

"ONKS TÄÄ SUSTA HYVÄ KOMPPI?"
Ensimmäisen luokan sosiaalisten taitojen vahvistaminen
musiikkikasvatuksen kautta

Elina Lepistö

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lepistö, Elina. 2017. "Onks tää susta hyvä komppi?" Ensimmäisen luokan sosiaalisten taitojen vahvistaminen musiikkikasvatuksen kautta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 112 sivua.

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia sitä, millaiset ovat ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaaliset taidot. Lisäksi tutkin myös, mitä sosiaalisia taitoja alkuopetuksen musiikkikasvatuksen toimintatavat vahvistavat.

Tutkimukseni on laadullinen toimintatutkimus, jossa on myös tapaustutkimuksen piirteitä. Tutkimukseeni osallistui yhden ensimmäisen luokan oppilaat. Keräsin tutkimukseni aineiston havainnoinnin, videoinnin sekä oppilaiden itsearviointien kautta. Analysoin aineistoni teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustuloksistani ilmeni, että ensimmäisen luokan sosiaalisista taidoista on mahdotonta tehdä selkeää linjausta. Taidot ovat vielä vahvasti harjaantumassa. Tuloksista paljastui, että konteksti vaikuttaa vahvasti siihen, kuinka oppilaiden sosiaaliset taidot ilmenevät. Oppilaan sosiaalinen status vaikutti siihen, kuinka hän käyttäytyi vuorovaikutustilanteissa. Ryhmätyöskentelyyn oppilaat tarvitsivat enemmän ohjausta kuin parityöskentelyyn. Alkuopetuksen musiikkikasvatus vahvisti erityisesti luokan yhteistoiminnallisia taitoja, keskustelutaitoja sekä tunnetaitoja. Positiivista vaikuttamista tapahtui musiikin tunneilla enemmän kuin muilla oppitunneilla.

Tutkimustulokset osoittivat, että sosiaalisten taitojen ilmenevyyttä on suotavaa tarkastella kontekstin kautta. Musiikin tunnit antavat erinomaisen mahdollisuuden pienten oppilaiden sosiaalisten taitojen vahvistamiseen. Sosiaalisten taitojen oppimisen tavoitteet tulisikin asettaa näkyville opettajien toimesta.

Asiasanat: sosiaaliset taidot, musiikkikasvatus, ensimmäinen luokka, alkuopetus, yhteistoiminnalliset taidot

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	SOSIAALISET TAIDOT	7
	2.1 Mitä on sosiaalisten taitojen taustalla?	7
	2.2 Sosiaalisten taitojen määrittely	10
	2.2.1 Sosiaalinen kompetenssi	11
	2.2.2 Sosiaaliset taidot	13
	2.3 Sosiaalisten taitojen oppiminen koulussa	21
	2.4 Vertaissuhteet sosiaalisten taitojen harjoituskenttänä.....	25
3	MUSIIKKIKASVATUS SOSIAALISTEN TAIDOJEN VAHVISTAJANA	
	31	
	3.1 Alkuopetuksen musiikkikasvatus	31
	3.2 Sosiaalisten taitojen vahvistaminen musiikin kautta	34
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	38
	4.1 Tutkimustehtävä	38
	4.2 Tutkimusmenetelmä.....	39
	4.3 Tutkimukseen osallistujat	44
	4.4 Aineiston keruu.....	45
	4.5 Aineiston analyysi	47
	4.6 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus	49
5	TULOKSET	53
	5.1 Sosiaalisten taitojen ilmenevyys tutkimusluokassa.....	53
	5.1.1 Perustaidot tutkimusluokassa	54
	5.1.2 Kehittyneet sosiaaliset taidot tutkimusluokassa	56
	5.1.3 Tunnetaidot tutkimusluokassa.....	61

5.1.4	Muut sosiaaliset taidot tutkimusluokassa	63
5.2	Sosiaaliset taidot oppilaiden itsearviointien kautta.....	67
5.3	Musiikin toimintatavat oppilaiden sosiaalisten taitojen vahvistajana..	69
5.3.1	Kuuntelu	70
5.3.2	Laulu	72
5.3.3	Soitto.....	74
5.3.4	Liike.....	76
5.3.5	Luova tuottaminen.....	78
6	TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA.....	81
	LÄHTEET	93
	LIITTEET.....	103
	Liite 1. Musiikintunti 26.10.2016	103
	Liite 2. Musiikin tunti 31.10.2016	104
	Liite 3. Musiikin tunti 2.11.2016	105
	Liite 4. Musiikin tunti 7.11.2016	106
	Liite 5. Musiikin tunti 9.11.2016	107
	Liite 6. Musiikin tunti 14.11.2016	108
	Liite 7. Musiikin tunti 16.11.2016	109
	Liite 8. Musiikin tunti 21.11.2016	110
	Liite 9. Musiikin tunti 23.11.2016	111
	Liite 10. Oppilaiden sosiaalisten taitojen itsearviointi-lomake	112

1 JOHDANTO

Sosiaalisten taitojen merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja hyvinvoinnille on kiistaton; niiden kautta lapsi oppii saavuttamaan omia päämääriään sosiaalisissa tilanteissa, mutta myös rakentamaan ja ylläpitämään tärkeitä vuorovaikutussuhteita toisiin ihmisiin. (Laaksonen 2012, 12.) Juurikkala (2007, 20) toteaa, että suomalaisesta koulusta puuttuu vuorovaikutus. Tästä toteamuksesta on jo tovi aikaa, joten sen paikkaansa pitävyyttä voi kyseenalaistaa. Jalostaisin ajatusta kuitenkin eteenpäin; kuinka paljon sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutteista opetusta tietoisesti käytetään kouluissa? Asetetaanko sosiaalisten taitojen oppimisen tavoitteita näkyville? Kääriäisen, Laaksosen ja Wiegandin (1997, 107) mukaan opetuksen huomion kiinnittäminen vuorovaikutustaitoihin on ensiarvoisen tärkeää, koska vuorovaikutussuhteilla nähdään olevan suora yhteys koulussa viihtymiselle sekä koulumotivaatiolle.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada käsitys ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaalisista taidoista; mitä sosiaalisia taitoja 7-vuotias lapsi hallitsee. Tutkimuksen tavoitte on myös selvittää, mitä sosiaalisia taitoja alkuopetuksen musiikkikasvatus vahvistaa. Kiinnostukseni sosiaalisten taitojen opettamisesta heräsi esiopettajana toimiessani. Kouluun siirtyessään lapsi tarvitsee eniten ryhmässä toimimisen taitoja, jotta hän pystyy luomaan uudessa luokassa ystävyyssuhteita ja ottamaan oman paikkansa ryhmässä. Jokinen (2015) kutsuu esi-koulun jälkeistä kouluunsiirtymis- vaihetta latenssivaiheeksi; kyseisessä vaiheessa lapsi ymmärtää oman irrallisuutensa vanhemmistaan. Hän täytyy ottaa uutta sosiaalista roolia kouluun astuessa. Irtautuminen vanhemmista tarkoittaa kiinnittymistä entistä enemmän ikätovereihin. Sukupuolet ryhmissä vakiintuvat entisestään ja lapsen minäkäsitys kehittyy vahvasti toisten lasten kanssa. (Jokinen 2015, 280, 286, 289.)

Sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen taidelähtöisten menetelmien avulla on tutkimusten mukaan koettu motivoivaksi. Esimerkiksi Salomäen ja Ruokosen (2011) tutkimuksessa taidelähtöiset opetusmenetelmän lisäsivät oppilaiden luovuutta sekä positiivista ilmapiiriä luokassa. Oppilaat saivat onnistumi-

sen kokemuksia taiteen kautta. (Salomäki & Ruokonen 2011, 95-96.) Juntusen (2009) mukaan erityisesti musiikinopetuksessa oppimista tapahtuu aina yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa. Jo toisten eleiden, ilmeiden ja liikkeiden seuraaminen vaatii oppilaalta ryhmässä toimimisen taitoja. (Juntunen 2009, 8.) Särkämö (2013, 158) kirjoittaa, että keskilapsuudessa musiikki näyttäytyy tunteiden kanavoinnin sekä ilmaisun välineenä, lapsen identiteetin rakentajana ja sosiaalisten suhteiden muokkaajana. Tämän tutkimuksen tavoite on viedä eteenpäin tutkimuskenttää osoittamalla ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaalisten taitojen taso, sekä se, miten sosiaalista taitavuutta on mahdollistaa edistää musiikin toimintatapoja apuna käyttäen erityisesti koulun pienempien oppilaiden kanssa.

Uusi opetussuunnitelma korostaa alkuopetuksen musiikkikasvatuksessa yhteismusisoinnin tärkeyttä. Sen mukaan oppilaiden arviointi musiikin oppiaineessa tapahtuu musiikillisten yhteistyötaitojen kautta; oppilaalta siis vaaditaan hyviä yhteistyötaitoja, jotta hän saa hyvän arvioinnin musiikin osalta (POPS 2014, 143). Yhteismusisointi-taitoja tulee kuitenkin harjoitella, ennen kuin niitä voidaan arvioida. Koska tässä tutkimuksessa harjaannutetaan sosiaalisia taitoja muun muassa yhteismusisoinnin kautta, tutkimus on linjassa uuden opetussuunnitelman asettamiin vaatimuksiin.

Juvonen, Lehtonen ja Ruismäki (2012) kirjoittavat siitä, kuinka musiikilla on koulun opetuksessa tärkeä tasapainottava rooli tietopainotteisten oppiaineiden seassa. Musiikin avulla oppilas ilmaisee omaa identiteettiään ja tunteitaan. Heidän mukaansa musiikki tuottaa hyvinvointia ja edesauttaa kouluviihtyvyyttä. (Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2012, 23.) Musiikin, tai ylipäätään taide- ja taitoaineiden, merkitystä ei pitäisi väheksyä koulussa. Tämä tutkimus on yksi esimerkki siitä, kuinka musiikin tunneilla on tärkeä rooli oppilaiden kokonaisvaltaisessa kasvussa.

2 SOSIAALISET TAIDOT

2.1 Mitä on sosiaalisten taitojen taustalla?

Sosiaalisten taitojen tutkimuskenttä on hyvin monitahoinen ja näin ollen laajasti määritelty eri tutkijoiden toimesta. Sosiaalisiin taitoihin liittyy paljon myös monia muita psykologisia käsitteitä sekä ihmiseen liitettyjä piirteitä, kuten persoonallisuus sekä älykkyys, jolloin ne ovat saaneet eri tutkimussuuntausten toimesta erilaisia määritelmiä. Mikään yksittäinen tutkimus tai määrittely ei siis ole noussut hyväksytyimmäksi sosiaalisten taitojen määrittäjäksi, mutta eri tutkijoiden ajatukset sosiaalisten taitojen olemuksesta ovat hyvin yhteneväisiä. (Merrell & Gimpel 1998, 2-3.)

Kiinnostus lasten sosiaalisten taitojen tutkimusta kohtaan on ollut voimakasta jo 1930-luvulta lähtien, pääasiassa tutkijoiden nimeltä Mead, Piaget ja Morenon ansiosta. Heidän tutkimuksensa keskittyivät paljon lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen. 40- ja 50- luvut olivat niin kutsuttua horrosaikaa kyseistä tutkimuskenttää kohtaan. Tähän vaikuttivat muun muassa Toinen maailmansota sekä kylmän sodan poliittinen ilmapiiri. 1960-luku keskittyi vielä tutkimusten osalta lapsen kognitiiviseen kehitykseen, paljolti Piagetin ansiosta, mutta 70-luvulla lapsen sosiaalinen käyttäytyminen nousi taas psykologian tutkimuskentän kohteeksi. (Merrel & Gimpel 1998, 8.)

Owen Hargie tekee katsauksen eri vuosikymmenien sosiaalisten taitojen määrittelyjen painopisteisiin. Eri tutkijat, kuten Phillips (1978) sekä Libet ja Lewinsohn (1973), painottivat sosiaalisten taitojen tuloksellisuutta tai niistä saatua palautetta. Tähän yhtyi myös Combs ja Slaby (1977), joskin heidän määritelmässään jää epäselväksi, ketä onnistunut lopputulema lopulta hyödyttää; yksilöä itseä, ympäristöä vai heitä, kenen kanssa yksilö on vuorovaikutuksessa. Määrittelyissä jäi puuttumaan varsinaiset käyttäytymis- ja taito-näkökulmat. (Hargie 2003, 10-11.)

Seuraavalla vuosikymmenellä tuloksellisuuden ja tavoitteiden saavuttamisen rinnalle sosiaalsiin taitoihin liitettiin vahvasti käytöksen aspekti. Spitzberg ja Cubach (1984) korostivat käytöksellistä suoriutumista vuorovaikutustilanteessa, samoin kuin Spence (1980) nosti esiin käyttäytymisen termin. Myöhemmin samalla vuosiluvulla Becker ym. (1987) nostivat sosiaalisten taitojen määrittelyssä esiin yksilön kyvyn tehdä havaintoja toisten tunteista tai aikoimuksista, sekä taidon osata vastata niihin asianmukaisella tavalla. (Hargie 2003, 10-11.) 1980-luvun jälkeen sosiaalisten taitojen tutkimus on nostanut esille erilaisia arviointimittareita sekä interventio-ohjelmia käytettäväksi tutkijoille sekä muun muassa opetushenkilönnälle (Merrel & Gimpel 1998, 8).

Termeinä sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot tulee erottaa toisistaan. Sosiaalisuus tarkoittaa ihmisen synnynnäistä temperamenttipiirrettä, joka määrää sitä, kuinka tärkeää ihmiselle on olla toisten kanssa; se on siis halua olla muiden ihmisten ympäröimänä. Sosiaaliset taidot puolestaan tarkoittavat kykyä tulla muiden kanssa toimeen. Sosiaaliset taidot opitaan kasvatuksessa. Sosiaalisuus ei takaa automaattisesti hyviä sosiaalisia taitoja, vaikkakin se voi helpottaa taitojen oppimista, koska ihminen hakeutuu muiden seuraan. (Keltikangas-Järvinen 2012, 49-51.) Lapsi saa tällöin sosiaalisesta käytöksestään palautetta, jolloin hän hahmottaa sosiaalisten taitojen ääriviivoja (Keltikangas-Järvinen 2010, 53).

Sosiaalisuus on halu, joka on lapselle sisäänrakennettu. Toisilla lähestyminen ja kontaktin ottaminen kehittyvät voimakkaasti, toisilla on vahvempi vetäytymisen tarve. Nämä ovat synnynnäisiä temperamenttipiirteitä. Ne antavat tietynlaiset valmiudet sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Sosiaaliset taidot tarkoittavat sen sijaan kykyä ottaa toiset ihmiset huomioon ja tulla toimeen heidän kanssaan, sekä taitoa säädellä omaa käyttäytymistään kuhunkin sosiaaliseen tilanteeseen sopivaksi. (Juusola 2011, 30.) Sosiaaliset taidot eivät vaadi mitään tiettyä temperamenttirakennetta, vaan ne voidaan opettaa minkälaisen temperamentin omaavalle lapselle vaan (Keltikangas-Järvinen 2010, 18).

Sosiaalisten taitojen perustana toimivat kiintymyssuhteet, joita ihminen on muodostanut vauvaikäisenä. Kiintymyssuhdeteorian luoja, brittiläisen John

Bowlbyn (1980), mukaan meillä on sisäsyntyinen tarve muodostaa läheisiä tunteita muihin. Vauvat suuntaavat läheisyshakuisia signaaleja heidän ensisijaisille hoitajilleen, kiintymiskohteilleen. Kun vauvan lohtuun vastataan tarkoituksenmukaisesti, hän kehittää itsestään sisäisen mallin rakastettavana yksilönä. (Horppu 1998, 134-135.) Turvallisessa kiintymyssuhteessa vauva rakentaa käsitystä minuudesta sekä siitä, miten ihmiset suhtautuvat toisiinsa. Minuuden kehittymisestä seuraa onnistunut tunteiden säätely ja itsekontrolli, jotka ovat taas sosiaalisen kompetenssin tärkeitä osatekijöitä. (Keltikangas-Järvinen 2012, 27.) Samalla vauvalle välittyy viesti siitä, että on hyväksyttävää viestittää omia tunteitaan (Lyytinen, Eklund & Laakso 2003, 61). Jos tarpeet torjutaan tai niitä väheksytään, sisäinen malli esiintyy arvottomuuden ja turvattomuuden tunteena (Horppu 1998, 134-135). Tämä saattaa heijastua myöhemmin kielteisenä käsityksenä itsestä sekä ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta (Keltikangas-Järvinen 2012, 27).

Pulkkinen (2002, 45) heijastaa vauvan kiintymyssuhteet luottamukseen; jos lapsen perustarpeita väheksytään, hänen perusluottamuksensa ihmisiin horjuu. Kokemukset ihmisten välisistä suhteista vaikuttavat luottamuksen rakentumiseen. Jos perusluottamus on pahasti järkytetty, se ei vain vaikuta lapsen sosiaaliseen, mutta myös kognitiiviseen kehitykseen. Schulmanin (2015) mukaan Erikson (1950) puhuu myös perusluottamuksen saavuttamisesta äidin ja vauvan välillä – tämä on lapsen ensimmäinen sosiaalinen saavutus. Luottamus syntyy päivittäisten kokemusten kautta, joissa lapsen hoitaja vastaa hänen tarpeisiinsa ajoissa sekä asettuu lapsen kommunikoinnin tasolle. (Schulman 2015, 60-61.) Niin sanottu kriittinen aika kiintymyssuhteen muodostumiselle ovat lapsen ensimmäiset kaksi ja puoli vuotta – tähän mennessä kiintymyssuhde on joko turvallinen tai turvaton (Keltikangas-Järvinen 2010, 154).

Keltikangas-Järvinen (2012, 39) kirjoittaa, että kiintymyssuhde on lapsen ensimmäinen ”sosiaalinen taito”, jossa hän oppii vuorovaikutuksen perustan; miten ihmiset suhtautuvat toisiinsa. Hänen mukaansa Grossmann ja Grossmann (1991) tutkivat kiintymyssuhteiden vaikutusta lapsen myöhempisiin taitoihin solmia vertaissuhteita. Pitkittäistutkimuksesta selvisi, että turvallisesti äi-

tiinsä kiintyneet lapset kuvailivat vertaissuhteitaan positiivisesti, he osasivat myös hakea toisilta lohtua ja apua sekä heillä oli yleensä yksi tai useampi hyvä ystävä. Epävarmasti kiintyneet lapset kertoivat, että heillä ei ole yhtään hyvää ystävää. He myös kertoivat tulevansa turvallisesti kiintyneitä lapsia useammin naurunalaiseksi, tai he eivät päässeet mukaan toisten lasten leikkeihin.

Lyytisen ym. (2003, 6) mukaan Sroufen tutkimukset (1983) niin ikään osoittivat, että turvallisesti kiintyneiden lasten on helpompi liittyä muiden leikkeihin ja he ovat sosiaalisilta taidoiltaan kehittyneempiä, kuin turvattomasti kiintyneet lapset. Rasku-Puttonen, Keskinen ja Takala (1998, 240) kirjoittavat, että varhaiset kokemukset ihmissuhteista muokkaavat myöhemmin ihmisen odotuksia siitä, miten muut suhtautuvat häneen. Horppu (1998) kuitenkin muistuttaa, että aikaiset kiintymyssuhteet eivät määritä ihmisen pysyvää persoonallisuutta. Vaikkakin positiiviset kiintymyssuhteet pohjustavat kykyä solumia myöhempiä vuorovaikutussuhteita, niin myös vauvaiän turvattomat sisäiset mallit itsestä ja muista voivat muokkaantua uudelleen vanhemmalla iällä uusien ihmissuhteiden myötä. (Horppu 1998, 148.)

2.2 Sosiaalisten taitojen määrittely

Hargie (2003) kirjoittaa Michelsonin et al. (1980) sosiaalisten taitojen ulottuvuuksien olevan keskiössä sosiaalisten taitojen määrittelyssä. Heidän mukaan sosiaaliset taidot 1) ovat opittuja taitoja 2) koostuvat tietynlaisesta sanallisesta ja sanattomasta käyttäytymisestä 3) sisältävät asianmukaisia aloitteita ja vastareaktioita 4) maksimoivat mahdollisia palkkioita muilta 5) vaativat asiaankuuluvaa käytöstä sekä sen sopivaa ajoitusta ja 6) ovat yhteydessä sen hetken kontekstiin. (Hargie 2003, 12.) Sosiaalisia taitoja ei voi tarkastella ilman sosiaalisen kompetenssin käsitettä. Greshamin mukaan (1986, 146) sosiaalinen kompetenssi pitää sisällään sosiaalisten taitojen käsitteen, joka merkitsee yksilön tietynlaista käyttäytymistä vuorovaikutustilanteessa. Aiheeseen liittyvät tutkimukset ovat yhtä mieltä siitä, että sosiaaliset taidot ovat sosiaalisen kompetenssin alakäsite (kts. Rasku-Puttonen ym. 1998; Poikkeus 2011; Kauppila 2005; Neitola 2013).

2.2.1 Sosiaalinen kompetenssi

Rasku-Puttonen ym. (1998, 241-242) jäsentävät sosiaalisen kompetenssin tarkoittavan yksilön kykyä käyttää onnistuneesti omia ja ympäristön resursseja saavuttaakseen haluamiaan tavoitteita. Tähän he liittävät sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot, joista jälkimmäinen tarkoittaa kykyä tehdä havaintoja toisten tunteista ja aikomuksista, sekä taitoa ennakoida oman käyttäytymisen seurauksia. He liittävät sosiaaliseen kompetenssiin myös minäkuvaan, motivaatioon ja odotuksiin liittyvät tekijät sekä häiritsevän käyttäytymisen puuttumisen. Myös Keltikangas-Järvinen (2012, 51) sekä Salmivalli (2008, 71) tähdentävät sosiaalisen kompetenssin tavoitteellista ulottuvuutta; ihmisellä on kyky saavuttaa omia sosiaalisia päämääriään vuorovaikutustilanteissa. Sosiaaliseen kompetenssiin liitetään myös taito solmia myönteisiä vuorovaikutussuhteita (Rasku-Puttonen 1998, 242; Keltikangas-Järvinen 2012, 519; Salmivalli 2008, 71).

Poikkeus (2011) käsittää sosiaalisen kompetenssin alaisuuteen yllä mainittujen tutkijoiden tapaan sosiokognitiiviset ja sosiaaliset taidot. Hän kuitenkin lisää listaan itsesäätely- ja tunnetaidot sekä kiintymyssiteet ja osallisuuden. Lisäksi sosiaalisen kompetenssin alle kuuluu hänen mielestään minäkuvaan, itse-tuntoon, uskomuksiin ja odotuksiin liittyvät tekijät. (Poikkeus, 2011, 86.) Gresham ja Elliott (1987, 169) jakavat sosiaalisen kompetenssin kahteen alaluokkaan; sosiaalisiin taitoihin (social skills) ja sopeutuvaan käyttäytymiseen (adaptive behavior). Jälkimmäinen viittaa muun muassa itseohjautuvuuteen, fyysiseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Myös Kauppila (2005, 125) jakaa sosiaalisen kompetenssin näihin kahteen alaluokkaan. Neitola (2013, 101) tekee myös karkeamman jaon sosiaalisen kompetenssin käsitteelle; hänen mukaansa tämä koostuu sosiaalisista taidoista ja vertaissuhteista. Myönteiset suhteet toisiin lapsiin, positiivinen sosiaalinen käyttäytyminen ja sosiokognitiivinen tietoisuus ilmentävät hänen mukaansa hyvää sosiaalista kompetenssia. Motivaatiolla on myös oma roolinsa sosiaalisessa kompetenssissa.

Poikkeus, Aro ja Adenius-Jokivuori (2014, 287-286) määrittävät sosiaalisen kompetenssin alle edellä mainittujen tapaan sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot sekä kokemuksen sosiaalisista suhteista. Muista poiketen he lisäävät lis-

taansa erikseen tunnetaidot erillisenä sosiaalisen kompetenssin alakäsitteenä. Myös Laine (2005, 114) ja Junttila (2010, 35) tulkitsevat sosioemotionaaliset taidot omana erillisenä osa-alueena. Jälkimmäisen mukaan sosiaalinen kompetenssi pitää myös sisällään aloitteiden tekemisen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Salmivalli muistuttaa (2008, 110-111) tunnetaitojen olevan erillinen termi itsesäätelyn rinnalla.

TAULUKKO 1. Sosiaalinen kompetenssin keskeisiä määritelmiä.

Gresham & Elliott 1987	Sosiaaliset taidot (social skills) ja sopeutuva käyttäytyminen (adaptive behavior)
Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998	Sosiaalinen tavoitteellisuus, sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, minäkuvaan, motivaatioon ja odotuksiin liittyvät tekijät, häiritsevän käyttäytymisen puuttuminen ja myönteiset vuorovaikutussuhteet
Kauppila 2005	Sosiaaliset taidot (social skills) ja sopeutuva käyttäytyminen (adaptive behavior)
Salmivalli 2008	Sosiaalinen tavoitteellisuus, sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, tunnetaidot ja myönteiset vuorovaikutussuhteet
Poikkeus 2011	Itsesäätely- ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, kiintymyssiteet ja osallisuus sekä minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset
Keltikangas-Järvinen 2012	Sosiaalinen tavoitteellisuus, sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot ja myönteiset vuorovaikutussuhteet
Neitola 2013	Sosiaaliset taidot ja vertaissuhteet
Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori 2014	Sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, kokemus sosiaalisista suhteista ja tunnetaidot

Kuten Taulukosta 1. voi havaita, sosiaalisen kompetenssin määrittely ei ole yksiselitteistä, mutta tutkijoilla on silti yhteneväisiä ajatuksia sen sisällöstä. Selvää on, että sosiaaliset taidot nähdään oleellisena osana sosiaalista kompetenssia. Lapset, jotka hakeutuvat muiden lasten seuraan, saavat paljon harjoitetta sosiaalisen kompetenssin vahvistumiselle. Lapset, joilla on erilaisia verkostoja, saavuttavat myös helpommin kavereiden hyväksynnän. (Laine 2005, 127.) Junttilan

mukaan (2010, 37) sosiaalisen kompetenssin vahvistuminen on keskeinen lapsuuden ja nuoruuden kehitystehtävä, joka johtaa yksilön integroitumiseen yhteiskuntaan. Alkuopetusikäisten lasten sosiaalisten taitojen kehitys näyttäytyy vahvasti kaverisuosion kautta; tälle ikävaiheelle on keskeistä erinäiset sosiaaliset pelit. Niin sanotusti massasta erottuvien lasten syrjiminen on tavallista ja lasten keskinäiset kaverisuhteet korostuvat. (Juusola 2011, 46-48.)

Lapsen sosiaalinen kompetenssi voi näyttäytyä eri tavoin eri yhteisöissä. Tilannesidonnainen näkökulma tähdentää sosiaalista kompetenssia lähinnä yksilön ja ryhmän vuorovaikutuksena, eikä niinkään yksilön ominaisuuksina. (Neitola 2013, 102.) Myös Poikkeus (2000, 127) muistuttaa sosiaalisen kompetenssin olevan aina kulttuuriin ja kontekstiin sidoksissa. Jotta lapsen sosiaalista kompetenssia voidaan arvioida, täytyy olla havaintoja useista erilaisista tilanteista, joissa lapsi on ollut, sekä tietoa siitä, miten näiden tilanteiden ympäristö on vaikuttanut lapsen käyttäytymiseen (Nurmi ym. 2014, 61).

2.2.2 Sosiaaliset taidot

Kuten sosiaalisen kompetenssin, myös sosiaalisten taitojen määrittelyjen kirjo on laaja. Vaikka määritelmiä on kirjallisuudessa paljon erilaisine painotuksineen, niissä on silti enemmän yhteneväisyyksiä kuin erilaisuuksia (Merrell & Gimpel 1998, 2-3). Kirjallisuudessa esiintyy Greshamin ja Elliottin (1987) mukaan kolme erilaista suuntausta sosiaalisten taitojen määrittämiseen. Ensimmäinen niistä on ikätovereiden antaman hyväksynnän faktori, jossa siis sosiaalista taitavuutta tarkastellaan tovereiden antaman palautteen kautta. Toinen suuntaus edustaa käyttäytymisen faktoria; sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan yksilön tilannesidonnaista käyttäytymistä, jolla ylläpidetään positiivisia vuorovaikutussuhteita. Kolmas, vähemmän keskusteluissa esiintynyt suuntaus, on sosiaalisen pätevyyden faktori, jossa sosiaalisia tarkastellaan yksilön saamien tulosten perusteella. (Gresham & Elliott 1987, 169-170.)

Rasku-Puttonen ym. (1998, 242) kiteyttävät sosiaaliset taidot yhteistoiminnallisina taitoina, selkeänä kommunikaationa, taitona asettua toisen asemaan sekä empatiakykyinä. Myös Keltikangas-Järvinen (2010, 22-24) alleviivaa empa-

tiataidon tärkeyttä sosiaalisten taitojen piirissä. Sosiaaliset taidot merkitsevät hänen mukaansa asiallista ja tehokasta sosiaalista käyttäytymistä, toisen huomioonottamista ja kunnioittamista, sekä kykyä käyttäytyä sovittuja sääntöjä mukaillen. Tarvitaan tunne-elämän taitoja, kykyä kontrolloida itseä sekä arvioida omaa ja muiden käytöstä. Sosiaaliseen kompetenssiin verrattuna sosiaaliset taidot nähdään suppeammin sosiaalisten ongelmatilanteiden selvittelytaitoina (Keltikangas-Järvinen 2010, 51).

Osa tutkijoista liittyy sosiaalisiin taitoihin prososiaalisuuden. Pulkkinen (2002, 86) mukaan Bar-Tal (1976) määritteli prososiaalisuuden vapaaehtoiseksi toiminnaksi, jonka päämääränä on toisille saatava hyöty ilman ulkoisia palkkioita. Muun muassa Laine (2005) käsittää sosiaalisiin taitoihin prososiaalisuuden. Prososiaalisuuden ilmenemismuotoja ovat jakaminen, auttaminen, tukeminen, huolenpito ja suojeleminen. Prososiaalisuus vaatii empatiataitoja, kykyä asettua toisen ihmisen asemaan. Muita sosiaalisia taitoja ovat hänen mukaansa liittymiskäyttäytyminen yhteistoiminnallisuus ja emotionaalisten ilmaisujen säätely. Seuraanliittymistä taidot pohjautuvat synnynnäiseen temperamenttiin, mutta ovat opeteltavissa olevia taitoja. Korkea lähestymismotivaatio ja taito liittyä sosiaaliseen kanssakäymiseen helpottavat ihmisten välistä vuorovaikutusta sekä ihmissuhteiden solmimista. Onnistunut seuraan liittyminen edellyttää avointa käyttäytymistä, sosiokognitiivisia taitoja sekä ongelmanratkaisutaitoja; mikä on hyväksyttyä käyttäytymistä, millaisia ovat minun ja muiden motivaatiot tässä tilanteessa. (Laine 2005, 116-123.)

Neitolan (2013) ajatukset sosiaalisista taidoista ovat Laineen kanssa melko yhteneväisiä. Neitola (2013, 101) listaa sosiaalisiksi taidoiksi ryhmäänliittymistä taidot, hyvät tunne- ja prososiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, hyvät yhteistyötaitot sekä kyky ratkaista sosiaalisia ristiriitatilanteita. Myös Poikkeus (2011, 86) sisällyttää sosiaalisiin taitoihin kommunikoinnin, kuuntelun taidot, aloitteellisuuden, jakamisen, auttamisen, yhteistyön ja asertiivisuuden, joka tarkoittaa jämäkkyyttä ja rajoista huolehtimista. Hän kuitenkin monen muun tutkijan tapaan erottaa sosiaaliset taidot ja sosiokognitiiviset taidot toisistaan.

Lisäksi Poikkeus ei sisällytä tunnetaitoja sosiaalisten taitojen alaisuuteen, mikä on merkittävä ero muihin tutkijoihin verrattuna.

Yhteistoiminnalliset taidot nousevat esiin sosiaalisten taitojen yhteydessä. Taito olla yhteistoiminnassa vaatii ihmiseltä taitoa kuunnella toista ja ottaa huomioon muiden mielipiteitä, sosiaalista herkkyyttä toimia hienotunteisesti, taitoa hyväksyä ja kannustaa muita, taitoa selvittää konfliktitilanteita sekä taitoa pitää puoliaan, jos tarve vaatii (Kumupulainen 2002, 59-260.) Kalliopuska (1995, 54-55) kirjoittaa, että hyviä yhteistyötaitoja tukee tietyt yksilön ominaisuudet, kuten korkea motivaatio, empatiataidot sekä hyvä itsetunto. Yhteistyö vaatii vastuunottoa tehtävästä sekä tavoitteiden asettamista; unohtamatta työskentelyn järkevää suunnittelua.

Kauppila (2005) tekee laajemman katsauksen sosiaalisten taitojen maailmaan. Hän jakaa sosiaaliset taidot ensinäkin 1) perustaitoihin (kuunteleminen, itsensä esitteleminen, keskustelutaidot, kysyminen ja avun pyytäminen), jotka tulisi osata jo melko varhaisessa iässä. Toinen ryhmä on hänellä 2) kehittyneet sosiaaliset taidot, joiden toteutuminen ei ole enää itsestään selvää. Näitä ovat ryhmään liittyminen, toimiminen ryhmässä, opetuksen seuraaminen, anteeksi pyytäminen, jämäkkyuden osoittaminen, yhteistyötaidot ja ystävyysuhteiden luominen. Kolmanneksi hän määrittää 3) sosiaaliset tunnetaidot, joita ovat tunnetilojen havaitseminen, ymmärtäminen ja nimeäminen, empatia sekä tunteiden ilmaiseminen. Neljäs ryhmä Kauppilalla on 4) muut sosiaaliset vuorovaikutustaidot; toisten auttaminen, luvan pyytäminen, neuvottelutaidot, positiivinen vaikuttaminen, epäoikeudenmukaisuuden käsittely, päätöksenteko, häviämistäidot sekä muun muassa yksinäisyyden käsittely. (Kauppila 2005, 127-128.)

TAULUKKO 2. Kauppilan (2005) sosiaalisten taitojen määrittely.

Perustaidot	Kehittyneet sosiaaliset taidot
kuuntelu	ryhmään liittyminen
itsensä esittely	toimiminen ryhmässä
kysyminen	opetuksen seuraaminen
keskustelu	anteeksi pyytäminen
avun pyytäminen	jämäkkyuden osoittaminen
	yhteistyötaidot
	ystävyyssuhteiden luominen
Sosiaaliset tunnetaidot	Muut taidot
tunteiden havaitseminen	auttaminen
tunteiden nimeäminen	luvan pyytäminen
tunteiden ymmärtäminen	neuvottelutaidot
tunteiden ilmaisu	positiivinen vaikuttaminen
empatiataidot	epäoikeudenmukaisuuden käsittely
	päätöksenteko
	häviämistaidot
	yksinäisyyden käsittely

Kauppila (2005, 136-137) jakaa sosiaaliset taidot vielä sanallisiin ja sanattomiin taitoihin. Sanattomiin taitoihin kuuluvat muun muassa mielenkiinnon kohdistaminen toisille tai yhdessä toisten kanssa katseleminen ja eläytyminen. Lapset käyttävät ilmeitä ja eleitä vertaisryhmässään. Sanallisia taitoja ovat muun muassa mielipiteiden ilmaisu, keskustelutaidot, informaation vastaanottaminen toisilta sekä kyky luoda ystävyysuhteita. Myös Poikkeus, Aro ja Adenius-Jokivuori (2014, 287-286) nostavat esille sanattomat, ei-kielelliset, sosiaaliset taidot kielellisten taitojen rinnalle. Heidän mukaansa sosiaaliset taidot ovat taitoja, joissa ihminen tekee aloitteita, vastaa erilaisiin ehdotuksiin, antaa toisille palautetta sekä ylläpitää myönteisiä vuorovaikutussuhteita muihin ihmisiin.

Caldarella ja Merrel (1997) ovat tehneet meta-analyysin sosiaalisten taitojen ulottuvuuksista. Heidän mukaansa sosiaalisiin taitoihin kuuluu ensinäkin

vertaissuhdetaidot, jotka tarkoittavat vuorovaikutustaitoja; toisten mukaan pyytäminen, keskusteluun osallistuminen ja avun tarjoaminen. Toisekseen siihen kuuluu itsesäätelytaidot, kuten omien tunteiden hallinta sekä kyky vastaanottaa kritiikkiä ja tehdä kompromisseja. Kolmas ulottuvuus on akateemiset taidot. Tähän liittyy itsenäinen ja tehokas työskentely, kuten ohjeiden seuraaminen ja tehtävän loppuun tekeminen. Meta-analyysin mukaan hiukan harvemmin käytettyjä faktoreita ovat tottelevaisuuden ja assertiivisuuden ulottuvuudet. Ensimmäinen kuvaa lähinnä sosiaalisiin sääntöihin ja odotuksiin sopeutumista, ja jälkimmäinen tarkoittaa aloitteellisuutta toverisuhteissa, ja jämäkkyyttä epäoikeudenmukaisuuden edessä. (Caldarella & Merrel 1997, 270-272.)

Taulukkoon 3. on koottu yllämainittujen tutkijoiden sosiaalisten taitojen määritelmät. Kuten taulukosta 3 voi havaita, kyky toimia muiden kanssa, yhteistoiminnalliset taidot, nähdään oleellisena sosiaalisena taitona. Kauppila (2005) määrittelee sen kehittyneeksi sosiaaliseksi taidoksi. Kun tarkastellaan uutta opetussuunnitelmaa, alkuopetuksen musiikkikasvatuksessa arvioinnin ja palautteen annon kohteena ovat erityisesti oppilaan musiikilliset yhteistyötaidot (POPS 2014, 143). Tämän pro gradu-työn tavoitteena on nimenomaan selvittää, kuinka musiikin tunnit vahvistavat oppilaiden sosiaalisia taitoja, joihin yhteistyötaidot kuuluvat.

TAULUKKO 3. Yhteenveto sosiaalisten taitojen määrittelyistä.

Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998	Yhteistoiminnalliset taidot Vuorovaikutustaidot Taito asettua toisen asemaan Empatiataidot
Keltikangas-Järvinen 2010	Asiallinen käyttäytyminen Toisen huomioonottaminen Sääntöjen noudattaminen Tunnetaidot Itsesäätelytaidot Ongelmanratkaisutaidot
Laine 2005	Prososiaaliset taidot Liittymistaidot Yhteistoiminnalliset taidot Tunnetaidot
Neitola 2013	Liittymistaidot Tunnetaidot Prososiaaliset taidot Sosiokognitiiviset taidot Yhteistyötaidot Ongelmanratkaisutaidot
Poikkeus 2011	Vuorovaikutustaidot Kuuntelutaidot Aloitteellisuus Jakaminen ja auttaminen Yhteistyötaidot Assertiiviset taidot
Kauppila 2005	Perustaidot Kehittyneet sosiaaliset taidot Sosiaaliset tunnetaidot Muut vuorovaikutustaidot Tunnetaidot Sanalliset ja sanattomat taidot
Caldarella & Merrel 1997	Vertaissuhdetaidot Itsesäätelytaidot Akateemiset taidot Tottelevaisuus Assertiiviset taidot

Yhteistä sosiaalisten taitojen määrittelyissä ovat ryhmään liittyminen sekä eräänlainen aloitteellisuus ryhmässä. Samoin prososiaaliset taidot nähdään osana sosiaalisten taitojen kenttää. Tunnetaidot mainitaan myös useamman tutkijan toimesta, ainoastaan Poikkeus (2011) jäsentää tunnetaidot erillisenä taitoalueena sosiaalisten taitojen rinnalla. Hän myös nostaa erikseen esille assertiiviset taidot toisista tutkijoista poiketen, joka tarkoittaa kiteytettynä jämäkkyyttä ja oikeudenmukaisuutta. Myös Kauppila (2005) nostaa jämäkkyuden kehittyneeksi sosiaalisiksi taidoksi.

Kuten sosiaalisen kompetenssin yhteydessä mainittiin, sosiaaliset taidot eroavat sosiokognitiivisista taidoista. Nämä ovat kaksi eri käsitettä, joista jälkimmäisellä on älyllinen ulottuvuus, kun taas sosiaaliset taidot merkitsevät puhtaasti opittuja taitoja. Neitola (2013) kuitenkin sisäistää sosiokognitiiviset taidot sosiaalisten taitojen alaisuuteen. Hän myös jäsentää ongelmanratkaisutaidot sosiaaliin taitoihin, viitaten tässä sosiaalisten konfliktien selvittelytaitoihin. Myös Keltikangas-Järvisellä (2010) on sosiaalisten taitojen hahmottamisessa kognitiivisempi lähestymistapa, sillä hän myös rajaa ongelmanratkaisutaidot sosiaalisten taitojen alle. Hänellä on myös muita tutkijoita selkeämpi kiltteyden näkökulma sosiaalisia taitoja määritellessään; sosiaaliin taitoihin on erikseen liitetty sääntöjen noudattaminen sekä asiallinen käyttäytyminen.

Lähes kaikki Taulukossa 3 esiintyvät tutkijat ovat asettaneet tunnetaidot yhdeksi sosiaalisten taitojen alueeksi, Poikkeusta lukuunottamatta. Tunnetaitojen hallinta nähdään tärkeänä osatekijänä sosiaalisessa taitavuudessa. Tunteet ohjaavat ihmisen käyttäytymistä ja ajattelua. Tunteet eli emootiot ovat suhteellisen intensiivisiä ja lyhytkestoisia tiloja, joissa erilaiset tunneskaalat nousevat hallitsemaan tietoisuutta. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2010, 164.) Tunne-elämykset syntyvät kognitioista sekä tilannetta koskevista havainnoista ja päätelmistä. Tunteiden kokija arvioi, kuinka tilanne koskettaa hänen henkilökohtaisia tavoitteitaan. Seuraavaksi arvioidaan, edistävätkö vai haittaavatko tapahtumat tavoitteita. Tavoite-myönteinen arviointi virittää positiivisen tunteen,

tavoitevastainen sen sijaan negatiivisen. Tunteet ovat siis reaktioita ihmisen asettamille merkityksilleen. (Smith & Lazarus 1990, 614-615.)

Vaikkakin tunteet ovat fyysikaalisia, spontaaneja kehon reaktioita, niitä voidaan kuitenkin kontrolloida, korostaa, hillitä ja kenties jopa tukahduttaa (Helkama ym. 2010, 170-171). Sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta on tärkeää pohtia, miten tunne ilmaistaan – vai ilmaistaanko ollenkaan. Tunteiden säätely tarkoittaa tunnetilan käsittelyä niin, että sen hetken toimintakyky säilyy mahdollisimman hyvänä. Heikko itsehillintä tarkoittaa sitä, että tunteiden säätely on vähäistä ja tunteet vaikuttavat toimintaan sekä harkintakykyyn. Sosiaalisen kompetenssin puutteet ovat siis yhteydessä negatiiviseen emotionaalisuuteen. (Pulkkinen 2002, 69-70.)

Juusolan (2011) mukaan tunteiden säätely on sosiaalisista taidoista tärkein, sillä sen avulla saadaan säilytettyä myönteiset suhteet toisiin ihmisiin. Kielteisiä tunteitakin voi ja pitää näyttää, mutta sellaisella voimakkuudella, ettei se turmele ihmissuhteita. Tavallisesti tunteiden säätely ja itsehillintä alkavat kehittyä esiopetusikäisenä ja vakiintuvat 8-9-vuotiaana. (Juusola 2011, 96-97; Rose-Krasnor & Denham 2009, 167.) Myös Poikkeus (2011, 95-96) alleviivaa tunteiden säätelyn olevan sosiaalisen taitavuuden perusta; hän rinnastaa tunnetaidot yhtäläiseksi osaamisalueeksi sosiaalisten taitojen rinnalle. Hänen mukaansa lapsen tärkeimpiä sosiaalisia tehtäviä koulunaloittajana on positiivisten ihmissuhteiden ylläpitäminen sekä tunteiden ilmaisun säätely. Haapsalo ja Repo (2016, 13) kirjoittavat, että tunteiden säätelyn avulla lapsi pystyy välttämään itselleen ja muille aiheutuvaa haitallista käyttäytymistä – hyvä tunteidensäätely edesauttaa siis onnistunutta vuorovaikutusta muiden kanssa. Vuorovaikutustilanteet onnistuvat jopa silloin, kun lapsi kokee voimakkaita tunteita.

Arvostettu sosiaalipsykologian uranuurtaja Mead (1967) näki minuuden syntymisen vain toisten ihmisten kautta – hän tarkasteli ihmisen toimintaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksena. Meadin sosiaalipsykologian peruskäsitteitä on kyky asettua toisen ihmisen asemaan. Hänen mukaansa taito nähdä asiat toisen kannalta, eläytyä uusiin sosiaalisiin rooleihin on osa sosiaalista taitavuutta – ilman sitä ihmisen on vaikea edes olla sosiaalinen olento. (Kuusela

2001, 68-69.) Empatian voidaan siis sanoa olevan yksi ilmeinen sosiaalinen taito. Keltikangas-Järvinen (2010, 134-135) pitää empatiaa oleellisena sosiaalisena taitona, sillä tällöin ihminen pystyy asettumaan toisen ihmisen asemaan, joka on todistettu olevan tärkeä taito esimerkiksi kiusaamistilanteissa. Haapsalo ja Repo (2016, 13) kirjoittavat, että lapsella on synnynnäisesti empatiataitoja. Tosin esimerkiksi kiusaavilla lapsilla on todettu olevan heikot taidot asettua muiden ihmisten asemaan.

Taulukossa 3 ilmenee myös sääntöjen noudattaminen ja tottelevaisuus olevan osa sosiaalisia taitoja. Salmivallin (2008, 84) mukaan kyseiset sosiaalisten taitojen ulottuvuudet sisältävät jonkinlaisen kiltteyden näkökulman. Tällöin voidaan kysyä, kenen näkökulmasta taidot ovat myönteisiä? Onko tottelevainen lapsi sosiaalisilta taidoiltaan taitava? Tottelevaisuus ja mukautuminen eivät välttämättä ole rinnastettavissa sosiaalisesti taitavaan toimintaan. Kauppila (2005) kritisoi lasten sosiaalisten taitojen arvioinnin tapahtuvan liikaa aikuisen näkökulmasta käsin; jos lapsi käyttäytyy kuin aikuiset, hän saa hyviä arviointeja. Korostuksen alla ovat liikaa sopeutuvuus, itsehillintä ja mukautuvuus. Sosiaaliset taidot ovat kuitenkin vasta kehittymässä. Sosiaalisten taitojen tärkeimmäksi koetinkiveksi nähdäänkin lapsen toimeen tuleminen vertaisryhmänsä kanssa. (Kauppila 2005, 167.)

2.3 Sosiaalisten taitojen oppiminen koulussa

Kuten todettua, sosiaalisia taitoja pidetään opittuina. Sosiaalisten taitojen määritelmässä korostetaan yksilön ominaisuuksia ja käyttäytymistä, joka on tehokasta ja tilanteeseen sopivaa sanatonta tai sanallista viestintää, ja johon toiset ihmiset reagoivat myönteisesti. Sosiaalisia taitoja mitataan niiden seurausten perusteella, kuten leikkiin pääsemisen tai ystävyysuhteiden solmimisen kautta. (Salmivalli 2008, 79-80.) Sosiaalisten taitojen tukeminen on hedelmällisintä esi- ja alkuopetuksessa, jolloin lapsiryhmien rakenne ei ole vielä vakiintunut (Poikkeus 2000, 137-138).

Sosiaalisten taitojen kehittyminen nähdään aikaisempien kokemusten ja opitun, sekä käyttäytymisestä saadun palautteen tuloksena. Vanhemmat ovat antaneet mallin sosiaaliselle käyttäytymiselle, jota lapsi on jäljitellyt, ja hän on saanut palautteen toiminnastaan. Tämän kautta lapsi rakentaa sisäistä malliaan sosiaalisista taidoista. Taitojen opettelu on pitkänajan prosessi, jossa toistoilla on merkittävä vaikutus sosiaalisten taitojen oppimiseen. (Kauppila 2005, 131-132.) Sosiaalisten taitojen opettamisen on nähty vähentävän koulukiusaamista sekä lasten välisiä kiistoja (Juusola 2011, 198).

Webster-Stratton (2011) näkee opettajien vastuun olevan jopa vanhempia suurempi sosiaalisten taitojen harjoittelussa – vanhemmat eivät ole useinkaan näkemässä, kun lapsella on vaikeuksia toisten lasten kanssa esimerkiksi luokkahuonetilanteessa. Hänen mukaansa oppilaan huonot keskustelutaidot ennustaa torjutuksi tulemista ryhmässä, jonka vuoksi hänen on vaikea tehdä aloitteita tai liittyä muiden lasten joukkoon. Yhteistoiminnallisissa tehtävissä sosiaalisilta taidoiltaan heikko oppilas ei ymmärrä, miten hänen tulee toimia, jolloin käytös voi olla muiden mielestä häiritsevää tai kiihtynyttä. (Webster-Stratton 2011, 222-223.)

Kauppila (2005, 132) soveltaa Fittsin mallia (1962) määrittäessään sosiaalisten taitojen oppimisen vaiheita. Taitojen ensimmäinen, kognitiivinen vaihe, korostaa taidon tiedollisen perustan oppimista; hankitaan tarvittavat taustatiedot taidon oppimiselle ja luodaan sisäinen malli sosiaalisesta taidosta. Toinen vaihe, assosiativinen vaihe, on harjoitteluvaihe. Taitoa kokeillaan ja siitä saadaan palautetta. Taito ei ole vielä automatisoitunut ja siihen tarvitaan vielä tietoista ohjausta. Aikaisemmin luodut tietoiset mallit sovelletaan käytäntöön. Kolmas vaihe on autonominen eli opitun taidon vaihe. Toimintatavat säännönmukaistuvat ja se tulee entistä rationaalisemmaksi. Tietoinen ajattelu vähenee ja toiminta sulautuu yhä persoonallisemmaksi. (Kauppila 2005, 133-134.)

Banduran (1977) sosiaalisen oppimisen teoria korostaa mallioppimisen, toisen jäljittelyn, merkitystä oppimisprosessissa. Oppiminen koostuu tämän mukaan neljästä osatekijästä; tarkkaavaisuudesta, säilyttämisestä, tuottamisesta sekä motivaatiosta. Lisäksi ihminen oppii käytöksestään saamasta palautteesta.

(Bandura 1977, 17; 22-28.) Mallintaminen nähdään lähes tärkeimpänä sosiaalisten taitojen oppimisen menetelmänä (Kauppila 2005, 147). Elliot ja Busse (1991, 73-74) tunnustavat myös mallintamisen tärkeyden sosiaalisten taitojen oppimisessa. He jakavat mallintamisen kahteen; elävä mallinnus (live modeling) ja symbolinen mallinnus (symbolic modeling). Ensimmäinen tarkoittaa sosiaalisten taitojen mallinnusta luonnollisessa ympäristössä, kuten luokkahuoneessa, ja toinen tarkoittaa mallinnusta videolta. Yllättävää kyllä, symbolinen mallinnus on heidän mukaansa yleisemmässä käytössä, joskin elävä mallinnus on joustavampi lähestymistapa sosiaalisten taitojen hahmottamiseen, koska mallinnusta voidaan muuttaa.

Kun oppilaalle opetetaan sosiaalisia taitoja, hänelle annetaan tietoa sosiaalisista tilanteista, mitkä asiat vaikuttavat niihin ja millaiset kommunikointitavat niihin sopivat. Opittavan taidon malli voidaan antaa myös leikin muodossa tai kiinnittämällä oppilaan huomio jonkun toisen toimintatapaan. Harjoittelun avulla taitoa toistetaan sekä mietitään, millaisia osa-taitoja opeteltavaan taitoon kuuluu ja miten sitä voidaan soveltaa toisenlaisiin tilanteisiin. Tärkeää on liittää taito myös oppilaan omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin. Mallintamiseen kuuluu myös palautteen anto, jonka avulla oppilas pystyy arvioimaan omaa toimintaansa sekä vertailla omaa käytöstään muiden käytökseen. (Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori 2014, 302-303.) Oman toiminnan arvioinnin nähdään olevan sosiaalisten taitojen oppimisen edellytys (Salmivalli 2008, 191).

Sosiaalinen mallintaminen on prosessi, jossa havainnoidaan ja jäljitellään toisen ihmisen käyttäytymistä. Opetuksen suunnitelmissa täytyy näkyä ne sosiaalisten taitojen osatekijät, joita opetuksessa harjoitellaan. Toinen sosiaalisten taitojen oppimismenetelmä on erilaiset rooliharjoitukset. Tarkoituksena on saada lapsi harjoittelemaan aidon kaltaisessa sosiaalisessa tilanteessa opetuksen kohteena olevia taitoja. Rooliharjoituksista saatavat kokemukset lisäävät lapsen ymmärrystä sosiaalisia tilanteita kohtaan sekä käsitystä syy-seuraussuhteista. (Kauppila 2005, 147-149; Juusola 2011, 203.) Draaman muoto onkin leikinomainen, mutta sen tavoitteet ovat yleensä vakavasti otettavat. Taidelähtöiset opetusmenetelmät lisäävät oppilaiden iloa, rohkeutta, vuorovaikutusta ja empatiaa.

Taiteen avulla eläytyessään lapsi kokeilee vaihtoehtoisia toimintamalleja ja erilaisia ratkaisuja. Niin sanotusti toisena toimiminen antaa mahdollisuuden myötäelää, eli tuntea empatiaa. (Joronen & Håkämies 2010, 138-139, 154.) Rooliharjoitusten jälkeen opeteltuja sosiaalisia taitoja harjoitellaan todellisissa, arkisissa, tilanteissa, joista lapsille annetaan palautetta taitojen käyttämisestä (Haapsalo & Repo 2016, 32).

Ryhmätyöt ovat erinomainen sosiaalisten taitojen harjoittelun työtapana; niissä harjoitellaan keskustelutaitoja, toisen mielipiteen arvostamista sekä tasa-arvoista päätöksentekoa. Tietyissä taidoissa heikommat oppilaat saavat tukea samoissa taidoissa vahvemmilta oppilailta. (Juusola 2011, 199.) Kronqvistin mukaan (2006, 170-171) Lemanin tutkimuksessa (2002) havaittiin, että mitä pienemmistä oppilaista on kyse, sitä enemmän he tarvitsevat tietoa siitä, millä tavalla yhteistyötä tehdään ryhmässä - sosiaalista kanssakäymistä tarvitaan ryhmän jäsenten välillä tehtävän loppuunsaattamiseksi. Poikkeus (2000, 138) kertoo Mizen ja Laddin (1990) valinneen esikouluikäisten sosiaalisten taitojen harjoittelun kohteeksi prososiaalisten aloitteiden tekemisen, kysymysten tekemisen sekä toiminnan asiallisen kommentoinnin. Myös Webster-Tratton (2011, 223) korostaa aloitteiden tekemisen opettamisen olevan oleellisen tärkeää pienten oppilaiden kanssa; keskustelun aloittamista tai leikkiin liittymistä voi harjoitella esimerkiksi roolileikin avulla.

Kauppila (2005, 155-156) mainitsee sosiaalisten taitojen opettamisessa tärkeiksi osa-alueiksi myös sanattoman viestinnän harjoitukset sekä tunteiden merkitysten opettamisen. Ensimmäiseen kuuluu muun muassa kehonkielen ymmärtämistä, sosiaalisten tilanteiden merkitysten tulkintaa sekä ihmisten äänitelyjen tunnistamista. Jälkimmäinen tarkoittaa tunnetilojen tunnistamista ja nimeämistä. Lapset opetetaan yhdistämään tunnetiloja edeltäviin tapahtumiin ja syy-seuraus-suhteisiin.

Salmivalli (2008) toteaa sosiaalisten taitojen opettamisessa tärkeää olevan uudet, konkreettiset ja yksinkertaiset taidot, jotka ennustavat toverisuosiota. Opettaminen on monivaiheinen prosessi, mutta hän mainitsee muutamia kulkuvälineitä siihen. Ensimmäisenä taidoista keskustellaan, ja motivoidaan lapsia oppi-

maan uusia taitoja. Seuraavaksi käydään läpi, miten kannattaa toimia tietyissä tilanteissa ja mikä on kyseenalaista toimintaa (do's and don't's). Kolmanneksi taitoa harjoitellaan konkreettisesti eläytymisen ja esimerkiksi draaman avulla. Neljänneksi sosiaalista taitoa kokeillaan ja harjoitellaan lapselle luonnollisessa ympäristössä, ja siitä tulee myös antaa positiivista palautetta. (Salmivalli 2008, 182-184.) Elliott ja Busse (1991, 77) kiinnittävät myös huomiota oppilaiden luonnollisen ympäristön korostamiseen sekä palautteen laatuun sosiaalisten taitojen opettelussa. Heidän mukaansa siihen on kaksi tärkeää menettelyä: 1) oppimisympäristön muuttaminen niin, että se tukee sosiaalista kanssakäymistä oppilaiden kesken sekä 2) onnistuneen, positiivisen sosiaalisen toiminnan vahvistaminen ja palkitseminen sekä epäsovivan käyttäytymisen huomiotta jättäminen, mutta ei rankaiseminen.

Lapset tarvitsevat onnistumisenkokemuksia vertaisryhmässä. Epäonnistumisen tunteet voivat johtaa negatiiviseen kierteeseen, aggressioihin ja pettymyksiin, jolloin luottamuksen saaminen toisilta lapsilta on entistä vaikeampaa. Sosiaalisten taitojen kehittyminen on äärimmäisen yksilöllistä. Niiden opettamiseen ei tulisi asettaa siis liian tiukkoja kriteerejä. (Kauppila 2005, 135-136.) Koulu on kuitenkin sosiaalisten taitojen harjoittelun kenttä. Opettajat ovat entistä vaativamman ja suuremman kasvatustehtävän edessä (Kuusela & Lintunen 2010, 119-120), jonka vuoksi sosiaalisten taitojen tavoitteiden tulisi näkyä koulujen opetussuunnitelmassa (Kauppila 2005, 144). Sosiaalisten taitojen harjoittelu vaatii myös vanhempien kanssa käytävää yhteistyötä, erityisesti kun lapsella on sosiaalisissa tilanteissa vaikeuksia. Kasvatuskumppanuuden kautta voidaan laatia yhteiset tavoitteet sosiaalisten taitojen harjaantumiseen. (Webster-Stratton 2011, 238.)

2.4 Vertaissuhteet sosiaalisten taitojen harjoituskenttänä

Lapset harjoittelevat sosiaalisia taitoja vertaissuhteissaan. Vertaissuhteet ovat samanikäisten ja samalla kehitystasolla olevien lasten keskinäisiä suhteita. Vertaisryhmä on lapsen kehityksen konteksti, jossa hän voi harjoitella perustaito-

jaan. (Neitola 2013, 105; Haapsalo & Repo 2016, 10.) Vertaissuhteissa kiintymys ja asema pitää ansaita, joten vuorovaikutus on vaativampaa kuin esimerkiksi perheen kanssa. Koululuokka on lapsen elämässä tärkeä vertaisryhmä, jolla on sosiaalipsykologian mukaan yhteinen tavoite ja erilaisia tehtäviä, muun muassa jäsentensä viihtyvyyden takaaminen ja tarpeiden tyydyttäminen. Vertaissuhde ja ystävyysuhde usein erotetaan toisistaan, sillä vertaissuhde nähdään laajempänä käsitteenä. Vertaisryhmässä hyväksytyksi tuleminen ei ole itsestäänselvyys, sen sijaan ystävyyssuhteessa ominaista on läheisyys ja vastavuoroisuus. Vertaissuhteessa lapsen täytyy sovittaa omat sosiaaliset tavoitteensa ympäristön vaatimuksiin. (Rasku-Puttonen ym. 1998, 240-241).

Yhteisöjen toimivuuden perusedellytys on vastavuoroton vuorovaikutus jäsentensä välillä. Vuorovaikutuksen avulla jäsenet ilmaisevat yhteisöön kuulumista ja monesti vuorovaikutuksen ymmärrettävyys on vain jäsentensä hallittavissa. (Ikonen 2006, 158.) Koululuokka on oma lasten yhteisö, jossa on myös monia pieniyhteisöjä. Näissä yhteisöissä opetellaan kompromissien tekoa, yhdessä toimimista sekä oman paikan ottamista ja jämäkkyyttä. Yhteisöissä tapahtuu myös paljon sosiaalista vertailua, jonka kautta lapsi rakentaa minäkuvaansa. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 48.)

Latenssivaiheessa, eli kouluunsiirtymis- vaiheessa, oppilaat harjoittelevat vertaisryhmässä erityisesti tunnetaitoja. Tunnemyllerrykset aiheuttavat konflikteja, joihin tarvitaan vielä aikuisen selvittelyapua. Taidottomuus ryhmässä toimimiseen voi viestiä myös siitä, että lapsi ei ole vielä tarpeeksi irrottanut vanhemmista; hänen täytyy vielä etsiä keinoja selviytyä tilanteista itse. (Jokinen 2015, 288.) Lapset, jotka pystyvät tunteiden hallintaan sekä kykenevät yhteensovittamaan omia ja toisten pyrkimyksiä yhteistoiminnassa, ovat monesti vertaisryhmässä suosittuja lapsia. Heille on helppoa ylläpitää ystävyyssuhteita niin kahdenkeskisissä- kuin myös ryhmätilanteissa. (Nurmi ym. 2014, 61.) Myös empatialla ja prososiaalisilla taidoilla näyttää olevan myönteinen vaikutus vertaisryhmän hyväksyntään sekä ystävyyssuhteisiin (Rose-Krasnor & Denham 2009, 169-170).

Laaksonen (2012) tekee läpileikkauksen lasten osallisuuden, vuorovaikutustaitojen ja vertaisryhmien välisten suhteiden tutkimuskirjallisuuteen. Hänen mukaansa lapsella tulee olla sosiaalista taitavuutta positiivisten ihmissuhteiden rakentamiseen vertaisryhmässä; sosiaaliset taidot, vertaissuhteet ja vertaisryhmän hyväksyntä linkittyvät siis paljon toisiinsa. (Laaksonen 2012, 12.) Voisi siis todeta, että vertaisryhmän hyväksyntä edesauttaa sosiaalisten taitojen kehittymistä. Neitola toteaa sen sijaan (2013), että lapsen sosiaalinen kehitys riippuu hänen sosiaalisten suhteiden ominaisuuksista enemmän kuin niiden laadusta. Hyväksyntä vertaisryhmässä ja ystävyysuhteet edistävät myönteistä minäkäsitystä, parantavat akateemista suoritusta ja vähentävät yksinäisyyden tunteita. (Neitola 2013, 107-108.) Wentzel ja Muenks (2016, 14) nostavat jalustalle erityisesti motivaation kasvun oppimista kohtaan vertaisryhmän hyväksynnän ansiosta. Vertaisryhmän yhteistoiminnallisuutta edistää lasten osallisuuden vahvistaminen - tällöin lapselle tulee olo siitä, että hän on tärkeä osa ryhmäänsä (Haapsalo & Repo 2016, 28). Vertaisryhmän hyväksyntä edesauttaa oppilaan osallistumista ryhmän toimintaan aktiivisesti, mutta myös oppilaan motivaatiolla ja sosiaalisilla taidoilla on merkitystä osallisuuden kokemukseen (Laaksonen 2012, 13).

Lapsille muodostuu yhteisöissä erilaisia statuksia. Sosiaalinen status on yhteydessä lapsen maineeseen, ystäviinja vuorovaikutustaitoihin (Neitola 2013, 106). Laine (2005) kutsuu ryhmän jäsenten välistä paremmuusarvioimista preferoinniksi. Ryhmän sosiaalinen rakenne, oppilaiden keskinäinen hierarkkinen arvo- eli preferenssijärjestys muodostuu siis lasten sosiaalisista statuksista. (Laine 2005, 195.) Korkean statuksen lapsi on tykätty yhteisön jäsen, ja yhteisön jäsenenä toimiminen on hänelle palkitsevaa. Korkea sosiaalinen asema ei kuitenkaan ole sosiaalisten taitojen kehittymisen edellytys, ja kaikki lapset eivät voikaan olla niitä suosittuja lapsia. Toiset lapset eivät pääse yhtä nopeasti yhteisöön sisään, ja heitä kutsutaan matalan statuksen lapsiksi. Toisin kuin korkean statuksen lapset, matalan statuksen lapsia yhteisö ei tunnista heti omikseen. He hakeutuvat enemmän yhteisön luokse, kuin yhteisö hakeutuu heidän luokseen. Yhteisön ulkopuolelle jäänyt lapsi on vaarassa ajautua sosiaalisten taitojen har-

joittelukentän ulkopuolelle. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013 48, 52, 59-60.) Ryhmästä eristäytyminen tai torjutuksi joutuminen ennustavat myöhempiä vaikeuksia, esimerkiksi masennusta tai mielenterveyshäiriöitä (Webster-Stratton 2011, 222).

Salmivalli (2008) jakaa sosiaaliset statukset neljään ryhmään. Suositut lapset ovat sosiaalisempia ja kognitiivisesti kehittyneempiä. Heillä on kyky luoda ja ylläpitää ihmissuhteita ja heillä esiintyy vähemmän kielteistä käyttäytymistä. Suositut lapset eivät ole kuitenkaan täysin epäaggressiivisia. Torjutut ovat keskimääräisessä asemassa olevia enemmän aggressiivisia, vetäytyvämpiä ja heillä on enemmän vaikeuksia kognitiivisessa kehityksessä. He eivät ole täysin sosiaalisten suhteiden ulkopuolella, vaan heillä voi olla keskinäisiä ystävyysuhteita. (Salmivalli 2008, 28-29.) Kouluiässä aggressiivinen käytös voi tehdä lapsesta jopa suositun, kun taas vetäytyvät saavat torjuntaa enemmän nimenomaan koululuokassa (Juusola 2011, 177).

Huomiotta jätetyt lapset ovat vähemmän aggressiivisia ja vähemmän ulospäin suuntautuneita. Huomiotta jätetyillä lapsilla on keskinäisiä ystävyysuhteita sekä heillä on enemmän prososiaalista käyttäytymistä. Huomiotta jätetyt lapset sopeutuvat hyvin koulun sääntöihin. Ristiriitaisessa asemassa olevat lapset saavat sekä myönteistä ihailua, mutta aiheuttavat myös paheksuntaa. He ovat yhdistelmä suosittuja ja torjuttuja lapsia – he ovat jopa torjuttuja lapsia enemmän aggressiivisia. Nämä lapset tasoittavat myönteisten ominaisuuksien avulla kielteistä käyttäytymistään. Keskivertolapsia ovat suurin osa luokan lapsista. He eivät loista sosiaalisilla taidoillaan, mutta eivät myöskään ole vetäytyviä, eivätkä joudu helposti kiusaamisen kohteeksi. (Juusola 2011, 178-179.)

Lapsilla on erilaisia tapoja toimia yhteisöissään ja ne vaihtelevat usein sosiaalisen statuksen mukaan. Matalan statuksen lapset mukautuvat helposti toisten tahdon mukaan, he saattavat vetäytyä ristiriitatilanteissa tai hakea enemmän aikuiselta apua niiden selvittämiseen. Korkean statuksen lapset ovat hyvin vähän päivän aikana yksin, heillä on usein ote leikin etenemiseen ja kulkuun, ja heillä on taipumus ratkaista ongelmatilanteet itsenäisesti. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013 48, 52, 59-60.) Toisaalta myös muiden hahmottama sosiaalinen

status määrää lapsen käyttäytymistä, eli hän tiedostaa sen, miten hänen odotetaan käyttäytyvän. Voidaan siis kysyä, onko sosiaalinen status käyttäytymisen syy vai seuraus. (Laine 2005, 196.)

Sosiaalinen status on hyvin pysyvä ominaisuus erityisesti kouluikäisillä lapsilla (Neitola 2013, 106). Keskilapsuuden, eli kouluikäisen, sosiaalisen kehityksen kannalta olisi tärkeää, että hän kuuluu johonkin yhteisöön, jossa hänen läsnäolonsa huomataan ja jossa hänen panostuksensa on tärkeä. Tällöin lapsi oppii sovittamaan omat tavoitteensa ryhmän tavoitteisiin sekä noudattamaan yhteisesti sovittuja sääntöjä. Onnistumiset ja epäonnistumiset ovat molemmat tärkeitä tilanteita, jotka jaetaan yhteisön kesken. Kouluikäisessä sosiaalisen kehityksen kannalta merkittävää on roolinoton kehitys, jolloin kyetään näkemään asiat toisten näkökulmasta. (Pulkkinen 2002, 112-113,114.) Webster-Srattonin mukaan (2011, 222) erityisesti lasten ystävyysuhteet kehittävät empatiakykyä, eli taitoa tarkastella tilanteita toisen näkökulmasta. Lapset, joilla on ystävyysuhteita, ovat monesti myös sosiaalisesti taitavia, yhteistyökykyisiä, itsevarmoja, prososiaalisia sekä vähemmän aggressiivisia (Wentzel & Muenks 2016, 16).

Vertaisryhmä luo erinomaiset mahdollisuudet yhdessä oppimiselle. Vertaisryhmässä työskentely edistää vuorovaikutusta lasten välillä, kannustaa mielipiteiden vaihtoon, kehittää yhteisiä ongelmanratkaisutaitoja, opettaa kyseenalaistamaan ja neuvottelemaan. Lapsi rakentaa merkityksiä yhteisen toiminnan avulla. (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 60-62.) Myös negatiiviset kokemukset vertaisryhmän sisällä, eri riita- ja konfliktitilanteet, muokkaavat ja kehittävät lasten sosiaalisia taitoja (Haapsalo & Repo 2016, 80). Ikosen (2006) mukaan Verba (1994) muistuttaa, että jaettu ymmärrys ei vaadi aina kieltä, vaan viestintä voi olla myös sanatonta. Hänen mukaansa lasten käyttäytymisessä on havaittavissa yhteneväisiä ominaisuuksia vertaisryhmässä toimiessaan. 1) Aktiivisuudella Verba tarkoittaa yksilöllistä tai yhteistä tavoitetta, sekä osallistumista sen toteutumiseksi. 2) Jaettu ymmärrys tarkoittaa yhteisiä sidoksia ja sopimuksia, joita lapset noudattavat. 3) Hallinnalla Verba tarkoittaa esimerkiksi tiedon jakamista, aloitteiden tekemistä ja avun pyytämistä. Yhteisöllisyys ja yhteisöön kuuluminen ovat lapselle aina subjektiivisia kokemuksia. Hän saa ko-

kemuksia yhteenkuuluvuudesta, vertaiskulttuurista sekä osallisuudesta – eikä yhteisön merkitystä lapsen oppimiselle tule myöskään unohtaa. (Ikonen 2006, 164.)

Salmivallin (2008) mukaan on hyvin paljon eri teorioita siitä, mikä yhteisö lopulta sosiaalista lasta. Yhden näkökulman mukaan kiintymyssuhde, eli suhde ensisijaiseen hoitajaan, on lopulta se, joka määrittää persoonallisuutta ja sosiaalista kehitystä. Toinen ääripää tukee väitettä, jonka mukaan vertaissuhde on persoonallisuuden kehityskonteksti ja sosiaalisten taitojen harjoituskenttä, johon vanhemmilla ei ole osaa eikä arpaa. Kolmas näkemys korostaa kodin ja vertaissuhteiden yhteistyötä, mutta näillä kahdella on erilaiset kehitykselliset tehtävät. Nämä kontekstit kuitenkin vaikuttavat lapseen vastavuoroisesti. Useimmat sosiaalisen kehityksen tutkijat kallistuvat viimeisimmän teorian puoleen. (Salmivalli 2008, 21.)

3 MUSIIKKIKASVATUS SOSIAALISTEN TAITOJEN VAHVISTAJANA

3.1 Alkuopetuksen musiikkikasvatus

Taito- ja taideaineiden opetuksessa voidaan puhua kognitiivisesta oppimiskäsityksestä, jossa yksilö rakentaa uutta tietoaan aistien, tunteiden ja havaintojensa pohjalta. Tieto elää aina kontekstissaan, joten oppimisessa on vahva kulttuurinen ulottuvuus; taide ja tiede elävät jatkuvassa muutostilassa käsitteidensä, arvojen ja toimintatapojensa osalta. Oppilas muuttaa aistihavaintonsa ajatteluksi ja toiminnaksi, jolloin tieto rakentuu aina toiminnan kautta. Kun opetukseen lisätään luovuus ja leikki, saadaan luokkahuoneeseen avoimuutta, huumoria ja improvisaatiota. (Räsänen 2009, 32, 36-37.)

Lähtökohta musiikinopetukseen on se, että jokaisen on mahdollista osallistua toimintaan taidoista riippumatta (Huotilainen 2009, 43). Erityisesti motivaation tavoitetta on painotettu nykyisin musiikinopetuksessa – tarkoituksena ei ole tietojen ja taitojen eteenpäinvieminen, vaan myönteisen asenteen sekä kiinnostuksen herättäminen ja ylläpitäminen musiikkia kohtaan (Ahonen 2004, 154). Musiikkikasvattajat ovat yhä enemmän painottaneet luovien työtapojen käyttämistä, kuten improvisointia ja säveltämistä, jotka perustuvat musiikin omaehtoiseen tuottamiseen. Nämä toimintatavat ottavat huomioon oppilaan yksilöllisyyden, kehittävät ilmaisun taitoja, johdattavat arkielämän ongelmanratkaisun jäljille, mahdollistavat musiikin soveltamisen sekä kehittävät itsenäistä musiikillista ajattelua. (Ahonen 2004, 167-168.)

Alkuopetuksen musiikkikasvatus perustuu vuorovaikutteiseen oppimiskäsitykseen; oppiminen tapahtuu toisten lasten, opettajan sekä lähiympäristön yhteisöjen kanssa. Yhteisöllisyydellä on oleellinen osa oppilaan oppimisprosessissa, sillä tietoa ja oppimista rakennetaan yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Opetuksen tavoitteiksi voidaan todeta aktiivisen musiikillisen toiminnan sekä uusien ajatusten synnyttäminen. Musiikin työtavoiksi luetaan kuuntelu, soitto, laulaminen, liike sekä luova musiikillinen tuottaminen ja improvisointi. Musii-

kin opetuksen keskeiset käsitteet taas ovat taso, kesto, voima sekä väri. (Ruokonen 2016, 60, 64-65, 72.)

Musiikin opetuksen tavoitteiksi asetetaan 1.-2.- luokilla oppilaan osallisuus, musisointi ja luova tuottaminen, kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa sekä oppimaan oppiminen musiikissa. Opetuksen tavoitteena on opastaa oppilaita työskentelemään musiikillisen ryhmän jäsenenä sekä kiinnittää huomiota myönteisen yhteishengen luomiseen luokkatilassa. Tärkeää on tutkia musiikkia oppilaiden omasta kokemusmaailmasta käsin; mikä on musiikin merkitys omissa eri yhteisöissä sekä tehdään havaintoja arjen eri ääniympäristöistä. (POPS 2014, 142.) Teknologia mahdollistaa entistä enemmän aktivointia luokkahuoneessa sekä tarjoaa vaihtoehtoisia tapoja oppia ja nauttia musiikista. Tällöin myös kavennetaan koulumusiikin ja vapaa-ajan musiikin välistä kuilua. (Ahonen 2009, 162-163.)

Pienempien oppilaiden opetuksessa puhutaan siirtymisestä ensin kokemuksellisesta tietämisestä kohti käsitteellisempää tietämistä (Hyvönen 2006, 55). Voidaankin sanoa, että musiikinopetuksen ydin on auttaa oppilasta löytämään itselleen merkityksellinen tapa ilmaista itseään musiikin kautta; hahmottaa siis omaa musiikillista identiteettiään (Casey 2011, 62). Ihmiset kokevat musiikin eri tavoin, jolloin optimaalinen musiikista innostuminen tarkoittaa kompromisseja luokkahuoneessa (Huotilainen 2009, 40). Opetuksessa korostetaan musiikin monimuotoisuutta kulttuurien, tyylien sekä lajien näkökulmasta. Yhteismusisointi on tuntien keskeinen toimintatapa, ja ajatus oppimisesta yhteistoiminnallisesti on oleellinen osa suomalaista musiikin opetusta. Toiminnallisuuden rinnalla korostetaan oppilaan musiikillisen maailmankuvan laajentamista. (Muukkonen 2011, 33-34; 36.)

Ruokonen (2016) nostaa alkuopetuksen musiikkikasvatuksessa eheyttämisen tärkeään rooliin. Opetuksessa toteutetaan tällöin monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja hypitään eri oppiaineiden rajojen yli. Käsiteltävä teema nostetaan esille lasten omista mielenkiinnon kohteista ja sitä tarkastellaan monista eri näkökulmista ja toimintatavoista käsin. Alkuopetusikäisten lasten oppiminen tapahtuu vielä paljon leikkien, tarinoiden ja mielikuvituksen kautta, joita on oleel-

lisen tärkeä ottaa osaksi musiikin opetusta. Musiikin tunnit tukevat oppilaan kielellistä kehitystä, kehittyvää lukutaitoa kuten myös äänellistä hahmotuskykyä ja muistia. Musiikilla on todettu olevan myös merkittävä vaikutus oppimisvaikeusten ennaltaehkäisyyn. (Ruokonen 2016, 22, 26, 54, 73.) Suomalainen tutkimustulos on paljastunut selkeitä yhteyksiä lukivaikeuden ja musiikillisten äänien hahmottamisen välillä; musiikilliset opetuspelit ovat harjaannuttaneet lukunopeuden ja lukutarkkuuden kehittymistä ensimmäisellä luokalla (Huotilainen 2009, 42-43).

Arviointi musiikinopetuksen alaluokilla perustuu paljolti yhteismusisointitaitojen arviointiin. Hyvönen (2006, 55) kirjoittaa, että yhteismusisointiin osallistuminen on monimuotoinen prosessi, jossa vaaditaan oppilaalta keskittymistä, valppautta sekä toisten huomioonottamista. Erityistä huomiota arvioinnissa kiinnitetään musiikillisiin yhteistyötaitoihin sekä oppilaan musisointitaitoihin. Kannustava palaute ja yrittämiseen rohkaiseminen ovat keskiössä opettajan laatimassa arvioinnissa. Arvioinnissa seurataan ryhmässä olemisen taitojen edistymistä sekä musiikin käsitteiden hallintaa. (POPS 2014, 143.) Juntunen ja Laitinen (2011) kirjoittavat taideaineiden arvioinnin olevan ongelmallinen kysymys. Musiikin oppiaineessa arvioinnin tulisi olla enemminkin kokemuksellista sekä prosessin arviointia ja oppilaan itsearviointia. (Juntunen & Laitinen 2011, 77-78.) On siis toissijaista kysyä, osaako oppilas soittaa tai laulaa; enemmänkin tulisi havainnoida, mitä oppilas on oppinut musiikin tekemisestä ja onko hän löytänyt itselleen uusia musiikillisiä ilmaisutapoja.

Huotilaisen (2009, 43) mukaan ranskalaiset aivotutkijat ovat todenneet, että kaksi musiikkituntia viikossa kehittää alakoululaisen kuulokykyä, joka näkyy esimerkiksi kielen oppimisessa - tähän ei vielä yksi musiikintunti viikossa pysty. Jos musiikintuntien määrää ei lukujärjestykseen pystytä lisäämään, sitä tulisi integroida muihin oppiaineisiin, jolloin toteutetaan aiemmin peräänkuulutettua eheyttävää opetusta.

3.2 Sosiaalisten taitojen vahvistaminen musiikin kautta

Musiikkikasvatusta voidaan tarkastella osallistumisen näkökulmasta. Kun behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu tiedon vastaanottamisena ja kognitiivinen näkökulma katsoo tietoa mielensisäisenä rakentumisena, sosiokulttuurinen näkökulma korostaa oppimisen kulttuurista, sosiaalista ja yhteistoiminnallista aspektia. Oppilas ei vain omaksu tietoa, vaan ottaa laajemmin osaa yhteisönsä käytäntöihin, sopeutuu neuvoteltuihin normeihin ja luo yhdessä merkityksiä muiden oppijoiden kanssa kokemuksilleen. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 57, 60.)

Sosiokulttuurista oppimiskäsitystä voi rinnastaa myös situatiiviseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen nähdään muodostuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhdessä muiden ihmisten ja kulttuurien kanssa. Musiikinopetus perustuu monesti yhteistoiminnallisuuteen, jossa asiantuntijuutta ja osaamista jaetaan ryhmän tai luokan kesken. Vuorovaikutus ryhmässä edistää yksilön henkilökohtaista oppimisprosessia. Kun lapsi työskentelee taitojensa ylärajoilla, aikuisen tai toisen lapsen tukemana, oppimistilanne on ihanteellinen – hän on lähikehityksenvyöhykkeellä. (Ahonen 2004, 23, 26.)

Leppänen, Unkari-Virtanen ja Sintonen (2013) puhuvat musiikkiin osallistumisesta ja osallisuudesta. Ensimmäisessä ajatuksena on opettajan johdolla oppilaan tietojen ja taitojen kehittäminen ja kulttuuriin sosiaalistaminen, jossa kulttuuri on määritelty jo etukäteen opetuksen järjestäjän toimesta. Oppilaan luovuus näyttäytyy toistuvana tuottamisena, ennalta määrätyn kulttuurin toistamisena. Jälkimmäisessä oppilaat haastetaan etsimään kulttuurisia merkityksiä, ominaisuuksia ja piirteitä. Tällöin oppilaita kannustetaan perustelemaan näkemyksiään, joka on itsessään sosiaalista taitavuutta. (Leppänen ym. 2013, 345.)

Osallistumisen näkökulma katsoo, että lapsen musiikillinen elämä alkaa jo hyvin varhaisessa vaiheessa esimerkiksi ääntelemällä sekä kuuntelemalla ympäristöään. Lapsella on siis jo hyvin pienenä kehittyvää musiikillista herkkyyttä, jota ei sinällään tarvitse vahvistaa. Flohrin ja Trevarthenin (2008, 84-85) eh-

dotus sanookin, että opettajan tulee valita opetusmenetelmiä, joilla voi kehittää leikinomaista ja yhteistoiminnallista musiikillista työskentelyä. Tavoitteena on siis ruokkia lapsen luontaista uteliaisuutta, ja tuottaa musiikin kautta iloa ja ilon tunteiden tunnetta lapsessa (Partti ym. 2013, 60-61).

Huhtinen-Hildén (2013) puhuukin opetuksen murroksesta, joka näkyy myös musiikkikasvatuksen kentällä; opettajan viitoittamasta oppimisesta on siirrytty yhä enemmän kohti yhteistä musiikillista löytöretkeä. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys alleviivaa oppimisympäristön luomista, jossa ohjaus, tuki ja vuorovaikutus ovat keskeisissä asemassa ongelmien ratkomisessa ja tietojen oppimisessa. Musiikinopetuksen tehtävä on ennemminkin kannatella oppilaan hyvää elämää ja tukea oppilaan taiteen kunnioitusta, vuorovaikutustaitoja, luovuutta ja itseilmaisua. Näin ollen musiikinopettajan olisi hyvä käyttää hyväkseen lapsen uteliaisuutta opetuksen suunnittelussa ja korostaa kehollista, yhteisöllistä ja keksimiseen perustuvaa musiikkia. Oppimisprosessien kohteina voisivat olla musiikillinen ongelmanratkaisu, tunteiden hahmottaminen ja nimeäminen sekä musiikin luominen. (Huhtinen-Hildén 2013, 135.)

Osallistumisen näkökulma, sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja situatiivinen lähestymistapa nostavat jalustalle yhteistoiminnallisen ja vuorovaikutteisen musiikkikasvatuksen. Ulfarsdottirin ja Erwinin (1999) tutkimuksessa todettiin, että systemaattiset musiikilliset harjoitukset kehittivät oppilaiden sosiokognitiivisia taitoja verrattuna niihin oppilaisiin, joilla musiikillista aktiviteettia oli vähemmän. Kyseiset tutkijat korostavatkin, että musiikilla on yhtäläinen merkitys lasten sosiaaliselle kasvulle, kuin sen on todettu olevan akateemisille taidoille. (Ulfarsdottir & Erwin 1999, 83.) Lasten yhdessä musiointi edistää sosiaalisista tilanteista oppimista. Opetellaan kuuntelemista, oman vuoron odottamista sekä harjoitellaan toisen tunteisiin eläytymistä. (Ruokonen 2016, 37.)

Jacobin (2012, 68) mukaan musiikilliset harjoitukset tarjoavat lukemattomasti mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen oppimiselle; opettajan täytyy asettaa tietoisesti sosiaalisten taitojen oppimisen tavoitteita yhtä lailla, kuin hän määrittää musiikillisten taitojen oppimisen tavoitteita. Myös Schellenberg, Corrigan,

Dys ja Malti (2015) alleviivaavat, että musiikin tunnit eivät sellaisenaan tarjoa automaattista sosiaalisten taitojen vahvistamista, vaan tunneilla täytyy olla vuorovaikutusta ja yhteistyötä oppilaiden välillä (Schellenberg ym. 2015, 2).

Esimerkiksi eri musiikkilajien kuuntelu edistää erilaisuuden kunnioittamista, musiikillisten esitysten harjoittelu ja esittäminen edistävät muiden kuuntelua, arvostamista sekä vuorojen jakamista, ja ryhäsäveltäminen kohottaa muiden ideoiden huomioonottamisen taitoa, sekä ymmärrystä siitä, että jokaisella ryhmän jäsenellä on tärkeä rooli tehtävässä (Jacobi 2012, 72). Musiikillisten esitysten valmistelu on sosiaalisten taitojen yksi oppimiskenttä. Esitysten valmistelu avaa ovet yhdessä työskentelyyn ja yhteisen päämäärän saavuttamiseen. Musiikkiesityksiä on mahdollista kasata niin, että erilaisilla taidoilla voidaan osallistua eri tavoin – näin ollen jokainen oppilas on yhteisen projektin jäsen. Tällöin edistetään luonnollisesti luokan yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Arjas, Hirvonen & Nikkanen 2013, 233.) Musiikin tunnit tarjoavat myös oppilaista itsestään kumpuavia mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen oppimiselle, joka vaatii opettajalta ammattitaitoa tunnistaa näitä yllättäviä, mutta kuitenkin hedelmällisiä tilanteita (Jacobi 2012, 69).

Perusopetuksessa on alettu korostaa viime aikoina luovuutta ja musiikillista heittäytymistä, esimerkiksi erilaisten sävellysten muodossa. Musiikkikasvatuksessa säveltäminen nähdään ”musiikin keksimisenä”, jonka käsitteinä toimivat muun muassa mielikuvitus, luova leikki, sävelillä leikkiminen ja musiikillinen ongelmanratkaisu erilaisten äänten ja aiheiden etsimiseksi. Ryhäsäveltämisessä, josta myös Jacobi (2012) puhui, työtetään yhteistä äänellistä tuotosta. Tällöin on merkityksellistä ryhmäidentiteetin ja yhteenkuuluvuuden vahvistaminen. Yhteistoiminnallisessa musiikissa piilee luovuus, jolloin musiikin opettajan tulisi hyödyntää ryhmästä lähtevää voimaa. Yksilökeskeisen luovuuden näkökulmasta on yhä enemmän siirrytty yhteisölliseen luovuuteen, jossa mielenkiinnon kohteina ovat ryhmän vuorovaikutusprosessit. Musiikin opetuksessa tulee siis pohtia erilaisia mahdollisuuksia yhteisöllisen luovuuden edistämiseksi. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 247, 249, 253-254.)

Improvisointi halutaan erottaa säveltämisestä. Kun säveltämisessä kehitetään ja muokataan musiikillisia ideoita, improvisoinnissa musiikkia luodaan ilman valmisteluja samaan aikaan, kun sitä esitetään. Koulukontekstissa improvisointi tapahtuu usein yhteistoiminnallisesti työskennellen. Tärkeintä ei ole se, kuinka korkeatasoista improvisointi on, vaan se, millaisia musiikillisia haasteita se tuottaa oppilaiden ajatteluun ja toimintaan. Tilanteen sosiaalinen näkökulma on merkityksellinen, koska oppilas työskentelee lähikehityksenvyöhykkeellään, jolloin hän venyttää taitojaan yhteistoiminnan avulla. (Ahonen 2004, 173-174.)

Taito- ja taideaineet edistävät oppilaan henkistä ja sosiaalista kasvua sekä yhteisöön hyväksytyksi tulemistä (Räsänen 2009, 28). Musiikin kautta ihmiset välittävät toisilleen kulttuurista ymmärrystä ja arvostusta toisiaan kohtaan. Kasvava lapsi saa musiikin kautta väyliä tunteiden ilmaisuun, oman identiteettin hahmottamiseen sekä erilaisiin flow-kokemuksiin. (Ruokonen & Ruismäki 2013, 125.) Kun ihminen tuottaa musiikkia ryhmässä, hänen tulee kiinnittää huomiota toisten toimintaan sekä aikomuksiin. Tämän avulla hän oppii tulkitsemaan ryhmän sosiaalista käyttäytymistä sekä emotionaalisia vihjeitä – mikä on väylä empatiataitojen harjaannuttamiseen. (Rabinowitch, Cross & Burnard 2012, 484-485.)

Musiikin oppiminen tulisi nähdä laajemmin hyvää elämää tukevana toimintana. Osallisuuden tunne ja oppiminen yhdessä voivat ehkäistä oppilaiden syrjäytymistä. Luovuus, itseilmaisuus ja yhteisöllisyys antavat perustaa mielekkäälle elämälle. (Huhtinen-Hildén 2013, 145-146.) Musiikkia voidaan pitää myös yhtenä itsesäätelyn keinona, jolloin musiikista saatavat itsehallinnan tunteet vahvistavat ihmistä. Musiikin kuunteleminen vahvistaa myös lapsen tunnetaitoja; musiikin avulla lapsi oppii käsittelemään ikäviä tunteitaan. (Huotilainen 2013, 100-101.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä

Myönteisillä vuorovaikutussuhteilla on selkeää vaikutusta lapsen koulussa viihtymiseen. Sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen koetaan oleelliseksi kasvatukselliseksi tehtäväksi tämän päivän opettajilla. (Kauppila 2005, 209). Sosiaalisia taitoja ei kuitenkaan opita yhdessä hetkessä, vaan taitojen harjaannuttaminen jatkuu vuosien ajan.

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on luoda interventio, jossa edistetään ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaalisia taitoja. Interventio merkitsee väliintuloa – eli tutkimuskohdetta tutkitaan, jotta sitä voidaan muuttaa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44.) Salmivallin mukaan (2008, 195) interventio antaa mahdollisuuden lapsille harjoitella opeteltavia taitoja heille luonnollisessa ympäristössä – tässä tapauksessa koululuokassa. Intervention lähestymistapa on tutkimuksessani musiikki. Tavoitteena on siis edistää oppilaiden sosiaalisia taitoja musiikillisten toimintatapojen kautta. Lisäksi tavoitteenani on kuvata, millaisia sosiaalisia taitoja kyseisessä tutkimusluokassa ilmenee. Näin tutkimukseni saa luonnollisen kehityskaaren; sosiaalisten taitojen kuvailun jälkeen siirryn kuvailemaan musiikillisiä menetelmiä taitojen edistämiseksi.

Ensimmäinen tutkimuskysymys pitää siis sisällään luokan sosiaalisten taitojen ”tason”. Tavoitteenani on ymmärtää, millaiset ovat kyseisen ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaalisten taidot. Tavoitteenani ei ole tutkia yksittäisten, tiettyjen oppilaiden sosiaalisia taitoja, vaan luokkaa yhtenä ryhmänä. Toinen tutkimuskysymys tarkastelee oppilaiden omia käsityksiä sosiaalisista taidoistaan. Tarkoitukseni on tutkia, ovatko minun havaintoni oppilaiden sosiaalisista taidoista yhteneväiset heidän omien itsearviointiensa kanssa. Kolmas tutkimuskysymys määrittää tutkimuksen musiikillisen ulottuvuuden. Siinä päämääränä on hahmottaa sitä, mitä sosiaalisia taitoja musiikin toimintatavat vahvistavat. Tutkimuskohteena on siis musiikki taitojen edistämisen työvälineenä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaiset ovat ensimmäisen luokan sosiaaliset taidot?
2. Millaisiksi oppilaat itse arvioivat omat sosiaaliset taitonsa?
3. Mitä sosiaalisia taitoja ensimmäisen luokan musiikkikasvatuksen toimintatavat vahvistavat?

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jonka tavoitteena on kuvata ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaalisia taitoja, ja kuinka musiikin tuntien toimintatavat vahvistavat niitä. Kvalitatiivinen tutkimus tutkiikin lähtökohtaisesti todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 161). Tutkinnan alla on usein merkityskokonaisuudet ihmisten välillä, jotka muodostavat toimintaa, ajatuksia sekä erilaisia päämääriä yksilöissä. Tutkijan on siis oleellista kysyä, millaisia merkityksiä tutkimuksessa halutaan selvittää. Tällöin tutkija tulkitsee tutkimuskohdettaan vain omista kokemuksista käsin. (Vilkka 2016, 118.) Tutkijan omat arvot muokkaavat hänen ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi ym. 2014, 161). Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö tutkijan ajatukset aiheesta muutu tai kasva tutkimuksen edetessä. (Vilkka 2016, 118; Tuomi & Sarajärvi 2009, 20; Kiviniemi 2015, 74.)

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole löytää totuuksia tutkimusaiheesta. Aineiston kautta tutkija luo tulkintoja elikkä esittää laadittuun tutkimustehtävään ratkaisuja. (Vilkka 2016, 120.) Tavoitteena ei ole siis luoda yleistettäviä tuloksia, vaan tarkastella ilmiötä tai ymmärtää toimintaa siinä ympäristössä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85; Metsämuuronen 2008, 9). Aineistoa kerätään useimmiten ihmisten kautta, jolloin luotetaan paljon tutkijan havainnointikykyyn (Hirsjärvi ym. 2014, 164). Kiviniemi (2015, 77) toteaaakin, että tulosten 'todellisuus' välittyy lukijalle tutkijan tulkintojen kautta. Kvalitatiiviseen tutkimuksen luonteeseen kuuluu kontekstin huomioonottaminen; millaisiin yleisiin yhteyksiin tutkimushenkilöt kuuluvat, millainen on tutkimusaiheen esiintymisympäristö sekä millainen on tutkimustilanne, jossa tutkimuksen aineisto kasattiin. (Vilkka 2016, 120.) Kontekstin yhteys aineistoon tuli tässä tutkimuk-

nessa vahvasti esille. Sosiaaliset taidot näyttäytyvät aina kontekstinsa kautta. Sosiaalisia taitoja kuvaillessani minun tuli ottaa huomioon sen hetken ympäristö, jossa sosiaaliset taidot ilmenevät. Mielenkiintoista oli myös, kuinka sosiaaliset taidot näyttäytyivät eri tavoin eri konteksteissa.

Vilka (2016, 120-121) mainitsee laadullisen tutkimuksen näkökulmat tutkimuskohteeseen nähden kontekstin lisäksi intention sekä prosessin. Intentiolla tarkoitetaan tällöin tutkittavan motiiveja tutkimustilanteessa; millaisia intentioneita tutkittavalla on. Prosessilla hän taas tarkoittaa tutkimusaikataulun- ja aineiston suhdetta tutkijan muodostamaan ymmärtämiseen. Pidempi tutkimusaikataulu mahdollistaa tutkijan syvällisen ymmärtämisen tutkimusaiheeseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tehdä interventio oppilaiden sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi sekä esitellä musiikillisia työtapoja sosiaalisten taitojen edistämisen tueksi. Tavoitteenani ei sen sijaan ole hahmottaa, miten interventio vaikutti oppilaiden sosiaalisten taitojen käyttämiseen tai oppimiseen – vaikka se olisi kiinnostavaa ollutkin. Tähän ei kuitenkaan tutkimusaikataulu riittänyt. Interventio tulokset näkyvät vasta pidemmän ajan päästä, sillä sosiaaliset taidot ovat pitkän oppimisen ja mallintamisen tulosta.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tulkinnan jakautuminen koko tutkimusprosessin ajalle. Tutkimusongelman asettelua voi joutua kyseenalaistamaan aineistonkeräämisen tai analyysin yhteydessä. (Eskola & Suoranta 2008, 16; Kiviniemi 1999, 69.) Tämä esiintyi myös omassa tutkimuksessani. Tutkimustehtäväni laajeni pelkästä musiikillisesta interventiosta koko luokan sosiaalisten taitojen tarkasteluun. Tällöin pystyin luomaan kattavan kuvan oppilaiden taidoista sekä ottamaan kantaa siihen, miten musiikki tukee heidän sosiaalista kasvua.

Jotta tutkija pystyy pitämään tutkimusilmiönsä autenttisena, sellaisenaan, hän pyrkii tavoittamaan *tutkittavien näkökulman*. Tähän päästään osallistumalla tutkittavien elämään. Tutkija kohtaa kysymyksen siitä, osallistuuko hän kentän tapahtumiin vai pysytteleekö ulkopuolella? Eskola ja Suoranta (2008, 16-17) kehottavat unohtamaan objektivistisen ohjeen, jonka mukaan tutkijan pitäisi pysyä etäällä tutkittavasta. Objektiiivisuus on taas olla sekoittamatta omia arvoja

sekä asenteita tutkimusilmiöön. Harva tutkija tähänkään pystyy. *Hypoteesittomuudella* Eskola ja Suoranta (2008, 19-20) tarkoittavat sitä, että tutkijalla ei ole tutkittavasta ilmiöstä tai siitä ilmenevistä tuloksista vankkoja ennakko-oletuksia – ainakaan sellaisia, jotka rajaisivat tutkimuksen kulkua. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulisi oppia uutta, mikä toisaalta vaatii aiemman tiedon hahmottamista ja jäsentämistä itselleen.

Tutkimukseni seuraa etnografista tutkimusstrategiaa. Tällöin tavoitteena on havainnoinnin avulla tarkastella sekä kuvailla ihmisryhmän käyttäytymistä. Tutkija haluaa ymmärtää tietyn sosiaalisen ilmiön piirteitä perusteellisesti. (Metsämuuronen 2008, 20-21.) Myös Paloniemi ja Collin (2015, 208) toteavat etnografisen tutkimuksen sopivan sosiaalisen käyttäytymisen tutkimiseen. Heidän mukaansa tavoitteena on tuoda esiin tutkimusilmiön arkinen ilmaantuvuus. Tämän tutkimuksen kannalta arkinen, tutkimushenkilöille luonnollinen, tutkimusympäristö on kaiken lähtökohta. Halusin tutkia sosiaalisten taitojen ilmenevyyttä niiden luonnollisessa kontekstissa, jolloin tulokset ovat mahdollisimman autenttisia.

Tutkimuksessani käytän toimintatutkimukselle ominaista lähestymistapaa. Toimintatutkimus pyrkii muutokseen intervention avulla (Eskola & Suoranta 2008, 126; Kuula 1999, 9). Teoria ja toiminta kulkevat tutkimuksessa käsi kädessä (Heikkinen 2015, 205). Metsämuuronen (2008, 30) mainitsee, että toimintatutkimus sopii hyvin tutkimukseen, jossa halutaan lähestyä toimintaan uusista näkökulmista käsin. Tässä tutkimuksessa havainnoin ensin tutkimusluokkaani saadakseni käsityksen sosiaalisten taitojen ilmentymisestä. Tämän jälkeen laadin musiikin tunnit sosiaalisten taitojen vahvistamisen näkökulmasta. Toimintatutkimuksia ilmenee erityisesti kasvatuksen tutkimuksissa; koulu- luokka on luonteva toimintatutkimuksen kenttä (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29; Heikkinen 2015, 205).

Toimintatutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa tutkittavasta ilmiöstä, mutta samalla kehittää sitä (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33). Kuula (1999, 150) mainitsee tutkimushenkilöiden itsereflektion olevan osa toimintatutkimuksen luonnetta. Tutkimuksessani toteutan myös oppilaiden itsearvioinnin sosiaalis-

ten taitojen osalta. Itsearviointien avulla saan käsityksen siitä, millaisiksi oppilaat itse ymmärtävät sosiaalisen taitavuutensa. Tutkimushenkilöiden osallistuminen yhteistoimintaan nähdään muutoksen edellyttäjänä (Syrjälä 1994b, 35).

Myös tutkijalla on läsnä oleva, aktiivinen rooli toimintatutkimuksessa, sillä tutkija on osa tutkimustaan (Eskola & Suoranta 1999, 127-128). Samaan aikaan kun tutkija oppii tutkimusilmioistään, hän oppii myös itsestään tutkijana ja persoonana (Kuula 1999, 148). Toimintatutkimuksen reflektiivisyydellä tarkoitetaan tutkijan omien ajatusten sekä kokemusten tarkastelua ikään kuin ulkopäin. Toimintatutkimuksessa tämä ilmenee kehämäisenä prosessina; toimintansa havainnointi, reflektointi sekä uudelleensuunnittelu kulkevat ympyrää tutkimuksen edetessä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.) Toimintatutkimuksen tärkeimmät käsitteet ovat siis *interventio*, *käytännönläheisyys*, *ihmisten osallistuminen* sekä *reflektiivisyys* (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36; Eskola & Suoranta 2008, 127).

Tässä tutkimuksessa toteutin tutkimusluokalle musiikin tunnit, joihin suunnittelin sosiaalisia taitoja vahvistavia toimintatapoja. Koska opetin tunnit, joista keräsin tutkimukseni aineiston, toimin tutkivana opettajana – yhdistin siis opettamisen sekä tutkimisen. Tutkiva opettaja ymmärtää opettamisen ja tutkimuksen vuorovaikutuksellisen suhteen, jolloin reflektointi ja itsearviointi nousevat entistä suurempiin rooleihin. Kemmis ja McTaggart (2007, 274) mainitsevat erikseen luokkahuoneessa tapahtuvan toimintatutkimuksen, jossa opettaja tutkii omia toimintatapojaan, ja kuinka niitä voisi parantaa.

Kun opetusta lähestytään tutkimuksellisesti, oppimista ja luokkahuoneen toimintaa voidaan tarkastella analyttisesti, ja etsiä ratkaisuja asetettuihin ongelmiin (Niikko 2015, 246-247). Kincheloe (2012, 39) nostaa aiemmin mainitun toimintatutkimuksen kehämäisen prosessin myös tutkivan opettajuuden toimintamalliksi. Kun opettaja kohdistaa huomionsa itse prosessiin, hänen havainnointitaitonsa kohenevat ja hän pystyy tekemään paremmin tulkintoja – jolloin hän näkee paremmin myös omaa opettajuuttaan. Opettaja tutkijana – näkökulma painottaa opetustyön uusia tuulia; pedagogista osaamista tulee kehittää koko ajan. Opettajat ovat oppimisympäristöjen ja koulun uudistajia. Tutkiva opettaja ratkoo arjesta esiin nousevia kysymyksiä – ja vastauksiin päästään eri

toimintamalleja kokeilemalla. (Niikko 1998, 107, 109.) Tutkivan opettajuuden ja toimintatutkimuksen yhteys on siis selkeä.

Leino (1998, 83) toteaa, että toimintatutkimus parhaimmillaan lisää esimerkiksi opettajien reflektiota omaan työhönsä liittyen. Moilasen (1999, 101) mukaan toimintatutkija kyseenalaistaa muun muassa omia päämääriään, omia tulkintojaan sekä käyttämiään keinoja ja niiden etiikkaa – kohdellaanko tutkimushenkilöitä arvokkaasti. Syrjälä (1994b, 17) liittääkin toimintatutkimuksen ja tutkivan opettajuuden rinnakkaisiksi toiminnoiksi, kun taas Niikko (1998, 114) näkee tutkivan opettajuuden toimintatutkimuksen yläkäsitteenä.

Onnistunut reflektio on laadun tae toimintatutkimuksessa (Heikkinen 2015, 211). Havainnoidessani tutkimusluokkaani olin tarkoituksellisesti läsnä sen kouluarjessa – osallistuen, auttaen, kysellen ja keskustellen oppilaiden kanssa. Etäältä havainnointi ei sopinut tutkimukseni luonteeseen. Näin ollen intervention tekeminen oli luonnollisempaa, kun olin tuttu tutkimushenkilöileni. Jotta toimintatutkimuksen interventio ja sen avulla tapahtuva muutos on mahdollinen, toimintatutkijan on oltava mukana tutkimusilmiössään (Kuula 1999, 208).

Tutkimukseni sisältää myös tapaustutkimuksen piirteitä. Tälle laadullisen tutkimuksen suuntaukselle on ominaista, että tutkittava kohde muodostaa jollakin tavalla kokonaisuuden, eli tapauksen. Tutkimuksen tavoitteena ei ole kuitenkaan tehdä yleistyksiä, vaan saada yksityiskohtaista tietoa juuri siitä tapauksesta. (Eskola & Suoranta 2008, 65; Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181.) Tapaustutkimukset kohdistuvat eritoten prosessiin ja tutkimusilmiön laajaan kuvaamiseen (Syrjälä 1994a, 13). Tapaustutkimuksen keskeisiä ominaisuuksia ovat teorian tärkeä rooli, osallistuva tutkija sekä useiden tutkimusmetodien käyttö (Saarela-Kinnunen 2015, 185). Tutkimushenkilöt ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa, kun aineistoa kerätään (Syrjälä 1994a, 14). Tässä tutkimuksessa minä itse toimin sosiaalisten taitojen intervention laatijana ja toteuttajana, jossa luokka on eräänlainen 'tapaus'. Tämän intervention olen suunnitellut muun muassa teoriakirjallisuuden pohjalta sekä aineiston analyysin olen suorittanut teorialähtöisesti.

Laine, Bamberg ja Jokinen (2007, 9-10) mainitsevat tapaustutkimusten tutkivan monesti ilmiöitä, kuten juuri sosiaalisia prosesseja. Kuten todettua, yleistettävyyttä tässä tutkimuksessa ei haeta, mutta tapaustutkimus voi pyrkiä analyyttiseen yleistämiseen – pyritään yleistämään teorioita. Tällöin tutkimustuloksia voi hyödyntää laajemmassa tarkoituksessa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 185.) Myös Hirsjärvi ym. (2014, 182) mainitsevat, että yksityistä tapaus-ta tutkiessa saadaan näkyviin tutkimusilmiön merkittävyys, joka voi toistua yleisestikin.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillinen harkinnanvarainen otanta tarkoittaa keskittymistä pieneen otokseen, jota tulkitaan ja analysoidaan mahdollisimman monipuolisesti. Tutkimuksen tieteellisyyden takaa siis aineiston laatu, eikä määrä. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkija esittää vankat teoreettiset lähtökohdat, jotka ohjailevat aineiston keräämistä ja mahdollisesti analyysia. (Eskola & Suoranta 2008, 18.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on yksi ensimmäinen luokka, jossa lapset ovat siis kuusi tai seitsemän vuotiaita. Luokassa on yhteensä 23 oppilasta. Koska tutkin oppilasryhmää, en erityisesti huomioi tiettyjä oppilaita, mutta tarvittaessa nostan esille yksittäisten oppilaiden toimintatapoja. Tavoitteeni on kuvata laajasti luokan sosiaalisten taitojen ilmenevyyttä, joka tapahtuu ryhmän jäsenten toimintaa kuvaillen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 90) toteavat, että tutkimusta tehdessä on hyvä pohtia, haluaako kuvailla aineiston yhteneväisyyksiä vai erityispiirteitä. Tässä tutkimuksessa esitän ensimmäisen luokan sosiaalisia taitoja niiden yhteneväisyyksien kautta.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tutkimuskohteena on alkuopetuksen, tässä tapauksessa ensimmäisen luokan, musiikkikasvatus. Tutkin musiikin tuntien tarjoamia mahdollisuuksia vahvistaa tutkimusluokan sosiaalisia taitoja. Kuten oikeaoppiseen tutkimusetiikkaan kuuluu, tutkimushenkilöiden ano-

nymiteetti on taattu. Kuula kirjoittaa (2011, 60) ihmisarvon kunnioittamisen olevan eettisen tutkimuksen lähtökohta. Tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin palataan luvussa 4.6.

4.4 Aineiston keruu

Tutkimuksen tavoitteena ei ole koota tilastollisia yleistyksiä, vaan kuvailla tapahtumia, ja ymmärtämään ihmisen toimintaa. Laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu lähes aina kielellisistä ilmauksista. (Eskola & Suoranta 1999, 61;64.) Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat havainnointi-materiaali, musiikin tuntien videomateriaali sekä oppilaiden itsearviointit omista sosiaalisista taidoistaan.

Kun tutkimus koostuu useammasta aineistomateriaalista, sitä kutsutaan aineistotriangulaatioksi. Tutkimuksessa siis yhdistellään useita aineistoja keskenään, jotta tuloksia voidaan pitää mahdollisimman luotettavina. Aineistojen yhdistelyä perustellaan sillä, että yhdellä aineistonkeruu-menetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1999, 68-69.) Laadullisen tutkimuksen haastavuus onkin usein aineiston koko. Tutkijan keskeinen tehtävä on aineiston rajaaminen, sekä sen esittäminen niin, että se tuo esille uusia teoreettisia näkökulmia. (Eskola & Suoranta 1999, 62, 64.)

Sosiaalisten taitojen mittaamisessa käytetään monesti suoraa havainnointia, kuten päiväkodin pihalla tai luokkahuoneessa (Salmivalli 2008, 80). Poikkeus (2011, 88) listaa erilaisia tilanteita, jotka paljastavat lasten sosiaalista taitavuutta. Nämä ovat muun muassa ryhmään liittymistilanteet, torjuntatilanteet, kilpailutilanteet, kuuntelemis- ja keskustelutilanteet, konfliktitilanteet sekä turhautumistilanteet. Erilaiset kyselylomakkeet antavat osiittain lapsen sosiaalisista taidoista. Itsearviointit, opettajien, vanhempien ja luokkatoverien arviot ovat helpokäyttöisiä, mutta niissä pitää ottaa huomioon tutkimuksen eettinen näkökulma. (Salmivalli 2008, 80.)

Suoritin laadulliselle tutkimukselle ominaista *osallistuvaa havainnointia*. Laadullisessa tutkimuksessa havainnointi on oleellinen aineistonkeruumene-

telmä, jotta tutkija pääsee sisään tutkimuskohteensa ymmärtämiseen (Metsämuuronen 2008, 14). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija näkee, mitä arkielämässä todella tapahtuu (Hirsjärvi ym. 2014, 212). Eskola ja Suoranta (1999, 98, 100, 102) kirjoittavat, että osallistuvassa havainnoinnissa tutkija ottaa osaa tutkimuskohteensa arkeen – kuitenkin niin, että hän vaikuttaa yksilöiden toimintaan mahdollisimman vähän. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 82) kuitenkin muistuttavat, että toimintatutkimuksen yhteydessä vaikuttaminen on perustellumpaa.

Aloitin aineiston keräämisen havainnoimalla luokkaa oppituntien aikana. En kuitenkaan ollut passiivinen tarkkailija, vaan olin aktiivisessa vuorovaikutuksessa tutkimushenkilöiden kanssa. Halusin saada kattavan käsityksen luokan sosiaalisista taidoista, sekä sen yleisistä toimintatavoista musiikin tunteja silmällä pitäen. Kirjasin havainnoitejani ylös kirjallisesti, sekä kokosin vielä havainnoitejani yhteen kotona. Havainnoin tutkimusluokkaani yhteensä kahdeksan viikon ajan syksyllä 2016. Vilka (2006, 46) kirjoittaa toimintatutkimukselle tyypillisestä *aktiivisesta osallistuvasta havainnoinnista*, jota suoritin musiikin tuntien yhteydessä. Tällöin havainnoinnin lisäksi pyritään muuttamaan, saamaan liikkeelle tutkimuskohdetta. Tässä tutkimuksessa se tarkoitti sosiaalisten taitojen vahvistamista musiikin tuntien kautta. Musiikin tunnit toteutin myös syksyllä 2016.

Suunnittelin ja toteutin itse musiikin tunnit tutkimusluokalleni. Suunniteluun sain tukea kyseisen koulun musiikin opettajalta, jonka kanssa keskustelimme muun muassa koulun opetussuunnitelmasta musiikin tuntien osalta. Teimme myös paljon yhteistä reflektiota siitä, millaisia harjoituksia tulevat musiikin tuntini voisivat sisältää. Lisäksi perehdyin sosiaalisten taitojen teoriakirjallisuuteen ennen tuntien suunnittelua ja toteutusta.

Tuntisuunnitelmat löytyvät tutkimukseni liitteistä (Liitteet 1-9). Tunnit videoitiin, jotta onnistuin saamaan mahdollisimman kattavan kuvan tuntien kulusta, oppilaista sekä musiikista sosiaalisten taitojen edistäjänä. Pidin yhteensä yhdeksän musiikin tuntia, joista kahdeksan videoitiin. Videoaineistoa kertyi siis yhteensä kuusi kokonaista tuntia. Kyseistä videomateriaalia käytin myös en-

simmäisen tutkimuskysymykseni tarkasteluun. Musiikin tuntien yhteydessä tein myös oppilaille itsearviointin heidän omista sosiaalisista taidoistaan, joka on toinen tutkimuskysymykseni. Itsearviointit laadin sen hetken havainnointimateriaalini pohjalta, eli millaisiin teemoihin olin itse kiinnittänyt huomioita luokan sosiaalisissa taidoissa. Itsearviointit pyrin tekemään oppilaiden ikätason mukaan, jonka vuoksi vastausvaihtoehdot ovat hymiö-muodossa arviointirungossa. Itsearviointilomake löytyy tutkimuksen liitteistä, Liite 10.

4.5 Aineiston analyysi

Eskolan ja Suorannan (1999, 145) mukaan laadullisen tutkimuksen vaikein vaihe on aineiston analyysi sekä tulkintojen muodostaminen. Suoritin aineiston analyysin sisällönanalyysin avulla, joka on tyypillinen laadullisen aineiston analyysimenetelmä. Sisällönanalyysillä voi analysoida kirjoitettua tekstiä, videoita tai kuvia. Sen tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä selkeä kuvaus, sekä saada aikaan erilaisia johtopäätöksiä tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Sisällönanalyysia voidaan jakaa kolmeen muotoon; aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan sekä teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. Suoritin tutkimukseni analyysin teorialähtöisesti, jossa nojataan alusta lähtien johonkin tiettyyn malliin tai teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.) Tässä tutkimuksessa käytin kahta eri kirjallisuuslähdeä analyysin tekemiseksi. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, jossa tutkin oppilaiden sosiaalisia taitoja, toteutin analyysin Kauppilan (2005) esittämien sosiaalisten taitojen kautta (kts. Taulukko 2). Tällöin en keksinyt tutkittavia sosiaalisia taitoja itse, vaan etsin Kauppilan määrittämiä sosiaalisia taitoja aineistostani. Kolmatta tutkimuskysymystä käsitellessäni analysoin videomateriaalia Ruokosen (2016) esittämien musiikin toimintatapojen viitekehyksestä. Tutkin siis alkuopetuksen musiikkikasvatusta ja sen toimintatapoja sosiaalisten taitojen vahvistajana.

Aloitin aineiston analyysin pelkällä videoiden katselukerralla. Tätä tein muutamaan otteeseen, ennen kuin aloitin varsinaisen litteroinnin. Litteroitua

materiaalia tuli yhteensä 57 sivua. Videoaineiston perään kirjoitin puhtaaksi havainnointimateriaalini. Tämän jälkeen kokosin litteroinneista erilliselle tiedostolle tutkimuskysymysten mukaisia teemoja. Teemat olivat siis alkuperäisilmauksia video,- sekä havainnointimateriaalista. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla etsin puhtaasti sosiaalisia taitoja ja sosiaalista vuorovaikutusta lasten välillä. Tämän jälkeen alkoi varsinainen luokittelu, jota olen havainnollistanut Taulukon 4 avulla.

Taulukko 4. 1.tutkimuskysymyksen analyysi-esimerkki.

Alkuperäis-ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Oppilas kysyy: "Käykö kaikille koiranpentu?"	Oppilas kysyy muulta ryhmältä mielipidettä.	Perustaito kysyminen näyttäytyy osaamisena ryhmässä.	Perustaito	Mitä sosiaalisia taitoja luokassa ilmenee?

Tutkimustehtävän mukaisen teemoittelun jälkeen aloin etsiä Kauppilan määrittämiä sosiaalisia taitoja. Tämän suoritin värikoodauksen avulla. Tietty väri edusti aina tiettyä, Kauppilan esittämää, sosiaalista taitoa. Värikoodeja tuli yhteensä 14 eri kappaletta. Värit edustivat siis jokainen eri sosiaalista taitoa, joko taitavuutta tai taidottomuutta. Loin väreistä alaluokkia sen mukaan, mitä Kauppilan määrittämää sosiaalista "luokkaa" (esimerkiksi perustaidot), sosiaalinen taito edusti, sekä miten sosiaalinen taito näyttäytyi - osaamisena vai osaamattomuutena. Tällöin tutkimuskysymyksen tarkentui siten, että en tutkinut pelkästään luokan sosiaalista osaamista, vaan myös sitä, millaisiin taitoihin oppilaat tarvitsevat vahvistusta. Yläluokaksi muodostui pelkkä sosiaalisen taidon luokka ja pääloukkanä toimi itse tutkimuskysymys.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistonani toimii oppilaiden itsearviointit, joiden runko löytyy Liitteestä 10. Itsearviointit analysoin kunkin kysymyksen mukaan; kuinka monta eri hymynaama-vastausta sisältyy kuhun-

kin kysymykseen. Nämä merkitsin itselleni ylös saadakseni kokonaiskuvan vastauksista. Tämän jälkeen aloin tarkastelemaan itsearviointien tekijöitä; oliko kyseisellä oppilaalla samanlainen havainto hänen taitavuudestaan, kuin minulla tutkijana.

Taulukko 5. 3. tutkimuskysymyksen analyysi-esimerkki.

Alkuperäis-ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Luokassa paljon keskustelua kompin tekemisen aikana parien välillä.	Kompin tekeminen luokassa. keskustelua	Keskustelu/ Perustaidot	Improvisointi/ Luova tuottaminen	Mitä sosiaalisia taitoja musiikin toimintatavat vahvistavat?

Taulukkoon 5 olen havainnollistanut kolmannen tutkimuskysymyksen aineiston analyysia. Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla värikoodasin alkuperäisilmaukset musiikin toimintatavan ja sosiaalisen taidon mukaan. Alaluokaksi muodostui sosiaalinen taito, joka näkyi ilmauksessa, ja yläluokkana toimi itse musiikin toimintatapa - tutkimuskysymyksessä tutkin nimenomaan alkuopetuksen musiikkikasvatusta ja Ruokosen määrittämiä toimintatapoja. Pääluokkaa edustaa itse tutkimuskysymys. Tällöin minun on luontevampaa analysoida jokaista toimintatapaa omana lukunaan, ja mitä sosiaalisia taitoja ne vahvistavat.

4.6 Eettiset ratkaisut ja luotettavuus

Tutkimuksestani ei ilmene tutkimushenkilöiden nimiä, asuinpaikkaa tai muita tunnistettavia piirteitä. Tuloksissa käsittelen tutkimushenkilöitä yleisesti ryhmänä. Sitaateissa olen nimennyt oppilaita peitenimillä. Olen ottanut eettiset näkökulmat esiin myös tulos-lukua kirjoittaessani, sillä Vilkka (2006, 114) muistuttaa, että tekstin tyyli voi myös vahingoittaa tutkimushenkilöitä. Esimerkiksi

kielteinen tapa ilmaista osaamista tai osaamattomuutta voi olla ryhmälle loukkaavaa. Tässä tutkimuksessa tutkin oppilaiden sosiaalisia taitoja, ja nostan myös esiin tilanteita, joissa taidot näyttävät puutteellisina. Sosiaaliset taidot ovat elinikäinen oppimisprosessi, eli ei voi olettaakaan, että ensimmäisen luokan oppilaat osaavat taidot moitteettomasti. Olen pyrkinyt ilmaisemaan taitamattomuutta kehittävässä hengessä – tutkimuksen tavoitteena on löytää musiikillisia toimintatapoja, jotka vahvistavat oppilaiden sosiaalista taitavuutta.

Tutkija sitoutuu eettisyyteen koko tutkimusprosessin ajan. Jo tutkimusaiheen aiheen valinta pitää sisällään tietynlaisen eettisen kannanoton. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127-129.) Tutkimustehtäväni on vahvistaa oppilaiden sosiaalisia taitoja musiikin avulla. Oma suhtautuminen aiheeseen oli jo lähtöasetelmissä myönteinen; musiikintunneilla on myönteinen vaikutus oppilaiden sosiaalisiin taitoihin. Varsinainen tutkimuskysymys jalostui tästä; mitä sosiaalisia taitoja musiikin toimintatavat kehittävät? Jotta tutkimukseni olisi johdonmukainen ja sen luokan tarpeisiin vastaava, havainnoin luokkaa, ennen kuin ryhdyin intervention tekoon. Havainnoinnin yhteydessä keräsin oppilaiden sosiaalista taitavuutta ylös, jotta osasin laatia heidän tarpeisiinsa sopivan intervention. Kun tutkimuskohteena ovat lapset, täytyy tutkijan joka tilanteessa pitää huolta tutkimuksen etiikasta. Tutkimus ei saa häiritä oppilaiden koulutyöskentelyä, aineistonkeruu pitää suorittaa lasten ikätasoa vastaavalla tavalla. (Aarnos 2015, 165.)

Toiminta- ja tapaustutkimuksen tekeminen on vahvasti arvosidonnaista, sillä tutkija on mukana työssään koko persoonallaan (Syrjälä 1994a, 15). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 136) nostavat esille, että havainnot suodattuvat aina tutkijan itsensä, ja ajatustensa, läpi. Tähän Grönfors (2015, 147-148) lisää, että tutkijan oma persoona on hänen tutkimuksensa tärkein väline. Tutkimuksen edetessä tutkijan täytyy tiedostaa oma subjektiivisuus havainnointia tehdessään. Pyrin siis eettisyyden ja luotettavuuden takaamiseksi puolueettomuuteen havainnoiteja tehdessäni.

Laadullista tutkimusta tehdessään tutkija kulkee vapaasti analyysin, omien tulkintojensa sekä luomansa tutkimustekstin välillä. Tutkijaa ei analyysiä

tehdessään tue juurikaan muu kuin hänen ennakko-oletuksensa sekä tutkimuksen teoriatausta. (Eskola & Suoranta 2008, 208.) Tieteellisten tutkimusten eettiset lähtökohdat ovat ihmisoikeuksissa elikkä tutkittavien henkilöiden suojaamisessa ja arvostamisessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Pyrin kohentamaan tutkimukseni luotettavuutta useamman tutkimusmenetelmän käyttämisellä. Aineistoni koostuu havainnointi-materiaalista, kuuden tunnin videoista sekä oppilaiden omista itsearviointeista. Metodologinen triangulaatio ei ole suora tie luotettavaan tutkimukseen, mutta sen nähdään antavan vankkaa pohjaa luotettavien, monipuolisten tutkimustulosten saamiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 148-149; Hirsjärvi ym. 2014, 233). Havainnoimalla luokkaa onnistuin tarkastelemaan tutkimusilmiötäni sen luonnollisessa ympäristössä, jolloin sen todellista ilmenevyyttä ei voi kierrellä (Grönfors 2015, 149). Koska itse toimin tutkijana ja opettajana samanaikaisesti musiikin tunneilla, minun oli mahdotonta havainnoida luokan toimintaa kahdessa eri roolissa. Jokaisten yksityiskohdan huomaaminen onnistui videoiden avulla. Lisäksi halusin saada tukea omille havainnoilleni lapsilta kerätyn sosiaalisten taitojen itsearviointien avulla.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessia silmällä pitäen, koska tutkija itse määrittää tutkimuksen paikkansapitävyyttä (Eskola & Suoranta 2008, 210). Voidaan siis todeta, että olen itse tutkijana tutkimukseni luotettavuuden mittari. Tässä tutkimuksessa olen laatinut intervention ensimmäisen luokan sosiaalisten taitojen vahvistamiseksi, jolloin tutkimustulokseni pohjautuvat paljon oman toimintani - suunnitteluni, ohjaukseni sekä tulkintojeni - varaan. Tukea intervention toteuttamiseksi sain koulun musiikin opettajalta, kyseisen luokan luokanopettajalta sekä sosiaalisten taitojen teoriakirjallisuudesta. En siis kehittänyt interventiotani täysin omaehtoisesti, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi havainnoin luokkaa ennen intervention toteuttamista, jolloin sain käsityksen luokan taitotasosta.

Luotettavuutta tarkastellessa tulee pohtia myös käytetyn teorian pätevyyttä tutkimuksessa. Tutkimukseni on toteutettu teorialähtöisesti, käyttäen Kaupilan (2005) sosiaalisten taitojen määritelmää sekä Ruokosen (2016) musiikin

toimintatapoja. Kauppilan jäsentämät sosiaaliset taidot helpottivat aineiston keräämistä, analyysia ja raportointia. En etsinyt "jotain" sosiaalisia taitoja aineistostani, vaan niitä tiettyjä, ennalta määrättyjä. Myös Ruokosen asettamat musiikin tuntien toimintatavat helpottivat aineiston pilkkomista osiin, jolloin sosiaalisia taitoja pystyi hahmottamaan videomateriaalista paremmin eri toimintatapojen näkökulmista. Oppilaiden itsearvioinnit laadin itse sen hetkisten havaintojeni pohjalta; itsearvioinnin kysymykset sisältävät pari- ja ryhmätyöskentelyn helppoutta, kuuntelutaitoja, keskustelutaitoja sekä minkälaisia ajatuksia oppilailla on toisten auttamisesta.

5 TULOKSET

Tarkastelen tuloksia luvussa 4.1 mainittujen tutkimuskysymysten kautta. Luvussa 5.1 käsittelen ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaalisten taitojen ilmenevyyttä. Etenen siinä Kauppilan asettamien sosiaalisten taitojen luokkien mukaan. 5.2 käsittelen oppilaiden itsearviointeja koskien heidän omia sosiaalisia taitojaan. Sen jälkeen, luvussa 5.3, kuvaan musiikin toimintatapojen mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen vahvistajana.

5.1 Sosiaalisten taitojen ilmenevyys tutkimusluokassa

Sosiaalisia taitoja ilmeni tutkimusluokassani ja aineistossani lähes jatkuvasti. Otin analyysiini mukaan näkyvimvät, ja mielestäni *keskeisimmät* havaintoni. Osa Kauppilan määrittämistä sosiaalisista taidoista menevät hiukan päällekkäin keskenään, joten taitojen tarkka lokerointi on mahdotonta. Tärkeä havaintoni oli, että sosiaaliset taidot ovat aina aikaan ja ympäristöön sidottuja. Näin ollen en pystynyt vetämään yhtä linjaa siitä, mitä sosiaalisia taitoja luokka osaa. Yhtenä päivänä tietty sosiaalinen taitavuus näkyi, seuraavana päivänä sama taito tuotti vaikeuksia. Tästä paljastuu lähes merkittävin tutkimustulokseni; sosiaaliset taidot ovat ensimmäisellä luokalla jatkuvan harjoittelun ja kehittymisen alaisuudessa. Konteksti vaikuttaa oleellisesti sosiaalisten taitojen ilmenevyyteen.

Selkeyttääkseni ympäristön vaikutusta sosiaalisten taitojen ilmenevyyteen, olen laatinut jokaisesta sosiaalisen taidon luokasta taulukon, jossa esittelen esimerkkejä sosiaalisten taitojen positiivista sekä negatiivista näyttäytymistä.

5.1.1 Perustaidot tutkimusluokassa

Aineistostani ilmeni seuraavat Kauppiilan mainitsemat perustaidot: Kuuntelu, keskustelu, avun pyytäminen sekä kysyminen. Eniten näistä nousi esille keskustelun taito.

Keskustelutaidot nousivat esille pitkälti vapaissa tilanteissa luokkahuoneessa. Keskustelua herätti ensisijaisesti lapsille itselle tärkeäksi kokemat asiat. Myös opetuksen yhteydessä oppilaita sai luontevasti keskustelemaan keskenään, kun aiheena oli oppilaille tuttu aihe. Ryhmätehtävissä keskustelua tuki selkeästi se, että ryhmässä oli ainakin yksi lapsi, jolla oli hyvät keskustelutaidot. Hän sai ryhmä-, tai parityöhön keskustelun viriämään.

Kuten todettua, sosiaaliset taidot eivät onnistu aina suoraviivaisesti. Keskustelutaidot näyttäytyivät puutteellisesti erityisesti ryhmätyöskentelyssä. Kun ryhmässä oli useampi oppilas, kaikki ryhmän oppilaat eivät keskustelleet lainkaan. Eräessä tilanteessa oppilas tuli minulle sanomaan, että *"nuo muut ei puhu mitään!"*. Oppilas siis huomasi, että ryhmässä tulisi käydä yhteistä keskustelua, jotta tehtävä saadaan suoritettua. Parityöskentely ei onnistunut parilta, joka ei keskustellut keskenään - vaikka toinen pareista yrittikin käydä keskustelua. Tästä huomataan, että keskusteluun ja sitä kautta tehtävän suorittamiseen tarvitaan molempien panostusta.

Seuraavaksi otan tarkasteluun toisen perustaidon, *kuuntelun*. Luokan kuuntelutaidot näyttäytyivät positiivisena opettajajohtoisessa työskentelyssä, havaintojeni mukaan. Mutta koska tarkastelemme kuuntelua sosiaalisten taitojen alaisuudessa, tulee esille 7-vuotiaan lapsen kehitystaso. Mielenkiintoisena tuloksena huomasin sen, että oppilaiden kuuntelutaidot ovat vielä harjaantumassa. Tämä ilmeni erityisesti paritöistä, jolloin oppilaiden tuli kuunnella, ja kertoa, mitä pari juurikin sanoi. Tämä osoittautui hankalaksi. Monesti myös parityöskentelyissä oppilailta tuli vastaus *"emmä muista!"* kun kysyin, mitä toinen oppilas juuri kertoi. Ryhmätyöskentelyssä aiemmin mainitsemani hiljaiset lapset olivat ainakin näennäisesti kuuntelijoiden rooleissa. Oliko kuuntelu kuitenkaan aktiivista kuuntelua, vai pikemminkin puhumattomuutta? Sitä vastoin

paljon keskustelevat oppilaat olivat hyvin halukkaita tuomaan omat mielipiteensä esille, jolloin toisten kuuntelu jäi toissijaiseksi tehtäväksi.

Avun pyytäminen nähdään myös sosiaalisena perustaitona. Opettajalta avun pyytämistä tapahtui lähes päivittäin eri opetushetkien yhteydessä. Opettajan rooli avun antajana on siis oppilaille selkeä. Toisilta oppilailta avun pyytämistä ilmeni myös, mutta selvästi vähemmän. Kun jotakin ei osattu, pyydettiin lähes aina opettajalta apua, harvoin vieruskaverilta. Parityöskentelyissä ei varsinaisesti kysytty apua toiselta, mutta pareista toinen otti tehtävän haltuunsa, jos huomasi, ettei kaveri osaa. Oppilaiden keskinäistä avun pyytämistä tapahtui lähinnä vapaissa tilanteissa, kuten musiikin tunnilla soittimen käsittelyssä, välitunnille lähtiessä tai hanskojen pukemisessa.

Avun pyytämistä voi rinnastaa myös *kysymisen taitoon*. Kauppilan mainitsemat sosiaaliset taidot menevätkin ajoittain päällekkäin aineistossani. Nyt tarkastelen kuitenkin yleisesti kysymyksiä kysymistä oppilaiden välillä. Kysymistä tapahtui jonkin verran ja ne ilmenivät lähinnä ryhmä-, - tai parityöskentelyissä. Kysymykset esiintyivät lähinnä mielipiteiden kysymisenä, joka osoittaa toisten huomioonottamista.

Vapaissa tilanteissa kysymistä tapahtui myös jonkin verran, joten voisi sanoa kysymisten hallitsemisen olevan luokassa hyvällä tasolla. Erityisesti toisilleen tutut ja hyvät kaverit osasivat kysyä toisiltaan asioita luonnollisesti. Huomattavaa oli kuitenkin se, että toisten oppilaiden kohdalla kysymyksiä selkeästi herätti moni asia, mutta sitä kysyttiin opettajalta. Eräs oppilas pohti toisen oppilaan erityisruokavaliota, ja kysyi minulta, miksi hän syö eri ruokaa kuin muut. Kysymistä harjoitettiin vähemmän, kun vastapuolena oli vieraampi lapsi. Tästä huomaa sen, että kysymys- ja keskustelutaidot ovat vielä harjaantumassa.

TAULUKKO 6. Perustaidot tutkimusluokassa.

Sosiaalinen taito	Esimerkkejä sosiaalisen taidon positiivisesta näyttäytymisestä:	Esimerkkejä sosiaalisen taidon negatiivisesta näyttäytymisestä:
Keskustelu	-Vapaat tilanteet -Lapsilähtöiset aiheet -Tuttu keskustelukaveri -Yksi hyvä keskustelija ryhmätilanteissa	-Useamman oppilaan ryhmätehtävä -Vieraampi keskustelukaveri
Kuuntelu	-Opetuksen kuuntelu -Ryhmätyöt, kun oppilas ei keskustelee paljon	-Parityöt -Ryhmätyöt, kun oppilas itse keskustelee paljon
Avun pyytäminen	-Opettajalta avun pyytäminen -Vapaat tilanteet	-Oppilaiden keskinäinen avunpyytäminen opetukseen liittyen
Kysyminen	-Ryhmä- ja parityöt -Tuttu keskustelukaveri	-Vieraampi keskustelukaveri

5.1.2 Kehittyneet sosiaaliset taidot tutkimusluokassa

Kauppilan mainitsemia kehittyneitä sosiaalisia taitoja ilmeni luokassa selkeästi eniten. Luokassa näkyi kehittyneistä sosiaalisista taidoista ryhmäänliittyminen, toimiminen ryhmässä, opetuksen seuraaminen, jämäkkyyden osoittaminen ja yhteistyötaidot. Aineistostani jäi ulkopuolelle siis taidot anteeksipyyttäminen sekä ystävyysuhteiden luominen.

Olen aineistossani niputtanut Kauppilan mainitsevat ryhmässä toimimisen ja yhteistyötaidot yhteen, joita kutsun *yhteistoiminnallisiksi taidoiksi* tutkimuksessani. Näitä taitoja ilmeni aineistossani kaikista eniten, sillä luokassa harjoitettiin paljon ryhmässä työskentelyä. Onnistunut yhteistoiminta, joko parin tai ryhmän kesken, oli selkeästi yhteydessä yksilötaitoihin, tehtävänantoon sekä tehtävän laatuun.

Hyvät yhteistoiminnalliset taidot näyttäytyivät, kun ryhmässä oli edes yksi oppilas, joka johti tehtävän etenemistä. Hän sai keskustelun ja kysymisen avulla muut ryhmän jäsenet mukaansa. Onnistunut ryhmätyöskentely ei vaadi

kuin edes yhden sosiaalisesti taitavan lapsen ryhmäänsä, jolloin tehtävä tuli suoritettua mallikkaasti. Yhteistoiminnalliset taidot näyttäytyivät positiivisesti myös silloin, kun opettajan antama tehtävä oli selkeästi määritelty sekä pilkottu osiin. Tehtävän laadulla oli myös merkitystä onnistuneen yhteistoiminnan kannalta. Kun tehtävä oli motivoiva, tarpeeksi haasteellinen, mutta toisen oppilaan tukena suoritettavissa oleva, myös yhteistoiminnalliset taidot ilmenivät positiivisina.

Merkittävä havaintoni oli, että yhteistoiminnallisuus näyttäytyi positiivisempana parityöskentelyssä, kuin ryhmätyöskentelyssä. Paritehtävien kohdalla lähes kaikki parit työskentelivät onnistuneesti kahdestaan, mutta ryhmätehtävissä ryhmien välillä oli selkeästi enemmän eroja yhteistoiminnallisissa taidoissaan. Edes sillä, oliko pari entuudestaan jo hyvä ystävä, ei näyttäytynyt olevan suurta merkitystä parityöskentelyn onnistumisen kannalta.

Yhteistoiminnalliset taidot ovat nekin jatkuvan kehittymisen alla. Aineistossani yhteistoiminnan vaikeudet näyttäytyivät silloin, kun opettajan piti puuttua ryhmän työskentelyyn; viedä toiminta takaisin tehtävään tai ohjeistaa oppilaita muuten käyttäytymisestä. Havaintojeni mukaan yhteistoiminnalliset näyttäytyivät puutteellisilta samojen oppilaiden toimesta. Tässä ei näkynyt eroa ryhmä- ja parityöskentelyn välillä; tietyillä oppilailla myös parityöskentely osoittautui ajoittain haasteelliseksi.

Yhteistoiminnallisten taitojen vaikeudet ovat yhteydessä myös aiemmin mainittuihin tehtävän ohjeistamiseen sekä tehtävän laatuun. Liian monimutkainen tehtävä oli yhteydessä siihen, että myös oppilaiden työskentely keskenään oli haasteellista. Jos tehtävässä oli liian monta osaa, itse yhteistoiminnalliset taidot olivat vajavaiset. Kun opettajan ohjeistus ei ollut selkeä tai johdonmukainen, ryhmien työskentely ei ollut sujuvaa, koska varsinainen tunnin tavoite ei ollut oppilaiden tiedossa.

Mielenkiintoinen havaintoni tutkimusluokassa oli yhteistoiminnallisten taitojen näyttäytymisen ja eri sosiaalisten statuksien välinen yhteys. Luokassa ei havaintojeni mukaan liiemmin ilmennyt eri sosiaalisia statuksia, vain parilla

pojalla näkyi korkea status heidän käytöksessään ja muiden reagoititavoissa heihin. Yhteistoiminnalliset vaikeudet näkyivät erityisesti silloin, kun korkean statuksen oppilaat työskentelivät yhdessä. Korkean statuksen pojat eivät häirinneet vain toistensa toimintaa, mutta pönkittivät myös muiden ryhmän poikien negatiivista käytöstä. Oppilas, jonka yhteistoiminnalliset taidot olivat puutteelliset niin pari- kuin ryhmätilanteissa, keskitti huomiotaan paljon korkean statuksen pojille "esittämiseen". Tämä ilmenee esimerkiksi tilanteessa, jossa häneltä otettiin rytmikapula pois, koska hän heitti sitä lattiaan, ja ryhmäläistensä päälle.

"Jee, kato! Ihan sama, mä en jaksa. Mä en jaksa. Mul ei oo mitää. Mä meen pulpetin alle, kato." (Oppilas A)

Sama poika toi myös esimerkin mukaan ilmi, että ei voi keskittyä työskentelyyn korkean statuksen poikien vuoksi.

"Noi kaks, noi kaks. Ne tekee ihan ihme juttui. Emmä jaksa kuunnella tässä." (Oppilas A)

Yhteistoiminnallisten taitojen haasteet ilmenivät myös tyttöjen ja poikien välillä. Erityisesti korkean statuksen oppilaat niin sanotusti liittoutuivat helposti yhteen, jolloin ryhmän asetelmaksi muodostui tyttöjen ajatukset vastaan poikien ajatukset. Ryhmä ei tällöin päässyt eteenpäin tehtävän suorittamiseksi, kun jumiuduttiin helposti mielipide-eroihin.

"Ollaan sonneja!" (Poika-oppilas A)

"Joo ollaan sonneja. Kolme vastaan kaks!!" (Poika-oppilas B)

"Ei olla!" (Tyttö-oppilas A)

"Me ollaan sit poika-lehmiä. Eiku pässejä!" (Poika-oppilas A)

"—Ope pojat vaa ärsyttää!" (Tyttö-oppilas A)

Korkean statuksen poikien yhteistoiminnalliset vaikeudet eivät kuitenkaan näyttäytyneet silloin, kun pojat työskentelivät erillään tai vieraamman parin

kanssa – tällöin heidän yhteistoiminnalliset taidot tulivat ilmi hyvinkin positiivisina.

Seuraavana tarkastelen *ryhmäänliittymistaitoja* luokassa. Näitä ilmeni aineistossani melko vähän, sillä koululuokassa erilaiset ryhmät ovat paljon etukäteen määrättyjä. Ryhmäänliittyminen tapahtui siis eri tilanteissa melko luonnollisesti. Välitunneilla oppilaiden ryhmäänliittymistaidot näyttäytyivät hyvinkin positiivisina, ja selkeästi luokkaan oli ehtinyt muodostuja tiettyjä kaveriryhmitymiä. Tällöin tuttuun ryhmään meneminen oli luontevaa. Onnistuneita ryhmäänliittymistaitoja voidaan tarkastella myös koko luokka tasolla. Ensimmäisen luokan oppilaat olivat hyvinkin päässeet sisään omaan luokkaansa, eikä havainnoissani ilmennyt ulkopuolisia oppilaita. Positiivinen ryhmäänliittyminen voidaan siis rinnastaa onnistuneeseen ryhmäyttämiseen opettajan toimesta.

Tasavertaistan tässä tutkimuksessa ryhmäänliittymisen myös parien muodostamiseen, jolloin muodostetaan myös omanlainen tiimi. Parin muodostus onnistui luokalta moitteettomasti, myös silloin, kun oppilaat saivat itse valita parinsa. Kun joku oppilas jäi hetkeksi ilman paria, ja hätäannystä oli jo ilmassa, toinen oppilas tuli kysymään, josko he voisivat muodostaa parin. Kun kiipeänä ollut lapsi ujutettiin uuteen ryhmään projektityöskentelyssä, hän pääsi heti mukaan tehtävän tarkoitukseen ja projektin etenemiseen. Tätä voi tarkastella myös toisinpäin: oppilaat ottivat hyvinkin mallikkaasti uusia lapsia ryhmiinsä mukaan.

Kolmas tarkasteltava kehittynyt sosiaalinen taito on Kauppilan määrittelyssä *opetuksen seuraaminen*. Tähän tutkimukseen olen nostanut erityisiä havaintojani, sillä opetuksen seuraaminen pääpiirteittäin oli luokassa onnistunutta. Oppilaiden opetuksen seuraamisella ja itse opettamisella on aineistossani selkeä yhteys. Kun opetus on oppilaiden ikätasoista, opetuksen seuraaminen on luontevaa. Myös opettajan ohjeiden antamisella ja ohjeidenannon sävyllä on väliä. Kun toimintaohjeet ovat oppilaille selkeät, opetusta on helppo seurata ja toimia opettajan pyytämällä tavalla. Motivoiva opetus sekä mielikuvituksen tuominen luokkahuoneeseen innostaa oppilaita kuuntelemaan, seuraamaan ja toimimaan.

Ensimmäisen luokan oppilailla opetuksen seuraaminen ei aina onnistu, joka on luonnollista itse kunkin kohdalla. Millaisissa tilanteissa opetusta oli hankala seurata? Taas aineistostani nousee esille luokan sosiaaliset statukset. Kun oppilas kokee tärkeäksi saada huomiota tietyiltä, tässä tapauksessa monesti korkean statuksen oppilailta, opetusta ei viitsitä seurata. Huomiota yritettiin saada joko puheella tai toiminnalla. Pulpetin alle meneminen tai asiattomuuksien huuteleminen oli selkeää huomion hakemista, sillä jokaisen toiminnan jälkeen oppilaat kurkistivat korkean statuksen oppilaisiin ja kuinka he reagoivat pelelillyyn.

Jämäkkyuden osoittamista näkyi aineistossani harvakseltaan. Jämäkkyyttä osoitettiin erityisesti pari- ja ryhmätilanteissa, joissa oppilailla oli selkeä visio, kuinka tehtävä tulee suorittaa. Negatiivisena se näyttäytyi tietynlaisena pomottamisena, eli jämäkkyuden osoittamista tapahtui tällöin liikaakin. Monessa ryhmässä kuitenkin yhden oppilaan jämäkkyys oli avaintekijä tehtävän loppuunsaattamiseen. Sosiaalisia taitojahan tulisi arvioida myös niiden seurausten kautta, sillä tavoitteena on myönteiset seuraukset sosiaalisen käytöksen tuloksena. Jämäkkyys näyttäytyi myös tyttöjen puolesta korkean statuksen poikien ohjeistamisessa. Erinäisissä tilanteissa tytöt muistuttivat poikia kuuntelemaan, tai jopa komensivat heitä tekemään, kuten opettaja käskee. Mielenkiintoista kylä, tässä tutkimuksessa jämäkkyyttä osoitettiin erityisesti tyttöjen toimesta.

Kuten todettua, *anteeksi pyytämistä* tai *ystävyyssuhteiden luomista* ei tässä tutkimuksessa käsitellä, koska ne eivät näyttäydy aineistossani mainittavasti. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö oppilaat osaisi näitä taitoja. Luokassa oli selkeästi muodostunut lujia ystävyys-suhteita monien eri oppilaiden kesken, joten ystävyys-suhteita on sosiaalisten taitojen näkökulmasta osattu muodostaa. Niiden luomisprosessit ovat kuitenkin jatkuvassa syklissä, joten niiden tarkastelun jättän tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

TAULUKKO 7. Kehittyneet sosiaaliset taidot tutkimusluokassa.

Sosiaalinen taito	Esimerkkejä sosiaalisen taidon positiivisesta näyttäytymisestä:	Esimerkkejä sosiaalisen taidon negatiivisesta näyttäytymisestä:
Yhteistoiminnalliset taidot	-Yksi sosiaalisti taitava oppilas ryhmässä -Selkeä tehtävänanto -Motivoiva tehtävä -Paritehtävät	-Liian vaikea tai moniosainen tehtävä -Epäjohdonmukainen ohje -Korkean statuksen oppilaat samassa ryhmässä -Oman statuksen parantaminen; esittäminen muille
Ryhmäänliittyminen	-Ennalta määrätyt ryhmät -Lujat ystävyysuhteet -Vastaanottava ryhmä	-Epäonnistunut ryhmäänliittyminen
Opetuksen seuraaminen	-Opetus ikätasoista -Motivoiva opetus -Selkeät ohjeet	-Oman statuksen parantaminen; esittäminen muille
Jämäkkyyden osoittaminen	-Ryhmätehtävän loppuunsaattaminen -Säännöistä muistuttaminen	-Ryhmätehtävissä pomottaminen

5.1.3 Tunnetaidot tutkimusluokassa

Kauppila määrittää kolmanneksi sosiaalisten taitojen luokaksi tunnetaidot. Olen kasannut yhteen hänen määrittelemänsä tunteiden havaitsemisen, tunteiden ymmärtämisen ja tunteiden nimeämisen tämän tutkimuksen tuloksia raportoidessa. Lisäksi aineistossani ilmeni luokan empatiataidot, sekä tunteiden ilmaisutaidot.

Tunnetaitojen havainnointi on aloittelevalla tutkijalla haastavaa. Kaiken kaikkiaan voin kuitenkin todeta, että luokan tunnetaidot ovat hyvät. Tunteiden ymmärtäminen ja nimeäminen on oppilaille helppoa niin opetuksen yhteydessä, kuin myös erinäisissä vapaissa välituntitilanteissa, joissa olin läsnä. Aineistossani ei nouse tilannetta, jolloin *tunteiden havaitseminen, ymmärtäminen tai nimeäminen* nousi esille negatiivisesti. Tunteiden tiedostaminen, ymmärtäminen ja

nimeäminen ovat hyvin ajatuksen tasolla käyvää, jolloin tutkijan voi olla vaikea niitä tunnistaa. Oppilaiden käyttäytymisen perusteella voin kuitenkin todeta tunteiden tuntemisen olevan oppilailla onnistunutta.

Tunteiden nimeämistä kokeiltiin myös ihan konkreettisesti tarkkailujaksoni aikana. Oppilaat tunnistivat satuhahmon tunteita erittäin mallikkaasti. Oppilaat tunnistivat, ilon, surun, häpeän ja pettymyksen. Erityisesti tytöt olivat tunnilla aktiivisesti nimeämässä tunteita. Se ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö pojat osaisi nimetä eri tunnetiloja. Tunteiden ilmaisua kokeiltiin myös pariinkin otteeseen. Annettua tunnetilaa ilmaistiin omalla keholla tai kasvoilla hyvinkin luontevasti ja eläytyen, taas tyttöjen toimesta erityisesti. Negatiivinen tunteiden ilmaisu esiintyi lähinnä pelleilynä pojilla, kun yritettiin esittää kaverilla päinvastaista tunnetta, kuin mitä ohje antoi kuulua.

Oppilaiden spontaania, itseohjautuvaa *tunteiden ilmaisua* ilmeni aineistosani jonkun verran. En kuitenkaan halua suoralta kädeltä määritellä positiivista tai negatiivista tunteidenilmaisua, sillä tunteitahan tulisikin ilmaista. Sen seuraukset sen sijaan määrittävät, oliko se niin sanotusti onnistunutta. Luokassa ei ilmennyt tunteidenilmaisua, jolla olisi suuria negatiivisia seurauksia, kuten aggressiivisuutta. Tunteiden ilmaisu näyttäytyi lähinnä tilanteissa, jossa oppilaat kokivat epäoikeudenmukaisuutta, pettymystä tai jopa riittämättömyyden tunnetta, niin kuin viimeisessä sitaatissa näkyy.

”Epää! Miks vaa tytöt pääs soittaa!” (Oppilas A)

”Aina mulle tulee triangeli!” (Oppilas B)

”Mua harmittaa ku mä en osaa soittaa yhtää pianoa!” (Oppilas A itkee)

Koska seuraukset näissä tilanteissa eivät olleet juurikaan negatiivisia, voi siis todeta luokan tunteiden ilmaisun olevan asiallista ja hillittyä. Oppilaat osasivat myös sanallistaa, miten tunteita tulisi ilmaista asiallisesti. Opettajajohtoisessa keskustelutilanteessa he kertoivat, että turhista asioista suuttuminen ja riehuminen on turhaa.

Empatiataidot näyttäytyivät myös jonkin verran aineistossani, joskin tutkijana minun täytyi osata etsiä niitä. Empatiataidot eivät nekään ole suoraan nähtäviä taitoja, vaan niitä pitää osata tunnistaa oppilaiden käyttäytymisestä. Empatiataidot osoittautuivat hyviksi lähinnä erilaisissa keskustelutilanteissa, joissa tuli esimerkiksi samaistua satuhahmon tilanteeseen tai tunteeseen. Oppilaat osasivat sanallistaa, miltä hahmosta mahtoi tuntua erinäisissä tilanteissa. Myös opettajajohtoiset välienselvittelytilanteet osoittivat oppilaiden empatiataitoja, kun oppilailta kysyttiin, miltä toisesta kenties tuntuu ilkeät sanat.

TAULUKKO 8. Tunnetaidot tutkimusluokassa.

Sosiaalinen taito	Esimerkkejä sosiaalisen taidon positiivisesta näyttäytymisestä:	Esimerkkejä sosiaalisen taidon negatiivisesta näyttäytymisestä:
Tunnetaitojen havaitseminen, ymmärtäminen ja nimeäminen	-Opettajajohtoiset tilanteet tunteiden käsittelyssä	
Tunteiden ilmaisu	-Opettajajohtoiset opetustilanteet	-Pelleily opetustilanteessa
Empatia	-Samaistuminen esimerkiksi satuhahmoon -Opettajajohtoiset keskustelutilanteet toisen tunteista	

5.1.4 Muut sosiaaliset taidot tutkimusluokassa

Aineistossani esiintyi Kauppilan neljännen luokan sosiaalisista taidoista, auttaminen, neuvottelutaidot, positiivinen vaikuttaminen, epäoikeudenmukaisuuden käsittely, päätöksenteko sekä luvan pyytäminen.

Huomattavaa oli se, kuinka vaikeaa oppilaille tuotti *päätöksenteko* erilaisissa ryhmätehtävissä. Tarkastelen nyt tätä taitoa erillisenä taitona yhteistoimin-

nallista taidoista. Kun ryhmän tuli esimerkiksi päättää oman ryhmänsä nimi, $\frac{3}{4}$ ryhmistä ei kyennyt tähän. Nimiehdotuksia kyllä löytyi, mutta yhteistä päätöstä ei kyetty tekemään. Keskustelutilanteessa ryhmätehtävän jälkeen oppilaat kyllä osasivat nimetä päätöksentekoa helpottavia menetelmiä. Mielenkiintoista oli kuitenkin huomata, että seuraavalla kerralla vastaavassa tehtävässä kaikki ryhmät pystyivät tekemään nimipäätöksen. Ennen tätä opettaja muistutti helpottavista menetelmistä; äänestys, arpominen tai yksinkertaisesti joustaminen toisen idealle. Pareittain työskentelyissä päätöksenteko sujui pääosin onnistuneesti.

Mikä päätöksentekoa ryhmissä vaikeutti? Tässä nostan esille taas sukupuolen, sillä havainnoistani näkyi tyttöjen ja poikien vastakkainasettelu. Tiedetyt eläinnimet eivät sopineet pojille lainkaan, kun taas tytöt olivat poikien ehdotuksia vastaan. Lopulta tässä ryhmässä pojat taipuivat tyttöjen ehdotukselle. Päätöksentekoon päästiin siis lopulta joustamalla. Yhdessä ryhmässä taas keskustelevalle oppilas kertoi nimiehdotuksia, mutta muut oppilaat olivat kaikkia niitä vastaan. He eivät kuitenkaan tarjonneet mitään nimeä tilalle. Tästä myös oppilas kävi mainitsemassa opettajalle: *"Noille ei käy mikään!"*

Tuon tässä esille myös Kauppilan mainitsemat *neuvottelutaidot*. Neuvottelutaitoja on haastavaa erottaa keskustelu, - yhteistoiminnallisista, - sekä päätöksentekotaidoista. Kaikki nämä asettuvat hiukan päällekkäin. Luokan neuvottelutaidot ovat havaintojeni mukaan vaihtelevalla tasolla. Esimerkiksi päätöksentekoa tukeva neuvottelu oli monesti vajaata nimenomaan ryhmätehtävissä, tai neuvottelua piti ryhmissä yllä vain yksi tai kaksi oppilasta. Oppilaat tarvitsivat opettajan ohjausta tehtävänloppuun saattamiseksi, sillä neuvottelemalla lopputulemaan ei päästy. Sen sijaan paritehtävissä oppilaat kävivät neuvottelua esimerkiksi työnjaosta tehtävässä. Neuvottelu oli myös luontevampaa esimerkiksi välintuntipuuhiesta keskustellessa, koska keskustelukumppaneina toimi läheiset ystävät.

Positiivinen vaikuttaminen on Kauppilan määrittelyssä taito, joka on sinällään oppilaiden toiminnassa paljon läsnä. Tässä tuon esille tilanteita, joissa se

näkyi selkeästi. Positiivista vaikuttamista ilmeni paljon niin sanottujen sääntöjen ja hyvän käyttäytymisen muistuttelussa. Monenlaisissa tilanteissa oppilaat hyssyttelivät toisiaan ja muistuttivat toisiaan siitä, mitä opettaja oli käskenytt tehdä. Kun yhden oppilaan vauhti käy parityöskentelyssä liian vauhdikkaaksi, pareista toinen rauhoittelee häntä ja jopa juoksee perässä kertomassa, miten tehtävä tehdään loppuun.

Positiivinen vaikuttaminen kääntyi negatiivisen vaikuttamisen puolelle lähinnä taas oman statuksen nostamis- tilanteissa. Kun opettaja pyysi oppilaita laulamaan, korkean statuksen poika ilmoitti reippaasti, että hän ei laula. Samalla hän rohkaisi myös muita poikia olemaan laulamatta. Positiivinen vaikuttaminen oli havainnoissani siis yhteydessä sosiaaliseen statukseen ja statuksen hyväksi käyttämiseen luokassa. Koska hän oli korkealla statuksella, myös muut pojat olivat lopulta laulamatta. Samoin rohkaisua negatiiviseen käyttäytymiseen tuli ilmi tilanteissa, joissa oppilas yritti saada korkean statuksen oppilailta huomiota ja kenties ihailua.

Auttamista ilmeni myös tutkimusluokassani. Oppilaat auttoivat jonkun verran toisiaan esimerkiksi koulutehtävissä, mutta vasta sitten, kun opettaja oli rohkaissut avun antoon. Oppitunneilla vapaamuotoinen toisen auttaminen on selkeästi yhteydessä siihen, että avunpyytämistä toisiltaan oppilaissa tapahtui suhteellisen vähän. Paritehtävissä omaehtoista auttamista näkyi selkeästi enemmän. Oppilaat tukivat vahvasti toisiaan esimerkiksi jumppahaasteen edessä, tai matematiikkapisteillä, kun toinen ei osannut ratkaista ongelmaa.

Hyvän ystävän auttaminen esimerkiksi ulkovaatteiden pukemisessa oli hyvin tavallista luokkalaisten kesken. Myös oppituntien vapaamuotoisemmat hetket antoivat enemmän tilaa toisen auttamiselle. Oppilaat kiersivät ajoittain luokassa esimerkiksi iPadeilla työskennellessään ja menivät spontaanisti auttamaan kaveria hädässä. Jos pulpetteja piti siirtää pois, oppilaat auttoivat toisiaan raskaiden pulpettien siirtelyssä. Aineistostani kuitenkin huomasin, tietyt ja samat oppilaat harjoittivat kyseistä omaehtoista, vapaamuotoista auttamista.

Epäoikeudenmukaisuuden käsittelyä esiintyi tutkimuksessani vähän, joka on osaltaan yhteydessä myös tunnetaitoihin. Negatiivinen epäoikeudenmukaisuuden käsittely ilmaantuisi oletettavasti tunteiden vahvana ilmaisuna, ja vahvaa tunteidenilmaisua ei tutkimusluokassani näkynyt. Havaintojeni mukaan oppilailta on vahva oikeudenmukaisuuden tarve. Kaikilla tulee olla samat oikeudet. Aineistossani nousi esille monesti se, kuinka oppilaat kokivat vääryyttä, jos opettaja ei kysynyt heiltä, jos he viittasivat. Tämä näyttäytyi kommenttina kuten ”*Miks mä en saanu sanoa?*”

Erityisesti musiikin tunneilla soittamisen yhteydessä näkyi epäoikeudenmukaisten tilanteiden käsittely. Kun muutama oppilas pääsi soittamaan pianolla säveliä, moni huusi, että ”*miks mä en päässyt soittamaan.*” He kokivat tilanteen epäoikeudenmukaiseksi. Opettaja selitti, että kaikki eivät pääse yhden tunnin aikana, mutta onneksi tulee aina seuraava tunti. Epäoikeudenmukaisuus huomattiin oppilaiden toimesta nopeasti ja siihen tartuttiin, mutta opettajan ohjauksella tilanteen yli päästiin.

Viimeisestä sosiaalisesta taidosta, *luvan pyytämisestä* todettakoon vain sen verran, että sitä ilmeni luokassa tasaisin väliajoin. Erityisesti ensimmäisen luokan syksyyn kuuluu opettajalta ja toisilta oppilailta tilanteiden varmistelu, joten kyseinen taito tulee jo kontekstin pakosta. Tutkimuksestani jää tarkastelematta muista sosiaalisista taidoista *yksinäisyyden käsittely*, koska se ei näyttäytynyt aineistossani.

TAULUKKO 9. Muut sosiaaliset taidot tutkimusluokassa.

Sosiaalinen taito	Esimerkkejä sosiaalisen taidon positiivisesta näyttäytymisestä:	Esimerkkejä sosiaalisen taidon negatiivisesta näyttäytymisestä:
Päätöksenteko	-Arpominen, äänestäminen tai joustaminen ryhmätilanteessa -Opettajajohtoiset keskustelutilanteet -Parityöskentely	-Heikot neuvottelutaidot -Tytöiden ja poikien vastakkainasettelu -> Ryhmittymät ryhmien sisällä
Neuvottelutaidot	-Parityöskentelyt -Hyvän ystävän kanssa neuvottelu vapaissa hetkissä	-Ryhmyöskentely
Positiivinen vaikuttaminen	-Hyvän käyttäytymisen muistuttelua toisille oppilaille	-Yllyttäminen huonoon käytökseen korkean statuksen avulla -Esittäminen muille oppilaille
Auttaminen	-Hyvän ystävän auttaminen -Parityöskentelyt -Oppimisessa auttaminen opettajan ohjaamana	
Epäoikeudenmukaisuuden käsittely	-Tilanteiden yli päästiin opettajan ohjauksella	

5.2 Sosiaaliset taidot oppilaiden itsearviointien kautta

Käsittelin oppilaiden sosiaalisten taitojen itsearviointi-lomakkeessa (kts. Liite 10) sen hetken keskeisimpiä havaintojani liittyen luokan sosiaaliseen taitavuuteen. Nämä olivat tuolloin ryhmä- ja parityöskentely, kuuntelu,- keskustelu,- prososiaaliset taidot. Oppilaiden vastaukset olivat melko yhteneväiset omien havaintojeni kanssa. Yllättävää oli se, että oppilaat rehellisesti arvioivat omia

taitojaan myös väärinpäin hymynaamalla. Etukäteis-olettamukseni oli, että oppilaat arvioivat taitonsa automaattisesti hymynaamalla, eli hyväksi.

Suurin osa oppilaista vastasi ensimmäiseen, ryhmätehtäviä käsittelevään, kysymykseen niin sanotulla viiva- hymiöllä, eli pitivät ryhmätehtävistä joskus, mutta eivät aina. Näin vastasi yhteensä 14 oppilasta. Kahdeksan oppilasta vastasi kysymykseen hymynaamalla, eli pitivät ryhmätehtävistä. Yksi oli vastannut väärinpäin- hymynaamalla, tarkoittaen, ettei pidä ryhmätehtävistä. Ryhmätehtävät ovat siis enemmistölle joskus mieleisiä, mutta ei joka tehtävän kohdalla.

Vertailukelpoiseksi edellinen tulos tulee, kun tarkastellaan parityöskentelyä käsittelevää kysymystä. Tällöin luvut menevät toisinpäin; 14 oppilasta vastasi pitävänsä paritehtävistä, ja kahdeksan oppilasta vastasi pitävänsä paritehtävistä joskus. Yksi oppilas vastasi, ettei pidä paritehtävistä. Tämä tulos on yhteneväinen myös havaintojeni kanssa; parityöskentely sujui paremmin ilman ohjausta ja tukea, kuin ryhmätyöskentely. Oppilaat olivat motivoituneempia ja innostuneempia paritehtävissä, kuin ryhmätehtävissä.

Kolmas kysymys käsitteli keskustelutaitoja ryhmätehtävissä. Havaintoni oli, että ryhmätehtävissä oppilaat passivoituvat; muutama tai pari oppilasta vei tilannetta ja tehtävää eteenpäin aktiivisuudellaan. Tämän kysymyksen kohdalla halusin testata, kuinka oppilas kokee oman aktiivisuutensa ryhmätehtävissä. 12 oppilasta vastasi viiva- hymiöllä tähän kysymykseen, eli he joskus keskustelevat ryhmätehtävissä muiden kanssa. Kuusi oppilasta vastasi kysymykseen hymynaamalla, ja viisi suu väärinpäin- hymiöllä; he eivät keskustele ollenkaan ryhmätehtävissä. Tämä on linjassaan myös oman havaintoni kanssa; suurin osa oppilaista koki olevansa joskus aktiivinen ryhmän jäsen. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että oman aineistoni passiiviset oppilaat vastasivat tähän kysymykseen hymynaamalla. He kokevat siis olevansa aktiivisia, vaikka näyttäytyivät tämän tutkimuksen aineistossa passiivisina ryhmätehtävissä.

Kuuntelu-kysymyksessä testasin sitä, mitä oppilaat ajattelevat omista kuuntelutaidoistaan, jotka tämän tutkimuksen mukaan tarvitsevat vielä har-

jaantumista. 13 oppilasta vastasi tähän hymynaamalla, yhdeksän viivanaamalla ja yksi vastasi hymynaama väärinpäin- vastauksella. Tässä tuli siis eri tulos kuin omassa aineistossani; suurin osa oppilaista kokee olevansa hyviä kuuntelijoita. Itsearviointeja tarkastellessa huomasin sen, että aineistossani esiintyvät taitavat kuuntelija- oppilaat myös arvioivat itse omat kuuntelutaitonsa hyviksi.

Viimeinen kysymys koski prososiaalisia taitoja. Havainnoissani huomasin, että vapaaehtoista auttamista tapahtui suhteellisen vähän, mutta kun sitä tapahtui, niin samat oppilaat toimivat auttajina. Itsearviointeissa suurin osa, eli 14 oppilasta koki, että auttavat usein kaveria. Kuusi oppilasta vastasi viiva suuhymiöllä, eli eivät kovin usein auta kaveria. Kolme oppilasta vastasi, että eivät auta kaveria usein. Tämänkin kysymyksen kohdalla kävi niin, että nämä usein auttavat oppilaat myös arvioivat itsenä auttajiksi – he tunnistavat tämän piirteen itsessään. Mielenkiintoista oli se, että kaikki tytöt määrittivät prososiaaliset taitonsa hyviksi, vaikkei läheskään kaikki tytöt harjoittaneet prososiaalisuutta luokkahuoneessa. Pojat sen sijaan olivat enemmän epävarmoja omasta prososiaalisuudestaan.

Yksi oppilaista arvioi jokaisen kysymyksen kohdalla oman taitavuutensa hymynaama väärinpäin- vastauksella. Tämä osittain yhtyy myös omiin havaintoihini; hänellä oli sosiaalisten tilanteiden haasteita luokassa.

5.3 Musiikin toimintatavat oppilaiden sosiaalisten taitojen vahvistajana

Valitsin toisen tutkimuskysymykseni tarkastelun näkökulmaksi Ruokosen (2016) sekä uuden opetussuunnitelman (2014) mainitsevat musiikin tuntien toimintatavat. Nämä ovat kuuntelu, soitto, laulu, liike sekä luova tuottaminen. Yksityiskohtaiset tuntisuunnitelmat ovat työn lopussa liitteissä (Liitteet 1-9). Tässä luvussa esittämäni harjoitukset ja leikit ovat esimerkkejä edellä mainittujen toimintatapojen mahdollisuuksista kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja. En siis tässä luvussa keskity yksittäisiin leikkeihin, vaan kerron niistä pääpiirteittäin. Tavoitteenani on saada käsitys siitä, mitä sosiaalisia taitoja alkuopetuksen

musiikkikasvatus vahvistaa. Olen koonnut jokaisesta musiikin toimintatavasta taulukon, johon on tiivistetty ne sosiaaliset taidot, joita toimintatapa havaintojeni mukaan vahvistaa.

5.3.1 Kuuntelu

Toteutin kuunteluharjoituksia lähes jokaisella pitämälläni tunnilla eri muodoissa. Musiikin kuuntelu edisti myös sosiaalisiin taitoihin kuuluvaa kuuntelutaitoa, joka havainnointini perusteella tarvitsi ensimmäisen luokan keskuudessa harjaantumista. Oppilaat halusivat esittää toisilleen vapaamuotoisesti lauluesityksiä, joka osaltaan edistää kuuntelutaitoja. Muistutin oppilaita siitä, miten yleisössä toimitaan; kuunnellaan ja annetaan arvoa toisen esitykselle. Keskustelua käytiin myös siitä, miltä tuntuu esittäjästä, jos yleisö ei kuuntele, jolloin harjaannutettiin empatiataitoja.

Soitinsatu-harjoituksessa (kts. Liite 6) luin oppilaille satua, johon luokka sai tehdä äänitehosteita. Näytin sadun edetessä sen soittimen kuvaa, joka soi seuraavaksi. Oman vuoron odottaminen edistää yhteistoiminnallisia taitoja. Oppilaat osoittivat toisilleen hymyä, sanatonta viestintää, kun oman soitinryhmän vuoro oli soittaa. Niin sanottu ryhmässä soittaminen edistää siis menneä, jota tuotiin esiin hymyn kautta. Positiivista vaikuttamista ilmeni erityisesti soitinsadun yhteydessä, kun oppilaat muistuttelivat toisiaan, missä kohdissa kunkin soittimen tulisi soittaa.

Toteutimme eräällä tunnilla ääniringin (kts. Liite 3), jossa oppilaat istuivat piirissä selkä kohti piirin keskustaa. Jokaisella oli oma soitin, ja opettajan kosketuksesta oma soitin sai alkaa soimaan. Toisesta kosketuksesta soittamisen tuli loppua. Kosketin oppilaita olkapäille yksi kerrallaan, jolloin musiikin voima kasvoi hiljalleen. Ennen harjoitusta rohkaisin oppilaita kuuntelemaan, miltä musiikki kuulostaa. Voimistuva musiikki tuotti oppilaille hymyä ja naurahduksia ja edisti luokan yhteistoiminnallisia taitoja. Jokainen oppilas kuuli soitinten määrän lisääntyvän ja kun oma soitin alkoi soimaan, oppilas sai kokemuksen ryhmän jäsenenä kuulumisesta.

Musiikin kuuntelu ulottuu myös melodisesta musiikista rytmien kuunte-
luun. Monen tunnin aloitin rytmikkäästi taputtamalla, johon oppilaat vastasivat
samalla tavalla omilla käsillään taputtaen. Kuuntelu edistää myös mallintamis-
ta, joka on osaltaan sosiaalisten taitojen tärkeä oppimisväylä. Kuuntelu edistää
myös keskustelutaitoja; oman mielipiteen ilmaisua ja toisen mielipiteen kunni-
oittamista. Kuuntelimme talvisia ääniä, joihin jokainen sai kertoa, mistä pääsee
kyseinen ääni (kts. Liite 4). Miltä ääni sinusta kuulosti? Musiikin vastaparien
kuuntelu edisti niin ikään omien mielikuvien esiintuomista, eli keskustelutaito-
ja.

Otin tuntisuunnitelmissani huomioon myös oppilaiden tunnetaitojen vah-
vistamisen. Oppilaat muodostivat seuraa johtajaa- jonon ryhmittäin, ja jonon
ensimmäisen tuli kuunnella opettajan valitsemaa musiikkia ja millainen tunne-
tila musiikissa on (kts. Liite 7). Hänen tuli liikkua tilassa kyseisen tunnetilan
mukaan. Tässä harjoitimme tunteiden tunnistamista niin kuuntelun avulla,
mutta myös kehoa käyttäen. Ryhmän muut oppilaat mallinsivat jonon ensim-
mäisen liikkumista seuraa johtaja- leikin tyyliin.

TAULUKKO 10. Kuuntelu-toimintatapa sosiaalisten taitojen vahvistajana.

Sosiaalinen taito	Harjoitus
Kuuntelu	Äänirinki, rytmitaputus, esitykset, soitinsatu, vastaparien ja erilaisten äänten kuuntelu ja musiikin tunnetilojen kuuntelu
Yhteistoiminnalliset taidot	Soitinsatu
Yhteistoiminnalliset taidot	Äänirinki
Positiivinen vaikut- taminen	Soitinsatu, äänirinki
Keskustelutaidot	Musiikin kuuntelu; vastaparit, erilaiset äänet
Tunnetaidot	Seuraa johtajaa- leikki, esitykset

5.3.2 Laulu

Seuraavaksi käsittelen musiikkikasvatuksen toimintatapaa, laulua. Lauloimme erilaisia lauluja lähes jokaisella tunnilla. Suurin osa lauluista otin oppilaiden musiikin kirjasta Soi 1-2. Osa lauluista oli muista lastenkirjallisuusmateriaaleista peräisin. Miten laulaminen vahvistaa oppilaan sosiaalisia taitoja?

Suurin videomateriaaleista saatu havaintoni oli se, että laulu edistää oppilaiden yhteistoiminnallisia taitoja. Laulun sanojen puhuminen ennen laulamista helpotti oppilaita sanojen hahmottamista. Eri laulujen yhteydessä pari oppilasta rummutti pöytään, mutta se ei sinällään häirinnyt yhteislaulantaa. Kun eräässä laulussa otimme soittamisen mukaan, luokan laulun voimakkuus laski, kun oppilaat keskittyivät soitinten käyttöön. Soittaminen ja laulaminen samaan aikaan siis verotti laulamista havaintojeni perusteella. Muurahaisten muorinimisessä laulussa leikimme laulamisen yhteydessä. Rytmikäs sovitus ja yksinkertaiset liikkeet motivoivat oppilaita laulamaan entistä lujempaa. Liike ja laulu yhdistettynä voi siis parhaimmillaan edistää yhteenkuuluvuutta ja laulamisen riemua.

Eräällä tunnilla lauloimme ”Ystäväni on kuin villasukka”- laulun (kts. Liite 3). Laulamisen päätteeksi otin keskusteluaiheeksi, mitä kyseinen fraasi oppilaiden mielestä tarkoittaa.

”No että se on niin kiva ja mukava että jos olis toisella kylmä nii se olis ihan ku villasukka, joka lämmittää.” (Oppilas 1)

”No sillee että, se on niin kiva kaveri, että jos on kivan kaverin kaa nii se on niinku villasukan lämmittävä.” (Oppilas 2)

”Tekee villasukkakaverin niin et sukat ja pää ja sit se on villasukka, joka on kaveri.” (Oppilas 3)

”Se on niin kiltti ja ihana ja sen sydän on lämmin.” (Oppilas 4)

Laulaminen tarjoaa siis mahdollisuuden edistää oppilaiden keskustelutaitoja, oman mielipiteen ilmaisua ja toisen mielipiteen kuulemista.

Matkimisleikki- laulun ajatuksena oli mallintaa parilta liikkeiltä ja laulaa samaan aikaan (kts. Liite 3). Laulu mahdollistaa myös parityöskentelylle. Vii-

meisen säkeistön kohdalla pari sai itse keskustella, millä liikkein laulavat säkeistöä. Tässä harjoitellaan neuvottelutaitoja ja päätöksentekoa yhdessä toisen kanssa. Rytmikapula-laulussa soitimme rytmikapuloita ja lauloimme pienissä piireissä, ryhmittäin. Onnistunut laulu ryhmän kanssa toi hymyn oppilaiden kasvoille ja edisti yhteenkuuluvuutta ryhmän kesken.

Erilaisia tunteita käsittelevä laulu sisälsi eri tunnetiloja, joita laulaessaan oppilaan täytyi esittää kyseistä tunnetilaa kehoneleillä (kts. Liite 7). Ennen tunnetilaan siirtymistä tarkkailimme erään satuhahmon tunnetiloja, ja miten niitä voi tunnistaa ja miksi niitä kutsutaan. Tunnetilojen ilmaisu kasvoilla tai keholla tuli helposti tyttöjen keskuudessa havaintojeni perusteella, mutta suurin osa pojista ei lähtenyt mukaan tunteiden ilmaisuun omilla kasvoillaan. Moni poika nauroi ja esitti päinvastaista tunnetta, kun mitä laulussa esiintyi. Kyse ei ollut havaintojeni mukaan taitamattomuudesta, vaan pikemminkin esittämisen tarpeesta kaverille.

Olin havainnoissani huomannut, että oppilaiden oli ajoittain vaikea tehdä päätöksiä ryhmän kesken. Eräällä tunnilla äänestimme vaihtoehtoista, millä laululla aloitamme tunnin (kts. Liite 4). Tällä tavoin opetin oppilaille tavan, jolla päätöksentekoa voi helpottaa muiden lasten kesken; äänestys on reilu tapa päättää, miten toimimme ryhmässä. Eri laulujen yhteydessä oppilaissa ilmeni jonkin verran positiivista vaikuttamista, kun moni osallistui reippaasti ja innokkaasti minkä tahansa laulun laulamiseen; ja innosti samalla myös muita oppilaita osallistumaan mukaan.

TAULUKKO 11. Laulu-toimintatapa sosiaalisten taitojen vahvistajana.

Sosiaalinen taito	Harjoitus
Yhteistoiminnalliset taidot / Neuvottelutaidot	Monipuolisten laulujen laulaminen, laulaminen pareittain tai ryhmässä
Keskustelutaidot	Laulujen tekstistä keskusteleminen
Yhteistoiminnalliset taidot	Liikkeen mallintaminen parilta laulun edetessä
Positiivinen vaikutaminen	Yhteislauluun osallistuminen
Tunnetaidot	Laulaminen eri tunnetilojen mukaan, tunnetilojen ilmaisu ilmein tai elein
Päätöksentekotaidot	Äänestys laulusta

5.3.3 Soitto

Kolmas musiikin työskentelytapa, joka on tarkasteluni alla, on soittaminen. Soittaminen tarkoittaa alkuopetuksessa lähinnä rytmisoittimien ja kehosoitinien soittamista. Soittamista voidaan harjoittaa yksin, parin kanssa tai ryhmässä. Kaksi jälkimmäistä vaihtoehtoa edistää luonnollisesti sosiaalisia taitoja.

Erään laulun yhteydessä huomasin, että pelkkä laulun laulaminen aiheutti oppilaiden keskuudessa ylimääräistä toimintaa. Keskittyminen pelkkään laulamiseen ei ollut tarpeeksi motivoivaa sillä hetkellä. Kun otimme lauluun rytmisoittimet käyttöön, oppilaat keskittyivät lauluun paremmin. Oppilaille annettiin siis haastavampi tehtävä; soittaa ja laulaa samaan aikaan. Myös aiemmissa havainnoissani huomasin, kuinka ilman soittimia oppilaat helposti rytmittivät tai paukuttivat pöytään laulun ohessa. Näistä havainnoistani voisi päätellä, että rytmisoittaminen laulun ohessa edistää keskittymistä lauluun, ja näin ollen vahvistaa yhteistoiminnallisia musiikillisiä taitoja.

Koko luokan yhdessä soittaminen toteutui aiemmin mainitun ääniringin avulla. Yhteismusisointi edistää niin ikään yhteistoiminnallisia taitoja. Oman vuoron odottaminen edistää yhteistoiminnallisia taitoja ja ryhmässä soittaminen antaa oppilaalle tunteen ryhmään kuulumisesta. Havaintojeni perusteella myös soittaminen onnistui hyvin, kun ääniringissä oli selkeät säännöt ja ohjeistukset soittimien käyttöön. Esittelin ääniringin eräänlaisena leikkinä lapsille, jossa oli selkeät ohjeet, miten ”leikissä” edetään. Soittimien käyttö oli selvästi hallitumpaa tällöin.

Eräällä tunnilla jaoin oppilaat ryhmiin ja heidän oli tarkoitus tehdä talvinen äänimaisema ryhmissä (kts. Liite 4). Kaksi ryhmää sai soittimet käyttöönsä ja toiset kaksi ryhmää loivat äänimaiseman kehosoittimilla. Ryhmille tuli siis kaksi haasteellista tehtävää; soittaa yhdessä ryhmänä ja luoda talvinen äänimaisema. Tehtävä osoittautui haasteelliseksi. Jotta ryhmä toimii tavoitteellisesti tehtävän saavuttamiseksi, heillä tulee olla selkeä ohjeistus soittimien käyttämiseen. Tähän olisi minun toiminnan ohjaajana perehtyä paremmin. Yhdessä soittaminen onnistui ryhmältä, mutta talvisten äänien ulottuvuus jäi heille vielä vieraaksi. Huomasin kuitenkin, että sosiaalisesti taitavat oppilaat lähtivät hahmottelemaan eri äänien talvista sointiväriä ja ohjasivat ryhmän työskentelyä. Äänimaisemat esitettiin koko luokalle vuoron perään ja ryhmät saivat sitä kautta onnistumisen kokemuksen työskentelystään.

Viimeisinä tunteina oppilaat tekivät iPadeilla oman sävellyksensä (kts. Liitteet 8 ja 9). Tuon tämän tehtävän esiin soittamisen yhteydessä, koska soitimme eri soittimia teknologian avulla. Sävellykset tehtiin parityöskentelynä sovelluksen, Garagebandin, avulla. Parityöskentely vaati oppilailta yhteistoiminnallisia taitoja, keskustelua, neuvottelua, päätöksentekoa ja kuuntelua. Mielienkiintoista oli huomata, kuinka parityöskentely auttoi oppilaita syventymään soittamiseen ja sävellyksen luomiseen. Yksi oppilas teki sävellyksen loppuun yksin hänen parin ollessa kipeä, ja hän sai työnsä valmiiksi paljon ennen kuin oppilaat, jotka työskentelivät pareittain. Voisi siis todeta, että yhdessä soittaminen ja tuottaminen innostaa enemmän musiikillisille kokeiluille, kuin yksin te-

keminen. Soittaminen tiivistä myös parityöskentelyä, koska kyseessä oli erilainen ja motivoiva työskentelytapa.

TAULUKKO 12. Soitto-toimintatapa sosiaalisten taitojen vahvistajana.

Sosiaalinen taito	Harjoitus
Yhteistoiminnalliset taidot	Soittaminen ryhmässä (talvinen äänimaisema), koko luokan kesken (äänirinki) tai pareittain (GarageBand)
Keskustelutaidot	iPad-sävellys, talvinen äänimaisena
Neuvottelutaidot	iPad-sävellys, talvinen äänimaisema
Yhteistoiminnalliset taidot	Äänirinki, soitinsatu
Positiivinen vaikuttaminen	Soitinsatu, äänirinki
Kuuntelu	Toisten soittamisen kuunteleminen (esitykset), iPad-sävellys

5.3.4 Liike

Neljäs musiikillinen toimintatapa on liike, puhun myös musiikkiliikunnasta. Kuten todettua, mitä nuoremasta oppilaasta on kyse, sitä kehollisempaa opetuksen tulisi olla. Edetään siis konkretiasta kohti abstraktia. Kuten muissakin toimintatavoissa, yhteistoiminnallisia taitoja harjaannutetaan paljon myös musiikkiliikunnan avulla. Sosiaalisten taitojen kannalta oppilaita kannattaa siis liikuttaa ryhmissä tai pareittain.

Eräessä rytmikapula-laulussa tuli istua piirissä ja antaa rytmikapula aina seuraavalle istujalle (kts. Liite 2). Näin ollen rytmikapulat kiersivät piirin keskellä oppilaalta toiselle. Kyseinen harjoitus ei sinällään harjoittanut oppilaiden sosiaalisia, verbaalisia taitoja, mutta haastoi ryhmää yhteiseen, tarkoin ajoitettuun toimintaan. Jos yksi epäonnistui, koko ryhmä epäonnistui. Toispäin käännettynä onnistunut rytmikapuloiden vaihto edisti yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmäläisillä.

Parin kanssa yhdessä sovitut liikkeet vahvistavat oppilaiden neuvottelu- ja päätöksentekotaitoja. Aakkosmarssissa oppilaiden tuli muodostaa musiikin lakatessa annettu kirjain tai numero (kts. Liite 5). Parit tekivät siis yhteisen kirjaimen tai numeron, joka vaati niin ikään kehonhallintaa, mutta myös paljon keskustelutaitoja. Kun oppilaat saavat itse valita liikkumismuotonsa musiikin tahtiin, oppilaat saavat osallisuuden kokemuksia, joka edesauttaa ryhmään kuulumisen tunnetta.

Jo aiemmin mainitussa seuraa johtajaa- harjoituksessa liikuttiin jonossa musiikin tunnetilan mukaan. Oppilaiden piti siis kehollaan ilmaista eri tunnetiloja. Tämä edistää tunnetaitoja, erityisesti tunteiden tunnistamista. Mielenkiintoista oli huomata monen harjoituksen kohdalla, kuinka tasatahtinen tempo tuki oppilaiden liikkumista. Parin kanssa liikkuminen oli helppoa rytmikkään musiikin tahtiin ja seuraa johtajaa- leikissä vauhdikas, iloinen rumpumusiikki innosti oppilaat liikkumaan. Muurahaisten muori- laulussa rytmi tuki marssi- liikehdintää, joka aiheutti naurua ja hymyilyä oppilaissa. Tempo on siis tärkeä osa musiikkiliikuntaa ja oppilaan motivoinnissa yhteistoiminnallista musiikki- liikuntaa kohtaan.

TAULUKKO 13. Liike-toimintatapa sosiaalisten taitojen vahvistajana.

Sosiaalinen taito	Harjoitus
Yhteistoiminnalliset taidot /Neuvottelutaidot	Ryhmän tai parin kanssa liikkuminen (Rytmikapula-laulu, aakkosmarssi)
Positiivinen vaikut- taminen	Rytmikapula-laulu, aakkosmarssi
Keskustelutaidot	Aakkosmarssi
Kuuntelutaidot	Aakkosmarssi, Seuraa johtajaa- leikki
Tunnetaidot	Seuraa johtajaa- leikki

5.3.5 Luova tuottaminen

Luova tuottaminen ja improvisointi ovat uudessa opetussuunnitelmassa yhä enemmän alleviivattuja musiikin toimintatapoja. Ensimmäisellä luokalla, jossa aineistoni keräsin, nämä teemat näyttäytyivät erityisesti spontaanien esitysten kautta. Näihin halusin antaa oppilaille mahdollisuuden, kuka halusikaan tulla luokalle esiintymään. Sosiaalisia taitoja harjoitetaan tällöin erityisesti yleisön toimesta; toisen esitykselle arvon antaminen ja kuuntelu ovat eka luokkalaisilla tärkeitä oppimisen asioita.

Talvisen äänimaiseman tuottaminen, josta jo aiemmin mainittiin, oli niin ikään soittamisen ohella luovan tuottamisen toimintatapoja. Ensimmäisen luokan syyslukukaudella oppilaiden ryhmätyöskentelytaidot ovat vielä harjaantumassa. Jo ryhmässä oleminen vaatii ponnisteluja monelta. Oli siis minulle oppimisen asia, että luova tuottaminen ryhmässä on tässä luokassa työtapana, joka ei suju ilman määrätietoista ohjausta ja opastusta. Mielenkiintoista oli kuitenkin huomata, kuinka äänimaisema-esitykset paljastivat niin opettajalle kuin oppilaillekin ryhmätyöskentelyn aikaansaannoksia. Ryhmä, jossa työskentely ei sujunut monestakin eri syystä, oli vaikeuksissa myös esiintyessään. Esiintyminen ei ollut heille mieleistä, koska esityksen valmistelu meni enemmän riehumiseen. Opettajana annoin heille kuitenkin kiitosta reippaasta esiintymisestä. Sen sijaan ryhmä, jossa työskentely oli tavoitteellista, esitti äänimaisemansa myös ilman ongelmia.

Luovassa tuottamisessa, esimerkiksi talvisen äänimaiseman teossa, havaitsin toimivaksi aikarajoituksen laatimisen. Koska päätöksenteko oli ryhmille vaikeaa, rajoitettu aika auttoi siinä. Tällöin ideoita ei pohdittu loputtomiin, vaan päätös piti tehdä ajan umpeutuessa. Onnistunut päätöksenteko tuotti selvästi iloa myös oppilaille, sillä ryhmä saattoi annetun tehtävän loppuun.

Hiukan laajemmaksi luovan tuottamisen kokonaisuudeksi laadin iPadeilla toteutettavan pareittain sävellyksen. Tehtävänä oli laatia ensin komppi, jonka päälle sävellettiin pianolla melodiaa. Nopeimmat oppilaat lisäsivät sävellykseensä kitaran tai basson ääniä. Pareittain tehtävä säveltäminen osoittautui onnistuneeksi projektiksi, joka kehitti oppilaiden yhteistoiminnallisia taitoja,

kuuntelua, keskustelutaitoa, neuvottelutaitoja ja päätöksentekoa. Tässä tehtävässä annoin myös rajoitetun ajan oman sävellyksen tekemiselle, joka osoittautui hyväksi ratkaisuksi.

Kompin tekeminen aiheutti paljon keskustelua parien välille. Missään vaiheessa puhe ei mennyt muihin aiheisiin, vaan jokainen oppilas keskittyi kompin laatimiseen Ipad avulla. Yksi yhteinen Ipad takasi sen, että oppilaiden piti jakaa työskentelyä toistensa kesken; pädin kanssa työskentelyä piti vuorotella, jotta molemmat saisivat koskea Ipadiin yhtä paljon.

”Saanks mäki kokeilla? Hei saanks mä painaa?” (Oppilas A parilleen)

”Onks tää sust hyvä komppi?” (Oppilas B parilleen)

”Kumpi painaa eka, haluutsä ensin?” (Oppilas C parilleen)

”Kumpiki voi valita ekaks oman lempparin.” (Oppilas C parilleen)

”Käykö niin et molemmat valitsee sellasen jonka haluis täältä.” (Oppilas D parilleen)

Keskustelua oppilaiden kesken tuotti erityisesti äänitysvaihe. Pianosävellys tuli äänittää kompin päälle, mutta molempien parien tuli osallistua pianolla soittamiseen. Toiset parit soittivat pianon koskettimia yhtä aikaa samalla äänittäen, toiset vaihtoivat soittajaa kesken äänityksen. Kummin päin vain, kyseinen tehtävä antoi oppilaille tilaisuuden vahvistaa keskustelu- ja päätöksentekotaitojaan.

”Painetaako yhdessä punasesta?” (Oppilas E parilleen)

”Hei tehääks sillee että vuorotellen? Sä teet eka. Niinku vuorotellen. Äänitetääkö?” (Oppilas F parilleen)

iPadeilla työskentelyn aikana havaitsin oppilaissa prososiaalisuuden harjoittamista enemmän, kuin muilla tunneilla. Oppilaat auttoivat toisia pareja spontaanisti sovelluksen käyttämisessä.

Aineistossani havaitsin myös sen, että ryhmä tai pari tukee oppilaiden uskallusta esiintyä luokan edessä. Omien sävellysten esittäminen oli jokaiselle parille silminnähden jännittävää, sillä moni esittäjä piiloutui pulpettien alle. Parit antoivat kuitenkin toisilleen tukea esittämisessä. Sen sijaan lopulta yksin

työskennellyt oppilas ei halunnut esittää sävellystään muulle luokalle, vaikka se oli täysin yhtä laadukas tuotos, kuin kaikilla muillakin.

TAULUKKO 14. Luova tuottaminen-toimintatapa sosiaalisten taitojen vahvistajana.

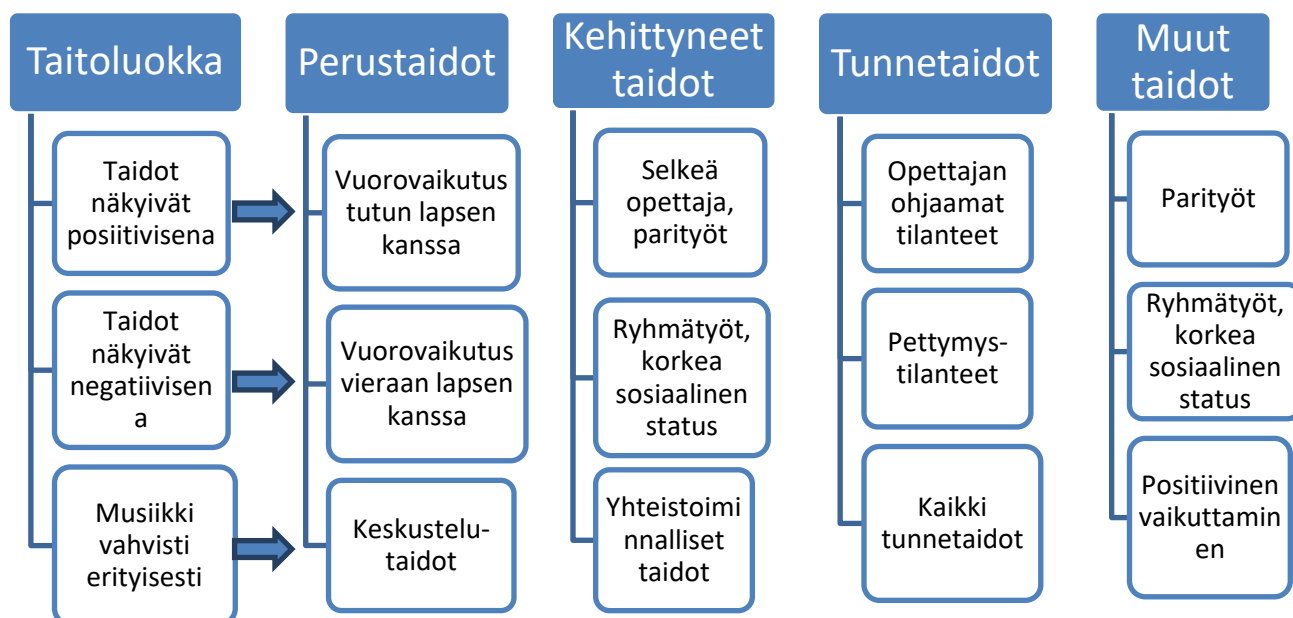
Sosiaalinen taito	Harjoitus
Yhteistoiminnalliset taidot/Neuvottelutaidot	Luova tuottaminen ryhmässä (äänimaisema) tai parin kanssa (pädi-sävellys)
Kuuntelutaidot	Oppilaiden spontaanit esitykset, Ipad-sävellys
Keskustelutaidot	Ipad-sävellys
Auttaminen	Ipad-sävellys
Positiivinen vaikuttaminen	Ipad-sävellys

Viimeisenä teemana tuon esille musiikintuntien omaleimaisuuden, tietynlaisen vapauden, jonka havaitsin aineistossani. Musiikin tunnit vaativat aika ajoin paljon tavaroiden siirtelyä sekä oppilaiden liikkumista paikasta toiseen. Kyseistä siirtymistä ja liikkumista havaitsin vähemmän muilla tunneilla, jossa työskenneltiin esimerkiksi kirjan kanssa. Kyseiset siirtymistilanteet ovat kuitenkin ensimmäisen luokan oppilaille hyvin tärkeitä oppimistilanteita, joissa harjoitellaan keskustelu- ja kompromissintekotaitoja.

Erilaiset tavaroiden siirtelyt edesauttavat muun muassa oppilaiden prososiaalisia taitoja, elikkä auttamistaitoja. Soitinten esiin ottaminen ja takaisin antaminen luovat myös mahdollisuuksia yhteistoiminnallisten taitojen kehittymiseen, kun omaa vuoroa joutuu odottamaan. Kun oppilas ei saanutkaan mieleistään soitinta käteensä, siitä helposti valitettiin opettajalle. Opettaja pystyi tällöin kertomaan, että on mahdotonta soittaa aina sitä lempisoitintaan – harjoitellaan siis tunnetaitoja sekä asiallista pettymyksen, tunteen, ilmaisua. Spontaanina keskustelua virisi helposti hauska laulusta tai laulun sanoista, joihin halusin tarttua – ja antaa oppilaille tilaa keskustella vieruskumppanin kanssa.

6 TULOSTEN TARKASTELO JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada käsitys ensimmäisen luokan oppilaiden sosiaalisista taidoista, sekä sitä, kuinka oppilaat itse jäsentävät omat sosiaaliset taitonsa. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä sosiaalisia taitoja alkuopetuksen musiikin toimintatavat vahvistavat. Seuraavaan kuvioon olen vetänyt yhteen tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia.



KUVIO 1. Yhteenvedo tutkimuksen keskeisistä tuloksista.

Tutkimukseni osoitti, että ensimmäisen luokan sosiaalisista taidoista on haastavaa tehdä selkeää ja yhdenmukaista linjausta. Sosiaaliset taidot näyttäytyivät aineistossani taitavuutena, mutta myös taitamattomuutena. Konteksti vaikutti vahvasti oppilaiden sosiaalisten taitojen ilmenevyyteen. Kuvioon 1. olen tiivistänyt, millaisissa tilanteissa erilaiset taidot näyttäytyivät positiivisina sekä negatiivisina. Lopuksi olen merkinnyt, mitä sosiaalista taitoa musiikillinen interventio erityisesti vahvisti. Sosiaalisia taitoja harjoitellaan ensimmäisellä luokalla päivittäin, joten taidot ovat vielä harjaantumassa. Perusopetuksen opetussuun-

nitelman perusteissa todetaan, että alkuopetuksessa oppilaita tulee kasvattaa kestävään elämäntapaan, jota edistetään erityisesti yhdessä toimimisen taidoilla. Oppilaita rohkaistaan toimimaan yhteistyössä muiden kanssa, vuorovaikutteisessa ilmapiirissä. (POPS 2014, 99-100.)

Kauppilan (2005, 126) mukaan perustaidot ovat taitoja, jotka oppilaiden tulisi hallita jo melko nuorella iällä. Tutkimusluokka osaa perustaidot hyvin, joten tutkimustulokseni on linjassa Kauppilan kanssa. Keskustelua, kuuntelua ja kysymistä esiintyy erityisesti silloin, kun vastapuolena on tuttu henkilö, esimerkiksi hyvä ystävä. Sen sijaan kuuntelu on haastavampaa muihin taitoihin verrattuna, vaikka vastapuolena olisikin hyvä ystävä. Oppilaiden itsearvioinneissa paljastui kuitenkin, että suurin osa oppilaista koki olevansa hyviä kuuntelijoita. Spontaania sosiaalista kanssakäymistä tapahtuu vähemmän, kun vastassa on vieraampi lapsi.

On otettava kuitenkin huomioon, että luokka oli ehtinyt työskennellä yhdessä vasta pari kuukautta aineiston keräämisen aikaan. Luokassa oli vielä jonkin verran toisilleen vieraita lapsia, jolloin saatetaan tukeutua entistä enemmän tuttuihin kavereihin. Perustaidot näyttäytyvät heikompana, kun tarkastelee useamman oppilaan ryhmää. Tällöin ilmenee yksi tai kaksi oppilasta aktiivisena vuorovaikuttajana muiden ollessa passiivisempia. Perustaitoja, erityisesti keskustelu, - kuuntelu, - ja prososiaalisia taitoja harjaannutettiin tekemässäni interventiossa. Keskustelutaitoja harjoitettiin jokaisen musiikin toimintatavan kohdalla.

Havaintojeni mukaan kehittyneiden sosiaalisten taitojen positiivinen näyttäytyminen tutkimusluokassa on paljon opettajasta kiinni. Selkeä, johdonmukainen opetus, yksinkertaiset ohjeet sekä motivoiva ja innostava opettaja ovat yhteydessä siihen, että kehittyneet sosiaaliset taidot tulevat ilmi taitavuutena. Kun oppilaat eivät ymmärrä ohjetta tai opetustyyli on monimutkaista, myös esimerkiksi ryhmätyöskentely on pirstaleista. Onnistuneella ryhmäänliittymisellä on selkeä yhteys taitavaan ryhmäyttämiseen. Kehittyneet sosiaaliset taidot ovatkin Kauppilan (2005) mukaan taitoja, jotka vaativat systemaattisempaa harjoittelua. Tämä ilmeni myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

Kehittyneistä sosiaalisista taidoista harjaannutettiin erityisesti yhteistoiminnallisia taitoja – tämän taitoalueen harjoituksia oli interventiossani kaikista eniten. Jokainen musiikin toimintatapa edisti yhteistoiminnallisuuden taitoja. Uusi opetussuunnitelma sanoo yhteismusisoinnin olevan musiikin tuntien tärkein työskentelymuoto – yhteismusisointi-taidot ratkaisevat myös oppilaan arvioinnin musiikin osalta (POPS 2014, 142-143.) Miten ensimmäisen luokan oppilasta voi arvioida yhteismusisointi-taitojen osalta, jos yhdessä olon taitoja, sosiaalisia taitoja, ei ensin harjoitella? Interventioni on siis suorassa yhteydessä uuden opetussuunnitelman vaatimuksiin, sekä samalla antaa oppilaalle mahdollisuuden opetella ja kehittyä yhteismusisointitaidoissaan. Vain tällöin opettajan on eettistä arvioida oppilasta yhteismusisoinnin osalta.

Koska tarkastelin luokan sosiaalisia taitoja, aineistossani ilmenee paljon ryhmä- ja parityöskentelyiden analysointia. Ne sisälsivät paljon informaatiota oppilaiden sosiaalisten taitojen tasosta. Kootakseni voin todeta, että parityöskentely sujui yleisesti paremmin sosiaalisten taitojen näkökulmasta, kuin ryhmätyöskentely. Opettajan tarvitsi puuttua ja ohjailla ryhmiä enemmän kuin pareja. Parityöskentelyissä oppilaat osoittivat yhteistoiminnallisia taitoja enemmän kuin ryhmätyöskentelyissä. Oppilaiden itsearviointit tukivat havaintoani; parityöskentely koettiin mielekkäämpänä kuin ryhmätyöskentely. Tämä osoittaa sen, että ensimmäisen luokan oppilas tunnistaa myös itse ryhmätyöskentelyn haasteellisuuden.

Martinsen, Naerland ja Vereijken (2010, 1239-1240) löysivät yhteyden pienen ryhmän toimivuudesta nuorempien oppilaiden parissa. Mitä suuremmissa ryhmässä oppilas työskentelee, sitä aktiivisempi täytyy olla, jotta saa positiivista huomiota vertaisiltaan – oppilaan on helpompi saada hyväksyntää ja positiivista kanssakäymistä pienemmässä ryhmässä. Tähän ja edellä mainittuun tutkimukseen vedoten voisi siis päätellä, että oppilaan osallisuus vähenee, mitä suuremmissa ryhmässä hän työskentelee. Oppilaiden passiivisuus lisääntyi, mitä enemmän ryhmässä oli jäseniä. Rautiaisen (2017, 18-19) mukaan osallisuuskasvatus tähtää siihen, että oppilas saa tunteen yhteisöön kuulumisesta. Mitä vähemmän osallisuutta vaalitaan luokassa, sitä vaikeampaa oppilaista on

kasvattaa aktiivisia, tulevaisuuden kansalaisia. Jos oppilas tuntee jäävänsä ulkopuolelle, yhteisön jäseneksi kasvaminen on hankalaa. Tällöin olisi tärkeää, että ryhmätyöskentelyä harjoitellaan ensimmäiseltä luokalta asti säännöllisesti, jotta oppilas oppii työskentelemään useamman ihmisen kanssa samaan aikaan.

Johnson ja Johnson (1990) kirjoittavat, että ryhmätyötaidot eivät synny oppilaissa itsessään – opettajan tulee opettaa niitä systemaattisesti. Oppilaiden tulisi tarkastella ryhmän työskentelyä, eikä vain tehdä annettu tehtävä. Ryhmän työskentelyn arviointi auttaa oppilaita huomaamaan, mikä tilanteessa onnistui tai epäonnistui. (Johnson & Johnson 1990, 29-30.) Mielenkiintoista olisi tutkia pidemmällä aikavälillä, millä tavoin ryhmätyöskentelyä lähdetään harjoittelemaan, ja miten yhteistoiminnalliset taidot kehittyvät kuukausien, jopa vuosien aikana. Ryhmätyöskentely on tullut jäädäkseen, joten sen systemaattinen harjoittelu on tärkeää koululuokassa. Ryhmän rakenne, oppilaiden erilaiset roolit ja niiden vaikutukset toisiinsa, herättivät myös oman mielenkiintoni tutkimuksen yhteydessä.

Tässä tutkimuksessa esimerkiksi sosiaalinen status vaikutti siihen, kuinka oppilas käyttäytyi ryhmätyöskentelyssä. Ryhmätöiden, eli yhteistoiminnallisten taitojen, sujuvuuteen vaikutti negatiivisesti se, jos korkean statuksen oppilaat olivat samassa ryhmässä. Nämä oppilaat aiheuttivat ryhmään levottomuutta, sillä ryhmän muut oppilaat lähtivät helposti mukaan negatiiviseen käytökseen. Kun korkean statuksen oppilaat työskentelivät erillään, he näyttivät itsestään paljon positiivista sosiaalista taitavuutta. Korkean statuksen oppilaat, joita voi kutsua myös suosituiksi oppilaiksi, aiheuttivat siis levottomuutta ja negatiivista käytöstä, jopa ihan tahtomattaan. Van Den Berg ja Cillessen (2015, 21) kirjoittavat, että ajoittain korkean statuksen oppilaat voivat käyttää valtaansa hyväksi ja lietsoa huonoa, jopa aggressiivista käytöstä. Tämä voi aiheuttaa muissa oppilaissa hämmennystä; samaan aikaan suosittuja oppilaita ihailaan, mutta ajoittaisen negatiivisen käytöksen vuoksi heihin halutaan pitää myös etäisyyttä.

Usein sosiaalisten taitojen taitamattomuuteen, esimerkiksi keskustelu -, tai kuunteluvaikeuksiin, vaikutti nimenomaan oppilaan tarve saada huomiota ja olla esillä muille luokkalaisille. Yhteys oli selkeä; oppilas osoitti ryhmälle, paril-

le tai opettajalle vastarintaa sanoin ja teoin, ja katsahti saman tien muuta luokkaa kohti – onnistuinko saamaan heidän huomionsa. Tämä oppilas myös arvioi omat sosiaaliset taitonsa huonoiksi. Onko kyse kuitenkin sosiaalisten taitojen puutteellisuudesta? Salmivalli (2008, 194) korostaa, että kaikkia sosiaalisten taitojen haasteita ei pitäisi katsoa taito-näkökulmasta. Taitojen lisäksi tilanteeseen vaikuttavat aina henkilöiden tavoitteet.

Tämä pätee myös itsearviointi-tulokseen; on vaikeaa arvioida, oliko kyseisen oppilaan itsearvioinnin teossa mukana kenties laiskuutta, kysymysten ymmärtämättömyyttä vai määrittääkö hän todella omat sosiaaliset taitonsa heikoiksi. Tässä tutkimuksessa oppilaalla oli tarve saada huomiota sekä hyväksyntää muilta luokkahuonetilanteissa, mutta hän käytti kyseenalaisia keinoja niiden saamiseksi. Hän halusi nostaa omaa sosiaalista statustaan luokassa, esiintyä pellenä luokassa. Tutkimuksessani sosiaalisen statuksen vaikutus sosiaalisten taitojen ilmenevyyteen näyttäytyi ennemminkin negatiivisessa valossa, mutta koska kyseessä on tapaustutkimus, tulosta ei voi yleistää suurempaan mitta-kaavaan. On otettava myös huomioon se, että oppilaat ovat tutustuneet toisiinsa vasta hiljattain. Esittämistä ja oman roolin hakemista on kenties enemmän ensimmäisellä luokalla, kuin muilla luokka-asteilla.

On mielenkiintoista, että toveriryhmän merkityksestä lapsen sosiaaliselle kasvulle on melko vähän tutkimusta; miten muiden lasten ominaisuudet kehittävät lapsen sosiaalisia taitoja? (Keltikangas-Järvinen 2010, 191). Tutkimustani voisi jalostaa eteenpäin tuloksissa esiin tulleiden sosiaalisten statusten kautta. Millaisia sosiaalisia taitoja eri sosiaalisten statusten oppilaille ilmenee? Kehittääkö konteksti sosiaalista statusta suuntaan tai toiseen, vai kuinka paljon sosiaaliset statukset vaikuttavat kontekstiinsa – eli luokkahuoneeseen ja sen ilma-piiriin? Rodkin, Ryan, Jamison ja Wilson (2013, 1146) tekivät tutkimuksessaan löydöksen siitä, kuinka suosituilla oppilaille on usein myös aggressiivista käyttäytymistä. He pohtivatkin sitä, kuinka näitä oppilaita kannustaisi käyttäytymään vähemmän aggressiivisesti, kun negatiivinen käytös tuottaa heille niin sanottua sosiaalista palkkiota – ihailua muilta. Tässä tutkimuksessa en havainnut korkean statuksen oppilaille varsinaista aggressiivista käytöstä, mutta ne-

gatiivisen käyttäytymisen lietsominen oli selkeä. Oppilaat saivat intoa siitä, kun toiset antoivat ihailua ja suosiota heille. Ongelman ydin on oppilaan motiiveissa. Opettaja on tällöin haastavan tehtävän edessä; kuinka kitkeä irti oman statuksen hyväksikäyttö, ja suunnata näiden oppilaiden motiivi suosion hakemisesta toisaalle?

Tunnetaidot olivat aineistoni hankalin havainnoinnin kohde. Huomattavaa Kauppilan määrittämässä tunnetaidoissa oli kuitenkin se, että keskustelutilanteissa oppilaat osasivat nimetä, ymmärtää sekä tunnistaa eri tunnetiloja. Opettajajohtoiset tilanteet osoittivat myös sen, että oppilaat pystyvät ilmaisemaan tunteitaan ketään vahingoittamatta sekä osaavat eläytyä toisen ihmisen asemaan, tuntea empatiaa. Koska luokassa ei ilmennyt suurempia tunteiden purkauksia, oppilaat pystyivät ottaa toisiaan huomioon eri tilanteissa ja suurilta riidoilta tai yhteenotoilta vältyttiin, voidaan tunnetaitojen hallitsemisen olevan oppilailla myönteistä. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että tunteista keskustellessa erityisesti tytöt olivat hyvin aktiivisia, kun taas pojat eivät viitanneet keskustelutilanteessa.

Leppänen ja Hietanen (2001) ovat tutkineet tyttöjen ja poikien välisiä eroja tunnetaitojen osalta. Heidän mukaansa sukupuolten välillä ei näyttäisi olevan merkittäviä eroja tunteiden tunnistamisessa. Sen sijaan tytöt käyttävät enemmän hyödykseen emotionaalisia vihjeitä, joita saavat vuorovaikutustilanteissa muilta ihmisiltä. He käyttävät hyödykseen näitä vihjeitä, jotta pystyvät toimimaan asiallisesti sosiaalisissa tilanteissa. Pojilla havaittiin vähemmän emotionaalisten vihjeiden lukemista sosiaalisissa tilanteissa. (Leppänen & Hietanen 2001, 433-434.) Tämä tutkimus siis jollain tasolla yhtyy Leppäsen ja Hietasen väitteeseen tyttöjen ja poikien eroista tunnetaidoissa – tai lähinnä tunnetaitojen käyttämisessä. Tutkimukset eivät väitä, että pojat olisivat taidoiltaan heikompia tunteiden tulkitsijoita, kuin tytöt.

Mielenkiintoinen havainto tämän tutkimuksen tuloksissa on se, että muista sosiaalisista taidoista positiivista vaikuttamista ilmeni kaikista eniten – jokaisen musiikillisen toimintatavan kohdalla. Positiivinen vaikuttaminen ei ole suoranaisesti sosiaalinen, näkyvä, taito, vaan sitä tarkastellaan enemmän tilanteen

vaikutusten kautta. Oppilailla oli tarve ohjeistaa toisiaan, muistuttaa muille luokan säännöistä, kannustaa, sekä viedä tilannetta eteenpäin kohti asetettua tavoitetta. Musiikin tunneilla tämä näkyi esimerkiksi yhteismusisointi-hetkissä; lauluun kannustaminen tai innostus sävellystä kohtaan loi positiivista ilmapiiriä luokkaan. Musiikki siis edistää positiivista käytöstä, vaikuttamista sekä hyvää ilmapiiriä luokassa. Tämän tuloksen voisi rinnastaa Croomin (2015, 45) väitteeseen, jonka mukaan musiikki edesauttaa niin sanottua psykologista hyvinvointia. Ihmisen psykologinen hyvinvointi pitää sisällään positiiviset tunteet, sitoutumisen elämään, erinäiset saavutukset, ihmissuhteet sekä elämän tarkoituksen löytämisen. Hänen mukaansa erilaiset musiikilliset harjoitukset edistävät ihmisten keskinäisiä ihmissuhteita ja lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta (Croom 2015, 52). Musiikin positiivinen vaikutus luokkahuoneilmapiiriin on siis kiistaton.

Mielenkiintoinen havaintoni liittyy myös auttamisen, prososiaalisuuteen, sekä avun pyytämiseen. Tutkimusluokassani avun antaminen nähtiin nimenomaan opettajan tehtävänä. Oppilaiden auttoivat toisiaan koulutehtäviin liittyvissä asioissa hyvin vähän, ainoastaan silloin, kun opettaja rohkaisi auttaa vieruskaveria. Huomattavaa on kuitenkin se, että tietyt ja samat oppilaat olivat niitä auttaja-oppilaita. Auttavaiset oppilaat osasivat myös arvioida omat prososiaaliset taitonsa hyviksi. Tutkimusten mukaan musiikki, erityisesti yhdessä rummuttaminen, edistää prososiaalista käyttäytymistä (D'Ausilio, Novembre, Fadiga & Keller 2015, 113). Oma havaintoni oli myös se, että musiikin tunneilla auttamista tapahtui keskimäärin enemmän, kuin muilla oppitunneilla.

iPadeilla työskentely, jota parityöskentelyssä tehtiin, oli talvimaisemaan verrattuna motivoivampaa, koska sovellus tarjosi erilaisia musiikillisiä virikkeitä perinteisiin soittimiin nähden. Tähän voisi myös liittää aiemmin todetun tempon ja rytmin vaikutukset oppilaiden motivaatioon musiikin tunnilla. Rumpukompin tekeminen oli oppilaista hauskaa ja mielekästä, joka tukisi väitettäni, jonka mukaan tasatahtinen tempo innostaa oppilaita työskentelyyn musiikin tunneilla –jopa niitä oppilaita, joille musiikki ei ole ominainen oppiaine. Havainnoissani huomasin, kuinka rytmikäs musiikki edisti oppilaiden osallis-

tumista yhteismusisointiin – oli kyse kompin tekemisestä, liikkumisesta tai laulamisesta. Tämä ei sinällään ole suorassa yhteydessä sosiaalisten taitojen vahvistamiseen, mutta tulos tuli ikään kuin tutkimuksen sivutuotteena. Chanda ja Levitin (2013) toteavat myös, että rytmiset aktiviteetit vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja edistävät yhteistyötaitoja. Monet päivittäiset toiminnot ovatkin juuri rytmisiä, kuten vauvan lohduttaminen, kävely tai taputtaminen. Tasatahtinen taputus tai kävely toisen kanssa vahvistavat yhteenkuuluvuutta ihmisten välillä. (Chanda & Levitin 2013, 188.)

Musiikin tuntien motivointiin pitäisikin enemmän panostaa ihan jo tutkimuskentällä. Miten voimme auttaa oppilaita löytämään itselleen sopivan tavan ilmaista itseään musiikillisesti, kuinka saamme motivoitua kaikki oppilaat mukaan musiikin maailmaan? MacIntyre, Potter ja Burns (2012) näkevät tutkimuksessaan motivaation edistämässä tärkeänä oppilaan oman suhtautumisen musiikin tekemiseen ja musiikista oppimiseen sekä oppilaan arvostuksen opettajaa kohtaan. Motivaatio oppimisessa on kuin moottori, joka saa aikaan tietynlaista käyttäytymistä, joka osaltaan tuottaa positiivisia oppimiskokemuksia. He alleviivaavatkin, että opettajan rooli motivaatiossa musiikin tunneilla on suuri. Vaihtelevat opetusmenetelmät, positiivinen palaute sekä selkeät työskentelyohjeet lisäävät oppilaiden innostusta musiikkia kohtaan. On kuitenkin huomattavaa, että vertaissuhteet vaikuttavat motivaatioon kenties vielä enemmän kuin opettaja, mutta yhteys ei ole täysin selkeä. (MacIntyre ym. 2012, 131,133,139.) Vertaissuhteiden merkitys motivaatioon musiikin tunneilla olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe.

Toimintatutkimuksen tavoitteena on jättää lukijalle tilaa uusille oivalluksille (Syrjälä 1994b, 50), jolloin lukijan ymmärrystä laajennetaan sen sijaan, että annetaan uutta perusteellista faktatietoa (Leino 1998, 89). Metsämuurosen (2008, 17) mukaan myös tapaustutkimus monesti jättää tulosten johtopäätösten tekemisen lukijalle itselleen. Koska yksityiskohtaista, suoraviivaista sosiaalisten taitojen tasoa tutkimuksessa ei pystytä antamaan, tarkasteltiin taitoja ennemminkin kontekstin kautta; mitkä asiat vaikuttivat onnistuneeseen sosiaaliseen kanssakäymiseen, entä miten konteksti vaikutti heikommin sujuneeseen sosiaa-

liseen tilanteeseen. Tämä tutkimus todisti sen, että aika ja paikka vaikuttavat paljon ensimmäisen luokan sosiaalisten taitojen ilmenevyyteen. Opettaja voi kuitenkin vaikuttaa kontekstiin, jossa oppilaat työskentelevät.

Salmivallin (2008) mukaan koko luokalle suunnattu sosiaalisten taitojen interventio nähdään useimmiten ennaltaehkäisevänä. Tällöin harjoitellaan sosiaalisia taitoja, jotka tiedetään siinä ikävaiheessa olevan tärkeitä vertaisryhmässä toimimisen näkökulmasta. Tällöin lapsella on mahdollisuus harjoitella opeteltavia taitoja oman vertaisryhmänsä kanssa, jonka mukana hän työskentelee päivittäin. (Salmivalli 2008, 191.) Tekemäni interventio ei luo yksiselitteistä toimintamallia sosiaalisten taitojen vahvistamiseen, vaan antaa pikemminkin ajatuksia siihen, kuinka sosiaalisten taitojen vahvistaminen on helppoa musiikin toimintatapojen kautta. Tämä tutkimus antaa osviittaa siihen, millaiset yksityiskohdat kontekstissa vaikuttavat sosiaalisten taitojen ilmenevyyteen, sekä havainnollistaa sitä, millaista sosiaalista taitavuutta ensimmäisessä luokassa esiintyy.

Eskola ja Suoranta (2008, 224) toteavat, että toimintatutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan toiminnan kehittämisen näkökulmasta. Koska tavoitteena oli vahvistaa oppilaiden sosiaalisia taitoja, hedelmällistä olisi esitellä, kuinka paljon sosiaaliset taidot kehittyivät interventioani ansiosta – vai kehittyivätkö ollenkaan? Tutkimuksessani olisi kuitenkin ristiriistaista kertoa, että sosiaaliset taidot ovat vuosien mallintamisen ja harjoittelemisen tulosta, sekä samalla esitellä, kuinka paljon taidot edistyivät kahdeksan viikon aikana. Interventioani tulokset ovat siis nähtävissä vasta vuosien päästä. Eskolan ja Suorannan mainitsemaa toiminnan kehittämistä voisi tässä tutkimuksessa tarkastella alkuopetuksen musiikkikasvatuksen kehittämisen näkökulmasta. Laajemmin tarkasteltuna tutkimukseni korostaa sitä, kuinka alkuopetuksen pedagogiikassa tulisi ottaa sosiaalisten taitojen vahvistaminen huomioon jokaisella oppitunnilla.

Tutkimuksen edetessä huomasin rajaamisen haasteellisuuden. Aloitteleva tutkija yrittää helposti mahduttaa kaiken, mitä aineistosta nousee esiin, omaan tutkimusraporttiinsa (Kiviniemi 2015, 77). Videomateriaaleissa lähes kaikki käyttäytyminen on jonkinasteista sosiaalista käyttäytymistä. Oli haasteellista

nostaa esiin vain ne oleellisimmat havainnot tähän tutkimusraporttiin. Tässä tosin auttoi Kauppilan määrittäminen sosiaalisista taidoista, jolloin en etsinyt videoita kaikkea, vain vaan hänen esittämiään sosiaalisia taitoja. Kauppilan sosiaaliset taidot kuitenkin sisältävät sellaisia taitoja, joita tutkijan on vaikea nähdä, kuten tunnetaitoja. Samoin moni taito meni päällekkäin keskenään, jolloin rajanveto oli hankalaa; näkykö tilanteessa esimerkiksi keskustelu -, vai neuvottelutaitoja. Aloittelevalle tutkijalle sosiaalisten taitojen hahmottaminen aineistosta oli siis haaste.

Itsearviointien luotettavuutta voisi kohentaa niin, että sen tekisi vasta tutkimuksen valmistumis-vaiheessa; tällöin minulla olisi selkeämmin tutkimukseni tulokset, eli luokan sosiaaliset taidot, selvillä. Näin pystyisin valitsemaan keskeisemmät tutkimus-teemat itsearviointien kysymyksiin. Havaitsin myös, että sosiaalisten taitojen arviointi oli oppilaille vaikeaa; tästä syystä osa kysymyksistä on laadittu Miltä sinusta tuntuu- muotoon. Ensimmäisen luokan oppilas ei välttämättä pysty objektiivisesti pohtimaan, osaako hän tietyn sosiaalisen taidon. Vastaaminen oli huomattavasti helpompaa, kun aihetta käsiteltiin sosiaalisista tilanteista syntyvien tuntemusten kautta. Itsearvioinneista sain kuitenkin tukea tekemiini havaintoihin oppilaiden sosiaalisista taidoista. Oli myös mielenkiintoista nähdä, kuinka realistisesti oppilaat arvioivat omia vuorovaikutustaitojaan. Tutkimukseni luotettavuutta voisi kohentaa vielä niin, että olisin haastatellut luokan opettajaa oppilaiden taitavuudesta sosiaalisissa tilanteissa. Opettaja-näkökulmaan voisikin tarttua mahdollisissa jatkotutkimuksissa; miten alkuopettaja ottaa sosiaalisten taitojen harjaannuttamisen mukaan opetuksensa suunnitteluun.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 140) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta mittaa erityisesti se, kuinka johdonmukaisesti se on kirjoitettu; kuinka tarkasti tulokset on raportoitu, miten analyysi on tehty sekä kuvailtu ja kuinka teoriakirjallisuus keskustelelee keskenään. Hirsjärvi ym. (2014, 232) yhtyvät myös tähän; tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan perusteellinen selonteko tutkimuksen kulusta. Tutkimustehtävässäni on selkeä kehityskaari, sillä tarkastelin aluksi oppilaiden sosiaalisten taitojen tasoa, ja sen jälkeen pureuduin taito-

jen vahvistamiseen musiikin keinoin. Tutkimuksen kirjoittamiseen varasin riittävästi aikaa, mutta suurin haasteeni olikin juuri tekstin kirjoittaminen niin, että se etenee säännönmukaisesti ja lukija löytää siitä punaisen langan. Tähän vaikutti erityisesti se, että tutkimustehtäväni oli niin sanotusti kaksiosainen. Oli kuitenkin tärkeää, että tarkastelin ensin oppilaiden taitoja, jonka jälkeen pystyin pureutumaan siihen, miten niitä voisi harjaannuttaa.

Sosiaalisten taitojen kohentamiseen tähtäävien tutkimusten tulokset ovat kuitenkin olleet harmittavan suppeita (Poikkeus 2000, 137). Yksi kompastuskivi interventioissa on se, pystyvätkö lapset käyttämään järjestetyissä tilanteissa harjoiteltuja taitoja arkielämässään. On myös kritisoitu, että eri lapset hyötyvät interventioista eri tavoin – toisille ongelmana ovat nimenomaan sosiaaliset taidot ja toiset eivät osaa soveltaa taitoa luokan ulkopuolella. Tämän tutkimuksen intervention tuloksia ei varsinaisesti pystytä tarkastelemaan tässä yhteydessä, koska tutkimusaika oli siihen liian rajallinen. Tämä tutkimus kuitenkin osoitti sen, kuinka paljon opettaja voi ottaa sosiaalisten taitojen harjoituksia opetukseensa.

Tutkimukseni ajankohtaisuus näyttäytyy sosiaalisten taitojen kautta; koulun kasvatuksellista tehtävää on yhä enemmän alettu korostamaan. Sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja tulisi luokan seinien sisällä harjoitella päivittäin. Kochenderfer-Ladd ja Ladd (2016, 351, 353, 355) korostavat, että sosiaalisten ja tunnetaitojen vaikutus akateemisiin taitoihin on selkeä. He kuitenkin toteavat, että kouluilla ei ole tarpeeksi taitoa tai aikaa ottaa sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen osaksi jokapäiväistä toimintaa – virheellisesti myös ajatellaan, että näitä taitoja lapsi oppii sitten kotona, jolloin tämä ei ole koulun tehtävä. Ennen kuin sosiaaliseen taitavuuteen voi puuttua, täytyy tietää, mitä taidot ylipäättään ovat. Tämä tutkimus antaa alkuopetuksen kehittämisen kenttään erityistä materiaalia, sillä tutkimukseni osoittaa oppilaiden sosiaalisten taitojen tason. Tutkimus on esimerkki siitä, kuinka sosiaalisten tilanteiden haasteet riippuvatkin monesti kontekstista, eikä välttämättä taitojen puutteesta.

Sosiaalisia taitoja tulisi harjoitella jokaisella oppitunnilla, tässä tutkimuksessa lähestyin aihetta musiikin tuntien näkökulmasta. Musiikin tunteja ei

myöskään ole suotavaa vähentää opetuksessa, sillä musiikin ja henkisen hyvinvoinnin yhteys on myöskin kiistaton. Hallamin (2010) mukaan Harlandin ym. (2000) tutkimus osoitti, kuinka taideaineita lisäämällä lukujärjestykseen kehitetään oppilaiden sosiaalisia taitoja. Lisäämällä musiikin viikkotunteja vahvistettiin oppilaiden käsitystä muista ihmisistä, muiden huomioonottamista sekä heidän omaa hyvinvointiaan. Tutkimuksen mukaan oppilaiden ryhmäytyötaitot, neuvottelutaidot, itseilmaisutaidot sekä vahvistuivat ja sosiaaliset verkostot laajenivat. (Hallam 2010, 279.)

Tutkimukseni merkittävyys näkyy erityisesti taito- ja taideaineiden arvostuksen valossa. Rissanen (2016) kirjoittaa siitä, kuinka taide- ja taitoaineet nähdään tänä päivänä täydentämässä muita oppiaineita. Tutkimukset kuitenkin osoittavat sen, että taito- ja taideaineet edistävät tulevaisuuden taitoja – joihin myös sosiaaliset vuorovaikutustaidot liitetään oleellisesti. (Rissanen 2016, 154.) Ruokonen ja Ruismäki (2014) muistuttavat, että vaikka suomalainen koulujärjestelmä menestyy PISA-tutkimuksissa, kouluissamme on paljon kiusaamista ja oppilaiden välisiä konflikteja sekä ristiriitoja. Heidän mukaansa sosiaalisten taitojen kehittäminen ja opettaminen ovat avaintekijöitä näiden ongelmien ratkaisussa. Taide- ja taitoaineiden yhdistäminen jokapäiväiseen opiskeluun lisää oppimisen mielekkyyttä sekä edesauttaa oppilaiden välistä vuorovaikutusta (Ruokonen & Ruismäki 2014, 591-592.) Myös tämä tutkimus osoitti, että musiikki vahvistaa sosiaalisia yhteistyötaitoja sekä edistää oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta. On siis hälyttävää, että taide- ja taitoaineita arvostetaan kouluissa entistä vähemmän, vaikka niillä on tutkitusti positiivisia vaikutuksia oppilaan kasvuun.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 164-179.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Arjas, P., Hirvonen, A. & Nikkanen H. M. 2013. Esiintyminen ja kilpaileminen pedagogisina kysymyksinä. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 225-245.
- Bandura, A. 1977. Social Learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. 1997. Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2), 264-278.
- Casey, T. 2011. "Musiikki merkitsee minulle paljon." Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistuloksia – asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 53-61. Viitattu 14.1.2017
http://www.oph.fi/download/131643_Taito_ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf
- Chanda, M. L. & Levitin, D. J. 2013. The neurochemistry of music. *Trends in cognitive sciences* 17, 179-193.
- Croom, A. M. 2015. Music practice and participation for psychological well-being: A review of how music influences positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. *Musicae scientiae* 19, 44-64.
- D'Ausilio, A., Novembre, G., Fadiga, L. & Keller, P. E. 2015. What can music tell us about social interaction? *Trends in cognitive science* 19, 111-114.
- Elliott, S. N & Busse, R. T. 1991. Social skills assessment and intervention with children and adolescents. Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology international* 12, 63-83.
- Ervasti, M., Muhonen, S. & Tikkanen, R. 2013. Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 246-291.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Flohr, J. W. & Trevarthen, C. 2008. Music learning in childhood early developments of a musical brain and body. Teoksessa W. Gruhn & F. H. Rauscher (toim.) Neurosciences in music pedagogy. New York: Nova Science Publishers, 53-100. Viitattu 17.4.2017
https://www.researchgate.net/profile/Eckart_Altenmueller/publication/285173843_Musical_learning_in_individuals_with_disabilities/links/570e292208ae3199889f1468.pdf#page=63
- Gresham, F. M. 1986. Conceptual issues in the assessment of social competence in children. Teoksessa P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker (toim.) Children's social behavior. Development, assessment and modification. Orlando, Florida: Academic Press, Inc, 143-179.
- Gresham, F. M. & Elliott S. N. 1987. The relationship between adaptive behavior and social skills: issues in definition and assessment. Louisiana state university: The journal of special education 21, 167-181.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 146-163.
- Haapsalo, T. & Repo, L. 2016. Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä. Helsinki: Lasten Keskus.
- Hallam, S. 2010. The Power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. International journal of music education, 28 (3), 269-289.
- Hargie, O., D., W. 2003. Communication as skilled performance. Teoksessa O. Hargie (toim.) The handbook of communication skills. New York, NY: Routledge, 7-28.
- Heikkinen, H. L. T. 2015. Toimintatutkimus: kun käytäntö ja toiminta kohtaavat. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 204-219.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25-62.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2010. Johdatus sosiaalipsykologiaan. 3.-8. painos. Helsinki: Edita.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. 19. painos. Helsinki: Tammi.
- Horppu, R. 1998. Kiintymys suhteiden perustana. Teoksessa A. R. Lahikainen & A-M. Pirttilä-Backman (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Helsinki: Otava, 134-150.
- Huhtinen-Hildèn, L. 2013. Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja - kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 130-149.
- Huutilainen, M. 2009. Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä (toim.) Taide ja taito - kiinni elämässä! Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu. Moniste 2/2009. Helsinki: Opetushallitus, 40-48. Viitattu 20.1.2017
http://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf
- Huutilainen, M. 2013. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa P. Jordan-Klikki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus, 97-113.
- Hyvönen, L. 2006. Musiikki - kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 39. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 46-59. Viitattu 20.1.2017
http://www.forumartis.fi/tervetaiteilija/PDF/JakkuSihvonennen_Taide%20ja%20taitoaineiden%20opetuksen%20merkityksia%202006.pdf
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149-165.
- Jacobi, B. S. 2012. Opportunities for socioemotional learning in music classrooms. Music educators journal, 99 (2), 68-74. Viitattu 17.4.2017
<http://journals.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/0027432112459082>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1990. Social skills for successful group work. Educational leadership December 1989/January 1990, 29-33. Viitattu 9.4.2017
<https://pdfs.semanticscholar.org/4198/b0e20d2cac6566c0e51fac842b52733ab384.pdf>

- Jokinen, I. 2015. Mitä on latenssi? Teoksessa K. Mankinen, I. Jokinen, R. Lintu & M. Schulman (toim.) Pikkulapsesta koululaiseksi. Psykodynaamisia näkökulmia tunne-elämän ja ihmissuhteiden kehitykseen. Helsinki: Therapeiasäätiö, 279-303.
- Joronen, K. & Häkämies, A. 2010. Prosessidraamalla tunnetaitoja. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 138-159.
- Junttila, N. 2010. Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 33-56.
- Juntunen, M-L. 2009. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Atena, 245-257.
- Juntunen, M-L. & Laitinen, S. 2011. Musiikin ja kuvataiteen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistuloksia – asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 75-88. Viitattu 14.1.2017
http://www.oph.fi/download/131643_Taito_ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf
- Juurikkala, J. 2007. Kohti ilon pedagogiikkaa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Jyväskylä: TUOPE. Journal of teacher research 1/2007, 16-25.
- Juusola, M. 2011. Vahvaksi rakastetut lapset. Helsinki: Otava.
- Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H. 2012. Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa – musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin. Musiikkikasvatus 15, 9-25. Viitattu 18.4.2017
http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/02_Juvonen+Co.pdf
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Pienen lapsen sosiaalisuus. Helsinki: WSOY.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2007. Participatory action research. Communicative action and the public sphere. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln

- (toim) Strategies of qualitative inquiry. Third edition. Thousand Oaks, CA: Sage, 271-330.
- Kincheloe, J. 2012. Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment. New York, NY: Routledge.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 63-84.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-88.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Ladd, G. W. 2016. Integrating academic and social-emotional learning in classroom interactions. Teoksessa K. R. Wentzel & G. B. Ramani (toim.) Handbook of social influences in school contexts. Social-emotional, motivation and cognitive outcomes. New York, NY: Routledge, 349-366.
- Kronqvist, E-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 166-182.
- Kumpulainen, K. 2002. Yhteistoiminnan oppiminen vertaisryhmässä: Tutkimuskatsaus. Kasvatus 33 (3), 252-265.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 119-137.
- Kuusela, P. 2001. George Herbert Mead. Pragmatismi ja sosiaalipsykologia. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H. Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät. Tampere: Vastapaino, 61-78.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

- Laaksonen, V. 2012. Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä. Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. *Nuorisotutkimus* 1/2012. Viitattu 22.1.2017
<http://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/1/vuorovai.pdf>
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9-40.
- Leino, J. 1998. Toimintatutkimus käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja II. 2.painos. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 81-90.
- Leppänen, J. M. & Hietanen, J. K. 2001. Emotion recognition and social adjustment in school-aged girls and boys. *Scandinavian journal of psychology* 42, 429-435. Viitattu 10.4.2017
<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1111/1467-9450.00255/epdf>
- Leppänen, T., Unkari-Virtanen, L. & Sintonen, S. 2013. Kriittinen kulttuurikasvattaja ja musiikkikasvatuksen traditiot. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 321-348.
- Lyytinen, H., Eklund, J. & Laakso, M-L. 2003. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 40-65.
- MacIntyre, P. D., Potter, G. K. & Burns, J. N. 2012. The socio-educational model of music motivation. *Journal of research in music education*, 60 (2), 129-144.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47-74.
- Martinsen, H., Naerland, T. & Vereijken, B. 2010. Observation-based descriptions of social status in the pre-school. *Early childhood development and care*, 180 (9), 1231-1241.
- Merrell, K.W., & Gimpel, G.A. 1998. Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 85-110.
- Muukkonen, M. 2011. Mahdollisimman monipuolisesti – koulun musiikinopetus aineenopettajan silmin. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistuloksia – asiantuntijoiden arviointia. Raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 33-38. Viitattu 14.1.2017 http://www.oph.fi/download/131643_Taito_ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf.
- Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 99-140.
- Niikko, A. 1998. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja II. 2. painos. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 107-121.
- Niikko, A. 2015. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 241-256.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2015. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 207-225.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 54-70.
- Poikkeus, A-M. 2000. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa P. Lyytinen, M. Kor-

- kiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 122-138.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 80-105.
- Poikkeus, A-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2014. Sosiaaliset taidot. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro & R. Ketonen (toim.) Joko Se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 286-310.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 13.3.2017
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rabinowitch, T-C., Cross, I. & Burnard, P. 2012. Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of music*, 41(4), 484-498.
- Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala, H. 1998. Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa A. R. Lahikainen & A-M. Pirttilä-Backman (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Helsinki: Otava, 240-256.
- Rautiainen, M. 2017. Osallisuus ja demokratia koulussa. Teoksessa S. Elo, K. Kaihari, P. Mattila & L. Nissilä (toim.) Rakentavaa vuorovaikutusta. Opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ehkäisyyn. Oppaat ja käsikirjat 2017:1, Helsinki: Opetushallitus, 17-20. Viitattu 12.4.2017
http://www.oph.fi/download/182479_rakentavaa_vuorovaikutusta.pdf
- Rissanen, M. 2016. Taitamisen tiede – tietämisen taide. Taidon oppimisen arkkitehtuuri. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 561. Väitöskirja. Viitattu 9.4.2017
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51643/978-951-39-6781-9_vaitos_20161029.pdf?sequence=1
- Rodkin, P. C., Ryan, A. M., Jamison R. & Wilson, T. 2013. Social goals, social behavior and social status in middle childhood. *Developmental psychology*, 49 (6), 1139-1150.

- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interaction, relationships and groups. New York, NY: The Guilford Press, 162-179.
- Ruokonen, I. 2016. Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka. Helsinki: Finn Lectura.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2013. Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-129.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2014. Artists at school—developing pupils’ social interaction through artist-teacher co-operation. Procedia – Social and behavioral sciences 171, 590-595. Viitattu 17.4.2017
http://ac.els-cdn.com/S1877042815001950/1-s2.0-S1877042815001950-main.pdf?_tid=30bca936-234f-11e7-820c-00000aacb362&acdnat=1492421048_c998828dbf00a69edbaaa1ffd1bcb1d8
- Räsänen, M. 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! Moniste 2/2009. Helsinki: Opetushallitus, 28-39. Viitattu 20.1.2017
http://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus=tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 180-190.
- Saarikallio, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa P. Jordan-Klikki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus, 37-47.
- Salmivalli, C. 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salomäki, U. & Ruokonen, I. 2011. Arts education and increased well-being in schools. Teoksessa H. Ruismäki & I. Ruokonen (toim.) Arts and skills – Source of well-being. Third international journal of intercultural arts education. Research report 330. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 89-102. Viitattu 18.4.2017
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/28051>

- Schellenberg, E. G., Corrigan, K. A., Dys, S. P. & Malti, T. 2015. Group music training and children's prosocial skills. *Plos one* 10 (10), 1-14.
- Schulman, M. 2015. Tämän päivän psykoanalyttinen käsitys lapsen kehityksestä. Teoksessa K. Mankinen, I. Jokinen, R. Lintu & M. Schulman (toim.) *Pikkulapsesta koululaiseksi. Psykodynaamisia näkökulmia tunne-elämän ja ihmissuhteiden kehitykseen*. Helsinki: Therapie-säätiö, 47-74.
- Smith, C. A. & Lazarus, R. S. 1990. Emotion and adaptation. Teoksessa L. A. Pervin (toim.) *Handbook of personality: Theory and research*. New York, NY: The Guilford Press, 609-637.
- Syrjälä, L. 1994a. Tapaustutkimuksen luonnehdintaa. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 10-24.
- Syrjälä, L. 1994b. Toimintatutkimus ja opettajan ammatillinen kasvu. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 25-55.
- Särkämö, T. 2013. Musiikki tuntuu aivoissa. Teoksessa L-M. Lilja-Viherlampi (toim.) *Care music. Sairaala- ja hoivamusiiikkityö ammattina*. Turku: Turun ammattikorkeakoulun raportteja 158, 24-44.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Ulfarsdottir, L. O. & Erwin, P. G. 1999. The influence of music on social cognitive skills. *The arts in psychotherapy*, 26 (2), 81-84.
- Van Den Berg, Y. H. M. & Cillessen, A. H. N. 2015. Peer status and classroom seating arrangements: A social relations analysis. *Journal of experimental child psychology* 130, 19-34.
- Vilkka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Webster-Stratton, C. 2011. *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Helsinki: Profami.
- Wentzel, K. R. & Muenks, K. 2016. Peer influence on students' motivation, academic achievement and social behavior. Teoksessa K. R. Wentzel & G. B. Ramani (toim.) *Handbook of social influences in school contexts. Social-emotional, motivation and cognitive outcomes*. New York, NY: Routledge, 13-30.

LIITTEET

Liite 1. Musiikintunti 26.10.2016

Musiikilliset tavoitteet: Perussyke

Sosiaaliset tavoitteet: Yhdessä laulaminen ja soittaminen, toisen mielipiteen kuuntelu ja oman mielipiteen ilmaisu, itsehallinta-aidot soittimien käsittelyssä

Musiikilliset työtavat: Laulaminen, soittaminen, kuunteleminen, liikkuminen

1. On syksy niin ihmeellinen – laulu
 - Harjoitellaan sanat kaikuna, eli opettaja lukee ja oppilas toistaa

2. Kala Kalevi- laulu
 - Lauletaan kerran läpi
 - Otetaan kapulat ja marakassit esiin. Käydään läpi, miten soittimia kohdellaan
 - Puolet saa kapulat ja puolet marakassit
 - KAPULAN SOITTAJAT uivat kun marakassit soittavat
 - LAULAMINEN MYÖS TÄRKEÄÄ!
 - soittimet palautetaan

3. Nouse ylös. Soitetaan Kala Kalevia. TÖMISTELE Kala Kalevin tahtiin
 - taputa käsiä
 - taputa polvia
 - mihin muuhun voidaan taputtaa?
 - Toinen puoli luokkaa taputtaa käsiä, toinen tömistää

4. Soitetaan Syksy-laulu
 - Miten taputamme tämän laulun tahtiin?
 - Toinen puoli luokkaa tekee toista ja toinen toista
 - Laulujen tahtilajit ovat erilaisia, siksi taputus on myös erilainen

Liite 2. Musiikin tunti 31.10.2016

Musiikilliset tavoitteet: Perussyke, Musiikin vastaparit

Sosiaaliset tavoitteet: Ryhmässä toimiminen, yhdessä päätöksen tekeminen, toisen kuuntelu

Musiikin työtavat: Laulaminen, soittaminen, Kuuntelu,

1. Sammakkojen sakki- laulu

- Katsotaan laulun sanat
- Kuunnellaan melodia open johdolla
- Lauletaan kerran läpi (Huom lopussa pitää sanoa ”sammakkojen sakki”)
- Sammakkojen sakki-kohdassa hipihiljaa ja tosi kovaa

2. Rytmikapula-laulu

- Mennään isoon piiriin lattialle istumaan.
- Lauletaan laulu

” Ei rytmikapula. Oo enää mukava. Hoijaa, hoijaa, mua ramasee. Ja aina vaan ja aina vaan ja tsikitsiki tsaa. Ja aina vaan ja aina vaan ja tsiki tsiki tsaa.”

- Ope näyttää, miten rytmikapulalla toimitaan.
- Tehdään neljää pienempää piiriä.
- Ryhmät keksivät itselleen nimen 1) villieläimet 2)kotieläimet 3)maatalon eläimet 4)metsän eläimet (näytetään ryhmänumerot ja vastaavat eläimet taululta)
- Jaetaan rytmikapulat lapsille.
- Lauletaan yhdessä
- Jos jää aikaa, jokainen ryhmä soittaa vuorollaan, muut kuuntelevat

Loppuun: Keskustelu: Mitä pitää tehdä jos tulee kiistaa ryhmän nimestä? Kuka päättää ryhmän nimen lopulta?

Liite 3. Musiikin tunti 2.11.2016

Musiikilliset tavoitteet: Cresendo – Diminuendo, Harmonia

Sosiaaliset tavoitteet: Keskustelutaidot, toiselle hyvän mielen tuottaminen, prososiaaliset taidot, toisen huomioon ottaminen, parityöskentely

Musiikin työtavat: Kuuntelu, soitto, laulu, liikunta

1. Minun ystäväni on kuin villasukka- laulu
 - Lauletaan se kerran läpi

Keskustelu: Mitä tarkoittaa ystäväni on kuin villasukka, joka talvella lämmit-
tää? Miten se ystävä lämmittää? Miten sinä olet lämmittänyt ystävääsi? Miten
ystävä on saanut sinut hymyilemään?

Loppupäivän tehtävä kaikille: Saa yksi kaveri luokallasi hymyilemään!

2. Matkimisleikki-laulu
 - Lauletaan yhdessä, harjoitellaan sanat ja melodia. 5. säkeistö keksitään mi-
tä tehdään
 - Ota vieruskaveri
 - Lauletaan niin, että osoitetaan vieruskaveria ja tehdään niin kuin laulussa
sanotaan
 - Keksi parin kanssa, miten liikut

3. Äänirinki- kuunteluharjoitus
 - Kohta saat jonkin soittimen. Laita silmät kiinni, soittimen tulee olla hiljaa
kädessäsi
 - Kun ope koskettaa sinua, ala soittaa soitinta.
 - Kuuntele, mitä musiikille tapahtuu
 - Kun ope koskettaa toisen kerran, lopeta soittaminen. Taas kuuntele, mitä
musiikille tapahtuu.
 - Anna soittimet. Open merkistä pitää tulla hiirenhiljaista!

Liite 4. Musiikin tunti 7.11.2016

Musiikilliset tavoitteet: Matala-korkea ääni

Sosiaaliset tavoitteet: Pettymysten sietäminen, toisen huomiointi, itsehillintätaidot, ryhmässätoimiminen ja päätöksenteko, toisen esitykselle arvoa antaminen.

Musiikin työtavat: Soittaminen, kuuntelu

1. Lasten toivelaulu (ope ehdottaa; on syksy niin ihmeellinen, matkimisleikki, minun ystäväni → äänestys!)
2. Matala- korkea ääni:
 - Ope soittaa kehärumpua, triangelia ja marakassia. Onko ääni matala vai korkea?
3. Talven ääniä:
 - Kuunnellaan eri talven ääniä. Mitä talvista luonnosta löytyy? Millainen on sää? Millainen on luonto? Mitä eläimiä siellä voi olla? Voiko olla ihmisiä? Entä koneita?
4. Ryhmätehtävä:
 - Luodaan äänimaisemat ryhmissä.
 - Olet samassa ryhmässä kuin viime tunnilla. Leijonanpoikaset, Koirat, Lampaat ja Hirvet
 - Keksi ryhmäsi kanssa uusi nimi. Viime kerralla oli puhetta, että oli tosi vaikeaa. Mitä nyt voisi tehdä, jotta nimen keksiminen sujuisi helpommin? Ope laittaa 3min kellon.
 - Jakaudutaan pienryhmiin. Kuunnellaan, mitkä nimet ovat.
5. Äänimaisema:
 - Tehkää äänimaisema ryhmäsi kanssa. Mitä talven ääniä teidän äänimaisemasta kuuluu.
 - Kahdella ryhmällä on soittimet ja kahdella kehonsoittimet
 - Äänimaisemat esitetään muille. Millainen on yleisö?

Liite 5. Musiikin tunti 9.11.2016

Musiikilliset tavoitteet: Musiikin vastaparit, Voima

Sosiaaliset tavoitteet: Parityöskentely, toisen huomioonottaminen, Ryhmätyöskentely, toisen kuunteleminen

Musiikin työtavat: Liike, Laulaminen, kuuntelu

1. Tarina: Leijona ja Hiiri. Tehdään kehorytmi tarinaan
2. Mietitään tarinan henkilöiden ominaisuuksia
 - Soitetaan musiikkia voimakkaasti (leijona) ja hiljaa (hiiri)
 - Kun musiikki (cd) lakkaa, sinun pitää muuttua patsaaksi
3. Dynamiikka: äänen voimistuminen ja hiljentyminen:
 - Mennään piiriin. Olemme kaikki leijonia
 - Miten voisimme tuottaa leijonan ääntä keholla?
 - Yksi lapsi aloittaa ihan hiljaa leijonanääntä ja se voimistuu mitä edemmäs mennään piirissä
 - Toisinpäin: Leijona kaikkoaa hiirestä, tehdään piirissä hiljentyminen
 - Käsitteet crescendo ja diminuendo. Näytä linnunnokka-laput
4. Auttaminen: Jäätäneet hernepusit musiikin tahdissa
5. Aakkosmarssi parin kanssa
 - Yksi pari saa aina tulla soittamaan tamburiinia, kun soitto lakkaa, pitää tehdä parin kanssa kirjan/numero
 - Liikutaan pomppien, laukaten, takaperin juosten, kinkaten
 - Soitetaan eri voimakkuuksilla musiikkia, liikutaan sen tahtiin
6. Rentoutuminen: Käy makaamaan lattialle. Anna vieruskaverille mahdollisuus rentoutua. Sulje silmät. Rentouta sinun kädet, sormet, hartiat, reidet, polvet, pohkeet, varpaat. Kuuntele musiikkia hiirenhiljaa.

Liite 6. Musiikin tunti 14.11.2016

Musiikilliset tavoitteet: Musiikin vastapareja

Sosiaaliset tavoitteet: Itsesäätely(hillintä)taidot, toisten huomioonottaminen

Musiikin työtavat: Laulu, kuuntelu, soitto, liike

1. Matala ja korkea ääni

- Yksi lapsi tulee kerrallaan pianon ääreen. Hän soittaa jonkin sävelen. Kyseinen lapsi saa valita, keltä kysyy
- Muut kuuntelevat onko sävel matala vai korkea

2. Sammakkojen sakki laulu + soittimet

- Lauletaan kerran ilman soittimia
- Jaetaan soittimet (kapulat ja marakassit
- Lauletaan hiljaa, vähän kovempaa ja forte

3. Luetaan Soitinsatu

- Tule lattialle istumaan siinä istumajärjestyksessä
- Lapset tuottavat sadun äänet
- Kuuntele mitä sadussa tapahtuu. Tarkkaile, milloin sinä tuotat satuun ääntä
- Käydään soittimet ja hahmot läpi. Laitetaan lattialle esille. Näytetään sadussa HAHMOT, ei soittimia!
- Jaetaan soittimet lapsille.

4. Loppuun uusi laulu:

- Muurahaisten muori
- Lue sanat. Näytä leikki
- Lapset toistavat open perässä.

Liite 7. Musiikin tunti 16.11.2016

Musiikilliset tavoitteet: Musiikin eläytyvä kuuntelu, musiikillisten mielikuvien hahmottaminen

Sosiaaliset tavoitteet: Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen, ryhmätyöskentely, toisesta mallintaminen, omat sosiaaliset taidot

Musiikin työtavat: Liike, Laulaminen, kuuntelu

1. Ope näyttää erilaisten tunteiden kuvia
 - Nimeä tunne
 - Miltä näytän kun minulla on tällainen tunne?
 - Miltä minusta silloin tuntuu?
 - Mikä soitin voisi kuvata tätä tunnetta?

2. Miltä näytän kun oon...- laulu
 - Näytä laulun sanat
 - Laulussa tulee ilonen, surullinen ja rohkea (näytä kuvat)
 - Soitetaan ja lauletaan laulu
 - Miltä meistä tuntuu seuraavaksi (eläydy)

3. Jaetaan lapset neljän ryhmiin riveittäin
 - Jokainen on vuorollaan johtaja
 - Johtaja kuuntelee, millaista musiikkia ope soittaa
 - Johtajan tulee liikkua musiikin tunnetilan mukaan
 - Muut seuraavat johtajan liikettä
 - Iloinen, surullinen, jännittävä tai pelottava, utelias, rohkea
 - Ota oma paikka. Millainen tunne oli missäkin laulussa?

4. Itsearviointi
 - Ympyröi hymynaama. Lue yksi kysymys kerrallaan

Liite 8. Musiikin tunti 21.11.2016

Musiikilliset tavoitteet: Kompin tekeminen, perussyke, luova toiminta

Sosiaaliset tavoitteet: Parityöskentely kaverin kanssa (itsesääätely taidot, toisen huomioonottaminen, neuvottelu, kuuntelutaidot)

Musiikilliset työtavat: Laulu, liike, kuuntelu, luova tuottaminen

1. Muurahaistenmuori

2. Tänään tehdään iPadeilla rumpukomppi. Käytetään virtuaalirumpujen osia.

- Tehdään se parityönä. Saat itse valita luokasta itsellesi parin. Kompin pitää olla molemman oppilaan hyväksymä
- Mene parin viereen. Parista se hakee oman iPadin, jonka etunimen eka kirjain tulee ensimmäisenä aakkosissa (katso taululta)
- Hae iPad. Mene istumaan parin viereen.

10min

3. Garageband

- Paina kitaran kuvaa (garageband). Nosta kädet ylös
- Harjoitellaan yhdessä Garagebandin kanssa tekemistä
- Älä mene eteenpäin ilman open lupaa. Koko ajan pysy samassa vaiheessa open kanssa.
- OHJEET

4. Tee parisi kanssa oma komppi. Jokaisella tulee olla klo 12 komppi valmis

5. Klo 12.00-> äänitys

Liite 9. Musiikin tunti 23.11.2016

Musiikilliset tavoitteet: Sävellys, luova ilmaisu, perusrytmi kompissa

Sosiaaliset tavoitteet: Parityöskentely; toisen kuuntelu ja huomioonottaminen, neuvottelu, päätöksenteko, mielipiteen ilmaisu

Musiikilliset työtavat: Luova tuottaminen

- A) Tänään sävelletään kompin päälle
 - Parista se, jonka pädiä käytettiin, hakee pädin

1. Ota se pädi, millä työskentelyt kompin parissa
2. Mene garagebandiin
3. Valitse oma komppisi
4. Katso että ruutuun tulee vihreä raita
5. Valitse iso pieni iso laatikko
6. Valitse vain keyboard
7. Nuolesta saa kompin soimaan taustalle
8. Sävellä kompin päälle! Kokeile koskettimia kompin tahtiin, harjoittele testaa mitä haluat säveltää
9. OHJE: Molempien pareista pitää soittaa koskettimia haluamallaan tavalla

Äänitys:

10. Äänitä tuotos punaisesta pallosta
11. ALKUUN TULEE NELJÄ ISKUA JONKA JÄLKEEN VOIT SOITTAA
12. Molempien soitto pitää äänittää-> Kaveri voi aloittaa ja vaihdatte soittajaa kesken äänityksen (pieni tauko ei haittaa! Äänitä niin, että punainen raita menee loppuun asti palkissa
13. Voit kuunnella äänityksen kolmiosta ja pysäyttää neliöistä
14. Tiiliseinästä tarkistus, tarkista että sinulla on kaksi vihreää raitaa allekkain!
15. Lopetus-> Omat kappaleet ja kappale näkyy valikossa
16. Kotinäppäin ja iPad kiinni

- B) Jokaisen sävellys kuunnellaan. Miten yleisö toimii?

Liite 10. Oppilaiden sosiaalisten taitojen itsearviointi-lomake

Nimi: _____

1. MIL-TÄ SI-NUS-TA TUN-TUU TEH-DÄ RYH-MÄ-TEH-TÄ-VI-Ä?



2. MIL-TÄ SI-NUS-TA TUN-TUU TEH-DÄ PA-RI-TEH-TÄ-VI-Ä?



3. KES-KUS-TE-LET-KO RYH-MÄ-TEH-TÄ-VIS-SÄ MUI-DEN KANS-SA?



4. ON-KO SI-NUSTA HELP-POA KUUN-NEL-LA KA-VE-RIA?



5. AU-TAT-KO MIE-LES-TÄ-SI U-SEIN KA-VE-RI-A?

