

**SUKUPUOLTEN VÄLISET EROT TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAIDOISSA
VIIDES- JA KUUNDESLUOKKALAISILLA LUKUVUODEN AIKANA**

Teemu Kenkkilä & Jarno Tikkanen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2019

TIIVISTELMÄ

Kenkkilä, T. & Tikkanen, J. 2019. Sukupuolten väliset erot tunne- ja vuorovaikutustaidoissa viides- ja kuudesluokkalaisilla lukuvuoden aikana. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 49 s., 2 liitettä.

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja on tutkittu paljon varsinkin kouluympäristössä. Tutkimuksissa ko. taitojen opettamisella on lähes poikkeuksetta ollut positiivinen vaikutus tutkittavien elämään. Niiden parempi hallinta on parantunut oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja vähentänyt häiriökäyttäytymistä. Tästä syystä koemme niiden tutkimisen tärkeäksi. Sukupuolten välisiä eroja on kuitenkin tutkittu hieman vähemmän.

Tämän yhden lukuvuoden tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetukseen perustuvan tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia sukupuolten välisiä eroja tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusjaksona aikana. Tavoitteena oli tarkastella oppilaiden koettuja taitoja tunne- ja vuorovaikutustaidoissa opetuksen aikana, millaisia sukupuolten välisiä eroja ko. taidoissa esiintyy sekä miten ne vaikuttavat koettuun psykologiseen turvallisuuteen. Koulussa ollaan paljon tekemisissä muiden yksilöiden ja ryhmien kanssa, joten tunne- ja vuorovaikutustaidot nousevat oleelliseen rooliin.

Tutkimuksen kohteena oli kaksi koulua, neljä luokkaa ja ensimmäisellä mittauskerralla 83 oppilasta sekä toisella mittauskerralla 77. Aineisto kerättiin vuosina 2017-2018 ja analysoitiin vuosina 2018-2019. Aineisto kerättiin ensimmäisen kerran lukuvuoden alussa lokakuussa ja toisen kerran lukuvuoden lopussa toukokuussa. Keskiarvollisen vertailun pohjalta näyttäisi, että vastaajat kokevat omat tunne- ja vuorovaikutustaidot hyviksi tai melko hyviksi. Tytöt kokivat olevansa hieman poikia parempia molemmilla kerroilla kahdessa eri kategoriassa: empatia ja häiritsevyys. Muuten sukupuolten välillä ei ollut merkitseviä eroja. Erot eivät myöskään muuttuneet merkitsevästi lukuvuoden aikana.

Tutkimus vahvistaa jo aiemmin saatuja tuloksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun tarpeesta ja hyödystä sekä opettajan että oppilaiden näkökulmasta. Oppilaat kokivat ilmapiirin ja psykologisen turvallisuuden omassa ryhmässään hyväksi ja tämä saattaa johtua hyvistä koetuista tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Myös aiemmissa tutkimuksissa tyttöjen taidot oli havaittu poikia hieman paremmiksi. Opettajien koulutuksessa voisi yhä suuremmassa määrin huomioida, miten näitä taitoja voisi tietoisemmin liittää osaksi käytännön opetusta. Tietoinen tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja muun sisällöllisen opetuksen toteuttaminen eivät ole toisiaan poissulkevia.

Asiasanat: tunne- ja vuorovaikutustaidot, psykologinen turvallisuus, sukupuolierot

ABSTRACT

Kenkkilä, T. & Tikkanen, J. 2019. Gender differences in socioemotional skills during one school year. Master's thesis. Department of Sport Sciences, Physical Education, and Department of Teacher Education. University of Jyväskylä, 49pp., 2 appendices.

Children's socioemotional skills in a school environment have been researched previously. The studies almost unanimously show positive results when these skills are taught to children. At school children are constantly interacting with other people, whether it is with other children or with adults. That is why socioemotional skills are vital to their well-being and will help with their academic results. It was also important to discover that these skills could be explicitly taught as any other skills. Socioemotional skills are also recognized as important skills for the future work opportunities.

The purpose of this study was to investigate what are the effects of teaching socioemotional skills to primary school children. The primary aim of the study was to discover how it would affect their own assessment of their social and emotional skills as well as the psychological safety they felt in the classroom, and to determine if there were any differences between boys and girls. This study examined two different schools and four classes. The first survey was executed in the fall of 2017 in which 83 students participated and the second was completed in the spring of 2018 in which 77 students responded. The students filled out a questionnaire in which they answered 32 questions regarding social competence, emotional skills and psychological safety in the classroom. Their responses were analyzed by using statistical methods in SPSS.

Due to a mistake in the data collection process, it was not possible to compare the changes in individuals or within classes. It was only possible to compare the results between boys and girls. Also, it was only feasible to analyze the mean averages. The results revealed that their socioemotional skills were already at a good level before the inquiry but according to the survey, girls felt they succeeded better than boys in two categories: empathy and disruptiveness. In other categories there were no relevant distinctions. Differences between boys and girls did not develop meaningfully during the school year.

This study reinforces the results of previous studies of teaching socioemotional skills in schools. The students felt psychologically safe in the classroom, which in our view could be the result of their good socioemotional skills. Furthermore, better atmosphere in classrooms usually leads to better learning results. Previous studies have also shown that girls are at a higher level with these skills than boys. In the future there could be a bigger emphasis on socioemotional skills in teacher training as this does not diminish "traditional" teacher training.

Key words: socioemotional skills, psychological safety, gender differences

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT	6
2.1 Tunteet ja tunnetaidot	6
2.2 Tunneäly	7
2.3 Tunnetaidot opetussuunnitelmassa	8
2.4 Vuorovaikutustaidot	9
2.5 Gordonin vuorovaikutusmalli.....	11
2.6 Tunne- ja vuorovaikutuskasvatus	12
3 TURVALLISUUS JA ILMAPIIRI	13
3.1 Psykologinen turvallisuus.....	13
3.2 Psykologinen turvallisuus koulussa.....	14
3.3 Oppimisilmapiiri ryhmässä.....	15
3.4 Opettajan rooli	16
4 SUKUPUOLIEROT	17
4.1 Tyttöjen ja poikien välisiä eroja tunne- ja vuorovaikutustaidoissa	17
4.2 Temperamenttiero.....	18
5 KESKEISIÄ TUTKIMUKSIA.....	20
6 TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
7 TUTKIMUSMENETELMÄT	23
7.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu.....	23
7.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusjakso	23

7.3 Tutkimuksen mittausmenetelmät.....	27
7.4 Reliabiliteetti, validiteetti ja summamuuttujat.....	29
7.5 Tilastolliset analyysit.....	31
8 TULOKSET.....	32
8.1 Sukupuolten väliset erot ja niiden muutokset sosiaalisissa taidoissa	32
8.2 Sukupuolten väliset erot tunnetaidoissa	33
8.3 Sukupuolten väliset erot psykologisessa turvallisuudessa.....	34
9 POHDINTA.....	36
9.1 Tutkimuksen rajoitteet.....	39
9.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet	39
LÄHTEET	41
LIITTEET	51

1 JOHDANTO

Teknologiset innovaatiot muuttavat yhä voimakkaammin työmarkkinoita, kun koneet ja robotit ottavat hoidettavakseen työtehtäviä. Osa työelämässä aiemmin vaadituista taidoista vanhentuu tai muuttuu hyödyttömiksi, ja tilalle nousee uusia osaamistarpeita. Eräs oletettavasti korostuva taito on kyky toimia sosiaalisissa tilanteissa (Jokinen & Sieppi, 2018). Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat yksi keskeisimpiä tulevaisuuden työelämätaitoja (Binkley, Erstad, Hermna, Raizen, Ripley, Miller-Ricci & Rumble 2012). Jokinen ja Sieppi (2018) toteavat artikkelissaan, että sosiaalisten taitojen merkitys on kasvanut Suomen työmarkkinoilla viime vuosikymmeninä. Alhaisia sosiaalisia valmiuksia vaativia töitä, kuten teollisuuden kokoonpanotöitä, on siirtynyt merkittävässä määrin alhaisemman kustannustason maihin ja niitä on myös laajalti automatisoitu. Sosiaalisia taitoja vaativia ammatteja kuten esimerkiksi opettajan työtä on vaikea ulkoistaa koneille. Siksi niiden merkitys tulee kasvamaan entisestään. Aalto-Matturi (2016) toteaa, että työelämässä olisi jatkossa tärkeää vahvistaa työntekijöiden tietoisuustaitoja, vuorovaikutusosaamista ja ongelmanratkaisutaitoja. Turun yliopiston tulevaisuuden tutkimuksen professori Markku Wilenius (2019) on jopa todennut, että Suomi on siirtymässä teollisuusyhteiskunnasta palvelukeskeiseen vuorovaikutusyhteiskuntaan, jossa yritysten toiminta tulee perustumaan vuorovaikutukseen ja laatuun.

Nuorten syrjäytyminen yhteiskunnassa on iso ongelma ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tekemän tutkimuksen (2018) mukaan yksi syrjäytynyt nuori maksaa valtiolle 300 000 euroa vuodessa. Samaan aikaan sijaishuollon kustannukset ovat yli 600 miljoonaa vuodessa (THL 2012). Kuraattori- ja psykologijonot ovat todella pitkät, joten nuoret tarvitsevat taitoja joita he voivat itse soveltaa elämäänsä ongelmatilanteissa. Työelämässä mielenterveyden ongelmat aiheuttavat yhteiskunnalle suuria kustannuksia. Sosiaali- ja terveysministeriön mukaan on arvioitu, että mielenterveyshäiriöiden vuosikustannus yhteiskunnalle on noin 5 miljardia euroa (STM, 2014) ja EU:ssa 27% työikäisestä väestöstä on kokenut jossain vaiheessa mielenterveyden häiriön (Joint action for mental health and wellbeing, 2016). Mielenterveyden ongelmat eivät ole yleistyneet, mutta niiden merkitys on kasvanut. Työelämä on tiedollisesti yhä kuormittavampaa ja työntekijät ovat alttiimpia mielenterveyden häiriöille. Ratkaisuna voisi

olla työntekijöiden omien henkisten taitojen kehittäminen kuten esimerkiksi ongelmanratkaisutaidot ja vuorovaikutustaidot (Aalto-Matturi 2016).

Uusi opetussuunnitelma korostaa ihmissuhteita sekä siihen liittyviä taitoja entisestään. Jo opetussuunnitelman valtakunnallisissa tavoitteissa sanotaan, että opetuksen ja kasvatuksen tulee tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi. Tunne- ja vuorovaikutustaidot mainitaan myös useampien aineiden tavoitteissa sekä laaja-alaisen oppimisen tavoitteissa. Laaja-alaisen oppimisen kolmannen tavoitteen (L3) mukaan harjoitellaan sosiaalisia taitoja sekä tuetaan tunnetaitojen kehittymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Opettajan työtä voidaan pitää opettajan ja oppilaan välisenä kanssakäymisenä sekä erilaisten persoonallisuuksien kanssa pärjäämisinä. (Heikinaro-Johansson 2005; Kiviniemi 2000; Paajanen 2016.) Erilaisten persoonallisuuksien kanssa työskentelemistä opettajat kuitenkin pitävät yhä haasteellisempina. Oppilaiden ongelmallinen käyttäytyminen onkin selkeästi lisääntynyt kuten myös opetustilanteiden yleistä ilmapiiriä haittaavat rauhattomuus ja levottomuus. (Kiviniemi 2000; Paajanen 2016.) Opetuksessa näitä haasteita aiheuttavat eritoten yliaktiivisuus, passiivisuus ja oppilaan käyttäytymisen taustalla olevat henkilökohtaiset syyt (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Paajanen 2016). Ongelmakäyttäytymisen on tutkittu olevan yhteydessä opettajan työtyytymättömyyteen ja stressiin. Kiviniemi (2000) kuitenkin muistuttaa, että opettajan työn voimaannuttavat kokemukset saadaan juuri niistä onnistumisen elämyksistä, joita koetaan kanssakäymisissä oppilaiden kanssa.

Koulupäivän aikana ehtii kokea monenlaisia tunteita, ajatuksia ja tunnelmia. Kaverisuhteiden muodostaminen, ylläpitäminen ja ryhmässä toimiminen edellyttävät hyviä tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Vaikka näiden taitojen opetus koulussa onkin vähäistä ja niitä on opetettu vasta vähän aikaa osana terveystiedon opetusta, ne ovat yhtä tärkeitä kuin luku- ja kirjoitustaitokin. (Salovaara & Honkonen 2011.)

Sosioemotionaalisina tavoitteina vuosiluokilla 5–9 on, että oppilaan hyvinvointia ja kasvua itsenäisyyteen, yhteisöllisyyteen, itsensä ilmaisuun sekä hyväksymiseen tuetaan. Onkin tärkeää, että oppilas opettelee suvaitsemaan erilaisuutta, huomioimaan muut ja toimimaan vastuullisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) sosiaaliseen ja psyykkiseen toimintakykyyn liittyvissä opetuksen tavoitteissa ilmenee, että oppilasta on tärkeä ohjata

säätämään omaa toimintaa ja tunneilmaisua sekä työskentelemään kaikkien kanssa ja huolehtia, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta, pätevydestä ja yhteisöllisyydestä. (Kokkonen & Klemola 2013; POPS 2004; 2014.) Kaikenikäisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi on siis painavat perustelut.

Opetusalan Ammattijärjestön vuonna 2012 suorittaman kyselyn mukaan 71% opettajista kokee, että työrauhaongelmat kouluissa ovat lisääntyneet. Lisäksi 14% opettajista on joutunut uhkailun kohteeksi (Tikkanen, 2014.) Opetushallitus (2009) suosittelee yhdeksi ratkaisuksi työrauhaongelmiin parempien vuorovaikutussuhteiden luomista opettajien ja oppilaiden välille. Myös Lintunen (2013) toteaa, että toimiva vuorovaikutus oppilasryhmän välillä liittyy hyvään työrauhaan. Toimivaa vuorovaikutusta taas edistää se, että opettaja pystyy ilmaisemaan huolenpitoa oppilaita kohtaan ja on tarvittaessa valmis kuuntelemaan oppilaiden mielen päällä olevia asioita. Oppilaille taas pitää tehdä selväksi heidän velvollisuutensa työrauhan säilyttämisessä. Gordon (2006) toteaa, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde vaikuttaa kaikkein eniten opetustapahtuman onnistumiseen. Tutkimusten mukaan vuorovaikutustaitojen opettamisella on laajoja positiivisia vaikutuksia nuorten elämään (Durlak, Weissberg, Dymnick, Taylor & Schellinger 2011; Farahmand, Duffy, Taylor, Dubois, Grant, Zarlinksi, Masini, Zander & Nathanson 2012; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben & Gravesteijn, 2012).

Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat nousseet sekä käsitteenä että toimintana vahvasti pinnalle ja vakiinnuttaneet yhä vahvemmin paikkaansa osana opettajankoulutusta ja opettamista. Niiden onkin osoitettu olevan yhteydessä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja elämänhallintaan (Soini 2016) sekä parempaan oppituntien sosiaaliseen ja psyykkiseen ilmapiiriin (Kuusela & Kaski 2013). Positiivisia vaikutuksia onkin löydetty paljon ja ne näkyvät opiskelijoissa, oppilaissa, ryhmässä, opettajissa, kouluyhteisöissä sekä niiden ulkopuolella (Lintunen & Kuusela 2009; Soini 2016). Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on siis mahdollista luoda oppitunneille kannustava ja innostava ilmapiiri, joka edistää myönteisten kokemusten saavuttamista (Lintunen & Kuusela 2007; Sirainen 2010).

Klemola (2009) mainitsee väitöskirjassaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen tärkeydestä opettajan ammattitaidolle ja kuinka opettajan hyvinvointi on yhteydessä oppilaiden

hyvinvointiin. Asia voidaan nähdä myös päinvastoin: oppilaiden hyvinvointi vaikuttaa myös opettajan hyvinvointiin ja jaksamiseen. Molemmat puoleiset vuorovaikutustaidot helpottavat selviämistä hankalistan tilanteista. Klemola (2009) toteaa, että kasvava nuori tarvitsee tunteilleen peiliä ja ymmärretyksi tulemisen kokemuksia. Tämä edellyttää, että nuori osaa ilmaista tunteitaan ja opettaja osaa reagoida näihin tunteisiin sopivalla tavalla. (Klemola 2009.)

Kokonaisuudessaan voidaankin todeta, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeässä roolissa nuorten hyvinvoinnissa niin tällä hetkellä kuin myös tulevaisuuden työmarkkinoilla. Tämän vuoksi halusimme lähteä tutkimaan aihetta tarkemmin myös kouluympäristössä osana päivittäistä opetusta. Olemme myös omassa opetuksessamme kokeneet nämä taidot toimiviksi. Tutkimuksemme tavoitteena oli tarkastella sukupuolten välisiä eroja tunne- ja vuorovaikutustaidoissa 5. – 6.- luokkalaisilla opetusjakson aikana. Tavoitteena oli selvittää sukupuolten välisiä eroja sosiaalisissa taidoissa, tunnetaidoissa sekä koetussa psykologisessa turvallisuudessa. Opetusjakso kesti yhden lukuvuoden ja tulokset perustuvat oppilaiden itsearvioituihin taitoihin syksyllä ja keväällä. Vertailimme sukupuolten välisiä eroja ryhmätasolla.

Naiset ja miehet eroavat toisistaan monilla eri tavoilla. Miehet ja naiset kärsivät tilastollisesti erilaisista mielenterveyden ongelmista. Väestötutkimuksissa naisilla todetaan masennushäiriö-diagnoosi lähes kaksi kertaa niin usein kuin miehillä, lapsuusiän laaja-alaiset kehityshäiriöt, autismi ja Aspergerin oireyhtymä ovat pojilla 2–5 kertaa niin yleisiä kuin tytöillä, tytöt kärsivät syömishäiriöistä lähes 10 kertaa enemmän kuin pojat ja ADHD-diagnoosit ovat yleisempiä pojilla kuin tytöillä (Suvisaari 2013). On myös todettu, että tytöt ja pojat eroavat aivojen kehityksessä toisistaan monin eri tavoin. Esimerkiksi naisten on huomattu suoriutuvan miehiä paremmin kielellisissä päättely- ja muistitoiminnoissa, kasvojen ja tunnetilojen tunnistamisessa ja muissa sosiaalisen kognition toiminnoissa (Kettunen, Lindberg, Castaneda, Tuulio-Henriksson & Autti, 2009). Koulutusvalinnoissa naiset hakeutuvat kasvatustieteisiin ja sosiaali- ja terveysalalle huomattavasti tyypillisemmin kuin miehet (Väestöliitto 2019) eli näyttäisi siltä, että naiset ovat kiinnostuneita nimenomaan ihmisistä, kun taas miehiä saattavat kiinnostaa enemmänkin erilaiset asiat. Näihin todettuihin eroihin pohjaten halusimme lähteä tutkimaan, miten sukupuolierot ilmenisivät oppilaiden itsearvioituissa tunne- ja vuorovaikutustaidoissa ja

koetussa psykologisessa turvallisuudessa. Lisäksi halusimme selvittää, olisiko tuloksista mahdollista vetää johtopäätöksiä niihin johtaneista syistä.

Erotamme tutkimuksessamme tunnetaidot ja vuorovaikutustaidot toisistaan. Kokkonen ja Klemola (2013) sanovat, että vuorovaikutustaidot liittyvät enemmän ihmisten kohtaamiseen ja tunnetaidot ovat tarpeellisia toimivan tunne-elämän kannalta. Näistä taidoista löytyykin kattava teoriapohja ja niiden käyttöön on tietyt ohjeet, mutta on selvää, että jokainen kohtaaminen sekä ryhmä on ainutlaatuinen. Seuraavissa kappaleissa on tarkoitus esitellä tutkimuksemme kannalta oleellimmat pääkäsitteet sekä tunnetaitojen että vuorovaikutustaitojen osalta. Lisäksi esittelemme tyttöjen ja poikien sukupuolieroihin liittyviä tutkimuksia persoonallisuuseroista ja kehityseroista. Nämä tutkimukset toimivat teoreettisena viitekehyksenä, kun analysoimme oman tutkimuksemme tuloksia sukupuolierojen syistä.

2 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja määriteltäessä voidaan käyttää useita eri käsitteitä, jotka ovat monelta osin päällekkäisiä (Bar-On 2000). Tämä johtunee osittain siitä, että niiden nähdään ruokkivan toisiaan hyvin vahvasti (Kokkonen & Klemola 2013). Suomessa on käytetty monia eri käsitteitä riippuen tieteenalasta. Tämän vuoksi käsitteiden tarkka määrittely tuottaa haasteita. Osa käsitteistä liittyy enemmän tunteisiin ja osa vuorovaikutukseen (Mäkinen 2012.) Mikään käsitteistä ei ole absoluuttisen oikea tai väärä, vaan kaikissa on omat vahvuudet ja heikkoudet (Weare 2004).

Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat erilaisissa ympäristöissä tapahtuvan ihmisten välisen kommunikaation, ajattelun ja toiminnan apuvälineitä, joiden avulla pyritään luomaan yhteyksiä oman ja yhteisen toiminnan tavoitteiden saavuttamiseksi (Gordon 2006, 23; Klemola 2009; Salovey & Mayer 1990). Arvoperustan tunne- ja vuorovaikutustaidoille luovat toisista ihmisistä välittäminen ja heidän huomioiminen sekä kunnioittaminen (Klemola 2009).

Ymmärrettävää on, että tunnetaidoista mm. tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja ilmaisu eivät ole välttämättä vain yksilöä itseään koskevia, vaan niiden kanssa samaan yhteyteen kuuluu taito tunnistaa, nimetä ja ilmaista toisen tunteita (Weare 2004). Vuorovaikutus- ja tunnetaitoja ei pidä kuitenkaan sekoittaa keskenään, vaikka jokin tunnetaito osoitettaisiinkin tilanteessa, jossa ollaan vuorovaikutuksessa. Perusedellytyksenä vuorovaikutustaitojen kehittymiselle ajatellaan olevan tunnetaidot. Tunnetaitojen riittävä hallinta auttaa yksilöä käyttämään ihmissuhteissa tunnetaitoja. (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003; Kokkonen 2005.)

2.1 Tunteet ja tunnetaidot

Tunteet ohjaavat käyttäytymistä ja ajattelua mielekkäisiin sekä positiivisiin asioihin ja kokemuksiin (Kokkonen 2010, 11–12). Tunteiden ymmärtäminen voidaankin nähdä edellytyksenä koko ihmisen ymmärtämiselle (Denzin 1984, 1–2). Tunnetaidot ovat välttämättömiä myös ihmissuhteiden luomisen ja ylläpitämisen kannalta elämän eri vaiheissa (Kokkonen & Klemola 2013, 205). Tunne- käsitteelle ei kuitenkaan ole yhtä oikeaa ja kaikkialla hyväksyttyä määritelmää (Fridja 1988, 351; Kokkonen 2010, 15; Sloboda & Juslin 2010, 74).

Fridjan määritelmän mukaan tunteet nähdään rakenteina, jotka ohjaavat ihmisen toimintaa ja syntyvät reaktioina erilaisille tapahtumille. Tämä määritelmä on melko laajasti hyväksytty. (Fridja 1988, 350–351.)

Weare (2000) lisää, että tunteet ohjaavat jokapäiväistä päätöksentekoaamme, sillä ne kertovat meille, mikä on tärkeää. Näin ollen omien tunteiden hyödyntäminen edellyttää, että osaamme tuntea ja ilmaista niitä sopivalla tavalla. Tunteiden ymmärtäminen ja tulkinta ovat henkisen hyvinvoinnin pohja ja vahvasti sidoksissa koulussa menestymiseen. (Weare 2000, 69–71.; Kokkonen 2010, 15–20.)

Goleman (1997) määrittelee tärkeimmiksi tunnetaidoiksi itsetuntemuksen, tunteiden tunnistamisen, ilmentämisen ja hallitsemisen, impulssien hallinnan ja mielihyvän lykkäämisen sekä stressin ja huolien sietämisen. Hän näkee ne samanaikaisesti myös sosiaalisina taitoina: ne vaativat muiden ihmisten läsnäoloa, jotta niitä voi harjoitella. Golemanin näkemyksen mukaan nämä tunnekyvyt pystyvät ennaltaehkäisemään monia ongelmia, joita nuoret kohtaavat elämässään: masennusta, syömishäiriöitä, yksinäisyyttä ja päihteiden väärinkäyttöä. (Goleman 1997.)

2.2 Tunneäly

Salovey ja Mayer (1990) nostivat ensimmäisenä tietoisuuden käsitteen tunneäly (emotional intelligence). Heidän mukaansa tunneälykkäät ihmiset ymmärtävät ja tunnistavat omia tunteitaan tehokkaasti, säätelevät omia sekä muiden tunteita ja osaavat käyttää tunteitaan tilanteeseen sopivalla tavalla. Tunneäly on siis samanaikaisesti luonteeltaan hyvin henkilökohtaista, mutta kuitenkin sosiaalista. (Salovey & Mayer 1990.) Salovey ja Mayer yhdistävät tunneällyn Gardnerin (1983) intra- ja interpersoonallisen älykkyyden määrittelyihin, joiden mukaan tunnetaidot ovat yksi älykkyyden alalaji. Älykkyysteorian mukaan kokemusten ja harjoittelun kautta tunneäly kehittyy (Sellars 2008, 82–83). Tunneälyä pidetään yläkäsitteenä tunnetaidoille, joihin luetaan kuuluvaksi tunteiden tunnistaminen, tuottaminen ja ymmärtäminen sekä tietoisuus omista ja toisten tunteista. Reflektiivinen suhtautuminen tunteisiin eli kyky havainnoida omien tunteiden syyseuraussuhteita luetaan Wearen (2000) mukaan myös tunnetaitoihin. (Weare 2000, 68-78.) Kokkonen (2010) lisää myös tunteiden säätelyn osaksi tunnetaitoja. Sillä tarkoitetaan kykyä vaikuttaa siihen, kuinka pitkään ja voimakkaasti sekä milloin koemme tunteita (Kokkonen 2010, 19). Kokkonen (2010) toteaa

tunteiden säätelyn olevan taito, joka edellyttää yksinkertaisempien taitojen, kuten tunteiden tunnistamisen, arvioimisen ja ilmaisun hallintaa.

Suomen mielenterveysseura (2019) jatkaa Kokkosen määritelmää purkamalla tunteiden säätelyn itsehillintään ja varsinaiseen tunteiden säätelyyn. Itsehillinnällä tarkoitetaan taitoa erottaa todelliset tarpeet mielihaluista. Esimerkiksi nälkä on todellinen tarve, joka täytyy hoitaa syömällä. Kuitenkin jos syömistä jatketaan tarpeen (nälän) täyttämisen jälkeen, tulee siitä mielihalu, joka on jo kehoa vahingoittavaa toimintaa. Tunnetaitojen perusteisiin kuuluvat edellä mainittujen lisäksi omien tarpeiden kuuntelu, jämäkkyys itsearvostus ja -luottamus. Omien tarpeiden kuuntelu tarkoittaa käytännössä itsestä huolehtimista. Se on myös edellytyksenä muista huolehtimiselle. Se on taitoa huomata, milloin on nälkä, milloin väsyttää, milloin tarvitsee fyysistä aktiivisuutta tai henkisiä virikkeitä. Itsearvostus ja -luottamus on tunnetaitojen perusta, joka vaikuttaa monin tavoin kaikkiin tunnetaitoihin. Hyvä tai huono itsetunto koostuu itsearvostuksen niin myönteisistä kuin kielteisistäkin piirteistä. (Suomen mielenterveysseura 2019.)

2.3 Tunnetaidot opetussuunnitelmassa

Suomalaisissa kouluissa toteutettavan opetussuunnitelman (2014) oppimiskäsityksessä korostetaan oppimisprosessin tapahtuvan vuorovaikutuksessa opettajan, muiden oppilaiden sekä muiden aikuisten, yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa (POPS 2014). Tunnetaidot on huomioitu opetussuunnitelmassa selkeästi ja ne mainitaankin asiakirjassa monen eri osa-alueen kohdalla laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden kautta. Tämän myötä myös opetuksen luonne muuttuu oppilaan sosiaalista toimintakykyä ja osallisuutta korostavaksi (Paajanen 2016), joka haastaa opettajat huomioimaan oppilaiden tunne- ja vuorovaikutusoppimisen opetuksessaan entistä paremmin (Klemola & Mäkinen 2014; Paajanen 2016). Opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulisikin sisältää tunnetaitoja kehittäviä ja tukevia osa-alueita (POPS 2014).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) perusopetuksen kaikkien aihealueiden yhtenä tavoitteena on avittaa oppilaan kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan täysipainoiseen jäsenyyteen. Opetuksen tavoitteena on siis kasvattaa tasapainoisia ja terveen itsetunnon omaavia ihmisiä. POPS (2014) korostaa myös toisten ihmisten kunnioittamista, ihmisarvon loukkaamattomuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Alakoulussa tunnetaidot mainitaan opetussuunnitelmassa laaja-alaisen osaamisen kautta. Vuosiluokkien 3-6 tavoitteiksi

on asetettu tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen harjoittelu työskentelyn kautta (L3) sekä tunteiden ilmaisun harjoittelu (L2). (POPS 2014, 100,156.) Opettamisen lisäksi koululla on siis myös kasvatustehtävä, joka ilmaistaan selvästi jo valtakunnallisten tavoitteiden tasolla. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen voidaankin nähdä olevan olennainen osa koulun kasvatustyötä.

2.4 Vuorovaikutustaidot

Lähtökohtana vuorovaikutuksen oppimiselle on sosiaalisesti toimiva ympäristö (Kauppila 2005, 13). Kauppilan (2005) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on yläkäsite, joka kattaa sekä sosiaaliset suhteet että sosiaaliset taidot. Se on ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä. Vuorovaikutustaidot ovat osa sosiaalisia taitoja. (Kauppila 2005, 19.) Sosiaalisten taitojen katsotaan olevan myös oppimista ja hyvinvointia vahvistava tekijä (Junttila 2010).

Vuorovaikutustaidot ovat opittu taito, eikä synnynnäinen ominaisuus. Hyviä vuorovaikutustaitoja pidetään kuitenkin edellytyksenä kaverisuhteissa ja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa pärjäämiselle. Vuorovaikutustaidot jaetaan perustaitoihin, jotka jokaisen tulisi osata jo varhaisessa vaiheessa, sekä kehittyneisiin taitoihin. Perustaitoja ovat mm. itsensä esitleminen, toisen kuuntelu, keskustelun aloittaminen sekä keskustelemisen taito. (Kauppila 2005, 127.)

Yksi tunnetuimmista vuorovaikutusteorioista on Gordonin (2006) vuorovaikutusteoria, johon mm. Bippus ja Young (2005), Klemola ja Mäkinen (2014) sekä Lintunen ja Kuuusela (2009) pohjaavat tietonsa. Kuviossa 1 on esitelty keskeisimpiä tunne- ja vuorovaikutustaitoja, joita myös käyttämämme kyselylomake mittasi.

KUVIO 1. Keskeisimmät tunne- ja vuorovaikutustaidot.

Tunnetaito = TT Vuorovaikutustaito = VVT	Määritelmä
TT: Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen ja ilmaisu (Kokkonen 2010; Salovey & Mayer 1990)	Kyky tunnistaa ja nimetä omia sekä muiden tunteita ja huomata eroja niiden välillä. Tunteiden ilmaisu voi olla sanallista tai sanatonta.
TT: Tunteiden säätely ja käsittely (Kokkonen 2010; Salovey & Mayer 1990)	Tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen hallitusti. Henkilö kykenee säätelemään tunteita sekä ymmärtää niistä johtuvat käyttäytymisen syyt ja seuraukset.
VVT: Aktiivinen ja eläytyvä kuuntelu (Gordon 2006)	Taito osoittaa kuuntelevansa kaikin sanattomin ja sanallisin keinoin. Reagointi ilmein, elein ja sanoin. Kuulija palauttaa kuulemansa sisällön tai tunteen puhujalle tarkistettavaksi.
VVT: Minäviestit (Gordon 2006; Lintunen & Kuusela 2009)	Taito ilmaista, miltä itsestä tuntuu. Ongelmaan tarttuva minäviesti ilmaisee puhujan oman tunteen, esimerkiksi puhuteltavan häiritsevä käytös tai siitä seuraavat vaikutukset.
VVT: Ongelmanratkaisutaidot (Gordon 2006)	Minäviestejä ja aktiivista kuuntelua hyödynnetään niin, että ristiriidan selvittyä molempien näkökulmat ja tarpeet huomioiden haetaan ratkaisua ongelmatilanteeseen yhteisen ideoinnin avulla. Tätä keinoa kutsutaan molemmat voittavat – menetelmäksi.

2.5 Gordonin vuorovaikutusmalli

Gordonin (2006) jakaa vuorovaikutustaidot hänen käyttäytymisen ikkuna- mallinsa mukaan jakaa kolmeen alakategoriaan, joita ovat kuuntelun taidot, minäviestit sekä tarve- ja arvoriitiriitojen ratkaisut. Minäviestit ovat itseilmaisua ja niiden avulla ihminen puhuu omista havainnoistaan, tunteistaan ja ajatuksistaan. (Gordon 2006, 179–183.) Kuuntelun taidoilla tarkoitetaan taitoja, joiden avulla voidaan auttaa toista henkilöä, kun tällä on jotain ongelmia tai huolia. Tunnetuin näistä on eläytyvä kuuntelu, jossa kuuntelijan tulee olla läsnä ja aidosti kiinnostunut toisen asioista sekä pyrkiä parhaansa mukaan ymmärtämään toisen tilannetta. Tarve- ja arvoriitiriitojen ratkaisussa on taas kyse siitä, että kohdataan ongelma, johon etsitään yhdessä ratkaisua. Ongelma voi olla myös molemmilla osapuolilla. Ongelmatilanteisiin yksi hyvä lähestymistapa on Gordonin molemmat voittavat -menetelmä. Menetelmässä keskeistä on molempien tarpeiden määrittely, tilanteen ratkaisun ideointi yhdessä, toimintamallin valinta sekä myöhemmin toimintamallin toteutumisen arviointi. (Gordon 2006.)

Gordonin (2006) käyttäytymisen ikkuna- mallia on käytetty koulumaailmassa kattavasti ja sillä on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia opettajien vuorovaikutustaitoihin (Talvio, Berg, Lonka 2015) sekä myös oppilaiden hyvinvointiin (Matschek-Jauk, Krammer & Reicher 2017). Tosin vaikuttavuus oli hyvin riippuvainen implementoinnin tasosta. Klemola (2009) toteaa, että Gordonin mallia opetetaan maailmanlaajuisesti, mutta sen vaikuttavuutta on tutkittu kuitenkin hyvin vähän. Gordonin mallien asiantuntijat ovat luultavasti keskittyneet tutkimuksen sijaan koulutukseen ja mallien kehittämiseen. (Klemola 2009.)

Edellä mainittuun Gordonin malliin pohjautuva Toimiva koulu- ohjelma on laajalti käytössä (Nuori Kirkko, 2019). Samaan periaatteeseen pohjautuu elämisen taitoja opettava Lions's Quest- koulutus, joka pyrkii antamaan nuorille itseluottamusta, tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä vahvistamaan heidän hyvinvointiosaamista (Lion's Quest, 2019). Lion's Quest koulutuksen tehokkuutta on tutkittu tieteellisesti ja tulokset ovat olleet lupaavia. Koulutukseen osallistuneiden opettajien kyky soveltaa LQ:ssa opittuja taitoja käytännön tilanteissa lisääntyi, kokemus omasta pätevydestä opettaa LQ-tavoitteisiin liittyviä sisältöjä lisääntyi ja tieto LQ:n tavoitteiden mukaisista sisällöistä lisääntyi (Lion's Quest, 2019). Tätä koulutusta oli hyödynnetty myös yhden tutkimuksessamme olleen opettajan toimesta opetusjakson aikana (Taulukko 1).

2.6 Tunne- ja vuorovaikutuskasvatus

Aiemmin tunnekasvatus oli erityinen tukimuoto, mutta nykypäivänä ajatellaan sen olevan tarpeellista jokaiselle ja kaikkia tuetaan tunneosaamisessa (Weare 2004, 54-56). Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on rooli oppimisessa. Kun opettaja huomaa, että tunteet ”ovat pelissä”, hän antaa tunteelle nimen ja tarjoaa sitä ääneen oppilaalle. Samalla hän varmistaa, onko hän ymmärtänyt nuoren tunnekokemuksen oikealla tavalla. Tällaista toimintaa kutsutaan eläytyväksi kuunteluksi. Kun tunne saa nimen, siitä tulee käsiteltävä ja oppilaan on helpompi hahmottaa omaa kokemustaan, eikä se enää estä työskentelyä. Näin oppilas pystyy paremmin harjoittelemaan ja oppimaan. Sanoittamalla oppilaan tunnetilaa opettaja samalla kartuttaa nuoren tunnesanastoa. (Klemola 2010.)

Opettajalla on vastuu oppilaistaan sekä heidän kehityksestään. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö ei itsessään edistä nuorten kasvua ja kehitystä tai itsetuntoa, vaan opettajan tulee käyttää taitoja harkiten sekä oikealla tavalla oikeassa tilanteessa. Opettajan tulee toimia nuorelle ikään kuin peilinä, jossa nuori näkee oman kehityksensä ja mahdollisuudet. (Salovaara & Honkonen 2011.) Ympäristön ja palautteen vaikutus nuoren kehitykseen on merkittävä. Ne voivat edistää tai estää kehitystä. Kehitykseen vaikuttaa se, millaista palautetta nuori saa ympäristöltään ja miten hän kokee pystyvänsä vastaamaan odotuksiin. Annetun palautteen tulisikin aina olla positiivista, kannustavaa ja ennen kaikkea sen tulisi ylläpitää nuoren toivoa sekä uskoa tulevaisuuteen ja omiin mahdollisuuksiin. (Salovaara & Honkonen 2011.)

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen on haastavaa ja vaatii opettajalta paljon tietoa ja taitoa. Tämän vuoksi näiden taitojen opettaminen opettajakoulutuksessa on elintärkeää. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla opettaja voi edistää oppimista liikuntatunneilla. Nämä taidot on huomioitu esimerkiksi liikunnanopettajakoulutuksessa ja niitä harjoitellaan läpi koulutuksen. Koulutuksen alussa perehdytään tunne- ja vuorovaikutustaitojen perusteisiin, kuten tässäkin työssä käytettyyn Gordonin vuorovaikutusmalliin. Toisena vuonna panostetaan oman opettamisen tutkimiseen sekä viimeisenä vuonna syvennytään mm. ongelmanratkaisutaitoihin ja ryhmän toiminnan edistämiseen. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen haasteellisuuden vuoksi opiskelijoille tulisikin tarjota vielä enemmän mahdollisuuksia syventää ja harjoittaa omia taitojaan liikunnanopettajakoulutuksen aikana. (Klemola 2009.)

3 TURVALLISUUS JA ILMAPIIRI

Turvallisuuden ajatellaan olevan elämän perustarve tai kokemus (Kainulainen 2000, 301; Mertanen 2013, 21; Salovaara ym. 2011, 18). Maslowin tarvehierarkiassa perustarpeet on esitelty seuraavasti: fysiologia, turvallisuus, yhteenkuuluminen, arvostus, tieto, eettisyys ja itsensä toteuttaminen (Maslow 1987, 18). Tarvehierarkian perusajatuksena on, että alemman tason tarpeet tulee olla tyydytetty ennen ylemmän tason tarpeita. Näin ajatellaan, ettei yksilöä erityisesti kiinnosta saavuttaa ylemmän tason tarpeita ennen kuin alemman tason tarpeet on tyydytetty. Uusien asioiden opettelu on itsensä toteuttamista ja se on keskeistä koulumaailmassa. Kyseinen tarve löytyy hierarkiassa ylimmältä tasolta, joten alemman tason tarpeet, kuten työrauha ja olosuhteet tulee olla kunnossa, jotta voidaan ylläpitää oppimismotivaatiota. (Saloviita 2007, 35–36.)

Turvallisuus ilmenee suhdeilmionä, johon kuuluvat ihmissuhteet, lähiverkostot ja itseluottamus (Vornanen 2000, 285). Se voidaan jakaa sosiaaliseen, emotionaaliseen, moraaliseen, kognitiiviseen, poliittiseen sekä eksistentiaaliseen ulottuvuuteen. Riskit ja uhat luetaan kuuluvaksi kognitiiviseen ulottuvuuteen, ahdistukset ja pelot emotionaaliseen ulottuvuuteen. Sosiaaliseen ulottuvuuteen puolestaan linkittyy kiintymys ja sosiaaliset suhteet. (Ryynänen 2000, 38.) Opetussuunnitelman perusteissa (2004) oppimisympäristön turvallisuuteen lasketaan kuuluvaksi fyysisen turvallisuuden lisäksi myös sosiaalinen ja psyykkinen turvallisuus. Juntilan (2010) tekemän tutkimuksen mukaan yksinäisyys on yhteydessä alakouluikäisen nuorten sosiaaliseen ahdistukseen ja fobiaan.

3.1 Psykologinen turvallisuus

Edmondson (1999) määrittelee psykologisen turvallisuuden olevan ryhmässä vallitseva tieto tai uskomus siitä, että voi puhua suoraan ilman seuraamuksia. Tätä uskomusta ei monestikaan tuoda esille, vaan sitä pidetään itsestäänselvyytenä. Keskinäistä luottamusta ja kunnioitusta vaativat ihmissuhdetilanteet tuovat usein esiin psykologisen turvallisuuden. (Edmondson 1999; Ruokonen 2013.) Psykologisen turvallisuuden vallitessa yksilö voi olla ryhmässä oma itsensä, eikä hänen tarvitse pelätä oman toimintansa vaikuttavan minäkuvaan tai omaan asemaan negatiivisesti (Kahn 1990; Ruokonen 2013). Psykologinen turvallisuus koetaan ryhmässä usein

samalla tavoin ja sitä pidetäänkin enemmän ryhmäilmiönä ja ryhmää kuvailevana asiana kuin yksilön ominaisuuksiin liittyvänä asiana (Edmondson 2003; Ruokonen 2013).

Psykologinen turvallisuus vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen ihmissuhdetilanteissa (Carmeli, Brueller & Dutton 2009; Ruokonen 2013). Erityisen merkittävää se on silloin, kun tilanne koetaan epäilyttävänä tai uhkaavana. Tällöin yksilö arvioi ympäröivää ilmapiiriä ja muiden suhtautumista omaan epäröintiin tai mahdollisiin virheisiin. Mikäli yksilö kokee, että ilmapiiri on turvallinen ja salliva, niin on toimintaan helpompi ryhtyä. (Edmondson 2002; Ruokonen 2013.) Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa myös yksilön psykologisen turvallisuuden kokemiseen. Vuorovaikutussuhteet, jotka ovat toisiaan tukevia, edistävät psykologisen turvallisuuden kokemista ryhmässä. (Kahn 1990; Ruokonen 2013.) Lisäksi rooli ja asema ryhmässä vaikuttavat yksilön koettuun psykologiseen turvallisuuteen. Toisiin rooleihin liittyy enemmän turvallisuutta kuin toisiin. (Kahn 1990; Ruokonen 2013.) Psykologisen turvallisuuden kannalta on myös tärkeää, että ryhmän johtaja olisi helposti lähestyttävä (Edmondson 2003; Ruokonen 2013).

3.2 Psykologinen turvallisuus koulussa

Koulussa turvallisuus käsitetään usein fyysisenä ulottuvuutena, johon kuuluvat koulukiusaaminen, palo- ja liikenneturvallisuus sekä väkivalta (Salovaara ym. 2011, 18). Turvallisuus voidaan jakaa myös sisäiseen ja ulkoiseen turvallisuuteen, jossa sisäinen turvallisuus on henkistä turvallisuutta (Aho 1996, 61; Niemelä 2000, 21–22.) ja se kehittyy luottamuksen sekä myönteisen kasvuympäristön myötä (Vornanen 2000, 295). Koulukiusaaminen, koulukavereiden väliset riidat, yksinäisyys ja ongelmat opettajan kanssa aiheuttavat eniten turvattomuutta kouluissa 7-12-vuotiaille (Lahikainen, Kraav, Kirmanen & Maijala 1995, 185–186). Jos turvattomuutta koetaan pitkän aikaa, niin se vaikuttaa negatiivisesti lapsen oppimiseen, oppimismotivaatioon sekä kehitykseen (Launonen & Pulkkinen 2004, 52). Psykologinen turvallisuus on myös erityisen tärkeä oppimiselle; ihmiset, jotka kokevat psykologista turvallisuutta, uskaltavat kertoa omista ideoistaan, myöntää virheitään, kysyä apua ja antaa palautetta (Edmondson & Lei 2014). Käyttämämme kyselylomakkeen kolmannessa psykologista turvallisuutta mittaavassa osiossa keskitytäänkin

juuri tunteiden näyttämiseen ja tunnistamiseen, asioista ja ongelmista puhumiseen sekä turvalliseen ja luottamusta herättävään ryhmään ja ilmapiiriin (Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen 2014).

Psykologinen turvallisuus koulukontekstissa käsittää sellaisen ilmapiirin, jossa oppilaasta tuntuu turvalliselta ja häntä ympäröi turvalliset ja luottamusta herättävät ihmissuhteet. Näiden tekijöiden myötä yksilöt mieltävät koulun paikaksi, jossa oppiminen on mahdollista eikä psyykkisen vahingoittumisen vaaraa ole. (Reeves, Kanan & Plog 2010). Opettajat pitävät koulujen psykologista turvallisuutta tärkeänä tasokkaan opetuksen ja koulujen toiminnan kehittämisen kannalta (Higgins, Ishimaru, Holcombe & Fowler 2011), mutta sitä on tutkittu itsessään todella vähän. Kansainvälisestä ilmapiiritutkimusten katsauksesta käy ilmi, että läheskään kaikki oppilaat eivät koe oloaan turvallisiksi koulussa (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro 2013). Ruokosen ym. (2014) tutkimuksen mukaan psykologinen turvallisuus liikuntatunneilla paransi, jos opettaja tukisi erityisesti alakoulun oppilaiden sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja vähentäisi minäsuuntautuneisuutta motivaatioilmastossa.

3.3 Oppimisilmapiiri ryhmässä

Salovaara ja Honkonen (2011) kuvailevat koulumaailmassa yhteisön ja yhteisöllisyyden perustuvan osin ihmisen luontaiseen sosiaalisuuteen. Yhteisössä tapaa samankaltaisia ihmisiä, luodaan ystävyysuhteita sekä saadaan tukea ja tarvittaessa myös turvaa. (Salovaara & Honkonen, 2011.) Hyvät suoritukset, tavoitteet ja oppiminen saavutetaan parhaiten ilmapiiriin ollessa hyvä (Lintunen 2013).

Turvallisen oppimisympäristön myönteisiä vaikutuksia ilmenee oppilaalla mm. kouluviihtyvyydessä sekä opiskelumotivaatiossa (Mertanen 2013, 29–30, 45). Tällaisessa oppimisympäristössä oppilaalle kehittyy luottamus koulun aikuisiin ja muihin oppilaisiin (Aho 1996, 59–63), kun turvattomassa ympäristössä taas oppilas välttää sosiaalisia tilanteita sekä eristäytyy, stressaantuu ja kokee pelkoa. Lisäksi näin myös muutokset koetaan epämiellyttävinä. Oppilas voi turvattomassa oppimisympäristössä myös kyseenalaistaa opettajat sekä epäluottamus muita kohtaan kasvaa. (Aho 1996, 59–64; Hamarus 2008, 211.) Vuorovaikutustaitojen oppiminen luo lasten ja nuorten välille ystävyyttä, rakentaa

persoonallisuutta ja auttaa koulumaailmassa sekä luo myönteisiä asenteita ja lisää ryhmien kiinteyttä (Kauppila 2005, 13).

Kuten aiemmin todettu, tunteilla on taipumus ohjailta meitä arjessa ja koulussa. Koulupäiviin mahtuu niin kielteisiä, neutraaleja kuin positiivisiakin tunteita. Nämä kaikki vaikuttavat oppimiseen, opettamiseen, ilmapiiriin, käytökseen, kollegoiden ja vanhempien kanssa työskentelyyn ja myös yleisesti eri ihmissuhteiden toimivuuteen. (Bippus & Young 2005.) Toimivaan vuorovaikutukseen liittyy hyvän työrauhan lisäksi se, että ristiriidat ratkotaan rakentavasti. Ryhmässä, jossa on hyvä ilmapiiri, on siis usein myös kaksoistavoitteen toinenkin puoli vahvasti esillä eli korkeatasoinen suoriutuminen ja oppiminen. (Lintunen & Kuusela 2009, 179.) Näin vaikuttaa myös tunteiden säätely, jossa siis on kyse siitä, että pystymme vaikuttamaan omiin tunteisiin niin, että lähellämme olevat ihmiset voivat hyvin. Myönteisiä tunteita kykenee tuolloin vahvistamaan ja kielteisiä keventämään niin, että seuraa positiivinen vaikutus käyttäytymiseemme. (Kokkonen 2010, 9-22.) Hyvin tunteitaan säätelevät nuoret kokevat itsetuntonsa hyväksi ja se heijastuu myönteisesti myös lähipiiriin. Nämä nuoret kokevat myös vähemmän kielteisiä tunteita. (Ciarrochi, Chan & Bajgar 2001.)

Sukupuolten välillä löytyy myös eroavaisuuksia. Tunteitaan säätelemällä naiset haluavat tulla toimeen muiden kanssa, kun taas miehet pyrkivät kärjistetysti hallitsemaan tilanteita aggressiolla ja ylpeydellä (Timmers, Fisher & Manstead 1998). Heikko tunteiden säätely saattaa erityisesti pojilla olla yhteydessä häiriökäyttäytymiseen, kuten impulsiivisuuteen tai väkivaltaisuuteen (Keane & Calkins 2004). Oppilaille opetetut vuorovaikutustaidot parantavat lapsen itsetuntoa, keskinäisiä suhteita kavereihin, vanhempiin, opettajiin sekä vähentävät kiistoja, tappelua, kiusaamista ja väkivaltaa (Gordon 2006, 352).

3.4 Opettajan rooli

Tunne- ja vuorovaikutustiedoilla tarkoitetaan kaikkea opettajan oppilaastaan kartuttamaa tietoa kouluympäristössä. Siinä on kolme osa-aluetta: 1) tieto oppilaan persoonallisista piirteistä sekä opettajan vuorovaikutussuhde oppilaaseen, 2) oppilaiden vertaissuhteiden ymmärtäminen ja 3) aito pyrkimys ymmärtää oppilaan sosiokulttuurista ympäristöä (mm. uskonto, perhe-elämä sekä etninen ja sosioekonominen tausta) ja sen vaikutusta lapseen. (Ferry, McCaughtry & Kulinna 2011.)

Opettajuuden keskiössä ovat ihmissuhdetaidot kasvattajana. Työn ydinaluetta ovat kohtaamiset ja vuorovaikutus. Oleellista on, että opettaja on aidosti läsnä sekä kuuntelee ja on kiinnostunut oppilaasta. (Salovaara & Honkonen 2011.) Lisäksi opettajan on tärkeä luoda hyvä oppimisympäristö, jossa aluksi selvitetään oppilaiden kanssa yhteiset pelisäännöt sekä tavoitteet. Pää tavoitteena on saada oppilaat tekemään yhteistyötä ja vapaaehtoisesti noudattamaan yhteisiä sääntöjä sekä kehittymään. (Uusikylä 2006, 65.) Tunne- ja vuorovaikutustaitoja on tärkeää opetella, sillä ne helpottavat oppilaiden koulunkäyntiä ja koulutyötä sekä nuorten itsetuntemusta, toisten arvostamista, yhteisöllisyyttä ja yhdessä tekemistä (Salovaara & Honkonen 2011). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käsitteiden ja ilmiöiden perusteiden ymmärtäminen on välttämätöntä oppilaiden motivoitumisen ja yleissivistyksen lisäämisen kannalta. Tämän vuoksi yhteisten tavoitteiden ja sääntöjen sekä kannustavan ilmapiirin luominen on avainasemassa (Kokkonen 2005, 69).

Oppiaineen sisällä opettaja voi tehdä paljon tukeakseen oppilaiden tunteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvien taitojen kehittymistä (Klemola & Mäkinen 2014). Tunteet ja käyttäytyminen välittyvät suoraan oppilaille ja näin tunteilla sekä vuorovaikutuksella onkin suuri rooli opettajan työssä. Reagoimalla erilaisiin tilanteisiin ja oppilaiden tunteisiin opettajalla on mahdollisuus kehittää omia ja oppilaiden tunnetaitoja. On tärkeää, että opettaja tietää mitä opettaa eli hänen tulee tuntea oppiaine hyvin. Lisäksi on olennaista, että opettaja pitää opettamastaan aiheesta sekä oppilaistaan. (Uusikylä 2006, 59.) Kaikkein tärkeintä on kuitenkin opettajan suhde oppilaisiin (Uusikylä 2006, 38). Oppilaisiin on siis tärkeä rakentaa hyvä ja luotettava sosiaalinen sekä emotionaalinen suhde ja ylläpitää suhdetta jatkuvasti omalla toiminnallaan. Opettajan tulee itse olla vastuullisen käyttäytymisen mallina voidakseen odottaa sosioemotionaalisesti kypsää käyttäytymistä oppilailtaan. Opettaja on oppilaiden esikuva, eikä hänen tulisi suhtautua omaan tunne-elämäänsä ja sosiaalisiin taitoihin yhdentekevästi. (Kokkonen 2005, 70.) Opettajalla on monia vastuualueita, mutta tärkeimpänä niistä on huomioida oppilaat yksilöinä sekä pyrkiä kehittämään heidän taitojaan sekä antamaan positiivisia onnistumisen kokemuksia eli toimia kasvattajana (Uusikylä 2006.)

4 SUKUPUOLIEROT

4.1 Tyttöjen ja poikien välisiä eroja tunne- ja vuorovaikutustaidoissa

Tytöissä ja pojissa on tilastollisia eroja syntymästä lähtien. Miesten aivot ovat hieman naisia isompia. Naisilla on aivoissa enemmän valkoista materiaa, miehillä enemmän harmaata (Cosgrove, Mazure, Staley, 2007.) Poikavauvat ovat keskimäärin itkuisempia kuin tyttövauvat. Pojat ovat tyttöjä alttiimpia kehityshäiriöille ja infektioille. Pojat ovat keskimäärin parempia kolmiulotteisessa hahmottamisessa, tytöt taas oppivat puhumaan noin kuukauden nuorempina kuin pojat. Pojat ovat vilkkaampia kuin tytöt. Pojat ovat fyysisesti aggressiivisempia, tytöt vastaavasti tietoisempia toisten tunteista. (Mutanen & Heikkinen 2012.)

Erojen syyt ovat niin biologiassa kuin kasvatuksessa. Pojan kasvaminen XY-soluista ja tytön XX-soluista tapahtuu alusta alkaen vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Poikien suosimat pelit harjoittavat avaruudellista hahmottamista ja heittotarkkuutta. Tytöt sen sijaan harrastavat hoivaleikkejä, jotka harjoittavat sosiaalisia taitoja. Tämä voi selittää, miksi tyttövauvojen pieni etumatka tunteiden tunnistamisessa iän myötä vain venyy. (Mutanen & Heikkinen 2012.) On myös tutkimuksia, joissa esitetään, että erojen perusteleminen XY/XX-eroilla on liian yksinkertaistettua ja että erot ovat enemmän yksilöiden välisiä (McCarthy & Arnold 2011). Tyttöjen ja poikien aivojen rakenne kypsyy kuitenkin eri alueilla eri tahtiin ja sukupuolten kokemat kehityshäiriöt ovat erilaisia. Käytös- ja päihdehäiriöt sekä tarkkaavuushäiriö ovat merkittävästi yleisempiä pojilla, kun taas masennus, ahdistus ja syömishäiriöt ovat yleisempiä tytöillä (Kettunen, Lindberg, Castaneda, Tuulio-Henriksson & Autti, 2009.)

Kulttuuri, vanhemmat ja ammattikasvattajat vaikuttavat siihen, miten suuriksi erot kasvavat. On todettu, että äidit ja isät tiedostamattaan vahvistavat lasten leikkivalintoja: he suhtautuvat myönteisemmin, kun lapsi poimii sukupuolelleen ”oikean” lelun. Isät reagoivat erityisen voimakkaasti, jos poika leikkii tytöille tyypillisiä leikkejä. Pojilla on vaarana jäädä ryhmän ulkopuolelle, jos he käyttäytyvät liian ’tyttömäisesti’. Tyttömäisyydellä tarkoitetaan tässä kontekstissa helposti itkemistä, tyttöjen kanssa leikkimistä, tunteiden näyttämistä ja passiivisuutta liikunnassa. (Manninen, 2010.) Aivotutkimuksissa on saatu viitteitä, että naisten

aivojen palkkiojärjestelmä aktivoituu enemmän prososiaalisessa käyttäytymisessä, kuten esimerkiksi anteliaisuudessa, kuin miesten. (Soutschek, Burke, Beharelle, Schreiber, Weber, Karipidis, Velden, Weber, Haker, Kalenscher & Tobler 2017).

Myös koulussa sukupuolten välillä on eroja. Tytöt suoriutuvat poikia paremmin kielellisen päättelyn tehtävissä. Pojat puolestaan pärjäävät paremmin ei-kielellisessä ja numeerisessa päättelyssä. On myös havaittu, että 11 - 12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien suoriutuminen kognitiivisissa tehtävissä jakautuu eri tavalla. Poikien tulokset saattavat sijoittua enemmän ääripäihin, kun taas tyttöjen tulokset ovat tyypillisemmin lähellä keskiarvoa. Tästä saattaa johtua, että pojat nähdään yleensä heikkoina oppilaina, koska he ovat yliedustettuna heikoissa tuloksissa. (Lohman & Lakin 2008.) Suomalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että lukutaidossa ja luonnontieteissä tyttöjen osaaminen on selvästi parempaa kuin poikien. Matematiikassa tyttöjen ja poikien väliset osaamiserot eivät ole yhtä yksiselitteisiä. Myös tässä tutkimuksessa tyttöjen ja poikien väliset osaamiserot näyttäisivät olevan suurimmillaan heikoimmilla oppilailla (Kupiainen & Pöysä, 2018.)

4.2 Temperamenttiero

Temperamentti on laaja joukko taipumuksia, jotka määräytyvät geneettisesti, raskauden aikana ja varhaislapsuudessa. Ne muodostavat persoonallisuuden biologisen pohjan. Temperamentti ei kerro älykkyydestä tai kognitiivisista kyvyistä. Se ihmisen yksilöllinen tapa reagoida asioihin ja tapahtumiin. Se ilmenee hyvin varhain ja on suhteellisen pysyvä. Se selittää, miksi toiset innostuvat uusista asioista nopeasti, miksi toiset haluavat tutustua uusiin ihmisiin ja toiset hakevat enemmän turvaa tutuista asioista ja heille riittää vain vähäinen määrä tuttavuuksia. (Keltinkangas-Järvinen, 2011)

Persoonallisuuspiirteiden eniten tutkittu yhteenveto on Big Five. Big Five ei ota kantaa siihen, miten ihmiset ajattelevat, vaan kuvaa persoonallisuutta tosiasiallisen käyttäytymisen näkökulmasta. Big five -mallin viisi piirrettä ovat ekstroversio, neuroottisuus, tunnollisuus, sovinnollisuus ja avoimuus, joilla kullakin on alapiirteitä (McCrae & Costa, 2003). Tytöt ovat myös sosiaalisempia ja ulospäinsuuntautuneempia kuin pojat kun heitä vertaillaan Big Five-

persoonallisuuspiirteiden perusteella (Costa, Terracciano, & McCrae, 2001). He arvioivat itsensä myös sovinnollisemmiksi kuin miehet (Weissbeg, DeYoung, Hirsch, 2011).

Tutkittaessa tyttöjen ja poikien temperamenttieroja on huomattu, että tytöt ovat poikia tehokkaampia kontrolloimaan omaa käyttäytymistään ja ovat herkempiä havainnoimaan omaa ympäristöään (Else-Quest, Hyde, Goldsmith, & Van Hulle, 2006; Roberts, Caspi & Moffitt, 2001). Poikien vireystaso on havaittu olevan tyttöjen korkeampi ja heillä esiintyy enemmän haastavaa temperamenttia (Zahn-Waxler, Schmitz, Fulker, Robinson & Emde 1996).

5 KESKEISIÄ TUTKIMUKSIA

Tunne- ja vuorovaikutustaidoista opetuksessa ovat aiemmin kirjoittaneet mm. Klemola (2009), Klemola & Mäkinen (2014), Kokkonen & Klemola (2013) Kokkonen, Poutanen & Kokkonen (2014), Paajanen (2016) & Uusikylä (2006). Edellä mainitut artikkelit luovat teoriapohjaa gradututkimuksellemme. Käytämme vuorovaikutustaitojen käsittelyssä myös Gordonin (2006) vuorovaikutusmallia. Lisäksi tässä tutkimuksessa hyödynnetty tunnetaitojen malli perustuu Kokkosen (2005) esittämään malliin. Psykologisen turvallisuuden teoriapohjaa luovat Ruokosen, Kokkosen ja Kokkosen (2014) ja Edmondsonin (1999; 2002; 2003) teokset.

Suomessa tehdyissä tutkimuksissa on saatu myös positiivisia tuloksia. Jaana Hintikan väitöstutkimuksessa (2016) kouluun sopeutumattomille nuorille opetettiin itsesäätelyä ja tunnetaitoja. Heidän tunne- ja itsesäätelytaidoissaan tapahtui myönteistä kehitystä etenkin myönteisten tunnekokemusten lisääntymisen ja toisiin kohdistuneen fyysisen väkivallan vähenemisen osalta verrokkiryhmään verrattuna. Kokkonen, Poutanen & Kokkonen (2014) totesivat tutkimuksessaan, että itse arvioitua sosiaalista pätevyyttä ilmentävät yhteistyötaidot ja empatiakyky korreloivat positiivisesti liikunnan työskentelytaitojen arvosanan kanssa. Itsearvioituidut taidot ovat yhteydessä myös näkyvään käyttäytymiseen.

Junttilan (2010) tekemän tutkimuksen pohjalta alakoululaisten osalta erityisesti sosiaalinen yksinäisyys osoittautui suhteellisen pysyväksi. Esille nostetaan myös sekä ala- että yläkoululaisten poikien kokema emotionaalinen yksinäisyys. Myös sosiaalinen kompetenssi osoittautui olevan lasten osalta yhteydessä yksinäisyyteen. (Junttila 2010.) Tässäkin tutkimuksessa käytetyn Junttilan (2010) mittariston pohjalta saatujen aiempien tutkimustulosten perusteella sosiaalinen kompetenssi katsotaan olevan koululaisten oppimista ja hyvinvointia vahvistava, mutta myös toisaalta yksinäisyyden nuorten psykososiaalista hyvinvointia heikentävä tekijä (Junttila 2010). Junttila (2010) käytti tutkimuksessaan termiä sosiaalinen kompetenssi, joka monesti tunnetaan myös synonyymeillä sosiaalinen pystyvyys tai sosiaalinen pätevyys.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen vaikuttavuutta on tutkittu Pohjois-Amerikassa laajoilla tutkimuksilla. Durlakin, Weissbergin, Dymnickin, Taylorin, ja Schellingin (2011) metatutkimus tutki 213 koulussa järjestettyjen tunne- ja vuorovaikutuskurssien (SEL-ohjelmat, Social Emotive Learning) vaikutuksia oppilaiden sosiaalisiin taitoihin, asenteisiin koulua kohtaan ja koulumenestykseen. Meta-analyysiin sisällytettyihin tutkimuksiin osallistui yhteensä 270 034 oppilasta, joiden kouluaste vaihteli lastentarhasta yläkouluun. SEL-ohjelmilla oli selvä vaikutus oppilaiden sosiaalisiin taitoihin. SEL-ohjelmiin osallistuneilla oli parantuneet tunne- ja vuorovaikutustaidot, parempi asenne ja positiivisempi suhtautuminen kouluun. Heillä havaittiin vähemmän käytösongelmia ja sosiaalista ahdistusta. Huomionarvoista oli myös, että akateemiset tulokset olivat parempia SEL-ohjelmiin osallistuneilla kuin verrokeilla. (Durlak, Weissberg, Dymnick, Taylor & Schellinger 2011.)

Vuonna 2012 julkaistussa metatutkimuksessa analysoitiin 75 tutkimusta, joissa oli tutkittu sosioemotionaalista oppimista kannustavia ohjelmia. Tutkijat totesivat, että ohjelmien välillä oli suurta vaihtelua, mutta suurimmassa osassa raportoitiin vuorovaikutustaitojen kehittymisestä ja antisosiaalisen käyttäytymisen vähentymisestä. Muita tutkimuksissa todettuja hyötyjä olivat akateemista tulosten kehittyminen, mielenterveyden parantuminen, päihteiden käytön väheneminen ja itsetunnon kohoaminen. Yleisesti ohjelmien välittömät vaikutukset olivat vahvempia kuin pitkän aikavälin tulokset. Ainoa poikkeus tähän oli päihteiden väärinkäyttö, joka näytti vähenevän pidemmän ajan kuluessa. Tutkimuksiin osallistui keskimäärin 543 oppilasta. (Sklad, Diekstra, Ritter, Ben & Gravesteijn, 2012.)

Ruokonen (2013) tutki yhdessä Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatustieteiden ja opettajankoulutuslaitoksen kanssa psykologista turvallisuutta alakoulun liikuntatunneilla. Tutkimuksesta selvisi, että oppilaiden kokema psykologinen turvallisuus oli korkealla tasolla, ja tytöt kokivat turvallisuutensa paremmaksi kuin pojat. Molemmilla sukupuolilla sosiaalinen yhteenkuuluvuus oli voimakkain psykologisen turvallisuuden selittäjä. (Ruokonen 2013.) Lisäksi myös Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen (2014) vertailivat sukupuolten välisiä eroja psykologisessa turvallisuudessa liikuntatunneilla. Tutkimuksen tulosten perusteella opettajan tulisi tukea sosiaalista yhteenkuuluvuutta parantaakseen psykologista turvallisuutta. (Ruokonen ym. 2014.)

Vuonna 2012 julkaistiin metatutkimus, jossa koottiin yhteen 33 tutkimuksen tuloksia. Näissä tutkimuksissa oltiin tarkasteltu mielenterveys- ja vuorovaikutusohjelmien tehokkuutta huonossa sosioekonomisessa asemassa olevien nuorten parissa. Kuten edellä, tutkimuksessa oli suurta vaihtelua, mutta kokonaisuutena voidaan sanoa, että ohjelmilla oli positiivinen vaikutus nuorten elämänlaatuun. Positiivinen vaikutus näkyi niin sosiaalisissa taidoissa, päihteiden käytön kuin antisosiaalisen käyttäytymisen vähenemisenä. Ohjelmat olivat kaikkein tehokkaimpia, kun niissä oli osallistettu koko perhettä eikä vain nuoria. Tämä viittaa elinympäristön suureen vaikutukseen nuorten elämänkulun kannalta (Farahman ym., 2012). Tulosten voimakkuus oli linjassa Durlakin ym. (2011) tutkimuksen kanssa.

6 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen on yhteydessä 5.–6. luokan oppilaiden sosiaalisiin taitoihin sekä tunnetaitoihin ja koettuun psykologiseen turvallisuuteen. Tutkimusasetelmassa tavoitteena on vertailla tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen vaikuttavuutta sukupuolten välisiin eroihin sosiaalisissa taidoissa, tunnetaidoissa sekä koetussa psykologisessa turvallisuudessa kahden erimittauskerran välillä.

1. Kuinka tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen on yhteydessä sukupuolten välisiin eroihin ja niiden muutoksiin yhden lukuvuoden aikana oppilaiden sosiaalisissa taidoissa sekä tunnetaidoissa?
2. Kuinka tunne- tai vuorovaikutustaitojen opettaminen on yhteydessä sukupuolten väliseen eroon ja sen muutokseen yhden lukuvuoden aikana psykologisen turvallisuuden kokemisessa?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

7.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin määrällisenä kyselytutkimuksena lukuvuonna 2017-2018. Tutkimuksessa oli mukana yhteensä neljä luokkaa kahdesta Keski-suomalaisesta alakoulusta, joissa toteutettiin tunne- ja vuorovaikutustaitohin keskittyvää pilottiprojektia, jonka tavoitteena oli kehittää oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tutkimuksen oppilaat olivat viides- ja kuudesluokkalaisia. Tutkimukseen osallistui 83 oppilasta ja neljä opettajaa. Keräsimme oppilailta kyselylomakkeiden avulla tietoa heidän tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä psykologisesta turvallisuudentunteesta kahtena eri ajankohtana yhden lukuvuoden aikana. Aineistokeruun ajankohdat olivat marraskuu 2017 sekä toukokuu 2018.

Ensimmäisen vaiheen kyselylomakkeisiin vastasi yhteensä 83 oppilasta, joista 39 oli tyttöjä ja 44 oli poikia. Toisella mittauskerralla vastaajia oli yhteensä 77, joista poikia oli 42 ja tyttöjä 35. Oppilaat vastasivat kyselylomakkeisiin oppitunnin aikana tutkijoiden läsnäollessa. Näin ollen jokainen vastaustilanne oli samanlainen. Oppilaille ei asetettu vastaamiseen aikarajaa. Tutkimuksen luottamuksellisuutta painotettiin oppilaille kertomalla, että heidän vastauksiaan eivät pääse lukemaan muut kuin tutkijat eikä niillä ole vaikutusta heidän arvosanoihinsa. Lisäksi painotimme, ettei kysymyksiin ole oikeita eikä vääriä vastauksia, vaan oppilaiden tuli vastata itsenäisesti jokaiseen kohtaan parhaansa mukaan.

7.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusjakso

Projektiin osallistuvat opettajat ovat sitoutuneet opettamaan ko. taitoja vähintään tunnin viikossa muun opetuksen ohessa. Opettajat voivat painottaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta yhden kokonaisen tunnin tai jaotella opetuksen pienempiin osiin viikon aikana. Tuntien sisältöä ei ole etukäteen määritelty, mutta opettajilla on käytössä yhteisiä tunne- ja vuorovaikutustaitoihin keskittyviä tuntisuunnitelmapohjia, joita he hyödynsivät opetuksessa. Eri opettajien käyttämät sisällöt on kuvattu taulukossa 1.

Kysyimme opettajilta kolmen kysymyksen avulla tarkempaa tietoa, siitä miten kukin on opettanut tunne- ja vuorovaikutustaitoja: 1. Kuinka paljon suunnilleen olette ajallisesti opettaneet tunne- ja vuorovaikutustaitoja viikon aikana? Onko yhteisaika ollut tunnin vai neljä? 2. Oletteko opettaneet taitoja erillisinä tunteina vai pienissä osissa integroituna muihin tunteihin? 3. Miten olette opettaneet ja mitä tukimateriaaleja olette käyttäneet?

TAULUKKO 1. Painotetun opetusjakson sisältö eri luokilla opettajien ilmoituksen mukaan.

	Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3	Opettaja 4
Miten paljon olette opettaneet viikossa?	Tunti viikossa	Tunti viikossa	Pieniä n. 10 minuutin jaksoja muutaman kerran viikossa	Tunti viikossa.
Opetus erillisinä tunteina vai integroituna muuhun opetukseen?	Erillisenä tuntina, joka on merkitty myös lukujärjestykseen.	Pääosin erillisinä tunteina	Integroituna muihin tunteihin sekä yksi kokonainen tunti.	Erillisinä tunteina
Miten opetus on toteutettu sekä mitä tukimateriaaleja olette	Tuntien yhteydessä on ollut ilmaisua, kuuntelu-, kaveri-, tunne-, ja	Tunteita sekä niiden tunnistamista on harjoiteltu paljon	Keskustelut lähteneet usein oppilaiden omista tilanteista tai	Toiminnallista opetusta on toteutettu luokkatilassa sekä salissa. Pääpaino on

käyttäneet?	vuorovaikutustaito oja. Apuna mm. Lions Quest-, Hyvää mieltä yhdessä- ja Kiva koulu -materiaalit	erilaisten harjoitteiden avulla. Apuna mm. Jaana Hintikan väitöskirjan harjoitteita, Titti Holmerin kirja Onnellinen nyt.	open esimerkeistä. Materiaaleina mm. Huomaa hyvä sekä What went well.	ollut tunteissa sekä tunteiden säätelystä. Vinkkejä tuntityöskentelyyn mielenterveys- oppaasta sekä Ryppäästä ryhmäksi - kirjasta.
-------------	---	---	--	--

Opettajilla siis oli käytössään erilaisia tukimateriaaleja sekä tuntisuunnitelmapohjia tunne- ja vuorovaikutusopetuksen tueksi. Lisäksi kaikki hankkeessa mukana olevat opettajat kokoontuivat säännöllisin väliajoin keskustelemaan tunteista, opetusmenetelmistä, harjoituksista sekä tietysti jakamaan kokemuksia. Opettajista kolme kertoi opettavansa tunnin viikossa ja yksi lyhyempiä noin kymmenen minuutin jaksoja muutaman kerran viikossa. Myös samat kolme opettajaa kertoivat opettavansa tunne- ja vuorovaikutustaitoja erillisinä tunteina ja yhdellä heistä tunti oli jopa merkitty lukujärjestykseen nimellä kaveritunti. Pienemmissä jaksoissa taitoja opettava opettaja kertoi integroineensa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen muihin tunteihin sekä pitäneensä myös yhden kokonaisen tunne- ja vuorovaikutusoppitunnin.

Kysyimme opettajilta, miten opetusta on toteutettu sekä mitä tukimateriaaleja he olivat käyttäneet. Opettaja 1 kertoi, että tunteihin oli yhdistetty myös ilmaisutaitoa, sillä monet tuntien harjoitteista harjoittavat yhdessä kaveritaitoja, ilmaisutaitoja sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Muutaman kerran tunti oli jäänyt myös pitämättä jonkun muun koulun ohjelman vuoksi. Tällöin menetetty tunti oli korvattu lyhyemmällä jaksolla jonkun muun

oppitunnin alussa käsittelemällä jotain pinnalla olevaa asiaa, kuten henkistä kiusaamista tai porukasta ulos jättämistä. Oppilaat odottavat kaverituntia innolla, joten monesti se ei jäänyt pitämättä. Opettaja 1 kertoi lähteneensä syksyllä liikkeelle siitä, mikä oli ryhmälle tärkeintä ja pinnalla, sekä oli ottanut avuksi omia vanhoja tuttuja juttuja käyttöön. Ryhmä käsitteli aluksi hyvän kuuntelijan ominaisuuksia, sitten tunneharjoituksia sekä sitä, millaista on olla hyvä kaveri ja luokkakaveri. Materiaalina tässä oli Lions Quest- ja Kiva koulu-oppaat. Kaverisuhteiden jälkeen ryhmä pohti luokkaa ja luokkahenkeä, todeten yksimielisesti, että heidän luokkahenki on hyvä. Tunteiden tunnistamista ryhmä harjoitteli paljon tuntisuunnitelmapohjien avulla sekä Hyvää mieltä -materiaalin innoittamana. Samaa materiaaliin pohjautuen ryhmä käsitteli myös luonteenpiirteitä sekä temperamenttia.

Opettaja 2 kertoi aloittavansa jokaisen tunnin tunnesäätälällä. Harjoitukset olivat keskittyneet pääosin tunteisiin ja niiden tunnistamiseen. Tunteita oli harjoiteltu mm. nimeämällä erilaisia tunteita. Monipuolisten harjoitusten avulla oppilaat ovat kehittyneet tunteiden tunnistamisessa ja perusteluissa. Materiaalina tunteisiin opettaja on käyttänyt Titti Holmerin Onnellinen nyt-kirjaa. Se on käytännön opas tietoiseen läsnäoloon. Tässä teoksessa käsitellään mm. yhdeksää perustunnetta. Lisäksi tukimateriaalina ryhmän harjoituksissa on ollut Jaana Hintikan väitöskirjan harjoitteita sekä Raisa Cacciatoren Aggression portaat- ohjelmaa.

Opettaja 3 piti lyhyempiä jaksoja tunne- ja vuorovaikutustaitojen painotettua opetusta muiden tuntien alussa muutamia kertoja viikossa sekä lisäksi muutamien kokonaisen tunne- ja vuorovaikutustunnin. Yhden kokonaisen tunnin ryhmä oli miettinyt luontenvahvuuksia ja erilaisuuden hyväksymistä. Keskustelut olivat usein lähteneet oppilaiden omista arkipäivän tilanteista, opettajan esimerkistä tai Huomaa hyvä-materiaalin avulla. Maanantaiaamut ryhmä aloitti What went well-kysymyksellä, johon kaikki oppilaat vastasivat viikonlopun osalta.

Opettaja 4 piti kahden muun tavoin erillisiä painotettuja tunteja kerran viikossa, sillä hän ei näe ryhmää muuten. Opetus oli ollut toiminnallista sekä tapahtunut luokassa ja salissa. Ryhmä keskittyi paljon tunteisiin sekä niiden säätelyyn. Tuntityöskentelyyn tukimateriaalina oli toiminut Ryppäästä ryhmäksi- kirjasta. Opettaja kertoi, että ryhmä oli mm. maalannut tunteita,

pitänyt esityksiä, harjoitellut tunneilmaisua, kertonut jostakin tunteesta sekä siitä millaisissa tilanteissa tunteita esiintyy.

7.3 Tutkimuksen mittausmenetelmät

Tutkimuksessa mitattiin kolmea tunne- ja vuorovaikutustaitojen eri ulottuvuutta: sosiaalista pätevyyttä, tunnetaitoja ja luokassa koettua psykologista turvallisuutta. Kyselylomakkeen kysymyksistä muodostimme summamuuttujia. Summamuuttuja kattaa laajalti ilmiön eri osatekijät kokoamalla yhteen mittariin vastaajan alun perin moneen kysymykseen tuottamat vastaukset. Summamuuttuja rakennetaan kokoamalla yhteen ilmiön yhteydessä olevat muuttujat ja näistä muodostetaan edelleen uusi muuttuja. Seuraavissa kappaleissa avaamme käytettyjä mittareita ja kyselylomaketta.

Käyttämäämme sosiaalisen pätevyyden mittaristoa on käytetty jo aiemmissa tutkimuksissa (Kokkonen, Poutanen & Kokkonen 2014, Junttila 2010). Mittaristo on alunperin kehitetty Junttilan (2010) tutkimuksessa, jossa sen nimi oli ‘Monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista (MASK)’. Mittaristo perustuu Merrellin ja Gimpelin (1998) kehittämään School Social Behaviour Scale (SSBS) –mittariin (Liite 2).

Kokkosen, Poutasen & Kokkosen 2014 tutkimuksessa tutkittiin alakoululaisten tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tämä tutkimus osoitti, että kyselylomake oli toimiva saman ikäiselle kohderyhmälle, emmekä siksi esitestanneet kyselylomaketta etukäteen. Saimme tätä lomaketta käyttämällä myös hyvän vertailupohjan omille tuloksillemme. Kyselylomakkeen kysymykset oli määritelty Likert-asteikolle. Oppilaat vastasivat lomakkeessa 8 prososiaalisuutta ja 7 antisosiaalisuutta mittaavaan väittämään vastausasteikolla 1 = En koskaan, 2 = Harvoin, 3 = Usein ja 4 = Erittäin usein, sen mukaan, kuinka usein väittämät kuvasivat oppilaan toimintaa oppitunnilla. Näistä 15 kysymyksestä muodostimme neljä summamuuttujaa: yhteistyötaidot, empatiakyky, impulsiivisuus ja häiritsevyys.

Tunnetaitojen mittaristona käytimme kymmenen kysymyksen BEIS-10 mittaristoa, jonka validiteetti ja reliabiliteetti on todettu aiemmissa tutkimuksissa (Davies, Lane, Devonport &

Scott 2010; Howell & Miller-Graff 2014; Rizzo 2013) hyväksi. Mittaristo on kehitetty Saloveyn ja Mayerin (1990) määrittelyn pohjalta mittaamaan henkilöiden itsearvioituja tunnetaitoja (Davies, Lane, Devonport & Scott 2010). Howellin ja Miller-Graffin tutkimuksessa Crombachin alfa oli .83 ja Rizzon tutkimuksessa.84.

Tunnetaitoja mittaavista kymmenestä kysymyksestä muodostettiin yksi tunnetaitojen summamuuttuja. Kysymykset koostuivat kolmesta kategoriasta, joita olivat tunteiden arviointi ja ilmaisu, tunteiden sääteleminen sekä tunteiden hyödyntäminen ongelmanratkaisussa. Lomakkeessa kysymykset olivat otsikon 'sinun toiminta yleisesti koulussa'- alla kysymysnumeroilla 1-10. Oppilaat vastasivat lomakkeessa 10 tunnetaitoja mittaavaan väittämään vastausasteikolla 1 = kuvaa minua erittäin huonosti, 2 = kuvaa minua huonosti, 3 = siltä väliltä, 4 = kuvaa minua hyvin ja 5 = kuvaa minua erittäin hyvin, sen mukaan, kuinka usein väittämät kuvasivat oppilaan toimintaa yleisesti koulussa.

Psykologisen turvallisuuden mittaristona käytimme Edmondsonin (1999) suunnittelemaa, alun perin työorganisaatioiden psykologisen turvallisuuden arviointiin tarkoitettua kyselylomaketta. Kouluympäristössä tätä kyselylomaketta ovat aikaisemmin käyttäneet Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen (2014). Ilmapiiriä mitattiin seitsemällä kysymyksellä, joista muodostettiin yksi summamuuttuja. Lomakkeessa kysymykset olivat otsikon 'luokkasi toiminta yleisesti koulussa'- alla. Oppilaat vastasivat lomakkeessa 7 ilmapiiriä mittaavaan väittämään vastausasteikolla 1 = kuvaa ryhmääni erittäin huonosti, 2 = kuvaa ryhmääni huonosti, 3 = siltä väliltä, 4 = kuvaa ryhmääni hyvin ja 5 = kuvaa ryhmääni erittäin hyvin, sen mukaan, kuinka usein väittämät kuvasivat luokan toimintaa yleisesti koulussa.

Psykologisen turvallisuuden mittaristossa kolme kysymystä oli käänteisiä eli pieni arvo merkitsi parempaa turvallisuutta. Tuloksia analysoitaessa ne tuli rekoodata eli kääntää, jotta niitä voitiin analysoida halutulla tavalla. Kääntämisen peruslähtökohtana on se, että ne osiot, joiden ajatellaan mittaavan samaa asiaa, esimerkiksi hyvää ilmapiiriä, koodataan uudelleen niin, että niiden skaalat vastaavat toisiaan. Käännettyjen muuttujien avulla pyritään tarkastelemaan sitä, kuinka johdonmukainen vastaaja on ollut vastauksissaan. (Metsämuuronen 2006, 102, 490).

7.4 Reliabiliteetti, validiteetti ja summamuuttujat

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan validiteetilla ja reliabiliteetilla. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan pitää suoraan verrannollisena mittareiden luotettavuuteen. Validiteetilla tarkoitetaan, onko tutkimuksessa mitattu oikeaa asiaa. Yleisesti validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. (Metsämuuronen 2011, 64.) Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen yleistettävyyttä eli miten sen pohjalta voidaan tehdä laajempia johtopäätöksiä (Metsämuuronen 2011, 65). Tässä tutkimuksessa käytetyt kysymykset ovat ja aiemmin testattuja ja ammattilaisten laatimia, joten kyselyn käsite- ja sisältövalidiuden voidaan olettaa olevan hyvä. Kyselylomake on muodostettu selkeäksi ja sen täyttämässä on huomioitu oppilaiden ikä ja valmiudet kyselylomakkeen täyttämässä. Vastaamisen yhteydessä oppilaita on myös ohjeistettu selkeästi, miten lomakkeeseen tulisi vastata. Sisäistä validiteettia voidaan tämän johdosta pitää hyvänä.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta eli kykyä antaa samansuuntaisia tuloksia, jos samaa asiaa mitattaisiin monta kertaa samoilla kysymyksillä (Metsämuuronen 2011, 64). Tutkimuksessa käytettyä mittaristoa on käytetty aiemmissakin tutkimuksissa onnistuneesti, joten ei ole mitään syytä olettaa, etteikö se toimisi tässä tutkimuksessa. Tutkijat suorittivat itse aineistonkeruun ja näin voitiin varmistua, että mittaus tapahtui joka kerta samalla tavalla. Tutkimuksen eettiset kysymykset on huomioitu tutkijoiden toimesta. Oppilaiden vanhemmilta pyydettiin luvat, että heidän lapsensa voisivat osallistua tutkimukseen. Luvat hankittiin opettajien kautta Wilman välityksellä. Vastausten anonymiteettiä painotettiin myös vanhemmille.

Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä olivat viides- ja kuudesluokkalaiset lapset. Tutkimuksessa voidaan olettaa, että oppilaat ovat vastanneet kysymyksiin totuudenmukaisesti ja ymmärtäneet kysymykset. Oppilaille kerrottiin ennen kyselyiden suorittamista mihin tarkoitukseen heidän vastauksiaan käytetään. Heille kerrottiin myös, että kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisti. Kyselylomakkeeseen vastaamiseen oli varattu yksi oppitunti, mutta käytännössä oppilaat vastasivat kysymyksiin nopeammin.

Kyselytutkimuksen etuna voidaan pitää sitä, että sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto tehokkaasti. Vastaavasti kyselytutkimuksen heikkoutena voidaan pitää sitä, että tulokset voivat olla liian teoreettisesti vaatimattomia ja pinnallisia. Vaikka lomake on esitetattu, kyselytutkimuksessa ei voida myöskään olla varmoja ymmärtävätkö vastaajat kysymykset samalla tavalla kuin kysymysten tekijät. Lisäksi kyselytutkimuksessa ei voida olla varmoja vastaajien rehellisyydestä ja huolellisuudesta vastauksissa. (Hirsjärvi, Sajavaara, Liikanen & Remes 1997, 195.)

TAULUKKO 2. Summamuuttujien reliabiliteetti Cronbachin alphalla mitattuna syksyn ja kevään mittauskerroilla.

Summamuuttujat	Yhteistyötaidot	Empatiakyky	Impulsiivisuus	Häiritsevyys	Tunneäly	Ilmapiiri
Ajankohta						
Syksy	0,72	0,7	0,68	0,78	0,82	0,44
Kevät	0,76	0,75	0,85	0,72	0,82	0,45

Summamuuttujat muodostettiin siten, että sosiaaliseen pätevyteen liittyvistä kysymyksistä muodostettiin neljä summamuuttujaa. Ensimmäinen keskiarvosummamuuttuja mittasi oppilaiden yhteistyötaitoja ja koostui 5 väittämästä (esim. ”Teen yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa”). Toinen keskiarvosummamuuttuja kuvasi oppilaiden empatiakykyä ja koostui 3 väittämästä (esim. ”Osaan olla hyvä kaveri”). Impulsiivisuutta kuvaava keskiarvomuttuja koostui myös 3 väittämästä (esim. ”Ärsynnyn helposti”). Neljäs keskiarvosummamuuttuja kuvasi häiritsevyyttä ja koostui 4 väittämästä (esim. ”Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa”). Summamuuttujien sisäistä yhdenmukaisuutta kuvaavat Cronbachin alfa-kertoimet (Taulukko 1) olivat suuruudeltaan kohtalaisia, mutta hyväksyttävissä ($\alpha > .60$) erityisesti otettaessa huomioon keskiarvosummamuuttujiin sisältyneiden väittämien vähäinen määrä, minkä tiedetään laskevan alfa-kertoimien suuruutta (Metsämuuronen 2006, 148, 549).

Tunneäly summamuuttuja koostui kymmenestä väittämästä (esim. ”Pyrin löytämään toimintaa, joka tekee minut onnelliseksi”). Cronbachin α oli molemmilla mittauskerroilla hyvä ($\alpha > .80$). Ilmapiiri summamuuttuja sisälsi seitsemän väittämää (esim. ”Ryhmäni pystyy puhumaan siitä,

miltä asiat ja ongelmat tuntuvat”). Tämän summamuuttujan Cronbachin α oli molemmilla mittauskerroilla melko heikko ($\alpha < .50$). Metsämuuronen (2006, 451) sanoo, että alle 0,60 α -arvoja ei ole aiemmin pidetty hyväksyttävänä, mutta nykyään niitä voidaan hyödyntää, mikäli alhaiset arvot raportoidaan ja niiden luotettavuutta arvioidaan kriittisesti. Voidaan siis todeta, että kaikkien summamuuttujien reliabiliteetti eli luotettavuus on riittävä.

7.5 Tilastolliset analyysit

Aineiston keräämisen jälkeen veimme koko keräämämme aineiston SPSS-ohjelmaan. Syötimme lomakkeiden tiedot ja vastaukset itse ohjelmaan. Aineiston ja aiempien tutkimusten pohjalta muodostimme summamuuttujat, joiden avulla tarkastelimme tutkimuksen tuloksia. Oppilaiden vastauksista pyrimme selvittämään sukupuolten välisiä eroja eri mittauskertojen välillä käyttäen avuksi keskiarvoja sekä T-testiä. Lisäksi tarkastelimme summamuuttujien reliabiliteettia Cronbachin alphasuureiden avulla.

Sukupuolten välisiä eroja mitattiin kuudessa eri summamuuttujassa: yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus, häiritsevyys, tunnetaidot ja koettu psykologinen turvallisuus. Etsimme näiden summamuuttujien keskiarvoista merkitseviä eroja t-testin avulla.

8 TULOKSET

8.1 Sukupuolten väliset erot ja niiden muutokset sosiaalisissa taidoissa

TAULUKKO 3. Tilastollinen merkitsevyys sukupuolten välisissä eroissa koetuissa sosiaalisissa taidoissa (yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus, häiritsevyys) syksyn mittauskerralla.

Syksy						
	Sukupuoli	n	ka	sd	t-arvo	p
Summamuuttuja						
Yhteistyötaidot	tyttö	39	3,35	0,42	1,932	0,057
	poika	44	3,19	0,33		
Empatia	tyttö	39	3,7	0,36	2,35	0,021
	poika	44	3,49	0,44		
Impulsiivisuus	tyttö	39	1,77	0,52	1,31	0,194
	poika	44	1,63	0,45		
Häiritsevyys	tyttö	39	1,31	0,36	-2,875	0,005
	poika	44	1,55	0,41		

Syksyn mittauskerralla kyselyyn vastanneita tyttöjä oli 39 ja poikia 44. Kyselylomakkeen ensimmäinen osio mittasi vastaajan omaa toimintaa koulussa. Kysymyksistä muodostettiin yhteensä neljä summamuuttujaa, joiden pohjalta tuloksia arvioitiin. Yhteistyötaidoissa tyttöjen keskiarvovastaus oli 3,35 ja poikien 3,19. Vastausasteikko oli neliportainen. Kuten yllä olevasta taulukosta näkyy, niin tyttöjen ja poikien ero oli lähes merkitsevä ($p=,057$). Empatia – osiossa koetuissa taidoissa oli tilastollisesti merkitsevä ero ($p=,021$). Impulsiivisuutta ja häiritsevyyttä mittaavissa kysymyksissä pienempi keskiarvo kuvasi paremmin koettuja taitoja. Impulsiivisuutta mittaavissa kysymyksissä sukupuolten välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($p=,194$). Häiritsevyys – osiossa tytöt kokivat omat taitonsa poikia paremmiksi. Ero tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ($p=,005$).

TAULUKKO 4. Tilastollinen merkitsevyys sukupuolten välisissä eroissa koetuissa sosiaalisissa taidoissa (yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus, häiritsevyys) kevään mittauskerralla.

Kevät						
	Sukupuoli	n	ka	sd	t-arvo	p
Summamuuttuja						
Yhteistyötaidot	tyttö	35	3,31	0,43	1,752	0,084
	poika	42	3,13	0,44		
Empatia	tyttö	35	3,55	0,42	2,96	0,004
	poika	42	3,25	0,48		
Impulsiivisuus	tyttö	35	1,74	0,65	-0,142	0,887
	poika	42	1,76	0,53		
Häiritsevyys	tyttö	35	1,33	0,31	-2,954	0,004
	poika	42	1,58	0,41		

Kevään mittauskerralla vastaajia oli hieman vähemmän, poikia 42 ja tyttöjä 35. Koetut yhteistyötaidot olivat keskiarvallisesti molempien sukupuolten osalta hieman laskeneet. Ero oli edelleen lähes tilastollisesti merkitsevä ($p=,084$). Empatiaa mittaavissa kysymyksissä koetut taidot olivat myös hieman heikompia keskiarvallisesti kuin syksyn mittauskerralla. Ero sukupuolten välillä oli edelleen tilastollisesti merkitsevä ($p=,004$). Impulsiivisuutta mittaavissa kysymyksissä tyttöjen keskiarvo oli hieman laskenut kevään mittauskerralla, kun taas poikien koettu impulsiivisuus oli noussut. Merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien välillä ei ollut ($p=,887$). Häiritsevyyttä mittaavissa kysymyksissä sekä tyttöjen ja poikien keskiarvot nousivat hieman syksyn mittauskertaan verrattuna. Ero tyttöjen ja poikien koetun häiritsevyyden välillä pysyi edelleen tilastollisesti merkitsevä (p=,004).

8.2 Sukupuolten väliset erot tunnetaidoissa

TAULUKKO 5. Sukupuolten väliset erot koetussa tunneälyssä sekä keskihajonta, t-arvo ja tilastollinen merkitsevyys syksyn ja kevään mittauskerroilla.

Tunneäly						
	Sukupuoli	n	ka	sd	t-arvo	p
Ajankohta						
Syksy	tyttö	39	3,97	0,63	0,016	0,988
	poika	44	3,97	0,46		
Kevät	tyttö	35	3,97	0,6	0,275	0,276
	poika	42	3,84	0,48		

Taulukossa on eroteltu tyttöjen ja poikien välisiä eroja keskiarvillisesti ensimmäisellä ja toisella mittauskerralla. Syksyllä tyttöjä vastasi 39 ja poikia 44, kun taas keväällä tyttöjä vastasi 35 ja poikia 42. Ensimmäisellä mittauskerralla sekä tytöt että pojat kokivat tunneälyä mittaavissa kysymyksissä omat taitonsa hyväksi keskiarvon ollessa molemmilla 3.97 vastausasteikon ollessa 1-5. Näin ollen ero tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($p=,988$). Toisella mittauskerralla poikien koetut tunnetaidot olivat hieman laskeneet, kun taas tytöillä se oli pysynyt samana. Tilastollisesti merkitsevää eroa ei sukupuolten välillä ollut toisellakaan mittauskerralla ($p=,276$).

8.3 Sukupuolten väliset erot psykologisessa turvallisuudessa

TAULUKKO 6. Sukupuolten väliset erot koetussa ilmapiirissä sekä keskihajonta, t-arvo ja tilastollinen merkitsevyys syksyn ja kevään mittauskerroilla.

Ilmapiiri						
	Sukupuoli	n	ka	sd	t-arvo	p
Ajankohta						
Syksy	tyttö	39	3,51	0,58	-1,084	0,282
	poika	44	3,63	0,42		
Kevät	tyttö	35	3,62	0,56	0,715	0,477
	poika	42	3,54	0,44		

Yllä olevassa taulukossa on esitelty sukupuolten välisiä eroja keskiarvillisesti molemmilla mittauskerroilla. Kummankin sukupuolen itsekoettu ilmapiiri oli kysymysten valossa hyvä. Eroa tyttöjen ja poikien koetun ilmapiirin välillä ei ollut paljoa, eikä keskiarvot eronneet

toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p=,282$). Toisella mittauskerralla koettu ilmapiiri oli sukupuolten välillä hieman elänyt. Vaikka tyttöjen kokema ilmapiiri oli parantunut mittauskertojen välillä, niin poikien kokema ilmapiiri oli mittauskertojen välillä hieman heikentynyt. Ero sukupuolten välillä ei edelleenkään ollut tilastollisesti merkitsevä ($p=,477$).

9 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, onko tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisella yhteyttä oppilaiden sosiaalisiin taitoihin sekä tunnetaitoihin ja koettuun psykologiseen turvallisuuteen. Pyrimme selvittämään sukupuolten välisiä eroja opetusjakson aikana. Lisätäksemme tutkimuksen luotettavuutta ja johdonmukaisuutta pyrimme tämän työn alkuvaiheessa avaamaan käsitteitä ja sisältöjä, joita hyödynsimme tutkimuksen toteuttamisessa ja tulosten arvioinnissa. Tutkimuksen teoreettisena pohjana olivat mm. Thomas Gordonin vuorovaikutusopit sekä Saloveyn ja Mayerin (1990) tunnetaidot. Myös Junttilan (2010) tutkimus sosiaalisen pätevyyden yhteydestä yksinäisyyteen ja Ruokosen (2013) psykologista turvallisuutta käsittelevä tutkielma tukevat teoriapohjaa tutkimuksessamme. Lisäksi esittelimme sukupuolieroihin liittyviä tutkimuksia, jotka toimivat teoreettisena pohjana omien tulosten analysoinnille sukupuolierojen syistä. Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomake pohjautui aiempiin tutkimuksiin (Kokkonen, Poutanen & Kokkonen 2014, Junttila 2010), jotka ovat osoittaneet, että kyselylomake on toimiva saman ikäiselle kohderyhmälle. Tämä paransi tutkimuksessa käytettävän mittariston ja mittausmenetelmien luotettavuutta sekä mahdollistaa tulosten vertailun tutkimusten välillä.

Tutkimuksen aineiston keräsimme itse opetusjakson aikana, joten siltä osin pystyimme vaikuttamaan tutkimuksen reliabiliteettiin ja valideiteettiin, vaikkakin tutkimuksessa käytetty kyselylomake oli jo aiemmin muissa tutkimuksissa hyödynnettyä. Tietojen keruun vaiheessa oppilailla oli mahdollisuus tehdä tarkentavia kysymyksiä vastausohjeista sekä yksittäisistä kysymyksistä. Vastaajille kerrottiin tietojen ja vastausten olevan luottamuksellisia. Arvioimme vastausten reliabiliteettia testaamalla kysymysten pohjalta muodostettujen summamuuttujien luotettavuutta. Kaikkien summamuuttujien reliabiliteettia arvioitiin Cronbachin α -kertoimen avulla.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä varmistamalla tutkimustiedon ja teorioiden ajankohtaisuus ja paikkansapitävyys. Hyödyntämämme tunne- ja vuorovaikutustaitoja koskeva tutkimustieto on suhteellisen tuoretta, useimmat 2000-luvulta. Näiden tutkimustulosten ja lähdekirjallisuuden (Bippus & Young 2005; Gordon 2006; Kauppila 2005; Klemola &

Kokkonen 2013; Klemola & Mäkinen 2014; Kokkonen 2005; Lintunen & Kuusela 2009; Salovey & Mayer 1990) valossa voidaan sanoa tunne- ja vuorovaikutustaitojen olevan oleellisia niin opetuksessa, oppimisilmapiirin ja ryhmän kiinteyden kannalta kuin ryhmän sosiaalisissa tilanteissa ja koetun psykologisen turvallisuuden (Carmeli, Brueller & Dutton 2009; Kahn 1990) kannalta. Voidaankin todeta, että tutkimustieto tunne- ja vuorovaikutustaitojen vaikuttavuudesta on suhteellisen yksimielistä.

Kyselylomake oli jaettu kolmeen osaan, joista ensimmäisessä mitattiin oppilaiden yhteistyötaitoja, empatiakykyä, impulsiivisuutta ja häiritsevyyttä neliportaisella mittaristolla. Yhteistyötaitoja sekä empatiakykyä mitattaessa ilmeni, että molemmat sukupuolet kokevat omat taitonsa näillä osa-alueilla hyviksi. Tyttöjen ja poikien välinen koettu empatiakyky erosi merkitsevästi molemmilla tutkimuksen mittauskerroilla. Tämä ilmiö näkyi myös aiemmin tehdyssä Kokkonen ym. (2014) tutkimuksessa. Mielenkiintoista oli myös, että sekä tyttöjen ja poikien keskiarvot laskivat ensimmäisestä mittauskerrasta opetusjakson aikana. Häiritsevyyden ja impulsiivisuuden osalta molempien sukupuolten taidot olivat melko hyvällä tasolla. Tyttöjen koettu impulsiivisuus oli kasvanut hieman mittauskertojen välillä, mutta poikien koettu impulsiivisuus kasvoi tyttöjä enemmän. Merkittävää eroa sukupuolten välillä ei kuitenkaan ilmennyt kummallakaan mittauskerralla. Koettu häiritsevyys oli melko alhaista molemmilla sukupuolilla molemmilla mittauskerroilla, mutta myös tämän muuttujan kohdalla koetut taidot olivat keskiarvallisesti hieman heikenneet ensimmäisen ja toisen mittauskerran välillä. Tämän muuttujan osalta sukupuolten välillä ilmeni merkitsevää eroa. Tytöt kokivat häiritsevyyttä mittaavien kysymysten kohdalla toimivansa molemmilla mittauskerroilla keskiarvallisesti paremmin kuin pojat. Keanen ja Calkinsin (2004) mukaan erityisesti poikien häiriökäyttäytymiseen voi olla yhteydessä heikko tunteiden säätely.

Empatiakyky sekä häiritsevyys olivat ainoat kaksi muuttujaa, joissa sukupuolten välillä oli merkitsevä ero ja molemmissa tyttöjen eduksi. Sukupuolten väliseen keskiarvallisesti mitattuun eroon on vaikea löytää yksiselitteisiä syitä, mutta arvelemme eron voivan mahdollisesti johtua mm. tyttöjen aiemmasta murrosiän alkamisesta ja kehittyneemmistä tunnetaidoista ja empatiakyvystä. Myös koettuun häiritsevyyteen voi vaikuttaa poikien myöhäisempi kehitys. Mutanen ja Heikkinen (2012) kertovat, että pojat ovat vilkkaampia sekä fyysisesti aggressiivisempia, kun taas tytöt ovat tietoisempia toisten tunteista. Iän ja erityisesti sukupuolen

vaikutusta empatiaan on tutkittu, kuten esimerkiksi Schwenck, Göhle, Hauf, Warnke, Freitag & Schneider (2014) ja tutkimusten valossa voidaan sanoa tyttöjen olevan kyvykkäämpiä esimerkiksi tunteiden tunnistamisessa. Nuorten tyttöjen sosiaalisten taitojen on myös havaittu olevan paremmalla tasolla kuin poikien (Margalit & Eysenck 1990). Tytöt myös arvioivat omat sosiaaliset taitonsa poikia paremmiksi (Pasanen & Pennanen 2012). Heiskan ja Kallion (2008) tutkimuksessa, jossa opettajat arvioivat erityisoppilaita, sosiaaliselta kompetenssiltaan heikoksi arvioitiin pelkästään poikia. Näin ollen voidaankin todeta, että tutkimuskirjallisuus on samansuuntainen oman tutkimuksemme kanssa. Sukupuolten välillä on joissakin sosiaalisissa taidoissa eroja tyttöjen eduksi.

Tunnetaitoja mitattiin kyselylomakkeen toisessa osiossa kymmenellä kysymyksellä, joista muodostimme tunneäly-summamuuttujan. Syksyn mittauskerta osoitti, ettei tyttöjen ja poikien välillä ole keskiarvillisesti mitattuna eroja tunnetaidoissa. Merkittävää eroa sukupuolten välillä ei ollut myöskään keväällä, joten tulosten pohjalta voidaan todeta, että molemmilla sukupuolilla koetut tunnetaidot ovat hyvällä tasolla. Tämä saattoi johtua siitä, että kouluissa oli jo ennen tätä lukuvuotta panostettu tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen, joten tämän lukuvuoden aikana suurta muutosta ei päässyt syntymään. Opettajat olivat erittäin sitoutuneita tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen, joka on nostanut osaamisen hyvälle tasolle. Olisi kiinnostavaa jatkossa tutkia myös ovatko hyvät taidot olleet kohdekouluissa yhteydessä hyviin oppimistuloksiin. Kokkonen (2017) muistuttaa, että tunteiden ymmärrys ja sallivuus voivat avata oppimismahdollisuuksia. Tunteita sallivasta ympäristöstä huolimatta käytökselle on hyvä asettaa rajoja ja kielteisiä tunteita ei ole syytä tukahduttaa vaan opetella säätämään. (Kokkonen 2017; Salovey & Mayer 1990.)

Positiivista oli kuitenkin huomata, että molemmilla mittauskerroilla sekä tytöt että pojat arvioivat omien tunne- ja vuorovaikutustaitojen olevan hyvällä tai melko hyvällä tasolla. Oppilaiden itsearvioitu psykologinen turvallisuus ja ryhmän ilmapiiri olivat molemmilla mittauskerroilla lähes kiitettävällä tasolla. Uskomme tämän johtuvan hyväksi koetuista tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Ryhmän suorituksiin ja oppimiseen vaikuttavat ilmapiiri, ryhmän kiinteys sekä yksilöiden väliset suhteet (Rovio 2007). Mittauskerroilla tulokset ovat jokaisen summamuuttujan kohdalla keskiarvillisesti hyviä. Tuloksiin on saattanut vaikuttaa esimerkiksi opettajien toiminta jo paljon aiemmin, ennen opetusjaksoa. Oppilaat ovat voineet jo silloin

kokea omat taidot hyväksi useamman eri summamuuttujan kohdalla tai oppilaiden koettu psykologinen turvallisuus ja ilmapiiri on ollut omassa ryhmässä hyvää jo ennen tätä opetusjaksoa. Tämä asia nousi pohdinnoissa esiin, koska keskiarvollisesti tyttöjen ja poikien eikä myöskään mittauskertojen välillä ollut juurikaan eroa.

9.1 Tutkimuksen rajoitteet

Alkuperäisenä tarkoituksenamme oli tutkia tunne- ja vuorovaikutusintervention vaikutuksia eri mittauskertojen välillä. Valitettavasti datan keräämisessä tapahtui virhe, emmekä saaneet kerättyä vastaajien nimiä vastauslomakkeisiin, jolloin emme pystyneet yhdistämään vastaajien syksyn ja kevään vastauksia toisiinsa. Ilman nimitietoja kerätystä datasta pystyimme järkevästi vertailemaan ainoastaan tyttöjen ja poikien välisiä eroa mittauskertojen sisällä. Menetimme aineiston keruu vaiheessa mahdollisuuden vertailla yksilöiden kehitystä mittauskertojen välillä sekä tutkimusjoukkomme oli kolme viidesluokkaa ja yksi kuudesluokka, joten luokka-asteiden välinen vertailu oli myös melko haastavaa. Jäljelle jäi keskiarvollinen vertailu sukupuolten välillä.

Tutkimuksen tuloksista huomasimme, että tyttöjen ja poikien välillä ei kovin monen muuttujan kohdalla ollut merkittävää eroa. Uskomme tämän johtuvan pääosin siitä, että emme voi todentaa yksilön vastauksia ensimmäisellä ja toisella kerralla. Lisäksi emme saaneet samaa määrää vastaajia molemmille mittauskerroille. Poikia oli molemmilla mittauskerroilla enemmän kuin tyttöjä, mikä saattoi vaikuttaa vastauksien keskiarvoihin. Myös pieni otoskoko saattoi hankaloittaa merkitsevien eroja löytämistä.

9.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Edellä mainittujen rajoitteiden takia olisi jatkotutkimuksena kiinnostavaa päästä tekemään varsinainen interventiotutkimus, jossa seurattaisiin tarkemmin ryhmien ja yksilöiden muutoksia lukuvuoden aikana, sillä Kokkosen ym. (2014) mukaan aikaisempien tutkimusten valossa lapset hyötyvät sosiaalisista taidoistaan kiistattomasti. Lisäksi vähäiset sosiaaliset taidot

altistavat lapsia esimerkiksi kiusaamiselle (Fox & Boulton 2005; Kokkonen ym. 2014) ja heikko sosiaalinen yhteenkuuluvuus on vahvasti yhteydessä yksinäisyyteen (Junttila 2010).

Tässä tutkimuksessa tutkimme vain oppilaiden koettuja taitoja, emmekä kiinnittäneet niin tarkasti huomiota opettajien toimintaan. Näin ollen opettajien taustat sekä osaaminen tunne- ja vuorovaikutustaidoissa voi olla hyvinkin erilainen. Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista vertailla myös tunne- ja vuorovaikutustaitoihin suhtautumista sekä kykyjä ja halukkuutta harjoitella ko. taitoja esimerkiksi vastavalmistuneiden opettajien ja useita vuosia opettaneiden opettajien välillä. Hautala (2017) haastatteli tutkimuksessaan liikunnanopettajia ja kaikkien haastateltavien mielestä tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat positiivisesti ryhmän toimivuuteen. Haastateltavien pääajatus oli, että hyvät taidot edesauttavat ryhmähenkeä ja ilmapiiriä, jossa kaikilla on turvallinen olo ja vapaus ilmaista itseään (Hautala 2017).

Tunne- ihmissuhdetaitojen opettamisen puolestapuhujat suosittelevat taitoja kehitettävän päiväkodista lukioikäisiin (Durlak ym. 2011; Kokkonen 2017). Golemanin (1998) mukaan tunneälystä, -taidoista ja vuorovaikutusosaamisesta on hyötyä, kun halutaan tavoitella hyvää itsetuntemusta, yhteishenkeä, empatiakykyä tai hyvinvointia. Tämä tutkimus vahvistaa aikaisempia tuloksia ko. taitojen harjoittelun tarpeesta ja merkityksestä molemmille sukupuolille. Mielestämme opettajakoulutuksessa olisi perusteltua panostaa näihin taitoihin yhä enemmän. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu vaatii toistoja, epäonnistumisia ja onnistumisia ennen kuin niiden käyttö on luontevaa (Klemola ym. 2014), mutta ahkera harjoittelu synnyttää kytköksiä aivoissa ja se tarkoittaa, että tulevaisuudessa uusi, parempi tapa toimia on luontaista (Goleman 2014, 69).

LÄHTEET

- Aalto-Matturi, S. 2016. Innovaatioita ja tuottavuutta vahvistamassa – Mielenterveys kriittisenä menestystekijänä. Esitelmä 15.3.2016. Work Goes Happy - konferenssi.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Bar-On, R. 2000. Emotional and Social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, application at home, school and in the workplace. San francisco: Jossey-Bass, 363-388.
- Bippus, A. & Young, S. 2005. Owing your emotions: reactions to expressions of self- versus other-attributed positive and negative emotions. *Journal of Applied Communication Research*, 33 (1), 26–45
- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. 2012. Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Dordrecht, Springer.
- Carmeli, A., Brueller, D. & Dutton, J. 2009. Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research & Behavioral Science* 26 (1), 81–98.
- Ciarrochi, J., Chan, A.Y.C., & Bajgar, J. 2001. Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105–1119.
- Cosgrove, K. Mazure, C. Staley, J. 2007. Evolving Knowledge of Sex Differences in Brain Structure, Function, and Chemistry. *Biological Psychiatry*, Volume 62, Issue 8, 847 - 855.
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322–331.
- Davies, K. Lane, A. Devonport, T. & Scott, J. 2010. Validity and Reliability of a Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10). *Journal of Individual Differences*. 31. 198-208.

- Durlak, J. Weissberg, R. Dymnicki, A. Taylor, R & Schellinger, K. 2011. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child development*. Viitattu 23.4.2017 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x/full#ss5>
- Denham, S. Blair, K. DeMulder, E. Levitas, J. Sawyer, K. Auerbach-Major, S. & Queenan P. 2003. Preschool Emotional Competence: Pathway to Sosial Competence. *Child development*. Viitattu 16.10.2019 https://www.jstor.org/stable/3696354?seq=17#metadata_info_tab_contents
- Denzin, N. 1984. On understanding emotion. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Edmondson, A.C. 1999. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly* 44, 350–383.
- Edmondson, A. C. 2002. Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams. Viitattu 11.11.2019. https://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/02-062_0b5726a8-443d-4629-9e75-736679b870fc.pdf
- Edmondson, A. C. 2003. Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group – level lens. Teoksessa Kramer. R & Cook. K. In *Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and Approaches*. New York: Russell Sage Foundation.
- Edmondson, A.C. & Lei, Z. 2014. Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 1, 23–43.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. 2006. Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33-72.
- Farahmand, F. Duffy, S. Tailor, M. Dubois, D. Lyon, A. Grant, K. Zarlinski, J. Masini, O.Zander, K. Nathanson, A. 2012. Community-Based Mental Health and Behavioral Programs for Low-Income Urban Youth: A Meta-Analytic Review. *Clinical Psychology Science and Practise*. 19: 195–215
- Ferry, M., McCaughtry, N. & Kulinna, P. 2011. Social and Emotional Pedagogy: Rhythm and Junctures. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 13-30. Human Kinetics, Inc.

- Fox, C. L. & Boulton, M. J. 2005. The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology* 75 (2), 313–328.
- Fridja, N. 1988. The Laws of Emotion. *American Psychologist*. Vol. 43, No. 5, 349-358.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly*. Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Goleman, D. 2014. *Aivot ja tunneäly uusimmat oivallukset*. Samsaraa Tasapaino-oppaat: Tallinna.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Helsinki: Lasten Keskus / LK-KIRJAT.
- Hamarus, P. 2008. *Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hautala, S. 2017. *Tunne- ja vuorovaikutustaidot liikuntatunnilla – Opettajien ja oppilaiden kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä yläkoulun liikuntatunneilla*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopettajakoulutus tunnistaa huomisen haasteet. *Liikunta & Tiede* 42 (3), 5-9.
- Heiska, E. Kallio, E. 2008. *SOSIAALISET SUHTEET JA SOSIAALINEN KOMPETENSSI 3.-4.-LUOKKALAISILLA*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, Erityispedagogiikan yksikkö. Pro gradu- tutkielma.
- Higgins, M., Ishimaru, A. Holcombe, R. & Fowler, A. 2011. Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change* 13 (1), 67–94
- Hintikka, J. 2016. *SOPEUTUMATTOMIEN OPPILAIDEN TUNNE- JA ITSESÄÄTELYTAITOJEN KEHITTYMINEN: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja - C, Osa 416. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/119941/Annales%20C%20416%20Hintikka%20VK.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hirsjärvi, S. Sajavaara, P. Liikanen, P. Remes, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Kirjayhtymä

- Howell, K. Miller-Graff, L. 2014. Protective factors associated with resilient functioning in young adulthood after childhood exposure to violence. *Child Abuse & Neglect* Volume 38, Issue 12.
- Hägglund, A. 2019. Sukupuolierot nuorten ammattitoiveissa. https://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tietovuodot/heina-2019-tietovuoto/. Viitattu 26.10.2019
- Joint action for mental health and wellbeing. 2016. Mental health and schools. https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/mental_health/docs/2017_mh_schools_en.pdf. Viitattu 14.9.2019.
- Jokinen, J. & Sieppi, A. 2018. Sosiaaliset taidot ovat entistä tärkeämpiä työelämässä. *Talous ja yhteiskunta* 2 / 2018.
- Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years - Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja - B, Osa -325. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/59283/AnnalesB325Junttila.pdf>
- Kahn, W. A. 1990. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal* 33, 692-724.
- Kainulainen, S. 2000. Sosiaalinen turvallisuus ja yhteiskunnan rakenne. Teoksessa: Niemelä, P. & Lahikainen, A. (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keane, S.P. & Calkins, S.D. 2004. Predicting kindergarten peer social status from toddler 70 to preschool problem behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 32 (4), 409–423.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2011. Temperamentti - ihmisen yksilöllisyys. WSOY.
- Kettunen, K. Lindberg, N. Castaneda, A. Tuulio-Henriksson, A. Autti, T. 2009. Aivojen kehityksen sukupuolierot - korrelaatio psykiatristen häiriöiden kirjoon. *Duodecim* 2009;125(11):1185-93.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – Sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26-32. <http://www.lts.fi>

- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Studies in sport, physical education and health* 139. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3656-3>
- Klemola, U. 2010. Koululiikuntafoorumi: Vuorovaikutus poistaa liikkumisen tunne-esteitä. *LUM – Liikunnan ja Urheilun Maailma*. 18.2.2010. https://slu-fi.directo.fi/lum/numero_3_2010/tutkittua/koululiikuntafoorumi_vuorovaikut/
- Klemola, U., & Mäkinen, T. 2014. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 2014 (4), 32-34. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48351/klemola%20ja%20makinen%20tunne%20ja%20vuorovaikutustaitoja%20oppii%20harjoittelemalla%202.pdf?sequence=1>
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta ja opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke OPEPRO-selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.), *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 68-69
- Kokkonen, M. 2010. *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä. PS-Kustannus, 204-235.
- Kokkonen M., Poutanen S. & Kokkonen J. 2014. Alakoululaisten itse arvioidun sosiaalisen pätevyyden sukupuolierot ja yhteydet liikunnan työskentelytaitojen arvosanaan. *Liikunta & Tiede* 51 (1), 50–55.
- Kokkonen, M. 2017. *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kupiainen, S. Pöysä, S. 2018. Tytöt ja pojat koulussa Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? *Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja* 36/2018.

- Kuusela, M. & Kaski, S. 2013. Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2013. Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä. PS-Kustannus, 344-363.
- Lahikainen, A., Kraav, I., Kirmanen, T. & Maijala, L. 1995. Lasten turvattomuus Suomessa ja Virossa. 5-12 -vuotiaiden lasten huolten ja pelkojen vertaileva tutkimus. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatiede. Julkaisu 25.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2007. Social and emotional learning in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) Psychology for physical educators: student in focus. Champaign, IL: Human Kinetics, 75–83.
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2009. Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmissä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry, 179 - 205.
- Lintunen, T. 2013. Liikuntaympäristö innostavaksi tunne- ja vuorovaikutusosaamisella. Liikunta ja Tiede, 50, 2–3.
- Lion's Quest. 2019. Vaikuttavuutta tutkittu tieteellisesti. Viitattu 19.6.2019. http://www.lionsquest.fi/koulutuskalenteri_ja_tietoa_koulutuksista/vaikuttavuutta_tutkittu_tieteellisesti/
- Loman, D. Lakin, J. 2008. Consistencies in sex differences on the Cognitive Abilities Test across countries, grades, test forms, and cohorts. *British Journal of Educational Psychology* 79(Pt 2):389-407
- Manninen, S. 2010. "ISO, VAHVA, ROHKEE – KAIKENLAISTA" MASKULIINISUUDET, POIKIEN VALTAHIERARKIAT JA VÄKIVALTA KOULUSSA. Oulun Yliopisto. ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS E Scientiae Rerum Socialium 112.
- Margalit, M. Eysenck, S. 1990. Prediction of coherence in adolescence: Gender differences in social skills, personality and family climate. *Journal of research in personality*, Volume 24, Issue 4.
- Maslow, A. 1987. Motivation and personality. New York: Harper & Row Publishers.

- Matischek-Jauk, M., Krammer, G. & Reicher, H. 2017. The Life-Skills Program Lions-Quest in Austrian Schools: Implementation and Outcomes. Health Promotion International.
- McCarthy, M. Arnold, A. 2011. Reframing sexual differentiation of the brain. *Natural Neuroscience*. 2011 Jun;14(6):677-83.
- McCrae, R. Costa, P. 2003. *Personality in Adulthood: A Five-factor Theory Perspective*. Guilford Press: New York.
- Merrell, K., & Gimpel, G. 1998. *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mertanen, V. 2013. *Turvallinen koulupäivä*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä : opiskelijalaitos. *International Methelp*.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä : opiskelijalaitos. *International Methelp*.
- Mutanen, A. & Heikkinen, K. 2012. Mistä on tytöt ja pojat tehty? *Tiede* 10/2012.
- Mäkinen, T. 2012. Toimivaa vuorovaikutusta oppimassa – Autoetnografinen tutkimus tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Niemelä, P. 2000. Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa Niemelä, P. & Lahikainen, A. (toim.), *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Nuori Kirkko. 2019. äXäri: Toimivaksi ryhmäksi. Viitattu 19.6.2019. <https://nuorikirkko.fi/koulutus-axari-toimivaksi-ryhmaksi/>
- Paajanen, S. 2016. Liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteet sekä opettajien menetelmät niiden kohtaamiseen - Miesopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä ongelmanratkaisutilanteissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Pasanen, E. Pennanen, M. 2012. 5.-6.-luokkalaisten oppilaiden sosiaaliset taidot ja kiusaaminen koulussa ja liikuntaharrastuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

- Reeves, M.A., Kanan, L.M. & Plog, A.E. 2010. Comprehensive planning for safe learning environments. A school professionals' guide to integrating physical and psychological safety – prevention through recovery. New York, NY: Routledge.
- Rizzo, J. 2013. The relations among mindfulness based constructs to daily functioning and self-efficacy in chronic pain patients. Väitöskirja. The University of Akron
- Roberts, B. W., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2001). The kids are alright: Growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 670–683.
- Rovio, E. 2007. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.
- Ruokonen, J. 2013. Psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoulun liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Ruokonen J., Kokkonen M., Kokkonen J. 2014. Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatio-ilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede* 51 (6), 49–55
- Ryynänen, U. 2000. Terveys ja turvallisuus. Teoksessa Niemelä & Lahikainen, Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality* 9 (3), 185-211.
- Salovaara, R & Honkonen, T. 2011 Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Juva: PS-kustannus.
- Schwenck, C., Göhle, B., Hauf, J., Warnke, A., Freitag, C. M., & Schneider, W. 2014. Cognitive and emotional empathy in typically developing children: The influence of age, gender, and intelligence. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(1), 63-76, doi: 10.1080/17405629.2013.808994
- Sellers, M. 2008. Intelligence for the 21st Century: A Discussion of Intrapersonal and Emotional Intelligences. *The International Journal of Learning*. Vol. 15, Num. 2, 79-87.

- Sklad M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. and Gravesteyn, C. 2012. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in Schools.*, 49: 892–909.
- Sloboda, J. & Juslin, P. 2010. *At the Interface Between the Inner and Outer World: Psychological Perspectives*. Teoksessa: *Handbook of Music and Emotion. Theory, Research, Applications*. Juslin, P. Sloboda, J. New York: Oxford University Press.
- Sirainen. S. 2010. *Naisliikunnan kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä työelämässä*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma
- Soini, M. 2016 *Sosioemotionaalisten taitojen opettaminen lukion liikuntatunneilla*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Kandidaatin tutkielma.
- Soutschek, A. Burke, C. Beharelle, A. Schreiber, R. Weber, S. Karipidis, I. Velden, J. Weber, B. Haker, H. Kalenscher, T. Tobler, T. 2017 The dopaminergic reward system underpins gender differences in social preferences. *Nature Human Behaviour*.
- Suomen mielenterveysseura. Tunnetaitojen perusteet. Viitattu 4.3.2019. <https://www.mielenterveysseura.fi/fi/mielenterveys/itsetuntemus/tunnetaidot/tunnetaitojen-perusteet>
- Suvisaari, J. 2013. Mielenterveyshäiriöiden esiintyvyyden sukupuolierot. *Lääkärilehti* 20/13.
- STM. 2014. Menetetyn työpanoksen kustannukset. <https://stm.fi/menetetyn-tyopanoksen-kustannukset>. Viitattu 15.9.2019
- Talvio, M., Berg, M., & Lonka, K. 2015. How does continuing training on social interaction skills benefit teachers? *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 171, 820-829.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. 2013. A review of school climate research. *Review of Educational Research* 83 (3), 357–385.
- THL. 2012. Miten lastensuojelun kustannukset kertyvät. https://www.lskl.fi/materiaali/lastensuojelun-keskusliitto/Miten_lastensuojelun_kustannukset_kertyvat.pdf. Viitattu 14.9.2019
- THL. 2018. Syrjäytymisen hinta – case investoinnin kannattavuuslaskemasta. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135714/YP1706_Hilliym.pdf?sequence=2. Viitattu 15.9.2019

- Tikkanen, T. 2014. Ei tippaakaan tönimistä. *Opettaja-lehti* 1-2, 14-16.
- Timmers, M., Fisher, A.H & Manstead, A.S.R. 1998. Gender motives for regulating emotions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24 (9), 974–985.
- Työrauha tavaksi: Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. 2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Uusikylä, K. (2006) Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä. Minerva.
- Vornanen, R. 2000. Turvallisuus elämän kysymyksenä. 13–17-vuotiaiden nuorten turvallisuus ja turvattomuuden aiheet. *Yhteiskuntatiede*. Kuopion yliopisto. Väitöskirja.
- Weare, K. 2000. Promoting mental, emotional + social health. A whole school approach. London: Routledge.
- Weare, K. 2004. Developing the emotionally literate school. London: Sage.
- Weissbeg, Y. DeYoung, C. Hirsch, J. 2011. Gender Differences in Personality across the Ten Aspects of the Big Five. *Frontiers in Psychology* 2011; 2: 178.
- Wilenius, M. 2019. Tervetuloa vuorovaikutuksen yhteiskuntaan!. Viitattu 17.6.2019. <https://tyopaikat.oikotie.fi/tyontekijalle/artikkelit/tervetuloa-vuorovaikutuksen-yhteiskuntaan>
- Zahn-Waxler, C., Schmitz, S., Fulker, D., Robinson, J., & Emde, R. (1996). Behavior problems in 5-year-old monozygotic and dizygotic twins: Genetic and environmental influences, patterns of regulation, and internalization of control. *Development and Psychopathology*, 8, 103–122.

LIITTEET

LIITE 1. Summamuuttujat

Yhteistyötaitoja mitattiin kysymyksillä “Tarjoan apuani muille oppilaille”, “Osallistun innokkaasti ryhmän toimintaan”, “Kutsun oppilaita mukaan toimintaan”, “Osaa aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa” ja “Teen yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa”.

Empatiakykyä mitattiin kysymyksillä “Osaan olla hyvä kaveri”, “Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet” ja “Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät”.

Impulsiivisuutta mitattiin kysymyksillä “Minulla on lyhyt pinna”, “Saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia” ja “Ärsynnyn helposti”. Häiritsevyyttä mitattiin kysymyksillä “Härnään ja teen pilaa muista oppilaista”, “Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa”, “Häiritsen ja ärsytän muita oppilaita” ja “Toimin ajattelematta”.

Omien tunteiden tunnistamista mitattiin kysymyksillä “Tiedän, miksi tunteeni muuttuvat” ja “Tunnistan helposti tunteeni silloin, kun koen niitä”. Toisten tunteiden tunnistamista mitattiin kysymyksillä “Kun katson ihmisten ilmeitä, tunnistan heidän kokemansa tunteet” ja “Ihmisten äänensävy kertoo minulle, miltä heistä tuntuu”.

Omien tunteiden säätelyä mitattiin kysymyksillä “Pyrin löytämään toimintaa, joka tekee minut onnelliseksi” ja “Pystyn säätämään omia tunteitani”. Muiden oppilaiden tunteiden säätelyä mitattiin kysymyksillä “Järjestän tapahtumia, joista toiset nauttivat” ja “Autan muita ihmisiä voimaan paremmin, kun he ovat masentuneita”.

Tunteiden hyödyntämistä tutkittiin kysymyksillä “Kun olen hyvällä tuulella, pystyn keksimään uusia ideoita” ja “Käytän myönteisiä mielialoja avukseni, jotta jaksan yrittää vaikeuksista huolimatta”. Taustamuuttujina käytimme oppilaiden sukupuolta, luokka-astetta ja koulua.

Tunne- ja vuorovaikutustutkimus

Hyvä oppilas,

Tässä lomakkeessa sinulle esitetään koulun arkeen liittyviä kysymyksiä. Esitettyihin kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai väriä vastauksia, vaan voit valita juuri sen vastausvaihtoehdon, joka parhaiten kuvaa tämän hetkistä tuntemustasi tai mielipidettäsi. Vastauksiasi eivät pääse lukemaan muut oppilaat, opettajat tai kenenkään vanhemmat, eikä antamillasi vastauksilla ole myöskään vaikutusta arvosanoihisi. Vastaa jokaiseen kysymykseen ympäröimällä yksi vastausvaihtoehto.

TUTKIMUKSEN TAUSTATIEDOT

Sukupuoli

Tyttö Poika Muu, mikä? _____

Luokka-aste

5lk. 6lk.

Koulusi

Vihtavuori Leppävesi

Jos joku väittäjä tuntuu hankalalta, niin nosta käsi ylös ja tulemme auttamaan.

OMA TOIMINTANI KOULUSSA

Tällä osiolla selvitetään **sinun toimintaasi yleisesti koulussa**. Rastita seuraavien toteamusten kohdalla vastausvaihtoehto sen mukaan, miten usein kukin toteamus liittyy **sinuun**.

Kuinka usein nämä väittämät sopivat sinuun?

	En koskaan	Harvoin	Usein	Erittäin usein
1. Tarjoan apuani muille oppilaille.				
2. Osallistun innokkaasti ryhmän toimintaan.				
3. Kutsun muita oppilaita mukaan toimintaan.				
4. Osaan aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.				
5. Teen yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa.				
6. Osaan olla hyvä kaveri.				
7. Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet.				
8. Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät.				
9. Minulla on lyhyt pinna.				

10. Saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia.				
11. Ärsynnyn helposti.				
12. Härnään ja teen pilaa muista oppilaista.				
13. Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa.				
14. Häiritsen ja ärsytän muita oppilaita				
15. Toimin ajattelematta.				

Tässä osiossa selvitetään edelleen **sinun toimintaasi yleisesti koulussa**. Ympyröi seuraavien toteamusten kohdalla vastausvaihtoehto sen mukaan, miten hyvin kukin toteamus sopii kuvaamaan **sinua**.

1=kuvaa	2=kuvaa	3=siltä	4=kuvaa	5=kuvaa
minua	minua	väliltä	minua	minua
erittäin	huonosti		hyvin	erittäin
huonosti				hyvin

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Järjestän tapahtumia, joista toiset nauttivat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Pysin löytämään toimintaa, joka tekee minut onnelliseksi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Kun katson ihmisten ilmeitä, tunnistan heidän kokemansa tunteet. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Tiedän, miksi tunteeni muuttuvat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Kun olen hyvällä tuulella, pystyn keksimään uusia ideoita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Pystyn säätelemään omia tunteitani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Tunnistan helposti tunteeni silloin, kun koen niitä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Autan muita ihmisiä voimaan paremmin, kun he ovat masentuneita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Käytän myönteisiä mielialoja avukseni, jotta jaksan yrittää vaikeuksista huolimatta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

10. Ihmisten äänensävy kertoo minulle, miltä heistä tuntuu.

1 2 3 4 5

Tässä osiossa selvitetään edelleen **luokkasi toimintaa yleisesti koulussa**. Ympyröi seuraavien toteamusten kohdalla vastausvaihtoehto sen mukaan, miten hyvin kukin toteamus sopii kuvaamaan **tämänhetkistä tilannettasi**.

1=kuvaa	2=kuvaa	3=siltä	4=kuvaa	5=kuvaa
ryhmääni	ryhmääni	väliltä	ryhmääni	ryhmääni
erittäin	huonosti		hyvin	erittäin
huonosti				hyvin

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. JOS NÄYTÄN AHDISTUNEELTA JA HUOLESTUNEELTA, RYHMÄNI LUKEE SEN MINULLE VIAKSI. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ryhmäni pystyy puhumaan siitä, miltä asiat ja ongelmat tuntuvat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ryhmäni oppilaat syrjivät niitä oppilaita, jotka näyttävät turhautuneilta tai ärtyneiltä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ryhmässäni on turvallista näyttää, miltä minusta todella tuntuu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ryhmäni oppilaista on hankala näyttää surua tai pettymystä toisilleen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Kukaan ryhmäni oppilaista ei tahallaan halveksi toisten tunteita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ryhmässäni arvostetaan tunteiden näyttämistä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |