n=6), käyttäydyn hyvin (n=4), on hyvä olla kohtelias (n=4) ja olen kohtelias, että olisi kavereita (n=2).

Avaan opettajalle oven ja ystäville. Sanon huomenta ja muita tervehdyksiä (Oppilas 11).

Tottelen opettajaa ja autan kavereita (Oppilas 7).

Koska pitää olla kohtelias (Oppilas 18).

Koska silloin olen suosituimpi (Oppilas 8).

”Kuuntelen opettajan ohjeita ja toimin niiden mukaisesti” –väittämän perusteluista oli havaittavissa teemat: kuuntelen, jotta tiedän mitä tehdä

(n=8), tottelen opettajaa (n=5), teen muuta (n=2) ja haluan tehdä koulutyöni hyvin (n=2).

*Jos en kuuntelisi opettajaa en tietäisi mitä pitää tehdä (Oppilas 1).
Koska opettaja valittaa muuten (Oppilas 16).
Puhun usein kavereiden kanssa (Oppilas 3).
Haluan hyvän numeron (Oppilas 17).*

5.2 Ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden sosiaaliset taidot

Ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden tulososioon on sisällytetty sekä oppilaiden sosiaalisten taitojen itsearviointit että opettaja-arviointit. Tulososioissa käsitellään vain tutkimuksen osalta merkityksellisimmät väittämät.

5.2.1 Yhteistyötaidot ja luokassa toimiminen

Niin kolme ulospäin kuin kolme sisäänpäin suuntautunuttakin oppilasta vastasivat väittämiin ”minusta on mukava toimia ryhmässä” ja ”osaan toimia yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa” usein tai erittäin usein. Kuitenkin opettaja-arvion mukaan ulospäin suuntautunut oppilas 3 osaa toimia yhteistyössä muiden kanssa harvoin. Opettajan mielestä kaikki kolme sisäänpäin suuntautunutta oppilasta viihtyivät yksin usein, vaikka vain yksi sisäänpäin suuntautuneista vastasi väittämään usein. Kaikki ulospäin suuntautuneet oppilaat vastasivat viihtyvänsä yksin harvoin.

Ulospäin suuntautuneet oppilaat ja kaksi sisäänpäin suuntautuneista vastasi väittämään ”tarjoudun auttamaan muita oppilaita oppitunnilla” usein. Opettajan mielestä vain yksi ulospäin suuntautunut oppilas tarjoutuu auttamaan muita usein. Opettaja-arvion mukaan kaksi kolmesta ulospäin suuntautuneesta oppilaasta osaa tehdä kompromisseja harvoin, kun taas kaikki sisäänpäin suuntautuneet usein. Kuitenkin jokainen ulospäin suuntautunut oppilas on vastannut väittämään usein.

Sekä ulos- että sisäänpäin suuntautuneet oppilaat vastasivat olevansa kohteliaita koulukavereita ja opettajaa kohtaan sekä noudattavansa koulun yleisiä sääntöjä usein tai erittäin usein. Kaikki ulospäin ja sisäänpäin

suuntautuneet oppilaat vastasivat häiritsevänsä luokassa meneillään olevaa toimintaa harvoin tai ei koskaan. Opettajan arvion mukaan kaksi ulospäin suuntautunutta oppilasta kolmesta häiritsee ja ärsyttää muita oppilaita usein. Yksi ulospäin suuntautunut oppilas vastasi kuuntelevansa opettajan ohjeita ja toimivansa niiden mukaisesti harvoin.

5.2.2 Sosiaaliset suhteet

Kaksi sisäänpäin suuntautunutta ja yksi ulospäin suuntautunut oppilas vastasi väittämään ”minua ujostuttaa erilaisissa tilanteissa” usein tai erittäin usein. Kuitenkin opettaja-arvioinnin mukaan vain yhtä sisäänpäin suuntautunutta oppilasta ujostuttaa erilaisissa tilanteissa usein. Sekä ulos- että sisäänpäin suuntautuneet oppilaat vastasivat väittämään ”tulen toimeen muiden oppilaiden kanssa” usein tai erittäin usein.

Väittämään ”väittelen ja riitelen kavereiden kanssa” kaikki oppilaat vastasivat harvoin. Kuitenkin opettajan mielestä ulospäin suuntautunut oppilas 3 tulee toimeen muiden oppilaiden kanssa harvoin ja väittelee ja riitelee kavereiden kanssa erittäin usein. Opettajan mukaan kaksi sisäänpäin suuntautunutta oppilasta ystävystyvät helposti ja kaikki kolme osaavat olla hyviä ystäviä usein. Opettajan mielestä kaksi ulospäin suuntautunutta oppilasta ystävystyvät helposti harvoin. Kaikki ulospäin suuntautuneet oppilaat vastasivat osaavansa olla hyviä ystäviä usein tai erittäin usein, kun taas opettajan mukaan vain yksi kolmesta ulospäin suuntautuneesta oppilaasta osaa olla hyvä ystävä usein.

5.2.3 Vuorovaikutus-, tunne- ja empatiataidot

Opettaja-arvion mukaan persoonaltaan sisäänpäin suuntautuneet oppilaat osallistuvat aktiivisesti keskusteluihin harvoin, kun taas oppilaat vastasivat osallistuvansa usein. Sisäänpäin suuntautuneet oppilaat keskeyttävät opettajan mukaan muiden keskustelua tai nauravat muiden erehdyksille harvoin tai ei koskaan, kun taas kahden ulospäin suuntautuneen lapsen hän arvioi nauravan muiden erehdyksille usein tai erittäin usein. Vaikka kaikki ulospäin suuntautuneet oppilaat vastasivat väittämään ”olen kiinnostunut kuulemaan, mitä muilla on sanottavana” usein tai erittäin usein, on opettaja

arvioinut väittämän toteutuvan kahden ulospäin suuntautuvan oppilaan kohdalla harvoin.

Opettaja arvioi kaikkien sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden olevan pahoillaan usein, kun muille tapahtuu jotain ikävää ja kahden ulospäin suuntauneen oppilaan harvoin. Kaikki oppilaat vastasivat ottavansa muiden oppilaiden tunteet huomioon. Opettaja kuitenkin arvioi, että kaksi ulospäin suuntautunutta oppilasta ottaa muiden tunteet huomioon harvoin. Vain yksi sisäänpäin suuntautuneista oppilaista ja kaksi ulospäin suuntautuneista oppilaista vastasi uskaltavansa näyttää tunteitaan avoimesti usein. Opettajan mielestä sisäänpäin suuntautuneet oppilaat ärsyyntyvät helposti harvoin tai ei koskaan, kun taas ulospäin suuntautuneen oppilaan 3 hän arvioi ärsyyntyvän helposti erittäin usein ja saavan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia usein.

5.3 Ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden toiminta kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa

5.3.1 Yhteistyötaitojen tilanne 1

Sekä ulos- että sisäänpäin suuntautuneet oppilaat vastasivat osaavansa toimia yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa usein tai erittäin usein. Yhteistyötaitoja kartoittavassa tilanteessa kuvataan ryhmätyöskentelyä, jossa oppilas ei tule toimeen ryhmänjäsenen kanssa (liite 5).

Ulospäin suuntautunut oppilas 1 ei suostuisi tilanteessa tekemään ” – – *koko ryhmätyötä, jos joutusin sen kans samaan ryhmää koska se ärsyttäis.*” Vanhemman mielestä oppilas käyttäytyisi ” – – *kuin sanna ei olisi olemassa koska he ovat ottaneet yhteen.*” Vanhemman mukaan kotona ei ohjattaisi oppilasta toimimaan seuraavalla kerralla paremmin, koska ” – – *emme puutu – – asioihin.*”

Yhteistyötaitojen tilanteessa ulospäin suuntautunut oppilas 2 olisi ystävällinen Sannalle, vaikka ei ole ” – – *kovin iloinen ryhmä jaosta.*” Myös vanhemman mielestä oppilas yrittäisi tulla toimeen Sannan kanssa, mutta työskentelee ” – – *vaitonaisesti ja perustelee vastauksiaan varovasti.*” Oppilas voisi ehdottaa opettajalle ryhmien vaihtamista tai yrittää ” – – *sopia riidat, että ei tulisi*

paha mieli ja että työ onnistuisi.” Vanhemman mukaan oppilaalla on riitojen yhteydessä tapana ensin hiljentyä omiin oloihin ja sen jälkeen lähestyä riidan toista osapuolta varovasti ja sovittelevasti. Kuitenkaan riidan sovittelun aikana oppilaalle pitää puhua rauhallisesti, sillä hän ” – – ei siedä että ääni kohoaa.”

Ulospäin suuntautunut oppilas 3 kertoisi tilanteessa opettajalle, ettei halua samaan ryhmään Petrin kanssa. Hän myös vetäisi Petriä pataan, koska *”ei jaksakaan tommosia ääliöitä”*, kun taas vanhemman mukaan oppilas jäisi seuraamaan tilanteen kehittymistä, koska *”ei halua puuttua tilanteeseen – – ”.*

Sisäänpäin suuntautunut oppilas 1 voisi *” – – ehkä toimia jotenkin hänen kanssaan”*, vaikka häntä ärsyttäisikin. Myös vanhemman mukaan oppilas *” – – tyytyy tilanteeseen ja alkaa työskentelemään ryhmässä”*, koska hänellä ei ole tapana valita kavereitaan. Oppilas ei kuitenkaan puhuisi tilanteessa Petrille mitään, vaan ehdottaisi tilanneratkaisuksi sitä, että Sanna päättäisi mitä ryhmässä tehdään.

Yhteistyötaitojen tilanteessa sisäänpäin suuntautunut oppilas 2 toimisi ryhmässä, mutta kertoisi opettajalle, *” – – että en voi olla sovussa Sannan kanssa”*, jos Sanna ärsyttäisi liikaa. Myös vanhemman mielestä oppilas tyytyisi tilanteeseen eikä valita *” – – että tahtoo eri ryhmään”*, koska opettaja on oppilaalle *” – – se auktoriteetti, jota totellaan, vaikka tilanne ei olisikaan miellyttävä.”* Vanhemman mukaan oppilas sanoisi kotona vastaavanlaisessa tilanteessa vastaan, mikä on hänen mielestä hyväksyttävää: *”Minusta on parempi, että – – – ei koulussa ’pullikoi’ opettajia vastaan.”*

5.3.2 Sosiaalisten suhteiden tilanne 2

Kaikki ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneet oppilaat vastasivat osaavansa olla hyviä ystäviä usein tai erittäin usein. Oppilaan kykyä olla hyvä ystävä kartoitetaan sosiaalisten suhteiden tilanteessa, jossa oppilas todistaa luokkakaveriin kohdistuvaa kiusaamista (liite 5).

Ulospäin suuntautunut oppilas 1 menisi tilanteessa auttamaan luokkakaveriaan ja kertoisi tapahtuneesta opettajalle, *” – – koska kiusaaminen on väärin.”* Vanhemman mukaan oppilas kuitenkin *” – – menisi kotiin koska ei ole auttaja tyyppiä.”*

Vanhemman mielestä ulospäin suuntautunut oppilas 2 ” – – menee tilanteeseen ja puolustaa poikaa, koska ei tykkää, että ketään loukataan.” Oppilas olisikin sosiaalisten suhteiden tilanteessa kiukkuinen ja keksisi ” – – jotain paha sanottavaa kiusaajista – – ” ja huutaisi heille. Oppilas puuttuisi kiusaamiseen auttamalla kiusattua nostamalla hänet pystyyn ja keräämällä hänen kirjansa. Hän myös lohduttaisi luokkakaveriaan sanoen, ” – – että laseissa ei oo mitää vikaa.” Vanhemman mukaan ” – – näin on oikeastikin käynyt koulussa.” Hänen mielestä oppilaalla on tapana puolustaa heikompia, koska hän ” – – ei siedä vääryyttä.”

Myös ulospäin suuntautunut oppilas 3 menisi auttamaan Sannaa sanoen ” – – pojille että ootte vähän nynnyjä kun kiusaatte tyttöjä” tai ” – – sanoon haahaa.” Myös vanhemman mukaan oppilas menisi apuun, koska hän ” – – on empaattinen ihminen.” Vanhemman mielestä oppilaalla on tapana ottaa muut huomioon ja auttaa pienempiä, mutta ” – – ei aina omia sisaruksia.”

Sisäänpäin suuntautunut oppilas 1 lähtisi pois sosiaalisten suhteiden tilanteesta. Vanhemman mielestä oppilas menisi kertomaan asiasta opettajalle, minkä oppilas tekisikin, ”jos asiasta kysyttäisiin koulussa – – ”. Vanhemman mukaan oppilaalla on tapana kertoa ” – – avoimesti koulupäivän tapahtumista” ja puolustaa pikkuveljeään.

Niin sisäänpäin suuntautuneen oppilaan 2 kuin hänen vanhempansa mukaan oppilas ei ” – – uskaltaisi itse puuttua tilanteeseen.” Oppilas lähtisikin pois tilanteesta, ” – – koska olen ujo, ja siitä voisi syntyä tappelu.” Myös vanhemman mielestä oppilas on arka ja pelkäisi itse joutuvansa kiusatuksi puuttumalla tilanteeseen. Kuitenkin oppilas kertoisi vanhemman mukaan kiusaamisesta opettajalle seuraavana päivänä, koska ”opettajalle kertominen on helpompaa ja turvallisempaa.”

5.3.3 Vuorovaikutustaitojen tilanne 3

Kaksi ulospäin suuntautunutta oppilasta ja yksi sisäänpäin suuntautunut oppilas vastasi nauravansa luokkakaverin erehdyksille harvoin tai ei koskaan. Sisäänpäin suuntautunut oppilas 1 vastasi kyseiseen väittämään usein ja ulospäin suuntautunut oppilas 3 erittäin usein. Vuorovaikutustaitoja ja

empatiakykyä kartoittavassa tilanteessa oppilaan luokkakaveri purskahtaa itkuun esiintymisjännityksestä luokan edessä (liite 5).

Ulospäin suuntautunut oppilas 1 olisi tilanteessa hiljaa ” – – *koska tuntia ei saa häiritä*” ja menisi juttelemaan Petrille koulun jälkeen. Myös vanhemman mukaan oppilas istuisi hiljaa paikallaan, koska hän ” – – *ei halua puuttua asiaan.*”

Myös ulospäin suuntautunut oppilas 2 hiljenisi vuorovaikutustaitojen tilanteessa. Oppilas harmistuisi Petrin puolesta ja olisi hänelle tukena: ”*jos joku huutelis jotain niin sanoisin että oo hiljaa.*” Hän voisi myös ehdottaa pitävänsä oman puheensa ennen Petriä. Vanhemman mielestä oppilas ” – – *nolostuu Petrin puolesta ja jos ei koulussa ole hänelle sanonut mitään niin kotona pohtii asiaa kovasti kuinka olisi ollut hyvä toimia.*” Vanhemman mukaan kotona kannustetaan tukemaan heikompia.

Vuorovaikutustaitojen tilanteessa ulospäin suuntautunut oppilas 3 nauraisi kippurassa, koska ” – – *se on aika noloa ehkä siksi.*” Myös vanhemman mukaan oppilas naurahtaisi, mutta huomaisi ” – – *varsin pian että esiintymisjännitys ei ole kaikille helppoa.*” Oppilaan mukaan hän kertoisi tunnin jälkeen tapahtuneesta ” – – *välkällä kaikille kavereille.*”

Sekä sisäänpäin suuntautuneen oppilaan 1 että hänen vanhempansa mukaan oppilas olisi tilanteessa hiljaa. Oppilas kuitenkin ihmettelisi ” – – *miksi ihmeessä hän alkaa itkeä*”. Vanhemman mukaan oppilas odottaisi opettajan puuttuvan tilanteeseen, eikä lohduttaisi toisia ”itkutilanteissa” koulussa, vaikka tekeekin niin kotona. Vanhemman mielestä kotona voitaisiinkin puhua siitä kuinka ” – – *erilaiset tilanteet saattavat olla vaikeita eri ihmisille*”, jotta oppilas osaisi toimia vastaavanlaisessa tilanteessa paremmin.

Vuorovaikutustilanteessa sisäänpäin suuntautunut oppilas 2 olisi hiljaa: ”*jos nauraisin, se ei olisi kohteliasta.*” Vanhemman mukaan oppilas ei itsekään ole puhelias, minkä vuoksi hänen voisi kuvitella ” – – *tuntevan sääliä, olevan hiljaa ja painavan pään alaspäin.*” Oppilas arveleekin, että Petrin rauhoituttua ” – – *hän voisi puhua ongelmastaan.*”

5.3.4 Tunnetaitojen tilanne 4

Kaksi ulospäin suuntautunutta oppilasta ja molemmat sisäänpäin suuntautuneet oppilaat vastasivat säilyttävänsä malttinsa ollessaan vihaisia. Vain ulospäin suuntautunut oppilas 3 vastasi säilyttävänsä malttinsa harvoin. Oppilaiden tunnetaitoja, tarkemmin tunteiden säätelykykyä, kartoittavassa tilanteessa luokkakaveri estää oppilaan peliin osallistumisen tönäisemällä hänet maahan ja huutamalla: *"lähe meneen, kukaan ei tahdo pelata sun kanssa – häivy!"* (liite 5).

Ulospäin suuntautuneen oppilaan 1 vanhemman mielestä oppilas poistuisi tilanteesta ja menisi pelaamaan poikien kanssa, *" – – koska tytöt eivät halunneet pelata – – – kanssa."* Kuitenkin oppilaan mukaan hän juoksisi tilanteesta pallo mukanaan ja potkaisisi sen koulun katolle: *"sitten nauraisin niille muhahaha tai hakkaisin sannan."*

Tunnetaitojen tilanteessa ulospäin suuntautunut oppilas 2 olisi vihainen ja kysyisi *" – – miks kukaan ei halua pelata mun kanssa."* Vanhemman mielestä oppilas *" – – – lähtee pelistä pois ja loukkaantuu – – "* ja kertoo tapahtuneesta myöhemmin opettajalle. Vanhemman mukaan oppilas ottaisi asian puheeksi myös kotona ja pohtisi miksi hän ei saanut pelata tai *" – – sopinut joukkoon."* Oppilas voisi olla tilanteessa myös ilkeä muille, vanhemman mukaan vihastuessaan jopa tönäistä. Vanhempi kuitenkin korostaa, että vaikka ei tulisikaan jonkun kanssa toimeen, ei ketään saa sen takia solvata, lyödä tai tönä.ä.

Ulospäin suuntautunut oppilas 3 sanoisi tilanteessa *"haista pska vtu hntti"*, koska kiusaaminen ärsyttää häntä. Niin oppilaan kuin hänen vanhempansakin mukaan oppilas poistuisi tilanteesta ja menisi *" – – sanomaan välituntivalvojalle että ei oteta peliin."* Vanhemman mukaan oppilaan *"kaverit olivat vähissä hetken aikaa."*

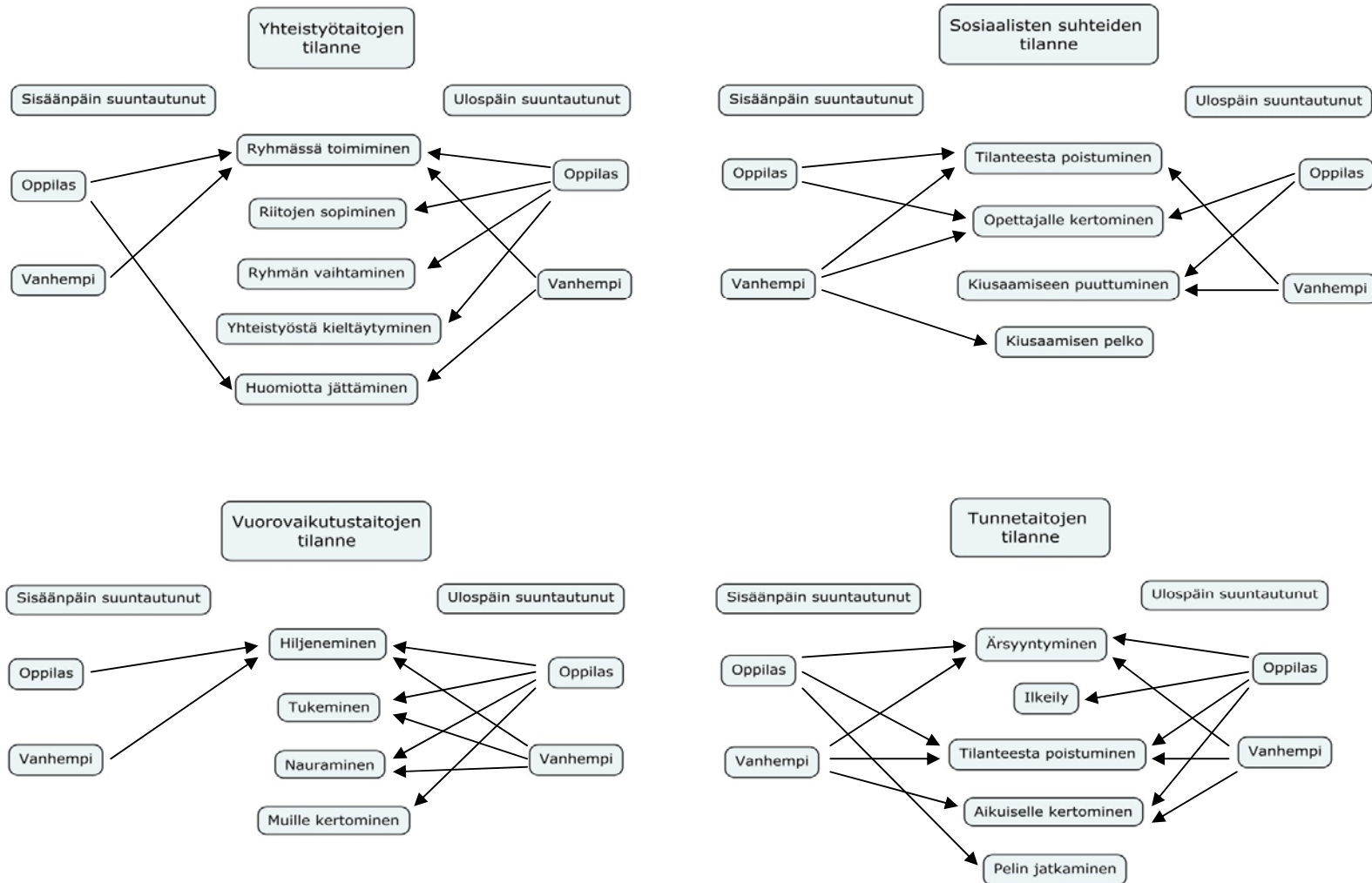
Myös sisäänpäin suuntautunut oppilas 1 ärsyyntyisi Petrin jatkuvaan kiusaamiseen ja sanoisi *" – – että en minäkään halua pelata sinua vastaan."* Vanhemman mukaan oppilas hakeutuisi *" – – mahdollisten muiden kavereiden seuraan"* ja kertoisi kotona tapahtuneesta. Vaikka oppilas onkin innokas pelaamaan ja leikkimään kavereiden kanssa, ei hänellä vanhemman mukaan ole tapana tuppautua väkisin tiettyyn kaveriporukkaan. Vanhemman mielestä

oppilaalle voisi kertoa, ettei edellä mainitun tilanteen kaltaista käyttäytymistä tarvitse sietää ja että ” – – *kaikki on otettava mukaan peleihin.*”

Sisäänpäin suuntautunut oppilas 2 ja hänen vanhempansa mukaan oppilas suuttuisi tunnetaitojen tilanteessa. Oppilas voisi ehkä jatkaa peliä Sannasta huomioimatta, kun taas vanhemman mielestä oppilas poistuisi tilanteesta. Vanhemman mukaan oppilas ” – – *kertoisi opettajalle, koska tuntisi, että häntä on kohdeltu väärin.*” Oppilaan mukaan hän on aikaisemmin ” – – *kokenut melkein saman*” ja sanoisi Sannalla vastaan, ” – – *jos olisin rohkeampi.*”

5.4 Yhteenveto oppilaiden toiminnasta kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa

Kuviossa 2 on neljä käsitekarttaa, jotka kuvaavat ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden toimintaa 1) yhteistyötaitojen, 2) sosiaalisten suhteiden, 3) vuorovaikutustaitojen ja 4) tunnetaitojen tilanteissa. Kuvioiden keskellä olevat käsitteet ovat tilanteissa esiintyviä toimintastrategioita ja niihin osoittavat nuolet kuvaavat oppilaiden ja vanhempien arviointeja oppilaan toiminnasta kyseisessä tilanteessa. Käsitekartat kuvaavat kaikkien ulos- tai sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden ja vanhempien vastauksia ryhmätasolla, eivätkä siis anna kuvaa yksittäisten oppilaiden toiminta-arvioinneista.



Kuvio 2. Ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden toiminta kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa.

6 POHDINTA

Tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää 6-luokkalaisten ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden sosiaalisia taitoja oppilaiden, luokanopettajan ja vanhempien arvioimana. Ulospäin suuntautuneella tarkoitetaan sosiaalista, puheliasta ja osallistuvaa persoonallisuutta, ja sisäänpäin suuntautuneisuudella omissa oloissaan viihtyvää, hiljaista ja passiivista persoonallisuutta (McCrae & Costa 1990, 3; Watson & Clark 1997, 767; Costa & McCrae 2000, 4–5). Ulos- ja sisäänpäin suuntautuneisuus määrittelee siis yksilön suhtautumista muihin ihmisiin (Metsäpelto 2004, 244). Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, onko ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden sosiaalisten taitojen välillä havaittavissa yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Pienen otoskoon vuoksi ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen tutkimustuloksia ei pyritä yleistämään, vaan päätuloksia kuvataan yksilötasolla.

6.1 Päätulokset

Sosiaalsiin taitoihin luokitellaan kuuluvaksi niin yksilön yhteistyötaidot ja kyky tehdä kompromisseja kuin yksilön empatia- ja tunteiden säätelytaidot (Poikkeus 1997, 126; Salmivalli 2005, 83). Tutkimustulokset osoittivat, että kaikki sisäänpäin suuntautuneet oppilaat ja yksi ulospäin suuntautunut oppilas kolmesta pitivät yhteistyötä miellyttävänä työskentelymuotona, osasivat tehdä kompromisseja ja toimia yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa. Vaikka kaksi muuta ulospäin suuntautunutta oppilasta arvioivat olevansa yhteistyö- ja kompromissikykyisiä, oli heidän yhteistyötaitoissaan tutkimuksen mukaan havaittavissa puutteita. Vaikka he toimivat mielellään yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa, kykenivät he yhteistyöhön vain itselleen mieluisassa ryhmässä. Tutkimuksen mukaan sekä ulos- että sisäänpäin suuntautuneet oppilaat toimivat mielellään ryhmässä. Kuitenkin

heidän yhteistyötaitoissaan havaittiin eroavaisuuksia: sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden ja yhden ulospäin suuntautuneen oppilaan yhteistyötaidot osoittautuivat tutkimuksessa kahden ulospäin suuntautuneen oppilaan taitoja paremmiksi.

Tutkimustulokset ovat ristiriidassa kuvauksen kanssa, jonka mukaan sisäänpäin suuntautunut yksilö on sosiaalisesti varautunut ja toimii mielellään yksin (McCrae & Costa 1990, 3; Watson & Clark 1997, 767; Costa & McCrae 2000, 4–5, Lönnqvist & Tuulio-Henriksson 2008, 4). Tutkimus todistaakin, kuinka sisäänpäin suuntautunut oppilas voi viihtyä ryhmässä, vaikka hänen sosiaalinen osallistumisensa olisi ulospäin suuntautunutta oppilasta passiivisempi. Ulospäin suuntautuneiden oppilaiden kykenemättömyyttä toimia yhteistyössä epämieluisan ryhmänjäsenen kanssa voi selittää oppilaiden tunteiden säätelyvaikeudet. Esimerkiksi yhteistyötaitojen tilanteessa ärsyntynyt ulospäin suuntautunut oppilas vetäisi Petriä pataan, koska *"ei jaksa tommosia ääliöitä"*. Kun oppilas ei kykene käsittelemään ja säätelämään tilanteessa herääviä negatiivisia tunteita, voi hänen olla mahdotonta toimia ryhmässä. Ulospäin suuntautuneiden oppilaiden puutteellisen kompromissitaidon taustalla on mahdollisesti ulospäin suuntautuneelle persoonalle ominainen kilpailullinen luonne ja halu johtaa sosiaalisia tilanteita (Heikkinen, E 2007, 29; Lönnqvist & Tuulio-Henriksson 2008, 4).

Sisäänpäin suuntautuneet oppilaat ja yksi ulospäin suuntautunut oppilas olivat tutkimuksen mukaan empaattisia: he eivät nauraneet muiden erehdyksille ja olivat pahoillaan, kun muille tapahtui jotain ikävää. Vaikka kaksi muuta ulospäin suuntautunutta oppilasta arvioivat osaavansa ottaa muiden tunteet huomioon, nauroivat he opettajan mukaan muiden erehdyksille ja ottivat toisten tunteet huomioon harvoin. Tutkimuksen mukaan sekä ulos- että sisäänpäin suuntautuneet oppilaat olivat empatiakykyisiä, mutta eri tavoin. Ulospäin suuntautuneiden oppilaiden empatiataito näkyi yksilön toiminnassa, toisiin kohdistuvana auttamisena ja tukemisena, kun taas sisäänpäin suuntautuneiden empatia pohjautui ajatteluun ja tunteisiin. Toisin sanoen ulospäin suuntautuneiden oppilaiden prososiaalisuus oli

tutkimuksessa sisäänpäin suuntautuneita oppilaita korkeampi (Laine 2005, 116–118).

Tutkimuksen mukaan sisäänpäin suuntautuneet oppilaat ja yksi ulospäin suuntautunut oppilas ärsyyntyivät harvoin ja osasivat säilyttää malttinsa ollessaan vihaisia. Toisen ulospäin suuntautuneen oppilaan arvioitiin säilyttävänsä malttinsa harvoin, ärsyyntyvän ja riitelevän helposti sekä saavan usein raivokohtauksia. Tutkimuksen mukaan ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden tunteiden säätelytaidot erosivat toisistaan. Tutkimustulokset osoittivat, että sisäänpäin suuntautuneet oppilaat osasivat säädellä tunteitaan, kun taas kahdella ulospäin suuntautuneella oppilaalla oli havaittavissa tunteiden säätelyvaikeuksia. Tunnetaitojen tilanteessa ulospäin suuntautuneet oppilaat haukkuivat tai tönäisivät – yksi oppilaista jopa hakkaisi luokkakaverin. Oppilaiden tunteiden säätelyvaikeuksien ja aggressiivisen tilannereagoinnin taustalla voisi olla yksilön voimakas tarve puolustautua ja pitää kiinni omista oikeuksistaan (Lönngqvist & Tuulio-Henriksson 2008, 4). Assertiivisuuden eli kyvyn reagoida väärinkohteluun luokitellaankin kuuluvaksi yksilön sosiaalisiin taitoihin (Salmivalli 2005, 83), mutta ei silloin, kun yksilö turvautuu tilanteessa aggressiivisiin käyttäytymismalleihin. Myös toinen sisäänpäin suuntautuneista oppilaista sanoisi luokkakaverille vastaan ”– – jos olisin rohkeampi”. Tutkimus vahvistaakin ajatusta siitä, kuinka sisäänpäin suuntautuneet yksilöt välttävät sosiaalisia riskitilanteita ulospäin suuntautuneita useammin (Lönngqvist & Tuulio-Henriksson 2008, 4).

Tutkimustulokset osoittivat, kuinka ulos- ja sisäänpäin suuntautuneissa oppilaisissa esiintyi sekä ekstrovertti- että intorverttipiirteitä. Esimerkiksi sisäänpäin suuntautuneet oppilaat pitivät sosiaalisista työskentelymuodoista, vaikka olivat tutkimuksen mukaan arkoja. Ulospäin ja sisäänpäin suuntautuneisuuden piirreulottuvuudet eivät siis ole toistensa vastakohtia vaan yksilössä esiintyviä laadullisia piirteitä, minkä vuoksi yksilön persoonallisuus sijoittuu piirreulottuvuuksille vaihtelevasti ääripäiden sijaan (Watson & Clark 1997, 768; Laine 2005, 19; Heikkinen, E 2007, 30).

6.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuksen tarve

Huomion kiinnittäminen lasten sosioemotionaaliseen kasvuun on tärkeää, sillä tutkimusten mukaan sosiaalisilla ja emotionaalisilla taidoilla on positiivinen yhteys niin yksilön koulusuoriutumiseen, oppimismotivaatioon ja kouluviihtyvyyteen (Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg & Zins 2000, 391; Lopes & Salovey 2003, 79; Ragozzino, Resnik, Utne-O'Brien & Weissberg 2003, 169) kuin yksilön hyvinvointiin, ryhmäsopeutumiseen ja itsevarmuuteen (Elksnin & Elksnin 1995, 4–6; Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab–Stone & Shriver 1997, 2, 21). Lisäksi sosiaaliset taidot määrittelevät yksilön toimintaa sosiaalisissa suhteissa ja ympäristöissä (Isokorpi 2004, 28). Tämän vuoksi jokaisella lapsella tulisi olla mahdollisuus kasvaa vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kehitystä tukevassa sekä emotionaalista hyvinvointia edistävässä ympäristössä, jotta heistä kehittyisi tasapainoisia yhteiskunnan jäseniä.

Yksilö oppii sosioemotionaalisia taitoja kaikissa arjen sosiaalisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Vaikka sosiaalisuuden perustaidot opitaan kotona, on koululla merkittävä rooli sosioemotionaalisten taitojen kehittäjänä ja ylläpitäjänä. (Ihme 2009, 140.) Sosioemotionaalisen kasvun tukemiseksi kehitetyt opetusohjelmat ovat vähitellen vakiinnuttaneet asemaansa koulun arjessa. Esimerkiksi koulukiusaamista vähentävässä ja ennaltaehkäisevässä KiVa Koulu –ohjelmassa on mukana noin 2260 koulua eli 75 % Suomen perusopetuksesta vastaavista kouluista (KiVa Koulu 2010). Se, että opettajat tekevät työtään omien mielenkiinnoin kohteidensa kautta, vaikuttaa sosioemotionaalisten taitojen opetuksen painoarvoon muiden oppisisältöjen ohella. Vaikka opetusohjelmat tarjoavat käyttökelpoista materiaalia sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen, eivät opetusohjelmat itsessään takaa sosioemotionaalisen kasvun tukitoimien toteutumista koulussa.

Lapset oppivat sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja ohjaamattomien tilanteiden lisäksi ohjattujen harjoitusten, vuorovaikutuksen, yhteistyön, mallintamisen ja rakentavan palautteen avulla (Sahlberg & Leppilampi 1994, 70; Elias ym. 1997, 22, 69; Graczyk ym. 2000, 401; Lopes ym. 2001, 78–79;

Kauko ym. 2006, 40–42). Kaukon ja Klemolan (2006, 43–44) mukaan sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppiminen tulisi integroida osaksi eri oppiaineita työtapojen ja sisältöjen avulla. Kuitenkin vakiinnuttaaksemme sosioemotionaalisen kasvun tukeminen kokonaisvaltaiseksi osaksi koulun ja kodin arkea, tulisi sosioemotionaalisten taitojen opetus toteuttaa pääosin yhtenäisenä, yhden oppiaineen sisäisenä kokonaisuutena. Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen olisikin perusteltua yhdistää terveystiedon oppiaineeseen, sillä sen lähtökohtana on ihmisen ymmärtäminen fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena kokonaisuutena (POPS 2004, 130).

Tällä hetkellä terveystieto on itsenäinen oppiaine vain yläkoulussa ja lukiossa – alakoulussa terveystietoa opetetaan osana ympäristö- ja luonnontiedon, biologian ja maantiedon sekä fysiikan ja kemian oppiaineita. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2004) terveystiedon tehtävänä on kehittää oppilaan tiedollisia, sosiaalisia, tunteiden säätelyä ohjaavia, toiminnallisia ja eettisiä valmiuksia. (POPS 2004, 130.) Kuitenkin terveystiedon oppisisällöille jää alakoulussa liian vähän resursseja integroidun aseman vuoksi, mikä johtaa sosioemotionaalisen kasvun tuen kapea-alaisuuteen terveystiedon oppiaineen sisällä.

Terveystiedon tulisikin olla itsenäinen oppiaine myös alakoulussa, jolloin sosioemotionaalisten taitojen opetus saisi ansaitsemansa aseman perusopetuksessa. Vaikka muiden oppiaineiden, kuten äidinkielen, liikunnan ja uskonnon ohella voidaan opettaa vuorovaikutus-, yhteistyö- ja empatiataitoja, olisi terveystiedon oppiaineen alla mahdollista harjoitella laajemmin sosioemotionaalisia taitoja, kuten tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä konkreettisten mallien ja ohjattujen harjoitusten avulla. Terveystiedon ollessa itsenäinen oppiaine sosioemotionaalisten taitojen käsittely turvattaisiin ja veloitettaisiin myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa, mikä mahdollistaisi opettajalle resurssit ja materiaalit sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen. Tällöin myös vastuu sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta olisi jokaisella opettajalla, eikä se olisi riippuvainen opettajan motivaatiosta tai mielenkiinnon kohteista.

Sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen voidaan käyttää myös draaman keinoja (Kauppila 2005, 130). Draama perustuu kokemuksellisuuteen, ja sen avulla voidaan harjoitella konkreettisesti sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja toden tuntuisissa tilanteissa erilaisten roolien avulla. Draama kehittää niin yksilön vuorovaikutus-, yhteistyö-, ongelmanratkaisu- ja tunteiden säätelytaitoja. Lisäksi draaman nähdään lisäävän yksilön itsetuntemusta ja itseluottamusta. (Kitson 2006, 220–223.)

Draamaa onkin ehdotettu sisällytettäväksi ala- ja yläkoulun opetukseen itsenäiseksi oppiaineeksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö määrittelee draaman oppiaineen päätehtäväksi edistää oppilaan kasvua itsensä tunteväksi ja itsetunnoltaan terveeksi ihmiseksi, joka kykenee ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 168.) Kuitenkin draama-oppiaineen lisäämistä opetussuunnitelmaan kritisoidaan, sillä sen tavoitteet olisi mahdollista saavuttaa kehittämällä jo olemassa olevien oppiaineiden sisältöjä. Jos perusopetukseen lisätään uusi oppiaine, tulisi sen näkyä myös jatkumona lukion opetuksen sisällöissä. Tällä hetkellä draama ei sisälly lukion oppiaineisiin. (Kunnallinen työmarkkinalaitos 2010, 202–203.) Toisin on terveystiedon oppiaineen kohdalla. Terveystietoa opetetaan niin yläkoulussa kuin lukiossa (POPS 2004, 130), minkä vuoksi sen lisääminen alakoulun itsenäiseksi oppiaineeksi olisi perusteltua. Näenkin, että sosioemotionaalisten taitojen kokonaisvaltainen opettaminen toimisi parhaiten terveystiedon oppiaineen sisällöissä. Kuitenkin sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja opitaan jatkuvasti niin ohjaamattomasti kuin ohjatusti eri oppiaineiden ja opetusmenetelmien kautta. Näin ollen myös draaman käyttö toimisi sosioemotionaalisen kasvun tukikeinona integroituna osaksi eri oppisisältöjä.

Tutkimuksen päätarkoituksena oli kohdistaa huomio persoonaltaan erilaisten yksilöiden sosioemotionaalisiin taitoihin, koska ulos- ja sisäänpäin suuntautuneen persoonallisuuden ja sosioemotionaalisten taitojen yhteyttä ei ole aikaisemmin tutkittu. Tulosten yleistettävyyden kannalta ulos- ja sisäänpäin suuntautuneiden oppilaiden sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja pitäisi tutkia laajemmilla otoksilla, jotta saataisiin lisätietoa

sosioemotionaalisten taitojen yksilöllisestä oppimisprosessista. Kaikilla oppilaille tulisi olla mahdollisuus oppia sosiaalisia taitoja omista lähtökohdistaan, minkä vuoksi jatkotutkimuksella voisi selvittää miten sosioemotionaalisia taitoja opetetaan persoonaltaan erilaisille oppilaille. Lisätutkimuksen avulla voitaisiin myös selvittää miten oppilaan persoonallisuus tulisi huomioida luokassa.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Arsenio, W. F. & Lemerise, E. A. 2004. Aggression and moral development : Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development* 75, (4), 987–1002.
- Askeleittain opettajan opas. 2008. Sosiaalista kehitystä ja tunteita tukeva opetusohjelma: luokat 4–5. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Averill, J. R. 1997. The emotions. An integrative approach. Teoksessa R: Hogan, J. Johnson & S. Briggs. *Handbook of personality psychology*. San Diego: Academic Press, 513–541.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. 5th edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Clark-Carter, D. 2010. *Quantitative psychological research : the complete student's companion*. 3rd Edition. New York: Psychological Press.
- The Consortium on the School-based promotion of social competence. 1996. *The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy*. Teoksessa: R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garnezy & M. Rutter. *Stress, risk and resilience in children and adolescents. Processes, mechanisms, and interventions*. Cambridge: Cambridge University Press, 268–316.
- Costa, P. T. Jr. & McCrae R. R. 2000. *Revised NEO Personality Inventory: Interpretive Report*. FL, USA: PAR Psychological Assessment Resources Inc.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. 1994. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115, (1), 74–101.
- Dunderfelt, T. 1998. *Henkilökemia*. Juva: WSOY.
- Durkin, K. 1995. *Developmental social psychology*. Oxford: Blackwell.
- 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. Alexandria, VA: ASCD.
- Elksnin, L. K. & Elksnin N. 1995. Assessment and instruction of social skills. San Diego: Singular Publishing Group.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R.P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T. & Zins, J. E. 2000 Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. Teoksessa: R. Bar-On & J. D. A. Parker. The Handbook of emotional intelligence. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 391–410.
- Haager, D. & Vaughn, S. 1995. Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities 28 (4), 205–215.
- Heikkilä, T. 1998. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Heikkinen, E. 2007. Yrittäjän persoonallisuus ja sen yhteys yrityksen kasvuun Big Five –teorian mukaan tarkasteltuna. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Heikkinen, H. L. T. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 142–158.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Tammi.
- Hynninen, T. 1999. Lasten sosiaalisten taitojen kehittäminen koulussa skidikantti-ohjelman avulla. Jyväskylän yliopisto. Kehitys- ja kasvatustieteiden erikoistumislaitos. Psykologian ammatillinen lisensiaatintutkimus.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälteenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years: Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. Turku: Turun yliopisto. Viitattu 14.5.2010. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/59283/AnnalesB325Junttila.pdf?sequence=1>
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Kampman, M. 2007. YHTEISPELI – lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. EriKa: Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2, 35.
- Kangas, I. & Kolehmainen, A. 2007. Esikouluikäisen lapsen sosiaalinen kompetenssi. Joensuun Yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
- Kaukiainen, A. 2002. Onko aggressio ja kiusaaminen aina sosiaalisen kompetenssin puutetta? Psykologia 2, 115–123.
- Kaukiainen, A., Junttila N., Kinnunen R. & Vauras M. 2005. MASK: monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista. Turku: Oppimistutkimuksenkeskus.
- Kauko, K. & Klemola, U. 2006. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen – liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia. Liikunta ja tiede 6, 40–46.
- Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kitson, N. Drama and role-play in learning. 2006. Teoksessa M. Hunter-Carsch, Y. Tiknaz, P. Cooper & R. Sage. The handbook of social, emotional and behavioural difficulties. London: Continuum, 220–223.
- KiVa Koulu, 2010. Viitattu 7.12.2010. <http://www.kivakoulu.fi/>
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kokkonen, M. & Kinnunen, M-L. 2009. Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt. (toim.). Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–158.

- Korkiakangas, M. 1997. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen. (toim.). Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 188–201.
- Kunnallinen työmarkkinalaitos. 2010. Kunnallisen työmarkkinalaitoksen eriävä mielipide perusopetuksen tuntijakotyöryhmän raporttiin. Teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriö. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Helsinki: Opetusministeriö, 200–204.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.). 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus
- Lazarus, R. S. 1991. Emotion and adaption. New York: Oxford University Press.
- Lions Quest. 1998. Kompassi: suuntaa elämään. Oppimateriaali 4–7 luokille. Opettajanopas. Helsinki: Suomen Lions-liitto.
- Lopes, N. & Salovey, P. 2004. Toward a Broader Education: Social, Emotional, and Practical skills. Teoksessa: J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Wahlberg (toim.). Buiding Academic success on Social and Emotional Learning. What does the research say? New York: Teachers College press, 76–93.
- Lönnqvist, J-E. & Tuulio-Henriksson A. 2008. NEO-PI-R - persoonallisuusmittarin suomenkielisen käännöksen validointi. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B 33. Helsinki: Kansanterveyslaitos. Viitattu 1.11.2010
http://www.ktl.fi/attachments/suomi/julkaisut/julkaisusarja_b/2008/2008b33.pdf
- McCrae, R. R & Costa P. T. 1990. Personality in Adulthood. New York: Guilford Press.
- Merrell, K. W. & Caldarella P. 1999. Social-behavioral assessment of at-risk early adolescent students: Psychometric characteristics and validity of a parent report form of the school social behavior scales. Journal of Psychoeducational Assessment 17, 36–49.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.

- Metsäpelto, R-L. 2004. Lastenkasvatus ja sen yhteys vanhemman persoonallisuuden piirteisiin. *Psykologia* 3, 244–248. Viitattu 1.11.2010 <http://elektra.helsinki.fi/se/p/0355-1067/39/3/lastenka.pdf>.
- Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. 2009. Persoonallisuuden käsite psykologiassa. Teoksessa R-L. Metsäpelto. & T. Feldt. (toim.). Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–29.
- Metsäpelto, R-L. & Rantanen, J. 2009. Persoonallisuuden piirteet ihmisten samanlaisuuden ja erilaisuuden kuvaajina. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T: Feldt. (toim.). Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–90.
- Mäntynen, M. 2007. Voiko sosiaalisia taitoja opettaa? Opettajien kokemuksia askeleittain – ohjelman käyttämisestä koululuokassa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu – tutkielma.
- Niemelä, E. 1998. Sosioemotionaalinen kehitys ja sen häiriöt. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Erityispedagogiikan laitos.
- Nummenmaa, T. 1997. Perheen affektijärjestelmä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhokangas & H. Lyytinen. (toim.). Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 359–367.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Helsinki: Opetusministeriö.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Peltonen, A., Kullberg-Piilola, T. & Kullberg-Turtiainen, M. 2002. Tunnemuksu ja mututoukka. Tunnetaito-ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen. Helsinki: Lasten Keskus Oy.
- Perusopetuslaki. 1998. Lainsäädäntö. Oikeusministeriö: Edita Publishing Oy. Viitattu 8.12.2010 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pervin, L. A. 2003. The science of personality (2. painos). New York: Oxford University Press.
- Poikkeus, A-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P.

- Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.). Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Pulkkinen, L. 1997. Persoonallisuuden kehitys lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa P.Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.). Näkökulmia kehityopsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 297–310.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M. & Weissberg, R. P. 2003. Promoting Academic Achievement through Social and Emotional Learning. Educational HORIZONS, 169–171.
- Saarinen, M & Kokkonen, M. 2003. Tunneäly – kohti KOKONAista elämää. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sajama, S. 1997. Tunteiden intentionaalisuus. Teoksessa I. Niiniluoto & J. Räikkä (toim.). Tunteet. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino, 258–267.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saucier, G. & Simonds, J. 2006. The structure of personality and temperament. Teoksessa D. K. Mroczek & T. D. Little. Handbook of personality development. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 109–128.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 2001. Group processes in the classroom. Boston: MacGraw-Hill.
- Segrin, C. & Givertz, M. 2003. Methods of social skills training and development. Teoksessa J. O. Greene & B. r. Burleson. Handbook of communication and social interaction skills. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 135–176.
- Shiner, R. L. 2006. Temperament and personality in childhood. Teoksessa D. K. Mroczek & T. D. Little. Handbook of personality development. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 213–230.

- Taskinen, T. & Turunen, M. 2009. Esikouluopettajien ohjaustyylien yhteys lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Joensuun yliopisto. Pro gradu – tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. 2004. Tunne-elämä. Jyväskylä: Atena.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 102–125.
- Valli, R. 2007. Mitä numerot kertovat? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–197.
- Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Vuorinen, J. 2004. Ujo on kuorensa alla henkisesti yksin. Mielenterveys 6, 40–42.
- Vuorinen, R. 1995. Persoonallisuus & minuus. Juva: WSOY.
- Watson, D. & Clark, L. A. 1997. Extraversion and its positive emotional core. Teoksessa R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs. Handbook of personality psychology. San Diego: Academic Press, 767–793.
- Weare, K. 2000. Promoting mental, emotional + social health. A whole school approach. London: Routledge.

LIITE 1: Tutkimuslupalomake

Hei!

18.8.2010

Olen neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen pro gradu- tutkimusta lasten sosioemotionaalisista taidoista. Pro gradu- tutkimukseni on jatkoa keväällä 2010 aloittamaani kandidaatin tutkielmaani. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lasten vanhemmat arvioivat lastensa käyttäytyvän kuvitteellisissa sosiaalisissa tilanteissa koulussa. Kuvitteellisia tilannekuvauksia on tutkimuksessa neljä, joihin myös lapset vastaavat kouluajalla. Tutkimuksesta saatava aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja raportoidaan niin, että tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti säilyy. Tutkimuksesta saatavaa aineistoa ei käytetä muuhun kuin kyseisen pro gradu - tutkimuksen tekoon.

Tutkimukseen osallistuvat lapset ja heidän huoltajansa on arvottu luokasta. Olisin erityisen kiitollinen osallistumisestanne tutkimukseeni, sillä juuri Teidän vastauksenne ovat arvokas osa tutkimustani.

Minä ja lapseni osallistumme tutkimukseen

Lapsen nimi

Huoltajan nimi

Palautus opettajalla keskiviikkoon 25.8.2010 mennessä

Kiitokset vaivannäöstänne!

Jos Teillä on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, ottakaa rohkeasti yhteyttä!

Ystävällisin terveisin,
Heini Ristimäki

Tutkimuksen ohjaaja: Kaili Kepler-Uotinen
Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

LIITE 2: Sosiaalisten taitojen itsearviointilomake

Sosiaalisten taitojen itsearviointilomake

Nimi: _____ Koulu: _____

Päivämäärä: _____

Kuinka usein nämä väittämät sopivat sinuun? Laita rasti sopivaan kohtaan. Valitse ainoastaan yksi rasti väittämää kohden. Kohdat, joissa lukee perustelee, tuo omia ajatuksia esiin asiasta.

	En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
1. Minusta on mukava toimia ryhmässä. Perustelee:				
2. Viihdyn yksin.				
3. Osaan toimia yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa. Perustelee:				
4. Tulen mukaan yhteiseen toimintaan oma-aloitteisesti.				
5. Pyydän luokkakavereita mukaan leikkiin, peliin tai muuhun toimintaan.				
6. Tarjoudun auttamaan muita oppilaita oppitunnilla.				
7. Osaan tehdä kompromisseja.				
8. Teen tuttavuutta uusien ihmisten kanssa oma-aloitteisesti.				
9. Minua ujostuttaa erilaisissa tilanteissa. Perustelee:				
10. Tulen toimeen muiden oppilaiden kanssa.				
11. Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät.				

	En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
12. Ystävystyn helposti.				
13. Osaan olla hyvä ystävä. Perustelee:				
14. Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa.				
15. Puhun asiat selviksi luokkakaverin kanssa, jos meillä on ongelmia tai erimielisyyksiä.				
16. Osallistun aktiivisesti keskusteluihin. Perustelee:				
17. Olen taitava aloittamaan keskusteluja.				
18. Keskeytän muiden keskustelua.				
19. Olen kiinnostunut kuulemaan, mitä muilla on sanottavana. Perustelee:				
20. Nauran luokkakaverin erehdyksille.				
21. Härnään ja teen pilaa muista oppilaista.				
22. Olen pahoillani, kun muille tapahtuu jotain ikävää.				
23. Yritän ymmärtää ystäviäni silloin kun he ovat vihaisia, poissa tolaltaan tai surullisia.				
24. Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet. Perustelee:				
25. Säilytän malttini, jos olen vihainen.				

	En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
26. Uskallan näyttää tunteeni avoimesti. Perustele:				
27. Ärsyynnyn helposti.				
28. Saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia.				
29. Kun säännöt ovat mielestäni epäoikeudenmukaisia, huomautan kohteliaasti.				
30. Olen kohtelias koulukavereita ja opettajaa kohtaan. Perustele:				
31. Häiritsen luokassa meneillään olevaa toimintaa.				
32. Häiritsen ja ärsytän muita oppilaita.				
33. Kuuntelen opettajan ohjeita ja toimin niiden mukaisesti. Perustele:				
34. Noudatan koulun yleisiä sääntöjä.				

LIITE 3: Sosiaalisten taitojen opettaja-arviointilomake

Kuinka usein nämä väittämät sopivat oppilaaseen? Merkitse numero sarakkeeseen.

1 = ei koskaan 2 = harvoin 3 = usein 4 = erittäin usein

Oppilaan nimi						
1. Oppilaasta on mukava toimia ryhmässä.						
2. Oppilas viihtyy yksin.						
3. Oppilas osaa toimia yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa.						
4. Oppilas tulee mukaan yhteiseen toimintaan oma-aloitteisesti.						
5. Oppilas pyytää luokkakavereita mukaan leikkiin, peliin tai muuhun toimintaan.						
6. Oppilas tarjoutuu auttamaan muita oppilaita oppitunnilla.						
7. Oppilas osaa tehdä kompromisseja.						
8. Oppilasta ujostuttaa erilaisissa tilanteissa.						
9. Oppilas tulee toimeen muiden oppilaiden kanssa.						
10. Oppilas osoittaa muille oppilaille, että hyväksyy heidät.						
11. Oppilas ystävystyy helposti.						
12. Oppilas osaa olla hyvä ystävä.						
13. Oppilas väittelee ja riitelee kavereiden kanssa.						
14. Oppilas puhuu asiat selviksi luokkakaverin kanssa, jos heillä on ongelmia tai erimielisyyksiä.						
15. Oppilas osallistuu aktiivisesti keskusteluihin.						

Oppilaan nimi						
16. Oppilas on taitava aloittamaan keskusteluja.						
17. Oppilas keskeyttää muiden keskustelua.						
18. Oppilas on kiinnostunut kuulemaan, mitä muilla on sanottavana.						
19. Oppilas nauraa muiden erehdyksille.						
20. Oppilas hännää ja tekee muista oppilaista pilaa.						
21. Oppilas on pahoillaan, kun muille tapahtuu jotain ikävää.						
22. Oppilas ymmärtää ystäviään silloin kun he ovat vihaisia, poissa tolaltaan tai surullisia.						
23. Oppilas ottaa huomioon muiden oppilaiden tunteet.						
24. Oppilas säilyttää malttinsa, jos hän on vihainen.						
25. Oppilas uskaltaa näyttää tunteensa avoimesti.						
26. Oppilas ärsyyntyy helposti.						
27. Oppilas saa raivokohtauksia ja kiukunpuuskia.						
28. Kun säännöt ovat oppilaan mielestä epäoikeudenmukaisia, hän huomauttaa kohteliaasti.						
29. Oppilas on kohtelias koulukavereita ja opettajaa kohtaan.						
30. Oppilas häiritsee luokassa meneillään olevaa toimintaa.						
31. Oppilas häiritsee ja ärsyttää muita oppilaita.						
32. Oppilas kuuntelee opettajan ohjeita ja toimii niiden mukaisesti.						
33. Oppilas noudattaa koulun yleisiä sääntöjä.						

LIITE 4: Kopio MASK-itsearviointilomakkeesta

SOSIAALISEN KOMPETENSIN ITSEARVIOINTILOMAKE

Nimi _____ Koulu ja luokka _____ Päivämäärä _____

Kuinka usein nämä väittämät sopivat sinuun? Laita rasti sopivaan kohtaan.

Huomaa: Valitse ainoastaan yksi rasti väittämää kohden.

	En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
Tarjoan apuani muille oppilaille.				
Osallistun innokkaasti ryhmän toimintaan.				
Kutsun muita oppilaita mukaan toimintaan.				
Osaan aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.				
Teen yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa.				
Osaan olla hyvä kaveri.				
Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet.				
Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät.				
Minulla on lyhyt pinna.				
Saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia.				
Ärsyynyn helposti.				
Härnään ja teen pilaa muista oppilaista.				
Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa.				
Häiritseän ja ärsytän muita oppilaita.				
Toimin ajattelematta.				

© Tekijät ja Oppimistutkimuksen keskus, Turun yliopisto 2005

LIITE 5: Kuvitteelliset sosiaaliset tilanteet – oppilaan lomake

Tilanne 1

On koulupäivän viimeinen tunti. Opettaja on kertonut edellisen tunnin alussa, että välitunnin jälkeen aloitamme viikon kestävän ryhmätyöprojektin. Minä ja Petri olemme ottaneet jatkuvasti yhteen edellisten kouluviikkojen aikana. Olenkin kertonut välitunnilla toiselle luokkakaverilleni inhoavani Petriä, koska hän aina haukkuu ja haastaa riitaa. Juuri ennen välitunnin päättymistä huudahdan kaverilleni: ”mä en todellakaan halua Petrin kanssa samaan ryhmään!” Kellon soidessa siirrymme vähitellen luokkaan. Tunti alkaa ja opettaja jakaa oppilaat ryhmiin: ” – – –, Petri ja Sanna – te olette ensimmäinen ryhmä.”

Miten toimisit kyseissä tilanteessa? Miksi?

Tilanne 2

Koulupäivä on juuri päätynyt. Otan ulkovaatteeni ja kypäräni naulakosta ja lähdän kävelemään pyörätelineille. Koulun pihalla on enää minun lisäksi muutama oppilas. Päästyäni oman pyöräni luokse kuulen koulun takaa poikien lujajaanista huudahtelua. Otan pyöräni ja kävelen hieman lähemmäksi ja tunnistan pojat rinnakkaisluokan oppilaiksi. Juuri noustessani pyörän selkään näen myös luokan hiljaisimman tytön Sannan poikien keskellä. Sannan kirjat ovat maassa ja hän itkee. Näen yhden pojista tönäisevän Sannan maahan ja huutavan häntä pilkallisesti nimellä ”tyhmä rillipää”.

Miten toimisit kyseissä tilanteessa? Miksi?

Tilanne 3

Siirrymme välitunnilta luokkaan. Pian on alkamassa äidinkielen tunti. Aikaisemmillä äidinkielen tunneilla meille on opetettu puheen kirjoittamisesta ja pitamisestä. Kotiläksynä meidän tehtävänä oli kirjoittaa pieni puhe vapaavalintaisesta aiheesta. Opettaja aloittaa tunnin pyytämällä meitä ottamaan kotiläksymme esille. Tämän jälkeen hän pyytää yhden oppilaan kerrallaan luokan eteen pitämään puheensa, jotta me kaikki saisimme kokemuksen puheen pitamisestä. On Sannan vuoro. Sanna kävelee pelokkaan näköisenä luokan eteen. Päästyään luokan eteen hänen kasvonsa punastuvat. Kun opettaja antaa Sannalle luvan aloittaa puheensa, hän purskahtaa itkuun.

Miten toimitaisit kyseisessä tilanteessa? Miksi?

Tilanne 4

On ruokavälitunti. Kaikki luokan pojat pelaavat koulun pihalla jalkapalloa. Haluaisin mennä mukaan peliin ja juoksenkin pian muiden poikien sekaan. Huudan muille pojille, että he syöttäisivät minulle pallon. Kukaan ei kuitenkaan syötä. Yhtäkkiä Petri juoksee minun eteeni ja tönäisee minua. Kaadun maahan ja Petri huutaa minulle: "lähe meneen, kukaan ei tahdo pelata sun kanssa – häivy!"

Miten toimitaisit kyseisessä tilanteessa? Miksi?