

**TUNNETIETOISUUDEN JA PROSOSIAALISEN KÄYTTÄYTYMISEN TUKEMINEN:  
RAKENTAVAN JA MYÖTÄELÄVÄN VUOROVAIKUTUKSEN INTERVENTIO**

**Marianna Yli-Peltola**  
**Psykologian pro gradu- tutkielma**  
**Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö**  
**Tampereen yliopisto**  
**2019**

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

YLI-PELTOLA, MARIANNA: Tunnetietoisuuden ja prososiaalisen käyttäytymisen tukeminen: Rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen interventio

Pro gradu -tutkielma, 31 s., 13 liites.

Ohjaaja: Kirsi Peltola

Psykologia

Helmikuu 2019

---

Lasten tunnetietoisuutta ja prososiaalista käyttäytymistä voidaan tukea universaaleilla eli kaikille koululuokan oppilaille suunnatuilla luokkamuotoisilla interventioilla. Lasten tunnetietoisuudesta on vähän tutkimustietoa verrattuna aikuisten tunnetietoisuuteen, joten tarkastelun kohteena oli lasten tunnetietoisuuden taso ja sukupuolierot tunnetietoisuudessa. Lisäksi tutkittiin rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen kouluintervention tehokkuutta tunnetietoisuuden ja prososiaalisen käyttäytymisen lisäämisessä.

Tutkimusaineisto kerättiin vuonna 2017 osana laajempaa väitöskirjatutkimusta. Tutkimuksen otos koostui 44 6.-luokkalaisesta Tampereen normaalikoulun oppilaasta, joista tyttöjä oli hieman yli puolet (51,2 %) ja poikia hieman alle puolet (48,8 %). Tutkimuksessa verrattiin interventio- ja kontrolliryhmää, joista interventioryhmä osallistui kolmen viikon mittaiseen rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen interventioon, kun taas kontrolliryhmä ei osallistunut interventioon. Interventioryhmään kuului 26 oppilasta, ja kontrolliryhmään 18 oppilasta.

Tunnetietoisuus jaettiin tietoisuudeksi omista tunteista, tietoisuudeksi toisten tunteista ja kokonaistunnetietoisuudeksi. Tietoisuus tunteista kokonaisuudessaan vaihtelee asteikolla 0–5, jossa 0 kuvastaa kehittymättömintä tunnetietoisuuden tasoa, ja 5 kehittyneintä. Lasten kokonaistunnetietoisuuden taso alkumittauksessa oli interventioryhmässä keskimäärin 2.49 ja kontrolliryhmässä 2.25 eli tunneilmaukset liittyivät toimintapyrkimyksiin tai kokonaisvaltaisiin hedonistisiin tiloihin. Tutkimuksessa havaittiin, että tytöillä kokonaistunnetietoisuus oli korkeampi kuin pojilla, mutta tietoisuudessa omista ja toisten tunteista sukupuolieroja ei havaittu. Intervention tehokkuutta tarkasteltaessa havaittiin, että interventiolla oli oletusten vastainen vaikutus tietoisuuteen toisten tunteista: interventioryhmässä tietoisuus toisten tunteista laski, ja kontrolliryhmässä tietoisuus tunteista lisääntyi. Sukupuolella oli tulokseen muokkaava vaikutus: interventioryhmässä tytöillä tietoisuus toisten tunteista nousi, kun taas pojilla se laski. Kontrolliryhmässä tytöillä tietoisuus toisten tunteista laski, kun taas pojilla se nousi. Interventiolla ei ollut vaikutusta tietoisuuteen omista tunteista, kokonaistunnetietoisuuteen tai prososiaaliseen käyttäytymiseen.

Tulevaisuudessa on tärkeä kehittää tehokkaita universaaleja interventioita tunne- ja vuorovaikutustaitojen, kuten tunnetietoisuuden ja prososiaalisen käyttäytymisen edistämiseksi. Intervention onnistumiseen vaikuttavat monet tekijät, joita on tärkeä jatkossa tutkia lisää. Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että tytöt ja pojat hyötyvät eri lailla interventiosta. Voi olla, että eri sukupuolille sopivat erilaiset menetelmät tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen.

Avainsanat: tunnetietoisuus, prososiaalinen käyttäytyminen, rakentava ja myötäelävä vuorovaikutus, tunne- ja vuorovaikutustaidot, universaali interventio, luokkamuotoinen interventio

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>1. JOHDANTO</b> .....	1
1.1. Tunnetietoisuus.....	1
1.2. Prososiaalinen käyttäytyminen .....	4
1.3. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukevat interventiot.....	6
1.4. Tutkimusongelmat ja -hypoteesit.....	8
<b>2. MENETELMÄT</b> .....	10
2.1. Tutkittavat.....	10
2.2. Tutkimuksen kulku .....	10
2.3. Muuttujat.....	11
2.4. Rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen interventio .....	13
2.5. Aineiston analysointi .....	15
<b>3. TULOKSET</b> .....	16
3.1. Kuvailevat tunnusluvut ja tunnetietoisuuden taso .....	16
3.2. Tyttöjen ja poikien erot tunnetietoisuudessa .....	16
3.3. Intervention vaikutukset tunnetietoisuuteen ja prososiaaliseen käyttäytymiseen.....	17
<b>4. POHDINTA</b> .....	21
4.1. Päätulokset.....	21
4.2. Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset.....	23
4.3. Johtopäätökset ja jatkotutkimuskohteet .....	24
<b>5. LÄHTEET</b> .....	26
<b>LIITTEET</b> .....	32
Liite 1. Suomennos Levels of Emotional Scale for Children (LEAS-C) -tehtävälomakkeesta.....	32

# 1. JOHDANTO

Koko maailmassa nuoruusikäisistä neljäsosa kärsii mielenterveyden häiriöistä, ja Suomessakin noin 12 %:lla peruskouluikäisistä on mielialaan liittyviä ongelmia (Merikangas, Nakamura, & Kessler, 2009). Psyykkisiä oireita ja mielenterveyden häiriöitä voidaan ehkäistä hyvillä tunne- ja vuorovaikutustaidoilla, ja tästä syystä näiden taitojen oppiminen on korvaamattoman tärkeää varhaisnuoruudessa (Folk, Zeman, Poon, & Dallaire, 2014; Rieffe & De Rooij, 2012). Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on huomattava merkitys myöhempään psykososiaaliseen hyvinvointiin, sillä nämä taidot auttavat muun muassa sosiaalisten suhteiden rakentamisessa ja ylläpitämisessä sekä lisäävät koettua hyvinvointia (Aknin ym., 2013; Caputi, Lecce, Pagnin, & Banerjee, 2012; Cole, 2014). Tunne- ja vuorovaikutustaidot pitävät sisällään monia eri taitoja, kuten tietoisuuden tunteista ja prososiaalisen käyttäytymisen. Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on selvittää, millainen tunnetietoisuuden taso lapsilla on, ja vaikuttaako sukupuoli tunnetietoisuuteen.

Tunnetietoisuutta ja prososiaalista käyttäytymistä voidaan tukea esimerkiksi kouluintervention keinoin, ja näin edistää lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Greenberg ym., 2003). Universaalit eli luokkamuotoiset kaikille koululuokan oppilaille suunnatut interventiot ovat kustannustehokas vaihtoehto tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen riskiryhmille kohdennettujen selektiivisten interventioiden sijasta (Weare & Nind, 2011). Suomessa on kokeiltu interventioina niin monen oppitunnin mittaisia oppituntikokonaisuuksia kuin koulupäivän lomaan sijoitettuja lyhyitä tuokioita, mutta nämä kaikki eivät ole osoittautuneet tuloksellisiksi (Kiviruusu ym., 2016; Salmivalli & Poskiparta, 2012). Yhdysvalloissa sen sijaan monet tunne- ja vuorovaikutustaitojen luokkamuotoiset interventiot ovat olleet tuloksellisia (Durlak ym., 2011). Suomessa olisi tärkeää löytää kouluikäisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen kaikille oppilaille suunnattu interventio, joka osoittautuisi tehokkaaksi ja olisi helppo integroida osaksi koulupäivää. Tämän tutkimuksen toisena tarkoituksena on tuoda kaivattua lisätietoa siitä, voidaanko uudella rakentavan ja myötäelävän interventiomallilla edistää lasten tunnetietoisuutta ja prososiaalista käyttäytymistä.

## 1.1. Tunnetietoisuus

Tunnetietoisuudella viitataan kykyyn tunnistaa, ymmärtää sekä kuvailla omia ja toisten tunteita (Lane & Schwartz, 1987; Rieffe, Oosterveld, Miers, Terwogt, & Ly, 2008). Tutkijat ovat määritelleet tunnetietoisuutta monista näkökulmista: siihen liittyy muun muassa taito erotella eri tunteet toisistaan, pohtia tunteiden syitä sekä ymmärtää tunnekokemuksen fyysiset reaktiot (Hietanen, Glerean, Hari, &

Nummenmaa, 2016; Nummenmaa, Glerean, Hari, & Hietanen, 2014; Rieffe ym., 2008). Tunteista keskusteltaessa tärkeässä roolissa ovat tunteiden nimeäminen ja tunnekokemuksen sanoittaminen (Rieffe ym., 2008).

Tunnesäätelytaitojen tukeminen on tärkeää, sillä puutteet tunnesäätelytaidoissa aiheuttavat muun muassa ahdistuneisuutta, masennusta ja stressiä (Ciarrochi, Scott, Deane, & Heaven, 2003; Rieffe & De Rooij, 2012). Onnistunut tunnesäätely pitää sisällään tietoisuuden tunteista, tunnesäätelyyn liittyvät tavoitteet ja tehokkaat tunnesäätelystrategiat (Gross & Jazaieri, 2014). Tunnetietoisuus edistää tunnesäätelyä, sillä tunteistaan tietoiset tunnistavat paremmin tunteitaan, osaavat kuvailla niitä paremmin ja ovat avoimempia tunteille (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker, & Zeitlin, 1990; Lane ym., 1996). Tunnetietoisuuden yhteydestä tunnesäätelyyn on saatu viitteitä myös aivokuvantamisen menetelmillä: tunteiden tietoinen tarkastelu mielessä vähentää aktiivista mantelitulmakkeessa, mikä viittaa tunnereaktion vaimenemiseen (Herwig, Kaffenberger, Jäncke, & Brühl, 2010). Tunteiden tiedostaminen on myös välttämätön edellytys useille tunnesäätelystrategioille, kuten tilanteen uudelleenarvioinnille eli uuden lähestymistavan kehittämiseksi sen pohjalta, miten tilanne koetaan ja tulkitaan (Subic-Wrana ym., 2014). Vähäinen tietoisuus tunteista tekee näin ollen tarkoituksenmukaisten ja tehokkaiden tunnesäätelystrategioiden valitsemisen haastavaksi (Gross & Jazaieri, 2014).

Tietoisuus tunteista liittyy tunnesäätelyn lisäksi keskeisesti myös mielenterveyden ongelmiin (Corcos ym., 2000; Rieffe ym., 2008; Rieffe & De Rooij, 2012). Toisaalta tunteiden liiallinen tarkastelu ja toisaalta liian vähäinen tunteiden tiedostaminen ovat riskitekijöitä mielenterveyden ongelmille (American Psychiatric Association, 2013; Bagby & Taylor, 1997; Corcos ym., 2000). Paniikkihäiriölle on ominaista, että siitä kärsivä on erittäin tietoinen paniikkikohtauksiin liittyvistä tunnereaktioista ja ruumiillisista tuntemuksista, ja tulkitsee ne uhkaavina (American Psychiatric Association, 2013). Syömishäiriöstä ja aleksitymiasta kärsivillä haasteena on se, että henkilö ei kykene tarkasti tunnistamaan ja kuvailemaan tunteitaan ja niihin liittyviä ruumiillisia tuntemuksia sekä viestimään niistä (Bagby & Taylor, 1997; Corcos ym., 2000). Lapsilla vähäinen tietoisuus omista tunteista on lisännyt internalisoivia oireita (Rieffe & De Rooij, 2012). Rieffe ja De Rooijn (2012) tutkimuksessa tunteistaan tietoiset lapset murehtivat sekä kokivat pelkoja ja masennusta vähemmän kuin ne, jotka eivät olleet tunteistaan tietoisia.

Monissa tutkimuksissa on havaittu, että tunnetietoisuudessa on eroja sukupuolten välillä. Naiset käyttävät monimutkaisempia ja erotellumpia kuvauksia tunteistaan kuin miehet, ja kyseinen havainto on tehty myös lasten kohdalla (Barrett, Lane, Sechrest, & Schwartz, 2000; Ciarrochi, Hynes, & Crittenden, 2005). Bajgar ja Lane (2004) tekivät tutkimuksissaan useita havaintoja sukupuolen muokkaavasta vaikutuksesta. He havaitsivat, että 5.–6.-luokkalaiset tunteistaan tietoiset pojat

tukahduttivat vähemmän vihan tunteitaan, olivat vähemmän masentuneita ja kokivat enemmän ilon tunteita kuin saman ikäiset tunteistaan tietoiset tytöt. Tunteistaan tietoiset pojat myös osallistuivat vähemmän tappeluihin ja kiusaamiseen. Tytöillä korkea tunnetietoisuus lisäsi yhteistyökykyisyyttä ja suosiota luokkatoverien keskuudessa.

Tietoisuus tunteista kehittyy vaiheittain iän myötä, ja kehitys voi tapahtua eri tahtiin eri tunteiden kohdalla (Carroll & Steward, 1984; Lane & Schwartz, 1987; Piaget, 1981; Subic-Wrana ym., 2014). Tietämys tunnetietoisuuden kehittymisestä nojaa pitkälti Lanen ja Schwartzin (1987) teoriaan sensomotorisesta refleksiivisestä, sensomotorisesta enaktiivisesta ja preoperationaalisesta kaudesta sekä konkreettisten operaatioiden ja formaalisten operaatioiden kaudesta, mikä mukailee Piagetin (1981) teoriaa lapsen kognitiivisesta kehityksestä. Tietoisuus tunteista on aluksi tiedostamatonta ja esitietoista siten, että tunnetason virittäytyminen ilmaistaan ja koetaan ruumiillisina tuntemuksina (*sensomotorinen refleksiivinen kausi*), toimintapyrkimyksinä ja kokonaisvaltaisina mielihyvän tai -pahan olotiloina (*sensomotorinen enaktiivinen kausi*) (Lane & Schwartz, 1987; Subic-Wrana ym., 2014). Myöhemmin tunteet koetaan tietoisina ja toisistaan selvästi erottuvina tunnetiloina (*preoperationaalinen kausi*) sekä useiden tunteiden yhdistelminä (*konkreettisten operaatioiden kausi*). Tietoisimmalla tasolla kyetään havaitsemaan tunteiden sävyeroja sekä kuvailemaan omia yksilöllisiä ja ainutlaatuisia tunnekokemuksia (*formaalisten operaatioiden kausi*). Tunnetietoisuuden kehityksen myötä lapsi kykenee ilmaisemaan tunteitaan symbolisesti sanoittamalla tunteita ja luokittelemalla niitä toisistaan erillisiksi tunteiden ominaispiirteiden perusteella (Piaget, 1981; Subic-Wrana ym., 2014). Carrollin ja Stewardin (1984) tutkimuksessa kouluikäiset lapset olivat parempia tunnistamaan ja luokittelemaan tunteita, ymmärtämään tunteiden moniulotteisuutta ja piilottamaan tunteita kuin esikouluikäiset. Hietasen, Glereanin, Harin ja Nummenmaan (2016) tutkimuksessa esikouluikäiset tunnistivat kehossaan ilon, kun taas kouluikäiset tunnistivat tämän lisäksi myös vihan, surun ja inhon.

Tunnetietoisuuden määritelmän erilaisista näkökulmista johtuen tunteiden tiedostamista on tutkittu monilla eri menetelmillä, kuten kyselylomakkeiden, tehtävälomakkeiden ja kehon kartan värittämisen avulla (Bajgar, Jane, Ciarrochi, Lane, & Deane, 2005; Gratz & Roemer, 2004; Nummenmaa ym., 2014; Rieffe ym., 2007). Kyselylomakkeissa tarkastellaan subjektiivisesti väittämien yhteensopivuutta itseen (Rieffe ym., 2007). Tehtävälomakkeessa sen sijaan tutkittavaa pyydetään lukemaan tilannekuvauksia ja kuvittelemaan, miltä tilanteessa olevista henkilöistä tuntuisi (Bajgar ym., 2005). Kehon kartan värittäminen perustuu siihen, että tutkittava katsoo elokuvaa tai kasvojen ilmeitä, ja tämän jälkeen värittää ihmiskehon kuvaan millä kehon alueilla koki aktivaation lisääntymistä tai vähenemistä (Nummenmaa ym., 2014). Vaikka tunnetietoisuuden mittaamisessa on käytetty runsaasti erilaisia tutkimusmenetelmiä, ongelmana on ollut objektiivisen tiedon lisäksi saada

samalla mittarilla tietoa tunnetietoisuuden eri näkökulmista, kuten tunteiden syiden tiedostamisesta tai tunnekokemuksen fyysisten reaktioiden tiedostamisesta.

Tunnesäätelyn tutkimuskenttä on erittäin vaihteleva riippuen tutkimuksen käsitteistä, otoksesta ja tutkimusmenetelmistä. Tunnesäätelyä on tarkasteltu kokonaisuutena, mutta tietoisuus tunteista on jäänyt tutkimuksissa vähemmälle huomiolle. Lisäksi tutkimus on keskittynyt aikuisiin, vaikka tunnetietoisuuden kehittyminen lapsuudessa ja nuoruudessa on tärkeää myöhemmän psykososiaalisen kehityksen kannalta. Tämä tutkimus vastaa näihin tarpeisiin, sillä tässä tarkastellaan nimenomaan lasten tietoisuutta tunteista ja sitä, vaikuttaako sukupuoli lasten tunnetietoisuuteen.

## **1.2. Prososiaalinen käyttäytyminen**

Prososiaalisella käyttäytymisellä viitataan tarkoitukselliseen ja muiden positiiviseksi kokemaan käyttäytymiseen, kuten auttamiseen, jakamiseen tai emotionaalisen tuen antamiseen (Beilin & Eisenberg, 2013; Dunfield, 2014). Auttamisella tarkoitetaan useimmiten välineellistä apua, esimerkiksi tavarain ojentamista toiselle, jakamista omasta tavarastaan tai rahastaan luopumista toisen hyväksi (Dunfield, 2014). Emotionaalisen tuen antamisella viitataan verbaalisen tuen tai fyysisen läheisyyden antamiseen. Prososiaalisen käyttäytymisen avulla voidaan muodostaa ja ylläpitää ihmissuhteita, ja prososiaalisuus voi lisätä myös koettua onnellisuutta (Aknin ym., 2013).

Prososiaalinen käyttäytymisen kehittyminen on sidoksissa ikään, ja prososiaalisuuden eri muodot ilmaantuvat eri ikävaiheissa. Kehittyminen etenee ensin auttamisesta jakamiseen, ja näiden jälkeen emotionaalisen tuen antamiseen (Dunfield, 2014). Ensimmäisten elinvuosien aikana kyetään kuvittelemaan toisen henkilön tavoitteita ja näkemään toiminta näiden tavoitteiden valossa. Tämän vuoksi lapsi tunnistaa minkä takia haluttu lopputulos ei onnistukaan, ja haluaa auttaa sen toteuttamisessa. Lapsi alkaa myös ymmärtämään jakamisen merkitystä, sillä se tunnistaa asioiden epäreilun ja reagoi tähän negatiivisesti. Taaperoikäisenä lapsi alkaa havaita toisen henkilön yksilöllisiä ja tilannesidonnaisia negatiivisia tunnekokemuksia sekä sanoittaa niitä, mikä edesauttaa vastaamista toisen tunnekokemukseen lohduttaen (Dunfield, 2014).

Prososiaalisen käyttäytymisen kehittymiseen tarvitaan kognitiivisia ja emotionaalisia edellytyksiä. Nämä tekijät liittyvät kykyyn tunnistaa toisen henkilön negatiivinen olotila ja tarkoituksenmukainen käyttäytyminen tilanteessa sekä motivaatioon kohentaa toisen olotilaa (Dunfield, 2014). Mielen teoria eli kyky asettua toisen näkökulmaan on prososiaalisen käyttäytymisen mahdollistaja, sillä toisen henkilön avuntarpeen tunnistamiseen vaaditaan kyky kuvitella mitä toinen näkee, ajattelee ja tuntee (Dunfield, 2014). Toisaalta mielen teoria myös kehittää prososiaalisen käyttäytymisen seurauksena, sillä lapsi oppii kokemuksen kautta eri tilanteisiin

liittyviä muiden ihmisten ajatuksia ja tunteita (Astington, 2003; Dunfield, 2014). Vaikka lapsella olisikin muut edellytykset käyttäytyä prososiaalisesti, avuliaaseen käyttäytymiseen vaaditaan aina myös motivaatiota (Beilin & Eisenberg, 2013). Empatia motivoi siten, että auttajalle herää halu vähentää autettavan epämiellyttävää oloa (Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson, & Rhee, 2008).

Vanhempien sosiaalistavaa merkitystä lapsen varhaisen prososiaalisen käyttäytymisen kehittämisessä on korostettu, ja useissa tutkimuksissa positiivisen vanhemmuuden on todettu olevan prososiaalista käyttäytymistä lisäävä tekijä (Daniel, Madigan, & Jenkins, 2016; Michalik ym., 2007). Vanhemman itsearvioitu ja tarkkailijan havainnoima positiivisten tunteiden ilmaisu vanhempi-lapsisuhteessa ennusti lapsen prososiaalista käyttäytymistä, kun taas vastaavasti vanhemman negatiivisten tunteiden ilmaisu vähensi lapsen prososiaalista käyttäytymistä (Michalik ym., 2007). Danielin, Madiganin ja Jenkinsin (2016) tutkimuksessa sekä äitien että isien itsearvioidut positiiviset tunneilmaukset lisäsivät lapsen prososiaalista käyttäytymistä. Sensitiivinen ja emotionaalisesti lämmin vanhemmuus tarjoaa lapselle roolimallin prososiaalisesta käyttäytymisestä, mikä rohkaisee myös lasta käyttäytymään samalla tavoin (Daniel ym., 2016).

Prososiaalista käyttäytymistä on mitattu kyselylomakkeiden ja sosiometrinen mittauksen avulla sekä havainnoimalla prososiaalista käyttäytymistä. Kyselylomakkeina on käytetty muun muassa The Strengths and Difficulties Questionnaire -kyselylomakkeen prososiaalisuuden asteikkoa (Goodman, 1997) tai altruismin mittaamiseen tarkoitettua lomaketta (Rushton, Chrisjohn, & Fekken, 1981). SDQ on noussut lasten prososiaalisen käyttäytymisen mittaamisessa suosioon helppokäyttöisyytensä ansiosta, sillä käyttäytymisen arvioijana voi toimia lapsi itse, vanhempi tai opettaja. Tietoa lapsen prososiaalisesta käyttäytymisestä saadaan myös sosiometrinen mittauksen avulla eli pyytämällä oppilasta nimeämään luokkatoveri, joka sopii parhaiten prososiaalista käyttäytymistä kuvaaviin väittämiin (Parkhurst & Asher, 1992). Aidossa ympäristössä, kuten koulun oppitunneilla tai välitunneilla, on myös onnistuneesti havainnoitu kaikkia prososiaalisen käyttäytymisen muotoja (Eisenberg, Hofer, Sulik, & Liew, 2014). Koetilanteessa prososiaalista käyttäytymistä on havainnoitu esimerkiksi siten, että lapsi voittaa palkinnoksi rahaa ja tarkastellaan pitääkö lapsi kaikki rahat itse, jakaako haluamansa määrän ystävälle vai lahjoittaako hän rahaa hyväntekeväisyysjärjestölle (Eisenberg & Mussen, 1989). Vaikka luonnollisen käyttäytymisen havainnointia pidetään luotettavimpana prososiaalisen käyttäytymisen mittarina, on se aikaa vievää, joten käytetyimmät menetelmät ovat kyselylomakkeet.

Prososiaalisuuden tutkimuksen kentällä on muutaman viime vuosikymmenen aikana ilmaantunut uutta tietoa niukasti, joten olisi tarpeellista saada tuoreita tutkimuksia aiheesta. Perustason tietoa on siitä, mitä prososiaalinen käyttäytyminen pitää sisällään ja mihin tekijöihin se on



kytköksissä, mutta prososiaalisuuden edistämisestä ei ole juurikaan tietoa. Yksi tapa lisätä lasten prososiaalisuutta on mallintaa käyttäytymistä ja opettaa siihen liittyviä taitoja intervention avulla. Tämä tutkimus antaa alustavaa tietoa siitä, voidaanko kouluintervention välityksellä edistää lasten prososiaalista käyttäytymistä.

### **1.3. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukevat interventiot**

Lapsen sosioemotionaalinen kehitys sekä sen edistäminen tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukemalla on kasvattanut merkitystään viime vuosina niin ulkomailla kuin Suomessakin (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000; Kampman, Solantaus, Anttila, Ojala, & Santalahti, 2017). Lähtökohtana tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämiseen on ollut erityisesti lasten mielenterveyden edistäminen ja rikollisen käyttäytymisen ehkäisy (Durlak ym., 2011; Payton ym., 2000). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämässä yhtenä toimivana keinona on nähty luokkamuotoiset universaalit eli kaikille koululuokan oppilaille suunnatut interventiot.

Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan taitoja, joiden avulla lapsi kykenee ilmaisemaan omia tunteitaan, säätelemään tunteita, edistämään positiivista sosiaalista käyttäytymistä ja ylläpitämään toverisuhteita (Kampman ym., 2017; Payton ym., 2000). Pääosin amerikkalaisen vaikuttavuustutkimuksen kautta on osoitettu, että kouluinterventioiden avulla on pystytty tukemaan lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja, kuten tietoisuutta tunteista, prososiaalista käyttäytymistä ja empatiataitoja (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004; Durlak ym., 2011; Greenberg ym., 2003). Muutamia erilaisia Yhdysvalloista peräisin olevia kouluinterventioita, kuten Askeleittain-interventio, on ollut Suomessakin käytössä. Laajemmassa käytössä ovat olleet kuitenkin Suomessa kehitetyt KiVa Koulu ja Yhteispeli -interventiot. KiVa Koulu- ja Yhteispeli -interventioiden vaikuttavuutta on tutkittu, mutta Askeleittain- interventiota sen sijaan ei ole Suomessa tutkittu. KiVa Koulu -intervention on todettu vähentäneen ahdistuneisuutta, masennusta sekä kiusaamista (Salmivalli & Poskiparta, 2012). Sen sijaan Yhteispeli -intervention vaikuttavuus osoittautui jossain määrin puutteelliseksi: sillä ei ollut vaikutusta tunne- ja vuorovaikutustaitoihin tai psyykkisiin oireisiin koko otoksessa, mutta intervention todettiin lisänneen 3.-luokkalaisten poikien yhteistyökykyä ja vähentäneen psyykkisiä oireita (Kiviruusu ym., 2016).

Luokkamuotoiset interventiot on perinteisesti jaettu sen suhteen, sisältävätkö ne yhden (*single-component approach*) vai useamman toteutustahon (*multi-component/ whole-school approach*). Yksitahoiset interventiot ovat tavallisimmin luokanopettajan tai koulun ulkopuolisen asiantuntijan, kuten tutkijan toteuttamia (Durlak ym., 2011; Weare & Nind, 2011). Monitahoiset interventiot, kuten KiVa Koulu ja Yhteispeli, sisältävät useampia intervention toteutukseen osallistuvia tahoja, kuten

luokanopettajan, oppilaan vanhemmat ja koko koulun henkilökunnan (Durlak ym., 2011; Kiviruusu ym., 2016; Salmivalli & Poskiparta, 2012). Monitahoinen interventio pitää sisällään oppitunteja, teemapäiviä, keskusteluita oppilaiden kanssa, vanhempien ohjausta tai materiaalia koulun henkilökunnalle ja oppilaille (Kiviruusu ym., 2016; Salmivalli & Poskiparta, 2012). Vaikka pitkään on ajateltu, että monitahoiset interventiot olisivat tehokkaampia kuin vain yhden toteuttajan sisältävät interventiot, tämä väite ei ole kuitenkaan saanut riittävästi tukea (Durlak ym., 2011). Osassa tutkimuksia monitahoinen interventio on ollut tehokkaampi kuin yhden toteuttajan, kun taas toisissa yhden toteuttajan interventio on ollut tuloksellisempi (Durlak ym., 2011). Monitahoisien intervention tuloksellisuus saattaa jäädä vähäiseksi, sillä riskinä ovat intervention intensiteetin väheneminen ajan myötä sekä intervention moniulotteisuuden liittyvät toteutusongelmat (Weare & Nind, 2011).

Luokkamuotoisten interventioiden vaikuttavuutta tutkittaessa huomiota on kiinnitetty interventiossa käytettäviin opetusmenetelmiin. Tehokkaimpia ovat olleet oppilaita aktivoivat interventiomenetelmät, jotka sisältävät vuorovaikutteisia pelejä, simulaatioita ja ryhmätyöskentelyä verrattuna didaktisiin menetelmiin (Durlak ym., 2011; Salmivalli, 2008; Weare & Nind, 2011). Suora taitojen opettaminen positiivisen vahvistamisen ja mallintamisen avulla on tehokkaampaa kuin sosiokognitiiviset menetelmät, joissa opetetaan lapsia esimerkiksi tunnistamaan tunteita, asettumaan toisen asemaan ja tulkitsemaan tilanneviihteitä (Salmivalli, 2008). KiVa Koulu -interventiossa käytetään sekä didaktisia että oppilaita aktivoivia menetelmiä (Salmivalli & Poskiparta, 2012). Interventio sisältää teemaoppitunteja, tietokonepelejä ja keskusteluita, joihin osallistuu kiusaaja, kiusattu ja prososiaalisesti käyttäytyvä luokkatoveri mallintamaan onnistunutta käyttäytymistä. Yhteispeli -intervention menetelmät on suunniteltu siten, että ne ovat lyhyitä ja helposti yhdistettävissä tavallisen koulupäivän oppitunteihin (Kiviruusu ym., 2016). Menetelmät sisältävät pienryhmätyöskentelyä, keskusteluita muiden oppilaiden ja opettajan kanssa sekä teemaoppitunteja.

Intervention toteutus on yksi tärkeimpiä tekijöitä intervention onnistumisessa. Toteutusta voidaan tarkastella esimerkiksi ohjaajien valmistautumisen, intervention toteutettujen oppituntien määrän sekä oppilaiden suhtautumisen näkökulmasta (Salmivalli & Poskiparta, 2012). Oppituntisuunnitelma ja intervention käsikirjat ovat intervention perusta ja ohjaavat toteuttajaa taitojen opettamisessa (Durlak ym., 2011). Intervention tulisi rakentua peräkkäisistä ja toisiinsa yhteydessä olevista taidoista siten, että ensin opetellaan perustaitoja ja sen jälkeen edetään vaativampiin ja monimutkaisempiin taitoihin (Durlak ym., 2011). Taitojen omaksumisessa on tärkeää jakaa suuret tavoitteet pienempiin osatavoitteisiin. Oppimista tukee myös se, että tavoitteet on selkeästi ja sanallisesti ilmaistu myös oppilaille. KiVa Koulu -intervention toteutus oli kaikkiaan varsin hyvä, mutta toteutettujen oppituntien määrä laski vuosien myötä (Salmivalli & Poskiparta, 2012). Yhteispeli -intervention toteutus oli heikkoa, sillä vain 22 % opettajista toteutti intervention

sisältöjä suunnitelman mukaisesti (Kiviruusu ym., 2016). Yhteispeli -intervention vaikutukset tulivatkin esiin vain silloin, kun interventio toteutettiin suunnitelman mukaisella intensiteetillä.

Tässä tutkimuksessa intervention lähtökohdat ja menetelmät ovat hieman erilaiset kuin Suomessa jo käytetyissä KiVa Koulu- ja Yhteispeli -interventioissa. Molemmat edellä mainitut interventiot ovat monitahoisia, mutta tässä tutkimuksessa käytettävä rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen interventio on sen sijaan yksitahoinen. KiVa Koulu ja Yhteispeli sisältävät pääasiassa lyhytkestoisempia aktiviteetteja, kun taas tämä interventio koostuu useamman oppitunnin kokonaisuudesta (Kiviruusu ym., 2016; Leu, 2015; Salmivalli & Poskiparta, 2012). Rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen interventio on kehitetty erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämiseen, kun taas esimerkiksi KiVa Koulu -interventio on tähdännyt kiusaamisen ehkäisyyn (Rosenberg & Chopra, 2015; Salmivalli & Poskiparta, 2012).

Koska kaikilla Suomessa käytetyillä luokkamuotoisilla interventiomalleilla ei ole saavutettu sellaisia tuloksia kuin olisi toivottu, tässä tutkimuksessa kokeillaan ensimmäistä kertaa Suomessa rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen luokkamuotoista interventiota. Intervention tarkoituksena on suoraan edistää tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä didaktisin että oppilaita osallistavin menetelmin. Interventiomallia on hyödynnetty ympäri maailmaa erilaisissa kohderyhmissä, mutta sen vaikuttavuutta ei ole juuri tutkittu. Vankien keskuudessa interventiota on hyödynnetty paljon, ja lupaavia tuloksia on saatu intervention vaikuttavuudesta vankien rikoksenuusinnan ehkäisyyn sekä empatiakyvyn, tietoisuustaitojen, myötätuntoisen sisäisen puheen ja vihan ilmaisun tukemiseen (Marlow ym., 2012; Suarez ym., 2014). Yhdessä koulussa toteutetussa tutkimuksessa rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen intervention havaittiin lisänneen oppilaiden empatiakykyä ja myötätuntoa itseä kohtaan (Steckal, 1994). Näiden lupaavien tulosten johdosta on syytä testata rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen luokkamuotoisen intervention tehokkuutta tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen myös Suomessa.

#### **1.4. Tutkimusongelmat ja -hypoteesit**

Lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen on tullut Suomessa vahvasti esille, kun on alettu pohtimaan lasten psyykkisen hyvinvoinnin edistämistä ja mielenterveyden häiriöiden ehkäisyä (Kiviruusu ym., 2016). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita 6.-luokkalaisten tunnetietoisuudesta, tunnetietoisuuden sukupuolieroista sekä luokkamuotoisen intervention tehokkuudesta oppilaiden tunnetietoisuuden ja prososiaalisen käyttäytymisen tukemisessa. Interventiomallina käytetään uutta, rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen luokkamuotoista interventiota. Rakentavaan ja myötäelävään näkökulmaan perustuvien interventioiden

tehokkuustutkimus on ollut niiden käyttöön nähden varsin vähäistä, mutta muilla luokkamuotoisilla interventioilla on saatu tulosta oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisessa (Catalano ym., 2004; Durlak ym., 2011; Greenberg ym., 2003). Tutkimuskysymykset ja -hypoteesit ovat seuraavat:

1. Millainen tunnetietoisuuden taso 6.-luokkalaisilla on omien tunteiden, toisten tunteiden ja kokonaisuudessaan tunteiden tiedostamisessa?

Tutkimuskysymyksen viitekehyksenä käytetään Lanen ja Schwartzin (1987) teoriaa tunnetietoisuuden kehittymisestä. Tutkimuksia viitekehyksen hyödyntämisestä ja tunnetietoisuuden kehittymisestä erikäisillä on kuitenkin niukasti, joten hypoteesia tämän tutkimusongelman suhteen ei aseteta.

2. Onko tyttöjen ja poikien tasossa eroja tietoisuudessa omista tunteista, toisten tunteista ja kokonaisuudessaan tunteiden tiedostamisessa?

Aikaisempien tutkimustulosten perusteella oletetaan, että tytöt ovat tietoisempia tunteistaan kuin pojat (Barrett ym., 2000; Ciarrochi ym., 2005).

3. Lisääkö rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen luokkamuotoinen interventio tietoisuutta omista tunteista, toisten tunteista ja kokonaistunnetietoisuutta sekä prososiaalista käyttäytymistä?

Aikaisemmissa interventiotutkimuksissa on havaittu, että luokkamuotoiset universaalit interventiot ovat lisänneet lasten tietoisuutta tunteista ja prososiaalista käyttäytymistä (Catalano ym., 2004; Durlak ym., 2011; Greenberg ym., 2003). Oletuksena on, että interventioryhmässä tietoisuus omista tunteista, tietoisuus toisten tunteista ja kokonaistunnetietoisuus sekä prososiaalinen käyttäytyminen lisääntyvät intervention myötä, kun taas kontrolliryhmässä nämä tekijät pysyvät samana alkumittauksesta loppumittaukseen.

## **2. MENETELMÄT**

### **2.1. Tutkittavat**

Tutkimus on osa laajempaa väitöskirjatutkimusta, jossa selvitetään rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen intervention ja narratiivisen intervention vaikuttavuutta peruskouluikäisten lasten tunneälykkyyden, luovuuden ja mielenterveyden edistämisessä. Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita 6.-luokkalaisten tunnetietoisuudesta ja sukupuolen vaikutuksesta tunnetietoisuuteen. Lisäksi tarkasteltiin, lisääkö rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen interventio oppilaiden tietoisuutta tunteista ja prososiaalista käyttäytymistä suhteessa kontrolliryhmään.

Otokseen valittiin kaksi yleisen opetussuunnitelman mukaan etenevää 6. luokkaa Tampereen yliopiston Normaalikoulusta. Otokseen valittiin luokat kyseisestä koulusta siksi, että interventio toteutettiin yhteistyössä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksen kanssa. Normaalikoulu toimii luokanopettajaopiskelijoiden harjoittelukouluna. Intervention toisena ohjaajana toimi psykologian opiskelijan lisäksi luokanopettajaopiskelija. Toinen otokseen valitusta luokasta muodosti interventioryhmän, jonka oppilaat osallistuivat rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen interventioon. Kaikki tällä luokalla olevat oppilaat osallistuivat interventioon. Toinen luokista muodosti kontrolliryhmän, jonka oppilaat eivät osallistuneet mihinkään interventioon, vaan jatkoivat tavallisia oppitunteja.

Otos koostui 44 6. luokan oppilaasta, joista tyttöjä oli 22 (51,2 %) ja poikia 21 (48,8 %). Interventioryhmään kuului 26 oppilasta, joista tyttöjä oli 13 (50 %) ja poikia 13 (50 %). Kontrolliryhmään kuului 18 oppilasta, joista tyttöjä oli 8 (50 %) ja poikia 9 (44,4 %), ja yksi oppilas ei vastannut taustatietolomakkeeseen. 4 oppilasta (9 %) ei osallistunut loppumittaukseen (T2) koulusta poissaolon vuoksi. Näitä pois jääneitä ei voitu ottaa intervention tulosten analysointiin, heidät otettiin kuitenkin mukaan lähtötasotarkasteluun.

### **2.2. Tutkimuksen kulku**

Tutkimus toteutettiin maaliskuussa 2017. Osallistujat vastasivat kyselylomakkeisiin tunnetietoisuudesta ja prososiaalisesta käyttäytymisestä ennen intervention toteuttamista (T1) sekä heti intervention päätyttyä (T2). Interventioryhmässä alku- ja loppumittauksen välillä kului aikaa kolme viikkoa, ja kontrolliryhmässä neljä ja puoli viikkoa.

Tampereen yliopiston ihmistieteiden eettinen toimikunta hyväksyi tutkimussuunnitelman, ja Normaalikoulun rehtori sekä tutkimukseen osallistuvien luokkien opettajat antoivat suostumuksensa

tutkimukselle. Myös tutkimukseen osallistuvat oppilaat antoivat suostumuksensa tutkimukselle, ja heidän vanhempansa saivat halutessaan kieltää oppilaan osallistumisen. Kukaan oppilaista ei kuitenkaan kieltäytynyt tutkimuksesta eikä kukaan oppilaiden vanhemmista kieltänyt lapsensa osallistumista tutkimukseen. Tampereen yliopiston psykologian tutkijatohtori ja psykologian opiskelija pitivät tutkimuksesta tilaisuuden, jossa oppilaita tiedotettiin tutkimuksen tarkoituksesta ja intervention sisällöstä. Oppilaita tiedotettiin tutkimuksesta lisäksi kirjallisesti ja oppilaiden vanhemmille lähetettiin kirjallinen tiedote tutkimuksesta oppilaan välityksellä. Otokseen valittujen luokkien opettajia tiedotettiin myös tutkimuksesta ja heidän kanssaan keskusteltiin esille tulevista kysymyksistä. Sekä alku- (T1) että loppumittauksessa (T2) oppilaat vastasivat kyselylomakkeisiin koulupäivän aikana, ja aikaa lomakkeiden täyttämiseen kului 2 oppituntia. Alkumittauksen (T1) suoritti psykologian tutkijatohtori ja psykologianopiskelija. Loppumittauksen (T2) suoritti interventio- ja kontrolliryhmien luokanopettajat, jotka saivat psykologian opiskelijalta ohjeet samojen alkumittauksessa käytettyjen kyselylomakkeiden täyttämiseen.

### 2.3. Muuttujat

Tunnetietoisuutta mitattiin lapsille kehitetyllä *The Levels of Emotional Awareness Questionnaire for Children* -tehtävälomakkeella (Bajgar ym., 2005), jonka suomenkielisen version on kääntänyt psykologian tutkijatohtori Marjo Flykt. Mittari on aikaisemmissa tutkimuksissa osoittautunut validiteetiltaan ja reliabiliteetiltaan pääsääntöisesti luotettavaksi tunnetietoisuuden mittariksi (Bajgar, Jane ym., 2005; Veirman, Brouwers, & Fontaine, 2011). Tehtävälomakkeessa on 12 arkipäivän tilanteisiin liittyviä tilannekuvauksia, kuten ”*Juokset tärkeässä juoksukilpailussa ja mukana on myös ystäväsi, jonka kanssa olet harjoitellut yhdessä pidemmän aikaa. Kun pääset lähelle maaliviivaa, nyrjäytät nilkkasi, kaadut maahan, etkä pysty jatkamaan. Ystäväsi jatkaa juoksua ja voittaa koko kilpailun.*” Tilannekuvauksissa on itse ja toinen henkilö, esimerkiksi kaveri, vanhempi tai opettaja. Kuvaukset ovat sellaisia, että niiden on tarkoitus herättää neljää erilaista tunnetta: vihaa, pelkoa, surua tai iloa. Tehtävälomakkeessa on jokaisesta tunteesta kolme kuvausta. Oppilas vastaa tilannekuvauksen luettuaan kysymyksiin ”*Mitä sinä tuntisit tuossa tilanteessa?*” ja ”*Mitä toinen henkilö tuntisi tuossa tilanteessa?*”. Oppilaat saavat vapaamuotoisesti tuottaa vastaukseksi tunteisiin liittyviä sanoja ja tunneilmauksia. Tässä tutkimuksessa muodostettiin keskiarvomuuttujat kaikille kolmelle tunnetietoisuuden muuttujalle: tietoisuudelle omista tunteista, tietoisuudelle toisten tunteista ja kokonaistunnetietoisuudelle mittaajankohdissa T1 ja T2. Ajankohdan T1 reliabiliteetit olivat kohtalaisia, keskiarvomuuttuja tietoisuudelle omista tunteista  $\alpha = 0.68$ , tietoisuudelle toisten tunteista  $\alpha = 0.66$  ja kokonaistunnetietoisuudelle  $\alpha = 0.67$ . Ajankohdan T2 reliabiliteetit olivat hyviä,

keskiarvomuuttuja tietoisuudelle omista tunteista  $\alpha = 0.86$ , tietoisuudelle toisen tunteista  $\alpha = 0.86$  ja kokonaistunnetietoisuudelle  $\alpha = 0.89$ .

Tietoisuus omista tunteista ja toisten tunteista pisteytettiin 5 -portaisella luokituksella, jossa tunneilmaukset sijoittuvat välille 0–4 (Bajgar ym., 2005). Tason 0 ilmaukset heijastelevat *kognitioita ja arviointeja* (esim. ”Minusta tuntuu, että hän teki sen tarkoituksella”). Tason 1 ilmaukset viittaavat *fyysisiin tuntemuksiin* (esim. ”Minua sattuisi.”). Tason 2 ilmaukset viittaavat *toimintapyrkimyksiin* (esim. ”Tuntuisi siltä, että tekisi mieli hakata seinää”) tai *kokonaisvaltaiseen hedonistiseen tilaan* (esim. ”Tuntuisi pahalta”). Tason 3 ilmaukset viittaavat *yksiulotteisiin tunteisiin* (esim. ”Tuntisin oloni iloiseksi”). Tason 4 ilmaukset liittyvät *moniulotteisiin ja eriytyneisiin tunteisiin* (esim. ”Tuntisin oloni vihaiseksi mutta myös hieman surulliseksi.”). Tietoisuutta tunteista eli tunnetietoisuutta kokonaisuudessaan tarkasteltiin 6 -portaisella luokituksella, jossa yksittäisen tilannekuvauksen kokonaistunnetietoisuus voi vaihdella tasoltaan välillä 0–5 (Bajgar ym., 2005). Kokonaistunnetietoisuus saa pistemääräksi saman luokan mikä on oman tai toisen tunnetietoisuuden kohdalla sen mukaan, kummassa luokitus on korkeampi. Kun tietoisuus sekä omista että toisen tunteista sijoittuvat luokkaan 4, ja niiden väliset tunneilmaukset eroavat merkitykseltään ja tunnesävyiltään toisistaan, kokonaistunnetietoisuus saa luokaksi 5. Esimerkiksi: ”Olisin kateellinen kaverilleni koska hän voitti, mutta toisaalta helpottunut, kun en murtaanut jalkaani kaatuessani. Ystävä olisi iloinen päästyään maaliin mutta surullinen puolestani.”

Prososiaalista käyttäytymistä mitattiin *The Strengths and Difficulties Questionnaire*-itsearviointilomakkeella, joka on tarkoitettu 4–16 -vuotiaille lapsille (Goodman, 1997). Tutkimuksissa SDQ on osoittautunut validiksi ja reliaabeliksi mittariksi niin ulkomaisella kuin suomalaisellakin aineistolla (Borg, Kaukonen, Salmelin, Joukamaa, & Tamminen, 2012; Goodman, 2001; Koskelainen, Sourander, & Kaljonen, 2000). Prososiaalista käyttäytymistä mitattiin neljän väittämän asteikolla, jonka väittämät liittyvät auttamiseen, tavaroiden jakamiseen, toisten huomioimiseen, ystävällisyyteen ja lohduttamiseen (esim. ”Pyrin olemaan ystävällinen muita ihmisiä kohtaan. Otan muiden tunteet huomioon.”). Oppilaat arvioivat kyseisen väittämän sopivuutta itseensä kolmiportaisella Likert-asteikolla, jonka vastausvaihtoehdot ovat ”0 = ei päde”, ”1 = pätee jonkin verran” ja ”2 = pätee varmasti”. Tässä tutkimuksessa keskiarvomuuttuja muodostettiin mittaussajakohdille T1 ja T2, reliabiliteetit olivat kohtalaisia ajankohtana T1  $\alpha = 0.72$  ja ajankohtana T2  $\alpha = 0.61$ .

Taustamuuttujana tutkimuksessa mitattiin sisarusten lukumäärää, jota kysyttiin lapsilta taustatietolomakkeen avoimella kysymyksellä. Sisarusten lukumäärä valikoitui taustamuuttujaksi, sillä sosiaaliset suhteet edistävät tunteiden sanallistamista ja prososiaalista käyttäytymistä (Garner, Dunsmore, & Southam-Gerrow, 2008).

## 2.4. Rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen interventio

Rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen (*nonviolent communication, NVC*) luokkamuotoisen intervention tarkoituksena on tukea oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja opettamalla lapsille rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen malli ja siihen liittyviä tunnesäätelytaitoja (Ignjatovic-Savic, 1996; Rosenberg & Chopra, 2015). Opetettavat tunnesäätelytaidot ovat havainnon erottaminen arvioinnista, tunteen erottaminen ajattelusta, tarpeiden yhdistäminen tunteisiin ja pyynnön esittäminen vuorovaikutuksen toiselle osapuolelle. Intervention avulla harjoitellaan myös tunteiden tunnistamista, ilmaisemista ja nimeämistä sekä syvennyttään erityisesti vihan, pelon ja nolostumisen tunteisiin. Rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen näkökulmassa tunnesäätelytaidot nähdään pohjana toimivalle vuorovaikutukselle eli niiden tukeminen edistää myös vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Tunnesäätelytaitojen tukemisen ajatellaan tässä mallissa edistävän suotuisaa tunteiden käsittelyä, toisen näkökulmaan asettumista ja empatiaa, kuuntelemisen taitoja sekä konfliktinkäsittely- ja neuvottelutaitoja. Intervention toteuttajina toimivat kasvatustieteiden luokanopettajaopiskelija ja psykologianopiskelija, jotka saivat ennen intervention alkua syksyllä 2016 ja keväällä 2017 koulutuksen intervention toteuttamiseen. Koulutuksen ja intervention pohjana käytettiin käsikirjoja *“Nonviolent Communication Companion Workbook: A Practical Guide for Individual, Group, or Classroom Study”* (Leu, 2015) ja *“Words are walls or they’re windows”* (Ignjatovic-Savic, 1996). Interventioluokan opettaja oli intervention ajan passiivisessa roolissa.

Intervention opetussisällöt kuuluvat osaksi opetussuunnitelman tunnekasvatusta, joten intervention oppitunnit sisällytettiin osaksi normaaleja koulupäiviä ja oppitunteja. Opetusmenetelmät olivat oppilaiden luovuutta, aktiivisuutta ja toimijuutta tukevia, kuten erilaisia leikkejä, piirtämistehtäviä, pienryhmätehtäviä ja luokassa käytäviä yhteisiä keskusteluita. Oppitunnit oli tarkoitus järjestää kaksi kertaa viikossa viiden viikon aikana, mutta koulun tiiviin opetusaikataulun vuoksi interventio toteutettiin suunniteltua nopeammassa tahdissa. Interventio toteutettiin kolmessa viikossa, ja se sisälsi yhteensä 11 oppituntia. Oppitunnit olivat pääsääntöisesti 45 minuutin mittaisia. Poikkeuksina oli kolme oppituntia, jotka kestivät 90 minuuttia. Nämä oppitunnit sisälsivät aikaa vieviä harjoituksia, joten oppituntien kestoa pidennettiin.



	<b>Oppitunnin aihe</b>	<b>Oppitunnin kesto</b>	<b>Oppitunnin osaamistavoitteet</b>
1.	Rakentava ja myötäelävä vuorovaikutus	45 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppia millaista on rakentava ja myötäelävä vuorovaikutus</li> </ul>
2.	Rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen sekä tuhoavan vuorovaikutuksen erot	45 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ymmärtää, että on olemassa erilaisia tapoja kuunnella ja vastaanottaa toisen viesti</li> </ul>
3.	Tunteet	105 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppia nimeämään erilaisia tunteita</li> <li>• lisätä myötätuntoa omia tunteita kohtaan</li> <li>• oppia ilmaisemaan erilaisia tunteita</li> </ul>
4.	Tarpeet tunteiden taustalla	45 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppia tunnistamaan omia tarpeita</li> <li>• ymmärtää, että omien tarpeiden täytyminen tai täyttymättä jääminen synnyttää tunteita</li> </ul>
5.	Omat tarpeet ja keinot saada ne toteutumaan	45 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pohtia keinoja saada täytettyä omia tarpeita</li> </ul>
6.	Rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen sekä tuhoavan vuorovaikutuksen erot	45 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kerrata rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen ja tuhoavan vuorovaikutuksen erot ja syventää tietämystä näihin liittyen</li> </ul>
7.	Rakentava ja myötäelävä vuorovaikutus	45 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• syventää tietämystä rakentavasta ja myötäelävästä vuorovaikutuksesta</li> </ul>
8.	Kertaus	45 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kerrata tähän mennessä opittua</li> </ul>
9.	Pelko	90 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tietää keinoja ilmaista pelon tunnetta</li> <li>• lisätä myötätuntoa pelon tunnetta kohtaan</li> </ul>
10.	Ujous, häpeä ja nolostuminen	90 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oppia hyväksymään ujouden, häpeän ja nolostumisen tunteet</li> <li>• oppia löytämään tarve ujouden, häpeän tai nolostumisen tunteen taustalta</li> </ul>
11.	Viha	90 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tietää rakentavia keinoja ilmaista vihaa</li> <li>• oppia keinoja käsitellä vihan tunnetta</li> <li>• oppia löytämään tarve vihan tunteen taustalta</li> </ul>

**Taulukko 1.** Rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen intervention oppituntien aiheet ja osaamistavoitteet.

## 2.5. Aineiston analysointi

Kaikki tilastolliset analyysit suoritettiin IBM SPSS Statistics 23 -ohjelmalla. Kuvailevat tunnusluvut sisältävät alkumittauksen (T1) lähtötasovertailut tutkimusryhmien välillä riippuvissa muuttujissa eli tietoisuudessa omista ja toisten tunteista sekä tietoisuudessa tunteista kokonaisuudessaan, prososiaalisessa käyttäytymisessä ja taustamuuttujassa eli sisarusten lukumäärässä. Ryhmävertailut tehtiin riippumattomien otosten  $t$ -testillä.

Ensimmäistä tutkimusongelmaa eli tasoa omien tunteiden, toisten tunteiden ja kokonaisuudessaan tunteiden tiedostamisessa koko otoksessa alkumittauksessa (T1) tutkittiin kuvailevien tunnuslukujen, kuten keskiarvojen ja vaihteluvälin, avulla.

Toiseksi tutkittiin sitä, eroavatko tytöt ja pojat alkumittauksessa (T1) kyvyssään olla tietoisia tunteistaan. Hypoteesin testaamiseen käytettiin riippumattomien otosten  $t$ -testiä.

Kolmanneksi tutkittiin intervention edistävää vaikutusta oppilaiden tietoisuuteen omista ja toisten tunteista, tietoisuuteen tunteista kokonaisuudessaan sekä prososiaaliseen käyttäytymiseen. Tämän hypoteesin testaamiseen käytettiin toistettujen mittausten monen muuttujan kovarianssianalyysia eli MANCOVAa. Riippuvina muuttujina olivat tietoisuus omista tunteista, tietoisuus toisten tunteista, tietoisuus tunteista ja prososiaalinen käyttäytyminen. Tilastoyksiköiden välisenä muuttujana oli ryhmä (interventioryhmä vs. kontrolliryhmä) ja tilastoyksiköiden sisäisenä muuttujana aika (alkumittaus T1 vs. loppumittaus T2). Kovariaatteina olivat sukupuoli ja sisarusten lukumäärä.

### 3. TULOKSET

#### 3.1. Kuvailevat tunnusluvut ja tunnetietoisuuden taso

LEAS-C:n luokittelun mukaan tietoisuus omista ja toisten tunteista voi vaihdella välillä 0–4, ja tietoisuus tunteista kokonaisuudessaan välillä 0–5 (Bajgar ym., 2005). Keskiarvot, keskihajonnat ja vaihteluvälit tämän tutkimuksen riippuville muuttujille ja taustamuuttujalle sekä  $t$ -testisuureet alkumittauksessa (T1) on koottu taulukkoon 2. Taulukosta havaitaan, että interventio- ja kontrolliryhmä eivät eronneet tietoisuudessa omista tunteista ( $t(40) = 1.696, p = .098$ ), toisten tunteista ( $t(40) = 1.657, p = .105$ ), tietoisuudessa tunteista ( $t(40) = 1,684, p = .100$ ) tai prososiaalisessa käyttäytymisessä, ( $t(40) = 0.092, p = .927$ ). Lisäksi ryhmät eivät eronneet suhteessa sisarusten lukumäärään ( $t(39) = -1.453, p = .156$ ). Tarkasteltaessa taulukkoa 2 havaitaan, että lasten tietoisuus tunteista kokonaisuudessaan on interventioryhmässä keskimäärin 2.49 ja kontrolliryhmässä 2.25 eli tunneilmaukset liittyivät keskimäärin toimintapyrkimyksiin tai kokonaisvaltaisiin hedonistisiin tiloihin. Taulukosta 2 nähdään myös, että koko aineistossa vaihteluväli tietoisuudessa tunteista kokonaisuudessaan on 0.92–3.08 eli lasten tunneilmaukset liittyivät fyysisiin tuntemuksiin, toimintapyrkimyksiin, kokonaisvaltaisiin hedonistisiin tiloihin tai yksiulotteisiin tunteisiin.

Muuttuja	Vaihteluväli*	Interventioryhmä ( $N = 24$ )		Kontrolliryhmä ( $N = 18$ )		$t$ -arvo
		KA	KH	KA	KH	
Tietoisuus omista tunteista	0.67 – 3.00	2.24	0.48	1.98	0.50	1.696
Tietoisuus toisten tunteista	0.42 – 2.83	2.08	0.50	1.82	0.50	1.657
Tietoisuus tunteista	0.92 – 3.08	2.49	0.42	2.25	0.48	1.684
Prososiaalinen käyttäytyminen	0.60 – 2.00	1.60	0.37	1.59	0.41	0.092
Sisarusten lukumäärä	0–5	1.83	1.24	2.41	1.23	-1.453

\*Vaihteluväli koko otoksessa

**Taulukko 2.** Riippuvien muuttujien ja kovariaatin kuvailevat tunnusluvut interventio- ja kontrolliryhmässä sekä  $t$ -testisuureet alkumittauksessa T1.

#### 3.2. Tyttöjen ja poikien erot tunnetietoisuudessa

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, onko tunnetietoisuudessa eroja tyttöjen ja poikien välillä alkumittauksessa (T1) riippumatta siitä, mihin tutkimusryhmään oppilas kuului. Taulukossa 3 on keskiarvot ja keskihajonnat tytöillä ja pojilla alkumittauksessa sekä  $t$ -testisuureet. Taulukosta

huomataan, että odotusten mukaisesti tyttöjen tietoisuus tunteista kokonaisuudessaan on merkitsevästi korkeampi kuin pojilla ( $t(39) = -2.062, p = .046$ ), kun taas tietoisuudessa omissa ( $t(39) = -1.737, p = .090$ ) ja toisten tunteissa ( $t(39) = -.236, p = .815$ ) tätä eroa ei havaittu.

Muuttuja	Vaihteluväli	Tytöt ( $N = 21$ )		Pojat ( $N = 20$ )		$t$ -arvo
		KA	KH	KA	KH	
Tietoisuus omista tunteista	1 – 3	2.25	0.481	1.98	0.50	-1.737
Tietoisuus toisten tunteista	0 – 3	1.98	0.525	1.95	0.52	-0.236
Tietoisuus tunteista	1 – 3	2.52	0.39	2.24	0.50	-2.062*

\* $p < .05$

**Taulukko 3.** Tunnetietoisuuden keskiarvot, keskihajonnat ja  $t$ -testisuureet tytöillä ja pojilla alkumittauksessa T1.

### 3.3. Intervention vaikutukset tunnetietoisuuteen ja prososiaaliseen käyttäytymiseen

Intervention vaikutukset oppilaiden tunnetietoisuuteen ja prososiaaliseen käyttäytymiseen on koottu taulukkoon 4. Taulukossa on esitetty keskiarvot ja vaihteluvälit tunnetietoisuudelle ja prososiaaliselle käyttäytymiselle interventio- ja kontrolliryhmässä alkumittauksessa (T1) ja loppumittauksessa (T2). Tässä taulukossa otoskoko on hieman pienempi kuin taulukossa 2, sillä lopullisiin analyyseihin otettiin vain ne havaintoyksiköt, joilta saatiin data sekä alku -että loppumittauksesta. Analyysissä  $N = 36$ , josta interventioryhmään kuului 21 ja kontrolliryhmään 15 oppilasta. Taulukossa on myös intervention vaikutukset suhteessa ryhmään, sukupuoleen ja sisarusten lukumäärään toistettujen mittausten monimuuttujaisen kovarianssianalyysin eli MANCOVA:n testituloksina. Ryhmällä ei ollut omavaikutusta eli sillä, kuuluiko osallistuja interventio- vai kontrolliryhmään, ei ollut vaikutusta riippuviin muuttujiin alkumittauksesta loppumittaukseen. Myöskään ajalla ei ollut omavaikutusta riippuviin muuttujiin, eli muutosta muuttujissa ei tapahtunut, kun tarkastellaan pelkästään ajan kulumista alkumittauksesta loppumittaukseen. Yhdysvaikutuksia tarkasteltaessa nähdään, että Aika x Ryhmä- yhdysvaikutus tietoisuudessa toisten tunteista on merkitsevä, eli interventiolla oli vaikutusta tietoisuuteen toisten tunteista ( $F(1,28) = 4.241, p = .049$ ). Efektikoko oli kohtalainen ( $\eta^2 = .132$ ). Muutos ei ollut kuitenkaan odotusten mukainen, sillä interventioryhmässä tietoisuus toisten tunteista laski, kun taas kontrolliryhmässä se nousi. Tietoisuuteen omista tunteista, tietoisuuteen tunteista ja prososiaaliseen käyttäytymiseen interventiolla ei ollut vaikutusta.

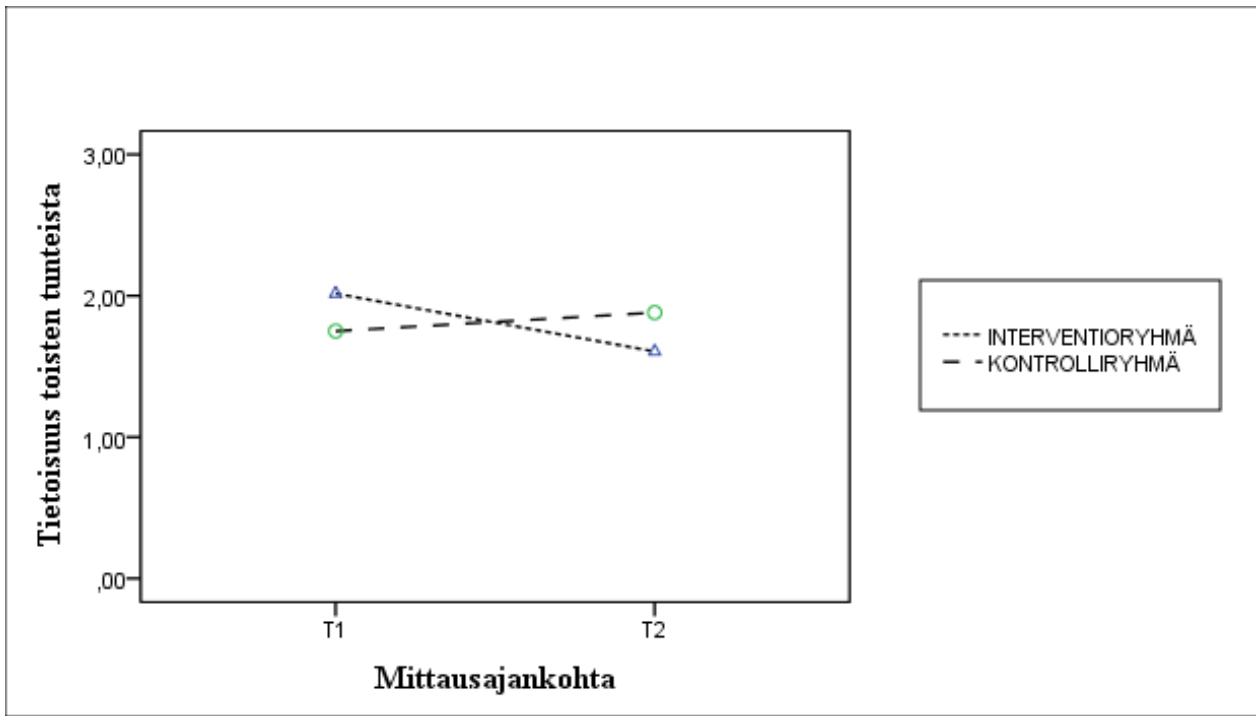
Tarkasteltaessa tarkemmin MANCOVA:n testituloksia taulukosta 3 havaitaan, että Aika x Ryhmä x Sukupuoli- yhdysvaikutus oli merkitsevä tietoisuudessa toisten tunteista ( $F(1,28) = 5.367$ ,

$p = .028$ ) eli sukupuolella ja tutkimusryhmällä oli yhdessä vaikutusta toisten tunteiden tiedostamisen muuttumiseen alkumittauksesta loppumittaukseen. Efektikoko oli kohtalainen ( $\eta^2 = .161$ ). Kuviossa 1 nähdään molempien tutkimusryhmien poikien keskiarvot tietoisuudessa toisten tunteista alku- ja loppumittauksessa. Odotusten vastainen tutkimuslöytö johtuu siitä, että interventioryhmän pojilla tietoisuus tunteista laski alkumittauksesta ( $ka = 2.02$ ) loppumittaukseen ( $ka = 1.61$ ), kun taas kontrolliryhmän pojilla se nousi alkumittauksesta ( $ka = 1.75$ ) loppumittaukseen ( $ka = 1.88$ ). Kuviossa 2 nähdään molempien tutkimusryhmien tyttöjen keskiarvot tietoisuudessa toisten tunteista alku- ja loppumittauksessa. Interventioryhmän tytöillä odotusten mukaisesti tietoisuus toisten tunteista nousi alkumittauksesta ( $ka = 2.14$ ) loppumittaukseen ( $ka = 2.24$ ), kun taas kontrolliryhmän tytöillä se laski alkumittauksesta ( $ka = 1.77$ ) loppumittaukseen ( $ka = 1.40$ ).

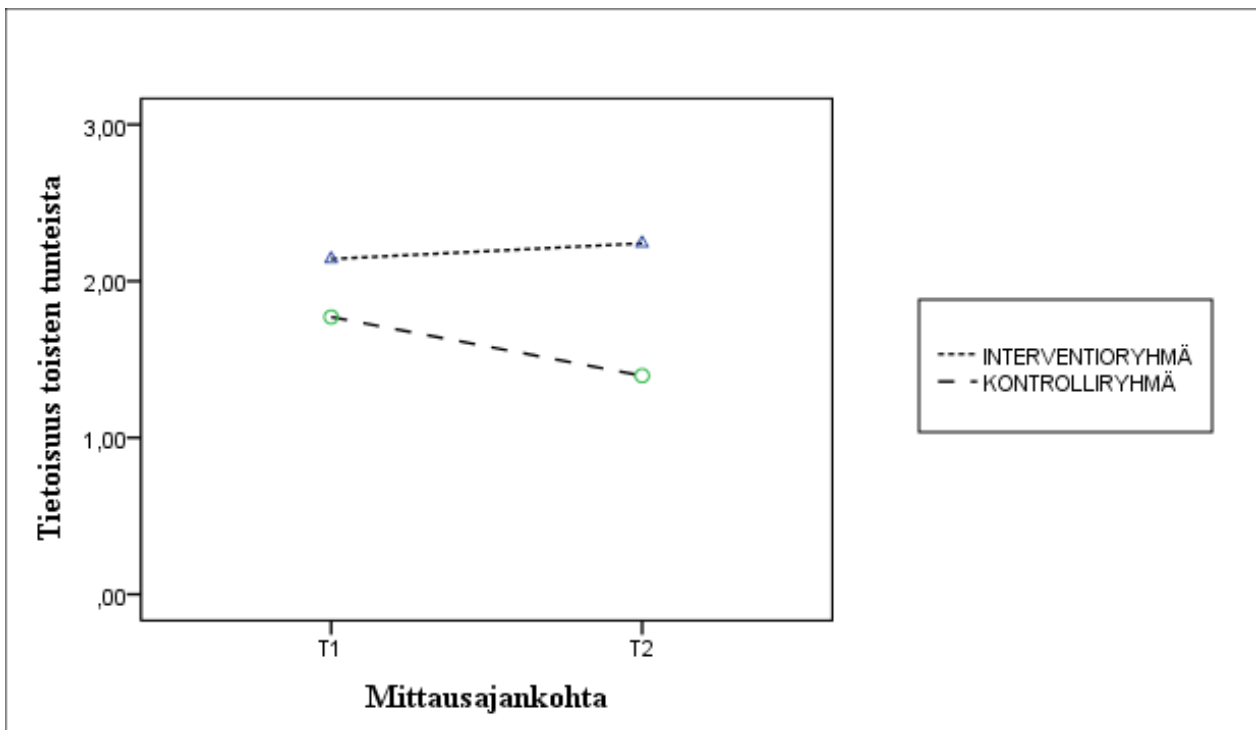
Muuttujat	Alkumittaus (T1)		Loppumittaus (T2)		Ajan omavaikutus	Ryhmän omavaikutus	Aika x ryhmä yhdysvaikutus	Aika x ryhmä x sukupuoli yhdysvaikutus	Aika x ryhmä x sisarusten lkm yhdysvaikutus
	KA	KH	KA	KH					
Tietoisuus omista tunteista					0.665	3.148	2.158	2.421	0.039
Interventoryhmä	2.21	0.50	2.14	0.77					
Kontrolliryhmä	1.96	0.50	1.86	0.59					
Tietoisuus toisten tunteista					0.024	2.583	4.241*	5.367*	0.340
Interventoryhmä	2.08	0.53	1.91	0.75					
Kontrolliryhmä	1.78	0.50	1.67	0.71					
Tietoisuus tunteista					0.450	3.724	1.887	3.152	0.053
Interventoryhmä	2.47	0.45	2.38	0.80					
Kontrolliryhmä	2.22	0.47	2.04	0.66					
Prosozialinen käyttäytyminen					0.075	0.224	0.278	0.280	0.078
Interventoryhmä	1.63	0.35	1.59	0.28					
Kontrolliryhmä	1.60	0.44	1.59	0.39					

\*p < .05

**Taulukko 3.** MANCOVAN *F*-testisuureet riippuvien muuttujien oma- ja yhdysvaikutuksille



**Kuvio 1.** Keskiarvot pojilla interventio- ja kontrolliryhmässä tietoisuudessa toisten tunteista.



**Kuvio 2.** Keskiarvot tytöillä interventio- ja kontrolliryhmässä tietoisuudessa toisten tunteista.

## 4. POHDINTA

### 4.1. Päätulokset

Tämän tutkimuksen tavoitteina oli tarkastella tunnetietoisuuden tasoa 6.-luokkalaisilla lapsilla ja sukupuolen yhteyttä tunnetietoisuuteen. Lisäksi tavoitteena oli selvittää rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen luokkamuotoisen intervention tehokkuutta tunnetietoisuuden ja prososiaalisen käyttäytymisen edistämiseksi.

Ensimmäinen tutkimusongelma liittyi tunnetietoisuuden tasoon, jonka tarkastelussa käytettiin hyväksi Lanen ja Schwartzin (1987) kehityksellistä teoriaa. Tämän tutkimuksen perusteella lasten tunneilmaukset liittyivät keskimäärin toimintapyrkimykseen ja kokonaisvaltaisiin mielihyvän tai -pahan olotiloihin, eli lasten tunnetietoisuuden taso on sensomotorisen enaktiivisen kauden mukainen (Lane & Schwartz, 1987). Sensomotorisen enaktiivisen kauden aikana kyky kokea tunne tietoisella tasolla ei ole vielä kehittynyt, vaan lapsen toimintapyrkimykset perustuvat mielihyvän lisäämiseen ja mielihyvän välttämiseen. Tietoisuus toisten tunteista on vähäinen, ja rajoittunut toisten käyttäytymisen matkimiseen. Tietoisuus tunteista ei ole edennyt vielä tunteiden täsmälliseen tunnistamiseen ja tunteiden moniulotteisen luonteen ymmärtämiseen. Tässä tutkimuksessa lasten tunnetietoisuuden taso oli samansuuntainen kuin Subic-Wranan ym. (2014) tutkimuksessa, jossa aikuisten kokonaistunnetietoisuus oli keskimäärin 2.48 eli osallistujat kuvailivat myös tunteitaan toimintapyrkimyksillä ja kokonaisvaltaisilla hedonistisilla tiloilla. Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että 6.-luokkalaisten tietoisuus tunteista on vielä varsin kypsymätön, joten tarvetta tunnetietoisuuden edistämiseen intervention keinoin on.

Toisena tutkimusongelmana oli tyttöjen ja poikien erot tunnetietoisuudessa. Tämä tutkimus vahvisti hypoteesin mukaista käsitystä siitä, että tytöt tiedostavat tunteitaan ja osaavat kuvailla niitä paremmin kuin pojat. Tunteiden tiedostamiseen ja ilmaisemiseen liittyvät sukupuolierot saattavat selittyä toisaalta biologisilla tekijöillä, toisaalta sosiaaliseen ympäristöön liittyvillä tekijöillä (Chaplin & Aldao, 2013). Biologiset tekijät, kuten geenit ja sukupuolihormonit vaikuttavat kypsymisen myötä käyttäytymisen ilmenemiseen. Pojilla on muun muassa heikommat kielelliset kyvyt ja heikompi kyky itsesäätelyyn kuin tytöillä, mikä voi vaikuttaa siihen, että heillä on vaikeuksia kuvailla tunteita ja säädellä negatiivisia tunteita. Toisaalta tutkimuksissa on myös osoitettu, että kielelliset kyvyt eivät selitä tyttöjen paremmuutta tunnetietoisuudessa poikiin nähden (Bajgar ym., 2005; Barrett ym., 2000). Lapset oppivat lisäksi sosiaalistumisen, mallioppimisen ja kokemusten kautta millaiset sukupuoliroolit ovat tytöille ja pojille suotavia (Chaplin & Aldao, 2013). Sukupuoliroolien mukaan tyttöjen odotetaan olevan tunteellisempia, hoivaavampia ja empaattisempia kuin poikien. Poikien sen



sijaan oletetaan olevan itsenäisiä, jämäköitä ja osoittavan tyttöjä enemmän ulospäinsuuntautuneita tunteita, kuten aggressiota.

Kolmantena tutkittiin sitä, lisääkö interventio lasten tietoisuutta omista ja toisten tunteista, kokonaistunnetietoisuutta ja prososiaalista käyttäytymistä. Interventiolla havaittiin olevan vaikutusta tietoisuuteen toisten tunteista, mutta muutos oli hypoteesin vastainen. Interventoryhmässä tietoisuus toisten tunteista laski, kun taas kontrolliryhmässä se nousi. Sukupuolella havaittiin olevan yhteyttä muokkaava vaikutus, sillä interventoryhmässä tytöt hyötyivät interventiosta eli heillä tietoisuus toisten tunteista nousi, kun taas pojilla sen sijaan tietoisuus tunteista laski. Syynä tulokseen on voinut olla tyttöjen suurempi motivaatio tehtävien tekemiseen, mikä on havaittu joissakin tutkimuksissa (Bajgar & Lane, 2004). Pojat voisivat olla yhtä hyviä tiedostamaan ja kuvailemaan tunteitaan kuin tytöt, mikäli he olisivat siihen motivoituneempia.

Tässä tutkimuksessa interventio ei lisännyt koehenkilöiden tietoisuutta omista tunteista, kokonaistunnetietoisuutta tai prososiaalista käyttäytymistä. Intervention tehokkuus on voinut jäädä puutteelliseksi johtuen eri syistä. Tehokkuuteen vaikuttavat monet tekijät, kuten intervention toteutustavat ja toteuttamiseen liittyvät ongelmat (Durlak ym., 2011; Salmivalli, Poskiparta, Ahtola, & Haataja, 2013; Weare & Nind, 2011). Tässä tutkimuksessa interventio oli yksitahoinen, ja sen toteuttajina toimivat psykologian- ja luokanopettajaopiskelija. Useissa tutkimuksissa tehokkaimmaksi havaitut interventiot ovat olleet monitahoisia, mutta tämä väite ei ole kokonaisuudessaan saanut riittävästi tukea (Durlak ym., 2011). Tutkimukset antavat viitteitä siitä, että opettajan toteuttama interventio olisi tehokkaampi kuin koulun ulkopuolisen asiantuntijan toteuttama interventio (Durlak ym., 2011; Weare & Nind, 2011). Opettaja saattaa luoda nopeammin turvallisen ilmapiirin luokkaan, ja lapset luottavat jo valmiiksi opettajaan, mikä edesauttaa intervention onnistumista (Weare & Nind, 2011). Ihanteellinen intervention kesto on vaikuttavuustutkimusten mukaan vähintään 9-11 kk, joten tähän suhteutettuna rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen interventio oli tässä tutkimuksessa varsin lyhyt (Weare & Nind, 2011). Intervention toteuttamisessa voi helposti tulla esille ongelmia, joita ei tässä tutkimuksessa havainnoitu. Tutkimuksissa on todettu, että mitä enemmän toteutusongelmia ilmenee, sitä heikompaa on intervention vaikutus tuettuihin taitoihin (Durlak ym., 2011; Weare & Nind, 2011). Toteutuksessa täytyy esimerkiksi huomioida intervention soveltuminen erilaiseen kulttuuriympäristöön (Humphrey ym., 2016; Weare & Nind, 2011), mikä nousi huomionarvoiseksi asiaksi tämän tutkimuksen kohdalla. Rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen interventiota on käytetty Aasiassa, jossa esimerkiksi koulupäivän eteneminen ei ole niin strukturoitua kuin Suomessa.

## 4.2. Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset

Tämä tutkimus on ensimmäinen, jossa rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen luokkamuotoisen intervention tehokkuutta tutkittiin Suomessa. Tutkimus kohdistuu prososiaaliseen käyttäytymiseen ja lasten tunnetietoisuuteen, joista jälkimmäinen on jäänyt vähemmälle huomiolle verrattuna aikuisten tunnesäätelytaitoihin ja tunnetietoisuuteen. Prososiaalisen käyttäytymisen kentällä tämä on tuore tutkimus, joka tuo uutta näkökulmaa aiheeseen. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukeminen on aiheena ajankohtainen, sillä enenevässä määrin myös Suomessa käytetään luokkamuotoisia interventioita, mutta niiden vaikuttavuuden tutkimus ei ole ollut yhtä suurta kuin niiden käyttö. Toisaalta ne interventiot, joita on tutkittu, eivät ole saavuttaneet sellaisia tuloksia kuin on toivottu (Kiviruusu ym., 2016). Tässä tutkimuksessa tuli esille mielenkiintoinen löytö sukupuolen muokkaavasta vaikutuksesta intervention tehokkuuteen, mikä avaa tarpeen tuleville tutkimuksille aiheesta. Rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen tehokkuutta tutkittiin kokeellisella toistomittausasetelmalla, johon kuuluivat koe- ja kontrolliryhmä. Tämä tutkimus on myös yksi harvoista tutkimuksista, joissa tunnetietoisuuden mittaamiseen käytettiin objektiivista tehtävässä suoriutumista mittaavaa lomaketta. Tunnetietoisuuden ja tunnesäätelyn mittaamisessa on perinteisesti käytetty itsearviointilomakkeita, jotka eivät välttämättä anna riittävän objektiivista tietoa mitattavasta tekijästä.

Tutkimuksessa oli vahvuuksien lisäksi muutamia heikkouksia. Interventiotutkimuksessa on ihanteena, että osallistujat päätyvät tutkimukseen sekä interventio- ja kontrolliryhmiin satunnaisesti. Tässä tutkimuksessa osallistujat valittiin tutkimukseen ja jaettiin tutkimusryhmiin yliopiston ja alakoulun välisen harjoitteluyhteistyön perusteella. Tutkimuksessa oli suhteellisen pieni otoskoko, joten tuloksia ei voida yleistää koskemaan laajempaa joukkoa. Interventiotutkimuksissa yleinen seurantatutkimus jäi tästä puuttumaan, mikä on saattanut aiheuttaa intervention puutteellisen tehokkuuden. Positiiviset vaikutukset voivat tulla näkyviin vasta esimerkiksi puolen vuoden seurannassa. Intervention toteuttamiseen liittyviä ongelmia ei havainnoitu, ja näiden ongelmien tarkastelu olisi voinut antaa lisätietoa tutkimustuloksista. Aikataulullisista syistä johtuen rakentavan ja myötäelävän vuorovaikutuksen interventio toteutettiin lyhemmässä ajassa ja intensiivisemmin kuin mitä interventio on tarkoitettu, mikä on voinut myös vaikuttaa tuloksiin. Lapset ovat voineet tarvita enemmän aikaa sisäistääkseen opittavat aiheet ja taidot, ja tästä syystä interventio ei ole ollut tehokas. Mittauskertojen käytännöt eivät olleet yhtenevät, sillä tutkimuksen alkumittauksen toteutti psykologian opiskelija ja loppumittauksen luokanopettaja. Luokanopettaja sai kuitenkin selkeät ja tarkat ohjeet loppumittauksen toteuttamiseen. Loppumittaus ei opettajien aikatauluista johtuen ollut täsmälleen samana ajankohtana interventio- ja kontrolliryhmässä. Tämän vuoksi molemmissa

tutkimusryhmissä alkumittauksen ja loppumittauksen välillä kului hieman eri määrä aikaa suhteessa toisiinsa.

Tunnetietoisuuden ja prososiaalisen käyttäytymisen mittaamiseen käytettiin samoja mittareita alku- ja loppumittauksessa, ja näiden välillä oli suhteellisen lyhyt aika. Tulosten näkökulmasta ongelmaksi on saattanut muodostua oppimisvaikutus eli lapset ovat voineet loppumittauksessa muistaa mitä ovat lomakkeisiin vastanneet alkumittauksessa. Lapset ovat voineet vastata loppumittauksessa samalla tavalla kuin alkumittauksessa, tai pyrkineet tietoisesti vastaamaan eri tavalla kuin alkumittauksessa. Tunnetietoisuuden mittaamisessa käytetyn LEAS-C -tehtävälomakkeen ongelmana on saattanut olla se, että lomake mittaa tunnetietoisuutta kielellisten taitojen perusteella suosien näin ollen niitä, joilla on hyvät kielelliset taidot. Toisaalta tunnetietoisuus määritellään nimenomaan siten, että tunteistaan tietoinen kykenee kuvailemaan tunteitaan sanallisesti, joten on luonnollista, että tehtävässä pärjäävät paremmin ne, joilla on hyvät kielelliset taidot. Tehtävälomakkeen pisteytys on aikaa vievää, ja tämän vuoksi kyseinen menetelmä on kallis käyttää. Useampi arvioija tulosten pisteyttämisessä olisi ollut tarpeen, jotta pisteyttäminen olisi luotettavampaa. Tehtävälomakkeesta on kuitenkin olemassa myös nettiversio, joka helpottaa tutkijan työtä ja on todettu yhtä hyväksi mittariksi kuin paperinen tehtävälomake (Barchard, Bajgar, Leaf, & Lane, 2010). Prososiaalista käyttäytymistä mitattiin tässä tutkimuksessa oppilaan itsearviointilla, joka perustui muutamaan väittämään. Objektivisempaa tietoa olisi voitu saada keräämällä tietoa myös opettajalta, oppilaan vanhemmilta tai havainnoimalla oppilaan käyttäytymistä. Prososiaalinen käyttäytyminen on varsin laaja käsite, joten sen mittaaminen pelkillä itsearviointiin perustuvilla kysymyksillä voi antaa puutteellisen kuvan käyttäytymisen ilmenemisestä.

### **4.3. Johtopäätökset ja jatkotutkimuskohteet**

Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita lasten tunnetietoisuuden tasosta kehityksellisessä kontekstissa, ja tutkimus antoiinkin kaivattua lisätietoa siitä, miten tunnetietoisuuden kehittyminen etenee. Tutkimuksessa havaittiin lasten kuvailevan tunteitaan toiminnan ja kokonaisvaltaisten mielihyvän ja -pahan olotilojen kautta. Jatkossa on tärkeää tarkastella lisää lasten tunnetietoisuutta sekä käsitteellistää tunnetietoisuus kokonaisvaltaisena ilmiönä, johon liittyvät niin tunteiden sanallinen kuvailu kuin fyysisten tunnereaktioiden tunnistaminen. Tunnetietoisuuden taustatekijöiden tutkimus voi tuoda lisätietoa siitä, altistavatko tietyt tekijät tunnetietoisuuden heikompaan kehittymiseen ja sitä kautta edelleen psyykkisten oireiden ilmenemiseen. Tuntemus lasten tunnetietoisuuden tasosta, laadusta ja niihin liittyvistä tekijöistä auttavat interventiomenetelmien kehittämisessä lasten kehitystasolle sopiviksi.

Tämä tutkimus vahvisti käsitystä siitä, että tytöt ovat parempia tiedostamaan ja kuvailemaan tunteitaan kuin pojat. Tyttöjen ja poikien väliset erot tunteiden tiedostamisessa ja ilmaisemisessa syntyvät todennäköisesti sosiaalistumisen ja biologisten taipumusten vuorovaikutuksen tuloksena (Brody, 2000). Tässä tutkimuksessa interventio vaikutti eri tavoin tyttöihin ja poikiin: interventioryhmässä tyttöjen tietoisuus toisten tunteista lisääntyi, mutta pojilla se sen sijaan väheni. Tämä antaa viitteitä siitä, että tytöt ja pojat hyötyvät erilaisista interventiomenetelmistä. Tämä on tärkeä huomio interventioiden tehokkuuden kannalta, ja jatkossa olisi hyvä selvittää mitkä interventiomenetelmät ovat sopivia tytöille ja mitkä pojille.

Uuden interventiomallin hyödyntämisestä huolimatta tässä tutkimuksessa ei onnistuttu lisäämään lasten tietoisuutta omista ja toisten tunteista, kokonaistunnetietoisuutta tai prososiaalista käyttäytymistä. Syynä voivat olla esimerkiksi toteuttamiseen liittyvät ongelmat tai interventiossa käytetyt menetelmät, joita tulisi havainnoida tutkimuksen aikana. Tulevaisuudessa on tärkeää tutkia edelleen sitä, mitkä tekijät ovat kaikista tärkeimmät intervention tehokkuudessa. Kiinnostavaa on se, onko toteutuksen onnistumiseen liittyvillä tekijöillä jopa suurempi merkitys kuin intervention viitekehyksellä ja menetelmillä.

Yhdysvalloissa tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen tähtäävät luokkamuotoiset interventiot ovat osoittautuneet tehokkaiksi, mutta Suomessa yhtä laajoihin tuloksiin ei ole päästy huolimatta siitä, että tarjolla on lukuisia menetelmiä ja näiden tukemiseen. Intervention avulla lapset oppivat perustavanlaatuisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja, ja näin voidaan ennaltaehkäistä psyykkisiä ja sosiaalisia ongelmia (Salmivalli, 2008). Lapsi voi välittömästi harjoitella taitoja eri tasoisten luokkatovereiden kanssa, mikä vahvistaa opittujen taitojen käyttämistä erilaisissa tilanteissa. Tulevaisuudessa Suomeen on tärkeä saada tehokas tunne- ja vuorovaikutustaitoja kokonaisvaltaisesti tukeva luokkamuotoinen interventio. Tuloksellisinta olisi saada tällainen interventio käyttöön koko Suomessa, ja niin että se koskisi oppilaiden koko koulupolkua alakoulusta yläkouluun.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemisella, tai toisaalta tukematta jättämisellä, on pitkän aikavälin kuluessa merkittäviä vaikutuksia mielenterveyteen, tunnesäätelyyn ja sosiaalisiin taitoihin (Aknin ym., 2013; Caputi ym., 2012; Cole, 2014). Näiden taitojen tukemiseen onkin panostettava erityisesti lapsuudessa ja nuoruudessa, jotta lapselle voidaan turvata suotuisa sosioemotionaalinen kehitys myös myöhemmissä ikävaiheissa. Varhaisnuoruudessa koulu on yksi merkittävimmistä konteksteista, jossa tunne- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät. Ongelmien ennaltaehkäisyllä ja intervention toteuttamisella mahdollisimman varhain jo esi- tai alakoulussa voidaan saavuttaa hyviä tuloksia (Durlak ym., 2011; Weare & Nind, 2011). Näiden syiden vuoksi on luonnollista, että tulevaisuudessa tehokkaat tunne- ja vuorovaikutustaitojen interventiot toteutetaan luokkamuotoisesti ja keskitytään näiden interventioiden kehittämiseen.

## 5. LÄHTEET

- Aknin, L. B., Barrington-Leigh, C. P., Dunn, E. W., Helliwell, J. F., Burns, J., Biswas-Diener, R., Kemeza, I., Nyende, P., Ashton-James, C.E., & Norton, M. I. (2013). Prosocial spending and well-being: Cross-cultural evidence for a psychological universal. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(4), 635–652.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)* American Psychiatric Pub.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. Teoksessa Repacholi, B., & Slaughter, V. (toim.), *Macquarie monographs in cognitive science. Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (s. 13–38). New York, NY, US: Psychology Press.
- Bagby, R., & Taylor, G. (1997). Affect dysregulation and alexithymia. *Disorders of Affect Regulation: Alexithymia in Medical and Psychiatric Illness* (s. 26–45). Cambridge University Press.
- Bajgar, J., & Lane, R. (2004). *The levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C): Scoring manual supplement*. Wollongong, Australia: University of Wollongong.
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R., & Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology, 23*(4), 569–586.
- Barchard, K. A., Bajgar, J., Leaf, D. E., & Lane, R. D. (2010). Computer scoring of the levels of emotional awareness scale. *Behavior Research Methods, 42*(2), 586–595.
- Barrett, L. F., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(9), 1027–1035.
- Beilin, H., & Eisenberg, N. (2013). *The development of prosocial behavior*. Academic Press.
- Borg, A., Kaukonen, P., Salmelin, R., Joukamaa, M., & Tamminen, T. (2012). Reliability of the strengths and difficulties questionnaire among finnish 4–9-year-old children. *Nordic Journal of Psychiatry, 66*(6), 403–413.
- Brody, L. R. (2000). The socialization of gender differences in emotional expression: Display rules, infant temperament, and differentiation. Teoksessa Fischer, A. H. (toim.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (s. 24–47). Cambridge University Press.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology, 48*(1), 257–170.

- Carroll, J. J., & Steward, M. S. (1984). The role of cognitive development in children's understandings of their own feelings. *Child Development, 55*(4), 1486–1492.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 98–124.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 139*(4), 735–765.
- Ciarrochi, J., Hynes, K., & Crittenden, N. (2005). Can men do better if they try harder: Sex and motivational effects on emotional awareness. *Cognition & Emotion, 19*(1), 133–141.
- Ciarrochi, J., Scott, G., Deane, F. P., & Heaven, P. C. (2003). Relations between social and emotional competence and mental health: A construct validation study. *Personality and Individual Differences, 35*(8), 1947–1963.
- Cole, P. M. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 203–207.
- Corcos, M., Guilbaud, O., Speranza, M., Paterniti, S., Loas, G., Stephan, P., & Jeammet, P. (2000). Alexithymia and depression in eating disorders. *Psychiatry Research, 93*(3), 263–266.
- Daniel, E., Madigan, S., & Jenkins, J. (2016). Paternal and maternal warmth and the development of prosociality among preschoolers. *Journal of Family Psychology, 30*(1), 114–124.
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology, 5*, Article ID 958.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Liew, J. (2014). The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in young adulthood: Concurrent and longitudinal correlates. *Developmental Psychology, 50*(1), 58–70.
- Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.
- Folk, J. B., Zeman, J. L., Poon, J. A., & Dallaire, D. H. (2014). A longitudinal examination of emotion regulation: Pathways to anxiety and depressive symptoms in urban minority youth. *Child and Adolescent Mental Health, 19*(4), 243–250.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(2), 102–112.

- Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother–child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social development, 17*(2), 259-277.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581–586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(11), 1337–1345.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41–54.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6–7), 466–474.
- Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science, 2*(4), 387–401.
- Herwig, U., Kaffenberger, T., Jäncke, L., & Brühl, A. B. (2010). Self-related awareness and emotion regulation. *NeuroImage, 50*(2), 734–741.
- Hietanen, J. K., Glerean, E., Hari, R., & Nummenmaa, L. (2016). Bodily maps of emotions across child development. *Developmental Science, 19*(6), 1111–1118.
- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., Stephens, E., Wo, L., Squires, G., Woods, K., Calam, R., & Turner, A. (2016). A cluster randomized controlled trial of the promoting alternative thinking strategies (PATHS) curriculum. *Journal of School Psychology, 58*, 73–89.
- Ignjatovic-Savic, N. (1996). *Words are walls or they're windows, vol. 1-2*. Belgrade: Ministry of Education and UNICEF Belgrade.
- Kampman, M., Solantaus, T., Anttila, N., Ojala, T., & Santalahti, P., & Yhteispeli-työryhmä. (2017). *Yhteispeli koulussa—opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen*. [viitattu 3.11.2018]. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-586-8>.
- Kiviruusu, O., Björklund, K., Koskinen, H., Liski, A., Lindblom, J., Kuoppamäki, H., Alasuvanto, P., Ojala, T., Samposalo, H., Harmes, N., Hemminki, E., Punamäki, R-L., Sund, R-T., & Santalahti P. (2016). Short-term effects of the “Together at school” intervention program on children’s socio-emotional skills: A cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology, 4*(1), 27.

- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion, 8*(6), 737–752.
- Koskelainen, M., Sourander, A., & Kaljonen, A. (2000). The strengths and difficulties questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 9*(4), 277–284.
- Lane, R. D., Lee, S., Reidel, R., Weldon, V., Kaszniak, A., & Schwartz, G. E. (1996). Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in alexithymia. *Psychosomatic Medicine, 58*(3), 203–210.
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment, 55*(1–2), 124–134.
- Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American Journal of Psychiatry, 144*(2), 133–143.
- Leu, L. (2015). *Nonviolent communication companion workbook: A practical guide for individual, group, or classroom study*. PuddleDancer Press.
- Marlow, E., Nyamathi, A., Grajeda, W. T., Bailey, N., Weber, A., & Younger, J. (2012). Nonviolent communication training and empathy in male parolees. *Journal of Correctional Health Care: The Official Journal of the National Commission on Correctional Health Care, 18*(1), 8–19.
- Merikangas, K. R., Nakamura, E. F., & Kessler, R. C. (2009). Epidemiology of mental disorders in children and adolescents. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 11*(1), 7–20.
- Michalik, N. M., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Ladd, B., Thompson, M., & Valiente, C. (2007). Longitudinal relations among parental emotional expressivity and sympathy and prosocial behavior in adolescence. *Social Development, 16*(2), 286–309.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 111*(2), 646–651.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology, 28*(2), 231–241.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179–185.



- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. (toim. Brown, T. A., & Kaegi, C. E.). Oxford, England: Annual Reviews.
- Rieffe, C., & De Rooij, M. (2012). The longitudinal relationship between emotion awareness and internalising symptoms during late childhood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21(6), 349–356.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Terwogt, M. M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The emotion awareness questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 756–761.
- Rieffe, C., Terwogt, M. M., Petrides, K. V., Cowan, R., Miers, A. C., & Tolland, A. (2007). Psychometric properties of the emotion awareness questionnaire for children. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 95–105.
- Rosenberg, M., & Chopra, D. (2015). *Nonviolent communication: A language of life: Life-changing tools for healthy relationships*. PuddleDancer Press.
- Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D., & Fekken, G. C. (1981). The altruistic personality and the self-report altruism scale. *Personality and Individual Differences*, 2(4), 293–302.
- Salmivalli, C. (2008). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys* (2. painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 294–302.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in finland. *European Psychologist*, 18(2), 79–88.
- Steckal, D. (1994). *Compassionate communication training and levels of participant empathy and self-compassion*. Väitöskirja. United States International University, San Diego CA.
- Suarez, A., Lee, D. Y., Rowe, C., Gomez, A. A., Murowchick, E., & Linn, P. L. (2014). Freedom project. *SAGE Open*, 4(1).
- Subic-Wrana, C., Beutel, M. E., Brähler, E., Stöbel-Richter, Y., Knebel, A., Lane, R. D., & Wiltink, J. (2014). How is emotional awareness related to emotion regulation strategies and self-reported negative affect in the general population? *PloS One*, 9(3), e91846.
- Suomalainen kouluterveyskysely (2017). *Terveysten ja hyvinvoinnin laitos*. [viitattu 15.1.2019]. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/hyvinvointiosallisuus-ja-vapaa-aika>

- Veirman, E., Brouwers, S. A., & Fontaine, J. R. (2011). The assessment of emotional awareness in children: Validation of the Levels of Emotional Awareness Scale for Children. *European Journal of Psychological Assessment, 27*(4), 265-273.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International, 26 Suppl 1*, i29-69.

## LIITTEET

**Liite 1.** Suomennois Levels of Emotional Scale for Children (LEAS-C) -tehtävälomakkeesta

### LEVELS OF EMOTIONAL SCALE FOR CHILDREN (LEAS-C)

Oppilaan etu- ja sukunimi: \_\_\_\_\_

Päiväys: \_\_\_\_\_

Tutkimuskoodi: \_\_\_\_\_

### OHJEET

Seuraavilla sivuilla kuvaillaan erilaisia tilanteita. Jokaisessa tilanteessa on kaksi ihmistä – sinä ja toinen henkilö. Ole hyvä ja kuvaile, mitä tuntisit näissä tilanteissa. Kuvaile myös, mitä toinen henkilö voisi tuntea. Sinun täytyy käyttää sanaa ”**tuntea**” tai ”**tuntua**” vastauksissasi, esimerkiksi: ”musta tuntuisi...” ja ”kaverista tuntuisi...”. Ei ole väliä onko vastaus pitkä vai lyhyt. Ei ole väliä, onko kaikki sanat kirjoitettu tismalleen oikein. Ei ole oikeita tai väärää vastauksia. **Muista vain kertoa mitä itse tuntisit ja mitä toinen henkilö tuntisi.**

1. Juokset tärkeässä juoksukilpailussa, ja mukana on myös ystäväsi, jonka kanssa olet harjoitellut yhdessä pidemmän aikaa. Kun pääset lähelle maaliviivaa, nyrjäytät nilkkasi, kaadut maahan, etkä pysty jatkamaan. Ystäväsi jatkaa juoksua ja voittaa koko kilpailun. Miltä sinusta tuntuisi? Miltä ystävästä tuntuisi?

2. Sinä ja äitisi tulette kotiin yöllä. Kun käännytte kotikadullemme, näet paloauton pysäköitynä lähelle kotianne. Miltä sinusta tuntuisi? Miltä äidistä tuntuisi?

3. Sinä ja ystäväsi päätätte säästää viikkorahanne ja ostaa jotakin erityistä yhdessä. Pari päivää myöhemmin ystäväsi kertoo sinulle, että on muuttanut mielensä ja käyttänyt jo rahansa. Miltä sinusta tuntuisi? Miltä ystävästä tuntuisi?

4. Joku, joka on aiemmin sanonut ikäviä asioita sinusta, tulee luoksesi ja sanoo jotakin todella mukavaa. Miltä sinusta tuntuisi? Miltä tästä toisesta henkilöstä tuntuisi?

5. Isäsi kertoo, että perheenne koira on jäänyt auton alle ja että eläinlääkäri pitää lopettaa se. Miltä sinusta tuntuisi? Miltä isästäsi tuntuisi?



6. Sinä ja monta muuta lasta juoksette ympäriinsä välitunnilla. Sinä ja toinen lapsi törmäätte toisiinne ja kaadutte molemmat lujaa maahan. Miltä sinusta tuntuisi? Miltä toisesta lapsesta tuntuisi?

7. Hammaslääkäri kertoo sinulle, että sinulla on hampaidesi kanssa sellaisia ongelmia, jotka pitää korjata heti. Hammaslääkäri varaa sinulle ajan seuraavalle päivälle. Miltä sinusta tuntuisi? Miltä hammaslääkäristä tuntuisi?

8. Opettajasi kertoo sinulle, ettei työskentelysi ole riittävän hyvää, ja sen pitää parantua. Miltä sinusta tuntuisi? Miltä opettajasta tuntuisi?

9. Teistä on tullut todella hyviä ystäviä luokan uuden oppilaan kanssa. Vietätte paljon aikaa yhdessä ja tunnette toisenne hyvin. Eräänä päivänä hän kutsuu sinut kotiinsa. Saat tietää, että hänen perheensä on rikas ja että ystävälläsi on kaikkea, mitä olet ikinä halunnut. Hän kertoo sinulle pitäneensä tämän salaisuutena, koska ajatteli että lapset olisivat kiinnostuneita hänestä vain hänen rahojensa takia. Miltä sinusta tuntuisi? Miltä ystävästäsi tuntuisi?

10. Joukkueita valitaan ja useimmat pelaajat on jo valittu. Jäljellä on vain kaksi lasta, ja sinä olet toinen heistä. Mutta tarvitaan vain yksi pelaaja lisää. Miltä sinusta tuntuisi? Miltä toisesta lapsesta tuntuisi?

11. Ystäväsi jakaa osan sipseistään sinun ja toisen lapsen kanssa. Huomaat, että hän antaa enemmän sipsejä toiselle lapselle kuin sinulle. Miltä sinusta tuntuisi? Miltä ystävästäsi tuntuisi?

12. Paras ystäväsi tulee katsomaan sinua oltuaan poissa useita viikkoja. Miltä sinusta tuntuisi? Miltä ystävästäsi tuntuisi?