

1032/99

1673.

**Hyvä koulussa, liikunnallinen, kaunis,
osallistuva, luotettava**

- suositun oppilaan sosiaalinen lahjakkuus

Susanna Syngelmä

Sanna-Riina Vuorenmaa

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

Kasvatustieteiden tiedekunnan määrääminä tarkastajina esitämme kasv.yo **Susanna Syngelmän** ja **Sanna-Riina Vuorenmaan** pro gradu -tutkielmasta *Hyvä koulussa, liikunnallinen, kaunis, osallistuva, luotettava - suosituksen oppilaan sosiaalinen lahjakkuus* seuraavan lausunnon:

Tutkimusaihe on opettajan työn kannalta mielenkiintoinen, ajankohtainen ja tärkeä. Sosiaalinen lahjakkuus - "tunneäly" - on tähän aikaan liittyvä "uusi keksintö", joka kiinnostaa myös kaupallista mediaa. Koulun kasvatustyössä sosiaalisen lahjakkuuden huomioon ottaminen on tärkeä väline koulumenestykseen pyrittäessä ja samalla oppilaiden syrjäytymisen ehkäisyssä. Perustellusti tutkijat pitävät sosiaalista lahjakkuutta käyttämättömänä voimavarana, joka liittyy lahjakkuuden monidimensionaaliseen malliin. Lahjakkuus on suhteellista ja sen arviointi riippuu maantieteellisistä, ajallisista, arvoihin ja kulttuuriin liittyvistä tekijöistä. Tutkimuksen teoriatausta on poikkeuksellisen laaja ja siinä on nähtävissä vakavaa pyrkimystä kehitellä tutkimuksen pääkäsitteen - sosiaalisen lahjakkuuden - rakennetta, sisältöä, ilmenemismuotojen ja merkityksellisyyden määrittelyä erilaisissa koulumaailmaan liittyvissä tilanteissa. Pääkäsite johdetaan analyyttisesti ja johdonmukaisesti yleisistä älykkyysteorioista ja muokataan omaksi hierakiseksi käsitejärjestelmäksi, jonka eri osa-alueita luonnehditaan tukeutuen laajaan ja relevanttiin kirjallisuusviitteistöön.

Mittausmenettelyjen kehittämisessä (esim. projektiiviset kuvantulkintakokeet ja LOTAS analyysin arviointikriteeristö) on omaperäisyyttä ja tutkimuksellista luovuutta. Tältä osin tutkimusta voi pitää suorastaan perustutkimuksena. Harkintaa olisi ehkä kaivattu koejärjestelyjen yhteydessä (esim. instruktiona diat, ryhmätesti ja tarpeeksi aikaa vastaamiseen). Ryhmäkeskustelun data-aineisto olisi voinut olla laajempi ja aineistoa olisi voitu kerätä useammasta luokasta, jolloin tuloksiin olisi mahdollisesti tullut enemmän johdonmukaisuutta.

Sosiaalisen lahjakkuuskäsitteen operationaalistaminen ja empiirinen haltuunotto sosiometrisen testauksen avulla oli ajankäytön suhteen taloudellinen. Varsinaista tulosta

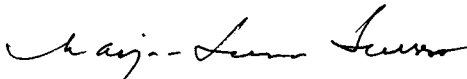
olisi saattanut parantaa, jos lisänä olisi käytetty esim. jotakin projektiivista testiä (lauseentäydennys tai kertomuksen jatkamismenetelmä).

Tutkimuksen teoreettinen tausta on erittäin vahva, lähteistö on hyvää ja tuoretta. Empiirinen osa - mittareiden kehittäminen - kattaa osan tutkijoiden esittämästä synteesisistä eli teoreettisen mallin kuvaamasta sosiaalisesta lahjakkuudesta. Tutkimuksen luotettavuustarkastelua, sekä validiteetin että reliabiliteetin osalta esim. käyttäen hyväksi tutkijatriangulaatiota kuvaamalla sitä, miten yksimielisiä tutkijat olivat eri analysointikohdista, olisi parantanut tutkielman laatua.

Tutkielman pohdinnassa pyritään empiirisiä tuloksia kytkemään aikaisempaan teoriaan, mikä on selvä ansio tässä työssä. Myös mielenkiintoisia jatkotutkimusongelmia esitetään ja pohditaan kytkentöjä työelämään. Tutkielma on vaatinut paljon työtä ja perehtymistä laajaan lahjakkuusteorioiden vyyhteen. Teorioiden haltuunotto on onnistunut poikkeuksellisen hyvin. Tutkijoilla on sosiaalisen lahjakkuuden alueella huomattava asiantuntemus hallussaan. Rohkeita empiirisiä yrityksiä mittareiden kehittämisessä on pidettävänä myös selkeästi ansiona, vaikka tulosten sulattaminen teoriaan jääkin vielä keskeneräiseksi. Se onkin yleensä vaikein empiiris-analyttistä paradigmaa toteuttavien tutkimusten ongelma vielä väitöskirjatasolla.

Esitämme kasv.yo **Susanna Syngelmän** ja **Sanna-Riina Vuorenmaan** pro gradu - tutkielman hyväksymistä kasvatustieteen maisterin tutkintoon liittyvänä opinnäytteenä arvolauseella **magna cum laude approbatur**.

Jyväskylässä 2. kesäkuuta 1999


Marja-Leena Husso


Eira Korpinen

TIIVISTELMÄ

Syngelmä, S. & Vuorenmaa, S-R.: Hyvä koulussa, liikunnallinen, kaunis, osallistuva, luotettava - suosittu oppilaan sosiaalinen lahjakkuus. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 1999.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää suosittu oppilaan sosiaalista lahjakkuutta. Päättökäsimongelmana oli onko suosittu oppilas sosiaalisesti lahjakas. Tutkimusongelman jaoimme pienempiin ongelmiin, joihin suunnittelimme ja kohdistimme sopivat tutkimusmenetelmät. Tutkimusmetodeina käytimme sosiometristä tiedustelua, projektitiivista haastattelua, tekstiaineiston keruuta ja observointia.

Teoriapohjana tutkimuksessamme olivat lahjakkuusteoriat, joissa sosiaalinen lahjakkuus oli yksi osa-alue. Sosiaaliset taidot ja niiden ilmenemismuodot, kuten empatia, altruismi ja vuorovaikutustaidot, ovat tutkimuksessamme teorian olennaisena osana. Tutustuimme myös luokkaan sosiaalisena ympäristönä sekä siellä esiintyviin rooleihin, kuten suosittu ja johtaja. Lisäksi käytimme aikaisempia tutkimuksia ja niistä saatuja tuloksia tutkimuksemme suunnitteluun ja toteutukseen.

Tutkimusjoukkonamme oli kolme kuudetta luokkaa Jyväskylän ympäristöstä, yhteensä tutkimukseen osallistui 86 oppilasta. Suositut oppilaat kartoitimme sosiometrisen tiedustelun avulla. Suosituita ja heidän verrokkejaan haastattelimme vuorovaikutusvalokuvien avulla. Tutkimme lisäksi suosittujen ja heidän verrokkiensa toimintaa ryhmätyötilanteissa.

Tutkimukseen osallistuneista oppilaista suurin osa luonnehti suosittua oppilasta sosiaalisilta taidoiltaan hyväksi. Tutkimuksemme mukaan suosittu oppilaalla on sosiaalista lahjakkuutta, mutta havaitsimme etteivät yksittäiset sosiaalisen lahjakkuuden osa-alueet tee oppilaasta suosittua. Huomionarvoista on, että suosittu oppilaan käytökseen saattaa liittyä negatiivisiakin puolia. Luokanopettajaksi valmistuvina näemme kuitenkin, että sosiaalinen lahjakkuus on luokassa vielä huomioimaton ja käyttämätön voimavara.

Asiasanat: Sosiaalinen lahjakkuus, sosiaaliset taidot, empatia, altruismi, vuorovaikutustaidot, johtaja, suosittu

ESIPUHE

Valitsimme sosiaalisen lahjakkuuden tutkimusaiheeksi jo proseminaarivaiheessa. Meitä kiinnosti ystävyyteen ja suosioon liittyvät aiheet, joista sosiaalinen lahjakkuus tuntui ajankohtaisimmalta. Näemme sosiaalisen lahjakkuuden hyödyntämättömänä voimavarana luokassa. Tutkimuksellamme yritimme ottaa selvää millaista sosiaalinen lahjakkuus on, kenellä sitä on ja miten se ilmenee arkipäivän toimissa.

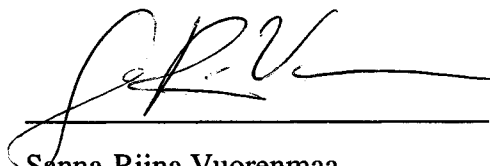
Kiitämme saamastamme ohjauksesta työtämme jo yleis Metodikurssista lähtien ohjannutta lehtori Marja-Leena Hussoa. Kiitämme myös tutkimukseen osallistuneita luokkia opettajineen. Kiitos kuuluu myös projektiryhmällemme, joka jaksoi syventyä aiheeseemme tutkimuksenteon kaikissa vaiheissa sekä lehtori Erkki Laaksolle, joka auttoi meitä tutkimuksemme eri vaiheissa. Erityismaininnan ansaitsevat puhe- ja ilmaisukasvatuksen erikoistujat, kuvissa esiintyvät henkilöt, jotka uhrasivat omaa aikaansa tutkimuksemme eteen.

Iso kiitos kuuluu kärsivällisille avomiehillemme sekä perheillemme, jotka jaksoivat kannustaa meitä tutkimuksen pariin yhä uudelleen ja uudelleen.

Jyväskylässä 28. toukokuuta 1999



Susanna Syngelmä
kasvatustieteiden yo



Sanna-Riina Vuorenmaa
kasvatustieteiden yo

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
ESIPUHE	3
JOHDANTO	6
2 SOSIAALINEN LAHJAKKUUS OSANA LAHJAKKUUSTEORIOITA	8
3 SOSIAALISEN LAHJAKKUUDEN OSA-ALUEET	15
3.1 Emotionaalisesta intelligenssistä sosiaaliseen lahjakkuuteen	15
3.2 Sosiaalinen kompetenssi	16
3.3 Sosiaaliset taidot	18
3.3.1 Empatia	21
3.3.2 Altruismi	23
3.3.3 Nonverbaaliviestintä osana vuorovaikutustaitoja	24
3.4 Sosiaalinen lahjakkuus tässä tutkimuksessa	26
4 LUOKKA SOSIAALISENA YMPÄRISTÖNÄ	27
4.1 Sosiaalisesti lahjakas ryhmässä	27
4.2 Vuorovaikutustilanteet sosiaalisen minäkuvan rakennusaineiksina	28
4.3 Sosiaalinen lahjakkuus ilmenee vuorovaikutustilanteissa	29
4.3.1 Johtaja	30
4.3.2 Suosittu	31
5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	32
5.1 Sosiaalisen lahjakkuuden tutkimuksen ensiaskeleita	32
5.2 Sosiaalisen lahjakkuuden tutkimuksia kognitiivisen lahjakkuusteorian pohjalta	32
5.3 Tutkimuksia emotionaalisen intelligenssin alueelta	36
5.4 Suomalaisia tutkimuksia sosiaalisen lahjakkuuden ja tunneälyn alalta	37

6 TUTKIMUSONGELMAT	39
7 TUTKIMUSMENETELMÄT	41
7.1 Sosiometriset testit	41
7.2 Sisällönanalyysi	44
7.3 Vuorovaikutuskuvien esitetaus	45
7.4 Haastattelu vuorovaikutuskuvien pohjalta	46
7.5 Ryhmäkeskustelun observointi ja analysointi LOTAS - observointimenetelmällä	48
7.6 Tutkimus- ja analysointimenetelmien koonti	51
8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA LUOTETTAVUUS	53
8.1 Tutkimuksen eteneminen	53
8.2 Kohderyhmä	55
8.3 Tutkimuksen luotettavuus	57
9 TULOKSET	59
9.1 Sosiometriasta saadut tulokset	59
9.2 Oppilaat luonnehtivat suosittua oppilasta	64
9.3 Vuorovaikutustilanteiden tulkinta	71
9.4 Suositun oppilaan toiminta ryhmätyöskentelyn aikana	79
10 POHDINTA	85
10.1 Tutkimustulosten tarkastelua	85
10.2 Jatkotutkimusaiheita	87
10.3 Tutkimuksemme anti käytännön työelämään	88
LÄHTEET	90
LIITTEET	105

JOHDANTO

Kaikilla on jonkinlaisia sosiaalisia taitoja, toisilla taidot vain ovat hiotumpia ja toisilla taas karkeampia. Ihmissuhdetyöhön ja palveluammatteihin, kuten opettajiksi tai lääkäreiksi, hakeutuu yleensä ihmisiä, joilla sosiaaliset taidot ovat kehittyneempiä ja enemmän käytössä jokapäiväisessä elämässä. Yhteiskunta peräänkuuluttaa tunneälyä elämässä menestymisen yhtenä tärkeänä osatekijänä. Lahjakkuuden asteella olevia taitoja sen sijaan on vaikea eritellä. Käsitettä sosiaalisesti lahjakas tulisikin käyttää säästeliäästi ja miettiä aina asian yhteydessä, onko kyse erityislahjakkuudesta vai hyvistä taidoista.

Sosiaalisesti kyvykkäässä ympäristössä lapsen on helpompi omaksua ja harjoittaa omia sosiaalisia taitojaan, joten tällaisen lapsen on helpompi saavuttaa keskitason ylittävä sosiaalinen toimintakyvykkyys. Suomalaisen tutkimuksen mukaan perheen ulkoiset voimavarat kuten vanhempien koulutus, sosioekonominen status ja työllisyystilanne vaikuttavat suoraan lapsen sosiaaliseen toimintakykyisyyteen (Pölkki, Kähkönen & Kukkonen 1997, 31-39). Kodin ja ympäristön mallit ovat sosiaalisten taitojen hankinnalle ensiarvoisen tärkeitä. Asenne ja suhtautumistavat toisiin ihmisiin, muihin kuin omiin perheenjäseniin, opitaan kotoa ja siirretään perintönä seuraavalle polvelle.

Akateemisen lahjakkuuden (esim. matemaattisen tai kielellisen lahjakkuuden) ongelmana on, että se ei käytännöllisesti katsoen useinkaan harjoita kohtaamaan niitä levottomuuksia tai mahdollisuuksia, joita elämässä tapahtuvat muutokset tuovat mukanaan. Välttämättä edes korkea älykkyydosamäärä ei ole taie menestymisestä, maineesta tai onnellisuudesta. Koululaitoksemme ja kulttuurimme korostaa ja harjoittaa, välittämättä lainkaan emotionaalaisesta lahjakkuudesta tai sen kehittämisestä, akateemisen lahjakkuuden sellaisia tunnusmerkillisiä piirteitä, jotka vaikuttavat suunnattomasti myös persoonalliseen kohtaloomme.

Pro gradu -työmme aihe on kypsytynyt jo opiskelun alkuvaiheelta, jolloin saimme tehtäväksi suunnitella kaksi itseämme kiinnostavaa pro gradu -aihetta. Tällöin tutkimus oli suunniteltu enemmän ystävyysteorioiden pohjalta. Lahjakkuusteorioihin ja etenkin sosiaaliseen lahjakkuuteen tutustuimme proseminarityössämme.

Tutkimuksemme tavoitteena on kartoittaa luokassa esiintyvää sosiaalista lahjakkuutta. Tässä opinnäytetyössämme tutkimustehtävämme on “Suositun oppilas on sosiaalisesti lahjakas”. Tutkimustehtävämme perustuu sosiaalisen lahjakkuuden eri ilmenemismuotoihin, joita ovat mm. johtajuus, empaattisuus, altruismi, tilanneherkkyys sekä hyvän hengen luominen ryhmässä ja puhumalla selviytyminen eri tilanteissa. Mielestämme suositulla oppilaalla on edellä mainittuja ominaisuuksia tai hänellä ainakin olisi mahdollisuus käyttää suosituimmuusasemaansa hyväkseen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Pyrimme selvittämään millaiseen asemaan sosiometrisessä tutkimuksessa sijoittuvat luokan johtajat ja suositut oppilaat, sekä mitkä ovat niitä ominaisuuksia, joita aseman saavuttaminen edellyttää.

Tutkimuksemme olemme saaneet aineksia eri tieteen- ja tutkimusaloilta esimerkiksi lahjakkuustutkimuksesta, sosiologiasta, psykologiasta sekä tietyksi kasvatustieteen alalta. Koulumaailmassa lahjakkuus liitetään erityispedagogiikan alueeseen, mutta sosiaalinen lahjakas ei vaadi luokassa tai opettajalta erityisiä toimenpiteitä lähinnä se voidaan käsittää käyttämättömäksi voimavaraksi.

Sosiaalisten taitojen kehittäminen on tämän päivän trendi. Peruskoulun toiminnan tavoitteena on kehittää oppilaissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14). Koulujen omiin opetussuunnitelmiin kirjataan sosiaalisten taitojen kehittämistarpeet kiusaamistilanteiden jälkimainingeissa ja toisaalta yhteiskunnan asettamien pärjäämisen tavoitteiden vuoksi. Heikot toverisuhteet ennustavat sosiaalisen kehityksen vaikeuksia (Parker & Asher 1987, 357). Tähän haasteeseen on koulun vastattava antamalla oppilaille keinoja selviytyä erilaisista sosiaalisista tilanteista.

Syrjäytyminen voidaan nähdä muun muassa sosiaalisten ongelmien kasautumisena: epäonnistumisena koulussa, perheessä, sosiaalisissa suhteissa, työmarkkinoilla jne. (Siljander 1996; Westerholm 1998, 23) Koulussa menestymisen ja syrjäytymisen ehkäisemisen yksi apukeino olisi sosiaalisten taitojen kehittäminen ja sosiaalisen lahjakkuuden hyödyntäminen. Tutkimuksemme kautta toivomme saavuttavamme sellaisen tason opettajuudessamme, joka antaa edellytyksiä välittää oppilaille parempia elämänhallintataitoja ja ehkäistä syrjäytymistä.

2 SOSIAALINEN LAHJAKKUUS OSANA LAHJAKKUUSTEORIOITA

Lahjakkuuden käsite on varsin monidimensionaalinen. Yhteistä lahjakkuuskäsitteen eri ulottuvuuksille on se, että ne perustuvat pääsääntöisesti älykkyyskäsitteen määrittelyyn. (Runsas 1991, 233.) Tämän huomaa amerikkalaisen käsitteen Emotional Intelligence (EQ) suomennoksesta: tunneäly, joka juontaa juurensa E. L. Thorndiken (1920, 228; Guilford 1968, 36) määrittelemään sosiaaliseen lahjakkuuteen (social intelligence). Spearman käytti vastaavasta alueesta nimitystä psykologiset suhteet (psychological relations) (Guilford 1968, 36).

Nykyaikainen älykkyuden tutkimus on lähinnä käytännöllisiin tavoitteisiin pyrkivää. Älykkyuden käsite on kuitenkin siinä määrin epämääräinen, ettei yksiselitteistä älykkyuden määritelmää ole onnistuttu kehittämään. (Runsas 1991, 233.) Uusimmissa käsitelmääritelmissä on aikaisempiin nähden uutta se, että lahjakkuus nähdään suhteellisena, ja sen arvioidaan riippuvan maantieteellisistä, ajallisista, arvoihin ja kulttuureihin liittyvistä tekijöistä (Uusikylä 1989, 7, 45 - 48; Gardner 1993b, 240 - 246). Zigler on havainnut tutkimuksissaan, että sosiaalinen lahjakkuus on puuttuva etsimään ja keksimään johtava elementti lahjakkuuden luokittelussa (Zigler 1986, 152). Tutkimuksessamme sosiaalinen lahjakkuus, yhtenä lahjakkuuden lajeista, liittyy tiivistä, sen tutkimispaikkaan, kouluun, kontekstina, arvomaailmana ja luokkaan sosiaalisena ympäristönä.

Lahjakkuus -käsitteenmäärittelyn uudemmat tavat ovat ehkä herättäneet ajatuksen, onko käsitettä yleensä tarpeellista määritelläkään. Birch (1984, 157 - 161) mukaan määrittelyn tarpeellisuus riippuu siitä, onko määrittelyllä käytännön merkitystä. Tämä tulee ilmi sosiaalista lahjakkuutta tutkittaessa, jolloin lahjakkuuden ja kyvykkyyden välinen ero on häilyvä. Passow`n (1981, 9) mielestä nykyisin lahjakkuuden ja kyvykkyyden löytämiseksi on käytettävä useita menetelmiä, joiden kohteista tärkeimpiin kuuluvat yksilölliset kokemukset sekä niihin kiinteästi kytkeytyvä yksilön minäkäsitys. Tähän haasteeseen olemme yrittäneet tutkimuksellamme vastata.

Lahjakkuus ei ole riippumaton yksilön ulkoisista ja sisäisistä tekijöistä. Feldhusenin (1986) ja Renzullin (1986, 66 - 72; Lehtonen, H. 1994, 14 - 15; Uusikylä 1994, 45 - 46) mukaan lahjakkuuteen liittyy keskitason ylittävää kyvykkyyttä, yleistä älykkyyttä. Tärkeä osa lahjakkuuden kehittymistä on myös yksilön oma motivaatio,

halu, menestyä. Feldhusen (1986, 112 - 114) pitää lisäksi tärkeänä edellytyksenä lahjakkuuden kehittämisessä myönteistä minäkuva. Koska itsetuntemus ja realistinen minäkuva auttavat selviytymään elämässä, lahjakkaita lapsia täytyy auttaa näkemään itsensä kyvykkäinä ja pätevinä tuottamaan uusia ideoita ja tuotteita. (Feldhusen 1986, 120.). Renzulli (1986, 66 - 72; Lehtonen, H. 1994, 15; Uusikylä 1994, 46) lisää lahjakkuuden kehittämiseen vielä yhden osatekijän, luovuuden (Renzulli 1986, 66 - 72; Lehtonen, H. 1994, 15; Uusikylä 1994, 46), joka suoritusmotivaation (Feldhusen 1986) kanssa luo hyvät lähtökohdat lahjakkuuden kehittymiselle.

Lahjakuustutkijoiden ja -teoreetikoiden mielipiteiden kenttä jakaantuu kahtia. Esimerkiksi Galton, Spearman, Eysenck ja Jensen ovat sitä mieltä, että on olemassa yksi yleinen, laaja-alainen lahjakkuus. Kun taas esimerkiksi Cohn (1981, 37; Merenheimo 1990, 22 -23; Uusikylä 1994, 48), Gardner (1993b), Guilford (1968) ja Sternberg (1986) kannattavat monilahjakkuusajattelua. Tutkimuksessamme olemme lähteneet monilahjakkuusteorioiden pohjalta tutkimaan, lahjakkuuden yhtä osa-aluetta, sosiaalista lahjakkuutta. Useat tutkijat esimerkiksi Thorndike (1920), Guilford & DeMille (1965), Ford ovat huomanneet, että löydöksiä sosiaalisen lahjakkuuden olemassaolosta on tehty käyttäytymisen häiriöiden ja ei-sosiaalisten ilmiöiden tutkimuksista. Sosiaalinen lahjakkuus suuntautuukin enemmän käyttäytymisen kuin tiedollisen lahjakkuuden alueelle. Kuitenkaan tiedollista puolta ei tule hylätä tästä lahjakkuuden lajista. Sosiaalinen lahjakkuus on monivivahteisempi ja yksilöllisempi kuin mihin on totuttu psykologian piirissä. (Ford 1986, 120 - 121.)

Monilahjakkuuksista on kehitetty useita eri teorioita. Seuraavassa esittelemme lyhyesti muutamia lahjakkuusteorioita, jotka tunnustavat sosiaalisen lahjakkuuden yhdeksi lahjakkuuden lajeista. Monilahjakuustutkijoiden määrittelemät lahjakkuudet voidaan ryhmitellä kolmeen pääryhmään (Ruisel 1992), joista yksi on abstrakteihin asioihin liittyvä lahjakkuus (abstract intelligence) esimerkiksi matemaattinen ja kielellinen lahjakkuus. Toinen ryhmä on konkreettisia lahjakkuuksia (concrete intelligence) kuvaava esimerkiksi taiteellinen ja musikaalinen lahjakkuus. Kolmas lahjakkuuksien ryhmä on kykyä ymmärtää ja toimia ihmisten kanssa (Ruisel 1992). Tätä karkeaa pääjaottelua käytämme apuna monilahjakkuusteorioiden käsittelyssä (Taulukko 1).

Robert J. Sternbergin (1991, 45 - 54; Lehtonen, H. 1994, 18) edustaman kognitiivisen teorian lähtökohta on se, että lahjakkuudessa on aina otettava huomioon

yksilön sisäiset ja ulkoiset tekijät sekä edellisten tekijöiden keskinäinen vuorovaikutus. Sternberg (1991, 45 - 46; Lehtonen, H. 1994, 19; Uusikylä 1994, 55 - 56) määritteli lahjakkuudelle kolme pääalajia, joita ovat analyyttinen (teoreettinen), syntetisoiva ja praktinen (käytännöllinen) lahjakkuus.

Keskeisiä Sternbergin teoriassa ovat informaation prosessoinnin erot, ja tarkastelun tulee kohdistua suoritusten tuotosten sijasta prosesseihin (Sternberg 1991) Teorian mukaan sekä kielellisen että abstraktin kuvallisen informaation käsittely edellyttää kolmenlaisia henkisiä prosesseja: tiedonhankinta-, meta- ja suoritusprosesseja. Tiedonhankintaprosesseja käytetään uusien asioiden opiskelussa, ja niiden avulla saadaan ongelmanratkaisumalleja. Metaprosessit ovat korkean tason prosesseja, joita käytetään päätöksenteossa. Metaprosessien avulla suunnitellaan, ohjataan ja arvioidaan ongelmanratkaisua. Suoritusprosessit välittävät metaprosessien ohjeita, ja niiden avulla toteutetaan suunnitelmat ja päätökset. Nämä kolme prosessointityyppiä muodostavat älyllisen perustan ympäristöön sopeutumiselle ja uusien tehtävien ja tilanteiden käsittelylle. (Sternberg 1986, 225; 1991, 45-54; Lehtonen, H. 1994, 19; Uusikylä 1994, 60.)

Analyyttinen, syntetisoiva ja praktinen lahjakkuus määritellään seuraavasti: Analyytisesti lahjakkaat henkilöt edustavat lähinnä perinteistä määrittelyä lahjakkaista. Analyyttinen lahjakkuus edellyttää, että yksilö kykenee jakamaan ongelman osaongelmiin sekä ymmärtämään eri osien merkityksen. Erityisesti älykkyystestit mittavat analyyttistä päättelykykyä. Syntetisoivasti lahjakkaalla on oivalluskykyä, luovuutta ja intuitiivisuutta, ja hän menestyy tieteissä, taiteissa ja yritystoiminnassa. Syntetisoivasti lahjakkaat pystyvät selviytymään uusissa tilanteissa, mutta he eivät välttämättä menesty perinteisissä älykkyystesteissä. Sitä vastoin syntetisoivasti lahjakkaat menestyvät tieteissä, kirjallisuudessa ja taiteessa. (Sternberg 1991, 45 - 46; Lehtonen, H. 1994, 19; Uusikylä 1994, 55.)

Sternbergin (1991, 45 - 46; Lehtonen 1994, 19; Uusikylä 1994, 55 -56) mallissa käytännöllinen eli praktinen lahjakkuus merkitsee sitä, että yksilöllä on kykyä käyttää analyyttistä tai syntetisoivaa kyvykkyyttään jokapäiväisissä käytännön tilanteissa ja hän pystyy kääntämään tilanteet edukseen. Sosiaalisissa suhteissa käytännöllisesti lahjakkaat useimmiten onnistuvat, eikä heillä yleensä ole ongelmia muiden kanssa toimeen tulemisessa.

Verratessaan analyyttistä ja praktista lahjakkuutta Sternberg (1985)

osoittaa praktisen lahjakkuuden mittaamisen vaikeuden. Praktisen lahjakkuuden tunnistaminen ja muotoileminen on vaikeaa. Praktinen lahjakkuus vaatii tutkijalta aikaisempia kokemuksia, henkilökohtaisempaa sitoutumista ja kykyä hyväksyä tosiasia, että hyväksytyjä vastauksia voi olla useampia.

Guilford kehitti SI-mallin (Structure of Intellect) vuonna 1958 ja teki käyttäytymistä koskevan lisäyksen vuonna 1965 huomattessaan, että malli ei pystynyt tyhjentävästi ilmaisemaan lahjakkuuden eri tyyppisiä (Guilford 1968, 35 - 36). Malli luokittelee 120 älykkyyden lajia. Guilfordin mukaan malli kertoo ihmisen älykkyydestä, joka järjestää, yksilöi ja yhdistää tietoa kyvyistä. Guilford (1967;1968, 30), nimesi SI-teoriassaan viisi lahjakkuuden aluetta: Semanttisen (semantic), symbolisen (symbolic), visuaalisen (visual), auditiivisen (auditory) ja käyttäytymisen (behavioral) alueen. Semanttisella alueella välitämme tunteita ja ajatuksiamme, ymmärrämme asioiden vastaavuuksia ja merkityssuhteita. Semanttisella ja symbolisella alueella rakennamme ja kehitämme elinympäristöämme, ymmärrämme kirjaimia, numeroita ja muita yleisesti sovittuja merkkejä. Visuaalisella ja auditiivisella lahjakkuudella tyydytämme sieluamme ja aistejamme muodoin ja värein sekä tulkitsemme tunteitamme ympäröivälle maailmalle. Käyttäytymisen lahjakkuus ilmenee empaattisuutena, kykynä ymmärtää toisen tarpeita ja käyttäytymistä. Lahjakkuudeksi Guilford kutsuu sitä, kun jokin edellä mainituista kyvyistä löytyy aikaisemmin kuin muu kehitystaso edellyttää. (Guilford 1967; 1968, 30.) Käyttäytymisalueen lahjakkuustutkimus ei ole saavuttanut suurta suosiota tutkijoiden keskuudessa, koska sitä ei voida tutkia kynä-paperitesteinä ja koska tulkinta on riippuvainen tulkitsejasta (Gallagher 1985, 6 - 7).

Guilford katsoo sosiaalisesta lahjakkuudesta löytyvän mielenkiintoisia mahdollisuuksia. Toisten ja oman itsen ymmärtäminen on suurelta osin nonverbaalista viestintää eli välitämme tunteitamme ja ajatuksiamme elein, ilmein, äänenpainoin jne. Teoria esittää tältä alueelta 30 kykyä, jotka käsittelevät ymmärtämistä, käyttäytymisen hyötyajattelua ja käyttäytymisen arviointia. Käyttäytymisestä saatu tieto on kuutena erilaisena tuotoksena SI- mallissa. Sosiaalisen lahjakkuuden ilmentymät ovat kaikkineen muotoineen tärkeitä niille, jotka työskentelevät ihmisten parissa, esim. opettajille, sosiaalityöntekijöille, terapeuteille ja eri alojen johtajille. (Guilford 1968, 30; ks. myös Guilford 1959, 470.)

Cohnin (1981, 37; Merenheimo 1990, 22 - 23; Uusikylä 1994, 48 - 49)

mukaan lahjakkuus jakaantuu kolmeen eri pääalueeseen: älylliseen, taiteelliseen ja sosiaaliseen. Intellektuaaliseen alueeseen kuuluvat erilaiset kyvyt kuten verbaalinen, avaruudellinen ja muut spesifiset alueet. Taiteelliseen alueeseen kuuluvat mm. luova ja esittävä taide. Sosiaalisen lahjakkuuden Cohn jakaa edelleen empaattiseen tai altruistiseen, johtamislahjakkuuteen ja muihin lahjakkuuden erityisdimensioihin. (Merenheimo 1990, 23; Uusikylä 1994, 48 - 49.) Cohnin mallia voidaan pitää tietynlaisena edistykseenä lahjakkuuden ja kyvykkyyden määrittelyssä sosiaalisten kokemusten suuntaan. Cohnin mallin mukainen lahjakkuus näyttää tarvitsevan nimenomaan sosiaalisia kykyjä. (Merenheimo 1990, 22 - 23.) Cohnin mallista jäävät kuitenkin puuttumaan muiden teoreetikoiden mainitsemat psykomotorinen lahjakkuus ja luovuuden vaikutus lahjakkuuteen.

Gardner nimeää monilahjakkuusteoriassaan seitsemän lahjakkuuden lajia, intelligenssiä (1983;1993b, 240; Uusikylä 1994, 66) lingvistisen eli kielellisen, loogis-matemaattisen, spatiaalisen eli avaruudellisen hahmotuskyvyn, kehollis-kinesteettisen eli kehon hyväksikäytön suorituksessa tai tuotteen valmistuksessa, musikaalisen, interpersoonallisen ja intrapersoonallisen lahjakkuuden. Gardner (1993a) korostaa teoriassaan luovuuden merkitystä lahjakkuudelle.

Gardnerin (1993b; Uusikylä 1994, 68) inter- ja intrapersoonallinen lahjakkuus ovat persoonaan liittyviä lahjakkuuden lajeja. Interpersoonallisesti lahjakkaalla on taito ymmärtää muita ihmisiä, heidän motiivejaan ja tunteitaan. Interpersoonallisesti lahjakasta voi pitää ihmissuhteissaan empaattisena, suvaitsevana ja epäitsekäänä ihmisenä. Interpersoonallinen lahjakkuus sisältää esimerkiksi sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot. Interpersoonallinen lahjakkuus voi ilmetä kykyinä johtaa esimerkiksi luokkaa tai ryhmää, vaikka se ei takaa keskitasoa parempaa älykkyyttä. Työelämässä interpersoonallista lahjakkuutta vaaditaan opettajilta, terapeuteilta, poliittisilta sekä uskonnollisilta johtajilta. (Gardner 1993b, 240; Guilford 1968, 30.) Intrapersonallinen lahjakkuus taas on metakognitiivista kykyä ymmärtää itseään, omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan. Gardnerin esittelemistä lajeista tämä on henkilökohtaisin. Tällä tavalla lahjakas tuntee rajansa, mutta ei anna niiden masentaa, vaan hyväksyy ne osana elämäänsä. (Gardner 1993b, 240.)

Gardnerin mukaan jokainen lahjakkuuden laji on suhteellisen itsenäinen ja toisista riippumaton. Kuitenkin lahjakkuudet ovat sidoksissa toisiinsa, esimerkiksi

samalta ihmiseltä saattaa löytyä useampaa eri lajia lahjakkuutta. (Gardner 1993b, 59; Uusikylä 1994, 69.) Gardnerin monilahjakkuusteorian muut lahjakkuuden lajit on esitelty taulukossa 1. Gardner korostaa kulttuurierojen vaikutusta lahjakkuuden tulkinnaan ja havainnointiin (1993b, 240, 243).

Seuraavalla sivulla esitämme taulukon (taulukko 1), johon olemme koonneet edellä esitetyt monilahjakkuusteorian. Sosiaalisen lahjakkuuden alue eri teorioissa on tummennettu.

TAULUKKO 1. Sosiaalinen lahjakkuus eri lahjakkuusteorioissa

LAHJAKKUU- DEN LAJIT yleisjako Rui- selin mukaan (1992)	Sternberg (1986)	Guilford (1968)	Cohn (1981)	Gardner (1993)
Abstrakstit lahjakkuudet (esim. kielelli- nen ja mate- maattinen)	Analyyttinen älykyys	Semanttinen lahjakkuus	Älyllinen alue (esim.) *kvantitatiivi- nen lahjak- kuus * verbaalinen lahjakkuus * spatiaalinen lahjakkuus	Lingvistinen intelligenssi ----- Loogis-mate- maattinen intelligenssi ----- Spatiaalinen intelligenssi
Konkreetit lah- jakuudet (esim. musiikil- linen, kuvatai- teellinen lah- jakuus)	Syntetisoiva älykyys	Visuaalinen lahjakkuus	Taiteellinen alue (esim.) *kaunotaiteel- linen lahjak- kuus *esitystaiteel- linen lahjak- kuus	Kehollis-ki- nesteettinen intelligenssi ----- Musikaalinen intelligenssi
Sosiaalisissa suhteissa il- menevät lah- jakuudet	Käytännöllinen älykyys	Käyttäytymi- seen liittyvä lahjakkuus	Sosiaalinen alue (esim.) * empaatti- nen/ altruistinen lahjakkuus * johtamis- lahjakkuus	Interpersoo- nallinen intel- ligenssi ----- Intrapersoo- nallinen intel- ligenssi

3 SOSIAALISEN LAHJAKKUUDEN OSA-ALUEET

Edellä luvussa 2 esittelimme sosiaalisen lahjakkuuden osana lahjakkuusteorioita. Tämä luku perustuu emotionaalisen intelligenssin ja sosiaalisen lahjakkuuden tutkijoiden tutkimustuloksiin ja niiden pohjalta tehtyihin teorioihin. Nämä teoriat eivät ole ristiriidassa lahjakkuusteorioiden kanssa, vaan saattavat jopa pohjautua lahjakkuusteorioista. Seuraavassa kuvaamme sosiaalisen lahjakkuuden eri osa-alueita. Osa-alueet ovat toisilleen alisteisia (luvut 3.1 - 3.3) tai rinnasteisia (luvut 3.3.1 - 3.3.3). Luvussa 3.4 havainnollistamme osa-alueiden hierarkista rakennetta kokoamamme kuvion avulla (Kuvio 1).

3.1 Emotionaalisesta intelligenssistä sosiaaliseen lahjakkuuteen

Thorndike (1920, 228) määritteli sosiaalisen lahjakkuuden kyvyksi ymmärtää ja tulla toimeen - toimia viisaasti ihmisten välisissä suhteissa. Itsetietoisuus, empatia ja sosiaalisten suhteiden hallintataito ovat keskeinen osa sosiaalista lahjakkuutta. Tämän päivän tutkijoiden Mayerin ja Saloveyn (1993, 433) mukaan Gardnerin inter- ja intrapersoonallinen lahjakkuus muodostavat yhdessä sosiaalisen lahjakkuuden. He määrittelevät sosiaalisen lahjakkuuden osaksi emotionaalista intelligenssiä (emotional intelligence), joka on kykyä havainnoida omia ja toisten emootioita, analysoida niitä ja käyttää saatua tietoa hyväkseen. Salovey ja Mayer (1993) jakavat emotionaalisen intelligenssin viiteen alueeseen:

- 1 Kykyyn tarkkailla itseään ja emootioitaan; itsetietoisuuteen (self-awareness), joka on sama kuin Gardnerin (1993b) intrapersoonallinen intelligenssi
- 2 Kykyyn käsitellä, ohjata ja käyttää emootioitaan; (managing emotions);
- 3 Taitoon motivoida itseään, kanavoida emootionsa, viivyttää tyydytystä ja vaientaa impulssejaan
- 4 Empatiaan; herkkyyteen aistia toisten tunteita ja kykyä asettua toisen asemaan sekä arvostaa erilaisuutta tunteiden kokemisessa
- 5 Sosiaalisten suhteiden hallintataitoon, joka sisältää sosiaalisen kompetenssin ja sosiaaliset taidot; on sama kuin Gardnerin (1993b) interpersoonallinen intelligenssi.

Toisin kuin älykkyysosamäärä, jolla on takanaan lähes sadan vuoden tutkimushistoria ja satojen tuhansien ihmisten tutkimustulokset, emotionaalinen lahjakkuus on uusi käsite. Kukaan ei voi tarkasti määrittää, miten sen ilmeneminen vaihtelee henkilöstä toiseen kunakin elämänjaksona ja eri tilanteissa. Kuitenkin olemassa olevan tiedon mukaan emotionaalinen lahjakkuus voi olla voimakasta, joskus jopa voimakkaampaa, kuin älykkyysosamäärän ilmaisema älyllinen lahjakkuus. (Goleman 1995,34)

Golemanin (1995, 34) mukaan emotionaalista lahjakkuutta kuvaavia tunnusmerkkejä ovat mm.

- 1) motivointikyky
- 2) pitkäjänteisyys
- 3) kyky kontrolloida kiihokkeita ja pidentää tyytyväisyyden ja tyydyt-
tyneisyysajan kesto
- 4) kyky hallita tunteita
- 5) kyky eläytyä ja toivoa

Emotionaalisen lahjakkuuden hallinta selittääkin suurelta osin sen, miksi toinen ihminen menestyy elämässään kun taas toinen, älykkyydeltään samantasoinen henkilö ei menesty. Emotionaalinen kyky onkin meta-kyvykkyyttä, joka määrää miten hyvin osaamme hyödyntää muita kykyjämme, jopa sellaisia joita ei ole harjoitettu. (Goleman 1995, 36.)

Sosiaalinen lahjakkuus on kykyä ymmärtää toisia ja toimia viisaasti ihmisten välisissä suhteissa. Sosiaalisen lahjakkuuden käänköpuoli on joidenkin teoretikoiden mielestä lahjakkaan manipulointikyky, saada toiset toimimaan oman mielensä mukaan. (Goleman 1995, 42.)

3.2 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä käyttää onnistuneesti henkilökohtaisia ympäristössään olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita (esimerkiksi ystävyysuhteet, vanhempana toimiminen). Lapsuusiässä sosiaalisen kompetenssin painopisteinä ovat palkitsevaan vuorovaikutuk-

seen pääseminen muiden lasten kanssa ja ystävyysuhteiden luominen. Koska koulu on tärkeä lapsuusiän konteksti, kouluiän sosiaaliseen kompetenssiin on katsottu kuuluvan myös kyky toimia luokkatilanteessa sosiaalisesti suotuisalla tavalla. (Poikkeus 1995, 126.)

Sosiaalisen kompetenssin määrittely ei ole aivan yksiselitteistä tai ongelmattonta. Sosiaalisen kompetenssin käsitettä on kritisoitu muun muassa siitä, että se on sitoutunut yksilön ominaisuuksiin ja leimaa yksilöä. Yksilön kompetenssin arviointi on sidoksissa kulttuuriseen kontekstiin ja kriteereihin, jotka arvioija asettaa omista normeistaan lähtien. (Poikkeus 1995, 127.) Sosiaalinen kompetenssi voidaan teoreettisesti kuvata useita komponentteja tai ulottuvuuksia sisältäväksi rakenteeksi. Tarkastelemalla eri ulottuvuuksia samanaikaisesti saadaan kokonaiskuva yksilön toiminnasta. (Poikkeus 1995, 126.)

Wentzelin (1991, 1066) mukaan monet intrapersoonalliset, 'yksilökeskeiset', sosiaalisen kyvykkyyden muodot, kuten sosiaalisten päämäärien asettaminen sekä sosiaalisen kannustuksen ja tuen tunteminen, ovat yhteydessä älykkyyteen. (Wentzel 1991, 1066). Koska yksilöt voivat ilmentää varsin erilaista kompetenssia eri tilanteissa ja eri vuorovaikutustilanteissa, yleisestä sosiaalisesta kompetenssista puhuminen antaa harhaisen kuvan sosiaalisesta todellisuudesta. Joidenkin tutkijoiden mielestä yksilöön liitettävän pysyvän ominaisuuden sijasta olisi syytä nähdä sosiaalinen kompetenssi prosessina, joka tapahtuu aina jossakin kontekstissa (Laosa 1989, Poikkeus 1995, 128.)

Wentzelin mukaan lapsen tulisi kokea merkittävimpiä sosiaalisen kyvyn ja suoriutumismotivaation myönteisiä yhteyksiä nimenomaan luokkatyöskentelyssä, joka noudattaa tiettyjä normeja ja jolle asetetaan tietynlaisia odotuksia. Näitä normeja tai odotuksia ovat mm. yhteistyön vaatimukset, toisten kunnioittaminen sekä myönteinen suhtautuminen ryhmätyöskentelyyn. (Wentzel 1991, 1066.) Wentzelin (1991, 1075) tutkimuksen tuloksena oli, että oppilaan sosiaalinen kompetenssi koulussa on monipuolisesti yhteydessä hänen saavutuksiinsa luokkahuoneessa.

Ladd & Price (1987, 1168-1189) tulkitsevat tutkimustuloksiaan siten, että suhteet vertaisryhmän muihin jäseniin muodostavat suoriutumismotivaation vapauttamiseen johtavia tilanteita. Sosiaalinen ja älyllinen kompetenssi on voimakkaasti yhteydessä myös itseohjautuvaan oppimiseen, johon sisältyvät oman työn suunnittelu,

päämäärien ja tavoitteiden asettelu sekä itsensä ja ympäristönsä arviointi. Samaan yhteyteen kuuluvat myös riippumattomuus ja vapaus sosiaalisesta kontrollista.

Sosiaalisen kompetenssin on katsottu olevan yksilön taito täyttää sosiaaliset roolit. Lahjakkaimmat kykenevät moneen erilaiseen sosiaaliseen rooliin ja ne, joilla on vähiten sosiaalista kompetenssia on vähän sosiaalisia rooleja tai he eivät kykene täyttämään niitä hyvin. Yksilöllisesti lahjakkaiden ihmisten on todettu olevan enemmän sosiaalisesti kompetentteja, koska taito erilaisiin rooleihin on vahvasti sidoksissa lahjakkuuteen. Vaikka lahjakkuus on päätekijä sosiaalisessa kompetenssissa, se ei kuitenkaan selitä sitä kokonaisuudessaan. Välttämättä erittäin paljon sosiaalista kompetenssia omaavat henkilöt eivät ole huippuälykkäitä tai -lahjakkaita. Sosiaalinen lahjakkuus -nimitystä ei voida käyttää samassa mielessä kuin kognitiivisten (esim. matemaattinen, kielellinen ja musiikillinen) lahjakkuuksien yhteydessä. (Scarr & Carter-Saltzman 1984, 799 - 800.)

Useissa tutkimuksissa (mm. Dischion 1990, Green & al. 1980) on todettu, että sosiaalinen kyky (social competence) on hyvä selittävä muuttuja tutkittaessa kouluikäisten suoriutumismotivaation vaihtelua. Tutkimustulosten mukaan torjutut ja aggressiiviset lapset epäonnistuvat usein yrittäessään suoriutua ajattelua ja pitempiaikaista pohdintaa vaativista tehtävistä. (Merenheimo 1992, 99.) Wenzelin (1991, 1066) mukaan sosiaalista kyvykkyyttä tutkittaessa huomion kohteina ovat ystävyysuhteiden laatu ja sosiaalisesti vastuullinen käyttäytyminen.

3.3 Sosiaaliset taidot

Kun yksilö kohtaa uuden ja hänen siihenastiset sosiaaliset kokemuksensa ja taitonsa ylittävän sosiaalisen tilanteen, hänen on - oletettaessa että tilanne on hänen näkökulmastaan houkutteleva - kehitettävä uusia sosiaalisia taitoja hallitakseen tilanteen. Lasten leikkiryhmä voidaan mainita esimerkkinä sosiaalisesta tilanteesta, jossa lapsi on hyvin motivoituneena "pakotettu" oppimaan ja hallitsemaan uusia ja vaikeampia sosiaalisia taitoja. (Langsted & Sommer 1990, 23.)

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan käyttäytymistä, joka konkreettisessa tilanteessa johtaa positiivisiin sosiaalisiin seuraamuksiin. Näitä taitoja ovat muun

muassa kyky yhteistoimintaan ja selkeään kommunikaatioon, empaattisuus ja tunteiden (esimerkiksi aggression) sovelias ilmaisu. (Poikkeus 1995, 126.) Myös Kalliopuska määrittelee sosiaalisen lahjakkuuden sosiaalisten taitojen hallinnaksi. (Kalliopuska 1995, 8 - 9)

Sosiaalisia taitoja lapset oppivat aikuisilta ja toisilta lapsilta. Vuorovaikutustaitoja voidaan harjoitella ja ne kehittyvätkin myönteisen palautteen ansiosta. Käytännön sosiaaliin taitoihin kuuluvat myös hyvät tavat ja niiden hallitseminen. Empatiataito tulee esiin henkisenä kypsyytinä, jolloin ihmissuhteissa uskalletaan olla mukana täysillä pelkäämättä oman minän ja identiteetin menettämistä. (Kalliopuska 1995, 16.)

Kotona ja koulussa lapset oppivat sosiaalisia taitoja tavallisesti leikin varjolla. Jos ihminen ei hallitse sanatonta kommunikointia ja hyviä tapoja, hän tuntee kyvyttömyyden tunteita monissa tilanteissa. (Reivilä 1996, 22.)

Elksninin ja Elksninin mielestä sosiaalisten taitojen puutteeseen voi syynä olla muun muassa se, ettei lapsella ole ollut mahdollisuuksia käyttää sosiaalisia taitojaan tai hän ei ole saanut palautetta käyttäytymisestään, eikä sen vuoksi ole osannut muuttaa epäsovivaa käyttäytymistään. Heidän mukaansa saattaa olla, että lapsella on sosiaalisia taitoja, mutta hän ei osaa käyttää niitä oikeissa tilanteissa. (Elsknin & Elsknin 1998, 137.)

Sosiaalisten taitojen tukemisen tarkoituksena on lisätä lapsen toimintakykyä interpersoonallisissa vuorovaikutustilanteissa sekä tehdä hänen toverisuhteistaan positiivisempia. (Herbert 1986, 12-14.) Lapsille opetetaan muun muassa kykyä osoittaa empatiaa, ystävällisyyttä, toisten hyväksyntää, positiivisia tunteita sekä käsitellä aggressioita hallitusti (Lawhon 1997, 230). Sosiaalisia taitoja opetellaan ongelmanratkaisun, roolileikkien, mallioppimisen (Kalliopuska 1995, 8) sekä lastenkirjallisuuden (DeGeorge 1998, 158) avulla.

Otollisin aika sosiaalisten taitojen tukemiselle olisi esikouluikässä tai ensimmäisinä kouluvuosina, jolloin ryhmien sosiaalinen rakenne ei ole vielä niin vakiintunut kuin myöhemmässä iässä. Mize ja Ladd (1990) valitsivat esikouluikäisten sosiaalisten taitojen harjoitteluohjelmassaan kohteeksi muun muassa seuraavia taitoja: prososiaalisten aloitteiden tekeminen, kysymysten tekeminen sekä toiminnan relevantti kommentointi. Sosiaalisten taitojen tukemisessa olennaista ovat ikätasolle ominaisten

kriittisten taitojen sekä yksilöllisten tarpeiden tunnistaminen, motivaation ja positiivisen minäkuvan vahvistaminen ja pyrkimys saada aikaan muutoksia ryhmätasolla. (Poikkeus 1995, 138.)

Sosiaalisten taitojen parantamiseen tähtäävien interventioiden tulokset ovat olleet kaikkialla melko niukkoja. Vaikka taitojen kohentuminen näkyisi harjoiteltuja tilanteita muistuttavissa olosuhteissa, eivät opettajien enempää kuin tovereidenkaan arvioinnit lapsesta muutu kovin helposti. Toivottujen tulosten aikaansaaminen näyttäisi riippuvan siitä, voidaanko tuen avulla muuttaa ympäristössä vallitsevia sosiaalisia rakenteita, jotka vahvistavat tietynlaista käyttäytymistä. Tehokkaimpia ovat interventiot, joissa myös muu ryhmä on osallisena esimerkiksi siten, että harjoitukset suoritetaan pienryhmissä, joissa suositut lapset toimivat eräänlaisina valmentajina. Ohjelma voitaisiin laatia myös siten, että hankittuaan tiettyjä taitoja harjoituksen kohteena oleva lapsi toimii muun ryhmän suhteen tietynlaisena asiantuntijana. (Hymel, Wagner & Butler 1990, Poikkeus 1995, 137.)

Vuonna 1990 Suomen Akatemia järjesti seminaarin vertaisryhmien tutkimuksesta. Tutkimuksissa vertaisryhmillä on kuitenkin todettu olevan suurta merkitystä lapsen sosiaaliselle kehitykselle ja oppimiselle. Seminaarin vieraana olleen Oslon yliopiston tutkijan Ivar Fronesin mukaan lapsi-lapsi -kontakti vaikuttaa nimenomaan sosiaalisten taitojen oppimiseen. Nyky-yhteiskunta vaatii työssä ja monilla elämän aloilla monenlaisia sosiaalisia taitoja ja yhteistyökykyisyyttä. Itsenäisen ja kriittisen ajattelun ohella tarvitaan taitoa asettua toisen ihmisen asemaan. (Paalo 1990, 26.) Myös Keskinen ja Takalan (1998) tutkimuksessa havaittiin intervention suotuisa vaikutus luokan vertaissuhteisiin. Interventio edisti kohtalaisesti tapausoppilaiden asemaa ja lisäsi selvästi kaikkien oppilaiden hyväksyntää. Tutkimuksen mukaan myös ystävyysuhteet ja sosiaaliset taidot edistyivät koko luokassa.

Vertaisryhmässä oppii ennen kaikkea monipuolisia kommunikointitaitoja ja selviytymistä uusissa sosiaalisissa tilanteissa. Lasten suhteet vertaisryhmän jäseniin eroavat heidän suhtautumisestaan aikuisiin. Suhteet vanhempiin ovat annettuja, toisin kuin ystävyysuhteet, jotka täytyy saavuttaa. Lisäksi aikuisten ja lasten välinen kommunikointi on yksinkertaisempaa kuin vertaisten välillä. Vertaisryhmässä tapahtuva kommunikointi on vastavuoroista. Nimenomaan tämä monimuotoinen kommunikointi ja vuorovaikutus johtaa kehitykseen ja oppimiseen. (Paalo 1990, 26.)

Puutteet sosiaalisissa taidoissa saattavat johtaa lapsen alhaiseen sosiaali-
seen asemaan luokassa (Hymel, Wagner & Butler 1990, 177), sillä toverit voivat
suhtautua kielteisesti lapseen, jolle on vaikeata käyttäytyä vaadittavalla tavalla heidän
seurassaan (Dodge & Feldman 1990, 119). Jo esikouluiässä olisi hyvä harjoittaa lasten
sosiaalisia taitoja. Osalla lapsista vuorovaikutusongelmia tulee esiin mahdollisesti vasta
myöhemmin, esimerkiksi koulun alettua. Siksi sosiaalisten taitojen opettelua tulisi olla
useassa vaiheessa. Sosiaalisten taitojen oppiminen on läpi elämän jatkuva prosessi
kaikilla meillä - aikuisillakin. (Salmivalli 1997, 10.)

Mirja Kalliopuska ei erottele sosiaalisia taitoja hyvistä vuorovaikutus-
taidoista, vaan käsittelee niitä yhdessä sosiaaliset taidot nimikkeen alla. Sosiaalisiksi
taidoiksi luetaan kuuluvaksi itsekontrolli, ristiriitojen välttäminen, vaihtoehtoisten
ratkaisujen kehittäminen, auttaminen ja konfliktien hallinta. Näihin lisätään vuorovaikutus-
taidot joita ovat: empatia, toisten aktiivinen kuunteleminen, toisen tunteiden hyväksy-
minen ja keskustelun aloittaminen. (Kalliopuska 1995, 8 - 9.)

Kyky omaksua toisen ihmisen asema, nähdä asioita hänen kannaltaan,
eläytyä sosiaaliin rooleihin ovat osa sosiaalista taitavuutta. Empatia on yksi sosiaali-
sen taidon ilmenemismuoto. (Vilkkumaa 1998, 225.)

3.3.1 Empatia

Empatian tutkimusta vaikeuttaa se, ettei käsitteelle löydy yhtenäistä tutkimuksin
todistettua sisältöä. Ilmeisesti tästä syystä arkielämässä empatian luonteesta on mitä
moninaisimpia käsityksiä. Empatiaa on pidetty myötäelämisen taitona, jossa toisen
tunteiden ymmärtämisessä (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1994, 81) auttaa toisen
asemaan asettuminen. Taustalla on kreikan- ja latinankielinen sisältö empatia-käsitteel-
le. (Aarnio 1994, 10; Lehtinen 1998, 40.) Kalliopuskan (1995) mukaan kyky aitoon
empatiaan ilmentää henkistä kypsyyttä, jolloin toiseen ihmiseen voidaan suhtautua
eläytyvästi ilman pelkoa minän ja identiteetin menettämisestä. Onnistuneen empatiata-
pahtuman edellytyksenä on hetkittäinen samastuminen toisen osaan (Koskenniemi
1982, 38), jolloin käväistään toisen ihmisen elämysmaailmassa ja sen jälkeen vetäydy-

tään takaisin omaan itseen. Tämän jälkeen tarkastellaan älyllisesti ja objektiivisesti toisesta saatua vaikutelmaa. (Kalliopuska 1995, 16.)

Tutkijat Allport (1961), Mehrabian ja Epstein (1972) sekä Langer (1967, 1972) ovat määritelleet empatian *tunnesävyiseksi* ilmiöksi, kun taas Katz (1963), Borke (1972), Barrett-Lennard (1981) ja Kogler-Hill määrittelivät sen *kognitiiviseksi* tapahtumaksi. (Redmond 1995, 292.) Tunne-kognitio - jaon sisällä empatia-käsitettä on kuvailtu tarkemmin emotionaaliseksi toisen puolesta tapahtuvaksi reaktioksi (Mehrabian & Epstein 1972), kuvitteelliseksi mielentilaksi (Dymond 1948), roolin ottamiseksi (Gladstein 1983) ja ilmaisulliseksi ymmärtämykseksi (Barrett-Lennard 1981). Erilaisten käsitysten kirjo onkin aiheuttanut tutkijoille ongelmia. (Redmond 1995, 292.)

Viimeaikaiset tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet empatian moniulotteisen luonteen, eikä pelkkää emotionaalista näkemystä pidetä riittävänä. (Aarnio 1994, 10.)

Pelkkä kognitiivinenkaan puoli empatiasta ei Monroen (1998) mukaan riitä, sillä tietämystä toisen tunteista, ilman empatian tunnepuolta, voitaisiin käyttää toista kohtaan vahinkoa tuottavasti tai häntä manipuloiden. Käsitys empatiasta täytyykin muodostaa tunnereaktion pohjalle. (Monroe 1998, 12-13.) Sekä tunteisiin että tiedolliselle pohjalle perustuva empatia tuo esiin monia persoonallisuuspiirteitä, jotka johtavat sosialisatioon ja kehitysprosesseihin. (Monroe 1998, 13.)

Empatia on tärkeä taito, jota ei voi saavuttaa hankkimalla. Empatia nähdään luonnollisena taipumuksena, jonka herättävät sopivat menettelyt. Näin ollen empatiasta tulee oman itsensä vuoksi motivoiva voima, ja tälle voi moraalinen sosialisatio edelleen rakentua. (Weinreich-Haste 1982, 80.) Golemanin (1998) mukaan empatia rakentuu itsetuntemukselle; mitä paremmin ymmärrämme omia tunteitamme, sitä taitavammin pystymme lukemaan toisten mielialoja (Goleman 1998, 127).

Harvardin yliopistossa työskentelevä psykologi Robert Rosenthal (1977; 1979) tutkimusryhmineen on kehittänyt empatiatestin, joka tunnetaan nimellä PONS (Profile of Nonverbal Sensitivity). Testiin kuuluu joukko videonauhoja, joilla nuori nainen esittää erilaisia tunteita inhosta äidinrakkauteen. Äänettömän videonauhan tilanteet vaihtelevat mustasukkaisesta vihasta katumukseen, kiitollisuuden osoituksesta viettely-yritykseen. Videoita on käsitelty niin, että kohtauksissa yksi tai useampia sanattoman viestinnän muotoja on peitetty. Joissain jaksoissa näkyvillä on pelkkiä

kasvonilmeitä, toisissa taas näkyvät kehon eleet. Katsojien on havaittava tunteet jonkin tietyn sanattoman viestintätavan perusteella. (Barnes & Sternberg 1989, 264; Kristensen 1996, 37; Goleman 1998, 128.) Testiä seuranneissa haastatteluissa kävi ilmi, että parhaiten toisten tunteita tulkinneet henkilöt pitivät itseään myös suosittuina ja kertoivat menestyvänsä työelämässä. (Kristensen 1996, 37)

Lapsia varten kehitetyn PONS-testin avulla havaittiin, että empatia ja älykkyys ovat toisistaan riippumattomia. 1011 lasta testatussa kokeessa havaittiin, että ne lapset, jotka osasivat parhaiten lukea sanattomia tunteenilmaisuja, olivat tunne-elämältään tasapainoisimpia. Lisäksi he olivat koulujensa pidetyimpiä oppilaita. (Goleman 1998, 128.)

Empaattisuus on yksi tärkeimmistä henkilökohtaisen vuorovaikutuksen keinoista työyhteisössä. (Lehtinen 1998, 40.) Myös Aarnion mukaan toisen ihmisen näkökulman ja toiminnan ymmärtäminen vaatii usein kommunikointia, jonka avulla selvitetään toimijan ajatuskulku. Kommunikatiivisuus on empatian tärkeä elementti henkilöiden välisissä prosesseissa. (Aarnio 1994, 10). Empaattiset ihmiset havaitsevat muiden tarpeista ja haluista kertovia sosiaalisia viestejä tavallista paremmin. Tämän vuoksi he ovat erityisen sopivia hoitoalalle, opettajiksi, myyjiksi ja johtajiksi. (Goleman 1998, 66.) Empatia tarjoaakin kaksi vuorovaikutustaitoja parantavaa tekijää: kyvyn ymmärtää toista täsmällisemmin ja toisen henkilön käyttäytymisen ja reagoinnin ennakoitaidon. (Redmond 1995, 292.)

Kun empatiaa tutkitaan, pitäisi tutkimuksen tapahtua mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa - jopa aivan oikeassa todellisessa käytännön tilanteessa (Aarnio 1994, 28).

3.3.2 Altruismi

Moraalin osatekijöistä altruismi on ollut vaikeimmin analysoitavissa. Altruismia on usein pidetty empatian laajentumana, vaikka tutkimusaineisto osoittaa sen riippuvan suuresti tilanteesta. Monet altruismin nimikkeen alle sijoitetut luonteenpiirteet ovat yleisiä ominaisuuksia tai piirteitä: ihmisten odotetaan olevan avuliaita ja myötätuntoisia

eikä itsekkyyttä pidetä yleensä moraalisen epäonnistumisena. (Weinreich-Haste 1982, 75.)

Monroe määrittelee altruistisen ihmisen seuraavasti: hän omaksuu apua tarvitsevan henkilön näkökulman pyrkiessään ymmärtämään tämän ajatuksia ja aikoimuksia. (Monroe 1998, 12.) Rainion ja Helkaman (1974, 95 - 96) mukaan altruismi on eräänlainen aggressiivisuuden käänteisilmiö. Kun ihmiseen suuntautuva aggressio on toisen vahingoittamista, altruismi on toisen auttamisen eräs muoto.

Joidenkin tutkimustulosten mukaan (esim. Burleson 1983; ks. myös Weinreich-Haste 1982, 76.) empatian ja altruismin välillä on havaittu olevan yhteys. Empatialla on myönteinen vaikutus aggressiivisuuden vähentämisessä. Vaikka myös empaattiset ihmiset kokevat joskus vihan ja raivon tunteita, he pystyvät purkamaan aggressionsa tehokkaasti sallituin keinoin, eivätkä aggressiot purkaudu toisiin ihmisiin. (Redmond 1995, 297.) Egopsykologit pitävät altruismia osana minän prosessia: minä on riippuvainen toisten altruismista ja voi saavuttaa täydellisimmän ilmaisunsa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämän vuoksi altruismi nähdään minän eheytyksen seurauksena. (Weinreich-Haste 1982, 76.)

Altruismissa voidaan erottaa kahdenlaista auttamista: auttaminen keinona jonkin päämäärän saavuttamiseksi ja auttaminen, joka on oma päämääränsä. (Rainio & Helkama 1974, 95-96.)

3.3.3 Nonverbaaliviestintä osana vuorovaikutustaitoja

Usein vuorovaikutustaidot kuten aktiivinen kuuntelu, toisen ihmisen tunteiden hyväksyminen, keskustelun aloittaminen sekä myötäeläminen ja -ymmärtäminen luetaan sosiaalisiksi taidoiksi. (Kalliopuska 1995, 8.) Vuorovaikutus helpottuu, kun osaamme tunnistaa toisten tunteita ja mielialoja. Tunteiden ja elämysmaailman tunnistaminen on helpompaa, jos tarkkailtava ihminen osaa viestiä sanomansa avoimesti ja johdonmukaisesti myös ilmeiden ja eleiden avulla. (Kalliopuska 1995, 76.) Viestin selkeys ei kuitenkaan ole tae sen perille menosta, sillä jotkut lapset eivät kuitenkaan saavuta tarvittavia sosiaalisia taitoja pystyäkseen onnistuneisiin vuorovaikutuksiin tovereidensa kanssa. (Odom, McConnell & McEvoy 1992, 18.) Sosiaalisen vuorovaikutuksen

vaikeudet voivat johtua esimerkiksi lapsen sosiaalisten taitojen puutteista tai negatiivisesta minäkuvasta. (Salmivalli 1997, 10.)

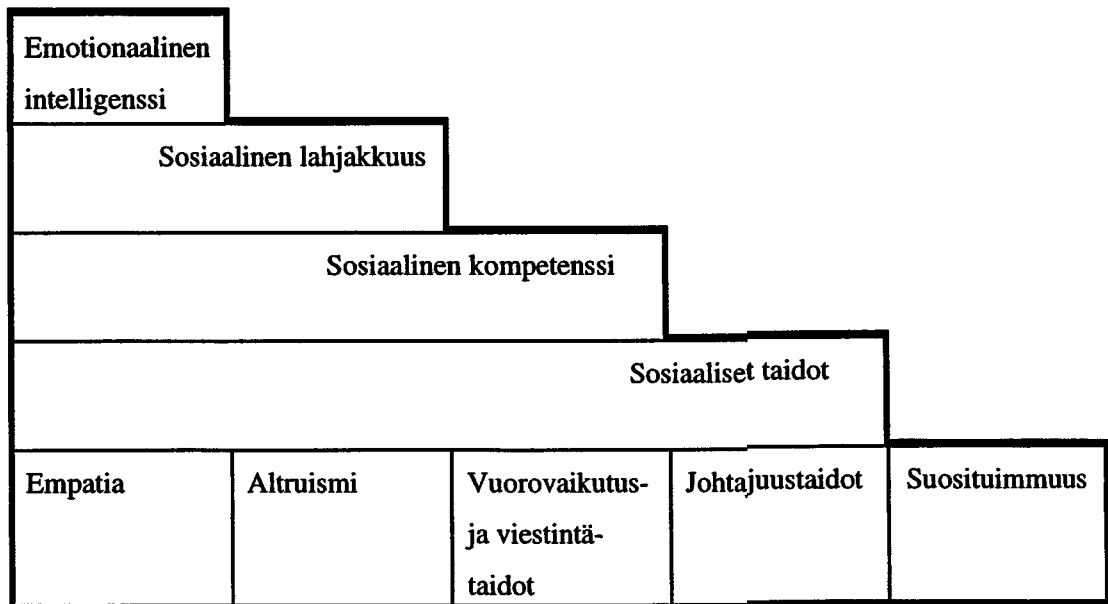
Verbaali- ja nonverbaaliviestintäsystemi eivät ole itsenäisiä tai toisistaan riippumattomia. Ne kuuluvat yhteiseen viestintäkontekstiin. Kuitenkin nonverbaali viestintäjärjestelmä määrittää ja tarkentaa viestintätilannetta enemmän kuin verbaaliviestintäjärjestelmä. (Anderson & Ross 1994, 92.) Nonverbaalia viestintää ei voida välttää, sitä ei voi kytkeä pois päältä kuten verbaalia viestintää, katseet tai eleet tulkitaan kuitenkin jollakin tavalla (Anderson & Ross 1994, 94).

Andersonin ja Rossin (1994, 94 - 95) mukaan nonverbaalijärjestelmä on luotettavampi ja merkityksellisempi viestintämuoto kuin verbaali. Viestintätilanteessa, jossa vastaanottaja saa kahden viestintätavan kesken ristiriitaisen viestin, hän luottaa enemmän nonverbaaleihin vihjeisiin. Nonverbaalijärjestelmä on monimutkainen, koska nonverbaalia käytöstä on vaikea tulkita ja löytää siihen yhteneviä termejä. Psykologi Albert Mehrabian kehitti nonverbaaliin viestintään teorian lähestymällä aihetta kolmen emotion kautta, joita ovat ihastus, dominanssi ja herkkyys. Ihmiset paljastavat mieltymyksensä toisiin ihmisiin ruumiin kielen (body language), liikkeiden, katsekontaktin, kosketusten tai fyysisen sulkeutuneisuuden tai avoimuuden avulla. Näitä merkkejä Mehrabian kutsuu välittömiksi vihjeiksi. Näihin vihjeisiin perustuu Mehrabianin mukaan 93 % sosiaalisten tilanteiden nonverbaaleista eleistä. Muun muassa Mehrabian on osoittanut, että nonverbaalijärjestelmä ensisijaisesti ylläpitää ja määrittää ihmisten välisiä suhteita. (Anderson & Ross 1994, 95-96.)

Mehrabianin mukaan nonverbaali-ilmaisu määritellään kapeasti ja laajasti. Kapea määritelmä nähdään puheesta erillisenä ja se sisältää kasvojen ilmeet, käsien ja käsivarsien liikkeet ja eleet, kehon asennot, kehon paikan suhteessa tilaan ja erilaiset kehon, jalkojen ja jalkaterien liikkeet (Duncan 1969; Birdwhistell 1970; Mehrabian & Epstein 1972, Surakka 1996, 414). Laajaasti määriteltynä nonverbaaliin viestintään kuuluu äänen voimakkuus ja perustajuus, sekä tilan ja avaruuden käyttö. Tällöin tarkoitetaan ihmisten välisiä etäisyyksiä ja muutoksia näissä etäisyyksissä sekä katsekäyttäytymistä: katsekontaktit, katseen suunta ja katseen poiskääntäminen. (Kendon 1967; Hall 1974; Scherer 1986; Surakka 1996, 414.)

3.4 Sosiaalinen lahjakkuus tässä tutkimuksessa

Sosiaalinen lahjakkuus on tässä tutkimuksessa kooste edellä esitetyistä sosiaalisen lahjakkuuden teorioista. Tärkeinä osina ovat Gardnerin (1993b) intra- ja interpersonaalinen lahjakkuus sekä Cohnin (1981, 37) määrittelemät sosiaalisen lahjakkuuden osa-alueet: kyky empaattisuuteen ja altruismiin, johtajuuskyky sekä spesifiset sosiaaliset kykydimensiot. Lisäksi olemme huomioineet Mayerin ja Saloveyn (1993) emotionaalisen intelligenssin määritelmän. Määrittelemme sosiaalisen lahjakkuuden hierarkisen rakenteen alla olevan kuvion (Kuvio 1.) mukaisesti.



KUVIO 1. Sosiaaliseen lahjakkuuteen keskeisesti liittyvien osa-alueiden hierarkinen rakenne.

Kuvio 1 havainnollistaa tutkimuksemme keskeisten käsitteiden hierarkista sijoittumista. Sosiaalinen lahjakkuus on osa emotionaalista intelligenssiä. Sosiaalisen lahjakkuuden osa-alueita ovat sosiaalinen kompetenssi sekä sosiaaliset taidot, jotka tutkimuksessamme perustuvat viiteen osa-alueeseen: empatiaan, altruismiin, vuorovaikutus- ja viestintätaitoihin, johtajuustaitoihin ja suosituimmuuteen.

4 LUOKKA SOSIAALISENA YMPÄRISTÖNÄ

4.1 Sosiaalisesti lahjakas ryhmässä

Sosiaalisesti taitavalta ihmiseltä löytyy seuraavia piirteitä: itseluottamus, joustavuus, toisten arvostus, huomaavaisuus, empatiakyky, sopeutumiskyky, tavoitteellisuus sekä yhteistyökyky. Lisäksi hän hakee ja saa kontakteja ikäisiltään, eikä ole yleensä aggressiivinen tai muita häiritsevä. (Cohen & Siegel 1991, 161; Koskenniemi 1982, 98.) Nämä piirteet ovat Koskenniemen (1982, 102 - 104) mukaan myös johtajan roolin ottavalle tyypillisiä. Ryhmässä hyväksytyjen ja suosittujen voidaan sanoa olevan sosiaalisesti taitavia (Strain, Guralnic & Walker 1986, 146).

Isotaluksen mukaan tytöt menestyvät poikia paremmin ryhmissä. Parhaimman kuvan oppilaiden menestymisestä ilman opettajaa saa tutkimalla ryhmäkeskusteluja, joissa tilanne on lähempänä "koulun ulkoisen" elämän keskusteluja (Isotalus 1994, 130-131).

Ystävyysuhteiden puuttuminen ja pitkäaikaiset hyljeksinnän kokemukset ovat todellisuutta monelle lapselle. Vaikka kouluissa usein tiedostetaan nämä vaikeudet, niihin ei ole helppo puuttua. On havaittu, että lapset, jotka jo kouluvuoden alussa solmivat ystävyysuhteita, edistyvät muita suotuisammin myös koulun oppiaineissa, ja lapset, joihin kohdistuu hyljeksintää, menestyvät heikommin ja osoittavat loppuvuodesta negatiivisempia kokemuksia koulua kohtaan. (Ladd 1990, Poikkeus 1995, 137.)

Muita tutkimuksista saatuja tuloksia ovat lisäksi: pienten lasten ystävyysuhteiden laadun on esitetty olevan voimakkaassa yhteydessä myöhempään kouluviihtyvyyteen ja ryhmässä hylätyksi tai syrjityksi joutuvat useimmiten vähemmistöön kuuluvat lapset. Näitä vähemmistöryhmiä ovat mm. yksinhuoltajien lapset, jotka ovat usein haluttomia sosiaaliseen yhteistoimintaan muiden lasten kanssa. Heillä on myös havaittu olevan epätarkoituksenmukainen ongelmienratkaisustrategia. (Wentzel 1991, 1075.)

4.2 Vuorovaikutustilanteet sosiaalisen minäkuvan rakennusaineiksina

Sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustilanteista saadut kokemukset säätelevät yksilön kuvaa itsestään. Ahon mukaan sosiaaliset vuorovaikutustekijät, esimerkiksi muiden suhtautuminen yksilöön, muihin samaistuminen ja erityisesti muilta saatu palaute määräävät ratkaisevasti millainen minäkäsitys ihmiselle muodostuu. Minäkäsityksen kehittyminen perustuu siis eri elämäntilanteista saatuihin palautteisiin ja aikaisempiin kokemuksiin. (Aho 1997, 24; Mead 1934; Burns 1979; Aho 1990, 30.) Myös Vuorisen ja Munterin mukaan minä ja minuus rakentuvat ihmissuhdekokemusten varassa (Vuorinen 1997, 51; Vuorinen & Tuunala 1997, 88; Munter 1997, 71).

Jo 1800-luvun loppupuolella William James kehitteli käsitettä Me-self, jonka hän määritteli henkilön kokonaissummaksi siitä kaikesta, mitä hän voi omakseen nimittää. Kokonaisuus voidaan jakaa alaosastoiksi, tunnetun minän aineksiksi. Kolme tärkeintä tekijää ovat materiaallinen, henkinen ja sosiaalinen minä. Sosiaalinen minä koostuu niistä minän persoonallisuus- ja luonteenpiirteistä, joita muut tunnistavat ja tiedostavat henkilössä olevan. Jamesin määrittelemä sosiaalinen minä perustuu tunnustukseen, joka saadaan ikätovereilta. James päätyy tulokseen, jonka mukaan henkilöllä on yhtä monta sosiaalista minää kuin on niitä ihmisiä, jotka tarkkailevat häntä ja luovat henkilöstä mielissään kuvaa. (Harter 1996, 2.)

Ahon mukaan objektiminää voidaan tarkastella kuin ulkopuolisena. Sisäistäessään toisten ihmisten asenteet itsestään henkilöstä tulee itsensä objekti. Täten toiset ihmiset vaikuttavat asenteillaan siihen, millainen objektiminästä muodostuu. Objektiminän merkitys korostuu juuri ryhmätilanteissa ja vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Vaikka subjektiminä tarkkailee ja tulkitsee objektiminän toimintaa, se ei kuitenkaan aina pysty ennustamaan, miten objektiminä reagoi sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Aho 1997, 17.)

Twinen mielestä nykypäivän ihmiset tulevat toimeen ja pärjäävät omillaan; eivät kuitenkaan valitsemisissaan olosuhteissa. Usein juuri dynaaminen minä ja seurallisuus puuttuvat yhteiskunnallisesti riippuvaisesta sosiaalisesta minästä. (Twine 1994, 7.) Kun yhteiskunta peräänkuuluttaa sosiaalisia taitoja, enää pelkkä tekninen osaaminen ei ole tae menestymisestä. Tärkeälle asialle on muodostunut myös vastakohdansa: vaikka ympäristö voikin vaatia lapselta tai nuorelta mukautumista, kehittämisyrity-

tykset eivät onnistu vastoin heidän autonomiapyrkimyksiään. (Vuorinen 1997, 72; Vuorinen & Tuunala 1995, 34 - 35, 46 - 47, 146.) Aho korostaakin, että tärkeimpiä minäkäsitykseen vaikuttavia kasvuympäristötekijöitä ovat koti, koulu ja kaveripiiri. Kuitenkin kodin rakenneominaisuuksia tärkeämpää itsetunnon kannalta on millainen perheen sisäinen vuorovaikutus on ja kokeeko yksilö olevansa hyväksytty perhepiirissä. (Aho 1997, 39.) Jatkotutkimuksiin jää selvitettäväksi onko sosiaalisesti lahjakkaan perheessä ollut keskivertoa parempi vuorovaikutus tai ovatko hänen sosiaalisista tilanteista saadut kokemuksensa olleet erityisen kasvattavia.

Fogel hahmottelee minän kehityksen mallia kolmiossa minä, kulttuuri ja kommunikaatio, jotka hän liittää systemisesti yhteenkuuluviksi. Minä on relationaalinen, joka on aina suhteessa johonkin ja se koostuu monista jatkuvista dialogisista prosesseista. (Munter 1997, 71.) Puheviestintätaito on väline, jolla ihminen säätelee sosiaalista minäänsä, kuvaa jonka haluaa itsestään toisille antaa. Yksilön tärkeimpiä sosiaalisia taitoja onkin puheviestintätaito. (Lehtonen, J. 1994, 52)

Tarkemmin sosiaalisen lahjakkuuden ja vuorovaikutustaitojen yhteyttä olemme käsitelleet kuviossa 1 (3.5).

4.3 Sosiaalinen lahjakkuus ilmenee vuorovaikutustilanteissa

Tutkimuksessamme sosiaalinen lahjakkuus kytkeytyy vuorovaikutustaitoihin ja -tilanteisiin kahdella tavalla: tutkimme sosiaalisesti lahjakkaan taitoja ryhmätilanteessa sekä vuorovaikutuskuvien tulkinnan avulla. Olennaista on, että tutkimme suositun kuvaa ulkopuolisena, hänen omista ajatuksistaan saamme tietoa kuitenkin avointen kysymysten ja haastattelun avulla. Sosiaalista lahjakkuutta on vaikeaa ja tarpeellontakin tutkia ilman vuorovaikutusympäristöä.

Koska sosiaalinen minä saa rakennusaineiksensa ulkoapäin saatavista palautteista, on mielestämme tärkeää tutkia millaisia rooliodotuksia toiset oppilaat asettavat suositulle ja suosittu itselleen asettaa. Näitä rooleja voivat olla suositun lisäksi johtajan, luottamusoppilaan ja ystävän roolit. Sosiaalisesti lahjakas osaa tulkita vuorovaikutustilanteita ja sopeutua niihin, silloin hänellä täytyy olla itsestään positiivinen minäkuva, jotta tulkinnat ja niihin reagoinnit olisivat sosiaalisia tilanteita edistäviä.

Samoin hänen on täytynyt saada positiivisia rakennusaineita aiemmista vuorovaikutuskokemuksistaan, ylläpitääkseen positiivista sosiaalista minäkuvaansa.

Ahon (1993, 145) mukaan suosikin ja johtajan aseman saavuttaminen edellyttää kehittyneitä sosiaalisia taitoja, heterogeenistä ystäväpiiriä, vahvaa minäkäsitystä ja rakentavaa kotitaustaa.

4.3.1 Johtaja

Johtajat ovat yleensä luokan keskitasoa älykkäämpi ja menestyviä oppilaita, heillä on hyvä itseluottamus, he ovat sopeutuvia ja suosittuja nauttien luokkatoveriden arvostusta. Heitä voidaan kutsua myös avainoppilaiksi, koska heillä on vaikutusta opettajan ja koko luokan välisten suhteiden muotoutumiseen. (Laine 1988, 76; Koskenniemi 1982, 102 - 103.) On myös havaittu, että johtajilla ja suosituilla oppilailla on yleensä vahva minäkuva ja he ovat moraalisesti luokkatoveritään kehittyneempiä (Aho 1993, 177).

Lasten ja nuorten keskinäisissä yhdessäolotilanteissa sosiaalista valtaa on Hartupin mukaan varhaislapsuudessa sellaisilla lapsilla, jotka omistavat haluttuja esineitä ja osaavat käyttää niitä (Hartup 1983, 165). Keskilapsuudessa tulee tärkeäksi kyky johtaa leikkejä ja pelejä. Varhaisnuoruudessa valtaa saavat varhaiskypsät, urheilulliset ja sosiaalisesti taitavat nuoret. Myöhemmin valta-asemia hallitsevat miellyttävät ja pidetyt nuoret. (Aho 1997, 223 - 224.)

Tutkittaessa minkälaiset lapset valikoituvat luokkatilanteessa johtajatehtäviin ei ole voitu havaita yhtä selkeitä luonteenpiirteiden esiintymistä kuin suosikeilla. Monissa tutkimuksissa on kuitenkin tullut esiin havainto, että luokan johtajiksi valikoituneilla oppilailla on yleensä positiivisia ominaisuuksia: verbaalisesti taitavia, oivalluskykyisiä, heissä on realistista itseluottamusta, he ovat dominoivia ja heillä on paljon kontakteja luokassaan. (Aho 1997, 224.)

7 - 12-vuotiaat katsovat, että johtajuus perustuu molemminpuoliseen tasa-arvoon. Johtaja on välittäjä, joka sovittelee eri osapuolten erilaisia näkemyksiä ja auttaa muita ystävällisyydellään ja rohkaisuillaan. Noin 10 - 15 -vuotiaat näkevät ryhmän sosiaalisena systeeminä, jonka rakenteesta johtaja vastaa. Johtajaa pidetään myös ryhmän yhteishengen ylläpitäjänä. (Aho 1997, 224 - 225.)

4.3.2 Suosittu

Suosituilla oppilailla on sosiaalista kompetenssia eli sosiaalista kyvykkyyttä. Lapsuusiässä sosiaalisen kompetenssin painopisteinä ovat palkitsevaan vuorovaikutukseen pääseminen muiden lasten kanssa ja ystävyysuhteiden luominen. (Poikkeus 1995, 126.) Sosiometrisissa mittauksissa suositut oppilaat saavat paljon positiivisia valintoja eli monet luokkatoverit nimeävät heidät ystävikseen. (Koskenniemi 1982, 86; Laine 1988, 70). Ahon mukaan suosikki itse ei voi olla molemminpuolisesti jokaisen hänestä pitävän toverinsa paras ystävä. On siis erotettava toisistaan ryhmän taholta tuleva hyväksyntä ja suosio henkilökohtaisista ystävyysuhteista (Aho 1997, 218).

Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että suosikkiin kumuloituvat kaikenlaiset positiiviset ominaisuudet. Ilmeisesti suosikki on sosiaalisesti taitava. Hän pystyy määrittelemään kulloinkin ryhmän rakenteen, toiminnan ja ryhmän jäsenten väliset suhteet. Hän kuuntelee ryhmän jäsenten mielipiteitä, ottaa kaikki jäsenet huomioon ja osoittaa empatiaa heitä kohtaan. Hänen käyttäytymisensä on enimmäkseen ystävällistä. (Aho 1997, 219).

Vaikka suosikit ovat sosiaalisesti lahjakkaita, on voitu kuitenkin havaita, ettei suosioasema takaa läheisiä intiimejä ystävyysuhteita ja välttymistä yksinäisyyskokemuksilta. Tämä saattaa johtua myös heidän korkeammasta vaatimustasosta ystävän ominaisuuksista. On suosikkeja, jotka osaavat toveripiirissään miellyttää muita ja käyttäytyä sosiaalisesti taitavasti, mutta, jotka eivät välttämättä pysty ylläpitämään läheisiä ihmissuhteita. (Aho 1997, 129 - 130.) Lisäksi mielenkiintoista oli, että oppilaan oma ystävä oli useimmiten sama kuin koko luokan suosikki. Näin ollen voidaan ajatella, että suosikin ja ystävän sosiaalinen asema luokassa on hyvin samankaltainen. Ystävää ei kuitenkaan voida pitää sosiaalisena oppilastyypinä. (Aho 1993, 134.)

5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Vaikka sosiaalinen lahjakkuus yhtenä lahjakkuuden lajeista tunnustetaankin, on toistaiseksi epäonnistuttu sopivan mittaustavan kehittämisessä. Useat tutkijat (esim. Thorndike 1920, Guilford & DeMille 1965, Ford 1979) ovat huomanneet, että löydöksiä sosiaalisen lahjakkuuden olemassaolosta on tehty käyttäytymisen häiriöiden ja ei-sosiaalisten ilmiöiden tutkimuksista. Lahjakkuus suuntautuukin enemmän käyttäytymisen kuin tiedollisen lahjakkuuden alueelle. Kuitenkaan tiedollista puolta ei tule hylätä tästä lahjakkuuden lajista. Sosiaalinen lahjakkuus on monivivahteisempi ja yksilöllisempi kuin mihin on totuttu psykologian piirissä. (Ford 1986, 120 - 121.)

5.1 Sosiaalisen lahjakkuuden tutkimuksen ensiaskeleita

Guilfordin tutkimusryhmä (1968) alkoi tutkia käyttäytymisen alueen lahjakkuutta erilaisten kuvien, piirrettyjen ja valokuvien, avulla sekä käyttäen hyväksi ääntä. Kuvat olivat erilaisista sosiaalisista tilanteista tai ne ilmensivät ruumiin eri osien asentoja sekä kasvojen ilmeitä. (Gallagher 1985, 7.) Vastaukset annettiin suullisesti, mutta ilmaisun vaikutus pyrittiin rajaamaan arvioinnissa pois. Näin löydettiin lahjakkuuden alue, joka on täysin erillään semanttisesta ja symbolisesta alueesta. Seuraavaksi ongelmaksi jäikin kehittää SI-tuotoksia mittavat testistöt, jotka antaisivat tietoa sosiaalisuuteen vaikuttavista tekijöistä sekä pystyisivät erottelemaan lahjakkuuden aluetta ja tasoa. (Guilford 1968, 36.)

5.2 Sosiaalisen lahjakkuuden tutkimuksia kognitiivisen lahjakkuusteorian pohjalta

Koska sosiaalisen lahjakkuuden empiirinen toteaminen on ollut vaikeaa, useat tutkimukset (esim. Sternberg & Smith 1985; Walker & Foley 1973) ovat päättyneet epäonnistumiseen siitä huolimatta, että sosiaalinen lahjakkuus tunnustetaan sekä implisiittisten että eksplisiittisten teorioiden piirissä omaksi alakseen (Sternberg & Smith 1985; Walker & Foley 1973; Barnes & Sternberg 1989, 263.) Walker & Foley (1973) esittivät

kuitenkin kolme määrittelyä sosiaalisesta lahjakkuudesta: kyky tulkita sosiaalista informaatiota, vaikuttaa ja mukauttaa sosiaalista käyttäytymistä sekä on löydettävissä millä tahansa sosiaalisia taitoja mittaavalla testillä. (Walker & Foley 1973; Barnes & Sternberg 1989, 264.) Walkerin ja Foleyn (1973) esittämistä sosiaalisen lahjakkuuden määritelmistä voitiin osoittaa empiirisesti todeksi ainoastaan käyttäytymiseen liittyvä määritelmä: kyky mukauttaa sosiaalista käyttäytymistä. (Barnes & Sternberg 1989, 265.)

Keating (1978) totesi tutkimuksessaan, että termillä sosiaalinen lahjakkuus on useita merkityksiä. Keating (1978) tutki sosiaalista lahjakkuutta psykometrisin menetelmin ja totesi, ettei se ollut oikea lähestymistapa. (Keating 1978; Barnes & Sternberg 1989, 264.) Keatingin tutkimuksen pohjalta Ford ja Tisak (1983) tekivät oman tutkimuksensa, jossa he käyttivät psykometristen menetelmien sijasta käyttäytymisen alueen kriteerejä. Ford ja Tisak (1983) pystyivät saamaan kolmella eri analysointimenetelmällä samat tulokset kuin Keating (1978) omassa tutkimuksessaan. Faktorianalyysi paljasti selvästi erotettavan sosiaalisen lahjakkuuden alueen, korrelaatiot osoittivat myös suppenevaa ja erottelevaa validiteettia. Moniregressioanalyysi osoitti suurempaa ennustettavuutta sosiaalisilla kuin akateemisilla mittareilla. (Ford & Tisak 1983; Barnes & Sternberg 1989, 264.)

Sternberg, Conway, Ketron ja Bernstein (1981) vahvistivat sosiaalisen lahjakkuuden faktorin tutkimuksessaan eksperttien ja maallikoiden lahjakkuuden käsityskyvystä. Käsitteistä saatiin kuusi faktorianalyysiä, jotka kuvasivat lahjakkuutta, akateemista lahjakkuutta ja arkielämän älykkyyttä. Kaikista löytyi sosiaalisen kompetenssin faktori. Tutkijat esittivät johtopäätöksen seuraavasti: jotta koehenkilöt olisivat voineet päästä tällaisiin tuloksiin heidän täytyi tietää ja tuntee ihmisiä, joilla on sosiaalista kompetenssia tai sosiaalista lahjakkuutta. Ilmiö on siis arkipäiväinen vaikka sitä ei ole pystytty tyhjentävästi selittämään. (Sternberg, Conway, Ketron ja Bernstein (1981, 37 - 55; Barnes & Sternberg 1989, 265).

Rosenthalin, Hallin, DiMatteon, Rogersin ja Archerin (1979) PONS-testin (esitelty jo aiemmin kappaleessa 3.4.1) kaltaisen testin esitti Archer (Archer & Ackert, 1977 a, 1977b, 1980; Barnes & Sternberg 1989, 265). Archerin Social Interpretations Test (SIT) mittasi kykyä ilmaista nonverbaalit koodit sanoin. Sternberg ja Smith (1985) tutkivat melko samanlaisella testillä sosiaalisen lahjakkuuden ja nonverbaalin ja

verbaalin viestin tulkintakykyjen välistä suhdetta. Sternberg ja Smith (1985) eivät löytäneet todisteita sille, että tulkintakyky olisi yhteydessä psykometrisin testeihin havaittuun sosiaaliseen lahjakkuuteen. Sternbergin ja Smithin (1985) tutkimuksessa tehtiin koehenkilöille mittaus 70 heteroseksuaalista paria esittävän valokuvan avulla. Puolet valokuvista olivat aitoja, jolloin kuvissa esiintyvillä henkilöillä oli olemassa oleva suhde ja puolet olivat järjestettyjä tilanteita, joissa esiintyvillä ihmisillä ei ollut mitään tekemistä keskenään. Koehenkilöiden piti erottaa kuvista aidot suhteet ja osoittaa järjestetyt tilanteet. Toinen mittaus tehtiin jälleen 70 valokuvan avulla. Kuvissa esiintyivät johtaja ja alainen. Koehenkilöiden tuli osoittaa kuvista valtasuhteet eli näyttää johtaja ja alainen. Tutkimus osoitti, että psykometrisillä mittauksilla todettu sosiaalinen lahjakkuus ja kuvien tulkinta eivät korreloineet keskenään eivätkä olleet tilastollisesti merkittäviä. (Sternberg & Smith 1985; Barnes & Sternberg 1989, 265.)

Yhteenvedon edellä esitetyistä faktorianalyysitutkimuksista voidaan todeta ettei yhdestäkään tutkimuksesta ole löydetty selitystä miksi joillakin ihmisillä on enemmän sosiaalista lahjakkuutta kuin toisilla. Eivätkä tutkijat ole onnistuneet löytämään sosiaaliseen lahjakkuuteen liittyviä prosesseja ja mekanismeja, joiden arvelevat paljastavan sosiaalisen lahjakkuuden syvimmän olemuksen. (Barnes & Sternberg 1989, 265.)

Barnes ja Sternberg (1989, 265) tekivät jatkotutkimuksen Sternbergin ja Smithin (1985) tutkimuksen pohjalta. He käyttivät teoriapohjana Sternbergin triarcich theorya (esitely kappaleessa 2), josta Barnes ja Sternberg (1989, 266) muodostivat kolme sosiaaliseen intelligenssiin liittyvää komponenttiryhmää. Näitä osatekijöitä ihminen käyttää hyväkseen toimiessaan sosiaalisissa tilanteissa. Ensimmäinen ryhmä oli metakomponentit (metacomponents), jotka kontrolloivat, suunnittelevat, tarkastelevat ja tekevät päätöksiä toisen komponenttiryhmän, suorituskomponenttien (performance components), toiminnasta. Suorituskomponentit voidaan järjestää kolmeen ryhmään: sosiaalisista tilanteista saatujen ärsykkeiden tulkintaan, eri ärsykkeiden yhdisteleminen ja vertailemiseen sekä niihin vastareagointiin. Kolmas Barnesin ja Sternbergin (1989) muodostamista sosiaalisen lahjakkuuden toimintaa selittävistä komponenttiryhmistä oli tietoisuudenhankintakomponentit (knowledge-acquisition components). Tämä on taso johon kerätään tietoa sosiaalisista tilanteista ja niiden tulkinnoista. (Barnes & Sternberg 1989, 266.) Tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää sosiaalisen informaati-

on tulkinnan, tässä tapauksessa nonverbaalin viestinnän ja sosiaalisen intelligenssin suhde, joka voisi antaa tietoa sosiaalisesta lahjakkuudesta itsestään (Barnes & Sternberg 1989, 266).

Barnes ja Sternberg (1989, 266 - 267) käyttivät samoja kuvia kuin Sternberg ja Smith (1985), mutta vähensivät valokuvien määrää. Tutkimuksessa oli mukana edelleen 24 kuvaa heteroseksuaalisista pareista, joilla oli suhde tai tilanne oli lavastettu. Sekä 24 valokuvaa johtajan ja alaisen vuorovaikutustilanteista. Mutta toisin kuin Sternbergin ja Smithin (1985) tutkimuksessa, koehenkilöitä pyydettiin tutkimuksessa perustelevaan valintansa ja luettelevaan sosiaalisesta tilanteesta poimimansa vihjeet, joiden perusteella he päätyivät ratkaisuihinsa. (Barnes & Sternberg 1989, 266 - 267.)

Kuvatutkimuksen lisäksi koehenkilöille tehtiin älykkyystesti, sosiaalisen kompetenssin itsearviointitesti, empatiatesti (Empathy Scale; Hogan, 1969) ja sosiaalisen kompetenssin nimeämistesti (Social Competence Nomination Form; Ford, 1982). Tutkijat käyttivät hyväkseen Sternbergin, Conwayn, Ketronin ja Bernsteinin tutkimuksesta (1981) 13 sosiaalisen kompetenssin käyttäytymistä kuvaavaa faktoria. Tutkimushenkilöille tehtiin vielä itsetarkkailutesti (Self-Monitoring Scale; Snyder, 1974), koska tilanteeseen mukautumisen on todettu liittyvän olennaisesti nonverbaalin viestinnän tulkintakykyyn (Rosenthal ym. 1979). (Barnes & Sternberg 1989, 266 - 268.) Uudistettu Self-Monitoring Scale (Snyder & Gagnestad 1986) oli käytössä Brownin, Whiten ja Gersteinin (1989) sekä Gabrielsenin, Duffyn ja Fiduran (1992) tutkimuksissa, jotka osoittivat, että korkea itsetarkkailukyky vetää puoleensa matalaa sosiaalista lahjakkuutta. Lisäksi koehenkilöt mitattiin kognitiivisilta kyvyiltään Frenchin (1963) Embedded Figures testillä ja Henmon- Nelsonin mentaalikykytestillä (Nelson & Lamke, 1973). Tutkimuksessa kerättiin myös koehenkilöiden taustamuuttujatiedot, kuten vastaajan sukupuoli, ikä, fyysiset mitat, koulutustaso ja -menestys, vanhempien koulutustaso, sosioekonominen tilanne ja poliittinen suuntautuminen. (Barnes & Sternberg 1989, 268.)

Koehenkilöiden määrä oli yhteensä 40, joista 19 oli naisia. Koehenkilöiden ikähaarukka oli 18 - 66 vuotta, jolloin keski-ikäsi tuli 31 vuotta. Koehenkilöt hankittiin sanomalehti-ilmoituksella, mikä tutkijoiden mielestä vaikutti koehenkilöiden keskiarvoälykkyysosamäärään korottavasti kansallisesta keskiarvosta. (Barnes &

Sternberg 1989, 266.)

Tuloksina Barnes & Sternberg (1989, 268 - 285) esittivät muun muassa seuraavia huomioita: johtaja-alaisuussuhteen tulkinta oli koehenkilöiden mielestä helpompaa kuin rakkaussuhteen olemassaolon arviointi pariskuntien kuvista. Lisäksi tutkimuksen perusteella muodostui kaksi nonverbaaliin viestintään liittyvää menetelmää. Ensimmäinen oli kuvista saatujen vihjeiden tärkeysjärjestykseen asettaminen. Toinen menetelmä seuraa ensimmäistä ja auttaa yksilöä saavuttamaan sosiaalisesta vuorovaikutustilanteesta viimeisen tulkinnan, johon voi sitten omalla käyttäytymisellään vastata tai kuten Barnesin & Sternbergin (1989) tutkimuksessa, kertoa tutkijoille. Pohdinnassaan Barnes & Sternberg (1989, 284) esittivät, että nonverbaalin viestintulkintakyvyillä on todellinen yhteys sosiaaliseen lahjakkuuteen ja toisen näistä mittaamisella saadaan todistettua toisenkin olemassaolo.

5.3 Tutkimuksia emotionaalisen intelligenssin alueelta

Sosiaalista lahjakkuutta (emotional intelligence) on tutkittu enimmäkseen Yhdysvalloissa. Toto Sutarso, Baggett, Sutarso ja Tapia (1996, 1) tutkivat sukupuolen ja arvosanojen (Grade Point Average) yhteyttä emotionaaliseen intelligenssiin 138 korkeakouluopiskelijan joukossa. He lähestyivät aihetta kvantitatiivisin keinoin ja käyttivät tutkimusmenetelmänä lomaketutkimusta (Emotional Intelligence Inventory) ja analysoivat tuloksia faktorianalyysin avulla. Riippuvat muuttujat olivat emotionaalisen intelligenssin osaluokkia: myötätuntotaito, itsetietoisuus/itsehallinta ja sopeutumiskyky (attunement). Riippumattomat muuttujat olivat koehenkilöiden sukupuoli ja arvosanat.

Sutarso tutkimusryhmineen (1996, 3) havaitsi että, naisopiskelijat saivat parempia tuloksia myötätunnossa ja itsetietoisuudessa/itsehallinnassa kuin miesopiskelijat. Mutta kolmannen muuttujan, sopeutumiskyvyn, osalta ei löytynyt sukupuolten välisiä eroja (Sutarso ym. 1996, 3). Lisäksi Sutarso ym. (1996, 3) totesi ettei arvosanoilla ollut merkittävää vaikutusta kolmeen emotionaalisen intelligenssin muuttujaan. Johtopäätöksinä Sutarso ym. 1996 esittivät jo aiemmin esitettyjen teorioiden mukaan (Ekman 1992; Goleman 1995; Salovey & Mayer 1990; 1995) että, älykkyydosamäärä (IQ) ja emotionaalisen intelligenssin määrä (EQ) ovat toisistaan erillisiä. Tutkimuksen teoriapohjana

tutkijat käyttivät Saloveyn ja Mayerin (1990) ja Golemanin (1995) määrittelemää emotionaalista intelligenssiä.

Emotionaalinen intelligenssi on Yhdysvalloissa muoti-ilmiö ja internetistä löytyy useita eri "lahjakkuustestejä". Testit ovat kyselylomakkeita, joihin vastaamalla saa selville oman EQ:nsa, eräänlaisen tunneälyn älykkyysosamäärän. Internetistä löytyvät testit ovat puhtaasti kaupallisia ja ne voi sijoittaa samaan kategoriaan naistenlehtien testien kanssa. Mielestämme kyselylomakkein ei voi saada selville yksilön sosiaalisen lahjakkuuden määrää, koska sosiaalinen lahjakkuus on nähtävissä sosiaalisista tilanteista. Kuitenkin ihmiset tietävät miten toimia sosiaalisissa tilanteissa, vaikka eivät osaisi tietojaan toteuttaakaan käytännössä.

5.4 Suomalaisia tutkimuksia sosiaalisen lahjakkuuden ja tunneälyn alalta

Suomessa lahjakkuustutkimusta on tehty enimmäkseen professori Kari Uusikylän toimesta. Kirsi Tirri (1995) on tehnyt tutkimusta moraalisesta lahjakkuudesta, jonka teoria pohjana hän on käyttänyt Gardnerin seitsemää intelligenssiä. Altruismin ja empatian käsitteiden kautta Tirrin (1995) tutkimus sivuaa omaa tutkimustamme. Kirsi Tirri pohti artikkelissaan "Mitä on moraalinen lahjakkuus?" koulun eettiseen kasvatukseen liittyvää moraliopetusta, sen päämääriä ja sisältöjä. Katsomusaineiden erääksi tavoitteeksi esitettiin moraalisen intelligenssin kehittäminen, jonka mahdollisia ilmenemismuotoja tarkasteltiin Gardnerin moniälykkyysteorian ja moraalintutkimuksen tulosten valossa. Moraalin kehittämisessä katsottiin keskeiseksi oppilaiden intra- ja interpersonallisen intelligenssin, oikeudenmukaisuuskäsityksen ja empatian vahvistaminen. (Tirri 1995, 97)

Pro gradu -töitä, jotka sivuavat omaa tutkimustamme on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta ilmestynyt viime vuosina muutamia esimerkiksi Ulla Rautiaisen (1996) fenomenologinen tutkimus sosiaalisesta lahjakkuudesta ja Marja Aution ja Niina Tikkakosken (1998) tunnekasvatustutkimus. Rautiaisen (1996) tutkimuksen mukaan sosiaalista lahjakkuutta ei huomioida koulussa vielä tarpeeksi. Hänen mukaansa myös sosiaalisten taitojen opettamiseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Aution ja Tikkakosken (1998) tunnekasvatuskokeilun tulosten pohjalta tunnekasvatusta

voitaisiin toteuttaa koulussa yhdistämällä se opetukselle asetettuihin kognitiivisiin tavoitteisiin ja sisältöihin. Tutkimustulosten perusteella parhaita menetelmiä tunnekasvatuksen toteuttamiselle ovat pedagoginen draama ja kirjoitelmien tekeminen.

6 TUTKIMUSONGELMAT

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa varaudutaan siihen, että tutkimusongelma saattaa muuttua tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi ym. 1997, 120). Aluksi tarkoituksenamme oli tutkia luokan luottamusoppilaita, mutta luottamusoppilaan määrittely voi olla niin moniselitteinen, että määrittelyyn sekoittuu suosittun oppilaan ominaisuuksia. Päädyimme tutkimaan suosittua oppilasta ja hänen sosiaalista lahjakkuuttaan sekä sosiaalisen lahjakkuuden eri ilmenemismuotoja. Päättötutkimusongelmamme oli: onko suosittu oppilas sosiaalisesti lahjakas?

Tutkimusongelmamme yritimme muotoilla ja rajata siten, että tutkimuksellamme olisi metodista, teoreettista, käytännöllistä ja tutkijakohtaista relevanssia. Metodinen relevanssi koostuu tutkimusongelmien tutkittavuudesta ja tulosten luotettavuudesta. Teoreettinen relevanssi taas viittaa tutkimustehtävien teoreettisuuden asteeseen, tutkimuksen selityskykyyn ja yleistysarvoon. Käytännöllistä relevanssia on tutkimuksessamme ongelmien ajankohtaisuus, kustannukset ja tutkimusongelmien arvolähtökohdat. Tutkijakohtaista relevanssia tutkimukseemme tuo henkilökohtainen motivaatio ja valmius suorittaa tutkimusta. (Kari & Huttunen 1981, 13 - 14.) Tutkimusongelmamme olivat seuraavat, kysymysten jälkeen suluissa ovat tutkimustehtävään käytetyt menetelmät:

1. Millaisia ominaisuuksia on suosittulla oppilaalla? Miten suosittu oppilas sijoittuu luokan sosiaalisessa järjestelmässä kysyttäessä luottamusoppilaan, johtajan, ystävän ja suosittun ominaisuuksia? (sosiometria)
2. Miten eri sosiometrisiin asemiin sijoittuneet oppilaat kuvailevat suosittua oppilasta? Mikä tekee suosittusta suosittun muiden ja omasta mielestä? (avoin kysymys)
3. Näkeekö suosittu oppilas vuorovaikutustilanteissa enemmän nonverbaalisia vihjeitä ja yksityiskohtia kuin verrokki? Pystyykö suosittu oppilas ilmaisemaan kielellisesti tulkitsemansa vihjeet? (projektiivinen haastattelu)
4. Miten suosittu oppilas toimii ryhmässä? Onko suosittun oppilaan käytös ryhmätyön aikana esimerkillistä, toisia huomioonottavaa, järjestelmällistä, vastuullista jne.? (LOTAS-observointimenetelmä)

Näiden edellä mainittujen ongelmien tutkimisen avulla yritimme saada vastauksia päätutkimusongelmaan suosittun oppilaan sosiaalisesta lahjakkuudesta.

Tutkimusongelmia selvitimme seuraavilla tiedonkeruumenetelmillä: kyselylomakkeella, joka sisälsi yhden avoimen kysymyksen, haastattelemalla oppilasta vuorovaikutuskuvien avulla sekä videoimalla ryhmätyöskentelyä. Analysointimenetelminä käytimme sosiometriaa, sisällön- ja keskusteluanalyysiä sekä LOTAS-observointimenetelmää.

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

Seuraavissa luvuissa esittelemme tutkimusmenetelmät erillisinä lukuinaan. Sosiometrisen tiedusteluun päädyimme aikaisempien opinnäytetöiden pohjalta ja olimme havainneet, että sosiometrialla saadaan vastauksia luotettavasti ja nopeasti suurelta joukolta. Sosiometrisen tiedustelun yhteydessä oli avoin kysymys, josta saimme tekstimateriaalia suositun oppilaan luonnehdintaan. Projektiiviseen haastatteluun päädyimme aikaisempien sosiaalista lahjakkuutta mitanneiden tutkimusten perusteella. Saadaksemme riittävästi tietoa suositusta oppilaasta halusimme vielä tutkia hänen ryhmäkäyttäytymistään ja vuorovaikutustaitoja observoinnin avulla. Käyttämämme tutkimus- ja analysointimenetelmät olemme koonneet taulukoksi lukuun 7.6.

7.1 Sosiometriset testit

Sosiometrisen kyselyn kehittäjänä pidetään yleisesti J. L. Morenoa, joka esitteli metodinsa teoksessa "Who shall survive?" vuonna 1934. (Lindzey & Byrne 1968; Salminen 1987, 13) Metodina sosiometrinen kysely on hyvin yksinkertainen. Jonkin ryhmän jäseniltä kysytään: kuka on tai ketkä ovat parhaat ystäväsi tässä ryhmässä? Ystävyysuhteiden lisäksi voidaan kysyä esimerkiksi ryhmän valta- tai taitavuussuhteita. (Moreno 1953; Salminen 1987, 13.)

Lewin (1941) loi perustan ryhmäkiinteyden käsitteelle jakamalla yksilöön kohdistuvat voimat ryhmässä pitäviin voimiin, joita hän kutsui ryhmän kiinteyttä lisääviksi voimiksi ja ryhmästä poistyöntäviin voimiin. Lewinin käsitysten pohjalta Festinger, Schachter ja Back (1950, 164) esittivät tunnetuimman ryhmän kiinteyden määritelmän: ryhmän kiinteyden on kokonaiskenttä niistä voimista, jotka saavat yksilön jäämään ryhmään. Sosiometriaan Festinger ym. yhdistivät ryhmän kiinteyden siten, että he mittasivat kiinteyttä jäsenten välisten ystävyysuhteiden perusteella. (Salminen 1987, 13.)

Lasten sosiaalisten taitojen ja oppimisen yhteyksien tutkimus on lähtöisin kahdesta erilaisesta perinteestä. Lapsen toveriverkostoa ja hänen saamansa suosion

merkitystä opillisten taitojen esiintymisessä korostetaan sosiometriaan pohjautuvissa tutkimuksissa, joissa hyljeksityillä esimurrosikäisillä lapsilla on usein havaittu erilaisia oppimisen vaikeuksia. (Gresham & Reschly 1986; Stone & LaGreca 1990; Poikkeus 1994; Juvonen & Bear 1992; Kukkonen & Pölkki 1996, 356.) Seuraavassa on lyhyitä katsauksia tutkimuksiin, jotka käsittelevät toveripiirissä epäsuosittuina olevia lapsia sekä sellaisia lapsia, joiden sosiaalinen kehitys tarvitsee erityistä tukea. Lasten toverisuhteista on kerätty tietoa lähinnä sosiometrisen arvioinnin avulla. Lapsia voidaan myös pyytää nimeämään luokaltaan erityisen arkoja tai usein tappelevia oppilaita. Tietoa on kerätty myös lapsilta itseltään, opettajilta ja vanhemmilta. (Tiffen & Spence 1986, 343.) Mutta Pölkin (1989) mukaan eri lähteistä saadut arviot eroavat toisistaan, koska esimerkiksi vanhemmat näkevät lapsensa ryhmäkäyttäytymistä vähemmän kuin opettajat. Tässä tutkimuksessa mielenkiintomme kohdistui toveriarviointeihin, joten vanhempien ja opettajien arviot saattavat poiketa tutkimuksemme tuloksista.

Sosiaalisten suhteiden tiedustelua eli sosiometristä tutkimusta käytetään tutkittaessa jonkin yhteisön, tässä tapauksessa luokan sosiaalista rakennetta. Kun on tärkeää saada tietoa sen jäsenten välisistä kiintymys-, torjunta- ja vuorovaikutussuhteista. (Eskola 1975, 178.) Sosiaalisia suhteita tutkittaessa koehenkilöä pyydetään kertomaan toivomuksensa siitä, kehen henkilöön hän haluaisi mainitulla tavalla liittyä, tai kehen hän ei liittyisi. Positiivisesta toivomuksesta puhuttaessa käytetään käsitettä valinta ja vastaavasti negatiivisesta toivomuksesta käytetään käsitettä torjunta. Koehenkilöitä voidaan pyytää tekemään joko valintoja tai torjuntoja tai molempia. Eskolan mukaan tutkijoiden on päätettävä, tiedustellaanko torjuntoja vai ainoastaan valintoja. Koska torjuntujen tekeminen näyttää olevan monelle vastenmielinen tehtävä ja se ei ole tutkimuksemme kannalta oleellista, päätimme tässä tutkimuksessa kysyä ainoastaan positiivisia valintoja. Kielteisiä arviointeja vältettiin lisäksi siksi, ettei haluttu tuottaa kenellekään oppilaalle ylimääräistä ahdistusta arviointitilanteessa. Tämän tyyppisen sosiometrisen arvioinnin oletetaan mittaavan erityisesti lastensuosituimmuutta ja hyljeksintää. (Schofield & Whitley 1983, 243; Eskola 1975, 180.)

Toivomusten lukumäärän rajoittaminen on tutkijoiden päätettävissä. Mittaus voidaan tehdä myös niin, ettei tiedustella tosiasiallista liittymistä vaan yhteydenpitoa ja vuorovaikutusta. (Eskola 1975, 179). Näitä toivomuksia edusti tutkimus-

lomakkeessamme kaksi ensimmäistä kuviteltuun tilanteeseen perustuvaa kysymystä. (Liite 1: Sosiometrinen tiedustelu)

Tutkimusaineiston keruuvaiheessa jokaisella tutkimallamme luokalla oppilaat esittivät kysymyksen: “Onko näiden lomakkeeseen tulevien oppilaiden nimien pakko olla tältä luokalta?”. Vastasimme myöntävästi sillä, luokka on yksinomaan se ympäristö, rajattu joukko (Eskola 1975, 180), missä haluamme näitä vastauksia tarkastella.

Sosiometrisessa tiedustelussa esitimme oppilaille kaksi tarinaa, joihin liitimme kysymykset kohdistuen tarkemmin luottamusoppilaaseen ja “luottokaveriin”.
1. “Luokan oppilaita epäillään koulun ikkunan rikkomisesta. Oppilaat kuitenkin tietävät, ettei syyllinen löydy tästä luokasta. Kuka luokasta mielestäsi on sellainen henkilö, joka lähtee selvittämään tilannetta luokan opettajan ja rehtorin kanssa?”
2. “Pikkujouluihin tarvitaan tarvikkeita kaupasta. Sinä saat valita itsellesi yhden luokkatoverin mukaasi ostoksille. Kenet valitset?”

Kysymyksiä laadittaessa on tehtävä päätöksiä useista seikoista. Ensimmäinen koskee toivomusten kriteeriä: käytetäänkö yhtä ja yleisluontoista. (Eskola 1975, 179). Eskolan mukaan vastausten lukumäärän rajoittaminen kolmeen saattaa aiheuttaa sen, että suositun henkilön saamien valintojen määrä voi jäädä kohtuuttoman pieneksi ja jonkun vähemmän suositun nousta keinotekoisesti kovin korkeaksi. Lisäksi menetetään kiintoisa tieto siitä, kuinka monta valintaa henkilö olisi tehnyt, jos määrä ei olisi ollut rajoitettu (Eskola 1975, 181). Päädyimme kuitenkin kysymykseen: Mainitse kolme parasta ystävääsi luokaltasi!” Rajoitimme vastauksen valintojen lukumäärän kolmeen, koska ystävyysuhteiden tiedustelu ei ollut tutkimuksemme pääasiallinen kohde.

Lisäksi käytimme (Eskola 1975, 179) useampaa ja kapea-alaisempaa kriteeriä: “Kuka luokkatoverisi sopisi hyvin johtajaksi?” ja “Kuka luokallasi on suosittu oppilas?” Pyysimme oppilaita vielä määrittelemään sanallisesti suositun oppilaan - käsitettä. Vapaasti tuotettuja suositun oppilaan luonnehdintoja analysoimme erikseen.

Ryhmän kehitys tuo yleensä mukanaan eriytymistä ja on järkevää käyttää yhtä ja yleisluontoista kriteeriä tutkittaessa lapsia tai vastaperustettua ryhmää. Kun taas kauan koossa ollutta ryhmää, kuten luokkaa, tai aikuisia koehenkilöitä tutkittaessa, voidaan käyttää useampaa erityiskriteeriä. Sekä teoreettisin perustein (Parsons 1956,

45-54), että empiiristen tulosten pohjalta (Bales ja Slater 1956; Bales 1958) näyttää siltä, että usein tarvittaisiin ainakin kahden tyyppisiä kriteereitä. Nämä kriteerit voivat olla tehtäväalueeseen ja tunnealueeseen liittyviä. (Eskola 1975, 179.) Tehtäväaluetta tutkimuksessamme edusti johtajuus-kysymys “Kuka luokkatoverisi sopisi hyvin johtajaksi?” ja tunnealueeseen liittyvä kysymys oli suosio-kysymys “Kuka luokallasi on suosittu oppilas?”

Sosiaalisten taitojen tutkiminen pelkästään sosiometriaan perustuvien menetelmien avulla antaa puutteellisen kuvan lapsen sosiaalisista taidoista. Toverisuhteiden määrä kertoo onko lapsi suosittu vai ei, mutta ei sitä mitkä sosiaaliset taidot ovat merkittäviä suosion ja hyväksynnän kannalta. (Gresham 1988; Kukkonen & Pölkki 1996, 357.) Sosiaaliset taidot kertovat tilannespesifisti lapsen käyttäytymisestä ja erilaisten taitojen merkityksestä eri tilanteissa esimerkiksi oppimisen kannalta. (Kukkonen & Pölkki 1996, 363.) Käytimme sosiometristä tiedustelua selvittääksemme tutkimuksessa mukana olleiden luokkien suositut oppilaat ja pyrimme tutkimaan oppilaiden sosiaalisia taitoja haastattelun, sisällönanalyysin ja ryhmäkeskustelun observoinnin avulla.

7.2 Sisällönanalyysi

Tutkimuslomakkeemme avoimen kysymyksen sekä haastattelusta saamiemme vastausten tarkasteluun käytimme sisällönanalyysiä. Metodikirjallisuus määrittelee sisällönanalyysin eri tavoin. Grönforsin mukaan sisällönanalyysi on tapa tarkastella tutkimusaineistoa. Sen avulla saadaan kerätty aineisto järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten. Sisällönanalyysillä saatu tieto on kuvailevaa tietoa. (Grönfors 1985, 160.) Tutkimuksessamme vastaukset kuvailivat suositun oppilaan ominaisuuksia ja toisaalta muiden oppilaiden suhtautumista suosittuun. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoja analysoidaan induktiivisesti eli todistusaineisto kootaan osasista (Moberg & Tuunainen 1989, 113).

Kvalitatiivisen aineiston analysointi on luova prosessi, johon ei ole olemassa vain yhtä oikeaa toteutustapaa. Tutkijan on itse löydettävä oma analysointitansa. Ensimmäinen tehtävä on päättää, mistä analysoinnin aloittaa. Aineistoa voi

käsitellä tapauskohtaisin kuvauksin, ja toisaalta ryhmittelemällä eri henkilöiden vastaukset tiettyihin kysymyksiin tai analysoimalla keskeisten asioiden erilaisia näkökulmia. Tutkimusaineistoa analysoitaessa käytetään usein molempia menetelmiä. (Patton 1990, 376-377, 381.)

Sisällönanalyysin tarkasteluyksikkö voi vaihdella. Se voi olla sana tai muu yksittäinen symboli, lause tai muu kieliopillinen yksikkö tai myös teema tai aihe (Holsti 1968; Hirsjärvi & Hurme 1985, 115). Tutkimuksessamme tarkasteluyksiköitä olivat lauseiden tietyt sisällöt ja lisäksi tarkastelimme sisältöjen esiintymismääriä. Tällöin käytimme aineiston analysointiin karkean kvantitatiivista lähestymistapaa (Hirsjärvi & Hurme 1985, 115). Tavoitteena oli tutkia miten oppilaat ymmärtävät suositun oppilaan käsitteen ja miten oppilaat määrittelevät näkemiään vuorovaikutustilanteita.

7.3 Vuorovaikutuskuvien esitestaus

Huttusen mukaan esitestaus voi olla kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen. Kvalitatiivinen esikoe voidaan järjestää ilman tarkkoja normeja hyvin joustavaksi. Tällöin tärkeää ei ole esikokeen mittavuus, eikä esikoehavaintojen tilastollinen käsittely. Kvalitatiivisen esikokeen tavoitteena on tutkittavan ilmiön ja tutkittavien parempi ymmärtäminen. Kvalitatiivinen esitestaus soveltuu esimerkiksi hyvin mittavälineen kielellisen ymmärrettävyyden testaamiseen tai aineiston keruuseen liittyvien järjestelyjen kontrolloimiseen. (Huttunen 1984, 291.) Esitestauksella tarkoitetaan tutkimuksessa käytettävän menetelmän testausta ennen varsinaisen tutkimuksen suorittamista. Erityisesti silloin, kun tutkija itse on laatinut tutkimusta varten mittavälineen tai menetelmän on tutkijalle vieras, tulisi suorittaa esitestaus. (Soininen 1995, 133.) Tämän vuoksi halusimme hioa kysymyksiämme ja testata kuvien soveltuvuutta sosiaalisten havaintojen mittaamiseen. Esitutkimuksen aikana huomasimme myös kuinka tärkeää haastateltavalle on selittää ennen haastattelua muutamia tutkimukseen liittyviä seikkoja. Tutkimuksessamme tällaisia seikkoja olivat kuvien erillisuus ja oikein-väärin -ajattelun unohtaminen. Syrjälä (1995, 87) painottaa haastattelun harjoittelun tärkeyttä, etenkin haastattelurunگون ja -tekniikan korjailemisen kannalta.

Kvalitatiivinen esikoe voidaan järjestää ilman tarkkoja normeja hyvin joustavaksi. Tällöin tärkeää ei ole esikokeen mittavuus, eikä esikoehavaintojen tilastollinen käsittely. Kvalitatiivisen esikokeen tavoitteena on tutkittavan ilmiön ja tutkittavien parempi ymmärtäminen. Kvalitatiivinen esitestaus soveltuu esimerkiksi hyvin mittaväliseen kielellisen ymmärrettävyyden testaamiseen tai aineiston keruuseen liittyvien järjestelyjen kontrolloimiseen. (Huttunen 1984, 291.)

Varsinaisten koehenkilöiden mittauksiin valitsimme esimittauksen kahdeksasta kuvasta viisi. Karsimme pois esimittauksen perusteella selvästi epäaidot ja liian itsestään selvät tilanteet.

Kuvien tulkinnassa testattavalle näytetään kuva, joka hänen tulee tulkita (esimerkiksi mitä kuvassa on tapahtunut aikaisemmin, mitä tapahtuu nyt tai mitä tulee tapahtumaan). Kuvien tulkintamenetelmän avulla saadaan tietoa testattavien persoonallisuudesta, eri ominaisuuksista ja asenteista. Tutkimuksessa mukana olevat kuvat eivät saisi olla koehenkilöille entuudestaan tuttuja, ettei se auttaisi kuvien tulkinnassa tai testitilanteeseen valmentautumisessa. (Soininen 1995, 118.)

Kuvien tulkinta menetelmänä on mielenkiintoinen ja paljon informaatiota antava, mutta samalla se edellyttää tekijältään etukäteen huolellista harjaantumista menetelmän käyttöön sekä sen tulkintaan.

7.4 Haastattelu vuorovaikutuskuvien pohjalta

Projektiiviset menetelmät ovat kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä, joiden yhteydessä saatuja tuloksia on erittäin vaikea kvantifioida. Projektiiviset tekniikat ovat myös vaativia menetelmiä ja edellyttävät syvällistä valmentautumista niiden käyttöön, ettei virhetulkintoja pääsisi syntymään. Yleisimpiä projektiivisiä tekniikoita ovat lauseen tai kertomuksen täydentäminen, esseen kirjoittaminen sekä piirrosten ja kuvien tulkinta. (Soininen 1995, 116.) Valittuamme sosiometrisin keinoin luokasta suositut oppilaat ja näille oppilaille verrokkit, haastattelimme heitä vuorovaikutusvalokuvien avulla (luku 9.3). Tutkimusongelmana oli että suosittu oppilas, jonka sosiaalisesta lahjakkuudesta halusimme tietoa, osaa kertoa näkemistään vuorovaikutustilanteista enemmän kuin verrokkioppilas.

Persoonallisuutta sekä tunne-elämän ja motivaation tiedostamista perustaa tutkitaan yleisimmin kvalitatiivisilla psykologisilla testeillä. Erityisen tärkeitä tietoja saadaan projektiivisilla testeillä. Niiden käyttö perustuu ihmisen taipumukseen siirtää tunteitaan ulkoisiin kohteisiin. (Vuorinen & Tuunala 1997, 124). Projektiivinen lähestymistapa onkin yksi tärkeimmistä persoonallisuuden arvioinnissa käytetyistä metodeista maailmanlaajuisesti pääosin sen vuoksi, koska se on käyttökelpoinen kansallisuuteen ja kulttuuriin katsomatta. (Piotrowski 1992, 5.) Projektiiviset menetelmät ovat universaaleja, ja tarjoavat arvioinnille hyvän perustan eivätkä kielirajataan ole esteenä. (Piotrowski 1992, 2.)

Projektiivinen menetelmä on psykologinen tutkimusmenetelmä, jossa testattava saa tehtäväkseen kuvailla tai tulkita kuvaa, ehdottaa vuorosanoja kuvan henkilöille, yhdistää esineitä ja hahmoja erilaisiin tilanteisiin (Hirsjärvi 1983, 152). Projektiivisissa persoonallisuustesteissä periaatteena on, että testattava kertoo vapaasti mitä hän näkee joissakin kuvioissa, hän muodostaa annetuista hahmoista tarinan tai piirtää vapaasti joitakin määrättyjä kuvia. Projektiivisia testejä käytettäessä oletuksena on, että ihminen paljastaa itsestään ja persoonallisuudestaan syvimpiä ja todellisia puolia heijastamalla näitä kertomuksiinsa testin kuvioista tai hahmoista. (Hirsjärvi 1983, 146.) Varsinaisissa projektiivisissä testeissä kuvataan usein niin olettamuksellisia asioita, että kaikki tutkijat eivät halua nimittää testeiksi standardoitujakaan välineitä (Nummenmaa 1992, 6). Emme kuitenkaan hakeneet projektiivisellä haastattelulla psykologisia tietoja tutkittavistamme, vaan olimme kiinnostuneita ainoastaan heidän kyvyistä tulkita nonverbaaleja viestejä.

Tutkimuksessamme käytimme tulkinnallista eli projektiivista menetelmää yhtenä tutkimusmetodina. Testistä tulkinnallisen tekee se, että ei ole olemassa mitään lopullista pistemäärää. Nummenmaan mukaan tulkinnallisissa testeissä olennaista on, että yleistäminen tapahtuu spesifioitavissa olevan skeeman mukaisesti. Skeemat voivat kehittyä testin eri vaiheiden kehittyessä ja varsinkin pitkään käytettyjen testien tulkinnallisuus voi olla erittäin monimuotoista. Käytettäessä tulkinnallisia testejä huomio ei niinkään kiinnity määriin kuin testisuorituksen laatuun. Testeillä pyritään saamaan tulokseksi monipuolinen ja laaja kuva tutkittavasta ilmiöstä. (Nummenmaa 1992, 5 - 6.)

Ihminen voi ilmaista tunteitaan moninkin tavoin, mutta kasvoilla tunteet ovat näkyvillä, joskus ihan ilmeettömänä, joskus verhottuina tai muuten vaikeina

tulkita. Kasvoilla ilmenevien emootioiden tutkimus on vilkasta ja hyvin monisyistä. Aiheesta on kirjoittanut Ekman (1982), joka käsittelee ilmerekognitiotestejä, joiden tarkoituksena on mitata yksilöiden välisiä eroja sen suhteen miten hyvin he osaavat tulkita kasvoja ja prosessoida. Emootiot sinällään ovat luonnollisesti aina keskeisiä persoonallisuutta mitattavissa testeissä (Nummenmaa 1992, 33).

7.5 Ryhmäkeskustelun observointi ja analysointi LOTAS -observointimenetelmällä

Kuvasimme oppilaiden ryhmätyöskentelyn ja analysoimme sitä LOTAS -observointimenetelmällä. Nuolijärven mukaan tärkeää on, että aineisto on aidosta tilanteesta, ei pelkästään tutkimuksen tarpeita varten järjestetystä puheen tallentamistilanteesta. Tavoitteenahan on vuorovaikutuksen, ei tuotoksen, kuvaaminen. Aitouden käsite ei kuitenkaan aina ole niin selvä. Aineisto on kuitenkin pyrittävä kokoamaan mahdollisimman luontevasti, tekemättä nauhoituksesta suurta numeroa. (Nuolijärvi 1990, 127.)

Videointia suorittaessamme kamerat nauhoittivat koko tunnin ajan, joten oppilaat tottuivat siihen. Toisen kameran takana ei aina ollut edes kuvaajaa, joten sekin osaltaan ehkäisi kameran saamaa ylimääräistä huomiota ja oppilaiden esiintymispelkoa. Nuolijärven mukaan kohdehenkilöille on kuitenkin kerrottava riittävästi tutkimuksesta, jotta he tietävät mihin heitä pyydetään. (Nuolijärvi 1990, 127.) Tutkimuksemme kohdehenkilöt saivat tietää tutkimuksestamme jo sosiometrisen mittauksen yhteydessä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat toisiinsa tiiviimmin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkijan kerätessä aineistonsa itse, hän joutuu väistämättä kohtaamaan keruuvaiheeseen sisältyvät tulkintaongelmat. Lisäksi kvalitatiivinen aineisto ei ole yksiselitteisesti sidottu rajattuun aineistoon samalla tavoin kuin kvantitatiivinen tutkimus. (Mäkelä 1990, 45-46.) Monenlainen tulkinnallisuus seuraa tutkijaa aineiston keruuvaiheesta aina tulosten julkistamiseen asti.

Tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, ovat laadullisen tutkimuksen lähtökohtia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija itse on luotettavuuden tärkein kriteeri. Näin

ollen luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Analyysi tarkoittaa jonkin kokonaisuuden hajottamista osiin (Hintikka 1969, 272-293; Niiniluoto 1983, 156-165; Uusitalo 1997, 23). Liikunnan opetuksen tarkkailu- ja analysointisysteemi (LOTAS) on suunniteltu lähinnä liikunnanopettajakoulutuksen tarpeisiin; sekä opetustapahtuman tarkkailun että analysoinnin apuvälineeksi. Ohjelmalla suoritettavat observoinnit perustuvat sekä keston rekisteröintiin että tapahtumarekisteröintiin. Vaikka LOTAS -ohjelma onkin ensisijaisesti suunniteltu opettajankoulutuksen tarpeisiin, sopii se käytettäväksi myös muunlaisissa opetustapahtuman tarkkailutilanteissa, sillä käyttäjä voi halutessaan määrittää itse observeitavat tapahtumat ja nimetä niitä kuvaavat kategoriat. (Heikinaro-Johansson, Hänninen, Hannila, Palomäki, 1998.)

Observoinnin kategorioiden suunnittelussa ja valinnassa käytimme apuna J. Lehtosen (1994) määrittelemiä ryhmätyöskentelytaitoja, joita ovat kielelliset ja nonverbaaliset taidot, strategiataito, funktionaaliset taidot sekä vastaanotto- ja evaluointitaidot. (Lehtonen, J. 1994, 47).

Muodostimme tutkimuksellemme seuraavat observointikategoriat:

1 Kertoo saamansa vihjeet

- * oppilas lukee lapusta saamansa vihjeet

2 Tekee johtopäätöksiä

- * oppilas kokoaa yhteen vihjeitä, yrittää ratkaista tehtävää aktiivisesti ja esittää ratkaisuehdotuksia ryhmälle

3 Nonverbaalinen osallistuminen

- * oppilas kuuntelee aktiivisesti: nojautuu eteenpäin, seuraa katseellaan, ei suuntaa kiinnostustaan muualle

4 Ryhmätyöskentelyn ulkoinen hallinta

- * hiljentää ryhmää, kyselee toisten vihjeitä, jakaa puheenvuoroja, esittää ryhmälle taululla olleita apukysymyksiä, ottaa kontaktia ohjaajaan

5 Ylimielisyys toisten ratkaisuja kohtaan

- * naureskelee, puhuu toisten päälle, ei kuuntele muita

6 Passiivisuus tehtävän suorittamista kohtaan

- * oppilas ei osallistu tehtävän ratkaisuun, mielenkiinto on muualla

Aluksi harjoittelimme analysoinnin tekemistä tutkijoiden välisen yksimielisyyden ja reliabiliteetin varmistamiseksi. Teimme yhteisesti muutaman harjoitusanalyysin jutellen samalla mihin kategoriaan kukin toiminto kuuluu. Laskimme analysointimme yksimielisyyskertoimet. Muutaman harjoitteluanalysointikerran jälkeen kerroin oli vain 51,4 %, harjoiteltuamme lisää saimme kertoimeksi 59.1 %. Tutkimukseen tulevan materiaalin yksimielisyyskerroin oli 91,4 %. Analysoimme jokaisen oppilaan käyttäytymistä erikseen 17 minuutin ajan. LOTAS-analysoinnin lopuksi kirjoitimme oppilaasta yleisiä huomioita, kuten: “nauraa paljon”, “puhuu toisten päälle” ja tarkastelimme oppilaan vireystasoa sekä kontaktinottoa ryhmän jäseniin. Erityisesti tarkkailimme suositun oppilaan ryhmän johtamistaitoja ja ryhmän jäsenten huomioimista.

Osallistumattomassa havainnoinnissa tutkija on ulkopuolinen osallistumaton tarkkailija. Havainnoinnin kohteiden ja tutkijan välinen vuorovaikutustilanne ei ole tiedonhankinnalle merkittävä. (Grönfors 1982, 90.)

Kvalitatiiviseen analyysiin perustuvan etnometodologisen keskusteluntutkimuksen pääperiaatteena on selvittää vuorovaikutuksen sääntöjä keskusteluun osallistuvien ehdoin. Analyysi perustuu aineistossa ilmeneviin seikkoihin siten, että tutkijan tulkinnat sekä aineistoon perustuva teoretisointi jäävät tulkinnassa vähemmälle huomiolle. Teoriat ja mallit, jotka koskevat vuorovaikutusta, heijastavat aina konkreettista materiaalia. (Nuolijärvi 1990, 117.)

Keskustelunanalyysi on paljon käyttämättömiä mahdollisuuksia tarjoava tutkimusmenetelmä. Se tarjoaa kielenkäytöstä ja sosiaalisesta toiminnasta kiinnostuneelle uusia ulottuvuuksia. Tutkimuksen kohteena ei kuitenkaan ole kieli käsitteen perinteisessä merkityksessä. Tutkimuksen kohteena eivät ole yksilöt vaan heidän yhdessä tuottamansa ilmiö, keskustelu rakenteineen. Keskustelunanalyysi osoittaa ihmisten välisen interaktion olevan kaikilla tasoilla sosiaalisesti organisoitunutta. (Alasuutari 1995, 140.) Analysoimme ryhmähaastattelun kohdehenkilöt yksitellen, jolloin saimme tarkempaa tietoa tämän toiminnasta ja käyttäytymisestä. Tutkimuksemme kannalta oleellista kuitenkin oli konteksti, ryhmä, jossa tarkkailtava oppilas oli osallisena. Havainnoimme lähinnä oppilaan käyttäytymistä ryhmässä ja hänen osallistumistaan ryhmän toimintaan ja keskustelun etenemiseen.

Keskustelunanalyysi on menetelmänä lupaava siksi, että se on metodisesti selkeä ja keskustelunanalyysi on aidossa mielessä induktiivisesti etenevä tutkimusohjelma. Se tuottaa luotettavaa tietoa interaktiosta ja sen rakenteista. (Alasuutari 1995, 140.)

Ryhmähaastattelun yhtenä käyttömahdollisuutena on keskittyä ryhmän sisäiseen vuorovaikutukseen ja siinä vallitseviin sosiaalisiin suhteisiin. Ryhmän rakennetta ja ryhmässä muodostuviin hierarkioihin vaikuttavia tekijöitä voidaan arvioida analysoimalla puheenvuorojen ottamista ja luovuttamista, myöntämistä ja kieltämistä tai erilaisia paralingvistisiä vuorovaikutuksen muotoja. (Sulkunen 1990, 265.) Keskustelunanalyysissä puhetilanteita ei analysoida aineistona, josta havaintojen kautta voitaisiin tehdä välillisiä päätelmiä muusta todellisuudesta, vaan keskustelua tarkastellaan itsessään kiinnostavana ilmiönä ja tutkimuskohteena. (Alasuutari 1995, 137.) Keskusteluntutkija lähestyy aineistoaan ilman etukäteismäärittelyjä (Nuolijärvi 1990, 117) pyrkien lähtemään itse keskustelusta. Siksi keskustelijoiden taustoista ei ole tarpeen tietää mitään. (Nuolijärvi 1990, 128.)

Sosiolinguistiikka on ollut yksi empiirisen aineiston analysoinnin suunnannäyttäjä. Sosiolinguvistiset tutkimukset ovat luonteeltaan pikemmin kvantitatiivisia kuin kvalitatiivisia analyyskejä. Ne tarkastelevat erilaisia keskustelutyylejä ja tapoja ja keskittyvät etupäässä lingvistisiin muotoihin ja sosiaalisiin toimintoihin. (Nuolijärvi 1990, 116.)

Syrjälä ja Numminen korostavat vielä, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi ei ole vain tutkijan ja tutkimuskohteen asia, vaan se on myös tulosten vastaanottajan asia. Tutkimusraportin on kuvattava todellisuutta siten, että lukija voi arvioida tutkimuksen ja todellisuuden vastaavuutta niiden sijaiskokemusten kautta, joita raportin lukeminen on hänelle tuottanut. (Syrjälä & Numminen 1988, 137.)

7.6 Tutkimus - ja analysointimenetelmien koonti

Seuraavalla sivulla taulukossa (taulukko 2.) olemme koonneet tutkimus- ja analysointimenetelmät sekä tutkimusongelmittain että tutkimusjoukkoineen. Taulukosta näkee havainnollisesti mitä tutkimus- ja analysointimenetelmää olemme käyttäneet tutkimusongelmien ratkaisemiseen. Kaikilla tutkimus- ja analysointimenetelmillä sekä

tutkimusongelmien asettelulla olemme pyrkineet vastaamaan pääongelmaamme: onko suosittu oppilas sosiaalisesti lahjakas.

TAULUKKO 2. Tutkimus - ja analysointimenetelmät tutkimusongelmittain sekä niiden tutkimusjoukot.

Tutkimus-ongelma	Tutkimusmenetelmä	Analyysimenetelmä	Kohdejoukko
1. Millaisia ominaisuuksia on suosittulla oppilaalla? Miten suosittu sijoittuu luokan sosiaalisessa järjestelmässä?	Sosiometrinen tiedustelu	Oppilaan saamat valinnat eri kysymyksissä, yhteenveto, luokan yksimielisyys	Kolme 6. luokkaa yhteensä 86 oppilasta
2. Miten eri sosiometriin aseisiin sijoittuneet oppilaat kuvailevat suosittua oppilasta? Mikä tekee suositusta suosittun muiden ja omasta mielestä?	Avoin kysymys sosiometrisen tiedustelun yhteydessä "Millainen on suosittu oppilas?"	Sisällönanalyysi aineiston mukaan	Kolme 6. luokkaa yhteensä 86 oppilasta
3. Näkeekö suosittu oppilas vuorovaiikutustilanteissa enemmän nonverbaalisia vihjeitä ja yksityiskohtia kuin verrokki? Pystyykö suosittu oppilas ilmaisemaan kielellisesti tulkitsemansa vihjeet?	Projektiivinen haastattelu vuorovaikutusvalokuvien avulla	Litteroitujen haastattelujen analysointi ja vertailu esimittauksesta saatuihin tuloksiin	Suosittu oppilaat (8 henkilöä) sekä verrokki (9 henkilöä)
4. Miten suosittu oppilas toimii ryhmässä?	Ryhmätyön observointi	Observointi LOTAS-observointimenetelmän ja observointikategorioiden (7.5) mukaan	Yksi 32:n oppilaan luokka tehtävän soveltuvuustutkimuksessa ja yksi 32 oppilaan luokka varsinaisena observointimateriaalina

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA LUOTETTAVUUS

8.1 Tutkimuksen eteneminen

Tarkoituksenamme oli tutkia koulumaailmassa ilmiötä sosiaalinen lahjakkuus. Koska tuleva työpaikkamme suurella todennäköisyydellä on peruskoulun ala-aste, kohdistimme tutkimuksemme sinne. Tutkimuksemme teoriapohjaan tutustuimme jo proseminaariryöössämme, kevään 1996 ja 1997 välisenä aikana.

Aloittaessamme tutkimustamme aihe oli melko tuntematon, mutta myöhemmin huomasimme median ja suuren yleisön mielenkiinnon asiaa kohtaan. Internetistä löysimme esimerkiksi Emotional Intelligence -kotisivut, jotka ovat johtavien sosiaalisen lahjakkuuden tutkijoiden J. D. Mayerin ja P. Saloveyn ylläpitämiä. Sosiaalisen lahjakkuuden markkinanimi Suomessa on tunneäly. Aihe on vaikea tutkia ja käytössä, lähinnä Internet-levityksessä, on kyselylomakkeita joissa henkilö arvioi omaa suhdettaan tunteisiin ja niiden ilmenemiseen. Koska halusimme tutkia sosiaalisen lahjakkuuden ilmenemistä koulumaailmassa, ei kyselylomaketutkimus vastannut tarpeitamme.

Syksyn 1997 ja kevään 1998 aikana tutkimme kirjallisuutta ja etsimme vaihtoehtoisia tutkimusmenetelmiä aiheesta. Tutkimussuunnitelma valmistui kevään 1998 aikana. Syksyn 1998 aikana valitsimme tutkimukseemme kolme kuudetta luokkaa Jyväskylän ympäristöstä.

Testasimme luokat sosiometrisen kyselyn avulla. Tutkimme sosiaalisen lahjakkuuden eri ilmenemismuotoja käyttäen eri termejä, kuten johtajuus, suosituimmuus, asioiden hoitaja ja maineen puhdistaja. Näin varmistimme, että puhumme oppilaiden kanssa samaa kieltä. Varmistimme tutkimuksen reliabiliteettia myös siten, että oppilaat ymmärtävät suosittu -käsitteen tutkijoiden kanssa yhtenevästi (avoin kysymys) ja vasta sen jälkeen pyysimme oppilasta nimeämään määritelmänsä kuvaaman oppilaan. Haastatteltaville oppilaille kerrottiin, etteivät heidän nimensä tai muut tietonsa tule muiden kuin tutkijoiden käyttöön. Lisäksi kerroimme, että tutkimuksen teon ja raportoinnin aikana tutkijoita sitoo vaitiolovelvollisuus.

Kävimme yhteisesti lasten kanssa kyselylomakkeen läpi ja selvitysten

jälkeen vastaajat ymmärsivät kysymykset. Epäselvyyttä esiintyi erityisesti johtajakäsitteestä. Jokaisessa tutkimusryhmässä kysymys ”Mitä tarkoittaa johtaja?” esitettiin vähintään kerran. Oppilaat täyttivät lomakkeen rauhassa itsenäisesti työskennellen. Oppilaat tiesivät lomakkeen tietojen tulevan ainoastaan tutkijoiden käyttöön. Jatkokutkimuksista kerrottiin oppilaille vasta kun sosiometrinen mittaus oli tehty - näin ollen myöskään pelko tulevasta, haluttomuus joutua haastatteluun, ei voinut vaikuttaa vastaamisen tasoon.

Valitsimme haastatteluun tulevat oppilaat sosiometrisestä kyselystä saamiemme tulosten perusteella. Valintoihin eivät vaikuttaneet tutkijoiden asenteet tai mielipiteet oppilaista, sillä sosiometrisiä tutkimuksia tehdessämme emme tunteneet tutkimuksessa mukana olevia oppilaita.

Projektiivisen haastattelun aiheena oli sanattoman viestinnän tulkitseminen kahden tai useamman ihmisen vuorovaikutustilanteesta. Oletuksemme oli, että sosiaalisesti lahjakas ihminen pystyy tulkitsemaan enemmän toisen nonverbaalista viestinnästä. Päädyimme valokuvattuihin kuviin, jotta ilmeet ja eleet olisivat mahdollisimman monitulkinnallisia ja jotta vastaaja pystyisi samaistumaan esittäviin henkilöihin.

Alkusyksystä 1998 otimme yhteyttä draamapedagogiikan lehtoriin ja hänen avustuksellaan löysimme kolme vapaaehtoista puhe- ja ilmaisukasvatuksen opiskelijaa. Haimme tietoisesti kokeneempia näyttelijöitä ilmeiden ja eleiden luotettavuuden turvaamiseksi. Esittämiseen suuntautuneilla opiskelijoilla oli valmius arvioida kriittisesti. Heiltä saimmekin heiltä parannusehdotuksia tilanteiden kuvaamiseksi. Heillä oli myös luovuutta toteuttaa suunnitellut tilanteet.

Valokuvien pohjaksi kirjoitimme näyttelijöillemme pohjaksi pieniä tarinoita arkisista vuorovaikutustilanteista. Käsikirjoitus (Liite 3.) auttoi tutkijoita ja näyttelijöitä yhteisymmärrykseen pääsyssä. Näyttelijät saivat tutustua tilanteisiin hyvissä ajoin ennen kuvauksia.

Suunnittelimme tutkimusta varten kahdeksan erilaista vuorovaikutustilannetta. Valokuvasimme jokaisesta tilanteesta 7-8 kuvaa, joista valitsimme esitutkimukseen yhden kuvan. Hioimme tehtävänantoa, kyselytekniikkaamme ja keräsimme pohjatietoa valokuvistamme graduryhmältämme. Koska graduryhmämme osanottajat ovat vanhempia ja tutustuneet aiheeseen pidemmän ajan, testasimme kuvat myös muutamilla

sukulaisilla ja tuttavillamme, jolloin vastaajien ikäjakauma tuli 8 - 50 vuoden välille. Yhteensä esimittaukseen osallistui 16 koehenkilöä. Näiden vastauksien avulla rajasimme jatkotutkimukseen viisi vuorovaikutuskuvaa ja niiden esittämisjärjestykset.

Kuvissa esiintyneet henkilöt olivat vastaajille vieraita, joten ennakoasenteet eivät voineet vaikuttaa tutkimuksista saatuihin tuloksiin. Kuvien taustat pyrittiin pitämään mahdollisimman tasaisina ja rauhallisina, jolloin katsojan huomio kiinnittyi paremmin tarkasteltavaan vuorovaikutustilanteeseen. Lisäksi jokaisessa kuvassa esiintyvät samat näyttelijät, näyttelijöillä on samat vaatteet joka kuvassa, myöskään tausta ei muutu. Tällä tavoin katsojan huomio on pyritty kiinnittämään tutkimuksen kannalta olennaiseen asiaan: näyttelijöiden eleisiin, ilmeisiin ja keskinäisiin etäisyyksiin. Toisaalta samanlainen vaatetus voi sekoittaa; esimittauksen perusteella kuvista muodostuu helposti kertomus, jossa kuvat liittyvät toisiinsa. Tämä seikka korostaa haastattelussa annettujen ohjeiden merkitystä: "Näissä kuvissa samat henkilöt esiintyvät samassa paikassa, kuvat eivät kuitenkaan liity mitenkään toisiinsa".

Haastattelimme oppilaat kuvien pohjalta nauhoittaen haastattelut. Haastatteluissa oli läsnä vain toinen tutkijoista, jotta tutkijan ja tutkittavan välille muodostuisi luottamuksellisempi suhde.

Turvataksemme tutkimuksemme menetelmätriangulaation ja saadaksemme syvempää tietoa suositusta oppilaaasta, teimme yhteen luokkaan vielä ryhmätöharjoituksen, jonka videoimme. Tutkimme oppilaiden käyttäytymistä ryhmätöskentelyssä ja johtajuuden ilmenemistä tilanteessa, jossa kaikki tietävät asiasta yhtä paljon. Tehtävän kokeilimme ensin toisessa tutkimassamme luokassa, jotta se toimisi ja antasi meille tietoa oppilaaasta kuvahaastattelun lisäksi.

Haastattelut ja avoimien kysymysten vastaukset litteroimme. Sosiometriasta saadut tulokset taulukoimme ja asetimme maalitauludiagramman muotoon. Observoimme ryhmätövideot LOTAS -observointimenetelmän avulla. Huhtikuussa 1999 analysoimme aineistoamme ja aloitimme sen raportoinnin.

8.2 Kohderyhmä

Kohdejoukoksemme valitsimme kuudesluokkalaiset oppilaat, sillä heillä on parhaim-

mat valmiudet ala-asteikäisistä vastata tutkimukseemme (vrt. Piagetin formaalille tasolle siirtyminen). Heillä on jo hieman kokemuksia erilaisista vuorovaikutustilanteista - mahdollista on myös, että he ovat joutuneet analysoimaan näitä tilanteita. Murrosiän kynnyksellä olevat oppilaat vastaavat hyvin tutkimuksen vaatimuksiin; murrosikä herättää kriittisyyttä.

Kalliopuska (1987, 102) erittelee tämän myöhemmän lapsuusiän kehitystavoitteita seuraavasti: lapsella on halu vapautua primaarista identifikaatiosta vanhempiin ja oppia luottamaan itseän. Lisäksi lapsi kehittää sosiaalista pätevyyttään ja sosiaalisia taitojaan ystävyys-suhteissa. Lapsi opettelee elämään aikuisten maailmassa toveriryhmään kuuluena. Hän kehittää käyttäytymisen autonomiaan ja periaatteisiin perustuvaa moraalijärjestelmäänsä. Tällä ikäkaudella lapsi oppii lisäksi käsitteellistämää ja päättelämään loogisesti, mikä on tutkimuksemme kannalta oleellista. (Kalliopuska 1987, 102).

Sosiometristä menetelmää valitessamme jouduimme pohtimaan vastaajiensa ikää ja kehitystasoa tarkemmin, jotta se olisi tutkimuksemme vaatimustasoa vastaava. Valintaamme kuudesluokkalaisista vahvasti Ahon (1993, 136) tutkimus, jonka mukaan ensimmäisestä viidenteen kouluvuoteen annettiin keskimäärin eniten valintoja omalle ystäväälle, mutta kuudennella luokalla luokalla suosikit saivat suurimman valintamäärän.

Tutkimukseemme osallistuneissa luokissa, kahdessa oli 32 oppilasta ja yhdessä 22. Emme käyttäneet tutkimuksessamme pelkästään yhden koulun oppilaita, vaan halusimme sisällyttää kohdejoukkoomme erilaisten koulujen oppilaita. Koulut nimesimme A:ksi, B:ksi ja C:ksi.

Näiden luokkien oppilaiden vanhemmilta kysyimme luvan tutkimuksen suorittamiseen ja korostimme oppilaan nimettömyyttä, tarvitsimme vain etunimet oppilaan tunnistetiedoiksi. Oppilaat koodasimme numeroin ja sukupuolen (p tai t) mukaan, koodista ilmeni myös koulu. Esimerkiksi B12p on poika B koulusta ja B12t on tyttöoppilas samalta luokalta. Korostimme tutkimuksemme keskittyvän vain koulussa olevaan ryhmätilanteeseen, koska mielenkiintomme kohdistui luokasta löytyvään ja luokassa ilmenevään sosiaaliseen lahjakkuuteen. Luvat saatuamme teimme sosiometriset kyselyt luokilla.

Vaikka olisimme voineet saada opettajalta tietoa mm. luokan johtajista ja

suosituista oppilaista, halusimme saada tiedon oppilailta. Opettajan ja oppilaiden näkemyksessä oppilaiden sosiaalisesta kyvykkyydestä voi olla jonkin asteisia eroja (Pölkki & Kukkonen 1995, 43).

8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Seuraavaan taulukkoon (taulukko 3.) olemme koonneet tutkimuksen etenemisen keskeisimmät kohdat ja niihin liittyvät luotettavuusseikat. Tutkimusta tarkastellessa täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että tutkimuksemme oli tapaustutkimus, eivätkä sen tulokset ole yleistettävissä laajemmalti.

TAULUKKO 3. Tutkimuksen eteneminen ja sen luotettavuuden turvaaminen

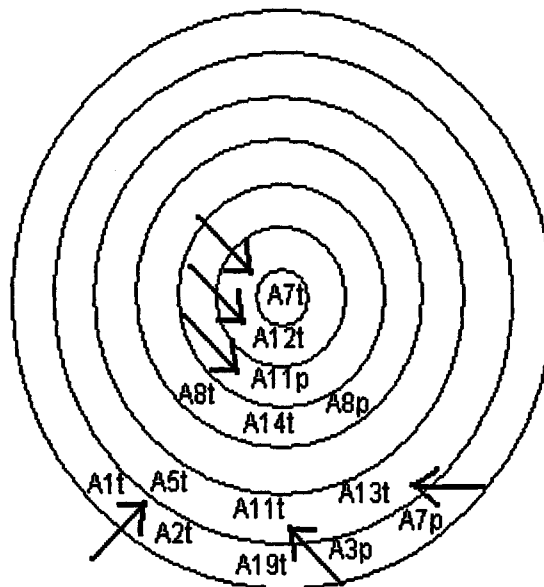
Aika	Tutkimuksen eteneminen	Luotettavuuden turvaaminen
Kevät 1996 - kevät 1997	Proseminaarityö aiheesta sosiaalinen lahjakkuus yksi lahjakkuuden lajeista	Perehtyminen aiheeseen ja lahjakkuusteorioihin
Syky 1997	Yleis Metodikurssi - tutkimusmetodien valinta - tutustuminen aiempiin tutkimuksiin	Menetelmän soveltuvuus ja aiheen ajankohtaisuuden perustelu
Talvi 1998	Alustava tutkimussuunnitelma, tutkimusongelmien laadinta ja kohdejoukon määrittely	Teorian ja tutkimuksen vastavuus sekä kohdejoukon perustelu
Kevät 1998	Teoriapohjan kerääminen ja syventäminen (ERIC, ARTO, PSYKLIT)	Ajankohtaisuus, tuoreus, teorioiden tarkentaminen ja soveltuvuuden arviointi
Syky 1998	Soitot kouluille, ajankohdan sopiminen, tutkimuslupien hankinta	Lupien saanti, sopiva ajankohta tutkimuksen suorittamiseen
Syky 1998	Sosiometrinen tiedustelu - kyselylomakkeen teko - kysymykset operationaalistettu lasten tasoiksi - oppilaat vastasivat itsenäisesti ja oppilaille kerrottiin jatkotutkimuksesta vasta vastamisen jälkeen - tutkija paikalla mittauksen aikana - kysymykset käytiin läpi vastaajien kanssa - oppilaat tiesivät, että vastausket tulevat vain tutkijoiden käyttöön Avoin kysymys osana lomaketta	Vastausten reliabiliteetti Litterointi
Syky 1998	Projektiivinen haastattelu - yhteys draamapedagogiikan lehtoriin - käsikirjoitus kuvia varten - esiintyjien hankinta puhe- ja ilmaisukasvatuksen opiskelijoista - 8 vuorovaikutustilannetta jokaisesta kohdasta - tausta, esiintyjät, vaatetus samat - esiintyjät vieraita - rauhallinen ympäristö vastamiseen - kuvien järjestys tutkimuksessa helposta vaikeaan Esimittaus	Mahdollisimman aidot kuvat. Esiintyjät tiesivät tutkijoiden tarkoituksen ja voivat harjoitella etukäteen. Valinnan mahdollisuus. Huomio vuorovaikutus-tilanteeseen, ei ennakoasenteita näyttelijöitä kohtaan Kuvien osuvuus Vastaajan tehtävän helpottaminen Litterointi
Syky 1998	Ryhmätyön observointi ongelmanratkaisutehtävän aikana - esitestaus - videointi	Menetelmä triangulaatio, enemmän tietoa suositusta Aito tilanne keskustelulle. Ulkopuolinen observointi
Kevät 1999	Analysointi ja tutkimustulosten raportointi - sosiogrammit - LOTAS- observointimenetelmä - sisällönanalyysi	Yhdessä lukeminen, pohtiminen, analysointi, kategoriointi ja kirjoittaminen. Tutkijatriangulaatio

9 TULOKSET

9.1 Sosiometriasta saadut tulokset

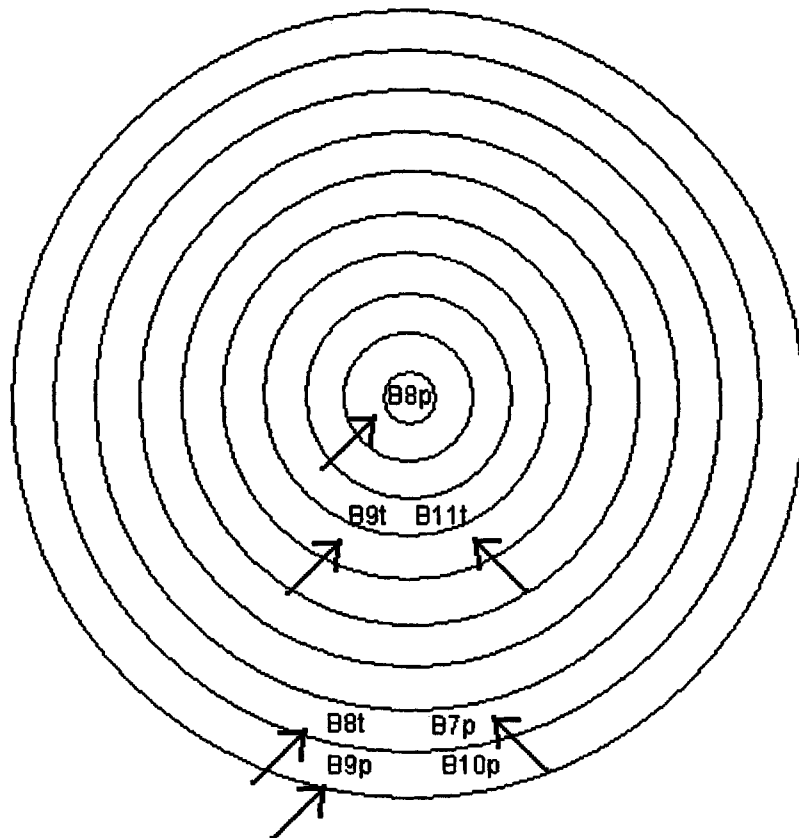
Rajasimme projektiiviseen haastatteluun mukaan otettavien suosittujen oppilaiden lukumäärää Terryn ja Coien (1991) määritelmän perusteella. Heidän mukaansa luokan oppilaista suosittuja on 6 - 14%. Suosittujen määrä vaihtelee käytetyn mittausmenetelmän mukaan. (Terry & Coie 1991, 871.) Luokassa A ja C, joissa molemmissa on 32 oppilasta, suosittuja on Terryn ja Coien (1991) määritelmän mukaan 2 - 4 ja luokasta B, jossa oppilaita on 22, suosittuja löytyy 1 - 3. Haastattelun kohdehenkilöiden valinnan suoritimme yksimielisyysprosenttien ja maalitauludiagramman perusteella.

Maalitauludiagrammassa kehien lukumäärä ilmaisee valintojen lukumäärän: uloimman kaaren oppilaat ovat saaneet yhden valinnan, toiseksi uloimmalla kaarella olevat kaksi valintaa jne. Keskellä ympyrää on eniten valintoja saanut oppilas. Haastatteluun valitut oppilaat on merkitty nuolilla.



KUVIO 2. Koulun A tutkimusluokan oppilaiden sijoittuminen suosittu oppilas -kyselyssä. Keskellä ympyrää on eniten valintoja saanut (seitsemän valintaa).

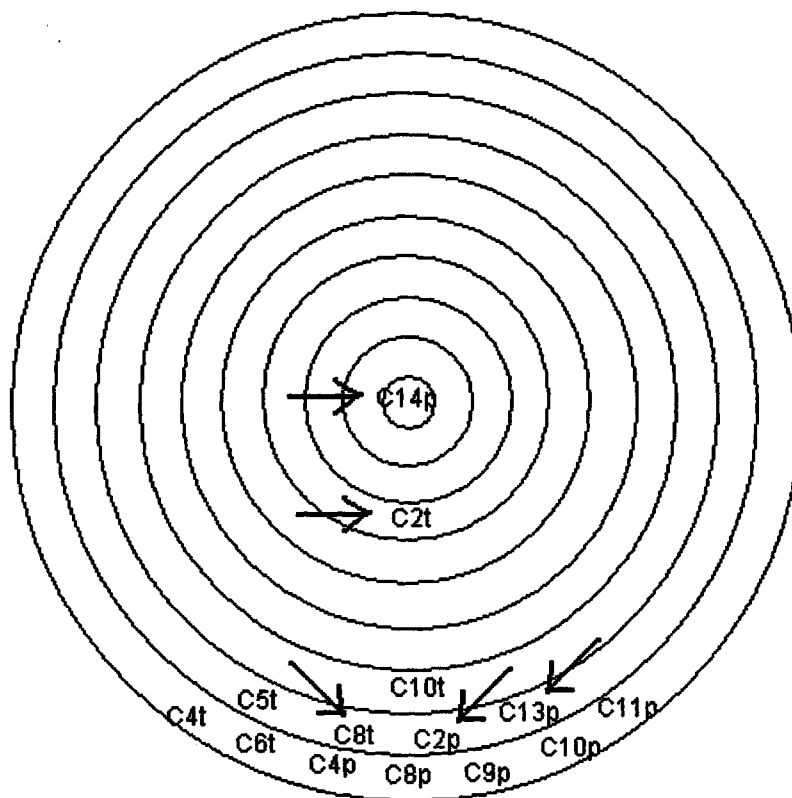
Luokan yksimielisyysprosenttilukujen keskiarvoksi tuli 3.3%. Haastatteluun valittujen suosittujen oppilaiden (A7t, A12t ja A11p) yksimielisyysprosentit olivat luokan parhaat (17.3%, 15.0% ja 12.5%). Luokan yksimielisyys näiden kolmen oppilaan valinnassa suosituiksi oppilaiksi oli 52.9%. Verrokeiksi valittujen oppilaiden yksimielisyysprosentteiksi tuli 5%.



KUVIO 3. Koulun B tutkimusluokan oppilaiden sijoittuminen suosittu oppilas -kyselyssä. Keskellä ympyrää on eniten valintoja saanut oppilas (kymmenen valintaa).

Luokan yksimielisyysprosenttilukujen keskiarvoksi tuli 5.1%. Haastatteluun valittujen suosittujen oppilaiden (B8p, B9t ja B11t) yksimielisyysprosentit olivat 37.3%, 25.9% ja 25.9%. Luokan yksimielisyys näiden kolmen oppilaan valinnassa suosituiksi oppilaiksi oli peräti 88.8%. Verrokeiksi valittujen oppilaiden (B8t,

B11t ja B9p) yksimielisyysprosentit olivat 7.4%, 7.4% ja 3.7%. Yhtä oppilasta (B10p) emme valinneet vertaisryhmään, sillä hänen saamansa yksi valinta oli hänen omansa.



KUVIO 4. Koulun C tutkimusluokan oppilaiden sijoittuminen suosittu oppilas -kyselyssä. Keskellä ympyrää on eniten valintoja saanut oppilas (kymmenen valintaa).

Luokan yksimielisyysprosenttilukujen keskiarvoksi tuli 3.2%. Haastatteluun valittujen suosittujen oppilaiden (C14p ja C2t) yksimielisyysprosentit olivat 29.4%, ja 20.5%. Luokan yksimielisyys näiden kahden oppilaan valinnassa suosituiksi oppilaiksi oli 50.0%. Verrokeiksi valittujen oppilaiden (C8t, C2p ja C13p) yksimielisyysprosentteiksi tuli 5.8%. Emme sijoittaneet C10t:ta suosittujen oppilaiden kategoriaan, sillä hänen sijoittumisensa taulussa ja yksimielisyysprosenttinsa (8.8%) eivät anna selvää kuvaa hänen asemastaan luokassa. Emme myöskään valinneet häntä vertaisryhmään, sillä emme voineet poissulkea mahdollisuutta, että hän onkin yksi luokan suosikeista. Verrokit valitsimme oppilaista, joihin kohdistui kaksi valintaa. Yhden

valinnan saaneet jätimme huomioimatta, sillä niihin sisältyy ystävävalinnan mahdollisuus. Vertaisoppilaksi valitsimme kolme koko kyselyssä eniten valintoja saanutta.

TAULUKKO 4. Sosiometrisessä mittauksessa luokkiensa suosituiksi valittujen oppilaiden saamat valinnat testin eri osioissa

	Maineen puhdistaja	Mukaan ostoksille	Ystävävalinta	Johtaja-valinta	Suosittu-valinta	Yksimielisyys suosituksi
A7t	-	1	4	-	7	17.5%
A12t	2	1	3	4	6	15.0%
A11p	1	1	4	-	5	12.5%
B9t	2	2	5	3	7	25.9%
B11t	1	2	4	2	7	25.9%
B8p	-	2	5	5	10	37.3%
C2t	5	1	2	7	7	20.5%
C14p	3	1	2	7	10	29.4%
Suosittujen ka	1.8	1.4	3.6	3.5	7.4	23.0%
Kaikkien ka	0.9	1.0	3.0	1.0	1.2	4.4%

Taulukossa 4 viimeisessä sarakkeessa oleva yksimielisyyskerroin ilmoittaa luokan oppilaiden yksimielisyyden kunkin oppilaan kannatukselle suosittuna oppilaana. Taulukossa mainittujen oppilaiden suosituimmuuden keskiarvoksi tuli 61.3%, joka ilmoittaa todennäköisyyden sille, että juuri nämä oppilaat ovat luokkansa suosittuja oppilaita.

Kuten taulukosta 4 voidaan havaita suositun oppilaan valinnoissa eniten hajontaa syntyi maineen puhdistajana eli luotto-oppilaana sekä johtajana. Ainoastaan luokassa C suositut oppilaat saivat runsaasti valintoja sekä luottamusoppilaksi että johtajaksi. A- ja B-luokilla näissä kategorioissa suositut oppilaat saivat valintoja suunnilleen luokan keskiarvoa vastaten. Kaikilta luokilta löytyi kuitenkin oppilaita,

joiden kannatus suosituksi oli vähäistä, mutta jotka saivat suosittuja enemmän valintoja luottamusoppilaiksi (Liite 4: Sosiometrian tulokset).

Suosittuja oppilaita on aikaisemmissa tutkimuksissa pyritty kartoittamaan ystävävaihtojen avulla. Tutkimuksessamme ilmeni kuitenkin, ettei välttämättä paljon ystävävaihtoja saanut oppilas olekaan saanut valintoja suosituksi. Jokaisessa luokassa oli oppilaita, jotka olivat saaneet suosittuja enemmän ystävävaihtoja, mutta kannatus suosituksi oli heidän kohdallaan jäänyt vähäiseksi (Liite 4: Sosiometrian tulokset). Sosiometrisiä tutkimuksia tehtäessä on hyvä erotella termit ystävä ja suosittu, sillä aineiston pohjalta ilmeni, että oppilaatkin erottelivat termit.

Suosittu oppilas ei välttämättä saanut yksittäisestä valintaosioista luokkansa suurinta valintamäärää. Kuitenkin suosittujen kaikista osioista saamat valintojen yhteismäärät olivat luokkansa suurimpia.

Suurin osa oppilaista valitsi suosituksi oppilaaksi oman sukupuolensa edustajan. Neljä tyttöä (A5t, A8t, A10t ja A12t) nimesi suosituksi pojan (A11p, A13p, A8p ja A11p). Koulun A 6. luokan oppilaista ainoastaan yksi poika (A12p) valitsi suosituksi oppilaaksi tytön (A14t). Kukaan oppilaista ei valinnut itseään suosituksi oppilaaksi.

Koulun B tutkimusluokan pojat valitsivat suosituksi oppilaaksi pojan ja tytöt nimesivät suosituksi oppilaaksi tytön yhtä poikkeusta (B11t) lukuun ottamatta. Hän valitsi suosituksi oppilaaksi pojan (B8p). Hän (B11t) nimesi myös itsensä suosituksi oppilaaksi. Myös tutkimustulostemme mukaan B11t on suosittu luokan keskuudessa. Tämä antaa viitteitä tytön (B11t) realistisesta sosiaalisesta minäkuvasta. Tältä luokalta myös yksi poika (B10p) nimesi itsensä suosituksi oppilaaksi. Tulostemme mukaan hän ei kuitenkaan lukeudu suosittuihin oppilaisiin; tämä viittaa joko oppilaan sosiaalisen alueen ihanneminäkuvaan itsestään tai siihen, ettei oppilas ole suhtautunut kyselyyn vakavasti. Tosin hän (B10p) nimesi suosituksi oppilaaksi myös B8p:n, joka on suosittu oppilas myös muiden oppilaiden mielestä. Tämä nostaa B10p:n vastauksen ulkoista validiteettia (Grönfors 1985, 174): hän tietää millainen oppilas suosittu on ja osaa nimetä luokan suosittu oppilas.

Kolme tyttöä (C11t, C13t ja C17t) valitsi pojan (C8p, C14p ja C14p) luokan suosituksi oppilaaksi. Luokan pojista kaksi (C3p ja C9p) nimesi tytön (C4t ja C2t) suosituksi. Yksi oppilas (C10p) valitsi itsensä luokan suosituksi oppilaaksi.

Luokan muut oppilaat eivät kuitenkaan valinneet häntä suositukseksi, mikä antaa viitteitä siitä, ettei hänen (C10p) sosiaalinen minäkuvansa ole realistinen.

9. 2 Oppilaat luonnehtivat suosittua oppilasta

Sisällönanalyysi voi olla kvalitatiivista tai kvantitatiivista, tutkimuksessamme se on kvalitatiivista (Pool 1959; Hirsjärvi & Hurme 1985, 115.) Kummassakin tapauksessa sitä ohjaavat jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa keskeisiksi havaitut käsitteet ja silloin alustavasti asetetut hypoteesit (Hirsjärvi & Hurme 1985, 115). Sisällönanalyysi on tapa tarkastella tutkimusaineistoa, ei käyttäytymistä (Grönfors 1985, 161).

Tutkimuksessamme sosiometrisen kyselyn yhteydessä oli avoin kysymys: Kerro millainen on suosittu oppilas? (Liite 1: Sosiometrinen tiedustelu) Tähän kysymykseen vastasivat kaikki 86 oppilasta. Kysymyksen tarkoituksena tutkimuksessamme oli varmistaa tutkijoiden ja koehenkilöiden välinen yhteisymmärrys käsitteestä suosittu oppilas. Tutkimuksen pääongelma, suosittu oppilas on sosiaalisesti lahjakas, vahvistui oppilaiden vastausten perusteella. Lainaukset olemme kirjoittaneet siinä muodossaan, kun ne vastauspapereissa ovat olleet kaikkine tehostuskeinoineen. Vastauksia emme ole katkoneet tai yhdistelleet vaan olemme jakaneet ne kategorioihin kokonaisuuksina.

Luonnehdittaessa suosittua oppilasta tekstiaineisto jakautui sisältöjen perusteella neljään kategoriaan. Kategoriat olivat seuraavat

- 1) suositun oppilaan koulumenestys ja ulkoiset ominaisuudet,
- 2) suositun oppilaan sosiaaliset taidot ja luonteenpiirteet,
- 3) kahden edellisen kategorian yhdistelmä; suositun oppilaan sosiaaliset taidot, älykkyys, koulumenestys ja ulkoiset ominaisuudet ja
- 4) vastaaja ei osannut kuvailla suosittua oppilasta.

Toiseen ja kolmanteen kategoriaan, sosiaaliset taidot mainitsevia, sijoittui kaikista 86 vastauksesta 77 vastausta, mikä oli 89.5 % kaikista vastauksista. Tätä pidämme merkittävänä yhdenmukaisuutena ja vastausten luotettavuutta ja ulkoista validiteettia (Grönfors 1985, 174) lisäävänä tuloksena. Olemme koonneet vastauskategoriat taulukoksi (Taulukko 5.). Taulukosta näkyy lisäksi tyttöjen ja poikien vastausten samankaltaisuus.

TAULUKKO 5. Kyselylomakkeen avoimen kysymyksen vastausten kategoriointi ja vastausten esiintyminen lukumäärinä ja prosentteina

	Tyttöjen vastausten lukumäärä	%-osuus kyselyyn vastannei- den tyttö- jen lukumää- rystä	Poikien vastausten lukumäärä	%-osuus kyselyyn vastannei- den poiki- en lukumää- rystä	Kaikkien vastausten lukumäärä yhteensä	%-osuus kaikista vastauk- sista
koulum. ja ulkoiset ominai- suudet	4	8.0 %	3	8.3 %	7	8.2 %
sosiaaliset taidot ja luonteen- piirteet	26	52.0 %	17	47.2 %	43	50.0 %
sos. taidot, älykkyys, koulum., ulk.omin.	19	38.0 %	15	41.7 %	34	39.5 %
vastaaja ei osannut tai halunnut kuvaila	1	2.0 %	1	2.8 %	2	2.3 %
Yhteensä	50	100 %	36	100 %	86	100 %

Ensimmäinen kategoria sisälsi mainintoja suositun oppilaan ulkoisia ja fyysisiä ominaisuuksia sekä koulumenestyksestä ja älykkyystä. Vastaukset eivät suoraan antaneet viitteitä suositusta sosiaalisissa tilanteissa, pikemminkin niissä kuvattiin suositun oppilaan moraalialueita.

Mielestäni suosittu oppilas on sellainen, joka auttaa tunnilla hymyilee paljon ja osaa neuvoa myös vaikeissakin tehtävissä. Noudattaa myöskin koulun sääntöjä. A10t

Sellainen joka on hyvä kokeissa ja koulussa. Komea. C6p

Moraalinen lahjakkuus taas on Tirrin (1995, 104) mukaan koostuu Gardnerin intra- ja interpersoonallisesta intelligenssistä, kehittyneestä oikeudenmukaisuuskäsityksestä sekä empatian ja huolenpidon kyvyistä.

Mukava kaikille, ottaa kaikki huomioon, ei puhu pahaa kenestäkään, sovittelee muiden riitoja. A3t

Tutkimuksessamme suurin yksittäinen kategoria, toinen kategoria, käsitteli suositun oppilaan sosiaalisia taitoja ja luonteenpiirteitä. Vastaajat kuvasivat suosittua oppilasta rehelliseksi, ystävälliseksi ja huumorintajuiseksi. Mielestämme oppilaat hahmottivat suosittua oppilasta selkeästi ja yksimielisesti. Tähän kategoriaan sijoittui puolet kaikista vastauksista. Vastaukset sisälsivät myös sosiaalisille taidoille määrittelemämme sisältöjä, kuten empatiakykyä, altruismia, johtajuutta ja suosittuun oppilaaseen liitettyjä pääosin positiivisia luonteenpiirteitä.

Ei kiusaa toisia, pystyy pitämään salaisuuksia, ei unohda ketään, on huumorintajuinen ja yhteistyökykyinen. C1p

Kiva, hauska, ei suutu helposti, huumorintajuinen, auttavainen, rauhallinen ja ei hauku toisia. A16t

Kolmanteen kategoriaan sijoitimme vastaukset joissa oppilaat kuvailivat suosittua oppilasta sosiaalisissa tilanteissa, määrittivät suositun oppilaan keskimääräistä paremmaksi koulumenestyjäksi ja ulkoisilta ominaisuuksiltaan ihailtavaksi. Sijoittuakseen tähän kategoriaan vastauksessa tuli olla maininta sosiaalisista kyvyistä ja lisäksi mainintoja älykkyydestä, koulumenestyksestä tai suositun oppilaan ulkonaisista

ominaisuuksista. Tähän kategoriaan sijoittui yhteensä 33 vastausta, mikä oli kaikista vastauksista 38,4 %.

Kaikki pyörii sen ympärillä ja jokainen haluaa jutella sen kaa. Se käyttää rentoja ja muotivaatteita. Hyvä koulus. Se tietää jokaisen salaiset asiat, muttei puhu niistä. C8p

Hän on hauska, hyvännäköinen, on hyvä oppilas, kova urheilemaan, yleensä iloinen, ei hauku toisia, ei haasta riitaa, käyttäytyy hyvin. C4p

Sellainen joka on kaikille ystävällinen. Ja saa kokeista hyviä numeroita. Ja ainakin yrittää olla ystävällinen kaikille. C9t

Ahon (1997, 129) mukaan suosikki nostaa muiden oppilaiden statuksen ja turvallisuuden tunnetta. Tässä tutkimuksessa useat oppilaat viittasivat vastauksissaan haluun olla suositun oppilaan kanssa ja suosikin luotettavuuteen.

Jolla on paljon kavereita, kaikki pörrää sen ympärillä, halua olla sen kaa yms. B11t

Hän on kiva kaikille, ei levittele juoruja tai valheita eikä puhu paha selän takana. Hän kuuntelee ja neuvo. A9t

Tässä tutkimuksessa erään oppilaan mielestä suositun oppilaan asema ei ole omista ansioista kiinni tai hankittavissa oleva ominaisuus.

Hänellä on paljon kavereita. Hän on onnellinen. Hänellä on paljon onnea. Hän on hyvä ystävä. C16t

Tutkimusten mukaan suositut ovat yleensä ystävällisiä, iloisia, oma-aloitteisia, rehellisiä, avuliaita, luotettavia, hyviä koulussa ja huumorintajuisia (Aho

1997, 218; Koskenniemi 1977, 147 - 149; 1982, 86; Laine 1988, 70). Suositut kuva-
taan usein myös henkisesti tasapainoisiksi, minäkuvaltaan myönteisiksi, sosiaalisesti
sopeutuviksi ja yhteistyökykyisiksi. He osaavat ottaa huomioon toisten oppilaiden
tunteet ja tarpeet, kykenevät luomaan ja ylläpitämään vuorovaikutustilanteita sekä
jakamaan asioita muiden kesken. (Aho 1997, 218; Coie ym. 1982, 565.) Näistä edellä
mainituista ominaisuuksista erityisesti kyky ymmärtää muita tulee iän myötä suosikki
oppilaissa yhä ilmeisemmäksi. (Aho 1997, 218.)

Aho (1997) esittää että, suosikkiasema ei vaadi ehdotonta täydellisyyttä,
sillä luokkatoverit havaitsevat suosikissa myös negatiivisia ominaisuuksia. Havaituilla
positiivisilla piirteillä näyttää kuitenkin olevan suosikkia valittaessa suurempi merkitys
kuin havaituilla negatiivisilla piirteillä. (Aho 1997, 219.) Suosio saattaa riippua Kosken-
niemen (1977, 151) mukaan myös kodin sosio-ekonomisesta asemasta. Tähän viittasivat
tutkimuksessamme olleet kuvaukset suositun oppilaan ulkoisesta olemuksesta, jotka
eivät aina olleet imartelevia. Toisaalta vastaukset kertoivat vastaajan omista arvoista ja
arvostuksista.

*Harmi vaan, sellainen joka polttaa tupakkaa, käyttää vain
merkkivaatteita, ja kiroilee! (nuo eivät liity minuun mitenkään) A4t*

Sekä ulkomaisissa että suomalaisissa (mm. Hymel 1986, Dodge 1983,
Laine 1988) tutkimuksissa on havaittu, että luokkatoverit arvioivat suositun oppilaan
käyttäytymistä myönteisemmin kuin ei-suositun oppilaan vastaavaa käyttäytymistä.
Tutkimuksessamme suosittuun oppilaaseen suhtautuminen ei aina ollut positiivista.

*Mukava, auttaa toisia, ei syrji, ei kiusaa. Toisille mukava ja
niistä joista hän ei pidä niin kiusaa. (omien kokemuksieni
perusteella) A1t*

*Sellainen jonka ympärillä on aina kavereita, ja kun hän
sanoo vaikka keinutuoli niin se on kaikista hauskaa. A12t*

Mielenkiintoinen yhteneväisyys vastauksissa oli suositun oppilaan ja opettajan välisten suhteiden kuvaus. Saarinen ym (1994, 227). toteaa opettajan ja oppilaan välisistä suhteista, että hankaluudet voivat johtua monista tekijöistä esimerkiksi opetus- ja oppimistyylien eroavaisuuksista; saman opettajan kanssa jotkut viihtyvät hyvin ja työskentelevät mielellään, jotkut ikävystyvät tai ovat vastahankaan. Saarinen ym. (1994) lisää vielä, että oppilaiden kulloinenkin kehitysvaihe tuottaa joskus lisäpaineita. Kaikki opettajat eivät tule samanlailla toimeen esimerkiksi murrosikäisten kanssa.(Saarinen ym. 1994, 227.) Tutkimuksessamme oppilaat näyttivät erottelevan toverisuhteet ja suhteet opettajaan, vaikka pääosin suhtautuminen sosiaalisissa tilanteissa molempiin tahoihin oli oppilaiden mielestä samanlaista.

No mun mielestä "suosittu oppilas" on suosittu oppilaiden, sekä opettajien keskuudessa. Ei mikään kova pinko, mutta sellainen mukava ja ei syytä toista suotta. A7t

Semmoinen oppilas, joka pääsee yleensäkin helpolla. Ja opettaja ei koskaan voi olla huomioimatta tätä. Suosittu oppilas on yleensäkin viisas. C10t

*Oppilaiden mielestä: ystävällinen, rohkea/itsevarma, ko-
mea/kaunis. Opettajan mielestä: -kiltti, erikoisen hyvä kou-
lussa, mukava ja ystävällinen, usein open tuttava. A5t*

Negatiivisiakin puolia vastaajat löysivät suositun oppilaan ja opettajan suhteesta. Välttääksemme vastausten johdattelua käytimme sosiaalisesti kyselylomakkeessa hiukan negatiivissävytteisen suosikkioppilas nimityksen sijasta suosittu oppilas määritettä.

Joka on hyvä melkein kaikissa aineissa, ottaa kaikki huomioon, ja jolle aina tarjotaan auttavaa kättä. Eikä ole vaikeuksia, kuka haluaisi olla pari jossain tapahtumassa. Ja myös open lellikki. A6t

Ei mikään open suosikki vaan semmonen, että huomioi muutkin, mutta sanoo suoraan jos on sanottavaa. A2t

Luonnehdintoja, joita osasimme jo kirjallisuudenkin perusteella odottaa olivat maininnat suositun oppilaan liikunnallisuudesta. Urheilunharrastajien on todettu omaavan johtajalle ominaisia piirteitä, kuten vahva minäkäsitys, yhteistyökykyisyys sekä taito solmia sosiaalisia suhteita (Martens 1975, 99; Koskenniemi 1977, 149). Näitä huomioita esiintyi useassa vastauspaperissa, etenkin pojat mainitsivat fyysisen paremmuuden yhdeksi suositun oppilaan ominaisuuksista. Toisaalta vastaukset kertoivat paljon vastaajan omista arvoista ja arvostuksista

Sellinen, joka saa kokeista hyviä numeroita, harrastaa liikuntaa ja on ystävällinen muille. C5p

Sellinen josta kaikki pitää. Joka on fyysisesti vahva. A6p

Hyvä koulussa, liikunnallinen, kaunis, osallistuva, luotettava. C2t

Ahon (1997) mukaan suosikki itse ei voi olla molemminpuolisesti jokaisen hänestä pitävän toverinsa paras ystävä. On siis erotettava toisistaan ryhmän taholta tuleva hyväksyntä ja suosio henkilökohtaisista ystävyysuhteista (Aho 1997, 218).

Kaikki hyörii hänen ympärillään ja yrittää olla sen paras kaveri vaikka vastapuoli ei haluaisikaan hänen paras kaveri. B7t

Tulee kokeista hyvä numero, todistus on hyvä, keksii kaikkea kivaa tekemistä, poikien mielestä kaunis, huomaa kaikki kaverit, auttaa jos joku on avun tarpeessa. A17t

Huumorintajuine, ei puhu pahaa toisen selän takana ei oo hiljainen. A7p

Vastausten perusteella voidaan sanoa, että tässä tutkimuksessa suosittuun oppilaaseen liitetään ihanteita, jopa vaatimuksia. Eskolan (1979, 174) mukaan voidaan ajatella, että suosittu oppilas on erityisen sosiaalisen aseman haltija, rooli, joka koostuu odotuksien ja normien kokonaisuudesta.

Suosittu oppilas itse määritteli suosittua oppilasta pääosin sosiaalisten taitojen avulla.

No mun mielestä "suosittu oppilas" on suosittu oppilaiden, sekä opettajien keskuudessa. Ei mikään kova pinko, mutta sellainen mukava ja ei syytä toista suotta. A7t

Kaikissa vastauksissa mainittiin sosiaalisten suhteiden tärkeys sekä erityisesti huomion kiinnitti toistuvat luonnehdinnat: luotettava ja rehellinen. Kaikki suosittujen omista vastauksista sijoittuivat toiseen (sosiaaliset taidot ja luonteenpiirteet) tai kolmanteen (sosiaalisesti taidot, älykkyys, koulumenestys ja ulkoiset ominaisuudet) kategoriaan. Voidaan ajatella, että suosittu itse tiedostavat asemansa luokassa ja ovat vastanneet avoimeen kysymykseen kertoen itsestään ainakin tiedostamattomasti.

9.3 Vuorovaikutustilanteiden tulkinta

Olemme tutkineet suosittuun oppilaan asemaa luokassa ja valinneet luokasta 3 suosituinta oppilasta ja näille verrokkioppilasta. Haastattelimme nämä 18 oppilasta ottamiemme vuorovaikutuskuvien avulla. Oletuksena oli, että suosittu oppilas, joka olisi sosiaalisesti lahjakas, näkisi kuvissa enemmän kuin verrokkioppilas. Koska kuvien tulkinta on puhtaasti kvalitatiivinen menetelmä, ei tulosten perusteella tulisi edes vähäisimmässä määrin yleistä. (Soininen 1995, 118.) Esitämme tuloksia ainoastaan keräämämme tutkimusaineiston pohjalta. Olemme sijoittaneet kuvat tekstin yhteyteen, jotta lukijan olisi helpompi vertailla henkilöiden vastauksia ja kuvaa keskenään sekä muodostaa

oma mielipiteensä. Ensimmäisen kuvan (kuva 1: Lohdutustilanne) kaikki koehenkilöt tulkitsevat samoin, kyseessä oli lohdutustilannekuva.



KUVA 1. Lohdutustilanne

Tossa tolle varmaan on sattunu jotain tai sit sille on sanottu jotain pahaa ja se on masentunu. Tosta vihreetakkisestaki tuntuu vähä pahalta ja sit se auttaa sitä. C8t

Toinen kuva (Kuva 2: Neuvoa kysymässä) oli jo hankalampi ja se jakoi mielipiteitä. Haimme tietoisesti vaativampaa tilannetta kuvaa rakennettaessa (Liite 3: Käsikirjoitus). Kysyttäessä valtasuhteesta suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että nainen on tilanteessa ylempi. Mikä taas ei ollut kuvanteon tausta-ajatuksena.



KUVA 2. Neuvoa kysymässä

Sit tässä toisessa kuvassa niin tuo toinen varmaan haastattelee tota poikaa. Jostain jos tuo vaikka (tyttö) on joku opettaja miten sulla vaikka koe on mennä näin huonosti, etkö oo luku. Tuo poika varmaan aattelee että jos siinä koe kyseessä: nyt on mennä vähä huonosti. Näyttää olevan vähä tuommosessa jännitysasennossa. C2p

Tähän kuvaan (Kuva 2. Neuvoa kysymässä) muutama oppilas ei osannut lainkaan vastata. Kuitenkin esittäyksessä suurin osa vastaajista tulkitse pojan olevan ylempänä valtasuhteissa. Vastaajat hakivat selitysmallejaan omasta vuorovaikutusympäristöstään ja kokemuksistaan. Mikä näkyi esittäyksessä vanhempien vastaajien tarkkasilmäisyytenä ja hiukan ennakkoluloisempana asenteena. Lapset tulkitsevat kuvat joko selkeästi positiivisiksi tai selkeästi negatiivisiksi, välivaihtoehtoja harvemmin esiintyi.

Tyttö lähestyy varovasti poikaa tehtäväpaperinsa kanssa, ei oikein tiedä, miten asiansa esittäisi. Pojan asento hallitseva, yläpuolella oleva! Ei oikein välitä tytön lähestymisestä. Hymyttömyys, vakavailmeisyys kertoo suhteen neutraalisuudesta - ihminen ihmiselle, muttei ystävä ystäväille. Poika kuitenkin vastaa tytölle korrektisti. Tytölle jää tilanteesta pettynyt olotila. Pojalle tilanne ei ole merkityksellinen. Esimittaus nainen 20-30 v.

Kolmas kuva (Kuva 3. Mielistely) Esitti esittelytilannetta, jossa toinen osapuoli ei ole niin kiinnostunut kuin toinen on. Tarkoitus oli myös, että toinen kättelijöistä on tietoisesti epäaito.

Toi onnittelee jostain tota poikaa. Tuo poika on aika tyynesti - tai ei se ainakaa silleen oo...Tää on aika ilone (raitapai-

ta) mutta emmä oikein tiä miten se tähän liittyy. Mummieles-
tä tää vihreetakkinen (tyttö) esittää vähä liikaa. C2t

Negatiivisen sävyn löytäminen kuvasta oli oppilaille vaikeaa, oppilaat
tulkitsivat tilanteen useimmiten vilpittömäksi onnitteeksi.

*Tossa ne on noi kaikki on tosi hyviä ystäviä ja ne pitää
kädestä kiinni. On niinku toistensa kanssa. Iloisia. A11t*



KUVA 3. Mielistely

Neljäs kuva (Kuva 4. Kolmas pyörä) oli taas oppilaille helppo ja kaikki huomasivat, että yksi on jollakin tavalla ulkopuolinen. Viisi vastaajaa kuitenkin huomasi, että tyttö on omissa ajatuksissaan ja siten ehkä mieluummin jättäytynyt kuin jätetty ulkopuolelle keskustelusta.



KUVA 4. Kolmas pyörä

Tossa tää (vaalea tyttö) ei taida oikein keskittyä johonki ja nää sitte jotain puhuu keskenään, rupattelee. Viestintää: jotain käsillään varmaan. Jotain ne kuitenkin puhuu jostain

jutusta. Vähä niin ku ois joku...pitkästä aikaa tapaisivat...ois niinku just tolleen että "hei" tai jotaki vastaavaa. Toi (vaalea tyttö) ei taija oikein tykätä ku noi keskustelee keskenään.Silleen että se on vähä masentunu. C14p

Viides kuva (Kuva 5. Jälleennäkeminen) oli helppo ja positiivinen loppukuva, tarkoituksena oli kuvata jälleennäkemistä. Haastateltavat tulkitsivat tilanteen melko yhteneväisesti. Vastaukset vaihtelivat onnittelun ja jälleennäkemisen vaihtoehtojen välillä.



KUVA 5. Jälleennäkeminen

Joo no, silleen että. No mulle tulee mieleen niinku että näkee jossaki silleen ja sitte tervehtii silleen niinku vanhaa tuttua. Että terve että mitäs kuuluu. Ja sitte tää poikaki on silleen ihan ilonen, kun näkee niinku vanhan tutun. En tiä sitte minkälainen tilanne se sitte olis että kuitenkin silleen että ilosena tapaa toisensa. (voisko nää sun mielestä olla semmosia, jotka seurustelee?) no miksei. Voishan se olla tietysti silleen, että ... tai jos on ollu vähä aikaa silleen, että ei oo nähny. Ett silleen niinku että haluaa just niinku ja sillon otettu se kuva. B8t

Suosittujen ja verrokkioppilaiden vastaukset eivät merkittävästi eronneet toisistaan, tähän saattoi olla syynä haastattelutilanteen uutuus tai liian laaja kysymys. Soinisen (1995) mukaan haastattelijan tulee osata kuunnella ja olla taitava henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa sekä kysymysten rajaamisessa. Lisäksi hyvää dataa koskevat seikat tulee pitää mielessä. Jos haastattelija välittää joko tiedostetusti tai tiedostamattaan henkilökohtaisia mieltymyksiään, saattaa haastattelusta saatu tieto olla vääristynyttä. Varsinkin aloittelevalle tutkijalle suuren datamäärän käsitteleminen kvalitatiivisesti saattaa olla vaikeaa. (Soininen 1995, 113.) Selvästi oli huomattavissa vastausten tarkentumisesta, jos haastattelija esitti apukysymyksiä. Koska pelkäsimme apukysymysten johdattelevan liikaa, yritimme välttää niitä. Tarkensimme kuitenkin haastattelutilanteessa kenestä kuvassa esiintyvistä henkilöistä oppilas sillä hetkellä kertoo. Tarkennukset näkyvät suluissa lainauksien sisällä.

Toisaalta vastausten laajuuteen vaikutti se, että esimittauksessa haastattelimamme henkilöt saivat vastata kirjoittamalla, jolloin vastaus- ja pohdinta-aikaa oli enemmän. Tämä olisi ollut kuitenkin niin oppilaiden aikaavievää, ettemme katsoneet voivamme tehdä sitä koulutuntien puitteissa.

Oppilaiden vastauksiin vaikutti myös selvästi se, että kuvien ulkoiset puitteet: vaatetus, tila, henkilöt, olivat samoja kaikissa kuvissa. Vastaajat kehittivät mielessään kuvista jatkokeromuksen, mikä näkyi vastauksissa. Tämä haittasi kuvien tulkintaa erillisinä ja toisistaan riippumattomina. Ulkoisista puitteista johtuen vastaajat

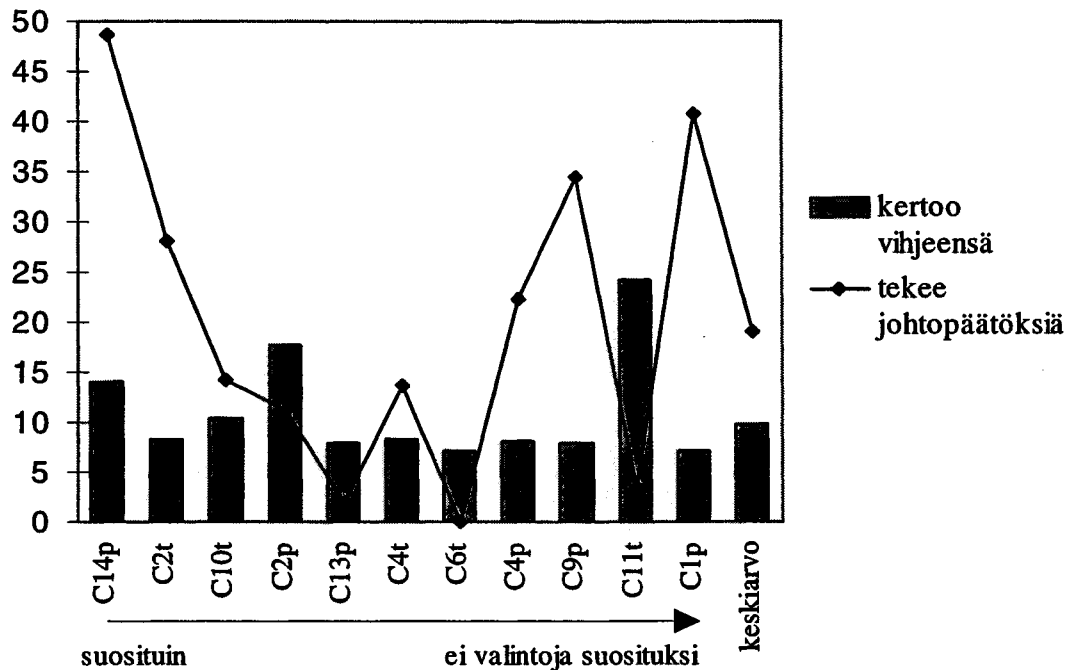
näkevät myös etteivät kuvat olleet aidoista vuorovaikutustilanteista, mikä saattoi vaikuttaa myös vastausten epätarkkuuteen ja laajuuteen. Vaikka Sternbergin & Smithin (1985) sekä Barnesin & Sternbergin (1989) tutkimuksien mukaan vastajien on vaikea tunnistaa kuvista aitoutta.

Oppilaiden tulkintaa olisi helpottanut, jos näyttelijät olisivat olleet heidän ikäisiään. Toisaalta tilanteet ovat aikuisten maailmasta, mutta toisaalta televisio on nykyään hallitseva vuorovaikutustilanteiden esittäjä, että oppilaat eivät ole voineet välttyä näkemästä vastaavia tilanteita. Tämä näkyi vertailtaessa esimittauksen vastauksia varsinaisen tutkimuksen vastauksiin.

Vastauksista ei voi suoraan tehdä johtopäätöksiä vastaajan sosiaalisesta lahjakkuudesta tai lahjattomuudesta. Vastauksista näkyy ennemminkin tulkinnan kirjo ja pieniä viitteitä vastaajan sosiaalisten tilanteiden tulkintakykyyn. Mielenkiintoista olisi ollut, jos oppilaita olisi harjaannutettu nonverbaalin viestinnän tulkintaan ja sitten tehty uusi tutkimus kuvilla. Tällöin oppilaat olisivat ehkä osanneet paremmin perustella vastauksensa, kuten Barnesin & Sternbergin (1989) tutkimuksessa tehtiin. Esimittauksen ja varsinaisen mittauksen perusteella voidaan sanoa, että nonverbaalien tilanteiden tulkintataidot lisääntyvät iän ja kokemuksen karttuessa.

9.4 Suositun oppilaan toiminta ryhmätyöskentelyn aikana

Tuloksissa kuvaamme tarkemmin 11 oppilaan käyttäytymistä ryhmätyöskentelyn aikana. Oppilaat on valittu maalitauludiagrammasta (luku 9.1) saatujen tulosten perusteella. Vasemman puoleisin oppilas (C14p) on luokan suosituin. Hän sai kymmenen valintaa. Suositun -valintojen määrä vähenee oikealle siirryttäessä ja neljä oppilaista (C4t, C6t, C4p ja C9p) saivat kukin yhden valinnan. Luokan 32 oppilaasta 18 ei saanut lainkaan valintoja suosituksi oppilaaksi. Heistä valitsimme kaksi oppilasta, joiden tulokset nousivat esiin aineistosta (C11t ja C1p). Eri kategorioiden yhteenlaskettu prosenttiosuus ylittää 100%, sillä oppilas voi samaan aikaan tehdä useamman kategorian toimintoja, esimerkiksi osallistua *nonverbaalisesti* keskusteluun ja *tehdä johtopäätöksiä*. Kategoriat olemme esitelleet jo aiemmin luvussa 7.5.

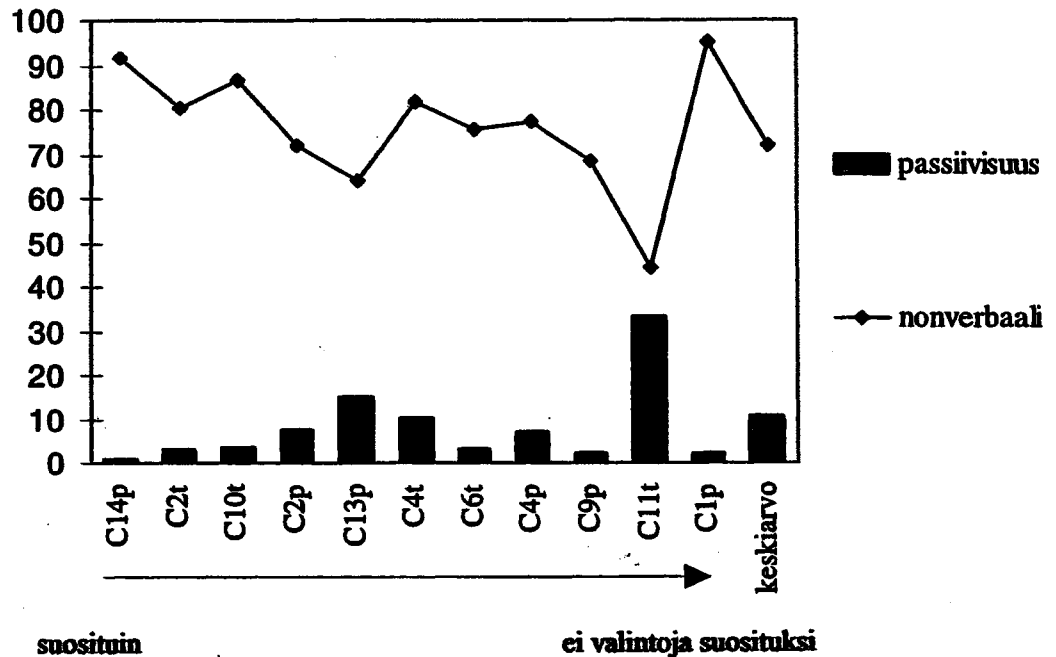


Kuvio 5. Annetuista lapuista luetut vihjeet ja omien johtopäätösten tekeminen (% ajasta)

Annetuista lapuissa olleiden *vihjeiden lukemiseen* käytetyssä ajassa ei oppilaiden kesken ilmennyt kovinkaan suuria eroja. *Vihjeiden esittämiseen* käytettiin aikaa keskimäärin 9,8% keskusteluajasta, keskihajonnaksi tuli vain 4,6 ja variaatiokerroin oli 0,47. *Johtopäätösten ja yhteenvetojen tekemiseen* käytettiin aikaa keskimäärin 19,0% ajasta ja siinä erot eri oppilaiden käyttämässä ajassa olivat huomattavasti suurempia: keskihajonnaksi tuli 15,7 ja variaatiokertoimeksi 1,21.

Kuten kuviosta 5 voidaan havaita varsinkin suositut oppilaat (C14p ja C2t) ovat yhdistelleet tietoja ja tehneet johtopäätöksiä keskimääräistä enemmän. Annettuja vihjeitä he ovat lukeneet kuitenkin suunnilleen yhtä paljon kuin luokkatoverinsa keskimäärin. Yhden valinnan suosituksi saaneiden C4p:n ja C9p:n sekä valitsematta jääneen C1p:n tulokset noudattelevat suositun oppilaan vastaavia: *johtopäätöksiä on tehty* paljon ja *lapuista lukeminen* on jäänyt vähemmälle. Sitä vastoin C11t:n osallistuminen ryhmäkeskusteluun ja tehtävän ratkaiseminen tukeutui lähes kokonaan valmiisiin

vihjeisiin ja niiden kertomiseen. Omien yhteenvetojen teko jäi hänen kohdallaan melko vähäiseksi.

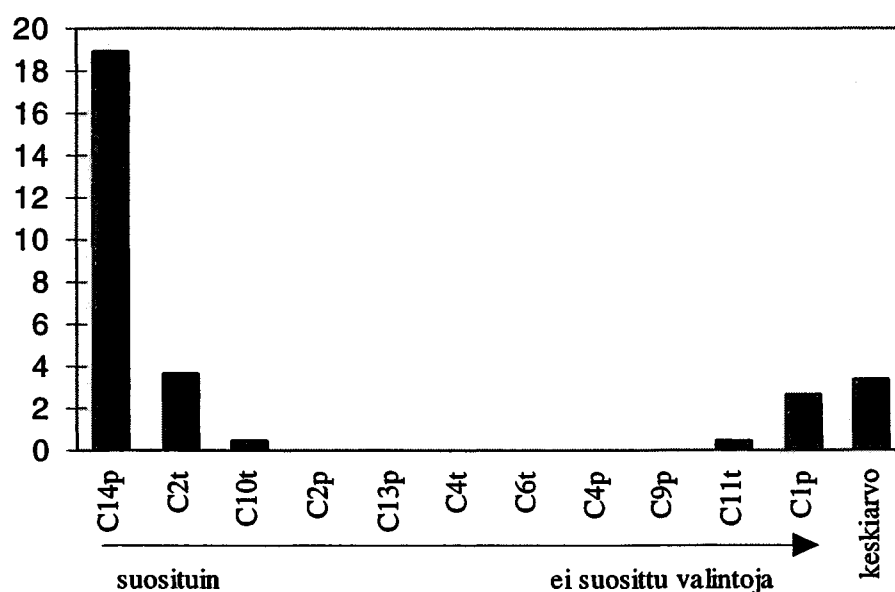


Kuvio 6. Oppilaan passiivisuus ja nonverbaali osallistuminen ryhmätyöskentelyssä (% ajasta)

Luokan oppilaiden *passiivisena olemisen* keskiarvoksi tuli 10,5% käytetystä keskusteluajasta, keskihajonta oli 9,2 ja variaatiokertoimeksi saatiin 0,88. Kuvioista 6 käy ilmi se, että suosittujen oppilaiden aktiivisuus oli paljon keskiarvoa parempi. Myös C9p:n ja C1p:n aktiivisuus oli suosittujen kanssa samaa luokkaa. *Nonverbaaliosallistuminen* noudatti lähes käänteisesti *passiivisuuden* arvoja. Sen keskiarvoksi tuli 72,2 (keskihajonnaksi 14,4 ja variaatiokertoimeksi 0,20).

Teimme ryhmäkeskustelun kokonaisuudesta kunkin oppilaan kohdalla yleisiä huomioita. *Nonverbaalisesta* osallistumisesta suosituimpien oppilaiden (C14p ja C2t) kohdalla havaitsimme, että he pyrkivät myös kuuntelemaan toisia ja ainakin C14p:llä myös äänenkäyttö oli ilmeikästä. Havaintoihimme pohjautuen tärkein ero suosittujen ja muiden oppilaiden välillä nonverbaalisen viestinnän alueella oli se piirre,

että suositut katsoivat yleensä puhujaa silmiin, eikä heidän intensiivisyytensä tehtävää kohtaan häiriintynyt kovin helposti esimerkiksi ulkopuolisten tekijöitten johdosta. Kaksi valintaa suosituksi oppilaaksi saaneen C13p:n passiivisuus ja nonverbaali osallistumattomuus nousivat yllättävän korkeiksi. Ryhmäkeskustelun alkupuolella hän oli hyvin mukana ratkaisemassa tehtävää, mutta passivoitui kuitenkin loppuajasta ja katseli lähinnä vihjelappuja.

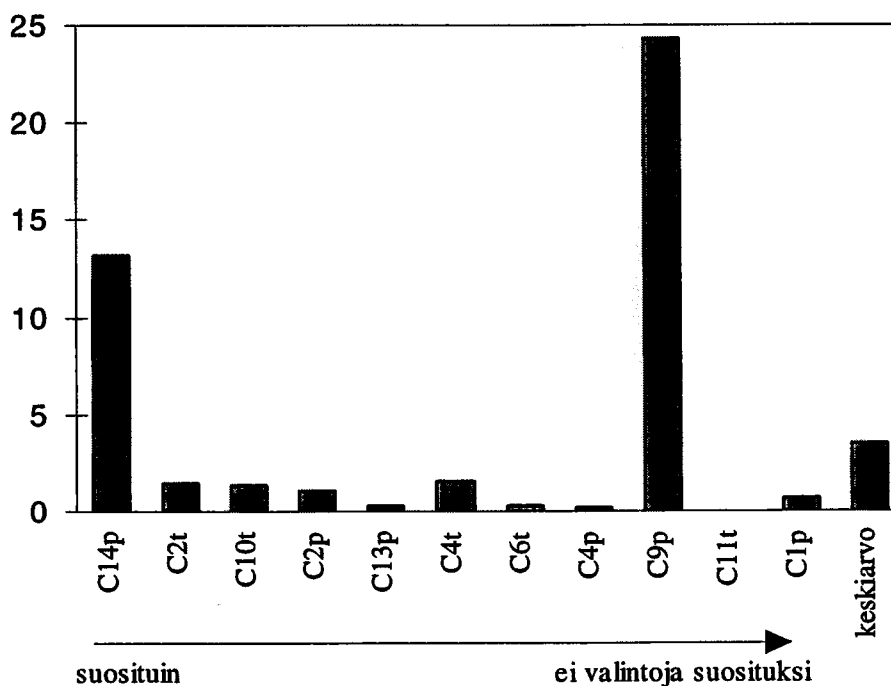


Kuvio 7. Oppilaan pyrkimys ryhmän ulkoiseen hallintaan (% ajasta)

Ryhmän ulkoinen hallinta -kategoriaan sisältyi puheenvuorojen jakamista, organisointia ja puheenjohtajana toimimista. Koko luokan keskiarvona oppilas käytti näihin toimintoihin keskimäärin 3,4% keskusteluajasta. Keskihajonta oli 5,1 ja varianssikerroin 1,50. Vaikka keskiarvoisesti aikaa käytettiin melko vähän, nousi luokasta muutamia oppilaita, jotka käyttivät jopa yli 15 prosenttia ryhmän hallintaan.

Luokan suosituin oppilas, C14p, pyrki hallitsemaan eniten omaa keskusteluryhmäänsä ja toimimaan siinä puheenjohtajana. Hän myös jakoi puheenvuoroja “sano sää” ja “mitä teillä on” -ilmaisuin. Oppilas C14p erottui muista keskustelijoista myös siinä, että hän pyrki ottamaan kontaktia myös ohjaajaan ja toimimaan puhemiehenä

ratkaisuyrityksissä. Toinen suosituista oppilaista, C2t, ei niinkään pyrkinyt ryhmän hallintaan, vaan hän toimi pääasiassa hiljaisena ratkaisijana ja toisten kuuntelijana.



Kuvio 8. Oppilas on ylimielinen ryhmätyöskentelyä tai toisia oppilaita kohtaan (% ajasta)

Ylimielisyys -kategoriaan kuului toimintoja, kuten toisen vastauksille nauraminen, toisen puhuessa päälle puhuminen ja toisen huomiotta jättäminen. Koko luokan keskiarvoksi tässä kategoriassa tuli 3,5, keskihajonnan ollessa 5,7. Variaatiokerroin (1,63) muodostui tässä kategoriassa kaikkein suurimmaksi; erot eri oppilaiden välillä nousivat suuriksi.

Yllättävän korkeaksi nousi suosituimman (C14p) oppilaan ylimielisyysprosentti, joka oli 13,2. Hän puhui useasti keskustelutovereidensa puheen päälle. Useasti hän kuunteli kyllä tarkkaavaisesti toisten vihjeitä, mutta kumosi hyvin helposti toisen oppilaan keksimiä ratkaisuehdotuksia. Häntä myös nauratti muutamat ehdotukset ja hän saattoi jättää joitain oppilaita huomiotta. Myös C9p:n ylimielisyysprosentti nousi korkeaksi verrattaessa muuhun luokkaan. Ryhmäkesustelun aikana hän naureskeli

huomattavan paljon. Lisäksi hän puhui toisten oppilaiden puheen päälle; useasti toistellen jo aiemmin sanomiaan asioita.

Mikä erottaa suositun oppilaan oppilaasta, joka sai vain yhden tai ei lainkaan valintoja suosituksi? Tutkimuksesta saamiemme tulosten mukaan suosittu oppilas (C14p) kuului kaikissa kategorioissa kärkineljännekseen. Hän *kertoi vihjeitä* keskitasoa enemmän ja *teki johtopäätöksiä* todella runsaasti. Hän oli erittäin aktiivinen *tehtävän ratkaisija* ja myös *nonverbaalisesti* mukana siinä. Myös osittain negatiivisia piirteitä hänestä löytyi: *pyrkimystä ryhmän hallintaan* ja *ylimielisyyttä* muita kohtaan esiintyi myös huomattavasti keskiarvoa enemmän.

Yhden valinnan suosituksi saaneen C9p:n käyttäytymispiirteet eroavat suositun oppilaan (C14p) vastaavista lähinnä *nonverbaalin osallistumisen* alhaisuutena ja *ryhmän hallinnan* puutteena. Lisäksi C9p:llä korostui *ylimielisyys* muita tai tehtävää kohtaan (kuvio 8). Valinnoista suosituksi jääneen C1p:n käyttäytyminen erosi suositun oppilaan (C14p) arvoista siinä, että C1p pyrki hallitsemaan ryhmää keskimääräistä vähemmän, lisäksi hänellä esiintyi vain vähän ylimielisyyden osoituksia. Näistä tuloksista herääkin kysymys: täytyykö oppilaalla olla myös ”kyynärpäätaktiikkataitoja” ollakseen suosittu? Suositulla oppilaalla voi olla myös negatiivisia piirteitä.

Suosittu tyttö (C2t) kertoi vihjeitä keskimääräisesti ja teki runsaasti johtopäätöksiä. Hänkin toimi aktiivisesti tehtävän ratkaisun löytymisen vuoksi ja oli myös nonverbaalisesti mukana siinä. Erona suosittuun poikaan (C14p) oli se, ettei hän (C2t) ollut juuri lainkaan ylimielinen toisia tai heidän ratkaisuehdotuksiaan kohtaan. Ryhmän hallintaan hän pyrki keskimäärin saman verran kuin luokkatoverinsa. Valinnoista suosituksi jääneen tytön (C11t) ominaisuudet poikkesivat paljon C2t:n vastaavista. Äänessä ollessaan C11t kertoi lähes yksinomaan annetuista lapuista vihjeitään; omien johtopäätösten teko jäi todella vähäiselle. Hän oli melko passiivinen ja nonverbaalinen osallistuminenkin jäi reilusti keskitason alapuolelle. Hän ei kuitenkaan ollut ylimielinenkään ja pyrkimys ryhmän hallintaan oli vähäistä.

10 POHDINTA

10.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimukseemme osallistuneista oppilaista (yhteensä 86) lähes 90% luonnehti suosittua oppilasta sosiaalisilta taidoiltaan hyväksi. Tutkimukseemme päätehtävän vastaus onkin yhtenevä Ahon (1997) tutkimustulosten kanssa: suosittu oppilas on sosiaalisesti taitava. Tutkimuksessamme havaitsimme kuitenkin, että yksi sosiaalinen taito ei tee oppilaasta suosittua. Suosituimmuus saavutetaan vasta, kun oppilas hallitsee useampia sosiaalisia taitoja.

Sosiometrisessä mittauksessa tiedustelimme luokan oppilailta millaisia ominaisuuksia suositulla oppilaalla on ja miten he sijoittuvat luokan erilaisissa sosiaalisissa järjestelmissä. Banburyn & Wellingtonin mukaan toveriarviointien etu on siinä, että ne tuovat aikuisten tietoisuuteen sellaisia puolia lasten maailmasta, jotka muuten ovat aikuisilta piilossa. Tällaisia ovat mm. suhteet ikätovereihin ja näiden suhteiden tunnevivahteet. (Banbury & Wellington 1989, 162 - 163). Sosiometrisessä mittauksessa huomasimme, että suositun oppilaan piirteet eroavat toisistaan eri luokkien kesken (taulukko 4). Luokan sisällä suositujen oppilaiden saamat valinnat testin eri osissa olivat kuitenkin melko yhtenevät. Jokainen luokka valitsee tarpeisiinsa sopivan suositun. Luokassa A painottuivat suositujen oppilaiden ystävälainnat. Luokassa B suositut oppilaat saivat kolmesta osiosta (mukaan ostoksille, ystävä- ja johtajavalinnoista) jokaisesta keskimääräistä enemmän valintoja, kun taas valinnat luottamusoppilaiksi jäivät vähäisemmiksi. Luokan C suositujen oppilaiden saamissa valinnoissa painottuivat selvästi johtaja- ja luottamusoppilasvalinnat. Ystävälainnoja suositut saivat tässä luokassa jopa koko luokan keskiarvoa vähemmän.

Tutkimuksessamme huomasimme, että luokan suosituin ei ollut se oppilas, joka sai eniten ystävälainnoja. Suositut saivat ystävälainnoja (ka 3.6) luokan keskiarvoa (ka 3.0) enemmän, mutta suositujen ja paljon ystävälainnoja saaneiden oppilaiden sosiaaliset asemat poikkesivat kuitenkin toisistaan. Tämä eroaa aikaisempien tutkimusten tuloksista (luku 4.3.2), joiden mukaan suositun ja ystävän sosiaaliset asemat ovat hyvin samanlaisia.

Suosituksen oppilaan kuvauksissa kohdejoukon kaikista oppilaista vajaat kymmenen prosenttia luonnehti suosittua oppilasta pelkästään ulkoisten ominaisuuksien, kuten urheilullisuuden ja ulkonäön, perusteella. Kuten luvussa 4.3.1 todettiin varhaisnuoruudessa valtaa saivat varhaiskypsät, urheilulliset ja sosiaalisesti taitavat nuoret. Paljon suosittu -valintoja saaneet oppilaat eivät määritelleet suosittua oppilasta lainkaan pelkkien ulkoisten ominaisuuksien perusteella. Kaikki suositut kuvailivat suosittua oppilasta sosiaalisesti taitavaksi. Yleisimmän suosittujen antamia kuvauksia suosituksen ominaisuuksista olivat luotettava ja rehellinen.

Kuten on käynyt aiemmissa sosiaalisen lahjakkuuden tutkimuksissa (luku 5.2), emme mekään kyenneet saamaan projektiivisellä haastattelulla vastausta siihen, näkeekö suosittu oppilas vuorovaikutustilanteissa enemmän nonverbaalisia vihjeitä ja yksityiskohtia kuin verrokki ja on siten sosiaalisesti lahjakas. Oppilaiden suulliset vastaukset olivat liian niukat, jotta mainittavia eroja eri vastausten välillä olisi syntynyt. Havaitimme, että meidän olisi tullut kysyä tarkemmin niitä vihjeitä joiden perusteella oppilas teki ratkaisunsa kertoessaan kuvasta.

Haastattelun perusteella havaitimme kuitenkin, että kuvien tilanteissa ilo ja suru olivat helpommin huomattavissa kuin erilaiset ihmisten väliset valtasuhteet. Esitutkimukseen osallistuneet koehenkilöt tulkitsivat kuvista myös valtasuhteita paremmin. On pidettävä mielessä vastaajien ikä ja sen myötä saadut kokemukset. Kuvien valinnassa kohdejoukolle sopivaksi onnistuimme melko hyvin. Barnesin & Sternbergin tutkimuksessa (luku 5.2) johtaja-alaisuussuhteiden tulkinta oli helpompaa kuin esimerkiksi rakkaussuhteen olemassaolon tulkinta kuvan tilanteesta. Rakkaussuhteiden olemassaolon arviointi puuttui kuviemme tilanteista. Valtasuhteitten arviointi muodostuikin haastatteluumme osallistuneille oppilaille vaikeimmaksi osioksi.

Suosituksen oppilaan ryhmätyöskentelytaidot olivat pääosin tehtävän ratkaisemista edistäviä. Suosittu oppilas oli ryhmässä aktiivinen ja osoitti korkeata motivaatiota tehtävän suorittamiseen. Suositulla pojalla korostuivat ryhmän ulkoiseen hallintaan pyrkimykset toisin kuin suositulla tytöllä. Molemmat suositut oppilaat olivat kuitenkin saaneet yhtä monta johtajavalintaa; yhteensä lähes puolet koko luokan antamista valinnoista. Suositun tytön ryhmäkäyttäytymisessä toisiin keskustelijoihin kohdistunut ylimielisyys oli vähäistä, toisin kuin suositun pojan käyttäytymisessä ilmeni runsaastikin päälle puhumista, toisen pohdintojen väheksymistä ja huomiotta jättämistä.

Suosituksen ryhmätyötaitot eivät olleet aina vain positiivisia muiden ryhmäläisten kannalta. Kuitenkin oli havaittavissa, että ryhmä alistui tähän toimintaan, koska työskentely eteni. Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu (luku 4.3.1) ryhmän johtajaa pidetään yhteishengen ylläpitäjänä. Tutkimuksessa havaitsemiamme suosituksen oppilaan negatiivisia ryhmäkäyttäytymisen piirteitä ei ainakaan Ahon (1997, luku 4.3.2) tutkimuksissa korosteta.

Alasuutarin (1995) mukaan kvantitatiivisten menetelmien avulla saadaan luotettavaa mutta pinnallista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Kvalitatiivisin menetelmin tavoitettu tieto on syvällistä mutta huonosti yleistettävää. (Alasuutari 1995, 203.) Tutkimuksessamme olemme pyrkineet hyödyntämään sekä kvalitatiivisten että kvantitatiivisten menetelmien parhaita puolia. Olemme tavoittaneet laajemman kohdejoukon (yhteensä 86 oppilasta), mutta tutkineet myös pienempiä ryhmiä niitä tarkemmin analysoiden.

Tutkimuksemme on tapaustutkimuksen omainen, eivätkä saamamme tulokset ole yleistettävissä, vaan niitä voidaan pitää ainoastaan suuntaa-antavina. Tutkimustulokset ovat tiukasti sidottuja kulloiseenkin sosiaaliseen ympäristöönsä eli luokkaan. Kuten edellä todettiin suosittu-käsitteeseen liittyy läheisesti aina tietty konteksti. Siksi tutkimuksemme suosittujen ominaisuudet vaihtelevat luokittain. Tutkimuksemme perusteella ei kuitenkaan voi sanoa, että kaikki suositut oppilaat olisivat sosiaalisesti lahjakkaita.

10.2 Jatkotutkimusaiheita

Ryhmäkeskustelua analysoidessamme pohdimme ovatkohan keskustelussa aktiivisesti omia ajatuksiaan esittäneet oppilaat yleensä yhtä aktiivisia tavallisessa luokkatilanteessa. Miten tunneilla normaalissa tuntityöskentelyssä suositut nousevat esiin? Onko suosituksen ja sosiometrisessä mittauksessa luokan keskivaiheille sijoittuneen oppilaan tuntikäyttäytymisessä eroa?

Jatkotutkimuksen aiheita voisivat olla myös erilaiset sosiaalisten taitojen harjoitteluprojektit ja interventiot koulussa. Tärkeää olisi opettaa oppilaille suvaitsevaisuutta, erilaisuuden sietoa ja kehittää heidän kykyjään tulkita viestintätilanteita. Kehit-

tämällä näitä taitoja vältettäisiin päivittäisiä konfliktitilanteita, kun molemmat osapuolet tunnustaisivat toistensa henkisen reviirin. Tunnistamista voisi harjoitella esimerkiksi ilmaisukasvatuksen avulla miten lähestytään erilaisia ihmisiä erilaisissa tilanteissa ja tunteissa sekä opetellaan huomioimaan toisen lähettämät nonverbaalit viestit. Jatkotutkimusta nonverbaalin viestinnän alalta voisi tehdä tähän tutkimukseen valmistetuilla kuvilla, jolloin oppilaat voisi mitata niiden avulla ennen harjoittelujaksoa ja uudestaan sen jälkeen.

Myös itsehillintä- ja itsehallintataitojen opettelu olisi hyvä jatkotutkimuksen kohde, sosiaalisessa lahjakkuudessahan ajattelu, tunne ja tahto kulkevat käsi kädessä. Tutkimuksen päätehtävä olisi tutkia miten paljon emotionaalista intelligenssiä voi kehittää ja voiko sitä ollenkaan kehittää.

Turkulaisessa VUOKKO-seurantatutkimuksessa (Silven ym.1996) on havaittu, että jo kolmivuotias lapsi osaa tunnistaa ilon ja vihan tunteen, joskin muiden tunteiden nimeäminen saattaa olla vielä vaikeaa. Kuitenkin tutkijat ovat havainneet lasten selittävän toisen ilon ja surun tunteita melko hyvin. (Silven ym. 1996, 94) Omien tunteiden tunnistaminen ja toisen tunteiden ymmärtäminen ovat sosiaalisen lahjakkuuden perusasioita, joten sosiaalisten taitojen harjoitteluun kannattaisi kiinnittää huomiota jo päiväkotiyksiköissä. Tutkijaryhmän Silven ym. (1996, 93) mukaan lapsen kiintymyssuhteen vanhempiin on havaittu ulkomaisissa tutkimuksissa olevan yhteydessä muun muassa lapsen sosiaalisiin taitoihin ja myöhempään oppimisvaikeuksiin. Ne muodostavat perustan, jonka pohjalta lapsi myöhemminkin ennakoii vuorovaikutuksen kulkua, osallistuu vuorovaikutukseen, havainnoi ja tulkitsee sitä. Ne myös toimivat pohjana jatkuvasti kehittyville käsityksille itsestä ja toisesta niin sosiaalisena kuin muunakin toimijana. (Silven ym. 1996, 93.) Tästä voisi jatkaa tutkimalla esimerkiksi suosittujen oppilaiden ja heidän vanhempiansa keskinäistä vuorovaikutusta, sen laatua ja määrää.

10.3 Tutkimuksemme anti käytännön työelämään

Tutkimuksemme antia tutkivan opettajan työhön voisi olla videoitu pienryhmätyön tarkkailu. Huomasimme tutkimuksen aikana kuinka paljon enemmän pienryhmän

kiinteä tarkkailu tuo tärkeää tietoa oppilaista. Tämä tieto voi auttaa opettajaa luokan sosiaalisten suhteiden ymmärtämisessä ja niihin vaikuttamisessa. Ryhmän yksittäiseen oppilaaseen kohdistettu tarkkailu tarjoaa tietoa oppilaan ajattelu- ja oppimistaidoista sekä antaa aineksia arviointiin. Videokamera on hyvä apuväline luokkaan lisäsilmiä.

Luokassa opettajan tulisikin pyrkiä huomioimaan oppilaat yksilöinä, niin etteivät luokan hiljaisimmat oppilaat jää muiden varjoon. On hyvä muistaa, ettei luokan suosittu oppilas välttämättä ole luokan luottamusoppilas ja että suosittu oppilas on voinut hankkia suosionsa koulun kannalta ajateltuna negatiivisin keinoin. Myös suosittu oppilas voi olla luokassa toisia oppilaita dominoiva; lisäksi on tärkeää huomata, ettei suosituimmuus välttämättä rakennu pelkkien positiivisten piirteiden varaan.

Opettajan tulisikin pyrkiä hyödyntämään suosittun oppilaan sosiaalista lahjakkuutta käyttäen suosittua avainoppilaana oppilaiden ja opettajan välisissä tilanteissa. Suosittua oppilasta ei kuitenkaan saa nostaa jalustalle, vaan kaikkiin oppilaisiin on suhtauduttava tasavertaisesti. Sosiaalinen lahjakkuus on edelleen käyttämätön voimavara luokassa. Toivomme, että tämän tutkimuksen myötä osaisimme ainakin hyödyntää sitä.

LÄHTEET

- Aarnio, H. 1994. Kognitiivisen empatian menetelmän kehittämistutkimus opettajankoulutusta varten. Ammatillinen opettajakorkeakoulu Hämeenlinna. Tutkimuksia 12.
- Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:142-143.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalitason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:167.
- Aho, S. 1997. Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, R. & Ross, V. 1994. Questions of communication. A practical introduction to theory. New York: St. Martin's Press
- Allport, G. W. 1961. Pattern and growth in personality. New York: Holt Rinehart and Wilson.
- Archer, D. & Akert, R. M. 1977a. How well do you read body language? Psychology Today 11, October, 68 - 72, 119 - 190.
- Archer, D & Akert, R. M. 1977b. Words and everything else: Verbal cues in social interpretation. Journal of Personality and Social Psychology 35, 443 - 449.
- Archer, D & Akert, R. M. 1980. The encoding of meaning: A test of three theories of social interaction. Sociological Inquiry 50, 393 - 419.
- Asher, S. R. & Coie, J. D. (toim.) 1990. Peer rejection in childhood. Cambridge: Cambridge University Press.
- Autio, M. & Tikkakoski, N. 1998. "Kipinän se jätti" -tunnekasvatuskokeilu ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma
- Bales, R. F. 1958. Task roles and social roles in problem solving groups. Teoksessa E. E. Maccoby, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (toim.), 437 - 447.

- Bales, R. F. & Slater, P. E. 1956. Role differentiation in small decisionmaking groups. Teoksessa T. Parsons & R. F. Bales, 259 - 306.
- Banbury, M. & Wellington, B. 1989. Designing and using peer nomination forms. *Gifted Child Quarterly* 33, 164.
- Barnes, M. L. & Sternberg, R. J. 1989. Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence* 13, 263 - 287.
- Barrett-Lennard, G. T. 1981. Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology* 28 (2), 91 - 100.
- Birch, J. W. 1984. Is any identification procedure necessary? *Gifted Child Quarterly* 28, 4, 157 - 161.
- Birdwhistell, R. L. 1970. *Kinesics and context: Essays on body motion communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Borke, H. 1972. Chandler and Greenspan's "Eratz ecosentrism": A rejoinder. *Developmental Psychology* 7 (2), 107 - 109.
- Brown, M. T., White, M. J. & Gerstein, L. H. 1989. Selfmonitoring processes and Holland Vocational Preferences among college students. *Journal of Counseling Psychology* 30, 183 - 188.
- Bracken, B. A. (toim.) 1996. *Handbook of self-concept. Developmental, Social and clinical considerations*. New York: John Wiley and sons inc.
- Burleson, B. R. 1983. Social cognition, emphatic motivation and adult's comforting strategies. *Human Communication Research* 10, 295 - 304.
- Burns, R. B. 1979. *The self-concept theory, measurement, development and behavior*. Lontoo: Longman.
- Cohen, R. & Siegel, A. W. (toim.) 1991. *Context and development*. New Jersey: Hillsdale Erlbaum.
- Cohn, S. J. 1981. What is giftedness? A multidimensional approach. Teoksessa A. H. Kramer (toim.), 33 - 45.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18 (4), 557 - 570.
- Colangelo, N. & Davis, G. A. (toim.) 1991. *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Coleman, J. C. (toim.) 1982. *Kouluvuosien psykologiaa*. Espoo: Weilin + Göös.

- DeGeorge, K. L. 1998. Friendship and stories: using childrens litterature to teach friendship skills to children with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic* 33 (3), 157-162.
- Dischion, T. J. 1990. The family ecology of boy's peer relations in middle childhood. *Child Development* 61, 874 - 892.
- Dodge, K. A. 1983. Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development* 54, 1386 - 1399.
- Dodge, K. A. & Feldman, E. 1990. Issues in social cognition and sociometric status. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.), 119-155.
- Duncan, S., Jr. 1969. Nonverbal communication. *Psychological Bulletin* 72, 118 - 137.
- Dymond, R. A. 1948. A preliminary investigation of the relationships of insight and empathy. *Journal of Consulting Psychology* 12, 228 - 233.
- Ekman, P. 1982. Methods for measuring facial action. Teoksessa K.R. Scherer & P. Ekman (toim.), 45-90.
- Ekman, P. 1992. An argument for basic emotions. *Cognition and emotion* 6, 169 - 200.
- Elksnin, L. K. & Elksnin, N. 1998. Taeching social skills to students with learning and behavioral problems. *Intervention in School and Clinic* 33 (3), 131-140.
- Eskola, A. 1979. Sosiologian tutkimusmenetelmät. Porvoo WSOY.
- Eskola, A. & Suoranta, I. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vasta paino.
- Feldhusen, J .F. 1986. A Conceptions of giftedness. Teoksessa R.J. Sternberg & J. Davidson (toim.), 112 - 127.
- Festinger, L., Schachter, S. & Back, K. 1950. Social pressures in informal groups. A study of a housing project. New York: Harper.
- Fogel, A. 1993. Developing through relationships. Origins of communication, self and culture. London: Harvester Wheatsheaf.
- Ford, M. E. 1982. Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology* 18, 323 - 340.
- Ford, M. E. 1986. A living systems conceptualization of social intelligence: outcomes, processes and developmental change. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.), 119 - 171.
- Ford, M. E. & Tisak, M. S. 1983. A further search foser social intelligence. *Journal of*

- Educational Psychology 75, 197 - 206.
- French, J. L. 1963. Kit of reference tests for cognitive factors. Princeton: Educational Testing Service.
- Gabrielsen, E. Duffy, K. G. & Fidura F. 1992. The role of self monitoring, confirmity and social intelligence. ED
- Gallagher, J. J. 1985. Teaching the gifted child. Boston: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. 1983. Frames of mind. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1993a. Creating Minds. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1993b. Multiple Intelligences. New York: BasicBooks.
- Gladstein, G. A. 1983. Understanding empathy: Intergrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. Journal of Counseling Psychology 30 (4), 467 - 482.
- Goleman, D. 1995. Emotional intelligence. New York: Bantom Books.
- Goleman, D. 1998. Tunneäly. Suom. J. Kankaanpää. 6.painos. Helsinki: Otava.
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J. & Vosk, B. 1980. An assesment of the relationships among measures of children´s academic achievement. Child development 51, 1149 - 1156.
- Gresham, F. M. & Reschly, D. J. 1986. Social skills and peer acceptance differences between learning disabled and nonhandicapped students. Learning Disability Quarterly 10, 65-81.
- Gresham, F. M. 1988. Social competence and motivational characteristics of learning disabled students. Teoksessa M. C. Wang. M. C. Reynolds & H. J. Walberg (toim.), 283 - 302.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. Juva: WSOY.
- Guilford, J. P. 1959. Personality. New York.
- Guilford, J. P. 1967. The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill
- Guilford, J. P. 1968. Intelligence, creativity and their educational implications. San Diego: Robert R. Knapp.
- Guilford, J. P. & DeMille, R. 1965. The measurement of social intelligence. Los Angeles: University of Southern California. ED010278.
- Hall, E.T. 1974. Handbook for proxemic research: A special publication. Washington D.C.: Society for the Anthropology of Visual Communication.

- Harter, S. 1996. Historical roots of contemporary issues involving self-concept. Teoksessa B. A. Bracken (toim), 1 - 37.
- Hartup, W.W. 1983. Social cognition and social development: a sociocultural perspective. Cambridge. Cambridge University Press.
- Heikinaro-Johansson, P., Hänninen, S., Hannila, P. & Palomäki, S. 1998. LOTAS v.1.0 käyttäjän ohjekirja. Julkaisematon materiaali.
- Herbert, M. 1986. Social skills training with children. Teoksessa C. R. Holling & P. Trower (toim.), 11 - 32.
- Hintikka, J. 1969. Tieto on valtaa ja muita aatehistoriallisia esseitä. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 1983. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä Oy
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Hogan, R. 1969. Development of an empathy scale. Journal of Consulting and Clinical Psychology 33, 307 - 316.
- Holling, C. R. & Trower, P. (toim.) 1986. Handbook of social skills training. Applications across the life span. Vol. I. Oxford: Pergamon Press.
- Holsti, O. H. 1968. Content analysis. Teoksessa G. Lindzey & E. Aronson (toim.), 596 - 692
- Huttunen, J. 1984. Mittaaminen ja mittarit kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatus 15 (5), 287 - 294.
- Hymel, S. 1986. Interpretations of peer behavior: affective bias in childhood and adolescence. Child Development 57, 431 - 445.
- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. J. 1990. Reputational bias: view from the peer group. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.), 156 - 186.
- Isotalus, P. (toim.) 1994. Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto, Viestintätieteiden laitos julkaisuja 11.
- Juvonen, J. & Bear, G. 1992. Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. Journal of educational psychology 84 (3), 322 - 330.
- Kalliopuska, M. 1987. Kasvu, kehitys ja koulutettavuus 2. Psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Kari, J. & Huttunen, J. 1981. Johdatus kasvatustieteen ongelmien tutkimiseen. Keuruu: Otava.
- Katz, R. L. 1963. Empathy: Its nature and uses. Lontoo: The Free Press of Glencoe.
- Keating, D. P. 1978. A search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology* 70, 218 - 223.
- Kendon, A. 1967. Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica* 26, 22 - 63.
- Keskinen, J. & Takala, H. 1998. Yhteistoiminnalliset liikunta- ja roolileikit oppilaiden vertaissuhteiden edistäjinä alkuopetusluokassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Helsinki: Otava.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. 1996. 10 - vuotiaitten lasten sosiaaliset taidot ja oppiminen. *Kasvatus* 96 (4), 356 - 365.
- Kramer, A.H. 1981. Gifted children. Challenging their potential. New York: Trillerium Press
- Kristensen, B. 1996. Tunteella kohti menestystä. *Tieteen kuvalehti* 4, 36 - 37.
- Ladd, G. W. 1990. Having friends, keeping friends, making children friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 61 (4), 1081 - 1100.
- Ladd, G. W. & Price, J. M. 1987. Predicting childrens's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 58, 1168 - 1189.
- Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A-M. (toim.) 1998. Sosiaalinen vuorovaikutus: Rauni Myllyniemen juhlakirja. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 1988. Luokkatovereihin liittyvät henkilökäsitykset ja sosiaaliset attribuutiot peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja A:130
- Langer, S. K. 1967. Mind: An essay on human feeling. Vol. I. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Langer, S. K. 1972. Mind: An essay on human feeling. Vol. II. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Langsted, O. & Sommer, D. 1990. Lapsi-lapsi -vuorovaikutus. Sosiaalinen verkosto, sosiaaliset taidot ja sosiaalinen herkkyyys. *Nuorisotutkimus* 3, 22 - 32.
- Laosa, L. M. 1989. Social competence in childhood: toward a developmentally socioculturally relativistic paradigm. *Journal of Applied Developmental Psychology* 10, 447 - 468.
- Lawhon, T. 1997. Encouraging friendships among children. *Childhood Education* 73 (4), 228 - 231.
- Lehtinen, E. 1998. Ei todellista vuorovaikutusta ilman empatiaa, kuuntelutaitoa ja yhteistä kieltä. *Kuntalehti* 16, 40 - 41.
- Lehtonen, H. 1994. Lahjakas oppilas koulussa. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja 3.
- Lehtonen, J. 1994. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Isotalus (toim.), 43 - 62.
- Lewin, K. 1941. Self-hatred among jews. *Contemporary Jewish Record* 4, 219 - 232.
- Lindzey, G. & Aronson, E. (toim.) 1968. *The handbook of social psychology* 2 Reading: Addison & Wesley.
- Lindzey, G. & Byrne, D. 1968. Measurement of social choice and interpersonal attractiveness. Teoksessa G. Lindzey & E. Aronson (toim.), 452 - 525.
- Lyytinen, H. (toim.) 1995. *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan.* Porvoo: WSOY.
- Lyytinen, P. & Lyytinen, H. (toim.) 1996. *Lapsi ja tutkimus.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston Lapsitutkimuskeskus.
- Maccoby, E. E., Newcomb, T. M. & Hartley, E. L. (toim.) 1958. *Readings in social psychology.* Third edition. New York.
- Martens, R. 1975. *Social psychology and physical activity.* New York: Harper & Row.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence* 17 (4), 433 - 442.
- McEvoy, M. A., Odom, S. L. & McConnel, S. B. (toim.). 1992. *Social competence of young children with disabilities: issues and strategies for intervention.* Baltimore: Paul H. Brookes.
- McGurk, H. (toim.) 1982. *Lapsen sosiaalinen kehitys.* Käänt. L. Kantee ja M. Salo. Espoo: Weilin & Göös.

- Mead, G. H. 1934. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. 1972. A measure of emotional empathy. *Journal of Personality* 40, 525 - 543.
- Merenheimo J. 1990. Lahjakkuuden yhteys kulttuuritaustaan. Osa 1. Teoreettinen kuvausjärjestelmä ja sen testaus. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 66.
- Merenheimo J. 1992. Lahjakkuuden yhteys kulttuuritaustaan. Osa 2. Koehenkilöinä Mensa-yhdistykseen kuuluvia aikuisia ja yläasteen oppilaita kaupungista ja maaseudulta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 83.
- Mize, J. & Ladd, G. W. 1990. Toward the development of successful social skills training for preschool children. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.), 338 - 361.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. *Erityispedagogiikan metodologinen perusta*. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Monroe, K. R. 1998. *The heart of altruism. Perception of a common humanity*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Moreno, J. L. 1953. *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychoterapy and sociodrama*. Beacon. New York: Beacon house.
- Munter, H. 1995. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa H. Lyytinen (toim.), 66 - 86.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 42 - 61.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nelson, M. J. & Lamke, T. A. 1973. *The Hammon-Nelson test of mental ability*. Boston: Houghton Mifflin.
- Niiniluoto, I. 1983. *Tieteellinen päättely ja selittäminen*. Helsinki: Otava
- Nummenmaa, T. 1990. Psykometristen ja tulkinnallisten testien käyttö tutkimuksessa. Tampereen yliopiston psykologian laitoksen oppimateriaaleja 15.
- Nuolijärvi, P. 1990. Keskusteluntutkimus. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 114 - 141.
- McEvoy, M. A., Odom, S. L. & McConnel, S. B. (toim.). 1992. *Peer-related social*

- competence and its significance for young children. Teoksessa M. A. McEvoy, S. L. Odom & S. B. McConnel, (toim.), 3 - 35.
- Paalo, A. 1990. Vertaisryhmissä opitaan sosiaalisia taitoja. *Lapsen maailma* 49, 6 - 7, 25 - 27.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. 1987. Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin* 102, 357 - 389.
- Parsons, T. 1956. Family structure and the socialization of the child. Teoksessa T. Parsons & R. F. Bales, 35 - 131.
- Parsons, T. & Bales, R. F. 1956. Family-socialization and interaction process. Lontoo.
- Passow, A. H. 1981. The nature of giftedness and talent. *Gifted child quarterly* 25, 1, 5 - 10.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and reserch methods. Newbury Park, Ca.: Sage
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Piotrowski, C. (toim.) 1992. Projective techniques: an international perspective Florida: Clearing House.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa H. Lyytinen (toim.), 122 - 138.
- Pool, I. De S. 1959. (toim.) Trends in content analysis. Urbana: University of Illinois Press.
- Pölkki, P. 1989. Stability and change of social skills and self-concept at the beginning of school age. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja* 309.
- Pölkki, P. & Kukkonen, P. 1995. Gresham & Elliotin arviointimenetelmä sosiaalisten taitojen tutkimuksessa. *Psykologia* 30, 35 - 44.
- Pölkki, P. & Kähkönen, P. & Kukkonen, P. 1997. Lasten sosiaalinen toimintakykyisyys ja perheen ulkoiset voimavarat. *Suomen psykologinen seura* 1 (32), 31 - 39.
- Rainio, K. & Helkama, K. 1974. Sosiaalipsykologian oppikirja. Porvoo: WSOY.
- Rautiainen, U. 1996. Opettaja ja sosiaalisesti lahjakas oppilas. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Redmond, M. V. 1995. Interpersonal communication. Readings in theory and research.

Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

- Reivilä, M. 1996. Sosiaaliset taidot arvossaan. Asiantuntijana fil. tri Seija Haapasalo. Kansaneläkelaitos. Sosiaalivakuutus 6, 20 - 23.
- Renzulli, J. S. 1986. The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson (toim.), 53 - 92.
- Reynolds, P. 1977. (toim.) Advances in psychological assesment. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L. & Archer, D. 1977. The PONS Test: Measuring sensitivity to nonverbal cues. Teoksessa P. Reynolds (toim.), 179 - 221.
- Rosenthal, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P. L. & Archer, D. 1979. Sensitivity to nonverbal communication: The PONS Test. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Ruisel, I. (1992). Social intelligence: Conception and methodological problems. *Studia Psychologica* 34 (4-5), 281-296.
- Runsas, R. (toim.) 1991. Lasten erityshuolto ja -opetus Suomessa. Jyväskylä: Lasten suojelun keskusliitto. Julkaisu 87.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1994. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 7.
- Salminen, S. 1987. Sosiometrisen ja stratometrisen ryhmäkiinteyden suhteesta. *Psykologia* 87 (1), 13 - 17.
- Salmivalli, C. 1997. Vertaisryhmästä elämän eväät. *Lastentarha* 60 (3), 8 - 10.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9, 185-211.
- Scarr, S. & Carter-Saltzman, L. 1984. Genetics and intelligence. Teoksessa R. J. Sternberg. (toim.), 792 - 896.
- Scherer, K. R. 1986. Vocal affect expression: A review and a model for future research. *Psychological Bulletin* 99, 143 - 165.
- Scherer, K. R. & Ekman, P. (toim.) 1982. Handbook of methods in nonverbal behavior. Cambridge: University Press.

- Schofield, J. W. & Whitley, B. E. Jr. 1983. Peer nomination vs. Rating scale measurement of children's peer perceptions. *Social Psychology Quarterly* 46, 242 - 251.
- Siljander, P. 1996. Syrjäytyminen B aatteiden murroksen kriisi. Teoksessa P. Siljander & V-M. Ulvinen (toim.), 7 - 14.
- Siljander, P. & Ulvinen V-M. 1996. Syrjäytymisestä selviytymiseen - vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66.
- Silven, M., Lahti, A-L., Laine, P., McLaughlin, J., Vienola, M. & Toikka, H. 1996. Varhaisesta vuorovaikutuksesta kielen hallintaan ja kiintymykseen. Teoksessa P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.), 89 - 96.
- Snyder, M. 1974. Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality of Social Psychology* 30, 526 - 537.
- Snyder, M. & Gagnestad, K. 1986. The New Self-Monitoring scale.
- Soininen, S. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulu tuskeskuksen julkaisuja A:43. Turku: Painosalama.
- Sternberg, R. J. (toim.) 1984. Handbook of human intelligence. Cambridge: University Press.
- Sternberg, R. J. 1985. Beyond IQ. New York: Cambridge Press
- Sternberg, R. J. 1986. A triarchic theory of intellectual giftedness. Teoksessa R. J. Sternberg & J. E. Davidson (toim.), 223 - 246
- Sternberg, R. J. 1991. Giftedness according to the triarchic theory of human intelligence. Teoksessa N. Colangelo & G. A. Davis (toim.), 45 - 54.
- Sternberg, R. J. (toim.) 1986. Advances in the psychology of human intelligence. Vol. III. Hillsdale, N J: Erlbaum.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L. & Bernstein, M. 1981. People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality of Social Psychology* 41, 37 - 55.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (toim.) 1986. Conceptions of giftedness. Cambridge: University Press.
- Sternberg, R. J. & Detterman, D. K. (toim.) 1986. What is intelligence? New Jersey: Ablex publishing corporation.

- Sternberg, R. J. & Smith, C. 1985. Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Journal of Social Cognition* 3, 16 - 31.
- Stone, W. L. & LaGreca, A. M. 1990. The social status of children with learning disabilities: a re-examination. *Journal of learning disabilities* 23, 32 - 37.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 264 - 285.
- Sutarso, T, Baggett, L. K., Sutarso, P. & Tapia, M. 1996. Effect on gender and GPA on emotional intelligence. ED406410.
- Strain, P. S, Guralnic, M. J. & Walker H. M. (toim.). 1986. Children´s social behavior. Development, assesment and modification. Orlando: Academic Press.
- Surakka, V. 1996. Kasvon ilmeet ja emootioiden tutkimus. *Psykologia* 6, 412 - 420.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S.1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tella, S. 1995. Juuret ja arvot: etnisyys ja eettisyys -aineen opettaminen monikulttuuri sessa oppimisympäristössä. Helsinki.
- Terry, R. & Coie, J. D. 1991. A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology* 27, 867 - 880.
- Thorndike, E. L. 1920. Intelligence and its uses. *Harper's Magazine* 140, 227-235.
- Tiffen, K. & Spence, S.H. 1986. Responsiveness of isolated versus rejected children to social skills learning. *Journal of child psychology* 27, 343-355.
- Tirri, K. 1995. Mitä on moraalinen lahjakkuus? Teoksessa S. Tella, 97 - 105.
- Twine, F. 1994. Citizenship and social rights. The independence of Self and Society. Lontoo: Sage Publications.
- Uusikylä, K. 1989. Lahjakkaiden nuorten koulukokemukset, persoonallisuudenpiirteet ja harrastuspreferenssit. Joensuun yliopisto. Joensuu: Toivo & Toivo.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatustieteessä. Porvoo: Wsoy.
- Uusitalo, H. 1997. Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilkumaa, I. 1998. Sosiaalisen taidon metsästyksen lähtökohdat sosiaalisen kyvykkyyden

- ymmärtämiseen. Teoksessa A. R. Lahikainen & A-M. Pirttilä-Backman, 222 - 239.
- Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Ihmisen synty ja kehitys: ihmisen psyykkisen kehitys yli elämänkaaren. Helsinki: WSOY.
- Vuorinen, R. & Tuunala, E. 1995. Psykologian perusteet. Kehittyvä ihminen. Helsinki: Otava
- Vuorinen, R. & Tuunala, E. 1997. Psykologian perusteet. Aivot ja psyyke. Helsinki: Otava
- Walker, R. E. & Foley, J. M. 1973. Social intelligence: Its history and measurement. Psychological Reports 33, 839 - 864.
- Wang, M. C., Reynolds, M. C. & Walberg, H. J. (toim.) 1988. Handbook of special education: research and practice. Vol II. Oxford: Pergamon Press.
- Weinreich-Haste, H. 1982. Moraalin kehitys. Teoksessa J. C. Coleman (toim.), 55 - 89.
- Wentzel, K. R. 1991. Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. Child Development 62, 5, 1066 - 1078.
- Westwholm, J. 1998. Kognitiiviset tekijät tietoyhteiskunnasta syrjäytymisen taustalla. NMI-Bulletin 3, 19 - 40.
- Zigler, E. 1986. Intelligence: A developmental approach teoksessa R. J. Sternberg & D. K. Detterman (toim.), 149 - 152.

Raportissa esiintyvät taulukot ja niiden sijainti

TAULUKKO 1.	Sosiaalinen lahjakkuus eri lahjakkuusteorioissa.	Luku 2
TAULUKKO 2.	Tutkimus - ja analysointimenetelmät tutkimusongelmittain sekä niiden tutkimusjoukot.	Luku 7.5
TAULUKKO 3.	Tutkimuksen eteneminen ja sen luotettavuuden turvaaminen.	Luku 8.3
TAULUKKO 4.	Sosiometrisessä mittauksessa luokkiensa suosituiksi valittujen oppilaiden saamat valinnat testin eri osioissa.	Luku 9.1
TAULUKKO 5.	Kyselylomakkeen avoimen kysymyksen vastausten kategoriointi ja vastausten esiintyminen lukumäärinä ja prosentteina.	Luku 9.2

Raportissa esiintyvät kuvat ja niiden sijainti

KUVIO 1.	Tutkimuksen keskeiset käsitteet tutkijoiden määrittelemänä hierarkiana.	Luku 3.5
KUVIO 2.	Koulun A tutkimusluokan oppilaiden sijoittuminen suosittu oppilas -kyselyssä.	Luku 9.1
KUVIO 3.	Koulun B tutkimusluokan oppilaiden sijoittuminen suosittu oppilas -kyselyssä.	Luku 9.1
KUVIO 4.	Koulun C tutkimusluokan oppilaiden sijoittuminen suosittu oppilas -kyselyssä.	Luku 9.1
KUVIO 5.	Annetuista lapuista luetut vihjeet ja omien johtopäätösten tekeminen (% ajasta).	Luku 9.4
KUVIO 6.	Oppilaan passiivisuus ja nonverbaaliosallistuminen ryhmätyöskentelyssä (% ajasta).	Luku 9.4
KUVIO 7.	Oppilaan pyrkimys ryhmän ulkoiseen hallintaan (% ajasta).	Luku 9.4
KUVIO 8.	Oppilas on ylimielinen ryhmätyöskentelyä tai toisia oppilaita kohtaan (% ajasta).	Luku 9.4

Raportissa esiintyvät kuvat ja niiden sijainti

KUVA 1.	Lohdutustilanne	Luku 9.3
KUVA 2.	Neuvoa kysymässä	Luku 9.3
KUVA 3	Mielistely	Luku 9.3
KUVA 4	Kolmas pyörä	Luku 9.3
KUVA 5	Jälleennäkeminen	Luku 9.3

LIITE 1: Sosiometrinen tiedustelu

Koulu: _____

Etunimi: _____

1. _____

2. _____

3. Mainitse kolme parasta ystävääsi luokaltasi!

4. Kuka luokkatoverisi sopisi hyvin johtajaksi (luokan asioiden hoitajaksi)?

5. Kerro millainen on mielestäsi suosittu oppilas!

6. Kuka luokallasi on sellainen (suosittu oppilas)?

KIITOS AVUSTASI!

LIITE 2: Tekstiaineksen yhteenveto 1/7

Kerro millainen on mielestäsi suosittu oppilas:

KOULUMENESTYMINEN JA ULKOISET OMINAISUUDET:**Pojat:**

Semmoinen jolta aina kysytään kun viittaa ja antaa kokeista hyviä numeroita. -C7p

Sellainen joka on hyvä kokeissa ja koulussa. Komea. -C6p

Hyvä urheilija hyvä koulussa. A1p

Tytöt:

Mielestäni suosittu oppilas on sellainen, joka auttaa tunnilla hymyilee paljon ja osaa neuvoa myös vaikeissakin tehtävissä. Noudattaa myöskin koulun sääntöjä. A10t

Semmoinen oppilas, joka pääsee yleensäkin helpolla. Ja opettaja ei koskaan voi olla huomioimatta tätä. Suosittu oppilas on yleensäkin viisas. - C10t

Se saa jokaisesta kokeesta hyvän numeron ja on hyvännäköinen. - C13t

Harmi vaan, sellainen joka polttaa tupakkaa, käyttää vain merkkivaatteita, ja kiroilee! (nuo eivät liity minuun mitenkään) A4t

Kerro millainen on mielestäsi suosittu oppilas:

MUUT ja EI OSAA SANOA**Pojat:**

Ihminen!? A8p

Tytöt:

Sitä on vähän vaikee selittää... En osaa oikein selittää sitä... B5t

Kerro millainen on mielestäsi suosittu oppilas: 2/7

SOSIAALISET TILANTEET:

Pojat:

Kiltti ystävällinen auttaa toisia A10p

Iha mukava A5p

Aika monen kaveri ja aika reilu. B3p

Hänen kanssa liikkuu paljon oppilaita on hauska eikä ole ilkeä. B10p

Jolla on paljon kavereita, häntä kehuaan ja arvostetaan. - C2p

Ei kiusaa toisia, pystyy pitämään salaisuuksia, ei unohda ketään, on huumorintajuinen ja yhteistyökykyinen. -C1p

Semmoinen REHT ja REIPAS. -C10p

Rehellinen, hauska, joka ei kiusaa. -C12p

Sellainen, joita ei kiusata, ja joka ei kiusaa ketään... ei valehtele ja on luottavainen B10t

Hauska. B6p

Sillä on paljon hyviä kavereita. B7p

Hauska, ystävällinen, rehellinen. B8p

Huumorintajuinen, rohkea (ei ujo) ja melkein kaikkien ystävä. B4p

Ei itke joka asiasta ja on muuten normaali ja uskaltaa olla oma ittesä. A9p

Reilu, rehellinen, huumorintajuinen, ystävällinen. B9p

Sellainen joka on toisille kiva ja ottaa kaikki huomioon! A2p

3/7

Hyvä kaveri, ei valehtelee liikaa, mukava, vitsikäs ja kaikkea muuta. B2p

Rehellinen, kiva, kaikkien kaveri. Avulias. A11p

Tytöt:

Hän on kiva kaikille, ei levittele juoruja tai valheita eikä puhu pahaa selän takana. Hän kuuntelee ja neuvoo. A9t

Paljon kavereita, tulee toimeen toisten kanssa. A15t

Kiva, mukava, rehellinen, luotettava. B3t

Semmoinen joka osaa päättää hyvin asioista, ei ole toisille typerä. -C15t

Ei syrji muita eikä puhu pahaa toisten selän takana A14t

Sellainen jonka ympärillä on aina kavereita, ja kun hän sanoo vaikka keinutuoli niin se on kaikista hauskaa. A12t

Iloinen, aurinkoinen hyvä ystävä, luotettava, positiivinen ja kohtelias. - C4t

Jolla on paljon kavereita. Ei kiusaa toisia ja on ystävällinen koululaisia ja opettajia kohtaan. - C6t

On ystävällinen kaikille. -C8t

Rehellinen, rohkea, auttavainen, viihtyy kaikkien kanssa. -C17t

Hauska, mukava ja luotettava. B1t

Käyttäytyy siivosti, ei kiusaa ja auttaa kaikkia, on hiljaa kun tehdään tehtäviä. - C3p

Kenellä on paljon ystäviä ja josta moni tykkää. C4t

Riippuu vähän kuka on suosittu oppilas! Luotettava... B4t

4/7

Jolla on paljon kavereita, kaikki pörrää sen ympärillä. halua olla sen kaa yms. B11t

Kaikki hyörii hänen ympärillään ja yrittää olla sen paras kaveri vaikka vastapuoli ei haluaisikaan hänen paras kaveri. B7t

Luotettava, mukava, rehellinen, ystävällinen kavereille. B8t

Se, joka on kohtelias ei puhu rumasti muille on kaveri kaikkien kaa välittää muistakin eikä vain itsestään. - C1t

Reilu, ystävällinen, epäitsekäs, luotettava, huumorintajuinen. Hauska. B9t

Jonka ympärillä kaikki pyörivät, jonka kanssa jokainen haluaa olla, jolloin tämä henkilö pystyy tekemään ihmeitä sormia näpsäyttämällä! B6t

Kiva, hauska, ei suutu helposti, huumorintajuinen, auttavainen, rauhallinen ja ei hauku toisia. A16t

Mukava, auttaa toisia, ei syrji, ei kiusaa. Toisille mukava ja niistä joista hän ei pidä niin kiusaa. (omien kokemuksieni perusteella) A1t

Mukava, rehellinen, ei kiusaa, puhelias, reipas. A8t

Mukava kaikille, ottaa kaikki huomioon, ei puhu pahaa kenestäkään, sovittelee muiden riitoja. A3t

Huumorintajuine, ei puhu pahaa toisen selän takana ei oo hiljainen A7p

Ei mikään open suosikki vaan semmonen, että huomioi muutkin, mutta sanoo suoraan jos on sanottavaa. A2t

Kerro millainen on mielestäsi suosittu oppilas:

5/7

MOLEMMAT EDELLISET:

Pojat:

Hän osaa olla jokaisen kaveri ja häneen voi luottaa kaikissa tilanteissa. Hän osaa olla järkevä. - C15p

Ei unohda läksyjä, ei kiusaa ja kaikkea selasta...blaablaablaa - A12p

Reilu, kaikki mukaan ottava, huumorintajuinen ja viisas. B5p

Viittaa paljon, yrittää parhaansa kokeissa, auttaa muita, jotka ei osaa. A3p

Hauska, ystävällinen, reilu ja järkevä. B1p

Joka on keskittynyt tunnilla ja tekee läksyt ja esim. saa hyviä numeroita kokeista (on kiltti ja avulias kavereille). -C11p

Hän on opettajan suosikki, jota opettaja arvostaa. Myös toisella tavalla, sellainen joka tutustuu nopeasti uusiin ihmisiin. -C13p

Kaikki pyörii sen ympärillä ja jokainen haluaa jutella sen kaa. Se käyttää rentoja ja muotivaatteita. Hyvä koulus. Se tietää jokaisen salaiset asiat, muttei puhu niistä.-C8p

Rehellinen, hyvä kouluaineissa, osaa pitää salaisuuden, auttaa ja ei suutu pienestä. - C14p

Sellainen, joka saa kokeista hyviä numeroita, harrastaa liikuntaa ja on ystävällinen muille. -C5p

Hän on hauska, hyvännäköinen, on hyvä oppilas, kova urheilemaan, yleensä iloinen, ei hauku toisia, ei haasta riitaa, käyttäytyy hyvin. - C4p

Saa kokeista aina hyviä numeroita, on rohkea ja ystävällinen kaikkia kohtaan. Tekee läksynsä ja ei melua ruokalassa eikä luokassa. - C9p

Sellainen josta kaikki pitää. Joka on fyysisesti vahva. A6p

Kiva, järkevä, hauska. A13p

Tietää paljon asioita on hyvä tapainen ja kohtelias A4p

6/7

Tytöt:

Se on hyvä koulussa, ystävällinen ja kiva! A19t

Oppilaiden mielestä: ystävällinen, rohkea/itsevarma, komea/kaunis. Opettajan mielestä: -kiltti,erikoisen hyvä koulussa, mukava ja ystävällinen, usein open tuttava A5t

Sellainen joka on kaikille ystävällinen. Ja saa kokeista hyviä numeroita. Ja ainakin yrittää olla ystävällinen kaikille. - C9t

Hyvä aineissa, hyvä käytöksinen, huolellinen, auttava toisia! A11t

Sellainen joka on hyvä koulussa ja jolla on paljon kavereita. -C14t

Rehellinen, poikien mielestä hyvännäköinen, ei "työnnä" nenäänsä toisten asioihin. - C7t

Kaikkien ystävä, auttaa muita jos itse on jo valmis, tottelee opettajaa. B11t

Sellainen, joka on ystävällinen kaikille, jaksaa keskittyä myös kouluun ja pärjää hyvin elämässä. B2t

Opettajan suosikki: A14t Opettajan (ei meidän open) lapsi. Oppilaiden keskuudessa suosittu oppilas on A12t. Mukava & reilu. A13t

Se on kiva ja nätti/hyvännäköinen (huom! Kauneus on katsojan silmissä) ja se on ystävällinen ja ottaa kaikki huomioon, luonne. - C7t

Kiva, älykäs, huumorintajuinen ja hauska. A18t

Osaa paljon asioita. On ystävällinen muille. On huumorintajuinen. Ja on kaikkien kanssa ystävä. -C11t

No mun mielestä "suosittu oppilas" on suosittu oppilaiden, sekä opettajien keskuudessa. Ei mikään kova pinko, mutta sellainen mukava ja ei syytä toista suotta. A7t

Tulee kokeista hyvä numero, todistus on hyvä, keksii kaikkea kivaa tekemistä, poikien mielestä kaunis, huomaa kaikki kaverit, auttaa jos joku on avun tarpeessa. A17t

Hyvä koulussa, liikunnallinen, kaunis, osallistuva, luotettava. -C2t

Hän osaa olla jokaisen kanssa ja tehdä töitä. Hän on rehellinen eikä kerro salaisuuksia. - C12t

Hänellä on paljon kavereita. Hän on onnellinen. Hänellä on paljon onnea. Hän on hyvä ystävä. -C16t

Joka on hyvä melkein kaikissa aineissa, ottaa kaikki huomioon, ja jolla aina tarjotaan auttavaa kättä. Eikä ole vaikeuksia, kuka haluaisi olla pari jossain tapahtumassa. Ja myös open lellikki. A6t

LIITE 3: Käsikirjoitus 1/2

Susanna Syngelmä & Sanna-Riina Vuorenmaa

6.10.1998

“Sosiaalinen lahjakkuus”-gradu

Vuorovaikutustilanteita valokuvien ottoa varten

Kohtalotoverit, graduntekijät!

Tarvitsemme 3 vapaaehtoista “pikkiläistä” tiistaina jäämään demolta klo 18.00 jälkeen.

Tarjoamme mahdollisuutta harjoitella itsensä ilmaisemista pienissä tuokiokuvissa, jotka tarvitsemme gradua varten. - Tietenkin pientä “kiitosta” vastaan!

Tilanne 1. Alemmuuden-ylemmyyden tunteet

Kuvassa opiskelija ja opettaja tapaavat esim. luennon jälkeen. Rekvisiitta A4-pino.

Opiskelija tulee kysymään neuvoa tehtävänsä opettajalta. Tehtävä on myöhässä eikä se ole vielä valmis, opettaja on tuimana. Suoriutuakseen tehtävästä opiskelijan tarvitsee saada kuitenkin ohjausta. Opiskelija ottaa arkailevan, alemmuudentuntoisen asenteen (huono ryhti, pälyilevä katse, pelokas ilme...) Tarjoaa keskeneräistä tehtävänsä opettajalle (alaviistosta), opettaja tuntee mahtinsa (hyvä ryhti, ylimielinen asenne, kulmakarvat koholla, tuima ja halveksiva ilme)

Tilanne 2. Poissaoleva

Kuvassa kolme opiskelijaa seisoo ringissä.

Kolmen opiskelijan ryhmässä keskustellaan kiivaasti, yhdellä on kuitenkin kotihuolet mielessä päällimmäisenä ja hän katselee pois päin näkemättä ja kuulematta mitään. Kaksi muuta jatkavat keskustelua “suu vaahdossa” innostuneena aiheesta (kädet vahvistamassa sanomaa, kiivas ilme ja keskittynyt katse), eivätkä huomaa yhden “poissaoloa” (katselee “lasittuneena” muualle, voi olla kääntyneenä ringistä hieman ulospäin - ei niin tiiviinä ryhmässä, kuin kaksi muuta, kädet velttoina sivulla, pysähtynyt olemus).

Tilanne 3. Juoru

Kaksi tyyppiä juoruaa kolmannesta(= on sivummalla voi näkyä vain esim. selkä.)

Kaksi kaverusta on kuullut niin mehevän juorun kolmannesta ettei voi jättää sen kertomista

tuonemmaksi, vaan on kerrottava se kiinnijäämisenuhallakin "Uhrin" läsnäollessa. Juoruavat ovat kumartuneena toisiinsa kuiskuttelemissa, katseet suunnattuina uhriin, ilmeet ovat naureskelevat ja halveksivat. Uhri on kumarassa kuin odottamassa "iskua".

Tilanne 4. Kohtaaminen

Kolme ihmistä kuvassa, yksi ihminen tuntee molemmat ja esittelee heidät toisilleen. Kättelytilanne.

Yliopistolla on jaossa apurahaa ja "rahasäkin päällä istuva henkilö" kohtaa kolmannen henkilön avustuksella potentiaalisen apurahan anojaan. Apurahan anoja (=eteenpäintyöntävä - tunkeva asento, iloinen ilme, kaksinkäsin kiinni toisen kädestä - reipas puristus, katse suoraan silmiin, huomio kokonaan suuntautunut käteltävään henkilöön) on innokas tekemään hyvän vaikutuksen apurahan myöntäjään (=vetäytyvä asento, silakkamainen ote toisen kädestä, epäilevä katse, hiukan vastenmielisyyttä käteltävää kohtaan, kuitenkin arvonsa tunkeva ryhti ja itsevarmaolemus). Esittelvä henkilö tarkkailee taustalta tilannetta.

Tilanne 5. Lohduttaminen

Kaksi henkilöä, tuoli.

Suruviesti on tavoittanut toisen henkilön ja hän tuntee maailmansa kaatuvan. Toinen, joka ei tunne tilannetta niin hyvin yrittää lohduttaa.

Toinen istuu tuolissa kätet kasvoillaan, lysähtäneenä. Toinen haluaa sivuttain lohduttaa osaaottavana, käsi lohdutettavan hartioilla, surullinen, empaattinen ilme, ripaus rohkaisua, kumartunut suojelevasti lohdutettavan ylle.

Tilanne 6. Riita

Kolme henkilöä: kaksi riitelee, yksi erotuomarina

Perätön juoru on nyt kulkeutunut uhrin korviin ja hän kimmastuu kuullessaan väitteen ja alkaa vaatia selitystä olettamaltaan juoruajalta(eteenpäintyöntynyt, hyökkäävä asento, osoittava sormi, uhkaava, raivostunut). Juoruaja on kuitenkin ollut ihan joku muu ja niinpä hyökkäyksen (sanallisen) kohteeksi joutunut henkilö suuttuukin aiheettomasta syytöksestä(kätet nyrkissä sivuilla, eteenpäintyöntynyt, kimpaantunut, äkäinen). Kolmas henkilö (sovitteleva, kätet erottamassa tappelijoina, kiihtynyt, mutta tyynnyttelevä) yrittää taltuttaa tappelupukareita heidän välissään.

Liite 4: Sosiometrian tulokset

Haastatteluun valittujen henkilöiden tiedot on varjostettu

Kysymys	1. Maine	2. Mukaan	3. Ystävät	4. Johtaja	6. Suosituttu L(i)	L%
A1t	1	-	3	-	1	2.5%
A2t	1	1	3	4	1	2.5%
A3t	-	-	1	-	-	-
A4t	5	1	3	-	-	-
A5t	-	1	4	1	2	5.0%
A6t	5	1	4	8	-	-
A7t	-	1	4	-	7	17.5%
A8t	3	1	5	1	4	10.0%
A9t	-	-	3	-	-	-
A10t	-	2	2	-	-	-
A11t	-	2	5	1	2	5.0%
A12t	2	1	3	4	6	15.0%
A13t	1	2	4	1	2	5.0%
A14t	3	1	2	-	4	10.0%
A15t	-	-	-	-	-	-
A16t	-	1	3	-	-	-
A17t	-	2	3	-	-	-
A18t	-	1	2	-	-	-
A19t	-	1	3	-	1	2.5%
A1p	-	-	4	-	-	-
A2p	-	1	1	-	-	-
A3p	-	2	6	-	1	2.5%
A4p	-	3	4	-	-	-
A5p	-	-	-	-	-	-
A6p	-	-	2	1	-	-
A7p	-	1	1	-	1	2.5%
A8p	5	1	4	7	4	10.0%
A9p	-	1	1	2	-	-

A10p	1	-	3	-	-	-
A11p	1	1	4	-	5	12.5%
A12p	-	1	3	-	-	-
A13p	2	2	4	2	1	2.5%
Ei valintoja	20	8	2	21	17	42.5%

Kysymys	1. Maine	2. Mukaan	3. Ystävät	4. Johtaja	6. Suosituttu, L(i)	L%
B1t	1	1	1	-	-	-
B2t	1	2	4	2	-	-
B3t	-	1	4	-	-	-
B4t	1	-	1	-	-	-
B5t	-	1	3	-	-	-
B6t	-	-	4	-	-	-
B7t	-	-	3	-	-	-
B8t	3	1	5	4	2	7.4%
B9t	2	2	5	3	7	25.9%
B10t	-	2	-	-	-	-
B11t	1	2	4	2	7	25.9%
B1p	-	-	5	-	-	-
B2p	1	-	1	-	-	-
B3p	-	1	2	-	-	-
B4p	1	1	1	-	-	-
B5p	-	-	1	1	-	-
B6p	-	-	1	-	-	-
B7p	-	2	7	1	2	7.4%
B8p	-	2	5	5	10	37.3%
B9p	6	3	5	2	1	3.7%
B10p	-	-	2	-	1	3.7%
B11p	-	-	2	1	-	-
Ei valintoja	14	10	2	14	16	59.3%

Kysymys	1. Maine	2. Mukaan	3. Ystävät	4. Johtaja	6. Suosituttu L(i)	L%
C1t	-	-	2	-	-	-
C2t	5	1	2	7	7	20.5%
C3t	1	1	3	2	-	-
C4t	2	1	1	-	1	2.9%
C5t	-	1	2	-	2	5.8%
C6t	-	-	4	-	1	2.9%
C7t	-	-	1	-	-	-
C8t	1	3	8	1	2	5.8%
C9t	-	-	1	-	-	-
C10t	1	6	11	1	3	8.8%
C11t	-	1	3	-	-	-
C12t	-	1	5	-	-	-
C13t	-	-	1	-	-	-
C14t	-	1	2	-	-	-
C15t	1	-	3	1	-	-
C16t	-	1	1	-	-	-
C17t	-	-	-	-	-	-
C1p	1	-	2	-	-	-
C2p	4	2	5	3	2	5.8%
C3p	1	-	-	-	-	-
C4p	-	2	2	-	1	2.9%
C5p	-	1	3	-	-	-
C6p	-	1	1	-	-	-
C7p	-	-	2	-	-	-
C8p	2	1	4	3	1	2.9%
C9p	9	2	7	4	1	2.9%
C10p	-	1	1	-	1	2.9%
C11p	1	1	3	1	1	2.9%
C12p	-	-	5	-	-	-
C13p	-	1	3	1	2	5.8%
C14p	3	1	2	7	10	29.4%

C15p	-	2	6	1	-	-
Ei valintoja	19	11	2	20	18	52.9%